

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School



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

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School

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

No 70

SEPTEMBER
SEPTEMBER
SEPTEMBER
SEPTEMBRE
SETTEMBRE
SEPTEMBER

1980

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

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

A PROPOS DE LA REFORME (G. Pinck)	3
ANGST VOR POLITIK ? (D. Klein)	6
DIE ZWINGENDE SITUATION (H. Machmer)	11
Philosophie : Remarques et suggestions (D. Angel)	18
Remedial teaching (E. Nonboe)	23
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (21. und 22. Mai 1980)	
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (21 and 22 may 1980)	
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (21 et 22 mai 1980)	
Sachunterricht	1
Les activités d'éveil	XXV
La participation dans le cadre des Ecoles européennes	XXXXVII
L'importance des sciences intégrées dans la formation générale (W. Daniels ; traduction J.B. Delruelle et J. Sangeleer)	25
COLLOQUIUM DIDACTICUM VIII AMSTELODAMENSE (H Längin)	28
NEUES AUS DEN SCHULEN	
NEWS FROM THE SCHOOLS	
NOUVELLES DES ECOLES	
Richtfest der Europäischen Schule München (R. Kampmann)	30
VERSCHIEDENES - OTHER - DIVERS	
Europäische Reifeprüfung 1980	33
European Baccalaureate 1980	33
Baccalauréat européen 1980	33
INHALTSVERZEICHNIS DER PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFTEN	
Nr. 65 BIS 69	38
CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL BULLETINS Nos 65 TO 69	38
TABLE DES MATIERES DES BULLETINS PEDAGOGIQUES N° 65 A	
69	38

A propos de la réforme

Une partie de l'allocution prononcée le 17 juillet 1979 par Madame Louise WEISS, Présidente d'âge de l'Assemblée européenne, lors de l'ouverture de la session parlementaire à Strasbourg, vous aura frappé sans doute comme moi. Bien qu'un an se soit écoulé depuis et peut-être justement en raison de ce délai, il me semble intéressant de rappeler ce passage. Le voici :

"Les institutions communautaires ont fait des betteraves, du beurre, des fromages, des vins, des veaux, voire des cochons européens. Elles n'ont pas fait d'hommes européens. Ces hommes européens existaient au Moyen-Age, à la Renaissance, au Siècle des Lumières et, même, au XIXème siècle. Il faut les refaire."

"Déjà la jeunesse s'en charge, circulant sac au dos, ignorant les frontières. Déjà les villes jumelées ont créé un réseau d'hommes et de femmes allergiques aux conflits passés et qui se savent liés au destin de leur continent. Mais dans leur ensemble, les écoles ne suivent pas. Les professeurs échangés distillent leur science en se gardant, les ingrats, de s'afficher en champions d'une Europe sans laquelle ils resteraient confinés dans leurs établissements locaux. Des rêveurs ont pensé à des manuels scolaires qui transformeraient notre passé en jeux d'agneaux. Le mensonge ne porte pas de fruits. Il faut au contraire qu'en toutes les écoles du Marché Commun, des plus modestes aux plus sophistiquées, soit expliqué qu'à des siècles de conflits et de massacres se substitue aujourd'hui une ère nouvelle fondée en doctrine sur un plus petit dénominateur commun, celui de notre culture."

Sans même faire référence aux deux rapports concernant les Ecoles européennes et approuvés par le Parlement de Strasbourg, on pourrait être tenté dans un premier temps de déclarer que nous sommes là, que nos professeurs d'Histoire et de Philosophie ont entrepris ensemble avec leurs collègues européens depuis plus de 25 ans de montrer à leurs élèves le chemin de la réconciliation. On voudrait dire que nos petits du jardin d'enfants, puis de l'école primaire font ensemble des rondes où les chevelures blondes et brunes s'unissent au vent des chansons européennes. On voudrait répondre à l'appel de Madame WEISS qui pense que : « S'impose la création d'une Académie européenne, d'une Philharmonie européenne, d'équipes sportives européennes... » que nos orchestres sont européens et que nos équipes sportives portent le maillot vert de l'espérance européenne.

Mais réflexion faite, et compte tenu du destin des betteraves, des pommes, du beurre et des cochons européens, il est peut-être préférable de garder sagement et discrètement nos moutons hors de la portée des Institutions communautaires.

Ces réflexions me conduisent à l'objet de mon article. Je voudrais cependant prendre toutes les précautions en soulignant que par cet article j'exprime une opinion personnelle afin d'éviter que l'on puisse confondre l'individu et sa fonction.

Selon moi, on ne peut pas instituer une unité de culture européenne de la même manière qu'on a institué un marché agricole ou un marché industriel européen.

La culture n'est pas une marchandise et en ce sens elle n'est pas négociable ; elle fait partie du patrimoine de chacun des peuples, de sa longue histoire, de ses luttes pour acquérir et pour défendre ses libertés. Il ne serait pas sage de vouloir tout harmoniser, de vouloir bouleverser les traditions culturelles et de ne pas tenir compte des exigences de chacun de nos pays dans ce domaine, bref, d'adopter un système éducatif original, de faire de nos Ecoles européennes des écoles-pilotes d'où disparaîtrait l'originalité de chacun des systèmes éducatifs.

Loin de moi cependant l'idée de prôner des Ecoles où chaque section linguistique conserverait sa propre structure nationale et où six, sept ou huit sections linguistiques fonctionneraient en parallèle sans lien entre elles.

Comme toujours, c'est au juste milieu qu'il faut chercher la solution. Jusqu'à présent, les Ecoles européennes ont toujours suivi cette voie. Grâce au Conseil supérieur, système lourd je le reconnais, mais à mon avis indispensable, les garanties ont toujours été prises pour que nous ne risquions pas de perdre notre autonomie. Grâce aux Conseils d'inspection, nous ne perdons pas nos précieuses traditions, mais nous nous inspirons au contraire de celles des autres pour enrichir chacune d'elle.

Mon propos m'est inspiré par les remarques et les suggestions qui sont faites deci-delà à l'occasion de la réforme en cours. Certains professeurs ne comprennent pas la nécessité de respecter les exigences de certains pays dans des domaines précis. Pourquoi, dit-on, vouloir à tout prix maintenir la philosophie parmi les cours de base, alors qu'elle n'est enseignée à ce niveau que dans trois des neuf pays ? La réponse me paraît simple : ne pas la maintenir, c'est obliger ces trois pays à renoncer à des exigences qui découlent de leurs propres traditions. Alors pourquoi l'imposer aux six autres ? A cette question, je ne vois qu'une réponse possible : ne pas l'imposer, c'est faire de nos Ecoles neuf Ecoles nationales situées sous un même toit et qui conserveraient chacune son autonomie. Je suis persuadé que personne ne voudrait en arriver là. En continuant mon raisonnement, j'en arrive nécessairement à la conclusion que, si nous voulons maintenir dans les Ecoles européennes ce que je considère comme étant le facteur essentiel de leur richesse, il ne faut pas procéder par élimination, mais par addition, chacun des pays acceptant ce que les autres exigent pour que l'ensemble corresponde aux besoins particuliers de chacun. C'est ce que le Comité de réforme a tenté de faire. On en arrive alors à proposer un nombre d'heures de cours de base où chacun peut retrouver ce qu'il trouve dans son pays et où chacun y ajoute ce que les autres souhaitent. N'est-ce pas idéal ? Si vous complétez alors ce tableau par des options qui correspondent à des choix individuels faits en fonction des goûts et des aptitudes de chacun, vous respectez du même coup le groupe et l'individu, vous donnez à vos élèves une formation européenne puisqu'elle contient la formation que reçoit chaque élève dans chacun des pays et une formation individuelle qui correspond à un choix.

Rien ne devrait nous empêcher d'ailleurs, dans les limites budgétaires qui nous sont hélas imposées, d'augmenter le volume des cours optionnels en fonction des exigences particulières de certaines Facultés qui demandent une spécialisation précoce.

L'originalité de la réforme proposée consiste justement dans l'organisation des options, dont les combinaisons multiples sont bien plus intéressantes que nos sections rigides actuelles où l'élève opérerait trop souvent un choix négatif. Dorénavant, il pourra combiner entre-elles les matières qui l'attirent, c'est un avantage considérable.

Mais ce qui compte plus encore à mes yeux, c'est que nous formions de jeunes étudiants qui soient à même d'intégrer n'importe lequel de nos systèmes éducatifs. Notre pluralisme est un facteur d'enrichissement. Gardons notre originalité et surtout notre indépendance, qui représente à mon sens la garantie fondamentale d'un élargissement de la culture et, l'expérience le montre, d'une unité dans la diversité.

G. PINCK

Assistant principal
du Représentant du Conseil supérieur

Angst vor Politik ?

Bei einer Untersuchung des Fächerkanons der Europaschulen fällt auf, daß ein Fach « Sozialkunde » oder « Gemeinschaftskunde », ein Fach, das politische Inhalte transportiert und Wertungen in die Wege leitet, zur Zeit noch fehlt. Jedem politisch gebildeten, interessierten und engagierten Bürger muß diese Tatsache als ein erheblicher Mangel mit weitreichenden Folgen erscheinen.

Die etablierten verwandten Fächer, wie Geographie, Geschichte, Soziologie, Ökonomie und Science Humaine, können das Manko nicht wettmachen, weil deren Lerninhalte und Schwerpunkte nur zum Teil und nicht zwingend auf den Alltag und seine Bewältigung, auf aktuelle gesellschaftliche Probleme bezogen sind :

- In Geschichte — ohnedies mehr als Ereignis- denn als Prozeßgeschichte betrieben — werden die Lerninhalte nur bis zum fünften Schuljahr vage definiert. Die Inhalte der Klassen 6 und 7 erstrecken sich in der Praxis von der Zeit des revolutionären Frankreich bis zur Gegenwart. Daß innerhalb von zwei Schuljahren bei einem auch nur einigermaßen gründlichen und auf das Lerntempo der Schüler abgestimmten Geschichtsunterricht die heutige Gegenwart am Ende des siebten Schuljahres nur unter Zwang und unpädagogischer Hast erreicht werden kann, der Lernerfolg (wie Schüler selbst freimütig gestehen) mithin sehr fragwürdig ist, ist angesichts der Inhaltsfülle des 19. und 20. Jahrhunderts offensichtlich.
- Soziologie, wie sie im Lehrplan definiert wird, eignet sich als Ansatz zu einem praxisbezogenen Unterricht. Jedoch darf dieses Fach nicht erst in den letzten beiden Jahren für eine kleine Anzahl von Schülern bestimmt sein, sondern müßte auf altersgemäße Weise schon die jüngeren Schüler ansprechen, auf ihre Alltagsprobleme und -bewältigungen aufmerksam machen. Dazu sind eine zeitliche und inhaltliche Erweiterung sowie möglicherweise eine Umbenennung dieses Faches erforderlich.
- Science Humaine erscheint nach den vorliegenden Plänen als Harmonisierung und Aneinanderreihung von Geschichte und Geographie. Sozialkundliche Aspekte, die nach der Definition von SH in dieses Fach hineingehörten, fehlen nahezu völlig. Da das Fach ab dem dritten Jahr in der Fremdsprache unterrichtet werden soll, ist es ohnehin ein zweifelhaftes Unterfangen, es mit möglicherweise nationalitätsspezifischen Alltagsproblemen zu « befrachten ».

- Es verbietet sich aus Gründen der Ernsthaftigkeit, das Fach Sozialkunde, wie es zur Zeit einstündig nur in den sechsten Klassen unterrichtet wird, als die Erfüllung meines Wunsches anzusehen, da es allgemein einen zu geringen Stellenwert besitzt ; es sei denn, man wertete es auf zu einem über alle Schuljahre sich erstreckenden obligatorischen Fach mit mehreren Wochenstunden. Gespräche mit deutschen Schülern der Europaschule Luxemburg haben eindeutig bewiesen, daß auf Grund der beklagenswerten Notenfixiertheit der Schüler die Unwichtigkeit der Sozialkundenote dieses Fach zum reinen « Absitzzfach », zur Möglichkeit der Aggressionsentladung und bestenfalls noch zum allgemeinen « Schwafelfach » herabmindert.

Die Frage stellt sich also, ob den Schülern nicht aus einer falsch verstandenen Verweigerung aktueller politischer Wertungen und Werte ungewollt Unwerte vermittelt werden, kurzum, ob wir es uns heute leisten und es verantworten können, die Schule als Elfenbeinturm zu betrachten, aus dem altersmäßig vollwertige und mit allen Rechten versehene Staatsbürger, bildungsmäßig jedoch politisch unreife Menschen entlassen werden.

