



Susanne Grindel: Banlieue und Nation. Jugendliche Migranten der Großstädte und die Erziehungs- und Schulpolitik in Frankreich, in: Francia 41 (2014), S. 459-474.

DOI: 10.11588/fr.2014.0.40762

Copyright



Das Digitalisat wird Ihnen von perspectivia.net, der Online-Publikationsplattform der Max Weber Stiftung – Deutsche Geisteswissenschaftliche Institute im Ausland, zur Verfügung gestellt. Bitte beachten Sie, dass das Digitalisat urheberrechtlich geschützt ist. Erlaubt ist aber das Lesen, das Ausdrucken des Textes, das Herunterladen, das Speichern der Daten auf einem eigenen Datenträger soweit die vorgenannten Handlungen ausschließlich zu privaten und nicht-kommerziellen Zwecken erfolgen. Eine darüber hinausgehende unerlaubte Verwendung, Reproduktion oder Weitergabe einzelner Inhalte oder Bilder können sowohl zivil- als auch strafrechtlich verfolgt werden.

SUSANNE GRINDEL

BANLIEUE UND NATION

Jugendliche Migranten der Großstädte und die Erziehungs- und Schulpolitik in Frankreich

Die gewaltsamen Ausschreitungen von Jugendlichen in den Vorstädten von Paris, Straßburg oder Lyon vom Herbst 2005 haben den Blick nicht nur auf die sozialen Probleme in urbanen Räumen, sondern auch auf das schwierige Verhältnis von Identität und Nation in nachkolonialen Migrationsgesellschaften gelenkt. Die Unruhen von 2005 stehen in einer Reihe mit Ereignissen, wie sie erstmals in den frühen 1980er Jahren in der südöstlichen Banlieue¹ von Lyon auftraten und sich seitdem auch über 2005 hinweg fortsetzten. Sie wurden vielfach als soziale Revolte und als Jugendunruhen gedeutet, verursacht durch Migration, Arbeitslosigkeit, Armut und Fremdenfeindlichkeit. Die bildungspolitische Dimension der Unruhen und ihre Bezüge zur kolonialen Vergangenheit erhielten dagegen weniger Aufmerksamkeit². Dabei sind es vor allem die Jugendlichen aus den ehemaligen französischen Überseegebieten, die in der Öffentlichkeit mit den Unruhen in Verbindung gebracht werden. Sie haben häufig keine eigenen

- 1 Zum Begriff vgl. Esther BENBASSA (Hg.), *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*, Paris 2010, S. 173. Ferner: Béatrice GIBLIN-DELVALLET, Bernard ALIDIÈRES (Hg.), *Dictionnaire des banlieues*, Paris 2009. In der Präsidentschaftskampagne 2012 spielten die Vorstädte keine Rolle. 2007 war das Thema dagegen im Wahlkampf allgegenwärtig, vor allem mit der Ankündigung eines »Marshallplans« für die Vorstädte durch den späteren Staatspräsidenten Nicolas Sarkozy. Am 20. Juni 2008 wurde der Plan »Espoir banlieues, une dynamique pour la France« verabschiedet, dessen Umsetzung jedoch von der Opposition stark kritisiert wurde. Zu den Vorstädten als politisches Thema vgl. das Editorial zur Titelgeschichte »Banlieues, le grand oubli« von Paul Quinio in: *Libération*, 27. Februar 2012, S. 2. »Les banlieues n'ont pas besoin d'un plan qui n'aurait de Marshall que le nom. Un sujet pourtant mériterait un débat national: celui de l'effort que la collectivité est prête à consentir pour que les écoliers des ZUS et des ZEP redeviennent des enfants de la République.«
- 2 Aus der umfangreichen Literatur zu den Jugendunruhen: Robert CASTEL, *Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues*, Hamburg 2009; Markus OTTERSBUCH, Thomas ZITZMANN (Hg.), *Jugendliche im Abseits. Zur Situation in französischen und deutschen marginalisierten Stadtquartieren*, Wiesbaden 2009; Themenheft der Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie 34, 2 (2008); Véronique LE GOAZIOU, Laurent MUCCHIELLI (Hg.), *Quand les banlieues brûlent ... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, Paris 2007; DERS., *Urbane Aufstände im heutigen Frankreich*, in: *Sozial.Geschichte Online* 2 (2010), S. 64–115. Clémentine AUTAIN (Hg.), *Banlieue, lendemains de révolte*, Paris 2006; Themenheft »Émeutes et après?« der Zeitschrift *Mouvements* 44 (2006); Hervé VIEILLARD-BARON, *Les banlieues. Des singularités françaises aux réalités mondiales*, Paris 2001 (*Carré géographie*); François DUBET, Didier LAPEYRONNIE, *Les quartiers d'exil*, Paris 1992. Für eine Innensicht vgl. David LÉPOUTRE, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris 1997. Eine Analyse der Vorstädte im Spiegel des französischen Kinos bietet David-Alexandre WAGNER, *De la banlieue stigmatisée à la cité démythifiée. La représentation de la banlieue des grands ensembles dans le cinéma français de 1981 à 2005*, Bern 2011. Zur Vor- bzw. Frühgeschichte der Unruhen in Lyon vgl. Michelle ZANCARINI-FOURNEL, *Généalogie des rébellions urbaines en temps de crise (1971–1981)*, in: *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 84 (2004), S. 119–127.

Migrationserfahrungen gemacht und besitzen die französische Staatsbürgerschaft, fühlen sich aber aufgrund ihres Aussehens, ihres Namens oder ihrer Adresse benachteiligt und als Bürger zweiter Klasse ausgegrenzt. Streng genommen handelt es sich bei ihnen also nicht immer um Migranten, sondern um Jugendliche, deren Lebensläufe und Identitätsentwürfe von der Verarbeitung eigener und familiärer Migrationserfahrungen geprägt sind. Diese Erfahrungen weisen nicht selten Kontinuitäten zur kolonialen Klassengesellschaft auf, worauf Bürgerrechtsbewegungen wie SOS Racisme oder Appelle wie »Nous sommes les indigènes de la nation« aufmerksam machen, wenn sie auf Benachteiligungen hinweisen, die im Widerspruch zu den republikanischen Werten stehen. Wie sehr mangelnde staatsbürgerliche Anerkennung, soziale Deklassierung und ethnische Zuschreibung die überwunden geglaubten Probleme des Kolonialismus perpetuieren, zeigt sich in den Vorstädten. Hier sieht sich die französische Gesellschaft mit den Herausforderungen der nachkolonialen Migration konfrontiert, die immer wieder in Debatten um die Tragfähigkeit des republikanischen Integrationsmodells und die Projektionen nationaler Identität auf Migranten münden. Ein verbreitetes Ressentiment dabei lautet, dass sich Migranten nicht an die universellen Werte der französischen Gesellschaft assimilieren wollten und durch religiöse Symbolik, kulturelle Praxis, räumliche Segregation oder jugendliche Gewalt ihre Distanz zur Nation ausdrückten. Besonders den Franzosen nichteuropäischer Herkunft wird unterstellt, sie hätten die Werte der Republik nicht verinnerlicht.

Das wirft die Frage auf, wie die Politik darauf reagiert, dass sich die französische Gesellschaft gerade in den Vorstädten nicht als homogene Nation, sondern als vielgestaltige Migrationskultur herausstellt. Deutet sie die Probleme »ethnisch«, begreift sie sie als Herausforderung der französischen Nation oder stellt sie gar Zusammenhänge zur kolonialen Vergangenheit her? Der Beitrag untersucht zum einen, welches Instrumentarium die französische Erziehungs- und Schulpolitik als Antwort auf die Situation in den Vorstädten entwickelt hat, und er untersucht zum anderen, welches Bild der Integration von Migranten über die Lehrpläne und Schulbücher an Jugendliche vermittelt wird³.

Welche Erziehungs- und Schulpolitik in der Migrationsgesellschaft?

Seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht unter Jules Ferry im Jahr 1882 gilt die Schule als die republikanische Institution schlechthin. Ihr war die Aufgabe zugeordnet, die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen im Inneren und die von außen kommenden Migranten aus Europa und Übersee zu Staatsbürgern zu formen und sie mit der Kultur der Republik vertraut zu machen⁴. Bis heute ist ihre Bedeutung als »Schule der Nation« nahezu ungebrochen, auch wenn die französische Bildungsgeschichte sich durchaus kritisch mit diesem nationalen Mythos beschäftigt und den Blick dafür geöffnet hat, dass Schule in einer nachkolonialen Migrationsgesellschaft neue Probleme zu bewältigen hat⁵. So gesehen befindet sich das heutige zentralisierte

- 3 Die folgenden Überlegungen stehen im Kontext eines aktuellen Forschungsvorhabens zur Kolonialvergangenheit in europäischen Schulbüchern und in diesem Zusammenhang haben wir auch die Migrationsfrage und die Problematik nachkolonialer Migrationsgesellschaften betrachtet.
- 4 Besonders der Unterricht in Geschichte und Geografie vermittelte republikanische Werte und nationale Identität. Patrick GARCIA, Jean LEDUC, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris 2003; Suzanne CITRON, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris 2008; Patrick CABANEL, *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e–XX^e siècles)*, Paris 2007. Gesamtdarstellung der französischen Schulpolitik bei: Jean-Michel CHAPOULIE, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes 2010.
- 5 Für Jacques Revel ist die republikanische Schule seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die einflussreichste Vermittlerin der nationalen Meistererzählung gewesen. Ein derart ungebroche-

Schulsystem mit Schulpflicht und einheitlicher Sekundarstufe (*collège*) für alle Franzosen bis 16 Jahre in einer Krise. Und diese Krise betrifft nicht nur die Schule, sondern auch andere Institutionen der Republik. Als »Krise der Repräsentation« vielfach beschrieben, ist sie Ausdruck des Unvermögens der staatlichen Institutionen und politischen Repräsentationsorgane, ihre Vermittlungs- und Regelungsaufgaben in einer sich kulturell zunehmend differenzierenden Gesellschaft wahrzunehmen. Die klassischen Integrationsinstanzen wie Schule, Gewerkschaften oder Kommunalvertretungen versagen angesichts der Probleme, die insbesondere durch die nachkoloniale Migration ausgelöst werden. Die Situation in den Vorstadtschulen, deren Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen oder Migrationserfahrungen mitbringen, ist somit zum Prüfstein für das Schulsystem insgesamt und seine Integrationskraft geworden.

Die »Haby-Reform« hatte 1975 das französische Bildungssystem grundlegend verändert, indem sie die bislang getrennten Bereiche, nämlich das berufsorientierte Primar- und das universitätsorientierte Sekundarschulwesen, in einem einheitlichen Bildungssystem zusammenfasste. Von nun an galt das *collège unique*, die gemeinsame Sekundarschule für alle Schüler bis 16 Jahre. Dieser Schritt schuf eine gewisse Durchlässigkeit im Schulwesen und eröffnete vielen Schülern den Zugang zu höherer Bildung, die in dem zuvor streng voneinander abgeschotteten System kaum Chancen hatten, auf ein Gymnasium zu wechseln. Die Reform sollte das bis dahin weitgehend elitäre Bildungswesen demokratisieren. Gleichzeitig jedoch blieben die Unterrichtsinhalte und -methoden weitgehend unverändert⁶, so dass Kinder aus einfachen Verhältnissen nur wenig erfolgreich waren in einem System, das auf die sozialen Praktiken von Kindern aus sozial begünstigten Kreisen zugeschnitten war. Die Bildungsverläufe zeigen, dass solche strukturellen Benachteiligungen auch nach der Öffnung der weiterführenden Schulen durch die Haby-Reform wirksam blieben⁷. Für die Jugendlichen in den Vorstädten von Vénissieux (Lyon) oder Clichy-sous-Bois (Paris) war es daher umso enttäuschender, dass die Schule ihr republikanisches Versprechen, durch Bildungserfolg den sozialen Aufstieg und die gesellschaftliche Anerkennung zu gewährleisten, nicht einlöste. Viele der Jugendlichen besitzen zwar längst die französische Staatsbürgerschaft, fühlen sich aber wegen ihrer Herkunft noch immer diskriminiert. Sie finden sich in den nach wie vor elitär geprägten Strukturen des Gymnasiums nicht zurecht, und anstelle von Chancengleichheit vermittelt ihnen das Bildungssystem das Gefühl des Scheiterns und des Ausgeschlossenseins; sie gelten häufig als Schulversager. Die Gewalt, Wut und Enttäuschung der Jugendlichen, die sich in den Unruhen entluden, richteten sich daher besonders häufig gegen die bildungsbezogenen Institutionen der Republik, wie die eigenen Schulgebäude, die Kindertagesstätten der Geschwister, die Jugendzentren oder die Beratungsstellen für Schulabbrecher und Arbeitslose.

nes Geschichtsbild habe in einer multikulturellen Gesellschaft allerdings keinen Bestand mehr, weshalb die Schule auch einen Teil ihrer homogenisierenden Wirkung eingebüßt habe. Jacques REVEL, *Diskordanz der Zeiten*, in: Frankreich-Jahrbuch 2010, S. 41–53, hier: S. 43. Dazu auch: François DURPAIRE, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, Paris 2002.

- 6 Zu den Auseinandersetzungen um die Lehrplanänderungen, die die Reform begleiten sollten, vgl. Patricia LEGRIS, »On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants!« Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970–1980, in: Julien BARROCHE, Nathalie LE BOUËDEC, Xavier PONS (dir.), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris 2008, S. 197–223. Ferner: Georges LEYENDECKER, Die Kohärenz der Veränderungen im französischen Schulsystem seit 1968, in: Frankreich-Jahrbuch 2005, S. 35–43.
- 7 Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart 1971 (franz. Ausgabe: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris 1964).

Dabei hat die Schule als Ort der Integration auch angesichts veränderter Migrationsmuster nichts von ihrer Bedeutung verloren. Während die Wanderungsbewegungen zwischen Kolonien und Metropole in den imperialen Strukturen als Binnenwanderung wahrgenommen wurden, wandelte sich ihr Charakter mit dem Ende des Kolonialreichs zu grenzüberschreitenden Wanderungen, die die Homogenität der Nation stärker herausforderten⁸. Seit der Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten in den 1960er Jahren ist die Einwandererpopulation in Frankreich zudem nicht nur transnationaler und umfangreicher, sondern auch deutlich jünger geworden, weil die Migranten ihre Familien mitbrachten⁹. Ein weiteres Kennzeichen dieser nachkolonialen Migration waren die europäischen Siedler, die *pieds-noirs*, von denen viele ursprünglich aus Spanien, Italien oder Malta stammten und Frankreich selbst oft gar nicht kannten. Sie betrachteten sich weitgehend als Opfer der Dekolonisierung, weil sie ihre Heimat und ihren Besitz in Algerien zurücklassen mussten. Die muslimischen Soldaten der französischen Armee in Algerien, die *harkis*, wurden in Algerien als Kollaborateure der Kolonialmacht angesehen und verfolgt, während sie im Mutterland wegen ihrer arabischen Herkunft diskriminiert wurden. Besonders nach dem Algerienkrieg (1954–1962) stiegen die Auswandererzahlen in kürzester Zeit sprunghaft an. Den Höhepunkt bildete das Jahr 1962 mit 600 000 Migranten allein in den Monaten April bis August¹⁰ unmittelbar vor und nach der Unabhängigkeitserklärung vom 3. Juli 1962.

Die nachkoloniale Migration überlagerte sich in Teilen mit der Arbeitsmigration, unterschied sich aber von ihr in der Altersstruktur der Einwanderer und den Wanderungsmotiven. Die Zeit der Vollbeschäftigung und des wirtschaftlichen Aufschwungs in den drei Nachkriegsjahrzehnten der *Trente Glorieuses* hatte »Gastarbeiter« aus dem Maghreb angezogen¹¹. Sie waren meist relativ jung, zwischen 20 und 40 Jahren, gering qualifiziert, männlich und alleinstehend. Der Anwerbestopp von 1974 für neue Arbeitskräfte führte paradoxerweise dazu, dass die Einwandererzahlen nicht stagnierten, sondern dass die Migranten aus Sorge um weitere Einschränkungen ihre Familien nachholten und sich die Bevölkerungsstruktur der Migranten dauerhaft veränderte. Schon Mitte der 1990er Jahre war fast die Hälfte der in Frankreich leben-

- 8 Amelia H. LYONS, *The Civilizing Mission in the Metropole. Algerian Immigrants in France and the Politics of Adaptation During Decolonization*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 32 (2006), S. 489–516; Imke STURM-MARTIN, *Zuwanderungspolitik in Großbritannien und Frankreich. Ein historischer Vergleich 1945–1962*, Frankfurt a.M. 2001; DIES., *Mental Arithmetic and Juggling with Figures. Statistics in French and British Policy Towards Colonial Immigration in the 1950s*, in: *European Review of History* 3 (1996), S. 199–212; Patrick SIMON, *Les sciences sociales françaises face aux catégories ethniques et raciales*, in: *Annales de la démographie historique* 1 (2003), S. 111–130, hier S. 115f.
- 9 Günther AMMON, *Einwanderungsland Frankreich*, in: Thomas FISCHER, Daniel GOSSEL (Hg.), *Migration in internationaler Perspektive*, München 2009, S. 99–118; Saskia SASSEN, *Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa*, Frankfurt a.M. 2000, S. 155.
- 10 Todd SHEPARD, *Hommes, femmes, familles et identité française lors de l'exode d'Algérie*, in: Nancy L. GREEN (Hg.), *Histoire de l'immigration et question coloniale en France*, Paris 2008, S. 91–97; DERS., *The Invention of Decolonization. The Algerian War and the Remaking of France*, Ithaca, NY 2010.
- 11 Ulrich MEHLEM, *Maghrebener in Frankreich seit der Dekolonisation in den 1950er und 1960er Jahren*, in: Klaus J. BADE et al. (Hg.), *Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Paderborn 2010, S. 772–781. Cathérine WIHTOL DE WENDEN, *Einwanderung aus dem Maghreb in der französischen politischen Wahrnehmung*, in: Rémy LEVEAU, Werner RUF (Hg.), *Migration und Staat. Inner- und intergesellschaftliche Prozesse am Beispiel Algerien, Türkei, Deutschland und Frankreich*, Münster 1991, S. 221–234.

