

Lauer, Charlotte

Working Paper

Bildungspolitik in Frankreich

ZEW Discussion Papers, No. 03-43

Provided in Cooperation with:

ZEW - Leibniz Centre for European Economic Research

Suggested Citation: Lauer, Charlotte (2003) : Bildungspolitik in Frankreich, ZEW Discussion Papers, No. 03-43, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Mannheim

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/23978>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Discussion Paper No. 03-43

Bildungspolitik in Frankreich

Charlotte Lauer

ZEW

Zentrum für Europäische
Wirtschaftsforschung GmbH

Centre for European
Economic Research

Discussion Paper No. 03-43

Bildungspolitik in Frankreich

Charlotte Lauer

Download this ZEW Discussion Paper from our ftp server:

<ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0343.pdf>

Die Discussion Papers dienen einer möglichst schnellen Verbreitung von
neueren Forschungsarbeiten des ZEW. Die Beiträge liegen in alleiniger Verantwortung
der Autoren und stellen nicht notwendigerweise die Meinung des ZEW dar.

Discussion Papers are intended to make results of ZEW research promptly available to other
economists in order to encourage discussion and suggestions for revisions. The authors are solely
responsible for the contents which do not necessarily represent the opinion of the ZEW.

Das Wichtigste in Kürze

Das französische Bildungssystem hat spezifische Charakteristika und Traditionen, ist jedoch zum Teil mit den gleichen Problemen wie das deutsche Bildungssystem konfrontiert. Dementsprechend werden in Frankreich nur teilweise die gleichen Probleme wie in Deutschland thematisiert. So gibt es in Frankreich weder eine Debatte um die Ganztagschule noch um die Bildung einer Elite durch die *Grandes Ecoles*, da diese gesellschaftlich schon längst akzeptiert sind. Die im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte stehenden Fragen sind eher die Dezentralisierung des Bildungssystems, die Anpassung des Bildungsangebots an die stärker gewordene Schülerheterogenität und insbesondere die Bekämpfung des Schulversagens, die Aufwertung der beruflichen Ausbildung und schließlich die Verringerung der sozialen und geographischen Chancenungleichheiten.

Insgesamt wurde in Frankreich für den Bereich Bildung in den letzten Jahren eine Politik der kleinen Schritte verfolgt, die auf die stufenweise Verbesserung der Strukturen des Bildungswesens, aber auch auf eine Anpassung des Bildungsangebots an die neuen Bedürfnisse abzielt. Verschiedene Schritte wurden in Richtung einer stärkeren Dezentralisierung der Bildungspolitik unternommen. Weiterhin wurden in den sozial benachteiligten Gebieten „bildungspolitische Prioritätsgebieten“ geschaffen, für die zusätzliche Mittel bereitgestellt werden, mit denen das Schulversagen in diesen Gebieten bekämpft werden soll.

Weitere Reformen dienen der Modernisierung des Unterrichts. Dabei sind die Individualisierung des Unterrichts, eine stärkere Praxisorientierung und Flexibilisierung Schlüsselbegriffe. So wurde beispielsweise im Primarbereich der Unterricht in mehrjährige Stufen statt in Jahreseinheiten umorganisiert, um somit dem unterschiedlichen Lerntempo der Schüler Rechnung zu tragen und unnötige Klassenwiederholungen zu vermeiden. Die entscheidendste Reform der letzten Jahrzehnte im *collège* Bereich ist die Einführung des *collège unique*, das die vorherigen unterschiedlichen Schultypen vereinheitlicht. Da berufliche Ausbildungsgänge in Frankreich einen niedrigen Stellenwert haben, bestand das Ziel in einer Aufwertung der beruflichen Ausbildung. Im *lycée*-Bereich zielten die Reformen auf die Verringerung der hierarchischen Gliederung der Abiturtypen und insbesondere der Vorherrschaft des mathematischen Abiturzweigs. Im Hochschulbereich ist vor allem an das Problem der Überfüllung der Universitäten in den zwei ersten Jahren des Studiums herangegangen worden. Das Bildungsangebot hat sich mit der Schaffung von kurzen Studiengängen im universitären Bereich und der Entstehung von weniger selektiven Hochschulen im *Grandes Ecoles* Bereich erheblich diversifiziert.

Die Betrachtung der französischen Erfahrungen im Bereich Bildungswesen liefert interessante Diskussionselemente für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland. Die allgemeinen Ziele der Bildungspolitik (Anhebung des Bildungsniveaus, soziale Chancengleichheit, Anpassung an den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel) sowie ein großer Teil der Herausforderungen an das Bildungssystem (Bildungsexpansion, Heterogenität der Schüler- und Studentenbevölkerung, Arbeitslosigkeit, steigende Kosten) mögen zum Teil auch für Deutschland gelten, so dass die in Frankreich ergriffenen Maßnahmen alternative Wege anbieten, auf solche Herausforderungen zu reagieren.

Bildungspolitik in Frankreich

Charlotte Lauer*

Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW)

Mannheim

Juli 2003

Zusammenfassung: Ziel dieses Artikels ist es, die wesentlichen bildungspolitischen Erfahrungen der letzten Jahrzehnte in Frankreich darzustellen und im Hinblick auf die bildungspolitische Debatte in Deutschland zu bewerten. Die allgemeinen Ziele der Bildungspolitik - wie z.B. die Anhebung des Bildungsniveaus, die Verwirklichung sozialer Chancengleichheit, die Anpassung an den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel - sowie ein großer Teil der Herausforderungen an das französische Bildungssystem - wie z.B. die Bildungsexpansion, die Heterogenität der Schüler- und Studentenbevölkerung, die hohe Arbeitslosigkeit sowie steigende Kosten - gelten zum Teil auch für Deutschland. Somit zeigen die in Frankreich ergriffenen Maßnahmen alternative Wege, auf ähnliche Herausforderungen zu reagieren.

Abstract: The aim of this paper is to present the French experience with respect to education policy in the past few decades and to assess it in the light of the educational debate in Germany. The general objectives of the French education policy, such as the raise of the education level in the population, the reduction of social inequalities, the response to economic and social changes, are largely similar to those prevailing in Germany. The difficulties faced by the education system - such as the educational expansion, the increasing heterogeneity of students, a high unemployment rate and rising costs – are largely common to both countries as well. Therefore, the policy measures taken by France with respect to educational policy show alternative ways to respond to similar problems.

* E-Mail: lauer@zew.de

1. Einleitung

In Frankreich hat die Bildungsfrage nicht auf die Ergebnisse der PISA Studie gewartet, um ein zentrales und hochsensibles Thema der politischen Debatte zu werden. Dass das Bildungswesen mit neuen Herausforderungen konfrontiert ist, die Reformen zwingend nötig machen, ist unumstritten. Jedoch sind in der Vergangenheit die Reformversuche – und mit ihnen zumeist auch die Bildungsminister – häufig am massiven Widerstand der Bevölkerung gescheitert. Somit ist die Reformierung des französischen Bildungssystems ein höchst riskantes politisches Unterfangen.

Die größte Herausforderung stellt zunächst die Bildungsexpansion dar. Verantwortlich für die starke Expansion der Schüler- und Studentenzahlen sind weniger demografische Entwicklungen, wie etwa das Eintreten von geburtenstarken Kohorten, sondern vielmehr der massive Anstieg des erreichten Bildungsniveaus innerhalb der Kohorten. Dieser hat zwar zu einer politisch erwünschten Anhebung des durchschnittlichen Bildungsniveaus in der Bevölkerung geführt, jedoch zieht er zugleich erhebliche Probleme nach sich. In erster Linie bewirkt er einen massiven Anstieg der Bildungsausgaben, der das öffentliche Budget stark belastet. Dies ist gerade in einer Zeit problematisch, in der die Wirtschaft geschwächt ist. Darüber hinaus impliziert die erhebliche Ausweitung der Schüler- und Studentenzahlen eine große Heterogenität der Schülerschaft. Mangels einer hinreichenden Anpassung der Lerninhalte und Methoden hat diese eine deutliche Zunahme des Schulversagens zur Folge. Dies ist umso dramatischer angesichts der hohen und persistenten Arbeitslosigkeit, von der in Frankreich in erster Linie die Jugend stark betroffen ist, insbesondere wenn sie schulisch unqualifiziert ist.

In diesem Zusammenhang hat die Bildungspolitik auf verschiedene Weise reagiert. Angesichts der Ähnlichkeit der wesentlichen Herausforderungen für die Bildungssysteme in Frankreich und Deutschland, verspricht die Analyse der französischen Bildungspolitik aufschlussreiche Diskusselemente für die deutsche bildungspolitische Debatte zu liefern. Ziel dieses Artikels ist es, die wesentlichen bildungspolitischen Erfahrungen der letzten Jahrzehnte in Frankreich darzustellen und zu bewerten, insbesondere im Hinblick auf die bildungspolitische Debatte in Deutschland.

In einem ersten Schritt werden die charakteristischen Eigenschaften des französischen Bildungssystems hervorgehoben (Teil 2), insbesondere im Hinblick auf die Prinzipien, die der Verteilung der Kompetenzen und der Organisation des Bildungsangebots von der Vorschule bis zum Hochschulstudium zu Grunde liegen. Anschließend werden die Grundziele der französischen Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte dargestellt (Teil 3). Danach werden die konkreten durchgeführten Maßnahmen und Reformen präsentiert, zum einen die Maßnahmen, die sich eher auf die Struktur des Bildungswesens beziehen (Teil 4), zum anderen die Reformen, die auf eine Verbesserung des Bildungsangebots abzielen (Teil 5). Schließlich werden eine Zusammenfassung der französischen bildungspolitischen Erfahrungen der letzten Jahrzehnte in Frankreich angeboten und Rückschlüsse auf die bildungspolitische Diskussion in Deutschland gezogen (Teil 6).

2. Das französische Bildungssystem

In diesem Abschnitt werden die charakteristischen Eigenschaften des französischen Bildungssystems hervorgehoben. Dabei wird nicht auf eine detaillierte Darstellung des Bildungssystems abgezielt, sondern vielmehr auf eine Analyse der Prinzipien, die der Organisation des Bildungswesens in Frankreich zu Grunde liegen. Für eine detailliertere Darstellung des französischen Bildungssystems und einen Vergleich mit dem deutschen Bildungssystem siehe Lauer (2001).

Zentralisierung und Einheitlichkeit

In Frankreich werden alle wesentlichen Entscheidungen in Paris getroffen. Dies gilt nicht zuletzt für die Bildungspolitik. Dementsprechend ist das französische Bildungswesen durch einen hohen Grad an staatlicher Zentralisierung und Einheitlichkeit über das ganze Territorium gekennzeichnet. So ist der Staat der wichtigste Träger des Bildungssystems. Er legt die Aufnahmekriterien, Lehrpläne, Prüfungen und Abschlüsse fest, die für das ganze nationale Gebiet verbindlich sind. Einheitlich geregelt sind auch die Zeitpläne für das Schul- und Studienjahr.

Dieses wesentliche Merkmal des französischen Bildungssystems hat, etwa im Vergleich zum föderal organisierten deutschen Bildungssystem, eine lange Tradition. Mit der französischen Revolution wurde zusammen mit dem Gleichheitsprinzip das Recht auf Bildung für alle proklamiert. Dem Zentralstaat wurde in seiner Funktion als Hüter des republikanischen Gleichheitsprinzips und im Namen der Gesellschaft die Aufgabe zuerkannt, dieses Recht auf Bildung für alle zu garantieren. Dieses impliziert eine Neutralität der Bildung gegenüber regionalen, politischen und religiösen Partikularismen und wird als Rechtfertigung für die nationale Zentralisierung des Bildungswesens gesehen.

Grundsätzlich ist die Schule öffentlich, laizistisch und kostenlos. Dennoch gibt es neben den öffentlichen auch private, meist katholische, Schulen (*écoles libres*), die allerdings unter staatlicher Obhut stehen. Die Bedeutung des privaten Bildungssektors ist im Vergleich zu Deutschland groß. Im Schuljahr 1999/2000 besuchten etwa 13 Prozent der Kinder eine private Vorschule. Im Primarbereich lag der Anteil der Schüler, die eine private Bildungseinrichtung besuchten, bei etwa 15 Prozent, im Sekundarbereich bei etwa 21 Prozent (Eurybase, 2003). Fast alle Schüler (98 Prozent) im privaten Bereich besuchen Schulen, die mit dem Staat einen Vertrag abgeschlossen haben und in denen der Staat die Gehälter der Lehrkräfte trägt. Im Hochschulbereich können alle privaten Einrichtungen die Anerkennung des Staates beanspruchen, wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen. In erster Linie beziehen sich diese Kriterien auf den Unterricht (Ziel, Dauer, Aufnahmebedingungen, Unterrichtsvolumen und -inhalt), aber sie betreffen auch die Besetzung und Qualität der Professorenschaft, die materielle Einrichtung, den juristischen Status und die finanzielle Lage. Die staatliche Anerkennung verleiht den Einrichtungen ein Qualitätslabel, darüber hinaus berechtigt sie zur Erlangung von staatlichen Zuschüssen sowie staatlichen Stipendien für die Studenten. Ferner können die Diplome, die von den privaten Einrichtungen verliehen werden, vom Staat anerkannt werden.