In den Diskussionen, die zuweilen über die Forderungen nach politischer Bildung in übernationalen Lehrerkreisen stattfinden, hört man schnell den Vorwurf, man könne über ein solches Fach zugunsten der einen oder anderen Partei Stellung nehmen ; am stärksten wird der Vorwurf der Indoktrination ins Feld geführt. Um diese Vorwürfe zu widerlegen, will ich versuchen, jenes dringend erforderliche Fach inhaltlich zu umreißen und seine Relevanz zu begründen :

1. Wo immer Wissenschaft und Forschung sich frei entwickeln können, d.h., ohne dem Diktat einer beherrschenden Ideologie unterworfen zu sein, gehört es längst zu den Erkenntnisgrundlagen, daß es in Fächern gegenwärtiger oder vergangener politischer Realität (um nur bei diesen Fächern zu bleiben) keine Objektivität geben kann. Nur Ideologen werden auf Grund der von ihnen angenommenen zielgerichteten Zwangsläufigkeit politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen anderer Ansicht sein. Der Unterschied zur Indoktrination, ob in Geschichte oder Sozialkunde, besteht darin, daß man trotz Parteinahme Distanz wahren muß, ungelegene Argumente im Sinne von Schwarz-Weiß-Malerei nicht unterschlagen darf. Vielmehr müssen Alternativen für die Parteinahme des Schülers offengehalten werden.
- 2.1. Ein Schüler wächst nicht im wertfreien Raum auf. Sein Sozialisationsprozeß wird vor allem durch die Familie geprägt, d.h., gesellschaftliche Normen und Verhaltensmuster der Eltern werden dem Kind durch die Erziehung in der Familie vermittelt. Dieser Vorgang der Übernahme elterlicher Werte und Verhaltensweisen, im weiteren auch derer von Schule und Freundeskreis, beginnt sehr früh und prägt das Verhalten des Kindes für

sein gesamtes weiteres Leben. Pädagogen und Soziologen haben seit längerem herausgefunden, daß die politische Sozialisation bereits im Alter von 13 Jahren zu relativ stabilen Einstellungen führt. Diese früh fixierten Einstellungen (z.B. gegenüber Minderheiten, sozial Deklassierten, nationalen Fragen) sind häufig im Unterricht der Anfangsklassen feststellbar, stark emotional geprägt und unkritisch. Das sieht praktisch so aus, daß die Schüler weitgehend selektiv wahrnehmen, d.h., sie registrieren nur Informationen, die zu ihren vorhandenen (Vor-)Urteilen passen. Setzt bei den in dieser Problematik von der Schule alleingelassenen Schülern nicht eine sinnvolle politische Bildung ein, so werden sich (Vor-)Urteile weiter verfestigen, Problemstrukturen werden auf Grund mangelhaft ausgebildeter Fähigkeiten nicht differenziert erkannt, Probleme werden irrational gelöst. Gerade in unseren hochindustrialisierten Ländern sind jedoch rational begründete Problemlösungen existenzwichtig.

2.2. Wir leben in Staaten, die sich als Demokratien verstehen. Jeder, der Diktaturen am eigenen Leib kennengelernt hat, weiß, daß eine Demokratie nicht natur- oder gottgegeben ist, sondern ein Ziel darstellt, dem man sich nur durch die verantwortungsvolle und vernünftige Teilhabe einer möglichst hohen Zahl mündiger Staatsbürger annähern kann. Zu einer substantiellen Voraussetzung der Demokratie gehört die Denkfreiheit und die sich daraus logisch ergebende Organisationsfreiheit. Akzeptiert man also, daß man extreme Gedankenausformungen und entsprechend sich inhaltlich extrem gegenüberstehende Organisationsformen haben kann, so akzeptiert man gleichzeitig den nunmehr notwendigen Interessenkonflikt als substantielle Voraussetzung der Demokratie. Wichtig sind die Formen der Konfliktlösung: Werden Konflikte in den dafür geschaffenen oder zu schaffenden demokratischen Bahnen unter Wahrung gegenseitiger Toleranz auf vernünftige Weise (und wenn es sein muß: in aller Schärfe) getragen? Kann man sich auf Kompromisse einigen? Muß man nicht auch die zeitweilige Unlösbarkeit von Konflikten aus übergeordneten Gründen akzeptieren oder sich Mehrheiten unterordnen? Fest steht: Um in Konfliktlösungsprozesse einsteigen zu können, muß ich den Konflikt definieren können, muß mit dem Konfliktgegner kommunizieren können, muß das demokratische Instrumentarium beherrschen und wissen, wo der Raum ist, der für die Lösung von Konflikten eingerichtet wurde (z.B. Parlamente, Tarifverhandlungen). Kenne ich diese Wege und Methoden jedoch nicht, so kann es oftmals zu nichts anderem kommen als zu irrationalen Konfliktlösungen in Form von blindwütigem Aktionismus und Terrorismus oder aber zum völligen Verzicht auf politische Teilhabe. Gerade letzteres kann man bei der heute heranwachsenden Jugend, auch und besonders an der Europaschule, feststellen: Demokratie und Politik werden als etwas äußerst « Lahmes », schon immer Dagewesenes milde begähnt, mit dem sich zu beschäftigen nicht weiter lohnt; gegenüber drängenden gesellschaftlichen Problemen zeigt man sich desinteressiert und gelangweilt. Sie erscheinen denkbar fern angesichts einer scheinbar gesicherten Existenz, angesichts

der für die meisten (leider) bestehenden Möglichkeit der sofortigen materiellen Bedürfnisbefriedigung und der sich daraus ergebenden Konsequenzen. Andere Schüler resignieren ob dieser Indifferenz, und einige wenige (noch!), die die natürlich auch an Schulen auftretenden Konflikte nicht im o.a. Sinne bewältigen können, greifen in ihrer Ohnmacht zur irrationalen Lösung des Verbalterrorismus durch Wändebeschmierungen und persönliche Verunglimpfungen, aber auch schon zur mutwilligen Beschädigung von Schul- oder Lehrereigentum.

Gefährlich scheint mir die große Masse der politisch Desinteressierten zu sein. Denn sie verzichtet auf ihre (in welcher Stärke auch immer ausgeprägten) Mitentscheidungsrechte. Wenn aber jemand auf sein Recht verzichtet, entsteht ein Vakuum, das naturgesetzmäßig ein anderes Recht, das des Stärkeren, anzieht. Das bedeutet, daß Schüler, die heute nicht lernen, ihre Rechte wahrzunehmen, in späteren Konfliktsituationen nicht wissen werden, wie sie handeln sollen (was zu irrationalen Handlungen führen kann); sie werden dann behandelt, d.h., sie werden möglicherweise Opfer ihnen fremder Machtgruppen, unfähig, sich dann noch aus ihrer Unmündigkeit zu befreien. Totalitäre Systeme mit der Übermacht eines anonymen Apparates und der nahezu völligen rationalen und versuchten emotionalen Beherrschung des Einzelnen können die verheerenden Folgen sein (vgl. die Entstehung des Nationalsozialismus und gegenwärtige totalitäre Systeme!).

3. Damit sind die Grenzen des Faches gesteckt:

- 3.1. Da viele Problemsituationen nationalspezifisch sind, muß das Fach in der Muttersprache unterrichtet werden.
- 3.2. Der Unterricht muß durch INFORMATION Basiswissen über Geschichte, Strukturen und Funktionen politischer, sozialer und wirtschaftlicher Prozesse vermitteln, wie sie das demokratische System des betreffenden EG-Landes bestimmen. Zu dieser kognitiven Lerndimension gehört natürlich auch das Faktenwissen über den demokratischen Staatsaufbau und seine Grundlagen.
- 3.3. Der Unterricht hat OBJEKTIVIERUNGSFUNKTION, indem er den Schüler zu eigenständigen sachbezogenen und wertbewußten Urteilen befähigt. Der Schüler als künftiger « Aktivbürger » soll nicht nur lernen, strukturelle Konflikte zu erkennen und angemessen zu analysieren, sondern er soll innerhalb politischer Auseinandersetzungen rational Stellung beziehen können.
- 3.4. Am schwersten erreichbar scheint der Schritt zur pragmatischen Lerndimension, weil sie AKTIVIERUNGSFUNKTION hat. Engagement und die im Rahmen der Möglichkeiten bestehende Beeinflussung politischer Entscheidungsprozesse sind hier oberste Lernziele.

4. Unterrichtsthemen können im Prinzip alle altersspezifischen und allgemeingesellschaftlichen Konfliktbereiche sein. So wären in den Unterstufen Unterrichtseinheiten denkbar, wie
- Gehorsam und Mündigkeit in der Familie (rp-modelle, Diesterweg),
 - Individuum und Gruppe (Detto und andere, Klett),
 - Ladendiebstahl,
 - Schlager als Möglichkeit der Bewußtseinsbeeinflussung,
 - Vorurteile (gegenüber Minderheiten, Nationalitäten usw.)

u. a. m.

In den mittleren und oberen Klassen bietet sich ebenfalls eine Überfülle von Themen an, von denen ich nur einige herausgreifen möchte :

- Wahlen und Wähler : Chancen der politischen Beteiligung,
- die Parteien,
- Freizeit,
- Recht,
- Schulordnung,
- Fernsehen / Medien,
- Gesellschaft und Staat,
- Wirtschaft / Wirtschaftssysteme,
- Gewalt in der politischen Auseinandersetzung (Extremismus, Terrorismus),
- geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen heutiger Gesellschaften,
- der politische Willensbildungsprozeß,
- BRD - DDR - Systemvergleich anhand umrissener Themenbereiche.

Diese Themenbereiche, die (mit Ausnahme der wirtschaftlichen Themen im Fach Ökonomie) wohl in kein zur Zeit an unseren Schulen vertretenes Fach zwingend integriert werden können, stellen nur einen Ausschnitt aus der Fülle der Problemfelder dar, zu denen auch « Dritte Welt » und « Einkommensverteilung », « Energieverknappung » und « Ökologie » gehören. Wenn wir unseren pädagogischen Auftrag ernstnehmen, die Schüler zum « Leben » hinzuführen, d.h., zu einem aktiven, wertbewußten, humanen Leben in mit Sicherheit konfliktreicher werdenden Demokratien, dann müssen wir aus ganz unpathetischen Verantwortungs- und Pflichtgefühl heraus ein Fach schaffen, das die Schüler zu diesem Leben mit dem Konflikt vorbereitet und befähigt.

Dieter KLEIN
(Luxembourg)

Die zwingende Situation

A. Einleitung

Nach 1974 und 1978 hatte ich auch dieses Jahr wieder das Glück, dank meiner sportlichen Kontakte zu den umliegenden Schulen im Raum Alkmaar/Bergen, von der « Kommission Papendal » der

« Koninklijke Nederlandse Vereniging van Leraren en Onderwijzers in de Lichamelijke Opvoeding, Afdeling Noord-Holland »

zu einem dreitägigen Studienaufenthalt vom 7.-9. Mai 1980 im Nationalen Sportzentrum Papendal/Hoge Veluwe eingeladen zu sein.

Diese drei Studientage — für mich wieder eine auffrischende, instruktive Begegnung mit meinen Sportkollegen und Freunden aus dem Raum Nordholland — standen unter dem zentralen Thema : « Die zwingende Situation » in der Leibeserziehung.

B. Vorbemerkungen zum Thema

In der traditionellen Leibeserziehung arbeiten wir oft zu viel mit

a. technischen Anweisungen hinsichtlich der *Bewegung*, d.h. wir beschreiben Bewegungsabläufe, versuchen sie zu analysieren und in Phasen bzw. Teilschritte zu gliedern, die wir wiederum beschreiben und danach üben lassen.

Man denke nur an leichtathletische und turnerische Übungen, z.B. im Springen mit Anlauf-, Absprung-, Flug- und Landephase. Dabei sind oft auch die Namen von Bewegungsformen nicht anschaulich oder treffend genug, z.B. « Streckwurf », « Kernwurf », « Kippe », « Beine spreizen » oder Anweisungen wie « locker laufen » usw.

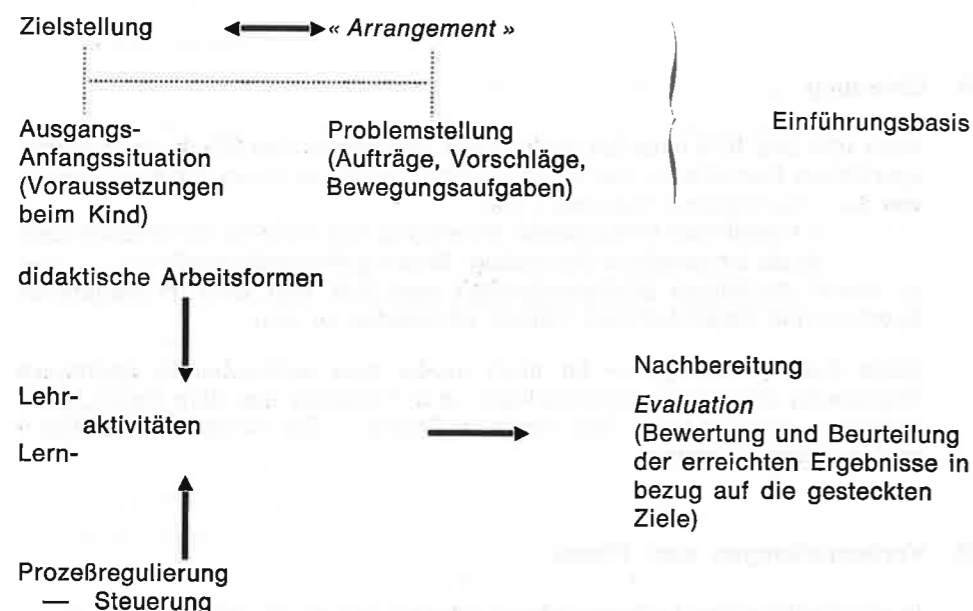
b. Anweisungen, die sich auf den *Körper des Kindes* beziehen. Zu oft wird noch gesagt : « Halte den Arm so und das Bein so... » (Turnen, Springen, Schwimmen). Und wenn dann im Schwimmunterricht gar Arm- und Beinarbeit in Form von « Trockenübungen », voneinander losgelöst, also ohne Koordination, in der falschen Ebene (vertikal), stehend auf einem Bein mit einseitigem Beinschlag demonstriert und exerziert wird, dann sind Verwirrungen und Verirrungen Tür und Tor geöffnet.