den Einwanderer jünger als 26 Jahre¹². Ein Großteil der maghrebinischen Einwanderer lebt inzwischen in der zweiten und dritten Generation in den Vorstädten und viele Jugendliche und junge Erwachsene, deren Eltern oder Großeltern nach Frankreich kamen, empfinden sich trotz voller staatsbürgerlicher Rechte von der Mehrheitsgesellschaft in ihrer kulturellen und ethnischen Differenz nicht anerkannt¹³. Die Jugendarbeitslosigkeit in den *cités* der Vorstädte liegt bei den 15 bis 20jährigen bei über 30 %. Viele Jugendliche beenden ihre Schullaufbahn vorzeitig oder ohne Abschluss, nur etwa drei Viertel¹⁴ eines Jahrgangs erreichen den Abschluss am Ende des *collège*, das *brevet*, das der Mittleren Reife entspricht. Ein Fünftel der Schüler hat ein oder zwei Schuljahre wiederholt und nur ein geringer Teil eines Jahrgangs schafft den Übergang zum Gymnasium oder *lycée*, das in drei Jahren auf das Abitur vorbereitet. Die Prüfungsergebnisse in den Vorstadtschulen liegen klar unter dem nationalen Durchschnitt. Ein hoher Anteil der Eltern fühlt sich nach eigener Auffassung nicht in der Lage, die Kinder bei schulischen Aufgaben zu unterstützen. Sie betrachten die Schule als fremdes, ihnen unbekanntes Territorium, das sie nur unsicher oder gar nicht betreten, haben wenig Informationen über den Schulalltag und werden von den Lehrern auch nicht als Subjekte oder kompetente Partner im Bildungsprozess anerkannt. Sie können ihren Kindern nicht das *encadrement scolaire* bieten, das für den Erfolg im zentralisierten und streng prüfungsorientierten Schulsystem notwendig ist¹⁵.

Die Politik hat auf diese Probleme reagiert, indem sie 1981, also unmittelbar nach den Unruhen in Lyon, Gebiete mit besonderem oder vorrangigem Bildungsbedarf, sogenannte *zones d'éducation prioritaire* (ZEP), auswies¹⁶. Die Schulen in diesen Gebieten erhielten zusätzliche Mittel für Lehrpersonal, pädagogische Fachkräfte, Unterrichtsstunden sowie Informations- und Dokumentationsmaterial, um sozial benachteiligte Schüler stärker zu unterstützen und ihre Chancen auf bessere Bildungsabschlüsse zu erhöhen. Das Programm war vor dem Hintergrund der institutionellen Veränderungen im Bildungswesen, der gesellschaftlichen Folgen der nachkolonialen Migration und der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bildungssoziologie entstanden. Es ging also nicht ursächlich auf die Vorstadtunruhen zurück, bezog aus ihnen jedoch eine zusätzliche Dynamik.

Die institutionellen Veränderungen der Bildungsreform von 1975 eröffneten zwar, wie oben angesprochen, vielen Schülerinnen und Schülern, die bislang aufgrund ihrer sozialen Herkunft davon ausgeschlossen gewesen waren, den Zugang zu höherer Bildung. Gleichzeitig wurde

- 12 Ihre genaue Zahl ist nur schwer zu ermitteln, da die Statistiken und administrativen Quellen keine Aussagen über die ethnische Herkunft der Bevölkerung machen. Damit will man einerseits vermeiden, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt und verfolgt werden – eine Konsequenz aus der Vichy-Erfahrung. Andererseits spiegeln die Erhebungsdaten ein Verständnis von Nation und Integration, das sich ausschließlich politisch definiert. Es basiert darauf, dass die Werte der Republik als universell gültig verstanden und von allen Staatsbürgern ungeachtet ihrer Herkunft geteilt werden. Dieses republikanische Integrationsmodell begreift sich als »indifferent gegenüber Differenzen«. Kulturelle und religiöse Orientierungen bleiben dem Ideal nach auf den privaten Bereich beschränkt. Zur Debatte um Einwanderung, Staatsbürgerschaftsrecht und nationale Identität in den 1980er Jahren vgl. Claus LEGGEWIE, *SOS France*. Ein Einwanderungsland kommt in die Jahre, in: *Frankreich-Jahrbuch 1990*, S. 131–150.
- 13 Vgl. die auf Interviews basierenden Kurzbiografien bei: Dietmar LOCH, *Jugendliche maghrebinischer Herkunft zwischen Stadtpolitik und Lebenswelt*. Eine Fallstudie in der französischen Vorstadt Vaulx-en-Velin, Wiesbaden 2005.
- 14 Diese und weitere Zahlen im Anhang bei: CASTEL, *Negative Diskriminierung* (wie Anm. 2), S. 107–122.
- 15 Agnès VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris 2001.
- 16 Ministerieller Runderlass vom 1. Juli 1981 und vom 28. Dezember 1981. Überblick bei Philippe BONGRAND, *ZEP – Gebiete mit vorrangigen Bildungsaufgaben*. Politischer Wandel und theoretische Erkenntnis, in: *Frankreich-Jahrbuch 2005*, S. 65–82.

deutlich, wie schwierig es war, ein Bildungssystem erfolgreich zu durchlaufen, das sich in den Rekrutierungsmechanismen und Unterrichtsmethoden nicht auf die veränderte Schülerschaft einstellte. Mit der steigenden Zahl von Migranten traten zudem die Probleme der Integration von Kindern aus Migrantenfamilien in das Schulsystem immer deutlicher zutage und es zeigte sich, dass auch aus diesem Grund verbesserte Lehr- und Lernbedingungen erforderlich waren, um soziale Nachteile auszugleichen. Aus sozialen und pädagogischen Motiven heraus sollten Gebiete mit besonders hoher sozialer Ungleichheit, wie bestimmte Randzonen der Großstädte oder ländliche Gebiete, in denen seit den 1970er Jahren verstärkt Trabantenstädte entstanden, besonders gefördert und zu »Laboratorien« innovativer Pädagogik ausgestaltet werden, indem sich die Schulen in diesen Gebieten für ihre Umgebung »öffneten«, das heißt mit Eltern, Sozialarbeitern und anderen lokalen Akteuren zusammenarbeiteten. Diese pädagogische Neuorientierung stützte sich maßgeblich auf die seit den 1960er Jahren diskutierten Thesen der Bildungssoziologen für eine Neuausrichtung der Bildungspolitik. So zeigten die Arbeiten von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, dass Schulerfolg sich nicht allein am formalen Zugang zu Bildungsreinrichtungen oder deren innerer Durchlässigkeit bemisst, sondern wesentlich vom sozialen Umfeld der Schüler bestimmt ist¹⁷. Tatsächlich trug das Schulsystem auch nach der Reform vielfach noch die Spuren der ursprünglich parallelen und gegeneinander abgeschlossenen Systeme der Primarbildung und der Sekundarbildung mit ihrer elitären Rekrutierung in sich. Die Erkenntnis, dass Schule nicht nach Begabungen fördere, sondern primär nach sozialer Herkunft selektiere und es Schülern mit geringem kulturellem Kapital schwer mache, einen höheren Schulabschluss zu erlangen, widersprach allerdings der bisherigen Auffassung von Schule als republikanischer Integrationsinstitution, die ohne Ansehen der Herkunft allein Leistung belohne.

Der hier skizzierte Wandel der institutionellen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen des Bildungssystems in den 1970er Jahren beförderte also maßgeblich die Einrichtung der ZEP. Dabei konnte auf ähnliche Ansätze in Großbritannien zurückgegriffen werden, wo in Folge des Plowden-Berichts von 1967 *Education Priority Areas* eingerichtet worden waren¹⁸. Das Programm der *zones d'éducation prioritaire* selbst stellte dann auch in doppelter Hinsicht einen Bruch mit der bisherigen, auf Auslese, Zentralismus und republikani-