Frühzeitige Einschulung und Ganztagschulen

Abbildung 1 zeigt den Aufbau des französischen Bildungssystems. Die Schule beginnt mit der freiwilligen und gebührenfreien Vorschule (*école maternelle*), die ab dem dritten, teilweise auch ab dem zweiten, bis zum sechsten Lebensjahr ganztägig besucht wird. Obwohl der Besuch der Vorschule freiwillig ist, ist er zu einer sozialen Norm geworden. So besuchten im Schuljahr 1999/2000 35 Prozent der zweijährigen und 100 Prozent der drei- bis fünfjährigen Franzosen eine *école maternelle* (Eurybase, 2003). Zum Vergleich besuchen nur etwa 56 Prozent der dreijährigen, 83 Prozent der vierjährigen und 90 Prozent der fünfjährigen Deutschen einen Kindergarten oder eine Vorschule. Die *école maternelle* ist Bestandteil des allgemeinen Schulwesens¹, und der schulvorbereitende Charakter steht gegenüber dem Betreuungsaspekt im Vordergrund. Zudem wird an die *école maternelle* die gesellschaftliche Erwartung geknüpft, dass durch die vorschulische Erziehung eventuelle familiäre Defizite kompensiert werden können und somit zur sozialen Chancengleichheit beigetragen wird. Darüber hinaus soll die *école maternelle* eine Sozialisierungsfunktion bei den Kindern ausüben und durch die Vermittlung von gemeinsamen Werten einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten.

Für die deutsche Debatte ergibt sich die Frage, wie sich der Besuch der ganztägigen *école maternelle* auf den weiteren Schulverlauf auswirkt. Studien, über die in Veil (2002a) berichtet wird, kommen zu dem Ergebnis, dass der Besuch einer Vorschule den Schuleintritt erleichtere und die Schulleistungen in der Grundstufe verbessere (d.h. weniger Klassenwiederholungen), sich diese positiven Effekte allerdings im weiteren Schulverlauf verringerten. Der Besuch der Vorschule führe dabei nicht zu einer Verringerung der sozialen Ungleichheit. Anders als in Deutschland dreht sich die französische Debatte nicht um die Frage Ganztags- oder Halbtagsvorschulen, sondern vielmehr um das Einschulungsalter der Kinder, d.h. ob sie schon mit zwei statt mit drei Jahren die Vorschule besuchen sollten. Laut einer Studie² im Auftrag des nationalen Bildungsministeriums (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001) führe eine frühzeitige Einschulung zu einem signifikanten – wenn auch im Vergleich zu einer Einschulung im Alter von drei Jahren geringen – Vorteil hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit der Klassenwiederholung, insbesondere für Kinder von leitenden Angestellten aber auch für Kinder von Migranten³. Ein signifikant positiver Einfluss der Einschulung mit zwei Jahren wurde auch bei der Auswertung von Ergebnissen von Tests von Erstklässlern beobachtet, die 1997 im Auftrag des Bildungsministerium durchgeführt wurden (Jeantheau und Murat, 1998), insbesondere bei Kindern aus sozial benachteiligten Schichten, aber auch bei den Kindern von höheren Sozialklassen.

Ab dem sechsten Lebensjahr beginnt mit der Grundschule (*école primaire*) die gesetzliche Schulpflicht, die mit dem 16. Lebensjahr endet. Die normale Grundschulzeit beträgt fünf Jahre. Das Lehrdeputat umfasst in Frankreich deutlich mehr Unterrichtsstunden als in Deutschland: Über die ganze Zeit der Grundschule beträgt die jährliche Unterrichtszeit 936 Stunden, während sie zum Vergleich in Deutschland in der ersten Klasse 564 und in der dritten Klasse 660 Stunden umfasst (Eurybase, 2003). Insgesamt

¹ Die Kinder werden nicht, wie beispielsweise in Deutschland, von Erziehern, sondern von Lehrern betreut, die über die gleiche Qualifikation wie Grundschullehrer verfügen.

² Die Studie basiert auf eine Stichprobe von 8661 Schülern, deren Schulverlauf bis zur 3. Klasse (so genannter "CE2") ab 1997 beobachtet wurde.

³ Aus diesem Grund wird in den sozialen Brennpunkten die Einschulung der zweijährigen Kinder forciert.

lässt sich feststellen, dass französische Kinder im Vergleich zu deutschen Kindern sowohl früher eingeschult werden als auch mehr Unterrichtsstunden erteilt bekommen.

Abbildung 1: Das französische Bildungssystem

	Tertiärstufe	Grande Ecole	Universität Université					
22								
21								
20		Vorbereitungs- klassen						
19				Technische Institute IUT (DUT)	Spezial- schulen Ecole spécialisée	Höhere technische Schulen STS (BTS)		
18								
17	Sekundär- Stufe II	Abitur Bac Général		Techn. Abitur Bac Techno	Techn. Abschluss BT	Berufl. Abitur Bac Pro	Berufl. Abschluss BEP	Berufl. Zertifikat CAP
16		Gymnasium				Berufsgymnasium		
15		Lycée d'enseignement général et/ou technologique				Lycée professionnel		
14	Sekundarstufe I	Berufliche Vorbereitungsklassen						
13								
12		Gesamtschule Collège Unique						
11								
10	Primarstufe	Grundschule Ecole primaire						
9								
8								
7								
6	Elementarstufe	Vorschule Ecole maternelle						
5								
4								
3								
Alter	Bildungs- niveau							

Glossar:

IUT / DUT: Institut / Diplôme Universitaire Technologique
STS / BTS: Section / Brevet de Techniciens Supérieurs
Bac Général: Baccalauréat Général
Bac Techno: Baccalauréat Technologique

Bac Pro: Baccalauréat Professionnel
BT: Brevet de Technicien
BEP: Brevet d'Etudes Professionnelles
CAP: Certificat d'Aptitude Professionnelle

Gegenstand der französischen Bildungsdebatte ist – neben dem Unterrichtsinhalt – der Schulrhythmus, d.h. die Verteilung der Unterrichtsstunden über den Tag, aber vor allem über die Woche und das Jahr. Der ganztägige Charakter der Erstausbildung, von der Vorschule bis zum Abitur, wird hingegen nicht thematisiert, da dieser allgemein akzeptiert wird. Mütter und Väter nutzen diese Möglichkeit der ganztägigen Betreuung und Unterrichtung, um Familie und Beruf zu vereinbaren. Anders als in Deutschland ist es dort allgemein als völlig normal akzeptiert, sein Kind dem Staat anzuvertrauen und arbeiten zu gehen⁴. Die Folgen sind eine höhere Erwerbsbeteiligung der Mütter sowie höchstwahrscheinlich auch höhere Geburtenraten in Frankreich als in Deutschland (vgl. Veil, 2002b).

„*Collège unique*“ und Vorrang der allgemeinbildenden Bildungsgänge

Nach der Grundschule wechseln die Schüler in eine einheitliche Struktur, das *collège unique*, dessen Unterricht sich auf vier Schuljahre erstreckt. Die Idee des *collège unique* besteht darin, den Zeitpunkt der Trennung der Schüler nach Lernfähigkeit erst nach der Sekundarstufe I zu legen⁵. An das *collège* schließen sich zwei Typen von *lycées* an: das *lycée d'enseignement général et/ou technologique*, das in drei Jahren zum allgemeinen Abitur (*baccalauréat général*) oder zum Fachabitur (*baccalauréat technologique*) bzw. Technikerzeugnis (*brevet de technicien*) führt, und das *lycée professionnel* (Berufsgymnasium), das entweder zum Berufsabitur (*baccalauréat professionnel*) führt oder zu einem beruflichen Abschluss (CAP oder BEP).

Die erste Klasse der *lycée d'enseignement général et/ou technologique (classe de seconde)* wird von allen Schülern gemeinsam besucht und dient als Orientierung für die Wahl des Zweigs, der in den weiteren zwei Jahren besucht werden soll und auf einen bestimmten Abiturtyp oder eine Abiturserie vorbereiten wird. Für das allgemeine Abitur (*baccalauréat général*) zum Beispiel gibt es drei Abiturstypen: das naturwissenschaftliche, das literarische und das sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Abitur. Die unterrichteten Fächer der jeweiligen Zweige sind verschieden, wie auch ihre jeweilige Gewichtung bei der Abiturprüfung.

Trotz des Anspruchs, allen Schülern die gleiche Sekundarausbildung in den *collèges uniques* zu vermitteln, d.h. zur (Fach)hochschulreife zu führen, finden in den *collèges* durchaus Selektionsprozesse statt. Nach der zweiten *collège*-Klasse werden die leistungsschwächsten Schüler zu beruflichen Vorbereitungsklassen auf einen handwerklichen oder beruflichen Lehrabschluss hingelenkt. Die Orientierung in den beruflichen Bildungszweig erfolgt also infolge einer negativen Selektion, bei der die Leistungsschwächeren aussortiert werden. Dies führt zu einem niedrigen Stellenwert der beruflichen Ausbildung und zu einer klaren Hierarchie zwischen Allgemein- und Berufsausbildung⁶. Ziel ist es immer, nach dem *collège* das *lycée* zu besuchen, um sich

⁴ In Deutschland hat die Schule einen reinen Bildungsauftrag, während die Erziehungsaufgabe in der Familie verortet und als mütterliche Aufgabe aufgefasst wird. In Frankreich hingegen wird der Schule eine wichtige Erziehungs- und Sozialisierungsaufgabe zugeteilt (siehe z.B. Gottschall and Hagemann, 2002).

⁵ Mehr Details sind in dem Abschnitt enthalten, in dem die Einführung der *collèges uniques* beschrieben wird.

⁶ Wie Veil (2002a) es bemerkt, liegt eine Erklärung für den höheren Stellenwert der Allgemeinbildung gegenüber der Berufsausbildung in der republikanischen Logik der Ablehnung von partikularen

dort auf das *baccalauréat* vorzubereiten, eine zentrale und anonyme Prüfung, deren Bestehen den Zugang zum Hochschulstudium gewährt. Nur wer auf dem Weg zum *baccalauréat* scheitert, „entscheidet“ sich für eine berufliche Ausbildung. Anders als in Deutschland erfolgt in Frankreich die berufliche Ausbildung primär in Form eines Vollzeitschulunterrichts in den beruflichen Schulen (*lycées professionnels*) und weniger in der dualen Form, die das deutsche System der beruflichen Ausbildung prägt. Es gibt eine Vielfalt von beruflichen Abschlüssen, aber das CAP (*Certificat d’Aptitude Professionnelle*) und das BEP (*Brevet d’Etudes Professionnelles*) sind die wesentlichen:

- Das CAP kann in drei Jahren nach dem zweiten *collège* Jahr oder in zwei Jahren nach dem vierten *collège* Jahr erworben werden und qualifiziert die Schüler für einen relativ eng definierten Beruf.
- Das BEP kann in zwei Jahren nach der vierten *collège* Klasse erworben werden und qualifiziert die Schüler für umfassender definierte Berufe als das CAP. Obwohl das BEP typischerweise auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereitet, wird es zunehmend zu einem Sprungbrett für ein weiteres Studium, das beispielsweise auf das *baccalauréat professionnel* abzielt. Für herausragende BEP-Absolventen besteht die Möglichkeit, sich in einer „Übergangsklasse“ auf das Technikerzeugnis (*Brevet de Technicien*) oder das Fachabitur (*baccalauréat technologique*) vorzubereiten.

Aus der französischen Erfahrung ergibt sich für die deutsche bildungspolitische Debatte die Frage, ob entweder die Trennung der Schüler in unterschiedliche Strukturen oder die Integration von Schülern aller Fähigkeiten in eine einheitliche Struktur das geeignete Konzept im Hinblick auf Effizienz (Bildungsniveau) und soziale Chancengleichheit (Verteilung des Bildungsniveaus) ist. Das französische System setzt auf die Eingliederung der schwächsten Schüler – bis hin zu den Behinderten sofern möglich – in Klassen höheren Niveaus und steht der Segregation der Schüler nach Lernfähigkeiten mit Skepsis gegenüber. Das deutsche System hingegen setzt größtenteils auf die Trennung der Schüler nach Lernfähigkeiten mit dem Ziel, einen an den Bedürfnissen der Schüler angepassten Unterricht zu erteilen. Für Deutschland wäre diese Frage zum Teil gut zu untersuchen, da in manchen Bundesländern beide Konzepte koexistieren: Die Gesamtschulen wären das Pendant des französischen *collège unique*, während das traditionelle deutsche Dreisäulensystem Hauptschule-Realschule-Gymnasium auf die Trennung der Schüler nach Lernfähigkeiten setzt. Eine genaue Untersuchung des Effekts dieser Strukturen auf den schulischen Erfolg der Schüler wurde nach dem Kenntnisstand der Autorin mangels geeigneter Daten bislang noch nicht durchgeführt.

Die Hochschule: Chancengleichheit oder Elitenbildung?

Sowohl das allgemeine Abitur als auch das technologische oder berufliche Abitur berechtigen zum Hochschulstudium. Die Wahl des Abiturtyps ist jedoch von ausschlaggebender Bedeutung für die anschließende Bildungs- und Berufskarriere des Abiturienten. Formal ist zwar für jeden Abiturienten die Wahl des Studienfachs offen, in der Praxis besteht jedoch eine starke Korrelation zwischen Abiturtyp und anschließendem Studienfach. So eröffnet beispielsweise ein Abitur mit den

Interessen wie z.B. denen des Unternehmertums, die das Bestehen von einem dualen System in großen Betrieben verhindert hat.