« Die zwingende Situation » ist eine Möglichkeit, von diesem Verbalismus, der Vorherrschaft des Wortes statt der Sache im Unterricht, wegzukommen, statt dessen *der Welt eine Struktur zu geben* und die Kinder « unter den Zwang der Sache » zu stellen.

In der « zwingenden Situation » ist der Unterrichtende damit beschäftigt, die Welt auf eine derartige Weise zu strukturieren, daß für die Schüler eine *einladende Situation* entsteht, wobei und wodurch ein *spezifisches Verhalten* hervorgerufen werden muß.

C. Das Arrangement

Nach dieser Definition können wir für « die zwingende Situation » auch « das Arrangement » setzen und im didaktischen Modell für didaktisches Handeln (von van Gelder) ansiedeln :



Das Arrangement besteht aus den Faktoren Material und Menschen (Schüler) und ist zu unterscheiden von den Organisationsformen (bzw. dem Organisationsrahmen).

Bewegen ist ein Verhalten, eine Art mit Dingen und Materialien umzugehen, eine Art zu handeln.

Wahrnehmen und bewegen hängen zusammen. Das Spezifische von bewegen ist « die motorische Bedeutung » ; wir verbinden mit Dingen und Materialien « motorische Bedeutungen ».

Als ich ein Junge war, bin ich auf Bäume geklettert. Wenn ich jetzt einen Baum sehe, verbinde ich mit dieser Wahrnehmung ein bestimmtes Verhalten, Handeln, Bewegen. Bäume haben also für mich eine « motorische Bedeutung ». Daraus ergibt sich die *Definition* : *Bewegen ist ein Verhalten mit motorischen Bedeutungen*. Bewegungen erhalten also ihren Sinn in sinnvollen Situationen. Bewegen ist ein Verhalten in bezug auf *Situationen* und *motorische Bedeutungen*, ein Umgehen mit den Dingen und Gegebenheiten der Umwelt.

Bei Bewegungen bzw. beim Bewegen unterscheiden wir *zwei Bereiche* :

1. Bewegung in einem bestimmten *Tempobereich*. Man hat z.B. eine geringe oder hohe Grundschnelligkeit, d.h. Trittschnelligkeit beim Laufen, oder jemand hat die Möglichkeit zu einer hohen oder nur geringen Schlagzahl beim Trömmeln. Man nimmt an, daß dieser Bereich kaum beeinflussbar ist ; er ist auch nicht an Situationen gebunden.

2. Bewegen in einem bestimmten *Richtungsbereich*. Man hat viele oder wenige Richtungsfaktoren, z.B. jemand spielt (in den großen Spielen) nur nach *vorne* oder aus *kurzer* Entfernung zu. Dieser Bereich ist an Situationen gebunden.

Wenn nach der obigen Definition *Bewegen ein Verhalten* mit motorischen Bedeutungen ist, folgt daraus das Interesse an « Arrangements » bzw. « Arrangementsveränderungen ».

Beispiele :

- a) Zielübung : Grätsche über Kasten *lang* ; Vergrößern des Brettabstandes beim Grätschsprung soll Anschweben bringen (Bedeutung). Wenn der Abstand zu groß wird, bekommt das Springen eine andere Bedeutung, wird Hindernis mit der Frage : « Schaffe ich das noch ? ».
- b) Fußball mit Spielen auch hinter dem Tor ; das Spiel erhält durch dieses Arrangement eine andere Bedeutung.
- c) Einen « Streckwurf » kann man z.B. nicht allein durch Arrangementsveränderung erreichen ; hier zeigt sich, daß das Arrangement keine Allmacht hat.

Arrangementsveränderungen sind nicht nur Veränderungen der Organisationsformen bzw. des Organisationsrahmens.

Es geht dabei auch nicht um *Variationen*, bei denen ganz andere Bewegungsformen entstehen können, und schon gar nicht um Erschweren der Situationen durch Hindernisse, die zu Störungen führen.

Auch Veränderungen durch *Manipulationen*, z.B. durch Verändern der Machtverhältnisse bei Mannschaftsspielen, sind hier nicht gemeint.

Bei Arrangementsveränderungen muß man vielmehr immer die Zielstellung im Auge behalten und darf nichts dem Zufall überlassen ; das Arrangement und die -veränderungen sind zu projizieren auf die Zielübung bzw. das Unterrichtsziel (Bedeutung).

Vom Lehrer aus gesehen heißt das :

1. Man muß genau wissen, was man will (Ziel).
2. Es bedarf einer genauen Bewegungsanalyse ; der Unterrichtende muß den Bewegungsablauf genau kennen.
3. Man muß genau wissen, was man verändern *kann* (Zeit/Tempo-, Richtungsgegebenheiten).

Nun werden nach diesen Ausführungen viele Kollegen wie in Papendal sagen : « Ja, aber das ist doch alles selbstverständlich, das habe ich immer so gehalten und praktiziert, das ist doch nichts Neues, und « die zwingende Situation » (Arrangement bzw. Arrangementsveränderungen) ist nicht das Alleinseligmachende ».

Das ist wahr. Wichtig ist, daß man *bewußt* und *planmäßig* arrangiert und übt und sich immer die Fragen stellt : *Was mache ich ? Wie und warum tue ich das ?*

D. Praktischer Teil

Der praktische Teil des Lehrgangs begann mit Beispielen zu dem Thema :
« Die zwingende Situation im Tanz ».

Die Tanzbewegung hat wie jedes Bewegen zwei Aspekte :

1. das Zuhören
2. der Kulturaspekt.

Tanzen ist die spezifische Verbindung des Tänzers mit seiner Welt, worin « das Zuhören » zentral steht. Was das betrifft, ist der Tanz eine konstante *zwingende Situation*. Es stellt sich die Frage : Wie kann ich *der Welt innerhalb des Tanzgeschehens* eine Struktur, Form geben ? In der zwingenden Situation geht man einmal nicht vom Motiv, einer bestimmten Form, Schrittfigur aus, sondern setzt den Akzent auf den Rhythmus (Tempo-, Zeit-, Richtungswechsel).

Einige Möglichkeiten :

a. Der Rhythmus

1. archaisch — anschließen an das, was die Füße auf dem Boden tun.
2. Gegenrhythmus — Kontrast machen mit dem, was die Füße auf dem Boden tun.

b. Das Aufklingen

1. Klatschrhythmus
2. Fußrhythmen

c. Die anderen

1. Laufen in Gruppen
2. Improvisationen

d. Das Singen

1. Singspiele
2. Singimprovisationen

e. Folklore

1. Volkstanz
2. Jazzgymnastik

Wie man sieht, sind das Vorgänge, bei denen « das Zuhören » zentral steht und wobei das Beschäftigtsein mit sich selbst (Formgebung, Tanzschritte) in den Hintergrund gedrängt wird.

Beispiele zu a., b., c.

1. Die Gruppe stellt sich in Reihen auf.

Auf der Gitarre wird eine moderne Tanzmelodie mit starker rhythmischer Akzentuierung gespielt. Die Teilnehmer werden aufgefordert, reihenweise im Takt der Musik nach der anderen Seite der Halle zu laufen. Nach einer bestimmten Anzahl von Takten oder mit der Wiederholung der Melodie folgt die nächste Reihe, bis alle auf der anderen Seite stehen. So geht es auch zurück, wobei die letzte Reihe zur ersten wird. Danach wird die Melodie nur noch angeschlagen, setzt dann aus, und die Teilnehmer laufen im gleichen Rhythmus wie zuvor weiter, wobei die nächsten Reihen ihren Einsatz selbst finden müssen. Dabei gilt es, auf das Aufklingen der Fußrhythmen auf dem Boden zu hören.

2. Die Gruppe gliedert sich in 3 Reihen. Auf eine moderne Tanzmelodie wird kurz ein einfacher Tanzschritt — 3 Schritte vor, schließen, 3 Schritte zurück, schließen — eingeübt. Dann stellen sich 2 Reihen in Spalierform einander gegenüber und bewegen sich mit der Musik und den gleichen Schritten aufeinander zu und voneinander weg. Die Mitglieder der 3. Reihe befinden sich am einen Ende des Spaliers und sprinten, allein, zu zweit oder dritt, wenn sich das Spalier öffnet, zum anderen Ende, welches sie erreicht haben müssen, bevor sich die Reihen wieder schließen. Die Rollen der Reihen wechseln.

Die « *zwingende Situation* » im Turnen ist eine Geräteanordnung (Arrangement) bzw. Situation, die vor der Stunde vorbereitet wurde, die Kinder zu einem zielgebundenen Tun einlädt und anregt und schließlich zu einer bestimmten Zielübung führt bzw. zwingt.

Im Turnen unterscheidet man hierzulande die drei Bewegungselemente und Bereiche :

- a. das Springen, b. das Schwingen, c. das Balancieren.

Beispiele :

a. Das Springen

Anfangssituation : In einer Reihe von dicken Fallmatten steht vor jeder Matte ein Sprungtrampolin « verkehrt », d.h. mit der Neigung zur Matte.

Dieses Arrangement zwingt die Kinder in Gruppenarbeit zum rückwärtigen Springen auf die Matte.

Zielübung : Salto rückwärts.

Übungsreihe :

1. Aus dem Stand auf dem Mini-Trampolin nach dreimaligem Schlußspringen Strecksprung rückwärts auf die Matte ; danach auch Hocksprung.
2. Nach dreimaligem Schlußspringen wie oben Salto rückwärts mit doppelter Hilfestellung (rechts und links).
3. Nach Anlauf auf der Matte in Zweierhythmus Absprung vom Trampolin zum Salto rückwärts mit Hilfestellung wie in 2.

Arrangementsveränderungen :

1. Niedersprung rückwärts vom hohen Kasten auf das Trampolin zum sofortigen Strecksprung rückwärts auf die Matte.
2. Niedersprung rückwärts vom Kasten zum sofortigen Salto rückwärts mit doppelter Hilfestellung.
3. Weitere Arrangementsveränderungen können zusammen mit den Schülern in Gruppenarbeit geschaffen werden, immer mit dem Ziel « Springen », speziell « Salto rückwärts ».

b. Das Schwingen

Anfangssituation : Ein hoher Kasten steht quer vor/unter den Ringen, die beim Stand auf dem Kasten in Reichhöhe und -weite hängen ; in entsprechendem Abstand dahinter liegt eine dicke Fallmatte.

Dieses Arrangement zwingt die Schüler zum Schwingen mit als *Ziel* einem Unterschwingung und später einer Kippbewegung zur Landung auf der Matte.

Übungsreihe : Aus dem leicht gebückten Stand auf dem Kastenrand abfallen lassen zum Streckhang, nach Gegenschwung erfolgt Unterschwingung zum Stand auf der Matte (doppelte Hilfestellung links und rechts !).

Je nach Anzahl der zur Verfügung stehenden Anlagen bzw. Geräte wird in Gruppenarbeit mit Wechsel der Übenden und Helfenden — wie beim Springen — geübt.

Arrangementsveränderungen :

1. Die gleiche Übung mit *Zauberschnur* in verschiedenen Höhen zwischen Kasten/Ringen und Matte.
2. Ringe *tiefer* hängen : zwingt zum Anschwingen bzw. Anschweben im Sturzhang mit angezogenen über dem Kopf nach hinten gerichteten Beinen. Am Ende des Schwunges ist eine Kippbewegung nötig, um zum Stand auf der Matte zu kommen. Empfohlen wird eine dreifache Hilfestellung : wie oben mit einem dritten Helfer im Rücken des Landenden.

c. Das Balancieren

Anfangssituation : Mehrere Langbänke sind an einem Ende als schiefe Ebenen an Ringen und Klettertauen aufgehängt und laden so ein bzw. zwingen zum Balancieren beim Überlaufen der Bänke.

Eine große Fülle von *Arrangementsveränderungen* auch hinsichtlich verschiedener Schwierigkeitsgrade ist möglich :

1. Veränderung des *Neigungswinkels*.
2. Bänke *umgekehrt* (als Schwebebalken !).
3. Aufhängen bzw. Aufstellen *an anderen Geräten* (Barren, Reck, Sprossenwand).
4. *Doppelaufhängung* an beiden Enden zur schiefen Ebene oder in der Horizontalen.
5. *Variationen* : Bank als Wippschaukel in beiden Lagen auf kleinem Kasten (Matten !).
Bank umgekehrt auf Turnstäben (quer) als Rollen.
6. *Gerätekombinationen* in *Circuit*-Form im Sinne der Arrangementsveränderungen unter Verwendung von allen o.a. Geräten einschließlich Schwebebalken können in Gruppenarbeit von den Schülern erstellt und erprobt werden (sozialer Aspekt und schöpferisches Tun !).

Die « zwingende Situation » im Spiel

wurde exemplarisch für die Sportspiele im Hockey mit Formen des Ballführens, Dribbelns, Passens, Stoppens, Schießens in einem mit verschiedenen Arrangements (Materialien, Partner- u. Gruppenarbeit) strukturierten Raum aufgezeigt und durchexerziert.

In den *Gesellschaftsspielen* wurden drei Aktivitäten angeboten, von denen man zwei wählen konnte :

- a. *Würfelspiele*
- b. ein *Spielcircuit* draußen mit verschiedenen schriftlich fixierten und illustrierten Aufträgen und Arrangements mit verschiedenen Materialien an den einzelnen Stationen
- c. *Spiele mit Stimmen und Geräuschen* wie Klanggedicht, Geräuschkonzert, selbstarrangierte Geräuschgeschichten und -bilder mit anschließender Bewertung.

