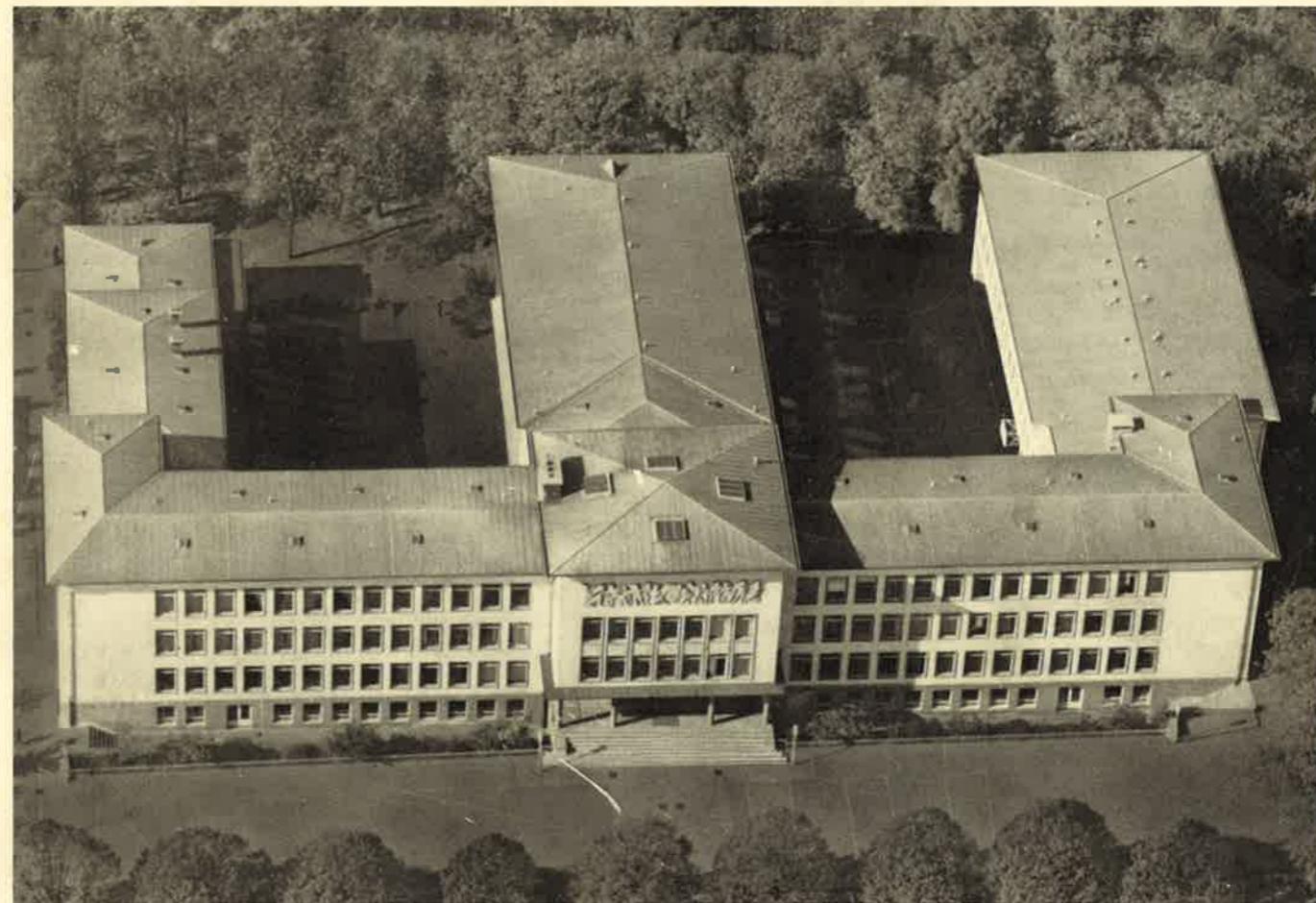
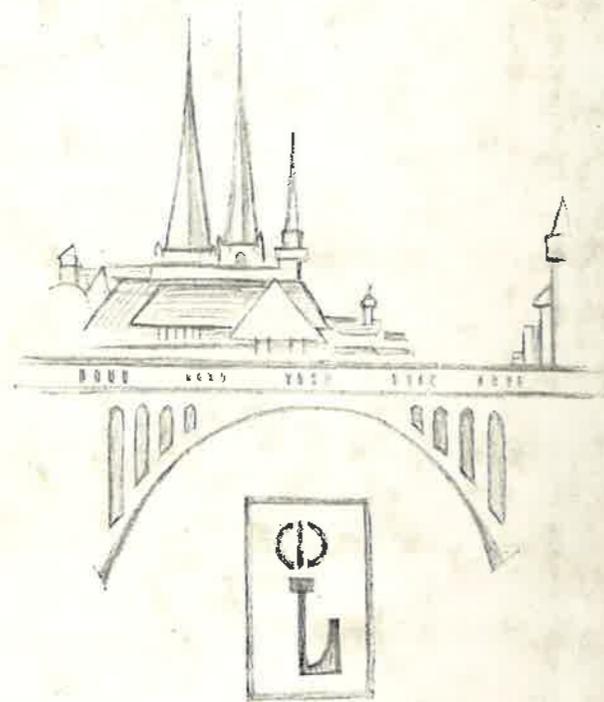


# SCHOLA EVROPAEA LVXEMBURGENSIS



1953 - 1963

QUAS IN AEDES CONVENIENT A LUDO  
USQUE AD STUDIA SUPERIORA PUERI  
PUELLAEQUE GERMANIAE, BELGII, GAL-  
LIAE, ITALIAE, HOLLANDIAE ET ALIARUM  
GENTIUM EUROPAE UNITAE • HORUM  
QUISQUE DISCIPULORUM NON MODO  
PROFESSORIBUS GENTICIS IUVANTIBUS  
SCIENTIAM CONSEQUETUR SERMONIS  
PATRII, LITTERARUM, RERUM, GESTARUM  
SUAE NATIONIS, SED ETIAM CONSUETU-  
DINEM SCIET PEREGRINARUM LINGUA-  
RUM ET FRUCTUM ANIMI UBERRIMUM  
CAPIET EX BONIS CULTUS ET HUMANI-  
TATIS TOTIUS EUROPAE • LUDOS EOS-  
DEM LUDENDO, EASDEM LITTERAS COM-  
MUNITER COMPLECTENDO, STUDIUM  
ALIENARUM LINGUARUM COLENDO  
CONSUESCENT PUERI PUELLAEQUE CON-  
VIVERE, SE INVICEM COGNOSCERE, ALII  
ALIOS AESTIMARE • QUO MODO AB IN-  
EUNTE AETATE LIBERABUNTUR AB OPI-  
NIONIBUS PRAEIUDICATIS, INITIABUN-  
TUR OMNI HUMANITATE PULCHERRIMA  
PRAESTANTI EXCELLENTIQUE, SIBI CON-  
SCII FIENT CONSOCIATIONIS SUAЕ • CUM  
AMOREM PATRIAE MEMORIAMQUE RE-  
RUM A MAIORIBUS GESTARUM SERVANT,  
TUM MENTEM EUROPEAM ACQUIRENT,  
QUA PRAEDITI PERFICIANT ET CONFIR-  
MENT OPUS A PATRIBUS SUIS COEPTUM,  
EUROPAM UNAM ET PROSPERAM!

SCHOLA EUROPAEA  
LUXEMBURGENSIS

MCMLIII—MCMLXIII

Die Veröffentlichung dieser Festschrift wurde durch die finanzielle Unterstützung der Hohen Behörde der EGKS ermöglicht und durch den Veröffentlichungsdienst der Hohen Behörde besorgt.

Die in der Muttersprache der Berichtersteller abgefaßten Texte wurden in die anderen Sprachen der Europäischen Gemeinschaften übersetzt von dem Sprachendienst der Gemeinschaft, besonders des Europäischen Parlaments, sowie von den Gliedern des Lehrkörpers.

Umschlagentwurf: G. Schlott, Studienrat, Europäische Schule Luxemburg

Typographische Gestaltung: Veröffentlichungsdienst der Hohen Behörde

Photographische Gestaltung: J. Malms, Studienrat, Europäische Schule Luxemburg, unter Mitarbeit von G. Schlott

Photos:

18 Hohe Behörde

6 dpa

33 Théo Mey, Luxemburg

71 J. Malms (Europäische Schule)

24 Archiv der Europäischen Schulen

1 Office national du tourisme, Luxembourg

Verantwortlich für die Zusammenstellung: Y. Heumann, Studienrat, Europäische Schule Luxemburg

Satz und Druck: Saarbrücker Zeitung, Verlag und Druckerei GmbH, Saarbrücken

Allen, die durch ihre Beiträge und ihre Mitarbeit diese Veröffentlichung gefördert haben, spricht die Europäische Schule in Luxemburg ihren Dank aus.



A l'occasion du x<sup>e</sup>  
anniversaire de l'École Européenne  
de Luxembourg j'adresse mes  
vives félicitations et mes vœux  
bien chaleureux de prospérité  
aux fondateurs, au conseil  
et au corps enseignant de cette  
importante institution  
d'éducation européenne.

P. Gruber

*In diesem Jahr begeht die erste Europäische Schule den zehnten Jahrestag ihrer Gründung.*

*Wie erinnerlich, übersiedelten die Familien der ersten Beamten der Montanunion Ende 1952 und Anfang 1953 nach Luxemburg. Dadurch ergab sich ein recht heikles und schwer zu lösendes Problem, Kinder zu unterrichten, die aus fünf verschiedenen Ländern kamen. Ihnen mußte ohne jeden Unterschied die Möglichkeit gegeben werden, in einem gemeinschaftlichen Rahmen auch weiterhin die Schule zu besuchen. Mit Rücksicht auf die geringe Zahl von Schülern aus den einzelnen Ländern konnte zwar nicht für jede Nationalität eine besondere Schule gegründet werden; es bot sich aber die einzigartige Gelegenheit, neue und weitergehende Beziehungen zwischen Kindern verschiedener Herkunft zu schaffen.*

*Es galt daher, eine für alle brauchbare Lösung zu finden: die Schaffung eines gemeinsamen Erziehungssystems auf der Basis der Gleichheit der Sprachen und der Gegenseitigkeit der Beziehungen. Dies war, wie man sieht, ein ernstes und verwickeltes Problem. Man denke nur einmal an all die Auswirkungen, all die Gesichtspunkte auf dem Gebiet der Organisation, der Verwaltung, der Gesetzgebung, Didaktik und Pädagogik.*

*Diese Überlegung genügt, um die großen Schwierigkeiten und die zahlreichen Hindernisse verständlich zu machen, die überwunden werden mußten, um zu einer Lösung zu gelangen, die heute auf Grund der erzielten Ergebnisse als befriedigend angesehen werden kann und uns mit einem bemerkenswerten Optimismus in die Zukunft sehen läßt.*



*Es ist vielleicht aufschlußreich, an dieser Stelle noch einmal an die Etappen des bisher zurückgelegten Weges zu erinnern.*

*Zunächst einmal: Wie wurde angefangen? Im April des Jahres 1953 fand die erste Sitzung zur Untersuchung der Schulfragen statt, mit denen sich ein Ausschuß aus Beamten der Institutionen der Montanunion befaßte.*

*Im Oktober desselben Jahres wurde bereits die erste Grundschule eingerichtet. Im Mai 1954 forderte die Gemeinsame Versammlung der Montanunion in einem Antrag einen gleichen Versuch auch für den Unterricht der höheren Schule.*

*Kaum einen Monat später richtete die Hohe Behörde an die Regierungen der Mitgliedsländer ein Schreiben, in dem eine gemeinsame Prüfung der Möglichkeiten zur Schaffung einer höheren Schule vorgeschlagen wurde. Kurze Zeit darauf, noch im Juni, traten die Regierungsvertreter zusammen, um diese Frage zu prüfen. Auf dieser Sitzung wurde der vorbereitende Oberste Schulrat eingesetzt, und wenig später fand auch die erste Sitzung der Ausschüsse für die Gestaltung des Unterrichts und die Aufstellung der Lehrpläne statt. Dieser Abschnitt intensiver Vorbereitungsarbeiten endete bekanntlich im April 1957 mit der Unterzeichnung des Statuts der Europäischen Schule durch die Bevollmächtigten der sechs Länder in Luxemburg.*

*Es soll hier nicht auf die zweifellos wichtigen Entscheidungen eingegangen werden, die im Laufe der Zeit getroffen worden sind. Was wir hier hervorheben wollen, ist eine neue und umwälzende Tatsache: es ist der Geist, mit dem die Europäische Schule den Schülern der Gemeinschaft und der anderen Länder ihre Pforten geöffnet hat. Diese Schüler, die auch weiterhin in der Geschichte ihres eigenen Landes unterrichtet werden, können sich zugleich mit dem gemeinsamen Beitrag der verschiedenen Kulturen vertraut machen, die zusammen erst die europäische Kultur bilden. Reicher geworden durch das gegenseitige Kennenlernen, von Jugend auf frei von trennenden Vorurteilen, vertraut mit den Schönheiten und den Werten der verschiedenen Kulturen, kommt ihnen ihre Zusammengehörigkeit von Tag zu Tag mehr zum Bewußtsein. Die Jungen und Mädchen der verschiedenen Nationalitäten die zusammen am gemeinsamen Unterricht und an denselben Spielen teilnehmen, lernen sich kennen und schätzen; sie lernen, miteinander zu leben.*

*Bei aller Liebe, die sie für das eigene Vaterland empfinden, werden sie im Geist doch gute Europäer, die darauf vorbereitet sind, in einer nicht fernen Zukunft das Werk ihrer Väter zur Schaffung eines besseren Europas zu vollenden.*

*Die nachhaltigsten, die lautlosesten und friedlichsten Umwälzungen vollziehen sich heute gerade in der Schule, im Gegensatz zur Vergangenheit, als die genialsten und fortschrittlichsten Ideen das Erbe einiger weniger waren und sich wegen des Mangels einer umfassenden Bildung in den einzelnen sozialen Schichten nicht auf die Gewohnheiten und das Gewissen des ganzen Volkes auswirkten. Es ist deshalb ermutigend, daß, während die Väter nach praktischen und wirtschaftlichen Gründen für den europäischen Zusammenschluß suchen, unsere Jugend nach den ideellen Gründen und Motiven forscht, welche jeder Konstruktion Halt verleihen, die ein durch materielle Interessen künstlich geschaffenes Provisorium überdauern will.*

*Das Werk der Wirtschaftsexperten, der Diplomaten und Politiker ist gefährdet, wenn es sich nicht auf das Bewußtsein der europäischen Völker stützt, ein einziges Vaterland zu bilden, in dem die einzelnen Vaterländer sich ergänzen und zusammenarbeiten müssen, so daß sie, wie es schon der Genius Goethes vorausahnte, nicht ein Unisono, sondern ein harmonisches Zusammenklingen verschiedener Stimmen ergeben.*

*Für die Anbahnung dieses neuen „europäischen Nationalbewußtseins“ hat aber — dies kann nicht oft genug betont werden — in erster Linie die Schule durch ihre Erziehungsarbeit zu sorgen, ebenso wie sie in den einzelnen Ländern für die Bildung des Nationalgewissens gesorgt hat. Und genauso wie dieses aus der Überwindung provinzieller und regionaler Standpunkte entstanden ist, ohne daß diese zerstört worden wären, so muß auch das europäische Bewußtsein nicht als Vergessen oder gar als Verleugnung der traditionellen Werte, sondern als Entwicklung und Erweiterung der alten, nationalstaatlichen Gliederungen gesehen werden. Deren geschichtliche und durch das Gefühl bestimmte Bedeutung bleibt uneingeschränkt erhalten, aber als Rahmen und Impuls für die Entwicklung des modernen Lebens der Völker erscheinen sie von nun an nicht mehr geeignet. Die wahre Kultur befreit nämlich stets von Vorurteilen und nationalistischem Egoismus. Die Kulturen sind zwar national, aber sie streben zugleich auch alle danach, sich über die Grenzen der Nation hin auszubreiten. Deshalb ist die wahre Kultur auch dazu bestimmt, eine höchst bedeutende Rolle bei der Schaffung der europäischen Einheit zu spielen. Es ist sehr treffend gesagt worden, daß die wahre Kultur jene ist, die weiterbesteht, nachdem man alles wieder vergessen hat.*

*Jeder ist sich übrigens, glaube ich, darüber klar, daß Europa seinen vergangenen Glanz und seinen — wenn auch heute begrenzten — Einfluß in der Welt den großen europäischen Kultur- und Geistesströmungen, seinen wunderbaren Leistungen auf künstlerischem, philosophischem, literarischem und technischem Gebiet, seiner religiösen, politischen und wirtschaftlichen Geschichte verdankt.*

*Trotz der Vielfalt der nationalen Kulturen sind deutliche Merkmale dafür vorhanden, daß Europa gemeinsame Denk- und Lebensformen besitzt, die unsere Kultur und Zivilisation über die rein geographischen und territorialen Grenzen der ihm angehörenden Völker hinaus als eine harmonische und organische Einheit bestimmen.*

*In allen Manifestationen europäischen Geistes von der Renaissance bis zu den Geistesströmungen nach der Reformation gibt es ohne Zweifel immer einen gemeinsamen Nenner, ein gemeinsames Substrat, einen gemeinsamen Ursprung, nämlich eine Auffassung vom Menschen, seinen Werten und seiner Persönlichkeit, die sich deutlich von der Konzeption unterscheidet, die andere Zivilisationen vom einzelnen und seiner Welt hatten und heute noch haben.*

*Ohne die Vitalität, ohne die Kraft und ohne die Größe dieser Kultur würde Europa — wir können das ohne weiteres sagen — nicht mehr bedeuten als das, was es auf der Weltkarte darstellt: 4% der Landmassen unserer Erde.*

*Dieser Hinweis muß zu einigen Überlegungen Anlaß geben: In der Welt, in der wir leben, in der große politisch-wirtschaftlich-kulturelle Einheiten entstehen, muß die europäische Kultur ihre Stimme, ihr Gewicht,*

ihre Werte geltend machen. Der unvermeidliche Gegensatz zwischen unserer liberalen und technischen Kultur einerseits und den verschiedenen Kulturen Asiens, Afrikas und des Mittleren Ostens andererseits verlangt notwendigerweise so langfristige und so umfassende Maßnahmen und Lösungen, daß keiner unserer Nationalstaaten allein sie organisch und befriedigend erarbeiten könnte.

Deshalb erscheint uns eine enge Koordinierung und eine gemeinsame Geltendmachung aller unserer kulturellen Kräfte aktuell und unaufschiebbar, wenn wir an dem täglich sich verstärkenden Dialog zwischen Ost und West maßgeblich teilnehmen wollen.

Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es neuer Mittel, die nicht nur geeignet sein müssen, unser kulturelles Erbe aufzuwerten und bekanntzumachen, sondern auch, die europäischen Führungskräfte auf allen Gebieten der Kultur, der Wissenschaft und der Technik auf ihre Aufgaben vorzubereiten.

Ehe ich diese kurze Einführung schließe, halte ich es für angebracht, Theodor Mommsen in seinem berühmten Werk „Römische Geschichte“ zu zitieren: „Aber doch kam mit Cäsar den vielgeplagten Völkern am Mittelmeer nach schwülem Mittag ein leidlicher Abend; und als dann nach langer geschichtlicher Nacht der neue Völkertag abermals anbrach und frische Nationen in freier Selbstbewegung nach neuen und höheren Zielen den Lauf begannen, da fanden sich manche darunter, in denen der von Cäsar ausgestreute Samen aufgegangen war...“ Das gleiche gilt auch für das heutige Europa: Nach einer langen Nacht der Diktaturen und der nationalistischen Absonderungen beginnt nun eine Morgenröte der tätigen Eintracht, der Einheit. Die Saat, die heute durch die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schulen in den jungen Generationen ausgestreut wird, beginnt bereits zu keimen und wird morgen schon Früchte tragen.

Diese erste Europäische Schule aber ist zweifellos ein besonders wichtiger Eckpfeiler des großen und vielgestaltigen Gebäudes, das vor unseren Augen entsteht.

Wenn wir jetzt den zehnten Jahrestag ihres Bestehens feiern und den zurückgelegten Weg noch einmal überdenken, so ist unser Herz voll Stolz über die erzielten Ergebnisse, voll Dankbarkeit und Anerkennung für alle, die tatkräftig mitgearbeitet haben, und voll großer Hoffnung für die Zukunft.



Präsident der Hohen Behörde

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES  
ET DU  
COMMERCE EXTÉRIEUR



Le Ministre des  
Affaires Étrangères

L'École européenne, audacieuse initiative  
est aujourd'hui une magnifique réalisation.

L'éducation en commun des enfants de nos différents pays est, sans nul doute, l'un des moyens efficaces pour réaliser l'intégration des peuples d'Europe, but de tous nos efforts.

Je suis heureux d'avoir été, en 1953, en ma qualité de Président de l'Assemblée Parlementaire Européenne, associé aux discussions qui ont entouré la naissance de l'École qui célèbre aujourd'hui son dixième anniversaire.

Le succès exceptionnel qu'elle a connu dès ses débuts nous est garant de son avenir et de celui des autres Ecoles européennes auxquelles elle a tracé la voie.

Le Ministre des Affaires Étrangères,



Paul Henri SPÄAK.

DER BUNDESMINISTER  
DES AUSWÄRTIGEN

Bonn, den 4. Dezember 1962

Herrn

Präsidenten A. van Houtte

Vertreter des Obersten Schulrats im  
Verwaltungsrat der Europäischen Schule

L u x e m b u r g

Bd. de la Foire

Sehr geehrter Herr Präsident,

als zu Ostern 1953 die wenigen Familien der ersten aus fünf Ländern mit vier verschiedenen Muttersprachen stammenden Beamten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl in Luxemburg daran gingen, für ihre Kinder eine gemeinsame mehrsprachige Schule zu gründen, haben vermutlich nur die wenigsten von ihnen erkennen können, welche historische Entwicklung im europäischen Erziehungswesen damit beginnen sollte. Heute, nach nur zehn Jahren, ist aus einer bescheidenen und zunächst wohl vornehmlich auf praktischen Erwägungen beruhenden Gründung eine hervorragende und beispielhafte erzieherische Heimstatt der Jugend Europas geworden: Die Schola Europaea Luxemburg.

Dieser Erfolg ist nicht nur der dem europäischen Gedanken inwohnenden Dynamik, sondern vor allem dem Einfallsreichtum und der mühevollen Pionierarbeit aller an dieser Entwicklung Beteiligten zuzuschreiben. Ihnen gebührt der Dank und die uneingeschränkte Anerkennung jedes Europäers dafür, dass mit dieser Schule eine Ausbildungsstätte für eine junge Generation geschaffen wurde, die in gegenseitiger Achtung und voller Verständnis für die kulturelle Eigenart der befreundeten

Nachbarnationen in der Vorstellung eines geeinten Europas als einen Teiles der freien Welt lebt und handelt.

Nehmen Sie, sehr geehrter Herr Präsident, sowohl als derzeitiger Vertreter des Obersten Schulrats im Verwaltungsrat der Schule, aber auch als einer jener Pioniere aus dem Jahre 1953 meine besten Wünsche für eine weitere gedeihliche Entwicklung der Schule und gleichzeitig die Versicherung entgegen, dass die Bundesregierung es als eine wichtige Aufgabe ansieht, die der Schola Europaea Luxemburg bisher gewährte Unterstützung auch in Zukunft nach Kräften fortzusetzen.

Mit dem Ausdruck meiner ausgezeichnetsten Hochachtung



Le 10<sup>ème</sup> anniversaire de l'Ecole Européenne est une date qui retient l'attention de tous ceux qui travaillent pour la compréhension internationale et pour l'unité de l'Europe.

Des enfants de nations voisines ont échangé leurs premières idées dans les langues des uns et des autres. Ils ont ainsi appris à mieux se comprendre, et contribueront plus tard à l'entente entre leurs pays. Je suis sûr que les anciens élèves de l'Ecole Européenne de Luxembourg participeront, avec la foi de l'intelligence et du coeur, à la grande oeuvre de coopération politique et humaine entreprise dans l'Europe occidentale./.

*Mon e. Houtte*

Il Ministro degli Affari Esteri

Roma, li 21 dicembre 1962

Signor Presidente,

mentre la prima Scuola Europea si accinge a celebrare il decimo anniversario della sua fondazione, mi è gradito farLe pervenire l'apprezzamento e il ringraziamento del mio Paese e mio personale per il sostanziale apporto da Lei dato alla creazione e allo sviluppo di una Istituzione così originale e ricca di significato.

Sorta per iniziativa di un piccolo "consiglio" di padri e di madri di sei nazionalità, giustamente pensosi dell'avvenire scolastico dei loro figliuoli, la Scuola Europea del Lussemburgo, come poi le Scuole consorelle create nel corso del decennio, ha largamente superato quel motivo contingente ed è diventata punto di incontro delle varie culture nazionali impegnate a ricercare la comune tradizione e a preparare una comune coscienza.

Per quanto rilevanti siano, infatti, gli aspetti strutturali e didattici di un'Istituzione in cui si esprime l'esperienza scolastica di sei nazioni, il valore essenziale delle Scuole Europee risiede nella loro capacità di formare, con le varie voci nazionali, una superiore armonia. E se è vero che l'uomo rimane, in notevole misura, quello che la Scuola ha preparato, nulla è più importante della formazione di una coscienza comunitaria nei giovani destinati a divenire i tecnici, i lavoratori, i dirigenti dell'Europa di domani.

La breve storia delle Scuole Europee ci offre già una serie notevolissima di risultati, i quali testimoniano dell'impegno e della fede che hanno animato dirigenti e docenti. Le esperienze compiute serviranno a perfezionare e ad arricchire strumenti e metodi, ma guardando a ciò che con tanta passione è stato fatto è ben lecito nutrire la certezza che le Scuole Europee sapranno tradurre nella realtà l'alto ideale da cui traggono ispirazione: far nascere l'Europa nel cuore e nella mente della gioventù.

In tale certezza mi è grato rinnovarLe, Signor Presidente, l'espressione della viva simpatia con cui il mio Paese ed io personalmente seguiamo l'opera da Lei così proficuamente condotta.

Signor Albert VAN HOUTTE  
Presidente del Consiglio d'Amministrazione  
delle Scuole Europee

LUSSEMBURGO

*Amisano*



Luxembourg, le 6 décembre 1962

Monsieur le Représentant du Conseil Supérieur,

En retraçant l'histoire de l'intégration européenne, on aurait tort d'oublier la fondation en 1953 à Luxembourg, de l'Ecole Européenne. A l'occasion du 10e anniversaire de cette fondation, je voudrais apporter aux promoteurs, aux dirigeants et au corps enseignant de cette institution mes félicitations chaleureuses pour l'excellent travail accompli au cours de cette première décennie et les meilleurs vœux pour l'avenir.

Née de la nécessité d'instruire les enfants des fonctionnaires de la Communauté européenne du charbon et de l'acier, cette école d'un type nouveau s'est développée grâce à des concours nombreux, venus à la fois de la Haute Autorité, des Gouvernements des six Etats membres de la Communauté et de leurs administrations, du corps enseignant des six pays et du milieu des parents d'élèves.

Modeste école maternelle et primaire au début, l'établissement comprend, à la suite d'une extension graduelle, achevée en 1954, un cycle d'études secondaires complet. Enfin, le 12 avril 1957, un traité signé par les plénipotentiaires des six pays membres de la Communauté a organisé le statut légal de l'Ecole Européenne. La création d'un institut d'établissement éducatif dans cette forme est une nouveauté: en effet, toutes les autres écoles comparables, qui présentent des aspects internationaux par le recrutement de leurs élèves ou par l'établissement de leurs programmes scolaires, n'en restent pas moins des institutions de droit public ou privé national.

Monsieur Albert van Houtte  
Représentant du Conseil Supérieur  
de l'Ecole Européenne  
LUXEMBOURG



Il en va autrement de l'Ecole Européenne de Luxembourg, qui est un établissement public international et qui jouit dans les six pays participant à son statut des prérogatives identiques, attachées à son statut particulier. L'originalité de cette solution se justifie par le besoin d'assurer la continuité des études primaires et secondaires pour les enfants des fonctionnaires des institutions communes et le désir de jeter les bases d'une éducation commune, tablant sur les principes généraux dont s'inspire la civilisation européenne.

Cette formule d'enseignement est du plus grand intérêt pour l'Europe. Elle intéresse en premier lieu les éducateurs, les réformateurs qui cherchent à mieux adapter l'esprit, les méthodes et la matière de l'enseignement aux nécessités de notre époque. Elle permet aux dirigeants de l'instruction publique dans les pays membres des Communautés, comme aux instituteurs et aux professeurs de nationalité différente, qui enseignent ensemble, de confronter d'une manière permanente leurs méthodes et leurs aspirations. Mais par delà les désirs des enseignants, l'Ecole Européenne répond encore et avant tout aux besoins de ceux qui sont ses élèves: elle permet de réunir en un seul endroit de jeunes Européens, de les éduquer en commun, "afin qu'ils fassent de bonne heure l'apprentissage de la solidarité européenne". Elle dispense à des jeunes, venus des six pays situés au coeur de l'Europe, un enseignement qui se réclame des meilleures traditions de notre civilisation commune.

C'est là sa tâche la plus noble, car seul un humanisme éclairé, un climat de compréhension mutuelle et de tolérance nous permettront de tirer tout le profit possible des expériences d'intégration économique et politique que nous vivons.

Dans la confiance que l'Ecole Européenne répondra toujours, comme par le passé, à sa mission si élevée, je vous prie d'agréer, Monsieur le Représentant du Conseil Supérieur, l'assurance de ma très haute considération.

den Haag

11 Februari, 1962



"Tien jaar Europese School" Een gebeurtenis welke met recht kan worden herdacht.

In het verstreken decennium is de Europese School een begrip geworden en niet alleen binnen de kring van degenen die dit experiment op het gebied van het onderwijs tot een succes hebben weten te maken. Het heeft de landen van de Europese Gemeenschap vindt de aan deze school gegeven opleiding erkenning. Het door haar verstrekte diploma geeft meestal zonder veel moeite toegang tot de universitaire stamens in niet bij de Gemeenschap aangesloten landen.

Dit stamt tot grote voldoening.

Als ik bij deze gelegenheid een wens mag uitspreken, dan is het wel deze, dat de culturele basis van de Europese School vier haar derde lustreus moge zijn versterkt met Angelsaksische tradities.



LE MINISTRE

I/M./VA.

Bruxelles, le 10 décembre 1962.

Monsieur le Président,

J'apprends que l'Ecole européenne fête cette année le dixième anniversaire de sa création, alors que la Ville de Luxembourg célèbre le millénaire de sa fondation.

Je partage votre légitime allégresse devant l'essor extraordinaire qu'ont pris le jardin d'enfants et la modeste école primaire, ouverte en 1953, à la demande des familles des premiers fonctionnaires européens de la Communauté européenne du charbon et de l'acier qui venaient s'installer dans la vieille ville de Luxembourg, au passé si prestigieux.

Il existe dans chaque communauté nationale des familles spirituelles et un ensemble de qualités différentes et souvent complémentaires, dont l'accord crée la force d'un pays. L'esprit de tolérance rend possible la reconnaissance de ces diversités.

Elevés ensemble, participant aux mêmes études et aux mêmes jeux, tout en conservant, grâce aux professeurs de leur nationalité, l'héritage intact de la littérature et de la culture de leur pays, les élèves de l'Ecole européenne préparent l'avenir d'une Europe unie et prospère.

Je forme les vœux les plus sincères pour l'avenir de votre Ecole et le succès de ses élèves.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'assurance de ma considération la plus distinguée et de mes sentiments dévoués.

Monsieur VAN HOUTTE A.,  
Président du Conseil d'Administration  
de l'Ecole européenne de Luxembourg.

Victor LAROCK.



DE MINISTER VAN CULTUUR  
ADJUNCT VOOR NATIONALE OPVOEDING

KABINET  
30/014

Brussel, 12. XII 1962

Mijne Heren,

In april e.k. zal de eerste Europese school, deze van Luxemburg, de tiende verjaardag van haar stichting vieren.

De herdenking van een zo gedurfd en zo ver-reikend initiatief mag niet ongemerkt voorbijgaan.

Kort na de zo bewogen oorlogsjaren was een dergelijke stap meteen een uiting van moed en van vertrouwen in de toekomst. Immers niet alleen min of meer natuurlijk getrokken grenzen verdeelden op dat ogenblik de Europese volkeren. Wat hen in hoofdzaak scheidde waren bij de jeugd aangeweekte en zorgvuldig onderhouden vooroordelen die des te moeilijker uit te roeien waren omdat de leerlingen elkaar niet konden ontmoeten en taalbarrières zelfs een onoverkomelijke hinderpaal vormden tot een nauwer contact.

In de Europese school te Luxemburg evenals in deze welke later hun deuren openden te Brussel, te Mol en te Varese en die een soortgelijk ideaal nastreefden, werd niet alleen getracht een intellectueel peil te bereiken dat kan vergeleken worden met de hoogste eisen die aan leerlingen van de landen aangesloten bij de Kolen- en Staalgemeenschap, de Gemeenschappelijke markt en Euratom worden gesteld maar tevens werden, door een verzorgd talenonderwijs en gemeenschappelijke lessen, de toevallige verschillen verbonden aan de diversiteit van oorsprong afgevlakt en tot wederzijdse verrijking aangewend.

Het Europees baccalaureaat dat door de school aan de abiturienten wordt toegekend, en dat hun toegang verleent tot de Universiteiten in het Europa der zes, is waarachtig een benijdenswaardig eindexamen.

Den ik verkeerd als ik zou wensen dat de ganse Europese jeugd van morgen in dezelfde geest en met dezelfde perspectieven zou worden opgevoed?

Aan de Hoge Raad van de  
Europese school  
te  
LUXEMBURG.

R.A. VAN ELSLANDE.

STÄNDIGE KONFERENZ  
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER  
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Bonn, den 15. Januar 1963

DER PRÄSIDENT

Zum 10-jährigen Bestehen der Europäischen Schule  
in Luxemburg

Im Namen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland übermittele ich der Europäischen Schule in Luxemburg, insbesondere ihrem Direktor und Lehrerkollegium und allen Schülern sowie allen am Aufbau beteiligten Persönlichkeiten aus Anlass der 10. Wiederkehr des Gründungstages herzlichste Glückwünsche.

Als sich im Jahre 1953 Beamte und Angestellte der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl in Luxemburg zu einer Elternvereinigung zusammenschlossen, um sich gemeinsam über die Frage der Schulerziehung ihrer Kinder zu beraten, hätte es nahe gelegen, daß sich die Eltern jedes Landes damit begnügt hätten, einen eigenen Schulzirkel zu gründen, der vielleicht mit den anderen unter einem gemeinsamen Dach vereinigt worden wäre. Erfreulicherweise erkannten aber einige vorausschauende Eltern die schöne Möglichkeit, in Luxemburg eine Bildungseinrichtung zu schaffen, in der Kinder aus verschiedenen Ländern nach gemeinsamen Richtlinien und Lehrplänen unterrichtet werden könnten. Auf diese Weise schien erstmalig die Möglichkeit geboten, ein Stück gemeinsamer europäischer Erziehung in einer Schule zu verwirklichen.

Der Vorschlag fand bald freudige Aufnahme bei der Mehrheit der interessierten Eltern. Die beteiligten Regierungen begrüßten den Vorschlag und ermunterten durch verbindliche Zusagen die Errichtung der Schule.

Es bedurfte dann einer langwierigen und recht harten Beratungsarbeit, um die notwendigen Satzungen und Ordnungen zu schaffen, die eine Europäische Schule für ihre Arbeit benötigt.

Die Mitgliedsländer der Europäischen Gemeinschaft bekundeten ihr Interesse an der neuen Schule, indem sie großzügig die notwendigen Mittel und geeignete Lehrkräfte zur Verfügung stellten, durch deren rege und hingebungsvolle Arbeit es möglich wurde, den Aufbau von Jahr zu Jahr weiterzuführen. Für die Bundesrepublik Deutschland, die keine zentrale Unterrichtsbehörde kennt, war die Lage schwieriger als für die übrigen Länder, in denen die Bildungsfragen für das ganze Land von einem einzigen Ministerium geregelt werden. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder hat sich jedoch die Idee zu eigen gemacht und im Einverständnis mit der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes tatkräftig mitgearbeitet.

In den zehn Jahren ihres Bestehens hat sich die Europäische Schule in Luxemburg aus bescheidenen Anfängen zu einer wertvollen Einrichtung entwickelt, nach deren Modell im Laufe der Jahre weitere Schulen in Brüssel, Mail und Varese eingerichtet wurden. Die schon nach sechs Jahren des Bestehens der Schule in Luxemburg abgelegte Europäische Reifeprüfung, bezeugt die geleistete Erziehungsarbeit. Die Bewährung der Reifeprüflinge auf Hochschulen und im Beruf zeigt, daß die Europäische Schule in Luxemburg den jungen Menschen eine Ausbildung gibt, die sie durchaus befähigt, neben Alterskameraden ihrer jeweiligen Heimat in der weiteren Ausbildung zu bestehen. Die Schule hat aber ihren Absolventen noch ein "Mehr" mit gegeben, das die nationale Schulbildung nicht zu geben vermag,

Sicherheit in der Beherrschung einer, wenn nicht gar zweier lebender Sprachen,

stärkere Vertrautheit mit der Lebensart der europäischen Nachbarvölker und

ein Gefühl für die Notwendigkeit der europäischen Idee, zu deren Weiterentwicklung in Zukunft gerade die ehemaligen Schüler der europäischen Schulen berufen sind.

Bei aller Genugtuung über das Erreichte ist die Arbeit immer weiter vorangeschritten. Ständig wurden in der Erfahrung der Schulpraxis gewonnene Einsichten genutzt, um den Notbau der ersten Lehrpläne und Ordnungen zu überprüfen und zu verbessern.

Haben die romanischen Länder mit ihrer philosophischen Bildungstradition einen wertvollen Beitrag für den Gesamtaufbau geleistet, so konnte deutsche Kunsterziehung und Kunstübung, in der unsere Bildungslehre einen notwendigen Ausgleich gegen einseitige intellektuelle Bildung sieht, sich erfreulicherweise die Anerkennung der anderen gewinnen, wie niederländische Pädagogen mit ihrer neuzeitlichen Methodik den Latein-Unterricht belebt haben. Was hier, trotz mancher zunächst unüberbrückbar erscheinender Gegensätze, auf schulischer Ebene erreicht worden ist, gibt den Pädagogen eine Vorstellung von den Schwierigkeiten, die auf höherer Ebene zu überwinden sind, um eine europäische Ordnung herzustellen. Aber gerade der Erfolg dieses europäischen Schulversuchs mag allen Beteiligten die Genugtuung geben, auf bescheidenem Felde an der Verwirklichung der europäischen Idee mitgewirkt zu haben.

Der gute Anfang der Europäischen Schule wird weitergedeihen, sofern sich alle Verantwortlichen dessen bewußt bleiben, wie stark in der heutigen Zeit gerade das Leben in der Schule im Fluß ist und wie sehr Erziehungs- und Bildungseinrichtungen ständiger Beobachtung und korrigierender Anpassung bedürfen. Der unaufhaltbare Wandel der Gesellschaft hat in fast allen europäischen Ländern pädagogische Reformvorschläge hervorgebracht, die offenkundig manches gemeinsam haben. Ich möchte meine Grüße an die Europäische Schule in Luxemburg mit dem Wunsche

schließen, daß sich die Schule stets bemühen möge, auf der Höhe der Zeit zu bleiben und sich den pädagogischen Reformen gegenüber allzeit aufgeschlossen zu zeigen.

*Dehmkamp*

(Dehmkamp)

Senator

Präsident der Ständigen Konferenz der  
Kultusminister der Länder in der Bun-  
desrepublik Deutschland



*Il Ministro  
della Pubblica Istruzione*

5 GEN 1963

Signor Presidente,

per Lei e per tutti coloro che, animati da un medesimo ideale e da una medesima volontà realizzatrice, hanno operato per la creazione della Scuola europea, è certamente un momento di soddisfazione profonda questo in cui possono soffermarsi a considerare, dopo dieci anni, il lavoro compiuto, per procedere oltre con rinnovata lena e fiducia.

Altri centri di educazione europea, altre Scuole europee si sono aggiunte alla prima sorta dieci anni or sono a Lussemburgo. Ma questo sarebbe ancor piccolo risultato se proprio il sorgere della Scuola, accanto ai grandi organismi economici europei non avesse subito affermato con vivacità di accento la primaria ed essenziale esigenza di una educazione comune, integrazione e coronamento necessario di una economia comune. Sull'uno e sull'altro fondamento starà saldo l'edificio della nuova Europa.

L'armonizzazione dei programmi d'insegnamento, l'identità dei livelli lungo i gradi di istruzione che vanno dalla Scuola materna alle sezioni secondarie superiori, la licenza europea che conclude l'intero ciclo; la libera circolazione dei titoli, l'educazione civica che dai confini della Patria si espande verso i ben più ampi confini dell'Europa, sono tutte esperienze e realizzazioni che la Scuola europea offre a tutte le Nazioni che compongono l'Europa,

e forse non ad esse soltanto, perchè ne tengano il massimo conto per adeguare gradualmente alle nuove dimensioni sociali e storiche i rispettivi ordinamenti scolastici.

Questi accenni sono appena un ristretto bilancio consuntivo di dieci anni di attività della Scuola europea; ma sono di per se stessi sufficienti a mostrare quale forza lievitante abbiano i principi che la ispirano, al di là del campo entro il quale la Scuola opera direttamente con le proprie istituzioni. Il successo dell'iniziativa, che è principalmente Sua, Signor Presidente, è dovuto proprio alla forza ideale che fin dal primo momento l'ha sostenuta e sospinta. Alla conclusione del decimo anno di vita della Scuola, l'avvenire si presenta quindi ricco di promesse, che si attueranno secondo la nostra concorde volontà.

Mi congratulo vivamente con Lei e con quanti con Lei hanno operato per la realizzazione di una così nobile idea, e formulo i più fervidi auguri per il proseguimento della Sua attività e per la sempre maggior diffusione dei principi di cui la Scuola europea è vivente esempio.



Luxembourg, le 5 décembre 1962.



Monsieur Albert VAN HOUTTE  
Président du Conseil d'Administration  
de l'Ecole Européenne  
Boulevard de la Foire  
L u x e m b o u r g .

Monsieur le Président,

A l'occasion du premier jubilé de l'Ecole Européenne de Luxembourg, j'ai à coeur de vous adresser, à l'intention des dirigeants, des enseignants et des élèves, ce message de félicitations pour l'oeuvre accomplie et de vœux sincères pour l'avenir.

Il n'y a que dix ans que votre Ecole a pris son départ dans notre capitale. Créée pour faire face à un besoin pratique limité, sous l'impulsion de pionniers clairvoyants - parmi lesquels l'histoire retiendra votre nom -, l'Ecole Européenne s'est vu rapidement instituée et reconnue par une convention internationale mémorable, pour devenir, dans l'espace d'une décade, la doyenne d'un cercle d'institutions identiques dans d'autres pays de notre communauté européenne. Tant il est vrai que les choses vont vite quand elles répondent aux besoins d'une évolution profonde.

Ecole Européenne et foyer d'euro-péisme, réalisation heureuse de six pays en quête d'une nouvelle unité dans la diversité, votre Ecole, Monsieur le Président, est appelée à rendre en outre de précieux services à nos éducations nationales. C'est dans ce lieu idéal que maîtres et élèves venus des différents horizons européens se rencontrent, se comprennent et se complètent; c'est dans ce laboratoire de pédagogie vivante, jamais encore réalisé jusqu'à ce jour, que six systèmes d'instruction et d'éducation se confrontent, se comparent et se fécondent mutuellement. Y a-t-il mission plus exaltante pour une école que celle de servir non seulement l'avenir de ses propres élèves, mais encore l'avenir de l'art même d'enseigner pour l'époque heureuse que notre génération est appelée à réaliser? Pour cette mission, les meilleurs vœux de l'Education Nationale de mon pays accompagnent sur leur chemin toutes les Ecoles Européennes, et avant tout celle qui nous est la plus proche.

Je vous prie, Monsieur le Président, d'agréer l'assurance de ma considération très distinguée.



Emile Schaus  
Ministre de l'Education Nationale



MINISTER VAN ONDERWIJS, KUNSTEN EN WETENSCHAPPEN

's-Gravenhage, 20 jan. 1963

De Stichting van de Europese School in Luxemburg was in vele opzichten een waagstuk: bestuurlijk, organisatorisch, financieel en in zekere mate ook pedagogisch. Dank zij het idealisme en enthousiasme der initiatiefnemers en bestuurders, dank zij eveneens de steunvaardigheid en toewijding der doenten, mogen wij nu ten jare vaststellen, dat dit waagstuk ten volle is geslaagd.

Hopende de Nederlandse Regering daarvan is overtuigd moge gebreken zijn uit haar verspreid aan de Raad van Bestuur de mogelijkheid van de stichting van een dergelijke school te willen bestuderen ten behoeve van't European Space Technology Centre, dat in Delft wordt gesticht.

Dat het waagstuk geslaagd is, betekent intussen niet, dat er geen vraagstukken meer zijn op te lossen. Daarom verheug ik mij er over, dat blijkens de bijdragen in dit gedrukt boek vooral de pedagogische problemen welke een grote plaats in het onderwijs overleg innemen. Daarmee blijkt immers, dat de school leeft en aan haar toekomst bouwt.

Wrooge dit eendrachtig bouwen aan de Europese School ons mede bezielen het werk aan de bouw van een hecht Europa voort te zetten.

PARLAMENTO EUROPEO

IL PRESIDENTE

Lussemburgo, 4 gennaio 1963

Chiarissimo Professore,

sono particolarmente lieto che la solenne celebrazione del X° Anniversario della Scuola Europea mi offra l'occasione di esprimere a questa nobile istituzione il mio più cordiale saluto ed il mio più fervido augurio.

Chi come me appartiene al mondo della Scuola, non può che rallegrarsi sinceramente dei progressi e dell'attività che la Scuola Europea ha realizzato in questi primi dieci anni della sua esistenza. Il consenso unanime degli alunni e delle famiglie, del resto, rappresenta la chiara dimostrazione della efficacia del lavoro compiuto e la migliore ricompensa per gli sforzi di quanti, membri del Consiglio Superiore e Insegnanti, ad essa si sono dedicati con tanto entusiasmo.

La Scuola Europea ha una missione da assolvere: quella di contribuire a formare nei giovani una nuova coscienza che li prepari a vivere ed operare quali cittadini europei. L'unità non deve giovare soltanto ad accrescere la somma dei beni materiali dei popoli europei; essa deve essere anzitutto strumento di educazione e di elevazione dello spirito. Per questo l'unità dell'Europa ha bisogno della partecipazione dell'anima popolare alla sua realizzazione.

Con questi sentimenti, chiarissimo Professore, io rivolgo alla Scuola Europea il mio più fervido augurio, convinto che essa continuerà ad operare efficacemente, nell'interesse della comune Patria europea.

( Gaetano Martino )

Chiar.mo Prof. A. VAN HOUTTE  
Rappresentante del Consiglio Superiore  
della Scuola Europea  
Bd. de la Foire

LUSSEMBURGO

GERICHTSHOF  
DER  
EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN

CORTE DI GIUSTIZIA  
DELLE  
COMUNITÀ EUROPEE



COUR DE JUSTICE  
DES  
COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

HOF VAN JUSTITIE  
VAN DE  
EUROPESE GEMEENSCHAPPEN

LE PRESIDENT

Luxemburg, 20 december 1962.

Hooggeachte Heer Van Houtte,

Mag ik in Uw persoon de Raad van Beheer hartelijk gelukwensen met het tienjarig bestaan van de Europese School te Luxemburg? Er is inderdaad alle reden om dit feestelijk te vieren, want in de afgelopen jaren heeft de School tenvolle haar nut bewezen.

Het is een waagstuk geweest te beginnen met een instelling, waar de kinderen van ambtenaren uit alle zes Staten onderwijs konden krijgen dat hen vanaf de lagere school tot aan de drempel van de universiteit bracht. Gesteund door de onweersprekelijke behoefte is de onderneming echter geslaagd en vormt de School thans een element, dat uit de Luxemburgse samenleving niet meer is weg te denken.

Graag wil ik mijn dankbaarheid niet alleen als President van een van de Instellingen, maar ook als ouder van een aantal leerlingen, uitspreken voor het werk dat wordt gedaan. Ik voeg daaraan de wens toe, dat het U gegeven zij ook verder een vaste koers te varen tot voortdurende verbetering van de School, opdat zij de leerlingen niet alleen onderwijs maar ook opvoede in rust en in vrijheid.

Met hartelijke groeten,

Aan de Hoogedelgestrengste Heer  
Mr. Albert VAN HOUTTE,  
Gedelegeerd Lid van de Raad van Beheer  
van de Europese School,  
L u x e m b u r g

COMITÉ D'ACTION  
POUR LES  
ÉTATS-UNIS D'EUROPE

PASSY #2-36  
KLÉBER 24-64

83, AVENUE FOCH, PARIS XVII<sup>e</sup>

le 21 décembre 1962

Monsieur le Président,

Je suis très heureux d'apprendre que vous comptez célébrer le dixième anniversaire de l'Ecole Européenne. Cette commémoration vient peu de temps après celle du Marché Commun du charbon et de l'acier et nous rappelle que l'Ecole Européenne est un élément important de la contribution que la CECA a faite, et fait encore, à la formation de l'Europe.

Comme vous le savez, ma fille cadette, Marianne, a suivi les cours de 1953 à 1955 et j'ai pu, par ma propre expérience, constater l'influence d'une école qui n'est pas seulement européenne par sa composition, mais aussi par sa méthode d'enseignement et les perspectives qu'elle ouvre aux jeunes.

Ce qui me semble particulièrement encourageant dans l'expérience que vous poursuivez, c'est le sens des réalités qui vous a amené à appliquer une méthode nouvelle. L'Ecole Européenne a commencé modestement comme l'école des fonctionnaires des institutions de la Communauté. Mais elle n'a jamais été une simple école dite "de diplomates" où les nationalités se juxtaposent, sans que les programmes soient fusionnés. Dès le début, vous y avez apporté un enseignement bilingue et une vue européenne des choses qui ont donné un caractère nouveau à votre entreprise. Enfin, en créant des diplômes valables dans tous les pays membres, vous avez rendu un service précieux à la jeunesse. C'est parce que vous avez créé des changements dans les faits que des réformes qui pouvaient peut-être de loin paraître modestes ont en fait eu un effet profond et commencent à s'étendre. Le succès des Ecoles Européennes montre qu'à l'avenir, l'Europe pourra avoir sa culture sans que les nations qui la composent perdent la leur.

Permettez-moi de vous féliciter encore de vos efforts et de vous exprimer mes vœux les meilleurs pour la réussite continue de cette expérience de l'unification des Européens de demain.

Jean Monnet  
Jean Monnet

Monsieur Albert VAN HOUTTE  
Représentant du Conseil Supérieur  
de l'Ecole Européenne  
Boulevard de la Foire  
LUXEMBOURG (Grand Duché)

RENÉ MAYER  
21, RUE DE LILLE, VIII

PARIS, le 17 Décembre 1962

Mon cher Van Houtte,

Voici que l'Ecole Européenne va célébrer le dixième anniversaire de sa fondation,

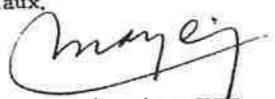
De toutes les tâches qui furent les miennes à la Présidence de la Haute Autorité, il en est peu qui m'aient été aussi agréables que l'aide, qu'avec mes collègues, j'ai pu vous donner, associant l'Institution Européenne de Luxembourg à votre effort.

Je désire ici rendre hommage à l'initiative des Parents d'Elèves de la première école européenne qui ont jeté les bases d'une des réussites les plus certaines de la coopération culturelle entre pays voisins.

J'ai suivi, avec le plus vif intérêt, les négociations intergouvernementales qui ont permis, en Avril 1957, la signature, à Luxembourg, du Protocole portant statut de l'Ecole Européenne. Je me suis réjoui, enfin, de la création du baccalauréat européen; l'existence même de ce diplôme, sa reconnaissance dans les six pays de la Communauté, la haute qualité des hommes qui ont su le doter d'un programme qui pourrait servir ailleurs d'exemple pour la sanction des études secondaires, ont marqué la première étape de l'intégration européenne dans le domaine culturel.

Depuis lors, vous avez fait d'immenses progrès que j'ai suivis de plus loin. Je suis heureux, en cette fin d'année, de rendre un amical hommage à votre action personnelle, qui fut déterminante en tout cela, et d'adresser aux Ecoles Européennes de Luxembourg, Bruxelles, Ispira/Varese et Mol/Geel, mes vœux les meilleurs et profondément cordiaux.

Monsieur A. VAN HOUTTE  
Représentant du Conseil Supérieur  
de l'Ecole Européenne  
Boulevard de la Foire  
LUXEMBOURG

  
René MAYER  
Ancien Président de la Haute Autorité  
de la CECA.

COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE  
DU CHARBON ET DE L'ACIER

LUXEMBOURG, LE

HAUTE AUTORITÉ

L'Ecole Européenne de Luxembourg fêtera cette année le 10ème anniversaire de sa création.

C'est là l'occasion toute trouvée, pour ceux qui ont été les témoins de cette fondation, d'évoquer quelques souvenirs.

Dès fin 1952, après l'installation à Luxembourg des Institutions de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier, le problème de l'éducation des enfants des fonctionnaires, que les Institutions étaient forcées de recruter au fur et à mesure du développement de leurs activités et, par voie de conséquence, de leurs services, s'est posé en des termes tout particuliers.

Si pour les adolescents il était concevable et admissible qu'ils puissent suivre, dans des villes proches de Luxembourg, les cours d'écoles nationales, il n'en était pas de même des enfants encore au début de l'âge de scolarité.

Ce problème a dû être examiné par les responsables des diverses Institutions et en particulier par leurs Présidents.

Les divers contacts ont abouti à une proposition de création et de financement d'une école destinée à recevoir les enfants des fonctionnaires de nos Institutions. La Commission des 4 Présidents des Institutions de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier, composée en ce moment de Monsieur Massimo PILOTTI, Président de la Cour, Monsieur Paul-Henri SPAAK, Président de l'Assemblée Commune, Monsieur Jean MONNET, Président de la Haute Autorité et de Monsieur Jean DUVIEUSART, Président en exercice du Conseil Spécial de Ministres, eut à connaître de cette proposition.

C'est au début de 1953, au cours d'une réunion à laquelle j'étais présent en qualité d'assistant du Président MONNET, que furent fixés les premiers crédits à allouer à une petite école privée, qui n'était certes pas encore l'Ecole Européenne. Elle était bien modeste, cette première école, sise Avenue Pasteur à Luxembourg. Sa population était limitée à 72 élèves, et le corps enseignant était composé de 5 instituteurs de l'enseignement primaire et d'une institutrice maternelle.

Le nombre de fonctionnaires augmentant, le nombre d'enfants ne cessant de croître, il fallut bientôt penser à agrandir le premier noyau scolaire.

La nécessité d'ouvrir des classes d'enseignement secondaire apparut dès 1954. Des négociations furent entamées avec les Gouvernements des six Etats membres de la C.E.C.A. Le 11 juin 1954, la décision fut prise de créer, en septembre 1954, deux classes secondaires dirigées par des professeurs mis à la disposition de l'Ecole par les Gouvernements. Ceux-ci se chargèrent de l'inspection des classes et s'engagèrent de compléter progressivement le cycle des études.

Mais il restait la question des locaux. Grâce à une collaboration fructueuse entre le Gouvernement luxembourgeois et les Institutions de la C.E.C.A., la première pierre du groupe scolaire actuel a pu être posée. Elle le fut en 1956, par Monsieur René MAYER, Président de la Haute Autorité, en présence des Présidents des autres Institutions et de Monsieur Joseph BECH, en ce temps Président du Gouvernement luxembourgeois.

Un an plus tard, l'Ecole allait pouvoir s'installer dans ses meubles.

Le 12 avril 1957, une convention entre les six Etats créait l'Ecole Européenne et établissait l'équivalence des diplômes délivrés par celle-ci avec les diplômes délivrés par les établissements de l'enseignement secondaire des six Etats.

Le "Bachot" européen était né.

Et le 4 juillet 1959, en qualité de Président de la Haute Autorité, j'ai eu le privilège de remettre aux premiers 20 lauréats de notre Ecole le diplôme qui en faisait des bacheliers.

Et l'oeuvre a continué.

72 élèves en 1953. Ce nombre a gonflé. Il est actuellement de 1.350 à Luxembourg.

Mais à l'instar de ce qui s'est fait à Luxembourg, d'autres écoles européennes ont été créées depuis la mise en place des autres Communautés, à Bruxelles, à Varèse, à Mol, à Karlsruhe, demain à Petten. Ces populations scolaires, ensemble, comptent plus de 4.000 élèves.

C'est une nouvelle génération qui monte, une génération qui n'aura pas été prisonnière d'étroits préjugés nationalistes, mais qui, au contraire, aura eu l'occasion, au cours de la période la plus décisive de la vie des hommes, celle de l'adolescence, quand l'esprit se forme, de prendre conscience de la valeur inestimable du patrimoine spirituel et culturel que 20 siècles de civilisation nous ont légué, patrimoine qui a survécu à tous les antagonismes et à toutes les tourmentes qui ont bouleversé l'existence de nos peuples, mais patrimoine précieux entre tous, dont la sauvegarde mérite que tous s'y consacrent et le défendent coûte que coûte.

Je suis sûr que c'est parmi les anciens élèves de nos écoles européennes que nous trouverons les meilleurs défenseurs et les plus éclairés de cette grande idée du siècle:

"Les Etats Unis d'Europe".





CAMERA DEI DEPUTATI

Roma, 28 dicembre 1962

Signor Presidente,

la celebrazione del decimo anniversario della fondazione della Scuola Europea di Lussemburgo mi offre un motivo di compiacimento e una ragione di speranza.

Motivo di compiacimento con Lei e con quanti hanno a cuore i destini di una Scuola che, nata a soluzione contingente di circostanze particolari, è già stata seguita nel suo esempio a Bruxelles, Mol e Varese; ragione di speranza nel sapere che allievi formati a questa Scuola sono già passati all'Università e entreranno domani in una classe dirigente nella quale porteranno uno spirito cresciuto ed affinato ad una Scuola europea, quindi necessariamente europeo.

Mi è gradito pensare che il luogo stesso nel quale è sorta la Scuola, già confluente nel tempo di filoni centrali di cultura europea, possa essere auspicio felice del raggiungimento di quella unità per la quale la nostra generazione ha lavorato.

Voglia gradire, Signor Presidente, con l'espressione della mia simpatia beneaugurante per l'opera da Lei così degnamente rappresentata, i sentimenti del mio vivo ossequio.

  
(Giuseppe Pella)

.....  
Signor Prof. Albert VAN HOUTTE  
Presidente del Consiglio di Amministrazione  
della Scuola Europea

LUSSEMBURGO

PROF. DR. HANS FURLER

MITGLIED DES BUNDESTAGES

Vizepräsident des Europäischen Parlaments

Oberkirch, 24. Dezember 1962

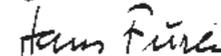
An die  
Europäische Schule

Luxemburg

Die Europäische Schule in Luxemburg blickt auf eine 10-jährige Tätigkeit zurück. Die Gründung dieser Schule war eine europäische Tat. In dem großen geschichtlichen Geschehen, das auf ein neues Europa zugeht, war es von Bedeutung, diese Schule und damit einen besonders fruchtbaren europäischen Gedanken zu verwirklichen. Die Gemeinsame Versammlung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle u. Stahl hat diese Entwicklung ebenso gefördert und unterstützt wie später das Europäische Parlament, das auch den folgenden Schulen sein ständiges Interesse entgegenbrachte, wobei ich im besonderen Brüssel, Varese und Karlsruhe beurteilen kann. Die Neuartigkeit des Schultyps und die Qualität dieser Anstalten wirken vorbildlich und bahnbrechend. Die in allen Staaten der Europäischen Gemeinschaften anerkannten Abschlusszeugnisse sind dabei ebenso wichtig wie Eigenart und Gestaltung des Sprachunterrichts, der von den vier Sprachen der Gemeinschaften ausgeht und von ihnen immer zwei für jeden Schüler als Muttersprache behandelt. Dem großen und vorbildlichen Wirken liegen wichtige technische, verwaltungsmäßige und politische Arbeiten zugrunde. Zwei ratifizierte Statute bilden die internationalen Grundlagen.

Ich darf der Schule in Luxemburg, die die Pionieranstalt ist, meine herzlichen Glückwünsche zu ihrem 10. Geburtstage aussprechen. Ich möchte dabei besonders gedenken der unermüdlichen, selbstlosen Arbeit, die Herr van Houtte für diese neue, europäische Schulart geleistet hat. Alle Europäer empfinden an dem Jubiläumstag Stolz und Genugtuung.

Mit vorzüglicher Hochachtung



(Prof. Dr. Hans Furler)

## EINLEITUNG

### *Geschichte und Entwicklung der Schule*

Die Anfänge der Europäischen Schule Luxemburg, die heute über 1300 Schüler aus 19 verschiedenen Nationen zählt, waren bescheiden. Zehn Jahre Arbeit an dieser Schule haben gezeigt, welchen Beitrag zum Verständnis der Völker unseres Kontinents gemeinsames kulturelles Bemühen zu leisten vermag. Jedoch ist diese Schule nicht ausdrücklich zur Förderung der europäischen Gesinnung entstanden. Sie verdankte ihr Entstehen zunächst einem rein praktischen Bedürfnis, als man Luxemburg als Sitz der Organe der ersten Europäischen Gemeinschaft wählte, der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl, eine Wahl, die übrigens zunächst als nur vorläufig angesehen wurde.

Sobald die ersten Beamten der EGKS ihre Familien nach Luxemburg kommen ließen, tauchte die Frage auf, wo die Kinder zur Schule gehen könnten. Das Problem war alles andere als einfach, da die Kinder aus mehr als fünf Ländern kamen, vier verschiedene Sprachen sprachen und ihre bisherige Schulausbildung von ganz verschiedenen Lehrplänen bestimmt worden war. Diesen Kindern sollte nun die Möglichkeit gegeben werden, ihre Ausbildung unter normalen Bedingungen fortzusetzen. Die erste Voraussetzung eines solchen Unterrichts unter normalen Bedingungen war natürlich der Unterricht in der Muttersprache, da die nationale Kultur die Grundlage jeder Schulbildung ist. Erst auf der Grundlage eines recht verstandenen nationalen Kulturbewußtseins kann sich der einzelne im größeren Europa überall zu Hause fühlen.

Wie es der traditionellen Gastfreundschaft des Großherzogtums Luxemburg entspricht, taten die luxemburgischen Schulen ihr Bestes, die ersten Kinder aufzunehmen. Dazu kam, daß das Schulsystem Luxemburgs infolge der starken Berücksichtigung der Zweisprachigkeit und der kulturellen Mittelstellung zwischen der germanischen und romanischen Kultur dazu prädestiniert war, ausländische Schüler aufzunehmen.

Dennoch versteht es sich von selbst, daß diese Gastfreundschaft nicht unbegrenzt sein konnte. Es stellten sich praktische Schwierigkeiten ein, so vor allem, was die Verschiedenheit der Lehrpläne und die Anerkennung der Schulzeit angeht. Dazu kam, daß die Schüler italienischer oder niederländischer Muttersprache aus der deutsch-französischen Zweisprachigkeit Luxemburgs natürlich keinen Gewinn ziehen konnten.

Infolge der Lage Luxemburgs zwischen drei Ländern dachte man in der Verwaltung der EGKS zeitweilig daran, die Kinder zum Schulbesuch in größere Städte der benachbarten Länder zu bringen, nach Trier, Thionville, Arlon. Aber auch dies wäre keine Lösung im Sinne der Kinder gewesen, die wegen der Entfernung am meisten Gefahr liefen, von ihrer Kultur und ihrer Sprache abgeschnitten zu werden. Die Einrichtung neuer Schulen für jede einzelne Nation war erst recht nicht möglich, da die Zahl der Kinder aus den jeweiligen Ländern viel zu klein war. Außerdem hätte man so auf den unschätzbaren Vorteil verzichtet, den Schülern die Möglichkeit zu geben, im gemeinsamen Zusammenleben sich zu bilden und auszubilden.

Unter diesen Umständen erschien es all denen, die sich damals mit diesen Fragen beschäftigten — ich selbst war damals persönlicher Referent des Präsidenten der Hohen Behörde, Herrn Jean Monnet —, das Beste, eine einheitliche Lösung zu suchen. Man solle alle Kinder in einer Schule zusammenfassen, eine neue Schulform schaffen und neue, aber einheitliche Lehrpläne auf der Grundlage gegenseitiger Achtung von Sprache und Kultur ausarbeiten. Sowohl das Interesse der Kinder als auch theoretische Überlegungen führten dazu, eine europäische Lösung zu wählen. Da die Erfahrungen der ersten Monate der Montanunion gezeigt hatten, daß eine Übereinstimmung am leichtesten durch Austausch und Abstimmung der Gesichtspunkte möglich ist, schlugen die Generalsekretäre der europäischen Behörden die Schaffung einer Studienkommission vor. Diese Kommission sollte die geplante Institution in pädagogischer, finanzieller und juristischer Hinsicht prüfen. Mit dem Vorsitz wurde Herr Albert Van Houtte, Greffier de la Cour de Justice de la Communauté, betraut.

Aus den soeben skizzierten Überlegungen ergab sich der erste Entwurf für den organisatorischen Aufbau der neuen Schule. In ihr sollten drei Prinzipien verwirklicht werden: Jedes Kind sollte mit seiner Muttersprache verbunden bleiben, alle Kinder sollten sich an bestimmten Fächern und Übungen gemeinsam beteiligen, und schließlich sollten alle von der ersten Klasse der Grundschule an eine zweite Sprache erlernen, weil dies die Voraussetzung gemeinsamer Erziehung und des Zusammenlebens sei. Vorläufig beschränkte sich das Projekt auf Grundschule und Kindergarten. Eine Vereinheitlichung der gesamten Lehrpläne stand noch nicht zur Diskussion, da man annahm, daß alle Kinder die höhere Schule ihrer Heimatländer besuchen würden.

Um diese Pläne zu verwirklichen, war vor allem die Hilfe der Organe der Europäischen Gemeinschaft erforderlich. Die Präsidenten Jean Monnet, Paul-Henri Spaak, Michel Rasquin und Massimo Pilotti mußten sich auf einer ihrer ersten Sitzungen mit der Frage beschäftigen, ob die geplante Schule der Gemeinschaft unmittelbar unterstellt werden solle. Sie kamen dabei zu einer negativen Entscheidung, da die Gemeinschaft keinerlei Befugnisse auf dem kulturellen Sektor habe. Dennoch war man sich völlig einig darüber, daß die EGKS dem Vorhaben jede moralische und materielle Hilfe zukommen lassen müsse. Heute, nach einigen Jahren, muß man den Weitblick und die Klugheit der verantwortlichen Persönlichkeiten der EGKS bewundern, die mit der klaren Trennung von Zuständigkeit und Interessen der Gemeinschaft die pädagogische Unabhängigkeit und finanzielle Stabilität der Schule begründet haben. Unter Betonung der Neuartigkeit der zu lösenden Probleme ging man daran, ein zweites gemeinsames Werk

der Regierungen der sechs Länder zu schaffen, wobei man immer das Vorbild der bereits bestehenden Gemeinschaft der sechs Nationen vor Augen hatte.

Um eine neue Schule im Großherzogtum zu schaffen, bedurfte es noch der Genehmigung der luxemburgischen Regierung. Diese war in jeder Weise bemüht, die Gründung der Schule zu erleichtern, ohne gegen die Bestimmungen des Unterrichtsgesetzes von 1912 auf Großherzoglichem Boden zu verstoßen. Daher wurde die Erlaubnis für die Eröffnung der Schule vom Außenministerium unter Bezug auf die vorläufige Unterbringung der Hohen Behörde in Luxemburg erteilt.

Schließlich war es unerlässlich, die rechtlichen Grundlagen der neuen Schule zu sichern. Dies geschah durch die Gründung der Vereinigung für Erziehungs- und Familienangelegenheiten der nichtluxemburgischen Beamten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl. Die Satzung dieser Vereinigung wurde am 28. September 1953 von den Mitgliedern der vorbereitenden Kommission unterzeichnet und im Gesetzblatt des Großherzogtums veröffentlicht. Letzteres war erforderlich, weil diese Vereinigung ohne Gewinnzwecke den Gesetzen des Gastlandes unterstand. So konnte die erste Europäische Schule, die es allerdings noch nicht wagte, sich so zu nennen und die über Nacht eingerichtet werden mußte, den ersten 16 deutschen, 11 belgischen, 26 französischen, 4 italienischen und 13 niederländischen Schülern die Pforten öffnen.

Noch heute sehe ich die Gesichter dieser ersten europäischen Schüler vor mir. Jedes Gesicht hatte seine Eigenart, aber nicht in dem Sinn, daß man von den Zügen die Nationalität hätte ablesen können, wie es unsere ersten Besucher immer wieder umsonst versuchten. Nach ein paar Monaten waren diese Schüler Freunde geworden und imstande, anlässlich der ersten Nikolausfeier ihre Stimmen in einem Chor zu vereinigen und eine kleine Szene zu spielen, die in mehreren Sprachen geschrieben war. Für diese Kinder waren die Grenzen und alles andere, was sie trennte, schon verschwunden.

Im Verlauf des ersten Jahres stieg die Schülerzahl auf das Doppelte. Die Ergebnisse der schulischen Bemühungen der Schüler waren noch ermutigender: sie bewiesen, daß die kurze Stunde, die die Schüler jeden Tag dem Erlernen der zweiten Sprache widmeten, sie nicht daran hinderte, in den normalen Unterrichtsfächern auf dem Niveau zu bleiben, das von Kindern ihrer Altersstufe in ihrem Heimatland erwartet wird. Zwanzig Schüler unterzogen sich der Aufnahmeprüfung für die höheren Schulen in Trier, Thionville und Arlon, und alle bestanden sie!

Eine Umfrage bei den Familien ergab, daß ungefähr hundert Kinder ihrem Alter nach die höhere Schule besuchen mußten. Die Eltern baten daher am Ende eines Jahres um die Ausweitung des Experiments. Auf der hierzu einberufenen Generalversammlung gingen die Wogen hoch, und es fehlte nicht viel, daß sie das noch zerbrechliche Schiff der neuen Schule zertrümmert hätten. Auf jeden Fall zeigte es sich, daß ein solches Unternehmen die Kräfte einer privaten Vereinigung überstieg. Das Gesuch der Elternvereinigung fand aber die Aufmerksamkeit der Gemeinsamen Versammlung. Diese nahm in ihrer Sitzung vom 15. Mai in Straßburg auf einen Bericht des Herrn Abgeordneten M.E.M.J.A. Sassen hin eine Ent-

schließung an, daß die Erweiterung der Grundschule zur höheren Schule gefordert werden solle, „damit die ordentliche Fortführung eines Unterrichts gewährleistet sei, der auf der einen Seite auf den Sprachen, Methoden und Unterrichtsprinzipien der verschiedenen Länder beruht, der jedoch auf der anderen Seite zu einer glücklichen Synthese führt, die einen offenen Geist europäischer Zusammenarbeit erzeugt“. Vollste Unterstützung der Hohen Behörde wurde durch Herrn Albert Wehrer zugesagt.

Daher wandte sich am 2. Juni 1954 der Präsident der Hohen Behörde an die Außenminister und Erziehungsminister der sechs Länder, und bat um eine Konferenz ihrer Vertreter in Luxemburg.

Die bereits unterrichteten Minister reagierten sofort und im positiven Sinne, indem sie Vertreter sowohl der Kultusminister als auch der Schulabteilungen der Außenministerien entsandten. Nachdem Herr Paul Finet im Auftrag der Hohen Behörde das Anliegen der Montanunion vorgetragen hatte, erklärten sich die Vertreter der einzelnen Länder im Namen ihrer Regierungen bereit, durch enge Zusammenarbeit eine zwischenstaatliche Schule zu gründen. Es sprachen, für Belgien: M. G. van Veegaete, Directeur Général de l'Enseignement Primaire, des Beaux-Arts et de l'Enseignement Moyen (1); für die Bundesrepublik Deutschland: Herr Dr. A. Simon, Leiter der Schulabteilung im Auswärtigen Amt; für Frankreich: M. Ch. Brunold, Directeur Général de l'Enseignement du Deuxième Degré (2); für Italien: Prof. C. Gianarelli, Provveditore agli studi, Vertreter des italienischen Unterrichtsministeriums (3); für Luxemburg: Herr Regierungsrat Pierre Winter und der Herr Legationsrat Pescatore; und für die Niederlande: Herr Dr. J. B. Drewes, Direktor des Mittelschulwesens. Alle waren entschiedene Befürworter der Idee einer Europäischen Schule, der die sechs Regierungen nunmehr ihren Beistand geben würden. Unter der Mitwirkung der verantwortlichen Leiter der Schulbehörden (inspecteurs généraux) wurden sofort folgende Prinzipien des neuen Schulzweiges aufgestellt:

- Aufbau der höheren Schule in vier Sprachabteilungen auf der Grundlage der bereits bestehenden Grundschule;
- Beurlaubung und Besoldung geeigneter Lehrkräfte durch die einzelnen Länder;
- Abstimmung des Lehrplans und des Unterrichts durch gemischte Inspektionsausschüsse;
- Anerkennung der Schulzeit an dieser Schule in den sechs Ländern der Gemeinschaft.

Auf ihrer zweiten Sitzung beschlossen die Vertreter, sich in dem sog. Obersten Schulrat zusammenzu-

(1) Später wurde Belgien durch Herrn H. Levarlet, Directeur Générale de l'Enseignement Normal et Moyen, vertreten.

(2) Auf derselben Sitzung vertrat Herr Pierre Charpentrat die Direction Générale des Affaires Culturelles des französischen Außenministeriums.

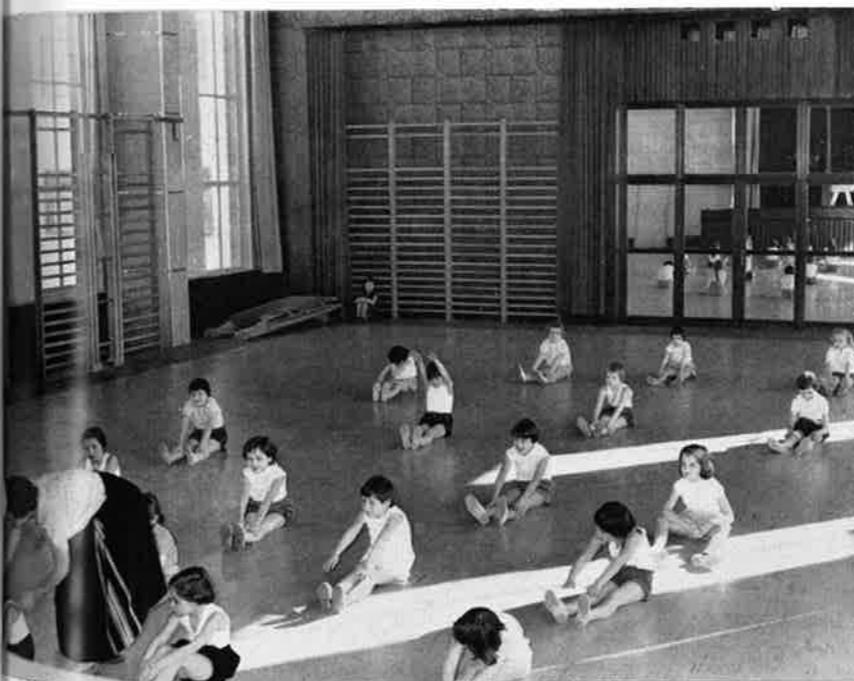
(3) Das Unterrichtsministerium wurde in der Folge regelmäßig vertreten durch den Direttore Generale dell'Insegnamento Classico, Grande Ufficiale Dr. E. Prinszano, und das Außenministerium durch Herrn Botschafter Giulio del Balzo di Presenzano, den Leiter des Amtes für kulturelle Beziehungen mit dem Ausland.



Vor 10 Jahren, ein bescheidener Anfang in einem Miethaus . . . Sport fand im Hinterhof statt;

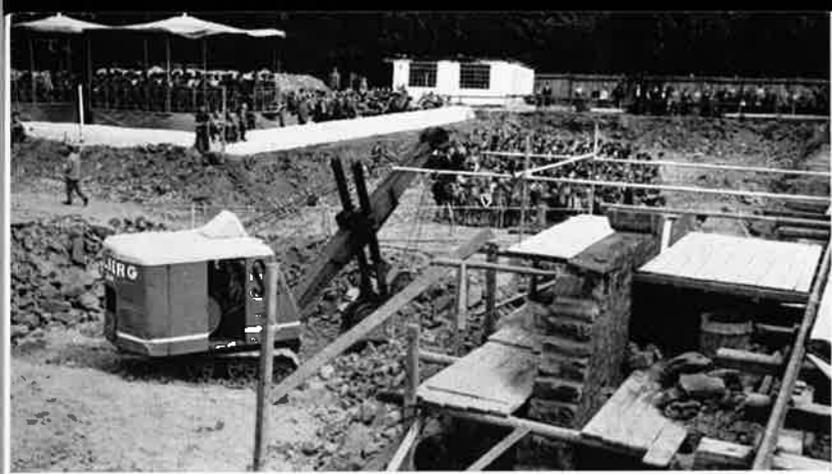


heute haben auch die Kleinsten ihre Turnhalle . . .

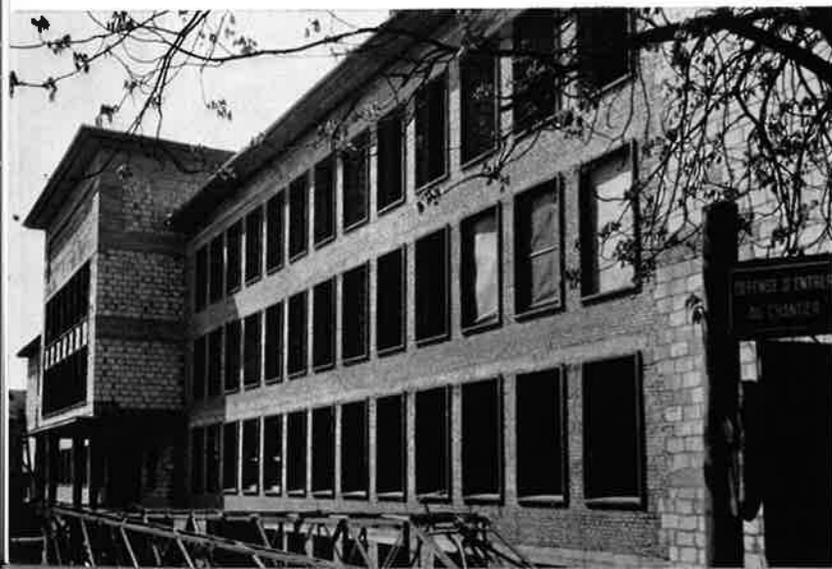
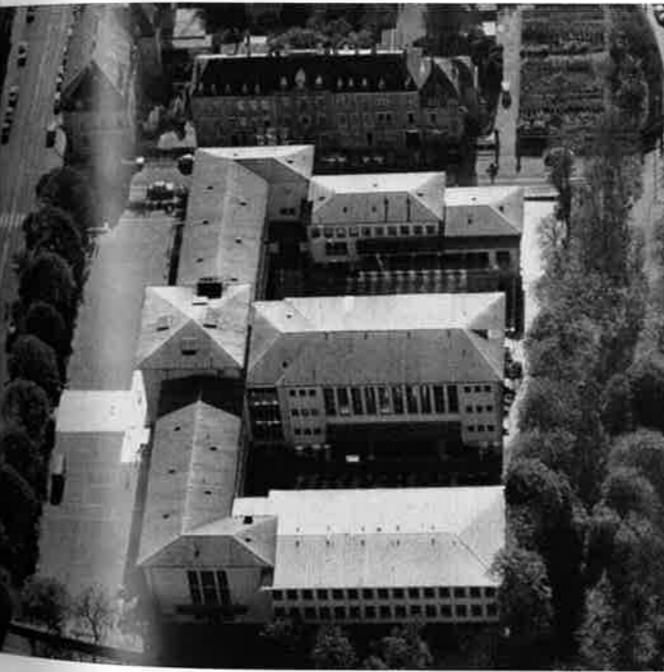


. . . und der Hausmeister eine schuleigene Druckerei.





WIR BAUEN EINE NEUE SCHULE





Die erste Unterkunft für Kindergarten und Grundschule



und die Lehrer dieses Anfangs.

Die höhere Schule richtete sich in der „Villa Lentz“ ein.



Das erste Lehrerkollegium der höheren Schule.



schließen, um die Durchführung dieses pädagogischen Experiments zu steuern. Die Kontrolle und die pädagogische Beratung wurde den sog. Inspektionsausschüssen anvertraut (1).

Auf diese Weise waren von Dezember 1954 ab die Prinzipien, nach denen die Europäischen Schulen aufgebaut werden sollten, festgelegt, und die Organe, die für die Durchführung dieser Prinzipien sorgen sollten, waren geschaffen.

Natürlich war sowohl in pädagogischer als auch in juristischer Hinsicht noch viel zu tun, aber die Grundlagen einer fruchtbaren Zusammenarbeit waren gelegt. Bei einem Vergleich der Lehrpläne der einzelnen Länder erkennt man leicht die Schwierigkeiten, die es zu überwinden galt, bis man zu einheitlichen und von allen Staaten anerkannten Lehrplänen für die höhere Schule kam. Ebenso schwierig war es, die Lehrpläne der Grundschulen aufeinander abzustimmen, was jetzt notwendig geworden war, nachdem am Ende dieser Stufe alle Schüler dasselbe Niveau erreicht haben mußten (2). Auch eine Schulordnung sowie eine Prüfungsordnung mußten geschaffen werden.

Dies alles erforderte unendliche Mühe und Arbeit im einzelnen, die auf zahlreichen Versammlungen im Laufe der Jahre 1954, 1955 und 1956 geleistet wurde. Es war immer wieder nötig, die rechte Mitte zu finden, sich leiten zu lassen von einem Verständnis für die Ansichten des andern und zugleich von einem wachen Sinn für die Wirklichkeit und das Mögliche. Eine einfache Addition der Anforderungen der verschiedenen Schulsysteme und Lehrpläne hätte die Schüler selbstverständlich weit überfordert. Man kann den Inspektoren nicht genug dafür danken, mit welcher selbstverständlicher Bereitschaft sie die große Mühe auf sich nahmen, immer wieder nach Luxemburg zu kommen, nicht nur um dort durch ihre Erfahrung und ihren Geist zum gemeinsamen Werk beizutragen, sondern um auch an der konkreten Ausarbeitung der Lehrpläne selbst mitzuarbeiten. Ihr großes Verdienst wird es immer bleiben, daß sie nicht nur die Unterschiede der einzelnen Lehrpläne und pädagogischen Konzeptionen in einem für alle annehmbaren Kompromiß überwunden haben, sondern daß sie ein System geschaffen haben, das in sich selbst gültig und sinnvoll ist.

Da in der neuen Schule die Zukunft von mehreren hundert Kindern auf dem Spiel stand, schien es erforderlich, die juristische Grundlage auszuweiten, vor allem eine Anerkennung der Studien zu erreichen.

(1) Der erste Inspektionsausschuß bestand aus folgenden Mitgliedern:  
Belgien: Inspecteur Général Albert Peeters, der gegenwärtig Direktor der Europäischen Schule Brüssel ist; Bundesrepublik Deutschland: Dr. Dr. K. Döhner, Oberschulrat, Vertreter der ständigen Konferenz der Kultusminister; Frankreich: M. Gabriel Hun, Proviseur du Lycée de Metz; Italien: Ispettore centrale Franceschini; Luxemburg: Herr Paul Thibeau, Direktor der höheren Schule für Knaben; Niederlande: Herr Van der Weijst, Inspektor der höheren Schulen. Später wurden die Herren Vanderveiken, Formigari und van Buytenen von Belgien, Italien, bzw. Niederlande als Inspektoren ernannt.

(2) Diese Arbeit wurde geleistet durch den Inspektionsausschuß für die Grundschule, der ursprünglich aus folgenden Herren bestand:  
Belgien: M. l'Inspecteur J. Lecrenier, dann M. l'Inspecteur F. Christiaens; Bundesrepublik Deutschland: Herr Schulrat Th. Hoffmann; Frankreich: Herr Robert Faessel, Inspecteur d'Académie de Metz; Italien: Fr. Gilardino, Ispettore Centrale; Luxemburg: Inspektor P. Ulveling; Niederlande: M. l'Inspecteur principal P. Tazelaar. Später schickte Frankreich den Inspecteur d'Académie Herrn Holderith, der sein Mandat, auch als er zum stellvertretenden Leiter des Grundschulwesens befördert wurde, weiterführte. Luxemburg entsandte den Inspektor Sterges und die Niederlande den Inspektor Dijksterhuis.

Hierfür genügte der Charakter einer privaten Organisation nicht mehr. Während die Diskussionen der pädagogischen Organisation im Rahmen der Sitzungen der Inspektoren weiterliefen, fanden Verhandlungen statt mit den beteiligten Behörden und Staaten, um die Charta der Schule festzulegen. Da die Ministerien der Länder der Initiative einer Elternvereinigung ihre Zustimmung gegeben hatten und diese durch die Zusammenarbeit mit den Ministerien der anderen Staaten dokumentiert hatten, lag es nahe, daß sie nun dieser Organisation dieselben Rechte wie den entsprechenden nationalen Einrichtungen verliehen und sie zu Anstalten öffentlichen Rechts machten. Ein erster Schritt in dieser Richtung wurde getan, als die Vertreter der Länder übereinkamen, auf Antrag von Herrn Van Houtte, der im Auftrag der Gemeinschaft die Verhandlungen führte und auch durch seine Überzeugungskraft sie zu einem guten Ende brachte, der Schule den Status einer öffentlichen Anstalt zu verleihen. Der zweite Schritt wurde getan, als man auf Antrag des französischen Vertreters sich darauf einigte, ein einheitliches Abschlußexamen für alle Schüler durchzuführen, eine europäische Reifeprüfung, die in allen beteiligten Ländern anerkannt werden sollte.

Die Verhandlungen zogen sich zwei Jahre hin und wurden in einem außerordentlich konstruktiven Geist geführt. Es handelte sich darum, aus den gemeinsam gewonnenen und vom guten Willen aller getragenen Erfahrungen die grundlegenden Prinzipien herauszulösen und ihnen Dauer zu verleihen. Schließlich waren die Texte des zwischenstaatlichen Abkommens fertig. Sie wurden im luxemburgischen Außenministerium unter dem Vorsitz von Herrn Josef Bech, dem Chef der Großherzoglichen Regierung und in Gegenwart des Präsidenten der Hohen Behörde, Herrn René Mayer, von den Bevollmächtigten der sechs Länder, unterzeichnet, und zwar am 12. April das Abkommen über das Statut der Europäischen Schule und am 15. Juli 1957 das Abkommen über die Europäische Reifeprüfung.

Jetzt war die Schule von Luxemburg eine Europäische Schule: nicht nur in der Praxis — sie vereinigte Schüler aus vielen europäischen Ländern unter der Leitung von Lehrkräften der sechs Länder der Gemeinschaft —, sie war europäisch durch den Geist, der ihren Aufbau und ihren Unterrichtsplan beseelte und der von den verschiedenartigen kulturellen und pädagogischen Traditionen des alten Kontinentes genährt wurde, sie war auch europäisch im juristischen Sinne, da sie nun zu einer gemeinsamen öffentlich-rechtlichen Anstalt der sechs Länder geworden war, die ihre Zusammenarbeit auf wirtschaftlichem Gebiet durch die Verwirklichung des Schumanplanes begonnen und zuletzt in den Verträgen von Rom ihre Bereitschaft erneut dokumentiert hatten, auf dem Wege zur Einheit weiterzuschreiten.

In derselben Zeit machte die Erhöhung der Schülerzahl den Bau eines Gebäudes für die neue Schule notwendig. Die Grundschule hatte bisher eine fragwürdige Unterkunft in einem Geschäft des Stadtviertels Limpertsberg gefunden. Die Klassen der höheren Schule hatte man in einer Villa am anderen Ende der Stadt untergebracht. Diese Notlösungen waren vom Zeitdruck und den allgemeinen vorläufigen Bedingungen diktiert. Diese improvisierten Lösungen hatten in dem heroischen Stadium der ersten Versuche ihren eigenen Reiz, waren aber natürlich nicht mehr genügend, sobald die Schule sich ausdehnte. Dazu kam, daß der naturwissenschaftliche Unterricht in den Klassen der höheren Schule andere didaktische

Möglichkeiten verlangte, als sie in einer provisorischen Unterkunft möglich sind. Von dem Augenblick ab, wo die Schule eine öffentliche Lehranstalt wurde, war eine angemessene Unterbringung schon aus diesem Grunde unumgänglich. Die luxemburgische Regierung ließ sich die Sorge um die Unterbringung der Schule sehr angelegen sein und, um die Worte des Herrn Präsidenten J. Bech anlässlich der Grundsteinlegung des Schulgebäudes am 5. Juli 1956 zu wiederholen: „Das Großherzogtum Luxemburg, treu seiner Aufgabe, ein allseits offenes Land kulturellen Austausches zu sein, war stolz darauf, für diesen einzigartigen Versuch gegenseitigen Verständnisses und geistiger Zusammenarbeit den Platz stellen zu können.“

Man wählte für den Neubau ein Grundstück am Rande des Stadtparkes, an das sich die Erinnerung an Johann den Blinden, König von Böhmen, Graf von Luxemburg knüpfte. Am 15. Mai 1956 wurden die Pläne von der Abgeordnetenkammer genehmigt, die Verwirklichung wurde durch einen Kredit der Hohen Behörde erleichtert und nach einer Bauzeit von 15 Monaten abgeschlossen. Die Ausarbeitung der Pläne oblag dem Staatsarchitekten Hubert Schumacher und dem Beigeordneten Architekten Pierre Schaak.

Am 11. Dezember 1957 konnte Ihre Königliche Hoheit, die Großherzogin Charlotte in Anwesenheit von sechs Unterrichtsministern das neue Schulgebäude einweihen. Die architektonischen Besonderheiten dieses Baues sind inzwischen durch die Presse und auch durch Postwertzeichen überall bekannt geworden: Der Grundriß ist in der Form eines „E“, die lange Vorderfront wird durch den vorspringenden Mittelteil unterbrochen, zwei übereinanderliegende Turnhallen gestatten Turnstunden der Jungen und Mädchen zur selben Zeit. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die nach den modernsten Gesichtspunkten eingerichteten Sonderräume für den naturwissenschaftlichen Unterricht (Physik, Biologie, Chemie) sowie der Zeichensaal und der Werkraum.

Dieses Gebäude, das für 800 Schüler geplant wurde, ist heute, nach der nicht voraussehbaren Entwicklung der Schule, bereits zu klein für die 1300 Schüler, die im Jahr 1962/63 eingeschrieben waren, und um den berufsvorbereitenden Unterricht durchzuführen, dessen Einführung im Jahre 1960 beschlossen worden war. Die luxemburgische Regierung beabsichtigt daher, das Gebäude für eigene Zwecke zu übernehmen und der Schule ein neues Haus zur Verfügung zu stellen, und zwar in dem Gebiet der geplanten cité européenne, die auf dem Kirchberg für die Einrichtungen der Gemeinschaft entstehen soll.

Bei der Einweihung des Gebäudes sagte der Vertreter der Kultusministerkonferenz, zu dieser Zeit turnusgemäß Präsident des Obersten Schulrates, Minister Eduard Orth, als er auf die Zukunft zu sprechen kam: „Was aus der Schule wird, ob sie eine Zukunft haben wird, ob sie beispielhaft sein wird für weitere Schulen im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Marktes und der Europäischen Atomgemeinschaft, wird in erster Linie von dem Idealismus und dem Pioniergeist der Lehrer dieser Schule abhängen.“ Man muß zugeben, daß die Lehrer gute Arbeit geleistet haben, wenn man die Entwicklung der Europäischen Schule betrachtet.

Zwei Jahre nach der offiziellen Einweihung der Schule standen im Juli 1959 die ersten Kandidaten für die Europäische Reifeprüfung vor einer Prüfungskommission, die aus zwei Vertretern jedes Landes bestand und deren Vorsitz Prof. Angelloz, Rektor der Universität Straßburg, führte. Dreiundzwanzig Schüler erhielten nach bestandener Reifeprüfung ihr Diplom, das ihnen die Türen der Universitäten von sieben Ländern öffnete, da auch die Bundesrepublik Österreich in einem Erlaß des Unterrichtsministeriums vom 1. Juli 1959 das Diplom der Europäischen Reifeprüfung als der österreichischen Reifeprüfung gleichgestellt anerkannte.

Die Prüfungskommission der folgenden Jahre, deren Vorsitz von Prof. Campedelli, dem Prorektor der Universität Florenz, bzw. Herrn Staatsrat P. Thibeau, Honorarprofessor der Oberkurse in Luxemburg, bzw. Prof. Dresden von der Universität Leyden geführt wurde, verlieh 26, 17 und schließlich 18 Kandidaten das Diplom der Europäischen Reifeprüfung. Im gegenwärtigen Augenblick besuchen etwa 84 ehemalige Schüler der Europäischen Schulen die europäischen Universitäten und Hochschulen, wo sie durch ihre bisherigen Studienerfolge ihrer Schule alle Ehre machen.

In der Zwischenzeit wurden in Befolgung der Verträge von Rom neue Europäische Gemeinschaften gegründet, für deren Beamte sich, was den Schulbesuch ihrer Kinder angeht, dieselben Probleme stellten. Daher beschlossen die Kommissionen des Gemeinsamen Marktes und Euratoms auf Anregung ihrer Präsidenten, Prof. Walter Hallstein und Herrn Etienne Hirsch, um die Errichtung von Schwesterschulen zu bitten. Unter dem Vorsitz des französischen bzw. des italienischen Direktors für kulturelle Beziehungen mit dem Ausland, der Herren Botschafter Roger Seydoux und Giulio Del Balzo di Presenzano, beschloß der Oberste Schulrat die Einrichtung einer Europäischen Schule in Brüssel im Jahre 1958 und in Varese im Jahre 1960 (bei dem gemeinsamen Forschungszentrum Ispra); gleichzeitig sollte bei dem belgischen Forschungszentrum Mol-Geel ebenfalls eine Schule eröffnet werden. Im September 1962 öffnete eine fünfte Europäische Schule ihre Pforten in Karlsruhe; sie ist für die Kinder der Angehörigen des Instituts für Transurane gedacht. Für Ende 1963 ist die Gründung einer sechsten Schule in Petten (Holland) vorgesehen.

Dies war der Weg der Europäischen Schule. Er begann vor zehn Jahren mit der Einrichtung einiger Volksschulklassen in einem Möbelmagazin. Die Schüler waren die Kinder der ersten Beamten der Montanunion. Die zurückgelegte Strecke ist beachtlich, nicht so sehr, weil die Schülerzahl von 70 auf 1306 und die Zahl der Lehrer von 6 auf 85 stieg, nicht so sehr, weil die Gründung anderer Europäischer Schulen nach demselben System heute 300 Studienräten und Volksschullehrern die Möglichkeit gibt, eine europäische Erziehung im weitesten Sinne etwa 3700 Schülern angedeihen zu lassen, die aus etwa 20 Ländern kommen. Der Fortschritt besteht vor allem darin, daß es gelungen ist, die Europäische Schule in den Rang einer zwischenstaatlichen kooperativen Institution auf pädagogischem Gebiet zu heben.

Die Europäische Schule hat ein Statut erhalten, das ihr den Charakter einer Anstalt öffentlichen Rechts gibt, das ihr aber andererseits die notwendige Selbständigkeit zur Verwirklichung ihrer Ziele sichert. Sie

konnte bei der Abfassung ihrer Lehrpläne auf die gemeinsame Unterstützung der Unterrichtsminister der beteiligten Nationen zählen.

Infolge der Notwendigkeit, die Unterrichtsmethoden der einzelnen Länder vergleichen und aufeinander abstimmen zu müssen, neue Lehrbücher für den Sprachunterricht, Geschichts- und Geographieunterricht auszuarbeiten, ist sie zu einem Studien- und Forschungszentrum geworden, bei dem die verantwortlichen Leiter des Unterrichtswesens der sechs Länder und die mit der Kontrolle beauftragten Inspektoren sich regelmäßig treffen.

Wenn es wahr ist, wie einige der Förderer der Europäischen Schule gesagt haben, daß der Europäischen Schule eine wegbereitende Rolle zukomme, dann hat sie die Pflicht, die Früchte ihrer Erfahrung in aller Objektivität, seien sie positiv oder negativ, allen Schulen zukommen zu lassen, die an der Erziehung der europäischen Jugend mitarbeiten.

Marcel Decombis  
Direktor der Europäischen Schule Varese  
Ehemaliger Direktor der Europäischen Schule Luxemburg

## *Die Satzung der Europäischen Schulen*

### I. Die Satzung der Europäischen Schule in Luxemburg

#### 1. Eine mehrstaatliche Schule

Im vorigen Kapitel wurde darauf hingewiesen, daß die Europäische Schule in Luxemburg aus der am 25. September 1953 gegründeten Vereinigung für Erziehungs- und Familienangelegenheiten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl hervorgegangen ist.

Es war das Ziel dieser Vereinigung, einen vollwertigen durch Lehrer und Schüler verschiedener Nationalität europäisch ausgerichteten Grundschulunterricht aufzubauen. Ostern 1953 wurde mit der Eröffnung eines Kindergartens der Anfang gemacht, und im Herbst des gleichen Jahres wurden die ersten fünf Grundschulklassen eingerichtet.

Zweifelloos hätte auch ein nicht erwerbstätiger Verein nach luxemburgischem Recht die Möglichkeit geboten, den zahlreichen Verantwortlichkeiten Rechnung zu tragen, die mit einem so gestalteten Unterrichtswesen verbunden sind. Diese Rechtsgrundlage erwies sich aber von Anfang an als zu schwach und unzureichend, sobald es darum ging, auch einen höheren Schulunterricht einzurichten, der mit einem zum Studium an den Universitäten der sechs Mitgliedstaaten berechtigenden Reifezeugnis abschließen sollte.

Zwar wurde zuerst die Möglichkeit erörtert, eine private Schule ins Leben zu rufen, deren Reifezeugnis von den einzelnen Regierungen anerkannt worden wäre, eine Lösung, die einigen Beteiligten am ehesten geeignet und leichter zu verwirklichen erschien. Glücklicherweise kam es jedoch anders, und zwar aus zwei Gründen. Da war zunächst die ständig wachsende Anteilnahme der Regierungen an der Entwicklung dieses neuen pädagogischen Experiments. Hatten doch die Regierungen selbst Studienräte und Lehrer aus ihren staatlichen Anstalten abgeordnet, Lehrpläne ausgearbeitet, zwei Inspektionsausschüsse er-

nannt und beschlossen, finanziell zum Haushalt der Schule beizutragen; ja, sie hatten sogar selbst den Obersten Schulrat gebildet. Nach alledem war für eine private Einrichtung wirklich nicht mehr viel Raum.

Der zweite Grund war von nicht geringerer Bedeutung. Die Niederlassung der Beamten der EGKS am Sitz der Gemeinschaft in Luxemburg hatte im Hinblick auf die Tätigkeit der neu geschaffenen Organe ein Problem aufgeworfen, an das die Verfasser des Vertrages kaum gedacht haben konnten, nämlich das Problem der Erziehung der Kinder dieser Beamten. Es mußte also ein entsprechendes Organ geschaffen werden, das vom gleichen Geiste getragen war wie der EGKS-Vertrag selbst. Oberstes Ziel war eine einheitliche europäische Erziehung; so konnte die neue Schule einen Baustein zum Aufbau Europas beitragen.

Deshalb ist die Europäische Schule in Luxemburg ganz zwangsläufig eine mehrstaatliche, das heißt eine von den beteiligten Regierungen getragene Schule geworden und somit auch die erste offizielle gemeinsame Schule für die sechs Staaten. Auf diese Weise ist Europa um eine neue, bedeutende kulturelle Einrichtung bereichert worden.

#### 2. Die Verhandlungen

Die Frage der Rechtssatzung der Europäischen Schule wurde schon in der ersten Sitzung der Vertreter der Regierungen am 22. und 23. Juni 1954 aufgeworfen. Diese Sitzung war in jeder Hinsicht von entscheidender Bedeutung für die Zukunft der Europäischen Schulen. Es wurde damals beschlossen, von September des gleichen Jahres an zwei Klassen der höheren Schule einzurichten; es wurde vereinbart, daß die hierfür benötigten Studienräte im Wege der Abordnung von ihren staatlichen Anstalten entsandt werden sollten, es kam zur Schaffung eines Inspektionsausschusses, und schließlich bildeten die Vertreter der Regierungen selbst den Obersten Schulrat als ständige höchste Instanz des nun beginnenden pädagogischen Experiments. Dieses Gremium übernahm persönlich die Garantie und die Schirmherrschaft für die neue Schule. Es ist interessant festzustellen, daß auch die Satzung der Schule bereits in dieser ersten Sitzung erörtert worden ist. Der Sitzungsbericht enthält darüber folgende Angaben:

„Bei der Prüfung der Frage, welche Form diese Schule erhalten solle, um ihre zukünftige Entwicklung sicherzustellen, waren die Vertreter der Regierungen übereinstimmend der Ansicht, daß der durch das Bestehen einer überstaatlichen Gemeinschaft geschaffenen neuen Lage am besten dadurch entsprochen würde, wenn man diese Schule nicht als eine Einrichtung außerhalb der einzelnen Staatsgemeinschaften betrachtete, sondern in allen ihren Zweigen als deren erweiterten Ausdruck.

Eine solche Form hätte den Vorteil, für die administrativen Probleme, insbesondere bei der Frage der Abordnung von Lehrkräften, im staatlichen Rahmen leichter eine Lösung zu finden.

Der Vertreter des luxemburgischen Außenministeriums wies darauf hin, daß seine Regierung sich beson-

ders dafür einsetze, dieser Schule auf der Grundlage eines internationalen Protokolls eine mehrstaatliche, das heißt von allen Regierungen garantierte Satzung zu geben.

Ohne der weiteren Entwicklung vorgreifen zu wollen, erscheine es angebracht, die Form einer gemeinsamen Gründung der Mitgliedstaaten im Rahmen eines internationalen Protokolls zu wählen.“

Im Verlauf der späteren Sitzungen vom 22. Juli, 7. und 8. September, 12. Oktober 1954, 3. und 4. Mai 1955 wurden verschiedene Organisationsprobleme behandelt, wie zum Beispiel die Abordnung von Lehrkräften, die Ausarbeitung von Lehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer sowie die Beaufsichtigung des Grundschulunterrichts unter den gleichen Bedingungen, wie sie bereits für die höhere Schule festgelegt worden waren.

Hierbei wurden so erhebliche Fortschritte erzielt, daß in dem Protokoll der Sitzung des Obersten Schulrats vom 4. Mai 1955 die nachstehende Feststellung getroffen werden konnte.

„Es ist kaum ein Jahr her, daß die Ministerien der sechs Staaten dem Ruf der Gemeinschaft gefolgt sind, und schon ist die Europäische Schule zu einer lebendigen Realität geworden. Der Unterricht in vier Klassen der insgesamt sieben Klassen umfassenden höheren Schule ist bereits sichergestellt. Die Stundenpläne für die gesamte höhere Schule sowie die Lehrpläne für die meisten Unterrichtsfächer wurden ausgearbeitet. Die im Lauf des nächsten Jahres zu erreichenden Ziele, nämlich die Ausarbeitung der Rechtsatzung und der Bestimmungen über die amtliche Anerkennung der Zeugnisse wurden grundsätzlich angenommen.“

Im Verlauf der folgenden Monate stellte eine aus einigen Studienräten der Schule gebildete Arbeitsgruppe einen Vorentwurf für die Satzung auf.

Dieser Vorentwurf wurde vom Obersten Schulrat im Verlauf seiner Sitzung vom 17. und 18. Mai 1956 geprüft und weitgehend abgeändert. Zwar waren die Delegationsmitglieder nicht bevollmächtigt, ihre Regierungen auf eine bestimmte Rechtsform für die Europäische Schule festzulegen, doch kam es bereits zu einem ersten sehr fruchtbaren Meinungsaustausch über diesen Vorentwurf. Dabei wurde insbesondere die grundlegende Frage behandelt, ob die Schule als eine Privatinstitution tätig werden könne oder ob die Regierungen ein Abkommen schließen sollten. Nach längeren Erörterungen sprachen sich schließlich alle Delegationen für die letztere Alternative aus. Auf dieser Sitzung wurde die Idee der Europäischen Schule als einer amtlichen mehrstaatlichen Institution geboren.

Es wurde vereinbart, daß der im Verlauf dieser weitläufigen Erörterungen umgestaltete Wortlaut den sechs Regierungen von den Behörden der EGKS offiziell unterbreitet werden sollte, was auch geschah. Der Präsident der Hohen Behörde, Herr René Mayer, richtete in vollem Einvernehmen mit dem Ausschuß der Präsidenten der vier Institutionen am 12. Juli 1956 ein entsprechendes Schreiben an die beteiligten Regierungen.

In diesem Schreiben bat er die Regierungen, „dem dank der Zusammenarbeit der beteiligten Minister bis-

her erzielten Ergebnis eine amtliche Form zu geben“; ferner gab er in dem gleichen Schreiben bereits in großen Umrissen einen Ausblick in die Zukunft:

„Die Schule, die aus einer tatsächlich bestehenden Notwendigkeit geschaffen und dank dem allseitigen guten Willen entwickelt wurde, könnte auf diese Weise in vollem Umfang ihre Berufung als gemeinsames Erziehungsinstitut von Kindern aus verschiedenen europäischen Ländern erfüllen. Sie würde damit zu einer Musterschule werden, die den einzelnen Staaten selbst als Beispiel dienen könnte.“

Am 22. und 23. Oktober 1956 trat der Oberste Schulrat, diesmal auf Einladung der französischen Regierung, erneut zusammen, und zwar in Sèvres. In dieser Sitzung waren die Delegationen der sechs Staaten im Besitz aller erforderlichen Vollmachten, um eine Vereinbarung über die Satzung der Europäischen Schule auszuhandeln. Es war eine denkwürdige und entscheidende Sitzung für die Schule; aber sie war auch noch aus einem anderen Grunde bedeutungsvoll, denn sie bot die Möglichkeit, die herrliche Musterschule von Sèvres und die interessanten pädagogischen Erfahrungen an den internationalen Schulen in Fontainebleau und Saint-Germain-en-Laye kennenzulernen.

Der Entwurf des Übereinkommens, der in dieser Sitzung ausgearbeitet wurde, erhielt nacheinander die Zustimmung der sechs Regierungen; dies gab der luxemburgischen Regierung als der Regierung des Hinterlegungsstaates die Möglichkeit, den Zeitpunkt für die Unterzeichnung auf den 12. April 1957 festzulegen.

Auf Grund eines als Anhang beigefügten Protokolls ist das Statut sofort in Kraft getreten. Es mußte jedoch anschließend noch von den einzelnen Mitgliedstaaten nach dem landesüblichen gesetzlichen Verfahren ratifiziert werden.

Im Anschluß an dieses Übereinkommen wurde über die Europäische Reifeprüfungsordnung verhandelt. Diese legt die Bedingungen und die Form der Durchführung der Abschlußprüfung der höheren Schule fest. Dieses wichtige Dokument wurde in Luxemburg am 17. Juli 1957 von den bevollmächtigten Vertretern der sechs Staaten unterzeichnet und anschließend nach dem gleichen Verfahren wie die Satzung ratifiziert.

### 3. Aufbau und Inhalt der Satzung

Die Satzung der Europäischen Schule ist als ein Rahmengesetz anzusehen, das die tragenden Grundsätze und Vorschriften über die Organisation und die Arbeitsweise der Schule enthält. Die Satzung bestimmt den Aufgabenbereich und die Befugnisse der einzelnen Organe der Schule. Jeder einzelne Artikel ist demnach von erheblicher Bedeutung, so daß es den Rahmen dieser kurzen Betrachtung sprengen würde, wenn sie hier im einzelnen untersucht werden sollten.

Mag die Satzung auch eine etwas starre Form aufweisen, so bietet sie doch die Möglichkeit, den Unterricht selbst jederzeit den Gegebenheiten und Notwendigkeiten des Tages anzupassen.

Die Satzung besteht aus 32 Artikeln und ist in fünf Titel unterteilt, in denen nacheinander folgende Themen behandelt werden:

- Europäische Schule,
- Organe der Schule,
- Elternvereinigung,
- Haushalt,
- besondere Bestimmungen.

#### a) Europäische Schule

In diesem ersten Titel wird der allgemeine Rahmen abgesteckt, in den die Europäische Schule gestellt ist.

Es heißt dort zunächst (Art. 1), daß die Europäische Schule am Sitz der EGKS gegründet wird. Diese Bestimmung enthält in Wahrheit zwei Angaben: Erstens wird gesagt, daß die Schule der EGKS dorthin folgen wird, wo diese ihren Sitz errichtet, und zweitens, daß die Gründung weiterer Europäischer Schulen an Orten des Sitzes anderer europäischer Institutionen eine neue Vereinbarung erforderlich machen würde.

Artikel 2 bestimmt, daß die Schule Kindern von „Staatsangehörigen der vertragschließenden Teile“ offensteht, daß aber Kinder anderer Staatsangehörigkeit nach den Regeln zugelassen werden können, die der Oberste Schulrat aufstellt.

Es ist daher keineswegs so, daß die Schule nur den Kindern der Beamten der EGKS oder auch nur Kindern aus den sechs europäischen Mitgliedstaaten vorbehalten wäre.

Artikel 3 sieht einen Kindergarten, eine Grundschule mit fünf Klassen und eine höhere Schule mit sieben Klassen vor, ohne jedoch die Ausrichtung und den Inhalt der Lehrpläne der höheren Schule festzulegen; diese Aufgabe bleibt vielmehr dem Obersten Schulrat überlassen.

Artikel 4 ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil er die Organisation des Erziehungswesens bestimmt, an die der Oberste Schulrat bei seinen Durchführungsmaßnahmen gebunden ist. Er enthält im einzelnen folgende Bestimmungen:

- Der Unterricht in den Kernfächern wird in den vier Amtssprachen der vertragschließenden Teile erteilt, nämlich in Deutsch, Französisch, Italienisch und Niederländisch.

Die Angehörigen der sechs Mitgliedstaaten haben somit die Gewähr, daß ihre Kinder unabhängig von dem Ort des Sitzes der EGKS einen gründlichen Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten.

- Die Lehr- und Stundenpläne werden vereinheitlicht.

Diese Bestimmung hat den Obersten Schulrat veranlaßt, die in den einzelnen Mitgliedstaaten geltenden Lehrpläne zu vergleichen und auf dieser Grundlage einen neuen Lehrplan aufzustellen, der die wesentlichsten gesetzlichen Verpflichtungen berücksichtigt, die in den sechs Staaten bestehen. Die genehmigten Lehrpläne stellen somit den Versuch einer Synthese oder doch wenigstens eines brauchbaren Kompromisses zwischen den verschiedenen staatlichen Lehrplänen dar.

- Bestimmte Unterrichtsstunden sind für Klassen der gleichen Stufe der einzelnen Sprachabteilungen gemeinsam zu erteilen.

Mit dieser Bestimmung wird der Grundsatz der Ergänzungssprache, das heißt einer zweiten Sprache (des Deutschen oder des Französischen) als Unterrichtssprache eingeführt zu dem Zweck, „die Einheit der Schule sowie die Annäherung und den kulturellen Austausch zwischen den Schülern zu fördern“.

Der Oberste Schulrat hat zu entscheiden, welche Fächer und in welchen Klassen in den Ergänzungssprachen zu unterrichten sind.

- Der Unterricht soll im allgemeinen die genaue Kenntnis der lebenden Sprachen vermitteln. Daher ist Englisch vom dritten Schuljahr der höheren Schule an Pflichtfach.

— Bei Erziehung und Unterricht sind Gewissen und Glaube der einzelnen zu achten. Diese grundlegende Bestimmung zwingt den Lehrkörper bei der Darbringung des Lehrstoffes zu großer Zurückhaltung und Vorsicht. Sie bildet die Grundlage, auf der der Religionsunterricht (im wesentlichen katholischer und protestantischer Unterricht) erteilt sowie die nichtkirchliche Sittenlehre an der Schule unterrichtet und in die Stundenpläne eingegliedert werden.

Artikel 5 bezieht sich auf die Anerkennung der Schulzeit und des Abschlußzeugnisses. Die mit Erfolg durchlaufenen Schuljahre an der Europäischen Schule werden in jedem der sechs Mitgliedstaaten nach Maßgabe einer Vergleichsliste, die vom Obersten Schulrat aufzustellen ist, anerkannt.

Ebenso gibt das nach Ablegung der Europäischen Reifeprüfung ausgestellte Abschlußzeugnis den Abiturienten einerseits alle Rechte, die mit dem Besitz des Reifezeugnisses oder des Abschlußzeugnisses der höheren Schule in seinem Lande verbunden sind, und berechtigt andererseits zur Zulassung an den Universitäten aller sechs Staaten.

Diese Gleichberechtigung der Abschlußzeugnisse ist ein erheblicher Vorteil der Europäischen Reifeprüfung. Im konkreten Fall führt sie zu einer Anerkennung des Studiums und damit zur Verwirklichung eines

durch zahlreiche Kulturabkommen in Europa angestrebten Zieles. Insofern handelt es sich hier um eine völlig neue Errungenschaft.

In Artikel 6 des ersten Titels ihrer Satzung erhält die Europäische Schule „im Hinblick auf die Gesetzgebung der einzelnen vertragschließenden Teile“ die Rechtsstellung einer „öffentlichen Anstalt“. Somit besitzt die Schule die zur Verwirklichung ihrer Ziele erforderliche Rechtspersönlichkeit.

#### *b) Organe der Schule*

Im zweiten Titel werden der Tätigkeitsbereich und die Befugnisse der Organe der Schule im einzelnen behandelt.

#### DER OBERSTE SCHULRAT

Das höchste Organ der Schule ist der Oberste Schulrat, der sich aus den Erziehungsministern der sechs Mitgliedstaaten bzw. aus den Ministern zusammensetzt, zu deren Geschäftsbereich die kulturellen Beziehungen mit dem Ausland gehören, oder aus deren Stellvertretern sowie aus dem Präsidenten der Hohen Behörde oder dessen Vertreter.

Die Befugnisse des Obersten Schulrates erstrecken sich auf das Gebiet des Erziehungswesens, des Haushalts und der Verwaltung. Auf den beiden erstgenannten Gebieten werden die Beschlüsse einstimmig, auf dem Gebiet der Verwaltung mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der Stimmen gefaßt.

Der Oberste Schulrat tritt in der Regel einmal jährlich zusammen. Bei dieser Gelegenheit verabschiedet er den Haushalt. Er legt den Personalbedarf zur Ergänzung des Lehrkörpers fest und verteilt die finanziellen Lasten auf die vertragschließenden Parteien; ferner entscheidet er über die Rechtsstellung der Lehrkräfte. Er ernennt seinen Vertreter, der im Verwaltungsrat den Vorsitz führt, sowie den Schuldirektor und die Mitglieder der Inspektionsausschüsse. Er legt die vereinheitlichten Lehr- und Stundenpläne fest und gibt pädagogische Richtlinien. Ferner stellt er eine Prüfungsordnung auf sowie Vorschriften über die Versetzung von einer Klasse in die andere usw. . . .

#### DIE INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE

Es gibt zwei Inspektionsausschüsse, einen für die Grundschule und einen für die höhere Schule. In beiden Ausschüssen ist jeder der vertragschließenden Teile vertreten. Ihre Rolle an der Schule ist von erheb-

licher Bedeutung, und zwar nicht nur bei der pädagogischen Beaufsichtigung der Lehrkräfte, sondern auch vor allem deshalb, weil ihr Rat sowohl das Unterrichtsniveau als auch die Qualität der angewandten pädagogischen Methoden maßgebend beeinflussen kann. Sie haben hierfür weitgehende Vorschlagsbefugnisse gegenüber dem Obersten Schulrat, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung der Lehrpläne und des Unterrichts.

#### DER VERWALTUNGSRAT

Der Verwaltungsrat arbeitet den Haushaltsvoranschlag aus und verwaltet die Haushaltsmittel. Er weist eine interessante und zweifellos in mancher Hinsicht neuartige Zusammensetzung auf.

Er besteht nämlich aus dem Vertreter des Obersten Schulrates, der den Vorsitz führt, ferner aus dem Schuldirektor, aus zwei Mitgliedern des Lehrkörpers (je einer für die beiden Schulzweige), die vom Obersten Schulrat auf Vorschlag der Lehrerschaft selbst ausgewählt werden, und aus zwei Mitgliedern der Elternvereinigung, die mit Zustimmung des Obersten Schulrates gewählt werden. Schließlich hat auch die Europäische Gemeinschaft ihren Vertreter in diesem Gremium.

