

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School

PÆDAGOGISK BULLETIN
PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT
PEDAGOGICAL BULLETIN
BULLETIN PEDAGOGIQUE
BOLLETTINO PEDAGOGICO
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT

No 53

A P R I L
A P R I L
A P R I L 1977
A V R I L
A P R I L E
A P R I L

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL
MOL - VARESE - KARLSRUHE - BERGEN

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School

PÆDAGOGISK BULLETIN
PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT
PEDAGOGICAL BULLETIN
BULLETIN PEDAGOGIQUE
BOLLETTINO PEDAGOGICO
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT

No 53

A P R I L
A P R I L
A P R I L **1977**
A V R I L
A P R I L E
A P R I L

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL
MOL - VARESE - KARLSRUHE - BERGEN

INHOLDSFORTEGNELSE - INHALT - INDEX

SOMMAIRE - INDICE - INHOUD

FORUM

Lettre de Monsieur DIDELOT	3
Brief von Herrn DIDELOT	5
UN S.O.S. DU COMITE DU PERSONNEL (G. Pinck)	8
A TEACHER'S VIEW (D.P. West)	11
LE CONSEIL D'EDUCATION ELARGI A L'ECOLE DE BRUXELLES I (J. Steiwer)	23
LES STRUCTURES SCOLAIRES EN ALLEMAGNE FEDERALE ET LA « OBERSTUFENREFORM » (E. Lojacono)	26
A SCHOOL FOR ALL TALENTS (A. Smith)	40
ZUR AUFGABENSTELLUNG IN DER SCHRIFTLICHEN REIFEPRU- FUNG IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (H. Drexler)	42
« CLASSES DE NEIGE » — UND/ODER — SCHULLANDHEIM- AUFENTHALT (H. Brendler)	57
Classes de neige et/ou classes vertes (H. Brendler)	59
CLASSES DE NEIGE (Kl. de Vries)	61
SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHUSSE (2., 3. und 4 März 1977)	63
MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (2, 3 and 4 March 1977)	65
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (2, 3 et 4 mars 1977)	67
EINIGE LITERATURHINWEISE ZUM MATHEMATIKUNTERRICHT IN DER ERSTEN GRUNDSCHULKLASSE	69
PERSONALIA	76

FORUM

Monsieur le Président,

Le N° de juin 76 parvenu trop tard, le premier trimestre trop chargé en tâches professionnelles diverses, ont fait que je ne répons qu'aujourd'hui au nom de notre syndicat, à l'article de fonds où vous mettez en cause le SIPEE, après que celui-ci ait évoqué le problème de la censure dans le Bulletin pédagogique.

Pour m'étonner d'abord que notre petit article ait provoqué de tels remous : était-il si urgent de nous consacrer six pages bilingues parce que nous avons pris l'initiative de consulter les procès-verbaux des réunions du comité de rédaction et d'y constater quelques cas, fort honnêtement consignés, que nous persistons à appeler de censure ?

A partir de cette constatation, vous parlez d'abord « d'affirmation », puis d'« accusation de censure », enfin de « mise en doute de l'honnêteté » du comité de rédaction.

Nous ne saurions souscrire à cet amalgame entre nos conclusions, et le procès que vous nous faites de mettre en doute l'intégrité du comité. Mais convenez, Monsieur le Président, qu'il n'a jamais manqué de gens scrupuleusement honnêtes, à toute époque et sous tout régime, pour pratiquer en toute bonne foi ce qu'il faut bien appeler par son nom, c'est-à-dire la censure.

Mais revenons aux principes que vous énoncez dans votre article : les contributions au bulletin doivent être 1) d'ordre pédagogique et non politique, 2) d'intérêt pour le plus grand nombre, 3) de qualité, 4) respectueuses des consciences, 6) courtoises.

Nous aurions bien des choses à dire sur la notion de pédagogie « neutre », et sur ce que veut dire « ne pas heurter les consciences », et lesquelles. Disons pour plus de commodité que là n'est pas l'essentiel, et que nous sommes volontiers prêts à souscrire à ces principes.

A quatre conditions :

— La première est que nous réalisons que notre bulletin pédagogique n'est pas une quelconque « publication des pays démocratiques », qu'elle n'est pas régie par les lois du profit, ni menacée par la crise de la presse, qu'elle est faite par des volontaires, qu'elle n'a besoin pour vivre ni de faire des abonnés, ni de vendre

une idéologie ; qu'elle est sans but lucratif, que son assiette repose sur des fonds publics et que « les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs ». Donc, que toutes les conditions existent pour en faire un forum vivant et libre (et courtois, cela va de soi), où les idées puissent se confronter et parfois, cela n'a rien de subversif, s'affronter.

— La deuxième condition est que la bonne volonté du comité de rédaction qui reçoit, examine, trie, élague et parfois rejette, ne devienne pas tout à fait criticable, dès lors que celui-ci ne représente pas les lecteurs, puisque c'est un groupe coopté, composé pour les 4 cinquièmes de membres de l'administration, et qui ne peut donc exercer son rôle — nolens volens — que dans l'arbitraire. Le constat de censure serait automatiquement caduc, si le comité était démocratiquement élu, comme c'est du reste le cas des correspondants locaux.

— La troisième condition, essentielle il est vrai, est qu'il faudrait tout faire pour que disparaisse cette ambiance trop feutrée, où le principal souci est d'éviter l'éventualité la plus minime de froisser la moindre susceptibilité. Le bulletin est ainsi tombé dans la fadeur et la pusillanimité. A ce compte, mieux vaudrait renoncer et en faire une gazette officielle uniquement composée de ses pages vertes.

— Enfin, la dernière condition découle de ce qui précède, et éviterait la forme la plus efficace et la plus insidieuse de la censure, qui est l'*autocensure*. A quoi bon en effet maintenir une publication aseptique, insipide, hyper-« spécialisée » quoi qu'on en dise (voir par ex. le No 50 où 28 pages sont consacrées à une enquête très concentrée de mathématiques, constituée pour l'essentiel de tableaux chiffrés, eux aussi... traduits ! Croyez-vous, Monsieur le Président, que cela réponde à votre principe No 2 ?), et déplorer en même temps, comme le fait à juste titre notre Représentant permanent chaque année, que les enseignants se désintéressent pour l'essentiel de leur bulletin ? Ils s'abstiennent d'écrire par crainte de heurter trop de susceptibilités, et s'abstiennent de lire, par peur de s'ennuyer.

Je termine ces longues considérations en réponse à votre long article, Monsieur le Président, en espérant avoir montré qu'une controverse, même syndicale, peut rester courtoise et surtout, utile à notre bulletin et à nous tous.

En vous demandant de bien vouloir publier cette lettre ouverte dans le Bulletin pédagogique, accompagné d'une traduction allemande que je pourrai éventuellement vous fournir, et en vous en remerciant très vivement par avance, je vous prie de bien vouloir agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

M. DIDELOT

Secrétaire Général du S.I.P.E.E.
(Varese)

Sehr geehrter Herr Heumann !

Da die Juninummer 1976 der Pädagogischen Zeitschrift uns zu spät erreicht hat und da das 1. Trimester dieses Schuljahres uns beruflich sehr in Anspruch genommen hat, komme ich erst heute dazu, im Namen unserer Gewerkschaft auf Ihren Artikel zu antworten, in dem Sie Bedenken über das Vorgehen der SIPEE äußern, nachdem diese das Problem der Zensur in der Pädagogischen Zeitschrift aufgeworfen hatte.

Zunächst möchte ich meinem Erstaunen darüber Ausdruck geben, daß unser kleiner Artikel soviel Staub aufgewirbelt hat. War es also so notwendig, uns sechs Seiten in zwei Sprachen zu widmen, weil wir die Sitzungsprotokolle des Redaktionsausschusses durchgegangen waren und dabei festgestellt hatten, daß dort einige Fälle aufgezeichnet waren (korrekterweise, das erkennen wir an, waren sie dort aufgezeichnet), für die wir weiterhin das Wort « Zensur » verwenden ?

Von dieser unserer Feststellung ausgehend schreiben Sie in Ihrem Artikel zunächst, wir stellten die « Behauptung » auf, dann, wir erhöhen den « Vorwurf », es habe Zensur gegeben, und schließlich, wir zögen « die Aufrichtigkeit des Redaktionsausschusses in Zweifel ».

Wir sehen uns nicht in der Lage, dieser Zusammenfassung unserer Schlußfolgerungen zuzustimmen, und ebensowenig der Anschuldigung, die Sie gegen uns erheben, wir zögen die Integrität des Redaktionsausschusses in Zweifel. Sie werden jedoch zugeben, sehr geehrter Herr Heumann, daß es niemals, zu keiner Zeit und unter keiner Regierungsform, an Leuten gefehlt hat, die bei aller Gewissenhaftigkeit und im besten Glauben Dinge praktiziert haben, welche man nicht anders als mit dem Wort « Zensur » bezeichnen kann.

Doch um zu den Kriterien zurückzukehren, die Sie in Ihrem Artikel aufgestellt haben : Sie schreiben, daß die Beiträge zur Pädagogischen Zeitschrift 1) ein pädagogisches und kein politisches Thema behandeln, 2) einen größeren Leserkreis interessieren und 3) Niveau haben müssen, daß sie 4) das Gewissen der Leser nicht verletzen dürfen und 5) von der Achtung der Person und der Sache getragen sein müssen.

Wir hätten manches zu sagen über den Begriff der «neutralen Pädagogik» und darüber, was es bedeutet, «das Gewissen nicht zu verletzen», und wessen Gewissen. Um aber die Diskussion zu vereinfachen, sind wir gerne bereit, auf diesen Punkt zu verzichten und den genannten Kriterien zuzustimmen, allerdings unter den folgenden Voraussetzungen:

Erstens müssen wir uns darüber im klaren sein, daß unsere Pädagogische Zeitschrift nicht irgendeine «Publikation in demokratischen Ländern» ist; daß sie weder unter dem Profitgesetz steht noch von der Krise der Presse bedroht ist; daß sie von Leuten gemacht wird, die sich freiwillig zur Verfügung stellen; daß sie, um zu überleben, weder gezwungen ist, Abonnenten zu werben noch eine Ideologie zu verkaufen; daß ihr Zweck nicht der Gewinn ist; daß ihre Existenz durch öffentliche Gelder abgesichert ist und daß «für die unterschriebenen Artikel deren Autoren verantwortlich sind». Es sind also alle Voraussetzungen vorhanden, um aus dieser Zeitschrift ein freies und lebendiges Forum zu machen (selbstverständlich unter Wahrung von Form und Anstand), auf dem die Ideen sich messen und manchmal, darin liegt nichts Umstürzlerisches, auch aufeinanderstoßen können.

Zweitens sollte an dem guten Willen des Redaktionsausschusses, der die Artikel entgegennimmt, prüft, sichtet, kürzt und manchmal auch zurückweist, gar kein Zweifel möglich sein. Solche Zweifel sind aber möglich, weil der Ausschuß nicht die Leserschaft repräsentiert; denn seine Mitglieder werden kooptiert und kommen zu vier Fünfteln aus der Schulverwaltung. Der Ausschuß kann daher seine Funktionen gar nicht anders als nach willkürlichem Ermessen ausüben. Die Feststellung, daß Zensur stattfindet, wäre in dem Moment hinfällig, wo der Ausschuß aus demokratischen Wahlen hervorginge, wie es im übrigen bei den Ortskorrespondenten der Fall ist.

Drittens, und das ist die entscheidende Voraussetzung, müßte alles getan werden, um das herrschende Klima zu verändern, in dem alle nur auf gegenseitige Schonung bedacht sind und bestrebt, um jeden Preis zu vermeiden, daß irgendwelche Empfindlichkeiten verletzt werden. Dieses Klima ist schuld daran, daß die Pädagogischen Zeitschrift übervorsichtig, ja zaghaft und darum langweilig geworden ist. Insofern wäre es besser, die Pädagogische Zeitschrift ganz auf ein Amtsblatt zu beschränken, das nur die bisher grünen Seiten enthielte.

Die letzte Voraussetzung schließlich würde dann geschaffen sein, wenn die potentiellen Autoren (d.h. alle Lehrer der Europäischen Schulen), sich nicht mehr wie bisher der Selbstzensur, einer besonders wirksamen und schwer faßbaren Form der Zensur, unterwürfen. Denn was nützt es, eine Zeitschrift am Leben zu erhalten, die farblos, steril und, was auch immer man darüber sagen mag, überspezialisiert ist (man vergleiche dazu die Nummer 50, in der 28 Seiten einer ziemlich esoterischen mathematischen Untersuchung gewidmet sind, die im wesentlichen aus Zahlen-

tabellen besteht, welche jedoch ebenfalls... übersetzt sind! Glauben Sie, sehr geehrter Herr Heumann, daß das mit dem zweiten der von Ihnen genannten Kriterien in Einklang zu bringen ist, und gleichzeitig darüber zu klagen, wie es unser Ständiger Vertreter jedes Jahr zu Recht tut, daß die Lehrer ihrer Zeitschrift gegenüber gleichgültig bleiben? Sie schreiben nicht, weil sie zu sehr fürchten, irgendwelche Empfindlichkeiten zu verletzen, und sie lesen nicht, weil sie fürchten sich zu langweilen.

Ich beschließe diese ausführlichen Erwägungen, mit denen ich auf Ihren ausführlichen Artikel antworte, in der Hoffnung, gezeigt zu haben, daß man in einer Streitfrage, auch wenn sie mit Gewerkschaften ausgetragen wird, Form und Anstand wahren kann, und vor allem, daß diese Streitfrage für unsere Zeitschrift und für uns alle nützlich sein kann.

Es bleibt mir noch die Bitte, sehr geehrter Herr Heumann, diesen offenen Brief und seine deutsche Übersetzung in der Pädagogischen Zeitschrift zu veröffentlichen. Indem ich Ihnen dafür im voraus vielmals danke, verbleibe ich mit freundlichen Grüßen Ihr

M. DIDELOT

(Varese)

Un S.O.S. du Comité du Personnel

Je ne suis pas certain que tous les collègues des Ecoles Européennes sachent exactement ce qu'est le C.d.P. Les questions qui se posent sont sans doute nombreuses : quels sont ses problèmes de fonctionnement ? à combien de réunions ses membres sont-ils conviés ? quels sont les rapports entre lui et les syndicats ? quelle est son influence sur les décisions qui sont prises à divers niveaux ? pourquoi les ordres du jour reprennent-ils souvent les mêmes points ?

A tous ceux qui douteraient de l'utilité d'un comité du personnel, je dirais qu'ils ont tort.

Il faut en effet préciser que le C.d.P. est actuellement représenté dans toutes les instances des Ecoles Européennes sur le plan local ou sur le plan général : Conseils d'administration avec voix délibérative, Comité administratif et financier, Comité pédagogique, comités de réforme, Conseil supérieur avec voix consultative. Hélas oui, diront certains, c'est bien là que se situe le problème, une voix consultative n'a aucune signification. Je serai beaucoup moins pessimiste. Délibérative ou consultative, notre voix bénéficie d'un poids bien plus important que l'on ne l'imagine. Actuellement, aucun comité ne néglige l'avis des enseignants. C'est normal me direz-vous, à l'époque de la participation des travailleurs à la bonne marche de l'entreprise. Mais encore faut-il le dire et peut-être le prouver. Alors voici quelques exemples : Si le C.A.F. avait cherché seul une solution au problème du taux de change, elle eût été imposée, mais en transférant les problèmes, voire en créant de nouvelles injustices, pour une école toute entière. C'est le C.d.P. qui a mis l'accent sur la nécessité de régler cette question de manière équitable et définitive pour tout le monde. Les représentants du personnel ne sont pas responsables de la politique et ne peuvent obliger les experts financiers à décider à l'encontre des instructions ministérielles qui leur sont données. Car ce qui échappe aux collègues sans doute, c'est que ces experts sont liés par leurs gouvernements. Ce qui paraît équitable à nos yeux et probablement aux yeux des experts eux-mêmes, ne correspond pas, loin de là parfois, à la politique financière des 9. Ne dites pas que le C.d.P. bloque les problèmes, il s'oppose en réalité à toute solution qui ne donnerait pas entière satisfaction à tout le monde. Or cette possibilité qu'a le C.d.P. de s'opposer aux solutions boiteuses est une preuve de son influence, même si la voix est consultative.

Parlons un peu de la réforme de l'enseignement secondaire. N'oublions pas que l'idée de base d'une réforme est venue du C.d.P., que la lenteur des travaux est due en grande partie aux réticences apportées par le C.d.P. contre l'introduction hâtive d'une réforme qui n'aurait pas reçu l'approbation de la grande majorité des collègues. C'est ce qui explique le passage de deux Inspecteurs dans les écoles et la création (qui sera discutée plus en détail en février) de

commissions de travail par groupes de matières. Si vous vouliez hâter la réforme, il eût suffi que le C.d.P. se taise. Or c'est le C.d.P. qui demande inlassablement à la commission de freiner pour que vous tous puissiez apporter la contribution de vos réflexions. Alors n'hésitez pas ! Syndicats, spécialistes de disciplines, à l'œuvre ! Proposez, écrivez-nous, nous n'attendons que cela ! Et n'allez surtout pas reprocher à vos représentants de ne pas tenir compte de vos avis. Chacun d'eux est examiné dans chacune de nos réunions. L'essentiel n'est pas décidé et l'on ne se borne pas à venir solliciter la caution du personnel enseignant. On demande une participation constructive à l'élaboration de la réforme. Avant le mois de mai, nous aurons une vue d'ensemble de ce que l'école offrira aux élèves après le cycle d'observation, comme le réclame le C.d.P. à chacune de ses interventions et comme l'a expliqué le personnel lors de la visite des deux Inspecteurs. La réforme était pour septembre 1977, elle est reportée à septembre 1978 à la demande du personnel enseignant. Voilà une autre preuve de l'efficacité du C.d.P.

N'oubliez pas d'autre part que la grande majorité des points qui sont approuvés sans discussion au C.S. (points A) ont été largement discutés dans des commissions préparatoires auxquelles le C.d.P. a participé. Bien entendu nous ne nous lasserons pas de demander la voix délibérative à tous les niveaux. Le C.d.P. est persévérant ! C'est de ce travail dans l'ombre que je voulais parler. C'est cette préparation qui nous demande du temps. Le travail est ingrat, fastidieux, en raison de la longueur de certaines discussions. Mais comment pourrait-il en être autrement ? Est-ce si difficile d'imaginer que les idées des uns ne sont pas forcément partagées par les autres. Si chacun reste convaincu que les conquêtes idéologiques de son pays sont les meilleures et ne supportent pas la discussion, si au sein d'un groupe multinational chaque membre reste persuadé qu'il détient la vérité, alors l'Europe n'est pas pour demain !

Il reste bien entendu beaucoup à faire. Je n'en veux pour preuve que la longueur de nos ordres du jour. Il nous faut du temps car les structures sont lourdes. La distance entre les écoles est grande, l'ardeur à la participation aux discussions constructives est tiède, voire inexistante dans certaines écoles. Oui, nous devons régler le problème du personnel administratif, le problème de la tâche des surveillants, le problème de l'horaire du primaire, le problème de l'harmonisation du contrat de recrutement des chargés de cours, le problème de la caisse de maladie pour certaines catégories de personnel et j'en passe ! Il faudrait peut-être procéder à une réorganisation de nos structures internes au C.d.P. C'est possible. Alors, apportez-nous vos idées. Le C.d.P. ne travaille pas à huis clos. Mais il faut évidemment avoir un samedi à lui consacrer.

Ce n'est cependant pas le problème du temps qui nous préoccupe le plus actuellement, mais surtout le problème de l'argent. Savez-vous que toutes ces questions nous obligent cette année à nous réunir une fois par mois, le samedi jusqu'à 19 heures ? Savez-vous que chaque réunion coûte plus de 300.000 liras pour les représentants de Varese ? Que Bergen et Karlsruhe ont actuellement des déficits de l'ordre de 8.000 à 10.000 Francs belges, et nous ne sommes qu'au début du 2ème trimestre. Le déficit pour la représentation du personnel de Varese s'élève à plus d'un million de liras ! Que devons-nous faire ? Nous sommes tous convaincus que l'administration devrait prendre en charge la totalité de nos frais. Les experts budgétaires n'ont aucune raison de douter de l'utilité de nos réunions ; ils savent sans aucun doute mesurer la contribution que nous apportons au fonctionnement des instances des Ecoles européennes. Le C.d.P. est le seul organisme officiel (puisqu'il est statutaire) dont le nombre de réunions soit fixé.

Pourquoi ? Pour toutes les autres instances officielles le nombre de réunions est illimité et chaque président en fixe les dates à la convenance de ses membres. Avec bien du mal, nous avons obtenu une réunion supplémentaire à partir de cette année, mais il nous en faudrait 3 ou 4 autres au moins. Nous l'avons dit, nous l'avons réclamé. Il n'est pas normal que nous soyons obligés de quémander l'argent à nos collègues pour les besoins, modestes pourtant, de nos réunions pour lesquelles chaque représentant consacre une journée de liberté et se contente des frais strictement nécessaires, sans indemnité journalière autre que ses frais de voyage et d'hôtel. Les énormes déficits que je mentionne ci-dessus doivent donc hélas être comblés par les écoles plus favorisées par leur situation géographique, tant que nous n'aurons pas obtenu satisfaction sur ce point. Mais il serait temps enfin que le Comité du Personnel puisse à son tour travailler comme tous les autres Comités et non comme un syndicat dont les frais de fonctionnement sont couverts par les cotisations de ses adhérents.

Peut-être serons-nous entendus. Et si cela n'était pas ? Que nous faudrait-il faire ?

G. PINCK

(Bruxelles)

Membre du Comité du Personnel

La traduction anglaise de cet article paraîtra dans le Bulletin n° 54.

A teacher's view

« Ce corps qui s'appelait et qui s'appelle encore le saint empire romain n'était en aucune manière ni saint, ni romain, ni empire ».

Voltaire (Mœurs et L'Esprit des Nations lxx).

From a teacher's point of view the recent debates concerning the proposals to reform the Secondary Schools have been heated and tendentious. Even enthusiastic observers must have been warmed by this vigorous explosion of educational dialogue and the opportunities for open discussion the process has evoked. The protests, conflicts of opinion, frequent misunderstandings and on occasion uproar, are all in themselves expressions of intense personal and professional concern and give an insight into the vast experience, knowledges, expertise and vitality embodied in the system. The exercise was clearly overdue and the heat of the discussion gives the lie to any charge of inutility.

In the haze of fur and feathers (in preparation for which an enormous amount of research and hard work by hundreds of very good minds was prepared but unfortunately barely exposed), where are we now ?

How many of us understand the context of the « democratization » in which we will offer ongoing courses for the academically gifted children and provide only terminal alternatives, and thus disinherit from higher education, a proportion of our greatest resource ?

Is the concept of homogeneous and heterogeneous groupings seen as a remedial device to reduce the number to follow the terminal stream of « Vie actuelle » ? Is this pragmatic method the only solution we can adopt without knowing the extent of the resources and number of teaching staff to be made available ? How can we plan to retrain ourselves ? What initiatives have we planned for social education, cultural development and community responsibility ?

How can we canalize our experience to take a responsible role in these procedures instead of eschewing our frustrations while others are left to carry the enormous burdens of decision and implementation ?

