

SCHOLA EUROPAEA



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

SCHOLA EUROPAEA

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

N° 97

IV - 1987

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 - ΓΕΠΙΕΧΟΜΕΝΑ
INDEX - SUMARIO - SOMMAIRE - INDICE - INHOUD - SUMÁRIO**

IN MEMORIAM : DERRICK HURD	5
PERSPEKTIVEN EINER HUMANEN SCHULE DER ZUKUNFT (P. Schmidt - Walther - Karlsruhe)	7
PER FAVORE, SCRIVERE DEI LIBRI MISCHIATI (P. Sacchi - Varese)	15
La joie d'écrire un livre aux choix multiples (P. Sacchi - Varese)	18
THE DEVELOPMENT OF THE COUNSELLING CENTRE AND TEAM AT BRUSSELS I (P. Kinsler and I. Derivière - Brussels I)	21
Le développement du Centre de guidance à Bruxelles I (P. Kinsler et I. Derivière - Bruxelles I)	25
A SENSE OF DIRECTION (The primary Deputy Headmasters)	30
Une voie à suivre (Les Adjoints des Directeurs du primaire)	34
REMARQUES AU SUJET DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE ET DE LA RELIGION (J.F. Duvernoy - Bruxelles II)	38
GEDANKEN NACH EINEM BESUCH DER KZ - GEDENKSTÄTTE STRUTHOF IN ELSAß (P. Schmidt - Walther - Karlsruhe)	41
THE EUROPEAN IDEA - L'IDEE EUROPEENNE - DIE IDEE EUROPA (W. Böhme - Culham)	44
L'ENTRETIEN (J.P. Godfroy - Karlsruhe)	48
QUAND L'ABSTRAIT DEVIENT CONCRET : TRAVAILLONS DANS LE PLAN I (P. Nijns - Mol)	52
THE ARTS IN EDUCATION (Teachers of Music and Art - Brussels I)	60
IMMEDIATE PERTINENCE OF MULTILINGUAL PROFICIENCY IN EUROPEAN SCHOOLS (J. Kohls Brüssel I)	62
SPRACHE UND SOZIALISATION IN VERBINDUNG MIT DER NOVELLE (P. Schmidt - Walther - Karlsruhe)	67
USING CALCULATORS IN THE OBSERVATION PERIOD (D. Townsend - Brussels II)	72
LADY K. (J.P. Godfroy - Karlsruhe)	74
A SENSE OF DIRECTION : COMMENT (C. Hannaford - Culham)	75
REISEN - JA BITTE, ABER MIT VERSTAND ! (P. Schmidt - Walther - Karlsruhe)	79
LA LANGUE II (J.P. Godfroy - Karlsruhe)	83
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (25. und 26. November 1986)	
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (25 and 26 November 1986)	
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (25 et 26 novembre 1986)	
Ernennung von drei Mitgliedern der Inspektionsausschüsse	
Appointment of three members of the Boards of Inspectors	
Nomination de trois membres des Conseils d'inspection	

Einrichtung von Förderkursen an den Europäischen Schulen	III
Organization of remedial teaching courses in the European Schools	IV
Organisation des cours de rattrapage dans les Ecoles européennes	V
Bericht über die Funktionsweise von EUROMATH	VII
Report on the working of EUROMATH	VIII
Rapport sur le fonctionnement d'EUROMATH	IX
Benotung in den Sportdisziplinen	XI
Marking of sports activities	XII
Notation dans les disciplines sportives	XIII
Mandate der Direktoren	XV
Terms of office for heads	XVI
Mandats des Directeurs	XVII
SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE (26., 28. und 29. Januar 1987)	85
MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (26, 28 and 29 January 1987)	85
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (26, 28 et 29 janvier 1987)	85
BERICHT DES VORSITZENDEN DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DER SEKUNDARBEREICH ÜBER DAS SCHULJAHR 1985-'86	97
REPORT BY THE CHAIRMAN OF THE BOARD OF INSPECTORS (SECONDARY) FOR THE 1985-1986 SCHOOL YEAR	103
RAPPORT DU PRESIDENT DU CONSEIL D'INSPECTION DU CYCLE SECONDAIRE POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1985-'86	109
BERICHT DES VORSITZENDEN DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DIE GRUNDSCHULE UND DER KINDERGARTEN FÜR DAS SCHULJAHR 1985-1986	115
REPORT BY THE CHAIRMAN OF THE BOARD OF INSPECTORS (NURSERY AND PRIMARY SECTIONS) FOR THE 1985-1986 SCHOOL YEAR	120
RAPPORT DU PRESIDENT DU CONSEIL D'INSPECTION DES CYCLES PRIMAIRE ET MATERNEL (ENSEIGNEMENT FONDA- MENTAL) POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1985-1986	125
FORMATION CONTINUEE AU PRIMAIRE	
– Verslag van de stage wiskunde van de Nederlandstalige groep op 29, 30 en 31 oktober 1986 aan de Europese School van Mol.	130
– Stage de mathématique du 29 au 31 octobre 1986 à l'Ecole européenne de Mol.	143
– Stage de pédagogie générale du 7 au 10 juillet 1986 à l'Ecole européenne de Karlsruhe.	152
PERSONALIA	
Derrick Hurd (M. Comely - London)	158

IN MEMORIAM :
DERRICK GUY EDMUND HURD,
22nd JUNE 1928 - 14th DECEMBER 1986



Derrick Hurd had been fighting his illness with great courage before he passed away on 14th December 1986.

In October 1985, his illness prevented him for the first time from attending the Comité Pédagogique. In January 1986, the death of one of the 7th Year pupils was a serious blow to him; since that moment, Death must have cast its shadow over his life. From February to December 1986, there was a long and brave struggle with ups and downs and with a short recovery four weeks before the Baccalaureate Proclamation.

Derrick enjoyed this Proclamation ceremony very much; it was as if he realised that this would be his last one.

I still remember him expressing his feelings of relief, satisfaction and profound gratitude for the help he received from pupils, parents and staff.

The day after the Proclamation, he had to stay in bed and could not meet the teachers in the Staffroom to wish them a well deserved holiday. He called in Ole (Sørensen) and myself and this was the first time that he showed some difficulty in controlling his fears. His last long fight had begun.

Derrick Hurd was a remarkable man; he had a genuine interest in children and in their education. He was convinced that good education had to be based on a sound moral basis. Hence, his interest in the teaching of Religion and Ethics for which he felt particularly responsible. Derrick had many more qualities but, to me, it is clear that tolerance, patience and readiness to listen to people were the qualities for which he will always be remembered.

Derrick also had an open mind with regard to new developments in teaching, although he may have had his doubts about modern technology. At heart he was very much a man of tradition.

He knew that rules had to be observed but he was also the first to compromise and to take account of individual wishes.

The constant awareness that his life expectancy was limited made him enjoy each minute of his Headship and it was obvious to everyone who met him that his last years were guided by that "inner light" that is so dear to all members of the Society of Friends.

Derrick, you have been a beacon for many of us and we all owe you our thanks for the wonderful example you set us.

J. DESCAMPS
(Culham)

PERSPEKTIVEN EINER HUMANEN SCHULE DER ZUKUNFT

1. Ist es wirklich das Jahrhundert des Kindes geworden ?

Alle erzieherischen Bemühungen sollten, so Ellen Key an der Wende zu unserem Jahrhundert, fortan auf unsere Kinder und deren gesicherte Zukunft gerichtet sein. Es sollte, so die Utopie dieser mutigen Reform-pädagogin aus Schweden, sogar ein erklärtes 'Jahrhundert des Kindes' werden. Wir wissen es heute anders. Leider wurde es eine historische Phase der verheerendsten Kriege und Pogrome, der unüberbietbaren Menschenvernichtung im Holocaust, wobei die Verantwortlichen nur bedingt zur Rechenschaft gezogen wurden und die Gesellschaftssysteme - und dies wiegt schwerer - die dies hervorbrachten, im wesentlichen unangetastet blieben. Deshalb müssen heute, wenn das Schlimmste verhindert werden soll, alle Bemühungen und Bestrebungen abzielen auf die Verwirklichung einer humanen Schule als dem vordringlichsten Leitziel. Die 'Erziehung nach Auschwitz' darf im Sinne Adornos nie mehr, auch nicht in ihren *formalen* Strukturen, zurückfallen in obrigkeitsstaatliche Besserwisserie oder - was heute sich schon schemenhaft abzeichnet - in technologisch verabreichtes Herrschaftswissen ohne Ethos, Selbstkritik und humanen Sinn. Nicht unverstänglich sind angesichts unserer schulpolitischer Dauerkrisen deshalb auch die Konzeptionen aus der Dritten Welt, die doch immer drängender die Entschulung der Gesellschaft fordern. Das Leitmotiv Ivan Illichs, die Parole "Schulen helfen nicht", wird uns Mitteleuropäern in seiner tieferen Bedeutung auch langsam bewußt : im weitesten Sinn müßte Leben und Lernen, Theorie und Praxis wieder auf eine gemeinsame Ebene gehoben werden. Das Kind ist keine programmierbare Lernmaschine, Pädagogik kein Nürnberger Trichter. Wenn dies heutigen Schulverwaltern nicht so fremd geworden wäre, könnte man diese Erkenntnis als Binsenweisheit abbuchen. Gerade aus der skandalösen Praxis des borniert standardisierten Lernens heraus muß die Schule der Zukunft, den kafkaesken Bürokraten einmal entwunden, das Individuum wieder in die *Mitt* aller Lernprozesse stellen. Immerhin : in der Verfassung ist dies ja fest geschriebene Realität. Anzusetzen wäre am Erzieherischen, nicht fortgesetzt in verwaltungspraktischer Verfeinerung. Der individuelle Aspekt muß in einer demokratischen und humanen Gesellschaft von morgen *vor* den allgemeinen Ansprüchen rangieren, so sehr diese in einer vernetzten Gesellschaft auch ihre Berechtigung haben. Wirtschaft, Staat, Gesellschaft, Gewerkschaften und Kirchen haben ihre je legitimen Funktionen, nicht jedoch ein vereinnahmendes Vorrecht über das Individuum, das durch das Grundgesetz in seinen Rechten geschützt ist.

Sicher können und werden sich die politischen Fossilien aus den national Dunstkreisen der Vergangenheit wohl schwerlich mit diesen Ideen abfinden oder gar anfreunden. Eine immer wachere und interessenpolitisch mündig gewordene Bevölkerung jedoch wird ihnen immer entschiedener entgegenzutreten, indem sie eines Tages die berechtigten und nötigen schulpolitischen Veränderungen demo-

kratisch erzwingt. Denn ganzheitlich muß die Pädagogik der Zukunft auch im staatlichen Schulsystem werden; Wissen und Kenntniss werden dabei keinesfalls geringer veranschlagt werden als heute; doch muß endlich ein ethisches Fundament hinzutreten und Realität werden, eine Wertnorm als Basis, die mehr ist als die wolkige Quintessenz von Politikerphrasen, abgeschmackten Sonntagsreden von Leuten, die hinter dem Rücken der Bevölkerung ihren Korruptionsgeschäften nachgehen und - ganz wesentlich - mehr auch ist als ein Schmiermittel für das Verwertungsinteresse an ausgebildeter Arbeitskraft ! Auch wissen die Jugendlichen durchaus selbst, was echte Leitbilder sind oder zumindest sein könnten : man muß sie nur ihren Weg auch suchen lassen. Nicht alles und jedes muß ihnen von durchgeplanten Hierarchien löffelweise bis zur Unmündigkeit verabreicht werden. Und schließlich sollte eines nicht unterschlagen werden : kritische Reflexion, gepaart mit mehr Sensibilität für Mensch und Natur, ist wieder angezeigt, heute mehr denn je ! Wo die Welt komplex und in sich verschränkt geworden ist, muß der Staatsbürger auch kritischer auf diese Verhältnisse reagieren - auf die vielfältigen Techniken von Verführbarkeit, Interessenssteuerung und Manipulation, die demokratischer Selbstbestimmung diametral gegenüberstehen.

2. Kindliche Kreativität, ästhetische Erziehung und "Verwertbarkeit"

Kinder- und Jugendkultur muß und will sich nicht nur an der oft verbrauchten Welt der Erwachsenen orientieren. Vielleicht ist es wieder einmal an der Zeit, die angeblich so perfekt planenden und rational handelnden Erwachsenen, die in verantwortlichen Positionen sitzen, daran zu erinnern, daß die kindliche Logik sich erheblich von ihrer eigenen planquadratischen Arroganz unterscheidet ! Kinder wollen spielen; das Spiel ist ihre noch "unreife" Vorwegnahme ihrer späteren Lebenspraxis. Weil von Älteren dies oft nicht verstanden wird, kam auch die Rede auf vom "verspielten Kind", das den Leistungsanforderungen nicht gewachsen sei. Ein Kind ist aber nicht leistungsbereit in dem Sinne, wie dies Erwachsene verstehen; es reagiert spontan, entwickelt seinen ganz ursprünglichen, unerwarteten Lernrhythmus, den der 45-Minuten-Takt des staatlichen Schulsystems nur abwürgt. Auch das spontane Abbilden eigener Bedürfnisse, das Ausleben altersgemäßer Antriebe, die Verwirklichung der jeweils mühsam errungenen, noch vorläufigen Identität : all dies ist ein legitimes Recht von Jugendlichen, dem die Schulen aktiv entgegengehen müssen - in ihren Inhalten wie Ihrer Didaktik und Methodik.

Von einer ästhetischen Erziehung des Menschen hat schon Schiller in kühnen Entwürfen geträumt und sie uns als utopische, uneingelöste Hypothek hinterlassen. Kreatives Lernen im Umfeld pädagogischer Aktionen und Projekte könnte heute vielleicht dazu beitragen, eine neue Schule am Horizont in Umrissen sichtbar zu machen. Nicht nur Kunst und Musik, Gartenpflege und Handarbeit wären dazu als Fächer aus der vernachlässigten Nische pädagogischer Relikte zu holen. Wie bedeutsam wäre es auch, zunächst einmal den tief in uns sitzenden, wahrlich schizophrenen Dualismus von Natur- und Geisteswissenschaften endgültig ad acta zu legen, der noch immer auch in den Köpfen von Schulverwaltern spukt und heute im Zeitalter perfektionierter Computerprogramme sogar wieder fröhliche Urständ feiert. Doch wären auch mancherlei schulinterne Mängel zu beseitigen. Das ästhetische Feld könnte mit dem sozialpolitischen Ansatz in Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zusammengehen, zu epochalen Projekteinheiten zeitweilig verbunden werden. Dasselbe gilt für die Naturwissenschaften und die Sprachen, gilt für die theoretischen und praktischen Fächer in Berufsschulen, gilt für die universitären Zweige. Wenn dem einzelnen Lehrer und

Schüler genügend Freiräume und autonome Entscheidungskompetenz zuerkannt werden, dann werden sie auch das entsprechende Selbstbewußtsein und Selbstverständnis entwickeln, um ihre je autonomen Lernprozesse gemeinsam zu planen und durchzuführen. Was gibt es - allerdings zumeist *außerhalb* des genormten Schulsystems - nicht alles schon für erstaunliche Konzepte in Industriekultur und Museumspädagogik, in Film- und Theaterarbeit, auf dem Feld von Schüler- und Kinderzeitung, in didaktisch motivierten Ausstellungen, der Medienwerkstatt, einer freizeitintegrierenden Spielstadt, ja einer Kinderakademie, wie sie die Pädagogische Aktion außerhalb des tradierten Schulbetriebs schon praktiziert ! Die Beispiele sind Legion. Selbst arbeitslose und berufsverbotene Lehrer haben mancherorts schon aus ihrer sozialen Not eine ebensolche Tugend gemacht und Broschüren für Kinder herausgegeben und pädagogisch sinnvolle Freizeitinitiativen gestartet. Es geht im Grunde hier auch gar nicht um die Zahl, auch nicht um die Vielfalt, den Erfindungsreichtum im einzelnen, sondern um die Frage : wird dies alles denn ernsthaft von den jeweils Verantwortlichen gewünscht; sehen eben diese Verantwortlichen ein, daß unsere Gesellschaft und damit auch die Schule heute uniformer, ärmer, unfreier und kinderunfreundlicher geworden ist und damit auch von Grund auf verändert werden muß ?.

3. Durch Zusammenarbeit lernen, wie man lernt

Alle diese Vorschläge sind nicht neu, doch leider weithin immer noch uneingelöst. Das staatliche Schulsystem, so muß man deshalb annehmen, soll nicht angetastet werden in seinen Grundelementen, soll Leistungsschule mit gestuften Zuteilungschancen bleiben. Das Wort von der "Chancengleichheit", das einer demokratischen Gesellschaft eigentlich gut zu Gesicht stünde, ist zur Farce geworden, zum "toten Hund" verblichener schulpolitischer Auseinandersetzungen. Und wer hier polemisch einzuwerfen gedenkt, die gemachten Vorschläge seien utopisches Wolkenkuckucksheim, dem kann man nur scharfzüngig erwidern : dann wird es erst recht höchste Zeit, den Denkblockaden der Verursacher sowie der implizit eingestandenen Misere vehement abzuweichen. Wenn Produktion und Distribution in dieser Gesellschaft arbeitsteilig verschränkt sind, dann muß auch die Schule eben diese verwobenen Strukturen in ihren Denksätzen und Handlungsmodellen kritisch wieder spiegeln. Fächerübergreifende Bereitschaft zur Kooperation wird für Lehrer wie Schüler immer deutlicher zur Nagelprobe ihres Verständnisses der modernen Wirklichkeit. Geradezu aberwitzig mutet daher die verordnete Aufsplitterung der Lernvorgänge in studententabulatorische Kleinsequenzen von je 45 Minuten an, wobei in der Regel kein Lehrer weiß und auch nicht wissen kann, was der andere tut. Absprachen in Parallelklassen sind hier allenfalls zufallsbedingte Verbesserung. Diese absonderliche Zerstückelung muß aufgehoben werden durch ein fundiert geplantes Projektlernen, das Theorie und Praxis wieder miteinander verbindet, offen ist für allerlei Fragestellungen und Lernwillen und Motivation ganz neu zu entfachen imstande wäre. Das einzelne Fach müßte dabei keinesfalls sein ihm typisches Gepräge verlieren. Auch hierzu ist schon so viel geschrieben und so wenig berücksichtigt und verwirklicht worden !

Die Freinet-Pädagogik, in Deutschland nach 1945 nie recht heimisch geworden, geht hier mit bestem Beispiel voran, auch wenn man sie nicht zur verbindlichen Richtschnur jedweder Erziehungsmethoden stilisieren will. Doch weiß man immerhin heute schon eins : daß es kein allgemeinverbindliches pädagogisches Rezept gibt, nach dem Kinder optimal zu erziehen sind. Für jene Pädagogik, die in den zwanziger Jahren entwickelt wurde, ist die Schule kein ghettoartiger Schonraum fern ab vom Treiben der Konkurrenzgesellschaft. Hier arbeiten alle

zusammen, Lehrende verstehen sich auch als Lernende und umgekehrt, die Schüler verwalten sich selbst und planen ihren Unterricht mit ihren Mentoren, die Freunde sind. Keiner patronisiert die anderen, der demokratische Wille wird in die Tat umgesetzt, Demokratie nicht sozialkundlich-theoretisch von oben her verabreicht. Das Klassenzimmer ist Atelier für Kunst, Werkraum für Druckvorlagen, Debattierzimmer und Theaterforum - kurzum: gebrauchswertorientierter Lernort des täglichen Lebens. Es gibt also diese bewährten Kooperationsformen bereits. Warum nehmen die Verantwortlichen dies nicht ernsthaft zur Kenntnis? Es gibt auch die Waldorf-Pädagogik, es gibt die Tvind-Schule in Dänemark, die Montessori-Schulen. Keine ist freilich der Weisheit letzter Schluß, der von ihnen auch nicht beansprucht wird, eher schon vom staatlichen Schulsystem, das sich part nicht strukturell ändern will. Von all diesen Modellen können wir nur lernen, können Aspekte verwirklichen und umsetzen im Hinblick auf einen Abbau des ritualisierten Lernens für die Zeugnisse. Wäre nicht auch die Team-Kleingruppen-Erziehung eine ganz wesentliche Bereicherung für ein zukünftiges Lernen in demokratisch strukturierten Schulen, wie dies von der GEW schon seit Jahrzehnten gefordert wird? Und kann diese integrierte Lernwelt Schule, wenn sie die integrierten Funktionen der modernen Gesellschaft angemessen begreifen und vermitteln will, nicht auch polytechnischen Unterricht der DDR Gewinn ziehen; nicht auch von den je unterschiedlichen Gesamtschulsystemen des Verbündeten jenseits des Atlantiks oder des Kanals; könnte man nicht auf ernsthaft die Schulmodelle in Schweden, Norwegen und Dänemark in die Debatte einbringen, des weiteren die Konzepte einer völlig anders gelagerten, doch sehr sinnvollen und zukunftsweisenden Theorievielfalt in den Ländern der Dritten Welt?

Überhaupt, diese Vorstellungen von Schule sind noch lange nicht vom Ti auch wenn angesichts schlimmerer gesellschaftlicher Krisen heute ihre Dringlichkeit nicht so stark empfunden wird. Beide erfordern jedoch, wie man sie ernstlich will, eine erheblich bessere personelle und materielle Ausstattung, als dies Finanzminister genehmigen wollen. Wenn die Schule der Zukunft mehr sein will als ein Relikt, dann muß sie sich auch formal wie inhaltlich den neuen Gegebenheiten annähern, mehr noch: sie muß nicht nur adaptiv hinterherhinken, um zu reparieren, sondern deren Bedingungen reflektieren, Schülern alternative Denkmotive anbieten und auf deren permanente Veränderung hinarbeiten. Auch der status quo im Jahre 1986 ist nicht ewig.

Die Veränderbarkeit der Gesellschaft wird erhellt gerade durch die hochgewertete Floskel von der "Mobilität", die aus dem systemkonservativen Lager allorts gefordert wird. Wir fügen hinzu: auch die Gesellschaftsstrukturen selbst müssen so mobil sein und werden, um sich den verändernden Bedürfnissen der heute lebenden jungen Menschen, den Erwachsenen von morgen, anzupassen. Diese haben ein ureigenes Recht, die Welt von heute nach ihren Vorstellungen mitzugestalten, ja auch selbst zu gestalten. Diese Chance muß ihnen zugestanden werden! Und diejenigen, die diese Welt so hinterlassen haben oder werden, wie sie ist, haben kein verbrieftes Vorrecht, sie endgültig so festzuschreiben, wie sie heute "nun einmal" ist.

Aus diesen Blickwinkel wird es verständlich, wenn auch Erziehung und Schule, Unterricht und Pädagogik stets sachbezogen und gesellschaftspolitisch zugleich sind. Die Trennung von sachlich-fachlichem Lernen und politisch gesellschaftlicher Verwertung ist schizophoren und darf als überholt, ja ideologisch bezeichnet werden. Wenn diese Brücke als natürlich empfunden und von Lehrern wie Schülern angstfrei betreten werden kann, dann nimmt das Lernen sogar einen utopischen Bezug zu konkreter Wirklichkeit an: die Schule regt an zu Denkmodellen, die über den öden Gegenwartszustand hinausreichen, diesen zumindest im Kopfe schon transformiert. Der Lernort Schule wird somit zum Schnittpunkt der

neuen Ideen der erwachsenen und verantwortlichen Generation von morgen, ist nicht nur selbstgenügsam nachvorziehende, nachahmende Einrichtung vorfabrizierter Ergebnisse, die wieder zugeben sind. Die vielseitige Ausbildung - wie sie heute durchaus auch angeboten wird - muß sich indes noch verschränken, erweitern, methodisch der jeweils vorhandenen Situation annähern - muß sich vor allem und zuvörderst aber entbürokratisieren! Lehrende und Lernende sind in Zukunft die zentralen Entscheidungsträger von Erziehung und Unterricht, nicht unterworfen den sachfremden Regelsystemen und roboterartigen Leistungsvergleichen einer universalen Zensurmaschinerie, die dehumanisierende Tendenzen hat. Auch hier ist nichts gegen *Leistung* gesagt; es geht vielmehr um deren Formen und Inhalte. Open education, von den angelsächsischen Ländern mit mehr Glück - doch wenig Geld! - schon lange praktizieren öffnet sich auch thematisch und betrachtet schließlich die ganze Welt an im Sinne Vesters - vernetzte Systeme mit wechselseitigen Abhängigkeiten. Diese Eine-Welt-Pädagogik, im Tvind-Modell ansatzweise bereits vorweggenommen, ist heute schon im Entstehen. Vieles gärt und manches kommt zum Durchbruch außerhalb Europas. Wir erkennen dies nicht, wenn wir unsere eurozentristischen Linsen nicht schärferstellen oder einmal die Blickrichtungen ändern. Wir müßten unbefangener hinausschauen in die Zweite, vor allem aber auch die Dritte Welt und ein neues, sensibleres Verständnis gewinnen für das Lernen unter ungleich schwereren Bedingungen. Hier hat Schule und Lernen einen ganz anderen Sinn, dessen Qualität wir langsam verstehen, von der wir lernen könnten. Pädagogen wie Freire, Illich und Nyerere haben ihre Erziehungskonzepte des innovativen Lernens mit der gesellschaftlichen Strukturveränderung ihrer Länder verknüpft. Haben wir einen guten oder bösen Grund, diese Modelle zu negieren? Sollten sie uns nicht Impuls und Anregung sein, vielleicht sogar hier und dort Richtschnur für unsere eigenen, anstehenden Veränderungen in Schule und Gesellschaft?

4. Auch der Lehrer wird zum Lernenden

Die humane Schule der Zukunft, wenn wir sie wollen, stellt vielerlei Spiel-Räume für pädagogisches Entfalten bereit - und dies im doppelten Sinn des Begriffs. Der Lehrer tritt als Unterrichtender nicht ab, nur etwas zurück, der Schüler hingegen als Lernender und Agierender in den Vordergrund. Freilich bleibt die letzte Verantwortung bei dem, der dazu ausgebildet ist. Der eigentliche Stein des Anstoßes heute, die bipolare und starre Rollenzuweisung des stets unverdrossen Lehrenden einerseits und immerfort verdrossen Lernenden andererseits wird dann aufgelöst und übergeführt in echte Autorität, die auf menschlichem und persönlichem Respekt beruht. Der dann nicht mehr von oben und außen bevormundete, arbeit entlastete Lehrer ist viel freier, kann phantasievoller seinen vielfältigen Aufgaben nachkommen, die seinen interessanten Beruf dann erst recht zum lebenslangen Lernfeld machen. Er braucht auch keine Angst mehr zu haben, frei seine Meinung, auch seine Gesellschaftskritik vorzutragen schließlich weiß er - idealiter - als verantwortungsbewußter Lehrer, daß man am wenigsten überzeugt, wenn man seine Schüler trickreich manipulieren gar ideologisch überrennen will.