Schwerpunktfächern Mathematik und Physik die besten Chancen, einen der begehrtesten Studienplätze zu erhalten, insbesondere in den *classes préparatoires*.

Eine Besonderheit der französischen Hochschullandschaft ist das Nebeneinander von Universitäten und Elitehochschulen, den so genannten *Grandes Ecoles* (Picht, 1996). Die Aufnahme in die *Grandes Ecoles* erfolgt auf der Basis von scharfen Aufnahmeprüfungen mit beschränkter Stellenzahl (*concours*), auf die sich die Studenten in zwei bis drei Jahren in so genannten Vorbereitungsklassen (*classes préparatoires*) vorbereiten. Die *Grandes Ecoles* dienen zur Produktion einer Elite. So werden die Spitzenpositionen in Staat, Wirtschaft und Wissenschaft zum großen Teil von Abgängern dieser eigens dafür eingerichteten höheren Bildungseinrichtungen besetzt.

Anders als die *Grandes Ecoles* führen die Universitäten in der Regel keine Eingangsauslese durch. In dem universitären Zweig ist das System in Stufen organisiert, die aufeinander aufbauen. Die erste Stufe (*premier cycle*) besteht aus zwei Jahren und führt an sich schon zu einem Abschluss vom Niveau „*baccalauréat* + 2 Jahre“: entweder zum ersten Abschluss der universitären Laufbahn (z.B. DEUG), oder zum Abschluss eines in sich geschlossenen kurzen Studiengangs mit praktischer Ausrichtung (z.B. DUT, BTS). Darauf aufbauend kann in die zweite Stufe (*second cycle*) übergegangen werden. Nach dem Abschluss vom Niveau *baccalauréat* + 2 Jahre kann nach einem Jahr die *licence* (Abschluss vom Niveau *baccalauréat* + 3 Jahre) erworben werden, dann nach einem weiteren Jahr die *maîtrise* (Niveau *baccalauréat* + 4 Jahre).

Im Hinblick auf die deutsche bildungspolitische Diskussion wirft die Betrachtung des französischen Bildungssystems die Frage nach der Vereinbarkeit vom Prinzip der Elitenbildung einerseits und dem Gleichheitsprinzips andererseits auf. An den Konzepten der Gleichheit und Gerechtigkeit, die den Kern der französischen republikanischen Tradition bilden, sind sowohl die Ideen der Chancengleichheit als auch die Idee der als unerlässlich geltenden Elitenbildung geknüpft. Somit steht in der französischen Bildungskonzeption die Chancengleichheit nicht im Widerspruch zur Bildung einer Elite, sondern bezieht sich auf das Ausleseverfahren, durch das die Elite produziert wird (Brauns, 1996). Diese Konzeption erklärt wie ein zentralistisch-egalitär geregeltes Bildungssystem dennoch ein hochselektives System sein kann, das durch ein meritokratisches Ausleseverfahren den Anspruch hat, nicht nur auf die Förderung aller abzielen, sondern auch auf die Auslese der Besten. Der Begriff der „Elite“ hat in Deutschland hingegen eine negative Konnotation und wird zumeist mit Skepsis betrachtet und als Widerspruch zum Prinzip der Chancengleichheit aufgefasst (Brauns, 1996).

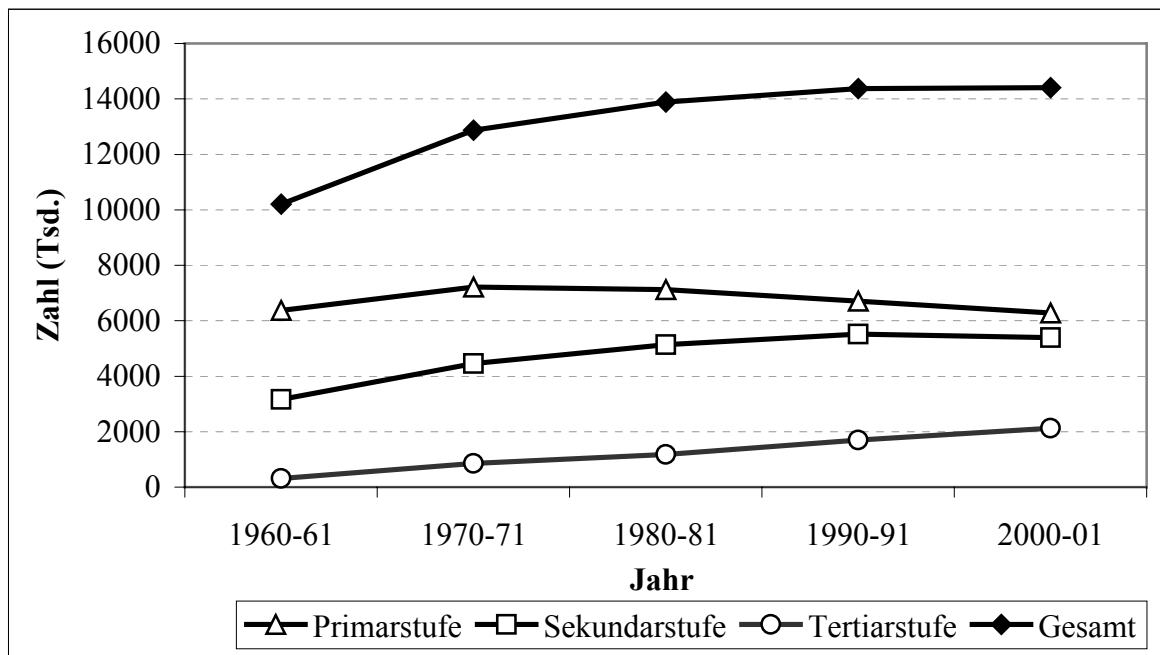
3. Die Ziele und Ergebnisse der Bildungspolitik

Die grundlegenden Ziele der französischen Bildungspolitik der Nachkriegszeit lassen sich in zwei Grundgedanken zusammenfassen. Zum einen wird das Ziel einer „Demokratisierung“ des Bildungswesens verfolgt, die sowohl quantitative (Bildungsexpansion) als auch qualitative Aspekte (Verwirklichung der sozialen Chancengleichheit) beinhaltet, zum anderen soll das Bildungswesen an die Bedürfnisse einer modernen Wirtschaft angepasst werden.

Anhebung des durchschnittlichen Bildungsniveaus

Die zum Ziel gesetzte Demokratisierung des Bildungswesens besteht zunächst in einer quantitativen Ausweitung der Bildungsbeteiligung, die sich aus einer Breitenöffnung des Bildungswesens ergeben soll (Brauns, 1998). Ziel dabei ist es, das Bildungsniveau in der gesamten Bevölkerung zu erhöhen. Im Rahmengesetz von 1989 wurde das Ziel festgelegt, bis zum Jahr 2000 mindestens 80 Prozent einer Alterskohorte bis zur Hochschulreife zu führen.

Abbildung 2: Entwicklung der Schüler- und Studentenzahlen in Frankreich (ohne Überseegebiete)

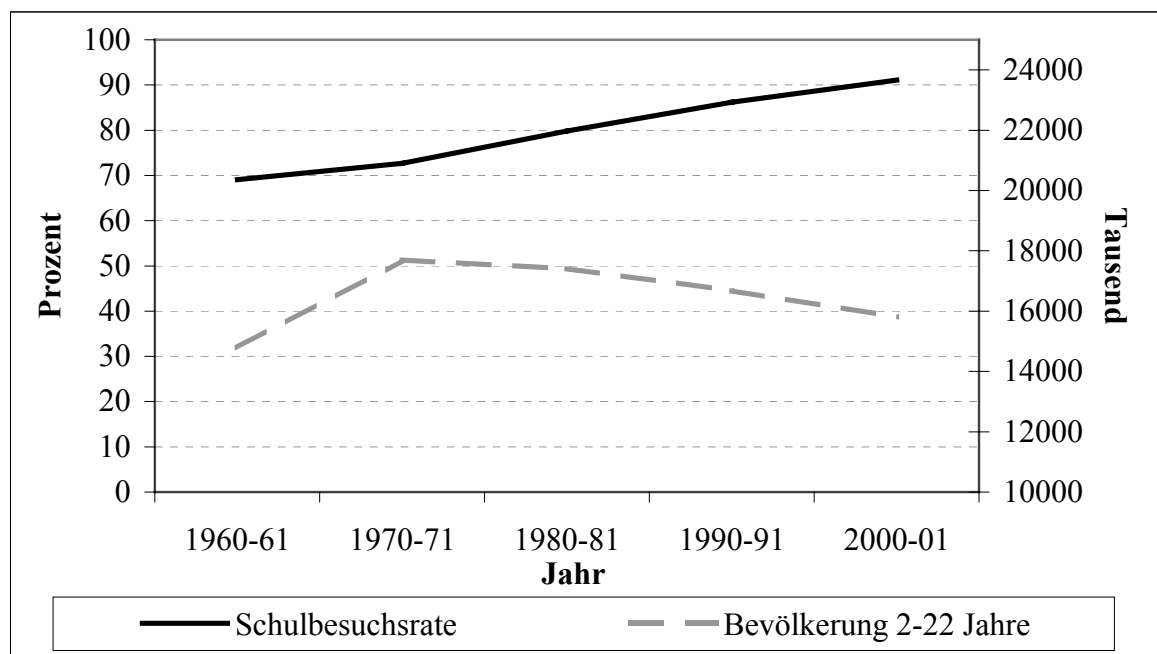


Quelle: Ministère de l'Education Nationale, DPD.

Abbildung 2 zeigt das besonders starke Ausmaß der Bildungsexpansion in Frankreich. Insgesamt ist festzustellen, dass die Expansion der Schüler- und Studentenzahlen in den 1960er und 1970er Jahren besonders ausgeprägt war, sich danach jedoch verlangsamt hat. Die Schülerzahl in den Grundschulen ist in den 1960er Jahren noch angestiegen, anschließend jedoch nicht mehr. Die Sekundarstufe ist bis zu den 1980er Jahren noch expandiert, wobei der *collège* Besuch in den 1960er und 1970er Jahren stark angestiegen ist, das Phänomen der massiven Ausweitung des *lycée* Besuchs allerdings später (in den 1980er Jahren) eingetroffen ist. Der Hochschulbesuch ist über die Periode kontinuierlich angestiegen, und der Anstieg hält an.

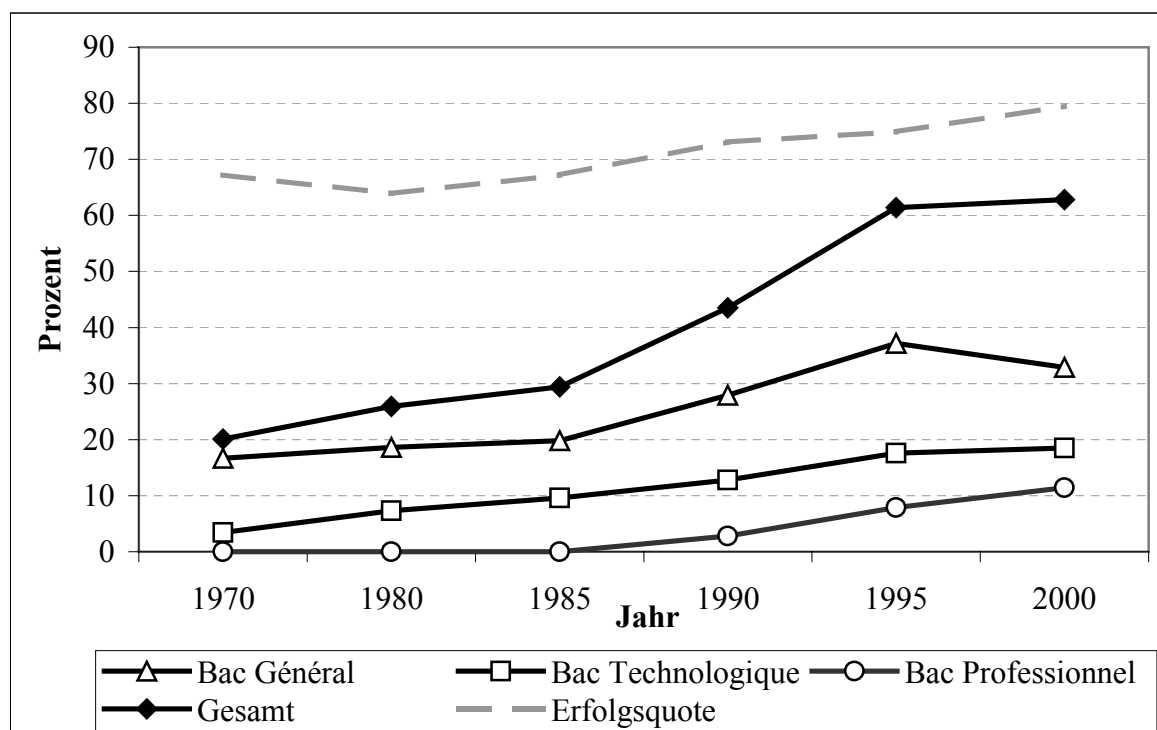
Verantwortlich für die Bildungsexpansion sind vielmehr schuldemographische als rein demografische Faktoren. So hat der Anteil der Altersgruppe 2 bis 22 Jahre, die eine Bildungseinrichtung besucht, insbesondere seit den 1970er Jahren ständig zugenommen, während in der gleichen Zeit die Bevölkerungszahlen dieser Altersgruppe ständig abgenommen haben (siehe Abbildung 3).