Auf diese Weise sind die Interessen aller Beteiligten im Verwaltungsrat vertreten: Behörden, Schulen, Eltern und Lehrerschaft. Dieses bisher in Europa wenig gebräuchliche System hat zu einer intensiven und äußerst nutzbringenden Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Stellen geführt. Es hat in der Tat erheblich dazu beigetragen, die Fühlungnahme zwischen allen Beteiligten zu erleichtern, und hat die Möglichkeit geboten, die zahlreichen unvermeidlichen Schwierigkeiten bei der Verwirklichung dieses völlig neuen Erziehungssystems, das mit den in den sechs Staaten bestehenden in keiner Weise vergleichbar ist, auszuräumen.

#### DER SCHULDIREKTOR

Der Direktor der Europäischen Schule hat zunächst einmal die gleichen Aufgaben, wie sie jedem Direktor einer Lehranstalt gestellt sind. Er hat den Unterricht zu koordinieren, das Schulpersonal zu leiten und den Haushaltsplan zu erfüllen.

Am schwersten und verantwortungsvollsten ist seine Aufgabe jedoch auf pädagogischem Gebiet, weil das neue Unternehmen sich weder auf Erfahrungen noch auf irgendeine Tradition stützen kann, aber auch weil sowohl die an dieser Schule tätigen Lehrkräfte als auch die Schüler aus den verschiedensten Gegenden stammen und eine sehr unterschiedliche Vorbildung genossen haben.

Der Direktor untersteht dem Obersten Schulrat, der ihn für einen Zeitraum von fünf Jahren ernennt. Auf diese Weise kann der Direktor jedesmal abwechselnd von einem anderen Mitgliedstaat gestellt werden.

### c) Elternvereinigung

Titel III behandelt die Elternvereinigung, der die Verfasser der Satzung einen ganz besonderen Platz in der Organisation der Schule zuweisen wollten. Es war auch durchaus normal, daß sie den ihr gebührenden Platz eingenommen hat, nicht nur weil die Entstehung der Europäischen Schule auf sie zurückzuführen ist, sondern auch weil ein von allen Beteiligten anerkannter Mittler zwischen der Schule und den Familien benötigt wird.

In der Satzung ist der Zuständigkeitsbereich der Elternvereinigung festgelegt, die daher die Möglichkeit hat, den zuständigen Stellen Wünsche und Anregungen der Eltern in Fragen der Schulorganisation zu unterbreiten; ferner hat sie die Aufgabe, gemeinsam mit dem Verwaltungsrat für eine sinnvolle Freizeitgestaltung zu sorgen.

### d) Haushalt

Titel IV behandelt Fragen des Haushalts, des Rechnungsjahres, der Einnahmen und Ausgaben der Schule.

Der Haushalt wird einerseits durch die Beiträge der sechs Regierungen, andererseits durch eine Subvention der EGKS finanziert, die als Gegenleistung für den kostenlosen Unterricht gedacht ist, den die Kinder ihrer Beamten erhalten.

Die Schule ist auch berechtigt, Schenkungen und Vermächtnisse anzunehmen und von den Eltern der Schüler die Zahlung eines Schulgeldes zu verlangen. Der Oberste Schulrat hat dieses Schulgeld auf einen äußerst bescheidenen, fast symbolisch zu nennenden Betrag festgesetzt.

### e) Besondere Bestimmungen

Titel V enthält besondere Bestimmungen, von denen im folgenden die wichtigsten wiedergegeben werden:

— Die Schule hat die Möglichkeit, mit der EGKS eine Vereinbarung zu schließen. Auf Grund dieser Vereinbarung hat die Gemeinschaft als Gegenleistung für die von ihr an die Schule gezahlte Subvention je einen Sitz im Obersten Schulrat und im Verwaltungsrat.

— Die Schule kann mit der Regierung des Landes, in dem sich die Schule befindet, ein zusätzliches Über-

einkommen zu dem Zweck schließen, der Schule die besten materiellen und ideellen Voraussetzungen für ihre Tätigkeit zu schaffen.

— Das Land, in dem die Schule sich befindet, kann bei der Unterzeichnung des Übereinkommens Vorbehalte über die Zulassung von Kindern ihrer eigenen Staatsangehörigen machen.

— Jede andere Regierung hat die Möglichkeit, sich der Satzung der Schule anzuschließen. Tatsächlich ist bisher kein anderes Land zur Unterzeichnung der Satzung zugelassen worden, aber Österreich und die Schweizer Universitäten haben die Europäische Reifeprüfung anerkannt, und die englischen Universitäten haben ihr gegenüber die gleiche günstige Einstellung bekundet wie gegenüber dem französischen Baccalauréat.

— Hierzu kommen noch Bestimmungen über die Möglichkeit einer Kündigung der Satzung durch eine der vertragschließenden Parteien und über die Ratifizierung der Satzung.

## II. Die Satzung der neuen Europäischen Schulen

Bei der Unterzeichnung der Satzung über die Gründung der Europäischen Schule in Luxemburg am 12. April 1957 waren die sechs Regierungen von den nachstehenden Erwägungen ausgegangen:

„In der Erwägung des großen Erfolges, von dem der Versuch gekrönt war, Kindern verschiedener Nationalität gemeinsam Unterricht zu erteilen nach einem Unterrichtsplan, der die gemeinsamen Aspekte der nationalen Erziehungstraditionen und die verschiedenen Kulturen, die zusammen die europäische Zivilisation ausmachen, soweit wie möglich in Betracht zieht;

In der Erwägung ferner des kulturellen Interesses, das die Teilnehmerstaaten an der Fortsetzung und Festigung eines Werkes haben, das dem Geist der Zusammenarbeit, von dem sie durchdrungen sind, entspricht.“

Auf Grund der gleichen Erwägungen haben die Regierungen am Sitz der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, der Europäischen Atomgemeinschaft und der Kernforschungszentren neue Europäische Schulen gegründet.

So wurden nacheinander folgende Schulen eröffnet: Im September 1958 die Schule in Brüssel, im September 1960 die Schulen in Mol (Belgien) und in Varese (Italien), im September 1962 die Schule in Karlsruhe (Bundesrepublik Deutschland); ferner ist für 1963 oder 1964 die Eröffnung der Schule in Petten (Niederlande) geplant.

Um diese Schulen jedoch auf eine rechtliche Grundlage zu stellen, bedurfte es einer neuen Satzung. In den

Jahren 1958/1959 haben die Regierungen ein neues Protokoll ausgearbeitet, das am 13. April 1962 in Luxemburg unterzeichnet wurde. Die neue Satzung wurde mit Hilfe eines Zusatzprotokolls sofort in Kraft gesetzt und liegt gegenwärtig in den sechs Staaten zur Ratifizierung vor.

Das Protokoll erweitert den Geltungsbereich der Satzung der Europäischen Schule in Luxemburg auf alle Schulen, die in Zukunft „für die gemeinsame Erziehung und den gemeinsamen Unterricht von Kindern der Bediensteten der Europäischen Gemeinschaften“ und „für andere Kinder jeglicher Nationalität, die dazu ebenfalls zugelassen werden können“, gegründet werden (Art. 1).

Das Protokoll umfaßt nur neun Artikel, welche die im Vergleich zu den bisherigen grundlegenden Texten erforderlichen Anpassungsvorschriften enthalten; die Organe der einzelnen Schulen sowie ihr jeweiliger Zuständigkeitsbereich bleiben jedoch unverändert bestehen.

Die neuen Schulen unterstehen dem gleichen Obersten Schulrat und den gleichen Inspektionsausschüssen. Jede Schule hat jedoch ihren eigenen Schuldirektor und ihren eigenen Verwaltungsrat. Um eine einheitliche Entwicklung aller Schulen zu gewährleisten, führt in den Verwaltungsräten derselbe Vertreter des Obersten Schulrates den Vorsitz.

Der ursprüngliche Wortlaut wurde in drei Punkten wesentlich abgeändert.

Es wurde zunächst die Möglichkeit geschaffen, neue Schulen im Rahmen der Europäischen Gemeinschaften zu gründen, wenn der Oberste Schulrat einen entsprechenden einstimmigen Beschluß faßt.

Außerdem können Vereinbarungen über den Betrieb solcher Schulen nicht nur mit den Europäischen Gemeinschaften, sondern auch mit anderen zwischenstaatlichen Organisationen oder Institutionen geschlossen werden, welche dann einen Sitz im Obersten Schulrat und im Verwaltungsrat erhalten. Die Möglichkeit, Vereinbarungen auszuhandeln, wird ferner auf privatrechtliche Körperschaften oder Anstalten ausgedehnt, die infolge ihrer Lage am Betrieb einer Europäischen Schule interessiert sind; auch ihnen kann dann ebenfalls im Verwaltungsrat ein Sitz eingeräumt werden.

Schließlich enthält das Protokoll eine Bestimmung, wonach der Haushaltsplan nach Genehmigung durch den Obersten Schulrat den zuständigen Stellen der Europäischen Gemeinschaften zuzuleiten ist.

### III. Die Europäische Reifeprüfungsordnung

Die Europäische Reifeprüfungsordnung umfaßt 23 Artikel und bildet einen Anhang zur Satzung der Europäischen Schule. Sie wurde in Luxemburg am 17. Juli 1957 unterzeichnet und anschließend von jeder der vertragschließenden Parteien nach dem landesüblichen Verfahren ratifiziert.

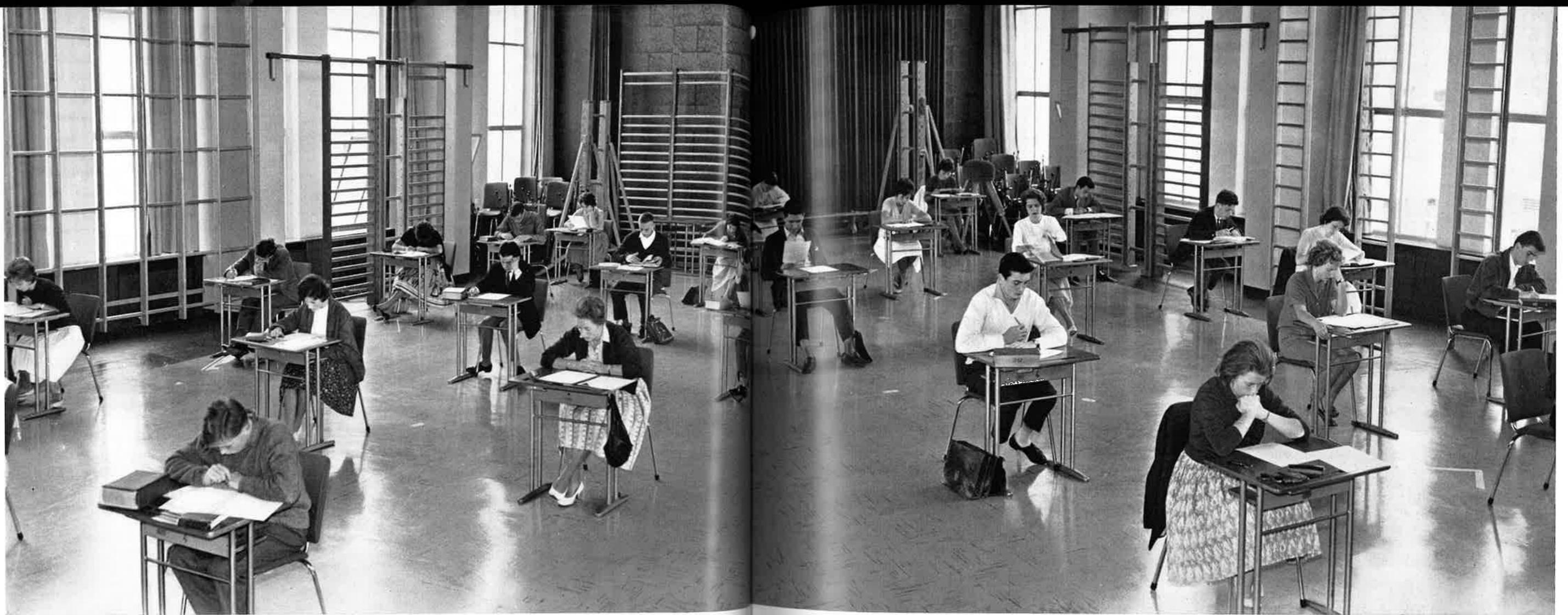
Die Reifeprüfungsordnung legt die Bedingungen und die Form der Durchführung für die Prüfung fest,



Herr Van Houtte spricht zur Eröffnung der Höheren Schule.

Unterzeichnung des Staatsvertrages über die Europäische Schule Luxemburg am 12. April 1957.





Der Turnsaal, in dem die schriftlichen Prüfungen stattfinden . . .

Zwei Fächer der mündlichen Prüfung werden durch das Los ermittelt.



## EUROPÄISCHE REIFEPRÜFUNG



... verwandelt sich zum Festsaal.

Robert Schuman trägt sich ins Goldene Buch der Schule ein.



nach deren Bestehen in der Europäischen Schule das Abschlußzeugnis für den sieben Schuljahre umfassenden Unterricht der höheren Schule erteilt wird. Dieses Zeugnis bietet die gleichen Möglichkeiten und Vorteile, wie sie mit den entsprechenden staatlichen Zeugnissen verbunden sind, und berechtigt zum Studium an jeder auf dem Staatsgebiet der sechs Mitgliedstaaten bestehenden Universität.

Die Einzelheiten der Durchführung dieser Prüfung mußten daher mit ganz besonderer Sorgfalt ausgearbeitet und gleichzeitig auch den Grundbedingungen der staatlichen Prüfungen angepaßt werden.

In dieser Hinsicht bestehen zwischen den einzelnen Staaten jedoch ganz erhebliche Unterschiede. Die Europäische Reifeprüfungsordnung stellt einen Kompromiß zwischen diesen verschiedenen Systemen dar, der in seiner Art als vorbildlich angesehen werden kann.

Der Prüfungsausschuß steht unter dem Vorsitz eines Hochschulprofessors und setzt sich aus je zwei nicht der Schule angehörenden Vertretern jedes Staates zusammen (diese Regelung beruht auf dem französischen System). Die Lehrer, die den Klassenunterricht erteilt haben, sind jedoch in den aus drei Mitgliedern für jedes Fach zusammengesetzten Unterausschüssen vertreten; die Ergebnisse der Aufsätze aus den beiden ersten Vierteljahren des 7. Schuljahres werden für das Endergebnis anteilmäßig zu einem Drittel berücksichtigt (bei dieser Regelung wurde auf diejenigen Staaten Rücksicht genommen, die keine anstaltsfremden Prüfungsausschüsse kennen).

Die Prüfungsfächer sind für jede einzelne der vier Sprachgruppen gleich (oder doch gleichwertig). Hierdurch soll die Einheit der Schule sowie die Vergleichbarkeit des Wissensstandes aller Schüler betont werden.

Durch die Zusammensetzung des gemeinsamen Prüfungsausschusses und durch die Einheitlichkeit der Prüfungsfächer will die Europäische Schule den Beweis erbringen, daß der erreichte Wissensstand jedem einzelnen der sechs Mitgliedstaaten objektiv die Möglichkeit bietet, das Abschlußzeugnis mit allen zivilrechtlichen Wirkungen anzuerkennen.

Der Unterrichtsstoff des 7. Schuljahres sowie der bereits im 6. Schuljahr erteilte philosophische Unterricht bilden den Gegenstand der Prüfungsfächer.

Die Prüfungen werden zum Teil schriftlich, zum Teil mündlich abgelegt. Ihre Dauer wird vom Obersten Schulrat bestimmt. Die Bewertung erfolgt nach einer Gesamtzahl von 300 Punkten, von denen 100 für die Arbeiten der beiden ersten Vierteljahre des Schuljahres zählen, 120 Punkte für die schriftlichen und 80 Punkte für die mündlichen Prüfungen. Der Abiturient muß in der Gesamtwertung aller Fächer im Durchschnitt 60 von 100 Punkten erzielt haben.

Die Prüfungsfächer erhalten einen Koeffizienten, der je nach Ausrichtung des Unterrichtsstoffes und je nach Unterrichtsfach 2,5, 2 oder 1,5 beträgt. So hat zum Beispiel die Prüfung in der Muttersprache stets den Koeffizienten 2,5. Den gleichen Koeffizienten erhält die Übersetzung aus dem Lateinischen

in der altsprachlichen Abteilung, während sie in der naturwissenschaftlichen Abteilung nur den Koeffizienten 2 erhält. Demgegenüber wird in diesen beiden Abteilungen die mathematische Prüfung jeweils mit dem Koeffizienten 1,5 beziehungsweise 2,5 ausgestattet.

Die schriftliche Prüfung umfaßt sechs Fächer: einen Aufsatz in der Muttersprache, je eine Übersetzung aus dem Lateinischen und Griechischen in der altsprachlichen Abteilung, eine Philosophiearbeit, eine mathematische Prüfung und einen Aufsatz in der zweiten Sprache. In der naturwissenschaftlichen Abteilung tritt an die Stelle der Übersetzung aus dem Griechischen eine Physikarbeit. In der neusprachlichen Abteilung treten an die Stelle der Arbeiten in Latein und Griechisch ein Aufsatz in einer dritten Sprache und eine Physikarbeit.

Die mündliche Prüfung umfaßt vier Fächer: die Interpretation eines literarischen Textes in der Muttersprache, eine Prüfung in der zweiten Sprache, zwei Prüfungen aus dem Stoffgebiet der Fächer, die nicht Gegenstand der schriftlichen Prüfung sind, davon eine Prüfung aus dem Gebiet der Naturwissenschaften und eine aus dem Gebiet der Geisteswissenschaften.

Der Vorsitzende des Prüfungsausschusses wählt die Aufgaben für die Prüfungen unter den Vorschlägen aus, die ihm von den Mitgliedern des Inspektionsausschusses eingereicht werden. Die gewählten Aufgaben werden in einem versiegelten Umschlag, nach Fächern getrennt, hinterlegt. Diese Umschläge werden im Prüfungsraum unmittelbar vor jeder Prüfung geöffnet.

Die schriftliche Prüfung findet unter ständiger Aufsicht statt; jede Prüfungsarbeit wird von drei Personen korrigiert, nämlich von zwei Mitgliedern des Prüfungsausschusses sowie von dem Lehrer, der dieses Fach in der Klasse unterrichtet hat; alle Prüfungsarbeiten werden von jedem der drei Prüfer gesondert bewertet.

Wie man sieht, wurden alle Vorkehrungen für eine objektive Prüfung getroffen. Im übrigen wird aber auch die Gesamtleistung des Schülers im Verlauf des Schuljahres ausreichend berücksichtigt, um ihn vor der Gefahr eines vorübergehenden Leistungsabfalls infolge der Aufregungen, die mit so einem wichtigen und anstrengenden Examen verbunden sind, zu schützen.

Das Zeugnis, das den Schülern ausgehändigt wird, die ihre Prüfung bestanden haben, ist ein wertvolles Dokument, das die Krönung ihrer ernsthaften Arbeit und ihrer gesamten Leistungen auf der Schule darstellt.

Die Ausarbeitung der Lehrpläne, die Regelung der umfassenden Fragen der Organisation und des Betriebs einer Europäischen Schule, die Verhandlungen über die Satzung und die Europäische Reifeprüfungsordnung sowie die Vorbereitung und der Erlaß sämtlicher Durchführungsbestimmungen stellten hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Aber das Ergebnis ist sehr zufriedenstellend. Die Europäische Schule ist in voller Tätigkeit und arbeitet einwandfrei. Das Unterrichtsniveau liegt nach Aussagen der Inspektionsausschüsse auf beträchtlicher Höhe. Der Unterricht und die Erziehung der

Jungen und Mädchen, die an diesen Schulen ausgebildet werden, sichern ihnen eine gute Grundlage und schärfen ihren Blick für alle Lebensfragen, sie bieten Möglichkeiten für Kontakte und erleichtern das gegenseitige Verständnis zwischen Europäern; für ihr Universitätsstudium sind die Europäischen Abiturienten bestens gerüstet. Die zahlreichen bereits erzielten guten, ja ausgezeichneten Ergebnisse in etwa 20 europäischen Universitäten liefern hierfür den besten Beweis.

Die rechtlichen Grundlagen und Vorschriften bilden nur den unentbehrlichen Rahmen für die einwandfreie Arbeit einer Institution. Darüber hinaus kommt es aber weitgehend darauf an, wie diese Bestimmungen in der alltäglichen Wirklichkeit praktisch gehandhabt werden.

Ich bin fest davon überzeugt, daß diejenigen, die mit dieser Aufgabe betraut sind, ihre Arbeit von lebendigem Geist erfüllt, vorbildlich und zum ausschließlichen Nutzen der heranwachsenden europäischen Generation verrichten.

Albert Van Houtte  
Vertreter des Obersten Schulrates der Europäischen Schulen  
Vorsitzender der Verwaltungsausschüsse der Europäischen Schulen

## *Die Europäische Schule . . . in der Sicht des Obersten Schulrates*

Nicht immer geht während — oder vielmehr durch — die Beratungen eines Senats ein Sagunt verloren.

Die Europäische Schule in Luxemburg wurde ja errichtet, nachdem ihr Senat noch kaum seine Sitzungen angesetzt hatte. Die nachstehenden Daten lassen deutlich erkennen, in welchem raschem Tempo gearbeitet wurde.

28. September 1953 — Gründung der Vereinigung der Funktionäre der EGKS zur Wahrnehmung der Schul- und Familienbelange, deren Gründungsurkunde am 15. Oktober 1953 abgefaßt und beurkundet wird. Präsident wird Herr A. Van Houtte.

17. Mai 1954 — Antrag der Vollversammlung der EGKS auf Einführung eines Oberschulunterrichts.

22. Juni 1954 — Konferenz der Regierungsvertreter zur Besprechung der Frage des Oberschulunterrichts.

22. Juli 1954 — Einsetzung des Vorbereitenden Obersten Schulrates der Schule.

6.—8. September 1954 — Versammlung des Vorbereitenden Oberschulrates und der Kommission für die Organisation des Unterrichts und der Festlegung der Lehrpläne.

12. Oktober 1954 — Offizielle Eröffnung der Oberschule.

Die wichtigsten Daten für das juristische Leben der Schule sind der 12. April und der 15. Juli 1957, als die Satzung der Europäischen Schule in Luxemburg bzw. der Vertrag über die Europäische Reifeprüfung unterzeichnet wurde.

Wenn man die erste Zusammenkunft am 22. Juni 1954 mitrechnet, hat der Oberste Schulrat teils in noch vorbereitender, teils in bereits legalisierter Form bis heute insgesamt neunzehnmal getagt.

Diejenigen, die für den Aufbau der Schule und ihren Unterricht verantwortlich waren, standen von Anfang an dem Problem gegenüber, daß die Kinder der in Luxemburg tätigen Beamten der EGKS eine Schule haben müssen, in der sie einerseits nicht in geschlossenen, nationalen Gruppierungen unterrichtet, andererseits auch nicht ihrer nationalen Kultur, im besonderen ihrer Muttersprache, entfremdet werden.

Ein pädagogisch verantworteter Lehrplan konnte nicht einfach eine Summe der bestehenden nationalen Lehrpläne sein. Der Lehrplan, der schließlich zustande kam, war nicht ein Kompromiß, der niemanden zufriedenstellte. Ein gemeinsam festgelegter Inhalt räumte all dem, was für jedes Land als unentbehrlich angesehen wurde, seinen richtigen Platz ein. Von französischer und italienischer Seite galt der Unterricht in der Philosophie als Eckstein des Lehrplans. Die belgischen Vertreter drängten sehr auf einen Moral-Unterricht. Die Niederländer waren die ersten, die auf die Notwendigkeit des Englischunterrichts hinwiesen. Auf Drängen von Luxemburg erhielt die Schule ein internationales Statut, und die günstige Entfaltung der Kunsterziehung bildete einen pädagogisch wichtigen Beitrag der Bundesrepublik.

Verwaltungsmäßig gesehen weist die Europäische Schule belangreiche Neuerungen auf. In der Unterrichtspolitik von sechs Ländern ist eine einmalige Schulform entstanden mit einem eigenen selbständigen Lehrplan und einer eigenen selbständigen Abschlußprüfung, für die die sechs Länder gemeinsam durch gemeinsame Verwaltung und gemeinsame Inspektion verantwortlich sind.

Was die pädagogische Struktur betrifft, ist die Einführung des Unterrichts in der „langue véhiculaire“ und der Abschlußprüfung in einigen Fächern in dieser Unterrichtssprache der bemerkenswerteste Punkt, denn sie bedeutet die Anerkennung der Tatsache, daß die Gesellschaft der nächsten Zukunft in der Oberschule einen teilweise anders gerichteten und teilweise tiefer gehenden Unterricht in den großen Kultursprachen von Westeuropa verlangt. Daß dieser Unterricht aus wirtschaftlichen und praktischen Gründen in den bestehenden Europäischen Schulen auf Französisch und Deutsch beschränkt wird, tut der grundsätzlichen Auffassung keinen Abbruch. Eine vollkommene Durchführung und Ausweitung dieses Prinzips auf alle Sprachen der Europäischen Gemeinschaften würde bei dem heutigen Umfang der Schulen die Kosten des Unterrichts erheblich erhöhen. In Schulen größeren Umfangs mit genügender Schülerzahl, die es ermöglicht, alle vier Sprachen zur „langue véhiculaire“ zu machen, würden die Kosten im Verhältnis nicht steigen, obwohl die Frage bleibt, ob die Schülerzahl einer jeden Sprachgruppe die Aufnahme dieser Fächer wohl nötig macht.

Was drittens den Unterricht selbst betrifft, ist das Entstehen eines Kontaktzentrums für Volks- und Oberschullehrer, Inspektoren und Verwaltungsbeamte etwas ganz Neues. Bei diesem Kontakt ist ja immer eine richtige Schule, eine gegebene Unterrichtssituation Subjekt und Objekt, im Gegensatz zu dem, was internationale Kongresse über Unterrichtsangelegenheiten bieten können, bei denen die Theorie überwiegen muß.

Die Europäische Schule ist wie alle Schulen ein Stückchen Gesellschaft und wie alle neuen Schulen ist sie Beweis für eine sich wandelnde Gesellschaft. Zur mittelalterlichen Gesellschaft paßten die Kloster-, Chor- und Domschulen. Zur mittelalterlichen Gesellschaft paßte ebenso sehr das scheinbare Fehlen eines Berufsunterrichts. Für diesen sorgten die Gilden (wenn auch dieser Unterricht keineswegs ihre einzige Zielsetzung war). Die Lateinschule bekam erst im 18. Jahrhundert und noch mehr im 19. Jahrhundert die Konkurrenz von Schulen, in denen der Unterricht in den Realien im Zusammenhang mit der sich entfaltenden industriellen Gesellschaft für wichtiger gehalten wurde. Industrielle Revolution und

technischer Unterricht gehen Hand in Hand. Die Europäischen Gemeinschaften, neue Organe in bezug auf die neuen Phasen der Produktion, des Verbrauchs, des Handels und Verkehrs und also ebensoviel Beweise einer sich wandelnden Gesellschaft, bereichern die Gesellschaft ihrerseits mit einer neuen Form des Unterrichts.

Wenn auch diese neue Schule hier und da wohl gelegentlich als eine internationale Schule bezeichnet wird, hat der Oberste Schulrat ihr *nicht* diesen Namen gegeben. Der Name „Europäische Schule“ wurde in Analogie zur Benennung „Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl“ festgelegt und paßt ebenso sehr für die bei Euratom und EWG errichteten Schulen. Inwieweit die Namengebung für diese Gemeinschaften selber zutrifft oder suggestiv ist, kann hier außer Betracht bleiben. Durch die Benennung Europäische Schule wird sie bewußt von anderen bereits bestehenden internationalen Schulen unterschieden. Und mit Recht. Die Europäische Schule hat eine eigene Struktur und eine eigene Zielsetzung. Sie konnte teils wegen der Beschränktheit des geographischen Gebietes, für das sie errichtet wurde, teils dank dem offiziellen Auftreten der sechs beteiligten Ministerien die Frage des Lehrplans, die Gültigkeit der Abschlußprüfungen und die Finanzierung — parallel zu der Lösung der internen Problematik der Gemeinschaften — einer Lösung zuführen. Bei einer Erweiterung dieser Problematik werden sich für die Organisation der Europäischen Schule neue Probleme ergeben, die den Problemen der Gemeinschaften entsprechen. Es ist für die Ausarbeitung des Lehrplans der Europäischen Schule förderlich gewesen, daß ihre Problematik anfangs auf die Harmonisierung der sechs Länder beschränkt blieb. Bei allen Unterschieden gab es schließlich sehr viel, das gemeinsam war. Wenn das Vereinigte Königreich den Europäischen Gemeinschaften beitrifft, wird sich für die Problematik der Harmonisierung und Koordination der britischen Interessen mit den westeuropäischen auch für diese Schule eine Lösung finden müssen. Der Unterschied zwischen den englischen und den europäischen pädagogischen und didaktischen Auffassungen ist viel größer als der zwischen den kontinentaleuropäischen untereinander. Unsere Bindung an Lehrplan, Stundenplan befremdet die englische Schule, und die Universität (die selber über die Zulassung entscheidet) verlangt eine viel konzentriertere Vorbildung, als die westeuropäischen Schulen sie geben und ihre Reifezeugnisse in der Regel garantieren.

In dem enthusiastischen und lobenden Artikel „from a special correspondent“ in „The Times Educational Supplement“ steht dann auch nicht umsonst die Bemerkung über den Lehrplan: „This syllabus, which (in the Continental tradition) the teachers are obliged to follow closely was drawn up after . . .“<sup>(1)</sup> — „Dieser Lehrplan, an den sich (nach kontinentaler Tradition) die Lehrer streng halten müssen, wurde aufgestellt nach . . .“<sup>(1)</sup>.

Man tut gut daran sich einzuprägen, daß die andersartige Regelung der englischen Abschlußprüfungen (General Certificates of Education, Ordinary and Advanced Level, GCE O and A level) nicht ein Unterschied der Form ist, sondern auf einer anderen pädagogischen Auffassung fußt.

<sup>(1)</sup> Freitag, 1. Juni 1962, S. 1126.

Die Abschlußprüfung garantiert Konzentration auf einen selbst gewählten Lehrstoff und will den Schüler auf die Methode des akademischen Studiums vorbereiten.

Die Konfrontation mit der englischen Welt stellt den Obersten Schulrat *jetzt* kaum vor andere Probleme als die, zu denen die Entwicklung des europäischen Unterrichts fast von selbst geführt hat. Denn die zunehmenden internationalen und intergouvernementalen Bemühungen in bezug auf wirtschaftliche Entwicklung, wissenschaftliche Forschung, wissenschaftlichen Nachwuchs, Unterrichts- und Wissenschaftspolitik usw. stoßen immer wieder auf Probleme des Unterrichtswesens, also auch auf die Bemühungen im Unterrichtswesen, die teilweise schon in das Arbeitsgebiet der Unesco, der NATO, der Europäischen Gemeinschaften, des Europarates, der OECD, der CERN usw. fallen. Darauf wurde u. a. in der 1962 in Paris abgehaltenen vierten Versammlung des Ausschusses für wissenschaftliche Forschung (Committee for Scientific Research) der OECD deutlich hingewiesen. Ferner hielt 1962 die International Schools Association (Association des Écoles Internationales) in Genf, wo sie ihren Sitz hat, eine Tagung ab, auf der der Wunsch nach einem vereinheitlichten Lehrplan an den internationalen Schulen mit einem international gemischten Schülerkreis vorgebracht wurde. Gleichzeitig wurde auf das Programm der Europäischen Schule in Luxemburg hingewiesen. In einem Rundschreiben dieser Vereinigung wurde auf das Europäische Bakkalaureat als Vorbild für ein mögliches Internationales Bakkalaureat aufmerksam gemacht<sup>(1)</sup>. Unlängst haben sich zwei Verwaltungsmitglieder einer Internationalen Schule im Zusammenhang mit einer von ihnen erwogenen Reorganisation an mich gewandt. Nun, da die Europäische Schule in Luxemburg kein Sonderfall mehr ist, wollten sie neuerdings beginnen, die Organisation der internationalen Schule zu überdenken; sie können ja jetzt deren strukturelle Vorteile mit denen der Europäischen Schulen vergleichen, die so deutlich bewiesen haben, daß sie bestehen können. Auch abgesehen davon, ob das Vereinigte Königreich den Europäischen Gemeinschaften beitrifft oder nicht, wird der Oberste Schulrat über kurz oder lang über die Einrichtung einer englischen Abteilung im europäischen Unterricht entscheiden müssen. Das braucht noch nicht zu bedeuten: an allen Europäischen Schulen. Die Errichtung einer englischen Abteilung wird die Anwendungsmöglichkeit des Systems der Europäischen Schulen vergrößern. Hierbei ist zu bedenken, daß sowohl im Vereinigten Königreich wie auch in den Vereinigten Staaten von Amerika der Ruf nach einem ausgebreiteteren, gründlicheren Unterricht in den modernen Sprachen immer lauter erklingt. Das System des Unterrichts in einer „langue véhiculaire“ braucht für angelsächsischen Gebrauch kein Hindernis zu bilden und wird es jedenfalls in erheblich geringerem Maße sein als noch vor einigen wenigen Jahren.

Sollten vielleicht die Europäischen Schulen weiter entfaltet werden, um die englischen Wünsche und Anforderungen zufriedenzustellen, wird zweifellos der Gedanke der Konzentration vorgetragen werden. Das gibt dem Obersten Schulrat die Möglichkeit, sich über das Verhältnis des Sprachenunterrichts zum Unterricht in den exakten Fächern klar zu werden. Erst muß das Problem des „wie“ gelöst werden.

<sup>(1)</sup> Newsletter (Bulletin) Nr. 12, 4. und 25. August 1962.

Dann kann das „was“ eine größere Aufmerksamkeit beanspruchen, und diese Aufmerksamkeit wird sich nicht zuletzt auf den Inhalt des Unterrichts in den exakten Fächern richten müssen.

In jedem Falle bietet die allmähliche Entwicklung die beste Möglichkeit, dies zu einer wahrlich internationalen Schule auszuweiten.

Gibt es außerhalb der Europäischen Schule Anzeichen dafür, daß sie wirklich so belangreich ist, wie dies bei festlichen Zusammenkünften innerhalb ihrer Kreise wohl vorgegeben wird? Soll diese Frage vielleicht eine leichte Ironie oder eine gewisse Skepsis zum Ausdruck bringen? Keinesfalls. Diese Anzeichen sind vorhanden. Im Überfluß. In niederländischen Tageblättern und Zeitschriften verschiedenster Richtungen sind bereits zahllose der Europäischen Schule — vor allem der in Luxemburg — gewidmete Artikel erschienen<sup>(1)</sup>. Und wirklich nicht als bloße Tagesneuigkeit. Die Zahl der Artikel in Blättern der anderen Länder, die ich gesehen habe, läßt vermuten, daß die Schule auch anderswo die Aufmerksamkeit stark auf sich zieht. Im weiteren will ich mich auf ein paar Beweise jüngsten Datums beschränken. In einer Studie über „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ wird der Film über die „Europäische Schule“ in Luxemburg als einer der Filme bezeichnet, „die für das vergleichende Studium günstige internationale Interessen zu wecken oder zu stärken vermögen“<sup>(2)</sup>. Auf das dafür bestehende Interesse in der ISA (International Schools Association) habe ich bereits hingewiesen. Auf dem sehr stark besuchten internationalen Philologenkongreß im April 1962<sup>(3)</sup> in Wien hat Ernest Ludovicy, Lehrer in Luxemburg, aber nicht an der Europäischen Schule, einen sehr gründlich dokumentierten Vortrag über die internationalen Schulen gehalten, in dem er sich voll für die internationalen Schulen einsetzte<sup>(4)</sup>. Auf einer im Oktober 1962 von dem „Contactcentrum Bedrijfsleven Onderwijs“ in Nijmegen organisierten Konferenz über den „Unterricht und die EWG“ hat Herr A. B. van Heusden (Lehrer an der Europäischen Schule in Luxemburg) einen Vortrag über „Die EWG und der Unterricht“ gehalten. Nach seinem Vortrag entspann sich eine lebhaft und lange Diskussion.

Ich habe da jetzt nur einige Beispiele vorführen können, um so mehr, weil ich mich darauf beschränkt habe, was mir zufällig unter die Augen gekommen ist. Aber ein systematisches Nachforschen in allen sechs Ländern würde eine Masse von Beweisen liefern.

Kann nun der Oberste Schulrat in irgendeiner Weise aus dieser Lektüre Nutzen ziehen oder enthalten die Artikel nur Zusammenfassungen bekannter Tatsachen? Außer einer Beschreibung der Schulen, des

(1) Und wahrlich nicht nur aus der Feder des fruchtbaren Autors Dr. B.S.A. Al, des ersten niederländischen Lehrers in Luxemburg, zur Zeit Direktor in Mol, und seines jüngeren Kollegen A.B. van Heusden. Die beiden Direktoren haben durch Abhaltung von Vorträgen der Europäischen Schule Bekanntheit verschafft. Ich möchte auch gerne die publizistische Arbeit des französischen Lehrers G. Quencez erwähnen.

(2) Fritz Schneider, Vergleichende Erziehungswissenschaft (1961) 144.

(3) VIII. Internationaler Neuphilologenkongreß, Wien, April 1962.

(4) Hauptreferat zum Thema „Kontakte“, Ernest Ludovicy, Professor; les Ecoles Internationales (les Ecoles Européennes). Die seinerzeit ausgegebene, im Schablonenverfahren vervielfältigte Zusammenfassung behandelt ausschließlich die Europäischen Schulen. Im Vortrag selber beschränkte sich der Sprecher aber nicht auf diese Gruppe.

Programmes und der Abschlußprüfung enthalten die von Außenstehenden verfaßten Artikel einhellig Worte des Lobes über das Neue, das die Europäische Schule bringt. Auf einen Punkt wird aber wiederholt in kritischem Sinne hingewiesen. Ich beschränke mich abermals auf Äußerungen aus der jüngsten Vergangenheit. Bei der Grundsteinlegung für die Schule in Mol hat zum Beispiel S. Exz. De Pous, der niederländische Wirtschaftsminister, als Vorsitzender des Obersten Schulrates darauf hingewiesen, daß die Schulverwaltungen in keiner Weise den Eindruck erwecken dürfen, daß sie Schulen für Privilegierte unterhalten.

Seine Exzellenz fand das nicht so einfach, da die Schüler infolge der besonderen Struktur der Schulen tatsächlich sich in einer bevorzugten Lage befinden. Er bestritt die Auffassung, daß eines der Ziele des europäischen Unterrichts die Bildung eines europäischen Kadres sei. Ausgangspunkt und Ziel dieses Unterrichts ist — nach Minister De Pous —, für die Familien der Funktionäre der Gemeinschaften eine Schulmöglichkeit zu schaffen und damit auch die Möglichkeit, Funktionäre heranzuziehen.

Dr. jur. E. M. J. A. Sassen hat in einem 1961 in Noordwijk aan Zee (Niederlande) gehaltenen Vortrag vor der Ersten Nationalen Konferenz der C. E. V. N. O. einen ausführlichen Abschnitt der Stellung einer Europäischen Universität gewidmet. Der sachkundige Sprecher befaßte sich darin ebenfalls mit der Frage, ob diese Universität als eine privilegierte Körperschaft anzusehen ist.<sup>(1)</sup>

Sehr kritisch äußerte sich ein Redakteur der niederländischen Zeitung „Trouw“, der in einem ausführlichen Artikel u. a. schreibt: „Die Europäische Schule birgt die Gefahr in sich, daß die Kinder, die hier ausgezeichneten Unterricht empfangen, unbewußt in dem Gedanken aufgezogen werden, daß sie zu einer besonderen Gruppe, zu den bevorzugten (und verwöhnten) ‚Eurokraten‘ gehören.“ Bis zu einem gewissen Grade muß man dem Kritiker zustimmen. Seine Kritik gilt aber für jede Form des Unterrichts, die nicht wie der Elementarunterricht von Rechts wegen für jedermann da ist. Und für jede Kulturinstitution, die dann — aus welchen Gründen auch immer — nicht überall verwirklicht werden kann.

Die Europäischen Schulen bilden hiervon keine Ausnahme, ebensowenig wie die Universitäten, die technischen Schulen, die Sonderschulen usw. einerseits und Konzertgebäude, Opern, Museen usw. andererseits. Für den Obersten Schulrat liegt hier die Aufgabe, zu fördern, daß alle pädagogischen Kräfte und Einflüsse, die sich in, auf und um die Schulen herum auswirken, sich auch in dieser Hinsicht voll entfalten können. Die Praxis der Schulen in Luxemburg und Mol, die von einer großen Zahl von Kindern ausländischer Arbeiter, die nicht bei einer Europäischen Gemeinschaft tätig sind, besucht werden, beweist, daß der Oberste Schulrat bewußt danach strebt, *keine* geschlossene Gemeinschaft für Privilegierte zu schaffen.

(1) Bericht der Ersten Konferenz der Kontaktgruppe für Europäische Aufklärung im niederländischen Unterricht, Noordwijk, 13. und 14. Oktober 1961, S. 18 ff., des Vortrags „Europa tut einen neuen Schritt“.

(2) Trouw, 27. November 1962 in einem Artikel „Menselijke problemen bij opbouw van atoomcentrum“, geschrieben nach einem Besuch von Varese.

Wer aus der ursprünglichen Absicht der Schule die Folgerung ziehen wollte, daß sie mehr praktischem Nutzen dient als einer ideellen Zielsetzung, erfaßt nicht die das Unterrichtswesen in Europa bewegenden Strömungen. Die fünf Länder<sup>(1)</sup>, die am 17. März 1948 den Vertrag von Brüssel unterschrieben haben, haben in dem Streben, ihren Völkern ein besseres Verständnis der Grundsätze, die ihrer gemeinsamen Kultur zugrunde liegen, beizubringen, 1949, 1950 und 1951 in Ashridge, Sèvres und Oosterbeek Lehrerkonferenzen organisiert. Die Konferenzteilnehmer haben besonders versucht, die Grundlagen ihrer gemeinsamen Kultur schärfer herauszuarbeiten und zu umschreiben, inwieweit es erwünscht wäre, ihren Unterricht mehr als bisher damit zu durchsetzen. Die Ergebnisse dieser Besprechungen fanden ihren Niederschlag in einem Bericht: „Die westeuropäische Kultur und der Unterricht“, einer ausgezeichneten Arbeit des Berichterstatters Pierre Joulia<sup>(2)</sup>.

Die Kongreßteilnehmer hätten sich kaum träumen lassen können, daß ihr Bericht bereits im Jahre 1954, dem Jahr, in dem er erschienen ist, bei der Festlegung des Lehrplans der Europäischen Schule Verwendung finden würde. Praktischer Nutzen und ideelle Zielsetzung sind im Leben der Europäischen Schule kaum zu trennen. Auf dem im November 1962 in Rotterdam von der *Fraternité Mondiale* abgehaltenen Kongreß der Geschichtslehrer ist die Umformung des Geschichtsunterrichtes im europäischen Geiste zur Sprache gekommen. Nun, die Europäische Schule ist schon seit 1954 im Besitz von Erfahrungen mit Neugestaltungen dieser Art, nicht nur für die Geschichte, auch für die Geographie. Verschiedene Publikationen legen dafür Zeugnis ab. Für die Mathematik wird hart an einem neuen Programm gearbeitet, das nicht nur neu sein, sondern auch die Früchte der europäischen Erfahrungen pflücken und für eine breitere als die ausschließlich nationale Verantwortung arbeiten will.

Andere Beiträge dieser Sammlung werden sich mit dieser pädagogischen Problematik der Fächer des Oberschulunterrichts befassen. Die Europäischen Schulen befinden sich in der günstigen Lage, daß sie für das Studium all dieser Probleme eine wirkliche und echte Unterrichtsgemeinschaft bilden.

In diesen Betrachtungen über die Europäische Schule und den Obersten Schulrat wurden allerlei Fragen selbst nicht einmal berührt. Es war aber nicht meine Absicht, eine Enzyklopädie zusammenzustellen — ich wollte nur einige Linien ziehen. Am Schluß meines Beitrags muß ich auch feststellen, daß ich mich nicht an meinen Auftrag gehalten habe.

Es hatte ja nicht der Oberste Schulrat das Wort, sondern nur ein in diesen Rat Delegierter.

Ich gestatte mir aber nun eine kleine Ausweitung auf dem Gebiet der Verwaltungstechnik. Und zwar diese: Wie ist ein zweckdienliches, wirksames Arbeitsverfahren möglich für einen Obersten Schulrat,

<sup>(1)</sup> Belgien, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande und das Vereinigte Königreich.

<sup>(2)</sup> *La civilisation européenne occidentale et l'école*. Verlegt durch le Service d'édition et de vente des publications de l'éducation nationale, Paris 1954. In niederländischer Sprache erschienen unter dem Titel „De West-Europese beschaving en het onderwijs“. Staatsdrukkerij en Uitgeverijbedrijf, 's-Gravenhage, 1954.

der aus sechs Ministern (oder ihren Vertretern) in sechs verschiedenen Hauptstädten und einem Vertreter der EGKS besteht, wobei außerdem (soweit ich mich erinnere) niemals ein Sekretär ernannt wurde. Die Antwort kann nur sein: Das ist nicht möglich. Daß der Rat trotzdem fruchtbar arbeiten konnte, von den seit 1957 turnusmäßig wechselnden Vorsitzenden verhältnismäßig geringe Vorbereitung verlangt hat und jedes Jahr innerhalb gehöriger Frist das immer umfangreichere Arbeitsprogramm bewältigen konnte, dankt er der niemals versagenden Hingabe und der großen Fähigkeit zweier Männer, deren Namen für immer mit der Europäischen Schule in Luxemburg verbunden bleiben werden: ihrem ersten Direktor Herrn Marcel Decombis und im besonderen dem ersten Vorsitzenden der Vereinigung zur Wahrnehmung der Schul- und Familienbelange der Funktionäre der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl, Herrn Albert Van Houtte.

J. B. Drewes  
Raadadviseur in Algemene Dienst  
Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen  
Vertreter des Königreichs der Niederlande im Obersten Schulrat der  
Europäischen Schulen

## Die Europäische Schule . . . in der Sicht der Inspektoren

Die Europäische Schule in Luxemburg besteht nun seit fast zehn Jahren. Gedenkfeiern für ehrwürdige Einrichtungen werden gewöhnlich abgehalten, wenn diese fünfundzwanzig, fünfzig oder gar hundert Jahre alt sind; aber die Gründung der ersten Europäischen Schule war eine kühne Tat, die viele Pessimisten voller Mißtrauen beobachteten und deren sicheres Scheitern sie prophezeiten. Die Gründung einer Europäischen Schule wurde von verschiedenen nationalen Schulen mißbilligt. Warum sollten luxemburgische, französische, deutsche, niederländische, italienische oder belgische Kinder eine Europäische Schule, die die Fortsetzung ihres Studiums in ihren Heimatländern in Frage stellen konnte, einer nationalen Schule vorziehen? Aber was sollten die in Luxemburg ansässigen Beamten und Bediensteten der Gemeinschaft tun? Sollten sie ihre Kinder in ihren Heimatländern in Internate schicken und ihnen damit ein Leben in ihrer Familie vorenthalten? Oder sollten sie versuchen, Verwandte oder zuverlässige Freunde ausfindig zu machen, die, so gut sie konnten, die Eltern ersetzen würden?

Die Schule wurde gegründet, und sie entwickelte sich ganz ausgezeichnet. Aus einem Versuch wurde eine lebensfähige, dauerhafte Einrichtung. Seit ihr die sechs Länder der EGKS eine Satzung gegeben und die Gleichstellung des in Luxemburg erworbenen Reifezeugnisses mit denjenigen aller sechs Mitgliedsländer gewährleistet haben, wurden alle in der Anfangszeit geäußerten Bedenken gegenstandslos. Die Republik Österreich und die Schweizerische Eidgenossenschaft sowie die Universitäten Oxford und Cambridge folgten übrigens diesem Beispiel und eröffneten damit den Schülern Europäischer Schulen vielleicht noch bessere als die in den bilateralen Kulturabkommen vorgesehenen Aussichten.

Die Mitarbeit von Schulräten aus den sechs Ländern der EGKS wurde für nützlich erachtet, und von 1952 an machten sich diese Berater entschlossen an die Arbeit. Wir möchten an dieser Stelle darauf hinweisen, daß uns folgende Herren mit Rat und Tat zur Seite standen: die Generaldirektoren F. Brunold, Frankreich; Drewes, Niederlande; Dr. Simon, Deutschland; Winter, Luxemburg; Franceschini, Italien; Vande Veegaete, Belgien, ferner als Oberschulräte und Schulräte die Herren Hun, Faessel und Holderith, Frankreich; van der Weijst, van Buytenen, Tazelaar und Dijksterhuis, Niederlande; Döhner und Hoffmann, Deutschland; Bisdorff, Ulveling und Stergès, Luxemburg; Franceschini, Formigari und Gilardino, Italien; Peeters, Ruchard, Lecrenier und Christiaens, Belgien. Man muß darauf hinweisen, daß die höhere Schule durch einen Beschluß vom 12. Oktober 1954 gegründet wurde.

Für die verschiedenen Schulräte war es keine leichte Aufgabe, sich beim Aufbau des Unterrichts an den

Europäischen Schulen und bei den späteren Prüfungen dieser Neuerung anzupassen, denn sie mußten sich von den naturgemäß auf ihrer persönlichen Erfahrung beruhenden Vorstellungen freimachen. Auf Grund ihrer Schulzeit und ihrer Lehrtätigkeit in ihren Herkunftsländern neigten sie dazu, den gesamten Unterricht aus der ihnen bekannten Perspektive zu sehen. Ohne sich dessen bewußt zu werden, hatten sie sich völlig subjektive Anschauungen angeeignet und hielten schließlich die ihnen seit langem bekannten Methoden für die beste und wirksamste Form der Jugenderziehung.

Sie hatten natürlich auch manchmal Reisen unternommen und an Ort und Stelle die in Nachbarländern und auch in weiter entfernten Ländern im Unterrichtssektor eingeführten Neuerungen kennengelernt. Aber erst als sie Schulräte wurden, konnten sie persönlich *sehen* und *hören*, wie der Unterricht in anderen Ländern abgehalten wird. Als Lehrer konnten sie praktisch nur in den Ferien Reisen unternehmen. Ihre Kenntnisse über das Unterrichtswesen in anderen Ländern beschränkte sich im wesentlichen auf die Theorie. Sie hatten von den Versuchen ausländischer Kollegen auf diesem Gebiet gelesen; aber es handelte sich dabei um rein theoretische und schematische Informationen. Genau so wenig wie man durch das Lesen von Sammelwerken mit methodologischen Ratschlägen oder pädagogischen Richtlinien Lehrer werden oder sich fortbilden kann, ist man in der Lage, die Tätigkeit anderer Kollegen zu verstehen oder zu beurteilen, solange man sie nicht bei der Arbeit beobachtet und den Unterricht in einer Klasse miterlebt hat.

Erst als sie am Unterricht in einer Europäischen Schule teilnahmen, konnten sich die Schulräte oder Inspektoren ein Bild von der gewaltigen Aufgabe machen, die die Lehrer aus den sechs Ländern zu bewältigen haben. Denn auch für diese Lehrer war die Umstellung auf eine neue Form des Unterrichts eine Art Experiment, ja oft etwas völlig Neues. Sie mußten die in ihren früheren Dienstjahren angenommenen Gewohnheiten aufgeben. Sie mußten anpassungsfähig werden, um Kinder mit verschiedener nationaler und sprachlicher Herkunft unterrichten zu können, die ebenfalls mit ihren bisherigen Gewohnheiten und ihrer nationalen Denkweise an die Europäische Schule gekommen waren.

Diese Umstellung fiel nicht nur den Kindern, sondern auch den Lehrern, denen sie anvertraut wurden, sehr schwer. Die erste Aufgabe der Inspektoren bestand darin, bis zur Ausarbeitung geeigneter, endgültiger Lehrpläne für die Europäische Schule in Luxemburg vorläufige Lehrpläne aufzustellen. Es handelte sich, wie gesagt, um eine schwierige Aufgabe. Es ging darum, die Denkweise und die Tradition von sechs Nationen auf einen Nenner zu bringen und jeder einzelnen zuzusichern, daß die neuen Lehrpläne keine altüberlieferten Traditionen auf den Kopf stellen würden.

Schon seit 1945 kündigte sich ein Wandel in der Aufgabenstellung der Erzieher an. Überall war von Reformen, Modernisierung und Anpassung an die neu entstandene Weltlage die Rede. Man mußte einem gewissen Rückgang der rein klassischen Studien und den Erfordernissen einer ständig zunehmenden Industrialisierung Rechnung tragen. In der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg bestand die Elite aus jungen Menschen, die eine humanistische Ausbildung erhalten hatten, selbst wenn sie dann freie, dem naturwissenschaftlichen Bereich angehörende Berufe ausübten. Lange Zeit war man der Auffassung, ein Arzt

könne sich nur durch ein gründliches Studium der griechischen und lateinischen Sprache auf seinen Beruf vorbereiten, auch wenn er dabei nur geringe Kenntnisse in Physik und Chemie erwarb.

Aber die Welt entwickelt sich ständig weiter, und man muß auf eine bessere fachliche Ausbildung der künftigen Ingenieure und der für eine immer mehr und billiger produzierende Industrie unentbehrlichen Techniker bedacht sein. Auch ein Arzt ist heute ohne gründliche Kenntnisse in Chemie, Physik, Elektronik und sogar Mathematik nicht mehr denkbar. Die Geographie hat aufgehört, ein Fach mit vielerlei Namensregistern zu sein, ein Buchwissen, das man mit Hilfe von Handbüchern auswendig lernt und bei dem früher die Einbildungskraft nur allzu oft die exakte Beobachtung natürlicher und menschlicher Phänomene ersetzte. Die Geschichte kann man sich heutzutage kaum noch als ein Kolleg ex cathedra voller Daten und mundgerechter Angaben vorstellen; die Schüler werden veranlaßt, anhand von umfassendem Bildmaterial und, soweit möglich, von zeitgenössischen Dokumenten ihren Unterricht mitzugestalten. Ja sogar die Methodik des Unterrichts in bestimmten Fächern, die bis dahin keinen Anlaß zur Kritik zu bieten schien, nämlich in den klassischen und modernen Sprachen, wurde immer wieder auf das heftigste angegriffen.

Wenn wir an unsere eigene Pennälerzeit zurückdenken, erinnern wir uns, daß es damals unvorstellbar war, Latein und Griechisch, ja sogar moderne Sprachen anders zu erlernen, als durch das andauernde und systematische Auswendiglernen einer umfangreichen Grammatik und Syntax sowie durch Übersetzungsübungen, die sehr oft aus einzelnen, völlig zusammenhanglosen Sätzen bestanden. Eine gründliche Ausbildung sowohl in der Muttersprache als auch in den Fremdsprachen war ohne ein ziemlich vollständiges Literaturstudium undenkbar. Jeder Absolvent einer höheren Schule mußte eine Reihe von Autorenbiographien, das mehr oder weniger vollständige Verzeichnis ihrer Werke und sogar deren Analyse kennen. Alles war wohlgeordnet und schön etikettiert, und die Besonderheiten der zahlreichen literarischen Strömungen waren in klare, aber auch recht oberflächliche Formeln gefaßt. Aber man hatte zu wenig Zeit, um auch nur die wichtigsten von diesen Werken zu lesen und unter der verständnisvollen Anleitung der Lehrer die eigentliche Substanz dieser Meisterwerke zu entdecken, die man tatsächlich nur vom Hörensagen kannte.

Einer realistischeren Auffassung zufolge erlernt man eine Sprache nicht mehr dadurch, daß man zuerst ihre Grammatik und Syntax studiert, sondern indem man beides im unmittelbaren Kontakt mit der betreffenden Sprache entdeckt. Dem Schüler wird kein fertiges grammatikalisches Gebäude mehr vorgesetzt, sondern er wird dazu angeregt, es selbständig und geduldig aufzubauen und nach und nach zu vollenden, indem er seine Kenntnisse durch die Beobachtung der einzelnen Sprachelemente anhand authentischer Texte erweitert.

Diese Methode wird sogar von Fachleuten für klassische Sprachen befürwortet. Auch der Wortschatz, den die Schüler erlernen müssen, wurde von jedem Ballast befreit. Man wird kaum noch Lehrer finden, die davon überzeugt sind, daß jemand eine Sprache besonders gut beherrscht, wenn es ihm gelungen ist, 10—20000 Wörter „einzulagern“. Man darf das ruhig so nennen, denn diese gewaltige Menge bleibt

zwangsläufig unproduktiv, da man davon nur selten Gebrauch machen kann. Wenn man ein Wort, seine Definition oder seine Übersetzung kennt, weiß man doch noch nichts über seine Bedeutung, die erst in einem zusammenhängenden Text deutlich wird; denn erst bei seiner Anwendung erfaßt man seinen ganzen Reichtum und seinen vollen Gehalt.

Auch die Mathematik wurde von dieser Erneuerungsströmung erfaßt. Zwar blieb das herkömmliche Schema fast unverändert, aber durch eine Kürzung des Stoffes konnte die früher den Hochschulstudenten vorbehaltene Differentialrechnung in den Lehrplan aufgenommen werden. Der Geometrieunterricht beginnt mit einer intuitiven Phase, bevor man zur Beweisführung kommt. Die Naturwissenschaften wurden durch eine mehr induktive Methode erschlossen. Die Erlernung der Kenntnisse in Biologie, Physik und Chemie wird durch die Beobachtung der Phänomene vorbereitet, während man früher den Unterricht in den Naturwissenschaften nach einer mehr deskriptiven als experimentellen Methode erteilte. Das Zeichnen und Modellieren wurde mit neuem Leben erfüllt, da man nun der Persönlichkeit des Schülers mehr Möglichkeiten bietet, sich zu entfalten. Er braucht sich nicht mehr auf das einfache Nachahmen zu beschränken, sondern seine Phantasie und Vorstellungskraft soll im freien Gestalten ihren Ausdruck finden.

Alle durch diese Erneuerungsbestrebungen aufgeworfenen Probleme mußten bei der Ausarbeitung der Lehrpläne für die Europäische Schule in Luxemburg und in den zu deren Verwirklichung erforderlichen methodologischen Richtlinien berücksichtigt werden. Bei dieser langwierigen Arbeit war also nicht nur ein Vergleich, sondern eine Harmonisierung der in jedem Land der Gemeinschaft herrschenden Auffassungen notwendig. Dies setzte voraus, daß sich jeder der an dieser Arbeit beteiligten Inspektoren und Lehrer von altvertrauten Gewohnheiten trennte und um eine Annäherung an die Ansichten seiner Kollegen aus den anderen Ländern bemühte.

Wir möchten an dieser Stelle jenen Pionieren unsere Anerkennung aussprechen, die sich zuerst an die Lösung dieser schwierigen Aufgabe gemacht und eine großartige Leistung vollbracht haben, die man nie voll und ganz würdigen kann. Mit Geduld und Weitblick verstanden sie es, die beobachteten Mängel abzustellen und die auftretenden Härten zu mildern, um unterschiedliche Auffassungen miteinander in Einklang zu bringen.

Diese ausdauernden Bemühungen gereichten in erster Linie der Europäischen Schule in Luxemburg, dann aber auch den später gegründeten Europäischen Schulen zu höchstem Nutzen; Inspektoren, Direktoren und Lehrer haben in großzügiger und fruchtbarer Zusammenarbeit ein Unterrichtssystem geschaffen, das Kindern aus allen Teilen der Welt offensteht.

Eine weitere, heikle Aufgabe hatten die Inspektoren aber noch zu lösen. Die Ausarbeitung von Lehrplänen und methodologischen Richtlinien sind für eine Schule nur eine Anfangsgrundlage; ihre Verwirklichung muß auch gewährleistet und kontrolliert werden. Diese Aufgabe konnte Gefahren in sich bergen. Es mag einem vielleicht noch leicht fallen, mehr oder weniger väterliche Ratschläge von einem Inspektor aus dem

eigenen Herkunftsland zu befolgen; wenn man aber von einem Inspektor, der eine ganz andere Ausbildung erhalten hat, mit Bemerkungen und Anweisungen überhäuft wird, kann dabei vielleicht ein unerfreulicher Vaterlandsstolz geweckt werden.

Ich persönlich halte es für klug, daß anfangs die Lehrer nur von Inspektoren der gleichen Staatsangehörigkeit die jeweils erforderlichen Hinweise und Anregungen erhielten.

Aber eine Europäische Schule ist ohne eine allmähliche Einbeziehung der nationalen Anschauungen in eine europäische Gesamtkonzeption unvorstellbar. Durch das Zusammenleben in einer Gemeinschaft, die von Tag zu Tag enger zusammenwächst, kam eine immer stärkere Übereinstimmung in den Ansichten der Lehrkräfte zustande, und die Neankömmlinge haben sich nach und nach in diese Gemeinschaft eingelebt. Außerdem sind die Inspektoren notgedrungenerweise vor allem Spezialisten in diesem oder jenem Fach geblieben, denn die Universitätsausbildung entfernt sich immer mehr von der Universalbildung, wie sie dem Geist der Renaissance entsprach. So ergibt es sich ganz von selbst, daß die einzelnen Mitglieder des Inspektionsausschusses eine besondere Befähigung für den Unterricht in bestimmten Fächern aufweisen.

Auf Grund meiner persönlichen Erfahrungen möchte ich denjenigen Lehrkräften meine Anerkennung aussprechen, die voller Aufnahmebereitschaft und Geduld, vielleicht aber zuweilen auch resignierend die Anregungen der Inspektoren, die ihnen nur als Ratgeber zur Seite stehen wollten, angehört haben. Meine Kollegen würden sich, genau wie ich selbst, sehr freuen, wenn es ihnen gelungen wäre, die Begabung derjenigen zu fördern, die sie zu beraten hatten.

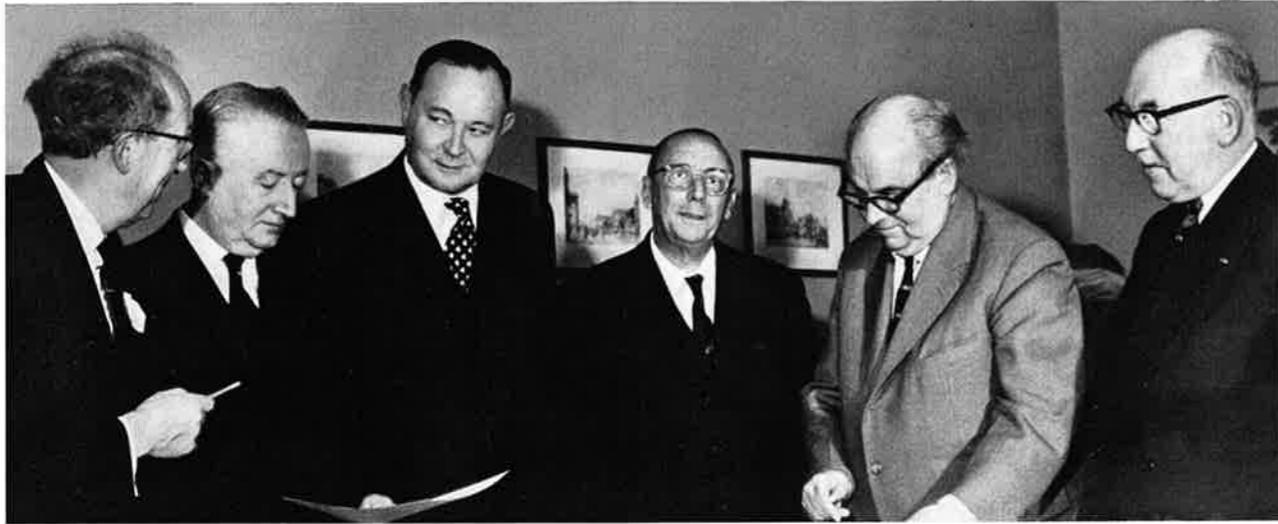
Alle Lehrer und Direktoren und auch wir Inspektoren wissen, daß wir uns einer vornehmen Aufgabe widmen, nämlich der Ausbildung der Männer und Frauen der Welt von morgen. Wir wissen, daß wir nicht nur zusammenarbeiten, um die heranwachsende Jugend zu unterrichten und ihr die für ihren künftigen Beruf erforderlichen Kenntnisse zu vermitteln; wir haben noch ein höheres Ziel: wir wollen sie zu einem möglichst engen Zusammenschluß in wahrhaft europäischem Geiste führen.

Robert Vanderveiken  
Inspecteur Général de l'Enseignement Moyen (Belgique)



Der Oberste Schulrat





Die Inspektoren der höheren Schule: v. l. n. r.: van Buytenen (Niederlande), Hun (Frankreich), Bisdorff (Luxemburg), Formigari (Italien), Döhner (Deutschland), Vanderveiken (Belgien).

Der Inspektionsausschuß der Grundschule: v. l. n. r.: Sterges (Luxemburg), Dijksterhuis (Niederlande), Holderith (Frankreich), Gilardino (Italien), Christiaens (Belgien), Döhner (Deutschland).



Das Lehrerkollegium der Europäischen Schule Luxemburg (1962).

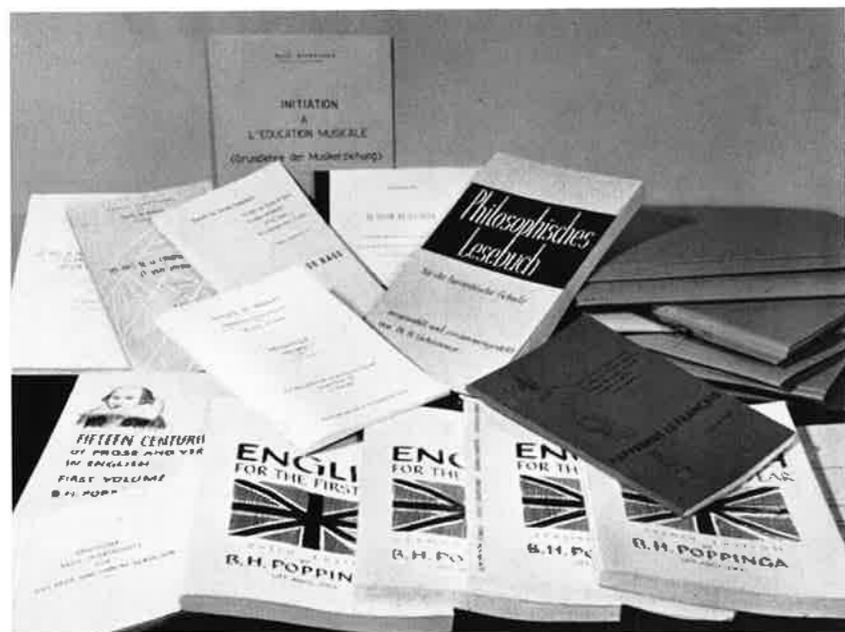


Fachgespräch und sportlicher Wettkampf zwischen den Lehrern der verschiedenen Nationen.





Im Verwaltungsrat der Europäischen Schule arbeiten zusammen: der Vertreter des Obersten Schulrates, der Direktor der Schule, der Vertreter der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl und die Vertreter der Lehrerschaft und der Elternvereinigung.



Die Bücher für den Unterricht an den Europäischen Schulen werden zum großen Teil von den Lehrern erarbeitet.

## Die Europäische Schule . . . in der Sicht des Direktors

### Die Schüler

Als ein etwa zehnjähriger Schüler unserer Schule, der seit frühester Jugend in Luxemburg lebt und die Ferien stets bei seinen Verwandten in der Normandie verbracht hatte, zum ersten Male in seinem Leben von seinen Eltern zu einem Besuch der Hauptstadt seines Vaterlandes, nach Paris, mitgenommen wurde, erwiderte er, nachdem man alle Sehenswürdigkeiten der Stadt besichtigt hatte und sich auf der Terrasse eines Cafés auf den Champs-Élysées ausruhte, auf die Frage, wie ihm denn nun Paris gefalle: „Nicht so sehr — die sprechen ja hier alle bloß französisch!“ Und in einer Turnstunde, in der Schüler aller sprachlichen Abteilungen unserer Schule zusammen unterrichtet werden, hoben auf die Frage nach ihrer Nationalität mit den deutschen auch englische, amerikanische, persische und skandinavische Schüler die Hand. Sie hatten bei ihrer Antwort nicht an ihren Paß gedacht, sondern an die Tatsache, daß sie zur deutschsprachigen Abteilung gehören.

Diese beiden Beispiele mögen für viele stehen. Sie zeigen besser als theoretische Erörterungen, wie die Europäische Schule mit Schülern und Lehrern so vieler Nationalitäten zu einer Einheit verschmolzen ist und als Einheit auch von den Schülern empfunden wird. Sprachliche Eingleichung erscheint merkwürdig, der Paß wird in dieser Gemeinschaft als nicht so wesentlich angesehen.

Und wenn man je erlebt hat, wie sich die Schulmannschaft freut und sich vor Freude umarmt, wenn sie im Hand- oder Fußballspiel über eine nationale Mannschaft gesiegt hat, wie z. B. die deutschen Schüler stolz sind auf ihren „europäischen“ Sieg und betrübt über ihre Niederlage, wenn sie mit ihren Kameraden zu einem Spiel gegen eine Mannschaft einer Schule aus der Bundesrepublik angetreten sind, die gerade zu Besuch in Luxemburg weilt, wird man sich des Zusammengehörigkeitsgefühls noch mehr bewußt.

Auf den ersten Blick erscheint es fragwürdig, ob sich an einer Schule mit einer derartig heterogenen Schüler- und Lehrerschaft ein gemeinschaftliches Leben überhaupt entwickeln kann.

Man darf beispielsweise nicht vergessen, daß unsere frankophonen und italienischen Schüler zunächst eine verhältnismäßig unpersönliche Stellung zu ihrer Schule mitbringen im Gegensatz zu den deutschen

und niederländischen Schülern, die von der Schule mehr erwarten als bloße Wissensvermittlung. Sehr bald aber gewinnen auch diese den Eindruck, daß das gemeinsame Leben und Erleben an der Europäischen Schule ihnen die verschiedensten Möglichkeiten der Entfaltung ihrer Persönlichkeit auch im schulischen Leben gestattet.

Im übrigen fördern Lehrplan und Struktur der Schule durch den Unterricht in der zweiten Sprache und in den sogenannten Europäischen Stunden ständige Begegnungen und damit gemeinsames Erleben der Schüler der verschiedenen Nationalitäten.

Welche Schule sonst bietet ihren Schülern — und naturgemäß auch ihren Lehrern — mehr Möglichkeiten, in einen so engen Kontakt zu Menschen anderer Nationen zu kommen, wie die Europäische Schule? Wo gibt es günstigere Voraussetzungen, eine fremde Sprache zu erlernen und in ihren Geist einzudringen? Der intensive Unterricht in den neueren Sprachen und vor allem in der sogenannten „langue véhiculaire“ in einzelnen Fächern ist abgesehen von seinem Wert für die Persönlichkeitsbildung des Schülers eine ausgezeichnete Voraussetzung für ein einzigartiges Gemeinschaftserlebnis. Die mit jungen Menschen anderer Nationalitäten gemeinsam verbrachten Unterrichtsstunden werden unseren Schülern für ihre gesamte weitere menschliche und berufliche Entwicklung von unschätzbarem Wert sein, die fremde Sprache und die fremde Kultur bleiben nicht abstrakte Schulfächer, sondern werden zu Erlebnissen, die einen entscheidenden Beitrag zur Formung der Persönlichkeit darstellen. Vom Standpunkt des Schülers aber ist die gemeinsame Schulbank außerdem noch ein wirksames und immer wieder gern in Anspruch genommenes Hilfsmittel, die eigenen Leistungen in den Fremdsprachen zu verbessern und „Nachhilfestunden“ von Qualität zu nehmen. Wer könnte besser die Fehler aus einer schriftlichen Hausarbeit in der Fremdsprache herausuchen als der Klassenkamerad, der diese zu erlernende Fremdsprache als Muttersprache spricht? Wer könnte besser bei der Vorbereitung eines Vortrags in der Fremdsprache helfen? Und wer könnte diese — wie es zunächst erscheinen mag — unerlaubte Hilfe mehr schätzen als der Lehrer selbst, weiß er doch vom Wert oder Unwert der häuslichen Arbeiten einerseits und vom Vorteil, der aus einer gemeinsamen Arbeit mit Klassenkameraden andererseits erwachsen kann.

Aber nicht nur auf sprachlichem Gebiet bietet das Zusammenleben an unserer Schule den Schülern Gewinn, viel mehr ist es in menschlicher Hinsicht von Bedeutung. Im Klassenzimmer vollzieht sich die erste Begegnung mit den Vertretern einer fremden Nation. Und da erscheint so manches anders — nicht nur in der Sprache, sondern auch im Verhalten, in den Reaktionen. Manches, was zunächst befremdet oder gar unangenehm auffällt, wird bald als selbstverständlich angesehen, respektiert, wenn nicht gar übernommen. So wirkt sich die spannungsreiche Verschiedenheit im Zusammenleben der Schüler positiv für den einzelnen Schüler wie für die Klassen- und Schulgemeinschaft aus.

Für den Direktor ist es besonders beglückend, wenn Schüler welcher Nation auch immer den Weg in sein Amtszimmer finden, um ihm ihr kleineres oder größeres Leid zu klagen oder aber auch, um ihn an ihrer Freude oder Dankbarkeit teilhaben zu lassen. Ein besonders schönes Erlebnis stellte zum Beispiel ein Gespräch mit der Mannschaft dar, die, aus einem deutschen, französischen und niederländischen Schüler

bestehend, in einem politischen Wettstreit des Saarländischen Rundfunks unter dem Thema „Europa — Hoffnung der Jugend“ den Sieg über andere Schulen davongetragen hatte und stolz von ihren Erfolgen berichten konnte. Dieser Sieg war das Ergebnis intensiver, gemeinschaftlicher Arbeit der drei mit einigen ihrer Lehrer und ein prachtvoller Beweis für die Güte des sozialkundlichen Unterrichts.

Unsere Schüler haben immer mehr gelernt, ihr Leben in der Schule gemeinsam zu gestalten. So haben einige Mädchen der oberen Klassen es übernommen — und es ist vielleicht bezeichnend, daß eine junge Amerikanerin die Initiative ergriffen hatte —, das sogenannte „Schwarze Brett“ am Schuleingang, an dem alle Schüler täglich vorbeikommen und auf dem Mitteilungen aller Art bekanntgegeben werden, in ihre Obhut zu nehmen, seinen allzu amtlichen Charakter etwas aufzulockern und es je nach dem Charakter der Mitteilung oder auch der Jahreszeit graphisch oder bildlich zu schmücken.

Schülerbibliotheken wurden selbständig eingerichtet, und die Schüler überwachen Ausgabe und Rückgabe der Bücher allein und in eigener Verantwortung zu besonderen, von ihnen selbst vorgesehenen Stunden.

Schüler der oberen Klassen haben sich gelegentlich zu einem demokratischen Forum zusammengefunden, um mit ihren Lehrern und ihren Kameraden Themen zu diskutieren, die im Unterricht nicht oder nur am Rande behandelt werden und dennoch eine tiefgehende Erörterung verdienen. Film- und Vortragsbesuche werden organisiert. Andererseits aber trifft sich auch eine Gruppe von Schülern, die sich den Tausch von Bierdeckeln, Streichholzschachteln, Zuckerstückchen und ähnlichen, nach ihrer Meinung sammelswerten Gegenständen zum Ziel gesetzt hat, ein — wie es zunächst erscheinen mag — nicht gerade förderungswürdiges Unternehmen. Nachdem man aber die in gemeinsamer Arbeit entstandene, sehr geschmackvolle Ausstellung ihrer Sammlungen gesehen hatte, mußte man auch ihren Bildungswert anerkennen. So waren zum Beispiel auf einer großen Wandkarte Europas eine Reihe von Orten, in denen Bier gebraut wird, gekennzeichnet und mit Fäden zu den entsprechenden Bierdeckeln verbunden, eine Arbeit, die abgesehen von der Ausbildung der manuellen Geschicklichkeit gleichzeitig eine plastische Förderung des Geographieunterrichts bedeutet.

Von weitaus tieferer Bedeutung für das gemeinsame Leben und Erleben sind natürlich die aus dem Unterricht herauswachsenden, gemeinsamen Veranstaltungen, wie Feierstunden und Konzerte, Theateraufführungen, Sportveranstaltungen oder Schülerreisen.

Da verdienen zunächst einmal die beiden großen Feste zum Abschluß des Schuljahres Erwähnung, die mit der feierlichen Verteilung der Zeugnisse für die Zulassung zur Oberschule und der Reifezeugnisse verbunden sind. Hier hat sich im Laufe der Jahre ein besonderer Stil herausgebildet, der durch die Anwesenheit prominenter Persönlichkeiten ein besonderes Gesicht erhält. Von den von den verschiedenen Klassenstufen einstudierten Liedern, Tänzen oder Spielszenen werden die schönsten den Festteilnehmern vorgeführt. Der Schulchor und das Schulorchester umrahmen mit ihren Darbietungen die Feierstunden, in denen die Schulgemeinde Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, die Anteil nehmen an der Arbeit und Entwicklung unserer Schule, im Festsaal begegnet.

Bei unserem alljährlichen Schulkonzert wollen wir, abgesehen von der Möglichkeit eines weiteren Treffens der Schulgemeinschaft, den jungen Künstlern unter unseren Schülern Gelegenheit bieten, einem interessierten Publikum zu zeigen, was sie auf dem Gebiet der Musik zu leisten imstande sind. Wir geben ihnen Podium und Publikum aber noch eher aus pädagogischen Gründen. Selbstbewußtsein und Sicherheit des Auftretens werden angesichts eines überfüllten Festsaals geweckt und gefördert, und die Mitschüler, die ihre Kameraden auf der Bühne bewundern, werden zur Nachhelferung angespornt, falls ihre Begabung auf musikalischem Gebiet es zuläßt. Und wenn gar bei einer solchen Veranstaltung Orchester und Chor der Schule ein von ihrem Musiklehrer komponiertes Werk einem aufgeschlossenen Publikum von Schülern, Lehrern und Eltern als Uraufführung darbieten können, dann vermag eine solche Veranstaltung wohl einen der Höhepunkte des gemeinsamen Erlebens im Laufe eines Schuljahres zu bilden.

Das gleiche gilt auch von den Theateraufführungen in unserem Festsaal, die dann und wann den normalen Ablauf des schulischen Alltags unterbrechen und eine belebende und auflockernde Gegenwirkung darstellen. Der Zuschauer wird sich am Abend der Premiere kaum eine Vorstellung davon machen können, was dazu gehört, aus einer Gruppe von schauspielerisch verschieden begabten Schülern ein Ensemble zu bilden, das neben seinen darstellerischen Fähigkeiten auch die Kenntnis fremder Sprachen mitbringen muß. Auch für den in dieser Hinsicht weniger begabten Schüler bieten diese Veranstaltungen ein weites Feld gemeinsamer Betätigung. Kulissen müssen konstruiert und gemalt, Kostüme entworfen und geschneidert, Programme graphisch gestaltet und verkauft, der szenische Ablauf des Spiels gesichert und die Schauspieler bühngerecht hergerichtet werden.

Kurz, vom Platzanweiser bis zum „Star“ ist eine Mannschaft am Werk, von der jedem Mitglied ein wichtiger Platz zugewiesen ist. Jeder ist sich seiner Bedeutung für das Gelingen des Abends bewußt, der im übrigen den Mitwirkenden sicher noch mehr Freude macht als den Zuschauern und für sie in jedem Fall einen Gewinn bedeutet.

Im Gegensatz zu deutschen und niederländischen Schulen tritt die Kunsterziehung an der Europäischen Schule in den höheren Klassen der Oberschule etwas in den Hintergrund. Das ist ein Mangel, wenn man bedenkt, daß der bildnerischen Initiative des Jugendlichen auf diese Weise nur wenig Möglichkeiten der Entfaltung geboten werden. In den Arbeitsgemeinschaften jedoch für dieses Fach kann jeder Schüler seine Fähigkeiten entwickeln, und oft bewundern wir die ausgezeichneten Ergebnisse der im Unterricht und vor allem in den kunsterzieherischen Arbeitsgemeinschaften entstandenen Beiträge unserer Schüler zum gemeinschaftlichen Leben der Schule. Die hier entstehenden bildnerischen Darstellungen schmücken die Wände unseres Hauses, wechselnde Ausstellungen ziehen die Aufmerksamkeit der Schüler, der Lehrer, der Eltern und aller Besucher der Schule auf sich. Holz-, Metall- und Keramikarbeiten zieren die Vitrinen in der Empfangshalle der Schule. Ein besonderes Erlebnis war es, als der Schulgemeinde ein in gemeinsamer und über Monate sich erstreckender Arbeit entstandener Film, der den Flug, die Landung und die abenteuerlichen Erlebnisse einer Delegation der Europäischen Schule auf dem Mond zum Thema hatte, gezeigt werden konnte.

Auch viele der aus unserer photographischen Arbeitsgemeinschaft herauswachsenden Arbeiten, die

alle im Teamwork entstehen und oft hervorragende Beispiele der Ergänzung der verschiedenen künstlerischen und technischen Begabungen der beteiligten Schüler, die im normalen Unterricht nicht immer zu Wort gekommen wären, darstellen, dienen der schulischen Gemeinschaft in vieler Hinsicht, sei es als wissenschaftliches Anschauungs- und Ausstellungsmaterial oder als Wandschmuck.

Zum ersten Male trafen sich im vergangenen Jahr Lehrer und Schüler unserer Schule zu einem Sportfest in einem Stadion der Stadt. Leichtathletische Wettkämpfe und Mannschaftsspiele standen auf dem Programm. Wenn dieser erste Versuch auch noch nicht so gelungen ist, wie die Veranstalter es sich gedacht haben, so steht zu erwarten, daß auch hier in Zukunft eine Form gefunden wird, die alle Beteiligten befriedigt und die der Wichtigkeit einer solchen Veranstaltung für das gemeinsame Leben der Schule entspricht.

Unsere Schülerfahrten verdienen als eminent wichtiges Mittel der Erziehung zur Gemeinschaft und als Ausdruck des gemeinsamen Lebens an unserer Schule Erwähnung. Sicher vergessen die Schüler der letzten Grundschulklasse ihre Fahrt in das schöne Luxemburger Land nicht — einige von ihnen sind bei dieser Gelegenheit zum ersten Male in ihrem Leben mit der Eisenbahn gefahren — und den Abend um ein Lagerfeuer in einem mittelalterlichen Burghof, in dem sie die alten Lieder in den Sprachen ihrer Länder gemeinsam im Chor gesungen haben. Und für die Schüler der vorletzten Klasse der Oberschule wird die Vorbereitung der technischen und geistigen Voraussetzungen ihrer Reise nach England in langer, gemeinsamer Arbeit stets in Erinnerung bleiben ebenso wie die Reise selbst.

Und welch einmaliges Erlebnis wird die Reise nach Italien und besonders nach Florenz für alle Teilnehmer bleiben, wo unsere Schüler neben den unermesslichen Schätzen der italienischen Kultur vor allem die ihnen durch die florentinischen Behörden gewährte italienische Gastfreundschaft genießen durften. Daß sie bei der Rückreise nach Luxemburg noch ihre Kameraden in Varese besuchen und so das Band zwischen den Europäischen Schulen persönlich festigen konnten, bleibt ein zusätzlicher Gewinn.

Ein bemerkenswertes Zeichen der Verbundenheit mit der Schule stellt nicht zuletzt das kleine Fest dar, das die Schüler der sechsten Klasse jeweils ihren scheidenden Mitschülern geben. Nach den anstrengenden Tagen der Reifeprüfung erwartet die Abiturienten eine Einladung zu einer wohl vorbereiteten Feier, die die „Ehemaligen“ mit ihren Mitschülern und Lehrern bei Tanz, Musik, kabarettistischen Vorträgen und einem kalten Büfett in einem netten Rahmen vereint. Einzigartig für unsere Schule auch hier, daß schon bei der letzten Veranstaltung dieser Art einige der Gefeierten auch ihre Grundschullehrer unter den anwesenden Lehrern begrüßen konnten.

Es hat oft den Anschein, daß unsere Schüler stolz darauf sind, in die Europäische Schule gehen und zu ihrer Gemeinschaft gehören zu dürfen; in jedem Fall aber hat sich eine gemeinsame und anerkennende Haltung zur Schule und zu ihrer Ordnung herausgebildet, die — cum grano salis natürlich — recht zufriedenstellend ist.

Es erstaunt und erfreut einen Pädagogen, wenn Schüler zu ihrem Lehrer kommen und fragen, wann denn eine aus irgendeinem Grunde ausgefallene Unterrichtsstunde oder eine Arbeitsgemeinschaft nachgeholt

wird. Und das geschieht tatsächlich bei uns. Den Gipfel an Schulbegeisterung, von dem in mehreren Fällen Mütter berichtet haben, stellt die Tatsache dar, daß Kinder dem Direktor böse sind, weil sonntags keine Schule ist. Hierbei handelt es sich — und das verdient vielleicht besonders hervorgehoben zu werden — nicht immer nur um Kinder der ersten Schuljahre.

## Die Lehrer

Vieles von dem, was über das Gemeinschaftsleben der Schüler gesagt worden ist, gilt auch für die Lehrer. Wenn schon die Harmonisierung der Lehrpläne der Europäischen Schule das Ergebnis einer großzügigen Kompromißbereitschaft aller Beteiligten darstellt, so bedeutet das Zusammenarbeiten von Pädagogen aus sechs verschiedenen Ländern mit sechs verschiedenen Traditionen auf schulischem Gebiet und der Verschiedenheit ihres Volkscharakters mit einem Direktor, der ja nur für einen sehr kleinen Teil Landsmann ist, ein hohes Maß von Verantwortung aller dem gemeinsamen Ziel gegenüber.

Dem Lehrer an der Europäischen Schule ist kein pädagogisches Rezept an die Hand gegeben, er kann nicht auf erprobte methodische Mittel zurückgreifen. Er hat niemals gelernt, wie man einen Unterricht vor Schülern verschiedener Nationalität und verschiedener Mentalität gestaltet und wie man diesen Schülern außerhalb des Unterrichts begegnet. Um die uns gegebenen Aufgaben wissenschaftlich, pädagogisch und nicht zuletzt menschlich zu erfüllen, bedarf es also einer unermüdlichen und kritischen Zusammenarbeit. Deshalb muß der Lehrer, der ja von seiner Heimatschule her nicht die Erfahrung im Unterricht mit Schülern verschiedener Nationalität mitbringt — und in dieser glücklichen Lage wird kaum einer der Lehrer sein —, ein außerordentlich hohes Maß von Einordnungsvermögen, ständige Kompromißbereitschaft und sehr viel guten Willen zeigen. Er muß von seinem Eintritt in den Lehrkörper an mit allen Kräften bemüht sein und bleiben, die bereits in zehnjähriger Zusammenarbeit gewonnenen Erfahrungen an der Schule anzunehmen und sie sich zunutze zu machen.

Die neue und einmalige Form des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens im Lehrerkollegium der Europäischen Schule unterscheidet sich von der in den nationalen Kollegien, wo die Notwendigkeit zu einer kollegialen Zusammenarbeit nicht gegeben ist, in hervorragender Weise. Der Latein- oder Mathematiklehrer in unseren nationalen Schulen, der seine Stunde beginnt, weiß oft nicht, womit sich sein Kollege im muttersprachlichen Unterricht gerade in der Stunde vorher beschäftigt hat. Bei uns muß jeder Lehrer — und nicht zuletzt schon wegen der Harmonisierung der Lehrpläne und des Lehrstoffs — wissen, was sein Kollege tut. So scheint das ideale Ziel, das von den nationalen Schulen seit eh und je erstrebt wird, daß nämlich die verschiedenen Fächer nicht nebeneinander, sondern auf das gemeinsame Bildungsziel hin „aufeinander“ unterrichtet werden, an der Europäischen Schule verwirklicht. Eine den Zusammenhang fördernde synthetische Bildungsidee beherrscht nun einmal unsere Schule, die Kontaktlosigkeit der einzelnen Fächer untereinander gar nicht zuläßt. Denn wenn in allen unseren Ländern politische oder kon-

fessionelle, ökonomische oder kulturelle Gegensätze herrschen, die sich naturgemäß auf die schulische Arbeit auswirken und ihre Einheit durch den Pluralismus der Bildungsideen in Frage stellen können, so ist die Bildungseinheit an der Europäischen Schule durch das vor uns stehende Ziel „Europa“ gewährleistet.

Gemeinsame Arbeit an den Lehrbüchern, bei Übersetzungen der Unterrichtsvorbereitungen, die in die Hände der Schüler gegeben werden, gemeinsame Stoffarbeiten — all diese Bemühungen bedingen eine ständige Zusammenarbeit der Kollegen aller Nationalitäten. Die wenigen Minuten der einzigen Pause, die den Unterricht am Vormittag unterbricht, gestatten keine längeren Gespräche und Begegnungen. Aufsichten, Beschaffung von Lehrmaterial aus den Sammlungsräumen, Rücksprachen mit den Schülern und die so notwendige Entspannung lassen höchstens ein kurzes Wort der Begrüßung und die Frage nach dem Ergehen im Vorbeigehen zu. Da sind dann weitere dienstliche Begegnungen notwendig. So treffen sich die Kollegen, abgesehen von den allgemeinen Konferenzen, in ständigen Fachbesprechungen, um Lehrpläne aufzustellen, Klassenarbeiten und ihre Bewertungen abzustimmen und die verschiedenen nationalen Auffassungen von wissenschaftlichen Problemen kennenzulernen und sie in aller Kompromißbereitschaft zu harmonisieren. Dazu kommt uns das Zusammenleben der Grund- und Oberschule unter einem Dach zu Hilfe. Die Lehrer der Oberschule erfahren durch die Verklammerung des äußeren Unterrichtsablaufs und der Lehrpläne viel stärker als an ihren nationalen Schulen, wie viel erreicht wird, wenn die Lehrer der Grundschule mit der ihnen eigentümlichen Geduld und pädagogischen Kunst die Grundlage für die Weiterarbeit auf der Oberschule legen. Aus diesem Grunde werden sehr häufig Konferenzen durchgeführt, in denen die Grund- und Oberschullehrer in gemeinsamem Gespräch die gemeinsamen Schwierigkeiten in gegenseitiger Achtung vor der jedem von ihnen zugewiesenen Leistung erörtern. Hier lockt das pädagogische und methodische Experiment; die Gefahr aber, daß dieses sich im Uferlosen verliert, besteht wegen der Zielsetzung der Schule nicht.

Wir sind in der glücklichen Lage, in unserem Kollegium Lehrer zu haben, die sich durch die Weite ihres Gesichtskreises und durch Verständnis für die besondere Situation unserer Schule auszeichnen und die der ernsthaften Berufsgefahr, zum „Pauker“ und zur „Zensurenmaschine“ zu werden, nicht verfallen. Durch die Stellung der Europäischen Schule im Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit, durch die Problematik ihrer Lehrpläne und durch den ständigen Kontakt mit aufgeschlossenen Schülern aus den verschiedensten Ländern unserer Erde hätte auch ein derartiger Lehrertyp, falls es ihn überhaupt noch irgendwo gibt, keinen Platz und keine Freude bei uns.

Wenn so die sonst überall zu beobachtende Gefahr der Kontaktarmut bei den Mitgliedern unseres Lehrkörpers schon bei ihrer schulischen Arbeit nicht besteht, so bringen trotz aller beruflichen Belastung des einzelnen die Lage der Schule in einer kleineren Stadt wie Luxemburg und die ständige Zusammenarbeit im Kollegium besonders viele Begegnungen auf außerschulischer Ebene mit sich. Mehrmals im Jahre vereinigt ein Cocktail die Lehrer und die Mitglieder der Inspektionsausschüsse und den Prüfungsausschuß für die Reifeprüfung; darüber hinaus treffen sie sich in gesellschaftlichem Rahmen bei der Verabschiedung und bei der Begrüßung von scheidenden und neueintretenden Kollegen. Eine besonders nette Sitte

verdient erwähnt zu werden. Die Lehrer an der Grundschule feiern zweimal im Jahr die Geburtstage aller Kollegen gemeinsam, wobei jeweils einer Nation die Ausgestaltung dieser Feierstunden zufällt. Nationale Speisen und Getränke, nationale Tischsitten und Lieder bilden dabei den Rahmen dieser kollegialen Begegnung.

Über den 1956 gegründeten Erasmus-Kreis, eine Stätte, in der sich im geistigen Bereich in freiwilliger Übereinkunft die Lehrer zu Vorträgen und Diskussionen außerhalb der schulischen Arbeit zusammenfinden, wird an anderer Stelle des Buches ausführlich gesprochen, ebenso wie von einem kleinen Orchester, das sich aus Mitgliedern des Kollegiums zusammensetzt und mit seinen Darbietungen gelegentlich an die Öffentlichkeit tritt. In diesem Zusammenhang soll auch die wöchentliche Sportstunde erwähnt werden, zu der sich eine Reihe von Kollegen mit dem Direktor im harten Ballspiel zusammenfinden, nicht zuletzt, um einen Ausgleich zu der geistigen Arbeit des schulischen Alltags zu finden.

Von den regelmäßigen Fußballkämpfen einer Gruppe von Lehrern, die gegen Schülermannschaften spielt und dabei gar nicht so oft verliert, spricht ebenfalls ein anderer Aufsatz.

Das Zusammenleben und die Zusammenarbeit der Lehrer an der Europäischen Schule werden in hervorragender Weise gefördert durch die stets fruchtbaren und immer anregenden Begegnungen mit den Mitgliedern der Inspektionsausschüsse, die mehrmals im Jahre die Schule besuchen. Abgesehen von den dienstlichen Begegnungen bei Hospitationen, in Konferenzen, bei Empfängen und in Einzelbesprechungen treffen sich die Schulräte der verschiedenen Länder auch mit den Lehrern im kleineren, privaten Kreis, im Hause oder bei einem gemeinsamen Essen in den Restaurants unserer Stadt oder vor allem ihrer reizvollen Umgebung. Die Gefahr der Isolierung vom schulischen Leben seiner Heimat, der der Auslandsschullehrer ausgesetzt sein kann, ist durch den häufigen Kontakt mit den Schulräten des eigenen Landes behoben, während darüber hinaus die Lehrer der Europäischen Schule durch die Begegnungen mit Vertretern höherer Schulbehörden anderer Länder mit den methodischen und pädagogischen Bemühungen des Nachbarvolkes vertraut gemacht werden. Sie werden so zu Lehrerpersönlichkeiten, die die positiven Elemente der europäischen Erziehung mit ihren eigenen nationalen Vorstellungen im Interesse ihrer beruflichen Arbeit zu verschmelzen vermögen. Nicht zuletzt stellt unsere „Pädagogische Zeitschrift“, die in regelmäßigen Abständen erscheint und deren Ziel es ist, alle methodischen, pädagogischen und kollegialen Fragen, die unsere Schulen betreffen, in Aufsätzen, Stellungnahmen und Besprechungen zu behandeln, eine wirksame und wichtige Verbindung aller Lehrer dar, um so mehr, als die Beiträge zu dieser Zeitschrift aus vielen Einzelbesprechungen, gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und Konferenzen herauswachsen.

## Die Eltern

Zum Gemeinschaftsleben der Schule gehören auch die Eltern, die bei ersprießlicher Zusammenarbeit erheblich zur Erfüllung unserer gemeinsamen Aufgaben beitragen. Wir treffen uns mit

ihnen bei den vielen schon erwähnten schulischen Veranstaltungen, darüber hinaus aber auch bei den Versammlungen der Eltern mit dem Klassenlehrer, die alljährlich ein oder mehrere Male durchgeführt werden. Gleich am Anfang des Schuljahres werden die Eltern von dem neuen Klassenlehrer eingeladen, der sie mit dem besonderen Aufgabenbereich und mit den Zielen der neuen Klasse, in der sich ihr Kind nun befindet, vertraut macht. Viele Unklarheiten und Schwierigkeiten, die im Laufe des Schuljahres auftreten können, lassen sich in einer solchen Versammlung bereits am Anfang aus dem Wege räumen. Abgesehen von den Sprechstunden, in denen alle Lehrer den Eltern zur persönlichen Aussprache über die Entwicklung ihrer Kinder zur Verfügung stehen, hat der Direktor natürlich ständig Gelegenheit, die Eltern zu sprechen, um bei ihnen das Vertrauen in die erzieherische Arbeit der Schule zu befestigen. Daß sich bei diesen Gesprächen die Eltern kaum über zu gute Zensuren oder zu gute Behandlung ihrer Kinder beschweren, obwohl sich Lehrer, denen man gelegentlich doch Ungerechtigkeit und bösen Willen zu unterstellen geneigt ist, einmal nach der anderen Seite hin irren können, ist nicht so erstaunlich. Es liegt an der menschlichen Natur und an dem durchaus verständlichen Interesse der Eltern an ihren Kindern. Das berühmte Wort des erfahrenen viktorianischen Schulmannes und Direktors von Rugby, Dr. Thomas Arnold, daß ein Direktor mit seinen Schülern nie, mit den Lehrern selten, aber mit den Eltern immer Schwierigkeiten habe, hat aber, was den letzten Punkt anbelangt, an unserer Schule kaum seine Berechtigung.

## Die Verwaltung

Die Voraussetzung für ein gedeihliches Zusammenleben an einer Schule schafft das reibungslose Funktionieren der Verwaltung. Auf diesem Gebiet verdient an erster Stelle der Verwaltungsrat genannt zu werden. Er vereinigt einmal im Monat unter dem Vorsitz des Vertreters des Obersten Schulrats, Herrn Albert Van Houtte, den Direktor mit je zwei Vertretern der Elternschaft und des Lehrkörpers sowie einem Vertreter der Hohen Behörde, wobei Fragen wirtschaftlicher und verwaltungsmäßiger Natur zum Wohle der Schule in freundschaftlicher und verantwortungsbewußter Weise erörtert werden. Nicht zuletzt muß aber auch das Sekretariat, das ausführende Organ der Verwaltung, genannt werden. Lehrer, Schüler und Eltern kommen täglich mit seinen Mitarbeitern zusammen. Ohne sie ist ein harmonischer Ablauf des schulischen Alltags nicht möglich. Die eben diktierten Unterrichtshilfen, gelegentlich auf sprachliche Richtigkeit von Kollegen einer anderen Nationalität überprüft, wandern als Matrize in die Vielfältigungsmaschine und von dort wieder in die Hände der Lehrer und Schüler, Schreibmaschinen stehen während des ganzen Tages nicht still, die Telephone klingeln, für saubere Klassenräume, Gänge und Höfe muß gesorgt werden, ebenso wie für Lüftung und Heizung. Schließlich trägt auch die Buchhaltung zu einem gesunden Betriebsklima bei, wenn auch freundschaftliche Bindungen, vor allem wenige Tage vor der Gehaltszahlung zu ihr angeknüpft, den Gang der Dinge kaum zu beschleunigen vermögen. Alle Mitarbeiter auf diesem Sektor des schulischen Lebens sind sich ihrer Verantwortung dem Ganzen gegenüber bewußt, arbeiten — oft lang über die vorgesehene Arbeitszeit hinaus — Hand in Hand und mit

innerer Anteilnahme mit dem Lehrerkollegium und der Schulleitung, um dem Hauptanliegen der Schule, dem pädagogischen Auftrag, alle Wege auch mit ihren Kräften zu ebneten.

Unter Fachleuten sowohl wie unter Laien pflegt man mit mehr oder weniger Berechtigung zu sagen, daß die Schule hinter der Gesamtentwicklung eines Volkes immer um eine gewisse Zeit zurückbleibe. Das trifft für die Europäische Schule, wenigstens was ihre Form des Zusammenlebens und -erlebens von Schülern und Lehrern der verschiedenen Nationen anbelangt, keineswegs zu.

Durch unser Zusammenleben im schulischen und außerschulischen Bereich, durch unseren gemeinsamen Unterricht, unsere gemeinsamen Lehrbücher, unsere gemeinsamen Feste, unser gemeinsames Siegen oder Verlieren im Sport gelingt es uns, den Geist unserer Schüler für den Partner und für den Nachbarn zu öffnen, aus ihnen zukunftsbewußte Menschen zu formen, die eines Tages einmal bereit sein werden, die schwere Aufgabe der europäischen Integrierung zu vollenden, und zwar auf kulturellem, auf wirtschaftlichem und vor allem auf politischem Gebiet.

Karl Voss  
Direktor der Europäischen Schule Luxemburg

## *Die Europäische Schule . . . in der Sicht der Lehrer*

„Alles ist eins, alles ist verschieden“. Pascal

Zehn Jahre sind nun schon verflossen, seitdem Akademiker aus sechs Ländern es unternommen haben, ihr Wissen und ihre Erfahrung zusammenzulegen, um jener Europäischen Schule Leben zu verleihen, die „durch gemeinsamen Beschluß von sechs Nationen gegründet worden war, um Kinder verschiedener Staatsangehörigkeit aufzunehmen, deren Berufung darin lag, durch die Entfaltung der Eigenschaften ihrer besonderen Art im Kreise anderer sich gegenseitig kennenzulernen, sich zu schätzen, sich zu lieben“, wie es in der Gründungsurkunde unserer Schule zum ersten Male niedergeschrieben wurde.

„Sich kennenlernen, sich schätzen, sich lieben“, man könnte nicht besser die Ideale dieses Gemeinschaftslebens bezeichnen, die alle diejenigen beseelen sollen, die an dem Unternehmen mitwirken. In der Tat, wir haben mit „lebenden Steinen“ zu tun, und das Gebäude könnte weder weiterbestehen noch emporwachsen, wäre nicht der Wille zur Teilnahme jedes einzelnen am gemeinsamen Werke.

Wie war es darum zu Beginn bestellt, wie steht es damit heute? Sagen wir gleich, daß wir während dieser zehn Jahre einem stetigen Wachsen des Gebäudes zusehen konnten: die kleine Gruppe von Schülern der ersten Tage übersteigt heute die Zahl Tausend. Und dieser zahlenmäßige Aufschwung, man wird es leicht verstehen, verzehnfacht die Aufgaben des Lehrkörpers, den die Notwendigkeiten eines von Jahr zu Jahr, hier wie anderswo, schwerer lastenden Unterrichts beanspruchen.

Gewiß, zu Beginn war es einigermaßen leicht, sich kennenzulernen, sich zu versammeln, sich zu unterhalten. Man lebte in einem Pionierkreis. Es war ein ganz neues Abenteuer, sich am Werke zu sehen mit fremden Kollegen, mit ihnen zusammen zu arbeiten, jeden Tag engere menschliche Bande zu knüpfen. War nicht alles zu machen, besser gesagt, zu schaffen? Der Lehrkörper, durch seine kleine Zahl begünstigt, bildete eine Mannschaft in enger Verbindung mit der Direktion und den Herren Inspektoren. Einige unserer Kollegen blicken heute noch mit Sehnsucht zurück auf jene Anfänge, als die lebhaftesten Aussprachen, in Offenheit und gegenseitiger Schätzung, die nüchterne Pädagogie leidenschaftlich belebten. Man zögerte damals nicht, den Schlaf zu verkürzen, um, zum Beispiel, zusammen zu kulturellen Veranstaltungen jenseits der französischen Grenze zu eilen, die zur Quelle fruchtbarer Zwiegespräche wurden.

Man mußte sich bemühen, so wollten es die Verhältnisse, auf dem Gebiet der Wissenschaften, der Pädagogie, der Lehrbücher Vergleiche zu ziehen. Es galt, das Statut der Schule auszuarbeiten, pädagogische Normen, wenn nicht zu erfinden, doch wenigstens zu harmonisieren (Notensystem, Disziplin, Prüfungsarbeiten). Stets mußte man bestrebt sein, einen gewissen gemeinsamen Nenner zu entdecken durch gegenseitige Verständigung und Zugeständnisse. Ein ganzes soziales Verhalten entstand unter Ausschluß jedes Dogmas, jeder Vorurteile. Soll nicht, in diesem Zusammenhang, jedes Mitglied einer Europäischen Schule ein guter Diplomat sein? Und dieses Zusammenwirken auf dem Gebiet der Wissenschaften führte sozusagen selbstverständlich zur gemeinsamen Ausspannung des Körpers und der Seele im Treffen der Familien, im Entdecken andersartiger Lebensweisen, in mannigfaltigem Sport im Rahmen der Schule, je nach Lust und Veranlagung. Man darf auch die sprachlichen Schwierigkeiten erwähnen, die bei einigen Kollegen größer waren als bei den anderen. Aber die Erfahrung lehrt, daß hier nichts unüberbrückbar ist, wenn wir gewillt sind, die einen wie die anderen, nicht einen Fremden, sondern einen uns ähnlichen, wenn auch von uns verschiedenen Menschen anzuhören, welches auch immer seine Sprache und seine Geistesrichtung sein mögen.

So viel für die Vergangenheit. Wo sind wir heute dran? Zweifellos hat sich die Perspektive geändert, die Aufgabe aber besteht; es gibt und wird stets mehr zu tun geben auf dem Weg der Harmonisation, wo immer sie möglich ist, wenn wir verlangen, daß unser Unterricht zu einer wahren europäischen Kultur führen soll, dem Ziele unserer Bemühungen.

Einige Fächer sind diesbezüglich immer in Bearbeitung und erfordern eine gemeinsame Aufmerksamkeit all derer, die berufen sind, sie zu lehren, handle es sich um pädagogische Normen oder Lehrbücher.

Die menschlichen Beziehungen — es muß gesagt werden — leiden an einer gewissen Erschlaffung, die die Erweiterung der Schule nicht allein erklären kann. Gewiß, einige gemeinsame Erholungsgelegenheiten bestehen (Kegelspiel, Pingpong, Volleyball). Unsere Kollegen der Grundschule halten an ihrem Brauch fest, Familienereignisse eines verflossenen Semesters im herzlichen Freundeskreis zu feiern, wobei die Sorge für die materiellen Dinge der Reihe nach übernommen werden. So binden diese kleinen Feste die Kameradschaftsbande enger, erneuern sie sogar, wenn die Ausdehnung der Gebäude, die immer größere Zahl der Kollegen sie etwas lockern. Man kann jedoch bedauern, daß der 1956 gegründete Erasmuskreis so gut wie verblichen ist, mit seinem Ziele, im Innern der Schule ein gewisses Geistesleben zu erhalten, mit seinem Namen, der allein ein Symbol war. Jede Nationalität war in seinem Ausschuß vertreten, dessen Vorstand jedes Jahr von einem Mitglied einer anderen Nationalität betreut wurde. Es galt nicht, zu sprechen des Sprechens wegen, sondern ein Stück Weg zurückzulegen, um sich gegenseitig besser zu kennen. Es wurde von Sartre, von Camus, von Kafka unter anderen gesprochen; Sprachprobleme in den europäischen Staaten, Atomkraft, Religion und Sozialismus, Moral ohne Religion, Reisen nach Moskau, Israel, Sizilien und anderes mehr waren Themen der Aussprache. Eine kurze Zusammenfassung in deutsch oder französisch, je nach der Sprache des Vortragenden, wurden vor jedem Treffen ausgeteilt. Der anfängliche Enthusiasmus ist geringer geworden, und das zweifellos, weil die erforderliche Anstrengung oft über die einfachen materiellen Möglichkeiten hinausging. Es bleibt dennoch

eine Gruppe von Hartnäckigen. Sie suchen nicht nach dem Modetitel, nach zahlreicher Zuhörerschaft. Sie möchten vielmehr einfach das Zwiegespräch wieder aufnehmen, um das Unbekannte bei jedem Kollegen zu entdecken, um mit ihm Ansichten auszuwechseln, ohne Prahlerei, ohne Schau, als Brüder, die der gute Wille vereint, nach dem Vorbild des Weisen von Rotterdam, auf der Suche nach dem Wahren und dem Schönen.

Welchen Schluß nun ziehen? Das Gemeinschaftsleben wird sich nur erhalten, wenn der Sinn des Menschlichen unberührt dem Geschick der Schule vorsteht und wenn wir glauben, daß Freundschaft, echte Beziehungen zwischen den Menschen, Glaube an Abhängigkeit von Geist zu Geist, was auch unsere Besonderheiten sein mögen, zu den höchsten Gütern dieser Welt gehören. Wir können nur zweckmäßig handeln in einem immer enger gefügten Kollegenkreise, wo Feingefühl, gegenseitiges Verständnis und Achtung notwendig sind. Gewiß, Einheit heißt nicht Einförmigkeit, und jedes Glied soll seine persönliche Note bewahren in der gemeinsamen Seele, die die inneren und menschlichen Werte eines jeden von uns widerspiegelt.

Berichterstatter: Bourrinet

Mitarbeiter: Capelli, Heumann, Leidner, Quencez, Sardo,  
van Heusden, Vaupel, Vives

## *Die Europäische Schule . . . in der Sicht eines ehemaligen Lehrers*

Vieles ist in unserer Erinnerung nicht mehr lebendig, manches aber wird immer gegenwärtig bleiben, weil diese Erlebnisse zu einem Bestandteil unseres Lebens geworden sind. Wenn ich von den fünf Jahren meiner Arbeit an der Europäischen Schule berichten soll, einer Zeit, die aus meinem Leben nicht mehr wegzudenken ist, so wird man mir verzeihen, daß ich erst von mir selbst spreche.

Ich bin Herrn Generaldirektor Brunhold und Herrn Charpentrat, dem stellvertretenden Direktor bei der Generaldirektion für Kulturelle Angelegenheiten, sehr zu Dank verpflichtet, daß sie damals den französischen Lektor in Sarajewo, dessen Arbeit sie von weitem und aus der Nähe verfolgt hatten, für geeignet hielten, an diesem großen auf europäischer Ebene unternommenen Experiment mitzuwirken. Dem mir entgegengebrachten Vertrauen verdanke ich es, daß ich Anfang Oktober 1954, noch bevor meine Frau und unser Gepäck eintrafen, nach Luxemburg kam, in dem festen und lange eingewurzelten Glauben an Europa und mit dem ehrlichen Willen, auf dem mir zugewiesenen Platz an dem Werk mitzuarbeiten, das zur Verwirklichung Europas beitragen soll. Doch zugleich hatte ich Bedenken wegen meiner mangelnden Erfahrung im Umgang mit Kindern: Seit Jahren hatte ich es nur mit erwachsenen Studenten zu tun gehabt, die sich bereits auf ein bestimmtes Studienfach festgelegt hatten.

Vom ersten Tage, vom ersten Augenblick an war diese Schule wirklich Europa! Die Villa Lenz in dem alten Park, wo im Winter die Vögel Schutz suchten, wo ganz dicht die Züge vorbeiratterten, wo jeden Morgen die qualmende Werkslokomotive treulich wie ein Hund auftauchte, wenn Lehrer und Schüler sich an der Freitreppe versammelten: das Europa harter Arbeit und das Europa gemütvoller Kultur, alles war in dieser kleinen Welt eingeschlossen. Und die Menschen, die hier zusammenkamen, waren schon Europäer: alle, der Lehrer aus dem Süden, der Gräzist von der Zuidersee, sein Kollege aus Fulda, der Mathematiker aus Belgien, der Philologe vom Limpertsberg und die Historikerin aus Rom, wurden nach ihrer Ankunft von Herrn A. Van Houtte und Herrn Decombis, die beide die Seele dieses großen Unternehmens waren und sich gegenseitig ausgezeichnet ergänzten, mit natürlicher Herzlichkeit empfangen und eingeführt. Alle waren angetan von diesen beiden Männern und wurden von ihrem Schwung mitgerissen. Die Kinder selbst entdeckten freudig überrascht, wie sehr sie sich gleichen und doch wieder voneinander unterscheiden. Gewiß, man sprach damals und wird wohl auch heute noch von „den Deutschen“, „den Franzosen“, „den Niederländern“ usw. sprechen; aber schon sehr bald hieß es, Wilckens (nicht: „ein Deutscher“) habe die Fensterscheibe eingeworfen oder Benoit (nicht: „ein

Franzose“) habe jemandem einen Kinnhaken versetzt. Die Kinder aus den sechs Mitgliedstaaten (der Europäischen Gemeinschaft) gingen zusammen mit ihren Kameraden aus anderen Ländern an die Arbeit: Die meisten begriffen ebenso rasch wie ihre Lehrer, welches große Vorrecht ihnen ihre Länder eingeräumt hatten und wie bedeutsam das Experiment ist, an dem sie mitwirken durften. Manche hatten schon die Volksschule, die damals seit einem Jahr bestand, mit Kameraden aus anderen Ländern gemeinsam besucht; die Neuankömmlinge gewöhnten sich schnell ein, und viele lernten fleißig und gewissenhaft.

Alle warteten ungeduldig auf die ersten Ergebnisse, und diese Ergebnisse gereichten der Schule zur Ehre.

Die Arbeit war fesselnd und wurde von uns oft mit hingebungsvollem Eifer geleistet. Jeder von uns hatte den Ehrgeiz, das kulturelle und pädagogische Erbe seines Landes ins beste Licht zu rücken, aber keiner wollte sich hinter seinem Erbe verschanzen. Die ersten fünf Jahre an der Europäischen Schule, die ich miterleben durfte, waren Jahre der Begegnung. Wir mußten Stellung nehmen zu den verschiedensten Fragen und uns einig werden über die Lehrmethoden, ja sogar über das eigentliche Wesen der höheren Schule, über Stunden- und Lehrpläne, über die Bedeutung der einzelnen Lehrfächer, manchmal sogar über die zu treffende Auswahl, über die verschiedenen Arbeitsmethoden und die Führung der Schüler, über Strafen und Auszeichnungen, über das Statut der Schule und der Lehrer und vieles andere. Gewiß, über diese grundlegenden Fragen entschieden in letzter Instanz der Inspektionsausschuß und der Oberste Schulrat. Trotzdem kamen wir jahrelang oft zweimal wöchentlich zusammen, und auf diesen Sitzungen, die sich unter der umsichtigen Leitung des stets bestens informierten Herrn Decombis meist bis spät in die Nacht hinzogen, erörterten wir diese Fragen und versuchten, zu einer ersten brauchbaren Synthese zu gelangen. Manchmal, wenn sich die Maschine heißgelaufen hatte und ein „großes“ Problem den weiteren Fortgang der Arbeiten zu hemmen drohte, übernahm Herr Van Houtte den Vorsitz. Er tat nur einen Handgriff, träufelte etwas Öl ins Getriebe oder räumte vorsichtig das strittige Objekt aus dem Wege und setzte damit den Mechanismus wieder in Gang. Sein unerschütterlicher Optimismus übertrug sich auf uns alle. Wir lernten uns gegenseitig kennen und schätzen; so entstand allmählich die erste Gruppe europäischer Lehrer. Sie hatten die Schule in mühevoller Kleinarbeit aufgebaut und waren durch den Unterricht, den sie erteilten, selbst gewachsen. Freundschaftliche Gefühle füreinander und die Begeisterung für die gleiche Sache hielten diesen Kreis besonders fest zusammen, ohne daß einer von uns seine persönliche oder durch sein Volkstum bedingte Eigenart hätte aufgeben müssen.

Wir mußten fast alle auf liebe Gewohnheiten verzichten und manche Unannehmlichkeiten in Kauf nehmen. Ich denke an die Zeit, als wir noch keinen die Aufsicht führenden Lehrer hatten, die Schüler ihre Freizeit noch nicht selbst gestalteten und man deshalb von uns verlangte, wir sollten uns abwechselnd einen Nachmittag wöchentlich den Kindern widmen. Im Bewußtsein unserer französischen akademischen Tradition empfand ich das als eine Zumutung, und auch mein geschätzter Kollege aus Deutschland, Herr A. Glotzbach, war nahe daran zu protestieren. Da aber konnten wir unsere beiden Kollegen aus den Niederlanden und aus Belgien bewundern — es waren die Herren Dr. Bernard AI, Gräzist und Direktor eines Gymnasiums, und Plastria, ein hervorragender Mathematiker, die mir verzeihen mögen, daß ich

sie hier namentlich nenne, denn sie lösten in überlegener Weise die ihnen gestellten Aufgaben. Herr Al machte mit den Kindern einen Ausflug in die Umgebung des Goethe-Gedenksteins mit ihren gefährlichen Felspartien, Herr Plastia veranstaltete mit ihnen Spiele auf einem brachliegenden Gelände. „Was gäbe das erst, wenn wir Kollegen aus England hätten!“ sagten sie. Als ich an die Reihe kam, zog ich mit einer ganzen Schar zu einem Fußballplatz in der Vorstadt, den mir unsere luxemburgischen Gastgeber freundlicherweise zur Verfügung gestellt hatten, um meine Schüler in die edle Kunst des ... Rugby einzuweihen. Obwohl ich mir alle Mühe gab, die rauen Spielregeln etwas zu mildern, brachte ich am Abend eine völlig abgerissene, zerschundene und verschmutzte Gruppe in die Stadt zurück. Eine Woche später war der Trupp, der mir folgte, sichtlich kleiner, dafür war aber eine Delegation von Müttern auf dem Plan erschienen, die sich trotz des Regens mit eigenen Augen überzeugen wollten, ob das Unglaubliche stimmte: deutsche, niederländische, italienische, sicher auch französische Damen wohnten dem „Gemetzel“ bei, das der französische Lehrer veranstaltete. In der nächsten Woche fand sich nur eine kleine tapfere Schar Freiwilliger ein, deren Eltern sich von dem Bericht der Mütter nicht hatten abschrecken lassen...

