

**Zeitschrift:** Tsantsa : Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft  
= revue de la Société suisse d'ethnologie = rivista della Società svizzera  
d'etnologia

**Herausgeber:** Schweizerische Ethnologische Gesellschaft

**Band:** 10 (2005)

**Artikel:** Staatlich verordnete Scheuklappen : das universalistische Prinzip in  
Schule von La Réunion

**Autor:** Waldis, Barbara

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1007351>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 15.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Staatlich verordnete Scheuklappen

## Das universalistische Prinzip in Schulen von La Réunion

Barbara Waldis

Im Vorfeld meiner Forschung zur *Education civique* in La Réunion<sup>1</sup> war ich davon ausgegangen, dass das universalistische Prinzip des französischen Staates, das Deklarationen kultureller Differenz im öffentlichen Raum stark begrenzt oder gar verhindert, für die Lehrer im französischen Überseedepartement La Réunion, dessen kreolisierte Bevölkerung aus Afrika, Asien, Europa und Indien stammt, ein Problem darstellen würde. Allerdings merkte ich bald, dass der politisch gesetzte Rahmen die Lehrenden keineswegs behindert. Vielmehr haben sie Strategien entwickelt, wie sie kulturelle Argumente in ihrem professionellen Umfeld ins Spiel bringen können. Diesen Umgang mit Universalismus und kultureller Differenz im Kontext des laizistischen Prinzips möchte ich im vorliegenden Artikel näher präsentieren. Dazu beziehe ich mich auf Aussagen von Lehrkräften, die am *Collège*, der französischen Mittelstufe für 12- bis 16-jährige<sup>2</sup>, in La Réunion den Fächerkomplex der Geschichte, Religionsgeschichte, Geografie und Staatskunde unterrichten. Zunächst soll jedoch der Kontext beschrieben werden, in dem diese Lehrpersonen sprechen und handeln. Dabei möchte ich die Diskrepanz skizzieren, die zwischen der multikulturellen Realität der Peripherie und dem vom Zentrum vorgegebenen, «politisch korrekten» Diskurs zum Umgang mit kulturellen Unterschieden im öffentlichen Raum besteht. Am Beispiel des offiziellen Lehrmittels zur Staatskunde werde ich die

staatlich sanktionierte Behandlung kultureller Differenzen darstellen und an zwei erziehungswissenschaftlichen Ansätzen von Forschungsinstituten auf La Réunion aufzeigen, wie der Einfluss der multikulturellen Gesellschaft auf die Schule im Überseedepartement diskutiert wird. Nach der Präsentation gesamtfranzösischer Initiativen zum Multikulturalismus und der Bildungssituation auf La Réunion werde ich zeigen, wie Lehrpersonen an Schulen in La Réunion mit Multikulturalität und staatlichem Universalismus umgehen ohne diese – im Gegensatz zur Metropole – als grundsätzliche Opposition zu begreifen.

### Kulturelle Differenz in französischen Staatskundelehrbüchern

Öffentliche Schulen stellen in einem Staat den wichtigsten Ort der systematischen Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft dar. Werner Schiffauer (2002: 2ff.) unterteilt die Aufgabe der Schule – neben dem Vermitteln von Fachwissen – in drei Bereiche: Hier werden Grundregeln des zivilen Verhaltens in der Gesellschaft gelehrt, Kompetenzen für den Umgang mit administrativen und staatlichen Institutionen vermittelt sowie das nationale Selbstbild geformt und gefestigt.

<sup>1</sup> Die Forschung «Civic education and multicultural values in Mauritius and La Réunion. An anthropological approach to citizenship on two islands of the indian ocean» untersucht Diskurse zur Staatsbürgerschaft in Schulen, Sozialinstitutionen und Nicht-Regierungs-Organisationen und wird mit einem Nationalfondsstipendium unterstützt (September 2003 – August 2005).

<sup>2</sup> In Frankreich besuchen Kinder ab dem Alter von drei Jahren die *Ecole maternelle*. Mit sechs Jahren gehen sie in die sechs Jahre dauernde *Ecole de premier degré* (*classes d'initiation, classes d'adaptation und classes d'intégration*). Danach folgen vier Jahre *Collège*, die mit einer Abschlussprüfung, dem *Brevet*, enden. Bis zum *Baccalauréat* besuchen Jugendliche schliesslich weitere drei Jahren ein *Lycée* (*général, technique und professionnel*).

Als verkleinertes Idealbild des Staates reproduziert die Schule dominante Werte und Realitäten ebenso wie gesellschaftliche Widersprüche (Bourdieu/Passeron 1970).

Staatskunde ist eine zentrale Vermittlungsinstanz des staatlichen Selbstbildes und dieses charakterisiert sich in Frankreich durch einen scharfen Gegensatz zwischen republikanischem Staat<sup>3</sup> und multikultureller Gesellschaft. In den französischen Erziehungswissenschaften wird die Existenz der multikulturellen Gesellschaft und ihr Einfluss auf die Schule seit den neunziger Jahren diskutiert (Lorceirie 2004). Das Bildungsministerium hält sich dagegen, wie andere politische Instanzen, nach wie vor strikt an die klassische universalistisch-laizistische Formulierung der republikanischen Staatsbürgerschaft. Nach dieser besteht die vornehmliche Aufgabe der Schule darin, staatsbürgerliche Zugehörigkeit und Loyalität zur französischen Nation als «une et indivisible» zu schaffen<sup>4</sup>.

Das bildungspolitische Beharren auf den klassischen Idealen und Werten der Republik erscheint in Anbetracht der anhaltenden Debatten um eine differenzierte multikulturelle Politik, wie sie in den Sozialwissenschaften seit langem geführt wird<sup>5</sup>, problematisch. Aus diesem Spannungsfeld zwischen den politischen Idealen der Republik und den Forderungen nach Anerkennung kultureller Differenz ergibt sich auch die Frage, wie Lehrende von der Vorschule bis zur Universität in Frankreich mit der Spannung zwischen politischem Ideal und multikultureller Realität umgehen. Wie kann der Pluralismus moderner Gesellschaften im Staatskundeunterricht behandelt werden und wie kann er, denn dies ist sein expliziter Auftrag, bei den Jugendlichen eine reflektierte Haltung über kulturelle Differenz, Integration und Rassismus bewirken (McAndrew/Tessier/Bourgeault 1997: 63), wenn kulturelle Unterschiede im Curriculum nicht vorkommen (dürfen)?

Geschichtsbücher für die französische Schule behandeln Kultur einzig im Sinne von «Zivilisation», als einen universalen Prozess der Menschheit, zu dessen sprach-

lichem und künstlerischem Erbe nur überragende Leistungen und Werte zählen. Diesem Kulturverständnis lässt sich ein kulturanthropologisches entgegensetzen, nach dem Kultur als «Konzept zur Unterscheidung verschiedener Bevölkerungsgruppen» mit «unterschiedlichen Bräuchen, Konventionen oder Werten» definiert wird (Mannitz / Schiffauer 2002: 75). Da ein Verweis auf Kultur im letztgenannten Sinne ausbleibt, erstaunt es nicht, dass auch die Überseedepartemente im allgemeinen Geschichtsunterricht fehlen (Desport et al. 2001). Zwar besteht seit 2000 laut dem offiziellen Bulletin der *Education nationale* die Möglichkeit einen Teil des generellen Lehrplans durch jeweilige regionale Geschichte und Geografie zu ersetzen oder zu ergänzen (2001: 2); auf dem französischen Festland lernen Jugendliche im Staatskundeunterricht jedoch nach wie vor nichts über die Überseedepartemente oder die Überseeterritorien. Die multikulturelle Realität der Republik wird somit in deren Zentrum in gewissem Sinne «unterschlagen» oder zumindest «ausgeblendet».

