pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Alix, Christian

Ganztagsschule in Frankreich. Eine Fallstudie, erstellt im Rahmen des Projekts "Bildung Plus"

Frankfurt am Main : DIPF 2003, 35 S.

Quellenangabe/ Reference:
Alix, Christian: Ganztagsschule in Frankreich. Eine Fallstudie, erstellt im Rahmen des Projekts "Bildung Plus". Frankfurt am Main : DIPF 2003, 35 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15558 - DOI: 10.25656/01:1555

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15558
https://doi.org/10.25656/01:1555

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ganztagsschule in Frankreich

Eine Fallstudie

erstellt im Rahmen des Projekts „Bildung Plus“

durch

Dr. Christian Alix

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Frankfurt am Main,

Juli 2003

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
1.1. Semantische Vorüberlegungen: Was versteht man unter „Ganztagsschule“ in Frankreich?
1.2. Fragestellung

2. Das „Collège Pythéas“ in Marseille
2.1. Zur Begründung der Wahl
2.2. Befragung/Interviews
2.3. Zeitstruktur und Schultag
2.3. Pädagogische Angebote
2.4. Personal
2.4.1. Fazit
2.5. Kleiner geografischer/topografischer Exkurs
2.6. Erfahrungen und kritische Bewertung

3. Vergleich mit Deutschland
3.1. Exemplarischer Vergleich mit der deutschen Partnerschule, der Carlo-Mierendorff-Schule (CMS) in Frankfurt am Main, einer Integrierten Gesamtschule mit pädagogischer Mittagsbetreuung und gemeinsamem Unterricht
3.1.1. Zeitstruktur
3.1.2. Pädagogische Angebote
3.1.3. Kritische Bewertung
3.2. Thesen

4. Zur Bedeutung der (Ganztags)schule in Frankreich
4.1. Zur Geschichte der (Ganztags)schule in Frankreich
4.2. Französische Kritik an der Zeitstruktur
4.2.1. Diskussion über die externe Zeitstruktur: zum Verhältnis von Schule Familie und Beruf/Arbeitswelt durchgehende Woche (fünf Tage hintereinander) und dafür ein Wochenende für die Familie.
4.2.2. „Les rythmes scolaires“: Neue Ansätze zur Rhythmisierung von Unterricht, flexiblere Zeitverläufe während des Schultages – Wissenschaftliche Kritik und alternative Konzepte am Beispiel von Aniko Husti
4.3. Schlussbemerkung

Bibliographie

Anhang

1. Einleitung

1.1. Semantische Vorüberlegungen: Was versteht man unter „Ganztagsschule“ in Frankreich?

Will man französische Schulkollegen aus einer deutschen Wahrnehmung heraus nach der besonderen Art ihrer Schulzeitstruktur fragen bzw. befragen und verwendet dafür einen dem deutschsprachigen Beschreibungsterminus „Ganztagsschule“ entsprechenden Begriff etwa „*école à plein temps*“ oder „*école toute la journée*“, so kann man keineswegs davon ausgehen, dass sie diese Zuschreibung bzw. Übersetzung mit ihrer eigenen Schulrealität automatisch in Beziehung setzen. Schule ist in Frankreich nämlich gleichbedeutend mit Ganztagsschule. Schule und Ganztagsschule bilden auch sprachlich eine Einheit. Es gibt im Französischen keinen Ausdruck für Ganztagsschule (Veil 2002, S. 29). Linguistisch gesprochen ist also „*École*“ der sogenannte nichtmarkierte Begriff, der bekanntlich immer Probleme macht bei der Bedeutungsübertragung von einer Sprache in die andere. Daraus ergeben sich besondere kommunikative Schwierigkeiten bei normalen Gesprächen und erst recht bei Befragungen, die von deutschen Formulierungen bzw. Belangen ausgehen. Entsprechend muss also der Verwendung des Begriffs „Ganztagsschule“ – auch und gerade in eine französische Entsprechung gekleidet –, paradoxerweise eine Erklärung vorausgehen, warum deutsche Beobachter diesen Begriff verwenden, wenn sie die Eigenart der französischen Schule gegenüber dem deutschen Schulwesen ihren französischen Interviewpartnern gegenüber charakterisieren wollen.

Solche semantischen Annäherungen sind weder überflüssige Sprachspiele noch allein notwendige Schritte einer empirischen Operationalisierung, sondern liefern vielmehr einen aufschlussreichen wertvollen Hinweis: Gibt man nämlich den Begriff „*École à plein temps*“ bei einer Internetrecherche als Stichwort ein, so kommen dabei ausschließlich Links heraus, die sich auf Berufsbildung beziehen, in etwa an manchen Stellen und mit gewissen Einschränkungen dem Zusatz „Vollzeit“ („Vollzeitschule“) in der deutschen Berufsbildung, bzw. in der Berufswelt schlechthin („Vollzeitstelle“) entsprechend.

Damit wird ein weiterer Punkt deutlich: die französische schulische Zeitstruktur weist eine hohe Parallelität zur Zeitstruktur der Arbeitswelt auf. Entsprechend orientiert sich die Begrifflichkeit auch semantisch an den dort verwendeten Begriffen. Oder anders herum: Will man den neutralen Begriffen eine aus deutscher Vergleichssicht notwendige Differenzierung beifügen, so stehen nur Zusätze zur Verfügung, welche die Parallelität und Nähe zur Arbeitswelt offen legen: „*temps plein*“ (Vollzeit), „*mi-temps*“ (halbtags), „*temps partiel*“ (Teilzeit), usw.

Wollte man sich der Relevanz solcher semantisch-kommunikativen Vorüberlegungen vergewissern, so braucht man zum Beispiel nur den Begriff „Schlüsselkind“ oder „Unterrichtsausfall“ ins französische übertragen und eine Befragung dazu in Frankreich machen zu wollen.

1.2. Fragestellung

Bei der Untersuchung der Zeitstruktur an französischen Schulen, insbesondere im Fall einer Fallstudie, gilt es, die allgemeinen Merkmale des französischen Schulwesens zu beachten, um so der Gefahr einer vorschnellen Übertragung des Eigenen vorzubeugen. Auch bei der Betrachtung einer Einzelkomponente wie hier des Zeitbegriffs wäre es sicherlich verfehlt, sie losgelöst von Tradition und Struktur zu bewerten.

Als auffälligstes Merkmal bei der Gegenüberstellung französischer und deutscher Tradition und Struktur steht der Zentralismus bzw. der Föderalismus an erster Stelle. In Frankreich wurde das Bildungswesen schon im XIX. Jahrhundert zentralisiert. Seitdem bestehen eine einheitliche und hierarchische Verwaltungsstruktur und ein staatliches Bildungsmonopol, die unter Napoleon I. eingerichtet wurden. Es gibt ein einheitliches Schul- und Studienjahr („*année scolaire ou universitaire*“). Die Sommerferien in den Schulen („*les grandes vacances*“) dauern länger als in der Bundesrepublik Deutschland. Allerdings zeichnen sich neuere Entwicklungen ab, z.B. die Einteilung in „*Zones*“ mit unterschiedlichen Ferienterminen.
Das Niveau beim „*Baccalauréat*“ ist überall in Frankreich durch die zentral gelenkten Prüfungen einheitlich.
Die „*Éducation Nationale*“ darf als größtes zentral gelenktes (Bildungs-)Unternehmen der Welt bezeichnet werden und ist auch Frankreichs größter Arbeitgeber (über eine Million Beschäftigte).

In der Bundesrepublik gibt es im Gegensatz dazu keine vergleichbaren einheitlichen Regelungen. Die bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen hängen eng mit den jeweiligen Parteienkonstellationen und Mehrheitsverhältnissen in den einzelnen Bundesländern zusammen (Große/Lüger 1987, S. 180; Alix/Kodron 1997, S. 38-46).

Betrachtet man nun den strukturellen Aufbau des Schulwesens vor dem Hintergrund solcher allgemeinen Merkmale bzw. Unterschiede, so ist festzustellen, dass :

- Ein stark ausgebauter, staatlicher Vorschulsektor (*École maternelle*) in Frankreich vorhanden ist, den fast alle Kinder ab drei Jahre besuchen. Sowohl die Bezeichnung „*école*“, das dort beschäftigte Lehrpersonal (*Institutrices d’école maternelle)*, also

Lehrerinnen, die über denselben Abschluss und dieselbe Bezahlung wie ihre Kolleginnen und Kollegen von den „*écoles primaires*“ (Grundschulen) verfügen, als auch die dort gültigen Lehrpläne und die Einteilung in altershomogenen Gruppen weisen deutlich auf den schulpropädeutischen Charakter der „*école maternelle*“ und auf personelle, strukturelle und inhaltliche Kontinuität im Schulsystem. (Es heißt auch im Volksmund, wenn man dreijährige Kinder fragt „*Alors, tu vas à l'école*?/Nun, gehst du jetzt **in die Schule**?“ und mit sechs Jahren heißt es „*Maintenant je vais à la grande école*! Jetzt gehe ich in die **große** Schule!“)

- Darauf folgt die fünfjährige „*École primaire/élémentaire*“ (Grundschule) und dann die einheitliche vierjährige Sekundarschule (*collège unique*). Die Schulpflicht besteht bis zum 16. Lebensjahr. Im Prinzip folgen also alle Kinder bis zum Alter von 16 Jahren derselben Schullaufbahn in einer einheitlichen Schulform.

Dies hat Folgen für unsere Fragestellung:

1. Bei der Beschäftigung mit einer Schule kann man bei allen kontextbedingten Besonderheiten davon ausgehen, dass zumindest strukturell die untersuchte Situation dem entspricht, was anderswo auch vorzufinden ist.
2. Die Reaktions- und Anpassungsfähigkeit eines einheitlichen Systems auf ein bestimmtes Problem lässt sich leichter feststellen, da man nicht unendlich viele Varianten in seine Untersuchung einbeziehen muss.
3. Die Wirkung eines solchen Systems lässt sich dadurch zumindest theoretisch besser beurteilen bzw. korrigieren.
4. Bezogen auf unsere spezifische Fragestellung bedeutet eine solche hohe, früh einsetzende Zentralität, dass französische Kinder (und ihre Eltern) von früh an unter dem Einfluss stark prägender, staatlich einheitlich geregelter Maßstäbe und Richtlinien stehen. Am Beispiel der Fragestellung „Zeit in Schule/Zeitrahmen“ wird in der folgenden Untersuchung noch deutlich werden, wie markant die Zeitsozialisation durch Schule in Frankreich ist.

2. Das „Collège Pythéas“ in Marseille

2.1. Zur Begründung der Wahl

In Anbetracht der knappen verfügbaren Zeit einerseits und des vom Auftraggeber klar geäußerten Wunsches, sich auf eine Fallstudie zu konzentrieren, war es notwendig, möglichst schnell eine Schule auszuwählen. Dabei war es ebenso wichtig, diese Wahl bzw. die Einzelstudie mit Hilfe guter Kontextkenntnisse zu einer größtmöglichen Aussagekraft auszubauen.