This essay is an entirely personal and perhaps misguided and presumptuous attempt to make certain proposals on which to base an evolutionary approach to the present and future structures of the European Schools System. The implications of such an approach, and the motivations for it, must be left largely to the reader, because of the limitations of space, but I would emphasise that thoughts are put

forward as a sincere commitment to Pan European Education, as one of the family (hopefully of long standing), and not as a carping, self-indulgent nationalistic criticism of what was, and most certainly still is, a great visionary concept; the concept of integrating children of numerous nationalities to explore and develop to the maximum, the potential of each such fortunate individuals, to the benefit and future service of the whole Community; the concept of a related group of Ecoles Pilotes with the resources of organisation to inspire, if not lead in educational practice in the member countries of the European Community.

The European School idea was brought into being over nineteen years ago under different circumstances, and, clearly within the context of its time the structures have been successful and have formed a good working foundation for development during this first stage of evolution.

During this decade however, the Community itself has nearly doubled in size, and the prospect is that the expansion will continue in the near future. As a group, inspectors, directors, teachers, parents and pupils, we are all aware that the perspectives in which we are now working and discussing reforms have an entirely different dimension from those of the original patterns adopted at the inception of the system:

1. Different in scale (There are now 7 schools and approx. 10000 pupils and 800 teachers).
2. Different in scope (There are now six mother tongues and an expanded curriculum).
3. Different in prospect (With the arrival of more national groups the rate of change in our cultural, technological, social and political priorities will continue to accelerate).
4. Different in status (As the cultural, economic and political composition of the member states will continue to diversify as the Community expands, the importance of the agents of cohesion like the European Schools will increase dramatically).

It seems obvious that in order to adapt ourselves to the new situation we must see the idea of reform as a process, a continuum of activity, that is as an important part of our work in schools, as a day to day job of teaching.

The recent exercise demonstrates that reform has proved to be a necessity and goes beyond a mild change of emphasis. It is not something that we can properly tackle in huge gulps every other decade in response to pressures to bring us up to date. Our present structures of policy-making and decision taking up to Conseil Superieur level, confront those with these responsibilities with an almost impossible task. Social, political, educational, historical and financial considerations compound the language and cultural difficulties inhibiting progress.

The present structures of consultation and communication lead us into the situation where the inspectorate is forced to confront us with our own professional responsibility to reform, rather than having to monitor or modify, in their

perspectives, our own proposals and our own innovations. It is because the present structures inhibit the formulation and exposition of our considered opinions to achieve objectives in action, that one has the impression that the schools are being dragged kicking and screaming into the second half of the twentieth century. Yet we all know, staff and inspectorate, that the need for change is understood, the areas of change agreed in principle, and the will to proceed effectively exists in abundance.

In the context of recent experience and some of the foregoing facts, can we continue to rely on the system of national representatives and others, as being the best basis for the formulation and expression of educational and social policies in the forum of the Conseil d'Education in the schools? Can we thus implement and sustain the dynamic of reform? Is this often agreeable, but of necessity wide-ranging ventilation of opinions efficient? Certainly tensions are exposed and relaxed in a spirit of community and many ideas exchanged, but in the end the direction (which is itself tied to the rigid statutes), has to take personal responsibility and action in an area which stretches from the exclusion of pupils, to the provision of soap in a W.C. ! in a community of in some instances nearly four thousand souls?

The staff representatives, who have made almost superhuman efforts to organize a coherent response to the reform proposals, as well as continuing with their properly elected functions, cannot be asked to continue to carry this dual responsibility. Too much well-founded, detailed research and hours of hard work by groups and sub-committees becomes dissipated and the participants demoralised by the vacuous compromise of having to be all things to all men. We aim to educate a new generation in excellence and idealism, and we know our clients can only have one course of treatment. We know we are doing many things very well indeed, some things very badly, and some other important things not at all. We may help to achieve our goals more effectively by examining some of the possibilities of an internal social reorganization of our schools and restructuring our greatest resource. As a teacher one finds oneself amongst a body of nearly 1,000, who are very well qualified, mature and rich in varied experience, who in many cases were appointed as a result of highly competitive public examination. Many come from senior positions in various countries, including headmasters, inspectors, university lecturers, faculty heads and heads of departments. Language is not a problem amongst us, and within the context of our professional concerns and ideals, we have very very few cultural differences. We are socially and professionally responsible human beings. This huge body of expertise must be structured and more effectively exploited to the best advantages of the schools as a whole, to organise and initiate for today and tomorrow as well as teach.

An approach to the problem can be made under the two interrelated headings of social and communal groupings, and academic organization (obviously the former has a particular relevance to larger institutions but the proposals do have considerable relevance to the system as a whole). My view is that a carefully thought out social structure, based on logical, humanistic age group sub-communi-

ties, could be interlocked with a realigned outward-looking academic structure, could and would bring the European Schools more closely together, yet leave room for each institution to develop its own strengths to enrich the totality. But before one can really begin to explore the opportunities of restructuring, it is necessary to accept a number of points.

1. We must detach our minds from the constrictions of our present procedures and not be dismissive of new ideas that do not fit these acquired preconceptions.

2. The present and future situation requires us to incorporate a high degree of flexibility into the pattern of organization, demanding a cooperative effort capable of bringing results that will open new opportunities rather than provide convenient administrative solutions that will frustrate, rather than generate, a new dynamic.

3. With four additional member countries in prospect, the implications of our immediate problems of language teaching, communication and cultural opportunities, are of very considerable importance.

(a) The moment has come for the European School System to declare its own character and strength as a mode of education in its own right, and to begin to loosen the close ties to national groupings both social and academic, in organization at school level.

(b) Languages must be seen clearly in two ways. Firstly as a vehicle for communication, simply as a tool as basic as handwriting, and secondly as an academic study and social accomplishment.

That the necessity for vehicular language is intensified in large educational establishments of twelve nationalities, is obvious, if the content of learning and communication is not to be swamped by its vehicle. In this context what are the disadvantages of a brief period of imbalance against that of a protracted but less unconventional imbalance? Might not the situation be considered more educative if every child, in either year one or two, were to follow an especially designed intensive course exclusively for the period necessary, before embarking on the content of a full educational programme in secondary school?

4. Whatever changes are made must hold good as a framework for the next twenty years (which is just about as far ahead as we can dare to look with any degree of confidence). But we must not allow undue caution to restrict our vision. To implement the spirit of reform and consequently broaden the opportunities available to our pupils a high degree of cooperation and coordination is absolutely essential. Powers of decision for the implementation of mature schemes within a controlled framework of checks and balances, would increase the sense of personal and professional responsibility for success or failure. But the discipline of tight, ruthless chairmanship of committees, and adherence to strict rules of procedure, and a thorough preparation of the material; must be accepted by everyone as a condition of employment. If we expect our clients to obey the rules, conduct themselves responsibly, and respect the laws necessary for the continuance of

society, then it follows that we must be prepared to exercise these disciplines ourselves if we wish to enjoy the privilege of responsibility in a wider sphere.

5. The social and community aspects of citizenship, civic responsibility, recreational and leisure activities, character development, cultural and personal creative endeavour as well as the provision of welfare and back up facilities — are equally the concerns of any modern educational establishment. We ignore these responsibilities at our peril. This spectrum of activity must be given equal importance in the executive and financial structures and consequently have an entirely different status. The standards we at present accept in terms of collective social awareness and commitment of our pupils is extremely low, and this problem must come higher in our immediate priorities. With these and many other important points in mind it would seem necessary to consider certain structures and possibilities capable of practical realisation in the near future. Structures that will facilitate communal enterprise and utilise our professional talents in the light of more recent educational experience and changing social priorities.

PART I - The Growth of a Social and Community Life. See diagram.

As a result of social, political and financial development beyond immediate control, some of the secondary schools are extremely large institutions. Given a degree of social age-group organization it has been shown in a number of countries that it is possible to be big and beautiful.

1. We know that the first and second year child has broadly very different needs and behavioural patterns and motivations from those of the seventh year student. One cannot logically apply the same type of responsibilities and privileges to all.

2. At each stage it is emotionally and educationally helpful to every child, young person and mature teenager, to feel part of a personally credible community of their immediate peers; to have a measurable yardstick (or metrestick) against which to measure and evaluate themselves in terms of social behaviour and personality, physical and academic performance, creative ability and emotional development.

3. With development the change of outlook, widening of social and emotional horizons, the needs and emphasis of community commitment change in view and complexity.

4. The cultural, recreational and ancillary services provided, as well as the teaching accommodation and methods of supervision, should reflect and give expression to this change and development.

Acceptable codes of behaviour, work patterns and timetable, private study and resources could be modulated in step with the development of personal and social responsibility.

5. Parental interest, financial support and organization is naturally and properly centred on the immediate environment of their children in the timescale.

This vital resource (to the schools) is often dissipated in the apparently impersonal totality of numbers.

6. Supervisory and welfare services in practice need to adopt a different framework of emphasis in relation to the different age groups, as do the teaching staff. The surveillant service could be allowed to specialize and relate more exclusively to each social grouping — to the obvious benefit of each group and their own professional satisfaction.

7. At each stage of social and academic grouping there is the need for a well-informed professional centre of guidance and localized responsibility to maintain the balance of the group menu within the total school perspective. There would be a professional sub-direction with power of decision (within the policies of the directorate) to deal with problems, exploit opportunities, liaise with parents and the academic groups, to orchestrate resources to the best advantage and benefit of the sub-school.

8. The provision, finance and management of some highly desirable and necessary facilities becomes a practicality with a system of local organization. Given a comparable academic organization (see diagram 2) of time blocks it should be possible to utilise central resources such as cinema, television studio, Drama, Art and Music facilities, in a more effective way, and to create new facilities on a lokal scale, for example find an old aircraft body for the Lower School tuck shop, book stall and display area, a student-funded photocopy machine in a social centre, and disco for the social needs of the Upper School where one might change the format of some teaching space from classroom to seminar room.

9. Performances and lectures, exchange visits, sports events, etc. become practical and useful propositions in a less centralized structure. Contact between similar social groups in the different schools and exchange courses to the centres of specialization could and should be developed.

10. The Voyages Scolaires programme could within the time-scale and organization be staggered, and the different geographical locations and accommodation of the existing European Schools utilised. The problems of transportation and costs could be tackled in an economically practical light, if a comprehensive programme of utilisation could be worked out between the various social age-groupings in the system.

11. With more localized responsibility it may be desirable to examine the educational utility of the concept of the Etude, which at the moment serves as a general sump for supervising private study, and is a general corral for children without teachers, children with free hours, or as a punishment block. Perhaps this could to some extent be replaced by extracting certain aspects of the Creative Arts educational programme from the formal timetable of the schools, and resighting these activities, Art, Music, Drama, together with the Main Library, into Art Centres where the groups of children and students could benefit and develop skills and insights in a purpose-built environment, and within a slower paced timescale than is now formally possible.

These summary notes can only intimate the tip of the iceberg of the social and educational benefits and possibilities. Concerns as important as performance testing, career guidance and student welfare services must be left for future elaboration, but it is hoped that the accompanying organigram of the interrelated structures will give substance to the proposal as a whole.

PART 2 - The Growth of Academic Responsibility and Structure.

Since reform will lead us into the 21st century we have an open-ended situation, so any structurization must combine flexibility with realism and practicality. Interdisciplinary endeavours must be actively encouraged and yet effectively controlled by the structure, whilst the integrity of established disciplines is maintained. Teachers must feel involved, fulfilled and responsible.

Amongst the various alternatives there are of course organizational patterns featuring Heads of Departments, elected Chairmen, etc., but in each case there is an inherent disadvantage of being too firmly based in an established discipline, or too clearly an extension of the administration, or a guardian of vested interests. Such solutions do not embody the breadth of view or possess the necessary dynamic that is now essential. The inspectorate cannot involve themselves at such a level without compromising their wider responsibilities, and they have far too much to do already.

To interlock the academic organization with a socially-grouped community of schools, requires a new system at teacher level which is of itself regenerative. A system that will reinforce and develop the links between the schools and give a real sense of participation and responsibility.

The most practical and convincing scheme to meet these various requirements is to create a form of faculty structure. In this enterprise the teaching staffs in each school, in consultation with their colleagues and the inspectorate, would regroup themselves over a period of time according to a logical classification of subject areas, — Science and Technology, Humanities, Language and Communications, and Creative and Proforming Arts — with an entirely new category of persons taking responsibility for these groupings in the schools of the system.

Such staff groupings would encourage the development of interdisciplinary projects, and provide a practical environment for the more effective deployment of materials and facilities. The wider curriculum envisaged and new disciplines would have an established core from which to develop.

Within such a realignment, existing subject panels would continue to function, and the elected chairmen and women would carry on their practical and useful role as at present. But the teachers themselves would have increasing opportunities to coordinate work schemes and develop resources within the controlled framework of the faculty. (Faculty teaching hours would be blocked together on the timetable

in relation to the social teaching groups of the schools). The role of the new faculty directors is to inform and integrate subject areas and to discuss with and enthuse the teaching staff. (Certain safeguards could be built into their terms of employment so that they do not duplicate the role of the inspectorate or direction, and they have no access to private records etc.). The four or five Faculty Directors move between the European Schools and would be closely involved with the development and implementation of projects and research. They must therefore be persons of high educational standing, who by reputation and work will command respect in their particular related field — persons whose counsel and opinion will be sought. These faculty heads would divide their time between the schools, and be prepared to lead teams of teachers in practical projects during their visits. They would plan and discuss the faculty proposals with the Inspectorate and Direction on behalf of their staffs, and set up systems of communication between subject and faculty groups of the schools, and chair the faculty meetings. Their other work would include forward planning with the faculty organization of consultative and advisory agencies for both the teachers and the pupils, negotiating finance for the faculty, revision of programmes and the submission of relevant Baccalaureate recommendations at the Conseil Supérieur. These teachers would be responsible to the various directors for the successful functioning and development of the faculty they lead. These posts would necessarily be interesting and stimulating to persons of the calibre envisaged and would provide the staffs in the various schools of the system with the educational links and perspectives they so much desire. Such appointments would give a focal point to the expression of professional concerns, provide the necessary checks and balances whilst leaving room for personal and collective initiative. The teachers and their faculty directors together with the school direction and the related section directors would together form a more cohesive group to work with the inspectorate in the development of the system.

If one considers the two interlocked schemes of communal and academic organization it can be seen that a number of possibilities exist for the teachers to specialize at different levels of child development, class management and social involvement, or to join in comprehensive schemes of learning processes vertically through the schools. It will be seen in the diagram of academic organization that a number of failsafe devices are incorporated such as the dual role of the Dean of Studies. But the main task of cohesion will rest on the director and his delegates as at present. The total number of committees presented does not exceed the existing pattern — the main difference, an important one, is that each group has an appropriate representative composition and each group has a very clearly defined function and strict terms of reference. Time and energy will not be dissipated in discussion and proposition of matters outside the competence of each group. The various newly designated posts are already existent, for example the Dean of Welfare is in fact the existing Chef de Surveillants, but with a much enhanced and important role of coordination of community activities and welfare services. The Conseils de Classe take on an additional role of social responsibility under the section headmaster's guidance, to provide the necessary conditions for

the immediate group. Each group is itself represented in the wider perspective of the academic board to remedy any breakdown or clash of interest and failure. The Parent Council, the Staff Council and the Student Council continue to exist in a modified role.

This scheme is designed to interlock with, and be complementary to, the social organization previously described. This interlocking of interdependent concerns can be seen in diagram 2, which shows the lines of communication and chains of command that will ensure the necessary checks and balances, whilst leaving many opportunities for real responsibility and action in localized situations.

CONCLUSION

It is unnecessary to write a summary and to recapitulate the text of such a short essay, but I would like to stress, that whilst believing this total scheme to be entirely and presently practicable, and indeed highly desirable, I know that it could only achieve its aims if we, the teachers, are prepared to accept the discipline of responsibility, submit to majority decisions and respect the rules of committee procedures.

The main aim of this essay remains to provoke discussion. I hope we can seize our obligations with perception, imagination and alacrity.

Derek P. WEST
(Uccle, Brussels)

CHART 1 DETAIL OF COMPOSITION AND FUNCTION OF SOCIAL STRUCTURE (SEE CHART 3).

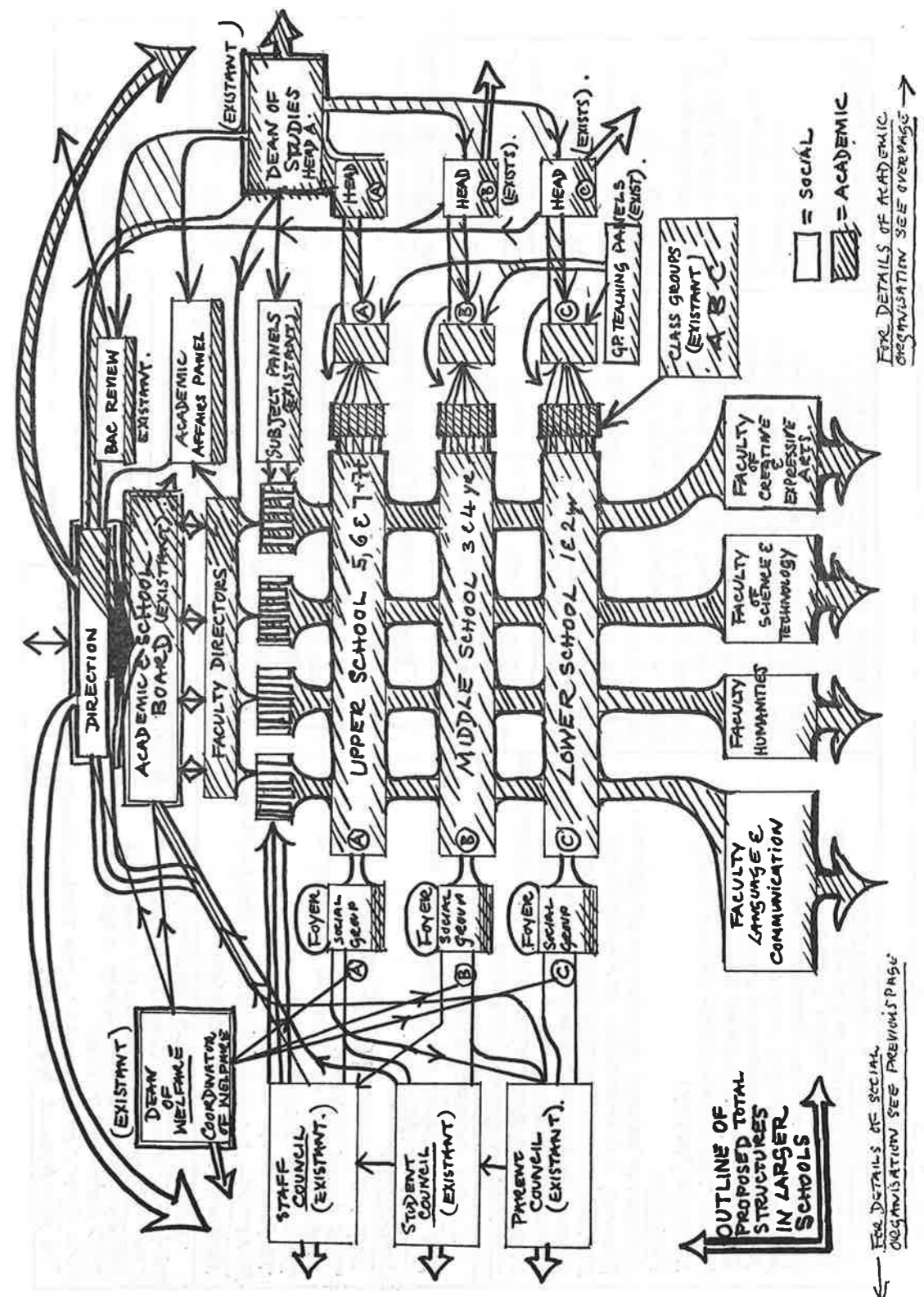
ACADEMIC BOARD.
COMPOSITION. DIRECTOR AS PRESIDENT.
 SUB. HEADMASTERS (B)(C) = 2
 FACULTY REFS OR DIRECTORS (4)
 FINANCE OFFICER OR ADMIN REP
 ELECTED PARENTS (3)
 ELECTED STUDENTS (3)
 ELECTED STAFF (3)
FUNCTION
 1) TO RESOLVE PROBLEMS ARISING FROM CLASH OF INTERESTS BETWEEN SOCIAL AND ACADEMIC INTERESTS. 2) POWER TO SET UP SUB-COMMITTEES TO INVESTIGATE.
STAFF COUNCIL.
COMPOSITION. ALL MEMBERS OF TEACHING STAFF
FUNCTION. EXTERNAL AFFAIRS, CONDITIONS OF EMPLOYMENT STAFF SOCIAL ACTIVITIES ELECTION OF REPRESENTATIVES
STUDENT COUNCIL.
COMPOSITION 18 STUDENTS FROM GROUPS (A)(B)(C) (SEE DIA 2).
 SENIOR STUDENTS 2 - ELECTED.
 DEANS (2) OF WELFARE & ACADEMIC AFFAIRS
FUNCTION. PRODUCTION OF RUSH-SCHOOL PUBLICATION. WELFARE AND SOCIAL PROBLEMS. ELECTION OF REPS. RESPONSIBILITY WITH PARENTS FOR FOYER (A)(B)(C) INFORMATION & CONTACT-EXTERNAL, FUND RAISING.
PARENTS COUNCIL.
COMPOSITION. ELECTED PARENTS (6 EACH) FROM (A)(B)(C)
FUNCTION. DEANS OF WELFARE & ACADEMIC STUDY + H.M.D.C.
FUNCTION. FORMATION OF COLLECTIVE PARENTAL INTERESTS. MANAGING OF FOYERS, FUND RAISING, SOCIAL PROGRAMMES.

SOCIAL COMMUNITY GROUPS (A)(B)(C)
 (NUMBER OF GROUPS 3.)
COMPOSITION. HEADMASTER OF SUB GROUP.
 SURVEILLANTS ATTACHED TO GROUP.
 PARENTS ELECTED FROM CLASS GROUPS (SEE DIAGRAM 2)
 TEACHERS (ELECTED) + SPORTS ADVISOR
 STUDENTS ELECTED FROM CLASS GROUPS (DITTO).
FUNCTION.
 ESTABLISHMENT, FINANCIAL & MANAGEMENT OF FOYER
 EXTRA TEACHING PROGRAMME, SOCIAL ACTIVITIES
 WELFARE OF SOCIAL GROUP. SPORTS FEATURES
 SCHOLAR AND EXCHANGE VISITS
 ELECTION OF REPS. TO THE ACADEMIC BOARD.

THE DIRECTORATE
 IF COURSE REMAINS THE CENTER OF RETAINABILITY AUTHORITY AND DECISION AS IS THE ONLY PERSON WITH A TOTAL VIEW - MEANING TO BE AVAILABLE TO AND BY PUPILS, PARENTS AND STAFF

OFFICE OF DEAN OF WELFARE.
 CHIEF DE CORPS DE SURVEILLANTS.
 GENERAL COORDINATION OF WELFARE FACILITIES. RESPONSIBLE TO DIRECTOR FOR HARMONISATION OF SOCIAL PROGRAMME AT TOTAL SCHOOL LEVEL.