Im Schulmaterial zur Staatskunde<sup>6</sup> der fünften Klasse wird Differenz unter dem Thema «Gleichheit» behandelt. Die Einteilung des gleichnamigen Kapitels in «égalité, un principe républicain»; «le refus des discriminations» und «la dignité de la personne» zeigt, dass der Gegenpol zur Gleichheit vor dem Gesetz nicht Differenz ist, sondern Diskriminierung, gegen die es vorzugehen gilt. Entsprechend behandelt das Schulbuch (Auduc 2001: 8-44) kulturelle Differenz immer in Zusammenhang mit Benachteiligung und Exklusion. Als Beispiele für staatliche Diskriminierung wird dabei die Rassentrennung in Südafrika neben die Frauenunterdrückung der Taliban in Afghanistan gestellt. Verweise auf die eigene koloniale Vergangenheit bleiben dagegen aus. Vielmehr zeigt das Titelbild zum Unterkapitel über den Kampf gegen Diskriminierung Jugendliche, deren Eltern ganz offensichtlich aus allen Kontinenten der Erde stammen.

Ogleich das Unterrichtsmaterial somit implizit auf Kategorien der Differenz wie Aussehen, Religion, Herkunft und Natio-

<sup>3</sup> Die republikanische Tradition beruht auf der Idee der Neutralität des Staates vis-à-vis den kulturellen Eigenheiten seiner Bürger und Bürgerinnen, die vor dem Hintergrund gesetzlicher Gleichheit als deren Privatangelegenheit gelten. Republikanische Staatsbürgerschaft setzt die Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger auf Grund einer «ascèse purificatrice qui relègue dans le privé toutes les différences individuelles» voraus (Worms 1996: 26-37).

<sup>4</sup> Das Laizitäts-Gesetz illustriert dies aufs Eindrücklichste. Es regelt «en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics» (www.legifrance.gouv.fr; Nr 2004-228, 15. 03. 2004).

<sup>5</sup> Zu multikultureller Politik und Multikulturalität s. Modood (1997), Kymlicka (1995), Hannerz (1987), Caglar (1997), Gupta/Ferguson (1992) sowie Baumann (1997). Zu neueren Debatten s. u.a. Koopmans (2005). Im Gegensatz zu diesem Autor verstehe ich die Anerkennung von Differenz als Grundlage für Verhandlungsmöglichkeiten der politischen und sozialen Gestaltung pluralistischer Gesellschaften (Waldis 1998).

<sup>6</sup> Das vierjährige Staatskundeprogramm des *Collège* umfasst folgende Themen: Zusammenleben in der Schule (6. Klasse); Gleichheit, Solidarität und Sicherheit (5. Klasse); Informationsgesellschaft, juristisches System und europäische Menschenrechtscharta (4. Klasse); republikanische Institutionen, Dimension-

nalität verweist, lässt es keine Diskussion über die kulturelle Vielfalt innerhalb der französischen Gesellschaft aufkommen. Wo Differenzen exklusiv als exogen dargestellt werden, lässt sich die kulturelle Vielfalt der französischen Nation selbst nicht thematisieren (Amselle 2003). Das französische Überseedepartement La Réunion ist seit der Besiedlung durch französische Kolonisten, madagassische und afrikanische Sklavinnen und Sklaven im 17. Jahrhundert (Eve 1999) sowie der Einwanderung indischer Vertragsarbeitenden und chinesischer Händler im 19. Jahrhundert eine multikulturelle Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund stellt sich zum einen die Frage der Angemessenheit der staatlich verordneten Kulturblindheit. Zum andern illustriert die Explosion des Fachbereiches Geschichte-Geografie-Staatskunde in den letzten fünfzehn Jahren die Schwierigkeiten, die sich aus der öffentlichen Negation multikultureller Realität ergeben. Manche Lehrer betonen, der Fachbereich sei zu einem *fourre-tout*, einer «Rumpelkammer» der Schule verkommen. Nicht nur die zusätzliche Regional- und Religionsgeschichte (vgl. Desport et al. 2001; Debris 2002), sondern auch die Interventionen der Delinquenzpräventionsbrigade und der schulischen Gesundheitserziehung gilt es jeweils in die Unterrichtseinheiten zu integrieren. Trotz dieser Zusatzaufgaben stehen dem Fachbereich auf *Collège*-Stufe seit 2000 nur noch zweieinhalb Lektionen pro Woche zur Verfügung. Die Frage, wie die Schule das universalistische republikanische Ideal dabei in einem multikulturellen Umfeld vermittelt, beschäftigt auch die Sozialwissenschaften in La Réunion.

## Schule und Multikulturalität aus sozialwissenschaftlicher Sicht in La Réunion

Das *Centre interdisciplinaire de recherche sur la construction identitaire* (CIRCI) und das *Laboratoire de recherche sur les langues, les textes et le communications dans les espaces créolophones et francophones* (LCF) der Universität La Réunion<sup>7</sup> haben 2003 je einen Sammelband herausgegeben, der danach fragt, wie die Schule in La Réunion der Multikulturalität Rechnung tragen soll. Im Wissen, dass die Forschungsergebnisse in Paris, wo die Richtlinien für die Schulen entschieden werden, nur wenig Einfluss haben, formuliert Frédéric Tupin (2003: 7) im Sammelband des LCF seine Anregung im Konjunktiv: die französische Erziehungssoziologie *könnte* von der einzigartigen Situation kreolisierter Welten auf La Réunion etwas lernen. Im Sammelband des CIRCI unterstreicht dagegen der Herausgeber (Lucas 2003) die grundsätzliche Notwendigkeit, die Multikulturalität und die Kreolisierung der eigenen Bevölkerung in französischen Schulen zu berücksichtigen. Während das LCF bei der Frage, welcher Platz der Kultur in der öffentlichen Schule einzuräumen ist, respektive wie mit kulturellen Differenzen im öffentlichen Raum umzugehen ist, weitgehend einem republikanischen Ansatz folgt, vertritt das CIRCI eine gemässigte multikulturelle Perspektive.

Die Perspektive des LCF lässt sich am Text von Jacky Simonin und Eliane Wolff verdeutlichen (2003). Für die Autoren stellt die öffentliche Schule, in der das gleichheitliche Ideal der republikanischen Staatsbürgerschaft gelehrt wird, einen Ort der befreienden Modernität dar. Mit der Eingliederung von La Réunion als französisches (Übersee-)Département gilt es, dieses Ideal auch «vor Ort» zu realisieren. Allerdings ist die Gleichheit mit dem Hexagon, wie der Schlusssatz des Artikels zeigt, «noch nicht ganz» erreicht: «Cependant, l'histoire de la scolarisation réunion-

en der Staatsbürgerschaft, Bedeutung von Debatten, Verteidigung und Frieden (3. Klasse). Letzteres Programm wird beim *Brevet* geprüft.