Doch dahin ist der Weg noch weit - und nicht alle Kollegen werden diesen Weg zu gehen bereit sein. Viel zu viel findet sich heute zum einen schon resignatives Schulterzucken, zum anderen ausufernder Freizeitkonsum um jeden Preis. Nicht alles, was in der Öffentlichkeit an Vorurteilen über Lehrer herumgeistert, ist Vorurteil! Dies sollte man selbstkritisch nicht vergessen. Vielerlei gilt es - wenn ich dies für den eigenen "Berufsstand" sagen darf - hier noch an Vorbildarbeit zu leisten. Rechthaberei und fortwährendes Redenwollen machen den Lehrer nicht beliebter.

Auch ein Hang zum minimalen Kraftaufwand, geringem Zusatzengagement bei gelegentlich maximaler Repräsentationswirkung sollte in unserer Berufsgruppe entschieden abgebaut werden ! Doch dies ist nur die eine, subjektive Seite der Medaille.

Im gesellschaftlichen Bereich sind die staatlichen "Organe", sofern sie dies denn sind, jetzt am Zuge. Die Arbeitszeitverkürzung, von den Verbänden seit 15 Jahren mit Nachdruck eingefordert, ist dringend geboten. Gehetzte und überlastete Lehrer haben weder Lust noch Zeit, sich auf vielleicht schulgeschädigte, verhaltensgestörte Kinder geduldig einzulassen, gar Sonderaufgaben zu übernehmen oder außerplanmäßige Initiativen zu starten. Auch die Ausbildung an Universität und im Seminar müßte längst auf den gemeinsamen Boden von Theorie und organisch verbundener Praxis gestellt werden. Auch hierzu sind die theoretischen Entwürfe in inflationärer Zahl vorhanden, man müßte nur beginnen. Neben der Lehrerausbildung selbst, die verschiedene landes- wie schulartspezifische Mängel aufweist, wäre eine fundierte, kontinuierliche, aktuell-kritische und methodensensible Fortbildung der Lehrer erforderlich, die Verkrustungen schon im Entstehen auflöst. Gruppendynamik, Fallbeispiele, exemplarisch-transferierendes Lernen : all dies müßte in Fortbildungen auf die Tagesordnung gesetzt werden. Pädagogisch-psychologische wie fachspezifische Fragen sollten hier immerfort vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung kritisch und mutig beleuchtet werden; neue Tendenzen des technischen Fortschritts so selbstbewußt einbezogen werden wie diejenigen in Kunst- und Gesellschaftstheorie. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied zur Lernschule von heute, die nur schwerfällig und unzureichend die Wirklichkeit vermittelt.

5. Die Schule steht nicht alleine da

Wenn man heraus aus der skizzierten Enklave will, so findet man durchaus Verbündete oder solche, die dies werden könnten. Eine völlig neuartige und innovative Kooperation müßte mit den Eltern der Kinder angestrebt werden. Zusammenarbeit von Eltern und Schule bedeutet dabei nicht, daß einige wenige in der Schule ihre eigenen Interessen durchsetzen. Die anzustrebende Gemeinsamkeit müßte vielmehr auf Vertrauen beruhen; der Elternbeirat wäre dann auch kein Wurmfortsatz des schulischen Lebens, den man hin und wieder zu belanglosen Fragen konsultiert. Die Zusammenarbeit liefe auf einen regen Erfahrungsaustausch, eine inhaltlich-formale Teilhabe der Eltern an schulischen Veranstaltungen, auch bei der Lösung von Konflikten hinaus. Auch hier könnte man vieles von der Waldorfpädagogik lernen. Doch auch zu Psychologen, Schulberatern und Kinderärzten vor Ort sollten die Kontakte sich nicht einzig darauf beschränken, im Krisenfall Feuerwehr zu spielen. Auch die Lehrerverbände sind angesprochen; ihre oftmals ängstliche Verteidigung angestammter Vorrechte und Mitglieder-Bastionen ist nicht immer hilfreich.

Die Fragen und Probleme sind heute zu komplex geworden, als daß der einzelne, der isolierte Bürger, der Lehrer, der Schüler, die Eltern, allen eine angemessene Antwort geben könnten. Dies trifft gerade auch auf die sogenannten "Randbereiche" der Schule zu, die aber immer mehr in den schulischen Alltag einrücken. Die Pädagogik mit verhaltens Jugendlichen, die Arbeit mit Behinderten, die Integration der Ausländer, neuerdings auch der Asylanten : alle diese Bereiche kann die Schulhierarchie nicht einfach übergehen oder anderen Kompetenzbereichen zuschieben. Wir alle müßten uns in Schule und Unterricht diesen Fragen öffnen. Auch kann in vielen Schulen die Drogenproblematik kaum mehr totgeschwiegen werden. Und schließlich ist das um sich greifende Schulversagen - aus welchen Gründen auch immer - ein erschreckendes Phänomen, auf das man reagieren muß. Um dies summarisch zu pointieren : soziale "Rand-

phänomene" sollten nicht verdrängt, sondern aufgegriffen und, so gut dies möglich ist, nach den Regeln des vernünftigen Diskurses verarbeitet werden - kindgemäß und altersspezifisch. Und dies selbst auf die Gefahr hin, daß bange und überangepaßte Vorgesetzte zu Unrecht fürchten, dies könnte "Unruhe" in die Schule tragen, diese "politisiert" und der reibungslose Unterrichtsverlauf gestört werden. Integration statt Ausgrenzung - dies wäre die Devise von morgen; man könnte auch sagen : kritische Durchdringung statt Verdrängung !

6. Die demokratische Schule

All dies aber verfängt nicht, wenn die Schule nicht demokratisch wird. Abbau hierarchischer Strukturen bedeutet auch Abbau von vielerlei Ängsten, Zwängen und Lernhemmungen. Das längst fällige erweiterte Mitspracherecht - heute noch weithin ritualisierte Gremienanhörung - würde dann alle Lehrenden und Lernenden in einem dynamischen, differenzierten Lernprozeß verschmelzen. Sie müßten sich selbst über ihr Tun und Lassen im demokratischen Gespräch verständigen, hätten damit auch die Verantwortung für das, was sie als Lern- und Arbeitsgruppe mit Kindern in Gang setzen. Ein Vorschein des wirklich "mündigen Staatsbürgers" - ein Begriff, den Wahlpropagandisten vor Urnengängen so oft ugerm im Munde führen ?

Keinesfalls bräuchte der Staat dabei auf das Recht der Erstellung von L zielen zu verzichten. Vielmehr würde er das Vertrauen seiner lernenden Bürger erst gewinnen, wenn er ihnen die Rechtsauch tatsächlich beimißt, von denen seine Repräsentanten vollmundig immerfort reden. Demokratie beginnt angeblich von unten - ist dies eine wohlfeile Erkenntnis ? In den Schulen jedenfalls beginnt sie bis zum heutigen Tag noch nicht von unten ! Oder soll es etwa gar keine Schuldemokratie geben ? Was spricht eigentlich dagegen ? Welche Interessen verbergen diejenigen, die sich gegen demokratische Schulstrukturen entrüstet aussprechen ? Was sind eigentlich ihre wirklichen Argumente ? Haben die Schulen des Staats also im Staat einen Sonderstatus ? Viele Fragen, auf die von berufener Seite oftmals erschütternd simple und unlautere Antworten gegeben werden. Viele Pädagogen, Lehrer und Schüler sind allerdings heute nicht mehr gewillt sich zu wohlangepaßten Versatzstücken im Räderwerk der Konsum-, Leistungs- und Verwertungsgesellschaft mißbrauchen zu lassen und fordern deshalb endlich von den Verantwortlichen die kompromißlose Verwirklichung grundlegender demokratischer Reformen in den Schulen.

7. Den Weg aus selbstverschuldeter Unmündigkeit

Reformpädagogische Forderungen sind so alt wie Pestalozzis Erziehungskonzeption aus dem 18. Jahrhundert, die an Aktualität kaum eingebüßt haben. Die Schule muß wieder tragende Mitte aller werden, die dort lernen. Sie ist kein willfähriges Vollzugsorgan einer fernsteuernden Schaltzentrale, die ihrerseits wieder den systemimmanenten Zwängen einer bestimmten Produktionsweise gehorcht. Schule muß die ganzheitliche Dimension wiedergewinnen, den jungen Menschen ernstnehmen und nicht das Regelkorsett verabsolutieren, das man übergestülpt hat.

Dies setzt fundamentales Umlernen aller voraus. Auch Selbstkritik und Reflexion; dies jedoch nicht nur bei uns Lehrern, sondern auch und vor allem in den entrückten Machtzentralen der Schulverwaltung. Dies setzt auch anregenden, beständigen Erfahrungsaustausch mit denen voraus, die die "Basis" bilden. Hermann Gmeiner und mit ihm viele Pädagogen der Ersten, Zweiten und Dritten Welt fordern eine entschiedene Hinwendung zum Kind, auf das doch erklärter-

maßen jede Gesellschaft so angewiesen ist. Dieses wechselseitige Verhältnis, das auf liebevolles Verstehen abgestimmt sein sollte, ist maßgeblich dann auch entscheidend für den Fortbestand der ganzen Gesellschaft. Diese ist heute vorwiegend auf die Erwachsenenwelt zugeschnitten - doch muß dies immer so sein? Kann diese Welt nicht Schritt für Schritt auch verwandelt werden zugunsten der Kinder? Eines jedenfalls steht fest: eine kinderfeindliche Gesellschaft darf sich nicht wundern, wenn sie keine Kinder mehr bekommt oder wenn sich die verbleibenden aus ihr verabschieden?

Keiner kann heute Patentrezepte verabreichen. Auch die vorliegende kleine Studie will in erster Linie Impulse in verschärfter Form geben, beansprucht keine allgemeine Geltung. Doch auch die staatlichen Schulverwaltungen sollten ihren oft machtbewußt vorgetragenen Rechtsanspruch auf verbindliche Schulreglementierung langsam hinterfragen und alsbald aufgeben. Es kann nicht schaden, wenn heute immer öfter Probleme unter dem Vorzeichen des ethischen Rigorismus vorgetragen werden - hat dies die gegen den Absolutismus gerichtete, frühbürgerliche Gesellschaft mit ihrer Menschenrechtsbewegung nicht auch getan? Vielerlei ist heute schon im Fluß, angekurbelt vor allem durch persönliche Leistungen einzelner oder von Teams. Was so vermittelt wird, ist oft bereits Vorschein einer besseren Schulpraxis der Zukunft. Keinesfalls ist das Heutige alles schlecht; und selbst die redlichen Bemühungen derer, die auch verwalten oder verwalten müssen, sollten beileibe nicht verkannt werden.

Trotzdem: dies schleppende Weiterwursteln reicht nicht, um zu neuen Ufern und Perspektiven zu gelangen! Die grundlegende Drehung, wenn man sie denn "Wende" bezeichnen will, steht uns allen erst noch bevor. In ihrem Wesen ist sie ein Moment der Befreiung von falscher Herrschaft und verdinglichten Zwängen, unter denen die Schule heute stöhnt. Bis dahin aber ist es noch ein weiter Weg; bis dahin sollten sich Lernende wie Lehrende nicht so viel gefallen lassen, nicht resignierend die Mundwinkel verschieben, um an entscheidender Stelle zu schweigen; nicht risikolose Stammtischrhetorik ablassen, sondern den Mut haben, diesen Zielen aktiv entgegenzuarbeiten. Dann - und erst dann - können wir den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in unseren Schulen mit Berechtigung Zuversicht für die Zukunft vermitteln und wünschenswerten Optimismus verheißen.

Peer SCHMIDT - WALTHER
(Karlsruhe)

PER FAVORE, SCRIVETE DEI LIBRI MISCHIATI

Prima di scrivere, con i vostri scolari, un libro mischiato, leggetene qualcuno voi stessi, leggeteli ai vostri alunni e poi verrà da sé il desiderio di scriverne uno. Ora in Italia questi libri sono di moda e, naturalmente, hanno un nome in inglese: libro-game.

Sono già ben articolati secondo le varie fasce d'età, con più illustrazioni e poche pagine per i bambini del primo ciclo elementare (per esempio la collana Scegli tu l'avventura - Editrice Piccoli) o per i ragazzini dai 10 ai 14 anni (collana Scegli la tua avventura - ed. Mondadori-vendita nelle edicole oppure collana Librogame - edizioni E L - Trieste - vendita nelle librerie).

Ma il primo libro che ha adottato la forma del libro mischiato è quello di Edward Packard, intitolato "Avventure nell'isola" (Nuove Edizioni Romane, 1982) e tradotto dall'originale, pubblicato nel 1976 dalla Vermont Crossroad Press, Waitsfield.

Un recente articolo di Panorama (N. 1085 del 1 Febbraio 1987) ci fa sapere che questo signore era un distinto avvocato che alla sera aveva l'abitudine di raccontare ai suoi figli, prima che si addormentassero, una storia ma, una volta, a corto di immaginazione, chiese ai bambini: Voi come continuereste?

Essi trovarono soluzioni diverse per il proseguimento della storia.

Al signor Packard nacque così l'idea di scrivere un breve romanzo per bambini, articolato in modo che al termine di ogni pagina c'è la possibilità di una doppia scelta, che rimanda a pagine non in ordinata successione numerica.

Il lettore può così percorrere avventure diverse, alcune molto lunghe, con ritorni anche su esperienze già vissute, altre molto brevi.

L'articolista di Panorama trova che la formula del libro-game sia "La formula del vecchio gioco dell'oca, dove ai dadi e all'arbitrio della sorte è sostituito il libero arbitrio del lettore".

Ma perché proprio alla metà degli anni '70 è nato il libro del Packard, che ha dato il via ad un filone che incontra molto successo e che forse contribuirà a riportare i bambini ed i ragazzi alla lettura? Forse c'è una ragione più profonda, che mi sembra di ravvisare in una mentalità "informatica", basata su un sistema binario, ed in un richiamo alle macchine per insegnare ed all'istruzione programmata.

Il primo libro che lessi, con la struttura del libro mischiato, fu una traduzione italiana (era il 1969! - edizioni La Nuova Italia) del libro "Explaining 'Teaching machines' and programming" di David Cram (San Francisco, Fearon Publishers, Inc. 1961) e mi ricordo ancora la piacevole sorpresa ad una tale lettura che, se fornivi risposte giuste, ti faceva avanzare rapidamente o, in caso contrario, ti

dava delle spiegazioni supplementari : era un libro a tua misura !

Come purtroppo spesso accade nella nostra scuola, le machine per insegnare e l'istruzione programmata nel suo senso più completo non hanno avuto molto successo di applicazione.

Non ho mai avuto tra le mani testi per la scuola elementare costruiti come corsi programmati mentre è possibile trovarne a livello dell'istruzione professionale.

La felice idea del Packard, perciò, penso sia stata quella di trasferire la "struttura del libro mischiato" dal campo dell'insegnamento a quello della lettura di svago. La lettura diventa così un gioco, un gioco che richiede la partecipazione attiva del lettore stesso. Il libro mischiato, proprio nella sua veste di libro di lettura amena e non di studio, può dare un contributo valido nell'insegnamento della lingua materna, nello sviluppo del pensiero creativo-fantastico, nell'abito mentale a valutare situazioni diverse ed a scegliere la migliore.

Mai una classe, con il suo insegnante, potrà inventare un libro mischiato che abbia per contenuto delle conoscenze di una disciplina di studio che si sta imparando mentre è possibile, ed auspicabile, che scriva un libro di avventure.

Speriamo che per questa via il libro mischiato entri finalmente nella scuola !

Quest'anno (insegno in una classe seconda elementare) abbiamo appena finito un'esperienza di questo tipo : abbiamo prodotto un libro di 35 pagine dattiloscritte, in cui sono stabilite solo le pagine di partenza (la pag. 1) e quella di arrivo finale (la pag. 35) mentre il percorso all'interno del libro è molto vario. Ho preso nota di alcuni percorsi di lettura (il numero di possibilità è altissimo) ed ho trovato un minimo di 6 pagine per arrivare alla fine ed un massimo di 35.

La nostra vicenda ha per oggetto un'esperienza reale, rivissuta anche con la invenzione di situazioni non vere ma verosimili, i cui personaggi sono tutti i bambini della classe (20 scolari) : la gita al termine dell'anno scolastico scorso a Villa Pallavicino.

Questa villa, che si affaccia sul lago Maggiore, ha un parco in cui vivono, in ambienti aperti e naturali, più di 50 specie di mammiferi ed uccelli.

Per me, come insegnante, l'aspetto che più mi colpisce nella narrazione dei bambini è quello psicologico : i ruoli che si sono assegnati nei loro interventi nella storia corrispondono perfettamente al loro carattere, alla loro personalità.

C'è poi la caratteristica di vivere il reale e di interpretarlo in modo spiccatamente antropocentrico : "Nella gabbia ci sono delle giostre però una scimmietta fa apposta a cadere per farci ridere" oppure "Un pappagallo molto educato ci risponde - Ciao- con una voce rauca" o ancora "Gridiamo a un maschio (pavone) di fare la ruota ma lui non ci vuole ascoltare".

Un altro aspetto psicologico, proprio di questa età, è il recepire, in un'esperienza carica di emotività, gli oggetti e gli ambienti, anche di proporzioni normali, come molto grandi o vasti.

I lama "sono in un gran recinto", il parco giochi si trova "in un grande spiazzo, circondato dalla siepe e dalle piante", c'è una giostra grandissima, ecc.

Tutto il libro è stato scritto con verbi coniugati al tempo passato perché i bambini si rifacevano all'esperienza vissuta nel giugno scorso. Il libretto è apparso ciclostilato, scritto al tempo presente e questo lavoro di cambiamento di tempo grammaticale, per uno stile più immediato e più vivo, è stato oggetto di un interessante lavoro di carattere linguistico che, senza inutili spiegazioni e definizioni

astratte, ha costituito un avvio ad un problema di stile, di comunicazione.

In fine, ma non ultimo per importanza, desidero sottolineare l'atmosfera di gioia e di interesse (aliena da competitività e rivalità fra gli scolari) che si instaura nella classe proiettata alla realizzazione di un progetto di così vasto respiro come quello della stesura di un libro-game.

Termino queste poche righe, rinnovandovi l'invito : Per favore, scrivete un libro mischiato !

Se avete scolari di età più avanzata di quella dei miei, avrete ancora maggiori soddisfazioni perché le possibilità degli argomenti sono più vaste, potrete far entrare nell'avventura anche la "cultura" delle varie materie che i ragazzi hanno già studiato (penso in particolare alla storia, alla geografia, alle scienze naturali) e questa cultura sarà viva, in azione.

Paola SACCHI
(Varese)

LA JOIE D'ÉCRIRE UN LIVRE AUX CHOIX MULTIPLES

Avant d'écrire, avec vos élèves, un livre aux choix multiples, permettez-moi de vous conseiller d'en lire vous-même et d'en lire à vos élèves; ensuite, ça va de soi, le désir viendra d'écrire ce genre de livre.

Aujourd'hui c'est à la mode, en Italie, ce genre de livres et, bien sûr, il a un nom anglais : livre-game. De nombreux livres sont déjà parus, bien différents selon l'âge des lecteurs : pour enfants de 6 à 8 ans (par exemple la collection "Scegli tu l'avventura" - Editrice Piccoli) ou pour des garçons de 10 à 14 ans (ils sont en vente chez les marchands de journaux - collection "Scegli la tua avventura" - édition Mondadori ou bien dans les librairies : collection Libro-game, Edizioni EL, Trieste).

Le premier livre qui a employé la structure du livre aux choix multiples a été celui de Edward Packard, qui avait pour titre "Aventures dans l'île" (Nuove Edizioni Romane, 1982); ce livre-ci a été traduit d'une œuvre parue en 1976 et éditée par Vermont Crossroad press, Waitsfield.

Un article paru tout récemment dans la revue Panorama (N. 1085 du 1^{er} Février 1987) nous informe que l'auteur était un avocat; le soir, il avait l'habitude de raconter une histoire à ses enfants, avant qu'ils ne s'endorment. Mais une fois il ne sut plus continuer l'histoire et posa la question à ses enfants : Comment voudriez-vous continuer ? Ils proposèrent différentes solutions.

Monsieur Packard eut ainsi l'idée d'écrire un bref roman pour enfants, construit de telle façon qu'à la fin de chaque page, il y avait la possibilité d'un double choix. Ce choix renvoyait à des pages qui n'étaient pas dans la progression numérique ordonnée.

C'est ainsi que le lecteur peut vivre différentes aventures, dont certaines sont très longues (même avec des retours à des aventures déjà vécues) et d'autres plus brèves.

Le journaliste de Panorama soutient que la formule du livre-game est "la formule du vieux jeu de l'oie, où les dés et le hasard sont remplacés par le libre choix du lecteur".

Mais le livre de Packard, paru à la moitié des années '70, a donné lieu à un courant qui obtint beaucoup de succès et qui, peut-être, pourra contribuer à ramener les enfants à la lecture.

Pourquoi tel succès ?

Peut-être il y a une raison plus profonde, que je crois reconnaître dans une mentalité "informatique", basée sur un système binaire et sur un rappel à l'instruction programmée.

Le premier livre que j'ai lu, écrit avec la structure du livre aux choix multiples, fut une traduction italienne (c'était en 1969 ! Editions La Nuova Italia) du livre

"Explaining Teaching Machines and Programming" de David Cram (San Francisco, Fearon Publishers, Inc. 1961).

Je me souviens encore de l'agréable surprise que j'eus; si l'on donnait une réponse exacte, on avançait vite ou, vice-versa, on recevait des explications supplémentaires : c'était un livre à votre mesure !

Comme il arrive souvent dans l'école Italienne, l'instruction programmée dans son sens le plus complet n'a pas obtenu beaucoup d'applications pratiques.

Je n'ai jamais lu un texte pour les classes de l'école primaire écrit comme un cours programmé; au contraire, on peut le trouver dans l'instruction professionnelle. Je pense que l'heureuse idée de Packard a été celle de transférer la "structure du livre aux choix multiples" du domaine de l'enseignement à celui de la lecture de loisir.

La lecture devient ainsi un jeu, qui demande la participation active du lecteur. Le livre aux choix multiples, dans son aspect de livre de lecture de loisir et non d'étude, peut donner un apport positif à l'enseignement de la langue maternelle, au développement de la pensée créatrice et fantastique, à l'habitude mentale à évaluer différentes situations et à en choisir la meilleure.

Une classe avec son enseignant ne pourra jamais inventer un livre aux choix multiples qui a pour sujet une matière d'étude que l'on est en train d'apprendre, mais ce qui est possible, et souhaitable, est que l'on écrive un livre d'aventures.

Espérons que par cette voie, le livre aux choix multiples puisse entrer, enfin, à l'école.

Cette année j'enseigne dans une deuxième classe primaire; mes élèves et moi venons de terminer un travail de ce genre : nous avons écrit un livre de 35 pages tapées à la machine. Dans ce livre seulement la première page (celle du départ) et la 35^{ème} (celle de la fin) seront toujours lues mais le parcours de lecture à l'intérieur du livre est très varié.

J'ai pris note d'un certain nombre de possibilités de parcours (les possibilités sont très nombreuses) et j'ai trouvé un minimum de 6 pages pour arriver à la fin et un maximum de 35.

Notre histoire raconte une expérience réelle, qui est vécue à nouveau avec l'invention de situations qui ne sont pas vraies mais vraisemblables. Les personnages sont tous les enfants de la classe (20 élèves).

Le sujet est la promenade qu'on a faite à la fin de l'année passé à Villa Pallavicino.

Cette villa, au bord du Lac Majeur, a un parc dans lequel plus de 50 sortes de mammifères et d'oiseaux vivent dans un milieu ouvert et naturel.

Ce qui m'a frappée le plus, en qualité d'enseignant, dans l'histoire racontée par les enfants, est le côté psychologique. En effet, les rôles que les enfants se sont donnés à eux-mêmes dans le déroulement de l'histoire, correspondent parfaitement à leur caractère, à leur personnalité.

On relève aussi la caractéristique de vivre et d'interpréter le réel d'une façon nettement anthropocentrique : "Dans la cage il y a des carrousels mais un petit singe fait exprès de tomber pour nous faire rire" ou bien "Un perroquet très bien élevé nous répond - Ciao - d'une voix rauque" ou encore "Nous criions à un paon de faire la roue mais lui, il ne veut pas nous écouter".

Un autre aspect psychologique, qui est caractéristique de cet âge, est celui

d'apercevoir les objets et les lieux, même de proportions normales, comme très grands ou très vastes.

Les lamas " se trouvent dans un grand enclos", le parc d'attractions se trouve "dans un grand emplacement, renfermé par les haies et les arbres", il y a un très grand carrousel, etc.

Le livre a été écrit en employant les verbes au temps passé parce que les enfants racontaient une expérience qu'ils avaient vécu au mois de juin de l'année passée. Le petit livre photocopié a paru écrit au temps présent; ce travail de changement de temps de la grammaire, pour obtenir un style plus vif et immédiat, a été l'objet d'un intéressant travail linguistique. Ce travail, sans l'emploi d'explications souvent inutiles ou de définitions abstraites, a été le début d'un problème de style dans la communication.

Enfin je désire souligner un autre aspect (qui n'est pas le dernier pour son importance) de cette expérience : le climat de joie et d'intérêt (sans concurrence et rivalité entre les élèves) qui règne dans une classe qui est projetée à la réalisation d'un projet de si grande haleine comme celui d'écrire un livre-game.

Je termine ces brèves réflexions en vous renouvelant mon invitation : je vous en prie, écrivez un livre aux choix multiples.

Si vous enseignez à des élèves plus âgés que les miens, vous aurez plus de chance parce que vous aurez plus de choix de sujets. Dans l'aventure que vous écrirez, vous pourrez vous servir aussi de la "culture" des différentes matières que les élèves ont déjà étudiées (je pense en particulier à l'histoire, à la géographie, aux sciences naturelles) et cette culture sera vive, en action.

Paola SACCHI
(Varèse)

THE DEVELOPMENT OF THE COUNSELLING CENTRE AND TEAM AT BRUSSELS I

In this paper a description is given of the general developments which have taken place since our Counselling team was set up 3 years ago.

First of all there are two aspects to the work of the counselling centre : careers guidance and personal guidance, with each supporting the other in a certain sense and being part of a whole. Our original team of counsellors consisted of 30 trained teachers and conseillers d'éducation but natural wastage (principally due to movement of staff and sometimes for personal reasons) has reduced the team to an active group of 20. We still manage to cover nearly all language sections but in certain areas the cover is thin, as can be seen in the table of the distribution of counsellors among the language sections (see annexe 1). On the careers side, there is now at least one teacher per section heavily involved in careers guidance. In addition, a major component of the centre coordinator's time is devoted to careers.

Over the years, the work of the centre has been supported financially by the School, the parents and the pupils but this year we have been included in the official budget of the School, which is progress indeed.