**Abbildung 3: Bevölkerung im Alter zwischen 2 und 22 und Schulbesuchsrate
(=Anteil der Schüler/Studenten an der Bevölkerung zwischen 2 und 22)**



Quelle: Ministère de l'Education Nationale, DPD.

Abbildung 4: Anteil der Abiturienten in einer Altersklasse und Erfolgsquote beim Abitur (Verhältnis Bewerber/Zugelassene)



Quelle: Ministère de l'Education Nationale, DPD.

Diese massive Bildungsexpansion schlägt sich in einer Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus der Bevölkerung nieder. Abbildung 4 zeigt zum Beispiel die Entwicklung des Anteils in einer Altersklasse, der die Hochschulberechtigung (*baccalauréat*) erlangt hat. Das proklamierte Ziel, dass bis zum Jahr 2000 mindestens 80 Prozent einer Altersklasse die Hochschulreife erlangt, wurde zwar nicht erreicht, aber der Abiturientenanteil ist rasant gestiegen, von 20 Prozent einer Generation im Jahr 1970 auf über 60 Prozent im Jahr 2000. Die Expansion war besonders stark zwischen Mitte der 1980er Jahre und Mitte der 1990er Jahre, jedoch ist eine Stagnation seit 1995 zu verzeichnen. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, dass der Anteil der Inhaber des *baccalauréat général* (allgemeine Hochschulreife) besonders stark angestiegen ist, allerdings seit 1995 geringer wird. Die technologischen und beruflichen Abiturtypen tragen auch zum Anstieg der gesamten Abiturientenquote bei. Die gestrichelte Linie in Abbildung 4 zeigt, dass dieser Anstieg nur zum Teil auf eine steigende Erfolgsquote bei der *baccalauréat* Prüfung zurückzuführen ist.

Soziale Chancengleichheit und Bekämpfung des Schulversagens

Ein weiteres Ziel im Hinblick auf die Demokratisierung des Bildungswesens bezieht sich auf die Zusammensetzung von Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg. So wird angestrebt, dass das Bildungswesen zur Verwirklichung sozialer Chancengleichheit und Gerechtigkeit beiträgt. Doch das erreichte Bildungsniveau hängt stark von der sozialen Herkunft der Schüler und Studenten ab, wie in Tabelle 1 deutlich wird (vgl. Lauer, 2003). Dies gilt sowohl für ältere Generationen (z.B. Geburtskohorte 1908-1912) als auch für jüngere Generationen (z.B. Geburtskohorte 1968-1972).

Tabelle 1: Bildungsabschluss und soziale Herkunft

Soziale Herkunft	Kein Abschluss		Hochschulabschluss	
	1908-1912	1968-1972	1908-1912	1968-1972
Landwirte	66,1	9,6	0,9	32,9
Handwerker, Händler	38,2	12,8	1,4	33,1
Leitende Angestellte	19,7	4,9	14,6	64,8
Lehrer	17,1	4,2	19,8	69,4
Mittlere Führungskräfte	15,2	7,4	5,2	49,3
Angestellte	39,1	14,5	2,9	28,6
Facharbeiter	45,9	19,1	1,3	21,4
Ungelernte Arbeiter	65,2	27,3	0,3	12,2
Gesamt	51,5	15,0	2,4	32,9

Lesebeispiel: 66,1 Prozent der zwischen 1908 und 1912 geborenen Kinder von Landwirten haben keinen Bildungsabschluss.

Quelle: Thélot und Vallet (2002), basierend auf Daten der *Enquête Emploi* und der *Enquête Formation et Qualification Professionnelles*.

In beiden Generationen haben die Kinder von leitenden Angestellten sowie von Lehrern am häufigsten einen Hochschulabschluss, die Kinder von ungelernten Arbeitern am seltensten. In der Geburtskohorte 1968-1972 haben etwa zwei Drittel der Kinder von leitenden Angestellten einen Hochschulabschluss, zwischen fünf- und sechsmal häufiger als die Kinder von ungelernten Arbeitern. Weniger als fünf Prozent der Kinder von Lehrern und leitenden Angestellten haben keinen Bildungsabschluss, während dies bei über einem Viertel der Kinder von ungelernten Arbeitern der Fall ist. Allerdings ist

zu beobachten, dass in allen sozialen Schichten das Bildungsniveau zunimmt, so dass in den jüngeren Generationen auch Kinder von Ungelernten und Facharbeitern Zugang zum Hochschulstudium haben, was in den älteren Geburtskohorten nicht der Fall war.

Die massive Ausweitung der Schülerzahlen impliziert zwar eine Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus in der Bevölkerung, führt aber auch zu einer größeren Heterogenität der Schülerschaft. Mangels einer hinreichenden Anpassung der Lerninhalte und Methoden und auf allgemeinerer Ebene der möglichen Wege innerhalb der Schullaufbahn führt dies zu einem beträchtlichen Ausmaß an Schulversagen. Die Bekämpfung des Schulversagens ist inzwischen vorrangiges Ziel der Bildungspolitik, zumal Schulen in manchen Stadtteilen oder Vorstädten zu sozialen Brennpunkten geworden sind. Die Zuordnung der Schüler in die Schulen nach dem Wohnsitzprinzip verstärkt das Problem im Kontext einer starken städtischen Segregation⁷.

Anpassung an die Bedürfnisse einer modernen Gesellschaft/Wirtschaft

Im Zuge der Industrialisierung und der Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft ist die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften angestiegen. Der sektorale Wandel, der technologische Fortschritt und der Eintritt in die Wissensgesellschaft sowie ein zunehmend qualifiziertes Arbeitsangebot infolge der Bildungsexpansion haben bewirkt, dass der Erwerb einer qualifizierten Ausbildung wesentlich für den Eintritt in den Arbeitsmarkt, aber auch für die Stabilität des Beschäftigungsverhältnisses und somit für die soziale Integration ist. Dies führt dazu, dass Geringqualifizierte besonders stark von der Arbeitslosigkeit betroffen sind (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Arbeitslosenquote (ILO Definition) in Prozent

	Januar 1990	März 1997	März 2002
Nach Alter			
15-24 Jahre	19,1	28,1	20,2
25-49 Jahre	8,1	11,5	8,3
50 Jahre oder mehr	6,5	8,5	6,3
Nach Bildungsabschluss			
Kein Abschluss	13,0	17,5	14,1
BEP/CAP	8,4	11,4	8,3
Baccalauréat	6,5	11,4	8,2
Baccalauréat + 2	3,7	8,2	5,6
Baccalauréat + 3, 4 oder mehr	3,5	7,3	5,7
Gesamt	9,2	12,3	8,9

Quelle: Gonzales-Demichel, Nauze-Fichet und Seguin (2002), basierend auf Daten der *Enquête Emploi*.

⁷ Bis zu Beginn der 1960er Jahre gab es keine Einschränkungen der elterlichen Freiheit bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder. 1963 wurde allerdings die „carte scolaire“ eingeführt: die Auswahl der Schule ist seitdem auf eine bestimmte geographische Zone in Abhängigkeit vom Wohnsitz des Schülers beschränkt. Ziel dabei war es, eine ausgewogene Planung und Verteilung der Schulen in Abhängigkeit von der Bevölkerungsdichte und der sozialen Bevölkerungsstruktur zu erreichen. Darüber hinaus war damit die Erwartung verbunden, einen Beitrag zur Demokratisierung zu leisten, indem man die Auswahl der Schule einschränkt (Brauns, 1998).

Ein derartiges Ausmaß an Jugendarbeitslosigkeit ist sicherlich eine Konsequenz des allgemeinen Zustands auf dem Arbeitsmarkt, resultiert aber auch aus einem Missverhältnis zwischen den im Bildungssystem erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten und den Anforderungen der Wirtschaft. Angesichts der dramatisch hohen Jugendarbeitslosigkeit gehören folglich die Verbesserung der Verknüpfung der im Rahmen des Bildungswesens vermittelten Kenntnisse mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts sowie die Erleichterung des Übergangs vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem ebenfalls zu den Zielen der französischen Bildungspolitik. Darüber hinaus soll auch dem Trend zur Globalisierung und der europäischen Integration Rechnung getragen werden.

4. Reform der Strukturen und Ressourcen

Angesichts der neuen Herausforderungen, die eine sich ständig ändernde Wirtschaft und Gesellschaft an das Bildungssystem stellen, hat die Bildungspolitik auf verschiedene Weise reagiert. In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Reformen, die sich auf die Strukturen des Bildungswesens beziehen, dargestellt.

Die Erhöhung der Bildungsinvestition

Die politisch gewünschte Bildungsexpansion bedingt einen massiven Anstieg der Kosten. Wie aus Tabelle 3 zu entnehmen ist, haben sich die Gesamtausgaben für Bildung seit Mitte der 1970er Jahre fast verdoppelt. 2001 erreichten die Bildungsausgaben 100 Milliarden Euro, was etwa sieben Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) entspricht. Somit war die Steigerung der Bildungsausgaben mit einem jährlichen Durchschnitt von etwa 2,6 Prozent stärker als die durchschnittliche Jahreszuwachsrate des BIP über die Periode (2,2 Prozent).

Pro Einwohner bedeutet dies eine starke Zunahme der Bildungsausgaben. Die Erhöhung der Bildungsinvestition, die alle Stufen des Bildungssystems betroffen hat, wird noch deutlicher bei der Betrachtung der Ausgaben pro Schüler.

Tabelle 3: Bildungsausgaben

	1975	1985	1995	2001
Bildungsausgaben				
Gesamt (Mrd. Euro, 2001 Preise)	52,2	68,8	90,8	100,7
In Prozent des BIP	6,5	6,8	7,3	7,0
Pro Einwohner (in Euro, 2001 Preise)	990	1240	1560	1690
Ausgabe pro Schüler (in Euro, 2001 Preise)				
Gesamt	3390	4370	5480	6260
Primarstufe	2220	3020	3660	4310
Sekundarstufe	4520	5430	6990	7880
Tertiärstufe	6590	7220	7400	8390

Quelle: Ministère de l'Education Nationale, DPD.

Dezentralisierung und Dekonzentration

Anders als in Deutschland, wo sich die (kaum vorhandene) Debatte auf eine eventuelle Verlagerung von Bildungskompetenzen von der Länder- auf die Bundesebene bezieht, zielten in Frankreich die Reformen auf eine stärkere Dezentralisierung der traditionell zentralistisch geprägten Bildungspolitik ab. Ziel war es, die Entscheidungsbefugnisse verstärkt der betroffenen Ebene anzunähern und die Zuständigkeiten der lokalen Entscheidungsträger zu erweitern. Diese Reform ist im Kontext der allgemeinen Dezentralisierungsversuche seit den Gesetzen von 1982-83 zu sehen, die unter anderem den Bildungssektor betreffen. Im Rahmen der Dezentralisierungsgesetze wurde die Zuständigkeit für Bau, Erhaltung und Betrieb der Schulen an die Gebietskörperschaften⁸ übertragen. Diese Übertragung von Kompetenzen geht mit staatlichen Ausgleichszahlungen in Form von Mittelzuweisungen einher, jedoch steht es den Gebietskörperschaften frei, zusätzliche eigene Mittel aufzubringen⁹. Die *départements* und Gemeinden übernehmen ferner die Zuständigkeit für die Schülerbeförderung. Der Staat behält jedoch die ausschließliche Zuständigkeit für die Personalverwaltung, die Festlegung der allgemeinen Regelungen und die Lehrplangestaltung und trägt dementsprechend weiterhin die Kosten für Lehrmittel und Personal (Eurydice, 2000a). Folglich ist auch für die neuen Kompetenzen der Gebietskörperschaften eine Abstimmung mit dem Staat erforderlich. So kann zum Beispiel eine Region nicht den Bau einer Schule entscheiden, wenn sich der Staat vorher nicht bereit erklärt hat, die nötigen Lehrerstellen zuzuweisen.

Wie aus Tabelle 4 zu erkennen ist, hat die Beteiligung der Gebietskörperschaften an der Finanzierung des Bildungswesens zugenommen, sie umfasste im Jahr 2001 jedoch weniger als 21 Prozent des Gesamtaufwands. Trotz aller Bemühungen um eine Dezentralisierung des Bildungswesens bleibt somit der Staat nach wie vor der Hauptentscheidungsträger in Bildungsfragen.

Tabelle 4: Verteilung des Finanzierungsaufwands für Bildung (in Prozent)

	1975	1985	1995	2001
Staat	70,0	67,3	64,9	64,5
Gebietskörperschaften	14,1	15,6	20,0	20,7
Sonstiges*	15,9	17,1	15,1	14,8

* andere öffentliche Einrichtungen oder Unternehmen bzw. Haushalte.

Quelle: Ministère de l'Education Nationale, DPD.

Parallel zur Dezentralisierung wurden in der Periode umfassende Maßnahmen zur Dekonzentration ergriffen, bei der die zentrale Verwaltung die konkrete Ausführung und Organisation von bestimmten Aufgaben an ausgelagerte Stellen auf der lokalen Ebene übertragen hat. Dies betraf Aufgaben der Schulorganisation sowie die Gestaltung der pädagogischen Strukturen der Schulen und den Einsatz der Mittel. Die Dekonzentration hat die Rolle der Leiter der Schulaufsichtsbezirke (*recteurs d'académie*) gestärkt.