<sup>7</sup> Nachdem Forschende in La Réunion lange Zeit institutionell an Forschungsinstituten des französischen Mutterlandes (z.B. in Aix-en-Provence / Marseille) verankert waren, konstituieren sich seit Beginn der 90er Jahre eigene, z.T. dem CNRS angeschlossene Forschungsinstitute auf La Réunion. Neben dem Département für Anthropologie und dem *Institut de langues, de cultures et de sociétés de l'océan Indien* (ILA) sind dies das CIRCI und das LCF. Vor allem letztere setzen sich mit Fragen der Staatsbürgerschaft und Schule auseinander.

naise constitue une mémoire collective, qui marque encore de son sceau singulier celle des familles et des jeunes qui vivent à la Réunion» (Simonin/Wolff 2003: 165). Weil im französischen Staat die Metropole das Mass aller Dinge liefert, muss La Réunion – so lässt sich dieses «encore» interpretieren – der Metropole entsprechen, um gesamtfranzösischen Standards zu genügen. Die Frage, wie sich in diesem Ansatz die nationalen Standards mit einer regionalen Identität vereinbaren lassen, werden im Text jedoch nicht weiter behandelt.

Der Ansatz des CIRCI im Text von Raoul Lucas (2003: 174ff.) stellt dagegen nicht das republikanische Ideal, sondern die Kreolisierung der Gesellschaft in La Réunion ins Zentrum. Lucas geht davon aus, dass die Schule sich mit Fragen der Integration und der Hybridisierung der Gesellschaft auseinandersetzen muss. In einer Gesellschaft, in der französische, madagassische, afrikanische, indische, muslimische und chinesische Wurzeln sich manchmal in der Geschichte und Identität einer einzigen Person vereint finden, so der Autor, können kulturelle Aspekte in der Schule nicht unberücksichtigt bleiben. Wie sich eine solch multikulturelle Politik der Anerkennung in La Réunion innerhalb der französischen Republik entfalten soll, bzw. welchen Platz das universalistische Prinzip dabei einnimmt, bleibt in Lucas Ausführungen weitgehend unbeantwortet.

Beiden Positionen gelingt es nicht, universalistisches Prinzip und multikulturelle Realität miteinander zu vermitteln. Vielmehr scheinen sich Universalismus und Multikulturalismus, wie in der «offiziellen» französischen Doktrin, gegenseitig auszuschließen. Dadurch verstellt sich der Blick für die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen den beiden Standpunkten und nach alternativen Möglichkeiten in der Gestaltung des universalistischen Prinzips im multikulturellen La Réunion.

## Die staatliche Resistenz gegen die kulturelle Differenz

Die klassische republikanische Formulierung von Staatsbürgerschaft lässt Multikulturalität keinen Platz, weil im Ideal der Republik anonyme, gleichgestellte Bürger und Bürgerinnen dem Staat im neutralen, öffentlichen Raum begegnen und alle kulturellen Zugehörigkeiten dabei ins Private gehören. Individuen gelten umso mehr als Bürger bzw. als Bürgerin, je mehr es ihnen gelingt, bei den Aktivitäten im öffentlichen Raum «persönliche» Zugehörigkeiten hinter sich zu lassen. Die Partikularität der französischen Sprache und Kultur im öffentlichen Raum wird dabei schlicht vergessen. Weil der französische Staat gegenüber seiner eigenen Kulturalität blind ist (Safran 2003: 341), konstruiert sich das republikanische Ideal heute als Gegensatz zu einer multikulturellen Bedrohung.

Es wäre nun aber verfehlt zu denken, Frankreich könne Phänomene wie Migration, Regionalismen, postkoloniale Formationen und die europäische Integration gänzlich ignorieren. Obgleich der französische Staat sowohl institutionellen als auch ethnischen Pluralismus zurückweist<sup>8</sup>, lassen sich, wie W. Safran (2003) unterstreicht, bestimmte Massnahmen des französischen Staates diesen analytischen Konzepten<sup>9</sup> zuordnen. So können etwa die verschiedenen Gesetze zur Anerkennung der Regionalsprachen ab 1951<sup>10</sup>, das Vereinsgründungsrecht für ausländische Personen von 1981, die verschiedenen Gesetze zur Stärkung der französischen Sprache im öffentlichen und nationalen Raum (1975; 1992) bzw. zur Lockerung dieser Gesetze durch die Privatisierung von Fernseh- und Radiostationen (1981-83) durchaus im Sinne eines ethno-kulturellen Pluralismus verstanden werden (Safran 2003). Unter den institutionellen Pluralismus fallen neben dem Konkordat für das Elsass und die Lorraine von 1918 und das Überseedepartement-Statut von 1946, die zwei Dezentralisierungsphasen

<sup>8</sup> Der institutionelle Pluralismus wird abgelehnt, weil er die Demokratie beeinträchtigt, indem er mit der Machtaufteilung das Prinzip des zentralistischen Staates als Kondensat des Volkswillens untergräbt; der ethnokulturelle Pluralismus, weil dessen Beharren auf als reaktionär eingestuften Partikularismen der Konstruktion einer rationalen Gesellschaft mit universellen Regeln im Wege steht. Diese Ablehnung erfolgt vom politisch rechten wie linken Spektrum (Safran 2003: 439).

<sup>9</sup> Der in der Politikwissenschaft entwickelte institutionelle Pluralismus unterscheidet eine vertikale (z.B. föderale und subföderale Rechtsprechung) und horizontale (z.B. Eigenständigkeit der Banken, Kontrollfunktion der Gewerkschaften) Machtverteilung. Das Konzept des ethnokulturellen Pluralismus wurde in der Anthropologie für Kolonialgesellschaften entwickelt, bei denen die politische und soziale Ordnung die Fragmentierung in einzelne Gruppen verstärkte (Furnivall 1939, 1948). Safran (2003: 438) plädiert für eine fächerübergreifende Perspektive, welche den institutionellen Pluralismus gegenüber dem heute im sozialwissenschaftlichen Diskurs dominanten ethnokulturellen Pluralismus wieder stärkt.

<sup>10</sup> Seit 1951 (*Loi Deixonne*) besitzen Bretonisch, Baskisch, Katalanisch und Okzitanisch den Status von Regionalsprachen. 1974 wurde dieser Katalog mit Korsisch, 1991 mit Tahitisch, 2001 mit Kreolisch ergänzt.

Anfang der achtziger und Ende der 1990er Jahre, welche zu einer Regionalisierung und verstärkten Finanzkompetenz der Departemente führte.

