

Europaskolen  
European School  
Scuola Europea

Europäische Schule  
Ecole Européenne  
Europese School



LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL I & II  
MOL - VARESE - KARLSRUHE - BERGEN - MÜNCHEN

Europaskolen  
European School  
Scuola Europea

Europäische Schule  
Ecole Européenne  
Europese School

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

**No 57**

JANUAR  
JANUAR  
JANUARY 1978  
JANVIER  
GENNAIO  
JANUARI

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL I & II  
MOL - VARESE - KARLSRUHE - BERGEN - MÜNCHEN

**INHOLDSFORTEGNELSE - INHALT - INDEX  
SOMMAIRE - INDICE - INHOUD**

BERICHTIGUNG DES PROTOKOLLS ÜBER DIE FACHTAGUNG DEUTSCH II VERÖFFENTLICHT IN DER NR. 55 DER PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT	3
PÄDAGOGISCHE ARBEITSTAGUNG ZUM THEMA GRUPPENUNTERRICHT (R. Koschubatz + H. Reuter)	4
VERKEHRSERZIEHUNG UND SACHUNTERRICHT 1977 (R. König)	15
PROPOSITIONS DE COMMENTAIRES AU CHAPITRE II DU PROGRAMME DE MATHÉMATIQUE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE (C. Meus)	21
THE EUROPEAN HOURS - DIE EUROPÄISCHEN STUNDEN - LES HEURES EUROPEENNES (Aid. Smith et ses collaborateurs)	37
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (8. und 9. Dezember 1977)	
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (8 and 9 December 1977)	
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (8 et 9 décembre 1977)	
Ernennungen	I
Appointments	III
Nominations	V
Neufassung der Allgemeinen Schulordnung	VII
Revision of the General Rules	IX
Révision du Règlement Général	XI
Mathematiklehrplan für die Klassen 1 bis 3 der Höheren Schule	XIII
Program for mathematics for the first three years (secondary school)	XXI
Programme de mathématique des trois premières années de l'école secondaire	XXIX
Secondary School Reform	XXXVII
La réforme de l'école secondaire	XXXIX
TEMADAG (N.O. Larssen)	46
BERICHT DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DIE HÖHERE SCHULE ÜBER DAS SCHULJAHR 1976-1977	50
REPORT OF THE BOARD OF INSPECTORS FOR THE SECONDARY SCHOOL FOR THE SCHOOL YEAR 1976-1977	57
RAPPORT DU CONSEIL D'INSPECTION SECONDAIRE RELATIF A L'ANNEE SCOLAIRE 1976-1977	62
BERICHT DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DIE GRUNDSCHULE ÜBER DAS SCHULJAHR 1976-1977	68
REPORT OF THE BOARD OF INSPECTORS ON PRIMARY EDUCATION FOR THE SCHOOL YEAR 1976-1977	73
RAPPORT DU CONSEIL D'INSPECTION PRIMAIRE RELATIF A L'ANNEE SCOLAIRE 1976-1977	77
NEUES AUS DEN SCHULEN - NEWS FROM THE SCHOOLS - NOUVELLES DES ECOLES	
Inauguration de la bibliothèque à l'Ecole de Bruxelles I (A. Anselmi)	81
PERSONLICHE NACHRICHTEN - NOUVELLES PERSONNELLES	
M. Ville, Chevalier de l'Ordre National du Mérite français	82

**BERICHTIGUNG DES PROTOKOLLS ÜBER DIE  
FACHTAGUNG DEUTSCH II VERÖFFENTLICHT  
IN DER Nr. 55 DER P.Z., SEITE 66**

Anstelle von :

« Inzwischen hat sich Frl. Mayer in dieser schwierigen Materie versucht, unterstützt von Kollegen anderer Nationen. »

muß es heißen :

« Inzwischen hat sich Frl. Mayer in dieser schwierigen Materie versucht, unterstützt von ihren Kollegen der deutschen Sektionen, teilweise sogar von Kollegen anderer Nationen. »

# Pädagogische Arbeitstagung der Europäischen Schulen Bergen und Mol zum Thema Gruppenunterricht

- Tagungsort : Auditorium des Euratom-Zentrums in Petten/Niederlande  
Zeit : 4. und 5.10.1977.  
Tagungsleitung : Prof. Dr. Ernst MEYER, Heidelberg, in Zusammenarbeit mit Regierungsschuldirektor Karl WÖRN  
Teilnehmer : Generalinspektor L. COSTERS (Niederlande)  
Direktor Michael HART, Europäische Schule Mol (Belgien)  
Direktor Rolf ROCK, Europäische Schule Bergen/Niederlande  
das Kollegium der Grundschule Mol mit dem stellv. Direktor der Grundschule, Herrn August Libotton  
das Kollegium der Grundschule Bergen mit dem stellv. Direktor der Grundschule, Herrn F. Wintringer  
das Kollegium der Höheren Schule Bergen.  
Protokoll : R. Koschubatz, H. Reuter (Europäische Schule Bergen).

## Tagungsverlauf :

### I. Arbeitstag, Dienstag, der 4. Oktober 1977

1. Begrüßung
2. Einführungsreferat Prof. MEYER  
« Theorie und Praxis des Gruppenunterrichts »
  - Unterricht heute
  - Unterrichtskomponenten
  - Bildung von Kleingruppen
  - Plenumsdiskussion der Tagungsteilnehmer
3. Gruppendiskussion der Tagungsteilnehmer und Auswertung der Gruppenarbeit im Auditorium
4. Aufgabentypus, Lern- und Arbeitsform, Denkkategorien (Diskussion der Tagungsteilnehmer, anschließend Plenumsdiskussion)
5. Interaktionen in der Kleingruppe
6. Kategorien zur Erfassung von Denkvorgängen in Interaktionsprozessen

### II. Arbeitstag, Mittwoch, der 5. Oktober 1977

7. Effektivität des Gruppenlernens
8. Funktionen des Lehrers  
(Diskussion der Tagungsteilnehmer in Kleingruppen)
9. Möglichkeiten zur Überprüfung von Gruppenleistungen  
Ende der Fachtagung  
Zusatzdiskussion : Möglichkeiten der Lehrerfortbildung  
Ende der Tagung gegen 13 Uhr.

### I. ARBEITSTAG

#### 1. Begrüßung

Der Direktor der Europäischen Schule Bergen, Herr R. Rock, begrüßt den Leiter der Tagung, Herrn Prof. E. Meyer, die anwesenden Inspektoren Costers und Wörn, seinen Kollegen, Herrn M. Hart, die stellv. Direktoren Libotton und Wintringer sowie die Lehrer der beiden Schulen. Er dankte im Namen der Tagungsteilnehmer dem Leiter des Euratom-Forschungszentrums Petten, Herrn Direktor van Westen, für die Bereitstellung der hervorragenden Tagungseinrichtungen des Zentrums. Dieses Entgegenkommen zeige — angesichts des noch unvollendeten Neubaus der Schule — einmal mehr die gute Verbundenheit zwischen Zentrum und Europäischer Schule.

Herr van Westen, der leider verhindert sei, wünsche der Tagung einen erfolgreichen Verlauf.

Herr Wörn umriß nach einer kurzen Begrüßung und herzlichen Dank an die Direktoren für die ausgezeichnete Vorarbeit und die Intention der Tagung :

Unter Vorsitz von Herrn Costers hat der Reformausschuß der Grundschule ein Dokument über die Gruppenarbeit erstellt. Es kommt jetzt darauf an, die dort aufgezeigten Absichten im Unterrichtsalltag der Europäischen Schulen wirksam werden zu lassen. Herr Professor Meyer von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hat sich freundlicherweise bereit erklärt, im Rahmen dieser Fortbildungstagung Möglichkeiten der Realisierung aufzuzeigen, die Diskussion über Gruppenunterricht in den Europäischen Schulen anzuregen und Hilfen seines Forschungsinstitutes für erste Versuche anzubieten.

Herr Professor Meyer beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit Medien- und Gruppenpädagogik und gehört als Präsident der Internationalen Vereinigung für Gruppenpädagogik zu den z.Zt. bedeutendsten Fachleuten auf diesem Gebiet. Mit ihm sind daher alle Voraussetzungen dafür gegeben, daß diese Tagung wissenschaftlich und praktisch ein Erfolg wird.

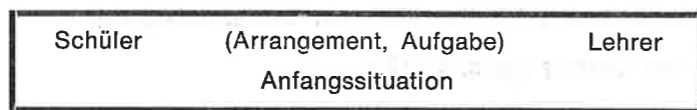
#### 2. Einführungsreferat durch Prof. Meyer

Eine Einführung in die Theorie und Praxis des Gruppenunterrichts erfordert zunächst eine knappe Besinnung darüber, was Unterricht heute sein kann :

1. Unterricht ist ein Versuch, bei Lernenden an gesetzten oder gewählten Inhalten unter bestimmten Intentionen Erfahrungen und Einsichten zum Ausdruck zu bringen.

2. Unterricht ist ferner das kritische Prüfen und Beurteilen dieser Erfahrungen und Einsichten.

Daraus ergeben sich ganz bestimmte Forderungen für die Praxis: Unterricht ist dann nicht mehr eine bloße Folge von bestimmten Fragen, um eine bestimmte Folge von Antworten hervorzulocken, sondern eine Folge von Lernsituationen, die durch geeignete Aufgaben ausgelöst werden können, wobei allerdings keine bestimmte Reihenfolge vorausschaubar festgelegt, geplant oder erwartet werden kann. Komponenten eines solchen Unterrichts sind:



Lösungssituationen in unterschiedl. Lernformen:

- |                                      |   |   |
|--------------------------------------|---|---|
|                                      | ↔ | <i>Vermittlungshilfen</i>                       |
| 1. Einzelarbeit                      | ↔ | z.B. Hinweise/Vorschläge als verbale Mitteilung |
| 2. Partner- und Kleingruppenarbeit   | ↔ | gedruckte Mitteilungen                          |
| 3. Großgruppe (Gespräch i.d. Klasse) | ↔ | audio-visuelle Mitteilung                       |

Die Anfangssituation arrangiert den Unterrichtsgegenstand so, daß der Schüler — in Aktion gebracht — sich mit dem Anreiz auseinandersetzt. Vom Gruppenunterricht spricht man nur da, wo das *Miteinanderlernen* gesichert ist. Dabei erwachsen dem Lehrer neue spezifische Aufgaben: Er stellt Vermittlungshilfen bereit, gibt auf Verlangen Informationen, d.h. verbale, non-verbale oder audio-visuelle Mitteilungen verschiedener Art. Die bereitgestellten Hilfen müssen nicht eingesetzt werden, umgekehrt kann es sein, daß Vermittlungshilfen, die nicht vorbereitet wurden, einzuschalten sind. Die Aufgabenstellung bezüglich des Gruppenunterrichts muß so sein, daß das Bemühen um *gemeinsame* Lösungsversuche als sinnvoll und erfolgversprechend erscheint.

In einer Filmdokumentation zeigt Professor Meyer nun vier Möglichkeiten zur Bildung von Kleingruppen auf. Die einzelnen Filmsequenzen werden in einer kurzen Plenumsdiskussion in folgende Übersicht eingeordnet:

Dauer	Art	lang: Dauergruppe in	
		kurz (ad hoc - Gruppe)	a) allen Fächern   b) in Einzelfächern
1. frei (Sympathie)		Filmbeispiel 2	
2. frei (Sympathie und Sachaspekt)		Filmbeispiel 3	
3. frei (nur Sachaspekt)		Filmbeispiel 4	
4. frei und dirigistische Maßnahmen des Lehrers			Filmbeispiel 1
5. Dirigistisches Verfahren			

Professor Meyer entläßt das Plenum mit dem Auftrag, in 10 Kleingruppen die gezeigten Filmbeispiele zu diskutieren und sie nach Möglichkeiten der Realisierung in der eigenen Schulstufe (Grundschule bzw. Höhere Schule) zu überprüfen.

3. *Gruppendiskussion der Tagungsteilnehmer* (eine halbe Stunde)  
*Auswertung der Gruppenarbeit im Auditorium:*

Nach angeregter Aussprache in den einzelnen Lehrergruppen werden folgende Schwerpunkte in der anschließenden Plenumsdiskussion vertreten:

1. Alle gezeigten Beispiele haben ihren berechtigten Platz in der Gruppenbildung.
2. Die Zusammensetzung der Gruppen erfolgt gerade in der Grundschule noch weitgehend nach Sympathie. Die dabei auftretenden Nachteile im Hinblick auf den Sachaspekt müßten durch geeignete pädagogische Maßnahmen des Lehrers ausgeglichen werden.
3. Die z.T. überaus langwierige Prozedur der Bildung von Gruppen, bei denen das Sympathiekriterium ausgeschlossen wird, findet bei einem Teil der Kollegen wenig Anklang; andere wiederum sehen gerade in einem solchen Gruppenbildungsprozeß entscheidende Bildungsgewinne.
4. Die Bildung von Gruppen nach Niveau oder nach Kriterien der individuellen Arbeitsgeschwindigkeit bringt sozial-pädagogische Probleme mit sich.

Professor Meyer weist in einer zusammenfassenden Schlußbemerkung dieses ersten Tagungsabschnittes auf die Verantwortung des Lehrers im Hinblick auf die Aufgabenstellung hin, bei der die Schülermerkmale besonders berücksichtigt werden müssen. So wird also der zweite Tagungsabschnitt sich mit folgender Frage auseinanderzusetzen haben: Welche Aufgabentypen eignen sich besonders gut, gruppenunterrichtliche Prozesse anzuregen?

4. *Aufgabentypus, Lern- und Arbeitsform, Denkkategorien*

Herr Professor Meyer verteilt zu Beginn der Nachmittagssitzung ein von ihm entworfenes Arbeitspapier «Materialien zur Analyse und Planung unterrichtlicher Vorgänge» und erklärt die dort aufgeführten Arten von Aufgaben, denen jeweils die passende Lern- und Arbeitsform sowie die entsprechende Denkkategorie zugeordnet ist:

Aufgabentypus	Lernform	Denkkategorie
Heraussuchen	Einzelarbeit	vorwiegend reproduktiv/kognitiv
Selbstkontrolle	Einzelarbeit	vorwiegend kognitiv/bewertend
Begründendes Entscheiden	Einzelarbeit	vorwiegend bewertend/produktiv
Analyse	Kleingruppenarbeit	vorwiegend produktiv
Konstruktion	Kleingruppenarbeit	vorwiegend produktiv
Training	Kleingruppenarbeit	vorwiegend reproduktiv/kognitiv
Planung	Gespräch in der Großgruppe	vorwiegend produktiv/bewertend
Auswertung	Gespräch in der Großgruppe	vorwiegend produktiv/bewertend

Der Referent legt besonderen Wert auf die Einsicht des Lehrers in den Zusammenhang zwischen Aufgabentypus, Lernform und Denkkategorie. Anhand einer mehrteiligen Filmdokumentation werden dem Auditorium Beispiele aus der Praxis für die Aufgabentypen « Analyse - Konstruktion - Training » vorgeführt. Die gezeigten Szenen regen die Tagungsteilnehmer zu lebhaften Stellungnahmen an, die hauptsächlich Auffälligkeiten der verschiedenen Aufgabenstellungen betreffen. So wurde z.B. das Thema « Winterschlaf des Igels » in einem 4. Schuljahr behandelt. Die analytische Aufgabenstellung, den Zusammenhang von Körperfunktion und Verhaltensweisen des Igels von den Schülern selbst finden zu lassen, läßt die Lernform der Kleingruppenarbeit besonders sinnvoll erscheinen.

Der Lehrer muß folgende Vorüberlegungen treffen :

1. Welche Teilinformationen sind nötig, die die Schüler selbst nicht haben können ?
2. Welches Vorwissen bringen die Schüler mit ?

Da die Schüler weder über den Herzschlag noch über die Atmung des Igels im Sommer und Winter Bescheid wissen, muß der Lehrer diese Teilinformationen anhand einer Tabelle oder eines Schaubildes vorgeben. Die zweite Teilinformation besteht im Zeigen eines kurzen Farbfilms über Verhaltensweisen des Igels. Nun wird die Aufgabe formuliert (evtl. von den Schülern selbst) : Welcher Zusammenhang besteht zwischen Körperfunktion und Verhaltensweise des Igels ?

Nach dieser mehr theoretischen Einführung in die Problematik der Aufgabenstellung für Kleingruppen, wird das Plenum gebeten, nunmehr selbst wieder in zehn verschiedenen Gruppen zu arbeiten und nach geeigneten Aufgabenstellungen für den Gruppenunterricht zu suchen. Die hierbei erarbeiteten Vorschläge werden zur Einsicht im Auditorium ausgelegt.

#### 5. Interaktionen in der Kleingruppe

Nach der eigenen Gruppenarbeit betrachtet das Plenum ein Filmdokument zu dem oben erwähnten Beispiel « Winterschlaf des Igels ». Schwerpunkt der Analyse ist nunmehr die Frage : Was spielt sich in einer Kleingruppe an Interaktionen ab ?

Natürlich hätte sich dieser Film auch nach anderen Gesichtspunkten diagnostizieren lassen, nunmehr jedoch sollten Häufigkeit, Richtung und Art der Interaktionen festgestellt werden.

Die Analyse zeigt, daß es bei der Gruppenarbeit eine « Typik des Arbeitsverlaufs » gibt, die Professor Meyer in « integrierende Typen » und « desintegrierende Typen » aufgliedert. Dabei ergibt sich folgende Übersicht :

##### Integrierende Typen

- A Die Aufgabe wird unter ständiger gemeinsamer Diskussion zu lösen versucht, das Fortschreiten bis zur Lösung wird von allen gemeinsam überwacht.
- B Die Aufgabe wird sofort von jedem Gruppenglied übernommen, Lösungsvorschläge und Lösung werden gemeinsam diskutiert.

##### Desintegrierende Typen

- A Ein Schüler versucht die Lösung der Aufgabe allein, die anderen übernehmen die Lösung ungeprüft.
- B Der vital stärkste zieht die Aufgabe an sich, gelingt ihm keine Lösung, gibt er die Aufgabe weiter.

C Die Aufgabe wird nach einer Diskussion in Teilaufgaben gegliedert, die Lösung wird unter den Gruppenmitgliedern diskutiert.

C Jeder Schüler arbeitet isoliert an einer Teilaufgabe, die Teillösungen werden ohne Diskussion zu einer Gesamtlösung addiert.

#### 6. Kategorien zur Erfassung von Denkvorgängen in Interaktionsprozessen

Ein weiterer Aspekt der Analyse des Gruppenunterrichts ergibt sich aus der Frage : Welche Denkvorgänge haben sich im Interaktionsprozeß ereignet ? Die dabei beobachtbaren Vorgänge lassen sich nach Professor Meyer in folgende Kategorien gliedern :

Kategorien mit	Definition	Beispiel
<b>A. reproduktivem Charakter</b>		
1. Frage nach Auskunft	Eine objektive, nicht diskutierbare Tatsache wird erfragt.	Auf welcher Seite steht das ?
2. Aufforderung	Eine Anregung, die einen oder mehrere andere veranlassen soll, etwas zu tun oder zu lassen und die nicht diskutiert wird.	Lies mal ! Warte erst mal ab !
3. Feststellung	Auf etwas objektiv Vorhandenes wird hingewiesen (auch Antwort auf eine Sachfrage).	Da ist eine Anweisung ! Da steht nichts drin ! Es ist 5 Uhr.
4. Wiederholung	Eine Aussage, die von einem selbst oder einem anderen schon gemacht worden ist.	
<b>B. Bewertendem Charakter</b>		
5. Zustimmung Ablehnung	Eine positive oder negative Stellungnahme zu einem Vorredner.	Ja - Nein. Nun gut, machen wir es. Das dauert mir zu lange.
6. Frage nach Meinung	Eine subjektive, diskutierbare Stellungnahme wird erfragt.	Findest Du das schon ?
7. Meinung	Eine subjektive Stellungnahme, die mit oder ohne stützende Argumente den anderen zur Diskussion gestellt wird.	Der sieht traurig aus. Der sieht traurig aus, er geht so gebückt.
8. Korrektur	Berichtigung oder Einschränkung einer gemachten Aussage.	So kann man es nicht sagen ! Reich waren sie, aber ob sie deswegen auch schon vornehm waren ?
9. Folgerung	Aus Meinungen, Fakten, Argumenten oder Experimenten wird ein Schluß gezogen.	Also, wenn er von Kind an taub war, dann kann er auch nicht sprechen.

C. Produktivem Charakter		
10. Frage nach Vorschlag	Äußerungen, die auf den Handlungsablauf Einfluß haben, werden erfragt.	Wie sollen wir anfangen ? Was machen wir als erstes ?
11. Vorschlag	Eine Äußerung, die alle veranlassen soll, etwas zu tun oder zu lassen und die zur Diskussion gestellt wird.	Hier könnten wir vielleicht unterbrechen. Laßt uns zuerst lesen.
12. Erläuterung	Eine Äußerung, die mit subjektiven Argumenten einen objektiv meßbaren Sachverhalt begründet.	Im Orient herrscht ein großer Unterschied zwischen Tag und Nacht, deshalb wird die Nacht dort als besonders kalt empfunden.
13. Beweisführung	Eine Äußerung, die mit objektiven, undiskutierbaren Daten und Fakten einen Sachverhalt begründet.	Es muß ein Quadrat sein, weil alle Seiten gleich lang sind und alle Winkel 90 Grad betragen.
0 Nicht einzuordnende Interaktionen 01 abgebrochene Interaktionen 02 sachfremde Interaktionen		

Aus : Martin, Rolf : Darstellung verschiedener Kategoriensysteme zur Erfassung von Interaktionen bei schulischen Kleingruppen. Wiss. Zulassungsarbeit PH Heidelberg (Ref. E. Meyer, 1972).

Die Untersuchung der Denkvorgänge kann dem Lehrer helfen, für sein künftiges Handeln (Aufgabenstellung) neue Leitlinien zu finden und bei der Planung künftiger Projekte bewußter und zielgerichteter zu arbeiten.

Professor Meyer weist darauf hin, daß auch die Schüler Gelegenheit erhalten sollten, über ihre eigenen Erfahrungen während des Gruppenunterrichts zu berichten und Maßstäbe zum Einschätzen ihres eigenen Verhaltens zu finden. Dabei könnte ein von einer 10. Klasse der Realschule entwickelter Fragebogen nützlich sein :

#### Fragebogen zum Nachdenken über Gruppenarbeit

Der folgende Fragebogen soll Euch zum Nachdenken über die Arbeit in Eurer Gruppe anregen. Bearbeitet diesen Fragebogen zunächst jeder für sich allein und vergleicht dann die Ergebnisse in Eurer Gruppe. Versucht zu klären, warum Ihr unterschiedlich geantwortet habt oder wie Ihr die Arbeit in der Gruppe verändern könnt.

