



HAL
open science

„Zones d’éducation prioritaires“. Integration im Spiegel der neuen Z.E.P.-Politik

Philippe Bongrand

► **To cite this version:**

Philippe Bongrand. „Zones d’éducation prioritaires“. Integration im Spiegel der neuen Z.E.P.-Politik. Dokumente / Documents, 2006, pp.64-68. hal-03192410

HAL Id: hal-03192410

<https://hal.science/hal-03192410>

Submitted on 9 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

„Zones d'éducation prioritaires“

Integration im Spiegel der neuen Z.E.P.-Politik

Philippe Bongrand*

» Die französische Regierung fördert mit dem Z.E.P.-Programm seit 1981 Schulen in sozialen Brennpunkten angesichts ihrer veränderten Rolle als Instrument sozialer Integration. Ende 2005 wurde die Politik dieser Zonen neu ausgerichtet. Die zentrale Frage lautet: Wo kann sich Schulpolitik zwischen Schule und Gesellschaft behaupten?

Die tragende Rolle, mit der die Schule in der öffentlichen Wahrnehmung an der gesellschaftlichen Integration beteiligt ist, geht in Frankreich direkt auf die Begründung der Soziologie um die Jahrhundertwende zurück. Nach Emile Durkheim (1922)¹ etwa sozialisiert die Institution Schule die Individuen für identische Werte und erlaubt ihnen mithin, auf Dauer eine einheitliche, integrierte soziale Gruppe zu bilden. Die durch die Schule geleistete Verbreitung gesellschaftlicher Werte ist nur ein Beispiel für die wechselseitige Abhängigkeit von Schule und Gesellschaft. Die Vermittlung gemeinsamer Kenntnisse, die berufliche Eingliederung der Schüler, die Auswahl einer Elite oder aber die Vorbereitung eines aktiven Bürgersinns – durchweg entscheidende Aspekte für die Gesellschaft, an deren Gestaltung sie mitwirken – sind im Schulbetrieb stets ausschlaggebend. In dieser Eigenschaft bedeutet Erziehung ein soziales Engagement und ihre verschiedenen „Wirkungen“ auf die Gesellschaft veranlassen die politischen Handlungsträger dazu, der Schule soziale „Ziele“ zu übertragen.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben Politiker und öffentliche Diskurse manchen dieser Zielsetzungen klar den Vorzug gegeben. Die Sorge um die im Entwurf der Dritten Republik noch zentrale Ausbildung des Bürgersinns² ist nach und nach durch die Problematisierung der Themen Demokratisierung und Chancengleichheit ersetzt wor-

den, Leitbegriffe, die sämtliche Reformpläne des Schulwesens zwischen 1945 und den 1960er Jahren bestimmt haben.³ Zu beiden Zeitpunkten wurde die Schule als Teil einer in erster Linie gesellschaftlichen Mission angesehen. Ein Kennzeichen der seit den 1970er Jahren angebrochenen Epoche ist, ganz im Gegenteil, das Nebeneinanderbestehen unterschiedlicher „Aufgaben“: Die berufliche Eingliederung, der Kampf gegen Ungleichheiten, die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur sind beispielsweise Gegenstand von parallel existierenden und miteinander verwickelten Schulpolitiken, die zwischen diesen, manchmal allzu ehrgeizigen oder widersprüchlichen Zielsetzungen keine Rangordnung etablieren. So müssen die Handelnden der in der Schule täglich anfallenden Aktivitäten aus diesem disparaten Repertoire an legitimen Aufgaben wählen, um die individuelle Definition ihrer Unterrichtsziele zu erreichen.⁴

In den Medien- und Intellektuellendiskursen wird die Pluralität dieser Ziele regelmäßig als „Krise“ angeprangert. Letztere gibt demnach Anlass zu Kontroversen, in denen man die Akteure – je nach den Zielen, die sie bevorzugen (beziehungsweise deren Bevorzugung man ihnen vorhält) – als Verfechter „einer Schule auf Kosten der anderen“ ansieht, das heißt als Verfechter einer für eine zentrale Hauptaufgabe konzipierten Schule, die mögliche andere Modelle außer acht lässt.⁵

* Philippe Bongrand ist Doktorand am CURAPP (CNRS-UPJV, Amiens) und Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Politikwissenschaften der Universität Paris I – Panthéon Sorbonne. Übersetzung: Nicola Denis.

