

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School



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

VI - 1978 No 59

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School

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

No 59

J U N I
J U N I
J U N E 1978
J U I N
GIUGNO
J U N I

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

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

Georges HOLDERITH (†)	3
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TANT QUE LANGUE VEHICULAIRE DANS LES ECOLES EUROPEENNES, CLASSES PRIMAIRES (R. Fetter)	6
L'enseignement du français, langue vivante (Cl. Babics)	18
ZUR AUFGABENSTELLUNG IN DER MÜNDLICHEN REIFEPRÜFUNG IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (H. Drexler)	23
AUS DEM BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES	41
EXTRACT FROM THE REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS	51
EXTRAITS DU RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR	60
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (9. und 10. Mai 1978)	I
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (9 and 10 may 1978)	
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (9 et 10 mai 1978)	
Lehrplan für das Fach Deutsch Muttersprache in der Grundschule	I
Bekendtgørelse for Dansk som modersmål	XXXXIII
Programme de sciences naturelles	XXXXV
Programme of musical education for years 1 to 3 of the secondary cycle	IL
Programme d'enseignement de la musique pour les trois premières années du cycle secondaire	LIII
Lehrplan Kunsterziehung	LVII
Programme d'éducation artistique pour les trois premières années du cycle secondaire	LXXV
Les sciences humaines (1e à 3e année)	LXXXVIII
Programme de morale laïque de l'école primaire	CI
Développement de l'École européenne de Bruxelles II	CXIII
Unterricht in der Sozial- und Staatsbürgerkunde	CXV
Enseignement de l'éducation sociale et civique	CXV
Schaffung und Abbau von Stellen im September 1978	CXVII
New posts for september 1978 - Discontinuation of posts in september 1978	CXXI
Créations et suppressions de postes en septembre 1978	CXXV
NEUES AUS DEN SCHULEN	
Viva Mexico I (M. Caselman)	70



Georges
HOLDERITH †

Am 22. April 1978 starb in Strasbourg an den Folgen einer Operation der Vertreter Frankreichs im Inspektionsausschuß der Europäischen Schulen, Georges HOLDERITH, im 66. Lebensjahr.

Am 26. April wurde er in Lauterbourg im Elsaß zur letzten Ruhe gebettet, in jenem Teil Frankreichs, dem er entstammte und zu dessen kultureller Eigenständigkeit er einen bedeutenden Beitrag geleistet hat.

Mehr als 20 Jahre vertrat Georges HOLDERITH sein Land im Inspektionsausschuß der Europäischen Schulen, in höchstem Maße sachverständig, an allen Fragen — auch im Detail — interessiert, ein wachsamer Beobachter des Geschehens, der einerseits — wenn es ihm nötig zu sein schien — energisch zupackte, der aber andererseits Milde, Nachsicht, ja Güte offenbarte und immer bereit war zu kollegialer Zusammenarbeit und offen für Kompromisse.

Trotz der vielfältigen Belastungen, denen er durch Verpflichtungen im eigenen Land, als Inspecteur Général, als Autor, als Politiker ausgesetzt war, hat er am Aufbau der Europäischen Schulen in voller Anerkennung ihrer Eigenständigkeit in hervorragender Weise mitgewirkt.

Gleich, ob wichtige Grundsatzfragen zu lösen oder schulpraktische Einzelfälle zu regeln waren, Georges HOLDERITH war in der ganzen Breite der die Europäischen Schulen berührenden Thematik ein aufmerksamer, diskussionsbereiter Zuhörer und ein diskussionsfähiger, engagierter Verfechter eines von ihm für richtig gehaltenen Weges.

Seine Beiträge zur Lösung offener Fragen stützten sich auf umfassende pädagogische und administrative Erfahrungen im Primar- und Sekundarschulbereich. Schon dies gab seiner Argumentation Gewicht. Entscheidend aber für die hohe Anerkennung, die sich Georges HOLDERITH bei allen, die ihn kannten, erwarb, war die souveräne Art, in der er seine Auffassung zu einem Problem darlegte.

Meisterhaft waren Anlage und Aufbau einer Gedankenkette, das Abwägen möglicher Positionen, der Rückgriff auf die Beiträge anderer, die Abwehr des weniger Wichtigen, das Herausarbeiten des ihm Wesentlichen — alles mit unangreifbarer innerer Logik aneinandergereiht, von eindrucksvoller Klarheit der Gedanken, die in höchster sprachlicher Präzision und Ästhetik Gestalt annahmen. Georges HOLDERITHS Plädoyers waren so immer wieder geistige Leistungen hohen Ranges, immer der Sache dienend und oft genug Wegbereiter vernünftiger Entscheidungen.

Zahlreiche Sonderaufgaben wurden ihm übertragen. Er leitete unter anderem die Kommission, die die Reform der Europäischen Reifeprüfung vorbereitete, und übernahm den Vorsitz in zahlreichen Zusammenkünften verschiedener Fachkommissionen. Auf diese Weise erlangte er einen Überblick über die Problematik auch solcher Fächer, die nicht in seinen engeren Interessenkreis gehörten.

Das Schwergewicht seiner Tätigkeit als Inspecteur lag jedoch auf der Förderung des Unterrichts im Französischen und im Deutschen. Deutsch als Fremdsprache war sein Spezialgebiet. Als Inspecteur Général für den Deutschunterricht an Höheren Schulen in Frankreich hatte er ein Lehrwerk, die « Collection Holderith » entwickelt und vollendet, das auf modernen sprachwissenschaftlichen Einsichten aufbaut und einer Methode, seiner Methode, folgt, die die Schwierigkeiten, denen französischsprachige Kinder bisher beim Erwerb deutscher Sprachkenntnisse begegneten, auf ein Mindestmaß reduzieren soll. Dieses mehrbändige Lehrwerk ist heute die Grundlage des Unterrichts im Fache « Deutsch als Fremdsprache » in Primar- und Sekundarschule.

Die Erinnerung an Georges HOLDERITH wird durch dieses Lehrwerk täglich an allen Europäischen Schulen wachgehalten.

Wir alle, die wir seine außergewöhnlichen Gaben und Fähigkeiten kennengelernt, anerkannt und bewundert haben, die wir ihm als Kollegen und Partner verbunden waren, wissen, welche Verdienste sich Georges HOLDERITH um die Europäischen Schulen erworben hat und sind ihm dafür dankbar.

H. REIMERS

Vorsitzender des Inspektionsausschusses
für die Höhere Schule

Georges HOLDERITH †

Le 22 avril 1978 Georges HOLDERITH, le représentant de la France dans le Conseil d'inspection des Ecoles européennes, est mort à Strasbourg, dans sa 66e année, des suites d'une intervention chirurgicale.

Le 26 avril il rejoignit sa dernière demeure à Lauterbourg en Alsace, dans cette partie de la France dont il était originaire et pour la particularité culturelle de laquelle il avait fourni une contribution significative.

Pendant plus de 20 ans Georges HOLDERITH représenta son pays dans le Conseil d'inspection des Ecoles européennes. Il était compétent au plus haut point, intéressé à toutes les questions qui se posaient, même dans le détail. Il fut un observateur attentif des événements, qui savait se montrer énergique, quand cela lui semblait nécessaire, mais qui d'autre part faisait preuve de douceur, de tolérance et de bonté et qui était toujours prêt à une collaboration collégiale et ouvert aux compromis.

Malgré les charges nombreuses auxquelles il devait faire face dans son propre pays comme Inspecteur Général, comme auteur, comme politicien, il a collaboré de façon remarquable à la construction des Ecoles européennes en reconnaissant pleinement leur particularité propre.

Qu'il s'agisse de questions de principe importantes ou de problèmes scolaires concrets, pour tous les sujets qui concernaient les Ecoles européennes, Georges HOLDERITH était un auditeur attentif prêt à la discussion et il défendait avec ardeur la voie qu'il considérait comme la meilleure.

Ses contributions à la solution de questions ouvertes s'appuyaient sur des expériences étendues dans les domaines pédagogique et administratif aussi bien pour le primaire que pour le secondaire. Ce fait déjà donnait du poids à son argumentation. Ce qui était décisif pour la grande estime dont Georges HOLDERITH jouissait auprès de tous ceux qui le connaissaient, c'était la manière souveraine avec laquelle il exposait son avis sur un problème. Il avait un art consommé de construire un enchaînement logique, en écartant certaines positions possibles, en s'appuyant sur les interventions précédentes, en éliminant ce qui était moins important, en mettant en lumière ce qui lui semblait l'essentiel — et tout cela se déroulait avec une rigueur interne inattaquable, avec une clarté impressionnante des idées, qui prenaient forme avec une précision remarquable et une très grande beauté du langage. Les plaidoyers de Georges HOLDERITH étaient toujours des prestations intellectuelles d'un niveau élevé; ils étaient efficaces et ouvraient souvent la voie à des décisions raisonnables.

De nombreuses tâches lui furent confiées. Il dirigea notamment la commission qui prépara la réforme du Baccalauréat européen, et assura la présidence au cours d'un grand nombre de réunions de diverses commissions spécialisées. De cette façon il obtint aussi une vue d'ensemble sur les problèmes de matières qui n'appartenaient pas au domaine strict de ses intérêts immédiats.

Le poids principal de son activité d'Inspecteur se manifesta cependant en faveur du progrès de l'enseignement du français et de l'allemand. L'allemand comme langue étrangère était sa spécialité. Comme Inspecteur Général pour l'enseignement de l'allemand aux écoles secondaires en France, il avait élaboré et achevé un instrument d'enseignement, la « Collection HOLDERITH » qui se fonde sur les résultats des recherches modernes de la linguistique et qui suit une méthode, sa méthode, qui doit réduire autant que possible les difficultés rencontrées jusqu'à présent par des enfants francophones lors de l'apprentissage de l'allemand. Cet instrument d'enseignement de plusieurs tomes est aujourd'hui la base de l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans les écoles primaires et secondaires.

Grâce à ce manuel le souvenir de Georges HOLDERITH est rendu vivace quotidiennement dans les Ecoles européennes.

Nous tous, qui avons appris à connaître ses dons et ses capacités extraordinaires, qui les avons estimés et admirés, nous qui lui étions attachés comme collègues et partenaires, nous savons quels ont été les mérites de Georges HOLDERITH dans le cadre des Ecoles européennes et nous lui en sommes reconnaissants.

H. REIMERS

Président du Conseil d'inspection
de l'école secondaire

L'Enseignement du français en tant que langue véhiculaire dans les Ecoles européennes classes primaires

Rapport de synthèse

Je tiens, tout d'abord, à adresser mes plus vifs remerciements aux Directeurs des Ecoles européennes et aux personnels enseignant le français comme seconde langue pour l'obligeance avec laquelle ils m'ont apporté leur concours, précieux entre tous, et pour la qualité des rapports qu'ils m'ont adressés.

PREAMBULE

Le présent document a essentiellement pour objectif de donner une vision aussi claire que possible des conditions dans lesquelles est dispensé l'enseignement du français comme seconde langue dans les Ecoles européennes. C'est la raison pour laquelle la première partie de ce rapport de synthèse est consacrée à fixer d'un point de vue statistique le nombre d'enfants concernés par cet enseignement et la manière dont ils sont répartis par rapport à l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand. Dans le même ordre d'idée, il est également nécessaire de savoir à quels enseignants est dévolue cette tâche et selon quelles méthodes.

Mais la réalité pédagogique est, par sa nature, bien mouvante et tout système d'enseignement doit d'abord être décrit pour pouvoir, comme c'est la règle, faire l'objet des améliorations qui s'imposent. C'est pourquoi, la seconde partie de ce document a pour but de dégager les grandes lignes méthodologiques des pratiques pédagogiques actuellement mises en œuvre et d'émettre quelques vœux pour que le travail entrepris dans ce domaine puisse encore progresser.

I. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME SECONDE LANGUE APERÇUS STATISTIQUES

1. Situation de l'enseignement du français par rapport à l'apprentissage des autres langues véhiculaires : l'anglais et l'allemand (cf. TABLEAU n° 1)

Remarque préalable

La constitution du tableau récapitulatif ne concerne que la première année de la classe primaire. La rareté des désistements ultérieurs ou le passage d'une langue vers une autre ne constituent qu'une exception et ne peuvent donc modifier les pourcentages que d'une façon très négligeable.

Le choix de la date de départ (rentrée 1973) s'explique par le fait que c'est l'année où a été introduit, dans les classes primaires, l'enseignement de l'anglais.

ECOLE EUROPEENNE DE :

- BRUXELLES I et II
- LUXEMBOURG
- KARLSRUHE
- MOL
- BERGEN
- VARESE

— TABLEAU RECAPITULATIF — N° 1

CHOIX DE LA LANGUE VEHICULAIRE

(Ile LANGUE)

1ère année de classe primaire

	SEPT. 73		SEPT. 74		SEPT. 75		SEPT. 76		SEPT. 77	
	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%
ALLEMAND	155	21,9	167	20,4	157	20,8	151	18,8	167	22,7
ANGLAIS	192	27	233	28,6	230	30,5	241	30,1	216	29,4
FRANÇAIS	363	51,1	416	51	367	48,7	408	51,1	351	47,9
TOTAL	710	100	816	100	754	100	800	100	734	100

A la lecture de ce tableau, deux constatations s'imposent :

- le français reste la langue véhiculaire la plus enseignée ;
- les variations de pourcentage, concernant les trois langues, ne sont pas, d'une année sur l'autre, soumises à d'importants écarts et elles semblent traduire une situation relativement stabilisée. Grosso modo, 50 % des familles optent pour l'enseignement du français, 30 % pour celui de l'anglais et 20 % pour celui de l'allemand.

Est-ce à dire que, pour autant, les enfants soient répartis de cette façon sur l'ensemble des Ecoles européennes ? La réalité est quelque peu différente et elle mérite d'être nuancée.

C'est maintenant une vérité d'évidence que d'affirmer que le français est le mieux étudié dans un milieu linguistique français. Il faut donc que la situation géographique et socio-culturelle de l'Ecole permette de rendre cet enseignement en quelque sorte opératoire. En d'autres termes, l'enfant est d'autant plus motivé pour l'apprentissage d'une langue étrangère que celle-ci peut faire l'objet d'une utilisation immédiate dans le milieu dans lequel il est appelé à vivre. C'est pourquoi, la barre des 50 % est largement dépassée dans les Ecoles où le milieu est partiellement francophone alors qu'il est parfois largement inférieur dans les situations où la prégnance d'une autre culture linguistique se fait fortement sentir.

Appartiennent à la première catégorie les Ecoles de :

- BRUXELLES I : 65 %
- BRUXELLES II : 65,4 %
- LUXEMBOURG : 66 %

à la seconde, les Ecoles de :

- VARESE : 30 %
- KARLSRUHE : 20 %

Pour les écoles de MOL et de BERGEN, d'autres considérations entrent en jeu :

— MOL (44 %) :

L'isolement linguistique est compensé d'une part par un rassemblement important de francophones dû à l'implantation d'organismes internationaux et, d'autre part, au fait que les autochtones parlent couramment le français dans cette région.

— BERGEN (67 %) :

Le recrutement des élèves, d'origine essentiellement néerlandaise ou allemande, explique le choix de la langue française comme langue véhiculaire.

Cependant, nulle part il est rencontré une opposition à l'apprentissage du français et même, dans des Ecoles, où le milieu semblait peu propice, on parle « d'enthousiasme » pour le français. Cet attachement peut s'expliquer de deux façons : il est dû à la fois à l'action des familles et surtout à celle des maîtres.

L'action des familles :

Le haut niveau socio-culturel des parents joue, sans conteste, un rôle incitateur à l'apprentissage du français. D'une manière générale, les parents se montrent très favorables à l'apprentissage précoce des langues étrangères.

Toutefois, pour des raisons de mariage entre personnes appartenant à des nationalités différentes, le français est, en fait, pour certains enfants une 3e langue.

L'action des maîtres :

Outre l'action pédagogique à l'intérieur des classes, tout est fait pour stimuler l'enseignement du français, quelle que soit l'implantation de l'école :

- heures européennes,
- activités péri- et parascolaires,
- rapports privés entre des élèves de nationalités différentes.

2. Problème des effectifs et de leur répartition dans les classes

(voir tableaux 2, 2bis, 2ter)

Dans ce domaine, il a été tenu compte de deux critères :

- ont été regroupées les Ecoles européennes où l'effectif des élèves apprenant le français est relativement faible et à l'intérieur desquelles la répartition des élèves est, sur le vu de l'organisation pédagogique des établissements, plus aisée en principe ;
- sur le plan de l'enseignement lui-même, ont été groupées d'une part les deux premières années où l'apprentissage totalement oral est conduit surtout à partir d'une imprégnation, la plus forte possible certes de la langue et, d'autre part, les trois années où les acquisitions anciennes et nouvelles sont soumises à une approche plus structurée du système linguistique.

TABLEAU N° 2

ECOLES	NOMBRE D'ELEVES	NOMBRE DE CLASSES	MOYENNE
LUXEMBOURG	463	20	—
BRUXELLES I	526	28	—
BRUXELLES II	442	20	—
BERGEN	144	7	—
VARESE	173	11	—
MOL	164	12	—
KARLSRUHE	93	5	—
TOTAL	2.005	103	19,4

TABLEAU N° 2bis (1ère et 2ème années)

ECOLES	NOMBRE D'ELEVES	NOMBRE DE CLASSES	MOYENNE
KARLSRUHE	33	2	—
VARESE	58	4	—
BERGEN	42	2	—
MOL	56	6	—
TOTAL PARTIEL	189	14	13,5
LUXEMBOURG	180	8	—
BRUXELLES I	191	10	—
BRUXELLES II	185	8	—
TOTAL PARTIEL	556	26	21,3
TOTAL GENERAL	745	40	18,6

TABLEAU N° 2ter (3e, 4e et 5e années)

ECOLES	NOMBRE D'ELEVES	NOMBRE DE CLASSES	MOYENNE
KARLSRUHE	60	3	—
VARESE	115	7	—
BERGEN	102	5	—
MOL	108	6	—
TOTAL PARTIEL	385	21	18,3
LUXEMBOURG	283	12	—
BRUXELLES I	335	18	—
BRUXELLES II	257	12	—
TOTAL PARTIEL	875	42	20,9
TOTAL GENERAL	1.260	63	20

La lecture des tableaux indique :

- a) que 2.005 élèves sont répartis en 103 classes, ce qui constitue une moyenne de 19,6 élèves par classe. L'effectif peut paraître raisonnable, mais il se situe néanmoins au-dessus de l'usage adopté en France pour les classes d'initiation au français pour enfants de migrants, où l'on retient le nombre de 15 élèves par classe ;
- b) que, toutefois, ces élèves sont très inégalement répartis.
- au premier niveau, dans les Ecoles à faible effectif (tableau 2bis) on n'est pas loin, du moins sur le plan de la moyenne, d'une situation proche de l'idéal (13,5 élèves/classe).

Par contre, la moyenne dans les grandes Ecoles européennes est moins favorable (21,3 élèves par classe, taux supérieur à la moyenne générale qui n'est que de 19,4). Cet état de fait présente un double inconvénient.

- il est difficile de conduire un enseignement exclusivement oral, donc de *faire parler* tous les enfants suffisamment, lorsque leur nombre est élevé, d'autant plus qu'il s'agit d'élèves âgés de 6 et 7 ans qu'il est nécessaire de solliciter souvent pour maintenir l'attention et la discipline.

- les difficultés d'organisation pédagogique que connaissent certains établissements font encore monter ce taux et l'on trouve, surtout en deuxième année, des classes qui atteignent 27, 28 voire 29 élèves, ce qui ne manque pas d'accroître encore les problèmes que peuvent rencontrer les enseignants.

Aussi, une solution devrait, dans un premier temps être trouvée au niveau des établissements pour réduire ces écarts : constitution de groupes de niveau et mise en place de chargés de cours dans le cadre de l'attribution des postes. Dans un second temps, et seulement si la situation reste vraiment difficile, il conviendrait d'alerter les instances responsables afin d'obtenir un éventuel élargissement des moyens donnés à ce type d'enseignement.

- c) Le problème se pose de façon moins aiguë au niveau des classes de 3e, 4e et 5e années. La différence entre Ecoles à faible effectif et Ecoles à effectif important est moins sensible (de 18,3 à 20,9 élèves par classe pour une moyenne générale de 20 élèves). Il faudrait néanmoins veiller à éviter la mise en place de classes comprenant plus de 25 élèves pour assurer une véritable égalité des chances sur le plan linguistique.

En conclusion, l'efficacité de l'enseignement dispensé dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère peut être, en partie, compromis par des effectifs jugés parfois trop importants. Le problème se pose avec une certaine acuité dans quelques Ecoles européennes. Aussi il conviendrait de porter toute son attention et tous ses efforts à la recherche de solutions permettant d'abaisser la moyenne des effectifs notamment dans les classes de 1ère et 2ème années.

3. La nationalité des élèves concernés par l'enseignement du Français

Ce point n'appelle pas de remarques particulières :

- toutes les nations de la communauté européenne sont représentées ;
- en regard du nombre d'élèves appartenant à chaque nation, il semble qu'un équilibre soit trouvé, sans que les enfants d'une nation prennent le pas sur ceux des autres nations.

4. La nationalité des enseignants dispensant l'enseignement du Français

(cf. TABLEAU n° 3)

Si la pratique d'une langue se définit par une manière d'être et de penser, par la connaissance profondément intériorisée de ses idiomatismes et par le respect de tout ce qui en fait la prosodie, dessin mélodique des phrases et leur accentuation notamment, il n'est pas indifférent de connaître la nationalité d'origine du maître enseignant une langue étrangère.

Il n'est absolument pas dans mes intentions d'introduire ici une quelconque discrimination mais tout simplement, sur le critère défini ci-dessus, d'établir un bilan. Au contraire, dans cet oecuménisme linguistique auquel tendent les Ecoles européennes, je me réjouis de voir des maîtres étrangers enseigner le français et je salue, au passage, leur mérite, leur compétence et leur dévouement à la cause de la langue française.

TABLEAU N° 3

Nationalités	Sur l'ensemble des écoles		En 1ère et 2ème années		En 3ème et 4ème années	
		%		%		%
FRANÇAIS	43		19		24	
BELGES	32		3		29	
LUXEMBOURGEOIS	6		2		4	
	81	78,6	24	58,5	57	90,4
ITALIENS	14		11		3	
NEERLANDAIS	7		4		3	
DANOIS	1		1		0	
	22	21,4	16	41,5	6	9,6
TOTAL	103	100	40	100	63	100

Ont été groupés, à cet effet, les maîtres dont la culture d'origine est française, soit à cause du milieu linguistique, soit à cause du système d'enseignement en vigueur dans leur pays (enseignants français, belges et luxembourgeois) et ceux qui sont issus d'une réalité linguistique différente (enseignants italiens, néerlandais et danois). Il est à noter qu'aucun maître allemand ou anglais n'enseigne le français.

La lecture du tableau n° 4 appelle un certain nombre de remarques :

- a) sur un plan global, la répartition entre enseignants francophones et enseignants non-francophones, compte tenu du nombre d'élèves concernés, est normale et même prometteuse si l'on vise à élargir à tous les maîtres la possibilité d'enseigner une langue qui ne soit pas originellement la leur (78,6 % de francophones et 21,4 % de non-francophones) ;
- b) on ne retrouve toutefois pas ces mêmes taux selon que l'enseignement s'adresse aux enfants de 1 et 2e années ou ceux de 3, 4 et 5e années. En 1ère et 2ème années, les enseignants non-francophones sont nettement plus nombreux qu'en 3e, 4e et 5e année : 41,5 % contre 9,6 %.
- c) cette répartition entre les niveaux a quelque chose de troublant. En effet, il ne faudrait pas pouvoir en conclure que l'enseignement dans les premières classes demande moins de compétence linguistique que celui dispensé à partir de la 3e année. Le premier contact avec la langue française et l'imprégnation intuitive qui en résulte a autant d'importance que l'apprentissage plus systématisé de ses structures fondamentales. Aussi, il serait souhaitable, même si une certaine formation s'avère nécessaire, de rééquilibrer la participation de maîtres non-francophones à l'enseignement du français sur l'ensemble de la scolarité primaire.