#### Fragen zum Unterrichtsinhalt

	ja	teils/teils	nein
1. War mir klar, worin unsere Aufgabe bestand, was unsere Aufgabe war ?	0	0	0

2. Wußte ich genug, um an die Aufgabe heranzugehen zu können ?	0	0	0
3. War es gut, die Aufgaben in Gruppenarbeit zu lösen ?	0	0	0
4. Hatte ich Interesse und Lust zu der Aufgabe ?	0	0	0
5. War ich in der Lage, die mir übertragene Aufgabe zu erledigen ?	0	0	0
<i>Fragen zur Organisation der Gruppenarbeit</i>			
6. Konnten wir uns am Anfang über unser Vorgehen einigen ?	0	0	0
7. Haben wir uns an unsere Vereinbarungen gehalten ?	0	0	0
8. Wußte ich immer genau, welche Aufgabe ich in der Gruppe übernehmen sollte ?	0	0	0
9. Konnten wir immer die zur Arbeit notwendigen Informationen und Hilfsmittel beschaffen ?	0	0	0
<i>Fragen zum Miteinandergehen</i>			
10. Habe ich mich in der Gruppe wohlfühlt ?	0	0	0
11. Haben sich alle an der Gruppenarbeit beteiligt ?	0	0	0
12. Sind wir im Gespräch aufeinander eingegangen ?	0	0	0

Professor Meyer legt besonderen Wert auf die Feststellung, daß jedes Kind in der Gruppe Interaktionschancen erhalten muß, selbst wenn die Antworten einmal falsch sein sollten. Wichtig ist, daß der Gruppenunterricht die Schüler engagiert. Im Vergleich zum herkömmlichen Frontalunterricht — so wird in einem Diskussionsbeitrag betont — bringt der Gruppenunterricht eine Fülle von sozialen Interaktionen. Dieser Aspekt verdient bei der Bewertung der Vorteile des Gruppenunterrichts besonderes Gewicht.

Professor Meyer greift die Fragestellung nach der Effizienz auf und kündigt für den folgenden Arbeitstag eine Stellungnahme zu diesem immer wieder aufgeworfenen Problem an.

(Die Tagungsteilnehmer haben im Anschluß an diesen ersten Arbeitstag ausgiebig Gelegenheit, sich bei Musik, Tanz und kaltem Buffet im urgemütlichen nordholländischen « Bokkesprong » zu entspannen und im Hinblick auf eine gute weitere Kooperation beider europäischer Schulen sich noch besser kennen- und schätzenzulernen.)

## II. ARBEITSTAG

Zu Beginn dieses zweiten Arbeitstages stellt Prof. Meyer aus der Fülle der inzwischen zur Gruppenarbeit veröffentlichten Literatur drei eigene Bücher vor, die dem Lehrer Anregungen für die Unterrichtspraxis geben :

1. Gruppenunterricht - Grundlegung und Beispiel  
Wunderlich-Verlag, Oberursel, 1975<sup>7</sup>
2. Einführung in die Praxis schulischer Gruppenarbeit  
Verlag Quelle und Meyer, Heidelberg, 1976<sup>2</sup>
3. Unterrichtsvorbereitung in Beispielen  
Kamp-Verlag, Bochum, 1973<sup>10</sup>



## 7. Effektivität des Gruppenlernens

Immer wieder wird dem Gruppenunterricht unterstellt, er beschäftige die Schüler, ohne ihnen in angemessener Zeit Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln; der Frontalunterricht erreiche bessere Ergebnisse in kürzerer Zeit. Demgegenüber stellt Prof. Meyer unter Hinweis auf zahlreiche fundierte Untersuchungsergebnisse internationaler und nationaler Forschungsinstitute fest, daß der konsequente Gruppenunterricht dem Frontalunterricht in allen Bereichen überlegen ist. So besserten sich durch Gruppenunterricht nicht nur die sozialen Verhaltensweisen, auch reproduktives und produktives Denken konnten wesentlich gesteigert werden. Insbesondere haftet das im Gruppenunterricht erarbeitete Wissen nachhaltiger. Prof. Meyer hebt hervor, daß diese guten Ergebnisse sich nur dann erzielen lassen, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

1. Der Lehrer hat geeignete Aufgaben entwickelt.
2. Der Lehrer hat ganz bestimmte Funktionen prozeß-adequat erfüllt.
3. Die Evaluierung ist vorher exakt geklärt, d.h. Lehrer und Schüler müssen Hilfen zur Evaluierung erhalten und benutzen.
4. Metakommunikative Lernsituationen sind weiterentwickelt und mit gezielten Trainingsschritten bewußtgemacht worden.

## 8. Funktionen des Lehrers

Professor Meyer bespricht nun die Rolle des Lehrers während des gruppenunterrichtlichen Lernprozesses. Er unterscheidet dabei fünf verschiedene Funktionen:

1. *Initiierende Funktion* (Anregung und Erhaltung von Schüleraktionen), Motivation, sinn- und widerstandshaltiges Arrangement.
2. *Informierende Funktion* (Informationsauswahl, Aufgabenstellung, Bereitstellung und Einsatz von Vermittlungshilfen), sachorientierende Funktion.
3. *Regulierende Funktion* (Bestimmung der Lernform entsprechend dem Aufgabentypus, Beeinflussung von Richtung und Tempo der Schüleraktionen, Modifikation des ursprünglichen Zieles), Regulieren auch von Kleinigkeiten im ganzen Arbeitsverfahren (Kreide, Verdunkelung usw.).
4. *Bewertende Funktion* (Hilfestellung zur Selbsteinschätzung der Leistungen und eingeschlagenen Wege).
5. *Stimulierende Funktion* (Positive Zuwendung zum einzelnen Schüler, Wärme, Großzügigkeit, Konfliktlösungsversuche, Atmosphärisches — Weshalb wird in der Schule so selten gelacht?).

Es hilft uns weiter, wenn wir den Lehrer beobachten und den Ausprägungsgrad der jeweiligen Funktion einschätzen lernen. Prof. Meyer zeigt den Tagungsteilnehmern einen fast halbstündigen Unterrichtsmitschnitt und verbindet damit die Aufgabe, die oben angegebenen verschiedenen Lehrerfunktionen in einen vorbereiteten Beobachtungsbogen wertend einzutragen. Das Filmbeispiel zeigt vier typische Situationen aus einer Doppelstunde Englisch (6. Klasse Gesamtschule). Die Teilnehmer formieren sich im Auditorium zu kleinen Gesprächsgruppen und vergleichen die von ihnen jeweils eingetragenen Bewertungen. Das Ergebnis der Entscheidungen zeigt eine überwiegend positive Beurteilung fast aller gezeigten Lehrerfunktionen.

## 9. Wie können Gruppenleistungen überprüft werden und welche Möglichkeiten der Integration von Gruppenlösungen gibt es?

Professor Meyer stellt folgende Möglichkeiten vor:

1. Bei *Kurzzeitgruppen* mit *themengleichen Aufgaben* trägt jede Gruppe die von ihr gefundene Lösung vor. Das kostet Zeit und kann langweilig werden. Besser wäre es, wenn nur zwei Gruppen die Ergebnisse vortrügen, die anderen bekämen dann die Aufgabe, die eigene Lösung mit den vorgestellten Vorschlägen zu vergleichen.
2. Bei *Kurzzeitgruppen* mit *themendifferenzierten Aufgaben* ist die Betrachtung aller Lösungen schwieriger. Hier bietet sich die Arbeitsrückschau an, wenn alle Gruppen fertig sind. Inzwischen können einzelne Lösungen ausgehängt werden. Auf jeden Fall müssen alle Lösungen präsentiert werden. Der Lehrer kann hierzu auf viele Hilfen didaktischer Art zurückgreifen.
3. Für *Langzeitgruppen* mit themendifferenzierten bzw. themengleichen Aufgaben gibt es beispielsweise die Möglichkeit, daß Gruppen sich nach bestimmten Arbeitsphasen auflösen und sich zu einer neuen Integrationsgruppe zusammenfinden, die nun ihrerseits eine gemeinsame Lösung erarbeitet. Daneben gibt es noch eine Reihe anderer Verfahren, die in entsprechenden Erfahrungsberichten (Fachliteratur) nachzulesen sind.

Der Tagungsleiter zeigt nun anhand einer Filmdokumentation, wie verschiedene Lehrer die Integration der Gruppenlösungen vollziehen. Zu einer Diskussion über die vorgestellten Möglichkeiten kommt es aus Zeitgründen nicht mehr. Prof. Meyer macht in seinen abschließenden Worten den Tagungsteilnehmern Mut zum Versuch, ihren eigenen Unterricht um die Möglichkeit der Gruppenarbeit zu erweitern und damit einen ersten Schritt zu einem noch fruchtbareren, noch besseren Unterricht zu tun. Er dankt allen Teilnehmern für die überaus aktive Mitarbeit und hofft, daß mit dieser Tagung ein richtungsweisendes Beispiel für eine sinnvolle Lehrerweiterbildung gerade in der Zusammenarbeit zweier Europäischer Schulen gegeben worden ist.

— Ende der Fachtagung —

### Zusatzdiskussion

#### Möglichkeiten der Lehrerfortbildung

Regierungsschuldirektor Wörn dankt Prof. Meyer für seine Bereitschaft, ein so umfangreiches Thema in so kurzer Zeit mit beachtlichem Erfolg dargestellt zu haben.

Herr Wörn schlägt vor, sich am Schluß dieser Tagung grundsätzlich einmal darüber auszusprechen, welche Möglichkeiten der Lehrerfortbildung von den Lehrern selbst als besonders wünschenswert betrachtet werden. Dabei kann man folgende drei Schwerpunkte sehen:

1. Fortbildung des einzelnen Lehrers im nationalen Bereich mit dem Ziel, ihm Gelegenheit zu geben, den Anschluß an die inzwischen eingetretenen Veränderungen zu finden und gleichzeitig die neugewonnenen Eindrücke an seiner Europ. Schule weiterzugeben.
2. Fortbildung in bestimmten Sachbereichen.
3. Fortbildung mit übergreifenden Themen aus der allgemeinen pädagogisch-



psychologischen Praxis. Dabei kann gerade die kollegiale Form der Zusammenarbeit zweier Schulen, wie sie während dieser Tagung praktiziert wurde, beispielgebend sein. Allerdings ließe sich die Tagung aus dieser Sicht noch durch Unterrichtsbeispiele (Hospitation) am Tagungsort verbessern.

Alle genannten Möglichkeiten, so ergibt die Diskussion, haben ihre besondere Bedeutung, auf keine sollte verzichtet werden.

Die in Bergen praktizierte Möglichkeit der Lehrerfortbildung setzt in der fruchtbaren Kooperation zwischen Hochschule, Primar- und Sekundarstufe der Europäischen Schule Maßstäbe für die Zukunft.

Herr Wörn schließt die Tagung mit einem besonderen Dank an Herrn Wintringer für seine hervorragende Übersetzungsarbeit, an Herrn Rock für die gelungene Organisation und an alle Teilnehmer für die überaus lebhaft und gewinnbringende Teilnahme.

R. KOSCHUBAT  
(Bergen)

H. REUTER  
(Bergen)

## Verkehrserziehung und Sachunterricht 1977

Blättert man in den Vereinheitlichten Stunden- und Lehrplänen der Europäischen Schulen von 1973 für die Grundschule, so findet man für die ersten beiden Schuljahre keinerlei Anzeichen einer Existenz von Sachkunde, und die Verkehrserziehung findet ein bis zwei Mal Erwähnung in Themen des Lehrplanes für Moral (sic!).

Vorschläge zu einer Änderung dieser Situation waren von mir in der Pädagog. Zeitschrift der Europ. Schulen bereits 1968 und 1969 gemacht worden. Die Diskussion um diesen Bereich scheint immer noch nicht zu konkreten Ergebnissen geführt zu haben.

Erlauben Sie mir daher, Ihnen in einem Überblick darzustellen, wohin die intensive Diskussion dieses Fragenkomplexes in meinem Heimatland Baden-Württemberg geführt hat. Parallel zur Entwicklung innerhalb der Bundesrepublik hat die Sachkunde auch in den anderen Ländern der Europ. Gemeinschaft an Beachtung und Bedeutung gewonnen und die Verkehrserziehung hat in allen Schulen Europas Eingang gefunden.

Seit 1953, als man nach internationalem Vorbild in der Bundesrepublik Deutschland den Schülerlotsendienst einführte, wurde der Ruf nach systematischer und intensiver Verkehrsschulung an den Schulen laut. Bereits 1954 hatte der Bundesverkehrsminister der Kultusministerkonferenz entsprechende Forderungen vorgetragen. Auch schon vor dem zweiten Weltkrieg hatte es in Deutschland Erlasse und Handbücher zur Verkehrserziehung gegeben. 1963 hat es auf internationaler Ebene im Rahmen des Europarates auf einer Konferenz in Paris entsprechende Empfehlungen gegeben. Schon im Bildungsplan von Baden-Württemberg aus dem Jahre 1958 wird die Verkehrserziehung als fächerübergreifendes Element des Gesamtunterrichtes gesehen und der Heimatkunde zugeordnet. Ein Stoffplan wird allerdings nicht geboten. Seither hatten mancherlei Erlasse und Bestimmungen den Verkehrsunterricht an den Grund- und Sekundarschulen organisiert. Hilfen für die Stoffplanung kamen von der Verkehrswacht, einzelnen Kultusverwaltungen und dem ADAC. Im Laufe der Jahre wurde eine Mindeststundenzahl vorgeschrieben und verbindliche Programme traten in Kraft.

Immer mehr setzte sich die Auffassung durch, daß die Aufgabe der Verkehrserziehung nicht nur Vermittlung von Verkehrsregelkenntnissen und Unfall-

verhütung beinhalten dürfe. Die Erziehung zu verkehrsgerechtem Verhalten trat in den Vordergrund.

1972 machte sich die westdeutsche Kultusministerkonferenz die inzwischen gesammelten Erfahrungen und Empfehlungen zu eigen und gab am 7. Juli die bekannten Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule als Beschluß heraus.

Diese Empfehlungen stecken genaue Richtziele, geben den Unterrichtsverwaltungen der Bundesländer einen konkreten Rahmen, innerhalb dessen sie die Verkehrserziehung in ihren Bereichen neu regeln können. Die didaktische Grundkonzeption, die Ziele und Aufgaben sind darin festgelegt. Die einzelnen Bundesländer haben inzwischen im Rahmen ihrer neuen, reformierten Bildungspläne auch die Programme für die Verkehrserziehung neu festgelegt.

Zum Teil gehen sie dabei sehr verschiedenartige Wege. Die Unterschiede resultieren größtenteils aus der unterschiedlichen Auffassung vom Sachunterricht. In einzelnen Bundesländern wird dort von den Stoffen und ihren Eigenschaften ausgegangen, werden Wechselwirkungen und ihre Partner untersucht, der Sachunterricht ist fachbezogen und stark differenziert. In andern Ländern, so bei uns in Baden-Württemberg, hat die Umweltwirklichkeit Vorrang vor fachlichen Grundsätzen; der Sachkundelehrplan von 1977 ist fachübergreifend und fachintegrierend konzipiert. Der Verkehrserziehung wurde in ihm ein neuer Platz zugewiesen.

#### *Der Sachunterricht als koordinierendes Unterrichtsfach für die Verkehrserziehung in der Grundschule*

Im neuen, im Sommer 1977 verbindlich gewordenen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg ist der Lehrplan für den Sachunterricht fachübergreifend und fachintegrierend gestaltet. Die strenge Fachbezogenheit vieler Versuche und Konzepte des vergangenen Jahrzehnts ist aufgegeben worden. Der Sachunterricht wird nicht mehr als Propädeutik für die später erteilten Fächer der Naturwissenschaften, der Geografie und Geschichte sowie der Sozialkunde gesehen. Diese Auffassung findet ihre konsequente Fortsetzung im neu eingeführten Fach Weltkunde der Mittelstufe. Dennoch soll die Umweltkunde der Grundschule — warum vermeidet man so sehr den Begriff der Heimatkunde? — auch keine direkte und gezielte Vorbereitung der weiterführenden Weltkunde sein.

Die Sachkunde der Grundschule wird also durchaus eigenständig betrachtet. Pädagogische und didaktische Zielsetzungen haben hier deutlich Vorrang vor fachlichen Prinzipien, die Umweltwirklichkeit hat Priorität gegenüber wissenschaftlichen Grundsätzen. Dies darf natürlich eine wissenschaftliche Fundierung der Sachbezüge nicht ausschließen.

Die Lebenswirklichkeit soll der Ausgangspunkt für den Sachunterricht sein, die Lebenswirklichkeit der Schüler! Er geht von folgenden didaktischen Kategorien aus:

a) den Handlungsbereichen,

- b) den Erfahrungsbereichen,
- c) den Zielsetzungen,
- d) den Intentionen.

In den Handlungsbereichen werden Interaktionen zwischen Menschen aus der Lebenswirklichkeit der Schüler verarbeitet. Verhaltensweisen und Handlungsmuster sollen den Bezug zum eigenen Handeln herstellen, das Rollenverständnis schulen.

In den Erfahrungsbereichen findet die Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Natur statt. Im Unterricht kann natürlich keine scharfe Differenzierung beider Bereiche erfolgen. Bei der Erstellung der Stoffverteilungspläne sollte auf Integration und Verknüpfungsmöglichkeiten geachtet werden.

Die Zielsetzung des Sachunterrichts ist die stetige Erweiterung der Handlungsfähigkeit des Schülers. Die Anbahnung der Fähigkeiten geschieht aus vier Intentionen:

1. Die Sachliche Intention zielt auf die Handlungssicherheit, das Reagieren auf Gegebenheiten.
2. Die Soziale Intention hat zielorientiertes, bewußtes Handeln zum Ziel.
3. Die Kommunikative Intention will das Erkennen von Handlungszwängen anbahnen, die Verständigung mit dem Partner fördern.
4. Die Kulturelle Intention hat zum Erkennen gegenseitiger Abhängigkeiten in den Gegebenheiten der Umwelt und zum Erproben neuer Verfahren zu führen.

Den Lernverfahren sollen die Kategorien « Entdecken, Begründen, Anwenden » zugrunde liegen. Dabei bieten sich folgende Lernverfahren an: Felderkundungen, Fallanalysen, Projekte, Rollen- und Lernspiele, Planspiele.

#### *Die Verkehrserziehung innerhalb des Sachunterrichts in der Grundschule*

Jahrelang dauerte das Tauziehen um den Ort der Verkehrserziehung innerhalb des gesamten Bildungsplanes. Die Forderungen nach einem eigenen, ja sogar benoteten Fach « Verkehrsunterricht » waren lange Zeit nicht verstummt. Die neue Konzeption des Sachunterrichtes erlaubt nun sach- und fachgerechte Einbindung der Verkehrserziehung in diesen Bereich. Der Verkehr begegnet dem Schüler als Erfahrungsbereich wie auch als Handlungsbereich; er beinhaltet Zielsetzungen wie « Auf andere Rücksicht nehmen » und läßt sich von allen vier Intentionen herangehen. Dabei wird ausdrücklich auf fachübergreifende Verknüpfungen nicht verzichtet. Die Arbeitsanweisungen berücksichtigen die Dringlichkeit der Verkehrserziehung durch Richtstudenzahlen je Klasse und Jahr:

1. Schj. - 20 Std.
2. Schj. - 10 Std.
3. Schj. - 10 Std.
4. Schj. - 20 Std.

Die bei durchschnittlich 4 bis 5 Wochenstunden Sachkunde.

Bei der Verteilung der einzelnen Themenbereiche auf die einzelnen Schuljahre wird der Lernzielkatalog der Verkehrserziehung in die Planung des Sachunterrichts integriert. Zusätzliche Richtlinien zur Verkehrserziehung sind als Unterrichtshilfen gesondert veröffentlicht worden (siehe Quellenangaben!). Sie gliedern sich in vier Themenbereiche als Situationsfelder:

1. Klasse: Der Schüler auf dem Schulweg.
2. Klasse: Der Schüler in der Freizeit und mit anderen Verkehrsteilnehmern unterwegs.
3. Klasse: Wichtige Verkehrswege und Verkehrsmittel im Nahbereich.
4. Klasse: Der Schüler als Radfahrer.

Die vier Grundkomponenten des Verkehrs « V-Teilnehmer, V-Mittel, V-Wege, V-Regelung, tauchen in jeder Situation als Faktor auf. Aus dieser Interdependenz kann folgende Maxime abgeleitet werden: Es gibt keine identisch wiederholbare Verkehrssituation. Daher ist Verkehrsverhalten immer etwas eindeutig situatives.

Das didaktische Grundmodell der Verkehrserziehung hat also verschiedene Erziehungsmomente zu berücksichtigen: Individuelle Erfahrungen, Gesundheits- und Gemütszustände, Analysen, Fähigkeiten, Reflexion, die zur Beurteilung führt, die Einstellung gegenüber allen vier Komponenten usw.

Die Ziele der Verkehrserziehung sind in den Empfehlungen der Kultusminister klar definiert. Die Bildung von situationsangemessenen Verhaltensweisen im Verkehr ist wichtigste Aufgabe. Sie geschieht durch Bewußtmachung, Internalisierung, Habitualisierung, Systematisierung und vorbildhaftes Verhalten der Umwelt sollen zu situationsangemessenem Verhalten und Entscheiden führen. Der Unterricht sollte so organisiert sein, daß dem Schüler ermöglicht wird, den komplexen Wirklichkeitsbereich Verkehr von verschiedenen relevanten Seiten zu erfassen. Daher muß er in seiner Realität und Dynamik repräsentiert sein. Die Methoden müssen es dem Kind erlauben, sich in einem operativen (produktiven) Auseinandersetzungsprozeß die Probleme des Verkehrs zugänglich zu machen und Lösungen zu finden (Reinhardt). Weder der cognitive, noch der emotionale, noch der pragmatische Bereich dürfen übertrieben oder vernachlässigt werden.

Wenn wir zusammenfassen, wird folgendes deutlich: Das früher von einem einseitigen Sicherheitsdenken geprägte Konzept der Verkehrserziehung wurde durch das einer mehrdimensionalen ersetzt (Vergl. Bach/Trapp, Einstellungen als Lernziele der neuen V.E., In Zeitschr. f.V.E., Heft II/1974, S. 6).

Moderne Aspekte der fachwissenschaftl. Diskussion wurden mit einbezogen, wie z.B. der lernzielorientierte Aspekt, der situative Aspekt, der integrative Aspekt.