Zuletzt wurde im Rahmen des Themas noch eine abenteuerliche *Abend- und Nachtwanderung* angeboten, ein *Arrangement* ohne ein bestimmtes motorisches Lehrziel, aber mit wichtigen Dingen sowohl aus dem *affektiven* als auch aus dem *kognitiven* Bereich : allein und in Gruppen

- wählen aus verschiedenen Möglichkeiten und wissen, warum man diese Wahl getroffen hat
- entscheiden
- ahnen/fühlen/wissen, warum etwas *gewollt* wird oder nicht und wie dieser Willensprozeß verläuft
- verantwortungsbewußt und verantwortlich Risiken eingehen, etwas wagen
- allein und in der Gruppe
 - emotional sein
 - Emotionen verarbeiten
(Lust, Freude, Vergnügen, Angst, Schmerz, Kälte, Müdigkeit)
- zusammenarbeiten
- helfen und Hilfe verlangen
- nicht bevormundet und bekrittelt werden
- bestärkt und bestätigt werden.

Um diese — meiner Meinung nach — legalen Aspekte in der Wanderung zu ihrem Recht kommen zu lassen, sollten die Teilnehmer ab und zu durch *Form* und *Organisation* « zwingend » manipuliert werden :

- Alleingang oder in Gruppen zu höchstens 4 Personen
- Route - Aufträge von Posten zu Posten
- finden der Posten und Teilziele mit Hilfe von Kompaß und Karten (Maßstab, Legende, Nordrichtung, Koordinaten)
- Richtzeiten
- Ausrüstung (Schlafsack, Bahnfahrkarte)
- Zelt aufschlagen, Ruhen, Kaffee kochen, gemeinsames Frühstück am Endziel.

Schließlich wurde von jedem Teilnehmer erwartet, das « Arrangement » der Wanderung zu beurteilen und allein oder in der Gruppe zu bewerten nach den o.a. Aspekten (Zielstellung).

Hans MACHMER
(Bergen)

Philosophie : Remarques et suggestions

Dans le présent article, j'aimerais proposer quelques idées concernant un programme éventuel d'enseignement de la philosophie dans les classes de 6ème et de 7ème et formuler quelques remarques et suggestions concernant l'intérêt que peut présenter la philosophie dans la formation de nos élèves. Mes remarques seront purement personnelles mais si toutefois je réussis à faire un sort à certaines conceptions en la matière — que je considère comme sans fondement — et à persuader quelques-uns de mes collègues de la valeur potentielle de la philosophie, je me féliciterai d'avoir écrit mon article.

Je commencerai par quelques remarques préliminaires. La philosophie n'est un cours obligatoire que dans deux pays européens, la France et l'Italie. En conséquence, les professeurs de philosophie d'autres pays européens doivent, ou bien développer leur approche et leur technique propres « ab novo », ou bien s'inspirer de l'expérience acquise par leurs collègues français et italiens, ou encore (et c'est peut-être la meilleure solution) tenter une synthèse des méthodes françaises et italiennes d'une part, et de leur propre approche nationale de l'autre. Les difficultés auxquelles sont confrontés nombre de nos collègues sont toutefois aggravées par le fait que la philosophie est conçue différemment dans les différents pays européens, et que la conception que l'on s'en fait parfois rend impossible l'enseignement de cette discipline dans les écoles secondaires. En Grande-Bretagne, par exemple, la théorie en vigueur depuis la fin de la guerre — bien qu'elle ait été attaquée récemment — reste que les traditionnels problèmes philosophiques d'épistémologie et de métaphysique ne sont que des pseudo-problèmes résultant d'un mauvais emploi de la langue et que la tâche du philosophe est, non pas d'apporter des réponses à ces problèmes, mais bien de montrer par une analyse linguistique prudente, qu'il n'y a là aucun problème réel. Il serait certainement difficile — et même absurde — de tenter d'intéresser des élèves dont les aptitudes sont différentes et les intérêts multiples en leur montrant que des questions sans importance n'ont pas de réponse parce qu'il ne s'agit pas de vraies questions ! Une philosophie de ce type ne peut intéresser que des individus qui ont déjà été sensibles au charme et au trouble intellectuel qui résultent de l'étude de la philosophie et, si je dois en croire mon expérience, ces individus sont rares, même parmi les adultes instruits.

Pour autant que je sache, la situation en France, par exemple, est totalement différente de ce qu'elle est en Grande-Bretagne. En France, il est plus facile de considérer la philosophie comme un cours important des humanités pour la bonne raison que la philosophie et la littérature sont étroitement associées. Descartes, Montaigne, Pascal, Voltaire, Rousseau, Sartre ont tous leur place dans l'histoire

de la littérature française, comme dans l'histoire de la pensée française et européenne ; par ailleurs, les écrivains français ont davantage tendance à se grouper en écoles, à énoncer leurs principes, à être en général plus franchement « intellectuels » que leurs homologues britanniques, plus prudents et plus empiriques. En dépit de toute la beauté, de l'élégance et de la précision de leur langue, Berkeley, Hume et Russell n'occupent pas une position centrale dans la littérature anglaise — leurs noms sont d'ailleurs plus étroitement associés à l'histoire de la science, — et en dépit de toute son intelligence, un romancier comme George Eliot n'est pas considéré comme un philosophe, excepté au sens le plus banal du terme.

Cependant, malgré les différences qu'il y a entre nos pays et dont je viens de souligner quelques aspects, la philosophie constitue pour nous une merveilleuse occasion de créer dans les Ecoles européennes un cours véritablement européen. Songeons aux écrivains philosophes qui les premiers nous viennent à l'esprit comme convenant particulièrement bien à l'étude des élèves des classes de 6ème et de 7ème : Machiavel, Descartes, Hobbes, Rousseau, Marx. La liste pourrait être allongée et il est évident qu'elle comprendra des représentants de nombreux pays européens, engagés dans un débat historique permanent et dont la pensée a profondément marqué bien des aspects de notre vie, du jardinage à l'enseignement et à la rédaction de constitutions.

Pour ma part, si je modifie légèrement ma façon de voir les choses et si je conçois la philosophie, non comme la discussion d'une série de questions abstraites peu en relation avec notre vie ordinaire, mais comme une introduction à l'histoire de la pensée européenne, je considère que son enseignement convient admirablement bien à nos élèves et qu'il leur est même, comme on pourrait le faire valoir, indispensable. Or, si nous devons voir la philosophie de cette manière, il faudra que nous nous en tenions aussi à de saints principes d'enseignement — il faudra que nous reconnaissons que nos élèves ont besoin d'information et de culture générale, que leur vocabulaire, comparativement au bagage moyen d'un universitaire, est souvent limité, et qu'il est plus important qu'ils enrichissent progressivement leur vocabulaire et sa précision que de faire assaut de mots ronflants dont ils comprennent à peine le sens. Il faudra que nous reconnaissons, qu'à l'exception de l'élève très brillant, les élèves de 17 ou 18 ans doivent être aidés et encouragés avec circonspection s'ils doivent développer des techniques de raisonnement abstrait et d'expression tout aussi abstraite, et que, dans toute la mesure du possible, il faudra au moins commencer par des sujets concrets et évocateurs qui leur laissent la possibilité d'arriver à des succès et à des réalisations.

L'un des sujets historiques qui peut constituer une excellente introduction à l'étude de la philosophie moderne est l'histoire de la science à la Renaissance et notamment au XVIIème siècle. N'est-ce pas là un sujet fascinant en soi, parfois dramatique, d'une importance historique et culturelle indiscutable. Préalable nécessaire, il conviendra évidemment d'étudier au moins brièvement la science aristotélicienne de la période médiévale et la cosmologie précopernicienne, cette dernière pouvant être présentée de manière très vivante grâce à l'utilisation de

cartes médiévales, à l'étude du symbolisme d'une cathédrale comme celle de Reims ou de Chartres, ou encore à l'étude d'extraits de Dante ou de Chaucer. L'étude de la révolution scientifique elle-même peut servir à introduire un certain nombre de sujets. Premièrement l'étudiant peut être amené à prendre conscience de la dette immense que la science a vis-à-vis de la pensée grecque et, en général, de toute pensée de caractère métaphysique ou même religieux ; on peut espérer que l'étudiant sera incité, en l'occurrence, comme au cours de ses études purement scientifiques, à voir la science et d'ailleurs toute étude utile, non comme une succession de faits mais comme une suite d'hypothèses et de réfutations dépendant fréquemment de l'imagination comme de l'observation précise. Deuxièmement, on peut espérer que l'étudiant en viendra à voir certains penseurs du passé non pas comme des hommes abusés commettant des erreurs absurdes mais comme des théoriciens brillants qui ont raison : après tout, le système de Ptolémée était le résultat brillant de l'habitude des Grecs de rechercher une hypothèse explicative et, la raison pratiquement unique du triomphe de Copernic fut, au XVIème siècle, que tout le système astronomique était devenu trop compliqué.

Troisièmement, l'étude du thème peut être étendue pour englober certains des effets possibles de la science nouvelle sur la religion, la littérature, la pensée politique et, d'une manière générale, la conception que les hommes ont de l'univers et de leurs relations avec leurs semblables. Enfin, l'étude de la révolution scientifique peut amener à l'étude des philosophes à proprement parler car Bacon, Descartes, Hobbes, Locke et Leibniz ont tous, à leur manière, tiré des leçons de l'expérience de la science nouvelle et des espoirs qu'elle engendrait.

Permettez-moi de conclure ces propos en proposant d'autres domaines que pourrait explorer notre enseignement. Jusqu'à présent, je n'ai pas évoqué la relation entre les sciences et les arts visuels ; or, la Renaissance est remarquable aussi pour les liens étroits qu'elle a développés entre les mathématiques et les sciences d'une part et l'architecture, la sculpture et la peinture de l'autre. C'est là un sujet, qu'avec l'aide de nos collègues, nous pourrions développer de manière intéressante, et la figure de Léonard de Vinci vient immédiatement à l'esprit. Une fois encore, j'ai jusqu'à présent limité mes observations à une période particulière de l'histoire ; mais le scientisme et le rationalisme se sont poursuivis au siècle français des lumières et, à la fin du XVIIIème et au début du XIXème, nous avons assisté à la réaction romantique contre la science qu'illustrent bien ces vers de Blake :

*The atoms of Democritus
And Newton's particles of light
Are sands upon the Red Sea shore
Where Israel's tents do shine so bright.*

La réaction romantique, son hostilité à la science et aux démarches de la pensée analytique en général, ses professions de foi violentes en faveur de l'imagination et du sentiment, sa réceptivité aux doctrines irrationnelles de toute espèce, pourraient assez naturellement être discutées dans le cadre de l'histoire de

la science et, surtout, de l'histoire de l'application de la science à la technologie qui, avec les bouleversements qui en ont résulté, a créé le monde moderne, abandonnant à leur triste sort quelques âmes sensibles comme Ruskin et William Morris qui aspiraient à un moyen âge idéalisé, vivant d'artisanat et de solidarité sociale. Le nationalisme moderne, qui a pris racine au cours de la période romantique et qui tire parfois sa force d'une certaine conception de la culture et du sentiment d'appartenir à un tout, étroitement lié à la pratique d'une langue nationale, pourrait présenter un intérêt évident pour nos élèves, au même titre que la critique acerbe de nos usines et de notre discipline industrielle telle que l'ont développée Marx et de nombreux autres auteurs.

Enfin, on notera qu'en explorant ce sujet, j'ai surtout concentré mon attention sur l'Europe occidentale, à juste titre peut-être étant donné la nature de notre école. Mais une question historique fascinante exige une autre discussion qui pourrait au moins être présentée à nos élèves. Pourquoi la science et la technologie, dans leurs formes modernes, se sont-elles d'abord développées en Europe occidentale ?

Un élève qui a suivi un thème du type de celui défini ci-dessus peut en venir à se rendre compte que la science moderne aurait été impossible sans la mise au point, par les Hindous, du système des chiffres dits arabes ; il peut aussi se rendre compte que de nombreux progrès techniques extraordinaires tels que la pratique de l'agriculture, la poudre à canon et le mouvement d'horlogerie avaient été il y a très longtemps déjà accomplis par les Chinois. Pourquoi, alors, la science moderne ne s'est-elle pas d'abord développée dans les civilisations orientales ? Dans son livre intitulé « Science and Civilization in China », Needham qui était à la fois chimiste de profession et historien a proposé des réponses fascinantes à ces questions. Quelques-uns des documents reproduits dans ce livre — dont une grande partie sont visuels — pourraient être simplifiés et adaptés pour nos écoles. En approfondissant un tel thème, qui englobe l'étude de philosophies totalement étrangères à notre propre culture européenne, nous pourrions échapper à l'eurocentrisme qui est peut-être l'héritier de l'étroitesse d'esprit national contre laquelle nous avons une bonne occasion de lutter avec succès dans nos écoles européennes. En même temps, en comparant notre propre civilisation à une autre, totalement différente et pourtant à peine inférieure en compétence et en degré de sophistication, les qualités et les limites de notre propre culture apparaîtraient immédiatement plus clairement.

Jusqu'à présent, j'ai parlé des possibilités d'un thème en relation avec l'étude de la philosophie. D'autres thèmes, évidemment, s'imposent immédiatement. L'étude de l'histoire de la médecine et des attitudes vis-à-vis du corps humain en général ou, de l'histoire de l'éducation et du développement des attitudes vis-à-vis de l'enfant, offriraient un vaste terrain qui, je crois, pourrait amener nos étudiants à apprécier l'importance des idées dans la civilisation européenne, et notre position isolée et particulière par rapport à l'ensemble des cultures qui ont considéré ces questions dans un tout autre contexte et d'un point de vue totalement différent. Mais en voilà assez à propos des directions dans lesquelles l'enseignement de la philosophie pourrait se développer.

