
Anne-Claire Husser

Zur Politik erziehen: Konzepte der schulischen Bildung des Bürgers in Frankreich

Zusammenfassung

Aufgrund der historischen Rolle, die der Laizismus bei der endgültigen Durchsetzung des republikanischen Schulsystems in Frankreich durch die Einführung der staatlichen Volksschule am Ende des 19. Jahrhunderts gespielt hat, wurde die Erziehung zum künftigen Bürger („citoyen“)¹ vorrangig der Schule und nicht anderen Instanzen zugewiesen. Im Folgenden geht es um die Frage, wie in Frankreich bürgerschaftliche Bildung² im schulischen Kontext historisch und gegenwärtig verstanden wurde bzw. wird.

Schlüsselwörter: Politische Bildung; Staatsbürgerkunde; Unterricht; Curriculum; Frankreich

Educating for Politics: Concepts of School Education of Citizens in France

Abstract

Due to the historical role that laicism played in the definitive establishment of the republican school system in France through the introduction of the state elementary school at the end of the 19th century, the education of future citizens (“citoyens”) was assigned primarily to schools and not to other institutions or organizations. The following article addresses the question how civic education has been understood in France historically and in the present.

Keywords: political education; citizenship education; school; curriculum; France

-
- 1 In Frankreich ist in offiziellen Texten das „Gendern“ verboten; zur Diskussion vgl. <https://www.sueddeutsche.de/politik/frankreich-gendern-sprache-1.5326493>. In der Übersetzung des Beitrags wird dieser Schreibweise gefolgt, wenn es sich um Bezüge auf offizielle Texte oder historische Referenzen handelt. Im weiteren Verlauf des Artikels wird je nach Bedeutungskonstellation die Differenzierung „citoyen / citoyenne“, Schülerinnen und Schüler etc. berücksichtigt (Anm. d. Übers.).
 - 2 Der Begriff „Bildung“ existiert im Französischen nicht. In der Übersetzung wurde daher kontextgebunden entschieden, ob von Erziehung oder einem weiter gefassten Begriff der Bildung die Rede ist. Auf genau diese Differenz hebt die Autorin ab. Von „Erziehung“ wird in der Übersetzung folglich immer dann gesprochen, wenn es sich um pädagogische Maßnahmen handelt. Von „Bildung“ wird gesprochen, wenn das Ziel dieser Erziehung zur Rede steht, wie z. B. im Ausdruck „éducation au politique“ (Anm. d. Übers.).

1 Der Grundsatz politischer Neutralität: Das heikle Gleichgewicht zwischen Ablehnung von Einflussnahme und Vermeidung politischer Themen

Das Adjektiv „politisch“ wird in Frankreich und in französischsprachigen Ländern nicht zur Bezeichnung des Curriculums verwendet, das auf die Bildung des Bürgers („*éducation du citoyen*“) abzielt. Im Laufe der hier in den Blick genommenen Geschichte haben sich vielmehr Bezeichnungen wie „*instruction civique*“ („staatsbürgerliche Unterweisung“), „*éducation civique*“ („staatsbürgerliche Erziehung“) oder gegenwärtig „*éducation à la citoyenneté*“ („Erziehung zur Bürgerschaftlichkeit“) herausgebildet. Die Konzentration auf die „Staatsbürgereigenschaft“ und nicht auf die „Politik“ bedeutet zwar nicht, dass der französische Ansatz nicht mit der deutschen „politischen Bildung“ vergleichbar wäre³, aber in der Vermeidung des Adjektivs „politisch“ soll zum Ausdruck kommen, dass Schüler*innen nicht parteipolitischen Orientierungen ausgesetzt werden sollen.