Aus diesen Überlegungen heraus habe ich mich für das Collège Pythéas in Marseille entschieden. Dafür sprechen verschiedene Argumente:
Diese Schule gehörte jahrelang zum Netzwerk eines Forschungsprojektes, das sich intensiv mit dem Thema „Migration und Integration von Migranten im Städtevergleich zwischen Frankfurt am Main und Marseille“ beschäftigte. Durchgeführt wurde es von der Fachhochschule Frankfurt am Main Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik, der *Université de la Méditerranée Aix-Marseille II* und dem DIPF (ehemalige Abteilung „Allgemeine Vergleichende Erziehung“)[1].
Dadurch sind intensive Kontakte zu Schulen, Schulbehörden, Universität, zum Bereich der Sozialarbeit und entsprechenden Institutionen entstanden, die für eine Untersuchung dieser Art unverzichtbar sind. Außerdem war durch das frühere Forschungsprojekt die Gewähr geboten, dass sich der Blick nicht nur auf Schule im engeren Sinne beschränkt. Eine wichtige Voraussetzung bei der Problematik von „Ganztagsschule“, also der Betrachtung der Zeitstruktur von Schule, die sich eo ipso auf die Situation außerhalb der Schule und die gesellschaftliche Einbettung bezieht.
Durch die frühere Kooperation wurden auch Schulpartnerschaften ins Leben gerufen, um vergleichbare Schulen miteinander in Kontakt zu bringen. Das *Collège Pythéas* hat seitdem die Carlo-Mierendorff-Schule, eine integrierte Gesamtschule in Frankfurt am Main als Partnerschule (dazu noch eine andere ähnliche Schule in Birmingham). Beide Schulen betreiben gemeinsame Schülerbegegnungsprojekte, kennen sich gut, vergleichen und diskutieren ihre gemeinsamen Probleme im Kontext unterschiedlicher Strukturen seit langer Zeit. Der Rückgriff auf langjährige und reflektierte Kooperationserfahrungen der Akteure erleichtert die Vergleichsarbeit, die der Untersuchung zugrunde liegt.

Die Entscheidung für eine Schule in einem sozialen Brennpunkt („*Zone d’éducation prioritaire/ZEP*“, „*Classée Zone violence*“ also etwa mit gewaltpräventivem Konzept) wie das *Collège Pythéas* lässt sich mit verschiedenen Argumenten gut begründen.
Strukturell ist das *Collège Pythéas* eine Schule wie jede andere, also die in Frankreich einzig vorhandene Schulform auf der Sekundarstufe I (*Collège unique*).

1 „Einheimische“ und „Fremde“ in Frankfurt am Main und Marseille, Projekt Migration im Städtevergleich Fachbereich Sozialarbeit, Fachhochschule Frankfurt am Main Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt am Main, 1997. Siehe hierzu insbesondere: Vergleichende Anmerkungen zu Schule und Zugang zur Staatsbürgerschaft in Deutschland und Frankreich. Von Christian Alix und Christoph Kodron. S. 38 bis 59. und Europäische Einigung und neuer pädagogischer Ansatz: Ein Experiment der pädagogischen Zusammenarbeit. Von Christian Alix und Christoph Kodron (unter Mitarbeit von J.-J. Jordi, S. Hernandez und A. Schleyer-Lindenmann). S. 60-76.

Die auch an anderen Orten vorhandenen Fragen und Probleme treten dort mit besonderer Deutlichkeit auf und fordern die traditionellen Strukturen heraus bzw. fördern die Entwicklung abgewandelter oder neuer Konzepte.

Sofern die Anpassungsfähigkeit und die Eignung von Strukturen auf dem Prüfstand stehen, stellt sich die Frage der Entwicklungsfähigkeit eines Schulsystems vor dem Hintergrund seiner historisch-gesellschaftlichen Tradition und Strukturgebundenheit. Damit ist die Möglichkeit für den fremden Beobachter gegeben, der selbst auf der Suche nach Lösungsansätzen im eigenen Kontext ist, sich mit der Dynamik eines anderen Systems auseinander zu setzen und sich dort vielleicht mit etwas mehr Distanz und Gelassenheit Anregungen zu holen.

Zu guter letzt ist das Phänomen der Migration und die Frage der Integration von Einwanderern in und durch Schule und Bildung für Frankreich und Deutschland gleichermaßen ein zentrales gesellschaftliches Thema, das auch den möglichen Service- und Förderungscharakter von Ganztagsschule deutlich erscheinen lassen kann.

Aufgrund der vorhandenen Kontakte war es relativ schnell möglich eine entsprechende Interviewreihe in Marseille und Frankfurt zu planen bzw. zu vereinbaren. Die hierfür notwendige Genehmigung wurde auf Antrag von dem „*Inspecteur de l'Académie*" im „*Rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille*" erteilt. Bedingt durch die zweiwöchigen Februarferien in dieser *Académie* konnte die Untersuchung jedoch erst Anfang März 2003 stattfinden.

Das *Collège Pythéas* liegt in den „*Quartiers Nord*" von Marseille, also in den um 1960 aufgrund der damaligen Wohnungsnot schnell errichteten Siedlungen. Dort wohnen viele der aus Nordafrika stammenden Einwanderer[2]. Die Schule hat insgesamt etwa 500 Schüler.

2.2. Befragung/Interviews

Die Befragung versucht, auf drei verschiedene Aspekte einzugehen:

Beschreibung der externen und internen Zeitstruktur der Schule (Deskriptiver Teil)

Damit sind die externe Zeitstruktur, also der Zeitrahmen einerseits (Anfang und Ende der in der Schule täglich verbrachten Zeit aber auch Wochen und Jahresrhythmus) und die schulinterne Zeitstruktur andererseits (Unterricht, aber auch Pausen, Essenszeiten, sonstige Aktivitäten, Aufsicht, Zuständigkeiten u. dgl. m.) gemeint.

2 Näheres zu den Besonderheiten von Marseille in „Plus marseillais que moi, tu meurs!" Migrations, identités et territoires à Marseille von J. Césari, A. Moreau und A. Schleyer-Lindemann insbesondere das Kapitel 1 «Marseille à grands traits» S. 11-26.

Veränderbarkeit der externen und internen Zeitstruktur
Hier wird die Frage nach der Verbindlichkeit von Anwesenheit, Kontrollen und der inhaltlichen Füllung dieser Zeit nachgegangen. Was wird gemacht und wer ist in jeder Phase für was zuständig (Variabilität und Funktionalität der Zeitstruktur).

Kritische Haltung zu dem Zeitaspekt von Schule
Hinterfragt werden hier die Meinungen und Einstellungen innerhalb von Frankreich, innerhalb des Bildungsbereichs, bei den Lehrern, Schülern und Eltern, auch unter Zuhilfenahme anderer Erfahrungen - etwa mit anderen Bildungssystemen (Auslandserfahrungen von Lehrern, Schulkooperation, Lehrer- und Schüleraustausch, usw.).

Es muss jedoch noch einmal betont werden, dass diese Befragung einen gewissen Grad an Künstlichkeit, ein Artefakt darstellt, indem vor allem im deskriptiven Teil „naive“ Fragen gestellt werden mussten, die an sich im französischen Kontext Selbstverständlichkeiten behandeln.
Befragt wurden alle Personengruppen, die an der Schule tätig sind und verschiedene Funktionen übernehmen:
Le chef d’établissement/Schulleiterin (SL),
Les enseignants/Lehrer, insbesondere solche mit Auslands- und Austauscherfahrungen (FSL),
Le Conseiller Principal d’Éducation (CPE)/Aufsichts- und Betreuungskoordinatorin, (CPE)
Les Surveillants/Aufsichtsangestellte (SV),
La documentaliste/die Dokumentalistin (DOC),
Les élèves/Schüler mit Austauscherfahrungen (SCH),
Les parents d’élèves/Elternvertreter,
Les intervenants extérieurs/außerschulische Hilfskräfte.

2.3. Zeitstruktur und Schultag

„Die Schule beginnt um 8.00 Uhr, geht bis 12.00 Uhr, fängt um 14.00 Uhr wieder an und hört je nachdem um 16.00 bzw. 17.00 Uhr auf. Dies hängt vom Stundenplan ab.“[3]
„Jeden Tag außer Samstags mit Ausnahme wie in ganz Frankreich für alle *Collèges* (Gesamtschulen) des Mittwochnachmittags. Mittwochs nachmittags findet die UNSS (*Union Nationale des Sports Scolaires et Universitaires*) statt. Die Schüler haben regulären Sportunterricht im Rahmen des normalen Stundenplans. Allerdings finden die Spiele bzw. die sportlichen Wettbewerbe mittwochs nachmittags statt.“

3 Die Beschreibungen, soweit sie den Interviews direkt entnommen sind, sind als Zitate gekennzeichnet.

„Jede Schule (Jeder Verwaltungsrat[4]) kann die Öffnungszeiten selbstständig festlegen, muss allerdings dabei die nationalen Vorgaben und die Stundentafel einhalten."

„Eine andere Variationsmöglichkeit besteht in der Auswahl der Fächer, insbesondere der Fremdsprachen. Hier wird zum Beispiel nur Italienisch und kein Spanisch unterrichtet. Hinzu kommen noch besondere Klassen, die es woanders auch nicht gibt: *4 ème année de soutien* und eine *3 ème d'insertion*, also Klassen für Schüler mit großen Lernschwierigkeiten, die sehr früh einen berufsorientierten Weg einschlagen sollen. Auch gibt es hier keine *SEGPA: Section d'Enseignement Général Pédagogique Adaptée*."[5]
Auf dem Land ist es natürlich anders: „wenn es Fahrschüler gibt, kommen die Schüler um 8.00 Uhr mit dem Bus und der Unterricht fängt um 8.30 Uhr an. Die Zeiten richten sich also nach dem Kontext."

2.3. Pädagogische Angebote

„An dieser Schule besteht außerdem eine besondere, gewaltpräventive Einrichtung, die es sonst nur an insgesamt elf *Collèges* in ganz Frankreich gibt. Sie wurde 1995 von einer *Inspectrice* mit Namen Sonia Hendrich ins Leben gerufen. „*L'aménagement du temps de l'enfant*" ist der offizielle Name. Zweimal in der Woche haben die Schüler der *6 ème et 5 ème* entsprechende Aktivitäten (Theater, Sport, Golf, Reiten), die von der *Caisse d'allocations familiales*, dem *Ministère de la Jeunesse et des Sports*, dem *Conseil Général*, der *Politique de la Ville*[6] finanziell übernommen werden. Es wird von dem *Centre de Loisirs sans Hébergement (CLSH)*[7], das dem *M. Jeunesse et Sports* untersteht, organisiert. In diesem Rahmen bestehen auch Vereinbarungen mit mehreren Stadtteilvereinen, die uns eigene Animateure zur Verfügung stellen. Dieses System bestand früher auf kommunaler Basis in den Grundschulen (*Activités Éducatives*...). Wir versuchen dieses weiter zu führen, weil es das für alle Marseiller Grundschulen auf kommunaler Basis gab, inzwischen aber leider fast ganz eingestellt wurde. Sinn des Ganzen ist es, die Schüler in Aktivitäten einzubinden, um ihr schulisches Lernverhalten positiv zu beeinflussen. Wenn diese Aktivitäten stattfinden, wird der reguläre Unterricht ausgesetzt. Normalerweise sind solche Aktivitäten nicht Pflicht.

---

4 Conseil d'administration. Teilweise vergleichbar mit der Schulkonferenz.

5 Bewusst erwähne ich hier diese Antwort als „abweichende" Antwort: Gefragt wurde nach Abweichmöglichkeiten in der zeitlichen Struktur! Statt dessen wird von der Schulleiterin mit Variationsmöglichkeiten im Bereich der Fremdsprachen, bzw. des behindertenpädagogischen Angebotes geantwortet. So soll die Frage des kommunikativen Problems deutlich werden, dass nicht die Zeitstruktur für französische Gesprächspartner im eigenen Kontext als Ort der Variabilität, sondern die inhaltlichen Angebote steht.

6 „Caisse d'allocations familiales": zuständige Kasse für die Auszahlung des Kindergeldes, „Ministère de la Jeunesse et des Sports": Ministerium für Jugend und Sport, „Conseil Général (du département)": gewählter Rat des Départements, „Politique de la Ville": Stadtverwaltung.