Permettez-moi maintenant quelques remarques en guise de conclusion. Je me suis efforcé de montrer comment un thème — l'histoire de la science et de la technologie — pourrait être développé d'une manière à la fois utile et intéressante pour nos élèves et comment ce thème, à partir de faits et d'informations, pourrait être développé pour inclure une appréciation de thèmes plus abstraits et plus purement philosophiques. Il ne fait aucun doute que mes collègues retiendraient d'autres thèmes et d'autres approches qu'ils jugeraient intéressants mais quoi qu'il en soit, l'utilité, la valeur et l'intérêt de la philosophie en tant que matière de cours dans l'enseignement secondaire apparaissent suffisamment, me semble-t-il. Il ne fait aucun doute non plus que l'on objectera que personne ne pourrait traiter un sujet aussi vaste et, de fait, j'en conviens. En enseignant la philosophie, et plus particulièrement l'histoire de la science, j'ai sans cesse été amené à prendre conscience de mon ignorance. C'est bien pourquoi, en tant que professeur de philosophie, nous devons encourager et aider nos collègues. Et pourquoi ces encouragements et cette aide n'existeraient-ils pas ? Si l'enseignement de la philosophie devait comprendre des matières comme celles que j'ai décrites, traitées avec imagination et prudence, quel est le professeur de mathématique, de science, d'art, d'histoire ou de littérature qui ne se sentirait obligé de veiller au maintien de la philosophie dans les écoles. Trop souvent, la critique de la philosophie se fonde sur l'ignorance, sur une réaction non raisonnée à des stimuli verbaux — la philosophie n'est enseignée ni en Angleterre, ni au Danemark, ni sur Mars ; elle n'est donc pas nécessaire et si elle n'est pas nécessaire c'est qu'elle est nuisible. Mais qu'est-ce que la philosophie ? D'un point de vue pratique, c'est dans un horaire un moment pendant lequel les professeurs peuvent faire pour leurs élèves, leurs collègues et pour eux-mêmes quelque chose qui a de la valeur. C'est surtout une occasion de familiariser nos élèves avec l'histoire intellectuelle de l'Europe, dans un esprit interdisciplinaire, et de combattre le cloisonnement désastreux des connaissances qui est favorisé dans les écoles européennes — et que la réforme proposée favorisera hélas.

David ANGEL
(Bruxelles I)

Remedial teaching

The remedial teaching pilot project began in January, as described in the last issue of the Bulletin. In the first three months the teachers were instructed by outside experts in the problems of reading and arithmetic teaching. They also made visits to schools in Belgium and Holland.

Which children are likely to gain by the project ?

Broadly speaking special teaching can be divided into four categories.

1. Specially-organized teaching outside of the school, for children with special physical or psychological difficulties, or for children whose intellectual development is too slow to allow the school to do a satisfactory job.
2. Teaching in special classes.
3. Remedial teaching in small classes or individually.
4. Remedial teaching in normal classes.

The first and second categories will not be introduced in the European Schools.

The third and fourth categories are suitable for children who need a supplement to their ordinary education.

Far and away the largest group is that of the slow readers.

How can assistance best be provided ?

The third type will certainly be used, the need for it being worked out on a case-by-case basis. However, research has shown that the fourth type has several advantages over individual remedial teaching.

1. The child does not miss lessons in subjects he likes or in subjects which cause him special problems.
2. The experience of being « different » is reduced where the child is not separated from the class.
3. Friendships can be kept up more easily.

4. The other children learn to respect the children who are « different ».
5. Close cooperation is needed between the class teacher and the remedial teacher if they are to make any progress at all ; in the longer term this can stimulate the class teacher's attitude to « weak » pupils and make for greater understanding of and insight into retardedness.

What materials will be used ?

Children with difficulties often come to a standstill in class because the material covered is too difficult, so that it is important that the teaching materials used in remedial teaching should be essentially different from what the child has known in the past ; they must be inviting, motivating and varied.

They must be graduated on a scale of gently increasing difficulty, and there will be a constant need for frequent and varied repetition.

It is important that all the faculties of perception be mobilized so that all children have a chance of success whether their orientation be auditive, visual or motor.

Elin NONBOE
(Bruxelles I)

L'importance des sciences intégrées dans la formation générale

Enseigner est le processus par lequel l'enseignant aide l'élève à acquérir des objectifs didactiques déterminés. Ces objectifs peuvent être divisés en différentes catégories. La littérature qui traite de ce sujet mentionne plusieurs systèmes de classification dans lesquels on peut insérer chaque objectif, quelle que soit la matière à laquelle il se rapporte.

En simplifiant les choses, on peut répartir les objectifs en 3 catégories :

1. Les objectifs cognitifs visent à l'acquisition de connaissances ; ils sont donc spécifiques à une matière déterminée. Ils comprennent, entre autres, des faits, des notions et des relations.
2. Les objectifs qui visent à acquérir certaines aptitudes. Celles-ci peuvent être d'ordre intellectuel : formuler un problème, rédiger une hypothèse, rassembler des données et en tirer des conclusions.
Au contraire, l'emploi d'un appareil de mesure et l'utilisation d'un « outil » sont des exemples d'aptitudes psychomotrices.
3. Les objectifs affectifs cherchent à développer certaines attitudes, comme la persévérance et le sens critique.

Parmi les objectifs finals de l'enseignement moyen le développement de la personnalité de l'élève tient une place prépondérante. Nous devons préparer nos élèves, non seulement à leurs études ultérieures et à leur profession future, mais aussi à leur épanouissement personnel et à leur intégration sociale. Cela signifie que leur formation doit être, autant que possible, intégrale et fondamentale. Pour évaluer la valeur formative d'une matière, nous devons donc rechercher dans quelle mesure elle contribue à l'intégration d'attitudes générales et à l'acquisition d'aptitudes transférables, c'est-à-dire applicables dans la plupart des situations. L'acquisition de connaissances spécifiques ne peut être qu'un moyen pour atteindre ces objectifs fondamentaux.

Examinons d'abord de quelle façon les sciences intégrées, c'est-à-dire l'ensemble regroupant la biologie, la chimie et la physique, contribuent à l'assimilation d'attitudes générales. Pour ce faire, nous reprendrons quelques-uns des objectifs didactiques. Il est bien entendu que nous nous limiterons à quelques exemples pour chaque attitude examinée.

1. La persévérance.
 - Refaire une expérience qui a raté.
 - Continuer à chercher une explication pour un phénomène qui n'a pas été parfaitement compris.
2. La productivité.
 - Appliquer des connaissances acquises à une situation-problème.
 - Examiner sérieusement les possibilités de réalisation d'une expérience, avant de la proposer.
3. La capacité de concentration.
 - Suivre le déroulement d'une expérience du début à la fin.
 - Rester attentif tout au long de l'observation d'un phénomène.

4. La personnalité et l'esprit de décision.
 - Oser énoncer ses propres observations.
 - Déduire des conclusions à partir d'expériences.
 - Ne pas remettre à plus tard la formulation d'un jugement.
5. Le désir de comprendre.
 - Essayer d'expliquer un phénomène observé.
 - Désigner, de sa propre initiative, les parties les plus importantes d'un schéma ou d'un dessin.
6. La curiosité générale et l'envie d'apprendre.
 - Prendre l'initiative de faire germer des graines, chez soi, afin de suivre le processus de croissance.
 - Lire des articles sur la pollution et les dangers de l'énergie nucléaire et, éventuellement, compléter ensuite son information.
 - S'intéresser à la construction et au fonctionnement d'appareils scientifiques.
7. L'ouverture d'esprit et la faculté d'adaptation.
 - Collaborer à la réalisation d'expériences proposées par les autres.
 - Accepter des tâches de moindre intérêt (par exemple : noter des résultats de mesures) lors de la répartition d'un travail de groupe.
 - Tenir compte de l'opinion des autres pendant une observation.
8. La précision et le soin.
 - Formuler avec précision des observations et des conclusions.
 - Employer correctement des termes scientifiques nouveaux.
 - Utiliser les instruments avec soin.
 - Avant d'entreprendre une expérience, lire entièrement les indications mentionnées sur la fiche de travail.
9. L'ordre et la propreté.
 - Dresser et compléter méthodiquement des tableaux et des schémas.
 - Travailler proprement durant la réalisation des expériences.
 - Nettoyer la table de travail après son utilisation.
10. Le sens critique.
 - Signaler les défauts de ses propres propositions à propos d'expériences.
 - Tirer des conclusions à partir d'expériences sûres.
11. Le sens du relatif et de l'objectivité.
 - Ne pas généraliser sur base d'une seule observation ou d'une seule expérience.
 - Reconsidérer ma propre opinion quand des données nouvelles sont disponibles.
 - Observer d'une manière objective.
12. La simplicité et la concision.
 - Réaliser des expériences aussi simples que possible.
 - Supprimer les détails inutiles en relisant un rapport d'expérience.
 - Utiliser les symboles adéquats pour la description d'une fleur ou la mise en équation d'une réaction chimique.

13. La créativité.
 - Proposer des expériences originales.
 - Développer volontiers des hypothèses.

Recherchons, à présent, dans quelle mesure les sciences intégrées contribuent à la formation d'aptitudes transférables à la plupart des matières. Ici aussi, nous nous limiterons à quelques exemples significatifs.

1. Observer.
 - Observer le déroulement d'une expérience.
 - Lire la valeur exacte indiquée par un instrument de mesure.
2. Analyser.
 - Analyser un nouveau terme scientifique.
 - Décomposer le schéma d'un montage d'expérience.
3. Comparer.
 - Comparer la dentition d'un herbivore avec celle d'un carnivore.
 - Comparer différents éléments en fonction de leur pouvoir d'isolation thermique.
4. Combiner.
 - Etablir le rapport entre la longueur de l'intestin et le type de nutrition.
 - Choisir un appareil de mesure en fonction des mesures à effectuer.
5. Schématiser.
 - Dresser un dessin schématique d'une expérience.
 - Dessiner un schéma de la circulation sanguine.
 - Indiquer sur un graphique les résultats d'une mesure.
6. Classer.
 - Classer des résultats d'observations.
 - Etablir une classification des feuilles suivant les découpures.
7. Généraliser.
 - Savoir tirer des conclusions à partir d'observations.
 - Savoir tirer des conclusions à partir d'expériences.
8. Evaluer.
 - Choisir l'expérience adéquate pour une recherche déterminée.
 - Dépister les insuffisances et les erreurs dans un travail de recherche.

Tout cela montre bien que les sciences intégrées contribuent largement à la formation générale. Cette discipline convient donc parfaitement à l'observation directe et concrète des élèves. Il en va de même pour chacune des matières scientifiques qui la composent. Encore faut-il ajouter que la biologie tient ici un rôle particulier, parce qu'elle suppose un certain nombre d'attitudes à l'égard des êtres vivants.

W. DANIELS
(Bruxelles I)
(Traduction J.B. DELRUELLE et J. SANGELEER)

Colloquium didacticum VIII amstelodamense

Vom 8.-11. April fand in Amsterdam in den Räumen der Freien Universität der achte internationale Kongreß für Didaktik der Alten Sprachen statt. 126 Teilnehmer aus den Ländern der EG, Österreich und der Schweiz hätten sich eingeschrieben. Als Thema war vom Internationalen Büro festgelegt worden: « Der antike Brief. »

Zahlenmäßig dominierten die Niederländer (ca. 40) und die deutschsprachigen Kollegen (Österreich, Schweiz, BRD); es muß aber mit Hochachtung gegenüber den niederländischen Gastgebern hervorgehoben werden, daß sie bei offiziellen Gelegenheiten nie ihre Muttersprache gebrauchten, sondern sich ziemlich virtuos der Kongreßsprachen Englisch, Französisch und Deutsch bedienten, wodurch das Fehlen von Übersetzungseinrichtungen kaum unangenehm auffiel. Bedauerlich ist, daß ich keinen Kollegen von einer Europäischen Schule entdecken konnte.

Das Prinzip der Kolloquien, einen Gegenstand von der fachwissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Seite zu betrachten, wurde im wesentlichen durchgehalten. Im folgenden kann nur ein kurzer Überblick über den Ablauf der Referate, Diskussionen und Arbeitskreise gegeben werden.

Zu Beginn informierte Prof. P.J. Parson (Oxford) in einem mit vorzüglichen Dias illustrierten Vortrag über: « Background: The Private Letter on Papyrus ». Anschließend machte Prof. M.St.J. Forrest (Bristol) bekannt mit: « Some translated Letters and Curriculum Innovation in UK Secondary Schools »; er befürwortet eine Einführung in die antike Welt mit Übersetzungen.

Speziellen römischen, im Lektürekanon etablierten Autoren widmeten sich die folgenden Vorträge. Dr. W. Kassies (Doorn) und Herr D. den Hengst (Haarlem) hatten ihre Parallelreferate jeweils betitelt: « 'Dic Marce Tulli'; the Relation Cicero-Caesar as reflected in Some Letters ». Cicero-Briefe sollen als « ego-Dokumente » Römer aus Fleisch und Blut in historisch bedeutsamer Situation zeigen. In die Kaiserzeit führte Prof. R. Muth (Innsbruck) mit seinem Vortrag: « Plinius der Jüngere und Kaiser Trajan über die Christen », in dem er die Briefe X 96 und 97 interpretierte und die Rechtsgrundlage der Christenverfolgungen zu Zeit Trajans erläuterte. Die

dadurch gegebenen Anregungen wurden aufgearbeitet in zwei Arbeitskreisen; der eine, eingeleitet und geführt von Prof. Gamper (Innsbruck), orientierte sich mehr an methodisch-didaktischen Fragen, der andere, eingeleitet und geführt von Dr. Töchterle (ebenfalls Innsbruck), wendete sich mehr textwissenschaftlichen Problemen zu. Dabei zeigte es sich, daß textwissenschaftliche Verfahren auf interessante Aspekte hinweisen, aber keine revolutionären Änderungen in der Lektürepraxis nötig machen.