Vor dem Hintergrund multikulturalistischer Forderungen mögen solche Initiativen minimal erscheinen, weil sie zentrale Probleme der Einwanderungsbevölkerung und der Bevölkerung in den französischen postkolonialen Gebieten unberücksichtigt lassen. In der Tat scheint eine Reformulierung der Staatsbürgerschaft, welche der Immigrationsbevölkerung Rechnung trägt, in Frankreich kaum möglich (Neveu 2003); die Protestaktionen gegen die Diskriminierung der *Indigènes de la République* seit Januar 2005 gelten als eine der ersten Aktionen in Frankreich (<http://toutesegaux.free.fr>), um die Präsenz der Staatsbürgerinnen und Staatsbürger aus den Überseedepartementen ins öffentliche Bewusstsein zu rufen. Wie weit der Weg zu deren Anerkennung noch ist, lässt sich treffend mit einem Zitat von Dominique Wolton illustrieren, einem der bedeutendsten Medienwissenschaftler in Frankreich, der in der Publikation *Outre-mers, notre monde* schreibt: «L'un des enjeux politiques les plus importants des sociétés modernes est leur capacité à gérer le multiculturalisme. La question se pose pour l'Europe dans le cadre de sa construction, à quinze ou à vingt-deux, et plus généralement pour l'ensemble des Etats-nations. Par rapport à cette question, les outre-mers français constituent une ressource évidente et totalement inaperçue en métropole. [...] Tous ces outre-mers de l'Europe sont aussi pour cette dernière une chance de penser la question multiculturelle, qui est un des grands défis politiques des temps qui viennent» (Wolton 2002: 204). In dieser Darstellung werden die französischen Überseedepartemente zwar als Chance für die Auseinandersetzung mit Multikulturalität genannt – allerdings nicht für eine innerfranzösische Diskussion. Als aussenpolitisches Kapital sollen sie vielmehr vornehmlich für Europa Anhaltspunkte und Anschauungsbeispiele liefern<sup>11</sup>. Die Anerkennung eines ethno-kulturellen Pluralismus innerhalb der Nation kann kaum erfolgen, weil er

als Schwächung des universalistischen Prinzips erscheint, das wiederum die Grundlage der «Gleichheit» La Réunions als Teil der Republik schafft.

## Schulen in La Réunion als Instrument der Assimilation

Die republikanische Schuldoktrin, die alle Kinder zu mündigen BürgerInnen und des französischen Staates erziehen soll (Haudrère / Vergès 1998), zeigte in der Kolonie La Réunion erst lange nach dem zweiten Weltkrieg ihre Wirkung. Zwar galt auch in der Kolonie seit 1882 die allgemeine Schulpflicht, im Gegensatz zum Festland waren die meisten Schulen jedoch katholisch und durch die Bevölkerung der Insel selbst finanziert. Die Bildungsmöglichkeiten spiegelten daher weitgehend die koloniale soziale Ordnung wieder (Lucas 1997): Die Aristokratie sandte ihre Sprösslinge zur Ausbildung direkt «nach Frankreich». Den Jungen und Mädchen der weissen Bourgeoisie standen in La Réunion zwei Lyzeen zur Verfügung. Die pauperisierte weisse Bevölkerung, die ehemalige Sklavenbevölkerung und die indische Bevölkerung, meist Vertragsarbeiter, lernte nach 1882 bestenfalls Lesen, Schreiben, Rechnen und katholische Moral. Dieser Zustand sollte sich erst nach der Schaffung des Departements 1946 ändern.

Den Status eines französischen Übersee-Departements erhielt La Réunion, zusammen mit Guadeloupe, Guyana und Martinique, durch einen Gesetzesbeschluss<sup>12</sup>. Die Gleichheit der Kolonien mit dem Mutterland sollte dabei nicht durch Unabhängigkeit, sondern durch Eingliederung geschaffen werden. Die Gleichheit der Bürgerinnen und Bürger von La Réunion mit denjenigen des französischen Mutterlandes bestand nunmehr zwar auf der Ebene der zivilen und politischen Bürgerrechte; im Zuge der Integration wurde jedoch zuerst einmal das Ausmass der Ungleichheit richtig sichtbar. Die Isola-

<sup>11</sup> Die (multikulturelle) Politik der Europäischen Union wirkt allerdings bisweilen auf Frankreich zurück: Die Rahmengesetze zum Schutz der Minderheiten oder zur Gleichstellung der Geschlechter beispielsweise haben in Frankreich zu neuen Gesetzen geführt.

<sup>12</sup> Auf La Réunion setzten sich vor allem R. Vergès, der Präsident des *Comité républicain de l'action démocratique et sociale* (CRADS) und der reunionesischen Föderation der Menschenrechtsliga sowie Gewerkschaftsführer L. Lepervanche für diesen Beschluss ein.

tion während des Krieges und die Probleme des Zuckermarktes verstärkten die katastrophale wirtschaftliche und soziale Lage auf der Insel weiter. Die institutionelle Anpassung La Réunions erfolgte erst ab den sechziger Jahren durch die Einführung französischer Administrationsdispositive. Die sozialrechtliche Gleichstellung wurde schliesslich erst 1996 erreicht<sup>13</sup>, als die Sozialleistungen und der gesetzliche Minimallohn den auf dem französischen Festland geltenden Beträgen angepasst wurden (Oraison 1998). Obwohl die wirtschaftliche Lage auf La Réunion nach wie vor prekär ist und etwa vierzig Prozent der Bevölkerung<sup>14</sup> vom *Revenu Minimal d'Insertion* (RMI) oder von der Sozialhilfe lebt (TER 2003-04: 117), hat sich die lokale Gesellschaft aufgrund der umfangreichen Massnahmen ökonomisch, technologisch, sozial und kulturell grundlegend verändert (Watin 2001: 75).

Im Bildungssektor veränderte sich zunächst wenig. Bis in die sechziger Jahre war eine Klassengrösse in Primarschulen von bis zu sechzig Kindern keine Seltenheit. Mehr als die Hälfte der Bevölkerung konnte weder lesen noch schreiben. Noch 1980 galten 28% der Bevölkerung als Analphabeten. Mitte der achtziger Jahre verfügten noch immer drei Viertel der Bevölkerung über keinen Schulabschluss. Heute werden zwar alle Kinder eingeschult, der Analphabetismus liegt jedoch schätzungsweise noch immer bei zehn Prozent (Larbaut/Tupin 2003: 7). Erst 1993-94 erreichte der erste Primarklassen-Jahrgang nach insgesamt zehn Schuljahren geschlossen die Abschlussklasse eines *Collège*. Die schulische Infrastruktur hat sich zwar deutlich verbessert<sup>15</sup>, dennoch ist der Bedarf an Lyzeen lange nicht gedeckt und weitere werden gebaut.

Die Lehrerausbildung wird in La Réunion seit 1962 im Rahmen national definierter Lehrpläne lokal organisiert. 1982, ein Jahr nachdem Kreolisch im Rahmen des Regionalsprachengesetzes als Regionalsprache anerkannt und zugelassen wird<sup>16</sup>, entsteht mit dem ersten nationalen Dezentralisierungsgesetz die *Université de la Réunion*, an der 2003 mehr als 15'000 Studierende von La Réunion, Mauritius,

Madagaskar und Europa eingeschrieben sind.

Neben Administrationsangestellten, die für die Gemeinden, den General- und den Regionalrat arbeiten, bildet die Lehrerschaft mit rund 15'000 Personen auf La Réunion die grösste Gruppe der Staatsangestellten. Die interne Migration aus dem Hexagon spielt dabei eine immer wichtigere Rolle<sup>17</sup>. Zwar kommen die Lehrkräfte auf Primarschulstufe heute immer öfter von La Réunion, aber im *Collège* und insbesondere in den Lyzeen trifft man häufig auf Lehrpersonal vom französischen Festland.

Die Frage nach der Bedeutung dieser *Classe administrative* aus der Metropole taucht in La Réunion immer wieder auf: behindert oder fördert sie die lokale Entwicklung, zerstört sie die Kreolität? In den neunziger Jahren wird im Wahlkampf in diesem Zusammenhang die Forderung nach der «regionalen Präferenz» laut. Seither wird die regionale Verankerung (etwa durch ein Studium an der lokalen Universität) bei der Stellenzuteilung der *Education nationale* hoch bewertet. Somit haben lokale Lehrkräfte im zentralistisch organisierten französischen Bildungssystem einen entscheidenden Vorsprung.

