



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Interkulturelle Erziehung in Frankreich

Verfasserin

Sigrid Eliot

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2008

Studienkennzahl laut Studienbuchblatt: A 347 299

Studienrichtung laut Studienbuchblatt: LA Französisch

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

für Sophie

1	EINLEITUNG	7
2	INTERKULTURELLE ERZIEHUNG	9
2.1	Entstehungsgeschichte	10
2.2	Das Konzept der Interkulturellen Erziehung	12
2.2.1	Punkt 1: Erkennen des eigenen unvermeidlichen Ethnozentrismus	13
2.2.2	Punkt 2: Umgehen mit der Befremdung	15
2.2.3	Punkt 3: Grundlegen von Toleranz	16
2.2.4	Punkt 4: Akzeptieren von Ethnizität: Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten.....	18
2.2.5	Punkt 5: Thematisieren von Rassismus	20
2.2.6	Punkt 6: Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus.....	22
2.2.7	Punkt 7: Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minderheit.....	24
2.2.8	Punkt 8: Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus	26
2.2.9	Punkt 9: Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung	29
2.2.10	Punkt 10: Thematisieren der Wir-Identität: Aufhebung der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?.....	31
2.3	Zusammenfassung	32
3	INTERKULTURELLE ERZIEHUNG UND EUROPÄISCHE INSTITUTIONEN..	35
3.1	Weißbuch zum Interkulturellen Dialog.....	35
3.1.1	Lehren und Lernen Interkultureller Kompetenzen	38
3.1.2	Zusammenfassung.....	40
3.2	Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.....	41
3.2.1	Zählt Interkulturelles Lernen zu den Schlüsselkompetenzen der EuropäerInnen von morgen?	42
3.2.2	Zusammenfassung.....	45
3.3	<i>Le socle commun</i> – der französische Referenzrahmen.....	46
3.3.1	Der Stellenwert der Interkulturellen Kompetenz im <i>socle commun</i>	47
3.4	Zusammenfassung	49
4	FRANKREICH: BLICK AUF EINE ASSIMILATIONSTRADITION.....	53

4.1	Frankreich am Vorabend der Revolution.....	53
4.1.1	Sprachpolitik.....	53
4.1.2	Schulpolitik.....	55
4.2	Revolution	56
4.2.1	Sprachpolitik.....	56
4.2.2	Schulpolitik.....	58
4.3	III. Republik	60
4.3.1	Sprachpolitik.....	60
4.3.2	Schulpolitik.....	62
4.4	V. Republik	65
4.4.1	Sprachpolitik.....	65
4.4.2	Schulpolitik.....	67
	Exkurs 1: Selektion unter dem Deckmantel der <i>égalité</i> im <i>collège</i> ?	70
	Exkurs 2: Ein kurzer Blick auf die Immigrationspolitik	73
4.4.3	Sprachpolitik unter Mitterrand	77
4.4.4	Schulpolitik.....	81
4.4.5	Sprachpolitik: die loi <i>Toubon - loi n°94-665 relative à l'emploi de la langue française du 4.8.1994</i>	84
4.4.6	Schulpolitik: Von „interkulturell“ zu „ <i>éducation à ...</i> “	91
4.4.7	Retour zum Erziehungsideal des <i>citoyen</i>	93
5	CONCLUSIO	95
6	RÉSUMÉ.....	99
7	LITERATUR.....	105
7.1	Aufsätze und Bücher	105
7.2	Dokumente	109
7.3	Internetadressen	110

1 EINLEITUNG

Das Zeitalter der Globalisierung und die zunehmende Arbeitsmigration verändern die traditionellen nationalen Staatsstrukturen, der Umgang von Menschen verschiedener Kulturkreise miteinander wird unmittelbarer. Auf der Suche nach einer Patentlösung für den friedvollen Umgang miteinander wird der Ruf nach Interkultureller Kompetenz laut. Der Begriff „interkulturell“ erfährt mit Beginn der 1980-er Jahre einen rasanten Aufschwung, der bis heute nahezu ungebremst anhält. Weder Wirtschaft noch Politik kann auf das zeitgemäße Attribut interkulturell verzichten, der Interpretationsspielraum lässt genug Platz für alle Interessen.

Welchen Stellenwert hat der Begriff der Interkulturellen Erziehung? Handelt es sich um ein klar definiertes Konzept, oder vielmehr um ein praxisfernes Bildungsideal?

Im ersten Teil dieser Arbeit soll der Begriff der Interkulturellen Erziehung auf seine Einsatzmöglichkeiten und -grenzen hin untersucht werden. Ausgangslage hierfür ist, nach einem kurzen Blick auf die Entstehungsgeschichte der Interkulturellen Erziehung, Niekies¹ Versuch eines integrierenden Konzepts. Anhand der zehn Kriterien sollen Themenbereiche erörtert werden, die in unmittelbarem Zusammenhang zur Interkulturellen Erziehung stehen, um einerseits den theoretischen Ansatz kritisch zu hinterfragen und andererseits die praktische Anwendbarkeit zu überprüfen. Der nun diskutierte Begriff der Interkulturellen Erziehung dient als Grundlage für die beiden kommenden Teile der Arbeit:

Im zweiten Teil soll die Verortung des Begriffs der Interkulturellen Erziehung in öffentlichen Dokumenten sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene untersucht werden. Zu diesem Zweck wurden das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog“ des Europarats, die „Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ des Europäischen Parlaments und „*le socle commun*“, ein verbindlicher Katalog von Grundwissen und -fertigkeiten des französischen Bildungsministeriums herangezogen. In einem ersten Schritt wird jedes Dokument für sich auf das bloße Vorhandensein von Elementen der Interkulturellen Erziehung hin durchleuchtet, in einem zweiten Schritt werden diese Elemente miteinander verglichen und auf Unterschiede sowie Übereinstimmungen untersucht. Das Ergebnis soll zeigen, ob es eine interkulturelle Komponente in den Dokumenten gibt und ob diese eine einheitliche ist.

¹ Nieke 2000:203

Der dritte Teil widmet sich schließlich der Frage, inwiefern Interkulturelle Erziehung mit der republikanischen Tradition Frankreichs vereinbar ist, da sich diese beiden Gedankenmodelle ganz offensichtlich widersprechen. Zu diesem Zweck wird weiter ausgeholt und die historische Entwicklung dieser Tradition anhand der Schul- und Sprachpolitik dargestellt. Dies erklärt sich dadurch, dass das Französische, als die Sprache der Nation und der *égalité* großen Symbolwert hat und somit auch Trägerin dieser Tradition ist. Die Entwicklungen der Sprach- und Schulpolitik sind eng miteinander verbunden. Auch den autochthonen Minderheitensprachen ist ein Platz eingeräumt, zeigt sich doch hier wie man staatlicherseits mit den „eigenen Anderen“ umgeht – indem man sie nämlich schlichtweg negiert. Möglicherweise ergibt sich hier eine Parallele zur heutigen Integrations- und Immigrationspolitik.

Ziel dieses Teils ist es festzustellen, ob bzw. in welcher Form das Konzept der Interkulturellen Erziehung im Bildungswesen Frankreichs Einzug gehalten hat, bzw. auch, ob sie sich als solche deklariert. Insofern sollen die Bildungsmaßnahmen des französischen Erziehungsministeriums mit Blick auf eine mögliche Inhärenz der Interkulturellen Erziehung analysiert werden.

2 INTERKULTURELLE ERZIEHUNG

Interkulturalität ist ein sehr häufig verwendetes Schlagwort, was dazu führt, dass das Bedeutungsspektrum dieses Begriffs zwar beträchtlich erweitert, infolgedessen aber auch ausgehöhlt wird. Das Attribut interkulturell leistet oft nicht viel mehr als ein Modeaccessoire, das auf die Zeitgemäßheit hinweist. Während die Interkulturelle Erziehung von einigen bereits kurz nach ihrem Aufkommen wieder totgesagt wurde,² erlebt der Begriff „interkulturell“ einen ungeahnten Aufschwung: So fordert man sowohl im wirtschaftlichen als auch im sozialen Bereich Interkulturelle Kompetenz. Kaum ein Lehrplan kommt ohne diesen Begriff aus, der von Unschärfe geprägt ist, und so obliegt die konkrete Bedeutung oft einem gewissen Interpretationsspielraum. Das Jahr 2008 wurde vom Europäischen Parlament und dem Europäischen Rat zum „Jahr des Interkulturellen Dialogs“ ausgerufen. Ján Figel', EU-Kulturkommissar, erläutert:

„Im 21. Jahrhundert steht Europa vor einer neuen Herausforderung: es muss zu einer interkulturellen Gesellschaft werden, deren Grundlage der respektvolle, gleichberechtigte Dialog von Individuen und Gruppen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund bildet. Wir müssen den Anstoß für eine echte Verwandlung unserer Gesellschaft geben, damit ein interkulturelles Europa entstehen kann, in dem die verschiedenen Kulturen sich konstruktiv austauschen und interagieren und der Respekt der Menschenwürde Allgemeingut ist.“³

Interkulturell steht hier für den gleichberechtigten Status aller kulturellen Gruppen bzw. der ihnen angehörenden Individuen. Nun haben aber alle Mitgliedstaaten der EU die Europäische Menschenrechtskonvention [EMRK] unterzeichnet, deren Artikel 14 das Verbot von Diskriminierung⁴ beinhaltet. Ist die Forderung nach Interkulturalität nur eine „light-version“ des Artikels 14 der EMRK? Werden hier nicht unter der Zugabe des Wörtchens „interkulturell“ grundlegende Anforderungen der Europäischen Union neu formuliert?

² Siehe Roth 2002:9

³ http://ec.europa.eu/deutschland/press/pr_releases/index_7530_de.htm, [17.9.2008]

⁴ Article 14 – Interdiction de discrimination : La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation. In : Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales telle qu'amendée par le Protocole n° 11, Rome, 4.XI.1950. <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/005.htm>, [17.9.2008]

Dieses Beispiel soll veranschaulichen, dass das Bemühen um Interkulturalität zwar durchwegs positiv zu bewerten ist, es allerdings nicht etwas grundsätzlich Neues impliziert. Ebenso gilt dies für den Gebrauch des Begriffs „interkulturell“ im Bereich der Bildung und Erziehung. Auch hier fällt dieser Begriff einerseits vielen Vereinnahmungen anheim, andererseits erscheinen die Forderungen der Interkulturellen Erziehung so grundlegend, dass sie die Basis eines jeden humanistischen Erziehungskonzepts bilden müssten. So stellten sich bereits die Kritiken an der „Ausländerpädagogik“, der Vorläuferin der Interkulturellen Erziehung, als

[...] allgemeine Probleme von Pädagogik heraus, die sich letztlich auf die Aporie erzieherischen Handelns zurückführen lassen, wie sie bereits von Kant formuliert wurde: Wie lässt sich ein mündiger Bürger, der nur als autonomes, freies Subjekt gedacht werden kann, durch Erziehung „machen“ – feiner: „bilden“, da Erziehung doch stets ein Gewaltverhältnis impliziert, das auf einer asymmetrischen Beziehungsgestaltung und Machtverteilung beruht.⁵

Im Folgenden soll nun versucht werden, sich dem Begriff „Interkulturelle Erziehung“ zu nähern, um ihn später auf seine Kompatibilität bezüglich seines Einsatzes im französischen Bildungssystem zu überprüfen.

2.1 Entstehungsgeschichte

Interkulturelle Erziehung entwickelte sich in Europa seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts.⁶ Sie entstand aus der Ausländerpädagogik, die zu diesem Zeitpunkt an einem toten Punkt angelangt war. Die veränderte gesellschaftliche Lage und die neuen, durch die Arbeitsmigration hervorgerufenen sozialen Anforderungen verlangten nach einem neuen Konzept. In der Ausländerpädagogik konzentrierten sich die pädagogischen Bemühungen auf das Objekt „AusländerIn“. Deren/dessen Situation wurde als defizitär angesehen und durch Maßnahmen wie besondere Beschulung in Aufnahme- und Vorbereitungsklassen, besonderer Beurteilung im Sinne einer positiven Diskriminierung und besonderen Arbeitsmethoden, wie dem zweisprachigen Ansatz, auszugleichen versucht.⁷ Es handelte sich also um eine Sonderpädagogik für die ausländischen Kinder und Jugendlichen, die einerseits in das Bildungssystem des jeweiligen Landes integriert werden sollten, von denen man andererseits jedoch stets die Rückkehr in das

⁵ Roth 2002:77

⁶ Auernheimer datiert das erstmalige Auftreten des Begriffs „interkulturell“ in der einschlägigen Literatur mit 1979. Auernheimer 1995:5

⁷ Vgl. Hofmann et al. 1993:43

Ursprungsland annahm. Die Aufrechterhaltung der Herkunftssprache wurde gefördert - allerdings unter dem Gesichtspunkt der Rückkehr in die Heimat. Die Vorbereitungsklassen hatten meist segregierenden Charakter.⁸ Nach Nieke stand die Ausländerpädagogik für kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik.⁹

Im Gegensatz dazu ist das Anliegen der Interkulturellen Erziehung generell die Auseinandersetzung mit der multikulturellen Situation, das heißt, dass sie ein Bildungskonzept für alle anbieten möchte und sich folglich auch an die Kinder und Jugendlichen der Mehrheit(en) innerhalb der Gesellschaft richtet:

Sie [die Interkulturelle Erziehung] ist nicht partikular, beschränkbar auf die Gruppe der Migrantenkinder; sie ist der gesellschaftlichen Totalität verpflichtet und zwar als Negation der Schranken des Nationalen, die gesellschaftliche Verhältnisse und Prozesse entfremden und verdinglichen, würde sie sich und müsste sie sich möglicherweise als Widerstand definieren.¹⁰

Anstöße zur Bewältigung der wanderungsbedingten Diversität wurden auch von Seiten der Europäischen Kommission und des Europarats gegeben. Aus einem Programm des Europarats geht hervor:

Multikulturalismus ist potentiell ein Reichtum: Die Interaktion zwischen Kulturen soll gefördert werden, ohne dass ihre Identität verloren geht.¹¹

Dies trug sicherlich enorm zum Aufschwung der Interkulturellen Erziehung bei.

Die Ziele der Interkulturellen Erziehung integrieren gänzlich oder teilweise eine Vielzahl anderer pädagogischer Disziplinen, wie zum Beispiel die Friedenserziehung, die Werteerziehung, die Europaerziehung und die antirassistische Erziehung. Dementsprechend vielfältig sind auch die verschiedenen Beiträge, wodurch eine klare Definition der Interkulturellen Erziehung erschwert wird. So kommt es auch zu einem Verschwimmen der Begriffe „Interkulturelle Pädagogik“, „Interkulturelle Erziehung“, „Interkulturelle Bildung“ und „Multikulturelle Erziehung“. Roth stellt fest, dass es

Selbstverständlich [...] keine einheitliche Disziplin Interkulturelle Pädagogik [gibt]. Es handelt sich vielmehr um einen Oberbegriff, der verschiedene theoretische und praktische Ansätze umgreift.¹²

Letztendlich ist aber nicht die Terminologie ausschlaggebend,

⁸ Vgl. Reich 1994:56

⁹ Nieke 2000:14f

¹⁰ Borrelli/Hoff 1988:5

¹¹ Allemann-Ghionda 1994:17

¹² Roth 2002:9

[s]chließlich wird es immer auf die inhaltlichen Konzepte ankommen, die hinter den Begriffen stehen.¹³

Es gibt allerdings nicht nur innerhalb der Disziplinen der Pädagogik gemeinsame Interessensgebiete, die weitgesteckten Ziele der Interkulturellen Erziehung verlangen nach interdisziplinärem Engagement. Die Reflexion über Begriffe wie „Kultur“, „Nation“, „Ethnie“, „Interkulturalität“ etc. machen eine Beteiligung von Soziologie, Philosophie, Ethnologie, Psychologie unerlässlich. Neben der bildungstheoretischen (und -praktischen) Dimension gibt es auch noch die politische. Zwangsläufig stellt sich nun die Frage, wie so ein allumfassendes Unternehmen überhaupt realisierbar ist.

Trotz der vielen unterschiedlichen Standpunkte hat Interkulturelle Erziehung einen gemeinsamen Nenner:

Die Programmatik interkultureller Erziehung nimmt ausdrücklich oder unausdrücklich immer Bezug auf die Idee der „multikulturellen Gesellschaft“.¹⁴

Dennoch ist es schwierig, ein einheitliches, allumfassendes Konzept zu finden. Das m.E. ausführlichste Konzept Interkultureller Erziehung findet sich bei Nieke.¹⁵ Er versucht, die gesamte Bandbreite an Anforderungen an die Interkulturelle Erziehung in einem Konzept mit zehn Zielen zusammenzufassen, wobei die Erläuterung der einzelnen Punkte mitunter sehr kurz ausfällt. Es soll nun versucht werden, mit Hilfe dieses Konzepts die wesentlichsten Begriffe und Problematiken der Interkulturellen Erziehung weiterführend zu erörtern.

2.2 Das Konzept der Interkulturellen Erziehung

Da Interkulturelle Erziehung vor allem mit dem Umgang der Majorität mit kulturellen Minoritäten ausländischer Herkunft in Zusammenhang gebracht wird, sei hier darauf hingewiesen, dass folgende Ziele

[...] grundsätzlich für jedweden Umgang der Majorität mit lebensweltlichen Minoritäten und für den Umgang der Angehörigen verschiedener Lebenswelten innerhalb der einheimischen Majoritätskultur miteinander [gelten].¹⁶

¹³ Auernheimer 1995:2

¹⁴ Auernheimer 1995:3

¹⁵ Nieke 2000:204

¹⁶ Nieke 2000:203

Dem „Programm“ der Interkulturellen Erziehung sei zur besseren Orientierung nun das Konzept als Ganzes vorangestellt. Nieke nennt seinen Ansatz „Versuch eines integrierten Konzepts interkultureller Erziehung und Bildung in der Reihenfolge zunehmender Voraussetzungen“ und zählt folgende Punkte auf:

1. Erkennen des eigenen unvermeidlichen Ethnozentrismus
2. Umgehen mit der Befremdung
3. Grundlegen von Toleranz
4. Akzeptieren von Ethnizität: Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten
5. Thematisieren von Rassismus
6. Das Gemeinsame betonen gegen die Gefahr des Ethnizismus
7. Ermuntern zur Solidarität: Berücksichtigung der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten
8. Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus
9. Aufmerksam werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung
10. Thematisieren der WIR -Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?¹⁷

2.2.1 Punkt 1: Erkennen des eigenen unvermeidlichen Ethnozentrismus

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit diesem Punkt soll der Begriff „Ethnozentrismus“ definiert werden:

Wörtlich: Das eigene Volk als Mittelpunkt nehmen. Ethnozentrismus ist eine Form der Betätigung ethnischer Identität. Dabei werden die normativen Setzungen der behaupteten Kultur der eigenen Gruppe (Ethnie) – unbewusst oder bewusst, naiv oder böswillig – zum Maßstab für die Bewertung anderer Gruppen, bzw. Angehöriger dieser Gruppen, genommen.

Der Begriff hat eine Ausweitung erfahren, indem nicht nur die eigene Ethnie, sondern auch der eigene Nationalstaat, der eigene internationale Machtblock usw., aber auch die eigene Sozialschicht zum verabsolutierten Bezugspunkt der Wertungen herangezogen werden kann; treffender wäre deshalb, von Soziozentrismen zu sprechen, wobei „Ethnozentrismus“ ein Sonderfall neben anderen wäre.¹⁸

¹⁷ Nieke 2000:204

¹⁸ Krüger-Potratz/Reich 2001:111

Die eigenen Einstellungen und Verhaltensmuster werden allerdings nur durch Konfrontation mit einer anderen Lebenswelt bewusst, in dem Moment, in dem man etwas als *anders* oder *fremd* wahrnimmt. Dies kann in weiterer Folge zu Verständnisproblemen oder gar Missverständnissen führen. Auch kann aus der Konfrontation mit Fremdem Unsicherheit und Angst resultieren.

Aufgabe der Interkulturellen Erziehung ist es, bei Kindern und Jugendlichen die Sensibilität diesbezüglich zu erhöhen, um den Umgang mit der/dem „Anderen“ zu erleichtern (eigentlich: zu normalisieren - in dem Sinne, dass die Norm der gleichberechtigte, wertschätzende Umgang sei) und die/den Andere/n in seiner Andersartigkeit verstehen zu können. Ein weiterer Schritt wäre es, die eigene Lebensform kritisch zu hinterfragen:

Wer Lebensformen in Frage stellt, in denen sich die eigene Identität gebildet hat, muss die eigene Identität in Frage stellen¹⁹

Dies stellt natürlich ein Destabilisierungsmoment dar, das aber letztendlich zu einer Emanzipation aus der eigenen Lebenswelt führen kann. Diese „Übung“ scheint auf Angehörige der Majorität zugeschnitten zu sein und klingt auch sehr spannend. Für die sogenannte „2.Generation“, die Kinder der ImmigrantInnen, die meist auch schon im Immigrationsland geboren wurden, ist das Realität. Sie sind ständig mit zwei Lebenswelten konfrontiert und erschaffen sich daraus ihre Lebenswelt.

Nieke betont die Wichtigkeit von Deutungsmustern, die dem Menschen helfen, sich im Alltag zurechtzufinden.²⁰ Sie sind eine Orientierungshilfe und wesentlich für die alltägliche Handlungsfähigkeit. Oftmals sind diese Deutungsmuster allerdings stark vereinfacht und im schlimmsten Fall geradewegs falsch.

Ein Austreten aus dem Ethnozentrismus sei nicht möglich und auch nicht sinnvoll, stattdessen propagiert Nieke einen sogenannten aufgeklärten Ethnozentrismus. Dieser ermögliche dem Individuum die Beibehaltung der Säulen seiner Lebenswelt (und somit Handlungsfähigkeit), ohne sich jedoch über andere Lebenswelten zu erheben. Er sieht in der Position des aufgeklärten Ethnozentrismus die grundlegende Voraussetzung der Interkulturellen Erziehung.

¹⁹ Habermas 1983:189

²⁰ Nieke 2000:205

Als Beispiel für Ethnozentrismus würde sich die Diskussion um die Universalität der Menschenrechte²¹ gut eignen.

2.2.2 Punkt 2: Umgehen mit der Befremdung

Dieser Punkt wird bei Nieke²² folgendermaßen erläutert: Fremdes löse „Irritation und meist Abwehr“ aus, was sich in „Ausländerfeindlichkeit und Rassismus“ manifestiere. Diesem Phänomen sei durch „rein kognitives Lernen nicht beizukommen“ und durch pädagogische Maßnahmen wie „Rollenspiele, Pantomime, nonverbale Ausdrucksformen etc.“ zu entgegenen.

Ob diese Methoden für alle Altersstufen adäquat sind, sei dahingestellt. M.E. unterliegt Nieke der Überpsychologisierung, d.h. der Überbewertung des Emotionellen und der Unterbewertung des Intellekts. Die Beherrschung der Emotionen durch den Intellekt zeichnet doch den vernunftbegabten Menschen aus, doch soll dieser Fähigkeit auch die Möglichkeit gegeben werden, sich in den Bildungsinstitutionen zu entwickeln. Damit sei die Effizienz des Einsatzes von Methoden wie Rollenspielen etc. nicht in Abrede gestellt, die Überprüfung auf Alters- und Lerninhaltsadäquatheit jedoch nahegelegt.

Etwas weiter wird jedoch angeführt, dass „laut neuerer Psychologie der Emotionen [...] Emotionen nicht als unbeeinflussbare Naturgewalt erlebt und erlitten werden müssen“ und „Möglichkeiten kognitiver Beeinflussung“ bestehen, d.h. „der Umgang mit dem Gefühl der Befremdung [sei] durch gedankliche Aufarbeitung möglich“. Er verweist auf Montada, der den Gefühlen „Angst und Neugier [...] gemeinsame Erregungsmuster“²³ bescheinigt. Damit sei eine Umkehr der Gefühle möglich, deren Realisierung in der Weckung der „Neugier auf Exotisches“ gesehen wird. Diese soll durch gemeinsame (Kultur-) Veranstaltungen sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich unterstützt werden. Die Effizienz solcher Veranstaltungen sei jedoch gering, da meist ohnehin nur bereits Interessierte diese besuchten, die eigentlichen AdressatInnen sich aber von derlei Veranstaltungen fernhielten.²⁴

²¹ Dieses Beispiel eignet sich m.E. auch sehr gut als Unterrichtsthema sowohl für die Sekundarstufe I (Ende) als auch die Sekundarstufe II.

²² Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Nieke 2000:205f

²³ Montada 1989:66

²⁴ Vgl. Hofmann et al. 1993:51

Die aus der Angst resultierende Befremdung mit Neugier auf Exotismus beseitigen zu wollen, greift zu kurz und erscheint zu undifferenziert. Sie verstellt die Sicht auf das Individuum, auf den Mitmenschen, Interkulturelle Erziehung strebt ein gleichberechtigtes Miteinander an, was durch die Musealisierung von Mitmenschen anderer Herkunft sicher nicht geleistet werden kann. Die Idee der Umkehr der Angst ist, wie ein Blick in die Geschichte zeigt, ja keineswegs neu. Sei es durch Erniedrigung zum „Unmenschen“ („Barbaren“ im alten Griechenland, Roma, Sinti, Juden und andere Opfergruppen im III. Reich,...) ²⁵, durch Hochstilisierung zum „Edlen Wilden“ (Rousseau) oder durch Verniedlichung („dumme, gutmütige Negermami“ in den Südstaaten²⁶).

Aber auch Ansätze, die von dem Standpunkt der absoluten Gleichheit ausgehen, können de facto zu ungleicher Behandlung führen (siehe Frankreichs „*égalité*“ und dessen „Verwirklichung“ im Umgang mit seinen autochthonen Minderheiten): In diesem Fall versteht man unter Gleichheit „Gleichmacherei“, d.h. „die Assimilation von Fremden, [was] bei nicht erfolgreicher Assimilation deren Ausgrenzung bedeutet.“²⁷

2.2.3 Punkt 3: Grundlegen von Toleranz

Niekes Anmerkung zu diesem Punkt beginnt folgendermaßen:

Toleranz ist die Basistugend für das gewaltfreie Zusammenleben in einer pluralistischen Demokratie und darüber hinaus in einer Gesellschaft mit Gedanken- und Religionsfreiheit.²⁸

Leider geht er aber nicht näher auf den Begriff der Toleranz ein, der im Verlauf der Geschichte nicht immer ganz unumstritten war.

So erachtete zum Beispiel Friedrich Nietzsche Toleranz als „Beweis des Misstrauens gegen ein eigenes Ideal, oder das Fehlen desselben“²⁹, während Herbert Marcuse auf den Unterdrückungsmechanismus repressiver Toleranz hinweist³⁰, Toleranz wird also nicht schlechthin als unverzichtbare Tugend, sondern sogar als Schwäche angesehen. Die

²⁵ Die Gleichsetzung ist nur insofern korrekt, als beide Gruppen der Majorität nicht gleichgestellt waren. Während der *barbaroi* „lediglich“ als unzivilisiert im Vergleich zum Bürger einer griechischen Polis galt, wurden die Opfer der NS-Ideologie schlichtweg als „lebensunwert“ erachtet.

²⁶ Vgl. Steiner-Khamsi 1992:39

²⁷ Allemann-Ghionda 1994:22

²⁸ Nieke 2000:207

²⁹ Vgl. Wierlacher 1994:118

Siehe auch Mitscherlich 1988:263f

³⁰ Vgl. Wierlacher 1994:117

Erfahrungen aus der Neueren Geschichte (III. Reich bis Jugoslawien) könnten ein Anstoß sein, sich über die Notwendigkeit von Toleranz (und deren Grenzen!) in unserer Gesellschaft Gedanken zu machen. Hierzu ist es nötig, den Begriff Toleranz klar zu definieren:

Alois Wierlacher weist in seinem Aufsatz darauf hin, dass dieser Problembereich von zahlreichen Lexika noch nicht aufgegriffen wurde und Toleranz meist mit dem Wort Duldung gleichgesetzt wird.³¹ Diese Gleichsetzung könne aber der Anforderung an den Begriff Toleranz nicht Genüge leisten: Abgesehen davon, dass sich ein Begriff im Laufe der Geschichte entwickelt, belegt selbst der große Stowasser noch zusätzliche Bedeutungen, nämlich „unterstützen, erträglich machen“.

Das Wort Toleranz bezeichnet also keineswegs nur eine duldsinnige-hinnehmende Gesinnung oder das bloße Zulassen abweichender Vorstellungen, sondern auch eine aktive, schöpferisch-produktive, praxisorientierte und humane Kategorie der Konstruktion mitmenschlicher Wirklichkeit.³²

Durch diese erweiterte Deutung können nun auch Nietzsches und Marcuses Aussagen entkräftet werden, die ihre Berechtigung nur aus einer Gleichsetzung Toleranz = Duldung ziehen.

Welche Relevanz hat nun Toleranz in der Interkulturellen Erziehung?

Wierlacher fordert, dass

[...] Toleranzkenntnisse genauso wie Fremdsprachenkenntnisse schon im Interesse unserer kulturellen und interkulturellen Kompetenz als Grundbedingung der Akzeptanz weltweiten Umgangs der Menschen und der Kulturen miteinander zur interkulturellen Grundausstattung unserer jüngsten Generationen gehören.³³

Es stellt sich allerdings die Frage nach der Didaktik der Vermittlung von Toleranz: Im Unterschied zur Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen handelt es sich hier um Werteerziehung, d.h. es geht hier nicht um bloße Wissensvermittlung, sondern um einen Eingriff in die Geisteshaltung der Lernenden. Natürlich ist es auch ein Anliegen des Fremdsprachenunterrichts, den Wahrnehmungshorizont der SchülerInnen bezüglich anderer Kulturen zu erweitern. Dies ist jedoch nur ein Nebeneffekt, in erster Linie wird auf die Beherrschung der Sprache gezielt, Landeskunde fristet meist ein Schattendasein. Ein besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, *welche* Sprachen gelehrt werden: Es handelt

³¹ Vgl. Wierlacher 1994:115

³² Wierlacher 1994:122

³³ Wierlacher, 1994:121

sich meist um die Prestigesprachen Englisch und Französisch – also Sprachen westlicher Industrienationen. Im Alltag sind die SchülerInnen aber im seltensten Fall mit Franzosen oder Engländern konfrontiert, sondern meist mit Jugendlichen aus den klassischen Einwanderungsländern: im Falle Österreichs etwa Türkei, Ex-Jugoslawien und ehemalige Oststaaten. Im Umgang miteinander gibt es also neben der sprachlichen Barriere eine soziale und eine kulturelle. Inwieweit es sich wirklich um kulturelle Unterschiede handelt bzw. was alles unter den Begriff kulturell subsumiert wird, sei dahingestellt.

Die Erziehung zur Toleranz ist unerlässlich, es bleibt jedoch die Frage bestehen, wie ein Wert vermittelt werden soll. Untersuchungen bezüglich der Lehrbarkeit von Toleranz sind spärlich und eher ernüchternd. Es bleibt zu hoffen, dass dies als Herausforderung zur Erstellung praktischer Konzepte anregt, denn Toleranz ist nicht nur für die Interkulturelle Erziehung ein unverzichtbarer Grundstein, sondern auch für jegliches Demokratieverständnis.