Die öffentlichen Bildungseinrichtungen in Frankreich unterliegen dem Grundsatz der *politischen Neutralität*. Das bedeutet, dass das pädagogische Personal zwar für den demokratischen Rahmen bürgt, sich aber bei der Ausübung seiner Aufgaben jeglicher politischen Stellungnahme enthält. Ganz allgemein verbieten die Regularien politische Einflussnahme in Schulen und deren Umgebung, worunter eine militante Propaganda für eine bestimmte politische Richtung fielen, auch wenn sie von Schüler*innen kommt. Dieses Verbot wurde bereits im sogenannten „Jean-Zay-Erlass“ (31. Dezember 1936) formuliert. Damit sollte verhindert werden, dass die damals immer zahlreicheren rechtsextremen Ligen⁴ politischen Einfluss auf Schulen in der Mittel- und Oberstufe ausüben konnten. Eine solche Agitation in Schulen wurde einige Jahre später allerdings unter dem Vichy-Regime (1940–1944)⁵ wieder zugelassen, um verbliebene Sympathien für die vergangene Volksfrontregierung aus der Schule und dem Lehrkörper zu verdrängen (Loubes, 2004). Im Erlass von 1936 hieß es: „Die Schulen müssen das unverletzliche Asyl bleiben, in das die Streitigkeiten der Menschen nicht eindringen“, – eine Formel, die in die Geschichte eingegangen ist und aktuell in Erinnerung gerufen wird, um die Notwendigkeit zu unterstreichen, die Neutralität der Institution Schule zu gewährleisten, indem sie vor Konflikten aufgrund politischer oder religiöser Überzeugungen geschützt wird.⁶ Die Äußerung politischer Meinungen und die politische Diskussion sind zwar nicht dasselbe wie Einflussnahme oder gar „Propaganda“, aber der Grundsatz der politischen Neutralität fordert die Lehrkräfte zur Zurückhaltung gegenüber politischen Themen auf. Allerdings kann je nach

- 3 Die Autorin spricht immer dann von „*éducation au politique*“ („Erziehung zum Politischen“), wenn es um eine begriffliche Annäherung an die deutsche „politische Bildung“ geht und ebenso dort, wo sie bezogen auf französische Verhältnisse die „Bildung zum politischen Denken“ als Bestandteil einer Erziehung zum Staatsbürger meint (Anm. der Übers.).
- 4 Jean Zay amtierte während der Volksfront in Frankreich von 1936–1939. Die „Liges“ waren Bürgervereinigungen mit politischer Ausrichtung auf den Mussolini-Faschismus bis hin zu SA-ähnlichen Formationen, im Spektrum von einem rechts-freimaurerischen und elitistischen bis völkischen Programm. Ihr Einfluss reichte bis in die höchsten Regierungsämter und in weite Teile der Institutionen (für weitere Informationen vgl. <https://shs.cairn.info/revue-parlements1-2013-3-page-99?lang=fr>. (Anm. d. Red.)).
- 5 Das „Vichy-Regime“ war die mit der deutschen Besatzung kollaborierende französische Regierung des nicht besetzten Teils Frankreichs.
- 6 Dem ersten Rundschreiben Jean Zays im Dezember 1936 folgte einige Monate später ein zweites, das diese „Wachsamkeit“ auch auf religiösen Proselytismus ausdehnte.

Auffassung die Forderung nach Neutralität auch als Aufforderung zur Vermeidung politischer Themen überhaupt verstanden werden, insbesondere wenn derartige Themen nicht ausdrücklich Gegenstand des verbindlichen Lehrplans sind (Bozec, 2018; Douniès, 2021). Deshalb bezieht sich die in diesem Beitrag gebrauchte Wendung „Erziehung zum Politischen“ („*éducation au politique*“) weniger auf das Curriculum als solches als vielmehr auf eine bestimmte pädagogische Orientierung, die darauf bedacht ist, das Interesse der Schüler*innen am politischen Geschehen zu fördern und ihre Fähigkeit zu entwickeln, die Probleme der Gesellschaft zu verstehen und Handlungsfähigkeit zu erwerben (Barthes, 2017; Fabre, 2024).

Die Frage ist also, inwieweit die Lehrpläne und die Schulpolitik eine solche pädagogische Ausrichtung unterstützen. Welchen Platz räumt in Frankreich heute die Schule als Institution politischen Themen und ihrer Diskussion durch die Schüler*innen ein? Und inwieweit ermöglicht sie es ihnen, politische Partizipation zu erlernen?

2 Politische Bildung in den Lehrplänen für moralische und staatsbürgerliche Erziehung („*éducation morale et civique – EMC*“)

Politische Themen können zwar in zahlreichen Unterrichtsfächern behandelt werden, doch die curriculare Zuständigkeit für die Formulierung von Lernzielen liegt beim Moral- und Staatsbürgerkundeunterricht („*éducation morale et civique – EMC*“). Unter der heutigen Bezeichnung wurde dieser Unterricht 2015 im Rahmen einer recht ehrgeizigen Reform eingeführt (Kahn, 2015). Seitdem wurden die Lehrpläne zweimal überarbeitet: 2018 für die Grundschule und die Sekundarstufe I, 2019 für die Sekundarstufe II, und 2024 schließlich für alle Klassenstufen eingeführt.