⁸ Die Gemeinden sind zuständig für die Grundschulen, die *départements* für die *collèges* und die Regionen für die *lycées*.

⁹ In der Tat finanzieren die Gebietskörperschaften oft aus eigenen Mitteln zusätzliche Initiativen, wie etwa schulergänzende Aktivitäten, Nachhilfekurse für Schüler mit Lernschwierigkeiten usw.

Stärkung der Autonomie der Bildungseinrichtungen

Im Jahr 1985 haben die *collèges* und *lycées* einen neuen Status erlangt: sie wurden zu örtlichen öffentlichen Bildungseinrichtungen (*établissements publics locaux d'enseignement*) statt den bisherigen staatlichen öffentlichen Bildungseinrichtungen (*établissements publics nationaux*). Damit sollte den Schulen eine größere Autonomie verliehen werden, durch die sie sich besser an ihr jeweiliges soziales, kulturelles und wirtschaftliches Umfeld anpassen können. Die Autonomie betrifft die Einteilung in Klassen und Schülergruppen, die Organisation der Unterrichtszeit (unter Beachtung der gesetzlichen Verpflichtungen), die Auswahl der spezifischen Fächer und die Organisation fakultativer Aktivitäten.

Seit 1989 müssen alle Schulen im Primar- und Sekundarbereich ein Schulprogramm (*projet d'établissement*) ausarbeiten, das die besonderen Modalitäten zur Umsetzung der nationalen Zielsetzungen und Lehrpläne festlegt. So kann die Schule im Rahmen ihrer Autonomie die Vielfalt der Schüler und die Gegebenheiten des Umfelds berücksichtigen. Häufig bildet die Aufnahme von Problemschülern den Anstoß für die Erstellung eines Schulprogramms. Am weitesten verbreitet sind Maßnahmen zur Betreuung und Unterstützung von Schülern.

Die Universitäten verfügten im Hinblick auf Unterrichtsangelegenheiten stets über einen höheren Grad an Entscheidungsfreiheit. Jedoch wurde auch ihnen allmählich eine mehr Autonomie gewährt. Diese blieb bis Ende der 1980er Jahre eher formell, wurde aber mit dem Inkrafttreten des Savary Gesetzes von 1984 festgeschrieben. Seitdem legen die Universitäten ihre Strategien (Einrichtung neuer Studiengänge oder Forschungsbereiche, Umstrukturierungen usw.) für die jeweils folgenden vier Jahre fest, die später mit dem Ministerium für Bildung verhandelt werden müssen. Mit dem Inkrafttreten des Devaquet-Gesetzes von 1986 erfolgte eine weitere Verstärkung der universitären Autonomie hinsichtlich der Lerninhalte und Diplome sowie der Festlegung von Studiengebühren.

Einrichtung der ZEP

1982 wurde die Politik der so genannten „bildungspolitischen Prioritätsgebiete“ (*Zones d'Education Prioritaire – ZEP*) initiiert, die dann 1990 und auch 1998 wieder aufgegriffen wurde. Laut Fauroux Bericht (Fauroux, 1996) ballen sich in den Problemzonen etwa zehn Prozent der Schüler, die mit 16 die Schule ohne jegliches Diplom und ohne die Möglichkeit, an weiterführenden Ausbildungsgängen teilzunehmen, verlassen. Dazu kommt, dass ein hoher Anteil (14 Prozent laut Fauroux Bericht, Fauroux, 1996) nach der Grundschule kaum lesen und schreiben kann. Mit den ZEP wird das Ziel verfolgt, das Schulversagen zu bekämpfen und den Schulerfolg der Schüler in diesen Gebieten zu verbessern, indem auch der außerschulische Hintergrund berücksichtigt wird. Die Idee der ZEP ist es, bestimmte sozial benachteiligte Gebiete zu bildungspolitischen Prioritätsgebieten zu erklären, in denen die Bildungs- und Erziehungsarbeit verstärkt getätigt wird. Dabei wird ein globaler Ansatz angenommen: In jeder ZEP wird ein Gebietsprojekt ins Leben gerufen, das auf der Mitwirkung zahlreicher Akteure beruht, deren Tätigkeit zu koordinieren ist: Schulen, Gebietskörperschaften, kulturelle Verbände, Elternvereinigungen, Behörden usw. Die ZEP bekommen zusätzliche Mittel: zusätzliche Lehrer und nicht-unterrichtendes Personal, Lehrstunden und ein zusätzliches Budget für pädagogische Maßnahmen oder

außerschulische Begleitmaßnahmen. Somit soll eine „positive Diskriminierung“ zugunsten der am stärksten Benachteiligten erfolgen.

1998 wurde die Effizienz der ZEP (Bericht Moisan/Simon, 1997) auf der Basis einer Umfrage der Lehrer in den ZEP evaluiert. Dabei wurde auf die besonderen Schwierigkeiten der Schülerbevölkerung in den ZEP hingewiesen: schwieriges Familienumfeld, Arbeitslosigkeit, Gewaltprobleme in der Schule. Ein Problem war die Instabilität der Lehrerschaft und die Tatsache, dass häufiger junge unerfahrene Lehrer den ZEP zugewiesen werden. Der Lehrer muss als Sozialarbeiter fungieren, obwohl er nicht dafür ausgebildet wurde. In einem gelungenen Versuch, die Lehrerschaft in den ZEP zu stabilisieren, wurde diesen eine Sonderzulage zuerkannt und die Klassengröße reduziert. 1998 wurde der „contrat de réussite“ eingeführt, der die Klassenwiederholungsrate, die Ergebnisse bei den nationalen Prüfungen und den weiteren Werdegang im Schulsystem als Indikatoren zur Evaluation der Effizienz der ZEP und zur Steuerung des Instrumentariums festlegte.

Heutzutage betreffen die ZEP etwa 15 Prozent der Grundschüler und 18 Prozent der *collège* Schüler (Moisan, 2002). Die Anzahl der Lehrerstunden pro Schüler in den ZEP liegt über dem Durchschnitt, die Klassen sind kleiner, und der Anteil der zwei- bis dreijährigen Kinder, die eine Vorschule besuchen, ist höher. Der Unterricht konzentriert sich auf die Vermittlung von Basiskenntnissen wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Seit 1989 wird in Frankreich jedes Jahr nationalweit eine Evaluation der Leistungen von allen Schülern in der dritten Grundschulklasse (sog. „CE2“) sowie in der ersten Klasse des *collège* durchgeführt. Die absoluten Zahlen in den Testergebnissen deuten auf eine große Kluft zwischen den Schulen in den ZEP und den anderen Schulen hin. Die Schulen in den ZEP schneiden schlechter ab, sowohl in der dritten Grundschulklasse als auch in der ersten *collège* Klasse. Das liegt aber zum großen Teil an der ungünstigen sozialen Zusammensetzung der Schülerbevölkerung in den ZEP. Wenn die Testergebnisse bei den ZEP-Schülern der dritten Grundschulklasse unter dem Durchschnitt liegen, ist der Abstand unter Berücksichtigung der sozio-demographischen Charakteristika jedoch nicht sehr groß (Andrieux und Colmant, 2001; Andrieux, Dupé und Robin, 2002). Mit anderen Worten: Bei gleichem sozio-demographischen Hintergrund sind die Leistungen der ZEP-Schüler zwar unterhalb der Leistungen der sonstigen Schüler, aber der Abstand ist nicht so groß wie die absoluten Zahlen vermuten lassen würden. Dies gilt sowohl für die Testergebnisse in Mathematik als auch in Französisch. Interessanterweise scheint eine frühe Einschulung gerade in den ZEP zu signifikant besseren Testergebnissen in der Grundschule zu führen (Jeantheau und Murat, 1998).

Reform bei den Lehrkräften

Auch die Ausbildung der Lehrer und die Modalitäten ihrer Rekrutierung sind umfassend reformiert worden. Die wesentliche Reform ist die Einrichtung der IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*) im Jahr 1989. Diese Hochschuleinrichtungen übernehmen die Ausbildung aller Lehrkräfte des Elementar-, Primar- und Sekundarbereichs. Ziel dabei war es, die Ausbildung der Lehrer im Hinblick auf ihre pädagogischen Kompetenzen zu verbessern. Bisher erhielten die Lehrer der *collèges* und *lycées* als Vorbereitung auf ihre Lehrtätigkeit im Anschluss an ein normales Universitätsstudium lediglich eine einjährige Ausbildung an einem Lehrerbildungszentrum, während der Hauptteil der Ausbildung am Arbeitsplatz erfolgte. Die

wachsende Heterogenität der Schülerschaft machte eine Anpassung der Lehrerausbildung erforderlich, denn sie brachte grundlegende Veränderungen für den Beruf des Lehrers mit sich. Darüber hinaus strebten die IUFM eine Vereinheitlichung der Lehrerausbildung an. Fortan müssen alle Lehrer für die Aufnahme in ein IUFM mindestens einen Abschluss vom Niveau *baccalauréat* + 3 Jahre vorweisen¹⁰. Nach ihrer Aufnahme am IUFM geben die Studenten an, auf welche Aufnahmeprüfung sie sich vorbereiten wollen: Lehrer für den Elementar- und Primarbereich oder Lehrer für den Sekundarbereich. Das erste Jahr am IUFM ist im Wesentlichen eine Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung, beinhaltet jedoch auch Schulpraktika. Im zweiten IUFM Jahr machen die Studenten ein Schulpraktikum mit eigenverantwortlichem Unterricht. Die Lehrbefähigung wird nach Abschluss des zweiten IUFM Jahres an erfolgreiche Studenten erteilt.

Parallel dazu wurden insbesondere ab 1989 die Arbeitsbedingungen der Lehrer im Hinblick auf Besoldung und geographische Mobilität verbessert, der Status der Vor- und Grundschullehrer an den der Sekundarschullehrer angeglichen und die Anzahl der Stellen, die durch die Aufnahmeprüfung angeboten werden, erhöht. Damit soll auf den verstärkten Einstellungsbedarf in Folge der Bildungsexpansion geantwortet werden.

5. Reform des Bildungsangebots

In den letzten Jahrzehnten wurde das Bildungsangebot in jeder Stufe des Bildungssystems reformiert. In diesem Abschnitt werden die entscheidendsten Reformen dargestellt.

Reform der Schulen im Primarbereich

Ziel der Reform des Elementar- und Primarbereichs, die 1992 in Kraft trat, war es, den Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder im Zusammenhang mit ihrem individuellen Rhythmus anzupassen. Zu diesem Zweck wurde der Unterricht im Primarbereich in Stufen statt Schuljahren umorganisiert:

- Die Stufe des ersten Lernens entspricht der vorschulischen Erziehung.
- Die Stufe des Erlernens von Grundfertigkeiten umfasst das letzte Vorschuljahr und die beiden ersten Jahre der Primarschule.
- Die Stufe des Erlernens von vertieften Kenntnissen umfasst die drei letzten Jahre der Primarschule.

Die Zielvorgaben, die von den Schülern erreicht werden müssen, werden nicht mehr für jedes Jahr festgelegt, sondern für jede Stufe. Erst am Ende der Stufe wird evaluiert. Damit soll die Häufigkeit der Klassenwiederholungen verringert werden, die zuvor jedes Jahr erfolgen konnten. Das Phänomen der Klassenwiederholungen wird als ein ernsthaftes Problem des französischen Schulsystems thematisiert, zumal die aus sozial benachteiligten Familien stammenden Kinder überproportional betroffen sind. Die Wiederholung einer Klasse gilt als Vorzeichen für das zu erwartende Schulversagen des betroffenen Schülers. Vor allem die Wiederholung der ersten Klasse der Primarschule

¹⁰ Zuvor reichte für die Vor- und Primarschullehrer und die Lehrer für allgemeinbildende Fächer am *collège* ein Abschluss vom Niveau *baccalauréat* + 2 Jahre.

soll vermieden werden, da es bekannt ist, dass die Wiederholung dieser Klasse die weitere Schullaufbahn nachhaltig beeinträchtigt. Auch soll das neue System genug Flexibilität bieten, um den Schülern mit einem schnelleren Lerntempo zu ermöglichen, die Stufe um ein Jahr zu verkürzen. Insgesamt zielt die Reform auf eine verstärkte Individualisierung des Unterrichts.

In der Praxis bleibt die Klasse die Grundeinheit des Systems, jedoch wird der Unterricht umorganisiert. Die Schüler können für bestimmte Fächer in Untergruppen eingeteilt werden, die die Lehrer entsprechend ihrer Kompetenzen dann aufteilen. Somit sollen die Schüler einen an ihr Lernniveau angepassten Unterricht erhalten. Eine solche Organisation des Unterrichts beruht auf einem effektiven Einsatz der Lehrer einer Stufe und wird sich erst schrittweise durchsetzen können.

Darüber hinaus wurden Bemühungen unternommen, den Unterricht an den sozio-ökonomischen Wandel anzupassen. Somit wurde ab 1989 schrittweise bereits für die Schüler der vierten und fünften Grundschulklassen der Unterricht von Fremdsprachen eingeführt, der im Wesentlichen auf die Wahl der Fremdsprache im *collège* vorbereitet. Außerdem werden die Schulen schrittweise mit Rechnern ausgerüstet, wobei diese Entwicklung die *collèges* und *lycées* als erste betroffen hat.