2.2.4 Punkt 4: Akzeptieren von Ethnizität: Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten

Vorangestellt sei Niekas Begriff der Ethnizität:

Ethnizität bezeichnet das Bewusstsein und die Präsentation der Zugehörigkeit zu einer Ethnie.³⁴

Die Selbstverständlichkeit, diese Zugehörigkeit öffentlich zu leben, ist allerdings nicht gegeben, es sei denn, es handelt sich um die Präsentation der Zugehörigkeit zur Majorität – bis hin zum Nationalismus. Im Gegenteil, meist stößt der/die „Praktizierende“ auf Ablehnung und Unverständnis. Dieses Unverständnis resultiert zum Teil aus dem bereits unter Punkt 2 erwähnten Fremdheitserlebnis. Nieke geht in seinen Ausführungen nochmals auf diese Problematik ein, der Rücksichtnahme auf die Minderheitensprachen widmet er allerdings lediglich einen Satz:

In der Schule gehört hierher die achtbare Behandlung der Familiensprachen der Schüler aus Zuwandererminoritäten von alltäglicher Sichtbarkeit – z.B. mehrsprachige Beschriftungen und Morgengrüße – bis hin zu Angeboten zum Erlernen dieser Sprachen für die Angehörigen der Minoritäten, aber auch die der Majorität.³⁵

³⁴ Nieke 2000:203

³⁵ Nieke 2000:208

Nun soll hier versucht werden, diese Problematik etwas eingehender zu beleuchten, das heißt auch auf die Integrationshindernisse, die durch die Aufnahme der Minderheitensprache in das Curriculum entstehen könnten, hinzuweisen. Hans H. Reichs Vergleich zwischen England, Frankreich und Deutschland, bei der Einführung eines Schulversuches Herkunftssprachen anstelle einer Fremdsprache in den ordentlichen Lehrplan aufzunehmen, zeigt die dabei auftretenden Schwierigkeiten klar auf.³⁶ Der Weg bis zum Versuch der Eingliederung ist in den verglichenen Ländern in groben Zügen identisch, er umfasst im Wesentlichen drei Schritte: Nach einer Phase der Sorge um den Erwerb der nationalen Sprache folgt die Erkundung der Einflüsse, die sprachliche und kulturelle Herkunft auf den Bildungsprozess haben, um sich schließlich der Bearbeitung der Bildungsaufgabe, die aus der multikulturellen Situation erwächst, zu widmen. Hier scheiden sich die Geister: Während man in Frankreich bilaterale Verträge mit den Herkunftsländern aushandelte, die klar festlegten, dass sowohl die LehrerInnen (und deren Bezahlung) als auch die Unterrichtspläne vom Herkunftsland bestellt werden müssen, herrscht in Deutschland mehr Flexibilität, wobei es aber hier starke regionale Unterschiede gibt.³⁷

Der Sprachunterricht findet in Frankreich zwar in den Räumen der öffentlichen Schulen statt, allerdings außerhalb der Unterrichtszeit. Herkunftssprache ist zudem nicht gleich Herkunftssprache, da es Sprachen mit und Sprachen ohne bilaterale Verträge gibt, was innerhalb der Herkunftssprachen zu Diskriminierung führt. Im Rahmen der Bildungsreform wurde versucht, die Herkunftssprachen in den öffentlichen Unterricht zu integrieren, indem diese Sprachen als wählbare Fremdsprachen angeboten wurden und somit theoretisch den anderen Fremdsprachen gleichgesetzt waren; den zugewanderten SchülerInnen wurde nahegelegt, ihre Herkunftssprache als erste Fremdsprache zu wählen. In der Praxis konnten die Herkunftssprachen allerdings kaum dem Konkurrenzdruck der Prestigesprachen standhalten, da die durchaus berechtigte Befürchtung, dass die Abwahl einer Prestigesprache letztendlich für den weiteren Bildungsweg bzw. am Arbeitsmarkt hinderlich sein könnte und somit einer echten Integration im Wege stehen könnte, überwog. Einen zusätzlichen Kritikpunkt stellte der Lehrplan betreffend der Herkunftssprache dar: Die Lehrbücher begannen ebenso wie die anderen Fremdsprachen von Null an. Die Situation der/des meist ohnehin schon (zumindest rudimentär)

³⁶ Reich 1994:64

³⁷ Da das Beispiel England für diese Arbeit nicht relevant ist, wird es nicht angeführt.

zweisprachigen Schülerin/s wurde somit vollkommen außer Acht gelassen. Diese Regelung eröffnete nun zwar jeder/jedem SchülerIn die Möglichkeit, sich für die Erlernung dieser Sprache zu entscheiden, allerdings verlor sie dadurch an Attraktivität beim Zielpublikum, womit die eigentliche Zielvorgabe (die/den - zumindest bikulturelle/n - SchülerIn vor der Aufgabe einer Kultur zu bewahren) klar verfehlt wurde.

Natürlich stellt sich auch die Frage, inwiefern die versuchte Eingliederung von Seiten des Staates nicht auch als Vereinnahmung ausgelegt werden kann. Indem der Staat als zentrales Kontrollorgan die Vermittlung der Herkunftssprachen regelt und somit überwacht □ denn mit der Eingliederung der Herkunftssprache in den ordentlichen Unterricht unterliegt nun auch die Erstellung des Lehrplans der Gewalt des Einwanderungsstaates – hat er auch die Möglichkeit, diese bei deren Vermittlung (in diesem Fall: französischen) Kulturvorstellungen anzugleichen und aus seiner Sicht zu „entschärfen“.

In Anbetracht dieser Kritikpunkte stellt sich die Frage, ob eine wahrhafte Eingliederung der Herkunftssprachen in das Curriculum überhaupt sinnvoll ist, und im Dienste welcher Gesellschaftsgruppe sie eigentlich steht. Die Tatsache, dass das Angebot von den betroffenen SchülerInnen nur geringfügig wahrgenommen wird und der Erwerb der Herkunftssprache meist in Privatinitiative erfolgt, sollte zu denken geben.

2.2.5 Punkt 5: Thematisieren von Rassismus

Niekes Erläuterungen zu diesem Punkt beschränken sich auf den Hinweis, dass Rassismus sich in erster Linie gegen Angehörige von Minderheiten äußere, die sich durch körperliche Merkmale von der Majorität unterscheiden. Eine einfache Ächtung dieser Haltung wäre unzureichend - er sieht in der Thematisierung dieses Mechanismus und dem damit verbundenen Bewusstmachen die Erfüllung der Zielvorgabe dieses Punktes.³⁸

Interessant wäre eine psychologische Betrachtung zum Phänomen „Rassismus“, um herauszufinden, inwieweit es sich hier um erlernte und übernommene Muster, oder um ein archaisches Relikt früherer Zeiten handelt, das der Überlebenssicherung diene.

Dieser Punkt ist m.E. die logische Fortsetzung von Ziel 2 „Umgehen mit Befremdung“, wobei beide Ziele den „Umgang mit Differenz“ in sich vereinen. Wesentlich ist bei all diesen Punkten die Bewusstmachung, denn

³⁸ Nieke 2000:210

[w]enn Fremdheit geleugnet, verdrängt oder für belanglos gehalten wird [...], kann der Umgang damit nicht gelernt werden. Dies ist fast so folgenreich wie die Verabsolutierung von Differenzen.³⁹

Setzt man den Gedanken fort, dass ein „Totschweigen“ ebenso schädlich ist wie die Verabsolutierung von Differenzen, kann ein Assimilierungsprozess niemals eine vernünftige Integrationslösung sein. Im Endeffekt hätte dieser dieselbe Bedeutung wie eine komplette Ausgrenzung. Auernheimer weist darauf hin, dass

Störungen, die nicht bearbeitet werden, [...] als latentes Konfliktpotential wirksam [sind]⁴⁰ [.]

So sehr also Einigkeit darüber herrscht, welche elementare Rolle Bewusstmachung einnimmt, so wenig findet sich ein dafür einheitliches „Rezept“.

In diesem Zusammenhang erscheint mir ein Blick auf Steiner-Khamsis Hinweis⁴¹ auf Zirkularitäten in den Konzeptionen der Antirassistischen und Multikulturellen Erziehung⁴² wichtig, die dazu führen, dass trotz „guter Absicht“, das Gegenteil verstärkt werde. Sie zeigt auf, dass bei dem Bemühen der Auflösung des Gegensatzpaares Wir (= Majorität) und die Anderen (= Minorität) eben genau mit diesen Begriffen gearbeitet wird und diese somit verabsolutiert werden.

Weder die anti-rassistische noch die multikulturelle Erziehung haben einen Minderheitendiskurs hervorgebracht, der den bestehenden Mehrheitsdiskurs, der sich hinter dem „konstruierenden Wir“ der Einheimischen verbirgt, herausfordern könnte.⁴³

Diese Zirkularität erklärt Steiner-Khamsi damit, dass beide Erziehungskonzepte essentialistisch seien, d.h. dass bestehende Unterschiede als Wesenszüge bestimmten sozialen Gruppen zugeordnet wurden und diese als natürlich betrachtet wurden.

So wird zwar bewusst gemacht, dass Hautfarbe und kulturelle Herkunft als Ausgrenzungs- und Diskriminierungsinstrument dienen, bei der pädagogischen Arbeit werden allerdings genau diese Unterschiede hervorgehoben. Somit erfolgt keine Loslösung von der traditionellen Haltung □ dies sei kontraproduktiv und wirke polarisierend.⁴⁴

³⁹ Auernheimer et al. 1996:80

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Steiner-Khamsi 1996:271

⁴² Da sich die Erziehungsziele mit der interkulturellen Erziehung überschneiden, seien folgende Beispiele angeführt, um die Ziele der interkulturellen Erziehung zu optimieren, und etwaige Fehler auszuschalten.

⁴³ Steiner-Khamsi 1996:271

⁴⁴ Siehe Steiner-Khamsi 1996:270f

Auch die Interkulturelle Erziehung sieht sich immer wieder dem Vorwurf ausgesetzt, dass sie durch das Hinweisen auf kulturelle Differenzen diesen erst recht Gewicht verleihe. In der pädagogischen Praxis den richtigen Weg zwischen „Totschweigen“ und „Verabsolutierung der Differenzen“ zu finden, mag wohl als Drahtseilakt erscheinen. Von großer Wichtigkeit ist hier mit Sicherheit der „heimliche“ Lehrplan, d.h. welche Verhaltensmodelle den SchülerInnen von den LehrerInnen im Umgang mit SchülerInnen und KollegInnen geboten werden.⁴⁵

2.2.6 Punkt 6: Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus

Diese Zielvorgabe erscheint einfach, in der Praxis stellen sich die Gemeinsamkeiten allerdings oft als trivial heraus, was ihre Betonung etwas peinlich macht.⁴⁶ In der Folge kommt es mitunter zur Konstruktion von Gemeinsamkeiten, die aus „zu guter“ Absicht oder nur aus oberflächlicher Kenntnis der anderen Kultur resultieren. Nieke nennt hier als Beispiel didaktische Vorschläge aus dem Bereich der Religionskunde, die im Endeffekt weder Majorität noch Minorität annehmen können, da sie aus ihrer Sicht schlichtweg nicht richtig sind.

Es handelt sich dabei um Außenzuschreibungen, die zwar in guter Absicht vorgenommen werden, aber einem verkürzten und somit falschen Deutungsmuster zum Opfer fallen. Deutungsmuster konnten schon bei Punkt 1, der Thematisierung des Ethnozentrismus, als notwendige Säulen zur Alltagsbewältigung identifiziert werden, allerdings werden diese oft aus Stereotypen konstruiert. So werden z.B. Kulturen als starre Gebilde wahrgenommen und ihre Mitglieder auf diesen (übergestülpten) Kulturbegriff fixiert. Abgesehen davon, dass es solche Kultur-Prototypen auch im Herkunftsland nicht gibt, sind gerade ImmigrantInnen aufgrund ihrer veränderten Lebenssituation und der Konfrontation mit einer anderen Kultur einer turbulenteren Entwicklung ihrer Kultur ausgesetzt. Man spricht daher von MigrantInnenkultur, was natürlich wieder die Möglichkeit eines neuerlichen Schubladisierens bietet. Generell ist von Pauschalierungen abzusehen, denn

⁴⁵ Siehe Auernheimer et al. 1996:85

⁴⁶ Nieke 2000:211

[e]s geht um die Anerkennung der jeweiligen Selbstdefinition des oder der anderen, nicht um Stereotypisierung. Kulturelle Differenzen sind also vor allem in ihrer subjektiven Bedeutung pädagogisch relevant.⁴⁷

Auch die Gleichsetzung von Kultur und Nation⁴⁸ lässt auf ein sehr einfaches (aber falsches) Deutungsmuster schließen, das lediglich zu Etikettierungen führt und mit der Idee der Interkulturellen Erziehung nichts gemein hat. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, als „kritisch normatives Regulativ“ an der „gesellschaftlichen Transformation“ teilzunehmen.⁴⁹ Im pädagogischen Bereich ergibt sich hier z.B. mit der „Entrümpelung“ national ausgerichteter Lehrpläne, bzw. national orientierter Geschichtsbücher,⁵⁰ ein großer Aufgabenbereich. Wesentlich ist neben der kritischen Haltung gegenüber der Gesellschaft, diese auch konsequent gegenüber sich selbst, in Form einer permanenten Autoreflexion, einzunehmen, um kohärent zu sein. Gerade Fehler, die aus sogenannten „guten Absichten“ geschehen, gilt es zu vermeiden.

Bei der Vorgabe der „Betonung des Gemeinsamen gegen Ethnizismus“ kommt man nicht umhin, sich zu fragen, worin nun die „wirklichen“ Differenzen bestehen bzw. woran diese gemessen werden. Radtke sieht in der ethnischen Differenz ein Konstrukt der Majorität.⁵¹ Er dekonstruiert dieses Muster, indem er eine Norm entlarvt, an der ZuwanderInnen nur defizitär erscheinen können. Diese Norm bestehe für die ganze Gesellschaft und setze sich aus Faktoren wie Herkunft, Geschlecht, Konfession etc. zusammen. Anhand dieses Modells lassen sich nicht nur ethnische, sondern auch geschlechtsspezifische und soziale „Defizite“ ablesen. Nimmt man nun als Norm den Inländer, männlich, katholisch etc. an, so ist unschwer zu erraten, wo sich eine Frau muslimischen Glaubens aus der Türkei auf dieser Stufenleiter befindet.

Um die Konstruktion der „kulturellen Identität“ im schulischen Bereich zu erklären, zieht Radtke zum Vergleich das Beispiel der historischen Kunstfigur „des katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ heran, das im Kampf um Chancengleichheit im Bildungsbereich in den 1960er/1970er Jahren hochstilisiert wurde, um konservative Ideologien aufzubrechen. Der kollektive Bildungsaufstieg zeige, dass

⁴⁷ Auernheimer 1996:84

⁴⁸ Nieke 2000:210

⁴⁹ Siehe Borrelli 1996:5

⁵⁰ Siehe Borelli 1996:6

⁵¹ Siehe Radtke 1996:59

Bildungserfolg nicht abhängig von individuell erbrachten Leistungen [...], sondern vom sozial kulturellen Klima, von demographischen Faktoren, dem ökonomischen Bedarf und dem bildungspolitischen Angebot [sei].⁵²

Demzufolge gäbe es also zahlreiche Ansatzpunkte, die geforderten Gemeinsamkeiten müssten demnach nicht betont, sondern erst geschaffen werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass Niekies Zielvorgabe als Versuch erscheint, dem Vorwurf der Ethnisierung im Rahmen der Interkulturellen Erziehung den Wind aus den Segeln zu nehmen. Die besondere Hinwendung auf kulturelle Unterschiede führt zwangsläufig zu einer (wenn auch positiven) Diskriminierung, die somit schon nicht mehr als „normal“, sondern vielmehr als etwas „Besonderes“ erlebt wird. Es ist fraglich, ob mit dem Gegenteil, nämlich der besonderen Betonung der Gemeinsamkeit, nicht Ähnliches passiert und hier wieder die Gefahr der Zirkularität besteht. Verglichen mit Radtkes Forderung nach der Dekonstruktion der „kulturellen Identität“ erscheint diese Zielvorgabe etwas halbherzig.

2.2.7 Punkt 7: Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minderheit

Die Erläuterung dieser Zielvorgabe ist bei Nieke sehr kurz gehalten. Sie beschränkt sich auf die Ermunterung zur Solidarität innerhalb der Minorität zwecks Identitätsbildung und Schaffung einer politischen Kraft. Auch Majoritätsangehörige werden angehalten, sich zwecks Unterstützung mit den Minderheiten zu solidarisieren. Als Umsetzung in der Praxis (Soziales Lernen) wird vorgeschlagen, dass Majoritäts- und Minoritätsangehörige gemeinsam ausländerfeindliche Graffitis entfernen.⁵³

Während die Solidarisierungsvorschläge etwas allgemein und nett gemeint klingen, erscheint die „praktische Übung“ schlichtweg unreflektiert und grotesk. Was ist der Lerninhalt? Dass eine gesellschaftlich ohnehin schon benachteiligte Gruppe nicht nur nicht unterstützt wird, sondern auch noch für das Verschwinden der gegen sie gerichteten Aggressionen zuständig ist? Ist es identitätsstiftend, Angehörigen der Minorität, von denen vermutlich ein nicht geringer Anteil im Arbeitsleben als Reinigungskraft tätig ist, dies zu lehren? Soll auf diese Weise die asymmetrische Situation beseitigt werden können?

⁵² Radtke 1996:58

⁵³ Nieke 2000:212

Es erscheint mir wichtig, an dieser Stelle auf den pauschal verwendeten Begriff der „Minorität“ einzugehen. Die Ausführungen Steiner-Khamskis anhand der feministischen Bewegung betreffen jegliche Minderheiten:

Benennungen und Kategoriensysteme haben eine essentialisierende und totalisierende Wirkung auf die Gruppe, die sie vorgeben zu umfassen. Durch die soziale Konstruktion von „Anderen“ wird das Spektrum von Interessen, Bedürfnissen, Einstellungen der „Anderen“ in einen Zirkel verwandelt: Aus Vielfalt wird Uniformität. Die Anderen werden zu einer Gruppe zusammengetan, deren Mitglieder vermeintlich dieselben Interessen und Bedürfnisse haben. [...]Wegen der Negierung interner Differenzen können die Anderen, Frauen, Ausländer usw. als Gruppe, kollektiv gleich, d.h. in diesem Fall randständig behandelt werden.⁵⁴

Eben dieser Mechanismus scheint auch mit dem Begriff „Minorität“ zu funktionieren. Durch die Zuschreibung gewisser Attribute wird er fixiert und ist somit leicht handhabbar. Es wäre interessant, eine Befragung durchzuführen, in der man nach dem typischen Erscheinungsbild eines Minoritätsangehörigen fragt: Würde jemand bei der Haarfarbe „blond“ angeben?

Nieke schlägt bei der Erläuterung „Ermunterung zur Solidarität“ vor, dass

[...]Majoritätsangehörige [...] sich mit den Minoritäten solidarisieren [können], da die Minoritäten sich allein aus eigener Kraft kaum einen wirksamen Minderheitenschutz erstreiten können⁵⁵

Bei genauerer Betrachtung dieser Aussage ergibt sich vielleicht doch die Notwendigkeit eines Kollektivs. Allerdings darf dieses Kollektiv nicht fremdbestimmt sein und sollte sozusagen ein „Interessenskollektiv“ sein. Nur ein Kollektiv ermöglicht wirksames politisches Engagement, wobei bei einem „Interessenskollektiv“ die Grenzen zwischen Mehr- und Minderheit verschwimmen würden, was der Polarisierung der Gesellschaft entgegenwirken würde.

Ein Kollektiv wirkt auch identitätsstärkend,

[d]ie Erfahrung von Kollektivität hat Frauen in der Vergangenheit dazu bewegt, sich politisch zu organisieren und sich als Subjekte der Geschichte zu rekonstituieren.⁵⁶

Wenn nun ein Kollektiv der Identitätsbildung förderlich ist, wäre es dann nicht egal, ob es sich hierbei um ein selbst- oder fremdbestimmtes Kollektiv handelt? Wäre nicht gerade ein

⁵⁴ Steiner-Khamski 1992:89

⁵⁵ Nieke 2000:212

⁵⁶ Steiner-Khamski 1992:88

fremdbestimmtes Kollektiv noch wirksamer, da der innere Zusammenhalt durch die von außen wirkende Kraft gestärkt wird?

Die polarisierende Wirkung nimmt vermutlich mit der Größe der Kräfte zu, die hier aufeinanderstoßen. Das verbindende Element wird somit der Widerstand gegen die einwirkende Kraft, die Definition der Gruppen erfolgt in ihrer Opposition zur jeweils anderen Gruppe, nach dem Motto „wir sind alles, was die nicht sind“. Eine solche Konstellation kann daher nur Fundamentalismus fördern und ist der Identitätsbildung der Gruppenmitglieder sicherlich nicht zuträglich.

Abschließend sei noch erwähnt, dass sowohl bei Nieke als auch bei zahlreichen anderen VertreterInnen der einschlägigen Literatur stets im Namen der Minoritäten, wenn auch in guter Absicht, gesprochen wird. Ein echtes pädagogisches Konzept kann m.E. nur dann zustande kommen, wenn die „Anderen“ die Chance haben, für sich selbst zu sprechen.

2.2.8 Punkt 8: Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus

Anhand eines Beispiels aus dem Schulalltag - ein türkischer Vater verbietet seiner Tochter die Teilnahme am Schwimmunterricht - illustriert Nieke das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Verhaltenskodizes. Eine Lehrerin in Deutschland steht vor dem Konflikt zwischen Respekt vor der Herkunftskultur des Erziehungsberechtigten und ihrer beruflichen Verpflichtung, allen Kindern das Schwimmen beizubringen. Der Rückzug auf eine kulturrelativistische Position ist in dieser Situation unmöglich⁵⁷, das würde einem bewussten Verleugnen der eigenen Position, sowie des daraus entstehenden Konflikts, gleichkommen.

Wie bereits in Punkt 5 thematisiert, besteht ein großer Teil der Aufgabe der Interkulturellen Erziehung im Erlernen des Umgangs mit Konfliktsituationen, anstatt sie zu tabuisieren und im Untergrund schwelen zu lassen. Eine klare Positionierung der eigenen Lebensansichten und Werte sei zudem für die eigene Identitätsbildung von großer Bedeutung⁵⁸, nicht zielführend sei hingegen lediglich eine Zusammenschau von Lebensansichten ohne Werturteil, sozusagen ein „Supermarkt der Ideen“. Scolnicov

⁵⁷ Siehe auch Auernheimer 2003:138

⁵⁸ Vgl. Auernheimer et al. 1996:83f

verwendet diesen Terminus in Zusammenhang mit der Frage nach einer möglichen Erziehung zum Pluralismus, von der oft fälschlicherweise angenommen wird, dass sie „das Aufgeben jeglicher Verpflichtung zu einer bestimmten Ansicht oder Lebensform [verlange]“ und „nur die Vorstellung von Ansichten und Lebensformen ohne jedes Werturteil [erlaube]“⁵⁹. Erst die Einnahme eines eigenen Standpunktes mache auch definitiv handlungsfähig. Sobald dieser Standpunkt eingenommen wurde, tut sich allerdings die nächste Schwierigkeit auf, nämlich

das Eigene, mit dem wir uns identifizieren, [...] nicht leichthin relativieren [zu können].⁶⁰

Dies darf dennoch nicht dazu führen, dass das Andere abgewertet wird, sondern die Lösung liegt vielmehr in einer gegenseitigen Akzeptanz: „Mein Weg ist wahr, ohne daß dein Weg deswegen falsch sein muß“⁶¹. Unter dieser Prämisse sei erst das Eintreten in einen Interkulturellen Dialog möglich.

In der einschlägigen Literatur finden sich zum Thema Interkultureller Dialog zahlreiche Vorschläge, die den Interkulturellen Dialog auch auf politischer Ebene, d.h. Dialoge von Vertretern von Betroffenen, behandeln.⁶² Wimmer bezeichnet diese Art von Dialogen als „Metaloge“, da die RepräsentantInnen nicht für sich sprechen, sondern vielmehr „die Vorgaben einer Regierung, einer Religion, einer Partei usw.“ übernehmen, „die sich nicht auf das Geschehen im Bereich des Zwischen („diá“) einlassen“.⁶³

Auch Scolnicov postuliert, dass wirklicher Pluralismus nur in Übereinstimmung mit der Achtung des Individualrechts gegeben ist. Ansonsten würde man

[n]icht von einem Recht des Individuums zu sein, was es ist, sprechen, sondern lediglich von dem Recht zu sein, was ihm zu sein erlaubt ist, das ihm von der Gruppe oder einer anderen Quelle der Gültigkeit zugestanden wird.[...] Wirklicher Pluralismus ist jedoch nur unter der [...] Annahme möglich: daß Gruppen freie Assoziationen von Individuen sind und daß Gruppen jeglicher Art ihre Autorität von Individuen herleiten.⁶⁴

Inwieweit stellen diese Ausführungen nun eine Hilfe für das eingangs von Nieke dargestellte Problem dar? Welche Lösungsmöglichkeiten - denn die unterschlägt Nieke in

⁵⁹ Scolnicov, Samuel 1999:27

⁶⁰ Wimmer 1998:2

⁶¹ Mall 1998:30

⁶² z.B.: „Manifest für den Dialog der Kulturen“ von Kofi Annan, 2001. Kofi Annan war Generalsekretär der Vereinten Nationen (1997-2001) und erhielt 2001 den Friedensnobelpreis.

⁶³ Wimmer 1999:2

⁶⁴ Scolnicov 1999:31

seinem Beispiel; er schlägt lediglich vor, „vernünftige Formen der Beachtung der verschiedenen Sichtweisen und Wertungen zu verwenden, gegebenenfalls neu zu erproben“⁶⁵ - bieten sich der Lehrkraft?

Die theoretische Ideallösung liegt auf der Hand: Die Lehrerin lädt den Vater des Mädchens zu einem Gespräch in die Schule ein, bei dem in Form eines Kompromisses eine einvernehmliche Lösung gefunden wird, die beiden Seiten entspricht. Geht man allerdings davon aus, dass in der Realität dieser Dialog mangels beiderseitigem Willen (es genügt, dass eine Seite nicht gesprächsbereit ist) nicht zu Stande kommt, so stellt sich die Frage, wie man dennoch aus dieser Pattsituation (Kind muss am Unterricht teilnehmen: Erziehungsberechtigter verweigert) entkommt.

Angenommen, der Vater verweigert das Gespräch mit der Lehrerin mit der Begründung, dass er sich nicht mit Frauen auf eine Ebene begeben, so ist es der Lehrerin unmöglich, diese Haltung im Sinne des Kulturrelativismus zu akzeptieren. Ihre Positionierung in dem Konflikt ist wichtig und macht sie handlungsfähig. Somit sei nochmals verdeutlicht, dass in der Praxis keine kulturrelativistische Haltung eingenommen werden kann. Dies ist auch dem türkischen Vater nicht möglich, wenn – angenommen der Konflikt setzt sich auf höhere Ebenen fort – ihm vom Bürgermeister gedroht wird: „Und wenn Sie Ihre Tochter nicht in die Schule lassen, dann reiße ich Ihnen die Ohrwascheln aus.“⁶⁶

Wird allerdings versucht, seine eigene Position jemanden zu oktroyieren, schlägt dies in Kulturimperialismus um.

Wie der Konflikt nun tatsächlich beigelegt wird, ob man z.B. eine Vermittlerperson hinzuzieht oder anderwärtig Lösungen sucht, wird nicht zuletzt vom Fingerspitzengefühl und dem guten Willen aller Beteiligten abhängen. In besagtem Falle sollte indessen nicht übersehen werden, dass das Problem über die Frage der Nichteinhaltung der Schulpflicht hinausgeht. Der Umgang mit diesem Konflikt entscheidet auch über die Stellung der

⁶⁵ Nieke 2000:213

⁶⁶ Ich beziehe mich hier auf ein Interview mit dem Wiener Bürgermeister Michael Häupl in „Der Standard“ (John, Gerald / Stuibler, Petra) in folgendem Kontext : **Standard:** *Machen Sie es sich nicht zu leicht, wenn Sie Probleme in diesen Vierteln einfach negieren?* **Häupl:** *Das tue ich nicht, und das habe ich auch nie behauptet. Ein reales Problem ist das unterschiedliche Kulturverständnis, das lässt sich nicht leugnen. Am Brunnenmarkt bin ich unlängst einem Mann begegnet, der seine Tochter nicht in die Schule lassen will. Unter heftigem Beifall der anderen türkischen Männer habe ich ihm erklärt: "Seit Maria Theresia gibt es in Österreich die Schulpflicht, seit Franz Joseph ist der Islam anerkannte Religion. Und wenn Sie Ihre Tochter nicht in die Schule lassen, dann reiße ich Ihnen die Ohrwascheln aus." Das mag zwar autoritär klingen, aber in der Welt dieses Mannes wird man nur so verstanden.* Erschienen in der Printausgabe von 14.8.2008 http://derstandard.at/?url=/?id=1218533969735%26sap=2%26_pid=10334414, [25.8.2008]

betroffenen Schülerin in der Klasse, ihre Position ist die schwierigste, zumal sie noch minderjährig ist. Ein guter Umgang mit dem Konflikt kann ihre Individuation nur positiv beeinflussen.

So ideal sich die Anwendung des „Interkulturellen Dialogs“ ausnimmt, so sehr dient er vermutlich in der pädagogischen Praxis nur als Zielvorgabe, die angestrebt wird, aber kaum erreicht wird. Gelänge zumindest die Initiierung eines derartigen Austausches, gälte dies sicherlich als großer Verdienst der Interkulturellen Erziehung.

2.2.9 Punkt 9: Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung

Der Gedanke der gegenseitigen kulturellen Bereicherung erscheint auf den ersten Blick äußerst verlockend. Woran denkt man jedoch, wenn man sich diese Vorstellung im Jahr 2008 in Österreich in Gedanken ausmalt? An üppige türkische Bazare oder an Substandard-Wohnungen?

Bei der Erörterung dieser Fragestellung ist der Kontext nicht außer Acht zu lassen. Im Migrationszusammenhang stehen sich zwei Kulturen nicht gleichwertig gegenüber, es herrscht ein Majoritäts-Minoritäts-Verhältnis. Auch Nieke weist in seinen Ausführungen darauf hin, dass dem Bemühen gegenseitiger kultureller Bereicherung enge Grenzen gesteckt sind.⁶⁷

Um neue Elemente in die eigene Lebensgestaltung zu übernehmen, muss ein Anreiz gegeben sein. Allochtone Minderheiten verfügen meist nur über einen niedrigen sozialen Status, sie werden von der Mehrheit als rückständig und defizitär eingestuft und verfügen über keinerlei Prestige. (AusländerInnen haben gesellschaftsstratisch gesehen oft einen geringen sozialen Status, der auch mit dem niedrigen Prestige seiner/ihrer Herkunftskultur korreliert. Dasselbe gilt auch für Sprachen: Minderheitensprachen sind den Amtssprachen nicht gleichgestellt und verfügen daher über geringes soziales Prestige. Wird das niedrige Prestige der Sprache von deren SprecherInnen übernommen, spricht man von sprachlichem Selbsthass (Auto odi) oder sprachlicher Entfremdung.)

Der Weg ins Zentrum geschieht über die Annahme der Majoritätskultur (sprich: Assimilation), was bedeutet, dass die kulturelle Bereicherung nach dem Prinzip einer

⁶⁷ Nieke (2000), S.213

Einbahnstraße funktioniert. Einzig die kulinarische Bereicherung scheint auch in die andere Richtung zu funktionieren: Es wäre allerdings interessant zu eruieren, ob Gerichte wie Pizza, Kebab, Couscous, die nun schon ganz selbstverständlich auf unserem Speiseplan stehen, bei den zugewanderten Minoritäten aufgrund von „unseren“ (den majoritären) touristischen Erfahrungen (wieder) „entdeckt“ wurden oder ob sich diese Speisen ihren Weg ohne Urlaubserinnerungen auf unsere Speisekarten gebahnt haben.

Wenn wir von gegenseitiger kultureller Bereicherung sprechen, meinen wir viel eher eine Art intellektuelles Spiel, an dem wir nach Belieben teilnehmen können, um die Flexibilität unseres Horizonts zu testen. Die Sinnhaftigkeit ebensolcher Austausch ist durchaus gegeben und auch ihre Ernsthaftigkeit sei nicht in Abrede gestellt, allerdings darf man nicht aus den Augen verlieren, dass es sich hier um einen gänzlich anderen Kontext handelt. Henri-Lorcerie gibt zu bedenken, dass derlei Gedanken wohl im Kontext europäischer supranationaler Organisationen mit meist mehrsprachigen Mitgliedern entstanden seien, die auf eine ganz andere Weise in die jeweilige Kultur eintauchen könnten. Franceschini sieht in Fremdheitserfahrungen und dem veränderten Kommunikationsverhalten eine Quelle für schöpferisches Handeln und Reflexion.

Die Fremdheit, die zur Bewußtwerdung von Erfahrungen führt, die sonst wie selbstverständlich unkonturiert versunken blieben, hat mit etwas imminent Poetischem zu tun.⁶⁸

Die Frage, wie das Interesse der Mehrheit (abgesehen von einem folkloristischen Interesse) an einer Reflexion über Lebensgewohnheiten (nicht Übernahme, lediglich Reflexion!) der Minderheit(en) geweckt werden soll, bleibt allerdings bestehen.

Denn Gegenseitigkeit kann nur auf gleicher Stufe funktionieren, nicht zwischen abhängiger Minderheit und - per definitionem - erdrückender Mehrheit, ganz abgesehen von den sozialen Unterschieden, die einen Dialog bereits im Vorfeld verunmöglichen können.