Der Vorzug lokaler oder regionaler Lehrkräfte kann dabei durchaus im Sinne einer Gleichstellung und Gleichberechtigung interpretiert werden: Der Staat muss nicht mehr auf Personal aus dem Zentrum zurückgreifen, um die Wirksamkeit der öffentlichen Schulbildung zu garantieren. Dies zeigt das Vertrauen des Zentrums in die lokalen Lehrkräfte und deren Qualifikation. Zugleich zeigt dieses Beispiel, wie kulturelle Argumente über Herkunft und Zugehörigkeit in die öffentlichen Diskurse der Gleichheit und deren politische Umsetzung integriert werden. Wie sich diese Integration oder Parallelität von «Gleichheit» und «Differenz» im Umfeld der Schulen in La Réunion äussert, soll in der Folge anhand von Stellungnahmen der Lehrpersonen zur kulturellen Differenz aufgezeigt werden.

<sup>13</sup> Dazu wurden unter der Zuständigkeit des Übersee-Ministeriums spezifische Programme geschaffen. Zentrale Bereiche des *Loi de programmes outre-mer* sind: Förderung von Arbeitsplätzen und privaten Investitionen, Mobilität zwischen Frankreich und den Überseedepartementen in Form von Ausbildungszuschüssen etc. ([www.outre-mer.gov.fr/outremer](http://www.outre-mer.gov.fr/outremer)).

<sup>14</sup> 2003 lebten 750'000 Menschen auf La Réunion. 1945 waren es rund 215'000 (TER 2003-2004: 4).

<sup>15</sup> 2003 existierten in La Réunion 531 Primarschulen und 119 Sekundarschulen (davon 42 Lyzeen). Damit steht ein Lyzeum für 17'800 Einwohnern zur Verfügung. 1945 betrug das Verhältnis noch 1: 53'000 (TER 2003-2004: 8).

<sup>16</sup> Auch öffentliche Aufführungen des *Majola*, des kreolischen, trommelbegleiteten *a capella* Gesangs war bis zu diesem Zeitpunkt nicht erlaubt.

<sup>17</sup> Waren 1967 noch weniger als zwei Prozent der Bevölkerung auf dem Hexagon geboren, sind es im Jahr 2000 fast zehn Prozent, d.h. rund 60'000 Personen (TER 2003-2004: 57).

## Die universalistisch-laizistische Haltung der Lehrkräfte

Die folgenden Beispiele<sup>18</sup> illustrieren die offizielle, universalistisch-laizistische Haltung der Lehrerinnen und Lehrer, die ich während meiner gesamten Forschung konstatierte. Die erwünschte Trennung zwischen dem über allen kulturellen Partikularismen stehenden «Staatsbürger» und der «Privatperson» mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte und politischen Überzeugung wird sehr differenziert eingehalten. Die Lehrenden wissen um ihre Funktion als *Représentants de l'Etat* und halten sich sowohl in den Gesprächen als auch in den Unterrichtssituationen strikt an die vom Staat festgelegten Regeln zum Umgang mit kultureller Differenz. Die multikulturelle soziale Realität wird nur im Zusammenhang mit der Regionalsprachenpolitik<sup>19</sup> thematisiert. Darüber hinaus äussern sich die Lehrkräfte nur zu Multikulturalität, wenn sie explizit darauf angesprochen werden. Die Forschungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass ein multikulturelles Umfeld das universalistische Prinzip nicht beeinträchtigt, sondern, im Gegenteil, zu seiner Konkretisierung beiträgt.

### Regionalsprachenpolitik als offizieller Diskurs zur kulturellen Differenz

In den Gesprächen äussern sich Lehrer vom französischen Festland nach meinen Beobachtungen dezidiert hinsichtlich der regionalen Spezifität La Réunions als reunionesische Lehrkräfte. Wo sich letztere deutlich für die Pflege der kulturellen Besonderheiten aussprechen, werden sie häufig von Kollegen oder Kolleginnen korrigiert und auf die französische Norm verwiesen. Als beispielsweise in einem informellen Gruppengespräch die einzige Kreolin der Runde die Meinung vertritt, dass Kreolisch an der Schule stärker berücksichtigt werden sollte<sup>20</sup>,

wechseln die anderen Anwesenden das Thema und sprechen von der Erziehung zur Staatsbürgerschaft.

In einer weiteren Gruppendiskussion wird die Bedeutung der kreolischen Sprache in Le Réunion dagegen offen diskutiert. Anlass ist eine Prüfungsfrage des *Brevet-Examens zur Education civique*, deren Kontext in Korsika situiert ist. Ein bretonischer Lehrer, der erst seit wenigen Jahren auf La Réunion lebt, kommentiert bereits zu Beginn der Diskussion: «Je trouvais ça très maladroit de poser ce genre de truc à la Réunion. [...] Dans le texte on reprochait un peu aux Corses de parler corse, c'était ça le sujet. Alors à la Réunion on ne peut pas, donc, reprocher à quelqu'un de parler créole. [...] La Réunion [...] a quand même une identité évidente et réelle par rapport à celle d'autres régions françaises». In der Bretagne, so unterstreicht der Sprecher, würde man es nicht wagen, ein Examen vorzulegen, dessen unterschwellige Botschaft lautet: wer nicht Französisch spricht, verhält sich nicht staatsbürgerlich. Kreolisch, so betont der Lehrer, sei die «natürliche» Sprache La Réunions und Französisch für viele eine Fremdsprache, die zu lernen sie sich alle Mühe gäben. Es sei daher ungerecht, der hiesigen Bevölkerung eine unloyale Einstellung gegenüber der französischen Nation zu unterstellen. Der reunionesische Kollege zeigt sich mit dieser Interpretation grundsätzlich einverstanden, relativiert jedoch die Bedeutung des Kreolischen für La Réunion: Kreolisch sei zwar seine Muttersprache, er würde sie aber nie als Unterrichtssprache akzeptieren.

In einer andern Schule verweist ein reunionesischer Lehrer auf die spezifische regionale Situation im Überseedepartement. Bei einem Gespräch im Lehrerzimmer seines *Collège* erklärt er mir während knapp einer Stunde die FLE-Methode (*Français Langue Etrangère*), einen neuen Ansatz für den Fremdsprachenunterricht. Dabei scheint es ihm weniger um die Methode zu gehen als darum, die spezifische Kultur La Réunions zu unterstreichen, die es auch in der Schule anzuerkennen gilt. Für den Schulinspektor,

<sup>18</sup> Die Darstellung basiert auf den Beobachtungen, Gruppen- und Einzelgesprächen meiner sechsmonatigen Feldforschung an fünf ausgewählten *Collèges*.

<sup>19</sup> Seit 2001, 50 Jahre nach Verabschiedung des ersten Regionalsprachengesetzes, existiert das *Certificat d'aptitude au professorat de l'Enseignement secondaire* (CAPES) für Kreolisch.