7 Freizeitzentrum ohne Unterbringungsmöglichkeit.

Wir machen diese aber verpflichtend, obwohl sie nicht zum Lehrplan gehören. Die Eltern haben sich offiziell damit einverstanden erklärt.“

„Ein anderer Aktivitätsbereich dieser Art ist der „*Foyer Socio-éducatif“ (FSE)*, der alle Aktivitäten umfasst, die außerhalb des regulären Stundenplans stattfinden. Die Schüler entrichten einen kleinen finanziellen Beitrag. Der Status unterliegt dem „*Loi des Associations de 1901*“ (Gemeinnützigkeitsgesetz). Vorsitzender des *Foyers* muss jemand anderes sein als ich. Es hat die Form eines Klubs. Mit „außerhalb der Schulzeit“ ist die Zeit außerhalb des Unterrichts gemeint: zwischen 12.00 und 14.00 Uhr und nach Ende des regulären Unterrichts, also zum Beispiel nach 17.00 Uhr (von 17.00 bis 18.00 Uhr). Schach, Reiten, Theater. Der Beitritt ist nicht obligatorisch. Der Beitrag hat etwas mit dem Versicherungsschutz (fünf Euro im Jahr) zu tun.
Schulfahrten finden auch statt: Eintägige Exkursionen (im Rahmen des Unterrichts), zum Teil vom *Conseil Général* finanziert bzw. angeboten. Der *Conseil Général* bietet während der Schulferien Sportaufenthalte an. Die Schule vermittelt diese Sache. Der *FSE* springt auch hier ein, weil die Eltern dies nicht finanzieren können.
Die Schule soll hier wie andernorts eine „*école ouverte* (offene Schule)“ werden. So der Wille des Erziehungsministers. Damit ist gemeint, dass die Schule während der Schulferien offen bleibt (hierzu braucht es den Beschluss des Verwaltungsrates der Schule). Vormittags wird der Unterrichtsstoff des vorangegangenen Jahres wiederholt. Nachmittags finden Freizeitangebote statt. Dafür ist ein Etat vorgesehen und dieses Angebot ist für die Schüler entsprechend kostenlos.
Ich persönlich bin dagegen, weil ich der Meinung bin, dass ein Schüler abschalten und sich von der Schule erholen muss. Als Schulleiterin wäre ich weiterhin verantwortlich und hätte selber keinen Urlaub mehr. Ich arbeite ohnehin schon 60 Stunden in der Woche (bin täglich von 7.00 bis 19.00 Uhr in der Schule) während des Schuljahres.
Im benachbarten *Collège Manet* wird dieses Modell bereits praktiziert. Es geht nach dem Freiwilligkeitsprinzip. Für die Familien ist es natürlich sehr praktisch vom 1. Januar bis zum 31. Dezember eine vom Staat gesicherte Betreuung vor allem bei den Mädchen garantiert zu bekommen. So können die Eltern dem „*Service Public*“ auf die Art und Weise die Betreuung und Versorgung ihrer Kinder überlassen, obwohl es hier in dem Stadtteil viele Angebote von Vereinen und Initiativen gibt. Die Eltern behaupten zwar, dass sie die nicht kennen, in Wirklichkeit wollen sie aber solche Möglichkeiten nicht zur Kenntnis nehmen. In jedem Wohnblock gibt es einen solchen Verein. In die „*Ecole ouverte*“ kommen außerdem nur die unproblematischen Kinder!“
Für die Beaufsichtigung der Schüler außerhalb des Unterrichts oder wenn Unterricht ausfällt, sind die „*Surveillants*“ (siehe Beschreibung unten) zuständig.

Auch am Schuleingang kontrollieren sie die Ein- und Ausgänge der Schüler. Die „*Surveillants*“ überprüfen auch die An- und Abwesenheit der Schüler.
Das „*Vie scolaire*“, also der Raum für Aufsichtskoordination, in dem sich das Aufsichtspersonal aufhält, ist der Ort, an dem alle Informationen und Meldungen über Unterricht, Unterrichtsausfall, Krankmeldung, Entschuldigungen, Klassenbucheintragungen und dgl. m. zusammenlaufen. Ein Schüler kann weder die Schule noch einen Unterrichtsraum betreten bzw. verlassen, ohne dass seine Anwesenheit registriert wird. Mittlerweile werden alle diese Informationen elektronisch per Computer erfasst.
Auch während des Mittagessens („*Cantine*“), also zwischen 12.00 und 13.30 Uhr und bei der Hausaufgabenbetreuung von 17.00 bis 18.00 Uhr werden die Schüler von den „*Surveillants*“ beaufsichtigt bzw. betreut (siehe „*Foyer socio-éducatif*“).
Die Schüler müssen nicht den ganzen Tag durchgehend in der Schule anwesend sein, z.B. nicht beim Mittagessen. Hier ist zwar keine eigene Kantine vorhanden, allerdings wird eine Speisung in der Nachbarschule angeboten. Obwohl für viele die Kantine als Stipendiate (*Boursiers*) fast kostenlos ist, gehen die meisten aufgrund der Nähe mittags nach Hause. Insgesamt essen nur ca. 50 in der Kantine (10% der Gesamtschülerschaft). Wenn die Schüler in der Kantine essen, dürfen sie die Schule nicht verlassen.
Bei der Hausaufgabenbetreuung auch. Dazu zwei Bemerkungen.
Im Lehrdeputat der Lehrer bzw. im regulären Unterricht ist die „*Aide aux devoirs personnalisée*“ (etwa individualisierte Hausaufgabenhilfe) für die Schüler mit Lernschwierigkeiten vorgesehen.
Bei den „*Etudes du soir*“ (Abendliche Studienzeit) ist die Teilnahme der Schüler feiwillig, allerdings legen sie sich für das ganze Schuljahr fest. Diese Betreuung wird von den „*Aide-éducateurs*“ (*Emploi-jeunes*) montags, dienstags und donnerstags) von 17.00 bis 18.00 Uhr übernommen. Dieses Angebot ist kostenlos und sehr verbreitet.

2.4. Personal

Le chef d'établissement/Schulleiterin (SL) (1)[8]

Je nach Schulstufe als „*Proviseur de lycée*“ oder „*Principal de collège*“ bezeichnet. Er wird nach einem Bewerbungsverfahren angestellt. 1995 waren es 13.000 in ganz Frankreich. In der Regel bleibt er drei Jahre an einer Schule. Hierzu gibt es einen Stellvertreter. Er leitet die verschiedenen internen Instanzen und Gremien der Schule und zeichnet verantwortlich für die Finanzverwaltung. Er vertritt den Staat auf Schulebene und leitet das gesamte Personal der Schule. Er leitet und überprüft den Schulbetrieb in organisatorischer und in pädagogischer Hinsicht. Er selbst gibt keinen Unterricht.

8 In Klammer steht jeweils die Anzahl der beschäftigen Personen aus dieser Gruppe.

(Auszug aus „L'école en France Repères pratiques J. L. Auduc Nathan, Paris 2002 (aktualisierte Ausgabe, S. 86-87.)

*Les enseignants/Lehrer, insbesondere solche mit Auslands- und Austauscherfahrungen (FSL) (*35*)*

Le Conseiller Principal d'Éducation (CPE)/Aufsichts- und Betreuungskoodinator(in) (2)

Den *CPE* gibt es im Bereich des *Lycée* (der gymnasialen Oberstufe), im *Lycée professionnel* (in der Berufsschule) und im *Collège* (flächendeckende Integrierte Gesamtschule). Er ist für die Betreuung der Schüler in allen Fragen außerhalb des Unterrichts zuständig und koordiniert sämtliche Aufgaben der „*Surveillants*". Er arbeitet eng mit den Lehrern zusammen. Er kümmert sich auch um die Ausbildung der Schülervertreter und betreut die entsprechenden Gremien. Er sitzt in dem Gremium, das über die Verteilung von Unterstützungsgelder an hilfsbedürftige Schüler (*Aides du fonds social du lycée/collège*) mitentscheidet.

Surveillants („Pions") (Genauer „Maître d'internat-surveillant d'externat/MISE"/ Aufsichtsangestellte (SV) (4)

Der „*Surveillant*" muss 28 Stunden Aufsicht in der Woche leisten. Diese Arbeit stellt praktisch einen Nebenerwerb für Studenten dar und erfordert keine besonderen Qualifikationen. Er beaufsichtigt die Ein- und Ausgänge der Schüler, die Pausen, die Hausaufgabenbetreuung und leitet und betreut Aktivitäten im Rahmen des *Foyer Socio-Éducatif*.

Les aides-éducateurs/Hilfserzieher (4)

Sie machen faktisch auch Aufsicht, obwohl sie ursprünglich für etwas anderes vorgesehen waren. Ihr Beschäftigungsverhältnis ist mit einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM) vergleichbar, allerdings bekommen sie 5-Jahresverträge, die jedoch in Zukunft abgeschafft werden sollen[9]. Im Prinzip sollte dieses Personal anschließend übernommen werden. Dies ist jedoch im Gegensatz zu anderen Bereichen (Eisenbahn zum Beispiel) nicht der Fall. Sie werden von dem Schulleiter angestellt (Privatrechtliche Verträge) und arbeiten 35 Stunden in der Woche (Gesetzlich gesicherter Mindestlohn/SMIG, etwa 1.000 Euro monatlich).

La documentaliste/die Dokumentalistin (DOC) (1)

9 Beide Kategorien sollen abgeschafft werden und durch eine neue Kategorie, die „Assistants d'éducation" ersetzt werden. Allerdings hat der Conseil Supérieur de l'Éducation (ein beratendes Expertengremium) den Reformentwurf abgelehnt.

Der Dokumentalist bzw. die Dokumentalistin gehört zu den Schlüsselpersonen an der Schule. Er/sie leitet und betreut das an jeder Sekundarschule vorhandene *Centre de Documentation et d'Information* (*CDI*) und ist von der Ausbildung und dem Status her den Lehrern gleichgestellt.
Das *CDI* ist von Montag bis Freitag von 8.00 bis 17.00 Uhr geöffnet. Grundsätzlich empfängt es die Schüler außerhalb des Unterrichts, wenn sie keinen Unterricht oder eine freie Stunde haben sowie vor und nach dem Unterricht. Wenn sie in ihrem Stundenplan eine Stunde frei haben, können sie ins *CDI* kommen und dort bleiben. Sie haben aber die Wahl zwischen der „*permanence*" (beaufsichtigte unterrichtsfreie Stunde) und dem *CDI*. Allerdings bedeutet dies, dass sie sich dort mit Recherchen, Lesen und dgl. m. beschäftigen müssen.

Les élèves/Schüler mit Austauscherfahrungen (SCH) (500)

Les parents-relais (d'élèves)/die Elternvertreter (2)

In jeder Schule sind die Eltern im Prinzip in allen wichtigen Gremien vertreten. Jedoch wird diese vom Gesetzgeber vorgesehene und vom Ministerium gewünschte aktive Beteiligung der Eltern am Schulleben nicht immer umgesetzt. Speziell in sozial benachteiligten Kontexten fehlt das Engagement der Eltern (S. 102). So ist es auch am *Collège Pythéas*. Dort besteht allerdings ein anderes, dem Umfeld entsprechendes System von „*parents-relais*". Damit sind zwei Elternvertreter gemeint, die eine unterstützende Funktion übernehmen, indem sie aufgrund ihrer Kenntnis des sozialen Umfeldes der Schule die Verbindung zu den Familien der Schüler unterhalten und in kritischen Situationen als Vermittler zwischen Schule und Eltern fungieren.

Les intervenants extérieurs (Anzahl eventuell variierend)

Die Rolle des „*Intervenant extérieur*" ist die eines Spezialisten: er bringt eine fachliche oder praktische Beleuchtung und/oder eine andere Herangehensweise ein, die den Unterricht erweitert und die Lernerfahrung der Schüler bereichert. Er ersetzt den Lehrer aber nicht. Dies gilt insbesondere für die Bereiche „Sexualaufklärung" und „Gewaltprävention" aber auch für die pädagogische Betreuung im Rahmen außerunterrichtlicher und außerschulischer Aktivitäten, wie sie für französische Schulen typisch sind. (Am *Collège Pythéas* allerdings für das besondere Konzept in den Klassenstufen „*6 ème et 5 ème*").