Zwei weitere Vorträge befaßten sich mit der philosophischen Briefliteratur. Prof. O. Gigon (Bern), der über das Thema: « Der Brief in der griechischen Philosophie » sprechen sollte, war terminlich verhindert, weshalb Prof. W. Richter (Bayreuth) dem Manuskript seine Stimme lieh; es wurden Platon, Aristoteles und Epikur behandelt. Dr. A. Stückelberger (Bern) lieferte einen Beitrag zu: « Seneca: Der Brief als Mittel der persönlichen Auseinandersetzung mit der Philosophie ». Dieser Autor, so stellte der Referent fest, finde das besondere Interesse der Schüler.

In seinem Vortrag « La lettre poétique de Catulle à Horace » kontrastierte Prof. C. Deroux (Brüssel) die beiden Autoren und hob besonders die Leistung Catulls hervor. Aus der Sicht der Schule sprach Dr. L. De Neubourg (Boom) über « La lettre poétique latine dans l'enseignement secondaire en Belgique ».

Von den Arbeitsgruppen sollte vielleicht diejenige erwähnt werden, die sich mit der Zusammenstellung eines corpus antiker Briefe befaßte, da hier die Idee auftauchte, einen (internationalen) Textband zu schaffen, dem dann Fachleute der einzelnen Länder Erläuterungen in der eigenen Sprache beifügen. Eine solche Sammlung könnte sich auch an den Europäischen Schulen als nützlich erweisen.

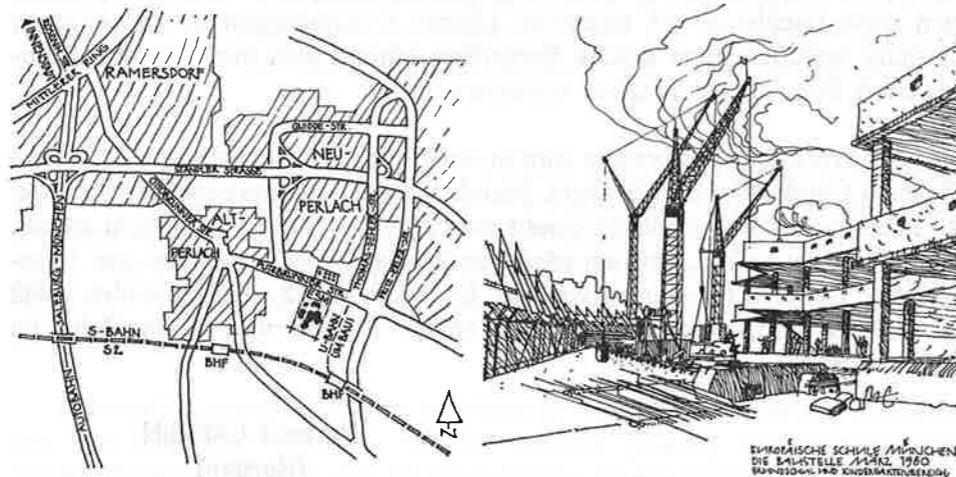
Der Wortlaut der Vorträge wird in der Regel veröffentlicht in: *Didactica Classica Gandensia*, B-9000 Gent, Blandijnweg 2. Den persönlichen Kontakt mit Professoren und Kollegen erlebt man aber nur beim Kolloquium selbst. Deshalb ist zu hoffen, daß am nächsten Kongreß mehr Vertreter der Europäischen Schulen teilnehmen werden. Er findet vom 2. - 6. September 1982 in Orléans statt, sein Thema: Das antike Theater und seine Rolle im Schulunterricht.

Hartmut LÄNGIN
(Bergen)

Neues aus den Schulen News from the Schools Nouvelles des Ecoles

Richtfest der Europäischen Schule München

Die Wörterbücher, die sich ja nicht drücken dürfen, übersetzen couragiert: « builders' treat » und « petite fête donnée aux ouvriers ayant terminé la charpente d'une maison ». Aber die Sache selbst entspricht doch eher einer deutschen Gewohnheit. In München hätte man allerdings zunächst an ein bayerisches Brauchtum denken können: weißblaue Girlanden und, unübersehbar, der offizielle Festdichter mit bayerisch jovialer Miene und in bajuwarischem Feiertagsfolklorehabit. Zweifellos wölbte sich dem Poeten das respektable Bäuchlein unter der Trachtenweste deshalb so stattlich, damit die Silberkette mit den prächtigen Schaumünzen besser zur Geltung kam, deren älteste aus den Zeiten des blauen Kurfürsten Max Emmanuel stammen mochten. Jeder Zoll dieses Mannes, ein Bruder der allegorischen Bavaria auf der Festwiese! Er war der



eigens berufene, professionelle Festdichter, der in Bayerisch den Richtspruch auszubringen hatte. Er machte seine Sache ordentlich, besang Geschichte und zügigen Fortgang des Werks am Bau, sprach den Behörden des Bundes und des Freistaates Dank aus, wie er einem großzügigen Geldgeber gebührt, er

bedachte mit Lob die Architekten wegen ihrer Umsicht und die Poliere und Maurer wegen ihres Fleißes und ihrer Zuverlässigkeit. Und für die ja gleichfalls anwesenden Nutzniesser des schönen Baus wurde nicht mit Glückwünschen gespart. Und alles in bayerischen Knittelversen!

Aber schon in diesem humorvoll- feierlich ausladenden, barocken Gedicht gab es einen europäischen Akzent: die Gstarbeiter vom Bau hörten die Dankensgrüße in ihrer Sprache. Darüber wehten die Fahnen der zwölf Nationen des Europäischen Patentamtes. Und eine Reverenz an Europa, dessen geistigem Erbe dieses Haus ja verschrieben sein soll, bedeuteten auch die Grußworte und Glückwunschladressen, die dem Richtspruch schon vorangegangen waren: Herr Staatssekretär Dr. Schmidt vom Bundesbauministerium überbrachte — nach einer Begrüßung durch Herrn Ltd. Baudirektor Sterr vom Finanzbauamt München — die Glückwünsche aus Bonn; Herr Ministerialrat Dr. Wolter vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus sprach herzliche Grußworte im Namen des Freistaats Bayern. Eine glückliche und segensvolle Zukunft für Haus und Bewohner beschworen auch die kurzen Ansprachen von Herrn Bürgermeister Gittel und des Vizepräsidenten des Europäischen Patentamtes, Herrn Dörnow.

In einer recht humorvollen Rede in tadelfreiem Deutsch wünschte ein Schülervertreter, ein Italiener aus der englischen Sprachsektion, die neue Schule möge vor allem wenig von dem an sich haben, was auch im schönsten Hause einem Schüler die Schule verleiden kann.

An diesem Vormittag des 25. April 1980 erinnerten sich die Festgäste an die Feier der Grundsteinlegung am 9. Juli 1979. Damals war der Regen wie aus Kübeln und Tonnen geflossen. An diesem Tag des Richtfests nun blieb nicht nur der echt bayerische weiß-blaue Frühlingshimmel aus, den man sich für den Anlaß gewünscht hätte; München erlebte vielmehr einen so schrecklichen Schneesturm, wie ihn selbst der tiefste Winter nicht gebracht hatte. Die Zeitungen am nächsten Morgen wollten den 25.4. zum Katastrophentag des Jahres erklären. Noch lange erinnerten in Bayern daran die zahllosen zusammengeknickten Überlandmasten der Stromversorgung; und viele Dörfer und Gemeinden im bayerischen Oberland waren von der Außenwelt abgeschnitten gewesen. Aber während der Vorgang der Grundsteinlegung noch unter freiem Himmel hatte stattfinden müssen, schützte die Richtfestzeremonie bereits das wohlgerüstete Dach und machte so für jeden Anlaß und Berechtigung dieser Feier einsichtig. Ein fauchender Karbidofen tat ein übriges, und die wohlige Wärme, die er verbreitete, hielten die Plastikvorhänge vor Tür- und Fensteröffnungen des Rohbaus sorgsam beisammen.

Den sintflutartigen Regen der Grundsteinlegung hatten die Bauleute als ein günstiges Omen für ein schnelles und verzögerungsloses Fortschreiten der Maurerarbeiten gedeutet. Mit Recht, wie sich zeigte... Zu fragen bleibt heute: Welches freundliche Vorzeichen haben die Auguren aus diesem Frühlingschneesturm ermittelt? Und welche Überraschung mag sich die Natur für die Feier zur Vollendung des Baus im Sommer 1981 ausdenken?

Rüdiger M. KAMPMANN

Ansprache des Schülersvertreters

Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren,

Ich muß wohl erst einmal erklären, wie ich unter all die erwachsenen Redner und hohen Amtspersonen geraten bin: Unser Direktor ist in unsere Klasse gekommen und hat gesagt: « Beim Richtfest soll auch der Nutznießer eine kurze Ansprache halten. Der Nutznießer, das sind die Leute, die ein Gebäude benutzen, und das sind bei einer Schule ja in erster Linie die Schüler. *Ihr* also. »

Dagegen war schwer was zu sagen, und meine Klassenkameraden haben mich ausgewählt, weil ich Italiener bin, die englische Sprachabteilung besuche und Deutsch schon einigermaßen gut kann. Sie meinten, das wäre ganz schön « europäisch » und passend, und deshalb stehe ich also jetzt hier.



Es ist ja ziemlich schwierig für einen Schüler, zu einem Richtfest die richtigen Worte zu finden: Eine Schule, und wenn sie noch so schön wird, bleibt ja doch immer eine Schule. Und auch wenn wir Teppichboden und bequeme Stühle bekommen, so wissen wir Schüler doch auch, daß Zeugnisse und Hausaufgaben leider in das schönste Schulgebäude mit einziehen. Aber wir haben immerhin die Hoffnung, daß die Lehrer sich in der neuen Schule so wohlfühlen, daß vielleicht die Zeugnisse etwas besser ausfallen und es weniger Hausaufgaben gibt.

Und so wollen wir uns erst einmal auf die neue Schule freuen: auf den großen Schulhof, die geräumigen Klassenzimmer, die Turnhalle und die Sportplätze.

Und wir sagen ein herzliches Dankeschön zu allen, die unsere Schule bauen: zu den Leuten aus Bonn und München, die das Geld gegeben haben, zu den Architekten und vor allem zu den vielen Handwerkern, die so fleißig gewesen sind, daß wir heute das Richtfest feiern können.

Und ich wünsche Ihnen allen ein schönes Fest und gutes Gelingen und Gesundheit bei der weiteren Arbeit.

Verschiedenes - Other - Divers

EUROPÄISCHE REIFEPRÜFUNG 1980

EUROPEAN BACCALAUREATE 1980

BACCALAUREAT EUROPEEN 1980

Vorsitzender des Prüfungsausschusses der Reifeprüfung 1980

Chairman of the 1980 Baccalaureate

Président du Baccalauréat 1980

Mr. Professor D. O'CAOIMH

University College, Galway

Zur Reifeprüfung 1980 stellten sich insgesamt 564 Schüler der Europäischen Schulen von Luxemburg, Brüssel, Mol, Varese, Karlsruhe und Bergen.

Von diesen Kandidaten bestanden 517, d.h. 91,7 %.

Für die einzelnen Schulen ergaben sich folgende Ergebnisse:

In all 564 candidates from the European Schools in Luxembourg, Brussels, Mol, Varese, Karlsruhe and Bergen sat the 1980 Baccalaureate examination.

Of these 517, or 91,7 %, passed.

The results by school are given below:

Au total 564 candidats des Ecoles européennes de Luxembourg, Bruxelles, Mol, Varese, Karlsruhe et Bergen se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat 1980.

De ces candidats 517 ont été reçus, c'est-à-dire 91,7 %.

