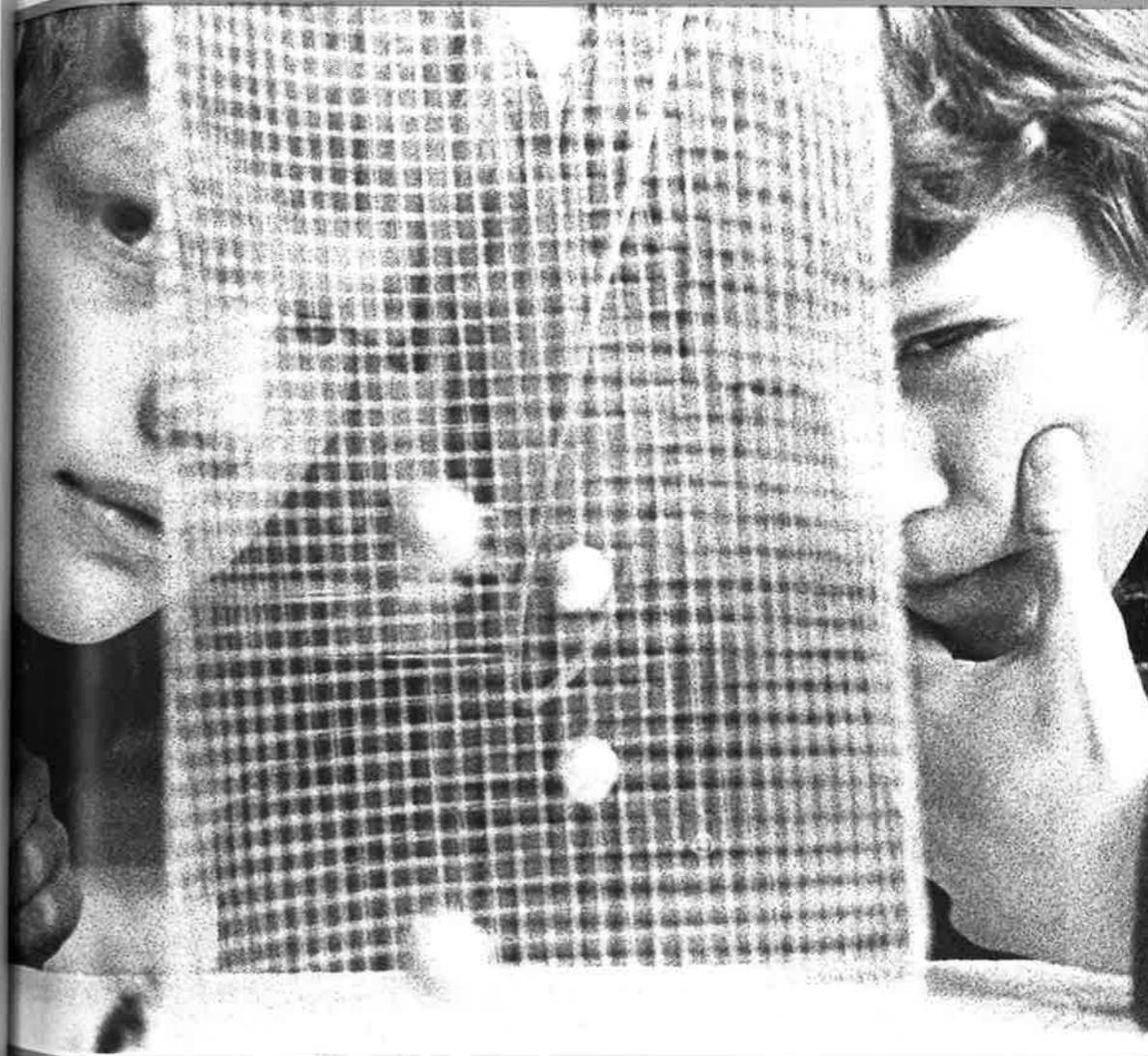


Europaskolen · Europäische Schule · Εύρωπαϊκό Σχολείο
European School
École Européenne · Scuola Europea · Europese School



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

**Europaskolen · Europäische Schule · Εύρωπαϊκό Σχολείο
European School
Ecole Européenne · Scuola Europea · Europese School**

**PÆDAGOGISK BULLETIN
PÆDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ
PEDAGOGICAL BULLETIN
BULLETIN PEDAGOGIQUE
BOLLETTINO PEDAGOGICO
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT**

N° 83

**AUGUST
AUGUST
ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ
AUGUST
AOÛT
AGOSTO
AUGUSTUS**

1983

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

Die Pädagogische Zeitschrift erscheint vier- bis fünfmal jährlich. Manuskripte können über die örtlichen Korrespondenten eingesandt werden. Damit das Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Sprachen gewahrt bleibt, **sollten** die Artikel nicht länger als 6 Schreibmaschinenseiten sein.

Den Kollegen, die nicht mehr an den Europäischen Schulen tätig sind, sei mitgeteilt, daß sie weiterhin kostenlos die Pädagogische Zeitschrift beziehen können. Sie brauchen lediglich beim Sekretariat des Obersten Rates der Europäischen Schulen, Rue de la Loi 200, 1049 Brüssel, einen entsprechenden Antrag stellen und angeben, an welche Anschrift diese Veröffentlichung geschickt werden soll.

The Pedagogical Bulletin appears four or five times a year. Manuscripts may be submitted via local agents.

For the sake of maintaining a balance among the various languages, it is **requested** that articles should not exceed six pages of typescript.

Colleagues leaving the European Schools are advised that they may continue to receive the "Pedagogical Bulletin" free of charge. They need only forward a request to the Board of Governors of the European Schools, rue de la Loi 200, 1049 Brussels and state the address to which the publication should be forwarded.

Le bulletin pédagogique paraît quatre à cinq fois par an.

Les manuscrits peuvent être transmis par l'intermédiaire des correspondants locaux.

Pour l'équilibre des différentes langues, il est **souhaité** que les articles n'excèdent pas six pages dactylographiées.

Les enseignants qui quittent les Ecoles européennes sont informés qu'ils pourront continuer après leur départ à bénéficier de l'abonnement gratuit au Bulletin pédagogique. Il leur appartient d'en faire la demande auprès du Secrétariat des Ecoles européennes, rue de la Loi 200, 1049 BRUXELLES.

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

IN MEMORIAM WOLFGANG WUTTKE	6
MATHEMATIK UND LATEIN (Hartmut Längin - Bergen)	8
EIN "NEUER" UNTERRICHTSGEGENSTAND : EUROPÄISCHE LITERATUR (Jürgen Kohls - Brüssel I)	10
Un "nouvel" objectif pédagogique : la littérature européenne (Jürgen Kohls - Traduction Roger Godard - Brüssel I)	13
SALTOMORTÅLE : TRAMPOLINER FORBYDES I DEN DANSKE FOLKESKOLE (Lars Nielsen - Luxembourg)	16
Salto mortale : Trampoline in den dänischen Volksschulen verboten (Lars Nielsen - Übersetzung Ute Langenbacher - Luxemburg)	19
PER UN POSSIBILE USO CREATIVO DELLA LAVAGNA LUMINOSA (Paola Sacchi - Varese)	22
Pour un possible emploi créatif du rétroprojecteur (Paola Sacchi - Varese)	24
ERFAHRUNGEN MIT DEM PROJEKT SCHULLANDHEIMAUFWENTHALT (Hubert Brendler - Varese)	26
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (19. und 20. Mai 1983)	
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (19 and 20 May 1983)	
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (19 et 20 mai 1983)	I
– Altgriechischunterricht für griechische Schüler	I
– Teaching of Ancient Greek to Greek pupils	I
– Enseignement du grec ancien aux élèves grecs	I
– Irischunterricht	III
– Irish language teaching	III
– Enseignement de la langue irlandaise	III
– Versetzung von der 5. in die 6. Sekundarschulklasse	V
– Promotion from 5th to 6th year in the secondary section	VII
– Passage de 5ème en 6ème année de l'école secondaire	IX
– Ernennung des Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse für die Europäische Abiturprüfung	XI
– Appointment of the Chairman of the Examining Boards of the European Baccalaureate	XI
– Nomination du Président des Jurys du Baccalauréat européen	XI
– Ernennung von drei Mitgliedern des Inspektionsausschusses	XIII
– Appointment of three members of the Board of Inspectors	XIII
– Nomination de trois membres des Conseils d'inspection	XIII
– Durchführungsbestimmungen zur Europäischen Abiturprüfungsordnung	XV
– Provisions for implementing the Regulations for the European Baccalaureate	XXI
– Règlement d'application pour le Règlement du Baccalauréat européen	XXVII

– Langues d'enseignement des sciences	XXXIII
– Kriterien der Klassenteilung in der Sprache II	XXXV
– Criteria for dividing language II classes	XXXV
– Critères de dédoublement en langue II	XXXV
– Programme de français langue de base	XXXVII
– L'option d'approfondissement en langue de base	XLI
– Wahlpflichtfach "Vertiefungskurs in der Hauptsprache"	XLV
– English main language, years VI and VII	LI
– The option of advanced studies in the main language	LIII
– L'opzione d'approfondimento in lingua di base	LV
– Verdiepingslessen voor de basistaal	LVII
– Studies in depth in History and in Geography in the 6th and 7th years	LXIII
– Cours de mathématique au cycle d'orientation	LXVII
– Lehrplan für das Wahlfach "Wirtschaftskunde" für die 6. und die 7. Klasse	LXXXI
– Lehrplan für das Wahlfach Soziologie für die 6. und 7. Klasse	XCI
– Science syllabus (Physics - Chemistry) : Supplementary subject	XCIII
– Education artistique et plastique	IC
– Musiklehrplan für die Schuljahre 4 - 7 an den Europäischen Schulen	CVII
Expériences avec le projet d'étude : classe verte (H. Brendler - Traduction J. Lleinhenz - Varese)	36
AUS DEM BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES	40
EXTRACT FROM THE REPORT OF THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS	46
EXTRAITS DU RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR	52
NEUES AUS DEN SCHULEN	58
NEWS FROM THE SCHOOLS	58
NOUVELLES DES ECOLES	58
Europäische Schule München	
– The Hague Model United Nations (MUN) (James Campbell, Marianne Rugaard, Kathrin Bruchmann, Tanja Grimm, München)	58

IN MEMORIAM WOLFGANG WUTTKE



Am 20.04.1983 haben wir in Köln von einem begnadeten Lehrer und einem hochqualifizierten Mitglied der Direktion der Europäischen Schule von Mol Abschied nehmen müssen.

Seine stets ausgeglichene, sympathische, liebenswürdige Menschlichkeit, mit der er jederzeit über lange lange Jahre hinweg alle Situationen unseres Schullebens zu meistern verstand, hat die bleibende anerkennende Bewunderung der gesamten Schulgemeinschaft von Mol und aller Europäischen Schulen.

Wir wollen unsere Hochachtung, Zuneigung, Freundschaft - ja Liebe -, die wir für ihn empfanden auch über die sehr traurig stimmende Gedenkstunde im April in Köln hinaus bewahren.

Unser letzter Gruss war ein Strauss Frühlingsblumen aus dem herrlichen Park unserer Schule, die er so sehr geliebt und für die zu dienen er als seine Lebensaufgabe gesehen hat.

Rolf ROCK.

Am 13. April 1983 starb Wolfgang Wuttke, stellvertretender Direktor an der Europäischen Schule Mol.

Die Schule hat mit ihm nicht nur ihren stets umsichtigen und geduldigen Organisator verloren, sondern auch einen von seinen Kollegen geschätzten Mitarbeiter, von den Eltern geachteten Ansprechpartner und bei den Schülern beliebten Lehrer.

Bei einer Trauerfeier in Köln nahmen alle von ihm Abschied. Hierbei hielt unser ehemaliger Kollege, Pastor Looft, die Trauerrede. Seine bewegenden Worte werden uns allen in Erinnerung bleiben.

„Wolfgang Wuttke ist am 10. März 1928 in Czernowitz in Rumänien geboren. Sein Vater war dort als Oberorganist der evangelischen Kirche und als Musiklehrer am deutschen Gymnasium tätig. Seine Mutter ist eine Siebenbürger Deutsche. 1932 übersiedelten die Eltern nach Deutschland und wurden in Breslau ansässig. Geborgen in der elterlichen Liebe und Behütung durften er und sein Bruder aufwachsen und erste Prägungen fürs Leben empfangen. Der Krieg jedoch riss sie heraus. Wolfgang Wuttke wurde mit 16 Jahren noch eingesetzt, geriet in Gefangenschaft und hatte mit knapp 18 Jahren tiefe Erfahrungen des schlimmen Krieges. Er war es, der mit Energie, Kohsequenz und Fürsorge für seine Mutter und seinen Bruder den Weg ebnete - und dabei seinen Weg fand. Nach der Reifeprüfung - es waren die Universitäten überfüllt - trat er eine handwerkliche Lehrstelle an und schloss sie mit der Gesellenprüfung ab. Das hat ihn geformt, hat ihm Wissen vom Menschen in der Arbeitswelt vermittelt. Und dann studierte er : Germanistik, Geographie und Latein.

Sein Studium hat er sich selbst verdient, er gehörte der sagenhaften Aufbaugeneration an.

Und er wurde ein guter Lehrer; die Schüler vertrauten ihm, wo er auch war; Sonderaufgaben kamen von Anfang an auf ihn zu.

1959 heiratete er - es begann die Zeit der persönlichen Erfüllung. Nicht nur die drei Kinder, Katrin, Stefanie und Michael wurden ihm und seiner Frau geschenkt, nein, eine ständig tiefer werdende Liebe und Partnerschaft macht sie reich und glücklich. Seine Familie hat ihn tüchtig gemacht, seine Lebensaufgabe an der europäischen Schule in Mol mit unbeschreiblichem Einsatz und sichtbarem Erfolg zu meistern.

Seit 1964 war er im geliebten Belgien, der europäischen Idee verpflichtet, er den Schülern, Eltern und Kollegen brüderlich, väterlich, kollegial nahe. Seit 1975 ist er verantwortlich leitend tätig. Ist er - der stellvertretende Direktor - nicht die Kontinuität, die Treue, der zuverlässig Weiterlenkende, die Seele der Schule gewesen ? Den drei Direktoren ist er loyaler und zuverlässiger und sie alle verehrender Partner gewesen. Ich bin überzeugt, dass sein protestantisches Woher ihn ausserordentlich qualifizierte zu seinem gütigen, korrekten, wachen und Schüler und Eltern begleitenden Beraten. Er hat tüchtig gemacht zur Selbständigkeit; Hauptsache die Sache ! - er selbst konnte bescheiden dahinten bleiben, aber die Freude übers Gelingen, die war immer gross, die teilte er mit.“

Wir werden noch lange um ihn trauern. Viele von uns werden sein Bild im Herzen bewahren.

U. SCHNEIDER.

MATHEMATIK UND LATEIN

Von H.C. Artmann stammt die Äußerung: "Wenn man das Latein abschafft, muß man auch die Mathematik abschaffen". Nun ist Artmann keineswegs Lateinlehrer, der das Gespenst der Arbeitslosigkeit auf sich zukommen sieht und nun wenigstens die Mathematikkollegen mit in den Abgrund reißen möchte; Artmann ist ein vielseitiger und wandlungsfähiger österreichischer Schriftsteller. Vielleicht lohnt es sich, sich von ihm zu einigen Überlegungen über die in dem Satz genannten Unterrichtsfächer anregen zu lassen.

Das Zitat weist offenbar darauf hin, daß Gemeinsamkeiten zwischen Mathematik und Latein bestehen. Es gibt solche: Schwierigkeit, überwiegend formale Bildung und geringe Anwendbarkeit im täglichen Leben (für Dreiviertel der Schüler ist höhere Mathematik gewiß ebenso überflüssig im Hinblick auf das spätere Leben wie Latein), dafür gewisse Grundlagenfunktion im spezifischen Fachbereich, für die naturwissenschaftlichen Fächer auf der einen (Mathematik), die sprachlichen auf der anderen Seite (Latein).

Daraus hat man nun aber in den verschiedenen nationalen Schulsystemen und speziell auch an den Europäischen Schulen nicht die Konsequenz gezogen, **beide** Fächer zu verstärken (weil sie so wichtig sind), oder **beide** einzuschränken (weil sie so schwierig sind), sondern man gibt der Mathematik immer mehr Raum, während Latein wohl zu einem kümmerlichen Schattendasein verurteilt sein wird. Das ist auch völlig verständlich, wenn man bedenkt, daß die Naturwissenschaften, mit denen die Mathematik eine Entente cordiale eingegangen ist, in der modernen Gesellschaft eine dominierende Position eingenommen haben gegenüber den Kultur- und Geschichtswissenschaften, in die der Lateinunterricht eingebettet ist, eine Position, die noch verstärkt wird durch den Trend, möglichst viele Bereiche des menschlichen Lebens zu quantifizieren und damit "objektiver" Erkenntnis und optimaler Verfügbarkeit zugänglich zu machen.

Hieraus wird nun schon deutlich, daß Mathematik und Latein doch nicht so ähnlich sind, sondern sogar sozusagen zwei verschiedenen Lagern angehören. Die Mathematik strebt eine eindeutige Relation zwischen den Zeichen, die sie verwendet, und den Dingen an, denen die Zeichen zugeordnet sind, und erreicht dies auch. Während die griechische Mathematik noch stark sprachgebunden und an der Anschauung orientiert war, versucht man heute, die mit der Sprache unvermeidlich gegebene Polysemie zu vermeiden und die Mathematik auf die Logik reiner Zeichen zu reduzieren. Mit diesen Zeichen kann man dann einen Mechanismus in Gang bringen, der zu absolut sicheren Ergebnissen führt, wenn man innerhalb des Zeichensystems bleibt und keinen logischen Fehler begeht; diese Ergebnisse sind dann auch ohne Verlust von Mensch zu Mensch transferierbar, wie etwa die Formel $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$, die man nicht mehr oder weniger verstehen kann, sondern nur ganz oder gar nicht, was bei einem lateinischen Text, dem man sich mit bestimmten hermeneutischen Methoden nähern muß, natürlich ganz anders ist.

Nun könnte man daraus den Schluß ziehen, daß der Mathematikunterricht tatsächlich viel Wertvolleres leistet als der Lateinunterricht, da er ja soviel exakter arbeitet. Dazu ist zweierlei zu sagen: Erstens hat es der Mathematikunterricht - bes. in seiner heutigen Form - meist mit unanschaulichen Dingen zu tun, was dazu führen kann, daß der Schüler nicht recht weiß, wovon eigentlich gesprochen wird. Zweitens haben die Gegenstände der Mathematik keine Beziehung zu den Dingen, die dem menschlichen Leben Sinn und Inhalt geben oder es wenigstens bereichern, wie zwischenmenschliche Beziehungen, kulturelle, künstlerische, religiöse oder politische Bestrebungen. Auf diesen für das menschliche Leben so bedeutsamen Gebieten hat aber der Lateinunterricht einen wesentlichen Beitrag zu liefern; er richtet nämlich - mit gleichem intellektuellem Anspruch wie der Mathematikunterricht - seine analytischen und synthetischen Anstrengungen auf **sprachlich vermittelte menschliche Inhalte** und stellt damit ein Gegengewicht und eine Ergänzung zu dem mit reinen Operationszeichen arbeitenden Mathematikunterricht dar. (Daß und wodurch der Lateinunterricht sich in diesem Punkt von anderen Fächern abhebt wie Unterricht in modernen Fremdsprachen, Gemeinschaftskunde oder Philosophie, kann in diesem Rahmen nicht behandelt werden.) Es darf wohl behauptet werden, daß in unserer Zeit der weltweiten Kommunikationsschwierigkeiten ein so intensiver Beitrag zur Förderung des sprachgebundenen Denkens, wie ihn der Lateinunterricht leistet, nicht zu verachten ist.

Mit diesen Überlegungen soll nun nicht der Eindruck erweckt werden, als sollte der Mathematikunterricht in seinem Wert gegenüber dem Lateinunterricht herabgesetzt werden. Keine zivilisierte Gesellschaft kann hinter die Auffassung eines Platon zurückfallen, der jedem den Zutritt zu seiner Akademie verwehrt haben soll, der sich nicht mit Mathematik beschäftigt hatte. Die Mathematik ist und bleibt auf Grund ihrer (nicht zuletzt gerade von Platon hervorgehobenen) axiomatisch-definitorischen Grundlegung bei den Griechen die Basis aller exakten Wissenschaft.

Ich möchte nur bescheiden darauf hinweisen, daß der Lateinunterricht auch heute noch und gerade heute einen nicht ganz geringen Stellenwert auf dem durch die Reform der Sekundarschule geschaffenen freien Markt der Fächer erhalten sollte.

Vielleicht können die einflußreichen Persönlichkeiten auch einzelner Schulen darauf hinwirken, daß der Lateinunterricht, der künftig nicht mehr von der Furcht vor "starker" Mathematik profitieren wird, nicht untergeht.

Zum Abschluß mag nochmals H.C. Artmann zu Wort kommen. Er fährt an der eingangs zitierten Stelle fort: "Latein bedeutet für mich Europazität (sic!), es ist ein Jammer, daß es nicht mehr unterrichtet wird". Diese letzte Bemerkung ist hoffentlich zu pessimistisch!