- 17 Bourdieu und Passeron stützten ihre Skepsis gegenüber einem im Kern konservativen Bildungswesen ursprünglich auf eine Analyse des Hochschulsystems, später erwiesen sie deren Übertragbarkeit auf das Schulsystem. Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris 1970.
- 18 Bridget Horatia PLOWDEN, *Children and Their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, 2 Bde., London 1967. Online einsehbar unter: URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/> <22.09.2013>. Der Bericht spiegelt den zeitgenössischen Reformoptimismus und die Erwartung, Bildungsprozesse durch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse (*policy*-Beratung) erfolgreich steuern zu können. Er empfahl unter anderem die Einrichtung von *Educational Priority Areas* in sozial benachteiligten Vierteln als positive Diskriminierungsmaßnahme und die Einrichtung von *community schools*, um die Zusammenarbeit zwischen Schule und sozialem Umfeld zu stärken. Zur Entstehung des Berichts und seiner Wirkung auf das englische Schulsystem vgl. das Themenheft der »Oxford Review of Education 13 (1987)«. 1998 nahm die britische Labour-Regierung die Reformideen erneut auf und richtete *Education Action Zones* (EAZ) ein, um vermeintlich leistungsschwache Schulen in sozial benachteiligten Gebieten zu unterstützen. Emma WISBY, *Bildung und Bildungspolitik*, in: Hans KASTENDIEK (Hg.), *Länderbericht Großbritannien. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*, Bonn 2006, S. 296–315, hier S. 308. Zur Rezeption des Plowden-Berichts in Frankreich vgl. BONGRAND, ZEP (wie Anm. 16), S. 71. In Deutschland wurde der Bericht intensiv in der pädagogischen Fachliteratur rezipiert, 1972 erschien eine deutsche Ausgabe. Zu *priority education policies* im europäischen Vergleich: Marc DEMEUSE, Daniel FRANDJI, David GREGER, Jean-Yves ROCHER (Hg.), *Educational Policies and Inequalities in Europe*, Basingstoke 2012.

sche Gleichheit ausgerichteten Bildungspolitik in Frankreich dar¹⁹, indem es pädagogische Innovationen mit einer dezentralen Organisation der ZEP und positiver Diskriminierung verband. So sollten die Kommunen zum einen selbst entscheiden, für welche Gebiete sie eine besondere Förderung bei Bildungsaufgaben beantragten²⁰. Zum anderen wurden die ZEP trotz ihrer bildungspolitischen Ziele weiterhin als sozialpolitische Maßnahme betrachtet und dem 1991 nach den Unruhen in Vaulx-en-Velin (Lyon) neu geschaffenen Ministerium für Stadtentwicklung zugeordnet. Dies verdeckte den latenten Widerspruch zu republikanischen Idealen und die dem Gleichheitsgrundsatz entgegenstehende Ungleichbehandlung einzelner gesellschaftlicher Gruppen. Tatsächlich war die Politik der ZEP so angelegt, dass die Förderung sich nicht auf bestimmte Personen oder Bevölkerungsgruppen bezog, sondern auf benachteiligte Stadträume. Der Anschein, es handle sich um eine Politik der positiven Diskriminierung für sozial und ethnisch benachteiligte Gruppen, wurde vermieden, indem die Verantwortlichen immer wieder die sozialräumlichen Kriterien der Förderpolitik in den Vordergrund stellten.

Schulen, die in Gebieten mit einem ausgewiesenen Förderbedarf lagen, richteten mit den zusätzlichen Fördermitteln Klassen ein, die den leistungsstärkeren Schülern ein motivierendes Umfeld bieten sollten, um ihnen den Übergang zum Gymnasium zu ermöglichen. In den sogenannten *classes de niveau*, *classes européennes* oder *classes option langue* fanden sich schließlich die besseren und sozial unauffälligen Schüler wieder. Im Gegenzug entstanden ebenso homogene Klassen mit schwierigen, gewaltbereiten oder leistungsschwachen Schülern, denen jeder Referenzrahmen für ihre Leistungen fehlte und die umso mehr in ihrer eigenen Wahrnehmung und der Einschätzung der Lehrer als Schulversager²¹ galten. Für die Lehrer boten die besonderen Klassen dagegen ein zumindest in Teilen normales Arbeitsumfeld und die Schulleitungen konnten mit ihnen gegenüber Eltern und Schulbehörden werben und sich als leistungsfördernd, sicher und diszipliniert darstellen. In der Summe verbesserte die Politik der *éducation prioritaire* die Situation in den Schulen der Peripherie²² jedoch nicht. Die Leistungen der Schüler innerhalb und außerhalb der Fördergebiete wichen über die Jahre gleichbleibend voneinander ab, und was ursprünglich als vorübergehende Maßnahme geplant war, um soziale Nachteile auszugleichen, hat sich als Dauer Einrichtung etabliert²³. Auch wenn man anerkennt, dass sich das Leistungsgefälle zwischen regulären und besonders geförderten Schulen angesichts wachsender sozialer Ungleichheit nicht verschlechtert hat, blieben die Erfolge der ZEP hinter den ursprünglichen Erwartungen weit zurück. So sollten die Zonen mit besonderem Bildungsbe-

19 BONGRAND, ZEP (wie Anm. 16), S. 66.

20 Nach der anfänglichen Dezentralisierung wandelte sich die Politik gegen Ende der 1990er Jahre, so dass die zentrale Verwaltung immer stärker entschied, welche und wie viele Schulen in die Förderung einbezogen wurden. *Ibid.*, S. 73.

21 Vgl. das engagierte Buch über Schulversagen und schlechte Schüler, sogenannte »cancres«, des Lehrers und Schriftstellers Daniel PENNAC, Schulkummer, Köln 2009.

22 VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie* (wie Anm. 15). Als nachteilig erwies sich vor allem, dass Lehrer während ihrer Tätigkeit in Schulen der ZEP besonders viele Punkte für die Versetzung sammeln konnten. Dies sollte Anreize bieten, sich überhaupt in dem schwierigen Umfeld zu engagieren, trug aber letztlich dazu bei, dass gerade in diesen Schulen die Lehrerschaft besonders häufig wechselte.

23 Nur wenige Gebiete scheiden aus der Klassifizierung als ZEP wieder aus und der Anteil der Schüler aus ZEP steigt anstatt zu sinken. So nahmen zu Beginn der Maßnahme im Schuljahr 1981/82 15 % der Mittelstufenschüler teil, während es 1999/2000 17,9 % waren. Anfangs waren zudem nur Schüler aus berufsorientierten Gymnasien in die Förderung einbezogen worden und zwanzig Jahre später waren auch 2,6 % der Schüler an allgemeinbildenden Gymnasien in ZEP gefördert worden. BONGRAND, ZEP (wie Anm. 16), Tabelle S. 77. Castel gibt zu bedenken, dass die Situation ohne die Fördermaßnahmen noch schwieriger wäre, insofern also durchaus Erfolge zu verzeichnen seien, und plädiert für die Ausweitung dieser »positiven Diskriminierungspolitik«. CASTEL, Negative Diskriminierung (wie Anm. 2), S. 28, S. 97.

darf die Unterschiede im Schulerfolg ja gerade verringern, wenn nicht dauerhaft beseitigen²⁴. Stattdessen konnte die Förderpolitik nicht verhindern, dass sich die Segregation in den Schulen weiter verschärfte, bildungsorientierte Mittelschichten weiter abwanderten und die zurückbleibenden Schüler sich noch mehr ausgegrenzt fühlten. Ein Grund für das weitgehende Scheitern der Förderpolitik liegt in dem Umstand, dass sie nicht als bildungspolitische Intervention zugunsten benachteiligter Jugendlicher mit Migrationserfahrungen gestaltet wurde, sondern ganz im Sinne des republikanischen Integrationsmodells als Stadtentwicklungspolitik zur Förderung sozial schwacher Viertel²⁵. Die Probleme in den Vorstädten verstand man als sozialräumliche und territorialisierte sie. Dabei blieben die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Anerkennung ihrer kulturellen Herkunft und ihrer Geschichte als ehemals Kolonisierte völlig unberücksichtigt. Angesichts ihrer Wirkungslosigkeit wurde die Politik der ZEP zuletzt im Jahr 2006 reformiert. Die Erhebungen des Ministeriums für Stadtentwicklung von 2009, unter dessen Ägide sie nach wie vor steht, zeigen inzwischen zwar Annäherungen zwischen Schulen innerhalb und außerhalb der als sensibel ausgewiesenen Gebiete, allerdings geben sie noch keinen Hinweis auf langfristige Erfolge oder die tatsächliche Verringerung von Ungleichheit und Diskriminierung im Schulsystem. Noch immer liegt etwa die Zahl der Schulabschlüsse an Förderschulen deutlich niedriger als in normalen Schulen.

Die Ausweisung von Gebieten mit besonderem Bildungsbedarf ist eines unter mehreren Programmen (»Habitat et vie sociale«, »Développement social des quartiers«, »Politique de la ville«), die soziale Ungleichheit im Rahmen von Stadtentwicklungspolitik mit Schwerpunkten ausgleichen sollen²⁶. Ein Grundwiderspruch der Programme liegt jedoch darin, dass sie die Exkludierten zu Objekten einer Politik machen, die ein eher technokratisches Erziehungs- und Kulturförderungsziel verfolgt und damit die kolonialen Beziehungen gleichsam reproduziert. Die Jugendlichen in den Vorstädten können das staatliche Erziehungsangebot annehmen oder aber ablehnen. Sie können nicht die Bedingungen, unter denen sie in das Bildungssystem eintreten, auf ihre Bedürfnisse hin verändern oder sie verhandeln. Die Erziehungs- und Schulpolitik ist von einem unterschwelligem Assimilierungsziel geprägt, und die Jugendlichen, die den darin immanenten Gestus des kolonialen Zivilisierungsauftrags nicht akzeptieren, werden als »caillera«²⁷ ausgegrenzt. Es liegt in der Logik dieser Politik, dass ein Teil der Vorstädte zu Territorien der Unkultur und Unzivilisiertheit deklariert wird, diese sich mithin zu unbegehbaren Räumen innerhalb der Städte entwickeln und damit an die ehemaligen Kolonien erinnern: »Les

24 BONGRAND, ZEP (wie Anm. 16), S. 78.

25 Auch in England verbesserten die *Educational Priority Areas* die Bildungschancen benachteiligter Schüler kaum. Bei der Einrichtung der Förderzonen hatte man Bildungsprobleme noch allgemein als Folge von »inner city deprivation« angesehen und Fragen von Migration, ethnischer Differenz und kultureller Verschiedenheit in diesem Zusammenhang völlig unterschätzt. Dazu: David WINKLEY, *From Condescension to Complexity: Post-Plowden Schooling in the Inner City*, in: *Oxford Review of Education* 13 (1987), S. 45–55, hier S. 45. Ferner: George SMITH, *Whatever Happened to Educational Priority Areas*, in: *Oxford Review of Education* 13 (1987), S. 23–38.