Diesen ministeriellen Erlassen zufolge soll die „Bildung zum Politischen“ die Schüler*innen befähigen, die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln, um ihre Rolle als politischer „*souverain*“ auszuüben, d. h. dass sie an Entscheidungsprozessen über kollektive Belange (lokal, national, supra-national) mitwirken und die institutionellen Verfahren und die Ausübung von staatlicher Macht im Hinblick auf Menschenrechte beurteilen können. Diese Unterrichtsziele decken sich mit den Leitlinien, die der Europarat seit den 1990er Jahren durch die Förderung der „Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft“ (Audigier, 2000) festgelegt hat. Die reformierten Lehrpläne für das Fach *EMC* von 2024 beziehen sich auch ausdrücklich auf den vom Europarat ausgearbeiteten Kompetenzrahmen für eine demokratische Kultur (Council of Europe, 2018). Wenn der *citoyen* als Subjekt bürgerlicher und politischer Rechte und Pflichten definiert wird, beinhaltet seine Bildung mehr oder weniger spezifische Lernprozesse, die für die Ausübung der politischen Freiheiten erforderlich sind: Kenntnis demokratischer Grundsätze und öffentlicher Institutionen, historisches, soziologisches, wirtschaftliches, wissenschaftliches Wissen sowie Kenntnisse, die eine kritische Analyse der Gesellschaft und der Funktionsweise der Institutionen ermöglichen. Damit verbunden werden Handlungskompetenzen wie die Fähigkeit, sich unter Einhaltung demokratischer Spielregeln in die öffentliche Debatte einzubringen. Dafür bedarf es einer Reihe intellektueller und sozia-

ler Fähigkeiten, u. a. der Fähigkeit zu argumentieren oder mit der Konflikthaftigkeit von Überzeugungen und Interessen friedlich umzugehen.

Abgesehen von diesen allgemeinen Bildungszielen schlagen sich im institutionellen Diskurs über die staatsbürgerliche Erziehung in Frankreich einige Anliegen nieder, die die weitreichenden zivilisatorischen Veränderungen sowie die herausragenden politischen Wandlungen und Probleme in den heutigen Gesellschaften zum Gegenstand haben: z. B. die Auswirkungen von *Fake News* und Online-Desinformation oder Risiken der Verletzung von Persönlichkeitsrechten bei der Nutzung sozialer Netzwerke. Diese Entwicklungen erfordern eine Aktualisierung des Ideals des kritischen und aufgeklärten Bürgers, der heute in der Lage sein muss, sich wachsam und kritisch in Netzwerken zu bewegen. Auch die Frage nach den ökologischen Auswirkungen des menschlichen Handelns wird zu einem unumgänglichen Aspekt des Bürgercurriculums. Der hierfür verwendete Begriff „Öko-Bürgersinn“ („*éco-citoyenneté*“) beschränkt sich jedoch weitgehend auf die Sensibilisierung des Einzelnen für den Umweltschutz und die Erhaltung biologischer Vielfalt. Der Lehrplan sieht nicht vor, Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit und Legitimität politischer und gesellschaftlicher Entscheidungen oder mit den zugehörigen politischen Debatten anzuregen, die erforderlich wären, wenn die Fragilität der Umwelt ernst genommen würde (Bader & Sauvé, 2011).

Auf ein Problem muss jedoch besonders aufmerksam gemacht werden: Viele Bürger*innen interessieren sich nicht mehr für öffentliche Angelegenheiten – eine Vertrauenskrise in repräsentative Institutionen, die alle zeitgenössischen Demokratien erleiden. Allerdings ist diese Krise nicht auf den institutionellen Bereich beschränkt. Sie verweist noch weit grundlegender auf die Frage nach der Möglichkeit des politischen Zusammenhalts in der Gesellschaft. In dem Bericht zur Vorbereitung der Erstellung der Lehrpläne für den neuen, 2015 in Kraft getretenen *EMC*, wurde daher die Sorge geäußert, dass die Fähigkeiten, überhaupt den öffentlichen Anliegen angemessene Aufmerksamkeit zu widmen, angesichts des immer weiter verbreiteten Individualismus und der Pluralisierung der Vorstellungen vom „guten“ Leben geschwunden seien und dies „eine Schwächung der gemeinsamen moralischen Normen zur Folge“ hätte (Bergougnioux et al., 2013, S. 8).