Ein anderes — diesmal ernsteres — Erlebnis möchte ich noch erwähnen. Ein französischer Generalinspektor hatte meinem Unterricht beigewohnt, und ich diktierte, wie es in französischen Schulen üblich ist, am Ende der Stunde die Hausaufgaben für die nächste Lateinstunde: „für ... den 11. November 1954“ ... Der Herr Generalinspektor zuckte zusammen und starrte mich einen Augenblick fassungslos an: Am 11. November wird bekanntlich in Frankreich der Abschluß des Waffenstillstands von 1918 gefeiert. Der alte Frontkämpfer erfaßte aber sehr schnell die neue Situation und lächelte freundlich, als wollte er sagen: „So ist es sicher besser!“

Der Oberste Schulrat hat versucht, die Schule so aufzubauen, daß die wesentlichen Vorzüge der verschiedenen Schulsysteme der einzelnen Länder übernommen, ihre größten Unzulänglichkeiten aber vermieden wurden. In dem Statut der Schule wurde vernünftigerweise festgelegt, daß die Vorschriften geändert werden können, wenn sich dies in der Praxis als notwendig erweist. In ihrer jetzigen Form ist die Schule, wenn ich sie aus der Entfernung und nach den drei Jahren betrachte, in denen ich ein staatliches Gymnasium leitete, meines Erachtens im großen und ganzen eine sehr brauchbare und vielversprechende Lehranstalt.

Ich möchte noch weiter gehen: Das Abitur an der Europäischen Schule, die Bedeutung, die dem Latein beigemessen wird, die Verteilung des Philosophieunterrichts auf zwei Schuljahre, die Tatsache, daß der Unterricht in der Muttersprache, in Mathematik und in den Naturwissenschaften je nach dem Unterrichtszweig bis zur letzten Klasse entschlossen durchgehalten wird, die rasche Aneignung einer zweiten Unterrichtssprache und die nunmehr ermöglichte Verwendung von verschiedenartigen Kulturzentren entstammenden Lehrkräften, alle diese Maßnahmen und Bestimmungen, die hier keineswegs erschöpfend aufgeführt werden, sind nach meiner Auffassung überaus sinnvoll und könnten früher oder später von den Unterrichtsverwaltungen der sechs Länder im Interesse der Schüler selbst übernommen werden. Dadurch könnte gleichzeitig das Unterrichtsniveau nach oben hin den Erfordernissen der sich abzeichnenden europäischen Einigung angepaßt werden.



Die Vertreter der Elternvereinigung erörtern Schulprobleme, die sie besonders angehen;



Ihre Vorschläge dazu werden vom Vorsitzenden dem Direktor der Schule (r.) vorgelegt.



„Jungen und Mädchen verschiedener Sprache und Nationalität nehmen an den gleichen Spielen und am gleichen Unterricht teil; so werden sie lernen, sich zu verstehen, sich zu achten, zusammenzuleben.“ (aus der Grundsteinurkunde)

Die wichtigsten religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen der abendländischen Welt sind an der Schule vertreten. Dafür arbeiten nebeneinander im Geiste wahrer Toleranz der Rabbiner, die Priester der katholischen Kirche, die Geistlichen protestantischer Kirchen und die Lehrer für laizistische Moral.



Ich möchte deshalb einen Wunsch äußern. Der Wert der hier gemachten Erfahrungen wird von den beteiligten Regierungen anerkannt, die sich zur Errichtung ähnlicher Schulen nach dem Vorbild der Europäischen Schule in Luxemburg bei anderen europäischen Organisationen bereit gefunden haben; könnte nicht das bisher Erreichte für die Schüler der sechs Länder nutzbar gemacht werden? Ich bedauere oft, daß nicht einer größeren Zahl von Schülern aus diesen Ländern das zugute kommt, was hier erprobt und für richtig befunden wurde. Warum bleibt der Zugang zu dieser Schule, die sich inzwischen stark vergrößert hat, einer zahlenmäßig und sozial begrenzten Gruppe von Kindern von Beamten und im Ausland lebenden Familien vorbehalten? Sollte man nicht versuchen, dieses nach unserer Auffassung zweifellos brauchbare System breiteren Schichten zugänglich zu machen? Könnte man nicht zunächst einmal an der einen oder anderen Europaschule eine Art Internat schaffen und förderungswürdigen Stipendiaten aus den sechs Ländern einige Plätze vorbehalten?

Solche Einrichtungen würden guten Schülern, und zwar oft gerade den bedürftigsten, den Vorzug verschaffen, die Europäische Schule zu besuchen: der Einflußbereich der Schule würde hierdurch beträchtlich erweitert werden.

Maurice Jordy  
 Lehrer an der Europäischen Schule (1954-1959),  
 Direktor des gemischten staatlichen Gymnasiums in Lodève (1959-1962),  
 Leiter des „Institut français“ in Agram

## *Die Europäische Schule . . . in der Sicht der Eltern*

Der Gegenstand unserer Betrachtung, die Europäische Schule, ist eindeutig zu bestimmen, die Betrachter in diesem Abschnitt der Festschrift, die Eltern, sind es nicht. Sie bilden eine Ansammlung von Menschen, verschieden nach Bildung und Stand, Religion und politischer Auffassung, allgemeinen und besonderen Interessen, vor allem aber — und das unterscheidet sie von der Elternschaft einer Schule unserer Heimatstaaten — verschieden nach Sprache und nationalem Herkommen. Diese Eltern sind nicht auf einen Nenner zu bringen. Sie stimmen nicht einmal in der Einstellung auf den zentralen Punkt unserer Betrachtung, auf das Kind, überein. Ja, selbst die Grundtatsache, daß ihr Kind ihnen am Herzen liegt, weist graduell verschiedene Erscheinungsformen auf.

Es ist also nicht möglich — jedenfalls nicht im Rahmen dieser Betrachtung —, eine Sicht aller Eltern wiederzugeben. Es kann sich vielmehr nur darum handeln, aus der Sicht dessen zu sprechen, der seit einigen Jahren als einer der Vertreter der Eltern am Leben der Schule teilnimmt.

Die Grundeinstellung der Mehrzahl der Eltern — sie besteht aus Angehörigen der Europäischen Gemeinschaften — wird auch heute noch von der Tatsache bestimmt, daß die Errichtung der Grundschule im Jahre 1953 von den Eltern angeregt und tatkräftig unterstützt wurde. Es war eine Notmaßnahme und diente zunächst nur dem Zweck, in der Stadt Luxemburg, deren Schulen und Schulsysteme für eine Vielzahl der hier zusammengeführten Kinder sich nicht eigneten, eine erste Unterrichtsmöglichkeit zu schaffen. Nur auf diese Weise konnten es die Eltern vermeiden, die Kinder in der Heimat zu lassen oder sie auf Internate zu schicken und sich so von ihnen zu trennen.

Auch wenn die Europa-Schule seit langem über diesen ersten Zweck hinausgewachsen ist und völlig selbständige Gestalt gewonnen hat, so betrachten viele Eltern sie doch noch als ihr Kind. Sie berufen sich auf ihre Vaterschaft und auf die Tatsache, daß die Europäischen Gemeinschaften, deren Beamte sie sind, die Hälfte der Last des Schulbudgets tragen. Sie sind erstaunt und manchmal befremdet, wenn die Schule nicht allen, oft extremen Wünschen, die sie wegen ihrer leiblichen Kinder äußern, entsprechen kann.

Ungeachtet dieses historischen Bandes zwischen Eltern und Schule ist ein Mangel in dem Verhältnis beider zueinander nicht zu übersehen. Er zeigt sich beispielsweise daran, daß die Elternschaft der Europa-Schule bisher nicht die gleiche finanzielle Opferbereitschaft bewiesen hat, wie sie gegenüber Schulen in

den Heimatländern, vor allem aber auch gegenüber sogenannten Auslandsschulen — etwa bei der Finanzierung eines Schulheims an der See oder eines Sportclubhauses — vielfach anzutreffen ist. Dieser Mangel liegt in der bis heute nicht beendeten Vorläufigkeit des Sitzes der Gemeinschaft. Diese Vorläufigkeit hat kein echtes Heimatgefühl entstehen lassen, wie es Voraussetzung für eine dauerhafte Verbindung von Schule und Elternhaus ist, eine Verbindung, die über die Schulzugehörigkeit der eigenen Kinder hinaus im gesellschaftlichen Grunde einer Heimat- oder Auslandsgemeinde wurzelt.

Die Schule selbst hat aus diesen und anderen Gründen etwas Ephemeres, was es klar zu sehen und auszusprechen gilt: Ihre Lehrer sind auf oft zu kurz begrenzte Zeit — jedenfalls gilt dies für die deutschen Lehrer — und niemals endgültig von den heimatlichen Schulverwaltungen entsandt; die Mitglieder ihrer Verwaltungskörperschaften begegnen sich nur gelegentlich bei Sitzungen oder Inspektionen; die meisten Eltern haben in Luxemburg nur ein Zentrum ihrer Tätigkeit, aber noch kein räumlich bestimmtes, mit dem Sitz der Schule gleiches Lebenszentrum. Doch das ist ein Schicksal, das die Schule nicht zu verantworten hat, sondern mit dem der europäischen Institutionen teilt, denen die eigene Bodenständigkeit bisher vorbehalten worden ist.

Als ein glücklicher Umstand ist zu verzeichnen, daß diese Unstimmigkeit von den Kindern — jedenfalls den in Luxemburg aufgewachsenen — am wenigsten empfunden wird. Ihr kindliches und jugendliches Lebenszentrum ist Luxemburg geworden, es ist ihre Heimat. Und an dieser Entwicklung hat die Schule maßgeblichen und verdienstvollen Anteil.

Das Gefühl der Eltern, wegen aller Umstände auf die Europa-Schule angewiesen zu sein, hat sich bisher zweimal sehr betont geäußert:

Einmal bei der Verfolgung des Gedankens, die äußere Gliederung der Schule durch die Einrichtung einer verlängerten Grundschule abzuschließen. Nur auf diese Weise konnte die Schule auch den Kindern gerecht werden, die nach ihrer geistigen Struktur oder ihrer Begabung oder aus anderen Gründen nicht das Abiturium anstreben. Die Eltern traten dem Einwand, die Europa-Schule solle eine Kader- oder Eliteschule sein, an der eine verlängerte Grundschule als Fremdkörper wirke, lebhaft entgegen. Sie fanden in dem Hinweis auf die in den Heimatländern bestehende Schulpflicht und deren Dauer von durchschnittlich 9 Jahren das Argument, dem sich der Oberste Schulrat nicht entziehen konnte. Mochten auch die Beweggründe der Eltern subjektiver Art sein, sie trafen sich mit dem Gedanken, daß das kommende Europa sich nicht allein in der Elite seiner Länder manifestieren dürfe, sondern alle Bevölkerungsschichten ohne Rücksicht auf intellektuelle Fähigkeiten umfassen müsse.

Zum anderen Mal hat das Gefühl der Eltern, für ihre Kinder auf diese Schule angewiesen zu sein, zu einer sogar sehr stürmischen Reaktion geführt: Sie richtete sich gegen die Bemühung des Obersten Schulrats, den nach Sprachgruppen sehr verschiedenen Umfang des Unterrichts bestimmter Fächer in der zweiten Sprache zu harmonisieren. Dies konnte nach dem Schulplan nur durch eine Erhöhung der entsprechenden Stundenzahl für die deutsche und die frankophone Sprachgruppe geschehen. Hierin sahen Eltern der

letzten Gruppe eine Gefahr für ihre Kinder, die sie den erhöhten Ansprüchen an die Kenntnis der zweiten Sprache nicht gewachsen glaubten. Von einer Revolte einiger Eltern gegen die Europa-Schule zu sprechen, wie dies gelegentlich geschehen ist, besteht kein Grund. Wohl aber verdient einer der Gründe, aus dem es zu einem Protest kommen konnte, erwähnt zu werden:

An der Schule in Luxemburg — wie auch an der Europa-Schule in Brüssel — ist die Zahl der frankophonen Schülergruppe ungefähr ebenso groß wie die der übrigen Sprachgruppen zusammen. Dies hat ein Überwiegen der französischen Sprache als allgemeine Umgangssprache zur natürlichen Folge. Wird aber überwiegend französisch gesprochen, so haben die Kinder dieser Muttersprache weniger Gelegenheit, „ihre zweite Sprache“, nämlich Deutsch, zu hören und zu sprechen. Für sie wirkt sich die Majorität zum Nachteil aus, der besonders bei wenig begabten Kindern dazu beitragen kann, ihnen den Besuch gerade dieser Schule unmöglich zu machen.

Eine Sorge der Eltern betrifft die Schülerzahl in verschiedenen Klassen. Die Entwicklung der Schule hat diese Zahl, vor allem in der Grundschule und in den ersten Klassen der Oberschule, ständig anwachsen lassen. Es fragt sich, ob die obere Grenze nicht längst überschritten worden ist; jedenfalls soweit es sich um die Zusammenführung und gemeinsame Unterrichtung von Klassen verschiedener Sprachgruppen handelt — eine Einrichtung, die zum Wesen der Schule gehört. Bei einem Vergleich der gegenwärtigen Verhältnisse mit denen vor 5 Jahren kommen die Eltern zu dem Schluß, daß die Schule in dieser Beziehung zu groß geworden ist. Viele Schwierigkeiten pädagogischer Art wurden früher leichter überwunden. Das gilt für den sprachlichen Bereich ebenso wie für den fachlichen. Es gilt vor allem auch für die menschlichen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Kindern unter sich. Diese Beziehungen sind zu flüchtig geworden oder werden gar nicht erst geknüpft. Schulfreundschaften entwickeln sich aus dem ständigen Miteinander in der Klasse, aus der gemeinsamen Arbeit an einem Ziel. Die Voraussetzungen für das Knüpfen solcher Bande werden zu stark eingengt, wenn die Kinder der verschiedenen Sprachgruppen nur noch gelegentlich zusammen unterrichtet werden, weil die Klassen zu groß geworden sind. Die Zahl dieser Freundschaften zwischen Kindern verschiedener Muttersprache ist ein sicheres Anzeichen dafür, ob die Schule bei der Verwirklichung ihres Ziels, die Kinder zusammenzuleben zu lehren, auf dem richtigen Wege ist. Und diese Zahl müßte noch größer sein! Kleine Klassen sind an einer nationalen Schule eine Wohltat, an der Europa-Schule sind sie Voraussetzung für die Verwirklichung ihrer Ziele.

Eine andere Sorge mancher Eltern entspringt der Frage, ob die Schule genügend Raum lasse für die Entwicklung der nationalen Besonderheiten. Gewiß, das Statut der Europa-Schule und ihr Schulprogramm erkennen diese Besonderheiten, so wie sie sich in den nationalen Schulsystemen und Erziehungsgewohnheiten ausgeprägt haben, als gleichberechtigt an und stellen einen Kompromiß zwischen ihnen dar. Aber bei der Anwendung dieser Bestimmungen und ihrer Fortentwicklung in der Zeit geschieht es nur zu leicht, daß sich — vor allem unter dem Einfluß starker Persönlichkeiten — für die Handelnden bewußt oder unbewußt die Grundlagen allmählich verschieben und die eine oder andere Besonderheit ins Hintertreffen gerät. Wenn solche Verschiebungen nicht rechtzeitig bemerkt und berichtigt werden, könnten eines Tages

Spannungen entstehen, die die Grundlage der Schule in Frage stellen. Deshalb sollten alle Beteiligten, insbesondere die Verantwortlichen, dieser Frage ihre volle und ständige Aufmerksamkeit widmen.

Eine allgemeine Beurteilung der Schule, die den Auffassungen aller Eltern gerecht würde, läßt sich — wie eingangs erwähnt — nicht formulieren. Aber auch ein in dieser Hinsicht vorsichtiges Urteil wird feststellen können, daß die Schule mehr geworden ist als eine Lehranstalt, eine Einrichtung, die sich darauf beschränkt, Kenntnisse und die Fertigkeit, sie sich anzueignen, zu vermitteln. Dank der Aufgeschlossenheit und der geistigen Spannkraft ihrer Lehrer, nicht zuletzt auch dank der Begeisterung, mit der sie ans Werk gehen, lebt die Schule in einem Klima, das die Kinder anzieht und sich wohl fühlen läßt. Sie gehen, von Ausnahmen abgesehen, gern zur Schule, in der sie, bewußt schon oder unbewußt, eine geistige Heimat haben.

Ob das Bild dieser geistigen Heimat sich schon zeichnen läßt oder ob es dafür nicht einer langen Zeit und einer auf allen Gebieten des Lebens tätigen Europäischen Gemeinschaft bedarf — das kann hier dahingestellt bleiben. Für die Schule kann es zunächst nur darauf ankommen, in ihren vielstämmigen Schützlingen den Grund einer neuen europäischen Idee und einer ihr entsprechenden Einstellung und Haltung zu legen. Frei von Dogmen und geistigen Fesseln muß sie die Kinder zur Freiheit von Vorurteilen, zu einer wirklich liberalen Haltung in ihrem Urteil und in ihrem Handeln erziehen.

Dieses methodische Ziel wird sich wohl niemals auf einmal ganz verwirklichen lassen. Ihm wird jede neue Schülergeneration unter wechselnden Gesichtspunkten und vielleicht mit allmählich geringer werdenden Schwierigkeiten angenähert werden müssen. Aber wenn man die Kinder im Fortschreiten von den ersten Jahren der Grundschule zu den letzten Klassen der höheren Schule aufmerksam beobachtet, wird man das Wachsen des wechselseitigen Verständnisses und der Bereitschaft, die Eigenarten des anderen gelten zu lassen, nicht verkennen. Man wird einen Reifeprozess feststellen, der sich in der Richtung auf Ziel und Zweck der Europa-Schule deutlich vom nationalen Erscheinungsbild unterscheidet. Voraussetzung für den vollen und bleibenden Erfolg dieses Bemühens ist allerdings, daß die Bereitschaft zur Toleranz ständig gepflegt und auch in manchem Elternhaus stärker entwickelt wird.

Wer dieses Urteil als schöngefärbt oder zu schwarz gemacht ansieht, möge eins nicht vergessen: Wir alle — Eltern und Kinder, Lehrer und Erziehungsminister — sind in ein neues, das europäische Gewand gesteckt worden, das uns nach Art und Schnitt noch ungewohnt ist und in das wir auch der Größe nach erst hineinwachsen müssen.

Wolf von der Heide  
Vorsitzender der Elternvereinigung

### *Die Europäische Schule . . . in der Sicht ihrer Schüler*

Manch einer kennt das Bild, das Montesquieu beschreibt von einem seiner Perser, in einer Straße von Paris: Verloren in einer ungestümen und fremdartigen Menge, gedrängt, hin- und hergestoßen von kräftigen Ellenbogen, bietet der Unglückliche ein ziemlich bedauernswertes Bild. Sind wir nicht auch ein wenig solche „Perser“ an unserem ersten Tag in der Europäischen Schule? . . . Man stelle sich einen Strom von ausgelassenen und lärmenden Schülern vor, die sich nach zweimonatiger Trennung wiedertreffen und sich gegenseitig von ihren Ferienerlebnissen berichten in den verschiedenen Sprachen der Gemeinschaft (ohne die zahlreichen Dialekte mitzuzählen!). Der kleine Holländer oder Italiener (dessen Landsleute in der Minderheit sind im Vergleich zu den „großen“ Abteilungen der Deutschen oder Franzosen) kann sich hier nur verloren vorkommen. Und während er um sich herum alle Sprachen vernimmt (wohlgemerkt: außer seiner eigenen), fragt er sich, nicht ohne einige Besorgnis, was er eigentlich in diesem Turm zu Babel zu suchen hat . . . Und so kann ich mir auch heute noch ein leichtes Schmunzeln nicht verkneifen beim Anblick eines dieser unglücklichen Jungen, die sich hierhin verlaufen zu haben scheinen, und mein Kopf beginnt ganz von selbst auf seinen Schultern hin- und herzuwackeln beim Anblick dieser bleichen Gesichter, deren Angst ich kenne.

Aber genug des Lyrischen, wir wollen sofort die erregten Mitglieder der Vereine zum Schutz der Schüler beruhigen: Das Los dieser kleinen Wesen wird sich nicht ohne Ende in einer feindlichen und fremden Welt abspielen, voller Klippen sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten. Aber wir wollen einmal den Weg eines dieser namenlosen Schüler verfolgen und betrachten, wie sein Leben in der Europaschule aussieht. . .

Schnell gerät unser Schüler mitten in diesen Trubel, den er zuvor nur als Zuschauer erlebte. Er lernt seine Landsleute kennen, mit denen er seine ersten Stunden in der Muttersprache hat. Dann trifft er bald, in den Unterrichtsstunden der zweiten Sprache, seine zukünftigen Kameraden der anderen Nationalitäten. Wenn er auch am Anfang ein bißchen schwach ist, wird er doch schnell die wesentlichen Grundlagen einer oder zweier Fremdsprachen legen, Grundlagen, die ihm gestatten, in den folgenden Monaten solide Kenntnisse zu erlangen. Ebenso kommt ihm in der Turnstunde (an der die Schüler aller Abteilungen der gleichen Klasse teilnehmen) das Verlangen, seinen sympathischen Riegenführer in dessen Muttersprache zu fragen. Dieses Verlangen steigert sich bald zu einer wahren Köstlichkeit jedesmal, wenn er die beliebten Ausdrücke der anderen Schüler von sich geben kann. Ebenso erwirbt er, wenn er mit ihnen Handball oder

Basketball spielt, eine ganze Sammlung von schmückenden Beiworten, die ebenso farbig wie international sind (und ihm z. B. dazu dienen, einem unglücklichen Spieler in den treffenden Ausdrücken seiner Muttersprache zu sagen, wie hoch er ihn einschätzt).

Aber wenn auch diese Sprachstudien anfangs ein wenig poesielos und alltäglich erscheinen, haben sie doch ohne Zweifel ihre Wirksamkeit. Nachdem der Schüler einmal die Grundelemente gelernt hat (wenn auch durch eine gewisse volkstümliche Umgangssprache), bleibt er niemals dort stehen, sondern er kommt nicht umhin, für eine ständige Verbesserung der Sprache zu arbeiten, dank den laufenden Kontakten mit seinen fremden Kameraden.

Und hier muß nun erwähnt werden, wie zahlreich die Gelegenheiten sind, die ihm gestatten, diese Kontakte herzustellen, besonders, und vielleicht überhaupt, außerhalb der Schulstunden. So werden ihm zahlreiche Arbeitsgemeinschaften im Rahmen der Schule geboten. Liebt er das Kino? (und welcher Jugendliche könnte diese Frage verneinen!) Im Filmklub der Schule kann er Filmvorführungen beiwohnen, denen immer ein Kommentar eines Lehrers und eine Diskussion folgen. Ist er begeisterter Fotoamateur? Der Fotoklub wird ihm bereitwillig seine Pforten öffnen. Zieht er Handarbeit, Malerei oder Bastelei vor? Wünscht er, Schallplatten zu hören, im Orchester mitzuspielen? Will er Theater spielen, bei der Schülerzeitung mitarbeiten, zu einer Sportmannschaft gehören? All diese Möglichkeiten sind ihm gegeben. Und wieviel andere dazu . . . Gibt es nur irgendeine Tätigkeit, die ihn interessiert und die noch nicht an der Schule vertreten ist? Das soll nicht lange so bleiben! Er braucht nur einige Freunde zu finden mit den gleichen Interessen, und es wird ihm gewiß die Möglichkeit gegeben werden, einen Klub zu gründen, in dem er sich seinem Hobby widmen kann.

Aber wir wollen einmal untersuchen, was diese Arbeitsgemeinschaften genau darstellen, und dafür nehmen wir als Beispiel eine unter ihnen heraus: das Theater. Was trifft unser Schüler an, wenn er sich zu einer Zusammenkunft dieses Klubs begibt? Zu allererst Kameraden, und wenn noch keine Freundschaften geknüpft sind, sind gewiß welche zu erringen. Mädchen und Jungen aller Klassen und tatsächlich aller Abteilungen unterhalten sich (wie es gang und gäbe ist an der Europaschule) nach und nach (oder manchmal alle sofort auf einmal in Augenblicken großer Erregung) in zwei oder drei Sprachen. Er sieht hier, gleich bei der ersten Zusammenkunft, die Frage auftauchen: In welcher Sprache soll das nächste Stück gespielt werden? Erinnern wir uns, daß das letzte in französisch war und die davor in englisch und deutsch. Wenn sich die kleine Gesellschaft schließlich entschlossen hat, besteht ihre nächste Aufgabe darin, ein Stück auszusuchen, das verhältnismäßig leicht zu inszenieren ist und sich eignet, von Ausländern gespielt zu werden. Wenn das Stück endlich gefunden ist, werden dann die Rollen verteilt, sowohl nach Aussehen und Alter des Laienspielers als auch nach seinen sprachlichen Fähigkeiten. Während der Proben muß, wohlgemerkt, oft die Aussprache berichtigt und verbessert werden, oder das eine oder andere Wort ist schwierig zu buchstabieren. Aber die „Theaterleute“ knausern nicht mit gegenseitiger Hilfe, und die Schwierigkeiten sind bald überwunden.

Da eine gewisse Organisation notwendig ist, wird die Rolle des Regisseurs einem Lehrer anvertraut,

während die Schüler ihren Direktor und Sekretär wählen. Sie beschäftigen sich damit, ihre Kleidung selbst zu schneiden oder sie zu leihen und mit den Bastlern Kontakt aufzunehmen für die Bühnenbilder und für die Geräusche, die auf Tonband aufgenommen werden.

Bei all ihrer gemeinsamen Arbeit und ihren ständigen Kontakten mit anderen Gruppen ist es unmöglich, sich von den Schwierigkeiten durch Überlastung unterkriegen zu lassen. Und wenn es welche gibt, fühlt sich jeder verpflichtet, sie zu überwinden.

Obwohl unser junger Schüler am Theaterklub teilnimmt und keine Vorstellung des Filmklubs versäumt, wird er nichtsdestoweniger noch einen anderen Wunsch haben: nämlich mit seinen Freunden außerhalb der Schule zusammenzutreffen in einer offenherzigen, zwanglosen Freundschaft, wo er sich am besten frei äußern kann. Und mitgerissen von seinen Kameraden, macht er dann den ersten Schritt zu einer wertvollen Gemeinschaft, indem er Mitglied unserer Pfadfindergruppe wird, einer Gruppe, die einzig und allein von Schülern unserer Schule gegründet wurde und unabhängig ist von jeder anderen Organisation. Sie hat in den letzten Jahren ihre Anhänger schon zum Jamboree nach England geführt und in verschiedene andere Länder, wie nach Deutschland (Schwarzwald), nach Südfrankreich, in die italienischen Alpen und nach Rom, nach Belgien (Ardennen) usw.

Und gerade hier lernt er, mit seinen Kameraden zu leben, sich manchmal sogar für die anderen zu vergessen. Er fühlt sich hier sofort zu Hause, wird in eine Patrouille eingeordnet und von der ganzen Gruppe freundlich aufgenommen. Der echte Pfadfindergeist mit seinen Idealen ist, wie ich selbst weiß, dem Geist der Freundschaft und Kameradschaft untergeordnet, der das Verhalten dieser Jugendlichen durchdringt. Es gab niemals bei uns diese harte und wirkliche Konkurrenz, die man sonst in Patrouillen findet, wenn es darum geht, einen Wettbewerb auf technischem Niveau auszutragen. Die Kenntnisse des Pioniers oder Trappers waren niemals unsere Stärke. Aber ich glaube sagen zu können, daß unser junger Schüler, wenn er in seiner Zeit an der Europaschule Augenblicke wirklicher offenherzigen Kameradschaft kennengelernt hat, für die es keine Sprach- und Staatsgrenzen mehr gibt, das bei den Pfadfindern fand. Und auch bei ihnen spürt er die Zuverlässigkeit der Verbindung, die ihn mit seinen Kameraden zusammenhält, die gleichen Erwartungen und Hoffnungen, die gleiche Art, die Natur zu verstehen, und letzten Endes die gleiche Art zu lachen, ja, einfach zu lachen, miteinander, offenherzig und über dieselben Dinge. Ob glaubwürdig oder nicht, aber gerade dies gemeinsame Lachen ist es, das die festesten Bindungen schaffen kann.

Und dann kommt die Zeit der letzten Jahre vor dem Abitur, die Zeit, in der unser Schüler eigene Erwägungen anstellt, in der er sich zu alt glaubt für diese Jungenspiele und deshalb die Pfadfinder verläßt.

Von da an wird das Ausgehen in Uniform ganz natürlicherweise ersetzt durch das Ausgehen mit Freunden (und Freundinnen) des gleichen Alters und derselben Klasse (wohlgemerkt: der gleichen Würde). Darauf folgen die Zusammenkünfte einer ganzen Klasse rund um den Pingpong Tisch und die Abend-

veranstaltungen, die von einer der Abschlußklassen im „Foyer européen“ organisiert werden. Und letzten Endes ist der Abiturball nicht zu vergessen, der von derselben Klasse angesichts des Erfolges ihrer Ältesten veranstaltet wird.

Und schließlich, wenn alles beendet ist und unser Schüler am Ziel anlangt, bleibt ihm immer noch die Freundschaft: Marco, Peter, François, Maarten, seine Kameraden, mit denen er so schöne Jahre verbrachte, mit denen er das Abitur macht, deren Sprachen er mehr oder weniger gut beherrscht und denen er sich verbunden fühlt, seine Freunde!

Und aus all diesen Jahren wird ohne Zweifel diese Freundschaft seine schönste Errungenschaft sein.

Philippe Noesen

Schüler des 6. Schuljahrs der Europäischen Schule Luxemburg

## Die Europäische Schule . . . in der Sicht des Prüfungsausschusses

Wenn wir über das erste Europäische Abitur sprechen, meinen wir nicht bloß die erste Prüfung, deren Vorsitz zu führen wir 1959 in Luxemburg die Ehre hatten, sondern vor allem den ersten Versuch einer Reifeprüfung, welche die sechs Staaten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl vereinte.

In allen Ländern bestätigt ein Examen die Arbeit der sogenannten höheren Schule und öffnet den unmittelbaren Zugang zur Universität. Es hat darum einen doppelten Sinn: es ist ein Abschlußexamen und also eine Prüfung der erworbenen Kenntnisse; gleichzeitig stellt es ein Leistungszeugnis des Oberschulunterrichtes dar, also eine Art Blankett für den Erwerb einer Spezialausbildung. Die deutsche Bezeichnung „Abitur“ betont den zweiten Sinn: das Abitur gibt dem Schüler die Bahn frei, die Schule zu verlassen, nachdem er den allgemeinen Bildungsweg durchlaufen hat. Dagegen wahrt die französische Bezeichnung den „höheren“ Sinn, da das Baccalaureat der erste von drei akademischen Graden ist, der von der Universität verliehen wird. Die beiden anderen sind das höhere Lehramt (*licentia docendi*) und der Doktor. Aber die gegenwärtigen Reformbestrebungen, die von Juni 1963 an verwirklicht werden, heben den doppelten Sinn des französischen Baccalaureates hervor: der erste Teil — „La Probation“ genannt — wird eine Abschlußprüfung für den Oberschulunterricht, während der zweite Teil — der das eigentliche Baccalaureat ausmacht — den Zugang zur Universität freigibt.

Die Probleme, die sich an der Europäischen Schule stellten, waren um so dringender, als Luxemburg keine Universität besitzt und die Schüler sich notgedrungen außer Landes begeben müssen. Es ging darum, die Richtungen auf einen Nenner zu bringen, die den ja verschieden gezielten Oberschulunterricht bestimmen, besonders den Frankreichs und Deutschlands, deren Sprachen die beiden Unterrichtssprachen der Europäischen Schule sind. Man hat sich beispielsweise das System der „Reifeprüfung auf einmal“ zu eigen gemacht. Es mußte also das Wesentliche der beiden Teile des französischen Baccalaureates in die Prüfungsforderungen aufgenommen werden. Das wird daran deutlich, daß man eine Philosophieprüfung zufügte, die dem Anschein nach eine doppelte Ausfertigung der französischen Dissertation ist, aber wie eine Nachahmung des französischen Baccalaureates in Philosophie erscheint, eine schwache Nachahmung, weil man vom Prüfungskandidaten nur eine sehr allgemeine philosophische Bildung fordert. Das wird ferner deutlich daran, daß die naturwissenschaftlichen Fächer neben den geisteswissenschaftlichen einen gewichtigen Platz einnehmen, ohne doch Gewicht und Niveau des fran-

zösischen Baccalaureates in Elementarmathematik zu erreichen. Es ergibt sich somit ein sehr umfassendes Examen, gleichermaßen geistes- und naturwissenschaftlich, mit einer sehr gründlichen Kenntnis der lebenden Sprachen, die noch seine moderne Ausrichtung betont.

Unter den Vorwürfen, mit denen man jedes Examen tadeln kann — und den „concoures“ mit der größten Berechtigung —, gibt es mindestens einen, der ein betrachtendes Verweilen verdient: so ein Prüfungskandidat, der nicht gerade fleißig ist, wird sich im Lauf der letzten Monate einen Ruck geben und — mit ein wenig Glück — Erfolg haben. Ein anderer dagegen, ein gewissenhafter Arbeiter, aber aufgeregt, verliert die Nerven und fällt durch, was häufig bei den jungen Mädchen geschieht. Wir wollen nicht behaupten, daß der Erfolg von einem gewagten Spiel abhängt, aber müssen doch sagen, daß man Grund hat, das Glück ein wenig zu korrigieren und dem gewissenhaften Kandidaten eine Prämie zuzubilligen. Man hat also in Luxemburg eine Kombination ausgedacht, die die Leistungen des letzten Schuljahres berücksichtigt: die Summe der zur Erlangung der Reife erforderlichen Punkte setzt sich in deutlich gleichem Verhältnis zusammen aus: den Noten für die zwei Trimester-Prüfungsarbeiten, den Noten für die schriftlichen Abiturarbeiten und den Noten für die mündlichen Prüfungen. So sind die Risiken des Examens bemerkenswert verringert, und der gewissenhafte Prüfungskandidat stellt sich mit einem Punktevorsprung, der ihm seine möglichen „Komplexe“ nimmt und den Erfolg mindestens wahrscheinlich macht.

Der Europäischen Reifeprüfung drohte eine große Gefahr: Es ist die Schule, die während der Prüfung belastet war, die Schule führte die Prüfung im eigenen Gebäude durch, unter der einzigen Kontrolle der Inspektoren aus den sechs Ländern, die dafür die Verantwortung übernommen hatten. Schon damals konnten diejenigen, die diese Reifeprüfung von außen betrachteten, zu der Vermutung und Behauptung versucht sein, daß dieses „interne“ Examen nicht das Niveau von Reifeprüfungen in den anderen Ländern erreicht, daß es nicht mehr ist als ein Schulabschlußzeugnis auf Rabatt. Ich kann versichern, daß wir uns dieser Gefahr bewußt waren und sehr bald die notwendigen Maßnahmen ergriffen haben. Es ist so, daß die Aufgaben der Trimester-Prüfungsarbeiten, die der Reifeprüfung vorangehen, wohl von den Lehrern der Schule gestellt, aber dann von den sechs Inspektoren, die mit der Schulaufsicht beauftragt sind, ausgewählt und gegebenenfalls abgeändert worden sind. Sie sind es auch, die die Reifeprüfungsaufgaben ausgearbeitet und sie dann dem Präsidenten zur alleinigen endgültigen Wahl vorgelegt haben. Er hat dann diese Aufgaben, für die er die Verantwortung übernommen hat, Herrn Hun, dem Direktor des Lycée Fustel de Coulanges in Straßburg und französischem Inspektor, übergeben, der die Texte, die den Prüflingen vorgelegt werden sollten, insgeheim vorbereitete. Diese Texte wurden in versiegelten Umschlägen verwahrt, die dann der Präsident persönlich zu Beginn jeder Prüfung öffnete. Die Examensvorbereitung war also äußerst gewissenhaft. Genauso waren es auch die Korrektur der Arbeiten und die mündlichen Prüfungen, an denen wir teilgenommen haben. Persönlich hatte ich das große Vergnügen, deutsche Texte von Prüflingen erläutern zu lassen, die nicht aus dem deutschen Sprachraum stammten, und ich vergesse nicht den italienischen Schüler, der mir in einer makellosen Sprache eine Seite des französischen Naturalismus erklärte.

Das Ergebnis der ersten Reifeprüfung war bemerkenswert, da von 24 Kandidaten 23 bestanden, die alle

das geforderte Mindestmaß überragten. Wir brauchten also keine Nachsicht zu üben. Dieser außergewöhnlich hohe Prozentsatz findet seine Erklärung in der Tatsache, daß diese ersten Kandidaten ausgewählt worden waren, bevor man sie in die vorbereitenden Klassen versetzt hatte, und daß sie dann mit besonderer Aufmerksamkeit umsorgt wurden. Es kann auch nicht anders sein. „Europäische Klassen“, welche die gründliche Beherrschung von mindestens zwei lebenden Sprachen fordern, können nur solchen Schülern offenstehen, die ein überdurchschnittliches Intelligenzniveau besitzen. Die Arbeit dort ist selbstverständlich viel angespannter als in anderen Klassen und die Ergebnisse müssen besser sein. Das war der Fall bei der ersten Entlassung aus der Europäischen Schule, deren Schüler dem Unterricht und der Reifeprüfungsurkunde, die sie erhielten, Ehre machten. Sie haben auf den Universitäten, wo sie die weiteren Studien treiben, sehr guten Erfolg gehabt, und die Liste ihrer Erfolge, die man in dem vorliegenden Werk finden kann, ist der beste Zeuge für die Schule in Luxemburg.

Wir können also mit der Versicherung schließen, daß die Europäische Reifeprüfung in Luxemburg durch ihre tatsächliche Wirkung bestätigt wurde. Nach unserer Kenntnis ist ein einziger Einwand möglich: Dieses Abitur läßt die Schüler nicht mit leichtem Schritt in die Klassen der Höheren und Speziellen Mathematik eintreten, die auf die großen französischen Fach-Hochschulen vorbereiten. Die Schüler müssen in der einen oder anderen Weise dem Unterricht einer Klasse der Elementarmathematik folgen. Diese Ausnahme ist in gar keiner Hinsicht eine Verwerfung der Europäischen Reifeprüfung, weil diese großen französischen Fach-Hochschulen selbst, deren Schüler in schwierigen Wettbewerben ausgelesen werden, eine ganz besondere Ausnahme darstellen, und sich für alle, die studieren, die Gleichwertigkeit der Zeugnisse als ein bisher ungelöstes Problem stellt. Was auf dem eigentlichen Gefilde der Universität zählt, ist die Universalität. So hat die Europäische Reifeprüfung in Luxemburg, die bei ihrem ersten Verlauf im Jahre 1959 von sieben Ländern anerkannt wurde, zu einem Aufstieg angesetzt, der nur lang und glänzend sein kann: vielleicht wird sie einer Zeit, die sich nicht scheut, Reformen von Strukturen ins Auge zu fassen, zum bahnbrechenden Vorbild.

J. F. Angelloz  
Recteur de l'Académie de Strasbourg  
Erster Vorsitzender des Prüfungsausschusses der Europäischen Schule

## *Die Europäische Schule . . . in der Sicht ihrer ehemaligen Schüler*

In Kürze werden an der Europäischen Schule in Luxemburg zum fünftenmal Abiturienten ihre Reifeprüfung ablegen.

Für jede andere höhere Schule wäre dies durchaus nichts Besonderes. Hier aber, in Luxemburg, bedeutet es für den kleinen Kreis von Lehrern aus den sechs Ländern der Gemeinschaft, die sich die schwierige Aufgabe gestellt haben, künftige Europäer zu erziehen, die Krönung jahrelanger Arbeit, von der die breite Öffentlichkeit oft nichts weiß. Es steht uns nicht an, hier von der Leistung unserer Lehrer zu sprechen, was wir im übrigen auch gar nicht könnten. Bevor wir uns als ehemalige Schüler der Europäischen Schule überlegen, was sie uns gegeben hat, möchten wir den Gründern und Förderern, dem Direktor der Schule und allen Lehrern für ihre Mühe und Aufopferung danken.

Seit dem 4. Juli 1959 verließen jedes Jahr Abiturienten die Europäische Schule und kehrten in ihre Heimat zurück. Einige haben keine akademische Laufbahn eingeschlagen und stehen im Arbeitsprozeß, aber die meisten von uns gingen an die Universität und studieren noch; jeder ist nach Kräften bemüht, sich seiner Schule und Europas würdig zu erweisen. Noch ist es zu früh, Erfolg und Mißerfolg der ehemaligen Schüler der Europäischen Schule an den Hochschulen abzuwägen. Im großen und ganzen aber läßt sich wohl sagen, daß die ehemaligen Schüler dieser Schule ebenso gute Studenten sind wie ihre Kameraden von den höheren Schulen der einzelnen Länder, wenn nicht sogar bessere.

Wir haben in den großen Ferien 1962 versucht, fast alle Absolventen der letzten drei Jahre zu erreichen, die an den Universitäten oder anderswo mehr oder weniger große Erfahrungen gesammelt haben. Leider war der Zeitpunkt ungünstig, und die Entfernungen waren zu groß, so daß sich nur wenige an der Ausarbeitung dieses Berichts beteiligen konnten. Wir haben uns bemüht, so sachlich wie möglich zu bleiben, obwohl wir Objekte eines einzigartigen Experiments waren.

Bevor wir Ihnen die Ergebnisse unserer Überlegungen mitteilen und unsere Kritik äußern, möchten wir hier unseres am 23. Januar 1962 verstorbenen Freundes Jean Louis Legrand gedenken: Jean Louis Legrand war nicht nur einer der besten Schüler der Europäischen Schule, er war auch für alle, die das Glück hatten, ihn zu kennen, ein unersetzlicher Freund und ein wertvoller Mensch. Uns alle hat sein plötzlicher Tod tief erschüttert, und wir möchten an dieser Stelle der Familie unseres verstorbenen Freundes unser Beileid und unsere Verbundenheit mit ihr zum Ausdruck bringen.

Wenn man bedenkt, daß z. B. in Frankreich 72% der Abiturienten, welche Hochschulen besuchen, ihr Studium niemals abschließen (die meisten geben nach dem zweiten Semester auf), so schneiden die Absolventen der Europäischen Schule sehr gut ab. Das ist für uns jedoch nicht das Wichtigste. Wir sind unserer Schule sehr dankbar für die Ausbildung, die sie uns vermittelt hat, aber wir möchten auch sagen, was nach unserer Meinung für uns das Entscheidende war, und unsere Kritik anbringen.

Die Lehrpläne sind vom Obersten Schulrat so aufgestellt worden, daß den Abiturienten der Europäischen Schule alle Fakultäten offenstehen; Diskriminierungen sind nicht zu befürchten. Natürlich gibt es hier und da „Lücken“. Dafür sind wir aber in anderen Fächern, z. B. in den Fremdsprachen, besser. Das ist einer der großen Erfolge der Europäischen Schule und um so wichtiger, als zu hoffen steht, daß an der Schule Freundschaften fürs Leben geschlossen werden. Allerdings müssen wir leider eingestehen, daß die Schüler, die nicht französischer Muttersprache sind, besser französisch sprechen als Schüler französischer Muttersprache deutsch. Dennoch konnten wir selbst in Frankreich feststellen, daß die Abiturienten der Europäischen Schule eine Fremdsprache besser beherrschen als ihre Kameraden von den staatlichen Gymnasien. Die Lehrmethode, nach der an dieser Schule unterrichtet wird, ist ausgezeichnet. Denn nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in anderen Fächern, wie z. B. in Geschichte oder Erdkunde, wird die Fremdsprache gesprochen. Dadurch erwirbt sich der Schüler einen Wortschatz, der reicher ist als der im normalen Sprachunterricht vermittelte. Bei einigermaßen guter Mitarbeit lernt so auch der durchschnittlich begabte Schüler die Fremdsprache wirklich aktiv sprechen.

Wir sind der Ansicht, daß wir an der Europäischen Schule eine sehr gründliche Ausbildung erhalten haben. Aber es wurde immer wieder betont, daß es eines der Ziele dieser Schule sei, uns zu Europäern zu erziehen. Wir werden uns später fragen, inwieweit dieses Ziel erreicht wurde. Vorher möchten wir noch auf eine schwere Unterlassungssünde hinweisen: Die Abiturienten der Schule wissen sehr wenig über die europäischen Institutionen, denen die Europäische Schule ihr Bestehen verdankt. Das ist um so bedauerlicher, als nur wenige von uns Rechtswissenschaft, Volkswirtschaft oder Gesellschaftswissenschaften studieren und das Versäumte auf diese Weise nachholen könnten. Daher möchten wir diese Gelegenheit benützen und in aller Form darum bitten, etwas in dieser Hinsicht zu tun: Es geht nicht darum, daß wir die Verträge von Paris und Rom auswendig lernen. Wir möchten nur, daß den Schülern der Europäischen Schule vermittelt wird, welche Gründe zur Errichtung der drei Europäischen Gemeinschaften geführt haben, wie die einzelnen Institutionen der Gemeinschaften arbeiten und auf welchen Grundgedanken die europäische Integration beruht. Wir wissen, daß wir nicht als erste auf dieses besondere Problem hinweisen. Bei der Abfassung dieses Berichts erfuhren wir, daß jetzt von der sechsten Klasse ab „Sozialkunde“ als Lehrfach eingeführt worden ist, und wir haben uns sehr darüber gefreut, daß dieses so wichtige Problem auf diese Weise gelöst werden soll.

Bisher haben wir nur vom Unterricht gesprochen. Die Schule aber will, wie wir glauben, mehr sein als eine Lehranstalt. Wir erkennen gerne den Wert des Wissens an, das uns die Europäische Schule vermittelt hat, aber wir sind der Ansicht, daß sie mehr sein sollte als — sit venia verbo — eine „Penne“, die den Universitäten in Europa mehr oder weniger gute Studenten liefert, die aber während ihrer ganzen

Schulzeit menschlich nichts hinzugewonnen haben. Aber wir können unsere Lehrer beruhigen: Die Beziehungen der Schüler untereinander und oft sogar zwischen Lehrern und Schülern — was sehr bemerkenswert ist — sind ausgezeichnet. Wir können ehrlich sagen, daß die nationalen Vorurteile durch unser Leben in der Gemeinschaft weitgehend — oft sogar gänzlich — überwunden sind.

Aber das alles ist noch nicht genug. Wir wissen auch, daß es vom Sprachlichen her sehr große Schwierigkeiten macht, Schüler aus verschiedenen Ländern gemeinsam zu unterrichten, und daß man dabei nicht zu weit gehen darf. Gerade der gemeinsame Unterricht aber ist die erste Voraussetzung dafür, daß sich die Schüler kennen und verstehen lernen. Im übrigen sollte den Schülern innerhalb der Schule mehr Verantwortung übertragen werden. Man sollte bei ihnen größeres Interesse für ihre Schule wecken und ihnen Gelegenheit geben, sich zu den Bestimmungen zu äußern, von denen sie selbst doch als erste betroffen werden. Man könnte so etwas wie einen Schülerausschuß schaffen, den der Direktor und die Elternversammlung anzuhören hätten. Dieser Schülerausschuß könnte sich auch mit Freizeitgestaltung und Sportveranstaltungen befassen. Der Vorteil eines solchen Systems — vorausgesetzt, daß kein Mißbrauch getrieben wird — läge in erster Linie darin, bei den Schülern Verantwortungsbewußtsein zu wecken, ihnen Gelegenheit zu geben, aktiver am Leben der Schule teilzunehmen und sich dadurch untereinander besser kennenzulernen. Der Schülerausschuß könnte auch die Verbindung zu den „Ehemaligen“ aufrechterhalten. Um die Beziehungen zu den Absolventen ist es im Augenblick schlecht bestellt, eben weil eine gefestigte Infrastruktur fehlt und die Abiturienten der Europäischen Schule nicht in *einem* Lande, sondern in den *sechs* Ländern der Gemeinschaft leben.

Seit der so schönen Pionierzeit in der Villa Lenz hat sich die Europäische Schule unglaublich schnell entwickelt, und wir müssen bei unseren Besuchen in Luxemburg feststellen, daß wir die Schüler der unteren Klassen nicht mehr kennen. Trotzdem hängen wir so an unserer Schule, daß wir es bei unseren Besuchen in Luxemburg nie versäumen, unsere ehemaligen Lehrer aufzusuchen. Vielleicht bezeugen wir ihnen auf diese Weise am besten unsere Dankbarkeit. Wenn wir uns erlaubt haben, Kritik zu üben und einige Anregungen zu geben, so deshalb, weil wir dies für unsere Pflicht hielten: Gewiß, wir sind mit der Ausbildung, die wir erhalten haben, und dem Geist der Schule, den wir vielleicht selbst mitgeschaffen haben, zufrieden. Aber wir sind jung, das heißt, wir sind anspruchsvoll. Wenn wir später in unserem Beruf, aber auch für Europa die Verantwortung übernehmen sollen, müssen wir auf diese Aufgabe vorbereitet sein. Wir hoffen, daß dieser kleine Beitrag nicht in Vergessenheit gerät, und sind im übrigen überzeugt, daß er Gehör und Verständnis finden wird.

Patrick Benoit

Ehemaliger Schüler der Europäischen Schule Luxemburg

Die Vorsitzenden des Prüfungsausschusses der ersten drei Europäischen Reifeprüfungen:  
v. l. n. r.: Prof. J. F. Angelloz (Frankreich), Rektor der Akademie Straßburg;  
Prof. L. Campedelli (Italien), Universität Florenz;  
Staatsrat P. Thibeau (Luxemburg), ehem. Direktor des Lycée de garçons, Luxemburg.



Werden wir es schaffen? Die Kandidaten der ersten Europäischen Reifeprüfung erwarten den Beginn des Examens.



Diplôme du Baccalauréat Européen
Zeugnis der Europäischen Reifeprüfung
Diploma di Licenza Liceale Europea
Europees Baccalaureatsdiploma

Le Conseil Supérieur de l'École...
en la Session de l'École Européenne, organisée à Luxembourg...

Der Oberste Schulrat der Europäischen Schule hat...
am 15. April 1962 in Luxemburg im den Bestimmungen...

Il Consiglio Superiore della Scuola Europea...
nella 15. Sessione della Scuola Europea, Formata a Lussemburgo...

De Raad van Bestuur van de Europese School heeft...
gezien het Statuut van de Europese School, ondertekend...

né le/gibi an/nato il/geb. de 04.04.1944 à/în/a/geb. Luxemburg
Le Baccalauréat Européen (Section Latin-Math.) avec la note moyenne de 75,69
Abteilung mit der Durchschnittsnote 75,69

Le Président et les membres du Jury...
Il Presidente e i membri della Commissione...
De Voorzitter en de leden van de Examencommissie...



Für die beste Leistung
in der Europäischen Reifeprüfung
wird jedes Jahr eine Goldmedaille verliehen.
Diese Auszeichnung erhielten:
1959: D. Gambelli und J. L. Legrand
(bei gleichem Ergebnis)
1960: S. Fizzarotti
1961: A. Hellwig
1962: M. J. Paris (ohne Bild).





Die Mitglieder des internationalen Prüfungsausschusses unterzeichnen die Reifezeugnisse.

Die Pan American Airways verliehen für die beste Leistung in Englisch einen Freiflug nach Amerika:

1960 an B. Campbell (s. Bild)

1961 an A. Hellwig

1962 an M. J. Paris

Die Koninklijke Luchtvaart Maatschappij belohnte die besten Leistungen in Geschichte und Erdkunde mit einem Freiflug nach den Niederländischen Antillen:

1960 für E. Tavasci

1961 für H. Peltier.



Die Eltern und die Freunde der Schule nehmen lebhaften Anteil an der Freude der Abiturienten.

## METHODEN UND LEHRPLÄNE

### *Schul Aufbau und Lehrpläne*

Der organisatorische Aufbau der ersten Europäischen Schule wurde von Kommissionen festgelegt, die aus Schul- und Oberschulräten der sechs Partnerstaaten gebildet waren. Sie wurden in ihrer Arbeit von den Lehrkräften unterstützt, die als erste an diese Schule abgeordnet wurden. Dieser Aufbau wurde vom Obersten Schulrat, der seinen Auftrag von den Kultusministerien der Mitgliedstaaten hatte, durch Beschluß genehmigt; Abänderungen können nur durch ihn und mit Einstimmigkeit der Vertragspartner getroffen werden.

Die wichtigsten Wesenszüge dieser Schulorganisation können in fünf Punkten zusammengefaßt werden:

1. Vereinheitlichung der Dauer der Schulausbildung und der Schularten.
2. Einrichtung von vier Sprachabteilungen, entsprechend den offiziellen Sprachen der Gemeinschaft, für den Kernunterricht der Schüler.
3. Intensiver Unterricht in den lebenden Fremdsprachen und die Einführung einer sogenannten zweiten Sprache vom ersten Schuljahr der Grundschule an, die später als Unterrichtssprache für einige Fächer dient, in denen Schüler verschiedener Nationalitäten zusammengefaßt sind.
4. Einrichtung einer unaufgegliederten Grundstufe und Beschränkung der Zahl der Schulzweige in der Oberstufe.
5. Angleichung der Stundentafeln und Lehrpläne, damit die Schulausbildung von den verschiedenen Ländern anerkannt wird und das Europäische Abitur gleichwertig ist mit den Abschlußprüfungen der jeweiligen Oberschulen.

Zu diesen Grundsätzen kommt hinzu die Achtung vor dem Glauben und der Überzeugung eines jeden.

## Vereinheitlichung des Schulaufbaus

Als im Jahre 1954 die Kommissionen ihre Arbeit aufnahmen, standen sie vor der Aufgabe, eine Oberschule zu schaffen, die auf einer schon bestehenden fünf- oder sechsjährigen Grundschule aufbaute und allen gut oder durchschnittlich begabten Schülern eine Schulausbildung ohne besondere Anpassungsschwierigkeiten ermöglichen sollte. Wenn die Umstände es verlangten, mußten sie ohne Schwierigkeiten für ihre weitere Ausbildung in eine Schule ihres Heimatlandes zurückkehren können.

Die geringe Zahl der Schüler jeder Sprache zwang gleichzeitig zu einem unkomplizierten Aufbau mit wenigen Auswahlmöglichkeiten. Mit dem Ansteigen der Schülerzahl wurde es später notwendig, zusätzlich zu dem, was man als herkömmliches Unterrichtssystem bezeichnen kann (auch wenn einige Teilstücke, wie die unaufgegliederte Grundstufe, damals schwebende Reformen ankündigten), eine Volksschuloberstufe mit Betonung der praktischen Ausbildung zu schaffen.

Mit dieser zweiten Etappe wurde nach siebenjährigem Bestehen der Schule im Jahre 1961 begonnen. Zunächst sollen aber die Grundzüge des Aufbaus untersucht werden, wie sie der Schule ursprünglich gegeben wurden. Sie umfaßt nach der Gewöhnung an das Leben in der Gemeinschaft im Kindergarten eine fünfjährige Grundschule und eine siebenjährige Oberschule.

## Vereinheitlichung der Dauer der Schulausbildung

Der Vergleich der verschiedenen Schulsysteme zeigte zunächst, daß je nach dem Land die Dauer der Grundschule zwischen vier und sechs Jahren und die der Oberschule zwischen sechs und neun Jahren schwankte. Eine Angleichung war notwendig. Sie wurde erleichtert, als man feststellte, daß der Unterschied in der Gesamtschuldauer von Grund- und Oberschule nur ein Jahr betrug. Länder wie Deutschland und Italien, die in ihren eigenen Auslandsschulen bei einem Maximum von 13 Jahren eine Kürzung der Schulzeit von einem Jahr zuließen, standen der Schaffung eines einheitlichen Schulsystems an der Europäischen Schule mit 12 Klassen sehr positiv gegenüber.

Die Einigung wurde auch dadurch erleichtert, daß als Ausgleich die Zahl der Unterrichtsstunden pro Jahr spürbar erhöht wurde.

Einschiebend muß betont werden, daß das Bemühen zur Vereinheitlichung des Schulaufbaus nicht a priori dem Streben nach Gleichförmigkeit und einheitlicher Ausrichtung entspringt. Es ist sicher, daß im Bereich der Kultur und der Bildung eine Vereinheitlichung kein Ideal an sich bedeutet. Die großen Unterschiede aber bildeten ein Hindernis für die Verwirklichung eines ausgewogenen Bildungssystems. Es war begreiflich, daß Schüler, die gemeinsam erzogen und gebildet und in einigen Fächern gemeinsam

unterrichtet werden sollten, zum gleichen Zeitpunkt mit dem Unterricht in der zweiten Sprache, in Latein oder auch in Algebra und Geometrie beginnen mußten. In Fächern wie Geschichte und Erdkunde sollten ihre Kenntnisse weit über die nationalen Grenzen hinausreichen.

Für die rechtliche Anerkennung dieser Schulbildung, die man um den Beitrag der verschiedenen Kulturen und nationalen Überlieferungen bereichern wollte, war es unerlässlich, daß den Schülern der verschiedenen Sprachabteilungen eine gleichartige Bildung zuteil wurde, daß der Unterricht im gleichen Rhythmus fortschritt und daß die Schüler zum gleichen Ziel hingeführt wurden.

## Das Sprachproblem und seine Lösung — Vorrang der Muttersprache

In der Grund- wie auch in der Oberschule ist der muttersprachlichen Bildung und dem Unterricht in der Muttersprache nach Artikel 4 der Schulsatzung der Vorrang gegeben. So sind die Kinder der Grundschule für die gesamte muttersprachliche Bildung, für Rechnen, Heimatkunde und später Geschichte und Erdkunde in vier parallel laufende Sprachabteilungen aufgeteilt.

Diesen Kernunterricht erteilt eine Lehrkraft ihrer eigenen Sprache. Das gleiche gilt in der höheren Schule für die muttersprachliche Bildung, die alten Sprachen, Mathematik, Philosophie und den Anfangsunterricht in den Naturwissenschaften.

Mindestens zwei lebende Fremdsprachen werden erlernt, eine von ihnen ist *die zweite Unterrichtssprache*.

Die Vorrangstellung der Muttersprache für jeden Schüler aus den Ländern der Gemeinschaft wahrt das Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Sprachen und gibt ihnen gleiche Rechte. Als natürliches Gegengewicht mußten dann aber die lebenden Fremdsprachen besonders gefördert werden. Damit sich die Schüler untereinander verstehen können, wird vom ersten Schuljahr der Grundschule an eine zweite Sprache gelehrt. Die Frage, ob die Einführung einer Fremdsprache zu einem Zeitpunkt ratsam ist, in dem der Schulanfänger alle Mühe hat, Lesen und Schreiben zu lernen, ist im Inspektionsausschuß Gegenstand lebhafter Diskussionen gewesen. Die Erfahrung hat aber gezeigt, daß die mündliche Aneignung einer Fremdsprache im Spiel, durch Lied und mimische Szenen die Kinder in keiner Weise hinderte, sie finden im Gegenteil große Freude daran. Die Aufnahmefähigkeit in diesem Alter, in dem das Ohr noch so empfindsam ist, führt zu ausgezeichneten Ergebnissen und einer großen Lauttreue der Aussprache. Die Kinder mit Niederländisch und Italienisch als Muttersprache können zwischen Deutsch und Französisch als zweite Sprache wählen. Die Schüler der deutschen und französischen Abteilung müssen die Sprache erlernen, die für sie nicht Muttersprache ist. Eine romanische und eine germanische Sprache schlagen so die Brücke zwischen den vier Abteilungen. Vom dritten Schuljahr an wird in gemeinsamen Unterrichtsstunden, den sogenannten Europäischen Stunden, die zweite Sprache verwandt. Es sind dies Leibeserziehung, Musik, Zeichnen, Werken und Handarbeit. Nachdem das Sprachkönnen auf diese lebendige

Art entwickelt worden ist und im ersten Jahr der höheren Schule durch einen systematischen Grammatikunterricht vertieft wurde, kann von der zweiten Klasse an die zweite Sprache in einzelnen Fächern als Unterrichtssprache verwandt werden. Dieser Versuch ist zunächst in den Fächern unternommen worden, die durch den konkreten Inhalt des zu behandelnden Stoffes besonders dazu geeignet erschienen: Erdkunde, Biologie in den Anfangsklassen, Kunstgeschichte und geometrisches Zeichnen. Er wurde in der zweiten und vierten Klasse auch auf den Geschichtsunterricht ausgedehnt. Die Ergebnisse waren anfangs vielversprechend. So war es im Unterricht der zweiten und dritten Klasse möglich, alle Schüler eines Jahrgangs aus den verschiedenen Abteilungen gemeinsam zu unterrichten. Als die Schülerzahl anstieg und neue Schüler ohne die erforderliche sprachliche Vorbildung hinzukamen, tauchten Schwierigkeiten auf. Es zeigte sich, daß sich Fächer mit schwieriger Terminologie, wie Biologie zum Beispiel, weniger für den Unterricht in der zweiten Sprache eigneten, als man es vorher angenommen hatte. Fächer wie Geschichte und Erdkunde, in denen ein gemeinsamer Unterricht von Schülern verschiedener Nationalität besonders sinnvoll erschien, da der Lehrer gezwungen ist, sich über nationale Gesichtspunkte hinwegzusetzen, erforderten eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Fachlehrern: Zusammenstellung eines Grundwortschatzes, Gebrauch von Wörterbüchern für die wissenschaftlichen Fachausdrücke, Ausarbeitung von geeigneten didaktischen Mitteln wie Zusammenfassungen und neue Lehrbücher, die dem Lehrplan der Schule angepaßt und in klarer und einfacher Sprache abgefaßt waren.

Der Oberste Schulrat und die Inspektionsausschüsse, die veranlaßt worden waren, sich besonders im Laufe des letzten Jahres mit dieser Frage zu beschäftigen, die für die Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls innerhalb der Schule besonders wichtig ist, haben eine neue Ordnung für die Verwendung der zweiten Sprache als Unterrichtssprache beschlossen. Danach wird sie für Erdkunde von der zweiten bis zur letzten Klasse verwandt. Alle Schüler, die Gelegenheit hatten, sie von Beginn der Oberschule an zu lernen, werden im Abitur auch in dieser Sprache geprüft. Sobald die Lehrbücher, die jetzt ausgearbeitet werden, zur Verfügung stehen, wird der Einsatz der zweiten Sprache für den Geschichtsunterricht auf weitere Klassen ausgedehnt. Der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen wird in der dritten Klasse der höheren Schule erweitert auf Englisch als Pflichtfach für alle Schüler. Die englische Sprache ist somit ein weiteres Bindeglied zwischen den Schülern. Die belgischen Kinder mit Französisch als Muttersprache haben durch die ganze Oberschule hindurch vier Wochenstunden Niederländisch, wie es die Gesetzgebung ihres Landes zwingend vorschreibt. Die niederländischen Schüler lernen auf ausdrückliches Verlangen ihrer Regierung hin nebeneinander Französisch, Deutsch und Englisch.

### Die unaufgegliederte Grundstufe und Schulzweige

In ihrem Bestreben, ein Gleichgewicht und eine Synthese zwischen den verschiedenen Unterrichtssystemen der einzelnen Länder zu erreichen, haben sich die mit der Ausarbeitung der Lehrpläne für die Europäische Schule beauftragten Ausschüsse bemüht, aus den nationalen Überlieferungen

und Erfahrungen das Beste zu entnehmen, um ein organisches und zu gleicher Zeit ursprüngliches Unterrichtssystem aufzubauen.

So empfahlen die damals vorherrschenden Richtungen der Schulreform, besonders in Frankreich und Italien, die Festlegung der dem Schüler gemäßen Schulart auf das 13. oder 14. Lebensjahr zu verschieben, da dann ihre Fähigkeiten leichter festzustellen sind als beim Abgang aus der Grundschule.

Die höhere Schule beginnt deshalb mit einer unaufgegliederten dreijährigen Grundstufe. Im ersten Jahr werden die in der Grundschule erworbenen Kenntnisse gefestigt und vertieft. Deswegen sind für die Muttersprache sechs und für Mathematik vier Wochenstunden angesetzt. Die Zahl der Wochenstunden für die zweite Sprache wird auf sieben erhöht. Im zweiten Jahr beginnen alle Schüler ohne Ausnahme mit Latein, das zwei Jahre lang Pflichtfach bleibt. Von der dritten Klasse an wird Englisch gelehrt. Während dieser ganzen Zeit verfolgen und beobachten die Lehrkräfte der einzelnen Klassen genau die Arbeit jedes Schülers in den verschiedenen Fächern, prüfen nicht nur die Noten, sondern auch die Arbeitshaltung und Begabung in Latein, Mathematik und den lebenden Fremdsprachen. Sie sind dann am Ende der Grundstufe in der Lage, dem Schüler den Schulzweig vorzuschlagen, der seinen Anlagen und Neigungen entspricht.

Um dieses Schulsystem, das durch vier Sprachabteilungen schon kompliziert genug ist, nicht zu stark aufgliedern zu müssen, haben die Lehrplanausschüsse nach deutschem Vorbild nur drei Schulzweige für die Oberstufe der höheren Schule eingerichtet: einen altsprachlichen, einen naturwissenschaftlichen Zweig mit Latein und einen neusprachlichen Zweig ohne Latein. Die ersten beiden, auch wenn sie auf einer unaufgegliederten Grundstufe aufbauen, entsprechen dem altsprachlichen und dem naturwissenschaftlichen Gymnasium, der dritte Zweig darf aber nicht mit dem neusprachlichen Gymnasium verwechselt werden. Er wird nicht nur geprägt durch die Betonung der lebenden Sprachen. Obwohl an Stelle von Latein eine weitere lebende Sprache tritt, Italienisch oder Niederländisch, bietet dieser Zweig einen Lehrplan für Mathematik und die Naturwissenschaften, der in seinen Anforderungen dem des naturwissenschaftlichen Zweiges entspricht. Es ist ein moderner Zweig im wahren Sinne des Wortes. Die Gründer dieser Schule bemühten sich, allen Schülern einen Bildungsgang zu bieten, der den Forderungen der Welt von heute und morgen gerecht wird. Daß im altsprachlichen Zweig der Mathematik und der Physik ein breiterer Raum gegeben wurde, als es in diesem oder jenem Land üblich war, geschah aus dem gleichen Grund.

### Angleichung der Lehrpläne

Im Unterrichtsaufbau wechseln Stunden in der Muttersprache mit Fachstunden, die für Schüler verschiedener Nationalität in der zweiten Sprache gehalten werden. Wenn auch der verschiedenen Sprachen wegen die Schüler in vier Abteilungen durch Lehrkräfte verschiedener Nationalität unter-

richtet werden, so richtet sich ihre Ausbildung doch nach den gleichen Lehrplänen, da ja für alle das gleiche Ziel gesetzt ist. Bei der Errichtung dieser Schule ist die Ausarbeitung dieser Pläne eines der wesentlichen Probleme gewesen, und es wird in Zukunft eine der Hauptaufgaben der Inspektionsausschüsse sein, sie auf den neuesten Stand zu bringen und die im Unterricht gesammelten Erfahrungen zu verwerten. Die Lehrpläne wurden nach einem genauen Vergleich der Schulsysteme der einzelnen Länder aufgestellt. Um die rechtliche Anerkennung der Schulausbildung zu erreichen, mußten sie den von jedem Land gestellten Mindestanforderungen genügen. Das bedeutet, daß von den Schülern viel verlangt werden muß. Es ist gewiß nicht die Aufgabe der Europäischen Schule, das Problem der Überbelastung durch den Stoff zu lösen, das sich in jedem Land stellt. Jedoch muß die Hoffnung geäußert werden, daß die Regierungen bei künftigen Lehrplanänderungen sich im Interesse der durchschnittlich begabten Schüler bereithalten werden, den Stoff in diesem oder jenem Fach zu beschneiden, nachdem sie an den Ergebnissen der Prüfungen für das Europäische Abitur das erreichte Bildungsniveau beurteilen konnten. Dadurch wäre es möglich, den Wert der Allgemeinbildung hervorzuheben und die Betonung mehr auf einen kulturvermittelnden Unterricht zu legen.

### A — Lehrpläne für die Volksschule

In der Grundschule beträgt die Unterrichtszeit im ersten und zweiten Schuljahr 25 Stunden, für das dritte bis fünfte Schuljahr 29 Stunden. Der Inspektionsausschuß hat in der folgenden Tafel die Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer genau angegeben.

Fach	1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4. Schuljahr	5. Schuljahr
Religion oder Moralunterricht	2 St.				
Muttersprache	1½ St.	1½ St.			
Rechnen	7 St.	6 St.	7 St.	7 St.	7 St.
Zweite Sprache	3 St.	3 St.	5 St.	5 St.	5 St.
Schönschreiben	5 St.				
Naturkunde	1 St.	1 St.	1 St.		
Geschichte, Erdkunde		1 St.	1 St.	1 St.	1 St.
Musik	1 St.	1 St.	2 St.	2 St.	2 St.
Werken oder Handarbeit			1 St.	1 St.	1 St.
Zeichnen	1½ St.	1½ St.	1 St.	1 St.	1 St.
Leibeserziehung	2 St.				
Pausen	3 St.	3 St.	2½ St.	2½ St.	2½ St.
	25½ St.		29½ St.		

Es ist selbstverständlich, daß dem Lehrer innerhalb dieses Rahmens freie Hand gelassen wird, Stunden zu Unterrichtseinheiten zusammenzufassen oder je nach Aufnahmefähigkeit der Schüler die Zeit in Kurzstunden von 30 bis 45 Minuten aufzuteilen.

Geschichtsbilder vom Leben und der Arbeit der Menschen in der Gemeinschaft durch die Zeitalter hindurch führen die Kinder in die Geschichte ein. Diese Bilder werden durch die Darstellung charakteristischer Persönlichkeiten aus den sechs Ländern ergänzt, besonders solcher Persönlichkeiten, deren Ruf und Einfluß über die Grenzen der Länder hinausreichte.

In Erdkunde geht der Weg im dritten Schuljahr vom heimatkundlichen Anschauungsunterricht aus, der erdkundliche Grundbegriffe klärt. Nach einem Überblick über die Länder der Gemeinschaft an Hand von Karten und Anschauungsmaterial wird im fünften Schuljahr jeder Abteilung das Heimatland eingehend behandelt.

### B — Lehrpläne für die Oberschule

In der Oberschule sind je nach Klasse 30 bis 36 Unterrichtsstunden von 50 Minuten Dauer vorgesehen. Das im Jahre 1957 herausgegebene Programm enthält die Aufteilung dieser Zeit auf die einzelnen Fächer je nach Klasse und Schulzweig.

Es kann nicht Aufgabe dieser Einführung sein, auf die Einzelheiten dieser Lehrpläne einzugehen, mit denen sich die Lehrkräfte eines jeden Faches besonders zu beschäftigen haben. Um aber das Wesen des Unterrichts zu kennzeichnen, genügt es zu sagen, daß bei der Behandlung der Literatur des eigenen Landes zum Beispiel den Einflüssen und dem Beitrag ausländischer Strömungen breiter Raum gelassen wird.

In Erdkunde und Geschichte soll der Lehrer durch geeignete Stoffauswahl und unter Betonung kultureller und wirtschaftlicher Gesichtspunkte allen Schülern den Blick über die nationalen Grenzen hinaus öffnen. Die Bemühungen um eine Angleichung der Lehrpläne blieb aber nicht auf diese Fächer beschränkt, in denen die Notwendigkeit dazu augenscheinlich war. In Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern erschien es ebenso dringend, zu einer Einigung über Stoff und Methode zu kommen.

Der Philosophieunterricht schließlich, der in den beiden letzten Klassen gegeben wird und Prüfungsfach ist, läßt verschiedene Wege zur Heranführung an die Probleme zu: systematische Problemstellung und historische Darstellung. Um strenge Objektivität zu wahren, wird in den Richtlinien den Lehrkräften empfohlen, die Behandlung philosophischer Texte in den Vordergrund zu stellen. Man könnte nun meinen, daß bei der Ausarbeitung der Lehrpläne das Suchen nach einem Mittelweg zwischen verschiedenen Richtungen und nach einem notwendigen Ausgleich zu einem Ergebnis geführt hat, das eher der praktischen Zweckmäßigkeit entspricht, als daß es Ursprünglichkeit besitzt. Gewiß mußten manchmal völlig

verschiedene Gesichtspunkte miteinander vereinbart werden; es ist aber ein großes Verdienst der Oberschulräte und Fachlehrer gewesen, die bei der Ausarbeitung der Lehrpläne mitgewirkt haben, daß es ihnen gelungen ist, zu einer Einigung zu kommen. Sie haben damit bewiesen, daß die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Länder nicht grundsätzlicher Art sind und den Wert der Bildung selbst nicht in Frage stellen und daß eine Annäherung zwischen den Lehrplänen verwirklicht werden kann, wenn der Wille zum gegenseitigen Verstehen und zur Zusammenarbeit mitgebracht wird. Ihr größtes Verdienst bestand wahrscheinlich aber darin, daß die Zugeständnisse, die gemacht wurden, nicht zu mangelhaften Lehrplänen geführt haben, sondern im Gegenteil eine Erweiterung und Bereicherung der pädagogischen Vorstellungen brachten. Auf der Suche nach einem Bildungssystem, das für alle annehmbar war, gelang es den Kommissionen der Schulräte, eine dauerhafte Schulorganisation aufzubauen, deren Lebenskraft in den zehn Jahren ihres Bestehens bewiesen worden ist.

### Volksschuloberstufe mit berufsvorbildendem Charakter

Das Bemühen, die rechtliche Anerkennung der Schulbildung sicherzustellen und in den drei Schulzweigen einen Unterricht zu erteilen, dessen Niveau nicht angezweifelt werden konnte, mußte zur Folge haben, daß im Laufe der Schulzeit unter den Schülern eine Auswahl getroffen wurde. Die Eltern selbst, die feststellten, daß das Europäische Abitur nicht Ziel für alle sein konnte, beantragten zunächst die Einrichtung eines vierten Zweiges der höheren Schule mit begrenzter Dauer und begrenzten Lehrzielen. Im Obersten Schulrat war man aber der Ansicht, daß es weder im Interesse der Schüler noch der Schule liegen könnte, einen weiteren allgemeinbildenden Zweig zu eröffnen, dessen Lehrplan kein eigentliches Ziel aufwies.

Da es von den Kosten her unmöglich war, jeder Europäischen Schule einen technischen oder berufsbildenden Schulzweig anzugliedern, überdachte man im Obersten Schulrat dieses Problem auf anderer Grundlage und entschied auf Vorschlag des Inspektionsausschusses für die Grundschule, an der Europäischen Schule Luxemburg von September 1961 an eine Volksschuloberstufe einzurichten. Damit sollte den Schülern, die den Abschluß der höheren Schule nicht erreichen konnten oder wollten, die Möglichkeit gegeben werden, ihrer gesetzlichen Schulpflicht zu genügen, das heißt eine Schulausbildung bis zum Alter von rund 15 Jahren zu erhalten.

Diese Volksschuloberstufe, in der die Kinder vom fünften Schuljahr bis zur Aufnahme in Fach-, Handels-, Berufs- und Haushaltsschulen geführt werden, trägt somit den Charakter einer vorberuflichen Ausbildung.

Der Lehrplan ist auf vier Schuljahre aufgeteilt und sieht vor: — zunächst zwei Jahre, in denen die in der Grundschule erworbenen Kenntnisse gefestigt werden, während man sich gleichzeitig bemüht, die Fähigkeiten und Neigungen der Schüler festzustellen;

— dann ein drittes und viertes Jahr mit verschiedenen Wahlmöglichkeiten (Buchführung, handwerkliche Ausbildung zum Beispiel) neben dem verbindlichen Kernunterricht in Muttersprache, Mathematik und den Fremdsprachen.

Die Lehrpläne werden damit drei wesentlichen Forderungen gerecht:

- a) Sie geben den Schülern, die keine weiterführenden Schulen mehr besuchen wollen, einen Grundstock an Bildung, der sie befähigt, im Leben zu bestehen.
- b) Sie bereiten auf die verschiedenen technischen Fachschulen vor.
- c) Sie bieten den Schülern, deren geistige Fähigkeiten sich spät entwickeln, noch die Möglichkeit der Umschulung auf die höhere Schule.

Die Lehrpläne für die ersten beiden Jahre wurden von Beginn des Schuljahres 1961/62 an erprobt, im September 1962 wurde der Versuch auf das dritte Jahr ausgedehnt.

In einem besonderen Kapitel geben die mit diesem Unterricht beauftragten Lehrer einen Bericht und untersuchen darin die Ergebnisse dieses Schulversuchs.

Die Lehrpläne können, wenn Abänderungen auch an den einstimmigen Beschluß der Delegationen im Obersten Schulrat gebunden sind, nicht für immer unverändert bleiben. Die Sorge, sie im Lichte der erworbenen Erfahrungen zu vervollkommen und gleichzeitig der Entwicklung in den Mitgliedstaaten anzupassen, mußte zu einer Revision führen. Sie wurde während der Osterferien 1961 in Brüssel durch ein Treffen aller Lehrkräfte der damals bestehenden vier Schulen vorbereitet. Die Entschlüsse dieses Kolloquiums wurden den Inspektionsausschüssen unterbreitet, die nach ihrer Prüfung und Diskussion im Laufe des Jahres 1962 ihre Beschlüsse dem Obersten Schulrat auf seiner nächsten Sitzung zur Entscheidung vorlegten. Diese Vorschläge befassen sich vor allem mit der Beschränkung des Stoffes in einigen Klassen, mit der Stundenzahl in den Naturwissenschaften und den Fächern, in denen in der zweiten Sprache unterrichtet wird. In diesen Entschlüssen wird weiter die Einführung der Gemeinschaftskunde in der vorletzten Klasse der höheren Schule und im Abschlußjahr der Volksschuloberstufe empfohlen. Dabei ist selbstverständlich, daß in allen Fächern und besonders in Geschichte, Philosophie und dem Literaturunterricht die Gelegenheit ergriffen wird, die staatsbürgerliche Gesinnung der Schüler zu formen, nicht nur gegenüber ihrem eigenen Land, sondern gegenüber allen sozialen und menschlichen Gemeinschaften, in die sie eingeordnet sind. Sie sollen sich der Verbundenheit mit allen Kindern und allen Menschen in Europa und in der ganzen Welt bewußt werden.

Da die Lehrpläne der Europäischen Schulen in weitem Umfang von den Bildungssystemen abhängen, die in jedem der Mitgliedstaaten in Kraft sind, konnten sie keinen revolutionären Charakter haben. Sie stehen in der Verlängerung der großen pädagogischen Überlieferungen jedes Landes und haben als Ziel auch die rechtliche Anerkennung des Unterrichts in jedem dieser Bildungssysteme. In ihnen sind jedoch

Bemühungen von Schulreformen aus einzelnen Ländern fruchtbar geworden, um Pläne wie die unaufgegliederte Grundstufe zu erproben. Dadurch wurde Versuchsarbeit für alle Schulen geleistet. Sie enthalten daneben Neuerungen für das eine oder andere Land, wie beispielsweise die Einführung des Philosophieunterrichts oder die Durchführung des Abiturs in einem Prüfungsgang. Es sind Versuche, die von den betreffenden Ministerien aufmerksam verfolgt werden. Die Lehrpläne bringen eine neue Schau für den Geschichtsunterricht und die Geisteswissenschaften im allgemeinen. Eine wesentliche Eigentümlichkeit liegt in der Art, wie sie verschiedene pädagogische Richtungen miteinander vereinbaren. Sie sind auf die Zukunft gerichtet, ohne avantgardistisch zu sein, und zeigen einen Weg, die rechtliche Anerkennung des Unterrichts und der Zeugnisse durch mehrere Länder trotz der bestehenden Grenzen und über diese Grenzen hinaus zu erreichen.

Marcel Decombis  
Direktor der Europäischen Schule Varese  
Ehemaliger Direktor der Europäischen Schule Luxemburg

## *Die didaktischen Methoden im Unterricht an den Europäischen Schulen*

### I

Während der ersten fünf bis sechs Jahre des Bestehens der Europäischen Schule zu Luxemburg wurde alle Aufmerksamkeit des Obersten Schulrats, der Ausschüsse der Inspektoren, des Direktors und der Lehrer für die Lösung organisatorischer Probleme beansprucht, die dieser neue Schultyp stellte. *Die Harmonisierung der nationalen Lehrstoffprogramme* und das Streben nach möglichst gleichzeitiger Behandlung des Lehrstoffs in den vier Sprachsektionen waren dringender als das Suchen und Ausarbeiten didaktischer Methoden, die geeignet sind, in allen Sektionen in ungefähr gleicher Weise angewandt zu werden.

Wohl erwarteten viele Außenstehende, daß die Europäische Schule auch in didaktischen Fragen ein ganz oder teilweise nachzuahmendes Vorbild sein sollte, aber in diesem Punkt *mußte* die Europäische Schule vorläufig enttäuschen. Wie war es möglich, die didaktischen Methoden der verschiedenen Länder einander anzupassen, bevor die Lehrer sie kennengelernt hatten?

Gegenseitige Unterrichtsbesuche lehrten uns, das Für und Wider der in den verschiedenen Ländern angewandten Methoden gegeneinander abzuwägen. Z. B. habe ich, als niederländischer Lehrer, nach Besuchen bei Kollegen anderer Nationalität meine eigene Unterrichtsmethode in verschiedenen Punkten revidiert. Kollegen anderer Nationalität gestehen ihrerseits ein, von niederländischen Lehrern das eine oder andere gelernt zu haben.

### II

Auf diese Phase des organisatorischen Aufbaus und des gegenseitigen Kennenlernens konnte erst die zweite folgen: die der *didaktischen Integration*. Jedoch bestanden auch in der ersten Phase einige allgemeine Richtlinien für die Methodik des Unterrichts. Sie wurden zu Beginn des Experiments der Europäischen Schulen durch die Ausschüsse der Inspektoren festgesetzt und auch im allgemeinen

von den Lehrern befolgt. So wurde schon sofort der „Kathederunterricht“ abgelehnt und mit Nachdruck die Anwendung aktiver Methoden empfohlen.

Ich sage „empfohlen“, denn die Inspektoren haben den Lehrern möglichst viel Freiheit lassen wollen, um so mehr, als diese aus sechs verschiedenen Ländern kamen. Sie haben deshalb auch nicht sofort und deutlich zu der bekannten Streitfrage Stellung genommen, ob man im Unterricht die ganzheitliche oder die analytische Methode anwenden soll. Allein für den Unterricht der *zweiten Sprache in der Grundschule*, der für fast alle Lehrer ein unbekanntes Gebiet war, wurden strenge Anweisungen gegeben, die deutlich machen, welcher Richtung die Inspektoren den Vorzug geben.

Aus dem Programm zitiere ich die folgenden Worte: „Der Lehrer muß die natürliche und direkte Methode anwenden.“ Und an anderer Stelle: „Das Studium der Grammatik muß ausschließlich auf der Beobachtung und den Ereignissen aufgebaut sein. Sie ist nur insoweit unentbehrlich, als sie für das richtige Verständnis und den korrekten Gebrauch der Sprache erforderlich ist. Sie kann niemals den Ausgangspunkt oder den Grund des Unterrichtsstoffes darstellen. Sie ist eine Ergänzung, sonst nichts.“

Aus diesen Zitaten ergibt sich eine Bevorzugung der didaktischen Verfahrensweise, die vom Allgemeinen zum Besonderen, von der Synthese zur Analyse voranschreitet; was eigentlich bedeutet, daß das Ganzheitsprinzip empfohlen wird.

Die ganzheitliche Methode schließt übrigens die Analyse nicht aus. Wenn die ganzheitliche und die analytische Methode einander gegenübergestellt werden, so nur, um den Ausgangspunkt anzudeuten. Die Analyse ist ein sehr wichtiger Bestandteil der Ganzheitsmethode, aber sie kommt *nach* und nicht vor der synthetischen Erarbeitung.

Ich weiß, daß sich die Auseinandersetzung der Verfechter der ganzheitlichen und der der analytischen Methode hauptsächlich auf die *Erlernung des Lesens in der ersten Klasse der Grundschule* bezieht. Es sei mir jedoch erlaubt, die Bezeichnung „ganzheitlich“ auf die Methodik aller Unterrichtsfächer anzuwenden.

Das Ganzheitsprinzip, auf den *Grundschulunterricht in seiner Gesamtheit* angewandt, bringt mit sich, daß die Grundlage der Rechenmethodik das Verstehen der Rechengänge sein muß und nicht die Handhabung von Rechenformeln, daß im Unterricht der Muttersprache der Schwerpunkt auf die den ganzen Menschen formenden Werte der Muttersprache gelegt werden muß, daß alle Sinnesorgane so viel wie möglich angeregt und betätigt werden, daß der Unterricht natürlich ist und die Selbsttätigkeit des Schülers weckt.

In diesem Sinne haben die Inspektoren der *höheren Schule für Geschichte* ein doppelzyklisches Programm aufgestellt und die die Fakten beobachtende und assoziierende Methode stärkstens empfohlen. Außerdem haben sie die folgende Richtlinie gegeben: „Es sind die Höhepunkte und die wichtigsten Aspekte unserer Kultur sowie die Beiträge der einzelnen Völker und Staaten zu behandeln.“ Der Lehrer muß also vor allem Kulturgeschichte vermitteln und das Nebensächliche vor dem Wesentlichen zurückstellen. Der

Geschichtsunterricht muß allgemein formend sein und in stärkerem Maße Einsicht als Kenntnisse vermitteln.

Für das Programm und die Didaktik der *Erdkunde* könnten analoge Bemerkungen gemacht werden.

Kurz zusammengefaßt: Die den Europäischen Schulen empfohlene didaktische Methode ist die Ganzheitsmethode wie es im Zusammenhang mit dem Leseunterricht einer der Inspektoren in einem Bericht vom 14. Februar 1962 schreibt: „Mit Überzeugung stelle ich fest, daß die Ganzheitsmethode von großem Wert, modern und wirksam ist.“

### III

Es muß eingestanden werden, daß nicht alle Lehrer der Europäischen Schulen von Anfang an der empfohlenen Methode gefolgt sind. Erstens sind die Schulbücher in den verschiedenen europäischen Ländern nicht immer gemäß diesem Prinzip geschrieben. Zweitens sind viele Lehrer durch Professoren ausgebildet worden, die ihre Bildung im Geist des 19. Jahrhunderts erhalten haben.

Ferner muß festgestellt werden, daß zwar die Notwendigkeit der didaktischen Erneuerung in allen Ländern empfunden, aber nicht allgemein in die Praxis umgesetzt wird, so daß in dieser Hinsicht die Entwicklung von Land zu Land und von Fach zu Fach verschieden ist.

In den *klassischen Sprachen* z.B. ist die Didaktik in allen Ländern der Europäischen Gemeinschaft weit hinter der modernen Entwicklung der Welt zurück. Dieser Rückstand erklärt zum Teil das verminderte Interesse für diese Sprachen, trotz der nie widersprochenen Tatsache, daß das griechisch-lateinische Erbe der westlichen Welt einen kräftigen Stempel aufgedrückt hat und diese von anderen Welten unterscheidet.

Der Ausschuß der Inspektoren hat in seiner Sitzung vom 19. Mai 1960 zur Didaktik für Latein derart Stellung genommen, daß denjenigen Lehrern der vier Sprachsektionen, die es wünschen, die Benutzung der Methode von De Man erlaubt wird.

In einer Charakterisierung dieser Methode schreibt ein Kollege: „Der Schüler, der Latein lernt nach der Methode von De Man, erlebt auch in dieser ‚toten‘ Sprache ein lebendiges Sprachgeschehen: Er kann damit umgehen und es sogar in bescheidenem Ausmaße selbst handhaben, so daß ihm das logische und psychologische System des Sprachvorgangs klar wird.“

Der funktionale Zusammenhang der Sprache steht beim Studium im Vordergrund. Grammatische, syntaktische und sogar stilistische Gesetze werden dem Schüler aus dem ‚Funktionieren‘ der Sprache klar. Wörter lernt er nur in einem sinnvollen Zusammenhang kennen. Grammatische Regeln erfaßt er aus

dem Sprachganzen, das er durch das Hören, Lesen und Nacherzählen in sich aufnimmt. Keine Regel wird gegeben, ergänzt oder ausführlicher erklärt, bevor sie in einem gegebenen Augenblick und in einem sie betreffenden Sprachzusammenhang aktuell wird. Die grammatischen Phänomene und die dazu gehörende Terminologie offenbaren sich dem Schüler als die charakteristische Art und Weise der Sprache, die Welt zu sehen und Gedanken hierüber auszudrücken."

Die Ansicht unseres Kollegen für Latein stimmt in treffender Weise überein mit den oben zitierten Richtlinien aus dem Programm von 1957 für den Unterricht der zweiten Sprache. Es ist erfreulich, daß sich die Didaktik des Lateins in derselben Richtung entwickelt wie die moderne Didaktik der lebenden Sprachen, ohne daß jedoch übersehen wird, daß das auf den Schulen gelehrt Latein eine rein literarische Sprache ist, die wegen ihres künstlichen Charakters niemals gestattet, Fragen der Analyse zu vernachlässigen; dies gilt ebenfalls für das Griechisch, wofür einige Kollegen der Europäischen Schulen bereits eine neue Methode entwerfen.

#### IV

Im allgemeinen kann für den Unterricht in der Muttersprache gesagt werden, daß die Frage nach einer methodischen Erneuerung oder nach einer methodischen Integration in den vier Sektionen der Europäischen Schulen nur sehr vorsichtig gestellt wird. Aus verständlichen Gründen: die Muttersprache ist am stärksten durch die geistige und kulturelle Eigenart der verschiedenen Nationen geprägt und die Unterrichtsmethode ist in diesem Fach schon selbst ein Stück jener geistigen Eigenart. Diese Prägung soll um so artikulierter an die Schüler vermittelt werden, je mehr diese unter den Einflüssen einer kulturell „gemischten“ Umwelt stehen.

Zum anderen besteht nicht die Ausgangsspannung zwischen den verschiedenen Hauptrichtungen der Didaktik: Muttersprachunterricht bedeutet grundsätzlich: Anwendung der direkten Methode; man behandelt den Stoff in und an der Ausdrucksform, die er sich selbst geschaffen hat.

Dennoch treten Akzentverschiebungen in den einzelnen Sprachabteilungen auf, je größer die Erfahrung und der gegenseitige Gedankenaustausch der Muttersprachlehrer aus den verschiedenen Nationen werden. Man sucht einen Ausgleich zu finden zwischen den Grundsätzen einer werkimmanenten und einer mehr biographisch-repräsentativen Interpretation, zwischen einer mehr formal-literarischen Sicht und einem mehr geistesgeschichtlich-ganzheitlichen Bildungsauftrag des Faches.

Dieses Bemühen trat vor allem in den Beratungen über eine relativ einheitliche Aufgabenstellung für die Aufsätze der Europäischen Reifeprüfung klar zu Tage. Nach ihrer Reifeprüfung sollen unsere Abiturienten imstande sein, mit einiger Selbständigkeit ein Universitätsstudium zu bestehen und später im gesellschaftlichen Leben eine verantwortungsvolle Stellung einzunehmen. Im Hinblick auf diese Forderungen muß der Aufsatzunterricht die Schüler dazu führen, zu einem literarischen oder freien Thema selbständig

ihre Gedanken zu entwickeln und diese Gedanken folgerichtig, klar, geschickt und mit einem gewissen eigenen Stil zu formulieren.

Dasselbe Ziel wird unter anderem auch im mündlichen Unterricht angestrebt, wenn die Schüler bei der Texterklärung die Hauptprobleme eines Textes herausarbeiten, das Zusammenspiel seiner Einzelheiten und seines Hauptgedankens erklären und das Ineinandergreifen von Form und Inhalt der Aussage erkennen sollen.

Darüber hinaus sollen sie aus der Behandlung der Texte eine gründliche Kenntnis der literarischen Stilformen und Epochen und der bedeutendsten Werke der Epochen gewinnen. Eine solche gründliche Kenntnis ist vor allem in unserem Falle nötig, wo vier muttersprachliche Literaturen an einer Schule nebeneinander und in ihrer gegenseitigen Beeinflussung gesehen werden.

So hat man denn auch gelegentlich versucht, diese gegenseitige Bereicherung der nationalen Literaturen dadurch so klar wie möglich herauszustellen, daß die Muttersprachlehrer kennzeichnende Kapitel ihrer Literatur im Austausch in den Klassen einer andern Abteilung behandelten.

Hinsichtlich des Grammatikunterrichts verweise ich auf eine Stelle aus dem Programm, das von den deutschen Kollegen der verschiedenen Europäischen Schulen entworfen und von den Inspektoren auf ihrer Sitzung vom 30. Juni 1962 gutgeheißen wurde: „Grundsätzlich geht die(se) grammatische Arbeit vom Ganzen der Rede aus; die funktionale Betrachtungsweise ist der formalen, der semantische Wert dem grammatischen überzuordnen.“

Es ist überflüssig zu bemerken, daß diese Norm, die auch schon in der neuen lateinischen Methodik angewandt wird, mit den Richtlinien von 1957 für den Unterricht in der zweiten Sprache in Einklang ist.

Diese Richtlinien sind 1962 von einem der Inspektoren erneuert worden für den Unterricht in der Muttersprache mit folgenden Worten: Der Grammatikunterricht braucht nicht ausgeschlossen zu werden, aber er muß in bescheidenen Grenzen bleiben und im allgemeinen mehr okkasionellen als systematischen Charakter haben. Die Zergliederung langer, unzusammenhängender Sätze muß vermieden werden. Man muß immer bedenken, daß die Sprache eine Sache der Intuition und der Synthese ist und daß die Sprachformen Gefühlen und Gedanken und nicht Paradigmen entspringen.

#### V

Den Geometrieunterricht betreffend, hat am 9. Juni 1960 unter der Leitung eines der Inspektoren eine sehr bedeutsame Sitzung der *Mathematiker* der Europäischen Schulen zu Luxemburg und Brüssel stattgefunden. Es wurde zwischen der Euklidischen Methode und der Abbildungsmethode ein Kompromiß gefunden, und zwei Kollegen sind an die Arbeit gegangen, für den Geometrieunterricht der zweiten Klasse ein Schulbuch zu entwerfen.

Die beiden Entwürfe wurden von allen Mathematikern der vier Europäischen Schulen auf dem Osterkolloquium vom 6. bis 8. April 1961 in Brüssel besprochen. Diese Zusammenkunft fast aller damaligen Lehrer der Europäischen Schulen wurde durch die Initiative von Herrn Albert Van Houtte organisiert und kann als ein Meilenstein in der Geschichte der Europäischen Schulen betrachtet werden. Durch diese Zusammenkunft und die daraus entstandene, für den internen Gebrauch bestimmte, Pädagogische Zeitschrift — wiederum ein Vorschlag von Herrn Van Houtte — wird deutlich gezeigt, daß die Europäischen Schulen von der organisatorischen Phase übergegangen sind zu der Phase, in der pädagogische und didaktische Probleme im Vordergrund stehen.

Auf dem Osterkolloquium wurden also die Entwürfe der beiden mathematischen Kollegen besprochen und gutgeheißen und für die weiterhin zu verrichtende Arbeit eine Arbeitsverteilung mit Zeitplan aufgestellt.

Ich entlehne dem Bericht über die Arbeitssitzung der Mathematiker folgende Worte: „Der Berichterstatter darf sich hier erlauben, darauf hinzuweisen, daß die beiden ersten Entwürfe Erscheinungen innerhalb einer internationalen pädagogischen Entwicklung sind, daß z. B. auch das Lateinische Lehrbuch von De Man, freilich mit anderem Inhalt, in didaktisch gleicher Weise zu Werk geht.“

Dieses Zitat spricht deutlich aus, daß es wünschenswert und notwendig ist, jeden Versuch zur Neuerung der Didaktik eines bestimmten Faches an den Neuerungsbestrebungen in der Didaktik anderer Fächer zu prüfen. Auch in der Didaktik der Mathematik gewinnt die Ansicht Raum, daß man einem Kind nicht mit scharfen, fertigen Systemen kommen soll, die es bloß anzunehmen hat, sondern daß man es auf den Weg zum eigenen Experiment bringen muß und aus der Welt eigener Erfahrungen und Interessen zu diesem Ziel: Einsicht in die mathematischen Zusammenhänge.

Hier drängt sich die Frage auf, ob nicht eine didaktische Neuerung mit einer Modernisierung des Programms koinzidieren muß. Es herrscht glücklicherweise unter den Mathematikern der Europäischen Schulen — und sicher nicht hier allein — eine große Unruhe wegen des Vorhandenseins der tiefen Kluft zwischen dem Mathematikunterricht der höheren Schule und dem der Universität.

Darum glaube ich, daß der Mathematikunterricht in Zukunft auf der Grundlage der Mengenlehre gegeben werden sollte. Es ist erfreulich, daß verschiedene Mathematiklehrer der Europäischen Schulen — natürlich mit Vorsicht — auf diese Richtung hinaus wollen.

## VI

Im Rahmen der didaktischen Problematik gebührt auch dem Fach *Chemie* unser Interesse, nicht allein, weil es vorzüglich geeignet ist, in aktiver Weise gegeben zu werden, sondern vor allem aus folgenden Gründen.

Der Chemiker hat die Aufgabe, die Zusammensetzung der Stoffe festzustellen und neue Stoffe aufzubauen. Hierfür muß er eine gründliche Kenntnis der Eigenschaften der Elemente und Verbindungen besitzen. Deshalb hat die Chemie sicherlich einen positivistischen Einschlag. Die Tatsache, daß das Forschungsgebiet sich stets erweitert, kann dazu führen, daß der positivistische Charakter der Chemie noch mehr in den Vordergrund tritt.

Würde man nun im Chemieunterricht nur nacheinander die Eigenschaften gewisser Elemente und Verbindungen behandeln, um im verkleinerten Maßstab ein Abbild der heutigen chemischen Wissenschaft zu vermitteln, dann würde dieser Unterricht ausarten in eine reine Aufzählung von Tatsachen, die die Eigenschaften der Stoffe betreffen. Der Bildungswert des Chemieunterrichts würde dadurch stark vermindert.

Das Ziel des Chemieunterrichts ist — in Übereinstimmung mit der Ganzheitsmethode —, die allgemeingültigen Gesetze herauszuarbeiten, die den Ablauf chemischer Prozesse bestimmen, so z. B. das Prinzip von Le Chatelier. Das periodische System und die Spannungsreihe der Metalle bieten ebenfalls große Möglichkeiten für ganzheitlichen Unterricht.

Auch können wichtige Querverbindungen zu Physik zur Sprache kommen. Schließlich kann — bei ganzheitlicher Behandlung der Chemie — eine Verbindung mit der Wirtschaftsgeographie und der Geschichte hergestellt werden.

## VII

Auf dem Osterkolloquium in Brüssel wurde hinsichtlich der Methodik der *modernen Sprachen* ein bedeutsamer Entschluß gefaßt.

In Übereinstimmung mit den Richtlinien der Inspektoren wurde der Unterricht in den modernen Sprachen zwar gemäß der direkten Methode gegeben, aber diese Methode war inzwischen verbessert worden, u. a. durch die höhere Normalschule von St. Cloud. Die sogenannte „Methode von St. Cloud“ läßt die Sprache mit Hilfe von Filmstreifen erlernen, so daß die Notwendigkeit, Erklärungen in der Muttersprache zu geben, vollkommen entfällt. Zu gleicher Zeit sieht sich der Schüler in eine bestimmte Gesamtsituation versetzt, die er ohne weiteres begreift. Die Sätze, die er hört, stimmen überein mit den Bildern, die er sieht; sie werden im Zusammenhang mit der gezeigten Situation — die stets ein Moment aus einer sich entwickelnden Handlung ist — sofort klar.

Danach muß der Schüler sich ebenso wie auf den Bildern verhalten, zuerst *mit* den Filmstreifen, später ohne diese. Schließlich werden die erlernten Gliederungen in anderem Zusammenhang gebraucht.

Wir sehen hier also eine vollkommen aktive und ganzheitliche Methode, bei welcher der Schüler nie zu

einer Analyse von Wörtern übergehen muß, jedoch unaufhörlich sinnvolle Ausdrücke in der fremden Sprache handhaben muß.

Diese Methode, die noch viele andere Aspekte aufzuweisen hat, wie die Anwendung von Sprachlaboratorien, worin der Schüler seine eigene Aussprache belauschen und während der ganzen Stunde nach eigenem Rhythmus arbeiten kann, ist für die Anfangsphase der Erlernung einer Sprache sehr wirksam. Auf dem Osterkolloquium in Brüssel wurde denn auch grundsätzlich beschlossen, sie allgemein auf den Europäischen Schulen einzuführen.

Durch diesen Beschluß und die darauffolgende Einrichtung von Sprachlaboratorien, aber vor allem durch den Unterricht nach der Methode von St. Cloud selbst, sind die Europäischen Schulen mit Recht in den Ruf gekommen, Reformschulen zu sein. Auch die Anwendung der neuen Methode für Latein hat zur Festigung dieses Rufes beigetragen.

## VIII

Auf diese Entwicklung mögen wir zu Recht stolz sein, es wäre aber verfehlt, sich damit zufriedenzugeben. Noch viel Arbeit muß in den verschiedenen Fächern geleistet werden.

Ich möchte nur einige Beispiele geben von Problemen, die noch vieler Bemühungen um eine Lösung bedürfen. Die soeben beschriebene Methode des *Sprachunterrichts* ist als solche vor allem im ersten Stadium des Erlernens einer Sprache von Bedeutung, aber wie geht es dann weiter? In dieser Hinsicht wird die Methodik noch eifrig studiert, nicht allein in St. Cloud, sondern auch von verschiedenen Lehrern an unseren Schulen. Die mit der Methode von De Man gemachte Erfahrung scheint dabei keine geringe Hilfe zu sein.

Hinsichtlich der *Literaturgeschichte* sollten die Lehrer der verschiedenen Sprachen und die Lehrer für Geschichte, Philosophie und Kunstgeschichte miteinander beraten. Einige Kollegen prüfen ernstlich die Möglichkeiten zur Koordinierung ihres Unterrichts, nicht zuletzt im Hinblick auf eine gemeinsame Sicht der Geistesgeschichte.

Der Zeichen- und Werkunterricht für Kinder verschiedener Nationalität, die Methodik des Fachs Kunstgeschichte und die ganze *musische Bildung* sind Gegenstände, die mit Aufmerksamkeit studiert werden.

Die Aufgabe der Kindergärtnerin im allgemeinen und an einer Europäischen Schule im besonderen ist noch nicht ausreichend umrissen.

## IX

Ein glücklicher Umstand an den Europäischen Schulen ist der, daß die Lehrer aus verschiedenen Ländern kommen und ihre Ideen von dort mitbringen.

Zweiter glücklicher Umstand: Diese Lehrer sind im allgemeinen bereit — und sogar mit Begeisterung —, „teamwork“ zu leisten, um eine befriedigende Synthese der verschiedenen Auffassungen zu finden.

Auf diese Weise arbeiten sie mit an der Verbesserung der Didaktik der verschiedenen Fächer an den Europäischen Schulen, aber auch in Ihrem eigenen Land.

Es ist eine fesselnde Arbeit, aber eine Arbeit ohne Ende, denn die Didaktik jeden Unterrichts muß sich ständig erneuern, wenn sie nicht Gefahr laufen will, überholt zu werden und jämmerlich hinter der stürmischen Entwicklung der Gesellschaft zurückzubleiben.

Bernard AI  
Direktor der Europäischen Schule Mol  
Ehemaliger Lehrer der Europäischen Schule Luxemburg

## Europäische Erziehung

Europa setzt sich augenblicklich mit Erziehungsproblemen auseinander, die den Rahmen der Zielsetzung der einzelstaatlichen Schulsysteme sprengen.

Wenn in unserer Welt die Zahl der Berührungspunkte zwischen den Nationen von Tag zu Tag zunimmt und in entwaffnend schneller Folge immer wieder neue technische Wege der Nachrichtenübermittlung gefunden werden, wenn die überlieferten Bildungsschemen fragwürdig werden und die Weite der technischen Umgestaltung die Ausmaße einer Revolution annimmt, so ist es begreiflich, daß auch unsere Erziehungssysteme in den reißenden Sog hineingezogen werden.

Die Unterrichts- und Erziehungsweisen, die dem Schulbesucher zu Beginn dieses Jahrhunderts und selbst noch vor 30 Jahren gerecht werden konnten, entsprechen nicht mehr den Forderungen unserer Zeit. Ja, sie enttäuschen sogar den größten Teil der heranwachsenden Jugend, die sich weniger in das Studium unzeitgemäßer Fragen vertieft, mögen sie ansonsten noch so bedeutend sein, die sich dafür aber mit wahrer Wissensgier auf die Zeitprobleme stürzt und bedauert, daß diese in der Schulstube zu wenig aufgeworfen werden.

Es ist einer der Hauptvorwürfe junger Menschen, daß die Schule sie nur unzureichend in die Probleme der Jetztzeit und der ihnen bestimmten Zukunft eingeführt hat.

Und doch wird das Morgen aus dem Heute geboren, das selbst wieder vom Gestern stammt.

Eine Bildung also, die sich nicht, und sei es auch nur zum Teil, auf die Lehren der Vergangenheit stützt, ist kaum vorstellbar. So zum Beispiel muß eine gut geführte Untersuchung der Kräfte, die eine Geschichtsepoche hervorgebracht haben, den Schüler gewissermaßen dazu führen, die Welt, in der er lebt, zu erfassen.

Immer wieder ist behauptet worden, und manchmal recht prahlerisch, Europa sei der Mittelpunkt unserer Menschenwelt.

Als Sammelbecken verschiedener versteckt oder kriegerisch offen miteinander ringender Traditionen ist Europa durch blutige Kämpfe und Zeiten des Fanatismus zu einem unvollkommenen und ständig bedrohten Gleichgewicht gelangt, in dem sich Neuerungsstreben und Traditionsgebundenheit vereinigen.

Europa könnte der Ort in der Welt sein, wo die gemeinschaftsbindenden Bestrebungen nicht allzusehr die Freiheit des einzelnen verfälschen. All das anhand von Fächern wie Geschichte, Literaturkunde oder Geschichte der Naturwissenschaften zu untersuchen heißt nicht einem Schatten nachlaufen. Es bedeutet vielmehr, daß der Lernende sich dessen bewußt wird, welche Stufen die Nationen nacheinander oft unter Schmerzen erklettern mußten, um zu einem immer gefährdeten materiellen und geistigen Gleichgewicht zu kommen.

Und wenn wir uns vor Augen führen, unter welchen Leiden jede einzelne Stufe auf der Leiter des Fortschritts erklommen worden ist, können wir dem Land gegenüber, dem wir angehören, nur grenzenlose Bescheidenheit aufbringen.

Fast alle haben wir in unseren Vorfahren den menschlichen Fortschritt miterlebt auf seinem Weg über Gewalttaten, die unter Umständen für die Menschheit verhängnisvoll waren.

Um die Wiederkehr dieser Greuel zu verhindern und einem Friedensideal treu zu bleiben, muß ein jeder wissen, woher er kommt, was er tun und lassen muß, wenn eine Ära des Zusammenwirkens und der Verständigung auf den Jahrhunderte alten Zwiespalt zwischen Menschen und Nationen folgen soll.

Doch das Lernen aus der Vergangenheit allein würde nicht genügen, wollte man eine Erziehung, die diesen Namen verdient, darin sich erschöpfen lassen.

Die Heranwachsenden müssen die Fragen der Jetztzeit und sogar diejenigen, die ihre Zukunft ihnen stellt, anschnelden, durchdenken und vertiefen.

Ihre Erziehung kann nur so weit Anspruch auf Vollständigkeit erheben, wie sie sich ihrer Zeit anzupassen und diese als Staatsbürger frei von rassischen und nationalen Vorurteilen zu beurteilen vermögen.

So wird verständlich, daß der Geschichtsunterricht zwar auf die nationalen Gesichtspunkte hinweist, sie aber doch weiterschreitend hinter sich läßt und so aus der Enge zu sachlichen Auffassungen hinführt, indem er den Beitrag, die Bedeutung und die Verantwortung der Nationen Europas und selbst der Welt hervorhebt.

Dasselbe gilt für Geographie und Staatsbürgerkunde.

Unsere europäischen Lehrpläne sehen für das Gymnasium den Unterricht in Gemeinschaftskunde vor.

Zweifellos kann die Unterweisung in Gemeinschaftskunde als ein Unterrichtsfach angesehen werden.

Der zukünftige Bürger muß in den Aufbau und das Funktionieren der Einrichtungen seines Landes und der Nachbarländer eingeführt werden.

Es handelt sich hierbei übrigens um eine Einführung, die keineswegs passiv ist, wie dies in einer statischen Gesellschaft der Fall war, und die die Hellsichtigkeit, den kritischen Geist und das Urteil

unserer Schüler entwickelt. Dieser Unterricht wird sie schließlich dazu führen, sich ein objektives Urteil zu bilden über die Probleme, die in ihrem Land und in der Gemeinschaft der Menschen entstehen.

Ein solcher Unterricht muß einerseits den kritischen Sinn der Schüler vornehmlich dem eigenen Land gegenüber in Takt lassen, andererseits aber die Verpflichtung fördern, an der Vervollkommnung der Gesellschaft, zu der sie gehören, mitzuarbeiten, damit diese Gesellschaft fähig wird, sich den umfassenden Weltproblemen anzupassen.

Die europäische Gemeinschaftskunde hat die Aufgabe, den Sinn für die Einsicht zu wecken, daß die Länder eine Gemeinschaft bilden.

Die Gemeinschaftskunde ist kein unnötig erfundenes Fach. Ihr Stoffbereich erstreckt sich auf die Fächer Geschichte, Geographie und Literatur und auf die Naturwissenschaften und die Wirtschaftswissenschaft.

Der Gemeinschaftskundeunterricht muß freigehalten werden von parteipolitischen und aktuellen politischen Fragen.

In dieser Hinsicht sollte man sich, mehr als das bisher geschehen ist, die Erfahrungen der angelsächsischen Länder zunutze machen, welche unter dem Begriff „social sciences“ drei Fächer verstehen, die bei uns getrennt sind.

So unterrichtet, könnte die Gemeinschaftskunde im Rahmen unserer Schule Probleme angehen, die die Ursache zu Mißverständnissen unter den Völkern waren und noch sind, und sie könnte dazu beitragen, daß Schüler verschiedener Nationen sich besser verstehen.

Aber die Gemeinschaftskunde würde als Lehrfach allein, selbst auf hohem Niveau, nicht ihre ganze Aufgabe erfüllen. Der junge Mensch muß die Gemeinschaft erleben, das bloße Wissen genügt nicht.

Die gemeinschaftskundliche Erziehung muß die Einsatzfreudigkeit und die Begeisterung unserer Jugend in Arbeitskreisen, Klubs und im täglichen Leben der Schule wecken und entfalten.

Die Schule ist keine einsame Insel.

Durch die Behandlung der Grundprobleme der Gegenwart, einschließlich der der Weltpolitik, tut sich der Schule eine Möglichkeit auf, in jedem Jugendlichen den kritischen Geist zu entwickeln, die Klarsicht zu schulen und den Einsatzwillen zu wecken. So wird der Schüler am besten für seine Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet und lernt die Tatsachen richtig verstehen und einordnen.

Unbestreitbar haben die Wissenschaften und die technische Industrialisierung die Formen des Lebens und der menschlichen Kultur in den Vereinigten Staaten, in der UdSSR und in Europa umwälzend geändert, und derselbe Vorgang ist an den verschiedensten Stellen der Erde zu beobachten. Diese Erscheinung hat den Einflußbereich der Wissenschaft und der Technik ausgedehnt, während diese bis zum Anfang

unseres Jahrhunderts eine klägliche Nebenrolle in unseren Unterrichtssystemen spielten. Sie beanspruchten immer mehr Raum in der Gesamtheit der Unterrichtsfächer.

In allen Wissenschaften — mag es sich um Geisteswissenschaften, Biologie, Physik, Chemie, Mathematik oder Medizin handeln — erwächst der Fortschritt meist aus der Gemeinschaftsarbeit und dem Wissensaustausch, wobei Forschergeist und Eifer von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen oft mehrerer Nationen ineinander aufgehen.

Schon im 17. Jahrhundert haben Wissenschaftler aus ganz Europa Beziehungen zueinander angeknüpft, die weder durch ideologische Auseinandersetzungen noch durch Kriege zwischen den jeweiligen Heimatländern unterbrochen werden konnten.

Im Grunde ist die Wissenschaft, wie auch die Technik, immer international gewesen, und sie beansprucht daher einen unbestrittenen Platz an allen unseren Schulen.

Was die Menschenkinder seit dem Turmbau von Babel voneinander trennt, ist die Schwierigkeit sprachlicher Verständigung und damit menschliches Verständnis.

Niemand wird den Sprachen ihren Platz bei einer wirklichen Erziehung streitig machen, geschweige denn bei einer europäischen Erziehung.

Im ersten Stadium der Spracherlernung zielt die Schule auf das Sprachverständnis ab. Ist dieses in Grundzügen vorhanden, so beginnt das Stadium, in dem der Bildungswert einer Sprache erschlossen wird; denn sie ist doch der ursprüngliche Träger des Denkens und der Kultur eines Volkes.

Die Beherrschung einer oder mehrerer Sprachen neben der Muttersprache bedeutet zugleich eine gewaltige geistige Bereicherung. Mit ihnen verläßt der Mensch die Beschränktheit seiner Dachstube und öffnet seinen Geist den Anschauungen der weiten Welt. Darum sind die Sprachen so wichtig gerade im Hinblick auf die heutige Zeit.

Es ist begreiflich, daß die Europäischen Schulen sich ein gut Teil um die Spracherlernung und den Erwerb besagter Werte kümmern.

Die Europäischen Schulen sind von sechs Regierungen gegründet worden, die zusammen das sogenannte kleine Europa bilden; sie haben Kinder aus den sechs Ländern und aus annähernd zehn anderen Nationen aufgenommen.

Vielleicht stellen sie den ersten Versuch dar zu einer umfassenden Vereinheitlichung der verschiedenen Schul- und Erziehungssysteme unter gebührender Berücksichtigung jedes einzelnen der sechs Länder.

Die Schüler folgen hier dem Unterricht in der Sprache ihres Herkunftslandes, also in Deutsch, Französisch, Italienisch und Niederländisch.

Doch schon vom Beginn des Volksschulunterrichts an erlernen sie eine zweite Sprache, was erfahrungsgemäß unumgänglich ist.

Wir wollen nicht verheimlichen, daß in der Volksschule zwischen einigen Schülern verschiedener Herkunft Reibungen bestehen. Die Erklärung dafür läßt sich in dem verschiedenartigen Gepräge der Erziehung und der Familientradition, manchmal auch in den Vorurteilen, ganz bestimmt aber in der mangelnden sprachlichen Verständigung finden.

Glücklicherweise sind da die täglichen Begegnungen, die der Lehrer fördert, die gemeinsamen Spiele, manche Beschäftigungen in der Gemeinschaft (Zeichnen, Werken, Musik), die die sogenannten „Europäischen Stunden“ ausmachen; sie tun, was unerlässlich ist, und bringen die Schüler einander näher, sie schwächen recht schnell die anfänglichen Gegensätze und Reibungen ab.

In den Klassen der höheren Schule fördern die in der ersten Fremdsprache gegebenen Stunden die Sprachkenntnis und das Eindringen in die Kultur unserer Länder.

Das ist jedoch offen gesagt ein schwieriges Unterfangen, das etliches Kopfzerbrechen bereitet.

Es verlangt von den Lehrern begreiflicherweise ständige Aufmerksamkeit.

Zunächst fehlen fast überall die unseren Stoffplänen angepaßten Schulbücher. Es werden zwar gegenwärtig, beispielsweise für die Geschichte, mehrere Bücher ausgearbeitet, und dieser wichtigen Aufgabe haben sich Lehrer aus allen unseren Schulen und allen unseren Ländern gewidmet.

Doch muß der Lehrer bis zu ihrem Erscheinen sich mit Stichwörtern und Bruchstücken zufriedengeben, deren richtige Zuordnung wertvolle Zeit in Anspruch nimmt.

Dazu kommt noch die Schwierigkeit einer Unterrichtsstunde, die nicht in der Muttersprache gehalten wird. Es würde noch angehen, wenn die Schüler einheitliche Kenntnisse aufzuweisen hätten. So aber erschwert das ständige Hinzukommen von Schülern ohne ausreichende Kenntnis der ersten Fremdsprache die Aufgabe des Lehrers. Um diese Hindernisse zu beseitigen, wurden insbesondere die Nachholkurse eingerichtet.