Der neue Lehrplan zeichnet sich aus durch

- a) mehrschichtige Betrachtungsweise des Wirklichkeitsbereichs Verkehr,
- b) Verknüpfung des Gegenstandsfelds mit den anderen Bildungsaufgaben der Schule,

- c) Systematik und Kontinuität der pädagog.-didakt. Maßnahmen,
- d) Ausgehen von Situationsfeldern,
- e) Anordnung von Lernzielen, Inhalten und method. Hinweisen,
- f) Bestimmung von Richtzielen und deren Ableitung in Lernziele niedrigeren Betrachtungsniveaus.

(Vergl. dazu K.E. Reinhardt, Fachschulrat PH Heidelberg: Konzeption des Lernbereichs V.E. In: 4 PMP-Grundschule, 6/II-III/77, Neckar-Verlag, Villingen).

K.E. Reinhardt (a.a.O.) gibt einen Lernzielkatalog, der dem Lehrplan zugrunde liegt:

1. Lernziele im kognitiven Bereich (Wahrnehmen, Erkennen, Denken):  
Kenntnis der Komponenten, die das Verkehrsgeschehen bestimmen, der Funktionen dieser Komponenten, ihrer Wechselwirkung und Dynamik, der einzelnen Situationsfaktoren, die den Ablauf von Verkehrsvorgängen bestimmen, Einsicht in Zusammenhänge und Abhängigkeiten, Einsicht in die Möglichkeit, einzelne Faktoren zu verändern und zu beeinflussen.
2. Lernziele im affektiven, emotionalen Bereich (Triebe, Einstellungen, Werte):  
Bereitschaft, das eigene Verhalten an den Faktoren zu orientieren, die die konkrete Verkehrssituation bestimmen, -sich in das Verkehrsgeschehen einzuordnen, mit den anderen Verkehrsteilnehmern zu verständigen, sich partnerschaftlich zu verhalten, -sich an vereinbarte Regeln zu halten und in die bestehenden Ordnungen einzufügen auf Grund der Einsicht in deren Funktionen, -der eigenen Sicherheit und der der anderen Verkehrsteilnehmer bei mehreren Entscheidungsmöglichkeiten den Vorrang zu geben, -an einer humaneren Gestaltung des Verkehrs und seiner Ordnungen mitzuwirken.
3. Lernziele im senso-motorischen Bereich, bzw. im pragmatischen Bereich (Bewegungsfähigkeiten, äußere Aktivitäten gegenüber Sachen und Mitmenschen):  
Fähigkeit gesteigerter und erweiterter Wahrnehmung und Unterscheidung optischer und akustischer Reize und Erscheinungen, die für das Verhalten im Verkehr von Bedeutung sind, -der räumlichen Orientierung im Verkehr, -die Aufmerksamkeit im Verkehr zu konzentrieren und auf Situationsfaktoren zu verteilen, -Bewegungsabläufe im Verkehr abzuschätzen, -auf verkehrsspezifische Signale, Anzeichen und Bewegungen situationsgerecht zu reagieren, -sich im Verkehr sicher zu bewegen und situationsgerecht zu handeln.

#### QUELLEN:

*Arbeitsanweisungen für die Grundschulen in Baden-Württemberg, Neckar-Verlag, Villingen, 1977, hier: Lehrplan für das Fach Sachunterricht, 3,2 Seite 83 ff.*

*Richtlinien für die Verkehrserziehung in der Grundschule, Lehrplanheft 7/1977, KuU 15.7.77 Neckar-Verlag, Villingen.*

*Verkehrserziehung in der Schule, Kommentar zur Empfehlung der Kultusminister-*

konferenz vom 7.7.1972, Deutscher Verkehrssicherheitsrat, 1/1973, Heft 3, Bonn.  
 K.E. Reinhardt, Konzeption des Lernbereichs V.E., 6/II-III/77. Im: « Planung, Materialien, Praxis », Neckar-Verlag, Villingen.

Notizen aus einem Lehrgang am Institut für Verkehrssicherheit in Korntal v. 4.-7.10.77 :

Dr. H. Veitshans, Der S.U. als koordinierender Faktor für die V.E. im der Grundschule.

Dr. H. Sauer, Das didakt. Grundmodell der V.E.

K. Reinhardt, Grundlagen der Unterrichtsplanung.

O. Ludwig, Stundenmodell V.E. und Medieneinsatz.

**LITERATUR :**

Das didaktische Grundmodell der V.E. sowie method. Handreichungen in: Lehren und Lernen, 9/1975, Neckar-Verlag, Villingen.

Mutschler/Sauer, V.E. in Theorie und Praxis, o.J., Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn.

Ottmar Ludwig, V.E. in der Grundschule. In: Die Unterrichtspraxis, Beilage zur Lehrerzeitung Baden-Württemberg, Heft 1, 2/1976, 4/76, S. 2.

Arbeitsgrundlage für die Neugestaltung des Verkehrsunterrichts, Kultusministerium Baden-Württemberg, Stuttgart 1971.

R. König, Neue Wege zur Verkehrserziehung. In: Pädag. Zeitschr. der Europ. Schulen, Nr. 26, Brüssel 1971, Seite 30 ff.

R. König, V.E. in der Europ. Schule, Päd. Zeitschr. der ES, Brüssel, Nr. 29, 1972 und Nr. 36, 1973.

**MATERIAL :**

Sämtliche Medien und Materialien zur V.E. im Verlag Rot-Gelb-Grün (RGG), D-3300 Braunschweig.

Motorgetriebenes Spielfahrzeug, Fa. Seidl & Mayer, Auchttertstr. 19, D-7311 Schlierbach.

**UNTERRICHTSWERKE :**

1. Partner auf der Straße I u. II, Buch, Arbeitsheft u. Lehrerheft, 76911, Klett Verlag, Stuttgart.

2. Welt des Verkehrs I u. II, Buch. Arbeitsheft, Lehrerheft, ADAC-Verlag, München.

3. Situationen 1, 2, 3, 4, Medienpaket : Schülerarbeitsblock, Diareihe, Schmalfilme, Lehrerheft, nach O. Ludwig/Larch im Otto Maier Verlag, Ravensburg.

Rainer KÖNIG  
 (ehem. Brüssel I)

## PROPOSITIONS DE COMMENTAIRES AU CHAPITRE II (Relations) DU PROGRAMME DE MATHÉMATIQUE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'objectif est de construire progressivement la notion de relation, ensemble de couple, et de la traduire dans des langages mathématiques de plus en plus élaborés.

La notion de relation est fondamentale dans l'édifice de la mathématique et les ensembles considérés indépendamment des relations constituent des êtres amorphes sans grand intérêt pratique. Les différents points du programme seront découverts en liaison avec d'autres chapitres du cours de mathématique et avec d'autres disciplines. Une étude systématique n'a pas sa place à l'école primaire. Quelques synthèses viendront en fin de cinquième année.

**PREMIERE ANNEE**

1. La notion de couple est facilement abordée à partir de situations familières. L'enfant prendra conscience du fait que le couple est une suite de deux éléments ordonnés, qui se représentera graphiquement par une flèche. Il constatera immédiatement qu'un couple n'est pas égal à son couple réciproque.

**Exemple :**

Au cours d'une séquence de jeu, si Carine (c) lance la balle à Pierre (p), Carine et Pierre forment un couple (c,p) de la relation « ... a lancé la balle à ... ». Sur le graphe, une flèche part de Carine pour arriver à Pierre.



Si Pierre lance la balle et la rattrape, on a le couple (p,p) de la même relation.



Si Pierre relance la balle à Carine, Pierre et Carine forment le couple (p,c) appelé couple réciproque de (c,p).



Représentation de la séquence (3 lancers).



Il s'agit d'autre part de distinguer la notion de « couple » de celle de « paire » (ensemble de 2 éléments).

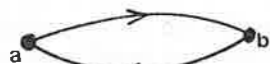
Pour les maîtres, ces notions peuvent être précisées comme suit :

### COUPLE

Si  $a \neq b$ , le couple  $(a,b)$  est différent du couple  $(b,a)$  car, dans un couple, il faut distinguer le *premier objet* du couple (origine) et le *second* (extrémité).

Chacun de ces couples peut être représenté par une flèche.

Grappe



$$(a,b) \neq (b,a)$$

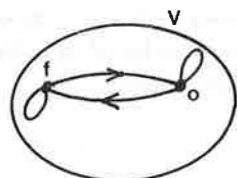
Si  $a = b$ , on a le couple  $(a,a)$  appelé couple identique.



Exemple :

Soit  $V$  l'ensemble comprenant cette Ford rouge ( $f$ ) et cette Opel rouge ( $o$ ).

Soit  $R$  la relation « ... a même couleur que ... ».



$V = \{f,o\}$  est une paire tandis que  $(f,o)$  est un couple de la relation  $R$ .

Remarque : la relation sous forme d'ensemble est à voir en 3e.

$R = \{(f,o), (o,f), (o,o), (f,f)\}$  est une relation qui comprend 4 couples.

2. Le maître utilisera des relations très variées de la vie courante (proposées par les enfants ou encore suggérées par les divers matériaux dont dispose la classe). On privilégiera les matériaux concrets de l'environnement en les multipliant.

Les enfants sont ainsi d'abord mis en contact avec des *relations quelconques* du type « ... a comme père ... » dans un ensemble de personnes « ... est destiné à ... » d'un ensemble de colis vers un ensemble de personnes, etc...

La représentation des relations pourra se faire de manière sagittale, soit au moyen de diagrammes cartésiens, ...

Dans l'un et l'autre cas, il y aura lieu d'attirer l'attention sur l'ordre des objets d'un couple. La représentation sagittale est la plus appropriée au départ.

### PAIRE

Si  $a \neq b$ , la paire  $\{a,b\}$  est égale à la paire  $\{b,a\}$  car une *paire est un ensemble* et, dans un ensemble, on peut énumérer les éléments dans n'importe quel ordre.

Diagramme



$$\{a,b\} = \{b,a\}$$

Si  $a = b$ , on n'a pas de paire mais le singleton  $\{a\}$ .



Exemple :

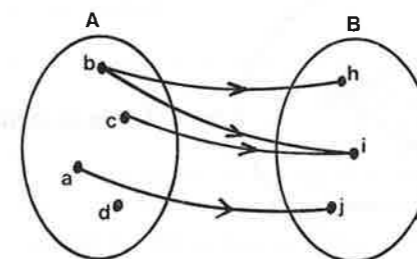
Un cuisinier prépare les menus commandés.

- 1) un potage b est suivi par un plat h ;
- 2) un potage b est suivi par un plat i ;
- 3) un potage c est suivi par un plat i ;
- 4) un potage a est suivi par un plat j.

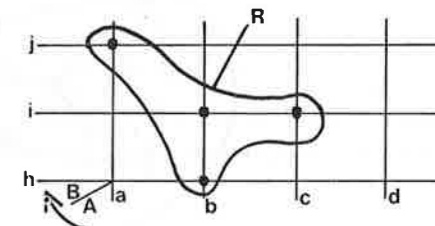
La relation « ... est suivi par ... » de l'ensemble A des potages vers l'ensemble B des plats est un ensemble comprenant 4 couples comme le montrent les graphes suivants :

Remarque : Du point de vue pédagogique, il conviendra de remplacer les lettres b, c, i, ... par des potages (vélouté, ...) ou des plats (pot-au-feu, ...). La remarque vaut pour d'autres exercices.

Grappe fléchée ou sagittal (en 1ère)



Grappe cartésien (fixé en 3e)



L'introduction du graphe cartésien sera facilitée par la lecture puis par la réalisation de tableaux à double entrée.

$E = \{ \text{Alain, Yves, Ginette} \}$

$S = \{ \text{bateau, maison, table, poisson} \}$

ensemble des sujets dessinés.

	b	m	t	p
a	x	x		x
y	x		x	x
g		x	x	

D'après le tableau précédent, on peut créer 2 relations.

« ... a dessiné ... »

« ... a été dessiné par ... ».

2.1. Relations d'un ensemble vers un autre ensemble :

On amènera les enfants à une traduction verbale et à la représentation de ces situations relationnelles. Pour chacune des relations étudiées on précisera la source, le but et le lien verbal.

Exemples de relations :

a) « ... est le petit de ... »

Source : ensemble de jeunes animaux.

But : ensemble d'animaux adultes.

b) « ... possède ... »

Source : ensemble d'enfants.

But : ensemble de jouets.

La bijection, sans être nommée expressément, sera mise en évidence.

### 2.2. Relations dans un ensemble :

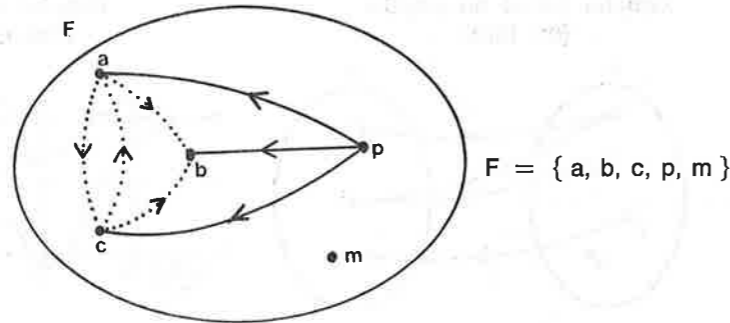
Dans ce cas, les couples auront leur origine et leur extrémité dans le même ensemble.

Exemple :

Soit F l'ensemble des membres de la famille Ferrière.

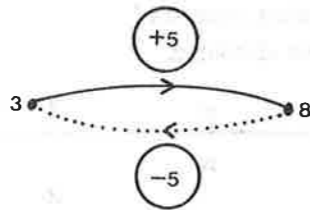
Soit R la relation « ... est le père de ... »  $\longrightarrow$

Soit S la relation « ... est la sœur de ... »  $\cdots \cdots \longrightarrow$



3. L'introduction de la relation réciproque jouera un grand rôle pour préparer l'opération soustraction ou pour résoudre certains problèmes.

Par exemple :



4. Lors de l'examen d'exemples divers on fera constater la présence de certaines propriétés (symétrie, transitivité, réflexivité, antisymétrie, antiréflexivité) que l'on exprimera dans un langage adapté aux enfants.

— La symétrie et la transitivité seraient suggérées par les relations telles que :

« ... habite la même rue que ... » dans un ensemble d'enfants,

« ... a la même couleur que ... » dans un ensemble de blocs logiques.

— Les couples identiques seraient habilement introduits par un jeu tel que « ... prend la place de ... » dans l'ensemble des enfants dont la place a été fixée au départ, puis par une relation telle que :

« ... beurre le pain de ... » dans l'ensemble de la famille.

— La relation « ... a la même grandeur que ... » dans un ensemble de règles possédant les propriétés de réflexivité, symétrie et transitivité est une relation d'équivalence.

Celle-ci provoque un classement des règles. Les relations de ce type entraînent donc des classements qui seront à la base de la notion de nombre (voir chapitre III).

— D'autre part la relation « ... est plus grand que » dans un ensemble d'enfants possédant les propriétés de transitivité, antiréflexivité et d'antisymétrie est une relation d'ordre strict. Elle crée un rangement des enfants. Les relations de ce type apprennent donc à l'élève à ordonner des objets, des actions, ...

Il ne s'agira à aucun moment d'enseigner en une leçon ou en une série de leçons ce que sont la réflexivité, l'antiréflexivité, la symétrie, l'antisymétrie, la transitivité ; les enfants constateront que le graphe de la relation qu'ils viennent de représenter n'est pas tout à fait pareil à celui qu'ils ont réalisé la veille : on a encore des boucles, mais pas partout, etc...

La terminologie ne sera pas introduite en première année.

### DEUXIEME ANNEE

1. En 2e année, tout comme en 1ère année, les enfants seront amenés à considérer très souvent des relations. Dans les divers points du programme, on rencontrera forcément pêle-mêle des exemples de relations de type différent. Ces relations seront analysées progressivement et leurs caractéristiques dégagées (sans les distinguer par leur noms spécifiques) afin qu'au cours de l'enseignement des années suivantes il soit possible :

1) de définir ce qu'est une relation ;

2) de classer des relations en fonctions, applications, bijections d'un ensemble vers un ensemble, et transformations et permutations dans un ensemble (voir complément d'information) ;

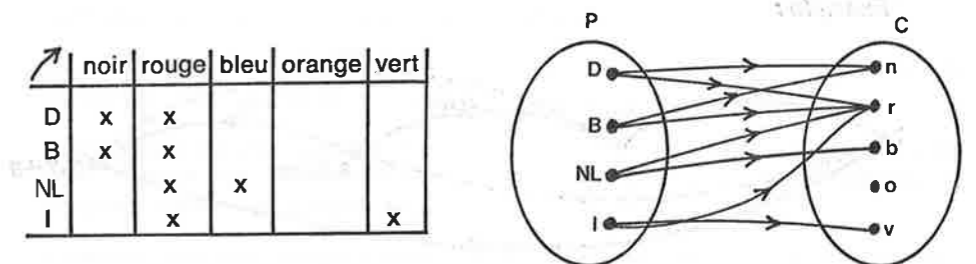
3) de définir les propriétés des relations dans un ensemble et d'y distinguer les relations d'ordre et d'équivalence (voir point 5).

La relation se représentera sous forme de tableau cartésien et/ou sous forme de graphe sagittal.

Ex : P est un ensemble de pays = { D, B, NL, I }

C est un ensemble de couleurs = { noir, rouge, bleu, orange, vert }.

Soit la relation : « le drapeau de ... possède la couleur ... » de P vers C.



2. La réciproque d'une relation s'obtient en retournant les flèches de la relation donnée, ce qui nous amène à une nouvelle description de la même situation vue sous un angle différent. La considération de la réciproque d'une relation nous sera d'un précieux secours dans la résolution de problèmes.

Pour la relation précédente les flèches partiront de C vers P, si on envisage la relation réciproque qui dira : « ... est une couleur du drapeau de ... ».

3. Un bon exercice consistera naturellement à interpréter de diverses manières des graphes muets.

Par exemple le graphe suivant :



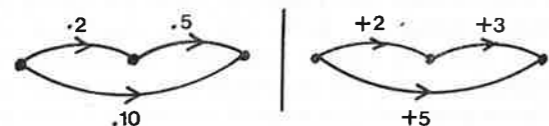
peut être interprété par les enfants des manières suivantes :  
— « ... est plus lourd (petit, grand) que ... » dans un ensemble de colis.

C'est un rangement d'objets selon leur masse, leur taille ...

4. La composition des fonctions sera introduite à partir de situations familières et notamment à partir des relations parentales telles que grand-père maternel et grand-mère paternelle.

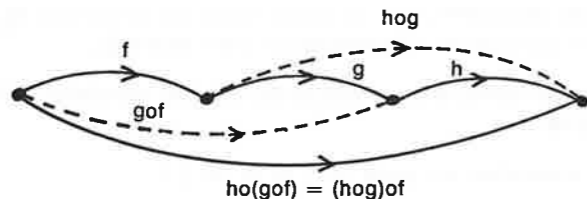
D'autre part la composition des fonctions numériques nous aidera à préciser les opérations de calcul mental, à résoudre certains problèmes.

Les enfants composent des relations telles que :



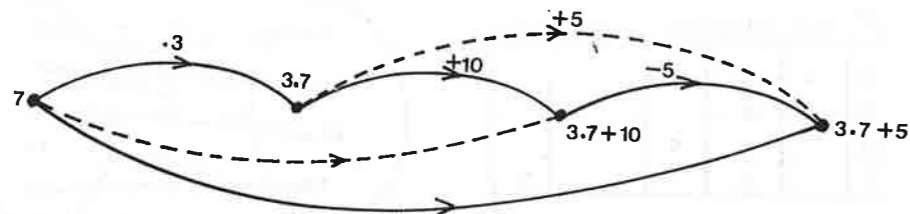
Les maîtres doivent être conscients de deux traits fondamentaux qui caractérisent la composition des relations.

a) La composition des relations est une opération associative.



On obtient le même résultat si on compose d'abord les deux premières relations ou si l'on compose d'abord les deux dernières.

Exemple :

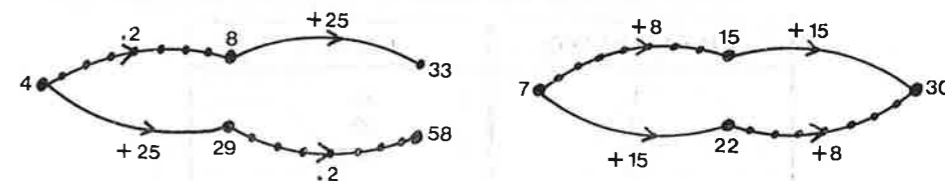


On remarque que :



b) La composition des relations est une opération non commutative.

Exemple :



Remarques :

1. La plupart des situations rencontrées à l'école primaire pourraient amener à conclure que la composition des relations est commutative. L'existence d'une propriété est liée à sa vérité dans la totalité des cas possibles. Le 1er exemple montre clairement que la composition des relations n'est pas commutative (cette propriété peut être vue en 2e année).
  2. L'associativité des relations ne sera fixée qu'en 4e année. Toutefois, des exemples d'associativité se trouvent échelonnés dans les années qui précèdent (par exemple dans le calcul numérique : le passage à la dizaine notamment).
5. Sans vouloir établir une terminologie, à l'occasion de la réalisation de graphes dans un ensemble on peut constater des propriétés de relations.

Exemple :

Dans un ensemble de personnes, on constate par les relations :

« ... a même poids que ... » :	la réflexivité	
	la symétrie	relation
	la transitivité	d'équivalence
« ... est plus âgé que ... » :	l'antisymétrie	
	l'antiréflexivité	relation
	la transitivité	d'ordre strict

Remarque : Pour la verbalisation de situations, voir la coupe longitudinale (bulletin pédagogique n° 54, p. 86 à 90).

### TROISIEME ANNEE

1. A partir du tableau cartésien des 2 premières années, on introduira le graphe cartésien pour la représentation d'une relation.

Dans le premier, chaque carreau représentait un couple alors que dans le deuxième, chaque nœud du quadrillage représentera le couple.

Ceci ne signifie pas que les autres représentations seront oubliées. Il s'agira pour chaque cas de choisir la représentation la plus efficace (tableau ou graphe cartésien ou graphe sagittal).

Exemple : Sur une pompe à essence, le nombre de litres et le prix correspondant forment un couple de la relation « ... a pour prix ... » et réciproquement, chaque prix indiqué et le nombre de litres qui y correspond forment un couple de la relation « ... est le prix de ... ».