Gradually over the last three years the work of the centre has become known both inside and outside the School. For instance, the centre has figured in discussions in the Board of Governors and in the European Parliament where reference was made to the lead being given in student counselling at Brussels I. In addition, the Stuart Commission, set up by the Board of Governors to reply to the European Parliament's resolution on the European School lists "the extension of the guidance centre set up at Brussels I" as one of its priorities and the Swan Report to the E.E.C. on the European Schools discusses in some detail (Section 7.25) the need to complement the structure of the secondary school with a Guidance and Counselling function and specifically cites "the success of the existing unofficial service in one of the Schools, that in Brussels I."

At the school level our activity is best indicated by quoting directly from the report of the coordinator of the centre for 1984/85 to Mr SCHON, thus :—"During the year 81 pupils had individual assistance of a totally personal nature; of this number most had several sessions and about 10 were supported on a week to week basis throughout the year". This level of activity has been maintained throughout 1985/86.

Clearly, the nature of our work precludes any indication of the type of cases which we deal with but certain general points can be made. For instance, most of the problems that the pupils present tend to be associated with a breakdown

in relationships, whether in the family or at school. Our contribution, as counsellors, is that of the empathetic listener who lends an ear and offers support. We do not offer advice nor do we judge, rather we try to assist the student to arrive at a solution to his/her own problem. At this stage it is worth pointing out that we still receive the active support and advice of 4 Community Help Service (C.H.S.) psychologists meeting with them for 2-2 1/2 hours every 2 weeks. We consider that the professional support offered by the C.H.S. Psychologists is indispensable to our work.

On the careers side, all of the careers activities in the school are now co-ordinated and controlled from the centre where a growing library of information on higher education and careers covering most of Europe and some of the U.S.A. is being set up. It is undoubtedly true that the centralisation of the careers documentation, the presence of a permanent centre co-ordinator and the considerable efforts of the careers teachers has led to an explosion of information and advice on careers to the benefit of the pupils. A positive side effect of the constant traffic in and out of the centre of pupils on careers business is that contact can be made easily and discretely between pupils with personal problems and counsellors.

Three years on certain clearly observable effects of the work of the counselling centre are evident. For instance, we feel that there is a considerable strengthening in relationships between pupils and staff, among the staff and between the staff and members of the Parents' Association who have greatly supported this initiative. Overall, we find an increasing support for our work but nonetheless, there is still some way to go before our activities become part of the official structure of the European Schools. In the meantime we think that it is important that the philosophy of operation of our centre should be as widely known and discussed as possible. To this end we are presently updating the material we send out to pupils (an example of the English text is appended - Annexe II). In addition, we recently invited the staff of the School in different groupings to a series of snack lunches in the centre where we were able to explain the philosophy of our work with the students in some detail. We also had discussions with the executive committee of the APEE who are extremely supportive of our activities.

In conclusion, we feel that our initial short term objectives to offer assistance to our pupils in difficulty have been achieved and we are now keen to develop our service. This, of course, will require the active support of all concerned.

P. KINSLER
Coordinator of Counselling Team

I. DERIVIERE
Coordinator of the Counselling Centre
(Brussels I)

ANNEXE I

SECTION	COUNSELLORS	CAREERS TEACHERS
Danish	1	1
Greek	1	1
English/Irish	8	3
German	3	1
French-speaking	3	1
Italian	4	1
Dutch-speaking		1

Clearly from the table above we need further volunteers. In this connection, we are presently offering a further training course in conjunction with Woluwé. This course will result in the following additional members of the Counselling team :

Danish	1
Greek	2
German	2
French-speaking	2
Italian	1
Spanish	1

ANNEXE II

Information for pupils (available in all languages)

WHAT is the Counselling Centre ?

The Counselling Centre, situated in the house by the parking area for cars and bicycles, has been operating since 1983. The members of the Counselling Team who work in the Centre have three main jobs; to help you with any problems connected with your progress through the school, to help you make decisions about what you want to do when you leave school, and to help you with any personal difficulties or problems you may have.

WHAT is the Career's room ?

Especially when you reach the last two or three years of your life at school, you will be thinking of what you would like to do when you leave.

The Career's Room in the Counselling Centre contains information on careers, colleges and universities in almost all of the countries of the E.E.C. In addition, we have some information on some countries outside the E.E.C., such as the United States and Switzerland. You are very welcome to come and look at the information available. In addition, at least one teacher in each language section is responsible for help and information on his own country. Whatever country you are interested in, M. DERIVIERE will either help you himself or put you in contact with the relevant person.

We also have some information on holiday language courses in various countries.

WHAT is the counselling team ?

The Counselling Team consists of a group of teachers and "conseillers d'éducation" who want to help you to enjoy life at school, to get as much out of it as you can, and to listen sympathetically if you have any problems. Each counsellor has attended a course to help prepare him or her for the job. Between them, they speak most of the languages of the various sections.

WHAT will the counsellor do ?

The basic aim of the counsellor is to listen carefully to what you have to say, to find out what difficulties you are facing, and to help you to solutions of your own. He or she is certainly not going to tell you what to do, but will help you to sort out and clarify your own thoughts and feelings.

IF I tell a counsellor all my private affairs, will other teachers get to know ?

Counselling is as private as you wish to make it. The counsellors, in order to help them get better at their job, do discuss with each other, in private sessions, the kinds of things they have come across in their work - but even then they are not allowed to mention your name. If, even so, you wish your interviews to remain completely private, you can discuss this with your counsellor. Since the counsellors started work, a few pupils have asked that their interviews should not be discussed at all with other counsellors in the school, and these requests have been scrupulously followed.

HOW do I get in touch with a counsellor ?

The counselling Centre is just by the parking area for motor-bikes, not far from the villa. You can go to the Centre, where M. DERIVIERE has an office, and he will make an appointment for you. You can choose any counsellor with whom you think you would be at home - and, obviously, you will want to choose someone who speaks your language. Or, if you prefer, you can talk to a counsellor in the playground, in the corridor, or at the staff room - he or she will then make an appointment for you. If you don't know any of the counsellors personally, you can always ask another teacher to put you in touch.

WHEN can I come to see a counsellor ?

Normally, an attempt will be made to arrange a time during one of your free lessons. If this is not possible, interviews can be arranged in lesson time, and the "Service des Absences" will be informed that your absence is accounted for.

IS there anything I have to do ?

Yes. If you make an appointment you have to turn up for it at the right time !

D. ANGEL

LE DEVELOPPEMENT DU CENTRE DE GUIDANCE A BRUXELLES I

Dans cet article une description est donnée du développement général qui s'est réalisé depuis que notre "Counselling Team" a été mis en place il y a trois ans.

Tout d'abord, il y a deux aspects dans les activités du centre : l'orientation scolaire et la guidance personnelle, les deux étant dans un certain sens complémentaires et faisant partie d'un tout.

Au départ, nous étions trente professeurs et conseillers d'éducation formés spécialement à cette tâche. Notre groupe comprend actuellement vingt collègues, cette diminution étant due à des départs de l'école ou à des raisons personnelles.

Toutefois nous nous efforçons de couvrir toutes les sections linguistiques, mais comme on peut le voir dans le tableau en annexe, certaines sections sont peu ou pas représentées.

Au point de vue orientation scolaire, il y a au moins un professeur-orientateur par section dont la tâche est considérable.

De plus, l'activité principale du coordinateur du centre s'adresse surtout à l'orientation.

Pendant quelques années le travail du centre a été subsidié entièrement par l'école, les parents et les élèves, mais cette année on nous inclus dans le budget officiel de l'école, ce qui est un réel progrès.

Progressivement, pendant les trois dernières années, le travail du centre s'est fait connaître à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Par exemple, le centre a été l'objet de discussions au Conseil Supérieur et au Parlement Européen où il a été fait référence à l'aide apportée aux élèves par la guidance à Bruxelles I.

En outre, la commission Stuart, instaurée par le Conseil Supérieur en réponse à la résolution du Parlement Européen sur les écoles européennes, mentionne "l'extension du centre de guidance établi à Bruxelles I" comme une de ses priorités, et le rapport Swan aux Communautés Européennes développe plus en détail (section 7.25) la nécessité de compléter les structures de l'école secondaire par un service de Guidance et Counselling en citant spécialement "le succès du centre non-officiel existant dans une des écoles, à savoir celle de Bruxelles I".

Au niveau de l'école, notre activité est mieux explicitée en relevant directement une des données du rapport fait à Mr. Schon par le coordinateur du centre pour l'année scolaire 84/85 : "Pendant l'année, 81 élèves ont bénéficié d'une aide individuelle à caractère strictement personnel, la plupart ayant eu plusieurs entretiens et dix élèves ont été aidés toute l'année par des entretiens hebdomadaires.

Evidemment, la nature même de notre travail nous empêche de donner des précisions sur les cas traités, néanmoins un certain nombre de traits généraux peuvent être mis en évidence : c'est ainsi que la plupart des problèmes rencontrés par les élèves semblent être associés à une rupture dans les relations soit avec

la famille, soit avec l'école.

Notre contribution, en tant que conseillers, sera de les écouter avec empathie, et de leur offrir un soutien dans leurs difficultés. Nous ne donnons pas de conseils et nous nous abstenons de juger, au contraire nous essayons d'aider l'élève à élaborer lui-même une solution à son problème personnel.

A ce stade, il faut signaler que nous bénéficions toujours du soutien actif et des conseils de quatre psychologues du C.H.S. (Community Help Service) lors de séances de supervision qui ont lieu tous les quinze jours pendant 2 à 3 heures environ.

Nous considérons que le soutien professionnel offert par les psychologues du C.H.S. nous est indispensable dans ce travail.

En ce qui concerne l'orientation, toutes les activités en sont maintenant coordonnées et contrôlées par le centre de guidance, où se développe une bibliothèque d'informations relatives à la plus grande partie de l'Europe et même des USA.

C'est sans aucun doute la centralisation de tous ces documents relatifs aux carrières, la présence d'un coordinateur permanent du centre et les efforts considérables des professeurs-orientateurs qui ont été les causes principales d'une explosion d'informations et de conseils d'orientation au profit des élèves.

Conséquence indirecte du va et vient incessant des élèves qui viennent se documenter sur les carrières, les élèves qui ont des problèmes personnels peuvent contacter les conseillers plus facilement et discrètement.

Après trois ans, nous pouvons observer les effets évidents du travail du centre de guidance : c'est ainsi que nous percevons un renforcement des relations entre élèves et professeurs, entre les professeurs eux-mêmes, et entre ceux-ci et les membres de l'association des parents qui a beaucoup soutenu cette initiative.

De toute part, nous recevons un soutien croissant pour notre action, mais toutefois il reste encore pas mal de chemin à parcourir avant que notre centre fasse partie des structures officielles des Ecoles Européennes.

Entre-temps nous tenons pour important que les idées qui sont à la base de notre action soient aussi largement connues et discutées que possible.

A cet effet, nous sommes occupés à mettre à jour l'information que nous distribuons aux élèves (voir l'exemplaire joint en annexe II).

De plus, nous avons récemment invités le personnel de l'école par petits groupes à une série de rencontres de midi dans le centre.

A cette occasion, nous avons pu expliquer plus en détails les conceptions que nous avons de ce travail avec les élèves.

Nous avons eu également des discussions avec le comité exécutif de l'APEE qui nous apporte un soutien considérable à nos activités.

En conclusion, nous pensons que nos objectifs initiaux à court terme, qui étaient d'offrir une aide aux élèves en difficulté, ont été désormais atteints et nous pouvons maintenant développer notre service.

Ceci évidemment nécessitera le support actif de tous ceux qui sont concernés.

Peter KINSLER
Coordinateur du Counselling Team

Ivan DERIVIERE
Coordinateur du Centre du Guidance
(Bruxelles I)

ANNEXE I

SECTION	COUNSELLORS	ORIENTATEURS
Danoise	1	1
Grecque	1	1
Anglaise	8	3
Allemande	3	1
Française	3	1
Italienne	4	1
Néerlandaise		1

Il ressort clairement de ce tableau que nous avons besoin d'autres volontaires. A cet effet, nous offrons actuellement une nouvelle formation en commun avec Woluwé.

Ce groupe de formation sera l'occasion d'une augmentation des effectifs de notre Counselling Team :

Danois	1
Grecque	2
Allemande	2
Française	2
Italienne	1
Espagnole	1

ANNEXE II

Information aux élèves (disponible dans toutes les langues)

Qu'est-ce-que le centre de Guidance ?

Le centre de Guidance, situé au dessus du parking vélos, fonctionne depuis 1983.

Les membres de l'équipe qui travaille dans le centre ont trois activités principales : vous aider pour tout problème en relation avec vos études à l'école même, vous aider à prendre des décisions à propos de ce que vous désirez entreprendre après l'école, et enfin, vous aider pour tout problème ou difficulté personnelle que vous pourriez avoir.

Qu'est-ce-que la Salle de Documentation du centre ?

Spécialement quand vous aurez atteint vos 2 ou 3 dernières années à l'école, vous vous intéresserez à ce que vous aurez envie de faire après l'école.

La salle de documentation contient des informations sur les carrières et sur l'enseignement supérieur dans les pays de la CEE, ainsi que dans d'autres pays tels que les USA ou la Suisse.

Vous êtes les bienvenus pour consulter les brochures disponibles. Quel que soit le pays qui vous intéresse, Mr. Derivière pourra soit vous aider lui-même, soit vous mettre en rapport avec la personne compétente, c'est à dire un des professeurs-orientateurs de chaque section linguistique, responsable de l'aide et information pour son propre pays.

Nous avons également des informations sur les vacances linguistiques dans divers pays.

Qu'est-ce-que l'équipe des conseillers ?

L'équipe des conseillers est formée d'un groupe de professeurs et conseillers d'éducation dont l'objectif est de vous aider à mieux apprécier votre vie à l'école et à en retirer autant que vous le pourrez, et de vous écouter avec sympathie si vous avez quelque problème.

Chaque conseiller a été préparé à ce genre de travail par une formation spécifique. Parmi eux, la plupart des sections linguistiques sont représentées.

Que va faire le conseiller ?

L'objectif principal du conseiller est d'écouter soigneusement ce que vous avez à dire, de découvrir en face de quelles difficultés vous vous trouvez, et de vous aider à trouver une solution par vous-même. Il ne va pas vous dire ce qu'il faut faire, mais vous aider à le trouver vous-même et à clarifier vos propres pensées et sentiments.

Si je raconte ma vie privée à un conseiller, d'autres personnes seront-elles mises au courant ?

Non, l'entretien sera aussi confidentiel que vous le souhaitez. Les conseillers, dans le but de s'améliorer dans leur travail, discutent entre eux, lors d'entretiens

confidentiels, du genre de problèmes qu'ils ont rencontrés dans leur travail, mais même alors, ils ne sont pas autorisés à mentionner votre nom.

Si, toutefois, vous désirez que votre entretien ne soit pas du tout évoqué ailleurs, vous pouvez en parler avec votre conseiller.

Depuis que les conseillers ont commencé cette activité, quelques élèves ont demandé que leur entretien ne soit pas discuté du tout avec d'autres conseillers, et ces demandes ont été respectées scrupuleusement.

Comment puis-je entrer en contact avec un conseiller ?

Le Centre de Guidance est situé au dessus du parking vélos; vous pouvez vous y rendre, au bureau de Mr. Derivière, lequel vous fixera un rendez-vous.

Vous pouvez choisir n'importe quel conseiller avec lequel vous vous sentez à l'aise et, sans doute, vous choisirez quelqu'un qui parle la même langue que vous. Si vous préférez, vous pouvez parler à un conseiller dans la cour, le couloir ou à la salle des professeurs. Il ou elle vous fixera un rendez-vous.

Si vous ne connaissez aucun des conseillers personnellement, vous pouvez toujours demander à un autre professeur de vous mettre en contact avec quelqu'un.

Quand puis-je venir voir un conseiller ?

Normalement, de préférence pendant vos heures d'étude.

Toutefois, si cela n'était pas possible, l'entretien pourrait avoir lieu pendant une heure de cours, et le service des Absences sera informé que votre absence est justifiée.

Y-a-t-il quelque chose que je doive faire ?

Oui. Si vous convenez d'un rendez-vous, soyez là au moment fixé !

David ANGEL

A SENSE OF DIRECTION

THIS DOCUMENT WAS ADOPTED BY THE PRIMARY DEPUTY HEADMASTERS IN JUNE 1986. ORIGINAL TEXT IN ENGLISH. TRANSLATIONS EXIST IN FRENCH AND GERMAN.

The European School of Mol celebrates its 25th birthday this year and joins its older sister schools which have already passed that distinguished point. A majority of the schools has now attained a quarter century.

This is perhaps an appropriate moment to reflect on the European Schools, if not on their past which is well known, at least upon their present and their future.

The soul of any institution is revealed in the vision it has of itself and in the way it adapts that vision to the realities of the times.

What is the Schools' vision of themselves and how do they see the future ?

The answer is by no means obvious.

Taken up with its numerous and complex running problems, the European Schools perhaps devotes too little time or resources to in-depth self-study.

Yet never was the need for such study greater.

The weakening of the initial elan and commitment, the decrease in the school populations of the older members, the recent arrival in quick succession of three new partners, the rapidly evolving outside educational scene and ever-increasing budgetary constraints are all factors which make such a study essential and urgent.

The debate is already launched but not from within the schools. The European Parliament gave birth to Papapietro and Papapietro begat Swan who, in turn, begat... ..

At the moment, the Schools are reacting to external questions and probes. This is no bad thing but its own soul-searching has yet to come.

This is not to say that in its ranks there is not a number of deeply committed and concerned persons who already reflect upon the development of the institution and upon its needs, both at local level and as a whole. Their preoccupations and hopes, however, are insufficiently reflected in the official forums and they lack both the time and the leadership needed to transform their thoughts into a cohesive policy for the future.

The feeling of powerlessness which often prevails inclines people in the end to adopt a short term view and to be content that the institution lurches successfully from one budget to the next and from one problem to another. In such circum-

stances, it appears reasonable to adopt as one's motto :
"Sufficient for the day is the evil thereof."
Nothing, however, could be less desirable.

The schools must be aware that they are entering a crisis period in their on-going development. The outcome must not be purely the product of external factors although these clearly have their importance.

What are the major problem points which the institution must study and resolve ?

First and foremost, it must eliminate the fundamental paradox which it lives with every day, namely, that it recruits pupils on a non-selective basis at nursery and primary level but is unable to meet the educational needs of an important percentage of them in the secondary school.

The fact that previous efforts to solve this dilemma have not succeeded must not be allowed to cloud the issue.

Justice for the children and the institution's own selfrespect demand that the nettle be seized yet again. A statement of intent is needed and a vigorous programme of government lobbying and parent education must be planned and put into operation.

The second problem is a matter of identity. How do the member state governments view the European Schools and how do the schools view themselves ?

Are they to be merely "company" schools ?

Are they an expensive anomaly ?

Are they to have a broader field of action and if so what ?

Are they seen as fore-runners of a different concept of education ?

Each of these questions has an answer with different implications for the governments who finance the schools. Here again, the institution must work positively and actively to mould the response. Its unique nature must be shown at its full value and its achievements, which are many, must be made known more effectively.

Much greater importance must be attached to the public relations value of the European Schools. They number among their pupils many children of influential parents from friendly nations all around the globe.

In the schools, those parents will perceive one aspect of the European Community at work. They will be sensitive to the warmth of their children's welcome and will be alive to the quality and relevance of the education offered.

Their judgement on European values and their future attitude to the Community will be moulded by the way their children are treated. The children themselves, it is to be hoped, will always be interested in and friendly to Europe.

Clearly the schools can be powerful instruments of goodwill between the countries of the Community and between the Community and other nations. In this respect it must be made possible for the schools to invest generously in those activities which use the universal language of friendship : music, sport, programmed school visits abroad and student exchanges.

The third point which calls for in-depth study is the institution's need to set out a precise and detailed statement of its long term aims and of the short term objectives by which it plans to achieve them. Without such a statement, the institution lacks a sense of purpose and a true evaluation of its work is not possible.

The European Schools can only look to the future with confidence if they can be sure of the commitment of their staff and of the quality of their teaching. This is the fourth point which requires study for, at the present time, the European

Schools have no staff relations policy.

Contrary to what is sometimes believed, an institution does not acquit itself of its responsibilities to its personnel by paying them a good salary. This is especially true of a hybrid body like the European Schools which do not have and cannot possess a natural motivation stemming from the social and political national context.

Apart from the children, the European Schools' greatest asset is its teachers. Yet all too often their initial enthusiasm is allowed to wither and their multiple gifts are not harnessed for the good of the school community. Far from their normal cultural environments, teachers need to be made part of the institution. They must be able to subscribe to its aims without reserve. They must feel that their efforts over and above the call of duty are appreciated and effective.

Good initiatives must be encouraged and practical support given. Professional excellence must be valued and in-service training, both inside and outside the institution, must be viewed positively and given full support.

The institution must not forget that the great majority of its teachers is expatriate; it must show an interest in them as persons and be concerned for the welfare of their families. On the other hand, the institution must make its staff clearly aware of the high level of commitment it expects of them.

Staff morale is the single most important factor in the future success and development of the schools. Allied to staff quality, over which the schools must have far more direct control, staff morale will in the end determine the future success of the schools. It surely merits serious study and investment.

It is not until the preceding points have been firmly established that the institution will be able to undertake a vigorous defence of its educational position in budgetary terms. This is the fifth point deserving of study. The present piecemeal approach with no clear programming of priorities makes the institution all the more vulnerable to financial vagaries of the moment. Many members of the national delegations know the schools badly or not at all. They see no pattern in their demands and they are not sensitive to their aspirations. The schools need to take a higher profile in such matters, presenting a livelier defence of their policies and of their budgetary requirements. At the moment, the institution is frequently reminded how expensive the schools are and it tends to adopt an apologetic attitude and to be grateful for whatever it receives.

International institutions **are** expensive, be they parliaments, banks, defence organisations or schools.

What is more pertinent is the question : Are they good value for money ? Are they achieving the aims set out ?

Here, the schools' public accountability in educational terms must be reviewed and strengthened. The lack of regular and standard inspection procedures, which finds its origin in the chronic shortage of time suffered by the inspectors, is a serious shortcoming which the institution must remedy if it is to earn the full confidence and respect of parents and governments.

The inspectors and the headmasters who are responsible for the quality of teaching must be given sufficient means to ensure it. Good teaching can neither be initiated nor sustained without adequate human or material resources. Staff too must be prepared to accept a greater degree of accountability.

Each of these five points constitutes a formidable challenge in itself. All five, however, are interdependent and must be tackled together on a broad base. The size of the problem may be daunting but the need for acceptable solutions is great and calls for extraordinary measures. The existing consultative bodies are clearly over-stretched and, with all the goodwill in the world, they cannot hope to deal adequately with their considerable workload. At local level, pressure of work and a lack of middle management make it difficult for headmasters and their deputies to devote sufficient time to thinking about the future of the schools.

The occasion calls for the setting up of a "think-tank", a special study group, representing all facets of the school community. Its brief should be to define the identity and the development policy of the institution. Members of the study group should be given the means to meet frequently and for prolonged periods so that a draft report may be ready within one year for presentation to the Board of Governors.

Clearly at this time, the schools need strong and inspired leadership which can only come from the Board of Governors and from its Officers. With leadership, supported by a broad democratic base, a sense of purpose can and must be found for the European Schools.

Time is short, however, and the need for action is urgent. The future of our children and of our schools begins today.

UNE VOIE A SUIVRE

**CE DOCUMENT A ETE ADOPTE PAR LES DIRECTEURS-ADJOINTS DU PRIMAIRE EN JUIN 1986.
TEXTE ORIGINAL EN ANGLAIS. TRADUCTION A ETE FAITE EN FRANCAIS ET EN ALLEMAND**

Cette année, l'Ecole Européenne de Mol fête ses 25 ans et rejoint ses grandes sœurs qui ont déjà passé ce cap remarquable. Une majorité d'écoles européennes atteint maintenant le quart de siècle.

C'est peut-être une bonne occasion pour réfléchir sur les Ecoles Européennes, si ce n'est sur leur passé déjà bien connu, au moins sur leur présent et leur futur.

L'âme de toute institution est révélée par l'image qu'elle a d'elle-même et par sa faculté d'adapter cette image aux réalités du moment présent.

Quelle est l'image que les écoles ont d'elles-mêmes et comment voient-elles l'avenir ?

La réponse n'est en aucun cas évidente.

Préoccupées par ses problèmes routiniers aussi nombreux que complexes, l'institution des Ecoles Européennes ne consacre peut-être pas assez de temps ou d'énergie à une étude approfondie sur elle-même.

Quoi qu'il en soit, le besoin d'une telle étude ne s'est jamais fait aussi pressant.

L'affaiblissement de l'élan premier et de l'engagement, la diminution des populations scolaires des pays membres les plus anciens, l'arrivée récente et dans un laps de temps très court de trois nouveaux partenaires, l'évolution rapide du monde pédagogique à l'extérieur et l'augmentation perpétuelle des contraintes budgétaires sont autant de facteurs qui rendent cette étude essentielle et urgente.

Le débat est déjà lancé mais pas par les écoles elles-mêmes. Le Parlement Européen a donné naissance à Papapietro et Papapietro a engendré Swan qui, à son tour, a engendré...

Pour l'instant, les écoles répondent à des questions et à des sondes extérieures. Ce n'est pas une mauvaise chose en soi mais le temps pour leur propre auto-critique doit encore arriver.

Cela ne veut pas dire que dans ses rangs, il n'y a pas de personnes profondément engagées, qui se sentent concernées et qui réfléchissent déjà au développement de l'institution et à ses besoins, à la fois à un niveau local et à un niveau d'ensemble. Leurs préoccupations et leurs espoirs, cependant, ne sont pas assez mis en évidence dans les forums officiels et ils manquent de temps de même que d'une "tête" (leadership) nécessaire à la transformation de leurs pensées en une politique cohésive pour le futur.

Le sentiment d'impuissance qui domine souvent finit par conduire les gens à adopter une vue à court terme et de se contenter de ce que l'institution passe successivement d'un budget au suivant et d'un problème à un autre. En de telles circonstances il semble raisonnable de se rallier à cette devise : "A chaque jour, suffit sa peine". Rien, cependant ne pourrait être moins souhaitable.

Les écoles doivent réaliser qu'elles entrent dans une période de crise dans leur développement continu. L'issue ne doit pas être purement et simplement le produit de facteurs extérieurs bien que de toute évidence ils aient leur importance.

Quels sont les problèmes majeurs que l'institution doit étudier et résoudre ?

D'abord et avant tout, il faut éliminer le paradoxe fondamental qu'elle côtoie chaque jour, à savoir qu'elle recrute les élèves sur des bases non-sélectives en maternelle comme en primaire mais qu'elle est incapable de faire face aux besoins éducatifs d'un important pourcentage d'entre eux à l'école secondaire.