Reform der collèges

Die entscheidendste Reform der letzten Jahrzehnte im *collège* Bereich ist die Einführung des *collège unique* durch das Haby Gesetz 1975. Vor diesem Datum gab es, ähnlich wie im deutschen System, drei unterschiedliche Schultypen: das *lycée*, das zum Abitur (*baccalauréat*) führte; das *collège*, das eine kürzere Sekundarausbildung erteilte; und die so genannten Übergangssektionen (*sections de transition*), die Grundkenntnisse vermittelten. Diese Schultypen wurden 1975 zu einem Schultyp vereinheitlicht. Die Ziele dieser Reform sind mehrfach. Zum einen entstand die Hoffnung, das allgemeine Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung durch diese Reform erhöhen zu können, indem die schwächeren Schüler in Klassen von einem höheren Niveau integriert werden. Zum anderen erwartete man von dieser Reform einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit zwischen den sozialen Schichten. In den zwei ersten Jahren des *collège* wird ein identischer Unterricht für alle erteilt (*tronc commun*). Die zwei letzten Klassen bilden eine Orientierungsstufe für den weiteren schulischen Werdegang. Obwohl mit dem *collège unique* eine Einheitsschule für den gesamten Zyklus der Sekundarstufe I gebildet werden sollte, bleibt in diesem Orientierungszyklus die grundsätzliche Wahlmöglichkeit offen, sich zwischen einer allgemeinen und einer berufsvorbereitenden Ausbildung zu entscheiden.

Das *collège* ist die Bildungsstufe mit den größten Problemen (z.B. Schulversagen, Gewalt in der Schule), denn infolge der massiven Bildungsexpansion ist die Schülerbevölkerung in den *collèges* sowie deren Leistungsniveau am heterogensten.

Reform der beruflichen Bildung

Die größer gewordene Heterogenität der Schülerbevölkerung im Zuge der Bildungsexpansion impliziert, dass ein steigender Anteil der Schüler nicht den Wunsch oder die Fähigkeiten hat, sich einem auf abstrakten Denkvorgängen beruhenden Studium zu

widmen. In diesem Zusammenhang erschien es sinnvoll, das Angebot an Bildungsgängen zu verstärken, die praxisorientiert sind und auf den Erwerb von beruflichen Fertigkeiten und somit auf eine gute Eingliederung in das Berufsleben abzielen.

Die Aufwertung der schulischen beruflichen Ausbildung

Wie bereits erwähnt, erfolgt allerdings in Frankreich die Orientierung der Schüler hin zu den beruflichen und technischen Bildungszweigen in der Regel nicht im Sinne einer positiven Entscheidung, sondern vielmehr als Konsequenz des Scheiterns im allgemeinbildenden Bildungswesen. Daher haben beruflich-technische Studiengänge traditionell einen niedrigen Stellenwert auf dem Arbeitsmarkt und die Schüler eine ablehnende Haltung ihnen gegenüber, d.h. sie werden erst dann gewählt, wenn keine andere Möglichkeit mehr besteht.

Vor diesem Hintergrund zielen die Reformen auf eine Aufwertung der beruflich-technischen Bildungsgänge ab, d.h. der beruflich-technische Zweig soll ein distinktes Bildungsangebot bieten, ohne jedoch vom Niveau her von den allgemeinbildenden Bildungsgängen allzu sehr abzuweichen. Die durchgeführten Reformen waren also auf folgende Ziele ausgerichtet (Eurydice, 2000a):

- Einerseits soll die Durchlässigkeit des Bildungssystems durch die Vervielfachung der „Übergangsmöglichkeiten“ oder „Brückenklassen“ (*passerelles*) erhöht werden. Damit soll erreicht werden, dass die Schüler der beruflichen und technischen Bildungsgänge die Gelegenheit haben, wieder zum allgemeinbildenden Bildungswesen zu wechseln.
- Andererseits soll der Anteil des allgemeinbildenden Unterrichts in den technischen und beruflichen Lehrplänen erhöht werden. So sollen die beruflich-technischen und die allgemeinbildenden Zweige einander angenähert werden. Dies ist auch eine Bedingung für eine erfolgreiche Nutzung der Übergangsmöglichkeiten für eine Rückkehr in das allgemeinbildende Bildungswesen. Außerdem erscheint eine solche Maßnahme sinnvoll im Sinne einer Anpassung an eine sich ständig ändernde Wirtschaft, in der es mehr auf die Entwicklung der Lernfähigkeit ankommt als auf den Erwerb von spezifischen Fertigkeiten, deren Bedarf im wirtschaftlichen Wandel unter Umständen verschwinden könnte.

In der Praxis sind drei Schritte unternommen worden: die Einrichtung der technischen dritten und vierten *collège* Klassen, die Schaffung des beruflichen Abiturs (*baccalauréat professionnel*) und die Schaffung der Eingliederungsklassen.

- Die technischen *collège* Klassen (*classes de troisième et quatrième technologiques*)

Die technischen dritten und vierten *collège* Klassen wurden 1985 eingerichtet in der Hoffnung, einen neuen zum Erfolg führenden Bildungsweg zu schaffen, der eine positive Orientierung hin zur technischen Bildung bewirkt (Eurydice, 2000a). Das Konzept dieser Klassen besteht darin, den Schülern, die für einen auf konkretes Vorgehen beruhenden Unterricht besser geeignet sind, einen Unterricht zu erteilen, der zwar einen wichtigen Anteil an allgemeinbildenden Komponenten enthält, in dem jedoch die Technik eine verbindende Rolle spielt und alle Fächer zur Verwirklichung eines technischen Projekts beitragen. Früher waren solche Klassen in den beruflichen

Schulen angesiedelt und führten ausschließlich zum CAP (*Certificat d'Aptitude Professionnelle*) oder BEP (*Brevet d'Etudes Professionnelles*), die einen niedrigen Stellenwert haben. Die Ansiedelung dieser Klassen im *collège* sowie der verhältnismäßig höhere Anteil an allgemeinbildenden Unterricht sollen die Ausbildung aufwerten und unter Umständen die Wiedereingliederung in den allgemeinbildenden Zweig ermöglichen.

- Das berufliche Abitur (*baccalauréat professionnel*)

Das *baccalauréat professionnel* wurde ebenfalls im Jahr 1985 eingeführt. Sein Ausbau sollte zum Ziel beitragen, bis zum Jahr 2000 mindestens 80 Prozent einer Alterskohorte auf das Niveau des Abiturs hinzuführen. Das berufliche *baccalauréat* kann nach Erwerb eines BEP in zwei Jahren in den beruflichen *lycées* vorbereitet werden. Obwohl es den Zugang zum Hochschulstudium gewährt, unterscheidet es sich vom Fachabitur (*baccalauréat technologique*) dadurch, dass es lediglich den Zugang zu den kurzen technischen Studiengängen (wie BTS, DUT) ermöglicht, nicht jedoch zu den längeren Universitätsstudiengängen, ganz zu schweigen von den Vorbereitungsklassen auf die *Grandes Ecoles*. Es ist vor allem auf die sofortige Eingliederung in den Arbeitsmarkt ausgerichtet.

- Die Eingliederungsklassen (*classes d'insertion*)

Das Rahmengesetz von 1989 hat die kurzen unmittelbar qualifizierenden beruflichen Bildungsgänge nach dem zweiten *collège* Jahr abgeschafft, die typischerweise als „Abschiebe-Bildungsgänge“ (*„classes poubelles“*) gelten, die nur von den schulischen Versagern besucht werden und in eine Bildungssackgasse führen (Brauns, 1996). Statt dessen wurden für die Schüler mit Lernschwierigkeiten so genannte Eingliederungsklassen eingeführt. Ziel dabei war es zu vermeiden, dass die Schüler mit Lernstörungen eine technische Klasse besuchen, die eigentlich nicht darauf ausgelegt ist, und ihnen den Förderunterricht zu erteilen, den sie auf Grund ihrer Lernschwierigkeiten brauchen. Das Konzept der Eingliederungsklassen beruht auf einer reduzierten Klassengröße, so dass der Unterricht stärker individualisiert und ein persönliches Orientierungs- und Ausbildungsprojekt entwickelt werden kann. Allgemein wird in der französischen Bildungspolitik immer versucht, die schwächeren Schüler in die Klassen von einem besseren Niveau einzubinden anstatt spezielle Schulen oder Klassen für sie zu bilden.

Die Entwicklung von dualen Ausbildungsgängen

Wie bereits erwähnt, wird die berufliche Bildung in Frankreich traditionell in Vollzeitschulen erteilt. Allerdings wurden als Reaktion auf die extrem hohe Jugendarbeitslosigkeit duale Qualifikationsmaßnahmen (*formation en alternance*) kreiert. In diesem Sinne sind diese Maßnahmen nicht Bestandteil der Bildungspolitik, sondern vielmehr der Arbeitsmarktpolitik, wobei das Arbeitsmarktministerium auch zuständig für diese Maßnahmen ist. Diese dualen Qualifikationsmaßnahmen sind weitgehend vom deutschen Modell der dualen Ausbildung inspiriert und kombinieren einen theoretischen Unterricht auf Teilzeitbasis mit einer praktischen Ausbildung im Unternehmen. Sie zielen auf eine Verbesserung der Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Die Hauptform der dualen Qualifikation ist die 1971 eingeführte Lehre (*apprentissage*), die eine spezielle Form der beruflichen Erstausbildung darstellt. Die weiteren

Maßnahmen, die seit 1983 eingeführt wurden, sind eher als Weiterbildungsmaßnahmen gedacht.

- Die Lehre (*apprentissage*)

Die Lehre erfolgt im Rahmen eines Vertrags zwischen einem Unternehmen und einer jungen Person unter 26. Dabei wird der Erwerb von praktischen Fertigkeiten im Unternehmen um einen theoretischen Unterricht in einem Lehrausbildungszentrum (*Centre de Formation des Apprentis*) ergänzt. In diesen Zentren können sich die Auszubildenden auf einen beruflichen Abschluss der Sekundarstufe (z.B. CAP/BEP) oder sogar des Hochschulbereichs (z.B. BTS) vorbereiten. Die Dauer der *apprentissage* variiert dementsprechend (in der Regel zwischen ein und drei Jahren).

- Sonstige Qualifikationsmaßnahmen mit dualen Charakter

Die aufeinanderfolgenden Regierungen haben eine ganze Reihe von Qualifikationsmaßnahmen für die 16- bis 25-Jährigen kreiert, mit dem Ziel, ihre Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. All diese Maßnahmen haben die Form eines Vertrags zwischen einem Jugendlichen und einem Unternehmen und dienen der Weiterqualifikation und der Verbesserung des Eintritts in den Arbeitsmarkt. Den so genannten „Orientierungsvertrag“ (*contrat d'orientation*) können Jugendliche bis zum Alter von 21 Jahren wahrnehmen, wenn sie über keinerlei berufliche Qualifikation verfügen und auch nicht das *baccalauréat* erworben haben, oder aber auch Jugendliche bis 25, wenn sie das allgemeine oder technologische *baccalauréat* haben, aber keine berufliche Qualifikation. Ziel des Orientierungsvertrags (der eher kurz ist: zwischen 6 und 9 Monaten) ist es, den Jugendlichen einen neuen Zugang zum Arbeitsmarkt zu gewähren oder ihnen dabei zu helfen, einen Qualifikationsprozess wieder aufzunehmen. Der „Qualifizierungsvertrag“ (*contrat de qualification*) ermöglicht es den jungen Leuten bis 25, ihre Qualifikation zu ergänzen und gleichzeitig Berufserfahrung zu sammeln. Der „Anpassungsvertrag“ (*contrat d'adaptation*) ist auf junge Arbeitslose unter 25 gerichtet und zielt darauf ab, ihnen zu helfen, sich an einen neuen Beruf anzupassen.

Reform der lycées

1992 wurden die *lycées* reformiert. Ziel der Reform war es zum einen, die Hierarchie zu beseitigen, die sowohl zwischen den verschiedenen Abiturtypen – z.B. zwischen allgemeinen und fachlichen Abituren – als auch zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern innerhalb eines Abiturtyps bestand. Der naturwissenschaftliche Zweig, der mit dem *Baccalauréat C* (mit einem starken Schwerpunkt auf Mathematik und Physik) seinen Abschluss fand, genoss bei Eltern, Schülern, Lehrern sowie bei den renommierten Hochschulen und in der Wirtschaft das höchste Ansehen. Wie von Brauns (1996) bemerkt (S. 19), sind „die Gründe für die Herausbildung des Abiturtyps C als „la voie royale“, deren Absolventen vorzugsweise in die *classes préparatoires* aufgenommen werden und den Großteil der *Grandes Ecoles* Studenten stellen (...) vielfältig und nicht eindeutig zu isolieren.“ Nicht immer haben Mathematik- und Physikkenntnisse in der französischen Gesellschaft einen so hohen Stellenwert genossen wie heute. Gründe für die Entwertung des humanistischen Wissens zu Gunsten von mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen mögen zum einen im Industrialisierungsprozess der französischen Wirtschaft liegen, zum anderen in einer verstärkten Konkurrenz der *Grandes Ecoles* im Hinblick auf ihre Anforderungen an

mathematische Kenntnisse bei den Aufnahmeprüfungen (Brauns, 1996). Es entwickelt sich eine Eigendynamik: Die begabtesten Schüler streben nach dem Abiturtyp C, und die Lehrer orientieren ihre Lerninhalte an den Anforderungen der *classes préparatoires*, da sie wissen, dass diese ihre Studenten nahezu ausschließlich unter den Abitur-C-Absolventen auswählen. Folglich stellt tatsächlich der Abiturtyp C die beste Selektionsgrundlage für die *Grandes Ecoles*, da sie die begabtesten und am besten vorbereiteten Schüler versammelt (Prost, 1983).