5. Les méthodes utilisées (cf. tableau n° 4)

METHODES UTILISEES		
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	CLASSES	POURCENTAGES
1ère et 2ème ANNEES	NOMBRE	%
FRERES JACQUES	32	80
METHODE DIRECTE	4	10
METHODE SIKKEL	3	7,5
BONJOUR LINE (2e année)	1	2,5
TOTAL	40	100
3, 4 et 5ème ANNEES	NOMBRE	%
BONJOUR LINE	63	100
TOTAL	63	100

Ce qui frappe à la lecture du tableau n° 4, c'est la stabilité et l'homogénéité des méthodes utilisées. L'enseignement du français apparaît comme un ensemble structuré et solide sur l'ensemble des Ecoles européennes. Cet état fait présente un double avantage :

- a) d'assurer un fondement scientifique (les méthodes mises en place se réclamant toutes du français fondamental et proposant des progressions d'une certaine rigueur) à l'enseignement du français et de lui permettre de conserver une réelle unité, quels que soient les aménagements que les maîtres apportent à « Frères Jacques » ou « Bonjour Line » ;
- b) de permettre un apprentissage harmonieux dans la continuité du français quelle que soit l'école fréquentée par les élèves. Dans ce domaine, le transfert d'un enfant d'une école européenne vers une autre ne doit pas poser de problèmes. Il reste un terrain de connaissance dans un cadre méthodologique où la progression est en principe immuable.

II. QUELQUES ASPECTS PEDAGOGIQUES DU PROBLEME

Remarques préalables

- Les méthodes « Frère Jacques » et « Bonjour Line » sont suffisamment connues pour qu'il soit inutile d'entrer dans leur descriptif et leur détail. Par ailleurs, l'ensemble des maîtres témoigne d'une bonne connaissance des moyens matériels et audio-visuels qui peuvent être mis à leur disposition pour dispenser cet enseignement. Un réel effort de documentation a été fait dans ce domaine et on ne peut que s'en féliciter.
- Les rapports qui m'ont été adressés ont été souvent très riches de suggestions pédagogiques. Cependant, un certain nombre de remarques, pour judicieuses et pertinentes qu'elles aient été, sont liées aux particularités locales et les solutions aux problèmes qu'elles soulèvent doivent être trouvées au sein même des établissements.

C'est pourquoi je ne retiendrai que des recommandations et des problèmes généraux pouvant rejallir sur l'ensemble des Ecoles européennes.

1. Quelques considérations d'ordre matériel

D'une manière générale, il y a peu de problèmes matériels. Les écoles sont assez bien pourvues en appareils de projection, en magnétophones et en manuels. Cependant, partout où c'est possible, il conviendrait :

- a) de créer un centre audio-visuel, où le matériel technique serait moins exposé et exploité dans les meilleures conditions d'insonorisation et d'occultation. L'entretien et les réparations seraient plus rapides et grèveraient moins les budgets.
Par ailleurs, les enfants entrant dans ce centre, où devrait figurer un laboratoire de langues, découvriraient la fonction unique et se conditionneraient à un autre milieu linguistique.
- b) de favoriser l'achat de livres de lecture complémentaire permettant de donner à l'action didactique tous ses prolongements (collections : lire et savoir chez DIDIER ; Textes en Français Facile chez HACHETTE).
- c) au niveau des 3e, 4e et 5e années, il serait souhaitable de faire l'achat des films animés qui complèteraient les films fixes, aussi bien pour la compréhension des situations, que pour l'expression du mouvement. Ils permettraient en outre, de réanimer un intérêt que les élèves n'éprouvent pas toujours pour les bandes de « BONJOUR LINE ».

2. Quelques principes d'organisation pédagogique

En dehors du problème des effectifs, dont il a été débattu dans la première partie du rapport, il serait très souhaitable de prendre en considération les points suivants :

- a) en ce qui concerne les classes de 1ère et 2ème années, les cours de langue II devraient respecter les horaires harmonisés et, compte tenu de l'attention que l'on peut exiger d'enfants de cet âge, se limiter à une demi-heure par jour.
- b) dans la mesure où toutes les classes européennes de 3e année utilisent la méthode « Bonjour Line » et compte tenu d'une certaine diversité dans la façon de procéder au cours des deux premières années, qui peuvent être considérées comme une phase d'initiation à la langue, il serait très souhaitable d'assurer la liaison la plus harmonieuse possible entre la

deuxième et la troisième années. Cela semble d'autant plus nécessaire que les rapports laissent apparaître de grandes différences de niveau à la fin de la 2^e année.

A cette fin, on pourrait proposer, dans le cadre de chaque établissement, que soit fixé non pas une progression rigoureuse mais un programme minimal de structures fondamentales que tout enfant devrait avoir assimilées à la fin de la seconde année. Dans ce domaine, les maîtres pourraient se référer aux structures indiquées dans « Frère Jacques », en prenant bien soin de ne pas se montrer trop ambitieux. Il ne s'agit *en aucun cas*, de faire connaître « Frère Jacques » en deux ans. Cette façon d'envisager le problème permettrait, peut-être, d'atténuer sinon d'éviter les disparités de niveaux que l'on rencontre à l'entrée en 3^e année.

- c) la question des groupes de niveau est l'une des plus controversées. C'est, en fait, un domaine dans lequel il faut se montrer prudent. Disons tout simplement que des solutions de bon sens doivent être trouvées. Si les groupes de niveau doivent entraîner des filières (les bonnes classes et les moins bonnes) et provoquer des discriminations, il vaut mieux en abandonner l'idée. Par contre, des écarts trop importants de niveaux dans une même classe ne sont guère profitables ni aux meilleurs élèves, ni aux moins bons. C'est pourquoi, au lieu de parler de groupes de niveau, il faudrait tendre vers une certaine homogénéisation des classes, à l'intérieur desquelles le principe d'émulation puisse réellement être favorable aux élèves ayant quelques lacunes. Il faudrait, par ailleurs, examiner si ce type de groupement permettrait d'éviter la surcharge en effectifs de certaines classes.

Quoi qu'il en soit, la constitution de tels groupes ne devrait pas éliminer les mesures de soutien ou de rattrapage mises en place pour les élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés.

3. L'emploi des méthodes

Disons d'emblée qu'il n'existe pas de méthode mise au point pour des enfants de 6 et 7 ans. Même « Frère Jacques » n'est prévue pour être utilisée qu'avec des élèves âgés au moins de 8 ans. C'est pourquoi, il est nécessaire d'avoir recours à des réajustements, soit dans le cadre de la méthode directe, soit en empruntant des supports visuels à d'autres méthodes (De Sikkel par exemple). En raison des difficultés de lire l'image, il est conseillé d'éviter d'introduire « Bonjour Line » trop tôt et notamment en 2^e année.

Ceci dit, l'ensemble des maîtres considèrent, à juste titre, que la méthode n'est pas une fin en soi et qu'elle n'est qu'un adjuvant qu'il convient de dépasser. Ce qui est important, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce n'est pas tant la découverte et la répétition des structures qui apparaissent dans chaque leçon, mais leur transfert dans le plus grand nombre de situations de communication et d'expression possibles.

Toutefois, l'emploi des méthodes élaborées scientifiquement par le BELC ou par le CREDIF doivent constituer le cadre, que je ne serais pas loin d'estimer impératif sous peine d'anarchie, dans lequel doit se dérouler l'apprentissage d'une langue. En dehors du fait qu'elles reposent sur la notion de français fondamental, elles sont suffisamment attrayantes et surtout bien adaptées à la psychologie des enfants à partir de la 3^e année. Il appartient, néanmoins, aux maîtres de promouvoir à travers elles une pédagogie qui, recourant aux moyens éducatifs modernes, donne la priorité à l'imagination créatrice de l'enfant et à son besoin de s'exprimer.

A ce propos, l'attitude des maîtres est assez diverse : elle va d'un respect scrupuleux de la méthode qui implique un enseignement reposant sur les seuls moyens audio-visuels à un quasi abandon de celle-ci au profit de l'introduction de méthodes actives et personnelles reposant, quant à elles, sur la transposition en seconde langue des techniques mises au point dans la langue maternelle. Cette attitude varie selon la compétence linguistique des maîtres, leur formation dans le domaine de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère et de leur propre réflexion sur l'enseignement.

Dans ce domaine, comme dans bien d'autres, je crois qu'il faut fuir les extrêmes. Un enseignement exclusivement lié aux moyens audio-visuels se sclérose très vite et un apprentissage trop personnalisé risque d'omettre des structures fondamentales et parfois de brûler, au niveau de la progression, les étapes. On ne peut qu'être favorable à un enseignement du français qui vise à développer chez l'enfant ses facultés créatrices et intellectuelles mais sous réserve qu'il en respecte l'unité de conception, telle qu'elle est pratiquée dans les Ecoles européennes.

4. Quelques aperçus méthodologiques particuliers

- a) d'une manière générale, les difficultés d'apprentissage liées aux différences linguistiques sont bien perçues par les maîtres. Les problèmes relatifs à la prononciation de certains sons selon l'origine nationale des élèves, aux constructions grammaticales, à l'organisation du vocabulaire et aux inévitables interférences et contaminations entre deux langues sont cernés avec une remarquable précision et, dans l'ensemble, des réponses pédagogiques appropriées sont apportées.

- b) dans l'utilisation des méthodes audio-visuelles, se dessine une double orientation :

— à la voix plus ou moins métallisée des appareils enregistreurs, les maîtres substituent de plus en plus la voix humaine, c'est-à-dire la leur, comme modèle linguistique. Ce refus de la bande, surtout dans les premières classes, est généralement justifié :

- la voix humaine permet toutes les possibilités d'expression sans être enfermée dans des structures invariables et surtout elle favorise la nuance d'expression.

- le débit enregistré sur les bandes est, dans l'ensemble, trop rapide pour pouvoir être clairement perçu par les enfants, surtout lorsqu'ils sont très jeunes.

- la bande magnétique reste un « médium » froid, souvent efficace au niveau de la répétition ou des exercices structuraux, mais elle n'est guère propre à motiver les élèves et à établir la communication.

Il reste que l'utilisation de la bande magnétique s'impose partout où, pour des raisons diverses, il ne serait pas possible de dispenser l'enseignement du français selon un modèle de langue authentique et dans le respect de sa prosodie.

— tous les maîtres s'accordent à reconnaître le rôle fondamental de l'image. Si celle-ci crée, certes, une situation artificielle elle permet cependant d'enseigner la communication en associant la chaîne visuelle

à la chaîne sonore. Elle remplace, dès lors, la réalité et permet de retrouver le processus de l'acquisition de la langue. S'en trouve facilité le décodage des énoncés, non pas, par rapport à la langue maternelle de l'enfant, mais par une mise en situation grâce à une série de notions et d'habitudes nouvelles.

- c) on n'insistera jamais assez sur l'aspect ludique que doit revêtir l'apprentissage d'une langue étrangère et sur le rôle primordial que joue le chant.

Le chant ne doit pas être considéré comme une sorte d'ornement secondaire mais, au contraire, comme un premier contact avec certaines structures psychiques du peuple étranger.

En outre, sa pratique a des effets psycho-moteurs non négligeables : elle développe la faculté d'écoute et le sens du rythme et elle se révèle une technique efficace dans la mise au point d'une articulation qui se veut nette et claire.

Sur le plan ludique, il est bon d'introduire, autant que faire se peut, des sketches ou des saynètes joués par les enfants eux-mêmes. Ceux-ci permettent, dans des situations bien sûr fictives, une intériorisation des structures linguistiques par l'identification avec des personnages que les élèves sont censés représenter.

La formulation de la langue se fait dans des conditions proches du vécu. Il s'agit non pas seulement d'apprendre des structures de langue mais bien de susciter des comportements linguistiques.

5. La formation des maîtres

Il y a bien des inégalités dans la formation des maîtres et il serait nécessaire que tous les enseignants soient familiarisés avec la technique d'enseignement du français par les méthodes audio-visuelles. La participation à un stage s'avère, dans ce domaine, indispensable.

A cet effet, pourraient être prises les mesures suivantes :

- a) pour les maîtres qui n'ont reçu officiellement aucune formation, participation à un stage CREDIF qui pourrait se dérouler à l'Ecole Normale de Metz, où existe un centre de formation pour les enseignants chargés de dispenser l'enseignement du français aux enfants migrants.
- b) pour les maîtres, qui ont déjà bénéficié d'un stage, réactualisation de leurs connaissances. Celle-ci peut se concevoir de différentes manières, d'ailleurs complémentaires :
- participation à un stage plus approfondi, toujours à l'Ecole Normale de METZ ou dans les centres du CREDIF.
 - organisation de journées d'informations et d'échanges de points de vue, placées sous la responsabilité de l'Inspecteur français membre du Conseil d'Inspection, qui pourraient se dérouler dans diverses Ecoles européennes et qui regrouperaient les maîtres de ces Ecoles.
 - mise en place, dans chaque école européenne, de structures institutionnalisées qui se constitueraient en groupes de réflexion et d'harmonisation de l'enseignement du français comme seconde langue.

CONCLUSION

L'enseignement du français comme langue véhiculaire témoigne d'une incontestable vitalité au sein des Ecoles européennes. La place primordiale qu'il occupe est due à la mise en place d'une méthodologie qui en assure l'unité, à des conditions matérielles favorables et au dévouement et à la compétence des maîtres chargés de le dispenser.

Cependant, il ne faudrait pas en regard de ce bilan largement positif, verser dans l'autosatisfaction béate. Les problèmes que rencontre l'enseignement du français sont intimement liés à son succès. C'est pourquoi, il y a lieu de définir, pour le maintien des valeurs de la civilisation que la langue véhicule, des actions prioritaires. Outre les problèmes spécifiquement pédagogiques évoqués ci-dessus, il faut chercher toutes les solutions possibles pour tenter de réduire les effectifs de certaines classes et mettre en œuvre toutes les possibilités qu'offrent les Ecoles européennes pour favoriser la formation et la concertation des maîtres.

L'enjeu est d'importance car à travers la défense de la langue française se trouvent également défendues les valeurs de la grande histoire qu'elle supporte.

Fait à Montigny-les-Metz, le 7 février 1978

R. FETTER,

Membre du Conseil d'Inspection
de l'école primaire.

L'Enseignement du français, langue vivante

INTRODUCTION

Toute chose évolue, dans l'enseignement comme ailleurs, en conséquence l'enseignement du français a lui-même évolué au cours des dernières années.

Malgré tout, les nouvelles méthodes d'enseignement du français sont encore mal connues.

Les idées-forces de ces méthodes ont été publiées principalement dans les publications de l'A.F.E.F. (association française des enseignants de français) et du CREDIF (centre de recherches et de diffusion du français).

C'est dans un but d'information que je les résume dans l'article qui suit.

POURQUOI A-T-IL FALLU REPENSER ET RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ?

A travers les travaux des psychologues, psychiatres, sociologues, linguistes, on a pris conscience récemment de l'importance de la langue parlée. L'enseignement traditionnel, fondé sur l'image de marque de l'écrit, du beau langage et du bon usage a donc été de plus en plus contesté par les professeurs et les élèves, d'où la nécessité d'innover.

POURQUOI CETTE IMPORTANCE RECENTE ACCORDEE A L'ORAL, A LA LANGUE PARLEE ?

- 1) Parce que l'oral est lié au corps, à la voix ; à la présence de celui qui parle et à la vue et au contact avec les interlocuteurs.
- 2) Parce qu'il est lié au social. L'élève est d'abord un individu dans un groupe — la classe. Ainsi l'importance de la communication devient évidente, c'est-à-dire l'expression de soi dans la spontanéité et la sociabilité et certainement plus dans un conformisme de l'expression à des modèles tout faits, inspirés par le professeur ou les manuels. Spontanéité évidemment liée à la situation vécue ici et maintenant par l'élève.
- 3) Parce que l'oral est lié à l'affectivité. L'oral est le lieu d'expression des désirs et des sentiments, un lieu donc privilégié du déblocage de l'enfant. Ceci à condition qu'il puisse s'exprimer librement, à son niveau de connaissances, sans répression ni esprit de sélection ou de compétition et sans être ni déprécié ni loué. Sinon seuls osent parler ceux qui savent déjà et les muets resteront muets. Au professeur et à l'école de lui fournir les moyens de s'exprimer (connaissances et petits groupes d'élèves) en s'adaptant à son niveau et à son âge mental.

Les élèves d'ailleurs souhaitent que le cours de langue soit un lieu privilégié de la parole et que la culture qu'on leur y donne soit adaptée aux aspirations de leur âge.

Ils ont donc droit à des effectifs restreints pour ces cours, sinon on assiste au blocage de la parole ; or sans parole, pas de communication.

Toutes ces remarques expliquent l'importance que j'accorde à l'oral. J'y vois l'occasion de donner aux enfants un pouvoir par le langage et sur le langage. Je souhaite en plus de l'acquisition du langage utilitaire, leur apprendre à jouer avec le langage et à organiser leur pensée. Le cours oral me paraît donc être le lieu privilégié de ces acquisitions.

PEDAGOGIE DE L'ORAL ET DE L'ECRIT

La comparaison d'une bande enregistrée et d'un texte écrit fait apparaître des différences profondes entre la langue parlée et la langue écrite. Il est donc évident qu'il faut apprendre aux élèves que l'organisation du discours parlé n'est pas la même que celle du discours écrit.

- 1) L'oral est le lieu privilégié de la vie en société
Pour un professeur privilégier l'oral, c'est abattre les murs de l'école, c'est faire participer l'élève au rythme de la vie, aux mass-média, au monde et à l'époque où il vit, c'est le traiter déjà en adulte.

En agissant ainsi le professeur perd son rôle traditionnel de détenteur de savoir en face d'élèves supposés ignorants, rapport qui évidemment interdit une véritable prise de parole avec celui qui a le pouvoir. Il peut alors y avoir communication entre égaux.

Placé sur un plan d'égalité avec ses élèves, le professeur se met alors à leur écoute, se gardant bien de casser la spontanéité de l'élève, par des interventions (autoritaires ou pas) et surtout en évitant d'imposer ses modèles personnels, sinon, c'est immédiatement le blocage et le silence. Le professeur donc écoute, relance le dialogue, mène le jeu, reste neutre le plus possible.

- 2) Pédagogie de l'écrit

L'écrit est par contre davantage lié à l'histoire, au passé. Privilégier l'écrit, c'est donner accès à la culture du passé ; c'est risquer d'isoler l'enfant d'un monde sans cesse en mutation, de l'isoler aussi des autres enfants de sa classe.

La préférence du professeur pour l'oral ou l'écrit est donc significatif de ses options personnelles profondes.

Mais bien sûr aussi, chaque professeur se sent tenu de travailler en classe l'un et l'autre. Cependant la part donnée à l'un ou l'autre, l'articulation de l'un sur l'autre sont des choix décisifs dans la conception de l'école.

Il y a nécessité de conserver l'écrit, mais en le renouvelant car semblable pédagogie, donnant une large part à la langue parlée, entraîne forcément une autre pédagogie de l'écrit :

L'école traditionnelle donnait à l'écrit l'image de prestige, avec en corollaire, la vénération de la grammaire la plus puriste, de l'orthographe la plus parfaite et de la littérature « classique » seule digne d'être étudiée en classe.

Dans ce but, on imposait aux élèves des grammaires compliquées, pleines de règles aux termes presque incompréhensibles, de longues heures de dictées, des lectures de morceaux choisis de littérature « noble » et scolarisée, d'exercices de grammaire artificiels fondés sur le bon usage etc...

L'écrit traditionnel imposait une langue unique et affirmait qu'elle était la seule acceptable.

Tout cela est bien sûr dépassé, désuet et contesté par tous (professeur et élèves). On en voit trop le caractère répressif, décourageant, artificiel et érudit. L'écrit traditionnel signifiait écrire sans fautes. L'attention accordée à l'oral, si souple, si divers, a notablement contribué à faire évoluer l'écrit et à le rapprocher de la vie réelle !

3) Mais alors comment écrit-on maintenant en classe, quoi et pourquoi ?

— On écrit parce qu'à partir d'un certain moment le « bain de langue » qu'est l'oral ne suffit plus.

Parce qu'à un certain moment, l'élève comprend la nécessité du passage à l'écrit pour fixer un message, au besoin pour le modifier, et pour le conserver.

Mais toute production écrite doit être étroitement liée à la langue orale et à la lecture en classe et non pas s'élaborer parallèlement sans « ponts » entre les deux.

C'est en fonction de l'oral, que les élèves doivent apprendre à écrire un message et à jouer avec la langue pour changer les personnages, les points de vue, les situations, les moments dans le temps etc... C'est aussi dans l'écrit que l'imagination doit jouer un rôle prépondérant puisqu'elle est l'expression de la créativité de l'enfant qu'il est si précieux de préserver.

Dans cette optique, tout travail fait en classe, même sous forme de jeu, est du travail sérieux.

— La grammaire, sous formes d'exemples et de règles ennuyeuses, par contre est-elle réellement du travail sérieux, c'est-à-dire positif, « payant » ? Ne confondons-nous pas souvent ennui avec sérieux ?

Faut-il réellement continuer « à faire de la grammaire pensum » ?

Ces règles compliquées, cette nomenclature aride ne sont pas indispensables à l'acquisition d'une langue correcte. Alors pourquoi renoncer à faire « de la grammaire » paraît-il à certains comme renoncer à la culture, voire renoncer à penser ?

Pour ma part, je ne fais pas avec mes élèves de la grammaire « pour la grammaire », je préfère « travailler sur la langue » en situation avec eux.

— Qu'est-ce à dire ?

C'est entraîner les élèves à manier la langue parlée et écrite dans toutes les situations de la parole et de l'écriture et non pas à des moments artificiellement choisis (ex. heures de grammaire séparées). C'est lors de cet entraînement que l'enfant voit les contraintes du langage écrit et qu'il comprend, peu à peu, la nécessité, s'il veut écrire, de savoir les temps, les pronoms etc... Il prendra alors sa grammaire comme une nécessité de la communication.

C'est pourquoi seuls sont fructueux les exercices de grammaire liés aux véritables situations vécues par l'enfant. C'est dire aussi combien sont inutiles et arides les exemples rédigés une fois pour toutes...

C'est à l'occasion des dialogues et lectures en classe que l'enfant apprend à rédiger... il s'agit là évidemment d'un apprentissage lent mais progressivement de plus en plus complexe...

— Mais alors que devient dans l'écrit l'orthographe ?

De véritable « mythe social », l'orthographe si compliquée du français, serait-elle devenue « objet de musée » dans cette nouvelle pédagogie ?

Si elle n'est plus guère enseignée nulle part sous la forme de la dictée traditionnelle, c'est à cause de l'abus qu'on en a fait dans le passé, abus qui fut poussé jusqu'à l'absurde.

L'orthographe a en effet trop longtemps conditionné l'apprentissage du français.

Actuellement il ne s'agit pourtant pas de laisser écrire n'importe comment mais d'être conscient que l'orthographe est une activité linguistique complexe.

Que de ce fait elle exige une attention constante mais pas au dépens de la créativité et de la spontanéité dans la production de l'écrit. Qu'importent quelques fautes dans une rédaction réussie ? D'ailleurs si les dictées étaient si efficaces, tous les Francophones, qui en ont fait tant à l'école seraient tous des modèles, or c'est la plupart du temps le contraire... On les a seulement dégoûtés d'écrire, en faisant de l'orthographe une religion.