Wir haben auch schon während des Schuljahres den Schüleraustausch zwischen Familien verschiedener Sprache und verschiedener Herkunft angeregt und gefördert. Für etliche Klassen wurden in einem Lande, dessen Sprache die betreffenden Schüler als erste Fremdsprache erlernten, Lehrreisen mit längerem Aufenthalt an Ort und Stelle durchgeführt (Schullandheimaufenthalt). Dabei wurden reichlich Verbindungen mit den dortigen Schulen aufgenommen.

Diese Reisen haben zweifellos die Sprachkenntnisse gefördert und das Band zwischen den Ländern enger geknüpft.

Doch kann man im augenblicklichen Entwicklungsstadium unserer Schulen immer noch beobachten, wie auf Grund sprachlich bedingter Hemmungen manche Schüler derselben Sprachzugehörigkeit nur untereinander verkehren.

Der Sprachunterricht muß kräftig vorangetrieben werden.

Unsere Schulen teilen sich gegenseitig vertrauensvoll mit, welche Erfahrungen sie gesammelt, was sie versucht haben, und zwar vor allem auf diesem Gebiet. Daß seit einigen Monaten alle unsere Schulen ihre eigenen Tonbandanlagen für den Sprachunterricht haben, kann die Spracherlernung nur erleichtern und beschleunigen.

Gewiß bilden Geschichte, Geographie und Staatsbürgerkunde, die Geschichte der Wissenschaften und die Fremdsprachen in besonderem Maße die Grundlage für eine europäische Erziehung.

Doch auch die einzelnen Literaturen bieten sich berührende Themen, mit denen sich kleine Schülerzirkel befassen.

Ich darf wohl auch hervorheben, daß in unseren vier Schulen und in allen vier Abteilungen Erfahrungen mit einer neuen Art des Lateinunterrichts auf der Grundlage einer niederländischen Methode gesammelt werden.

Es kann nicht übersehen werden, daß die Verwirklichung der Stoffpläne unseren Lehrern Kopfzerbrechen bereitet. Sie sehen sich gezwungen, zahlreiche Besprechungen abzuhalten, in denen die Ansichten und Auffassungen oft leidenschaftlich aufeinander treffen, doch ohne je das herzliche Verhältnis zu stören. Das bietet einzigartige Gelegenheiten, sich näher kennenzulernen und in brüderlicher Gesinnung zusammenzuarbeiten.

Alle haben wir bei diesen Gelegenheiten die Leistung der einzelnen Länder besser zu würdigen gelernt.

Denn im Grunde sind es die Lehrer, die die europäische Eigenart unserer Schulen gewährleisten. Diese Gewähr kann sich jedoch nur dann auswirken, wenn die unserer Schule zugewiesenen Lehrer während längerer Jahre hier bleiben können.

Nur um diesen Preis erhält ihr Unterricht ausstrahlende Kraft und Beständigkeit.

Zweifellos gebührt der Einführung durch den Lehrer in jeglicher Art der Erziehung ein bedeutender Platz.

Aber sie würde unvollständig bleiben, wenn sie nicht die Gestaltungsfreude der Schüler einbezöge. So haben denn die Europäischen Schulen die Bildung von Kreisen und Klubs angeregt, wo die Schüler in vertrautem Umgang Gelegenheit finden, sich besser kennenzulernen und allmählich in die Verantwortungen hineinzuwachsen, die sie einmal tragen sollen.

Die Leitung dieser Zirkel und Klubs ist ihnen ganz überlassen; es fehlt natürlich nicht die einsichtsvolle Unterstützung eines oder mehrerer Lehrer.

Die Schülerkreise befassen sich mit verschiedenartigen Dingen: es gehören dazu die Naturwissenschaften, die Photographie, der Sport, der Chorgesang und spezifisch schulische Betätigungen. Es gibt einen Filmklub und nicht zuletzt eine Schulzeitung, die die Einzelunternehmungen zusammenfaßt und deren Bilanz in ihren Artikeln aufstellt.

Es braucht nicht gesagt zu werden, daß die Schule diesen Kreisen über die selbstverständlichen Forderungen sittlicher Natur hinaus nur eines zur Auflage macht, nämlich Mitglieder aus allen Abteilungen aufzunehmen und ihren Vorstand dementsprechend zu bilden.

In einer Sammelbibliothek stehen den Schülern der höheren Klassen hauptsächlich Wörterbücher und Nachschlagewerke in den vier Sprachen der Europäischen Gemeinschaft und in Englisch zu Verfügung. Dort finden gewisse Unterrichtsstunden statt. Aber die Bibliothek steht außerhalb dieser Stunden den Schülern zur Verfügung. Sie können sich dort zu eigenständigen Untersuchungen anleiten lassen oder zusätzliche Unterlagen zu einer Arbeit finden.

Das Gesagte soll nun nicht heißen, daß in unseren Schulen alles vollkommen ist.

Da wären zunächst die Stoffpläne. Sie stellen das Ergebnis langer Verhandlungen zwischen den sechs Ländern, letzten Endes also von Zu- und Nachgeben, dar und sind zu umfangreich.

Will man den Problemen unserer Zeit den gebührenden Platz einräumen, so müssen die Pläne vom Ballast befreit werden und es muß durch Vermehrung der Wahlfächer dem Schüler mehr Gelegenheit zu eigener Entscheidung gegeben werden.

Um hier das gewünschte Ergebnis zu erreichen, zu dem noch keines der sechs Länder gelangt ist, braucht man Zeit und Ausdauer.

Der Pädagogik würde eine kleine Erneuerung nichts schaden.

Wir hängen noch zu sehr an den Noten und an dem Platz eines Schülers in der leistungsmäßigen Rangfolge seiner Klasse.

Während Europa in einer unmerklichen, aber tiefgehenden Zusammenarbeit entsteht, räumen wir im Unterricht der Arbeit in Gemeinschaften nur zögernd eine Stellung ein.

Gerade wir Lehrer bestrafen es streng, wenn Schüler zur Anfertigung einer Schularbeit zusammenarbeiten.

Freilich ist bei der Gemeinschaftsarbeit die Anstrengung jedes einzelnen Mitglieds Voraussetzung und Abschreiben ist nicht etwa redliche Zusammenarbeit.

Dazu kommt, daß die Didaktik der Gemeinschaftsarbeit noch in den Kinderschuhen steckt.

Wenn man alle zur Mitarbeit an der Bildung Europas aufruft, so liegt der Gedanke nahe, daß man in der Schule damit beginnt.

Die Gründer der Schule, die voll Begeisterung für dieses europäische Ideal waren, haben folgenden Text in den Grundstein unserer Schulen eingemauert:

„Diese Schule wird Kinder Deutschlands, Belgiens, Frankreichs, Italiens, Hollands und der anderen Länder, die sich am Aufbau eines geeinten Europas beteiligen, vom ersten Schultag an bis zum Beginn des Hochschulstudiums aufnehmen.

Jeder Schüler wird sich unter der Leitung von Lehrern seines Landes im Studium der Sprache, des Schrifttums und der Geschichte seiner Heimat weiterbilden; gleichzeitig wird er sich auch den Gebrauch anderer Sprachen aneignen und sich damit an den Gütern der verschiedenen Kulturen bereichern, die zusammen die Kultur Europas bilden.

Jungen und Mädchen verschiedener Sprache und Nationalität nehmen an den gleichen Spielen und am gleichen Unterricht teil; so werden sie lernen sich zu verstehen, sich zu achten, zusammenzuleben.

In solcher Gemeinschaft erzogen, von frühester Jugend an frei von trennenden Vorurteilen, vertraut gemacht mit der Schönheit und dem Wert der verschiedenen Kulturen, werden sie sich ihrer gemeinsamen Verantwortung bewußt werden.

Dabei werden sie die Liebe zu ihrer Heimat und den Stolz auf ihr Vaterland bewahren, in ihrer geistigen Haltung aber werden sie Europäer werden, wohl vorbereitet, das Werk zu vollenden, das ihre Väter begonnen haben, ein geeintes und glückliches Europa zu schaffen.“

Übrigens erschiene es mir engstirnig und sogar ungerecht, wenn die Europäischen Schulen nicht mit anderen internationalen Schulen zusammenarbeiten wollten — Ich denke an diese oder jene schweizerische oder angelsächsische Schule, die schon vor der Europäischen Schule an der Verständigung der Völker Europas und der Welt gearbeitet hat.

Tatsächlich ist die Einigung Europas nur eine Etappe auf dem Weg zur allgemeinen Völkerverständigung. Es wurde bereits gesagt, daß die Einigung Europas in dem Maße voranschreitet, in dem es sich bewußt wird, Teil eines größeren Ganzen zu sein.

Die europäischen Nationen werden gemeinsam grundlegende Aufgaben bewältigen müssen, sowohl für Europa als auch für andere, weniger begünstigte Kontinente.

Diese Aufgaben, oder besser gesagt diese Pflichten, sollen unseren Schülern in Geschichte und Gemeinschaftskunde nahegebracht werden.

Trotz allem wollen wir uns nicht in unfruchtbaren Selbstbetrachtungen verlieren. Wir wissen genau, daß Europa der Welt nicht alles gebracht hat, Asien zum Beispiel hat der Welt Religionen und Philosophien geschenkt. Wir wollen uns auch daran erinnern, daß die Kunst der griechischen Antike außer-europäische Kulturen befruchtet hat.

Die wahren Europäer werden die sein, die nach der wirtschaftlichen und kulturellen Einigung Europas klug genug sein werden, die Interessen der Kontinente und deren Beitrag zu einer Kultur der Menschheit anzuerkennen.

Wir sehen unsere vornehmste Aufgabe darin, daß wir unsere Schüler in diesem Geiste erziehen.

Albert Peeters  
Direktor der Europäischen Schule Brüssel

## DIE HÖHERE SCHULE

### *Der Unterricht in der Muttersprache*

#### *Die Stellung der Muttersprache im gesamten Unterricht*

Wenn man davon ausgeht, daß das Hauptziel des Unterrichts darin besteht, die gesamte Persönlichkeit des jungen Menschen religiös, moralisch und ästhetisch zu formen und den Schüler zu einem gründlich gebildeten erwachsenen Menschen zu machen, daß dagegen die Vorbereitung der Jugend auf ihre spätere Eingliederung in den Arbeitsprozeß erst an zweiter Stelle steht, dann kann kein Zweifel darüber herrschen, daß jeder Schüler, um überhaupt ein bestimmtes geistiges Niveau, ein nuanciertes Denkvermögen und ein hohes Maß von Aufnahmefähigkeit erlangen zu können, über eine Sprache verfügen muß, deren er sich ohne jede Einschränkung bedienen kann, die mit seiner Denkweise und seinem Kulturbewußtsein eng verwachsen ist und die ihm den Weg zur Bildung öffnet und dabei gleichzeitig einen der wichtigsten Bestandteile seiner persönlichen Bildung darstellt.

Diese Sprache kann nur seine Muttersprache sein. Keine fremde Sprache kann diese Aufgabe der Muttersprache übernehmen, außer wenn sie selbst zur Muttersprache wird. So nützlich auch die Erlernung einer zweiten Sprache zum gegenseitigen Verstehen und für das Gemeinschaftsleben der europäischen Völker sein mag — sobald es darum geht, an einer Kultur wirklich teilzuhaben, wird die zweite Sprache nicht ausreichen. Für eine freie und spontane Teilnahme am Geistesleben ist nicht nur eine verstandesmäßige, sondern auch eine gefühlsmäßige Bindung an die Sprache notwendig. Wenn man in feinen Nuancen denken, fühlen und sich ausdrücken will, muß man eine Sprache nicht nur verstehen, sondern sie auch lieben.

Durch ihre Muttersprache werden Schüler, die in einer gemischten, europäischen Umgebung aufwachsen, vor kultureller Entwurzelung bewahrt.

Da es keine gemeinsame europäische Sprache gibt, die auf einer gemeinsamen Tradition beruht, und man das Europa von heute noch nicht als geistiges Vaterland aller Europäer bezeichnen kann, muß der Unterricht in den verschiedenen Muttersprachen von den nationalen Kulturen und ihrer jeweiligen Wertordnung ausgehen; er muß daher eindeutig nationalen Charakter haben.

Dies ist nicht nur unvermeidlich, sondern auch ausgesprochen wünschenswert, und zwar sowohl für die Schüler als auch für Europa. Wir würden den Schülern der Europäischen Schulen einen schlechten Dienst erweisen, wenn wir sie aus der Schule als junge Menschen entließen, die geistig und kulturell keinen festen Boden unter den Füßen und ohne jede Verwurzelung in einer Kultur nur das vage Gefühl hätten, Europäer zu sein.

Europa setzt sich aus einer Reihe durch ein gemeinsames Schicksal verbundener Völker zusammen, die nun von einem starken Willen zur Zusammenarbeit beseelt sind, deren Kulturen jedoch sehr unterschiedlich sind, da sie sich im Laufe der Jahrhunderte auf ganz verschiedene Weise entwickelt haben. Das ist kein Nachteil, sondern im Gegenteil ein Reichtum, eine Quelle neuen Lebens, ein großes Gut. Es wäre bedauerlich, wenn der besondere Charakter der verschiedenen europäischen Kulturen durch die Einigung Europas verblasen würde. Gerade aus der Bewegung, aus dem Gespräch zwischen den europäischen Kulturen kann, wie schon in früheren Zeiten, Großes entstehen, wenn es gelingt, den Nationalismus zu überwinden.

Auf diese Begegnung, dieses Gespräch müssen wir unsere Schüler vorbereiten. Und das ist nur möglich, wenn wir ihnen eine gründliche Kenntnis der Kultur ihres Landes vermitteln und in ihnen eine echte Liebe zu dieser Kultur erwecken, die ja den geistigen Nährboden für sie selbst wie auch für ihre Familie und ihr Vaterland bildet. Sie müssen ihr eigenes geistiges Gepräge und ihr eigenes Kulturbewußtsein haben und beides gegebenenfalls dem Geistesgut und der Kultur der anderen gegenüberstellen. Nur wenn sie selbst Werte besitzen, können sie die Werte der anderen kennenlernen und würdigen. Kulturbewußtsein und eine eigene geistige Prägung brauchen nicht zum Nationalismus oder gar Chauvinismus zu führen. Gegen einen gewissen Stolz auf die nationalen kulturellen Schöpfungen ist selbstverständlich nichts einzuwenden. Wenn man bei der Beschäftigung mit der Kultur des eigenen Volkes immer wieder das allgemein Menschliche in den Vordergrund stellt, wird das Denken und Fühlen der Schüler vor Vorurteilen und nationalem Dünkel bewahrt und ihr Verständnis für die andern Kulturen gefördert.

All das hat im Unterricht an den Europäischen Schulen seine Folgen. Von einer Gleichrangigkeit der Muttersprache und einer Unterrichtssprache kann und darf deshalb keine Rede sein, so nützlich der Unterricht in einer oder mehreren zusätzlichen Sprachen für die Verständigung und so notwendig er für die praktische Durchführung des Unterrichts an den Europäischen Schulen auch sein mag.

Eine konsequent verfolgte Zweisprachigkeit wäre für unsere Schüler eine ernste Gefahr, wie sie für alle jene Länder eine Gefahr bedeutet, die mit dem Problem der Zweisprachigkeit zu ringen haben.

### *Die Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts*

Was die besonderen Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts an den Europäischen Schulen angeht, so ist auf folgendes hinzuweisen.

Mehr noch als im eigenen Land muß auf die Reinheit der Sprache geachtet werden. Nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Schule leben die Schüler zum größten Teil in einer mehrsprachigen Umgebung. Für manche Nationen gilt das mehr als für die übrigen. Selbstverständlich werden die italienischen, niederländischen und belgischen Schüler am meisten betroffen, und zwar nicht nur wegen der Sprachen, die sie außerhalb des Unterrichts hören, sondern auch, weil für sie die Zahl der Unterrichtsstunden in einer fremden Unterrichtssprache besonders groß ist. In der italienischen Sprachgruppe wird ein erbitterter Kampf gegen die Gallizismen, in der niederländischen Gruppe gegen die Germanismen und (soweit es sich um flämische Schüler handelt) die Gallizismen geführt. Aber auch in der deutschen Gruppe hört man Klagen über fehlerhafte Wortwahl und einen undeutschen Sprachrhythmus. Auch in dieser Gruppe hört man Gallizismen. In der deutschen und italienischen Gruppe steht man außerdem vor dem Problem der Dialektunterschiede im Sprachgebrauch der Schüler. Das kommt daher, daß die Schüler aus sehr verschiedenen Teilen dieser Länder stammen oder gar nicht aus dem Lande kommen, dessen Sprache ihre Muttersprache ist, oder aber daß sie aus unterschiedlichen sozialen Schichten kommen. Die Schüler der französischen Gruppe sprechen ihre Muttersprache ebenso rein wie im Mutterland. Auch die Zahl der fremdsprachlichen Einflüssen ist hier nicht besorgniserregend. Die französische Muttersprache wird also keinesfalls von Barbarismen bedroht; dies ist vor allem der zahlenmäßigen Stärke der französischen Gruppe und der Vorrangstellung zu verdanken, die die französische Sprache als Unterrichtssprache für die übrigen Gruppen einnimmt. Allerdings hat man in dieser Gruppe in besonderem Maße mit der wachsenden Zahl der Orthographiefehler zu kämpfen. Aber für welche Gruppe gilt das nicht?

Eine weitere Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts besteht darin, die kulturellen Kontakte mit dem Mutterland aufrechtzuerhalten. Das Erfordernis, den Kindern eine allgemeine kulturelle Bildung zu vermitteln und in der Klasse eine heimatliche Atmosphäre zu schaffen, wird um so dringender, je mehr die Atmosphäre der Unterrichtsstunden in fremden Sprachen von der Eigenart der Kultur des Herkunftslandes abweicht. Der muttersprachliche Unterricht muß eine gewisse Ergänzung sein, er soll die nationalen Aspekte eines allgemeinen Lehrstoffes beleuchten, die in den Unterrichtsstunden für Schüler mehrerer Nationalitäten verständlicherweise nicht so ausführlich behandelt werden können. Das gilt sowohl für Geschichte als auch für Erdkunde, Musik und Kunstgeschichte. Am stärksten ist dieses Problem in den „kleinen“ Sprachgruppen spürbar. Die Schüler dieser Gruppen wollen im Muttersprachen-Unterricht „etwas von zu Hause“ finden. Diese Ergänzung erstreckt sich auch auf die Kenntnisse und Erfahrungen, die die Schüler in ihrem Heimatland gewöhnlich außerhalb der Schule sammeln. Wir dürfen nicht vergessen, daß zum Beispiel niederländische, italienische und niederländischsprechende belgische Schüler selten oder nie Gelegenheit haben, ein Theaterstück in ihrer eigenen Sprache zu sehen, daß sie keine Rundfunk- oder Fernsehsendungen in ihrer Sprache hören oder sehen können, wenige oder gar keine

Filme ihres eigenen Landes zu sehen bekommen, keiner nationalen Jugendvereinigung angehören, meistens zu wenig Zeitungen und Zeitschriften aus ihrer Heimat lesen, wenig Musik aus dem eigenen Lande hören und auch nicht an Führungen durch Museen oder Ausstellungen in ihrem Heimatland teilnehmen können. Sie leben fern von den großen und kleinen Problemen des Alltags, durch die man das kulturelle Leben des eigenen Landes näher kennenlernt. Zweifellos sind sich nur sehr wenige Eltern dieser kulturellen Leere bewußt, und die wenigsten von ihnen tun, was in ihren Kräften steht, um diesem Mangel, beispielsweise während der Ferien, einigermaßen abzuwehren. Ihn im muttersprachlichen Unterricht auszugleichen, ist nämlich vollkommen ausgeschlossen. Dazu fehlt einfach die Zeit. Es ist jedoch schon sehr nützlich, wenn man hin und wieder von all diesen „faits divers“ spricht.

Die Lehrer der vier Sprachgruppen dürfen aber keineswegs vergessen, auch auf das Kulturleben der übrigen, auf die verschiedenen Sprachgruppen verteilten Partner, namentlich der Belgier und Luxemburger, einzugehen. Außerdem sind sie auf diesem Gebiet auch noch für die ständig wachsende Zahl von Schülern verantwortlich, die aus nicht der Gemeinschaft angehörenden Ländern kommen. Zeigt der Lehrer diesen Kindern, daß er sich auch für das Leben und die Kultur ihres Landes interessiert, so stärkt er ihr Selbstbewußtsein, bindet sie enger an die Schule und an sich selbst und trägt auf diese Weise zu einem besseren gegenseitigen Verstehen in einer ständig wachsenden europäischen Gemeinschaft bei. Damit verhindert er, daß in ihm selbst oder in seinen Schülern ein neuer klein-europäischer Nationalismus aufkommt.

Auffallend ist, wie oft das Gespräch über nationale Aspekte und nationale Eigentümlichkeiten zu Vergleichen zwischen der eigenen Kultur und der anderer Völker führt. Manchmal werden dabei die eigenen Werte und Auffassungen vorgezogen, manchmal aber zollt man den Schöpfungen anderer Kulturen Achtung und Bewunderung.

In der alten Villa Lentz war an einer Wand der Spruch zu lesen: „Enrichissez-vous de vos différences.“ Dieser Spruch hat noch nichts von seiner Bedeutung eingebüßt. Jedoch müssen die Verschiedenheiten den Schülern zunächst deutlich und in aller Ehrlichkeit und Objektivität vor Augen geführt werden; damit sie eine Vergleichsbasis bekommen, muß ihnen erst die Kenntnis der Kultur ihres Heimatlandes vermittelt und in ihnen die Liebe zu dieser Kultur geweckt werden. Und im Mittelpunkt dieser Arbeit steht der Unterricht in der Muttersprache.

#### *Unterschiede zwischen dem muttersprachlichen Unterricht in den einzelnen Ländern und an der Europäischen Schule*

Neben den genannten besonderen Aufgaben, die bereits einen deutlichen Unterschied zu der Unterrichtsmethode im jeweiligen Herkunftsland erkennen lassen, steht der muttersprachliche Unterricht an der Europäischen Schule noch vor einem anderen Problem. Er muß nämlich einen Ausweg

aus folgendem Dilemma finden: Auf der einen Seite darf der Unterricht in der Muttersprache — und das gilt vor allem für die Literatur — so wenig wie möglich vom Unterricht im Heimatland abweichen, damit er dort auch als vollwertig anerkannt wird. Auf der anderen Seite muß der Unterricht in den vier Sprachgruppen möglichst einheitlich sein. Die Angleichung der Unterrichtsmethoden in den vier Gruppen wurde vor allem durch die Anforderungen der Europäischen Reifeprüfung notwendig. Aber das ist nicht der einzige Grund. Auch die gesamte Struktur der Schule war großen Verschiebungen unterworfen. Mit die wichtigste Rolle spielt dabei, daß in den beiden letzten Klassen der höheren Schule Philosophie unterrichtet wird. Man darf sagen, daß dabei die Franzosen und Italiener ihr eigenes System im großen und ganzen beibehalten haben. Sie waren es bereits gewöhnt, neben der Muttersprache auch Philosophie als Lehrfach zu haben. Quantitativ gesehen mußten sie jedoch, vor allem auf dem Gebiet der Philosophie, Opfer bringen. Die bei ihnen traditionelle klare Trennung zwischen Philosophie und Literatur konnten sie aber beibehalten. Nach wie vor ist es für sie eine Frage der wissenschaftlichen „Hygiene“ und Methodik, daß alles, was auf dem Gebiet des Erkennens und der Denkprozesse liegt, zur Philosophie gehört, daß aber rein literarische und ästhetische Fragen im muttersprachlichen Unterricht behandelt werden. In Deutschland, Holland und Belgien, wo man den Philosophieunterricht an den höheren Schulen in dieser ausgeprägten Form bis heute nicht kennt, blieb die Denkschulung und die Lehre der Form- und Wertbegriffe seit jeher größtenteils dem muttersprachlichen Unterricht vorbehalten. Die Folge davon war, daß man die nationale Literatur weniger exemplarisch behandelte und auch formalen Begriffen und Kenntnissen, sowohl auf dem Gebiet der Grammatik, der Stilanalyse und der Prosodik als auch auf dem Gebiet der Literaturgattungen, weniger Wert beimaß. Dabei ist zu bemerken, daß dem auch noch durch die grundsätzlich verschiedenartige Struktur der Sprachen Vorschub geleistet wurde. Schließlich beruhen die Unterschiede auch auf den voneinander abweichenden pädagogischen und didaktischen Auffassungen und Idealen. Während in den romanischen Ländern die systematische Vermittlung von Kulturwerten im Vordergrund steht, besteht in den germanischen Ländern, vor allem in Holland und Deutschland, eher die Neigung, daß Lehrer und Schüler gemeinsame Streifzüge durch die Geistes- und Literaturgeschichte unternehmen, wobei ein eigener Stil des Schülers ausgebildet und die seiner individuellen geistigen Struktur angemessene Ausdrucksweise entwickelt wird.

Im Geiste gegenseitiger Annäherung messen die deutsche und die niederländische Sprachgruppe in ihrem Muttersprachen- und Literaturunterricht langsam dem mehr Formalen, dem Exemplarischen und der Vermittlung rein literarischer Kenntnisse mehr Wert bei.

Die Lehrkräfte dieser Gruppen betrachten dies als eine Bereicherung ihres Unterrichts, aber sie stoßen dabei auf Probleme technischer Art. Sie kämpfen mit dem Zeitmangel. Außerdem taucht noch ein rein pädagogisches Problem auf. Die geistige Reife vollzieht sich bei Kindern aus nördlichen Ländern langsamer als bei Kindern aus südlichen Ländern; die Lehrer dieser Gruppen sehen daher keine Möglichkeit, in den Unterklassen abstrakte Begriffe und Konstruktionen zu behandeln. Für die Deutschen kommt dabei noch erschwerend hinzu, daß die Ausbildung an der höheren Schule ein Jahr kürzer ist als in Deutschland. Verglichen mit ihnen sind die Niederländer in einer glücklicheren Lage. Ihnen kam es zugute, daß in den anderen Ländern der Muttersprache im Stundenplan mehr Zeit eingeräumt wird. In Holland muß der

muttersprachliche Unterricht zugunsten der alten Sprachen (Gymn.), der Naturwissenschaften und der modernen Sprachen (HBS) zurücktreten.

In sämtlichen Gruppen kostet die Anwesenheit von Schülern mit anderen Muttersprachen viel Zeit. Diese Schüler bleiben hinter den anderen weit zurück. Der Lehrer ist dadurch gezwungen, langsamer vorzugehen, Anfangskenntnisse nachzuholen, mehr Grundbegriffe zu behandeln oder zu wiederholen und den Literaturunterricht einfacher aufzubauen.

Wir haben uns daran gewöhnt, in den Oberklassen Schülern Literaturunterricht zu geben, die eigentlich eine andere Studienrichtung gewählt haben und deren Interessen meistens auf anderen Gebieten liegen. In den meisten unserer Länder wird der Literaturunterricht der Studienrichtung und der jeweiligen Schulart angepaßt. Ein einheitlicher Lehrplan für alle Schüler hat zwar pädagogische Vorteile, ist aber mit didaktischen Schwierigkeiten verbunden. Die größte Schwierigkeit ist wohl das Fehlen einer humanistischen Vorbildung bei Schülern der modernen Abteilung.

### *Der Aufsatz*

Durch die soeben erwähnten Unterschiede zwischen den einzelnen Auffassungen und Methoden ist auch ein Unterschied in der Wertung der Aufsatztypen bedingt. Für die Europäische Reifeprüfung einigte man sich nach langwierigen und gründlichen Beratungen auf eine Kompromißlösung: von den drei zur Wahl gestellten Themen muß mindestens eines literarisch und mindestens eines allgemein sein; das dritte Thema kann dann entweder mehr der einen oder der anderen Richtung angehören. Damit ist jedoch noch nicht alles getan. Man kann nämlich nicht einfach behaupten, im französischen und italienischen Unterricht gebe es nie ein allgemeines Thema. Das gleiche gilt mutatis mutandis für Themen literarischen Inhalts in Deutschland, Holland und Belgien. Schließlich kommt es darauf an, was man unter diesen Bezeichnungen versteht.

Im französischen Unterricht vermeidet man es, Themen, die auch nur entfernt mit Philosophie zu tun haben, als allgemeine Themen vorzuschlagen. Die gewählten Themen beziehen sich deshalb meist auf Fragen ästhetischer oder literarischer Art. Wenn allgemeine Themen mit einem gewissen philosophischen Einschlag nicht im Philosophieunterricht gründlich behandelt und vorbereitet wurden, entspricht ihre Erörterung nur dem Niveau der Unterklassen.

Es ist deshalb verständlich, daß diese Themen, die in den anderen Ländern als „vollwertig“ gelten, weder bei den französischen Lehrern noch bei ihren Schülern besonders beliebt sind. Entweder befürchtet man, daß dabei nur leeres Stroh gedroschen wird, oder man hält sie für eine wissenschaftliche Behandlung für zu schwierig. Die Italiener machen diesen deutlichen Unterschied nicht. Bei den Aufgaben der Reifeprüfung zeigte sich, daß ihre allgemeine Themen dem „nördlichen“ Typ näherkommen. Das liegt wahrscheinlich daran, daß die italienische Reifeprüfung keine schriftliche Arbeit in Philosophie einschließt und deshalb in der muttersprachlichen Prüfungsarbeit häufig Themen philosophischer Art gestellt werden.

Aus der gesamten Methodik des deutschen und niederländischen und zum Teil auch des belgischen muttersprachlichen Unterrichts geht hervor, daß hier eine Vorliebe für das allgemeine Thema besteht. Der Literaturunterricht ist dort in der Praxis auch zu individuell, als daß daraus eine Thementradition entstehen könnte. In Deutschland kennt man das System der zentralen Themenstellung für die Reifeprüfung nicht. In den genannten Gruppen scheuen die Schüler gerade vor breit angelegten literarischen Themen zurück, weil sie das Gefühl haben, wiederholen zu müssen, was ihre Lehrer gesagt haben, anstatt aus eigener Erfahrung und Verantwortung heraus eine Abhandlung zu schreiben, bei der sie ihre eigene Meinung frei äußern und den eigenen Stil frei entfalten können. Wenn sie einen literarischen Aufsatz schreiben sollen, analysieren sie am liebsten einen literarischen Text.

Da demnächst mit Aufsatzthemen zu rechnen ist, die in den einzelnen Ländern von Fachleuten gestellt werden, die größtenteils noch in der Tradition des nationalen Unterrichts stehen, muß dies auch im Unterricht der Europäischen Schule berücksichtigt werden. Wenn man sich auch im Lauf der letzten Jahre schon um einiges nähergekommen ist, scheint es doch ausgeschlossen, daß die Themen für den Aufsatz in der Muttersprache künftig ausgetauscht werden können. Die unterschiedliche Wertung und Beurteilung des Aufsatzes wird in der Schule am peinlichsten von den Schülern empfunden, die zwei Sprachen als Muttersprache haben (wie z. B. die Luxemburger Schüler). Sie müssen nämlich in zwei verschiedenen Sprachen einen Aufsatzstil entwickeln und sich von einer Stunde zur anderen umstellen.

Zu erwähnen ist noch, daß man wegen der oben geschilderten Beschränkung der Aufsatzthemen auf bestimmte andere Themen verzichten mußte. So bedauern zum Beispiel die deutschen Kollegen das Wegfallen von Aufsatzthemen, welche die rein musische Begabung der Schüler ansprechen (Natur- und Charakterschilderungen, Interpretationen von Werken der bildenden Kunst). Die Niederländer bedauern es, daß die Textanalysen (auch nicht- oder halbliterarischer Texte) nur für die mündliche Reifeprüfung vorgesehen sind. Manche Belgier hätten vielleicht gerne mehr Themen, welche die in ihrem Lande üblichen moralischen Lehren zum Inhalt haben.

Ein schwieriger Punkt bei der Behandlung der allgemeinen Themen ist der, daß es unseren Schülern auf Grund ihrer kulturellen Isolierung an den persönlichen Erfahrungen fehlt, die ihnen den Stoff zu diesen Aufsätzen liefern könnten.

### *Der europäische Aufsatzwettbewerb*

In diesem Zusammenhang muß natürlich auch vom jährlichen europäischen Aufsatzwettbewerb und seinen Themen gesprochen werden. Im allgemeinen wird die Idee dieses Wettbewerbs und die Teilnahme der Europäischen Schulen von den Kollegen begrüßt. Was jedoch die Themen und die Art, wie sie gestellt werden, angeht, so ist man anderer Meinung: man findet sie nämlich zu heterogen und bedauert es, daß die Schüler nichts von den Ergebnissen erfahren. Nur ein einziges Mal gewann ein

Schüler unserer Schule (aus der Klasse 5 NB im Jahre 1962) einen Preis. Zum Teil führt man die schlechten Ergebnisse auf den Mangel an Erfahrung und auf eine unzureichende Kenntnis der europäischen Probleme zurück. In den Oberklassen wird sich das wahrscheinlich durch den Unterricht in Staatsbürgerkunde bessern.

Es wäre empfehlenswert, bei den zuständigen Stellen des Europarates gemeinsame Vorschläge für andere Themen einzureichen. Außerdem sollte man unter den Schülern der Europäischen Schulen selbst so einen Wettbewerb abhalten und die Arbeiten der Preisträger als Vorbild für die übrigen Schüler vervielfältigen. Erst dann kann von einer gewissen didaktischen Wirkung die Rede sein.

#### *Die Begegnung mit den anderen Literaturen*

Der Wunsch, bei den anderen das Interesse für die eigene Literatur zu wecken, ist bei allen Lehrern sehr lebendig. Im allgemeinen wird auf den gegenseitigen Einfluß der verschiedenen Literaturen im Unterricht an den Europäischen Schulen stärker eingegangen als an den nationalen Schulen. Das ergibt sich aus der ganzen Atmosphäre der Europäischen Schule und ist auch schon praktisch dadurch möglich, daß die Schüler umfassendere Kenntnisse über die Literatur anderer Länder, zum mindesten Frankreichs und Deutschlands, erwerben, als das im Unterricht an den nationalen Schulen der Fall ist. Man darf jedoch nicht erwarten, daß daraus ein richtiggehender vergleichender Literaturunterricht entsteht. Das wäre von der höheren Schule zuviel verlangt, vor allem deshalb, weil es beispielsweise für einen gründlichen Textvergleich doch an ausreichenden Kenntnissen der anderen Sprachen fehlt. Ein Sonderproblem stellen in diesem Zusammenhang die italienische, niederländische und flämische Literatur dar, jedenfalls soweit es die moderne Literatur betrifft. Weil die Lehrer diese Literaturen nicht so gründlich kennen und auch nicht genügend Material darüber zur Verfügung steht, werden diese Fächer in den übrigen Sprachgruppen kaum behandelt. Von einem echten Kulturaustausch kann hier keine Rede sein. Was im übrigen die gegenseitige Beeinflussung angeht, so ist festzustellen, daß gewisse literarische Beziehungen doch nur einseitiger Art sind und nicht zu wechselseitiger Befruchtung geführt haben. Diesen Beziehungen zuviel Gewicht beizumessen, wäre ebenso falsch, wie sie zu vernachlässigen.

Besser und fruchtbarer wäre es, das Augenmerk auf analoge Entwicklungen zu richten. Um umfassendere Kenntnisse in der Literatur der anderen Völker zu vermitteln, müßte man eher einen Austausch von Lehrern und Unterrichtsstunden vornehmen, außerschulische Arbeitsgemeinschaften und Diskussionsgruppen für Schüler ins Leben rufen sowie Schulbibliotheken mit repräsentativen Werken aus der Literatur der verschiedenen Länder — gegebenenfalls in Übersetzungen — einrichten, statt eine europäische Anthologie für den Schulgebrauch zusammenzustellen. Übersetzungen steht man allerdings ziemlich skeptisch gegenüber, da sie, zumindest wenn Erläuterungen fehlen, nur ein sehr unklares, ja manchmal sogar falsches Bild von einem literarischen Kunstwerk vermitteln.

Früher erteilten die Lehrer hin und wieder in Parallelklassen Unterricht über die Literatur ihres eigenen Landes. Dies müßte viel systematischer geschehen, und zwar indem man gemeinsam einen Zeitplan für den zu behandelnden literarischen Stoff aufstellt. Ohne eine horizontale Koordinierung ist dieses Ziel nicht zu erreichen. Ferner müßten die Bibliotheken reichhaltiger ausgestattet werden, weil das Lesen zu Hause wichtiger ist und schneller zu einem Ergebnis führt als die vorgeschriebene Behandlung des Stoffes in der Klasse. Kolloquien unter Schülern, in denen einander entsprechende Strömungen und Gestalten der Literatur der verschiedenen Länder besprochen werden, wären nicht nur hinsichtlich der literarischen Kenntnisse, sondern auch für eine richtige Wertung der anderen Kulturen nützlich. Im übrigen wäre es unnatürlich und uneuropäisch, wenn man diese vergleichende Literaturbetrachtung auf die sechs Länder der Gemeinschaft beschränken würde.

Bei diesen Kolloquien kämen auch die ästhetischen Aspekte der Literatur zu ihrem Recht. Gemeinsame Vortragsabende könnten zu einem künstlerischen Genuß werden, und dabei würde man eine Seite des muttersprachlichen Unterrichts, die in der Klasse zuweilen stiefmütterlich behandelt wird, nämlich den Vortrag, fördern. Daß man den Vortrag so vernachlässigt, ist um so verwunderlicher, als wir an einer Schule arbeiten, in der gerade dem mündlichen Sprachgebrauch so viel Bedeutung beigemessen wird.

#### *Die bisherige und die künftige Zusammenarbeit*

Obgleich auf Grund der verschiedenen Methoden im muttersprachlichen Unterricht jede Sprachgruppe ihre Eigenart bewahren wird und sie auch, wie schon eingangs festgestellt wurde, aus ideellen Gründen wahren soll, blieben noch viele Möglichkeiten der Zusammenarbeit ungenutzt. Wir haben in den vergangenen Jahren schon viel voneinander gelernt, es bleibt jedoch noch viel zu tun übrig.

Es wäre zu wünschen, daß einmal all die hier angeführten Probleme der Zusammenarbeit zwischen den Muttersprachen in einem offenen Gespräch mit dem Inspektionsausschuß erörtert würden. Das Hauptaugenmerk wäre dabei auf die allgemeinen pädagogischen und didaktischen Unterschiede zu richten, zu denen sich bereits Herr Decombis und Herr van Heusden in der zweiten Nummer der Pädagogischen Zeitschrift geäußert haben und die gerade im muttersprachlichen Unterricht besonders deutlich zutage treten. Im muttersprachlichen Unterricht treten die Unterrichtssysteme der verschiedenen Länder in ihrer ausgeprägtesten Form hervor. Von diesem Ansatzpunkt aus kann das für die Europäische Schule so dringend erforderliche grundlegende pädagogische Gespräch am besten in Gang kommen.

Berichterstatter: van Heusden

Mitarbeiter: Becker, Bourlinet, Buda, Breschi, Gerard, Gerardi, Grappe,  
Große, Hautumm, Lammens, Malms, Regneault, Schümmer,  
van Solinge, Vaupel, Ville

## Die lebenden Fremdsprachen

### I. Bildungs- und Unterrichtsziele

Es gibt an der Europäischen Schule in Luxemburg kein Unterrichtsfach, das *unmittelbar* auf „europäische Bildung“ hinzielt. Solche Bildung geschieht vielmehr durch die üblichen Unterrichtsfächer, in denen der Unterricht in den vier „Amtssprachen“ der Gemeinschaft erteilt wird, wenn auch „bestimmte Stunden für bestimmte Klassen derselben Stufe gemeinsam gegeben werden“ (¹). Denn auch an dieser Schule denken und handeln die jungen Menschen wie all jene anderen jungen Menschen in den Heimatländern: als Franzosen, Belgier, Italiener usw.; sie vollziehen auch hier ihre *wesentlichen* Erkenntnisse, Handlungen in der Muttersprache, mit Hilfe der Muttersprache. Und doch ist an der Schule in Luxemburg europäisches Denken überall und immerzu wirksam: als ein allen Sektionen gemeinsamer Geist der Offenheit gegenüber dem anderen, der vorurteilslosen Begegnung mit dem anderen, des Gespräches in Freiheit, in Achtung vor der Meinung des anderen.

Die Schule ermöglicht und fördert ausdrücklich solche Offenheit und Begegnung durch eines der wirksamsten Mittel: sie räumt planmäßig das vielleicht stärkste Hindernis mitmenschlicher Begegnung aus dem Wege, nämlich das Nichtverstehen des anderen aus Unkenntnis seiner Sprache. Somit spiegelt sich in der wichtigen Stellung, die die lebenden Sprachen im Unterrichtsplan der Schule einnehmen, der europäische Charakter der Schule wider: Schüler von sechs Nationen — in Wirklichkeit sind es beträchtlich mehr! — besuchen die gleiche Schule, das Studium der Sprache der anderen Nationen bewirkt, daß die jungen Menschen nicht nebeneinander her-, aneinander vorbeileben, sondern zueinander finden.

*Französisch und Deutsch* werden von Beginn der Grundschule an unterrichtet. Jeder Schüler lernt während zwölf Jahren Französisch *oder* Deutsch als Fremdsprache, manche Schüler lernen Französisch *und* Deutsch (wenn auch nicht beides während zwölf Jahren), so die Niederländer, die flämisch sprechenden Belgier, die Luxemburger. Diese beiden Sprachen dienen zeitweilig in einer Reihe von Fächern als

(¹) Satzung der Europäischen Schule.

sogenannte Gebrauchssprache: die jungen Menschen erhalten den Unterricht in Geschichte, Erdkunde, Biologie, Kunstgeschichte nicht in der Muttersprache, sondern in einer dieser beiden Fremdsprachen (¹).

*Niederländisch* wird in erster Linie an die belgischen Schüler französischer Muttersprache unterrichtet. Das Studium umfaßt die sieben Jahre der Oberschule (¹).

*Englisch* ist Pflichtfach für alle Schüler vom 3. bis zum 7. Jahre der Oberschule.

*Italienisch* ist Pflichtfach für die Schüler der sogenannten modernen Abteilung, die vom 4. bis zum 7. Jahr der Oberschule an Stelle des Lateinischen eine moderne Fremdsprache erlernen (¹).

*Deutsch* ist Pflichtfach für die italienischen Schüler der sogenannten modernen Abteilung, die vom 4. bis zum 7. Jahr der Oberschule an Stelle des Lateinischen eine moderne Fremdsprache erlernen (¹).

Angesichts der starken Förderung, die Französisch und Deutsch an der Europäischen Schule genießen, könnte man vermuten, daß die Schule hier auf eine zweite Muttersprache hinzielt. Das ist nicht der Fall. Angestrebt wird lediglich eine möglichst vollkommene Beherrschung einer der beiden Hauptsprachen der Gemeinschaft. Das ist sehr viel, das ist genug. Die Schule strebt auch nicht die Heranbildung von zukünftigen Dolmetschern an. Dies geht deutlich aus den *konkreten Zielen* des Unterrichts in den lebenden Sprachen hervor:

Der Schüler soll Literatur mittlerer Schwierigkeit ohne Wörterbuch lesen können; wichtige Werke der Literatur soll er ebenso kennen wie die Grundlagen des heutigen Lebens des anderen Volkes. Er soll sich in der Fremdsprache, und zwar in der Umgangssprache, mühelos und korrekt mündlich ausdrücken können. Er soll in ihr seine Gedanken schriftlich niederlegen können. Er soll in ihr denken, ohne den Umweg einer Übersetzung aus der Muttersprache.

Das sind die Ziele. Die Schulwirklichkeit ist immer nur auf dem Weg zu den Zielen. Hier auf dem Weg aber liegen die Schwierigkeiten, und zwar auf Schritt und Tritt. Aufgabe der Lehrer ist es, mit den Schwierigkeiten des Weges fertig zu werden. Kein Lehrer müht sich dabei ohne Nachdenken und planlos; jeder kennt gewisse Weisen des Vorgehens, gewisse *Methoden*. Von ihnen muß also zunächst gesprochen werden.

### II. Methoden des Unterrichts in den lebenden Sprachen

Wir beachten an der Europäischen Schule in Luxemburg drei Grundprinzipien:

(¹) *Gesamtstundenzahlen*: Deutsch, Französisch: 24+17 (für Deutsche, Franzosen, frankophone Belgier); 24+45 (für Niederländer, flämischsprechende Belgier, Italiener). Die zweite Zahl bedeutet die Stunden in der Gebrauchssprache. Niederländisch: 28; Englisch: 16; Italienisch/Deutsch in der modernen Abteilung: 8. Die Zahlen verändern sich mehr oder weniger je nach Abteilung (die moderne Abteilung hat z. B. vom 4. Jahr ab eine Wochenstunde Deutsch oder Französisch mehr) und durch die Möglichkeit, im 7. Jahr eine Sprache stärker als die anderen zu betreiben.

1. Der Schüler muß Lust bekommen, sich in der Fremdsprache auszudrücken. Die Erfahrung zeigt, daß er letzteres mit Freude tut, wenn der Unterricht lebendig und interessant ist.

2. Wir unterrichten nach der direkten Methode; wir sind uns bestimmter Grenzen der Methode bewußt.

3. Wir machen an der Europäischen Schule Gebrauch von den besonderen Möglichkeiten, die sich uns durch die Eigenart dieser Schule anbieten.

Von den beiden ersten Prinzipien wird im folgenden nicht mehr ausdrücklich gesprochen: sie durchdringen alle weiteren Ausführungen. Von dem dritten Prinzip wird weiter unten das Nähere gesprochen werden.

### 1. Deutsch und Französisch als Fremdsprachen

Der Unterricht vollzieht sich in drei Stufen:

1. bis 3. Jahr,

4. und 5. Jahr,

6. und 7. Jahr.

*Ziele des 1. bis 3. Jahres* sind Aneignung und möglichst fehlerfreier Gebrauch eines erweiterten Basisvokabulars, einer vereinfachten Basisgrammatik. Es ist zu beachten, daß die Schüler der Grundschule bereits eine tägliche Unterrichtsstunde in Deutsch oder Französisch als Fremdsprache haben — wenn auch die Unterrichtsweise der Grundschule von der der Oberschule durchaus verschieden ist. Auf Kenntnissen aus Kursunterricht, die in einer Aufnahmeprüfung nachzuweisen sind, kann die erste Klasse der Oberschule aufbauen.

Die drei ersten Jahre der Oberschule befestigen und erweitern beträchtlich den Wortschatz der Grundschule, befestigen und verbreitern die Kenntnis einer Elementargrammatik. Beide dürfen nicht theoretisch-passiv, sondern müssen gründlich und aktiv beherrscht werden. Einfache und interessante Texte sind notwendig. Man findet sie kaum in den üblichen nationalen Lehrbüchern, der Lehrer selbst sucht sie (in Zeitungen, Zeitschriften), oder er verfaßt sie selber; er ergänzt oder erläutert sie durch Diapositive und Stehfilme, die Schüler helfen dabei mit. Das Ziel der deutschen Fachlehrer ist es, Lehrbücher für den Deutschunterricht zu entwickeln, die aus solchen Texten bestehen und durch Dias und Stehfilme „zum Sprechen gebracht“ werden können. Hauslektüre (Abenteuer- und Jagdgeschichten) ergänzt die Arbeit in der Klasse. Wir machen nie Übersetzungsübungen im eigentlichen Sinne, wir lassen die Schüler erzählen; wir versuchen, in der Klasse zu diskutieren. Häufig werden Aufsätze geschrieben, sei es in Zusammenhang mit der Lektüre, sei es über einfache, das Kind fesselnde Themen.

Es gibt Unterschiede zwischen deutscher und französischer Methode, zwischen der Methode dieses und

jenes Lehrers. Es eint uns die Beachtung der oben genannten Grundprinzipien, wenn auch die Schwerpunkte der Arbeit je anders gelagert sind. So muß z. B. der Lehrer des Deutschen auf die Übung aller elementargrammatischen Erscheinungen sehr viel mehr Gewicht legen als sein französischer Kollege — was sich aus der Natur der Sprachen ergibt.

Am Ende des dritten Jahres muß sich der Schüler über allgemeine Gegenstände möglichst geläufig und fehlerfrei ausdrücken können.

*Die Ziele des 4. und 5. Jahres* sind Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse von Deutschland, Frankreich, Europa; wachsende Kenntnis literarisch wertvoller Texte, Verfeinerung des Wortschatzes, der Ausdrucksfähigkeit. Systematische grammatische Unterweisung hört auf, gelegentliche grammatische Übungen treten an ihre Stelle.

Literarisch wertvolle Texte werden gelesen und interpretiert: seien sie (wie im 4. Jahr) in einem Lesebuch enthalten, oder lese man sie (wie im 5. Jahr) als Ganzschrift. Die ganze Klasse soll sich angesprochen fühlen, soll zur Interpretation, zur Kritik und Ausweitung der Gedanken des Autors beitragen. Wir lesen im 5. Jahre klassische und moderne Stücke, Kurzgeschichten, Novellen, Berichte, z. B. Molière: *Le médecin malgré lui*; Camus: *L'Exil et le Royaume*; J. Romains: *Knock*; Bergengruen: *Die Sterntaler*; Dürrenmatt: *Der Richter und sein Henker*; I. Scholl: *Die weiße Rose*; Kurzgeschichten aus „*Moderne Erzähler*“ (Schöningh).

Wir geben den Schülern als Hauslektüre „*Marabout-Junior*“, „*Liliput*“ und „*Scala*“; wir geben ihnen Taschenbücher aus der Bücherei. Schriftliche und mündliche Berichte — über das Gelesene oder über eigene Erlebnisse — fördern Ausdrucksfähigkeit, Sach- und Literaturkenntnis.

In der modernen Abteilung (mit einer zusätzlichen Stunde) bringen Dias und Stehfilme die Schüler zum Sprechen, beschäftigen wir uns mit modernen Autoren, mit dem Schulwesen, den politischen Parteien, der Regierungsform des anderen Landes, ziehen Vergleiche mit den heimatlichen Verhältnissen, diskutieren interessante Fragen aus jedem möglichem Lebensgebiet. Am lebendigsten werden diese Stunden, wenn z. B. ein dänischer Schüler einen Film über die skandinavischen Länder kommentiert, der Italiener Dias über Italien, der Diplomatensohn einen Film über Japan, das er durch langjährigen Aufenthalt kennt, alles dies unter wißbegieriger Teilnahme der ganzen Klasse. Der Lehrer leitet indirekt das Gespräch, damit es nicht uferlos wird.

Hinsichtlich der schriftlichen Arbeiten gibt es verschiedene Wege: die französischen Kollegen bevorzugen völlig freie Themen (um so die schöpferische Phantasie der jungen Menschen zur Entfaltung der Sprachfähigkeiten zu benutzen; das Vokabular soll so aktiv werden, nicht passiv bleiben), Themen wie etwa: „*Traurigkeit*“, „*Küche*“, „*Reise*“, „*Kreuz*“, „*Melancholie*“. Die Auswahl der Themen geschieht von Zeit zu Zeit gemeinsam mit den Schülern. Die Themen werden einige Tage vor der Niederschrift der Klasse mitgeteilt. Der Schüler fertigt sich Wortlisten an, er fragt Mitschüler und Lehrer wegen bestimmter

idiomatischer Ausdrücke um Rat, er überdenkt den Gegenstand lange — bei der Reinschrift in der Klasse darf er aber keinen Entwurf benutzen.

Die deutschen Kollegen schließen sich gerne enger an die gelesenen Texte an. (Ihr Wortschatz soll Basis eignen Schreibens, ihre Gedanken sollen Ausgangspunkt eignen Nachdenkens, eigener Stellungnahme sein.) So entstehen Themen wie etwa: Glaubst du, daß man die Jugend ernst nehmen kann und muß? (s. dazu I. Scholl: Die weiße Rose, S. 15); Was bedeuten für mich Heimat, Vaterland, Volksgemeinschaft? (vgl. I. Scholl: Die weiße Rose, S. 12—14).

Auch Themen in der Mitte zwischen dieser und der französischen Auffassung kommen vor, z. B. das Thema „Pflicht“, wo ein Text von Kierkegaard Anregung zu eigenem Denken gibt und ein Gliederungsvorschlag dem eignen Nachdenken Richtung und Niveau verleihen will.

Die Ziele des 6. und 7. Jahres sind vorwiegend literarisch bestimmt: die große Literatur des anderen Volkes steht im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Fähigkeit des Schülers, einen literarischen Text zu interpretieren, wird entwickelt; eigenes Denken soll in der Auseinandersetzung mit den Werken der Dichtung weiter und tiefer werden.

Schwierigkeiten entstehen aus dem Reichtum großer Literatur, aus der altertümlichen Sprache älterer Literatur, aus dem reichnuancierten Wortschatz großer Dichtung. Strenge Auswahl ist nötig: Schriftsteller vor dem 17. Jahrhundert können vielleicht erwähnt, nicht aber behandelt werden. Wir beachten des weiteren nicht die zeitliche Folge der Dichtung, sondern behandeln im 6. Jahre die großen Dichter des 19. (und 20.) Jahrhunderts, im 7. Jahre die klassischen Literaturen. Wir versuchen, Begriffe wie Realismus, Expressionismus aus dem gelesenen Einzelwerk zu entwickeln, möglichst in zeitlicher Abstimmung mit dem Lehrer der Muttersprache und dem Anglisten. Die Schüler lieben den Vergleich zwischen der Literatur der Muttersprache und der der Fremdsprache.

So behandelte Deutsch als Fremdsprache im 6. Jahr: G. Keller: Das Fähnlein der sieben Aufrechten; G. Hauptmann: Bahnwärter Thiel; R. M. Rilke: Gedichte (mit Ausnahme der späten Gedichte);

im 7. Jahr: Lessing: Nathan der Weise (im Auszug); Goethe: Iphigenie (im Auszug); Faust I (im Auszug); Schiller: Wallenstein (im Auszug), Balladen; dazu in beiden Jahren Texte aus „Deutsche Dichtung“ von Harberts-Meyer (Meulenhoff).

Französisch als Fremdsprache behandelte

im 6. Jahr: 1. die französische Literatur im 19. Jahrhundert: Chateaubriand, M<sup>me</sup> de Staël, V. Hugo, Stendhal, Balzac, Zola; 2. als Lektüren: Voltaire „Zadig“, Saint-Exupéry „Terre des Hommes“ usw., Maupassant „Choix de contes“;

im 7. Jahr: 1. die französische Literatur im 18. und 20. Jahrhundert: Montesquieu, Voltaire, Rousseau; — Gide, Mauriac, Camus, Malraux; 2. als Lektüren: Voltaire „Candide“, Gide „La Porte Etroite“, Camus „L'Étranger“, Malraux „Les Conquérants“, Romain Rolland „Jean Christophe“.

Die Behandlungsweise variiert je nach dem Lehrer und dem Gegenstand zwischen einer mehr textgebundenen Interpretation mit stärkerer Führung durch den Lehrer und freierer Interpretation, bei der der Lehrer stark in den Hintergrund tritt, nur Anreger ist für die Gedanken der Schüler über den Text.

Die Hauslektüre der Schüler beschäftigt sich vorwiegend mit weiteren Werken aus den in der Schule behandelten literarischen Epochen.

Die schriftlichen Arbeiten verlieren hier allmählich ihre Freiheit: sie nähern sich immer mehr der Textinterpretation, die das Europäische Abitur verlangt.

## 2. Niederländisch als Fremdsprache

In den drei ersten Jahren erwerben die Schüler die sprachlichen Grundlagen, auf denen der spätere Unterricht aufbaut. Diese Grundlagen umfassen: korrekte Aussprache, geläufige Lektüre leichter Texte, aktive Kenntnis eines begrenzten Wortschatzes ( $\pm$  500 Wörter pro Jahr), aktive Kenntnis grammatischer Strukturen und idiomatischer Ausdrücke.

Die Methode ist vorzugsweise direkt und mündlich. Die Schüler erraten den Sinn neuer Wörter, entdecken selbst grammatische Regeln, wenden sie dann so oft wie möglich an; alle Möglichkeiten, um die Schüler zum Sprechen zu bringen, werden vom Lehrer ausgenutzt. Diese Methode geht notwendigerweise langsam vorwärts und arbeitet mit Wiederholungen. Andererseits ist sie jedoch weder ausschließlich direkt noch ausschließlich mündlich. Man greift auch auf die Muttersprache zurück, und zwar jedesmal dann auf die Übersetzung von Wörtern oder Textstücken, wenn man es für notwendig erachtet, um zu einem schnelleren Verständnis oder einer leichteren Befestigung zu gelangen. Neben Konversation und mündlicher Übung nehmen schriftliche Übungen einen breiten Raum ein, denn sie sind notwendig, um das, was die Schüler selbst entdeckt haben, zu überprüfen und in Sprachgewohnheiten umzuwandeln. „Die Grammatik ist der rote Faden, der sich durch alle Übungen von Anfang bis Ende hindurchzieht“ (F. Closset).

Das 4. und 5. Jahr sind Jahre des Übergangs. Befestigung und Ausweitung der rein sprachlichen Kenntnisse gehen zusammen mit unmittelbarer Vorbereitung auf das Studium von Texten, das ja der Gegenstand der beiden letzten Jahre ist. Die Schüler lernen Land und Leute kennen. Wie leben die Niederländer? Wie empfangen sie Gäste? Wie verhalten sie sich bei dieser oder jener Gelegenheit? Wie verbringen sie ihre Freizeit? Welches sind die charakteristischen Züge Ihrer Gesellschaft? Der Unterricht muß die Schüler vor Aufgaben stellen, die das Leben selbst bietet, und zeigen, wie die Menschen einer anderen Sprachwelt sich da verhalten oder verhalten haben. Solche Verhaltensweisen findet man in der Literatur, man findet sie auch in den Traditionen der Völker, den Religionen, in der Geschichte, in der Kunst, der Wissenschaft, in der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Organisation.

Schüler, die einen guten Start in die neue Sprache hatten, d. h. die langsam vorgegangen sind, indem sie Schritt für Schritt sich die neuen sprachlichen Tatbestände angeeignet haben, sind nun in der Lage, das *Studium von sorgfältig ausgewählten Schriftstellern* zu beginnen. (Es ist zuweilen ein sehr schwieriges, wenn nicht vergebliches Unterfangen, Schüler noch zu „retten“, die das Opfer eines überstürzt und unüberlegt vorgehenden Unterrichts geworden sind.) Am Ende des 4. Jahres lesen die Schüler mit großer Freude z. B. Texte von Elsschot; im 5. Jahr Texte aus „Verhalen“ von Couperus oder Theaterstücke (Schipper naast God), Artikel in Tageszeitungen usw. Die Methode ist hier ebenso eine solche der Aktivierung wie in den Unterklassen. Aber die mündlichen Übungen sind nicht mehr ein einfaches Frage- und Antwortspiel oder Textwiedergaben, die ganz nahe an den ohnehin bearbeiteten Texten bleiben; sie haben sich gewandelt in ein gemeinsames Suchen nach den Hauptgedanken eines Textes, in Diskussion über die Probleme und Lebensansichten in dem Text, in Betrachtung der Charaktere usw. Textbetrachtung bietet Gelegenheit für zahlreiche Übungen solcher Art; sie muß nur durch eine mündliche Einleitung vorbereitet sein, bei welcher der Lehrer die sprachlichen Schwierigkeiten beseitigt und den Text in seinen literarischen Zusammenhang stellt. *Die schriftlichen Arbeiten* nehmen auch eine andere Gestalt an: man läßt den Schülern größere Freiheit in der Wahl der Themen für Aufsätze, Briefe, Berichte — alles Übungen, die allmählich die grammatischen oder Anwendungsübungen im eigentlichen Sinne ersetzen.

Seit dem 2. Jahre bekommen die Schüler Hauslektüre. In den ersten drei Klassen sind das spannende Erzählungen, die in einer Sprache geschrieben sind, welche die Kenntnisse von Schülern dieses Sprachniveaus berücksichtigt. Vom 4. Jahre an treten diese vereinfachten Erzählungen zurück zugunsten von Berichten über Land und Volk, das Leben großer Männer, zugunsten von Zeitungsartikeln und literarischen Neuigkeiten.

Im 6. und 7. Jahre nimmt das Textstudium den wichtigsten Platz ein. Diese Texte sind so vielfältig wie möglich. Sie veranschaulichen vor allem *die verschiedenen Aspekte des Lebens in den Niederlanden* und im flämischen Teil Belgiens seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die benutzte Anthologie („*De gouden poort*“) enthält Texte dieser Art. Sie wird ergänzt durch Zeitungs- und Zeitschriftenaufsätze, durch Auszüge aus Schriftstellern. Literaturgeschichte in schematischer Form wird für falsch erachtet, rein literarische Kritik und Untersuchung werden möglichst wenig betrieben.

*Hauptsorge ist, den Unterricht menschlich zu gestalten.* Textlektüre ist vor allem eine Gelegenheit für die Schüler, ihren eigenen Standpunkt darzulegen. Das ist jedoch nicht möglich ohne wirkliches Verständnis der Gedanken und Gefühle des Schriftstellers; das verlangt auch die Fähigkeit, sich in andere zu versetzen und bringt jedem den Gewinn der Klärung eigener Gedanken bei Gelegenheit einer Frage, die der ganzen Klasse vorgelegt ist.

Es ist selbstverständlich, daß eine solche gemeinsame Untersuchung, daß solche Zusammenschau und Diskussion in Niederländisch geschieht. Diese bildungsmäßige und kulturkundliche Arbeit führt zur Bereicherung des Wortschatzes, zur Wiederholung gewisser grammatischer Regeln, zu größerer

Geläufigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Die Schüler werden zugleich ausgebildet für die selbständige Durcharbeitung eines Textes. Wenn sie über 20 Minuten verfügen, um einen Text still zu lesen, müssen sie (am Ende des 7. Jahres) fähig sein, einen unbekannt Text ohne Hilfe des Lehrers zu verstehen, zusammenzufassen und zu interpretieren. Sie müssen das mündlich und schriftlich können. Die schriftlichen Hausarbeiten haben jetzt das Stadium bloßer Reproduktivität hinter sich gelassen und sind durchweg eine Darstellung der persönlichen Stellungnahme zu der einen oder anderen Frage. Es wird verlangt, daß diese Aufsätze wohlgedacht und sprachlich gut sind.

Auf allen Stufen werden die *audio-visuellen Hilfsmittel* (Schallplatten, Tonbandgeräte, Stehfilme, Dias) verwendet. In den oberen Klassen leisten einige Reihen von Schallplattenaufnahmen literarischer Texte (Slauerhoff, Marsman, Van Nijlen, Gijzen, E. Douwes Dekker u. a.) gute Dienste.

### 3. Englisch als Fremdsprache

Das Programm des Englischunterrichts ist in drei Zeitabschnitte eingeteilt, die in den verschiedenen Sprachsektionen jedoch nicht immer dieselbe Dauer haben, deren Abgrenzung voneinander somit ziemlich unbestimmt ist. Im allgemeinen kann man sagen, daß der erste Abschnitt in der französischen und italienischen Sektion sich bis ins 5. Schuljahr erstreckt. Nachfolgend bezeichnen wir die drei Abschnitte mit „Stufen“.

Auf der *ersten Stufe* (3. und 4. Schuljahr) wird die Basis des ganzen Unterrichts gelegt. Soweit wie möglich wird hierbei die direkte Methode angewandt. Eine grammatische Grundlage und ein beschränktes Vokabular werden allmählich aufgebaut. Die Aussprache und die Intonation werden eingeübt. Der Idiomatik wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet. So bald wie irgend möglich werden die Schüler veranlaßt, ihre sprachlichen Kenntnisse aktiv zu verwenden. Dies geschieht durch Fragen über gelesene oder gehörte Texte, durch allgemeine Fragen, die mit dem gelernten Wortschatz beantwortet werden können, usw. Die geschriebene Sprache wird eingeübt durch Diktate, Übersetzungen ins Englische und später durch kleine Aufsätze.

Auf der *zweiten Stufe* (5. Schuljahr und erstes Trimester des 6. Schuljahres) wird die grammatische Basis erweitert. Vor allem wird der Idiomatik größere Aufmerksamkeit gewidmet. So werden Texte mittlerer Schwierigkeit analysiert und Bücher mittlerer Schwierigkeit gelesen. Die Lektüre beschränkt sich auf moderne Romane oder Kurzgeschichten. Die Vermittlung von Kenntnissen über englische Institutionen und englische und amerikanische Zivilisation wird systematisch mit dem reinen Sprachunterricht verflochten. Diskussionen werden so oft wie möglich angeregt. Das vorbereitete und unvorbereitete Sprechen vor der Klasse wird gepflegt.

Die *dritte Stufe* (6. und 7. Schuljahr) baut auf dem während der ersten beiden Stufen gelegten Grund weiter. Die Texte werden schwieriger. Die Lektüre umfaßt ein Drama oder zwei Dramen Shakespeares

sowie ausgewählte Abschnitte aus der englischen und amerikanischen Literatur. Die Geschichte der Literatur wird nicht chronologisch behandelt. Der modernen Literatur wird viel Aufmerksamkeit gewidmet. Zeitgenössische Probleme werden diskutiert.

#### 4. Italienisch und Deutsch als zusätzliche lebende Sprachen für die Schüler der modernen Sektion

##### a) *Italienisch*

*Unterrichtsziel* ist, die Schüler der Europäischen Schule mit der italienischen Sprache unter verschiedenen Gesichtspunkten bekanntzumachen, sie für die Sprache zu gewinnen durch Rückgriff auf die verschiedenen Unterrichtsmethoden, die die Schule für das Studium der lebenden Sprachen kennt.

Das Studium des Italienischen erstreckt sich auf vier Jahre; Schüler der modernen Sektion, die das Italienische als zusätzliche Sprache gewählt haben, betreiben es vom vierten Jahre der Oberschule an.

*Ein zweijähriger Lehrgang steht am Anfang* (4. und 5. Jahr der Oberschule), worin die Schüler eine solide Kenntnis der grammatischen Basis gewinnen müssen und einen genügenden Wortschatz, um sich nuanciert und richtig im Italienischen ausdrücken zu können. Leichte Lektüre wird gelesen; der Lehrgang zielt auch auf Beherrschung der Orthographie und auf eine flüssige mündliche Ausdrucksweise.

*Im zweiten Lehrgang* (6. und 7. Jahr der Oberschule) stehen am Anfang die Befestigung und Vertiefung der grammatischen Kenntnisse; Aufsätze, die allmählich schwieriger werden, sind zu schreiben; die Schüler werden jetzt bekannt mit bedeutenden Werken der italienischen Dichter und Schriftsteller; ein Überblick über die italienische Literatur wird gegeben. Bei alledem muß man jedoch an die Grenzen denken, die durch Stundenplan und Stundenzahl gesetzt sind.

An der Europäischen Schule ist es schon eine feste Tradition, am Ende des 6. Jahres der Oberschule eine Schulreise zu unternehmen. Im Schuljahr 1962 hat diese Reise unsere Schüler nach Italien geführt. Die Schüler der modernen Sektion, die drei Jahre italienischen Unterricht genossen hatten, haben dabei sehr bedauert, daß ihre Kenntnisse der italienischen Kultur und Literaturgeschichte recht unzulänglich gewesen sind.

Dies ist zweifellos sehr bedeutsam. Es folgt nämlich daraus, daß — wenn man dem Italienisch-Unterricht eine sowohl praktische wie kulturelle Note geben will (was zur Zeit schwer realisierbar ist) — die Einführung einer dritten Wochenstunde für Italienisch höchst wünschenswert erscheint. Diese Stunde würde einem intensiven Studium der italienischen Literatur gewidmet sein.

##### b) *Deutsch*

Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Schüler italienischer Muttersprache der modernen Sektion alle Deutsch als zusätzliche Sprache in der vierten Klasse wählen. Dies bedeutet, daß beinahe alle Probleme, die das Italienische als zusätzliche Sprache in der modernen Sektion stellt, sich ebenso für das Deutsche als zusätzliche Sprache ergeben. Darum kann man sagen, daß die zwei Wochenstunden Deutsch einfach unzureichend sind, um die Schüler zu befähigen, am Ende des 7. Jahres im Abitur erfolgreich eine schriftliche Prüfung im Deutschen zu bestehen. (Man vergleiche hier nur einmal die Stundenzahlen des Griechischen, die mindestens das Doppelte der Zahlen betragen, die für Deutsch oder Italienisch als dritte Fremdsprache in der modernen Sektion vorgesehen sind.)

(Schüler mit Niederländisch als Muttersprache studieren mit Aufnahme in die Oberschule Französisch und Deutsch als Fremdsprachen, zu denen im dritten Jahr das Englische hinzukommt. Sie genügen damit schon vor dem Beginn des vierten Jahres der Bestimmung, die verlangt, daß die Schüler, die das Latein aufgeben, das Studium einer dritten lebenden Sprache auf sich nehmen. Aus diesem Grunde stellen die obengenannten Probleme sich für sie nicht.)

#### 5. Besondere Möglichkeiten des Unterrichts in den lebenden Sprachen

Als drittes Grundprinzip des Unterrichts waren oben (S. 148) die „besonderen Möglichkeiten“ genannt worden, die die Europäische Schule bietet. Worum handelt es sich hier?

##### a) *Freizeitbetätigung*

Die Schule fördert in vielfacher Weise die Begegnung der Schüler verschiedener Muttersprache außerhalb des Unterrichts. Solchem Miteinander-Sprechen und -Leben dienen die sogenannten Freizeitbetätigungen. Hier ist der gemeinsame Sport zu nennen: Fußball, Handball, Korbball vereinen Schüler oder Schülerinnen verschiedener Sprache. Arbeitsgemeinschaften leisten Gleiches, seien es nun die fotografische Arbeitsgemeinschaft, das Werken oder gemeinsames Musizieren und Chorsingen. Besonders sei das gemeinsame Theaterspiel genannt, bei dem deutsche, französische oder englische Stücke von Schülern aller Sprachgruppen aufgeführt werden.

##### b) *Die audio-visuellen Kurse*

Die audio-visuellen Kurse zur beschleunigten Einführung in eine Fremdsprache sind vor zwei Jahren versuchsweise von unseren Schulen übernommen worden. Im gegenwärtigen Zeitpunkt

sind sie aus dem Versuchsstadium heraus; von nun an werden sie systematisch in den Rahmen der Wiederholungskurse der Grundschule eingebaut. Eine andere gemachte Erfahrung gestattet es uns, binnen kurzem die audio-visuellen Möglichkeiten des Sprachunterrichts für das 3. und 4. Grundschuljahr auszunutzen.

Bei dieser kurzen Darstellung hier handelt es sich nun nicht um auditive und visuelle Mittel, die vielleicht noch nicht in den gewöhnlichen Schulunterricht übernommen sind (Benutzung von Dias, Schallplatten, Filztafeln).

Unsere Schulen sind vor einigen Monaten mit einem Sprachlaboratorium ausgestattet worden. Die bis jetzt erzielten Ergebnisse sind noch zu vorläufig, als daß man endgültige Schlüsse aus ihnen ziehen dürfte.

Es scheint aber, daß die Benutzung eines Sprachlaboratoriums von seiten des Lehrers eine vorbehaltlose Hingabe an die Arbeit mit einer Basis-Grammatik und einem Basis-Vokabular verlangt. Darüber hinaus verlangen die in einem Sprachlaboratorium angewandten Methoden von seiten des Schülers einen ununterbrochenen Einsatz und reflexhafte, sofortige Selbstkorrektur.

Der der herkömmlichen grammatischen Analyse zugestandene begrenzte Raum führt den Schüler auf Wege, die den üblichen Lehrbüchern unbekannt sind. Die beherrschende Rolle, die dem Gespräch zukommt, muß sich über alteingewurzelte Gewohnheiten hinwegsetzen. Sie erfordert ein radikales Umdenken von Schüler und Lehrer.

Schließlich spielen sich die ersten Lektionen (die alle nur mündlich sind) ausschließlich in der Klasse ab. Häusliche Durcharbeit kommt nicht mehr in Frage, sie ist durch die Methode überflüssig geworden; eine Methode, die darin besteht, das Schriftbild erst nach einigen Wochen intensiver Schulung des Gehörs und der Sprechorgane hinzutreten zu lassen.

An die Stelle der herkömmlichen Anwendungsübungen sind Zusammenfassungen von Lektüren getreten, die auf dem Basisvokabular beruhen. Es gibt keinen Zweifel, daß die audio-mündlichen Verfahrensweisen berufen sind, in unserem Unterricht eine hervorragende Rolle beim Erlernen der lebenden Sprachen durch Anfänger zu spielen.

### III. Deutsch oder Französisch als Gebrauchssprache in gewissen Fächern (\*)

In Kunsterziehung, Kunstgeschichte, Geschichte, Erdkunde, Biologie und Geologie wird von der 1. bis zur 7. Klasse in je verschiedenem Ausmaß von Deutsch und Französisch bei Kindern anderer Muttersprache Gebrauch gemacht.

(\*) Vgl. auf S. 147 die Anmerkung über die Gesamtstundenzahlen.

Ein wichtiges pädagogisches Ziel hierbei ist die Ausweitung des Sprach- und Sprechvermögens auf jene Gebiete des Geisteslebens, die der normale Sprachunterricht nicht oder nur am Rande berührt. Somit verfolgt der Unterricht in jenen Fächern zugleich zwei Ziele: ein fachliches (Vermittlung von geschichtlichen, erdkundlichen usw. Kenntnissen) und ein sprachliches. Wir wissen, daß man mit Berechtigung die Möglichkeit, zugleich zwei pädagogische Ziele anzustreben, bezweifeln kann: es ist leicht möglich, daß keines der Ziele erreicht wird. Wir glauben jedoch, daß unter gewissen Bedingungen die Möglichkeit zu verwirklichen ist:

- a) Die sprachliche Vorbildung der Kinder muß hervorragend sein;
- b) in den unteren Klassen muß die Vermittlung von Fachkenntnissen in genau durchdachter Weise eine gewisse Minderung erfahren durch die Forderung der Leichtverständlichkeit und der Erweiterung sprachlicher Fertigkeiten;
- c) Methoden, die diesen Forderungen entsprechen, müssen gefunden, erprobt und verfeinert werden; den Methoden gemäß Lehrbücher müssen entwickelt werden, denn kein nationales Lehrbuch ist eo ipso brauchbar;
- d) die Stundenzahl dieser Fächer muß im allgemeinen um 50 Prozent gegenüber der Stundenzahl eines nur muttersprachlichen Unterrichts erhöht sein;
- e) die Klassenfrequenz muß niedrig gehalten sein, damit der Lehrer sich jede Stunde mit jedem Schüler befassen, dessen sprachliche und fachliche Fortschritte wirksam überwachen kann.

Die Schule hat in dieser ihrer Besonderheit gewisse ermutigende Ergebnisse erzielt. Sie ist aber weit davon entfernt, mit den bisherigen Ergebnissen zufrieden zu sein. Weiter unten wird darüber noch gesprochen werden (Vgl. Kapitel V „Ungelöste Probleme“).

### IV. Die Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen

Die Europäische Reifeprüfung wird nun seit fünf Jahren abgelegt. Man kann also mit einigem Recht gewisse gültige Feststellungen hinsichtlich Programm, Ablauf und Ergebnissen treffen.

Alle Schüler können für die Reifeprüfung irgendeine der an der Schule unterrichteten Fremdsprachen als sogenannte zweite Sprache wählen. Die Schüler der modernen Abteilung legen darüber hinaus in einer weiteren lebenden Sprache (an Stelle des Lateins) eine Prüfung ab. Letztere wird uns im folgenden nicht beschäftigen.

Die Reifeprüfung in der zweiten Sprache verläuft in zwei Abschnitten: sie umfaßt eine schriftliche Arbeit

mit dem Koeffizienten 2 und eine mündliche Prüfung mit dem Koeffizienten 1,5. Der Gesamtkoeffizient der Prüfung ist also 3,5 — ein recht hoher Koeffizient, der jedoch durchaus der Wichtigkeit entspricht, die von der Europäischen Schule dem Studium der Fremdsprachen beigemessen wird.

Die schriftliche Prüfung besteht darin, als erstes einen etwa einseitigen Text zusammenfassend wiederzugeben, mit dem Ziel, die Hauptgedanken und die Folge der Gedanken herauszuarbeiten. In einem zweiten, etwas kürzeren Teil behandelt der Prüfling eine Frage, die durch den Text aufgeworfen wird. Schließlich stellt ein Aufsatz über einen Gegenstand, der sowohl Beziehung zum Text hat als auch gegenwartsbezogen ist, den wichtigsten Teil der Arbeit dar. Die zur Verfügung stehende Arbeitszeit beträgt drei Stunden.

In der mündlichen Prüfung interpretiert der Kandidat wiederum einen Text. Die Vorbereitungszeit beträgt 20 Minuten, das Examen hat etwa die gleiche Dauer. Der Kandidat soll dabei zuerst zusammenhängend seine Gedanken entwickeln, danach kann der Prüfungsausschuß ihm Fragen stellen. Die Prüfung geschieht ausschließlich in der zweiten Sprache, die Muttersprache des Kandidaten wird in keiner Weise benutzt. Grammatische Fragen sind selten.

Der Prüfungsausschuß besteht aus drei Mitgliedern, von denen zwei schulfremd sind, während das dritte der Fachlehrer des Kandidaten für die zweite Sprache ist. Eines der beiden schulfremden Mitglieder des Ausschusses muß von der gleichen Nationalität wie der Prüfling sein. Die drei Prüfer urteilen — entsprechend ihrer sprachlichen Herkunft, Fachrichtung und persönlichen Einstellung — von verschiedenen Gesichtspunkten aus, die sich letztlich zu einem ausgewogenen Gesamturteil ergänzen. Beurteilt werden das dargebotene Tatsachenwissen, die Weite der Einsicht, die sich der Schüler in seinem Reifungsprozeß erworben hat, die sprachliche Form der Darbietung, die von dem schlichten Vermögen, sich zu äußern, hinaufreicht bis zu fehlerfreier Sprachrichtigkeit und zur Wahlfähigkeit zwischen verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten.

Durch ein solches Verfahren scheint die Strenge des Examens ebenso gewährleistet wie Rücksicht genommen ist auf die Interessen des Prüflings.

Die Ergebnisse sind bisher recht zufriedenstellend gewesen. Fehlschläge widerfuhren manchmal Schülern, die erst spät in die Europäische Schule eingetreten sind, zuweilen und öfter Schülern mit normaler Ausbildungszeit an dieser Schule. Man kann also — trotz der Fehlschläge — sagen, daß die sprachlichen und sachlichen Kenntnisse in der zweiten Sprache im allgemeinen durchaus zufriedenstellend waren. Die Mitglieder der Prüfungsausschüsse zeigten sich immer wieder erstaunt über die Leichtigkeit, mit der die Schüler die Sprache verstanden und mit ihr umgingen. Gewiß zeigten die Textinterpretationen in der Methode und Gedankenschärfe, die dabei zu verlangen sind, und die Kenntnisse der Geisteswelt und Kultur des anderen Volkes nicht immer das gleiche hohe Niveau. Ursache hiervon war oft die Tatsache, daß der Schüler, der sich seiner Sprachbeherrschung gewiß schien, alles übrige vernachlässigte und allein auf seine Ausdrucksfähigkeit vertraute. Hierfür ist der Schüler indessen nicht allein verantwortlich: die zwei oder drei Wochenstunden Unterricht in der lebenden Sprache während der

beiden letzten Jahre sind offensichtlich zu wenig für eine gründliche Schulung in Textinterpretation und dergleichen. Abhilfe müßte hier geschaffen werden, die allerdings nicht leicht erscheint, wenn man bedenkt, wie sehr der Stundenplan der Schüler im 6. und 7. Jahr bereits befrachtet ist.

Wir beschließen den Abschnitt mit Beispielen der schriftlichen Reifeprüfung, die zeigen sollen, welche Art von Aufgaben in der zweiten Sprache gestellt worden sind:

*F* Plaidoyer pour la liberté des lettres. Lettre de Voltaire adressée au directeur de la Librairie, chargé de la censure. (Le plaidoyer revendique en particulier la liberté des spectacles, tragédie et comédie).

Questions:

- Résumez brièvement cette page.
- Dégagez nettement les arguments principaux de ce plaidoyer.
- Rédaction: Aimez-vous une belle représentation théâtrale? Pourquoi?

*D* Goethes Begegnung mit Napoleon (aus den „Tag- und Jahreshften“).

- Geben Sie kurz den Inhalt vorstehenden Berichtes wieder.
- Welche Wesensunterschiede zwischen Napoleon und Goethe fallen Ihnen auf?
- Darf der Dichter „von der Wahrheit“ abweichen? Was halten Sie von Napoleons Einwand gegen Goethes „Werther“?

*N* Fragment uit een gesprek, voorkomend in „Dagboek uit Genève“ van Cola Debrot:

- Geef in het kort de inhoud van het bovenstaande fragment weer.
- Welke tegenstelling ziet de schrijver tussen het temperament van Modigliani en het karakter van zijn werk?
- Indien ge het werk van Modigliani kent, beschrijf dan de indruk die het op U maakt en vergelijk het met het werk van andere kunstenaars; indien ge het niet kent, vertel dan welke moderne schilderkunst ge al of niet waarderen kunt en waarom.

*E* Text aus A.L. Rowse: The Expansion of Elizabethan England. (Ein historischer Text, in dem die Hintergründe der Seehegemonie Englands besprochen werden, vor allem der Gegensatz zu dem spanischen Weltreich Philipps II.)

Fragen:

- How do you account for the rivalry that existed between Spain and Britain in the 16<sup>th</sup> century?
- Was Britain at an advantage in its struggle with Spain and why?
- Try to draw a parallel between what happened then and the situation in 1940 (Spanish Armada and the Blitz).

*I* Approdo ad una costa solitaria

- Esponete quale è la situazione in cui si trova lo scrittore.
- Immaginate qualche cosa che possa accadere allo scrittore sulla costa nella quale è sbarcato.
- La «rada» è un'insenatura che precede il porto. Descrivete brevemente un porto nelle sue parti.

## V. Ungelöste Probleme des Unterrichts in den lebenden Fremdsprachen

Ein Problem ist eine dem Menschen gestellte Aufgabe, deren Lösung zu suchen ist. Der Unterricht in den Fremdsprachen an der Europäischen Schule birgt zahlreiche Probleme solcher Art. Einige wesentliche seien hier genannt. Zuvor eine grundsätzliche Bemerkung:

Die Stellung, welche die lebenden Sprachen hier einnehmen — durch die Aufgabe, die ihnen im Ganzen des Bildungsplans zukommt, durch ihren Beginn teilweise bereits in der Grundschule, durch ihre Verwendung im Fachunterricht —, diese Stellung ist so neuartig, daß alle Verantwortlichen erst nach und nach die Fülle der Einzelprobleme gewahren, die sich darbieten. Fast täglich steht besonders der Lehrer vor neuen Problemen, die er bisher noch nicht oder noch nicht so gesehen hat. Die Schule benötigt weitere Jahre ruhiger, stetiger Entwicklung, um pädagogisch und methodisch verantwortbare Lösungen der wichtigsten Einzelprobleme zu finden. 1953 waren die Gründung und der Gesamtentwurf der Schule ein „kühner Griff“; es ist aber unbedingt notwendig, daß strenge, methodisch saubere Einzelarbeit das je Erreichte sichert.

Sprechen wir nun von unsern wichtigsten Problemen!

a) *Der Lehrer*, der von den nationalen Behörden nach hier abgeordnet wird, steht an der Schule täglich vor so neuartigen Aufgaben, daß ihm sein fachliches und pädagogisches Wissen, seine Unterrichtserfahrungen in den Schulen der Heimat nur bedingt helfen können. Höchste Aufgeschlossenheit für methodische Probleme wird hier von ihm verlangt; die Fähigkeit und die Freude, an ihrer Lösung zu arbeiten, neue Wege auszudenken, zu erproben, bei Fehlschlag abzuwandeln, immer wieder neu zu beginnen, sich nicht entmutigen zu lassen. Es gibt den wirklich europäischen Lehrer noch nicht, er bildet sich allmählich an diesen Schulen.

b) *Französisch* auf der einen Seite, *Deutsch, Niederländisch und Italienisch* auf der anderen besitzen an der Schule eine je andere Ausgangsposition: Wir zeigen im folgenden die Verschiedenheit nur am Deutschen und Französischen auf; für die beiden anderen Sprachen gilt sinngemäß Entsprechendes wie für das Deutsche.

50 Prozent der Schüler sprechen Französisch als Muttersprache; fast alle übrigen Schüler lernen Französisch als erste lebende Sprache;

15 Prozent der Schüler sprechen Deutsch als Muttersprache; von den restlichen 85 Prozent lernen nur etwa 75 Prozent Deutsch als erste lebende Sprache.

Französisch wird somit von vielen als Muttersprache, von fast allen als Umgangssprache — zur Verständigung zwischen den nationalen Sektionen — benutzt. Deutsch wird nur von einer kleinen Gruppe als Muttersprache und kaum als Verständigungssprache der Sektionen benutzt. Das Französische als Fremd-

sprache erfüllt somit für den einzelnen Schüler eine Lebensfunktion; Deutsch ist für den frankophonen Schüler fast nur ein Schulfach, dem im täglichen Leben kaum eine Aufgabe zukommt, man spricht es beinahe nur in den Deutschstunden.

c) Als die Schule gegründet wurde, besuchten Grund- und Oberschule wenig mehr als 100 Schüler. Der Lehrer konnte sich in jeder Stunde mit jedem Schüler befassen. Heute ist die Schule (ohne Kindergarten) auf fast 1200 Schüler angewachsen, Klassen über 30 Schüler sind nicht selten. Der Lehrer kann sich nicht mehr in jeder Stunde mit jedem Schüler befassen. Die Mobilität der Schülerschaft ist zudem ziemlich groß: Schüler ohne entsprechende sprachliche Vorbildung treten — aus den nationalen Schulen kommend — irgendwann in die Europäische Schule ein, sogar in höhere Klassen. Es ist klar, daß solche Schüler einem sprachlichen Programm für weit Fortgeschrittene nicht folgen, daß sie auch bei erheblichen Anstrengungen den Klassenstand nicht mehr erreichen können.

d) Da die Schule sich durchaus des Problems, vor dem diese Schüler stehen, bewußt ist, hat sie *Nachholkurse* für Französisch und Deutsch eingerichtet. Die Kurse werden in zwei Abteilungen gegeben:

für die Anfänger (4 Wochenstunden),

für die mehr oder weniger Fortgeschrittenen (4 Wochenstunden).

Im allgemeinen erhält ein Schüler, der neu in die Schule eintritt und in diesen beiden Gebrauchssprachen zurück ist, 2 Jahre Zeit, um den Stand seiner Klasse zu erreichen, wohlgedacht aber nur dann, wenn er nicht aus eigener Schuld zurückgeblieben ist. Die Schule weiß durchaus, daß mit der Einrichtung dieser Kurse keineswegs nun alles in Ordnung ist: die Erfahrung hat bewiesen, daß sie unzureichend sind für die Schüler der obengenannten zweiten Abteilung. Seit der Einrichtung der Kurse hat die Schule auch die Aufmerksamkeit der Eltern auf sie gelenkt, damit die Eltern selbst vielleicht noch andere Maßnahmen ergreifen, um ihren Kindern die Gelegenheit zu geben, möglichst schnell ihre Lücken auszufüllen.

e) Für die erste Klasse der Oberschule ist vielleicht das ernsteste Problem das der höchst unterschiedlichen sprachlichen Ausbildung der Kinder in Deutsch oder Französisch durch die Grundschule:

Da sitzen Kinder, die ein Jahr oder zwei Jahre Fremdsprachenunterricht gehabt haben, neben anderen, die auf 4 oder 5 Jahre zurückblicken können.

Darum muß die Grundschule die Fremdsprache nach dem Kurssystem unterrichten. So sammeln sich im ersten Jahr der Oberschule, in dem es keinen Kursunterricht mehr gibt, Kinder aus verschiedenen Kursen (mit unterschiedlicher Vorbildung und sprachlicher Begabung).

Schließlich ist keine Klasse sprachlich einheitlich in dem Sinne, daß z.B. nur Kinder mit Französisch als Muttersprache in der 1. französischen Klasse sind; es gibt vielmehr bis zu 7 Nationalitäten in einer Klasse. Sie in der Muttersprache und Fremdsprache zu einer homogenen Gruppe zu formen, ist eine äußerst schwierige Aufgabe.

f) Der Fachlehrer für *Geschichte, Erdkunde, Biologie, Kunstgeschichte* arbeitet in den höheren Klassen immer mit einem schlechten Gewissen: er hat das richtige Gefühl, beträchtlich unter den Normen bleiben zu müssen, die eine angemessene Interpretation eines historischen, geographischen, biologischen, kunstgeschichtlichen Phänomens von ihm verlangt. Er muß immer einen Teil dessen, was eigentlich gesagt werden müßte, den sprachlichen Schwierigkeiten zum Opfer bringen, obwohl er weiß, daß das Schulprogramm mehr von ihm verlangt (denn die Bildungspläne in Geschichte, Erdkunde usw. sind auf muttersprachlichen Unterricht hin entworfen). Aufgabe der nächsten Jahre wird es sein, in ehrlicher Kleinarbeit das Niveau der Gebrauchssprache in diesen Fächern beträchtlich zu heben: von der 2. Klasse an die historische, geographische, biologische usw. *Fachsprache systematisch* zu entfalten, damit sie in der 6. und 7. Klasse Lehrern und Schülern *differenzierte* Ausdrucksweise gestattet. Wie weiter oben im III. Kapitel dargelegt, verfolgt man hier zwei Prinzipien zugleich. Unser Ziel muß es sein, in den höheren Klassen das sprachliche Prinzip ganz außer acht lassen zu können zugunsten des fachlichen. Das wird nur möglich sein, wenn wir die Fremdsprache auch als Fachsprache systematisch, Jahr für Jahr aufbauend und verfeinernd, entwickeln. Das bedeutet im letzten eine immer größere Nähe der Fremdsprache zur Muttersprache: die Distanz von der Muttersprache kann und soll geringer werden, aber sie wird nie verschwinden!

Berichterstatter: Hautumm

Mitarbeiter: Becker, Breschl, Buda, De Cock, Gérard, Gerardi, Grappe, Große, Kainz, Meyer, Poppinga, Petry, Regneault, Schertzer, Steinmetz, Vaupel

## Der Englischunterricht

Als bei der Gründung der höheren Schule im Jahre 1954 beschlossen wurde, auch Englisch als Lehrfach einzuführen, tauchte die Frage auf, welchen Platz dieses Fach im Rahmen des Gesamtlehrplans einnehmen sollte. Am naheliegendsten schien es, etwa ebenso viele Englischstunden zu geben, wie es in den meisten Ländern der Gemeinschaft üblich ist. Daher wurden für die dritte Klasse vier Wochenstunden und für die folgenden Schuljahre drei Wochenstunden für den Englischunterricht vorgesehen. Einen der Vorteile dieses Pflichtfachs sah man darin, daß es in diesen Stunden möglich sein würde, alle Schüler der verschiedenen Sprachgruppen zusammenzufassen.

In den Anfangsjahren der Schule blieb es dabei. Aber bald stellte sich heraus, daß der Unterschied zwischen dem Ausbildungsstand der niederländisch- und deutschsprachigen Schüler einerseits und der französisch- und italienischsprachigen andererseits so groß war, daß ein wirksamer Unterricht nicht möglich war. Das Ansteigen der Schülerzahl, das die Bildung von Parallelklassen notwendig machte, führte zunächst in den Unterklassen zu einer Unterteilung in eine deutsch-niederländische und eine französisch-italienische Gruppe. Hiermit sind freilich noch nicht alle Schwierigkeiten behoben, da die Niveauunterschiede auch innerhalb der französisch-italienischen Gruppe noch sehr groß sind (es gibt dafür viele Gründe, von denen einige nachstehend kurz erläutert werden); aber dennoch ist diese Lösung befriedigender als der ursprüngliche Zustand.

Da es für den Englischunterricht für Kinder verschiedener Nationalitäten keine Methode gab, die sich für unsere Schule eignete, konnte man anfangs nichts anderes tun, als die unterschiedlichen Kenntnisse auf einen einheitlichen Stand zu bringen.

Eine integral angewandte, direkte Methode hätte wegen der Größe der Klassen und der äußerst beschränkten Stundenzahl wohl kaum zu dem gewünschten Erfolg geführt. Fortschritte zeigten sich nur sehr langsam; im Schriftlichen, mit dem man sofort beginnen mußte, wenn man das gestellte Ziel innerhalb von fünf Jahren erreichen wollte, blieben die Leistungen weit unter dem gewünschten Niveau. Hinzu kam, daß sich die völlige Ausschaltung der Muttersprache nachteilig auswirkte. Ein Vergleich zwischen den Resultaten der verschiedenen Sprachgruppen zeigte, daß der Einfluß der Muttersprache viel größer ist, als man meist annimmt. So machen zum Beispiel die Niederländer andere Fehler als die Italiener, weil eben ihre Denkweise zwangsläufig von den Möglichkeiten und Voraussetzungen ihrer Muttersprache abhängt. Dies läßt sich praktisch auf allen Gebieten des Fremdsprachenunterrichts mit Tatsachen

beweisen. Am deutlichsten macht es sich jedoch im Wortschatz bemerkbar. Jeder gebraucht am liebsten die englischen Worte, die mit seiner eigenen Sprache am nächsten verwandt sind. So wird zum Beispiel ein Niederländer oft ein zu stark germanisiertes und, was viel häufiger der Fall ist, ein Franzose ein weitgehend latinisiertes Englisch schreiben. Was den Satzbau betrifft, so bringt die Tatsache, daß es im Italienischen keine ausgeprägte Frageform gibt, immer wieder Schwierigkeiten mit sich, die für einen Franzosen gar nicht bestehen, weil er die Existenz des Fragesatzes, auch wenn dieser in seiner eigenen Sprache ganz anders aussieht als im Englischen, doch zum mindesten begreift.

Auf morphologischem Gebiet ist zum Beispiel das ständige Übel der falsch gebrauchten besitzanzeigenden Fürwörter eine Folge der in den germanischen und romanischen Sprachen vollkommen verschiedenen Ausdrucksweisen.

Auf diese Probleme kann hier nicht näher eingegangen werden, da sie einer ausführlichen Erörterung bedürfen, die den Rahmen dieses kurzen Berichts sprengen würde.

Auch von den alten analytisch-grammatikalischen Methoden erwartete man nicht viel Erfolg. Genaue Feststellungen darüber zu machen war jedoch nicht möglich, da diese Methoden in Ermangelung von Büchern, die für alle Schüler verwendbar sind, gar nicht angewandt werden konnten.

Am zweckmäßigsten erwies sich schließlich eine gemischte Methode, die auf folgenden Grundlagen beruht:

1. Der Sprachstoff muß, wenn möglich, direkt in die Form von brauchbaren und teilweise auswechselbaren Satzbeispielen gefaßt werden.
2. Da man wegen der Zeitknappheit sofort mit Schreiben und Lesen beginnen muß, sind Texte mit eben solchen Satzbeispielen erforderlich.
3. Da heutzutage im gesamten Unterricht die analytische Lehrmethode angewandt wird, muß man dem Schüler dabei bis zu einem gewissen Punkt entgegenkommen. Ein Minimum an analytischer Grammatik in direkter Verbindung mit dem Text kann beispielsweise die schnellere Beherrschung einer Sprache beträchtlich fördern.
4. Angesichts der Bedeutung des Einflusses der Muttersprache muß der Unterricht in Grammatik (und Syntax) den Erfordernissen jeder einzelnen Sprachgruppe angepaßt werden. Das bedeutet: parallele Texte für alle Sprachgruppen.
5. Daraus ergibt sich, daß der Übungsstoff, von dem nachstehend noch die Rede sein wird, in starkem Maße die Muttersprache des Schülers berücksichtigen muß.
6. Zum Übungsstoff ist zu bemerken, daß die Übersetzung aus dem Englischen, die im allgemeinen als ein wichtiges Hilfsmittel des Sprachunterrichts angesehen wird, an unserer Schule schon aus rein

technischen Gründen mehr Schwierigkeiten als Nutzen bringt und angesichts der Zusammenfassung von Schülern verschiedener Muttersprache im gemeinsamen Englischunterricht ein sehr zeitraubendes Geschäft wäre. Man machte daher im Laufe der Zeit immer weniger davon Gebrauch. Dagegen wurde die Übersetzung der Muttersprache ins Englische in vollem Umfang beibehalten. Da wir dem Einfluß der Muttersprache sehr viel Bedeutung beimessen, ist diese Art der Übersetzung, die den Schüler zwingt, sich über die Unterschiede in der Struktur der beiden Sprachen Rechenschaft zu geben, von unschätzbarem Wert.

7. Um der englischen Sprache zu ihrem Recht zu verhelfen, muß sie so bald und so weitgehend wie möglich als Verständigungssprache eingeführt werden. Darauf muß von Anfang an hingearbeitet werden; nach ungefähr sechs Monaten dürften die größten Schwierigkeiten überwunden sein.

8. Der mündliche Sprachgebrauch muß durch Vorträge, Gespräche, allgemeine Diskussionen usw. gefördert werden.

9. Der schriftliche Gebrauch der Sprache muß durch allmählich schwieriger werdende Aufgaben gefördert werden.

Um all dies zu ermöglichen, wurde in Zusammenarbeit mit verschiedenen Kollegen (auch Nichtanglisten) ein Lehrplan für die ersten Jahre entworfen, der den Erfordernissen jeder einzelnen Sprachgruppe soweit wie möglich Rechnung trägt. Bisher wurden mit dieser Methode sehr befriedigende Ergebnisse erzielt.

Da bei der Gründung der Schule beschlossen worden war, daß Englisch gegebenenfalls als zweite Sprache für die Reifeprüfung gewählt werden kann, mußte man ein Programm aufstellen, das diese Möglichkeit berücksichtigt. Kurz zusammengefaßt sieht das folgendermaßen aus:

3., 4. und 5. Klasse:

Die Grundstruktur der englischen Sprache.

Stetig steigende Anforderungen in Sprechübungen, Leseübungen, Nacherzählungen und Aufsätzen.

6. und 7. Klasse:

Einführung in die Literatur,

Einführung in die Kultur und Zivilisation Großbritanniens und Amerikas,

Übungen in der Textanalyse,

freie Aufsätze und

Aufsätze über ein bestimmtes Thema,

freie Vorträge und

Vorträge über ein bestimmtes Thema,

Diskussionen.

Dieses Programm verhalf einem Teil der Prüfungskandidaten dazu, ein befriedigendes Examen in der englischen Sprache abzulegen.

Wie vorauszusehen war, sind die Durchschnittsleistungen in den verschiedenen Sprachgruppen immer noch sehr unterschiedlich. Das scheint aber in der Natur der Sache zu liegen; praktisch wird deshalb auch nichts daran zu ändern sein. Das bedeutet jedoch nicht, daß es keine Möglichkeiten gäbe, diese Unterschiede abzuschwächen. Durch einen intensiveren Grundunterricht in der italienischen Sprachgruppe könnte z. B. gegenüber den Franzosen eine ganze Reihe von Unterschieden ausgeglichen werden. Für die Italiener liegt meiner Meinung nach die größte Schwierigkeit darin, daß sie vor Beginn des Englischunterrichts noch keinen Unterricht in einer anderen germanischen Sprache hatten. Dadurch sind sie z. B. gegenüber den Franzosen, die in der dritten Klasse schon mehrere Jahre Deutsch hinter sich haben, sehr im Nachteil. Es muß aber festgestellt werden, daß auch der Versuch einer Erhöhung der Stundenzahl in der 3. Klasse der italienischen Sprachgruppe nicht den erhofften Erfolg hatte, obgleich es bei der sehr geringen Schülerzahl natürlich unmöglich ist, definitive Schlußfolgerungen zu ziehen. Zweifellos spielen bei diesen Problemen auch noch ganz andere Faktoren mit, durch die es sehr schwierig wird, ein klares Bild über diesen Tatbestand zu erhalten.

Obwohl die englische Sprache auf viele Vorteile verzichten muß, die unsere Schule naturgemäß den anderen Sprachen bietet, z. B. durch den regelmäßigen Umgang mit Schülern, deren Muttersprache die Unterrichtssprache ist, darf dennoch festgestellt werden, daß die in diesem Fach erzielten Ergebnisse zufriedenstellend sind.

Viele methodische, didaktische und pädagogische Probleme müssen noch gelöst werden (soweit sie überhaupt zu lösen sind); aber das ist ein Nachteil oder auch ein Vorteil, der mit jedem dynamischen Unterrichtssystem verbunden ist. Die Versuche, die an unserer Schule auch im Englischunterricht mit der akustisch-visuellen Methode im Gange sind, werden sicher wesentlich zur Förderung des Unterrichts beitragen.

Wenn unsere Schule, die alle methodischen und didaktischen Dogmen ablehnt, weiterhin neuen Ideen gegenüber offensteht und alles an ihnen Brauchbare übernimmt, kann sich unser Sprachunterricht und auch unser Englischunterricht langsam immer mehr dem erhofften Ziel nähern. Der Weg bis dorthin ist jedoch noch weit.

Berichtersteller: Poppinga  
Mitarbeiter: Kainz, Schümmer

## Der Geschichtsunterricht

Unser Kollege H. Brunschwig berichtete einmal mit sehr viel Witz von einem sehr bezeichnenden Erlebnis. „Ich erinnere mich“, schrieb er, „wie empört meine Großmutter war, als sie eines Tages in einem deutschen Geschichtsbuch für die Quinta blätterte. ‚Sie haben uns Karl den Großen gestohlen!‘, rief sie aufgebracht. Ich kannte Karl den Großen nicht. Aber ich kannte meine Großmutter, die sanftmütigste Frau, die man sich vorstellen kann. Und als man uns dann später in der Schule in die Geschichte der Karolinger einführte, wußte ich schon, daß man Karl den Großen gegen die Deutschen schützen müsse, um ihn Frankreich und meiner Großmutter zu erhalten.“ Die Anekdote ist aufschlußreich. Außergewöhnliches ist leider nichts an ihr — sie spiegelt nur die durch Familie und Schule entstellten Vorstellungen wider, wie wir sie unlängst noch gegeneinander hegten.

Diese Zeiten sind glücklicherweise vorüber, und ebenso wenig wie die Großmütter geben sich die Schulen unserer Länder heute noch dazu her, Haß und Vorurteile zu lehren. In diesem Bemühen um Versöhnung spielte die Europäische Schule selbstverständlich eine wesentliche Rolle.

Als sie im Jahre 1953 ins Leben trat, neigten sich die Feen über ihre Wiege — aber auch die Sachverständigen. Ging es doch darum, einen ebenso erregenden wie in seinem Ausgang ungewissen Versuch richtig anlaufen zu lassen. Bereits im Juli 1954, nur einen Monat, nachdem sie die Gründung der höheren Schule beschlossen hatten, erörterten die Vertreter der Außen- und der Kultusministerien der sechs Länder die schwierigen Probleme, die sich durch einen europäischen Geschichtsunterricht stellen. Damals kam es zu zwei Entscheidungen, die die ganze künftige Entwicklung der Schule bestimmten. Die eine betraf die Unterrichtspraxis: Der Geschichtsunterricht sollte je nach Wunsch der Eltern in deutsch oder französisch erteilt werden; die andere betraf das Wesen des Unterrichts: Die geschichtlichen Fakten sollten unter einem supranationalen Gesichtspunkt ausgelegt werden. „In der Erwägung, daß die erste Voraussetzung für eine Erziehung im europäischen Geist darin besteht, die Kinder aus der Enge nationalstaatlichen Denkens herauszuführen, stellte der Oberste Rat der Regierungsvertreter die Forderung auf, daß sich die historische Darstellung niemals auf die Grenzen eines Staates beschränken dürfe und daß das Schwergewicht weniger auf die Fakten gelegt werden solle als auf die Kulturgeschichte und die ethische Leistung der großen Persönlichkeiten: der Staatsmänner, Gesetzgeber, Künstler, Philosophen, Forscher, Erfinder, Gelehrten usw.“

Er empfiehlt ferner, bei der Auslegung der geschichtlichen Ereignisse und bei deren Bewertung die

kritischen Untersuchungen zu berücksichtigen, welche die Historiker verschiedener Länder in gemeinsamer Arbeit zur Revision der Geschichtsbücher durchgeführt haben . . .". Damit war ein entscheidender Schritt getan, um die Manen Karls des Großen der nationalen Begehrlichkeit zu entreißen!

Sechs Wochen später trat ein Sachverständigenausschuß zusammen, um einen Lehrplan für den Geschichtsunterricht in den zwei ersten Schuljahren auszuarbeiten. Unter dem Vorsitz von Generalinspekteur Troux, dem Vertreter Frankreichs, gehörten ihm folgende Persönlichkeiten an:

für Deutschland Ministerialrat O. H. Müller,

für Belgien Inspekteur Puttemans,

für Italien Generalinspekteur Franceschini,

für Luxemburg E. Probst,

für die Niederlande Inspekteur Van der Weijst.

An den Arbeiten nahmen außerdem vier Lehrkräfte teil:  
Frau Gambelli sowie die Herren Al, Baurin und Glotzbach.

Eine Einigung kam sehr bald zustande, so daß den Lehrern für die ersten zwei Klassen der höheren Schule folgende Richtlinien erteilt werden konnten:

„1. Beschränkung auf wesentliche Fakten durch strenge Auswahl: kein unnützes Zahlen- und Tatsachenmaterial. Keine überflüssigen Einzelheiten.

2. Erteilung eines im wesentlichen konkreten Unterrichts, der sich auf zahlreiche, vornehmlich der Geschichte der sechs Länder der Europäischen Gemeinschaft entnommene Unterlagen stützt, vor allem auf Bildmaterial. Möglichst häufige Anwendung der Methode der ‚Wiederentdeckung‘.

3. Vorrangstellung ist den kulturgeschichtlichen Fakten einzuräumen; der Schwerpunkt ist hierbei auf einige wesentliche Ereignisse und einige große Gestalten zu legen.

4. Dieser Unterricht soll sich vor allem auf eine Zusammenstellung von umsichtig ausgewählten Beispielen stützen; hierbei muß der chronologische Zusammenhang ständig gewahrt bleiben.

5. Es ist, wenn möglich, stets auf den Einfluß hinzuweisen, den die sechs Länder der Europäischen Gemeinschaft aufeinander ausgeübt haben.

6. Die Schüler sind daran zu gewöhnen, die Lehrbücher anderer Länder der Gemeinschaft und die ihnen in der Schulbibliothek zur Verfügung stehenden Unterlagen zu benutzen.“

Der Weg war damit vorgezeichnet, er mußte nun erschlossen und erkundet werden. Dieses geschah systematisch während des ganzen Jahres 1955. Da sich die Ergebnisse als erfolgversprechend erwiesen, konnte der Oberste Schulrat sein Werk bereits im Juli 1955 mit der Aufstellung des endgültigen Lehrplans

für den gesamten Unterricht der zwei Zyklen abschließen. Diese Einteilung wurde im Januar 1960 nur geringfügig abgeändert.

Der Lehrplan und die amtlichen Richtlinien hatten nun aber keineswegs die Wirkung eines Zauberworts: Für die Lehrkräfte, die sich damit vor vollendete Tatsachen gestellt sahen, blieben die Probleme in vollem Umfang bestehen.

Eins steht fest: Die „Historiker“ der Schule, welcher Herkunft sie auch waren, entdeckten ihre Übereinstimmung im Grundsätzlichen. Sie waren für die Idee der europäischen Zusammenarbeit gewonnen. Sie glaubten wie Fénelon, daß der Historiker bei aller Liebe zu seinem Vaterland ihm trotzdem nicht schmeicheln dürfe: Sie waren bereit, sich zu den Fehlern ihrer eigenen Vergangenheit zu bekennen! Sie verwarfen jeden starren Determinismus und erkannten an, daß jedes Ereignis stets jenen Zufalls- und Freiheitskoeffizienten in sich birgt, der es unmöglich macht, dieses Ereignis vorauszusehen oder auf ein unausweichliches Gesetz zurückzuführen. Aus den gleichen Gründen glaubten sie auch nicht an den exemplarischen Wert der Geschichte. Denn wo immer sich ein Vergleich zwischen ähnlichen Strukturen oder Gegebenheiten aufdrängt, verhindert die Vielschichtigkeit der jeweils mitspielenden Faktoren, daß die Menschheit „zweimal in den gleichen Fluß steigt“.

Ohne diese Gemeinschaft der Gesinnung, diesen außergewöhnlichen Korpsgeist, hätte nichts getan werden können, um so weniger, als bei der methodischen Erschließung der neuen Wege schon sehr bald neue Gefahrenquellen auftauchten, die immer wieder umgangen werden mußten.

Zunächst war da die Frage der Doktrin. Was war unter „europäischer Geschichte“ und „supranationaler Auslegung“ der Fakten zu verstehen? Konnte der Historiker, der zuallererst um Objektivität bemüht sein muß, ohne sich selbst untreu zu werden, in Europa eine Jahrhunderte alte transzendente und lebendige Realität sehen? Sind denn die eigentlichen Protagonisten unserer Geschichte nicht gerade die sich bekämpfenden Völker und die rivalisierenden Staaten? Was aber ist dann das geschichtliche Europa? Was stellt es zum Beispiel 1640, 1756, 1813, 1917 dar? Auf den ersten Blick nichts oder nur wenig. Und dennoch lebt es, selbst in der Stunde der schlimmsten Zerrüttung. Als ein vom Schicksal bevorzugter Raum, in dem sich die Lebensformen unablässig verschmelzen, die Kulturen gegenseitig befruchten und die großen Geister über die Grenzen hinweg einander mitteilen, ist es untergründig in den Tiefen des vergangenen Geschehens stets vorhanden. Um es zu entdecken, muß man nur über den Wogen der politischen Ereignisse, der militärischen Konflikte und der Wirtschaftskämpfe stehen. Damit aber stellen sich zwangsläufig neue Probleme. Heißt das nicht, die Geschichte „säubern“, sie idealisieren und sie durch die systematische Betonung dessen, was uns eint, wieder einmal zu einem, wenn auch wohlgemeinten Propagandainstrument machen?

So gesehen, kam zu dieser Schwierigkeit noch eine weitere hinzu: ein Streit der historischen Schulen, den niemand unbeachtet lassen konnte, der Streit zwischen den Vertretern der kulturgeschichtlichen Richtung und den Anhängern der positivistischen Geschichtsauffassung. Diese in den Fachzeitschriften ausführlich erörterte Frage wurde selbstverständlich auch berührt, als die Europäische Schule ihre

Methoden und ihr Programm festlegen mußte. Sollte man den politischen Ereignissen (Kriege, Verträge, Revolutionen, Regierungsantritt und Tod der Herrscher) den Vorrang geben und in dem vergangenen Geschehen nur eine Folge kunterbunter Ereignisse sehen, vergleichbar mit Kieselsteinen im Flußbett der Geschichte? Oder sollte man umgekehrt, auf die Gefahr hin, die Namen einiger Habsburger, die Einzelheiten der Erbfolgekriege und die Begleitumstände beim Tode Ludwigs XIV. zu vergessen, bewußt nur das Ganze sehen und sich vornehmlich mit den politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen Strukturen und allen jenen Erscheinungen befassen, in denen das Geschehen tief verwurzelt ist?

Die ersten Richtlinien, nach denen die Lehrer den kulturgeschichtlichen Fakten eine Vorrangstellung einzuräumen hatten und dabei den Schwerpunkt auf einige wesentliche Ereignisse und einige große Gestalten legen sollten, schienen unserem Unterricht diesen Weg zu weisen. Die Lehrpläne von 1955 sind jedoch weniger strikt und laufen eher auf einen Kompromiß heraus.

Sie lauten wie folgt:

#### 1. Jahr 2 Stunden

Bestimmung des Begriffs „Geschichte“. Anfangsgründe der Zeitrechnung und Grundlagen der Urgeschichte. Die Völker des klassischen Orients. Die griechische Welt. Die römische Welt.

#### 2. Jahr 2 Stunden

Geschichte des Mittelalters. Geschichte der Neuzeit bis 1715 (Verträge von Utrecht und Rastatt).

#### 3. Jahr 2 Stunden

Geschichte der Neuzeit ab 1715 und neuere Geschichte bis heute.

#### 4. Jahr 2 Stunden

Das Jahrhundert des Perikles. Die Hellenisierung der antiken Welt. Die römische Kultur vom 2. Jahrhundert v. Chr. bis zum 2. Jahrhundert n. Chr. Das Christentum in der römischen Welt.

#### 5. Jahr 2 Stunden

Das Erbe Roms. Das Lehnswesen. Die Stadtkultur im Mittelalter. Die neuen Techniken. Ursprung und Entwicklung des Merkantilismus. Die Renaissance. Die Reformation.

#### 6. Jahr 2 Stunden

Absolutismus. Das „Große Jahrhundert“ und die philosophischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Strömungen. Die Verbreitung des französischen Gedankenguts im XVIII. Jahrhundert. Die Aufklärung und der aufgeklärte Despotismus. Die Französische Revolution. Das Europa der Restauration. Die liberalen und nationalen Strömungen.

#### 7. Jahr 2 Stunden

Der wirtschaftliche Liberalismus. Die europäische Expansion. Die sozialen Fragen. Die imperialistischen Systeme. Die neuen Aspekte Europas im XX. Jahrhundert und die großen internationalen Probleme. Die philosophischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Strömungen.

Der Geschichtsunterricht ist somit in zwei Zyklen aufgeteilt. Die drei ersten Jahre sollen den Schülern in einem kurzen Überblick über die Jahrhunderte ein festgefügtes und zusammenhängendes historisches Gesamtbild vermitteln, das sich jedoch auf die wesentlichen Fakten beschränkt. Im Laufe des zweiten Zyklus (4., 5., 6., 7. Schuljahr) geht der Unterricht von diesem Gesamtbild aus, nicht um es vollständig wiederaufzunehmen, sondern um es durch die Behandlung einiger umsichtig ausgewählter Schwerpunkte zu ergänzen. In dieser Phase können dann die zahlreichen Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden, die im Laufe der Jahrhunderte das Gefüge Europa geformt haben. Aus diesen Gründen räumt der Lehrplan den großen geistigen Strömungen und den kulturgeschichtlichen Fakten eine so hervorragende Stellung ein.

Die einzelnen Ereignisse rücken so zwar in den Hintergrund, verschwinden aber ebenso wie die Geschichte der einzelnen Staaten nicht aus diesem großen Fresko des europäischen Kontinents. Auf die Bedeutung des einen wie des anderen wird vielmehr ausdrücklich in einem Zusatz zum Lehrplan hingewiesen, der die Lehrer des zweiten Zyklus anhält, auf die im Laufe der ersten drei Jahre erworbenen Kenntnisse und auf „die wesentlichen Züge der nationalen Geschichte jedes einzelnen der Gemeinschaftsländer in den behandelten Epochen“ noch einmal zusammenfassend einzugehen.

Man kann in dieser zweifachen Forderung der europäischen Lehrpläne eine gewisse unklare Linie sehen. Man kann aber auch die weise Ausgewogenheit dieser Lehrpläne loben. Ist es doch unmöglich, die Geschichte Europas zu schreiben, ohne auch die Geschichte jener Staaten zu behandeln, die sich die Führung einander streitig machten und die europäischen Gleichgewichtsverhältnisse grundlegend wandelten. Wichtig ist jedoch, daß sich diese Stücke der Nationalgeschichte in einen sie erhellenden Zusammenhang einfügen und mit allgemeinen, den gesamten Kontinent angehenden Themen zusammengefaßt werden. So sind Absolutismus, Barock, Aufklärung, aufgeklärter Despotismus, Revolution, Liberalismus, Nationalismus, Imperialismus ausgeprägte Bestandteile einer gemeinsamen Geschichte, in der jede auch noch so kleine Nation ihre mit der Geschichte der Nachbarvölker eng verbundene Vergangenheit entdecken kann. Diese Konzeption bietet zahlreiche Vorteile. Sie erweitert die Perspektiven und ermöglicht fruchtbare Vergleiche. Sie entwickelt außerdem den Sinn für die internationale Verbundenheit. Das geschichtliche Ereignis als solches — und es ist gut, daß die Schüler dies wissen — ist selten auf nur ein Land beschränkt, selbst nicht bei einem großen Volk.

Gerade weil sie uns alle im Innersten angeht, ist die Geschichte die Quelle so vieler Auseinandersetzungen. Wie können wir da Objektivität erreichen?

Als erstes wären die strittigen Punkte in den Geschichtsbüchern der einzelnen Länder zu erfassen. Unter-

sucht man die Lehrbuchsammlungen der europäischen Staaten systematisch, so stellt man schon sehr bald fest, daß ein Autor ein umstrittenes Ereignis übergeht, ein anderer es weitschweifig behandelt, der eine um des lieben Friedens willen, der andere einfach übelwollend. Man stellt aber auch fest — und das ist ermutigend —, daß letztlich nur sehr wenig Unstimmigkeiten bestehen.