Le fait que les efforts mis en œuvre précédemment pour résoudre ce dilemme ont échoué ne doit pas obscurcir la question. La justice due aux enfants et l'amour propre de l'institution exigent que l'on se penche à nouveau sur le problème. Une déclaration d'intention à cet égard est nécessaire ainsi que la planification et la mise en œuvre d'un programme vigoureux de sensibilisation des gouvernements et d'éducation des parents.

Le second problème est une question d'identité. Comment les gouvernements de la communauté perçoivent-ils les écoles européennes et comment les écoles se perçoivent-elles elles-mêmes ?

Doivent-elles être simplement des écoles "d'entreprises" ?

Sont-elles une coûteuse anomalie ?

Doivent-elles avoir un champ d'actions plus large et, si cela est, lequel ?

Sont-elles considérées comme les précurseurs d'un différent concept d'éducation ?

Chacune de ces questions a une réponse avec différentes implications pour les gouvernements qui financent les écoles. Ici encore, l'institution doit travailler de façon positive et active pour "modeler" la réponse. Son genre unique doit être montré à sa juste valeur et ses succès, qui sont nombreux, doivent être connus de façon plus effective.

Une importance beaucoup plus grande doit être donnée à la valeur des relations publiques des Ecoles européennes. Elles comptent parmi leurs élèves beaucoup d'enfants dont les parents influents viennent de nations amies situées sur tout le globe. Dans les écoles, ces parents percevront un aspect de la communauté européenne au travail. Ils seront sensibles à la chaleur de l'accueil réservé à leurs enfants et à la qualité et à la pertinence de l'éducation offerte. Leur jugement sur les valeurs européennes et leur future attitude envers la communauté seront modelés d'après la façon dont leurs enfants sont traités. Les enfants eux-mêmes, on peut l'espérer, porteront toujours de l'intérêt à l'Europe et lui réserveront une attitude amicale.

Pour parler clairement, les écoles peuvent être des instruments puissants de bonne volonté entre les pays de la communauté et entre la communauté et les autres nations. A cet égard, il doit être possible pour les écoles d'investir généreusement dans ces activités qui utilisent le langage universel de l'amitié : la musique, le sport, les visites à l'étranger et les échanges scolaires.

Le troisième point qui réclame une étude approfondie est le besoin de l'institution d'établir un exposé précis et détaillé de ses buts à long terme et des objectifs à court terme par lesquels elle projette de les accomplir. Sans un tel exposé,

l'institution manque de ligne directrice et une véritable évaluation de son travail n'est pas possible.

Les Ecoles européennes peuvent seulement considérer le futur avec confiance si elles peuvent être sûres du dévouement de leur équipe pédagogique et de la qualité de son enseignement. Ceci est le quatrième point qui nécessite une étude car, jusqu'à présent, les écoles européennes n'ont pas développé une véritable politique du personnel (staff relations policy).

Contrairement à ce qui est souvent cru, une institution ne s'acquitte pas de ses responsabilités envers son personnel simplement en lui offrant un bon salaire. Ceci est particulièrement vrai pour un ensemble hybride comme les Ecoles européennes, lesquelles n'ont pas et ne peuvent posséder une motivation naturelle émanant du contexte social et politique national.

Excepté les enfants, le plus grande valeur des Ecoles européennes est le corps enseignant. Cependant, leur enthousiasme initial est amené à se flétrir et leurs dons multiples ne sont pas exploités pour le bien de la communauté scolaire. Loin de leur environnement culturel normal, les enseignants ont besoin de ressentir qu'ils sont une partie intégrante de l'institution. Ils doivent pouvoir souscrire à ses objectifs. Ils doivent ressentir que leurs efforts au-dessus et au-delà du devoir sont appréciés et efficaces. Les bonnes initiatives doivent être encouragées et un support pratique donné. L'excellence professionnelle doit être valorisée et le recyclage, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution, doit être envisagé d'une façon positive et doit recevoir le plein support de l'établissement.

L'institution ne doit pas oublier que la grande majorité de ses enseignants est expatriée; elle doit montrer un intérêt vis-à-vis de leur personne et être concernée par le bien-être de leur famille. D'autre part, l'organisme doit rendre son personnel clairement conscient du haut niveau d'engagement qu'il attend d'eux.

Le moral du personnel est l'unique facteur important pour le succès futur et le développement des écoles. Associé à la qualité du personnel, sur laquelle les écoles doivent avoir un contrôle beaucoup plus immédiat, le moral des enseignants déterminera finalement le succès futur des écoles. Cela mérite sûrement une étude et un investissement sérieux.

Ce ne sera qu'à partir du moment où les points précédents auront été fermement établis que l'institution pourra entreprendre, dans le contexte budgétaire, une défense vigoureuse de ses positions en matière d'enseignement. Ceci est le cinquième point qui mérite une étude. L'approche décousue actuelle, sans réelle programmation des priorités, rend l'organisme d'autant plus vulnérable aux variations financières du moment. Un bon nombre de membres des délégations nationales connaissent mal, voire pas du tout, les écoles. Ils ne voient aucun ordre logique dans leurs demandes et ne sont pas sensibles à leurs aspirations. Les écoles ont besoin d'adopter un profil plus net dans de tels cas, présentant une défense plus dynamique de leurs motivations et de leurs besoins budgétaires. Au moment actuel, on rappelle fréquemment à l'institution à quel point les écoles sont coûteuses. Devant ceci, elle tend à adopter une attitude d'excuse et elle accepte avec reconnaissance ce qu'on lui accorde.

Les organismes internationaux **sont** chers, qu'ils soient parlement, banques, organisations de défense ou écoles.

Ce qui est plus pertinent est la réponse aux questions : Sont-ils de bons investissements ? Arrivent-ils à atteindre leurs objectifs ?

Ici, la responsabilité des écoles dans leur rôle pédagogique doit être revue et

renforcée. Le manque d'inspections normalisées effectuées régulièrement et ceci en raison du temps trop court imparti aux Inspecteurs, est une lacune grave à laquelle l'institution doit remédier si elle veut gagner la pleine confiance et le respect des parents et des gouvernements.

Les Inspecteurs et Directeurs, responsables de la qualité de l'enseignement, doivent pouvoir obtenir les moyens suffisants de garantir cette qualité. Un bon enseignement ne peut être initié ni soutenu sans les ressources matérielles et humaines adéquates. Le personnel, lui aussi, doit être prêt à accepter de rendre des comptes, d'une façon plus détaillée, de leurs responsabilités.

Chacun de ces cinq points constitue en soi un formidable défi. Pourtant, tous les cinq, dépendant l'un de l'autre, doivent être abordés ensemble. Le problème peut paraître intimidant de prime abord, mais le besoin de solutions acceptables se fait sentir fortement et demande que des mesures urgentes et exceptionnelles soient prises. Les corps consultatifs existants sont littéralement débordés et avec la meilleure volonté du monde, devant le poids considérable de leur travail, ils ne peuvent prétendre traiter la question de façon adéquate. Au niveau local, le manque de structures intermédiaires empêche les Directeurs et leurs Adjoints, de plus en plus pressés par leur travail, de consacrer assez de temps de réflexion à l'avenir de leurs écoles.

Le problème demande la mise en œuvre d'un "think-tank", un groupe d'étude spécial représentant tous les aspects de la communauté scolaire. Son but devrait être de définir l'identité et la stratégie de développement de l'institution. Les membres de ce groupe devraient recevoir les moyens de se rencontrer souvent et longuement afin de présenter un rapport, d'ici un an, au Conseil Supérieur.

Il est clair qu'en ce moment, nos écoles ont besoin d'une direction forte et imaginative qui ne peut émaner que du Conseil Supérieur et de ses officiers. Avec une direction, soutenue par une base démocratique large, un des sens de sa vocation peut et doit être créé pour les Ecoles Européennes.

Le temps passe pourtant et le besoin d'une action urgente se fait sentir car c'est aujourd'hui même que débute l'avenir de nos enfants et de nos écoles.

REMARQUES AU SUJET DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE ET DE LA RELIGION

L'enseignement de la religion et de la morale pose un problème tout à fait particulier. En effet : alors que, pour tous les autres enseignements, l'objectif affirmé et constitutif des Ecoles Européennes est **une harmonisation des contenus** aussi complète que possible, il ne peut pas en être ainsi en ce qui touche la transmission des croyances (éthiques ou religieuses). Dans ces domaines, le but visé est différent : il consiste tout entier dans le **respect des différences légitimes**, qui seront d'autant plus nombreuses que l'Europe comprendra davantage de traditions et de cultures diverses.

Quels sont alors les principes qui sont propres à assurer ce **respect maximum des différences** ?

- respect des différences selon les législations nationales en vigueur dans les différents pays contractants;
- possibilité maximum offerte aux choix individuels des familles, dans le cas où la législation nationale n'impose aucune contrainte en les matières considérées.

Nos Ecoles, dans l'état actuel des pratiques, offrent déjà un certain libéralisme. Le cours de "morale non-confessionnelle" n'est en rien obligatoire pour les élèves qui se déclarent adeptes d'une religion reconnue, et enseignée par ailleurs, **mais aussi** pour les élèves dont les familles professent une religion non reconnue, ou trop minoritaire pour qu'elle soit enseignée. Le texte de référence réglementaire est le suivant :

"Si un élève appartient à une religion pour laquelle les cours ne sont pas organisés à l'école, cet élève n'est pas tenu de suivre les cours d'une autre religion ni les cours de morale. Il appartient aux parents de demander la dispense d'assiduité aux cours en précisant qu'ils se chargent de l'éducation religieuse de leur enfant". (**Bulletin pédagogique des Ecoles européennes** : Note de la Rédaction. VI 1980. N° 69. p. 5). Texte rédigé par Monsieur HEUMANN, alors Adjoint du Représentant du Conseil Supérieur des Ecoles européennes; il engage le Comité de rédaction de cet organe; il est conforme par ailleurs à une décision prise par le Conseil d'Inspection.

Le texte, tel qu'il existe actuellement, appelle les remarques suivantes :

- **Il existe** : jusqu'à ce qu'il soit - éventuellement - réformé par une instance hiérarchiquement plus élevée que le Conseil d'Inspection (c'est-à-dire par le

Conseil Supérieur lui-même), il est applicable et opposable à tous dans le fonctionnement de nos Ecoles. Son objet est manifestement réglementaire;

- **Il définit un champ d'application déterminé** : la dispense conjointe du cours de morale et du cours de religion est possible;
- **Il fixe deux limites à ce champ d'application** :
 - il faut que les parents des enfants qu'ils entendent dispenser des cours s'engagent par écrit à "se charger de l'éducation religieuse de leur enfant".
 - il faut que les parents soient adeptes d'une religion "pour laquelle les cours ne sont pas organisés à l'école".
- **Il a déjà effectivement fourni le fondement réglementaire à l'octroi de dispenses** : plusieurs familles ont demandé dans les formes prévues - et obtenu - la dispense d'assiduité visée par le texte.
- le principe de droit qui a permis l'octroi de ces dispenses **sans que les parents aient eu à faire la preuve** qu'ils professaient une religion déterminée peut s'énoncer ainsi :
 - a) **sur le plan interprétatif** : Le devoir de discrétion des institutions civiles à l'égard des convictions religieuses de chacun impose une restriction à l'exigence de toute "preuve" en matière d'appartenance religieuse. Deux considérations tendent en effet à dominer le droit public : d'une part, nul n'est tenu de produire la preuve qu'il appartient à telle ou telle confession, et l'on peut toujours s'exempter de l'appartenance à toutes les confessions reconnues sans avoir à préciser positivement à quelle confession, éventuellement non reconnue, on se réfère; d'autre part, il est maintenant devenu constant dans nos pays à tradition libérale de considérer qu'il n'y a pas de "notoriété" religieuse. On ne peut donc être tenu pour notoirement catholique, ou protestant, ou israélite, même si l'on est de famille, de région, de pays, de tradition telle ou telle. Devant l'intimité des convictions religieuses, le devoir qui s'impose à l'école publique est celui-là même qui s'impose aussi à toutes les autres institutions publiques : reconnaître le **caractère légitimement confidentiel et privé** des appartenances religieuses. Elle doit en tirer la conclusion de droit qu'elle n'est pas habilitée à enquêter. Elle serait la seule institution publique à avoir le droit de le faire, ce qui serait injustifié et choquant.
 - b) **sur le plan effectif**, tel qu'il apparaît dans le texte même de la lettre de Monsieur ROOSE accordant les dispenses dont il est question : "Le cours de religion est de toute manière laissé aux bons soins des autorités non-gouvernementales. La famille peut parfaitement remplir ce rôle". (Lettre du 12 Décembre 1986).

Telle qu'elle existe, la réglementation des Ecoles européennes est libérale. Cependant, elle laisse à désirer :

1. En ce qui touche le **statut formel** de la disposition autorisant la dispense d'assiduité et en fixant le contenu, **il serait bon de l'intégrer au Règlement**, puisqu'elle a un contenu réglementaire. Outre l'avantage évident de donner à cette disposition un caractère public (introduitrice de transparence auprès des familles, en ce qui touche les obligations scolaires et leurs limites), cette intégration dans le cadre du Règlement aurait l'avantage de fixer des conditions précises pour l'attribution de la dispense, afin d'assurer un fonctionnement régulier des enseignements :

- la dispense devrait être demandée au moment où chaque famille formule les options de l'année à venir, les changements sans cause étant exclus au cours de l'année scolaire.
- le Règlement devrait être assorti d'une énonciation des **restrictions de droit interne** que certains Etats pourraient vouloir imposer, pour la reconnaissance des études (et du Baccalauréat qui les sanctionne), à leurs propres nationaux.

2. En ce qui concerne **la matière** de la dispense demandée, elle pourrait être simplifiée. La déclaration des familles "d'appartenir à une religion pour laquelle les cours ne sont pas organisés à l'école" pourrait être supprimée, étant donné qu'elle n'est susceptible d'aucune vérification ni d'aucune enquête acceptable; l'engagement des parents "de se charger de l'éducation religieuse de leur enfant" deviendrait par là-même sans objet, puisqu'il découle de la déclaration précédente, et qu'il est en outre inutilement restrictif.

L'Ecole européenne reconnaîtrait ainsi les statuts juridiques différents que chaque Etat accorde aux convictions religieuses et éthiques; elle affirmerait cependant qu'elle offre aux Etats qui le lui demandent et aux familles qui le souhaitent (quelle que soit leur nationalité) un enseignement de religion et/ou de morale non-confessionnelle. Sur le plan pédagogique, les enseignements concernés en seraient, de l'avis unanime, assurés dans de meilleures conditions qu'ils ne le sont actuellement. Sur le plan philosophique, l'Ecole résisterait mieux aux tentations de ceux qui, voulant enfermer notre système scolaire dans les difficultés où il se trouve placé, souhaiteraient y introduire la propagande "officialisée" de sectes à la mode et à l'idéologie douteuse.

Jean-François DUVERNOY
(Bruxelles II)

GEDANKEN NACH EINEM BESUCH DER KZ-GEDENKSTÄTTE STRUTHOF IM ELSAß MIT SCHÜLERN EINER 4. KLASSE DER EUROPÄISCHEN SCHULE KARLSRUHE

Motto : "Die sich des Vergangenen nicht erinnern, sind dazu verurteilt, es noch einmal zu erleben" (Santayana)

Vierzig Jahre danach drohen das Wesen des Faschismus und das Grauen im Alltag viele Menschen nicht mehr zu erreichen. Das ist kaum verwunderlich. Die Erinnerung kann kaum durch die penible Beschreibung von akribisch geführten Statistiken über den millionenfachen Mord ersetzt werden. Dennoch muß der Versuch gegen das Vergessen unternommen werden, um der moralischen, intellektuellen und wirtschaftlichen Schubkraft nie wieder eine politische Chance zu geben, die dem Faschismus seine Bewegung, Richtung und Gestalt gab. Georg Lukács forderte diese "Gedächtnisarbit", und die Mitscherlichs äußerten den Vorwurf, daß die "Trauerarbeit" solange nicht erfolgreich sein könne, wie nicht die Triebkräfte des Faschismus begriffen worden seien.

Ausgangspunkt unserer "Trauerarbeit" in der 4 D (jetzige 5 D) sind Meldungen über zunehmende neofaschistische Tendenzen in der Bundesrepublik und anderen europäischen Staaten gewesen. Daraus resultierte eine Unterrichtseinheit über den Neofaschismus, eine Stadterkundung unter dem Titel "Auf den Spuren des Dritten Reiches" (ehemalige NS-Gebäude, Stätten NS-historischer Ereignisse, Interviews auf der Straße und mit Offiziellen sowie Schüler-Forderungen nach einem Mahnmal über die Bücherverbrennungen durch Jugendliche anno 1933); am Schluß stand ein Besuch im ehemaligen KZ Struthof. Im Januar '87 ist die Teilnahme an einem Prozeß vor dem Landgericht Karlsruhe gegen junge Neonazis der "Gruppe Kühnen" vorgesehen. Das Interesse insbesondere von Jugendlichen ist dort besonders spürbar, wo die Spuren des deutschen Faschismus bis in die Gegenwart reichen. Die steigende Zahl von Besuchern in KZ-Gedenkstätten macht deutlich, daß die Betroffenheit dort gesucht wird, wo die Unmenschlichkeit noch heute "einsehbar" ist, wo die Opfer und Täter noch identifizierbar sind und ein zum Handeln stimulierendes Begreifen möglich erscheint. Dies auch deshalb, weil selbst manchen (ausländischen) Kollegen die Tatsachen der deutschen Vergangenheit noch immer nicht oder nicht mehr einsehbar sind bzw. sogar bestritten werden!

Die Besuche von Jugendverbänden, Schulklassen, Lehrergruppen lassen immer wiederkehrende Fragen und Probleme erkennen, und die Aufarbeitung solcher Gedenkstättenaufenthalte ist mehr denn je dringend erforderlich.

Die Denkmale erinnern an den Terror und Mord von Gefangenen des politischen Gegeners im faschistischen Deutschland und an Millionen von Ermordeten aller Nationen, an das große Volk der Juden und viele ethnische Minoritäten wie die Sinti und Roma. Die Bilder, Filme, Exponate und die erhaltenen Folterplätze treffen in ihrer Unmittelbarkeit auf das Denken und die Gefühle. Sprachlosigkeit und Entsetzen machen sich da Luft, wo die Systematik der planvollen Brutalität und des fabrikmäßigen Sterbens sichtbar werden. Die Leiden ermordeter Menschen werden blitzartig noch einmal aktualisiert: "Wenn man sich da überlegt, wieviele Menschen dort umgekommen sind und man das praktisch noch 'hautnah' vor sich hat, wenn man über dieselben Wege geht wie die Gefangenen damals", so eine Schülerin nach dem Gedenkstättenbesuch.

Die Vermutung, was ihnen in den Gedenkstätten an Informationsmaterial durch Filme, alte Gebrauchsgegenstände, Überreste von Asche, durch riesige Gelände und Todesanlagen präsentiert werden könnte, läßt Schüler immer wieder vor einem Besuch zurückschrecken. Was den Jugendlichen dann als Erinnerungsprovokationen gegenübertritt, läßt sie häufig sprachlos werden.

Die Dimensionen des Grauens und das Ausmaß menschlicher Feindschaft und eines scheinbar grenzenlosen Zerstörungswillens kann Jugendliche kaum mehr erreichen, löst nicht in jedem Fall unmittelbare Betroffenheit aus. Doch letztlich kann sich keiner dieser Erfahrung entziehen, selbst wenn sie sich während der Aufenthalte Umgangsmöglichkeiten suchen, die Eindrücke abzuwehren, sich vermeintlich desinteressiert zu geben oder sich von jenen bedrückenden Erinnerungen abzulenken. Häufig erst danach können sie die lähmende Sprachlosigkeit wieder verlassen und für sich die Gegenwartsbezüge herstellen: "Wenn man bedenkt, wie von den NS-Wächtern noch darüber gelacht wurde, wenn Menschen gequält wurden und wenn man sich vorstellt, wie damals Geschäfte mit den Häftlingen abgewickelt wurden, indem man sie z.B. für 5 Mark an Fabriken verkauft hat", so ein Mädchen, dann findet sie: "Die Menschen sind in der Zeit des Faschismus in den KZs schlechter behandelt worden als ein Stück Vieh. Nur, heute regt man sich über die Tierversuche, zu recht, auf, aber über das, was hier früher mit Menschen geschehen ist, davon wollen viele nichts wissen". Es empört sie und andere, zu sehen, mit wieviel Eifer Menschen "ein Herz für Tiere" anbieten.

Nur zögernd können sich Jugendliche der Wirklichkeit des Geschehens von damals nähern; wie ein Sechzehnjähriger es ausdrückt: "Es fällt mir schwer, zu glauben, was dort alles möglich war, wie Menschen, die sich selbst 'Herrenrasse' nannten, zu so etwas fähig waren, man kann das nicht kapieren". Seiner Hilflosigkeit trotzdem einen aktiven Ausdruck zu geben, das sieht er in seinem politischen Engagement: "Die Konsequenz für mich daraus bedeutet eigentlich, daß ich auch bei uns Dingen wesentlich kritischer gegenüberstehen muß, wie zum Beispiel dem Auftreten von Nazigruppen. Wahrscheinlich sollte man die Sache mal ein bißchen ernster nehmen".

Gerade für junge Menschen sind die Erinnerungsversuche und Informationen um der eigenen Zukunft willen, zumal sie den größten Teil ihres Lebens noch vor sich haben, von besonderer Bedeutung. Die Vermittlung von differenziertem Wissen über die kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen als den zentralen Wurzeln des Faschismus, wie sie der Unterricht von heute leisten muß, wird dem Schwur der Überlebenden, der Konzentrationslager von Auschwitz, Buchenwald und Struthof "Nie wieder Krieg!", "Nie wieder Faschismus!", noch nicht genügend gerecht. Im Kampf um dieses Ziel werden Mitstreiter aus der jungen Generation gefunden werden müssen.

Dieser Schwur wurde Hoffnung für Millionen im Nachkriegseuropa, das von einem verbrecherischen Krieg überrollt worden war.

Angesichts von 55 Millionen Toten schien es undenkbar, daß Deutsche jemals wieder zur Waffe greifen würden. Doch schon wenige Jahre später beklagte Brecht das schwache Gedächtnis für die erduldeten Leiden, und für Jugendliche mußte die Aufstellung neuer Armeen geradezu menschenverachtend erscheinen.

Somit richten sich unsere Bemühungen und Angebote um politisches Lernen immer wieder auf die Möglichkeiten eines ganzheitlichen Lernens, das die Köpfe, Hände und Herzen einschließt und den Versuch eines objektiven Unterrichts überschreitet. Dort, wo die "existenzielle Betroffenheit" durch den Einblick in Biographien von Überlebenden oder reflektierenden Demokraten aus jenen Jahren nicht mehr provoziert, also nicht mehr die vielschichtigen, wenngleich auch häufig unproduktiven Schuldgefühle von Jugendlichen hervorgerufen werden, gewinnen die Gedenkstätten der NS-Geschichte als wichtige Lernorte eine große Bedeutung.

Gedenkstätten sind für Jugendliche erfahrungsgemäß zentrale Anlässe, der eigenen Neugier wesentliche Motive und Richtungen zu vermitteln, die Alltagsrealität im Faschismus stückweise zu rekonstruieren und sich eine Folie für die Funktionsmechanismen jener Gesellschaftspolitik zu erarbeiten. Die Eindrücke vor Ort rütteln auf, wie es eine Schülerin formulierte: "Wenn man sowas im Fernsehen sieht, da stumpft man ab mit der Zeit, aber hier war ich sehr bestürzt". Und diese Erschütterungen fördern das entdeckende Lernen im Sinne einer Spurensicherung und Wiederaneignung der politischen und heimatlichen Umwelt.

Daß aber aus dem Schoße dieser unauffälligen und ordentlichen Gesellschaft der Faschismus kroch, daß die Massenmörder, die Mitläufer und Täter und die Opfer aussahen, sich verhielten, lebten "wie normale Leute" – diese Eindrücke und Erkenntnisse machen viele Jugendliche unruhig angesichts einer Öffentlichkeit, die beim Thema Faschismus immer wieder rasch zur Tagesordnung übergehen will; zu viele Fragen an die Gegenwart bleiben unbeantwortet.

So bleibt es ein hoffnungsvoller Versuch, wenn seit Jahren mit den Initiativen zur Einrichtung von Gedenkstätten an Plätzen der NS-Geschichte pädagogisch strukturierte Angebote entwickelt worden sind, um Jugendliche "vor Ort" anzusprechen. Vielfältige Bemühungen richten sich in diesem Zusammenhang auf die Unterstützung von lokalhistorischen Spurensicherungen in der Bundesrepublik. Die zahlreichen Initiativen bei der Sicherung bzw. Einrichtung von Gedenkstätten (u.a. eben auch meiner Klasse) lassen ebenfalls erkennen, welche Bedeutung der Jugendarbeit im Rahmen der aktuellen Diskussion um die Lösung von Problemen und Zukunftsfragen eingeräumt wird. Ansätze einer "Gedenkstätten-Pädagogik" konkretisieren sich somit zunehmend als integraler Teil von Jugendarbeit. Sie stehen als Zeichen und als Hoffnung dafür, daß über die Geschichte und ihre Mahnmale "kein Gras" wachsen wird.

Erinnern wir uns und unsere Schüler um unser aller Zukunft willen !

Peer SCHMIDT - WALTHER
(Karlsruhe)

THE EUROPEAN IDEA L'IDEE EUROPEENNE DIE IDEE EUROPA

The author presents two facts that seem to prove that the European School should do more to promote the European Idea :

Firstly, the European Academy in Munich plans to create a European School, a "Europäisches Gymnasium", in Bavaria.

Secondly, there is a tendency in Germany to strengthen patriotism by playing down the Holocaust of the Nazi Government.

He supports the initiative of the deputy heads of the Primary Schools in asking for a new "Sense of Direction".

L'auteur insiste sur deux développements récents qui rendent nécessaire un renforcement de l'idée européenne :

D'abord, l'Académie Européenne de Munich envisage de créer une Ecole Européenne, un "Lycée européen" en Bavière, négligeant complètement le fait qu'une Ecole Européenne, émanation des institutions de la CEE y existe déjà.

Ensuite, on perçoit en Allemagne un renouveau de patriotisme qui minimise le génocide juif et le nazisme.

L'auteur soutient l'initiative des sous-directeurs des Ecoles Primaires Européennes qui réclament un renouveau de l'idée européenne ("Sense of Direction").