Actuellement en France, même les Inspecteurs généraux de l'Education Nationale contestent la dictée traditionnelle.

Pour l'orthographe aussi il faut trouver un juste milieu.

Comment apprendre l'orthographe actuellement ?

C'est en analysant ses erreurs, et par des exercices portant sur la phonie et graphie des mots qu'on arrive peu à peu à une orthographe correcte.

Donc, l'orthographe, subordonnée et fonction de l'apprentissage de la langue, n'a plus l'importance démesurée que l'école traditionnelle lui accordait.

D'un véritable mythe social, la voici à sa vraie place, celle d'un code à apprendre parmi d'autres et peu à peu.

Dernier point de cette nouvelle pédagogie du français :

LA LECTURE. Que faut-il lire en classe, quels livres leur choisir ?

Bien sûr la « grande littérature », c'est-à-dire celle du passé a cessé d'être l'objet de l'intérêt exclusif de la vie scolaire.

Sachant qu'une majorité des enfants répugne à lire, nous nous efforçons d'abord de leur donner le goût de lire, en réalisant que celui-ci ne risque pas de s'éveiller si on ne favorise en classe que la lecture des chefs-d'œuvre du passé.

Pour que l'enfant se mette à lire il faut, en plus d'un environnement socio-culturel favorable, que la lecture devienne pour lui source de plaisir, donc qu'on le motive en lui donnant des histoires adaptées à son âge et à son univers, et ceci en classe également.

Il faut aussi lui faire lire tout, afin de lui fournir le moyen de comprendre tous les messages de son époque, du poème au graffiti, de la bande dessinée, au roman, du journal à l'annonce publicitaire. Car c'est pour l'enfant conquérir un pouvoir, son intégration au monde adulte, tout en garantissant son autonomie.

En conclusion, le langage c'est avant tout la communication.

Dans cette optique, l'écrit ou l'oral ? Cela devient un faux problème. Il faut décroquer, oublier les images de marque. Il faut travailler sur la langue et ses différents registres.

Travailler pour l'élève c'est d'abord parler puisque c'est par la parole que se structure la personnalité de l'enfant, mais c'est aussi écouter, lire, écrire. Pour le professeur c'est écouter ceux qui traditionnellement l'écoutaient et se taisaient et c'est aussi chercher les moyens d'un travail qui permette aux élèves de communiquer de mieux en mieux.

Travailler c'est bien sûr se référer aux normes admises mais surtout essayer de faire vivre le cours de français comme un moment heureux dans un univers ouvert sur le monde quotidien des élèves.

Cl. BABICS
(Bruxelles)

Zur Aufgabenstellung in der mündlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

0 Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen zu Form und Inhalt der mündlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache (1) sollen zum einen die in Heft 53 dieser Zeitschrift (2) gemachten Vorschläge ergänzen ; zum anderen sollen sie einige Gedanken aus Vorträgen und Diskussionen der letzten « Jahrestagung » DaF » (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz 9.-11.6.1977) wiedergeben. Eines der beiden Schwerpunktthemen dieser Tagung war den Fragen des mündlichen Sprachgebrauchs gewidmet, besonders seiner Vermittlung und seiner Bewertung in Prüfungen (3).

1 Ziel der mündlichen Abiturprüfung im Fach DaF

Wenn man von der Feststellung Piephos ausgeht, daß sich das menschliche Sprachverhalten « im Verhältnis von 8:7:4:2 in Bezug auf die Sprachanwendungsbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben » (4) gliedert, so folgt daraus auch für den fremdsprachlichen Unterricht eine besondere Betonung des gesprochenen Wortes, eine Tendenz, der Lehrwerke, Lehrpläne und Prüfungsordnungen in den letzten Jahren immer mehr Rechnung tragen. Zwar kommt an den Europäischen Schulen der mündlichen Komponente in der Abiturprüfung 1. Fremdsprache angemessenes Punktegewicht zu, doch fehlt in der 2. Fremdsprache eine mündliche Abschlußprüfung, d.h. Hörverstehen und Sprechen werden zu wenig berücksichtigt, da sie nur als Teil der Vornote in die Gesamtbeurteilung des Schülers eingehen. Diese durch die Prüfungsordnung herbeigeführte unterschiedliche Behandlung von erster und zweiter Fremdsprache erscheint wenig sinnvoll (5) ; in einer lebenden Sprache können bestimmte Fertigkeiten nur durch Gesprochenes überprüft werden. Eine Sprachprüfung DaF sollte also — falls die Lernziele nicht ausdrücklich anderes festlegen (6) — obligatorisch einen mündlichen Prüfungsteil umfassen und dadurch das Leistungsprofil des Schülers vervollständigen.

Das « Memorandum betreffend die Europäische Reifeprüfung » gibt den « Sinn der Prüfung » (7) nur sehr global und vage an : « Die Prüfungen müssen erlauben, die Urteilskraft und die Intelligenz der Kandidaten mindestens ebenso zu beurteilen wie seine Kenntnisse » ; spezielle Hinweise auf das Ziel der mündlichen Prüfung fehlen. Für die Fremdsprachen wird man aber davon ausgehen dürfen, daß im mündlichen Teil in erster Linie diejenigen Lernziele abgedeckt werden sollten, die im schriftlichen Teil nicht geprüft werden bzw. nicht geprüft werden können.

2 Lernziele im Fach DaF : mündlicher Bereich

2.1 Allgemeine Überlegungen zur Lernzieldiskussion im Fach DaF

Zur Aufgabe der Fremdsprachen-Curriculumforschung gehört u.a. die Beschreibung des Sprachverhaltens, das man von einem Schüler nach x Jahren Unterricht (zu y Wochenstunden) erwarten kann; aus einer solchen Festlegung lassen sich dann Lerninhalte, Formen der Lernorganisation und Prüfungsanforderungen sinnvoll ableiten.

Während solche Lernzielbestimmungen im Fach DaF für einige Gruppen bereits vorliegen, z.B. für ausländische Studenten an deutschen Universitäten und ausländische Arbeitnehmer (8), fehlt eine genauere Beschreibung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die beispielsweise ein französischer Abiturient einer Europäischen Schule nach 12 Jahren Deutschunterricht nachweisen sollte. Der geltende Lehrplan für Deutsch als 1. Fremdsprache (9) legt zwar Lernziele, Unterrichtsmethoden und Lerninhalte für die Unterstufe detailliert fest, vernachlässigt aber Mittel- und Oberstufe. Eine Lernzielbeschreibung für die oberen Klassen müßte einerseits von allgemeinen Überlegungen zum Sinn des Unterrichts DaF ausgehen (Bildungswert des Faches, Hilfestellung bei Einsichten in die Struktur der Muttersprache und beim Erlernen anderer Fremdsprachen usw.); andererseits müßten vorab Punkte geklärt werden, die speziell die Europäischen Schulen betreffen:

- Welche Funktion kommt der deutschen Sprache innerhalb der Europäischen Schulen zu (z.B. als Ergänzungssprache, als Kommunikationsmittel), wobei lokale Unterschiede zu berücksichtigen sind (Karlsruhe, München)?
- Wie verwerten Abiturienten der Europäischen Schulen später die erlernte Sprache beruflich (10) und privat?

Solange nicht in einem curricularen Lehrplan festgelegt ist, was der Unterricht DaF an den Europäischen Schulen anstrebt, können sich Lernzielbeschreibungen nur in einem sehr allgemeinen Rahmen bewegen; im folgenden sollen einige solche Beschreibungen für den mündlichen Bereich der Fremdspracherwerbs gegeben werden.

2.2 Fachliche Kenntnisse

Einen breiten Raum nehmen im Oberstufenunterricht DaF Themen aus den Gebieten Landeskunde (v.a. politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen der deutschsprachigen Länder), Sprachreflexion und deutsche Literatur ein. Da aber in einer zentral gestellten Prüfung, wie im schriftlichen Teil der Europäischen Reifeprüfung, die Fragestellungen nur sehr allgemein gehalten werden können, bieten sich die im Unterricht gesetzten landeskundlichen Schwerpunktthemen als Inhalte des Kolloquiums an. Ziel der Prüfung sollte aber nicht bloße Reproduktion des angeeigneten Wissens sein; der Schüler sollte zumindest die Lernzielebene Reorganisation (11) erreichen, d.h. die Kenntnisse umgesetzt (z.B. unter anderen Gesichtspunkten zusammengefaßt) in das Gespräch einbringen. Wenn der Schüler weiß, daß der Inhalt der Prüfung engen Bezug zum vorangegangenen Unterricht hat und von ihm Kenntnisse aus bestimmten Themenkreisen verlangt werden, wird er seine Vorbereitung für die mündliche Prüfung zielgerichteter anlegen, als wenn ihn als Aufgabe lediglich erwartet: Sprechen in deutscher Sprache. Zu erwägen ist auch die Einführung eines vom Schüler selbst gewählten Spezialgebietes für die mündliche Prüfung (z.B. Pressewesen in der BRD), für das er sich selbständig und langfristig vorbereiten könnte.

2.3 Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im mündlichen Bereich

Ist es Aufgabe der schriftlichen Prüfung v.a. die Lernzielkomplexe « Leseverstehen » und « Schreibfertigkeit » zu kontrollieren, so sollte im mündlichen Teil in erster Linie die kommunikative Kompetenz des Schülers bewertet werden. Piepho definiert sie als oberstes Lernziel vom pragmalinguistischen Standpunkt aus: « Kommunikative Kompetenz ist die umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, d.h. die Bedeutung und die Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und eigene Absichten in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken » (12).

2.3.1 Hörverstehen

Voraussetzung für angemessenes Reagieren ist die Fähigkeit, in der Zielsprache Gesprochenes verstehend aufzunehmen. Diesem Sprachanwendungsbereich kommt für die meisten Lerner die größte Bedeutung zu, man denke nur an das Hören von Nachrichtentexten in der Fremdsprache oder an die verschiedenartigsten Situationen bei einem Auslandsaufenthalt; für Schüler der Europäischen Schulen ist diese Fertigkeit im ergänzungssprachigen Geographie- und Geschichtsunterricht besonders wichtig und sollte dementsprechend im Fremdsprachenunterricht immer wieder in den verschiedenen Varianten (13) geübt werden. Dabei ist zu bedenken, daß die Anforderungsstufe im Hörverständnis recht hoch sein muß, da hier — im Gegensatz zur Sprachproduktion, wo der Sprecher elementare Strukturen verwenden kann, um verstanden zu werden — Nuancen wichtig sind. Am Ende der Ausbildung soll der Schüler (im Idealfall) fähig sein, bei einmaligem Hören den Sinn einer Aussage zu erfassen, die ihm in dieser sprachlichen Strukturierung zum erstenmal begegnet.

Die Bedeutung des Hörverständnisses wird von den Lehrbuchautoren immer mehr berücksichtigt: Nicht nur in den audiovisuell konzipierten Unterrichtswerken für Anfänger kommt dem Hörverständnis eine wichtige Rolle zu, auch in neueren Lehrbüchern für Fortgeschrittene sind Hörverstehensübungen integrierter Bestandteil (14); daneben erscheinen jetzt auch für den Unterricht DaF lehrbuchunabhängige Tonbandproduktionen, die an Texten mit steigendem Schwierigkeitsgrad das verstehende Hören schulen wollen (15).

Die Einzelfaktoren, die den Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes bestimmen, lassen sich zwei Komplexen zuordnen: der Textstruktur (a — c) und der Realisierung des Textes (d — e); sie bedingen sich gegenseitig und lassen sich nur in ihrem Wirkungszusammenhang erfassen:

a) Textgegenstand

Ein wissenschaftlicher Text wird an den Prüfung höhere gedankliche Anforderungen stellen als ein Alltagsgespräch.

b) Texttyp

Texte der freien Rede (z.B. Diskussionen, Gespräche) enthalten mehr Redundanzen, sind deshalb leichter verständlich als Sprechtexte, die zum Vorlesen bestimmt sind und die Aussagen oft sehr stark komprimieren (z.B. Vorträge, Nachrichtentexte). Allerdings ist es bei « unscripted » Texten meist schwieriger, die Sprecherabsicht zu erkennen.

c) Sprachstruktur

Im allgemeinen kann man sagen, daß ein Text umso schwerer wird, je weiter er sich in Lexikon, Idiomatik und Syntax vom normalen Sprachgebrauch (16) entfernt.

d) Aussprache und Intonation

Individuelle Aussprachebesonderheiten (z.B. « S »-Fehler) erschweren das Hörverstehen ebenso wie regionale Normabweichungen (z.B. dialektale Vokalfärbungen, umgangssprachliche Bindungen). Andere Formen des « Rauschens », d.h. der Kommunikationsstörung durch äußere Einflüsse (z.B. durch Nebengeräusche), können in diesem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben, da sie in der Prüfungssituation keine Rolle spielen.

e) Sprechtempo

Neuere Untersuchungen (17) haben für das Deutsche ein mittelschnelles Sprechtempo von 130 Wörtern pro Minute festgestellt, wobei dieser Zahlenwert allein wenig Aussagekraft hat, da für das Hörverstehen Zahl und Länge der Sprechpausen sowie die Menge der Informationen eines Textes in Relation zur Sprechgeschwindigkeit gesehen werden müssen.

2.3.2 Sprechfertigkeit

Auch im Komplex Sprechen muß man zwischen mehreren Zielfertigkeiten unterscheiden, die schon in der Muttersprache sehr verschieden ausgebildet sein können :

a) Bloße Reproduktion von vorgegebenem Sprachmaterial (Vorlesen)

Es wird verlangt, daß ein Text vorbereitet (oder spontan) so vorgelesen wird, daß ihn ein Hörer, der ihn nicht vor sich liegen hat, ohne Schwierigkeiten versteht. Erforderlich dafür sind eine gewisse Flüssigkeit des Sprechens, die phonetische Korrektheit der Aussprache und die Beherrschung bestimmter Intonationsmuster (z.B. Frage, Hervorhebung sinnbetonter Wörter). Sie sind auch Voraussetzung für die Beherrschung der beiden folgenden Typen des Sprechens.

b) Monologisches Sprechen

In den meisten Fällen dominiert hierbei die darstellende Funktion der Sprache. Der Sprecher soll, ohne Unterbrechung durch einen Gesprächspartner, Sätze mit dem Ziel aneinanderreihen, über einen Gegenstand in einem größeren Gedankenbogen zusammenhängend zu referieren (z.B. (Erläuterung einer These).

c) Dialogisches Sprechen

Der Sprecher muß sich in einer Dialogsituation behaupten, d.h. Redeanstöße verarbeiten, kommunikative Absichten einschätzen, auf Zwischenfragen spontan reagieren, visuelle Hilfen verstehen, die eigenen Aussagen korrigieren, eventuell selbst die Gesprächsinitiative übernehmen. Hierbei muß er zeigen, daß ihm die besonderen Mittel der gesprochenen Sprache aktiv zur Verfügung stehen (Gesprächsfloskeln, Abtönungspartikel, elliptische Formulierungen, Wechsel des Sprechtempos und der Intona-

tionsmuster usw.). Unterrichtswerke, die vom pragmlinguistischen Ansatz ausgehen, haben in diesem Bereich ihren Schwerpunkt und üben systematisch partnertaktisches Sprachverhalten (z.B. Formeln des Widersprechens, des Präzisierens) (17).

3 Die Teile der mündlichen Prüfung

In der mündlichen Prüfung soll festgestellt werden, in welchem Grad die genannten Lernziele vom Schüler erreicht wurden. Diese Kontrolle ist in sehr verschiedener Weise möglich. Eine Möglichkeit soll die Beschreibung des Prüfungsablaufes aufzeigen, wie er im mündlichen Abitur DaF (Varese 1977) als Rahmen diente. Der Vorteil der Vergleichbarkeit bei der Leistungsmessung überwog gegenüber den Nachteilen eines solchen Verlaufsschemas. Wichtig ist natürlich, daß die Schüler mit den einzelnen Aufgabentypen durch den vorangegangenen Unterricht vertraut sind, auf die Prüfungsmodalitäten vorbereitet und über die maßgeblichen Bewertungskriterien informiert werden. Die Vorschläge lehnen sich an Modelle an, die seit einiger Zeit Fremdsprachenprüfungen (auch DaF-Prüfungen) zugrundegelegt werden (18).

3.1 Ablauf der Prüfung

Nachdem der Schüler einen der ihm zur Auswahl stehenden Umschläge mit der Textvorlage gezogen hatte, begann die 20-minütige Einlese- und Vorbereitungszeit (19). Während dieser Zeit waren zwei Aufgaben zu erfüllen : er sollte sich erstens — angeregt durch sprachliche oder auch nichtsprachliche Stimuli — zu einem Problemkreis Stichwörter notieren, die ihm später in der Prüfung als Material für ein Kurzreferat dienten ; zweitens sollte er einen kurzen Text (nicht länger als 200 Wörter) unter einem bestimmten Gesichtspunkt durchlesen ; die Leitfrage war später Einstieg zum eigentlichen Prüfungsgespräch. Die beiden Aufgaben entstammten demselben Rahmenthema (z.B. Fernsehen), um zu vermeiden, daß sich das Prüfungsgespräch in inhaltliche Einzelteile auflöste. Die Rahmenthemen waren den Schülern vorher bekannt : sie bildeten die inhaltlichen Schwerpunkte des vorangegangenen Unterrichts.

Offen bleibt, ob in der mündlichen Prüfung DaF — analog zur mündlichen Abiturprüfung in der Muttersprache — literarische Texte und Sachtexte zur Auswahl vorgelegt werden sollen. Wenn in diesem Falle nur Sachtexte ausgewählt wurden, so aus der Überlegung heraus, daß literarische Texte oft einfache Äußerungen blockieren, weil man besonders tiefe Gedanken hinter ihnen vermutet ; auch besteht leichter die Gefahr, sie zur Textanalyse zu « mißbrauchen », also zu einer Aufgabenform, die bereits im schriftlichen Teil der Prüfung im Mittelpunkt stand. Außerdem werden in Sachtexten die Probleme meist direkter und deutlicher angesprochen als in fiktiven Darstellungen. Wichtig bei der Auswahl der Texte für die mündliche Prüfung ist, daß sie dem Schüler einen leichten inhaltlichen Zugang erlauben, wenn möglich, für ihn relevante Themen behandeln. Ein Prüfungstext ist umso geeigneter je mehr Diskussionsansätze er bietet und je mehr Freiräume er für Assoziationen läßt ; deshalb sind manchmal einseitige Texte, die eine Stellungnahme des Schülers herausfordern, günstiger als objektiv ausgeglichene, glatte.

Den Prüfungen lag zwar ein grob festgelegtes Verlaufsschema zugrunde, doch war die Dauer der einzelnen Abschnitte variabel. In den meisten Fällen verliefen die Prüfungen folgendermaßen : Für das einleitende Kurzreferat (Aufgabe 1 des Angabeblattes) war den Schülern eine Richtzeit genannt

worden (5 Minuten); anschließend las der Prüfling den Text (Aufgabe 2) ganz oder teilweise vor. Der Rest der Zeit war mit Ausnahme einer zwei- bis dreiminütigen Unterbrechung durch die Hörverständnisprüfung dem dialogischen Sprechen gewidmet, wovon die letzten (meist 3) Minuten einem im Unterricht gelesenen und besprochenen literarischen Werk vorbehalten waren (20).

3.2 Kurzvortrag

Im ersten Prüfungsteil sollte der Schüler zeigen, daß er fähig ist, verständlich und zusammenhängend über ein Thema zu sprechen, das in gedanklichem Bezug zum Unterricht stand, im übrigen aber so offen gestellt war, daß sich keine inhaltlichen Schwierigkeiten bei der Bearbeitung ergaben. Die verbale oder nicht-verbale Vorgabe war lediglich als Sprechreiz gedacht. Solche Impulse zu freiem Sprechen können ausgehen

- von kurzen sprachlichen Informationen (z.B. Reizwörtern, Schlagzeilen aus Zeitungen, Thesen mit Gegenthesen);
- von Zahlenmaterial (z.B. Statistiken);
- von Zeichnungen, Karikaturen und Fotos (21);
- von graphischen Darstellungen (z.B. Diagrammen, Strukturskizzen) (22).

Wenn für diesen Prüfungsteil das Wort « Kurzvortrag » — das zweifelsohne zu hoch gegriffen ist — verwendet wurde, so vor allem im Hinblick auf die Zielerwartung: der Schüler sollte sich zusammenhängend äußern und nicht nur Einzelsätze produzieren. Neben der Breite der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel und der Flüssigkeit der Darstellung wurde v.a. der innere Zusammenhang der Aussagen bewertet (Folgerichtigkeit, Gebrauch der Konjunktionen, Einbauen der notierten Stichwörter in den Sprachzusammenhang, Anordnung von Thema und Rhema usw.). Demgegenüber fiel die inhaltliche Komponente nicht zu stark ins Gewicht. Der Schüler konnte innerhalb der Thematik die Akzente selbst setzen; ein Abgleiten in Randprobleme und kleinere Verschiebungen der Fragestellung wurden toleriert; für inhaltliche Vollständigkeit und Geschlossenheit im Aufbau reichten weder Vorbereitungs- noch Prüfungszeit aus. Wünschenswert war, daß der Schüler seinen eigenen Standpunkt zur Thematik darstellen und allgemeine Aussagen durch Beispiele verdeutlichen konnte.

3.3 Lesen des vorbereiteten Textes

Das laute Lesen bzw. Anlesen des in der Vorbereitungszeit erarbeiteten Textes sollte einerseits dem Prüfung Gelegenheit geben, sich den Inhalt wieder ins Gedächtnis zu rufen, ermöglichte andererseits dem Prüfenden, sich auf einen isolierten Teilbereich (Artikulation und Intonation) zu konzentrieren, auf Fertigkeiten, die zwar auch an anderen Schüleräußerungen überprüft werden können, meist aber durch Elemente des Inhalts, des Wortschatzes usw. überlagert werden.

Oberstes Kriterium für die Beurteilung der Lesefertigkeit (23) muß die Sicherung des Verständnisses sein; daraus leiten sich die Teilkriterien ab: Qualität der Lautung und Intonation, Sinngliederung des Satzes, Flüssigkeit des Sprechens. Günstig erwies sich in den mündlichen Prüfungen, wenn einer der Beurteiler, dem der Text unbekannt war, die Vorlage nicht mitlas und den Inhalt nur aus dem Gehörten zu verstehen versuchte; dabei fielen verständniserschwerende Ausspracheverstöße besonders auf.

In den letzten Jahren wurden zwar Aussprachetests entwickelt, die eine sehr differenzierte Überprüfung der Lautung zulassen (z.B. Spellingtests mit

der Isolierung ganz bestimmter Problemlaute) (24) und durch Standardisierung große Objektivität erreichen, doch würden solche meist im Sprachlabor durchgeführten Tests organisatorisch und inhaltlich den Rahmen sprengen und einen enormen Arbeitsaufwand vom Prüfenden verlangen — die Tests müßten ja z.B. auf die verschiedenen Ausgangssprachen der Schüler ausgerichtet sein — so daß sie z.Zt. für die mündlichen Fremdsprachenprüfungen an den Europäischen Schulen nicht praktikabel erscheinen.

3.4 Prüfungsgespräch

Nach monologischem Sprechen und Vorlesen sollte der Schüler im weiteren Verlauf die Fähigkeit unter Beweis stellen, ein Gespräch über ein Themengebiet zu führen, das inhaltlich vorbereitet war. Ausgangspunkt bildete eine Leitfrage zu dem kurzen Text (25), den der Schüler in der Vorbereitungszeit gelesen hatte; die Richtung des Gesprächs sollte aber möglichst offen bleiben. Das Zugrundelegen eines Textes hat den Vorteil, daß man, wenn das Gespräch ins Stocken gerät, immer wieder zwanglos an ihn anknüpfen kann. Wie aber schon oben erwähnt, sollte der Text nicht als Steinbruch für eine Textanalyse verwendet werden; Fragen zu grammatikalischen Besonderheiten, zu Stilmitteln des Autors usw. schlossen sich ja bereits an den Text im schriftlichen Teil der Reifeprüfung an.