NOTE :- THE POINTS OF DETAIL CAN BE MATCHED IN THE DIAGRAM OVER PAGE AND IN THE DETAIL OF CHART 3

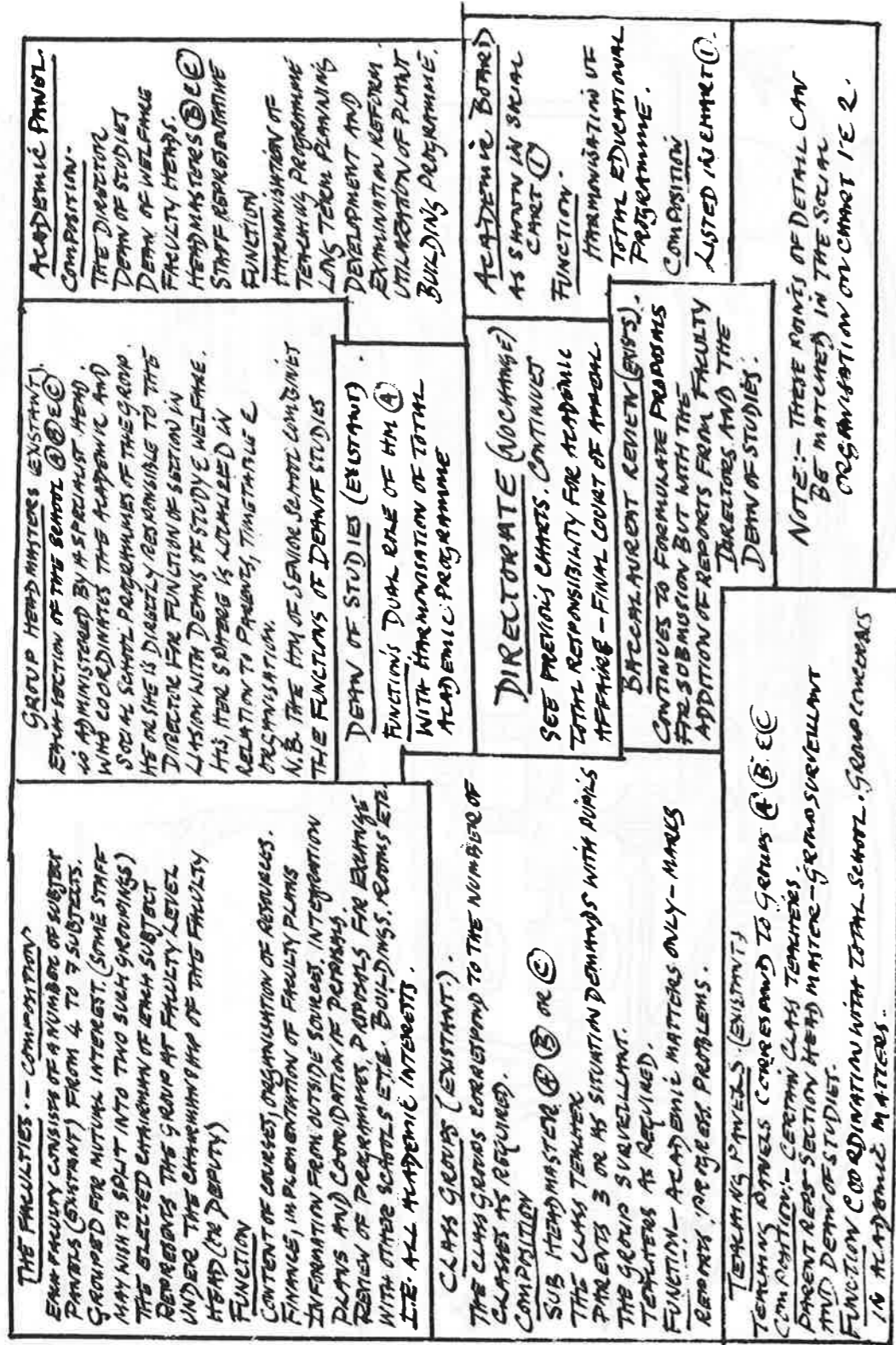


OUTLINE OF PROPOSED TOTAL STRUCTURES IN LARGER SCHOOLS

FOR DETAILS OF SOCIAL ORGANISATION SEE PREVIOUS PAGE

☐ = SOCIAL
 ▨ = ACADEMIC
 FOR DETAILS OF ACADEMIC ORGANISATION SEE OVERPAGE

CHART 3. DETAILS AND FUNCTION OF THE ACADEMIC STRUCTURES



Le conseil d'éducation élargi à l'école de Bruxelles I

Le Statut des Ecoles européennes prévoit un conseil d'éducation composé de représentants des nationalités, à raison d'un par pays membre de la communauté. Ainsi est-il censé tenir compte des traditions scolaires et pédagogiques si diverses de nos pays. Toutefois, une décision du Conseil supérieur datant de 1969 transforme assez profondément le rôle initial du conseil d'éducation en en faisant un organe de participation pour les enseignants, les parents et les élèves dans la gestion intérieure des écoles. Cette décision du Conseil supérieur laisse cependant à chaque établissement le soin de déterminer lui-même le cadre et les modalités pratiques du fonctionnement de son conseil d'éducation.

L'expérience de Bruxelles I

Après de longs tâtonnements, l'école de Bruxelles I semble avoir trouvé une forme de conseil qui, du moins pour l'instant, satisfasse les aspirations souvent divergentes et difficilement conciliables des parties contractantes : la direction et l'administration de l'école, les enseignants, les parents et les élèves. Ce conseil s'est cristallisé peu à peu au long d'un développement de deux à trois ans, non sans heurts ni luttes parfois animées. Il a trouvé une « constitution » dans une série de textes adoptés par une assemblée siégeant en tant que constituante pendant l'année scolaire 1975-1976.

L'ancien conseil d'éducation restreint (lequel, d'après le statut, est d'ailleurs toujours seul compétent en matière de discipline) continue à former le noyau du conseil élargi ; ses neuf membres sont élus en raison de un par nationalité et dans un scrutin interne à chaque nation.

Ce noyau de neuf est ensuite élargi à quinze, de telle façon que chaque matière enseignée à l'école ou groupe de matières soit représenté. Les neuf élus au titre des nationalités assument de représenter également chacun la branche qui lui est propre. Les matières non encore représentées élisent, dans un scrutin interne, un enseignant chargé de défendre leur point de vue au sein du conseil élargi. Ainsi, les quinze enseignants élus par leur collègues peuvent prétendre représenter valablement l'assemblée plénière. D'ailleurs, la règle est établie que les résolutions du conseil d'éducation élargi sont considérées comme exprimant l'opinion de l'ensemble du corps professoral, si dans les huit jours scolaires qui suivent leur publication vingt professeurs au moins ne s'opposent pas par une protestation écrite à leur application.

La direction et l'administration de l'école sont représentées au conseil élargi par le directeur et le surveillant général, éventuellement par l'un ou l'autre des directeurs adjoints. Le représentant du personnel et son suppléant en font partie

d'office. L'association des parents y envoie six représentants. Le comité des élèves à son tour délègue six élus, si bien que le conseil élargi au grand complet comporte 32 personnes. Chaque membre a le droit de vote.

Pour la durée de l'année scolaire, le conseil élit parmi les professeurs délégués un président de séance (chairman), dont le rôle est d'établir, ensemble avec le directeur, l'ordre du jour des séances, de diriger les débats en veillant à leur déroulement objectif et efficace, de diffuser les documents de travail et les résolutions finales.

L'ensemble du conseil se scinde en quatre commissions permanentes de travail, dans chacune desquelles les parties contractantes sont représentées et qui siègent dans l'intervalle entre les séances plénières. Ce sont la commission pédagogique, la commission administrative et financière, la commission de contacts et la commission des voyages scolaires. En principe, le conseil devrait se borner à discuter dans ses séances plénières les documents et les résolutions élaborées en commission.

Selon le statut, les votes ou les vœux émis par le conseil d'éducation n'ont qu'une valeur consultative auprès du directeur, seul responsable de la bonne marche de « son » école. Tel le veut l'esprit et la lettre du règlement actuel. Voilà pourquoi, subtil jusque dans ses nuances de langage, le conseil d'éducation élargi ne prend que des « résolutions » et non des « décisions ».

Critiques et perspectives

Faisant fonction de chairman pour la deuxième année consécutive, j'ai pu observer le rôle du conseil d'éducation de près, et à ce titre je me permettrai quelques réflexions personnelles :

1) Comme je l'ai noté plus haut, le pouvoir décisionnel du conseil est limité par le statut, bien que dans la pratique il ne se produise guère de situation où la direction de l'école ne respecterait ou n'appliquerait pas les résolutions collégiales. Ceci n'empêche qu'à la limite tel directeur pourrait considérer le conseil comme un simple « brain trust » ou une sorte de parlement ancien-régime dont il entérine ou n'entérine pas les avis pour diriger son école.

2) Lorsqu'on compare la composition de notre conseil d'éducation à celle d'organismes pareils existant dans certains Länder de République fédérale ou au Danemark — où la composition tripartite paritaire est de règle —, on constate que notre formule donne une lourde prépondérance aux enseignants, dont le nombre dépasse celui des parents et des élèves réunis. Les avis diffèrent sur le bien-fondé d'une telle répartition.

3) Beaucoup de propositions émanant des enseignants — et notamment des nouveaux arrivés — ou des élèves, inexpérimentés dans la broussaille des règlements, vont si hardiment au-delà du statut existant (en matière de notation continue, par exemple, ou d'organisation interne) qu'elles sont de prime abord condamnées à rester lettre morte, du moins dans les structures établies. Quelquefois elles sont assumées par le comité du personnel, répercutées à un niveau supérieur où leur écho se perd généralement dans les brumes lointaines du Conseil d'inspection ou du Conseil supérieur...

Ceci fait d'ailleurs apparaître toute la nécessité d'une révision globale de ce statut, devenu un véritable boulet, un carcan au développement créateur.

4) Dans la mesure où le conseil d'éducation permet de sonder les idées et les tendances au sein d'une école, dans la mesure où il permet de susciter des discussions et de dégager des lignes de force, il aide le comité du personnel à mieux représenter une assemblée plénière souvent imprécise et versatile dans ses prises de position. Mais lorsqu'il s'agit de prendre des résolutions pratiques, son domaine d'efficacité reste étriqué. Les véritables décisions pédagogiques et les options éducatives se prennent à un niveau supérieur, auquel enseignants et parents ne participent que très marginalement et les élèves pas du tout. Il convient de se demander si les problèmes concrets et quotidiens de l'école sont toujours sentis avec précision, loin de la pratique qui les voit naître au jour le jour.

5) Cette incapacité à une action de fond est d'autant plus grande que le rôle financier du conseil d'éducation se limite à répartir les crédits du matériel didactique et des bibliothèques. Le budget d'ensemble de l'école est établi ailleurs, au Comité administratif et financier. Or, chacun sait que même dans le domaine de l'éducation, qui veut prendre des décisions, doit se donner les moyens de les réaliser.

Je me rends très bien compte quelles transformations structurelles profondes les Ecoles européennes devraient subir pour échapper aux tares énumérées plus haut et pour permettre aux conseils d'éducation de devenir un véritable organe de participation, un conseil de gestion et, pourquoi pas, d'autogestion. Dans les circonstances actuelles, malgré un immense dévouement et la meilleure bonne volonté de tous — et celle-ci n'est en cause ni du côté de la direction, ni du côté des enseignants, des parents ou des élèves un rôle autre que purement bureaucratique et administratif n'est guère possible.

Au moins dans ces limites restreintes, le conseil d'éducation de Bruxelles I peut se prévaloir d'avoir fait un travail certes lent, laborieux et souvent ingrat, mais positif quand même par ses nombreuses réformes locales, et surtout par la prise de conscience d'une responsabilité commune de la direction, des professeurs, des parents et des élèves pour leur école.

Jacques STEIWER

(Bruxelles I)

Les structures scolaires de l'école en Allemagne fédérale et la "Oberstufenreform"

Au cours des journées pédagogiques qui se sont déroulées à Bruxelles les 28 et 29 octobre 1976, les Inspecteurs présents ont rappelé à plusieurs reprises qu'il serait bon que les enseignants de nos écoles fussent au courant de ce qui se passe dans le domaine de l'instruction dans les différents pays européens.

En esquissant donc ici un tableau de la situation actuelle en Allemagne fédérale en matière d'éducation, je pense répondre à des vœux qui ont été exprimés à juste titre.

Je m'arrêterai particulièrement sur la « Oberstufenreform » qui, quoique discutée et discutable, compte certainement parmi les réformes scolaires les plus audacieuses qu'on ait connues en Europe après la guerre.

Au moment même où nous aussi nous entendons procéder à des réformes, il me semble que la connaissance de ce qui se fait à ce propos en Europe peut constituer aussi bien un terrain fécond de méditation et de comparaisons qu'un motif d'éveil pour une spéculation pédagogique et didactique dans nos écoles.

La décentralisation

Il est bien connu que dans ce domaine la décentralisation est ressentie en Allemagne fédérale comme un principe fondamental de la vie de la nation : c'est d'ailleurs toute l'histoire allemande, tant proche que lointaine, qui est à la base de cette option politique et administrative. Ce n'est pas le lieu ici d'évoquer les moments de l'histoire qui justifient tous ces particularismes, aussi nous bornerons-nous à rappeler qu'en optant pour la décentralisation du système culturel les auteurs de la Loi fondamentale de 1949 ont entendu réagir contre le centralisme du III^e Reich qui avait supprimé les autonomies régionales et négligé — au profit d'un nationalisme effréné — les identités sociales et culturelles des différents Länder. Ce qui fait que rares sont les hommes politiques ayant pensé à mettre en question ce grand principe de l'Etat et de la Nation allemande d'aujourd'hui. Toutefois depuis longtemps, les responsables de l'Instruction Publique et plusieurs hommes d'Etat de ce pays ont estimé que, tout en respectant les autonomies culturelles, il fallait atteindre une certaine planification du système scolaire, tant pour se débarrasser d'un certain complexe d'infériorité dont les Allemands semblaient souffrir en ce qui concerne l'instruction, que pour pouvoir déployer une politique culturelle, répondant aux exigences de la société actuelle et aux transformations qu'elle a connues. C'est ainsi que différents organismes, dont nous ne mentionnerons ici que le « Conseil allemand de l'Education » (1965) (qui avait été précédé par la « Commission allemande pour l'éducation et l'instruction de 1957 à 1965), le « Conseil scientifique » de 1957, la « Commission mixte Bund-Länder » de 1970, furent créés pour promouvoir

des initiatives allant dans le sens de la planification. En 1969, on parvint même à instituer un Ministère fédéral de l'Education et de la Science, dont les tâches sont toutefois bien différentes de celles des ministres nationaux de l'Education dans les autres pays européens.

Sous l'impulsion et grâce au travail de ces organismes, on est parvenu à la réalisation de beaucoup d'accords, à la rédaction de recommandations, de projets visant à encourager et d'une certaine façon à légitimer toute une série d'expériences qui ont fait de l'Allemagne fédérale des dernières années un terrain privilégié de recherches socio-pédagogiques et d'études d'organisation scolaire. Le but fondamental était de dépasser le verticalisme antidémocratique qui faisait que le destin des jeunes était décidé dès leurs études primaires, de mettre sur le même plan — quant à la dignité — la formation professionnelle et les autres carrières scolaires, de réaliser enfin le principe-clé de la politique culturelle allemande de ces dernières années, qui est de donner à tous les jeunes des chances égales de réussite, indépendamment de leur origine sociale.

Toutefois ces objectifs sont encore loin d'être réalisés et on n'est pas à la veille d'une école moyenne unique : quatre types d'écoles continuent de subsister et seule la Gesamtschule semble assurer une formation unitaire et globale. Le changement cependant est d'importance, car même les autres écoles ne sont plus conçues comme des voies sans issue : leur structure actuelle en effet est telle que tout élève qui le mérite peut arriver à fréquenter l'« Oberstufe » et de là à poursuivre ses études jusqu'au doctorat. Les écoles dont nous parlons sont la Hauptschule (école principale), la Realschule, le Gymnasium et la Gesamtschule (« école globale »).

La Hauptschule, conçue comme post-primaire à la place de l'ancienne école communale, accueille encore aujourd'hui les jeunes venant des classes les moins favorisées. Elle comprend cinq classes au terme desquelles est délivré un certificat de fin d'études. Les meilleurs toutefois ont la possibilité de poursuivre leurs études en fréquentant l'établissement une année de plus et en réussissant l'examen de la « Mittlere Reife » qui donne accès au cycle secondaire supérieur. Dans cette école, qui a certainement vocation professionnelle (on y enseigne en effet la science du travail et des stages à l'usine y sont prévus), les jeunes étudient dans certains cas selon une répartition en cours de niveau la langue maternelle, l'anglais, les mathématiques, l'histoire, les sciences sociales et les sciences naturelles.

La Realschule et le Gymnasium sont aujourd'hui des écoles très proches l'une de l'autre, toutes les deux offrant la possibilité d'une étude assez approfondie de la langue maternelle, de l'anglais et des mathématiques. Au « Gymnasium » l'étude d'une deuxième langue étrangère est obligatoire à partir de la 7^e année. Dans certains « Länder », les deux premières années de ces écoles sont conçues comme des cycles de promotion et d'observation (Förder- oder Beobachtungstufe). C'est l'institution des « Gesamtschulen » qui constitue à ce premier stade de l'instruction allemande la grande nouveauté de ces dernières années. Ces écoles, qui ont vu le jour en 1950 en Hesse, mais qui se sont répandues dans les « Länder » sociodémocrates à partir de 1963 (dans les « Länder » à gouvernement chrétien-démocrate elles sont bien peu nombreuses, on en compte trois seulement par ex. en Bavière) ont supprimé toute structure verticale et offrent un enseignement global avec toutes les possibilités des trois écoles citées précédemment. De ce fait, elles sont conçues pour accueillir des jeunes issus de toutes les classes sociales et pour les conduire sans qu'ils soient victimes d'aucune discrimination jusqu'à l'« Oberstufe ». Mêmes matières et mêmes contenus pour tout le monde. Une différenciation seulement liée aux

capacités démontrées par les élèves : en effet à partir d'un certain moment de la scolarité, les élèves sont répartis en différents groupes : ils suivront les mêmes enseignements mais à différents niveaux et seulement pour la matière ou les matières où ils ont rencontré des difficultés particulières. Les partisans de ces écoles ont pensé de cette manière avoir mis fin à toute sélection sociale s'inclinant seulement devant la sélection naturelle face à laquelle ils se déclarent impuissants. Ces institutions traversent actuellement un moment difficile en raison de la lutte politique dont elles sont l'enjeu étant donné l'énorme effort financier qu'elles entraînent et, enfin, en raison du travail presque ininterrompu qu'elles exigent des enseignants qui y sont détachés.

« Oberstufenreform »

La pièce maîtresse toutefois de toute l'entreprise de réforme accomplie par les Allemands dans l'après-guerre, le terrain où les réformateurs ont dépensé le mieux de leurs énergies en expérimentant les innovations les plus audacieuses est sans nul doute l'école secondaire supérieure. La réforme concernant cette phase fondamentale de l'instruction secondaire est certainement de grande actualité, car s'il est vrai que dans le domaine expérimental on la connaît déjà depuis quelque temps (dans le Rheinland-Pfalz par ex. en 1969 sept « Gymnasium » étaient déjà réformés), il est aussi vrai que c'est justement au cours de l'année scolaire présente qu'elle doit être réalisée dans tous les « Länder » de l'Etat fédéral.

La synthèse de ses principes se trouve exprimée dans la « Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe »... du 7 juillet 1972, mais en fait c'est dès le début des années soixante qu'on a commencé à y penser, tant il est vrai que le texte de l'accord de 1972 reprend continuellement des principes énoncés par ces organismes de planification que nous venons de citer de la « Rahmenvereinbarung » de Saarbrück du 29.9.1960 au « Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung du 18.10.1971 ».

Par leur œuvre, les réformateurs pensent avoir enterré à jamais cette conception de l'école qui visait à conduire les élèves comme sur des rails en leur donnant des formations différentes, objectivement déterminées à l'avance ; bref, ils pensent avoir « détypisé » l'école secondaire supérieure.

Leur conviction est d'avoir mis sur pied une école plus démocratique que celle du passé, une école en mesure de donner une formation de base commune au plus grand nombre des jeunes allemands tout en exigeant un développement personnel, presque individuel, rendu possible grâce à un large espace accordé à des études et à des recherches plus spécifiques et plus approfondies. Une contradiction était apparue entre les exigences de la société et celles des individus, contradiction d'ailleurs qui à un niveau supérieur avait aussi éclaté entre l'ancienne conception humboldtienne de la « Bildung » et la réalité de nos jours. Au niveau du secondaire supérieur qui toutefois par le biais de cette réforme s'approche beaucoup de l'universitaire, on a essayé de pallier cette rupture en faisant en sorte que la vocation et la préparation individuelles, développées toujours sur le terrain d'une formation générale de base, puissent se greffer sur l'organisme aliénant et indifférent aux valeurs de la personne de la société industrielle contemporaine.

Pour réaliser ces objectifs, les réformateurs ont réduit la part des matières obligatoires pour favoriser une forme d'étude plus intense et plus scientifique

et — en même temps — pour que se forme dans les jeunes un « habitus » aux choix autonomes et aux décisions responsables. Cette idée-force de l'« habitus » sous-tend tout le domaine de l'enseignement où — de l'avis des réformateurs — les contenus perdent de l'importance par rapport aux formes et aux méthodes des différents champs du savoir. Les expressions qu'on rencontre le plus souvent aussi bien dans les documents de base que dans les recommandations pour les « curricula » sont en effet « Denkweise » et « Arbeitsweise ». Elles traduisent la conviction théorique qu'en étudiant une matière on peut en dégager la méthode, les procédés scientifiques et l'ordre de la pensée qui l'a rendue possible. D'autre part, elles font aussi connaître les résultats fondamentaux auxquels les enseignants devraient parvenir, à savoir donner aux élèves la capacité d'employer d'une façon autonome la ou les formes de la « scientificité » qu'ils devraient acquérir tout au long de leurs études. De ce fait, ils iraient vers la vie (Abitur), censés avoir acquis un « habitus » civique et scientifique, ce qui devrait être utile pour le jeune et rassurant pour la société.

Les deux premiers semestres de la 11e

C'est au niveau de la 11e classe que commence le cycle de l'enseignement secondaire supérieur et — par conséquent — c'est à ce moment que la Réforme nous intéresse entre en ligne de compte.

La Réforme fait de cette classe le début d'un cycle d'études plus avancées qui la détachent et la différencient nettement de la structure des écoles moyennes la précédant.

D'abord, toute séparation verticale disparaît, l'élève n'est plus obligé de suivre un chemin tracé à l'avance, presque à son insu. Tous les élèves admis à l'école secondaire supérieure (on ne parle pas de classe, car la classe a disparu — et ce sera là une des critiques les plus sérieuses adressées à cette Réforme) auront la possibilité de concevoir leur plan d'études par rapport à leurs tendances et à leurs intérêts propres.