26 Dietmar LOCH, *Gesellschaftliche Entsolidarisierung gegenüber den »banlieues« – Städtische Segregation und Stadtpolitik in Frankreich*, in: Dietmar HÜSER (Hg.), *Frankreichs Empire schlägt zurück. Gesellschaftswandel, Kolonialdebatten und Migrationskulturen im frühen 21. Jahrhundert*, Kassel 2010, S. 95–121; Bettina SEVERIN-BARBOUTIE, *From the City Perimeters to the Centre of the Political Arena: Deprived Neighbourhoods and Urban Policies in Postwar France*, in: *Urban Research & Practice* 5 (2012), S. 62–75.

27 Ein Ausdruck der Jugendsprache (*verlan*) für *racaille*, dt. Gesindel. Alain Finkielkraut sprach von einer ganzen »génération caillera«, die er als integrationsunwillig und -unfähig bezeichnete. Alain FINKIELKRAUT, Anelka, et la »génération caillera«, Interview auf: Europe 1, 20. Juni 2010. URL: <http://www.europe1.fr/France/Finkielkraut-une-equipe-de-voyous-218480/<22.09.2013>>.

colonies ont planté leurs tentes en métropole«²⁸. Insofern bestimmt die Kolonialgeschichte noch immer die Gegenwart, auch wenn die französische Erziehungs- und Schulpolitik diesen Umstand eher verdrängt²⁹.

Welches Bild der Integration von Migranten in den Lehrplänen und Schulbüchern?

Inwiefern der neokoloniale Impetus der *éducation prioritaire* auch in anderen Bereichen des Bildungswesens spürbar ist, soll anhand der Darstellung der Migrationsgeschichte, ihren Grenzziehungen und Projektionen nationaler Identität auf Migranten und ihrer Vermittlung über Lehrpläne und Schulbücher für das Fach Geschichte überprüft werden³⁰. Seitdem Gérard Noiriel 1988 in seiner wegweisenden Gesamtdarstellung der französischen Migrationsgeschichte feststellte, dass Migration in Schulbüchern nicht vorkomme, hat sich einiges verändert³¹. Ein wesentlicher Grund hierfür ist die Etablierung der Migrationsgeschichte an den Universitäten. Sie hat sich in Frankreich erst seit den 1980er Jahren als »legitimer« Forschungs-zweig etabliert und ihrem »illegitimen« Forschungsgegenstand³², den Migranten, auf diese Weise ein Stück weit zur Emanzipation verholfen – wie dies parallel hierzu im außeruniversitären Bereich durch die antirassistische Bürgerrechtsbewegung der *beurs* vorangetrieben wurde³³. Über die Geschichtswissenschaft und über gesellschaftliche Debatten hat das Thema Migration seit Mitte der 1990er Jahre zunächst vorsichtigen Eingang in die Geschichtsschulbü-

28 Nicolas BANCEL, *Peut-on dire que la France est une société postcoloniale?*, in: BENBASSA (Hg.), *Dictionnaire* (wie Anm. 1), S. 27–31, hier: S. 29.

29 Didier LAPEYRONNIE, *La banlieue comme théâtre colonial, ou la fracture coloniale dans les quartiers*, in: Nicolas BANCEL, Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE (Hg.), *La fracture coloniale. La société française face au prisme de l'héritage colonial*, Paris 2005, S. 213–222, hier S. 214. François DUBET, Didier LAPEYRONNIE, *Im Aus der Vorstädte. Der Zerfall der demokratischen Gesellschaft*, Stuttgart 1994; Charles TSHIMANGA, Didier GONDOLA und Peter BLOOM (Hg.), *Frenchness and the African Diaspora. Identity and Uprising in Contemporary France*, Bloomington 2009.

30 Hier wurden aktuelle Lehrpläne und Lehrbücher für den Geschichtsunterricht in der Oberstufe (*lycée*) ausgewertet. Für das Thema Migration insgesamt sind die Geschichtslehrpläne für die Primarstufe (*école primaire*) von 2002, für die Mittelstufe (*collège*) von 2008 und für die Oberstufe (*lycée*) von 2002 relevant. Zu Schulbüchern als Forschungsgegenstand vgl. zuletzt Simone LÄSSIG, *Repräsentationen des Gegenwärtigen im deutschen Schulbuch*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–3, 2012, S. 46–54, hier: S. 46–48. Dort auch weitere Literatur.

31 Gérard NOIRIEL, *Le Creuset français. Histoire de l'immigration (XIX^e–XX^e siècles)*, Paris 1988, S. 8.

32 Noiriel greift eine Formulierung des in Algerien geborenen, französischen Soziologen Abdelmalek Sayad auf, wonach sich der ungesicherte Status der Migranten auf wissenschaftlicher Ebene reproduzierte und die Migrationsforschung daher ein lange vernachlässigtes Forschungsfeld blieb. Gérard NOIRIEL, *État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*, Paris 2001, S. 67. Zu Sayad vgl. Ahmed BOUBEKER, Abdelmalek Sayad, *pionnier d'une sociologie de l'immigration postcoloniale*, in: Nicolas BANCEL u. a. (Hg.), *Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*, Paris 2010, S. 37–48.

33 Verlan-Ausdruck für *Arabes* oder auch als Akronym für *Berbères en Europe* verstanden als »locker gefügte, zeitlich und räumlich fluktuierende[n] Bewegung« von Jugendlichen mit direkter oder indirekter Migrationserfahrung, unterschiedlichem Rechtsstatus und gegründet auf Alltagserfahrungen einer urbanen Lebenswelt, so die Definition bei LEGGEWIE, *SOS France* (wie Anm. 12), S. 143. Zu der Forderung der *beurs* nach Integration, ohne die eigenen kulturellen Wurzeln verleugnen zu müssen, vgl. Adelheid SCHUMANN, »Douce France«: Die Aneignung der *mémoire collective* Frankreichs durch die Immigration der zweiten Generation, in: *Frankreich-Jahrbuch* 2000, S. 179–186.

cher und schließlich in die Lehrpläne oder Programme gefunden, wo es inzwischen auf allen Ebenen des Bildungssystems von der *école primaire* über das *collège* bis ins *lycée* vorgesehen ist³⁴. Für den Geschichtsunterricht in der Oberstufe empfahl erstmals der Lehrplan von 2002, Migration im Rahmen der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen in Frankreich nach 1945 zu behandeln, und hier ist das Thema nun für die Abschlussklasse, die *terminale* vorgesehen³⁵. Der 2004 veröffentlichte offizielle Kommentar des Bildungsministeriums zu diesem Lehrplan streift das Thema nur kurz und stellt es allgemein in den Zusammenhang von Arbeitsmigration, Familiennachzug, Ankunft der Rückkehrer aus den Kolonien, demographischem Wandel, Landflucht, Strukturwandel der Arbeit und Urbanisierung, Dekolonisierung und Migration verknüpft der Kommentar aber nicht ursächlich miteinander³⁶.

Deutlicher hebt der Lehrplan für die technischen Gymnasien von 2005 den Stellenwert des Themas hervor, indem er »Immigration et immigrants« zu einem von drei Wahlpflichtthemen erklärt, anhand derer die Nachkriegsgeschichte vertieft werden soll³⁷. Er orientiert sich damit offensichtlich an der Situation in den Klassen, in denen mehr Schüler über direkte oder indirekte Migrationserfahrungen verfügen als in den Klassen, die zum allgemeinen Abitur führen³⁸. Man kann das als einen Versuch sehen, gerade diesen Schülern entgegenzukommen und ihnen über das Thema Migration einen Aspekt der französischen Geschichte zu vermitteln, der sie ganz unmittelbar betrifft, um auf diese Weise ihre spezifischen Erfahrungen und ihr kulturelles Gedächtnis als Teil der Nationalgeschichte anzuerkennen. Man kann allerdings auch fragen, warum gerade Kinder aus Migrantenfamilien sich besonders mit dem Thema Migration auseinander setzen sollten und ob es sich nicht vielmehr um ein Thema handelt, das alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen betrifft. Indem der Lehrplan Migrationsgeschichte indirekt zu einem Schwerpunktthema für Migranten erklärt, befördert er symbolische Grenzziehungen. Es entsteht der Eindruck, dieser Aspekt sei kein integraler Bestandteil der französischen Geschichte, sondern betreffe lediglich einen Teil der Bevölkerung und gelte vor allem denen, die noch nicht vollständig in der französischen Nation angekommen seien.