⁶⁸ Franceschini 2001:48

2.2.10 Punkt 10: Thematisieren der Wir-Identität: Aufhebung der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?

Zunächst soll eine Eingrenzung des Wir-Begriffs nach folgenden Gesichtspunkten vorgenommen werden:

Wer ist „Wir“?

In welchem Kontext befindet sich „Wir“?

Wie verhält sich das „Wir“ zum „Ich“?

„Wir“ ist ein Kollektiv, das sich über gewisse Werte, oder auch nur Eigenschaften, die von allen geteilt werden, definiert. Beim Identifikationsgegenstand kann es sich um eine Nation, eine Religion, eine Herkunft etc. handeln – abhängig ist dieser Gegenstand immer von der Gruppe der „Anderen“, die aus der Opposition zum „wir“ resultiert.

Laut Nieke ist die Entwicklung einer „Ich-Identität“ erst durch die Identifikation mit der Gruppenidentität möglich, da diese die nötigen Orientierungsmuster liefert. Auch Habermas postuliert eine Stabilisation der individuellen Identität nur in einem kulturellen Netzwerk.⁶⁹ Selbst wenn das Individuum sich aus der Gruppe „heraus entwickle“, wäre es nach wie vor in die Wir-Gruppe eingebunden.

Die Einbindung in ursprüngliche und elementare Wir-Identitäten erklärt also die weltweit zu konstatierende Fixierung auf die Eigengruppe, im interkulturellen Kontakt meist als Ethnozentrismus⁷⁰ bezeichnet.⁷¹

Benhabib hingegen sieht in der personalen Identitätsbildung eine individuelle Identitätsarbeit, die Autonomie voraussetze. Die Gruppe dürfe lediglich als „befähigende Voraussetzung“ betrachtet werden.⁷² Ebenso wie Scolnicov (siehe Punkt 8) setzt sie das Individualrecht über dem Kollektivrecht an, Angehörige einer Gruppe müssen ihrer Meinung nach die Freiheit der kulturellen Transformation und die Wahl ihrer Lebensform haben.

⁶⁹ Habermas, Jürgen, 1993:172

⁷⁰ Auch die „Ich-Identität“ ist ein ethnozentrisch geprägter Begriff

⁷¹ Nieke 1994:41

⁷² Benhabib, Seyla, 1999:53

Jedes Individuum hat das Recht, sich zu einer Minderheitengruppe zu bekennen, aber keine Gruppe hat das Recht, ein Individuum für sich in Anspruch zu nehmen.⁷³

Die Aufgabe der Interkulturellen Erziehung ist es, wie die jeder anderen Pädagogik auch, dem Individuum bei seiner Entwicklung hilfreich zur Seite zu stehen, gleichzeitig aber auch dem Umgang der „Wir“-Gruppen miteinander den Zündstoff zu nehmen. Die Gefühle beim Zusammentreffen zweier „Wir“-Gruppen werden thematisiert (wie dies anhand vorangegangener Punkte dargestellt wurde), ebenso die ungleichen Strukturen betrachtet. Damit ist nicht gesagt, dass Gefühle zum Verschwinden gebracht werden, aber in dem Moment, wo sie offengelegt werden, können sie erklärbar gemacht und ins Bewusstsein gebracht werden. Die Möglichkeiten der Interkulturellen Erziehung beschränken sich auf diese Ebene, für Handlungen (strukturelle Änderungen, Stützungsmaßnahmen etc.) ist die Politik gefordert.

Habermas sieht eine Möglichkeit des konfliktfreien Zusammenlebens in der politischen Sozialisation, d.h. der Anerkennung der Verfassung ohne darüber hinausgehenden Wertekonsens. Ein wesentlicher Punkt ist sicherlich die soziale Chancengleichheit, allerdings ist es schwierig, in eingefahrenen, „vermachteten“ Strukturen tatsächlich gleiche Zugangsvoraussetzungen zu schaffen. (siehe auch Kap.4)

Die Zielvorgabe 10 strebt wie der Punkt davor eine Idealvorstellung an: die Erziehung zu globaler Verantwortung und ein Zusammenleben in der „einen“ Welt. Dies würde eine Aufhebung der Wir-Grenzen hin zu einer globalen Wir-Identität über die universale Gültigkeit des Begriffs der Humanität bedeuten, welcher – am Rande bemerkt - eurozentristische Tradition hat...

2.3 Zusammenfassung

Die im Rahmen des „Zehn-Punkte-Programms“ angeschnittenen Themen sollen verdeutlichen, wie umfassend das Gebiet der Interkulturellen Erziehung ist. Es lässt sich nicht einfach auf zehn Punkte begrenzen, die eine klare Zu- und Einordnung ermöglichen, was die Umsetzung in die Praxis nicht gerade vereinfacht. Jeder der Punkte für sich genommen enthält viele und weitläufige Ziele, die ihrerseits untereinander vernetzt sind. Eine weitere Schwierigkeit mag darin liegen, dass einerseits versucht wird

⁷³ Vgl. Auernheimer 2003:59

Geisteshaltungen, die sehr weltoffen und reflektiert sind, zu vermitteln, diesen aber oft ein etwas ungeschicktes und plattes Beispiel für die Praxisanwendung folgt. Diese zeugen von einer guten Absicht, sind aber in ihrer Untiefe und Unreflektiertheit oft enttäuschend.

In Anbetracht der Tatsache, dass das Gebiet dermaßen weitreichend ist, erscheint es angebracht, die Interkulturelle Erziehung als Sammelbegriff zu verwenden und in Einzeldisziplinen zu unterteilen. Somit könnte der interkulturelle Gedanke als dahinterstehende Geisteshaltung fungieren und entginge dem Definitionsengpass.

Aufgrund der sehr allgemein gehaltenen Forderungen lässt sich der interkulturelle Gedanke leicht als plakatives Schlagwort verwenden, selten aber für konkrete Lernziele einsetzen. Vereinfacht würde sich der Begriff „Interkulturelle Erziehung“ auf eine pädagogische Hinführung auf ein funktionierendes Zusammenleben in der Pluralität reduzieren lassen.

Der Begriff Interkulturelle Erziehung hat sich im Lauf ihrer Entwicklung gewandelt: Während ursprünglich der Fokus nach außen, auf den Anderen/Fremden/die Minderheit gerichtet war, schwenkte er in zunehmenden Maße auf die Mehrheit. Dennoch findet sich gerade im Sprachunterricht die extern orientierte Variante.

3 INTERKULTURELLE ERZIEHUNG UND EUROPÄISCHE INSTITUTIONEN

Die Wichtigkeit des Interkulturellen Lernens wird von Vertretern der EU stets betont, nicht zuletzt wurde 2008 zum „Jahr des Interkulturellen Dialogs“ ausgerufen. Auch in einem immer stärker zusammenwachsenden Europa bleibt die Frage des Wie-aufeinander-Zugehens ein zentrales Thema, sowohl nach außen als auch innerhalb Europas.

Es sollen im Folgenden drei Dokumente auf Elemente Interkultureller Erziehung untersucht werden. Es handelt sich hierbei einerseits um das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog“ des Europarats und die „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“. Anhand dieser soll umrissen werden, wie sich die „europäische Dimension“ der Interkulturellen Erziehung definiert. Als Vergleich auf nationaler Ebene dient der *socle commun de connaissances et de compétences*“ Frankreichs.

3.1 Weißbuch zum Interkulturellen Dialog⁷⁴

Historischer Hintergrund der Gründung des Europarats am 5. Mai 1949 war ein zerstörtes Europa, geschockt von der Erfahrung des Nationalsozialismus und der Shoa. Während des kalten Krieges wurde nun eine Instanz geschaffen, die für ganz Europa gemeinsame und demokratische Prinzipien entwickeln sollte. Grundlage hierfür waren - und sind es auch noch heute - die Europäische Konvention für Menschenrechte [EMRK] sowie andere Referenztexte zum Schutz des Individuums.⁷⁵ Zwei Ziele nebst zahlreichen anderen sind, die demokratische Stabilität Europas durch die Unterstützung politischer, gesetzlicher und verfassungsrechtlicher Reformen zu konsolidieren und die Entwicklung und das Bewusstsein für die kulturelle Identität und Vielfalt Europas zu fördern.⁷⁶

Dies sei betont, um vor der Betrachtung des Textes noch einmal die Position des Europarats zu verdeutlichen, aus der heraus der Interkulturelle Dialog geführt werden soll,

⁷⁴ CE (Council of Europe): Ministers' Deputies CM Documents, CM (2008) 30 final 2 May 2008, 118th Session of the Committee of Ministers (Strasbourg, 7 May 2008) – White Paper on Intercultural Dialogue « Living Together As Equals in Dignity »

<http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper%20final%20EN%20020508.pdf>, [31.8.2008]

⁷⁵ http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/, [31.8.2008]

⁷⁶ Ibid.

die Position selbst steht nicht zur Diskussion: Es geht hier um Europa und das (friedliche) Zusammenleben innerhalb Europas bzw. mit dessen Nachbarn. Auch in der Einleitung wird darauf hingewiesen, dass es Ziel des Weißbuches sei, herauszufinden

[...] how to promote intensified intercultural dialogue within and between societies in Europe and dialogue between Europe and its neighbours⁷⁷.

Das Bestreben ist also nicht globaler Natur, sondern von der Konzeption eher ein „intraeuropäischer“ Dialog, ein Interkulturellen Dialog auf globaler Ebene wird nicht explizit ausgeschlossen.

Beschlossen wurde die Förderung des Interkulturellen Dialogs anlässlich des 3. Gipfeltreffens in Warschau 2005. Die versammelte Staats- und Regierungschefriege empfahl, Europas Vielfalt als Quelle geistiger Bereicherung zu nutzen, der Interkulturelle Dialog gepaart mit Pluralismus und Toleranz erschien dazu als adäquates Hilfsmittel.⁷⁸ Kurz darauf wurde die „*Faro Declaration on the Council of Europe’s Strategy for Developing Intercultural Dialogue*“ verabschiedet, in der die Hauptkomponenten der zu ergreifenden Maßnahmen definiert wurden. Wesentlich sind die Berufung auf eine Basis gemeinsamer Werte sowie der transversale Charakter dieses Projekts in Bezug auf die Gesellschaft, d.h. dass alle Gesellschaftsebenen davon betroffen sein müssen:

The White paper is addressed to policy-makers and administrators, to educators and the media, and to civil-society organisations, including migrant and religious communities, youth organisations and the social partners.⁷⁹

Bei der Erstellung des Weißbuches wurde auf eine Art und Weise vorgegangen, die dem Grundgedanken des Interkulturellen Dialogs entspricht: Es wurden alle Interessensgruppen konsultiert⁸⁰. Die Mitgliedstaaten, Abgeordnete der nationalen Parlamente, kommunale und regionale Behörden, religiöse Gemeinschaften, Migranten-Gemeinschaften, kulturelle und sonstige nichtstaatliche Organisationen bekamen Fragebögen zugeschickt. Zudem wurden zahlreiche Konsultationsveranstaltungen durchgeführt. Das Weißbuch bietet somit eine Zusammenschau möglichst vieler Blickwinkel.

⁷⁷ White Paper (10)

⁷⁸ http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No10/N10_CoE_WhitePaper_de.pdf, [31.8.2008]

⁷⁹ White Paper (10)

⁸⁰ Diese Information stammt von Gabiella Battaini-Dragoni, der Koordinatorin für den Interkulturellen Dialog des Europarats. Weshalb sie meint, alle Interessensgruppen erreicht zu haben, wird nicht erläutert. http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No10/N10_CoE_WhitePaper_de.pdf, [31.8.2008]

Der Europäische Rat blickt auf eine über 50 jährige Erfahrung bei seinen Bemühungen um die Umsetzung der EMRK zurück. Um nur einige Beispiele herauszugreifen, seien hier die für den Kontext der Interkulturellen Erziehung wichtige „Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen“ sowie das „Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten“ genannt. Es steht den Mitgliedsstaaten frei, diesen Übereinkommen beizutreten. Wie noch im Rahmen dieser Arbeit näher erläutert wird, hat Frankreich die Charta der Regional- und Minderheitensprachen nicht ratifiziert und auch das Rahmenübereinkommen zum Schutz der nationalen Minderheiten nicht unterzeichnet. Dies verdeutlicht, dass es bei gewissen Themen durchaus nationale Divergenzen gibt, was allerdings die Bemühungen des Europarates keineswegs in Frage stellen soll. Im Gegenteil, diese sind durchaus im Stande, innerstaatliche Diskussionen anzuheizen und so einer Entwicklung auf Umwegen auf die Sprünge zu helfen.

Am 7. Mai 2008 wurde das Weißbuch verabschiedet. Es soll im Folgenden kurz vorgestellt werden, um das Umfassende dieses Vorhabens zu illustrieren.

Das Weißbuch beschreibt neben der Einleitung vier große Themengebiete:

Embracing cultural diversity

Hier wird die Wertebasis des Interkulturellen Dialogs definiert, indem nochmals auf den gemeinsamen Nenner „Menschenrechtskonvention“ hingewiesen wird sowie auf die Wichtigkeit, die Interaktion mit einer/m GesprächspartnerIn auch dann fortzusetzen, wenn diese Werte nicht vollends geteilt werden.⁸¹

Conceptual framework

Dieser Teil beinhaltet die Definition des Interkulturellen Dialogs und stellt die Rahmenbedingungen auf:

For the purpose of this White Paper, intercultural dialogue is understood as a process that comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect. It requires the freedom and the ability to express oneself, as well as the willingness and capacity to listen to the views of others. Intercultural dialogue contributes to political, social, cultural and economic integration and the cohesion of culturally diverse societies. It fosters equality, human dignity and a sense of common purpose. It aims to develop a deeper understanding of diverse worldviews and

⁸¹ Siehe auch White Paper(48)

practices, to increase cooperation and participation (or the freedom to make choices), to allow personal growth and transformation, and to promote tolerance and respect for the other.⁸²

Zu den Rahmenbedingungen zählen die Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit sowie Gleichberechtigung, gegenseitiger Respekt und die Zuerkennung der gleichen Würde.

Five policy approaches to the promotion of intercultural dialogue

In diesem Abschnitt werden fünf strategische Ebenen zur Förderung des Interkulturellen Dialogs angeführt. Es werden hier unter anderem der Interkulturelle Dialog im Bereich internationaler Beziehungen sowie die Stärkung des demokratischen Bürgersinns und der Teilhabe angesprochen. Der Vermittlung Interkultureller Kompetenzen in Punkt 3, „*Learning and teaching intercultural competences*“, soll im Anschluss besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, da dieser für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist.

Recommendations and policy orientations for future action: the shared responsibility of the core actors

Nachdem im vorangegangenen Teil (das Weißbuch endet mit einem Ausblick) fünf wesentliche TrägerInnen zur Förderung des Interkulturellen Dialogs eruiert und in ihrem Arbeitsbereich definiert wurden, werden diesen nun Empfehlungen für das künftige Handeln gegeben. Auch hier ist für diese Arbeit wieder der Punkt des Lernens und Vermittelns Interkultureller Kompetenzen von besonderem Interesse.

3.1.1 Lehren und Lernen Interkultureller Kompetenzen

Um Interkulturelle Dialoge führen zu können, sind gewisse Fähigkeiten vonnöten. Diese sind nicht angeboren, sondern müssen gelernt und geübt werden. Es wird daher für wichtig erachtet, dass sich der Kompetenzerwerb auf jeglichem Niveau quer durch alle Institutionen, die Affinitäten zur Erziehung haben, zieht. Mit eingerechnet sind die Massenmedien, religiöse Gemeinschaften und kulturelle Initiativen. Bildungsziel ist der aktive und verantwortungsbewusste Bürger, der sich in die - auf den Menschenrechten basierende - Gesellschaft einbringt.

⁸² White Paper (46)

Für den Erwerb Interkultureller Kompetenzen wird die Kenntnis anderer Kulturen und Religionen, aber auch der eigenen Kultur in ihrer geschichtlichen Genese sowie anderer Sprach- und Lebensweisen als grundlegend angesehen.

Im schulischen Bereich werden das Fach Geschichte und der Sprachunterricht als besonders geeignetes Terrain für Interkulturelle Erziehung erachtet. Bereits 2001 hat der Europarat die Initiative ergriffen und eine Empfehlung bezüglich des Geschichtsunterrichts herausgegeben: *the Committee of Ministers' Recommendation on history teaching in twenty-first-century*.⁸³ Wesentlich sei demnach die Vermittlung der Fähigkeit, Informationen zu analysieren, kritisch zu interpretieren und von mehreren Blickwinkeln aus zu betrachten. Ein Geschichtsunterricht, der historische Fakten abstreitet, eine exzessiv nationalistische Darstellung, die „Wir“- und „Die“- Dichotomien erzeugt oder auf andere Weise Geschichte missbraucht, läuft den grundlegenden Werten und Statuten des Europarats zuwider. Der Europarat setzt das Projekt *„The image of the Other in history teaching“* fort und möchte dabei seine Zusammenarbeit mit Institutionen wie der UNESCO (*United Nations Educational, Cultural and Scientific Organisation*), ALECSO (*The Arab League Educational, Cultural and Scientific Organisation*) und IRCICA (*Research Centre for Islamic History, Art and Culture*) ausbauen, denn

[e]ine gute Kenntnis der Vergangenheit soll der Wiederholung menschenverachtender Geschehnisse entgegenwirken; es wird empfohlen, einen *„Day of Remembrance of the Holocaust and for the Prevention of Crimes against Humanity“*⁸⁴ festzulegen.

Im Bereich des Sprachunterrichts plant der Europarat die Schaffung europäischer Standards bezüglich der Sprachkompetenz. Sprache wird als ein elementarer Bestandteil des gegenseitigen Verstehens und in weiterer Folge als unverzichtbar für das Zustandekommen eines Interkulturellen Dialogs erachtet. Sprachenlernen erweitere den Horizont, vermindere Vorurteile und führe zu größerer Offenheit gegenüber Anderen.

Der Wert der Minderheitensprachen steht vollkommen in Übereinstimmung mit der Denktradition des Europarats – außer Frage, der Gebrauch der eigenen Sprache gilt als unveräußerliches Recht. Dennoch wird es als unerlässlich erachtet, dass Angehörige von

⁸³ Council of Europe, Committee of Ministers, Recommendation Rec (2001) 15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century (adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the ^{771st} meeting of the Ministers' Deputies) <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237>, [2.9.2008]

⁸⁴ White Paper (96)

Minderheiten die offizielle Sprache erlernen, um sich aktiv als Staatsbürger am öffentlichen Leben beteiligen zu können.

Einen weiteren Schwerpunkt im Programm des Europarats bildet das Thema Menschenrechtserziehung, wozu neben zahlreichen Publikationen auch zwei Lehrbücher herausgegeben wurden.⁸⁵

Derzeit befindet sich in Oslo das „*European Resource Centre on education for democratic citizenship and intercultural education*“ im Aufbau⁸⁶, dessen Tätigkeit im Bereich der Vermittlung Interkultureller Kompetenzen in der LehrerInnenausbildung liegen wird.

Der Europarat sieht sich im Lehr-und Lernbereich Interkultureller Kompetenz als referentielle Institution und möchte diese Position auch in Zukunft aktiv innehaben. Er plant die Herausgabe eines „Guide to Good Practice“ für jedes Lernniveau.

3.1.2 Zusammenfassung

Vergleicht man das Konzept der Interkulturellen Erziehung mit den Zielsetzungen des Europarats, so sind diese über weite Strecken deckungsgleich. Kulturelle Vielfalt wird ebenso wie Mehrsprachigkeit als Bereicherung und als förderungswürdig erkannt, während gleichzeitig die Akzeptanz der Pluralität und der Umgang damit gelernt werden müssen. Es gilt, gegen Diskriminierung und jeglicher Form von Rassismus und Intoleranz Stellung zu beziehen und sie zu thematisieren. Die Schaffung sozialer Gleichheit wird beiderseits zwar angesprochen, allerdings nie näher darauf eingegangen. Während in der im Rahmen dieser Arbeit behandelten, Literatur der Schwerpunkt auf das Kulturelle (und nicht Soziale) und dem Umgang mit den damit verbundenen Befremden gelegt wird, plädiert der Europarat vor allem für eine Integration auf Basis einer Stärkung des Bürgersinns. In beiden Fällen ist die Mehrheit aufgefordert, tätig zu werden.

Ein wesentliches Charakteristikum des Europarats ist seine klare Positionierung: Basis des Interkulturellen Dialogs sind die universellen Menschenrechte und Grundfreiheiten. Nur durch diesen gemeinsamen Nenner sei ein gleichberechtigtes Zusammenleben in kultureller Vielfalt möglich. Dadurch, dass diese Werte als universell angenommen werden, stehen sie auch nicht zur Diskussion.

⁸⁵CE, 2008. *Compassito. Manuel on human rights education for children*. Oder CE, 2002. *Compass. A manuel on human rights education with young people*.

⁸⁶Vorgesehener Start: Oktober 2008

Vergleicht man die Basiswerte des Europarats mit jenen der Charta der ISESCO (*Islamic Educational Scientific and Cultural Organisation*)⁸⁷ so stimmen diese nicht überein, da sich die ISESCO auf islamische Grundwerte beruft. In der Zielsetzung gibt es dennoch zahlreiche Gemeinsamkeiten, so zum Beispiel Artikel 4:

(b) To consolidate understanding among peoples inside and outside the Member States and contribute to the achievement of world peace and security through various means, particularly through education, science, culture and communication.

(d) To encourage cultural interaction and to support the aspects of cultural diversity in the Member States, while preserving the cultural identity and protecting the independence of thought.⁸⁸

Diese Aussagen könnten ebenso vom Europarat formuliert worden sein. Es stellt sich nun die Frage, ob ein gleichberechtigtes Zusammenleben nicht auch dann möglich ist, wenn trotz verschiedener Grundwerte gemeinsame Zielsetzungen verfolgt werden. Wie kann ein ernsthafter Interkultureller Dialog geführt werden, wenn beide Partner auf ihren Prinzipien beharren und eine in Frage-Stellung im Vorhinein ausschließen, weil sie ihre Prinzipien als universell betrachten?

Die Sinnhaftigkeit gelebter Pluralität und des Interkulturellen Dialogs liegt m.E. darin, beide Standpunkte beibehalten zu können und in Streitfällen in gegenseitiger Akzeptanz einen Kompromiss zu erwirken.

3.2 Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen⁸⁹

Die Empfehlung des Europäischen Parlaments geht auf einen Vorschlag der Europäischen Kommission zurück und wurde am 18. Dezember 2006 herausgegeben. Sie will als Reaktion auf die Globalisierung und den „Übergang zu wissensbasierten Volkswirtschaften“ verstanden werden. Diese verlangten mehr Flexibilität und den Erwerb neuer Grundfertigkeiten, um -was zwar in der Empfehlung nicht dezidiert ausgesprochen, aber *gemeint* wird- konkurrenzfähig zu bleiben. Um die Empfehlung besser verstehen zu können, soll der Rahmen umrissen werden, in dem sie entstanden ist:

⁸⁷ ISESCO ist eine spezialisierte Institution der Organisation der Islamischen Konferenz (OIC)

⁸⁸ <http://www.isesco.org.ma/english/charter/charter.php?page=/Home/Charter>, [3.9.2008]

⁸⁹ ABI. L 394 vom 30.12.2006, 10

Der Europäische Rat hat im März 2000 in Lissabon das Ziel aufgestellt, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.⁹⁰

Es geht also beim Erwerb der Schlüsselkompetenzen ganz klar um Ausbildung und nicht um Bildung. In der Empfehlung wird betont, dass man den Wert des Menschen - im genauen Wortlaut „die Menschen [seien] Europas wichtigstes Gut“- hochhalte. Allerdings ist dieses Gut wohl eher als Nutzgegenstand für die Wirtschaft zu begreifen, das durch den Erwerb der neuen Grundfertigkeiten eine höhere Qualität erreicht, ergo konkurrenzfähiger macht. Es geht also um eine „Humankapitalinvestition“.⁹¹ Der Erwerb der Fähigkeiten sei durch lebenslanges Lernen sicherzustellen, vonseiten der EU diene diese Empfehlung als Referenzrahmen, innerhalb dessen die einzelnen Länder ihre Bildungssysteme umgestalten. Die Empfehlung ist somit als bildungspolitischer Beitrag zur Lissabon-Strategie zu sehen. Sie ist Teil des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, das diese Standards bis zum Jahr 2010 erreichen möchte. 2003 wurden vonseiten des Europäischen Rates sogenannte „Benchmarks“ festgelegt, die ein Referenzniveau auf europäischer Ebene darstellen. Dazu zählen auch die Verbesserung der Lesekompetenz, die Verringerung der Zahl vorzeitiger SchulabgängerInnen, die Erhöhung der AbsolventInnenzahlen im tertiären Bereich Mathematik, Naturwissenschaften und Technik bei gleichzeitiger Abnahme des Geschlechterungleichgewichts sowie die Erreichung einer Abschlussrate von 85% eines Jahrgangs an der Sekundarstufe II.⁹²

Wie ein Bericht der Kommission 2005 zeigt, werden die für 2010 gesteckten Ziele vermutlich nicht erreicht werden können.

3.2.1 Zählt Interkulturelles Lernen zu den Schlüsselkompetenzen der EuropäerInnen von morgen?

Im Folgenden soll ein Blick auf die Definition der einzelnen Schlüsselkompetenzen geworfen werden, um den Stellenwert Interkultureller Erziehung im Referenzrahmen der grundlegenden Fähigkeiten der Europäischen Union zu ermitteln.

⁹⁰ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html, [6.9.2008]

⁹¹ Der Europäische Rat fordert dazu auf, „die Humankapitalinvestition pro Kopf von Jahr zu Jahr substantiell zu steigern“.

Rat der Europäischen Union, Brüssel, 7. Mai 2003 (Or.en) 8981/03, EDUC 83

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_de.pdf, [6.9.2008]

⁹² Ibid.

Bevor auf die Schlüsselkompetenzen im Einzelnen eingegangen wird, wird neben der sozialen Rolle, die die Bildung innehat, nochmals auf ihre Wichtigkeit für die Wirtschaft hingewiesen. Definiert werden Schlüsselkompetenzen ganz allgemein als „Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen.“ Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen, wobei darauf hingewiesen wird, dass sie nicht hierarchisch geordnet, sondern in ihrer Bedeutung alle gleichwertig seien. Da sie allerdings nicht alphabetisch geordnet sind, findet sich dennoch eine gewisse Reihung, aus der man Prioritäten ablesen könnte:

Muttersprachliche Kompetenz • Fremdsprachliche Kompetenz • Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz • Computerkompetenz • Lernkompetenz • Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz • Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz • Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz findet sich nicht unter den Schlüsselkompetenzen.

Des Weiteren werden Begriffe genannt, die sich quer durch alle Kompetenzen ziehen, wie kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen – der Begriff der Interkulturellen Kompetenz kommt auch hier nicht vor.

Betrachtet man die Definition der Schlüsselkompetenzen im Einzelnen, stößt man (wie es sich am ehesten erwarten lässt) bei folgenden Punkten auf den Begriff „interkulturell“:

- fremdsprachliche Kompetenz
- soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz

Die fremdsprachliche Kompetenz erfordere laut Definition in erster Linie dieselben Fähigkeiten wie die muttersprachliche Kompetenz, die sich in Ausdruck und Interpretation von Gedanken, Tatsachen, Meinungen etc. zusammenfassen lässt. Der zusätzliche Faktor bei der Fremdsprachenkompetenz äußere sich in „Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und interkulturelles Verständnis“. Was darunter zu verstehen sei, wird allerdings nicht näher definiert. Ein weiteres Mal wird der Begriff „interkulturell“ bemüht, und zwar im Abschlussatz der Definition:

Eine positive Einstellung ist mit der Anerkennung kultureller Vielfalt sowie mit Neugier und dem Interesse an Sprachen und interkultureller Kommunikation verbunden.⁹³

Das interkulturelle Interesse, das hier gefordert wird, lässt sich demnach leicht mit Landeskunde-Unterricht abdecken, in dem die kulturellen Besonderheiten der Sprecher dieser Sprache hervorgehoben und näher betrachtet werden. Dies ermöglicht den Lernenden, sich mit anderen „Normalitäten“ auseinanderzusetzen und sich auf sie einzustellen, um sich innerhalb der anderen Gesellschaft sicherer bewegen zu können. In weiterer Folge könnte dies (wünschenswerterweise) zur Reflexion der eigenen Gewohnheiten führen. Dieser Ansatz kommt allerdings nicht um eine gewisse „Exotisierung“ des Anderen herum, was eine Begegnung auf gleicher Augenhöhe von vornherein auszuschließen scheint. Diese Tendenz wird durch den Einsatz des Begriffs der „Neugier“ nochmals verstärkt.

Die Schlüsselkompetenz „Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz“ nannte sich ursprünglich, im Vorschlag der Europäischen Kommission, noch „Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz“.⁹⁴ Diese Adjektive werden allerdings in der Definition im ersten Satz wieder eingebaut:

Diese Kompetenzen umfassen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen.⁹⁵

Auch hier wird nicht explizit auf den Begriff „interkulturelle Kompetenz“ eingegangen, wie auch dieser Definition sonst wenig Konkretes zu entnehmen ist. Dennoch handelt es sich um jene Schlüsselkompetenz, die – rein platzmäßig – am meisten Raum einnimmt. Die Intention, aus der/dem EuropäerIn „gute“ UnionsbürgerInnen zu machen, ist nicht zu übersehen, das Lernziel dieser Kompetenz erscheint allerdings wie eine Akkumulation von Schlagwörtern, wie man sie sonst nur aus politischen Diskursen kennt. Aus pädagogischer Sicht könnte man diese Vorgabe als „normatives Bildungsideal“ bezeichnen – ein nicht zu hinterfragender Maßstabskatalog – das stets über den Köpfen der SchülerInnen schwebt

⁹³ ABl. L 394 vom 30.12.2006, 15

⁹⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel, 10.11.2005. KOM(2005)548 endgültig. 2005/0221(COD)

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf, [17.9.2008]

⁹⁵ ABL. L 394 vom 30.12.2006,16

und (wie es der Natur eines Ideals entspricht) nie eingelöst werden kann. Als konkretes Beispiel sei hier der Kernsatz dieser Definition wiedergegeben:

Herzstück dieser Kompetenz ist die Fähigkeit, konstruktiv in unterschiedlichen Umgebungen zu kommunizieren, Toleranz aufzubringen, unterschiedliche Standpunkte auszudrücken und zu verstehen, zu verhandeln und dabei Vertrauen aufzubauen sowie Empathie zu empfinden. Der Einzelne sollte die Fähigkeit haben, mit Stress und Frustration umzugehen, diese auf konstruktive Weise zu äußern und zwischen Privat- und Berufsleben zu unterscheiden.⁹⁶

Welche Ausbildung kann dies gewährleisten? Wie lassen sich diese Kompetenzen überprüfen? Anhand welcher Normen?

Laut Empfehlung müssen bereits gewisse Voraussetzungen vorhanden sein, um diese Kompetenz zu erreichen:

Die Kompetenz beruht auf Bereitschaft zur Zusammenarbeit, auf Selbstsicherheit und Integrität. Der Einzelne sollte ein Interesse an sozioökonomischen Entwicklungen und interkultureller Kommunikation haben, die Wertevielfalt und den Respekt für andere schätzen und bereit sein, Vorurteile zu überwinden und Kompromisse einzugehen.⁹⁷

Auch hier werden wieder Idealvorstellungen aneinandergereiht, auf konkrete Begriffe wird nicht näher eingegangen.

3.2.2 Zusammenfassung

Obwohl Interkulturelles Lernen ein vielbenutztes Schlagwort ist, hat es im Referenzrahmen für lebenslanges Lernen so gut wie keinen Eingang gefunden. Der Begriff kommt insgesamt drei Mal vor, jedesmal in sehr pauschalen Zusammenhang. Ebenso wenig wird auf das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft eingegangen, es sei denn durch Anmerkungen auf die (nicht näher definierte) „zunehmend heterogene Gesellschaft“. Im Zusammenhang mit multikulturellen Gesellschaften wird auf die eigene, paneuropäische Identität verwiesen, bei der Erwähnung des Wortes Vielfalt dieses mit dem Adjektiv „europäisch“ versehen.

Außereuropäische MigrantInnen finden in diesem Dokument überhaupt keine Erwähnung. Dies lässt entweder darauf schließen, dass sie für dieses Bildungskonzept für sie nicht (mit)konzipiert wurde, oder, dass ihre Assimilation stillschweigend vorausgesetzt wird,

⁹⁶ ABL. L 394 vom 30.12.2006,17

⁹⁷ ABL. L 394 vom 30.12.2006, 17

und keine Differenzierung zu EU-BürgerInnen vorgenommen wurde. In beiden Fällen wird ihre Präsenz negiert.