Ces relations peuvent être représentées différemment :



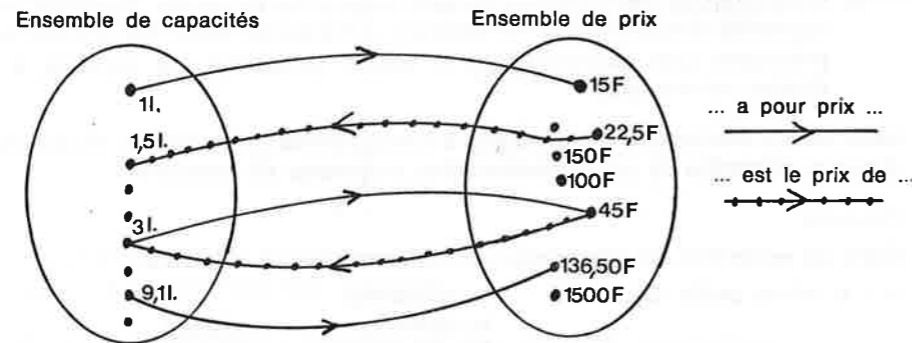
1. Par un tableau

... a pour prix ...  
→

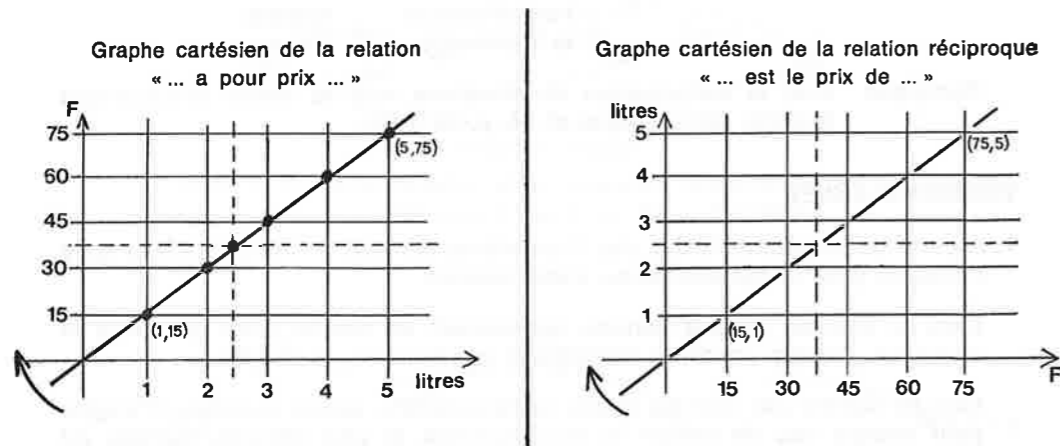
Nombre de litres	Prix en F
1	15
2	30
2,5	37,50
⋮	⋮
n	15n

←  
... est le prix de ...

2. Par des graphes sagittaux.



3. Par des graphes cartésiens.

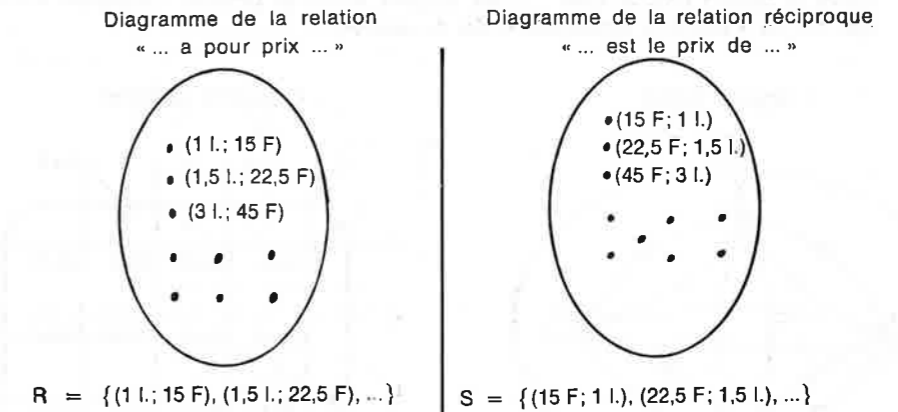


N.B. : Si le graphe fléché s'avère un moyen pédagogique très efficace pour représenter et analyser une relation, il est des cas où son usage amène un imbroglio de flèches et constitue plus une gêne qu'une aide.

C'est le moment d'introduire le graphe cartésien qui apporte plus de clarté dans la représentation ; il est notamment très utilisé en mathématique appliquée : grandeurs proportionnelles, problèmes de mouvement, ...

2. La relation sera considérée comme un ensemble de couples. Elle pourra de ce fait se représenter par un diagramme de Venn.

Pour l'exemple précédent, on aurait le diagramme suivant :



N.B. : La réciproque d'une relation est l'ensemble des couples réciproques.

3. Parmi les nombreux exemples de relations que les enfants rencontreront, se présentent des situations où ils ont à tracer les flèches possibles d'un ensemble A vers un ensemble B : c'est le produit  $A \times B$ .

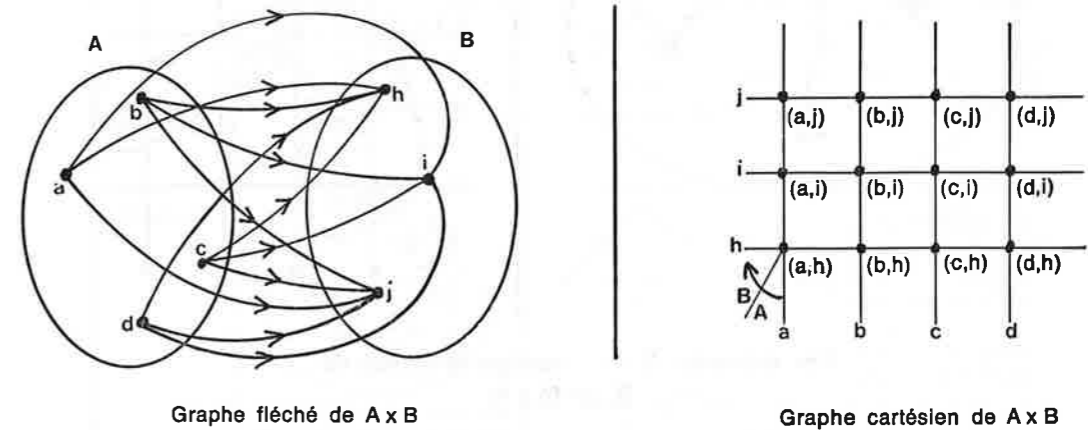
Exemples :

a) Soient A l'ensemble des potages au menu de la cantine et B l'ensemble des plats de résistance.

Quels sont tous les menus qu'il est possible de composer ?

Le produit cartésien  $A \times B$ , qui se lit « A croix B », donne l'ensemble de tous les menus que l'on peut composer, c'est-à-dire l'ensemble de tous les couples dont l'origine est un potage et l'extrémité est un plat de résistance.

Représentations du produit cartésien  $A \times B$



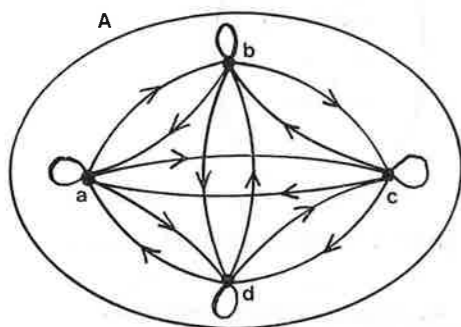
Chaque flèche représente un couple de la relation  $A \times B$  (12 flèches).

Chaque point représente un couple de la relation  $A \times B$  (12 couples).

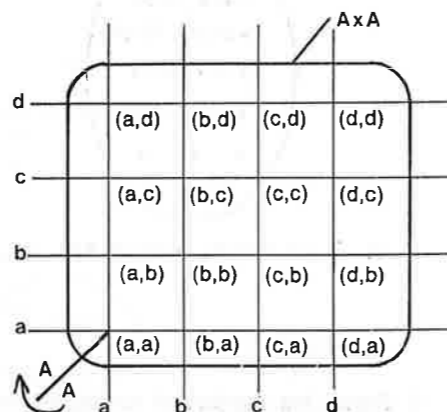
Remarque : Dans ce cas, le graphe cartésien est plus clair que le graphe fléché.

b) Dans l'ensemble A de 4 élèves de notre classe, on établit la relation « ... est dans la même classe que ... » on obtient alors le produit cartésien  $A \times A$  qui est la « relation maximale » de A vers A.

1. Graphe fléché



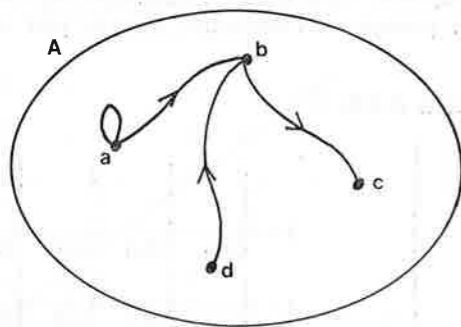
2. Graphe cartésien



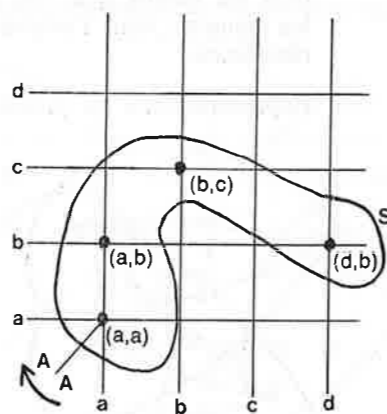
On pourra faire constater par les élèves que toute relation de A vers B est incluse dans  $A \times B$ , ou qu'une relation de A vers A sera une partie de  $A \times A$  (à voir en 5e année).

Exemple à rapprocher du précédent.

1. Graphe fléché



2. Graphe cartésien



Par exemple : S : « ... corrige le travail de ... »  
 $S \subset (A \times A)$

4. L'examen approfondi de quelques relations bien choisies permet la découverte progressive des propriétés des relations dans un ensemble.

Voici à l'intention des maîtres un rappel des propriétés des relations dans un ensemble :

Propriétés	Graphes	Particularités des graphes	Définitions
Réflexivité	Soit A l'ensemble des enfants de Monsieur X.  ... a même taille que ...	 une boucle en chaque point	Une relation est <b>réflexive</b> dans un ensemble si et seulement si (ssi)* son graphe comprend une <b>boucle en chaque point</b> ou ssi pour tout élément a de l'ensemble, le couple idem (a,a) appartient à la relation.
Antiréflexivité	 ... est plus âgé que ...	 aucune boucle	Une relation est <b>antiréflexive</b> dans un ensemble ssi son graphe ne comprend <b>aucune boucle</b> ou ssi la relation ne comprend aucun couple idem.
Symétrie	 ... a même poids que ...	 si alors	Une relation est <b>symétrique</b> dans un ensemble ssi <b>toute flèche</b> de son graphe est accompagnée de la <b>flèche « retour »</b> correspondante ou ssi l'appartenance d'un couple à la relation entraîne l'appartenance du couple réciproque.
Antisymétrie	 ... est moins âgé que ...	 Jamais « d'aller-retour » entre 2 points distincts	Une relation est <b>antisymétrique</b> dans un ensemble ssi, dans son graphe, <b>aucune flèche</b> entre 2 points distincts n'est accompagnée de la <b>flèche « retour »</b> correspondante ou ssi l'appartenance d'un couple non idem à la relation exclut l'appartenance du couple réciproque.
Transitivité	 fréquente la même école que	 si alors si alors	Une relation est <b>transitive</b> dans un ensemble ssi, chaque fois que son graphe comprend une flèche de a vers b, suivie d'une flèche de b vers c, il comprend aussi la flèche allant de a vers c ou ssi l'appartenance à la relation de 2 couples consécutifs entraîne l'appartenance à cette relation du couple formé par l'origine du 1er couple et l'extrémité du second.

\* ssi = si et seulement si.

QUATRIEME ANNEE

- 1.1. A l'aide de représentations diverses (tableau, diagrammes fléchés ou cartésiens), les notions de relations et de produit cartésien seront approfondies. De nombreuses applications pratiques venant des autres disciplines permettent d'utiliser efficacement ces notions en les fixant.
- 1.2. Une analyse plus poussée des domaines de départ et d'arrivée des couples des relations amènent progressivement une classification, qui s'étalera sur la 4e et la 5e année.

	Relations non fonctionnelles	Relations fonctionnelles ou fonctions			
		Applications			
Graphes	de A vers B 	de A vers B 	de A vers B 	de A vers B 	
	de A vers A 	de A vers A 	Transformations de A vers A 		
			Permutations de A vers A 		
Caractéristiques	Il existe au moins un élément de l'ensemble A qui est l'origine de plus d'un couple.	Tout élément de l'ensemble A est l'origine d'au plus un couple.	Tout élément de l'ensemble A est l'origine d'un et d'un seul couple.	<p>de A vers B</p> <p>Tout élément de A est l'origine d'un et d'un seul couple et tout élément de B est l'extrémité d'un et d'un seul couple.</p> <hr/> <p>de A vers A</p> <p>Tout élément de A est l'origine et l'extrémité d'un et d'un seul couple.</p>	

Ce classement, dressé à l'intention des maîtres, a pour objet de leur rappeler les différents types de relations à faire dégager des situations d'apprentissage et d'éviter ainsi de se limiter à un type de relation privilégié. Les maîtres choisiront leurs exercices de manière à rencontrer tous ces cas. Il ne s'agit donc pas d'enseigner cette classification ; une synthèse doit être construite par les élèves au fil du temps, sans être nécessairement formalisée dans un tableau synoptique comme ci-dessus.

A titre de suggestion, il serait possible de procéder comme suit : Au cours d'une période d'études de graphes, on collectionne une dizaine de graphes relatifs à différents types de relations. On les présente simultanément aux élèves, auxquels on demande de procéder au début à un classement selon des critères libres. Suite à ces premiers classements, le maître pourra introduire, selon le niveau de sa classe, des critères qui amèneraient d'autres

classements (par exemple : rechercher les relations telles que tout élément de l'ensemble de départ est origine d'un seul couple).

L'essentiel est dans l'analyse comparative des différentes relations et dans l'expression correcte des résultats obtenus au terme de cette activité.

La terminologie consacrée ne doit jamais devenir un but en soi, c'est — parmi d'autres — un moyen de communication qui arrive à son heure pour parachever la prise de conscience.

Il faut donc montrer une extrême prudence dans l'introduction d'une terminologie nouvelle et s'assurer que le concept qu'elle recouvre soit totalement assimilé au préalable par l'élève.

- 1.3. La relation réciproque d'une relation sera une nouvelle relation formée par les couples réciproques des couples de la relation donnée.
- 1.4. Il s'agira de faire remarquer l'ordre de la composition (voir commentaires de 2e) car la composition des relations n'est pas commutative.
- 2.1. Les propriétés de réflexivité, symétrie, de transitivité, antisymétrie et d'antiréflexivité seront acquises.

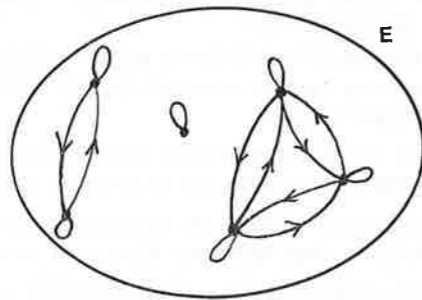
La maîtrise des concepts ne sera complète que si elle se fonde autant sur l'absence d'une propriété que sur sa présence. Aussi est-il indispensable de souligner le rôle de la quantification, en particulier dans le cas de la négation d'une proposition.

*Exemple :* La relation est réflexive si tout point du graphe est orné d'une boucle ; il suffit d'un point sans boucle pour que la relation soit non réflexive. Ainsi progressivement et ce, jusqu'en 5e les élèves seront amenés à distinguer notamment la non-réflexivité de l'antiréflexivité, la non-symétrie de l'antisymétrie.

Exemples de relations ...		
<p>Réflexivité</p> <p>Une boucle en tout point.</p>	<p>Antiréflexivité</p> <p>Aucun point avec boucle.</p>	<p>... non réflexive</p> <p>Il existe au moins un point sans boucle.</p>
<p>Symétrie</p> <p>A toute flèche « aller » correspond la flèche « retour ».</p>	<p>Antisymétrie</p> <p>Entre 2 points distincts, jamais de flèche « aller et retour ».</p>	<p>... non symétrique</p> <p>Il existe au moins une flèche « aller » qui n'a pas de flèche « retour » correspondante entre 2 points distincts.</p>

2.2. Une relation, dans un ensemble, qui est à la fois réflexive, symétrique et transitive, est une relation d'équivalence. Celle-ci crée une partition de l'ensemble. Une classe de la partition sera une partie de l'ensemble dont les éléments sont reliés par des flèches.

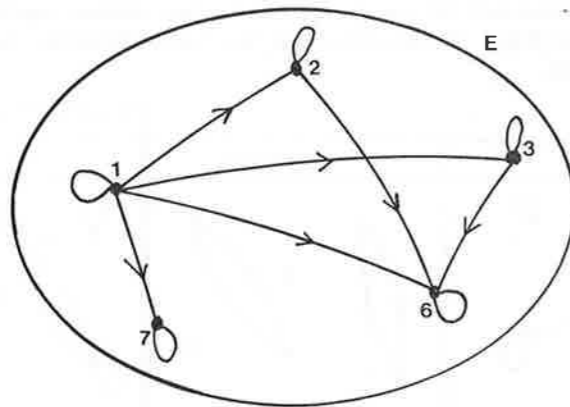
Exemple : Dans un ensemble E d'élèves, la relation « ... a même taille ... »



3 classes de tailles ont été formées dans E.

2.3. La relation d'ordre sera abordée. Celle-ci sera réflexive, antisymétrique et transitive.

Exemple : Dans l'ensemble de nombres  $E = \{1, 2, 3, 6, 7\}$  la relation « ... divise ... ».



CINQUIEME ANNEE

Etant donné que la 5e année aura comme buts :

- 1) de synthétiser les notions acquises,
- 2) de consolider les matières introduites en 4e,
- 3) de nommer des propriétés ou des relations déjà vues, les directives relatives aux classes précédentes devraient être reprises pour la 5e année.

Quelques points sont à préciser par les remarques suivantes :

1.3. La réciproque d'une relation donnée en extension est facile à construire, mais si la relation est définie par un prédicat, il faudra permuter les domaines de départ et d'arrivée mais aussi changer le groupe verbal (ne pas confondre avec la négation).

Exemples : V est un ensemble de villes, P un ensemble de pays.

Relation de V vers P : « ... est la capitale de ... »

Relation réciproque de P vers V : « ... a comme capitale ... ».

La relation de V vers P : « ... n'est pas la capitale ... » est la relation complémentaire de la 1ère par rapport à  $V \times P$ .

Remarque : Cet exercice est à mettre en liaison avec le point 1.1.2. du programme de 5e.

2.2. Les exemples suivants permettront de distinguer la relation d'équivalence et d'ordre.

La connaissance des propriétés des relations dans un ensemble permet d'élaborer le classement suivant :

Soit A l'ensemble des autos exposées à la vitrine du garage Dupont.

$$A = \{a, b, c, d\}$$

Auto	Année de fabrication	Consommation au 100 km	Prix de catalogue
a	1976	71	105.000 F
b	1977	91	105.000 F
c	1977	101	125.000 F
d	1977	111	140.000 F

	Equivalence	Ordre	Ordre strict
Exemples	<p>... est de la même année que ..</p>	<p>... consomme plus ou autant d'essence que ..</p>	<p>.. coûte plus cher que ..</p>
Conditions	<p>Toute relation d'équivalence est à la fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— réflexive,</li> <li>— symétrique,</li> <li>— transitive.</li> </ul>	<p>Toute relation d'ordre est à la fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— réflexive,</li> <li>— antisymétrique,</li> <li>— transitive.</li> </ul>	<p>Toute relation d'ordre strict est à la fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— antiréflexive,</li> <li>— antisymétrique,</li> <li>— transitive.</li> </ul>

C'est de la comparaison de nombreux graphes de relations qui sont ou non des ordres ou des ordres stricts que se définiront très progressivement ces deux relations mathématiques assez importantes pour avoir fait l'objet d'un traitement particulier. On ne se limitera donc pas à les dégager des seules relations « ... est plus petit que ... », « ... est plus grand que ... », « ... est plus ou aussi grand que ... », « ... est plus ou aussi petit que ... », dans des ensembles de nombres ou dans des ensembles de grandeurs.

*Exemples d'ordre :*

« ... est facteur de ... » et « ... est multiple de ... » dans un ensemble de nombres naturels ;

« ... est inclus à ... » dans un ensemble d'ensembles ;

« ... est plus ou aussi long que ... » dans un ensemble de segments, à condition qu'il n'y ait pas deux segments de même longueur dans cet ensemble.

*Exemples d'ordre strict :*

« ... est antérieur (postérieur) à ... » dans un ensemble d'événements situés sur la ligne du temps ;

« ... est plus âgé (jeune) que ... » dans un ensemble d'élèves ;

« ... précède (suit) ... » dans un ensemble de points d'une droite quelconque ;

« ... a pour ascendant (descendant) ... » dans un ensemble de personnes ;

« ... est en aval (amont) de ... » dans un ensemble de villes dont certaines sont arrosées par une rivière.

*Exemples d'équivalence*

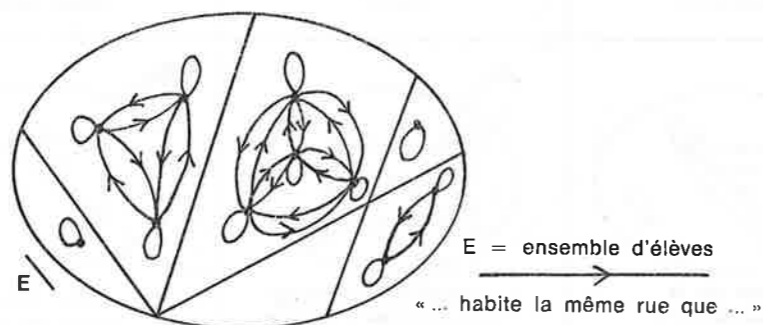
« ... est parallèle à ... » dans un ensemble de droites ;

« ... appartient à la même droite que ... » dans un ensemble de points ;

« ... a même masse que ... » dans un ensemble de colis ;

« ... est aussi épais que ... » dans un ensemble de blocs.

*N.B. :* On constate que le graphe d'une équivalence met en évidence les classes d'une partition :



Mais il convient aussi, à l'inverse, de faire découvrir qu'une partition détermine une équivalence.

*Exemple :* la partition d'un jeu de cartes en paquets détermine l'équivalence « appartient au même paquet que ».

2.3. D'après le tableau du paragraphe 1.2. de 4e, la permutation de A est une bijection de A vers lui-même.

C. MEEUS  
(Ecole de Karlsruhe)

## The European Hours

The following three articles about the European Hours reflect the views of six teachers, one from each language section, who have been thinking about the aims, achievements and problems of this part of our curriculum.

It is obvious from the articles that, in spite of limited improvements and a certain evolution in the organisation of the European Hours, many teachers still feel that much remains to be done before the European Hours produce the fruit which they promise.