Wichtig ist, daß trotz der besonderen Situation der Prüfung versucht wird, ein günstiges kommunikatives Klima herzustellen. Der Schüler sollte das Gefühl haben, daß er über die vom Lehrer vorgelegten Fragen laut nachdenken kann und nicht wie in einem Frage-und-Antwort-Spiel inhaltlich und sprachlich fertige Ergebnisse liefern muß. Zum Erreichen einer echten Gesprächssituation ist es aber auch nötig, daß der Prüfende das « mitteilungsbezogene » Sprechen (26) in den Vordergrund stellt, d.h. echtes Interesse an den Schüleräußerungen zeigt, sie ernsthaft diskutiert und durch geeignete Fragestellungen einen persönlichen Bezug zum Prüfling herstellt. Hierzu gehören z.B. Fragen, zu deren Beantwortung der Schüler über seinen Standort und sein Verhalten reflektieren muß. Zum Rahmenthema « Arbeit » könnte er etwas über seine Vorstellungen vom künftigen Beruf gefragt werden, über Formen familiärer Einflußnahme bei der Berufswahl, über Rückwirkungen des väterlichen Berufs auf die Situation der Familie usw. Im übrigen ist es wohl kaum möglich, verbindliche Regeln für ein gutes Prüfungsgespräch aufzustellen, die über den organisatorischen Rahmen hinausgehen; es wird zu stark vom individuellen Schüler-Lehrer-Verhältnis geprägt.

Deshalb stellen sich auch der Bewertung im besonderen Maße Hindernisse in den Weg; nur allzu viel hängt vom Ausmaß der Hilfestellung durch den Prüfenden ab (überdeutliches Artikulieren, Verwenden von Redundanzen usw.). Dies einfließende Nichtvergleichbare und Unwägbara muß man aber in Kauf nehmen, wenn man die komplexe Prüfungsform « Gespräch » anstrebt (27), in der sich — ähnlich wie beim freien Schreiben im schriftlichen Bereich — verschiedene Elemente überlagern:

a) Inhalt

Für das Prüfungsgespräch gilt wie schon für das Kurzreferat: Die inhaltliche Komponente sollte — solange die Prüfungsordnung keine Spezialgebiete vorsieht — bei der Bewertung nicht überbetont werden. Fachliche Kenntnisse sind zwar für ein sinnvolles Gespräch, das über bloßes Parlieren hinausgeht, nötig, können aber die sprachlichen Fertigkeiten nicht ersetzen.

b) Hörverständnis

Richtiges Verstehen ist die Voraussetzung für richtiges Reagieren in einer bestimmten Kommunikationssituation. Schwierigkeiten im Bereich Hörverstehen lassen sich entweder aus Rückfragen direkt erkennen (« Ich habe die Frage nicht verstanden ») oder aus falschen Reaktionen indirekt erschließen. Um festzustellen, inwieweit der Schüler fähig ist, Varianten innerhalb der Standardsprache zu verstehen, sollten sich nach Möglichkeit alle Prüfer am Gespräch beteiligen.

c) Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel

Unter diesem Begriff sollen die Bereiche Wortschatz, Idiomatik und Morphosyntax zusammengefaßt werden. Bewertet werden Korrektheit, Differenziertheit, Angemessenheit und Eigenständigkeit. Besondere Bedeutung kommt dem Gebrauch phraseologischer Strukturen zu, die für das Gespräch kennzeichnend sind (28).

d) Geläufigkeit im freien Sprechen

Pausen, Selbstkorrekturen und das Suchen nach geeigneten Wörtern sind noch keine Hinweise auf mangelnde Geläufigkeit; in Alltagsgesprächen von Benutzern der Primärsprache finden sich gleichfalls solche Retardierungen. Geläufigkeit ist auch nicht mit Sprechtempo gleichzusetzen. Man erkennt sie vielmehr daran, daß der Schüler — trotz aller Formulierungsschwierigkeiten — in Sinneinheiten spricht, Intonationsmuster richtig einsetzt und im phonetischen Bereich sicher ist. Fehlende Sprechgeläufigkeit wird in den meisten Fällen den Schluß zulassen, daß sich der Schüler im vorangegangenen Unterricht, in dem er ja diese Fertigkeit erwerben sollte, weitgehend passiv verhalten hat.

e) Gesprächsstrategie

Ein echtes Gespräch läuft nie als bloßes Frage-und-Antwort-Spiel ab. Es wird deshalb vom Gesprächspartner, hier dem Schüler, erwartet, daß er von sich aus zur Steuerung des Gesprächs beiträgt (z.B. durch Gegenfragen, die eine Präzisierung verlangen). Negativ muß aber bewertet werden, wenn der Schüler das Gespräch in einen Monolog umzufunktionieren versucht, um auf diese Weise sprachlich und inhaltlich vorbereitetes Material in der Prüfung unterzubringen.

3.5 Prüfung des Hörverständnisses

Zwar werden während der gesamten Prüfung Anforderungen an das Hörverständnis gestellt, doch ist es für den Prüfenden im Augenblick des Gesprächs meist sehr schwierig zu erkennen, ob eine nicht auf die Frage eingehende Schüleraussage auf fehlerhafter Rezeption oder fehlerhafter Produktion beruht; deshalb empfiehlt es sich, die Teilfertigkeit Informationsaufnahme gesondert zu überprüfen. An Schulen mit entsprechender Ausstattung wird das Hörverstehen im Sprachlabor getestet, da hier gleiche Bedingungen gegeben sind. Da in Varese kein Sprachlabor vorhanden ist, wurde den Schülern an geeigneter Stelle innerhalb des Prüfungsgesprächs ein kurzer Text vorgelesen, der sich in das Rahmenthema einfügte (siehe die beiden Beispiele im Anhang III). Danach wurden dem Schüler Informationsfragen gestellt, die sowohl auf das Global- als auch auf das Detailverständnis zielten. Natürlich muß diese Prüfungsform vorher im Unterricht gründlich geübt worden sein. Die Problematik des Verfahrens liegt darin,

daß die Prüfungsbedingungen für die einzelnen Schüler unterschiedlich sind: Die Hörtexte werden in ihrem Schwierigkeitsgrad nie ganz gleich sein, und das Vorlesen dieser Texte wird nicht immer unter den gleichen Bedingungen erfolgen (Sprechtempo, Nebengeräusche, Deutlichkeit der Artikulation usw.).

4 Die Bewertung der Schülerleistung

Bereits im vorigen Kapitel klang immer wieder das Thema der Bewertung mündlicher Leistungen durch; die folgenden Abschnitte wollen den Blick noch einmal auf grundsätzliche Fragen dieser Problematik lenken.

4.1 Schwierigkeiten bei der Bewertung mündlicher Leistungen

Der Tendenz in der Fremdsprachendidaktik der letzten Jahre, die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, steht die Unsicherheit bei der Bewertung gegenüber. Die am Zwang verwaltungsgerichtlicher Nachprüfbarkeit orientierten Bestimmungen für Fremdsprachenexamina, wie sie z.Zt. in vielen Bundesländern gelten, dokumentieren Ratlosigkeit: Obwohl über die Gleichrangigkeit schriftlicher und mündlicher Leistungen weitgehender Konsens herrscht, und obwohl die neuerstellten curricularen Lehrpläne immer wieder als wichtiges Lernziel die Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation betonen, wird die schriftliche Schülerleistung meist viel stärker gewichtet. Die Schwierigkeiten bei der Bewertung mündlicher Leistungen im Hinblick auf Objektivität und Transparenz haben immer stärkere Hoffnungen auf Testformen setzen lassen; diese Hoffnungen haben sich in bestimmten Teilbereichen erfüllt. Zwar können Testbatterien manche Fertigkeiten differenziert und objektiv messen (29) — und auch empirische Untersuchungen haben den Nachweis erbracht, daß zwischen guten/schlechten Teilleistungen und guten/schlechten komplexen sprachlichen Leistungen eine hohe Übereinstimmung besteht (30) —, doch stehen z.Zt. noch organisatorischer und finanzieller Aufwand in keinem vertretbaren Verhältnis zur Prüfungsabsicht.

Das gegenwärtig praktizierte Prüfungsgespräch läßt aber die grundsätzlichen Schwierigkeiten offener mündlicher Prüfungen und ihrer Bewertung erkennen, v.a. die fehlende Vergleichsmöglichkeit (wegen der unterschiedlichen Aufgaben und wegen des nicht genau vorhersagbaren Prüfungsablaufs) sowie der kaum auszuschaltende Einfluß psychologischer Faktoren. Der Prüfende muß die Fehler — ein Fehlerzählen scheidet ohnehin aus —, während er zuhört und sich auf die Fortführung des Gesprächs vorbereitet, registrieren und zu Gruppen ordnen. Oft wird es ihm dabei kaum möglich sein, zu entscheiden, ob ein Verstoß in der komplexen Schüleräußerung als lapsus linguae, als Grammatikfehler oder als Verstoß gegen die Syntax bewertet werden muß.

Zu diesen Schwierigkeiten bei der Bewertung mündlicher Leistungen im allgemeinen und fremdsprachlicher Leistungen im besonderen kommen für die Abiturprüfung DaF an den Europäischen Schulen noch hinzu: das Fehlen eines Stoffplanes für Mittel- und Oberstufe und die Problematik einer gerechten Beurteilung im Hinblick auf Ausgangssprache und Schulort (31).

4.2 Allgemeine Bewertungskriterien

Ein Blick in neuere Prüfungsordnungen zeigt das Bemühen — und dies gilt nicht nur für die Fremdsprachen — von der herkömmlichen intuitiven Globalbeurteilung der Schülerleistung wegzukommen. An die Stelle der bisher üblichen Eindrucksnote, die weitgehend auf der Erfahrung des prüfenden Lehrers basiert, tritt die Bewertung bestimmter, überschaubarer

Teilfertigkeiten ; wobei sich zeigt, daß im Bereich Sprache die rezeptiven Fertigkeiten leichter zu isolieren sind als die produktiven. Das Verfahren soll der Schülerleistung gerechter werden, d.h. alle Teilbereiche additiv einer Wertung unterziehen, und die Note transparenter machen. Trotz der Versuche, nachprüfbarere Bewertungsmaßstäbe zu finden, sollte man sich aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß in einer mündlichen Sprachprüfung immer ein (relativ großer) Rest Unwägbares bleibt.

Wenn man davon ausgeht, daß im Fremdsprachenunterricht die Kommunikationsfähigkeit als vorrangiges Lernziel angestrebt wird, so folgt daraus für die Prüfung, daß der Grad der erreichten Kommunikationsfähigkeit gemessen werden sollte. Die Bewertung muß sich daran orientieren, in welchem Maße Kommunikation zwischen Prüfling und Prüfer zustande kommt ; das gilt natürlich in erster Linie für das eigentliche Prüfungsgespräch, aber auch bei Lesen und Referieren sind Unterschiede in der Partnerbezogenheit festzustellen. Im Augenblick der Prüfung ist es oft nur schwer zu entscheiden, warum Kommunikation nicht oder unvollkommen erreicht wird. Im wesentlichen lassen sich für das Hören und das Sprechen — wenn man von physischen Mängeln absieht — folgende Hindernisse feststellen, die allerdings, wie schon oben erwähnt, nicht immer scharf voneinander zu trennen sind :

- a) Hindernisse, bedingt durch die allgemeine intellektuelle Disposition des Schülers oder durch mangelhaftes Sachwissen.
- b) Hindernisse im semantischen Bereich ; sie führen zu den gravierendsten Mißverständnissen (32).
- c) Hindernisse im morphosyntaktischen Bereich ; man muß hierbei zwischen Fehlern unterscheiden, die die Kommunikation sehr stark beeinträchtigen (z.B. falscher Gebrauch von Konjunktionen), und anderen, die sie kaum stören ; zur letzten Gruppe zählen z.B. im Deutschen die Flexionsendungen der Adjektive.
Ohne ein Pidgin-Deutsch propagieren zu wollen, sollten in der mündlichen Prüfung Fehler im letztgenannten Bereich nur dann schwerer ins Gewicht fallen, wenn der Schüler ständig gegen elementare Formen verstößt.
- d) Hindernisse im Bereich Aussprache und Intonation ; für eine einwandfreie Kommunikation ist eine perfekte Aussprache, d.h. die eines native speaker, nicht erforderlich ; andererseits können primärsprachlich bedingte Besonderheiten die Kommunikation sehr erschweren und immer wieder zu Rückfragen nötigen (33).

4.3 Standardisierter Bewertungsbogen

Der im Anhang (Nr. 1) beigefügte standardisierte Bewertungsbogen — solche Bögen sind in Fremdsprachenprüfungen in verschiedenen Formen üblich (34) — macht den Versuch, die Teilfertigkeiten des Schülers in ein angemessenes Verhältnis zueinander zu setzen, wobei die Zuordnung von Punkten zu den einzelnen Fertigkeiten wohl immer kontrovers bleiben wird. Das Ziel eines solchen Bewertungsbogens ist es, bessere Vergleichbarkeit und damit größere Objektivität zu erreichen. Er zwingt nämlich den Beurteiler, sich über alle Teilbereiche der mündlichen Leistung klarzuwerden und sie nach vorher festgelegten Bewertungskriterien zu bepunkten. Damit soll vermieden werden, daß einzelne Teilleistungen (z.B. die gute Aussprache bei Schülern mit deutschem Elternteil) überbewertet werden, wie es beim Erteilen einer globalen Eindrucksnote leicht geschehen kann.

Oberstes Gebot beim Erstellen eines standardisierten Bewertungsbogens muß seine Praktikabilität sein ; d.h. der Prüfer muß nach kurzer Reflexion über die Teilbereiche zu Punktzahl und Note kommen können. Komplizierte Bewertungs- und Umrechnungsformalitäten (35) mögen zwar eine größere Differenzierung bei der Leistungsmessung erzielen, sind aber mit einem solchen Zeitaufwand verbunden, daß sich eine Arbeit mit ihnen als zu umständlich erweist. Je stärker ein Bewertungsbogen vereinfacht, umso nötiger ist jedoch zu Beginn der Prüfung eine kurze Absprache zwischen den Prüfern über die verwendete Terminologie. Aber auch bei einheitlicher Auffassung wird immer ein subjektiver Spielraum bleiben ; es wird letztlich im Ermessen des Prüfers liegen, ob er für eine erbrachte Leistung einen Punkt vergibt oder nicht.

Im vorliegenden Vorschlag — er wurde im mündlichen Abitur 1977 in Varese erprobt — wurden 18 Maximalpunkte auf die vier Bewertungsbereiche (Hörverstehen, Aussprache, Ausdrucksfähigkeit, Inhalt) verteilt ; diese Punktzahl läßt sich recht einfach in das an den Europäischen Schulen eingeführte 10-Noten-System umsetzen. Neben der Punktzahl steht eine Wortbewertung, die vier bzw. fünf Skalierungsgraden zugeordnet ist ; sie wird durch eine rechts davon angeführte, stichwortartige Beschreibung der Lernzielerfüllung erläutert. Die Punkte (auch halbe Punkte) wurden in die im Anhang (II) beigegebene Liste unter dem Namen des Schülers eingetragen — gleichsam als Kurzform eines Prüfungsprotokolls —, addiert und in die entsprechende Note umgerechnet ; dazu diente die Punkte-Noten-Skala auf demselben Blatt. Probleme bei der Arbeit mit dem Bewertungsbogen ergaben sich daraus, daß man zunächst nur durchschnittliche Bewertungseinheiten wählt, Extremwerte bei der Punkteverteilung vermeidet, was zu fehlender Trennschärfe führt. Schwierig ist auch die Einordnung von Extremfällen ; manche Prüfungsordnungen sehen deshalb Sperrklauseln vor, wenn einzelne Teilfertigkeiten völlig unzureichend ausgebildet sind. Derartige Fälle kommen allerdings in der Praxis selten vor.

5 *Schlußbemerkung*

Die vorgebrachten Überlegungen sind als erster Beitrag zu einem Erfahrungsaustausch über die mündliche Abiturprüfung DaF gedacht. Sie sollen eine Möglichkeit aufzeigen, wie man die 20 Minuten Prüfungszeit ausgestalten und die Schülerleistung bewerten könnte ; zur Verdeutlichung finden sich im Anhang III zwei Beispiele zur Aufgabenstellung (36) (jeweils die Vorlage, die der Schüler zu Beginn bekam, und der Text, der zur Überprüfung des Hörverständnisses diente).

ANMERKUNGEN

- (1) im folgenden abgekürzt DaF.
- (2) Pädagogische Zeitschrift der Europäischen Schulen Nr. 53 (April 1977) S. 42-56 « Zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache ».
- (3) Die wichtigsten Referate dieser Tagung sollen als Heft 11 der « Materialien DaF » (hrsg. vom Arbeitskreis DaF beim DAAD) erscheinen (angekündigt für Januar 1978).
- (4) H.-E. Piepho : Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubestimmung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Düsseldorf 1974 (Heft 12 der Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts

Düsseldorf); zitiert nach dem Nachdruck durch das Pädagogische Institut der Stadt Nürnberg « Didaktischer Brief » Nr. 60, 1975. Das Zitat findet sich auf S. 16.

- (5) Umso problematischer ist die gemeinsame Unterrichtung in einer « Klasse ».
- (6) Es gibt z.B. Deutschkurse für Wissenschaftler, die oft als ausschließliches, möglichst schnell zu erreichendes Lernziel Leseverständnis von Fachtexten anstreben (vgl. das von Mitarbeitern des Goethe-Instituts entwickelte Unterrichtswerk «Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache. Teil 1 : Mathematik », München 1977).
- (7) Memorandum betreffend die Europäische Reifeprüfung (Session 1977) EE / 881 / 77-D S. 29.
- (8) Die Problematik Lernziele war bereits Schwerpunktthema auf den Jahrestagungen DaF 1975 und 1976; vgl. dazu « Materialien DaF » Heft 7 : Didaktische und methodische Beiträge DaF (1976).
- (9) veröffentlicht in der Pädagogischen Zeitschrift der Europäischen Schulen Nr. 47 (1976) S. XXVII ff.
- (10) Man müßte sich hierbei z.B. auch überlegen, ob nicht das Übersetzen, eine Fertigkeit, die im Fremdsprachenunterricht der Europäischen Schulen z.Zt. völlig vernachlässigt wird, im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit der Schüler mehr berücksichtigt werden sollte. Zur neu entflammten Diskussion über den Stellenwert des Übersetzens vgl. DNS 1977 / 5,6.
- (11) in der Terminologie des « Strukturplanes des Deutschen Bildungsrates » (Bonn 1969).
- (12) Piepho s. Anmerkung 3, S. 8.
- (13) z.B. Globalverstehen und Entnahme von Detailinformationen, Übungen mit verschiedenen Textsorten der gesprochenen Sprache (Wettervorhersage, Interview, Diskussion, Vortrag usw.), Üben des gelenkten und un gelenkten Zuhörens.
- (14) z.B. in K. Adler / B. Steffens : Deutsch für die Mittelstufe 1, München 1974.
- (15) z.B. D. Arnsdorf / U. Eisenring : Deutsch sprechen - Deutsch verstehen. Tonbandübungen für die Mittelstufe. Heidelberg 1975/76.
W. (und A.) Beile : Modelle für den audiolingualen Unterricht 1/2 (Internationales Kultureller Tonbanddienst) 1974.
Einen Überblick über die Problematik Hörverständnis verschaffen die Aufsätze von M. Forster (Bericht über die Entwicklung von Hörverständnisübungen. ZD 1973/1, S. 27-33) und A. Raasch (Hörverstehen - Aschenputtel der neusprachlichen Fertigkeiten. Zeitschriftenschau. Zielsprache Französisch 1976/1, S. 37-40). Kritik an dem Isolieren der Fertigkeit Hörverstehen üben K. Oltmann und G. Schleiffer (Englisch als Schulfach : Aufgaben, Anspruch und Realität. DNS 1977/2, S. 212 f.); sie plädieren für ein « Seh-Hör-Verstehen », wie es im täglichen Leben üblich ist.
- (16) zu den sechs Normbereichen der Sprache vgl. H. Gutschow : « Authentizität » und « Aktualität » in Texten für den Fremdsprachenunterricht. ZD 1977/4, S. 2-11.
- (17) vgl. D. Strauss : Methodik des Sprechfertigkeitstrainings für Fortgeschrittene. ZD 1977/2, S. 2-15.

- (18) Für Sprachprüfungen in Englisch und Französisch siehe z.B. die « Normenbücher »; als Beispiel für DaF kann die « Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz - Stufe II » stehen (veröffentlicht im Jahrbuch DaF 1, Heidelberg 1975, S. 159 ff.).
- (19) Die Frage, ob während der Vorbereitungszeit ein (ein- oder zweisprachiges) Wörterbuch zugelassen werden sollte, wird hier ausgeklammert.
- (20) Dieser Schlußteil könnte auch ohne weiteres wegbleiben. Er sollte v.a. schwächeren Schülern (als eine Art Spezialgebiet) die Möglichkeit geben, aus einem eng begrenzten, im Unterricht ausführlich besprochenen Thema Kenntnisse nachzuweisen.
- (21) B. Steffens zeigte in seinem Referat auf der Mainzer Jahrestagung DaF (« Gehörtes, gelesenes und visuelles Ausgangsmaterial zur Förderung der Sprechfertigkeit auf der Mittelstufe - Auswahlkriterien und Unterrichtsverfahren » u.a., welche Sprechstimuli von einer Werbeseite (« Gauloises - die Echten aus Frankreich ») ausgehen und welche Aufgabenstellungen sich daran anschließen lassen.
- (22) vgl. auch die beiden Arbeitshefte « Fertigkeit Schreiben » (G. Kirchhoff, München 1976/77), in denen systematisch das (schriftliche) Verbalisieren solcher Graphiken geübt wird.
- (23) Hier eingeschränkt auf das Lesen eines vorbereiteten Textes. Beim Lesen unvorbereiteter Texte (z.B. im « Großen Deutschen Sprachdiplom für Ausländer » des Goethe-Instituts verlangt) verfälschen die psychologischen Bedingungen der Prüfungssituation oft das Bild (z.B. durch häufiges Verlesen).
- (24) s. W. Künne : Erstellung eines fremdsprachlichen Aussprachetests : Probleme und Methoden. DNS 1973/7, S. 372-380 (mit Literaturangaben).
- (25) Auch Hörtexte und Bildvorlagen sind als Gesprächsanstöße möglich. Wenig geeignet für unsere Ziele scheint die Form, wie sie das « Zertifikat Deutsch » des Deutschen Volkshochschulverbandes vorsieht. In dieser Prüfung wird kein echtes Gespräch angestrebt, sondern es werden Einzelantworten auf Fragen aus dem Komplex « Kommunikation in Alltagssituationen » verlangt und bepunktet (z.B. « Sie haben Zigaretten, aber keine Streichhölzer und wollen rauchen. Was sagen Sie zu einem Nachbarn ? »).
- (26) W. Butzkamm hat in seinem Vortrag auf der Jahrestagung in Mainz je nach Sprecherabsicht zwischen « sprachbezogenem » und « mitteilungsbezogenem » Sprechen in der Schule unterschieden. Im ersten Fall ist die Schüleräußerung nur darauf ausgerichtet zu dokumentieren, welcher Grad der formalen Sprachbeherrschung erreicht ist; im zweiten Fall handelt es sich um echte Kommunikation. Butzkamms Forderung ist, daß das mitteilungsbezogene Sprechen, das ja als Endverhalten angestrebt wird, schon sehr frühzeitig im Unterricht geübt werden sollte.
- (27) Die Vergleichbarkeit wird in konsequenter Weise im mündlichen Teil der Prüfung « Zertifikat Deutsch » (s. Anmerkung 25) hergestellt. Bevor jedem Prüfling die standardisierten Einzelfragen vorgesprochen werden, bekommt er den Hinweis : « Wenn Sie etwas nicht verstehen, bitten Sie den Kursleiter, die Frage zu wiederholen. Er darf Ihnen aber nichts erklären, weil er Ihnen dadurch eine Hilfe geben würde, die andere Teilnehmer nicht haben. » (Prüfungsaufgaben 1974).
- (28) Zur Dialogidiomatik zählen z.B. Formeln der Ablehnung (höflich, abwägend, bestimmt usw.), des Anzweifeln, des Unterbrechens.