<sup>20</sup> Seit 2002 kann Kreolisch in der Lyzeumsstufe als Zusatzfach belegt werden. Obgleich eine weitere Stärkung des Kreolischen in der Schule nie wirklich zur Debatte stand, taucht die Polemik des Kreolischen als Unterrichtssprache, wie in den Regional- und Kantonalwahlen vom März 2004, regelmässig im Wahlkampf auf.

so berichtet der Lehrer, sei der neue FLE-Ansatz, bei dem das Wissen und die Lebenswelt der Studierenden im Mittelpunkt stehen, zu revolutionär. Bei Schulbesuchen unterrichtete er daher auch weiterhin gemäss der traditionellen Sprachlehre, die sich «auf die Materie», d.h. etwa die französische Literatur konzentrierte. Dabei sei die FLE-Methode besonders dort angebracht, wo SchülerInnen nicht lesen können oder Hemmungen haben zu sprechen. Eine junge Griechisch- und Lateinlehrerin, die sich zu uns gesellt, unterstreicht ebenfalls die Vorteile der neuen Methode sowie der Vergleichstabellen zwischen Fremd- und Muttersprache. Der Lehrer betont die Vorteile, Französisch in La Réunion als Zweitsprache zu unterrichten und deklariert Kreolisch somit indirekt zur eigentlich legitimen Erstsprache. Ich frage den Lehrer, ob er in seinen Klassen französische Jugendliche oder kreolische Jugendliche in Französisch unterrichtete. Er lehre, so antwortet er, Französisch in einem «stark von einer Regionalsprache geprägten Umfeld». Auf mein direktes Nachfragen übernimmt der Lehrer demnach den offiziellen Regionalsprachen-Diskurs, der eine begrenzte Anerkennung sprachlicher Differenz zulässt. Er verwendet die *Français Langue Etrangère* als Methode für den Französischunterricht französischer Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Französisch, sondern Kreolisch oder Mahorisch ist<sup>21</sup>.

### Explizit angesprochene Multikulturalität

In Frankreich gelten katholische Schulen als Privatschulen, obgleich sie mit wenigen finanziellen Abstrichen staatlich finanziert sind. Als «privat» gelten sie nicht zuletzt deshalb, weil hier neben dem Programm der öffentlichen Schulen auch Religion unterrichtet wird. Zudem orientieren sich Lehrpersonal und Eltern offiziell an christlichen Grundwerten, die in den Schulstatuten festgelegt sind. In diesem Sinne setzen sie sich über die klare

Trennung zwischen Staat und Religion bzw. Kultur, die in der öffentlichen Schule vermittelt wird, hinweg. Nach meiner Diskussion über Staatskunde mit der Klasse einer katholischen Privatschule weist der Lehrer darauf hin, dass die Zwölfjährigen nicht einmal auf die eigene Religionszugehörigkeit hingewiesen hätten; denn schliesslich stammen sie, so unterstreicht er, aus hinduistischen, moslemischen und christlichen Familien. Er schien stolz darauf, dass die Jugendlichen auch an dieser katholischen Schule den laizistischen Grundsatz der Gleichheit anzuwenden wissen: in einer öffentlichen Diskussion lassen sie dem Privatraum zugeschriebene, religiöse und kulturelle Faktoren weg.

Im Laufe meiner Forschung ging ich immer mehr dazu über, direkte Fragen zu Unterschieden zwischen dem Hexagon und La Réunion sowie nach dem Zusammenhang von Staatsbürgerschaft und Multikultur zu stellen. Unabhängig voneinander nannten die Lehrpersonen das harmonische Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen und Kulturen als grössten Unterschied zum Hexagon. Die Lehrer betonten den unbefangenen Umgang mit ethnischer oder religiöser Differenz sowie das Fehlen von gewalttätigem Rassismus und Intoleranz. In La Réunion sei die Wahl von kreolischen, indischen, chinesischen oder muslimischen Personen in prestigeträchtige öffentliche Ämter mittlerweile normal – anders als im Hexagon bedürfe es hier keiner speziellen Erwähnung, wenn ein Kreole Bürgermeister werde oder die Präsidentin des Generalrates des Département eine Muslimin sei. Hingegen stelle die Anwendung des Laizitätsgesetzes in der Schule und das Kopftuchverbot für junge Musliminnen in La Réunion ein Problem dar<sup>22</sup>, gerade weil es einen ungewungenen und pragmatischen Umgang mit kultureller Differenz und Verschiedenheit verunmögliche. Manche Schülerinnen hätten ihren Schleier in der Vergangenheit von selbst abgenommen, wenn es etwa zu heiss gewesen sei.

Ein weiterer Lehrer kommentiert die asymmetrische Gleichheit und die daraus

<sup>21</sup> Auf La Réunion leben rund 20'000 Mahoris, die auch in der Schulbevölkerung stark vertreten sind ([www.insee.fr/fr/insee\\_regions/reunion/publi/D\\_Mayotte\\_Migration.htm](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/reunion/publi/D_Mayotte_Migration.htm)).

<sup>22</sup> Der Protest des reünionesischen Senators in Paris im Frühjahr 2004 gegen das Laizitätsgesetz blieb ohne Echo. Das Gesetz muss laut einer internen Direktive seit Beginn des Schuljahres 2004/05 umgesetzt werden.

resultierende Differenz zwischen La Réunion und der Metropole wie folgt: «On est tellement en France ici, on n'est pas dépaysé!» La Réunion sei sehr französisch. Umkehrbar sei dieser Satz allerdings nicht: La Réunion (oder ein anderes Überseedepartement) ist in Frankreich nicht repräsentiert. Die Unwissenheit um die kreolischen Mitbürger und der Rassismus auf dem französischen Festland führten dazu, dass die Menschen von La Réunion bisweilen keine Lust auf Reisen in die Metropole hätten; nach der Emanzipation von der Kolonialzeit wolle man sich einfach nicht erneut dem Rassismus aussetzen. Die Kritik an den rassistischen Tendenzen des Mutterlandes Frankreich impliziert auch dessen Mangel an republikanisch-universalistischen Denkweisen, die von kulturellen Unterschieden abstrahieren können.

### Verdeckter Ethnozentrismus im Zentrum – Peripherie Vergleich

Unterschiede zwischen der Metropole und La Réunion werden gerade von Berufstätigen des Bildungssektors im Rahmen eines Modernisierungsdiskurses erklärt: La Réunion, so lautet ein häufiges Argument, leide unter einem Entwicklungsdefizit und müsse «aufholen». Den Schwierigkeiten, die sich aus der «verspäteten» Modernisierung für La Réunion ergeben, begegnet man mit Verständnis: schliesslich hätten sich diese Prozesse auch in Europa über einen sehr langen Zeitraum erstreckt. Die Bevölkerung, so heisst eine gängige Erklärung vornehmlich von Lehrpersonen aus der Metropole, habe Schwierigkeiten, mit dem Tempo des strukturellen Wandels mitzuhalten. Es stimmt, dass La Réunion – verglichen mit der Metropole – technisch schlechter ausgerüstet ist und es stimmt ebenfalls, dass Frankreich viel unternimmt, um die Unterschiede des Lebensstandards auszugleichen. Vergleicht man La Réunion jedoch mit dem gesamten Umfeld des Indischen Ozeans, dann strotzt das Département geradezu vor Finanzkraft und

westlicher Modernität. Das Modernisierungsargument verdeckt somit nicht zuletzt eine ethnozentrische Haltung und verweist auf eine alternative, jedoch diskriminierende Art und Weise, Differenz und die soziale sowie kulturelle Verschiedenheit La Réunions vor dem Hintergrund des universalistischen Ideals zu erklären.