- 34 Vgl. hierzu die Untersuchung des Institut national de la recherche pédagogique in Lyon zum Stellenwert der Migrationsgeschichte im Geschichtsunterricht. Benoît FALAIZE (Hg.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, Paris 2008. Eine knappere Zusammenfassung bietet DERS., *Labor Migration and Immigration History in French Schools*, in: Christiane HINTERMANN, Christina JOHANSSON (Hg.), *Migration and Memory. Representations of Migration in Europe since 1960*, Innsbruck 2010, S. 94–109, hier: S. 96; DERS., *L'enseignement de l'histoire à l'épreuve du postcolonial. Entre histoire et mémoires*, in: BANCEL (Hg.), *Ruptures postcoloniales (wie Anm. 32)*, S. 279–292.
- 35 Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de terminale vom 30. Juli 2002, veröffentlicht in: *Bulletin officiel*, hors série numéro 7, 3. Oktober 2002.
- 36 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Hg.), *Histoire et géographie. Classes terminales des séries générales*, Paris 2004, S. 19, 39. Unter den Literaturempfehlungen für die Unterrichtsvorbereitung findet sich jedoch keines der Grundlagenwerke von Noïriel, Rioux oder Withol de Wenden, sondern die im Regierungsverlag erschienene Bilddokumentation von Marie-Claude BLANC-CHALÉARD, *Les immigrés et la France. XIX^e–XX^e siècles*, Paris 2004.
- 37 Programme de l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de première de la série sciences et technologies de la gestion vom 26.7.2005, veröffentlicht in: *Bulletin officiel*, hors série numéro 7, 1. September 2005. URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501665A.htm> <22.09.2013>.
- 38 FALAIZE, *Labor Migration (wie Anm. 34)*, S. 99. Unter »allgemeinem Abitur« werden hier die Gymnasialzweige mit den Schwerpunkten Literatur (L), Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ES) sowie Naturwissenschaften (S) verstanden. Gymnasialzweige mit dem Schwerpunkt auf technisch-administrativen Fächern (STG) können mit dem deutschen Fachabitur verglichen werden.

In den Geschichtsschulbüchern schlagen sich die Lehrplanvorgaben sehr unterschiedlich nieder. Das Thema kommt zwar nun durchgängig in den Lehrbüchern vor, und das immerhin knapp 15 Jahre nach Noiriels Monitum. Vielfach wird Migration jedoch eher implizit im Rahmen des sozialen Wandels der französischen Nachkriegsgesellschaft erwähnt. Das entspricht dem aktuellen Lehrplan, der durchgängig den Begriff der »immigration« verwendet und nach einem kurzen Blick auf die europäischen und globalen Entwicklungen vor allem die Auswirkungen der Zuwanderung auf die französische Gesellschaft als relevant ansieht. Eine Problematisierung oder Historisierung der Begriffe Immigration oder Migration findet in den Lehrbüchern aber genauso wenig statt wie im Lehrplan. Die Geschichtsbücher lehnen sich vielmehr an das implizite Narrativ des Lehrplans an, indem sie fast ausschließlich mit den Begriffen »immigration« und »immigrés« oder »générations issues de l'immigration« arbeiten. Das gilt bis in die neuesten Ausgaben, wobei hier vereinzelt auch vom 20. Jahrhundert als dem »siècle de migrations« und von »l'Europe des migrations«, sowie neben Immigranten auch einmal von Migranten die Rede ist³⁹. Das deutet eine allmähliche Begriffsverschiebung an, die aber nicht reflektiert und auch nicht konsequent umgesetzt wird. Noch sind europäisch oder global ausgerichtete Kapitel zu Migration selten, meist wird das Thema aus der nationalen Binnensicht betrachtet.

So übersetzen die aktuellen Lehrbücher für die allgemeinen Gymnasien die Vorgaben des Lehrplans von 2002 und des dazugehörigen Kommentars von 2004 in eine Darstellung, die Migration überwiegend in die sozialen, ökonomischen oder demographischen Veränderungen der französischen Gesellschaft seit dem Zweiten Weltkrieg einordnet. Unter dem Titel »La France de 1945 à nos jours« konzentrieren sie sich meist auf zwei Schwerpunkte: die Zuwanderung von Arbeitskräften während des wirtschaftlichen Aufschwungs der Nachkriegsjahre bis Mitte der 1970er Jahre und die Integrationsprobleme einer von Migration geprägten modernen Gesellschaft⁴⁰. Was den ersten Schwerpunkt angeht, betonen sie vor allem, dass die vorwiegend aus Italien, Spanien, Portugal und den Ländern des Maghreb stammenden Zuwanderer vom Wachstum der französischen Wirtschaft angezogen wurden und dazu beitrugen, die Phase der Prosperität über 30 Jahre hinweg zu sichern. Ikonografisch wird dieser Aspekt durch die Fotografie eines Arbeiters in einer industriellen Produktionsstätte unterstützt, und in der Bildersprache der Schulbücher ist der Industriearbeiter nichteuropäischer Herkunft zum Inbegriff der »acteurs du développement économique«⁴¹, zum namenlosen Motor des Wirtschaftswachstums geworden. Diese Sichtweise beschränkt sich inzwischen nicht mehr allein auf Männer, sondern schließt auch die Rolle von Migrantinnen ein, wie die Fotografie einer jungen Vietnamesin in einer Großnäherie in Paris um 1960 deutlich macht⁴².

39 Das Kapitel »Le XX^e siècle, un siècle de migrations« stellt z. B. Migration in den Zusammenhang der europäischen Industrialisierungsgeschichte und deutet die wirtschaftlichen, sozialen und demographischen Veränderungen der europäischen Gesellschaften seit der Mitte des 19. Jahrhunderts als ein grundlegendes Merkmal des 20. Jahrhunderts. David COLON (Hg.), *Histoire 1^e*, Paris 2011, S. 42–47. Zum Migrationsbegriff vgl. Barbara LÜTHI, *Migration and Migration History*, Version 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 6.5.2010, URL: http://docupedia.de/zg/Migration_and_Migration_History <22.09.2013>.

40 Sehr deutlich bei Guillaume LE QUINTREC, *Histoire Term*, Paris 2008, S. 346–347.

41 Bildunterschrift zur Fotografie eines schwarzen Fließbandarbeiters bei Renault, in: Jérôme GRONDEUX, *Histoire. T^e*, Paris 2008, S. 311. Eine ähnliche Bildunterschrift »Les travailleurs immigrés: acteurs de la croissance« auch auf S. 334.

42 Die dazugehörige Bildunterschrift stärkt auch hier den Aspekt des volkswirtschaftlichen Beitrags der Migranten: »Un apport de main-d'œuvre indispensable«, LE QUINTREC, *Histoire* (wie Anm. 40), S. 346. Nur in Ausnahmefällen wird dieses Narrativ durchbrochen, wenn etwa ein marokkanischer Automobilarbeiter nicht arbeitend, sondern im Gebet knieend neben den Maschinen gezeigt wird. Jacques MARSEILLE (Hg.), *Histoire. Terminale*, Paris 2004, S. 221.

Den zweiten Schwerpunkt in der Darstellung der Migration bilden Fragen der Integration. Hier geht es um die schwierigen Lebensbedingungen der Arbeitsmigranten in den Barackensiedlungen und später in den riesigen Sozialbauten der Vorstädte bis hin zur aktuellen Situation der Illegalen, die ohne Aufenthaltserlaubnis und unter prekären Verhältnissen leben und arbeiten. Unterschiedliche Quellenarten dokumentieren das Leben der Migranten: Von Fotografien über Auszüge aus Zeitungsreportagen und Schilderungen von Sozialarbeitern bis hin zu Selbstzeugnissen⁴³, Gesetzestexten oder administrativen Verlautbarungen⁴⁴ präsentieren die Schulbücher eine große Vielfalt an Materialien. Sie berücksichtigen dabei die Perspektive der Migranten und zeigen deren Handlungsspielräume am Rand der Gesellschaft auf, indem sie aus dem Alltag von illegal Beschäftigten ohne gültige Aufenthaltspapiere, den sogenannten *sans-papiers*, berichten, das Leben eines jungen Algeriers in einem Arbeiterwohnheim schildern oder Menschen zeigen, die gegen Abschiebungen demonstrieren⁴⁵. Bei aller Vielfalt betonen die Quellen jedoch sämtlich die Schwierigkeiten, die mit der Migration verbunden sind. Arbeitslosigkeit, ungesicherte Rechtsstellung, räumliche Segregation und wirtschaftliche Not stehen im Vordergrund.