Les personnels ATOS (Administratif, techniques, ouvriers, de services sociaux (Anzahl eventuell variierend)

An jeder französischen Sekundarschule (auch an jeder Vor- bzw. Grundschule) gehören viele weitere erwachsene Personen mit unterschiedlichen Funktionen zur Schullandschaft. Hier im Collège Pythéas zum Beispiel:

- Verwaltungspersonal (eine Sekretärin, ein Wirtschaftsleiter (Intendant)
- zwei Sozialarbeiterinnen/zwei *Assistantes Sociales* (½ Zeit) MEN
- eine Krankenschwester (3½Tage) MEN
- eine Berufsberaterin/*Conseillère d'Orientation Scolaire* (zwei Tage in der Woche)
- zwei Schulhandwerker/*ouvriers et contremaîtres*

Sollte das *Collège Pythéas* auch eine eigene Kantine haben, so kämen auf jeden Fall noch ein Koch und Küchenpersonal dazu.
Im Bereich der Sekundarschule (*collège*) sind diese Personen alle Beschäftigte des Erziehungsministeriums[10], bei den „*Maternelles et Ecoles Primaires*" dagegen Angestellte der Kommunen.

2.3.1. Fazit

Vergleicht man die Personalausstattung des *Collège Pythéas* mit der seiner Partnerschule, der Integrierten Gesamtschule Carlo-Mierendorff-Schule in Frankfurt am Main (siehe Interviews), so fällt als erstes die deutlich höhere Anzahl von Personen auf, die nicht direkt mit Unterricht zu tun haben und andere Funktionen übernehmen.
Schule ist einerseits Unterricht aber auch viel gemeinsam verbrachte Zeit. Damit übernimmt sie verschiedene Funktionen, die über den einfachen Unterricht hinausgehen. Mit dieser höheren Funktionsdifferenzierung geht ein quantitativer und qualitativer Personalausbau einher. Es ist durchaus anzunehmen, dass das Vorhandensein einer Aufsichtsfunktion, die nicht impliziter Bestandteil der Lehrerfunktion ist, sondern für sich besteht, zum Teil mit dem erweiterten Aufgabenrepertoire einer ganztätigen Schule zu tun hat. Will man dennoch in den „*Conseillers Principaux*", den „*Surveillants*" und den «*Aide-éducateurs*» etwas anderes sehen als eine reine Schulpolizei und „Schulsheriffs", – so wie ihre Rollen auch durchaus positiver definiert sind –, so stellen sie eine wichtige, ergänzende Funktion zu den Lehrern dar.

10 Die zur Zeit geplanten Maßnahmen der „décentralisation" und die damit verbundene Kompetenzverlagerung in die Zuständigkeit der Regionen und Départements werden heftig von den Gewerkschaften angegriffen, da damit aus ihrer Sicht die Gleichbehandlung und die vorhandenen Qualitätsstandards in der nationalen Versorgung durch regionale Unterschiede (etwa unterschiedliche finanzielle Ressourcen) gefährdet würden.

2.5. Kleiner geografischer/topografischer Exkurs

Um diesen Funktionen näher zu kommen, kann man sich ihnen über die Personen nähern. Eine zweite Möglichkeit bietet jedoch eine kurze topografische Beschreibung der Schule, bei der die Räume und ihre Funktionen beschrieben werden.

La Vie scolaire
Wenn der Schüler in Marseille oder anderswo die Schule betritt oder verlässt, ist dies erste obligatorische Anlaufstation. Damit ist sowohl die Aufsichtsfunktion als auch der Raum gemeint, in dem An- und Abmelden (Zu-spät-kommen, Krankschreibung, Abwesenheit und dgl. mehr) von dem Aufsichtspersonal registriert werden.

La salle de permanence
Dies sind Räume, in denen die Schüler außerhalb des Unterrichts (vor und nach Unterrichtsbeginn, in der Mittagspause, bei Unterrichtsausfall(ich denke, der kommt gar nicht vor - siehe oben!)) beaufsichtigt und u.U. auch betreut werden (Aktivitäten des *Foyer socio-éducatif/FSE*, Hausaufgabenbetreuung).

Le Centre de documentation et d'information (CDI)
Wie oben beschrieben, ist dies eine Kombination aus Bibliothek, Dokumentationszentrum, Ausstellungsraum und Schularchiv. Dort können die Schüler ebenfalls die Zeit außerhalb des Unterrichts verbringen, etwa wenn sie unter der Anleitung der Dokumentalistin an etwas arbeiten wollen und/oder im Rahmen des Unterrichts Recherchen durchführen sollen.

2.6. Erfahrungen und kritische Bewertung

„Das [die Halbtagsschule] wäre hier für uns in unseren „*Cités*“ kein gutes System, weil hier in Frankreich, in einem solchen Kontext, die Schule den letzten gesellschaftlichen Halt darstellt! Hier ist noch eine strukturierte Welt vorhanden. Wenn die Schüler nach Hause kommen, sind dort Vater und Mutter höchst wahrscheinlich arbeitslos. Dann hocken sie sich vor den Fernseher oder gehen auf die Straße. Es sind keine Strukturen mehr vorhanden. Da die Familie als Struktur mehr oder minder zersplittert ist, sind die Jugendlichen/Kinder sich selbst überlassen. Wir machen hier zwar Unterricht/Didaktik, aber wir können nicht mehr nur das machen, worüber viele Kollegen hier klagen. Ohne einen Großteil an Erziehungsarbeit ist Schule heutzutage auch nicht mehr möglich. Man kann sich eben nicht mehr nur auf Geschichte oder Geographie allein konzentrieren. Wir vertreten aber nach wie vor die „Schule der Republik“ und verkörpern dadurch auch bestimmte Werte. Wenn sie in der Schule sind, hängen sie wenigstens nicht auf der Straße herum. Zu Hause kriegen sie von

den Eltern vielleicht eine „*Gamestation*“, aber Bildung gibt es an sich nur in der Schule. Vor allem wenn man eine Integration zwischen den verschiedenen Strukturen erreichen will, ist Schule und Bildung unverzichtbar.“ (*SL*)

„Der Schultag „*à la française*“ ist viel zu anstrengend für die Schüler. Dahinter stecken sicherlich die besten Absichten: den Schülern möglichst viel vermitteln – auch wenn bei dieser allgemeinen Bildung einfache Sachen und vielleicht auch das Wichtigste auf der Strecke bleiben! Für die Kinder ist es sehr hart, vier Stunden vormittags und drei Stunden nachmittags sitzen zu bleiben (sieben Stunden ununterbrochen!). Es ist schlicht zu viel! Von ihnen verlangt man, dass sie viel zuviel aufnehmen und übersieht dabei ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten, ihre Kreativität, ihre eigene Lernmotivation, ihre eigenen Lernformen. Ich finde uns sehr normativ. Es gibt viel zu wenig Raum für den Einzelnen und das stört mich!

Diese Beobachtung kommt von meiner Erfahrung: ich war länger als Fremdsprachenassistent in England. Außerdem war ich selber früher Schüler. Ich denke, dass man manchmal Zeit für sich braucht zum Träumen, zum Flüchten... Manchmal schaute ich auch zum Fenster hinaus (siehe das bekannte Gedicht von Jacques Prévert). Das ist ganz normal menschlich! Wenn man dafür optiert, dass die Schüler sieben Stunden in der Schule (plus zwei Stunden Mittagessen) bleiben, also dem Grundsatz eines 9-Stunden-Tages zustimmt – dies ist wohlgemerkt eine politische Entscheidung, die von angeblich kompetenten Stellen gefällt wird – dann muss man dem Rhythmus des Einzelnen und den verschiedenen Besonderheiten des Tagesverlaufs Rechnung tragen: manchmal ist einer aufmerksamer, konzentrierter, manchmal muss er sich erholen, sich zurückziehen oder eben in der Gruppe aktiv sein. Will man die Kinder/Schüler lange in der Schule behalten, so muss man auf diese Fragen eingehen. Auf gar keinen Fall kann man sich auf eine starre, einheitliche Zeitstruktur verlassen. Das finde ich erschöpfend!“ (*FSL*)

3. Vergleich mit Deutschland

3.1. Exemplarischer Vergl eich mi t der deut schen Partnerschule, der Carlo-Mierendorff-Schule (CMS) in Frankf urt am M ain, ei ner I ntegrierten Gesamtschule mi t pädagogi scher M ittagsbetreuung und gemeinsamem Unterricht[11]

3.1.1. Zeitstruktur

„Die CMS ist seit 1997 Integrierte Gesamtschule und war bis dahin eine Haupt- und Realschule. Die 540 Schüler und Schülerinnen besuchen entsprechend die 5. bis 10. Klasse. Die gemischte Sozialstruktur des Stadtteils spiegelt sich nicht anteilig in der Schülerschaft

wider. Vielmehr ist die IGS entgegen ihren Zielen eine Schulform, die vorzugsweise eine gewisse Schülerschaft aufnimmt: „In Frankfurt sind Gesamtschulen immer vorrangig auch Schulen für sozial Benachteiligte. Integrierte Gesamtschulen sind für besonders Benachteiligte beliebt... Also alle Probleme, die an anderen Schulformen in einer Stadt wie Frankfurt vorkommen, werden vorzugsweise an Gesamtschulen [delegiert]. Durch die riesige Konkurrenz entsteht gewissermaßen ein Sieb. Wenn die Schwachen durchfallen, dann heißt es, sie können dann doch in die Integrierte Gesamtschule." (*De SL*).
Bei der Entwicklung des sogenannten pädagogischen Mittagsbetreuungskonzepts als Weiterentwicklung der Integrierten Gesamtschule gilt es also, die besondere Stellung der Gesamtschulen unter dem Druck konkurrierender Schulformen in der Großstadt zu berücksichtigen.
Regulär beginnt der Unterricht um 8.00 und geht bis 13.10 Uhr. Dazu zählen zwei große 20-minütige Pausen, in denen auch Angebote der „Präventiven Jugendsozialarbeit" stattfinden. Die Schule macht allerdings schon um 7.00 Uhr auf. Im Rahmen der erweiterten Schulöffnungszeiten wurde auch ein Versuch gemacht. Hierzu der Schulleiter: „Schüler sind ab 7.00 Uhr da. Wir hatten denen auch ein Betreuungsangebot gemacht. Das ist nicht genutzt worden. Wir hatten gesagt, ab 7.30 bis 8.00 Uhr könnt ihr für einen Euro frühstücken. Da waren 20 Anmeldungen und gekommen ist dann schließlich niemand... Das ist eine schwierige Erfahrung für uns gewesen, weil die stehen dann trotzdem da und mit dem einen Euro kaufen sie dann beim Bäcker irgendeine Süßigkeit bzw. sie addieren das mit den anderen Euros, die sie für den Tag kriegen und gönnen sich irgendetwas anderes. Also eine bemerkenswerte Geschichte, ein Angebot von 7.30 Uhr betreut zu werden mit einer Frühstücksbar, ist nicht angenommen worden." (*De SL*)

3.1.2. Pädagogische Angebote

Nach 13.10 Uhr, dem offiziellen Ende des Unterrichts, schließt sich montags, dienstags, mittwochs und donnerstags die pädagogische Mittagsbetreuung bis 14.00 Uhr an. Sie umfasst neben dem Mittagessen auch eine betreute Mittagspause. Das Mittagessen wird aber nur von einem Teil der Schülerschaft auch angenommen. Hierzu der Kommentar des Schulleiters: „Das wird gut angenommen, gemessen an dem früher, wo zehn Leute ein vorgefertigtes, aufgewärmtes Essen hatten, sind wir jetzt bei 40 bis 50. Von den 45 Lehrern essen mindestens zehn auch mit.
Die Schüler gehen zwar in einen Nebenraum, aber das ist auch etwas sehr Familiäres. Die rund 30 bis 40 Mittagessen sind gemessen an früher ein großer Erfolg und verglichen mit vergleichbaren Frankfurter Schulen ist es besser als der Durchschnitt. Also dieses

11 Auch da sind die Beschreibungen den Interviews mit dem (deutschen) Schulleiter (De SL), dem Verantwortlichen für die Jugendsozialarbeit (JSA) und dem Verbindungslehrer (VL) entnommen und

Mittagsessensangebot ist ähnlich, was ich vorhin zum Frühstück sagte, nur Eltern, die ganz genau hinter her sind, dass ihre Kinder vernünftig was kriegen. Aber bei uns gibt es sehr viele, die kriegen halt einen 5-Euro-Schein in die Hand gedrückt, damit müssen sie den Tag über durchkommen... Für die 5-, 6-. und 7-Klässler hat das Angebot noch eine gewisse Anziehungskraft. Ab der 8. Klasse nimmt es rapide ab!“

In der betreuten Mittagspause werden verschiedene Angeboten unterbreitet, etwa Spielen, Basteln, Malen, Lesen in der Bibliothek und Computer.