- (29) Zu weiteren Versuchen, wichtige Teilgebiete der Kommunikation durch Tests zu überprüfen vgl. A. Raasch: Testen kommunikativer Fertigkeiten. DNS 1977/2, S. 196-207; hier werden auch Tests vorgestellt, die die pragmatische Dimension einbeziehen. Der Prüfling soll z.B. durch Ankreuzen von Auswahlantworten nicht nur den semantischen Gehalt von sprachlichen Äußerungen richtig erkennen sondern auch die dahinterstehende Sprecherintention.
- (30) vgl. M. Erdmenger: Die Bewertung freier schriftlicher und mündlicher Äußerung - eine empirische Untersuchung. Zielsprache Englisch 1977/2, S. 20-24.
- (31) Soll man z.B. an niederländische und italienische Schüler im Hinblick auf die Intonation des Deutschen die gleichen Anforderungen stellen? Sollte man in Karlsruhe in einer mündlichen Abiturprüfung DaF den gleichen Bewertungsmaßstab anlegen wie in Varese oder Brüssel?
- (32) R. Holberg betonte erst jüngst die überragende Bedeutung des Wortschatzes für die Kommunikation (R. Holberg: Wortschatzerlernung im Fremdsprachenunterricht. Jahrbuch DaF 3, Heidelberg 1977, S. 63-75).
- (33) Unter Umständen können « kleine » Verstöße im phonetischen Bereich die Kommunikation viel empfindlicher stören als « schwere » Grammatikfehler. In einem bestimmten Kontext kann z.B. das « Schüle » (statt « Schule ») ausgesprochene Wort durch seine Nähe zu « Schüler » viel mehr Verwirrung auslösen als eine fehlende Adjektivendung.
- (34) s. K. Fauster / K. Zepke: Die mündliche Reifeprüfung in der Kollegstufe. Prüfungskriterien und Protokollbogen. Anregung 1975/2, S. 82-94.
- (35) z.B. bei B. Dretzke: Grenzen und Möglichkeiten der objektiven Leistungsmessung mündlicher Sprachäußerung im Englischunterricht. DNS 1974/1, S. 47-55.
- (36) mündliche Abiturprüfung DaF Varese 1977.
Quellenangabe: Aufgabe a (Freizeit/Urlaub)
1. « Was man in der Freizeit tut » in: « drucksachen » 7, Düsseldorf 1974, S. 25.
 2. Artikel aus dem « Münchner Merkur » in: A. und E. Schmitz « Im Spiegel der Presse » 1, München 1975, S. 54.
- Hörtext « Sex-Sonne-Sand » in: Forum (Zeitschrift für internationale Entwicklung - UNO), Jg. 4 (1977, Nr. 5).
- Aufgabe b (Fernsehen)
2. « Das Fernsehen » in: H. Griesbach « Moderne Welt » 2 (Text verändert und gekürzt), München 1976.
- Hörtext « Chancen für die Dritte Welt » (wie Hörtext Aufgabe a).

ANHANG I - Bewertungsbogen

Mündliche Prüfung

I. Hörverstehen

- 3 - *sehr gut*: versteht alles (auch Details), keine sprachlich bedingten Rückfragen nötig.
- 2 - *gut*: versteht fast alles, gelegentliche Hilfestellung erforderlich.

1 - *ausreichend*: verlangsamtes Sprechtempo und Wiederholungen notwendig; Antworten manchmal an der Fragestellung vorbei, da sprachlich bedingte Mißverständnisse.

0 - *schlecht*: Kommunikation kaum möglich; dauerndes Rückfragen erforderlich; Antworten oft ohne Bezug zur Frage.

II. Aussprache (Lesen / Sprechen)

3 - *sehr gut*: Intonation und Lautung einwandfrei.

2 - *geringe Mängel*: Sprechweise durch Akzent gekennzeichnet, aber ohne weiteres verständlich; nur einzelne Phoneme abweichend.

1 - *grobe Verstöße*: Beeinträchtigung der Kommunikation, konzentriertes Zuhören nötig.

0 - *unzureichend*: praktisch muttersprachliche Aussprache; Aussage oft/meist oder ganz unverständlich.

III. Ausdrucksfähigkeit im freien Sprechen

8/7 - *sehr gut*: einwandfreie Kommunikation; große Geläufigkeit; eigenständig, richtig und reichhaltig in Morphosyntax und Wortschatz; viele idiomatische Wendungen.

6/5 - *gut*: Kommunikation ohne Schwierigkeiten; Übernahme von Formulierungen des Prüfers; bei Wortschatzlücken sofort Umschreibungen parat; leichtere Verstöße im Bereich Wortschatz und Morphosyntax.

4/3 - *befriedigend*: Kommunikation manchmal gestört; häufig Formulierungspausen; Grundwortschatz, einfache Strukturen.

2/1 - *noch ausreichend*: Kommunikation durch grobe Verstöße stark behindert; kurze Antworten; Nachfragen nötig, um festzustellen, was gemeint ist; schleppend; stark eingeschränktes semantisches Inventar; mühsame Umschreibungen; unzulänglicher Satzbau.

0 - *ungenügend*: Kommunikation kaum noch möglich; Aussagen weitgehend unverständlich; nur elementare und stockende Sprachäußerungen; Primitivwortschatz; Satzfragmente.

IV. Inhalt der Sprachäußerungen

4 - *sehr gut*: umfangreiches und fundiertes Sachwissen, überzeugende Argumentation, treffende Beispiele, sinnvolle Ordnung der Gedanken.

3 - *gut*: gute Kenntnisse; Begründungen, Folgerungen, Urteile meist einleuchtend; nicht allzu tiefes Eindringen in die Thematik.

2 - *durchschnittlich*: Sachwissen mit kleineren Lücken und Fehlern; Argumentation nicht immer folgerichtig und klar; Antworten treffen nicht immer.

1 - *noch ausreichend*: lückenhafte Kenntnisse, meist oberflächliche Urteile, wenige und unzureichende Begründungen; selten Beispiele parat; geringer Themabezug.

0 - *ungenügend*: sehr allgemein gehaltene Aussagen; zusammenhanglose Aneinanderreihung; schiefe Urteile und falsche Begründungen; sehr lückenhafte Kenntnisse mit sachliche Fehlern.

ANHANG II. Liste zum Eintragen der Einzelprüfungen
(mit Punkte-Noten-Zuordnungstabelle)

Pkte	Note		Prüfung I Name	Prüfung II Name				
18	10							
17	9.5							
16	9							
15	8.5							
14	8	I. Hörverstehen (3)						
13	7.5							
12	7	II. Aussprache (3)						
11	6.5							
10	6							
9	5.5	III. Ausdrucks- fähigkeit (8)						
8	5							
7	4.5	IV. Inhalt (4)						
6	4	Punkte (gesamt)						
5	3.5							
4	3	NOTE						
3	2.5							
2	2							
1	1.5							

ANHANG III. Zwei Beispiele für Aufgabenstellungen

a) Mündliche Prüfung Deutsch

Thema : FREIZEIT / URLAUB

1. Die folgende Statistik soll dich zum Sprechen über das Thema « *Freizeit in der heutigen Gesellschaft* » anregen. Natürlich kannst du auch zusätzlich eigene Gedanken zu diesem Thema äußern.

WAS MAN IN DER FREIZEIT TUT

DIVO-Repräsentativ-Erhebung

Etwa 2000 Bundesbürger wurden bei einer repräsentativen Umfrage gebeten, ihre hauptsächlichen Freizeitbeschäftigungen anzugeben: « Hier ist eine Liste, auf der einige Freizeitbeschäftigungen stehen. Sagen Sie mir doch bitte, ist hier etwas dabei, was Sie in der Freizeit betreiben? ».

Das in Prozentzahlen ausgewertete Ergebnis sieht so aus (einige befragte Personen haben mehreres genannt):

Basteln	16 %	Besuch von Abendschulen	
Gartenarbeit	41 %	und Fortbildungskursen	3 %
Fotografieren, Filmen	11 %	Lesen von Kriminalromanen	11 %
Theater- und Konzertbesuche	12 %	Lesen von Fortsetzungsromanen	
Tanzen u. Geselligkeit	17 %	in Illustrierten und Zeitungen	19 %
Schallplatten hören	16 %	and. Romane u. Erzählungen	25 %
Fortbildung durch Fernkurse	2 %	Nichts davon / keine Angabe	10 %

2. Dieser Text ist ein Ausschnitt aus einem Zeitungskommentar (« Münchner Merkur »), der sich mit der Fernsehsendung « Gran Turismo : Bitterer Urlaub » beschäftigt. Lies den Text durch. Was fordert der Autor ?

In der Bundesrepublik — wie auch in vielen anderen europäischen Ländern — überläßt man Planung und Organisation von Freizeit und Ferien Unternehmern, Bauherren oder Touristik-Kaufleuten. Sie lenken den Strom der Masse aus dem Smog der Städte, ohne ihr bislang die Wunschwelt anbieten zu können. « Dabei sollte es gerade in unserer hochindustrialisierten Gesellschaft möglich sein, den Urlaub für jeden menschlich, erschwinglich und attraktiv zu gestalten », sagt Erhard Klöss, Autor und Regisseur des Films « Gran Turismo : Bitterer Urlaub » (16.05 Uhr, ARD), der eine Reihe von Einsichten vermitteln will. « Daß dies nicht möglich ist, liegt nicht zuletzt daran, daß Laien wie Wissenschaftler über die schönste Zeit im Jahr, über die Ferien, noch viel zu wenig wissen ; weil Freizeit- und Ferienforschung an den deutschen Universitäten nur am Rande betrieben wird ; weil bisher nur einige wenige, meistens private Institutionen die Bedürfnisse untersuchen, die Touristen in ihrem Urlaub erfüllt haben wollen und müssen, um ihre mit zunehmender Freizeit verstärkt auftretenden Probleme zu lösen ».

HÖRTEXT (zum Thema Freizeit / Urlaub)

Tourismus überschwemmt Entwicklungsländer und hinterläßt neue Problem

SEX - SONNE - SAND

Von mehr Völkerverständigung wagt längst niemand mehr zu reden. Die großen Reiseunternehmen, die eine immer weiter anschwellende Kundschaft aus der westlichen Welt zu Fotosafaris und exotischen Träumen an südliche Küsten transportieren, wissen allmählich, daß sie den Entwicklungsländern mit ihren Wachstumsraten ein Danaer-Geschenk präsentieren. Ganze Regionen entwickeln sich zu touristischen Luxusinseln, und der Devisenstrom, der für viele Staaten zunächst als willkommenene Hilfe zur inneren Entwicklung akzeptiert wurde, hat vielfach nur bestehende Ungleichgewichte verschärft und neue begründet. Läßt sich der Massentourismus überhaupt in die internationale Entwicklung integrieren ?

b) Mündliche Prüfung Deutsch

Thema : FERNSEHEN

1. Die folgenden Thesen haben den Zweck, dich zum Sprechen (über das Thema « *Gefahren des Fernsehens* ») anzuregen ; es müssen weder alle Thesen behandelt werden, noch muß die Reihenfolge beachtet werden.

— Das Fernsehen erzeugt Aggressionen

— Das Fernsehen zerstört das Familienleben

- Das Fernsehen manipuliert
- Das Fernsehen macht den Menschen passiv
- Das Fernsehen ist für Kinder und Jugendliche besonders schädlich
- Das Fernsehen bestimmt entscheidend den Tagesablauf vieler Menschen
- Das Fernsehen verdrängt andere Informationsquellen.

2. Lies den Text durch. - Was sagt der Text über Macht und Machtmißbrauch des Fernsehens ?

Das Fernsehen

Das Fernsehen in der Bundesrepublik hat eine relativ unabhängige Position inmitten der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Verflechtungen. Es kann jeglichen Mißbrauch der Macht bloßstellen, es kann harte Zeitkritik üben.

Es sind in der Tat nur ein paar hundert Menschen, welche als Publizisten oder Künstler Inhalt und Form des Fernsehprogramms bestimmen. Die vielzitierten « Verantwortlichen », von bösen Zungen auch « Fernsehgewaltige » genannt, tragen zweifellos ein gewaltiges Stück Verantwortung vor der Gesellschaft und vor ihrem eigenen Gewissen, wenn man den publizistischen Effekt der Sendungen bedenkt.

Aber mancher Publizist hat auch das Fernsehen dazu benutzt, sich selbst am politischen Kräftespiel zu beteiligen. Wer aber nur recherchiert und filmt und schneidet und textet, um die im vorhinein aufgestellte These zu beweisen, macht sich auf die Dauer unglaubwürdig.

Am jungen Medium Fernsehen wird man den Zustand unserer Gesellschaft und den Charakter unseres Staates ablesen können. Jedes Volk hat das Fernsehen, das es verdient.

HÖRTEXT (zum Thema Fernsehen)

CHANCEN FÜR DIE DRITTE WELT

Die Erfahrungen mit dem Ausbildungsfernsehsatelliten SITE, der in Indien experimentell eingesetzt wurde, werden zu den entscheidenden Weichenstellungen bei den Bemühungen um eine Entwicklung für die ländliche Bevölkerung gerechnet. Diese Versuche allein rechtfertigen das gesamte Konzept direkter Satellitenübertragung.

Durch den Satelliten wurden täglich vier Stunden Programm ausgestrahlt, darunter Schulfernsehsendungen, die ganz auf die Bedürfnisse der Kinder auf dem Lande ausgerichtet waren, ihnen halfen, neben besseren Schreib- und Rechenfähigkeiten, die Voraussetzung dafür zu erlangen, integriert in ihrer Dorfgemeinschaft an der Entwicklung teilzunehmen. Abends zwischen 18.30 und 21.00 Uhr richtete sich das Programm an die Allgemeinheit der Dorfbewohner mit Fernsehspielen, Musik und Unterrichtung in einfacher Sprache.

H. DREXLER

(Varese)

Aus dem Bericht des Vertreters des Obersten Rates

Am 1. Januar 1978 hatten die Europäischen Schulen insgesamt 10.296 Schüler, das sind 270 Schüler mehr als am 1. Januar 1977. In Brüssel II und in Luxemburg nahm die Schülerzahl am stärksten zu, was größtenteils auf die Entwicklung der englischen und der dänischen Abteilung zurückzuführen ist. Auch in diesem Jahr mußten wieder einige Schulen wegen Platzmangels Aufnahmeanträge zurückweisen.

Aufgliederung der Schüler auf die einzelnen Schulstufen am 1. Januar 1978

	Kindergarten	Grundschule	Höhere Schule	Zusammen
Luxemburg	251	990	1.101	2.342
Brüssel I	112	897	1.590	2.599
Brüssel II	109	648	370	1.127
Mol	71	337	565	973
Varese	138	661	966	1.765
Karlsruhe	69	394	394	857
Bergen	70	287	259	616
München	2	15	—	17
Insgesamt	822	4.229	5.245	10.296

Lehrpersonal am 1. Januar 1978

Luxemburg	136
Brüssel I	189
Brüssel II	57
Mol	92
Varese	121
Karlsruhe	68
Bergen	46
München	4
	713

Die Zahl der Abiturienten der Europäischen Schulen steigt ständig an. 1977 haben 356 Schüler die Europäische Reifeprüfung abgelegt, davon 341 mit Erfolg.

Seit der ersten Europäischen Reifeprüfung im Jahre 1959 haben 2.919 Jungen und Mädchen ihre Sekundarschulbildung an den Europäischen Schulen erfolgreich abgeschlossen.

Nach diesen kurzen Zahlenangaben möchte ich auf die Hauptprobleme eingehen, die sich gegenwärtig an den Europäischen Schulen stellen.

I. NEUE EUROPÄISCHE SCHULEN

a) Europäische Schule München

Ich freue mich, dem Obersten Rat die Eröffnung der Europäischen Schule München bekanntgeben zu dürfen, die am 7. November 1977 im Rahmen einer angemessenen Feier stattfand. Die Gründung dieser neuen Schule ist ein Erfolg für den Leitgedanken der Europäischen Schulen. Der Wunsch der Europäischen Patentorganisation, eine Europäische Schule in München zu eröffnen, zeugt von ihrem Vertrauen in das Konzept der Europäischen Schule. Ihrer Ansicht nach war dies die geeignete Lösung für das Bildungsproblem der Kinder ihres Personals.

Die neue Schule hat bescheiden, nämlich mit insgesamt 17 Schülern, angefangen. Wenn man jedoch bedenkt, daß die Europäische Schule Brüssel ihren Betrieb seinerzeit mit 26 Schülern aufgenommen hat, besteht kein Grund zur Besorgnis.

b) Europäische Schule Culham

Auf seiner Sitzung vom 17. März 1978 hat der Oberste Rat beschlossen, für die Kinder der JET-Projekt-Bediensteten in Culham im Vereinigten Königreich eine Europäische Schule zu gründen. So kann im September dieses Jahres eine neunte Europäische Schule eröffnet werden, die erste im Hoheitsgebiet des Vereinigten Königreichs, die sicherlich ein nützliches Bindeglied zwischen diesem Land und seinen Partnern sein wird.

Die Gründung von drei neuen Europäischen Schulen in einigen Jahren ist ein großer Fortschritt. Diese Entwicklung verläuft auch ganz im Sinne der Entschliessung des Europäischen Parlaments von 1975.

II. RAUMPROBLEME

a) Europäische Schule Luxemburg

Obwohl die luxemburgische Regierung der Europäischen Schule Luxemburg vor wenigen Jahren einen modernen funktionsgerechten Schulkomplex zur Verfügung gestellt hat, haben die Gebäude infolge des beträchtlichen Anstiegs der Schülerzahl in den letzten Jahren bereits den Sättigungsgrad erreicht.

Sollte die Schülerzahl noch wesentlich anwachsen, so könnten sie die derzeitigen Räume nicht mehr fassen. Vielleicht müßte dann die Gründung einer zweiten Europäischen Schule Luxemburg erwogen werden.

b) Europäische Schulen Brüssel

Die belgische Regierung läßt die von der Europäischen Schule benötigten zusätzlichen Gebäude nach einem Mehrjahresplan errichten, und ich möchte ihr im Namen des Obersten Rates für ihre Großzügigkeit danken.

In Brüssel I sind die Bauarbeiten angelaufen; die neuen Gebäude sollen einen Teil der Pavillons ersetzen, die geräumt werden müssen.

An der Europäischen Schule Brüssel II ist der zweite Bauabschnitt abgeschlossen, so daß die zweiten und dritten Klassen der Höheren Schule im September vergangenen Jahres einziehen konnten. Der für die Oberstufe bestimmte dritte Bauabschnitt ist in Vorbereitung. Ich möchte die belgischen Behörden dringend bitten, die Bauarbeiten sobald wie möglich zu veranlassen. Dieser dritte Bauabschnitt, der auch den Ausbau der Kantine umfaßt, sollte 1978 teilweise und 1979 gänzlich abgeschlossen

sein, damit die Schule ihren Verpflichtungen nachkommen kann. Ich appelliere nochmals an die belgische Delegation, diese Wünsche an die zuständigen Behörden weiterzuleiten.

c) Europäische Schule Varese

Die Europäische Schule Varese hat gegenwärtig mit besonders dringlichen Raumproblemen zu kämpfen.

Ich gestatte mir, hier zu wiederholen, was ich bereits in meinem letztjährigen Bericht dazu schrieb:

«Raummangel herrscht an der Höheren Schule, wo die Schülerzahl in den letzten Jahren ständig angestiegen ist. Außerdem ist die Kantine viel zu klein, um alle Kinder fassen zu können, die in der Schule ihre Mahlzeit einnehmen; hinzu kommt, daß die Einrichtungen, die den derzeitigen Anforderungen nicht mehr genügen, eine sachgerechte Bewirtschaftung der Kantine nicht zulassen.

Wenn die italienische Regierung eine neue Schulkantine errichten ließe, wären die beiden obengenannten Probleme gleichzeitig gelöst. In den neuen Räumen könnten die Mahlzeiten unter guten Voraussetzungen eingenommen und die Räume der derzeitigen Kantine der Höheren Schule zur Verfügung gestellt werden, die dadurch die zusätzlichen Klassenzimmer erhielte, die sie benötigt.»

Die Zweigschule Brebbia hat große Probleme mit der Instandhaltung der Anlagen. Die Abflußrohre sind defekt, und die Gemeinde droht, die Schule zu schließen, wenn die festgestellten Mängel nicht behoben werden. Bei der Besprechung meines Berichtes kann der Direktor der Schule hierzu nähere Angaben machen. Ferner sind die Zugangsstraßen für Autobusse nicht befahrbar und sollten dringend hergerichtet werden.

Ich möchte die italienische Delegation, die der Europäischen Schule Varese schon so oft ihre tatkräftige Sympatie bewiesen hat, nochmals bitten, bei den zuständigen Stellen nachdrücklich darauf hinzuwirken, den dringend benötigten Ausbau sowie die erforderlichen Arbeiten in Brebbia baldmöglichst in Angriff zu nehmen.

d) Europäische Schule Bergen

Die Europäische Schule Bergen konnte zu Beginn des Schuljahres die neuen Gebäude beziehen, die ihr die niederländische Regierung zur Verfügung gestellt hat. Der neue Komplex entspricht voll und ganz den Bedürfnissen einer modernen Schule. Er ist weitläufig und funktionell und ermöglicht die Organisation sämtlicher schulischer, sportlicher und außerschulischer Veranstaltungen, die die Schulleitung den Schülern bieten möchte.

Ich darf dem Obersten Rat mitteilen, daß an der Europäischen Schule Bergen heute alle Raumprobleme gelöst sind.

Der Neubau soll am 18. April 1978 eingeweiht werden. Um diesem Ereignis gebührenden Glanz zu verleihen, hat Prinzessin Beatrix der Niederlande freundlicherweise zugesagt, der Feier beizuwohnen.

Ich möchte der niederländischen Regierung und vor allem der niederländischen Delegation beim Obersten Rat für die Errichtung der neuen Gebäude aufrichtig danken. Ich darf auch darauf hinweisen, daß die

Pläne in Abstimmung mit der Schulleitung aufgestellt worden sind, so daß das Ergebnis den Wünschen und Anforderungen der Schulgemeinschaft durchaus entspricht.

e) Europäische Schule Mol

An der Schule Mol wurde ein Neubau in Angriff genommen, der vermutlich in einigen Monaten fertiggestellt sein wird. Er soll die Grundschulklassen beherbergen, die zur Zeit in Pavillons untergebracht sind. Nach Fertigstellung des Neubaus wird die Europäische Schule Mol über einen beachtlichen Schulkomplex verfügen, für den ich der belgischen Regierung herzlich danken möchte.

f) Europäische Schule München

Die Europäische Schule München ist vorläufig in einem Teil des « Lycée français », München, untergebracht, den die deutsche Regierung zu diesem Zweck gemietet hat.

g) Europäische Schule Karlsruhe

An dieser Schule stellen sich keinerlei Raumprobleme.

III. ERWEITERUNG DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN

Die englische und die dänische Abteilung, die nach der Erweiterung der Europäischen Gemeinschaften von den Europäischen Schulen Luxemburg und Brüssel eingerichtet worden sind, haben sich weiterhin sehr rasch entwickelt.