At Uccle we have tried to improve by introducing a termly rotation. The groups of 20 pupils, once constituted in September, remain the same throughout the whole school year. Each group follows a different activity each term under a different teacher. The rotation is worked out so that each group has, as far as possible, a varied and worthwhile program of three activities over the year. We have found that the pupils like the variety of a termly change. The teachers too have been happy with the system which allows them to prepare a worthwhile program and repeat it three times rather than searching around for ideas for a whole year. But the shortcomings outlined in the following articles remain, — educational shortcomings which will only be overcome when we have found a solution to the organisational problems inherent in a system based on wider pupils' choice.

There remains, too, the problem of the teacher's choice, based on his gifts, his training, his likes and dislikes. In terms of inservice training for teachers, the European Hours in particular and Art and Craft in general have yet to receive the investment of money and ideas which they deserve.

There remains, finally, the problem of stretching the limited resources of Budget vote 214 to cover the purchase of materials used in the European Hours. Much can be achieved by a gifted teacher using modest resources combined with imagination and creative experience but the sum of approximately 3.500 FB for a group of twenty children for a whole year is, nevertheless, clearly inadequate. The basic raw materials of education, paper, cardboard, paint, glue, clay, wood are more than ever in demand but unfortunately their prices are becoming prohibitive.

In spite of these difficulties, much fine work is achieved during the European Hours. The search for improvement goes on and the discussion remains open...

Aidan SMITH  
(Brussels I)

## Europäischen Stunden : Illusion und Wirklichkeit

*Jeder neue europäische Primarlehrer ist von der Idee begeistert, eine gemischte europäische Kindergruppe im Rahmen der Europäischen Stunden zu unterrichten. Die Idee ist faszinierend, diese Gruppe durch schöpferische und sportliche Aufgaben zu integrieren.*

*Die Realität raubt den meisten dann ganz und gar ihre Illusionen. Es findet während dieser drei Nachmittagsstunden keine Integration statt und die Sprachblöcke lassen sich nicht sprengen. Vielleicht finden die Kinder noch am ehesten im 3. Schuljahr zueinander, wenn sie noch nicht durch verschiedene « cours » und « championate » das Spiel gegeneinander kennengelernt haben. Auch für das Gestalten ist es günstiger mit einem dritten Schuljahr zu beginnen, um die Kinder erfahren zu lassen, dass Gestalten etwas mit Kreativität zu tun hat. Es ist dabei nicht möglich, dass man nur unter ständiger, genauer Anleitung, unter Vormalen und Vorzeigen von Schablonen oder bereits von anderen gefertigten « Kunstwerken » zum eigenen Tun zu bewegen ist. Gerade in diesem Punkt des schöpferischen Gestaltens zeigt sich, dass wir Europaschullehrer, vielleicht auch auf Grund unserer unterschiedlichen Vorbildung sehr verschiedener Auffassung sind. Das hat zur Folge, dass der engagierte Lehrer bei den jeweiligen trimestriellen Gruppenwechseln einen erhöhten Einsatz bringen muss.*

*Dass für die Europäischen Stunden bis zum heutigen Tage noch keine zufriedenstellende Lösung gefunden werden konnte, beweisen die vielen mündlichen und schriftlichen Versuche, die immer wieder unternommen wurden und wie dieser Aufruf beweist, noch unternommen werden, eine Änderung herbei zu führen. In diesem Sinne ist auch der folgende Vorschlag zu verstehen, den wir bereits im Mai 1974 gemacht haben und der auf diese Weise nun zur Veröffentlichung kommen soll.*

DER DEUTSCHEN SEKTION  
(Brüssel I)

## Vorschlag der Deutschen Sektion der Primarschule Brüssel I

Betr. : REFORM DER EUROPÄISCHEN STUNDEN

Um die Arbeit in den Europäischen Stunden effektiver zu gestalten, sollten sich die Kinder intensiver und über eine längere Zeit hinaus mit *einem* Thema beschäftigen können. Arbeitseinstellung, Stetigkeit und Konzentration wird dadurch wesentlich gefördert werden können. Die Klassen 3 und 4 sollten als Einheit zusammengefaßt werden. Während dieser Schuljahre sollten sogenannte « GRUNDKURSE » durchgeführt werden. Im 5. Schuljahr folgen dann sog. « AUFBAUKURSE ».

### Grundkurse

- 1) Papierarbeiten (Falten, Schneiden, Kleben, Collagen)
- 2) Malen (Entwicklung des Farbsinnes, Maltechniken)
- 3) Tonarbeit (Grundübungen mit dem Material, Gestalten mit verschiedenen Techniken)
- 4) Handarbeit (a : Laubsägearbeit, Schnitzen, Montagen ; b : Knüpfen, Flechten, Weben, Nähen, Sticken, Stricken, Häkeln)
- 5) Gestalten mit wertlosem Material und Abfallprodukten
- 6) Freies Gestalten (expression libre) = Bewegungsausdruck, Pantomime, Theater
- 7) Musik (Singen, Volkstänze, Hörübungen, Rhythmische Übungen, Singspiele)
- 8) Sportliche Spiele (Laufspiele, Haschspiele, Staffelspiele, Wurfspiele, Mannschaftsspiele).

### Aufbaukurse

- 1) Theater
- 2) Hörspiel
- 3) Radiotechnik (physikalische Versuche)
- 4) Funktionelle Montagen
- 5) Musikinstrumentenbau
- 6) Herstellung von Spielzeug und Spielrequisiten.

Sowohl für die Grundkurse als auch für die Aufbaukurse soll als einer der wichtigsten Grundsätze gelten, die Gruppenbildung zu gegebener Zeit durch Gemeinschaftsarbeiten zu fördern.



### Praktische Durchführung

#### a) für die SCHÜLER :

In jedem Trimester wechselt der Schüler den Kurs. Jeder Schüler muß während des 3. und 4. Schuljahrs mindestens vier verschiedene Kurse durchlaufen haben, im 5. und 6. Trimester (4. Schj.) können Kurse wiederholt werden, oder es besteht natürlich die Möglichkeit, von dem Angebot der bisher nicht gewählten Kurse Gebrauch zu machen. Im Laufe des 5. Schuljahres nimmt jeder Schüler an drei Aufbaukursen teil. Die Trennung nach Geschlechtern soll nicht mehr obligatorisch gemacht werden.

#### b) für die LEHRER :

Um den verschiedenen Neigungen und der verschiedenen Ausbildung der Lehrer Rechnung zu tragen und um genügend Lehrer zu haben, die in der Lage sind, diese Kurse zu leiten und zu gestalten, schlagen wir vor : Jeder Lehrer entscheidet sich am Schuljahrsbeginn für eine Arbeitsgemeinschaft eines Grund- bzw. Aufbaukurses, an der er bis Weihnachten teilnimmt. Während dieser Zeit werden verschiedene Techniken und Themen mit Hilfe eines « Spezialisten » *gemeinsam, praktisch* erarbeitet. Außerdem wird ein Beispielplan für die Arbeit mit den Schülern aufgestellt. Geeignete Spezialisten, deren Mitarbeit honoriert werden müßte, lassen sich sicher zum Teil im eigenen Kollegium finden.

Dieser Vorschlag ist ein *Entwurf*, der jederzeit modifiziert und weiter erläutert werden kann.

## Rapport om europa-timer

De danske lærere synes generelt, at arbejdssituationen i europa-timerne er belastende, uden at anstrengelserne står i et rimeligt forhold til resultaterne. Det skyldes flere ting, bl. a. kan nævnes sprogvanskeligheder, økonomiske problemer, der giver sig udslag i mangel på velegnet værktøj, lokaleforhold og børnenes manglende færdighed i manuelt arbejde. Når dette er sagt, skal det da også nævnes, at der ind imellem er vellykkede timer, der giver en god kontakt til fremmedsprogede elever.

Formålet med europa-timerne skulle være at styrke kontakten mellem elever fra forskellige sektioner, men det ses sjældent, at børn fra forskellige sprogafdelinger tager kontakt med hinanden i frikvarterer, på udflugter og i andre situationer, hvor en sådan mulighed byder sig.

Trimesteropdelingen : Det har vist sig at være en god idé at lade europaholdene skifte lærer hvert trimester. Holdet forbliver samlet, så en eventuel spirende kontakt børnene imellem får mulighed for at udvikle sig, mens læreren har chance for at skabe vellykkede timer ved kun at behøve at bruge de idéer, der erfaringsmæssigt har vist sig at give størst resultat.

Formningsundervisning : Især børn fra romansksprogede sektioner har meget lidt erfaring i at udtrykke sig i manuelt arbejde. Det skaber en stor spredning i klassen og sænker niveauet for, hvad der kan laves. Næsten ingen af børnene føler sig ansvarlige for, hvad der foregår i europa-timerne, og derfor kniber det sommetider med oprydning og lignende. Uansvarligheden får også indflydelse på arbejdsformen, da individuelt arbejde er vanskeligt med en dårlig arbejdsmoral. Børn og lærere har haft størst glæde af at lave ikke for omfattende ting, der indebar en vis kopiering, men med mulighed for videreudfoldelse for enkelte mere kreative elever.

Sport : Her opleves tit en kontakt mellem børnene, der går på tværs af sektionerne. Tilhørsforholdet flyttes fra den nationale gruppe til det sportshold, man er på.

Sammensætning af europaholdene : Det virker uheldigt, at piger og drenge adskilles. Der skulle principielt ikke være aktiviteter, som ikke kan udføres af begge køn. Endvidere skulle fordelingen til holdene foretages mere gennemtænkt, således at man undgår 6 italienere eller franskmænd fra samme klasse på samme hold, når der er to eller tre klasser af de pågældende nationaliteter. Muligvis skulle fordelingen af en klasse foretages af klasselæreren, så gemytternes uoverensstemmelse undgås.

DEN DANSKE AFDELING  
(Bryssel I)



## Heures Européennes

Actuellement, l'enseignement des Heures Européennes est présenté de cette façon :

1. Travail en classe
2. Jeux dans la cour.

Pour le premier type d'activité l'application au travail est individuelle. Les élèves qui appartiennent à une même section linguistique ont tendance à se regrouper.

Pour le second type d'activités, la façon dont les élèves se réunissent ne diffère pas beaucoup de celle qui les rassemble pendant les récréations. Elle est acceptable seulement pour les jeux de compétition (comme le football), mais elle exclut les filles, ainsi que les garçons qui ne sont pas attirés par ces jeux.

Il nous semble qu'ainsi organisées, les H.E. n'atteignent pas complètement l'objectif qu'elles se proposent : l'intégration des différents groupes linguistiques pour réaliser l'esprit européen.

L'objectif que nous voudrions atteindre est « la restructuration de ces cours ».

De quelle façon ?

Nous voudrions que les élèves poursuivant un même but, arrivent à des résultats positifs et en retirent une grande satisfaction.

Ainsi, il nous semble que la première initiative à prendre serait d'étudier quelles sont les activités artistiques, manuelles et aussi les jeux qui peuvent être réalisés dans notre contexte scolaire.

Il faudrait offrir à chaque enfant la possibilité de choisir parmi les activités qu'il préfère (à raison d'une par trimestre).

Ce choix pourrait être approuvé par une enseignante préparée et disponible à enseigner une telle matière.

A leur tour les enseignants devraient indiquer les activités pour lesquelles ils ont le plus d'intérêt, de goût, de préparation technique et d'expérience. Les enseignants devraient proposer des projets capables de donner des résultats tangibles pendant un trimestre.

Cela enthousiasmerait les élèves et leur rendrait les Heures Européennes plus attrayantes. D'autre part le but pédagogique de l'enseignement des H.E. serait respecté : apprendre certaines techniques utilisables dans un autre contexte et développer les aptitudes naturelles des enfants.

Il serait ainsi possible de réaliser la fusion entre les éléments des différents groupes linguistiques. Cette fusion ne peut s'obtenir actuellement uniquement en réunissant les enfants dans une même salle sans tenir compte de leur intérêts, ni de leurs goûts.

Pour les élèves de 3e année qui affrontent pour la première fois ce genre d'enseignement, la formation des groupes pourrait rester inchangée. Chaque élève se rendrait ainsi compte des différents types d'activités et découvrirait ses propres aptitudes. Son choix, dans les classes suivantes serait mieux orienté.

Considérons de manière schématique la situation en 4e et 5e année.

1. Les enseignants chargés de ce travail se réuniraient au début de l'année et établiraient un plan d'activités pour lesquelles ils se sentent le mieux préparés.
2. La liste de ces différentes activités serait soumise aux enfants de chaque classe qui choisiraient celles qu'ils préfèrent.
3. Les différents groupes seraient formés en tenant compte des points 1 et 2.

Certes nous nous rendons compte des difficultés d'ordre pratique qui peuvent résulter d'une orientation. Nous sommes cependant convaincus qu'un tel enseignement est réalisable.

Il est nécessaire de disposer de locaux fonctionnels et d'un matériel adéquat et suffisant.

Mais il est surtout indispensable d'avoir une nouvelle attitude vis-à-vis de cet enseignement fondamentalement européen.

Mme BEGHIN

Mlle BRAND

Mlle GIACCHINO

Mlle VAN WAMBEKE

(Bruxelles I)

## Ore Europee

Attualmente l'insegnamento delle Ore Europee è strutturato nel seguente modo:

1. lavoro in classe;
2. giochi nei cortili.

Nel primo tipo di attività l'applicazione al lavoro è individuale o al massimo si formano gruppi cooperanti di appartenenti alla medesima sezione linguistica; nel secondo tipo di attività, la forma di comunicazione non è molto diversa da quella che gli alunni raggiungono spontaneamente nei cortili; è valida soprattutto per i giochi competitivi (come il calcio), ma esclude le alunne e coloro, non pochi, che non li gradiscono. A noi sembra che così organizzate le Ore Europee non raggiungano pienamente gli obiettivi che si propongono; specie riguardo all'integrazione dei gruppi linguistici per la realizzazione di uno spirito europeo.

La prospettiva verso cui saremmo orientati sarebbe quella di riformulare globalmente questi corsi.

Come organizzare, allora, « Tali ore »? Si potrebbe, ad esempio, fare in modo che gli alunni siano uniti da uno scopo da essi compreso e condiviso per una durata sufficiente e tali da garantire una adeguata soddisfazione e dei risultati validi. Quindi la prima iniziativa da programmare è lo studio di quali attività artistiche, manuali e quali giochi siano realizzabili nel nostro contesto scolastico.

Di conseguenza si dovrebbe offrire ad ogni alunno la possibilità di avere almeno tre scelte nelle attività preferite (da svolgere una al trimestre con la guida di un insegnante preparato e disponibile ad insegnare tale materia).

A loro volta gli insegnanti dovrebbero indicare le attività per cui hanno maggiore attitudine, gusto, preparazione tecnica ed esperienza professionale e scegliere nel loro ambito progetti capaci di dare un risultato tangibile nel corso di un trimestre.

Cio' salvaguarderebbe l'entusiasmo dei bambini e renderebbe valide le Ore Europee sia per l'apprendimento di tecniche utilizzabili in altro contesto, sia per lo sviluppo delle attitudini del bambino e sia dal punto di vista della socializzazione. Sarebbe, così, possibile armonizzare quella fusione tra gli elementi dei vari gruppi linguistici che, attualmente, non si può ottenere dalla loro riunione meccanica nella comunanza di interessi per un determinato studio.

Per la classe IIIa che affronta per la prima volta questo tipo di insegnamento, la formazione dei gruppi potrebbe rimanere invariata per permettere agli alunni di conoscere i vari tipi di attività e scoprire le proprie attitudini. La scelta nelle classi successive sarebbe così meglio orientata. Per esemplificare in maniera schematica quanto detto, consideriamo la situazione di una IVa o di una Va classe:

- 1) gli insegnanti incaricati di svolgere questo lavoro si riuniscono e stabiliscono un elenco di attività per cui si sentono più preparati;
- 2) la lista delle varie attività viene sottoposta agli alunni di ogni classe che decidono quale lavoro preferiscono svolgere;
- 3) i gruppi di Ore Europee vengono formati tenendo presenti i punti 1 e 2.

Ci rendiamo conto delle difficoltà di ordine pratico che potrebbero sorgere nell'attuare un tale orientamento, ma siamo tuttavia convinti che il fine proposto da questo insegnamento potrà realizzarsi nella misura in cui non soltanto si adegueranno le strutture, ma si muteranno i criteri di impostazione di tali corsi; sono fondamentali, è vero, aule scolastiche funzionali, mezzi materiali sufficienti, attrezzature copiose, ma sono indispensabili, è pur vero, nuovi atteggiamenti e comportamenti di fronte a certe realtà.

# TEMADAG

par Niels Otto LARSEN (Bryssel I)

Som en naturlig forlængelse af mit indlæg i nr. 52 anmodede jeg i foråret 1977 Conseil d'éducation om tilladelse til, at alle daværende 6. secondaireklasser kunne få en dag fri fra normal skolevirksomhed for at kunne koncentrere sig om et bestemt tema. Jeg havde fået to danske eksperter til at stille deres ekspertise til rådighed på den måde, at den ene ville tale om nationale, internationale økonomiske problemer, som findes indenfor EF og som findes i forbindelserne til lande udenfor EF. Den anden om ressource- og miljøproblemer. Den eventuelle konflikt mellem de to indlæg skulle derved blive åbenbar.

Efter nogen diskussion blev en dag frigivet til forsøget, men af forskellige årsager kunne forsøget først løbe af stabelen 4. november 1977. De fleste elever var da blevet til 7. klasse.

Før diskussionen i Conseil d'éducation havde jeg forespurgt elevrepræsentanterne, om de troede, der var interesse i klasserne for forsøget. Den positive interesse eleverne viste, var for mig en bekræftelse på, at det var en indsats værd at prøve. Just før sommerferien gik nogle få af os sammen for at lave et oplæg til de emner de forskellige grupper kunne vælge at diskutere nærmere. Det blev: 1) Energi, 2) Fødevareproblemer, 3) Manipulation, 4) Havets problemer, 5) Rige lande - fattige lande, 6) Befolkningsproblemer, 7) Fremtidens Europa.

Da jeg gik rundt i alle 7. klasserne for at forklare nærmere om formålet med prospektet og de forskellige praktiske detaljer, blev jeg meget glædelig overrasket over den åbenbare positive indstilling eleverne viste. Og fra alle klasser meldte der sig frivillige til — på lørdage/søndage!! — at være med til den praktiske tilrettelæggelse af arbejdet: gruppeinddeling (for 180 elever - helst med max. 10 elever), og med elever fra alle sprogsektioner i hver gruppe, timeplan, skrivelse til forældre og elever, forslag til disposition af emnet eleverne havde valgt at diskutere. — Det var en hård tårn! Og så naturligvis de trivielle praktiske problemer som stole, rum hvor grupperne kunne arbejde o.s.v.

Jeg tillader mig at gentrykke et par af meddelelserne:

ECOLE EUROPEENNE  
BRUXELLES I

ANNEXE I  
Le 24 octobre 1977

AUX PARENTS ET ELEVES DES CLASSES DE 7ème

Concerne : JOURNEE DE TRAVAIL DU 4 NOVEMBRE 1977.

L'école a projeté de remplacer les cours normaux des classes de 7ème par une journée de travail : discussion en groupes des problèmes actuels. Le but est d'apprendre :

- à travailler en groupe d'intérêts, d'opinions et de mentalités diverses ;
- à faire preuve de tolérance envers les opinions d'autrui ;

- à ouvrir les yeux devant les problèmes actuels, dont les solutions feront partie de leur propre avenir ;
- à essayer d'utiliser et de combiner le savoir acquis par le travail scolaire quotidien.

Ces buts acquis et la discussion devraient, nous semble-t-il, faire partie du travail des élèves à l'école, car c'est à ces problèmes qu'ils devront faire face dans l'avenir.

Amicalement,  
Le groupe d'organiseurs

ECOLE EUROPEENNE  
BRUXELLES I

ANNEXE 2  
Le 24 octobre 1977

AUX ELEVES DES CLASSES DE 7ème

Concerne : Journée de travail du vendredi 4 novembre 1977.

La journée se passera de la manière suivante :

- A 8h15 : deux experts présenteront des exposés sur des problèmes actuels.
- A la suite de ceux-ci, les élèves se répartiront en petits groupes de nationalités mixtes pour discuter des sujets indiqués ci-après en suivant le modèle des exposés des experts :
  - Energie.
  - Nourriture.
  - La manipulation (communication de masse).
  - Problèmes des mers.
  - Pays riches - pays pauvres.
  - Problèmes de population.
  - L'avenir de l'Europe.
- Après une discussion approfondie, un délégué de chaque groupe présentera les conclusions de son groupe à l'ensemble des participants.
- Les titres des sujets donnés seront seulement un point de départ.
- Avant la journée de travail, vous aurez des informations plus détaillées, p.ex. sur la manière de conduire la discussion.

Si vous avez des questions, adressez-vous aux organisateurs.

Le groupe des organisateurs

Marquez les numéros des deux sujets de votre choix dans les cases suivantes :

Premier choix  Deuxième choix

NOM (en majuscules) : .....

Classe : .....

N.B. - Le service de surveillance fonctionnera normalement.

Da dagen var overstået var tiden inde til at gøre status.

Spontane reaktioner fra mig ukendte elever : Hvor var det en dejlig dag — Vi havde for lidt tid — Jeg var negativ, men nu snurrer det i hovedet med indtryk, problemer og ideer — Hvornår bliver næste gang ? — Hvor er jeg træt — Jeg vidste ikke nok.

Og den sidste sætning var en bekræftelse på, hvad de to talere, som gik rundt mellem grupperne, og jeg, meget stærkt fik indtryk af. Elevernes basisviden om den verden de lever i og skal ud at leve og virke i, er for ringe. Kan en Europaskole være det bekendt ?

Men lad eleverne tale selv :

### ANNEXE 3

Quand M. Larssen nous a présenté son idée, notre réaction fut tiède. L'indifférence était manifeste. Toutefois, le groupe des organisateurs rassemblait des élèves très intéressés qui fournirent un long travail de préparation.

Le vendredi en question, la première surprise fut le nombre de participants. Les absents auraient tout simplement prolongé leurs vacances... La journée débuta par deux exposés qui, d'après beaucoup, furent trop longs, mais l'attention resta néanmoins soutenue par ceux qui comprenaient facilement la langue. Ensuite chacun rejoignit son groupe avec bonne volonté (!).

Les discussions se déroulèrent dans une discipline parfaite. L'intérêt était si grand qu'après deux heures de discussion beaucoup de groupes se sont plaints du manque de temps pour approfondir leur sujet.

Nous nous sommes rendus compte que nos connaissances, même générales, sur les sujets étaient nettement insuffisantes, mais malgré cela les conclusions ont été constructives et chacun était content du travail fourni. Pendant les comptes rendus, l'intérêt n'a pas diminué.