Von 14.00 bis 15.00 Uhr findet die Hausaufgabenbetreuung unter der Anleitung von Lehrern und Sozialarbeitern statt. Die Teilnahmequote ist im unteren Bereich hoch. Sie liegt in der 5. und 6. Klasse bei etwa 70 %, in der 7. Klasse lässt es deutlich nach und für die 8. und 9. Klasse gibt es keine Hausaufgabenbetreuung mehr.

Danach werden zwischen 15.00 und 16.00 Uhr Arbeitsgemeinschaften angeboten, an denen die Schüler freiwillig teilnehmen können. Dazu zählen: Basteln, Blockflöte, Seifenkisten bauen, Musik, Tanzen, Licht und Ton. Die Teilnahme nimmt mit zunehmendem Alter wiederum deutlich ab.

Neben diesen Angeboten und als Teil davon muss die Rolle der präventiven Jugendsozialarbeit an der CMS erwähnt werden[12]. Von einem der Sozialarbeiter wird sie wie folgt definiert: „Unsere Aufgabe ist es, Ansprechpartner für Schüler, für die Eltern und natürlich auch für die Lehrer zu sein. Wenn irgendwelche Probleme auftauchen, das können Probleme auf der Ebene der schulischen Leistung sein, das können auch psychische Konflikte des Schülers sein, familiäre Probleme, die der Schüler mit sich herumträgt und die sich dann halt auch sehr häufig in den Leistungen niederschlagen. Dann werden die Schüler meistens unter den Lehrern gemeldet, die alle die Auffälligkeiten konstatieren.“ (*JSA*)

Dazu gehören verschiedene Angebote:

- Gespräche mit Schülern und Eltern auf Wunsch der Betroffenen,
- Angebote während der Pausen (z.B. Spiele), am Nachmittag (z.B. offene Sportgruppe) und demnächst auch eine Mädchengruppe,
- Unterstützung und gezielte Förderung im Bereich des schulischen Lernens (Lerngruppe) auf der Grundlage einer verbindlichen formellen Anmeldung.

Dadurch, dass es um ein integriertes Konzept geht, besteht eine enge Verbindung zwischen den Lehrern und den Sozialarbeitern: „Formell treffen wir uns einmal wöchentlich mit zwei sogenannten Verbindungslehrerinnen, um einfach auch diese Aspekte wie „Kooperation

---

entsprechend als Zitat gekennzeichnet.

12 Träger des Projekts, bzw. Arbeitgeber der Sozialarbeiter ist der Verein für Kultur und Bildung (KuBi) mit Sitz in Frankfurt. Er unterhält noch drei weitere Schulsozialarbeitprojekte in Frankfurt. (vgl. http://www.kubi-ev.de/inc/files/cms.pdf).

KuBi – Schülertreff und Schule zu besprechen. Auch auf Klassenebene gibt es eine Zusammenarbeit, wie z.B. mit F.C. in einer 5. Klasse.“ (*JSA*)

3.1.3. Kritische Bewertung

F.C. als Verbindungslehrer einerseits, der aufgrund seiner spanischen Herkunft, seiner Fächerkombination und seiner intensiven Mitarbeit an der internationalen Schulkooperation mit dem *Collège Pythéas* und einem College in Birmingham andererseits über breit angelegte Erfahrungen und Beobachtungen zum Bereich „Ganztagsschule“ verfügt, äußert sich folgendermaßen:
Zum Schulsystem in Spanien und seiner Erfahrung dort als Schüler:
„Ich kenne das spanische Schulsystem aus meiner Schulzeit. Ich habe dort die Schule besucht, ein Jahr lang, zwei Jahre lang in den 1980er-Jahren. Das ist auch ein Gesamtschulsystem. Ich kenne das System Realschule, Hauptschule, Gymnasium aus meiner eigenen Schulzeit dann in Deutschland, im Odenwald. Ich war selber auf einer Förderstufe, wie es damals hieß...
In Spanien, im Südosten von Murcia, war eine staatliche Schule. Meine Eltern hatten sich damals für eine staatliche entschieden. Dort ist die Ganztagsschule die Regel. Von 9.00 bis 17.00 Uhr mit einer Unterbrechung mittags: Für die Schüler, die von weit her kommen, gibt es eine Schulspeisung und die, die in der Nachbarschaft wohnen, gehen nach Hause. So ist es fünf Tage in der Woche, von Montag bis Freitag...
Und das andere ist dann das System in Spanien, wo die Schüler bis 17.00 Uhr in der Schule sind. Nachmittags ist nicht der Unterricht, der vormittags läuft. Es ist ein anderer Unterricht. Es ist etwas anderes morgens um 9.00 Uhr Geschichte zu lernen als nachmittags um 16.00 Uhr, da ist die Geschichtsstunde anders. Die Lehrer wissen, dass man schon seit 9.00 Uhr da ist. Das Tempo ist ein anderes. Da ist auch mehr Interaktion, persönlicher Bezug zwischen Lehrern und Schülern und das ist auch schön gewesen. Das Konzept war auf den ganzen Tag in der Schule eingestellt.“

Zu den Vor- und Nachteile zwischen Ganztagsschule und Halbtagsschule befragt sagt er:
„Die Nachteile beider Systeme. Also Nachteile sind hier in Preungesheim, dass die wenigsten [ausländischen] Schüler von zu Hause her Eltern haben, die gut Deutsch sprechen, viel Vokabular haben, sich gut, gewählt ausdrücken können. D. h. diese Schüler müssten mehr lernen, sie brauchen so vier bis fünf Stunden Deutsch in der Woche. Wenn sie nachmittags Unterricht hätten, dann könnte man auch ein bisschen mehr machen...[13] Die Ganztagsschule soll aber auch nicht nur für die Armen sein, denn die Reichen schicken ihre Kinder sehr wohl nachmittags zu anderen Bildungsangeboten oder auf Ganztagsschulen, um

sie fürs Leben zu stärken. Warum sollen das die anderen nicht auch dürfen?... Ich denke, beide Systeme können nebeneinander sein. Man muss sich nicht entscheiden für das eine oder das andere. Man müsste das differenzieren und gucken, in welchem Stadtteil welche Schule angebracht wäre. Ich könnte mir vorstellen, dass es mal staatliche Ganztagsschulen gibt und Schulen, die nur halbtags da sind."

3.2. Thesen

Als Fazit des Vergleichs beider Schulen könnte man folgende Thesen formulieren:

These 1

Zur Ganztagsschule in Frankreich gehört viel Personal mit unterschiedlichen Funktionen:
ein chef d'établissement/Schulleiterin,
ein intendante/Wirtschaftsleiterin,
35 Enseignants/Lehrer und Lehrerinnen,
zwei Conseillères Supérieures d'Éducation,
drei surveilalnts d'Externat,
fünf Aides-éducateurs (Emplois-Jeunes),
ein Documentaliste.
Personnel ATOS/Technisches Personal (vier Personen)
eine Assitante Sociale/Sozialarbeiterin,
eine Infirmière/Krankenschwester,
eine Psychologue-orientatrice/Berufsberaterin.

Zum Vergleich an der CMS in Frankfurt am Main sind bei etwas größerer Schülerzahl vorhanden:
ein Schulleiter,
eine Sekretärin,
ein Schulhausverwalter,
40 Lehrer,
2½ Stellen für Sozialarbeiter (im Rahmen der präventiven Jugendsozialarbeit jedoch nicht vom Kultusministerium sondern von einem privaten Träger finanziert).

These 2

Schule ist einerseits Unterricht aber auch viel gemeinsam verbrachte Zeit, in der Regel von 9.00 bis 16.00 Uhr auf der Sekundarstufe mit 1½ Stunden Mittagszeit (zu Hause Essen oder Kantine in der Schule). Der Alltag der Schüler in Frankreich ist sehr von Schule geprägt: zu

13 F.C. ist selber zweisprachig (spanisch und deutsch) aufgewachsen, obwohl er anfänglich sehr ungern den

der ganztägigen Schule hinzu kommen noch Hausaufgaben (in der Regel mindestens 1½ Stunden am Abend nach Ende des regulären Schulbesuchs)[14].

These 3

Der Alltag gehört primär der Schule (Primat der schulisch-kollektiven Erziehung). Von daher besteht eine hohe Parallelität zur Arbeitswelt (praktisch für die Eltern) und eine frühe Einübung von Arbeitszeiten und Arbeitstagrhythmus (praktisch für die Arbeitswelt), was aber nicht unbedingt Flexibilität und Mobilität fördert.

These 4

Aufgrund ihrer Einheitlichkeit und Ihrer Ausnahmslosigkeit durch zentralstaatliche Regelung und der langen Tradition genießt dieser Umstand hohe Akzeptanz und wird nicht als Ganzes kritisiert.

These 5

Zeit für Schule muss von daher nicht als pädagogische Angelegenheit des Kindes, sondern als politisch-kulturelle Entscheidung des Staates (der Erwachsenen) gedeutet werden[15].

These 6

Der in Deutschland oft betonte Servicecharakter von Schule ist wenig ausgeprägt. Auch hier springen zusätzliche Institutionen für die Betreuung ein, insbesondere in der Ferienzeit. Der Aspekt der besseren Förderungsmöglichkeit für Kinder aus bildungsfernen Familien, wird zwar gesehen, scheint aber insgesamt wenig deutlich oder belegt. (vgl. IGLU /PIRLS)

These 7

Diese Kritiklosigkeit bzw. Akzeptanz gegenüber der umfangreichen Zeit, die der Schule zugute kommt, hat mit der Verwirklichung hoher Bildungsziele zu tun, für die die Französische Schule steht: Chancengleichheit und Elitenbildung (Kodron, S. 86).

Spanischunterricht besuchen wollte und dies nur aufgrund des ausdrücklichen Wunsches seiner Eltern tat.

14 Vgl. hierzu für genauere Angaben Kodron, Hesse, S. 35 (Hausaufgabenzeiten in der Primarschule pro Tag 40 Min. im 5. Schuljahr) und S. 75 (Hausaufgaben und Bearbeitung von Schullektionen im 10. Schuljahr durchschnittlich 1 St. 26´)

15 „Um mit dem Anfang des Schulwesens, der Vorschule [der École maternelle] zu beginnen, so ist es aus deutscher Sicht immer wieder erstaunlich, wie fraglos eine frühe Entscheidung als selbstverständlich erachtet wird. Eine Diskussion über Vor- und Nachteile für das Kind findet nicht statt... Der gesellschaftliche Konsens darüber, dass eine frühe Einschulung rundum für das Kind sei, ist allgemein verbreitet.“ (Kodron, S. 86). Vgl. als Gegenreaktion auf deutsche Schulverhältnisse dazu B. Durand, chapitres 2 „L’âge du jardin d’enfants“ et 3 „L’école“ In: Cousins par alliance – Les Allemands en notre miroir, S. 44-68.

4. Zur Bedeutung der (Ganztags)schule in Frankreich

4.1. Zur Geschichte der (Ganztags)schule in Frankreich

Sowohl die Existenz als auch die Kontinuität der Schule als Ganztagsschule in Frankreich ist unzertrennlich mit der Geschichte der republikanischen Schule verbunden, d.h. mit der Gründung der III. Republik (1875-1940), als deren Hauptleistung bis heute die Herbeiführung der Trennung von Kirche und Staat (Laizität) gilt. Die 1882 und 1883 vom damaligen Bildungsminister Jules Ferry verabredeten Schulgesetze (Einführung der obligatorischen Schule, kostenloser Schulbesuch) gelten als Ausgangspunkt einer seitdem zumindest in ihrer Grunddefinition einschließlich der Zeitkomponente (Ganztagsschule) ungebrochenen Tradition[16].