Es war somit das wichtigste Anliegen bei der Reform der *EMC*, die Individuen „wieder mit der Sphäre dessen zu verbinden, was allen gemeinsam ist“ (ebd., S. 24). Diese Absicht, die bis zur letzten Version der Lehrpläne im Jahr 2024 immerfort bekräftigt wurde, zeigt sich einerseits in der Wiederkehr des Themas „Allgemeininteresse“ („*intérêt général*“), das als Vorstellung entwickelt und damit auch von den Schüler*innen in ihrem Unterschied zu „Einzelinteressen“ erfahren werden sollte. Darüber hinaus sollten sie sich „die Werte der Republik zu eigen machen“, die als Kern jeder demokratischen Kultur gelten und die die Schule zu vermitteln beauftragt ist. Dieses Thema wurde seit den 1980er Jahren diskutiert – und auch zum Zeitpunkt der Reform von 2015 unterstrichen alle Rahmentexte zur *EMC* die Notwendigkeit der Aneignung dieses sowohl nationalen als auch universellen wertorientierten Erbes als Grundlage für die Bildung zum *citoyen*. Die neueste Fassung der Lehrpläne bildet hier keine Ausnahme, wie das *Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse* (MEN) in der Präambel betont:

„Die wesentlichen Werte und Prinzipien der Französischen Republik sind Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und Laizität. Daraus leiten sich insbesondere die Gleichheit

von Frauen und Männern, die Ablehnung jeglicher Diskriminierung und die Solidarität ab. Der Moral- und Staatsbürgerkundeunterricht befasst sich mit diesen Werten und Prinzipien, die ein Gemeingut der Bürgerinnen und Bürger im demokratischen Leben der Republik darstellen“ (MEN, 2024).

Die Verteidigung dieser Werte, insbesondere des Laizismus, ist seit den islamistischen Anschlägen von 2015 und 2016 und der Ermordung zweier Lehrkräfte in den Jahren 2020 und 2023 von den Regierungsinstitutionen noch einmal verstärkt in die öffentliche Debatte eingebracht worden. Diese Mobilisierung betraf die Institution Schule, aber auch andere Bereiche des öffentlichen Lebens sowie freie Bildungsträger, die staatliche Zuschüsse oder eine Förderung erhalten. Seit 2021 sind diese vertraglich auf republikanische Werte verpflichtet und müssen ihre Zustimmung zu diesen Grundsätzen und Werten ausdrücklich bezeugen. Neben dem Inhalt der Lehrpläne selbst erzeugt dieses allgemeine politische Klima allerdings einen ideologischen Hintergrund, der auf die Art und Weise Druck ausübt, wie Lehrkräfte mit den Lehrplänen umgehen. Das Bestreben, der Entfremdung von der Republik entgegenzuwirken, führt deshalb vielfach zu einem Verständnis von „Bildung zum Politischen“ als bloßem Prozess der Eingliederung von Individuen in eine Gemeinschaft geteilter Werte.

Die schulische Erziehung zum „*citoyen*“ verfolgt jedoch auch Ziele, die man als vorpolitisch bezeichnen könnte, da sie sich sehr weitgehend auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen in Form einer „Erziehung zur Geselligkeit“⁷ entfaltet.