In der englischen Abteilung sind neben den Grundschul- und Kindergartenklassen alle sieben Sekundarschulklassen eröffnet worden. In Luxemburg und Brüssel umfaßt die dänische Abteilung außer dem Kindergarten und der Grundschule alle sieben Sekundarschulklassen in Brüssel I und die ersten beiden Sekundarschulklassen in Luxemburg.

Die Schülerzahl der englischen und dänischen Abteilung ist weiterhin erheblich angestiegen, wie die nachstehenden Zahlen zeigen :

a) Englische Abteilung

	Jan. 1973	Jan. 1974	Jan. 1975	Jan. 1976	Jan. 1977	Jan. 1978
ES Luxemburg	13	90	181	228	258	283
ES Brüssel	44	231	359	442	504	580
Insgesamt	57	321	540	670	762	863

b) Dänische Abteilung

	Jan. 1973	Jan. 1974	Jan. 1975	Jan. 1976	Jan. 1977	Jan. 1978
ES Luxemburg	—	22	39	44	63	81
ES Brüssel	—	37	111	153	188	210
Insgesamt	—	59	150	197	251	291

Außerdem führen die Europäischen Schulen Varese und Bergen englische Grundschulklassen mit nahezu 50 Schülern in Varese und 25 Schülern in Bergen.

Ich möchte den Regierungen der neuen Mitgliedstaaten nochmals für die zügige und umsichtige Auswahl ihrer an die Europäischen Schulen abgeordneten Lehrkräfte und generell für die Unterstützung danken, die sie den Direktoren der Europäischen Schulen vom ersten Tage ihres Beitritts an zuteil werden ließen.

IV. RECHTSFRAGEN

a) Zusatzprotokoll zum Protokoll über die Gründung Europäischer Schulen

Das Zusatzprotokoll zum Protokoll über die Gründung Europäischer Schulen wurde am 15. Dezember 1975 von den Vertretern der neun Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft in Luxemburg unterzeichnet.

Dieses Protokoll ermöglicht die Gründung der Europäischen Schule München.

Es wurde am 15. Mai 1977 vom Großherzogtum Luxemburg ratifiziert.

b) Vereinbarung mit der Europäischen Patentorganisation

Der Oberste Rat hat eine Vereinbarung mit der Europäischen Patentorganisation über den Betrieb der Europäischen Schule München genehmigt.

Am 7. November 1977 habe ich diese Vereinbarung zusammen mit dem Vertreter der Europäischen Patentorganisation unterzeichnet.

V. VERWALTUNGS- UND FINANZFRAGEN

Statut des Lehrpersonals

Im Wege des schriftlichen Verfahrens hat der Oberste Rat die Vorschläge des Verwaltungs- und Finanzausschusses zu den Dienstbezügen (Arbeitsunterlage 1012-D-77/1 vom 28. Januar 1978) und zu den Dienstreisekosten des Lehrpersonals (Arbeitsunterlage 1212-D-77/1 vom 28. Januar 1978) genehmigt.

Ferner hat der Ministerrat der Europäischen Gemeinschaften durch Verordnung vom 28. Juni 1977 die Berichtigungskoeffizienten für die einzelnen Dienstorte geändert. Durch Beschluß vom 19. Dezember 1977 hat der Ministerrat den Berichtigungskoeffizienten in die Gehaltstabelle für Belgien und das Großherzogtum Luxemburg eingebaut. Nach Artikel 23 des Statuts des Lehrpersonals wurden die neuen Berichtigungskoeffizienten mit Wirkung vom 1. Januar 1977 und vom 1. Juli 1977 auch auf das Lehrpersonal angewandt.

VI. PÄDAGOGISCHE FRAGEN

a) Grundschulreform

Der Oberste Rat hat in den letzten Jahren die Grundsätze der Grundschulreform genehmigt.

Eine Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Generalinspektor COSTERS tritt regelmäßig zusammen, um die schrittweise Einführung der Reform zu ermöglichen. Sie arbeitet Berichte über die verschiedenen Aspekte des schulischen Lebens aus. Diese Berichte werden dem Inspektionsausschuß und ggf. dem Obersten Rat zur Genehmigung vorgelegt.

Im September dieses Jahres sollen an der Grundschule ein neues Zeugnisheft und ein neues Beurteilungssystem eingeführt werden.

b) Reform der Höheren Schule

Die Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Generalinspektor DETHIER ist weiterhin eifrig mit der Vorbereitung der Sekundarschulreform beschäftigt.

Der Oberste Rat hat die allgemeinen Grundsätze der Reform der ersten drei Jahre bereits genehmigt, die in diesen Klassen vom September 1978 an schrittweise angewandt werden sollen. Zur Zeit legt die Arbeitsgruppe geeignete Maßnahmen fest, damit die Reform unter günstigen Voraussetzungen anlaufen kann.

Gleichzeitig befaßt sich die Gruppe bereits mit der Reform des 4. und 5. Schuljahres. Dieser Punkt steht auf der Tagesordnung der nächsten Sitzung, und der Oberste Rat wird Gelegenheit haben, ihn als einen der B-Punkte zu prüfen.

c) Reform der Europäischen Reifeprüfung

Alle Regierungen haben die Reform der Europäischen Reifeprüfung genehmigt. Ich habe der luxemburgischen Regierung als Verwahrer der Satzung der Europäischen Schule diese Zustimmung der Mitgliedstaaten mitgeteilt und sie gebeten, die Vertreter der Vertragsparteien einzuladen, um das Abkommen zur Änderung der Europäischen Reifeprüfungsordnung zu unterzeichnen. Wird dieses Dokument vor Ende Mai 1978 unterzeichnet, so kann die neue Prüfungsordnung vom Schuljahr 1978/79 an angewandt werden.

d) Ergebnisse der Europäischen Reifeprüfung

In den vergangenen Jahren ist der Anteil der Schüler, die die Europäische Reifeprüfung erfolgreich ablegten, ständig gewachsen und hat im Juli 1977 95 % überschritten. Diese Entwicklung ist jedoch nicht etwa einem höheren Leistungsstand der Prüflinge, sondern dem Umstand zuzuschreiben, daß von Jahr zu Jahr mehr Schüler durchgelassen werden, auch wenn sie das Minimum von 60 % nicht erreicht haben. An einigen Schulen wurde Kandidaten schon mit 54 bis 60 % der Punkte das Reifezeugnis ausgestellt.

Eine solche Tendenz scheint mir sehr bedenklich. Das Europäische Reifezeugnis genießt außerhalb der Europäischen Schulen einiges Ansehen. Dieser gute Ruf sollte nicht durch leichfertige Großzügigkeit aufs Spiel gesetzt werden.

VII. TÄTIGKEIT DER VORBEREITUNGS-AUSSCHUSSE

Die Vorbereitungsausschüsse, d.h. der Pädagogische Ausschuß und der Verwaltungs- und Finanzausschuß, haben ihre für die Organisation der Europäischen Schulen und den Obersten Rat grundlegende Aufgabe weitergeführt. Der Erfolg ihrer Tätigkeit spiegelt sich in den präzisen Vorschlägen wider, die sie dem Obersten Rat auf allen seinen Sitzungen vorlegen können und die zum Teil als A-Punkte genehmigt werden. Diese Ausschüsse gehören zu den wichtigsten Stützen der Organisation der Europäischen Schulen. Der Oberste Rat, der in einer erweiterten Sitzung etwa 80 Teilnehmer zählt, wäre zur Beschlußfassung nicht in der Lage, wenn die Vorbereitungsausschüsse ihm nicht konkrete Vorschläge vorlegen würden.

Bemerkt sei auch, daß die Vorbereitungsausschüsse ein äußerst schweres Arbeitspensum haben und viel Mühe aufwenden, um ihre Tagesordnungen zu bewältigen. Ich möchte den Obersten Rat daher nochmals dringend darum bitten, sie nicht mit Aufträgen zu überhäufen. Die Untersuchungsaufträge sollten sich wirklich nur auf wesentliche Probleme beschränken, damit die Ausschüsse einer vertretbaren Zahl wichtiger Fragen genügend Zeit widmen können.

VIII. VERSCHIEDENES

a) Pädagogische Zeitschrift

Die Pädagogische Zeitschrift erscheint regelmäßig, im allgemeinen fünfmal jährlich.

b) Gesellschaft für Veröffentlichungen

Die Verwaltung der Gesellschaft für Veröffentlichungen hat mit ernsthaften Schwierigkeiten zu kämpfen. Ich muß immer wieder feststellen, daß die Lehrkräfte die dort herausgebrachten und eigens auf die Lehrpläne und Bedürfnisse der Europäischen Schulen zugeschnittenen Werke nicht verwenden.

Meines Erachtens sollte die Gesellschaft unter diesen Umständen darauf verzichten, neue Lehrbücher zu veröffentlichen, da sie, wie eine über 15-jährige Erfahrung gezeigt hat, im Unterricht kaum benutzt werden; es würde zu weit führen, hier näher auf die Gründe einzugehen.

Trotzdem hoffe ich sehr, daß die zur Zeit vorrätigen Bücher regelmäßig verwendet werden, damit die Arbeit und das Geld, die in diese Veröffentlichungen investiert wurden, nicht umsonst waren.

c) Neuauflage der Stunden- und Lehrpläne

Die Stunden- und Lehrpläne der Europäischen Schulen sind im vergangenen Jahr in niederländischer und englischer Sprache aufgelegt worden. Ich möchte hier der britischen Regierung danken, die für die englische Übersetzung dieses Dokuments gesorgt hat.

Die Stunden- und Lehrpläne der Europäischen Schulen sind jetzt in deutscher, englischer, französischer, italienischer und niederländischer Sprache erhältlich.

d) Fachbereichskonferenzen

Wie in den Vorjahren möchte ich den Fachbereichskonferenzen für die wichtige Arbeit danken, die sie im Interesse aller Europäischen Schulen leisten. Die an diesen Konferenzen beteiligten Vertreter der einzelnen Schulen tragen in vielen Bereichen zum reibungslosen Betrieb der Europäischen Schulen bei. Sie bereiten die Arbeit des Pädagogischen Ausschusses zugkräftig vor und spielen daher bei der Durchführung von Reformen eine wichtige Rolle. Sie tragen ferner dazu bei den Zusammenhalt und die Einheit der Europäischen Schulen und der einzelnen Sprachabteilungen zu verstärken.

Wie in den Vorjahren muß ich zu meinem Bedauern wieder von treuen Dienern der Europäischen Schulen Abschied nehmen. Unerbittlich sorgt das Alter dafür, daß wir in einigen Jahren eine nahezu völlige Erneuerung des Direktorenstabs der Europäischen Schulen haben werden.

In diesem Jahr werden die Herren Albert MAGHIELS, Direktor der Europäischen Schule Karlsruhe, und Matthias THINNES, Direktor der Europäischen Schule Varese, in den Ruhestand treten und somit zum letzten Mal an einer Sitzung des Obersten Rates teilnehmen.

Herr MAGHIELS war einer der Pioniere, die das Fundament der Europäischen Schulen gelegt haben — und wir wissen, wie solide es war und immer noch ist. Er wurde 1955, also kaum zwei Jahre nach ihrer Gründung und ein Jahr nach Eröffnung der Höheren Schule, als Mathematiklehrer an die Europäische Schule Luxemburg abgeordnet. Er hat dazu beigetragen, den Betrieb der ersten Europäischen Schule anzukurbeln, die Lehrpläne aufzustellen und verschiedene Sprachabteilungen in eine Einheitsschule zu integrieren. Er gehörte zu dieser Gruppe von Freunden, die die Triebfeder der jungen Europäischen Schulen war und die untereinander über die Landesabteilungen hinaus feste Bande der Brüderlichkeit knüpften. Diese Freundschaft der Gründerzeit trug weitgehend dazu bei, daß sich die zahlreichen Anfangsschwierigkeiten überwinden ließen. Als Mathematiklehrer hatte Herr MAGHIELS die besten Beziehungen zu den Eltern und Schülern, die ihm sehr zugetan waren. Da er seinen Schülern sehr nahestand, lag ihm ihr Schicksal am Herzen, begriff er sie und half er ihnen auch außerhalb der Unterrichtsstunden, mit Schwierigkeiten fertig zu werden.

1964 wurde Herr MAGHIELS an die seit knapp einem Jahr bestehende Schule Bergen versetzt. Auch dort leistete er Pionierarbeit. Als Herr PLASTRIA 1965 aus Gesundheitsgründen zurücktrat, ernannte der Oberste Rat Herrn MAGHIELS zu seinem Nachfolger. Damals war Bergen noch eine winzige Schule, und der neue Direktor mußte Phantasie und Geschicklichkeit aufbringen, um sie trotz der sich auftürmenden Schwierigkeiten in Gang zu halten: Die Nutzung der Gebäude war nicht gesichert und der Oberste Rat bewilligte die Lehrerstellen nur tropfenweise, denn die Schüler waren nicht sehr zahlreich. Man mußte Klassen zusammenlegen, Stundenpläne kürzen, Grundschullehrer an der Höheren Schule einsetzen und Schüler mehrerer Sprachabteilungen in einer einzigen Sprache unterrichten, selbst wenn für den Unterricht in diesen Fächern normalerweise nicht die Ergänzungssprache vorgesehen war. Doch schließlich konnte der lehrplanmäßige Unterricht uneingeschränkt erteilt werden, und die Schule Bergen hat ein den übrigen Europäischen Schulen zumindest ebenbürtiges Niveau erreicht, was die Ergebnisse der Reifeprüfung hald beweisen sollten. Als Herr MAGHIELS die Schule Bergen 1971 verließ, konnte er sich rühmen, seinem Nachfolger eine auf festen Grundlagen stehende Schule zu hinterlassen, die alle Voraussetzungen für einen hochwertigen Unterricht erfüllte.

Während der nächsten sieben Jahre führte Herr MAGHIELS in Karlsruhe das Werk seiner Vorgänger fort; unter seiner Leitung konnte sich die Schule bei angenehmen Arbeitsklima und guten Arbeitsbedingungen ungehindert weiterentwickeln. Es gelang ihm fast immer, die täglichen Probleme trefflich zu lösen. Sein Nachfolger wird die Leitung einer hervorragenden Lehranstalt übernehmen können.

Bei seinem Ausscheiden aus dem Dienst der Europäischen Schulen kann Herr MAGHIELS auf eine fruchtbare und abwechslungsreiche Laufbahn an drei verschiedenen Lehranstalten zurückblicken. Zunächst als Lehrer und später als Direktor hat er zum Wohl der ihm anvertrauten Kinder seine bemerkenswerten pädagogischen Fähigkeiten unter Beweis gestellt.

Herr Matthias THINNES trat 1968 die Nachfolge von Herrn Joseph BILDORFF, des ersten Direktors der Europäischen Schule Karlsruhe, an. Die Wahl des Obersten Rates fiel auf ihn, da er sich bereits als Leiter einer großen luxemburgischen Lehranstalt bewährt hatte. Seine ausgezeichneten Referenzen bewogen den Obersten Rat, ihm rückhaltloses Vertrauen zu schenken, und die Zukunft sollte bald beweisen, daß dieses Vertrauen durchaus gerechtfertigt war.

Herr THINNES verbrachte nur drei Jahre in Karlsruhe. Doch diese kurze Zeit reichte ihm aus, um der Schule einen persönlichen Stempel aufzudrücken und sich bei Eltern, Schülern und Lehrkräften gleichermaßen beliebt zu machen. Als sein Mandat dem Ende zuging, hatte er sich dank seiner hervorragenden menschlichen Eigenschaften allgemeine Achtung erworben, und 1971 bedauerte die ganze Schulgemeinschaft, daß die Abschiedsstunde geschlagen hatte. Ich weiß, daß Herr THINNES die Europäische Schule Karlsruhe, an der er Grosses geleistet hatte, nur ungern verließ.

1971 übernahm Herr THINNES also als Nachfolger von Herrn DECOMBIS die Leitung der Europäischen Schule Varese. Es war eine sehr große Europäische Schule, an der es zahlreiche und schwierige Probleme zu bewältigen gab. Herr THINNES hatte fast ununterbrochen mit Raummangel zu kämpfen, da der Ausbau der ihm zur Verfügung stehenden Gebäude mit der Entwicklung der auf 1.800 Köpfe angewachsenen Schülerschaft nicht Schritt hielt. Die Beziehungen zum Verwaltungs- und Dienstpersonal waren manchmal gespannt, da die Gewerkschaften gelegentlich Forderungen stellten, die aus Haushaltsgründen nicht immer befriedigt werden konnten. Es erübrigt sich wohl, auch noch das Wechselkursproblem zu erwähnen, das die Harmonie der Europäischen Schule Varese störte und noch immer stört. Ferner waren die Beziehungen zu der Elternvereinigung nicht immer einfach, da die Ansichten über die Mitwirkung öfters auseinandergingen. Und zu all' diesen heiklen Fragen kamen noch die unzähligen Probleme, die sich täglich an einer großen Schule ergeben.

Es ist Herrn THINNES hoch anzurechnen, daß er vor diesen Hindernissen nicht den Mut sinken ließ, sondern ihnen mit Vernunft die Stirne bot. Durch seine Ruhe und Ausgeglichenheit und mit Taktgefühl ist es ihm gelungen, die meisten Problemen zu lösen. Trotz der mannigfachen Schwierigkeiten hat er es verstanden, an der Europäischen Schule Varese ein erträgliches Arbeitsklima zu schaffen. Er besaß genau die richtigen Eigenschaften, um den Ansprüchen in seiner Stellung gewachsen zu sein. Mit einem Wort, er war « der rechte Mann am rechten Platz ». Er hinterläßt seinem Nachfolger eine Schule, die zwar Probleme hat — die Leitung der Europäischen Schule Varese dürfte wohl niemals eine Sinekure sein — deren Zukunft jedoch durchaus gesichert ist, und die ihren Schülern eine ausgezeichnete Bildung vermittelt.

Ich möchte noch hervorheben, daß sich Herr THINNES in den Direktorenstab der Europäischen Schulen vollkommen integriert hat, obwohl er erst 1968 dazugestoßen ist. Seine Höflichkeit, seine Zurückhaltung und seine Aufgeschlossenheit haben ihm sehr bald die Sympathie seiner Kollegen eingebracht, mit denen er ein äußerst harmonisches Team bildete. Nachdem er seine berufliche Befähigung zunächst in den Dienst der luxemburgischen Unterrichtswesens gestellt hatte, hat er sie zehn Jahre lang zum größten Nutzen der Europäischen Schulen eingesetzt.

Heute, wo die Herren MAGHIELS und THINNES am Ende ihrer Laufbahn angelangt sind, möchte ich ihnen sicherlich auch im Namen des gesamten Obersten Rates meinen aufrichtigen Dank für ihre Arbeit aussprechen, die sie viele Jahre lang an den Europäischen Schulen geleistet haben. Ich wünsche ihnen einen friedlichen und erfüllten Lebensabend. Mögen die Götter ihnen gewogen bleiben und möge ihr Schiff auch weiterhin unter günstigem Wind segeln!

Zum Abschluß dieses Berichts möchte ich wie jedes Jahr all' jenen herzlich danken, die zum reibungslosen Betrieb der Europäischen Schulen beigetragen haben und noch immer beitragen und die durch ihre Tätigkeit etwas zu ihrem Glanze beisteuern. Den vorstehend bereits erwähnten Vorbereitungsausschüssen und Fachkonferenzen spreche ich nochmals meinen aufrichtigen Dank aus. Ich danke den Direktoren, die dem Obersten Rat unmittelbar für den reibungslosen Schulbetrieb haften und die es fertiggebracht haben, die zahllosen Alltagsprobleme zufriedenstellend zu lösen. Mein Dank gilt selbstverständlich auch den Lehrkräften, deren Fachwissen und Bereitwilligkeit ich besonders hervorheben möchte. Der Oberste Rat rechnet fest mit ihnen, wenn es gilt, die Reformen an den Schulen einzuführen. Ich bin überzeugt davon, daß sie alles daran setzen werden, um sich den neuen Methoden anzupassen. Mein aufrichtiger Dank richtet sich auch an die Elternvereinigungen, die an den Europäischen Schulen manchmal kritisch, doch immer freimütig und aufbauend mitwirken. Danken möchte ich auch dem Personalausschuß, der jedes Jahr wesentlich zum reibungslosen Betrieb der Europäischen Schulen beiträgt und zu einer ihrer Stützen geworden ist. Abschließend danke ich noch dem Obersten Rat selbst, der immer wieder Entscheidungen trifft, die es den Europäischen Schulen ermöglichen, unter guten Voraussetzungen zu arbeiten und sich weiterzuentwickeln.

H. LEVARLET

Extract from the report by the Representative of the Board of Governors

On 1 January 1978, there were 10,296 pupils at the European Schools, 270 more than on 1 January last year. The biggest increase is at Brussels II and Luxembourg and is largely due to the growth of the English and Danish language sections. Some Schools have had to refuse applications again this year because of lack of room.

Breakdown of pupils by level on 1 January 1978

	Nursery	Primary	Secondary	Total
Luxembourg	251	990	1,101	2,342
Brussels I	112	897	1,590	2,599
Brussels II	109	648	370	1,127
Mol	71	337	565	973
Varese	138	661	966	1,765
Karlsruhe	69	394	394	857
Bergen	70	287	259	616
Munich	2	15	—	17
	822	4,229	5,245	10,296

Teaching staff on 1 January 1978

Luxembourg	136
Brussels I	189
Brussels II	57
Mol	92
Varese	121
Karlsruhe	68
Bergen	46
Munich	4
	713

The number of holders of the European Baccalaureate continues to increase steadily. In 1977, 356 pupils sat the examination and 341 of them passed.

Since 1959, when the first Baccalaureate session were held, 2,919 young people have successfully completed their education in the European Schools by passing this examination.

Now that I have given these few figures, I should like to go on to the main problems currently facing the European Schools.

I. NEW EUROPEAN SCHOOLS

(a) European School of Munich

I am happy to be able to report the opening of the European School of Munich to the Board of Governors. This took place on 7 November 1977, and was accompanied by an appropriate ceremony. The creation of this new School represents a success for the concept of the European School. The European Patent Organization, in requesting the opening of the European School of Munich, has placed its confidence in the European School formula. It has come to the conclusion that the formula offers the best possibility for the education of the children of its staff.

The School started out in a modest way, with no more than 17 pupils. But when one recalls that the European School of Brussels opened with only 26 pupils, there is no reason to be worried.

(b) European School of Culham

During its meeting on 17 March 1978, the Board of Governors decided to establish a European School at Culham in the United Kingdom, for children of the staff of the JET project. I am delighted that a ninth European School will be opening next September. It will be the first European School on British soil and it will certainly provide an important link between the United Kingdom and her partners.

The opening of three new European Schools in the space of a few years represents an important development. I would like to point out that this progress is in line with the hopes expressed in the European Parliament in its resolution of 1975.

II. SPACE

(a) Luxembourg

Although the European School of Luxembourg is housed in modern, functional premises provided by the Luxembourg Government just a few years ago, its buildings have reached saturation point following the considerable increase in the number of pupils in recent years.

If the number of pupils continues to increase to any marked extent, the present premises will no longer be big enough to accommodate them. The question of opening a second European School in Luxembourg might then arise.

(b) Brussels I and II

The Belgian Government's construction program for new buildings in the European Schools of Brussels is spread over several years, and I must express the Board of Governors' gratitude to the Government for their generosity in this matter.

At Brussels I, work has started on the new buildings designed to replace some of the primary pavilions which have to be abandoned.

At Brussels II, construction of the second phase was completed in time for receiving the second and third secondary years last September. The third phase, intended to accommodate the upper secondary classes, is in the planning stage. I would like to press the Belgian authorities to start this work as soon as possible. This phase, which also includes extension

of the canteen, must be partially complete by 1978, and entirely finished by 1979, if the School is to fulfil all its commitments. I appeal once again to the Belgian delegation to pass on these wishes to the authorities concerned.