Das Anliegen der „Integration“ verschärft nun die zunehmende Komplexität der dem staatlichen Schulwesen anvertrauten Aufgaben. Es vermischt die Ziele, die sich die Schule setzt, da es sich um einen Begriff handelt, dem heterogene Bedeutungen und Konnotationen zugeschrieben werden. Während es vorstellbar wäre, das Wort „Integration“ auf Bevölkerungsgruppen zu beziehen, deren Los die soziale Ausgrenzung ist, gebraucht das staatliche Schulwesen den Terminus seinerseits meist in Bezug auf spezifische, behinderten Schülern vorbehaltene Maßnahmen (zum Beispiel „Integrationsklassen“, „unité pédagogique d'intégration“). Diese Vieldeutigkeit ist umso verwirrender als in Bereichen außerhalb des Bildungswesens die öffentlichen, so genannten „Integrations-Politiken“ wiederum eine dritte Bevölkerungsgruppe, nämlich die Migranten, bezeichnen.⁶

Neustrukturierung der schulischen Methoden und Ziele

Die 1981 geschaffenen „Zones d'éducation prioritaires“ (Z.E.P.), also Gebiete mit „vorrangigem Erziehungsbedarf“, die die soziale Ungleichheit durch verstärkte Bildungsangebote korrigieren sollten, spiegeln direkt jene Ausdifferenzierung der schulischen Aufgaben und die Schwammigkeit des Terminus „Integration“: Die Z.E.P. lassen sich unter dem Stichwort „Integration“ in sehr unterschiedlichen Definitionen analysieren. An dieser Stelle soll der Begriff als schulpolitisches Anliegen verstanden werden, zur Bildung des sozialen Zusammenhalts beizutragen. Die Entstehung der Z.E.P. geht aus einer Bewegung hervor, die für eine Neustrukturierung der schulischen Methoden und Ziele eintrat. In ihr waren diese Fragen sehr präsent und gaben zu zwei originellen und beachteten Entscheidungen Anlass: einerseits zu einer „Öffnung“ der Schule auf die Gesellschaft, andererseits zu einer aktiv betriebenen, mehr gebiets- als bevölkerungsorientierten Integration. Auch wenn diese Charakteristika seit Einrichtung der Z.E.P. vielfach anerkannt und kommentiert worden sind, kann man doch die jüngste Reform der Z.E.P.-Politik im Jahr 2005 als deren grundsätzliche Infragestellung betrachten.

Integration durch die Schule und Öffnung der Schule

In ihrer Geburtsstunde im Sommer 1981 erklärte die Politik der Z.E.P. nicht etwa den Kampf gegen den schulischen Misserfolg zu ihrem wichtigsten Anliegen, sondern die Korrektur der Ungleichheiten zwischen den sozialen Gruppen: Der Kampf gegen das Schulversagen gilt lediglich als ein Mittel zur Förderung der sozialen Gleichheit. Die Diagnose, auf der dieses System beruht, besagt, dass bestimmten Kindern der Zugang zu Wissen beziehungsweise zu sozialem und beruflichem Aufstieg aufgrund ihrer Sozialisierungsumlieus und -orte verschlossen bleibt. Diese Bestandsaufnahme widerspricht deutlich den „meritokratischen“ Regeln, nach denen jeder einzelne allein aufgrund seiner Neigungen, Fähigkeiten und Bemühungen erfolgreich sein kann. Insofern ist es gerechtfertigt, die Politik der Z.E.P. als eine Politik der sozialen „Integration“ aufzufassen: Die höchste Zielsetzung besteht darin, den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf einer Basis wiederherzustellen, die nicht an die negativen ungleichen Verhältnisse anknüpft und den dem Einzelnen zur Integration vorgeschlagenen offiziellen Grundsätzen besser entspricht. Die von den Z.E.P. intendierte Verbesserung der Funktionsweise des Bildungssystems hat für sich genommen keinen Sinn, sondern nur in ihre Fähigkeit, die soziale Ausgrenzung zu mindern.