3 Das Erlernen von Geselligkeit als Propädeutikum für die Bildung zum Politischen

Die *Éducation morale et civique* ist nicht nur auf die Beteiligung an den Angelegenheiten der *polis* ausgerichtet, sondern zielt auch auf die Bildung des moralischen Subjekts. Diese Dimension wurde in der Reform von 2015 stark hervorgehoben, da eines ihrer Ziele darin bestand, die Funktion der Schule als Anstalt zur Herausbildung ethischer Maßstäbe wiederzubeleben, indem eine Reihe von Lernzielen explizit genannt wurden. Dazu zählten etwa die Vertrautheit mit verschiedenen Arten moralischer Argumentationen, die Fähigkeit, die ethischen Herausforderungen einer Situation zu analysieren und moralische Entscheidungen vor dem Hintergrund von Normen und Werten zu diskutieren, oder auch sich der Formen des Ausdrucks und der Regulierung moralischer Emotionen bewusst zu werden (MEN, 2015). Eine der ursprünglichen Ambitionen bestand also darin, die alte, traditionelle Instruktion über die bürgerlichen Tugenden, die sich vor allem auf die Kenntnis der Institutionen beschränkte, durch einen Unterricht ethischer Art nach dem Vorbild des in Belgien eingeführten konfessionsfreien Moralunterrichts zu vervollständigen. Die Lehrpläne von 2015 definieren dabei einen Kompetenzrahmen, der um vier Bereiche einer „moralischen Kultur“ strukturiert ist – Regel, Urteilsvermögen, Sensibilität und Engagement –, in die sich das eigentliche Lernen des Politischen einfügen soll.

⁷ Dieser Ausdruck wird hier verwendet, da es sich um mehr als (institutionalisierte) „Gesellschaft“ handelt. Der französische Ausdruck „*sociabilité*“ meint sowohl Gesellschaft als auch die individuellen Dispositionen dazu. Der deutsche Ausdruck „Gesellschaftsfähigkeit“ ist wiederum zu restriktiv (Anm. d. Übers.).

In diesem Rahmen gehört die Kenntnis der „Grundsätze der repräsentativen Demokratie in Frankreich und Europa“ zur selben Kompetenzgruppe wie die Kenntnis der Regeln des Klassenlebens und der Straßenverkehrsordnung. Es wird also von einem Kontinuum von der Moral zur Politik ausgegangen, worin die Übertragbarkeit der Kompetenzen vorausgesetzt wird. Auf recht ehrgeizige Weise verleihen die Lehrpläne von 2015 einer Reihe von pädagogischen Ansätzen Nachdruck, insofern die Schüler*innen dazu angehalten werden, ihre Überzeugungen zu vorpolitischen Fragen einander gegenüberzustellen und dabei eine Ethik der Diskussion zu entwickeln, die mit zunehmendem Alter eine ruhige und konstruktive Diskussion über eigentlich politische Themen ermöglicht. Das gilt v. a. für das *lycée*⁸, das *par excellence* die Schulform ist, in der die großen gesellschaftlichen Herausforderungen behandelt werden.

Dieser Anspruch wurde allerdings 2018 im Rahmen einer Überarbeitung der Lehrpläne zurückgenommen, da dessen Umsetzung sich als zu schwierig erwies. Die neue, vereinfachte Version des *EMC* für die Grundschule und das *collège* räumt der Auseinandersetzung mit Überzeugungen eine weniger zentrale Rolle ein und legt mehr Gewicht auf die Entwicklung pro-sozialer Dispositionen wie Empathie oder die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Diese Dispositionen, die in den Lehrplänen von 2015 auch schon genannt wurden, werden nun zum Lernziel „Respekt gegenüber anderen“ integriert und zusammen mit dem Erwerb der „Werte der Republik“ und dem Aufbau einer „staatsbürgerlichen Kultur“ als die drei Prioritäten des *EMC* hervorgehoben. Der Achtung vor anderen Menschen wird auch Priorität im Kampf gegen Gewalt in der Schule, insbesondere gegen Mobbing, eingeräumt. Letzteres ist schon seit 2011 Gegenstand gezielter Maßnahmen.

Dieser sehr breite, nicht ausschließlich politische Charakter der schulischen Bürger-Erziehung wird dadurch verstärkt, dass politische Partizipation eine Reihe intellektueller und sozialer Fähigkeiten voraussetzt, die transversaler Natur sind. Die Lehrpläne von 2024 beziehen sich dementsprechend ausdrücklich auf das Konzept der *life skills*, das eher Wohlbefinden und soziale Eingliederung denn die Ausübung von Bürgerrechten und individuelle Selbstbestimmung in den Mittelpunkt stellt.

Dies ist zweifellos legitim. Aber die Breite der Bereiche, die von der *EMC* in einem schulischen Kontext abgedeckt werden sollen, ohne dass die dafür vorgesehene Unterrichtszeit deutlich erhöht wird (derzeit eine halbe bis eine Stunde pro Woche je nach Klassenstufe), beschwört die Gefahr herauf, dass der Umfang, der der eigentlichen politischen Bildung innerhalb der *EMC* gewidmet werden soll, schon aus schlicht organisatorischen Gründen weiter reduziert wird.