Um sie zu beseitigen, muß der Lehrer dann zu grundlegenden Werken greifen: zu den Quellen, den Texten erster Hand, wie sie sich in der Sammlung „Clio“ oder „L'Europe des XIX et XX siècles“ finden. Außerdem stehen ihm die Ergebnisse der zwei- und mehrseitigen Kolloquien zur Revision der Geschichtslehrbücher (Europarat, Internationale Kommission für den Geschichtsunterricht (CIEH) usw.) und die Arbeiten von Fachinstituten wie dem Internationalen Schulbuchinstitut in Braunschweig oder dem Institut für Europäische Geschichte in Mainz zur Verfügung.

Auf den bisher von Fachleuten wenig erforschten Gebieten erscheinen endgültige Schlußfolgerungen manchmal noch verfrüht. In diesen Fällen ist es ein Gebot der Redlichkeit, die aufgestellten Thesen sämtlich ohne jede Parteinahme wiederzugeben.

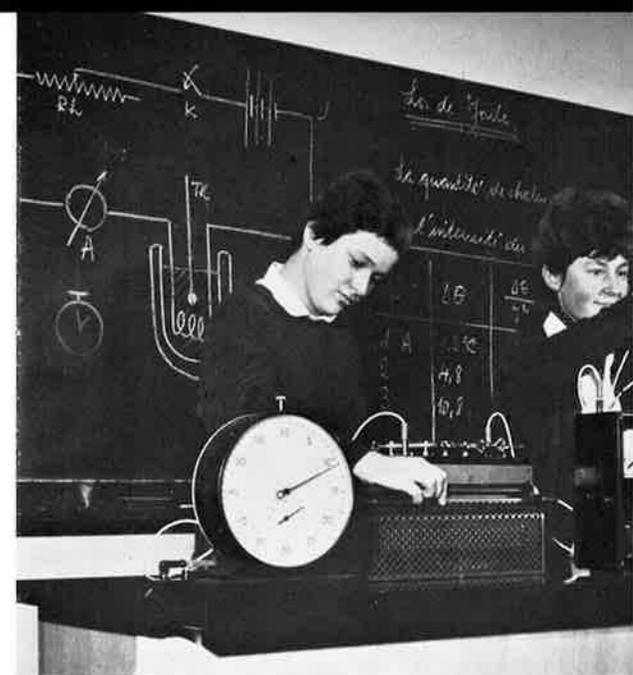
Diese Forschungen erfordern eine umfangreiche Fachliteratur und viel Zeit. An beiden aber fehlt es. Von den großen Bibliotheken liegt die Schule weit entfernt. Ihr eigener Bestand an geschichtlichen Werken ist denkbar gering. Für den, der sich gründlich auf seinen Unterricht vorbereiten will, sind die Stundenpläne zu belastend; sie sind es um so mehr, als die Historiker der Schule auf mehreren Fronten eingesetzt werden. Nicht nur, daß sie einen besonders heiklen Unterrichtsstoff neu zu überdenken haben — sie müssen ihn auch dem Niveau einer mehrsprachigen Schülerschaft anpassen. Sie haben außerdem auf anderen Lehrgebieten wie den lebenden Sprachen oder der Geographie Aufgaben wahrzunehmen. Bei dieser Überlastung ist es verständlich, daß die Ausarbeitung der neuen Schulbücher so langsam fortschreitet.

Die Überlastung der Lehrkräfte ist jedoch nicht der einzige Grund. Der Gebrauch der Unterrichtssprache bedeutet für den Geschichtsunterricht überdies eine Unsicherheitshypothek, die viele Pläne zunichte macht. Verstehen wir uns recht! Die Bedeutung jenes einzigartigen Experiments, das die Schüler dazu zwingt, in einer Reihe von Fächern eine zweite Sprache zu gebrauchen, soll keineswegs in Abrede gestellt werden. Dadurch wird sowohl das Erlernen der Sprachen als auch die Verschmelzung der verschiedenen Sprachgruppen unter den Schülern erleichtert. Wie jede Medaille hat aber auch diese ihre Kehrseite: Nur allzuoft zwingen die unzulänglichen Sprachkenntnisse der Schüler den Lehrer zu einer Niveausenkung. Dadurch verliert die Einführung in die Geschichte einen Teil ihres besonderen Erziehungswerts. Besonders schwerwiegend ist dieses Hemmnis in den Klassen des ersten Zyklus und in den Klassen, in denen die erst später in die Schule aufgenommenen Schüler zahlreich vertreten sind. All dies genügt jedenfalls, um unseren gesamten Unterricht mit jenem Unsicherheitsfaktor zu behaften, der jede Vorausschau trügerisch und Planungen unmöglich macht. Von einem Schuljahr zum anderen kann so das Niveau der gleichen Klasse recht unterschiedlich sein; ein Text, der sich für eine Klasse vortrefflich eignet, kann für eine andere Klasse derselben Stufe unbrauchbar sein; ein Schüler, der beim Geschichts-



Im Sprachlaboratorium.



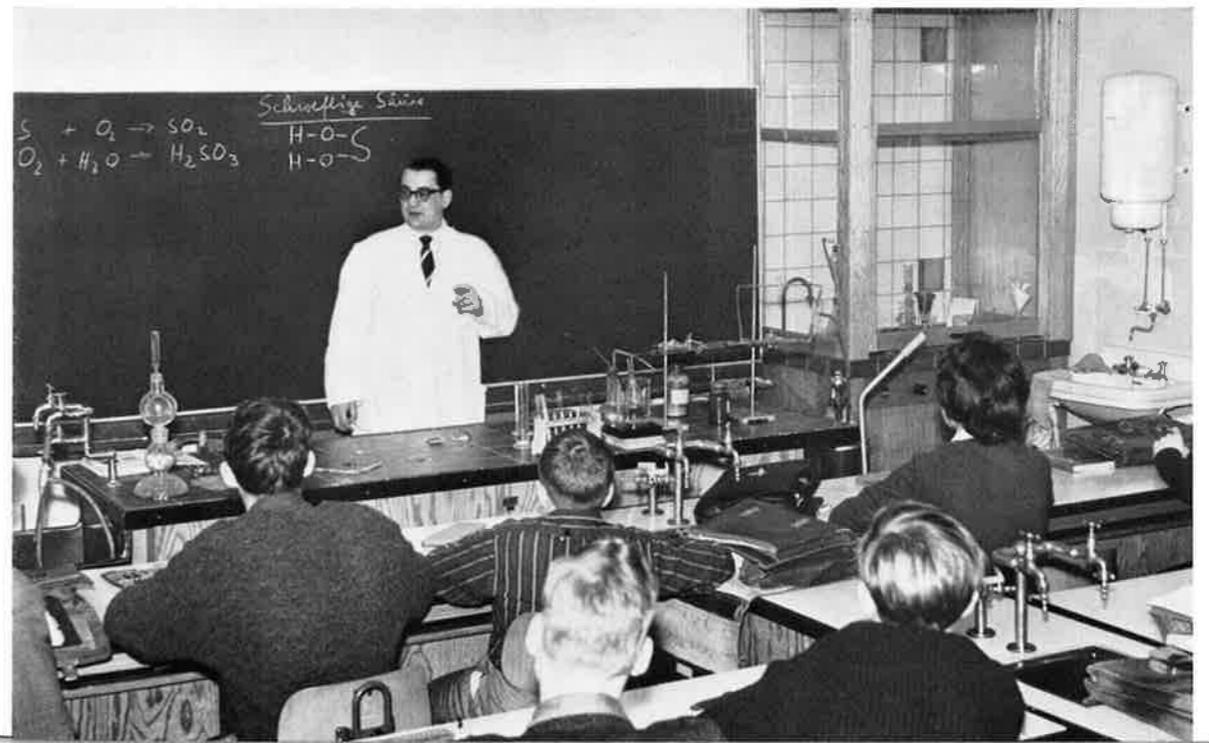
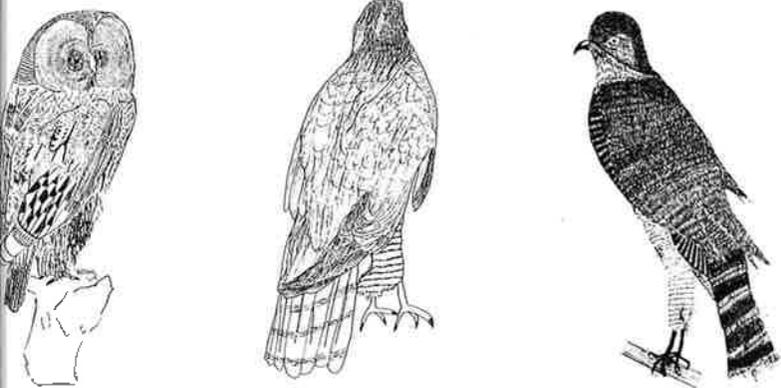


Sie alle sind Menschen Europas.

NATURWISSENSCHAFTEN

Der „Schulzoo“ . . .

. . . nach der Darstellung jüngerer Schüler.





Wie arbeitet man mit der Schieblehre?



Die Schülerbücherei wird eingerichtet.

Im Lateinunterricht . . .



. . . für Kinder aus 7 verschiedenen Nationen wird Latein selbst manchmal zur Unterrichtssprache.

unterricht in der Muttersprache ausgezeichnete Noten erhielt, kann sich ein halbes Jahr später nur deshalb als Versager erweisen, weil er die Unterrichtssprache nicht beherrscht (1).

Das alles ist natürlich verwirrend. Aber soll man deshalb gleich verzweifeln? Zweifellos wird die zweite Sprache für die Fächer, die in ihr gelehrt werden, zumindest so lange ein Hindernis darstellen, als unsere Schule bis zum 6. Schuljahr neue Schüler aufnimmt. Man darf jedoch annehmen, daß die Methoden unseres Sprachunterrichts eines Tages den Erfordernissen völlig gerecht werden. Dann wird dem Gebrauch der zweiten Sprache im Geschichtsunterricht aller Zweige und aller Klassen nichts mehr entgegenstehen.

Bis dahin werden auch die ersten Lehrbücher der europäischen Geschichte vorliegen; unsere Methoden werden sich weiterverbessern, unsere Erfolge ihre Bestätigung finden. Neue Abiturientenjahrgänge werden von dem hohen Niveau der Ausbildung zeugen, die sie in Luxemburg erhalten haben. Und in ihrem geistigen Gepäck wird die Geschichte fortan jenen festen Platz einnehmen, der ihr als der vielseitigsten und reichsten der Wissenschaften vom Menschen zukommt.

Berichterstatter: Quencez

Mitarbeiter: Breschi, Buda, Gerardi, Gersonde, Große, Hautumm, van Heusden, Lammens, Pracht, Vaupel

(1) Vgl. dazu den Bericht über den Fremdsprachenunterricht

## Der Geographieunterricht

Wenn man den Geographieunterricht an den Europäischen Schulen betrachtet, so erkennt man, daß ihm neue, besondere Gesichtspunkte zugrunde liegen.

Er stellt einen Versuch dar, die Erfahrungen, die in den sechs Ländern gesammelt wurden, zu vereinigen. Dieses wird allein schon aus der Struktur des Lehrplans erkenntlich. Im einzelnen gliedert er sich folgendermaßen:

Im Laufe der ersten vier Jahre werden die Grundzüge der Allgemeinen Geographie und wird, indem man vom Bekannten zum Unbekannten weiterschreitet, eine Kenntnis der Welt vermittelt. Während der letzten drei Jahre vertieft man das Studium der bereits begonnenen Allgemeinen Geographie, und es werden die wichtigsten Wirtschaftsgebiete der Welt behandelt.

1. Klasse: Grundbegriffe der Allgemeinen Geographie (außer Kosmographie) — 1 Stunde.
2. Klasse: Die Länder der Europäischen Gemeinschaften (Allgemeine Probleme und ein Überblick über die Großlandschaften) — 1 Stunde.
3. Klasse: Europa (ohne die Länder der Europäischen Gemeinschaften) und Russisch-Asien — 1 Stunde.
4. Klasse: Die Welt (ohne Europa und Russisch-Asien) — 1½ Stunden (ein Semester 2 Stunden, ein Semester 1 Stunde).
5. Klasse: Allgemeine Geographie:  
im ersten Semester: Physikalische Geographie,  
im zweiten Semester: Anthro- und Wirtschaftsgeographie — 2 Stunden.
6. Klasse: Die großen Wirtschaftsmächte der Erde (ausgenommen die Europäischen Gemeinschaften) (USA-Kanada-Brasilien-Argentinien-UdSSR-China-Japan-Indien-Großbritannien) — 1 Stunde.
7. Klasse: Die Länder der Europäischen Gemeinschaften:

Die Kenntnisse der 2. Klasse sollen hier vertieft und erweitert werden, die Länder werden im einzelnen besprochen — 2 Stunden.

Dem Unterricht in Geographie kommt an den Europäischen Schulen eine besondere Bedeutung zu, da dieses Fach von der dritten Klasse bis zur sechsten Klasse, ab Schuljahr 1962/63 auch in der 7. Klasse, in der ersten Ergänzungssprache unterrichtet wird. Insgesamt erhalten die Schüler in der Oberschule 285 Geographiestunden, davon entfallen 60 Stunden auf die Muttersprache und 225 Stunden auf den Unterricht in der ersten Ergänzungssprache. 90 Unterrichtsstunden der 285 kommen auf die Allgemeine Geographie und 195 Stunden auf den länderkundlichen Unterricht.

Zur sinnvollen Durchführung des Unterrichts in der zweiten Sprache ist es notwendig, die Klassenfrequenz zu beschränken. Mehr als 20, höchstens 25 Schüler darf eine Klasse nicht haben, soll jedem Schüler ausreichende Möglichkeit geboten sein, sich in der zweiten Sprache, besonders dann in der „Fachsprache“, zu üben. Bei 30 Unterrichtsstunden kann bei 20 Schülern jeder Schüler 3—4mal im Jahr zu einem genauen Gespräch herangezogen werden.

Leider war es in den bisherigen Jahren nicht immer möglich, die Klassenfrequenzen entsprechend zu beschränken.

Es ist zu beachten, daß die Klassen, die ein französischer oder deutscher Geographielehrer in der zweiten Sprache zu unterrichten hat, sich nicht nur aus einer oder zwei Nationen zusammensetzen, sondern aus vier, fünf und sechs oder sogar mehr Nationen, von denen wohl einige dieselbe Muttersprache haben, wie Franzosen und wallonische Belgier und evtl. Luxemburger. Aber alle diese Schüler müssen vom Lehrer in ihrer Ergänzungssprache in die Denk- und Arbeitsweise der Geographie eingeführt werden.

Die häufig parallel anfallenden Unterrichtsstunden in Geographie lassen es notwendig erscheinen, daß wenigstens 2—3 Unterrichtsräume speziell für diesen Unterricht — auch mit Projektionsmöglichkeiten — ausgestattet sind.

Es wäre wünschenswert, daß das Kartenmaterial in ausreichenderem Maße vorhanden wäre, so daß in den gleichlaufenden Stunden die entsprechenden Karten zugleich benutzt werden können.

Die Dia-Kollektion sollte in einer unserem Programm entsprechenden Weise ergänzt werden.

Es ist nicht notwendig, besonders zu betonen, daß wir bestrebt sind, vor allem Geographie zu lehren, d. h. unseren Schülern eine konkrete Kenntnis der Welt zu geben, in der wir leben. Um dieses Ziel zu erreichen, ist unsere Methodik objektiv. Sie besteht im wesentlichen darin, die geographischen Tatsachen zu lokalisieren, zu beschreiben, zu erklären und einzuordnen.

Wir vergessen dabei nicht, daß wir auch Erzieher sind. Und ohne ganz und gar auf die Regeln wissenschaftlicher Arbeit zu verzichten, legen wir besonderes Gewicht vor allem auf das, was in unserem Unterricht den Gemeinschaftsgeist fördern kann. Objektiv sein — d. h. an der Wirklichkeit festhalten —, vermeiden, gewisse Gegebenheiten zu übertreiben, die uns wertvoll sind, und die Tatsachen, die uns weniger wichtig erscheinen, noch zu reduzieren; d. h. jede Fälschung, jede Verzerrung zu vermeiden, alles,

was auf die eine oder andere Art Vorurteile oder den Nationalismus stärken kann. Es ist wohl unbestreitbar, daß an den nationalen Schulen der Geographieunterricht häufig darauf abzielt, die nationale Wirklichkeit zu übertreiben: *unser* großer Hafen von Rotterdam, *unser* Mont Blanc, die Qualität *unserer* Autostraßen, das Blau *unseres* Himmels! Alles das ist ein Grund zum Stolzsein oder Stolzwerden.

Dieses Selbstgefallen ist um so gefährlicher, als es oft mit einer geringschätzigen Betrachtung der anders gelagerten Eigenarten anderer Länder zusammenfällt. Man kommt schnell dahin, zu sagen: „Bei uns ist alles besser als bei den anderen!“ Die Tür steht so allen Übertreibungen offen, von den tendenziösen Vorstellungen internationaler Realitäten bis zum blinden Patriotismus.

Die Europäischen Schulen haben nur eine Daseinsberechtigung, wenn sie solches Denken unmöglich machen. Bis jetzt ist es ihnen gelungen, ermutigende Resultate zu erzielen.

Wie sind diese erreicht worden? Für uns handelt es sich schon von Anfang an darum, den Ländergrenzen die privilegierte geographische Bedeutung zu nehmen, die die nationalen Lehrpläne ihnen geben. Die politischen Grenzen sind tatsächlich nur eines der Elemente — und vielleicht das willkürlichste — der regionalen Aufteilung.

Da sie auf früher gültige Realitäten festgelegt waren, haben sie meistens die natürlichen Einheiten zerstört, zusammenhängende Wirtschaftsgebiete getrennt, eine ungleiche Bewertung hervorgerufen und somit eine Aufwärtsentwicklung behindert, die ohne Grenzen harmonischer verlaufen wäre. Dieses stellt man oft fest, und das müssen wir auch an unseren Schulen beachten.

Darum ist es stets wichtig, die geographischen Tatsachen so zu sehen, wie sie sind, und ihnen den gebührenden Platz einzuräumen.

Man stellt schnell fest, daß diese Tatsachen nicht selten über den nationalen Rahmen hinausgehen. So wird der kleine Niederländer erkennen, daß seine deutschen Nachbarn auch Koogebauern sein können; der kleine Franzose wird lernen, daß der Rhein nicht nur zwischen Basel und Lauterburg fließt. Unsere Schüler werden so lernen, daß das natürliche Milieu und die sozialen Strukturen eben, weil sie meistens zwingender sind als politische Grenzen, über die Völker hinweg weite Bande gegenseitiger Abhängigkeit schaffen, die nur zu oft übersehen werden.

Die Schüler werden lernen, daß Menschen verschiedener Nationalität, wenn sie gleichen Situationen — Klima und andere geographische Bedingungen betreffend — gegenüberstehen, oft die gleiche Einstellung einnehmen.

So gibt es eine besondere Lebensart der Nordseefischer, der Viehzüchter in den Bergen, der Großbauern in den weiten fruchtbaren Ebenen, der Landwirte in den Mittelmeerländern oder der Bewohner unserer großen Städte! Wir wollen jedoch recht verstanden werden. Es handelt sich nicht darum, sich ein utopisches Europa vorzustellen, dessen interne Grenzen entfallen, sondern darum, jedem Teil den Platz, den er verdient, anzuweisen. Zuerst das zu betonen, was uns *eint* und was wir alle, zum Teil unbewußt, aus

einem *gemeinsamen Ursprung* ererbt haben. Es handelt sich auch nicht darum, den alten, betonten Nationalismus durch einen europäischen Supranationalismus zu ersetzen, sei es auch nur der der sechs Länder. Wir können nicht beweisen, daß ein solches Europa vernünftiger oder aussichtsreicher wäre!

Das, was in unseren Augen wichtig ist, ist, endgültig die Begriffe von „splendid isolation“, der „Wacht am Rhein“, „Revanche“ oder, ganz einfach, der Unterbrechung durch Grenzen oder des „bouchon de Lanaye“ zu klären. Es handelt sich darum, unseren Schülern einen aufgeschlossenen Geist zu geben und sie zu Männern und Frauen zu erziehen, die der Zukunft zugewandt und psychisch bereit sind, die große Verantwortung von morgen zu übernehmen.

Will man aus diesen Überlegungen heraus einen europäischen Unterricht ertellen, so ergeben sich besondere pädagogische Probleme.

Eine pädagogische Theorie ist festlegbar, aber versucht man sie anzuwenden, so treten zahlreiche Schwierigkeiten auf. Sie resultieren im wesentlichen aus den fest abgegrenzten und eingefahrenen nationalen Schulsystemen. Um diese Schwierigkeiten zu beseitigen, bedarf es einer pädagogischen Freiheit und eines Nichtkonformismus, wie sie bereits in einigen wenigen Institutionen, darunter den Europäischen Schulen, verbreitet sind.

Wenn wir unsere nationalen Handbücher durchblättern, haben wir den Eindruck, etwa auf die gleiche Weise Geographie zu unterrichten. Aber eine genauere Analyse unserer verschiedenen Konzeptionen zeigt, daß wir nicht immer in den Zielen unseres Unterrichts übereinstimmen, daß wir die Tatsachen nicht immer in derselben Art interpretieren, daß wir nicht immer die gleichen Wortbegriffe anwenden, um dieselben Gegebenheiten zu umschreiben.

Die pädagogischen Konzeptionen sind ziemlich unterschiedlich; von der einen Seite wird die Geographie objektiv gesehen und wird der physikalischen Geographie ein bedeutender Platz eingeräumt; die andere Seite zieht eine soziale Geographie vor und besteht auf den Modalitäten der Anpassung des Menschen an das Milieu. Hier verlangt man oft von den Schülern — unnützerweise —, ihr Gedächtnis zu belasten. Dort begnügt man sich mit der Nomenklatur einer Allgemeinen Geographie und der Lokalisierung der hauptsächlichsten geographischen Tatsachen.

Der eine Lehrer gibt eine synthetische Sicht, wenn er ein regionales Ganzes darstellt, farbig geschildert, indem er zeitweise das Studium von Mundart und Volkstümlichkeit mit hineinbringt. Ein anderer macht daraus eine logische Analyse, bis zu dem Punkt, an dem die Einheit zerstört und das Leben abgetötet wird.

Manch einer lehrt eine vorschauende Geographie, indem er im Voraus das erläutert, was im Plan vorgeesehen ist. Wieder ein anderer eine rückschauende, indem er den historischen Grenzen, die juristisch unbestreitbar sind, eine geographische Bedeutung zumißt.

Man kann über Ziel und Grenzen des Geographieunterrichts übereinstimmen, ohne in der wissenschaftlichen Interpretation der Begriffe des Programms gleich zu sein.

Die Schwierigkeiten sind noch fühlbarer, wenn der Geographieunterricht in der zweiten Sprache erteilt wird. Von der Grundschule bis zum dritten Jahr der Oberschule lernen unsere Schüler Geographie in ihrer Muttersprache. Dann folgen während 4 Jahren (ab 1962/63 während 5 Jahren) die Stunden in der zweiten Sprache. Für Niederländer und Italiener wird der gesamte Geographieunterricht in der Oberschule, also ab zweiter Klasse der Oberschule, in der zweiten Sprache gegeben.

Nach dem Abitur besuchen die meisten Studenten ihre nationalen Hochschulinstitute. Wenn man nicht will, daß die Schüler dort in ihrem Niveau stark behindert sind, muß man eine zumindest entsprechende geographische Terminologie gelehrt haben.

Eine weitere Schwierigkeit resultiert aus dem ungenügenden kartographischen Material. Die meisten unserer Schulatlanten sind kleine technische Meisterwerke, aber außer einigen vor kurzem erschienenen, noch unvollkommenen Ausgaben sind sie auf den nationalen Unterricht abgestimmt. Sie führen noch immer Bezeichnungen wie „Ratisbonne“, „Florence“, „Monaco di Baviera“, „Istanboel“ und „Londen“, „Diedenhofen“ und „Fünfkirchen“.

Sie sind daher für uns unbrauchbar. Wir können in der Tat nicht so weit gehen, zu einem kleinen Italiener von „Mailand“ zu sprechen, von „Bois-le-Duc“ zu einem kleinen Niederländer und von „Norimberga“ zu einem deutschen Schüler.

Wir haben versucht, diese Schwierigkeiten mit unseren schwachen Mitteln zu lösen. Im besonderen haben wir angestrebt, unsere Methoden zu harmonisieren, und es unternommen, unser eigenes Unterrichtsmaterial zu schaffen.

Nach unserem Programm und unserer Struktur sind uns zwei Methoden möglich erschienen. Die eine, basierend auf der Wiederentdeckung, beruht auf dem Milieustudium und der dauernden Analyse von kartographischen und fotografischen Dokumenten. Da es jedoch an Zeit fehlte, diese Methode systematisch anzuwenden, haben wir es zugelassen, daß der Vortrag des Lehrers nicht von vornherein ausgeschlossen wurde, wenn er zu einem Gespräch mit der Klasse führte und wenn die Benutzung von Karten und Anschauungsmaterial ihn in jedem Augenblick beleben konnte.

Wir sind ebenfalls übereingekommen, daß der Geographieunterricht über die einzelnen Gebiete nur dann sinnvoll ist, wenn er dazu führt, daß die Schüler diese Gebiete auch wirklich örtlich bestimmen können. Daraus geht die wesentliche Rolle hervor, die der sogenannten „stummen Karte“ und die den wiederholten Befragungen anhand kartographischer Unterlagen zukommt.

Es ist sehr wünschenswert, daß die Europäischen Schulen über eigene, ihrem Programm entsprechende Lehrbücher verfügen. Diese Arbeit auf lange Sicht, um dahin zu gelangen, ist bereits in Angriff genommen.

Schon jetzt sind maschinengeschriebene Manuskripte zusammengestellt und werden benutzt. Die Lehrer der Schule haben die Gewohnheit angenommen, ihre Vorbereitungen miteinander abzustimmen, ihre Ansichten gegenüberzustellen und ihre Erfahrungen auszutauschen.

Das einzige Geographiebuch, das bis heute erschienen ist, ist den allgemeinen Problemen der Europäischen Gemeinschaften gewidmet. Durch seine geringe Auflage wird ersichtlich, daß es nicht mit den gut illustrierten Werken konkurrieren kann, die die nationalen Verlagsanstalten liefern.

Seine Besonderheit liegt

a) in der gemeinschaftlichen Sicht, die durch die Probleme des „Europa der Sechs“ gegeben ist. Wenn immer es in den Unterrichtsstunden über Bildung der Erdoberfläche, über Klima, über Gewässerkunde, Energiequellen usw. möglich war, hat man die Länder der Gemeinschaft als ein Ganzes betrachtet. In anderen Kapiteln wurden Fragen in einer Übersicht zusammengestellt, die den einzelnen Ländern Rechnung trägt. Man hat jedoch niemals die immer enger werdenden Bindungen, die die betrachteten Länder vereinen, vergessen.

b) Systematisch wurden die in den Ländern üblichen Eigennamen verwendet. Diese Bemühung hat ihre pädagogische und ideologische Berechtigung.

Um allen Schülern verständlich zu werden, wurde eine Liste von 400 geläufigen Ausdrücken zusammengestellt und in die drei anderen Sprachen übersetzt. Dieses Lexikon wird augenblicklich neu überarbeitet, seine zweite Fassung wird wesentlich ausführlicher als die erste sein.

Das positivste Ergebnis unserer Bemühungen ist auch das am wenigsten greifbare: Es ist nur im Geist unserer Schüler zu finden. Die Zeichen jedoch täuschen nicht. Brüderlich vereint erkennen die jungen Menschen die Sinnlosigkeit vieler Klischees, mit denen wir in unserer Jugend gefüttert wurden. Im täglichen Beisammensein lernen sie einander schätzen und lieben. Sie entdecken gleichzeitig die Einheitlichkeit unserer Kultur und die Verflechtung unserer Geschicke. Für sie ist Europa schon ein gemeinsamer Besitz.

## Der Physik-, Chemie- und Biologieunterricht

Als die Lehrer der Europäischen Schule im Jahre 1953 mit dem Unterricht der Naturwissenschaften begannen, gingen sie trotz großer materieller Schwierigkeiten voller Optimismus ans Werk. Die „Villa Lentz“, in der die Europäische Schule in Luxemburg anfangs untergebracht war, bot keinerlei Möglichkeiten für einen naturwissenschaftlichen Experimentalunterricht. Man konnte in ihr zwar schöne Klassenzimmer, aber keine Laboratorien einrichten. Für den Unterricht in Naturwissenschaften fehlte es vollkommen an der entsprechenden Ausrüstung. Die wenigen Geräte, die vorhanden waren, stammten aus großzügigen Spenden der deutschen und der belgischen Regierung. Um nur die allerwichtigsten Experimente vorführen zu können, mußten die Lehrer die erforderlichen Apparate von einem Luxemburger Gymnasium oder vom Naturkundemuseum ausleihen. Lehrer und Schüler verbrachten manchen freien Nachmittag damit, Vorrichtungen, die für die Experimente gebraucht wurden, selbst zu bauen.

Die Lage wurde wesentlich besser, als die Schule das neue Gebäude beziehen konnte, das ihr die luxemburgische Regierung zu Beginn des Schuljahres 1957/1958 zur Verfügung gestellt hatte. Aber seit damals sind die Klassen, vor allem in der französischen Sprachgruppe, stark angewachsen. Die Räume, die für den Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern zur Verfügung stehen, sind zu klein geworden. Es fehlt auch an Vorbereitungsräumen, und die Lehrer sind dadurch gezwungen, in den Abendstunden die Experimente für den folgenden Tag vorzubereiten. Im Jahre 1957 erhielt die Schule eine naturwissenschaftliche Grundausstattung, die es endlich ermöglichte, einen sachgemäßen Unterricht abzuhalten. Diese Ausrüstung ist jedoch für manche Fächer, vor allem was die Schülerübungen angeht, noch nicht vollständig, denn das Material für den Unterricht in diesen Fächern muß regelmäßig ergänzt werden.

Es gehört zweifellos zu den größten Vorteilen der Europäischen Schule, daß der Unterricht in Naturwissenschaften in einer Verständigungssprache, und zwar in Französisch oder Deutsch, erteilt wird. Es ist ein eindrucksvolles Erlebnis, wenn man hört, wie Schüler über naturwissenschaftliche Probleme in einer Sprache diskutieren, die sie bei ihrem Eintritt in die Schule überhaupt noch nicht kannten. In diesen im wirklichen Sinne europäischen Klassen werden sich die Schüler vor allem der Universalität der Naturwissenschaften bewußt, und in dieser europäischen Atmosphäre begreifen sie sicher schneller als in einer nationalen Schule, daß es beispielsweise keine „französische Physik“ oder „deutsche Chemie“

gibt, sondern daß alle großen Wissenschaftler ihren Beitrag zu den naturwissenschaftlichen Errungenschaften der abendländischen Zivilisation geleistet haben. Es läßt sich natürlich nicht leugnen, daß die Schüler, vor allem am Anfang, mit Schwierigkeiten zu kämpfen und manchmal auch gewisse Hemmungen zu überwinden haben, um sich in ihrer „zweiten“ Sprache auszudrücken. Wir können jedoch bestätigen, daß die von den Schülern aufgewandte Mühe durch die Vorteile dieses Unterrichts reichlich belohnt wird. Außerdem ist festzustellen, daß ihnen ihre Begeisterung für das Studium der Naturwissenschaften ziemlich rasch über ihre Hemmungen hinweghilft. Selbstverständlich muß der Lehrer diesem Sachverhalt Rechnung tragen. Er bemüht sich im Unterricht um eine möglichst einfache Ausdrucksweise, wobei jedoch das wissenschaftliche Niveau nicht zu kurz kommen darf. Außerdem verfassen die Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer für die Schüler der Unterklassen ein kleines Wörterbuch, das die Übersetzung der schwierigsten Fachausdrücke in die jeweilige Muttersprache enthält; sie arbeiten dabei mit den Lehrern der zweiten Sprache eng zusammen. Auf diese Weise wirken die Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer gleichzeitig als Sprachlehrer.

Verschiedentlich wird behauptet, es könne zu keinem Erfolg führen, wenn man den Unterricht der Naturwissenschaften, deren Bedeutung unauflöschlich zunimmt, in einer Fremdsprache erteilt. Man führt das Argument an, daß die Abiturienten der Europäischen Schule ihre Hochschulstudien doch in ihrer Muttersprache absolvieren, was dann nur eine zusätzliche Belastung für sie zur Folge habe. Aber dieser Einwand ist unserer Ansicht nach nicht stichhaltig, wenn man bedenkt, mit welchen großen Vorteilen der Gebrauch der zweiten Sprache und die besondere Art des Unterrichts an der Europäischen Schule verbunden sind. Gerade der naturwissenschaftliche Unterricht in einer Verständigungssprache stellt einen der Pluspunkte des europäischen Unterrichts dar. Wer dies bezweifelt, braucht sich nur einmal mit Abiturienten der Europäischen Schule zu unterhalten. Er wird voller Staunen feststellen, mit welcher Leichtigkeit sie naturwissenschaftliche Fragen in einer fremden Sprache erörtern.

Die Lehrpläne der Europäischen Schule sind „harmonisiert“, d. h. trotz der Grenzen, die dem europäischen Unterricht durch die Zahl der verfügbaren Stunden gesetzt sind, werden die Lehrpläne der verschiedenen Länder in ihren Grundzügen berücksichtigt. Dabei kann es natürlich keine völlige Übereinstimmung mit dem Lehrplan einer nationalen Schule geben. An dieser Stelle ist allerdings darauf hinzuweisen, daß die Abiturienten der Europäischen Schule, die an einer Hochschule in Frankreich Naturwissenschaften studieren, beträchtliche Schwierigkeiten zu überwinden haben. Gegenwärtig darf man es als sehr schwierig, ja fast als unmöglich bezeichnen, daß ein Abiturient der Europäischen Schule eine Klasse der „mathématiques supérieures“ mit Erfolg abschließt, wenn er nicht vorher die Klasse der „mathématiques élémentaires“ besucht hat. Es handelt sich hier um ein Problem, das uns als Lehrern der naturwissenschaftlichen Fächer immer wieder Anlaß zur Besorgnis gibt. Auf Grund der Struktur der Europäischen Schule ist ein spezifisch naturwissenschaftlicher Unterricht nicht möglich. Die höhere Schule ist nämlich in drei Sektionen eingeteilt, und zwar in eine lateinisch-mathematische, eine moderne (neusprachliche) und eine lateinisch-griechische (altsprachliche) Abteilung. Der naturwissenschaftliche Lehrplan der lateinisch-mathematischen und der modernen Abteilung ist umfangreicher als derjenige

der altsprachlichen Abteilung; im letzten Schuljahr haben beispielsweise die lateinisch-mathematische und die moderne Abteilung 4 Wochenstunden Physik, 2 Wochenstunden Chemie und eine Stunde Biologie, während die altsprachliche Abteilung im gleichen Schuljahr nur eine Wochenstunde Physik hat. Aber in der lateinisch-mathematischen und in der modernen Abteilung gibt es auch Schüler, die für die Erlernung der griechischen oder der lateinischen Sprache und gleichzeitig auch für die Naturwissenschaften wenig begabt sind und die gewöhnlich eine literarische Laufbahn einschlagen. In den beiden genannten Abteilungen entfallen auf die naturwissenschaftlichen Fächer (Mathematik, Physik, Chemie und Biologie) nur 35% aller Punkte für die schriftlichen und mündlichen Leistungen in der Reifeprüfung. Weder in Chemie noch in Biologie werden diese Schüler schriftlich, sondern in beiden Fächern nur mündlich geprüft. Man kann daher nicht behaupten, daß im Unterricht der Europäischen Schule eine ausgesprochen naturwissenschaftliche Fachrichtung vorgesehen wäre; diese Tatsache stellt aber zweifellos für die Schüler, die sich für eine naturwissenschaftliche Laufbahn entscheiden, einen Nachteil dar.

Betrachten wir nun näher, was in den einzelnen naturwissenschaftlichen Fächern erreicht wurde.

„Physik, was ist das überhaupt? Was habt Ihr Euch darunter vorgestellt, als man den Stundenplan diktierte?“ So pflegen wir unsere Schüler der 4. Klasse, welcher Nationalität sie auch immer sind, in ihrer ersten Physikstunde zu fragen.

Auf diese so einfache Frage wird man natürlich in der ersten Stunde eine auch nicht annähernd erschöpfende Antwort finden können. Der Lehrer wird sie nicht von sich aus geben; er würde wahrscheinlich so ohnehin nicht verstanden werden.

Vielmehr werden kleine, leicht überschaubare Experimente aus verschiedenen Gebieten der Physik an ganz einfachen Geräten, die den Schülern in die Hand gegeben werden — denken wir etwa an das Paradoxon eines Doppelkegels, der eine schiefe Ebene hinaufläuft, oder an die beiden schweren und doch übereinander schwebenden Metallringe, die sich als Magnete erweisen, oder an zwei identische Stimmgabeln, die beim Zusammenklingen ein Auf- und Abswellen des Tones ergeben, aber erst dann, wenn eine von beiden, scheinbar unabsichtlich, einige Zeit in der warmen Hand behalten wurde —, ein Anliegen der Physik, die Naturbeschreibung, erahnen lassen.

Die ersten zaghaften, sehr bald leidenschaftlichen Versuche einer Beschreibung und Deutung der gemachten Beobachtungen führen mitten hinein in ein Unterrichtsgespräch, in eine vorwissenschaftliche Diskussion, die während der gesamten Schulzeit nie mehr abreißen darf.

Behutsam leiten wir so unsere Schüler auf dem bereits in der ersten Stunde beschrittenen Weg zu den Bildungszielen des Physikunterrichts. Sie lernen an den verschiedenen Gebieten der klassischen wie der modernen Physik die elementaren Naturerscheinungen und ihre naturgesetzlichen Zusammenhänge kennen; ein geordnetes Grundwissen wird fester Bestand. Sie werden erfahren, wie man ein Experiment

ausdenkt, plant, durchführt und auswertet, wie man aus den Erfahrungen eines Experiments physikalische Begriffe bildet und Gesetze folgert. Die Beschäftigung mit der Physik soll und wird ihnen einen Einblick in die Methoden, in die Eigenart der Begriffsbildung und in die charakteristischen Denkformen der Physik vermitteln.

Die historische Entwicklung der Physik und ihre geistesgeschichtliche Bedeutung werden an geeigneten Stellen des Unterrichts gewürdigt.

Technische Anwendungen bekannter physikalischer Gesetze und gelegentliche Exkursionen runden das Studium der Physik an unserer Schule ab.

Diese Ziele kann man leider nur durch den sehr sorgfältig geführten Experimentalunterricht zu erreichen versuchen, in dessen Verlauf größter Wert auf die Eigenbetätigung der Schüler gelegt wird. Physikalische Schülerübungen fehlen bisher fast vollkommen im Programm. Bisher konnte diesem Mangel lediglich durch fakultative physikalische Arbeitsgemeinschaften gesteuert werden, um wenigstens den besonders interessierten Schülern Gelegenheit zur Erweiterung und Vertiefung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten zu bieten.

In bezug auf den Klassenunterricht hat die Erfahrung der vergangenen Jahre — trotz schöner Erfolge in den Reifeprüfungen und im nachfolgenden Hochschulstudium — ergeben, daß die anfangs angesetzte Stundenzahl nicht ausreichte, den Schülern mancher Länder das Tatsachenwissen zu vermitteln, welches für einen erfolgreichen Übergang an eine Heimatuniversität vorauszusetzen ist. Stoffpläne und Stundentafeln wurden daher im vergangenen Jahr erneut durchdacht und erweitert. Durch diese Ausweitung des physikalischen Unterrichts, die der heutigen Bedeutung der Physik gerecht zu werden versucht, soll die oben genannte Schwierigkeit behoben werden.

Ein echtes Problem ist die Lehrbuchfrage. Es liegt in der Natur unserer harmonisierten Stoffpläne, daß Lehrbücher aus den Heimatländern nur sehr bedingt bis etwa zur 6. Klasse verwendbar sind. Für die 7. Klasse sind die Fachphysiker daher bemüht, in Anlehnung an je ein Lehrbuch deutscher und französischer Sprache, nach Maßgabe der Herren Inspektoren, einen Unterrichtstext zu schaffen. Es ist das Ziel, diese Manuskripte, die sich bereits im dritten Jahr der Erprobung befinden, nach den Richtlinien des Fonds für Publikationen zu einem verbindlichen Lehrbuch auszubauen.

Die Frage, auf welche Weise die Schüler der lateinisch-mathematischen bzw. neusprachlichen Abteilung in den Zwischenprüfungen und in der Europäischen Reifeprüfung über den Grad ihrer physikalischen Bildung Aufschluß geben sollen, ist bisher noch nicht für alle Beteiligten zufriedenstellend gelöst worden. Die Prüfung in den genannten Zweigen ist grundsätzlich schriftlich; die Prüfungszeit beträgt zwei Stunden<sup>(1)</sup>.

<sup>(1)</sup> In der lateinisch-griechischen Abteilung wird in den Zwischenprüfungen schriftlich, in der Europäischen Reifeprüfung jedoch mündlich geprüft.

Diese Art der Prüfung, die in vier Ländern der Gemeinschaft angewendet wird — in Belgien und Italien prüft man grundsätzlich mündlich —, hat sich auch an der Europäischen Schule in Luxemburg bewährt.

Zur Diskussion steht die Themenstellung:

In den vergangenen Reifeprüfungen wurden physikalische Probleme vorgelegt, die überwiegend rechnerisch und zeichnerisch zu behandeln waren.

Prüfungsaufgaben dieser Art wurden und werden heute in Frankreich, Luxemburg und größtenteils auch in den Niederlanden gestellt. Diese Aufgaben fordern mehr als eine numerische Anwendung physikalischer Gesetze; sie sollen die Intuition, den Intellekt und das physikalische Verständnis in weitem Maße ansprechen.

In der Bundesrepublik Deutschland rückt man dagegen in der physikalischen Reifeprüfung von der rechnerischen Lösung physikalischer Probleme weitgehend ab.

Dort hat ein Prüfling den Nachweis über seine physikalischen Kenntnisse und die gewonnenen Einsichten in die Physik entweder

- a) durch einen Aufsatz über ein physikalisches Thema, der keine Gedächtnisleistung sein darf, vielmehr eine eigene geistige Leistung darstellen soll, oder
- b) durch die Auswertung eines in der Prüfung in allen Einzelheiten vorgeführten Lehrerexperiments oder
- c) durch Durchführen und Auswerten eines eigenen Schülerexperiments zu erbringen.

Besonders der unter c) genannte Schülerversuch wird stark gefördert.

Zur Zeit werden die oben aufgezeigten gegenteiligen Auffassungen über die Prüfungsthemen diskutiert; das Ziel ist auch hier, eine Annäherung im Geiste echter Partnerschaft zu erreichen.

Erinnern wir uns an die eingangs gestellte Frage und legen sie nach vier Jahren des Physikunterrichts unseren Schülern erneut vor, so haben wir stets die Hoffnung, aus den Antworten der jungen Menschen die Erkenntnis herauszuhören, die von berufener Seite so formuliert wurde:

„Es ist möglich und notwendig, die Naturwissenschaften als ein Teil des menschlichen Geisteslebens zu verstehen.“ (C. Frh. v. Weizsäcker)

Die gleiche Bedeutung wie der Physik kommt in diesem Rahmen bei der großen Rolle, die sie in unserem Alltagsleben spielt, auch der Chemie zu.

Auf Schritt und Tritt begegnet man chemischen Vorgängen. Deshalb muß sich auch die Schule mit diesem Teil der Naturwissenschaften befassen.

Die Chemie hat sich seit Anfang dieses Jahrhunderts rasch und tiefgreifend verändert. Den Schülern darf nicht mehr, wie es allzu lange geschah, die rein lexikalische Kenntnis einer Reihe von Einzelheiten über die Elemente und ihre Verbindungen vermittelt werden, sondern der Unterricht muß heute von Anfang an auf modernen Begriffen und Theorien aufgebaut sein. Diese Forderung bezieht sich besonders auf die in den letzten Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnisse über die Atomstruktur und die daraus resultierende Elektronenlehre, die uns das Atomzeitalter brachte. Dieses Wissen muß den Unterricht möglichst frühzeitig beeinflussen, und das Gebäude der Chemie soll sich darauf aufbauen. Unsere Erfahrung zeigt, daß hierdurch der Unterricht keineswegs erschwert wird, sondern man kommt dem lebhaften Interesse der Schüler, das teilweise durch populärwissenschaftliche Veröffentlichungen geweckt worden ist, entgegen und fördert es. Deshalb muß den Schülern eine solide Grundlage geboten werden, ihre Aufmerksamkeit muß geweckt und wachgehalten werden, damit sie sich in immer größerer Zahl ernsthaft mit diesem Unterrichtsstoff befassen und das Verständnis für die chemischen Gedankengänge erlangen. Dieses Ziel erreicht man durch einen Unterricht, der weitgehend auf Versuchen nach der Wiederentdeckungsmethode beruht. Als Beispiel aus dem Anfangsunterricht kann man die Untersuchungen über den Schwefel anführen. Hierbei unterwerfen die Schüler diesen Stoff einer Reihe von Prüfungen und Experimenten und stellen auf diese Weise, unabhängig voneinander, seine physikalischen und zum Teil auch seine chemischen Eigenschaften fest und fixieren sie in ihrem Arbeitsheft. Den Schülern einer höheren Klasse kann man als Ausgangspunkt ein Stück gebrannten Kalk vorlegen, den sie, wohl nach Anweisung des Lehrers, auf sein chemisches Verhalten untersuchen. Überall dort aber, wo es sich als notwendig erweist, muß auf die herkömmlichen Unterrichtsmethoden und Verfahren zurückgegriffen werden.

Von diesen Grundsätzen lassen sich die Lehrer leiten, die seit 1956 den Chemieunterricht an der Europaschule erteilen. Unsere Lehrpläne stellen einen Kompromiß dar, der auf dem Unterricht in unseren sechs Ländern fußt. Dieser Kompromiß wurde ohne Schwierigkeiten erzielt. Auch die Lehrer haben dabei gegenseitig voneinander gelernt, ihre Ansichten und Erfahrungen in bezug auf Methodik und Experimente ausgetauscht.

Vom Fachlichen her gesehen, hat der Unterricht noch nicht den gewünschten Umfang erreicht, da die Zahl der Wochenstunden niedriger ist als in den meisten Ländern der Europäischen Gemeinschaft. Die lateinisch-naturwissenschaftliche und die moderne Abteilung haben, auf die drei Unterrichtsjahre verteilt, insgesamt fünf Wochenstunden, die lateinisch-griechische Abteilung, auf zwei Unterrichtsjahre verteilt, nur 2½ Wochenstunden. So erklärt sich auch, daß einige unserer Schüler zu Beginn ihres Fachstudiums an der Universität einige Schwierigkeiten hatten.

Im Laufe der Jahre hat sich gezeigt, daß zu wenig Querverbindungen zu anderen Fachrichtungen, besonders zur Physik, bestehen. Ohne Grundkenntnisse der Physik läßt sich ein moderner Chemieunterricht nun einmal nicht mehr denken. Gerade die schon erwähnte Elektronenlehre erfordert grundlegende physikalische Kenntnisse. Der Chemieunterricht wird, wie der Physik- und Biologieunterricht, parallel in deutscher und französischer Sprache erteilt. Die Schüler der italienischen und der niederländischen

Sektion müssen sich also einer dieser beiden Sprachgruppen anschließen. Die Ergebnisse zeigen, daß Schüler, die diesen Unterricht nicht in ihrer Muttersprache erhielten, keine Nachteile erlitten, sondern häufig zu den Besten der Klasse zählen und auf Grund ihrer Kenntnisse auch durchaus in der Lage sind, Fachliteratur in ihrer Muttersprache zu lesen und zu verstehen. In den letzten Jahren ist es vorgekommen, daß Schüler ihren Chemieunterricht in einer Sprachabteilung begannen, dann aber nach einem Jahr aus administrativen Gründen in eine andere Sprachabteilung überwechselten und dennoch ohne Mühe gute Ergebnisse erzielten.

Der Chemieunterricht wird in zwei ziemlich kleinen Räumen gegeben; der eine ist Demonstrations- und Schülerübungsraum, der andere ist der Sammlungsraum, der auch den Lehrkräften zur Vorbereitung dient. Diese Räume waren in den ersten Jahren, in denen die Oberklassen nur acht bis zwölf Schüler zählten, noch ausreichend; die Schüler konnten den Versuchen des Lehrers gut folgen und hatten auch genügend Platz zur Durchführung der eigenen Versuche, denen sie sich mit großem Eifer widmeten. Da aber die Oberklassen, vor allem in der französischen Sprachgruppe, schon vom Schuljahr 1960/61 an 20 bis 25 Schüler zählten, bot ihnen der Chemiesaal nicht mehr genügend Platz. Der Unterricht mußte in einem größeren Nachbarräum stattfinden, und für die praktischen Übungen mußten größere Klassen geteilt werden. Besonders interessierten Schülern bietet sich noch weitere Gelegenheit zur praktischen Arbeit außerhalb der Schulstunden durch die Mitarbeit in Arbeitsgemeinschaften, für die immer reges Interesse bekundet wird.

Abschließend kann festgestellt werden, daß sowohl Lehrer wie Schüler trotz mancher Schwierigkeiten viel Freude an der gemeinsamen Arbeit finden. Zusammen entdecken sie, wie vielseitig das Studium der Chemie ist, und die Erfolge einiger ehemaliger Schüler an Fachschulen und Universitäten verschiedener Länder beweisen, daß die mit bescheidenen Mitteln geleistete Arbeit bereits ihre Früchte zu tragen beginnt.

Als drittes Fach in diesem Zusammenhang ist die Biologie zu nennen.

Seit Beginn des Schuljahres 1957/1958 konnte der Biologieunterricht in einem eigenen Raum abgehalten werden, der sowohl für den theoretischen Unterricht als auch für die praktischen Übungen diente. Seit 1960 kann in einem neuen, größeren Hörsaal, der für die Vorführung von Tonfilmen und Diapositiven eingerichtet ist, der Unterricht noch vielseitiger und lebendiger gestaltet werden. Bedauerlich ist jedoch, daß der Nachbarräum, der ursprünglich den Biologielehrern zur Vorbereitung der Experimente und zur Aufbewahrung des Lehrmaterials (Aquarium, Vivarium usw.) diente, seit 1958 mit einer Klasse der Grundschule belegt ist, weil die Raumknappheit von Tag zu Tag zunimmt.

Der Biologieunterricht wird in französischer und deutscher Sprache parallel erteilt: im 1., 2., 6. und 7. Schuljahr werden die Schüler der deutschen und der französischen Sprachgruppe in ihrer Muttersprache unterrichtet, während die Schüler der italienischen und der niederländischen Sprachgruppe am Unterricht in einer Verständigungssprache teilnehmen; im 3. Schuljahr wird der Biologieunterricht für alle Sprachgruppen in einer Verständigungssprache abgehalten.

Von den italienischen und den niederländischen Schülern der 1. und 2. Klasse, die am Unterricht der französischen Sprachgruppe teilnehmen, wird noch eine zusätzliche Anstrengung verlangt: Um die biologischen Fachausdrücke richtig zu verstehen und anzuwenden, haben sie auch noch sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden. In den Aufsätzen und auch beim mündlichen Abfragen zeigt es sich daher, daß die Hausarbeiten nur oberflächlich und unregelmäßig gemacht werden, und der Lehrer sieht sich gezwungen, trotz aller Vereinfachungen, die er zum Nachteil des Unterrichtsstoffes vornehmen muß, auch noch die Rolle eines Sprachlehrers zu übernehmen.

Auf jeden Fall würden bessere Arbeitsbedingungen geschaffen und auch bessere Leistungen erzielt, wenn man die italienischen und die niederländischen Schüler von der umfangreichen französischen Sprachgruppe trennen würde; leider kamen der niederländischen und der italienischen Sprachgruppe nur einige Wochen lang die Vorteile eines gründlichen Unterrichts in kleinen, ziemlich einheitlichen Gruppen zugute.

Sobald die Schüler das 6. oder 7. Schuljahr erreicht und damit die zum Verständnis der Biologie erforderlichen Sprachkenntnisse erlangt haben, sind sie in der Lage, sich selbst über etwaige Sprachschwierigkeiten hinwegzuhelfen.

Viele mit dem Gebrauch der Verständigungssprache zusammenhängenden Schwierigkeiten konnten durch die Zusammenstellung eines kleinen Biologiewörterbuchs für die Schüler der Unterklassen behoben werden. Dieses Wörterverzeichnis enthält nur in seltenen Fällen die bloße Übersetzung eines bestimmten Ausdrucks in ihre Muttersprache; meistens werden die wichtigsten Begriffe auch in der Verständigungssprache erläutert.

Außerdem beabsichtigen die Lehrer, ein Lehrbuch für die Schüler der ersten Klasse zu verfassen; denn die gegenwärtig verwandten französischen Lehrbücher eignen sich zwar für den Unterricht in Frankreich, aber für den europäischen Unterricht in einer Verständigungssprache sind sie völlig ungeeignet.

Darüber hinaus muß man zu einer engeren Zusammenarbeit und Koordinierung zwischen der Biologie und den verschiedenen „Ergänzungsfächern“ gelangen.

Es handelt sich dabei um

- Chemie und Physik in den Unterklassen; beide sind für das Verständnis der physikalisch-chemischen Vorgänge unentbehrlich;
- die Verständigungssprache in den ersten Schuljahren, in denen Sprachschwierigkeiten außerhalb des Biologieunterrichts behoben werden könnten (Lektüre ausgewählter Texte über das Leben in all seinen Erscheinungsformen).

Seit der Gründung der Europäischen Schule blieben die Stunden und Lehrpläne für den Biologieunterricht unverändert; in den Unterklassen (1., 2. und 3. Schuljahr) werden vor allem die Grundbegriffe sowie

Zoologie und Botanik unter Verwendung entsprechender Lehrbücher studiert; die Schüler der Oberklassen (6. und 7. Schuljahr) werden in Anatomie und Physiologie des Menschen, Gesundheitslehre und allgemeiner Biologie unterrichtet.

In der folgenden Tabelle ist die Zahl der Wochenstunden in den verschiedenen Klassen aufgeführt:

#### A. Unterklassen

1. Schuljahr:	2 Wochenstunden
2. Schuljahr:	2 Wochenstunden
3. Schuljahr:	1 Woche
Insgesamt:	5 Wochenstunden

#### B. Mittel- und Oberklassen

4. Schuljahr:	—
5. Schuljahr:	—
6. Schuljahr:	2 Wochenstunden
7. Schuljahr:	1 Woche

(nur lateinisch-naturwissenschaftliche und moderne Abteilung)

Insgesamt:	3 Wochenstunden in der lateinisch-naturwissenschaftlichen und modernen Abteilung
	2 Wochenstunden in der altsprachlichen Abteilung

Während des gesamten Besuchs der höheren Schule erhalten also die Schüler nur 7—8 Wochenstunden Biologieunterricht (in den Schulen der einzelnen Länder der Gemeinschaft dagegen haben die Schüler der naturwissenschaftlichen Abteilung insgesamt 12—14 Wochenstunden Biologieunterricht).

Die obenstehende Tabelle zeigt, daß zwischen der Zahl der Biologiestunden in den Unterklassen (5 Stunden) und derjenigen in den Oberklassen (2—3 Stunden) ein bedauerliches Mißverhältnis herrscht.

Im 4. und 5. Schuljahr wird kein Biologieunterricht erteilt. Dieses Fehlen eines Zusammenhangs zwischen dem mehr analytischen Unterricht der Unterstufe und der überwiegend synthetischen, wissenschaftlichen und nach einem Gesamtbild strebenden Methode in der Oberstufe macht sich zu Beginn des 6. Schuljahres bemerkbar: Die Schüler haben sozusagen den Kontakt mit der Biologie verloren, und man muß zunächst die in Vergessenheit geratenen, aber unentbehrlichen Grundkenntnisse wieder auffrischen. Zu viele Lücken sind auszufüllen, bevor man wirklich beginnen kann, einen Lehrplan zu verwirklichen, in dem die zwei Jahre, in denen kein Biologieunterricht erteilt wurde, leider nicht berücksichtigt werden;

infolgedessen bleibt, auch in Anbetracht der knappen Stundenzahl im 6. Schuljahr, nur wenig Zeit, um die gründlichen Kenntnisse zu vermitteln, die für einen Erfolg im 7. und letzten Schuljahr erforderlich sind. Die experimentelle Biologie im Rahmen des theoretischen Unterrichts und die praktischen Arbeiten der Schüler (Sezieren und Mikroskopieren) müßten schon vom 3. Schuljahr an stärker berücksichtigt werden (mindestens alle 4 Wochen eine Pflichtstunde in jeder Abteilung).

Aus materiellen Gründen oder aus Mangel an Zeit konnte den praktischen Übungen im Biologieunterricht der Europäischen Schule leider noch nicht der gebührende Platz eingeräumt werden. Die Schule müßte für die Schüler schon von der 3. Klasse an ein Biologielabor zur Verfügung haben, damit man sie auf systematische wissenschaftliche Versuche vorbereiten und sie anleiten kann, Objekte unter dem Mikroskop richtig zu sehen und auszuwerten, und damit ferner ihr eigener Wunsch, an praktischen Übungen unter der Anleitung eines Lehrers—auch im Rahmen der außerschulischen Arbeitsgemeinschaften—teilzunehmen, erfüllt werden kann. Der Unterricht an unserer Schule muß, vor allem in den Abteilungen mit Verständigungssprachen, noch mehr als in den Schulen der einzelnen Länder alle nur verfügbaren Lehrmittel anwenden. Die immer häufigere Verwendung von modernem Anschauungsmaterial (Tafeln, Filme, Diapositive und Modelle), der eine große pädagogische Bedeutung zukommt, führte zu sehr erfreulichen Ergebnissen: Die verschiedenen Tierarten beispielsweise können lebendig und in ihrer natürlichen Umgebung gezeigt werden, und die Schüler können dabei Beobachtungen und Vergleiche anstellen und bestimmte Schlußfolgerungen ziehen. Durch die Vorführung von Filmen wurde stets von neuem das Interesse auch der jüngsten und sogar der störrischsten Schüler geweckt; diese „lebendigen“ Bilder bleiben gut im Gedächtnis haften; sie bieten eine Grundlage für vielerlei fruchtbare Übungen (schriftliche Hausarbeiten, Diskussionen in der Klasse usw.), an denen sich die Schüler aktiv beteiligen.

Der Lehrplan für das 7. Schuljahr, in dem die Schüler auf die Reifeprüfung vorbereitet werden, läßt sich schwerlich bei nur einer einzigen Wochenstunde verwirklichen; er ist auch noch zu sehr mit besonderen Einzelfragen (z.B. der Entwicklung des Lanzettfischchens, der Fortpflanzung der Farne usw.) überladen und müßte daher von Grund auf geändert und an die in den einzelnen Ländern der Gemeinschaft geltenden Lehrpläne angeglichen werden. Der ständigen Weiterentwicklung der Biologie und ihrer Anwendung im modernen Leben entsprechend, müßten wir den Schülern, die ihre Reifeprüfung an der Europäischen Schule ablegen, umfassendere Kenntnisse vermitteln, die für ihre etwaigen späteren Studien von größter Bedeutung sind (man muß z.B. bei der Behandlung der Hormone die organische Einheit des Menschen oder bei der Behandlung des Nervensystems die menschlichen Reaktionen auf die Umweltfaktoren erläutern usw.). Auf diese Weise trägt die Biologie in hohem Maße zur Formung und Entwicklung des naturwissenschaftlichen Geistes bei, von dem unsere Zeit geprägt ist.

Wenn wir uns jetzt, nachdem die Europäische Schule seit 10 Jahren besteht, kritisch fragen, ob wir in den naturwissenschaftlichen Fächern unsere Ziele erreicht haben, müssen wir feststellen, daß wir nicht ganz zufrieden sein können. Wir haben zwar unseren Beitrag zu einem großartigen Werk geleistet, aber eine Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts erweist sich dennoch als dringend erforderlich. Eine junge Schule wie die Europäische Schule muß selbstverständlich erst ihre Kinderkrankheiten

durchmachen. Wir geben ehrlich zu, daß der Bildungsstand, den die Schüler in den naturwissenschaftlichen Fächern bei den ersten Europäischen Reifeprüfungen aufzuweisen hatten, nicht höher war als derjenige in unseren Heimatländern; aber was bedeutet schon eine Tradition von zehn Jahren gegenüber der jahrhundertealten Lehrtradition unserer einzelnen Länder? Entscheidend ist, daß wir es fertiggebracht haben, einen einheitlichen europäischen Unterricht aufzubauen.

Die Aufgabe war sehr schwierig, aber nun müssen wir den Blick in die Zukunft richten. Als man die Europäische Schule gründete, wollte man den Schülern eine spezifisch europäische Allgemeinbildung vermitteln. Unserer Ansicht nach hat man es jedoch versäumt, dem Unterricht der Naturwissenschaften den ihm gebührenden Platz einzuräumen. Denn es steht heute außer Zweifel, daß die Naturwissenschaften einen wesentlichen Bestandteil des modernen Bildungswesens darstellen und deshalb bei der Erziehung der Jugend eine wichtige Rolle spielen. Zu oft verwechselt man Naturwissenschaft und Technik miteinander und befürwortet eine Intensivierung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zum Zwecke der Erhöhung des materiellen Wohlstands. Aber ausschlaggebend für die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Lehrplänen der Schulen und für seine Gestaltung ist in erster Linie die Bedeutung der Naturwissenschaften als Bildungsfaktor.

Die moderne Naturwissenschaft hat die menschlichen Lebensbedingungen tiefgreifend verändert; sie ist zu einem wirksamen Mittel geworden, mit dessen Hilfe der Mensch seine materiellen Probleme löst. Sie hat aber auch die Haltung des Menschen gegenüber den großen Menschheitsproblemen verändert; sie brachte eine neue Denkweise und neue Kriterien zur Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Beweisen mit sich. Alle Bereiche einschließlich der Philosophie, der Theologie, der Politik und der Wirtschaft wurden von den Naturwissenschaften beeinflusst, insbesondere durch die von ihnen geprägte Darstellung der Naturphänomene. Die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Fächer als wesentliche Faktoren der Allgemeinbildung und ihr entscheidender Beitrag zum Verständnis der heutigen Zivilisation und zur Einigung Europas kann daher nicht hoch genug eingeschätzt werden.

In den Ländern der Europäischen Gemeinschaft befaßt man sich schon seit mehreren Jahren mit der Frage der Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts, durch die er im Rahmen des gesamten Unterrichts die ihm gebührende Stellung erhalten soll. Die Europäische Schule als neuzeitliche Musterschule ist natürlich bestrebt, dieser Entwicklung Rechnung zu tragen und stets die verschiedenen nationalen Tendenzen zu berücksichtigen.

Es läßt sich zwar nicht abstreiten, daß es infolge der derzeitigen Struktur der Europäischen Schule und der Überlastung ihrer Stundenpläne sehr schwierig ist, dem Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern mehr Raum zu geben. Aber vielleicht könnte eine eindeutige Spezialisierung in Form eines achten „naturwissenschaftlichen“ bzw. „geisteswissenschaftlichen“ Schuljahres eine ideale Lösung darstellen.

Berichtersteller: Storck  
Mitarbeiter: Bartz, Hillar, Molitor, Rock, Schlemper, Witry

## Mathematik

Der besondere Zweck der vorliegenden Veröffentlichung, die zum zehnjährigen Bestehen der Europäischen Schule in Luxemburg erscheint, ist unserer Auffassung nach weniger die Notwendigkeit, außerhalb unserer Schule Stehenden die Existenz und den Geist dieser Schule (wie auch der anderen bereits entstandenen Europäischen Schulen) bekannt zu machen, als vielmehr den Lehrern dieser Schule die Möglichkeit einer ernsthaften geistigen Bestandsaufnahme zu geben.

Was haben wir in den vergangenen zehn Jahren getan, um unsere Lehrpläne und Methoden zu harmonisieren und den Unterricht zu verbessern? „Nichts oder nur wenig“ wären wir geneigt zu sagen, wenn wir damit nicht übertrieben streng mit uns selbst verfahren würden. Jeder von uns kam aus seinem Land mit seiner persönlichen Erziehung, mit eigenen Überlieferungen und eigenen Gewohnheiten, aber zugleich auch mit dem festen Willen, sein Bestes zu geben, sich an einem gemeinsamen Werk, das alle unsere Anstrengungen verdient, mit allen zu beteiligen und auch in der Zusammenarbeit mit den anderen Kollegen selbst wieder Erfahrung zu sammeln. Ohne falsche Bescheidenheit können wir sagen, daß wir in dieser Richtung keine Mühe gescheut haben.

Daß wir mit unserer Arbeit noch nicht vollständig zufrieden sind, liegt daran, daß noch so vieles zu tun bleibt. Andererseits empfinden wir unwillkürlich einen gewissen Stolz, wenn wir die hinter uns liegende Zeit und den seit dem ungewissen Anfang durchlaufenen Weg betrachten. Während der ersten Jahre wurden die Schulordnung, das Schulstatut und die Lehrpläne unserer Schule ausgearbeitet, diskutiert und ratifiziert, und die übrigen Verhältnisse unserer Schule entstanden und festigten sich. Während dieser ersten Jahre mußten auch die Kontakte zwischen den Lehrern hergestellt und ausgebaut werden. Aber bei all diesen beträchtlichen Aufgaben forderte auch unsere tägliche Unterrichtsarbeit all unsere Aufmerksamkeit und unsere Hingabe.

Wenn wir von den vergangenen zehn Jahren der Europäischen Schule reden, müssen wir daran erinnern, daß es sich nicht nur um die höhere Schule handelte. Diese entstand erst im Jahre 1954. 1953 bereits begann das Leben in der Volksschule. Dabei erinnern wir uns auch daran, daß die erste Europäische Reifeprüfung 1959 stattfand. Unsere Erfahrung in der vollständigen höheren Schule erstreckt sich demnach höchstens auf vier Jahre. Dabei muß man noch betonen, daß für einige unter uns, die später kamen, die Erfahrung noch geringer ist.

Nach unserem Eindruck könnte man die durchlaufene Zeit die Anlaufzeit unserer Schule nennen. Die Kollegen, die noch kommen werden, werden einen Organismus vorfinden, der bereits lebt und sich bewegt.

Unsere Veröffentlichung kommt also zur rechten Zeit. Da nun jeder Kollege sich ein Bild von der gemeinsamen Arbeit ebenso wie von den Lehrplänen und Unterrichtsweisen der anderen Länder machen kann und da die Kameradschaft zwischen den Kollegen die genügende Festigkeit, ja oft die Form der Freundschaft erreicht hat, haben wir den Eindruck, daß wir am Anfang einer neuen Periode stehen. Deshalb erscheint es uns zweckmäßig, nicht nur auf den Unterricht und die gemeinsame Arbeit der vergangenen Jahre zu sehen, sondern auch einen Blick in die Zukunft zu werfen, um die treibenden Kräfte im Unterricht von morgen zu erkennen.

Beginnen wir mit diesem letzten Punkt: Zu den üblichen Schwierigkeiten, eine Synthese der verschiedenen Lehrpläne und Unterrichtsmethoden zu finden — die oft recht verschieden sind —, kommt noch eine andere, nicht weniger schwere Aufgabe, die unsere Arbeit noch erschwert, die aber andererseits, wenn sie einmal gelöst wird, uns ermöglicht, unsere verschiedenen Standpunkte leichter zu vereinigen. Die normale Entwicklung der Mathematik hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer Revolution entwickelt. Professor Lichnerowicz sagt in seinem Vorwort zu dem Buch von Bréard „Mathématique, classe de seconde“: „Seit einem halben Jahrhundert befindet sich die Mathematik in einer wahrhaften Explosion. Diese Explosion ist weniger aufsehenerregend als die der Physik. Sie erscheint auch nicht auf den Titelseiten der Zeitschriften. Sie ist jedoch ebenso wichtig und hat einen bedeutenden Einfluß auf die wissenschaftliche Entwicklung genommen. Im Zuge dieser Entwicklung ist das mathematische Denken einer tiefgreifenden Wandlung unterworfen. Die Mathematik möchte die auseinanderstrebenden Entwicklungen in den vergangenen Jahrhunderten ihrer Geschichte zusammenführen zu einer systematisch einheitlichen Wissenschaft. Dabei sind der Gebrauch der Begriffe der Mengenlehre und die fortschreitende Algebraisierung der gesamten Mathematik zwei wesentliche Eigenschaften unserer Wissenschaft, verbunden mit dem Willen zur Einheitlichkeit und Strenge.“

Darüber hinaus stellt Lichnerowicz die entscheidende Frage für den Mathematikunterricht. Er sagt: „Eine bedeutende Frage stellt sich uns: Wie verwirklichen wir diesen neuen Geist im Mathematikunterricht der höheren Schule? Wie vermeiden wir dabei schmerzhaft Veränderungen, in denen vieles neu in ungewohnten Begriffen durchdacht werden muß?“

Wir werden uns noch weiter mit diesem Problem beschäftigen, um zu zeigen, wie es z. B. im Brennpunkt unseres Interesses steht und daß diese Entwicklung von allgemeiner und tiefgreifender Art ist. Um den Geist des Mathematikunterrichtes während der vergangenen Jahre zu begreifen und um die neuen Kräfte in ihm richtig abzuschätzen, scheint es uns zweckmäßig, einen Blick in die Vergangenheit zu werfen. Felix Klein, der 1872 durch sein Erlanger Programm die Geometrie neu zu orientieren vorschlug, trat 1904 in einem Vortrag „Über eine zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen“ hervor mit der Formulierung: „Die vorbereitende Darlegung des Funktionsbegriffs und die erste Einführung in die analytische Geometrie und die Anfänge der Differential- und Integralrechnung sollten allen Arten höherer Schulen gemeinsam sein.“

Von dieser Bewegung, die Felix Klein 1904 in Göttingen formulierte, gingen wesentliche Impulse auf den gesamten mathematischen Unterricht der kommenden Jahrzehnte aus. Man forderte, den gesamten Lehrstoff um einen großen Gedanken zu konzentrieren, in diesem Falle um den Funktionsbegriff, und den Lehrplan mehr als bisher dem natürlichen Gang der geistigen Entwicklung des Schülers anzupassen, um den Schüler auf diese Weise auch zu einer größeren, geistigen und persönlichen Arbeit anzuspornen. Diese Konferenz in Göttingen und die darauf folgenden haben ihren Einfluß in allen unseren Ländern mit mehr oder weniger Verspätung und mit mehr oder weniger Geschick hinterlassen.

Aber nun scheint sich eine neue Entwicklung anzubahnen. In vielen Ländern empfindet man die Notwendigkeit einer abermaligen Reform, um, wie Felix Klein es 1904 forderte, den mathematischen Unterricht unserer Zeit anzupassen. Aber die augenblicklichen Bemühungen sind anderer Art als die am Anfang des Jahrhunderts. Es handelt sich heute nicht nur darum, den Unterricht um eine sammelnde Kraft zu konzentrieren, sondern auch darum, die Grundlagen der Mathematik zu vereinfachen, und zwar mit Hilfe der Methoden der modernen Algebra, die, wie G. Verriest sagt, „in den letzten Jahren eine außergewöhnliche Entwicklung durchgemacht hat und die sich anschickt, über viele Zweige der Mathematik hinweg eine größere Einheitlichkeit in der mathematischen Wissenschaft zu erzielen“.

Nun müssen wir wieder auf die Frage von Prof. Lichnerowicz zurückkommen: „Wie verwirklichen wir diesen Geist im Mathematikunterricht der höheren Schule?“ Zu diesem Zweck hat die OEEC 1959 in Royaumont bei Paris eine Konferenz veranstaltet, die durch eine weitere Konferenz 1960 in Jugoslawien fortgesetzt wurde und auf denen Fachleute daran arbeiteten, die Elemente für den modernen Mathematikunterricht der höheren Schulen neu durchzuarbeiten. Es ist unmöglich, in diesem Artikel die Ergebnisse und Richtlinien dieser Arbeit auch nur kurz anzuführen, aber wir behalten uns vor darauf zurückzukommen.

Welchen Einfluß hatte nun diese Bewegung auf die Programme der verschiedenen Länder in den letzten Jahren? In Frankreich ist man darin sicherlich weit fortgeschritten. Die neuerlich erschienenen Lehrpläne erwähnen ausdrücklich einige Definitionen und Symbole der Mengen, einige algebraische Strukturen und solche der Gruppentheorie. Man bleibt dabei recht vorsichtig. Mehrere kürzlich erschienene Lehrbücher gehen über dieses offizielle Programm hinaus. In Belgien waren die Lehrpläne mehreren Veränderungen seit dem Krieg unterworfen, ohne die modernen Begriffe direkt einzuführen, aber ein kürzlich erschienen ministerielles Rundschreiben ermuntert die Lehrer, sich über den Stand der modernen Mathematik zu informieren und die pädagogischen Probleme, die sich einem zeitgemäßen Unterricht stellen, neu zu durchdenken und an der Lösung der Probleme mitzuarbeiten, um so auch in ihre Bedeutung einzudringen.

Dieses Rundschreiben enthält ebenso auch einige Vorschläge zu den modernen Begriffen, die die Lehrer in ihren Unterricht mehr oder weniger vertieft einbauen sollen. Eine gewisse Anzahl Lehrer experimentiert zur Zeit in der 5. und 6. Klasse (12 bis 14 Jahre) mit einem vertieften Lehrgang der Mengenlehre. In Italien ist der Unterricht in der modernen Algebra in einer begrenzten Anzahl von Schulen in einem Experimentierstadium, aber dieser Unterricht hat noch keine offiziellen Formen angenommen. In den Niederlanden fand eine Unterrichtsreform statt; die neuen Begriffe sind aber noch nicht eingeführt. Besondere

Arbeitsgruppen diskutieren dieses Problem, um, wie es scheint, dem Unterricht eine neue Form zu geben, ohne ihn mit neuen Inhalten stärker zu belasten. Ein bedeutender Teil soll dabei offenbar durch die Mengenlehre dargestellt werden. In Deutschland setzt sich eine tiefgreifende Reform der Lehrpläne und Methoden seit einigen Jahrzehnten fort. Um die weitere Entwicklung des mathematischen Unterrichtes zu fördern, sind dort zur Entwicklung des Unterrichtes besondere Möglichkeiten durch Arbeitsgemeinschaften in den letzten Klassen gegeben. Diese Arbeitsgemeinschaften gehören zum offiziellen Unterrichtsplan. Lehrer und Schüler besitzen jedoch eine gewisse Freiheit der Wahl. In ihnen behandelt man zum Beispiel: die projektive Geometrie, die Gruppentheorie, auch seit Jahren die Mengenlehre, die Vektorrechnung, die Statistik und viele andere Möglichkeiten. Die vielseitige und mehr selbständige Arbeitsweise der Arbeitsgemeinschaften ist dort relativ weit fortgeschritten. In Luxemburg verfolgt man die Veränderungen in den verschiedenen Ländern. Wahlkurse für Mathematik wurden eingerichtet.

Kommen wir wieder auf unsere Schule zurück, und wenden wir unseren Blick wieder in die Vergangenheit. Wie schon am Anfang gesagt, wurden die ersten Jahre dazu benutzt, zwischen den Lehrern, die aus den verschiedenen Ländern kamen, Verbindungen herzustellen, um der gemeinsamen Arbeit Leben zu geben, sowohl was die Arbeit im allgemeinen als auch was die Arbeit in den einzelnen Fachrichtungen anbetraf. Der Bildungsgang in der höheren Schule wird in zwei Stufen durchlaufen.

1. Die erste Stufe ist ein gemeinsamer Unterbau, dauert drei Jahre, und wird von Schülern vom 11. bis 14. Lebensjahr besucht. In dieser Stufe werden vier Wochenstunden Mathematik gegeben.

2. Die Oberstufe der Schule dauert vier Jahre und nimmt die Schüler vom 14. bis 18. Lebensjahr auf. Diese Stufe teilt sich wieder in zwei Zweige, was die Mathematik anbetrifft:

a) In dem latein-griechischen Zweig werden drei Wochenstunden Mathematik gegeben.

b) Im latein-mathematischen Zweig und im modernen Zweig erhalten die Schüler im 4. und 5. Jahr sechs Stunden und im 6. und 7. Jahr sieben Stunden Mathematik. Dabei müssen wir noch bemerken, daß im 4. und 5. Jahr des latein-mathematischen und des modernen Zweiges jeweils eine Wochenstunde geometrisches Zeichnen gegeben wird.

Die Lehrpläne, von den Inspektoren und Lehrern bearbeitet, waren zu Ende des Jahres 1956 vollständig. Sie waren damals ein erster Versuch, zwischen den Erfordernissen der verschiedenen Länder eine Synthese zu finden, ohne natürlich die Summe all dieser Anforderungen zu erfüllen. Selbstverständlich wurden seitdem an den Lehrplänen einige Änderungen vorgenommen. Wie sehen nun unsere Lehrpläne aus? (Fraglos können wir sie hier nicht vollständig wiedergeben.) In den ersten vier Jahren geben wir die Elemente der Arithmetik, der Algebra und der ebenen Geometrie (die Einführung in die Trigonometrie dabei eingeschlossen) so, wie wir sie aus unseren Heimatländern kennen. Der Unterrichtsstoff ist so aufgeteilt, daß er mit den anderen Fächern in Verbindung treten kann. Die Lehrpläne legen einen besonderen Wert auf diese Verbindung. In den oberen Klassen versuchen wir dann den Unterrichtsstoff straffer und strenger zu behandeln. Wir behandeln zum Beispiel den Begriff der Funktion und ihrer graphischen

Darstellung, und, wie Klein es schon forderte, den Grenzwertbegriff, die Differential- und Integralrechnung mit Anwendungen. Wie verschiedene Anwendungsgebiete der Mathematik es fordern, legen wir auch einen besonderen Wert auf die graphischen Lösungen von Gleichungen. Außerdem enthält der Lehrplan noch: räumliche Geometrie, klassische Algebra, Goniometrie, darüber hinaus wird für die latein-mathematische und moderne Abteilung die Vektorrechnung im 5. Jahr eingeführt, die ebene Geometrie wird algebraisch verallgemeinert. Die Elemente der Kombinatorik werden behandelt, die Determinanten werden mit den linearen Gleichungssystemen verbunden, die komplexen Zahlen und ihre verschiedenen Darstellungen werden eingeführt, außerdem die Exponential- und die Logarithmusfunktion, dann die analytische und die darstellende Geometrie.

In unserem Sinne ist es nicht, unsere Lehrpläne mit den Lehrplänen der einzelnen Länder zu vergleichen. Aber wir müssen die Verschiedenheiten der einzelnen nationalen Anforderungen kennen und herausstellen und zugleich festhalten, daß es unmöglich ist, allen diesen Anforderungen gerecht zu werden, denn eines der grundlegenden Prinzipien unserer Schule ist auch, in allen sprachlichen Abteilungen den gleichen Lehrplan durchzuführen. Deshalb ist es unvermeidlich, daß ein Schüler, der unsere Schule verläßt, vielleicht in einigen Punkten weniger für gewisse Aufnahmeexamen vorbereitet ist als ein Schüler seines Heimatlandes. Diese Nachteile, die aus der Verschiedenheit der Lehrpläne der einzelnen Länder resultieren, werden aber durch gewisse Vorteile an unserer Schule wieder aufgehoben, und zwar schon dadurch, daß die Schüler ständig im Kontakt mit Lehrern und Schülern der anderen Länder stehen. Auf dem Gebiet der Mathematik wird der erwähnte Nachteil dadurch wieder aufgehoben, daß die Schüler in unserer Schule Gebiete kennenlernen, die nicht auf dem Lehrplan ihrer Länder stehen. Ein weiterer Vorteil entsteht durch die Verbindungen innerhalb der Familien und durch die so bedingte sprachliche Bereicherung. Die Schüler und Eltern müssen deshalb einsehen, daß sie nicht mehr von der Schule fordern können, als sie zu geben vermag. Das bedeutet wiederum nicht, daß die Lehrer nicht die Schwierigkeiten kennen, die diejenigen Schüler erwarten, die ein Universitätsstudium beginnen wollen. Andererseits darf man aber auch die Bedeutung dieser Schwierigkeiten nicht übertreiben. Unser Lehrplan unterscheidet sich nicht wesentlich von den Lehrplänen der einzelnen Länder. Diese Schwierigkeiten treten außerdem nicht nur an unserer Schule auf. Jeder Schüler, der die höhere Schule verläßt, um ein Fachstudium zu beginnen, muß sich immer der Schwierigkeit unterziehen, sich dieser besonderen neuen Lage anzupassen.

Nach den Lehrplänen stellen wir uns nun die Frage nach den Methoden des Unterrichts. Um es kurz zu sagen, wir vermeiden soweit wie möglich die Methode des Dozierens, bevorzugen dagegen bei weitem die „sokratische Methode“ und die Methode des persönlichen Arbeitens der Schüler. Auch lange Zeit, als die Klassen recht zahlreich waren, konnten wir uns an diese Methode halten. Die unteren Klassen wachsen aber sehr schnell an, und wir hoffen, daß wir durch eine vernünftige Aufteilung gewisser Klassen diesen Weg fortsetzen können.

Wenden wir uns nun wieder zur Einführung der modernen Mathematik an unserer Schule. Wir beschäftigen uns deshalb so lange mit diesem Problem, weil es tatsächlich eine beträchtliche zusätzliche Belastung

für uns darstellt. Wenn auch unsere Lehrpläne davon zur Zeit noch unberührt sind, so müssen wir doch die einschlägigen Entwicklungen in den einzelnen Ländern sehr aufmerksam verfolgen. Einige von uns versuchen auch, die Schüler in den oberen Klassen mit axiomatischen Methoden und den elementaren Begriffen und Symbolen der Mengenlehre bekannt zu machen. Im übrigen bemühen wir uns, uns auf diese Dinge vorzubereiten und sind also da in keiner Weise im Verzug.

Unsere vorsichtige Haltung in dieser Frage hat auch ihre Berechtigung dadurch, daß die Konferenz der OEEC betonte, ihre Vorschläge bezögen sich auf einen Lehrplan, der der besseren Hälfte derjenigen Schüler zugedacht sei, die die Gymnasien gemeinhin besuchen, und daß diese Lehrpläne für diejenigen Schüler bestimmt seien, die vorwiegend naturwissenschaftliche und technische Laufbahnen einschlagen und ganz besonders für diejenigen, die auf ein mathematisches oder physikalisches Studium zielen. Unsere Schule kennt nur zwei Zweige bezüglich der Mathematik, und zwar einmal den latein-griechischen und zum anderen den latein-mathematischen mit dem modernen zusammen. Ein Schüler, der zur Zeit die moderne Abteilung wegen seiner Schwächen in den alten Sprachen aufsucht, sieht sich plötzlich der Mathematik als einer strengen Wissenschaft gegenüber. Nun gibt es aber in allen unseren Ländern Zweige ohne Latein, in denen ebenfalls wenig Mathematik unterrichtet wird. Einen solchen Zweig besitzt unsere Schule noch nicht. Die Lehrer unserer Schule befinden sich deshalb in folgendem Zwiespalt. Entweder wird ein großer Anteil der Schüler auf Grund ihrer Schwäche in Mathematik unnachgiebig ausgesiebt, oder man schleppt ein totes Schülergewicht bis zur Reifeprüfung. Im ersten Fall wird es gewissen Schülern ganz unmöglich, Universitätsstudien überhaupt zu beginnen, womit ihre Zukunft stark belastet wird, oder aber sie werden gezwungen, ihre Familien zu verlassen, um anderwärts ihre Schulbildung zu vollenden. Im zweiten Fall sehen sich die Lehrer aber gezwungen, ihren Unterricht auf das mittlere Niveau einer Klasse einzustellen ohne Rücksicht auf die besseren Schüler in einer solchen Klasse.

Wenn die begrenzte Schülerzahl in den Klassen bis jetzt noch einen vernünftigen Kompromiß in dieser Hinsicht zulleiß, so darf man sich doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß dieses Problem jeden Tag mit wachsender Schärfe auf uns zukommt. Eine andere Tatsache zwingt uns noch zur Vorsicht: Unsere Schüler sind noch anderen pädagogischen Experimenten ausgesetzt, zum Teil auf eigenen Wunsch, zum Teil auch bedingt durch die Struktur unserer Schule, in die man einen kleinen Einblick durch die hier vorliegenden Artikel gewinnen kann.

Zum anderen dürfen wir unmöglich die Tatsache übersehen, daß unser Schülerbestand stärker fließt als der an nationalen Schulen. Viele Schüler treten während des Jahres bei uns ein oder verlassen die Schule. Dieses Übel wäre nicht so groß, wenn die Schüler nur innerhalb der Europäischen Schulen wechseln würden. Aber die Schüler, die uns erreichen, kommen aus aller Herren Länder und einige sogar ohne die geringste Kenntnis einer der vier Sprachen unseres Unterrichtes. Notwendigerweise müssen sie sich dann anpassen, sowohl wenn sie bei uns eintreten als auch wenn sie unsere Schule verlassen.

Daran erkennt man wieder, wie schwer die Aufgabe auf uns lastet, gemeinsame Lehrpläne auszuarbeiten, die die Erfordernisse der einzelnen Länder berücksichtigen und einen Ausgleich zwischen ihnen anstre-

ben. Wir versuchen ständig den Übergang der Schüler dadurch zu vereinfachen, daß wir die Entwicklungen in den einzelnen Ländern ständig verfolgen, um die verschiedenen Auffassungen zu verbinden. Das letzte Problem ist ohne Zweifel das schwierigste und steht im Mittelpunkt unserer täglichen Inanspruchnahme und wird seit Bestehen der Schule ständig von uns diskutiert. Zu diesem Zweck tauschen wir unsere Lehrbücher einander aus und vergleichen unsere Benotungen. Eine logische Fortführung dieser Bemühungen besteht im Erarbeiten gemeinsamer Lehrbücher. Gewisse Versuche in dieser Richtung haben gezeigt, daß es sich dabei um eine langwierige Arbeit handelt, deren Nützlichkeit in keiner Weise bestritten werden kann. In der Tat vereinfachen solche Lehrbücher in erheblichem Maße die Arbeit, sowohl die der Schüler als auch die der Lehrer, und sie erlauben den Neuankommenden, wieder sowohl Schüler als auch Lehrern eine schnellere und vollständigere Einfügung in unsere Schulgemeinschaft. Sie vereinfachen auch für die Inspektoren und Mitglieder der Reifeprüfungskommission das Aufstellen der Reifeprüfungsaufgaben. Und zuletzt geben sie außerhalb unserer Schule stehenden Personen einen genaueren Einblick in unseren Unterricht.

Sagen wir noch ein Wort zur Reifeprüfung. Die Prüfung in Mathematik enthält für den latein-griechischen Zweig eine schriftliche Prüfung von drei Stunden, für den latein-mathematischen und den modernen Zweig eine schriftliche Prüfung von vier Stunden. Wenn man der Bedeutung der Mathematik für die beiden letzten Zweige Rechnung trägt, so erscheint uns diese einzige Prüfung unzureichend, weshalb wir eine zusätzliche mündliche Prüfung für angemessen halten. Die Zukunft wird uns lehren, ob wir uns auf eine solche Lösung zubewegen.

Wir können diesen Artikel nicht beschließen, ohne noch auf gewisse Kritiken an unserer Schule einzugehen. Zum ersten wird oft eingewendet, unsere Schule besäße eine große Anziehungskraft für Schüler, die in ihren Ländern Schwierigkeiten hätten? Das ist wohl wahr. Aber man muß auch einsehen, daß es uns unmöglich ist, sie von unserer Schule abzuweisen. Zum anderen ist es aber erstaunlich, daß nur wenig Schüler an unseren Reifeprüfungen durchfallen. Diese Erscheinung erklärt sich daraus, daß wir bei den Versetzungen zu den einzelnen Klassen recht streng verfahren.

Schließen wir mit einer optimistischen Bemerkung. Viele unserer Schüler haben nach ihrer Reifeprüfung Universitätsstudien begonnen. Ihre Erfolge, soweit sie uns bekannt wurden, ermutigen uns, in unserer Arbeit fortzufahren.

Berichterstatter: Plastria

Mitarbeiter: Danziger, De Lucia, Maghiels, Nadile, Rock, Royer,  
Schlemper, Storck, Thibaut.

## Die alten Sprachen

Durch die Entscheidung der Gründungsgremien und des Obersten Schulrates der Europäischen Schule Luxemburg haben auch die alten Sprachen den Platz im Bildungsprogramm dieser Schule und ihrer Nachfolgeschulen erhalten, den sie auf Grund ihrer Bedeutung in den nationalen Bildungsanstalten beanspruchen konnten. So entspricht mit gewissen Unterschieden die altsprachliche Abteilung der Europäischen Schulen den altsprachlichen Gymnasien in den verschiedenen Mitgliedstaaten, die latein-mathematische Abteilung den naturwissenschaftlichen Gymnasien. Die Unterschiede beziehen sich einerseits auf die Zahl der Jahre und Wochenstunden, die den Fächern Latein und Griechisch gewidmet werden: den sechs Jahren Lateinunterricht an den Europäischen Schulen steht dieselbe Zahl der Jahre in Belgien, Frankreich und den Niederlanden gegenüber, während Deutschland, Italien und Luxemburg einen neunjährigen bzw. achtjährigen bzw. siebenjährigen Zyklus kennen; der vierjährige Studiengang für das Griechische ist um ein Jahr kürzer als in Italien, Luxemburg und den Niederlanden, um zwei Jahre kürzer als in Deutschland. In den Wochenstundenzahlen in Latein ist mit 29 Stunden (!) ein Kompromiß nahe der unteren Grenze gefunden worden zwischen den Zahlen in den verschiedenen Ländern, die mit 44 Stunden (Deutschland, z. B. Hessen), 42 (Luxemburg), 40 (Italien), 37 (Niederlande), 33 (Belgien) und 24 (Frankreich) eine wesentlich größere Unterschiedsbreite aufweisen; ähnlich steht es um das Griechische, für das 20 Stunden vorgesehen werden, während die „europäische“ Skala zwischen 29 Stunden (Deutschland, Niederlande) und 14 Stunden (Frankreich) schwankt. (Diese Gegenüberstellung nimmt nur die altsprachlichen Schulen bzw. Abteilungen als Beispiel.)

Die anderen Unterschiede zwischen altsprachlichem Unterricht an den nationalen und an den Europäischen Schulen ergeben sich im wesentlichen aus gewissen anderen Akzentuierungen im Bildungsziel dieser Fächer in den einzelnen Ländern und aus methodisch-didaktischen Verschiedenheiten.

Bedeutsamer ist eine Eigenart im Aufbau der Europäischen Schule: nach einem ersten lateinlosen

(!) d. h. je 5 Wochenstunden in der 2., 3., 4., 5. und 7. Klasse und 4 Wochenstunden in der 6. Klasse.

Schuljahr, das vor allem dazu benutzt wird, die Kenntnisse in der Ergänzungssprache zu erweitern und zu vertiefen, ist der folgende zweijährige Lateinunterricht auf der Unterstufe verbindliches Fach für alle Schüler, also auch für die, die nach der dritten Klasse die neusprachlich-mathematische Studienrichtung (ohne Latein) wählen werden. Schließlich sollte die Entscheidung des Inspektionsausschusses und des Obersten Schulrates nicht unerwähnt bleiben, wonach Latein und Griechisch wie die Mathematik *nur* in der Muttersprache unterrichtet werden: ein unbestreitbar richtiger Grundsatz, der sich aus dem Bildungsziel der alten Sprachen von selbst ergibt.

Unter diesen strukturellen Voraussetzungen wurde im Jahre 1954 an den Europäischen Schulen der Lateinunterricht aufgenommen, im Jahre 1955 der Unterricht im Griechischen.

Beide sollen — so legten es die Schulprogramme und schließlich die Europäische Reifeprüfungsordnung aus dem Jahre 1957 fest — die Schüler zu demselben Leistungsstand und denselben Prüfungsanforderungen führen, die auch in den nationalen Schulen für die Reifeprüfung Voraussetzung sind, d. h. zu einer Lektüre von Vergil, Horaz, Cicero und Tacitus bzw. Homer, Sophokles, Euripides, Plato in den Abschlußklassen und zu einer schriftlichen Abschlußprüfung über Texte aus den hier genannten Prosaschriftstellern. Der unterrichtliche Weg zu diesem Ziel mußte allerdings in den vier Sprachabteilungen vor allem für das Fach Latein ein jeweils anderer sein auf Grund der verschiedenen Verwandtschaft der Ausgangssprachen zum Lateinischen. Daß hier manche Schwierigkeiten zu lösen waren, um zu demselben Ziel zu gelangen, war vorauszusehen. Erst die Erfahrungen in der Unterrichtspraxis würden die Wege aufzeigen, diesen Problemen zu begegnen.

## II

In einer Zeit, da der Angriff auf das Fach Latein fast zum Gemeinplatz geworden ist, kann es natürlich nicht ausbleiben, daß die Rolle des Lateinischen in der Struktur und im Programm der Europäischen Schulen auch heftige Kritiken und Angriffe findet. Ja, hier vielleicht sogar mehr als anderswo, da die Eigenart und die besonderen Ziele der Europäischen Schulen noch andere Gesichtspunkte zu bedenken geben, die in der allgemeinen Diskussion um das Latein nicht diese Bedeutung haben.

Die Fragwürdigkeit des Faches Latein in der modernen Schulbildung wird von vielfältigen und verschiedenwertigen Gesichtspunkten aus behauptet. Man erklärt, daß in einem Zeitalter, dessen Gesicht vornehmlich von den Naturwissenschaften geprägt wird und in dem es geradezu eine Lebensfrage geworden ist, mit der naturwissenschaftlichen Entwicklung in der Welt Schritt zu halten, ein „nur nach rückwärts gewandtes“ sprachliches Fach keinen Platz in der Ausbildung des jungen Menschen mehr beanspruchen könne — wobei *Ausbildung* und „Bildung“ schlicht gleichgesetzt werden. Man behauptet, daß in einer Welt überbordender Technik, die in Ost und West immer mehr einem Funktionalismus verfallt, auch die Formung des jungen Menschen durch die höhere Schule nur mehr als eine Funktion anzusehen sei: eine

Funktion des künftigen Berufes, der sozialen Eingliederung, der Industriegesellschaft von morgen. Dabei sei das Latein ein wirklichkeitsfremder Ballast. Man sagt, die notwendige Folge der wachsenden Kompliziertheit des Lebens sei, das schwere Fach Latein auszuschalten: der „Zug zum Leichten“ sei die Reaktion darauf, daß die Lebensbewältigung immer schwieriger geworden sei. Und schließlich fragt man nach einem handgreiflichen Nutzen des Faches für das Vorankommen im Leben, den man nicht mehr zu sehen vermöge.

Dieser Katalog der Einwände gegen das Schulfach Latein im allgemeinen erweitert sich noch um zwei kritische Fragen, die gerade an den Europäischen Schulen aufgeworfen werden können:

Die Europäischen Schulen stehen bis jetzt noch in enger Verbindung zu den Europäischen Behörden, an deren Sitz sie eingerichtet werden; sie unterrichten und erziehen junge Menschen, von denen ein Teil vielleicht später wichtige Dienste am Werk der Einigung unseres Kontinents übernehmen soll. Darüber hinaus sollen und wollen diese Schulen eine allgemeine europäische Bildung erarbeiten und vermitteln, das Bewußtsein der europäischen Bürger von morgen formen. Es steht außer Frage, daß in diesem Prozeß die Kenntnisse in den modernen Sprachen, in Geschichte (und Sozialgeschichte) und Geographie (vor allem auch Wirtschaftsgeographie) eine wichtige Rolle spielen. Sollte also die für das Latein „geopferte“ Zeit nicht etwa dem Studium der modernen Sprachen hinzugeschlagen werden?

Ferner: Warum — so hört man — ist Latein auf der Unterstufe dieser Schulen zwei Jahre lang Pflichtfach für *alle* Schüler, also auch für die, die später in der neusprachlich-naturwissenschaftlichen Abteilung dieses Fach aufgeben werden?

Gegenüber all diesen Fragen und Behauptungen scheinen die Befürworter des Faches Latein eine aussichtslose Stellung zu verteidigen. Wirklich aussichtslos? Sie werden — nicht einmal verwunderlicherweise — gerade von den Naturwissenschaftlern unterstützt, die vom *Bildungswert*, nicht nur vom Nutzwert ihrer Fächer überzeugt sind. Diese finden im Lateinischen auf sprachlichem Gebiet dieselbe Erziehung zur *Exaktheit des Denkens*, zur *kritischen Analyse* der Gegebenheiten und zur *logischen Schlußfolgerung*, die sie für ihre Fächer beanspruchen können.

Und aus ihrer Verantwortung für das Ganze der Gesellschaft, deren Schicksal gerade von ihnen heute so entscheidend bestimmt wird, wollen sie, daß die Besinnung des menschlichen Geistes über sich selbst, seine Grenzen und seine Ziele, und die Frage nach dem humanum nicht im Sachwissen und in der Fortschrittsbegeisterung erstickt wird.

So ist es zu erklären, daß gerade aus den Führungskreisen von Naturwissenschaft und Technik viele Stimmen laut werden, die immer wieder fordern, das Fach Latein nicht um einer kurzfristigen Modernität willen aus den Schulen zu verbannen.

Nun sind jene Bildungswerte allerdings kein Monopol des Lateinunterrichts (bzw. der beiden alten Sprachen). Jedes Unterrichtsfach vermag ein Arbeitsethos zu erzeugen, sofern es nur im Geiste

intellektueller Redlichkeit geführt wird. Ein Ausschließlichkeitsanspruch der alten Sprachen in Richtung auf die Erziehung zur Menschlichkeit muß sich als Überheblichkeit wieder gegen sie wenden. Aber es ist ebenso unbestreitbar, daß in den Werken der großen Klassiker einige der fundamentalen und ewigen Anliegen der Menschen mit bedrückender Gegenwärtigkeit leben und zugleich die Fülle des menschlichen Daseins an einem überschaubaren und auch sprachlich geschlossenen und festgelegten Modell menschlicher Geschichte vor uns ausgebreitet wird.

An diesem Modell erleben wir, die wir diese Vergangenheit als eine der Grundlagen unserer Gegenwart erkennen, zugleich die Kontinuität des geistigen Bemühens der Menschheit.

Eine europäische Einigung, die im Laufe der Geschichte mehr erreichen will und muß als die notwendige Zusammenarbeit übernationaler Institutionen, mehr als das reibungslose Funktionieren übergreifender Mechanismen — eine europäische Einigung, die im Bewußtsein der *Menschen* verankert ist, bedarf der Rückbindung an die wirklich gemeinsamen Wurzeln ihres Denkens, ihrer Kultur, ihrer politischen Kunst. Man sollte nicht soviel von der Einigung Europas sprechen, wenn man leichten Herzens bereit ist, eine der tragenden Säulen der europäischen Kultur, die Antike, umzustürzen.

Die Sprache aber kann aus diesem Prozeß der Rückbesinnung nicht ausgeschlossen werden. Die moderne Sprachwissenschaft hat nachdrücklich herausgearbeitet, daß die Vorstellungswelt eines anderen Volkes, seine Sprache und seine sprachlichen Kategorien eine innere Einheit darstellen, die nur nach den ihr immanenten Gesetzen und Strukturen begriffen werden kann. Was für die modernen Staaten und Sprachen Voraussetzung eines vertieften gegenseitigen Verstehens ist, sollte auch für die Verwurzelung in der Antike und für die Bewertung der alten Sprachen gelten. Die modernen Fremdsprachen eröffnen dem Lernenden einen wertvollen Einblick in die Gegenwart und die jüngste Vergangenheit. In enger Verbindung mit der Muttersprache ermöglichen die alten Sprachen, die abendländische Kultur an der Wurzel zu erfassen. Man sollte die überzeitlichen Wurzeln unserer Kultur nicht übersehen, wenn man den hervorragenden späten Trieb am alten Stamm bewundert.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich schon eine allgemeine menschliche und kulturgeschichtliche Begründung für die Rolle des Lateinischen (und auch des Griechischen) an den Europäischen Schulen. Der pädagogische Alltag unserer Schulen stellt uns noch vor weitere Überlegungen, aus denen das Fach Latein nicht ausgeklammert werden kann.

Die Europäischen Schulen sind von ihrer Konzeption her darauf angelegt, eine möglichst große Kenntnis moderner Fremdsprachen zu vermitteln. Bereits im ersten Grundschuljahr führen sie die erste Fremdsprache ein, die sie dann auf der höheren Schule als Unterrichtssprache in mehreren wichtigen Fächern verwenden. Das Englische ist 4 bzw. 5 Jahre lang verpflichtendes Schulfach für alle Schüler. Die Schüler der neusprachlichen Abteilung lernen daneben noch eine dritte moderne Fremdsprache. Es steht außer Frage, daß über die modernen Sprachen viele inhaltliche und formale Bildungswerte vermittelt werden können. Auf Grund unserer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse verschiebt sich aber die Unter-

richtssituation in den modernen Sprachen immer mehr zugunsten eines möglichst schnellen, praktischen Erlernens der Sprache, einer Gebrauchssprache. Diese Entwicklung ist an den Europäischen Schulen vielleicht noch stärker als an den nationalen, sie ist vom Obersten Schulrat auch als notwendig ausdrücklich anerkannt. Der Sprachunterricht an einer höheren Schule darf sich aber nicht im Erlernen einer Sprache zum praktischen Gebrauch erschöpfen — das geschieht wohl weitaus besser an den Handelsschulen —, er unterscheidet sich vielmehr dadurch, daß es ihm um das Ganze aller bildenden Einflüsse der Sprache schlechthin geht. Er hat immer auch den Auftrag, durch das Medium des Fremden das Eigene besser erkennbar zu machen. Dieser Unterscheidungs- und Erkenntnisvorgang am Nichtvertrauten (der Fremdsprache) entwickelt durch seine strengen Forderungen die geistigen Kräfte stärker und eröffnet Lebensbereiche, die sonst verschlossen blieben. Infolge der oben beschriebenen Entwicklung ist der Fremdsprachenunterricht an unserer Schule — wenigstens teilweise oder zeitweise — bei diesen Aufgaben auf Unterstützung von anderer Seite angewiesen. In solcher Lage muß das Lateinische mehr noch als sonst seine Rahmenwerkfunktion für alle Sprachen erweisen, es muß in Zusammenarbeit mit der Muttersprache die Besinnung darüber, was Sprache überhaupt ist, vorantreiben, die sprachlichen Grundkategorien bereitstellen, die Technik schulen, mit denen grammatische und logische Beziehungen erarbeitet werden können, die sonst im unreflektierten Sprechen und Denken nicht zu wirklicher Klarheit zu kommen pflegen, schließlich die Sensibilität für das Erkennen des Spracheigentümlichen verfeinern. Ebenso kann es an seiner Literatur die formalen und inhaltlichen Archetypen herausarbeiten, die in den klassischen Literaturen der europäischen Nationen anverwandelt wiederkehren.

Aus solcher Arbeit des Lateinischen konnte auch der Muttersprachenunterricht schon immer Vorteile ziehen. In der „Sprachenlage“ an den Europäischen Schulen wird auch er noch mehr auf diese Zusammenarbeit verwiesen. Der große Raum, den die fremden Sprachen in ihrem eigenen Unterricht und als Unterrichtssprache für andere Fächer einnehmen, die vielsprachig-fremdsprachige Umwelt, in der die Schüler der Europäischen Schulen leben und arbeiten, sie bringen dem Muttersprachenunterricht sicherlich mannigfache Bereicherung und Ausweitung; sie verengen aber auch die Möglichkeit, den Lernenden in einer Sprache, in seiner Muttersprache, zu verwurzeln. Ein guter Lateinunterricht ist immer ein guter Muttersprachenunterricht, und dies nicht nur durch die Abklärung und Festigung des formalgrammatischen Wissens. Gerade die festgelegte „tote“ Sprache, in ihrer eigentümlichen Seh- und Sageweise begriffen, bietet die Möglichkeit, durch den Übersetzungsvorgang die Muttersprache in Wortwahl und Satzfügung, ja im ganzen Denkart bis in die feinsten Abschattierungen zu durchleuchten und „verfügbar“ zu machen. Es ist eine praktische Sprachphilosophie, ein gutes Stück elementarer Erkenntnistheorie, die sich hier ganz untheoretisch vollziehen.

Mit diesen kurzen Überlegungen über die Zusammenarbeit des Lateinunterrichts mit den anderen Sprachfächern und über den Wert des Lateinischen für das Sprachvermögen des jungen Menschen dürfte angedeutet sein, warum auch ein nicht weitergeführter zweijähriger Lateinunterricht keine verlorene Zeit und Mühe darstellt. Man braucht in diesem Zusammenhang auch nicht das Latein als Begabungsauswahlfach zu bemühen: ein Gesichtspunkt, der für die verpönte, aber dennoch notwendige Elitebildung

nicht beiseite geschoben werden kann, der aber leicht zum Anschein einer Überheblichkeit führt und manchmal auch zu groben Fehlurteilen über andersartige, eigenwillige Begabungen. Abgesehen davon: Latein ist für viele akademische Berufe heute noch, und nach dem Willen der Universitäten auch noch auf lange Sicht, unabdingbare Voraussetzung. Warum sollte man nicht zu einem Zeitpunkt, da am Schüler Begabungsrichtung und Neigung kaum erkennbar oder hinreichend gefestigt sind, den Lernenden eine Zeitlang in die volle Breite der Möglichkeiten hineinstellen, die ihm durch das Fach Latein eröffnet werden? Die Lehrer haben — auch an unserer Schule — in diesen beiden Jahren der gemeinsamen Unterstufe schon manchmal erlebt, daß eine früher geäußerte Entscheidung sich änderte zugunsten des Latein.

Es sei erlaubt, am Schluß dieser Überlegungen eine Stimme „von draußen“ zu zitieren, der man im allgemeinen die Nüchternheit der Überlegungen nicht absprechen kann: Die Universitätskommission der schweizerischen Gymnasiallehrer hatte beantragt, die Zulassung zu gewissen akademischen Studien nicht mehr abhängig zu machen von einer — recht anspruchsvollen — Ergänzungsprüfung im Lateinischen. Das Schweizer Innenministerium hat nach Anhören aller interessierten Stellen diesen Antrag abgelehnt mit einer Begründung, die mit für unsere Zeit geradezu klassischen Sätzen formuliert:

„ — daß das Latein, wenn nicht im gleichen Maße wie das Griechische, so doch bei weitem besser als jede Übersetzung den Zugang zur Geisteswelt der Antike und zu Meisterwerken ihrer Literatur erschließt, von denen sich die westeuropäische Menschheit Jahrhunderte hindurch genährt hat und deren Kenntnis zum Verständnis des menschlichen Denkens in Mittelalter, Renaissance und neuerer Zeit ebenso unerläßlich ist, wie sie auch für den heutigen Menschen eine wesentliche geistige und seelische Bereicherung bedeutet;

— daß erst die Vertrautheit mit dem lateinischen Schrifttum die Beschäftigung mit den klassischen Literaturen der europäischen Kulturnationen (Dante, Shakespeare, Grand siècle, Weimar) von der Stufe naiven Erlebens — dessen Wert nicht herabgesetzt werden soll — emporhebt zu jenem historische und geistesgeschichtliche Zusammenhänge erfassenden Verständnis, das einen Wesenszug gymnasialer Bildung ausmacht;

— daß es, während die an unseren Schulen getriebenen modernen Sprachen alle dermaßen von der gleichen gemeinsamen heutigen westlichen Zivilisation geprägt sind, daß man sie, etwas überspitzt, geradezu als ‚Dialekte‘ eines und desselben europäischen Idioms bezeichnet hat, durch eine gewisse zeitliche und kulturelle Ferne und Fremdheit den jungen Menschen stets von neuem zwingt, den für jede höhere Bildung so wichtigen Schritt aus der bekannten alltäglichen Umwelt in den Bereich der Abstraktion zu tun;

— daß es mit seinem Formenreichtum und seiner schwierigen Syntax, eben weil es sich nur dem erschließt, der die Intuition des ‚Sprachgefühls‘ mit der Fähigkeit rationaler Analyse verbindet, ein unschätzbare Propädeutikum zu jeder Form geistiger Arbeit, bei der immer und überall Eingebung und Verstand zusammenwirken müssen, darstellt;

— daß aus all diesen Gründen (um von anderen zu schweigen) seine Geist und Gemüt bereichernden, den menschlichen Horizont in Geschichte und Gegenwart wesentlich erweiternden Werte nach wie vor sinnvoll sind und daß es deshalb auch und besonders im technischen Zeitalter mit gutem Recht vorge-schrieben werden darf.“

### III

Eine solche Apologie für den Lateinunterricht an den Europäischen Schulen stellt um-gekehrt genau so viele und schwerwiegende *Forderungen an diesen Unterricht*. Von ihnen und von der Entwicklung des Unterrichts in den neun Jahren, da er hier besteht, ist jetzt zu reden.

In den ersten Jahren standen mannigfache Probleme des äußeren und inneren Aufbaus der Schule im Vordergrund. Das Zusammenspiel der Fächer mußte erprobt, die Erfahrungen über den Aufbau der einzelnen Fächer in einer gemeinsamen Schule von sechs Nationen erst gesammelt werden. Am Anfang vollzog sich der Unterricht nach den Gepflogenheiten und Richtlinien, die die Lehrer aus ihren nationalen Schulen kannten. Daß gerade die beiden alten Sprachen Kürzungen der Stundenzahl hinnehmen mußten, war ein wenig erfreuliches Ereignis in dieser Zeit, aber wohl im Rahmen der allgemeinen Entwicklung unvermeidbar.

Für den Übergang von der gemeinsamen Unterstufe mit Latein für alle zur neusprachlichen Mittel- und Oberstufe wurde vom Inspektionsausschuß bestimmt, daß schlechte Leistungen im Lateinischen nur dann eine versetzungshemmende Wirkung haben sollen, wenn sie zusammen mit den Noten der anderen Fächer auf eine allgemeine untragbare Leistungsschwäche der Schüler hinweisen.

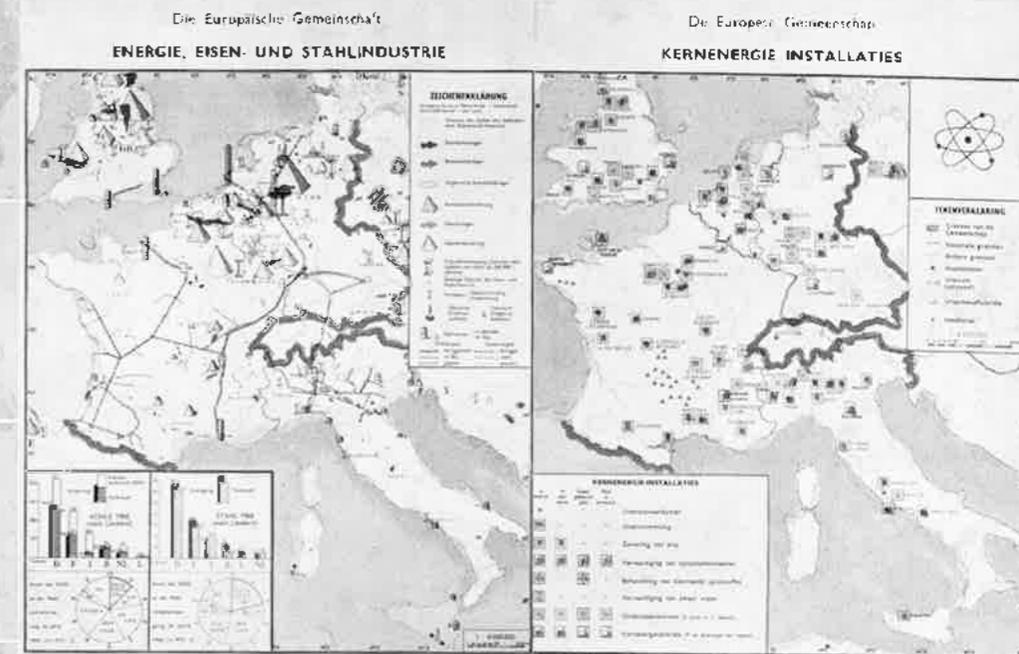
Die Lehrer der alten Sprachen aus den verschiedenen Nationen besuchten einander im Unterricht, so oft es möglich war, um die verschiedenen Lehrmethoden kennenzulernen. Unmittelbar und aus praktischer Erfahrung konnten sie nun feststellen, einen wieviel leichteren und verhältnismäßig unreflektierten Zu-gang die Schüler aus den romanischen Nationen zum Lateinischen fanden, welche Möglichkeiten für das Unterrichtstempo sich daraus einerseits ergaben, wieviel nachdrücklicher andererseits eine fast literari-sche Qualität der Übersetzungen gefordert werden mußte, um die notwendige Reflexion auf die Sprache zu erzwingen. Während man hier erkennen konnte, wie sehr romanische Sprachen bis in den Stil hinein von der Latinität geprägt sind, sah man auf der anderen Seite, wie unabdingbar in den germanischen Sprachabteilungen die Reflexion, das Bedenken der sprachlichen Kategorien, von Anfang an notwendig ist, um vergleichbare Ergebnisse zu erzielen. Die Probleme der Aussprache — vor allem für das Grie-chische — die Frage der Übersetzungen aus der Muttersprache in das Lateinische — der Platz, den vergleichende Sprachwissenschaft, Kulturgeschichte und Literaturgeschichte im Unterricht einnehmen mußten oder durften — die möglichst gleichartige Behandlung der Lektüre auf den Oberklassen — die Auswahl der Lehrbücher und Schriftsteller — die Gesichtspunkte einer „europäischen Thematik“ in der

## Die Europäische Gemeinschaft

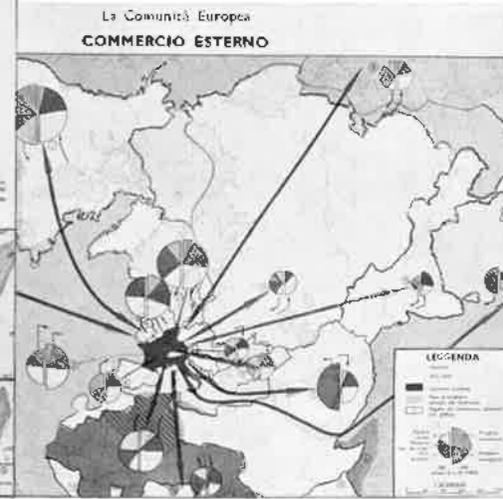
## La Communauté Européenne

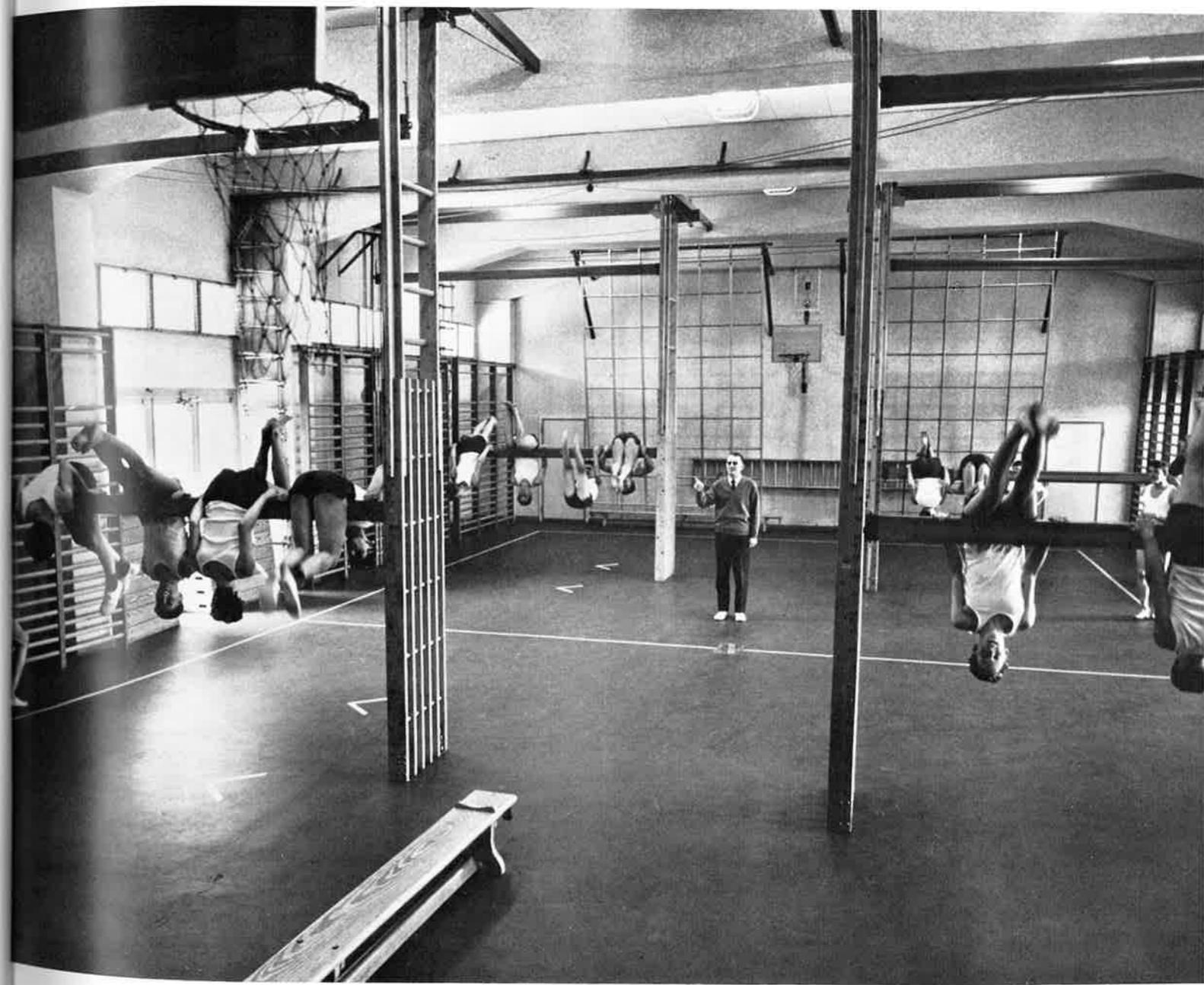
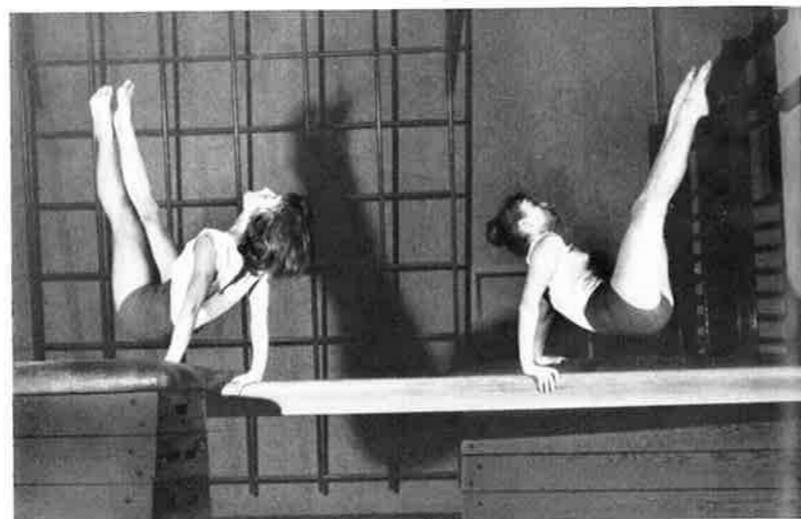
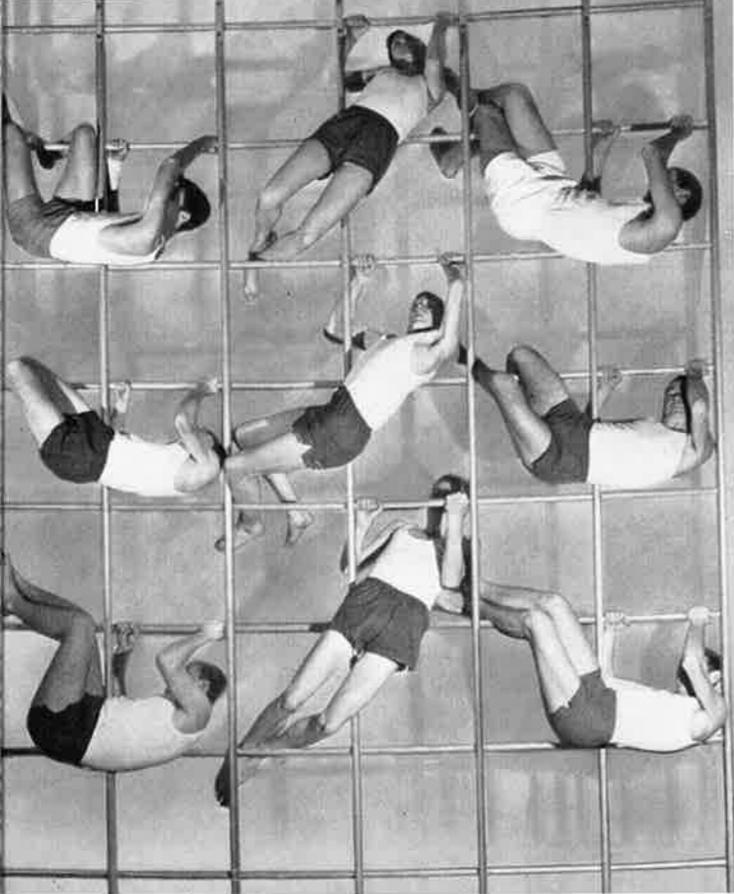
## La Comunità Europea

## De Europese Gemeenschap



— ein Hauptthema des Erdkundeunterrichts.