Diese zweckdienliche Auffassung von Erziehung zieht eine ganze Bandbreite an ernsthaften Problemen nach sich, sobald es um die Praxis geht. Wenn nämlich sowohl die Ursachen des Problems als auch die Ziele sozialer Art sind, warum müssen dann die Akteure und die Mittel zu seiner Bewältigung spezifisch schulgebunden sein? Was kann jeder einzelne auf seiner individuellen Ebene tun? Im Jahr 1981 fiel die Antwort durch die Parolen von der „Öffnung“ der Schule und von der „Partnerschaft“ eindeutig aus. Diese Ausrichtungen, die mit den meisten Maßnahmen des 1981 eingerichteten Erziehungsministeriums im Einklang standen, befanden im Vordergrund der Aktivitäten in den Z.E.P., die das Symbol dieser Politik blieben. Einerseits bedeutete dies konkret das Ende einer Argumentationsweise, die sich nur in-

nerhalb des schulischen Rahmens bewegte. Da die Schulprobleme auf sozialen Gründen aufbauten und soziale Auswirkungen hatten, musste das Unterrichten unter sozialen Gesichtspunkten neu überdacht werden. Aus dieser Perspektive sind die traditionellen pädagogischen Praktiken, die das Sozialisierungsmilieu der Kinder, ihren kulturellen Hintergrund sowie ihre materiellen Lebensbedingungen außer acht lassen, dazu verurteilt, ein systematisches Scheitern zu reproduzieren. Die Schule müsste sich auf ihre Umgebung hin „öffnen“, sich also ausdrücklich als einen Ort begreifen, der die soziale Bindung zwischen den Kindern, zwischen Eltern und Schule und zwischen den Bewohnern des Schulviertels kultiviert. Andererseits sollten aufgrund dieser neuen Vorstellungen auch neue Berufsvertreter zu den Aktivitäten der Lehrerschaft hinzugezogen werden. Da sich die Schwierigkeiten der Kinder aus dem „sozioökonomischen Umfeld“ erklären, aus den Problemen, die mit ihren allgemeinen Sozialisierungsumständen zusammenhängen, „insbesondere mit den Arbeits-, Freizeit-, Wohn- und Sicherheitsbedingungen“, so ein Rundschreiben vom Dezember 1981, schien es logisch, die lokalen Volksvertreter, andere öffentliche Verwaltungseinrichtungen, Vereine, Eltern, Sozialarbeiter und andere zu mobilisieren. Die Politik der „zones prioritaires“ regte dazu an, regelmäßige Besprechungen mit den verschiedenen Akteuren zu organisieren oder innerhalb jeder einzelnen Zone Animateure zu bestimmen, deren Aufgabe darin bestand, die vielfältigen Standpunkte und Tätigkeiten der Akteure miteinander abzustimmen.

Im Hinblick auf den Versuch, eine gegenüber ihrem Umfeld offene Schule zu begründen, wurden die Z.E.P. als besonders innovativ angesehen. Dieser Aspekt hat auch den Großteil der diesbezüglichen Forschungsarbeiten bestimmt.⁷ Die Forscher fragten sich, welche konkreten Auswirkungen der Aufruf haben könnte, die herkömmliche Isolierung der Schule von ihrem sozialen Umfeld hinter sich zu lassen. Dieser Aspekt kennzeichnete auch die intellektuellen und medialen Polemiken zum Thema Schule während der

1980er Jahre; zahlreiche Pamphlete stellten die Tatsache an den Pranger, dass sich die Schule anderen Schwerpunkten als der Pflege der klassischen Bildung widmete. In beiden Fällen wurde ein und dieselbe Frage gestellt: Haben das Konzept und die Umsetzung der Z.E.P. ein zu großes Gewicht auf das Anliegen der Wiederherstellung sozialer Bindungen gelegt, auf die Öffnung, die Partnerschaft, auf die Reform des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft, und dabei den Kampf gegen das Schulversagen und die Verbesserung der rein pädagogischen Praktiken vernachlässigt? Grob gesagt waren die Z.E.P. in den Augen der Forscher, Akteure oder Beobachter auf Abwege geraten, indem sie sich mehr um das gute Einvernehmen in den Stadtvierteln oder um die kulturelle beziehungsweise persönliche Entfaltung der Schüler sorgten als um deren eigentliche schulische Leistungen.⁸

„Die Z.E.P. kümmerten sich zu sehr um die persönliche Entfaltung der Schüler als um ihre schulischen Leistungen.“