Voici les résultats par école:

	Zahl der Kandidaten Number of candidates Nombre de candidats	Nicht bestanden Failed Refusés	Bestanden Passed Reçus
Luxembourg	129	12	117 = 90,7 %
Bruxelles	202	17	185 = 91,6 %
Mol	50	—	50 = 100 %
Varese	122	16	106 = 86,9 %
Karlsruhe	35	1	34 = 97,1 %
Bergen	26	1	25 = 96,2 %
	564	47	517 = 91,7 %

BESTANDEN — PASSED — CANDIDATS REÇUS

LUXEMBOURG

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	1 (1)	—	— (1)	1 (2)	1 (1)	3 (5)
LL	—	10 (10)	3 (3)	16 (16)	12 (12)	11 (11)	52 (52)
LM	—	4 (6)	1 (1)	7 (7)	3 (3)	1 (1)	16 (18)
Mod.	—	8 (8)	2 (2)	2 (2)	4 (4)	5 (5)	21 (21)
Eco.	—	4 (5)	3 (3)	9 (11)	6 (10)	3 (4)	25 (33)
	—	27 (30)	9 (9)	34 (37)	26 (31)	21 (22)	117 (129)

BRUXELLES

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	4 (4)	—	— (1)	4 (4)	5 (5)	13 (14)
LL	3 (3)	17 (17)	4 (4)	12 (12)	21 (21)	8 (8)	65 (65)
LM	1 (1)	5 (5)	3 (3)	7 (8)	1 (1)	6 (6)	23 (24)
Mod.	2 (2)	13 (13)	11 (13)	11 (13)	8 (11)	13 (13)	58 (65)
Eco.	2 (2)	4 (5)	4 (7)	5 (5)	5 (7)	6 (8)	26 (34)
	8 (8)	43 (44)	22 (27)	35 (39)	39 (44)	38 (40)	185 (202)

MOL

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	1 (1)	—	—	1 (1)
LL	—	7 (7)	—	1 (1)	1 (1)	2 (2)	11 (11)
LM	—	2 (2)	—	3 (3)	2 (2)	1 (1)	8 (8)
Mod.	—	10 (10)	—	7 (7)	1 (1)	3 (3)	21 (21)
Eco.	—	2 (2)	1 (1)	2 (2)	—	4 (4)	9 (9)
	—	21 (21)	1 (1)	14 (14)	4 (4)	10 (10)	50 (50)

VARESE

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	7 (7)	—	—	7 (7)
LL	—	9 (10)	—	2 (2)	13 (15)	3 (4)	27 (31)
LM	—	1 (1)	—	1 (1)	3 (3)	3 (3)	8 (8)
Mod.	—	13 (16)	—	13 (16)	14 (15)	4 (6)	44 (53)
Eco.	—	10 (10)	—	3 (6)	7 (7)	—	20 (23)
	—	33 (37)	—	26 (32)	37 (40)	10 (13)	106 (122)

() Kandidaten - Candidates - Candidats.

KARLSRUHE

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	—	—	—	—
LL	—	13 (13)	—	2 (3)	3 (3)	2 (2)	20 (21)
LM	—	—	—	1 (1)	1 (1)	—	2 (2)
Mod.	—	5 (5)	—	4 (4)	3 (3)	—	12 (12)
Eco.	—	—	—	—	—	—	—
	—	18 (18)	—	7 (8)	7 (7)	2 (2)	34 (35)

BERGEN

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	—	—	—	—
LL	—	5 (5)	—	—	—	2 (2)	7 (7)
LM	—	2 (2)	—	—	—	8 (8)	10 (10)
Mod.	—	3 (3)	—	1 (2)	—	4 (4)	8 (9)
Eco.	—	—	—	—	—	—	—
	—	10 (10)	—	1 (2)	—	14 (14)	25 (26)

TOTAL 8 (8) 152 (160) 32 (37) 117 (132) 113 (126) 95 (101) 517 (564)

() Kandidaten - Candidates - Candidats.

EUROPÄISCHE REIFEPRÜFUNG

EUROPEAN BACCALAUREATE

BACCALAUREAT EUROPEEN

Promotion
Jahrgang

	1959	'60	'61	'62	'63	'64	'65	'66	'67	'68	'69	'70	'71	'72	'73	'74	'75	'76	'77	'78	'79	'80	Total
Luxembourg	23	26	17	18	33	29	35	25	36	50	55	39	55	38	50	60	69	63	73	105	87	117	1.103
Bruxelles	—	—	—	—	—	36	41	57	76	71	74	83	91	82	103	97	106	124	114	158	162	185	1.660
Mol	—	—	—	—	—	—	—	5	7	7	17	17	19	20	33	41	34	40	51	48	44	50	433
Varese	—	—	—	—	—	—	11	11	15	29	28	35	33	37	40	44	49	65	64	66	106	106	739
Karlsruhe	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	4	6	12	11	18	20	15	29	27	32	40	34	251
Bergen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5	9	12	10	20	12	14	19	25	131
	23	26	17	18	33	65	87	98	134	160	178	180	215	193	253	274	283	341	341	423	458	517	4.317

Liste de Réunions Interscolaires qui se sont tenues au cours de l'Année 1979-1980

I. CONSEIL SUPERIEUR

18 et 19 décembre 1979 - 21 et 22 mai 1980

II. CONSEILS D'INSPECTION

— Primaire : 23 octobre 1979 - 26 février 1980

— Primaire et secondaire : 24 octobre 1979 - 27 février 1980

— Secondaire : 25 octobre 1979 - 28 février 1980 - 20 mai 1980

III. COMITE ADMINISTRATIF ET FINANCIER

1 octobre 1979 - 15 octobre 1979 - 29 octobre 1979 - 16 novembre 1979

25 janvier 1980 - 7 mars 1980 - 21 mars 1980 - 31 mars 1980 -

24 et 25 avril 1980 - 2 juin 1980

IV. REUNION DES DIRECTEURS

23 avril 1980

V. REUNION DES ADJOINTS DES DIRECTEURS POUR LE CYCLE PRIMAIRE

28 et 29 mai 1980

VI. REUNION DES ECONOMES

18 avril 1980

VII. COMITE DU PERSONNEL

22 septembre 1979 - 20 octobre 1979 - 17 et 18 décembre 1979 -

9 février 1980 - 23 mars 1980 - 26 avril 1980 - 20 mai 1980

VIII. REFORME DE L'ENSEIGNEMENT

a) primaire : 16 et 17 novembre 1979 - 1er février 1980 -
17 et 18 avril 1980

b) secondaire : 25 septembre 1979 - 23 octobre 1979 - 17 décembre 1979
29 et 30 janvier 1980 - 26 février 1980 - 23 mai 1980

c) groupes de travail en liaison avec la réforme

— carnet scolaire du primaire : 13 décembre 1979

— réforme interne du cycle d'observation (secondaire) :
4 et 5 décembre 1979 - 23 et 24 janvier 1980

— commission des langues (secondaire) :
7 décembre 1979 - 25 février 1980

IX. REUNION DES SPECIALISTES (1)

— Deuxième langue (primaire) : 9 et 10 mai 1980

— Mathématique (primaire) :
30 novembre et 1 décembre 1979 - 18 et 19 janvier 1980 -
30 et 31 mai 1980 - 27 et 28 juin 1980

— Mathématique (secondaire) :
5 et 6 octobre 1979 - 23 et 24 novembre 1979 -
25 et 26 janvier 1980 - 18 et 19 avril 1980

— Français langue I (secondaire) : 21 et 22 avril 1980

— Français langue II (secondaire) : 29 février et 1 mars 1980

— Philosophie : 31 janvier et 1 février 1980

— Economie : 7 décembre 1979 - 18 janvier 1980 - 25 février 1980 -
13 mai 1980

— Morale (secondaire) : 11 janvier 1980 - 8 février 1980 -
20 et 21 mars 1980 - 29 mai 1980

— Musique (primaire) : 17 avril 1980 - 24 juin 1980

(1) Cette liste n'est pas exhaustive. Elle comprend les réunions connues du Comité de rédaction du Bulletin pédagogique.

**Inhaltsverzeichnis der
Pädagogischen Zeitschriften Nr.65 bis 69**

**Contents of the
Pedagogical Bulletins Nos 65 to 69**

**Table des Matières des
Bulletins Pédagogiques Nos 65 à 69**

A) GLIEDERUNG - SCHEME - PLAN

- I. BESCHLÜSSE DES OBERSTEN RATES
- I. DECISIONS OF THE BOARD OF GOVERNORS
- I. DECISIONS DU CONSEIL SUPERIEUR
 - 1. Erweiterung der Europäischen Schulen
 - 1. Enlargement of the European Schools
 - 1. Elargissement des Ecoles européennes
 - 2. Stunden- und Lehrpläne
 - 2. Timetables and syllabuses
 - 2. Horaires et programmes
 - a. Grundschule und Kindergarten
 - a. Primary and nursery
 - a. Primaire et maternel
 - b. Höhere Schule
 - b. Secondary
 - b. Secondaire
 - 3. Reifeprüfung
 - 3. Baccalaureate
 - 3. Baccalauréat
 - 4. a. Reform der Grundschule
 - a. Reform of Primary Education
 - a. Réforme de l'école primaire
 - b. Reform der Höheren Schule
 - b. Reform of Secondary Education
 - b. Réforme de l'école secondaire
 - 5. Verschiedenes
 - 5. Other
 - 5. Divers
 - 6. Gründung einer Europäischen Schule
 - 6. Setting-up of a European School
 - 6. Création d'une Ecole européenne
- II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER INSPEKTIONAUSSCHÜSSE
- II. THE BOARDS OF INSPECTORS : REPORTS, DECISIONS AND PROPOSALS
- II. RAPPORTS, DECISIONS ET PROPOSITIONS DES CONSEILS D'INSPECTION

- 1. Berichte
- 1. Reports
- 1. Rapports
- 2. Beschlüsse und Vorschläge
- 2. Decisions and proposals
- 2. Décisions et propositions
- III. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES
- III. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS
- III. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR
- IV. BERICHTE DER DIREKTOREN
- IV. HEAD'S REPORTS
- IV. RAPPORTS DES DIRECTEURS
- V. ARTIKEL
- V. ARTICLES
- V. ARTICLES
 - 1. Stundenpläne - Lehrpläne - Pädagogische Beiträge
 - 1. Timetables - Syllabuses - Educational ideas
 - 1. Horaires - Programmes - Conceptions pédagogiques
 - a. Allgemein
 - a. General
 - a. En général
 - b. Grundschule und Kindergarten
 - b. Primary and nursery
 - b. Primaire et maternel
 - c. Höhere Schule
 - c. Secondary
 - c. Secondaire
 - 2. Die Geschichte der Europäischen Schulen
 - 2. History of the European Schools
 - 2. Histoire des Ecoles européennes
 - 3. Verschiedenes
 - 3. Other
 - 3. Divers
- VI. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE
- VI. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS
- VI. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES
- VII. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN
- VII. NEWS FROM THE SCHOOLS
- VII. NOUVELLES DES ECOLES
- VIII. PERSONALIA
- IX. BIBLIOGRAPHIE
- IX. BIBLIOGRAPHY
- IX. BIBLIOGRAPHIE
- X. STATISTIKEN
- X. SOME FIGURES
- X. STATISTIQUES
- XI. VERSCHIEDENES
- XI. OTHER
- XI. DIVERS

**B) LISTE DER ERSCHIENENEN TEXTE
INDEX OF ARTICLES ALREADY PUBLISHED
INDEX DES TEXTES PARUS**

I. BESCHLÜSSE DES OBERSTEN RATES

I. DECISIONS OF THE BOARD OF GOVERNORS

I. DECISIONS DU CONSEIL SUPERIEUR

1. Erweiterung der Europäischen Schulen

1. Enlargement of the European Schools

1. Elargissement des Ecoles européennes

Der Beitritt Griechenlands	Nr. 69	S. LI
Greece's accession	No. 69	p. LIII
Adhésion de la Grèce	n° 69	p. LV

2. Stunden- und Lehrpläne

2. Timetables and syllabuses

2. Horaires et programmes

a. Grundschule und Kindergarten

a. Primary and nursery

a. Primaire et maternel

Programma Nederlands-moedertaal	Nr. 67	blz. I
---	--------	--------

Lehrplan für das Fach Deutsch, zweite Sprache, in der Grundschule (1. Schuljahr)	Nr. 67	S. IX
--	--------	-------

Förderunterricht an der Grundschule	Nr. 67	S. LXV
Le« remedial teaching » à l'école primaire	n° 67	p. LXVII
Remedial teaching in the primary section	No. 68	p. VII

Europäische Stunden	Nr. 69	S. IX
European hours	No. 69	p. XV
Heures européennes	n° 69	p. XXI

Vereinheitlichung der Lehr- und Studienpläne in der Grundschule	Nr. 69	S. XXV
---	--------	--------

Timetable and harmonized syllabuses in the primary section	No. 69	p. XXVII
--	--------	----------

Horaires et programmes harmonisés à l'école primaire	n° 69	p. XXIX
--	-------	---------

Environmental studies	No. 69	p. XXXI
---------------------------------	--------	---------

Irishunterricht im Kindergarten	Nr. 69	S. LXXXVII
---	--------	------------

The teaching of Irish in the kindergarten section	Nr. 69	p. LXXXIX
---	--------	-----------

Enseignement de l'irlandais à l'école maternelle	n° 69	p. LXXXI
--	-------	----------

b. Höhere Schule

b. Secondary

b. Secondaire

Choice of the second foreign language in the secondary school	No. 65	p. I
---	--------	------

Lehrplan für den nicht konfessionsgebundenen Moralunterricht (Sekundarschule) (mit methodologischen Hinweisen)	Nr. 65	S. III
--	--------	--------

Programme de mathématique (6e et 7e années LG-LL-Ec)	n° 67	p. LIX
Lehrplan für Mathematik (6. und 7. Klasse LL-LG-WS)	No. 68	S. I
Mathematics syllabus (6th and 7th LL-LG-Eco)	No. 68	p. III

3. Reifeprüfung

3. Baccalaureate

3. Baccalauréat

Ernennung des Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse für die Europäische Reifeprüfung	Nr. 69	S. VII
Appointment of the Chairman of the Examining Boards of the European Baccalaureate	No. 69	p. VII
Nomination du Président des Jurys du Baccalauréat européen	n° 69	p. VII

4. a. Reform der Grundschule

a. Reform of Primary Education

a. Réforme de l'école primaire

Revision der Allgemeinen Schulordnung für die Grundschule	Nr. 69	S. LXXXI
Revision of the General Rules for the primary section	No. 69	p. LXXXIII
Révision du Règlement Général pour l'école primaire	n° 69	p. LXXXV

b. Reform der Höheren Schule

b. Reform of Secondary Education

b. Réforme de l'école secondaire

Reform der 4. und 5. Klasse der Höheren Schule	Nr. 67	S. LXI
Réforme des 4ème et 5ème années de l'école secondaire	n° 67	p. LXIII
Reform of the 4th and 5th years secondary school	No. 68	p. V