Toutefois, il ne faut pas croire qu'on se trouve dans un terrain vague où les jeunes traceront à leur gré, ici et là, des enceintes, derrière lesquelles se retrancheraient des groupes dont l'homogénéité se définirait à partir d'une certaine unité de tendances. Bien au contraire, il existe des contraintes et elles sont tellement nombreuses que c'est dans l'espace laissé vide par les différentes obligations qu'on peut essayer d'établir et de déterminer le champ de liberté de l'enseigné.

Avant toute chose, l'effort scolaire est rythmé dans un temps semestriel, ce qui signifie que l'élève doit atteindre des résultats bien précis dans des limites qui sont rigoureusement tracées. Ces divisions seront maintenues jusqu'en 12e et 13e années, mais leur importance s'estompera au fur et à mesure qu'on s'approchera de l'« Abitur ». (La 12e et la 13e années ont tendance à constituer un bloc). Comme nous allons le voir, au niveau de la 11e année, le premier semestre est décisif pour l'orientation future et le deuxième peut être déterminant pour la poursuite des études.

La première partie de l'année en cause est considérée comme un stade d'initiation aux nouvelles études, une jonction qui devrait faciliter le passage entre deux moments psychiques très différents, moments auxquels les législateurs ont pensé faire correspondre des systèmes de travail scolaire différents, comme on le constate aisément si l'on considère un peu de près la vie de l'élève pendant cette première phase de l'itinéraire qui devra le conduire jusqu'à l'« Abitur ».

La première différence est constituée par la possibilité du choix ; certes, au début, l'éventail est assez restreint, mais il semble déjà suffisant pour que l'élève puisse faire l'expérience tant d'une certaine liberté que de la signification et du poids de la responsabilité.

La langue maternelle, la mathématique, une langue étrangère, l'une des sciences naturelles, l'un des enseignements qui appartiennent à la Gemeinschaftskunde (Histoire avec sociologie ou Géographie ou philosophie), la religion et les sports sont des matières obligatoires à ce premier moment de l'enseignement secondaire supérieur, mais ce sera d'abord à l'élève de décider quelle langue étrangère, quelle science sociale et quelle branche de la Gemeinschaftskunde il suivra, et, en deuxième lieu, quelles matières il ajoutera au paquet des matières obligatoires. Etant donné que l'horaire hebdomadaire du 1er semestre est de plus ou moins 31 heures et que les matières obligatoires occupent 19 heures, un champ de 12 heures reste libre que l'élève peut couvrir avec une série de matières comme la musique, la philosophie (en effet si l'on a choisi comme branche obligatoire une branche de l'enseignement social, rien n'empêche qu'on choisisse une autre branche comme facultative), une matière complémentaire de la mathématique et une autre science sociale.

Tabelle 1

Fächerübersicht für das 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 mit den Wahlmöglichkeiten des Schülers

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3
Fächer	Wochenstundenzahl	Wahlbeispiel
1 Deutsch	3	
2 Mathematik	3	
3 1. Fremdsprache oder 2. Fremdsprache oder 3. Fremdsprache (ab Kl. 9)	3	1. Fremdsprache
4 Biologie oder Chemie oder Physik	3	Biologie
5 Geschichte mit Sozialkunde oder Erdkunde oder Philosophie	3	Geschichte mit Sozialkunde
6 Religionslehre	2	
7 Sport	2	
8 1 Kurs nach freier Wahl	3	Musik
9 1 Kurs nach freier Wahl	3	Philosophie
10 1 Kurs nach freier Wahl	3	Angleichungskurs für Mathematik
11 1 Kurs nach freier Wahl	3	Sozialwissenschaften
	31	
	Wochenstunden	

Land de NordRhein-Westfalen.

Voilà le tableau du plan d'un élève au niveau du 1er semestre de la 11e classe.

Les finalités principales ayant inspiré les réformateurs à ce moment de leur œuvre ont été au nombre de trois : initier le jeune à une nouvelle sphère du savoir, lui donner la possibilité de trouver des intérêts et d'en faire l'essai, et, enfin, aider certains élèves, faibles dans certaines matières, à se consolider par le biais de cours complémentaires dans la branche où ils se sentiraient moins surs d'eux-mêmes.

C'est à la fin de ce semestre d'essai, de réflexion et d'initiation, que commence le véritable cycle supérieur et que l'élève est appelé à un choix pouvant demeurer fondamental pour toute sa vie.

En effet, bien que des différences existent entre les différents Länder, en principe c'est à ce moment de leur scolarité que les élèves doivent choisir les matières qu'ils estiment correspondre à leurs aptitudes et à leurs intérêts.

En général, au début du deuxième semestre l'élève est tenu de suivre deux cours avancés (sur la signification de la distinction entre cours avancés et cours de base nous nous arrêterons tout à l'heure). L'un d'eux doit porter ou sur une langue étrangère ou sur les mathématiques ou encore sur l'une des sciences naturelles. L'autre cours peut être choisi aussi bien dans le champ des matières obligatoires que dans celui des matières optionnelles. Une fois déterminées les matières des cours avancés qui occuperont douze heures hebdomadaires, l'élève complètera son horaire — trente heures minimum — avec des cours de base — de trois heures hebdomadaires — chacun concernant les matières obligatoires du premier semestre, la religion et le sport. A condition que l'école en ait les possibilités, l'élève pourra dépasser les 30 heures hebdomadaires en suivant un cours de son choix.

Tabelle 2

Fächerübersicht für das 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11

Beispiel : Leistungsfach : Deutsch und Englisch

Fächer	Wochenstundenzahl	beabsichtigte Abiturfächer
1. Leistungsfach : Deutsch	6	x
2. Leistungsfach : Englisch	6	x
Mathematik	3	
Biologie	3	x
Geschichte mit Sozialkunde	3	
Sozialwissenschaften	3	x
Religionslehre	3	
Sport	3	
	30 Wochenstunden	

Land de NordRhein-Westfalen.

Voilà un tableau du plan d'études au niveau du 2e semestre de la 11e classe.

Voilà donc une série de décisions dont l'importance n'échappera à personne, surtout si l'on pense qu'en principe les matières suivies pour les cours avancés deviendront matières d'examens pour l'Abitur ; en principe, car, à la fin du

semestre, si le choix se révèle erroné ou si les résultats ne correspondent pas à ce qu'on attendait, l'élève ayant obtenu le passage en douzième année peut opérer un autre choix.

A la fin de ce deuxième semestre, l'élève peut être arrêté s'il n'atteint pas un certain niveau de connaissances, niveau qui est d'ailleurs déterminé selon des critères assez larges qu'il serait trop long d'analyser ici.

Malgré l'importance de ce moment de l'« Oberstufe » nous ne sommes pas encore au cœur du domaine véritablement réformé, car tout ce que le jeune a fait au cours de ces deux semestres n'a été conçu que comme une préparation, une introduction, un essai, pour qu'il puisse mieux faire face à la structure profondément rénovée des dernières années qui constituent un bloc où les élèves ne courent plus le danger d'être recalés.

Le moment est donc venu de donner et d'illustrer les concepts-clés de cette Réforme : les champs du savoir qui constituent l'ossature de la nouvelle école secondaire supérieure, les notions d'obligatoire et d'optionnel, la signification des cours avancés et des cours de base, le remplacement de la collectivité de la classe par celle de groupe, enfin l'introduction de l'enseignement thématique.

Les domaines du Savoir

Il y a trois domaines du savoir où les jeunes doivent puiser pour atteindre — selon les conceptions de l'accord de Bonn — une formation complète.

- 1) Linguistique - littéraire - artistique.
- 2) Sciences sociales.
- 3) Mathématiques - sciences naturelles - technologie.

A ces trois domaines il faut ajouter celui de la religion et celui du sport, car ces matières sont partout considérées comme un complément nécessaire de la formation générale. Par conséquent, dans des proportions différentes, les cours qui les concernent sont obligatoires.

La notion d'obligation

Chacun de ces secteurs, tout au moins par le biais de la ou des sciences qui en sont le fondement, *doit* figurer dans le plan d'étude des jeunes qui aspirent à l'« Abitur ». Voilà la conviction d'où il faut partir pour comprendre le partage qui est fait entre matières obligatoires et matières optionnelles. La société allemande contemporaine, par l'œuvre de différents ministres de la culture, s'est prononcée sur les aptitudes et les connaissances qu'elle estime nécessaires pour admettre qu'un jeune entreprenne des études supérieures. Pour ce qui est de l'étendue des connaissances, les législateurs ont été très prudents et, comme on le verra bientôt, à ce propos on peut penser que le terrain est laissé relativement libre. Sont donc obligatoires la langue maternelle, une langue étrangère, les sciences sociales (voilà l'un des points forts de la réforme), les mathématiques, une science de la nature, la religion (ou l'éthique) et le sport.

L'élève est tenu de choisir deux cours avancés (Leistungskurs) — trois dans le Rheinland-Pfalz — selon les modalités que nous avons précisées ci-dessus à propos du deuxième semestre de la onzième année, et les deux cours de base (Grundkurs) concernant les matières qui seront matières d'examen au baccalauréat (il va de soi que les Leistungskurse le sont aussi). Ces quatre enseignements seront suivis pendant quatre semestres, tandis que la langue maternelle,

la langue étrangère, un des enseignements artistiques, s'ils n'ont pas été choisis comme cours avancés ou matières d'examen, ne sont obligatoires que pendant deux semestres. Au contraire, l'enseignement de la science sociale, d'une des sciences naturelles, et, selon les Länder, de la religion et du sport doit être de toute façon suivi jusqu'à l'« Abitur ».

L'optionnel - 1ère approche

Chacun de ces champs du savoir est loin de s'épuiser dans les sciences qui le caractérisent ; bien au contraire, il se définit et il se complète par toute une série d'autres sciences qu'on pourrait dire complémentaires. Cet à-côté des sciences principales constitue l'espace de l'optionnel qui est déterminé aussi bien objectivement que subjectivement : comme possibilité de liberté de l'élève, il s'articule en moments successifs et parallèles.

L'objectivité se définit par les jalons, par les parcours obligatoires, fixés par les législateurs, des signes qui même s'ils ne sont que très peu nombreux conditionnent toutefois le jeu bien plus que l'apparence ne le laisse croire.

La subjectivité intervient au moment où l'élève fait son jeu, car en mettant sur table une carte plutôt qu'une autre, il peut rendre optionnel ce qui pour d'autres est obligatoire, et vice versa.

Les domaines qu'on vient de préciser sont ainsi respectivement complétés : le premier par la littérature (considérée comme une matière en soi, d'une certaine façon détachée de la langue dont elle est l'expression), par les enseignements artistiques et les langues étrangères qui restent après que le choix qui les concerne a été fait, par le grec, par le latin ; le deuxième, par des matières comme la *philosophie* (cette matière jouit toutefois d'un statut particulier pouvant appartenir à l'un ou à l'autre de ces trois champs, selon qu'on choisit l'une ou l'autre de ses branches), la pédagogie, l'économie ou d'autres matières ayant trait à ces questions sociales ; le troisième par des matières appartenant au groupe des sciences naturelles, par des enseignements complémentaires de la mathématique ou relatifs à la technologie.

Face à cet éventail, aux matières qu'on a énumérées bien d'autres peuvent s'ajouter. L'élève — tout au moins théoriquement — n'a que l'embarras du choix. La proportion entre l'optionnel et l'obligatoire étant de un à trois, il peut couvrir selon ses goûts et ses tendances — à condition de ne pas bouleverser l'équilibre entre les trois champs du savoir — plus ou moins dix heures de son emploi du temps hebdomadaire.

Leistungskurse et Grundkurse

Les cours avancés — deux ou trois selon les Länder, cinq ou six heures de cours par semaine avec un minimum de 12 et un maximum de 23 élèves — qui impliquent obligation et liberté, ont été conçus comme point de rencontre entre les exigences de l'individu et celles de la société. Par ces cours, le jeune peut satisfaire ses goûts, déterminer les points forts de sa préparation, aboutir à une formation centrée autour du sens qu'il veut donner à sa personnalité. D'autre part, ne seront non plus déçues les attentes de la société qui ressent de plus en plus la nécessité de disposer de jeunes gens ayant une qualification précise et

une préparation spécifique. Les législateurs ne se sont toutefois pas cachés les dangers éventuels d'une telle conception, c'est-à-dire l'individualisme et la spécialisation à outrance que ces cours pourraient entraîner. Pour les éviter, ils ont conseillé aux professeurs d'avoir recours à des travaux de groupe, bref d'amener les jeunes aux connaissances qu'ils doivent atteindre par un enseignement reposant sur l'aide réciproque et la coopération. D'autre part, les programmes établis sur base thématique devraient se rapporter à d'autres champs du savoir et être ouverts à une conception interdisciplinaire de l'enseignement.

Les cours de base — trois heures hebdomadaires, minimum 15 élèves, maximum 29 — sont conçus pour assurer une formation générale, pour éviter une « typisation » de l'école et pour garantir une conception du monde où seraient représentés, dans toute la mesure du possible, les exigences, les analyses émanant des secteurs scientifiques les plus variés. Ils ne sont pas destinés à fournir des notions de type encyclopédique, mais plutôt à amener les élèves à la compréhension et à l'analyse des concepts fondamentaux des sciences qu'ils abordent.

3.8 Exemples für Kurswahlen am allgemeinbildenden Gymnasium

(Die in Klammern stehenden Stundenzahlen für Leistungskurse gelten für das Übergangsmodell)

3.8.1 Beispiel für eine Kurswahl

	Jahrgangsstufe 12	Zahl der Kurse	Wochenstundenzahl	Jahrgangsstufe 13	Zahl der Kurse	Wochenstundenzahl	
Prüfungsfächer	1. Leistungskurs	Französisch	2	6 (5)	Französisch	2	6 (5)
	2. Leistungskurs	Deutsch	2	6 **	Deutsch	2	6 **
	3. Grundkurs	Physik	2	3	Physik	2	3
	4. Grundkurs	Gemeinschaftskunde	2	4	Gemeinschaftskunde	2	4
Grundkurse	Mathematik	2	3	—	—	—	
	Chemie	2	3	—	—	—	
	Musik	2	2	Musik	1	2	
	Religionslehre	2	2	Religionslehre	2	2	
	Sport	2	2	Sport *	2	2	
Gesamtzahl der Grundkurse		14		9			
Gesamtzahl der Wochenstunden			31 (30)			13 ₁ : 25 (24) 13 ₂ : 23 (22)	

* In Sport sind nur 3 Kurse anrechenbar.

** Leistungskurs Deutsch wird in Form von Aufsätzen unterrichtet (s. Ziffer 3.2.1)

3.8.2 Beispiel für eine Kurswahl

	Jahrgangsstufe 12	Zahl der Kurse	Wochenstundenzahl	Jahrgangsstufe 13	Zahl der Kurse	Wochenstundenzahl	
Prüfungsfächer	1. Leistungskurs	Biologie	2	6 (5)	Biologie	2	6 (5)
	2. Leistungskurs	Musik	2	6 (5)	Musik	2	6 (5)
	3. Grundkurs	Gemeinschaftskunde	2	4	Gemeinschaftskunde	2	4
	4. Grundkurs	Sport	2	2	Sport *	2	2
Grundkurse	Deutsch	2	3	Deutsch	2	3	
	Mathematik	2	3	—	—	—	
	Russisch	2	3	Russisch	2	3	
	Religionslehre	2	2	Religionslehre	2	2	
Gesamtzahl der Grundkurse		12		10			
Gesamtzahl der Wochenstunden			29 (27)			26 (24)	

Land Baden-Württemberg

* In Sport sind nur 3 Kurse anrechenbar.

Voilà p.ex. deux plans d'étude en douzième et treizième.

Notion de cours - Programme thématique Organisation de l'école par groupes (fin de la classe)

Plusieurs fois, en essayant de donner une idée de la nouvelle école secondaire allemande réformée, on a utilisé la notion de « cours ». En effet, la nouvelle structure de l'école est fondée sur le cours semestriel : pour certaines matières l'élève doit avoir suivi x cours semestriels, les contrôles des connaissances sont en rapport avec la durée des cours, les programmes sont « pensés » pour le temps du cours. Il ne s'agit pas d'une simple *division* formelle, mais d'une conception de l'enseignement visant à familiariser le jeune avec l'organisation universitaire, même si elle n'implique certainement pas des cours « ex cathedra », ce qui d'ailleurs devrait aussi disparaître des universités.

Cours veut dire temps, donc une unité d'enseignement, un rapport précis entre didactique et finalités spécifiques. Voilà ce qui nous amène à l'aspect déterminant de la réforme, c'est-à-dire à la conception des programmes. Chaque professeur est libre d'établir son programme, mais il est tenu de le rédiger scientifiquement et de préciser tant les fins qu'il se propose d'atteindre que la didactique sur laquelle il se fondera pour obtenir les résultats qu'il s'est proposé. (L'importance donnée aux programmes est telle que des instituts existent pour aider les professeurs dans l'accomplissement de cette tâche). Le cours et la rédaction des programmes montrent que ce qui a changé a été surtout les formes et les méthodes d'enseignement ; une plus grande confiance

est accordée aux jeunes, on s'oppose au chapelet des notions et d'information, on offre des thèmes (par exemple, en littérature : le lyrisme et la littérature dramatique allemandes du XXe siècle), pour qu'une convergence s'opère entre l'intérêt des professeurs et celui des élèves. La fonction du professeur consiste également à conseiller et à servir de « tuteur », tenu qu'il est de s'occuper des éventuels problèmes et des difficultés personnelles des élèves : il ne faut pas non plus oublier qu'il n'est pas choisi seulement comme enseignant mais aussi comme personne, pour ses goûts, ses tendances, pour l'ensemble des valeurs qu'il est à même de proposer. Le cours enfin a marqué la fin de l'organisation sociale de la classe. Le cours implique un enseignement par groupes, des groupes se formant et disparaissant selon les intérêts, les aptitudes, les tendances qui sont à la base du choix des jeunes.

Conclusion sur l'optionnel

Nous sommes maintenant en mesure de délimiter avec clarté la marge de liberté qui — tout au moins théoriquement — est accordée aux enseignés.

- 1) Ils sont libres — dans certaines limites — de choisir les matières objets des cours avancés.
- 2) Ils sont libres, dans certaines limites, de choisir les matières qui feront l'objet de l'examen final.
- 3) Ils sont libres de choisir les matières du champ obligatoire qui regroupe plusieurs enseignements (ex. les sciences naturelles : la chimie, la physique, la biologie...).
- 4) Ils sont libres de choisir les matières pour compléter leur emploi du temps.
- 5) Ils sont libres enfin de choisir le cours par rapport au thème qu'il traite, et, au cas où le même thème est proposé par plusieurs professeurs, ils sont libres de choisir l'enseignant lui-même.

* * *

La question que je me suis posé tout au long de cette étude était de savoir si cette réforme allait correspondre à la société allemande telle qu'elle apparaît dans les œuvres de sociologues contemporains comme ceux de l'école de Frankfurt, comme R. Dahrendorf ou J. Habermas.

A première vue, elle semble même aller à l'encontre de certaines de ces analyses ; en effet, comme on l'a dit, elle a été à la base d'une certaine politisation de la nation, elle n'a pas brutalement emprunté le chemin de la spécialisation à tout prix, et, enfin, ce n'est pas l'idée de la rationalité wéberienne qu'on trouve à la base de ses principes. On pourrait même penser que ses auteurs n'ont pas été insensibles à certaines conceptions de Werner Jäger — je pense surtout à la tripartition des champs du savoir — ou qu'ils ont corrigé certaines tendances impérialistes des mathématiciens et des physiciens à la lumière des idées de Th. Litt.

Tout ceci est venu — tout au moins me semble-t-il — d'une part d'un esprit soucieux d'interpréter l'ensemble des forces agissant dans la société, de l'individu aux structures productives, aux grands organismes bureaucratiques, et d'autre part d'une volonté d'apporter une solution scientifique à un problème aussi difficile que celui de l'instruction d'aujourd'hui. De ce fait, dans un esprit d'objectivité, esprit d'ailleurs qu'on recommande dans tous les « Lehrpläne », les rédacteurs ont repris à leur compte des thèses et des analyses n'allant pas dans le même sens que les sociétés technocratiques telles que nous les connaissons.

Voilà pourquoi il semble bien difficile d'éviter l'impression que l'Allemagne fédérale, malgré des efforts exceptionnels (il y a plus ou moins quinze ans qu'on a commencé à réfléchir à cette réforme), pour rapprocher son école de la société contemporaine et dépasser d'un trait ses partenaires européens bloqués dans ce domaine comme s'ils étaient embourbés, a mis en place des instruments risquant de faire éclater des contradictions plus profondes et périlleuses encore que celles qu'elle a surmontées.

Il suffit d'un regard sur la presse quotidienne et hebdomadaire pour en avoir confirmation : presque tous les jours paraissent des articles mettant en relief les limites de la réforme, ses contradictions et les difficultés que rencontrent ceux qui devraient la réaliser.

La liberté de choix de l'élève n'est garantie que dans une certaine mesure et, qui plus est, elle relève de l'importance et de la dimension des écoles auxquelles elle devrait donner une nouvelle structure. Dans l'état actuel des choses, rares sont les établissements capables par ex. de donner, ne disons pas un cours d'astronomie, mais tout simplement un cours de grec. De la même façon, tous les autres choix, ceux par ex. ayant trait aux thèmes ou aux enseignants, restent en général au niveau des possibilités théoriques.

Déception aussi à propos de la confiance qu'on avait accordée aux jeunes en leur donnant la possibilité d'opérer des choix par rapport à leurs tendances et à leurs intérêts personnels : en effet, on s'est vite aperçu que la plupart d'entre eux choisissent plutôt en fonction de la facilité de la matière qu'en fonction de leurs motivations profondes. Certes à cet égard la loi cadre du 26 janvier 1976, en établissant le « Numerus clausus » pour l'admission à l'université, est aussi à l'origine de cette distorsion qu'on n'avait pas prévue.

Cette décision rend encore plus brûlante la question concernant la dissolution de l'organisation de l'école en classe et son remplacement par une organisation-groupes. La classe, tout le monde s'en souvient, a toujours été la source de la première expérience sociale, le lieu où des amitiés se nouaient nous accompagnant ensuite pendant toute notre vie. Le groupe, au contraire, en se constituant et en se désintégrant plusieurs fois pendant la journée scolaire, ne semble pas donner le temps nécessaire pour que des rapports puissent se constituer, et institué tel qu'il est sur la base des aptitudes et des compétences, il risque de favoriser plutôt des antagonismes que des amitiés.

Enfin les parents ne réussissent plus à se retrouver dans cette école, qui à leurs yeux ressemble davantage à une université qu'à une école secondaire et, de ce fait, même dans un Land qui a été à l'avant-garde des ambitions réformistes, le Land de Hesse, ils s'insurgent contre la Réforme n'hésitant même pas à avoir recours à la justice pour en éviter la mise en application.

Le « performance principe » qui semble aujourd'hui dominer la vie allemande a certainement guidé les réformateurs dans leur œuvre en les liant ainsi au monde dont ils sont l'expression. Les difficultés que leur projet rencontre relèvent d'une situation de crise qu'il serait bien difficile d'analyser ici.

Ce qui paraît certain, c'est qu'au-delà de toutes les critiques dont on a fait état, la voie choisie par les réformateurs allemands est irréversible ; des détours,

des changements de parcours sont certainement à prévoir, mais la structure verticale de l'enseignement, le destin des jeunes fixé au moment même de la puberté sont à considérer comme définitivement révolus, une page de l'histoire de l'école allemande est tournée à jamais.