Hartmut LÄNGIN
(Bergen)

EIN "NEUER" UNTERRICHTSGEGENSTAND : EUROPÄISCHE LITERATUR

Während der "Pädagogischen Tage", die an der Europaschule Brüssel I im November letzten Jahres durchgeführt wurden, stand die Arbeit einer Gruppe, die sich aus 24 Sprach- und Literaturlehrern zusammensetzte, unter dem (im Hinblick auf die Lehrplandiskussion) aktuellen Thema "Die europäische Literatur in den Vertiefungskursen der Klassen 6 und 7".

Die Teilnehmer beklagten, daß die meisten Lehrpläne der sprachlichen Fächer keine wirkliche europäische Dimension erkennen ließen, und erklärten ihre Bereitschaft, durch gemeinsame Reflexion und konkrete Maßnahmen zu versuchen, diesem Mißstand abzuwehren.

Zunächst nahm man eine Bestandsaufnahme vor : In Brüssel war bereits in den Jahren 1965-68 der Versuch unternommen worden, den Schülern aller Sprachabteilungen deutlich zu machen, daß es eine europäische Literatur gibt. Kollegen, die sich an diesem Unternehmen beteiligt hatten, erläuterten Ziele, Inhalte und Durchführung von Unterrichtsreihen, die im Rahmen des derzeit "Einführung in die europäische Literatur" genannten Kurses stattfanden. Die mit großem Arbeitsaufwand der Lehrer geplanten und mit gutem Erfolg durchgeführten Unterrichtsveranstaltungen seien von Inspektoren ohne einleuchtende Begründung als unergiebig und wenig sinnvoll bezeichnet worden. Diese Einstellung habe eine Fortführung der Arbeit verhindert.

Nach dem Resümee eines in der "Pädagogischen Zeitschrift" (Nr. 77, Februar 1982, Seiten 8 bis 11) erschienenen Artikels über Ziele und Inhalte eines in Varese unternommenen Versuchs der "Europäisierung" der Arbeit mit Texten ging man der Frage nach, ob die Lehrpläne vorsehen, daß im muttersprachlichen Unterricht systematisch Bezüge zu anderen Sprachen und Literaturen hergestellt werden.

Dabei wurden beträchtliche Unterschiede festgestellt : Während beispielsweise die griechischen und dänischen Lehrpläne die europäische Dimension berücksichtigten, beschränkten sich die der deutschen, englischen und französischen Sektion weitgehend oder sogar ausschließlich auf die Behandlung der Literatur der jeweiligen Sprache.

An die Bestandsaufnahme schloß sich eine Diskussion an über Ziele, Inhalte, Methoden und Organisation einer vergleichenden Betrachtung europäischer Literaturen und über deren gewünschte Stellung innerhalb der Lehrpläne der Sprachen. Die Problemkreise konnten natürlich nur "diskutiert" werden. Zu einem gewissen Konsens gelangte man jedoch darüber, daß auf Schulebene keine – wenn auch noch so "verdünnte" – Komparatistik betrieben werden soll. Es geht vielmehr in erster Linie darum, den Schülern "ein Fenster zu anderen Literaturen zu öffnen". Dabei können allerdings, wenn es sich anbietet, Fragestellungen, methodische Ansätze und Ergebnisse der Komparatistik eingebracht werden.

Wichtig erscheint die Zuordnung der literarischen Intention zu einem fächerübergreifenden Ziel der Europäischen Schule : dem der Entwicklung und Förderung eines europäischen Bewußtseins.

Im Anschluß an die Diskussion trug ein Kollege vor, wie er seine Schüler mit Texten konfrontiert. Im Rahmen der Stellungnahmen zu dem Vortrag erläuterten Vertreter der einzelnen Sprachsektionen das von ihnen bevorzugte methodische Vorgehen und ihre Auffassung von Literaturunterricht. Es wurde deutlich, daß in dieser Hinsicht zum Teil beträchtliche Unterschiede von Lehrer zu Lehrer und von Sektion zu Sektion bestehen.

Der Vergleich unterschiedlicher Methoden, die bei der Arbeit mit Texten von Lehrern der einzelnen Sprachsektionen angewandt werden, könnte innerhalb des einzuführenden Lernbereichs Gegenstand einer Unterrichtsreihe sein, die für alle Schüler eines Jahrgangs gemeinsam durchgeführt würde. Ziel einer solchen Veranstaltung wäre es nicht, eine Bewertung der jeweiligen Methode zu liefern, sondern deren Voraussetzungen, Absichten und Leistungen zu erfassen. Es ginge ferner darum, zu erkennen, daß sich unterschiedliche Methoden nicht unbedingt ausschließen, sondern sich unter Umständen durchaus ergänzen können.

Zwei Untergruppen machten Probleme, die wiederholt angesprochen worden waren, zum Gegenstand der Arbeit : die Erstellung eines auf eine bestimmte Thematik bezogenen Textkorpus; die Prüfung von Methoden der Komparatistik im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit für unsere schulischen Belange.

Am Ende der Tagung wurden unter anderem folgende Desiderate formuliert :

- Der Lernbereich "Einführung in eine vergleichende Betrachtung europäischer Literaturen" sollte wegen seiner besonderen Bedeutung im Hinblick auf die allgemeine Zielsetzung der Europäischen Schule fester Bestandteil der Lehrpläne aller Sprachsektionen werden. In den Vertiefungskursen der Grundsprachen vorzubehalten, wäre nicht sinnvoll, weil davon ausgegangen werden muß, daß an den Vertiefungskursen nur ein ganz geringer Teil der Schülerschaft teilnehmen wird.
- Unter Leitung eines Universitätslehrers, der im Bereich der Komparatistik arbeitet und die Sekundarschule aufgrund eigener Tätigkeit kennt, soll ein Fortbildungsseminar durchgeführt werden.

Das Seminar hat inzwischen - von März bis Juni 1983 - stattgefunden. Es umfaßte zehn Sitzungen, die jeweils von 16 bis 18 Uhr in der Schule abgehalten wurden, und hatte Aspekte der "modernen" Lyrik zum Gegenstand; als Arbeitsgrundlagen dienten Texte von Hölderlin, Keats, Leopardi und Rimbaud.

Ziel dieser Veranstaltung konnte und sollte es nicht sein "Rezepte" zu erstellen, sondern anhand eines relativ eng umgrenzten Themas in Problematik und Möglichkeiten vergleichender Literaturwissenschaft einzuführen. Die didaktisch-methodische "Umsetzung" auf die speziellen Zielsetzungen unserer Schule ist weiterer Arbeit vorbehalten, zu der die an dem Seminar beteiligten Kollegen (und wohl auch noch andere) bereit sind.

Dabei wollen sie sich von folgenden Aufgabenstellungen leiten lassen :

- 1.1 Wie sind die Methoden der Komparatistik für die Belange der Europaschule fruchtbar zu machen ?
- 1.2 Durch welche Fragestellungen müssen sie ergänzt werden ?
- 1.3 Welche Vorteile - im Hinblick auf das Verstehen einzelner Texte sowie des Phänomens "Literatur" überhaupt - bringt eine vergleichende Perspektive gegenüber der Beschränkung auf die Literatur einer einzigen Sprache oder gar eines einzigen Landes ?

2.1 Welches Textkorpus ist für eine Unterrichtsreihe zu erstellen, um bestimmte lernbereichsspezifische Ziele zu erreichen ?

2.2 Wie sollen die Schüler mit diesen Texten konfrontiert werden ?

2.3 Wie sind Lernerfolgsüberprüfungen durchzuführen ?

Bei der weiteren Arbeit sollte auf das "Know-how" der Universität nicht verzichtet werden. Dabei ist es keineswegs nötig und sinnvoll, daß wir uns nur oder in erster Linie als "Schüler" fühlen (obwohl es gerade für den Lehrer heilsam ist, ab und zu diese Haltung einzunehmen); denn wir sind nicht nur die Nehmenden : In unserem Fortbildungsseminar wurde deutlich, daß die von einem Spezialisten, der in der Regel - aufgrund seiner sprachlichen Voraussetzungen - nur eine Literatur wirklich kennt, geleistete Arbeit der Mitwirkung von Fachleuten aller zu berücksichtigenden Literaturen bedarf. Und es dürfte selbst an der Universität nur sehr selten der Fall sein, daß diese Bedingung so optimal erfüllt ist wie an der Europaschule.

Hinzu kommt, daß wir auch deshalb für die Hochschule ein interessanter Partner sind, weil die Europaschule ein idealer "Abnehmer" der von der Komparatistik ermittelten Methoden und Forschungsergebnisse wäre; denn sie ist eine der wenigen Sekundarschulen, in denen aufgrund der Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft sowie im Hinblick auf die allgemeine Zielsetzung des Unterrichts eine vergleichende Literaturbetrachtung wirklich durchführbar und besonders notwendig wäre. (1)

Das Fortbildungsseminar hat, soweit das noch nötig war, gezeigt, daß das Ziel, "ein Fenster zu anderen Literaturen zu öffnen", an sich nicht zu hoch gesteckt ist, daß jedoch zu dessen Erreichen bloßes Dilettieren nicht genügt. Deshalb muß eine wirkliche Qualifikation (falls sie noch nicht vorhanden ist) erworben werden. Vor dieser Aufgabe wird niemand Angst haben, im Gegenteil : man dürfte sie als Herausforderung ansehen; denn die Bereitschaft zu laufender Fortbildung gehört zum Selbstverständnis des Europaschullehrers.

Jürgen KOHLS
Brüssel, im Juni 1983

(1) Hinzu kommt, daß der zur Diskussion stehende Unterrichtsgegenstand in besonderer Weise den Bedürfnissen der großen Zahl zwei- und mehrsprachig aufgewachsener Schüler (siehe dazu den entsprechenden Artikel in der "Pädagogischen Zeitschrift" Nr. 82, April 1983, Seiten 21 bis 26) entgegenkäme.

UN "NOUVEL" OBJECTIF PÉDAGOGIQUE : LA LITTÉRATURE EUROPÉENNE

Durant les "Journées Pédagogiques" qui se sont tenues à l'Ecole européenne de Bruxelles I en novembre de l'an passé, un des groupes, composé de 24 professeurs de langues et de littérature, avait choisi comme activité, dans le cadre de la discussion relative au projet pédagogique d'ensemble, le thème actuel de "la littérature européenne dans les cours d'approfondissement des classes de 6ème et 7ème".

Les participants ont déploré l'absence d'une réelle dimension européenne dans la plupart des programmes des branches linguistiques et se sont déclarés prêts à essayer de porter remède à cette anomalie par une réflexion commune et des mesures concrètes.

En premier lieu, on dressa un inventaire : à Bruxelles, durant les années 1965 à 1968, on avait déjà essayé de sensibiliser les élèves de toutes les sections linguistiques au fait qu'il y a une littérature européenne. Des collègues, ayant pris part à cette entreprise, exposèrent les objectifs, les contenus et la méthodologie de séries de cours qui se concrétisèrent dans le cadre d'un enseignement auquel on donna alors le nom d'"Introduction à la littérature européenne". Les réalisations pédagogiques, mises au point par les enseignants au prix d'une grosse somme de travail et menées avec succès furent qualifiées - c'est du moins ce qui fut dit - par certains Inspecteurs, sans justification convaincante, de médiocres quant au rendement et de peu appropriées. Cette attitude aurait empêché une poursuite de l'entreprise.

Résumé fait d'un article paru dans le *Bulletin Pédagogique* n° 77, février 1982, pages 8 à 11, concernant les objectifs et les contenus d'une tentative, entreprise à Varese, d'"européanisation" du travail à l'aide de textes, on examina la question de savoir si les programmes prévoient, dans l'enseignement de la langue maternelle, l'établissement de rapports systématiques avec d'autres langues et d'autres littératures. Cette question donna l'occasion de constater des différences notables : alors que, par exemple, les programmes grecs et danois tenaient compte de la dimension européenne, ceux des sections allemande, anglaise et française se limitaient, dans une large mesure, voire exclusivement, à l'étude de chaque littérature, prise à part.

Ce constat donna suite à une discussion sur les objectifs, les contenus, les méthodes et l'organisation d'une étude comparative des différentes littératures européennes et sur la place qu'on désirerait lui voir prendre dans le cadre des programmes linguistiques. Les problèmes ne purent naturellement faire l'objet que d'un commencement de discussion. Toutefois, on finit par se mettre plus ou moins d'accord pour refuser, sur le plan scolaire, l'introduction d'une quelconque étude comparée, même à faible dose. Il s'agit plutôt, en premier lieu, d'ouvrir aux étudiants "une fenêtre sur d'autres littératures". Cela permet certes, si

l'occasion s'en présente, des interrogations, des amorces du point de vue méthode et des résultats au plan comparatif. Il apparaît important d'incorporer l'intention littéraire dans un objectif général, englobant l'ensemble des matières de l'Ecole européenne : cet objectif, c'est celui du développement et de l'encouragement d'une conscience européenne.

En prolongement à la discussion, un collègue exposa la façon dont il confronte ses élèves avec des textes. Dans le cadre des réactions suscitées par cet exposé, des représentants des différentes sections linguistiques expliquèrent la manière de procéder méthodologique qu'ils préféreraient et leur conception de l'enseignement de la littérature. Il apparut que, sous ce rapport, existent des différences non négligeables entre les différents professeurs et les différentes sections.

La comparaison de différentes méthodes, utilisées par des professeurs des diverses sections linguistiques à l'occasion du travail sur les textes, serait susceptible, dans les limites du programme à introduire, d'être l'objet d'une série pédagogique qui pourrait être suivie en commun par tous les élèves d'une même année. Le but d'une semblable initiative ne serait pas de mettre en évidence une évaluation de chaque méthode mais d'en appréhender les conditions, les desseins et les résultats. Il s'agirait, en outre, de voir que des méthodes différentes ne s'excluent absolument pas mais au contraire, le cas échéant, peuvent totalement se compléter.

Deux sous-groupes firent de problèmes qui avaient été abordés à plusieurs reprises, l'objet de leur travail : l'établissement d'un ensemble de textes ayant un rapport avec un thème déterminé; l'examen de méthodes d'étude comparative sous l'angle de leur utilisation pratique concernant nos intérêts scolaires.

Au terme des Journées Pédagogiques furent formulés, entre autres, les desiderata suivants :

- Le champ didactique intitulé "**Introduction à une étude comparative des littératures européennes**" devrait, à cause de son importance toute particulière due à la finalité générale des Ecoles européennes, devenir partie constituante fixe des programmes de toutes les sections linguistiques. Le réserver aux "cours d'approfondissement" des langues de base ne serait pas judicieux parce qu'il ne faut pas oublier que seul, un petit nombre d'élèves participera à ces cours.
- Un séminaire de perfectionnement doit être organisé sous la conduite d'un professeur d'université spécialisé dans le domaine des langues et des littératures comparées et familiarisé avec les problèmes de l'école secondaire.

Entre-temps, de mars à juin 1983, le séminaire a eu lieu. Il a comporté dix réunions qui se sont tenues, chaque fois, à l'Ecole de 16 à 18 heures. Objet de ces réunions : **Aspects de la poésie lyrique "moderne"**; documents de travail : des textes de Hölderlin, Keats, Leopardi et Rimbaud.

L'objectif de cette initiative ne pouvait ni ne devait être d'élaborer des "recettes" mais, en s'appuyant sur un thème aux proportions relativement modestes, de fournir une introduction aux problèmes et aux possibilités de la littérature comparée. "L'adaptation", tant didactique que méthodologique, aux objectifs spécifiques de notre école doit faire l'objet d'un travail ultérieur auquel se déclarent prêts les collègues qui ont participé au séminaire et d'autres encore.

Voici les tâches auxquelles ils entendent s'atteler :

- Comment tirer profit des méthodes de la littérature comparée pour les Ecoles européennes ?

- Quels problèmes doivent venir les compléter ?
- Quels avantages, par rapport à la compréhension de textes isolés comme par rapport au phénomène "littérature", d'une façon générale, sont à attendre d'une perspective comparative face à une démarche visant à se limiter à la littérature d'une seule langue, voire d'un seul pays ?
- De quelle manière les élèves doivent-ils être confrontés avec ces textes ?
- Comment contrôler et vérifier les acquisitions didactiques ?

Dans la suite du travail on ne devrait pas renoncer au "know-how" de l'université. Ce faisant, il n'est nullement indispensable ni juste que nous nous sentions exclusivement ou principalement "élèves" (quoiqu'il soit justement salutaire pour le professeur d'adopter cette attitude de temps en temps); en effet, nous ne sommes pas seulement ceux qui reçoivent : à l'occasion de notre séminaire de perfectionnement, il est apparu clairement que le travail fourni par un spécialiste ne connaissant, en règle générale, en raison des conditions linguistiques qui étaient les siennes, qu'une seule littérature, avait besoin de la collaboration des spécialistes de toutes les littératures concernées. Et il y a fort à parier que même à l'université le cas se présente fort rarement où les conditions se trouvent si optimalement réunies comme à l'Ecole européenne.

A cela s'ajoute le fait que nous sommes aussi pour ces raisons un partenaire intéressant pour l'enseignement supérieur : l'Ecole européenne est en effet un "client" potentiel idéal pour ce qui est des méthodes et des résultats expérimentaux mis à jour par la Littérature comparée. C'est une des rares écoles secondaires où, vu la composition de la population scolaire, du corps enseignant ainsi que les objectifs généraux de l'enseignement, une étude comparative de la littérature serait réellement réalisable et particulièrement nécessaire. (1)

Le séminaire de perfectionnement a montré, s'il en était encore besoin, que le but consistant à "ouvrir une fenêtre sur d'autres littératures" n'est pas en soi une ambition exagérée mais que pour l'atteindre, toutefois, le seul dilettantisme ne suffit pas. C'est pourquoi une véritable qualification (au cas où elle ferait encore défaut) doit être acquise. Pareille tâche n'intimidera personne, au contraire : on devrait l'envisager comme un défi, car être constamment prêt à poursuivre sa formation, cela va de soi, quand on est professeur aux Ecoles européennes.

Jürgen KOHLS,
Bruxelles, juin 1983.

(1) Ajoutons à cela que le thème didactique choisi comme objet de la discussion répondrait particulièrement bien aux besoins du grand nombre d'élèves ayant été élevés dans des milieux bilingues, voire plurilingues (cf. à ce sujet l'article traitant ce problème dans le *Bulletin Pédagogique* N° 82, avril 1983, pages 21 à 26).

SALTOMORTÅLE

TRAMPOLINER FORBYDES I DEN DANSKE FOLKESKOLE

Metodefrihed og lokalt selvstyre i skoleanliggender er hævdvundne milepæle i dansk undervisningstradition. Så meget desto mere bemærkelsesværdigt er det, at der fra centralt hold, er blevet sat punktum for en trampolin-debat, der har raset i godt to år. I sin begrundelse for forbuddet siger Undervisningsministeriet bl.a. (1) : "På baggrund af det store antal alvorlige skader efter brug af trampolin og trampet (læs : mini-trampolin) og på baggrund af vanskeligheden ved at forebygge disse ulykker finder Sundhedsstyrelsen, at anvendelsen af disse redskaber bl. a. i folkeskolen ikke bør finde sted".

For den ikke inviede læser er der måske hér grund til et par uddybende bemærkninger. Det var artisten George Nissen fra staten Iowa (USA), der i 1936 skabte minitrampolinen, og kort tid efter satte den i produktion (2). Redskabet kom senere i miskredit på grund af en del uheld, men med de tykke nedspringsmatters fremkomst vandt den atter indpas i skole- og fritidsgymnastikken. Minitrampolinen er et gymnastikredskab, som på grund af sine kraftige fjedringsegenskaber gør det muligt for mange, - med vidt forskellige forudsætninger -, at opleve spændende bevægelsesmuligheder, som de ellers ville være afskåret fra (3). Da redskabsgymnastikken i 60'erne og 70'erne ikke just stod på elevernes hit-liste, blev minitrampolinen en velkommen fornyelse. Denne vidunderlige fornemmelse af at svæve kender vi alle fra, da vi som knægte listede op i vore forældres soveværelse for at prøvespringe de nyanskaffede springmadrasser.

Men ansvarsbevidste idrætslærere advarede mod risikoen for ulykker, bl.a. fordi hovedparten af lærerkorpset ikke var uddannet i brugen af minitrampolinen. Især skaber jo modtage- og sikringsteknikken problemer, når gymnasten pludselig befinder sig 3-4 meter over gymnastiksalens gulv. En nødvendig forudsætning for at holde et højt aktivitetsniveau, for derigennem at skærpe elevmotivationen er, at have flere trampoliner igang samtidig.

Det kræver, at eleverne instrueres i at modtage hinanden - hvilket naturligvis ikke ændrer det juridiske aspekt i sagen, nemlig at det til syvende og sidst er læreren der er ansvarlig for, at aktiviteterne foregår på betryggende vis (4). Det

Litteraturliste :

- (1) Cirkulære af 21. juni 1982 fra Undervisningsministeriet
- (2) NISSEN International (Sports equipment) LTD (Motto : NISSEN has a good name to protect - Yours !)
- (3) Kurt Trangbæk, Mini-trampolin-spring, Borgen, København 1977
- (4) Karl Henrik Børsting : Drengegygnastik, springbrædt og mini-trampolin, Aschehoug, København 1969

kan godt løbe én koldt ned ad ryggen, når man i en forøvrigt velskrevet tysk lærebog om gruppearbejde i gymnastiksalen, ser, at minitrampolinen indgår som redskab uden grundig modtageinstruktion (5).