Revision der Allgemeinen Schulordnung für die Höhere Schule	Nr. 69	S. LXIX
Revision of the General Rules for the secondary section	No. 69	p. LXXIII
Révision du Règlement Général pour l'école secondaire	n° 69	p. LXXVII

5. Verschiedenes

5. Other

5. Divers

Ernennung der Direktoren der Europäischen Schulen von Luxemburg, Mol, Bergen, Brüssel I und des Stellvertretenden Direktors für die Grundschule in Culham	Nr. 69	S. I
---	--------	------

Appointment of the Heads of the European Schools of Luxembourg, Mol, Bergen, Bruxelles I and of the Deputy Head for the primary section of Culham	No. 69	p. III
---	--------	--------

Nomination des Directeurs des Ecoles européennes de Luxembourg, Mol, Bergen, Bruxelles I et de l'Adjoint du Directeur pour le cycle primaire de l'Ecole européenne de Culham	n° 69	p. V
--	-------	------

Schaffung von Planstellen im September 1980	Nr. 69	S. LVII
---	--------	---------

New posts for September 1980	No. 69	p. LXI
--	--------	--------

Créations de postes en septembre 1980	n° 69	p. LXV
---	-------	--------

6. Gründung einer Europäischen Schule
6. Setting-up of a European School
6. Création d'une Ecole européenne

Establishment of an annex to the European School of Luxembourg No. 65 p. I

II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE
II. THE BOARDS OF INSPECTORS: REPORTS, DECISIONS AND PROPOSALS
II. RAPPORTS, DECISIONS ET PROPOSITIONS DES CONSEILS D'INSPECTION

1. Berichte
1. Reports
1. Rapports

Bericht des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule über das Schuljahr 1978-1979 Nr. 67 S. 74
 Report of the Board of Inspectors for the secondary School for the school year 1978-1979 No. 67 p. 79
 Rapport du Conseil d'inspection secondaire relatif à l'année scolaire 1978-1979 n° 67 p. 83
 Bericht des Inspektionsausschusses für den Kindergarten und die Grundschule über das Schuljahr 1978-1979 Nr. 67 S. 87
 Report of the Board of Inspectors for kindergarden and primary education for the school year 1978-1979 No. 67 p. 97
 Rapport du Conseil d'inspection de l'enseignement maternel et primaire relatif à l'année scolaire 1978-1979 n° 67 p. 107

2. Beschlüsse und Vorschläge
2. Decisions and proposals
2. Décisions et propositions

Sitzungen der Inspektionsausschüsse (23., 24. und 25. Oktober 1979) Nr. 66 S. 49
 Meetings of the Boards of Inspectors (23, 24 and 25 October 1979) No. 66 p. 51
 Réunions des Conseils d'inspection (23, 24 et 25 octobre 1979) n° 66 p. 53
 Die Motivation der Schüler Nr. 66 S. 55
 Pupil motivation No. 66 p. 63
 La motivation de l'élève n° 66 p. 71
 Sitzungen der Inspektionsausschüsse (26., 27., 28. Februar 1980) Nr. 68 S. 51
 Meetings of the Boards of Inspectors (26, 27, 28 February 1980) No. 68 p. 53
 Réunions des Conseils d'inspection (26, 27, 28 février 1980) n° 68 p. 55

III. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES
III. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS
III. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR

Aus dem Bericht des Vertreters des Obersten Rates Nr. 69 S. 22
 Extract from the report by the Representative of the Board of Governors No. 69 p. 31
 Extraits du rapport du Représentant du Conseil supérieur n° 69 p. 40

IV. BERICHTE DER DIREKTOREN
IV. HEAD'S REPORTS
IV. RAPPORTS DES DIRECTEURS

Bericht der Direktoren über die Intensivierung des Europäischen Bewußtseins Nr. 67 S. 61
 Reports by the Headmasters on strengthening of european consciousness No. 67 p. 61
 Rapports des Directeurs sur le renforcement de la conscience européenne n° 67 p. 61

V. ARTIKEL
V. ARTICLES
V. ARTICLES

1. Stundenpläne - Lehrpläne - Pädagogische Beiträge
1. Timetables - Syllabuses - Educational Ideas
1. Horaires - Programmes - Conceptions pédagogiques

a. Allgemein
a. General
a. En général

Politique communautaire de l'éducation et réalité des Ecoles européennes (E. LOJACONO) n° 65 p. 6
 Die « Wissenschaftlichkeit » der Pädagogik : ein Beitrag zur Analyse eines Begriffs (A. MARCHESINI; Übersetzung E. SCHWEIKHART) Nr. 65 S. 25
 The fundamentals of curriculum planning-today (E. COMPAGNONI; translation: S. DENNY and A. ERRERA) No. 65 p. 33
 « Gezondheidsopvoeding » ook op de Europese Scholen ? (N. LEGEIN-TANGHE) Nr. 66 blz. 13
 La pédagogie des Ecoles européennes ouvrira-t-elle aussi ses portes à un cours « d'Education à la Santé ? » (N. LEGEIN-TANGHE) n° 66 p. 19
 Quando la lingua diventa proprietà privata (B. CRISCUOLO) N° 66 p. 39
 Religion, Morale et tolérance - une réponse à M. VILLE (B. GARFINKELS) n° 67 p. 3
 The laws of science : the ethic of democracy (C. HANNAFORD) No. 67 p. 55
 Forum : Libre(s) Pensée(s) (A. HOFF) n° 69 p. 4
 « Voyage scolaire » in crisis ? (L. Mc. ARDLE) No. 69 p. 20

b. Grundschule und Kindergarten
b. Primary and nursery
b. Primaire et maternel

Hausaufgabenlose - Schreckliche Zeit ? (D. HOLT-HUSEN) Nr. 66 S. 7
 Støtteundervisning (E. NONBOE) Nr. 69 s. 6

Förderunterricht an der Grundschule der Europäischen Schule Brüssel (K. STÄHLER)	Nr. 69	S. 7
What is remedial teaching ? (Ch. CAMPBELL)	No. 69	p. 9
Le « remedial teaching » à l'Ecole européenne de Bruxelles I (A. MOUSSE)	n° 69	p. 11
Esperienze di « remedial teaching » (insegnamento di ricupero) a Bruxelles I (M.L. GIACCHINO)	No. 69	p. 13
Onze koffieweek in Nederland (G. BEGHIN-RUTTEN)	Nr. 69	blz. 16
c. Höhere Schule		
c. Secondary		
c. Secondaire		
Devoirs à domicile (enquête faite à l'Ecole européenne de Mol)	n° 66	p. 11
Schülerzeitschrift als Anreiz für Deutsch II (H.J. GOTTLIEB)	Nr. 66	S. 27
Sciences humaines in Bergen (H. REUTER)	Nr. 67	S. 6
Sciences humaines à Mol (O. ROOSE)	n° 67	p. 11
Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an den Europäischen Schulen (R.A. KÖLLNER)	Nr. 67	S. 44
L'enseignement de la philosophie dans les Ecoles européennes (R.A. KÖLLNER ; traduction J. GOOSSENS)	n° 67	p. 48
Après un an et demi d'enseignement en 1ère sciences humaines (P. GALLEZ)	n° 68	p. 3
L'enseignement des sciences humaines à l'Ecole européenne de Luxembourg (J. PERRIN)	n° 68	p. 8
L'an 1 des sciences humaines en section francophone (G. MULLER)	n° 68	p. 13
Het belang van de geïntegreerde wetenschappen voor de algemene vorming (W. DANIELS)	nr 68	blz. 16
Le « rapport de février » : une controverse regrettable (G. PINCK)	n° 68	p. 27
The February Report - an unfortunate controversy (G. PINCK)	No. 68	p. 30
Der « Februar-Beurteilungsbericht », eine bedauerliche Streitfrage (G. PINCK)	Nr. 68	S. 33
Philosophy : remarks and suggestions (D. ANGEL)	No. 68	p. 36
« Herr Best, mein Vater ist Jurist » (O. BEST)	Nr. 68	S. 42
History in the European Schools (M. FARRAR)	No. 69	p. 17
2. Die Geschichte der Europäischen Schulen		
2. History of the European Schools		
2. Histoire des Ecoles européennes		
Les 25 ans de l'Ecole européenne de Luxembourg : un émouvant retour en arrière (P. ANSPACH)	n° 66	p. 35

3. Verschiedenes**3. Other****3. Divers**

Die europäische Integration als Aufgabe der Europäischen Schulen und die Problematik ihrer Lösung (G. DORENBECK)	Nr. 66	S. 31
Quando il linguaggio va in vacanza (B. CRISCUOLO)	No. 67	p. 52
La fin du Fonds des Publications (Yv. HEUMANN)	n° 68	p. 40

VI. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE**VI. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS****VI. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES**

Een oriënteringsreis door de Bundesrepublik Deutschland (L. COSTERS)	Nr. 67	blz. 14
Eine Studienreise durch die Bundesrepublik Deutschland (L. COSTERS)	Nr. 67	S. 24
Voyage d'orientation en République Fédérale d'Allemagne (L. COSTERS)	n° 67	p. 34
A Fact-Finding visit to the Federal Republic of Germany (L. COSTERS)	No. 68	p. 19

VII. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN**VII. NEWS FROM THE SCHOOLS****VII. NOUVELLES DES ECOLES**

Rede des Staatsministers im Auswärtigen Amt, Frau Hildegard HAMM-BRÜCHER, bei der Grundsteinlegung der Europäischen Schule in München	Nr. 65	S. 3
Grundsteinlegung in München (R. KAMPMANN)	Nr. 65	S. 37
Laying the foundation stone in Munich (R. KAMPMANN)	No. 65	p. 38
Pose de la première pierre à Munich (R. KAMPMANN)	n° 65	p. 40
Offizielle Eröffnung der Europäischen Schule in Culham (W. BÖHME)	Nr. 66	S. 79

VIII. PERSONALIA

De Raad van Bestuur rouwt (M. SCHMIT)	nr. 66	blz. 3
Le Conseil supérieur des Ecoles européennes en deuil (M. SCHMIT)	n° 66	p. 5
Het « Bundesverdienstkreuz 1e Klasse » toegekend aan de heer MAGHIELS, voormalig Directeur van de Europese School van Karlsruhe	nr 66	blz. 81
« Das Bundesverdienstkreuz 1e Klasse » décernée à Monsieur MAGHIELS, Directeur e.r. de l'Ecole européenne de Karlsruhe	n° 66	p. 81
Arrivées - Départs - Naissances (Ecoles européennes de Luxembourg - Bruxelles I - Mol - Varese - Karlsruhe - Culham)	n° 66	p. 82
Naissance à l'Ecole européenne de Bruxelles I	n° 67	p. 117
Motivation in the European Hours : Biancaneve (Mrs D. SMITH)	No. 69	p. 49

Todesfälle - Deaths - Décès		
Geburten - Births - Naissances	No. 69	p. 51

IX. BIBLIOGRAPHIE
IX. BIBLIOGRAPHY
IX. BIBLIOGRAPHIE

A propos d'une petite publication des Communautés européennes : « Les petits citoyens de l'Europe » (A. GUALANDI)	n° 67	p. 59
Bibliographie : Livre blanc des enfants du quart-monde	Nr. 68	S. 57

X. STATISTIKEN
X. SOME FIGURES
X. STATISTIQUES

Europäische Reifeprüfung 1979	No. 65	p. 42
European Baccalaureate 1979	n° 65	p. 42
Baccalauréat européen 1979	n° 65	p. 45

XI. VERSCHIEDENES
XI. OTHER
XI. DIVERS

Liste des réunions interscolaires qui se sont tenues au cours de l'année 1978-1979	n° 65	p. 45
Inhaltsverzeichnis der Pädagogischen Zeitschriften Nr. 55 bis 64	Nr. 65	S. 47
Contents of the Pedagogical Bulletins Nos 55 to 64	No. 65	p. 47
Table des matières des Bulletins pédagogiques Nos 55 à 64	n° 65	p. 47
Entwurf der Tagesordnung der Sitzung des Obersten Rates (18. und 19. Dezember 1979)	Nr. 66	S. 43
Draft agenda of the Board of Governors' meeting (18 and 19 December 1979)	No. 66	p. 45
Projet d'ordre du jour de la réunion du Conseil supérieur (18 et 19 décembre 1979)	n° 66	p. 47

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

M. BROWN :	Teacher at the European School Brussels II.
M. HART :	Headmaster of the European School Mol.
M. HEUMANN :	Adjoint du Représentant du Conseil supérieur - rue de la Loi 200, 1049 Bruxelles.
M. MAGHIELS :	gewezen Directeur van de Europese School te Karlsruhe.
M. MORO :	Insegnante alla Scuola Europea di Bruxelles I.
M. PINCK :	Assistant principal du Représentant du Conseil supérieur - rue de la Loi 200, 1049 Bruxelles.
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 Correspondents - Correspondants locaux
Corrispondenti locali - Plaatselijke correspondenten

LUXEMBOURG :	M. M. BERAIN et M. G. LAMMENS
BRUXELLES/BRUSSEL I :	M. E. ANDERSEN et P. BURE
MOL :	M. P. PURBRICK et M. W. VOGEELEER
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 :	Mr. D. BROWN
MÜNCHEN :	M. R. KAMPMANN
CULHAM :	Mej. Fr. ZOETHOUT et Mr. C. HANNAFORD

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 gesigneerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.