Diese hierarchische Gliederung wurde in mehrfacher Hinsicht als problematisch betrachtet (Eurydice, 2000a). Zum einen brachte dies die Schüler dazu, Ausbildungswege zu wählen, die nicht unbedingt ihren Wünschen und Fähigkeiten entsprachen. So war ein guter Schüler gut beraten, das *baccalauréat C* zu machen, auch wenn er andere Interessen oder Pläne für sein Studium gehabt hätte. Darüber hinaus beruhte dieser Spitzenzweig im Wesentlichen auf einem hohen mathematischen Niveau und zwar zu rein selektiven Zwecken, da das mittlerweile geforderte Anspruchsniveau sich angesichts der Anforderungen der meisten Beschäftigungen nicht rechtfertigen lässt. Außerdem hat sich diese strenge Hierarchie gegen das Ziel der Chancengleichheit ausgewirkt, da der Anteil der Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen in dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Abiturtyp ausgesprochen gering war.

Ziel der 1992er Reform der *lycées* war es also, die Schüler dazu zu bringen, den für sie optimalen Zweig im Sinne von Wünschen und Fähigkeiten zu wählen. Zu diesem Zweck ist die Anzahl der möglichen Abiturtypen zunächst in den *lycées d'enseignement général et/ou technologique* für den allgemeinbildenden Bereich auf drei (statt sieben) und für den technischen Bereich auf vier (statt sechzehn) reduziert worden, wie aus Tabelle 5 zu lesen ist.

Innerhalb der Abiturtypen gibt es Kernfächer, die das Profil des Abiturtyps prägen. Die Reform kann aber erst dann wirken, wenn die *Grandes Ecoles* oder medizinische Fakultäten ihre Aufnahmekriterien ändern und sich weniger an den Mathematikleistungen ausrichten.

Tabelle 5: Abiturtypen nach der 1992er Reform

Allgemeinbildender Bereich	Technischer Bereich
L: Literarisches	SMS: Sozialmedizin
S: Naturwissenschaftliches	STI: Naturwissenschaften und industrielle Technik
ES: Wirtschaft und Soziales	STL: Naturwissenschaften und Labortechnik
	STT: Naturwissenschaften und tertiäre Technologien

Quelle: Ministère de l'éducation nationale.

Der zweite Aspekt der Reform der *lycées* zielt auf eine bessere Bewältigung der Vielfalt der Schülerbevölkerung und der Heterogenität der Klassen ab, die sich aus der starken Expansion der Bildungsnachfrage ergibt. Die Reform der *lycées* sieht eine stärkere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts vor, sowohl in der Unterrichtsorganisation als auch im Orientierungsprozess.

Um die individuellen Bedürfnisse besser berücksichtigen und einen differenzierten Unterricht erteilen zu können, soll ein Teil des Unterrichts in Kleingruppen (*modules*) erteilt werden, im Umfang von drei Stunden in der ersten *lycée* Klasse und zwei

Stunden in der zweiten *lycée* Klasse. Dieser Kleingruppenunterricht betrifft in der ersten *lycée* Klasse vier Fächer: Französisch, Mathematik, erste Fremdsprache und Geschichte/Geographie. In der zweiten *lycée* Klasse betrifft er das Hauptfach des jeweiligen Zweiges und noch ein vom Lehrerteam gewähltes Fach.

Darüber hinaus zielt die Reform darauf ab, die Schullaufbahnentscheidungen individuell und schrittweise zu gestalten, um dem Reifegrad der Schüler Rechnung zu tragen und Umorientierungen zu ermöglichen. Zu diesem Zweck wird der Unterricht im ersten *lycée* Jahr weiterhin grundsätzlich gemeinsam von allen Schülern besucht und fungiert als Entscheidungsstufe (*cycle de détermination*), in der die Schüler die bis zum Ende des Jahres zu treffende Entscheidung bezüglich des zu wählenden Abiturzweigs überdenken können. Der Hauptteil des Unterrichts wird folglich von allen Schülern gemeinsam wahrgenommen, während die neu eingeführten Wahlpflichtfächer (zwei) den Schülern erlauben sollen, ihre Interessen und Fähigkeiten zu präzisieren, ohne dass die Wahl dieser Wahlpflichtfächer den Zugang zu den verschiedenen Abiturzweigen bestimmen würde. Die zwei letzten Jahre bilden die Abschlussstufe (*cycle terminal*). Im ersten Jahr der Abschlussstufe wird innerhalb des gewählten Zweiges ein Wahlpflichtfach angeboten. In der letzten Klasse vor dem Abitur werden neben den Pflichtfächern und den freien Wahlfächern die Spezialisierungsfächer (*enseignements de spécialité*) gewählt, die das Profil im Rahmen der für den gewählten Abiturzweig vorgegebenen Optionen bestimmen.

Reform des Hochschulbereichs

Die Bildungsexpansion im Hochschulsektor war in Frankreich besonders ausgeprägt (siehe Abbildung 2), hauptsächlich auf Grund des enormen Zuwachses an Schülern, die die Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben. Die Folgen sind eine Krise der Hochschulfinanzierung, eine heterogen zusammengesetzte Studentenbevölkerung und eine hoffnungslose Überfüllung aller Fächer, unabhängig davon, ob sie gute Berufsaussichten anbieten oder nicht, zumal es in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit umso attraktiver erscheint, an der Universität zu verweilen, die zumindest die Hoffnung auf irgendein Diplom bietet.

Interne Effizienz

Angesichts der miserablen Studienbedingungen an den Universitäten wurde in vielen Studienfächern versucht, durch scharfe Prüfungen in den ersten Jahren die Masse der Studenten zu reduzieren. Die Studienabbrecherquote ist dementsprechend hoch. Laut Fauroux Bericht (Fauroux, 1996) erreichen 40 Prozent der Studenten nach drei bis vier Jahren nicht das DEUG (Abschluss *baccalauréat* + 2 Jahre). Die zwei ersten Jahre des Universitätsstudiums bilden also einen problematischen Bereich des französischen Hochschulsystems mit überfüllten Universitäten und einem hohen Maß an Studienabbrüchen.

Wie bereits erwähnt, konkurrieren im französischen Hochschulbereich jene Universitäten, für die das Abitur in der Regel die einzige Aufnahmebedingung bildet und die durch hohe Studienabbrecherquoten gekennzeichnet sind, und die *Grandes Ecoles*, die eine scharfe Eingangsauslese der Abiturienten durchführen, dann aber fast alle aufgenommenen Studenten zum Diplom führen. Es läge nahe, dem Problem der Überfüllung an den Universitäten mit der Einführung von Restriktionen für den Zugang

zu den Universitäten zu begegnen. In der Tat hat man in den letzten Jahrzehnten Schritte in diese Richtung unternommen. Schon bei ihrer Einrichtung Ende der 1960er Jahre wurde den IUT (*Instituts Universitaires Technologiques*), die eine kurze Ausbildung mit praktischer Ausrichtung erteilen, erlaubt, eine maximale Zahl an Studenten festzulegen und diese auf Grund ihrer bisherigen Qualifikation auszuwählen. Auch sind in manchen Fachrichtungen, wie z.B. Medizin, Numerus-Clausus-Regeln eingeführt worden. Dennoch stößt jeder Versuch größeren Umfangs, eine Selektion beim Zugang zu den Universitäten und damit eine bessere Kanalisierung der Studenten einzuführen auf sofortige Ablehnung in der Bevölkerung und eines Großteils der politischen Klasse. Insgesamt hält die französische Bildungspolitik am Ziel einer systematischer Höherqualifikation der gesamten Bevölkerung fest. „Der weitgespannte Zugang einer Altersklasse zum Hochschulstudium ist, langfristig gesehen, eine Stärke für jene Nationen, die sich die angemessenen Mittel geben, um diesen Bedarf zu befriedigen“ (Fauroux Bericht, Fauroux (1996), vgl. Picht (1996)).

Daher griff die Bildungspolitik auf andere Mittel zurück, um die Lerninhalte zum einen an die Bedürfnisse der Wirtschaft und zum anderen an die Heterogenität der Studentenbevölkerung anzupassen. Eine Reihe von neuen Studiengängen und Diplomen mit einer praktischeren Ausrichtung (z.B. im Bereich Ingenieurwesen, Wissenschaft und Technologie, Betriebswirtschaftslehre, Informatik, Biologie) wurde eingerichtet, die alle zum Universitätsabschluss führen (*maîtrise*, Niveau *baccalauréat* + 4 Jahre). Diese haben sich in den 1980er und 1990er Jahre stark verbreitet. Im postgraduierten Bereich wurden schon 1973 zwei Studiengänge vom Niveau *baccalauréat* + 5 Jahre eingeführt, die einen großen Erfolg hatten: das DEA (*Diplôme d'Etudes Approfondies*) als Vorstufe zur Promotion, und das DESS (*Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées*) mit einer stärkeren Praxisorientierung. In den 1980er Jahren sind sämtliche „Universitätsdiplome“¹¹ entstanden, wie z.B. das *Magistère* (Niveau *baccalauréat* + 3 Jahre). Anfang der 1990er Jahre wurden auch die IUP (*Instituts Universitaires Professionnels*) kreiert, für die ein Abschluss vom Niveau *baccalauréat* + 1 oder 2 Jahre Zugangsvoraussetzung ist.

Darüber hinaus wird auf eine Neuorientierung des Studiums gesetzt, insbesondere in den ersten beiden Studienjahren. 1992 wurden erste Maßnahmen eingeführt:

- Verstärkung der berufs- und studienberatenden Orientierung der Schüler und Studenten durch Informationssitzungen, Tage der offenen Tür für *lycée*-Schüler, Jobforen usw.;
- Einführungskurse für Studienanfänger im Juli vor Semesterbeginn;
- Erweiterung der Möglichkeit, nach dem ersten Semester oder dem ersten Jahr das Fach zu wechseln durch die Einführung von modularen Unterrichtseinheiten und einer verbesserten Informationspolitik und Studienberatung;
- Verbesserung der Information bezüglich der Prüfungsordnung.

Der Fauroux-Bericht (Fauroux, 1996) hat auch für den Hochschulbereich Empfehlungen gegeben. Er fordert mehr Grundqualifikationen, mehr Interdisziplinarität, eine bessere pädagogische Betreuung sowie wirklich sinnvolle Abschlüsse nach dem zweiten Abschlussjahr. Statt Auslese soll die berufs- und studienberatende Orientierung und vor allem die der Schüler und Studenten verbessert werden, um insbesondere den Übergang vom *lycée* zur Universität zu verbessern. Auch wenn es zu früh ist für eine allgemeine

¹¹ Diese Diplome werden von der Universität verliehen, sind aber weniger wert als ein nationales Diplom.

Evaluierung dieser Maßnahmen, so deuten die ersten Zeichen auf eine signifikante Erhöhung der internen Effizienz hin (Eurydice, 2000b).

Parallel dazu hat sich im nicht-universitären Sektor ein weniger selektiver Zweig mit einer Vielzahl von *Grandes Ecoles* entwickelt, deren Aufnahmebedingungen weniger streng sind (so genannte „*petites Grandes Ecoles*“).

Finanzielle Förderung der Studenten

Das System der finanziellen Förderung, das ursprünglich auf die Gewährung von Stipendien auf Grund von sozialen Kriterien basierte, hat sich stark diversifiziert. Bis 1981 war die größte Innovation die Einführung von Zuschüssen zu Restaurants und zu Wohnheimen. Ferner sind im postgraduierten Bereich eine Vielzahl von Stipendien entstanden, die auf Grund von Universitätskriterien gewährt werden. Aber der Anteil der geförderten Studenten hielt sich in Grenzen (11 Prozent in 1980 laut Eurydice, 2000b).

In den 1980er Jahren wurde die Förderung der Studenten wieder Gegenstand der Debatte. Die Maßnahmen, die 1984 im Savary Gesetz entschieden wurden, bestanden hauptsächlich in einer Erhöhung der Zahl der vergebenen Stipendien sowie ihrer Betragshöhe und der Zuweisungen von Wohnheimplätzen.

Im Jahr 1990 wurde ein Sozialplan für Studenten (*Plan social en faveur des étudiants*) eingerichtet. Dieser Plan beinhaltete folgende Maßnahmen (Ministère de l'éducation nationale, vgl. Eurydice 200b):

- Einrichtung eines Studentensozialindex als Basis für die Gewährung der Stipendien
- Qualitative und Quantitative Ausweitung der Stipendien
- Einrichtung eines Darlehenssystems als Ergänzung zum Stipendiumssystem
- Planung der Ausweitung der Studentenwohnungen
- Planung der Ausweitung der Universitätsrestaurants
- Einrichtung einer Fahrkarte für öffentliche Verkehrsmittel im Raum Paris und Umfeld
- Einrichtung eines Fonds für Gesundheit und Wohlfahrt

Der Sozialplan wurde mit Ausnahme der Einrichtung eines Darlehenssystems schnell umgesetzt. Diese ist gescheitert, da die finanziellen Interessen der Banken, die das System hätten stützen sollen, nicht berücksichtigt wurden.