Alt hvad der går mode i indenfor vor "branche" er kærkomment stof i ugepresse og aviser. I øjeblikket skrives spalte op og spalte ned om faren ved "aerobic". I efteråret '76 stod i et tysk ugeblad en udførlig beskrivelse af en gymnasiépiges spring via minitrampolinen og ned i rullestolen (6).

Som følge af kronikker i danske aviser i '80/'81 gjorde et lægeteam trampolindebatten til hver-mands-eje. En analyse af sygejournalerne fra skadestuen på et københavnsk omegnshospital viste foruroligende ulykkestal (7).

Vigtigt er det imidlertid at gøre sig klart, hvilket redskab man rent faktisk taler om : mini-trampolin og/eller stor trampolin. Hovedparten af ulykkerne i forbindelse med brugen af minitrampolin, der jo i undervisningen benyttes på et træspringbrædts plads, sker i landingsfasen, oftest grundet dårlig sikring af eleven. Gymnasten behøver ikke at falde udenfor den tykke nedspringsmätte for at slå sig - en uheldig landing på måtten kan forårsage skader. For den store trampolins vedkommende sker ulykkerne undertiden i forbindelse med fuldt kontrollerede spring midt på springdugen, eleven mister bevidstheden/orienteringssansen, måske grundet den samme accelerationspåvirkning, som undertiden fører til "black-out" blandt jet-piloter (accelerationskraften måles i "G, 1G = 9,81 m/s² - der er ved trampolinspring målt mellem 6-7G !).

Forældrerepræsentanterne i 2. DK/grundskolen ved Europaskolen i Uccle gjorde i foråret '81 kort proces ved at forbyde læreren anvendelsen af minitrampoliner i undervisningen. Vedlagt én af de førømtalte kronikker (8), hedder det i henvendelsen til forældrene i 2. DK : "Den kopierede artikel samt flere lignende indenfor det seneste par måneder har påpeget faren ved trampolinspring i skolerne. Som følge heraf har klassens forældrerepræsentanter rettet henvendelse til forældrene for at høre deres mening. Et stort flertal (mere end 80 %) mener, at trampoliner ikke bør anvendes i skolen. Vi har derfor meddelt klassens gymnastik lærer samt skolen, at forældrene ikke ønsker trampoliner anvendt under nogen form i gymnastiktimerne".

Herved kom forældrene i Bruxelles Københavns kommunale skolevæsen i forkøbet. Herfra blev det nemlig henstillet, at man indtil videre undlod brugen af begge trampolinformer i kommunens skoler.

Undervisningsministeriet stod nu parat med et generelt forbud, men Landsforeningen Skole og Samfund svarede igen med, "at diktater fra centralt hold var uønskede".

Også indenfor den danske lægestand var der lagt op til rivegilde. Dansk skolelægeforening beskylder sine kolleger i det førømtalte lægeteam for, "at have lavet en tendentiøs undersøgelse" (9) - uden undervejs, at have taget eksperterne (læs : idrætslærerne) med på råd.

- (5) Franz Fillinger : Die Gruppenarbeit als Mittel zur Leistungsmotivation im Geräteturnen, Pohl-Verlag, 31 Celle, 1974
- (6) STERN, Nr 43 (20.10.76) : Der Sprung in den Rollstuhl (Jorn Voss)
- (7) Politiken, 10.2.81 : Trampolinspring påvirker som jettfly (Anders Hammer)
- (8) Politiken, marts 1981 : Med trampolin er en salto et dødspring (benyttet i forbindelse med henvendelse fra forældrerepræsentanterne Troels Madsen og Esben Poulsen til 2.DK's forældre)
- (9) Håndbogen, Dansk Idrætslærer Forening, 1982 : Trampolindebate

Sidstnævnte, der ofte anses for fåmælte (!!) og lidet skrivende, tog nu til genmæle i deres fagpresse (10,11,12). Undersøgelser over de påståede uheldige fysiologiske følger ved denne idrætsaktivitet blev igangsat. Men hverken en tilbagevisning af påstandene, eller forslag til nye sikkerhedsregler for brugerne af trampoliner i skoleregie har øjensynlig virket efter hensigten. Trampolinforbudet er nu en realitet, hvad enten man kan lide det eller ej.

På Europaskolen i Luxembourg har vi ad åre fået anskaffet hele 7 minitrampoliner - og det er mit indtryk, at de bruges flittigt. En kollega kom forleden dag og berettede, at han i en 5. DK/overbygningen havde været ude for en nyankommen dansk elev, der havde nægtet at springe v.h.a. minitrampolin, fordi "de er forbudte i DK". Enden på legen blev vistnok, at eleven lod sig overtale til at vove springe, for "når de andre kan, kan du vel også..."

Jeg ville begræde, hvis man nåede dertil, at vore trampoliner skulle stå ubenyttede hen i redskabsrummet. Det er bestemt ikke hensigten med ovenstående. Eller at jeg, fremover, som **dansk** idrætslærer, skulle gå og se langt efter de redskaber som mine udenlandske kolleger gerne måtte benytte i deres klasser.

Men at trampoliner er farlige i ukyndiges hænder og altså ikke er legetøj (de bør således låses inde når de ikke bruges) er indiskutabelt. De bør kun benyttes af lærere der har modtaget den fornødne instruktion, og kun med klasser der forstår faren ved deres anvendelse. Her kommer minitrampoliner til deres ret, som et tiltrængt 3die krydderi indenfor den svære disciplin som idrætsgymnastik er.

Men lad os krydse fingre for, at vi aldrig indenfor Europaskolerne må opleve, at en forlæns salto bliver til en salto-mortale.

Lars NIELSEN
(Luxembourg)

(10) Tidsskrift for Idræt, nr. 1 - 1981 : Storstilet undersøgelse dokumenterer ufarligheden af trampolinspring i skolen (Vagn Thonesen)

(11) Tidsskrift for Idræt, nr. 5 - 1981 : Forslag til faste retningslinier for brug af minitrampolin i folkeskolen (Marianne Bendtsen)

(12) Tidsskrift for Idræt, nr. 6 - 1981 : Er trampolinspring farligt? (Niels Fischer Petersen og Torben Wilhelmsen)

SALTO MORTALE

TRAMPOLINE IN DEN DÄNISCHEN VOLKSSCHULEN VERBOTEN

Zur dänischen Unterrichtstradition gehören als bewährte Meilensteine Methodenfreiheit und lokale Selbstverwaltung in Schulbelangen. Daher ist es um so bemerkenswerter, daß von zentraler Stelle aus ein Trampolin-Streit beendet wurde, der gut zwei Jahre dauerte. Das Unterrichtsministerium begründet sein Verbot u.a. folgendermaßen (1) : "Wegen der großen Anzahl schwerer Unfälle nach der Benutzung von Trampolin und Trampet (d.h. Mini-Trampolin) und wegen der Schwierigkeiten bei der Vorbeugung dieser Unglücksfälle meint das Gesundheitsamt, daß diese Turngeräte u.a. in Volksschulen nicht eingesetzt werden dürfen."

Der nicht-informierte Leser sollte hierzu einige ergänzende Bemerkungen erhalten. Der Artist George Nissen aus dem Bundesstaat Iowa (USA) erfand 1936 das Mini-Trampolin und begann kurze Zeit danach mit dessen Produktion (2). Das Turngerät geriet später wegen einiger Unfälle in Mißkredit, aber durch das Aufkommen der dickgepolsterten Sprungmatten fand das Gerät wieder Zugang zum Schul- und Freizeitsport. Das Mini-Trampolin ist ein Sportgerät, das es wegen seiner hohen Federungseigenschaften vielen - auch mit sehr verschiedenen Voraussetzungen - ermöglicht, spannende Bewegungsmöglichkeiten zu erfahren, die ihnen sonst entgehen müßten (3). Da in den 60er und 70er Jahren Geräteturnen bei den Schülern nicht gerade auf der Hitliste stand, erfuhr das Mini-Trampolin eine willkommene Renaissance. Dies herrliche Gefühl des Schwebens kennen wir alle ja noch, als wir uns im Lausejungenalter ins elterliche Schlafzimmer schlichen und die neugekauften Sprungmatratzen ausprobierten.

Verantwortungsbewußte Sportlehrer jedoch warnten vor den Unfallrisiken, u.a. weil ja ein Großteil der Lehrer mit dem Gebrauch des Mini-Trampolins keine Erfahrung hatte. Es gibt eben Probleme bei der Technik der Hilfestellung und Absicherung, wenn sich der Turner plötzlich 3-4 Meter über dem Boden der Turnhalle befindet. Eine notwendige Voraussetzung für ein hohes Aktivitätsniveau - und damit verbunden die intensivierete Schülermotivation - ist der gleichzeitige Einsatz mehrerer Trampoline. Man muß also die Schüler in der Hilfestellung unterweisen; damit ändert sich natürlich nicht der juristische Aspekt der Angelegenheit, denn es ist schließlich noch immer der Lehrer dafür verantwortlich, daß sportliche Aktivitäten sicher vor sich gehen (4). Wenn man in einem sonst

(1) Runderlaß des Unterrichtsministeriums vom 21. Juni 1982

(2) NISSEN International (Sports equipment) LTD (Motto : NISSEN has a good name to protect - Yours !)

(3) Kurt Trangbæk, Mini-trampolin-spring, Borgen, København 1977

(4) Carl Henrik Børsting : Drengegygnastik, springbrædt og mini trampolin, Achehoug, København 1969

gutgeschriebenen deutschen Lehrbuch über Gruppenarbeit in der Turnhalle liest, daß das Mini-Trampolin ein Gerät sei, das ohne gründliche Unterweisung in Hilfestellung benutzt werden könne (5), dann kann es einem nur kalt den Rücken herunterlaufen.

Alle Mode-Strömungen in unserer "Branche" sind willkommener Stoff für Wochenblätter und Zeitungen. Im Augenblick füllen die Gefahren bei "Aerobic" die Spalten. Im Herbst 1976 stand in einer deutschen Illustrierten eine ausführliche Beschreibung über den Sprung einer Gymnasiastin via Mini-Trampolin in den Rollstuhl (6).

Als Folge von Artikeln in dänischen Zeitungen in den Jahren 1980/81 machte ein Ärzteteam die Trampolin-Diskussion zum Allgemeingut. Eine Analyse der Krankenblätter aus der Unfallstation in einem Krankenhaus der Kopenhagener Umgebung ergab beunruhigende Unfallzahlen (7).

Nun muß man allerdings klarstellen, von welchem Gerät hier eigentlich die Rede ist: vom Mini-Trampolin und/oder vom großen Trampolin. Beim Einsatz des Mini-Trampolins, das im Unterricht auf einem Reuthersprungbrett benutzt wird, geschehen die meisten Unfälle in der Lande-Phase, meistens durch schlechte Absicherung des Schülers. Der Turner braucht nicht einmal außerhalb der dicken Sprungmatte aufzukommen, um sich zu verletzen; schon eine unglückliche Landung auf der Matte **kann** Verletzungen verursachen. Beim großen Trampolin passieren manchmal Unfälle bei völlig kontrolliertem Sprung mitten auf dem Sprungtuch, wenn der Schüler das Bewußtsein/den Orientierungssinn verliert, vielleicht wegen der gleichen Beschleunigungswirkung, die gelegentlich bei Jet-Piloten zu "Black-outs" führt (die Beschleunigungskraft wird in "G" gemessen: $1\text{ G} = 9,81\text{ m/s}^2$ - beim Trampolinsprung zwischen 6-7 G!).

Die Elternvertreter der 2. dänischen Grundschulklasse an der Europaschule in Uccle machten im Frühjahr 1981 kurzen Prozeß und verboten den Lehrern den Einsatz von Mini-Trampolinen im Unterricht. Unter Hinweis auf einen der genannten Artikel (8) heißt es in einem Rundschreiben an die Eltern der 2. dänischen Klasse: "Der zitierte sowie andere ähnliche Artikel in den letzten Monaten haben die Gefahren beim Trampolin-Springen in Schulen aufgezeigt. Daher haben sich die Elternvertreter der Klasse an die Eltern gewandt, um deren Meinung zu erfahren. Die Mehrzahl (mehr als 80 %) meint, daß Trampoline in der Schule nicht eingesetzt werden dürfen. Aus diesem Grund haben wir dem Sportlehrer der Klasse sowie der Schule mitgeteilt, daß die Eltern überhaupt keine Trampoline in den Turnstunden eingesetzt wissen wollen".

Damit kamen die Eltern in Brüssel der kommunalen Schulbehörde Kopenhagen zuvor. Diese legte nämlich nahe, daß man bis auf weiteres den Einsatz der beiden Trampolinformen in den kommunalen Schulen unterlassen sollte.

Das Unterrichtsministerium kam nun mit einem allgemeinen Verbot, aber der Landesverband für Schule und Gesellschaft antwortete wiederum, "daß Auflagen von zentraler Stelle aus nicht erwünscht sind".

(5) Franz Fillinger : Die Gruppenarbeit als Mittel zur Leistungsmotivation im Geräteturnen, Pohl-Verlag, 31 Celle, 1974

(6) STERN, Nr. 43 (20.10.76) : Der Sprung in den Rollstuhl (Jorn Voss)

(7) Politiken, 10.2.81 : Trampolinspring påvirker som jettly (Anders Hammer)

(8) Politiken, marts 1981 : Med trampolin er en salto et dødspring (zitiert in Verbindung mit dem Rundschreiben der Elternvertreter Troels Madsen und Esben Poulsen an die Eltern der 2. dänischen Klasse)

Auch in der dänischen Ärzteschaft gab es eine heftige Debatte. Die dänische Schulärzte-Vereinigung wirft ihren Kollegen des obengenannten Ärzteteams vor, "daß es eine tendenziöse Untersuchung durchgeführt hat" (9) - ohne dabei Experten (d.h. : Sportlehrer) zu Rate gezogen zu haben.

Die letzteren, die oft für wortkarg (sic !) und wenig mitteilungsfreudig gehalten werden, veröffentlichten ihre Erwidernungen in ihrer Fachzeitschrift (10,11,12). Es wurden Untersuchungen über die vermeintlich schädlichen physiologischen Folgen bei dieser Sportart angestellt. Aber weder eine Zurückweisung der Behauptungen noch Vorschläge für neue Sicherheitsmaßnahmen für Benutzer der Trampoline im Schulsport haben offensichtlich zum Ziel geführt. Das Trampolin-Verbot ist eine Realität, ob man will oder nicht.

An der Europaschule in Luxemburg haben wir übers Jahr ganze 7 Mini-Trampoline angeschafft - und nach meinem Eindruck werden sie eifrig benutzt. Vor einigen Tagen berichtete mir ein Kollege, was ihm in einer 5. dänischen Klasse der Sekundarstufe mit einem neugekommenen dänischen Schüler passierte, der sich nämlich geweigert hatte, Mini-Trampolin zu springen, weil "es in Dänemark verboten ist". Sicherlich ließ sich der Schüler doch noch davon überzeugen, nach dem Motto "was die anderen können, wirst du doch auch wohl können..." einen Sprung zu wagen.

Ich würde es bedauern, wenn es so weit käme, daß unsere Trampoline unbenutzt im Geräteraum stehen müßten. Das ist auf keinen Fall der Zweck dieser Ausführungen. Ich würde es auch bedauern, wenn ich - als **dänischer** Sportlehrer - bei Geräten das Nachsehen hätte, die meine ausländischen Kollegen in ihren Klassen durchaus benutzen können.

Es ist jedoch ohne Zweifel, daß Trampoline in den Händen von Unerfahrenen gefährlich **sind** und daher auch kein Spielzeug sind-(sie sollten deshalb nach dem Gebrauch **weggeschlossen werden**). Sie sollten nur von Lehrern mit der entsprechenden notwendigen Ausbildung und nur in solchen Klassen benutzt werden, die die Gefahr bei deren Einsatz erkennen können. Dann aber kommt das Mini-Trampolin zu seinem Recht - als das "Salz in der Suppe" im Rahmen der schwierigen Disziplin des Geräteturnens.

Wir können nur auf Holz klopfen, daß wir an den Europa-Schulen nie erleben müssen, daß ein Salto vorwärts zu einem Salto **mortale** wird.

Lars NIELSEN
(Luxemburg)

Übersetzung : Ute LANGENBUCHER

(9) Håndbogen, Dansk Idrætslerer Forening, 1982 : Trampolindebat

(10) Tidsskrift for Idræt, nr. 1 - 1981 : Storstilet undersøgelse dokumenterer ufarligheden af trampolinspring i skolen (Vagn Thonesen)

(11) Tidsskrift for Idræt, nr. 5 - 1981 : Forslag til faste retningslinier for brug af minitrampolin i folkeskolen (Marianne Bendtsen)

(12) Tidsskrift for Idræt, nr. 6 - 1981 : Er trampolinspring farligt ? (Niels Fischer Petersen og Torben Wilhelmsen)

PER UN POSSIBILE USO CREATIVO DELLA LAVAGNA LUMINOSA

La lavagna luminosa è un sussidio didattico che offre, più di altri, la possibilità di una maggiore libertà all'insegnante, che può preparare una "lezione" adatta e selezionata per la sua classe.

L'insegnante, infatti, sceglierà opportunamente i lucidi, che ci sono in commercio, ne creerà di nuovi, li sovrapporrà (è opportuno non oltrepassare il numero di quattro o cinque) per ampliare ed approfondire un certo argomento. Interverrà con la sua voce (o farà intervenire lo scolaro) per analizzare il significato dell'immagine, che è supporto alla parola stessa in questo discorso a più canali. Il maestro potrà utilizzare non solo i trasparenti ma anche oggetti opachi (blocchi logici, foglie, ecc.) che, posti sul piano orizzontale luminoso della lavagna, permettono le manipolazioni che saranno visibili dall'intera scolaresca sullo schermo di proiezione.

Al di fuori degli usi sopra brevemente accennati, personalmente ho utilizzato la lavagna luminosa come mezzo tecnico che valorizza enormemente, "nobilita" ciò che i bambini creano.

Il progetto è ampiamente interdisciplinare, in un reciproco rapporto tra linguaggio verbale, iconico e musicale. Ho potuto sperimentare questa tecnica solo in due diverse classi seconde, ma penso che, con bambini di età più avanzata, il risultato possa essere altrettanto valido.

Da dove si incomincia? Da una discussione di gruppo, per inventare una storia; non basta un canovaccio, bisogna descrivere e fissare verbalmente i caratteri fisici dei personaggi, la foggia degli abiti che indossano, l'ambiente in cui vivono, ecc.

Quando tutto ciò è patrimonio della classe, si può cominciare a lavorare sul trasparente continuo, a rullo, con pennarelli del tipo indelebile. Ogni quadro ha la grandezza di circa cm. 30 x 30. A gruppetti di due, i bambini disegnano la sequenza, che è stata loro affidata per la realizzazione, tenendo presente quanto è stato detto dai compagni ma anche arricchendola di osservazioni e di particolari dettati dalla propria sensibilità personale. Se, per caso, commettono un errore, esso è facilmente rimediabile perché si può cancellare con un batuffolo di cotone imbevuto d'alcool.

I bambini completano le loro vignette, molto spesso e senza esserne richiesti, con le nuvolette dei fumetti o con le onomatopée. Con circa una ventina di vignette si snoda una breve storia che, proiettata con la lavagna luminosa, diventa un film.

E' una grande gioia per i bambini vedere i loro disegni ingigantiti fino ad un metro e mezzo! I colori acquistano in modo incredibile in bellezza per brillantezza e luminosità.

Ma, come ogni film che si rispetti, anche il nostro avrà una "colonna sonora", registrata su cassetta: poche note di flauto dolce suonate da qualche scolaro per valorizzare la vignetta del titolo o particolari momenti della storia, rumori per imitazione, voci dei vari personaggi e del narratore, canto corale di una canzoncina, ecc. Quest'anno è stato compiuto, preventivamente, uno studio di lettura dei fumetti nel loro aspetto semiologico a livello grafico e verbale per cercare, tra l'altro, di offrire anche possibili spunti tecnici di cui avvalersi nella realizzazione del nostro "film" (per esempio i segni cinetici, i campi, i piani, ecc.).

Non molto di tutto ciò è stato utilizzato dai bambini nel rendere per immagini la storia da loro inventata, senz'altro perché sono ancora troppo piccoli ed il loro sviluppo non permette simili passaggi deduttivi.

Penso che, in classi più avanzate, uno studio semiologico dei fumetti porterebbe ad un miglioramento tecnico sul piano della rappresentazione grafica della storia inventata. D'altra parte la bellezza dei disegni dei bambini più piccoli risiede, proprio, nella loro "naïveté" e nel senso pieno di poesia con cui rappresentano il mondo.