E. LOJACONO
(Bruxelles I)

Cette étude n'a été possible que grâce à l'aide de différentes personnalités et de plusieurs ex-collègues et collègues.

Nous tenons ici à remercier :

M. R. DAHRENDORF - Director of the London School of Economics.

M. A.P. DIEHM - de l'Institut de recherches pour la philosophie de Baden-Württemberg.

M. FANCHINI - Directeur de l'Institut français de Bonn.

M. E. FEY - Oberschulrat, Président de l'Association Internationale de Philosophie.

M. H. REIMERS - Ministerialrat,

ainsi que M. PELZER et M. WITTMANN et les collègues CASELMANN, GODARD, KAMPMANN, Mme et M. KOHLS, SCHNEIDER, THOMAS et WURSTER.

Je remercie aussi le Service d'Information des Communautés et particulièrement M. FONTANA RAVA.

Il va sans dire que si l'on rencontre des erreurs dans mon propos, elles ne peuvent être attribuées qu'à moi-même.

Liste partielle des documents consultés

1969
Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Lernziele der Gesamtschule.
Klett, Stuttgart 1969.

1971
Kulturpolitik der Länder 1969-1970.
Bonn 1971.

1972
L'Allemagne au seuil d'une réforme de l'enseignement.
In « L'observateur de l'O.C.D.E. », Juin 1972.
Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (7. Juli 1972).
Herausgegeben vom Sekretariat der KMK. August 1972.
Kursbuch Sekundarstufe II, Pläne, Erfahrungen und Materialien zur Reform der gymnasialen Oberstufe.
Herausgegeben vom Philologenverband, Baden-Württemberg, Freiburg 1972.

1974
Politique de l'enseignement en République fédérale d'Allemagne.
In « Bildung und Wissenschaft », N° 14, 1974.
La scuola principale (Hauptschule) nella Repubblica federale tedesca.
In « Scuola italiana moderna », N° 16, 1974.
Materialien zur Bildungsplanung, Bildungswesen im Vergleich, 1. Darstellung ausgewählter Bildungssysteme.
Dokumentation WEM A, Bonn 1974.

1975
Bildungspolitische Informationen.
Herausgegeben vom Hessischen Kultusminister - N° 3, 1975.
Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg.
N° 375, 17. Oktober 1975.
Vorbereitung der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II.
Erlasse zur differenzierten gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Januar 1975.

1976
Gymnasien : « Mörderisch kompliziert ».
In « Der Spiegel », N° 36, 1976.
Gesamtschulen : « Unser Image ist nicht doll ».
In « Der Spiegel », N° 43, 1976.
Der Oberstufenreform fehlen Gesetze und Erfolg.
In « Die Welt », 3 Sept. 1976.
Mainzer Studienstufe. Heft 9, Neuauflage 1976.
(Veröffentlicht vom Kultusministerium von Rheinland-Pfalz).
Leitfaden zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe.
Baden-Württemberg 1976.
Abiturprüfung in der umgestalteten Oberstufe (KMK).
Heft 27 (Nordrhein-Westfalen) s.d.
La documentation française. Problèmes politiques et sociaux.
N° 297, 12 nov. 1976.
Freie und Hansestadt Hamburg - Richtlinien und Lehrpläne : Philosophie.
10. Mai 1976.
Rahmenrichtlinien Philosophie im Vorsemester und in der Studienstufe.
Zuständiges Referat : 3221/3 s.d.
L'enseignement de la philosophie dans les lycées européens.
Œuvre inédite du Dr. E. Fey.

A school for all talents

For me the best of primary education is summed up in a plate of jam tarts. I don't remember the name of the boy who was carrying the plate and who was in fact pushing it under my nose with a « Look at my cakes, Sir ! » and « Would you like one ? ». But I do remember his pride in his efforts, the justified self-esteem which comes from a job well done.

There was more to that plate of jam tarts than met the eye. As an exercise, they had brought into play many of the skills and concepts which the boy had learnt at home and at school. The previous week he had carefully copied down the list of ingredients needed and the instructions to follow. With help from his mother he had bought the ingredients, checked the prices and paid the bill. In the making and baking he had read and followed written instructions, respecting the sequence suggested. He had weighed out correct amounts and stirred and mixed with enthusiasm, sharing the delight of his classmates under the competent and affectionate guidance of a parent-helper. It was difficult to be patient while the tarts were in the oven but he had plenty to keep him busy, washing up, wiping down the tables, sweeping the floor, putting the equipment away and writing down the recipe and instructions for next time. On this occasion the tarts were a success and they tasted as good as they looked, but there had been times when, from a cook's point of view, the outcome had not been so appetising, the mixture had not risen or the oven had been too hot. For teacher and pupils there was a lesson in that too. Disappointment was sometimes part of the game and it produced its own fruits, but it mustn't be allowed to put in an appearance too frequently for then it became disillusionment.

Behind the single word « Cookery » on the list of free choices lay a wealth of integrated work, providing an activity at which many children could shine. The boy in question would never turn out to be cook ! He might grow up to be a male chauvinist not caring to boil himself an egg, but for a short while he had been engaged in at least one activity which he could do well and which was meaningful for him. Above all, in his results he could recognise his own achievement.

It is this sense of achievement which distinguishes the creative from the routine and it is this which builds up a child's self-esteem, helping him to develop into a wellbalanced person, happy with himself and with other people.

If, as A.S. Neill said when it was still thought frivolous to say such a thing : « The business of education is above all else to make happy people », our aim in education should be to increase the chances for all children to make significant achievements. After all, it is not only in business that success breeds success !

As Primary teachers we need to be constantly concerned with a child's chances of success, not only in the all-important basic skills but in all fields where a child can succeed. I used cookery as an example but I could have written at equal length about music or dance or drama. I could have described the persistence, discipline and enthusiasm of children striving to improve their performance in gymnastics, in swimming or on the sports field, in competition with other children but, more important still, in competition with themselves. Pottery, collage, painting, sewing, knitting, woodwork, papier maché and so many other creative activities all suppose the mastery of skills and techniques and their application in order to produce end results well within the capacity of primary school children. They cater in some way for most of the talents of the children, for most facets of a child's development.

The Plowden Report on Primary Education 1966 says : « The best preparation for being a happy and useful man or woman is to live fully as a child ». We could well take that short sentence as our Credo. If we really believe it, and more important still, if we act upon it, our schools will become schools for all the talents, for all abilities, where no child need suffer disillusionment. By planning a framework in which children can develop as children and in which they can register achievements which are significant *to them*, we are laying some of the foundations which go to make up happy adults. As parents and as teachers we cannot have a nobler purpose.

We are fortunate in that the Reformed Primary Programme for the European Schools offers us many opportunities for creating such an environment, but we must now make sure that the reform documents capture the imagination and stimulate the enthusiasm of all of us who work in the European Schools. Our creative role is to turn the documents into a reality — a school where a child's creative activity in the widest sense and his achievements are recognised for the important factors they are in the development of his personality, a school where we are not concerned with the survival of the fittest, but with the survival and happiness of all.

Aidan SMITH
(Brussels I)

Zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache

1 Lernziele und ihre Kontrolle im Fach Deutsch als Fremdsprache (1) (Oberstufe)

Relativ spät wurde die Lernzieldebatte von Sprachlehrern aufgegriffen; das gilt in besonderem Maße für den Fachbereich DaF. Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß sich die Curriculumentwicklung hier noch im Anfangsstadium befindet und Ansätze zunächst in kleinerem Rahmen (2) diskutiert werden, veröffentlicht meist in Form von Arbeitspapieren, die einem größeren Kreis von Sprachlehrern nur schwer zugänglich sind. Konsequenterweise an Lernzielen orientierte Lehrwerke für den Oberstufenunterricht sind nur vereinzelt auf dem Markt und richten sich dann in den meisten Fällen an Zielgruppen des Universitätsbereichs.

1.1 Der Lehrplan DaF der Europäischen Schulen

Der derzeit geltende « Lehr- und Stoffplan für Deutsch als 1. Fremdsprache » (3), der sich weitgehend an die methodisch-didaktische Grundkonzeption des Unterrichtswerks « Collection Holderith » anlehnt, behandelt zwar für die Unterstufe ziemlich ausführlich Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Zuordnung von sprachlichen Inhalten zu Klassenstufen, streift aber nur sehr oberflächlich die Didaktik und Methodik des Mittel- und Oberstufenunterrichts (ein Stoffplan für diese beiden Stufen fehlt mit dem Hinweis auf den Freiheitsraum des Lehrers vollständig!), und geht nur sehr allgemein auf die Zielvorstellungen ein (« angemessene spontane und ergiebige Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache » (4)). Es wäre an der Zeit, die Zielerwartungen im Unterricht DaF an den Europäischen Schulen genauer zu überdenken und zu formulieren. Dabei wäre z.B. zu fragen, auf welchem Teilbereich (schriftliche oder mündliche Beherrschung der Sprache) der Schwerpunkt liegen, wozu die erreichte Sprachkompetenz des Schülers letztlich dienen sollte (z.B. zum Studium an einer Universität eines deutschsprachigen Landes), inwiefern sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der zweiten Sprache von denen in der dritten Sprache unterscheiden. Wenn man aber genauere Lernzielbeschreibungen versucht, wird es unumgänglich, die allgemeinen Qualifikationen — Hörverstehen/Sprechen/Lesen/Schreiben — auch mit Lerninhalten auszufüllen. Eine derartige Präzisierung sollte aber nicht nur nach Sprachmaterial und Themenkreisen erfolgen, sondern z.B. auch nach Sprechintentionalen und textsortenspezifischen Aspekten.

Das Erarbeiten eines curricularen Lehrplans verlangt einen so großen Arbeitsaufwand, daß es von den Lehrkräften der Europäischen Schulen « so nebenher » nicht geleistet werden kann. Man sollte sich in diesem

Zusammenhang überlegen, wie Arbeitsergebnisse anderer Bildungseinrichtungen, die die deutsche Sprache an Ausländer vermitteln (5), modifiziert auf die Europäischen Schulen übertragen werden können, und wie eine Zusammenarbeit mit diesen Verbänden institutionalisiert werden könnte (etwa im « Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD »).

1.2 Lernzielbereiche im Fremdsprachenunterricht

Obwohl die Arbeit an Lernzielbeschreibungen im Fach DaF erst langsam anläuft, haben doch bestimmte Prinzipien curricularer Betrachtungsweise bei der Unterrichtsgestaltung vorweg allgemeine Anerkennung gefunden. Eines dieser Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts mit Fortgeschrittenen, dem auch der Lehrplan der Europäischen Schulen und die Aufgabenstellung in der schriftlichen und mündlichen Reifeprüfung Rechnung tragen, liegt in der Methode, (Original —) Texte zum Ausgangs- und Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit zu machen, möglichst zusammengefaßt zu übergeordneten Problemkreisen. So bestimmt der Lernbereich « Umgang mit Texten » weitgehend die Anforderungen im Fremdsprachenunterricht, wie ein Blick in die « Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung : Englisch », das sog. « Normenbuch », beweist. Im wesentlichen lassen sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Oberstufenunterrichts in drei übergeordneten Zielen zusammenfassen, die wohl allgemein akzeptiert werden :

- a) Fachwissen über die erlernte Sprache (z.B. Wirkung bestimmter Strukturen), über die Literatur in dieser Sprache und über den soziokulturellen Hintergrund (6) ;
- b) kommunikative Kompetenz als wichtigstes Lernziel (7) unterteilt in rezeptives Sprachverstehen (Hören, Lesen) und produktives Sprachverwenden (Sprechen, Schreiben) ;
- c) Fähigkeiten, die nicht nur für den Fremdsprachenunterricht gelten (z.B. Beurteilungsvermögen, Arbeitstechniken).

Lernzieldebatte und Linguistik haben — allerdings oft in konkurrierenden Terminologien — versucht, die einzelnen Fertigkeiten detailliert zu beschreiben, die nötig sind, um eine (Fremd-) Sprache zu beherrschen. Dem obersten Ziel « Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation » sind hierarchisch Grob- und Feinziele untergeordnet. Unter dem Grobziel « Wortschatzbeherrschung » steht u.a. das Feinziel « Einsicht in die Notwendigkeit einer gezielten Wortschatzauswahl », das dann z.B. der Lerninhalt « Unterschiedliche Wortfrequenzen im deutschen Sprachgebrauch » ausfüllen könnte. Die neueren curricularen Lehrpläne, die bereits an der Praxis überprüft wurden, vermeiden allerdings eine zu spezielle Aufgliederung (« Feinziele »).

1.3 Bewertung der schriftlichen Leistungen

Lernzielorientierte Aufgaben sind meist so gestellt, daß sie die Teilziele des Lernprozesses möglichst isoliert abprüfen und somit einzelne Leistungen des Schülers getrennt bewerten, was zweifelsohne zu einer genaueren Beurteilung der Gesamtleistung führt. Bei den meisten Schülern sind doch die Fähigkeiten und Fertigkeiten sehr verschieden ausgeprägt, man denke nur an die oft erheblichen Unterschiede zwischen rezeptivem Verstehen eines gesprochenen Textes und der produktiven

Sprachverwendung im mündlichen Bereich. Es werden bei Sprachprüfungen für Fortgeschrittene allerdings immer Teilaufgaben nötig bleiben, die mehrere Fähigkeiten gleichzeitig prüfen (« integrated skills »). Der Nachteil der herkömmlichen schriftlichen Abiturprüfung im Fach DaF liegt jedoch darin, daß das Lernziel « Sprachliche Kompetenz im Schriftlichen » grundsätzlich global abgeprüft wird. Die Teilleistung « Leseverständnis », die der Schüler möglicherweise durchaus erbracht hat, kann kaum bewertet werden, da sie im Aufgabentypus Textproduktion vermengt und vielleicht durch schwerwiegende Grammatikfehler verdeckt wird. Eine Aufspaltung in kleinere Prüfungseinheiten trägt somit zur Objektivierung bei.

Wer die an den Europäischen Schulen bisher üblichen Oberstufenkompositionen und Abiturarbeiten (ein Text mit drei Fragen (8) korrigiert hat, kennt die Unsicherheit und das Unbehagen bei der Bewertung. Sie schlagen sich auch objektiv in den oft weit auseinanderklaffenden Benotungen durch Erst- und Zweitkorrektor nieder. Da helfen auch hochgegriffene Formulierungen nicht weiter, die dem Prüfer Bewertungskriterien an die Hand geben wollen: Der Kandidat hat « den Beweis zu erbringen, daß er fähig ist, in der fremden Sprache richtig zu schreiben, und zeigen kann, daß er den vorgeschlagenen Text in Bezug auf seine menschliche Geltung, seinen literarischen Wert und seine kulturelle Bedeutung verstehen konnte » (9).

Das Ziel sollte sein, die rein integrierte Aufgabenform der bisherigen Abiturprüfung durch einen Aufgabentyp zu ersetzen, der lernzielorientiert die Teilfertigkeiten weitgehend isoliert bewertet.

2 *Vorschläge für eine kombinierte Textaufgabe im Fach DaF (schriftliche Reifeprüfung)*

Die folgenden Vorschläge für eine kombinierte Textaufgabe (10), wie sie in Sprachprüfungen (auch im Fach DaF) bereits praktiziert wird (11), soll als erster Beitrag zu einer Diskussion um die schriftliche Abiturprüfung in der Fremdsprache verstanden werden.

2.1 *Auswahl der Prüfungstexte*

Wenn man die Prüfungsaufgaben, die bisher im schriftlichen Abitur DaF zugrundegelegt waren, durchblättert, stellt man eine gewisse Einförmigkeit nicht nur in der Fragestellung, sondern auch in der Textauswahl fest. Letztere erklärt sich aus den Auswahlprinzipien: « Es ist ratsam, den Kandidaten nur Texte von guten (sic!) Schriftstellern vorzulegen, die den heutigen Lesern der gleichen Sprache sofort klar... und begreiflich sind » (12). Beabsichtigt der zweite Teil dieses Hinweises eine Festlegung des Schwierigkeitsgrades, ohne allerdings sinnvolle Kriterien anzubieten (13), so engt der erste Teil die Auswahlmöglichkeiten nicht nur auf « gute » Texte, sondern gar auf « gute » Schriftsteller ein. Eine Auseinandersetzung mit dieser völlig unangemessenen Beschreibung erübrigt sich.

Wünschenswert ist, daß der Schüler seine Fertigkeiten an Textarten aufzeigen kann, die im Unterricht behandelt wurden, d.h. an fiktionalen und nicht-fiktionalen. Er sollte deshalb auch in der Abiturprüfung die Wahlmöglichkeit zwischen diesen beiden Kategorien haben, wobei die beiden zur Wahl gestellten Texte mit den dazugehörigen Aufgabenapparaten im Schwierigkeitsgrad etwa gleichwertig sein müssen (14).

Die bisherigen Prüfungsaufgaben verzichten ausdrücklich darauf, dem Schüler ein Sachwissen abzuverlangen, das über den vorgelegten Text hinausgeht (15). Damit werden aber literaturgeschichtliche und landeskundliche Informationen, die im Unterricht gegeben werden und die der Lehrplan verbindlich vorschreibt, zu Marginalien, die in der Prüfung später keine Rolle spielen. Wenn « Einblicke in deutsche Lebensgewohnheiten, in die verschiedenen Bereiche deutscher Kultur und in die deutsche Literatur vermittelt werden » (16), so sollte der Schüler auch in der Prüfung später die Möglichkeit haben, über den vorgelegten Text hinausgehende Kenntnisse und Einsichten in diesen Bereichen unterzubringen. Es ist deshalb anzustreben, daß die nicht-fiktionalen Texte, seien es reine Sachtexte (z.B. popularwissenschaftliche Aufsätze) oder Texte aus dem Gebiet der Gedankenprosa, dem Themenreservoir « sozio-kultureller Hintergrund » entnommen sind; dabei sollte die Fragestellung den Blick vergleichend auf Parallelen in den anderen europäischen Ländern lenken.

Während der Themenkreis der nicht-fiktionalen Texte also auf Landeskunde im weitesten Sinn beschränkt sein sollte, müßte man die Wahl der Textsorte möglichst offen halten und dem Prüfling das breite Angebot der literarischen Gebrauchsformen anbieten, also z.B. auch Texte aus der Fremdenverkehrswerbung, Zeitungsglossen und -kommentare sowie Texte mit dialogischer Struktur (z.B. Interviews). Falls ein Originaltext als zu schwer erscheint, sollte man lieber mit Wort- und Sacherklärungen dem Schüler Hilfen geben als den Text purgieren.

Falls der Schüler den fiktionalen Text auswählt, soll ihm auch hier eine geeignete Fragestellung ermöglichen, an im Unterricht Erarbeitetes anzuknüpfen (17). Es ist auch denkbar, daß der vorgelegte Text einer Klassenpflichtlektüre (Ganzschrift) entnommen ist oder in Bezug zu ihr steht, wie es bei der Aufgabenstellung in der Muttersprache der Fall ist.

Wichtig ist, daß der Text nicht nur unter dem Gesichtspunkt des Inhaltlichen ergiebig ist (wovon die bisherigen Prüfungstexte ausgingen), sondern auch sprachstrukturelle und textsortenbezogene Aufgabenstellungen zuläßt.

2.2 *Die Teilaufgaben in der schriftlichen Prüfung*

Während die Bereiche « Hörverstehen » und « Sprechfertigkeit » weitgehend der mündlichen Prüfung vorbehalten sind, sollen die Fragestellungen des schriftlichen Teils dem Schüler die Möglichkeit geben, seine Fähigkeiten im « Leseverständnis » und « Schreiben » unter Beweis zu stellen (18).

2.2.1 *Aufgaben zum Textverständnis*

Der erste Teil sollte aufzeigen und bewerten, ob der Schüler den vorgelegten Text beim Lesen verstanden hat, in der curricularen Terminologie ausgedrückt: Lernzielkontrolle zur rezeptiven Kompetenz im stillen Lesen (19). Zur Überprüfung können gezielte Informationsfragen dienen oder Aufgaben, die eine Zusammenfassung einzelner Abschnitte verlangen (« Worum geht es ... ? »). Dabei müssen die Fragen sprachlich sehr einfach und für den Schüler sofort verständlich formuliert sein; der Prüfling sollte in diesem Teil Wendungen des Textes gebrauchen oder in syntaktisch unvollständigen Kurzsätzen antworten dürfen. Auf jeden Fall sollten hier Aufgabenstellungen vermieden werden, die eine

sprachliche Transferleistung verlangen («Geben Sie diesen Abschnitt in eigenen Worten wieder»). Geeignet erscheinen Aufgabentypen, die das Leseverständnis weitgehend oder sogar völlig von der Sprachproduktion isolieren; hier sind Lückentexte zu nennen und Aufgaben, bei denen der Schüler nur bestimmte Textstellen unterstreichen muß. Am wirkungsvollsten kann aber die Überprüfung des Textverständnisses durch Multiple-choice-Tests isoliert werden. Der Prüfling kann bei der Beantwortung völlig auf eigene sprachliche Äußerungen verzichten; er reagiert non-verbal auf Sätze, die Bezug zum gelesenen Textinhalt haben («Ist die Aussage auf der Grundlage des Textes richtig / falsch / nicht zu beantworten, da der Text nicht davon spricht?»).

2.2.2 *Textanalyse / Textkommentar*

Sollte der erste Teil lediglich das Textverständnis prüfen, so will der zweite das Lernziel «Umgang und Auseinandersetzung mit Texten» erfassen und damit in besonderem Maß Ergebnisse der Unterrichtsarbeit spiegeln. Dabei meint der Begriff «Textanalyse» die philologische, objektive Beschreibung und Erläuterung, «Textkommentar» dagegen die persönlich wertende Äußerung.

Aufgaben der Textanalyse könnten nach Strukturen und Sinneinheiten fragen, nach der Art der Verknüpfung der Textelemente, nach der Funktion einzelner Textteile und nach Merkmalen der Textsorte.

Der Textkommentar dagegen verlangt vom Schüler in stärkerem Maß kritische Distanz zum Text und persönliche Bewertung seiner Aussagen, was sich in der Fragestellung niederschlägt («Meinen Sie, daß ...?», «Erklären Sie, warum ...?», «Halten Sie ... für wichtig?»). Abgeprüft werden können Bewertungen des Textinhalts («Beurteilen Sie das Verhalten von ...!») und der Textform («Warum hat der Verfasser — Ihrer Meinung nach — für seine Aussagen die Textsorte „Glosse“ gewählt?»).

Wenngleich die korrekte Verwendung von Formulierungen des Prüfungstextes Hinweise auf bestimmte sprachliche Fähigkeiten des Schülers gibt, so sollte der Kandidat in diesem Teil doch zeigen, daß er sich auch sprachlich in kritischer Distanz mit dem Text auseinandersetzen und von vorgegebenen Formulierungen unabhängig machen kann.