Wie eingangs bereits erwähnt, strebt die EU mit der Lissabon-Strategie für das Jahr 2010 an, der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Die wirtschaftliche Ausrichtung der Interessen der EU schlagen sich natürlich auch im Referenzrahmen nieder. Es sollte nicht vergessen werden, dass die EU in ihrer Entstehungsgeschichte in erster Linie ein wirtschaftliches Bündnis ist und insofern eine andere Position einnimmt, als der Europarat.

Das Bildungsideal, das sich vor allem der Schlüsselkompetenz „Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz“ dieses Referenzrahmens entnehmen lässt, ist jenes der selbst- und verantwortungsbewussten EuropäerInnen, die klar hinter den europäischen Werten stehen und diese auch nach außen vertreten. Wie bereits erwähnt, handelt es sich hier um ein normatives Bildungsideal, das mit der Realität schwer vereinbar ist. Bezogen auf Interkulturelles Lernen lassen sich hier vorrangig Bemühungen auf der Ebene der europäischen Integration erkennen.

3.3 *Le socle commun* – der französische Referenzrahmen

In den letzten beiden Abschnitten wurde der Begriff der Interkulturellen Kompetenz bzw. des Interkulturellen Dialogs anhand des Weißbuchs des Europarats und der ‚Empfehlung zum lebenslangen Lernen‘ des EU-Parlaments auf europäischer Ebene untersucht. Diese Untersuchung soll nun auf nationaler Ebene am Beispiel Frankreich fortgesetzt werden, um festzustellen, ob bzw. inwieweit die nationale Bildungspolitik mit der europäischen Linie übereinstimmt. Als Untersuchungsgrundlage dient der *„socle commun de connaissances et de compétences“*⁹⁸, ein Erlass der französischen Regierung vom 11.7.2006, der die Basiskompetenzen festschreibt, die vom Kindergarten bis zum Abschluss der allgemeinen Schulpflicht progressiv erworben werden müssen. Dieser Erlass orientiert sich an den von der EU herausgegebenen und ihm vorigen Abschnitt behandelten „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“, und an den PISA-Studien. Er zitiert den Artikel 9 der *loi du 23 avril 2005 d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école*, die festlegt, dass

⁹⁸ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l’éducation, Journal officiel 12/7/2006.
<http://www.journal-officiel.gouv.fr/frameset.html>, [17.9.2008]

[...] la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en scolarité.

Habe man diese Basis an Wissen und Fähigkeiten erworben, so ist man

[e]n mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Diese Zielvorgaben muten in Anbetracht der Tatsache, dass es sich hier um Abstrakta handelt, sehr idealistisch an. Interessant ist hier der Aspekt der Überprüfbarkeit. Möglicherweise werden diese Kompetenzen als logische Folge anderer, leichter überprüfbarer Fähigkeiten angesehen. Die Lernfortschritte werden in einem *livret personnel* dokumentiert und so Schülern, Eltern und Lehrern transparent gemacht.

3.3.1 Der Stellenwert der Interkulturellen Kompetenz im *socle commun*

Der *socle commun* setzt sich aus sieben Kompetenzen zusammen:

la maîtrise de la langue française • la pratique d'une langue vivante étrangère • la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication • la culture humaine • les compétences sociales et civiques • l'autonomie et l'initiative

Somit entspricht der *socle commun* bis auf eine Abweichung -der Lernkompetenz- nahezu den Empfehlungen des Europäischen Parlaments. Ein Punkt, der vielleicht nicht sofort ins Auge sticht, ist Punkt 1, der in der Empfehlung der EU „Muttersprachliche Kompetenz“, in der französischen Version jedoch „*maîtrise de la langue française*“ heißt. Diese Gleichsetzung verdeutlicht die Haltung des französischen Staates gegenüber Minderheitensprachen⁹⁹ und lässt bereits im Vorfeld keine der Interkulturalität wohlwollende Haltung erahnen.

Inwieweit die Formulierung der Kompetenzen auf europäischem und nationalem Niveau übereinstimmt, soll nun anhand eines Vergleichs der Definitionen einzelner Kompetenzen untersucht werden.

⁹⁹ Auf die Motive und den historischen Kontext dieser Vorgangsweise der französischen Republik wird etwas später in dieser Arbeit noch genau eingegangen.

Im Aufbau unterscheiden sich die beiden Bildungspläne nicht wesentlich: Die jeweilige Kompetenz wird in einem ersten Schritt definiert, bevor man näher auf „Wesentliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz“ (so im europäischen Referenzrahmen) eingeht. Es liegt in der Natur der Sache, dass ein nationaler Bildungsplan gerade in spezifischen Bereichen, wie jenem der Nationalsprache, konkreter sein kann. Ein nur oberflächlicher Blick auf den französischen *socle commun* lässt erkennen, dass die einzelnen Kompetenzen detaillierter angeführt werden: So wird jede Kompetenz in eine einführende Definition und anschließend in die Abschnitte *connaissances*, *capacités* und *attitude* unterteilt. Dies entspricht zwar dem europäischen Referenzrahmen, wird dort aber zusammengefasst und – je nach Kompetenz – mehr oder weniger allgemein abgehandelt.

Im europäischen Referenzrahmen scheint der Begriff „interkulturell“ vier Mal auf: zwei Mal in Zusammenhang mit dem Wort Kommunikation, ein Mal gekoppelt mit Verständnis und ein weiteres Mal mit Kompetenz. Im Französischen *socle commun* konnte der Begriff überhaupt nicht gefunden werden. Dennoch sollen nun gerade die „Soziale und Bürgerkompetenz“ und die sprachlichen Kompetenzen daraufhin untersucht werden, ob in ihnen nicht dennoch Inhalte Interkultureller Erziehung enthalten sind, auch wenn diese nicht explizit als solche ausgewiesen sind.

Oberste Priorität hat im französischen Bildungsplan die Vermittlung der französischen Sprache, sie sei „*l’outil premier de l’égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité*“ und daher nicht allein auf den Französischunterricht beschränkbar. Alle LehrerInnen seien dafür verantwortlich. Hinter dem Schlagwort der Chancengleichheit lässt sich aus dieser Aussage (auch) eine assimilatorische Grundhaltung ablesen.

Im Bereich der Fremdsprachenkompetenz bewegen sich die Empfehlung und der *socle commun* auf gleicher Linie, denn das Lernen einer Fremdsprache impliziere

[...] la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes.

Dieser Ansatz ließe sich mit dem Schlagwort «Interkulturelle Kommunikation» betiteln. Dass man, um Stereotype zu überwinden, nicht unbedingt eine Fremdsprache lernen muss, sei dahingestellt. Weiters entwickle sich durch den Fremdsprachenerwerb *la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle* und er favorisiere *l’ouverture d’esprit et la compréhension d’autres façons de penser et d’agir*. Auch hier finden sich Formulierungen,

die man ohne weiteres mit dem Attribut „interkulturell“ aufpeppen könnte. Was sich vielleicht etwas sarkastisch anhört, ist aber in politisch motivierten Entwürfen gang und gäbe, denn wesentlich für die Qualität bei der Verwendung des Wortes „interkulturell“ ist letztendlich der Kontext. Die interkulturellen Qualitäten im Bereich des Fremdsprachenlernens hervorzuheben erscheint nahezu als Pleonasmus, insofern ist es der französischen Regierung anzurechnen, dass sie auf dieses Wörtchen verzichtet hat.

Betrachtet man „*les compétences sociales et civiques*“, so wird hier ein Programm vorgestellt, dessen Lernziel es ist, „gute“ und engagierte Staats- und in weiterer Folge EU-BürgerInnen heranzubilden. Einerseits geht es hier um das (Zusammen)leben in der Gesellschaft, andererseits um die Vorbereitung auf das Leben als künftiger *citoyen*.

Auch hier sind die Vorgaben des *socle commun* wesentlich konkreter als jene der Empfehlung. Das Ziel liege in

- *Une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle,*
- *d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui,*
- *de refuser la violence.*

Daher sollten die SchülerInnen zwischen Universalrechten, dem staatlichen Rechtssystem und den sozialen Umgangsformen unterscheiden können. Die Werte, die einem Zusammenleben in der Gesellschaft zugrunde lägen, überschneiden sich zu 100% mit Werten der Interkulturellen Erziehung: Respekt vor sich selbst und den anderen (Höflichkeit, Toleranz, Ablehnen von Vorurteilen und Stereotypen), Respekt vor dem anderen Geschlecht und dem Privatleben etc. - im Endeffekt keine Ansprüche, die in irgendeiner Form überraschen würden. Sie sind nicht nur in der Interkulturellen Erziehung beheimatet, sondern in jeglichem anderen Bildungsideal enthalten. Betont wird schließlich noch die Wichtigkeit des Zugehörigkeitsgefühls zum eigenen Land sowie zur Europäischen Union.

3.4 Zusammenfassung

Es wurden nun drei Bildungskonzepte auf drei verschiedenen Organisationsebenen vorgestellt und auf ihren Bezug zur Interkulturellen Erziehung untersucht. Obwohl der Europäische Referenzrahmen in direktem Zusammenhang mit dem französischen *socle*

commun steht, ist er so formuliert, dass die Mitgliedstaaten relativ großen Interpretationsspielraum haben. Das heißt, die französische Variante ist nicht die einzig mögliche.

Von den drei Dokumenten vertritt lediglich das Weißbuch des Europarats eine interkulturelle Linie. Es erstellt ein Bildungsideal, das ganz in der Tradition des Europarats steht und dem nicht zu widersprechen ist, aber eben auch ein Ideal bleibt und somit nicht als praktischer Leitfaden dienen kann (und auch nicht als solcher konzipiert ist). Betont werden stets die Grundlage der universellen Menschenrechte und die Positionierung Europas, die in ihrer Richtigkeit nicht angezweifelt wird. Interkultureller Dialog ist demnach nur auf der Basis der universellen Menschenrechte möglich, die stets der absolute Bezugspunkt bleiben.

In der Empfehlung des Europäischen Parlaments findet sich zwar vereinzelt der Begriff „interkulturell“, eine interkulturelle Linie ist allerdings nicht zu erkennen. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass dieser Begriff aus Gründen der Korrektheit in die Empfehlung eingestreut wurde, ohne allerdings eine konkrete Bedeutung zu vertreten. Generell ist dieses Dokument so verfasst, dass an vielen Stellen ebenso wie im Weißbuch „Universalweisheiten“ verkündet werden, die ebenso allgemein gehalten sind, wie sie mitunter banal sind. Diese lassen sich als Bildungsideal leicht übernehmen, sind als konkretes Bildungsziel dann aber doch schwieriger zu formulieren. Als Beispiel sei hier an den Einleitungssatz der Definition für „Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz“ erinnert, der bereits in 3.2.1 zitiert wurde.¹⁰⁰ Mitunter werden Lernziele formuliert, die selbst ein/e VerhaltenstherapeutIn mit langjähriger Erfahrung vermutlich nicht erfüllen könnte. Diese von europäischen DurchschnittsbürgerInnen zu erwarten, scheint etwas hochgegriffen und nicht sehr realitätsbezogen.

Im *socle commun* schließlich wird auf das Adjektiv interkulturell gänzlich verzichtet, die einzelnen Lernziele sind aber sehr konkret formuliert. Betont wird vor allem die Bürgerkompetenz, Erziehungsziel ist der aufgeklärte *citoyen*, der sich seiner Herkunft bewusst ist. Tendenziell lässt sich eine Linie des nationalen Zusammenhalts feststellen, Integration funktioniert über das Vehikel „*citoyen*“, wodurch wirkliche Pluralität als

¹⁰⁰ „Diese Kompetenzen umfassen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen.“ ABl L 394 vom 30.12.2006, 16

Thema zum Verschwinden gebracht wird. Sujets wie intranationale Mehrsprachigkeit bzw. Minderheiten finden also konsequenterweise auch keinen Eingang in den *socle commun*.

Bezogen auf alle drei Dokumente lässt sich folgende Tendenz feststellen:

Je konkreter ein Bildungsziel wird, desto seltener findet sich darin der Begriff „interkulturell“, wenngleich auch Inhalte der Interkulturellen Erziehung vorhanden sind. Dies mag wohl auch mit dem etwas schwer fassbaren Begriff des Interkulturellen zusammenhängen, der sich je nach Kontext verändert. Da Interkulturelle Erziehung tendenziell eher eine Grundhaltung als ein festes Bildungsprogramm darstellt, findet sie zwar in einigen Bereichen Eingang, ist aber dezidiert eher in Dokumenten, die Bildungsideale vertreten, vorzufinden.

Allen drei Dokumenten gemein ist die eurozentristische Ausrichtung, die auch als Ausgangsbasis begründet wird. Ihre infrage Stellung ist kein Thema. Begriffe wie Vielfalt werden auf europäische Vielfalt reduziert, außereuropäische MigrantInnen werden stillschweigend assimiliert oder schlichtweg negiert.

Großer Wert wird in allen Dokumenten auf die verantwortungsbewusste Teilhabe an der Gesellschaft gelegt. Dies wird einerseits als Integrationsfaktor verstanden, andererseits als wesentlicher Bestandteil der Wettbewerbsfähigkeit, um am globalen Wirtschaftsmarkt bestehen zu können. Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass die Europäische Gemeinschaft in ihren Ursprüngen eine Wirtschaftsunion ist und auch Studien wie die PISA – Studie, an der sich die nationalen Bildungsprogramme orientieren, von wirtschaftlichen Interessensverbänden (OECD) getragen werden. Dies ist insofern wichtig, als es Auswirkungen auf den Bildungsbegriff hat. Bildung wird in diesem Kontext nicht als klassisches Ideal der Menschenbildung an sich gesehen, sondern im Sinne der Nutzbarkeit für den wirtschaftlichen Wettbewerb. Etwas überspitzt formuliert wird Bildung zur Ausbildung von Humankapital. Von diesem Blickwinkel aus kann interkulturelle Verständigung, in dem Sinne, dass versucht wird, auf globaler Ebene eine Gleichheit herzustellen, gar nicht im Sinne der Wirtschaft sein, es sei denn die bessere Kenntnis des „Anderen“ führe zu dessen Vereinnahmung, um besser über ihn verfügen zu können. In diesem Fall handelt es sich klar um Etikettenschwindel und einen Missbrauch der Idee der Interkulturalität.

4 FRANKREICH: BLICK AUF EINE ASSIMILATIONSTRADITION

Um aktuelle politische Umstände und ihre Zusammenhänge besser verstehen zu können, bietet sich ein Blick auf die geschichtliche Entwicklung an. Da Frankreichs Integrationspolitik stark mit der Schul- und Sprachpolitik gekoppelt ist, sollen diese beiden Entwicklungen hier möglichst parallel dargestellt werden, um so den Untergrund zu sondieren, auf den der interkulturelle Gedanke in den 1980er Jahren stößt.¹⁰¹

4.1 Frankreich am Vorabend der Revolution

Im Folgenden werden pro Zeitabschnitt, Sprach- und Schulpolitik alternierend, jene Ereignisse dargestellt, die für den Bereich der Sprach- bzw. Schulpolitik relevant waren. Um auch die sprach- und schulpolitische Bedeutung der Französischen Revolution richtig bewerten zu können, ist es wesentlich, die Situation vor 1789 zu betrachten. Dies erscheint vor allem deshalb sinnvoll, weil dadurch einerseits die Ausgangsposition der revolutionären Sprach- und Schulpolitik aufgezeigt wird, andererseits aber auch die im Vergleich zwischen den schul- und sprachpolitischen Maßnahmen vor und nach dem Jahr 1789 feststellbaren Unterschiede die Bedeutung der Revolution als Wendepunkt in der Sprach- und Schulpolitik verdeutlichen.

4.1.1 Sprachpolitik

Betrachtet man heutzutage die französische Sprachpolitik, so kommt man nicht umhin, festzustellen, dass sie in Frankreichs politischem Geschehen große Relevanz einnimmt.¹⁰² Augenscheinlichste Indizien in der Gegenwart hierfür sind der vehemente öffentliche Kampf gegen Anglizismen und ein eigenes Ressort¹⁰³ für Frankophonie. Was auf den ersten Blick etwas eigenartig anmutet, erklärt sich bei genauerem Hinsehen durch eine langjährige sprachpolitische Tradition.

Seit der Unterwerfung Galliens war die Amtssprache Latein. Die erste Emanzipation vom Lateinischen hin zur Verschriftlichung der tatsächlich gesprochenen Sprache wird mit dem

¹⁰¹ Die geschlechtsneutrale Schreibweise wird im historischen Teil des Kapitels bewusst aufgehoben.

¹⁰² Siehe dazu die Allegorie des Gallischen Herkules. Der Zusammenhang von Sprache und Macht wird mittels des Gallischen Herkules dargestellt, der mit seinen Untertanen durch feine goldene Ketten verbunden ist, die von seiner Zunge zu deren Ohren gehen. In : Trabant 2002:14

¹⁰³ Der derzeit (Stand Juli 2008, Regierung Fillon(UMP)) zuständige Staatssekretär ist Alain Joyandet, das Ressort ist dem Außenministerium unterstellt.

Jahr 842 datiert und findet sich im *Serment de Strasbourg*, der von *Louis le Germanique*, anlässlich der Reichsaufteilung zwischen ihm und seinem Bruder *Charles le Chauve*, bewusst nicht auf Latein, sondern in der Volkssprache (es handelte sich hier um *roman*, einer Vorstufe des Französischen) geschworen wurde, um von den Truppen verstanden zu werden¹⁰⁴.

Tatsächlich wurde die Frage der Volkssprache (*rustica Romana lingua*) schon etwas früher, im *Konzil zu Tours* (813), diskutiert, um ihren Geltungsbereich in der kirchlichen Praxis zu definieren¹⁰⁵. Sie bestand bis Mitte des 13. Jahrhunderts in Form einer, durch diverse Erlässe sich ständig neu definierenden, Koexistenz neben dem Latein, ehe sie im 13. Jahrhundert auch als Urkundensprache aufschien.

Parallel dazu entstand 881 der erste literarische Text, die Eulalia-Sequenz. Allerdings hob sich die verschriftete Sprache von jener des Volkes ab, abstraktes Vokabular wurde durch Lehnwörter aus dem Lateinischen ersetzt.¹⁰⁶

Auf politischer Ebene setzte das Bewusstsein der Bedeutung einer Nationalsprache laut Haas¹⁰⁷ mit der Berührung der italienischen Renaissance im Rahmen der Neapel-Feldzüge Karl des VIII. ein.¹⁰⁸

1539 wurde schließlich unter François I^{er} die *Ordonnance de Villers-Cotterêts* erlassen, in welcher festgelegt wurde, dass alle juristischen Handlungen in französischer Sprache („*en langage maternel françoys et non autrement*“)¹⁰⁹ praktiziert werden müssen. Durch die klare Fokussierung auf das Französische vollzog sich hier das erste Abdrängen der anderen Lokalsprachen. Schmitt¹¹⁰ zeigt auf, dass die Ordonnanz von Villers-Cotterêts die Folge von zahlreichen vorangegangenen Erlässen, die sehr ähnliche Zielvorgaben hatten, war. Die Wichtigkeit einer einheitlichen Sprache für die Aufrechterhaltung der Macht war erkannt worden, vereinfachte sie doch die Kommunikation und somit auch die Ausführung des königlichen Willens. Obwohl Schmitt nicht explizit darauf eingeht, ist offensichtlich, dass die Sprachpolitik von François I^{er} nicht auf das einfache Volk, sondern vielmehr auf die funktionstragenden Schichten, wie das Militär und das Beamtentum, ausgerichtet war.

¹⁰⁴ Siehe Lagarde/Michard 1963:8

¹⁰⁵ Vgl. Schmitt 1990:354

¹⁰⁶ Siehe Wolf 1991:17

¹⁰⁷ Siehe Haas 1991:15

¹⁰⁸ die französischen Feldzüge fanden 1494-1504 im Rahmen der italienischen Kriege (1494 – 1559) statt

¹⁰⁹ Haas 1991:18

¹¹⁰ Schmitt 1990:355f

Die Sprache war ein Werkzeug zur Machtsicherung, sie diente als Verwaltungssprache, ihre Funktion war nicht nur eine assimilierende, sondern auch eine ausgrenzende, klassentrennende und vor allem Macht erhaltende. Nach dem Prinzip *cuius regio eius lingua* wurden andere Sprachen im Verwaltungsapparat nicht geduldet¹¹¹, durch den Entzug des Status als gleichberechtigte Sprache scheint aus heutiger Sicht der erste Schritt Richtung Degradierung der Regionalsprachen hin zu Minderheitssprachen getätigt.

Sozialpolitisch gesehen war das Französische Sprache des Königs und der Aristokratie und somit die Sprache der Elite. Sie nahm den Platz des Lateinischen ein. Durch Richelieus Gründung der *Académie Française* 1634/35 bekam das Französische nun eine Instanz, die den *bon usage* definierte und für ihre Normierung und Reglementierung zuständig war. Vaugelas¹¹² präziserte den *bon usage* folgendermaßen:

Il y a sans doute deux sortes d'Usages, un bon et un mauvais. Le mauvais se forme du plus grand nombre de personnes, qui presque en toutes choses n'est pas le meilleur, et le bon au contraire est composé non pas de la pluralité, mais l'élite des voix, et c'est véritablement celui que l'on nomme le Maître des langues, celui qu'il faut suivre pour bien parler, et pour bien écrire en toutes sortes de stiles.¹¹³

Hier wurde auch innerhalb des Französischen nochmals der elitäre Anspruch unterstrichen, der verdeutlicht, wie wenig die Sprache mit den eigentlichen Sprechern gemein hatte, sondern dass es sich vielmehr um ein Kommunikationskonstrukt der Elite handelte.

4.1.2 Schulpolitik

Der Vorabend der Revolution

Abgesehen von dem Edikt von Villiers-Cotterêts (1539), das die Abfassung aller offiziellen Schriftstücke in französischer Sprache vorschrieb, gab es im *ancien régime* eigentlich keine großen sprachpolitischen Ambitionen. Die Schulen hatten rein privaten und konfessionellen Charakter und für den Staat keine Relevanz, da er an einer allgemeinen Verbreitung von Sprache und Wissen nicht interessiert war. Die Identität des Staatsbürgers sollte sich auf den Begriff des *sujet* beschränken, ein mündiger *citoyen* war gar nicht erwünscht. Bildung war der Aristokratie vorbehalten, mittels Sprach- und Bildungsbarriere sollte die politische Unmündigkeit des Volkes aufrechterhalten werden

¹¹¹ Schmitt 1990:357

¹¹² C. Favre de Vaugelas (1585-1650), Gründungsmitglied der Académie française

¹¹³ Vaugelas (zitiert nach Haas 1991:21)

und somit die Herrschaft der Aristokratie festigen.¹¹⁴ Für die, neben dem Französischen, in Frankreich beheimateten Fremdsprachen bedeutete das Edikt zwar, dass sie sukzessive aus den prestigeträchtigen Domänen der Kommunikation verdrängt wurden¹¹⁵, jedoch änderte dies nichts daran, dass der Großteil der Bevölkerung in den Provinzen und aus dem dritten Stand ausschließlich die eigene Muttersprache beherrschte und keine bzw. schlechte Französischkenntnisse besaß. Die Sprachlandschaft am Vorabend der Revolution war also durch Heterogenität gekennzeichnet, der Alphabetisierungsgrad betrug in etwa 10%.¹¹⁶ Der Anteil der französisch sprechenden Bevölkerung war verhältnismäßig gering¹¹⁷ und die Verteilung der sozialen Funktionen auf die Sprachen zunehmend ungleich. Zugang zur Bildung hatte lediglich die oberste Schicht.

4.2 Revolution

4.2.1 Sprachpolitik

Als die Jakobiner in der Französischen Revolution ihr Sprach- und (das damit verbundene) Bildungsmodell¹¹⁸ entwarfen, erfolgte bezüglich der klassentrennenden Funktion der Sprache eine radikale Änderung. Dem Prinzip der *égalité* folgend, wurde jedem *citoyen* die Sprache der Nation zugänglich gemacht, allerdings nicht auf Basis einer bilingualen Sprachpolitik, sondern im Sinne der staatsbürgerlichen Pflicht. Die Regionalsprachen wurden als Bedrohung für die Einheit der Nation angesehen, ihre Auslöschung und die (erzwungene) Identifikation mit dem Französischen sollten als Garant für ein nationales Bewusstsein stehen. Natürlich ist es aus der heutigen Sicht leichter, die Eindimensionalität dieser Vorkehrungen zu erkennen. Die Revolution stellte in dem Sinn nicht wirklich einen Bruch mit der traditionellen, imperialistischen Sprachpolitik dar, sie ist lediglich ihre Fortsetzung unter anderen Vorzeichen - das Volk machte sich nun die Sprache des Königs zu Eigen. Inwieweit das wirklich der Wille des Volkes war, sei dahingestellt. Indem die französische Sprache nun aber zum Vehikel der *égalité*, *la Langue de la liberte*, gemacht wurde, bekam der Sprachgebrauch eine politische Dimension, dessen Konnotation man

¹¹⁴ Siehe Balibar/Laporte 1974 :32

¹¹⁵ Siehe Bochmann/Brumme 1993:64

¹¹⁶ Siehe Rauchenwald 1991:9

¹¹⁷ Abbé Grégoire spricht 1794 in seinem Junibericht davon, dass nur etwa 3 Millionen Einwohner die französische Sprache ausreichend beherrschten.

In: Balibar/Laporte 1974:83.

¹¹⁸ Siehe dazu Kap.4

sich nicht entziehen konnte. Bezüglich anderer Sprachgemeinschaften „steht damit die sprachliche Gesetzgebung in Opposition zum Recht der Minoritäten.“¹¹⁹

Ein vager Versuch zu Beginn der Revolution, das Volk in den Volkssprachen mittels Übersetzungspolitik zu erreichen, wurde rasch verworfen. Während sämtliche Manifeste kirchlicher und königlicher Macht zerstört werden, wird die Sprache des Königs konserviert, die Verwendung der eigenen/regionalen Sprache mit revolutionsfeindlicher Gesinnung gleichgesetzt.

Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle italien et le fanatisme parle basque¹²⁰

"L'occitan, c'est un ensemble de langues et de patois! Il n'y a pas de langue occitane, il y a le provençal! »...Et d'autres pour proclamer qu'il s'agissait « d'une querelle [...] qui oppose très nettement deux conceptions de la nation » [*Monsieur X*] ou que les députés de la Majorité sont « les démanteler de la France » [*Monsieur Y*], qu'ils sont « la France descendante » [*Monsieur Z*] car ils veulent « décomposer la nation » [*Monsieur X*].¹²¹

Die „Wertschätzung“, die den einzelnen Sprachen durch die Attribuierung in den Zitaten zuteil wird, zeugt von der ungeheuren Angst, die vom „Anderen/Fremden“ ausgeht. Hält man sich vor Augen, dass die Aussagen von den Masseur X,Y,Z im zweiten Zitat nicht wie das erste zu Zeiten der Revolution, sondern Ende des 20. Jahrhunderts von J. Toubon¹²², R.A. Vivien¹²³, M. Lauriol¹²⁴ (das Zitat wurde diesbezüglich von mir verändert) getroffen wurden, so stimmt das äußerst bedenklich. Dem Zitat zufolge müsste sich das Okzitanische zunächst erst wieder als Sprache rechtfertigen, ehe es als solche überhaupt zur Diskussion gestellt werden kann.

Nach diesem kurzen Schwenk in die sprachpolitische Wirklichkeit der V. Republik soll nun wieder der historischen Entwicklung Aufmerksamkeit geschenkt werden, um festzustellen, ob es sich hier um eine lineare Entwicklung handelt oder nicht.

¹¹⁹ Schmitt 1990:359

¹²⁰ Rede von Barère (zitiert nach Schmitt 1990:359)

¹²¹ Boyer 1982:90f

¹²² Jacques Toubon (RPR/UMP), 1993-1995 Minister für Kultur und Frankophonie(siehe dazu noch im weiteren Verlauf des Kapitels), 1995-1997 Justizminister. Seit 2004 europäischer Abgeordneter.

¹²³ Robert-André Vivien (RPR), † 1995, Abgeordneter (1962-1995)

¹²⁴ Marc Lauriol (RPR), † 2006, Senator (1986-1995)

4.2.2 Schulpolitik

Obwohl das Französische einst die Sprache der Monarchie war, war sie nun, mit Beginn der Revolution, auch die Sprache der Aufklärung und der Revolution. Mit deren Fortdauer wurde zunehmend der funktionelle, vor allem aber der symbolische Wert einer einheitlichen Nationalsprache erkannt.¹²⁵ Infolge der Bereitschaft, Französisch als die einheitliche Nationalsprache anzuerkennen, entstand nun auch der Gedanke einer Schul- und Bildungspolitik, die die Erlernung des Französischen ermöglichen bzw. forcieren sollte. Eine erste Forderung nach Bildungspolitik wurde von dem Abgeordneten Tellerrand formuliert¹²⁶: Er sah in der sprachlichen Gespaltenheit der Nation die Manifestation der ehemals feudalen Herrschaftsstrukturen und verlangte nach einer staatlichen Bildungspolitik, die diese Ungleichheit zum Verschwinden brächte. Unterstützt wurde er von Abbé Gregoire, der vehement die Ausrottung sämtlicher Idiome Frankreichs, einschließlich der Dialekte des Französischen forderte.¹²⁷ Er führte ausführliche Befragungen zum Status quo der Verbreitung des Französischen durch, die eine Tendenz zugunsten einer Verdrängung der Regionalsprachen belegten, und betonte die Wichtigkeit der Durchsetzung der Nationalsprache für das Funktionieren der weiträumigen Kommunikation und der Republik schlechthin. Das Französische bekam also den Status der Sprache der Freiheit und der Gleichheit, seine in Frage-Stellung wäre einer in Frage-Stellung der republikanischen Werte gleichgekommen. Das Bewusstsein, dass Sprachpolitik nur dann erfolgreich sein könne, wenn sie Bestandteil der Bildungspolitik sei, wuchs zunehmend. Infolgedessen legten zahlreiche Abgeordnete der Nationalversammlung ihre Entwürfe zum Bildungswesen vor. Insgesamt gab es im Zeitraum von 1791-1799 fünfundzwanzig verschiedene Konzepte¹²⁸, wobei sich das Konzept von Condorcet als das durchsetzungskräftigste herauskristallisierte, da die meisten späteren bildungspolitischen Konzepte auf seinem Plan basierten. Condorcet war Mitglied der fünfköpfigen Kommission des *Comité d'instruction publique* und legte in dieser Funktion seinen Entwurf im April des Jahres 1792 vor: Es waren vier Zyklen vorgesehen:

- *Les écoles primaires* - die verpflichtende und kostenlose Grundschule für alle Kinder

¹²⁵ Siehe Schlieben-Lange 1980:94

¹²⁶ Siehe Guilhaumou 1989:38

¹²⁷ Siehe Rauchenwald 1991:77

und: Steinberger 1992: 53

¹²⁸ siehe Balibar/Laporte 1974:129

- *Les écoles du second degré* – dreijährig
- *Les instituts* □ fünfjährig (später *lycée*)
- *Les écoles du quatrième degré* – zur Ausbildung der Lehrer¹²⁹

Auch Condorcet unterstrich die Wichtigkeit der französischen Sprache und deren aktive Beherrschung für die Überwindung der Zweiklassengesellschaft und somit zur Erlangung der Gleichberechtigung aller Staatsbürger. Neu war, dass der Staat nun den Anspruch auf die Monopolisierung des Schulwesens erhob und eine vollständige Ablöse der früheren Träger des Bildungswesens forderte. Somit wurden neben der Durchsetzung des Französischen auch anderen bildungspolitischen Zielen, wie

[...] der Laisierung des Schulwesens, der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Beseitigung des Analphabetentums¹³⁰

Folge geleistet.

Da man die Universitäten dem *ancien régime* zurechnete, wurden zur Schaffung einer staatstreuen Elite die *grandes écoles* gegründet, die unter Napoleon stark forciert wurden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich diese Epoche durch die Erkenntnis der Wichtigkeit eines allgemein zugänglichen Schulsystems unter staatlicher Aufsicht kennzeichnet. Nur so war eine effiziente Durchsetzung der sprachpolitischen Maßnahmen und in weiterer Folge die Durchsetzung der republikanischen Werte gewährleistet.