L'uso creativo della lavagna luminosa risiede, a mio avviso, proprio in questo: mezzo tecnico che permette di offrire il prodotto così creato dai bambini alla discussione, alla critica, al godimento di altri bambini.

Paola SACCHI
(Varese)

POUR UN POSSIBLE EMPLOI CRÉATIF DU RÉTROPROJECTEUR

Le rétroprojecteur est un outil didactique qui plus que d'autres offre à l'enseignant la possibilité d'une plus grande liberté, en ce sens qu'il peut préparer une leçon adaptée à sa classe.

En effet, l'enseignant pourra choisir d'une manière opportune des transparents disponibles dans le commerce; il pourra en créer personnellement, les superposer (de préférence ne pas dépasser le nombre de 4 ou 5) pour étendre et approfondir un certain sujet.

L'enseignant interviendra ou fera intervenir l'élève pour analyser la signification de l'image qui constitue un support à la parole elle-même, dans un discours aux aspects multiples.

L'instituteur pourra employer non seulement les transparents mais également des objets opaques (blocs logiques, feuilles, etc.) qui, posés sur le plan horizontal lumineux du rétroprojecteur, permettent des manipulations visibles sur l'écran par toute la classe.

Au delà des emplois brièvement traités, j'ai employé le rétroprojecteur comme un moyen technique qui met en valeur ce que les enfants créent.

Cet emploi du rétroprojecteur est amplement interdisciplinaire puisqu'il place dans un rapport réciproque l'image, le langage verbal et musical.

Je n'ai personnellement pu expérimenter cette technique que dans deux classes de seconde mais je pense que le résultat pourrait être tout aussi valable avec des enfants plus âgés.

Comment mettra-t-on cette technique en pratique ?

On débutera par une discussion de groupe, pour inventer une histoire; un simple canevas ne suffit pas, il faudra décrire et fixer verbalement les caractéristiques physiques des personnages, des vêtements qu'ils portent, du milieu dans lequel ils vivent...

Quand tout cela a été bien saisi par la classe, on peut commencer à travailler sur le transparent continu, à rouleau, avec des feutres indélébiles. Chaque tableau mesure environ 30 x 30 cm.

Par groupe de deux, les enfants dessinent la séquence qui leur a été attribuée en tenant compte de ce qui a été dit par leurs camarades, mais aussi en l'enrichissant d'observations et de détails suggérés par leur propre sensibilité. Si, par hasard, il leur arrive de faire une faute, on peut facilement l'effacer avec un tampon imbibé d'alcool. Très souvent il arrive que les enfants complètent leurs illustrations par des bulles ou bien par des onomatopées. Avec une vingtaine d'illustrations on a déjà une brève histoire qui, projetée, devient un film.

C'est une grande joie pour les enfants de voir leurs dessins aggrandir jusqu'à un mètre et demi ! Les couleurs gagnent d'une façon incroyable en beauté par leur éclat et leur luminosité.

Mais, comme tout film digne de ce nom, le nôtre aussi a une bande sonore, enregistrée sur cassette : ce seront de notes de flûte jouées par quelques élèves pour mettre en valeur l'illustration du titre ou quelques moments particuliers de l'histoire, l'imitation de bruits, les voix des différents personnages et du narrateur, petite chanson reprise en chœur...

Au début de cette année scolaire on a étudié la lecture des bandes dessinées sous l'aspect sémiologique au niveau graphique et verbal pour chercher à faire découvrir par les enfants de possibles moyens techniques dont ils puissent se servir pendant la réalisation de notre film (par exemple les traits cinétiques, les plans,...)

Toutefois, les enfants n'ont pas utilisé toutes ces techniques en dessinant l'histoire qu'ils avaient inventée. Je pense que ceci est dû au fait qu'ils sont encore trop jeunes et leur développement ne leur permet pas de tels passages déductifs.

Je crois que dans des classes plus avancées, une étude sémiologique des bandes dessinées apporterait une amélioration technique sur le plan de la représentation graphique de l'histoire inventée.

D'autre part la beauté des dessins des enfants plus jeunes réside surtout dans leur naïveté et dans la façon pleine de poésie avec laquelle ils représentent le monde.

C'est vraiment en ceci que réside à mon avis, l'usage créatif du rétroprojecteur : moyen technique qui permet d'offrir le produit ainsi créé par les enfants à la discussion, à la critique, au plaisir d'autres enfants.

Paola SACCHI
(Varese)

ERFAHRUNGEN MIT DEM PROJEKT SCHULLANDHEIMAUFENTHALT

A. PROJEKTUNTERRICHT UND SCHULLANDHEIMAUFENTHALT

Sowohl Projektunterricht als auch Schullandheimaufenthalte sind keine neuen Errungenschaften moderner Pädagogik, sondern Wiederentdeckungen pädagogischer Schulwirklichkeit. Beide erleben in heutiger Zeit eine Renaissance, nicht zuletzt dadurch, um durch eine größere Motivation weitere Leistungsreserven in unseren Schülern zu erschließen, die durch manch andere Faktoren verschüttet sind. Die Verbindung von Projektunterricht und Schullandheimaufenthalt oder anders formuliert, die Durchführung eines Projekts Schullandheimaufenthalt ist nichts anderes als ein alter Weg zu neuem Lernen.

Viermal habe ich bei meiner Tätigkeit an der Europäischen Schule Varese mit einer 5. Klasse der Primarschule ein Projekt Schullandheim durchgeführt, deren Erfahrungen hier ihren Niederschlag finden sollen.

- 1977 wurde mit dem Thema "Am Schauinsland" ein Schullandheimaufenthalt mit einer deutschen 5. Klasse und Schülern der Ergänzungssprache (II.LM) Deutsch im Schullandheim des Keplergymnasiums Freiburg durchgeführt.
- 1979 wurde unter dem Thema "Ein See, drei Länder, tausend Möglichkeiten" ebenfalls ein Schullandheimaufenthalt mit einer 5. Klasse und Schülern der Ergänzungssprache (II.LM) Deutsch im Schullandheim "Martin Buber" in Überlingen am Bodensee durchgeführt.
- 1981 lautete das Thema: "Links und rechts am Oberrhein". Hier fand ein Schullandheimaufenthalt einer deutschen und einer italienischen 5. Klasse in der Jugendherberge Breisach am Rhein statt.
- 1983 sollte der Schullandheimaufenthalt mit dem Thema "An der Donau" im Schullandheim "Burg Wildenstein" stattfinden. Da diese jedoch schon 11 Monate vorher ausgebucht war, wurde mit dem Thema "Im Schwarzwald" ein Schullandheimaufenthalt mit einer deutschen und einer italienischen 5. Klasse in der Jugendherberge "Belchen," am Wiedener Eck durchgeführt.

Daß diese Projekte ein Erfolg für alle Beteiligten wurden, ist kein Geheimnis, sondern liegt in der konsequenten Durchführung der Projektmethode begründet. Bei diesen Projekten ging es uns darum, eine europäische Landschaft exemplarisch kennenzulernen und in einer Art ganzheitlichem Unterricht fächerübergreifend in zwei Wochenstunden von September bis Mai zu bearbeiten. Lehrer und Schüler wählten gemeinsam das Gebiet. Sie erarbeiteten einen Projektplan und führten diesen auch aus. Dabei kamen Einzelaufgaben, Partner- und Gruppenarbeit zum Einsatz. Diese gemeinsame Planung, Beratung und abgestimmte Ar-

beitsteilung weckte verantwortliches Handeln bei unseren Schülern, motivierte sie und setzte Leistungen frei, selbst bei Schülern, bei denen man es nicht erwartet hätte. Hinzu kam, daß bei diesem gemeinsamen Tun sich langsam eine Mappe füllte, auf die und deren Gestaltung die Schüler stolz waren. Da am Ende des Projekts immer ein Schullandheimaufenthalt stand, wurde die eigene Arbeit unserer Schüler mit einem "Aha-Erlebnis" gekrönt.

Im Anschluß an die Fahrt berichteten die Klassen bei einem Elternabend in einem Dia-Vortrag über ihren gemeinsamen Aufenthalt. Immer wieder konnten dabei auch Außenstehende die hohe Ich-Beteiligung der Schüler an dem Projekt sehen, Lernen wurde nicht zur Fremdsache, sondern war plötzlich bedeutungsvoll und strahlte selbst in Gebiete außerhalb des Projekts auch noch nachher aus. Daß solch ein Projekt mit all seinen Verantwortlichkeiten, das es den beteiligten Schülern bringt, auch wesentlich die Klassengemeinschaft prägt, steht außer Zweifel. Schüler und Lehrer gehen als Klasse ins Schullandheim und kommen als Gemeinschaft zurück. Nur schade, daß der Lehrer nach diesem Höhepunkt gemeinsamer Arbeit seine Klasse immer abgeben mußte, welche fruchtbare Arbeit könnte danach beginnen.

B. DER VERLAUF UNSERES PROJEKTES

Vorbemerkung: Früher wurden Schullandheimaufenthalte im sogenannten "Vorhabenunterricht" vorbereitet. Vorhabenunterricht ist nicht identisch mit Projektunterricht, aber er ist in den wesentlichen Zügen mit ihm verwandt.

1. Die Projektinitiative

Am Anfang stand der Gedanke, an einer Europäischen Schule einen Schullandheimaufenthalt durchzuführen und dazu die Projektmethode zu wählen. In einem Klassengespräch wurden am Ende der 4. Grundschulklasse die fünf Fragewörter erörtert: Was?, Wer?, Wann?, Wo?, Wie? Dabei wurden erste Ergebnisse dieser Gespräche schriftlich festgehalten. Das Thema könnte lauten: "Ein großes Vorhaben".

2. Die Auseinandersetzung der Projektinitiative mit dem Lehrplan.

Schwerpunkt war hier die Frage, welche Dinge aus dem Lehrplan ließen sich dem Projekt zuordnen, welche Besonderheiten des zu erarbeitenden Gebietes würden sich lehrplanmäßig unterbringen lassen. Dabei sollte der Lehrer nicht in einem zu engem Rahmen denken, denn eine Klasse wächst geistig auch mit der Aufgabe. Hier hatte der Lehrer die Hauptarbeit zu leisten. Die Ergebnisse wurden in einer Projektskizze gesammelt; z.B.

Deutsch: verschiedene Schreiben, (Reisebüro-Prospekte, Jugendherberge-Übernachtung, Schule am Übernachtungsort, Fußballspiel, Betrieb-Besichtigung, etc.), ein Dichter aus der betreffenden Landschaft, ein Werk von ihm, eine Sage, Gedichte zu einem bestimmten Objekt, welche Aufsätze können mit dem Projekt verbunden werden? Tagebuch während des Aufenthalts, Reflexion über den Aufenthalt ...

Sachkunde, geschichtlicher Bereich und Kunst:

Welche Bereiche aus der Frühgeschichte, der Römerzeit und des Mittelalters lassen sich in das Projekt einbringen?
Welche Besonderheiten der Neuzeit und welche besonderen Kunstdenkmäler des zu bearbeitenden Gebietes will ich berücksichtigen?

Sachkunde, erdkundlicher Bereich :

Welche geographische und topographische Lage finde ich vor ?
Wie ist das Klima dort ? Welche Verkehrswege führen dorthin ?
Welche wirtschaftlichen und kulturellen Besonderheiten bietet die ausgewählte Landschaft ?

Sachkunde, biologischer Bereich :

Welche Möglichkeiten bieten Flora und Fauna des zu behandelnden Gebietes ? z.B. Pflanzenbestimmungen, Beobachtungen an der roten Waldameise, Bergwildpark, Haustiere auf einem Bauernhof, Bienenmuseum...

Sachkunde, technischer Bereich :

Wo lassen sich technische Besonderheiten besichtigen und in den Unterricht einbauen ? z.B. Tunnel, Brücken, Funktion einer Seilbahn, Stausee und Elektrizitätsgewinnung, eine Schleuse, Hafenanlagen am Rhein...

Sachkunde, gesellschaftlicher Bereich :

Wichtig ist hier das Verhalten in der Gemeinschaft. z.B. Gefahren einer Reise mit dem Bus, mit der Bahn, mit dem Schiff, als Fußgänger, die Hausordnung der Jugendherberge, Mithilfe in der Jugendherberge, Tischsitten.....
Hinzu kommt die Überlegung, ob sich gemeinsame europäische Wurzeln zwischen unserem Standort und der zu besuchenden Landschaft feststellen lassen. z.B. Pfahlbauten am Bodensee und am Varese See, Konstanz - Mailand, Insel Reichenau - Pavia, Insel Reichenau - Verona, der Breisgau - und die Herren d'Este in Varese...

Musik : Lieder und Flötenmusik für die Fahrt, für den Heimabend in der Jugendherberge, für ein kleines Konzert oder zur Umrahmung des späteren Elternabends gilt es zu erarbeiten.

3. Der Projektplan

Die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan und der Projektinitiative führte zu einem Projektplan, den jeder Teilnehmer erhielt. (Der Plan aus dem Jahre 1980/81 "Links und rechts vom Oberrhein" ist beigefügt.)

Die einzelnen Themen sind jeweils in fünf Teilziele gegliedert und ermöglichen so die Arbeit in Gruppen. Bei der Arbeit stellte sich immer wieder heraus, daß auch später noch Material zu weiteren Gesichtspunkten auftauchte, das dann in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeitet wurde. Bei der Erstellung unseres Planes war es von Wichtigkeit, nur Dinge in den Plan aufzunehmen, die auf unserer Reise in Augenschein genommen werden konnten. Hierbei wird eine gewisse Kenntnis des Gebietes durch den Lehrer vorausgesetzt.

Bei unseren Vorbereitungen für den Schullandheimaufenthalt 1979 am Bodensee begann sich im Projektplan eine Dreiteilung abzuzeichnen, die auch bei den folgenden Projekten beibehalten und sogar weiter ausgebaut wurde.

1. Die Landschaft, in der wir wohnen,
2. das Transitland, das wir durchfahren und
3. die europäische Landschaft, die wir erarbeiten.

So ließ sich ganz nebenbei ein Vergleich des nördlichen und südlichen Voralpengebietes erreichen, was zur Zusatzaufgabe interessierter Schüler wurde.

4. Die Projektdurchführung

Nachdem jeder Schüler einen Plan in der Hand hatte, begann die Durchführung. Material wurde teils mit Hilfe der Eltern besorgt, es wurde gesichtet und bearbeitet. Alle Möglichkeiten der Fotokopie wurden genutzt, um den Inhalt unserer Mappen auch ansehnlich zu gestalten. Jedes Kapitel wurde mit einem gefertigten Wappen begonnen. Werbeprospekte der Touristik, Postkarten und Blätter von Bildkalendern lockerten die Themen auf, so daß am Ende ein ansehnliches Buch entstand.

5. Einbringung einer Erfolgskontrolle

Um zu erreichen, daß die Arbeiten aus den einzelnen Arbeitsgruppen nicht nur abgehftet wurden, wurde ein Test eingebracht, bei dem es nicht nur um Noten ging, sondern bei dem auch Preise zu erringen waren. Preise als Ansporn eignen sich in diesem Fall besser als das Abprüfen mit Noten.

6. Höhepunkt, Rückkoppelung und Ausklang des Projekts

Höhepunkt des Gesamtprojektes war der Schullandheimaufenthalt selbst. Mit Herannahen des Termins wuchs die Spannung von Woche zu Woche. Ein großes Erlebnis begann - und warf auch seinen Schatten. Da in jeder großen Jugendherberge mehrere Schulklassen nebeneinander wohnen, treffen unterschiedliche Klassengemeinschaften aufeinander, die sich auch Reibungsflächen bieten. (Das Zusammentreffen einer Klasse der Europäischen Schule Varese mit zwei anderen Klassen im Schullandheim des Kepler-Gymnasiums am Schauinsland bei Freiburg beleuchtet der Erfahrungsbericht aus dem Jahre 1977.)

Jeder Daueraufenthalt mit einer Schulklasse wird in irgendeiner Form auch Schatten zu verzeichnen haben, sei es auch nur ein Streit mit einer anderen Schulklasse oder der Biß eines Hundes. Diesen "Schatten" aber in der Gemeinschaft zu bewältigen ist für Klasse und Lehrer Herausforderung zur Bewährung ! Daran läßt sich letztlich auch der Erfolg messen.

Um eine Rückkoppelung zur Projektinitiative zu erreichen, wurden Tagesberichte in Gruppenarbeit gefertigt und für alle Schüler vervielfältigt. Hierbei konnten sie im Vergleich erkennen, welche Leistungen sie in der Zwischenzeit vollbracht hatten. Dies scheint mir ein wichtiges psychologisches Element im Gesamtprojekt zu sein.

Der Ausklang des Projekts geschah mit der Gestaltung eines Dia-Abends, den die Klassen mit Musik und Lieder umrahmten. Dabei wurden die Texte zweisprachig in Deutsch und Italienisch von den Schülern gestaltet und gesprochen. Bei all diesen Arbeiten wächst eine Klasse mit ihrem Lehrer zusammen und erlebt nochmals eine hohe Motivation.

C. GRENZEN DES PROJEKTUNTERRICHTS

Projekte entstehen selten problemlos ! Auch in unserem Fall war begeisterte Zustimmung und Ablehnung im Kollegenkreis gegeben.

Ein Lehrer ohne Unterrichtserfolg ist ein armer Tropf. Illusionistisch ist der Glaube, Projektunterricht sei der Schlüssel zum Erfolg, ein Heilmittel für verunglückte pädagogische Situationen. Solche Ziele erfüllen sich nicht von selbst ! Vielmehr verlangt Projektunterricht eine Menge Mehrarbeit vom Lehrer. Er muß die Landschaft sich selbst erarbeitet haben. Er muß das Instrumentarium des Gruppenunterrichts beherrschen. Und er muß vor allem seine Klasse für das Projekt begeistern können. Der Zündfunke ist und bleibt der Lehrer, der wohl dosiert das Feuer der Begeisterung über 9 oder 10 Monate am Brennen halten muß. Aber wer es

einmal geschafft hat, wird diese Methode nicht mehr missen wollen, weil die Arbeit am Projekt die Zusammenarbeit und die Rücksichtnahme fördert, die Lernmotivation entfacht und die Schüler einen Teil ihrer Lernwirklichkeit mitgestalten können. Bestehen diese Voraussetzungen nicht, so besteht die Gefahr von Leerlauf und Langeweile. Das Ziel kehrt sich in sein Gegenteil. Ein großes Unbehagen kehrt ein.

Schullandheimaufenthalt und Projektunterricht ist ein "pädagogisches Laboratorium". Blindes Übernehmen solcher Projekte führt zu keinem Erfolg. Jeder, der sich damit beschäftigt, muß seinen eigenen Stil finden, und er muß auch beweglich genug sein, ihn gemäß den gegebenen Situationen anzupassen. Die Erfahrungen anderer können nur Anregung und Hilfe dazu sein.