Kürzlich wurde in der Bundesrepublik Deutschland der Gedanke entwickelt, ein Europäisches Gymnasium zu schaffen.¹ Alle Fächer sollen "zu einem Gesamtverständnis europäischen Menschseins, europäischer Kultur und europäischen Denkens" beitragen. Ein "europäisches Bildungsideal" soll entwickelt werden, das "in eine europäische Mentalität einmündet". – Daß es bereits die Europäischen Schulen gibt, wird in diesem Zusammenhang mit keinem Wort erwähnt. Das ist umso merkwürdiger, wenn man bedenkt, wo dieser Plan entwickelt wurde : in der "Europäischen Akademie" in München. Dort kann die Europäische Schule München nicht übersehen werden. Man muß also bewußt eine Alternativ – oder gar Gegeninstitution anstreben. Weshalb das ?

Vielleicht ist in diesem Zusammenhang erhellend, daß Professor Bosl, der die Pläne für das Europäische Gymnasium öffentlich vorstellte, für dieses in Anspruch nimmt, hier werde Europa "weder Ideologie noch Utopie" sein. Soll das ein Vorwurf an die Europäischen Schulen sein ? – Was immer auch zugrunde liegt : Die Planungen dieser "Europäischen Akademie" sollten den Europäischen Schulen nicht gleichgültig sein. – Was für ein Europa wird dort angestrebt ? Was soll es heißen, "daß der Europa und seiner Heimat besser dient, der diese Schule (also nicht die Europäische Schule, WB) mit Interesse und großem Eifer besucht" ? Vielleicht geht es um ein spezifisch deutsches Europa ?

Nun, es steht zu hoffen, daß sich diese Befürchtungen als grundlos erweisen, daß man nur eine weniger aufwendige und eine weniger EG-orientierte europäi-

sche Schule will. Doch hätte man das doch wohl aussprechen sollen. Dann wäre der Verdacht, es ginge gar nicht so sehr um Europa, sondern um ein besonderes nationales Verständnis von Europa nicht möglich. Warum dieser Verdacht ?

Im vergangenen Jahr ging eine Diskussion durch die deutsche Presse, in der über eine Neubelebung des deutschen Nationalgefühls gestritten wurde. Führende deutsche Historiker traten für eine solche Neubelebung ein. Es sei Aufgabe der Geschichtswissenschaft, dieses Nationalgefühl durch eine entsprechende Darstellung der nationalen Geschichte zu fördern. Besonders profilierte Vertreter dieser Idee war Michael Stürmer.² Diese Diskussion schien eine reine Fachdiskussion zu bleiben, obwohl Professor Stürmer als Fachberater einigen Einfluß auf Formulierungen des deutschen Bundeskanzlers zu haben schien, bis einer der führenden Sozialwissenschaftler der Bundesrepublik, Jürgen Habermas, in mehreren Zeitungsartikeln Alarm schlug : In einer ganzen Reihe von Darstellungen und Aufsätzen zur Zeitgeschichte sei eine Tendenz zur Verharmlosung der Verbrechen der Hitler-Ära zu beobachten, die offenbar dem Ziel diene, die jüngste deutsche Geschichte vom Makel eines unvergleichlichen Verbrechens zu befreien, um 'den Deutschen die Schamröte auszutreiben'. Dies sei offenbar die Methode, wie man die Grundlage für ein ungebrochenes deutsches Nationalbewußtsein schaffen wolle.³ Die Äußerungen führender deutscher Politiker (F.J. Strauß : "den Bannkreis Hitlers durchbrechen", "den Kopf wieder höher tragen"; H. Kohl : "die Gnade der späten Geburt") gehen in dieselbe Richtung. So ist es wohl nicht bloße Gespensterfurcht, die Habermas zu dieser Warnung veranlaßt hat. Immerhin hat sich einer der von ihm angesprochenen Historiker, Ernst Nolte, zu der Argumentation verstiegen : Da die kommunistischen Verbrechen "ursprünglicher" seien als die Judenvernichtung, habe Hitler seine "asiatische Tat" "vielleicht nur deshalb" vollbracht, weil er sich und seinesgleichen als "potentielle oder wirkliche Opfer" einer asiatischen Tat betrachtet habe.⁴ Ob eine solche Argumentation in der Fachdiskussion ihren rechten Platz hat, mag man streiten, in einer Tageszeitung dient sie gefährlichen Tendenzen. – Ist es ganz ohne Zusammenhang, wenn jüngst der deutsche Bundeskanzler den sowjetischen Generalsekretär mit Goebbels verglich und die Zuchthäuser in der DDR als KZs bezeichnete ?

Was soll der Hinweis auf diese Vorgänge in der Bundesrepublik Deutschland in dieser Zeitschrift ? Kann man die Klärung dieser Fragen nicht getrost der deutschen Öffentlichkeit und bei Kanzleräußerungen der Weltöffentlichkeit überlassen ? Natürlich. In diese Diskussion möchte ich mich nicht einmischen. Nur scheint mir beängstigend, daß sie überhaupt entstanden ist. Der Europäische Gedanke hat offenbar über dem Gekungel über Agrarpreise und dem dauernden Streit darüber, wer für das dadurch entstandene Defizit aufkommen soll, so an Attraktivität verloren, daß einflußreiche Kreise in der Bundesrepublik, vielleicht sogar die Mehrheit der Bevölkerung, glauben, nicht der Europagedanke, sondern das Nationalgefühl müsse gestärkt werden. Das Privileg, das früher alten Nazis und kleinen rechtsradikalen Gruppen vorbehalten war, nämlich, von der Beschmutzung des deutschen Namens und Schuldbesessenheit zu sprechen, wenn ehrlich über den Holocaust gesprochen wurde, das nehmen heute führende Kreise in der Bundesrepublik in Anspruch.

Aber stehen sie mit ihrem Nationalismus in Europa vereinzelt da ? Ist nicht überall ein Erstarken des Nationalismus zu beobachten ? Freilich, keine europäische Nation außer der deutschen braucht, um den Nationalismus zu fördern, den Holocaust zu verharmlosen. Aber hat die Europäische Idee nicht viel von ihrem Schwung verloren ? Was tun die Europäischen Schulen, um ihn zu beleben ? – Nicht genug. Darin bin ich mit den Autoren des Memorandums "A Sense of Direction" und meinem Kollegen Hannaford (vgl. sein Aufsatz "A Sense of Direction – Comment" in dieser Zeitschrift) nur zu einig.

Natürlich wäre es sinnlos, gegen die Entwicklung der Zeit eine alte Europaideologie aufzuwärmen. Aber der europäische Gedanke ist nicht überholt. Selten war der Internationalismus, die Überwindung nationaler Egoismen aktueller als heute. Die Gefahr des atomaren Holocaust wird durch übersteigerten Nationalismus in den USA wie in der Sowjetunion und durch starres Blockdenken erhöht. Europa könnte hier eine wichtige Vermittlerrolle spielen, wenn es über die Formulierung nationalegoistischer Wünsche hinaus käme und Wege eines internationalen Interessenausgleichs aufzeigen könnte.⁶

Die Gefahr des ökologischen Zusammenbruchs kann nur durch internationale Zusammenarbeit gebannt werden. Solange englische Kraftwerke unbesorgt auf eine Verbesserung des Emissionsschutzes verzichten, da ja "nur" skandinavische Wälder vernichtet werden, solange die Stilllegung von Atomkraftwerken national mit dem Argument abgelehnt werden kann, ein Alleingang bringe keine entscheidende Verbesserung der Sicherheit, und die internationale Diskussion nicht stattfindet, so lange ist wirksamer Umweltschutz nicht möglich.

Was heißt das für den Unterricht an den Europäischen Schulen ?

Auch eine Behandlung der europäischen Bedeutung des Erasmus, auch eine Behandlung des gesamteuropäischen Phänomens der mittelalterlichen Stadt, auch eine Behandlung aller anderen gesamteuropäischen Erscheinungen, die in ihrer Unterrichtsbedeutung herausgestellt zu haben, ein Verdienst der Europäischen Schulen ist (was Professor Bosl aus München nicht bemerkt zu haben scheint); denn das gehört unbedingt zum Verständnis Europas. Außerdem aber auch eine intensive Behandlung der *Zukunftsfragen*, für die internationale Zusammenarbeit unerlässlich ist. Das kann besonders im Geographieunterricht der siebten Klasse und in einem neu geordneten Geschichtsunterricht in diesem Jahr, aber selbstverständlich auch in vielen anderen Fächern und Klassenstufen geschehen.⁷

Doch ganz konkret : Was kann geschehen ? – Zunächst einmal sollte man die "Europäische Akademie" in München nicht allein lassen bei ihrer Ausarbeitung eines "europäischen Bildungsideals". Soweit noch nicht geschehen, sollten also Vertreter der Europäischen Schulen offiziell zu diesen Plänen Stellung nehmen.⁸

Außerdem sollten im Zuge der Lehrerfortbildung Unterrichtsprojekte zu Problemen der internationalen Zusammenarbeit ausgetauscht, angeregt und vorangetrieben werden. Darüber hinaus aber wünsche ich mir eine Diskussion darüber, wieweit Nationalismus notwendig ist und wieweit seine integrierende Funktion durch den europäischen Gedanken ergänzt und ersetzt werden kann. (Einfache Antworten auf diese Frage gibt es gewiß nicht.) Schließlich geht es nicht nur um Unterrichtsprogramme, sondern auch um das Bewußtsein, aus dem heraus wir sie zu verwirklichen suchen.

Anmerkungen :

- 1) Karl Bosl : "Ein europäisches Gymnasium. Plädoyer für einen neuen Schultyp" Süddeutsche Zeitung Nr. 280 vom 6./7.12. 1986, S.V.
- 2) Michael Stürmer : "Nationalstaat und Klassengesellschaft im Zeitalter des Bürgers", Merkur Nr. 396, Jahrgang 35, Mai 1981, S.465-477 und in mehreren anderen Aufsätzen und Vorträgen.
- 3) Jürgen Habermas : "Die Entsorgung der Vergangenheit", DIE ZEIT Nr. 21, 17.5.85 (bereits vor dem "Historikerstreit"), ders. : "Eine Art Schadensabwicklung."

Die apologetischen Tendenzen in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung", DIE ZEIT Nr. 29,11.7.86, ders. : "Vom öffentlichen Gebrauch der Historie. Das offizielle Selbstverständnis der Bundesrepublik bricht auf", DIE ZEIT Nr. 46, 7.11.86

- 4) Ernst Nolte : "Zwischen Mythos und Revisionismus", Frankfurter Allgemeine Zeitung, 6.6.86, ders. : "Die Sache auf den Kopf gestellt. Gegen den negativen Nationalismus in der Geschichtsbetrachtung", DIE ZEIT Nr. 45, 31.10.86 – Den Artikel Nottes in der FAZ kenne ich nur aus den Zitaten von Habermas und Broszat in der ZEIT, aber diese fügen sich bruchlos in seine Argumentation in der ZEIT. – Überhaupt ist nicht eine repräsentative Darstellung dieses Historikerstreites angestrebt, den ich nur zum Teil mitverfolgen konnte, sondern nur die Andeutung einiger kennzeichnender Argumente, mit denen er geführt wurde.
Außer den genannten Artikeln haben mir auch vorgelegen : ZEIT 12.9.86, S.3; 26.9.86, S.7; 3.10.86, S.12; 21.11.86, S.1; 6.2.87, S.5 und Leserbriefe in 28.11.86, S.38f.
- 5) vgl. hierzu auch Rolf Zundel : "Ein Begriff mit schauerlicher Geschichte" über die Tagung "Patriotismus in Europa" der Konrad-Adenauer-Stiftung in : DIE ZEIT 6.2.87, S.5
- 6) vgl. hierzu auch Dieter Senghaas : Die Zukunft Europas – Probleme der Friedensgestaltung, Frankfurt 1986, bes. S.90 ff.; A.G. Frank : Die europäische Herausforderung, Stuttgart 1983; M. Kaldor : Beyond the Blocs. Defending Europe the Political Way, in : World Policy Journal Bd. 1 1983, S.1-21.
- 7) Einige Projekte, an die dabei zu denken wäre, habe ich in einem Aufsatz in dieser Zeitschrift 1984, Nr. 88, S.12-14 genannt. Ein Projekt "Dialekte Europas", das allerdings die Zusammenarbeit aller Schulen erforderte, hoffe ich in einer der nächsten Nummern dieser Zeitschrift vorzustellen.
- 8) Was immer auch die Ursache sein mag, daß Professor Bosl in München über ein Europäisches Gymnasium schreibt, ohne die Europäischen Schulen zu erwähnen (vielleicht hat er ja doch, so unwahrscheinlich es aussieht, nie etwas darüber gehört), die Öffentlichkeitsarbeit der Europäischen Schulen hat in diesem Fall offensichtlich versagt. Insofern ist den Autoren von "A Sense of Direction" unbedingt beizupflichten.

W. BÖHME
(Culham)

L'ENTRETIEN

(Décor : une salle de classe)

Le maître : ...Madame, ...Monsieur, ... j'ai demandé à vous voir car ... l'instant est grave ... Comme vous le savez, les résultats scolaires détermine-ment, en fin d'année, le passage dans la classe supérieure... or ... les perspectives actuelles sont quelque peu noircies par les notes insuffisantes obtenues par votre fils dans toutes les matières principales ... il est donc...

La mère : Mais... tout cela est bien surprenant... vraiment je ne comprends pas. Vous savez... je travaille régulièrement avec mon fils et ...

Le père : Ma femme contrôle tous ses devoirs,

La mère : et il réussit parfaitement à la maison tous les exercices que nous faisons ensemble. Il est possible que ce cher petit, si calme et si docile, soit handicapé par un excès de timidité. A quoi attribueriez-vous ce décalage ? ... Ne seriez-vous pas trop sévère ?

Le maître : Madame, je ne pense pas que nous parlions du même enfant. Votre fils n'est pas du tout à l'école tel que vous me le présentez. Dernièrement, en religion, il est monté sur la table pour haranguer les incroyants; il bouscule ses camarades de classe pendant la récréation, bavarde plus qu'il n'est permis en 2e langue, ne rend pas régulièrement ses préparations et fait preuve, d'une façon générale, d'une grande instabilité pendant les cours. ... Aussi ... ses contre-performances... ne peuvent avoir pour cause qu'un manque évident de travail, d'attention et de persévérance.

Le père : Si je vous entends bien ... mon fils est un crétin ?..

La mère : Juste ciel !

Le père : Il n'a pas sa place dans cette école ? ...

La mère : Est-ce possible ? ...

Le père : Mon fils est prioritaire et il n'est pas question qu'il fréquente un autre établissement. Le système scolaire du pays d'accueil lui poserait des problèmes linguistiques insurmontables ... quant à l'internat ...

La mère : Le pauvre petit ...

Le père : Cette solution aurait des conséquences désastreuses sur le plan psychologique ... Il est donc condamné à réussir et ...

Le maître : Enfin, ... je ...

La mère : Je souhaiterais, si vous le permettez,... en revenir aux résultats. Notre fils a eu B puis C puis D en Français.

Donc $(B + D) : 2$ donne C et $(C + C) : 2$ donne C ... ce qui fait un C de moyenne. En mathématique il a eu B, E, C, D, or ... $(B+E) : 2$ correspond à un C+, $(C+D) : 2$ à un C-, donc $(C+) + (C-)$: 2 donne encore C de moyenne... et je pourrais ainsi continuer ma démonstration pour vous prouver que notre fils est au-dessus de la barre des insuffisances... alors... ?

Le maître : Non... non... Madame... le système d'évaluation codé utilisé n'a pas de correspondance avec l'échelle chiffrée de 1 à 10 que vous avez connue jadis... Les lettres qui sont étroitement liées au commentaire n'ont pas ou ne devraient pas avoir de connotations arithmétiques et représentent différents degrés dans la compétence, dans la mise en oeuvre de savoirs et savoir-faire. L'enfant est jugé par rapport à lui-même, à ses possibilités, à ses acquisitions en fonction des exigences d'un programme... et dans ce domaine même la mathématique moderne ne saurait annexer votre type de raisonnement...

Le père : Ah !... les mathématiques modernes !... parlons-en... Que m'importe que mon fils soit capable de trier des souliers et des chaussettes, de ranger des carrés, des losanges et des rectangles, de jouer avec les bleus, les jaunes, les petits, les grands, les gros et les maigres... non... enfin, les épais et les minces... ce qui compte pour moi, c'est que mon fils sache faire les 4 opérations, puisse raisonner sur un énoncé de problème, tracer des parallèles et des perpendiculaires, calculer un pourcentage... etc...

Le maître : L'étude élémentaire des ensembles ne néglige pas pour autant le rôle indispensable du calcul. Il s'agit d'éveiller l'intelligence mathématique en préparant la construction de concepts fondamentaux, d'analyser, de décrire... La signification des opérations prime sur les mécanismes. La situation problème introduit le tâtonnement, la réflexion, l'observation des résultats, leur traduction sous forme simple... Sans doute y a-t-il eu des excès par le passé... mais à l'heure actuelle, les livrets d'exercices en relation avec le programme et mis au point par une équipe de spécialistes ne font plus des enfants qui nous sont confiés des cobayes de laboratoire.

Le père : Je suis un scientifique comme vous le savez... et je peux vous assurer que les bonnes vieilles méthodes ont fait leur preuve. Nos enfants ne savent plus compter... ils ne savent d'ailleurs pas plus lire ou écrire. Les journaux ne se privent pas de condamner le système éducatif actuel en publiant des statistiques sur le degré de connaissances de nos jeunes recrues... le pourcentage des analphabètes est ahurissant !... L'école cultive la graine de l'ignorance.

La mère : Je suis tout à fait de l'avis de mon mari... L'école doit apprendre à lire, écrire et compter et... ce ne semble pas être le cas aujourd'hui. Notre fils ne maîtrise pas son orthographe, s'exprime gauchement... Ah ! Monsieur, il est bien loin le niveau que nous atteignons dans la classe du certificat d'études !...

Le maître : Les journalistes ont tôt fait d'exagérer, pour des problèmes de tirage sans doute, des situations ponctuelles qui n'ont pas valeur d'exemples et ne peuvent être généralisées. Lire, écrire, compter restent toujours les objectifs de l'école primaire et en cela il n'est pas nécessaire de convaincre... mais... avec la prolongation de la scolarité, les accents ont changé, les attitudes ont évolué, les exigences ont pris d'autres nuances... et le baccalauréat...

Le père : Oh !... nous n'en sommes pas encore là... il faut fixer les bases avant d'entamer un cycle secondaire dans de bonnes conditions... Notez que nous avons pour notre fils des ambitions... il fera des études supérieures. Sa mère...

La mère : Je voudrais qu'il soit professeur.

Le père : Moi, par contre, je préférerais un métier moderne axé sur les nouvelles techniques d'investigation qui lui donnera plus de satisfactions et moins de problèmes relationnels avec les parents...

Le maître : Hum ! ... Pour en revenir à notre objet... je persiste à croire que...

Le père : Monsieur l'instituteur,... permettez que je vous pose une question. Pour vous l'Europe, qu'est-ce que c'est ?

Le maître : L'Europe ! mais c'est l'avenir pour toute la jeunesse d'aujourd'hui. C'est une puissance économique, un formidable marché industriel et commercial, un enjeu politique, une plate-forme culturelle, un...

Le père : Des mots tout ça... En attendant à l'école on gomme les différences, on fait de nos enfants des êtres fades, sans culture nationale et sous prétexte d'europhobie on réduit le programme d'Histoire à un fatras d'idées générales et de considérations d'ensemble.

La mère : Notre fils nous parle des Romains mais ignore jusqu'à l'existence de Louis XIV ou de Napoléon.

Le père : N'est-ce pas scandaleux ? Et les européens débattent du prix du porc et des quotas laitiers.

La mère : Notre fils n'a pas de racines; il est né à l'étranger et ne connaît pas l'Histoire de son pays... Hitler, Monsieur... il faut en parler...

Le maître : Votre fils aura l'occasion d'analyser tous les événements marquants de notre Histoire passée et récente, mais... cette approche de la réalité historique sera faite sans passion, dans l'objectivité, avec le souci d'une vision d'ensemble. Dans un premier temps, il nous faut acquérir la notion du temps, fixer des points de repère, apprendre à analyser des documents, à faire la part du vrai dans un récit relatant des événements que l'on n'a pas vécus, étudier la vie, les mœurs, les coutumes, l'organisation sociale...

La mère : L'étude du folklore que vous avez entamée me semble très intéressante... notre fils adore... Vous savez qu'il étudie le piano !... Heureusement d'ailleurs car ce n'est pas à l'école qu'il aurait appris le solfège !...

Le maître : Bien que la musique ne soit pas mon fort et que le programme dépasse largement mes compétences, j'essaie de sensibiliser les enfants à la musique par l'écoute d'œuvres classiques, de chants régionaux, de rengaines populaires... un peu de rythme et de percussion... mais tout cela est bien modeste.

La mère : J'ai également fort apprécié tout ce travail de versification entrepris dans votre classe... ce livret de poèmes est d'une fraîcheur ! Nos enfants qui évoluent en dehors de la classe et du cercle familial dans un milieu linguistique autre que celui de leur langue maternelle pêchent par une grande pauvreté dans le vocabulaire... Je trouve qu'ils ne mémorisent pas suffisamment de beaux textes d'auteurs, qu'ils ne lisent pas assez...

Le maître : Non... là, Madame... vous exagérez. Tout le travail de recherche mis en place conduit inévitablement à la lecture... Chaque semaine nous passons une période à la bibliothèque et je ne manque pas l'occasion de guider mes élèves dans leurs choix, quant à la poésie j'ai déjà démontré ma sensibilité à ce sujet... D'autre part... vous savez... le temps... c'est ce qui nous manque le plus... Les programmes sont lourds... La réforme s'attaque à toutes les matières à la fois... nous sommes submergés de rapports, de projets, de directives, d'extensions de programmes... mais je voudrais revenir à votre fils....

Le père : Oui... il y a un petit problème et je suis persuadé que vous ferez pour le mieux...

La mère : Oh !... mais il se fait tard !... déjà 23 h...

Le père : On parle... on parle...

La mère : Il est temps de prendre congé... nous sommes les derniers...

Le père : Que diriez-vous de venir prendre un verre à la maison ?... Nous pourrions débattre d'un sujet qui nous tient à cœur à tous les deux... car j'ai appris dernièrement, tout à fait incidemment, que vous étiez un pêcheur invétéré !... Voilà un thème où nous serons d'accord !...

La mère : Oh !... oui... c'est une très bonne idée... et puis vous pourrez voir le petit dans son cadre familial. Il est sûrement devant la télé....

J.P. GODFROY
(Karlsruhe)

QUAND L'ABSTRAIT DEVIENT CONCRET : TRAVAILLONS DANS LE PLAN I

En particulier, je suis partisan d'une didactique structurale, je crois qu'il est possible de faire passer les enfants, en consolidant et organisant progressivement les structures perceptives et opératoires, à la prise de conscience des structures mathématiques les plus élémentaires, à la compréhension intelligente des éléments, des relations et des faits, toutes ces connaissances étant en correspondance avec une structure donnée.

Je pense qu'il est possible de former les enfants à une pensée relationnelle et concrète, orientée vers l'organisation des données d'abord perceptives et surtout opératoires, pour arriver aux constructions conceptuelles.

Les expériences en cours, les idées récemment élaborées et expérimentées sont en train de démontrer que les enfants ont la faculté de découvrir eux-mêmes les relations logico-mathématiques dans une mesure beaucoup plus importante que l'on aurait pu le croire auparavant.

E. Pescarini
Université de Ferrara

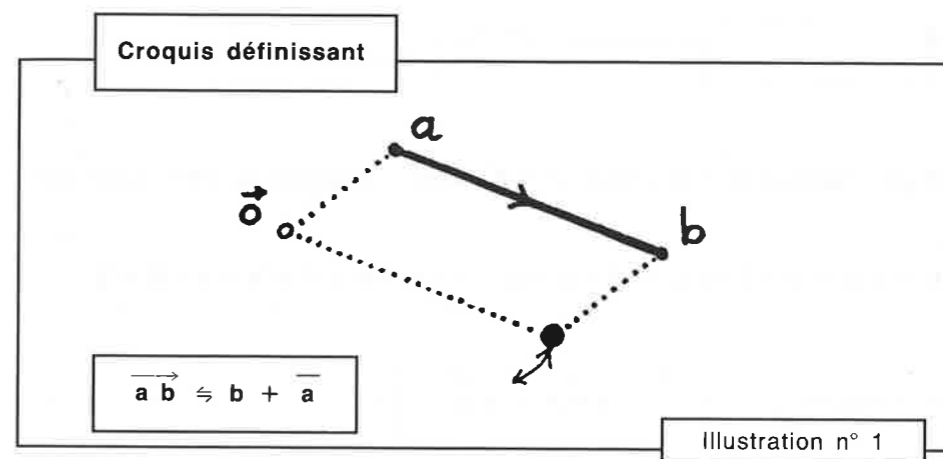
Les deux derniers articles de cette série ont abouti à structurer le plan π_0 de manière accessible aux enfants du cycle d'observation en s'appuyant sur trois propriétés fondamentales :

- 1° Le plan $\pi_{0,+}$ est un groupe commutatif dont $\vec{0}$ est l'élément neutre.
- 2° Chaque directeur du plan définit une directrice du plan, sous-groupe contenant ce directeur.
- 3° La somme de chaque paire de directrices engendre de manière unique la totalité du plan.

La didactique moderne étant très différente de la didactique ancienne, il est parfois nécessaire d'entrer dans les détails de l'investigation en classe.

Familiariser directement les élèves du cycle d'observation avec le plan $\pi_{0,+}$, groupe commutatif, peut paraître hasardeux. Si les élèves sont familiarisés avec les nombres annulaires (B.P. n° 90 et suivants), alors cette approche n'est pas du tout hasardeuse. Souvent elle est démystifiante pour l'adulte de formation traditionnelle.

Que le lecteur veuille bien se souvenir de l'illustration n° 8 de l'article "le plan structuré". Elle prépare le



Dans cette optique il est clair que $\vec{a b}$ représente un vecteur au même titre que \vec{a} et \vec{b} . Comme il est défini par un couple, donc par une flèche, il est opportun de parler du "vecteur défini par la flèche de \vec{a} vers \vec{b} " ou, par abus de langage :

le vecteur-flèche $\vec{a b}$ (en néerlandais : pijlvector)

Pour les élèves de formation moderne il n'y a aucune difficulté majeure à découvrir la signification de, par exemple :

$$\vec{a b} + \vec{c d}$$

Puisque chaque terme de la somme désigne un vecteur, la somme ne peut être qu'un vecteur. Si l'on donne à chaque élève de la classe une "fotocopie" s'inspirant de l'illustration n° 2, toute la classe doit trouver à l'aide de constructions élémentaires la même réponse de l'illustration n° 3.