Trotz zahlreicher Konzepte und guter Intentionen scheiterte die Realisierung des allgemeinen laizistischen Schulwesens an der gesellschaftlichen Realität. Einerseits mangelte es an den nötigen Finanzmitteln sowie an nicht klerikalem Lehrpersonal, andererseits wurde die Beschulung der Kinder als Verlust der Arbeitskraft und somit als Luxus angesehen. Es brauchte gut ein Jahrhundert, in dem diese Ideen sich setzen und entwickeln konnten, um letztendlich in der III. Republik mittels der Gesetze von Jules Ferry umgesetzt zu werden. Als Zwischenschritte wären die *loi Guizot* vom 28. Juni 1833, die „*la liberté de l'enseignement*“ (eigentlich ein Rückschritt) einführte, und die *loi Falloux* (15. März 1850) zu nennen.¹³¹

¹²⁹ Balibar/Laporte 1974:130

¹³⁰ Siehe dazu Schlieben-Lange 1980:96

¹³¹ Siehe nächster Abschnitt

4.3 III. Republik

4.3.1 Sprachpolitik

Das Jahrhundert zwischen der I. und der III. Republik war vor allem vom Aufstieg des Bürgertums gezeichnet. Die aus England kommende Industrialisierung fasste nun auch in Frankreich Fuß, was zu einer zunehmenden Urbanisierung und der Entstehung der Arbeiterklasse führte. Sprach- und bildungspolitisch war diese Zeit nicht von großen Neuerungen geprägt. Einen ideologischen Rückschritt bedeutet die *loi Guizot* vom 28.6.1833¹³², da sie Privatschulen legalisiert, was der Kirche erneut Einfluss im Bildungsbereich verschafft.

In der III. Republik erlebte die Verbreitung der französischen Sprache im Kontext der allgemeinen Schulpflicht wieder neue Stoßkraft. Nach Mac-Mahons Abgang bekamen die Republikaner politischen Aufwind¹³³, deren vorrangiges Anliegen es war, den klerikalen Einfluss auf den Staat zu eliminieren. Die den Klerus begünstigende *loi Falloux* von 1850 wurde außer Kraft gesetzt, Jules Ferry erklärte Ziel war es, der Kirche „*arracher l'âme de la jeunesse française*“.¹³⁴ Ermöglicht durch die Einführung des obligaten, kostenlosen und laizistischen Unterrichts¹³⁵ sollten der Jugend wieder republikanische Werte und nationales Selbstbewusstsein (gerade nach der Niederlage Frankreichs im Deutsch-Französischen Krieg bei Sedan, 1870) indoktriniert werden. Kirchliche Kongregationen (insbesondere die Jesuiten) waren vom Schulwesen ausgeschlossen.

In sprachpolitischer Hinsicht wurde bei der Beschulung, ganz im Sinne der Revolution, auf Assimilation gesetzt. Der *idiome national* war das Französische, Regionalsprachen wurden negativ konnotiert und nach wie vor als „*patois*“ abgetan. Ihr Gebrauch wurde in der Schule sanktioniert.

Mit der Demokratisierung des Unterrichtswesens und der regelten Verbreitung der Sprache kam es in der Folge zu Reformüberlegungen hinsichtlich ihrer Vereinfachung bzw. der Angleichung der Orthographie und Grammatik an den zeitgemäßen Gebrauch.

¹³² http://www.akadem.org/photos/contextuels/629_doc5.pdf, 3.8.2008

¹³³ Vgl. Boujou/Dubois 1995:30

¹³⁴ Jules Ferry, zitiert nach Boujou/Dubois 1995:32

¹³⁵ Genauere Ausführungen siehe Kapitel 4

Les hommes politiques, et non des moindres, les enseignants, les Syndicats, montent en ligne et prennent fait et cause pour ou contre elle [la réforme]. Durant plus de vingt ans, elle sera considérée en France par toutes les catégories sociales intéressées, y compris l'Académie, comme une affaire d'ampleur nationale, au même titre que la séparation de l'Église et de l'État ou la loi sur les Congrégations.¹³⁶

Auch hier tritt mit der *ampleur nationale* wieder ganz deutlich die Wichtigkeit der Sprache zutage. Die Sprache ist Staatsangelegenheit. Die Reformbemühungen waren allerdings nicht von großem Erfolg gekrönt, da es letztendlich zu kaum einer Einigung mit der *Académie*, die als staatliche Sprachpflegeorganisation für die Bewahrung der herkömmlichen Regeln auftrat, kam. Die erzielten Kompromisse wurden schließlich 1901 in den Toleranzbestimmungen festgehalten, wobei

der Terminus *tolérance* ein negatives Werturteil impliziert und von der Annahme ausgeht, die im Text applizierte Regel sei doch irgendwie noch fehlerhaft.¹³⁷

Durch die öffentliche Diskussion wurde der Bevölkerung die Einwirkungsmöglichkeit und das Mitbestimmungsrecht auf „ihre“ Sprache vermittelt, letztendlich wurden die Reformen aber von den konservativen Kräften (den sogenannten Puristen) abgewürgt. Verfolgt man den Gedanken Schmitts weiter, so würden die Toleranzbestimmungen m.E. dem Entstehen einer *Égalité* auf demokratischen Wege entgegenwirken, sie spalten die Franzosen vielmehr in zwei Gruppen: Jene, die das Französische „wirklich“ richtig benutzen (*le bon usage*), und jene, deren Französisch auf Grund der Toleranzbestimmungen geduldet wird. Der die Nation verbindende Faktor Sprache ist demnach nicht für alle gleichermaßen verbindend, er eröffnet durchaus feine Unterschiede. Der Sprecher einer Minderheitensprache sieht sich demzufolge mit einem doppelten Problem konfrontiert: Zunächst gilt er nur als Franzose, wenn er sich auch mit der Sprache der Nation identifiziert (die In Frage-Stellung dieses Selbstverständnisses würde einer rückschrittlichen, reaktionären Gesinnung gleichkommen) und somit seine Muttersprache und Herkunft verleugnet, in einem zweiten Schritt entscheidet dann die „bessere“ Kenntnis der „gemeinsamen“ Sprache über seinen Status.

Gerade als nun das von der Revolution geforderte Ziel der „Französisierung“ innerhalb Frankreichs in der III. Republik erreicht wurde, setzte gleichzeitig ein Rückgang der Bedeutung des Französischen auf globaler Ebene ein.¹³⁸ Ein Indiz hierfür ist der Vertrag

¹³⁶ Catach 1985:237

¹³⁷ Siehe Schmitt 1990:363

¹³⁸ Siehe Trabant 2001:11

von Versailles (1919), der zweisprachig verfasst wurde und in dem das Englische dem Französischen vom Sprachstatus plötzlich ebenbürtig ist.¹³⁹

4.3.2 Schulpolitik

Der militärische Zusammenbruch der kaiserlichen Truppen bei Sedan 1870 und die Abtretung des Elsass und Teilen Lothringens an das nunmehrige Deutsche Reich führten zu einer politischen Krise, die sich auch auf das Bildungswesen auswirkte. Während die Republikaner die Ursache der französischen Niederlage mit der ungenügenden Bildung des Volkes begründeten (das preußische Bildungssystem war dem französischen bei weitem überlegen, was sich auch in einer wesentlich geringeren Analphabetenrate äußerte), sahen die Katholiken den Grund der Niederlage in der Laisierungspolitik und betonten mehr denn je die Notwendigkeit der konfessionellen Schule. Im Gesetz vom 12. Juli 1875 verbuchten sie ihren vorerst letzten Erfolg: Die Unterrichtsfreiheit wurde auf das höhere Schulwesen ausgeweitet und sah ein Prüfungskomitee vor, das zum Teil aus Professoren der *universités libres* bestehen soll.

Ab 1879 leitete Jules Ferry, teilweise als Unterrichtsminister, teilweise als Ministerpräsident, einen Prozess der Laisierung ein. Er forderte zudem die allgemeine Schulpflicht und die Unentgeltlichkeit für das Primarschulwesen. Ferry gelang es nun, fast 100 Jahre nach der Revolution, deren wesentlichste Zielsetzungen im Schulwesen durchzusetzen. Sein Anliegen war es, die fürchterlichste aller Ungleichheiten zu beseitigen, *l'inégalité d'éducation*.¹⁴⁰ Zu diesem Zeitpunkt war das Bildungsniveau sowohl der Schüler als auch der Lehrer im Grundschulbereich auf nationaler Ebene äußerst unbefriedigend, Religion stand immer noch an erster Stelle des Bildungsprogramms. Ferrys erste Maßnahme betraf die Ausbildung der Grundschullehrer. In seinem Gesetz vom 9. August 1879 verpflichtete er jedes *département* zur Schaffung einer *école normale* für Lehrer. Anschließend forderte er im Gesetz vom 16. Juni 1881 den *brevet de capacité* als Befähigungsnachweis, sowohl im öffentlichen als auch im privaten Schulwesen. Seine drei großen Ziele (und gleichzeitig die der Revolution) allgemeine Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laisierung setzte er etappenweise durch:

- Gesetz vom 16. Juni 1881: kostenloser Schulbesuch im Grundschulalter

¹³⁹ Siehe dazu : Bentz, Luc(2001) : Que vivent les langues! La conjoncture 18.

<http://www.langue-fr.org/d/langues/que-vivent.htm>, 8.6.2008

¹⁴⁰ Jules Ferry, Discours sur l'inégalité d'éducation. In: Prost 1992:14

- Gesetz vom 23. März 1882: allgemeine Schulpflicht vom 6. bis zum 13. Lebensjahr. Ein vorzeitiger Austritt ist nach Erhalt des *certificat d'études primaires* jedoch möglich.

Laizität im öffentlichen Schulwesen:

[...]L'enseignement religieux ne fera plus partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire. L'instruction religieuse sera donnée en dehors des heures de classe aux enfants des écoles primaires publiques par les ministres des différents cultes, conformément au vœu exprimé par les familles. [...]¹⁴¹

Hier haben zwei Dekrete der Regierung vom 29. März 1880 bereits Vorarbeit geleistet:

1. Auflösung des Ordens und Verfolgung der Jesuiten
2. Aufforderung an alle übrigen Orden, sich auf gesetzlichem Wege um ihre Zulassung zu bemühen.

Durch Einführung der allgemeinen Schulpflicht nahm man dem Klerus die Vereinnahmung des Bildungsbereichs aus der Hand, Bildungsideal war nun die Erziehung zum *citoyen*, der Glaube an Gott wurde durch den Glauben an die Nation ersetzt und somit die Forderung der Französischen Revolution nach Laizismus erfüllt.

Zwischen 29. Juni und 3. Juli werden die Jesuiten ausgewiesen. Zur Durchführung des zweiten Dekrets kommt es kurz darauf, am 16. Oktober 1880, zu folgendem Ereignis: 261 Klöster werden geschlossen, 563 Ordensleute ausgewiesen.¹⁴²

Per Erlass wird die Ausstattung des Schulgebäudes geregelt und die Klassenschülerhöchstzahl bei 50 festgesetzt. Die pädagogische Organisation und der Lehrplan des Elementarschulwesens werden durch das Dekret vom 27. Juli 1882 bestimmt. Die *école primaire* wird in drei Stufen unterteilt, die jeweils zwei Jahre umfassen:

- *Cours élémentaire* (7.-9. Lebensjahr)
- *Cours moyen* (9.-11. Lebensjahr.)
- *Cours supérieure* (11.-13. Lebensjahr)

Vor dem Schulbesuch ist der Besuch einer *classe enfantine* verpflichtend. Der Unterricht beinhaltet neben dem intellektuellen Unterricht auch eine Ausbildung im Bereich der manuellen und körperlichen Fähigkeiten, die die Schüler auf ihr zukünftiges Leben

¹⁴¹ Prost 1992:215

¹⁴² Kraxberger 1991:41

vorbereiten soll.¹⁴³ Der Religionsunterricht wurde durch den Moralunterricht ersetzt. Dieses Programm wurde in etwa 30 Wochenstunden verpackt, vom Schuldirektor aufgestellt und dem Schulinspektor zur Genehmigung vorgelegt:

Moralunterricht: 1 Stunde/Tag

Französischunterricht: 2 Stunden/Tag

Wissenschaftsunterricht (Rechnen, Physik, Biologie): 1 Stunde/Tag

Geschichte/Geographie: 1 Stunde/Tag

Schreiben (in den unteren Stufen): 1 Stunde/Tag

Zeichnen: 2-3 Stunden/Woche

Gesang: 1-2 Stunden/Woche

Turnen: 1 Stunde/Tag

Manuelles Arbeiten: 2-3 Stunden/Woche

Ferry definierte den Unterricht in seinem Gesetz vom 28. März 1882 folgendermaßen:

L'enseignement primaire comprend:

L'instruction morale et civique; la lecture et l'écriture; la langue et les éléments de la littérature française; la géographie, particulièrement celle de la France; l'histoire, particulièrement de la France jusqu'à nos jours; [...]¹⁴⁴

Die patriotische Absicht, aus dem französischen Nachwuchs gute, nationalbewusste, französische Staatsbürger zu machen, ist vermutlich als Folge der Kriegsniederlage von 1870 zu interpretieren. Der Mechanismus, den Nachwuchs als Potential für politische Interessen zu nutzen, ist durchaus kein ausschließlich französisches Phänomen.

Die wesentlichen Ziele der während der Französischen Revolution angestrebten Schulpolitik wurden also letztendlich in der III. Republik umgesetzt.

Das Französische hat nun stärker als je zuvor die Monopolstellung inne. Der Gebrauch von Minderheitensprachen in der Schule wird im Zuge dieser durchaus nicht gewaltfreien¹⁴⁵ Frankophonisierung sanktioniert und verunglimpft, was zu einem starken Rückgang dieser Idiom führt („*il ne faut pas cracher et parler Breton*“).

¹⁴³ Kraxberger 1991:65

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ Sanktionen bei Gebrauch der eigenen Sprache

Die zentrale Rolle der französischen Sprache ist bis zum heutigen Tag aufrecht. So antwortet Jack Lang 2002 auf die Frage:

Qu'apprend-on au collège? Avant tout, et comme un principe absolu, je répondrai: la langue française. Un enfant qui, hors toute considération de culture, n'a pas accès à notre maison commune, la langue nationale, est un enfant mutilé.¹⁴⁶

Wenn eine solche Aussage selbst von einem sozialistischen, dem Pluralismus eher zugewandten Politiker getroffen wird, scheint die Symbolkraft der „einen und für alle gleichen“ Sprache nicht an Bedeutung eingebüßt zu haben.

4.4 V. Republik

Auch hier soll weiterhin versucht werden, Sprach- und Schulpolitik parallel darzustellen, wenngleich nach wie vor keine klare Trennung vorgenommen werden kann, wodurch es in den Darstellungen zu Wiederholungen kommen kann.

Die V. Republik „teilt“ sich für diese Arbeit in zwei Abschnitte, als fiktive Trennungslinie dient das Jahr 1980. Dies ist dadurch begründet, dass einerseits der Begriff der Interkulturellen Erziehung zu diesem Zeitpunkt erstmals in der Literatur aufscheint, andererseits durch die Wahl François Mitterrands zum französischen Staatspräsidenten, mit dem erstmals in der V. Republik ein sozialistischer Politiker ans Ruder kam, der den „*besoin de changement*“ in der politischen Landschaft Frankreichs verkörperte.

4.4.1 Sprachpolitik

Hatte Frankreich durch die Demokratisierung des Schulwesens und unter anderem auch durch die Kultivierung des Feindbildes „Minderheitensprachen“ die Sprache der Nation nun innerhalb Frankreichs endlich etabliert, so setzte sich nun einerseits der Trend der Zunahme des Englischen als diplomatische Sprache fort, andererseits bürgerten sich aber auch immer mehr Anglizismen in die französische Umgangssprache ein. Erklärbar ist dieser Umstand durch die Präsenz der Vereinigten Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa. René Étiemble machte dies 1964 in seinem Buch „*Parlez-vous franglais?*“¹⁴⁷ zum Thema. Der Staat reagiert mit dem Einsatz von Terminologiekommissionen, die die importierten Wörter durch französische Kreationen ersetzen sollten. Diese Bezeichnungen

¹⁴⁶ CNDP 2002:7

¹⁴⁷ Étiemble, 1964. *Parlez-vous franglais?* Paris. (Collection idées / 40)

wirkten oft sehr artifiziell und umständlich. Sie finden sich im *Dictionnaire des termes officiels*.¹⁴⁸ 1966 entstand unter Georges Pompidou (UNR-UDT/UDR)¹⁴⁹ der *Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française*¹⁵⁰.

4.4.1.1 Loi Bas-Lauriol - loi n°75-1349 du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française

Die *loi Bas-Lauriol*¹⁵¹ schrieb schließlich 1975 per Gesetz (und unter Androhung von Sanktionen) die Verwendung französischer Wörter in öffentlichen Texten vor. Die offizielle Begründung dieses Gesetzes war nun nicht mehr die Erhaltung der Reinheit der Sprache, sondern der Verbraucher- und Arbeitnehmerschutz.¹⁵² Bei Betrachtung der sprachpolitischen Entwicklung bis zu diesem Zeitpunkt mutet diese Definition wie eine Marketingstrategie an, die den dahintersteckenden Versuch der Bewahrung der französischen Sprache in eine politisch korrekte Form zu kleiden trachtete. Dieser Versuch könnte auch als Chauvinismus gedeutet werden. Die Intention war also nach wie vor die gleiche, gewechselt wurde lediglich das Etikett: die Verteidigung der französischen Sprache, verbunden mit einer klaren Kampfansage an die Anglizismen. Der Unterschied zu bisherigen sprachpolitischen Reglementierungen lag also in der Verschiebung des Feindbildes, die Bemühungen gingen nun in Richtung einer Abgrenzung nach außen.

Haas sieht in der Verabschiedung dieses Gesetzes

„den wohl bislang schwerwiegendsten Eingriff in die reguläre Entwicklung der Sprache während der gesamten französischen Sprachpolitik“.¹⁵³

Die Verwendung der französischen Sprache ist, sofern ein Terminus dafür vorgesehen ist, unerlässlich, die Zuwiderhandlung wird sanktioniert.

Der Versuch vonseiten der sozialistischen Partei (PS), dem Sprachgesetz im 1. Artikel den Hinweis voranzustellen, dass es sich bei Gebrauch von Begriffen und Sprachen, die den Minderheitensprachen zuzurechnen sind, nicht um fremdsprachliche Ausdrücke handelt,

¹⁴⁸ Siehe Trabant 2001:16

¹⁴⁹ UNR (Union pour la Nouvelle République),UDT (Union Démocratique du Travail)/UDR (Union pour la défense de la République) stehen in gaullistischer Tradition und sind Vorläuferparteien der RPR, bzw. des UMP. Siehe zur Geschichte der RPR auch: Devrim, Deniz: Die Geschichte der RPR und die Europapolitik im Zuge der europäischen Integration. In : <http://www.weltpolitik.net/Regionen/Europa/Frankreich/>, [17.7.2008]

¹⁵⁰ Alessio 2003:27

¹⁵¹ <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/Europe/France-loi-75-1349-1975.htm>, [3.8.2008]

¹⁵² Siehe Braselmann 2001:170

¹⁵³ Haas 1991:53

prallte ab. Der Präsident der Gesetzeskommission lehnt sogar mit Bestimmtheit ab, dass es solche (*minorités ethniques ou linguistiques*) überhaupt in Frankreich gäbe.¹⁵⁴ Die Idee einer möglichen Diversität löst also 200 Jahre nach der Revolution immer noch Angst vor dem Verlust der Einheit aus.

4.4.1.2 Auswirkungen der *loi Bas-Lauriol*

In seinen Untersuchungen kommt Haas zu dem Ergebnis, dass der Bekanntheitsgrad des Gesetzes, sowohl bei Privatpersonen als auch in Fachkreisen, relativ gering sei. Insgesamt stellt er fest, dass generell das Interesse der Bevölkerung an Sprachpflege gesunken sei¹⁵⁵, was allerdings der Aktivität diesbezüglich seitens der Politik keinen Abbruch getan hätte. Becker attestiert der *loi Bas-Lauriol* in erster Linie eine symbolische Funktion.¹⁵⁶

Um den Zusammenhalt innerhalb der frankophonen Länder zu stärken, wurde 1978 per Dekret die Miteinbeziehung des *Conseil international de la langue française* bei den Wortkommissionen festgelegt.

4.4.2 Schulpolitik

Bis 1880 blieb der Zugang zu höherer Bildung in erster Linie dem männlichen Nachwuchs der wohlhabenden Schichten vorbehalten, die *loi Camille Sée* setzte dem, zumindest am Papier, ein Ende.¹⁵⁷ Wenngleich in der Zwischenkriegszeit und in der IV. Republik auch einige Reformen diskutiert wurden, kam es erst in der V. Republik zu einer wesentlichen Veränderung hinsichtlich der Demokratisierung des Sekundarschulwesens. Entscheidend hierfür waren sicherlich die gesellschaftspolitischen Umstände - die soziale Umbruchsituation der Nachkriegszeit und der damit verbundene

[...] demographisch bedingte erhöhte soziale Nachfragedruck nach Bildung (explosion scolaire) [...sowie] die erhöhten Erwartungen einer expandierenden Wirtschaft an eine qualifizierte allgemeine und berufliche Bildung.¹⁵⁸

Für die Regionalsprachen bedeutend ist die Verabschiedung der *loi Deixonne* im Jahr 1951.¹⁵⁹ Sie autorisiert den fakultativen Unterricht der Regionalsprachen Baskisch,

¹⁵⁴ Siehe Haas:51

¹⁵⁵ Siehe Haas:91f

¹⁵⁶ Becker 2004:65

¹⁵⁷ Siehe dazu www.eurydice.org/website/htdocs/printTemplate.html, [3.12.2007]

¹⁵⁸ Hörner 1996:84

¹⁵⁹ Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, Journal officiel 13/1/1951

Bretonisch, Katalanisch und Okzitanisch im staatlichen Bildungswesen, per Dekret folgt 1974 auch Korsisch. Bei der Lektüre von Artikel 2 gewinnt man allerdings den Eindruck, dass die Regionalsprachen nicht um ihres Wertes willen, sondern als Nutzbarmachung für „höhere Ziele“ gelernt werden dürfen:

Des instructions pédagogiques seront adressées aux recteurs en vue d'autoriser les maîtres à recourir aux parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française.¹⁶⁰

1959 wurde durch die Reform Berthoin nicht nur die Schulpflicht auf das vollendete 16. Lebensjahr verlängert, auch das Sekundarschulwesen erfuhr entscheidende Reformen, die in weiterer Folge mit der Reform Fouchet (1963) zur Schaffung des CES (*collège d'enseignement secondaire*), einer vier-jährigen Beobachtungs- und Orientierungsstufe, führten. Diese sollte alle Kinder zwischen 11 und 15 Jahren aufnehmen und à la longue die parallelen Schulformen (*primaire/lycée*) aufheben. Diese Idee war keineswegs neu:

„La volonté d'unifier les structures et les enseignements de l'école moyenne apparaît dès le début du XX siècle avec Ferdinand Buisson et les Compagnons de l'Université nouvelle [...] qui lancent l'idée d'une «école unique».¹⁶¹

Somit war der Grundstein für eine egalitäre schulische Ausbildung bis Ende des 15. Lebensjahres gelegt. Danach verzweigt sich das Ausbildungssystem wieder, für das letzte schulpflichtige Jahr bestehen also unterschiedliche Möglichkeiten.

Eine weitere Demokratisierungsmaßnahme wurde ebenfalls 1963 durch die Einführung der *carte scolaire* vollzogen. Es handelt sich hierbei um ein geographisches Zuteilungssystem, das jede Schule einem bestimmten geographischen Sektor zuordnet, wobei die SchülerInnen jener Schule zugewiesen werden, die sich im Sektor ihres Hauptwohnsitzes befindet¹⁶².

Lorsqu'elle est créée [...], cette carte constitue un outil administratif de répartition des moyens qui vise d'abord à faire face à l'accroissement du nombre des élèves,

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichSarde.do?reprise=true&fastReqlid=1285086629&idSarde=SARDOBJT00007106573&page=4>, [15.9.2008] und

http://www.languefrancaise.net/dossiers/dossiers.php?id_dossier=45, [15.9.2008]

¹⁶⁰ *ibid.*

¹⁶¹ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>, [22.4.2008]

¹⁶² Hier als Beispiel die Einschreibmodalitäten des renommierten Collège Henri IV : „Le collège Henri IV est un collège de secteur qui accueille des enfants domiciliés dans une partie limitée du 5^{ème} arrondissement de Paris. Les élèves sont affectés, selon leur adresse, dans un des quatre collèges de l'arrondissement :

Raymond Queneau, Pierre Alviset, Lavoisier, Henri-IV. » in:

<http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr/college/inscriptions.html>, [25.4.2008]

lié aux politiques d'allongement des scolarités, et ensuite à assurer un maximum d'hétérogénéité sociale au sein des établissements.¹⁶³

Diese Maßnahme dient auch dazu, Favorisierungstendenzen für einzelne Einrichtungen, die vermutlich eine Ungleichgewichtung bezüglich der normalen Schichtverteilung der Bevölkerung und somit eine *homogénéité sociale* nach sich ziehen würde, entgegenzuwirken. Wie bei jeder Maßnahme gab es daraufhin Tendenzen, diese zu umgehen. Eltern, die mit der zugewiesenen Schule nicht zufrieden sind, weichen auf eine Privatschule aus oder verlegen mitunter sogar den Wohnsitz ihres Kindes in den „richtigen“ Sektor, um in renommiertere Schulen (wie z.B. das *collège* Henri IV im Pariser *quartier latin*) aufgenommen zu werden.

L'affectation des élèves en fonction de la sectorisation est prononcée par l'Inspection académique qui, en relation avec les conseils généraux, détermine aussi le nombre d'élèves maximum pouvant être accueillis dans chaque établissement en fonction des installations et des moyens dont elle dispose. Son application doit assurer la mixité sociale. L'affectation des élèves se fait essentiellement selon un critère de proximité géographique, mais d'autres critères comme le choix de la langue vivante peuvent être pris en compte.

Les dérogations à la sectorisation ont toujours été possibles mais se font parfois dans une absence de transparence absolue. Le ministère a annoncé un assouplissement de la sectorisation en mai 2007 et établi une hiérarchie de critères de dérogation non exclusifs. La décision d'accorder ou non une dérogation, préparée par une commission départementale, appartient en dernier ressort à l'Inspecteur d'académie.¹⁶⁴

Die *carte scolaire* ist keinesfalls unumstritten, die Diskussion um ihre Abschaffung entflammt regelmäßig in Wahlkampfzeiten, so auch zuletzt bei der Präsidentschaftswahl 2007, in der Nicolas Sarkozy als entschiedener Gegner der *carte scolaire* auftrat. Seit 1980 werden Schulrankings veröffentlicht, was zur Folge hat, dass Eltern verstärkt bestrebt sind, ihr Kind in einer „guten Schule“ unterzubringen. Interessanterweise umgehen gerade jene SchülerInnen die *carte scolaire* am öftesten, die bereits ohnehin aus favorisierten Gegenden kommen:

[...] la cartographie des effets de l'évitement scolaire démontre que le flux d'élèves qui changent d'établissement sont nettement plus importants dans les zones favorisées que dans les zones démunies. Autant dire que la mobilité scolaire concerne surtout les plus avantagés d'un point de vue social et résidentiel. On ne peut donc assimiler évitement scolaire et fuite des écoles des quartiers populaires: il

¹⁶³ <http://www.monde-diplomatique.fr/2007/03/FRANCOIS/14558>, [26.2.2008]

¹⁶⁴ http://www.fcpe.asso.fr/ewb_pages/s/secondaire-college-lycee-sectorisation-college.php, [26.4.08]

s'agit avant tout d'une recherche des meilleurs établissements par des familles qui n'ont déjà pas affaire aux «pires».¹⁶⁵

Dem Anspruch der Förderung der Interaktion verschiedener sozialen Milieus kann die *carte scolaire* nur insofern gerecht werden, als die Verteilung der Ansiedlung dies zulässt. Gegner der *carte scolaire* führen als Argument an, dass diese lediglich dazu diene, die soziale Ungleichheit, die bereits in der Ansiedlungspolitik vorherrsche, fortzusetzen, und somit dem Prinzip der Integration und der *égalité* widersprüchen.¹⁶⁶

[...] dans la mesure où l'espace urbain fait l'objet d'une certaine ségrégation, les établissements scolaires vont eux-mêmes être relativement ségrégués, puisque la sectorisation introduit un lien mécanique entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire.¹⁶⁷

Sie sehen die *égalité éducative* nur durch eine *mobilité scolaire* gewährleistet. Der offene Wettbewerb wäre dem Niveau der einzelnen Anstalten nur förderlich. Im Gegensatz dazu befürchten die Befürworter, dass es genau dadurch zu Niveauunterschieden kommen würde, wodurch der Grundsatz der *égalité* nicht mehr gewährleistet wäre, zudem von der Wahlfreiheit ohnehin nur eine kleine Minderheit profitieren würde. Sie regen vielmehr zu einer Aufwertung der Schulen durch erhöhte finanzielle Zuwendung und mehr Autonomie an:

Assurer la réussite de tous les élèves passe par un véritable projet d'établissement qui repose sur une pédagogie adaptée et l'attribution de réels crédits supplémentaires aux établissements les plus en difficulté avant qu'ils ne soient désertés.¹⁶⁸

Freier Wettbewerb könne die *égalité* der Bildungseinrichtungen nicht mehr garantieren, da mit einem Ansturm auf renommierte Schulen zu rechnen ist, die dann wiederum ihre SchülerInnen anhand gewisser Kriterien selektieren müssen. Somit entstehe eine Eigendynamik nach meritokratischem Muster, die zu Lasten der *mixité sociale* gehen würde. Je selektiver die Schule vorgeht, umso attraktiver wird sie. Im Endeffekt favorisiert sie jene Schichten, die über die meisten ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen verfügen, und kann die freie Wahl der Schuleinrichtung nicht mehr gewährleisten. Des Weiteren wird befürchtet, dass, wenn es von politischer Ebene zur

¹⁶⁵ <http://www.monde-diplomatique.fr/2007/03/FRANCOIS/14558>, [26.2.2008]

¹⁶⁶ *ibid.*

¹⁶⁷ Duru-Bellat 2004:17

<http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1040> [27.3.2008]

¹⁶⁸ FCPE (Fédération de parents d'élèves) Guillerrou, Laurence (2006) : La sectorisation garantit la mixité sociale – 6 septembre 2006. In : http://www.fcpe.asso.fr/ewb_pages/a/actualite-fcpe-1521.php?PHPSESSID=k67du6kjfvqog07edppldn0l4, 26.4.2008

Streichung von Geldern für die Bildungseinrichtungen kommt (vergleichbar mit der Privatisierung von Post, Transport- und Gesundheitswesen), das Bildungswesen nicht mehr einheitlich und flächendeckend funktionieren könne.¹⁶⁹ Dies würde die Schere zwischen den sozialen Zugehörigkeiten weiter vergrößern und einer Zweiklassengesellschaft den Weg ebnen, womit das Problem der Bildungsghettos nicht gelöst, sondern genährt würde.

4.4.2.1 *Collège Unique*

Die Umsetzung der Gesamtschule ging zögerlich vor sich, Anfang der 1970er-Jahre bestanden noch alle Schulformen parallel zur neuen Schulart. Die letzte Etappe der Demokratisierung erfolgt schließlich 1975 durch die *loi Haby* unter der Regierung von Jacques Chirac, die das *collège unique* nun definitiv einführt und die Parallelführung der Primaire- bzw. Lycéeklassen aufhebt.

Nun war eine

gemeinsame, undifferenzierte Sekundarstufe I, die ihren Ort in einem einheitlichen Schultyp, dem *collège* fand¹⁷⁰,

geschaffen und diese hat sich im Wesentlichen bis zur Gegenwart gehalten¹⁷¹. Knapp 200 Jahre nach der Französischen Revolution hat Frankreich der Forderung nach Gleichheit (zumindest bis zum 15. Lebensjahr) wieder ein Stück weit Folge geleistet. Auf den ersten Blick mag diese Demokratisierungsmaßnahme als ein Musterbeispiel zur Schaffung von Chancengleichheit erscheinen, in der Realität sieht sich das *collège* allerdings mit zahlreichen Problemen konfrontiert, die in der Heterogenität der SchülerInnen wurzeln. Es drängt sich also die Frage auf, inwieweit die Umsetzungsmaßnahmen der 200 Jahre alten Forderungen für die heutige gesellschaftliche Lage adäquat sind bzw. ob sie nicht einem zu eindimensionalen Lösungsanspruch zum Opfer gefallen sind. Da die frühere Beschulung sich zwar positiv auf den Schulerfolg in der *primaire* auswirkt, sich aber in der Sekundarstufe I nicht fortsetzt, soll nun die Institution *collège* in Hinblick auf formale und reale Einheit genauer betrachtet werden.