Hubert BRENDLER
(Varese)

LINKS UND RECHTS VOM OBERRHEIN

Projekt Schullandheim Breisach 1981 - Arbeitsplan -

1. *Den Weg von Varese zum Schullandheim*
 - 1.1. Wir
 - 1.2. Varese und Umgebung einst und jetzt
 - 1.3. Verkehrswege zum Schullandheim
 - 1.4. Sehenswürdigkeiten auf dem Weg zum Schullandheim
 - 1.5. Europastadt Breisach und ihre Jugendherberge
2. *Transitland Schweiz*
 - 2.1. Die Großlandschaften der Schweiz
 - 2.2. Unser Weg durch die Kantone
 - 2.3. Pässe - Berge - Tunnel
 - 2.4. Flüsse und Seen
 - 2.5. Sprachgrenzen der Schweiz
3. *Links und rechts vom Oberrhein*
 - 3.1. Die Entstehung des Oberrheingrabens
 - 3.2. Die Verkehrsader Straße - Schiene - Fluß -
 - 3.3. Die Rheinregulierung
 - 3.4. Der Fruchtgarten am Oberrhein
 - 3.5. Thermalquellen am Oberrhein
 - 3.6. Das Dreiländereck
4. *Im Schwarzwald*
 - 4.1. Das Schwarzwaldhaus } Museum Vogtsbauernhof
 - 4.2. Vom Leben der Bergbauern } Silberbergwerk Münstertal
 - 4.3. Bergbau im Schwarzwald
 - 4.4. Klima und Wetter
 - 4.5. Weinbau am Kaiserstuhl } Winzergenossenschaft Breisach
5. *Die Römer in Germanien (Augusta Raurica - Kaiseraugst)*
 - 5.1. Das spätrömische Kastell Kaiseraugst
 - 5.2. Die einstige Römerstadt Augusta Raurica
 - 5.3. Das römische Theater
 - 5.4. Die römische Wasserversorgung
 - 5.5. Der Silberschatz von Augusta Raurica
6. *Die mittelalterliche Burg*
 - 6.1. Der Lageplan einer Burg
 - 6.2. Vom Leben auf einer mittelalterlichen Burg
 - 6.3. Belagerung und Verteidigung einer Burg
 - 6.4. Ritterliche Ausbildung und Tugenden
 - 6.5. Ritterrüstung, Turnier und ritterliche Ehre

} Hochkönigsburg
Elsaß
7. *Die mittelalterliche Stadt und ihre Bürger*
 - 7.1. Erscheinungsbild einer mittelalterlichen Stadt
 - 7.2. Vom Werden der mittelalterlichen Stadt
 - 7.3. Das Fachwerkhaus
 - 7.4. Der Markt als wirtschaftlicher Mittelpunkt
 - 7.5. Patrizier, Handwerker und Zünfte der Stadt

} Colmar, Elsaß
8. *Die Baustile*
 - 8.1. Romanik } Zentralbau-Ottmarsheim Elsaß
 - 8.2. Gotik } Münster in Straßburg
 - 8.3. Renaissance } Rathaus in Freiburg
 - 8.4. Barock } St. Trudpert Münstertal
 - 8.5. Klassizistik } Rheintor Breisach
9. *Episoden aus Vergangenheit und Gegenwart*
 - 9.1. Mußte das sein ? Besuch eines Kriegsgräberfriedhofs im Elsaß
 - 9.2. Von einem, der Gold machen wollte und das Schießpulver erfand, Berthold Schwarz in Freiburg
 - 9.3. Von einem, der Gold machen wollte und dabei ums Leben kam, Dr. Faust in Staufen
 - 9.4. Albert Schweitzer, ein Helfer der Menschheit, sein Wohnhaus in Günsbach im Elsaß
 - 9.5. Das Europäische Parlament, zu Besuch im Parlament in Straßburg
10. *Wir gestalten Wappen*
 - 10.1. Varese
 - 10.2. Baden-Württemberg
 - 10.3. Breisach
 - 10.4. Freiburg

- 10.5. Colmar
- 10.6. Europa
- 11. *Besonderheiten eines Schullandheimaufenthaltes*
 - 11.1. Wir sind eine Gemeinschaft
 - 11.2. Gefahren einer Reise im Zug und im Bus
 - 11.3. Das Schullandheim hat eine Hausordnung
 - 11.4. Das Schullandheim ist kein Hotel - Mithilfe im Heim -
 - 11.5. Benehmen ist nicht nur Glückssache
- 12. *Wir gestalten und bereiten vor :*
 - 12.1. ...einen Eintrag im Gästebuch der Jugendherberge
 - 12.2.einen Heimabend im Schullandheim
 - 12.3. ...ein Treffen mit einer Klasse des Gymnasiums Breisach
 - 12.4. ...Musik und Lieder im Schullandheim
 - 12.5. ...ein Fußballspiel Scuola Europea - Gymnasium Breisach
- 13. *Aufsätze zum Thema Schullandheim (Gruppenarbeit)*
 - 13.1. Ein großes Vorhaben
 - 13.2. Ein Tag im Schullandheim in Breisach
 - 13.3. Rund ums Schullandheim (Beschreibung der Landschaft)
 - 13.4. Vorbei, wir müssen abreisen !
 - 13.5. Das gefiel mir am besten.

Und nun : Frisch an die Arbeit, denn VOR DEM ERFOLG HABEN DIE GÖTTER DEN SCHWEISS
GESETZT, sagten schon die alten Griechen.

Hubert BRENDLER

Breisacher Anzeiger



SONDERAUSGABE

*Schullandheimaufenthalt der Klassen 5/D und 5/I
der Europäischen Schule Varese vom 14. -
21.5.1981 in der Jugendherberge Breisach am
Rhein.*

TAGEBUCHNOTIZEN :

14.5.1981

Endlich war der Tag der Abreise gekommen, wir konnten es kaum noch erwarten. Ein Bus stand um 6 Uhr bereit und sammelte zuerst am Centrum in Ispra, dann eine halbe Stunde später an der Europäischen Schule in Varese die Kinder und die Begleiter ein. Geza wäre fast zu spät gekommen. Der Bus brachte uns zum Bahnhof in Lugano. Doch schon am Zoll in Ponte Tresa gab es einen unfreiwilligen Halt, weil der Zöllner nicht wußte, warum der Kollektivpaß der italienischen Klasse drei Ausführungen hatte. Dann fuhr der Bus in Lugano auch noch in eine falsche Straße und mußte drehen. Wir hatten richtig Angst, zu spät zum Zug zu kommen. Pünktlich fuhr der Zug mit uns nach Norden. Wir hatten einen ganzen Wagon der ersten Klasse für uns. Während der Reise hatten wir viel Spaß. Wir spielten, sangen und einige spielten auch auf ihren Flöten. Die Kirche von Wassem sahen wir wirklich dreimal, auch einen Pfeiler der neuen Autobahn auf der Südseite vom St. Gotthard ! Pünktlich kamen wir in Freiburg an, wo schon der Bus wartete, der uns zur Jugendherberge nach Breisach brachte. Als wir unsere Betten bezogen hatten, besichtigten wir die Altstadt von Breisach und waren in der Kirche St. Stephan, in der der Altar höher als die Kirche ist. Am Rathaus waren elf Wappen, die die wechselvolle Geschichte der Stadt zeigten. Natürlich sahen wir uns noch den uralten Radbrunnen in der Oberstadt an, bevor wir zum **Abendessen** in die Jugendherberge gingen. Nach dem **Abendessen** schrieben wir noch Postkarten **nach Hause**, bevor wir zu Bett gingen.

15.5.1981

Schon viel früher als wir sollten waren wir wach. 1/2 8 Uhr gab es Frühstück. Dann mußte das Geschirr gewaschen und die Brote zum Mitnehmen gestrichen werden. Dann brachte uns ein Bus nach Straßburg, wo wir um 10 Uhr schon erwartet wurden, natürlich im Europaparlament. Wir waren zuerst im Parlamentssaal und hörten einigen Abgeordneten zu. Es war sehr interessant. Als wir Beifall klatschten, durften wir es nicht. Im Saal tagte der Europarat und befaßte sich mit Flüchtlingsproblemen in Südamerika. Der Saal hatte ca. 450 Sitze, aber es waren nur 32 besetzt, dies enttäuschte uns. Danach wurden wir in einen Konferenzraum geführt. Ein Sekretär erklärte uns einiges. Am Ende haben einige von uns in verschiedenen Sprachen eine Dankrede gehalten und ein Bild zur Erinnerung an uns überreicht.

Wir sahen dann in der Altstadt von Straßburg viele schöne, schmale und hohe Fachwerkhäuser. Im Münster sahen wir zuerst die große astronomische Uhr, dann den schönen Engelpfeiler, zuletzt sahen wir uns die ganze Kirche an. Auf den Stufen vor der Kirche aßen wir dann unsere Brote. Nach dem Essen fuhren wir ins Gutachtal und sahen uns das Schwarzwälder Freilichtmuseum an, indem verschiedene Schwarzwälder Haustypen stehen. Wir hatten einen guten Eindruck, wie die Bauern dort früher lebten. Durch den Schwarzwald fuhren wir wieder zurück nach Breisach. Dort wartete schon unser stellvertretende Direktor auf uns, der uns besuchte. Nach dem Abendessen haben wir dann noch musiziert und gespielt. Um 9 Uhr gingen wir zu Bett.

16.5.1981

Freiburg stand auf den Programm. Nachdem wir gefrühstückt hatten, spülte der Küchendienst und die Damen schmierten die Brote zum mitnehmen. Um 9 Uhr gingen wir von der Jugendherberge durch die Stadt zum Bahnhof. Dort haben wir wieder gesungen, bis der Zug nach Freiburg kam. Es dauerte bis Freiburg nicht lange. Wir liefen zuerst zum Denkmal von Berthold Schwarz vor dem Rathaus, dan gingen wir zum Markt und sahen uns dort um. Als wir das Münster besichtigten, trafen wir Herrn Carozza, der sich auch das Münster ansah. Herr Zin traf einen italienischen Lehrer aus Padua, den er schon 20 Jahre nicht mehr gesehen hatte. Der war auch mit zwei Klassen aus Padua in Freiburg. Das Freiburger Münster ist 116 m hoch. Wir stiegen 329 Stufen hoch bis zur gotischen Spitze. Von dort oben sah alles wie Spielzeug unten in der Stadt aus. Ganz besonders gefielen uns die kleinen Bächlein am Rande der Straßen und Gassen in Freiburg. Als wir vor dem Münster unsere Brote gegessen hatten, gingen wir noch zur Universität, zum Martinstor und auf einen Spielplatz. Um 16 Uhr ging es zurück nach Breisach, wo wir noch den Yachthafen besuchten. Am Abend konnten wir noch zwei Filme sehen : "Der St. Gotthard Mittler zwischen Nord und Süd" und "Die Erstürmung einer mittelalterlichen Stadt". Über den zweiten Film mußten wir alle lachen.

17.5.1981

Zuerst fuhren wir nach Kaiseraugst. Nicht nur ein Museum, sondern auch alte Bauwerke erinnerte an die einstige Römerstadt Augusta Raurika. In einem wiederaufgebauten Römerhaus konnten wir sehen, wie die Menschen vor fast 2000 Jahren lebten und welche Gewohnheiten sie hatten. Der Silberschatz aus Augusta Raurika fesselte uns besonders. Er ist auch in dem Museum. Erst 1936 wurde das Theater, das 8000 Sitzplätze hatte, ausgegraben. Viele Dinge, darunter Tempelanlagen sind noch gar nicht ausgegraben. Als wir auf den Stufen einer alten römischen Tempelanlage unsere Brote gegessen hatten, ging die Fahrt zum Teufelsgrund in ein stillgelegtes Silberbergwerk im Münstertal. Um in das Innere des Bergwerkes zu kommen, muß man durch einen langen Stollen gehen. Man schaut in alte Abbaue und sieht verschiedene Gesteinsarten. In diesem Silberbergwerk befindet sich auch ein Stollen, in dem Asthmatiker Heilung finden. Anschließend fuhren wir zum Barockkloster St. Trudpert. Es ist ein sehr altes Kloster, das zuerst durch die Hunnen, dann im Dreißigjährigen Krieg von den Schweden zerstört wurde. Wir sangen in dieser Kirche einen Kanon und merkten, wie schön dort die Akustik war. Auf dem Weg zurück nach Breisach hielten wir in Staufen und gingen zum Haus, in dem Dr. Faust wohnte, Gold machen wollte und umkam. Nach dem Abendbrot, als das Geschirr gewaschen war, veranstalteten wir einen Spielabend. Beim Spiel Zuzwinkern mußten wir besonders Lachen. Das Spiel kannte die italienische Klasse noch nicht, aber sie hat es gleich verbessert.

18.5.1981

Nach der üblichen Morgenbeschäftigung, Waschen, Betten machen, Zimmer fegen, Frühstücken und Geschirr spülen, begann unsere Reise mit dem Bus ins Elsaß nach Frankreich. Die Straße führte uns durch große Ebenen die mit Weinreben bepflanzt waren. Wir fuhren durch die alte Festungsstadt Neu-Breisach auf den linken Rheinufer. Danach kamen wir nach Kaisersberg, wo wir das Geburtshaus Albert Schweizers besichtigen wollten, der dort am 14. Januar 1875 geboren wurde. Wir gingen dann durch die schöne Stadt und sahen viele schöne Fachwerkhäuser aus der Gotik und der Renaissance. Nach dieser kurzen Besichtigung fuhren wir zur Hochkönigsburg, die 270 m lang ist. Nach einer Zerstörung der Burg durch die Schweden wurde sie 1907 vom deutschen Kaiser nach alten Plänen wiederaufgebaut. Nach dem Besuch der Burg packten wir unsere Brote aus und aßen vor der Burg zu Mittag. Dann fuhren wir zum Affenwald. Dort bekam jeder eine Hand voll Pop-Corn zum Füttern der Affen. Es machte uns sehr viel Spaß, denn die Tierchen waren sehr niedlich und putzig. Aber leider dauerte diese Begegnung nicht sehr lange. Auf der Rückfahrt gelangten wir an die Maginotlinie, wo wir Panzer, Geschütze und Bunker aus dem zweiten Weltkrieg sahen. Wir wurden daran erinnert, daß der zweite Weltkrieg 55 Millionen Tote kostete. An der Rheinschleuse in Marckolsheim sahen wir noch, wie zwei Schiffe gehoben wurden. Müde kamen wir in der Jugendherberge an. Am Abend gingen die Mädchen noch auf den Spielplatz, und die Buben spielten Fußball. Um 9 Uhr war dann, wie jeden Tag, Zapfenstreich.

19.5.1981

Kurz vor 9 Uhr fuhren wir mit dem Bus in Richtung Basel zur französischen Grenze bei Neuenburg. Von dort war es nicht weit bis nach Ottmarsheim. Dort sahen wir eine romanische Kirche, die eine Nachbildung der Pfalzkapelle Karls des Großen in Aachen ist. Von dort ging es auf den Hartmannsweilerkopf, wo im ersten Weltkrieg 30.000 Soldaten gefallen sind. Wir sangen dort die Europahymne. In der Nähe aßen wir unsere Brote und stiegen dann zum Gipfel, wo wir Bunker und Stellungen aus dem ersten Weltkrieg sahen. Über den Vogesenkamm fuhren wir hinunter nach Colmar. Im Untertlindenmuseum sahen wir den Isenheimer Altar von Mathias Grünewald und andere Dinge aus der mittelalterlichen Vergangenheit Colmars. In dieser Zeit schaute sich die andere Klasse die Madonna im Rosenhag von Martin Schongauer in der Dominikanerkirche an. Ein Spaziergang durch die Altstadt von Colmar, wo wir herrliche Fachwerkhäuser sahen, beendete das Tagesprogramm. Zum Abendessen, das es immer um 18 Uhr gab, waren wir wieder in der Jugendherberge. Mit Musik, Liedern und bei den Mädchen mit einer Kissenschlacht ging der Tag zu Ende.

20.5.1981

Der letzte Tag unseres Aufenthaltes brach an. Gegen 9 Uhr fuhren wir zur Zentralkellerei Badischer Winzer. Es ist die größte Kellerei Europas und die viertgrößte der Welt. Herr Rinklin von der Geschäftsleitung zeigte uns zuerst Weinpressen und dann einen Keller, der 100 Millionen Liter Wein aufnehmen konnte. Jeder Tank, der 20 m hoch war, faßte 1 Million Liter Wein. In diesem Keller waren gleichbleibend nur 10 - 12 Grad Wärme. Nur 26 Angestellte hat diese Kellerei. Warum, sahen wir in der nächsten Halle. Da wurde der Wein automatisch eingefüllt, etikettiert, verpackt und sogar automatisch mit einem kleinen Wagen in einen Lagerraum gebracht. Diese Weinkellerei wurde 1961 gebaut. Dann fuhren wir zum älteren Teil der Kellerei. Dieser Keller hat noch ein Fassungsvermögen von 60 Millionen Liter Wein. In einem Teil der Kellerei liegen 120 holzgeschnitzte Fässer, die von den Mitgliedsorten gestiftet wurden.

Nach dem Mittagessen gingen wir in großer Erwartung zum Fußballplatz, weil dort um 14 Uhr Europa gegen das Gymnasium Breisach spielen sollte. Bis zur Pause konnte unsere Mannschaft noch mithalten, und es stand 4:4. Nach der Pause ging unseren Spielern die Puste aus und wir verloren 8:5. Mit hängenden Köpfen gingen unsere Jungen in die Jugendherberge zurück, wo die Koffer gepackt wurden.

Nach dem Abendessen sangen und musizierten wir gemeinsam auf der Terrasse vor der Jugendherberge. Unser Gesang und unsere Musik hallte über die Dächer von Breisach und lockte Zuhörer an. Zur Belohnung gab es noch eine Bratwurst mit Zwiebeln und einem Brötchen. Dann gingen wir zu Bett.

21.5.1981

Noch vor dem Frühstück wurden die Betten von uns abgezogen. Nach dem Frühstück wurde zum letzten Male das Geschirr gewaschen und für 58 Personen die Brote fürs Mittagessen gestrichen. Halb 9 Uhr ging der erste Trupp von uns mit dem leichteren Gepäck zum Busplatz. Einige gingen wieder hoch zur Jugendherberge und halfen den anderen das Gepäck tragen. Kurz nach 9 Uhr stiegen wir in den Bus. Dieser brachte uns zum Freiburger Hauptbahnhof. Dort warteten wir auf den Zug, der allerdings 20 Minuten zu spät kam. Wir mußten erst nicht, wo unser Wagen war, als man es uns sagte, gab es eine Drängelei. Wir bekamen aber jeder unseren Platz und fuhren erster Klasse in einem vollklimatisierten Wagen. Alle waren aufgeregt und müde zugleich. Bei jedem Tunnel glaubten wir, es sei schon der Gotthardtunnel. Kurz nach 3 Uhr kamen wir in Lugano an. Es war heißes, schwüles Wetter. Wir verließen den Zug, stiegen in den Bus und konnten es gar nicht erwarten, bis wir in Varese an der Europaschule waren. Um 4 Uhr was es soweit. Der größte Teil von uns wurde an der Schule empfangen, der andere Teil erst eine halbe Stunde später in Ispra. So waren wir alle glücklich und gesund wieder zu Hause nach einer schönen Reise !

Andrea Glomb
Sandra Kaufe
Christiane Rebam
Ralfheit Aufschmitt
Silke Zothhusen
Hilbert Breuß
Malvin Haupt
Niniam Brunscha
Birgit Stille
Alexander Mollen
Barbara Moll
Sabine Jalah
Gianna Barabar
Daniela Stamm
Sibbie Uelste
Viola Procella
Anne Peterse
Daniela Weber
Jutta Honkennath
Angela Bauchi
Silke Jung
Giuliano cartellatti

EXPERIENCES AVEC LE PROJET D'ETUDE : CLASSE VERTE

A. ETUDE D'UN PROJET PEDAGOGIQUE ET CLASSE VERTE

L'étude d'un projet pédagogique et la classe verte ne sont pas des conquêtes nouvelles de la pédagogie moderne, mais des redécouvertes de la réalité pédagogique scolaire. Notre époque les a fait revivre pour susciter chez nos élèves une plus grande motivation déjà contenue en germe, mais souvent recouverte par d'autres facteurs.

Pendant mon séjour à l'Ecole européenne de Varese, j'ai réalisé par quatre fois un projet d'étude "classe verte" avec la dernière classe de l'école élémentaire. Mes expériences sont les suivantes :

1977 Séjour "Am Schauinsland" d'une 5ème allemande avec les élèves de langue vivante II allemand dans le home d'enfants du Keplergymnasium Freiburg/Breisgau

1979 Séjour "Un lac, trois pays, mille possibilités" d'une 5ème allemande avec des élèves de langue vivante II allemand dans le home "Martin Buber" à Überlingen/Lac de Constance

1981 Séjour "A gauche et à droite du Rhin supérieur" d'une 5ème allemande et d'une 5ème italienne dans l'auberge de jeunesse Breisach

En 1983 était prévu un séjour "Au Danube" dans le home "Burg Wildenstein". Comme cette maison était complète onze mois auparavant, nous avons dû changer et nous avons réalisé la classe verte "Dans la forêt noire" avec une 5ème allemande et une 5ème italienne dans l'auberge de jeunesse "Belchen" (Schwarzwald)

Que ces études furent un grand succès pour tous les participants n'est pas un secret, car cela tient à la réalisation des projets. Le but de ces études était de connaître d'une manière exemplaire un paysage européen et d'y travailler deux heures par semaine de septembre à mai dans une sorte d'enseignement global à travers toutes les matières.

Maître et élèves choisissaient ensemble la région. Ils élaboraient un plan du projet et le réalisaient ensuite en profitant du travail individuel, par groupe de deux ou plus.

Ces programmations, discussions et répartitions du travail en commun éveillaient l'action responsable chez les élèves, les motivaient et provoquaient des résultats inattendus même chez des élèves de qui on n'avait pas l'habitude d'attendre de tels résultats. De plus, tout au long de ce travail collectif, un dossier

se remplissait lentement, ce dont les élèves étaient fiers. Comme la classe verte était l'aboutissement de tous ces projets, ce travail était couronné de succès.

Au retour des voyages, les classes organisaient une soirée pour les parents avec projection des diapositives. Ainsi on a pu constater que chaque élève avait donné le meilleur de lui-même; apprendre n'était plus seulement passif, mais profondément vécu. Cet apprentissage continuait à rayonner au-delà du projet. Il est hors de doute qu'un tel projet aide à former une communauté de la classe avec toutes les responsabilités qu'elle apporte aux participants. Elèves et maître partent comme classe et reviennent comme communauté. Il est dommage qu'à ce moment-là le maître doive abandonner sa classe. Quel travail fertile aurait pu commencer alors !

B. DEROULEMENT DE NOTRE PROJET D'ETUDE

Remarque préliminaire : Autrefois des classes vertes étaient préparées dans l'enseignement avec un projet d'étude.

Ce n'est pas identique avec l'étude d'un projet pédagogique, mais les deux sont similaires dans les lignes essentielles.

1. L'initiative du projet

Au début, il y avait l'idée de conduire une classe verte à l'Ecole européenne de Varese et d'y choisir la méthode d'étude d'un projet pédagogique. Dans une conversation en classe à la fin de la quatrième élémentaire on a discuté : Quoi ? Qui ? Quand ? Où ? Comment ? Et on a noté par écrit les premiers résultats. Le thème pourrait être :
Un grand projet.