### Das universalistische Prinzip im multikulturellen Umfeld

Das Bewusstsein für die Grenzen, die Besonderheiten der multikulturellen Gesellschaft in der universalistisch-laizistisch gestalteten Öffentlichkeit zu thematisieren, ist bei den Lehrkräften in La Réunion ausgeprägt. Nur im Zusammenhang mit der öffentlich sanktionierten Regionalsprachenpolitik sprechen sie sich für eine stärkere Berücksichtigung der «eigenen» regionalen Kulturen aus. Obgleich die Vertreter des Staates somit einen Umgang mit der Kulturblindheit des französischen Staates gefunden haben, kompliziert sie – nicht zuletzt in Form des Laizitätsgesetzes – unnötigerweise die umfangreiche lokale und regionale Praxis im Umgang mit kultureller Differenz. Die Weigerung des französischen Staates, die kulturelle Spezifität der Überseedepartemente öffentlich anzuerkennen, stärkt zudem rassistische Haltungen gegenüber deren Bevölkerung. Insbesondere aber verhindert sie ein reflektiertes Bewusstsein über die Spezifität der «eigenen» Kultur des Hexagons.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich das universalistische Prinzip und die gesellschaftliche Multikulturalität in La Réunion keinesfalls ausschliessen. Eine eigene regionale Identität wird im Rahmen des französischen Staates in Form einer sprachlichen Spezifität anerkannt. Diese regionale und linguistische Identität ist jedoch in die nationale französische Identität eingebettet, deren Transmission insbesondere durch die Schule und die Schulsprache garantiert ist. Selbst wenn Multikulturalität explizit angesprochen

wird, wie im Beispiel der katholischen Schule, erfolgt der Verweis auf die multikulturelle Vielfalt nicht zuletzt als Beweisführung dafür, dass diese den Ausdruck des universalistischen Prinzips nicht behindert. Die Forschungsergebnisse lassen drei Tendenzen im Umgang mit kultureller Differenz und staatlich verordnetem Universalismus erkennen: Eine Gruppe von Lehrpersonen vertritt den staatlichen Universalismus, eine zweite Gruppe fordert das Recht auf kulturelle Differenz, eine dritte Gruppe positioniert sich zwischen diesen beiden Polen und behält sowohl die Differenz wie den Universalismus im Blick. Innerhalb jeder dieser Gruppen lassen sich Unterschiede aufgrund der Herkunft von La Réunion oder dem Hexagon feststellen.

In der Universalismus Gruppe kommen die «Wächter über das republikanische Ideal» aus der Metropole, jedoch auch lokale Lehrpersonen halten sich strikt an die von Paris diktierte Politik und interpretieren die lokale Multikulturalität als eine Form des Entwicklungsdefizits, das mit einem «staatsbürgerlichen Defizit» einhergeht. Die zweite Gruppe zeigt «indigenistische» Tendenzen: Zu dieser Gruppe zählen sowohl politisch links orientierte Kulturvereine mit dem Ziel, die Erinnerung an die Sklaverei – und damit eine spezifische Geschichte La Réunions – wieder in das öffentliche Gedächtnis zu rufen als auch rechts-populistische Vereine zur Verteidigung der lokalen Präferenz. Auch in dieser Gruppe finden sich Vertreter der Metropole, die als Fürsprecher der kulturellen Rechte der ehemaligen Kolonie auftreten. Die dritte Gruppe vertritt eine Kombination von Differenz und Universalismus. Die aus der Metropole stammenden Personen lassen sich dabei als «kosmopolitische Regionalisten», solche aus La Réunion als «regionale Kosmopoliten» bezeichnen. Diese dritte Gruppe setzt sich über die festgefahrene Opposition hinweg und konstituiert sich als Alternative zu den ersten beiden Polen. Sie berücksichtigt zwar die Forderung nach regionaler kultureller Anerkennung, will aber den universalistischen Anspruch nicht vernachlässigen.

Im 21. Jahrhundert ist dies kein Anspruch, der sich auf die Nation begrenzt; vielmehr handelt es sich um den lokalen bzw. regionalen Ausdruck einer globalen universalistischen Sicht.

## Multikulturelle Sensibilisierung für das universalistische Prinzip

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrpersonen in La Réunion im Regionalsprachen-Diskurs eine Möglichkeit finden, um in der Schule zu Fragen der kulturellen Differenz Stellung zu nehmen. Nur explizit darauf angesprochen, äussern sich Lehrkräfte zur Multikulturalität. Die staatlich verordnete Kulturblindheit wird respektiert, mehr noch, die Scheuklappen des Staates erhöhen die Sensibilität gegenüber dem universalistischen Prinzip: Seine Umsetzung ist in einem multikulturellen gesellschaftlichen Umfeld möglich, wenn Differenz und Universalismus nicht als Opposition, sondern als gegenseitige Voraussetzungen verstanden werden. Als Organisationskriterium einer multikulturellen Gesellschaft fungiert in dieser Betrachtung die Bürgerschaft – und nicht die kulturellen und technischen Standards der Metropole (Balibar 2001: 208ff.). Solange Universalismus und Multikulturalität jedoch als Widerspruch verstanden wird, scheinen an den französischen Staat adressierte Vorschläge zur Umsetzung des universalistischen Prinzips in einer multikulturellen Gesellschaft, wie sie in La Réunion formuliert werden, grundsätzlich unrealistisch. Die konsequente Dekonstruktion kulturalistischer und essentialistischer Auffassungen, die sich im Material des französischen Staatskundeunterrichts zeigt, ermöglicht zwar die Auflösung kultureller Differenz in der Assimilation, verhindert jedoch die Diskussion über die dominante französische Kultur und die Vielfalt der französischen Nation. Die Integration von Regional- oder Religionsgeschichte in den Fächer-

bereich Geschichte-Geografie-Staatskunde verstärkt die Möglichkeit kultureller Differenzierung, die gleichzeitige Reduktion der Wochenstunden dieses Fachbereiches verunmöglicht aber zugleich die Verwirklichung dieser Initiative. Ob die Bewegung der *Indigènes de la République* als eine Form der öffentlichen Anerkennung kultureller Vielfalt und Differenz innerhalb der französischen Nation dazu führt, dass die Sklaverei in den französischen Kolonien, die postkolonialen Überseeterritorien und -departemente und die kreolisierte französische Bevölkerung in alle französischen Geschichts- oder Staatskundeschulbücher Eingang finden, muss sich erst noch zeigen.