Damit stellt sich Migration in den Schulbüchern vielfach zweigeteilt dar: Die politisch gewollte Zuwanderung in den Aufschwungjahren ist mit der aktiven Rolle der Migranten positiv verknüpft⁴⁶. In den Jahren der Krise und des Strukturwandels ändert sich der Blick. Nun prägen Zuzugsbeschränkungen, rechtliche Unsicherheit und bedrückende Lebensumstände die Wahrnehmung, und Migration wird eher negativ mit mangelnder gesellschaftlicher Integration verknüpft: »Le chômage (qui touche 16 % des immigrés en 2002) et les formes de ségrégation existant dans certaines banlieues rendent aujourd’hui plus difficile l’intégration des familles d’origine étrangère⁴⁷.« Diese gleichsam »dissoziierte« Sichtweise auf Migration suggeriert, es gebe eine Trennung zwischen früher Arbeitsmigration, die weitgehend problemlos verlief, und später familialer Migration, die von anhaltenden Integrationsproblemen und implizit von mangelnder Integrationsbereitschaft der Zuwanderer gekennzeichnet ist. Tatsächlich veränderte das Ende des Wirtschaftsaufschwungs Mitte der 1970er Jahre zwar den Charakter der Einwanderung, die Fragen der Integration wandelten sich aber nicht grundlegend.

Bemerkenswert ist, wie häufig das Thema Migration in speziellen Dossiers oder Revisionskapiteln aufbereitet wird. Sie dienen der Vorbereitung auf das Abitur und bieten Themenvorschläge für die Vorklausuren des Abiturs, des sogenannten *bac blanc*. Da nicht alle abiturrelevanten Themen in dieser Weise präsentiert werden, unterstreicht diese Art der Darstellung den Stellenwert, den Migration inzwischen im Lehrplan einnimmt. Sie zeigt aber auch, dass die hier gegebene Interpretation als maßgeblich für den Prüfungserfolg erachtet wird. So gliedern die Autoren eines Lehrbuchs das Dossier in zwei, durch Ordnungspunkte auch optisch hervorgehobene Aspekte: der erste betrifft die Arbeitsmigration der Nachkriegsjahre bis zum Anwerbestopp von 1974. Sie wird positiv in die lange Geschichte der Einwanderung nach

43 In Interviews schildern Migranten ihre Lebenssituation in den slumartigen Notunterkünften der *bidonvilles*, die in den 1960er und 1970er Jahren abgerissen wurden, um anderenorts, meist auf der »grünen Wiese«, Vorstadtsiedlungen oder Trabantenstädte zu errichten. Hier wurde ein Teil der Einwohner der *bidonvilles* untergebracht. GRONDEUX, Histoire (wie Anm. 41), S. 334f. Politiker mit Migrationserfahrung berichten über ihren Werdegang bei: Jean-Michel LAMBIN (Hg.), Histoire. T^{le}, Paris 2008, S. 365.

44 LAMBIN, Histoire (wie Anm. 43), S. 364–365; LE QUINTREC, Histoire (wie Anm. 40), S. 346–347.

45 Fotografie einer Demonstration für die Rechte der Sans-Papiers in: *ibid.*, S. 347.

46 Diese Darstellung weist Parallelen zu deutschen Geschichtsschulbüchern auf, die häufig auf eine ähnliche Art der »Beitragsgeschichte« zurückgreifen, wenn es darum geht, die Normalität der deutsch-jüdischen Geschichte vor 1933 zu zeigen. Vgl. LÄSSIG, Repräsentationen (wie Anm. 30), S. 49.

47 LE QUINTREC, Histoire (wie Anm. 40), S. 346.

Frankreich eingeordnet und der Beitrag der ausländischen Arbeitskräfte in der Automobil- oder in der Bauindustrie entsprechend gewürdigt⁴⁸. Der zweite Aspekt betrifft die Migrationsformen, die im Rahmen von Familienzusammenführungen, politischer Verfolgung oder illegalen Wanderungsbewegungen entstanden. Sie werden nicht negativ dargestellt, aber dennoch als ein fortdauerndes Integrationsproblem begriffen mit einem in etwa gleichbleibenden Anteil der Ausländer an der französischen Bevölkerung⁴⁹. Unerwähnt bleiben Fragen nach dem Zusammenhang beider Aspekte, also danach, ob Veränderungen im Migrationsverhalten auch politische Folgen haben und das Verständnis von Staatsbürgerschaft und Nation berühren. Nur in Einzelfällen wird das französische Integrationsmodell selbst zum Diskussionsgegenstand gemacht⁵⁰.

Auffällig ist zudem, dass die kolonialen Hintergründe der Migration selten thematisiert werden. Die maghrebischen Einwanderer erscheinen zwar als die dominierende Migrantengruppe nach 1975 und auch die Themen Dekolonisation und Algerienkrieg werden in anderen Kapiteln durchaus ausführlich behandelt, kausale Verbindungen stellen die Bücher allerdings selten her⁵¹. Das gilt auch für die begleitend zu den Schulbüchern entworfenen Lehrerbände. Sie verweisen zwar darauf, dass der Anteil der Menschen mit afrikanischer Herkunft von 13 % im Jahr 1954 auf 42,9 % im Jahr 2000 gestiegen ist und dass die Immigration sich nach 1974 strukturell verändert hat, eine Verbindung zwischen Migration und Kolonialismus stellen aber auch die Begleitbände für die Lehrer in der Regel nicht oder nur andeutungsweise her⁵².

In der visuellen Aufbereitung des Themas dominieren Bildquellen mit dokumentarischem Charakter wie Fotografien zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Migranten oder Plakate, die die Anwerbepolitik der Nachkriegsjahre veranschaulichen. Fotografien wie die der Fußballnationalmannschaft von 1998 oder einzelner Sportikonen visualisieren erfolgreiche Integration; sie thematisieren aber zugleich unbeabsichtigt die Spannung zwischen Inklusion und Exklusion, die daraus entsteht, dass nur der Erfolg die gesellschaftliche Akzeptanz zu gewähr-

48 Ibid., S. 346f. Diese Interpretation entspricht auch der Konzeption des Nationalen Migrationsmuseums in Paris, der Cité nationale de l'histoire de l'immigration.

49 »La part des étrangers dans la population française reste toutefois relativement stable depuis 25 ans.« Damit geben die Autoren bereits die Interpretation eines der nachfolgenden Dokumente vor, nämlich einer Tabelle, die auf den ersten Blick einen steigenden Einwandereranteil ausweist und erst bei genauerer Betrachtung zeigt, dass der Anteil der Migranten an der Gesamtbevölkerung über einen langen Zeitraum nicht wesentlich zunimmt. Ibid.

50 Ein Beispiel bietet MARSEILLE (Hg.), Histoire (wie Anm. 42), S. 220. Hier werden die Veränderungen mit der Frage verknüpft, ob die gegenwärtigen Integrationsmechanismen tatsächlich greifen. »[...] les restrictions à l'entrée du pays sont-elles nécessaires? Faut-il réformer le Code de la nationalité? L'intégration fonctionne-t-elle encore?«

51 Eine Ausnahme bildet das Kapitel: »De l'indigène à l'immigré: république et particularisme« im Anschluss an das Kapitel zur Dekolonisation. Jean-Michel GAILLARD, Histoire 1^{re}, Rosny 2003, S. 122f. Für die Behandlung des Themas in deutschen Schulbüchern hat Barbara Christophe drei Darstellungsweisen unterschieden: eine essentialisierende, die Migranten auf ihre unveränderliche kulturelle Differenz reduziert und mit Dichotomien arbeitet; eine kritische, die Integration als schwierig und problembelastet beschreibt, sowie eine optimistische, die den Mehrwert der kulturellen Vielfalt für die aufnehmende Gesellschaft betont. Barbara CHRISTOPHE, Migration in deutschen Schulbüchern. Ist Multiperspektivität eine adäquate Antwort?, in: Contexts 1 (2009), S. 190–202. Vgl. ferner das Themenheft Historisch-Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft der Zeitschrift für internationale Schulbuchforschung 4 (2006); Viola GEORGI, Rainer OHLIGER (Hg.), Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009.

52 »La fin des Trente Glorieuses modifie la place de l'immigration en France: une immigration qui stagne, plus familiale, avec des origines plus diverses et lointaines.« GRONDEUX, Histoire (wie Anm. 41), S. 203.

leisten scheint⁵³. Karikaturen, die das ohnehin sensible Thema zum Gegenstand politischer Auseinandersetzung machen, gibt es kaum, und nur wenige Abbildungen fordern so dezidiert zu einer Diskussion im Unterricht auf, wie das Wahlplakat des rechtsextremen Front National, das die Einwanderer für die hohen Arbeitslosenzahlen verantwortlich macht⁵⁴. Sehr häufig finden sich dagegen Grafiken und Tabellen, die Migration zwar sachlich und faktenge sättigt, aber eben auch zahlenorientiert und als primär quantitatives Problem auffassen. Ähnlich lässt sich die Vielzahl an normativen Quellen und Gesetzestexten deuten, die den rechtlichen Rahmen von Migration und Integration vorgeben. Sie erwecken ebenfalls den Eindruck, dass Einwanderung in erster Linie ein staatliches, in diesem Fall juristisches Problem ist und erst in zweiter Linie eine gesellschaftliche Herausforderung⁵⁵.