Von diesem Standpunkt aus steht der im Dezember 2005 vorgestellte Neuansatz der Politik der Z.E.P. für ein schulbezogeneres Konzept. Dessen Leitidee nämlich besteht darin,

zusätzliche Stellen bereitzustellen, um das Unterrichtswesen in den problematischsten Zonen zu stärken. Das Erziehungsministerium betonte, dass der Neuansatz dieser Politik „pädagogischer“ Natur sei. Man setzt sich zum Ziel, die individuelle Unterstützung der Schüler auszubauen, um die Ergebnisse der schulischen Bewertungen zu verbessern. Mehr noch, die „Koordinatoren“ der Partnerschaft zwischen Z.E.P.-Einrichtungen und außenstehenden Akteuren verlieren – proportional zu der Schlüsselposition, die sie seit Gründung der Struktur innehatten – deutlich an Gewicht. Auch wenn die Politik der Z.E.P. sämtliche der weiter oben angeführten sozialen Integrationsziele beibehält, so erklärt sie jene nicht mehr zu ihren vorrangigsten Anliegen. Ihre Zielsetzungen und Methoden haben sich weitgehend von der Partnerschaft auf das rein schulische Gebiet verlagert.

Integration der Gebiete, Integration der Bevölkerungen

In ihrer Eigenschaft als Integrationspolitik sah sich die Z.E.P.-Politik mit einer zweiten Alternative konfrontiert. Wenn die Gesellschaft an sozialer Ausgrenzung leidet, wenn also bestimmte Individuen mehr als andere Opfer disqualifizierender Handlungen sind, sollte dann direkt etwas für die ausgegrenzten Personen getan werden, um sie (wieder) zu integrieren? Dies ist zumindest nicht die Lösung, für die sich die Z.E.P.-Politik entschieden hat, die das Problem nicht vom Standpunkt bestimmter Individuen aus betrachtet, sondern von dem bestimmter Orte. Seit 1981 definieren sich die Z.E.P. als eine Gesamtheit von Gebieten, von „Zonen“: Die Politik der Z.E.P. richtet sich in ihrem Vorgehen nicht, wie andere, etwa an die „Kinder von Migranten“, an „Traveler-Kinder“ oder aber an „die am stärksten benachteiligten Kinder“. Eine Zone wird dann als vorrangig eingestuft, wenn sich in ihr soziale Probleme häufen (schwaches kulturelles Angebot, Enklaven-Bildung, Arbeitslosenquote etc.). Sobald die Zone festgelegt ist, profitieren alle dort eingeschulten Kinder unabhängig von ihren soziologischen Kennzeichen von den Mitteln und Aktivitäten der Z.E.P.-Struktur. Zwar gibt es Hypothesen, denen zufolge man diese Zonen insgeheim so eingetragen hätte, dass sie der Geographie der immigrierten Bevölkerung entsprechen konnten⁹, doch die allgemeine Argumentationsweise und die konkreten Modalitäten ihrer Definition zeugen von der Kohärenz des territorialen Ansatzes.

Damit teilt die Z.E.P.-Politik die Position der französischen Stadtpolitik, die gleichfalls über die Identifizierung von Gebieten funktioniert ('sites', 'zones', 'quartiers', etc.), die in das urbane Gefüge einzubinden sind. Dieser überaus eigenwillige Standpunkt wurde vor kurzem von Jacques Donzelot analysiert.¹⁰ Im Rahmen einer Studie zu beispielhaften Integrationspolitiken fasst er die Politik der Z.E.P. in Abgrenzung zu den amerikanischen Verfahren unter der Alternative „People versus place“ zusammen. Diese Alternative wurde in jüngster Zeit in den politischen und medialen Debatten zum Thema der positiven Diskriminie-

rung aufgegriffen.¹¹ Im Rahmen eines Z.E.P.-kritischen Kontextes wurde die territoriale Option wieder infrage gestellt. Manche Stimmen sprachen sich für einen bevölkerungsorientierten Ansatz aus, und man zeigte auf der Basis dieses Grundsatzes neue politische Wege auf. Die Maßnahmen des Plans zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts fordern so zum Beispiel die Unterrichtenden seit 2004 dazu auf, einzelne Schüler auszuwählen, denen spezifische Förderprogramme angeboten werden können. Diese Thesen haben gleichfalls die letzte Reform der Z.E.P. beeinflusst. Als der Erziehungsminister im Dezember 2005 seine Vorhaben der Presse vorstellte, unterstrich er ausdrücklich die Idee, dass nun nicht mehr gebietsorientiert verfahren werden solle. Bis auf weiteres gehört dieser Anspruch allerdings in die Kategorie der Schlagworte: Was nämlich die Praxis anbelangt, bleibt die territoriale Logik innerhalb der Z.E.P.-Struktur unverändert.