LEIBESERZIEHUNG



„Wer sich die Musik erkiest, hat ein himmlisch Gut genommen.“



Lektüre — die verschiedenen Möglichkeiten, Vor- und Nachteile einer induktiven, deduktiven oder heuristischen Didaktik — diese und noch manche andere Probleme mußten studiert und diskutiert werden, um abwägen zu können, wie weit der Unterricht der alten Sprachen in den verschiedenen Sprachabteilungen der Schule auf eine Form hin integriert werden konnte. Dieser Integration sind in den alten Sprachen auf Grund der verschiedenen muttersprachlichen Voraussetzungen naturgemäß engere Grenzen gesetzt als in manchen anderen Fächern. Sie darf hier ebensowenig wie in den anderen Fächern überstürzt werden, zumal man mit diesem Integrationsversuch überall in pädagogisches Neuland vorstößt.

Eine wichtige Etappe in diesen Bemühungen wurde im Jahre 1960 erreicht: Mit Zustimmung der Inspektoren konnte in allen vier Sprachabteilungen der Luxemburger Schule für den Anfangsunterricht im Lateinischen eine gemeinsame Methode versuchsweise eingeführt werden: die Methode und das darauf aufgebaute Unterrichtswerk „Accipe ut reddas“ von Dr. A. G. De Man (Verlag Wolters, Groningen/Niederlande). Die anderen Europäischen Schulen beteiligten sich in der Folgezeit auch an diesem Versuch.

Es war in erster Linie die Methode selber, die die Latinisten der Anfangsklassen zu diesem Versuch veranlaßte, nachdem sie diese Methode in den Unterrichtsbesuchen bei einem niederländischen Kollegen kennengelernt hatten. Sie gingen dabei von folgenden Erwägungen aus:

Unter den mannigfachen Ursachen für die Krise des Lateinischen liegt eine wohl auch in der Art, in der dieses Fach bisweilen angeboten wird. Mancherlei Reformversuche in fast allen Ländern Europas sind ein Zeichen dafür, daß man um diese Ursache weiß und sie auszuräumen bemüht ist. Moderner Lateinunterricht sollte mitbestimmt werden von den Ergebnissen der Sprachpsychologie und den Erkenntnissen der allgemeinen Sprachwissenschaft und aus der Entwicklung der Didaktik der modernen Sprachen seinen Nutzen ziehen, ohne daß dadurch der Charakter des Lateinischen als einer festgelegten „Kunst“-sprache verfälscht wird.

Das Erfassen einer modernen Fremdsprache wie einer muttersprachlichen Aussage beginnt mit dem Vermögen der Intuition, mit der Bereitschaft, die Dinge der Welt vom Standpunkt des dem eigenen oder einem fremden Volke angehörigen Partners zu schauen. Dementsprechend hängt die Kraft einer nicht mehr gesprochenen Sprache von der Stärke unseres eigenen Wiederbelebungsgeistes ab. Der junge Mensch wird angeleitet, schon vor der Formulierung einer Übersetzung einen altsprachlichen Text zu verstehen. Der formal-bildende Wert der lateinischen Grammatik liegt nicht in erster Linie im Wissen aller möglichen Formen, sondern im Verständnis und der genauen Wiedergabe der syntaktischen Beziehungen, im Herausarbeiten der Sinneinheiten. Die lateinische Sprache soll also im Unterricht so behandelt werden, daß bei den Lernenden das Bewußtsein erhalten bleibt, nicht einen toten Stoff, sondern einem lebendigen Organismus in einem altsprachlichen Text zu begegnen. (Vgl.: W. Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes, 1830—1835; und: Kroymann, Was erwarten Schule und Universität auf dem Gebiete des altsprachlichen Unterrichts voneinander? N.Jbb. 1928.)

Den Lehrern, die 1960 jenen Versuch begannen, schien Methode und Unterrichtswerk von De Man ein in besonderem Maße günstiges Mittel, die oben genannten Forderungen an den Lateinunterricht zu verwirklichen.

Über den Erfolg des Versuches, der seinen ersten Durchgang zur Zeit noch nicht hinter sich hat, läßt sich noch nichts Endgültiges sagen. Sicherlich hat sich bestätigt, daß die lebendige Anteilnahme der Schüler und ihr Interesse für den Lateinunterricht gewachsen sind: es gibt mehr als früher ein „fröhliches Latein“, das Fach ist attraktiver geworden auch bei der Wahl der Studienrichtungen nach dem 3. Jahr.

Was sind nun die kennzeichnenden Züge der Methode De Man?

a) Das Textbuch arbeitet nicht mit Einzelsätzen, in denen grammatische Erscheinungen dem Schüler abgelöst vorgeführt werden, sondern nur mit zusammenhängenden Texten, die meistens in einem Fortsetzungszusammenhang stehen und so früh wie möglich auf Originaltexte zurückgreifen. Die grammatischen Stoffe werden also immer innerhalb eines natürlichen Aussagezusammenhangs geboten, die Formenlehre demgemäß synoptisch behandelt — quer durch Deklinationen und Konjugationen.

b) Das Unterrichtsgespräch über die Texte wird nicht selten lateinisch geführt und versucht durch die Art des Vortrags, durch Umschreibungen mittels bekannter Wörter und Phrasen, durch Frage- und Antwortspiel, durch behutsame Lenkung der sprachlichen Intuition ein möglichst genaues Verständnis des gesamten Textes beim Schüler zu erreichen, ehe die Einzelanalyse beginnt.

c) Neben dem Textbuch hat der Schüler Übungsbücher, in denen er durch entsprechende Formulierungen angeleitet wird, die intuitiv gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zu fixieren und selbst einzutragen und sie dann an eingestreuten Übungen zu erproben und zu vertiefen. Er schreibt sich auf diese Weise seine Grammatik selbst.

d) Erst wenn der Schüler einige Wochen lesend, sprechend, schlußfolgernd und übend mit den sprachlichen Erscheinungen fast selbstverständlichen Umgang gehabt hat, wird ihm in einem Wiederholungsbuch das bewußte und lernende Aneignen des Erkannten und bereits Gebrauchten abverlangt.

e) Es ist möglich (und in der Methode vorgesehen), die Übersetzung des Textes so lange zurückzustellen, bis gewissermaßen im „lateinischen“ Umgang mit dem Text ganze Absätze analysiert und die grammatischen Erscheinungen darin sicher erkannt sind. In solchem Falle ist die Übersetzung weniger eine Verständnishilfe, sie wird vielmehr mit dem Anspruch auf eine dem eigenen Sprachgeist entsprechende Formulierung aufgegeben.

f) Für das Hineinwachsen des Schülers in die Grammatik der lateinischen Sprache gelten folgende Grundsätze:

1. Grundsätzlich geht die grammatische Arbeit immer vom Ganzen einer zusammenhängenden Aussage aus. Das größte Gewicht wird dabei auf die Erkenntnis der funktionalen Zusammenhänge gelegt, eng verbunden damit ist die Beobachtung der semantischen Werte der Formen, sprachlichen Wendungen, syntaktischen Fügungen.

2. Die grammatischen und syntaktischen Einzelheiten und Regeln werden nach dieser Methode nicht über das Maß hinaus an den Schüler herangebracht, das für das augenblickliche Funktionieren der Sprache nötig und verständlich ist. Die Fortschritte des Lernens werden nicht vom Systemzwang oder Vervollständigungsdrang bestimmt.

3. Die sprachlichen Kategorien des Lateinischen werden nicht mit denen der Muttersprache erklärt und begründet, sondern aus der Weltsicht und dem eigentümlichen Sprachgeist des Lateinischen analysiert und begreifbar gemacht: sie werden zumeist nach ihrem semantischen Wert terminologisch gefaßt. Das führt zum Teil zu einer neuen, für das Lateinische durchaus erhellenden Terminologie. Diese kann jedoch — besonders in der so vielsprachigen Welt der Europäischen Schulen — die Schüler in eine Verwirrung führen, zumal sie z. B. von der Terminologie der französischen und italienischen Grammatik ganz erheblich abweicht. Im Interesse der Lernenden und im Einverständnis mit dem Autor der Methode ist daher die Übernahme dieser Terminologie dem Lehrer freigestellt worden.

g) In den deutschen und niederländischen Klassen konnte noch folgende Beobachtung gemacht werden (sie hängt mit dem verschiedenartigen Verhältnis der romanischen und germanischen Sprachen zum Lateinischen zusammen):

Die Übung im unmittelbaren Verstehen des lateinischen Textes in seiner Sprachform und Spracheigentümlichkeit und der sich ganz an Funktionen orientierende Übersetzungsvorgang bewirken hier eine größere Geschmeidigkeit der Übersetzung: diese wird frei von so vielen stereotypen Hilfsformen der „Konstruktionen“ und erreicht eher die Spracheigentümlichkeiten der Muttersprache. Der Schüler wird so in gewissem Maße dazu geführt, die *Idiome* beider Sprachen ständig miteinander zu vergleichen.

h) Es ist zu erwarten, daß dem Schüler, der auf diese Weise mit der lateinischen Sprache vertraut geworden ist, der Übergang zur Lektüre leichter fällt; für ihn beginnt daher nicht etwas Anderes und Neues, da er gewohnt ist, größere sprachliche Zusammenhänge zu erfassen. Er braucht nicht gequält zu werden mit der Forderung nach dem guten Deutsch, Französisch usw. in seiner Übersetzung, sondern tritt dem in völliger Freiheit mit den Elementen seiner lateinischen Muttersprache kunstvoll umgehenden Schriftsteller in einer gewissen ähnlichen Freiheit in seiner eigenen Muttersprache gegenüber.

Es wäre zu überprüfen, ob diese Art des Umgangs mit den lateinischen Texten — die Übung im unmittelbaren Verstehen vor der muttersprachlichen Formulierung, die lateinisch paraphrasierende Erklärung, die dann wieder zum Urtext zurückführt, wenn alle Beziehungen geklärt sind — auch im Lektürenunterricht der oberen Klassen fruchtbar angewendet werden könnte. In einer Sprachabteilung ist ein erster

Versuch in dieser Richtung gemacht worden, allerdings mit Klassen, die jene Vorschulung nicht hatten. Daher kann jetzt über diese Möglichkeit noch kein Urteil abgegeben werden.

Zusammenfassend könnte man sagen, daß die Methode De Man dazu beiträgt, das Lateinische und den Unterricht dieser klassischen *Sprache* wesentlich lebendiger zu machen. Je mehr das gelingt, um so nachdrücklicher wird Latein seinen Platz im Bildungsgang des jungen Menschen behaupten können.

#### IV

Bisher ist fast nur vom Lateinischen gesprochen worden, wenn auch einige Male angedeutet wurde, daß das Gesagte *mutatis mutandis* in gleichem Maße für das Griechische gilt.

Daß das Griechische in dieser Darlegung so sehr zurücktritt, hängt damit zusammen, daß die Versuche zur Neugestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen an den Europäischen Schulen bisher vor allem das Lateinische betrafen.

Das Erlebnis der Begegnung mit einer kunstvollen Sprache hat im Griechischen andere Akzente als im Lateinischen, für den Zugang zum Denken und zur Kultur der Antike ist diese Sprache sicherlich von größerer Bedeutung. Griechisch steht deshalb nicht so sehr im Brennpunkt der öffentlichen Diskussion, weil es für Studium und Beruf nicht mit der breiten Verbindlichkeit gefordert wird wie Latein. Die Entscheidung für die *altsprachliche Studienrichtung* hat mehr einen axiomatischen Charakter, verstanden als ein deutliches Bekenntnis zur philosophisch vertieften Selbstbewußtwerdung, zu einer unmittelbaren Beschäftigung mit der klassischen Literatur, und zur Vergegenwärtigung einer Vergangenheit, die wir als die Wurzel unserer Gegenwart ansehen.

Nichtsdestoweniger ist eine Diskussion um die Erneuerung des Schulfaches Griechisch notwendig. In einer Zeit, die soviel Einsicht gewonnen hat in den lebendigen Organismus und den unverwechselbaren Eigenwert der Sprache und Sprachen, muß es unerträglich erscheinen, daß das Griechische mehr oder weniger als eine Parallelerscheinung des Lateinischen behandelt wird und sozusagen auf den Krücken der grammatischen Kategorien des Lateinischen daherkommt. Für die Didaktik mag das hier und da Erleichterungen bringen, es erschwert aber — oder versperrt gar — den Zugang zu den Grundformen griechischen Denkens und griechischer Weltansicht und zu dem eigentümlichen Geist dieser Sprache. Nicht selten kommt der Lehrer des Griechischen dann in die Lage, daß er sozusagen gegen die Lehrbuchgrammatik unterrichten, früher Gesagtes korrigieren oder widerrufen muß.

Die Erfahrungen, die mit der Einführung der neuen Methode für Latein gemacht wurden und die Freiheit, die die Inspektoren für fachdienliche und schulgerechte methodische Versuche gaben, konnten dazu ermutigen, solche „ketzerischen“ Gedanken für den Neuaufbau eines griechischen Sprachlehrgangs

fruchtbar zu machen. Zwei Lehrer der Europäischen Schulen Luxemburg und Mol sind seit mehr als einem Jahr mit dieser Arbeit und einem entsprechenden Klassenversuch beschäftigt.

Auch hier wird wieder nur mit zusammenhängenden Texten gearbeitet, schon von der fünften Lektion ab meist mit leicht bearbeiteten Originaltexten. Für den Aufbau der Formenlehre sind morphologische, sprachgeschichtliche und semantische Gesichtspunkte maßgebend, wobei diese Reihenfolge bestimmenden Charakter hat. Durch ein an den Texten gewonnenes neues Verständnis der sogenannten *genera verbi* und *tempora verbi* soll ein breiter Zugang zu dem eigentümlichen Sprachgeist des Griechischen erschlossen werden. Die überaus geschmeidige Syntax des Griechischen wird wieder lebendig dadurch, daß die Grundbedeutungen der Fügungselemente wieder „beim Wort“ genommen werden.

Die Anwendung solcher Gesichtspunkte führt zu einer erheblichen Umstellung der bisher üblichen Reihenfolge in der Behandlung der grammatischen Stoffe. Obwohl dadurch in der Formenlehre mit Stoffgebieten begonnen wurde, die bisher immer als besonders schwierig galten, schien aber der Weg durch die Formenlehre eher leichter zu sein. Es ist wenig sinnvoll, an dieser Stelle in Einzelheiten zu gehen; ob die hier geäußerten Forderungen und Hoffnungen erfüllt werden können, hängt von den weiteren Versuchen und Erfahrungen ab. Diese sind auch dann nicht vergebens, wenn sie sich nicht zu anerkannten Lehrbüchern konkretisieren, sondern nur zu erneuter Besinnung auf das vornehmste Instrument des Menschen: die Sprache.

Thévenaz nennt die Sprache „*la mémoire de l'humanité*“, Heidegger nennt sie „das Haus des Seins“. Wenn es dem Unterricht in den alten Sprachen gelingt — gerade weil er ohne eine begrenzte praktische Zielsetzung betrieben werden kann —, etwas von der Wahrheit dieser Worte im Bewußtsein des Schülers zu wecken und anschaulich zu machen, wird er auch weiterhin dem jungen Menschen einen nicht leicht aufzuwiegenden Dienst leisten.

Berichterstatter: Malms

Mitarbeiter: Bourrinet, Breschi, Gérard, Gerardi, Gersonde, Gietelink, Heumann, Lammens, Longo, Regneault, Van Solinge, Ville

## Der Philosophieunterricht

Bei den Verhandlungen zur Ausarbeitung der Prüfungsordnung für die Europäische Reifeprüfung kam es wegen des Philosophieunterrichts zu heftigen Auseinandersetzungen. Die Niederländer wollten Philosophie als Unterrichtsfach nicht zulassen, weil dies ihrer Ansicht nach für zu leicht beeinflussbare Gemüter mit Gefahren verbunden sei. Die Luxemburger vertraten die Auffassung, Philosophie solle nur an Hochschulen gelehrt werden. Ihnen schlossen sich die Belgier an, die früher selbst einmal beabsichtigt hatten, dieses Unterrichtsfach in ihren höheren Schulen einzuführen; eine Besichtigung verschiedener Schulen in der Umgebung von Paris hatte sie jedoch von diesem Vorhaben wieder abgebracht. Die Deutschen hatten zwar im Prinzip nichts gegen Philosophie als Schulfach einzuwenden, aber sie äußerten gewisse Bedenken, die Philosophie zum Pflichtfach zu machen, weil sie nicht in allen Bundesländern und für alle Schultypen obligatorisch sei. Nur die Franzosen und Italiener erklärten, der Philosophieunterricht müsse auf jeden Fall den krönenden Abschluß der höheren Schulbildung darstellen.

Schließlich kam eine Einigung zustande. In allen Sprachgruppen sollte der Philosophieunterricht nach folgendem Schema erteilt werden: in der altsprachlichen (latein-griechischen) Abteilung 2 Wochenstunden im 6. und 4 Wochenstunden im 7. Schuljahr; in der lateinisch-naturwissenschaftlichen und in der modernen (naturwissenschaftlich-sprachlichen) Abteilung 1 Wochenstunde im 6. und 2 Wochenstunden im 7. Jahr. Die Bedeutung dieses Unterrichtsfaches wurde durch den Beschluß anerkannt, daß die Schüler aller Sprachgruppen und Abteilungen im schriftlichen Teil der Reifeprüfung eine Arbeit in Philosophie schreiben sollten.

Inzwischen sind fünf Jahre der Praxis vergangen. Die Niederländer erkannten sehr bald, daß ihre Befürchtungen unbegründet waren. Herr Professor Dresden von der Universität Leyden, der Vorsitzende des Prüfungsausschusses bei der letzten Europäischen Reifeprüfung, bedauerte es sogar, daß in seinem Lande kein Philosophieunterricht erteilt werde. Die belgischen und luxemburgischen Mitglieder des Prüfungsausschusses konnten auf Grund der Ergebnisse der Reifeprüfung bestätigen, daß die Schüler in der Lage sind, eine ihrer Altersstufe entsprechende philosophische Reife zu erlangen. Dieses Jahr wird auch an der Europäischen Schule in Brüssel Philosophieunterricht erteilt, und an der Schule in Mol wird dieses Fach in Kürze zum Lehrplan gehören. Paradoxiertweise sind nun ausgerechnet die Vertreter Italiens und Frankreichs unzufrieden; die Italiener, weil für das Studium der philosophischen Schriften,

auf das man in Italien großen Wert legt, nicht genügend Zeit zur Verfügung steht, und die Franzosen, weil ihrer Ansicht nach, verglichen mit dem Unterricht in Frankreich, die Zahl der wöchentlichen Philosophiestunden zu gering ist.

Dennoch ist die positive Entwicklung des Unterrichts in einem anfangs so umstrittenen Fach überraschend, zumal der Versuch unter ungünstigen Voraussetzungen begonnen hatte.

Es war ein Programm ausgearbeitet worden, das, wie bei fast allen Fächern unserer Schule, einen Kompromiß darstellte. Im großen und ganzen kann man es — von einigen Verkürzungen abgesehen — mit dem in Frankreich für die Abteilung „Sciences Expérimentales“ geltenden Lehrplan vergleichen. Unter den Haupteinteilungstiteln „Philosophie des Erkennens“ und „Philosophie des Handelns“ sollen in der altsprachlichen Abteilung Probleme der Psychologie, der Logik, der Wissenschaftslehre und der Ethik behandelt werden, während bei den beiden anderen Abteilungen die Psychologie entfällt und, entsprechend der geringeren Stundenzahl, aus den anderen drei Disziplinen eine begrenztere Stoffauswahl getroffen wurde. — Was die philosophische Reifeprüfungsarbeit betrifft, so wurden für die lateinisch-naturwissenschaftliche und die moderne Abteilung  $2\frac{1}{2}$  Stunden und für die altsprachliche Abteilung 3 Stunden vorgesehen.

Die Philosophielehrer wurden aufgefordert, ihren Unterricht zu harmonisieren. Gleich gute Arbeiten sollten nach einheitlichen Gesichtspunkten benotet und die gleichen Fragen in derselben Reihenfolge behandelt werden, damit gleiche Aufsatzthemen gestellt werden könnten.

Außerdem hielt man die Ausarbeitung eines gemeinsamen Lehrbuchs und einer Textsammlung, ja sogar eines philosophischen Wörterbuchs für unerlässlich; diese Werke sollten in allen vier Sprachgruppen benutzt werden.

Die Lehrkräfte, für die diese Richtlinien bestimmt waren, verfügten über eine recht unterschiedliche Ausbildung. Der italienische Lehrer unterrichtete Geschichte und Philosophie, der deutsche Lehrer Philosophie, Deutsch und Englisch; ihr französischer Fachkollege erteilte ausschließlich Unterricht in Philosophie, und der niederländische Lehrer, der ein Universitäts-Diplom in Psychologie besaß, war Mathematiker. Hinzu kommt, daß zwar alle ausnahmslos zwei Sprachen beherrschten, daß es aber keine Sprache gab, deren alle vier gleichzeitig kundig waren.

Auf Seiten der Schüler waren die Unterschiede natürlich noch größer. Die Niederländer waren vielfach zu realistisch eingestellt, um an philosophischen Spekulationen Gefallen finden zu können. Die Deutschen zeigten sich sehr aufgeschlossen für dieses neue Fach und legten besonderen Wert auf eine systematische Behandlung der Themen und Probleme. Kritisch veranlagte Italiener erwarteten vom Philosophieunterricht vor allem, daß er ihnen die Möglichkeit bieten würde, eine Auswahl unter den großen philosophischen Lehren zu treffen. Die französischsprachigen Schüler schließlich erhofften sich von der Philosophie eine Antwort auf jene Fragen, die beim Studium der im Lehrplan ihrer Muttersprache für das 5. Jahr vorgesehenen Philosophen des 18. Jahrhunderts auftauchten.

Auch hinsichtlich der Hilfsmittel für den Unterricht war die Lage uneinheitlich. Es gab zwar zahlreiche, den Erfordernissen der Schule entsprechende Lehrbücher und Textsammlungen in französischer Sprache, aber für die italienische Sprachgruppe standen nur Lehrbücher und Textausgaben zur Verfügung, die auf die nationalen Zwecke zugeschnitten waren. Geeignete Lehrbücher in deutscher Sprache gab es überhaupt nicht; Textsammlungen und Einzelausgaben existierten zwar, aber sie entsprachen nicht den besonderen Erfordernissen des europäischen Lehrplans. Die in niederländischer Sprache verfügbaren philosophischen Veröffentlichungen waren alle nur für die Hochschulen geeignet.

Wie es unter derartigen Umständen stets geschieht, wurden die Schwierigkeiten nicht in einer methodischen Reihenfolge, sondern mehr von Fall zu Fall überwunden.

Da für die niederländischen Schüler im 1. Unterrichtsjahr kein Lehrer zur Verfügung stand, nahmen sie entweder am deutschen oder am französischen Philosophieunterricht teil. Dabei zeigte es sich aber, daß z. B. belgische Schüler mit flämischer Muttersprache Philosophieunterricht in ihrer Muttersprache erhalten müssen, wenn sie die französische oder deutsche Sprache nicht einwandfrei beherrschen. Dem dringlichen Ersuchen der Schule um einen niederländischen Philosophielehrer wurde zu Beginn des zweiten Jahres dann auch stattgegeben.

Ferner war am Anfang die Zahl der Reifeprüfungskandidaten noch sehr klein; deshalb mußten die Schüler der altsprachlichen und die der lateinisch-naturwissenschaftlichen und modernen Abteilung teilweise gemeinsam unterrichtet werden. Das war vom pädagogischen Gesichtspunkt aus bedauerlich und wirkte sich besonders für die Schüler der altsprachlichen Abteilung nachteilig aus; denn der Philosophieunterricht wird in den beiden Abteilungen nicht in der gleichen Weise erteilt. Im übrigen ziehen die Schüler erfahrungsgemäß aus vier Wochenstunden, in denen das gleiche Gebiet behandelt wird, größeren Nutzen als beispielsweise aus zwei Stunden Logik und zwei Stunden Psychologie.

Da man sich im Philosophieunterricht auf keine europäische Tradition stützen konnte, mußten die Lehrkräfte ihre Ansichten, die zunächst nur in seltenen Fällen übereinstimmten, miteinander in Einklang bringen. Daraus entstand ein dauerhaftes und freundschaftliches Einvernehmen; denn über den zahlreichen Diskussionen gelangten sie sehr bald zu der Erkenntnis, daß die meisten Meinungsverschiedenheiten auf eine unterschiedliche philosophische Terminologie zurückzuführen waren. Die gleichen Ausdrücke haben in den verschiedenen Sprachen verschiedene Bedeutungen: „volontà astratta“ z. B. bedeutet im Französischen nicht „volonté abstraite“, sondern „projet“. Gleiche Begriffe werden durch verschiedene Wörter ausgedrückt: so bedeutet das französische Wort „existentiel“ im Italienischen „storico“. Manche Begriffe existieren nur in einer Sprache: es gibt im Deutschen kein genaues Äquivalent für „raisonnement“, im Niederländischen keinen Unterschied zwischen den Begriffen „concevoir“ und „comprendre“ und im Französischen keinen Unterschied zwischen den Begriffen „verstehen“ und „erklären“. Damit war recht bald schon die Frage des viersprachigen Wörterbuches entschieden; man hätte es nur unter den größten Schwierigkeiten verfassen können, und es wäre für die Schüler völlig nutzlos gewesen, da es mehr Verwirrung gestiftet als Klarheit gebracht hätte.

Die Erkenntnis dieser terminologischen Unterschiede führte zu einer weiteren wichtigen Vereinfachung: Die ursprünglich beabsichtigte einheitliche Themenstellung für die philosophischen Prüfungsarbeiten erwies sich als unmöglich. Zahlreiche in Frankreich oder Italien traditionsgemäß behandelte Themen ließen sich genauso wenig übersetzen wie Wortspiele, z. B. „sensorialité et sensibilité“, „percept et concept“. Deshalb entschieden sich die Fachlehrer für eine zwar weniger erkennbare, aber sinngemäßere inhaltliche, auf das Wesentliche bezogene Harmonisierung, bei der die individuelle oder nationale Eigenart nicht nur in der Art der Bearbeitung eines Themas, sondern auch in der Themenstellung gewahrt werden kann. Die Philosophielehrer setzen sich regelmäßig über ihre Übungs- und Prüfungsthemen miteinander ins Benehmen und stimmen sie, soweit dies möglich ist, aufeinander ab, um den Schülern aller Sprachgruppen möglichst einheitliche Themen zu geben. Auch die Inspektoren, die für die Auswahl der Abiturthemen verantwortlich sind, bemühen sich um eine Harmonisierung; es gelang ihnen aber noch nie, ein für alle vier Sprachgruppen gleiches Thema zu finden. In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, daß bei der letzten Reifeprüfung die Kandidaten nach Ansicht ihrer Lehrer imstande gewesen wären, auch die Themen jeder anderen Sprachgruppe zu behandeln, wenn man diese entsprechend formuliert hätte.

Auch in der Frage einer möglichst objektiven gemeinsamen Benotung der Reifeprüfungsarbeiten mußte man rasch zu einer Einigung gelangen. Bei den Beratungen zur Harmonisierung der Aufsatznoten stellte es sich heraus, daß die von den Lehrern der verschiedenen Sprachgruppen abgegebenen Beurteilungen völlig miteinander übereinstimmten und daß zum Verständnis der Gedankengänge eines fremdsprachigen Kandidaten eine gründliche Kenntnis der betreffenden Sprache nicht erforderlich war, so daß man auf Übersetzungen verzichten konnte.

Größere Schwierigkeiten bereiteten die Lehrpläne und Stundenzahlen.

Wie sollte man den umfangreichen Stoff bei einer so geringen Zahl von Wochenstunden bewältigen? Bereits im ersten Jahr wurde eine Änderung des Lehrplans beschlossen. Die formale Logik wurde vom Lehrplan gestrichen, und in der Methodenlehre der Wissenschaften sollte bei der Behandlung der Geisteswissenschaften nicht die Soziologie, sondern die Geschichte im Mittelpunkt stehen. In der Ethik wurde das Problem des Rechts ausgeklammert (dieser Begriff ist für die Deutschen, Italiener und Niederländer viel umfassender als in der französischen Philosophie). Ferner wurde beschlossen, das Problem der Erkenntnis und das sittliche Problem nicht im Rahmen der Geschichte der Philosophie, sondern in ihren allgemeinen Zusammenhängen zu behandeln.

Trotz dieser Änderungen blieb der Lehrplan noch zu umfangreich, besonders für die lateinisch-naturwissenschaftliche und die moderne Abteilung. Die Lehrer beantragten daher eine zusätzliche Unterrichtsstunde für das 6. Schuljahr in diesen beiden Abteilungen; ihr Antrag wurde jedoch abgelehnt. Sie konnten aber dafür durchsetzen, daß die Dauer der Abiturarbeit für die Schüler der lateinisch-naturwissenschaftlichen und der modernen Abteilung auf 2½ und später auf 3½ Stunden, und für die Schüler der altsprachlichen Abteilung auf 3½ und später auf 4 Stunden heraufgesetzt wurde; eine Änderung, die von allen Reifeprüfungskandidaten begrüßt wurde.

Das Mißverhältnis zwischen Stoffülle und Stundenzahl bestand aber nach wie vor, insbesondere in der französischen Sprachgruppe, zu der ja auch die französischsprachigen Belgier und die Luxemburger zählen. Hier wurde durch eine zu hohe Schülerzahl das Unterrichtstempo notwendig verlangsamt. Drei Jahre lang erteilte der Lehrer dieser Gruppe seinen Schülern auf deren Wunsch hin zusätzlichen Unterricht. Aber das ist künftig nicht mehr möglich, da Lehrer wie Schüler zeitlich überbeansprucht sind.

Trotz allem konnte auch hier eine Kompromißlösung gefunden werden. Am Ende des 2. Trimesters des Abschlußjahres übermitteln die Lehrer den Inspektoren eine Liste der Themen, die sie im 6. und 7. Schuljahr behandelt haben bzw. noch behandeln wollen. Die Reifeprüfungsthemen werden dann unter Berücksichtigung des in der Klasse unterrichteten Stoffes auf Grund der Vorschläge aus den einzelnen Ländern ausgewählt. Grundsätzlich wird ein allgemeines Thema gestellt; die beiden anderen Themen über speziellere Fragen werden von Fall zu Fall aus der Psychologie, der Logik bzw. Wissenschaftslehre oder der Ethik gewählt. Themen aus der Geschichte der Philosophie, die von den Schülern Kenntnisse verlangen, die sie bei der begrenzten Zahl der Wochenstunden nicht erwerben können, scheiden aus.

Dieses System hat sich zwar bis jetzt bewährt; aber wird das auch so bleiben, wenn einmal in mehreren, räumlich weit voneinander entfernten Europäischen Schulen Philosophieunterricht erteilt wird?

Weitere Schwierigkeiten ergeben sich aus der Ausarbeitung und stofflichen Anordnung des Lehrplans. So ist z. B. hinsichtlich der dort getroffenen Unterscheidung zwischen Philosophie des Erkennens und Philosophie des Handelns Vorsicht geboten: gehört die Untersuchung des sittlichen Bewußtseins dem einen oder dem anderen Gebiet an? — Ferner haben die Lehrer die Erfahrung gemacht, daß es nicht ratsam ist, sich starr an die im Lehrplan vorgeschlagene Reihenfolge der Stoffgebiete zu halten. Selbst in Frankreich, das ja seit jeher detaillierte Lehrpläne für den Philosophieunterricht besitzt, hat der Lehrer die Freiheit, den Stoff in der ihm am geeignetsten erscheinenden Reihenfolge zu behandeln. Dies ist erst recht an einer Europäischen Schule angebracht, wo die Klassen weniger homogen als in den einzelnen Ländern sind und der Philosophieunterricht früher als in den meisten Ländern der Gemeinschaft beginnt. So hat es sich z. B. bei den niederländischen Schülern bewährt, zunächst mehr jene Problembereiche zu behandeln, die das persönliche Engagement nicht allzusehr herausfordern, während bei den französisch-sprechenden Schülern der umgekehrte Weg angebracht ist. Es leuchtet wohl auch ein, daß in der altsprachlichen Abteilung zuerst die Psychologie, dann die Logik und erst danach die Ethik behandelt werden muß. In der lateinisch-naturwissenschaftlichen und modernen Abteilung kann man, je nach der Reife der Schüler, von der allgemeinen zur speziellen Logik übergehen oder umgekehrt.

Der philosophische Lehrplan der Schule wird einem Deutschen, der an größere Präzision gewöhnt ist, besonders auf dem Gebiet der Ethik zu ungenau erscheinen. Man darf aber dabei nicht vergessen, daß bei der Ausarbeitung mit einer gewissen Absicht großzügig verfahren worden ist. Es sollte sozusagen nur ein Rahmen abgesteckt werden. Und im Grunde ist diese weitgehende Ungebundenheit gerade für den europäischen Unterricht sehr wünschenswert; denn indem der Lehrplan der Auslegung einen weiten Spielraum läßt, bietet er jeder nationalen Lehrtradition die Möglichkeit, ihre eigene Prägung zu bewahren oder eben eine besondere Prägung zu gewinnen.

Besondere Beachtung verdient das methodologische Problem.

Man glaubte anfangs in der Geschichte der Philosophie eine ideale Grundlage für die Harmonisierung der verschiedenen Unterrichtssysteme gefunden zu haben. Der Lehrplan enthielt daher auch eine lange Liste philosophischer Autoren, aus deren Werken geeignete Übungstexte entnommen werden sollten. Aber ein ausschließlich historisch aufgebauter Philosophieunterricht erwies sich, sogar nach Ansicht der stark philosophiehistorisch orientierten Italiener, schon aus Zeitmangel als kaum durchführbar, ganz abgesehen davon, daß er nicht den Zielen des Philosophieunterrichts in einzelnen Ländern, z. B. der Bundesrepublik, entsprochen hätte.

Die Frage der Methode kann nur im Zusammenhang mit der Frage nach den Zielen des Unterrichts gestellt und beantwortet werden. Wie lassen sich diese Ziele umreißen? Wir haben nicht nur die Aufgabe, die Schüler mit den großen Themen und Denkmethode der abendländischen Philosophie vertraut zu machen. Es gilt besonders, ihnen Wert und Eigenwesen philosophischer Fragestellung und philosophischen Denkens überhaupt nahezubringen und ihnen die Mittel an die Hand zu geben, ein philosophisches Problem sachgemäß stellen und durchdenken zu können. Dazu ist u. a. ein gewisses Maß an Vermittlung von Sachwissen unerlässlich.

Es gibt kein allgemeines Rezept, nach dem diese Ziele erreicht werden könnten, und eine Uniformierung der Unterrichtsmethoden würde das Todesurteil des Philosophieunterrichts bedeuten. Die Erfahrung hat aber gezeigt, daß sich die Lehrer der vier Sprachgruppen zumindest in einem Punkt einig sind: daß man sooft wie möglich eine Art Mäeutik anwenden muß, die die Schüler aus eigenem Antrieb zur philosophischen Reflexion veranlaßt. Es versteht sich dabei von selbst, daß auf eine Unterweisung durch den Lehrer nicht verzichtet werden kann; denn schließlich ist ja auch die Mäeutik immer nur eine gelenkte Entbindung der geistigen Kräfte. Der Philosophieunterricht unterscheidet sich von allen anderen Schulfächern grundsätzlich dadurch, daß das genannte didaktische Prinzip das einzige dem Wesen des Faches gemäße ist.

Nur so kann der Unterricht zu einem persönlichen, engagierten Denken führen und fördert in der Phase der sogenannten Unabhängigkeitskrise des jungen Menschen die Entfaltung des Denkvermögens. — Die hierbei erzielten Ergebnisse sind ermutigend und haben auch manche auswärtigen Besucher, die sich für unseren Unterricht interessierten, beeindruckt; so z. B. Herrn Tric, den Generalinspektor für den Philosophieunterricht in Frankreich, Herrn Professor Dresden, den Vorsitzenden des Prüfungsausschusses bei der letzten Reifeprüfung, sowie eine Reihe von chilenischen, englischen und belgischen Kollegen, die dem Unterricht beiwohnten. Aber es muß noch einmal darauf hingewiesen werden: dieses Ziel konnte nur erreicht werden, weil die Lehrer in der Wahl ihrer Methoden völlige Freiheit genossen. Es gibt zwar nur eine Philosophie, aber viele Wege, die zu ihr hinführen.

Darüber hinaus bleiben trotzdem die Geschichte der Philosophie und das Studium von Texten unentbehrliche Arbeitsmittel, vor allem in der altsprachlichen Abteilung, deren größere Stundenzahl ja auch größere Möglichkeiten zur Vertiefung bietet. Die Arbeit mit dem Text und am Text kann verschiedene

Aufgaben haben. Sie wird vornehmlich dazu dienen, den Schüler die Strenge und Sauberkeit methodischen Denkens exemplarisch mitvollziehen zu lassen; das kann im allgemeinen aber nur durch die Lektüre von Ganzschriften geschehen. Die Textlektüre kann ferner dazu dienen, ein bereits behandeltes Problem an verschiedenen Lösungsversuchen zu veranschaulichen. Auch zur Einführung in ein neues Problem oder Stoffgebiet kann ein passend gewählter Text eine gute Hilfe sein. Nicht zuletzt kann die Interpretation philosophischer Texte auch im Sinne einer Unterrichtskonzentration wirksam werden. In enger Zusammenarbeit mit den Kollegen der Sprachen und Naturwissenschaften wird der Philosophielehrer gern zu solchen Texten greifen, die der Erweiterung, Vertiefung oder Abrundung von Fragen und Problemen dienen können, die im Unterricht jener Fächer auftauchen, aber unmittelbar in die Philosophie hinüberweisen. Gelegentlich wird man auch zur Vorbereitung von schriftlichen Arbeiten auf geeignete Texte hinweisen. Die Schülerbibliotheken der vier Sprachgruppen verfügen über mancherlei Material, das laufend erweitert wird.

Schließlich bleibt noch ein Problem mehr technischer Art: die Lehrbücher und ihre Verwendung.

Der Plan, ein europäisches Lehrbuch der Philosophie zu verfassen und eine entsprechende Sammlung von philosophischen Texten für den gemeinsamen Gebrauch zusammenzustellen, könnte einem Laien sehr verlockend erscheinen; aber die Eingeweihten sind da weitaus skeptischer. Es kann nämlich überhaupt kein gutes philosophisches Lehrbuch geben, das man verbindlich machen könnte. Die Philosophie ist kein Lehrfach im üblichen Sinne: Sie ist nichts Fertiges, sondern etwas, was ständig neu entsteht. In der Schule ist sie das Ergebnis einer andauernden Osmose zwischen Schülern, deren Anschauungen sich von Jahr zu Jahr ändern, und Lehrern, deren Denken unfruchtbar würde, wenn es sich an starre Formen und Formeln gebunden fühlen müßte. Man kann den Philosophieunterricht nicht auf einem Lehrbuch aufbauen, denn er ist seinem Wesen nach ein Gespräch, das stets neue Ideen zutage fördert, und nicht nur auf Seiten der Schüler. Die Philosophielehrer aller vier Sprachgruppen vertreten einmütig diese Auffassung.

Damit ist aber nicht gesagt, daß innerhalb der verschiedenen Sprachgruppen ein Lehrbuch oder eine Textsammlung nicht in mancher Hinsicht von großem Nutzen sein könnte. — Die natürliche Fortsetzung des Unterrichts ist die schriftliche Arbeit. Der Schüler soll hier in mählich steigenden Anforderungen lernen, seine eigenen Gedanken auszudrücken und nicht nur die Gedanken des Lehrers, die Thesen eines bedeutenden Philosophen oder des Verfassers irgendeines Lehrbuches wiederzugeben. Deshalb beschränken sich von Anfang an die Themenstellungen nicht nur auf die im Unterricht behandelten Fragen. Verlangt ein Thema aber eine selbständige und freie Anwendung des im Unterricht behandelten Stoffes, dann ist ein Lehrbuch überflüssig. In diesem Falle wäre dagegen wohl ein geeignetes philosophisches Lesebuch von Nutzen, anhand dessen der angehende Philosoph seine Kenntnisse erweitern könnte. Es kann sich bei einem Thema aber auch um eine philosophische Frage handeln, die noch nie erörtert wurde (derartige Themen gibt man fortgeschrittenen Schülern): in diesem Falle mag ein Lehrbuch gute Hilfen bieten; doch darf es keine fertigen Lösungen für die verschiedenen Probleme bereithalten,

die dem Schüler das eigene Nachdenken ersparen und dadurch die angestrebte Entwicklung des selbständigen Denkens im Keime ersticken.

So ist es zu erklären, daß die verschiedenen Sprachgruppen keine einheitlichen Unterrichtsmittel in der Philosophie benutzen. Die niederländische Sprachgruppe hat auf jede Art von Handbuch für den Unterricht verzichtet. Für die deutsche Sprachgruppe hat der Fachlehrer ein Philosophisches Lesebuch zusammengestellt, dessen Texte speziell im Hinblick auf die im Unterricht zu behandelnden Themen ausgewählt wurden. In der italienischen Gruppe behief man sich mit in Italien erschienenen Textsammlungen und zog zu Vergleichszwecken das französische Lehrbuch heran. Die Franzosen schließlich benutzen ein rein informatorisches Lehrbuch, das glücklicherweise durch eine Sammlung ausgewählter Texte ergänzt wird.

Soll man diese Uneinheitlichkeit bedauern, oder soll man sie begrüßen? Wir dürfen immerhin feststellen, daß genau die Ergebnisse erzielt worden sind, die man sich von einem gemeinsamen Lehrbuch und einer gemeinsamen Textsammlung für die vier Sprachgruppen erhofft hatte. Denn bei der letzten Europäischen Reifeprüfung zeigten die Philosophiearbeiten in den einzelnen Sprachgruppen ein bemerkenswert einheitliches Niveau.

Es sind also keineswegs alle Probleme gelöst. Wenn es aber wahr ist, daß die Philosophie weniger die Kunst der Lösung von Problemen ist als vielmehr die Kunst, die Probleme deutlicher aufzuzeigen, dann, so glauben wir, ist hier in Luxemburg in den vergangenen Jahren echte philosophische Arbeit geleistet worden.

Berichterstatter: Grappe, Schümmer  
Mitarbeiter: Buda, Danziger, Sardo

## Kunsterziehung und Musik

### Allgemeines Vorwort

Die Fächer Kunsterziehung und Musik haben an den Europäischen Schulen eine besondere Aufgabe zu erfüllen, da in ihnen die Schüler aller Nationalitäten gemeinsam unterrichtet werden. Schöpferisches Tun und Musik wecken in besonderem Maße menschlich verbindende Kräfte und kennen keine nationalen Grenzen. Es gehört zum Wesen dieser Tätigkeiten, daß in ihnen Geist, Seele und Körper aktiviert werden. Die Fächer dienen darum in hervorragender Weise der menschlichen und kulturellen Entwicklung der Persönlichkeit.

Zwanglos und natürlich finden sich die Schüler in gemeinsamen Neigungen und Interessen zu Gruppen zusammen und werden Freunde. Die Wege zu sprachlicher Verständigung werden hier immer wieder in der Praxis erprobt und gefunden. All diese Gründe geben Anlaß, diese schöne und wertvolle Arbeit pädagogisch ernst zu nehmen.

### Der Musikunterricht an der Europäischen Schule

Unser hektisches Jahrhundert scheint nicht der richtige Boden für ein Aufblühen der Künste zu sein. Viele Jugendliche — wie übrigens auch ihre Eltern — stehen einer Ausbildung in den verschiedenen „künstlerischen“ Unterrichtsfächern völlig interesselos gegenüber. Andere wiederum fühlen sich instinktiv zur Musik oder zu anderen Gebieten der Kunst hingezogen. Das Kunstverständnis der Jugendlichen muß jedoch gepflegt werden, denn die Musik bietet ihnen nicht nur wohlthuende Entspannung, sondern sie ist auch ein angenehmer Ausgleich zu ihrer geistigen Arbeit.

#### 1. Ziele des Musikunterrichts

Der Musikunterricht an der Europäischen Schule verfolgt die gleichen Ziele wie derjenige der verschiedenen nationalen Schulen; die Schüler werden in die Grundbegriffe der Musiktheorie eingeführt, ihr Musikempfinden wird entwickelt und ihre künstlerische und vor allem musikalische Bildung

wird dadurch bereichert. Immer und überall will man in den Schülern hauptsächlich den Wunsch wecken, selbst zu musizieren. Die erste Hürde, die genommen werden muß, ist die Erarbeitung der grundlegenden theoretischen Kenntnisse. Mit diesem Rüstzeug können sie ohne weiteres mit Gesangsstudien beginnen, in einem Chor mitsingen, ein Instrument erlernen und Mitglied eines Orchesters werden. (Im übrigen haben sie Gelegenheit, schon in der Schule dem Chor oder dem Orchester beizutreten.)

Durch die Einführung in die einzelnen Formen der Musik und ihre verschiedenen Stile weckt der Lehrer das Musikempfinden der Schüler und bildet ihren Geschmack, so daß sie selbst unter allem, was Rundfunk und Fernsehen ihnen bieten, eine Auswahl treffen können.

Da der Unterricht in der Musikgeschichte auf den allgemeinen Geschichtsunterricht abgestimmt ist, können die Schüler der Oberklassen außerdem ihre geschichtlichen Kenntnisse ergänzen und ihre Allgemeinbildung erweitern.

Da jedoch der Unterricht an unserer Schule für junge Europäer bestimmt ist, haben die Musikstunden noch eine weitere Aufgabe. Die in zwei oder drei Sprachgruppen eingeteilten Schüler finden hier zusätzlich Gelegenheit, Kontakt zueinander zu bekommen und sich gegenseitig verstehen zu lernen: darauf beruht die besondere Eigenart dieser Schule. Nirgendwo haben die Schüler eine bessere Gelegenheit als hier, die Kultur ihres eigenen Volkes schätzen und gleichzeitig die ihrer Nachbarn kennen und verstehen zu lernen.

Um dieses dreifache Ziel zu erreichen, kann man jede Unterrichtsstunde folgendermaßen aufbauen: zuerst eine kurze Stimmübung (zum Einsingen und um die Stimme geschmeidig zu machen), dann einige Hörübungen (Spiele: Themen sollen wiedererkannt, fehlende Noten in einem bekannten Thema festgestellt werden usw.), Musiktheorie und einige mündliche oder schriftliche Notendiktate.

Das Einüben von Liedern (Volkslieder der verschiedenen Länder, klassische und moderne Arien oder Chorgesänge) findet bei den Schülern gewöhnlich das größte Interesse.

Mit Hilfe von Schallplatten kann der Lehrer seinen Schülern die schönsten Musikstücke direkt zu Gehör bringen. Sie können oft auch als Beispiele für die Musikgeschichte dienen.

#### 2. Welche Schwierigkeiten waren zu überwinden?

Wie in den übrigen Fächern ergaben sich auch im Musikunterricht Schwierigkeiten.

##### a) Sprachliche Schwierigkeiten

Da die Schüler unterschiedliche Muttersprachen haben, bestand und besteht auch jetzt noch ein gewisses Verständigungsproblem, das jedoch — abgesehen von einigen Schülern, die erst

später in die Schule eingetreten sind — immer mehr verschwindet. Der Musikunterricht wird entweder in deutscher oder in französischer Sprache erteilt, so daß sich ein Teil der Klasse zwangsläufig einer fremden Sprache bedienen muß.

Da Volkslieder oder andere Lieder der verschiedenen Länder stets in der Originalsprache gelernt werden, sind die Kinder gezwungen, die betreffende Sprache richtig auszusprechen. Gleichzeitig lernen sie die Besonderheiten der verschiedenen Völker kennen (ist das Volkslied nicht geradezu ein Spiegel der Volksseele?). Die Verfasser von Lehrbüchern für Fremdsprachen wissen, daß neben den Ausspracheübungen einige charakteristische Lieder in der betreffenden Sprache für deren richtige Aussprache sehr förderlich sind. Letzten Endes kann man kaum von sprachlichen Schwierigkeiten sprechen, da sich die Schüler in diesen Stunden nebenbei im Gebrauch anderer Sprachen üben.

### b) Pädagogische Schwierigkeiten

Für die ersten vier Schuljahre ist eine Stunde Musikunterricht pro Woche und Klasse vorgesehen, so daß die Schüler während dieser ganzen Schulzeit nur rund 120 Musikstunden erhalten können. Der Lehrer muß sich also im Unterricht auf die wesentlichen Teile der Musiktheorie beschränken; außerdem kann er den Schülern nur einen allgemeinen Überblick über die Entwicklung der Musik geben und bestenfalls versuchen, einige bedeutende Werke zu analysieren.

Eine weitere Schwierigkeit: die Wahl eines geeigneten Lehrbuchs. Man kann nicht einfach ein Buch aus einem der Mitgliedstaaten der Gemeinschaft benutzen. Das gegenwärtig verwendete Buch wurde nach Vorschlägen der Teilnehmer des Kolloquiums der Europäischen Schulen (Ostern 1961) zusammengestellt. Es enthält die Grundelemente, auf denen der Musikunterricht in den einzelnen Ländern beruht (Verwendung musikalischer Themen, Musiktheorie anhand von Volksliedern der verschiedenen Länder). Es enthält außerdem eine Methode zur Stimmbildung, eine Liste von Werken, die man den Schülern der Grundschulen zu Gehör bringen kann, ein Schallplattenverzeichnis und eine Übersicht über die einzelnen Musikformen. Dieses Buch hat noch einige Mängel: so soll beispielsweise in Kürze ein Abriß der Musiktheorie eingefügt werden.

### c) Materielle Schwierigkeiten

Die materiellen Schwierigkeiten wurden überwunden, als der Musikunterricht mit Hilfe besonderer Zuwendungen beginnen konnte. Die notwendigsten Anschaffungen waren ein Klavier sowie verschiedene Apparate:



Freilichtmalen.



Schattenspiele.



Die Keramikabteilung.

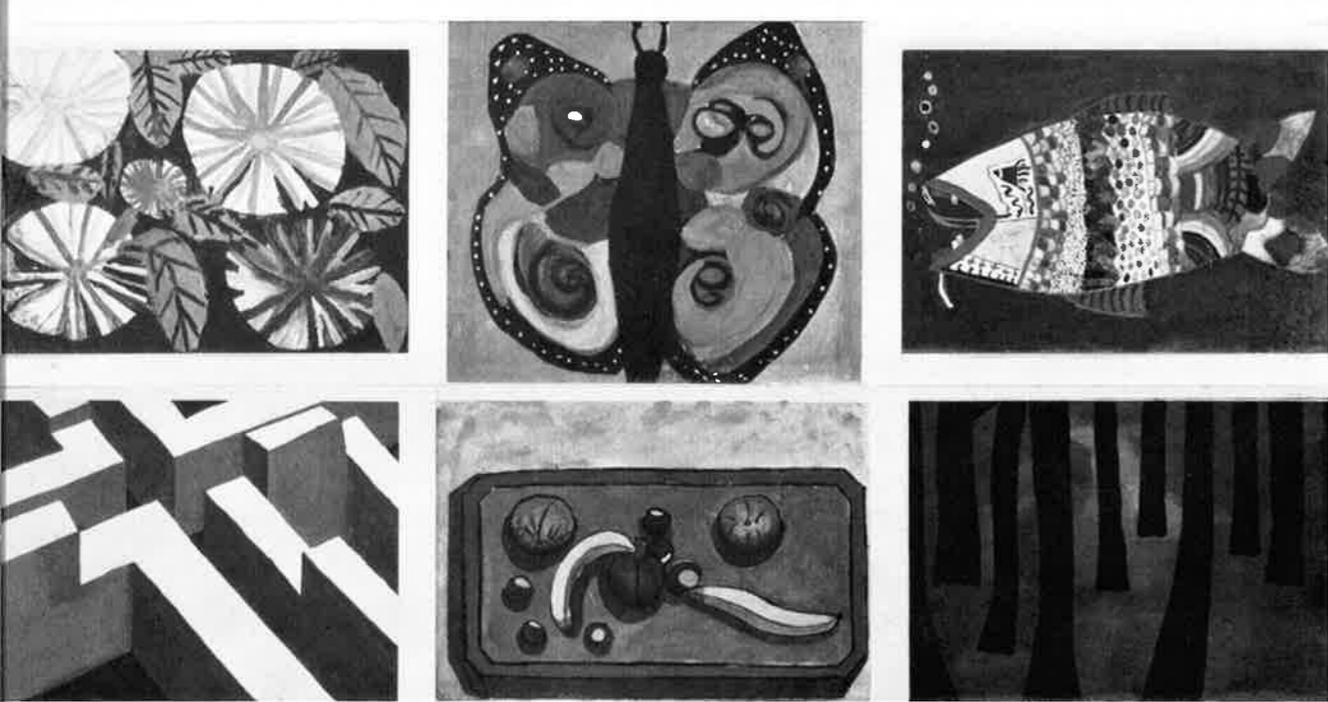


Wir drehen einen Film auf dem Mond.

Emaillieren macht besonders viel Spaß.

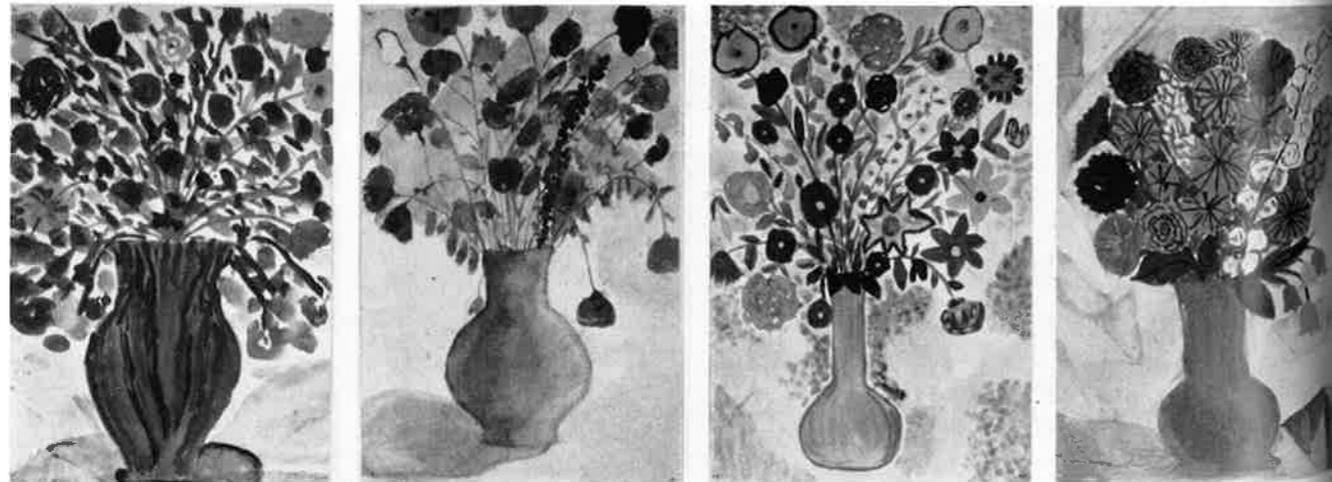


## KUNSTERZIEHUNG



Malarbeiten  
der 1. und 3. Klasse  
der Oberschule.

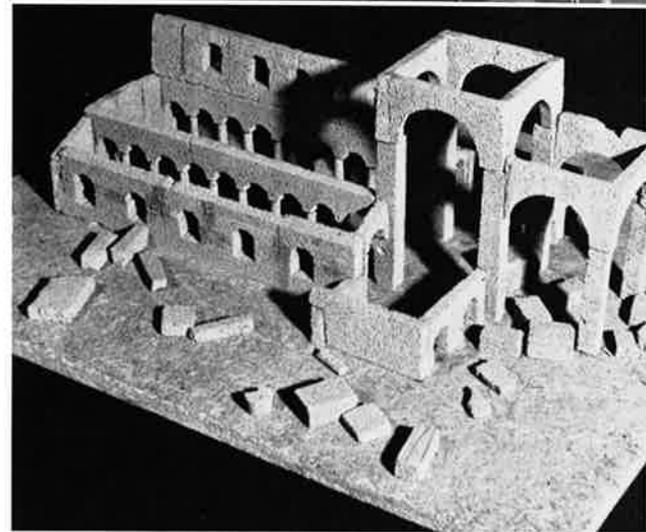
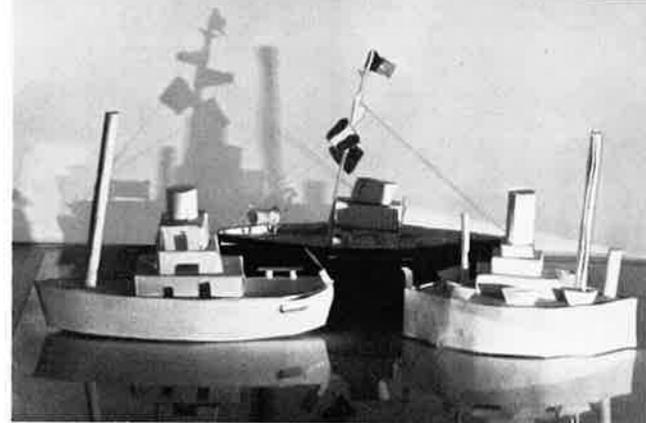
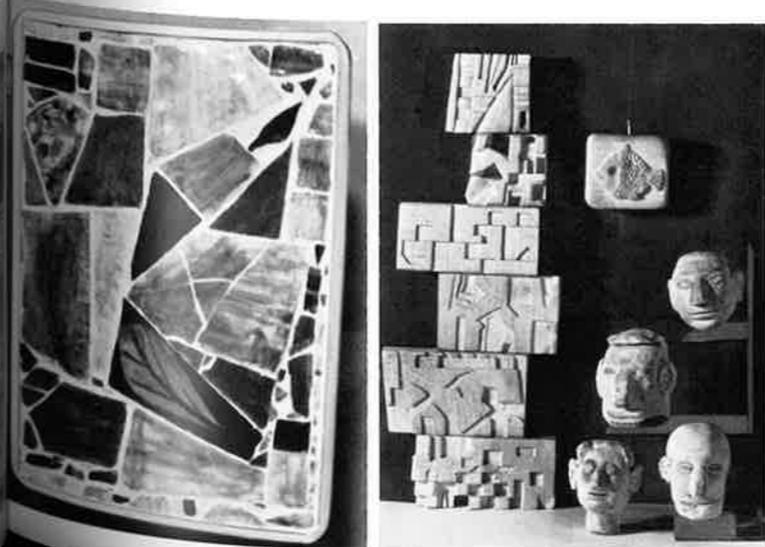
Derselbe Blumenstrauß, gesehen von deutschen ...



... und italienischen Schülern in einer Arbeitsgruppe der 2. Klasse Oberschule.



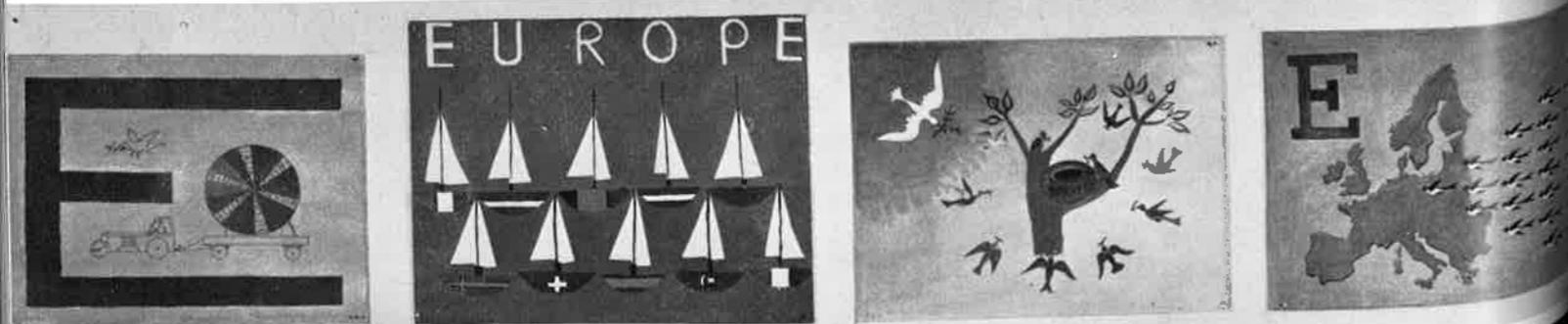
Schülerarbeiten aus dem Werkunterricht.



Die Europäische Schule  
in der ganzen Welt bekannt  
— durch Briefmarken.



Entwürfe aus einem Schülerwettbewerb für eine Europa-Marke.



— ein Plattenspieler zur Vorführung von Beispielen aus der Musikgeschichte und zur Einführung der Schüler in die Welt der Musik;

— ein Magnetophongerät zur Überprüfung der Aussprache der Texte und der Klangqualität des Chors oder des Orchesters.

Eine ziemlich reichhaltige Diskothek wurde angelegt. Bei der Auswahl der Platten wurden vor allem die verschiedenen europäischen Kulturen berücksichtigt. Die Sammlung enthält nicht nur Anthologien für den Schulgebrauch, sondern auch vollständige Werke, die in den Oberklassen oder in den Schallplattenclubs gespielt und erläutert werden können.

Die Bibliothek enthält Werke verschiedener Art:

- Biographien (in den vier Sprachen der Gemeinschaft),
- allgemeine Werke über die Musikgeschichte, Musiklexika,
- Partituren für den Chor und das Schulorchester,
- Orchesterpartituren (für die Musikanalyse in den Oberklassen).

### 3. Sonstige Probleme

a) Grundschule: Die Schüler der Grundschule haben wöchentlich zwei Stunden Musikunterricht. In Zusammenarbeit mit dem Musiklehrer ist es den Klassenlehrern gelungen, den gesamten Parallelunterricht einheitlich auszurichten und z. B. allen Schülern des 3., 4. und 5. Schuljahres ein gemeinsames Liedgut zu vermitteln und die älteren von ihnen in die Grundbegriffe der Musiktheorie einzuführen.

b) Verlängerte Grundschule: Seit 1962 erhalten die Schüler der verlängerten Grundschule (6., 7. und 8. Schuljahr) Musikunterricht. Die Lehrpläne sind zur Zeit noch im Erprobungsstadium.

### 4. Vorschläge für die Zukunft

Im Rahmen der außerschulischen Arbeitsgemeinschaften soll nun ein fakultativer Musikunterricht für die Oberklassen eingeführt werden (die Schüler des 5., 6. und 7. Schuljahres hatten bisher nie Gelegenheit, in der Schule zu musizieren). Nun können die Schüler als mündliches Fach bei der Europäischen Reifeprüfung auch Musik wählen; aber auf welcher Grundlage können Schüler, die vorher keine Ausbildung erhielten, geprüft werden? Könnte man nicht einen fakultativen, aber im Stundenplan

vorgesehenen Musikunterricht einführen, damit die Schüler, die ihre Kenntnisse vervollkommen möchten, regelmäßig Zeit dazu haben?

Bis jetzt wird der Musikunterricht von den Schülern nicht immer mit dem nötigen Ernst betrachtet. Man könnte den Unterricht in diesem Fach vielleicht dadurch fördern, daß man die Noten in Musik genauso wertet, wie die der übrigen Fächer (wie es in einigen Ländern der Gemeinschaft bereits geschieht).

## Kunsterziehung (Oberschule)

Die moderne Kunsterziehung, wie sie auf den Europäischen Schulen praktiziert wird, umfaßt mehrere Arbeitsgebiete: *Malen, Zeichnen, Werken und Kunstgeschichte*. Zeichnen, Malen und Werken werden auf der Oberschule in den Klassen 1—3 zwei Stunden wöchentlich unterrichtet. Dabei arbeiten die Schüler der verschiedenen Nationalitäten in gemeinsamen Gruppen. Für die Klassen 4—7 sieht der Plan Unterricht in Kunstgeschichte vor. Außerhalb des regulären Unterrichts wird je eine Arbeitsgemeinschaft für jüngere und ältere Schüler abgehalten, die Gelegenheit bietet, sich auf freiwilliger Basis weiterzubilden.

### *Die pädagogische Konzeption*

Die Aufgabe besteht darin, die *eigenen schöpferischen Kräfte* des Schülers zu entwickeln und zu aktivieren. Der Unterricht hat nicht das Ziel, Berufskünstler heranzubilden, sondern allen Schülern allgemeingültige Werte zu vermitteln.

Wir gehen davon aus,

- daß jeder Mensch Gaben hat, etwas zu erfinden und zu formen,
- daß jeder Mensch darum die Freude erleben kann, die ein eigenes Werk dem Schöpfer schenkt,
- und daß es für jeden Menschen einen großen Verlust bedeutet, wenn diese Gaben nicht ausgebildet, sondern verschüttet werden.

Die *eigene schöpferische und künstlerische Arbeit* bildet unseren Geschmack. Sie macht uns lebendig, erfinderisch und urteilsfähig. Sie steigert unser Können. Sie führt uns menschlich zusammen, da jeder sein Persönliches gibt. Sie macht uns fähig, große Kunst zu verstehen und an den kulturellen Leistungen der Menschheit teilzuhaben.

In unserer modernen Situation der Überflutung durch Massenproduktion und suggestive Beeinflussung

hat der Kunsterzieher die kaum ernst genug zu nehmende Möglichkeit, dem jungen Menschen zu helfen, Sinnvolles und Wertloses zu unterscheiden und durch produktives Zeitausfüllen der Gefahr der inneren Verarmung durch die Unterhaltungsindustrie zu entrinnen. Daß diese Gefahr tatsächlich besteht, wird heute immer mehr erkannt. Die gesunde Entwicklung ist heute bedroht. Gestalten und bildnerisches Tun sind deshalb kein Selbstzweck, sondern dienen der Menschenbildung. Schöpferisches Tun dient der Gesunderhaltung des Gesunden und wird auch in zunehmendem Maße zur Heilbehandlung seelisch erkrankter Menschen herangezogen. Darum ist in der heutigen Kunsterzieherarbeit das Tun wichtiger als das Resultat. Eine bedeutsame Seite der kunsterzieherischen Arbeit liegt außerdem darin, daß sie das anschauliche Denken entwickelt.

### *Arbeitsweise und Programm*

Um ein so weit gestecktes Ziel zu erreichen, muß die Arbeit vielseitig, abwechslungsreich und immer neu anregend sein. Sie muß den Kindern Freude machen. Bei aller ernsthaften Zielsetzung soll sie mehr als echtes Spiel empfunden werden. *Aufgaben* und *Arbeitsweise* müssen möglichst alle Kinder ansprechen und ermutigen. Die Klasse erhält ein Thema, das ihrem Können entspricht, so daß alle Schüler ein befriedigendes Resultat erreichen können. Jede Aufgabe verlangt vom Schüler einen individuellen Beitrag und eigenes Experimentieren. Geistloses und unverstandenes Kopieren fremder Vorbilder, wie man es vielleicht aus früherem Zeichenunterricht kennt, hat heute keinen Platz mehr im Kunstunterricht. Natürlich gelingt nicht alles. Man lernt jedoch gerade aus Fehlern viel, was weiterbringt. Der ehrliche Versuch ist mehr wert als technische Perfektion. Die persönliche, oft bescheidene Form steht weit über allen fremden Schablonen. Auf diesem Wege gelingen immer wieder erstaunliche Funde, die dazu führen, daß Gruppen oder einzelne aus eigenem Antrieb in der Freizeit selbständig weiterarbeiten.

Ein so gearteter Unterricht kann natürlich nicht nach einem detaillierten, äußerlichen Stoffplan ausgerichtet werden. Es geht ja nicht um das Erlernen bestimmter Stoffgebiete und Fertigkeiten, sondern vielmehr um den aus innerer Notwendigkeit gesteuerten freien Gestaltungsprozeß. Das heißt nicht, daß willkürlich improvisiert wird. Die innere Linie liegt darin, daß in geeigneter Weise und gemäß der Entwicklungsstufe der Kinder alle Fähigkeiten angesprochen werden. Es ist die pädagogische Aufgabe des Lehrers, die Themen so zu stellen, daß im Jahr ein Zyklus entsteht, der alle wichtigen Gebiete erfaßt. Aufgaben von bindendem und lösendem Charakter müssen in gesundem Wechsel aufeinander folgen. Je nach Altersstufe und Klassensituation müssen Ausdruckskraft, Beobachtungsgabe, Formgeschmack und Sensibilität entwickelt und ausgebildet werden. Die verschiedenen Tätigkeiten müssen in organischem Zusammenhang stehen. Die Spitzenleistungen von Klassen und einzelnen Schülern sind das Ergebnis zielbewußter Aufgabenserien.

Hier sei ein kleiner Arbeitskatalog der *ersten 3 Klassen* der Oberschule gegeben:

**1. Klasse:** Aufgaben und Übungen, die die Schüler lockern und sie anregen, ihrer Phantasie eigenständigen Ausdruck zu verleihen. Malen mit verschiedenen Farben, Techniken, Papieren und Formaten. Zeichnen mit Feder, Kugelschreiber, Kreide und Bleistift. Im Werken: freie und gebundene Arbeiten aus einfachen Werkstoffen: Astholz, Ton, Karton, Bast, Draht.

**2. Klasse:** Differenzierung und Erweiterung der Werkmittel und Arbeitsgebiete. Farbe in dekorativer, expressiver und realgebundener Anwendung; Illustration in verschiedenen Zeichentechniken; Linolschnitt; Schriftübungen. Im Werken: Keramik; Mosaik; plastisches Gestalten in Ton und Holz; konstruktive Arbeiten aus Streichholz, Draht, Pappe; Flechten mit Peddigrohr; Handpuppen.

**3. Klasse:** Intensive Beschäftigung mit der Außenwelt; Natur und Sachzeichnen; Entwicklung des räumlichen und plastischen Empfindens; Bildruck; Umweltgestaltung. Im Werken: Arbeiten aus Keramik, Gips, Holz, Stein; Metalltreiben; Emmaillieren; Modelle von Konstruktionen und Gebäuden; Stoffdruck; Schnitzen; einfache Schreinerarbeiten u. a. m.

Von *Klasse 4—7* hat die Arbeit einen grundsätzlich anderen Charakter. Die praktische Kunsterziehung hört auf und statt dessen wird in 1 Wochenstunde pro Klasse *Kunstgeschichte* gegeben. Die Schüler folgen dabei den Kursen in Deutsch oder Französisch, je nach Wahl ihrer Ergänzungssprache. In den 4 Jahren soll ein Überblick über die Kunstgeschichte bis zur Moderne gegeben werden. Die Schüler sollen die großen kulturellen Leistungen der Menschheit auf dem Gebiet der Bildenden Kunst kennenlernen und daran teilhaben. Diese Aufgabe auf der Oberstufe ist schwierig, da die Schüler die sprachlich anspruchsvolle Materie in einer Fremdsprache bewältigen sollen. Es ist meist erst in den Klassen 6 und 7 möglich, ein richtiges Kunstgespräch zu führen. Außerdem ist die 1 Wochenstunde nicht ausreichend, um den theoretischen Unterricht mit Reproduktionen und Projektionen, durch Museums- und Ausstellungsbesuche praktisch zu ergänzen. Es ist zu bedauern, daß der Stoffplan der Europäischen Schulen keine Möglichkeit für die praktische Kunsterziehung in den oberen Klassen läßt. So muß darauf verzichtet werden, die eigenschöpferische Arbeit über die Pubertät hinaus zu pflegen und im reifen Bewußtsein des Schülers zu verankern.

#### *Technische Ausstattung und Probleme*

Begreiflicherweise erfordert Kunstunterricht auf dieser Basis eine gute und reichliche technische Ausstattung an Räumen, Werkzeugen und Material. An der Luxemburger Europäischen Schule ermöglichte es die verständnisvolle Förderung der Schulleitung, aus kleinsten Anfängen heraus in 5jährigem Aufbau räumlich und materiell gute Arbeitsbedingungen zu schaffen. Im Kellergeschoß der Schule liegt der kombinierte Unterrichtssaal für Zeichnen, Werken und Kunstgeschichte, mit Nebenräumen für Maschinen, Keramikofen und Abstellmöglichkeiten.

Heute ist die Schülerzahl allerdings so gewachsen, daß die Räume schon nicht mehr groß wirken, da es kaum noch eine Klasse unter 20 Schülern gibt. Die meisten Klassen haben 30 und mehr Schüler. Das stellt den praktischen Unterricht natürlich vor große Probleme. Hinzu kommt, daß wegen der Kompliziertheit des Stundenplans die meisten Klassen nur Einzelstunden von 45 Minuten haben. Da außerdem meist zweisprachig unterrichtet werden muß (wenn z. B. Deutsche und Italiener gruppiert sind), ist es äußerst schwierig, in der Praxis allen Anforderungen gerecht zu werden und jeden Schüler *einzel*n gebührend zu fördern. Eine große Hilfe liegt darin, daß der größte Teil des benötigten Materials den Schülern von der Schule aus zur Verfügung gestellt werden kann.

#### *Kunsterziehung im weiteren Schulrahmen*

Neben dem eigentlichen Unterricht hat die Kunsterziehung im Schulrahmen noch mancherlei zusätzliche Aufgaben. Sie soll im Erscheinungsbild der Schule ausstrahlen. Hierzu gehört, daß ständig Schülerarbeiten ausgestellt werden, um anzuregen und zu dekorieren. Zum Schuljahre 1962 wurde auch erstmals eine große 10tägige Schülersausstellung aufgebaut. Sie gab Eltern und Freunden der Schule Gelegenheit, sich einen Überblick über die bisherige kunsterzieherische Arbeit und ihre Möglichkeiten zu verschaffen. Mit gutem Erfolg wurden dabei Keramik- und Metallarbeiten zum Kauf angeboten. Der Verkauf steigerte merklich das Interesse der Besucher an den einzelnen Arbeiten und erbrachte außerdem über 8 000 bfrs, für die 2 Emailöfen und Schnitzmesser gekauft werden konnten.

Wichtige Beiträge vermag die Kunsterziehung außerdem zur Festgestaltung zu liefern. Für Feste und sonstige besondere Anlässe werden Programme und Drucksachen gestaltet. Als besondere Festbeiträge wurden ein Schattenspiel über Reineke Fuchs mit Pappmarionetten (in Zusammenarbeit mit dem Deutschlehrer) und ein utopischer Trickfilm „Reise zum Mond“ beigesteuert. Außerdem werden regelmäßig die Kulissen für die Theatergruppe in der Schule produziert.

#### **Außerschulische Arbeitsgemeinschaften für Kunst und Werken**

Die freien Arbeitsgemeinschaften in Kunsterziehung sollen den Schülern Gelegenheit bieten, auf freiwilliger Basis schöpferischen Neigungen nachzugehen und Talente zu entwickeln. Die Vorteile der Arbeitsgemeinschaften liegen darin, daß die Schüler:

- a) aus den vielen Möglichkeiten das auswählen können, was ihnen am meisten Freude macht;
- b) Anregungen aus dem Unterricht aufgreifen und *weiterentwickeln* können;

c) dadurch gefördert werden, daß sie in einer Gruppe von besonders Interessierten, die sich aus Schülern *verschiedener* Klassen zusammensetzt, starke Anregungen erhalten;

d) mehr als im Unterricht persönlich betreut werden können.

In den letzten Jahren wurden regelmäßig 2 Arbeitsgemeinschaften abgehalten:

1. für Schüler der Klassen 1—3,

2. für Schüler der Klassen 4—7.

In der 1. Arbeitsgemeinschaft wird nur Werken betrieben. Die bevorzugten Arbeitsgebiete sind: Keramik, Holz (Schiffbau, Schnitzen), Metalltreiben und Emailarbeiten.

In der Arbeitsgemeinschaft für die größeren Schüler erweitert sich dieses Programm noch um Ölmalen, Zeichnen, Stoffdrucken und gelegentlich Schreinerarbeiten.

Von den kleineren Schülern nehmen durchschnittlich 20—25 von den größeren 10—15 teil. Obwohl das Interesse größer ist, muß die Teilnehmerzahl doch begrenzt werden, da es sonst nicht möglich ist, die Stunden technisch vielseitig zu gestalten und sich außerdem dem einzelnen gebührend zu widmen. Von den kleineren Schülern melden sich gewöhnlich 50—60, die gern kommen möchten. Bei den größeren besteht ebenfalls großes Interesse, doch fühlen sich die meisten bedauerlicherweise durch die hohen Anforderungen in den oberen Klassen so in Anspruch genommen, daß sie keine Zeit und Kraft mehr übrig haben. Dies trifft besonders auf die Klassen zu, die sich dem Abitur nähern.

Die verfolgte Methode ist die, die Schüler anzuregen und zu ermutigen, möglichst selbständig ihre Ziele zu verfolgen. Meist kommen die Arbeitsvorschläge von ihnen selbst. Sie dürfen frei experimentieren. Zwanglos ergeben sich Fragen und Gespräche. Das Wertvolle ist, daß sich immer wieder Gruppen um ein Thema bilden, wo dann ein Schüler vom anderen lernt. Der Lehrer beobachtet, gibt technische und künstlerische Ratschläge und versucht, die gefundenen Ansätze bei jedem in der für ihn besten Weise weiterzuentwickeln. Die Jüngeren brauchen natürlich mehr Führung als die Älteren. In beiden Arbeitsgemeinschaften gibt es Schüler, die über längere Zeit hin ganz selbständig arbeiten.

Es entsteht auf diese Weise in den Arbeitsgemeinschaften eine ganz besondere Atmosphäre der Freiheit und Freundschaft, die nichts von schulischem Zwang kennt, sondern eher an eine kleine Kunstakademie erinnert. Alle fühlen sich wohl und haben Freude. Die Frage der Verständigung zwischen Nationalitäten und Klassen regelt sich organisch. Das Französische ist zwar Hauptverkehrssprache, verdrängt aber keineswegs die anderen Sprachen.

Wenn nach den Ergebnissen gefragt wird, so ist es ganz natürlich, daß in den Arbeitsgemeinschaften immer wieder besonders originelle und qualitätvolle Leistungen erzielt werden. Eine große Rolle spielt hier auch der Umstand, daß niemand unter Zeitdruck steht.

Den meisten Zuspruch hat die keramische Arbeit. Die Schüler finden überhaupt an den Arbeiten besondere Freude, die höhere technische Anforderungen stellen und die deshalb oft im Klassenverband nicht mehr zu bewältigen sind.

Ganz besonders muß noch herausgestellt werden, daß die Arbeitsgemeinschaften Gelegenheit bieten, solche Schüler zu entdecken, zu beobachten und zu fördern, die Begabungen zeigen, die eventuell für ihre Berufsbahn entscheidend werden können. Mehrere Schüler der Luxemburger Schule haben bereits eine Ausbildung in künstlerischen Berufen aufgenommen oder streben sie an.

## Schluß

Dieser Überblick zeigt, wie reich und schön das Arbeitsfeld der Kunsterziehung ist. Es kann immer nur zum Teil ausgeschöpft werden. Jedes Kind hat die Chance, zumindest in manchen Aufgaben etwas für sich Passendes zu finden und Gutes zu leisten. Wenn ein Ausbildungsgang ungestört durch die Schulzeit durchgeführt werden kann, ist das Ziel erreichbar, daß für den jungen modernen Menschen die Welt nicht mehr tot, genormt und künstlich ist, sondern lebendig, reich und beglückend.

Schertzer, Schlott

## Selbsterziehung in der Schule

Es ist eine allgemeine Erfahrung, daß man aus dem Verhalten der Schüler einer Schule innerhalb und außerhalb des Unterrichts auf den Geist schließen kann, der in der Schule herrscht. Nicht diejenige Anstalt gilt als vorbildlich, in der sich die Schüler in einer Atmosphäre des Zwanges und einer formalen Disziplin auf den Gängen, im Hof oder im Unterricht bewegen, sondern die, in der trotz aller scheinbaren Ungebundenheit und gelegentlich sogar überschäumenden Fröhlichkeit, trotz jugendlichen Übermuts und sogar trotz kleiner Untugenden, die selbstverständlich in einer schulischen Gemeinschaft auftreten und von Pädagogen als durchaus normal angesehen werden, die Schüler sich freiwillig einer gewissen Ordnung und Zucht unterwerfen, ohne daß in jedem Fall der drohende Zeigefinger des Lehrers oder gar eine Strafe dahinter stehen.

Es versteht sich andererseits von selbst, daß ohne Disziplin alle Erziehungs- und Unterrichtserfolge ausbleiben. Je mehr ein Lehrerkollegium in seiner Auffassung über die in der Schule zu befolgende Zucht und Ordnung übereinstimmt und je mehr sich jedes Mitglied des Kollegiums um die Einhaltung dieser Disziplin bemüht, desto leichter wird die Schülerschaft die schulischen Gesetze und ihre Ordnung anerkennen und desto besser werden die an dieser Schule erzielten Leistungen sein.

Im großen und ganzen können sowohl Schulleitung als auch Lehrkörper mit der Disziplin, wie sie an der Europäischen Schule herrscht, zufrieden sein. Der „Surveillant Général“ und die „Surveillante“, die der Schulleitung für die Aufrechterhaltung der Ordnung und für die Beachtung ihrer Regeln verantwortlich sind, werden in ihrer Stellung allgemein, also auch von denen, denen diese Einrichtung von ihren nationalen Heimatschulen her nicht bekannt ist, anerkannt und geachtet. Der Ausschuß für Erziehungsfragen, der für die Erledigung ernsterer Disziplinarfälle zuständig ist, tritt erfreulich selten zusammen, was bei der zahlenmäßig großen und überaus heterogen zusammengesetzten Schülerschaft durchaus bemerkenswert ist. Die in der Schule herrschende Atmosphäre kann angenehm genannt werden, das Arbeitsklima ist gesund, gröbere Verstöße gegen die Schulordnung, wie sie an anderen Schulen an der Tagesordnung sind, werden bei uns kaum beobachtet. Das mag als Beweis dafür gelten, daß sich unsere Schüler im allgemeinen des aufbauenden Charakters der von der Schule geforderten Ordnungsmaßnahmen bewußt sind.

Dennoch kann sich die Schule aber mit der Erreichung dieses Ziels nicht zufriedengeben. Der Auftrag, der dem Lehrer im allgemeinen und dem Lehrer an der Europäischen Schule im besonderen gegeben ist,

geht weiter. Um zu wirklichen Erfolgen auf erzieherischem Gebiet zu kommen, muß sich die Schule die spannungsvollen Wechselbeziehungen der Schüler untereinander und der Schülerschaft zu ihren Lehrern zunutze machen. Wenn daher im folgenden von Selbsterziehung an der Europäischen Schule gesprochen wird, soll darunter die kollektive Form der Erziehung, d. h. die Erziehung zu einem gemeinsamen und freiwilligen Anerkennen von Ordnung und Gesetz, verstanden werden.

Selbsterziehung dient der Charakterbildung des einzelnen und der Weckung eines echten Klassen- und Gemeinschaftsgeistes zum Wohle der Gesamtheit. Wenn neben der Elternschaft die Lehrer als die berufenen Erzieher stehen, erkennen wir für unsere schulische Arbeit als einen weiteren außerordentlich wirksamen Erziehungsfaktor darüber hinaus auch die Bedeutung der Mitschüler an, die als unentbehrliche Miterzieher einen großen Teil der Verantwortung für den Geist tragen, der an unserer Schule herrscht. Eine Schulgemeinde, in der diese Form der Selbsterziehung die Atmosphäre der Schule mitbestimmt und in der ein Gemeinschaftsleben herrscht, an dessen Gestaltung die Schülerschaft ihren maßgeblichen Anteil hat, wird auch auf intellektuellem Gebiet reichere Erfolge haben als die Erziehungsschule alten Stils. Die gesamte Schülerschaft muß von der Notwendigkeit und vom Nutzen einer wohlgefügt Ordnung überzeugt sein, sie muß dazu gebracht werden, diese Ordnung anzuerkennen und sich ihr freiwillig zu unterwerfen. Wie aber können unsere Schüler zu dieser Selbstdisziplin erzogen werden, wie kann die Schulgemeinde zu diesem gemeinsamen Bemühen gebracht werden, wie kann das Verständnis für die Mitverantwortung unserer Schüler an ihrem Leben in der Schule immer wieder geweckt und erhalten werden?

Die Hauptaufgabe auf diesem Gebiet liegt zunächst einmal bei den Lehrern, dann aber in erster Linie beim Klassenlehrer.

Der Lehrer muß sich darüber klar sein, daß die Trennung von unterrichtlicher und erzieherischer Tätigkeit eine Unmöglichkeit, eine längst überholte Vorstellung ist. Sie hat in der Vorstellung des Schülers nie bestanden. Immer wird der Lernende in seinem Lehrer ein Vorbild, ein gutes oder schlechtes, sehen, dem nachzuahmen im guten oder schlechten Sinne er sich bemüht. Immer ist der Lehrer gleichzeitig Erzieher und der Schüler Zögling. Nicht immer aber ist sich der Lehrer dieser seiner erzieherischen Aufgabe und des erweiterten Auftrags seiner Funktion bewußt. Vor allem an der Europäischen Schule, in der es der Lehrer innerhalb und außerhalb des Unterrichts mit Schülern zu tun hat, die nicht seine eigene Nationalität haben, steht er viel mehr als in einer nationalen Schule als Repräsentant seiner Nation im Blickpunkt der Beurteilung und übernimmt dadurch eine diplomatische Aufgabe und Verantwortung im weitesten Sinne des Wortes.

Jede unterrichtliche Tätigkeit ist gleichzeitig erzieherisch. Welche Fächer gelehrt, welche Themen auch immer behandelt werden, vor uns sitzt ein junger Mensch, dem die Schule den Weg in das Leben, in ein Leben in der Gemeinschaft zu weisen hat. Der Schüler muß erkennen, daß der Mensch nicht für sich allein, sondern nur in der Gemeinschaft mit anderen leben kann, daß er sich den Gesetzen, die sich die Gemeinschaft gibt, zu unterwerfen hat und daß diese Unterwerfung nur möglich ist durch Selbstdisziplin.

Zu dieser Selbstdisziplin aber wird der Schüler nicht durch den dominativen Typ des Lehrers, der nur als Wissensvermittler und Ausbilder geistiger Fähigkeiten auftritt, erzogen, sondern durch den integrativen Typ, der durch seine Person, sein Handeln und seinen Charakter entscheidend auf den Schüler einzuwirken versteht. Der Lehrer an der Europäischen Schule muß sich stets seines pädagogischen Auftrags bewußt sein, durch Verständnis, durch Nachsicht und durch Vertrauen eine partnerschaftliche Beziehung seiner Schüler zu ihm und zur Schule herzustellen, die die Voraussetzung und die Grundlage bildet für jede selbsterzieherische Entfaltung innerhalb einer Klassengemeinschaft.

Dem Klassenlehrer vor allem fällt hierbei die Hauptaufgabe zu. Er weiß, daß eine Klassengemeinschaft, abgesehen von ihrer nationalen Herkunft, zunächst eine Summe von Einzelpersönlichkeiten der verschiedensten Charaktere umfaßt, in der der theoretische neben dem ökonomischen, der ästhetische neben dem sozialen, der machtstrebende neben dem religiösen Typ sitzt. Es ist seine Sache, dafür zu sorgen, daß die positiven Seiten dieser verschiedenen Typen trotz aller Verschiedenheit von den einzelnen Mitgliedern der Klassengemeinschaft geachtet und vielleicht sogar als erzieherische Vorbilder anerkannt werden.

Der Weg von der Klassen- zur Schulgemeinschaft ist dann nicht mehr weit. Er ist aber nur gangbar, wenn sich schon die einzelnen Mitglieder der Klassengemeinschaft den durch ihre kleine Gemeinschaft diktierten Gesetzen freiwillig und verständnisvoll unterwerfen und sich gegenseitig — also selbst — erziehen.

Die Möglichkeit der Erziehung zur Selbstdisziplin sind naturgemäß je nach der Altersstufe des Schülers verschieden. Die Europäische Schule bietet dafür ein weites Feld. Schon das Kind im Kindergarten wird aus seiner bisherigen Isolierung herausgeführt und zum Zusammenleben mit seinen Altersgenossen verschiedener Nationalität und Mentalität und zu einem Verantwortungsgefühl dieser ihm neuen Gemeinschaft gegenüber erzogen. Schon in diesem Lebensalter trifft hier die Kindergärtnerin als extreme Typen das egozentrische Kind, das ständige Aufmerksamkeit für sich erheischt und das seinen Eigenwillen um jeden Preis durchzusetzen versucht, und das soziale Kind, das sich um seine Umwelt bemüht. Eltern versagen gelegentlich in der Beurteilung des Charakters ihrer Kinder und vergessen oft, daß diese objektiv nur beurteilt werden können in ihrem Verhalten in der Gemeinschaft, und zwar durch den Lehrer, der die ganze Weite der charakterlichen Entfaltungsmöglichkeit vergleichen kann. Wenn es der Kindergärtnerin oder dem Lehrer in den ersten Schuljahren und in dieser Entwicklungsphase nicht gelingt, beispielsweise die Einzelkinder oder die Nachgeborenen mit ihrem Anspruch darauf, Mittelpunkt des Interesses zu bilden, von der Notwendigkeit der Einordnung in die Gemeinschaft zu überzeugen, wobei ihnen als selbsterziehende Elemente die sozialen Typen der Klasse vorbildlich helfend beiseite stehen, so ergibt sich im schlimmsten Fall als Endergebnis der asoziale Egoist, der sich und seiner Umwelt das Leben zur Hölle machen kann.

In den Grundschuljahren bedingt das Leben in der Klassengemeinschaft schon erheblich mehr Einfühlungsvermögen und Bereitschaft zur Selbsterziehung vom Kind. Wenn die Scheu vor dem Neuen,

der Übergang vom Spiel- zum Lernalter, langsam überstanden ist, verlangt die Klassengemeinschaft schon manches Opfer und manche Überwindung liebgewordener Angewohnheiten von den Kindern.

Unsere Lehrer kennen den Einzelgänger, der sich aus charakterlichen oder physischen Gründen von seinen Klassenkameraden fernhält, den Trotzkopf, den Verwöhnten, den Streitsüchtigen, den Unverträglichen. Ihnen allen fällt es ungemein schwer, sich in die neue Gemeinschaft und ihre Lebensform einzuordnen. Hier erfolgt jetzt ein weiterer und sehr entscheidender Schritt zur Selbsterziehung der Kinder. Wenn wir die Grundschulklassen der Europäischen Schule besuchen, stellen wir fest, daß einzelnen Mitgliedern der Klasse gewisse Aufgaben übertragen sind, die dem Funktionieren des gemeinsamen Lebens dienlich sind. Da gibt es den „Kalendermann“, der sich mit dem Abreißen des täglichen Kalenderblatts beschäftigt, andere, die für die Bereitstellung der Kreide, die Sauberkeit der Tafel, die Pflege der Blumen, für die Ordnung im Klassenschrank, für das Öffnen und Schließen der Fenster und für Lüftung während der Pause verantwortlich sind. Wieder andere übernehmen das Einsammeln und Verteilen der Hefte, die Instandhaltung des Klasseninventars und schließlich in höheren Klassen die Klassenbücherei. Und wir können mit Genugtuung beobachten, wie schnell hierbei aus dem introvertierten Individualisten ein junger Mensch wird, der stolz darauf ist, seine Verantwortung tragen zu dürfen. Ihm werden Ordnung und Pünktlichkeit als Werte bewußt, er wird zu seinem eigenen Nutzen und zum Wohle der Klassengemeinschaft zu einem kleinen „Mitbürger“, der von seinen Kameraden geschätzt wird und dessen Amtsführung als Vorbild nachahmenswert erscheint.

So sehr wir die Übertragung derartiger Ämter auf die Schüler schätzen, wir lehnen aber die noch hier und da geübte Einrichtung des „Aufpassers“ ab. Man versteht darunter einen Mitschüler, der in den kurzen Pausen beim Lehrerwechsel bzw. bei einer kurzen Abwesenheit des Lehrers den Auftrag hat, seine Kameraden, die sich nach seiner Meinung nicht ordentlich betragen, dem Lehrer später zu melden. Abgesehen davon, daß es keinen Augenblick im Ablauf des Schultags geben dürfte, an dem Schüler sich selbst überlassen sind, geht die Übernahme dieser Verantwortung einfach über das Vermögen des Schülers hinaus. Von der äußerst bedenklichen Verführung zur Denunziation und der damit verbundenen, oft einstimmigen Ablehnung des Schülers durch seine Kameraden soll hier gar nicht gesprochen werden. Eine gute Klasse, die schon zu einer Gemeinschaft zusammengewachsen ist — und wir beobachten sie hie und da bei uns —, wird in diesen Momenten, falls sie sich wirklich aus irgendeinem Grunde ergeben müßten, von selbst Disziplin halten und so das erste Ergebnis der Erziehung zur Selbstdisziplin zeigen.

Erst in den Reifejahren, die den Jugendlichen seine eigene Situation erkennen und ihn einem Ideal nachstreben lassen, zeigt sich auch bei unseren Schülern eine gewisse Aufgeschlossenheit selbsterzieherischen Fragen gegenüber. Mit ihrem wachsenden Streben nach Selbständigkeit und ihrer Anteilnahme an der Umwelt bieten sie sich als Miterzieher ihrer Klasse förmlich an und helfen dem Lehrer sehr bei der Schaffung einer partnerschaftlichen Atmosphäre.

Langsam fühlt der Heranwachsende, daß die Gestaltung seines zukünftigen Lebens vorwiegend in seinen Händen liegt, daß er für sich selber verantwortlich ist. Er wird erkennen, daß Rechte und Pflichten sich

wechselseitig bedingen. Er wird sich nach Vorbildern umsehen und wird feststellen können, daß die Schule keine anonyme Macht ist, die es zu bekämpfen gilt, sondern daß sie für seine Erziehung und seine Ausbildung unumgänglich ist. Dieser Prozeß erstreckt sich über Jahre und ist im günstigsten Fall gekrönt mit der Überwindung der Ichbezogenheit und mit der Erkenntnis der eigenen Verantwortung für das Funktionieren des schulischen Gemeinschaftslebens. Es ist eine der schönsten Aufgaben unserer Schule, die diesen Lebensabschnitt charakterisierenden Phänomene des Radikalismus mit seiner Auflehnung gegen die ältere Generation einerseits und des Idealismus mit dem Einsatz für etwas, was den Jugendlichen als gerecht, schön und anständig erscheint andererseits, für die schulische Arbeit und für die Selbsterziehung der Klasse nutzbar zu machen. Die Ausschaltung rüpelhafter Typen beispielsweise aus einer Klassengemeinschaft muß nicht Aufgabe des Lehrers allein sein. Wir haben festgestellt, daß eine Klassengemeinschaft, in der die Selbstdisziplin gut entwickelt ist, sich von selbst — vielleicht erst nach einer gewissen Zeit der Bewunderung — von den Klassengenossen distanziert, die zur Gemeinschaft nichts weiter beizutragen haben als Störung des Klimas.

Unsere Schule gibt uns viele Möglichkeiten, den Schülern bei ihrer Selbsterziehung Wege zu weisen und helfend beiseite zu stehen. Der Hinweis auf die Verantwortung, die sie für ihre Gemeinschaft tragen, und auf die Möglichkeit der Formung dieser Gemeinschaft kann schon in den mittleren Klassen außerordentlich beachtliche Erfolge haben. Hier bieten sich eine Reihe von weiteren „Ämtern“ an, die zwar zunächst nur für die Klassengemeinde von Bedeutung sind, dann sich auf die ganze Schule auswirken können, im letzten Grunde aber der Selbsterziehung des „Beamten“ dienen. So trägt der von der Klasse gewählte Sprecher ein hohes Maß von Verantwortung, ebenso wie der Verwalter der Klassenkasse, der beispielsweise die im Laufe des Jahres gesammelten Gelder für die Klassenreisen am Ende des Schuljahres verwaltet. Von der Einsetzung von Schülern als Pausenaufsicht ist bei uns auch auf der Oberschule aus den oben angeführten Gründen abgesehen worden.

Die Schüler sind in dieser Altersstufe geneigt, die theoretischen Erkenntnisse aus dem Unterricht, besonders aus der Lektüre im mutter- oder fremdsprachlichen Unterricht auf sich selbst und ihre Umwelt zu beziehen. Es bedarf oft nur eines kleinen Hinweises auf die Bedeutung ethischer Werte, um diese für die Klassengemeinschaft nutzbar zu machen. Das Rechtsempfinden der Schüler, der Einsatz für ein hohes Ziel, die Verantwortung für den Schwächeren und Hilfsbedürftigen, die Anerkennung anderer Meinungen und die Unterwerfung unter ein allgemein anerkanntes Gesetz, all das läßt sich in die Tat umsetzen zum Wohle des einzelnen und zum Wohle der Schule.

Besonders die Europäische Schule mit ihrer Fluktuation und den Anpassungs- und Sprachschwierigkeiten der Schüler der verschiedenen Nationen bietet der Selbsterziehung ein weites Feld. Wie oft erleben wir, daß die Schüler sich gegenseitig uneigennützig helfen, für die sprachliche Verständigung ihrer Kameraden untereinander oder auch mit dem Lehrer sorgen und darum bemüht sind, neu Eintretenden Schülern die Wege zu ebnen und ihnen das Leben in der Gemeinschaft angenehm zu machen.

Wenn der Jugendliche erst die Bedeutung der Gemeinschaft für sich selbst erkannt hat und hier

Anerkennung, Partnerschaft und Freundschaft gefunden hat, hat er viel für die Entwicklung seiner eigenen Persönlichkeit gewonnen. Vor allem die Unselbständigen werden in der Gemeinschaft zur Selbständigkeit erzogen, die physiologischen Spätentwickler werden beschleunigt an das Niveau ihrer Altersgenossen herangeführt, die Kontaktschwierigen finden jetzt im gemeinsamen Bemühen der Klasse die ihnen gemäßen Partner. Wir haben mit Genugtuung feststellen können, daß sich manche Klassen sogar verantwortlich fühlen für leistungsschwache oder faule Mitschüler oder gar für notorische Schulschwänzer und darüber hinaus bei geschickter Anleitung durch den Lehrer die Kameradschaft und die Atmosphäre der unbedingten Ehrlichkeit auf eine Stufe erheben, wo das Vorsagen, der Betrug, das Mogeln bei Klassenarbeiten immer mehr zurückgehen und einer ehrlichen Arbeit im Interesse des aus irgendwelchen Gründen weniger begünstigten Mitschülers verschwinden. Auch hier wäre das Ideal, das tatsächlich auf gewissen Schulen realisiert worden ist, daß die Selbsterziehung des Schülers soweit vorschreitet, daß er die Überwachung der Anfertigung von Prüfungsarbeiten als ehrenrührig ansieht.

Wenn wir auch der Meinung sind, daß jedes Schulfach im letzten Grunde seine ethisch-pädagogische Bedeutung hat, so bieten sich doch einige Fächer zur Förderung der Selbstdisziplin bei den Schülern geradezu an. Dazu gehören in erster Linie einmal die sogenannten Gesinnungsfächer, d. h. also die Muttersprache, Geschichte, Religion oder Ethik, dann aber auch die sogenannten musischen Fächer, und vor allem das Turnen. Wenn es dem Turnlehrer gelingt, nicht nur die an sportlicher Betätigung interessierten, sondern auch die indifferenten Schüler für den Turnunterricht zu begeistern, wird auch in diesem Fach die Selbsterziehung ihre Früchte tragen. So werden Schüler, die schwächere Leistungen in den wissenschaftlichen Fächern aufweisen und die durch ständige Übungen im Lauf, Sprung oder Wurf zu sich langsam steigenden Erfolgen kommen, Vertrauen zu sich selbst und die Erkenntnis gewinnen, daß das, was für ihre körperliche Leistung entscheidend ist, auch für ihr geistiges Bemühen von Bedeutung sein kann.

Daß verstärkte sportliche Tätigkeit, besonders vielleicht beim Training für ein Sportfest oder einen Wettkampf, durchaus der Selbsterziehung durch Abstinenz von Tabak und Alkohol und damit zur Abwendung der Suchtgefahr, der unsere Schüler durchaus unterliegen, führt, konnte in gewissen Fällen festgestellt werden.

Ein ausgezeichnetes Beispiel für die Erziehung zur Selbstdisziplin bot der Ausschluß eines Schülers, der sich dem von der Mannschaft anerkannten team-spirit nicht unterwarf, vom Mannschaftssport für eine gewisse Zeit.

Es bleibt zu überlegen, ob man sich bei uns nicht auch die sogenannte „Jahresarbeit“ der Schüler in den Abschlußklassen als ein ausgezeichnetes Mittel zur Selbsterziehung zunutze machen sollte. Die Bearbeitung eines aus der Klassenarbeit herausgewachsenen, im engsten Einvernehmen mit dem Lehrer gestellten Themas in irgendeinem Unterrichtsfach, das der Schüler der oberen Klassen mit dem ihm zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln im Rahmen seiner Freizeit und seinem Vermögen vornimmt,

eine Arbeit, deren Anfertigung über einen längeren Zeitraum, ggf. bis zu einem Jahr sich erstreckt, verlangt eine vorbildliche Hingabe an geistige Arbeit. Die Erfahrung, die der Schüler bei dieser Arbeit sammelt, ist für seine nachschulische Betätigung von unbedingtem Vorteil. Er muß während der Anfertigung dieser Arbeit gegen das Nachlassen seiner Konzentrationsfähigkeit, gegen den Willensschwund ankämpfen und sich selbst zu Sorgfalt, Geduld, Pünktlichkeit und stetem Fleiß erziehen. In den musischen Fächern konnten wir bereits gute Erfolge derartiger Arbeiten für die erzieherische Entwicklung des Schülers feststellen.

Durch die Einführung des sozialkundlichen Unterrichts an der Europäischen Schule vom Schuljahr 1962/1963 ab und durch die Forderung, sozialkundliche Themen als integrierenden Bestandteil des gesamten Unterrichts zu behandeln, ist gewährleistet, daß die Schule den heranwachsenden Menschen zur Verantwortung der Gemeinschaft außerhalb der Schule gegenüber und damit zur Erkenntnis seiner staatsbürgerlichen Verantwortung hin erzieht.

Die Selbsterziehung der Schüler muß zunächst in der Klassengemeinschaft gepflegt, entwickelt und von den Schülern selbst als nützlich anerkannt werden. Wenn sie erst in einigen Klassen ihre Früchte getragen hat, wird sie sich selbst auf die ganze Schule, auf die Schulgemeinde, d. h. auf die Gestaltung des schulischen Lebens durch die Schüler selbst ausweiten. Der Wunsch nach einer derartigen Schulgemeinde, in der die Schüler einen großen Teil der Verwaltung und der Verantwortung übernehmen, ist bei uns schon mehrfach laut geworden. Er kann aber nicht gelenkt werden, er muß sich aus der anerkannten Form der Gemeinschaft in den einzelnen Klassen, aus dem Streben nach einer größeren Gemeinschaft und aus dem Willen der Schüler, sich ihre eigene Ordnung und Lebensform zu schaffen, entwickeln. Nicht zuletzt aber ist Vertrauen des Schülers zu seiner Schule und zu seinen Lehrern notwendig. Und dieses Vertrauen ist ein weiterer Schritt zur Selbsterziehung, nämlich zur Erkenntnis, daß das Zusammenleben einer Gruppe nur unter Einhaltung bestimmter Formen und Gesetze möglich ist.

Eine derartige gegenseitige Erziehung innerhalb einer Schulgemeinde kann ihre Krönung in der Schülermitverwaltung erfahren. In Ihren Händen könnte in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper die Gestaltung des ganzen außerunterrichtlichen Lebens der Schule liegen.

Eine Schulordnung beispielsweise, die in der richtigen Erkenntnis der für das Zusammenleben der Schule notwendigen Gesetze und Bestimmungen von den Schülern selbst aufgestellt wird, wird um so eher geachtet und freiwillig befolgt werden, als sie von ihnen selbst als notwendig und richtig erkannt worden ist. Es ist für den Lehrer recht aufschlußreich, daß Schüler in ihren Forderungen gelegentlich sogar über das von der Schule geforderte „Reglement“ hinausgehen. Auch die Europäische Schule erkennt die Schülermitverwaltung als ein ausgezeichnetes Mittel zur Selbsterziehung an. So konnte die Gestaltung von Schulfesten und Schulfeiern bereits mit Erfolg in den Verantwortungsbereich der Schüler gelegt werden und damit der Selbsterziehung dienen, zumal es sich um Veranstaltungen handelte, bei denen ganze Schülergruppen ihr Können in den Dienst der Sache stellten.

Gerade die Europäische Schule mit ihrer Schülerschaft verschiedener Nationalität bietet unseren Schülern bei den nationalen Feierstunden weitestgehende Möglichkeiten, sich in Veranstaltungen zu bewähren, die die Musik, den Tanz oder das Wort des Dichters des eigenen Volkes den Schülern anderer Nationalität nahebringen.

Auch unsere Schülerzeitung zeigt nicht zu unterschätzende Ansätze von Erziehung zur Selbstdisziplin. In dieser Zeitung werden neben den informatorischen und berichtenden Mitteilungen aus dem Schulleben vor allem auch allgemeine Schulprobleme behandelt. Sie konnte so das Interesse aller Schüler erregen und auf diese Weise erzieherisch wirken. Fragen der Disziplin, der Schulordnung, der Ehrlichkeit bei Prüfungsarbeiten und ähnliche Themen wurden diskutiert und erzogen so den Schüler zu einer eigenen Stellungnahme und zur Verantwortung.

In einer gut gelenkten Schulgemeinde und einer verständigen Schülermitverwaltung ist der beste Nährboden für Selbsterziehung gewährleistet. Alle jene Werte, die der Unterricht nur theoretisch vermitteln kann, wird der Schüler schätzen lernen und sie sich schließlich zu eigen machen. Er wird lernen, seine Mitschüler zu achten, sich uneigennützig für ein gemeinsam gestecktes Ziel einzusetzen, das Eigentum der Schule ordnungsgemäß zu verwalten, für den Ausgleich sozialer Gegensätze zu sorgen und schließlich bei gemeinsamen Beratungen die Meinung seiner Mitschüler zu respektieren und seine eigene kritisch zu betrachten.

Bei aller Anerkennung der Bedeutung der Schülermitverwaltung für die Selbsterziehung der Schüler sind wir uns jedoch auch der Gefahren, die eine großzügige Übertragung der Verantwortung für das schulische Zusammenleben auf die Schüler in sich bergen kann, bewußt. So wichtig die Entfaltung der jugendlichen Persönlichkeit ist, so ist die Zunahme der Jugendkriminalität, die wir in allen Teilen der Erde feststellen müssen, zu einem Teil auf mißverständene Prinzipien des *laissez-faire*, *laissez-aller* in der Pädagogik zurückzuführen, wengleich die Hauptschuld an dieser Entwicklung zweifellos in außerschulischen und vor allem in häuslichen Verhältnissen zu suchen ist. Die Jugendlichen erwarten von den Erwachsenen, von den Eltern wie von der Schule, Autorität, sie wollen gelenkt und geführt werden, und zwar von starker Hand. Sie schlagen aber über die Stränge, wenn sie diese starke Hand nicht fühlen. Sie wollen keine Anbiederung und kein ständiges Nachgeben, sie wollen erzogen werden. Nur erwarten sie keine Befehle, Drohungen oder Strafen, sondern Leitung und Verstehen. Deshalb hat sich die Ausübung der Autorität des Lehrers im Laufe der Geschichte der Pädagogik geändert. Der Lehrer muß dem Schüler die Freiheit der eigenen Entscheidung bieten, soweit diese auf der Anerkennung der Gesetze der Gemeinschaft beruht, die wiederum durch Selbsterziehung als notwendig anerkannt werden.

Wenn der Schüler der Europäischen Schule gelernt hat, daß Gehorsam nichts anderes bedeutet als die Bereitwilligkeit, am Funktionieren einer Gemeinschaft mitzuarbeiten, wenn er gern und freiwillig einen

Teil seiner Unabhängigkeit opfert, um dieses Funktionieren zu erleichtern, hat er sich selbst darauf vorbereitet, ein selbständiger Mensch und damit ein wertvolles Mitglied einer europäischen Gemeinschaft zu werden, das sich seiner verantwortlichen Haltung einer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Ordnung gegenüber bewußt ist.

Karl Voss  
Direktor der Europäischen Schule Luxemburg

## Die Leistungsbewertung

Die mit der Bewertung der Arbeiten der Schüler zusammenhängenden Probleme sind in allen Schulen und in allen Ländern gleich. Alle Schulleiter haben den Wunsch, daß die Schüler nach einheitlichen Kriterien beurteilt werden und die Noten erhalten, die sie verdienen. Aber überall, selbst in dem auf einer althergebrachten und festen Überlieferung beruhenden Unterrichtssystem eines einzelnen Landes, weist die Benotung von einer Schule zur anderen und von einem Lehrer zum anderen Unterschiede auf.

Es wird auch kaum bestritten, daß unterschiedliche Bewertungen möglich sind, wenn es sich um die Benotung einer literarischen Arbeit, z. B. einer Beschreibung oder eines Aufsatzes handelt. Wir haben alle schon gehört, daß beispielsweise eine Arbeit von einem Lehrer  $\frac{4}{10}$  und von seinem Kollegen  $\frac{8}{10}$  Punkte erhielt. Man glaubt oft, derartige Unterschiede gebe es in den naturwissenschaftlichen Fächern nicht. Aber auch die Bewertung von Arbeiten aus der Mathematik ist mit beträchtlichen Schwierigkeiten verbunden. Welche Bedeutung hat beispielsweise bei der Lösung einer Aufgabe einerseits das logische Denkvermögen eines Schülers und andererseits das Errechnen des Ergebnisses? Welche Note soll man einem Schüler geben, der zwar die Aufgabe verstanden und logisch richtig durchdacht hat, aber auf Grund eines Rechenfehlers nicht zum richtigen Ergebnis gelangt ist? Je nach der Beantwortung dieser Frage können sich beträchtliche Unterschiede in der Bewertung ergeben.

Außer den mit den einzelnen Fächern zusammenhängenden Schwierigkeiten spielt die Persönlichkeit des Lehrers eine Rolle. Wenn die Lehrkräfte unserer nationalen Lehranstalten im Rufe der Nachsicht oder der Strenge stehen, beweist dies, daß allein schon nach Ansicht der Schüler die Bewertung nicht nur von ihrer Leistung, sondern von den Auffassungen und der Denkwelse ihres Lehrers abhängt. Schließlich lehrt auch die Erfahrung, daß sogar ein und derselbe Lehrer die ihm vorgelegten Arbeiten nicht nach unveränderlichen Kriterien bewertet. Im Laufe seiner Entwicklung ändern sich seine Auffassungen. Außerdem wird er, wie alle Menschen, hin und wieder von seinen wechselnden Stimmungen beeinflußt, die sich, trotz all seiner Anstrengungen, objektiv zu bleiben, auf die Noten, die er erteilt, auswirken können.

In unseren Ländern hat sich daher im Laufe der Zeit ein Bewertungssystem herausgebildet, bei dem die Leistungen der Schüler trotz der aufgezeigten Unterschiede objektiv beurteilt werden; der „Zufallsfaktor“ wurde zwar nicht ausgeschaltet, aber seine Rolle wurde auf ein annehmbares Maß eingeschränkt.

Als die Europäische Schule gegründet wurde, verfügte sie mit ihren aus sechs Ländern stammenden Lehrern nicht über die feste Tradition einer nationalen Schule. Hier begegneten sich Menschen, die, was die Benotung angeht, denkbar unterschiedliche Ansichten vertraten. Jede Auffassung hatte ihre Berechtigung; wenn sich aber jeder Lehrer damit zufriedengegeben hätte, das von ihm bevorzugte System anzuwenden, wäre man niemals zu einem einheitlichen Schulsystem gelangt. Es war zwar sehr schwierig, aber doch unumgänglich notwendig, die einzelnen Systeme zu harmonisieren. Während in unseren nationalen Schulen die oben angeführten Unterschiede keine nachteiligen Folgen haben, kann man dies von der Europäischen Schule nicht behaupten. Wenn jeder Lehrer seinen Gewohnheiten entsprechend Noten erteilte, würde es in der Schule ebenso viele Bewertungssysteme wie Nationalitäten geben. Es gäbe für die Schüler unserer vier Sprachgruppen keine einheitliche Beurteilung. Sie würden es als Ungerechtigkeit betrachten, wenn sie sähen, daß die Schüler einer anderen Sprachgruppe bei gleich schwierigen Arbeiten *immer* bessere Ergebnisse erzielen.