(c) Varese

At Varese, there are some particularly urgent space problems to be solved.

I take the liberty of repeating what I wrote on this matter in my last year's annual report:

« The Varese School lacks the premises now needed to take care of all the requirements of the secondary section, whose numbers have grown steadily in the past few years. Furthermore, the canteen is no longer large enough to cope with all the pupils who take lunch at the School, and its facilities, which are not adequate to the present situation, prevent proper running of the canteen.

If the Italian Government could build a new school canteen, then both these problems could be solved at the same time. Such new premises would enable meals to be prepared and served properly, and the building now used as a canteen could be converted into classrooms for the secondary section, thus providing the extra space which it needs ».

At the Brebbia annex, there are serious problems connected with the maintenance of installations. Drains are faulty, and the commune has threatened to close the school if the necessary repairs are not carried out. During the discussion of my report, the Headmaster will be able to give more details about this matter. In addition, the access roads are impassable for the school buses, and need urgent repairs.

I appeal once again to the Italian delegation — which has acted sympathetically so often in the past on behalf of the European School of Varese — to request at once that the responsible authorities start work on this new building, so urgently needed by the School, and to carry out the necessary repairs at Brebbia, as quickly as possible.

(d) Bergen

Since the beginning of the new school year, the Bergen School has been able to use the new buildings recently provided by the Dutch Government. The new complex meets the needs of a modern school perfectly. It is huge and functional and is eminently suitable for all the activities — educational, sports, and extracurricular — which the School's administration would like to offer pupils.

I am delighted to be able to report to the Board of Governors that the Bergen School will have no more problems over its premises.

The new buildings will be inaugurated on 18 April 1978. To mark the occasion, Princess Beatrix of the Netherlands had kindly agreed to honour us with her presence at the opening ceremony.

I would like to take this opportunity of expressing my gratitude to the Dutch Government, and especially to the delegation to the Board of Governors, for these new school buildings. It also gives me pleasure to point out that they were planned in collaboration with the managing Board of the School, with the result that they are exactly what the school community hoped for and needed.

(e) **Mol**

A new school building is under construction at Mol, and will probably be finished in a few months. It will be used to accommodate the primary classes which are in pavilions at the moment. When the new building is ready the European School of Mol will have an admirable school complex at its disposal, for which I would like to offer sincere thanks to the Belgian Government.

(f) **Munich**

The European School of Munich is housed in temporary accommodation, made available by the German Government, which has leased part of the Lycée Français of Munich for the purpose.

(g) **Karlsruhe**

This School has enough space at present.

III. ENLARGEMENT OF THE EUROPEAN COMMUNITIES

The English and Danish language sections, set up in the Luxembourg and Brussels Schools at the time of the enlargement of the European Communities, continue to expand rapidly.

In the English section, all seven years of secondary are now operating, in addition to the nursery and primary sections. The Danish language section has a full range of nursery and primary classes at both Luxembourg and Brussels, all seven years of secondary at Brussels I, and the first and second secondary years at Luxembourg.

Numbers in these two sections are rising steadily as the following figures show :

(a) **English language section**

	Jan. 1973	Jan. 1974	Jan. 1975	Jan. 1976	Jan. 1977	Jan. 1978
Luxembourg	13	90	181	228	258	283
Brussels	44	231	359	442	504	580
TOTAL	57	321	540	670	762	863

(b) **Danish language section**

	Jan. 1973	Jan. 1974	Jan. 1975	Jan. 1976	Jan. 1977	Jan. 1978
Luxembourg	—	22	39	44	63	81
Brussels	—	37	111	153	188	210
TOTAL	—	59	150	197	251	291

In addition, primary classes in the English language are functioning at Varese and Bergen. They cater for about fifty pupils at Varese, and twentyfive at Bergen.

I must once again express my thanks to the Governments of the new Member States for their diligence and care in selecting and seconding each year teachers to the European Schools, and generally speaking for the support which they have constantly given to the Headmasters since the first day of their membership.

IV. LEGAL QUESTIONS

(a) **Additional protocol to the Protocol on the Setting-up of European Schools**

The additional Protocol to the Protocol on the Setting-up of European Schools was signed in Luxembourg on 15 December 1975 by the nine Member States of the European Communities.

The European School of Munich was set up under the terms of this Protocol.

It was ratified by the Grand Duchy of Luxembourg on 25 May 1977.

(b) **Agreement with the European Patent Organization**

The Board of Governors concluded an Agreement with the European Patent Organization relating to the functioning of the European School of Munich.

On the 7th of November last year, I signed this Agreement with the Representative of the European Patent Organization.

V. ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL MATTERS

Regulations for Members of the Teaching Staff

The Board of Governors has approved, by means of written procedure, the proposals of the Administrative and Financial Committee relating to emoluments (Document 1012-D-77/1 of 28 January 1978) and to mission expenses for members of the teaching staff (Document 1212-D-77/1 of 28 January 1978).

By Regulations of 28 June 1977, the Council of Ministers of the European Communities amended the weightings for the various countries. By a decision of 19 December 1977, the Council of Ministers incorporated weightings into salary scales for Belgium and Luxembourg. In accordance with Article 23 of the Regulations for Members of the teaching staff, the new weightings were also brought into force for teachers with effect from 1 January 1977 and from 1 July 1977.

VI. EDUCATIONAL PROBLEMS

(a) **Primary school reform**

Over the last few years the Board of Governors has approved the principles for the reform of the primary school.

A Working Party under the chairmanship of Mr COSTERS, the Inspector General, holds regular meetings to decide how the reform should be put progressively into practice. The group's work continues on different aspects of school life. These reports are submitted for approval by the Board of Inspectors, and where necessary, by the Board of Governors.

I would like to announce that next September a new school report and system of grading will be introduced for the primary classes.

(b) **Secondary school reform**

The Working Party under the chairmanship of Mr DETHIER, the Inspector General, is working hard on secondary school reform.

The Board of Governors has already approved the general principles for the reform of the first three years, and changes will be introduced progressively from September 1978 on.

At present, the Working Party is deciding how the changes can best be introduced, by laying down guidelines.

At the same time, the Working Party has already started to consider the reform of the fourth and fifth years. This item is included in the agenda for this meeting, and members of the Board of Governors will have an opportunity of discussing it under B Items.

(c) Reform of the European Baccalaureate

All governments have given their approval to the reform of the European Baccalaureate. I have informed the Luxembourg Government of this agreement by the Member States, since the Statute of the European School is deposited there: I have requested it to invite representatives of the contracting parties to sign the Agreement amending the Regulations for the European Baccalaureate. If the document is signed by the end of May 1978, the new Regulations can be introduced in time for the 1978/79 school year.

(d) Pupils' results in the European Baccalaureate

During recent years the percentage of passes in the European Baccalaureate examinations has increased steadily, to stand at more than 95% in July 1977. This increase is by no means indicative of a raising of the standard of candidates. It arises because each year more candidates are being passed without the requisite 60%. In a certain school, even, all those who obtained between 54% and 60% were awarded passes indiscriminately.

This new state of affairs seriously bothers me. The diploma of the European Baccalaureate carries with it a recognized prestige outside the European Schools. It would be a great shame if this fine reputation were harmed by an over-generous policy in awarding the diploma.

VII. WORK OF THE PREPARATORY COMMITTEES

The Preparatory Committees — that is, the Teaching Committee and the Administrative and Financial Committee — have continued to perform duties which are fundamental to the workings of the European Schools and the Board of Governors. That their work is effective is clear from the precise proposals, many of which are approved under A Items, submitted to the Board of Governors at each of its sessions. These committees constitute one of the cornerstones of the European School's organization. The Board of Governors, numbering more than 80 participants in its enlarged sessions, would be incapable of reaching decisions were it not for the series of concrete proposals submitted to it by the Preparatory Committees.

I must mention also the very heavy work-load of the Preparatory Committees; they frequently find it difficult to get through their agendas. I would like to request the Board of Governors to limit the number of reports which it asks the committees to produce. I hope that any mandates which they are given will be confined to really important areas, so that they can devote as much time as is needed to a reasonable number of important topics.

VIII. MISCELLANEOUS

(a) Pedagogical Bulletin

This is a regular publication, usually appearing five times a year.

(b) Publications Fund

The management of the Publications Fund is running into serious difficulties. I have remarked on frequent occasions that the works which have been published by the Fund — which are specially designed to meet the needs of the European Schools and their syllabuses — are not put to sufficient use by teachers.

As things stand at present I cannot recommend the publication of any new textbooks through the Fund. Experience has shown that such books are not used much for teaching, but the reasons for this are too long to be mentioned in this context.

I nevertheless hope that the books which are available at the moment will be used regularly to defray the money and effort that have gone into their production.

(c) New editions of the timetable and syllabuses

Dutch- and English-language versions of the European Schools' timetables and syllabuses have been published during the past year.

I would like to thank the British Government for undertaking the translation into English of the document.

The Schools' timetables and syllabuses are now available in German, English, French, Italian and Dutch.

(d) Meetings of the Inter-School Subject Committees

As in the past, I would like to thank the Inter-School Subject Committees for their very important work in the general interest of the European Schools. Representatives from the various Schools, coming together on these committees, combine their efforts in numerous fields and aid the smooth running of the Schools. They make reports of the Teaching Committee very efficiently and thus play an important role in the realization of the reform program. In addition, they contribute to the cohesion and unity of the European Schools and language sections.

Once again, as in previous years, the time has come when we must, with regret, take leave of some faithful servants of the European Schools. We cannot stop the passage of the years, and this has meant that in a very short time we have witnessed an almost complete renewal of our team of Headmasters.

This year, Mr Albert MAGHIELS, Headmaster of the European School of Karlsruhe, and Mr Matthias THINNES, Headmaster of the European School of Varese, are retiring. This meeting of the Board of Governors is the last that they will attend.

Mr MAGHIELS is of the generation of the pioneers of the European Schools. It was they who laid the foundations of the Schools, and we realize how solid those foundations were and still are. Mr MAGHIELS was seconded as mathematics teacher to the European School of Luxembourg in 1955. This was hardly two years after the School opened, and one year after the beginning of the secondary

section. He contributed to the organization of the first European School, to the establishment of its syllabuses and to the combination of the various language sections into a single, unified School. He was one of the team of friends who brought life to the young European School and spun the threads of fellowship which held the different nations together. This friendship of the early days played a big part in overcoming the difficulties which arose. As a mathematics teacher, Mr MAGHIELS built up good relations both with parents and with pupils. They grew very fond of him, because, in his closeness to them, he cared about their future, understood them, and helped them overcome their problems both inside and outside the classroom.

In 1964, Mr MAGHIELS was transferred to the newly-opened Bergen School. There, too, he was pioneering. And when, in 1965, Mr PLASTRIA was forced to resign because of ill-health, the Board of Governors appointed Mr MAGHIELS as his successor. At that time, Bergen was still a tiny School. The new Headmaster needed all his imagination and ingenuity to make it work, beset as it was with numerous problems : its buildings were rudimentary, and teachers' posts had to be squeezed out of the Board of Governors one at a time because of the small population. Classes had to be grouped, timetables cut down, primary teachers had to teach secondary classes, and subjects had to be taught to pupils of several different language sections in one language, even when they were not normally taught in a working language. But in the end, everything got taught, and the Bergen School reached a standard which was just as high as that of the other European Schools, as Baccalaureate results would later on prove. When Mr MAGHIELS left the European School of Bergen in 1971, it was a solidly-based School offering education of a high quality that he handed over to his successor ; he could be justly proud of this achievement.

Then, during seven years at Karlsruhe, Mr MAGHIELS carried on with the work of those who had preceded him. Under his Headmastership, the School continued to grow and develop happily and easily. He always managed to find solutions to everyday problems which were suitable. His successor will take over a School of a very high standard.

As he leaves the European Schools, Mr MAGHIELS can be satisfied with the fruitful and varied work which he has accomplished in three different establishments. First as a teacher, then as a Headmaster, he has demonstrated outstanding professional qualities which have been of enormous help to the children in his care.

Mr Matthias THINNES arrived at the European School of Karlsruhe in 1968, to take over from the School's first Headmaster, Mr Joseph BILDORFF. He was selected for the job by the Board of Governors because of his reputation as Head of a large school in Luxembourg. His outstanding references enabled the Board of Governors to appoint him without the slightest hesitation. Their confidence in his abilities was to be amply justified by future events.

Mr THINNES spent only three years at Karlsruhe. But this short period was enough for him to leave his personal mark on the School and to be appreciated and loved by parents, teachers, and pupils alike. As his term of service neared its end, he had gained, by his human qualities, the esteem of all ; it was a sad day for the whole school community in 1971 when he had to leave them. I know how much Mr THINNES regretted leaving the European School of Karlsruhe, where his work deserved the highest praise.

It was in 1971, therefore, that Mr THINNES took up his duties as Headmaster of the European School of Varese, in succession to Mr DECOMBIS. It was a very large European School which he came to, where problems were numerous and

difficult. Mr THINNES was faced with constant problems of space, as the available buildings never kept pace with the rising number of pupils, 1,800 of them, finally. There were sometimes difficulties in administrative and service staff relationships : these employees' unions made claims which could not possibly be met for financial reasons. And then there is the recurrent problem of exchange rates which disturbed and still disturbs the atmosphere at Varese. Relations with the Parents' Association, too, have not always been easy, due to divergent views on the concept of participation. On top of these delicate matters, there are always the innumerable problems of daily life in the School.

Mr THINNES has the gift of not becoming discouraged because of his problems, but of confronting them logically instead. Through his calm deliberation and his sense of proportion, he has managed to find solutions to most of the problems which have faced him. In spite of the difficulties, he has made the School run smoothly and satisfactorily. He has exactly those qualities which have been most needed in the circumstances in which he found himself. In a word, he has been « the right man in the right place ». He leaves to his successor a school which despite its problems — for the Headmastership of the Varese School will probably never be an enviable position — has a certain future and which provides an excellent education for the children who are sent there.

I would also like to say how well Mr THINNES has taken his place in the team of Headmasters of the European Schools, despite the fact that he only joined it in 1968. His courtesy, moderation and openness ensured the rapid sympathy of his colleagues, with whom he formed a united team. Those qualities which he first demonstrated when teaching in Luxembourg he has brought to the European Schools during the past ten years. It has been to their very great profit.

As Mr MAGHIELS and Mr THINNES reach the end of their careers, I am quite sure that I speak on behalf of the entire Board of Governors when I thank them warmly for all the work they have accomplished in the European Schools for so many years. I extend to them both my very best wishes for a calm and fruitful retirement. May the gods favour them, and good luck follow them !

To complete this report, I would like of course, as I do each year, to express my warmest thanks to all who played and do play a part in the orderly running of the European Schools, and whose acts contribute to its reputation. I have already had an opportunity of mentioning the Preparatory Committees and the Inter-School Subject Committees, to whose members I once again extend my thanks. I would like to express my gratitude to the Headmasters who are directly responsible to the Board of Governors for the smooth running of the Schools, and who manage to settle the many problems which each day brings in a satisfactory way. I must obviously thank the teachers whose competence and goodwill I am pleased to recognize. The Board of Governors is counting on them to introduce reform into the Schools, and I am convinced that they will make the necessary effort to adapt to the new methods. My cordial thanks are also extended to the Parents' Associations, who contribute their work freely and constructively, even when of a critical nature. My thanks are also extended to the Staff Committee : each year it makes an important contribution to the harmony of the European Schools, and it has become one of the pillars of the Schools. Lastly, I must thank the Board of Governors itself for the decisions it takes each year to enable the European Schools to function properly and to grow.

H. LEVARLET

Extraits du Rapport du Représentant du Conseil Supérieur

Au 1er janvier 1978, les effectifs scolaires s'élevaient à 10.296 élèves, ce qui constitue une augmentation de 270 élèves par rapport au 1er janvier 1977. L'augmentation est particulièrement sensible à Bruxelles II et à Luxembourg. Elle résulte en grande partie du développement des sections de langues anglaise et danoise. Cette année encore, des demandes d'inscription ont dû être refusées à la suite du manque de locaux de certaines Ecoles.

Répartition des élèves par cycle d'études au 1er janvier 1978

	Maternel	Primaire	Secondaire	Total
Luxembourg	251	990	1.101	2.342
Bruxelles I	112	897	1.590	2.599
Bruxelles II	109	648	370	1.127
Mol	71	337	565	973
Varese	138	661	966	1.765
Karlsruhe	69	394	394	857
Bergen	70	287	259	616
Munich	2	15	—	17
	822	4.229	5.245	10.296

Corps enseignant au 1er janvier 1978

Luxembourg	136
Bruxelles I	189
Bruxelles II	57
Mol	92
Varese	121
Karlsruhe	68
Bergen	46
Munich	4
	713

Le nombre des bacheliers des Ecoles européennes a augmenté régulièrement. En 1977, 356 candidats se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat européen : 341 candidats ont été reçus.

Depuis 1959, date de la première session du Baccalauréat européen, 2.919 jeunes filles et jeunes gens ont achevé avec succès leurs études secondaires dans les Ecoles européennes.

Après ces brèves indications chiffrées, je voudrais commenter les principaux problèmes qui se posent actuellement dans le cadre des Ecoles européennes.

I. NOUVELLES ECOLES EUROPEENNES

a) Ecole européenne de Munich

Je suis heureux de pouvoir informer le Conseil supérieur de l'ouverture de l'Ecole européenne de Munich. Celle-ci a eu lieu le 7 novembre 1977 et une cérémonie appropriée a eu lieu à cette occasion. La création de cette nouvelle Ecole est un succès pour l'idée de l'Ecole européenne. L'Organisation européenne des Brevets, en demandant l'ouverture de l'Ecole européenne de Munich, a donné un témoignage de confiance dans la formule de l'Ecole européenne. Elle a estimé que celle-ci était la meilleure solution pour résoudre le problème de la scolarisation des enfants de son personnel.

Les débuts de la nouvelle Ecole ont été modestes, puisqu'elle ne compte que 17 élèves. Mais si l'on se souvient que l'Ecole européenne de Bruxelles a débuté avec 26 élèves, il n'y a pas lieu d'être inquiet.

b) Ecole européenne de Culham

Au cours de sa réunion du 17 mars 1978, le Conseil supérieur a décidé de créer une Ecole européenne à Culham au Royaume-Uni pour les besoins des enfants du personnel du projet JET. Je me réjouis de l'ouverture en septembre prochain d'une neuvième Ecole européenne. Ce sera la première Ecole européenne sur le territoire du Royaume-Uni et elle constituera certainement un lien bénéfique entre le Royaume-Uni et ses partenaires.

La création en quelques années de trois nouvelles Ecoles européennes constitue un développement important. Je tiens à remarquer que cette évolution répond au souhait exprimé par le Parlement européen dans sa résolution de 1975.

II. PROBLEMES DES LOCAUX

a) Ecole européenne de Luxembourg

Bien que l'Ecole européenne de Luxembourg dispose d'un complexe scolaire moderne et fonctionnel que le gouvernement luxembourgeois a mis à sa disposition il y a quelques années seulement, ses bâtiments arrivent à la limite de la saturation à la suite de l'accroissement considérable de sa population scolaire au cours des dernières années.

Si le nombre d'élèves devait encore augmenter de façon sensible, les locaux actuels ne suffiraient plus pour les accueillir. Alors pourrait se poser le problème de la création d'une deuxième Ecole européenne à Luxembourg.

b) Ecoles européennes de Bruxelles

Le gouvernement belge construit les bâtiments supplémentaires dont les Ecoles européennes de Bruxelles ont besoin selon un programme étalé sur plusieurs années et je tiens à lui exprimer la reconnaissance du Conseil supérieur pour la générosité dont il fait preuve.

A l'Ecole européenne de Bruxelles I les travaux sont engagés pour la construction de nouveaux bâtiments destinés à remplacer une partie des pavillons qui doivent être mis hors d'usage.

A l'Ecole européenne de Bruxelles II la construction de la deuxième tranche des bâtiments est achevée de sorte que les deuxième et troisième années du cycle secondaire ont pu être accueillies en septembre dernier. La troisième tranche destinée aux classes supérieures du cycle secondaire est en préparation. Je voudrais insister auprès des autorités belges pour que les travaux commencent le plus rapidement possible. Cette troisième tranche, qui comprend également l'extension de la cantine, devrait être achevée en partie en 1978 et entièrement en 1979, de sorte que l'Ecole puisse faire face à ses obligations. Je fais de nouveau appel à la délégation belge pour qu'elle transmette ces vœux aux autorités compétentes.

c) Ecole européenne de Varese

L'Ecole européenne de Varese doit faire face à des problèmes particulièrement pressants en matière de locaux.

Je me permets de rappeler à ce sujet ce que j'écrivais dans mon rapport de l'année dernière :

« L'Ecole de Varese ne dispose pas d'assez de locaux pour les besoins de l'école secondaire dont les effectifs ont augmenté régulièrement au cours des dernières années. En outre la cantine est beaucoup trop exiguë pour accueillir tous les élèves qui mangent à l'école et les installations, qui ne sont pas adaptées aux nécessités actuelles, ne permettent pas une bonne gestion de la cantine.

Si le gouvernement italien voulait bien construire une nouvelle cantine scolaire, les deux problèmes ci-dessus seraient résolus en même temps. En effet les nouveaux locaux permettraient de servir les repas dans de bonnes conditions. Et les locaux utilisés actuellement par la cantine pourraient être attribués à l'école secondaire qui disposerait ainsi des salles supplémentaires dont elle a besoin ».

A l'annexe de Brebbia se posent des problèmes importants d'aménagement des installations. Les égouts sont défectueux et la commune menace de fermer l'école si des mesures ne sont pas prises pour remédier aux défauts constatés. Lors de la discussion de mon rapport, le Directeur de l'Ecole pourra donner des précisions à ce sujet. En outre les voies d'accès ne sont pas praticables pour les autobus et devraient être aménagées d'urgence.

Je fais appel une fois de plus à la délégation italienne, qui a déjà souvent montré sa sympathie agissante pour l'Ecole européenne de Varese, pour qu'elle demande instamment aux autorités responsables de réaliser d'urgence la construction supplémentaire, dont l'Ecole a le plus urgent besoin et d'effectuer les travaux nécessaires à Brebbia.

d) Ecole européenne de Bergen

L'Ecole européenne de Bergen dispose depuis la rentrée scolaire de nouveaux bâtiments que le gouvernement néerlandais a mis à sa disposition. Le nouveau complexe scolaire répond entièrement aux besoins d'une école moderne. Il est vaste et fonctionnel et permet l'organisation de toutes les activités scolaires, sportives et périscolaires que la Direction de l'Ecole souhaite offrir aux élèves.

Je me réjouis de pouvoir signaler au Conseil supérieur que désormais les problèmes de locaux sont résolus à l'Ecole européenne de Bergen.

Les nouveaux bâtiments seront inaugurés le 18 avril 1978. Pour marquer l'importance de l'événement la Princesse Béatrix des Pays-Bas a bien voulu accepter de rehausser la cérémonie de sa présence.

Je tiens à exprimer au gouvernement néerlandais, et particulièrement à sa délégation au sein du Conseil supérieur, ma profonde reconnaissance pour la construction des nouveaux bâtiments. Je me plais aussi à souligner que les plans ont été faits en concertation avec la Direction de l'Ecole de sorte que le résultat répond entièrement aux vœux et aux besoins de la communauté scolaire.

e) Ecole européenne de Mol

Un nouveau bâtiment scolaire est en construction à l'Ecole européenne de Mol. Il sera sans doute achevé dans quelques mois. Il doit accueillir les classes primaires qui sont actuellement abritées dans des pavillons. Lorsque le nouveau bâtiment sera achevé, l'Ecole européenne de Mol disposera d'un complexe scolaire remarquable pour lequel je tiens à remercier très vivement le gouvernement belge.

f) Ecole européenne de Munich

L'Ecole européenne de Munich est abritée dans des bâtiments provisoires, que le gouvernement allemand a mis à sa disposition en louant une partie de l'immeuble du Lycée français de Munich.

g) Ecole européenne de Karlsruhe

Aucun problème de locaux ne se pose dans cette école.