Neben dieser vorherrschenden Darstellungsweise, die mit 1974 einen Wendepunkt in der Geschichte der Migration annimmt, gibt es auch Beispiele für eine Sichtweise, die stärker auf langfristige Folgen und Kontinuitäten abhebt. Ein 2004 erschienenes Geschichtsbuch aus dem Verlag Bréal bietet eine solche Sichtweise⁵⁶. Die Autoren nähern sich dem Thema unter der Fragestellung, wie Integration in einer von Exklusion gezeichneten Gesellschaft gelingen kann. Der Titel des entsprechenden Kapitels verzichtet auf das Stichwort Immigration und richtet das Augenmerk auf gesellschaftliche Ausschlussverfahren infolge von Migration, religiöser Überzeugung oder sozialer Benachteiligung. Die Gesellschaft spalte sich und der soziale Riss, die »fracture sociale«, mit der eine Rede Präsident Chiracs aus dem Jahr 1995 aufgegriffen wird, treffe besonders die Generation von Jugendlichen in Frankreich, die über eigene oder mittelbare Migrationserfahrungen verfüge und in den »sensiblen« Stadtvierteln lebe⁵⁷. Einen ähnlich weiten Bogen spannt ein bei Belin verlegtes Geschichtsbuch aus dem Jahr 2011, das Migration zunächst über das gesamte 20. Jahrhundert und im europäischen Vergleich betrachtet, um sich dann der Situation in Frankreich zu widmen⁵⁸. Auffallend ist, wie ausführlich das Thema behandelt wird und wie vielfältig das verwendete Quellenmaterial ist, über das auch Migranten aus der Bürgerrechtsbewegung und Migrationsforscher mit nichtfranzösischen Wurzeln eine Stimme erhalten.

Fazit

Die Erziehungs- und Schulpolitik fasst die Probleme von jugendlichen Migranten in den Großstädten nicht als bildungspolitische Aufgabe, sondern in erster Linie als ein sozialräumliches Problem. Die republikanischen Prinzipien der Chancengleichheit und des gesellschaftlichen Aufstiegs durch Leistung sieht sie durch die Strukturen des Bildungssystems nicht beeinträchtigt, und dort, wo sich das Bildungswesen ganz offensichtlich als dysfunktional erweist, wie in den Vorstädten, wird es als Aufgabe der Stadtentwicklungspolitik angesehen, die Voraussetzungen für den Schulerfolg zu schaffen. Soziale Ungleichheit ist nach wie vor ein Faktor, der trotz einheitlicher Zugangsbedingungen zum Schulsystem über Bildungschancen entscheidet,

53 »L'intégration par le sport«, Untertitel zum abgebildeten Titelblatt einer Sportzeitschrift, das zwei Fußballhelden der 1950er Jahre zeigt. LAMBIN, Histoire (wie Anm. 43), S. 364.

54 Ibid.

55 »Si le droit reste ainsi central pour fixer la situation des immigrés et les conditions de sa régularité, il se pose aussi [...] la question de l'acculturation de l'insertion socioculturelle de ces immigrés au sein de la République, porteuse de valeurs communes et de principes partagés.« LAMBIN, Histoire (wie Anm. 43), S. 364.

56 Michel WINTER (Hg.), Histoire. T^{le}, Rosny-sous-Bois 2004.

57 »C'est dans ce contexte difficile que se pose le problème d'intégration des jeunes générations issues de l'immigration, particulièrement dans les quartiers dits »sensibles«. C'est un véritable défi que doivent relever à la fois le pouvoir politique et la société française.« Ibid., S. 332.

58 COLON, Histoire (wie Anm. 39), S. 42–47.

weil schulische Rekrutierungsmechanismen diese Unterschiede reproduzieren anstatt sie aufzuheben, wie Bourdieu und Passeron gezeigt haben. In einer kulturell und ethnisch vielfältigen Migrationsgesellschaft ist das Bildungswesen aber nicht nur durch soziale Unterschiede herausgefordert, sondern auch durch kulturelle Unterschiede und hybride Zugehörigkeiten. Diese werden in der gegenwärtigen Erziehungs- und Schulpolitik aber weitgehend ignoriert oder durch das Postulat gemeinsamer republikanischer Werte national überformt. Dass dies häufig nicht mit der Wirklichkeit von jungen Migranten übereinstimmt, haben die Vorstadtunruhen deutlich gemacht. Die Lebenswirklichkeit der Vorstadtjugendlichen ist vielgestaltig und von religiöser Zugehörigkeit, Selbstethnisierung oder konventionellen Vorstellungen von Identität und Integration geprägt.

Die Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht stellen das Thema Migration vorwiegend in den Kontext der französischen Nachkriegsgeschichte und nur vereinzelt in einen europäischen Zusammenhang. Nation und Integration sind die dominierenden Parameter, in denen sie die Geschichte der Migration deuten. Dabei bildet das republikanische Integrationsmodell die Grundlage, auf der Fragen nach der Zugehörigkeit der Migranten zur Nation gestellt und symbolische Grenzziehungen auch unbeabsichtigt befördert werden. Von diesem Postulat der Integration ausgehend, beschäftigen sich die Schulbücher nicht etwa mit der Selbstbehauptung von Migranten, sondern mit der Frage, wie die aufnehmende Gesellschaft die Migranten wahrnimmt und welche Bedingungen diese für eine erfolgreiche Integration erfüllen müssen.

Die kolonialen Wurzeln der französischen Migrationsgesellschaft werden im Gegensatz zu den europäischen Wanderungsbewegungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts im Schulbuch kaum thematisiert. Vielmehr stehen die beiden Themen Migration und Kolonisation unverbunden nebeneinander. Das ist umso bemerkenswerter als die Debatten um koloniale Vergangenheitsbewältigung, wie sie in Erinnerungsgesetzen, Denkmälern oder der Bewertung des Algerienkriegs zutage treten, und das Überdauern kolonialer Strukturen und Denkweisen bis in die Gegenwart schon seit Längerem in den Geschichtswissenschaften und in der Öffentlichkeit geführt werden. Die Schulbücher befördern also nur selten Perspektivenwechsel, um die verborgenen Logiken gesellschaftlicher Debatten für die Schüler offen zu legen. So sensibilisieren sie auch kaum dafür, dass die Standpunkte in dieser Frage nach wie vor von kolonial geprägten Dichotomien (nach dem Muster von wir und ihr) und kultureller Differenz ausgehen und dass auch das positive Bild der Migration als Motor des Wirtschaftsaufschwungs oft paternalistisch gefärbt ist⁵⁹.

Indem die Schulbücher Probleme von Migration und Kolonisation entkoppeln, verschärfen sie zugleich das Gefühl des Ausgeschlossenseins gerade derjenigen Jugendlichen, die sich als Staatsbürger mit Migrationserfahrung betrachten. Deren Suche nach Anerkennung richtet sich auf beide Bereiche: Sie wollen als gleichberechtigte Bürger der Republik *und* als kulturelle (postkoloniale) Subjekte mit ihrer Geschichte akzeptiert werden. Auch das Schulsystem verspricht Integration auf der Basis universeller Werte, lässt aber kulturelle Differenz nicht zu und verweigert denjenigen Anerkennung und Aufstieg, die sich diesem Anspruch nicht beugen. Insofern reproduzieren die Schulbücher das kulturelle oder koloniale »Missverständnis« von der Entwicklungsbedürftigkeit ihrer Adressaten, das sich auch in anderen Bereichen der Bildungspolitik zeigt: Sie nehmen Migranten als defizitär und noch nicht integriert oder »assimiliert« war. Die Zuwanderer müssen zeigen, dass sie das Integrationsangebot der Nation annehmen und sich bewähren, um sich schließlich aller staatsbürgerlichen Rechte würdig zu erweisen. Tatsächlich könnten die Geschichtsbücher jedoch Migrationsprobleme auch als gesellschaftliche Veränderungen, die alle betreffen und mit denen alle umzugehen lernen müssen, behan-

59 Als Beispiel können die zahlreichen Fotografien dienen, die Migranten als aktive Helfer im Wirtschaftsaufschwung zeigen, sie oft aber auf einfache oder subalterne Positionen reduzieren.

deln. Indem sie ihre Sichtweise auf andere Kulturen erweitern und außereuropäische Regionen räumlich und inhaltlich einbeziehen, würden sie auch Themen wie Migration und nationale Identität in ein neues Licht tauchen: weg von einer kulturalistischen oder wertebezogenen Darstellung, die Schüler auf deren Rolle als Träger einer Kultur reduziert und dies als Bedrohung nationaler Homogenität deutet, hin zu einer sozialen und kulturgeschichtlichen Darstellung im Rahmen eines für alle veränderten und um neue Perspektiven erweiterten Geschichtsunterrichts⁶⁰.

60 Françoise LANTHEAUME, Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance, in: Laurence DE COCK (Hg.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille 2009, S. 111–126. Bettina ALAVI, *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*, Berlin 1998, S. 387.