¹⁶⁹ Siehe dazu: <http://www.monde-diplomatique.fr/2007/03/FRANCOIS/14558>, 26.2.2008

¹⁷⁰ Hörner 1996:86

¹⁷¹ « L'enseignement dans le second degré est soumis aux dispositions générales de la loi d'orientation de 1989 complétée par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 Avril 2005. Les dispositions spécifiques relatives au rôle et au fonctionnement des collèges sont fixées par la réforme Haby de 1975 et un décret de 1996 » EURYDICE:9.

Exkurs 1: Selektion unter dem Deckmantel der *égalité* im *collège*?

Ein grundlegendes Problem der Gesamtschulen (nicht nur der französischen) ist der Anspruch, allen SchülerInnen ein gleichwertiges Bildungsangebot zu bieten, allerdings ohne ein homogenes Publikum vorzufinden. Es stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die Schule allein in der Lage ist, einen dermaßen großen Anspruch an Sozialisationsleistung überhaupt erfüllen zu können, und ob die Rahmenbedingungen, sprich einheitlicher Unterricht, gegenüber Phänomenen wie zunehmender Individualisierung der Gesellschaft und verstärkter Zuwanderung adäquat sind. Die frühe Beschulung kann diesem Problem scheinbar nur teilweise entgegenwirken. Wenngleich im europäischen Vergleich das Bildungssystem in Frankreich immer noch sehr zentralistisch organisiert ist, so zeigen sich dennoch Dezentralisierungsbestrebungen, die den Schulen etwas Autonomie zugestehen.¹⁷² So ist es Aufgabe jeder Schule, ein individuelles Programm, das *projet d'école*, zu entwickeln, das der Schule einerseits ein Profil gibt und ihr andererseits ermöglicht, auf die für den jeweiligen Sektor spezifischen Probleme flexibler einzugehen. In den urbanen Problemgebieten versucht der Staat durch die Setzung von Maßnahmen positiver Diskriminierung, wie der Ernennung bildungspolitischer Problemzonen (ZEP), Chancengleichheit herzustellen. Es besteht allerdings durchaus die Gefahr, dass solche Maßnahmen den gegenteiligen Effekt hervorrufen und die Ghettoisierung sogar noch verstärken. Auf die ZEP soll im nächsten Kapitel noch genauer eingegangen werden.

Formal erscheint das *collège* wie geschaffen zur Herstellung von Chancengleichheit, möglicherweise lassen sich dennoch einige Mechanismen identifizieren, die Ungleichheit auslösen:

Wie bereits ausführlich dargestellt, ist der erste Selektionsschritt durch die Umgehung der *carte scolaire* möglich. Da die Abwanderung in private Bildungseinrichtungen kaum verhindert werden kann, ist nur die bürokratische Seite, nämlich die Möglichkeit der Derogation veränderbar. Interne Selektion findet im *collège* erstmals bei der Wahl der ersten Fremdsprache statt: Da Deutsch allgemein als schwierig gilt, entscheiden sich eher

¹⁷² Dass die Dezentralisierung nur eine etwas oberflächliche Angelegenheit ist, und keine tatsächliche Veränderung im französischen Bildungssystem darstellt, erklärt u.a. Legrand 1994:98f: „L'État a gardé toutes les compétences en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur, mais, comme il n'a pas d'argent, il „fait la manche“, pour reprendre le mot d'un de mes anciens préfets. Et il vend la cohérence de sa politique contre une promesse d'argent frais.“

leistungsstarke SchülerInnen, oder zumindest leistungsorientierte Eltern, für diese Option. Diese Wahl findet vor dem Schuleintritt statt.

Ein weiteres Selektionsmoment ist die Entscheidung zwischen beruflicher Orientierung oder allgemein bildendem Zweig.

In der allgemein bildenden Gesamtschule können Schüler – zumeist sind es die Leistungsschwachen – ab dem 14. Lebensjahr (der Klasse der 4^{ème} und der 3^{ème}) eine berufliche Orientierung „wählen“, indem sie in Vorbereitungsklassen für eine handwerkliche Lehre oder eine Lehre in einem Kleinbetrieb oder in berufsvorbereitende Klassen „aussortiert“ werden.¹⁷³

Das Problem ist also, dass bei Wahlmöglichkeiten nicht zwei gleichwertige Optionen zur Verfügung stehen, sondern jede Entscheidung eine selektive Konnotation beinhaltet. Das heißt wiederum, dass nach Beendigung des *collège* nicht allen SchülerInnen die gleichen Möglichkeiten offenstehen. Das „gleiche“ Bildungsangebot für „alle“ favorisiert vielmehr gewisse Gesellschaftsschichten, nämlich jene, die die besten Voraussetzungen mitbringen, es für sich gewinnbringend zu konsumieren. Man kann also den Schluss ziehen, dass zwar auf formaler Ebene Einheit vermittelt, in der Realität jedoch differenziert wird.

Diese widersprüchliche Verquickung von demokratischen und meritokratischen Prinzipien, die sich durch das ganze Bildungssystem ziehen und in den *grandes écoles* ihren Höhepunkt finden, scheint in Frankreich jedoch gesellschaftliche Akzeptanz zu finden.

4.4.2.2 Der Umgang mit den „Anderen“ – Beschulungsmaßnahmen für MigrantInnenkinder

4.4.2.2.1 *Les enseignements de langue et culture d'origine (ELCO)*

Nahezu zeitgleich mit der Entstehung des *collège*, dem neuen Garanten für (Chancen)gleichheit, entstanden Sonderklassen für Immigrantenkinder.¹⁷⁴ Dies widerspricht der Tradition Frankreichs, die in der Institution Schule keine Unterschiede kennt, weder religiöse noch sonstige, sondern ihre Aufgabe darin sieht, aus allen SchülerInnen einen *citoyen* zu machen. Die Sonderbeschulung von MigrantInnenkindern ist durchaus als Phänomen der Zeit zu deuten – wie bereits im Abschnitt „Entstehungsgeschichte der Interkulturellen Erziehung“ unter dem Schlagwort „Ausländerpädagogik“ erwähnt, gab es diese Maßnahme auch in Deutschland. Durch die

¹⁷³ Veil 2002:2

¹⁷⁴ Meunier 2007:43

Ölkrise in den 1970-er Jahren kam es in ganz Europa zu Arbeitslosigkeit, woraufhin Frankreich 1974 einen Aufnahmestopp für ZuwandererInnen verhängte und versuchte, durch eine *mise en place d'une politique de contrôle des flux migratoires* die EinwohnerInnenzahlen zu stabilisieren.¹⁷⁵ Anstelle der Homogenisierung erfolgte eine Differenzierung der SchülerInnen, die Frage der Rückkehrfähigkeit spielte eine zentrale Rolle. Frankreich schloss mit sieben Ländern (Portugal, Italien, Tunesien, Marokko, Jugoslawien, Türkei, Algerien) Verträge, die Folge war Unterricht in der Herkunftskultur und –sprache (ELCO) von LehrerInnen aus den Herkunftsländern. Dies garantierte allerdings nicht, dass LehrerInnen und SchülerInnen dieselbe Sprache benutzten, da dieser zwar die Verkehrssprache des Herkunftslandes unterrichtete, was jedoch nicht zwingend bedeutete, dass es sich dabei auch um die Muttersprache der/des Schülerin/s handelte. Ein weiteres Problem hierbei waren für diesen Kontext oft nicht ausreichend ausgebildete LehrerInnen.¹⁷⁶

Der Unterricht für ImmigrantInnenkinder lief auf zwei Schienen: einerseits wurde versucht die Kinder durch die Schaffung von *classes d'initiation* und *cours de rattrapage intégré* in das französische System zu integrieren, andererseits wurde die Rückkehrfähigkeit unterstützt. Es entsteht der Eindruck, dass der französische Staat versuchte alle Möglichkeiten abzudecken, was die Maßnahmen mitunter etwas halbherzig erscheinen lässt und die MigrantInnenkinder im Endeffekt marginalisierte.

4.4.2.2 Les classes d'adaption (CLAD), les classes d'intégration (CLIN), et les cours de rattrapage intégré (CRI)

Die folgenden Maßnahmen betreffen die möglichst rasche Assimilation der MigrantInnenkinder und die Herstellung der sprachlichen Einheit. Diese Spezialklassen wurden 1970 gegründet und galten sozusagen als erstes Auffangbecken, das den Kindern primär als Adaptionshilfe diente. Die Verweildauer in dieser „Sonderklasse“ sollte möglichst kurz bemessen sein.

Die CLIN und CLAN bestehen noch heute, wobei die CLAN nun *classes d'accueil* genannt werden. Sie richten sich an die *enfants primo-arrivants*, das sind MigrantInnenkinder, die nicht in Frankreich geboren wurden und sich schulpflichtigen

¹⁷⁵ La politique d'immigration (1974-2005)

<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/>,

[15.9.2008]

¹⁷⁶ Siehe Meunier 2007:43

Alter (6-16 Jahre) befinden. Während die CLIN den Bereich der *primaire* abdecken, erfüllen die CLAD diesen Zweck im Bereich des *collège* und *lycée*. Ziel ist es, ganz nach dem Prinzip der Immersion,¹⁷⁷ den SchülerInnen in weniger als einem Schuljahr in eine reguläre Klasse einzugliedern. Dies entspricht der französischen Tradition der Assimilation.

Als spezielle Förderstunden könnte man die CRI bezeichnen, die sich an in Kleingruppen zusammengefasste MigrantInnenkinder richtete. Diese Kinder besuchten den regulären Unterricht. Allerdings dürften sie sich nicht bewährt haben, da sie im Gegensatz zu CLIN und CLAD nicht fortbestehen.¹⁷⁸

Exkurs 2: Ein kurzer Blick auf die Immigrationspolitik

A) Die Amtsperiode von Staatspräsident Valéry Giscard d'Estaing (1974-1981)¹⁷⁹

Die Amtszeit von Giscard d'Estaing ist gekennzeichnet von einem Immigrationsstopp 1974-1977, von dem lediglich MigrantInnen aus den EG-Ländern ausgenommen sind, sowie von zahlreichen die Immigration betreffenden Zirkularen und Verordnungen.¹⁸⁰ 1977 werden erstmals Prämien für Rückkehrwillige (10.000 FF) ausgezahlt, 1978 ist es erklärtes Ziel der Regierung 500.000 AusländerInnen in ihre Heimat zurückzuschicken. *Qu'* „il n'est plus question d'accueillir un seul étranger en France“ bestätigt schließlich Lionel Stoléro (Staatssekretär) im Jahr 1980.

B) Die Amtsperiode von François Mitterrand

Nach Präsidentschaftswahlen am 10. Mai 1981 zieht mit François Mitterrand zum ersten Mal in der V. Republik ein sozialistischer Kandidat in den *Palais d'Élysée* ein. Für die Immigrationspolitik bedeutet dies einen Wandel, bereits am 27. Mai setzt der Innenminister Gaston Defferre alle Abschiebungen aus, die Betroffenen bekommen eine provisorische Aufenthaltsgenehmigung. Weiters verhängt er ein Ausweisungsverbot, das

¹⁷⁷ (lat.)immergo – eintauchen, versenken. Diese Methode wird auch im bilingualen Unterricht angewandt und umgangssprachlich als „Sprachbad“ bezeichnet. Der Schüler wird sozusagen komplett in die zu lernende Sprache „eingetaucht“.

¹⁷⁸ Siehe Meunier 2007:47

¹⁷⁹ In der folgenden Ausführung beziehe ich mich in erster Linie auf: La politique d'immigration (1974-2005) <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/>, [17.9.2008]

¹⁸⁰ Siehe detaillierter in :

<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/>, [17.9.2008]

all jene AusländerInnen betrifft, die in Frankreich geboren wurden oder vor ihrem zehnten Lebensjahr nach Frankreich gekommen sind. Bei der Präsentation des Regierungsprogramms erklärt der damalige Innenminister Pierre Mauroy:

Solidarité, dignité, tels sont aussi les principes de notre politique envers les travailleurs étrangers. [...] La place et les droits de ces travailleurs doivent être pleinement reconnus.¹⁸¹

Es zeigt sich also in Bezug auf die Zuwanderungspolitik ein ganz klarer Kurswechsel, der auch weiterhin anhält: die Rückwanderungsprämien werden gestrichen, illegale ZuwandererInnen -, „*les sans papier*“- haben die Möglichkeit, bei Vorweisen einer fixen Anstellung legalen Status zu erlangen, allerdings nur bis zu einem gewissen Zeitpunkt. Die Gesetze bezüglich der EinwandererInnen werden gelockert, Intoleranz, Rassismus und Gewalt werden zu öffentlichen Themen.

Bei den Parlamentswahlen im Jahr 1986 trägt allerdings die Opposition (RPR-UDF) den Sieg davon, es wird eine Koalition gebildet. Auf die Zuwanderungspolitik hat dies negative Auswirkungen, sie entwickelt sich rückläufig. Unter Premierminister Jacques Chirac und Innenminister Charles Pasqua wird ein Gesetz – die *loi Pasqua*¹⁸² - erlassen, das die Ausweisungspolitik von vor 1982 wieder aufnimmt. Pasqua ist Anhänger einer „*immigration zéro*“-Politik.¹⁸³

Im Jahr 1988 wird François Mitterrand wieder gewählt und somit in seinem Amt als Staatspräsident bestätigt. Ihm zufolge sei es Aufgabe der Ausländerpolitik « *d’allier la fermeté vis-à-vis de l’immigration clandestine à une politique d’intégration*¹⁸⁴ ». Dies bedeutet eine Fortsetzung der bereits in der ersten Amtszeit eingeschlagenen Grundlinie, die restriktive *loi Pasqua* bleibt nach wie vor umstritten. Am 19. Dezember 1989 entsteht unter der Regierung Rocard der *Haut Conseil à l’intégration (HCI)*.¹⁸⁵ Seine Aufgabe besteht darin

¹⁸¹ Déclaration de politique générale de Pierre Mauroy, Premier ministre, Assemblée nationale, 8 juillet 1981. <http://www.vie-publique.fr/documents-vp/mauroy08071981.shtml>, [18.9.2008]

¹⁸² Loi n°86-1025 du 9 septembre 1986 dite Pasqua relative aux conditions d’entrée et de séjour des étranger en France, JORF du 12 septembre 1986 page 11035
<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000317301&dateTexte=&fastPos=4&fastReqlid=637690171&oldAction=rechTexte>, [18.9.2008]

¹⁸³ siehe Engler 2007:2

¹⁸⁴ <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/>, [18.9.2008]

¹⁸⁵ Décret n°89-912 du 19 décembre 1989 portant création d’un Haut Conseil à intégration, JORF du 23 décembre 1989 page 15978

[...] donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre ou du Comité interministériel à l'intégration, sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère.¹⁸⁶

Die (maximal) zwanzig Mitglieder sind in den unterschiedlichsten Berufsfeldern tätig, wie Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Sport. Der *Haut Conseil* besteht bis heute fort, die derzeitige Vorsitzende, Blandine Kriegel, ist Philosophin und an der Universität tätig.

Die Schaffung eines eigenen *Haut Conseil* zeigt, welche immense Wichtigkeit das Thema Integration in Frankreich einnimmt. Im Jahr 1992 erscheint der Bericht über „*conditions juridiques et culturelles de l'intégration*“, in dem der HCI unterstreicht, dass kulturelle Praktiken mit den französischen Grundwerten übereinstimmen müssen: Angesprochen werden hier die Klitorisbeschneidung sowie die Polygamie, während die Wichtigkeit der Laizität im öffentlichen Leben unterstrichen wird.

4.4.3 Sprachpolitik unter Mitterrand

Unter Mitterrand erreichte die Sprachgesetzgebung selbst bei zunächst nur rein zahlenmäßiger Betrachtung einen bislang nicht dagewesenen Höchststand.¹⁸⁷ Der *haut comité* wurde aufgelöst und stattdessen 3 neue Sprachämter geschaffen:¹⁸⁸

- Commissariat général de la langue française
- Comité consultatif de la langue française (Schirmherrschaft durch den Premierminister)
- Haut Conseil de la francophonie

Dieser steht unter der Obhut des Staatspräsidenten. Er ist international besetzt und dient der Förderung der Gemeinschaft der französischsprachigen Länder.

Parallel dazu werden die Kompetenzen ausgeweitet sowie die personelle und finanzielle Ausstattung erhöht.

<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000515771&dateTexte=&fastPos=1&fastReql=1305881051&oldAction=rechTexte>, [18.9.2008]

¹⁸⁶ <http://www.hci.gouv.fr/>, [18.9.2008]

¹⁸⁷ Haas 1991:99

¹⁸⁸ Siehe Becker 2004:66

Doch nicht nur im Bereich der französischen Sprache werden Aktivitäten gesetzt, auch auf dem Gebiet der Regionalsprachen werden Maßnahmen ergriffen. François Mitterrand versichert noch kurz vor der Präsidentschaftswahl:

C'est blesser un peuple au plus profond de lui-même que de l'atteindre dans sa langue et sa culture. Nous proclamons le droit à la différence¹⁸⁹

1982 wird Henri Giordan mit einem Bericht über die Regionalsprachen betraut, in dessen Folge dann auch Flämisch, Fränkisch und Elsässisch zum ersten Mal als Regionalsprachen bezeichnet wurden, ein Status, der ihnen zuvor mit der Begründung, dass sie Formen von Nationalsprachen seien, verweigert wurde. Am 21.6. wird ein Aktionsprogramm für drei Jahre, die *Circulaire Savary*, ins Leben gerufen. Diese ermöglicht die Einführung des Wahlfaches *langues et cultures régionales* auf *collège*- und *lycée*-Ebene, das als erste oder dritte Fremdsprache zur Matura gewählt werden kann. Längerfristig kommt es in Bezug auf die Minderheitenssprachrechte trotz Wahlversprechungen zu keinen Änderungen. Indirekt wirkten sich allerdings die Dezentralisierungsgesetze von Defferre (siehe dazu noch im Abschnitt Schulpolitik) positiv aus.¹⁹⁰ Insgesamt

[...] ist trotz alledem nicht zu leugnen, daß 1981 der Übergang von einer vorwiegend starren Politik, die die minorisierten Sprachen immer mehr erdrückte, zu einer dynamischeren erfolgt ist, die auch für neue Erfahrungen offen ist.¹⁹¹

1984 wurde der *comité consultatif* ins Leben gerufen, der für die Erforschung und Verbreitung des Französischen und der Frankophonie zuständig war.¹⁹² Artikel 2 schließt auch „die Sprachen“ Frankreichs mit ein:

Le comité consultatif de la langue française a pour mission d'étudier, dans le cadre des grandes orientations définies par le Président de la République et le Gouvernement, les questions relatives à l'usage et à la diffusion de la langue française, à la francophonie, aux langues de France et à la politique de la France vis-à-vis des langues étrangères. [...]¹⁹³

1983 wurde zum Jahr der Frankophonie erklärt, 1986 kam es unter der Cohabitation mit Jacques Chirac zur Bildung des *Secrétariat d'État chargé de la francophonie* sowie zur Einberufung von *Conférences des chefs d'État et de Gouvernement des pays ayant en*

¹⁸⁹ François Mitterrand am 14.3.1981, zitiert nach Stroh 1993:71

¹⁹⁰ Siehe dazu: Kremnitz 1995:85

¹⁹¹ Bochmann/Brumme 1993:456

¹⁹² Siehe Becker:67

¹⁹³ Décret n° 84-91 du 9 février 1984 instituant un commissariat général et un comité consultatif de la langue française (Journal officiel du 10 février 1984)

http://www.culture.gouv.fr/culture/dg/f/lois/archives/09_02_84.htm, [15.9.2008]

commun l'usage du français, die seither regelmäßig stattfinden und die Bildung vielfältiger Organisationen (wie z.B. AFAL – *Association d'amitié et de liaison*)¹⁹⁴ mit sich führten.

Die sprachpolitisch ambitionierten Aktivitäten setzten sich weiterhin fort. 1989 erfolgten innerbehördlichen Umstrukturierungen, da sich durch die Schaffung des Staatssekretariats für Frankophonie die Kompetenzen überlappten: Der *Commissariat général* wird zum *Conseil supérieur de la langue française (CSLF)* und der *Comité consultatif* zur *Délégation générale à la langue française (DGLF)* und deren Kompetenzen verbessert (stärkere Kontrollen, mehr Klagemöglichkeiten, Ausbildung von Fachpersonal – sogenannte *ingénieurs linguistiques*) und neu definiert. Die Ernennung des „*Commissaire*“ erfolgt durch den Staatspräsidenten höchstpersönlich - ein weiteres Indiz für den hohen Stellenwert, den die Sprachpolitik im französischen Staat einnimmt.

200 Jahre nach dem Sturm auf die Bastille galt die sprachpolitische Bemühung nicht mehr der Verbreitung der französischen Einsprachigkeit innerhalb der Republik, sondern - wie spätestens seit der *loi Bas-Lauriol* klar wurde - der Verteidigung gegen das Eindringen des Sprach- und Kulturguts aus dem anglo-amerikanischen Raum.

4.4.3.1 Französische Sprachpolitik im europäischen Kontext

Obwohl Frankreich als Gründungsmitglied der EG stets ein absoluter Befürworter der europäischen Gemeinschaft war, war das Engagement diesbezüglich ständig von der Sorge um den Verlust der eigenen Identität begleitet. Die eigene zentralistische Tradition mag wohl dem föderalistischen Ansatz der europäischen Gemeinschaft im Wege gestanden haben. Charles De Gaulle (Amtszeit als Präsident: 1959-1969) betonte die Wichtigkeit einer „*Europe des patries*“¹⁹⁵, innerhalb derer die nationalstaatliche Souveränität der Partnerländer bewahrt bleibe. Er vertrat einen intergouvernementalen Bündnisansatz, der eine Supranation im Sinne der Vereinigten Staaten klar ablehnte.¹⁹⁶

Dennoch kam es rund 20 Jahre später zur Unterzeichnung des Maastricht-Vertrages. Die Sorge um den Verlust der Identität war damit jedoch keinesfalls geschwunden. Dies manifestierte sich im Beharren auf die Wichtigkeit der eigenen Sprache, die als *patrimoine nationale* wohl noch stellvertretend für andere Ängste erhalten musste. Frankreich

¹⁹⁴ *ibid.*

¹⁹⁵ Siehe Haas 1991:63

¹⁹⁶ Haas 1991:164

änderte mit der Ratifizierung des Maastricht-Vertrags auch seine eigene Verfassung, indem es dem *Article 2 de la Constitution* folgenden Satz voranstellt:

*La langue de la République est le français.*¹⁹⁷

Die Intention, die französische Sprache vor dem „äußeren Feind“ zu schützen, versetzte zusätzlich, sozusagen als „effet secondaire“, den Regionalsprachen Frankreichs einen Schlag. Es ist erstaunlich, dass Frankreich in der EU und im internationalen Kontext genau das fordert, was es seinen Minderheiten verweigert. Folgendes Zitat des *Conseil économique et social*¹⁹⁸ soll dies verdeutlichen:

„ [...] il est nécessaire, que les pouvoirs publics soutiennent très largement les principes de la pluralité et de l'égalité des langues au sein de la Communauté, dans le souci de l'identité culturelle de chaque pays membre – tant il est vrai que c'est à partir d'identités solides que peuvent naître des relations pleinement vécues. »¹⁹⁹

Innerhalb der eigenen Grenzen galt das Prinzip der Pluralität jedoch nicht. Indem kulturelle Minderheiten innerhalb der Republik nicht einmal anerkannt werden – Frankreich hat konsequenterweise auch das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten nicht unterzeichnet - wird ihnen die kulturelle Identifikation verwehrt, sie werden zwangsegalisiert. Diese Haltung steht in krassem Gegensatz zu der vehementen Forderung nach Mehrsprachigkeit in der Außenpolitik. Diese Haltung zog sich quer durch alle politischen Parteien, selbst die SozialistInnen machten hier, wie man vermuten könnte, sozusagen als Gegenpart zu den GaullistInnen, keine Ausnahme. Insofern könnte man folgende Zitate bezüglich der Anerkennung der Minderheitssprachen jeder Partei Frankreichs zuordnen, während man Aussagen dieser Art im deutschsprachigen Raum eher dem rechten Lager zuordnen würde.

« [...] ce fédéralisme régionaliste signifierait à coup sûr la fin de notre République » (Philippe Séguin, RPR, 6.5.1992)

« Le français ne saurait être qu'une langue régionale en France » (Mugette Jacquaint, PC, 13.5. 1992)

Die Angst, dass das Französische von innen heraus geschwächt werden könnte, bestimmt also durchaus noch den Diskurs über die Minderheitensprachen.

¹⁹⁷ <http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/c1958web.htm>, [27.7.2008]

<http://www.legifrance.gouv.fr/html/constitution/constitution.htm>, [27.7.2008]

¹⁹⁸ <http://www.conseil-economique-et-social.fr/>, [6.8.2008]

¹⁹⁹ Conseil économique et social, zitiert nach Becker 2004:71

Auch von den SozialistInnen wird die Änderung der Verfassung unterstützt:

« C'est en quelque sorte une prise de conscience des risques qu'une uniformisation linguistique de l'Europe ferait peser sur notre culture, car chacun sait bien qu'elle ne se ferait pas au bénéfice du français. Elle se ferait par l'installation progressive de la langue de communication internationale la plus répandue, qui est aussi la langue de l'hégémonie nord-américaine à laquelle les peuples européens tentent de résister. » (Yves Dollo, PS, 13.5.1992)²⁰⁰

Es sei hier nochmals auf die Parallele zu Frankreichs eigener Sprachgeschichte verwiesen, wobei der Uniformitätsprozess in Frankreich zugunsten des Französischen schon abgeschlossen ist. Dieser wurde durch eine repressive Sprachpolitik erreicht, also nicht durch den „natürlichen“ Gebrauch der Sprache. Nun wurde mit der Änderung der Verfassung abermals versucht, mittels staatlicher Lenkung einzugreifen, bzw. sich zu schützen. Haas erklärt den Mechanismus des Festhaltens am einheitlichen Nationalstaat als einzige Realisierungsmöglichkeit politischer Einheit mit Frankreichs Geschichte.²⁰¹ Innerhalb der EU führte diese Einstellung zwangsläufig zu Unstimmigkeiten, da es als Hegemonietendenz vonseiten Frankreichs gewertet wurde.

Diese Diskussion ist stets von Frankreichs negativer Haltung gegenüber seinen Minderheiten überschattet, sodass die Legitimität der Vertretung der staatseigenen Interessen nach außen hin oft nicht als solche wahrgenommen wird, sondern eben sofort als Hegemonietendenz gewertet wird und diese unterläuft. Schon allein aus diesem Grund wäre ein Überdenken der sprachpolitischen Praxis gegenüber den Regional- und Minderheitensprachen notwendig.

4.4.4 Schulpolitik

Der Wechsel an der Staatsspitze macht sich auch im Bereich der *Éducation Nationale* bemerkbar, Meunier stellt eine „*ouverture à la diversité [...] plus récurrente dans les textes officiels à partir des années 1980*» fest.²⁰² Ein neues Schlagwort, das mit der interkulturellen Idee in Zusammenhang gebracht wird, erhält Einzug in den Bildungssektor: die Erziehung stehe im Dienst der „*construction d'un monde de paix*“. Der defizitäre Blickwinkel, nämlich der auf die „anderen“ SchülerInnen mit Migrationshintergrund, weicht dem Gedanken einer Erziehung der Öffnung zu Diversität

²⁰⁰ Zitiert nach Becker 2004:73f

²⁰¹ Haas 1991 :165

²⁰² Meunier 2007:50

und Alterität. Nach Abdallah-Pretceille reduziert sich diese nicht auf ein „Erlernen“ der Kultur des anderen:

L'amélioration des relations ne passe pas par la connaissance mais la reconnaissance de l'autre comme sujet singulier et universel.²⁰³

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, so kann nur dann eine gleichberechtigte Kommunikation, bzw. ein Interkultureller Dialog stattfinden, wenn die „*reconnaissance de l'autre*“ gegeben ist. Auch Meunier kritisiert, dass in der schulischen Praxis (wenn überhaupt) das Interesse am anderen oft sehr folkloristischen Charakter hat und somit oberflächlich ist. Dadurch entsteht mitunter ein kontraproduktiver Effekt, die „Anderen“ werden durch Differenzen hervorgehoben und somit –wenn auch ohne böse Absicht– stigmatisiert. Diese Überlegungen sind bereits aus der eingangs bearbeiteten Literatur bekannt, was bedeutet, dass die Grundgedanken der Interkulturelle Pädagogik im Ländervergleich durchaus übereinstimmen.

Vordergründiges Anliegen dieses Teils der Arbeit ist es aber, pädagogische Maßnahmen in Frankreich auf ihren interkulturellen Gehalt zu überprüfen. Es soll also im Gegenteil zum theoretischen Teil nun von der Praxis ausgegangen werden.

4.4.4.1 Les ZEP

1981²⁰⁴ kommt es angesichts zunehmender Probleme in gewissen Vorstadtgebieten zur Errichtung der „*zones d'éducation prioritaire*“ (ZEP). Hier wird das Prinzip der *égalité* ganz bewusst zum Nutzen eines sozial schwächer gestellten Bevölkerungsanteils gebrochen: „*Donner plus au ceux qui en ont besoin*“, lautet die Devise, eine positive Diskriminierungsmaßnahme zur Hebung des Schulerfolgs in diesen Zonen. Die Maßnahmen bestehen einerseits in einer ausgeweiteten Autonomie der betroffenen schulischen Einrichtungen, die ein effizienteres Eingreifen bei sozialen und schulischen Problemen erlauben sollen, andererseits in der Zahlung von Prämien an LehrerInnen, die in den ZEP unterrichten. Meunier formuliert den dahinterstehenden pädagogischen Gedanken folgendermaßen:

²⁰³ Abdallah-Pretceille 1996:102f

²⁰⁴ Circulaire du 1er juillet 1981 (n° 81-238), siehe

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/chronologie.shtml>, 22.4.2008

L'idée est d'aider l'apprenant à développer une ou plusieurs identités sociales à la base de son ancrage local et de ses relations avec ses semblables, ce qui va lui permettre de prendre une place comme sujet du savoir.²⁰⁵

Die ZEP setzen sich aus rund 8830 Schulen zusammen, wovon sich etwa 32% der Einrichtungen im Raum Paris befinden. Die durchschnittliche SchülerInnenzahl pro Klasse beträgt etwa 21 SchülerInnen (nicht ZEP: 23-24).

Laut einer Studie des INSEE, die sich über zehn Jahre erstreckt (1982-1992) hatte diese Neuerung keine signifikante Auswirkung auf den Schulerfolg, die Gründe werden vor allem in der schlechten Verteilung der zur Verfügung gestellten Mittel gesehen, von denen in erster Linie der Lehrkörper (Prämien) und nicht die SchülerInnen profitierten. Die erhoffte Wirkung, den Lehrkörper über längere Zeit mittels Prämien stabil zu halten, um eine kontinuierliche pädagogische Arbeit gewährleisten zu können, hat sich nicht erfüllt. Laut INSEE könnte man mit den gleichen Mitteln effizientere Maßnahmen setzen, nämlich die Klassenschülerzahl zu senken.

Les moyens affectés directement aux élèves se réduisent à quelques heures d'enseignement supplémentaires qui n'ont conduit à diminuer le nombre d'élèves par classe qu'assez peu et lentement (moins deux élèves en collège)²⁰⁶

Entgegen der ursprünglichen Intention haben sich die sozialen Ungleichheiten verschärft, da viele Eltern andere, mit weniger Mitteln ausgestattete Schulen bevorzugen, und es somit zu einer Stigmatisierung dieser Einrichtungen kommt. Dennoch wird am Konzept der ZEP festgehalten, als mögliche Lösung wird eine Erhöhung der Mittel sowie eine Neubewertung des Images vorgeschlagen.