Dabei muss beachtet werden, „dass der bisher nicht nur praktizierte, eher freiwillige Schulbesuch institutionalisiert werden (sollte)..., damit sollten nicht nur die zeitlichen Grenzen diese Besuchs festgesetzt werden, sondern es sollte vor allem ein regelmäßiger Schulbesuch angestrebt werden, was ein besonderes Problem auf dem Land darstellte... Das Gesetz selbst änderte zunächst wenig. Erst später – nach Einführung der Kinderzulagen und der damit verbundenen Möglichkeit, durch Androhung, die Zulage zu streichen... fand das Problem des regelmäßigen Schulbesuchs seine Lösung.“ (Trouillet 1991, S.69-70).

Abgesehen von der durch Trouillet in seinem Buch „Der Sieg des preußischen Schulmeisters und seine Folgen für Frankreich 1870-1914“ ausführlich beschriebene Bedeutung des preußischen Bildungssystems für die Gründung des französischen republikanischen Schulsystems ist es wichtig, dabei die Zeitdimension vor allem in ihrer „Hartnäckigkeit“ und in ihren ökonomisch-gesellschaftlichen Dimensionen besonders zu beachten:

Der Schulbesuch von Kindern wird in einer noch überwiegend landwirtschaftlich geprägten Gesellschaft bzw. Wirtschaft als Verlust von billigen, notwendigen Arbeitskräften angesehen. Daraus erklärt sich die bis heute noch geltende Kompromissformel langer Sommerferien (acht Wochen für die Schüler), die heute quasi einen Stillstand vieler gesellschaftlicher und ökonomischer Aktivitäten bedeutet[17].

Vor dem Hintergrund heutiger Überlegungen und Reformdiskussionen ist es interessant, diesen Aspekt deutlich hervorzuheben: Die Einführung der Schulpflicht in Frankreich (wohl auch in anderen Ländern) musste sich zunächst mit der Frage der Abkömmlichkeit der Kinder als Erwerbsquelle oder zumindest als Arbeitshilfe für viele Familien (insb. auf dem Lande) auseinandersetzen. Daraus ist eine Zeitformel entstanden, die sich trotz

16 Vgl. Hierzu Mechthild Veil, Ganztagsschule mit Tradition: Frankreich In: Das Parlament Beilage zur Wochenzeitung „Aus Politik und Zeitgeschichte“, B 41/2002, S.29 (S.29-37).

17 Der sehr französische Begriff der „rentrée“ kann hier nicht mit dem deutschen „Sommerloch“ (Ereignisarmut in der Berichterstattung) annähernd verglichen werden, zumal der Föderalismus für eine ausgewogene Rotation der Sommerschulferien sorgt.

tiefgreifender Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft als erstaunlich stabil, ja hartnäckig herausgestellt hat. Erst im letzten Jahrzehnt ist es nach und nach gelungen, kleine Ferien als notwendige Unterbrechung im Jahr im Rhythmus von etwa sechs bis sieben Wochen einzurichten. Allerdings ist es nicht gelungen die 8-wöchigen Sommerferien zu reduzieren, zum Beispiel im Sinne einer Entlastung des Ganztagsbetriebs und einer Reduzierung des Lernprogramms.

Entscheidend für die Gründung einer republikanischen Schule war in Frankreich die Auseinandersetzung mit der Mehrheitskirche, der katholischen Kirche. Wie in vielen anderen Ländern war bis zu dieser Zeit Schule und Unterricht eine Sache der Kirche, die damit ihren gesellschaftlichen Einfluss sicherte. Als Verbündete des „*Ancien Régime*“, also der Monarchie galt es erst für die revolutionären Kräfte, dann aber auch für die Anhänger der Republik die katholische Kirche zu entmachten. Die Ganztagsschule (insbesondere dann auch die *Ecole maternelle* (Vorschule) stellt die Kinder unter einen zentralen staatlichen Einfluss und schwächen dadurch den Einfluss der Kirche und der eher kirchlich und regional ausgerichteten Eltern, insbesondere der Mütter.

Daraus entstand auch die sogenannte „*Querelle scolaire*“ (Schulstreit im Sinne eines Kulturkampfes), der nach heftigen Auseinandersetzungen 1905 mit der Trennung von Kirche und Staat (*Laïcité*[18]) endete. Seitdem gelten Staat und Kirche als völlig getrennt, die Religionszugehörigkeit als reine Privatsache des Einzelnen[19]. Entsprechend wird die laizistische Schule als weltanschaulich, sprich religiös neutraler Ort, an dem Bekenntnisse zu einer Konfession nicht zugelassen werden dürfen. Daher erklärt sich aber auch die Existenz eines in manchen Regionen (Nordfrankreich, Bretagne zum Beispiel) recht starken privaten, insbesondere konfessionellen Schulsektors (in französisch „Enseignement libre/École privée“[20]), der allerdings inzwischen Schüler nicht mehr nur aus konfessionellen Gründen anspricht, sondern als Ausweichmöglichkeit zur öffentlichen Einheitsschule und der Zuweisungspflicht. Dieser Sektor wird vom Staat stark subventioniert.

Dieser Umstand hat sich wiederum in der Zeitstruktur der Ganztagsschule niedergeschlagen: der „*jeudi libre*“, also der freie Donnerstag (seit 1972 „*mercredi libre*“ (freier Mittwoch, ganztägig bis zum Ende der Grundschule, halbtägig auf der Sekundarstufe I und II) wurde 1881 eingeführt, um den Schülern den Besuch von Religionsunterricht außerhalb der regulären Schulzeit zu ermöglichen. Bei einem auch in Frankreich starken Rückgang von konfessioneller Zugehörigkeit und religiöser Bindung, vor allem in der Stadt, besucht nur noch ein Bruchteil der Kinder Religionsunterricht. Dieser freie Tag evoziert bei den Kindern

18 Näheres dazu In: Frankreich-Lexikon, „Laïcité“ Band II, S.13-16.

19 Mit einer Ausnahme in den „Départements concordataires (Moselle, Haut-Rhin, Bas-Rhin), in denen Religionsunterricht in den Schulen stattfindet.

20 Mehr dazu In: Frankreich-Lexikon, Band I, S. 263-265.

und Jugendlichen von daher eine schulfreie Zeit, in der ihnen verschiedene Angebote zur Verfügung stehen (siehe Interviews und „*activités péri- et parascolaires*“).

Fazit

„Ganztagsschule ist in Frankreich vor allem ein politisches und weniger ein pädagogisches Konzept, das aus den Abgrenzungsbewegungen der III. Republik Ende des 19. Jahrhunderts gegenüber dem Einfluss der katholischen Kirche auf Familie und Erziehung entstanden ist.“ (Veil 2002, S.29) Die Zeit und die Schulzeit wurde als politisch-gesellschaftlicher Kompromiss beschlossen, aber nie unter pädagogischen Aspekten diskutiert. Jedoch ist auffällig, wie konstant diese Zeitstruktur trotz tiefgreifender Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft ist (Stichworte sind etwa Wandel von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft und weiter zur so genannten postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft, zunehmende Bedeutung der Erwerbstätigkeit von Frauen, Veränderung der Arbeitszeit, Arbeitswoche, Urlaubregelung, usw.).

4.2. Die französische Kritik an der Zeitstruktur - Beispiele aus der aktuellen Diskussion

4.2.1. Diskussion über die externe Zeitstruktur: zum Verhältnis von Schule, Familie und Beruf/Arbeitswelt.

Die Diskussion zu diesem Thema konzentriert sich im Gegensatz zu Deutschland nicht um die Änderung der Tagesstruktur etwa die Reduzierung des Schultages (siehe hierzu die Ergebnisse der Elternbefragung im Grundschulbereich, sondern um die Vereinbarkeit von Schultag, Arbeitstag (der Eltern) und gemeinsam verfügbarer Zeit für Eltern und Kinder. Folgende Befragung in Paris gibt Einblick in die Problematik aus französischer Sicht

A) Ergebnis einer Elternbefragung zum Thema „aménagement des rythmes scolaires“ für Pariser Vor- und Grundschulen am 12. März 2002 (565 Rückmeldungen).

Auf Wochenebene

Sind Sie für ein „aménagement des rythmes scolaires“ im Rahmen der Woche?	Ja	429
	Nein 112	
	Keine Antwort	24
Sollte die Wochenzeitstruktur in der Ecole Maternelle und in der Ecole Elementaire dieselbe sein?	Ja	360
	Nein	159
	Keine Antwort	66
Sollte die Wochenstruktur Ihrer Kinder geändert werden, würden Sie sich eher entscheiden für:	den freien Samstag und Unterricht am Mittwochvormittag	175
	den freien Mittwoch und Unterricht an jedem zweiten Samstag	110
	Schule von Montag bis Freitag mit zwei freien Nachmittagen	30
	die 4-Tage-Woche mit kürzeren Sommerferien	226
	eine andere Option: Unterricht vormittags und nachmittags Freitag	1
	keine Angaben	23

Auf Tagesebene

Sind Sie für ein „reaménagement des horaires de classe“ innerhalb des Tagesablaufs?	Ja 289	
	Nein 197	
	Keine Antwort	70
Sollen die Ecoles Maternelles dieselbe Zeitstruktur wie die Ecoles Elementaires haben?	Ja 350	
	Nein 156	
	Keine Antwort	59
Wann sollte der Schultag beginnen?	8.30 Uhr	293
	8.45 Uhr	145
	9.00 Uhr	107
	Andere Wahl	1
	Keine Angaben	19
Wann sollte der Schultag enden?	15.30 Uhr	42
	16.00 Uhr	86
	16.30 Uhr	383
	Keine Wahl	21
Wie lange sollte die Mittagspause sein?	1 ½ Stunden	261
	2 Stunden	241
	2 ½ Stunden	16
	Keine Angaben	47

Auf Jahresebene

Sind Sie für ein „réaménagement“ des aktuellen Ferienkalenders?	Ja 363	
	Nein 142	
	Keine Antwort	60
Sollten die Ecoles Maternelles denselben Ferienkalender wie die Ecoles Elementaires haben?	Ja 441	
	Nein 50	
	Keine Antwort	74
Ist der Rhythmus von sieben Wochen Schule und zwei Wochen Ferien anschließend für	Ja 371	
	Nein 140	

Wochen Ferien anschließend für Sie erstrebenswert?	Keine Antwort	54
Würden Sie einer Verkürzung der Sommerferien zustimmen?	Ja 327	
	Nein 190	
	Keine Antwort	48

Daraus geht hervor:

- Dass die Eltern mehrheitlich eine Änderung des bestehenden Systems (4½ Tage-Woche mit freiem Mittwoch und samstags vormittags Schule) wünschen.
- Dass die Eltern zu einer durchgehenden vier Tage Woche tendieren (mit zwei Optionen als Ausgleich: mittwochs vormittags Schule oder weniger Sommerferien).
- Dass sie eine stabile Zeitstruktur durch die ganze frühe Schulzeit hindurch (Ecole maternelle + école primaire also von drei bis 11 Jahre mindestens) möchten.
- Dass die Eltern für einen frühen Schulbeginn bzw. späten Schulausgang und eine lange Mittagspause (1,5 oder zwei Stunden) (8.30 bis 16.30 Uhr) sind.
- Sie für eine Verkürzung der Sommerferien und für häufigere kleine Ferien plädieren.

Aus der Sicht deutscher Beobachter könnte man schließen, dass die Eltern am Prinzip eines langen Schultages (auch und gerade in der frühen Schulphase) festhalten und damit eine feste, zuverlässige, der Arbeits- und Berufswelt nahen zeitlicher Organisation der Schule wünschen. Gleichzeitig aber mehr Zeit für die Familie am Wochenende möchten (freier Samstag) und ihren Kindern häufigere Regenerationsphasen statt endloser, überproportionaler Sommerferien (traditionell acht Wochen) ermöglichen wollen.