2. L'analyse du projet en corrélation avec le programme

La difficulté était la suivante : Quels points du programme pouvaient être placés dans le projet ? Quelles particularités de la région choisie pouvaient être étudiées dans le programme ? Le maître ne doit pas s'enfermer dans un cadre trop étroit, car sa classe se transforme avec sa tâche. C'est dans cette phase que le maître doit intervenir le plus. Les résultats mis ensemble forment une ébauche, p. ex. :

Allemand : Lettres diverses (à l'agence de voyages pour des prospectus, à l'auberge de jeunesse pour le logement, à l'école du lieu de séjour pour un match de football, à une entreprise pour une visite etc.)
Un poète de la région, une de ses œuvres.
Un conte, des poèmes.

Quelles rédactions peuvent être liées à ce projet d'étude ?
Journal pendant le séjour, réflexion sur le séjour....

Histoire et Art : Quels chapitres de l'Antiquité, du temps des Romains et du Moyen-Age peuvent être traités dans ce projet ? Quelles particularités de notre temps et quels monuments sont à visiter ?

Géographie : Situation géographique et topographique.
Climat. Routes d'accès. Particularités économiques et culturelles de la région choisie.

Biologie : Flore et faune. Exercices de reconnaissance des plantes, observations de la fourmi rouge, parc national, animaux de la ferme, musée des abeilles...

Technologie : Particularités techniques, p.ex. : tunnels, ponts, téléferique et fonctionnement, barrage et production électrique, écluse, ports du Rhin...

Sociologie : Importance du comportement en communauté, p.ex. : danger d'un voyage en bus, en train, en bateau, à pied; règlement de l'auberge de jeunesse, aide à l'auberge, tenue à table...
En plus : Est-ce qu'il y a des points (racines) communs européens entre notre ville et la région à visiter ?
P.ex. Les maisons sur pilotis sur le Lac de Constance et sur le Lac de Varese; Constance - Milan; l'île de Reichenau - Pavia; l'île de Reichenau - Verona; Le Breisgau et les Seigneurs d'Este à Varese...

Musique : Chansons et musique de flûte pour le voyage, pour la veillée à l'auberge, pour un petit concert ou pour la soirée avec les parents...

3. Le plan du projet

Après l'analyse du programme et l'initiative du projet vient un plan écrit du projet. (J'ajoute le plan de 1980/81 "A gauche et à droite du Rhin supérieur".) Les thèmes singuliers sont toujours divisés en 5 buts partiels et donnent la possibilité du travail en groupe. Au cours de notre travail, nous avons souvent constaté qu'en progressant apparaissait le matériel pour d'autres points de vue. Ce matériel était utilisé individuellement ou à deux. Pour le plan du projet, il est important de n'intégrer que des sujets à visiter pendant le voyage. C'est pourquoi une certaine connaissance de la région par le maître est indispensable.

Lors de nos préparations pour la classe verte au Lac de Constance en 1979 trois points fondamentaux apparurent. Nous les avons retenus aussi pour les projets suivants :

1. Le site où nous habitons
2. Le pays de passage que nous traversons
3. Le paysage européen que nous visiterons

Ainsi est apparue la comparaison entre la région des Préalpes du nord et du sud, laquelle est devenue un travail supplémentaire pour les élèves intéressés.

4. Conduite du projet d'étude

Dès que chaque élève eut le plan écrit en main, on commença l'étude. Le matériel fut procuré en partie par les parents, on l'examina et on y travailla. On profita de toutes les possibilités des photocopies pour la constitution des dossiers. Chaque chapitre débutait par un blason dessiné. Des prospectus, des cartes postales et des images de calendriers étaient découpés et collés pour former un beau livre.

5. Le contrôle des résultats

Pour que les résultats des travaux en groupe ne soient pas seulement classés dans le dossier, nous avons fait un test, une sorte de composition qui était non seulement notée, mais comportait aussi des prix : Motivation mieux adaptée qu'un simple contrôle avec notes.

6. Point culminant et fin du projet

Le point culminant du projet était la classe verte elle-même. A l'approche de la date, la tension grandissait de semaine en semaine. Une grande aventure commençait et projetait son ombre en avant.

Comme dans les auberges de jeunesse, différentes classes étaient logées côte à côte, il y avait une rencontre des différentes communautés de classe, qui provoquait aussi des frictions. (La rencontre d'une classe de l'Ecole européenne de Varese avec deux autres classes dans le home du Kepler-gymnasium à Schauinsland/Freiburg est rapportée dans mon récit de l'année 1977). Chaque séjour avec une classe procure aussi des "points noirs" sous forme de querelle avec une autre classe ou sous forme de morsure d'un chien. Mais surmonter une telle "ombre" en communauté provoque une épreuve et pour la classe et pour le maître. Ce qui finalement permet de mesurer le succès.

Pour la fin du projet, on a fait des bulletins du jour reproduits pour tous les élèves. Ainsi ils purent connaître les résultats qu'ils avaient accomplis entre-temps. Cela me semble un élément psychologique important dans l'ensemble du projet.

La fin du projet était finalement une soirée organisée avec projection des diapositives, musique et chansons. Les textes étaient présentés en allemand et en italien. A travers de tels travaux, une classe se soude avec son maître et est animée encore par une forte motivation.

C. LIMITES DU PROJET

Les projets d'étude se développent rarement sans problèmes. Dans notre cas aussi, il y eut approbation et refus dans le cercle des collègues. Un maître sans succès dans l'enseignement est un pauvre diable. C'est une illusion de croire que le projet d'étude pédagogique sera la clef du succès, un remède pour des situations pédagogiques en panne.

De tels buts ne se réalisent pas tout seuls ! Au contraire, un projet d'étude demande une somme de travail supplémentaire pour le maître. Il doit avoir acquis lui-même la connaissance du site. Il doit savoir guider le travail en groupe. Et surtout il doit savoir enthousiasmer sa classe pour le projet. L'étincelle d'allumage est et reste le maître, qui doit savoir doser le feu d'enthousiasme pendant 9 ou 10 mois. Mais celui qui a réussi une fois, ne voudra plus se passer de cette méthode parce que le travail du projet d'étude favorise le travail en commun, augmente la politesse et la considération, provoque la motivation pour l'apprentissage et fait que les élèves eux-mêmes organisent une partie de leur réalité scolaire.

Si tous ces éléments n'existent pas, il y a un risque de perte de temps et d'ennui. Et on aboutit aux résultats contraires. Avec une grande désillusion !

Classe verte et projet d'étude sont un "laboratoire pédagogique". Une copie aveugle d'un tel travail ne porte pas au succès. Celui, qui s'en occupe, doit trouver son propre style et doit être assez habile pour l'adapter aux situations actuelles. Les expériences des autres ne peuvent que stimuler et aider à une réalisation.

Hubert BRENDLER
(Varese)
(traduction : J. KLEINHENZ)

AUS DEM BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES

Am 1. Januar 1983 zählten die Europäischen Schulen insgesamt 11.547 Schüler, d.h. 189 mehr als am 1. Januar 1982. Der Zuwachs ist deutlich in Brüssel I, Brüssel II, Culham und München; er ist also vor allem auf den Ausbau der neuen Europäischen Schulen zurückzuführen. An den Europäischen Schulen Varese und Mol ist die Schülerzahl weiterhin rückläufig.

Es sei darauf hingewiesen, daß der Anstieg der Schülerzahl, ebenso wie im Vorjahr, nur die Höhere Schule betrifft. An den Europäischen Schulen Mol, Varese und Bergen ist in der Primarstufe ein Rückgang der Schülerzahl zu verzeichnen. Im Kindergarten ist die Schülerzahl an sämtlichen Europäischen Schulen stabil.

Die Gesamtschülerzahl der Europäischen Schulen weist einen leichten Anstieg um 2 % auf. Die Veränderung der Schülerzahl entspricht etwa den Beobachtungen in den letzten Jahren. Die globale Entwicklung sämtlicher Europäischer Schulen läßt also kein Problem erkennen. Prüft man jedoch die Lage an den einzelnen Schulen, so zeigt es sich, daß die Entwicklung an einigen Europäischen Schulen nach wie vor Anlaß zur Besorgnis gibt. Der Pädagogische Ausschuß hat eine Arbeitsgruppe beauftragt, die Lage an den einzelnen Schulen zu prüfen und ihm Vorschläge zu unterbreiten, um die gegenwärtige Entwicklung an den Schulen und Sprachabteilungen, wo die Schülerzahl weiter zurückgeht, aufzuhalten.

Aufgliederung der Schüler auf die einzelnen Schulstufen am 1.1.1983

	Kindergarten	Grundschule	Höhere Schule	Insgesamt
Luxemburg	288	1.002	1.258	2.548
Brüssel I	132	821	1.522	2.475
Brüssel II	124	706	909	1.739
Mol	61	256	502	819
Varese	81	431	852	1.364
Karlsruhe	75	438	470	983
Bergen	70	214	369	653
München	29	170	224	423
Culham	55	220	268	543
	915	4.258	6.374	11.547

Lehrpersonal am 1. Januar 1983

Luxemburg	157
Brüssel I	181
Brüssel II	113
Mol	80
Varese	111
Karlsruhe	75
Bergen	57
München	36
Culham	58
	868

Die Zahl der Abiturienten der Europäischen Schulen nimmt regelmäßig zu. 1982 haben 619 Schüler an der Europäischen Abiturprüfung teilgenommen, 572 von ihnen haben bestanden. Seit der ersten Europäischen Abiturprüfung im Jahre 1959 haben 5.400 Jungen und Mädchen ihre Sekundarschulbildung an den Europäischen Schulen erfolgreich abgeschlossen.

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

I. ERWEITERUNG DER EUROPÄISCHEN SCHULEN

Die an den Europäischen Schulen Luxemburg und Brüssel I eröffnete griechische Abteilung entwickelt sich an der Europäischen Schule Brüssel I normal. In Luxemburg hingegen gibt es noch immer wenig griechische Schüler. Ich darf bestätigen, daß die Eingliederung der neuen Abteilung unter guten Voraussetzungen erfolgt und keine besonderen Schwierigkeiten bereitet.

Ich möchte der griechischen Delegation und namentlich den griechischen Inspektoren für ihre aufbauende und fruchtbare Mitwirkung und Unterstützung, die sie den Europäischen Schulen seit dem Beitritt ihres Landes geleistet haben, nochmals danken. Durch ihre Bemühungen bereichern sie die Europäischen Schulen mit dem pädagogischen und kulturellen Beitrag ihres Landes.

II. NEUE EUROPÄISCHE SCHULEN

a) Europäische Schule Brüssel II

Juli 1982 war ein Meilenstein in der Geschichte der Europäischen Schule Brüssel II: Die erste Abiturientengruppe hat die Schule verlassen. 60 von 61 Teilnehmern haben die Abiturprüfung bestanden, ein bemerkenswertes Ergebnis, zu dem ich den Direktor, die Lehrkräfte und die Schüler beglückwünschen möchte. Ich freue mich, feststellen zu dürfen, daß das rasche Wachstum der Europäischen Schule Brüssel II, die nach ihrer Schülerzahl bereits die drittgrößte Europäische Schule ist, mit dem Aufbau eines hervorragenden Unterrichts einherging.

b) Europäische Schule München

Der Ausbau der im November 1977 gegründeten Europäischen Schule München hat sich etwas beschleunigt. Die Schule zählt heute 423 Schüler, und zu

Beginn des neuen Schuljahres im September 1983 wird mit nahezu 500 Schülern gerechnet.

Die Europäische Schule München, die mit zwei Sprachabteilungen eröffnet wurde, führt heute deren vier. Ich hoffe, daß die Münchener Schule bald eine vollständig ausgebaute Europäische Schule mit fünf oder sechs Sprachabteilungen sein wird.

Im Juli 1984 wird eine erste Schülergruppe der Europäischen Schule München die Europäische Abiturprüfung ablegen. Das ist ein wichtiger Zeitpunkt für die junge Schule, die hofft, bei dieser Gelegenheit die Früchte ihrer sechsjährigen Bemühungen zu ernten.

c) Europäische Schule Culham

Die Europäische Schule Culham, die im September 1978 eröffnet wurde, wächst weiterhin sehr schnell. Vier Monate nach ihrer Eröffnung hatte sie bereits 91 Schüler. Im Januar 1980, 1981, 1982 und 1983 stieg die Zahl auf 245, 402, 475 bzw. 543 an, und zum September 1983 rechnet sie mit über 600 Schülern. Ist und bleibt ihr Wachstum auch sehr rasch, so dürfte sie nach vollständigem Ausbau doch nicht mehr als 650 Schüler zählen. Diese Zahlen entsprechen übrigens den Vorausschätzungen bei ihrer Gründung. Die Europäische Schule Culham wird also eine kleinere Schule mit all ihren Vor- und Nachteilen bleiben.

Im Juli 1982 haben Schüler der Europäischen Schule Culham erstmals an der Europäischen Abiturprüfung teilgenommen. Die Ergebnisse waren ausgezeichnet, denn alle acht Teilnehmer haben die Prüfung bestanden. Bei dieser Gelegenheit möchte ich dem Direktor, den Lehrkräften und den Abiturienten selbst herzlich gratulieren, die so die ersten Früchte ihrer Arbeit ernten durften.

III. RAUMPROBLEME

An allen Europäischen Schulen konnten die meisten Raumprobleme in den letzten Jahren gelöst werden oder stehen kurz vor ihrer Lösung. Ich stütze mich dabei auf die Berichte, die die Direktoren dem Obersten Rat auf seiner Sitzung im Dezember 1982 vorgelegt haben.

Ich möchte hier nur noch die Probleme der Europäischen Schule Karlsruhe erwähnen, die seit mehreren Jahren dringend zusätzliche Räume benötigt. Ich bin mir dessen bewußt, daß alle Mitgliedstaaten mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, und ich begreife auch, daß es nicht leicht ist, die erforderlichen Haushaltsmittel für neue Schulgebäude bereitzustellen. Dennoch möchte ich an die deutsche Delegation appellieren, bei den zuständigen Behörden darauf zu drängen, damit die Europäische Schule Karlsruhe die benötigten Räume erhält.

IV. VERWALTUNGS- UND FINANZFRAGEN

a) Statut des Lehrpersonals

Durch Verordnung vom 21. Juni 1982 hat der Ministerrat der Europäischen Gemeinschaften die Berichtigungskoeffizienten für die einzelnen Dienstorte geändert.

Nach Artikel 23 des Statuts des Lehrpersonals wurden die neuen Berichtigungskoeffizienten mit Wirkung vom 1. Januar 1982 auch auf das Lehrpersonal angewandt.

Nach der jährlichen Anpassung der Gehälter der Beamten der Europäischen Gemeinschaften hat der Verwaltungs- und Finanzausschuß dem Obersten Rat im schriftlichen Verfahren Vorschläge für die Anhebung der Dienstbezüge des Lehrpersonals der Europäischen Schulen und des Gehalts des Vertreters des Obersten Rates unterbreitet. Sofern keine Delegation Einwände erhebt, werden diese Vorschläge am 10. Mai 1983 genehmigt.

b) Interne Kontrolle der Europäischen Schulen

Auf seiner Sitzung vom 10. und 11. Dezember 1981 hat der Oberste Rat beschlossen, entsprechend den Wünschen des Rechnungshofes und des Europäischen Parlaments die Planstelle eines internen Kontrollbeauftragten zu schaffen.

Im schriftlichen Verfahren, das am 1. September 1982 zu einem Ergebnis führte, hat der Oberste Rat Herrn Pierre VYVERMAN zum internen Kontrollbeauftragten der Europäischen Schulen ernannt. Herr VYVERMAN hat seine Tätigkeit am 15. September 1982 aufgenommen. Auftragsgemäß arbeitet er ein Handbuch der Rechnungsverfahren aus. Er hat mit den Beamten des Rechnungshofes Fühlung genommen, um bei seiner Arbeit ihren Ansichten und Wünschen Rechnung tragen zu können.

V. PÄDAGOGISCHE FRAGEN

a) Grundschulreform

Unter dem Vorsitz von Generalinspektor POLLENTIER leistet der Reformausschuß weiterhin große Arbeit, um die mit der Einführung der Reform verbundenen Probleme zu lösen. Auf seinen letzten Sitzungen hat der Oberste Rat bereits wichtige, vom Reformausschuß ausgearbeitete Vorschläge genehmigt, die ihm vom Pädagogischen Ausschuß vorgelegt wurden.

Ich möchte an dieser Stelle dem Reformausschuß und seinem Vorsitzenden, Herrn Generalinspektor POLLENTIER, nochmals herzlich danken.

b) Sekundarschulreform

Der Reformausschuß für die Höhere Schule hat in den letzten Monaten ungeheure Arbeit bewältigt, auf die ich den Obersten Rat hinweisen möchte.

Die Reform des 1., 2., 3., 4. und 5. Schuljahres wurde in die Tat umgesetzt. Im 6. Sekundarschuljahr wird die Reform im kommenden September eingeführt.

Die Einführung der Reform in den oberen Klassen erforderte eine außerordentlich große Vorarbeit. So wird der Reformausschuß dem Obersten Rat im Mai 1983 unterbreiten:

- einen Entwurf der Durchführungsbestimmungen zur Ordnung der Europäischen Abiturprüfung,
- einen Entwurf der Vorschriften für die Versetzung von der 5. in die 6. Klasse,
- ± 25 Lehrpläne und ihre Übersetzungen für die verschiedenen Lehrfächer der Oberstufe.

Sofern der Oberste Rat diesen Vorschlägen zustimmt, kann die Reform im 6. Schuljahr im kommenden September eingeführt werden.

Ferner hat der Reformausschuß einige Lehrpläne für den Ergänzungsunterricht geprüft, die ihm die einzelnen Schulen unterbreitet hatten. Er hat sie zum Teil gebilligt und den Schulen auch Richtlinien für die Ausarbeitung derartiger Lehrpläne erteilt.

gebilligt und den Schulen auch Richtlinien für die Ausarbeitung derartiger Lehrpläne erteilt.

Ich möchte dieses Jahr ganz besonders den Reformausschuß für die Höhere Schule lobend erwähnen, der unter der Leitung seines unermüdlichen Vorsitzenden, Herrn Generalinspektor DETHIER, hervorragende Arbeit leistet; hervorzuheben sind die Anstrengungen, die die Ausschußmitglieder unternommen haben, um ihre schwere Aufgabe zu meistern, ihr unbeugsamer Wille, zu konkreten Ergebnissen zu gelangen, und der kollegiale Geist der Zusammenarbeit, den sie an den Tag legten.

VI. TÄTIGKEIT DER VORBEREITENDEN AUSSCHÜSSE

Der Pädagogische Ausschuß und der Verwaltungs- und Finanzausschuß erfüllen weiterhin ihren schwierigen und wichtigen Auftrag. Sie sind ein wesentliches Element für den reibungslosen Betrieb der Europäischen Schulen. Klammert sich auch jeder der beiden Ausschüsse an den Standpunkt, den er verteidigen muß, so haben sie doch alle beide das Interesse der Institution selbst vor Augen. Es empfiehlt sich, daß jeder der beiden Ausschüsse sich auf seinen eigenen Zuständigkeitsbereich konzentriert, zugleich aber auch den Anliegen des anderen Rechnung trägt. So sollte der Pädagogische Ausschuß die finanziellen Folgen seiner Vorschläge bedenken und der Verwaltungs- und Finanzausschuß die Erfordernisse eines effizienten Unterrichts berücksichtigen.

Die Ausarbeitung der dem Obersten Rat unterbreiteten Vorschläge ist eine große Arbeit, deren Ausmaß von Jahr zu Jahr wächst. Pädagogischer Ausschuß und Verwaltungs- und Finanzausschuß sind die unerläßlichen Helfer, denen der fruchtbare Verlauf der Sitzungen des Obersten Rates zu verdanken ist.

Die Zahl und Bedeutung der A-Punkte der Sitzung des Obersten Rates im Mai 1983 veranschaulichen die wichtige Rolle der vorbereitenden Ausschüsse und den Ernst und die Wirksamkeit ihrer Tätigkeit. Ich glaube, im Namen des ganzen Obersten Rates sprechen zu dürfen, wenn ich den Mitgliedern dieser Gremien an dieser Stelle seinen aufrichtigen Dank für ihre Mitarbeit ausdrücke.

VII. VERSCHIEDENES

a) Pädagogische Zeitschrift

Die Pädagogische Zeitschrift erscheint nach wie vor regelmäßig, für gewöhnlich vier- bis fünfmal jährlich. Ich glaube, daß diese Broschüre den Europäischen Schulen einen echten Dienst erweist. Sie erfüllt die wichtige Aufgabe der Information und bietet den Lehrkräften ein Forum zum Gedankenaustausch.

Im Rahmen ihres Informationsauftrags wird die Pädagogische Zeitschrift in den kommenden Monaten zahlreiche Lehrpläne veröffentlichen, die dem Obersten Rat zur Genehmigung vorgelegt werden.

b) Fachbereichskonferenzen

Dieses Jahr war für die schulübergreifenden Arbeitsgruppen eine Zeit intensiver Tätigkeit. Sie haben sehr viele Sitzungen abgehalten, auf denen wichtige Arbeit für alle Europäischen Schulen geleistet wurde. Sie hatten die schwere Aufgabe, die Überarbeitung der dem Pädagogischen Ausschuß und dem Obersten Rat vorgelegten Lehrpläne vorzubereiten. Sie haben damit zur Durchführung der Reform wesentlich beigetragen. Ich möchte ihnen für ihre

nützliche Arbeit danken, die sie in kurzer Zeit und in gelegentlich schwierigen Umständen durchgeführt haben.