III. ELARGISSEMENT DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES

Les sections anglaise et danoise créées dans les Ecoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles, à la suite de l'élargissement des Communautés européennes, continuent à se développer à un rythme très rapide.

Pour la section anglaise, à côté des classes primaires et maternelles, se sont ouvertes les sept classes de l'école secondaire. Pour la section danoise, à côté des classes maternelles et primaires qui fonctionnent à Luxembourg et à Bruxelles, un cycle secondaire s'étendant désormais jusqu'à la 7ème année a été ouvert à l'Ecole européenne de Bruxelles I et les deux premières années secondaires ont été créées à Luxembourg.

Le nombre d'élèves continue à augmenter de façon sensible dans les sections anglaise et danoise, comme le montrent les chiffres ci-après :

a) Section anglaise

	Janv. 1973	Janv. 1974	Janv. 1975	Janv. 1976	Janv. 1977	Janv. 1978
Luxembourg	13	90	181	228	258	283
Bruxelles	44	231	359	442	504	580
TOTAL	57	321	540	670	762	863

b) Section danoise

	Janv. 1973	Janv. 1974	Janv. 1975	Janv. 1976	Janv. 1977	Janv. 1978
Luxembourg	—	22	39	44	63	81
Bruxelles	—	37	111	153	188	210
TOTAL	—	59	150	197	251	291

En outre des classes primaires de langue anglaise fonctionnent aux Ecoles européennes de Varese et de Bergen. Elles comptent jusqu'à présent près de cinquante élèves à Varese et vingt-cinq élèves à Bergen.

Je tiens à remercier une fois de plus les gouvernements des nouveaux Etats-membres pour la diligence et le soin avec lesquels ils ont désigné les enseignants qu'ils ont détaché chaque année auprès des Ecoles européennes et, d'une façon générale, pour l'appui constant qu'ils ont apporté depuis le premier jour de leur adhésion aux Directions de toutes les Ecoles européennes.

IV. PROBLEMES JURIDIQUES

a) Protocole additionnel au Protocole concernant la création d'Ecoles européennes

Le Protocole additionnel au Protocole concernant la création d'Ecoles européennes a été signé à Luxembourg par les représentants des neuf Etats-membres des Communautés européennes le 15 décembre 1975.

Ce Protocole permet la création de l'Ecole européenne de Munich.

Il a été ratifié par le Grand-Duché de Luxembourg le 25 mai 1977.

b) Accord avec l'Organisation européenne des Brevets

Le Conseil supérieur a approuvé un Accord avec l'Organisation européenne des Brevets relatif au fonctionnement de l'Ecole européenne de Munich.

Le 7 novembre dernier j'ai signé cet Accord avec le Représentant de l'Organisation européenne des Brevets.

V. PROBLEMES ADMINISTRATIFS ET FINANCIERS

Statut du personnel enseignant

Le Conseil supérieur a approuvé par la voie de la procédure écrite les propositions du Comité administratif et financier relatives aux émoluments (document 1012-D-77/1 du 28 janvier 1978) et aux frais de mission du personnel enseignant (document 1212-D-77/1 du 28 janvier 1978).

En outre par règlement du 28 juin 1977, le Conseil des Ministres des Communautés européennes a modifié les coefficients correcteurs applicables aux différents sièges. Par décision du 19 décembre 1977 le Conseil des Ministres a incorporé le coefficient correcteur dans la grille des traitements pour la Belgique et le Grand-Duché de Luxembourg. Conformément à l'article 23 du Statut du personnel enseignant, les nouveaux coefficients correcteurs ont été également appliqués aux enseignants avec effet au 1er janvier 1977 et au 1er juillet 1977.

VI. PROBLEMES PEDAGOGIQUES

a) Réforme de l'école primaire

Le Conseil supérieur a approuvé au cours des dernières années les principes de la réforme de l'école primaire.

Un groupe de travail, présidé par Monsieur l'Inspecteur Général COSTERS, se réunit régulièrement pour permettre la mise en application progressive de la réforme. Il élabore des rapports relatifs aux différents aspects de la vie scolaire. Ces rapports sont soumis pour approbation au Conseil d'inspection et, le cas échéant, au Conseil supérieur.

Je voudrais signaler qu'en septembre prochain un nouveau carnet scolaire et un nouveau système de notation seront introduits dans les classes de l'école primaire.

b) Réforme de l'école secondaire

Le groupe de travail présidé par Monsieur l'Inspecteur Général DETHIER poursuit activement la préparation de la réforme de l'école secondaire.

Le Conseil supérieur a déjà approuvé les principes généraux de la réforme des trois premières classes, qui doit être introduite progressivement dans les classes à partir de septembre 1978.

Actuellement le groupe de travail met au point des mesures d'application qui permettront à la réforme de démarrer dans de bonnes conditions.

En même temps le groupe se préoccupe déjà de la réforme des 4ème et 5ème années. Ce point figure à l'ordre du jour de la réunion et le Conseil supérieur aura l'occasion de l'examiner lors de la discussion des points B.

c) Réforme du Baccalauréat européen

Tous les gouvernements ont approuvé la réforme du Baccalauréat européen. J'ai fait part de cet accord des Etats-membres au gouvernement luxembourgeois, qui est dépositaire du Statut de l'Ecole européenne et je l'ai prié de bien vouloir inviter les représentants des Parties contractantes à signer l'Accord modifiant le Règlement du Baccalauréat européen. Si ce document est signé avant la fin du mois de mai 1978, le nouveau Règlement pourra être mis en application à partir de l'année scolaire 1978/1979.

d) Résultats des élèves au Baccalauréat européen

Au cours des dernières années le pourcentage de succès aux épreuves du Baccalauréat européen a régulièrement progressé pour dépasser les 95 % en juillet 1977. Cette évolution n'est pas l'expression d'une amélioration du niveau des candidats. Elle résulte du fait que le nombre d'élèves qui sont admis sans avoir obtenu les 60 % s'accroît d'année en année. Dans telle école on a même admis indistinctement les candidats ayant obtenu entre 54 % et 60 % des points.

Une telle évolution m'inquiète sérieusement. Le diplôme du Baccalauréat européen jouit à l'extérieur des Ecoles européennes d'un prestige certain. Il ne faudrait pas mettre cette bonne réputation en danger par une politique d'une générosité inconsidérée.

VII. TRAVAIL DES COMITES DE PREPARATION

Les Comités de préparation, c'est-à-dire le Comité pédagogique et le Comité administratif et financier, ont poursuivi leur mission qui est fondamentale dans l'organisation des Ecoles européennes et du Conseil supérieur. L'efficacité de leur travail est illustrée par les propositions précises qu'ils sont en mesure de soumettre au Conseil supérieur lors de chacune de ses sessions et dont une partie est approuvée sous les points A. Ces comités constituent un des piliers de l'organisation des Ecoles européennes. Le Conseil supérieur, qui en réunion élargie compte quelque 80 participants, ne serait pas en mesure de prendre des décisions, si les Comités préparatoires ne lui soumettaient une série de propositions concrètes.

Il faut constater aussi que le travail des Comités préparatoires est très lourd et qu'ils arrivent difficilement au bout de leurs ordres du jour. Je voudrais insister à nouveau pour que le Conseil supérieur ne leur donne pas trop de mandats d'étude. Je souhaiterais que les mandats d'étude soient vraiment limités aux problèmes essentiels de manière que les Comités puissent consacrer tout le temps voulu à un nombre raisonnable de questions importantes.

VIII. PROBLEMES DIVERS

a) Bulletin pédagogique

Le bulletin pédagogique paraît régulièrement. En général cinq numéros sont publiés par année.

b) Fonds des Publications

La gestion du Fonds des Publications se heurte à de sérieuses difficultés. Je constate régulièrement que des ouvrages édités par le Fonds et spécialement adaptés aux programmes et aux besoins des Ecoles européennes ne sont pas utilisés par les enseignants.

Dans les conditions actuelles j'estime que le Fonds ne doit pas publier de nouveaux manuels, car l'expérience de plus de quinze ans a montré qu'ils ne sont guère employés dans les classes pour des raisons qu'il serait trop long d'évoquer ici.

Néanmoins je souhaite vivement que les livres actuellement disponibles soient régulièrement utilisés afin que le travail et l'argent qui ont été investis dans ces publications ne soient pas perdus.

c) Réédition des horaires et des programmes

Les horaires et les programmes des Ecoles européennes ont été édités en langues néerlandaise et anglaise au cours de la dernière année scolaire.

Je tiens à remercier le gouvernement du Royaume-Uni qui a assuré la traduction du document vers l'anglais.

Maintenant les horaires et programmes des Ecoles européennes sont disponibles en langues allemande, anglaise, française, italienne et néerlandaise.

d) Réunion des Conseils interscolaires

Comme les années précédentes, je tiens à remercier les conseils interscolaires pour le travail important qu'ils accomplissent dans l'intérêt de l'ensemble des Ecoles européennes. Les représentants des différentes écoles que ces Conseils rassemblent collaborent dans de nombreux domaines au bon fonctionnement des Ecoles européennes. Ils préparent de façon efficace le travail du Comité pédagogique et jouent ainsi un rôle important dans la mise en œuvre des réformes. Ils contribuent d'autre part à renforcer la cohésion et l'unité des Ecoles européennes et des sections linguistiques.

Comme les années précédentes j'ai le regret de devoir prendre congé de fidèles serviteurs des Ecoles européennes. L'âge est là, inexorable, qui fait qu'en quelques années nous assistons à un renouvellement presque complet du cadre des Directeurs des Ecoles européennes.

Cette année ce sont Messieurs Albert MAGHIELS, Directeur de l'Ecole européenne de Karlsruhe et Matthias THINNES, Directeur de l'Ecole européenne de Varese qui prennent leur retraite et qui assistent pour la dernière fois à une réunion du Conseil supérieur.

Monsieur MAGHIELS appartient à la génération des pionniers qui ont jeté les fondations des Ecoles européennes — et nous savons combien celles-ci furent et sont solides. Il fut détaché comme professeur de mathématiques auprès de l'Ecole européenne de Luxembourg en 1955, c'est-à-dire, deux ans à peine après la création de l'Ecole et un an après l'ouverture du cycle secondaire. Il contribua à la mise en marche de la première Ecole européenne, à la rédaction des programmes et à l'intégration des différentes sections linguistiques en une école unifiée. Il fit partie de cette équipe d'amis qui animèrent la jeune Ecole européenne et qui tissèrent entre eux des liens solides de fraternité au-delà des divisions nationales. Cette amitié des premiers temps contribue largement à surmonter les nombreuses difficultés qui se posaient. Comme professeur de mathématiques, Monsieur MAGHIELS sut nouer les meilleures relations avec les parents et avec les élèves. Ceux-ci lui étaient très attachés car très proche d'eux il se souciait de leur sort, les comprenait, les aidait même en-dehors des heures de cours à surmonter leurs difficultés.

En 1964 Monsieur MAGHIELS fut muté à la jeune Ecole de Bergen qui existait à peine depuis un an. Là aussi il fit œuvre de pionnier. Et lorsqu'en 1965 Monsieur PLASTRIA présenta sa démission pour des raisons de santé, le Conseil supérieur désigna Monsieur MAGHIELS comme son successeur. A l'époque Bergen était encore une toute petite Ecole. Et le nouveau Directeur dut faire preuve d'imagination et d'ingéniosité pour la faire fonctionner malgré les difficultés qui s'amoncelaient : les bâtiments étaient précaires et le Conseil supérieur n'accordait les postes d'enseignants qu'au compte-goutte, car les élèves étaient peu nombreux. Il fallut grouper des classes, réduire les horaires, faire appel à des instituteurs au cycle secondaire, assurer des cours en une seule langue pour des élèves de plusieurs sections linguistiques, même pour des matières qui normalement n'étaient pas enseignées en langue véhiculaire. Mais finalement tous les cours furent donnés et le niveau de l'Ecole de Bergen fut au moins aussi bon que celui des autres Ecoles européennes, comme les résultats du Baccalauréat allaient le montrer. Lorsque Monsieur MAGHIELS quitta l'Ecole de Bergen en 1971, il put s'enorgueillir de laisser à son successeur une école aux assises désormais solides, dont l'enseignement donnait toutes les garanties de qualité.

A Karlsruhe ensuite pendant sept ans, Monsieur MAGHIELS poursuivit l'œuvre de ses prédécesseurs et sous sa direction l'Ecole continua à se développer dans un bon climat et dans de bonnes conditions. Il s'ingénia à résoudre les problèmes qui se posent quotidiennement et trouva en général les solutions adéquates. Il transmet à son successeur un établissement d'un excellent niveau.

Au moment de quitter les Ecoles européennes, Monsieur MAGHIELS peut se réjouir d'y avoir accompli dans trois établissements différents une carrière fructueuse et variée. Comme professeur d'abord et comme Directeur ensuite il y a fait preuve d'une conscience professionnelle remarquable pour le plus grand bien des enfants qui lui étaient confiés.

Monsieur Matthias THINNES est arrivé à l'Ecole européenne de Karlsruhe en 1968 pour y prendre la succession de Monsieur Joseph BILDORFF qui en fut le premier Directeur. Le Conseil supérieur l'avait nommé parce qu'il avait déjà

fait ses preuves à la tête d'un grand établissement luxembourgeois. Il présentait des nombreuses références qui amenèrent le Conseil supérieur à lui accorder sa confiance sans la moindre crainte. Et l'avenir allait rapidement montrer que cette confiance était très bien placée.

Monsieur THINNES ne passa que trois ans à Karlsruhe. Mais cette courte période lui suffit pour donner une impulsion personnelle à l'Ecole et pour se faire apprécier et aimer aussi bien des parents, que des élèves ou des enseignants. Lorsque son mandat toucha à sa fin, il était parvenu par ses qualités humaines à forcer l'estime générale et en 1971 toute la communauté scolaire déplora que l'instant fût venu de se séparer. Je sais que c'est à regret que Monsieur THINNES quitta l'Ecole européenne de Karlsruhe où il avait réalisé un travail digne d'éloges.

En 1971 donc Monsieur THINNES prit la direction de l'Ecole européenne de Varese où il succéda à Monsieur DECOMBIS. Il s'agissait d'une très grande Ecole européenne et les problèmes qui s'y posèrent furent difficiles et nombreux. Monsieur THINNES dut faire face presque constamment à des problèmes de locaux parce que les bâtiments mis à sa disposition ne se développaient pas assez rapidement pour accueillir une population scolaire grandissante qui atteignait quelque 1.800 élèves. Les rapports avec le personnel administratif et de service furent parfois difficiles, parce que les syndicats de ces personnels avaient des revendications qu'il n'était pas toujours possible de satisfaire sur le plan budgétaire. Enfin est-il besoin de mentionner le problème des taux de change qui perturba et perturbe encore l'atmosphère de l'Ecole européenne de Varese. En outre les relations avec l'Association des Parents d'élèves ne furent pas toujours aisées, car les conceptions en matière de participation étaient parfois divergentes. Et à ces problèmes délicats s'ajoutaient les nombreux problèmes qui se posent chaque jour dans une grande Ecole.

C'est le grand mérite de Monsieur THINNES de ne pas s'être découragé devant les obstacles, mais de les avoir affrontés avec lucidité. Grâce à son calme et à sa pondération, à son sens de la mesure, il est parvenu à trouver des solutions à la plupart des problèmes qui se posaient. Il a réussi malgré les difficultés à faire fonctionner l'Ecole européenne de Varese dans de bonnes conditions et dans une atmosphère satisfaisante. Il avait exactement les qualités qu'il fallait pour réussir dans les conditions dans lesquelles il se trouvait. En un mot il était « the right man in the right place ». Et il laisse à son successeur une école qui a ses problèmes — la direction de l'Ecole européenne de Varese ne sera probablement jamais chose aisée — mais dont l'avenir est pleinement assuré et qui assure une excellente formation aux élèves qui lui sont confiés.

Je voudrais aussi souligner que Monsieur THINNES est parvenu à s'intégrer parfaitement à l'équipe des Directeurs des Ecoles européennes bien qu'il n'arrivât qu'en 1968. Par sa courtoisie, sa modération, son esprit ouvert il a su conquérir très rapidement la sympathie de ses collègues avec lesquels il forma une équipe très unie. Les qualités qu'il avait mises d'abord au service de l'enseignement luxembourgeois, il les a mises pendant dix ans au service des Ecoles européennes pour le plus grand profit de celles-ci.

Au moment où Messieurs MAGHIELS et THINNES arrivent au terme de leur carrière, je suis sûr de m'exprimer au nom du Conseil supérieur unanime, en leur adressant de très chaleureux remerciements pour le travail qu'ils ont accompli pendant de nombreuses années dans les Ecoles européennes. Et je leur adresse mes meilleurs vœux pour une retraite paisible et fructueuse. Que les dieux leur soient favorables et que les bons vents les poussent !

Arrivé au terme de ce rapport, je tiens comme chaque année, à exprimer mes très vifs remerciements à tous ceux qui ont contribué et contribuent au bon fonctionnement des Ecoles européennes et qui par leur activité contribuent à leur rayonnement. J'ai déjà eu l'occasion de citer les Comités préparatoires et les Conseils interscolaires auxquels j'adresse une fois de plus mes remerciements les plus chaleureux. Je tiens à exprimer ma gratitude aux Directeurs qui sont directement responsables devant le Conseil supérieur de la bonne marche des Ecoles et qui parviennent à régler de façon satisfaisante les nombreux problèmes qui se posent chaque jour ; je tiens évidemment à remercier les enseignants dont je me plais à souligner la compétence et la bonne volonté. Le Conseil supérieur compte sur eux pour l'introduction des réformes dans les Ecoles. Je suis persuadé qu'ils feront l'effort nécessaire pour s'adapter aux méthodes nouvelles. Mes remerciements très cordiaux vont aussi aux Associations de parents d'élèves, qui apportent une collaboration parfois critique, mais toujours franche et constructive aux Ecoles européennes.

Mes remerciements vont également au Comité du personnel qui chaque année apporte une contribution importante au bon fonctionnement des Ecoles européennes et qui est devenu un de leurs piliers. Et enfin, je tiens à remercier le Conseil supérieur lui-même qui prend chaque année les décisions qui permettent aux Ecoles européennes de fonctionner dans de bonnes conditions et de se développer.

H. LEVARLET

Neues aus den Schulen

Viva Mexico !



Unter der Leitung von Adrian und Jane Knott führten am 18., 19. und 20. April 1978 Schüler der Europaschule Brüssel I die Operette « Viva Mexico » auf, die drei Aufführungen im Theatre Jaques Franck waren nach kurzer Zeit ausverkauft. Heute grüßen sich viele auf dem Schulhof, die sich früher allenfalls vom Sehen kannten.

Vor der Premiere am 18. April hatte jeder der weit über 100 Akteure ein Programm mit persönlicher Widmung erhalten: « Thank You for all Your hard work. Adrian Knott ».

Aber in diesem Augenblick dachte niemand mehr an die Arbeit, die man ein halbes Jahr lang aufwenden mußte (freiwillig, außerhalb der Schulzeit), um das 3-stündige Musical von Ph. Park und R. Hanmer auf die Bühne zu stellen. Schon die Proben hatten Spaß gemacht. Jetzt brauchte es nur noch zu klappen. Erfolg wünschte man sich gegenseitig, in allen Sprachen.

Wie man weiß, hat jede Aufführung ihre Tücken — der Kampf gegen das Lampenfieber besonders bei der Premiere, und vergessen wir es nicht: Der Text ist in Englisch, und Englisch war für die Mehrheit der Schauspieler Fremdsprache, und in ihr mußte man jetzt nicht nur reden und singen, sondern auch spielen. Aber die vielen kleinen Gags kamen gut an, das Publikum ging begeistert mit, der Bann war gebrochen.

Schwer zu sagen, welche dieser drei aufeinanderfolgenden Aufführungen die beste war. Sicher ist nur, daß der dritte Abend zu den denkwürdigsten Ereignissen zählt, die ich je an einer Schule erlebt habe. Irgendjemand hatte da vor dem letzten Akte gesagt, scheinbar ganz beiläufig: « Eigentlich schade, daß es heute das letzte Mal ist ». Und der Abschied von der kleinen Welt von Viva Mexico fiel schwer! Viel zu lange und viel zu intensiv hatte man miteinander gearbeitet, als daß das ganze so einfach und sang- und klanglos enden durfte, irgendetwas mußte noch geschehen — und so kam der Höhepunkt erst ganz am Schluß: Da brach eine ganz spontane und elementare Freude am Spiel und am Musizieren durch, immer und immer wieder mußte der letzte Chor wiederholt werden, die Wahlmexikaner fingen auf der Bühne an zu tanzen — nicht, weil sie sollten, sondern weil sie Spaß daran hatten.

Es geht mir hier aber nicht nur um den Spaß an diesem Abend. Die Arbeit an der Operette bot eine ausgezeichnete Möglichkeit, die Konsumentenhaltung zu überwinden und kreativ tätig zu sein, also: kein dumpfes Verharren vor dem Fernsehschirm im Hundeblick. Ferner: Die Gelegenheit, gemeinsam auf ein Ziel hinzuarbeiten und den Zuschauern Freude zu machen. Daß die Englischkenntnisse deutlich verbessert wurden, versteht sich wohl von selbst, aber manche von den Schülern werden durch ihr Mitwirken ein begründetes Selbstvertrauen gewonnen haben, nachdem sie selbst erfahren durften, was sie alles zustandebringen können. Und, wenn hier dieses persönliche Bekenntnis gestattet ist: Es war europäischer Geist im besten Sinne, der hier gestaltet und auf die Bühne gebracht wurde. Ganz konkret äußerte sich das in der Aufgeschlossenheit und in der immer vorhandenen Bereitschaft aller, die Sprache des anderen zu sprechen — und sich nicht etwa aus purer Faulheit in seiner Muttersprache einzuigeln. Denn vertreten waren alle Nationalitäten: auf der Bühne, vor der Bühne und hinter der Bühne. Ich rede hier längst nicht nur von den Solisten und dem Chor. Ich denke auch an das Orchester, und ich meine auch diejenigen, die hinter den Kulissen so entscheidend zum Gelingen der drei Abende beigetragen haben: mit ihrer Umsicht, mit ihrem Humor und überhaupt schon damit, daß sie mit dabei waren und halfen: beim

Einstudieren der Tanzgruppen, beim Nähen der Kostüme... Das alles förderte die Kontakte der Schüler untereinander, zwischen den älteren und den jüngeren z.B.; aber auch zwischen Schülern und Erwachsenen. (Die Übergänge sind ja mitunter fließend): Persönliche Bindungen, die niemand missen will, weil unser Alltag davon lebt.

Ein besonderer Dank geht auch an Herrn Häddrich: Sein farbig-frohes Bühnenbild zog nicht nur die Blicke der Zuschauer an, es lud auch die Akteure geradezu ein, auf die Bühne zu kommen. Es war wie im Urlaub.

Am Schluß brach dann irgendwann die unsichtbare Schranke zwischen Akteuren und Publikum endgültig ein. Der Applaus gehörte allen.

Vor allem aber gehört er Adrian und Jane Knott, und ich kann heute, einige Wochen danach, nur das wiederholen, was damals alle meinten oder sagten: « Thank You for all Your hard work! ».

Michael CASELMANN

(Brüssel I)

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

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

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

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

Ansvaret for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesigndeerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.