(Quelle: (http://www.mairie3.paris.fr/mairie3/download/Consulation_Rythmes_Scolaires.pdf)

B) Folgender Gesetzentwurf aus dem Jahre 2000 stellt eine Kompromisslösung dar, die auf zahlreichen vorausgegangenen Modellversuchen beruht[21].

PROPOSITION DE LOI (Gesetzentwurf):tendant à généraliser l'aménagement du temps scolaire dans les écoles primaires,
In deutsch: „Dieser Gesetzentwurf strebt an, Adaptation der wöchentlichen Zeitstruktur in den Grundschulen flächendeckend einzuführen.

Zu den interessanten Erfahrungen gehören jene der Stadt von Épinal.

21 Zu den verschiedenen existierenden bzw. experimentierten Formeln (Traditionelle 5-Tage-Woche, adaptierte 5-Tage-Woche, 4-Tage-Woche) vgl. „L' aménagement du temps scolaire » und „Exemples d'aménagement des rythmes scolaires » In : L'école en France (S. 72-73).

- Dort konzentrieren sich die Unterrichtsaktivitäten vormittags auf fünf Tage und einen Nachmittag von 14.00 bis 16.30 Uhr, also insgesamt auf 22,5 Stunden.
- Die fehlenden Schulstunden werden durch reduzierte Sommerferien ausgeglichen.
- Die außerschulischen Aktivitäten werden von der Gemeinde an drei Nachmittagen von 14.00 bis 16.30 Uhr also insgesamt 7,5 Stunden übernommen
- Die Betreuung der Kinder wird entsprechend 30 Stunden pro Woche über vier Tage, jeden Tag von 8.00 bis 12.00 Uhr und von 14.00 bis 16.30 Uhr und mittwochs halbtägig von 8.00 bis 12.00 Uhr gewährleistet.
- Im Jahre 1996 erforderte diese Aktion 200 zusätzliche Betreuerstellen mit unterschiedlichen Qualifikationen, und die Kosten beliefen sich auf 2.000 Frs (ca. 350 €) pro Schüler.
- Ein Bericht der Generalinspektion des Bildungs- und Schulwesens vom Januar 2000 zu dem Thema stellt fest: dass die Formel der 5-Tage-Woche günstiger ist für
  1. die Kontinuität der Schulerziehung,
  2. für eine ausgewogenere Arbeitsbelastung,
  3. für den biologischen Rhythmus und,
  4. dass sie als die beste Formel gilt, wenn es um eine wirklich optimale Anpassung der wöchentlichen Schulzeitstruktur und des täglichen Zeitrhythmus geht.

Ungefähr 70% der Schulen haben diese Formel aber noch nicht eingeführt, deshalb scheint es uns unentbehrlich, an diesem klaren Ziel festzuhalten, und zwar der flächendeckenden Einführung dieser Formel, spätestens am 1. Januar 2003.
1997 wurden die Kosten einer solchen Maßnahme auf ca. eine Milliarde Euros geschätzt. Der Staat wollte nur ein Drittel der Kosten übernehmen. Umso dringender ist es, die Position und den Anteil der verschiedenen Partner zu klären.“
(Quelle: http://www.senat.fr/leg/ppl99-362.html, N° 362 SÉNAT SESSION ORDINAIRE DE 1999-2000, Annexe au procès-verbal de la séance du 25 mai 2000)

4.2.2. „Les rythmes scolaires“: Neue Ansätze zur Rhythmisierung von Unterricht, flexiblere Zeitverläufe während des Schult ages – w issenschaftliche Kr itik und alt ernative Konzepte am Beispiel von Aniko Husti

Im französischen Kontext der Diskussion über Zeit in der Schule gelten Hústis Kritik und Vorschläge des „Temps mobile“ („Dynamique du temps scolaire“, Paris 1999.) als bahnbrechend. Hier ihre Hauptthesen:

1. die Unterrichtsstunde als Basiseinheit wird kritiklos seit Jahrhunderten unverändert übernommen (auch im Kontext von Reformen). Sie orientiert sich an einem starren, Newtonschen Zeitbegriff „die absolute, wahre, mathematische Zeit“). Man möge dabei an die bekannte Formel des Erziehungsministers unter Napoleons III. denken, „dass ihm ein Blick auf seine Uhr [genüge], um zu wissen, was in allen Schulen Frankreichs unterrichtet [werde]“. Mit Einsteins Relativitätstheorie jedoch und im Zuge der Entwicklung der Natur- und Sozialwissenschaften im XIX. Jahrhundert ist eine grundsätzliche Infragestellung dieses universellen, globalen Zeitbegriffs entstanden. Als jüngste Erkenntnis dieser Weiterentwicklung könnte man als Beispiel I. Stengers und I. Priogines These zitieren: „dass der mit der biologischen und gesellschaftlichen Entwicklung verbundene Zeitbegriff ein anderer [sei] als der, mit dessen Hilfe der Lauf der Planeten oder das ideale Pendel beschrieben [werde]“. (Hústi, S. 16)
2. der heutige Zeitbegriff, welcher der zeitlichen Lernorganisation (Unterricht/Stundenplan), geht auf die für die frühe industrielle Produktionsstruktur typische Organisation, den so genannten Taylorismus zurück: eine hohe Fragmentierung der Aufgaben bei gleichzeitiger Repetitivität. Wie die Industrie und die Produktion längst erkannt haben, ist diese Arbeitsorganisation nicht die effektivste. Vielmehr erfordern die technische Entwicklung einerseits und die Produktivitätssteigerung andererseits einen ganz anderen, sich an den jeweils zu lösenden Aufgaben orientierenden, differenzierteren Umgang mit komplexen Zeitstrukturen. Insofern ist die in der Schule praktizierte Zeitsozialisation nicht zeitgemäß und orientiert sich in keiner Weise an den zukünftigen Erfordernissen der Gesellschaft und der Berufs- und Arbeitswelt (Hústi, S. 28ff.)
3. die Unterrichtsstunde beruht auf einer Vorstellung von Lehren und Lernen als Wissensvermittlung, die mit mechanischen, monotonen, passiven, abwechslungsarmen Lernformen einhergeht („Le cours magistral“ Frontalunterricht). Der ab 1880 als Lehr- und Unterrichtsform dominant gewordene Lehrervortrag bleibt seitdem trotz unterschiedlicher Bemühungen und Reformen – in die 55-Minuten oder 45-Minuten-„Stunde“ gegossen – die meistpraktizierte Form von Unterricht. Viele Modellversuche haben dadurch viel an Veränderungskraft verloren, dass sie es versäumt haben, parallel zu den neuen Ansätzen den Umgang mit Zeit mit zu thematisieren (Hústi, S. 30-31)
4. Zeit und Zeitrhythmus kann jedoch nicht als unabhängige Dimension von Lernen, sondern muss als integrierter Bestandteil eines Lernkonzepts betrachtet werden.
5. Effizientes Lernen gibt dem aktiven Lernen, der Anwendung, dem Ausprobieren ebenso viel Raum wie dem „Beibringen“. Wie ein Schüler treffend formuliert: „Die Unterrichtsstunde ist eine Stunde. Für andere Aufgaben braucht man aber andere Zeitdauer(n)!“

6. Da die zeitliche Organisation von Schule ein entscheidender Faktor des Familienlebens, ja schlechthin des Lebens in der Gesellschaft ist, darf man sie auf gar keinen Fall als isolierbares Phänomen ohne Relevanz für die gesamtgesellschaftliche Synergie betrachten. (Hústi, S. 32-37)
7. Wichtig wäre also, dass in der Schule ein verantwortungsbewusster, autonomer, lernfreundlicher und komplexitätsorientierter Umgang mit Zeit gelernt, geübt und praktiziert wird. Den Übergang ermöglichen von Zeit als Korsett; Zwangsjacke („Carcan") zu einem autonom, reflektierten und kreativen Umgang mit Zeit („Le temps-outil" Zeit-Werkzeug)

Aus der langjährigen empirischen Forschungsarbeit im Rahmen vielfältiger Modellversuche an Schulen gekoppelt an Lehrerbildung und Personalschulung[22] ist ein neues, mehrfach erprobtes Zeitkonzept („Le temps mobile / die mobile Zeit(struktur)") entstanden.

Ziele des Konzepts

- einen Zusammenhang herstellen zwischen dem Lehren/Lernen und seiner Zeitkomponente, um es effizienter zu machen,
- der Vielfalt und Verschiedenheit beim Lernrhythmus der Schüler und der Lehr- und Lernformen durch eine offene und dynamische Organisation gerecht werden,
- der Vorstellung und dem Umgang mit Zeit bei Lehrern und Schülern eine persönlichere und positivere Komponente ermöglichen,
- Schüler dazu befähigen, einen Umgang mit einem vielfältigen und vielschichtigen und einem autonomiebetonten Zeitbegriff zu entwickeln und zu erlernen,
- die Kooperation unter den Lehrern fördern, damit sie ihren Zeitplan gemeinsam gestalten und bewältigen,
- die Organisationsaufgaben der Schulleiter und der Schulverwaltung erneuern, bereichern und modernisieren,
- das Leben und Arbeiten an der Schule durch Beteiligung der Akteure an der Organisation dynamischer gestalten.

Dieses Konzept beruht auf drei Prinzipien/Grundsätzen:

- Beteiligung der Lehrer an der Gestaltung des Stundenplans,
- gemeinsames Management des Stundenplan in Form von Lehrerteams, von zwei oder drei Lehrern,
- Zeitorganisation nach dem Prinzip des Zeitbudgets (Hústi, S. 63-65).

22 Dazu mehr in dem Kapitel „Rendre dynamique le temps et le rythme de l'enseignement/la recherche/l'évaluation/la mise en place de l'expérimentation/Unterrichtszeit, -bzw- Rhythmus wieder dynamisch machen/Forschung/Evaluation/Erprobung » S. 50-57.

Dem folgt die Vorstellung eines höchst differenzierten Organisationsmodells

1. mit Grundstruktur (z.B. drei Klassen, drei Lehrer, drei Fächer) und möglichen Permutationen (S. 65-66) auf Wochenebene,
2. auf der Grundlage des Begriffs der „Séquence d'enseignement" (Lernsequenz), in der verschiedene Lern- und Arbeitsformen zeitlich strukturiert werden (S. 75) und unterschiedlich rhythmisiert werden (S. 76), um dem Schüler verschiedene Lernformen und -rhythmen zu ermöglichen,
3. mit der Kombination mehrerer Fächer und mehrerer Klassen (S. 95) in der Zeit, um dem Lernen eine größere Kohärenz zu geben (Fächerübergreifendes Lernen, Modell der „kommunzierende Röhren"),
4. mit Periodisierungsmöglichkeiten: je nach Zeitpunkt und Wissenstand können aufgrund eines solchen Modells Zeitprioritäten vergeben werden.

Als Zusammenfassung stellt A. Hústi folgende vergleichende Tabelle auf, um die unterschiedliche Auffassungen und Funktionsweisen des Stundenplans deutlich zu machen

Traditioneller Stundenplan	**M obiler Stundenplan**
- wiederholt sich mechanisch	- ändert sich j e nach Bedar f und Bedürfnis
- ist für einen Lehrer, eine Klasse, eine Stunde festgelegt	- für mehrere Lehr er, Klassen und Stunden festgelegt
- funktioniert ganz von selbst	- wird v on Lehr ern g emeinsam verwaltet
- erfordert keine Kommunikation	- funktioniert nicht ohne Kommunikation

Hústis Interesse und Bemühungen gelten einem qualitativ besseren, bewussteren, autonomeren Lernen bei den Schülern und einem aktiveren Umgang der Lehrer und darüber hinaus der Bildungs- und Erziehungsverantwortlichen an den Schulen. In einer sich für Frankreich nicht traditionskonformen Entwicklung der Schulen zu mehr Autonomie sieht sie auch eine günstigere Voraussetzung für ihre Vorschläge (S. 37).