Es war daher dringend erforderlich, für die Europäische Schule ein einheitliches Bewertungssystem zu schaffen, um die Einheit einer Schule, die von Angehörigen mehrerer Kulturkreise, verschiedener Sprachgruppen und zahlreicher Nationalitäten besucht wird, zu gewährleisten. Man mußte auch alle Reibungen vermeiden, die ein System, das eine Gruppe gegenüber den übrigen bevorzugt, zur Folge gehabt hätte.

Zu Beginn erließ der Oberste Schulrat verschiedene Richtlinien, die die Grundlage für das System bildeten, das sich in der Folgezeit an der Europäischen Schule entwickelte und soweit wie möglich in feste Regeln gefaßt wurde.

Zur Bewertung der Arbeiten seiner Schüler verfügt der Lehrer über eine Bewertungsskala, die von 0 bis 10 reicht.

1	} entsprechen der Bewertung „ungenügend“
2	
3	
4	} entsprechen der Bewertung „mangelhaft“
5	
6	entspricht der Bewertung „ausreichend“
7	entspricht der Bewertung „befriedigend“
8	entspricht der Bewertung „gut“
9	} entsprechen der Bewertung „sehr gut“
10	

In diesem System drückt eine Bewertung mit 0 den Gesamtdurchschnitt stark nach unten. Man darf daher die niedrigste Note nur nach reiflicher Überlegung erteilen. Im allgemeinen wird eine 0 nur dann

erteilt, wenn keine Arbeit vorgelegt wird, z. B. wenn der Schüler ein weißes Blatt abgibt oder wenn ihn der Lehrer bei einem Täuschungsversuch überrascht.

Die Schüler erhalten in jedem Trimester zweimal ein Zeugnis. Für jedes Fach erhalten sie drei Noten: eine für Fleiß, die zweite für die schriftlichen Arbeiten und die dritte für die mündlichen Leistungen. Am Ende jedes Trimesters werden Klassenarbeiten geschrieben, deren Ergebnis ebenfalls ins Zeugnis eingetragen wird. Am Ende des Schuljahres wird die endgültige Note für jedes Fach zu 50 Prozent aus den Noten der Klassenarbeiten und zu 50 Prozent aus den Noten der Hausarbeiten und der mündlichen Leistungen errechnet. (Die Fleißnote, die nur als Richtwert Bedeutung hat, wird bei dieser Berechnung nicht berücksichtigt.) Die Lehrer müssen also den Durchschnitt der Noten der (schriftlichen und mündlichen) Leistungen des gesamten Schuljahres und den Durchschnitt der Noten der drei Klassenarbeiten errechnen. Die endgültige Durchschnittsnote ergibt sich aus der Summe dieser beiden Ergebnisse, die durch zwei geteilt wird.

Der Lehrer kann, um einem bis zum Ende des Schuljahres erzielten Fortschritt oder, im umgekehrten Fall, einem beträchtlichen Nachlassen der Leistungen Rechnung zu tragen, die errechnete Durchschnittsnote um einen halben oder ganzen Punkt aufbessern bzw. verringern. Diese „Berichtigung“ ist vor der Beratung am Ende des Schuljahres vorzunehmen.

## Versetzung

Ein Schüler, der in jedem Fach die gestellten Mindestforderungen erfüllt hat (d. h., der in den verschiedenen Fächern mindestens die Note 6 erhalten hat), wird in die nächsthöhere Klasse versetzt. Hat er dieses Ziel nicht erreicht, so wird über seinen Fall beraten; bei dieser Beratung geht man selbstverständlich vor allem von den Noten aus, die er erhalten hat, aber auch die Ansichten, welche die Lehrer in der Sitzung am Ende des Schuljahres über ihn äußern, werden berücksichtigt. Die Entscheidungsfreiheit der Lehrer wird lediglich durch eine Reihe von Regeln eingeschränkt, die nicht immer vom Obersten Schulrat oder vom Inspektionsausschuß festgelegt wurden, sondern in den meisten Fällen Ergebnisse von Erfahrungen, also den Kern einer im Entstehen begriffenen Tradition, darstellen.

Ein Schüler, dessen Zeugnis mehr als zwei Noten enthält, die unter 6 liegen, muß grundsätzlich das zuletzt absolvierte Schuljahr wiederholen. Diese Bestimmung hat den Zweck, eine Entwertung der Nachprüfungen zu verhindern: ein Schüler kann diese Prüfung höchstens in zwei Fächern ablegen. Wenn ein Schüler nur in einem Fach mangelhafte Leistungen aufweist, kann die Lehrerkonferenz verlangen, daß er am Ende der Ferien eine Nachprüfung ablegt. Wenn ein Schüler in zwei Fächern mangelhafte Leistungen aufweist, verlangt die Lehrerkonferenz eine Nachprüfung in mindestens einem Fach, sie kann sie aber auch für die beiden Fächer fordern. Diese Bestimmungen stellen jedoch keine unabdingbaren Vorschriften dar. Die Lehrerkonferenz kann auch besondere Gegebenheiten berücksichtigen; gegenüber Schülern,

die erst im Laufe des Schuljahres eingetreten sind und daher Anpassungsschwierigkeiten haben, sowie gegenüber Schülern, die längere Zeit krank waren, wird sie Nachsicht walten lassen.

## Versetzungsprüfungen

Im September findet jeweils eine weitere Beratung statt, in der die Fälle derjenigen Schüler geprüft werden, die eine Nachprüfung ablegen mußten. Die Schüler, die dabei mindestens die Note 6 erhielten, werden ohne weiteres in die nächsthöhere Klasse versetzt. Ist dies nicht der Fall, so berücksichtigt die Lehrerkonferenz die erzielten Fortschritte. Der betreffende Schüler kann versetzt werden, wenn bemerkenswerte Fortschritte festzustellen und die Lehrer der Ansicht sind, daß der Schüler am Unterricht der nächsthöheren Klasse mit Erfolg teilnehmen kann.

## Reifeprüfung

Für die Reifeprüfung ist ein besonderes und zweifellos völlig neues System vorgesehen. Ein Schüler kann eine Höchstzahl von 300 Punkten erreichen, die sich wie folgt aufgliedern:

- a) 100 Punkte für die Arbeiten der beiden ersten Trimester des 7. Schuljahres;
- b) 120 Punkte für die schriftlichen Arbeiten der Reifeprüfung;
- c) 80 Punkte für den mündlichen Teil der Reifeprüfung.

a) Am Ende des ersten und des zweiten Trimesters legen die Schüler in allen im Lehrplan für das 7. Schuljahr vorgesehenen Fächern eine schriftliche Prüfung ab. Jede Arbeit wird mit Noten von 1 bis 10 bewertet; für jeden Kandidaten wird die Durchschnittsnote sämtlicher Arbeiten in Hundertsteln errechnet, und zwar ohne die Anwendung von Koeffizienten.

Die Arbeiten werden von allen Lehrern, die das betreffende Fach in der 7. Klasse unterrichten, korrigiert. Die Leistungen der Schüler werden also einheitlich bewertet; dadurch wird verhindert, daß eine Sprachgruppe begünstigt oder benachteiligt wird.

Dieses gemeinsame Korrigieren ist gerade für die Lehrer eine sehr nützliche Arbeit. Jeder von ihnen bemüht sich dabei, die Ansichten seiner übrigen Kollegen zu verstehen, und jeder muß Zugeständnisse machen, damit man zu einer Einigung gelangt. Durch diese praktische Zusammenarbeit verringern sich bald die Unterschiede, und die ursprünglich voneinander abweichenden Standpunkte verschmelzen nun zu einer einheitlichen Auffassung, bei der sowohl die individuellen Anschauungen als auch die Erfordernisse einer so neuartigen Einrichtung, wie sie die Europäische Schule darstellt, berücksichtigt werden.

b) Die Reifeprüfung, die im Juni und Juli abgehalten wird, umfaßt sechs schriftliche Prüfungen, in denen folgende Punktzahlen erreichbar sind:

1. Muttersprache:		25 Punkte
2. Zweite Sprache:		15 Punkte
3. Latein oder dritte Sprache:	altspr. Abt.: mod. Abt.:	25 Punkte, lat.-naturw. Abt.: 20 Punkte 20 Punkte
4. Griechisch oder Physik:	altspr. Abt.: lat.-naturw. und moderne Abt.:	20 Punkte
5. Mathematik:	altspr. Abt.:	15 Punkte, lat.-naturw. und moderne Abt.: 25 Punkte
6. Philosophie:	altspr. Abt.:	20 Punkte, lat.-naturw. und moderne Abt.: 15 Punkte

Jede Arbeit wird von einem Ausschuß korrigiert, der aus drei Mitgliedern, nämlich zwei nicht der Schule angehörenden Prüfern und dem Lehrer des betreffenden Schülers besteht. Außerdem setzen sich die Prüfungsausschüsse miteinander ins Benehmen, um die Noten der verschiedenen Sprachgruppen zu harmonisieren.

c) Nach den schriftlichen Prüfungen werden die mündlichen Prüfungen abgehalten, in denen folgende Punktzahlen erreichbar sind:

1. Muttersprache:		20 Punkte
2. Zweite Sprache:		20 Punkte
3. Geschichte oder Geographie:	altspr. Abt.:	25 Punkte, lat.-naturw. und moderne Abt.: 15 Punkte
4. Physik:	altspr. Abt.:	15 Punkte
Biologie oder Chemie:	lat.-naturw. und moderne Abt.:	25 Punkte

Die Kandidaten werden von einem Ausschuß geprüft, der aus drei Mitgliedern besteht (zwei nicht der Schule angehörende Prüfer und der Lehrer des betreffenden Schülers).

Als Gesamtergebnis der einzelnen Teile der Reifeprüfung müssen die Kandidaten  $\frac{9}{10}$ , d.h. mindestens 180 von 300 Punkten erreichen. Das Reifezeugnis wird von einem Prüfungsausschuß ausgestellt, in dem ein Hochschulprofessor den Vorsitz führt und der aus zwölf nicht der Schule angehörenden Mitgliedern besteht.

Das an der Europäischen Schule angewandte Bewertungssystem ist also völlig neuer Art. Es berücksichtigt jedoch die in den einzelnen Ländern angewandten Systeme; die leitenden Gremien der Schule waren bestrebt, unter Verwendung der am besten geeigneten Faktoren jedes nationalen Systems ein den Erfordernissen der Europäischen Schule entsprechendes System zu schaffen. Mit der Festsetzung der

Durchschnittsnote auf  $\frac{6}{10}$  folgte man den Wünschen der Niederlande und Italiens. Die Möglichkeit, am Ende des Schuljahres das arithmetische Mittel der Noten um einen Punkt zu erhöhen oder zu verringern, besteht auch in den Niederlanden. Auf diese Weise kann man die gegebenenfalls während des dritten Trimesters erzielten Fortschritte besonders berücksichtigen: man folgt dabei dem französischen System, bei dem die Leistungen des dritten Trimesters mit einem höheren Koeffizienten als die der beiden ersten Trimester bewertet werden. Die Freiheit, die innerhalb gewisser Grenzen den Lehrerkonferenzen bei ihren Beratungen zugestanden wird, bietet die Möglichkeit, die persönlichen Faktoren, die in den nackten Ziffern nicht zum Ausdruck kommen, zu berücksichtigen; damit begegnet man den von deutscher, italienischer und auch von anderer Seite geäußerten Bedenken. Wie in Belgien und in Italien werden die täglichen Leistungen bei der Berechnung der Durchschnittsnoten weitgehend berücksichtigt; auf diese Weise werden regelmäßige und ausdauernde Bemühungen anerkannt. Mit der Verpflichtung zur Wiederholung des Schuljahres, falls ein Schüler in mehr als zwei Fächern ungenügende Leistungen aufweist, folgt die Europäische Schule einer im Großherzogtum geübten Praxis. Diese Maßnahme bürgt dafür, daß hohe Anforderungen gestellt werden; sie gewährleistet, daß das Studium das erforderliche Niveau hat, und verleiht dem von der Schule ausgestellten Reifezeugnis einen höheren Wert. Die Durchführung der Reifeprüfung trägt teilweise Züge, die der französischen Hochschultradition entstammen. Aber die dort herrschende Strenge ist hier gemildert, da ein Drittel der Punkte auf die Klassenarbeiten entfällt; außerdem wird die Prüfung nur einmal am Ende des 7. Schuljahres, also nicht in zwei Teilen abgehalten.

Dieses Bewertungssystem wird an der höheren Schule seit fast neun Jahren angewandt. Es weist zahlreiche Vorteile auf, aber wir wissen auch, daß es mit einigen Nachteilen verbunden ist.

Der Durchschnitt von  $\frac{6}{10}$  läßt für die Bewertung einer ausreichenden Leistung wenige Möglichkeiten offen. Da die meisten Lehrer, vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern, nur ungern eine 10 erteilen, verfügen sie zur Abstufung ihres Urteils nur über die Noten 6, 7, 8 und 9. Bei der Beurteilung einer mangelhaften Arbeit hat man dagegen die Wahl zwischen 6 Noten. Außerdem kann ein Schüler eine 0 oder 1 nicht einmal durch eine hervorragende Leistung wieder wettmachen. Er benötigt dazu mindestens zwei über dem Durchschnitt liegende Noten.

Die den täglichen Leistungen zuerkannte Bedeutung kann Gefahren in sich bergen: die für die mündlichen Leistungen erteilte Note kann unter Umständen sehr subjektiv sein; die Noten, die ein Schüler für seine schriftlichen Arbeiten erhält, sind nicht immer ein Maßstab für sein wirkliches Können, denn seine Eltern oder ein begabter Mitschüler können ihm dabei geholfen haben. Diese doppelte Gefahr läßt sich jedoch vermeiden, wenn der Lehrer das System klug und geschickt anwendet. Auf jeden Fall sind seine Vorteile so groß, daß man auch ein geringes Risiko in Kauf nehmen kann: es steht außer Zweifel, daß man über einen Schüler ein zutreffenderes und gültigeres Urteil fällen kann, wenn man seine täglichen Leistungen berücksichtigt, statt nur von dem Ergebnis von zwei oder drei Prüfungen auszugehen, deren Erfolg zum Teil vom Zufall abhängt.

Es läßt sich auch nicht leugnen, daß zunächst, d.h. bei der Beurteilung einer Arbeit durch die Lehrer, noch

unterschiedliche Auffassungen bestehen. Das ist nicht zu vermeiden und man wird sich auf diesem Gebiet sicher niemals restlos einigen können. Man darf nicht erwarten, daß zehn Menschen bei der Beurteilung einer Arbeit zu ein und demselben Ergebnis gelangen. Aber wie schon eingangs festgestellt wurde, kommt es vor allem darauf an, daß keine zu großen Abweichungen auftreten, die die Einheit der Schule gefährden. Und in dieser Hinsicht hat man seit der Gründung der Schule schon beträchtliche Fortschritte gemacht. Sie sind den zwischen den Lehrern bestehenden Kontakten, den oft sehr nützlichen Aussprachen und vor allem der gemeinsamen Korrekturarbeit zu verdanken, die Gelegenheit bot, die verschiedenen Ansichten anhand konkreter Beispiele miteinander zu vergleichen. Es gibt zwar an der Europäischen Schule, wie überall, strenge und weniger strenge Lehrer, aber — und das ist besonders erfreulich — es gibt keine typisch französische oder deutsche oder italienische Art der Benotung. Jeder Lehrer beurteilt die Schüler, deren Leistungen er zu bewerten hat, nach dem Maßstab des Lehrplans der Europäischen Schulen und gemäß dem europäischen Unterrichtsniveau.

Obwohl die Klassenkonferenzen in ihren Beratungen am Ende des Schuljahres keinen übertrieben strengen Maßstab anlegen, haben sie es doch stets abgelehnt, Schüler, die den gestellten Anforderungen nicht genügt hatten, in die nächsthöhere Klasse zu versetzen. Ohne jedes falsche Mitleid hielten sich die Lehrer der Europäischen Schule an den Grundsatz, einem wenig begabten Schüler schon am Anfang vom Studium abzuraten. Auf diese Weise ersparen sie ihm die oft nicht mehr gutzumachende Enttäuschung eines Scheiterns bei der Reifeprüfung. Einem wenig begabten Schüler rät man am besten, sich für einen anderen Beruf zu entscheiden, wenn er erst 13 oder 14 Jahre alt ist. Junge Menschen, die die Reifeprüfung nicht bestehen, haben wertvolle Jahre verloren; sie müssen sich von lange gehegten Illusionen freimachen und laufen dadurch Gefahr, zu verbittern und den Anschluß an das Leben in der menschlichen Gesellschaft nicht mehr zu finden. Das Scheitern in der Prüfung nach Abschluß der 7. Klasse sollte eine Ausnahme sein; zu diesem Ergebnis darf man aber nicht dadurch gelangen, daß man in der Prüfung geringere Anforderungen stellt, sondern indem man diejenigen Schüler, die nicht die geringste Aussicht auf einen erfolgreichen Abschluß des Studiums an der höheren Schule haben, schon in der 3., 4. oder 5. Klasse aussondert. Die Lehrer müssen den Mut aufbringen, die Eltern in solchen Fällen entsprechend zu beraten. Die Eltern sind bei der Beurteilung ihrer Kinder nicht immer objektiv genug. Die Lehrkräfte haben daher die Pflicht, ihnen notfalls ganz offen zu sagen, daß es für ein Kind, das sich zum Studium nicht eignet, andere Möglichkeiten, andere Schulen gibt, die durchaus in der Lage sind, es auf einen Beruf vorzubereiten, in dem es Erfolg haben wird. Die Europäische Schule darf erfreulicherweise von sich behaupten, daß sie in dieser Hinsicht die gesteckten Ziele erreicht hat. Trotz der hohen Anforderungen kam es nur selten vor, daß ein Schüler die Reifeprüfung nicht bestand. Die Schüler, die an der Reifeprüfung teilnahmen, besaßen die verlangten Kenntnisse; als Beweis dafür kann man das Lob der Mitglieder der Prüfungsausschüsse und die erfreulichen Erfolge der Absolventen der Europäischen Schule an den verschiedenen Hochschulen Europas anführen.

Selbstverständlich ist das hier geschilderte Bewertungssystem nicht starr und unveränderlich. Auf Grund neu gewonnener Erfahrungen wird es ständig weiter vervollkommen. So neigt man beispielsweise gegen-

wärtig dazu, den Beratungen am Ende des Schuljahres ein strengeres Schema zugrunde zu legen. Die Lehrer bemühen sich immer wieder, möglichst objektive Kriterien für die Versetzung in die nächsthöhere Klasse festzulegen.

Die Nachprüfungen geben jedes Jahr Anlaß zu zahlreichen Diskussionen. Die Schule konnte auf diesem Gebiet noch keine genauen Richtlinien ausarbeiten. Aber in einem Punkt sind sich die Lehrer einig: die Schüler dürfen nicht mit Nachprüfungen überlastet werden. Manche Kollegen möchten sie sogar ganz abschaffen: ihrer Ansicht nach kann man schon im Juli beurteilen, ob ein Schüler fähig ist, dem Unterricht in der nächsthöheren Klasse zu folgen. Sie geben ferner zu bedenken, daß die Schüler durch die Vorbereitung auf die Nachprüfungen um die dringend nötigen Ferien kommen, während diese Prüfungen nicht immer den erwünschten Erfolg haben. Außerdem weisen sie darauf hin, daß sich die Klassenkonferenz im September in einer schwierigen Lage befindet. Welche Entscheidung soll man zum Beispiel treffen, wenn ein Schüler, der im Juli nur in einem Fach mangelhafte Leistungen aufwies, eine mittelmäßige Nachprüfung ablegt? Soll er das zuletzt absolvierte Schuljahr wiederholen? In manchen Fällen wäre diese Entscheidung ungerecht und unangebracht. Soll man ihn versetzen? Damit würden diese Prüfungen ihren Sinn verlieren. Die Schüler würden sie nicht mehr ernst nehmen. Um diesen Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen, hat man auch schon vorgeschlagen, in bestimmten Fällen die Nachprüfung durch eine Ferienarbeit zu ersetzen. Das verbietet aber die Satzung der Schule. Die Frage ist bis jetzt noch nicht gelöst und die Diskussion darüber ist noch im Gange.

Wie der gesamte Aufbau der Schule spiegelt auch ihr Bewertungssystem das Bemühen um Geschlossenheit und Einheit wider. Man war um eine elastische Gestaltung bemüht, die den Unterrichtssystemen der einzelnen Länder Rechnung trägt, gleichzeitig aber auch den besonderen Gegebenheiten gerecht wird. Man darf die Bedeutung dieses Bereichs nicht unterschätzen, wenn es um die Einigung Europas geht. Wenn man will, daß unsere Schüler überzeugte Europäer werden, muß man alles tun, um ihnen schon jetzt die Gewißheit zu verschaffen, daß „alle Europäer vor dem Gesetz gleich sind“. Wenn unsere Schüler glauben, auf Grund ihrer Staatsangehörigkeit ungerecht behandelt worden zu sein, werden sie bestimmt im Innern einen tiefen Groll gegen ihre aus anderen Ländern stammenden, bevorzugten Mitschüler bewahren. Und dieser schon in frühester Jugend gewonnene Eindruck kann sich ihr ganzes Leben hindurch auswirken. Wenn unsere Schüler die Schule verlassen, müssen sie die Gewißheit haben, daß sie mit dem gleichen Maß wie ihre aus einem anderen Land stammenden Mitschüler gemessen wurden. Sie müssen davon überzeugt sein, daß sie von ihren Prüfern nicht nach nationalen Gesichtspunkten, sondern gerecht und unparteiisch beurteilt wurden.

Berichterstatter: Heumann

Mitarbeiter: Breschi, Poppinga, Regneault, Rock, Sardo, Storck

## GRUNDSCHULE UND KINDERGARTEN

### *Entwicklung und Struktur der Grundschule*

Ich muß gestehen, daß ich in Verlegenheit geriet, als Herr Präsident Van Houtte und Herr Direktor Voss mich, einen der wenigen Überlebenden aus der Pionierzeit, baten, anläßlich des zehnjährigen Bestehens der Europäischen Grundschule einen Artikel über ihre Entwicklung und ihre Struktur zu schreiben.

Hierfür gibt es eine einfache Erklärung. Ich habe seit 1953 die bescheidene Rolle des Arbeiters gespielt, der sich die Ärmel aufkrepelt und sich ans Werk macht, ohne die Bedeutung der von ihm verlangten Arbeit für den Gesamtbau zu kennen. Ich möchte es Berufeneren, als ich es bin — und ich denke dabei insbesondere an Herrn Direktor Decombis, mit dem zusammen ich in Luxemburg die Arbeit begonnen habe — überlassen, den Ursprung und das Werden der Europäischen Schulen darzustellen; da ich aber ebenso wie er nach zehn Jahren diese Pionierzeit in einer neuen Europäischen Schule nochmals durchlebe, wird man es mir gewiß nicht verargen, wenn ich einen Blick zurückwerfe und die Anfänge der Schule in Luxemburg in Erinnerung rufe, und zwar namentlich die Anfänge der Grundschule, die der höheren Schule vorausgegangen ist und mit ihren Ergebnissen deren Gründung ermöglicht hat.

Versetzen wir uns also in den September 1953 zurück, als sechs Lehrer nacheinander in Luxemburg eintrafen, die schnell zu sechs Freunden wurden, die das gleiche Ideal vereinte und deren Aufgabe die gleiche war; man möge es mir wiederum nicht verargen, wenn ich hier ihre Namen nenne, da sie ja die Pioniere der ersten Europäischen Schule gewesen sind. Der erste, der sich einfand — die italienische Lebhaftigkeit ließ sich nicht verleugnen —, war der italienische Kollege Carlo Giovanella, der mich, ohne mich persönlich zu kennen, gleich „erkannte“, als ich die Adolph-Brücke überquerte, um mich zur Hohen Behörde zu begeben. — Unser junger Kollege Valenne aus Arlon traf einige Tage später in Luxemburg ein; sodann erschien unser deutscher Kollege Haven, der bald zum Gesanglehrer und zum Organisator der Schulfeste wurde. — Alle zusammen begaben wir uns zum Luxemburger Bahnhof, um dort Mejuffrouw Schrippers, unsere niederländische Kollegin, zu empfangen.

Fünf Lehrer verschiedener Staatsangehörigkeit und Konfession, die in ihrem Reisegepäck ihre besonderen

Traditionen und ihre nationale Ausbildung mitbrachten, trafen sich in Luxemburg, um für die Ausbildung der Kinder ihres Heimatlandes in ihrer Muttersprache Sorge zu tragen. Es waren zunächst fünf Schulen, die unter dem gleichen Dach untergebracht waren und entsprechend den einzelnen Ländern fünf oder sechs Grundschuljahre umfaßten. — Und dieses Dach galt es erst noch zu finden.

Es bestand indessen schon ein Kindergarten, ein Vorbild der künftigen Europäischen Schulen, der von unserer sympathischen Kollegin Fräulein Hostues geleitet wurde. In diesem Kindergarten trafen sich die Kinder von Beamten der sechs Nationen der EGKS; es war ein wahrer Turm von Babel, welcher der Lehrerin viel zu schaffen machte; wenn sie uns später zu unserem großen Bedauern genommen wurde, so lag das daran, daß ihr die luxemburgischen Bestimmungen eine Betätigung an der Europäischen Schule in Luxemburg nicht erlaubten.

Nach langen Erkundungen wurde das Dach, das wir suchten, gefunden. Es war ein geräumiges Wohnhaus, dessen Erdgeschoß als Möbelspeicher und dessen Nebengebäude als Werkstätten dienten. Ein weiter Hof, an den sich ein freundlicher Garten anschloß, konnte den Kindern als Tummelplatz während der Pausen dienen.

Zwischenwände wurden niedergerissen, Lager- und Werkstatt Räume wurden umgebaut, und dann öffnete am 4. Oktober 1953, nachdem jeder der Lehrer beim Umzug, beim Transport und bei der Einrichtung mit Hand angelegt hatte, die erste „internationale Schule der EGKS“ ihre Tore. Die Schule zählte damals 16 Deutsche, 11 Belgier, 26 Franzosen, 4 Italiener und 13 Niederländer.

Man muß zugeben, daß der Anfang nicht leicht war, denn jeder arbeitete nach seiner gewohnten Methode, und die Verständigungsschwierigkeiten waren nicht dazu angetan, Kontakte zu fördern, da einige von uns die Sprache ihres Nachbarn nicht beherrschten. Man muß ihnen jedoch Gerechtigkeit widerfahren lassen: Sie erkannten sofort, daß ihre erste Aufgabe darin bestehen mußte, diese Sprache zu erlernen oder sich in ihr zu vervollkommen.

Und sollte man nicht auch die einzigartige Gelegenheit nutzen und den Unterricht in einer Fremdsprache durch einen Lehrer, der diese als Muttersprache spricht, erteilen lassen?

So wurde denn der Versuch unternommen, einen Unterricht in einer „Ergänzungssprache“ mit einer Stunde täglich einzurichten; dieser Unterricht hatte schnell großen Erfolg. Man wandte von Anfang an die direkte Methode an, wobei Bewegung, Mimik, Gesang und Zeichnen zu Hilfe genommen wurden; auf diese Weise eigneten sich die Kinder sehr schnell die Anfangsgründe der Sprache ihrer Mitschüler an. Der Schulhof wurde zum Prüfstand, wo jeder seine Sprachkenntnisse unter Beweis stellen wollte.

Der Erfolg war so groß, daß die direkte Methode bis heute die amtliche Methode der Europäischen Schulen geblieben ist.

Durch diesen ersten Versuch, der sich — wie so manches im menschlichen Leben — aus einem Zusammentreffen von Umständen ergeben hat, eröffneten sich neue Ausblicke für diese Handvoll Erzieher aus verschiedenen Ländern, die sich jetzt besser verstanden.

Warum sollte man nicht diesen Versuch, da er geglückt war, weiter ausbauen und die menschlichen Kontakte zwischen den Kindern aus verschiedenen Ländern noch enger gestalten? So entstanden die europäischen Stunden, in denen die Kinder ohne Unterschied der Nationalität in den Fächern Zeichnen, Gesang, Turnen, Werken und Handarbeit nach Schuljahren zusammengefaßt wurden.

Die Kinder der Grundschule lernten mit erstaunlicher Leichtigkeit italienische, deutsche, französische, niederländische und luxemburgische Lieder sowie Volkstänze der sechs Länder. Die Schulfeste der Grundschule hatten einen solchen Erfolg, daß sich später sogar der große Festsaal der Europäischen Schule in Luxemburg als zu klein erwies, um die Eltern der Schüler und die Besucher aufzunehmen, die sich an den Eingängen drängten.

Im Laufe des ersten Schuljahres verdoppelte sich die Zahl der Schüler. Die Prüfungsergebnisse zeigten, daß die Schüler trotz der Zeit, die sie dem Studium einer zweiten Sprache widmeten, einen Ausbildungsstand erreicht hatten, der demjenigen ihres Heimatlandes vergleichbar war. Ich möchte auch daran erinnern, daß die zwanzig Schüler, die sich am Ende dieses ersten Schuljahrs zur Aufnahmeprüfung für die Eingangsklasse der höheren Schule in Frankreich meldeten, sämtlich bestanden und daß dieser Erfolg ein gewichtiger Faktor bei den Verhandlungen über die Ausdehnung des gemeinsamen Unterrichts auf die höhere Schule war.

Die Zahl der Schüler nahm indessen immer mehr zu, neue Lehrkräfte trafen ein, und es begann der Kampf um den Raum, der für einige Jahre unterbrochen wurde, nachdem uns das neue Schulgebäude übergeben worden war, dann aber in noch schärferer Form wiederauflebte und uns nötigte, Keller und Speicher in Anspruch zu nehmen und das Gelände der Schule durch Mietung weiterer Gebäude zu vergrößern.

Der Augenblick war gekommen, in dem sich eine Koordinierung hinsichtlich der Unterrichtsdauer und der Harmonisierung der Lehrpläne als unerläßlich erwies, um das gleiche Niveau für alle Schüler zu gewährleisten. Dabei waren nicht nur die nationalen Lehrpläne, sondern auch das besondere Temperament und der besondere Arbeitsrhythmus eines jeden Landes zu berücksichtigen. Diese Aufgabe fiel dem ersten Inspektionsausschuß der Grundschule zu, der im Jahre 1954 gemeinsam mit den ersten Lehrern zusammentrat. Diesem Ausschuß gehörten an: Herr Inspektor J. Lecrenier für Belgien, Herr Schulrat Th. Hoffmann für die Bundesrepublik Deutschland, Herr Inspecteur d'Académie R. Faessel für Frankreich, Herr Zentralinspektor Gilardino für Italien, Herr Inspektor P. Ulveling für Luxemburg und Herr Hauptinspektor Tazelaar für die Niederlande.

Diese Kommission sah sich also vor das Problem gestellt, einen Ausgleich der Lehrpläne herbeizuführen, um sicherzustellen, daß Kinder, die aus irgendwelchen Gründen in ihre nationalen Schulen zurückkehren mußten, nicht gegenüber ihren Mitschülern im Rückstand waren und sich schnell wieder in den Unterricht einfügen konnten.

Die Dauer der Grundschulausbildung lag in den einzelnen Ländern zwischen vier und sechs Jahren; sie wurde für die erste Europäische Schule auf fünf Jahre festgesetzt.

Die vom Inspektionsausschuß aufgestellten Lehrpläne sind seit 1954 in Kraft, und die tägliche Anwendung hat ihre Vorzüge und ihre Schwächen gezeigt; es hat sich als zweckmäßig erwiesen, alte Richtlinien zu streichen oder zu präzisieren und neue aufzustellen. Der Inspektionsausschuß für die Grundschule, der im Juni 1962 in Luxemburg zusammengetreten ist, hat diese Aufgabe in Angriff genommen, mit der er zur Zeit noch befaßt ist.

Im Rahmen der Grundschulausbildung nimmt der Unterricht in der Muttersprache einen bevorzugten Platz ein. Die Schüler sind für den Unterricht in der Muttersprache sowie für Rechnen, Schreiben, Anschauungsunterricht, Geschichte und Geographie in vier parallele Sprachabteilungen eingeteilt. Sie erhalten diesen Unterricht von einem Lehrer ihrer eigenen Muttersprache.

Außerdem werden besondere Anstrengungen unternommen, um den Kindern das Erlernen einer zweiten Sprache zu erleichtern. Um die persönlichen Kontakte zu fördern und die Zusammenarbeit in den gemeinsamen Unterrichtsstunden vorzubereiten, beginnt der Unterricht in dieser zweiten Sprache schon im ersten Grundschuljahr und wird bis zum fünften Jahr fortgesetzt; es ist täglich eine Unterrichtsstunde vorgesehen. Im ersten und zweiten Jahr lernen die Kinder vor allem durch das Ohr, durch Zeichnen, durch Mimik, durch die Ausführung einfacher Befehle, durch Singen und Spiele. Vom dritten Jahre an beginnen sie zu schreiben, wobei jedoch niemals die Grammatik die gesprochene Sprache in den Hintergrund drängt. Es wird hier weiterhin die direkte Methode angewandt.

Der Inspektionsausschuß hat wiederholt darauf hingewiesen, daß dieser Unterricht in der zweiten Sprache, der die besondere Eigenart der Europäischen Schulen ausmacht, in einer pädagogisch besonders günstigen Tageszeit liegen muß und daß seine Dauer keinesfalls eine Stunde überschreiten darf.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die besondere Bedeutung hinzuweisen, die dem Kindergarten für die Bildung des Ohrs zukommt. In Luxemburg, wo es drei Kindergartengruppen gibt, werden die Kinder nicht von vornherein nach nationalen Abteilungen zusammengefaßt, und häufig schicken die Eltern bewußt ihre Kinder in die Abteilung einer Kindergärtnerin, die nicht die Muttersprache der Kinder spricht.

Ich möchte in diesem Zusammenhang eine Anekdote erzählen. Im Januar 1962 mußte ich eines Morgens eine erkrankte italienische Lehrerin vertreten und hatte mich mit meinen geringen italienischen Sprachkenntnissen bemüht, diese kleinen Schüler des ersten Schuljahrs sprechen, lesen und zeichnen zu lassen. Wie groß war meine Überraschung, als sie mir nach meinen einstündigen Bemühungen ihre kleinen Geschichten in einem tadellosen Französisch erzählten. Sie hatten Französisch bereits im Kindergarten gelernt!

Praktisch ist es so, daß die Schüler mit niederländischer oder italienischer Muttersprache die Wahl zwischen dem Deutschen und dem Französischen als zweiter Sprache haben; die Schüler der französischen Abteilung lernen Deutsch, die Schüler der deutschen Abteilung lernen Französisch. Französisch und Deutsch dienen somit als Bindeglied zwischen den vier Sprachabteilungen.

Nachdem der Versuch der „europäischen Stunden“ gelungen war, haben die Schüler eines gleichen Jahrgangs vom dritten Jahr an ohne Unterschied der Nationalität gemeinsam Singen und Zeichnen sowie, jeweils Jungen und Mädchen getrennt, Leibesübungen und Werkunterricht bzw. Handarbeit. Dieser Unterricht verfolgt einen doppelten Zweck: Einerseits soll dem Kind Gelegenheit gegeben werden, seine Kenntnisse in der zweiten Sprache praktisch anzuwenden, und andererseits soll der Zusammenhalt zwischen den Sprachabteilungen verstärkt werden.

In der Grundschule umfaßt die Unterrichtswoche 25 Stunden 30 Minuten im ersten und zweiten Schuljahr und 29 Stunden 30 Minuten im dritten, vierten und fünften Schuljahr. Der Stundenplan wird vom Inspektionsausschuß nach der auf Seite 114 stehenden Tabelle aufgestellt.

Den Abschluß des fünfjährigen Unterrichts in der Grundschule bildet die Aufnahmeprüfung für die höhere Schule, die sich auf die Muttersprache, Mathematik und die zweite Sprache erstreckt.

Nach siebenjähriger Praxis konnte man sich jedoch der Erkenntnis nicht verschließen, daß nicht alle Schüler für den Unterricht in der höheren Schule geeignet sind; den Schülern, deren Fähigkeiten für die höhere Schule nicht ausreichen, mußte daher die Möglichkeit einer nutzbringenden Fortsetzung ihrer Schulausbildung geboten werden. Die Inspektionsausschüsse haben daher beschlossen, eine weitere Grundschulabteilung zu schaffen, deren Unterricht auf konkreteren Grundlagen beruht und auf die Erlernung eines gewerblichen Berufs ausgerichtet ist. Diese Abteilung wurde im Jahre 1961 in einem Nebengebäude unweit der Schule eingerichtet; die Lehrpläne wurden von einem Ausschuß unter Leitung von Herrn Bisdorff ausgearbeitet und vor ihrer Genehmigung durch den Obersten Schulrat sofort praktisch erprobt.

Diese neue Abteilung, die sogenannte verlängerte Grundschule, zählt jetzt etwa 55 Schüler, die sich in vier Sprachabteilungen gliedern; sie ermöglicht den Schülern nach Abschluß der Grundschule einen weiteren vierjährigen Schulbesuch. Die zweite Sprache nimmt in dieser Abteilung einen ebenso wichtigen Platz ein wie in den anderen Abteilungen; außerdem haben die begabtesten Schüler die Möglichkeit, eine dritte Sprache zu erlernen. Schüler, deren Fähigkeiten sich erst spät entwickeln, können in die höhere Schule zurückkehren.

Auf diese Weise vermittelt die Grundschule den Kindern die für ihre weitere Schulausbildung unerläßlichen Grundkenntnisse und entwickelt ihren Ordnungs- und Arbeitssinn. Sie erfüllt eine bescheidene, aber wichtige Funktion im Rahmen ein und derselben Schule, welche die Kinder vom Kindergarten bis zur Europäischen Reifeprüfung führt.

Auguste Vivès  
Referent des Direktors der Europäischen Schule Karlsruhe  
Ehemaliger Lehrer an der Europäischen Schule Luxemburg

## Bild und Aufgabe der „europäischen Stunden“

Als wir feststellten, daß sich die Sprachengrenze als mächtige Barriere zwischen unsere Bemühung schob, die Kinder der verschiedenen Nationen zum Geist der Toleranz und der gegenseitigen Achtung zu erziehen, da wurden die „europäischen Stunden“ erfunden. Durch gemeinsames Tun sollte die Wertschätzung des Partners an der gleichen Aufgabe angebahnt werden; durch das mit dem Werk verbundene Erlebnis konnte dann so etwas wie Gemeinschaft entstehen. Je weniger dieses Tun an sprachliche Anleitung oder sprachlichen Ausdruck gebunden war, um so vorteilhafter. Die an eine manuelle Tätigkeit gebundenen Fächer, wie Zeichnen, Werken und Handarbeit, ebenso die an das „Instrument“ des Körpers gebundenen Fächer Leibesübungen, Musik und pantomimisch-dramatisches Spiel erwiesen sich als besonders geeignet dazu. — Hier soll über die Musik und das Spiel innerhalb der Grundschule wiederholend und planend berichtet werden.

### Musik

Erste Erkenntnis: Je weniger Text dazu nötig ist, um so besser. Diese Forderung erfüllen ideal der Kanon und das Lied mit Kehrreim. „Frère Jacques.“ Ist textlich und musikalisch schon vom ersten Schuljahr aller Sprachgruppen in der Originalsprache zu bewältigen — aber was heißt hier „Originalsprache“? Daß das Kindervolk all unserer Völker dieses Lied in seiner Welt beheimatet hat, gibt ihm ja noch die besonderen Chancen. Und nehmen wir's musikalisch anspruchsvoller: „Heil dem Tag, dem die Nacht erlag...“, dieser Kanon von Mozart besteht aus nur zwei Textsätzen und entfaltet sich doch zu einem wundervollen sechsstimmigen Tonsatz! Und dann der Kehrreim. „Und wer im Januar (Februar, März usw.) geboren ist, tritt ein, tritt ein, tritt ein; der mache im Kreis einen tiefen Knicks, recht tiefen, tiefen Knicks...“. Nur eine Strophe ist zu lernen; die 2.—12. Strophe fordern nicht mehr als die verschiedenen Monatsnamen, die ja doch in allen Sprachen sich gleichen. Zwölf Strophen eines deutschen Liedes... wie schwierig sich das anhört! Aber selbst alle italienischen Mädchen eines 3. Schuljahrs haben sie nach 20 Minuten singen können. — Doch da kam eine geheimnisvolle andere Macht zu Hilfe; von ihr sprechen wir in der

Zweiten Erkenntnis: Unser Singen muß rhythmisch und bewegungsmäßig unterbaut sein. — Das eben genannte Monatslied wird gesungen, indem man im Kreis schreitet. Das Handgeben hebt schon

etwas die Fremdheiten zwischen den Sprachgruppen auf. Und das gleichmäßige Schreiten im Kreise fördert die melodisch-rhythmische Aneignung des Liedes. Vor allem aber: welcher Jubel, daß man etwas tun muß; daß nämlich jeder auf „seinen“ Geburts-Monat in den Kreis treten muß, um mehrfach einen Knicks zu machen, und sich tanzend im Kreise drehen darf, wobei man zum Takt in die Hände schlägt! Singen und Handeln, Anonymität im Kreise und Herausgehobensein. Man muß es selbst erlebt haben, wie einige im November geborene italienische Mädchen von Monatsstrophe zu Monatsstrophe ihre Erwartung steigerten, bis sie gleicherweise überglücklich wie in vollendeter Grazie zum Knicksen und Tanzen in den Inneren Kreis traten.

Doch das Knicksen und Tanzen ist ja für die Mädchen; was machen da unsere Buben? Sie klatschen in die Hände oder auf ihre Lederhosen; sie stampfen mit ihren Stiefeln oder schnalzen mit den Zungen; sie schreiten rund in grotesken Sprüngen. Nur muß das Lied immer den rechten Rhythmus dazu hergeben. — Ein Beispiel mag zeigen, wie es einmal gemacht wurde: Auf „Hejo, alle Männer her an Bord...“ rückten vier Gruppen aus den Himmelsrichtungen zu einer vierfach gestaffelten Gruppe zusammen. Streng gleiches Kostüm in Richtung „Seeräuber“. Wie man nun daranging, den Kanon in vier Stimmen hintereinander zu singen, gesellten sich zu der Melodie große, schwungvolle Bewegungen des ganzen Leibes, besonders der Arme! So entstand in dem einsetzenden Nacheinander der reizende Bewegungskanon einer geschlossenen Gruppe. — Da lösen sich zwei Niederländer heraus und beginnen „ihr“ Piratenlied: „Allen, die met ons op kaperjacht uitgaan, moeten mannen met baarden zijn...“. Wenn sie singen: „Jan, Piet, Joris en Piet-Hein, die hebben baarden...“, ziehen sie dem Rhythmus folgend ruckartig ihren „Bart“ (zerfranster Aufnehmer-Rest) aus der roten Bauchschärpe und binden ihn, weiter ruckartig dem Rhythmus folgend, um das Kinn. Kaum übernimmt die noch geschlossene Gruppe den Refrain, so „bebarten“ sich erste, zweite, dritte und vierte übereinandergetürmte Jungenreihe auf die gleiche Weise. — Die folgenden Strophen dieses dahinstampfenden Seeräuberliedes werden dazu benutzt, die Gruppe aufzulösen und sie in zwei gegenüberliegende Fronten zu verwandeln. Durch die zwischen ihnen entstandene Gasse torkelt, sobald „What shall we do with a drunken sailor?“ angestimmt wird, der betrunkene Matrose. (Der hierzu ausgesuchte kleine Italiener hatte einen der Melodie entsprechenden grotesken Stepptanz zu improvisieren — und machte das ausgezeichnet.) Nachdem der in seiner Trunkenheit hingestürzt ist, nähern sich die beiden Fronten im Wechselschritt, heben den Matrosen hoch, werfen ihn rückwärts in die Bühne und ziehen sich, im Wechselschritt tanzend und singend, auf ihren Ausgangspunkt zurück. Und ähnlich geht's weiter, während das Seeräuberleben in noch anderen Zungen besungen wird.

Dritte Erkenntnis: Melodische Variation. — Was kostet uns oft eine einzige Strophe an Mühe mit all den vielsprachigen Kindern! Wir müssen dann diese eine Strophe auch um so sorgfältiger auswerten, und es darf doch nicht monoton und langweilig werden. Das wird es auch nicht, wenn wir mit Xylophonen und Schlaghölzern, mit Flöten und Triangeln zwischendurch immer wieder die Melodie wiederholen. Und wenn jedes Kind solch ein Instrument zum Musizieren hat, wird die Melodie sogar nicht oft genug wiederholt werden können, bis jedes sich in ihr eingeschmiegt hat. — Oder: Da ist zuerst die Strophe einstimmig

gesungen worden; nun wird sie in verschiedenen Sätzen wiederholt, und sogar eine selbstgemachte zweite Stimme darf dazu gesungen werden.

**Vierte Erkenntnis:** Unsere Musik darf nicht isoliert betrieben werden. — Das beginnt schon mit der Forderung, daß wir jedes Lied in ein Liedheft eintragen, es selber von der Wandtafel oder dem gedruckten Textblatt abschreiben und den Text mit einer Illustration versehen. Der Lehrer wird so leichter feststellen können, ob das dem Kind ungeläufige fremde Wort im Wort- und Klangbild richtig erfaßt und ob der Sinn in der beigefügten Bild-Skizze richtig aufgeschlossen worden ist. — Wichtiger aber ist die Forderung, daß wir unser Singen für den Schulalltag verwenden können: Glückwunschlid, Begrüßungskanon (Leve Koning Boudewijn...), Wanderlied und Lied der Tages- und Jahreszeit. Es soll in den Familien widerklingen, was in der Schule erlernt wird, und es soll unsere Schulfeste von innen her zum Klingen bringen.

## Spiel

Da sind zuerst die verschiedenen Spielformen, die wir erprobten: vom Reigenspiel bis zur Kinderoper.

Sommerfest 1955 auf dem noch grünen Rasen unseres Gartens in der Avenue Pasteur: Unsere Mädchen ver-spielen im Reigen das niederländische „Kom hier, Rosa, je bent mijn zusje...“, das französisch-belgische „Où va comme ça Marianne...“, das deutsche „Dornröschen war ein schönes Kind...“ und das italienische „La bella lavanderina...“, wobei mancher kleinen Germanin das „fai la reverenza“ schwerfiel. Schade, daß in den folgenden Jahren diese Schlichtheit und natürliche Anmut des Spiels nicht mehr verfolgt wurde; hier hätte das europäische Kinderspiel viele Chancen.

Weihnachten davor hatten wir die verschiedenen nationalen Weihnachtslieder zum Anlaß genommen, daraus eine Spielpantomime zu machen. Da zogen Maria und Josef durch den Saal auf die Bühne, wo die übrigen Spieler im Halbkreis stehend auf niederländisch sangen: „Maria, die zoude naar Bethlehem gaan“. Und als das heilige Paar vor dem Chor angelangt war, entspann sich das Terzett der deutschen „Herbergssuche“: „Wer klopfet an...?“ Im Halbkreis tauchen die beiden unter. Während zu Bachs „Pastorale“ nun die Hirten, einfach aus dem Chor heraustretend, nacheinander auf offenem Feld zusammenkommen, beginnt das pantomimische Spiel des Holz sammelns, Feueranzündens, Essens und Trinkens und mählichen Einschlafens. Im französischen „Il est né le divin enfant...“ bringen die Mädchen-Engel ihre Botschaft; und während die Hirten noch ihre Dinge ordnen, fordert der singende Halbkreis sie schon italienisch auf: „Lieti pastori veniti...“. Und so gehen Lied, Spiel und Musik lieblich weiter bis zur Apotheose des Schlußbildes. — Ähnlich dienten im Jahre darauf Jagd-, Natur- und Liebeslieder aus den verschiedenen Sprachen dazu, die Handlung des Schneewittchen-Spiels pantomimisch über die Bühne ziehen zu lassen.

Aber auch Dialogspiele waren und sind im Spielprogramm unserer Schule möglich. Wir begannen mit

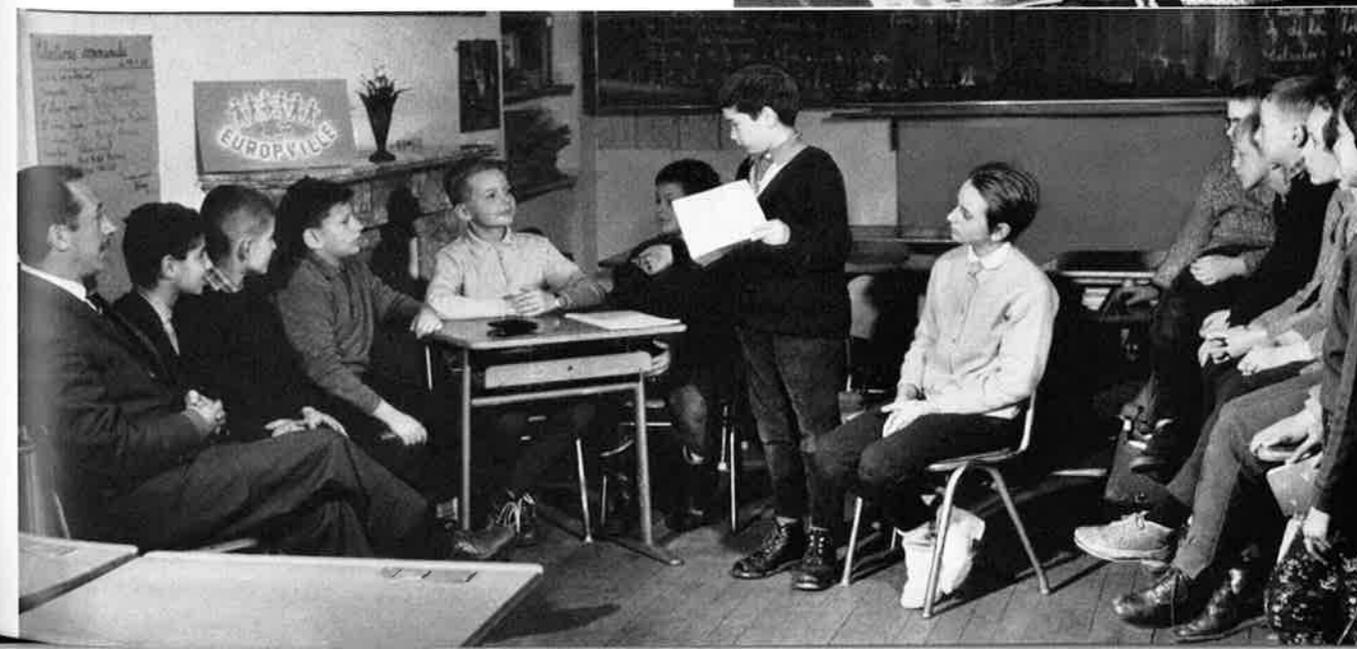


Die Heimat . . . Europa . . . die Welt.

## DIE GRUNDSCHULE

Wir zählen Kohlköpfe.  
(Rechnen im 1. Schuljahr)

In „Europville“ tagt das Klassenparlament.





Nach dem Abc — flöten wir jetzt - e - f - g.



Kleine Italiener stehen bewundernd vor dem Weihnachtsbaum.



„Wir bauen eine neue Stadt“,  
Kinderoper von Hindemith, aufgeführt  
bei der Eröffnung des neuen Schulgebäudes.

Verteilung der Übergangszeugnisse zur höheren Schule  
(durch Madame Mayer und Signora Malvestiti)  
beim Abschlußfest des Schuljahres.





## OBERSTUFE DER GRUNDSCHULE



Theorie der Praxis . . .  
oder Praxis der Theorie?



dem synchronisierten Dialog, damals, ganz im Anfang des Schulbestehens, als wir Dezember 1953 das Nikolausspiel aufführten. Der Hauptteil des Dialogs entfiel auf die deutsche und französische Sprache. Zufällig ergab sich aber, daß die sprachlich weniger umfangreichen Rollen der Niederländer und Italiener die profiliertesten waren: St. Nikolaus wurde ein kräftiger, aufgeschossener Friesensohn und der böse Gegenspieler ein gnomisch-agiler Italiener. Der Dialog hatte, damit er (vorwiegend) französischen und deutschen Hörern zugleich verständlich wurde, eine gewisse Zweigleisigkeit zu berücksichtigen. Solange eine Aussage ziemlich konkret und vor allem ins Mimische übersetzbar war, bestand noch keine Schwierigkeit. „Wo ist Hans?“ oder „Venez donc!“ versteht jedes fremde Ohr, wenn die so Sprechenden nur immer suchend oder heranwinkend handeln. Doch es gibt auch Stellen, die nicht in Handlung umzusetzen sind: „Wenn ich nur wüßte, wie ich das machen soll?“ Da muß wohl oder übel der französische Spielpartner „übersetzen“ und darf doch den Ausdruck nicht wiederholen. So ließen wir ihn etwa sagen: „Oui, si je pouvais moi aussi trouver un truc...“, um dann fortzufahren: „... mais j'ai une autre idée!“ Und diese „autre idée“ brachte wieder soviel Handlungsbewegung, daß die sowieso nur kurz dauernde Zweigleisigkeit nie langweilig wurde. Ganz abgesehen von der Farbfülle, die das Nebeneinander verschiedener Sprachen in jedem Falle hervorruft; z. B. Hans: „Ja, auf unseren Tellern lagen nur Ruten.“ — Bertrand: „C'est vrai, Saint Nicolas, nous avons eu des bâtons et eux des gâteaux.“ — St. Nikolaus: „Maar dat heb ik helemaal niet neergelegd!“

Später, mit steigendem Vertrauen in das vorhandene Fremdsprachen-Verständnis, unterblieb dann die Synchronisation, und es trat der mehrsprachige Dialog an dessen Stelle. Ein Beispiel bietet das zu eigenem Zwecke geschriebene Spiel „Jeune Europe“ (Sommer 1959), in dem sich die Spieler unterhielten wie sonst als Schüler auf dem Schulhof: jeder gebrauchte beim Sprechen seine eigene Muttersprache und verstand doch den andern in dessen Muttersprache. — Und nachdem so die verschiedenen Muttersprachen zu ihrer eigenen Möglichkeit gefunden hatten, war es zum einsprachigen Dialog mancher Spiele nur noch ein kurzer Schritt. Diese Form wurde vor allem in der Oberschule gepflegt (Spiele in französisch, deutsch, niederländisch, italienisch, englisch und griechisch). Indem wir so die verschiedensten Spielformen erprobt hatten, fehlte es uns jedenfalls nicht an „Fingerübungen“, nun auch an die besondere Form der Kinderoper heranzugehen. Eine Gelegenheit dazu bot die festliche Einweihung des neuen Schulgebäudes im Dezember 1957. Hindemiths Spieloper „Wir bauen eine Stadt“ stellt Chöre und Soli nebeneinander; unter den Chören gibt es den Eingangschor ohne besondere Handlung und die andern, die die Spielhandlung begleiten oder ausdrücken. Der programmatische Charakter des Eingangschors legte es nahe, daß wir diesen Text in alle vier Sprachen übersetzten: zuerst zog die Hälfte der Kinder zum französischen Text, dann die andere Hälfte zum niederländischen Text auf die Bühne. Und weil das Spiel etwas unvermittelt abbricht, legten wir die italienische und die deutsche Fassung des gleichen Textes an den Schluß der Aufführung (selbstverständlich mußte jedes Kind die vier Texte beherrschen). — Was nun die „aktiven“ Chortexte angeht (solche, die Handlung fordern), so mußte hier wohl der sprachlichen Parität wegen der Text aufgegliedert und den einzelnen Sprachblocks, die zugleich auch Spielblocks waren, zugeteilt werden. Dabei machten wir, wo Hindemith zwei Gruppen vorsieht, deren nun vier:

1. Gruppe: Geef jij me stenen, geef ik jou zand
2. Gruppe: Portami l'aqua, ti do la calce
3. Gruppe: Faisons des maisons
4. Gruppe: Wir setzten Dächer drauf...

und so weiter bis zum Unisono-Schluß:

Alle: Wenn wir uns alle helfen,  
steht unsere Stadt bald da!

Das war wieder so ein programmatischer und musikalisch sehr mächtiger Chor, der wie für die Situation unserer Schule geschrieben zu sein scheint; wie gern möchte man ihn auch in den anderen Sprachen offenbaren! Wiederholen wir also das Ganze, indem wir den bisherigen Sprach-Spielgruppen nun die gleichen Texte in anderer Sprache zuteilen:

1. Gruppe: Vite, des pierres et puis du sable
2. Gruppe: Holst du mir Wasser, hol ich dir Sand
3. Gruppe: Wij bouwen huizen
4. Gruppe: Posiam'il tetto su...

und da ist auch unser Schlußsatz wieder:

Alle: Als wij dan allen helpen,  
dan is onze stad vlug klaar

und bei der nächsten und letzten Wiederholung (während der ja das pantomimische Bauen kurzweilig weiterging) hieß es:

Alle: Entraidons-nous de notre mieux,  
et la ville grandira!

Wie hier der Chor in Sprachgruppen aufgegliedert wurde, so ließen sich ähnlich die solistischen Szenen verteilen; da spricht in Szene 8 das erste Mädchen das zweite in niederländisch an und dieses antwortet auf deutsch. Ähnlich machen es der erste und der zweite Junge; nur singt dieser italienisch und jener französisch.

War unser Text bisher — wie das eben den Rollen entsprach — ziemlich mechanisch auf die vorhandene Melodie aufgeteilt worden, so entdeckten wir bald eine reizvollere Art, mit ihm umzugehen. Hier ein Beispiel der Bearbeitung und, damit man es besser versteht, zum Vergleich das Original:

Das eine Kind (Melodie 1): Ich bin ein Schaffner!

Alle übrigen: Ich möchte ein Billett  
Nach Hamburg und nach Kiel...

Das eine Kind (Melodie 2): Das kostet fünfzehn Mark.

Alle übrigen: Das ist mir zu viel!

Das eine Kind (Melodie 2): Das tut mir schrecklich leid.

Alle übrigen: Dann geben Sie mir eins  
für einen Güterzug.

Melodie 1 und 2 sind beide so gesund, daß man sie wiederholend etwas strapazieren kann. — Weil auch noch ein zweites Kind gegen „alle übrigen“ auftritt, reizte es, die zwei Solisten gegen zwei verschieden-sprachige Chöre auftreten zu lassen, wobei dann Chor I die Aussagen des ersten Solisten dem Chor II zu übersetzen hatte (bzw. in der 2. Strophe umgekehrt). Das sah dann so aus:

Das eine Kind: Conduitor sono (gegen Chor II gesungen)

Chor II (versteht nicht und schaut hilflos umher)

Chor I (übersetzt, in gleicher Melodie wiederholend)  
Er ist ein Schaffner!

Chor II (verstehend und gleich reagierend)  
Donnez-nous un billet  
pour Rome par Paris...

Das eine Kind: Venti mila lire.

Chor I (übersetzt wiederholend) Das kostet hundert Mark.

Chor II C'est trop pour notre bourse!

Das eine Kind: Mi rincresce molto.

Chor I (übersetzt wiederholend) Es tüt ihm schrecklich leid.

Chor II (resignierend) Alors, le train de marchandises suffira!

Und ähnlich geht es in der zweiten Szene zu, wo ein niederländischer „Melkboer“ vom Chor I nicht verstanden wird, so daß diesmal der Chor II übersetzend eingreifen muß. — Es wird deutlich geworden sein, daß diese zusätzliche Polarität der Sprachgruppen I und II die ursprüngliche Gegenüberstellung von Chor und Solisten bedeutend verstärkt und spielerisch verlebendigt hat. Bühnenmäßig ließ sich das leicht in ein Gegenüber der Chöre verwandeln, die als Bewegungschor gegen den Solisten anfluteten oder zurückebbten, wobei der übersetzende Chor immer in Ruhestellung blieb.

Es gibt noch einige andere Stellen, an denen sich zeigen ließe, wie aus der Not des Übersetzen-Müssens die Tugend des gesteigerten Spiels wurde. Doch um zu zeigen, daß uns einmal sogar eine Art „Simultan-Übertragung“ in alle vier Sprachen gelang, sei auf die kleine Stelle in Szene 9 verwiesen, wo der Chor seine Freude über die Verhaftung der Räuberbande ausdrückt:

„Das geschieht / ihnen recht.“

Melodisch und rhythmisch läßt sich hier wieder gut verdoppeln. Wir machten Gebrauch davon und unterlegten jeder Halbzeile gleichzeitig einen anderssprachigen Text:

„Ci sta ben“ / „Das ist gut“

„C'est bien fait“ / „Dat is juist“

Und Zuhörer wie Spieler hatten enormen Spaß, daß es gelungen war, in vier Sprachen unser Urteil unisono zu fällen.

Doch muß wohl nicht nur von den Formen unseres Spiels, sondern auch ebenso von der Spielpädagogik gesprochen werden. Es fällt sicher auf, daß hier im Rahmen der „europäischen Stunden“ von Spiel gesprochen wird, obwohl es innerhalb dieser Stunden keine eigene Unterrichtsstunde für dramatisches Spielgestalten, wie etwa Werken oder Singen, gibt. Da ist die Gefahr natürlich groß, daß zu einem Fest oder einem anderen Anlaß schnell — zu schnell — eine Aufführung vorbereitet wird und daß an die Kindervon außen herangetragen wird, was von innen her ihnen noch fehlt. Das bewegt sich dann gewöhnlich in Formen des Drills und führt allenfalls zur Notreife. Eine andere Versuchung besteht darin, daß Spielen um einer Aufführung willen zu sehr auf den theatralischen Effekt schießt und dabei der vitale Spielausdruck des Kindes zu kurz kommt.

Um diesen Gefahren auszuweichen, braucht nun keineswegs eine neue „europäische Stunde“ etwa mit dem Namen „Theaterspiel“ eingerichtet zu werden. Es genügt, daß der gesamte übrige Unterricht der Grundschule von Elementen des Spiels durchpulst wird. Wie schnell ist durch die Tätigkeitspantomime eine Klasse zum echten Spielen gebracht: wir schälen alle pantomimisch eine Banane und essen sie (Muttersprache); wir wachsen wie die Blümchen aus dem Boden (Heimatkunde); wir waten alle mit neuen Schuhen durch die Pfützen (Leibesübungen); wir gehen wie die Sonne auf und unter (Fremdsprachenunterricht). — Und auch einfache Dialogformen im Stegreifspiel sind nicht schwer zwischendurch in jedem Unterricht zu üben: wie Rotkäppchen dem Wolf im Wald begegnet (Muttersprache); wie Karl der Große die heißen Quellen in Aachen entdeckt und den Pfalzbau beschließt (Geschichte); Dramatisierung kleiner Texte aus dem Fremdsprachen-Unterricht. Denn was in den „europäischen Stunden“ mehr sein will als nur technische Fähigkeit, was im Sinne des musischen Unterrichts Geist, Leib und Seele formen möchte — das muß schon im Schoße des muttersprachlichen Unterrichts zu keimen beginnen.

Hans Haven

Dozent an der Pädagogischen Hochschule Aachen  
Ehemaliger Lehrer an der Europäischen Schule Luxemburg

## Der Unterricht in der zweiten Sprache

Unser kleiner Freund Karl besucht den Kindergarten. Er ist es gewohnt, mit Kameraden anderer Nationalität, die eine andere Muttersprache haben als er, zusammen zu sein und zu spielen. Er versucht natürlich, sich mit ihnen zu verständigen, manchmal mit Worten, die er öfter gehört und sich eingeprägt hat, meistens aber mit Gesten. Mit viel gutem Willen versteht er es schon, seine Fragen und Erklärungen ganz natürlich zum Ausdruck zu bringen.

Soll man ihn nun, wenn er den Kindergarten verläßt und schon Anfangskenntnisse in einer anderen Sprache besitzt, sich selbst überlassen und die schon mit seinen Kameraden angeknüpfte Verbindung wieder abreißen lassen? Das wäre schade.

Deshalb wird er vom *ersten Grundschuljahr* an in eine Klasse mit täglich einer Stunde Unterricht in einer zweiten Sprache aufgenommen, in der der Lehrer (oder die Lehrerin) mit ihm französisch, d. h. die zweite der beiden Unterrichtssprachen der Schule, spricht. Damit wird ein zweifaches Ziel angestrebt: Karl soll verstehen lernen, was man ihm sagt, und gleichzeitig die Fähigkeit erlangen, sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Das gleiche gilt natürlich auch für seine Muttersprache, wobei jedoch nicht zu vergessen ist, daß er diese bis in die kleinsten Einzelheiten erlernen muß.

Die zweite Sprache verlangt keineswegs ein so gründliches Studium. Hier geht es nur darum, dem Schüler ein globales Verständnis und die wichtigsten Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln. Der Hauptgrundsatz besteht darin, das Interesse der Kinder zu wecken. Bei der Erlernung der neuen Sprache wird weder gelesen noch geschrieben. Die Methode beruht also ausschließlich auf einer Aneignung der Sprache über das Gehör. In diesem ersten Jahr des Unterrichts in der französischen Sprache geht es darum, daß sich der Schüler eine bestimmte Zahl von Wörtern einprägt. Man muß mit Karl von Dingen sprechen, die ihn interessieren, mit denen er sich beschäftigt. So kann man ihn fesseln, und er wird ganz spontan die für seine geistige Arbeit erforderliche Anstrengung machen. Am Anfang gibt es überhaupt keine Grammatik. Diese abstrakten Schwierigkeiten werden für später aufgehoben. Man geht von der lebendigen Wirklichkeit, von der Welt des Kindes aus; da die fremde Sprache auch etwas Lebendiges ist, wird eine lebendige und natürliche Methode angewandt, wie diejenige, die eine Mutter anwendet, um ihrem Kind das Sprechen beizubringen.

Wie kann man Karls Interesse am besten wecken? Man wird ihm Gegenstände und Bilder zeigen, man

wird Themen und Fragen auswählen, die sich mit den verschiedenen Aspekten des Lebens eines Kindes decken und die man in verschiedene Kategorien einteilen kann: die Gegenstände im Klassenzimmer, die Kleidung, der menschliche Körper (Gesicht, Glieder), die Spielzeuge und Spiele, das Haus, die Tätigkeiten im Laufe eines Tages, die Jahreszeiten und das Wetter, der Garten, die Früchte, die Blumen, das Gemüse usw.

Diese neuen Wörter werden von Karl in kurzen Sätzen verwendet. Von Anfang an muß man auf die richtige Aussprache achten, wobei auch die Betonung nicht vernachlässigt werden darf. Hierbei spielen häufige Übungen, die darin bestehen, daß man etwas tun, wiederholen, sprechen und singen läßt, eine wichtige Rolle; sie sind eine wichtige Ergänzung der mündlichen Methode.

Die Erlernung des grundlegenden Wortschatzes wird zu Beginn dadurch erleichtert, daß man eine direkte Verbindung zwischen dem Wort und dem Gegenstand herstellt. Karl wird zunächst mimen, ohne dabei zu sprechen, dann wird er etwas im Spiel darstellen und dabei sprechen und schließlich das Handeln und Sprechen miteinander verbinden. Anschließend werden kurze Gespräche geführt, in denen die gelernten Wörter Anwendung finden. Märchen, Lieder, gemimte Erzählungen und Filme sind geradezu Zaubermittel, mit deren Hilfe man sich spielend den Wortschatz einprägt.

Welche Erinnerungen wird Karl von seiner Arbeit in der Schule behalten? Er hat ein Heft, in das er jeden Tag den Gegenstand zeichnet, den man ihm gezeigt hat. Der Lehrer oder die Lehrerin drucken in dieses Heft mit einem Stempel manchmal auch eine Zeichnung, die das Kind nach seinem Geschmack farbig ausmalt. Die betreffende Darstellung wird natürlich in engem Zusammenhang mit der täglichen Aufgabe (Gegenstand oder Handlung) ausgewählt. Dieses Heft ist sowohl für Karl als auch für seine Familienangehörigen eine ziemlich vollständige Sammlung der Arbeiten, die er in der Klasse angefertigt hat.

So vergeht das erste Schuljahr.

Wir begegnen Karl im *zweiten Schuljahr* wieder. Er ist größer geworden und hat inzwischen gelernt, sich ganz bescheiden auf französisch auszudrücken. Aber er kann sich nun schon verständlich machen, die an ihn gestellten Fragen beantworten und selbst Fragen stellen.

Was geschieht nun? Natürlich sorgt man dafür, daß er den erlernten Wortschatz wiederholt, ordnet und sich fester einprägt. Wie im ersten Schuljahr berücksichtigt man seine Hauptinteressengebiete und wendet die aktive Methode an. Der Lehrer zeigt Karl z. B., wenn von den einzelnen Nahrungsmitteln die Rede ist, Karotten, Kartoffeln oder Butter usw. So kommt es natürlich zum Kaufmannsspiel. Und um den Wortschatz im Gedächtnis einzuprägen, kann Karl auch ein Lied lernen, das meist noch gemimt wird und selbst wieder als Ausgangspunkt für zahlreiche, verschiedenartige Sprechübungen dient.

Kleine Volkslieder fügen sich ganz natürlich in den Rahmen der einzelnen Interessengebiete ein, und selbst wenn einige davon zunächst schwer zu sein scheinen, wird Karl sie durch das Anhören von Schallplatten sehr schnell lernen.

Im Laufe des Schuljahres eignet sich der Schüler durch Übung und Erfahrung zahlreiche grammatikalische Kenntnisse an, die in den späteren Klassen gefestigt werden. Er liest und schreibt aber immer noch nicht in der Fremdsprache. Volksmärchen, wie „Rotkäppchen“, „Goldschopf und die drei Bären“, geben auch Anlaß, kleine Spiele aufzuführen, in denen Karl seiner Eingebung folgen kann. Zunächst wird die Geschichte in sehr einfachen Sätzen erzählt (Geschichten mit Wiederholungen werden besonders geschätzt) und dann zeichnerisch dargestellt. Ein anderes Mal werden Aufnahmen projiziert und die einzelnen Bilder erklärt. Dann wird die Geschichte mimisch dargestellt.

In diesem Stadium ist Karl schon fähig, Lücken in einem Satz zu ergänzen oder einen nur angefangenen Satz zu vervollständigen (natürlich immer mündlich!).

Am Ende des zweiten Schuljahres besitzt Karl einen guten Grundwortschatz, sein visuelles, auditives und manuelles Erinnerungsvermögen wurde geschult, und er ist es gewöhnt und findet auch Freude daran, sich in kurzen, meist richtigen Sätzen auszudrücken sowie die Texte, Lieder und Märchen, die sein Interesse gefunden haben, wiederzugeben.

Ein weiterer Schritt und Karl befindet sich im *dritten Schuljahr*.

Diesmal war es ein großer Schritt, denn nun wird man versuchen, sein Gedächtnis noch mehr zu schulen, indem man allmählich die Schreibweise der den Bildern und Gesten seines Grundwortschatzes (etwa 300 Wörter) entsprechenden Wörter in die Methode einbezieht.

In seinem ersten Buch lernt er neue Laute, Buchstaben und Diphthonge kennen, die im Lesebuch seiner Muttersprache nicht vorkommen. Man erwartet zum Glück nicht von ihm, daß er auf Anhieb lesen und die ihm bekannten Wörter richtig schreiben kann. Er entdeckt ein Geheimnis nach dem anderen. Er übt sich hin und wieder darin, Übungsstücke, in denen einzelne Wörter ausgelassen sind, zu vervollständigen oder unvollständige Sätze zu ergänzen. So wird er immer mehr mit der Sprache vertraut und lernt allmählich auch die Rechtschreibung der Wörter kennen, die er schon so oft ausgesprochen hat; auch ganz kleine Diktate kann er schon schreiben. Ferner wird ihm nun bewußt, daß es auch in der zweiten Sprache Grammatikregeln gibt. Sie lauten jedoch anders als die seiner Muttersprache.

Im *vierten Schuljahr* stehen Karls Interessen im Mittelpunkt des Unterrichts. Er kommt jetzt ins „vernünftige“ Alter. Dieses Schuljahr ist daher ein entscheidendes Jahr für den Unterricht der zweiten Sprache.

Im Unterricht werden allgemeine Stoffe behandelt, die bestimmten Interessengebieten entsprechen: die Freunde, die Familie, die Jahreszeiten, die Berufe, das Reisen, die Ferien. Aber der Schüler soll keineswegs eingeeengt werden, sondern diese Interessensphären bilden mit den Illustrationen des Buches der zweiten Klasse Faktoren, die das Gespräch zwischen Lehrer, Buch und Schüler in Gang bringen sollen.

Da das Beherrschen einer Sprache zunächst Verstehen und Sprechen bedeutet, muß Karl viel sprechen, soweit die Schülerzahl seiner Klasse dies zuläßt. Der Lehrer bringt ihn dazu, *ohne Zuhilfenahme seiner Muttersprache zu denken*, indem er sich seiner Vorstellungskraft, seiner Nachahmungsfähigkeit sowie

der verschiedenen Erinnerungsformen bedient; dies führt schließlich dazu, daß sich der Schüler *spontan* in der fremden Sprache ausdrückt.

Er hat es im übrigen mit einem geduldigen Lehrer zu tun, der ihn häufig Dinge wiederholen läßt, die er schon zu kennen glaubte. „Repetitio est mater studiorum“ ...

Karl hat manchmal sogar den Eindruck, wie die Echternacher Springprozession drei Schritte vorwärts und zwei rückwärts zu hüpfen. Aber die „Musik“, die seine Fortschritte untermalt, ist doch viel abwechslungsreicher!

Sooft es möglich ist, darf er seine auf Band aufgenommene Stimme hören; so kann er seine Aussprache die noch durch den Klang seiner Muttersprache gefärbt ist, verbessern. Er macht müheloser Fortschritte, seine Sätze werden ausdrucksreicher und korrekter. Es fällt ihm leichter, sich mit den Lehrern und mit seinen französischen Kameraden zu unterhalten.

Nach und nach eignet er sich die Grammatik der neuen Sprache an, ohne die abschreckende Terminologie, auf die viele unserer älteren Lehrer so viel Wert legen, zu verwenden; sie wird ihm so anschaulich und zwanglos nahegebracht, daß sie das Erlernen der Sprache nicht behindert, sondern unterstützt.

Der Schüler schreibt nun auch öfter Diktate und gelegentlich unter der Anleitung des Lehrers kleine Texte. Er kann zählen und etwa zwanzig Verben wenigstens im Präsens, Perfekt und Futur konjugieren. Gelegentlich liest er ein Buch aus der Bücherei seiner kleinen französischen Kameraden aus dem zweiten oder dritten Schuljahr.

Karl ist intelligent und fleißig... Er wurde inzwischen ohne weiteres in die *fünfte Klasse* versetzt. Er hatte Gelegenheit, in den Ferien einige Wochen in der Familie von Jean, seinem französischen Freund an der Europäischen Schule, zu verbringen. Aber leider hatten nicht all seine Kameraden dieses Glück. Deshalb weiß er sich beim Sprechen besser zu helfen als die meisten Schüler seiner Klasse. Er wird jetzt seine im vierten Schuljahr erworbenen Kenntnisse vertiefen. Sein neues Lesebuch enthält Geschichten, Märchen und Sagen. Er liest einfache Texte, die den Werken bedeutender französischer Schriftsteller entnommen sind. Er erlaubt sich sogar, von dem Schluß der Fabel von La Fontaine „Die Grille und die Ameise“ enttäuscht zu sein. Deshalb gibt er ihr einen Schluß nach seinem Geschmack: Die Ameise sagt zur Grille: „Tanze!“ Die Grille gehorcht ihr und beginnt fest zu tanzen. Da sie über der Ameise wohnt, bekommt diese davon Kopfschmerzen. Schließlich ruft sie: „Hör auf! Hör auf!“, und um endlich Ruhe zu haben, gibt sie ihr zu essen!

So erweitert Karl allmählich seinen Wortschatz (ungefähr 1500 Wörter) und seine Kenntnisse in der Syntax. Er kann nun schon kleine Nacherzählungen und Aufsätze oder auch einen Brief schreiben. Er kann die für ihn geschriebenen Bücher (z. B. Didier-Ausgaben) lesen. Um jedoch am Ende dieses Schuljahres in das „Heiligtum“ der höheren Schule zugelassen zu werden, muß er außer der Prüfung in seiner Muttersprache auch in der zweiten Sprache eine schriftliche und mündliche Prüfung ablegen.

Er hörte zwar davon, daß die Lehrer von einer Änderung und sogar von einer Abschaffung dieser Prüfung sprachen, aber das ist sicher nur ein Gerücht, ein blinder Alarm... Zunächst muß er noch, wenn es soweit ist, in einer Rekordzeit ein Diktat schreiben, schriftliche Fragen beantworten, ein oder zwei Verben in den gelernten Zeiten, also im Präsens, Imperfekt, Perfekt, Futur und Imperativ konjugieren und vielleicht sogar noch rasch einen kleinen Text verfassen. Anschließend muß er etwas laut vorlesen und mündlich verschiedene Fragen beantworten.

Dann endlich hat Karl das Recht, in Ferien zu gehen. Nach diesem 5. Schuljahr hat er sie ehrlich verdient.

Wir wünschen ihm erfolgreiche Studienjahre in der höheren Schule; da er seine zweite Sprache schon ziemlich gut versteht, schreibt und spricht, dürfte es für ihn nicht zu schwierig sein, auf den mit Fallen übersäten Pfaden, die ihn beim Beginn des nächsten Schuljahres im September erwarten, weiter voranzukommen.

Berichterstatter: Bérain, Holderith  
Mitarbeiter: Antz, Hiddink, Kohl, Mathieu, Petitjean, Rel, von Schnurbein,  
Stoffel, Valenne, Vincent

## Die verlängerte Grundschule

Die im September 1961 an der Europäischen Schule in Luxemburg eingerichtete verlängerte Grundschule entsprang einem dringenden sozialen Bedürfnis und war schon seit einiger Zeit von dem Lehrkörper der Schule als unausbleiblich erkannt worden.

In der Tat hat sich aus der Erfahrung einiger Jahre die Tatsache ergeben, daß zahlreiche Schüler nach erfolgreichem Abschluß ihrer Grundschulausbildung die höhere Schule nicht besuchten, andererseits aber auch noch keinen Arbeitsplatz finden konnten. Einmal besaßen sie nicht die zur Ausübung eines Berufes erforderlichen Kenntnisse, im besonderen aber war ihnen eine berufliche Laufbahn deswegen versperrt, weil sie nach den Gesetzen ihrer Länder noch als schulpflichtig galten.

So stellte sich auch hier in abgewandelter Form das gleiche Problem, das in den verschiedenen Ländern jeweils auf eine eigene Weise gelöst worden ist: in Frankreich durch das „Collège d'enseignement technique“, in Deutschland durch die „Mittelschule“, in Italien durch die „Scuola Media Unificata“, in Belgien die „École moyenne“ oder die „École professionnelle“, in Holland die „Algemeen vormend voortgezet onderwijs“, in Luxemburg durch die „Cours complémentaires — 4° degré“.

Die verlängerte Grundschule ist also aus dem Bedürfnis erwachsen, dem Mangel an schulischen Einrichtungen abzuweichen, der für die in Luxemburg ansässigen Jugendlichen aus den 5 anderen Ländern dann besonders fühlbar wird, wenn sie nach abgeschlossener Grundschulbildung nicht beabsichtigen, die höhere Schule zu besuchen, aber doch gewisse Vorkenntnisse benötigen, um entweder eine berufliche Laufbahn einzuschlagen oder in einem anderen als dem von der Europäischen Schule gebotenen Rahmen ihre Ausbildung fortzusetzen.

Die Einrichtung der verlängerten Grundschule entspricht daher nach einstimmiger Auffassung des Lehrkörpers einem konkreten Erfordernis und soll eine an charakteristische Bedingungen geknüpfte und an spezifischen Zielen ausgerichtete allgemeine Bildung auf sachlicher und praktischer Grundlage gewährleisten.

So heißt es denn auch in den allgemeinen Richtlinien:

Die verlängerte Grundschule nimmt auf:

1. Kinder, die sich nicht zur Aufnahmeprüfung für die höhere Schule melden, ferner solche, die nach nicht bestandener Aufnahmeprüfung die 5. Klasse der Grundschule nicht wiederholen.

2. die Schüler der 1. und 2. Klasse der höheren Schule, die das Klassenziel nicht erreicht haben und zur verlängerten Grundschule zurück wollen. Die Bedingungen für einen solchen Übergang werden später im einzelnen festgelegt werden.

Der gleiche, vom Verständnis für die sachlichen und praktischen Voraussetzungen und Ziele einer solchen Einrichtung getragene Geist spricht aus den folgenden Paragraphen der allgemeinen Richtlinien: „Die Schule vermittelt eine an praktischen und wesentlich sachbezogenen Gesichtspunkten orientierte allgemeine Bildung. Sie weist deshalb folgende besondere Merkmale auf:

1. Sie gibt dem Schüler, der keine weiterführenden Studien betreiben will, eine vollständige, in sich abgeschlossene Grundbildung;

2. sie schafft in mehrfacher Hinsicht die Voraussetzungen für eine technische oder spezielle berufliche Weiterbildung;

3. in Ausnahmefällen können Schüler, deren geistige Fähigkeiten verspätet zum Durchbruch kommen, von der verlängerten Grundschule wieder zur höheren Schule überwechseln. Die Bedingungen für einen solchen Übergang werden des näheren festgelegt werden.

Im Sinne dieser Richtlinien haben die Befürworter der verlängerten Grundschule im Verlauf verschiedener Sitzungen die Grundvoraussetzungen des zu schaffenden Schulzweigs kritisch erörtert, als da sind: der Aufbau und die Dauer des Studiengangs, die Zusammensetzung und die Aufgaben des Lehrkörpers, Unterrichtsverteilung und Stundenplan sowie die Anschaffung von Hand- und Schulbüchern.

Während einige dieser Probleme noch eingehender Überlegung bedürfen, insbesondere eine Lösung der an sich ziemlich schwierigen Frage gefunden werden muß, wie die Zuständigkeiten und die sicherlich reichen, aber zuweilen abweichenden Erfahrungen der Lehrer von Schulen verschiedener Länder miteinander in Einklang gebracht werden können, scheinen andere, und zwar gerade die wichtigsten, weil grundsätzlichen Fragen auf glückliche Weise gelöst zu sein.

So hat man sich in arbeitsreichen Sitzungen auf eine Satzung geeinigt, die den Aufbau der Schule und die Lehrmethode festlegt. Auf der Grundlage dieses Textes, der als der eigentliche Gründungsakt des neuen Schulzweiges angesehen werden kann, ist man übereingekommen, daß der vierjährige Studiengang nach einer zweijährigen allgemeinen Ausbildung und Erprobung sich in zwei verschiedene Fachrichtungen gabeln soll:

1. den kaufmännischen Zweig, der Buchführung, Stenografie und Maschinenschreiben, kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsgeographie umfaßt;

2. den technischen Zweig, der in die allgemeine Lehre von der Technik, die angewandte Mathematik und technisches Zeichnen einführt.

Darüber hinaus wird das Studium der Fremdsprachen keineswegs vernachlässigt. Während der ersten zwei Jahre wird der Unterricht des Französischen oder Deutschen fortgesetzt; mit dem dritten Jahr beginnt für beide Zweige der englische Sprachunterricht.

Der am 18. September 1961 aufgenommene Unterricht fand einen beachtlichen Zuspruch bei den Schülern.

Die verschiedenen Zahlen entsprechen den verschiedenen großen Bevölkerungsteilen der einzelnen Nationen in Luxemburg:

*Schuljahr 1961/62*

15 Schüler — franz.-belg. Abteilung  
5 Schüler — deutsche Abteilung  
24 Schüler — italienische Abteilung  
4 Schüler — holländische Abteilung

---

48 Schüler

*Schuljahr 1962/63*

20 Schüler — franz.-belg. Abteilung  
8 Schüler — deutsche Abteilung  
43 Schüler — italienische Abteilung  
4 Schüler — holländische Abteilung

---

75 Schüler

Das Interesse der Schüler war und ist mehr als zufriedenstellend, ebenso der Fleiß.

Die Erfahrung des ersten Jahres der verlängerten Grundschule und der Wille, das begonnene Werk zu einem guten Ende zu führen, berechtigen schließlich dazu, einige Wünsche zu formulieren.

Der doppelte Charakter der Schule als einer — kurz gesagt — abschließenden, andererseits auf höhere technische Studien vorbereitenden Schule wirft, wenngleich dieser Doppelcharakter nicht notwendig eine Gegensätzlichkeit bedeutet, dennoch verschieden geartete Probleme auf, die nur eins gemeinsam haben, nämlich die Dringlichkeit einer spezifischen Lösung.

Damit die verlängerte Grundschule wirklich eine abschließende Schule werden kann, wäre es im Sinne der oben berufenen Sachlichkeit und Wirklichkeitsnähe, die bei der Gründung der Schule Pate gestanden haben, wünschenswert, daß die Schule bald über entsprechend ausgebildete Lehrer, geeignete Bücher,

einen genaueren Lehrplan sowie über das so gut wie überhaupt nicht vorhandene Werkzeug und eine Laborausstattung verfügt. Lehrkräfte, Methoden und Maschinen müssen den Schülern zur Verfügung stehen, damit sie am Ende ihrer Ausbildung neben einer vertieften Grundbildung einen Grad von Spezialkenntnissen aufweisen können, ohne den die Arbeiter in der heutigen Zeit in die anonyme Masse der ungelerten Arbeiter zurückgeworfen werden.

Viel verwickelter aber sind die aus dem vorbereitenden Charakter der Schule sich ergebenden Probleme, und zwar deswegen, weil ihre Lösung nicht von den Förderern dieser Einrichtung abhängt. Es geht um die Ausstellung eines Abschluß-Diploms, das von den sechs Ländern der Gemeinschaft anerkannt und dem Inhaber gestatten würde, ein Technikum zu besuchen.

Der zweite Wunsch, den wir aussprechen, zielt auf die Errichtung eines Technischen Zweiges an der Europäischen Schule in Luxemburg, der diejenigen diplomierten Techniker der verlängerten Grundschule aufnehmen könnte, die ihre Studien in der gewählten Richtung fortsetzen möchten.

Es wäre natürlich ideal, wenn beide Wünsche verwirklicht werden könnten, die Anerkennung des Diploms durch die Länder der Gemeinschaft und die Errichtung einer Technischen Schule in Luxemburg.

Berichterstatter: Capelli  
Mitarbeiter: Mathieu

## Unser Kindergarten

Unser Kindergarten, in dem Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren Aufnahme finden, *bereitet die Kleinen vor allem auf den Schulbesuch, aber auch auf das Gemeinschaftsleben mit Kindern aus anderen Ländern vor.*

Wie wird dieses Ziel erreicht?

*Unser Kindergarten hat drei Klassen:*

- eine mit Niederländisch,
- eine mit Deutsch und
- die dritte mit Französisch als Verständigungssprache.

Leider konnten wir noch keine Klasse einrichten, in der man sich in italienischer Sprache verständigt. Wir bedauern das sehr und hoffen, daß diese Lücke recht bald ausgefüllt wird.

Unsere kleinen Italiener werden bis dahin auf die drei bestehenden Klassen aufgeteilt; wir bemühen uns, sie nach Möglichkeit der Sprachgruppe zuzuteilen, der ihre Eltern im Hinblick auf die vorgeschriebene Erlernung einer zweiten Sprache in der Grundschule den Vorzug geben.

Das gleiche gilt für die kleinen Engländer und Amerikaner sowie für alle Kinder aus Ländern, die der Europäischen Gemeinschaft nicht angehören.

*Wir sind bestrebt, in jeder Klasse Kinder aus möglichst vielen Ländern zusammenzufassen, berücksichtigen aber dabei nicht nur die Wünsche der Eltern, sondern auch die Interessen unserer Kleinen. Denn es ist zwar nützlich, ein Kind in eine Gemeinschaft von Kindern verschiedener Herkunft einzugliedern, aber wir dürfen nicht vergessen, daß ein Kind in diesem Alter auch in seiner Muttersprache Fortschritte machen muß und dabei nicht behindert werden darf. Wir müssen auch darauf achten, daß zu dem psychologischen Schock der ersten Trennung von der Familie nicht noch ein weiterer hinzukommt.*

Unser Kindergarten soll für das Kind eine zweite Familie sein, die alle Möglichkeiten für seine ungehinderte Entfaltung bietet.

Daraus ergibt sich für die Kindergärtnerin eine zusätzliche Schwierigkeit, denn sie muß von Anfang an

mit jedem Kind in seiner Muttersprache sprechen können, um es allmählich an die Gruppe und an das Leben in der Klasse zu gewöhnen.

Täglich, ja jeden Augenblick sind in ein und derselben Klasse die Anreden „Fräulein“, „Teacher“, „Maitresse“, „Mademoiselle“, „Signorina“, „Juffrouw“ und „Madame“ zu hören.

Die kleinen Niederländer nennen ihre Lehrerin „Juffrouw“. Aber Michael (ein kleiner Deutscher), der diese Bezeichnung nicht recht versteht, sucht in seiner Muttersprache eine Übersetzung dafür und erzählt zu Hause: „Die Ehefrau hat gesagt...“.

Die Aussprache der hübschen italienischen Namen ist auch für die kleinen Niederländer nicht immer einfach, und so ruft eines Tages Julieke, die mit Domencio spielt: „Domme Nico!“

In die deutsche Gruppe kommt ein kleiner Amerikaner. Sein Haar ist sehr kurz geschnitten; darüber wundern sich seine kleinen deutschen Freunde, die gewöhnlich ihr Haar länger tragen. Ein kleines Mädchen fragt die Lehrerin: „Nicht wahr, Poly bekommt bald eine Glatze?“

## Wie fügen sich unsere Kleinen in dieses Gemeinschaftsleben ein?

Im allgemeinen gibt es keine Schwierigkeiten. Am Anfang neigen die Kleinen zwar zur Gruppenbildung, aber sie schließen sich dann ziemlich schnell zu einer großen Gemeinschaft zusammen, und wenn sie einmal merken, *daß ein Spiel von allen verstanden wird, ist dies ihr erstes gemeinsames Bindeglied.*

Die erste Begegnung zwischen einer kleinen Niederländerin und einem kleinen Italiener verlief folgendermaßen:

Anneke: „Hoe heet jij?“

Domenico: (antwortet nicht).

Anneke: (etwas lauter) „Hoe heet jij?“

Domenico: (Schweigen).

Anneke wiederholt ihre Frage noch lauter. Immer noch keine Antwort. Nun sagt Anneke ärgerlich: „Je bent een domme jongen!“

Hier mußte die Erzieherin eingreifen. Anneke hat nun verstanden; künftig wird sie Domenico helfen und sie werden Freunde sein, auch wenn sie vorläufig noch verschiedene Sprachen sprechen.

*Die zweite Bindung ist das Leben in der Klasse, das von der Kindergärtnerin so gestaltet wird, daß alle Kinder daran teilnehmen.*

Die „lebende Ecke“ mit den Tieren und Pflanzen, die die Kinder gerne gemeinsam betreuen und beobachten.

Unsere Turteltauben und Meerschweinchen geben täglich zu spontanen Bemerkungen Anlaß. Im letzten Herbst mauserten sich unsere Turteltauben und ihre Hälse waren so kahl, daß eine unserer Kleinen ausrief: „Oh, Fräulein! Kommen Sie schnell, der Hals der Turteltaube geht kaputt!“

Es gab keine Sprachschwierigkeiten mehr. Alle hatten verstanden: „Sollte eine unserer Turteltauben in Gefahr sein? . . .“

Und da ist noch Polydor, das im Terrarium der Klasse geborene Meerschweinchen, das getauft und gewogen wurde; alle verwöhnen und füttern es. . .

Man lernt schnell die Worte: Karotte, Salat, Brot. . .

Bei den Gemeinschaftsarbeiten kann man seine Fähigkeiten entfalten, mit anderen Kindern Kontakt aufnehmen und sich gegenseitig helfen.

Ein Beispiel: Auf den langen Wandtafeln stellen die Kinder gruppenweise eine von der Kindergärtnerin erzählte oder von ihnen selbst erdachte Geschichte dar. Da helfen alle gerne mit, sogar die schüchternsten Kinder, die sonst wenig sprechen.

*Körperliche Betätigung:* Gruppenspiele, gemimte, symbolische Gymnastik.

*Musikalische Betätigung:* Gesang, Rhythmik.

*Zeichnen und Malen:* Ein wichtiges Ausdrucksmittel, auch für die Schüchternsten und für die Kinder, die keine der Sprachen der Gemeinschaft sprechen.

Während des Schuljahres kommt beispielsweise ein kleiner Amerikaner zu uns; er möchte sich erst nicht in die Gruppe einordnen, kann kein Französisch; wie soll der Kontakt zu den anderen Kindern hergestellt werden?

Zeichnen ist seine Lieblingsbeschäftigung — hier bietet sich eine Möglichkeit —, und das Kind stellt alles, was es uns gern spontan erzählen möchte, in Zeichnungen dar.

*Feste:* Wir feiern gemeinsam alle Feste des Jahres einschließlich der Geburtstage jedes einzelnen Kindes, an denen Kerzen auf einem Kuchen angezündet werden, der z. B. aus Ton hergestellt und von den Kindern für diesen Zweck bemalt wird.

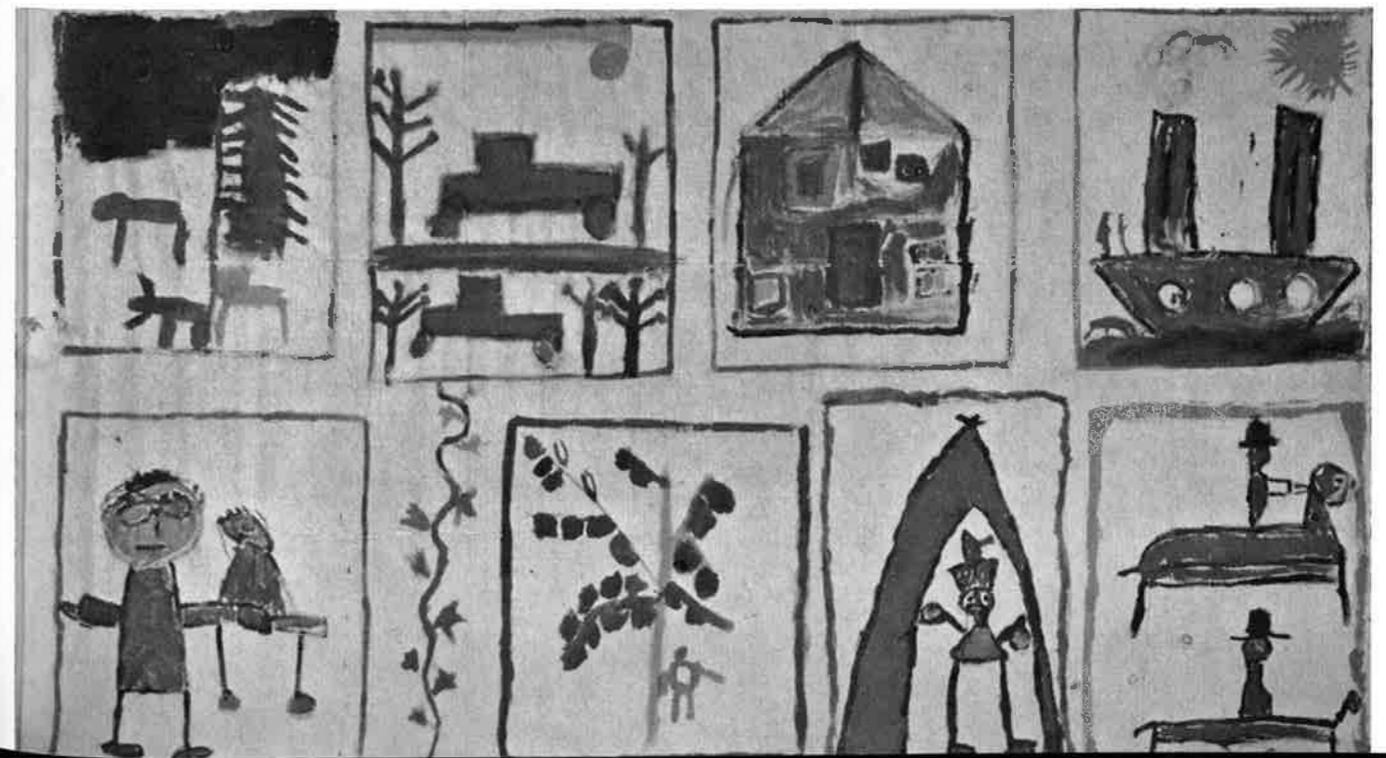
Die kleinen Deutschen singen gewöhnlich auf ihren Geburtstagsfeiern: „Hoch soll er leben . . .“ und heben dann ihre kleinen Kameraden beim Singen hoch.

Ein kleiner Italiener hat die Bedeutung des Hochlebens sicher noch nicht richtig verstanden. Deshalb ist



Ihre Königliche Hoheit die Großherzogin von Luxemburg besucht den Kindergarten der Europäischen Schule.

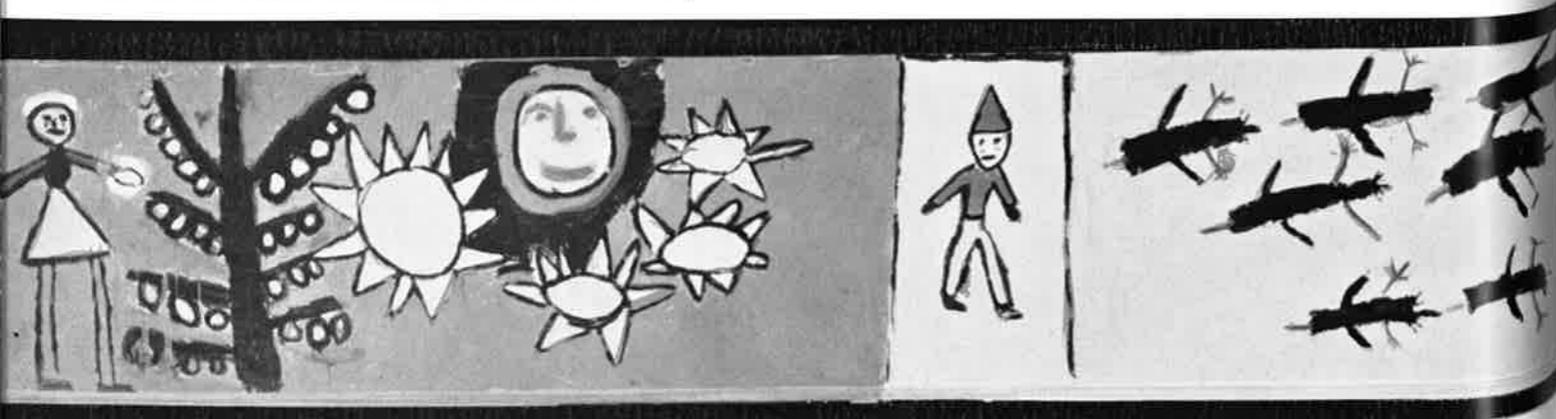
Stoffmalerei aus dem Kindergarten.





Abstrakt?

Die Kleinsten erzählen das Märchen von den sieben Raben.



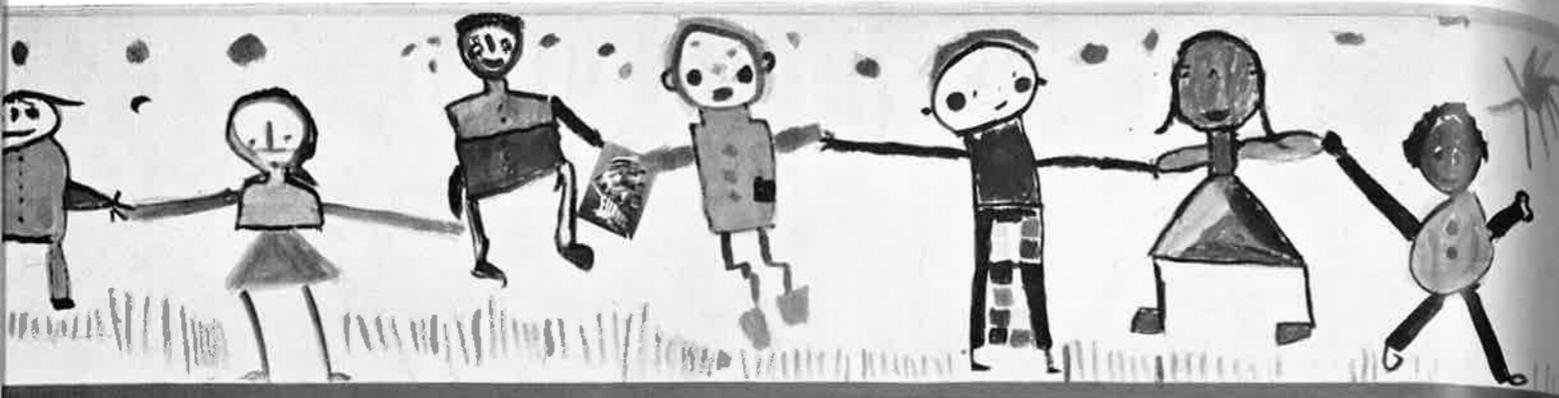
Anschauungsunterricht.



Der gemeinsame Markt.



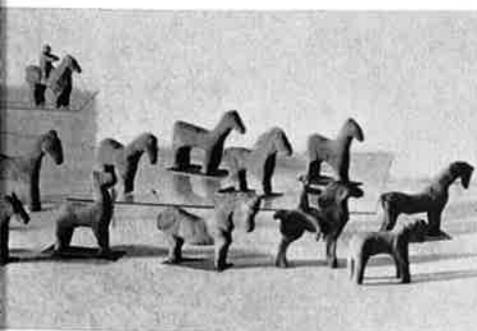
Geteiltes Leid ist halbes Leid.



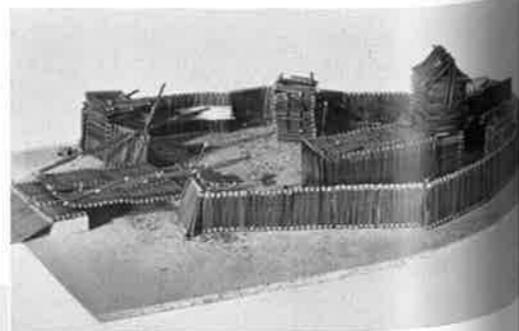
(Kindergarten)



(Oberschule/Unterstufe)



Kinder sehen sich selbst  
und gestalten ihre eigene Welt.



er an seinem Geburtstag beunruhigt und bittet die Kindergärtnerin und alle Kinder: „Bitte, ich möchte nicht hochgehoben werden . . .“

Im Karneval finden wir uns alle, mehr oder weniger kostümiert, in der Gruppe unserer kleinen deutschen Freunde ein, die uns jedes Jahr zu lustigen kleinen Theaterstücken einladen.

### Was unternimmt die Kindergärtnerin zur sprachlichen Ausbildung ihrer Klasse?

Gedächtnisübungen, Erzählungen, Wortspiele.

Zu Beginn des Schuljahres arbeitet jede Sprachgruppe für sich. Die Eingliederung der Kinder in die gemeinsame Gruppe hängt von den Fortschritten ab, die sie in der Umgangssprache ihrer Gruppe erzielt haben.

Als Gedächtnisübungen dienen oft kleine Gedichte, die von der Lehrerin vorgeschlagen oder manchmal auch von den Kindern selbst verfaßt werden.

Als die Kinder einmal an einem Frühlingsmorgen in die Klasse kamen, stellten sie erstaunt fest:

„Oh, im Nest der Turteltauben liegen zwei Eier!“

Aus diesem Anlaß verfaßten die Fünfjährigen das folgende kleine Gedicht:

#### *Die Geschichte von unserer Turteltaube*

Im Nest liegen zwei Eier,  
zwei süße, kleine, weiße Eier,  
welche die Mama Turteltaube  
zart in das Nest legte,  
als alle Leute schliefen.

Das Puppenspiel ist von Anfang an für alle interessant, auch wenn man noch nicht alles gut versteht. Es eignet sich auch für alle Kinder, weil dabei Handlung und Sprache miteinander vereint sind.

Wenn die Kindergärtnerin die Puppen hin und wieder eine andere Sprache sprechen läßt, hat ein Teil der Kinder seinen Spaß daran, und die übrigen verstehen die Geschichte besser.

Die Kindergärtnerin hatte einmal für das Puppentheater zwei neue kleine Stoffmäuse gekauft.

Johanneke fragte:

„Wo hast du die gekauft?“

„In Deutschland“.

Johanneke dachte lange nach und fragte dann:

„Piepen die dann auch deutsch?“

### Was halten die Kindergärtnerinnen von Ihrer Tätigkeit an der Europäischen Schule?

Wir lieben unsere Schule und fühlen uns hier wohl.

Wir haben zwar eine ziemlich schwere Aufgabe, aber sie gibt uns auch in beruflicher und sozialer Hinsicht viel Befriedigung.

Da jede von uns eine andere Ausbildung erhalten hat, ist es nicht immer einfach, sich zu einigen; aber unsere gemeinsamen Bemühungen lassen ein echtes Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen, das uns unvergeßlich bleibt.

Da unsere Klassen sehr groß sind und an den meisten Tagen zahlreiche Kinder zu uns kommen, steht jeder Kindergärtnerin eine Hilfskraft zur Seite, die unter ihrer Anleitung bei der Arbeit mithilft.

Wir möchten an dieser Stelle all denen danken, die uns täglich so tatkräftig unterstützen.

Die Berufserfahrung, die wir hier erwerben, lohnt die aufgewandte Mühe; sie bereichert uns und verhilft uns zu einer besseren Kenntnis der Psyche des Kindes und unserer Mitmenschen.

Berichterstatter: Frau De Breuck  
Mitarbeiter: Fräulein Galle

## DIE GEWISSENSFREIHEIT

### Einleitung

In Artikel 4 der Satzung der Europäischen Schule, in dem die fünf Grundsätze aufgezählt werden, „auf denen der Aufbau des Erziehungswesens der Schule beruht“, heißt es: „Bei der Erziehung und dem Unterricht werden Gewissen und Überzeugung der einzelnen geachtet.“

Durch das Zusammentreffen von sechs Unterrichtssystemen, in denen die religiöse oder sittliche Erziehung je nach der Politik oder Gesetzgebung eines bestimmten Landes eine sehr unterschiedliche Stellung einnimmt, wurde ein besonders heikles Problem aufgeworfen. Man weiß nur zu gut, wie in den meisten Ländern der Gemeinschaft auf diesem Gebiet die Leidenschaften aufeinandergeprallt sind und wie empfindlich und leicht erregbar die öffentliche Meinung in diesen Fragen ist. Die in jedem der sechs Länder getroffenen Regelungen, die sich beträchtlich voneinander unterscheiden, sind ein getreues Spiegelbild dieses besonderen Klimas; sie reichen vom kategorischen Ausschluß des Religionsunterrichts an den Schulen bis zu dessen totaler Integration, wobei die religiöse Unterweisung sogar zu den Prüfungsfächern der Abschlußprüfung zählt. Beim Zusammentreffen der verschiedenen nationalen Unterrichtssysteme mußten also Lösungen gefunden werden, die den Interessen aller Beteiligten gerecht wurden.

Von der Gründung der Schule an und schon vor der Annahme ihrer Satzung war der Religionsunterricht praktisch Bestandteil ihrer Lehr- und Stundenpläne. Dies hatte die Elternvereinigung beschlossen. Die Vertreter der katholischen und der protestantischen Kirche erteilten daher den Kindern ihres Bekenntnisses regelmäßig Religionsunterricht. Aus diesem Grund erwies es sich bald als notwendig, auch den Schülern, die am Religionsunterricht der beiden genannten Glaubensgemeinschaften nicht teilnahmen, Unterricht in Sittenlehre zu erteilen. Dieser nicht konfessionell gebundene Unterricht wurde von 1954 an von einigen Lehrkräften der allgemeinen Fächer erteilt.

Man folgte dabei übrigens verschiedenen Beispielen aus der Geschichte. Wie Präsident René Mayer anlässlich einer Schulfest in einer Ansprache erklärte, hat die europäische Kultur ihren Ursprung in drei großen Kulturströmungen, nämlich in der jüdisch-christlichen und der griechisch-lateinischen Kultur sowie im Humanismus der Neuzeit. In einer aufgeschlossenen und freiheitlich gesinnten europäischen Schule — „die Schule hat die Stellung einer öffentlichen Anstalt“ (Artikel 6) — mußte man auf jede Eng-

stirnigkeit verzichten und im Unterricht den lebendigen Kräften, die die wesentlichen Bestandteile der europäischen Kultur darstellen, einen angemessenen Platz einräumen.

Im Bewußtsein ihrer Verantwortung gegenüber der europäischen Tradition und gegenüber der Jugend, die das Europa der Zukunft aufbauen wird, hatten die Lehrkräfte im Geiste gegenseitiger Toleranz die Pflicht, die Achtung vor der menschlichen Würde und vor den religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen jedes einzelnen in die Tat umzusetzen. Man mußte den Schülern Gelegenheit geben, sich in gegenseitigem Vertrauen kennenzulernen; man mußte ihre gegenseitige Achtung fördern und ihnen die geschichtliche Zusammengehörigkeit und die gemeinsame Verantwortung für die Zukunft zum Bewußtsein bringen. Die Europäische Schule muß ein Schmelzriegel sein, aus dem ein brüderlich fühlendes Europa der Zukunft hervorgeht.

Diese wachsende Erkenntnis einer gemeinsamen Aufgabe und einer gemeinsamen Verantwortung ermöglichte das Zustandekommen einer Formel, die, verglichen mit den in den sechs Ländern der Gemeinschaft gefundenen Lösungen, als Optimum zu betrachten ist, da sie den wesentlichen Forderungen jedes einzelnen gerecht wird und die Achtung der Überzeugung des Nächsten gewährleistet. Es wurde tatsächlich niemals von seiten der vertretenen nationalen oder religiösen Mehrheiten irgendein Druck ausgeübt. Trotz der sehr unterschiedlichen Lage in den einzelnen Ländern, die zu ernststen Konflikten hätte führen können, hat es die Schule verstanden, eine eigene Lösung zu finden, bei der ihre Einheit voll und ganz gewahrt und dennoch die herrschende Vielfalt nicht beeinträchtigt wird. So wird das Wort von Paul Valéry, das in einer Klasse der ersten Europäischen Schule zu lesen war, lebendige Wahrheit: „Bereichert euch an euren Unterschieden.“

Zwischen den katholischen Priestern, den protestantischen Pfarrern, dem jüdischen Rabbiner und den für den Moralunterricht verantwortlichen Lehrern bestanden seit der Gründung der Schule immer denkbar freundschaftliche Beziehungen; sie sprachen sich stets frei und offen miteinander aus. Die Benennung der Lehrkräfte für den Religionsunterricht sowie die Ausarbeitung der Lehrpläne und Unterrichtsmethoden und die etwaige Auswahl der Lehrbücher bleiben voll und ganz dem Ermessen der übergeordneten Stellen der einzelnen Konfessionen überlassen. Der Lehrplan für den Moralunterricht wurde von den dafür zuständigen Lehrkräften gemeinsam aufgestellt. Dem Wunsch ihrer Eltern entsprechend melden sich die Schüler zu Beginn des Schuljahres entweder für den Religionsunterricht oder für den allgemeinen Moralunterricht, und ein Schüler kann selbstverständlich ohne die ausdrückliche Genehmigung seiner Eltern und die Zustimmung der Schuldirektion nicht von einem dieser Fächer zu einem andern überwechseln.

Das bisherige Wirken der Schule, so kurze Zeit sie auch erst besteht, ist eine Garantie für die Zukunft. Im gleichen Maße, wie Lehrer und Schüler die religiöse und weltanschauliche Überzeugung jedes einzelnen achten, wird die Europäische Schule auch weiterhin einen echten, durch keinerlei Übergriffe gestörten Schulfrieden gewährleisten.

Berichterstatter: R. P. Oligier  
Mitarbeiter: Bulz, Göttges, Heumann, P. Wahler

## *Katholischer Religionsunterricht*

### Die Entwicklung

Für die Grundschule hatte der Bischof von Luxemburg Prof. Jos. Richard vom Bischöfl. Priesterseminar, Spezialist für katechetische Fragen, mit der Organisation des Religionsunterrichts für die katholischen Kinder beauftragt. Sie bildeten einen erheblichen Teil der Schülerschaft. Da die Schülerzahl aber immer noch nicht sehr hoch war, mußten die Schüler in zwei Einheitsklassen mit sehr unterschiedlichem Niveau zusammengefaßt werden, eine für die französisch-italienische und eine für die deutsch-niederländische Abteilung. Kurze Zeit nach Eröffnung der Oberschule gab Professor Richard seine Tätigkeit an zwei andere Priester ab.

Bei Schulbeginn im September 1955 übertrug der Bischof von Luxemburg Pater Rémy Oligier OFM die Seelsorge der Katholiken der EGKS und auch die gesamte Verantwortung für den Religionsunterricht an der Schule. Dieser konnte nun seine endgültige Form erhalten. Die Schüler wurden zunächst wie bisher in zwei Sprachgruppen zusammengefaßt. Dies konnte aber nur eine vorläufige Lösung sein, und allmählich wurde mit dem ständigen Anwachsen der Schülerzahl eine Trennung der Klassen nach Schuljahren und Sprachgruppen erreicht, wenigstens für die unteren Klassen. Gegenwärtig wird der Unterricht parallel in den vier sprachlichen Abteilungen vom ersten Grundschuljahr bis zur vierten Oberschulklasse erteilt.

Diese Lösung machte natürlich eine Vermehrung des Personals erforderlich: ein Priester für jede Sprachabteilung. Da in der französischsprachigen Abteilung die Schülerzahl größer war, waren ein weiterer Priester und zwei Katecheten notwendig. Dieses Lehrpersonal, das für jedes der sechs Gemeinschaftsländer mindestens einen Vertreter umfaßt, erteilt jetzt insgesamt 92 Unterrichtsstunden wöchentlich.

### Die Programme

Das Programm für den Religionsunterricht wurde vom Bischof von Luxemburg erstmals für den Schulbeginn im September 1955 offiziell festgesetzt.

In den folgenden Jahren ergaben sich natürlich auf Grund der Erfahrung gewisse Änderungen, wobei einerseits die nationalen Besonderheiten zu berücksichtigen waren und andererseits das ständige Bestreben mitspielte, die verschiedenen nationalen Methoden auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen.

Diese Bestrebungen führten im Juli 1961 zu einer Zusammenkunft der für die Schulen von Luxemburg und Brüssel verantwortlichen Priester, auf der mit Hilfe von Fachleuten der einzelnen Nationen eine Harmonisierung der Programme, Methoden und Lehrbücher durchgeführt wurde.

Die Schulleitung zeigte stets größtes Verständnis und achtete peinlich genau die Rechte der bischöflichen Behörde; sie ließ völlige Freiheit nicht nur bei der Aufstellung und Einteilung der Programme, sondern auch bei der Ernennung des Lehrpersonals. Eine neue Zusammenkunft der verantwortlichen und von den Bischöfen autorisierten Priester im Oktober 1962, welche diesmal alle bestehenden Europäischen Schulen vertraten, konnte die Anordnungen von 1961 bestätigen und entsprechend ergänzen (Einzelheiten im Programm und Überprüfung der Wahl der Handbücher).

## Vor- und Nachteile

Jedermann kennt die abweichenden Auffassungen der christlichen Eltern je nach dem Heimatland bezüglich der genauen Stelle, die dem Religionsunterricht innerhalb des allgemeinen Unterrichts einzuräumen ist. Die einen haben die Atmosphäre der Schulkämpfe erlebt, andere wieder kennen die Vorteile einer besseren Situation. Erstere begnügen sich leichter mit dem notwendigsten Minimum für die religiöse Bildung ihrer Kinder; letztere sind eifrig darauf bedacht, möglichst viele Unterrichtsstunden und eine möglichst hohe Wirksamkeit des Religionsunterrichts durchzusetzen; sie beklagen sich über die unzureichende Stundenzahl und das Fehlen einer religiösen Atmosphäre.

Andererseits belastet die große Zahl der Kinder (sehr unterschiedlichen Niveaus und unterschiedlicher religiöser Ansprüche) fast notwendig die Unterrichtsmethoden und die Möglichkeiten einer soliden und wirksamen religiösen Unterweisung. Das bedeutet zweifellos wirklich schwere Nachteile für zahlreiche Familien und Behinderung für die Religionslehrer. Die Nachteile sind der Preis, der für den Willen, sich vorbehaltlos auf den Boden religiöser Toleranz zu stellen, für die Achtung vor den anderen und für den unvermeidlichen Pluralismus der Schule gezahlt werden muß.

Diese Nachteile werden zum Teil durch die neuen Möglichkeiten aufgewogen, welche auf der anderen Seite die besonderen Verhältnisse der Europaschule bieten: größere Aufgeschlossenheit für die wirkliche Welt, fruchtbarer Austausch der religionspädagogischen Methoden und der ökumenische Horizont.

Zahlreiche Familien entdecken nämlich in der ganzen Situation unserer Schule — jenseits der sicher vorhandenen Gefahren — neue Möglichkeiten. Die Schule ist ein Abbild der wirklichen Welt und Vorweg-

nahme der wirklichen Gesellschaft, in der die jungen Christen von morgen leben werden. Es kommt weniger darauf an, Treibhauspflanzen zu züchten als Blumen, die auch bei Sturm bestehen können.