Vergleicht man die ZEP mit den parallel immer noch bestehenden Maßnahmen ELCO und CLIN, so lässt sich ein grundlegender Unterschied feststellen: Während sich die der ZEP auf die SchülerInnenschaft in ihrer Gesamtheit bezieht, sind ELCO und CLIN segregierende Konzepte. Diese richten sich mitunter nicht nur an neu angekommene MigrantInnenkinder, sondern auch an bereits in Frankreich geborene Kinder, die sogenannte „zweite Generation“:

La „perception culturelle“ des ELCO liée à l'immigration est étendue [...] aussi à ceux qui sont nés en France et dont la langue et la culture apparaissent, pour certains observateurs, éloignées de l'école.²⁰⁷

²⁰⁵ Meunier 2007:50

²⁰⁶ <http://tf1.lci.fr/infos/france/2005/0,,3245744,00-insee-pointe-echec-zep-.html> [9.5.2008]

Das Problem der Auslagerung des Unterrichts der Muttersprache ist mit dem ELCO nicht befriedigend gelöst, die Eingliederung in den Unterricht ist aufgrund der Abkommen mit den Herkunftsländern nicht möglich, da die LehrerInnen den jeweiligen dortigen Unterrichtsministerien unterstehen. Der Haut Conseil de l'Intégration führt in seinem Bericht für den Premierminister Alain Juppé (1995) auf die Fragestellung

l'attachement à la culture étrangère peut-il freiner ou au contraire favoriser l'intégration ?

folgendermaßen :

A cette fin, il fait un état des lieux concernant les pratiques religieuses, familiales, associatives, résidentielles des immigrants, ainsi qu'un bilan de l'enseignement des langues d'origine qu'il serait souhaitable de faire évoluer vers un enseignement des langues étrangères dans le cadre du service public de l'éducation nationale.²⁰⁸

Bedenkt man, dass die Eingliederung des Muttersprachenunterrichts in das nationale Bildungswesen auch die staatliche Kontrolle über diesen bedeutet, so erscheint offensichtlich, dass das Interesse des HCI nicht interkultureller Natur ist, sondern ein Versuch der maximalen Integration sprich Assimilation.

4.4.5 Sprachpolitik: die *loi Toubon - loi n°94-665 relative à l'emploi de la langue française du 4.8.1994*²⁰⁹

Nach dem Wiederaufflammen der Diskussion um den Schutz der eigenen Sprache und der damit verbundenen Verfassungsänderung kam es 1994 erneut zu einem Gesetzesvorschlag. Grob gesehen erschien dieser wie eine Neuauflage der *loi Bas-Lauriol*, allerdings in etwas verschärfter Version. Die *loi Toubon* wurde ebenfalls mit dem Argument des Verbraucherschutzes begründet, im Endeffekt ging es aber wieder um den Schutz der französischen Sprache vor der befürchteten angloamerikanischen Vereinnahmung sowie vor ihrer Zurückdrängung aus höheren Diskursuniversen²¹⁰.

²⁰⁷ Meunier 2007:51

²⁰⁸ Liens culturels et intégration : rapport au Premier ministre, juin 1995
Paris;La Documentation française;1995;(Collection des rapports officiels)

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/954126500/index.shtml>, [18.9.2008]

²⁰⁹ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341&dateTexte=20080729>,
29.7.2008

²¹⁰ Gemeint ist hiermit der Statusverlust, der mit einer Internationalisierung (= Anglisierung) der Fachsprachen einhergeht. À la longue bedeute dies auch eine Abwanderung der (wissenschaftlichen) Elite in die anglophonen Länder. Siehe dazu: Trabant 2001:12

Die Gesetzesvorlage sah vor, dass in gewissen Texten, wie z.B. Arbeitsverträgen, auf Werbeflächen, öffentlichen Inschriften ebenso wie in Radio- und Fernsehsendern französische Termini anstelle von Anglizismen verwendet werden müssen, sofern diese in den offiziellen Wortlisten existierten. Gegen diesen Gesetzesentwurf wurde eine Klage vonseiten der sozialistischen Opposition eingebracht, da er dem Recht der „*liberté d’expression*“, welche im Artikel 10 der Europäischen Menschenrechtskommission²¹¹ verankert ist, widersprach. Der Verfassungsrat hob die Verpflichtung des Gebrauchs der offiziellen Termini mit der Begründung auf, dass dies dem Recht der freien Meinungsäußerung sowie dem Recht der freien Persönlichkeitsentfaltung widerspräche. Zum Gebrauch der offiziellen französischen Termini ist lediglich die Verwaltung verpflichtet.²¹²

Dies war ein weiterer Versuch, die Einheit des Staates mittels französischer Sprachtradition zu gewährleisten. Es mag mitunter als verbissenes Festhalten an gewohnten Strukturen erscheinen, aus Angst, dass dem Staat die Kontrolle entgleiten könne. Es erscheint paradox, die französische Tradition, die so eng in Zusammenhang mit den Menschenrechten steht, durch Gesetze schützen zu wollen, die diesen widersprechen.

Die französische Sprache wird, wie schon während der Revolution, vonseiten der PolitikerInnen jedwelcher Partei nach wie vor mit positiven, bedeutungsträchtigen Konnotationen überhäuft. Als *garant de l’égalité* und *assurant du lien social*, und Sprache der *liberté*, der *démocratie*, der *intégration*²¹³ ist sie ein *trésor inestimable*, ein *lien réel et symbolique de l’unité et de l’indépendance*²¹⁴.

Une réelle fidélité aux valeurs de la République implique, comme l’a fortement souligné Jürgen Habermas, que le contenu universaliste des droits soit interprété dans le contexte d’une tradition culturelle particulière. La citoyenneté démocratique ne peut se ramener à la simple jouissance de droits définis par un pouvoir central, si éclairé soit il.²¹⁵

Die französische Sprache hat sich etabliert und kann m.E. auch nur dann weiterleben und sich entwickeln, wenn man sie leben lässt, anstatt sie permanent ins Korsett von

²¹¹ http://www.internet4jurists.at/gesetze/emrk.htm#Artikel_10, [29.7.2008]

²¹² Diese Entscheidung wurde vom *Canard enchaîné*, der satirischen Wochenzeitung Frankreichs, folgendermaßen kommentiert: „La Toubon-langue sera donc un dialecte de fonctionnaires, qui continueront de jargonner comme devant“, zitiert nach Becker 2004:77

²¹³ Toubon zitiert in Becker 2004:83

²¹⁴ Georges Sarre (PS) zitiert nach Becker 2004:86

²¹⁵ Giordan/Louarn 2003:9

Reglementierungen zu sperren. Auch Haas spricht sich gegen eine Regelbarkeit der Sprache per Gesetz aus:

[...] die Sprache entzieht sich jedoch [...] dem gesetzlichen Dirigismus. Ihre Quellen sind tiefgründiger als diejenigen eines juristischen Textes, und die sie am Leben erhaltenden sprachlichen Gewohnheiten lassen sich durch ein Gesetz nicht ohne weiteres ändern.²¹⁶

Nicht unwesentlich erscheint bei der sprachpolitischen Diskussion die Unterscheidung in die Ebenen des Korpus und des Status der Sprache²¹⁷. Was Haas in obigem Zitat vor allem vertritt, ist die freie Entwicklung des Korpus, da dessen Reglementierung mit dem Recht der freien Meinungsäußerung kollidiert.

Als Außenstehende/er fällt es leicht, selbst unter Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung die Verbissenheit der französischen Sprachpolitik zu verurteilen. Das Augenmerk richtet sich hierbei meist auf die unverständlich erscheinende Angst Frankreichs vor dem Verlust der Einheit und der Entstehung von Parallelgesellschaften. Unter diesem Blickpunkt erscheinen die Vorwürfe, die Toubon an die sozialistische Opposition richtet, nahezu anachronistisch. Er meinte,

[...] les socialistes ont pris le risque d'aggraver les ségrégations, l'échec scolaire et les entraves à l'intégration et à la promotion sociale.²¹⁸

Durch das Urteil des Verfassungsgerichts wurde allerdings lediglich der gesetzliche Eingriff in den Status der französischen Sprache (d.h. die generelle Verwendung von Französisch) legitimiert, der Zugriff auf den Korpus (d.h. was nun „Französisch“ ist oder nicht) allerdings verwehrt. Aus dem Gesetz ergibt sich vielmehr ein „*droit au français*“, d.h. auf Kongressen darf Französisch gesprochen werden, fremdsprachige Publikationen, die Förderungen unterliegen, benötigen eine französische Zusammenfassung und in französischen Bildungseinrichtungen ist Französisch als Unterrichtssprache vorgeschrieben.²¹⁹ Um der Forderung nach Mehrsprachigkeit gerecht zu werden, sollen Übersetzungen auf Waren etc. in mindestens 2 Sprachen verfasst werden.

Trabant versucht die sprachpolitischen Bemühungen Frankreichs aus einem anderen Blickwinkel zu sehen und betont den kulturellen Wert der Sprachpflege. Des Weiteren verweist er auf die Wichtigkeit der französischen Sprache im Kontakt mit seinen

²¹⁶ Haas 1991:120

²¹⁷ Siehe Becker 2004:89

²¹⁸ Zitiert nach Becker 2004:90

²¹⁹ Siehe Trabant 2001:12

ehemaligen Kolonien. Er vertritt die Ansicht, dass „das besondere Zugehörigkeitsgefühl“ in der Frankophonie seinen Ausdruck findet und der politische und ökonomische Zusammenhalt durch den Verlust der gemeinsamen Sprache von innen her ausgehöhlt werde.²²⁰ Dieses Argument erscheint durchaus einleuchtend, dennoch beruht diese „besondere“ Beziehung auf einem Herrschaftsverhältnis. Könnte neben all den (wirtschaftlichen) Nachteilen, die eine Loslösung von der Frankophonie in sich birgt, diese nicht auch ein weiterer Schritt hin zur Selbstbestimmung dieser Länder sein?

4.4.5.1 Frankophoniebestrebungen auf dem internationalen Parkett – das Beispiel der Olympischen Spiele

Diese Bemühungen finden ihre Fortsetzung auf globaler Ebene in den internationalen Frankophoniebestrebungen. Anlässlich der Olympischen Spiele in China 2008, sei hier als Beispiel die „*Convention pour la promotion de la langue française au cours des XXIXe Olympiades*“ angeführt. Diese wurde am 26. November 2007 von Jean Pierre Raffarin, dem ehemaligen Premierminister (2002-2005), Senator und nunmehrigen „*Grand Témoin de la Francophonie pour les Jeux Olympiques de Beijing en 2008*“ und dem Präsidenten des olympischen Organisationskomitees, Liu Qui, unter Anwesenheit des französischen Staatspräsidenten Nicolas Sarkozy unterzeichnet.²²¹ Obwohl in den Statuten der olympischen Charta verankert ist, dass die offiziellen Sprachen Englisch und Französisch sind,²²² hat man sich hier eine zusätzliche Zusicherung zur Repräsentation des Französischen geholt, und dies nicht gerade unter geringem Aufwand.

Oltre la mise en place d'un Comité de coopération, composé de représentants des Etats et gouvernements francophones et du COJOB²²³, cette Convention prévoit une série d'actions pour assurer la place et la visibilité de la langue française telles que la mise à disposition de stagiaires francophones pour la traduction du site internet des jeux, la traduction de la plate-forme officielle d'information, la réalisation d'une signalétique en français, la traduction des principales publications du COJOB, dont le guide du spectateur, l'identification de traducteurs et d'interprètes pour la période des jeux, et enfin **soutenir la mise en place de manifestations culturelles francophones**. Le respect du français comme langue olympique répond à **la nécessité de préserver la diversité linguistique dans le**

²²⁰ ibid

²²¹ Siehe dazu: <http://ong-francophonie.net/modules.php?name=News&file=article&sid=206>, [26.7. 2008]

²²² Siehe dazu: Regel 24 der olympischen Charta: 1. Les langues officielles du CIO sont le français et l'anglais.

In: http://multimedia.olympic.org/pdf/fr_report_122.pdf, [26.7.2008]

²²³ Comité d'organisation des Jeux Olympiques de Beijing

monde, un engagement que la Francophonie a pris aux côtés des autres communautés linguistiques internationales.²²⁴

Einerseits tritt Frankreich durch die Forderung nach Unterstützung kultureller Veranstaltungen ganz klar als Vertreter der frankophonen Länder auf, andererseits aber auch im Namen anderer, nicht näher definierter Sprachgemeinschaften. Das Argument des Erhalts der Sprachenvielfalt ist nicht neu, der französische Staat untermauert den Verteidigungszug des Französischen (im internationalen Kontext stets im Namen der frankophonen Länder), indem er sozusagen stellvertretend auch für andere (nicht englische) Sprachgemeinschaften eintritt. Dies ist als Argument insofern sehr geschickt, da Frankreich nicht als Einzelkämpfer auftritt, sondern als Vertreter einer nicht näher definierten Wir-Gruppe. Dennoch genügt ein Blick auf die sprachpolitische Praxis in Bezug auf Frankreichs Minderheitensprachen, um diesbezüglich die Glaubwürdigkeit beträchtlich zu schwächen. Im Grunde geht es lediglich um das Aufrechterhalten des Status der französischen Sprache.

4.4.5.2 Die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen

Die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen²²⁵ ist eine Schutzmaßnahme für autochthone Sprachen innerhalb Europas, die 1992 vom Europarat verfasst wurde. Sie besteht aus acht Grundsatzregeln und 68 konkreten Verpflichtungen aus sieben Bereichen (wie z.B. Bildung, Medien, etc...), wovon jedes Land nach einem flexiblen Baukastenprinzip mindestens 35 übernehmen muss²²⁶. Es obliegt den UnterzeichnerInnen, zu entscheiden, welche Sprachen als Minderheits- bzw. Regionalsprachen gelten²²⁷.

Frankreich hat die Charta am 7.5.1999 unter der Regierung Jospin unterzeichnet, allerdings konnte sie nie ratifiziert werden, da der Verfassungsrat befand, dass sie gegen die Verfassung verstieße. Beinahe zehn Jahre später gibt es diesbezüglich keine Änderung, am 7.5.2008 lehnte Kulturministerin Christine Albanel die Ratifizierung weiterhin ab, mit derselben Begründung:

²²⁴ Die Hervorhebungen wurden meinerseits vorgenommen. In: <http://ong-francophonie.net/modules.php?name=News&file=article&sid=206>, [26.7.2008]

²²⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/files/charter_en.pdf, [31.7.2008]

²²⁶ http://www.coe.int/T/d/Com/Dossiers/Themen/Regionalsprachen/Charta_Wahl.asp#TopOfPage, [31.7.2008]

²²⁷ Den aktuellen Stand der Unterzeichnungen/Ratifikationen siehe: <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=1&DF=&CL=GER>, [3.8.2008]

She ruled out any notion that regional languages have any official status or official usage making it clear that France has no intention of ratifying the European Charter for Minority Languages. She argued that the Charter “is against our principles” because it “**implies [...] an inviolable right to speak a regional language, notably in the public sphere,**” and that ratification is “**against constitutional principles fundamental to the indivisibility of the Republic, equality in front of the law and the unity of the French people.**”²²⁸

However, in the face of strong arguments from deputies from all the parties, Mme Albanel offered a glimmer of hope with the promise of a new law, “a reference framework”, that would fit in with current French law.

Bereits 2003 kritisierte Giordan²²⁹ die Differenz des nach außen hin propagierten Wertes der kulturellen und sprachlichen Vielfalt und der innerstaatlichen Realität. Er fordert eine demokratische Debatte zur Integration der kulturellen und sprachlichen Vielfalt **innerhalb** der *République*. Eine Verhärtung der Fronten fördere lediglich die Extreme.

Frankreich müsse sich modernisieren und alte Nationalmythen über Bord werfen, um sich als ein Frankreich der Grund- und Menschenrechte zu definieren, kurz „*une République plurielle ouverte à sa propre diversité*“.²³⁰

4.4.5.3 Minderheitensprachen in Frankreich

Im Rahmen dieser Arbeit sollen lediglich die autochthonen Minderheitssprachen berücksichtigt werden. Es handelt sich hierbei um Okzitanisch, Katalanisch, Korsisch, Bretonisch, Baskisch, Flämisch und Elsässisch.²³¹ Wie bereits ausführlich erläutert, werden sie nach wie vor nicht offiziell anerkannt, internationale Abkommen wie die „*Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales et ethniques, religieuses et linguistiques*“ der UNO, sowie die „*Charte européenne des langues régionales et minoritaires*“ des Europarats werden nicht unterzeichnet bzw. ratifiziert. Eine geringfügige Verbesserung ihrer Lage zeichnete sich durch die Dezentralisierungsmaßnahmen 1982 und der damit verbundenen Stärkung der Regionen ab. Es wurden allerdings seit der *loi Deixonne*²³² 1951 (die ihrerseits wieder durch die *Loi Bas-Lauriol* und in weiterer Folge durch den *code d'éducation* aufgehoben wurde) und dem Zirkular Savary (1982) keinerlei gesetzliche Maßnahmen bezüglich der

²²⁸ http://www.eblul.org/index.php?option=com_content&task=view&id=164&Itemid=1, [26.7.2008]

²²⁹ Giordan, Henri(2003): La reconnaissance des langues régionales ou minoritaires. In : Giordan, Henri/Louarn, Tanguy(Hrsg) : Les langues régionales ou minoritaires dans la République

²³⁰ Giordan 2003 :41

²³¹ Das Franko-Provenzalische hat keinen offiziellen Regionalsprachen-Status zuerkannt bekommen. Siehe Tuailon 1988:205

²³² http://www.languefrancaise.net/dossiers/dossiers.php?id_dossier=45, [3.8.2008]

Minderheitensprachen ergriffen. Auch der 1982 von Jack Lang in Auftrag gegebene *Rapport* von Henri Giordan (*Démocratie culturelle et droit à la différence*) bleibt ohne wirkliche Auswirkungen. Als 1992 im Zuge der Verfassungsänderung („*la langue de la République est le français*“) die Forderung nach dem Zusatz « ...dans le respect des langues et cultures régionales de France » gestellt wird, begründete Frankreich seine Ablehnung wieder einmal mit dem Argument der „*indivisibilité*“.²³³

Ebenfalls 1992 gab die Europäische Kommission die Studie *Euromosaik* in Auftrag, deren Auftrag es war, die Regionalsprachen Europas bezüglich ihres Produktions- und Reproduktionspotentials zu untersuchen. Das Ergebnis für Frankreichs Regionalsprachen fiel erwartungsgemäß nüchtern aus.²³⁴ Die Gründe hierfür liegen in der Abnahme der Zahl der PrimärsprecherInnen (vorwiegend ältere Personen) und dem Fehlen der Funktion, somit der sozialen Präsenz. Dies wiederum

[...] largely derives from the negative identity associated with a prolonged period not only of neglect, but of hostility on the part of a state which has been constructed on the basis of a normativity that systematically fails to accommodate any sense of bilingualism that draws upon its internal cultural diversity.²³⁵

Die teilweise Zunahme von SekundärsprecherInnen kann die ursprüngliche Funktion der Sprache nicht wieder herstellen, da die Funktion der Sprache differiert.²³⁶

Im Abschluss soll noch einmal kurz veranschaulicht werden, wie tief die Tradition der französischen Sprache sitzt und wie sehr sie mit der französischen Identität verbunden ist. Wie bereits erwähnt gab Jack Lang als Kulturminister 1982 den *rapport Giordan* in Auftrag und kündigt 2001, nunmehr als Bildungsminister an, dass

« L'enseignement bilingue sera reconnu pour la première fois par deux circulaires qui en fixeront le cadre. Cette reconnaissance spécifique est sans précédent. L'enseignement de la langue régionale dispensé sous la forme bilingue se traduit par l'apprentissage d'une langue régionale, mais surtout par l'utilisation de la langue régionale comme langue d'enseignement. Il doit être intégré à l'ensemble de la réflexion portant sur les évolutions que sera susceptible de connaître, au cours des prochaines années, l'enseignement des langues vivantes »²³⁷

²³³ Siehe dazu: Becker 2004:75

²³⁴ Siehe http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/index_de.html#, [5.8.2008]

²³⁵ Ibid.

²³⁶ Siehe Kremnitz 1995:83

²³⁷ Jack Lang (25.4.2001, zitiert nach Giordan 2003:34)

Es erscheint widersprüchlich, dass genau die Person, die so klar für die Rechte der Minderheitssprachen auftritt, sich ein Jahr später ebenso vehement für das Französische im Unterrichtswesen eintritt (siehe Kap.4.3.2). Vor allem aber zeigt es die Unverbindlichkeit, die politische Ansagen haben. Jack Lang arbeitet mittlerweile für Nicolas Sarkozy, der ihn mit der Regierungskommission zur Reform staatlicher Institutionen betraut hat.

4.4.6 Schulpolitik: Von „interkulturell“ zu „*éducation à...*“

Die französische Bildungslandschaft der 1980er Jahre ist geprägt von einer Öffnung zur Vielfältigkeit, die Schulen werden angeleitet sich den kulturellen, religiösen und sozialen Unterschieden zu stellen. So stellt auch Meunier fest:

À partir de la fin des années 1980, la société civile française se reconnaît officiellement plurielle.²³⁸

Es ist fraglich, ob man die getroffenen Maßnahmen, wie ELCO und CLAD als „interkulturell“ bezeichnen kann, in der für diese Arbeit behandelten französischen Literatur werden sie allerdings immer in interkulturellen Zusammenhang genannt. Von der Konzeption des französischen Schulwesens her steht „*la notion d’interculturel*“ in Opposition zum „*modèle républicain*“.²³⁹ Denn

[t]raditionnellement, l’école invite chaque enfant accueilli à laisser sur le seuil ses caractéristiques culturelles spécifiques en échange de l’accès à l’universel, à la citoyenneté.²⁴⁰

Insofern gestaltet sich eine Integration des *droit à la différence* im Schulwesen Frankreichs natürlich schwierig. Ein Versuch den interkulturellen Gedanken nicht nur im Zusammenhang mit den MigrantInnen, sondern auf die gesamte SchülerInnenschaft auszudehnen ist 1985 in einem Zirkular des Bildungsministeriums zu erkennen, dass die *sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement* fordert.²⁴¹ Dies mag das Problembewusstsein für sogenannte Dritte Welt-Länder zwar durchaus erhöhen, es entsteht hier aber wohl eher eine Dichotomie „*WIR* Reichen“ und „*DIE* Armen“, was nicht im Sinne der n Erziehung sein kann.

²³⁸ Meunier 2007:53

²³⁹ Varro 2007:41

²⁴⁰ Kerzil 2002:130

²⁴¹ Kerzil 2002:142

1989 spaltet die erste „*affaire du foulard islamique*“²⁴² Frankreichs Bevölkerung in zwei Lager, die französische Regierung verstärkt daraufhin ihre Integrationspolitik und betont das Prinzip des Laizismus. Meunier stellt fest, dass ab diesem Zeitpunkt der Begriff „interkulturell“ aus den öffentlichen Texten des Bildungsministeriums verschwindet. Er verortet diese Tendenz bereits seit dem Rücktritt des damaligen Bildungsministers Alain Savary 1984²⁴³.

Der *Haut Conseil à l'Intégration* betont 1991 noch die Bereicherung durch die kulturelle Vielfalt, ändert aber seine Tonart, als es 1993 erneut zu einer Kohabitation, diesmal unter Edouard Balladur, kommt: das nunmehrige Integrationsmodell wende sich gegen kulturellen, religiösen oder klassenbezogenen Determinismus und spreche den Minderheiten einen besonderen Status ab.²⁴⁴ Dies bedeutet eine Rückkehr zu den Werten der III. Republik, der frische Wind von Mitterrands Politik vom *droit à la différence* ist abgeflaut.

Auch wenn der Begriff „interkulturell“ nicht dezidiert verwendet wird, so besteht der Gedanke weiter und manifestiert sich in den diversen Erziehungskonzepten – dies legt Kerzin anhand zweier Beispiele dar: sie untersucht das Konzept der *éducation au développement* und jenes der *éducation à la citoyenneté* auf interkulturelle Bestandteile. Bei den „*éducation à* – Maßnahmen“ handelt es sich nicht um eigene Unterrichtsgegenstände, sondern um zusätzliche Maßnahmen, die per Zirkular definiert sind.²⁴⁵ Sie sind als transversale Unterrichtsziele zu sehen, d.h. sie ziehen sich quer durch diverse Unterrichtsgegenstände, wobei natürlich jene wie *histoire-géographie-éducation civique* prädestiniert für diese Inhalte sind.

Ebenso wie in der Interkulturellen Erziehung, beschränke sich das Lernziel nicht nur auf den Wissenserwerb, sondern decke auch die Ebenen der Einstellung und des Verhaltens ab. Am Beispiel der *éducation au développement* stellt sich das folgendermaßen dar:

²⁴² Im Département Oise wurden zwei Schülerinnen im schulpflichtigen Alter aufgrund des Tragens von Kopftüchern vom Unterricht suspendiert.

²⁴³ Francois Mitterrand kündigt über das Fernsehen seine Absage am *projet de loi Savary* an. Es handelt sich hierbei um eine Umgestaltung des Schulwesens in einen *grand service public unifié et laïc de l'éducation nationale (SPULEN)*. Premierminister Pierre Mauroy tritt ebenfalls zurück.

²⁴⁴ Siehe Meunier 2007:53

²⁴⁵ Siehe z.B. Circulaire n° 98-140 du 7-7-1998: *Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale N°29 du 16 juillet <http://www.education.gouv.fr/bo/1998/29/ensel.htm>, [18.9.2008]

La connaissance: « connaître, à des échelles différentes, des situation de développement [...] » ;

Les attitudes: « favoriser un enrichissement culturel par la connaissance d'autres modes de vie, d'autres modes de pensée et, par là même, une ouverture à la compréhension internationale, dans un état d'esprit de tolérance, de respect et de refus du racisme » ;

Le comportement : « encourager des pratiques d'échange, de coopération, de partenariat, de solidarité »²⁴⁶

Hier ergeben sich aufgrund der Ähnlichkeit zu den Forderungen des Zirkulars „*sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement*“ dieselben Kritikpunkte, wenngleich diese bei Kerzil nicht erwähnt werden. Die Erfüllung der drei Komponenten *connaissance – attitudes – comportement* unterliegen unterschiedlichen Schwierigkeiten. Während die Kenntnisse durchaus vermittelbar erscheinen, stellt sich die Frage wie Einstellungen/Werte vermittelt werden sollen²⁴⁷, bzw. inwieweit das Unterrichten von Werten nicht Indoktrination sei.

Noch weniger nachvollziehbar ist der Zusammenhang zwischen *éducation à la citoyenneté* und Interkultureller Erziehung, wenngleich Kerzil auch hier ein gleiches Ziel erkennt: *il s'agit toujours de mieux vivre ensemble*.²⁴⁸

4.4.7 Retour zum Erziehungsideal des *citoyen*

Der politische Umschwung, der für das Bildungswesen eine erneute Zuwendung zu den traditionellen republikanischen Werten bedeutet, zeichnete sich schon 1993-1995 unter der Kohabitation Mitterrand - Balladur ab. 1995 wird Jacques Chirac (RPR) zum französischen Staatspräsidenten gewählt, dessen Regierungszeit von weiteren Kopftuch-Affären überschattet ist. Als Reaktion wird 2004 die *loi sur la Laïcité* erlassen :

La loi du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité , le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, interdit expressément le port “*dans les écoles, les collèges et les lycées publics, [...] de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse.*”²⁴⁹

²⁴⁶ Kerzil 2002:148

²⁴⁷ siehe dazu auch Punkt 2.2.3 dieser Arbeit

²⁴⁸ Kerzil: 2002:150

²⁴⁹ <http://www.assemblee-nationale.fr/site-jeunes/laicite/fiche-dates/fiche-2004/fiche.asp>[18.9.2008]

Wenig später kommt es zu Unruhen in den Vorstädten, woraufhin der damalige Innenminister Nicolas Sarkozy einen repressiven Kurs einschlägt. 2007 wird er französischer Staatspräsident.

Der Trend im Bildungssektor orientiert sich am Ideal der III. Republik: dem Ideal des *citoyen*. Dies offenbart sich auch im *socle commun* (siehe dazu Kap.3).

Kerzil postuliert:

La citoyenneté est l'affirmation politique de l'universel contre les particularismes et leurs intérêts privés.²⁵⁰

Auch wenn mitunter versucht wird in diesen Maßnahmen interkulturelle Komponenten zu entdecken, geht diese Entwicklung in eine andere, nämlich assimilierende Richtung und ist als Rückschritt zu bezeichnen.

²⁵⁰ Kerzil 2002:150

5 CONCLUSIO

Der zu Beginn dieser Arbeit untersuchte Begriff der Interkulturellen Erziehung erwies sich als relativ weitläufiges Unterfangen. De facto sind zehn Kriterien nicht ausreichend, um Interkulturelle Erziehung zu beschreiben, vor allem dann, wenn Bildungsideale und praktische Lernziele undifferenziert nebeneinander auftreten. Aufgrund des transversalen Charakters ist es allerdings schwierig konkrete Lernziele zu entwickeln. Die entsprechenden „Übungen“ werden mitunter ungeschickt gewählt und verstärken sogar noch den Effekt der Differenz, indem sie diese hervorheben. Der Grad zwischen der Negierung und der Hervorhebung von Differenzen ist ein sehr schmaler und individuell abzuwägender.

Der sogenannte heimliche Lehrplan, der davon ausgeht, dass bei der Lehrperson gesehenes Verhalten internalisiert und imitiert wird, wurde in diesem Zusammenhang erwähnt. Dies könnte konkret bedeuten, dass verstärkt in die Ausbildung der Lehrpersonen investiert werden müsste, allerdings nicht im Sinne der Vermittlung von Lehrmethoden, sondern im Sinne der persönlichen Weiterbildung. Dies heißt nichts anderes, als dass ein Lerninhalt nur dann glaubhaft vermittelt werden kann, wenn er authentisch vorgelebt wird. Was wiederum impliziert, dass die geforderten Lerninhalte vorerst an der eigenen Person erprobt und reflektiert werden müssen, bevor sie jemanden „anerkennen“ werden. Denn der Interkulturellen Erziehung ist Reflexion inhärent, und kommt im pluralen Kontext zum Einsatz.

Zur Setzung konkreter Lernziele wäre es demnach sinnvoll diese zu konkretisieren und überschaubarer zu machen. Insofern bietet sich eine Unterteilung in kleinere, konkretere Einzeldisziplinen an.

Findet diese reflektierende Bildungsidee nun auf nationaler und europäischer Ebene Eingang in die Bildungsüberlegungen? Nach Durchsicht der genannten Dokumente (Weißbuch, Empfehlung, *socle commun*) lässt sich diese Frage, abgesehen vom Europarat relativ schnell mit Nein beantworten. Dennoch lassen sich ansatzweise Übereinstimmungen mit dem Konzept der Interkulturellen Erziehung finden. :

Vergleicht man dieses mit den Zielsetzungen des Europarats, so sind beide über weite Strecken deckungsgleich. Kulturelle Vielfalt wird ebenso wie Mehrsprachigkeit als Bereicherung und als förderungswürdig erkannt, während gleichzeitig die Akzeptanz der

Pluralität und der Umgang damit gelernt werden müssen. Es gilt, gegen Diskriminierung, jeglicher Form von Rassismus und Intoleranz Stellung zu beziehen und sie zu thematisieren. Der Thematisierung des eigenen (eurozentristischen) Ansatzes wird kein Augenmerk geschenkt, er begründet sich mit den universellen Menschenrechten und wird somit als Universalwahrheit postuliert.

Große Übereinstimmungen finden sich zwischen der „Empfehlung für lebensbegleitendes Lernen“ des Europaparlaments und dem französischen „*socle commun*“ - dieser ist die nationale Variante der europäischen Empfehlung. Während die europäische Variante sehr allgemein gehalten ist und in erster Linie Bildungsideale formuliert werden, zeichnet sich die französische Version durch konkrete Lernziele aus. Es entsteht der Eindruck, dass, je konkreter ein Bildungsziel ist, sich umso weniger der Begriff „interkulturell“ darin findet, wengleich auch Inhalte der Interkulturellen Erziehung vorhanden sind. Dies mag wohl auch mit dem etwas schwer fassbaren Begriff des „Interkulturellen“ zusammenhängen, der sich je nach Kontext verändert. Da Interkulturelle Erziehung tendenziell eher eine Grundhaltung als ein festes Bildungsprogramm darstellt, findet sie zwar in einigen Bereichen Eingang, ist aber dezidiert eher in Dokumenten, die Bildungsideale vertreten vorzufinden.

Allen drei Dokumenten gemein ist die eurozentristische Ausrichtung, die auch als Ausgangsbasis begründet wird. Ihre infrage Stellung ist kein Thema. Begriffe wie Vielfalt werden auf europäische Vielfalt reduziert, außereuropäische MigrantInnen werden stillschweigend assimiliert oder schlichtweg negiert.

Betrachtet man die französische Schultradition in Verbindung mit dem Konzept der Interkulturellen Erziehung, so kommt man nicht umhin festzustellen, dass es hier offenbar keine großen Gemeinsamkeiten geben kann. Diese Aussage begründet sich damit, dass die französische Erziehungsidee einem affirmativen Bildungsideal entspricht. Dadurch kommt es zu einem starren Kulturbegriff, die Tradition wird bestätigt. Interkulturelle Erziehung hingegen ist reflektierend, der Kulturbegriff ist dynamisch und veränderbar.