Pourquoi n'y avait-il que très peu de professeurs présents ?

Il aurait fallu une préparation préalable et personnelle pour préciser nos idées sur les problèmes proposés. Chaque groupe aurait dû avoir un sujet différent pour que l'intérêt soit renouvelé lors des comptes rendus.

La journée a été très positive sous beaucoup d'aspects. Les contacts entre sections ont été plus directs dans les groupes de discussion délibérément de nationalités mixtes. Les élèves l'ont beaucoup apprécié.

Pour l'avenir, étant donné que l'expérience s'est avérée positive, nous pensons qu'elle doit être répétée, en améliorant la formule et sans oublier que l'idée était d'ouvrir l'école aux problèmes extérieurs.

Le groupe des organisateurs

### ANNEXE 4

The Director,  
Schola Europaea,  
Avenue du Vert Chasseur 46,  
1180 Bruxelles, Belgien.

November 11th, 1977

Dear Sir,

*It was a great pleasure for me to visit the Europe School on November 4th and participate in the arrangement.*

*As I understood on Mr. Niels Otto Larssen an arrangement of that kind is rather unusual in your school, it might be of interest to have a brief account of some of my impressions.*

*You heard the lectures which Mr. Tørring and I gave in the morning. Mr. Tørring and I then circulated among the groups and we had the impression of discussions on a generally very high level. One or two of the groups did not go well but in all the other there was heated and qualified discussion. In some group to such an extent that we felt we had no rôle to play, in other could we participate by answering questions.*

*During our participation we were told on several occasions that the pupils felt that their knowledge was too small. No wonder for the very broad subjects which perhaps pointed more towards a general background they could get by reading the daily newspapers rather than the background they receive in the training at the school itself.*

*The subject for the group was very broad, perhaps too broad but I was most impressed by the presentation given by the chairmen of the single groups later in the day. Both in form and content these brief presentations showed the qualified discussions which have been going on.*

*It could be interesting during a similar arrangement in the future so to speak let the teaching in the different subjects (physics, geography, biology etc.) lay the foundation for the subjects in the group work, so that they had a more firm background for their discussions.*

*For me it was an inspiring experience to participate and I had the feeling that at least a majority of the students felt the same.*

Yours sincerely

Arne SCHIØTZ  
Director, Dr. phil.

## **Bericht des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule über das Schuljahr '76-'77**

Ein auffallendes Merkmal früherer Berichte der Vorsitzenden des Inspektionsausschusses ist, daß sie in Form und allgemeinem Aufbau praktisch völlig übereinstimmen.

Dieser Bericht wird sich darin nicht von den anderen unterscheiden.

Dieser Umstand könnte von Außenstehenden als Zeichen der Schwerfälligkeit oder Abneigung gegen Erneuerungen gewertet werden. Kürzlich ist uns eine solche Haltung begegnet. Dies ist natürlich völlig falsch. Immerhin werden wir dadurch daran erinnert, daß Information und Aufklärung über die Europäischen Schulen notwendig sind.

Kennzeichnend für die Europäischen Schulen (wie für alle Bildungssysteme) ist, daß in einigen Bereichen etwas in Angriff genommen, in anderen fortgesetzt und in wieder anderen abgeschlossen wird. Ein derartiges Vorgehen erscheint sehr vernünftig, zumal in einem System, das sich noch in einem Übergangsstadium befindet.

Das Schuljahr 1976-77 war wiederum ein Jahr der Veränderung. Dieser Zustand wird vermutlich noch während einiger Jahre anhalten, selbst wenn es den Anschein hat, daß in naher Zukunft wesentliche Reformen durchgeführt werden.

Es ist unumgänglich, diese Reformen schrittweise und in enger Zusammenarbeit aller Beteiligten einzuführen. Andererseits darf die Einführungszeit auch nicht allzu lang sein.

In diesem Bericht werden nicht alle Punkte aufgezählt, die die Inspektoren auf ihren Sitzungen erörtert haben. Ich möchte nur die Themen herausgreifen, die für das schulische Leben von besonderem Interesse sind.

### **Reform der Höheren Schule**

Es ist naheliegend, zunächst die bedeutendste Reform der letzten Jahre, die umfassende Reform der Höheren Schule, zu erwähnen. Eine Arbeitsgruppe hat viel Zeit darauf verwandt, Struktur, Ziele und Lehrmethoden zu erörtern. Ich möchte hier nochmals Herrn DETHIER für seinen hervorragenden Vorsitz danken.

Auf seiner diesjährigen Mai-Sitzung in Kopenhagen hat der Oberste Rat den Reformplan für die ersten drei Jahre der Höheren Schule genehmigt und die Arbeitsgruppe beauftragt, mit der Vorbereitung der Reform der letzten vier Jahre fortzufahren und sich weiter mit dem Inhalt der einzelnen Fächer zu befassen.

Mehrere Arbeitsgruppen (auch unter Beteiligung der Lehrerschaft) sind eingesetzt worden. Sie sollen ihre Arbeit bis zum Herbst abschließen, damit die Ergebnisse in den Schlußbericht der DETHIER-Gruppe aufgenommen werden können.

Der Oberste Rat hat beschlossen, die Reform von September 1978 an schrittweise einzuführen; rasches Arbeiten ist also vonnöten.

Die Reform wird nicht leicht in die Praxis umzusetzen sein. Die Lehrerschaft der Europäischen Schulen stand einigen Aspekten der Reform sehr kritisch gegenüber. Daher war es zweifellos von Nutzen, daß die Herren DETHIER und REIMERS die einzelnen Schulen besucht haben, um Direktoren und Lehrkräfte über die Reform zu unterrichten. Dies will nicht heißen, daß alle Bedenken der Lehrer zerstreut worden sind, doch haben die Besuche verschiedene Aspekte der Reform und die sie tragenden Ideen in neuem Lichte erscheinen lassen.

Es liegt auf der Hand, daß eine umfassende Reform ohne die aktive Mitwirkung der Direktoren und Lehrkräfte nicht durchgeführt werden kann. Es ist unerlässlich, daß sie alle hinter den Grundsätzen der Reform stehen. Dies kann eine Veränderung in den Ansichten bedeuten und sicherlich eine gewisse Umstellung der Lehrkräfte erfordern. In unserer sich verändernden Gesellschaft hätte dies ohnehin erfolgen müssen. Ich hoffe sehr, daß alle Partner an den Europäischen Schulen mit vereinten Kräften dazu beitragen werden, diese große Unternehmen zu einem guten Ende zu bringen. Dies gilt auch für die Inspektoren, die sowohl in der Zeit vor der Reform als auch in der Phase ihrer Verwirklichung eine wichtige Aufgabe zu erfüllen haben.

### **Übergang von der Grundschule zur Höheren Schule**

Man kann wohl sagen, daß die Arbeitsgruppe, die sich mit den Problemen des Übergangs von der Grundschule zur Höheren Schule befaßte, dies im Zusammenhang mit den Fragestellungen der Gesamtreform tat, da man die ersten drei Jahre der Höheren Schule nicht als gesonderte Einheit betrachten kann. Sie hängen mit den vorausgehenden und selbstverständlich auch mit den darauffolgenden Schuljahren eng zusammen. In diesem Geiste hat sich die Arbeitsgruppe, deren Vorsitz ich führen durfte, mit einem breitgefächerten Fragenkatalog beschäftigt. Ich möchte den Mitgliedern der Arbeitsgruppe, und insbesondere Herrn RICE, Irland, für seine ausgezeichnete Berichterstattung danken. Der Bericht der Arbeitsgruppe wurde vom Pädagogischen Ausschuß eingehend erörtert, dem



Obersten Rat mit zahlreichen Empfehlungen vorgelegt und auf seiner Sitzung in Kopenhagen genehmigt. Der Bericht ist nun zusammen mit den Empfehlungen an die Schulen weitergeleitet worden, damit die Anregungen in das Schulleben eingehen können.

### **Sozialkunde**

Ein anderes mit der Reform der Höheren Schule eng verknüpftes Thema ist die Sozial- oder Staatsbürgerkunde. Diese Frage wird schon seit einigen Jahren, also lange bevor Mitglieder des Europäischen Parlaments die Aufmerksamkeit darauf gelenkt haben, diskutiert.

Einer der Gründe, weshalb es sich hier um ein recht schwieriges Problem handelt, ist natürlich der Umstand, daß Vorstellungen und Praxis in diesem Fach in den einzelnen Ländern so weit auseinandergehen.

Umsomehr freut es mich, Ihnen mitteilen zu können, daß die vom Inspektionsausschuß in Zusammenarbeit mit der Kommission eingesetzte Arbeitsgruppe der Arbeitsgruppe zur Vorbereitung der Reform der Höheren Schule zahlreiche Vorschläge unterbreitet hat. Es besteht begründete Hoffnung, daß Sozialkunde in einigen Klassen ab Anfang September 1978 eingeführt werden kann.

### **Gemeinsame Sitzungen der Inspektionsausschüsse der Grundschule und der Höheren Schule**

Die Vorbereitung der Reform hat auch zu einer engeren Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Ausschüssen geführt. 1977 fand auf einer ersten gemeinsamen Sondersitzung ein Gedankenaustausch statt. Dieser äußerst nützliche neue Aspekt unserer Arbeit sollte in den nächsten Schuljahren weiter gepflegt werden.

### **Kleinere Reformen**

Selbstverständlich hat sich der Ausschuß nicht nur mit weitreichenden Änderungen von Struktur und Inhalt der Schulen beschäftigt, sondern sich auch mit der Überprüfung bestehender Lehrpläne befaßt. In diesem Bereich ist äußerst fruchtbare Arbeit geleistet worden, beispielsweise im zwischen-schulischen Ausschuß für Mathematikunterricht (unter der Leitung der Herren BELCHE und DETHIER).

Die Ergebnisse sind vom Ausschuß geprüft und gebilligt und vom Obersten Rat auf seiner Sitzung in Kopenhagen genehmigt worden, so daß ein neuer Lehrplan für das 6. (alle Zweige) und 7. Schuljahr (lateinisch-mathematischer und moderner Zweig) eingeführt werden wird.

### **Reifeprüfung**

Die Bestimmungen der vorläufig eingeführten « Minireform » sind im Juni/Juli 1977 zum dritten Mal angewendet worden. Sie sind zwar immer noch verbesserungsbedürftig, haben jedoch einige Fortschritte bewirkt.

Man kann ruhig sagen, daß die vom Ausschuß vorbereitete Reifeprüfung 1977 verhältnismässig erfolgreich über die Bühne ging. Ihre Organisation scheint vereinfacht worden zu sein, und die Lehrer sind enger als bisher beteiligt.

Zweifellos war es auch für die Lehrkräfte eine Genugtung, daß der Ausschuß ihren Antrag einstimmig angenommen und sie versuchsweise für zwei Jahre von der Verpflichtung entbunden hat, Verzeichnisse über den im 6. und 7. Schuljahr behandelten Lesestoff einzureichen. Natürlich können nächstes Jahr neue Probleme erwachsen, wenn britische, irische und dänische Schüler erstmals zur Reifeprüfung antreten. Es ist zu hoffen, daß die vom Inspektionsausschuß gebilligte umfassende Reform der Reifeprüfung von allen Mitgliedstaaten ohne weiteren Aufschub angenommen wird, so daß sie verwirklicht werden kann.

### **Neue Schulen**

Nachdem sich der Inspektionsausschuß mit den Problemen im Zusammenhang mit der Eröffnung der neuen Schule in Woluwé-St-Lambert befaßt hat (deren erfolgreiche Entwicklung — besonders dank der vorzüglichen Zusammenarbeit zwischen Brüssel I und II — ich hier erwähnen darf), hat er viel Zeit auf den Fragenkomplex um die Eröffnung der neuen Schule in München verwandt. Finanziell und politisch kam man dort nur langsam voran; erfreulicherweise kann ich heute mitteilen, daß die Schule im November 1977 endgültig eröffnet werden kann. Es liegt jedoch auf der Hand, daß die Eröffnung der Schule in München pädagogischen Beistand erfordern wird, den der Inspektionsausschuß sicherlich gerne zu leisten bereit ist.

Ein besonderes Problem werfen an der Münchener Schule solche Schüler auf, deren Muttersprache nicht eine der Amtssprachen der Gemeinschaft ist. Diese Schüler werden vermutlich in eine der vorgesehenen Sprachabteilungen eintreten, jedoch auch in gewissem Umfang in ihrer Muttersprache unterrichtet werden.

### **Geschäftsordnung**

Ich freue mich, berichten zu können, daß der Ausschuß nach langwierigen und schwierigen Beratungen in der Lage war, dem Obersten Rat auf seiner Sitzung in Kopenhagen eine revidierte Geschäftsordnung vorzulegen. Die alte Geschäftsordnung wurde 1957 verfaßt, zu einer Zeit also,



als es nur eine Europäische Schule gab und der Gemeinschaft erst sechs Mitgliedstaaten angehörten. Die neue Geschäftsordnung wurde daher vom Obersten Rat auch ohne weiteres genehmigt.

Leider ließen sich bei der Geschäftsordnung des Pädagogischen Ausschusses noch nicht alle Schwierigkeiten aus dem Wege räumen, da das Lehrpersonal unzufrieden darüber ist, nicht stimmberechtigt zu sein. Der Oberste Rat hat nun einen Ausschuß beauftragt, zu prüfen, ob es möglich ist, den Lehrkräften, den Direktoren und den Eltern Stimmrecht einzuräumen.

### Seminare

Auch dieses Jahr fanden wieder zwei wichtige Seminare statt. Englischlehrer trafen sich in Luxemburg, Deutschlehrer kamen in Karlsruhe und Strassburg zusammen.

Bei beiden Anlässen soll ein sehr fruchtbarer Gedankenaustausch stattgefunden haben, und die dort gesammelten Erfahrungen werden sicherlich den einzelnen Schulen zugute kommen.

Wir danken den Herren MARJORAM und WILLIAMS, die die Sitzung in Luxemburg geleitet und den Herren HOLDERITH und REIMERS, die die Treffen in Karlsruhe und Strassburg veranstaltet haben.

### Verschiedenes

Auf den Ausschußsitzungen sind noch zahlreiche weitere Probleme zur Sprache gekommen. Sie können hier nicht vollständig aufgezählt werden; die wichtigsten seien jedoch erwähnt:

1. Der Oberste Rat hat sich auf seiner Sitzung in Kopenhagen damit einverstanden erklärt, Schülern nach erfolgreichem Abschluß der 5. Klasse der Höheren Schule auf Wunsch ein Abgangszeugnis auszustellen, nachdem dieser Vorschlag vom Inspektionsausschuß erörtert und gebilligt worden war.
2. In der Frage von Berufsberatung war man sich darüber einig, daß verbesserte Maßnahmen, etwa Vergütungen für speziell mit Berufsberatungsfragen beauftragte Lehrkräfte (in Form von Stundenentlastungen) erforderlich sind, um eine eingehendere Information der Schüler über Fragen der Berufswahl zu ermöglichen. Mit dieser Aufgabe sollten Lehrkräfte beauftragt werden, die hierfür besonders vorbereitet würden. Es wurde auch vorgeschlagen, mit der Beratung vielleicht nicht erst in den allerletzten Jahren der Höheren Schule zu beginnen.
3. Es bestand Übereinstimmung, daß die hohen Schülerzahlen pro Klasse nach wie vor ein schwerwiegendes Problem der Schulen sind. Der Inspektionsausschuß ist sich darüber im klaren, welche finanziellen Auswirkungen eine Verringerung der Schülerzahl je Klasse mit sich

bringen würde. Dennoch hält er eine weitere Prüfung dieser Frage für erforderlich, um zu untersuchen, inwieweit derzeitige Regelungen geändert werden könnten.

4. Die Verwendung der Sprache des Sitzlandes der Schule als Ergänzungssprache stand zur Diskussion. Diese Frage soll im nächsten Schuljahr weiter behandelt werden.
5. In der Überzeugung, daß für Schüler, denen das geistige Rüstzeug fehlt, um bis zur Reifeprüfung zu gelangen, ein anderer Bildungsgang vorgesehen werden sollte, hat sich der Ausschuß eine Zeit lang mit dem berufsbezogenen Unterricht in Ispra befaßt. Sehr hilfreich war dabei die Untersuchung unseres Kollegen, Herrn REIMERS. Es ist beabsichtigt, diese interessanten Möglichkeiten weiter zu prüfen.

### Schulbesuche

Ausschußsitzungen und die Leitung von Arbeitsgruppen haben die Inspektoren stark in Anspruch genommen. Zu den Pflichten eines Inspektors gehören aber auch die Schulbesuche. Sie sind eine seiner wesentlichsten Aufgaben und außerordentlich wichtig. Sie versetzen die Inspektoren in die Lage, Lehrkräften und Schülern in ihrem persönlichen Wirkungsfeld zu begegnen und an Ort und Stelle pädagogische Fragen zu besprechen.

Bei der Einführung neuer Reformen werden Schulbesuche noch notwendiger sein, da sich alle neuen pädagogischen Aspekte nur durch fruchtbare Gespräche und enge Zusammenarbeit in den Schulen verwirklichen lassen.

Leider können die Inspektoren darauf weniger Zeit verwenden, als ihnen lieb wäre. Dies ist ein äußerst brennendes Problem, und es ist zu hoffen, daß Herrn LEVARLET's Appell an die verschiedenen Regierungen, den Inspektoren mehr Zeit einzuräumen, das gewünschte Echo finden wird.

Aus dem vorstehenden dürfte hervorgehen, daß die Inspektoren eine anstrengende Tätigkeit ausüben. Es ist daher zu begrüßen, daß der Oberste Rat (wenigstens auf seinen Sitzungen im Schuljahr 1976-77) dem Inspektionsausschuß nur wenige Aufträge erteilt hat.

Es wäre zu wünschen, daß dies so bleibt, damit der Ausschuß genügend Zeit hat, die auf kurze, mittlere und längere Sicht vor uns liegenden Probleme zu behandeln und zu lösen.

Abschließend möchte ich allen Partnern im Bereich der Europäischen Schulen meinen Dank aussprechen.

Den Direktoren und Lehrkräften aller Schulen, die (wie immer) ihren Pflichten in vorbildlicher Weise nachgekommen sind, den Eltern für ihre hingebungsvolle Arbeit in den Ausschüssen und Arbeitsgruppen und für ihre allgemeine Unterstützung des Schulbetriebs.

Und dann der (weitaus!) wichtigsten Gruppe im schulischen Leben — den Schülern —, die anfangen, ihre Meinung zu äussern und die, um die Worte des dänischen Bildungsministers zu wiederholen, sicherlich eines Tages an unseren Sitzungen teilnehmen werden. Der Kommission für ihre hervorragende Mitarbeit im vergangenen Schuljahr und für ihre wertvolle Unterstützung.

Und, last but not least, den Herren LEVARLET, HEUMANN und ihren Mitarbeitern, ohne die unsere Arbeit nicht möglich wäre.

Ich übergebe nun den Vorsitz der deutschen Delegation. Es war mir ein Vergnügen, daß ich im vergangenen Jahr so viele Sitzungen leiten durfte.

Von heute an werde ich unter unserem neuen Vorsitzenden tätig sein, und ich bin davon überzeugt, daß er erfolgreich dazu beitragen wird, all unsere Pläne zur Vervollkommnung und Erneuerung der Europäischen Schulen zu verwirklichen.

gez. Jørgen OLSEN

## Report of the Board of Inspectors for the Secondary School for the school year '76-'77

It is a striking feature of previous reports by the chairmen of the Board of Inspectors that they are practically of the same format and of the same general structure. This report will be no different from the others. This fact may be taken by people unfamiliar with the European Schools as a sign of slowness and disinclination to change. We have recently seen such an attitude. The attitude is of course all wrong. But it is a reminder to us of the need to inform and instruct about the European Schools.

The fact is that it is characteristic of the European Schools (as indeed of all educational systems) that in some areas work is started, in other areas work is continued, and in yet other areas work is completed. Such a procedure seems very reasonable, particularly in a system which is still in a period of transition.

The 1976-1977 school year has yet again been a year of changes. This situation will undoubtedly last for at least a few more years to come, even if it seems as if the immediate future will see the introduction of some very important reforms.

It is imperative that these reforms are introduced gradually, and with the full co-operation of everybody involved. But it is also imperative that the period of introduction is not a long one.

This report will not list all the many items that the Inspectors discussed at their meetings. I shall only deal with the points that are of particular interest to life in the schools.

### *Secondary Reform*

It seems reasonable to begin by mentioning the most significant reform in recent years, the comprehensive reform of the secondary school. A working party has spent much time on discussions of structure, aims and teaching methods. I should like once again, to thank Mr DETHIER for his excellent chairmanship.

At its meeting in May 1977 in Copenhagen the Board of Governors approved of the project for the first three years of the secondary school and instructed the working party to continue its work on the problems of the last four years, and on its work on the content of the individual subjects. A number of working parties (with the participation also of the members of the teaching staff) have already been set up. They have been asked to finish their work in the early autumn, so that the results can be incorporated into the final work of the DETHIER-group.

It is the decision of the Board of Governors that the reform be stage-by-stage implemented as from September 1978, so quick work is of the essence.

The reform will not be easy to put into effect. In fact the staff of the European Schools have been very critical of a number of aspects of the reform. With this in mind it has undoubtedly been a great help that Mr DETHIER and Mr REIMERS have undertaken visits to the individual schools to explain the reform to the headmasters and the teaching staff. This does not mean that all the worries of the staff have been removed, but the visits have thrown new light on the different aspects of the reform and the ideas behind it.

Obviously an extensive reform cannot be implemented without the active co-operation of the headmasters and teaching staff. It is a necessity that everybody adheres to the principles of the reform. This may mean a change in outlook and definitely a certain amount of retraining of the teaching staff. In our changing society this would have had to happen anyway.

It is my hope that all partners in the European Schools will join hands and see this great venture through to a successful conclusion. This goes for the headmasters, teachers, parents and pupils, and of course also for the Inspectors, who will be tremendously important both in the period leading up to the reform and in its actual implementation.

#### *Joint Meetings of the Boards of Primary and Secondary Inspectors*

Reform work has also been a catalyst for closer operation between the two Boards. 1977 saw the first extra joint meeting to exchange points of view. This very valuable new aspect of our work should be continued in the coming school years.

#### *Minor Reforms*

Obviously the Board has not only dealt with far-reaching major reforms of the structure and content of the schools. It has also been concerned with the revision of syllabuses already in existence. In this field very worthwhile work has been going on eg. in the inter-school mathematics committee (under the guidance of Mr BELCHE and Mr DETHIER). The result of this work was examined and agreed by the Board, passed on to and agreed by the Board of Governors at the Copenhagen meeting, so that a new program for the 6th year (all sections) and the 7th year (sections LM and Mod.) will now be put into practice.