2.2.3 *Freier Kurzaufsatz*

Dieser Prüfungsteil verlangt die Sprachproduktion in einer zusammenhängenden schriftlichen Darstellung, es handelt sich also um den Aufgabentypus, der im Fremdsprachenabitur der Europäischen Schulen z.Zt. überwiegt. Da persönliche Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler sehr unterschiedlich verteilt sind, wäre es wünschenswert, daß der Prüfling zwischen zwei oder drei Themen wählen kann. Die möglichst problemorientierten Fragen sollten nur in losem Zusammenhang zur Thematik des Prüfungstextes stehen, um nicht zu viele Gedanken und Sprachelemente der Vorlage einfließen zu lassen. Am günstigsten sind in diesem Zusammenhang freie Verbalisierungsaufgaben (z.B. Verbalisieren einer Karikatur); aber auch Texterweiterungen und gelenkte Aufsätze («Reizwortthemen», z.B.: Arbeitslosigkeit von Jugendlichen - Kriminalität - Hilfsmaßnahmen des Staates) sind denkbar. Auf jeden Fall sollten die Themen so offen gestellt sein, daß der Schüler mit ihrer inhaltlichen Ausfüllung keine Schwierigkeiten hat und den Aufbau seines Kurzaufsatzes selbst bestimmen muß (was eine bestimmte Mindestlänge voraus-

setzt). Die Fragestellung sollte dem Schüler auch die Möglichkeit geben, Sachkenntnisse über den soziokulturellen Hintergrund unterzubringen. Im Anschluß an den fiktionalen Text könnte man auch allgemeine Themen zur Literatur und zum Literaturbetrieb anfügen.

2.2.4 *Aufgaben zur Sprachstruktur*

Die Sprachstrukturtests, der letzte Teil der KTA, haben das Ziel, die Kompetenz des Schülers in Morphologie, Syntax und Lexikon festzustellen. Bewußt verzichtet wird in diesem Vorschlag auf einen gesonderten Orthographietest. In einer Zeit, in der einzelne Rechtschreibregeln grundsätzlich in Frage gestellt und in der Verstöße gegen die oft unlogische deutsche Orthographie im Muttersprachenunterricht nicht mehr als so gravierend beurteilt werden, sollte man im Fach DaF die Orthographie nicht überbewerten (20); in geringem Umfang wirken sich orthographische Fehler auf die Bewertung der Teilaufgaben 2 und 3 aus.

Welche Sprachstrukturen den Prüfungsaufgaben zugrundegelegt werden, hängt letztlich vom übergeordneten Lernziel ab, denn manche sprachlichen Erscheinungen sind für weite Sprachbereiche relevant, andere nur für eng begrenzte. Wird als Ziel vor allem die Beherrschung des mündlichen Gebrauchs der Sprache (vielleicht sogar der Umgangssprache) angestrebt, so werden Nominalkonstruktionen eine viel geringere Bedeutung bei der Erlernung der Sprache (und damit auch in der Prüfung) spielen, als wenn das Ziel verfolgt wird, wissenschaftliche Texte in deutscher Sprache verstehen zu können.

Die Teilbereiche Morphologie, Syntax und Semantik lassen sich nicht immer exakt voneinander abgrenzen; das gilt vor allem für den Komplex Morphologie/Syntax. Trotzdem sollte man versuchen, Aufgabenstellungen zu finden, die die Teilfähigkeiten isolieren und bewußte Verquickung, wie sie in manchen Prüfungsaufgaben angestrebt wird (21), vermeiden.

Wenn bestimmte Aufgabentypen im Unterricht noch wenig geübt wurden, oder wenn eine Fragestellung mit zu großem Aufwand an Erklärung notwendig wäre, empfiehlt es sich, ein Musterbeispiel voranzustellen, das Analogien erlaubt, Lösungen aber nicht vorwegnimmt.

2.2.4.1 *Aufgaben zur Grammatik*

In diesem Teil geht es für den Schüler vor allem darum, Grundkenntnisse in der Verwendung grammatikalischer Formen (z.B. in der Wortbildung, in der Flexion) nachzuweisen, wozu sich Lückentexte gut eignen. Man muß aber darauf achten, daß sich durch Wortwahl im Lückentext und grammatikalische Fachtermini der Aufgabenstellung nicht zusätzliche Schwierigkeiten für den Schüler einschleichen.

2.2.4.2 *Aufgaben zur Syntax*

Hier soll der Schüler zeigen, daß er mit Inhalten sprachlich frei umgehen kann und fähig ist, sich von einer vorgegebenen Satzstruktur zu lösen. Die Inhalte des Aufgabenapparates sollten entweder dem Basistext selbst entnommen sein oder zumindest Bezug zu ihm haben. Bewährt haben sich Transformationsaufgaben, die verlangen, eine Sprachstruktur in eine andere zu überführen (z.B. vom Aktiv ins Passiv, von einem Gliedsatz in ein Satzglied), ohne daß die inhaltliche Aussage verändert wird.

2.2.4.3 Aufgaben zur Lexik

Berechtigung finden Aufgaben, die Fähigkeiten in Semantik und Idiomatik zum Prüfungsgegenstand haben, allein in der Wichtigkeit dieser Teilgebiete für den Kommunikationsprozeß: Fehler im lexikalischen Bereich stören die Verständigung am stärksten.

Zwar werden Aufgaben zur Synonymik von der Fremdsprachendidaktik kritisch bewertet, da sowohl der rein semantische Aspekt (Bedeutungsnahe) als auch der strukturelle (Muß ein Wort gefunden werden, das an die gleiche Stelle im Kontext paßt?) Probleme der Bewertung bringt, doch lassen sich auch Synonymenaufgaben finden, die durchaus geeignet und bewertbar sind. Eine systematische Zusammenstellung von Übungen zur Lexik (die auch als Prüfungsaufgaben gestellt werden können), wie sie Löschmann (22) gegeben hat, zeigt, daß sich gerade hier sehr viele Aufgabentypen anbieten. Wichtig ist allerdings, daß im vorbereitenden Unterricht dem Schüler sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt werden, mit denen er derartige Aufgaben lösen kann (z.B. sprachliche Muster für Definitionsaufgaben).

2.3 Bewertung der Schülerleistung

Die Korrektur von Prüfungsarbeiten — nicht nur im Abitur DaF — sollte drei Kriterien verpflichtet sein: sie sollte für den Korrektor möglichst einfach, sie sollte objektiv und überprüfbar sein.

In Teilaufgabe 1 und 4 ist die Einfachheit der Korrektur durch Aufgabenformen gewährleistet, die sich weitgehend nach mitgelieferten Korrekturschemata bewerten lassen. Die Beurteilung von Aufgabe 2 und 3 sollten Hinweise erleichtern, die Einzelheiten der Korrektur standardisieren (23).

Wenn oben Objektivität als Korrekturziel gefordert ist, so ist damit nur gemeint, daß die Schülerarbeit nach vorher genau festgelegten Kriterien bewertet wird. Da in Sprachprüfungen für Fortgeschrittene immer auch Teilaufgaben nötig sind, in denen mehrere Fähigkeiten gleichzeitig geprüft werden, man sich also nicht nur auf objektive Tests (etwa im Multiple-choice-Verfahren) beschränken kann, bleibt vor allem für die Aufgabenteile 2 und 3 ein Ermessensspielraum des Prüfers. Eine gewisse Objektivierung kann aber auch hier erreicht werden, wenn die Beurteilungsmodalitäten (Maximalpunktzahl, Wichtung der Teilaufgaben, Punktabzug etc.) vorher festliegen und dem Schüler bekannt sind. Daß letztlich immer eine subjektive Entscheidung beim Korrektor liegt, nämlich ob die erbrachte Leistung für die Vergabe eines Punktes genügt oder nicht, muß nicht eigens betont werden. Wenn die Korrektur aber kriterienorientiert angelegt ist, wird sie (für Zweitprüfer und Prüfling) zumindest transparenter. Objektiv wird man eine Bewertung dann nennen können, wenn zwei Korrektoren unabhängig voneinander zum gleichen Punkteergebnis kommen.

2.3.1 Hinweise zur Korrektur von Teilaufgabe 1 und 4

Falls in Aufgabe 1 das Textverständnis nicht durch Auswahlantworten geprüft wird, sollten in keinem Fall Grammatik- und Orthografiefehler in die Bewertung eingehen; ähnliches gilt für Aufgabe 4, wo Orthografiefehler (in rein lexikalischen Aufgaben auch Grammatikfehler) unberücksichtigt bleiben sollten, um die Teilleistungen isoliert beurteilen zu können.

2.3.2 Hinweise zur Korrektur von Teilaufgabe 2 und 3

Bei der Korrektur der Teilaufgaben 2 und 3 werden sich mehr oder weniger all die Probleme wiederfinden, die die Bewertung der bisher üblichen Prüfungsarbeiten so schwierig und letztlich unbefriedigend machen. Zwar isolieren bereits zwei Korrekturdurchgänge (sprachlich - inhaltlich) Einzelleistungen, doch sollte man sich für die Bewertung vorher auf bestimmte Richtlinien einigen, wie diese Teilleistungen gewichtet werden sollen.

Ob man die Bereiche Inhalt (mit Aufbau): Ausdrucksvermögen: Sprachrichtigkeit im Verhältnis 1:1:1 bepunktet, ob man Teilaufgabe 2, in der textgebundenes Schreiben vorherrscht, weniger Inhaltspunkte zuerkennt als Teilaufgabe 3 (freie Textproduktion), ob man « Sperrklauseln » einbaut (daß z.B. eine völlige Verfehlung des Themas nicht durch bessere Leistungen in den anderen Bereichen ausgeglichen werden kann) — das alles müßten Diskussionen in den Fachkonferenzen erst klären.

Während die Prüfungsarbeit im Hinblick auf die Sprachrichtigkeit noch einigermaßen leicht zu korrigieren und wohl auch zu bewerten ist (24), und die Beurteilung des Inhalts sich an Kriterien der Aufsatztechnik in der Muttersprache orientieren kann (25), wird vor allem der Bereich « Sprachliches Ausdrucksvermögen » genauer festgelegt werden müssen.

2.3.2.1 Ebenen des sprachlichen Ausdrucks

Bei der Beurteilung des sprachlichen Ausdrucksvermögens sind drei Ebenen zu bewerten, die sich allerdings nicht immer scharf voneinander trennen lassen:

a) Wortebene

Als Wortfehler im engeren Sinne ist die falsche Verwendung von Wörtern anzustreichen, die einen irreführenden Sinn oder gar keinen Sinn entstehen läßt; ferner ungenaue Verwendung von Wörtern, geringe Variationsmöglichkeiten und Unangemessenheit in der Wortwahl.

b) Phrasenebene

Negativ zu beurteilen sind alle Formen von « Sprachprimitivismus » (ausdrucksarme Verben, Häufung von Hilfsverbkonstruktionen usw.), positiv sollte u.a. bewertet werden, wenn der Schüler die angemessene Stilebene getroffen und häufig idiomatische Wendungen benützt hat. Daß es gerade hier (aber auch in der Wortwahl) Randbereiche gibt, wo es schwierig ist zu entscheiden, ob von der Norm abweichende Formulierungen als falsch oder nur als unüblich zu gelten haben, muß nicht hervorgehoben werden.

c) Satzebene

Auf der Satzebene sollten Klarheit und Variation des Satzbaus sowie die Technik der Satzverknüpfung bewertet werden.

2.3.2.2 Beschränkung der Wortwahl

In den Teilaufgaben, in denen sich der Schüler frei äußert, ist es im Hinblick auf eine Objektivierung der Leistung (Vergleichbarkeit) unbedingt erforderlich, Richtwerte für die Textlänge anzugeben. Dabei muß bedacht werden, daß bei gleicher inhaltlicher Aussage der Abstraktions-

grad höher, die Aufgabe also schwerer wird, wenn man die Wortzahl verringert. Die Angabe der ungefähr erwarteten Wortzahl soll vermeiden, daß der Schüler in den Antworten Sachwissen unterbringt, das in diesem Zusammenhang nicht verlangt ist. Falls sich solche Zusätze in der Arbeit finden, sollten sie weder sprachlich noch wortzahlmäßig berücksichtigt werden.

2.3.3 *Verhältnis der Prüfungsteile zueinander*

Offen bleibt noch die Frage, wie die vier Teilaufgaben gewichtet und damit die Teilfertigkeiten des Schülers gewertet werden sollen. Wie man sich auch entscheidet (z.B. im Verhältnis 15 : 25 : 40 : 20), so sollte man aus praktischen Gründen (Umsetzen in die Notenskala) jeweils von Gesamtpunktzahlen ausgehen, die ein Vielfaches von 10 ausmachen.

2.4 *Beispiel für eine Prüfungsaufgabe nach vorgeschlagenem Muster*

Im folgenden wird eine Prüfungsaufgabe angefügt, die die Vorschläge verdeutlichen soll. Sie schließt sich an einen fiktionalen Text an (H. Böll : Die verlorene Ehre der Katharina Blum, dtv 380) und wurde modifiziert in einer 7. Klasse (Schuljahr 1976-77) erprobt.

Während die Erzählung an eine 7. Klasse sprachlich nicht allzu hohe Anforderungen stellt, ergeben sich für das inhaltliche Verständnis Schwierigkeiten, die auf die nicht-chronologische Erzählweise des Autors zurückzuführen sind. Deshalb wurde nach dem ersten Lesedurchgang in einem zweiten eine synoptische Zeittabelle erstellt, die die Handlungen der Hauptpersonen leichter überschaubar machte. Bei der folgenden Behandlung der Erzählung im Unterricht wurden Schwerpunkte gelegt : der « Bildzeitungs »-Journalismus, die charakterliche Entwicklung der Katharina Blum, der Autor Böll, Nominalkonstruktionen im Amtsdeutsch. Abschließend wurde mit den Schülern eine Kritik des gleichnamigen Films (Wolf Donner : « Der lüsterne Meinungsterror » in der « Zeit » vom 10.10.1975) und ein Interview mit den Regisseuren (in der gleichen Ausgabe der « Zeit ») gelesen und besprochen ; in diesem Zusammenhang wurde die Textsorte « Interview » genauer behandelt. Dies zur Erklärung der folgenden Aufgabenstellung. Die verschiedenen Aufgabentypen waren den Schülern aus früheren Prüfungen bekannt.

I. **TEXTVERSTÄNDNIS** maximale Punktzahl : 15

Lesen Sie das Kapitel 8 (Seite 14/15) aufmerksam durch und kreuzen Sie die zutreffende (= korrekte) Antwort an.

	richtig	falsch	kann nicht beantwortet werden, da der Text nicht davon spricht
1. Die Polizei konnte über die Vorgänge der ersten vier Tage wenig herausfinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Für die Zeit, in der die Blornas im Skiurlaub waren, Katharina also nicht arbeitete, bekam sie auch keinen Lohn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Katharina hatte von ihrer Patentante eine Einladung zu einem privaten Hausball bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Blornas wollten am Ende der laufenden Woche wieder zurückkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Frau Blorna hatte versprochen, mit Katharina zum Tanzen zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Katharina war bisher selten zum Tanzen gegangen, weil sie nach der Arbeit einfach zu müde war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Frau Blorna erzählte, daß es in der Stadt nur wenig geeignete Tanzlokale gebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Katharina arbeitete bei Hiepertz nicht regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Katharina brachte mit ihrem eigenen Auto die Hiepertz zum Bahnhof.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Weil Katharina keinen Parkplatz fand, trugen die Hiepertz ihr Gepäck selbst zum Bahnhof und bedankten sich für die Gefälligkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Es ist nicht nachzuweisen, wo sich Katharina zwischen 17.30 und 18.15 Uhr aufhielt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Katharina war als Andalusierin verkleidet ; sie hatte eine rote Nelke im Haar und rote Strümpfe an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Während der Straßenbahnfahrt begegneten ihr viele Menschen in Beduinenkostümen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Im Laufe der polizeilichen Ermittlungen war es unwichtig, welches Verkehrsmittel Katharina benützte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Als Katharina bei Frau Woltersheim ankam, war sie einer der ersten Gäste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. **TEXTANALYSE / TEXTKOMMENTAR** zusammen : maximal 25 Punkte

Wählen Sie zwei Aufgaben zur Bearbeitung aus. Jede Frage soll in ca. 80 Wörtern beantwortet werden.

1. Charakterisieren Sie Herrn Blorna. (Denken Sie auch an die Veränderung in seinem Verhalten !).
2. Erklären Sie den Untertitel der Erzählung : « Wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann ».
3. Beschreiben Sie die Erzählweise des Autors. Gehen Sie dabei von dem Bild aus, das Böll im 2. Kapitel verwendet.

III. FREIER KURZAUFSATZ (ca. 200 Wörter) maximal 40 Punkte

Wählen Sie ein Thema zur Bearbeitung aus.

1. Ist das Werk «Die verlorene Ehre der Katharina Blum» für eine Verfilmung geeignet? Begründung!
2. Die Boulevardpresse in und (Setzen Sie hier nach eigener Wahl die Namen von zwei europäischen Ländern ein).
3. Schreiben Sie einen Text über einen Akt politischer Gewalt und seine Folgen.

IV. SPRACHSTRUKTUREN

1. Bilden Sie aus dem unterstrichenen Satzteil (Präpositionalphrase) einen Nebensatz, ohne daß sich der Sinn ändert. (Maximale Punktzahl: 4).

Beispiel: Zur besseren Kontrolle des Hauses wurde von der Polizei das Telefon abgehört.

Antwort:

Um das Haus besser kontrollieren zu können, wurde von der Polizei das Telefon abgehört.

- a) Nach der polizeilichen Vernehmung durfte Katharina Blum in ihre Wohnung zurückkehren.
- b) Katharina wollte gegen den Journalisten Tötges gerichtlich vorgehen, weil sie glaubte, daß er den Tod ihrer Mutter verursacht hatte, konnte es aber wegen der fehlenden Beweise nicht.
- c) Erst durch das Abhören von Katharinas Telefon fand die Polizei heraus, wo sich Götten aufhielt.
- d) Selbst die strenge Überwachung von Katharinas Wohnung durch Polizeibeamte konnte die Flucht Götzens nicht verhindern.

2. Ergänzen Sie im folgenden Text die fehlenden Endungen. (Maximale Punktzahl: 4).

Über Heinrich Böll

Unter d... erst nach d... zweit... Weltkrieg hervorgetreten... Schriftstellern hat der 1917 in Köln geboren... Heinrich Böll als erster auch über d... Grenzen der BRD hinaus Anerkennung gefunden. Er wurde 1972 mit d... Nobelpreis für Literatur ausgezeichnet. Das verdanken sein... Bücher, die heute in viel... Sprachen der Weltliteratur übersetzt sind, nicht nur dem stilist... und formal... Können, sondern vor alle... auch d... Engagement ihr... Autor...

H. Stolte: Stimmen der Gegenwart, Hamburg 1975, 5.16)

3. Verwandeln Sie die direkten Aussagen Katharinas in die indirekte Rede. (Maximale Punktzahl: 3).

Beginnen Sie so: Frau Blum gab zu Protokoll, daß...

- a) «Am 20.2. war ich zu diesem Hausball eingeladen, der eigentlich am 21.2., an Weiberfastnacht, hatte stattfinden sollen».

- b) «Viermal habe ich bei Blornas mitgetanzt, wenn ich mit dem Aufräumen und Abwaschen fertig war, wenn der Kaffee serviert war und Dr. Blorna die Bar übernommen hatte».

- c) «Ich gehe nie zum Tanzen, da es in dieser Stadt für mich keine geeigneten Möglichkeiten gibt».

4. Wählen Sie die richtige Antwort aus. (Maximale Punktzahl: 4).

Vernehmung zur Person

- a) ein Mensch wird persönlich von der Polizei verhört
- b) die Polizei befragt die Person nach ihrem bisherigen Leben
- c) beim polizeilichen Verhör wird eine zweite Person als Zeuge vernommen
- d) eine Person wird von der Polizei gefangengenommen

Fehldiagnose

- a) Untersuchungsergebnis, das durch einen Fehler zustande gekommen ist
- b) unvollständiges Untersuchungsergebnis
- c) die Feststellung, daß etwas fehlt
- d) die Feststellung, daß jemand einen Fehler gemacht hat

unbesorgt

- a) ungefährlich
- b) sorglos, unbekümmert
- c) vergeblich
- d) eine Hausfrau hat nicht eingekauft

mit Schwierigkeiten fertig werden

- a) Schwierigkeiten haben
- b) schwierige Aufgaben vermeiden
- c) sich nicht länger mit Schwierigkeiten beschäftigen
- d) Schwierigkeiten überwinden

Fluchtgefahr

- a) Gefahr, die eine Person während der Flucht bedroht
- b) gefährliche Flucht
- c) Gefahr, daß eine Person flieht
- d) Flucht nach einem Verkehrsunfall

jemanden aufsuchen

- a) bei jemandem etwas Bestimmtes suchen
- b) jemandem beim Suchen helfen
- c) zu jemandem gehen, um mit ihm etwas Wichtiges zu besprechen
- d) jemanden besuchen, um sich mit ihm gemütlich zu unterhalten

das hat nichts zu sagen

- a) das darf man nicht sagen
- b) das ist unwichtig
- c) das wird später geklärt
- d) das kann nicht ausgedrückt werden

von vorneherein

- a) von Anfang an
- b) zum erstenmal
- c) im ersten Augenblick
- d) von der Vorderseite aus

5. Definieren Sie kurz (möglichst anhand eines Beispiels) den Begriff «*Geständnis*». (Maximale Punktzahl : 2).

6. Unterstreichen Sie (in der Klammer) den richtigen Ausdruck. (Maximale Punktzahl : 3).

- a) Lassen Sie mich das mal (angreifen / in die Hand nehmen / anfassen) ; dann klappt das schon.
- b) Rede nicht lange (herum / darum / davon), sondern sage gleich die Wahrheit !
- c) Wenn wir die Tatwaffe gefunden haben, werden wir dem Täter auch auf die Spur (kommen / bekommen / finden).
- d) Er (konnte / wollte / durfte) nicht wahrhaben, daß Katharina Götten wirklich liebte.
- e) Nie und (immer / nimmer / nichts) werde ich ihn verraten !
- f) Der Staatsanwalt und der Inspektor konnten sich schon bald ein Bild von den Vorgängen (machen / nehmen / vorstellen).

7. *Schlußbemerkung*

Die Vorschläge sollten ein Diskussionsbeitrag zum Thema Sprachprüfungen an den Europäischen Schulen sein. Ausgehend vom Abitur im Fach DaF sollten Aufgabenformen vorgestellt werden, die eine differenziertere Prüfung und Beurteilung der Fähigkeiten des Schülers ermöglichen und eventuell als Rahmen auch auf andere Sprachprüfungen übertragbar sein könnten.

Anmerkungen

- (1) im folgenden abgekürzt DaF.
- (2) z.B. während der Jahrestagung DaF an der TU Berlin vom 21.5.-23.5.1975.
- (3) veröffentlicht in der «*Pädagogischen Zeitschrift*» der Europäischen Schulen Nr. 47 (Januar 1976).
- (4) ebd. S.XXVII.

(5) Man denke an die «*Studienkollegs*», an das «*Goethe-Institut*», an den «*Deutschen Volkshochschulverband*», aber auch an Verbände und Einrichtungen außerhalb des deutschen Sprachraums, wie z.B. an die «*Associazione italiana docenti di lingua tedesca*».

(6) Genauer sind die Lernziele und Themen zur Landeskunde für einzelne Altersstufen zusammengestellt bei M. Erdmenger / H.-W. Istel : *Didaktik der Landeskunde*, München 1973.

(7) vgl. H.-E. Piepho : *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg - Frickhofen 1974.