Zum Schluß dieses Berichtes möchte ich - ebenso wie in den vorangegangenen Berichten - all jenen meinen Dank aussprechen, die zum reibungslosen Betrieb der Europäischen Schulen beitragen. Mein Dank richtet sich zunächst an die Kommission der Europäischen Gemeinschaften und ihren Vertreter im Obersten Rat für ihre tatkräftige Unterstützung, die sie den Europäischen Schulen seit ihrer Gründung zuteil werden lassen. Ich danke ihnen auch dafür, daß sie das Sekretariat des Obersten Rates seit vielen Jahren so kräftig unterstützen, indem sie für die Übersetzung und Vervielfältigung der Arbeitsunterlagen sorgen und ihm Sitzungssäle und tüchtige Dolmetscher zur Verfügung stellen.

Mein Dank gilt auch den Direktoren, die die Europäischen Schulen fachkundig und gewissenhaft leiten und fest entschlossen sind, zu der Ausstrahlung der Europäischen Schulen und darüber hinaus zum europäischen Einigungsprozeß beizutragen. Selbstverständlich danke ich auch den Lehrkräften selbst, die tagein, tagaus die Jungen und Mädchen, die die Europäischen Schulen besuchen, bilden und erziehen. Ich weiß, daß sie sich ihrer großen Verantwortung voll bewußt sind und daß sie alles tun, ihren Schülern einen Unterricht zu vermitteln, der den Erfordernissen der Welt, in der sie leben müssen, gerecht wird.

Herzlichen Dank auch den Elternvereinigungen, die ein wichtiges Glied der Schulgemeinschaft sind und auf den verschiedenen Sitzungen einen aufbauenden Geist und einen Willen zur Zusammenarbeit an den Tag legen, die ihnen zur Ehre gereichen. Mein aufrichtigster Dank gilt dem Personalausschuß, der eine wesentliche und oft heikle Aufgabe erfüllt. Er ist ein unersetzliches Bindeglied zwischen den verschiedenen Arbeitsgruppen und Ausschüssen und den Lehrkräften. Er gibt dem Obersten Rat die Wünsche der Kollegen bekannt und verteidigt sie leidenschaftlich und höflich. Schließlich danke ich den Regierungen und ihren Delegationen, die den Europäischen Schulen durch ihre ständige Unterstützung ermöglichen, ihren Bildungsauftrag unter den besten Voraussetzungen zu erfüllen.

M. SCHMIT

EXTRACT FROM THE REPORT OF THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS

On 1 January 1983, there were 11.547 pupils in the European Schools, 189 more than on 1 January 1982. There were marked increases at Brussels I, Brussels II, Culham and Munich. Most of the increase is therefore due to the growth of the newer European Schools. In the European School, Varese and the European School, Mol, the numbers roll continue to decline.

It should be noted that, as was the case last year, the overall increase has only been observed in the secondary section. In the primary section, a fall in the number of pupils, affecting the European Schools in Mol, Varese and Bergen, has been registered. In the kindergarten section, the number of pupils remains steady in all the European Schools.

Figures for the total number of pupils in the European Schools indicate a slight increase of about 2 %. This change in the number on roll is similar to that which has been registered in recent years. Overall figures for all the European Schools do not therefore indicate any problem. However, if the situation in individual schools is examined, there is still cause for concern about the developments in certain European Schools. The Teaching Committee has instructed a Working Party to analyse the situation in each of the Schools and to submit suggestions to it with a view to stemming the current developments in those Schools and language sections where the numbers on roll are continuing to decline.

	Breakdown of pupils by section on 1 January 1983			
	Kindergarten	Primary	Secondary	Total
Luxembourg	288	1002	1258	2548
Brussels I	132	821	1522	2475
Brussels II	124	706	909	1739
Mol	61	256	502	819
Varese	81	431	852	1364
Karlsruhe	75	438	470	983
Bergen	70	214	369	653
Munich	29	170	224	423
Culham	55	220	268	543
	915	4258	6374	11547

Teaching staff on 1 January 1983

Luxembourg	157
Brussels I	181
Brussels II	113
Mol	80
Varese	111
Karlsruhe	75
Bergen	57
Munich	36
Culham	58
	868

There has been a steady increase in the number of holders of the European Baccalaureate. In 1982, 619 pupils sat the examination and 572 of them passed. Since 1959, when the first Baccalaureate session was held, 5400 young people have successfully completed their secondary studies in the European Schools.

Now that I have given these facts and figures, I would like to comment on the main problems currently facing the European Schools.

I. ENLARGEMENT OF THE EUROPEAN SCHOOLS

The Greek section, opened in the Luxembourg and Brussels I European Schools, is continuing to expand in the expected way at the European School, Brussels I. In Luxembourg, however, the number of Greek pupils remains small. I am happy to be able to say that the new section is being integrated smoothly and no particular difficulties have arisen.

I would like to give very warm thanks to the Greek delegation, and especially to the Greek Inspectors, for the constructive and fruitful collaboration they have brought to the European Schools since their country's accession. By their efforts, they are helping the European Schools to benefit from their country's cultural and educational contribution.

II. NEW EUROPEAN SCHOOLS

a) European School, Brussels II

July 1982 was an important date in the life of the European School, Brussels II, since indeed the first set of European Baccalaureate holders left the School. Of the 61 pupils who sat the examination, 60 passed. This is a remarkable result on which I should like to congratulate the Head, the teachers and the pupils. I am pleased to note that the very rapid growth of the European School, Brussels II, which is already the third largest European School in terms of the number of pupils on roll, has gone hand in hand with the development of quality instruction.

b) European School, Munich

The growth of the European School, Munich, opened in November 1977, has speeded up somewhat. There are 423 pupils on roll at present and almost five hundred are expected for the start of the school year in September 1983.

There are now four language sections at the European School, Munich, which when opened operated with two only. I hope that within a reasonable period of time, the Munich School will become a fully complete European School, with five or six language sections.

In July 1984, the first set of pupils from the European School, Munich will sit the European Baccalaureate examinations. This will be an important date for the young School, which hopes to reap the fruits of the endeavours made over a period of six years.

c) European School, Culham

The European School, Culham, opened in September 1978, is continuing to expand very rapidly. Four months after it was started it already had 91 pupils on roll. In January 1980, 1981, 1982 and 1983, its pupils numbered 245, 402, 475 and 543 respectively, and in September 1983 over 600 are expected to be on roll. Although it has grown very quickly and is still doing so, it has been confirmed that even when the School's development has been completed, there will be no more than 650 pupils. These figures are in fact consistent with the forecasts which were made when the School was opened. The European School, Culham, will thus remain a smaller School, with all the advantages and disadvantages which this entails.

In July 1982, pupils from the European School, Culham took part in the European Baccalaureate examinations for the first time. The results were excellent as all eight pupils who sat the examinations passed. I would like to take this opportunity to offer my warmest congratulations to the Head, the teachers and the pupils themselves, who thereby reaped the fruits of their labours.

III. PROBLEMS WITH REGARD TO PREMISES

In the European Schools as a whole, most of the problems with regard to premises have been resolved in recent years or else solutions are about to be found. I refer in this connection to the reports presented by the Heads at the meeting of the Board of Governors in December 1982.

I shall merely mention here the problems of the European School, Karlsruhe, which for several years now has been in urgent and growing need of additional premises. I am alive to the difficult financial situation in all the Member States and I quite understand therefore that it is not easy to find the budgetary resources required for new school buildings. I venture nevertheless to call upon the German delegation to urge the authorities responsible to ensure that the European School, Karlsruhe is given the premises which it needs.

IV. ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL PROBLEMS

a) Regulations for Members of the Teaching Staff

By a Regulation of 21 June 1982, the Council of the European Communities amended the weightings for the various seats.

In accordance with Article 23 of the Regulations for Members of the Teaching Staff, the new weightings were also brought into force for teachers with effect from 1 January 1982.

Following the annual adjustment of the salaries of officials of the European Communities, the Administrative and Financial Committee submitted to the Board of Governors, by means of the written procedure, proposals relating to European School teachers' pay and the salary of the Representative of the Board of Governors.

Unless a delegation raises an objection, these proposals will be approved on 10 Mai 1983.

b) Internal auditing in the European Schools

At its meeting on 10 and 11 December 1981, the Board of Governors decided to establish a post of internal auditor, in response to the wishes of the Court of Auditors and the European Parliament.

By means of a written procedure concluded on 1 September 1982, the Board of Governors appointed Mr Pierre VYVERMAN as Internal Auditor of the European Schools. Mr. VYVERMAN took up his duties on 15 September 1982. As instructed, he is preparing a manual of accounting procedures. He has contacted officials at the Court of Auditors, in order to be able to take their opinions and wishes into account in his work.

V. EDUCATIONAL PROBLEMS

a) Reform of the primary section

The Reform Committee, under the chairmanship of the Inspector General, Mr. POLLENTIER, is continuing with the considerable amount of work involved in resolving the problems which are occurring in implementing the reform. At its latest meetings, the Board of Governors has already approved important proposals submitted to it by the Primary Teaching Committee following preparatory work by the Reform Committee.

I should once again like to express my warm thanks to the Reform Committee and its Chairman, the Inspector General, Mr POLLENTIER.

b) Reform of the secondary section

Over the last few months, the Secondary Reform Committee has accomplished an amazing amount of work, to which I would draw the attention of the Board of Governors.

The reform has already become a reality in the 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th years and is to be introduced into the 6th year classes in September 1983.

The introduction of the reform in the older classes is what has required the exceptionally large amount of preparatory work. This means that the Reform Committee is submitting the following to the May 1983 meeting of the Board of Governors :

- draft Provisions for applying the Regulations for the European Baccalaureate,
- draft regulations for promotion from the 5th to the 6th year,
- approximately 25 syllabuses and their translations concerning the various subjects taught in the two top classes.

If the Board of Governors approves these proposals it will be possible to introduce the reform into the 6th year in September 1983.

In addition, the Reform Committee has examined a number of syllabuses for complementary activities which the various Schools had submitted to it. It has approved a proportion of these syllabuses. It has also given the Schools directives regarding the drawing up of these types of syllabuses.

I should like this year to pay a special tribute to the secondary section Reform Committee and to its indefatigable Chairman, the Inspector General, Mr. DETHIER, for the endeavours which they have made to master the burdensome task placed upon them, for the desire to produce tangible results from which they have never deviated and for the corporate spirit of cooperation which they have shown.

VI. WORK OF THE PREPARATORY COMMITTEES

The Teaching Committee and the Administrative and Financial Committee continue to perform the difficult and important task entrusted to them. They are essential cogs needed for the European Schools to function properly. Each of the two Committees, while paying particular attention to the viewpoint which it must uphold, has the interests of the Institution itself at heart. It is desirable that each of the two Committees should, while paying particular attention to the viewpoint which it must uphold, has the interests of the Institution itself at heart. It is desirable that each of the two Committees should, while placing particular emphasis on its own considerations, at the same time take account of the concerns of the other. This means that it is desirable for the Teaching Committee to consider the financial effects of its proposals, while the Administrative and Financial Committee should take the requirements of effective teaching into account.

The preparation of the proposals submitted to the Board of Governors involves a considerable amount of work which is growing year by year. The Teaching Committee and the Administrative and Financial Committee are essential aids ensuring that meetings of the Board of Governors proceed in a profitable manner.

The number and importance of the "A" items on the agenda for the May 1983 meeting of the Board of Governors provide an illustration of the prime role played by the Preparatory Committees and of the sound and effective nature of their action. I believe I can speak on behalf of the Board of Governors as whole in extending to them warmest thanks for their cooperation.

VII. MISCELLANEOUS

a) Pedagogical Bulletin

The Pedagogical Bulletin still comes out regularly and there are generally four to five issues a year. I believe that this brochure serves a real need in the European Schools, by providing essential information and offering teachers a forum for exchanging views.

As part of its tasks of providing information, the Pedagogical Bulletin is to publish the numerous syllabuses which are being submitted to the Board of Governors for approval, in the next few months.

b) Meetings of the Inter-School Subject Committees

This year has seen a period of particularly intense activity for the Inter-School Subject Committees. They have held a very large number of meetings, during which a great deal of work has been accomplished in the interest of the European Schools as a whole. They have had the burdensome task of preparing the revised syllabuses for submission to the Reform Committee and the Board of Governors. They have thus made a considerable contribution to the implementation of the reforms. I wish to thank them for their efficient work, accomplished in a short space of time in sometimes difficult circumstances.

In concluding this report, I would like, as in my previous reports, to express my gratitude to all those who contribute to the smooth running of the European Schools. I must express my gratitude to the Commission of the European Communities and its representative on the Board of Governors for the support which they have given the European Schools since they were first set up. I also wish to thank them for the effective way in which they have assisted the Board of Governors' Secretariat for many years now, by ensuring that documents are translated and duplicated, by placing rooms at its disposal for meetings and by making first-rate interpreters available. I would like to thank the Heads for the skilful and conscientious way in which they run the European Schools and for their desire to contribute to the influence of the European Schools and beyond them to the development of Europe. Naturally, I also wish to thank the teachers themselves, who day after day teach and educate the young people attending the European Schools. I know that they are aware of their heavy responsibilities and that they spare no efforts in providing their pupils with quality instruction meeting the requirements of the world in which they must take their places. Very cordial thanks go, too, to the Parents' Associations, which are an important cog in the wheel of the school community and which, at various meetings, display a constructive frame of mind and a willingness to cooperate all to their credit. I also wish to express my most sincere thanks to the Staff Committee, which has an important and often delicate task to perform. It forms an irreplaceable link between the various Boards and committees and the teachers. It informs the Board of Governors of its colleagues' wishes and upholds them with zeal and courtesy. Lastly, my thanks go to the governments and their delegations, which provide the European Schools with permanent support and thus enable them to fulfil their educational role under the most favourable conditions.

M. SCHMIT

EXTRAITS DU RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR

Au 1er janvier 1983, les effectifs scolaires s'élevaient à 11.547 élèves, ce qui constitue une augmentation de 189 élèves par rapport au 1er janvier 1982. L'augmentation est sensible à Bruxelles I, à Bruxelles II, à Culham et à Munich. Elle résulte donc surtout du développement des nouvelles Ecoles européennes. A l'Ecole européenne de Varese et à l'Ecole européenne de Mol, la diminution des effectifs se poursuit.

Il convient de remarquer que comme l'année précédente l'augmentation globale des effectifs ne concerne que l'enseignement secondaire. Dans le cycle primaire on a enregistré une régression des effectifs qui touche les Ecoles européennes de Mol, de Varese et de Bergen. A l'école maternelle, le nombre d'élèves est stable pour l'ensemble des Ecoles européennes.

Les chiffres relatifs au nombre total d'élèves des Ecoles européennes laissent apparaître une légère progression de l'ordre de 2 %. Ce mouvement de la population scolaire est proche de celui qui a été enregistré au cours des dernières années. Les chiffres globaux pour l'ensemble des Ecoles européennes ne font donc apparaître aucun problème. Mais si on examine la situation école par école, l'évolution reste préoccupante dans certaines Ecoles européennes. Le Comité pédagogique a chargé un groupe de travail d'analyser la situation école par école et de lui soumettre des suggestions pour enrayer le développement actuel dans les écoles et les sections linguistiques où la régression des effectifs se poursuit.

Répartition des élèves par cycle d'études au 1er janvier 1983

	Maternel	Primaire	Secondaire	Total
Luxembourg	288	1.002	1.258	2.548
Bruxelles I	132	821	1.522	2.475
Bruxelles II	124	706	909	1.739
Mol	61	256	502	819
Varese	81	431	852	1.364
Karlsruhe	75	438	470	983
Bergen	70	214	369	653
Munich	29	170	224	423
Culham	55	220	268	543
	915	4.258	6.374	11.547

Corps enseignant au 1er janvier 1983

Luxembourg	157
Bruxelles I	181
Bruxelles II	113
Mol	80
Varese	111
Karlsruhe	75
Bergen	57
Munich	36
Culham	58
	868

Le nombre des bacheliers des Ecoles européennes a augmenté régulièrement. En 1982, 619 candidats se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat européen : 572 candidats ont été reçus. Depuis 1959, date de la première session du Baccalauréat européen, 5.400 jeunes filles et jeunes gens ont achevé avec succès leurs études secondaires dans les Ecoles européennes.

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

I. ELARGISSEMENT DES ECOLES EUROPEENNES

La section grecque qui a été ouverte dans les Ecoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles I continue à se développer normalement à l'Ecole européenne de Bruxelles I. A Luxembourg cependant les élèves grecs restent peu nombreux. Je suis heureux de pouvoir confirmer que l'intégration de la nouvelle section se fait dans de bonnes conditions et ne pose pas de difficultés particulières.

Je tiens à remercier une nouvelle fois la délégation grecque, et en particulier les Inspecteurs grecs, pour la collaboration constructive et fructueuse qu'ils ont apportée aux Ecoles européennes depuis l'adhésion de leur pays. Par leurs efforts ils contribuent à faire bénéficier les Ecoles européennes de l'apport culturel et pédagogique de leur pays.

II. NOUVELLES ECOLES EUROPEENNES

a) Ecole européenne de Bruxelles II

Le mois de juillet 1982 a été une date importante dans la vie de l'Ecole européenne de Bruxelles II, puisqu'aussi bien la première promotion de bacheliers est sortie de l'école. Sur 61 candidats, 60 ont été reçus. Il s'agit d'un résultat remarquable pour lequel je voudrais féliciter le Directeur, les enseignants et les élèves. Je suis heureux de constater que la croissance très rapide de l'Ecole européenne de Bruxelles II, qui est déjà la troisième Ecole européenne d'après le nombre des élèves, s'est faite de pair avec le développement d'un enseignement de qualité.

b) Ecole européenne de Munich

La croissance de l'Ecole européenne de Munich, créée en novembre 1977, connaît une certaine accélération, L'Ecole compte 423 élèves et pour la rentrée de septembre 1983, près de cinq cents élèves sont attendus.

L'Ecole européenne de Munich, qui lors de son ouverture fonctionnait avec deux sections linguistiques, en compte quatre. J'espère que l'Ecole de Munich deviendra dans un délai raisonnable une Ecole européenne bien étoffée avec cinq ou six sections linguistiques.

En juillet 1984 une première promotion d'élèves de l'Ecole européenne de Munich subira les épreuves du Baccalauréat européen. C'est une date importante pour la jeune école, qui espère à cette occasion recueillir le fruit des efforts entrepris depuis six ans.

c) Ecole européenne de Culham

L'Ecole européenne de Culham, qui a été ouverte en septembre 1978, continue à connaître un développement très rapide.

Après quatre mois de fonctionnement elle comptait déjà 91 élèves.

En janvier 1980, 1981, 1982 et 1983, elle en accueillait respectivement 245, 402, 475, 543 et, pour septembre 1983, elle en attend plus de 600.

Si sa croissance a été et reste très rapide, il se confirme que le nombre d'élèves qu'elle accueillera lorsque son développement sera achevé ne dépassera pas les 650 élèves. Ces chiffres correspondent d'ailleurs aux prévisions faites lors de sa création. L'Ecole européenne de Culham restera donc une école de dimension réduite avec les avantages et les inconvénients que cela comporte.

En juillet 1982 des élèves de l'Ecole européenne de Culham ont participé pour la première fois aux épreuves du Baccalauréat européen. Les résultats ont été excellents, puisque les huit candidats qui se sont présentés ont été reçus. A cette occasion je voudrais adresser mes plus vives félicitations à la Direction, aux professeurs et aux bacheliers eux-mêmes, qui ont cueilli à cette occasion les premiers fruits de leur travail.

III. PROBLEMES DE LOCAUX

Pour l'ensemble des Ecoles européennes, la plupart des problèmes de locaux ont trouvé une solution au cours des dernières années ou sont sur le point d'en trouver une. Je me réfère à cet égard aux rapports présentés par Messieurs les Directeurs lors de la réunion du Conseil supérieur de décembre 1982.

Je me contenterai d'évoquer ici les problèmes de l'Ecole européenne de Karlsruhe, qui a depuis plusieurs années un besoin de locaux supplémentaires urgent et croissant. Je suis conscient de la situation financière difficile de tous les Etats-Membres et je comprends dès lors qu'il n'est pas facile de trouver les moyens budgétaires nécessaires pour de nouvelles constructions scolaires. Je me permets néanmoins de faire appel à la délégation allemande pour qu'elle insiste auprès des autorités responsables pour que l'Ecole européenne de Karlsruhe obtienne les locaux dont elle a besoin.

IV. PROBLEMES ADMINISTRATIFS ET FINANCIERS

a) Statut du personnel enseignant

Par règlement du 21 juin 1982, le Conseil des Ministres des Communautés européennes a modifié les coefficients correcteurs applicables aux différents sièges.