Unter diesen Ausgangsüberlegungen macht ein Blick auf Frankreichs Geschichte diese große Verbundenheit zu den republikanischen Werten nachvollziehbar. Diese beginnen in der Revolution und setzen sich über die III. Republik in die V. Republik fort. Veränderung bringt schließlich der Regierungswechsel 1981, als François Mitterrand als erster sozialistischer Präsident der V. Republik an die Staatsspitze tritt und „*le droit à la*

différence“ proklamiert. Nahezu zeitgleich setzt mit dem Aufkommen der Interkulturellen Erziehung die Forderung nach Vielfalt im französischen Bildungswesen ein. Die 1980-er Jahre kennzeichnen sich im Bildungsbereich durch die Schaffung der ZEP (*Zones à éducation prioritaire*) - hier wird das Prinzip der *égalité* ganz bewusst zum Nutzen eines sozial schwächer gestellten Bevölkerungsanteils gebrochen, das Motto lautet: „*Donner plus au ceux qui en ont besoin*“. 1982 ermöglicht die *circulaire Savary* den Schülern des *collège* und *lycée* den Besuch des Wahlfaches *langues et cultures régionales*, das zur Matura auch als erste oder dritte Sprache gewählt werden kann. Die 80-er Jahre sind also geprägt von Änderungen, die zugleich auch Öffnung bedeuten.

Gegen Ende der 80-er verschwindet allerdings der Begriff „interkulturell“ aus den öffentlichen Dokumenten, dies überschneidet sich mit der ersten Kopftuchaffäre. Ob der Begriff bereits überstrapaziert war, oder ob es tatsächlich einen ursächlichen Zusammenhang gab, konnte von meiner Seite nicht geklärt werden.

1995 wird Jacques Chirac zum Präsidenten gewählt, was tendenziell zu einer erneuten Zuwendung zu den traditionellen republikanischen Werten führte. 2004 erging die *loi sur la laïcité*, Hintergrund dafür waren weitere „Kopftuch-Affären“. Wenig später kam es zu den Vorstadt-Krawallen, woraufhin der damalige Innenminister und nunmehrige Staatspräsident Nicolas Sarkozy einen repressiven Kurs einschlägt.

Auf dem Bildungssektor ist der Begriff „interkulturell“ gänzlich aus den offiziellen Dokumenten verschwunden, Maßnahmen wie z.B. die *éducation à la citoyenneté* treten an seine Stelle. Wie der in Kapitel 3 behandelte Referenzrahmen zeigt, werden Kompetenzen, die man der Interkulturellen Erziehung zuordnen könnte mit *compétences sociales et civiques* betitelt.

Wenngleich das Konzept der Interkulturellen Erziehung sicherlich mit Fehlern behaftet war, so hat es mit der richtigen politischen Kombination doch zu Veränderungen im französischen Erziehungswesen beigetragen. Die derzeitige Rückbesinnung auf das Erziehungsideal des *citoyen* ist als Rückschritt zu bezeichnen.

6 RESUME

La mondialisation et le développement des flux migratoires modifient les structures traditionnelles des États et provoquent des échanges souvent de personnes de différentes cultures. À la recherche d'une solution miracle pour un contact paisible entre les cultures, la compétence interculturelle devient de plus en plus essentielle. Ainsi le terme « interculturel » est courant dans les domaines de l'économie et de la politique depuis les années 80. Puisqu'il n'existe pas une définition claire et précise, le terme est utilisé dans des contextes très divers.

Aussi ce mémoire se concentre sur le concept d'« éducation interculturelle », en essayant d'une part, de le définir précisément et, d'autre part, de le situer dans les contextes de littérature pédagogique prescriptive et du système scolaire traditionnel français.

Dans la première partie du travail, l'éducation interculturelle est examinée d'un point de vue historique pour délimiter les possibilités de son emploi. « L'essai d'un concept intégrant » de Wolfgang Nieke en forme la base. Ses dix critères permettent d'étudier d'un point de vue critique les matières liées à l'éducation interculturelle, leur applicabilité ainsi que l'évaluation de sa base théorique. Bien que la subdivision des critères de l'éducation interculturelle de Nieke soit utile, l'étude a montré ses limites : le manque d'une définition claire des différents points soulève plusieurs questions et rend difficile son opérationnalisation. En outre, les idéaux éducatifs sont mélangés avec les buts pratiques de l'instruction scolaire. Bien que Nieke n'ait pas trouvé une définition exacte de l'éducation interculturelle, la discussion de son travail a permis de mettre en évidence les limites théoriques du concept. Les thèmes principaux de l'éducation interculturelle sont les suivants :

La conscience de l'ethnocentrisme

La perception d'un « autre » provoque la sensation consciente de soi-même. Le but de l'éducation interculturelle est ainsi la prise de conscience de ce procès pour éviter des formes de refoulement. Il en résulte un dynamisme réflexif qui ne demande pas la sortie de l'ethnocentrisme, mais sa mise en question.

Le problème de la circularité

Un sujet essentiel de l'éducation interculturelle est la thématisation des différences et les conflits résultants. De cette manière les stéréotypes et les préjugés peuvent être démasqués et leurs relations dévoilées. Le danger de ce processus est d'arriver à une situation d'absolutisme de différences : En effet, bien que l'origine culturelle et la couleur de la peau soient présentées comme des sources de discrimination, l'activité pédagogique reste néanmoins centrée sur les différences culturelles. Ainsi les polarités sont renforcées et non éliminées. Ceci montre le caractère contre-productif de ce travail pédagogique. La mise en avant des différences culturelles constitue un point central de la problématique liée au concept d'éducation interculturelle.

Le problème du folklorisme

En motivant la majorité à s'intéresser à une minorité, l'intérêt se transforme souvent en curiosité pour l'exotisme. Cet aspect est surtout visible lors d'évènements présentant une région. Le danger de tels évènements est la focalisation sur des conceptions fixes de la culture minoritaire. Cela mène à une vue du prochain comme objet exposé. En outre, les termes « nation » et « culture » sont souvent confondus dans ce contexte. Cette conception rigide et affirmative de la culture est cependant incompatible avec le principe d'une conception réflexive de la culture de l'éducation interculturelle.

La tutelle des minorités

Une critique généralement formulée concerne la représentation des minorités par la majorité. C'est ainsi que certaines mesures (politiques et pédagogiques) louables ne correspondent malgré tout pas à la réalité et aux besoins des minorités. L'enseignement de la langue maternelle comme option (voire chapitre 2,4) présente un bon exemple de la négligence des besoins des élèves. L'instruction commence généralement tout au début et ne considère pas les connaissances orales déjà présentes des apprenants. En outre l'enseignement des langues minoritaires se retrouve souvent en concurrence directe avec l'apprentissage de langues prestigieuses, telles que l'anglais, et paraît plutôt comme un don charitable qu'un essai d'une égalisation.

Le motif central de l'enseignement interculturel est la coexistence paisible dans une société pluriculturelle. Le terme « interculturelle » est souvent utilisé dans ce sens et peut aussi signifier « social » et « communicatif » dans ce contexte.

La deuxième partie du mémoire traite du thème du rôle de l'éducation interculturelle dans les documents officiels suivants :

- *le livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil d'Europe
- *la recommandation du Parlement Européen sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*
- *le socle commun de connaissances et de compétences* du Ministère d'Éducation National Français

Dans une première partie, l'étude se concentre sur la recherche des éléments et des principes de l'éducation interculturelle contenus dans ces documents. Ensuite, dans une seconde partie, les résultats trouvés permettent de constituer une base d'analyse sur les différences et les affinités dans l'utilisation du terme « interculturel ».

Seul le « livre blanc sur le dialogue interculturel » suit les principes interculturels. Il propose un idéal pédagogique tout en respectant les traditions du Conseil d'Europe. Toutefois, il ne peut pas servir de manuel pratique dû à son caractère idéaliste. Il est important de préciser que ce n'est pas non plus sa finalité. Le texte se concentre surtout sur les droits de l'Homme universels et la position de l'Europe dans le dialogue interculturel mondial. Selon le Conseil d'Europe, le dialogue interculturel n'est possible que sur la base des droits de l'Homme qui restent le point de référence.

Dans la « recommandation du Parlement Européen sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », le terme « interculturel » est nommé plusieurs fois, mais le texte ne suit pas les principes de l'éducation interculturelle. Le lecteur a plutôt l'impression que le terme est utilisé sans un sens ou une finalité concrète. Le document est conçu dans sa majorité comme une proclamation d'idées universelles et irréprochables (comme le livre blanc) qui paraissent souvent très générales et même banales. Elles peuvent être considérées comme idéaux pédagogiques, mais ne permettent pas de formuler des buts d'instruction concrets. Les propositions du document paraissent même exagérées de sorte que même un thérapeute du comportement ne les puisse appliquer. Il paraît irréel de demander au citoyen européen moyen de suivre ces recommandations.

Dans le « socle commun », le terme « interculturel » n'est pas utilisé et les principes de l'interculturalité ne jouent qu'un rôle marginal dans le texte. Les buts éducatifs sont

formulés d'une façon très concrète et se basent surtout sur l'idéal du citoyen et de ses compétences. Le citoyen, conscient de son origine, forme aussi le but éducatif central nommé dans le texte. L'intégration fonctionne, selon le texte, par l'idéal du citoyen qui garanti la solidarité et qui rend superflu l'idée d'une pluralité culturelle. En conséquence, la diversité de langues et les minorités ne sont pas citées dans le socle commun.

Les trois textes présentés montrent la tendance suivante :

Plus les buts éducatifs sont concrets, moins le terme « interculturel » est nommé, bien que des thèmes interculturels soient présentés. La raison pourrait être le manque d'une définition claire du terme « interculturel », dont les sens varient selon le contexte. Comme l'éducation interculturelle est plutôt une position substantielle et non un programme éducatif fixe, elle est mentionnée surtout dans des documents contenant des idéaux pédagogiques. Les trois documents sont centrés sur le territoire de l'Union Européen ce qui marque aussi le point de départ des textes. Les thèmes sont présentés dans une forme irréprochable et tout ce qui ne fait pas parti du système présenté est négligé, comme la diversité dans les dimensions culturelles et linguistique liée aux migrants venant de l'extérieur de l'Europe.

La participation civique efficace et constructive a une grande importance dans ces documents. Elle se comprend d'un côté en tant que facteur d'intégration, d'un autre côté en tant que composant relevant de la capacité de soutien dans des situations de concurrence. Il ne faut pas oublier que l'Union Européenne était à l'origine une union économique et que des études comme PISA, (servant de référence aux programmes éducatifs nationaux) sont organisées par des institutions économiques. Il faut considérer que le terme « éducation » prend dans ce contexte un sens définitif. L'éducation n'est plus vue dans la tradition de l'humanisme - mais dans le sens de la rentabilité dans la compétition économique. Dans ce contexte, l'éducation devient une formation de capitaux humains. Ainsi l'entente interculturelle dans le sens d'essayer de créer une égalité au niveau mondial, ne peut pas être au gré de l'économie. L'exception est la meilleure connaissance de l'autre pour mieux pouvoir disposer de lui. En regardant la tradition scolaire française concernant l'éducation interculturelle, il semble évident de conclure qu'il ne peut pas y avoir de grandes affinités. Cette affirmation peut être expliquée par la conception de l'idée de l'instruction française comme idéal éducatif affirmatif. Par conséquent, le terme « culture » est conçu d'une façon

rigide qui confirme la tradition. Le terme « culture » dans l'éducation interculturelle est en revanche plus dynamique et réflexif.

Un regard sur l'histoire de France aide à comprendre ce lien aux valeurs républicaines. Leur origine se situe à l'époque de la Révolution et se développe pendant la III^e République et puis lors de la V^e République. Un changement s'effectue avec le nouveau gouvernement en 1981. Le socialiste François Mitterrand devient Président de la République et proclame « le droit à la différence ». De cette manière, presque en même temps, le concept de l'éducation interculturelle avec sa devise de pluralité commence à prendre pied dans le domaine de l'éducation nationale. Les années 80 se caractérisent par la création des ZEP, une mesure de l'État où le principe de l'égalité est suspendu en faveur de ceux qui sont socialement défavorisés. Le slogan était à l'époque : « Donner plus à ceux qui en ont besoin ». En 1982 la circulaire Savary permet aux élèves du collège et du lycée d'étudier « des langues et cultures régionales » en option ; il est également possible de choisir cette matière en tant que première ou troisième langue au baccalauréat. Les années 80 sont alors marquées par des changements qui signifient une ouverture.

Vers la fin des années 80, le terme de « l'interculturel » disparaît des textes officiels, coïncidant avec la première « affaire du voile ». Il n'est pas aisé de savoir si la disparition du terme « interculturel » est à attribuer à un effet de mode ou bien à un lien causal propre à cette affaire ou bien encore à la conjonction de ces deux situations.

L'élection du président Jacques Chirac mène à un renouveau de valeurs traditionnelles républicaines. En 2004, la loi sur la laïcité est votée suite aux « affaires de foulard ». Peu après les émeutes dans les banlieues surgissent. La réaction du Ministre de l'Intérieur de l'époque et futur Président de la République Française, Nicolas Sarkozy, est très répressive.

Au niveau de l'Éducation Nationale, le terme de « l'interculturel » a complètement disparu des papiers officiels. Le terme se voit remplacée par un ensemble de mesures éducatives, comme par exemple « l'éducation à la citoyenneté ». Comme le montre l'étude sur le socle commun dans le chapitre 3, les aptitudes qui correspondent aux compétences interculturelles sont intitulées « compétences sociales et civiques ». Même si le concept d'éducation interculturelle n'était pas sans erreurs, il a certainement contribué –en combinaison avec la politique de Mitterrand – aux changements dans le système éducatif en France. Le retour actuel à l'idéal du « citoyen » est sans aucun doute un pas en arrière.

7 LITERATUR

7.1 Aufsätze und Bücher

- Abdallah-Preteceille, Martine, 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris (Que sais-je?).
- Alessio, Michel, 2003. « Les langues régionales ou minoritaires dans la République », in : Giordan/Louarn. 25-32.
- Allemann-Ghionda, Cristina, Hg., 1994. *Multikultur und Bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe*. Bern [u. a.] (Explorationen, Band 8).
- Anweiler, Oskar, Hg., 1996. *Bildungssysteme in Europa*. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei. Weinheim, Basel.
- Antoine, Gérald/Martin, Robert, Hgg, 1985. *Histoire de la langue française 1800-1914*. Paris.
- Annan, Kofi, Hg, 2001. *Brücken in die Zukunft*. Ein Manifest für den Dialog der Kulturen. Frankfurt.
- Auernheimer, Georg, 2003³. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg/Blumenthal, Victor v./Stübiger, Heinz/Willmann, Bodo, 1996. „Interkulturelle Erziehung im Schulalltag“, in : *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt/Main [u. a.], (Jahrbuch für Pädagogik; 1996) 79-97.
- Auernheimer, Georg, 1995². *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt.
- Balibar, Renée/Laporte, Dominique, 1974. *Le français national*. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution. Paris.
- Becker, Monika, 2004. *Die « Loi relative à l'emploi de la langue française » vom 4. August 1994*. Anspruch und Wirklichkeit französischer Sprachpolitik und Sprachgesetzgebung. Frankfurt/Main, Wien [u. a.].
- Benhabib, Seyla, 1999. *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit*. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt/Main.
- Bentz, Luc, 2001. « Que vivent les langues! » *La conjoncture* 18. [http:// www.langue-fr.org/d/langues/que-vivent.htm](http://www.langue-fr.org/d/langues/que-vivent.htm), [8.6.2008].
- Bochmann, Klaus/Brumme, Jenny Hgg., 1993. *Sprachpolitik in der Romania*. Zur Geschichte sprachpolitischen Handelns und Denkens von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Gemeinschaftsarbeit der Forschungsgruppe „Soziolinguistik“ – Jenny Brumme, Gerlinde Ebert, Jürgen Erfurt, Ralf Müller, Bärbel Plötner – unter der Leitung von Klaus Bochmann. Berlin/New York.
- Borrelli, Michele/Hoff, Gerd, Hgg., 1988. *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 6).
- Borrelli, Michele, 1996. „Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung“, in: Borrelli/Hoff, 1-9.

- Boujou, Paul M./Dubois, Henri, 1995. *La Troisième République (1870-1940)*. Paris (Que sais-je?).
- Boyer, Henri, 1982. « À propos du statut des langues en France de la dénomination comme pratique politique », in: *Lengas* n°12, Montpellier.
- Brasemann, Petra, 2001. „Institutionelle Sprachlenkung in Frankreich: Neue Wege oder: Neues von der Sprachpflegefront“, in: Haßler, 165-187.
- Catach, Nina, 1985. « La Bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 » in: Antoine / Martin, 237-251.
- CNDP, 2002. *Qu'apprend-on au collège? Pour comprendre ce que nos enfants apprennent*. Paris.
- Duru-Bellat, Marie, 2004. *Quel est l'impact des politiques éducatives? Les apports de la recherche*. Ministère de l'éducation nationale, commission du débat nationale sur l'avenir de l'école. Paris. <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1040> [27.3.2008].
- Engler, Marcus, 2007. «Frankreich», in: *Focus Migration*. Länderprofil Frankreich.Nr.2/März 2007, Hamburg. <http://www.focus-migration.de/Frankreich.1231.0.html>, [18.9.2008].
- EURYDICE, Eurybase – *The Information Database on Education Systems in Europe: Organisation du système éducatif en France*. http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/Eurybase_FR_VO.pdf, [18.8.2008].
- Franceschini, Rita, Hg., 2001. *Biographie und Interkulturalität*. Diskurs und Lebenspraxis. Tübingen (Stauffenberg Discussion, Band 16).
- Franceschini, Rita, 2001. „Die Konstruktion von Fremdheit: Umkehrfiguren“, in: Franceschini, 111-125.
- Giordan, Henri, 2003. «La reconnaissance des langues régionales ou minoritaires», in: Giordan/Louarn. 33-44.
- Giordan, Henri/Louarn, Tangi, Hgg., 2003. *Les langues régionales ou minoritaires dans la République*. [Toulouse].
- Guilhaumou, Jacques, 1989. *Sprache und Politik in der französischen Revolution*. Vom Ereignis zur Sprache des Volkes (1789-1794). Frankfurt/Main.
- Haas, Rainer, 1991. *Französische Sprachgesetzgebung und europäische Integration*. Berlin (Tübinger Schriften zum internationalen und europäischen Recht 24).
- Habermas, Jürgen, 1993. „Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat“, in: Taylor, Charles, Hg. *Multikulturalismus und die Kultur der Anerkennung*. Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen, 1983. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/Main.
- Haßler, Gerda, Hg., 2001. *Texte und Institutionen in der Geschichte der französischen Sprache*. Bonn.

- Hofmann, Klaus T./Petry, Christian/Raschert, Jürgen/Schlotmann, Barbara, Hgg., 1993. *Schulöffnung und Interkulturelle Erziehung*. Wie Regionale Arbeitsstellen Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können. Basel.
- Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian, Hgg., 1990. *Lexikon der romanistischen Linguistik* (LRL). Bd. 5. Französisch, Okzitanisch, Katalanisch. Tübingen.
- Hörner, Wolfgang, 1996. „Frankreich“, in: Anweiler, Hg., 83-107.
- Kattenbusch, Dieter, Hg., 1995. *Minderheiten in der Romania*. Wilhelmsfeld.
- Kerzil, Jennifer, 2002. «L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes», in: *Carrefours de l'éducation* 2002/2, n°14, 120-159.
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CDLE&ID_NUMPUBLIE=CDLE_014&ID_ARTICLE=CDLE_014_0120, [18.9.2008].
- Kraxberger, Helga, 1991. *Alphabetisierung und Entwicklung der École Primaire im 19. Jahrhundert am Beispiel des Departements Nièvre*. DA Universität Wien.
- Kremnitz, Georg, 1995. „Sprachliche Minderheiten in Frankreich heute“, in: Kattenbusch, 81-94.
- Krüger-Potratz, Marianne/Reich, Hans-Heinz, 2001. *Lehrerbildung interkulturell*. Materialien Empfehlungen und Stellungnahmen; Dokumente Studienangebote und Erlasse zur Fortbildung; Bibliographie. Münster (Interkulturelle Studien, 34).
- Lagarde, André/Michard, Laurent, 1963. *Moyen Age*. Les grands auteurs français du programme. Paris.
- Legrand, André, 1994. *Le système E. L'école...les réformes en projet*. Paris.
- Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang, Hgg., 1994. *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann. Münster, New York.
- Mall, Ram Adhar, 1998. „Toleranz aus interkultureller Perspektive“, in IWK-Mitteilungen(4), <http://homepage.univie.ac.at/Franz.Martin.Wimmer/IWK-Mitt1998-4.pdf> [2008 -08-21], 26-31.
- Meunier, Olivier, 2007. *Approches interculturelles en éducation*. Étude comparative internationale. INRP (les dossiers de la veille), Paris.
http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/dossier_interculturel.pdf, 15.9.2008
- Mitscherlich, Alexander und Margarete, 1988²⁰. *Die Unfähigkeit zu trauern*. München.
- Montada, Leo, 1989. „Bildung der Gefühle?“, in: Zeitschrift für Pädagogik.
- Nieke, Wolfgang, 2000. *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Wertorientierungen im Alltag. Opladen (Reihe Schule und Gesellschaft, Band 4).
- Nieke, Wolfgang, 1994. „Interkulturelle Bildung als unerlässlicher Bestandteil von Allgemeinbildung. Notwendigkeit eines vernünftigen Umgangs mit den Wirklichkeiten“, in: Luchtenberg/Nieke, 39-48.

- Prost, Antoine, 1992. *Éducation, société et politiques*. Une histoire d'enseignement en France de 1945 à nos jours. Paris.
- Radtke, Frank-Olaf, 1996. „Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone in der Schulpolitik“, in : *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt/Main [u. a.], (Jahrbuch für Pädagogik; 1996) 49-61.
- Rauchenwald, Andrea, 1991. *Sprachnormierung während der französischen Revolution*. Die Phase vom Beginn der Revolution bis zum Ende der Jakobinerherrschaft. DA, Universität Wien.
- Reich, Hans H., 1994. „Interkulturelle Pädagogik - eine Zwischenbilanz“, in: Allemann-Ghionda, Hg., 55-79.
- Roth, Hans-Joachim, 2002. *Kultur und Kommunikation*. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen (Interkulturelle Studien, Band 10).
- Schlieben-Lange, Brigitte, 1980. „Die Französische Revolution und die Sprache“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Nr.11/41, Stuttgart.
- Schmitt, Christian, 1990. „Französisch. Sprache und Gesetzgebung“, in: Holtus/Metzeltin/Schmitt, 354-379.
- Scolnicov, Samuel, 1999. „Ist eine Erziehung zum Pluralismus unvereinbar mit realer Nichtübereinstimmung?“, in: IWK-Mitteilungen(1), <http://homepage.univie.ac.at/Franz.Martin.Wimmer/IWK-Mitt1999-1.pdf> [2008 - 08-21] 27-32.
- Steinberger, Christine, 1992. *Die Sprachpolitik Frankreichs ab der Französischen Revolution*. DA, Universität Wien.
- Steiner-Khamsi, Gita, 1992. *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen.
- Steiner-Khamsi, Gita, 1996. „Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft“, in : *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt/Main [u. a.], (Jahrbuch für Pädagogik; 1996), 269-276.
- Stroh, Cornelia, 1992. *Sprachkontakt und Sprachbewußtsein*. Eine soziolinguistische Studie am Beispiel Ost-Lothringens. Tübingen.
- Taylor, Charles, Hg, 1997. *Multikulturalismus und die Kultur der Anerkennung*. Frankfurt / Main.
- Tuailon, G., 1988. «Le franco-provençal. Langue oublié», in: Vermes, 188-207.
- Trabant, Jürgen, 2002. *Der Gallische Herkules*. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland. Tübingen, Basel.
- Trabant, Jürgen, 2001. „Französische Sprachpolitik – ein Modell für Deutschland?“, in: *Akademie – Journal 2*. http://www.akademienunion.de/files/akademiejournal/2001-2/AKJ_2001-2-S-10-14_trabant.pdf, [8.6.2006] 10-14.
- Varro, Gabrielle, 2007. «Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans», in: *Synergies Chili Revue du GERFLINT*,

- n°3/2007. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/chili3.html>, [18.9.2008].
- Veil, Mechthild, 2002. „Ganztagsschule mit Tradition“, in: *Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)*, B41/2002. http://www.bpb.de/publikationen/A7Y5R9,0,Ganztagsschule_mit_Tradition:_Franzreich.html, [18.9.2008].
- Vermes, Geneviève, Hg., 1988. *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. Tome 1. Langues régionales et langues non territorialisées. Paris.
- Wierlacher, Alois, 1994. „Was ist Toleranz? Zur Rehabilitation eines umstrittenen Begriffs“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Band 20), 115-137.
- Wimmer, Franz Martin, 1998. „Toleranz – eine überholte Forderung? Eine Einleitung“, in: *IWK-Mitteilungen*(4), <http://homepage.univie.ac.at/Franz.Martin.Wimmer/IWK-Mitt1998-4.pdf> [2008 -08-21], 2.
- Wimmer, Franz Martin, 1999. „Brauchen wir Dialoge? – Eine Einleitung“, in: *IWK-Mitteilungen*(1), <http://homepage.univie.ac.at/Franz.Martin.Wimmer/IWK-Mitt1999-1.pdf> [2008 -08-21], 2.
- Wolf, Heinz Jürgen, 1991. *Französische Sprachgeschichte*. Heidelberg, Wiesbaden.

7.2 Dokumente

- Council of Europe: Ministers' Deputies CM Documents, CM (2008) 30 final 2 May 2008, 118th Session of the Committee of Ministers (Strasbourg, 7 May 2008) – White Paper on Intercultural Dialogue « Living Together As Equals in Dignity », <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper%20final%20EN%20020508.pdf>, [31.8.2008].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel, 10.11.2005. KOM(2005)548 endgültig. 2005/0221(COD), http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf, [15.9.2008]. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG), veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Union L 394 vom 30.12.2006, http://www.nabibb.de/uploads/grundtvig/eu_empfehlung_schluessselkompetenzen.pdf, [17.9.2008], <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+PDF+V0//DE>, [29.8.2008].
- Rat der Europäischen Union, Brüssel, 7. Mai 2003 (Orig.en) 8981/03, EDUC 83 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_de.pdf, [6.9.2008].
- Circulaire n° 98-140 du 7-7-1998. Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, Bulletin Officiel de l'Education Nationale

- N°29 du 16 juillet, <http://www.education.gouv.fr/bo/1998/29/ensel.htm>, [18.9.2008].
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation, Journal officiel 12/7/2006. <http://www.journal-officiel.gouv.fr/frameset.html>, [17.9.2008].
- Décret n° 84-91 du 9 février 1984 instituant un commissariat général et un comité consultatif de la langue française, Journal officiel 10/2/1984, http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lois/archives/09_02_84.htm, [15.9.2008].
- Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, Journal officiel 13/1/1951, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichSarde.do?reprise=true&fastReqId=1285086629&idSarde=SARDOBJT000007106573&page=4>, [15.9.2008].
- Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (1), JORF 5/8/1994, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=54DB90B8DECC4A96E9792E50BD9A3CF9.tpdi01v_1?cidTexte=LEGITEXT000005616341&dateTexte=, [18.9.2008].
- Haut Conseil à l'intégration: Liens culturels et intégration: Rapport au Premier ministre, juin 1995. Paris;La Documentation française;1995;(Collection des rapports officiels), <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/954126500/index.shtml>, [18.9.2008].

7.3 Internetadressen

- <http://www.weltpolitik.net/Regionen/Europa/Frankreich/>, [17.7.2008].
- <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/Europe/France-loi-75-1349-1975.htm>, [15.9.2008].
- www.eurydice.org/website/htdocs/printTemplate.html, [3.12.2007].
- http://www.languefrancaise.net/dossiers/dossiers.php?id_dossier=45, [15.9.2008].
- <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>, [22.4.2008].
- <http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr/college/inscriptions.html>, [25.4.2008].
- <http://www.monde-diplomatique.fr/2007/03/FRANCOIS/14558>, [26.2.2008].
- http://www.fcpe.asso.fr/ewb_pages/s/secondaire-college-lycee-sectorisation-college.php, [26.4.2008].
- http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/Eurybase_FR_VO.pdf, [17.9.2008].
- <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/>, [15.9.2008].
- <http://www.vie-publique.fr/documents-vp/mauroy08071981.shtml>, [15.9.2008].

<http://legifrance.gouv.fr/>, [15.9.2008].

<http://www.hci.gouv.fr/>, [18.9.2008].

<http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/c1958web.htm>, [27.7.2008].

<http://www.legifrance.gouv.fr/html/constitution/constitution.htm>, [27.7.2008].

<http://www.conseil-economique-et-social.fr/>, [6.8.2008].

http://www.internet4jurists.at/gesetze/emrk.htm#Artikel_10, [29.7.2008].

<http://ong-francophonie.net/modules.php?name=News&file=article&sid=206>, [26.7.2008].

http://multimedia.olympic.org/pdf/fr_report_122.pdf, [26.7.2008].

<http://ong-francophonie.net/modules.php?name=News&file=article&sid=206>, [26.7.2008].

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/files/charter_en.pdf, [31.7.2008].

http://www.coe.int/T/d/Com/Dossiers/Themen/Regionalsprachen/Charta_Wahl.asp#TopOfPage, [31.7.2008].

http://www.languefrancaise.net/dossiers/dossiers.php?id_dossier=45, [3.8.2008].

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/index_de.html#, [5.8.2008].

Abstract

Diese Arbeit versucht den Begriff der Interkulturellen Erziehung in den öffentlichen Dokumenten des französischen Bildungssystems zu verorten. Im ersten Teil wird der sehr umfassende Begriff der Interkulturellen Erziehung näher betrachtet und in seinen sämtlichen Facetten diskutiert. Im Anschluss daran steht der Versuch einer enger gefassten Definition, sowie eine zusammenfassende Betrachtung über die Möglichkeiten und Grenzen der Interkulturellen Erziehung. Der diskutierte Begriff der Interkulturellen Erziehung dient als Grundlage für die beiden weiteren Teile der Arbeit.

Im zweiten Teil wird die Verortung des Begriffs der Interkulturellen Erziehung in öffentlichen Dokumenten sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene untersucht. Zu diesem Zweck werden das „Weißbuch zum Interkulturellen Dialog“ des Europarats, die „Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ des Europäischen Parlaments und „*le socle commun*“, ein verbindlicher Katalog von Grundwissen und -fertigkeiten des französischen Bildungsministeriums herangezogen. In einem ersten Schritt wird jedes Dokument für sich auf das bloße Vorhandensein von Elementen der Interkulturellen Erziehung hin durchleuchtet, in einem zweiten Schritt werden diese Elemente miteinander verglichen und auf Unterschiede sowie Übereinstimmungen untersucht. Das Ergebnis soll zeigen, ob es eine interkulturelle Komponente in den Dokumenten gibt und ob diese eine einheitliche ist.

Der dritte Teil widmet sich schließlich der Frage, inwiefern Interkulturelle Erziehung mit der republikanischen Tradition Frankreichs vereinbar ist, da sich diese beiden Gedankenmodelle ganz offensichtlich widersprechen. Zu diesem Zweck wurde weiter ausgeholt und die historische Entwicklung dieser Tradition anhand der Schul- und Sprachpolitik dargestellt. Dies erklärt sich durch die enge Verbundenheit der französischen Sprach- und Schulpolitik. Anhand des Beispiels der autochthonen Minderheitensprachen wird der Umgang mit den „eigenen Anderen“ gezeigt und eine Parallele zur heutigen Integrations- und Immigrationspolitik aufgestellt.

Ziel dieses Teils ist es festzustellen, ob bzw. in welcher Form das Konzept der Interkulturellen Erziehung im Bildungswesen Frankreichs Einzug gehalten hat, bzw. auch, ob sie sich als solche deklariert.

Lebenslauf

Name Sigrid Eliot, geb. Buttinger
geboren am 6. Mai 1971
Geburtsort Salzburg

Volksschule

1977-1979 VS Salzburg-Parsch
1979-1981 VS Salzburg-Taxham

Gymnasium

1981-1990 realistisches Gymnasium
 BG II (5020 Salzburg, Franz-Josef-Kai 41)

Universität

Ab 1990 Studium an der Universität Wien
 Französisch (LA), P.P.P.
1993/94 Studium an der Université Paris III – La Sorbonne nouvelle
 Austauschprogramm