## Literatur

- AMSELLE Jean-Loup  
2003. *Affirmative Exclusion - Cultural Pluralism and the Rule of Custom in France*. Ithaca, Ld : Cornell UP.
- AUDUC Jean-Louis (Hg.)  
2001. *Education civique* (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>). Paris: Hachette.
- BALIBAR Etienne  
2001 *Nous, citoyens d'Europe? Les frontières, l'Etat, le peuple*. Paris: La Découverte.
- BAUMANN Gerd  
1997. «Dominant and demotic discourses of culture: their relevance to multi-ethnic alliances», in: Pnina WERBNER, Tariq MODOOD (Hg.), *Debating Cultural Hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*, S. 209-225. London: Zed Books.
- BOURDIEU Pierre, Jean-Claude PASSERON  
1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- EVE Prosper  
1999. *Variations sur le thème de l'amour à Bourbon à l'époque de l'esclavage*. Océan Edition.
- CAGLAR Ayse S.  
1997. «Hyphenated identities and the limits of "culture"», in: Tariq MODOOD, Pnina WERBNER (Hg.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*, S. 169-185. London: Zed Books.
- DESPOIT Jean-Marie, Martine TAVAN, Francette VILLECROX, Nicolas VILLENEUVE (Hg.)  
2002. *Histoire, géographies. Programmes pour La Réunion* (6<sup>e</sup> - 3<sup>e</sup>). Paris: Hatier.
- FURNIVALL John S.  
1939. *Netherlands India: A Study of Plural - Economy*. Cambridge: University Press.  
1948. *Colonial Policy and Practice: A Comparative Study of Burma and India*. Cambridge: University Press.
- GUPTA Akhil, James FERGUSON  
1992. «Beyond "culture": space, identity and the politics of difference», in: Akhil GUPTA, James FERGUSON (Hg.) *Culture Power Place. Exploration in Critical Anthropology*, S. 33-51. Durham: Duke University Press.
- HANNERZ Ulf  
1987. «The world in creolisation». *Africa* (Edinburgh) 57: 546-59.
- HAUDRERE Philippe, Françoise VERGES  
1998. *De l'esclave au citoyen*. Evreux: Gallimard.

- KIMLICKA Will  
1995. *Multicultural Citizenship*. Oxford: University Press.
- KOOPMANS Ruud  
2005. *Tradeoffs Between Equality and Difference – The Failure of Dutch Multiculturalism in Cross-National Perspective*. Paper for the conference «Immigrant Political Incorporation» Radcliffe Institute for Advanced Study, Harvard University, April 22-23.
- LARBAUT Christian, Frédéric TUPIN  
2003. «L'école à l'île de la Réunion: état des lieux», in: Frédéric TUPIN (Hg.), *Ecole et éducation. Univers créoles 3*, S. 3-24. Paris: Anthropos.
- LORCERIE Françoise  
2004. «Discovering the ethnicised school. The Case of France», in: Sigrid LUCHTENBERG (Hg.), *Migration, Education, and Change*, S. 102-126. London: Routledge.
- LUCAS Raoul  
1997. *Bourbon à l'école. 1815-1946*. Saint-André: Océan Editions.  
2003. «Société créole, école et apprentissages interculturels à la Réunion», in: Raoul LUCAS (Hg.), *Sociétés plurielles dans l'océan indien. Enjeux culturels et scientifiques*, S. 161-176. Paris: Karthala.
- MANNITZ Sabine, Werner SCHIFFAUER  
2002. «Taxonomie culturelle de la différence: Konstruktion von Fremdheit», in: Werner SCHIFFAUER, Gerd BAUMANN, Riva KASTORYANO, Steven VERTOVEC (Hg.), *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*, S. 67-100. Münster: Waxman.
- MCANDREW Marie, Caroline TESSIER, Guy BOURGEOULT  
1997. «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France: des orientations aux réalisations». *Revue française de pédagogie* (Paris) 121: 57-77.
- MODOOD Tariq  
1997. «Introduction: the politics of multiculturalism in the new Europe», in: Tariq MODOOD, Pnina WERNER (Hg.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*, S. 1-26. London: Zed Books.
- NEVEU Catherine  
2003. *Citoyenneté et espace public: habitants, jeunes et citoyens dans une ville du Nord*. Ville-neuve d'Ascq: Presses universitaires de Septentrion.
- ORAISON André  
1998. «A propos de la décolonisation de l'île de la Réunion. L'attitude des communistes réunionnais de 1946-1996: qui est responsable de la départementalisation sur le plan politique?» *Revue de droit international de sciences diplomatiques et politiques* (Lausanne) 1: 1-34.
- SAFRAN William  
2003. «Pluralism and multiculturalism in France: post-jacobin transformations». *Political Science Quarterly* (New York) 118(3): 437-465.
- SCHIFFAUER Werner, Gerd BAUMANN, Riva KASTORYANO, Steven VERTOVEC (Hg.)  
2002. *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.
- SCHIFFAUER Werner  
2002. «Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation», in: Werner SCHIFFAUER, Gerd BAUMANN, Riva KASTORYANO, Steven VERTOVEC (Hg.), *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*, S. 1-22. Münster: Waxman.
- SIMONIN Jacky, Eliane WOLFF  
2003. «Famille et école à la Réunion regard anthropologiques et sociologiques», in: Frédéric TUPIN (Hg.), *Ecole et éducation. Univers créoles 3*, S. 142-168. Paris: Anthropos.
- TER / INSEE  
2003-2004. *Tableau économique de La Réunion (TER)*. St-Denis de la Réunion: INSEE.
- TUPIN Frédéric (Hg.)  
2003. *Ecole et éducation. Univers créoles 3*. Paris: Anthropos
- WALDIS Barbara  
1998. *Trotz der Differenz. Interkulturelle Kommunikation bei maghrebinisch-europäischen Paarbeziehungen in der Schweiz und in Tunesien*. Münster: Waxmann (Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation 7).  
2002. «Alles Relativ? Kultur als Argumentationsressource in der Gestaltung binationaler Partnerschaften». *Terra Cognita* (Bern) 1: 60-63.
- WATIN Michel  
2001. «L'espace public», in: Michel WATIN (Hg.), *Communication et espace public*, S. 49-80. Paris: Anthropos.
- WOLTON Dominique  
2002. «Identité et communication: le besoin du politique». *Outre-mers, notre monde: entretiens d'Oudinot* (Paris): 204-209 (Autrement, Collection Mutations 215).
- WORMS Jean-Pierre  
1996. «Modèle républicain et protections des minorités nationales». *Hommes et migrations* (Paris) 1197: 27-36.

www.insee.fr/fr/insee\_regions/reunion/publi  
 /D\_Mayotte\_Migration.htm  
 www.legifrance.gouv.fr  
 www.outre-mer.gouv.fr/outremer  
 www.toutesegaux.free.fr/

not completely rule cultural diversity out of the public sphere. From this point of view, French citizenship does include ways of dealing with both universalism and difference.

---

## Abstract

### State-decreed blinkers. Teachers' handling of cultural differences in La Réunion

In France, the classic republican conception of citizenship does not provide space for multicultural issues because the ideal republic stipulates encounters of anonymous, equal citizens in public sphere, whilst any form of cultural affiliation is strictly confined to the private sphere. The main question in this text, therefore, is how French teachers of civic education, who should represent the official conception of citizenship, deal with cultural difference in a creolized, post-colonial society. The teachers are well aware of universalistic principles separating public and private, state and church, and distinguish very precisely between their official and their private roles. They use the official discourse on regional languages to speak about cultural differences in the public sphere of the school, but in protected or private spheres they allow themselves statements about multicultural society. The French conceptualization of civic and public cultural blindness thus appears respected while the multicultural society in La Réunion is nonetheless acknowledged. This runs parallel to the notion that the creation of the overseas department represents the will to equal participation in the French state while, at the same time, the colonial past has left its unique heritage in language, religion and every day culture on this local society. Such a situation accounts for the fact that, in La Réunion, the republican ideal of universalism can-

---

## Autorin

Barbara Waldis ist Oberassistentin an der Universität Neuenburg, forscht und lehrt zu Fragen der Interkulturalität, Migration, Staatsbürgerschaft in multi-kulturellen Gesellschaften.

Institut d'ethnologie, Université de Neuchâtel, Rue St-Nicolas 4, CH-2000 Neuchâtel, barbara.waldis@unine.ch