Conformément à l'article 23 du Statut du personnel enseignant, les nouveaux coefficients correcteurs ont été également appliqués aux enseignants avec effet au 1er janvier 1982.

A la suite de l'adaptation annuelle des rémunérations des fonctionnaires des Communautés européennes, le Comité administratif et financier a soumis au Conseil supérieur, par la voie de la procédure écrite, des propositions relatives aux émoluments du personnel enseignant des Ecoles européennes et au traitement du Représentant du Conseil supérieur.

Si aucune délégation ne formule d'objection, ces propositions seront approuvées à la date du 10 mai 1983.

b) Contrôle interne des Ecoles européennes

Au cours de sa réunion des 10 et 11 décembre 1981, le Conseil supérieur a décidé de créer un poste de contrôleur interne, suivant les souhaits exprimés par la Cour des Comptes et le Parlement européen.

Par procédure écrite ayant abouti le 1er septembre 1982, le Conseil supérieur a nommé Monsieur Pierre VYVERMAN comme Contrôleur interne des Ecoles européennes. Monsieur VYVERMAN a pris ses fonctions le 15 septembre 1982. Conformément au mandat reçu, il élabore un manuel des procédures comptables. Il a pris des contacts avec les fonctionnaires de la Cour des Comptes afin de pouvoir tenir compte dans son travail de leurs avis et de leurs souhaits.

V. PROBLEMES PEDAGOGIQUES

a) Réforme de l'école primaire

La Commission de réforme poursuit, sous la présidence de Monsieur l'Inspecteur Général POLLENTIER, un travail considérable pour résoudre les problèmes que pose la mise en application de la réforme.

Le Conseil supérieur a déjà approuvé au cours de ses dernières sessions des propositions importantes qui lui sont soumises par le Comité pédagogique de l'école primaire après travail préparatoire du Comité de réforme.

Je voudrais, une nouvelle fois, remercier chaleureusement le Comité de réforme et son Président, Monsieur l'Inspecteur Général POLLENTIER.

b) Réforme de l'école secondaire

Le Comité de réforme de l'école secondaire a accompli au cours des derniers mois une masse de travail prodigieuse, sur laquelle je voudrais attirer l'attention du Conseil supérieur.

La réforme des 1ère, 2ème, 3ème, 4ème et 5ème années est entrée dans les faits. La réforme de la 6ème année sera introduite dans les classes en septembre prochain.

C'est l'introduction de la réforme dans les classes supérieures qui a exigé un travail préparatoire d'une ampleur exceptionnelle. C'est ainsi que le Comité de réforme soumet au Conseil supérieur de mai 1983 :

- un projet de Règlement d'application pour le Règlement du Baccalauréat européen,
- un projet de dispositions réglementaires relatives au passage de 5ème en 6ème année,

- ± 25 programmes et leurs traductions touchant les différentes matières enseignées dans les deux dernières classes.

Si le Conseil supérieur approuve ces propositions, la réforme pourra être introduite en 6ème année en septembre prochain.

En outre le Comité de réforme a examiné un certain nombre de programmes de cours complémentaires que les différentes Ecoles lui avaient soumis. Il en a approuvé une partie. Il a aussi donné des directives aux Ecoles pour l'élaboration de ce type de programmes.

Je voudrais rendre cette année un hommage tout particulier au Comité de réforme de l'enseignement secondaire et à son infatigable Président, Monsieur l'Inspecteur Général DETHIER, pour les efforts qu'ils ont faits en vue de maîtriser la lourde tâche qui leur était imposée, pour la volonté d'aboutir à des résultats concrets dont ils ne se sont jamais départis et pour l'esprit collégial de collaboration dont ils ont fait preuve.

VI. TRAVAIL DES COMITES DE PREPARATION

Le Comité pédagogique et le Comité administratif et financier poursuivent la mission difficile et importante qui leur a été confiée.

Ils constituent un rouage essentiel nécessaire au bon fonctionnement des Ecoles européennes. Chacun des deux Comités, tout en s'attachant particulièrement au point de vue qu'il doit défendre, a le souci de l'intérêt de l'Institution elle-même. Il est souhaitable que chacun des deux Comités, tout en mettant l'accent sur ses préoccupations propres, tienne compte en même temps des soucis de l'autre. C'est ainsi qu'il est souhaitable que le Comité pédagogique s'inquiète des conséquences financières de ses propositions et que le Comité administratif et financier tienne compte des besoins d'un enseignement efficace.

La préparation des propositions soumises au Conseil supérieur représente un travail considérable qui croît d'année en année. Le Comité pédagogique et le Comité administratif et financier constituent les auxiliaires indispensables au déroulement fructueux des réunions du Conseil supérieur.

Le nombre et l'importance des points A de la réunion du Conseil supérieur de mai 1983 sont une illustration du rôle capital des Comités préparatoires et du sérieux et de l'efficacité de leur action.

Je crois pouvoir interpréter le souhait du Conseil supérieur tout entier, en leur adressant ici de très chaleureux remerciements pour leur collaboration.

VII. PROBLEMES DIVERS

a) Bulletin pédagogique

Le Bulletin pédagogique continue à paraître régulièrement. En général quatre à cinq numéros sont publiés par an. Je crois que cette brochure rend un service réel aux Ecoles européennes, en assurant une fonction d'information indispensable et en offrant aux enseignants une tribune pour échanger leurs vues.

Dans le cadre de sa mission d'information le Bulletin pédagogique sera appelé à publier dans les prochains mois les nombreux programmes qui sont soumis à l'approbation du Conseil supérieur.

b) Réunions des Conseils interscolaires

Cette année a été une période d'activité particulièrement intense pour les Conseils interscolaires. Ceux-ci ont tenu de très nombreuses réunions au cours desquelles un travail important a été accompli dans l'intérêt de l'ensemble des Ecoles européennes. Ils ont eu la lourde tâche de préparer la révision des programmes qui ont été soumis au Comité de réforme et au Conseil supérieur. Ils ont apporté ainsi une contribution appréciable à la mise en application de la réforme. Je tiens à les remercier pour leur travail efficace, accompli en peu de temps dans des conditions parfois difficiles.

Arrivé au terme de ce rapport, je tiens, comme dans mes rapports précédents, à exprimer ma gratitude à tous ceux qui contribuent au bon fonctionnement des Ecoles européennes. Je tiens à exprimer ma gratitude à la Commission des Communautés européennes et à son représentant auprès du Conseil supérieur pour le soutien qu'ils apportent aux Ecoles européennes depuis leur création. Je tiens à les remercier aussi pour l'aide efficace qu'ils apportent depuis de très nombreuses années au Secrétariat du Conseil supérieur, en assurant la traduction des documents et leur reproduction, en mettant à sa disposition des salles pour les réunions et en lui assurant le concours d'interprètes de qualité.

Je voudrais remercier les Directeurs pour la compétence et la conscience professionnelle avec lesquelles ils dirigent les Ecoles européennes et pour leur volonté de contribuer au rayonnement des Ecoles européennes et par delà celles-ci au développement de l'Europe. Je tiens évidemment à remercier les enseignants eux-mêmes qui jour après jour assurent la formation et l'éducation des jeunes gens et des jeunes filles qui fréquentent les Ecoles européennes. Je sais qu'ils sont conscients de leurs grandes responsabilités et qu'ils mettent tout en œuvre pour donner à leurs élèves un enseignement de qualité répondant aux besoins du monde dans lequel ils doivent s'insérer.

Mes remerciements très cordiaux vont aussi aux Associations de parents d'élèves, qui constituent un rouage important de la communauté scolaire et qui font preuve dans les différentes réunions d'un esprit constructif et d'une volonté de collaboration qui les honorent. Je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères au Comité du personnel qui s'acquitte d'une mission importante et souvent délicate. Il constitue un rouage de transmission irremplaçable entre les différents Conseils et Comités et les enseignants. Il fait connaître au Conseil supérieur les vœux des collègues et les défend avec ardeur et courtoisie. Enfin je remercie les gouvernements et leurs délégations qui accordent aux Ecoles européennes un soutien permanent et leur permettent ainsi de s'acquitter de leur mission éducative dans les meilleures conditions.

M. SCHMIT

NEUES AUS DEN SCHULEN NEWS FROM THE SCHOOLS NOUVELLES DES ECOLES EUROPÄISCHE SCHULE MÜNCHEN

THE HAGUE MODEL UNITED NATIONS

The Americans are great believers in the educational value of role-play and simulation exercises, and there are currently over 100 different Model United Nations operating each year in the United States. What is surprising is that there are so few similar ventures elsewhere in the world; of these, The Hague Model United Nations is certainly the best known and most prestigious. It was started by the American School in The Hague 15 years ago and the first session involved about 200 students drawn almost exclusively from American schools in North Europe. This year there were 900 students from 5 continents, of whom 60 % were American, the remainder coming from 58 other countries.

Invitations to MUN are sent out in June of each year, and schools are asked to list, in order of preference, the 30 countries they would like to represent. A draw is held at the end of September and schools are told which country they have been allocated; a subsequent draw is made for those schools wishing for second or further countries. By the end of October all 157 member countries of the UN, from China to the Comoros Islands, are represented.

Each country supplies a delegation, led by an ambassador, with a minimum of 4 and a maximum of 9 delegates, whose first task is to acquire as much information as possible about the history, economy and political viewpoint of their country, and also to learn about current world issues. Our delegate (6 strong - 4 Germans, 1 Dane and 1 British) represented Zambia and we held regular after-school and weekend meetings to prepare ourselves. The delegates wrote letters asking for information to Bonn, London, Brussels, Lusaka and New York; our ambassador visited the Zambian High Commission in London where she was briefed by the Press Officer.

In November we received the list of issues which would be debated (based on the actual issues currently being debated by the UN) and the delegates chose on which committee they would like to work. Altogether there are 9 committees (Disarmament, Decolonisation, Ecology, Economic Development, Human Rights and 4 Political Committees). Having chosen, each delegate now began to work on the particular resolution which they hoped to present to their committee.

So, at the end of January we set off by train for The Hague....

The value of the MUN, both the preparatory period and the week itself, is enormous. It enables pupils of different nationalities and outlooks to meet each other; it teaches them how to present arguments which are probably not their own, and thus to appreciate a wide range of points of view; it shows them how much pupils can do themselves - all the officials from the President to the floor secretaries and security guards are pupils -; it teaches them the value of speaking articulately and forcibly; it gives them a good idea of what the United Nations can, and cannot, do. There are the inevitable disappointments and irritations, but these too can be valuable.

All the Zambian delegation are determined to return to The Hague next year. And what about a "Model European Community" to discuss Danish Fishing Rights or French apples or Italian wine or.....?

James CAMPBELL
School Adviser

Model United Nations er en model at De Forenede Nationer; denne model prøver at inaføre elever fra hele verden (knap 1000 elever) til de inviklede diplomatiske og politiske forviklinger. Selv om moderokkerne kun vare en var der alligevel rigelig tid til at få en ide om hvordan disse travle mennesker arbejder og prøvede på deres lands vegne at lave kompromisser der iden sidste ende var gunstige of fremhavede landets finansielle og verdensomtattende anerkendese.

Vort hold på seks personer repræsenterede den afrikanske stat Zambia. Dette land var blevet os tildelt ved lodtækning i den Haag. Det var første gang i vores skoles historie at den var repræsenteret i dette, så vi havde ingen fortilfalder at sammenligne med, men heldigvis havde vores rådgiver, Itr. Campbell erfaring fra en tidligere skole. Preparations tiden varede flere mønder, for som repræsentant skal man kende alt irge fra landets historiske baggrund til fremtidige planer.

Ved ankomsten var vi indioget hos private familier og allerede dagen efter begynte moderne. Første dag var ostoget af registration og vi tik navneskilte, adgangskort osv, hvorefter det fortsatte med lobbying som jeg vil beskrive som et politisk forarbejde, med propaganda hvor enhver prøver at samle Hertil for sene ideer.

Andendagen var General assembly (G.A.) hvor vi præsenterede vores politiske meninger i den store mødesal. Modsat lobbying som foregik folk eller smågrupper mellem. Var det nu abningstaler, fra talerstolen, for hele til høreskaren.

Der var ialt blevet nedsat 9 komiteer hvor vi hver kunne tilslutte os en og i hver komite blev der diskuteret aktuelle emner. Bette var 3. dagen, og 4 dagen blev der I.G.A. debateret de resolutioner dre dagen før var diskuteret i komiteerne.

Den 5. dag var der kræret en kritesituation så vi fik anledning til at bruge vores diplomatiske formåen. Den optigtede situation var denne gang at Agentinien havde igen sendt tropper ind på Falklandsøerne, hvortil vi skulle førsage at komme med løsninger og forstag.

Efter bare denne ene ugl er jeg sikker på at mange unge mennesker vil funde sig inspireret til at optage et arbejde i diplomatiet, ikke kun i form af et rollespil, men i virkeligheden.

Marianne RUGAARD 6E

The Model United Nations is, as its name implies, a model of the UN in New York. It takes place every year in The Hague, and allows students from all over Europe, Asia and the Americas to get to know the complicated political affairs and diplomatic manoeuvres that take place in the world of politics.

Thanks to our advisor, Mr Campbell, our school was able to attend this year's session, for the first time. He brought with him knowledge from previous schools and guided us smoothly through the 4 months of preparation. During these 4 months we immersed ourselves in our country's (Zambia's) affairs, history and politics as well as economic difficulties. There were even times when we felt more like Zambians than European School students! Zambia, to our surprise, has many hot issues, such as relations with its apartheid neighbour South Africa and its serious economic situation due to the fall in the price of copper. Almost every night was spent searching through newspapers, listening to the 9 o'clock news or looking in books and magazines for articles about Zambia.

The 4 months went amazingly quickly and we were soon, all 6 delegates and our advisor, on a train heading north from München. After 10 hours we arrived ready to apply everything which we had learned.

The week in The Hague was much too short, but even so I learned more about politics and diplomacy than I ever had before. I was in one of the political committees and one of the issues we were discussing was the effectiveness of the International Convention on Women's Rights. I managed to get many countries' support for the Zambian motion which called for a United Nations campaign for Women's Education. I spoke several times in the committee, which was quite an experience. Unfortunately our resolution was blocked but I noticed, to my annoyance, that several of its clauses had been "lifted" by the Pakistani delegate for his resolution. I also gave an interview to the Press to complain about the manner in which the question of Women's Rights had been largely ignored by the MUN.

It was one of the best weeks of my life.

Marianne RUGAARD 6 SE

THE MODEL UNITED NATIONS

Having participated in the 15th Session in The Hague, I feel it is important to evaluate the M.U.N. and its aims.

The purpose of the M.U.N. is to give young people the chance to gain an insight into world politics. The easiest way to achieve this is to simulate a political organisation, and have young people acting as politicians, and representing a different country. That is what M.U.N. is all about: acting as the representative of a country other than one's own, representing it, in all aspects, as well as one possibly can.

This is very difficult, especially if the political views of a country we are to represent differ from our own. However, we learned to adapt, we listened to and tolerated what others had to say: the basis for co-existence. Sometimes it was very aggravating that one's home country was being misrepresented or when a country obviously behaved in uncharacteristic fashion. The French Security Council delegate made the grand gesture of withdrawing from NATO in apparent ignorance of the fact that France is not a member of the organisation.

What made the most impression on me was the fact of how different to each other people are, and consequently of how difficult it is for politicians to find solutions to problems which will be acceptable to the majority. Often resolutions about particular countries were discussed for hours even though the particular countries involved did not agree with them and would never enforce the resolution once it had been passed. This seemed a waste of time and energy.

I also got a general impression as to why things did not happen in the way that, logically, they should do. A lot of time was spent discussing irrelevant details while the main issue was ignored.

Many political views were far too ideological to be put into practice and were therefore useless. I was very frustrated by this, especially when I saw that the good and practical resolutions were often rejected.

It was a challenge for which I was not prepared, but from it I received the motivation and the interest to act for myself in future and not to let others decide for me.

The M.U.N. was a very valuable experience and an honour, as so few people get the chance to participate.

Katrin BRUCHMANN 6D

Für mich war es das erste Mal, daß ich an der Model United Nations in Den Haag teilnehmen konnte. Bevor ich hinfuhr, hatte ich eigentlich keine richtige Vorstellung davon, was mich genau erwarten würde, wir hatten natürlich in unserer Vorbereitungszeit viel davon gesprochen, auch einen Film darüber gesehen, aber wir wußten nicht, wie aufregend es in Wirklichkeit werden würde.

Als wir auf unseren Plätzen für Sambia, das Land, welches wir vertraten, in der Generalversammlung Platz nahmen und anfangen über politische Probleme, waren es nun Apartheid in Südafrika oder Libanon, zu debattieren, erhielt ich zum ersten Mal einen richtigen Eindruck davon, wie es wohl in der UNO wirklich zugeht.

Ich lernte in diesen fünf Tagen mehr von Politik, als jemals zuvor, obwohl ich schon vorher sehr interessiert gewesen war, es ist kaum vorstellbar, wie Jugendliche, gerade so um die 16, 17 Jahre, über Politik diskutierten mit allerhand taktischen Tricks, Politiker hätten es kaum besser machen können.

Ich glaube, daß diese Tage insofern sehr wichtig für mich und für Alle, die zum ersten Mal teilnahmen, waren, da wir lernen mußten, dem Anderen, sei es politischer Gegner oder Gleichgesinnter, aufmerksam zuzuhören und vor allem seine Meinung zu tolerieren. Man mußte sich miteinander auseinandersetzen und einfach versuchen, zu einer Einigung zu kommen. Und ich bin der Meinung, daß es gerade in dieser gespannten Zeit wichtig ist, daß Jugendliche und Kinder aus der ganzen Welt in Kontakt kommen und durch solche Veranstaltungen lernen, friedlich miteinander ins Gespräch zu kommen.

Am aufregendsten war für mich wohl der Tag, an dem sich jeder einzelne Delegierte in seinem Komitee einfand, das er schon vor der MUN-Woche wählen mußte. Es gab insgesamt 10 Komitees, die Gleichen wie auch in der UNO, und ich hatte mich für das Komitee für Dekolonisation entschieden, in dem es für mich sehr interessante Punkte zu besprechen gab. Es ging um Sachen wie : Abzug der südafrikanischen Truppen aus Namibia, Falklandkrise oder Unabhängigkeit für Gibraltar, Puerto Rico und Französisch-Guyana. Natürlich gab es nicht selten großes Geschrei, vor allem wenn sich zwei feste Meinungen gebildet hatten und jeder versuchte, seine eigene besonders deutlich zu machen. Da wir aber einen ganz hervorragenden Vorsitzenden hatten, kehrte die Ruhe meistens schnell wieder ein und wir versuchten, uns in angemessenem Ton friedlich zu einigen.

Was mir besonders zusagte, war die Art, in der wir alle miteinander umgingen. Alle, mit denen ich sprach, waren gut vorbereitet und wußten, was sie erreichen wollten. Auch wenn wir gegensätzlicher Meinung waren, hinderte uns dies auf keinen Fall daran, uns prächtig zu verstehen oder uns zu amüsieren.

Aber jetzt verstand ich zum Beispiel auch erst, warum die UNO eine so lange Zeitdauer benötigt, um eine Fakte zu beenden und um etwas zu erreichen. Es ist kaum zu glauben, wie lange wir mit im Grunde nebensächlichen Dingen unsere Zeit vergeudeten.

Im Komitee verging so mindestens eine Stunde, in der man heftig darüber diskutierte, in welcher Reihenfolge die Punkte, die besprochen werden sollten, abgehandelt würden. Vielleicht mokiert man sich manchmal über die hohen Politiker, die anscheinend nichts zustande bringen, hat man dann aber selbst Interessen zu vertreten, kommt einem erst zu Bewußtsein, wie schwer es ist, alle Standpunkte unter einen Hut zu bringen und Kompromisse zu schließen.

Ich möchte noch einmal zusammenfassend sagen, daß mir die schöne und lockere Atmosphäre, auch innerhalb unserer Delegation, sehr gefallen hat und ich sehr glücklich darüber bin, daß es mir durch unseren Delegationsleiter Mr. Campbell und durch unseren Schuldirektor Herrn Krüger ermöglicht worden ist, als Delegierte an der MUN teilzunehmen !

Tanja GRIMM
5D

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

- M. BROWN : Teacher at the European School Brussels II.
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. MITTLER : Stellvertreter des Direktors für die Grundschule an
der Europäischen Schule Brüssel II
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. 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
Τοπικός Ανταποκριτής
Local Correspondents - Correspondants locaux
Corrispondenti locali - Plaatselijke correspondenten

- LUXEMBOURG : M. G. LAMMENS
BRUXELLES/BRUSSEL I : M. P. BURE
MOL : M. P. PURBRICK et M. W. VOGELEER
VARESE : M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO
KARLSRUHE : M. GERAUELLE et M. D. ISEL
BERGEN : M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN
BRUXELLES/BRUSSEL II : Mr D. BROWN et Mr L. Mac ARDLE
MÜNCHEN : M.M. COOK et Mevr. SCHADL-VASTENBURG
CULHAM : Mr. C. DODDS et Mej. Fr. ZOETHOUT

Ansvarer for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Ο συγγραφέας φέρει την ευθύνη της υπογραφής του

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesignde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.