#### *The Baccalaureate*

The mini reform, introduced on a provisional basis, was implemented for the third time in June/July 1977. Although there are still of course adjustments to be made the mini reform has created a number of improvements.

It is safe to say that the 1977 baccalaureate, as prepared by the Board, was comparatively successfully completed. The organisation seems simpler, and the teaching staff are more involved than in the past.

No doubt it must also have been satisfactory for the teachers that their request for release from having to send in lists of texts read in years 6 and 7 was unanimously agreed to by the Board for a trial period of two years. Obviously new problems may pose themselves next year when British, Irish and Danish pupils enter for the baccalaureate for the first time. It is now to be hoped that the comprehensive reform of the baccalaureate agreed by the Board of Inspectors, will be approved by all member countries without further delay, so that the reform can be implemented in the schools.

#### *New Schools*

After having dealt with the problems of opening a new school in Woluwé-St-Lambert (the very successful development of which (mainly thanks to the excellent co-operation between Bruxelles I and II). I am happy to be able to report) the Board of Inspectors have had to spend long time on the complex of problems surrounding the opening of the new school in Munich. Financial and political progress has been slow in this matter, so it is a pleasure to be able to report that it finally looks as if the school will definitely open in November 1977. It is, however, all too evident that the opening of the Munich school will necessitate assistance of a pedagogical nature, which I am sure the Board of Inspectors will be very willing to dispense.

One of the special problems concerns the pupils who have another mother tongue than that of one of the member countries of the Common Market. Such pupils will perhaps enter into one of the existing linguistic sections, but will have to be given a certain amount of instruction in their mother tongue.

#### *Rules of Procedure*

It is gratifying to be able to report that, after long and arduous discussions, the Board was able to present a revised set of rules to the Board of Governors at the Copenhagen meeting. The old rules date back to 1957 and were written when there was only one school and only six member states. So the Board of Governors did not find it difficult to approve of the new rules of procedure.

Unfortunately there are still some problems concerning the rules for the work in the teaching committee, insofar as the teaching staff are dissatisfied with not having voting rights. The Board of Governors have now set up a committee to examine if it is possible to concede the voting rights to the teaching staff, to the headmasters and the parents.

#### *Courses*

There have again this year been two important courses. Teachers of English went to Luxembourg, and teachers of German went to Karlsruhe and Strasbourg.

The exchange of views at both events has been reported to be a very fruitful one, and the experience gained will no doubt have a beneficial effect in the individual schools.

Our thanks should go to Mr MARJORAM and Mr WILLIAMS, who were responsible for the Luxembourg meeting, and to Mr HOLDERITH and Mr REIMERS, who were in charge in Karlsruhe and Strasbourg.

#### *Miscellaneous*

During the meetings of the Board a large number of other problems came up for discussion. They cannot all be listed here, but some of the more important ones should be mentioned :

- 1) After discussion and agreement in the Board of Inspectors the Board of Governors at its Copenhagen meeting approved of the idea of a certificate to be issued to pupils who have successfully completed their 5th year in the secondary school.
- 2) In the matter of guidance there was general consensus on the need for more elaborate guidance facilities, including a possible scheme of remuneration for special guidance teachers (perhaps timetable reductions). It was felt that guidance should be given by members of the teaching staff, who should be specially trained for this work. And it was voiced that guidance should perhaps be started at an earlier stage than the very last years of the secondary school.
- 3) There was agreement about the fact that the size of the classes constitutes a great problem in the schools. The Board of Inspectors is aware of the financial implications of a reduction of the number of pupils per class, but nevertheless feels that this problem needs further examination to see whether existing regulations could be changed.
- 4) Use of the language of the host country as a working language has been up for debate and will be looked into again in the coming school year.
- 5) Convinced of the need to supply alternative education for pupils who are not academically equipped to go all the way up to the baccalaureate the Board have devoted some time to a discussion of the vocational teaching course at Ispra and have here been helped a lot by the research made by our colleague Mr REIMERS. It is intended to look further into these interesting possibilities.

#### *Class Visits*

Board meetings and working parties have taken up much time for the Inspectors. In addition, and this is perhaps one of the most important functions of the Inspectors, class visits are supposed to be a regular Inspectors' activity. It is easy to understand just how important visits to the individual schools are. They give Inspectors the opportunity of meeting the teaching staff and the pupils on their own ground and to discuss on the spot problems of teaching.

Class visits will be increasingly more necessary in the light of the introduction of new reforms, for it is only through fruitful discussion and co-operation that all the new aspects of education can be implemented in the schools.

Unfortunately the Inspectors find it difficult to spend as much time in the schools as they wish. This is a very real problem, and it is to be hoped that Mr LEVARLET's plea to the individual governments for allocation of more time to the Inspectors will have the desired effect.

It should be evident from the preceding pages that the work of the Inspectors is an onerous one. It is therefore gratifying that the Board of Governors have found it possible (at least at their meetings in the 1976-77 school year) only to request a limited amount of studies from the Board of Inspectors.

It is to be hoped that this happy state of affairs will continue, so that the Board can allocate the time necessary to try and solve the current problems before us of a short, medium and long term nature.

At the end of this report it only remains for me to express my thanks to all the partners in the world of the European Schools.

To the Headmasters and teaching staff in all the schools, who have (as always) performed their duties in an excellent way. To the parents for their dedication to the work in the committees and working parties and for their general support of activities in the school.

To the most important (by far!) population in the schools — the pupils — who are beginning to voice their opinions, and whom, to repeat the words of the Danish Minister of education, we shall surely some time have with us at our meetings.

To the Commission with whom we have had excellent co-operation throughout the past school year, and for whose support we are grateful.

And last but not least to Mr LEVARLET, Mr HEUMANN and their staff, without whom our work would not be possible.

Finally, and in giving over the chairmanship to the German delegation, I should like to express my own personal pleasure at having been allowed to preside at the many meetings of the past year.

I am looking forward to serve under our new chairman, and I am sure that he will be successful in his attempt at carrying through all our plans for improvement and innovation in the European Schools.

Jørgen OLSEN

## Rapport du Conseil d'Inspection Secondaire relatif à l'année scolaire 1976-1977

*Le trait caractéristique des précédents rapports des Présidents des Conseils d'inspection est d'avoir pratiquement tous la même forme et la même structure générale. Le présent rapport ne sera pas différent des autres. Ceux qui ne sont pas familiers des Ecoles européennes y verront peut-être un signe de lenteur d'esprit et d'inaptitude au changement. Nous avons constaté récemment une telle attitude. Elle est bien entendu tout à fait erronée. Mais elle nous rappelle la nécessité d'une information sur les Ecoles européennes.*

*Le fait est qu'il est caractéristique des Ecoles européennes, comme d'ailleurs de tous les systèmes d'éducation, que selon les domaines, un travail nouveau soit entrepris, ou qu'un travail entrepris soit poursuivi et dans d'autres cas achevé. Une telle façon de procéder semble très raisonnable, notamment dans un système qui est encore en pleine période de transition.*

*L'année scolaire 1976-1977 a été à nouveau une année de changements. Cette situation durera à n'en pas douter pendant au moins encore quelques années, même s'il semble que l'avenir immédiat verra introduire quelques réformes très importantes.*

*S'il est impératif que ces réformes soient introduites progressivement et avec la pleine coopération de tous les intéressés, il est tout aussi impératif que la période initiale ne soit pas trop longue.*

*Le présent rapport n'énumèrera pas les nombreux points dont les Inspecteurs ont discuté au cours de leurs réunions. Je n'évoquerai que ceux qui présentent un intérêt particulier pour la vie des Ecoles.*

### Réforme de l'enseignement secondaire

*Il semble raisonnable de mentionner d'abord la réforme la plus importante de ces dernières années, à savoir la réforme complète de l'école secondaire. Un groupe de travail a longuement discuté des structures, objectifs et méthodes d'enseignement. J'aimerais une fois encore remercier M. DETHIER pour son excellent travail en tant que Président de ce groupe.*

*Lors de la réunion qu'il a tenue en mai 1977 à Copenhague, le Conseil supérieur a approuvé le projet relatif aux trois premières années de l'école secondaire et il a chargé le groupe de travail de poursuivre ses travaux sur les*

*problèmes des quatre dernières années et sur le programme des différents cours. Un certain nombre de groupes de travail (avec la participation de membres du personnel enseignant) ont déjà été créés. Il leur a été demandé de terminer leurs travaux au début de l'automne afin que les résultats puissent être incorporés dans le rapport final du groupe DETHIER.*

*Le Conseil supérieur a décidé que la réforme serait mise en œuvre progressivement à dater de septembre 1978, et ce, aussi rapidement que possible.*

*La réforme ne sera pas facile à mettre en œuvre. En fait, le personnel des Ecoles européennes a adopté une attitude très critique vis-à-vis d'un certain nombre d'aspects de la réforme. Il ne fait donc aucun doute que les visites effectuées par MM. DETHIER et REIMERS dans les différentes Ecoles pour expliquer la réforme aux Directeurs et au personnel enseignant ont été très utiles. Toutes les inquiétudes du personnel enseignant n'ont peut-être pas été dissipées, mais ces visites ont éclairé d'un jour nouveau les différents aspects de la réforme et les grandes idées qui l'inspirent.*

*De toute évidence, une réforme complète ne peut être mise en œuvre sans la coopération active des Directeurs et du personnel enseignant. Il est nécessaire que chacun adhère aux principes de cette réforme. Elle entraînera peut-être une nouvelle façon de voir les choses et demandera sans aucun doute un certain recyclage de la part du personnel enseignant. Dans notre société en mutation, une telle réforme aurait inévitablement dû intervenir un jour ou l'autre.*

*J'espère que tous les partenaires — Directeurs, enseignants, parents et élèves et, évidemment, Inspecteurs dont le rôle sera extrêmement important au cours de la période d'introduction et de mise en œuvre véritable de la réforme — se serreront les coudes pour mener à bien cette grande entreprise.*

### Transition du primaire au secondaire

*Je pense qu'il est exact de dire que le groupe de travail sur les problèmes de la transition du primaire au secondaire a été constitué en fonction des problèmes discutés en relation avec la réforme, dans la mesure où il n'est pas possible de considérer les trois premières années de l'enseignement secondaire comme constituant une entité séparée. Ces trois premières années font corps avec celles qui précèdent, et évidemment, avec celles qui suivent. C'est dans cet esprit que le groupe de travail que j'ai eu l'honneur de présider a traité un grand nombre de problèmes. J'aimerais remercier les membres de ce groupe, et en particulier M. RICE, mon collègue irlandais, pour l'excellent travail qu'il a accompli en tant que rapporteur. Le rapport du groupe de travail a été discuté longuement par le Comité pédagogique, il a été adressé au Conseil supérieur avec un certain nombre de recommandations et approuvé par le Conseil supérieur lors de sa réunion de Copenhague. Le rapport et les recommandations ont depuis lors été adressés aux Ecoles de telle sorte qu'ils peuvent aujourd'hui être incorporés dans la vie des Ecoles.*

## Education sociale

*L'éducation sociale et civique constitue un autre point étroitement associé aux travaux relatifs à la réforme du secondaire. Cette matière a fait depuis des années l'objet de nombreuses discussions, bien avant d'être évoquée par les membres du Parlement européen.*

*Si cette matière pose un problème plutôt complexe, c'est notamment parce que les idées et expériences varient beaucoup d'un pays à l'autre.*

*A ce propos, il m'est agréable de pouvoir écrire dans le présent rapport que le groupe de travail créé par le Conseil d'inspection en coopération avec la Commission a présenté au groupe de travail sur la réforme secondaire un certain nombre de suggestions. Il est permis d'espérer que le cours d'éducation sociale pourra être créé dans un certain nombre de classes dès septembre 1978.*

## Réunions communes des Conseils d'inspection primaire et secondaire

*Le travail que demande la réforme a amené les deux Conseils à coopérer plus étroitement. C'est en 1977 qu'ils ont tenu une première réunion commune au cours de laquelle ils ont pu échanger leurs points de vue. Ce nouvel aspect, très profitable de notre travail, devra être poursuivi au cours des années à venir.*

## Réformes mineures

*Bien entendu, le Conseil n'a pas seulement traité des grandes réformes de la structure des Ecoles, il a traité aussi de la révision des programmes existants. Dans ce domaine, un travail très fructueux est en cours au sein notamment du groupe de travail des professeurs de mathématique (sous la présidence de MM. BELCHE et DETHIER). Les résultats de ces travaux ont été examinés et approuvés par le Conseil d'inspection et transmis au Conseil supérieur qui les a approuvés lors de sa réunion de Copenhague, de sorte qu'un nouveau programme va maintenant être appliqué pour la 6ème année (toutes sections) et la 7ème année (sections LM et Mod.).*

## Le Baccalauréat

*La mini-réforme introduite sur une base provisoire a été mise en œuvre pour la troisième fois en juin/juillet 1977. Bien que certains ajustements soient encore nécessaires, cette réforme s'est traduite par un certain nombre d'améliorations.*

*On peut dire sans crainte de se tromper que le Baccalauréat 1977 tel qu'il a été préparé par le Conseil s'est relativement bien déroulé. L'organisation en a semblé plus simple et le personnel enseignant plus concerné que par le passé.*

*Il ne fait pas non plus de doute qu'il doit avoir été très satisfaisant pour les professeurs de voir acceptée par le Conseil d'inspection unanime, pour une période d'essai de deux ans, leur demande tendant à être dispensés de l'obligation d'envoyer des listes de textes lus au cours des 6ème et 7ème années. Il est évident que de nouveaux problèmes pourraient se poser l'année prochaine lorsque des élèves*

*britanniques, irlandais et danois présenteront pour la première fois le Baccalauréat. Il est à espérer que la réforme complète du Baccalauréat, approuvée par le Conseil d'inspection, sera sans délai approuvée par tous les pays membres afin qu'elle puisse être mise en œuvre dans nos Ecoles.*

## Nouvelles Ecoles

*Après avoir traité du problème de l'ouverture d'une nouvelle Ecole à Woluwé-St-Lambert (dont j'ai le plaisir de dire qu'elle évolue très favorablement, grâce surtout à l'excellente coopération qui s'est établie entre Bruxelles I et II), le Conseil d'inspection a dû consacrer beaucoup de temps à l'examen d'un ensemble de problèmes relatifs à l'ouverture d'une nouvelle Ecole à Munich. Les progrès financiers et politiques en la matière ont été lents et il m'est donc agréable d'annoncer dans le présent rapport qu'il semble finalement que l'Ecole ouvrira définitivement ses portes en novembre 1977. Il n'est toutefois que trop évident que l'ouverture de l'Ecole de Munich nécessitera une aide de nature pédagogique, que, j'en suis sûr, le Conseil d'inspection sera tout disposé à assurer.*

*L'un des problèmes spécifiques concerne les élèves dont la langue maternelle n'est pas l'une des langues des pays membres du Marché Commun. Ces élèves s'inscriront peut-être dans l'une des sections linguistiques existantes, mais ils devront recevoir un certain nombre de cours dans leur langue maternelle.*

## Règlement intérieur

*Il m'est agréable également de pouvoir annoncer qu'après de longues et difficiles discussions, le Conseil d'inspection a été en mesure de présenter, lors de la réunion à Copenhague du Conseil supérieur, un règlement intérieur révisé. L'ancien règlement datait de 1957 et avait été rédigé lorsqu'il n'existait qu'une seule Ecole et qu'il n'y avait que six Etats membres. Le Conseil supérieur n'a donc eu aucune difficulté à approuver le nouveau règlement intérieur.*

*Malheureusement, il subsiste certains problèmes concernant le fonctionnement du Comité pédagogique, dans la mesure où le personnel enseignant est mécontent de ne pas disposer du droit de vote. Le Conseil supérieur a maintenant créé un comité chargé d'examiner s'il est possible d'accorder le droit de vote au personnel enseignant, aux Directeurs et aux parents.*

## Cours

*Cette année encore il y a eu deux cours importants. Les professeurs d'anglais se sont rendus à Luxembourg et les professeurs d'allemand sont allés à Karlsruhe et à Strasbourg.*

*Les rapports relatifs à ces événements parlent d'échanges de vues très fructueux et il ne fait aucun doute que l'expérience ainsi acquise aura un effet bénéfique dans les différentes Ecoles.*



Nous tenons à adresser nos remerciements à MM. MARJORAM et WILLIAMS, responsables de la rencontre de Luxembourg, ainsi qu'à MM. HOLDE-RITH et REIMERS, responsables de celles de Karlsruhe et de Strasbourg.

#### Divers

Les réunions du Conseil d'inspection ont permis de discuter d'un grand nombre d'autres problèmes. Il n'est pas possible de les énumérer tous ici, mais il conviendrait de mentionner les plus importants :

- 1) Après discussion et l'approbation intervenues au Conseil d'inspection, le Conseil supérieur a approuvé lors de sa réunion de Copenhague l'idée d'un certificat à délivrer aux élèves qui terminent avec succès leur cinquième année d'enseignement secondaire.
- 2) En ce qui concerne l'orientation, la nécessité d'arrêter un certain nombre de dispositions comprenant notamment un éventuel barème de rémunération pour les enseignants spécialement chargés de cette tâche (peut-être des réductions d'horaires) a été généralement reconnue. On a considéré que l'orientation devrait être assurée par des membres du personnel enseignant qui seraient spécialement préparés pour ce travail. On a également exprimé l'idée que l'orientation devrait peut-être commencer plus tôt, sans attendre les toutes dernières années de l'école secondaire.
- 3) Il y a eu accord aussi sur le fait que la dimension des classes constitue un problème important dans les Ecoles. Le Conseil d'inspection est conscient des implications financières d'une réduction du nombre d'élèves par classe, mais il estime néanmoins que ce problème demande à être examiné de manière plus approfondie afin de voir si les dispositions actuellement en vigueur pourraient être modifiées.
- 4) L'utilisation de la langue du pays d'accueil comme langue de travail a fait l'objet d'un débat et la question sera réexaminée l'année prochaine.
- 5) Convaincu de la nécessité de proposer un enseignement de remplacement aux élèves qui ne sont pas intellectuellement en mesure d'aller jusqu'au Baccalauréat, le Conseil d'inspection a consacré une partie de ses discussions au problème de l'organisation d'un cours d'enseignement professionnel à Ispra et il a sur ce point été beaucoup aidé par les recherches faites par notre collègue M. REIMERS. Il a l'intention de poursuivre l'examen de ces possibilités intéressantes.

#### Visites de classes

Les réunions et groupes de travail du Conseil d'inspection ont pris beaucoup de temps aux Inspecteurs. En outre — et c'est peut-être là l'une des fonctions les plus importantes des Inspecteurs — les visites de classes sont censées faire partie des activités régulières de l'Inspecteur. Il est facile de comprendre l'importance de

ces visites aux différentes Ecoles. Elles donnent aux Inspecteurs l'occasion de rencontrer le personnel enseignant et les élèves, dans leur classe, et de discuter sur place des problèmes pédagogiques.

Les visites de classes deviendront de plus en plus importantes avec l'introduction de nouvelles réformes, car c'est seulement grâce à des discussions et à une coopération que tous les aspects nouveaux de l'enseignement pourront être mis en œuvre dans les Ecoles.

Or, il est malheureusement difficile pour les Inspecteurs de consacrer à ces visites d'Ecoles tout le temps voulu. C'est là un véritable problème et il faut espérer que le plaidoyer adressé par M. LEVARLET aux différents gouvernements pour qu'ils accordent davantage de liberté aux Inspecteurs aura l'effet souhaité.

Il ressort clairement de ce qui précède que le travail des Inspecteurs est très lourd. On peut donc se féliciter que le Conseil supérieur ait été en mesure (au moins lors de ses réunions de l'année scolaire 1976-1977) de ne demander au Conseil d'inspection qu'un nombre restreint d'études.

Il est permis d'espérer qu'il continuera à en être ainsi, afin que le Conseil puisse consacrer le temps nécessaire à essayer de résoudre les problèmes à court, à moyen, et à long terme qui se posent à nous.

En terminant ce rapport, il me reste à exprimer mes remerciements à tous les partenaires des Ecoles européennes.

Merci aux Directeurs et au personnel enseignant de toutes les Ecoles qui ont (comme toujours) accompli leur tâche d'une manière remarquable. Merci aux parents pour le dévouement dont ils ont fait preuve dans les commissions et groupes de travail, merci aussi pour l'aide générale qu'ils apportent aux activités de l'école.

Merci aussi à la population la plus nombreuse (et de loin) des Ecoles — les élèves — qui commencent à exprimer leurs opinions et qui, comme l'a prédit le Ministre danois de l'Education, participeront certainement un jour à nos réunions.

Merci enfin à la Commission avec laquelle nous avons eu pendant toute l'année scolaire d'excellents contacts et que nous tenons à remercier de l'aide qu'elle nous a apportée.

Enfin, last but not least, merci à M. LEVARLET, à M. HEUMANN et à leur personnel sans lesquels notre travail ne serait pas possible.

En conclusion, et en transmettant la présidence à la délégation allemande, j'aimerais vous faire part du plaisir que j'ai eu personnellement à présider les nombreuses réunions de cette année.

Je me réjouis de travailler avec notre nouveau Président et je suis sûr qu'il réussira dans les efforts qu'il entreprendra pour mener à bien tous nos plans d'amélioration et de rénovation des Ecoles européennes.

Jørgen OLSEN



## Bericht des Inspektionsausschusses für die Grundschule über das Schuljahr 1976-1977

Die Zusammenarbeit mit den Inspektoren der Europäischen Schulen war mir ein sehr großes Vergnügen.

Ich danke all meinen Kollegen für die interessanten und ergiebigen Sitzungen. Mein besonderer Dank gilt meinem Vorgänger, Herrn POLLENTIER. Seine ausführlichen Berichte haben mir meine Arbeit als Vorsitzender erleichtert.

Das nun verstrichene Jahr war reich an Ereignissen; die Sitzungen befaßten sich indessen mit folgenden Hauptthemen:

- I Grundschulreform
- II Lehrpläne für Mathematik in der Grundschule
- III Moralunterricht.

### Zu I:

#### a) Remedial-Teaching (Fördererziehung)

Es wurde festgestellt, daß Remedial-Teaching eine Fördererziehung ist. Es handelt sich nicht um Sonderunterricht für Schüler mit einem niedrigen Intelligenzquotienten oder mit psychischen Problemen.

Der Test wird vom Klassenlehrer des Schülers gegebenenfalls mit Hilfe eines Psychologen vorgenommen.

Die Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte der Europäischen Schulen zur Erteilung von Förderunterricht wird in Betracht gezogen.

Der Ausschüß empfiehlt, mit Remedial-Teaching versuchsweise in der Schule Brüssel I am 1. Januar 1978 oder spätestens am 15. September 1978 zu beginnen.