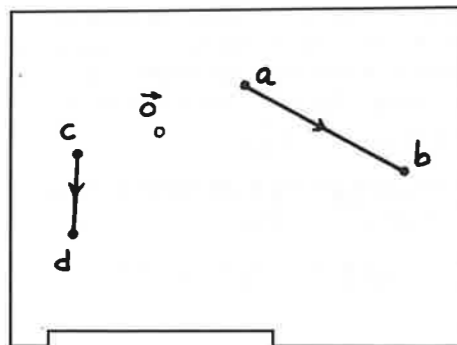


Illustration n° 2

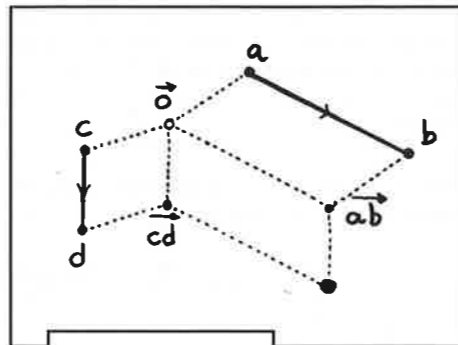


Illustration n° 3

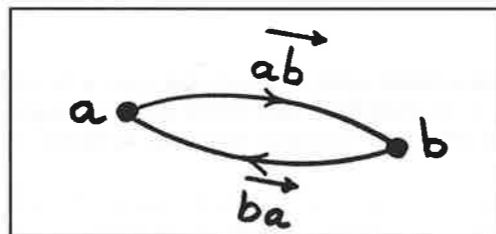
Une conséquence de la définition de \overrightarrow{ab} s'obtient aisément en remarquant que :

$$\overrightarrow{ab} + \overrightarrow{ba} = (\overrightarrow{b} + \overrightarrow{a}) + (\overrightarrow{a} + \overrightarrow{b}) = \overrightarrow{b} + \overrightarrow{a} + \overrightarrow{a} + \overrightarrow{b} = \overrightarrow{b} + \overrightarrow{0} + \overrightarrow{b} = \overrightarrow{b} + \overrightarrow{b} = \overrightarrow{0}$$

ce qui motive :

$$\overrightarrow{ab} = -\overrightarrow{ba}$$

Il n'y a pas d'objections au symbolisme :



Une autre conséquence s'explique par :

$$\overrightarrow{ac} + \overrightarrow{cb} = (\overrightarrow{c} + \overrightarrow{a}) + (\overrightarrow{b} + \overrightarrow{c}) = \overrightarrow{a} + \overrightarrow{b} + \overrightarrow{c} + \overrightarrow{c} = \overrightarrow{a} + \overrightarrow{b} + \overrightarrow{0} = \overrightarrow{b} + \overrightarrow{a} = \overrightarrow{ab}$$

d'où la formule de

Charles-Möbius

$$\forall a, b, c \quad \pi_o : \overrightarrow{ab} = \overrightarrow{ac} + \overrightarrow{cb}$$

Dans le même style c'est un jeu d'enfant de voir que :

$$\overrightarrow{aa} = \overrightarrow{0}$$

Il va de soi que des exercices et des croquis rendent le symbolisme vectoriel aussi familier que les symbolismes universellement acceptés de l'arithmétique et de l'algèbre élémentaire.

* * *

Une des pierres angulaires de la mathématique contemporaine autant dans son développement autonome que dans son rôle par rapport au développement scientifique en général, est le calcul sur les applications.

Les programmes rénovés ont tenté de travailler dans cette direction. L'ignorance de décennies d'immobilisme conjuguée à l'impatience réformatrice, je crois, proposé des voies didactiques mal préparées. Concevoir et combiner des applications (dans le sens mathématique du terme) ne s'apprend que lentement et systématiquement. Dans ce domaine, la fébrilité et les simplifications abusives mènent rapidement à l'incompréhension camouflée par des routines forcées.

En français le mot "application" a des significations différentes en mathématique et dans la vie courante.

En néerlandais et en allemand on utilise resp. les termes "afbeelding" et "Abbildung". Ces termes de la vie courante se rapprochent plus de la signification mathématique.

Il est bon de familiariser graduellement les élèves avec la notion d'application. Le plan π_o et les vecteurs forment une belle occasion.

Présentons aux élèves le point t .

Comprendre l'équivalence des égalités :

$$\overrightarrow{xx'} = t \quad \text{et} \quad \overrightarrow{x't} = x \quad \text{et} \quad \overrightarrow{tx} = x'$$

ne pose pas de problème majeur aux élèves de formation moderne.

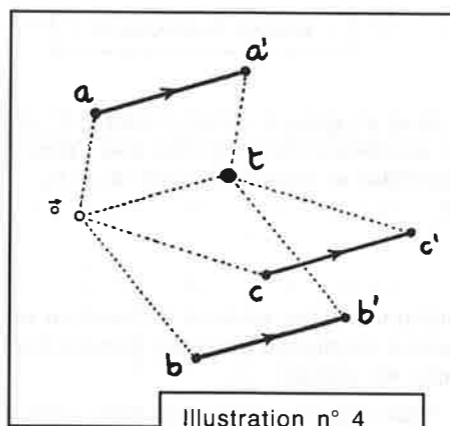
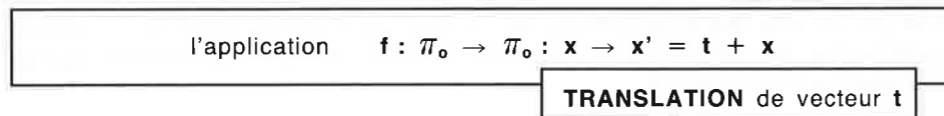


Illustration n° 4

Conservons t et choisissons a au lieu de x et ensuite b au lieu de x etc. Ces choix peuvent se visualiser à l'aide d'un transparent contenant a, b, c, \dots ou encore d'autres points, arbitrairement choisis. Après les inévitables et édifiantes erreurs, les élèves sont capables de résoudre le problème de la construction de a', b', c', \dots Ceci peut se présenter tel que dans l'illustration n° 4.

Le maintien de t et le choix arbitraire des autres points suggère le caractère "fixe" de t et le caractère "variable" de a, b, c, \dots

De la à symboliser le point variable par x il n'y a qu'un pas. Le rétroprojecteur peut d'ailleurs soutenir cette vision. On arrive ainsi à visualiser :



Ce symbolisme (voir B.P. n° 86) se comprend facilement. L'application f est aussi une **fonction** au sens de la mathématique moderne. Son domaine est π_0 (chaque flèche débute en π_0), son ensemble d'arrivée (but) est également π_0 (chaque flèche se termine en π_0).

D'où le symbolisme : $f: \pi_0 \rightarrow \pi_0$

Chaque point x est "appliqué par f sur un point $x' = t + x$ ". Ceci signifie que x' est "l'image de x par f ". On note $x' = f(x)$

D'où le symbolisme : $f: x \rightarrow x'$

$$f: x \rightarrow f(x)$$

$$f: x \rightarrow x' = t + x$$

En fait on peut dire que f est un ensemble de couples : (x, x') , (a, a') , (b, b') ... etc.

D'où le symbolisme : $f \ni \{ (x, x') \mid x' = t + x \}$

$$f \ni \{ (x, x') \mid \pi_0 \times \pi_0 \mid x' = t + x \}$$

Tous ces couples font partie de la même **translation**. Ce dernier mot est dangereux car il suggère un "déplacement". Or, il n'en est rien ! Le changement de position suggéré est le fruit (volontaire) de notre imagination.

Les couples d'une même translation s'appellent des couples **équipollents**.

D'où le symbolisme :



La maîtrise de la manipulation d'équations dans un groupe concret (voir B.P. n° 91) prépare les élèves à démontrer comme exercice d'investigation que l'**équipollence** définit une relation réflexive, symétrique et transitive dans $\pi_0 \times \pi_0$.

Dans la didactique traditionnelle ou néo-traditionnelle les recours à l'intuition et les raisonnements logiques alternent de manière insidieuse dans les démonstrations. Ce mode d'initiation est déroutant pour les élèves.

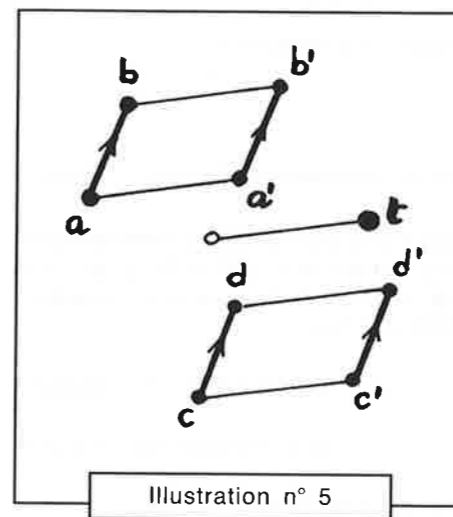
La didactique moderne, libérée des détours "historiques", permet de bien distinguer ces deux pôles de l'investigation : progression intuitive et critique logique.

Considérons par exemple (illustration n° 5) les couples équipollents (a, b) et (c, d) . Remarquons aussi le point neutre "simplifié".

Soit t un vecteur définissant une translation

$$f: \pi_0 \rightarrow \pi_0: x \rightarrow x' = t + x$$

Soit $a' = f(a)$ $b' = f(b)$ $c' = f(c)$ $d' = f(d)$ les images respectives de a, b, c, d , par f .



Par hypothèse on a $\vec{ab} = \vec{cd}$ ①

Le croquis de l'illustration n° 5 suggère qu'on a également :

$$\vec{a'b'} = \vec{c'd'} \quad \text{②}$$

Il est opportun d'aiguiser l'esprit critique des élèves. C'est possible car la didactique moderne permet de bien séparer les supports intuitifs et les supports logiques.

Notre conviction que

$$\vec{a'b'} = \vec{c'd'}$$

ne repose en fait que sur des règles de construction au geodreieck qui n'ont même pas été mentionnées dans les propriétés citées au début de cet article ! Les élèves modernes sont sensibles à ces arguments.

Démontrer que ② est une conséquence logique de ① est accessible aux élèves du cycle d'observation à condition que le professeur dirige l'analyse :

$$\begin{aligned}
 ? \vec{a'b'} & \stackrel{?}{=} \vec{c'd'} ? && \text{(définition d'un vecteur-flèche)} \\
 \vec{b' + a'} & \stackrel{?}{=} \vec{d' + c'} && \text{(définitions de } a', b', c', d') \\
 \vec{t + b' + t + a'} & \stackrel{?}{=} \vec{t + d' + t + c'} && \text{(l'opposé de la somme est la somme des opposés) B.P. n° 90 page 18.} \\
 \vec{t + b' + (t + a')} & \stackrel{?}{=} \vec{t + d' + (t + c')} && \text{(addition associative et commutative)} \\
 \vec{t + t + b' + a'} & \stackrel{?}{=} \vec{t + t + d' + c'} && \text{(neutralisation)} \\
 \vec{0 + b' + a'} & \stackrel{?}{=} \vec{0 + d' + c'} && \text{(} \vec{0} \text{ est neutre)} \\
 \vec{b' + a'} & \stackrel{?}{=} \vec{d' + c'} && \text{(définition d'un vecteur-flèche)} \\
 \vec{ab} & \stackrel{?}{=} \vec{cd}
 \end{aligned}$$

Nous y sommes : ② est une conséquence logique de ① !

Le lecteur peut constater que la compréhension graduelle de tels raisonnements est accessible à celui qui est initié par les nombres annulaires à des "calculs" dans des groupes concrets. Le résultat se résume par un important

Théorème

Les translations conservent l'équipollence

facile à retenir, intuitif et utile dans de nombreuses situations.

Un des aspects modernes du calcul sur les applications est la notion de composition d'applications.

La composition de relations et la composition d'opérateurs sont pleinement présentes dans le programme de l'école primaire européenne (BP n° 54 pages XVI à XIX). Il est évident que le professeur du cycle d'observation se doit d'exploiter cette filière. Les translations offrent une belle occasion.

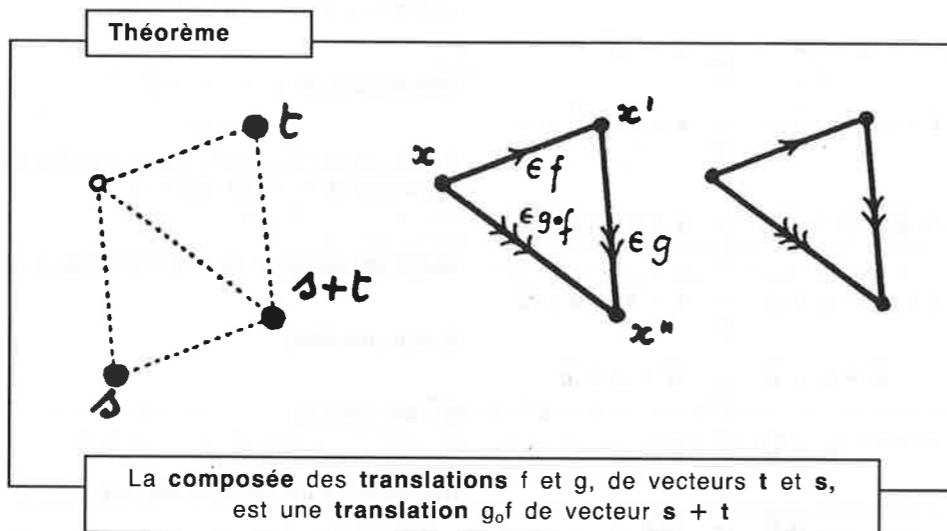
Soit $f : \pi_0 \rightarrow \pi_0 : x \mapsto x' = t + x$ la translation de vecteur t

Soit $g : \pi_0 \rightarrow \pi_0 : x' \mapsto x'' = s + x'$ la translation de vecteur s

Il est clair que $x'' = s + x' = s + (t + x) = (s + t) + x$

L'application $\pi_0 \rightarrow \pi_0 : x \mapsto x'' = (s + t) + x$
est sans conteste une translation de vecteur $s + t$!

Les mathématiques désignent cette application par $g \circ f$ et l'illustration éclaire les aspects intuitifs du



La composée des translations f et g , de vecteurs t et s , est une translation $g \circ f$ de vecteur $s + t$

L'usage de transparents superposés permet au professeur de souligner l'arbitraire du choix des points x .

Le lecteur a pu remarquer que le développement de cet article ne se fonde que sur la première propriété fondamentale du plan, mentionnée au début du texte. Cette transparence souligne la valeur pédagogique d'une didactique qui, par son caractère dissécable, permet d'initier graduellement les élèves.

Cette faculté d'analyse précise est complétée par une force synthétique remarquable : le mode d'approche de la géométrie ne diffère pas du mode d'approche de l'algèbre.

L'utilisation des propriétés fondamentales 2° et 3° fera l'objet d'autres articles. Le lecteur pourra juger de l'accélération dans l'investigation mathématique, obtenue par une didactique qui tourne le dos à des routines parfois séculaires.

Paul NIJNS
(Mol)

THE ARTS IN EDUCATION

Introduction

Since the Enlightenment, more and more importance has been attached to *rational thinking*, in our western civilisation. The scientific method and the ability to test results are seen to be essential and this emphasis has affected education too. Subjects for which it is difficult to show scientific justification are being considered less important or not important at all for general education. They are pushed into corners where they play their rôle as leisure activities or "psychological hygiene" courses - something to round off the day for some pupils.

One cannot define adequately arts education in classical, scientific terms; its main aim is not to foster rational thinking. But why do educational philosophers, doctors and psychologists recognize the arts for the part they play in the health and well-being of the individual and of social integration? It is because learning involves more than just rational thinking and because the *affective and psychomotor* aspects of learning must also be taken into account. The cognitive functions are often seen to be in conflict with the affective and psychomotor functions. But *learning* as a general concept of : experience, knowledge, perception, memory, imagination, thinking, judgement, feeling and doing brings into operation both halves of the brain. For the successful development of the individual these must be kept in balance and should be educated equally, thereby reflecting the three areas of learning : cognitive, affective and psychomotor, which overlap and complement each other. All three areas must be seen as homologous and essential in creating our image of man.

The place of the arts in the curriculum

Art and music education develop all the functions and processes of thinking covered in our introduction, and complement and enhance academic studies. Firstly, education in the arts fosters rational thinking : it deals with abstraction, stimulates criticism, and sharpens the ability to analyse; it also trains the memory and the concentration. But education in the arts covers also many other aspects of learning which are not dealt with elsewhere on the curriculum :

- i) The arts introduce manipulative skills in various ways : handling a musical instrument, a paintbrush or a linoleum knife; moulding clay into beautiful forms, etc.
- ii) The arts, and in particular music, teach cooperation and awareness of and response to others through group musical activities. Singing successfully with a class would not be possible, were these elements ignored.
- iii) The greatest heritage we share with our European partners is our artistic heritage. Influence has moved back and forth from north to south and from east to west to shape European culture. The English madrigal was deeply indebted to Italy; Flemish painting of the 15th century influenced Italian techniques. The arts link European countries inseparably; what more appropriate subject to study therefore in the European Schools than the arts ?

- iv) The arts speak directly to people through the emotions as well as through the intellect. Artistic education is an excellent means of exploring and developing emotional reactions. Human experience comprises the rational and the emotional; education in the creative arts can encourage responses at both levels to works of artistic value.
- v) Modern society is flooded with art and music; it is difficult if not impossible for people to avoid being consumers of the arts, either active or passive. Music is forced on people through radio, television, records and cassettes, just as the visual images are forced on them through advertisements, publicity and all that accompanies consumerism. Education in the arts must help children to cope positively with the barrage of musical and visual stimuli which they meet in daily life.
- vi) That the future musical (or artistic) wellbeing of a country depends on the quality of its current musical (or artistic) education was understood very well by M. l'Inspecteur Général Dubost, when he wrote a report in 1984 demanding the expansion of musical education in France. Who can doubt the value of a society which has learnt at school to create and recreate music and art in its leisure time, time which appears to increase year by year.
- vii) The arts can produce concerts and art exhibitions which have a value in themselves and which can also serve as symbols, to show in a concise and concrete way the creative face of a school. At its best this is an honest reflection of the creative arts work of the school, and the general music and art teaching, although there is always the danger that such occasions reflect the work of a small, privileged clique.

Conclusion

Education in the European Schools is of a traditional academic type. Most of a pupil's time is spent on languages, maths, science and social sciences. Teaching is governed by repeated testing in all subjects, and this turn tends to emphasise those aspects of each subject which may be easily tested. It is essential that this academic education, which all adds to the training of the left side of the brain, be complemented by a strong development of the creative arts, which develop the right side of the brain (imagination, visualisation, sense of space, creativity, perception, intuition, innovation).

"L'art et la science reflètent des aspects différents et complémentaires de l'expérience humaine et ne nous donnent une idée complète du monde que lorsqu'ils sont pris ensemble" (1).

"The arts are fundamental ways of organising our understanding of the world and call on profound qualities of discipline and insight. They must be included in education wherever schools are concerned to develop the full range of children's intelligence and abilities.

They are not outpourings of emotion. They are disciplined forms of inquiry and expression through which to organise feelings and ideas about experience. The need for young people to do this, rather than just give vent to emotions or to have them ignored, must be responded to in schools. The arts provide the natural means for this" (2)

Teachers of Music and Art
(Brussels I)

(1) "Dessiner grâce au cerveau droit" Betty Edwards.

(2) "The Arts in schools" Gulbenkian Foundation.

IMMEDIATE PERTINENCE OF MULTILINGUAL PROFICIENCY IN EUROPEAN SCHOOLS

... heisst der Titel eines längeren Aufsatzes, der in der renommierten linguistischen Fachzeitschrift **The Canadian Modern Language Review** (1987/88) erscheinen wird. Die Autoren der Studie – einer von ihnen ist Professor H. Beaten Beardsmore (Vrije Universiteit Brussel), den die Kollegen in Brüssel I von den letzten "Journées Pédagogiques" her kennen – zeigt unter anderem, in welcher Hinsicht die Europäische Schule für den Linguisten, besonders für den Kontaktlinguisten und Mehrsprachigkeitsforscher, von Interesse ist, und versuchen nachzuweisen, dass sie ein vielversprechendes Modell mehrsprachiger Erziehung darstellt. Dabei übersehen sie jedoch nicht deren schwache Stellen, von denen sie – gemäß der Intention der Untersuchung – allerdings nur in allgemeiner und grundsätzlicher Weise sprechen.

Wir alle wissen, dass die Mängel der Europäischen Schule auf verschiedenen Ebenen liegen und unterschiedliche Gründe haben: Viele Probleme dürften aus dem Status der Schule resultieren, der nicht in den Römischen Verträgen, sondern in zwischenstaatlichen Abkommen verankert ist. Deshalb erscheint die Europäische Schule von Anfang an als Ergebnis des Tauziehens – bisweilen sogar des "Kuhhandels" – von Mitgliedsländern, die – das eine mehr, das andere weniger – sämtlich davon überzeugt sind, das jeweils beste Schulsystem zu besitzen; daher ist sie nicht von einer einheitlichen, in sich stimmigen Konzeption getragen, in der (zum Beispiel mit Hilfe einer unabhängigen Stiftung) das Beste aus den Schulsystemen der einzelnen Länder zu einem neuen europäischen "Guss" eingeschmolzen worden wäre, und nimmt sich in vieler Hinsicht eher wie ein "Flickenteppich" aus. In neuerer Zeit haben sich die Bedingungen der Europäischen Schule sogar noch verschlechtert: Die Entscheidungen des Obersten Rates scheinen in erster Linie von der Sorge bestimmt zu sein, wie sich Geld einsparen lasse.

Es wäre jedoch zu hoffen, dass sich in nicht allzu ferner Zukunft europäisch denkende und handelnde Instanzen durchsetzen und die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die guten Ansätze und positiven Entwicklungen innerhalb der Europäischen Schule weitergeführt werden können und der Durchbruch zu wirklich Neuem und Wegweisendem gelingt. Dass kann allerdings nur geschehen, wenn zumindest die folgenden Desiderate erfüllt werden:

- Herstellung einer wirklichen Kommunikation von "oben" und "unten", was beispielsweise ein viel stärkeres Mitspracherecht der "Basis", besonders der Lehrer, bei der Gestaltung der Schule, etwa bei Reformen, einschliessen müsste.

- Schaffung von Orientierungen, die über den traditionellen Kanon von Fächern hinausgehen und die nicht in erster Linie intellektuell-abstrahierende Fähigkeiten verlangen, die also wirkliche Alternativen zu dem Bestehenden bedeuten.
 - Vermeidung einer einseitigen Ausrichtung der gesamten Sekundarschule an den Anforderungen des Abiturs in seiner jetzigen Form.
 - Erarbeitung praktikabler Konzepte für stärkere Binnendifferenzierung.
 - didaktisch-methodische Neubesinnung für einzelne Fächer, zum Beispiel für den 12 Jahre dauernden Kurs der 1. Fremdsprache.
 - effektive Berücksichtigung der Bedürfnisse der grossen Zahl von Schülern, die bereits "von Hause aus" zwei- und mehrsprachig sind.
 - Institutionalisierung der Kooperation
 - von Primar- und Sekundarschule, besonders im Hinblick auf die "Verzahnung" von Methoden und Inhalten.
 - von Lehrern aller Sektionen innerhalb von Fächern und Fächergruppen.
 - sachgerechte Strukturierung des Lehrkörpers, zum Beispiel durch die Einrichtung wirklicher Fachkoordinatoren und pädagogischer Leiter.
 - verstärkte "Harmonisierung" der Programme und Methoden sowie der Leistungsbewertung innerhalb der Sektionen und vor allem zwischen den Sektionen.
 - Profilbeschreibung und Rollenbestimmung des Europaschullehrers und -erziehungsberaters sowie Vereinheitlichung der Verweildauer.
 - qualifizierte und regelmässige Lehrerfortbildung.
 - Schaffung adäquater materieller Voraussetzungen für den Unterricht, zum Beispiel Einrichtung von zweckmässig ausgestatteten Räumen für den Sprachunterricht
- u.a.m. ⁽¹⁾

Der Katalog der Forderungen darf jedoch das Erreichte nicht vergessen lassen. Und das ist, worauf Beobachter unterschiedlichen Standorts und unterschiedlicher Optik – Pädagogen, Linguisten und Politiker – mit Nachdruck hinweisen ⁽²⁾, recht viel.

Die Ziele der Europäischen Schule sind hochgesteckt. Der Nachweis, ob und inwieweit sie erreicht werden, müsste vor allem in zwei Bereichen erbracht werden: dem der "akademischen" Leistung und dem der Entwicklung eines "europäischen Bewusstseins" oder zumindest von Einstellungen und Haltungen, die dieses möglich machen.

Dass das Niveau in den Fremdsprachen vergleichsweise hoch ist, wird wohl mit einiger Berechtigung vermutet, für das Französische haben das – zumindest für Teilbereiche – wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt. Doch auch das Niveau anderer Fächer dürfte recht gut sein, da Schüler, die in nationale Schulen überwechseln, in der Regel keine Schwierigkeiten haben. Nur in "Muttersprache" – ein Wort, das in der Terminologie der Europäischen Schule sinnvollerweise durch "Grundsprache" ersetzt worden ist – gebe es, so hört man bisweilen (nicht nur bei jüngeren Schülern) gewisse Defizite: Im schriftlichen Ausdruck scheint der Wortschatz begrenzter zu sein, wirken die syntaktischen Strukturen einfacher und weniger abwechslungsreich als bei gleichaltrigen Schülern der jeweiligen "Heimatländer". Untersuchungen darüber liegen allerdings nicht vor. Diese müssten, wenn sie eines Tages durchgeführt würden, auch Bereiche umfassen, in denen die Schüler in rein muttersprachlicher Umgebung wahrscheinlich schwächer wären.

Zur Illustration des Gemeinten seien zwei Beispiele angeführt: In dem für die 1. Klasse der Sekundarschule verbindlichen Unterrichtswerk für Deutsch als Grundsprache ist ein Arbeitskreis über "Comics" vorgesehen. Darin sind grössere Teile aus "Astérix bei den Belgiern" abgedruckt, natürlich in der Übersetzung. Schüler in Deutschland arbeiten mit diesem Material, Schüler an der Europaschule stellen erst einmal fest, dass die Übersetzung "schlecht" ist, und versuchen dann eine neue, bessere Übertragung herzustellen. Schüler in Deutschland wären – selbst in höheren Klassen – dazu überhaupt nicht in der Lage, weil sie nicht die fremdsprachlichen Voraussetzungen hätten und deshalb gar nicht die sprachlichen Leistungen erbringen könnten, die für diese besondere Arbeit nötig sind.

In den Vertiefungskursen der Grundsprachen (in Klasse 6 und 7) sind Unterrichtsreihen verbindlich, in denen unter bestimmten Gesichtspunkten Texte verschiedener Nationalliteraturen behandelt werden. Dabei kann beispielsweise für Schüler der deutschen Sektion an der Europäischen Schule vorausgesetzt werden, dass sie alle zumindest die französischen und englischen Texte im Original lesen können, einzelne sogar noch die anderer Sprachen. In Deutschland müsste man sich, wenn man überhaupt derartige Themen bearbeiten wollte, mit Übersetzungen behelfen. Der Europaschüler kann also sprachlich genauer und subtiler sowie der Sache angemessener arbeiten.