8 Das *lycée* (Sekundarstufe II) beherbergt Jugendliche von 15 bis 18 Jahren; für alle verpflichtend ist der Besuch des *collège* (11–14 Jahre, Sekundarstufe I) nach der *école primaire* (Grundschule, 6–10 Jahre); seit 2019 ist auch der Besuch der *école maternelle* (Elementarbereich, Vorschule, 3–6 Jahre) Pflicht. – Die Schulpflicht gilt von 3 bis 16 Jahren (Erg. d. Übers.).

4 Institutionelles Wissen vor allem! Rückkehr zur Staatsbürgerkunde

In den erneut überarbeiteten Lehrplänen von 2024 wird dem Erwerb von Kenntnissen über die französischen und europäischen Institutionen und den grundlegenden demokratischen Zielen wieder eindeutig Vorrang eingeräumt. Nach der fünfjährigen Grundschule treten sie an die Stelle der anderen zuvor genannten Ziele mit einem recht „üppigen Menü“: wie z. B. Kenntnis der Symbole der Republik, Kenntnis der bürgerlichen und politischen Rechte, Klärung des Begriffs der Bürgereigenschaft als politische Partizipation, Zusammenhang zwischen Staatsangehörigkeit und Bürgereigenschaft, Funktion und Prozess der Legislative, Funktion der Steuern, Frankreich in der Europäischen Union, Grundsatz der Laizität, Grenzen der Meinungsfreiheit und auch, inwiefern soziale Diskriminierung als Straftat anzusehen ist.

Ziel des Lehrplans des *collège* ist die Vertiefung bereits vorausgegangener und die Einführung weiterer, komplexerer Konzepte (z. B. Normenhierarchie, Grundsatz der Unabhängigkeit der Justiz, wichtige internationale Verträge, europäisches Gemeinschaftsrecht, Ablauf von Wahlkampagnen, soziale Sicherheit usw.). Dies erlaubt auch, Beispiele für soziale Risiken, die gesellschaftliche Solidarität erfordern, oder gesellschaftliche Themen, wie z. B. altersbedingten Autonomieverlust oder ungewollte Schwangerschaften, aufzugreifen.

Gegenüber den Lehrplänen von 2015 und 2018 für die Grundschule und das *collège* wird in den Lehrplänen von 2024 wieder das Modell der EMC in den Vordergrund gerückt, das seit der Nachkriegszeit für die schulische Bürger-Erziehung charakteristisch war (Bergognioux, 2006). Auch im *lycée* wird der institutionelle und auf die Bürgerrechte bezogene Ansatz verstärkt, während es in den früheren Lehrplänen von 2015 und 2018 eher darum ging, die Diskussion zwischen Schüler*innen über gesellschaftliche Themen anzuregen. Bio-ethische Fragen, die 2015 Gegenstand eines eigenen Themenbereichs waren, werden nun nur noch als mögliches Beispiel für große zeitgenössische Debatten behandelt. Während die früheren Empfehlungen die Lehrkräfte dazu ermutigten, die Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit den entsprechenden Fragen anzuregen oder diese in fächerübergreifenden Projekten oder Kooperation mit außerschulischen Partnern aufzugreifen, wird nun didaktisch mehr Wert auf Wissensorientierung und abfragbare Kenntnisse gelegt. Angesichts dieser Entwicklung ist der Vorschlag für das Jahresthema der Abschlussklasse des *lycée* – „Demokratisches Leben: Debatte, Beratung und Entscheidungsfindung“ – aufschlussreich: Denn die dafür vorgeschlagene Arbeitsform, nämlich dazu eine Debatte mit den Schüler*innen zu organisieren, wird den Lehrkräften im gesamten Curriculum für die EMC nur dieses eine Mal als didaktisches Vorgehen nahegelegt. Ansonsten geht es nicht um die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, sondern um den Nachweis von Kenntnissen über den institutionellen Rahmen entsprechender Debatten, um Prozesse der öffentlichen Verhandlung auf verschiedenen staatlichen Ebenen, um die Umsetzung der öffentlichen Politik, die Rolle der öffentlichen Meinung, der Medien, Parteien usw.