(8) Geradezu rührend wirken die Hinweise, die zur Art der Prüfungsfragen gegeben werden (Dokument zur Abiturprüfung EE/1985/75 - D S.22) : «*Einfache Fragen, gut überlegt, werden die Anstrengung der Kandidaten lenken. Sie werden ihnen helfen, je nach Fall, den allgemeinen Sinn des Textes oder seine wichtigsten Gesichtspunkte herauszufinden, die Folge und die Verbindung der Ideen zu entdecken, eine Lage darzustellen, einen Charakter zu analysieren usw.*».

(9) ebd. S.23.

(10) im folgenden abgekürzt : KTA.

(11) KTA sind in verschiedenen Prüfungsordnungen vorgesehen, z.B. in der «*Rahmenordnung für die Prüfung zum Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse*» (Universität), in der Prüfung «*Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*» (Volkshochschulen), in der «*Prüfungsordnung zum Deutschen Sprachdiplom für Ausländer*» (Goethe-Institut), in der «*Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz*» (Auslandsschulen), in der «*Einheitlichen Prüfungsordnung in der Abiturprüfung*» (Gymnasien).

(12) Dokument EE / 1985 / 75 - D S.22.

(13) Wer ist z.B. mit «*den heutigen Lesern*» gemeint ?

(14) Exakte Kriterien für den Grad der sprachlichen Schwierigkeit eines Textes (z.B. Satzlänge, Häufigkeit von ungebräuchlichen Wörtern und Phrasen) müssen allerdings noch von der Fachdidaktik entwickelt werden.

(15) «*Man wird natürlich auch vermeiden, Fragen zu stellen, die bestimmte Kenntnisse der Literaturgeschichte oder der Zivilisation verlangen, wenn sie nicht im Text miteinbegriffen sind*». (Dokument EE/1985/75 - D S.22).

(16) Lehrplan S. XXVIII.

(17) Hier macht sich das Fehlen eines Stoffplans für die Mittel- und Oberstufe negativ bemerkbar.

(18) Es gibt aber Examina, die auch im schriftlichen Teil das Hörverständnis prüfen. Es wird dann ein Text (meist zweimal) vorgelesen, wobei sich die Kandidaten während des Vorlesens (oder nur beim zweitenmal) Notizen machen. Die sich anschließenden Aufgaben — oft im Multiple-choice-Verfahren — ermitteln, ob der Prüfling das Gehörte verstanden hat. Diese Form findet sich u.a. in Examina der Universitäten, wo festgestellt werden soll, ob ein Student fähig ist, einer Vorlesung oder Diskussion in deutscher Sprache zu folgen.

- (19) Die Teilfertigkeiten, die dazu nötig sind, stellte vor kurzen M. Löschmann zusammen. G. Neuf-Münkel berichtet darüber in ihrem Aufsatz « Darstellung, Konspekt, Analyse und Zusammenfassung als Vorstufe für ‚kritisches Lesen‘ » in: Didaktische und methodische Beiträge. Deutsch als Fremdsprache (Hrg. Arbeitskreis DaF beim DAAD), Materialien Heft 7, 1976).
- (20) Zur Kritik an den üblichen Diktaten als Instrument der Leistungsmessung, vgl. H. Stalb: « Der Einstufungstest zum Zertifikat ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und die Aufnahmeprüfung an den Studienkollegs » (in: « Zielsprache Deutsch » 1976/3, S.28). Dort wird auf die Möglichkeit von Lückendiktaten zur Isolierung von bestimmten Orthographieproblemen und deren Überprüfung hingewiesen.
- (21) Beispiel für eine kombinierte Aufgabenstellung:
- Bilden Sie mit den folgenden Wörtern einen Fragesatz im Perfekt. (Damit der Satz sprachlich korrekt wird, müssen Sie noch Wörter einfügen und natürlich die grammatikalisch richtige Form der Wörter verwenden): wann / Zeitung / Fall Blum / schreiben / erste Mal.
- (22) Referat während der 4. Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel 1974; siehe Tagungsbericht « Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren » (Hrg. H.G. Funke), München 1975 (dort S.315 ff M. Löschmann: « Fragen der Wortschatzarbeit unter dem Aspekt der rationellen Entwicklung des verstehenden Lesens »).
- (23) Der Grundsatz der Einfachheit verbietet es, mit einem komplizierten Fehlerquotienten zu arbeiten, wie ihn etwa die « Normenbücher » vorsehen. Die Mehrarbeit bei der Korrektur steht zu der zusätzlich erreichten (Schein-) Objektivierung in keinem Verhältnis.
- (24) Zur Bewertung der Orthographiefehler im allgemeinen siehe Abschnitt 2.2.4. Man sollte Rechtschreibverstöße nur dann als gravierend ansehen, wenn sie sinnentstellend wirken. Im übrigen gilt die Aussage des Lehrplans (S. XXXIV), nämlich daß man bei Gr- und O-Fehlern zwischen « unverzeihbaren (aufgrund der strukturellen Regelmäßigkeit) und verzeihlichen Fehlern (bei nicht einzuordnenden Ausnahmen) » unterscheiden muß.
- (25) Solche Kriterien sind z.B. Aufgaben- und Problemverständnis, Aufbau des Kurzaufsatzes, Themaentfaltung und Gedankenführung, Differenzierung der Aussagen.

H. DREXLER
(Varese)

„Classes de neige“ - und/oder - Schullandheimaufenthalt

In regelmäßigen Abständen erfährt der Leser des « Bolettino Pedagogico » über die Durchführung von « Classes de neiges » in Saas-Grund/Schweiz, wie zuletzt in Nr. 49/76 der oben genannten Zeitschrift. Dies gibt mir Anlaß, einmal eine andere Art des Daueraufenthaltes mit Schulklassen diesen « Schneeklassen » gegenüberzustellen.

Die Idee der « Classes de neiges », der Schneeklassen, kommt aus Paris und geht auf den Arzt Dr. Forestier zurück, der, als vor etlichen Jahren eine Grippeepidemie die Schulen der französischen Hauptstadt heimsuchte, erklärte, daß weder Tabletten noch Vitamine hülften, daß nichts anderes übrigbliebe, als die Kinder aus dem « Bazillenbecken » der nebelverhangenen Seine herauszubringen. Er mietete ein Chalet in den Alpen und ließ mit 32 Kindern einer Volksschulklasse, mit dem Klassenlehrer und einer Schwester für vier Wochen den Smog der Großstadt hinter sich. Es erwies sich später, daß die Leistungen, die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit in den « Schneeklassen » für lange Zeit besser waren als bei den Daheimgebliebenen.

Dieses Beispiel hat nicht nur in Frankreich, sondern auch in Belgien Schule gemacht. Seitdem verlassen in diesen Ländern zahlreiche Schulklassen Winter für Winter die nebelgrauen Großstädte und verlegen ihren Unterricht in die Welt des Schnees.

Nicht nur aus einer gesundheitlichen Notwendigkeit heraus wurde in Deutschland seit 50 Jahren eine andere Form von gemeinsamen Daueraufenthalten für Schulklassen entwickelt, der Schullandheimaufenthalt.

Es ist nicht einfach, Schullandheimaufenthalt zu definieren. Er ist nicht gleichbedeutend mit « verlängerte Ferien ». Ebenso falsch ist es, im Schullandheimaufenthalt eine Wanderfahrt oder Studienreise zu sehen. Es wäre auch nicht richtig, wollte man den Schullandheimaufenthalt allein um der sportlichen Betätigung oder allein um der gemeinschaftserzieherischen Einflüsse willen tätigen. Auch wäre es absurd, Schullandheimaufenthalt als Verlegung des Klassenzimmers und des Stundenplans in eine andere Gegend zu sehen.

Schullandheimaufenthalt ist ganzheitliches, anschauliches Lernen durch selbständiges Erarbeiten, durch Erforschen und durch eigenes Erleben. Es ist das Experimentierfeld für Gruppenarbeit. Dies entspricht der grundlegenden Erkenntnis Pestalozzis: « Wahre Erziehung ist Hilfe zur Selbsthilfe ». Es ist das Bemühen um die Entwicklung des Willens zur Eigenverantwortung und zur Selbsttätigkeit.

So gesehen ist das Schullandheim das große « pädagogische Laboratorium » des Schulwesens, und als das hat es sich in mehr als 50 Jahren immer wieder erwiesen. Noch nie war der Schullandheimaufenthalt in Deutschland so aktuell wie heute. Lange Anmeldefristen sind die Regel.

In der Zwischenzeit hat der Schullandheimaufenthalt viele Freunde nicht nur in Deutschland gefunden. Er gehört genauso selbstverständlich zur Schule in der Schweiz und in Österreich. Englische Klassen fahren zum Schullandheimaufenthalt nach Österreich. Und durch das Deutsch-Französische Jugendwerk gewinnt er auch in Frankreich immer mehr Anhänger.

Erzieherisch sind Daueraufenthalte durch kein anderes schulisches Mittel auch nur annähernd zu ersetzen. Europäische Schulen sollten jedoch weder den einen noch den anderen Daueraufenthalt nur schematisch übernehmen.

Es hat wohl einen Sinn, — mit einer Klasse, deren Glieder sich in einem Gastland befinden, vielfach dort geboren sind und ihr Mutterland in der Regel nur durch einen vierzehntägigen Aufenthalt bei den Großeltern kennenlernen, — durch einen Schullandheimaufenthalt ein Stück Mutterland zu erarbeiten. Die Tatsache jedoch, daß wir mit Klassen der Europäischen Schulen Daueraufenthalte durchführen, sollte diesen einen besonderen Akzent verleihen :

Sie sollten in einem Land der Europäischen Gemeinschaft stattfinden, um exemplarisch Land und Leute eines Teils unserer Gemeinschaft kennenzulernen.

Sie sollten europäisch offen sein, denn wo sonst, wenn nicht hier kann europäisches Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt werden.

Sie sollten in nicht zu großen Gruppen durchgeführt werden, aber am Aufenthaltsort mit der Jugend des Gastlandes in Kontakt treten.

Und sie sollten nicht an eine bestimmte Jahreszeit gebunden sein.

Kollege Kurt Stähler von der Europäischen Schule in Karlsruhe bezeichnete im « Bolettino Pedagogico Nr. 39 / Juni 1974 Aufenthalte solcher Prägung als « Euroklassen » und schreibt : « Unsere Schüler würden auf diese Weise Europa aktiv erforschen und somit europäisches Bewußtsein entwickeln ».

Wir alle wissen, wie unbefriedigt wir über den Erziehungsgehalt unserer « Europäischen Stunden » sind. Warum nutzen wir nicht mehr die Idee des Daueraufenthaltes in Schullandheimen als wesentlichen Beitrag zur europäischen Erziehung ? Dies wäre sicherlich europäisch wertvoller als die meisten unserer « Europäischen Stunden ».

H. BRENDLER
(Varese)

"Classes de neige" et/ou "Classes vertes" (1)

A intervalles réguliers, le lecteur du « Bulletin pédagogique » est informé du déroulement de « classes de neiges » à Saas-Grund (Suisse), comme dernièrement dans le numéro 49/76 de cette revue. Ceci me permet de soumettre une contre-proposition en matière de séjour scolaire prolongé.

L'idée des « classes de neige » trouve son origine à Paris où le docteur Forestier, lorsqu'il a dû affronter, il y a plusieurs années, une épidémie de grippe dans les écoles de la capitale, expliqua que, ni les cachets, ni les vitamines ne pouvaient aider, et qu'il ne restait plus qu'à faire sortir les enfants de ce « bassin bacillaire » de la Seine constamment enveloppée de brouillard. Pour cela, il loua un chalet dans les Alpes et délaissa, en compagnie de 32 enfants d'une classe de l'Ecole Primaire, de leur enseignant et d'une infirmière, le brouillard de la grande ville pendant 4 semaines. Par la suite, il s'avéra que les prestations des élèves de « classes de neige » ainsi que leurs qualités de concentration et d'absorption furent meilleures, pendant une longue période, que celles des élèves restés dans leur environnement habituel.

Cet exemple a fait école, non seulement en France, mais aussi en Belgique. C'est ainsi que de nombreuses classes de ces deux pays délaissent, hiver après hiver, les villes embrumées et transfèrent leurs cours à la neige.

Ce n'est pas uniquement pour des nécessités de santé que se développe, en Allemagne, depuis 50 ans, une autre forme de séjour continu et communautaire pour les classes, les « classes vertes ».

Il n'est pas simple de définir ces « classes vertes ». Cela n'est pas synonyme de « vacances prolongées ». Il est tout aussi faux de voir, dans ces « classes vertes », une promenade ou un voyage d'étude. De même, il ne serait pas bon d'organiser des « classes vertes » uniquement dans un but sportif ou dans des buts d'éducation en communauté. Il serait de même absurde de considérer ces « classes vertes » comme une transposition de la salle de classe et de l'emploi du temps dans un autre environnement.

Les « classes vertes » doivent être considérées comme un apprentissage expressif par un travail individuel, par une recherche et par une évocation propres. C'est un terrain d'expérience pour le travail en commun. Ceci correspond aux notions de base de Pestalozzi : « L'éducation vraie est une aide pour s'aider soi-même ». C'est l'effort pour développer la volonté de responsabilité et d'activité personnelles.

(1) On adoptera cette formule pour décrire les classes transférées momentanément, à l'instar des « classes de neige », à la campagne.

De cette façon, le foyer rural scolaire représente un grand « laboratoire pédagogique » de l'école, ce qui s'est toujours vérifié durant plus de 50 ans. En Allemagne, le séjour en « classes vertes » n'a jamais été aussi actuel qu'aujourd'hui. De longs délais d'attente sont habituels.

Entre-temps, le séjour en « classes vertes » a trouvé d'autres adeptes en dehors de l'Allemagne. Il fait tout naturellement partie de l'école en Suisse et en Autriche. Des classes anglaises vont en « classes vertes » en Autriche. Et, par l'intermédiaire de l'association franco-allemande pour la Jeunesse, cette formule trouve aussi en France de plus en plus d'adeptes.

Au point de vue éducatif, ces séjours continus ne peuvent être remplacés par aucun autre moyen, ni même approximativement. Les Ecoles européennes, toutefois, ne devraient pas adopter trop schématiquement l'une ou l'autre forme de séjour.

Il serait en effet insensé — avec une classe dont les membres se trouvent en pays étranger et souvent y sont nés et ne connaissent généralement, leur pays d'origine que par un séjour de 15 jours chez les grand-parents — de leur fournir un morceau de patrie par un séjour en « classes vertes ». Pourtant, le fait que nous organisons de tels séjours avec les classes des Ecoles européennes devraient leur donner un accent particulier :

— ces séjours devraient avoir lieu dans un des pays de la Communauté, afin de connaître les habitants d'une partie de notre Communauté et leur région.

— Ils doivent être européens ouverts, sinon où donc pourrait-on développer ce sentiment de communauté, si ce n'est dans ces classes ?

— Ils ne doivent pas être organisés avec des groupes trop importants numériquement, mais doivent prendre contact sur leur lieu de séjour avec les jeunes du pays d'accueil. Et ils ne doivent pas être liés à une certaine saison.

Le collègue Kurt Stähler de l'Ecole Européenne de Karlsruhe dénomme, dans le Bulletin Pédagogique numéro 39 de juin 1974, des séjours de ce genre « euroclasses » et ajoute : « De cette façon, nos élèves découvriront activement l'Europe et développeront ainsi leur conscience européenne ».

Nous savons tous combien nous sommes insatisfaits de la valeur éducative de nos « heures européennes ». Pourquoi n'utilisons-nous pas plus l'idée d'un séjour en foyer scolaire rural comme contribution essentielle à l'éducation européenne ? Ceci serait, sans nul doute, plus valable au point de vue européen, que la plupart de nos « heures européennes ».

H. BRENDLER
(Varese)

(traduction : S. FLACKE)

Classes de neige

En ce qui concerne l'organisation des classes de neige au mois de janvier, un parent d'élève a envoyé un lettre à l'école qui mérite toute notre attention. Le parent, Monsieur G. van den Berge, est contre l'organisation des classes de neige. Ses arguments énumérés ci-dessous pourraient éventuellement être discutés dans notre journal pédagogique.

1. L'enseignement dispensé à l'Ecole européenne est destiné en premier lieu aux enfants des fonctionnaires des institutions communautaires. Cela n'empêche pas que d'autres enfants puissent être également admis, ce qui est considéré généralement — et à juste titre — comme une bonne chose, dans la mesure où cela permet à nos enfants de côtoyer des enfants provenant de milieux sociaux différents. Toutefois, la composition hétérogène des classes comporte certaines contraintes, e.a. l'obligation de ne pas organiser, dans le cadre scolaire, des excursions qui entraînent des dépenses élevées pour certains parents.

Or, les frais des classes de neige sont restitués dans leur presque totalité, aux fonctionnaires européens alors que l'Ecole et l'Association demandent aux autres parents une contribution qui varie suivant leur revenu. Même en tenant compte du fait que l'Ecole européenne fournit les skis et les chaussures, il faudra tout de même ajouter à ce montant quelques milliers de francs pour les frais d'équipement et l'argent de poche. Cela constitue une charge trop lourde pour certains parents.

Peu importe, à cet égard, que la direction de l'Ecole européenne soit disposée, le cas échéant, à prendre en charge la contribution minimale, car les parents concernés préféreront, en général, renoncer à la participation de leur enfant plutôt que de devoir demander l'aumône à l'Ecole européenne.

Les classes de neige deviennent ainsi — sans que cela soit intentionnel, je n'en doute pas — une excursion à caractère discriminatoire dans la mesure où certains enfants en sont exclus pour des raisons financières.

2. Il y a un second argument qui ne convaincra peut-être pas beaucoup de parents mais qui, à mon avis, devrait peser très lourd dans la balance. A une époque, où dans tous les pays, l'heure est à l'austérité budgétaire et, où nos gouvernements sont amenés à réduire des subventions au profit d'actions bien plus indispensables que les classes de neige pour les enfants de fonctionnaires européens bien payés, est-il justifié de faire supporter les frais de ces classes par les contribuables des pays membres ?

Certes, un poste est déjà prévu au budget des Communautés et il ne représente qu'un bien modeste montant sur un budget de plusieurs milliards d'unités de compte. D'ailleurs, ce sont en premier lieu les institutions les responsables, puisqu'elles accordent les subventions. Ensuite, il ne serait pas difficile de signaler d'autres dépenses peu utiles qui pourraient être supprimées. Mais tout cela n'est pas une raison suffisante de ne pas s'attaquer aux abus lorsque nous nous trouvons devant un cas concret d'affectation douteuse de fonds publics. D'autant plus douteuse d'ailleurs que la subvention est

prélevée sur le poste budgétaire « Allocations familiales » (!). Il est probable — et il faut espérer — que la Cour des Comptes européenne qui verra bientôt le jour, ne sera pas disposée à avaler de telles pratiques. En attendant, les bénéficiaires de subventions ont, eux aussi, une certaine responsabilité.

3.

4. Ainsi qu'il résulte de la circulaire que vous avez distribuée aux parents, vous considérez que la participation aux classes de neige est souhaitable dans la mesure où il est généralement reconnu que ce séjour en montagne est particulièrement bénéfique aux enfants tant sur le plan de leur santé que sur le plan de leur formation. C'est effectivement ce que nous dit la sagesse conventionnelle. Et les dépliants des stations d'hiver ne font rien pour nous désabuser. Mais à plusieurs reprises, des journaux suisses ont fait état de déclarations de médecins qui ne partagent nullement ce point de vue. En réalité, il semble que les vacances de neige sont plutôt susceptibles de nuire à la santé des enfants, à moins que la durée du séjour ne soit de 4 semaines au moins et que l'enfant ne passe les vacances dans un cadre familial. Cela est important car, dans les classes de neige, les heures de sommeil sont trop courtes, les enfants ont rarement l'occasion de se retirer pour lire tranquillement un livre si le cœur leur en dit et ainsi doit-on constater, souvent déjà après une semaine de classe de neige, des signes de fatigue chez les enfants, ce qui les expose à des risques accrus de maladie et de fractures. L'expérience de ces dernières années a prouvé qu'il n'en est pas autrement des classes de neige organisées par l'Ecole européenne.

Si vous estimez qu'il est important, d'un point de vue éducatif, que les enfants partent en vacances avec les camarades de leur classe, on pourrait envisager d'autres solutions, p.ex. une semaine dans une auberge de jeunesse pas loin de l'école.

Je comprends parfaitement que l'on ait jugé bon, dans le temps, d'organiser à l'Ecole européenne des classes de neige, qui correspondent à une tradition bien établie en France et dans certaines régions d'Allemagne. Et il est certain que nous avons tous intérêt, dans cette ambiance internationale, à assimiler ce qu'il y a de positif chez nos collègues d'autres pays. Mais alors, nous devons être certains que ce sont effectivement les bonnes choses que nous copions.

Le fait que les classes de neige aient acquis droit de cité dans certains pays ne devrait pas être pour nous — ni d'ailleurs pour les Français et les Allemands établis à Luxembourg, pays qui ne connaît guère les classes de neige — une raison suffisante pour refuser la discussion sur la question de savoir si les classes de neige méritent d'être maintenues et surtout si les modalités de financement actuellement en vigueur sont appropriées.

Quelques autres remarques :

En dehors de l'horaire normal journalier (et l'Inspection tient à ce que l'horaire normal soit respecté), il y a déjà peu de temps aux enfants pour le jeu. Est-ce l'instituteur qui reste à l'école et le remplaçant qui accompagne les élèves en montagne, ou est-ce le contraire ?

Selon mes informations, la tradition des classes de neige n'existe en France que dans les grandes villes et non dans les régions où l'air n'est pas pollué.

Nous serions intéressés de recevoir des argumentations des personnes qui défendraient l'organisation de ces classes de neige.

Klaas DE VRIES
(Luxembourg)

Sitzungen der Inspektionsausschüsse

(2., 3. und 4. März 1977)

Die Sitzungen der Inspektionsausschüsse fanden in Brüssel vom 2. bis 4. März 1977 statt :

- 2. März : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Grundschule ;
- 3. März : Gemeinsame Sitzung der Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule ;
- 4. März : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule.

Ohne in die Einzelheiten der zahlreichen behandelten Fragen zu gehen, sind wir der Ansicht, daß es von Nutzen ist, einige Angaben über die Hauptprobleme, die die Inspektionsausschüsse geprüft haben, zu machen.

a) Lehrpläne

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule schlägt dem Obersten Rat einen revidierten Lehrplan für Mathematik für die fünf Klassen der Grundschule vor. Der Stoff dieses Lehrplans wurde nach Unterrichtsthemen gegliedert.