Man sollte deshalb besser nicht von Defiziten in der Grundsprache sprechen, solange darüber keinerlei gesicherte Erkenntnisse vorliegen und alle ein Werturteil einschliessenden Meinungen auf bloss subjektivem Meinem beruhen. Problematisch sind Wertungen dieser Art auch deshalb, weil sie sich ausschliesslich auf Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen, die im nationalen Bereich, beispielsweise bei Abiturprüfungen, verlangt werden.

Zur Feststellung des Niveaus des Europäischen Abiturs würde ein Vergleich zwischen den Prüfungsergebnissen in der Grundsprache und denen in der Muttersprache des nationalen Abiturs schon deshalb wenig taugen, und zwar selbst dann nicht, wenn dabei halbwegs wissenschaftlich vorgegangen würde, weil er eine unzulässige Verengung der Perspektive bedeutete⁽³⁾. Statt dessen müsste die Gesamtheit der Sprachfähigkeit getestet werden. Und in dieser Hinsicht – diese Behauptung sei aufgestellt – dürfte der Schüler der Europäischen Schule dem einer nationalen Schule eindeutig überlegen sein: Sein allgemeines Sprachvermögen und seine Sprachphantasie scheinen zum Teil beträchtlich grösser zu sein als das seiner Altersgenossen in den jeweiligen "Heimatländern". Und diese Sprachfähigkeit könnte ein wesentlicher Grund dafür sein, dass die Absolventen der Europäischen Schule besonders gute Ergebnisse auf der Hochschule erzielen.

Um diese zu ermitteln, ist man nicht auf blosser Vermutungen angewiesen. Es gibt objektiv auswertbare Unterlagen, und zwar für Universtitäten in Belgien, Grossbritannien und in den USA. Sie zeigen eindeutig, dass die Europäische Schule mehr als zufriedenstellend, zum Teil sogar ausgezeichnet auf die Universtität vorbereitet. Und das ist das eigentliche Kriterium, um das "akademische" Niveau einer Schule festzustellen⁽⁴⁾. Doch selbst aufgrund der blossen Abiturleistungen kommt Professor M. Nøjgaard (Universität Odense), der Vorsitzende des Abiturs 1986, zudem Ergebnis: "... le niveau général du bachelier 'européen' est extrêmement satisfaisant. Il n'y a pour moi aucun doute que les jeunes gens formés dans les écoles européennes ont largement acquis, au cours de leurs études secondaires, des compétences suffisantes pour s'engager dans les études supérieures de leur choix partout en Europe."⁽⁵⁾

Die hohe Erfolgsquote von ehemaligen "Europaschülern" ist sicherlich nicht nur – vielleicht nicht einmal in erster Linie – auf das Niveau in einzelnen Fächern zurückzuführen, sondern – neben der bereits genannten allgemeinen Sprachfä-

higkeit – vor allem auf Qualitäten, die im Umgang mit Klassenkameraden und Lehrern sehr unterschiedlicher Traditionen erworben sind: Flexibilität, Gewandtheit, Offenheit, Durchsetzungswille, Selbstbewusstsein, Fertigwerden mit neuen Situationen u.ä.m.

Fest steht jedenfalls, dass die Europäische Schule als attraktiv gilt und deshalb sehr viele Schüler, die an sich kein Anrecht auf sie haben, um Aufnahme bitten. Die Gründe dafür sind sicherlich unterschiedlich; sie lassen sich nur mutmassen: zum einen mag es das bereits angesprochene "akademische" Niveau sein, zum anderen die "kosmopolitische" Atmosphäre und – damit einhergehend – das völlige Fehlen von Rassismus.⁽⁶⁾

Letzteres ist natürlich noch kein Nachweis des "europäischen Bewusstseins", doch eine unabdingbare Voraussetzung dafür. Und in der Tat hat man den Eindruck, dass die Schüler – je weiter sie in ihrer Schullaufbahn kommen – nationale Denk- und Verhaltensweisen überwinden. Das ist zum Teil auf die spezifische Programmgestaltung der Europäischen Schule, vor allem aber darauf zurückzuführen, dass bei der Mehrzahl der Unterrichtsveranstaltungen Schüler unterschiedlicher Sprachsektionen gemischt sind und sie zudem Lehrer verschiedener Sprachsektionen haben.

Von ehemaligen Schülern der Europäischen Schule, die zur Universtität gehen, hört man immer wieder, dass sie sich "anders" fühlen als ihre Kommilitonen. Ganz ähnliches hört man von den Lehrern: der englische Lehrer in England sei "anders" als der englische Lehrer beispielsweise an der Europäischen Schule Brüssel.

Worin dieses "Anderssein" besteht, ist nur schwer zu fassen. Grössere Offenheit für Neues, mehr Flexibilität und Toleranz im Umgang mit anderen, Fehlen von Urteilen, die das Diktum "Bei uns ist alles am besten" variiieren, scheinen dazuzugehören. Und das sind alles Voraussetzungen für die Entwicklung eines "europäischen Bewusstseins". Ob und inwieweit dieses wirklich besteht, könnten nur Untersuchungen zeigen, die mit einer praktikablen Definition des Begriffes arbeiten würden.

Die notwendige Relativierung von Prinzipien, die in nationalen Schulsystemen Gültigkeit haben, könnte für Aussenstehende oder "Neulinge" den Eindruck eines gewissen Mangels an Ordnung hervorrufen. In Wirklichkeit handelt es sich eher um ein "désordre ordonné", den Ausdruck einer komplizierten Schulwirklichkeit, in der mannigfache Mentalitäten und Traditionen zusammenwirken und die – das gilt besonders für grosse Schulen – häufige Improvisationen nötig macht. Gleichzeitig dürfte diese Situation mit ein Grund dafür sein, dass trotz hoher Leistungsanforderungen eine eher gelockerte, ja bisweilen fast heitere Atmosphäre entstehen konnte, in der sich die überwiegende Zahl von Schülern und Lehrern wohl zu fühlen scheint.

Die eingangs erwähnte Studie wird die Europäische Schule in Übersee, besonders in Kanada, USA und Australien, bekannt machen, und zwar nicht nur bei Linguisten und Pädagogen, sondern auch bei politisch Verantwortlichen, die Schulen schaffen müssen, die sprachlich und ethnisch unterschiedliche Bevölkerungsgruppen integrieren und ihnen gleichzeitig ihre Eigenständigkeit bewahren sollen. Auch für Europa wäre zu wünschen, dass – wozu das Europäische Parlament wiederholt aufgefordert hat – nationale Instanzen ernsthaft prüfen, wie sich das Europaschul-Modell auf die besonderen Bedürfnisse einzelner Länder, Regionen und Gemeinden übertragen liesse.

Denn trotz ihrer Unzulänglichkeiten gehört die Europäische Schule – das meine ich mit einigem Recht sagen zu können, da ich das Glück hatte, ein gutes Jahrzehnt an ihr arbeiten zu dürfen – mit zu den besten Dingen, die in den letzten

dreissig Jahren geschaffen worden sind. Und sie könnte, wenn man ihr nur die nötigen Mittel und Hilfen geben wollte, einen wesentlichen Beitrag zu der europäischen Integration leisten. Sie bewirkt nicht nur "multilingual proficiency", sondern auch – und vor allem – "multicultural education".

Anmerkungen :

- (1) Die Liste der Desiderate liesse sich leicht erweitern, z.B. um die Punkte : sinnvolle Gestaltung/Strukturierung der "Arbeitszeit" der Schüler (die u.a. vorsehen müsste, dass zumindest bei jüngeren Schülern die sog. "Hausaufgaben" in die reguläre Unterrichtszeit integriert würden), Didaktik und Methodik der "Europäischen Stunden", Erhöhung der Wochenstundenzahl in der Grundsprache (in der Primarschule und in der Beobachtungsstufe).
- (2) Neben Untersuchungen des bereits erwähnten H. Beatens Beardsmore und von Diplomarbeiten, die in seinem Institut angefertigt worden sind, wäre z.B. an Äusserungen von Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse des Europäischen Abiturs, die sämtlich Hochschullehrer sind, zu denken, ferner an Feststellungen des Europäischen Parlaments sowie an den Swan-Bericht.
- (3) Die Beschränkung auf das Leistungsniveau in dem Bereich der Grund- bzw. Muttersprache wäre auch deshalb problematisch, weil beispielsweise in Brüssel alle Schüler der deutschsprachigen Sektion (von einer bestimmten Phase ihrer Schullaufbahn ab) mehr als die Hälfte ihres Unterrichts in einer anderen Sprache als Deutsch erhalten und zudem, wie Fallstudien gezeigt haben, viele von ihnen auch ausserhalb des Unterrichts (in Pausen und Freistunden) und in der Freizeit (in Sport und Musik, besonders beim Fernsehen und beim Lesen) sich kaum des Deutschen bedienen.
- (4) Interessant erscheint in diesem Zusammenhang noch, dass z.B. auch Schüler der deutschen Sprachsektion an Hochschulen der genannten Länder mit Erfolg studieren, und zwar selbst an Universitäten, die besonderes Prestige haben und deren Zugang sehr schwierig ist.
- (5) "Projet de rapport pour le Conseil d'Inspection secondaire pour l'année 1985/86", 4.9.1986, S.2.
- (6) Diese Gründe werden auch oft von sog. nicht berechtigten Schülern gegeben, bezeichnenderweise bes. von denen, die zum gute Schulleistungen erzielen und zum anderen das Schulgeld, das sie beim Besuch einer nationalen Auslandsschule zu zahlen hätten, von dem Arbeitgeber ihrer Eltern erstattet bekämen.

Jürgen KOHLS
(Brüssel I)

SPRACHE UND SOZIALISATION IN VERBINDUNG MIT DER NOVELLE

Die Novelle als "Urform des Erzählens", wie in entsprechender Sekundärliteratur definiert wird, liefert ein Bild der Wirklichkeit auf unterschiedliche Art, von kunstvoll geschilderten Lebensschicksalen (schon 14. Jh., Italien) über psychologisierende Darstellungs- und Erklärungsmuster in sprachlich ausdrucksstarker Erzählweise (Puschkin z.B.) bis hin zur Gegenwartsliteratur, die Symbolik und Realismus zu vereinen sucht.

Abgesehen von der i.d.R. immanenten Sprachstärke einer Novelle in der Schilderung individueller Schicksale ist der Verweis auf ein weiteres Umfeld vorhanden : auf Geschichte und persönliche Entwicklung der "Helden".

Soziologisch interessant sind Kunstfiguren allemal im Hinblick auf das jeweilige Gesellschaftsbild wie auf die (damit im Zusammenhang stehende) individuelle Sozialisation.

Wenn zunehmend im Bereich der Pädagogik, in der Schule und anderen Ausbildungsstätten über Sozialisation gesprochen wird (mir sind Aufsatzthemen bekannt, die den Begriff "Sozialisation" beinhalten), so läßt das den Schluß zu, daß über ein hedonistisches Kunstverständnis hinaus die gesellschaftlichen und/oder die persönlichen Bedingungen im Aufwachsen und Erleben als Determinanten für "beschriebenes" Verhalten berücksichtigt und besprochen werden.

Sozialisation ist die – auf ein Individuum bezogene – "Gesamtheit aller Vorgänge, in deren Verlauf der Mensch zum Mitglied einer Gesellschaft und Kultur wird". (Hartfiel/Hillmann, 1972).

Die wissenschaftliche (soziologische) Betrachtung erfolgt vornehmlich – doch nicht unumstritten – über Konzepte der Rollentheorie, in denen Habermas "allenfalls einen kategorialen Rahmen für die Formulierung überprüfbarer Hypothesen" sieht. (J. Habermas, Kultur und Kritik, Frankfurt 1973, S. 118).

Die Eingliederung in das soziale Rollensystem wird als die "zweite, sozio-kulturelle Geburt" (René König) bezeichnet. In der Soziologie wie auch in der Sozialpsychologie (die jeweils andere Herangehensweisen an die Thematik zeigen) ⁽¹⁾ wird Sozialisation in drei Phasen beschrieben :

1. Primäre S., "Sozialisierung", d.h. Vermittlung subjektiver Handlungsfähigkeit im Rahmen der jeweiligen sozialen Umwelt (i.d.R. Familie),
2. sekundäre S., Schule und Berufsausbildung, Entfaltung der "Basic Personality Structure" (Identität, Persönlichkeitsentwicklung),

⁽¹⁾ Soziologie : Makro- und Mikrosystem; Sozialpsychologie : über mikrosoziale (individuelle) Phänomene.

3. tertiäre S., weitergehende Sozialisation des erwachsenen Gesellschaftsangehörigen (Beruf, Weiterbildung, Massenkommunikationsmittel).

Das von J. Habermas (nach L. Kohlberg) entwickelte Schema zur Rollenkompetenz und Entwicklung des moralischen Bewußtseins" (s. Anlage) gibt einen Hinweis auf die Verbindung von ego und alter wie auf Individuum und Gesamtgesellschaft im Hinblick auf den Gesamtkomplex der Sozialisation.

Sozialisationsprozeß als solchen zu begreifen und den Zusammenhang zwischen passiver und aktiver Haltung in diesem Prozeß zu untersuchen ist (u.a.) Forschungsanliegen der Wissenschaft Soziologie.

Aus der *passiven* Haltung des Neugeborenen entwickelt sich die Möglichkeit wie die Notwendigkeit (im Laufe der Lebenszeit) zu *aktiver* Teilnahme am Sozialisationsprozeß.

Erziehung ist nur *eine* Komponente zum Komplex Sozialisation, diesem somit auch begrifflich untergeordnet.

Sprache ist ein handlungsbegleitendes wie eigenständiges Medium in allen Phasen des (lebenslangen!) Sozialisationsprozesses. Durch die Bedeutung von Sprache und Sprachentwicklung für den Menschen im Zusammenhang mit seinem sozialen Standort wird Sprache zum Forschungsbereich der Soziolinguistik, aber auch der Soziologie, die sich mit den "Beziehungen zwischen Menschen, die Gesellschaft herstellen" (W. Bernstorff, Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1972) beschäftigt. Diese Beziehungen werden wesentlich durch Kommunikation hergestellt; ein Kommunikationsmittel ist – neben anderen – die Sprache.

Eine Novelle mit soziologischen Interesse zu lesen kann heißen, sie nach Deutungs- und Erklärungsmustern zu durchforschen, nach Hinweisen auf Zeitgeschichte und deren Auswirkung auf das Individuum, nach Wirkungen von Sozialisation und Rollenspiel (wobei der Begriff "Rolle" ohnehin aus dem Bereich des Theaters übernommen wurde).

Wenn Lenz (in Büchners Novelle) froh ist, als er endlich Stimmen hört (nach seiner einsamen Wanderung), im Pfarrhause zu erzählen beginnt und "ruhiger" wird, so deuten diese Zusammenhänge nicht nur auf rein anthropologische Bedürfnisse hin, es sei denn, diese würden umfassender definiert.

Sprache als Medium – noch ein weiterer Bereich deutet sich hier für die Soziologie (wie in empirischer Forschung durch die Soziolinguisten bereits untersucht und beschrieben) an: Im "Hessischen Landboten" schreibt Büchner: "Die Vornehmen" ... "haben eine eigene Sprache".

Untersuchungen zu Sprachentwicklung und Schichtenzugehörigkeit (im Bereich der Pädagogischen Psychologie bisher schon in großem Maß erfolgt) zeigen, wie abhängig die *Sprachentwicklung* von *Bedingungen* ist, mit denen das Individuum lebt (zu leben hat) und eben nicht nur von sog. "Intelligenz". (s. auch Preuss 1970).

Wenn wir in diesem Zusammenhang ein weiteres Phänomen beobachten, nämlich die "Wissenschaftssprache", so zeigt sich, daß die von Büchner beschriebene Entwicklung – vielleicht nur partiell – anhält: sie – die Wissenschaft – hat ihre eigene Sprache.

Die Notwendigkeit einer bestimmten Terminologie für jede Wissenschaft sei hier nicht bestritten. Es könnte jedoch, um Forschungsergebnisse denen zurückzugeben, die als Forschungsobjekt dienten (vor allem in den Sozialwissenschaften), eine Transformation erfolgen.

An einem Beispiel soll dies hier deutlich gemacht werden:

J. Habermas schreibt (in: "Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus", Frankfurt 1973, S. 127):

" – die pharmazeutisch ermöglichte Lockerung sexueller Verbote wirkt sich (ebenso wie die temporäre und nach Schichten differentielle Freisetzung von unmittelbar ökonomischen Zwängen) dahin aus, daß angstfreie Sozialisationsprozesse mit einem erweiterten Experimentierspielraum für den Adoleszenten wahrscheinlicher werden".

Das könnte (und sollte zur Vermittlung, s.o.) in eine verständliche Sprache "übersetzt" werden, etwa so:

Die Jugendlichen haben durch die "Pille" und mehr Geld größere Möglichkeiten bekommen, ihren eigenen Werdegang angstfreier und weitergehend als früher mitzugestalten.

In der Regel erfolgt diese Transformation nicht, so bleibt für alle wegen der leichteren Zugänglichkeit der Rückgriff auf Literatur. Die in einer Novelle z.B. beschriebenen Ereignisse und Handlungen weisen auf Bedingungen hin, die – etwa im Vergleich zu eigenen, aktuellen – dem Leser eigene Erkenntnisse vermitteln können.

Ein solcher Umgang mit der Sprache der Literatur (d.h. aufmerksames Aufnehmen vor allem), das "Wörtlich-Nehmen" des Wortes *mit* seinem Hintergrund schaffte Grundlagen für eine Einstellung, die Habermas als Grundlage für Kommunikation (und seine Diskurs-Theorie) ansieht, d.h.: Verstehen und Verständigung (in permanenter Dialektik).

Diese Ausführungen bezeichnen den Inhalt des Vortrags vor Schülern der Gabriele-von-Bülow-Oberschule am 23.1.1984; er wurde sprachlich so transformiert, daß er dem Wissens- und Sozialisationsstand der Schüler angemessen ist.

Sprache und Sozialisation in Verbindung mit der Novelle

Soziologie

(socius – Geselle, Mitmensch)

Verknüpfung von Subjekt und Objekt in dieser Wissenschaft insofern, als die "Forschungsobjekte ihrem Forschungsobjekt selbst angehören". (Hartfiel/Hillmann, Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1972)

Sozialisation

"Gesamtheit aller Vorgänge, in deren Verlauf der Mensch zum Mitglied einer Gesellschaft und Kultur wird." (Hartfiel/Hillmann, s.o.)

Die wissenschaftliche Betrachtung erfolgt vornehmlich über Konzepte der Rollentheorie; die Eingliederung in das soziale Rollensystem wird als "die zweite, soziokulturelle Geburt" (René König) bezeichnet.

Primäre Sozialisation

"Sozialisierung", d.h. Vermittlung subjektiver Handlungsfähigkeit im Rahmen der jeweiligen sozialen Umwelt (i.d.R. Familie).

Sekundäre Sozialisation

Schule und Berufsausbildung, Entfaltung der "Basic Personality Structure" (Identität, Persönlichkeitsentwicklung).

Tertiäre Sozialisation

Weitergehende S. des erwachsenen Gesellschaftsangehörigen (Beruf, Weiterbildung, Massenkommunikationsmittel).

Sprache

ist ein handlungsbegleitendes wie eigenständiges Medium in allen Phasen des (lebenslangen !) Sozialisationsprozesses.

Erziehung

ist Teil dieses Prozesses und begrifflich somit dem Gesamtvorgang "Sozialisation" untergeordnet.

Soziologische Literatur zum Thema : (z.B)

B. Bernstein, Studien zur sprachlichen Sozialisation, Frankfurt 1972

R. Dahrendorf, Homo Sociologicus, Opladen 1958/1964

J. Habermas, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt 1976

Rollenkompetenz und Stufen der moralischen Bewußtseins

Allersstufen	Niveau der Kommunikation		Reziprozitätsforderung	Stufen des moralischen Bewußtseins	Idee des guten Lebens	Geltungsbereich	Philosophische Rekonstruktionen	Altersstufen
I	Handlungen und Handlungsfolgen	generalisierte Lust/Unlust	unvollständige Reziprozität	1	Luststimmung Unlustvermeidung Ich Gehorsam	natürliche und soziale Umwelt	Naiver Hedonismus	IIa
			vollständige Reziprozität	2	... Austausch von Äquivalenten			
II	Rollen	Kulturell interpretierte Bedürfnisse	unvollständige Reziprozität	3	Konkrete Sittlichkeit primärer Gruppen	Gruppe der primären Bezugspersonen	Konkretes Ordnungsdenken	IIb
	Normensysteme	(konkrete Pflichten)		4	Konkrete Sittlichkeit sekundärer Gruppen			
III	Prinzipien	universalis. Lust/Unlust (Nutzen)	vollständige Reziprozität	5	staatsbürgerl. Freiheiten öff. Wohlfahrt	alle Rechtsgenossen	Rationales Naturrecht	III
		universalis. Pflichten		6	moralische Freiheit	alle Menschen als Privatpersonen	Formalistische Ethik	
		universalis. Bedürfnisinterpretationen		7	moralische und politische Freiheit	alle als Mitglieder einer fiktiven Weltgesellschaft	Universale Sprachethik	

Schema aus : J. Habermas, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt 1976, S.83.

Dieses Schema bezeichnet alle Stufen von Entwicklung des Individuums von passiver Teilnahme bis hin zum aktiven (Mit-) Gestalten eines Prozesses, in dem der Mensch schließlich (s. Stufe 7) sich als "autonomes, diskusfähiges Mitglied einer - fiktiven Weltgesellschaft" fühlen darf. (Habermas)

Als Sozialisations-Schema ist es insofern zu gebrauchen, als an ihm die Wechselwirkung von aktiver und passiver Teilnahme am Gesamtprozeß dargestellt werden kann.

Peer SCHMIDT-WALTHER
(Karlsruhe)

USING CALCULATORS IN THE OBSERVATION PERIOD

Nowadays calculators are a part of our lives and we should welcome them as a tool which helps makes our lives easier. Our pupils, too, have increasing access to them and will be using them outside school even if we ban them from our lessons. Most of my younger pupils either have their own simple machine or can readily borrow one from another member of the family. As teachers we need to explore ways in which calculators can help our pupils better understand the world of mathematics and become more competent therein, rather than deny them this chance through the fear that they will become addicted to button-pushing, even for the simplest calculation. If the latter happens then I suggest that it may be our fault. It is our job to teach them to improve their arithmetic skills and, today, this must include using a calculator.

Calculators are to be introduced into the mathematics syllabus from the first year as "desirable" rather than as an obligation. Nevertheless this implies usage rather than non-usage. We should look carefully at how we can use them at this stage, but also, we need to consider the implications for the maths. programmes later in the school, particularly in the 6 - 7th. years. My own calculator produces the graphs of functions on a small screen. Can we imagine allowing this machine in the 6 - 7th. years ? If not, are we denying our pupils an opportunity to explore functions which are too complicated or tedious to sketch manually ? If we do, are they losing something ? What exactly ? Is the only purpose of the analysis to be able to sketch the curve ?

It is important that we clarify our ideas about what are our mathematical priorities. I have the feeling that this may imply some breaks with tradition and changes in attitudes, which may not all be wellcome. But we must all already have made some changes in our teaching methods and content during our time teaching mathematics. I'm sure I'm not the only one to remember pages of calculations using logarithms from a book of tables, or the problems in trying to work out the inverse cosine, again from a book of tables. Now we are all using our calculators and are happy to do so. Our pupils should also profit from these advances. They will be able to do the same calculations that we were doing, but much more quickly; except wasn't half the point of doing them, for us, the need to practise using log. tables !?

The calculation of arithmetic expressions is not the only reason for using calculators and I propose the following suggestions as ways of using a calculator :

1. To perform calculations;

we can do more complicated things now but we must still ensure that basic skills are understood. A new definition of numeracy might be "the ability to use a calculator sensibly" because this would imply that the user was able to check that the calculator was giving him a reasonable result.

Checking procedures entail a fair amount of understanding the processes used in a calculation. A checking procedure might include trying to obtain the answer another way, or it might be working out an estimated answer beforehand. An understanding of the relative size of numbers and the ability to do mental calculations accurately are important here. Using a calculator to check an answer already calculated (by hand) can be regarded as an abuse rather than a use of the machine; pupils who work well arithmetically would find this order foolish, and those who don't, are as likely to get a second incorrect result on their calculators as not.

2. To demonstrate mathematical ideas;

it is possible to introduce ideas which before relied on elaborate explanations. Consider the limiting sum of a G.P. or the cyclic nature of square roots or the gradient of a curve at a point or...

3. To re-inforce mathematical ideas;

because the machine works quickly and accurately it can re-inforce concepts and also pin-point errors of perception.

4. To solve problems;

this can include games, looking for patterns or open-ended investigations. Games might be used initially to explore the usage of the function buttons. Starting with patterns of numbers can lead the pupils into algebraic expressions and functions. Problems related to real-life situations are no longer so limited arithmetically because the pupils don't have to do the calculations themselves.

Clearly there are dangers in introducing calculators too early and using them too often with our younger pupils, but I believe that these machines can enhance our teaching of arithmetic skills and the understanding of operators in the first two years of secondary school as well as demonstrating the underlying principles on which algebra is based.

Don't let us deny our pupils this opportunity to be better equipped to face tomorrow's technological society.

Diana TOWNSEND
(Brussels II)

LADY K.

Elle est jeune, elle est toujours belle bien que des grossesses successives aient quelque peu alourdi sa silhouette, elle n'a que 25 ans et pas encore toutes ses dents. Elle a grandi à l'orée d'un bois, à l'écart de la ville, de ses tumultes et de ses nuisances. C'est souvent avec nostalgie que l'on parle de ses premiers pas, de ses humeurs d'enfant, de ses problèmes d'adolescente, de ses crises de croissance.

Ne lui parlez pas de régime... elle vous rirait au nez. Ses habits craquent aux entournares mais qu'importe, ses formes généreuses sont la marque d'une santé de fer. D'aucuns ont pensé à lui offrir des vêtements plus larges seyant mieux à sa forte corpulence, d'autres, au contraire, par souci d'économie sans doute, ont exigé une restriction alimentaire. Cette politique de basses calories ne sera pas sans conséquences sur son caractère qui perdra en gaieté, en fraîcheur, en naturel... Fini les coups de coeur, adieu aux élans humanistes... c'est peut-être le tribut qu'il lui faut payer pour accéder à l'âge de raison.