Es herrscht ein breiter Konsens, dass das jetzige System unhaltbar ist und umfassend reformiert werden muss. Die ursprüngliche Philosophie der Studentenförderung bestand darin, durch eine ergänzende Hilfe an die Eltern – die die primäre Zuständigkeit für die Finanzierung der studentischen Aktivitäten ihrer Kinder haben – die sozialen Ungleichheiten auszugleichen. So wäre zu erwarten gewesen, dass die auf Grund von sozialen Kriterien vergebenen Stipendien infolge der Demokratisierung des Hochschulstudiums zunehmen, aber dies trat nicht ein. Zudem widersprechen einige der eingeführten Maßnahmen dem Ziel des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten, wie etwa die Förderung von postgraduierten Studenten auf Grund von akademischen Kriterien oder der Zuschuss für die unabhängige Studentenwohnung (*aide au logement indépendant*), die *de facto* eher den finanziell besser gestellten Studenten helfen, ihre finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern zu gewinnen. Darüber hinaus ist das System sehr komplex und anfällig für Ungleichbehandlungen von Stipendiumsbewerbungen, deren

Prüfung sich überdies als sehr kostspielig erweist. Insgesamt ist das System extrem teuer geworden und wird dem Anspruch der Korrektur sozialer Ungleichheiten wenig gerecht, so dass es letztlich als relativ ineffizient betrachtet werden kann (Eurydice, 2000b).

Eine neue Reform ist 1999 in Kraft getreten, die die Probleme des bisherigen Systems abschwächen soll. Die Vergabe der auf Grund von sozialen Kriterien gewährten Stipendien wurde stark ausgeweitet und erfolgt nicht mehr von Jahr zu Jahr, sondern für einen kompletten Studienzyklus. Des Weiteren wurden spezielle individuelle finanzielle Zuschüsse eingeführt sowie umfangreichere Stipendien für sozial benachteiligte Studenten, die hohe Leistungen vollbringen. Es ist aber zu früh, um die Effekte dieser Reform einschätzen zu können.

Internationalisierung

Die Internationalisierung der Universitäten wurde forciert. Bis zu den 1970er Jahren stammte die überwiegende Mehrheit der ausländischen Studenten aus den ehemaligen französischen Kolonien. 1985/86 zum Beispiel gab es mehr marokkanischen Studenten in Frankreich als in Marokko selbst (Eurydice, 2000b). Afrikanische Studenten konnten an französischen Universitäten studieren, wenn sie ein Diplom äquivalent zum *baccalauréat* vorweisen konnten und finanziell selbstständig waren. In den 1980er Jahren wurde die Bedingung hinzugefügt, dass Ausländer nur dann an französischen Universitäten studieren dürfen, wenn ihr gewünschter Studiengang im Ursprungsland nicht existiert. Da die Studiengänge der ersten Stufe in den französischsprachigen afrikanischen Ländern zumeist denen in Frankreich sehr ähneln, kommen deren Studenten erst in der zweiten Stufe nach Frankreich. Außerdem wurde es den Universitäten überlassen, die Kriterien für die Äquivalenz der Diplome festzulegen.

Parallel dazu wurden die universitären Austauschprogramme mit europäischen Ländern ausgebaut, u.a. mit Hilfe der EU-Förderung vom Erasmus Programm. Mit der Zeit hat sich die geographische Zusammensetzung der Gruppe der ausländischen Studenten verändert, mit einem sinkenden Anteil an Studenten aus der dritten Welt und einem steigenden Anteil an Studenten aus Europa.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Das französische Bildungssystem hat charakteristische Züge und Traditionen, wie der hohe Grad an Einheitlichkeit und Zentralismus, die Vor- und Ganztagschule oder die traditionelle Elitenbildung, die das System prägen. Gleichzeitig ist das System jedoch mit ähnlichen Problemen konfrontiert. Dementsprechend werden in Frankreich nur teilweise die gleichen Probleme thematisiert als in Deutschland. So gibt es in Frankreich weder eine Debatte um die Ganztagschule noch um die Bildung einer Elite durch die *Grandes Ecoles*, da diese gesellschaftlich schon längst akzeptiert sind. Die als wichtig geltende Ziele und Gegenstand der bildungspolitischen Debatte sind eher die Dezentralisierung des Bildungssystems, die Anpassung des Bildungsangebots an die stärker gewordene Schülerheterogenität und insbesondere die Bekämpfung des Schulversagens, die Aufwertung der beruflichen Ausbildung und Verbesserung der Eingliederung in den Arbeitsmarkt und schließlich die Verringerung der sozialen und geographischen Chancenungleichheiten.

Verschiedene Schritte wurden in Richtung einer stärkeren Dezentralisierung der traditionell zentralistisch geprägten Bildungspolitik unternommen, mit dem Ziel, die Entscheidungsbefugnisse der lokalen Ebene anzunähern. Auch wenn eine gewisse Verlagerung der Kompetenzen zu beobachten ist, bleibt insgesamt das System sehr stark zentralisiert. Dennoch wurde den Schulen und Hochschulen eine größere Autonomie eingeräumt, was ihnen einen gewissen Freiraum gibt, um sich an die lokalen Bedürfnisse anzupassen. Weiterhin wurden am Anfang der 1980er Jahre in den sozial benachteiligten Gebieten bildungspolitische Prioritätsgebieten“ (*Zones d'Education Prioritaire* – ZEP) geschaffen, für die zusätzliche Mittel bereitgestellt werden, mit denen das Schulversagen in diesen Gebieten bekämpft werden soll. Die bisherigen Erfahrungen deuten auf einen gewissen Erfolg der ZEP hin. Die Ausbildung der Lehrer und die Modalitäten ihrer Einstellung sind mit der Einrichtung der IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*) ebenfalls umfassend reformiert worden.

Weitere Reformen dienen der Modernisierung des Unterrichts. Im Primarbereich wurde der Unterricht in mehrjährige Stufen statt in Jahreseinheiten umorganisiert, um somit dem unterschiedlichen Lerntempo der Schüler Rechnung zu tragen und unnötige Klassenwiederholungen zu vermeiden. Die entscheidendste Reform der letzten Jahrzehnte im *collège* Bereich ist die Einführung des *collège unique*, das die vorherigen unterschiedlichen Schultypen vereinheitlicht. Ziel war es, die Bevölkerung auf ein höheres Bildungsniveau zu bringen (so wurde zum Ziel erklärt, bis zum Jahr 2000 mindestens 80 Prozent einer Altersklasse bis zur Hochschulreife zu führen), aber auch die soziale Ungleichheit, die bei einer Segregation der Schüler in unterschiedliche Schulen als stärker gesehen wird, zu bekämpfen.

Angesichts der beträchtlichen Heterogenität der Schüler und des Ausmaßes an Schulversagen in den *collèges* wurde das Angebot an Bildungsgängen verstärkt, die praxisorientiert sind und auf den Erwerb von beruflichen Fertigkeiten und somit auf eine gute Eingliederung in das Berufsleben abzielen. Da berufliche Ausbildungsgänge in Frankreich einen niedrigen Stellenwert haben und die allgemeine Bildung traditionell Vorrang hat, bestand das Ziel in einer Aufwertung der beruflichen Ausbildung, zum einen durch die Einrichtung von „Brückenklassen“, die die Rückkehr zum allgemeinbildenden Zweig ermöglichen, zum anderen durch die Erhöhung des Anteils des allgemeinbildenden Unterrichts in den technischen und beruflichen Lehrplänen. Außerdem wurde ein neues Diplom geschaffen, der berufliche *baccalauréat*, und duale Formen der Ausbildung oder Qualifikationsmaßnahmen - nach dem deutschen Muster – ausgeweitet, um die Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern.

Im *lycée* Bereich zielten die Reformen zum einen auf die Verringerung der hierarchischen Gliederung der Abiturtypen und insbesondere der Vorherrschaft des mathematischen Abiturzweigs, zum anderen auf eine stärkere Individualisierung des Unterrichts durch die Einführung von modularen Unterrichtseinheiten und Wahlpflichtfächern. Im Hochschulbereich ist vor allem an das Problem der Überfüllung der Universitäten in den zwei ersten Jahren des Studiums herangegangen worden. Das Bildungsangebot hat sich mit der Schaffung von kurzen Studiengängen im universitären Bereich und der Entstehung von weniger selektiven Hochschulen im *Grandes Ecoles* Bereich erheblich diversifiziert. Außerdem wurde die studienberatende Orientierung verbessert sowie die Flexibilität im Hinblick auf Fachrichtungswechsel erhöht.

Insgesamt wurde in Frankreich für den Bereich Bildung in den letzten Jahren eine Politik der kleinen Schritte verfolgt, die auf die stufenweise Verbesserung der Strukturen des Bildungswesens, aber auch auf eine Anpassung des Bildungsangebots an die neuen Bedürfnisse abzielt. Dabei sind Begriffe wie Individualisierung des Unterrichts, stärkere Praxisorientierung und Flexibilisierung Schlüsselbegriffe. Außerdem wird in allen Stufen des Bildungssystems eine Offenheit gegenüber modernen Technologien (Ausbau der Computerausstattung) und Internationalisierung (Fremdsprachenunterricht, ausländische Studenten) angestrebt. Die Betrachtung der französischen Erfahrungen im Bereich Bildungswesen liefert interessante Diskussions-elemente für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland. Die allgemeinen Ziele der Bildungspolitik (Anhebung des Bildungsniveaus, soziale Chancengleichheit, Anpassung an den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel) sowie ein großer Teil der Herausforderungen an das Bildungssystem (Bildungsexpansion, Heterogenität der Schüler- und Studentenbevölkerung, Arbeitslosigkeit, steigende Kosten) mögen zum Teil auch für Deutschland gelten, so dass die in Frankreich ergriffenen Maßnahmen alternative Wege anbieten, auf solche Herausforderungen zu reagieren.

Referenzen

Andrieux, V. und M. Colmant (2001): Les élèves en début de CE2 – Evaluation de septembre 1999, in: Note d'information 00-01, Ministère de l'Education nationale, Paris.

Andrieux, V. C. Dupé und I. Robin (2002): Les élèves en début de sixième – Evaluation de septembre 1999, in: Note d'information 00-02, Ministère de l'Education nationale, Paris.

Brauns, H. (1996): Zur Vereinbarkeit von Chancengleichheit und Eliteformation im Bildungswesen - Das Beispiel Frankreich. Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 13, 1, 1996, S. 13-47.

Brauns, H. (1998): Bildung in Frankreich – Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens, Opladen : Leske + Budrich.

Eurydice (2003): <http://www.eurydice.org/eurydice.html>

Eurydice (2000a): Zehn Jahre Reformen im Bildungswesen (im Bereich der Schulpflicht 1984-94) – Frankreich, Veröffentlichung des Eurydice-Informationsnetzes zum Bildungswesen in der Europäischen Union.

Eurydice (2000b): Two decades of reform in higher education in europe: 1980 onwards, Veröffentlichung des Eurydice-Informationsnetzes zum Bildungswesen in der Europäischen Union.

Fauroux, R. (1996): Pour l'Ecole, La Documentation Francaise, Paris.

Gonzales-Demichel C., E. Nauze-Fichet und S. Seguin (2002): Les performances du marché du travail au tournant du XXI^e siècle, in: Données Sociales 2002-2003, Insee.

Gottschall, K. and Hagemann, K. (2002): Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa?, Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S.12-22.

Hébrard, J. (2002): La Mixité sociale à l'école et au collège, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale, Paris.

Jeantheau, J.P. und F. Murat (1998): Observation à l'entrée au CP des élèves du „Panel 1997“, in: Note d'information 98-40, Ministère de l'Education nationale, Paris.

Joutard, P. (2001): Rapport au Ministre de l'éducation nationale sur le collège, Paris.

Lauer, C. (2001): Educational Attainment: A French-German Comparison, ZEW Dokumentation Nr. 01-02, Mannheim.

Lauer, C. (2003): Family background, cohort and education: A French-German comparison based on a multivariate ordered probit model of educational attainment, forthcoming in Labour Economics.

Moisan, C. und J. Simon (1997): Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, Paris, INRP.

Moisan C. (2002): Les ZEP: bientôt vingt ans, in: Education & Formations 61, Grand thème: L'éducation prioritaire, Ministère de l'Education nationale, Paris.

Ministère de l'Education Nationale (2001), Hrsg.: Education & Formations Nr. 60, Juli-September 2001, S. 71 ff.

Picht, R. (1996): Zeitbombe Bildungssystem: Hoffnung auf Reform?, *Aktuelle Frankreich-analysen* Nr. 5, Dezember 1996.

Prost, A. (1983): Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris.

Thélot, C. und L.A. Vallet (2000): La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, *Economie et Statistique* 334 (4).

Veil, M. (2002a): Ganztagschule mit Tradition: Frankreich, Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S.29-37.

Veil, M. (2002b): Geschlechtsspezifischer Arbeitsmarkt in Frankreich, in: Gottschall, K. Pfau Effinger, B. (Hrsg.): Zukunft der Arbeit und Geschlecht, Opladen.