Die Politik der Z.E.P. erlaubt also die Einschätzung von zwei Problemen, mit der eine Integrationspolitik konfrontiert werden kann. Zum einen gibt es ein Dilemma zwischen einerseits weitreichenden sozialen Zielsetzungen, die multisektoriell sind und eine beträchtliche Anzahl an Akteuren mobilisieren (soziale Integration), und andererseits historisch gewachsenen Aktionsmodi, die auf einem Sektor (hier dem öffentlichen Erziehungswesen) aufbauen. Das staatliche Schulwesen hat über die Z.E.P. versucht, seine üblichen Aktionsmuster infrage zu stellen: Es hat seine selbstgesteckten Grenzen verlassen, sich geöffnet, Partner ausfindig gemacht und nicht zuletzt dadurch die Entwicklung der Schulform innerhalb der Gesellschaft zu einer dringlichen Angelegenheit gemacht.¹² Die derzeitige Tendenz scheint diese Einstellung eher wieder aufzugeben. So bleibt schließlich die Frage offen, wo und wie sich eine Schulpolitik nach Art der Z.E.P. „zwischen Schule und Gesellschaft“¹³ behaupten kann. Ein zweites Problem beruht auf einem Paradox. Es besteht darin, die Integration von Individuen in ein einheitliches soziales Gefüge zu befürworten und dafür unter eben diesen Individuen zwischen denen zu unterscheiden, die eine Sonderbehandlung erfordern und denen, die eine solche nicht nötig haben. Die Politik der Z.E.P. veranschaulicht die-

ses Paradox nach Belieben. Das Problem der Stigmatisierung von Z.E.P.-klassifizierten Einrichtungen ist dafür eine typisches Beispiel, da es zeigt, wie Eltern dazu veranlasst werden, solche Einrichtungen zu meiden, deren Zielsetzung gerade in

der Schaffung des sozialen Zusammenhalts besteht.¹⁴ So demonstrieren die Z.E.P. unbewusst, in welchem Ausmaß die Schule ein mächtiges Instrument der sozialen Integration ist – aber zugleich eines, das unkontrollierbar bleibt.

-
- 1 Emile Durkheim: L'éducation, sa nature et son rôle. In: Education et sociologie, Alcan, Paris 1922.
 - 2 Françoise Mayeur: Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation. Tome 3. De la Révolution à l'école républicaine (1789–1930), Perrin, Paris 2004.
 - 3 André Robert: Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours). Nathan, Paris 1992.
 - 4 Jean-Louis Derouet: Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux? Métailié, Paris 1992.
 - 5 Débat: Denis Kambouchner / Philippe Meirieu. In: *Revue française de pédagogie*, 137/2002, S. 5–16.
 - 6 Daniel Gaxie / Pascale Laborier / Marine De Lassale / Ivana Obradovic / Anne-France Taiclet: Les politiques municipales d'intégration des populations d'origine étrangère. Migrations études, 86/1999.
 - 7 Jean-Yves Rochex: Quand l'école „s'adapte“ à la diversité sociale. Question à la politique ZEP et à sa mise en oeuvre. In: Claude Thélot / Jean Bourdon (Hg.): Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives. CNRS Éditions, Paris 1999.
 - 8 Ebd.
 - 9 Stéphanie Morel: École, territoires et identité. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité. L'Harmattan, Paris 2002.
 - 10 Jacques Donzelot / Cathérine Mével / Anne Wyvekens: Faire société. La politique de la ville aux Etats-Unis et en France. Seuil, Paris 2003.
 - 11 Alain Bourgarel: Chronique de l'éducation prioritaire 2003–2005. In: *Diversité*, 144/2006, S. 141–154.
 - 12 Guy Vincent / Bernard Lahire / Daniel Thin: Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: Guy Vincent (Hg.): L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon, Lyon 1994, S. 11–48.
 - 13 Patrick Bouveau / Jean-Yves Rochex: Les zep: entre école et société. Hachette, Paris 1997.
 - 14 Agnès Van Zanten: L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. PUF, Paris 2001.

Siehe außerdem:

Philippe Bongrand: ZEP – Gebiete mit vorrangigen Bildungsaufgaben. Politischer Wandel und theoretische Erkenntnis. In: Deutsch-Französisches Institut (Hg.): Frankreich Jahrbuch 2005. Bildungspolitik im Wandel. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, S. 65–82.