Elle est très cultivée, adore les antagonismes, prône la diversité, encourage les différences, préconise les innovations, chérit les petits et les grands, affectionne les voyages qui en ont fait une polyglotte. Au fil des jours, à tout instant, elle se complaît dans les exercices linguistiques pour le plaisir et la joie de ses hôtes. Sa principale qualité : la tolérance; son regret : ne pas pouvoir agrandir à l'infini le cercle de ses connaissances. Elle a bon caractère et n'est pas rancunière. Ceux qu'elle croyait ses amis la trahissent parfois mais, le chagrin ravalé, la colère apaisée, elle repart pleine d'usage et raison, gonflée d'enthousiasme, débordante d'allégresse sur le dur chemin du quotidien à la recherche constante du progrès et de la réussite.

Vous avez probablement deviné que cette sage jeune femme, épargnée par les calamités des temps modernes qui touchent la jeunesse d'aujourd'hui, n'est autre que l'Ecole européenne de Karlsruhe ! C'est la plus charitable, la plus..., la mieux..., la..., et c'est pour ça qu'on l'aime.

J.P. GODFROY
(Karlsruhe)

A SENSE OF DIRECTION : COMMENT

"A Sense of Direction" (Où allons-nous ?) est le titre de l'article qui a été produit à une réunion de Directeurs du Primaire des Ecoles Européennes. A mon avis c'est un document lucide et opportune qui propose à l'occasion du 25e anniversaire de l'Ecole européenne de Mol de préciser à nouveau les buts poursuivis et les finalités de nos écoles. Ce document donne à penser que l'Ecole perd parfois de vue les buts qui la justifient et qu'il est nécessaire de les repenser en conséquence.

Der Verfasser weist darauf hin, dass die Europaeischen Schulen in der Gefahr sind, ihre Identitaet zu verlieren und zu einem losen Zusammenschluss nationaler Schulen zu werden, wenn nicht das europaeische Bewusstsein wieder gefoerdert und die europaeische Orientierung der Lehrer institutionell besser gesichert wird. In diesem Sinn unterstuezt er die Initiative der Primarschuldirektoren in ihrem Memorandum "A Sense of Direction".

A Sense of Direction is the title of a paper which originated as a discussion document at a conference of the Primary School Directors of the European School. In my view it is clear-sighted and timely, in proposing that the celebration of the School's quarter century of existence should also serve to remind us that of the need to renew its sense of direction and declaration of purpose. It suggests that the School gives the impression of losing its sense of direction, and that a reappraisal of its purpose is required.

Whilst it would be very easy to dismiss these fears, it is clear that institutions can go wrong; and once set on a false course they are difficult to turn around. Wise captains, for this reason, do not sail for preference with crews who are frightened to speak. If anyone believes the ship is on the wrong course, even more if they think it is sailing into danger, they should speak up.

I am very proud to be part of the European School. Yet it seems to me that the School is moving away from its original goals rapidly and definitely. This dismays and alarms me. In another article in this journal, "Die Idee Europa", W. Boehme has to report a fact even more astonishing, that in his own country, recently declared to be the most EEC orientated in the Community, the European School is apparently invisible.

Whether it has become invisible or has always been invisible is a question still unsolved. It was very surprising to us both that, starting from very different points of view, one looking at the School from outside, the other within, we should come to broadly similar conclusions. It encourages us both to believe that our conclusions have a certain degree of objectivity.

My own belief can be stated simply. I believe that nationalism is becoming important in the European School to a greater degree than ever was planned. This is at the expense of the European identity and consciousness which the European School was intended to foster. I believe it is likely to create stresses internally in the schools which their organisation was not designed to bear.

The Community we serve was very obviously the product originally of many perceptions and motives. When I joined the School (in 1979; so I am simultaneously a new boy and an old boy) the perception which made most sense to me was that nationalism had become a political ideal too dangerous for European nations to follow. Although this is by no means an axiom of all political thinking in Europe to-day, I am convinced that it is still the perception which counts for most in Europe, and that it is the most enduring reason for support of the Community by people at large.

It appears, of course, in the original formation of the language sections of the School. For these are not sections of cultural or national priorities. They are sections of the School in which one particular language is best for teaching a particular group, which is actually rarely composed of pupils from only one country or culture. The several language sections in a school, though using a common language, may contain a mixture of cultures, and the cultures in turn may belong to a number of different sovereign nations. Most obviously the English and the French language sections exist because the common language in use is English and French. They do not exist to serve the interests of the English or the French, and the harmony between them would be destroyed if it were actually suggested that they should. Besides this, both actually contain, in most schools, representatives of several nations and several cultures. There is no doubt that these national cultures, whether English or French speaking, intend or desire to remain distinct, not to be obliterated. The need for national cultures to be recognised, but not emphasized, is indispensably the condition for the system to work.

It is this condition, that national needs should not be emphasized, for me the foundation stone of the European School, which is being quietly destroyed. Watching it happen makes me realise how my ancestors must have felt when the Roman legions left them only with a defence of empty forts. I have a sinking feeling.

At this time when we have so much to be proud of in the European School I believe (and believe further that it is necessary to say so) that it is being subverted and disordered by the very forces that it was intended to help defeat, the ideas and practices of nationalism. In the colourful disguise of "emphasis of cultural identity", in the practical guise of "increasing national contact", and in the expedient of "improving awareness of national curricula", a gentle but inexorable tide of nationalism is flowing back into the European School. Fashions change.

Of course, many applaud the change. We have all indeed been taught to dislike nationalism. But there is surely no harm in a little cultural emphasis; and surely we all have secretly the belief that ultimately our own culture is best. Without question we have the right to believe such things. I certainly know which culture I like best. A typical feeling of ex-patriates is also, of course, that local culture is overwhelming them. No doubt Marco Polo would have mentioned this at the court of the Great Khan. Modern people feel it, even if they can phone home, and there is therefore a natural tendency to accept, with pleasure, any little change that makes a foreign place more like home ought to be.

The grooves in human history are worn by human natures. When motives are aligned like this, and when history is - not forgotten exactly; but not treated all the time with such extreme attention conspiracy is unnecessary.

No one needs to tell me that the language sections also originally were the creation of expediency. Of course. But the fashion and the mood was different. Their existence and their form was confirmed and continued as an expression of the idea that young Europeans would be united by languages, and would find their own perspective of the unity of their culture in their European School.

This was the original design. But now the reason given, for example, for the replacement of experienced teachers is that their cultural identity, and the national characteristics of their teaching, is weakened by their living abroad. At home their "enriched experience" is commonly treated simply as a hiatus, occasionally as an embarrassing affliction. Generally it is ignored.

I thought that the European School was to do better than this. I thought it was going to make a mark on the world. I thought I once heard talk of common syllabi in all subjects, and allowed myself to imagine the discovery and creation of European culture, not ideologically and artificially, but quite naturally and pragmatically. That would be the mark we would leave on the world. Instead there is now anxiety that teachers should not stay long away from home.

There was once belief in the culture of Europe; of Europe ancient as Greece; in history mighty as China; of people resourceful, inventive, courageous, bold. This was to have been, so I thought, the special concern of our European School. Now, apparently, there is greater concern that teachers do not lose the national character of their teaching, becoming too European.

For centuries our countries sent merchants and explorers all over the globe. Their journeys did not weaken their national character noticeably. To-day we must acknowledge, and fear, the effects of ten years in another European country. This, dear friends, is nationalism. It is not likely to use its old name.

As many institutions are, the European School was founded with the aid of some confused ideas. One of them, however, I am sure was always perfectly clear, that it would identify itself with the new spirit of European unity; and become identified with it.

In fact there is an increasing tendency for national governments to treat the European School as collections of National Schools, and for the European School to accept this.

En fait, les gouvernements nationaux tendent de plus en plus à traiter l'Ecole Européenne comme un agrégation d'Ecoles Nationales, et l'Ecole Européenne semble accepter ce point de vue.

Mehr und mehr behandeln die nationalen Regierungen die Europaischen Schulen als nichts weiter als einen Zusammenschluss von vielen nationalen Teilschulen, und die Europaischen Schulen tendieren dazu, das zu akzeptieren.

This tendency has increased since I have been in the School. The danger that I foresee is that the less homogeneous, culturally and nationally more complex language sections will not bear the stress imposed on them, from within, by increased national consciousness. Is this possibility being considered? Will all the pupils in the English section welcome an increased British characteristic of their teaching? Are all German language section pupils clear about their national preference? In the French section how many pupils are from French speaking but culturally distinct nations?

No section is perfectly nationally homogeneous. As the proportion of freshly appointed teachers increases, the inevitable result must be to increase the influence of the national habits of the dominant fraction of teachers in each section. In no section, and in no school, will this increase European consciousness. More responsibilities for organisation and decision will be thrown onto the longer serving members of the staff, including, inevitably, the inspectors. This cannot be desirable. It will remove democracy even further from the practices of the School, which is intended to teach democracy to young Europeans as their inalienable right. The present level of democracy practiced needs improvement, not reduction, for it is presently impossible to present it as an example to its pupils.

More burdens will be placed on the college of inspectors, few of whom have time enough to spare exclusively on School affairs, and fewer still are qualified to make decisions on subjects jointly. I predict a worsening of all these aspects of our responsibilities.

And then in Europe (see the Boehme paper) the School is still apparently invisible, even to professional education experts with an interest in European affairs. This is astonishing. Is it because the European School is making no mark? Are we ignored because there is an interest now in a new kind of European consciousness, as Boehme seems to suggest; or is the School's invisibility due to its being seen already as no more than a collection of national schools?

Our School ought to be more than the sum of its parts. At the current rate of progress there is a serious danger that it will soon be no more than a collection of nationally controlled schools, staffed by teachers looking backwards, rather nervously and anxiously, at their countries. This is the result of a failure of nerve politically, of courage, of vision and resolve. It may be remembered as a failure of a very expensive kind. More important, by far, is that it is a part of failure to make new history different from the old. Our countries should become the parishes of Europe; and so, with understanding and respect, we should understand each other - as a people linked immemorally together, sometimes at peace, often at war, but always with one future.

The European School can help most definitely to shape that future. It must have a vision of it, AND SOME DREAMS.

That is why reappraisal is necessary. I favour a critical reappraisal, for I have it from good authority that the sauce that the Devil takes with every meal is called Complacency. In particular I would like more encouragement in the School, both officially and privately, for real and active democracy. Nothing but this, in my view, in the present situation, will encourage teachers to step outside the limited perspectives of their national systems to think and act as free individuals giving our School their best efforts. We might then attract the attention of the European Academy in Munich (and others interested not only in European ideas, but also in European progress.) I could wish, of course, for a return of the confidence with which teachers once were offered a career in the European School, but so much confidence as this will be a long time returning. For the present more democratic emphasis will increase the School's cohesion, without any further changes.

C. HANNAFORD
(Culham)

REISEN - JA BITTE, ABER MIT VERSTAND !

BETRACHTUNGEN VOR DER KOMMENDEN SCHULREISESAISON.

Vergangenes ?

"Reisen ist Leben - weil das Leben eine Reise ist !" Könnte dieser elementare Satz von Jean Paul, ausgesprochen vor rund 200 Jahren, nicht auch aus unserer Zeit stammen ?

Ein kurzer Blick zurück erhellt die Bedeutung dieser Worte in pädagogischem Licht.

Etwa zur Zeit Jean Pauls verbreitete J.-J. Rousseau das heimatkundliche Prinzip (von der Nähe zur Ferne) gegen das bloße Wortwissen. Die Folge : pädagogischer Realismus breitete sich aus.

Verkannte man doch nicht, daß auch damals schon viele Jugendliche so etwas wie Fernweh verspürten. Also schickten Adel und Bürgertum im 18. und 19. Jahrhundert ihre Kinder auf "Bildungsreise". Bezeichnend für den damaligen Trend : Goethes "Italienische Reise".

Etwas später war es dann Pestalozzi, der die Anschauung als Fundament der Erkenntnis praktizierte, d.h. die unmittelbare Begegnung zwischen Bildungssubjekt und Bildungsobjekt.

Schließlich die Reformpädagogik der 20er Jahre, die sich aus der Jugendbewegung entwickelte.

Wenn man die Ertüchtigungsideologie des "Wandervogels" abzieht, bleiben unter dem Strich doch noch einige gute Ansätze, z.B. die "Erlebnispädagogik" (um 1910). Sie betont die Notwendigkeit einer gefühlsmäßigen Beziehung der Schüler zum Lernstoff, die Veranschaulichung und Verlebendigung. Sie sucht innere Teilnahme und Begeisterung zu wecken.

Anfang der 50er Jahre fordert A. Reichwein denn auch konsequenterweise eine "Schule der Tat", die zum Handeln und zu aktiver Teilnahme erzieht.

Das alles leistet unwidersprochen Reisen (einschließlich Vor- und Nachbereitung). Nur in unseren Lehrplänen ist das bis heute nicht ausdrücklich verankert, abgesehen natürlich von der Schülerexkursion bzw. Lehrwanderung.

Schulrelevanz

Die Japaner haben in diesem Zusammenhang - wie so oft - eine passende Spruchweisheit zur Hand : "Besser einmal sehen als hundertmal hören !" Jedoch, Reisen will gelernt sein. Sie können sich und Ihren Schülern dadurch unangenehme Überraschungen ersparen.

Eine Begründung von vielen anderen wichtigen, die dem Thema "Reisen" Unterrichtsrelevanz zuweisen. Nicht zuletzt auch deshalb, weil unsere Lehrpläne

zunehmend kopf- bzw. theorielastiger werden. Hier können Defizite mit sicher nachhaltigem Lernerfolg abgebaut werden.

Dabei kann es nicht nur um das Reisen als Fortbewegung gehen, nach dem Motto : viel gereist, aber nichts gesehen (wer kennt sie nicht, die Interrail-Schüler-Kilometer-Rekorde).

Während die Industrie das Zeitalter des scheinbar unbegrenzten Wachstums hinter sich lassen mußte, hält die Nachfrage in der Reise-Branche unvermindert an. Der Industrieanteil in den Nationen sinkt, der Anteil an Dienstleistungen steigt. Mit dem Übergang in eine Dienstleistungsgesellschaft vollzieht sich auch ein Wandel der Werte. Immaterielle Werte wie Freizeit, Pflege von Natur und Kultur, Gesundheit und Sport, Bildung und Geselligkeit werden in allen Bevölkerungsschichten immer stärker bejaht. Doch dazu noch später; zunächst sei mir ein Einschub erlaubt.

Wo schreibt es sich besser, also authentisch, über das Reisen, wenn nicht auf Reisen getreu dem Jean-Paul Wort.

So sitze ich denn, wie es sich für einen die Ferien nutzenden Geographen gehört, vor Ort, will sagen : auf 04°S, 54°E - mitten im Indischen Ozean auf einer kleinen Insel. Robinson-Crusoe-Assoziationen, nicht nur, wie sie im Buche stehen, sondern mittendrin.

Der Stoff, aus dem die Reise-Träume sind, Träume, die Millionen haben. Drum wird auch der Freizeitkonsum zunehmen. Schon kennzeichnet der Trend zur Fernreise den "postindustriellen Tourismus". Die bunt bedruckten T-Shirts meiner Mitreisenden lassen kaum noch Wünsche offen - von Kenia bis Samoa ist alles "gut sortiert" vertreten. Entsprechend die Bedürfnisse : "Die Malediven müssen wir auch noch machen !" Wie's dort inzwischen z.T. aussieht, darüber ist mittlerweile schon vielfach geklagt worden.

"Wenn wir nicht aufpassen, werden in den nächsten zwanzig Jahren touristische Höhepunkte zertrampelt, touristische Mittelpunkte zerrissen, touristische Vergangheitspunkte zerstört werden !" höre ich noch sehr deutlich einen Redner auf der Internationalen Tourismus Börse in Berlin (ITB '84) ausrufen. Das ist deutlich und auch für uns ein Alarmsignal.

Sind wir hier nicht auch als Pädagogen gefordert, die die Reisenden der Zukunft unterrichten ? Ein klares Ja, und zwar gerade weil wir so gerne reisen, möglichst oft natürlich und - wenn's geht - "anders" als die Masse.

Die alte, naive Reiselust ist überholt, gefährlich geradezu. Lesen, hören und sehen wir nicht dauernd, welche Spuren der Tourismus bei Land und Leuten hinterläßt ?

Wenn man dann noch liest, daß der Anteil der 14 - 19-Jährigen (das entspricht dem Alter "unserer" Schüler) an der bundesdeutschen Reiselust in diesen Jahren über 50 Prozent ausmacht, also größer als im Bevölkerungsdurchschnitt, dann ist dies ein deutlicher Hinweis auf unsere Möglichkeiten, dem touristischen Ausverkauf entgegenzusteuern.

Was können wir also tun ? In unseren Lande bleiben ? Keineswegs, sondern wir können den Schülern

- Einblicke verschaffen in ihr eigenes Reiseverhalten,
- können ihnen Informationen vermitteln über Reiseziele, Land und Leute usw.

Die Fremdenverkehrsgeographie als gewichtiger und traditioneller Zweig geographischer Forschung hat inzwischen einen "Ableger" bekommen, der aus den veränderten Bedürfnissen der Menschen resultiert : ich meine die Geographie des Freizeitverhaltens. Die Daseinsgrundfunktion "Sich erholen" ist ein Sproß dieser Entwicklung. Eine hinreichende Legitimation für die Lehrplanmacher, Themen wie "Freizeitverhalten", "Erholungsräume", "Auswirkungen des Fremden-

verkehrs" aufzunehmen. Nicht umsonst hat ein großes Touristikunternehmen diesen Aspekt menschlichen Lebens zu den "schönsten Wochen des Jahres" hochstilisiert und versprochen, dies auch möglich zu machen.

Da Schüler vor allem während der Ferien reisen, aber auch im Laufe der Schuljahre, läßt sich diese Tatsache im Erdkundeunterricht entsprechend thematisieren und damit begründen, daß die Schüler lernen, Reiseziele sinnvoll auszuwählen und zu planen, um letztlich mit größerem Gewinn reisen zu können. Instrumentale Einsichten, die lebenspraktisch allemal verwertbar sind. Nicht Länderkunde kann dabei die Devise lauten, sondern Lernziel-orientierung vor allem auch im affektiven Bereich. Womit ich wieder bei Jean Paul und der angewandten Geographie wäre. Es gilt also, handlungsorientierte Anregungen für das jetzige und spätere Freizeitverhalten zu vermitteln. So lassen sich gewonnene Erkenntnisse auch auf andere Bereiche und Regionen übertragen. Das Lernen lernen ? Ganz sicher ! Der Hamburger Lehrplan Erdkunde für Hauptschulklassen erscheint mir dafür richtungweisend zu sein. Für ein 10- 15-stündiges Projekt "Urlaub, Freizeit und Erholungsräume" könnte ich die folgende Ziele vorstellen :

- a) Zum persönlich-sozialen Problemfeld von Urlaub und Freizeit : Urlaub und Freizeit als persönliches und gesellschaftliches Anliegen erkennen...
- b) zum wirtschaftlichen Problemfeld von Urlaubs- und Freizeiteinrichtungen : die Erschließung von Erholungsräumen im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Überlegungen von Interessengruppen beurteilen...
- c) zur Konfliktanalyse : Spannungen und Interessenkonflikte in bestimmten Erholungsgebieten angeben und deren Ursachen begründen können...
- d) zur Entscheidung über Urlaubs- und Freizeitgestaltung : Entscheidungen über Urlaubs- und Freizeitgestaltung aus den persönlichen Motiven und räumlichen Bedingungen begründen können...

Was die reisefreudigen Kollege draus machen können, das ist weitgehend ihrer Phantasie und Flexibilität überlassen darüber hinaus, also dann "draußen", sollten sie versuchen die Integration von Erleben und Lernen, die Befreiung von einengenden 45-Minuten-Takt, die Loslösung von festgelegter Unterrichtsplanung anzustreben und damit die Begegnung von Mensch zu Mensch und zur Natur - pädagogisches Leben mithin. Eine sinnvolle Planung von Reisen und eine Auseinandersetzung mit diesem Thema, d.h. dessen Integration in den Unterricht, läßt eine Fahrt nicht zum bloßen Anhängsel an den Unterricht degenerieren.

Eine Befragung bringt es an den Tag, was nämlich die hier wichtigste Gruppe - die Schüler - über das Reisen denkt. Die Antworten sprechen für sich.

1. Was bedeutet Reisen für Dich ?

"Weil man meistens vom Alltag entspannen kann und viel von der Welt zu sehen bekommt. Es versetzt mir immer ein Kribbeln in der Magengegend." (M, 14 J.)

"...etwas Neues zu erleben, sehen, fühlen, essen usw. Andere Völker mit anderen Lebensgewohnheiten, Traditionen kennen und verstehen lernen, Gewohntes (Hobby) in den Urlaub zu integrieren." (J., 14 J.)

2. Auf welche Art verreist Du am liebsten ?

"Mit der Bahn. Man ist dort unter Menschen, und es fällt einem nicht schwer, Kontakt zu bekommen." (M, 16 J.)

"Mit der Gruppe, mit den Leuten, mit denen ich auch ansonsten am liebsten zusammen bin und man mit Gleichaltrigen am besten auskommt. Zu Fuß, mit dem Fahrrad, das ist stark." (J., 16 J.)

3. Würdest Du es für sinnvoll halten, das Thema 'Reisen' in der Schule (z.B. in Erdkunde) zu behandeln und warum / warum nicht ?

"Nein ! Ich würde es zwar ganz gut finden, wenn eine AG entstehen würde für die Leute, die das richtig interessiert. Aber im Unterricht ist das doof. Ich finde, jeder sollte seine eigenen Erfahrungen machen." (M., 16 J.)

"Ich würde es begrüßen, das Thema 'Reisen' im Unterricht zu behandeln. Man könnte sich ein besseres Bild von Möglichen Reisezielen machen und könnte sich die Reiseart besser aussuchen. Man würde sicherlich weitere Anregungen für seine Reisen gewinnen und seine Erfahrungen austauschen". (J., 15 J.)

4. Was würdest Du gern in der Schule über das Reisen lernen ?

"Alles ! Vom richtigen Planen über das Vorbereiten bis zum echten Erleben ! Und welche Möglichkeiten es für Schüler gibt, billig, gut und wenig gefahrlos zu reisen". (M., 14 J.)

"Ich würde gerne lernen, wie man sich eine Reise nach seinen Interessen zusammenstellen kann, ohne daß man ein Millionär sein muß. Auch wie man sich im Ausland verhalten sollte sowie Folgeprobleme von Tourismus". (J., 17 J.)

5. Wie sollte das Deiner Ansicht nach im Unterricht gemacht werden ?

"Es sollte ein (Teil-) Semesterthema 'Reisen' eingeführt werden bzw. in der Mittelstufe 2 - 5 Stunden vor den Ferien dem Thema widmen". (J., 17 J.)

"Es sollen nicht daraus Tests und 'Wissen müssen' werden !!!" (M., 14 J.)

Recht hat sie, denn benotete Reiserfahrungen, vielleicht noch abgeheftet und in Aufsätzen niedergeschrieben, verkommen zu aufgezwungener Bildung (ohne Langzeitwert). Womit sich die pädagogisch-didaktische Katze in den Schwanz gebissen hätte. Dies zu verhindern sollen wir uns auch zur Aufgabe machen im Interesse der Schüler.

Bleibt nur noch, allen reiselustigen und reise-motivierten Kollegen ein gutes Gelingen zu wünschen und, natürlich :

Gute Reise !

(mit diesem Reise-Artikel im Gepäck, versteht sich)

Peer SCHMIDT-WALTHER
(Karlsruhe)

Literatur :

Für Schüler sehr zu empfehlen :

Creamer, Klaus Peter/J. Rainer Didzuweit : Ab durch die Mitte, Jugendliche reisen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1983.

LA LANGUE II

La particularité d'une langue vivante sur les autres matières c'est d'être à la fois un véhicule et un contenu. Cet enseignement qui repose sur le principe d'exercer les élèves à la pratique de la langue et de contribuer à la découverte de la vie et de la pensée de ce peuple que l'on souhaite approcher, n'est plus considéré uniquement comme moyen de la formation intellectuelle, morale et culturelle mais favorise davantage l'entraînement à la communication et à l'expression dans une perspective d'échanges internationaux.

Parler d'abord. Ce premier objectif demeure utilitaire et linguistique. Il permet d'appréhender concrètement par la parole ce monde étranger sous sa forme la plus quotidienne en jouant, à l'aide d'exercices simples, sur les différences les plus éclatantes. A mesure de la progression dans la connaissance, la curiosité anecdotique fait place à des apprentissages plus fondamentaux et l'interrogation porte alors sur des structures syntaxiques, morphologiques et phonétiques.

Parler c'est articuler, respirer, prononcer. Il s'agit pourtant de dépasser le simple stade du psittacisme pour rechercher l'assimilation d'une autre culture. Lier l'acquisition des mécanismes à la découverte d'un ensemble de phénomènes sociaux est une démarche formative indispensable à la compréhension de la chose enseignée. L'étude de l'Histoire offre dans ce domaine la possibilité de mieux cerner, de mieux assimiler la civilisation étudiée tout en développant des objectifs humanistes propres à l'éducation en général.

Parler, pour parler, pour fixer des intonations, des rythmes, des comportements mais l'essentiel reste de parvenir à établir une situation d'échanges avec le partenaire dont on étudie la langue. Les méthodes procureront des techniques mais le maître devra faire preuve d'imagination et de sensibilité pour atteindre, en dépassant l'élémentaire travail instrumental, l'art d'exprimer dans le dialogue, de traduire par l'écriture, sa pensée dans toutes ses nuances.

Le nouveau plan de formation englobe désormais la "langue II" et au cours des deux prochaines années, les enseignants seront appelés à réfléchir sur les outils, les buts à atteindre, la motivation, l'évaluation propres à cette discipline qui constitue, dans sa conception, l'une des originalités des écoles européennes. Pour la tâche qui s'annonce, pas de révolution, mais une rénovation, pas de bouleversements dans les fondements mais une correction dans les orientations avec la volonté d'utiliser des procédés efficaces dans le souci de, toujours et encore, faire mieux.

Jean-Paul GODFROY
(Karlsruhe)

LAURENCE

The first part of the book is a collection of letters and documents that provide a detailed account of the author's life and work. The letters are written to various friends and family members, and they cover a wide range of topics, from personal matters to political and social issues. The documents include official correspondence, legal papers, and other records that shed light on the author's activities and the context in which they were written.

The second part of the book is a series of essays and reflections that explore the author's thoughts and feelings about the world around them. These pieces are often more philosophical and introspective in nature, and they deal with themes such as the nature of human existence, the role of art and literature, and the impact of social and political change. The author's writing is clear, thoughtful, and deeply engaging, and it provides a unique perspective on the issues at hand.

The third part of the book is a collection of shorter pieces, including poems, short stories, and other literary works. These pieces are often more experimental and creative in nature, and they showcase the author's talent as a writer. The poems are particularly striking, with their vivid imagery and powerful metaphors. The short stories are also well-crafted and thought-provoking, and they offer a glimpse into the author's imagination and their ability to create compelling narratives.