#### b) Das neue Zeugnisformular

Der Ausschüß hat beschlossen, das neue Zeugnisformular versuchsweise ab September 1978 für zwei Jahre zu verwenden.

#### c) Lehrgänge für Lehrkräfte

Aus einer Untersuchung geht hervor, daß sich das Interesse auf Lehrgänge im Gruppenunterricht und Remedial-Teaching konzentriert. Seitens des Lehrpersonals besteht Interesse an der Veranstaltung der Lehrgänge an verschiedenen Schulen sowie an der Ausbildung eines großen Teils des Lehrpersonals.

Der Ausschüß hat dem Reformausschüß ein Mandat zur Ausarbeitung eines detaillierten Plans erteilt, in dem das Hauptgewicht auf die Materien Gruppenunterricht und Remedial-Teaching gelegt werden soll.

#### d) Gruppenunterricht, Klassengespräch, Lehrmittel

Bei den Lehrkräften und Inspektoren bestand großes Interesse an dem Dokument des Reformausschusses über die Gruppenarbeit. Verschiedene Mitglieder des Ausschusses haben jedoch vor einer Übertreibung dieser Unterrichtsform gewarnt. Der Gruppenunterricht muß stets als eine von vielen verschiedenen Unterrichtsmöglichkeiten betrachtet werden.

Was das Klassengespräch anbelangt, so hat sich der Ausschüß lediglich zum Wortlaut des Dokuments geäußert.

Ferner wurde die Bezeichnung « Dokumentationsstelle » (centre de documentation) erörtert und man einigte sich auf den Ausdruck « use of resource ».

Mit den vom Ausschüß angegebenen Berichtigungen sind alle drei Dokumente den Lehrkräften und der Pädagogischen Zeitschrift zugegangen.

### Zu II:

Dem Ausschüß ist im Schuljahr 1976-77 ein revidierter Lehrplan für die fünf Grundschulklassen vorgelegt worden.

Der Unterscheid zwischen dem neuen und dem alten Lehrplan tritt in drei Punkten hervor:

1. Die Sprache ist vereinfacht worden.
2. Bestimmte Materien sind um ein Jahr im Schulverlauf verschoben worden.
3. Einige Themen sind vom Lehrplan gestrichen worden.

Der Pädagogischen Ausschüß hat dem Obersten Rat den Lehrplan zur Genehmigung vorgelegt.

In der Zwischenzeit sollte der Ausschüß jedoch den Lehrplan durchgehen, um soweit wie möglich den Bemerkungen der Inspektoren Rechnung zu tragen.

Diese Bemerkungen befaßten sich hauptsächlich mit folgenden zwei Fragen :

1. Faktische Fehler
2. Zentrale Probleme des Lehrplans im engeren Sinn.

In Verbindung mit dem Lehrplan für Mathematik hat der Ausschuß erörtert, ob es möglich ist, daß den Lehrkräften die Zeit, die sie für die Arbeit mit dem Lehrplan aufwenden, bezahlt wird.

Das erfordert aber eine Genehmigung seitens des Obersten Rates nach einer Stellungnahme des Pädagogischen Ausschusses und des Verwaltungs- und Finanzausschusses.

#### **Zu III :**

In seinem Bericht für das Schuljahr 1975-76 erwähnt Herr POLLENTIER den Moralunterricht.

Auf der Inspektorensitzung im März teilte er mit, daß er die Initiative im Hinblick auf die Anfertigung eines Entwurfs für einen diesbezüglichen Unterrichtsplan ergriffen habe.

Der Entwurf sollte von einer aus sechs Mitgliedern bestehenden Arbeitsgruppe bearbeitet werden. Vier Mitglieder waren bezeichnet worden und das fünfte sowie sechste Mitglieder sollte ein englischer bzw. ein dänischer Lehrer sein.

Diese beiden Lehrkräfte sind von dem englischen und dem dänischen Inspektor benannt worden.

#### **IV. Lehrgänge**

Im Schuljahr 1976-77 wurden Lehrgänge in folgenden Fächern abgehalten :

Englisch als lebende Sprache, abgehalten an der Europäischen Schule in Luxemburg von den Herren MARJORAM und WILLIAMS.

Audiovisuelle Hilfsmittel, abgehalten am Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht in München von Herrn WÖRN.

Deutsch als lebende Sprache, abgehalten an der Europäischen Schule in Karlsruhe und in Strassburg von den Herrn HOLDERITH und REIMERS.

Gruppenunterricht, abgehalten an den Europäischen Schulen in Bergen und Mol von Herrn WÖRN.

Ferner hielten die Herren GROSSMANN, DETHIER und STERGES Sitzungen ab, um den Mathematiklehrplan zu erörtern, und Herr WÖRN veranstaltete Sitzungen zur Erörterung des Unterrichts in Deutsch als Muttersprache.

#### **V. Schlußfolgerung**

Sämtliche Themen wurden auf den diesjährigen Sitzungen ernsthaft und gründlich behandelt. Zahlreiche Erörterungen gehen den dem Obersten Rat zugesandten Dokumenten voraus.

Der Schüler- und Lehrerkreis der Europäischen Schulen befindet sich inzwischen auch in einer Lage, in der man von gründlichen pädagogischen Überlegungen auf andere Weise abhängig ist, als dies in den allgemeinen nationalen Schulen der Fall ist.

Das umfangreiche Thema des Remedial-Teaching ist hierfür ein Beispiel: An einer Schule mit 2.000 Schülern werden zahlreiche Schüler zusätzlicher Förderung bedürfen. Sogar in den kleinen Sprachabteilungen weisen die Lehrer darauf hin, daß mehrere Schüler Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen.

Im Herkunftsland würden derartige Schüler dem Schulpsychologen vorgestellt, der sie in den Förderunterricht oder, falls dies erforderlich ist, in den Sonderunterricht eingliedert, so daß die Schüler den Unterricht erhalten, der ihren Fähigkeiten entspricht.

An den Europäischen Schulen war man nicht in der Lage, diese Hilfe zu vermitteln, was dazu geführt hat, daß diese Schüler die Schule verlassen mußten.

Für Eltern aus einigen Ländern bedeutet dies, daß sie ihre Stelle aufgeben und in ihr Land zurückkehren müssen, da sich für sie keine Alternativen zu den Europäischen Schulen finden lassen. Schüler, die dem in der eigenen Sprache erteilten Unterricht und dem Unterricht ihrer Sprache als Muttersprache nicht folgen können, können dem Unterricht in einer Schule des Gastlandes erst recht nicht folgen.

Der Reformausschuß für die Grundschule, der Pädagogische Ausschuß und der Inspektionsausschuß haben viel Zeit darauf verwendet, das endgültige Dokument über Remedial-Teaching auszuarbeiten. Sein Inhalt ist der erste Schritt dahin, den Schülern zu helfen, die in der Schule Schwierigkeiten haben.

Ich habe den Eindruck, daß sich die Europäischen Schulen ständig um einen Abbau der jeweiligen Schwierigkeiten der Schüler verschiedener Nationalitäten bemühen.

Bei meinen Schulbesuchen habe ich die Erfahrung gemacht, daß Direktoren, Inspektoren und Lehrkräfte das gleiche Ziel verfolgen.

Das ist sicherlich einer der Gründe dafür, daß so viel zufriedene Schüler und Eltern anzutreffen sind.

Am 1. September 1977 verlasse ich die Europäischen Schulen und möchte gerne abschließend in diesem Bericht all denjenigen, mit denen ich in den Sitzungen und an den Schulen zusammengekommen bin, für zwei schöne Jahre danken.

Ich schätze die Europäischen Schulen und die ihnen zugrunde liegende Idee sehr.

gez. Erik ODDE

## Report of the Board of Inspectors on Primary Education for the school year 1976-1977

It has been a great pleasure to work with the Inspectors of the European Schools.

I would like to thank all my colleagues for the interesting and productive meetings we have had. A special word of thanks is due to my predecessor Mr POLLENTIER; his exhaustive report has made my own chairmanship a lot easier.

The year which has passed has been an eventful one, but the main subjects of our discussions were:

1. Primary school reform;
2. Primary school mathematics programs;
3. Ethics teaching.

### I. a) Remedial teaching

It has now been established that remedial teaching will play a supporting rôle; it will not take the form of special teaching for pupils with low IQs or psychological problems.

Tests will be carried out by the pupil's own class teacher, possibly assisted by a psychologist.

It is foreseen to train European Schools teachers to give remedial teaching.

The Board recommends that remedial teaching be introduced on an experimental basis in the Brussels I school on 1 January 1978, or at the latest on 15 September 1978.

### b) The new school report

The Board has agreed that the new school report be introduced for a two-year experimental period, beginning in September 1978.

### c) Courses for teachers

A survey has shown that the main interest here is in courses in group work and remedial teaching. The teachers wanted courses to be held in different schools and wanted a large part of the teaching staff trained.

The Board has instructed the Primary Reform Committee to prepare a detailed program, laying the main emphasis on group work and remedial teaching.

d) *Group teaching, class discussion, materials*

Among both the teachers and the Inspectors there was a great deal of interest in the Primary Reform Committee's document on group teaching. Many members of the Board warned however that this form of teaching could be exaggerated; it should be regarded as just one of a wide range of methods open to the teacher.

On class discussion, the only observations the Board had to make concerned the wording of the document.

There was some discussion also of the title « centre de documentation », and the expression « use of resources » was agreed upon.

All three documents were sent to the teachers and the Pedagogical Bulletin with the amendments made by the Board.

II. In the school year 1976-77, the Board received a revised program for the five first classes of primary school.

There are three main groups of changes in the new program :

1. The language has been simplified ;
2. Some items have been put back a year ;
3. Some items have been taken off the program.

The Teaching Committee has sent the new program for approval by the Board of Governors.

In the meantime, however, the Primary Reform Committee will re-examine it in order, as far as possible, to take into account the Inspectors' observations.

These dealt with two subjects :

1. factual errors ;
2. central problems in the program itself.

In connection with the mathematics programs, the Board discussed the general question of teachers being paid for time spent preparing programs.

This would require authorization by the Board of Governors following reports by the Teaching Committee and the Administrative and Financial Committee.

III. In his report on the school year 1975-76, Mr POLLENTIER referred to education in ethics.

At the Inspectors' meeting in March, he told us that he had taken steps to have a draft program produced.

This outline would be discussed by a working party, consisting of six members. Four were already appointed; the two remaining were to be a teacher from the English language section and a teacher from the Danish section. The British and Danish Inspectors have appointed the two teachers.

IV. *Courses*

In the year 1976-77 the following courses were held :

- English as a foreign language given in the Luxembourg school by Mr MARJORAM and Mr WILLIAMS ;
- Audio-visual materials, given by Mr WÖRN at the « Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht » in Munich ;
- German as a foreign language, given in the Karlsruhe school by Mr HOLDE-RITH and Mr REIMERS ;
- Group teaching, given in the Bergen and Mol schools by Mr WÖRN.

There were also meetings organized by Mr GROSSMANN, Mr DETHIER and Mr STERGES to discuss the mathematics program, and by Mr WÖRN on the teaching of German as a mother tongue.

V. *Conclusion*

Discussion on all items at the year's meetings was serious and thorough. A great deal of discussion has gone into the documents sent to the Board of Governors.

The pupils of the European Schools and their parents are in a situation where dependence on basic pedagogical considerations is somewhat different to that obtaining in ordinary schools in the Member States.

The much discussed subject of remedial teaching is a good example of this. In a school with 2 000 pupils there will be many in need of extra help. Even in the small language sections teachers have found many pupils who had difficulty in keeping up.

In their home countries such pupils would be referred to a school psychologist, who would send him for remedial teaching or if necessary to a special school, and the children would thus receive teaching appropriate to their abilities.

It has not been possible to give this sort of help in the European Schools, so that children have had to leave the school.

Parents of some nationalities, with no alternative to the European Schools, have had to leave their jobs and go home. Children who cannot keep up with the class in their own language can hardly be expected to do so in a school in the host country.

The Primary Reform Committee, the Teaching Committee and the Board of Inspectors have spent a lot of time producing the final document on remedial teaching. It is the first step towards helping children who have problems in school.

It is my impression that the European Schools are steadily working to lessen the individual difficulties of the different nationalities.

In visiting the schools I have found that Headmasters, Inspectors and Teachers are all working towards the same goals. This is surely one reason why one meets so many contented pupils and parents.

I leave the European Schools on 1 September, and to end this report I would like to thank all those I have met at meetings or in the schools for the two wonderful years I have had.

I hold a very high opinion of the European Schools and the concept on which they are built.

Erik ODDE

## Rapport du Conseil d'Inspection Primaire relatif à l'année scolaire 1976-1977

*Ce fut une grande joie de pouvoir travailler en collaboration avec les Inspecteurs des Ecoles européennes.*

*Je tiens à remercier tous mes collègues pour avoir permis que nos réunions soient à la fois intéressantes et fructueuses. Mes remerciements vont en particulier à M. L. POLLENTIER, mon prédécesseur. Son rapport détaillé a grandement facilité ma tâche de Président.*

*L'année écoulée a été riche en événements, mais les questions dont nous avons eu à débattre se ramènent pour l'essentiel aux points suivants :*

1. Réforme de l'école primaire ;
2. Programmes de mathématique pour l'école primaire ;
3. Enseignement de la morale.

### I. a) Remedial teaching

*Le remedial teaching n'est pas à confondre avec l'enseignement spécial destiné aux élèves à faible quotient intellectuel ou aux caractériels.*

*C'est le maître de l'élève qui fait passer les tests à celui-ci, avec l'assistance éventuelle d'un psychologue.*

*Il est prévu de former des enseignants des Ecoles européennes suffisamment qualifiés pour donner des cours de remedial teaching.*

*Le Conseil recommande de faire démarrer le remedial teaching à titre d'essai, à Bruxelles I le 1er janvier 1978 ou le 15 septembre 1978 au plus tard.*

### b) Le nouveau carnet scolaire

*Le Conseil a décidé que les nouveaux carnets scolaires seront utilisés, à titre d'essai, pour une période de deux ans à partir de septembre 1978.*

### c) Cours pour enseignants

*Une enquête a permis de constater que l'intérêt des enseignants va surtout à l'enseignement en groupes et au remedial teaching. Le personnel enseignant souhaite que ces cours soient donnés dans plusieurs écoles et au profit du plus grand nombre.*

Le Conseil a donné mandat à la commission pour la réforme de l'enseignement primaire d'élaborer un programme détaillé qui met l'accent sur l'enseignement en groupes et le remedial teaching.

d) Enseignement en groupes, conversations et discussions en classe, documentation

Si les enseignants et les Inspecteurs ont manifesté un très grand intérêt pour le document intitulé « Le travail en groupes », présenté par la commission pour la réforme de l'enseignement primaire, nombreux sont toutefois les membres du Conseil à lancer une mise en garde contre un recours exagéré à ce type d'enseignement. L'enseignement en groupes doit toujours être considéré comme un moyen pédagogique parmi beaucoup d'autres.

En ce qui concerne la conversation et la discussion en classe, le Conseil s'est contenté de faire un certain nombre d'observations sur le choix des termes.

La discussion a également porté sur ce qu'il faut entendre par « centre de documentation » ; il y a eu accord sur l'expression « utilisation des ressources ».

Les 3 documents considérés ont été envoyés aux enseignants et au Bulletin pédagogique avec les corrections du Conseil.

II. Au cours de l'année scolaire 1976-1977, un programme d'enseignement révisé destiné aux 5 années de l'école primaire a été présenté au Conseil.

Par rapport à l'ancien, le nouveau programme innove sur 3 points :

1. Formule simplifiée.
2. Report d'un an de l'enseignement de certaines matières.
3. Suppression d'un certain nombre de matières.

Le Comité pédagogique a transmis le programme considéré au Conseil supérieur pour approbation.

Le programme devrait cependant être examiné auparavant par la commission de la réforme de l'enseignement primaire afin que celle-ci puisse tenir compte, dans toute la mesure du possible, des remarques des Inspecteurs.

Celles-ci portaient essentiellement sur :

1. Des erreurs matérielles.
2. Des problèmes de fond.

Pour ce qui est du programme de mathématique, le Conseil a examiné l'éventualité de rémunérer les enseignants pour le temps qu'ils consacreront à l'élaboration des programmes.

L'autorisation du Conseil supérieur est cependant nécessaire après avis du Comité pédagogique et du Comité administratif et financier.

III. Dans son rapport pour l'année scolaire 1975-1976, M. POLLENTIER a soulevé la question de l'enseignement de la morale.

Lors de la réunion de mars du Conseil d'inspection, il a fait savoir qu'il avait pris l'initiative de faire établir un avant-projet de programme pour l'enseignement de cette discipline.

Il était prévu que cet avant-projet soit examiné par un groupe de travail composé de six membres dont quatre avaient déjà été désignés. Il restait à désigner un enseignant anglais et un enseignant danois. C'est ce qu'on fait l'Inspecteur anglais et l'Inspecteur danois.

#### IV. Conférences

Au cours de l'année scolaire 1976-1977, des conférences ont été organisées dans les domaines suivants :

- L'anglais comme langue étrangère. Conférence présentée à l'Ecole européenne de Luxembourg par MM. MARJORAM et WILLIAMS.
- Les moyens audiovisuels. Conférence présentée à l'« Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht » de Munich par M. WÖRN.
- L'allemand comme langue étrangère. Conférence présentée à l'Ecole européenne de Karlsruhe et à Strasbourg par MM. HOLDERITH et REIMERS.
- L'enseignement en groupes. Conférence présentée aux Ecoles européennes de Bergen et de Mol par M. WÖRN.

En outre, des rencontres-débats ont été organisés par MM. GROSSMANN, DETHIER et STERGES (le programme de mathématique) et par M. WÖRN (l'enseignement de l'allemand comme langue maternelle).

#### V. Conclusion

Tous les points à l'ordre du jour de nos réunions de cette année ont été traités avec sérieux et de façon exhaustive. De nombreuses discussions ont précédé l'établissement des documents qui ont été transmis au Conseil supérieur.

Les considérations pédagogiques qui s'appliquent à la situation des élèves et des parents des Ecoles européennes sont fondamentalement différentes de celles que l'on rencontre dans l'enseignement national.

La grande question du remedial teaching en est un exemple : dans une école de 2.000 élèves, nombreux sont ceux qui ont besoin qu'on s'occupe plus particulièrement d'eux sur le plan pédagogique. Les enseignants ne cachent pas qu'un grand nombre d'élèves ont des difficultés à suivre les cours, même dans les petites sections linguistiques.



*Dans le pays d'origine, ces élèves seraient confiés à un psychologue qui les orienterait vers le remedial teaching ou, au besoin, vers l'enseignement spécial. Ils recevraient un enseignement correspondant à leur niveau.*

*Les Ecoles européennes n'ont pas pu fournir un tel service de sorte que des élèves ont dû quitter l'école.*

*Pour les parents de certaines nationalités, cela signifie l'obligation de démissionner et de rentrer au pays, à défaut d'avoir pu trouver une autre école. Les élèves qui ne peuvent pas suivre un enseignement dans leur propre langue ne sont certainement pas en mesure de suivre un enseignement dans une école du pays d'accueil.*

*La commission pour la réforme de l'enseignement primaire, le Comité pédagogique et le Conseil d'inspection ont consacré de nombreuses heures à la préparation du document définitif sur le remedial teaching. Ce document constitue un premier pas vers une aide en faveur des élèves qui ont des difficultés scolaires.*

*J'ai le sentiment que les Ecoles européennes œuvrent en permanence pour atténuer les difficultés propres à chacune des nationalités.*

*L'expérience a permis de constater que les Directeurs, les Inspecteurs et les enseignants poursuivent un même but. C'est sans conteste une des raisons pour lesquelles on rencontre tant d'élèves et de parents satisfaits.*

*Je quitte les Ecoles européennes le 1er septembre 1977. En conclusion du présent rapport, je voudrais remercier tous ceux que j'ai eu l'occasion de rencontrer, aux réunions ou dans les écoles, de m'avoir permis de passer deux années très agréables.*

*Je suis très attaché aux Ecoles européennes et à l'idée qui est à leur origine.*

*Erik ODDE*

## **Neues aus den Schulen News from the Schools Nouvelles des Ecoles**

### **INAUGURATION DE LA BIBLIOTHEQUE A L'ECOLE DE BRUXELLES I**

La nouvelle bibliothèque de l'école primaire de Bruxelles I a été inaugurée le mardi 13 décembre, en présence de M. LEVARLET, Représentant du Conseil supérieur.

La fête d'inauguration a eu lieu dans la lumineuse salle au rez-de-chaussée du nouvel édifice Breughel. Les nombreux invités ont eu l'occasion d'admirer l'ensemble très moderne et fonctionnel de la bibliothèque et d'examiner les très nombreux volumes exposés.

Ils ont été accueillis par le Directeur de l'école de Bruxelles I, Monsieur GOEDERT et par le Directeur Adjoint, Mr. SMITH, lequel a défini les objectifs poursuivis par le comité de la bibliothèque.

La bibliothèque de l'école primaire de Bruxelles I a été dédiée à Hans Christian Andersen, en reconnaissance de l'universalité de son œuvre.

Marraine et parrain de la cérémonie d'inauguration ont été Madame SCHEUER, présidente de l'Association des Parents et Monsieur Uffe LARSEN, bourgmestre de Odense, ville natale d'Andersen.

Mr. LARSEN, venu expressément du Danemark, offrira à la bibliothèque un médaillon en bronze à l'effigie du populaire écrivain danois.

A. ANSELMINI  
(Bruxelles I)

## Persönliche Nachrichten

## Nouvelles Personnelles

**M. VILLE, Directeur Adjoint de l'Ecole européenne,  
Chevalier de l'Ordre National du Mérite français**

M. Jacques VILLE, Directeur Adjoint de l'Ecole européenne de Luxembourg, vient d'être fait Chevalier de l'Ordre National du Mérite français.

Pour ses éminents services rendus à la cause de l'éducation, M. VILLE a reçu cette haute distinction française.

Ses collègues du Comité de rédaction se joignent à ses nombreux amis pour lui adresser leurs plus chaleureuses félicitations.

## 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

<b>LUXEMBOURG :</b>	M. M. BERAIN et M. G. LAMMENS
<b>BRUXELLES/BRUSSEL I :</b>	M. E. ANDERSEN et P. BURE
<b>MOL :</b>	Mlle ORIGHONI et M. W. VOGELEER
<b>VARESE :</b>	M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO
<b>KARLSRUHE :</b>	M. GERAUELLE et M. D. ISEL
<b>BERGEN :</b>	M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN
<b>BRUXELLES/BRUSSEL II :</b>	M. P. PEDINI

Ansvarer for artiklerne er udelukkende forfatterne.  
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.