Im *lycée* scheint also der Erwerb von Wissen, das als Grundlage für Kritik angesehen wird, Vorrang vor der Absicht zu haben, unmittelbare Erfahrungen in demokratischen Verfahren zu vermitteln. Man kann darin den Versuch sehen, der EMC erneut den Status eines Unterrichts(faches) im traditionellen Stil zu verleihen, indem man die eher aktivierenden Verfahrensweisen wieder reduziert. Mit denen konnten und wollten sich die Lehrkräfte,

insbesondere die Geschichts- und Geografielehrkräfte, ohnehin nicht anfreunden (Dounès, 2021). Die erneute Konzentration auf Wissen ist zugleich ein Hinweis darauf, dass die Arbeitsteilung zwischen Unterricht und Schulleben,⁹ die mit der Reform von 2015 zu überbrücken versucht wurde, wieder bestimmend wird. In den Lehrplänen 2015 hatte man noch die Notwendigkeit betont, sich stärker auf die Erfahrungen mit der demokratischen Beteiligung der Schüler*innen am Leben in der Schule zu stützen und gleichzeitig die Übernahme von Verantwortung in den Vertretungs- und Gesprächsgremien zwischen Schüler*innen und Repräsentant*innen der Bildungsgemeinschaft („*communauté éducative*“), in den dafür vorgesehenen Schüler*innenbeiräten („*conseil de la vie collégienne*“, „*conseil de la vie lycéenne*“, „*éco-délégués*“) aufzuwerten. Dementsprechend wurden z. B. insbesondere in der Primarstufe die Schüler*innenräte, die sich an Konzepten der kooperativen und aktivierenden Pädagogik orientieren sollten, stark gefördert. Diese Aktivitätsbereiche sind zwar nicht aus den aktuellen Programmen verschwunden; sie werden weiterhin als Räume für politische Partizipation genannt. Nun aber scheinen sie eher eine illustrative Rolle zu spielen und nicht mehr als ein wichtiger Ansatzpunkt zur Gestaltung des Schullebens angesehen zu werden.

Dass die Erfahrungen mit der Schuldemokratie zugunsten der Entwicklung von Wissen über demokratische Institutionen außerhalb der Schule relativ in den Hintergrund gerückt sind, kann zweifellos als teilweises Scheitern der Bestrebungen angesehen werden, die Schule zu einem Raum zu machen, in dem die Schüler*innen direkt zu politischem Handeln befähigt würden. So war einem Bericht des Rechnungshofs aus dem Jahr 2021 zufolge nur ein Viertel der Oberstufenschüler*innen der Ansicht, dass der Schüler*innenbeirat im Gymnasium („*conseil de la vie lycéenne*“) eine nützliche Rolle in ihrem Schulleben gespielt habe (Cour des comptes, 2021, S. 37). In Bezug auf das *collège* ergab die jüngste International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), dass nur 53,6 Prozent der befragten Schüler*innen der Ansicht waren, die Stimmabgabe bei den Delegiertenwahlen habe Einfluss auf das Geschehen in ihrer Schule, während bei dieser Frage der internationale Durchschnitt bei 62,4 Prozent lag (Léger et al., 2023, S. 2). Aber auch wenn die Teilnahme an diesen Gremien für die gewählten Schüler*innen – trotz der begrenzten Macht, über die sie verfügen – eine prägende Erfahrung gewesen sein mag, so war dies jedoch eine Erfahrung von nur sehr wenigen, die überdies meist aus privilegierten sozialen Verhältnissen stammten.

5 Fazit

Politische Partizipation ist im aktuellen Staatsbürger-Curriculum für die französischen Schüler*innen eine sekundäre Dimension. Das „Bürger-Individuum“ („*individu-citoyen*“), das die Schule hervorbringen soll, wird in erster Linie als gesellschaftsfähiges Subjekt definiert, das seine Fähigkeit, mit anderen zusammen leben zu können und sich an die schulischen Normen zu halten, beweisen muss. Seine eigentliche politische Bildung wird dann als eine recht intellektualistische und individuelle Angelegenheit betrachtet, als lehrplan-geleiteter Erwerb institutionellen Wissens, als Zustimmung zu einem Wertefundament

9 Unter „Schulleben“ („*vie scolaire*“) wird der Bereich der Schule verstanden, der nicht direkt Unterricht ist, aber innerhalb der Schulen spezifische kollektive Erfahrungen des Miteinanders ermöglicht (Chauvigné, 2022).