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule legt dem Obersten Rat einen revidierten Lehrplan für Mathematik für die 6. Klassen LG, LS und WS sowie für die 6. und 7. Klassen LM und Mod. vor.

b) Zeugnis

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat ein neues Zeugnis für die Grundschule genehmigt, das keine bezifferten Noten mehr vorsieht. Eine Arbeitsgruppe wurde mit der Anpassung der Allgemeinen Schulordnung an das neue Zeugnis beauftragt. Das Zeugnis soll ab dem Schuljahr 1978 benutzt werden.

c) Remedial teaching

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule wünscht, daß ein Versuch des remedial teachings an der Europäischen Schule Brüssel I unternommen werde und zwar ab 1. Januar 1978 oder spätestens ab 15. September 1978. Der Reformausschuß wird einen Anwendungsentwurf erarbeiten. Anschließend wird der Vorschlag über remedial teaching dem Verwaltungs- und Finanzausschuß unterbreitet werden müssen.

d) Übergang von der Grundschule zur Höheren Schule

Die Inspektionsausschüsse schlagen dem Obersten Rat eine Reihe von Empfehlungen vor, die den Übergang von der Grundschule auf die Höhere Schule erleichtern sollen und die Schwierigkeiten, die die Schüler beim Eintritt in die 1. Klasse der Höheren Schule antreffen können, verringern.

e) *Stellenschaffungen*

Die Inspektionsausschüsse schlagen dem Obersten Rat vor, die von den Europäischen Schulen beantragten Stellen für Lehrpersonal zu genehmigen. Eine Aufstellung der vom Obersten Rat im Mai 1977 geschaffenen Stellen wird in der nächsten Nummer veröffentlicht werden.

f) *Organisation der Reifeprüfung 1977*

Die Prüfungsausschüsse der Europäischen Reifeprüfung werden im Jahre 1977 von Herrn Per NYKROG, Professor an der Universität Aarhus präsiert.

Herr NYKROG ist Spezialist in Französisch.

g) *Verzeichnis der Themen in der Muttersprache, den lebenden Sprachen und der Philosophie, die in der 6. und 7. Klasse durchgenommen werden*

Der Inspektionsausschuß der Höheren Schule hat beschlossen, daß ab 1978 die Lehrer in Muttersprache, lebenden Sprachen und Philosophie für die Reifeprüfung keine Liste mehr mit den in der 6. und 7. Klasse durchgenommenen Themen vorlegen müssen. Diesen Beschluß wird versuchsweise für zwei Jahre getroffen.

Um jedoch zu vermeiden, daß eine Klasse in der Reifeprüfung ein bereits durchgenommenes Thema behandelt, wird jede Schule zwei Ersatzthemen für jedes in Frage kommende Fach bereithalten. Unter der Verantwortung des Inspektors, der dem Verlauf der schriftlichen Prüfungen beiwohnt, werden diese Themen nötigenfalls verwendet.

h) *Verzeichnis der Noten, das für die Reifeprüfung erstellt wird*

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule hat beschlossen, ab 1977 das für die Reifeprüfung erstellte Verzeichnis der Noten abzuschaffen. Die Tabellen am Ende des 6. und 7. Klasse ersetzen dieses Verzeichnis.

i) *Berechnung der Vornote bei der Reifeprüfung*

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule hat beschlossen, daß ab 1978 die Vornote der Reifeprüfung auf den gleichen Grundlagen wie diejenigen, die bei den Tabellen am Ende des Schuljahres für die Klassenversetzung in der Höheren Schule verwendet werden, berechnet wird.

50 % für die Leistungen in der Klasse und 50 % für die Trimesterprüfungen.

Meetings of the Boards of Inspectors

(2, 3 and 4 March 1977)

The Boards of Inspectors met in Brussels from 2 to 4 March 1977.

— 2 March : *meeting of the Board of Inspectors (primary)*

— 3 March : *joint meeting of the Boards of Inspectors (primary and secondary)*

— 4 March : *meeting of the Board of Inspectors (secondary).*

Without going into details of the numerous matters discussed, it would appear to be useful to give some information on the main problems studied.

(a) *Syllabuses*

The Board of Inspectors (primary) suggested to the Board of Governors a revised mathematics syllabus for the five years in the primary schools. The contents of this syllabus were classified under teaching subjects.

The Board of Inspectors (secondary) suggested that the Board of Governors approve a revised mathematics syllabus for the 6th LG-LL-Ec. and for the 6th and 7th LM-Mod.

(b) *School Report Book*

The Board of Inspectors (primary) approved a new school report book for the primary school which no longer shows numerical marks. A working party was instructed to prepare an amendment to the General Rules to allow for the new report book. The book will be used from the school year 1978-79.

(c) *Remedial Teaching*

The Board of Inspectors (primary) would like a remedial teaching experiment to be tried out at the European School in Brussels from 1 January 1978 or no later than 15 September 1978. The Reform Committee was to prepare a scheme for putting this into effect. The remedial teaching proposed will have to be submitted to the Administrative and Financial Committee.

(d) *The move from Primary to Secondary School*

The Boards suggested to the Board of Governors the approval of a set of recommendations designed to make the move from the primary to the secondary school easier and to smooth out the difficulties which children beginning the first year of the secondary school are liable to meet.

(e) Creation of posts

The Boards suggested to the Board of Governors the approval of requests for the creation of teaching posts made by the European Schools. The list of posts created by the Board of Governors in May 1977 will be published in the next issue.

(f) Organization of the European Baccalaureate in 1977

The European Baccalaureate Examining Boards will be chaired in 1977 by Mr Per NYKROG, Professor at the University of Aarhus. Mr NYKROG is a French specialist.

(g) List of languages and philosophy subjects taught in the 6th and 7th years

The Board of Inspectors (secondary) decided that from 1978 language and philosophy teachers will no longer need to submit for the Baccalaureate the list of subjects taught in the 6th and 7th years. This decision is taken for an experimental period of two years.

However, to avoid a class writing an essay on a subject which they have already done, each school shall keep two spare subjects available in each of the subjects in question. These subjects will be used if need be on the responsibility of the Inspector who is present when the written papers are done.

(h) School report book for the Baccalaureate

The Board of Inspectors (secondary) has decided to abolish from 1977 the school report book for the Baccalaureate. This book will be replaced by the 6th and 7th year end-of-year sheets.

(i) Calculation of preliminary Baccalaureate marks

The Board of Inspectors (secondary) decided that from 1978 the preliminary Baccalaureate mark would be calculated on the same basis as those shown on the end-of-year tables for promotion to a higher class in the secondary schools. - 50 % for classwork marks and 50 % for composition marks.

Réunions des Conseils d'Inspection

(2, 3 et 4 mars 1977)

Les Conseils d'inspection se sont réunis à Bruxelles du 2 au 4 mars 1977 :

— 2 mars : réunion du Conseil d'inspection primaire ;

— 3 mars : réunion commune des Conseils d'inspection primaire et secondaire ;

— 4 mars : réunion du Conseil d'inspection secondaire.

Sans entrer dans le détail des nombreuses questions qui ont été traitées, nous pensons qu'il est utile de donner quelques indications sur les principaux problèmes qui ont été examinés.

a) Programmes

Le Conseil d'inspection primaire propose au Conseil supérieur un programme révisé de mathématique pour les 5 années de l'Ecole primaire. La matière de ce programme est classée par thèmes d'enseignement.

Le Conseil d'inspection secondaire propose au Conseil supérieur d'approuver un programme révisé de mathématique pour la 6e LG-LL-Ec. et pour les 6e et 7e LM-Mod.

b) Carnet scolaire

Le Conseil d'inspection primaire a approuvé un nouveau carnet scolaire pour l'Ecole primaire, qui ne prévoit plus de notes chiffrées. Un groupe de travail a été chargé de préparer l'adaptation du Règlement Général en fonction du nouveau carnet. Celui-ci sera utilisé à partir de l'année scolaire 1978-79.

c) Remedial teaching

Le Conseil d'inspection primaire souhaite qu'une expérience de « remedial teaching » puisse être tentée à l'Ecole européenne de Bruxelles I à partir du 1er janvier 1978 ou au plus tard à partir du 15 septembre 1978. Le Comité de réforme préparera un projet de mise en œuvre. Ensuite la proposition relative au « remedial teaching » devra être soumise au Comité administratif et financier.

d) Passage de l'Ecole primaire à l'Ecole secondaire

Les Conseils d'inspection proposent au Conseil supérieur d'approuver une série de recommandations destinées à faciliter le passage de l'Ecole primaire à l'Ecole secondaire et à atténuer les difficultés que peuvent rencontrer les élèves qui abordent la 1e année secondaire.

e) Créations de postes

Les Conseils d'inspection proposent au Conseil supérieur d'approuver les demandes de créations de postes d'enseignants demandés par les Ecoles européennes. La liste des postes créés par le Conseil supérieur en mai 1977 sera publiée dans le prochain numéro.

f) Organisation du Baccalauréat européen en 1977

Les Jurys du Baccalauréat européen seront présidés en 1977 par M. Per NYKROG, Professeur à l'Université d'Aarhus. Monsieur NYKROG est spécialiste de français.

g) Liste de sujets de langues et de philosophie traités en 6e et 7e années

Le Conseil d'inspection secondaire a décidé qu'à partir de 1978 les professeurs de langues et de philosophie ne devront plus présenter pour le Baccalauréat la liste des sujets traités en 6e et 7e années. Cette décision est prise pour une période expérimentale de deux ans.

Cependant pour éviter qu'une classe ne compose au baccalauréat dans un sujet déjà traité, chaque école devra tenir disponibles deux sujets de rechange de chacune des matières concernées. Ces sujets seront utilisés, en cas de besoin, sous la responsabilité de l'Inspecteur qui assiste au déroulement des épreuves écrites.

h) Livret scolaire établi pour le Baccalauréat

Le Conseil d'inspection secondaire a décidé de supprimer à partir de 1977 le livret scolaire établi pour le Baccalauréat. Ce livret sera remplacé par les feuilles de fin d'année de 6e et 7e années.

i) Calcul de la note préliminaire du Baccalauréat

Le Conseil d'inspection secondaire a décidé qu'à partir de 1978 la note préliminaire du Baccalauréat serait calculée sur les mêmes bases que celles figurant sur les tableaux de fin d'année pour le passage en classe supérieure dans les classes du secondaire :

50% pour les notes de travail en classe et 50% pour les notes de compositions.

Einige Literaturhinweise zum Mathematikunterricht in der ersten Grundschulklasse

Mit Beginn dieses Schuljahres 1976-77 wird der Mathematikunterricht der ersten Grundschulklasse nach dem überarbeiteten neuen Lehrplan erteilt (Bezugs-Nr. 76-D-12). Er ist wiederum auf über zwanzig Seiten dargelegt und ausführlich erläutert worden. Die bisherige Liste der mathematischen Symbole bleibt unverändert.

Da die von den Kollegen vor fünf Jahren zusammengetragenen und von dem Ausschuß zusammengestellten Aufgaben für den Unterricht durchaus noch reizvoll und daneben die von der ES MoI unter Federführung von Herrn Libotton herausgegebenen Arbeitsblätter (1) weiterhin verwendbar sind, hat der Ausschuß dieses Mal versucht, den Kollegen ihre Vorbereitungsarbeit durch die folgenden Literaturhinweise zu erleichtern.

Diese erschöpfen keineswegs das weite Feld der Veröffentlichungen, weisen jedoch an einigen Beispielen nach, daß die Themen des europäischen Mathematiklehrplanes der ersten Klasse durchaus in einigen nationalen Schulbüchern wiederzufinden sind.

W. KREUKLER (2)

Brüssel, den 14.2.77.

(1) Der Ausschuß hat in seiner Sitzung vom 11./12.2.77 beschlossen, im kommenden Schuljahr diese Arbeitsblätter dem neuen Lehrplan anzupassen und sie durch vielfältige Schülerübungsblätter anzureichern.

(2) Von dem Ausschuß zur Modernisierung des Mathematikunterrichtes an der Grundschule der ES mit der Veröffentlichung beauftragt.

D Lehrplan ES 1. Schuljahr	Fricke-Besuden Mathematik in der Grundschule 1	Winter-Ziegler Neue Mathematik 1	Nicole Picard Entdeckung der Zahl 1 4 Hefte	Resag-Bärmann Westermann Mathematik für die Grundschule 1
1. Mengen				
1.1.1.	2-5	6, 11	—	1, 2, 47, ... 22, 39
1.1.2.	6-9	6, 7, 10	—	1-4
1.1.3.	(6-9)	28	—	(1-4), 24
1.1.4.	6-9	12, 27	—	—
1.1.5.	26, 72, 73	26, 29-31, 45, 89	—	5, 23, 32, 46, 106
1.1.6.	76	18-20, 28	—	—
1.2.	25-26, 73-75	43, 45-49, 54, 88	—	(26, 34)
2. Relationen				
2.1.	—	—	—	6-11, 25 (nur Mengenvergleiche I)
2.2.	—	—	—	—
2.2.1.	(17-19, 32)	14, 32-36	(Ordnung)	—
2.2.2.	20-22, 41, 81	24, 25	Ordnung 29-32	39
2.3.	41	—	—	—
2.4.	(45), 59, 92	99	—	—
3. Zahlen				
3.1.	—	—	—	—
3.2.	—	—	—	Nicht klar!
3.2.1.	32-36, (42), 46	32-41	Ordnung 1-28	14-17, 25, 29, 30, 61, 69, 83
3.2.2.	42	85, 87	Ordnung 29-32	(90)
3.3.	95	(102, 104)	Zahlssysteme 1-32	Nur Bündelungen von 2er, 3er ... 10er, ohne diese wieder zusammenfassen 34, 42, 43
3.4.	43-45, 46	—	—	—
3.4.1.	(25)	53-59, 74, 77	Operation (nur Addition I)	46
3.4.2.	(25)	60-63, 76, 77	—	—
4. Raum- erfahrung				
4.1.	—	—	—	—
4.2.	10, 11, 23	—	—	24, 70
4.3.	76	18, 87	—	—
4.4.	(68)	—	—	—
4.5.	66-68	—	—	—
4.6.	60-62	15-17, 21-23	—	2, 78, 79
4.7.	(71)	—	—	—
5. Fest- aufgaben				
5.1.	—	—	—	—
5.2.	89-91	—	—	—
5.3.	—	—	—	—
5.4.	—	—	—	—

E The purpose of these notes is to indicate those pages of the Fletcher « Mathematics for Schools » where one can find exercises which correspond to the points of the Revised Programme of mathematics for the First Year.

I have looked at all 7 books of Level I but this fact must not be taken to indicate that I have spotted every thing (although I hope I didn't miss much) nor should one assume that a first year child must cover all 7 books in his first year or that he should not cover more than the 7 books of Level I.

Please note that the order of the points of the programme does not correspond to that of Fletcher Level I and I draw your attention to page 4 of the Teacher's Resource Book Level I, point 2, first paragraph.

In order to facilitate the reading of this list, I have referred to the page numbers of the Teacher's Resource Book and the page numbers of the children's books. The former are underlined.

C. BLACK

1. Sets.

1.1.1. 11, 12, 13, 14 etc. Fletcher is good for sets (my opinion) and much of the programme can be covered by using Level I although some points of the programme tend to be implicit and the teacher will have to devise more implicit exercises here and there.

1.1.2. 40 Notes for pages 1 to 18 of Book 2. Cardinals.

1.1.3. 11 onwards. The setting into sets tends to indicate objects which « belong » and « do not belong ».

1.1.4. 11 onwards.

1.1.5. 15 Notes (Sets and Subsets) for pages 13-38 of book 1.

1.1.6. 11 onwards.

Fletcher does not introduce these operations in Level I.

2. Relations.

The commentary for this section of the programme indicates that the teacher should use well known relations to introduce this aspect of the programme.

2.1. Initial work on sets of children, logic blocks etc. introduces the idea « ... is a member of the set because ... ». The first relation therefore, after « ... is the friend of ... », « ... is the brother of ... » etc., could be the property of the members of the first set in the book (Page 1 Book I).

2.2.2. « ... is the same colour as ... ».

2.2.1. 33 Notes for pages 47 to 60 of book I. Matching.

2.3. Fletcher does not cover this point but exercises of the type 4 2.
« What does the arrow stand for ? are easily constructed from Fletcher material ».

3. Numbers.

3.1. 40 Notes for pages 1 to 18 of Book 2, Cardinals.

3.2.1.

3.2.2. 49 Notes from pages 19 to 36 of Book 2.

3.3. Fletcher does not introduce multibase work in Level I. The introduction of two digit numbers is done on pages 38 to 53 of Book 4. However, the cardinal ten and its numeral were introduced on pages 59 to 60 of Book 2.

3.4.1. Good type of exercise on page 66. Intro to addition 93 notes for pages 50-60 of book 3.

101 Notes for pages 1-15 book 4.

108 Notes for pages 16-37 book 4.

4. Topology and Sense of Space.

4.1. Nothing in Fletcher.

4.2. » » »

4.3. » » »

4.4. » » »

4.5. 236 Notes for pages 57 to 60 book 7.

5. Problems.

5. General work (Enrichment, horrible word, of number work).

F	Picard N° des fiches	Eiller Livre du maître pages	Touyarot Livre du maître pages
1. Ensembles			
1.1	1.11	79	9 à 21
	1.12	79	9 à 21
	1.13	79	9 à 21
	1.14	80 à 81	9 à 21
	1.15	82 à 84	22 à 23
	1.16	123 à 124	23 à 26
1.2	A1 à A5 ; OP28-OP32	85 à 94	66 à 82
2. Relations			
2.1		120	
2.2	2.21	A19 à A22	116 à 121 128 à 129
	2.22	A1 à A5 ; A16 à A18 O22 ; A42 ; A44	27 à 36 23 à 26
2.3		123 à 127	
2.4		121 à 122	
3. Nombres			
3.1			
3.2	3.21	A27 à A33	147 à 149
	3.22	O1 à O30	149 à 153 168 à 173
3.3		A34 à A41 A45 à A50 N1 à N19 ; N25 à N28 N30 ; N32	154 à 167 37 à 45 46 à 65 164 à 171 110 à 146
3.4	3.41	OP1 à OP27 N22 à N24 ; N29 ; N31	184 à 193
	3.42		83 à 109 ; 146 à 150 150 à 153
4. Topologie et sens de l'espace			
4.1			58 à 60
4.2			47 à 57
4.3		A8 ; OP28	61
4.4		T1 à T3 ; T6 à T11	62 ; 200 à 205
4.5			207
4.6		A9 à A15 ; T4 à T5 T12 à T16	40 à 46
4.7			174 à 175
5. Problèmes			
	N20 et N21	194 à 195	
Elève : A la conquête du nombre C.P. PICARD O.C.D.L.		MATH et calcul C.P. EILLER Hachette	3 fichiers élèves TOUYAROT C.P. chez Nathan
Maître : Des ensembles à la découverte du nombre. PICARD O.C.D.L.		MATH et calcul C.P. EILLER Document de Travail pour le maître	Itinéraire mathématique TOUYAROT Information des maîtres 1 chez Nathan

EILLER et TOUYAROT : pages correspondant au livre du maître dans lequel on trouvera indiqué les exercices du livre de l'élève qui s'y rapportent.
PICARD ... livre de l'élève.

Spunti e suggerimenti per applicazioni pratiche del programma di matematica in prima elementare

LIBRI CONSULTATI

- A) L. Tornatore-L. Cordati Rosaia : « Matematica oggi », Ed. Armando.
- B) Rosa Rinaldi Carini : « Conversazioni di matematica con gli insegnanti », Ed. G. Barbera.
- C) V. Reggiani-A. Fiozzi : « Guida alla matematica moderna in prima elementare », Ed. La Scuola.
- D) E. Draghicchio : « Esperienze di matematica per il primo ciclo ».

Gli insegnanti troveranno inoltre nella Rivista « Quaderno » (Foist - Pile Morandi 2-20121-MI) edita dal 1969 al 1972 numerosi articoli sugli obbiettivi didattici della matematica negli indirizzi più recenti, piani di lavoro per la prima classe, suggerimenti per il lavoro a scuola.

Naturalmente le pagine dei libri consultati alle quali si fa riferimento contengono indicazioni e consigli che possono essere utilizzati a proposito di diversi argomenti. Esercitazioni sugli insiemi, per esempio, sono sfruttabili a volte per alcuni punti del capitolo « Numeri » quando si riferiscono a insieme numerici, o per altri del capitolo « Problemi » quando si riferiscono a situazioni che comportino dati numerici o non numerici, o per le relazioni, ecc.

PAGINE DEI LIBRI CONSULTATI

punti del programma	A	B	C	D
1.1	17-27	11-18	13-19	14-23 27-41
1.2	17-27	70-76 82	19-22 36-52 54-61	42-49 87-89
2.1	29-54	82-90	23-27	55-78
2.2		18-24	62-66 69-78	
2.3			100-102	137
2.4				176
3.1	55-63	25-40	69-77	102-108
3.2			94-99 106-136	109-117
3.3	65-71 117-118	40-48 92-96	141-142 157-165	187-190
3.4	73-83 99-112 128-132	49-58	145-146 166-175	120-145
4.1				
4.2				
4.3		104-116	52-54	50-53
4.4				
4.5				217-227
4.6				
4.7				
5.1	84-85	58-60	67	42-43
5.2	92-97		136-139	
5.3		101-102-103		213-216
5.4			166-178	

Personalia

IN MEMORIAM

C'est avec la discrétion que nous lui avons tous connue que notre collègue Madame Jeanne Becker nous a quitté.

Depuis son arrivée à l'Ecole Européenne de Bruxelles en 1959, puis à l'Ecole Européenne de Luxembourg, nous avons pu apprécier sa réserve, sa modestie, mais aussi, à travers son regard et sa présence, deviner la volonté et l'ardeur qui l'animaient.

S'il fallait symboliser ce que fut sa vie, c'est l'image de la ligne droite, dans son exigeante rigueur, dans sa pureté, qu'il faudrait choisir. Après de brillantes études — elle fut agrégée à a peine 22 ans —, elle se consacra à son métier, à sa famille avec cette passion et ce don total de soi qui caractérisent souvent ceux qui viennent de cette Bretagne à laquelle elle restait si étroitement attachée. Rien, pas même la maladie, ne put entamer la volonté qu'elle avait de faire face, ne put l'empêcher de rester fidèlement, jusqu'au bout, celle qu'elle avait choisi d'être.

Par sa vie exemplaire, Jeanne Becker nous a donné l'image de la clarté et de la droiture ; par sa mort, elle a montré qu'elle appartenait au petit nombre d'entre nous qui réalisent pleinement l'humanité : ceux qui savent mourir.

J. VILLE

Redaktionskomité - Redaktionsausschuss Editorial Committee - Comité de Rédaction Comitato de Redazione - Redaktiecomité

- M. HEUMANN : Adjoint du Représentant du Conseil supérieur -
rue de la Loi 200, 1040 Bruxelles.
- M. MAGHIELS : Directeur van de Europese School te Karlsruhe.
- M. MORO : Insegnante alla Scuola Europea di Bruxelles I.
- M. PURBRICK : Teacher at the European School Mol.
- M. SØRENSEN : Lærer ved Europaskolen Bryssel I.
- M. SOMERS : Leraar aan de Europese School te Luxemburg.
- M. VILLE : Adjoint du Directeur pour le cycle secondaire de
l'Ecole européenne de Luxembourg.
- M. VOSS : ehem. Direktor der Europäischen Schule Luxemburg.

Lokale korrespondenter - Ortskorrespondenten Local Correspondants - Correspondants locaux Corrispondenti locali - Plaatselijke correspondenten

- LUXEMBOURG : M. M. BERAIN et M. G. LAMMENS
- BRUXELLES/BRUSSEL : M. E. ANDERSEN et P. BURE
- MOL : Mlle ORIGHONI et M. W. VOGEELEER
- VARESE : M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO
- KARLSRUHE : M. GERAUELLE et M. D. ISEL
- BERGEN : M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN

Ansvarer for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesignde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.