Aus Schulen, die Hustis Konzept angewendet haben, war zu hören, dass die flexible Zeit ein hohes Maß an Abstimmung zwischen Schulleitung und Lehrkräften erfordert, die ein persönliches Engagement aller Lehrkräfte erfordert. Trotzdem seien Reibungsverluste nicht zu vermeiden. Die Motivation der Schüler wäre aber deutlich verstärkt worden. Ob dies jedoch dauerhaft bliebe konnte nicht geklärt werden.

4.3. Schlussbemerkung

Ein Unbehagen an der (Schul) Kultur, insbesondere in ihrer zeitstrukturellen Komponente besteht ebenso in Frankreich wie in Deutschland. Bei der externen Zeitstruktur der Schule, also der Schnittstelle zwischen Schule, Familie und Beruf, werden gewisse Verbesserungen in der Abstimmung zwischen Schule und Familienleben gefordert (siehe Befragung der Eltern). Die mit der Gründung der republikanischen Schule festgelegte externe Zeitstruktur (Ganztagsschule) genießt jedoch nach wie vor hohe Akzeptanz und erweist sich trotz wesentlicher gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Veränderungen als erhaltenswert und zeitgemäß. Dies ist sicherlich der für Frankreich so typischen politischen und positiven Besetzung von Bildung als Instrument der Realisierung des republikanischen Ideals von „Egalité“ (Gleichheit) zuzuschreiben. Entsprechend bestehen auch keine ideologischen Bedenken gegen den großen zeitlichen Raum, den Schule im Leben der Kinder und Jugendlichen einnimmt. Zu diesem prinzipiellen Vertrauen der Schule gegenüber kommt gewissermaßen als Gegenleistung von staatlicher Seite die hohe Verlässlichkeit der durch Schule angebotene Bildung und Betreuung entgegen. In der französischen Wahrnehmung von Schule ist das Bildungsangebot nicht von der Betreuungsfunktion zu trennen. Die Änderungswünsche betreffen eher die als notwendig angesehenen Anpassungen, die sich aus einem komplexeren Familien- und Berufsleben ableiten (z.B. Familienwochenende und kürzere Sommerferien, die eher den Urlaubszeiten entsprechen).

Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland bezieht sich die Kritik in Frankreich eher auf die interne Zeitstruktur, also nicht etwa prinzipiell darauf, dass Schüler den ganzen Tag in der Schule verbringen, sondern darauf, wie sie diese Zeit im Sinne eines befriedigenden, erfolgreichen Lernens verbringen können. Der Tag gilt als verschult, weil Schule zeitlich sehr dominierend ist (auch durch Hausaufgaben), sehr monoton verläuft und der zeitliche Aufwand nicht im Verhältnis zum tatsächlichen Lernerfolg bzw. Lernzuwachs steht. Daher die immer wieder kehrende Forderung nach dem „Allègement des programmes“ (Entlastung und Abspeckung des Lehrplans) und den „aménagement des rythmes scolaires“ (Anpassung der Schulzeitstruktur). Selten ist jedoch auch die Forderung nach mehr sportlich-kreativem Ausgleich für intensive Lernphasen zu hören. Der Aspekt von ganzheitlicher Entwicklung des Schülers (Stichwort: „Herz, Kopf und Hand“), wie er in der deutschen Diskussion eine traditionelle Rolle spielt, fehlt weitgehend. Eine Überforderung der Schüler z.B. durch langes Stillsitzen und Aufpassen wird zwar beklagt, aber ein körperlicher Ausgleich kaum gefordert.

Der Verbesserung der Schule und der Qualität des Lernens im Rahmen der republikanisch begründeten Ganztagsschule gelten viele Diskussionen, Debatten und Forschungsarbeiten.

Die hier beispielhaft dargestellte Forschungsarbeit bzw. das innovative Konzept von Aniko Hústi vom INRP sollte dies illustrieren. Ihr geht es um eine Veränderung und eine Verbesserung des Lernens in der Schule durch ein aktives und differenziertes Zeitbewusstsein- und Zeitmanagement seitens der Akteure (Lehrer und Schüler). Ihr Verdienst ist es über die Kritik am französischen Schulsystem hinaus – wobei sie das Prinzip einer Ganztagsschule für unverzichtbar hält – die grundlegende Funktion der Zeitsozialisation in und durch Schule herauszuarbeiten. Zeit soll nicht mehr als Sachzwang, sondern als autonom steuerbare Variable pädagogischen Handelns wahrgenommen werden.

Ein solches Konzept bietet auch die Möglichkeit national unterschiedliche Schulsysteme – wie das zentralistische, ganztagsschulische französische einerseits, das dezentrale, halbtagsschulische deutsche andererseits – und in jeweils sehr verschiedenen Traditionen behaftete Schulstrukturen zu untersuchen und zu vergleichen. Ihre Fähigkeit sollte dabei geprüft werden, ob sie einen komplexeren, lernerfreundlicheren, differenzierteren und autonomieförderderen Umgang mit Zeit entwickeln können. Damit stünden beide Systeme vor einer gemeinsamen, traditions- und strukturübergreifenden Herausforderung, und zwar eine zeitgemäße „Zeitsozialisation“ im Sinne einer guten „Schulzeit“ zu entwickeln.

Bibliographie

Alix. Christian:
1) Theorie und Praxis eines deutsch-französischen Lebens.
In: Sehfehler Links ? - Über die deutsch-französische Mißverständigung. Hrsg. von Christian Alix, Lothar Baier u. Ernest Jouhy. Gießen: Focus 1985, S. 61-84.

2) „Die spinnen die Gallier mit ihrer Schule!“ Was an französischen Schulen anders ist. In: im „Elternbrief“ 1. Quartal 2003 Publikation vom Elternbund Hessen
http://home.t-online.de/home/elternbund/2002/start.htm

Alix, Christian, Kodron, Christoph:
1) Vergleichende Anmerkungen zu Schule und Zugang zur Staatsbürgerschaft in Deutschland und Frankreich. In: „Einheimische“ und „Fremde“ in Frankfurt am Main und Marseille Projekt Migration im Städtevergleich Fachbereich Sozialarbeit, Fachhochschule Frankfurt am Main Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt am Main, 1997, S. 38-59.

2) Europäische Einigung und neuer pädagogischer Ansatz: Ein Experiment der pädagogischen Zusammenarbeit. In demselben (unter Mitarbeit von J.-J. Jordi, S. Hernandez und A. Schleyer-Lindenmann). S. 60-76.

Alix, Christian und Andere:
Vivre l'école. = Landeskundliche Unterrichtskonzepte Französisch für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Unterrichtskonzept mit Schülermaterialien / Cassette zum Thema: "Schule" (für die Sekundarstufe I). Hrsg. vom Arbeitskreis Landeskunde am Deutsch-Französischen Institut Ludwigsburg. Paderborn: Schöningh 1986.

Auduc, Jean-Louis:
L'école en France Repères pratiques Nathan, Paris 2002 (aktualisierte Ausgabe), S. 86-87)

Césari, Jocelyne, Moreau, Alain, Schleyer-Lindemann Alexandra :
"Plus marseillais que moi, tu meurs!" Migrations, identités et territoires à Marseille insbesondere das Kapitel 1 « Marseille à grands traits » S. 11-26.

Durand, Béatrice:
Cousins par alliance – Les Allemands en notre miroir. Autrement Frontières, Paris, 2002.(dort insbesondere Chapitre 1: Premiers gestes Chap. 2: L'âge du jardin d'enfants Chap. 3: l'ècole).

Große, Ernst-Ulrich, Lüger, Heinz-Helmut:
Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zur Bundesrepublik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1987 Dort das Kapitel 5. Und folgende Das Bildungswesen. Traditionen und Innovationen, S. 172-198.

Hesse, Hermann-Günter, Kodron, Christoph:
Zeit für Schule: Frankreich, Spanien. Köln, Germany, Böhlau, 1991. 147 p., tables. (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Bd 48/6) Bibl.: p. 146-147. ISBN: 3-412-07791-7

Husti, Aniko:
1) La dynamique du temps scolaire Hachette Éducation, Paris, 1999.
2) Innovation, acteur, institution : le cas de " L'emploi du temps mobile " In: Aniko Husti (dir.) Changements dans le monde de l'éducation, Paris, Nathan, 1996.

Schmidt/Doll/Fekl/Loewe:
Frankreichlexikon (2 Bände). Berlin, 1981/82 (dort die Begriffe: „Ecole maternelle“, „Ecole primaire“, „Collège“, „Laïcité“, u.a.)

Trouillet, Bernard:
„Der Sieg des preußischen Schulmeisters“ und seine Folgen für Frankreich 1870-1914
Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung (DIPF) Band 45
Herausgegeben von Christoph Führ und Wolfgang Mitter im Böhlau Verlag Köln Wien 1991.

Veil, Mechthild:
Ganztagsschule mit Tradition: Frankreich In: Das Parlament Beilage zur Wochenzeitung 14. Oktober 2002 B 41/2002, S. 29-37.

Anhang

Questionnaire/ Leitfragen für die Interviews

A. La structure temporelle/l'emploi du temps scolaire / Zeitstruktur und Schultag

À quelle heure commencent et finissent les cours dans votre établissement / Um wie viel Uhr beginnt an Ihrer Schule der Unterricht?

Tous les jours / Jeden Tag ohne Ausnahme?

Est-ce une structure qui varie selon les établissements / Ändert sich diese Zeitstruktur je nach Schule, Schultyp, usw.?

Y a-t-il des exceptions ou des variantes / Was gibt es für Variationsmöglichkeiten?

Cette structure a-t-elle changé ces dernières années ou est-elle remise en question et/ ou modifiée/ Ist diese Zeitstruktur in den letzten Jahren geändert worden?

Quand / Wann?

Pourquoi / Mit welcher Begründung?

Quelles activités ont lieu dans l'établissement scolaire pendant ce temps / Welche Aktivitäten finden an der Schule während dieser Zeit statt?

La présence des élèves pendant cette période fait-elle l'objet d'un contrôle / Wird die Anwesenheit der Schüler währenddessen überprüft?

Où, comment et par qui / Wo, wie und von wem?

B. La flexibilité des horaires / Die Veränderbarkeit die Zeitstruktur

À l'intérieur de cette structure y a-t-il des moments où la présence de l'élève est facultative / Innerhalb dieser Zeitstruktur : Gibt es Momente, in denen die Anwesenheit der Schüler nicht bindend ist?

Y a-t-il des activités où il peut (lui ou ses parents) choisir de participer ou non / Bestehen Wahlmöglichkeiten ? Kann der Schüler (seine Eltern) dann entscheiden, ob er teilnimmt?

Par quoi est dicté ce choix / Wovon hängt diese Entscheidung ab?

Existe-t-il à l'intérieur de la journée scolaire une partie réservée aux devoirs ou ceux-ci doivent-ils être faits en dehors de l'école (à la maison) / Bestehen innerhalb dieser Zeitstruktur Möglichkeiten von Unterrichtsnachbereitung, Hausaufgabenbetreuung, o.ä.?

C. Pour ou contre la journée scolaire complète / Für oder gegen die Ganztagsschule

Certains pays pratiquent la demi-journée scolaire? Pensez-vous que cela soit une bonne chose / Manche Länder haben nur eine Halbtagsschule / Halten Sie das prinzipiell für eine gute Sache?

Was sehen Sie für eventuelle Vor- und Nachteile ?

Pensez-vous que le principe d'une journée complète passée à l'école soit une bonne chose? Halten Sie die Ganztagsschule für eine gute Sache / wo sehen Sie Vor- und Nachteile ?

Pour quelles raisons?

Ces arguments vous paraissent-ils vérifiés à partir de vos observations et de votre pratique? Sind Ihre Argumente in der Praxis nachweisbar ?