und als Fähigkeit zu intellektueller Autonomie und kritischem Denken. Letzteres könnte zweifellos einen weiteren Ausbau erfahren, indem man die Kenntnisse stärkt, die es ermöglichen, das konkrete politische Leben und die Machtverhältnisse, die es prägen, zu identifizieren und zu verstehen. Die kollektive Dimension des politischen Handelns wird zwar z. B. durch die Mitarbeit der Schüler*innen in den Strukturen des Schullebens gefördert, es werden Projekte im Rahmen der Schule durchgeführt, Gedenkfeiern veranstaltet oder den Schüler*innen wird die Ableistung des Zivildienstes empfohlen. Festzuhalten ist jedoch, dass derart aufgewertete Formen des Engagements alle einen einvernehmlichen (oder sogar altruistischen) Charakter aufweisen, der reale politische Konfliktsituationen ausspart. Bei der Einschätzung der Situation der *éducation morale et civique* in Frankreichs Schulsystem muss allerdings eingeräumt werden, dass der aktuelle Kontext der Verteidigung der Republik nicht gerade günstig ist, um in der Erziehung der Bürger*innen den Schwerpunkt auf die politische Konflikthaftigkeit zu legen.

Literatur und Internetquellen

- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT, 23. <https://rm.coe.int/0900001680928a19>
- Bader, B., & Sauvé, L. (2011). *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*. Presses de l'Université Laval.
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des „éducations à“ vers une citoyenneté politique? *Éducatives*, 17–1 (1), 25–40. <https://hal.science/hal-01574557>
- Bergounioux, A. (2006). L'école et l'éducation civique. *Revue de l'inspection générale*, 3, 54–60.
- Bergounioux, A., Loeffel, L., & Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale*. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/134000246.pdf>
- Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école: individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politique*, 80, 69–88. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>
- Chauvigné, C. (2022). *La vie scolaire: une histoire singulière au sein du système éducatif. La revue professionnelle de la vie scolaire (1960–2016)*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Cour des comptes. (2021). *La formation à la citoyenneté. Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale*. Octobre 2021. https://www.ccomptes.fr/system/files/2021-11/20211116-rapport-formation-citoyennete_0.pdf
- Douniès, T. (2021). *Réformer l'éducation civique? Enquête du ministère à la salle de classe*. PUF. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/7288>
- Fabre, M. (2024). Vous avez dit éducation au politique? *Penser l'éducation*, 54, 31–47. <https://doi.org/10.4000/121bw>
- Kahn, P. (2015). Un enseignement moral et civique pour la démocratie. *Administration & Éducation*, 148 (4), 69–76. <https://doi.org/10.3917/admed.148.0069>
- Léger, A., Loi, M., Persem, É., & Rogie, H. (2023). *ICCS 2022. Les résultats de la France en connaissances civiques et citoyennes dans la moyenne internationale, Note d'Information*. <https://www.education.gouv.fr/iccs-2022-les-resultats-de-la-france-en-connaissances-civiques-et-citoyennes-dans-la-moyenne-380109>
- Loubes, O. (2004). L'interdiction des propagandes politique et confessionnelle dans les établissements scolaires. Deux circulaires de Jean Zay en 1936 et 1937. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 81 (1), 131–136. <https://doi.org/10.3917/ving.081.0131>

MEN (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse). (2024). *Programme d'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale des voies générale, technologique et professionnelle et des classes préparant au Certificat d'aptitude professionnelle*. Bulletin officiel du 13 juin 2024. <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo24/ME-NE2413934A>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme d'enseignement moral et civique. Bulletin officiel spécial N° 6 du 25 juin 2015*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675

Anne-Claire Husser, Dr., Maîtresse de Conférence en Philosophie de l'Éducation.

E-Mail: anne-claire.husser@univ-lyon1.fr.

Korrespondenzadresse: Université Claude Bernard, Lyon 1, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE); 86, rue Pasteur, F-69007

Dieser Beitrag ist im Original in französischer Sprache verfasst. Er wurde von Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz ins Deutsche übersetzt. Der Originaltitel lautet „Éduquer au politique, c'est-à-dire construire une culture républicaine de la démocratie? Quelques réflexions sur la formation scolaire du citoyen en France“. Die Redaktion der DDS dankt Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz herzlich für die Übersetzung.