Auf methodischer Ebene sind unsere Erfahrungen berufen, eine entscheidende Rolle zu spielen. In allen Ländern der Gemeinschaft erleben wir seit etwa 20 Jahren eine erstaunliche Neugestaltung der religionspädagogischen Methoden. Ein allzu dogmatischer oder moralisierender Unterricht (an Hand von wenig anziehenden Katechismen) hat einer religiösen Pädagogik Platz gemacht, die stärker die Gegebenheiten der Kinder- und Jugendpsychologie berücksichtigt. Diese Erneuerungsbestrebungen, die stärker biblisch orientiert sind und gleichzeitig auf liturgisches Leben und das wirkliche Leben des Christen in der Welt von heute hinzielen, können in unserer Schule ein außerordentlich günstiges Betätigungsfeld finden. Hier wie anderswo kann und soll die Europaschule ein Schnittpunkt sein, wo sich die verschiedenen nationalen Bestrebungen und Erfolge ganz natürlich begegnen, um sich zu ergänzen und einander anzugleichen, um sich gegenseitig zu bereichern und eventuell zu korrigieren.

Schließlich liegt in der Öffnung gegen die Ökumene — ich möchte sagen: „in der ökumenischen Berufung“ — eine der Chancen der katholischen Jugend der Europäischen Gemeinschaften. Durch die Schule können sie tagtäglich mit anderen Gedankenwelten in Berührung kommen, können sie wirklich kennen und gerechter beurteilen lernen, besonders die Gedanken der anderen christlichen Konfessionen. Sie werden so dazu gebracht, ernsthafter über ihren eigenen Glauben nachzudenken, ihre Überzeugungen zu vertiefen, aber auch die der anderen zu achten und schließlich bei den anderen unbekannte Reichtümer und bis dahin nicht geahnte Berührungspunkte zu entdecken.

Im Bewußtsein der zweifellos vorhandenen Schwächen und Gefahren hat der Religionsunterricht im Rahmen der Europaschule die Aufgabe, zur Schaffung eines Klimas der Eintracht und Brüderlichkeit innerhalb der Schule beizutragen und so die Begegnung aller Menschen guten Willens zu fördern, ohne doch dabei seine ursprüngliche Aufgabe aus dem Auge zu verlieren, nämlich über die Schule hinaus echte Christen heranzubilden, die imstande sind, ihre Verantwortung in der wirklichen Welt von morgen zu übernehmen.

R. P. Olliger  
Lehrer an der Europäischen Schule Luxemburg

## *Der protestantische Religionsunterricht für deutschsprachende Schüler*

Heute wird oft statt der alten Bezeichnung „Evangelischer Religionsunterricht“ die Charakterisierung unseres Faches als „Evangelische Unterweisung“ gewählt. Damit soll ein Mißverständnis abgewehrt werden. Das Evangelium ist nicht in erster Linie eine „Lehre“, schon gar nicht eine Morallehre — die man dann „Religion“ nennen könnte —, die uns in vielen Formen begegnet und darunter auch in evangelischer Prägung. Evangelium heißt frohe Botschaft von einer Tat Gottes. Es ist frohmachende Botschaft von einer guten, einer uns Menschen helfenden Tat: Gott sandte Jesus, den Christus, den Retter. Die evangelische Unterweisung will einmal mit dieser Botschaft selbst vertraut machen; dann will sie aber auch zeigen — z. B. in der Kirchengeschichte — wie Menschen auf diese Botschaft gehört und geantwortet haben. Schließlich möchte sie herausstellen, welche Bedeutung diese Botschaft für uns heute besitzt.

Wirkt sich diese Erkenntnis auf die Art und Weise der Unterrichtung in unserem Fach an einer Europaschule aus? Ganz gewiß. Sie bedeutet vor allem: Der Unterricht muß ökumenisch gehalten werden. Was soll das heißen? Gehen wir aus von den Gegebenheiten des Unterrichts. Die teilnehmenden Kinder gehören sehr unterschiedlichen evangelischen Körperschaften an. Sie kommen aus vielen Ländern. Mit dieser unterschiedlichen nationalen Herkunft ist praktisch auch eine Zugehörigkeit zu sehr unterschiedlichen Kirchentümern gegeben. Das unterscheidet die Lage in unserem Fach z. B. grundsätzlich von der in der römisch-katholischen Religionlehre. Welche Folgerungen sind daraus zu ziehen? Der Unterricht wird immer wieder zeigen müssen, wie unterschiedlich Menschen oft die eine Botschaft gehört haben. Das gilt besonders für die Oberklassen. Dementsprechend wird ein möglichst selbständiges Hören auf das Evangelium als Ziel vor Augen stehen müssen. Indem den Schülern die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten gezeigt werden, sollen sie selbst Mut bekommen, ihrerseits zu eigenen Erkenntnissen zu gelangen. Gleichzeitig sollen sie dabei erfahren, wie dieses gemeinsame Hören auf die eine Botschaft ein alle umschließendes Band knüpft. Es eint die eine Botschaft, das einhellige Hören, nicht die Einförmigkeit einer Antwort. Hier muß im kleinen Rahmen geübt werden, was in den Versammlungen der Weltkirchenkonferenzen im großen geschieht. Diese Parallele dürfte kaum zu übersehen sein.

Auf der anderen Seite erfordert jedoch die Zusammensetzung der Klassen Rücksichten, die andernorts so nicht nötig sind. Bekenntnisschriften wird man kaum mit der wünschenswerten Ausführlichkeit behandeln können. Der Katechismusunterricht muß also zurücktreten. Denn einmal kommen — wie gesagt — die Kinder von unterschiedlichen Kirchentümern mit oft eigenen Bekenntnissen her, zum anderen sind

die Bekenntnisse meist in einer altertümlichen Sprache verfaßt, die einem Kind aus einem anderen Sprachbereich schwer zugänglich ist. Sehr positiv ist jedoch, daß in derart ökumenischen Klassen die Behandlung der Kirchengeschichte eine größere Weite haben muß. Nationalkirchliches Denken kann hier nur Schaden anrichten. Das ist gut so. Denn das Geschick der Kirche ist an keine nationalen Grenzen gebunden, und tatsächlich haben sich die Strömungen in der Kirchengeschichte nicht auf ein bestimmtes Land beschränken lassen.

Die schon erwähnte Sprachverschiedenheit der Schüler in ein und derselben Klasse bietet manchmal besondere Vorteile. Die Kinder sind gewohnt, eine Übersetzung als Annäherung an das Original zu verstehen. Die Übersetzungsaufgabe ist ihnen in Fleisch und Blut übergegangen. Darum kann z. B. bei der Bibellektüre sehr viel leichter über unterschiedliche Übersetzungsmöglichkeiten gesprochen werden, als es in einer sprachlich homogenen Klasse möglich wäre. Ja, in der Klasse selbst werden verschiedene Übersetzungen benutzt. Indem nun diese unterschiedlichen Übersetzungen verglichen werden, kann man oft zu dem Gemeinten selbst vordringen. Vor allem aber wird den Schülern deutlich: Die Botschaft des Evangeliums muß immer wieder neu in eine zeit- und sachgemäße Sprache übersetzt werden. Allerdings birgt die Erteilung unseres Faches in einer Fremdsprache auch Gefahren in sich. Das soll nicht verschwiegen werden. Den Kindern soll oft eine Botschaft in einer fremden Sprache nahegebracht werden. Nur zu leicht sieht das Kind dann fälschlicherweise mit der „Ferne“ der fremden Sprache auch die Sache selbst als fremd an. Dabei sollte gerade in unserem Fach etwas von der Bedeutung des Evangeliums für alle Menschen deutlich werden. Es muß also herausgestellt werden, wie das Evangelium die Kraft hat, sich jede Sprache dienstbar zu machen. So kann die „Evangelische Unterweisung“ an einer Europaschule in besonderer Weise in die Aufgaben einführen, die heute der Christenheit auferlegt sind: trotz aller Unterschiede einen Weg zueinander zu finden und diesen Weg im gemeinsamen Hören auf die eine Botschaft zu suchen.

Wilhelm Adalbert Göttinges  
Lehrer an der Europäischen Schule Luxemburg

## *Der protestantische Religionsunterricht für französischsprachende Schüler*

Zunächst ist festzustellen, daß es sich hier um einen Unterricht ganz besonderer Art handelt. Der Grund dafür ist keineswegs, daß dieser Unterricht von Kindern sieben verschiedener Nationalitäten besucht wird, sondern vielmehr, daß sich die Schüler ziemlich gleichmäßig auf die einzelnen Nationalitäten verteilen. Kinder aus Amerika, Frankreich und den Benelux-Ländern sind nämlich in gleicher Zahl vertreten. Das hat zur Folge, daß die verschiedenen Tendenzen der großen protestantischen Glaubensgemeinschaft ebenfalls zu fast gleichen Teilen vertreten sind (Presbyterianer, Reformierte, Lutheraner, Methodisten, Kongregationalisten, Baptisten, Mitglieder von freien Kirchen). Die Eltern dieser Kinder gehören übrigens zum größten Teil der französischsprachigen europäischen protestantischen Kirche an, die sich den Erfordernissen der Gegenwart angepaßt hat. Niemals ist irgendeine Schwierigkeit wegen der dogmatischen Ausrichtung der verschiedenen Tendenzen aufgetaucht: Dies ist ein deutlicher Beweis für die sichtbare Einheit aller, die sich zum gleichen Herrn bekennen.

Der Religionsunterricht vermittelt in den ersten vier Jahren der Grundschule die grundlegenden Kenntnisse der Bibel, die dann in den vier Unterklassen der höheren Schule vertieft werden. In den Oberklassen müssen auf jeden Fall Gegenwartsfragen behandelt werden. Statt die Schüler mit unveränderlich feststehenden historischen oder archäologischen Geschehnissen zu befassen, muß man vielmehr ihren Blick in die Zukunft richten: In einer so außerordentlich bewegten Zeit darf die Kirche Jesu Christi nicht untätig bleiben.

Unter diesem Gesichtspunkt bietet die Europäische Schule die beste Gelegenheit, die Schüler zu veranlassen, sich wechselseitig Liebe und Verständnis entgegenzubringen.

Daniel Michel  
Lehrer an der Europäischen Schule Luxemburg

## *Der israelitische Religionsunterricht*

Die Aufgabe jeden Unterrichts besteht nicht nur in der Vermittlung von Kenntnissen, sondern auch in der Bildung der Persönlichkeit. Dieses Ziel der Bildung der Persönlichkeit erstrebt der Unterricht in der israelitischen Religion in besonderem Maße. Er verfolgt den Zweck, dem Kind seinen eigenen Wert bewußt zu machen, es enger mit der geistigen Gemeinschaft, der es entstammt, zu verbinden und in ihm Werte zu verankern, auf die es sein ganzes Leben hindurch zurückgreifen kann.

Allerdings ist dieser besondere Aspekt unseres Religionsunterrichts keineswegs vollständig, wenn man ihn nicht gleichzeitig universal ausdeutet; denn im Mittelpunkt muß unabdingbar das Gebot der Nächstenliebe sowie die uneingeschränkte Achtung des Menschen stehen; damit ist auch das unveräußerliche Recht jedes Menschen verbunden, andere Auffassungen und Überzeugungen zu haben als wir.

Der israelitische Religionsunterricht will außerdem mit Hilfe der Glaubenslehren, der religiösen Riten und Symbole das pflegen, was man als die „Vernunft des Herzens“ bezeichnet, „die die Güte und das Wohlwollen, d. h. alle nicht in erster Linie von der Vernunft geschaffenen ethischen und sozialen Werte, deren auch logisch denkende und universal gebildete Menschen ermangeln können, hervorbringt und entwickelt“.

In der Praxis wirft dieser Unterricht keine besonderen Probleme auf. Hervorzuheben ist, daß er trotz der verhältnismäßig kleinen Zahl von israelitischen Schülern einen integrierenden Bestandteil des Unterrichts an der Europäischen Schule bildet. Pädagogisch gesehen ermöglicht die Aufteilung der Schüler in kleine Gruppen eine intensive Arbeit, die der Auffassungsgabe der Jugendlichen angepaßt werden kann. Man darf sich daher mit Genugtuung über diesen Unterricht äußern, der in bescheidenem Maße und in Zusammenarbeit mit allen übrigen an unserer Schule tätigen Lehrern ein Teil jener europäischen Erziehung sein will, deren besonderes Kennzeichen „die Bejahung des Primats der universalen und gleichzeitig subjektiven Persönlichkeit“ ist.

Emmanuel Bulz  
Lehrer an der Europäischen Schule Luxemburg

### *Der nicht konfessionell gebundene Moralunterricht*

Als der Oberste Schulrat in Anwendung der in Artikel 4 des Statuts niedergelegten Grundsätze den Beschluß faßte, an der Europäischen Schule einen nicht konfessionell gebundenen Moralunterricht einzuführen, mußten zunächst die Ziele dieses Unterrichts festgelegt und ein Lehrplan aufgestellt werden.

Die pädagogischen Richtlinien des Lehrplans entsprechen diesem Erfordernis:

„Der nicht konfessionell gebundene Moralunterricht ist für Schüler bestimmt, deren Verhalten im Leben nicht durch die Zugehörigkeit zu einer Religion bestimmt wird. Sein Ziel ist es, die Schüler auf das Leben in der heutigen Welt vorzubereiten und sie zu ausgeglichenen Menschen heranzubilden, die großzügig, frei und tolerant denken und weder einer einseitigen Doktrin anhängen noch fanatisch für irgendeine Idee eintreten. Aufgabe des Lehrers ist es, die ihm anvertrauten Schüler zu leiten und mit ihnen die Probleme des einzelnen als Individuum und als Teil der menschlichen Gesellschaft zu erörtern. Er muß bei der Behandlung dieser Probleme Verantwortungsbewußtsein und größte Objektivität zeigen und unter unbedingter Achtung der Meinungsfreiheit die Entfaltung der Persönlichkeit fördern.“

Das Unterrichtsprogramm wurde so abgefaßt, daß es zu keinen Überschneidungen mit dem Unterricht in Philosophie kommt und dem Lehrer möglichst viel Freiheit bleibt. Es beschränkt sich darauf, für jedes Jahr einen Leitfaden aufzustellen, wobei der Lehrer die Möglichkeit hat, mit seinen Schülern aktuelle Probleme oder Fragen, die sie besonders interessieren, zu erörtern.

Der Moralunterricht verfolgt nicht etwa den Zweck, daß die Schüler eine Reihe von Vorschriften kennenlernen und befolgen sollen. Er hat vielmehr die Aufgabe, ihr Urteilsvermögen zu entwickeln und sie zu kritischen und geistig unabhängigen Menschen zu erziehen.

Der Lehrer muß seine Schüler darauf hinweisen, daß das Leben in der menschlichen Gesellschaft Probleme aufwirft; er muß ihnen eine möglichst objektive und erschöpfende Kenntnis dieser Probleme vermitteln und ihnen zeigen, wie man sie anpacken und lösen kann. Er muß alle Schüler anregen, an der Diskussion teilzunehmen und ihre Ansichten frei zu äußern.

Natürlich variieren die behandelten Fragen je nach dem Alter der Schüler, aber es darf kein Thema mit der Begründung übergangen werden, daß es „tabu“ ist. Der Lehrer soll nur vom Gesichtspunkt der geistigen

Reife der Schüler ausgehen. So wurden z. B. folgende Probleme in den Oberklassen der Europäischen Schule in Luxemburg erörtert: die Todesstrafe, die Verantwortung des Wissenschaftlers, das Rassenproblem, die Euthanasie, Pascals Argument der Wette, die Demokratie, Wissenschaft und Ethik, Frauenarbeit usw.

In den Unterklassen muß man im Bereich des Konkreten bleiben, wenn der Unterricht Erfolg haben soll. Die Schüler müssen dazu gebracht werden, über konkrete Situationen, die sie begreifen können, nachzudenken. Sie hören gerne lebensnahe Schilderungen; sie interessieren sich für die Berichte Saint-Exupérys über Guillaumet und die Pioniere der Luftfahrt. Sie folgen aufmerksam der Schilderung der Ungerechtigkeit, die Jean-Christophe (im ersten Band des Werkes von Romain Rolland) widerfährt. Naive Erzählungen voller Morallehren, in denen die Gerechten stets belohnt werden, können ihre Aufmerksamkeit nicht gefangen nehmen.

Natürlich gelangen die Schüler in der Diskussion nicht alle zu den gleichen Schlußfolgerungen. In diesem Unterricht werden keinesfalls Verhaltensvorschriften ausgearbeitet. Die Schüler lernen vielmehr, sich ohne Vorurteile mit den Problemen des menschlichen Zusammenlebens zu befassen, und zwar zunächst die einzelnen Tatsachen zu ergründen und dann frei darüber zu urteilen. Sie lernen begreifen, daß es im sittlichen Denken keine absolute Wahrheit gibt, wenn sie sehen, daß ihre Mitschüler verschiedener Meinung sein können und der Lehrer all diese Ansichten gelten läßt. So gesehen ist der Moralunterricht eine Erziehung zu aktiver Toleranz.

Die Erfahrung zeigt, daß die Schüler bei der Erörterung von Problemen des menschlichen Zusammenlebens fast immer nach Lösungen suchen, die sie für das Leben in der Gemeinschaft als förderlich betrachten. Sie wollen eine Welt gestalten helfen, in der sich die materielle Lage des Menschen verbessert und in der es keinen Hunger, keine Not und keine Krankheit mehr gibt, denn sie haben ein deutliches Empfinden für Ungerechtigkeit und Leid. Sie sind bereit, ihren Beitrag zu diesem Werk zu leisten, wenn man dabei keinen Zwang auf sie ausübt.

Berichterstatter: Heumann  
Mitarbeiter: De Cock, Poppinga, Van Solinge

## AUSSERSCHULISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFTEN

### *Einleitung*

Als außerschulische Arbeitsgemeinschaften bezeichnen wir alle Gruppen, die eine nicht auf dem Stundenplan stehende Tätigkeit ausüben, an der Schüler unter der Leitung oder Mitwirkung eines oder mehrerer Lehrer teilnehmen.

Während der ersten Jahre ihres Bestehens mußte die Europäische Schule leider auf diesen im Leben einer Schulgemeinde so wichtigen Faktor verzichten. Es standen weder die dafür erforderlichen Räume und Geräte, noch ein Spielgelände zur Verfügung. Daher konnten sich die meisten außerschulischen Arbeitsgemeinschaften erst nach Fertigstellung des neuen Schulgebäudes entwickeln. Heute sind sie schon zahlreich und haben erfreuliche Erfolge aufzuweisen.

Bevor wir ihren Aufbau und ihre Ziele kurz beschreiben, müssen wir ein Wort zu ihrer Rolle im Leben der Schule sagen.

Nach Ansicht sehr vieler Leute beschränkt sich das Leben in einer Schule auf die Arbeit in der Klasse und die Erlernung des vorgeschriebenen Lehrstoffes. Aber eine Schulklasse ist auch bei einem neuzeitlichen Schulbetrieb keine Umgebung, die eine Entfaltung der Persönlichkeit begünstigt.

Die Klassengemeinschaft, in der die Schüler ihrem Alter und ihrem Wissensstand entsprechend zusammengefaßt werden, ist Regeln unterworfen, deren Zweck die Erarbeitung von zwar notwendigen, aber mehr oder weniger theoretischen Kenntnissen ist. Die Schüler verhalten sich in der Schule nicht so, wie es ihrer Natur entspricht, da ihre jugendliche Eigenart nur selten Gelegenheit zu einer freien und spontanen, über den engen Rahmen des Unterrichts hinausgehenden Entfaltung findet.

Ist es daher verwunderlich, daß sie sich außerhalb der Schule zusammentun und in Betätigungen, die ihren Bedürfnissen und Wünschen besser entsprechen, einen Ausgleich suchen? Nur darin ist die Erklärung für den Erfolg jeder Art von Jugendgruppen zu sehen.

Diesen Ausgleich können die Schüler in den außerschulischen Arbeitsgemeinschaften finden. Dort gibt es keinen Zwang und keine Strafen; sie verfolgen nicht in erster Linie ein schulisches Ziel und entsprechen einem echten Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung. Sie wirken befreiend und gleichzeitig gestaltend. Ob der Schüler nun physikalische Versuche durchführt oder Theater spielt, ob er versucht, die technischen Grundlagen und die Ausdrucksmittel des Films zu entdecken und zu analysieren, oder ob er seinen Lieblingssport betreibt, er konzentriert sich völlig freiwillig und ist mit Leib und Seele dabei.

Gehört er einer Arbeitsgemeinschaft an, so unterwirft er sich gern ihren Regeln, fügt sich in sie ein und beteiligt sich an der gemeinsamen Arbeit. Der Wettstreit spielt sich auf einer breiteren und menschlicheren Ebene als im Unterricht ab. Ein Schüler, der gute Aufsätze schreibt, entdeckt plötzlich mit einigem Erstaunen, daß ein Mitschüler, den er bisher etwas verächtlich angesehen hatte, bemerkenswerte andere Fähigkeiten besitzt. Ein schüchterner Schüler erlangt größeres Selbstvertrauen, ein anmaßender Schüler wird nach und nach bescheiden und zurückhaltend. Die Anwesenheit des Lehrers hat nicht mehr zur Folge, daß man sich unbehaglich fühlt und in sich selbst zurückzieht, sondern sie wirkt anregend.

In der Europäischen Schule kommt zu dieser Entfaltung der Persönlichkeit des Jugendlichen noch ein weiterer wichtiger Faktor hinzu. Die gegenseitige Annäherung, welche die zwangsläufige Folge dieser gemeinsamen Betätigung ist, erfolgt zwischen Schülern oder zwischen Schülern und Lehrern verschiedener Sprache und Nationalität. Manchmal wird in einer außerschulischen Arbeitsgruppe nur das bereits in der Schulklasse entstandene gegenseitige Verstehen vertieft. Häufiger aber finden sich dort junge Menschen zusammen, die sich kaum oder gar nicht kennen und die im Rahmen des Unterrichts selten Gelegenheit haben, sich zu sehen. Die Staatsangehörigkeit des einzelnen spielt bald keine Rolle mehr. Der Schüler ist in den Augen seiner Kameraden nicht mehr „ein deutscher, italienischer oder französischer Schüler“ oder, was noch schlimmer ist, „ein Deutscher, Italiener oder Franzose“, sondern ganz einfach ein junger Mensch mit ähnlichen guten und schlechten Eigenschaften wie sie sie selbst auch haben.

Die Mitwirkung in einer außerschulischen Arbeitsgruppe kommt außerdem einem Unterricht in einer fremden Sprache und Kultur gleich. Die Schüler müssen zwangsläufig eine fremde Sprache verstehen und sehr häufig auch sprechen. Wenn sie sich zu einer Frage, die sie begeistert, äußern wollen, werden sie sich ganz von selbst bemühen, sich in der Sprache eines anderen Mitglieds der Gruppe auszudrücken. Und da es hier keine Rolle spielt, ob sie sich richtig ausdrücken, legen sie ihre Schüchternheit ab und vergessen, daß sie nur mangelhafte Sprachkenntnisse besitzen. Dies ist aber äußerst wichtig, wenn man Fortschritte erzielen will. Bei einer interessanten Tätigkeit und in einer Atmosphäre, die mit der Schule nichts zu tun hat, verliert die fremde Sprache allmählich den abweisenden und künstlichen Charakter, den sie im Sprachunterricht vielleicht hatte, und nimmt wieder ihre natürliche Rolle an: sie ist wieder ein persönliches und lebendiges Ausdrucksmittel, das der spontanen Verständigung dient. Vor einigen Monaten sagte mir eine Schülerin der 6. Klasse, sie habe während einer von der Schule veranstalteten Reise, von der sie gerade zurückkam, zum ersten Male außerhalb des Unterrichts eine Fremdsprache gesprochen.



## UNSERE THEATERGRUPPE

Aus Aufführungen von:  
Dr. Knock (Jules Romains)  
und  
Romulus der Große (Friedrich Dürrenmatt).

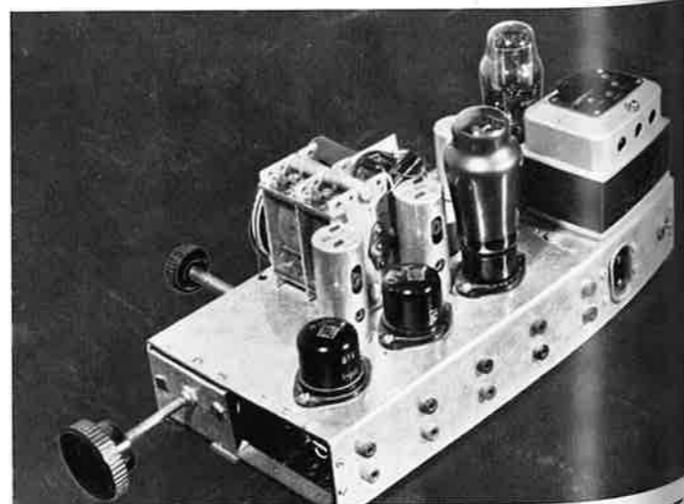
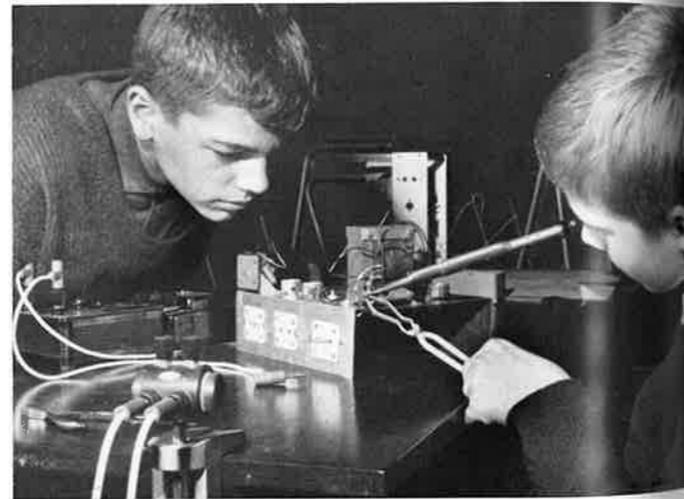


Regieanweisung (nach Dürrenmatt):  
„Ran an das Gefühl . . . !“

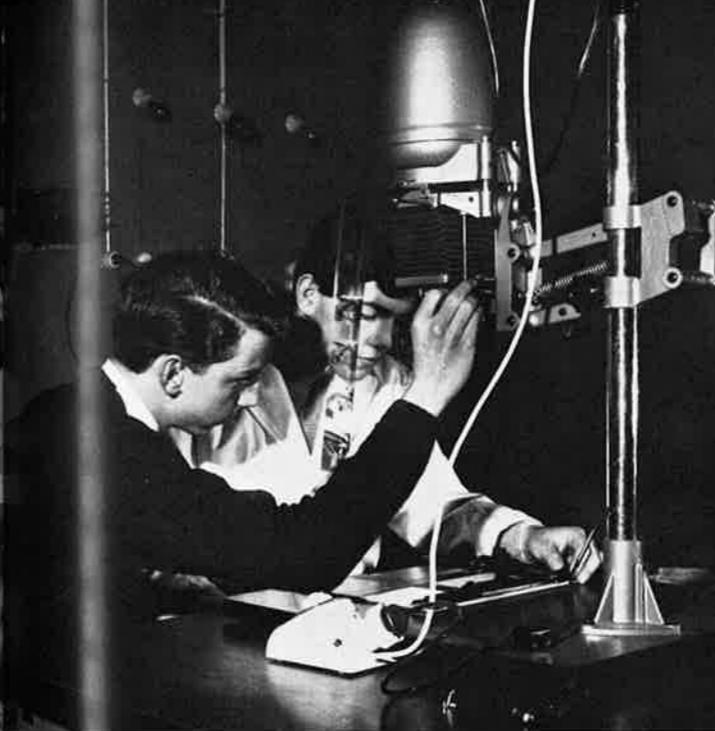




SPORTFEST



PHYSIKALISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT



UNSERE PHOTOGRAPHEN

Ausschnitt aus einer Ausstellung.



## SCHULREISEN

Toskana

London

Empfang beim Bürgermeister von Bad Godesberg.



Die Pfadfinder planen ihre Wochenendfahrt.

Stücke von Shakespeare, J. Rostand oder Dürrenmatt zu spielen, Musik aus dem Repertoire mehrerer Länder zu interpretieren, das Charakteristische eines Bauwerks oder eines Menschen auf dem Film festzuhalten, die verschiedenen Ausdrucksmittel des französischen, deutschen oder italienischen Films zu erforschen, physikalische oder chemische Versuche zu wiederholen, die vorher von Wissenschaftlern verschiedener Länder durchgeführt wurden, all das bedeutet, sich durch persönliche Betätigung Zugang zu fremden Kulturen zu verschaffen und damit Menschen verstehen und achten zu lernen, die in einem anderen Land geboren sind und eine andere Sprache sprechen. Die Kultur, die oft in erstarrten Formen vorgeführt wird, erlangt so ihr wahres Leben und ihre Anziehungskraft wieder.

Was in diesen Arbeitsgemeinschaften geleistet wird, kommt nicht nur den Beteiligten selbst, sondern auch einem breiten Publikum, anderen Schülern, Lehrern und Eltern zugute. Chor und Orchester geben regelmäßig Konzerte; der Photoklub hat die 60 besten Photos eines von der Schule veranstalteten Wettbewerbs vorgeführt; jedes Jahr wird für Eltern und Schüler ein Theaterstück aufgeführt; alle Schüler und Lehrer nahmen als Zuschauer an den Leichtathletikkämpfen am Ende des vergangenen Schuljahres teil.

Aus all diesen Gründen nehmen die außerschulischen Arbeitsgemeinschaften im Leben ihrer Teilnehmer wie im Leben der Schule einen Platz ein, dessen Bedeutung nicht zu übersehen ist. Sie stärken die Bindungen, die zwischen den einzelnen Schülern, zwischen ihnen, den Lehrern und der Schule bestehen. Die Autorität der Lehrer wird durch dieses häufige familiäre Beisammensein nicht beeinträchtigt. Ganz im Gegenteil: es verhindert Mißverständnisse, fördert das Vertrauensverhältnis, führt zu gegenseitiger Achtung und trägt außerdem wesentlich dazu bei, unserer Schule ihre freundliche Atmosphäre, ihren eigenen Stil zu geben, der die Neuen so sehr überrascht und an den sich die Ehemaligen stets gerne zurückerinnern.

Aber auch bei uns ist nicht alles vollkommen. Eine Europäische Schule muß unbedingt eine fortschrittliche, mit allen erforderlichen Einrichtungen ausgestattete Schule sein, die ihren Schülern die Möglichkeit bietet, sich außerhalb des Unterrichts ihren Neigungen entsprechend zu beschäftigen.

Verglichen mit der Entwicklung in den angelsächsischen Ländern und mit manchen begrüßenswerten Neuerungen in mehreren Ländern der Gemeinschaft geht unsere Schule immer noch vom klassischen Erziehungsgedanken aus. Der Sport in all seinen Formen findet hier nicht die Beachtung und verfügt nicht über die Möglichkeiten, die er verdient. Die Schüler haben nur einen einzigen Sportplatz, der nicht einmal die vorgeschriebenen Abmessungen hat und recht und schlecht auf dem Schulhof angelegt wurde. Die Fußballspieler müssen in den Wagen von Lehrern, die sich als Fahrer zur Verfügung stellen, 25 km weit fahren. Sie müssen ihre Sportausrüstung selbst finanzieren; bis vor kurzem mußten sie auch noch die Miete für den Fußballplatz und die Schiedsrichter sowie die den Gastmannschaften überreichten Wimpel bezahlen. Die meisten Sportarten können nur am Donnerstagnachmittag betrieben werden, der schon durch die Tätigkeit anderer Arbeitsgemeinschaften und die Nachholkurse ausgefüllt ist. Dies hat bedauerlicherweise Überschneidungen zur Folge, die es den Schülern unmöglich machen, mehrere

Sportarten zu betreiben. Schließlich gibt es nur einen einzigen Sportlehrer, der allein die Verantwortung für die Organisation und Leitung aller sportlichen Tätigkeiten mit Ausnahme des Fußballs trägt.

Der Filmklub muß seine Filme in einem notdürftig eingerichteten Saal vorführen, dessen ungenügende Verdunkelungsvorrichtungen sich äußerst nachteilig auswirken. Die Arbeitsgemeinschaften für Photographie, Physik und Chemie besitzen nur einen Teil der erforderlichen Geräte und müssen daher auf die Durchführung vieler interessanter Versuche verzichten.

Die Eltern interessieren sich im allgemeinen ausschließlich für die publikumswirksamen Tätigkeiten, wie z. B. die Theateraufführungen. Sie scheinen nicht zu begreifen, welchen großen Einfluß jede Beteiligung an einer Arbeitsgruppe auf die harmonische Entwicklung von Geist und Körper haben kann.

## Film

Der Filmklub wurde 1958 für die Oberklassen gegründet, mußte jedoch seine Tätigkeit nach einigen Jahren erfolgreichen Wirkens unterbrechen, weil es zu schwierig wurde, 16 mm-Filme zu beschaffen. Erst Ende des vergangenen Jahres konnte er seine Arbeit wieder aufnehmen. Ein Ausschuß, dem sechs Lehrer, nämlich einer für jedes Land, und zwei Vertreter der Schüler angehören, übernahm die Organisation von zwei Reihen von Filmvorführungen, von denen je eine für die Oberklassen und für die Unterklassen bestimmt ist.

Sie haben den Zweck, den Schülern die verschiedenen Gesichtspunkte dieser neuen Kunstform zu zeigen und sie auf den Unterschied zwischen einem Kunstwerk und der laufenden Massenproduktion aufmerksam zu machen. Wertvolle Filme, wie z. B. „Panzerkreuzer Potemkin“, „Fahrraddiebe“, „Le petit fugitif“, „Verbotene Spiele“ und „Die letzte Brücke“ wurden vorgeführt.

In einer Einführung von etwa zehn Minuten Dauer erläutert ein Mitglied des Ausschusses kurz das Leben und Werk des Regisseurs, den geschichtlichen Hintergrund des Films und seine Stellung im Rahmen der Filmgeschichte, einige technische Besonderheiten sowie bestimmte Nachteile oder Vorzüge des betreffenden Films. Außerdem werden verschiedene Fragen gestellt, die die Schüler nach der Vorführung des Films beantworten sollen. Damit wird die sich an die Vorführung anschließende Diskussion „ins Rollen gebracht“; an der lebhaften Aussprache beteiligt sich stets eine große Zahl von Schülern, da sich zahlreiche junge Filmfreunde zu dem einen oder anderen Aspekt des Films äußern wollen.

Die Vorführungen des Filmklubs werden sehr gut besucht (im Durchschnitt etwa 50 Zuschauer je Vorführung), und zwar von Schülern aller Sprachgruppen. Die gemeinsame Betätigung stellt zwischen den Schülern neue Kontakte her. Da sich jeder seiner eigenen Sprache bedient, hören die Schüler die fremde

Sprache in einem ganz anderen Zusammenhang als im Unterricht. Außerdem lernen sie dabei, ihren eigenen Kameraden zuzuhören und ihre Schüchternheit sowie ihre Vorurteile zu überwinden.

Die einzigen Nachteile bestehen in der Schwierigkeit, gute 16 mm-Filme zu beschaffen, und in der Unzulänglichkeit der Einrichtung des Vorführraums. Die deutsche Sprachgruppe ist besonders benachteiligt, weil die deutsche Filmwirtschaft wenig zu bieten hat und die meisten ausländischen Filme französisch synchronisiert sind oder französische und niederländische Untertitel haben.

## Theater

Anfangs war es üblich, daß am Ende jedes Schuljahres ein Teil eines klassischen Theaterstücks öffentlich aufgeführt wurde. Die einzelnen Sprachgruppen bestritten abwechselnd eine Aufführung in ihrer Muttersprache. Vor drei Jahren wandten sich einige der jungen Schauspieler mit dem Wunsch, „richtig“ Theater zu spielen, an ihre Lehrer, und so entstand der Theaterklub. Er hat bereits einen Teil aus dem „Sommernachtstraum“ (in deutscher Sprache), aus dem „Gespenst von Canterville“ (in deutscher Sprache), aus den „Lustigen Weibern von Windsor“ (in englischer Sprache) und aus „Dr. Knock“ (in französischer Sprache) aufgeführt. „Romulus der Große“ von Friedrich Dürrenmatt ist zur Zeit in Vorbereitung. Grundsätzlich gibt es abwechselnd eine Vorstellung in deutscher und eine in französischer Sprache. Der Klub mußte zu seinem Bedauern auf die Aufführung italienischer und niederländischer Stücke verzichten. Da diese Sprachen nur von verhältnismäßig wenigen Schülern gesprochen werden, sind zu wenige Spieler verfügbar; außerdem würde sich für Aufführungen in diesen Sprachen ein zu kleiner Kreis von Zuschauern interessieren.

Der menschliche, kulturelle und sprachliche Nutzen dieser Tätigkeit liegt auf der Hand. Die bisher vom Theaterklub erzielten Erfolge sichern ihm einen dauerhaften Platz im Leben der Schule.

## Musik

Die wichtigsten musikalischen Arbeitsgemeinschaften der Schule sind: ein gemischter Chor von etwa vierzig Schülern aller Nationalitäten und Altersstufen, drei Orchester (ungefähr fünfzehn Anfänger im Flötenspiel, ein richtiges Orchester mit Flöten, Klarinetten, Trompete und Klavier und ein kleines Jazzorchester, das von Schülern gegründet wurde) sowie ein Schallplattenklub. Für die Schüler der Oberklassen, die bisher noch nie Gelegenheit hatten, sich in der Schule auf diesem Gebiet zu betätigen, soll nun Musikunterricht als Wahlfach eingeführt werden.

Die Jugendlichen sollen auf diese Weise mit allen Aspekten der Musik vertraut gemacht werden; ferner will man künftig die Schulfeste musikalisch umrahmen.

Die Jugendlichen der einzelnen Sprachgruppen kommen sich bei dieser Tätigkeit einander näher; außerdem lernen sie die musikalische Fachsprache und die musikalischen Schöpfungen der verschiedenen Länder der Gemeinschaft kennen.

### Zeitgenössische deutsche Literatur

Zweimal monatlich treffen sich die deutschen Schüler des 7. Schuljahres mit ihrem Literaturlehrer, um sich mit bedeutenden Werken der zeitgenössischen deutschen Literatur zu befassen. Im Unterricht kann nämlich die neueste Literatur nicht so ausführlich behandelt werden, wie es angebracht wäre. Die Arbeit in diesem Kreis ist persönlicher und fruchtbarer, und die Schüler äußern sich freier und spontaner als im Unterricht.

### Photographie

Heutzutage besitzt fast jeder einen Photoapparat, und zwar nach Möglichkeit ein hochwertiges und modernes Modell. Das Photographieren ist für jeden erschwinglich geworden. Man kann sich daher fragen, warum an der Schule seit über zwei Jahren besondere Photokurse abgehalten werden.

Wer einmal gesehen hat, mit welchem Eifer die jungen Mitglieder des Photoklubs einen so alltäglichen Gegenstand wie ihr Fahrrad photographieren oder auf wieviel verschiedene Arten sie ein und dasselbe Negativ vergrößern, versteht, daß der Photoapparat ein ausgezeichnetes Mittel zur Kunsterziehung ist.

Wer gut photographieren will, muß beobachten, entdecken, vergleichen und auswählen können. Richtiges Photographieren ist ein Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, das den Sinn für Proportionen und Harmonie im höchsten Maße entwickelt. Die Schüler arbeiten — sowohl beim eigentlichen Photographieren als auch in der Dunkelkammer — in Gruppen; diese Tätigkeit verhilft ihnen auch zu einem besseren Verständnis der im Physik- oder Chemieunterricht erlernten Gesetze.

Das Wirken dieser Arbeitsgruppe kommt der ganzen Schule zugute. Das Ausschmücken von Räumen, Reportagen über die Schule, Reproduktionen oder von Ausflügen mitgebrachte Photos, die zur Illustration des Unterrichts in Geographie, Geschichte, Sprachen oder Naturwissenschaften dienen, sind nur einige der handgreiflichsten Vorteile. Am Ende des vergangenen Schuljahres fand ein großer Photowettbewerb statt. Sechs Themen standen zur Wahl; von rund 360 eingesandten Photos waren 85% guter Durchschnitt; 60 Aufnahmen waren so hervorragend, daß sie öffentlich ausgestellt wurden. Anlässlich dieser Ausstellung fand für die Eltern und Schüler eine kleine Schulfeier mit Preisverteilung (Kameras und Photo-Zubehör) statt. Die Illustration der hier vorliegenden Festschrift ist zum Teil das Werk des Photoklubs unserer Schule.

### Physik und Chemie

Der Physikklub besteht seit dem Schuljahr 1956/57. Sein Ziel besteht darin, die Kenntnisse der Schüler zu erweitern und zu vertiefen, indem man einerseits Versuche anstellt, die auf Grund des Lehrplans im Unterricht nicht durchgeführt werden können, und andererseits die verschiedenen Arten der Anwendung physikalischer Gesetze in der modernen Technik demonstriert.

Da die Lehrpläne den Schülern nicht genügend Möglichkeiten bieten, selbst Experimente durchzuführen, soll die Arbeitsgemeinschaft wenigstens für die besonders interessierten Schüler diese Lücke schließen.

In den letzten Jahren beschäftigte sich der Klub auf Wunsch der Schüler mit folgenden Gebieten:

die praktische Anwendung der Elektrizitätstheorien;

Versuche auf dem Gebiet der Optik und Farbenlehre;

die Oszillations- und Wellentheorie;

die Elektronenröhren und ihre Anwendungsmöglichkeiten;

der Bau eines Rundfunkempfängers.

Die letztgenannte Aufgabe wurde besonders erfolgreich gelöst.

Im Chemieklub, der 1957 gegründet wurde, bereiten Gruppen von 2 oder 3 Schülern ein bestimmtes Experiment vor, indem sie zunächst zu Hause die einschlägige Fachliteratur studieren; bei den Zusammenkünften bauen sie dann selbst die Apparate auf und führen in Anwesenheit ihrer Kameraden die Experimente durch.

Dem Physik- und Chemieklub gehören Schüler verschiedener Sprachgruppen an. Leider können viele Versuche nicht durchgeführt werden, da es an Geräten fehlt.

### Sport

Der Sportbetrieb läuft seit 1957; in diesem Jahr trat die Schule der LASEL (Ligue des Associations Sportives Etudiantines Luxembourgoises) bei. Die sportliche Betätigung nimmt ständig zu und ist sehr erfolgversprechend.

Da die Beteiligung am Sport freiwillig ist, kann hier die natürliche Begabung der Schüler entdeckt und ihre Einsatzfreude geweckt werden. Es gibt zahlreiche nützliche Kontakte zwischen Schülern verschie-

dener Sprachen und Nationalitäten. Unter den Beteiligten herrscht ein echt europäischer Geist. Die Schüler lernen dabei, die persönliche Initiative in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen, den Schiedsrichter und Gegner zu achten und sich für eine Sache mit allen Kräften einzusetzen. Beim Spiel kann man den Charakter eines Schülers besser kennenlernen; außerdem entstehen hier zwischen den Schülern und Lehrern ganz andere und oft engere Beziehungen als im Unterricht.

Zunächst müssen die Schüler in den Sport eingeführt werden. Der Schüler muß eine einfache Technik erlernen und genügend Elastizität und Geschick für die Ausübung seines Lieblingssports erwerben. Dieses vorbereitende Training ist insbesondere für die Schüler der drei ersten Schuljahre gedacht.

Wenn sich der Schüler für eine bestimmte Sportart entschieden hat, übt er sich allein und in der Gruppe in ihrer besonderen Technik und bemüht sich, sie zu vervollkommen.

Die dritte Stufe ist die Teilnahme an Wettkämpfen im Rahmen der Schule. Sie erfordern eine kräftige Konstitution und ein regelmäßiges Training. Es handelt sich dabei um Klassenwettspiele — die stets sehr beliebt sind —, Volleyball- und Fußballspiele zwischen Lehrern und Schülern, und um Wettkämpfe zwischen einzelnen Schulen. Endziel dieses Trainings ist die Teilnahme an den von der LASSEL organisierten Ausscheidungskämpfen. Die Mannschaften der unteren Klassen errangen einen Platz unter den besten Handballmannschaften im Großherzogtum.

Am Ende des Schuljahres 1961/62 organisierte der Lehrer für Leibesübungen eine Leichtathletikmeisterschaft mit vielen Preisen. Sie wurde ein voller Erfolg, da etwa 60% der Schüler an den einzelnen Wettkämpfen teilnahmen.

Im vergangenen Schuljahr gehörten 50% aller Schüler der Europäischen Schule den verschiedenen außerschulischen Arbeitsgemeinschaften an. Verständigungsschwierigkeiten gibt es keine; wie wir aber weiter oben angedeutet haben, gibt es noch Probleme technischer Art. Wir wollen hoffen, daß sie bald gelöst werden.

Berichtersteller: Petry

Mitarbeiter: Heumann, Kauffmann, Malms, Poppinga, Rock, Schertzer,  
Schlott, Vaupel, Wiltry

## AUSBLICK IN DIE ZUKUNFT

Auf den vorhergehenden Seiten wird eine analytische Betrachtung und zugleich eine Zusammenfassung der Probleme der Luxemburger Europäischen Schule gegeben, die jetzt auf ihr zehnjähriges Bestehen zurückblicken kann.

Die Autoren dieser Festschrift haben sich bemüht, einen objektiven Bericht zu erstatten; sie haben ihr Gewissen erforscht, um festzustellen, was erreicht wurde und was noch zu tun bleibt. Es lag jedoch nicht in ihrer Absicht, diesem Werk der Gemeinschaftserziehung von Kindern verschiedener Staaten, d. h. den Europäischen Schulen, ein Loblied zu singen.

In erstaunlich kurzer Zeit ist viel geschehen; aber viel bleibt in den folgenden Jahren noch zu tun.

Alle bisherigen Erfolge auf dem schwierigen, heiklen und traditionsbeladenen Gebiet der Erziehung waren nur möglich dank eines außergewöhnlichen Zusammenwirkens von gutem Willen und günstigen Umständen.

Seinen ersten Antrieb erhielt der europäische Gedanke durch die deutsch-französische Versöhnung, die ihren Niederschlag fand in der Gründung der ersten Europäischen Gemeinschaft, der Gemeinschaft für Kohle und Stahl. Mit Tatkraft und Begeisterung ging man ans Werk, und bald zeigten sich greifbare Ergebnisse.

Es ist daher nicht weiter erstaunlich, daß die sechs Regierungen alles darangesetzt haben, um den Aufbau der ersten europäischen Verwaltungsbehörde auf jede nur mögliche Weise zu erleichtern. Sehr bald ergab sich dabei die Notwendigkeit, für die Kinder der zahlreichen neuen europäischen Bediensteten eine Schule ins Leben zu rufen. Und so geschah es. Diese Entwicklung verdanken wir Männern mit dem erforderlichen Weitblick, die jede Gelegenheit ergriffen haben, um den Aufbau Europas, wie Robert Schuman es gewünscht hatte, „durch konkrete Leistungen“ — „par des réalisations concrètes“ — voranzutreiben.

Ich denke hierbei an meine Kollegen und Freunde, die Gründungsmitglieder der Vereinigung für Erziehungs- und Familienangelegenheiten, an die Präsidenten und Mitglieder der europäischen Organe sowie an die leitenden Beamten der Erziehungs- und Kultusministerien, die im Juni 1954 in Luxemburg

auf Einladung der Hohen Behörde zusammenkamen, denn sie sind die wahren Urheber der in dieser Schrift behandelten Errungenschaften.

Mein Dank gilt insbesondere allen Studienräten und Lehrern, die einer nach dem anderen seit 1953 nach Luxemburg kamen und denen die Aufgabe gestellt wurde, ein neues, kühnes pädagogisches Unternehmen ins Leben zu rufen, das auf einem Kompromiß zwischen den verschiedenen Erziehungssystemen der sechs Mitgliedstaaten beruht.

Aus kleinen Anfängen ist allmählich ein großes Werk entstanden: Im September 1953 wurden für 72 Schüler sechs Lehrkräfte eingestellt, heute besteht in Luxemburg ein Lehrkörper mit etwa 85 Studienräten und Lehrern, die die Verantwortung für mehr als 1300 Schüler tragen.

Aber dabei ist es nicht geblieben. Inzwischen sind bereits vier neue Europäische Schulen ins Leben gerufen worden. Die Lehrerschaft umfaßt heute insgesamt 300 Personen für mehr als 3700 Schüler. Diese Schüler kommen aus den verschiedensten Gegenden. Die Zulassung zu den Europäischen Schulen ist nicht etwa ein Vorrecht, das den Kindern der Beamten der Europäischen Gemeinschaften vorbehalten wäre, diese werden lediglich mit Vorrang aufgenommen. Die Schulen stehen auch anderen Kindern aus den sechs Ländern offen ohne Rücksicht auf ihre Herkunft oder ihre soziale Stellung. Sie werden dort im Rahmen der verfügbaren Plätze mit gleicher Bereitwilligkeit aufgenommen. Daneben gibt es noch eine erhebliche Anzahl von Schülern aus etwa 20 anderen Staaten, die sich in ihrer Ausbildung europäisches Kulturgut aneignen können.

85 ehemalige Schüler aus Luxemburg haben als erste das Europäische Reifezeugnis erhalten; sie studieren an etwa 20 europäischen Universitäten und machen ihrer Schule alle Ehre.

Die Zahl der Schüler, die sich auf die Reifeprüfung vorbereiten, nimmt von Jahr zu Jahr zu. Im Juli 1964 kommen dann noch die Abiturienten der Europäischen Schule von Brüssel hinzu sowie später diejenigen von Mol und Varese.

Wir können auf diese Entwicklung stolz sein. Sie läßt uns die Länge des zurückgelegten Weges ermessen und den Umfang der Verantwortung, die von allen Organen der Schule getragen wurde und noch weiter getragen wird.

Aber es heißt nicht nur, jeden Tag neuen Problemen zu begegnen, wie sie sich aus der Vergrößerung des Lehrkörpers oder aus dem Bedarf an neuen Gebäuden ergeben; daneben ist vor allem auf pädagogischem Gebiet noch eine beträchtliche Tiefenarbeit zu leisten. Diese pädagogische Vertiefung und Verankerung der bisherigen Ergebnisse in Unterricht und Erziehung bildet die große Aufgabe der nächsten Zukunft.

Im Unterrichtswesen ist zunächst festzustellen, daß selbst in der Europäischen Schule in Luxemburg die Lehrerschaft heute nach zehn Jahren immer noch nicht vollzählig ist, denn es muß noch ein viertes Schuljahr der verlängerten Grundschule (oder vorbereitenden Fachschule) eingerichtet werden; hierfür

werden weitere Lehrkräfte benötigt. Dies bedeutet eine erneute Erweiterung des bisherigen, in fortschreitender Entwicklung gewachsenen Lehrkörpers, der sich mit den besonderen Problemen dieser neuen Unterrichtsweise vertraut machen mußte, die sich in vieler Hinsicht von dem Unterrichtswesen der einzelnen Mitgliedstaaten sowohl in ihrem Gehalt als auch in ihrem Geist unterscheidet. Hieraus ergibt sich, daß die Wahrung des Zusammenhalts und die Pflege des Mannschaftsgeistes dieser durchweg sehr fähigen Lehrkräfte mehr und mehr zu einer der Grundbedingungen für den Erfolg der Europäischen Schulen geworden ist. Denn je größer die Zahl, desto mehr gewinnen die sprachlichen Probleme, der persönliche Kontakt, der enge Zusammenschluß nicht von Angehörigen des gleichen Staates, sondern innerhalb eines Fachgebietes von Angehörigen verschiedener Staaten an entscheidender Bedeutung. Dieser Zusammenhalt war bestimmend für die bisher erzielten Erfolge. Er wird auch maßgebend die weitere Entwicklung beeinflussen. Ihn zu wahren und zu pflegen ist eine Verpflichtung für die gesamte Lehrerschaft, und hierin liegt auch eine der Hauptaufgaben des Direktors der Schule. Mögen die einzelnen Schulen dazu beitragen, ihre Einheit zu schützen, und möge die vor zwei Jahren von den Lehrern selbst geschaffene und von ihnen redigierte „Pädagogische Zeitschrift“ ein wirksames und lebendiges Band zwischen ihnen knüpfen.

Für den Unterricht an unseren Schulen werden dringend eigene Lehr- und Schulbücher benötigt. Auch hier stellt sich für die kommenden Jahre eine große Aufgabe. Wie oft hat man in der Vergangenheit feststellen müssen, daß die in den Mitgliedstaaten verwendeten Lehrbücher nicht den Lehrplänen der Europäischen Schulen entsprechen. Es ist sehr verdienstvoll, daß die Lehrer ihren Unterrichtsstoff in ständiger Fühlungnahme mit ihren Kollegen in Loseblattform vervielfältigt haben, dies stellt bereits einen ersten Schritt auf dem Wege zur Herausgabe eigener Lehrbücher in den vier Sprachen dar. Von Jahr zu Jahr werden die Klassen größer, und immer dringender macht sich diese Notwendigkeit fühlbar: Die im Verlauf der vergangenen Jahre unternommene und mit Eifer fortgeführte Arbeit steht auf vielen Gebieten bereits kurz vor ihrem Abschluß. Daher wurde auch ein „Fonds für Veröffentlichungen der Europäischen Schulen“ gegründet, der es ermöglichen soll, mit aller gebotenen Vorsicht allmählich die auf diesem Gebiet bestehenden Lücken auszufüllen.

Aber auch die Bemühungen um ein höheres Unterrichtsniveau in den Europäischen Schulen, das dem Europäischen Reifezeugnis einen wirklichen Wert verleihen soll, müssen weitergehen. Der Wunsch nach einer Höherbewertung der Europäischen Reifeprüfung bestand von Anfang an. Es müssen auch in Zukunft immer wieder von neuem alle Anstrengungen gemacht werden, um dieses Ziel zu erreichen. Hier harren viele Probleme ihrer Lösung: Da ist einmal die sehr konkrete Frage nach der wirksamsten und praktischsten Unterrichtsmethode für die Ergänzungssprache und zum anderen jenes ständige Problem, die Lehrpläne und pädagogischen Methoden zu überprüfen und neu zu gestalten, um den Unterricht an die Entwicklung der Welt im allgemeinen und der Technik im besonderen anzupassen, ihm aber zugleich seinen heute mehr denn je notwendigen humanistischen Charakter zu erhalten.

Zweifelloso erfordert die Hebung des Unterrichtsniveaus in den Europäischen Schulen wie auch in jeder anderen Schule eine gewisse Auswahl; das gilt nicht nur heute, sondern in noch größerem Maße für die

Zukunft. Es hieße den Schülern und ihren Eltern einen schlechten Dienst erweisen, wollte man von Jahr zu Jahr das Urteil hinausschieben, das schließlich doch zwangsläufig einmal bei der Europäischen Reifeprüfung oder später von den Mitgliedern der Universitätsprüfungskommissionen über den Wert von Studenten gesprochen werden muß, die an der Europäischen Schule ausgebildet wurden. Die Schule ist es sich selbst und den Familien schuldig, ihren Abiturienten einen gültigen Paß für ihren Lebensweg auszustellen. Nicht nur in der Gestaltung des Unterrichts, sondern auch auf dem Gebiet der Erziehung ihrer Schüler hat die Europäische Schule hier noch eine große Arbeit zu leisten.

Wie der Erziehungsminister des Großherzogtums, der leider verstorbene Herr Dr. Frieden, bei der Einweihung der Schulgebäude in Luxemburg hervorhob, muß die Europäische Schule, eingedenk des Geistes, der ihre Gründer beseelte, mehr und mehr zu einer wirklichen Schule des „Europäertums“ werden.

Dieser Gedanke hat in dem Wortlaut der in dem Grundstein aller Europäischen Schulen eingemauerten Urkunde einen so vollendeten Ausdruck gefunden, daß er für Lehrer und Schüler der Europäischen Schulen zur ständigen Richtschnur und zu ihrem Leitmotiv werden sollte:

„ . . . . .“

In solcher Gemeinschaft erzogen, von frühester Jugend an frei von trennenden Vorurteilen, vertraut gemacht mit der Schönheit und dem Wert der verschiedenen Kulturen, werden sich (die Jungen und Mädchen verschiedener Sprache und Nationalität) ihrer gemeinsamen Verantwortung bewußt werden. Dabei werden sie die Liebe zu ihrer Heimat und den Stolz auf ihr Vaterland bewahren, in ihrer geistigen Haltung aber werden sie Europäer werden, wohl vorbereitet, das Werk zu vollenden, das ihre Väter begonnen haben, ein geeintes und glückliches Europa zu schaffen.“

Es ist ganz sicher nicht die Absicht der Europäischen Schule, fanatische Vorkämpfer für Europa heranzubilden, sondern vielmehr junge Menschen, die sich positiv der heutigen Probleme und des Platzes bewußt sind, den sie in der Gesellschaft, im künftigen Europa einnehmen sollen. Die Schule verfolgt das Ziel, mit Wort und Tat ein echtes europäisches Staatsbewußtsein zu entwickeln.

Daher setzt die Europäische Schule Vertrauen in ihre früheren Schüler und erwartet von ihnen, daß sie der Anstalt Ehre machen, die ihnen den Weg ins Leben eröffnet hat. Es ist ihr Wunsch, daß die Freundschaften, die im Laufe der Schuljahre zwischen Schülern aller Nationalitäten geschlossen wurden, ungeachtet späterer Trennung und Entfernung Bestand haben. Sie hofft, daß diese „Ehemaligen“ ihrer Schule die Treue halten, sich dort gern wieder zusammenfinden werden und daß die Kameradschaft ihrer Jugend sich allmählich zu einer solidarischen Gemeinschaft reifer Menschen entwickelt, die zu jeder Zeit aufeinander rechnen können, und die sich, wo und unter welchen Umständen sie einander auch begegnen, ihr ganzes Leben hindurch gegenseitig helfen werden.

Diese vertiefende und befestigende Arbeit wird schon heute in den Europäischen Schulen geleistet. Sie wird unbeeinflußt und freiwillig auch in Zukunft weitergeführt werden.

Aber die Europäische Schule darf sich nicht nur auf sich selbst beschränken. Sie muß sich in ihrer fortschreitenden Entwicklung mehr und mehr festigen und bestätigen, an Erfahrungen reicher werden und so die Aufgabe einer Musterschule erfüllen, die ihr bei ihrer Gründung gestellt wurde.

Der Oberste Schulrat betrachtet diese Schule als eine den sechs Ländern gemeinsame pädagogische Erfahrung. Alle Regierungen der Mitgliedstaaten verfolgen ihre Tätigkeit mit größter Aufmerksamkeit, um daraus für ihre eigenen Schulen Lehren zu ziehen. Dies gilt sowohl für die Erfahrungen mit der gemeinsamen Unterstufe und der einheitlichen Reifeprüfung als auch für den Unterricht in der Ergänzungssprache oder das gründliche Studium der lebenden Sprachen, schließlich auch für die Möglichkeiten, die der neusprachliche Zweig, der geschichtliche und der erdkundliche Lehrplan im europäischen Gesamtzusammenhang bieten, und für noch viele andere neuartige Aspekte, die durch den Gemeinschaftsunterricht beleuchtet werden.

Die Ausstrahlung der Europäischen Schule wird von Tag zu Tag größer. In zunehmendem Maße interessieren sich die Pädagogen für sie und wollen sie besuchen. Es ist selbstverständlich, daß die Europäische Schule ihnen zur Verfügung steht, und dies um so eher, als die bisherigen Erfahrungen nun schon in vier Ländern der Gemeinschaft wiederholt und weitergeführt wurden.

So ist die Europäische Schule, weit davon entfernt, sich in Selbstgenügsamkeit abzuschließen, vielmehr bestrebt, belebende und nutzbringende Kontakte herzustellen, ihren Beitrag zur europäischen Pädagogik zu leisten und zu einer besseren Erkenntnis der verschiedenen Probleme der sechs Staaten sowie zu einer Annäherung ihrer Unterrichtsmethoden beizutragen.

Wenn auch mit Hilfe der in den sechs Staaten angewandten pädagogischen Systeme vollwertige Menschen herangebildet wurden, die sich ohne Schwierigkeiten in die staatliche Gesellschaft einfügen, so ist aber unbestreitbar, daß im neuen Europa, dessen Entwicklung mit Riesenschritten vorangeht, mehr und mehr Menschen gebraucht werden, die eine europäische Ausbildung genossen haben. Dies ist zweifellos auch das Ziel all der zahlreichen Unterrichtsreformen, die heute in ganz Europa unternommen werden.

Einen Beitrag zu dieser gewaltigen Aufgabe zu leisten, ist für die Europäischen Schulen eine selbstverständliche Verpflichtung.

Der in den zehn Jahren des Bestehens der ersten Europäischen Schule erzielte Erfolg sowie die weiteren Erfolge der übrigen vier Europäischen Schulen lassen die Annahme berechtigt erscheinen, daß die von den vertragschließenden Parteien bei der Gründung dieser Schulen gewählte Konzeption und Form den Wünschen derer gerecht wird, für die sie getroffen wurden.

Es ist zu erwarten, daß diese Art der Erziehung dazu beitragen wird, die heute noch bestehenden trennenden Vorurteile zu überwinden und die bisherigen kulturellen Schranken zu beseitigen. Gleich-

zeitig aber ist die Gewähr dafür gegeben, daß im künftigen Europa jede Kulturgruppe ihren Platz finden, sich entfalten und zur gegenseitigen Bereicherung beitragen kann.

Zusammenfassend läßt sich ohne Übertreibung behaupten, daß die fünf Europäischen Schulen, die nach dem Willen der sechs Staaten geschaffen wurden, schon heute einen Teil des gemeinsamen europäischen Kulturerbes bilden. Sie haben bereits das Stadium einer für die verschiedenen Sitze der Europäischen Gemeinschaften unerläßlichen „Dienststelle“ überwunden und sind zu einer konkreten und wertvollen Errungenschaft der kulturellen Gemeinschaft geworden, die heute tatsächlich schon besteht, wenn sie auch bisher noch nicht ihr rechtliches Statut gefunden hat.

Wenn dieses Statut einmal da ist, wird es zweifellos möglich sein, die Schaffung weiterer Europäischer Schulen ins Auge zu fassen, deren Errichtung nicht notwendigerweise an die Sitze der Gemeinschaften gebunden sein wird; Voraussetzung für die Gründung weiterer Schulen wird allerdings immer ein geeignetes europäisches oder internationales Milieu sein, so daß die Zahl der Schulen zwangsläufig begrenzt bleiben wird.

Wenn sie wirklich die Aufgabe einer Musterschule im europäischen Maßstab übernehmen sollen, so müssen die bisherigen Erfahrungen in jedem der sechs Länder erneuert und durch zahlreiche lebendige Kontakte weitergegeben und vertieft werden. Die Schulen müssen eine wirklich nutzbringende Auswirkung auf möglichst alle Kreise haben, die daraus Gewinn ziehen können; auf die Lehrerschaft, die Jugend, die Familien und alle diejenigen, die ihre Mitmenschen charakterlich und geistig auf die europäische Einheit vorbereiten.

Hier öffnet sich zweifellos ein neuer Ausblick in die Zukunft, stellt sich eine neue lohnende Aufgabe, zu deren Erfüllung wir alle nach besten Kräften beitragen wollen.

Vivant, crescant, floreant Scholae Europaeae.

Albert Van Houtte

Vertreter des Obersten Schulrates der Europäischen Schulen  
Vorsitzender der Verwaltungsausschüsse der Europäischen Schulen

## DIE WICHTIGSTEN DATEN DER GESCHICHTE DER EUROPÄISCHEN SCHULE

- |                      |   |
|----------------------|---|
| April 1953           | Erste Sitzung zur Prüfung von Schulfragen durch einen aus Beamten der Institutionen der EGKS bestehenden Ausschuß.  |
| April 1953           | Eröffnung eines Kindergartens für die Kinder der Beamten der EGKS.  |
| 28. September 1953   | Konstituierende Sitzung der Vereinigung für Erziehungs- und Familienangelegenheiten der Beamten der EGKS.   |
| 4. Oktober 1953      | Eröffnung der Grundschule.  |
| 17. Mai 1954         | Votum der Gemeinsamen Versammlung der EGKS, in dem die Erweiterung des Versuchs durch die Gründung einer höheren Schule gefordert wird.   |
| 2. Juni 1954         | Schreiben der Hohen Behörde an die Regierungen der Mitgliedstaaten, in dem ihnen eine gemeinsame Untersuchung der Möglichkeiten zur Errichtung einer höheren Schule vorgeschlagen wird. |
| 22. Juni 1954        | Sitzung der Regierungsvertreter: Prüfung der Frage der Gründung einer höheren Schule.   |
| 22. Juli 1954        | Konstituierende Sitzung des Vorbereitenden Obersten Schulrates der Schule.  |
| 7./8. September 1954 | Erste Sitzungen der Ausschüsse für die Organisation des Unterrichts und die Aufstellung der Lehrpläne.  |
| 12. Oktober 1954     | Gründung der höheren Schule: Eröffnung der ersten zwei Klassen mit je vier Sprachabteilungen.   |
| 16. September 1955   | Eröffnung der dritten und vierten Klasse der höheren Schule.  |
| 19. März 1956        | Sitzung des Studienausschusses für den Philosophieunterricht.   |

- 17./18. Mai 1956 Erste Sitzung des Vorbereitenden Obersten Schulrates für die Ausarbeitung eines Vorentwurfs für die Satzung der Europäischen Schule.
16. September 1956 Eröffnung der fünften Klasse der höheren Schule.
22. Oktober 1956 Beschluß des Vorbereitenden Obersten Schulrates über die Einführung eines Europäischen Reifezeugnisses.
12. April 1957 Unterzeichnung der Satzung der Europäischen Schule durch die Bevollmächtigten der sechs Mitgliedstaaten unter dem Vorsitz des luxemburgischen Staatsministers Joseph Bech in Luxemburg.
15. Juli 1957 Unterzeichnung des Zusatzabkommens zur Satzung der Europäischen Schule: „Prüfungsordnung der Europäischen Reifeprüfung“ und des „Protokolls betreffend die vorläufige Anwendung der Satzung der Europäischen Schule“ durch die Bevollmächtigten der sechs Mitgliedstaaten in Luxemburg.
15. September 1957 Eröffnung der sechsten Klasse der höheren Schule.
11. Dezember 1957 Einweihung des neuen Gebäudes in Anwesenheit Ihrer Königlichen Hoheiten, der Großherzogin und des Prinzen von Luxemburg.
15. September 1958 Eröffnung der siebten — letzten — Klasse der höheren Schule.
- Juni-Juli 1959 Erste Europäische Reifeprüfung.
15. September 1961 Eröffnung der verlängerten Grundschule.
13. April 1962 Unterzeichnung des Protokolls über die Gründung Europäischer Schulen durch die Bevollmächtigten der sechs Mitgliedstaaten unter Bezugnahme auf die am 12. April 1957 in Luxemburg unterzeichnete Satzung der Europäischen Schule.
4. April 1963 10. Jahrestag der Gründung der Schule.

DAS ZWISCHENSTAATLICHE ABKOMMEN ÜBER  
DIE SATZUNG DER EUROPÄISCHEN SCHULE  
L'ACCORDO INTERGOVERNATIVO SULLO  
STATUTO DELLA SCUOLA EUROPEA

LA CONVENTION INTERGOUVERNEMENTALE  
PORTANT STATUT DE L'ÉCOLE EUROPÉENNE  
DE OVEREENKOMST TUSSEN DE REGERINGEN  
BETREFFENDE HET STATUUT VAN DE EUROPESE  
SCHOOL

Dieses Abkommen wurde am 12. April 1957 in Luxemburg unterzeichnet  
Cette convention a été signée à Luxembourg le 12 avril 1957  
Questo Accordo è stato firmato a Lussemburgo il 12 aprile 1957  
Deze overeenkomst werd op 12 april 1957 in Luxemburg ondertekend

unter dem Vorsitz von  
sous la présidence de  
sotto la presidenza di  
onder voorzitterschap van

M. Joseph BECH,  
président du gouvernement luxembourgeois,

und in Anwesenheit von  
et en présence de  
e alla presenza di  
en in aanwezigheid van

M. René MAYER,  
président de la Haute Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier.

Die Bevollmächtigten waren:  
Les plénipotentiaires étaient:  
I plenipotenziari erano:  
De gevolmachtigden waren:

M. RAOUL DOOREMAN,  
chargé d'affaires a.i. de Belgique à Luxembourg et de heer Julien KUYPERS, Buitengewoon Gezant en Gevolmachtigd  
Minister,

Graf Karl von SPRETI,  
außerordentlicher und bevollmächtigter Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Luxemburg,

M. Pierre-Alfred SAFFROY,  
ambassadeur extraordinaire et plénipotentiaire de France à Luxembourg,

Sig. Antonio VENTURINI,  
Ambasciatore straordinario e plenipotenziario d'Italia a Lussemburgo,

M. Joseph BECH,  
président du gouvernement, ministre des affaires étrangères du grand-duché de Luxembourg, et

M. Pierre FRIEDEN,  
ministre de l'éducation nationale du grand-duché de Luxembourg,

de heer Adriaan-Henrik PHILIPSE,  
Buitengewoon en Gevolmachtigd Ambassadeur der Nederlanden in Luxemburg.

**DAS ZUSATZABKOMMEN ÜBER DIE PRÜFUNGS-  
ORDNUNG DER EUROPÄISCHEN REIFEPRÜFUNG  
L'ACCORDO ALLEGATO PORTANTE REGOLA-  
MENTO DELLA LICENZA LICEALE EUROPEA**

**LA CONVENTION ANNEXE PORTANT RÈGLEMENT  
DU BACCALAURÉAT EUROPÉEN  
DE BIJGEVOEGDE OVEREENKOMST HOUDENDE  
REGELING VAN HET EUROPESE BACCALAUREAAT**

unterzeichnet am 15. Juli 1957 in Luxemburg  
signée le 15 juillet 1957 à Luxembourg  
firmato il 15 luglio 1957 a Lussemburgo  
ondertekend op 15 juli 1957 te Luxemburg

Die Bevollmächtigten waren:  
Les plénipotentiaires étaient:  
I plenipotenziari erano:  
De gevolmachtigden waren:

**M. Roger TAYMANS,**  
ambassadeur extraordinaire et plénipotentiaire de Belgique à Luxembourg,

**Graf Karl von SPRETI,**  
außerordentlicher und bevollmächtigter Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Luxemburg,

**M. Pierre LE NAIL,**  
conseiller d'ambassade, chargé d'affaires a.i. de France à Luxembourg,

**Sig. Antonio VENTURINI,**  
Ambasciatore straordinario e plenipotenziario d'Italia a Lussemburgo,

**M. Joseph BECH,**  
président du gouvernement, ministre des affaires étrangères du grand-duché de Luxembourg,

**M. Pierre FRIEDEN,**  
ministre de l'éducation nationale du grand-duché de Luxembourg,

**Mej. Constance J. de ROO van ALDERWERELT,**  
Zaakgelastigde a.i. der Nederlanden te Luxemburg.



Ostertreffen 1961. Erste Arbeitstagung der Lehrer aller Europäischen Schulen in Brüssel.



Die Direktoren der Europäischen Schulen. v.l.n.r.: Plastria (Petten), Peeters (Brüssel), Decombis (Varese), Bisdorff (Karlsruhe), Van Houtte (Vertreter des Obersten Schulrates), Al (Mol), Voss (Luxemburg).



## EUROPÄISCHE SCHULE BRÜSSEL



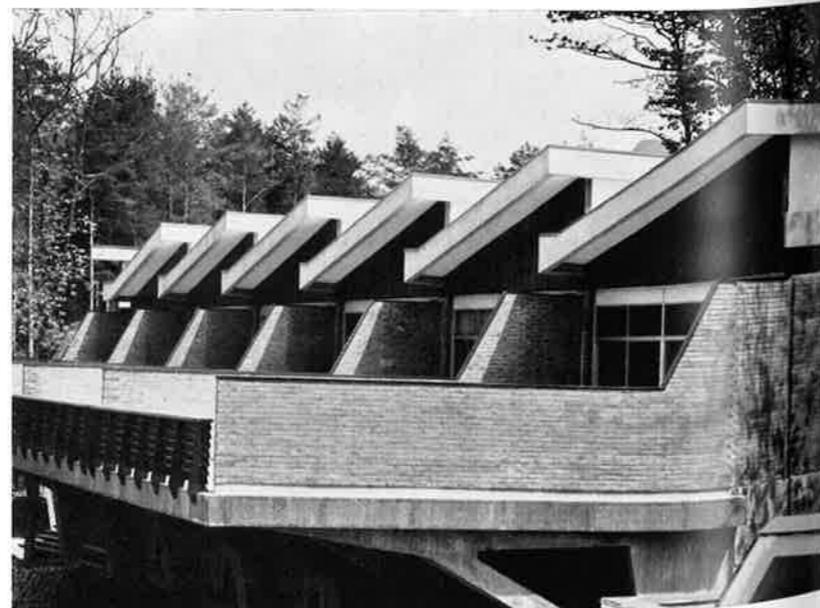
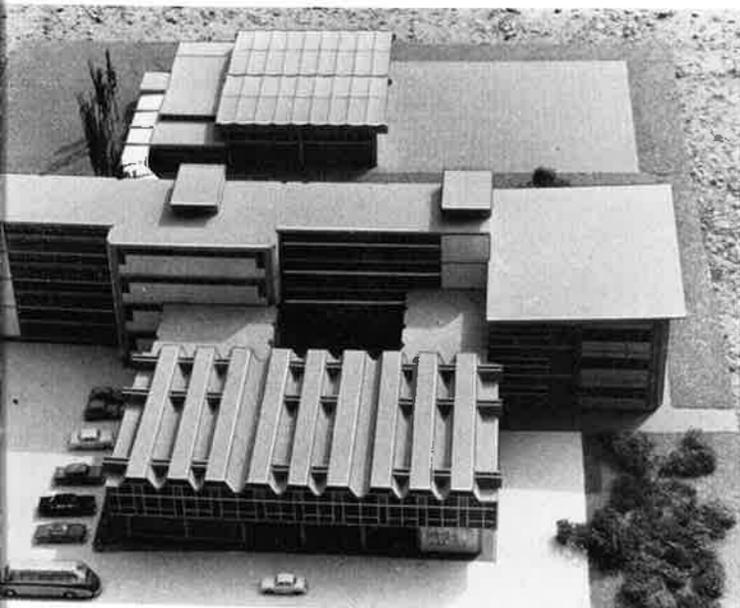
Fast alle Europäischen Schulen müssen für ihre Schüler eine besondere Transportorganisation aufbauen.





EUROPÄISCHE SCHULE VARESE

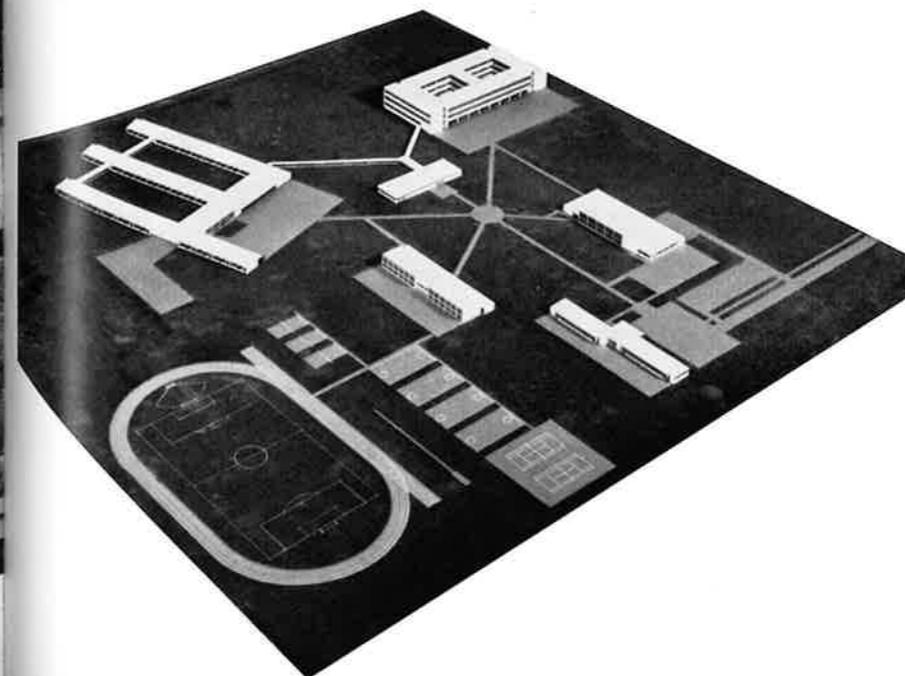
Modell der künftigen Schule.



jetzt . . .

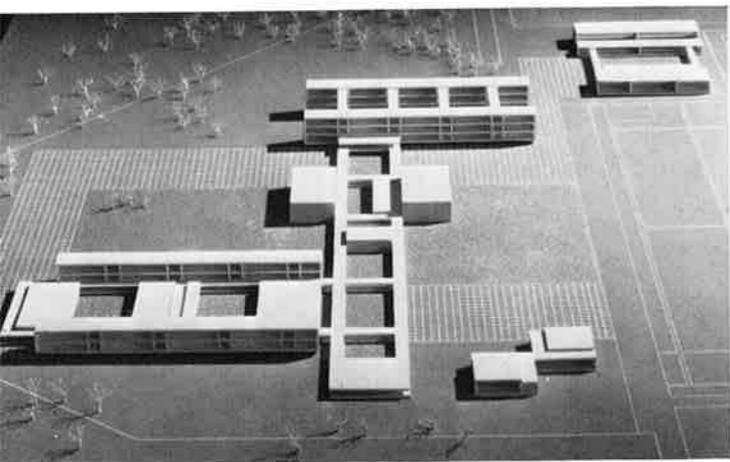
EUROPÄISCHE SCHULE MOL

und später.



Grundsteinlegung der neuen Gebäude.





Zukunftspläne.

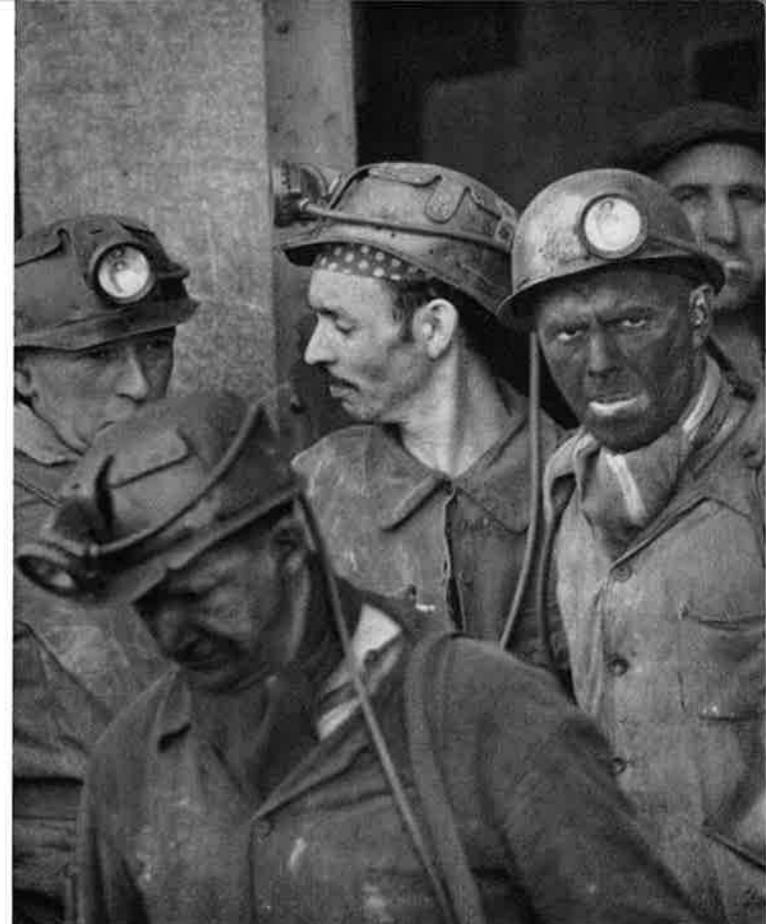
## EUROPÄISCHE SCHULE KARLSRUHE

am ersten Schultag 1962.



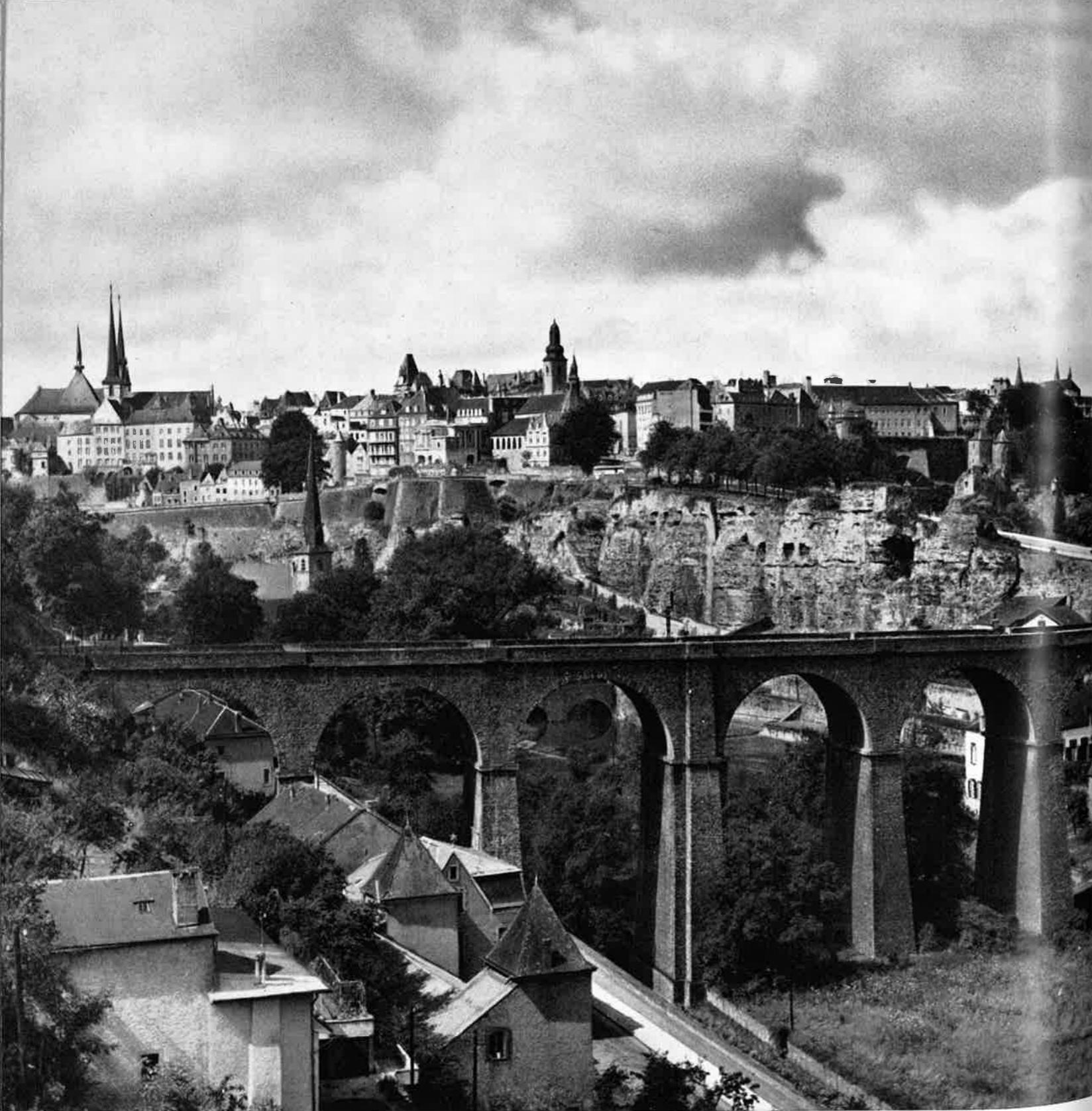
Wir versuchen,  
junge Europäer zu erziehen.

Dieses Experiment wurde nur möglich  
durch die Gründung  
der Europäischen Gemeinschaften.



Sitz der Hohen Behörde der Europäischen Gemeinschaft  
für Kohle und Stahl in Luxemburg.





10 Jahre Europäische Schule — 1000 Jahre Stadt Luxemburg

PROTOKOLL ÜBER DIE GRÜNDUNG EUROPÄISCHER SCHULEN UNTER BEZUGNAHME AUF DIE AM 12. APRIL 1957 IN LUXEMBURG UNTERZEICHNETE SATZUNG DER EUROPÄISCHEN SCHULE

PROTOCOLLO CONCERNENTE LA CREAZIONE DI SCUOLE EUROPEE STABILITO CON RIFERIMENTO ALLO STATUTO DELLA SCUOLA EUROPEA FIRMATO A LUSSEMBURGO IL 12 APRILE 1957

PROTOCOLE CONCERNANT LA CRÉATION D'ÉCOLES EUROPÉENNES ÉTABLI PAR RÉFÉRENCE AU STATUT DE L'ÉCOLE EUROPÉENNE SIGNÉ A LUXEMBOURG LE 12 AVRIL 1957

PROTOCOL NOPENS DE OPRICHTING VAN EUROPESE SCHOLEN, VASTGESTELD ONDER VERWIJZING NAAR HET TE LUXEMBURG OP 12 APRIL 1957 ONDERTEKENDE STATUUT VAN DE EUROPESE SCHOOL

unterzeichnet am 13. April 1962 in Luxemburg  
signé le 13 avril 1962 à Luxembourg  
firmato il 13 aprile 1962 a Lussemburgo  
ondertekend op 13 april 1962 te Luxemburg

Die Bevollmächtigten waren:  
Les plénipotentiaires étaient:  
I plenipotenziari erano:  
De gevolmachtigden waren:

le baron François de SELYS-LONGCHAMPS,  
ambassadeur extraordinaire et plénipotentiaire de Belgique à Luxembourg,

Herr Bernd MUMM von SCHWARZENSTEIN,  
außerordentlicher und bevollmächtigter Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Luxemburg,

M. Édouard-Félix GUYON,  
ambassadeur extraordinaire et plénipotentiaire de France à Luxembourg,

Sig. Giorgio BOMBASSEI FRASCANI de VETTOR,  
Ambasciatore straordinario e plenipotenziario d'Italia a Lussemburgo,

M. Eugène SCHAUS,  
ministre des affaires étrangères du grand-duché de Luxembourg, et

M. Émile SCHAUS,  
ministre de l'éducation nationale du grand-duché de Luxembourg,

Jonkheer Otto REUHLIN,  
Buitengewoon en Gevolmachtigd Ambassadeur der Nederlanden in Luxemburg.

*NAMENVERZEICHNIS*  
*LISTES DE NOMS*

*ELENCO DEI NOMI*  
*NAAMLIJST*

*Oberster Schulrat*  
*Conseil supérieur*  
*Consiglio superiore*  
*Raad van Bestuur*

DIE PRÄSIDENTEN DES OBERSTEN SCHULRATES  
LES PRÉSIDENTS DU CONSEIL SUPÉRIEUR  
I PRESIDENTI DEL CONSIGLIO SUPERIORE  
PRESIDENTEN VAN DE RAAD VAN BESTUUR

1954—1957	(Luxembourg)	<i>M. A. VAN HOUTTE</i> , greffier de la Cour de justice, président de l'Association des intérêts éducatifs et familiaux des fonctionnaires de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (Vorbereitender Oberster Schulrat — Conseil supérieur préparatoire — Consiglio superiore preparatorio — Voorbereidende Raad van Bestuur)
1957—1958	(Luxembourg)	<i>Herr Dr. A. SIMON</i> , Vortragender Legationsrat, Auswärtiges Amt, Bonn
1958—1959	(Luxembourg)	<i>M. R. SEYDOUX</i> , ambassadeur de France, directeur général des relations culturelles et techniques au ministère des affaires étrangères
1959—1960	(Bruxelles)	<i>S. E. G. del BALZO DI PRESENZANO</i> , Ambasciatore, Direttore generale delle relazioni culturali
1960—1961	(Varese)	<i>S. E. M. E. SCHAUS</i> , ministre de l'éducation nationale du grand-duché de Luxembourg, puis <i>M. A. AREND</i> , conseiller pédagogique au ministère de l'éducation nationale du grand-duché de Luxembourg
1961—1962	(Mol-Geel)	<i>De heer Dr. J. B. DREWES</i> , Adviseur van de Nederlandse Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen
1962—1963	(Luxembourg)	<i>S. E. M. V. LAROCK</i> , ministre de l'éducation nationale, et <i>M. H. LEVARLET</i> , directeur général de l'enseignement moyen et normal

DIE MITGLIEDER DES OBERSTEN SCHULRATES

LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR

I MEMBRI DEL CONSIGLIO SUPERIORE

DE LEDEN VAN DE RAAD VAN BESTUUR

Die Delegierten sind auf dieser Liste mit den Titeln angegeben, die sie zur Zeit der Sitzungen hatten.  
Les délégués figurent dans ces listes avec les titres qu'ils portaient lors des réunions.  
I delegati figurano in questi elenchi con i titoli che avevano in occasione di riunioni.  
In deze lijst zijn de gedelegeerden vermeld met de titels, welke zij ten tijde van de bijeenkomsten droegen.

Belgique — België

S. E. M. L. COLLARD,	ministre de l'instruction publique.
De heer G. VANDE VEEGAETE,	Directeur-Generaal van het Lager Onderwijs, de Schone Kunsten en van het Middelbaar Onderwijs.
M. H. LEVARLET,	directeur général de l'enseignement moyen et normal, ministère de l'instruction publique.
De heer L. G. JANSSENS,	Directeur van Bestuur a.i. bij het Ministerie van Openbaar Onderwijs.
M. A. PEETERS,	inspecteur général de l'enseignement moyen, ministère de l'instruction publique.
M. DEBOUVERIE,	conseiller juridique, Bruxelles.
M. TURINE,	secrétaire de la légation de Belgique à Luxembourg.
M. VANSILLETTE,	directeur d'administration de l'enseignement moyen.

Deutschland

S. E. Graf Karl von SPRETI,	Botschafter der Bundesrepublik in Luxemburg.
Herr Dr. SÄTTLER,	Ministerialdirektor, Auswärtiges Amt.
Herr Dr. A. SIMON,	Vortragender Legationsrat I. Kl., Schulreferent bei der Kulturabteilung, Auswärtiges Amt.
Herr von LUCIUS,	Vortragender Legationsrat I. Kl.
Herr Dr. E. KITT,	Legationsrat I. Kl.
Herr Dr. W. ARENS,	Legationsrat I. Kl.
Herr Dr. E. MINWEGEN,	Legationsrat I. Kl.

France

M. L. PAYE,	directeur des relations universitaires avec l'étranger et l'outre-mer, ministère de l'éducation nationale.
M. R. SEYDOUX,	ambassadeur de France, directeur général des relations culturelles et techniques, ministère des affaires étrangères.
S. E. M. GUYON,	ambassadeur de France à Luxembourg.
M. Ch. BRUNOLD,	directeur général de l'enseignement du second degré, ministère de l'éducation nationale.
M. le recteur J. CAPELLE,	directeur général de l'organisation et des programmes.

M. J. VOISIN,	directeur général adjoint de l'enseignement du second degré, ministère de l'éducation nationale.
M. C. SANTELLI,	directeur des relations universitaires avec l'étranger et l'outre-mer, ministère de l'éducation nationale.
M. F. CAMPAN,	inspecteur général.
M. G. PETIT,	inspecteur général de l'instruction publique, secrétaire général des centres pédagogiques régionaux.
M. P. REBEYROL,	chef du service de l'enseignement et des œuvres à la direction des affaires culturelles et techniques, ministère des affaires étrangères.
M. P. CHARPENTRAT,	agrégé de l'université, chargé des pays d'Europe au service de l'enseignement et des œuvres, direction des relations culturelles, ministère des affaires étrangères.
M. DACRON,	chef du secteur Europe à la direction des relations culturelles, ministère des affaires étrangères.
M. G. RAILLARD,	chef du service Europe-Amérique à la direction des relations culturelles, ministère des affaires étrangères.

Italia

S. E. l'Ambasciatore	
Giulio del BALZO DI PRESENZANO,	Direttore generale delle relazioni culturali.
S. E. A. VENTURINI,	Ambasciatore d'Italia a Lussemburgo.
Sig. M. E. PRISINZANO,	Direttore generale per l'istruzione classica, Ministero della Pubblica Istruzione.
Sig. R. CLEMENTI DI S. MICHELE,	Consigliere d'Ambasciata, Ministero degli Affari Esteri (1957).
Sig. F. MACCAFERRI,	Consigliere d'Ambasciata, Ministero degli Affari Esteri, Direzione generale delle relazioni culturali.
Sig. F. BOBBA,	Primo Segretario di legazione d'Italia a Lussemburgo.
Sig. C. GIANARELLI,	Provveditore agli Studi, Ministero della Pubblica Istruzione.
Sig. P. VILLA,	Direzione generale delle relazioni culturali con l'estero.

Luxembourg

S. E. M. P. FRIEDEN,	ministre de l'éducation nationale.
S. E. M. E. SCHAUS,	ministre de l'éducation nationale du grand-duché de Luxembourg.
M. P. PESCATORE,	conseiller de légation, ministère des affaires étrangères.
M. P. WINTER,	conseiller du gouvernement, ministère de l'éducation nationale.
M. A. AREND,	conseiller pédagogique au ministère de l'éducation nationale du grand-duché de Luxembourg.
M. A. BORSCHETTE,	chargé d'affaires du Luxembourg à Bruxelles.
M. RETTEL,	secrétaire de légation, ministère des affaires étrangères.

Nederland

Z. Exc. de heer J. M. L. Th. CALS,	Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.
Z. Exc. de heer A. H. PHILIPSE,	Ambassadeur der Nederlanden.
de heer Dr. J. H. WESSELINGS,	Secretaris-Generaal van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.
de heer Dr. J. B. DREWES,	Hoofd van de Afdeling Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.
de heer J. de BRUYN,	Chef van de Afdeling Lager Onderwijs van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.
de heer M. A. J. VLEER,	Juridisch Adviseur, Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

*Inspektionsausschuß*

*Conseil d'inspection*

*Consiglio d'ispezione*

*Inspectiecommissie*

Belgique - België	M. A. PEETERS, M. J. RUCHARD, M. R. VANDERVEIKEN, M. LECRENIER, M. F. CHRISTIAENS,	inspecteur général de l'enseignement moyen, docteur en philosophie et lettres. inspecteur-préfet, inspecteur de l'enseignement moyen et normal. inspecteur général de l'enseignement moyen, docteur en philosophie et lettres. inspecteur général de l'enseignement primaire. inspecteur général de l'enseignement primaire.
Deutschland	Herr Dr. Dr. K. DOEHNER, Herr Th. HOFFMANN,	Oberschulrat i. R., Vertreter der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Schulrat.
France	M. G. HUN,  M. R. FAESSEL, M. G. HOLDERITH,	agrégé de l'université, proviseur du lycée de Metz, puis du lycée Fustel-de-Coulanges de Strasbourg.  agrégé de l'université, Inspecteur d'académie de la Moselle. inspecteur général de l'instruction publique.
Italia	Prof. A. FRANCESCHINI, Prof. F. FORMIGARI, Prof. F. GILARDINO,	Ispettore centrale, Ministero della Pubblica Istruzione. Ispettore centrale, Ministero della Pubblica Istruzione. Ispettore centrale, Direzione generale relazioni culturali, Ministero degli Affari Esteri.
Luxembourg	M. P. THIBEAU, M. J. BISDORFF,  M. P. ULVELING, M. H. STERGES,	directeur du lycée de garçons, puis conseiller d'État. professeur, attaché au ministère de l'éducation nationale, puis directeur de l'Institut d'enseignement technique.  inspecteur d'écoles primaires. inspecteur d'écoles primaires.
Nederland	De heer M. van der WEIJST,  De heer M. J. van BUYTENEN,  De heer P. TAZELAAR, De heer F. C. de JOODE, De heer H. A. DIJKSTERHUIS,	Inspecteur van het Gymnasiaal en het Middelbaar Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.  Inspecteur van het Gymnasiaal en het Middelbaar Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.  Hoofdinspecteur van het Lager Onderwijs in Algemene Dienst. Inspecteur van het Lager Onderwijs. Hoofdinspecteur van het Lager Onderwijs, in de tweede hoofdinspectie.

*Verwaltungsrat*

*Conseil d'administration*

*Consiglio d'amministrazione*

*Dagelijks Bestuur*

*Vorsitzender — Président — Presidente — Voorzitter*

M. A. VAN HOUTTE, Vertreter des Obersten Schulrates  
représentant du Conseil supérieur  
rappresentante del Consiglio superiore  
Vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur

*Direktor der Schule — Directeur de l'École — Direttore della Scuola — Directeur van de School*

1957—1960 M. M. DECOMBIS  
1960— Herr Dr. K. VOSS

*Vertreter der Hohen Behörde — Représentant de la Haute Autorité — Rappresentante dell'Alta Autorità — Vertegenwoordiger van de Hoge Autoriteit*

1957—1959 M. P. DELOUVRIER  
1959— De heer H. HAIGHTON

*Vertreter der Elternschaft — Représentants des parents — Rappresentanti dei genitori — Vertegenwoordigers voor de ouders*

1957—1958 Herr Dr. W. MUCH Sig. L. CORRADINI  
1958—1959 Sig. L. CORRADINI De heer T. NOYON  
1959—1961 M. G. OLIVIER Herr von der HEIDE  
1961—1962 Herr von der HEIDE M. G. GOUDIMA  
1962—1963 Herr von der HEIDE De heer FOYER

*Vertreter des Lehrkörpers — Représentants du corps enseignant — Rappresentanti del personale — Vertegenwoordigers voor het personeel*

1957—1958 De heer Dr. B. AL De heer J. VOOGT  
1958—1959 M. M. JORDY De heer J. VOOGT  
1959—1960 Herr A. GLOTZBACH De heer J. VOOGT  
1960—1961 M. M. PLASTRIA M. R. VALENNE  
1961—1962 Sig. S. SARDO De heer J. VOOGT  
1962—1963 M. V. STEINMETZ Sig. A. CAPELLI

*Der Lehrkörper der Europäischen Schule Luxemburg  
Le corps enseignant de l'École européenne de Luxembourg  
Il corpo insegnante della Scuola europea di Lussemburgo  
Het lerarencorps van de Europese School te Luxemburg*

*Direktoren  
Directeurs  
Direttori  
Directeuren*

1953—1960 *M. Marcel DECOMBIS*, agrégé de l'université, docteur en droit.  
1960— *Herr Dr. phil. Karl VOSS*, Oberstudienrat.

*Referent des Direktors für die höhere Schule  
Adjoint au directeur pour les classes secondaires  
Direttore aggiunto per il ciclo secondario  
Onderdirecteur van de Middelbare School*

1962— *M. Gabriel QUENCEZ*, agrégé de l'université.

*Lehrer der höheren Schule  
Professeurs des classes secondaires  
Professori delle classi secondarie  
Leraren van de Middelbare School*

1954—1955

*Mlle ARNOLDY*, monitrice d'éducation physique, chargée de cours, de nationalité luxembourgeoise (1954—1957).  
*Signora Laura GAMBELLI*, prof. titolare di italiano, latino, greco, storia e geografia, di nazionalità italiana (1954—1956).  
*De heer Dr. B. S. A. AL*, leraar Klassieke Letteren, Nederlandse nationaliteit. Directeur van de Europese School te Mol vanaf 1960.  
*Herr A. GLOTZBACH*, Oberstudienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Griechisch, Latein und Deutsch, deutscher Nationalität (1954—1960).  
*M. Maurice JORDY*, professeur certifié de littérature française, latin, morale non confessionnelle, de nationalité française (1954—1959).  
*De heer H. M. PLASTRIA*, geaggregeerde M. O. H. G., leraar Wiskunde, Belgische nationaliteit.

*M. René HOFFMANN*,

*Mlle A. BIERMANN*,

*M. Victor STEINMETZ*,  
*M. Joseph BAURIN*,

*M. Jim MEISCH*,

*M. l'abbé François REDING*,

*M. l'abbé Joseph RICHARD*,

1955—1956

*Mme Élisabeth JORDY*,

*Mme Gertrude  
WITRY-SCHWACHTGEN*,

*M. Yvon HEUMANN*,

*De heer Aart B. van HEUSDEN*,

*M. Charles MEYER*,

*De heer L. A. MAGHIELS*,  
*De heer Bein H. POPPINGA*,  
*M. Gabriel QUENCEZ*,

*Herr Ludwig VAUPEL*,

*R. P. Rémy OLIGER*,

*Dr. Ch. LEHRMANN*,

1956—1957

*Signora Marcella ARRIGHI-MOLINARI*, prof. titolare di italiano, latino e greco, di nazionalità italiana (1956—1957).  
*Signora Ebe BRESCHI-FRANCOIS*, prof. titolare di italiano, latino, storia e geografia, di nazionalità italiana.  
*De heer Willy PETRY*, geaggregeerde M.O.H.G., leraar Duits, Frans en Nederlands, Belgische nationaliteit. Op het ogenblik leraar aan de Europese School te Varese.  
*Herr Rolf ROCK*, Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Mathematik und Physik, deutscher Nationalität.

docteur en sciences physiques et mathématiques, professeur, de nationalité luxembourgeoise (1954—1960).

docteur en sciences biologiques, chargée de cours de chimie, biologie et géographie, de nationalité luxembourgeoise. Actuellement professeur à l'École européenne de Bruxelles.

professeur de français, d'allemand et d'histoire, de nationalité luxembourgeoise.  
préfet des études de l'athénée royal d'Arton, chargé de cours d'histoire, de nationalité belge (1954—1955).

professeur d'éducation physique au lycée de garçons de Luxembourg, chargé de cours de gymnastique, de nationalité luxembourgeoise (1954—1957).

professeur de religion, chargé de cours d'instruction religieuse catholique, de nationalité luxembourgeoise (1954—1955).

docteur en sciences pédagogiques, chargé de cours d'instruction religieuse catholique, de nationalité luxembourgeoise (1954—1955).

professeur d'allemand, chargée de cours de langues vivantes, de nationalité française (1955—1959).

docteur en sciences chimiques, professeur de chimie et de géographie, de nationalité luxembourgeoise.

professeur agrégé E. M. D. S.: latin, grec, français, morale non confessionnelle, de nationalité belge.

litt. drs.; leraar Nederlands, Geschiedenis en Burgerschapskunde, Nederlandse nationaliteit.

adjoint d'enseignement (langues vivantes), de nationalité française. Actuellement surveillant général de l'École.

geaggregeerde M. O. H. G., leraar Wiskunde, Belgische nationaliteit.

litt. drs., leraar Engelse Taal- en Letterkunde en Ethiek, Nederlandse nationaliteit.

agrégé de l'université, professeur d'histoire et de géographie, de nationalité française. Adjoint au directeur de l'École depuis 1962.

Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Deutsch, Geschichte, evangelischer Religion, deutscher Nationalität.

docteur en droit canonique, professeur d'instruction religieuse catholique, de nationalité française.

grand rabbin de Luxembourg, chargé de cours d'instruction religieuse israélite (1955—1958).

Herr Johannes MALMS, Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Griechisch, Latein, Deutsch, deutscher Nationalität.  
M. Jacques VILLE, agrégé de grammaire, professeur de français, latin, grec, de nationalité française.

#### 1957—1958

Mlle Alice CROUGHS, agrégée E.M.D.S. de l'université de Liège, professeur d'éducation physique, de nationalité belge.  
M. Jacques GRAPPE, professeur certifié de philosophie et lettres, de nationalité française.  
Herr Martin HILLAR, Studienprofessor, Fakultät für das höhere Lehramt in Chemie, Biologie und Geographie, deutscher Nationalität.  
M. Gaston KAUFMANN, professeur certifié d'éducation physique, de nationalité française.  
M. Jean Louis PERPILLOU, agrégé de l'université, professeur de littérature et de langues anciennes, de nationalité française.  
Sig. Eugenio MULAS, prof. titolare di latino e greco, di nazionalità italiana (1957—1960).  
M. Marc ROYER, professeur certifié de mathématiques, de nationalité française (1957—1960).  
Sig. Salvatore SARDO, prof. titolare di filosofia e storia, di nazionalità italiana. Dal 1962 aiuto-Direttore presso la Scuola europea di Bruxelles.  
Herr Paul Gerhard SCHLOTT, Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Kunstziehung und Französisch, deutscher Nationalität.  
Herr Dr. Heinz SCHÜMMER, Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Philosophie, Deutsch und Englisch, deutscher Nationalität.  
M. Daniel SCHERTZER, professeur certifié d'éducation musicale, de nationalité française.

#### 1958—1959

M. Paul DE COCK, geaggregeerde M.O.H.G., leraar Frans, Nederlands, Belgische nationaliteit.  
Sig. Dante DE LUCIA, prof. titolare di matematica e fisica, di nazionalità italiana.  
M. Joseph GÉRARD, agrégé de l'université, professeur de littérature française, latin et grec, de nationalité française.  
Herr Pastor W. A. GÖTTGES, Lehrer für evangelischen Religionsunterricht, deutscher Nationalität.  
Herr Dr. Helmut GROSSE, Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Deutsch, Philosophie, Geschichte und Sozialkunde, beauftragt für Unterricht in Geschichte, deutscher Nationalität (1958—1963).  
Herr Erich SCHLEMPER, Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Mathematik und Physik, deutscher Nationalität.  
P. Lucas O. WAHLER, O.S.B., Lehrer für katholischen Religionsunterricht.  
R. P. Ch. RIEFFEL, O.F.M., professeur d'instruction religieuse catholique (1958—1960).

#### 1959—1960

M. Henri BOURRINET, professeur certifié de littérature française, latin et grec, de nationalité française.  
De heer Werner DANZIGER, Math. drs. en cand. psych., leraar Wiskunde en Wijsbegeerte, Nederlandse nationaliteit.  
M. le pasteur Daniel MICHEL, licencié en théologie, professeur d'instruction religieuse protestante, de nationalité française.  
M. Emmanuel BULZ, grand rabbin de Luxembourg, professeur d'instruction religieuse israélite, de nationalité française.

M. l'abbé Charles WEILER, diplômé de théologie et philosophie, professeur d'instruction religieuse catholique, de nationalité luxembourgeoise.

#### 1960—1961

Rev. Padre Angelico CANONICI, O.F.M., dottore in Diritto penale e civile, professore di religione cattolica, di nazionalità italiana.  
Herr Horst-Günther GERSONDE, Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Latein, Griechisch und Geschichte, deutscher Nationalität.  
De heer B. A. GIETELINK, litt. hum. drs., leraar Klassieke Letteren, Nederlandse nationaliteit.  
Herr H. L. HAUTUMM, Oberstudienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Deutsch, Geschichte und Englisch, deutscher Nationalität.  
Sig. Domenico LONGO, prof. titolare di latino e greco, di nazionalità italiana.  
M. Joseph MOLITOR, docteur en sciences naturelles, professeur de biologie, de nationalité luxembourgeoise.  
M. E. NIMAX, docteur en philosophie et lettres, professeur de français et d'allemand, de nationalité luxembourgeoise (1959—1961).  
Eerw. Pater ROSSEN, O.F.M., leraar Katholieke godsdienstleer, Nederlandse nationaliteit.  
M. Jean Victor STORCK, docteur en sciences physiques, professeur de physique et de mathématiques, de nationalité luxembourgeoise.

#### 1961—1962

Mme Françoise BARTZ, docteur en sciences naturelles (ordre des sciences chimiques), professeur de biologie et de géographie, de nationalité luxembourgeoise.  
Herr Nikolaus KAINZ, Studienrat, Fakultät für das höhere Lehramt in Französisch und Englisch, beauftragt mit Unterricht in Deutsch, deutscher Nationalität.  
Mevr. Alice DE MOOR, regentes in germaanse talen, Belgische nationaliteit.  
M. Denis REGNEAULT, professeur certifié de littérature française, latin et grec, de nationalité française.  
Sig. Luigi ROCCO, prof. titolare di matematica e fisica, di nazionalità italiana (1961—1962).  
M. Fernand THIBAUT, agrégé E.M.D.S., professeur de mathématiques, de nationalité belge.  
M. Marcel TICHEUR, professeur certifié d'histoire et de géographie, de nationalité française (1961—1962).

#### 1962—1963

Mme Jeanne BECKER, agrégée de l'université, professeur de littérature française, latin et grec, de nationalité française.  
Sig. Carmine BUDA, prof. titolare di filosofia e storia, di nazionalità italiana.  
Sig. Simone GERARDI, prof. titolare di italiano, di nazionalità italiana.  
De heer Gerrit LAMMENS, litt. hum., leraar Latijn, Nederlands, Geschiedenis, Nederlandse nationaliteit.  
Mme Marie-Louise MULLER, agrégée E.M.D.S., professeur de néerlandais et d'allemand, de nationalité belge.  
Sig. Antonio NADILE, prof. titolare di matematica e fisica, libero docente di meccanica razionale, di nazionalità italiana.  
M. Louis PRACHT, professeur certifié d'histoire et de géographie, de nationalité française.  
M. André VAN SOLINGE, agrégé E.M.D.S., professeur de français, lettres classiques, de nationalité belge.

*Referent des Direktors für die Grundschulklassen*

*Adjoint au directeur pour les classes primaires*

*Direttore aggiunto per il ciclo primario*

*Onderdirecteur voor het lager onderwijs*

1960—1962 *M. Auguste VIVÈS*, instituteur, de nationalité française.  
1962— *De heer Jan VOOGT*, onderwijzer, Nederlandse nationaliteit.

*Lehrkräfte der Grundschulklassen und des Kindergartens*

*Instituteurs et institutrices des classes primaires et de la section enfantine*

*Insegnanti delle classi elementari e del giardino d'infanzia*

*Leerkrachten bij het lager onderwijs en het kleuteronderwijs*

1953—1954

*Sig. Carlo GIOVANELLA*, di nazionalità italiana (1953—1960). Aiuto-Direttore alla Scuola europea di Varese (1960—1962).  
*Herr Hans HAVEN*, Lehrer, deutscher Nationalität (1953—1961).  
*M. Roger VALENNE*, instituteur, de nationalité belge, conseiller d'orientation professionnelle.  
*M. Auguste VIVÈS*, instituteur, de nationalité française (1953—1962). Actuellement adjoint au directeur pour les classes primaires à Karlsruhe.  
*Mlle Claire OSTHUES*, institutrice gardienne, de nationalité luxembourgeoise (1953—1957).  
*Mej. Bea SCHIPPERS*, onderwijzeres, Nederlandse nationaliteit (1953—1955).

1955—1956

*Mme Denise BAUDET-DUFRESNE*, Institutrice, de nationalité française.  
*Frau Eleonore Klara Henriette GASSMANN-HARTUNG*, Lehrerin, deutscher Nationalität (1955—1958).  
*Mlle Édith-Marie KUROPATWA*, institutrice, de nationalité belge (1955—1960).  
*Mej. Cornelia P. MESMAN*, onderwijzeres, Nederlandse nationaliteit (1955—1961). Op het ogenblik onderwijzeres aan de Europese School te Brussel.  
*De heer Jan VOOGT*, onderwijzer, Nederlandse nationaliteit. Onderdirecteur van de Lagere School.

1956—1957

*Mevr. Riel LEIDNER-ALTEPOST*, onderwijzeres, Nederlandse nationaliteit (1956—1960).  
*M. Louis LEIDNER*, instituteur, de nationalité française.  
*Mlle J. HOFFMANN*, monitrice à l'école maternelle, de nationalité luxembourgeoise.

1957—1958

*Herr Wendelin ANTZ*,  
*Mme S. DE BREUCK*,  
*Signora Walma FUSONI*,  
*Fräulein Dorothea GALLE*,

Lehrer, deutscher Nationalität.  
institutrice maternelle, de nationalité belge.  
insegnante, di nazionalità italiana (1957—1959).  
Kindergärtnerin, deutscher Nationalität.

1958—1959

*M. Marcel BÉRAIN*,  
*Mej. Suzanne van der KOOI*,  
*Fräulein Hannelore MENNINGER*,  
  
*Signora BONANNO*,  
*Signora Jole DE LUCIA*,

instituteur, de nationalité française.  
kleuteronderwijzeres, Nederlandse nationaliteit.  
Lehrerin, deutscher Nationalität (1958—1960), z. Z. Lehrerin an der Europäischen Schule in Varese.  
insegnante, di nazionalità italiana (1958—1959).  
insegnante, di nazionalità italiana (entrata alla Scuola il 1° aprile 1959).

1959—1960

*Sig. Antonio CAPELLI*,  
*M. Paul SCHOLTES*,  
*Mlle Suzette ULVELING*,  
*Mlle Marie-Anne RAUS*,

insegnante, di nazionalità italiana.  
instituteur, de nationalité belge.  
monitrice à l'école maternelle, de nationalité luxembourgeoise (1959—1962).  
monitrice à l'école maternelle, de nationalité luxembourgeoise.

1960—1961

*Signora Feodora CAPELLI-ROSELLI*,  
*Fräulein Adelheid DU BUISSON*,  
*Sig. Silvio MANCINELLA*,  
*De heer Frederik RAL*,  
*M. Joseph-Nicolas STOFFEL*,

insegnante, di nazionalità italiana.  
Lehrerin, deutscher Nationalität.  
insegnante, di nazionalità italiana.  
onderwijzer, Belgische nationaliteit.  
instituteur, de nationalité belge.

1961—1962

*Signorina Foscarina CAPORALI*,  
*Mej. Johanna HIDDINK*,  
*M. André MATHIEU*,  
*Sig. Edmondo SBARDELLA*,  
*Fräulein Ingrid von SCHNURBEIN*,  
*Frau Ernestine TISCHLER*,  
*Mme Édith VINCENT*,  
*M. Isidore ASSELBORN*,  
  
*Mlle Josette PETITJEAN*,

insegnante, di nazionalità italiana.  
onderwijzeres, Nederlandse nationaliteit.  
instituteur, de nationalité française.  
insegnante, di nazionalità italiana.  
Lehrerin, deutscher Nationalität.  
Lehrerin, deutscher Nationalität.  
institutrice, de nationalité française.  
instituteur, de nationalité belge (1961—1962). Actuellement instituteur à l'École européenne de Karlsruhe.  
institutrice, de nationalité française.

*Frau Frieda BLUM,*  
*Signorina Anita COSTANTINI,*  
*Frau Margot HAASE,*  
*Mej. Elisabeth HIDDINK,*  
*M. Guy HOLDERITH,*  
*Mej. Cornelia VERMEULEN,*  
*Mlle Marie-Louise ZIX,*  
*Mlle Marguerite SCHAEFFER,*

Lehrerin, deutscher Nationalität.  
 professoressa, di nazionalità italiana.  
 Oberschullehrerin, deutscher Nationalität.  
 onderwijzeres, Nederlandse nationaliteit.  
 instituteur, de nationalité française.  
 onderwijzeres, Nederlandse nationaliteit.  
 institutrice, de nationalité française.  
 monitrice à l'école maternelle, de nationalité française.

*Vorsitzende des Prüfungsausschusses der Europäischen Reifeprüfung*

*Présidents du jury du baccalauréat européen*

*Presidenti della giuria della Licenza liceale europea*

*Voorzitters van de jury van het Europese bacculaureaat*

1959 *M. J. F. ANGELLOZ,* recteur de l'université de Strasbourg.  
 1960 *Sig. L. CAMPEDELLI,* Docente di matematica all'Università di Firenze.  
 1961 *M. Paul THIBEAU,* conseiller d'État, directeur honoraire du lycée de garçons de Luxembourg.  
 1962 *De heer Dr. S. DRESDEN,* Hoogleraar in de Romaanse talen aan de Universiteit te Leiden.  
 1963 *De heer G. VANDE VEEGAETE,* Honorair Directeur-Generaal van het Hoger Onderwijs, Dekan van de Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte, Gent.

Liste der Abiturienten der Europäischen Schule Luxemburg

Liste des bacheliers de l'École européenne de Luxembourg

Elenco dei licenziati della Scuola europea di Lussemburgo

Lijst van bezitters van het eindexamen-diploma van de Europese School te Luxemburg

Jahrgang 1959

Promotion 1959

Anno 1959

Jaargang 1959

- BENOIT Patrick (F)** Étudie à la faculté de droit de Strasbourg. A déjà passé le diplôme final de l'Institut d'études politiques et entamé la 4<sup>e</sup> année de la licence en droit.
- CAMPBELL James (D)** Studiert Geodäsie an der Universität Bonn.
- CAMPOLONGO Giorgio (I)** Iscritto alla Facoltà d'Ingegneria—Politecnico di Milano.
- DE BRIEY Geneviève (B)** Fait des études de droit à Saint-Louis à Bruxelles.
- D'ERMAN Vanni (I)** Iscritto alla Facoltà d'Ingegneria elettronica—Politecnico di Milano.
- ERNES Doris (F)** En 4<sup>e</sup> année de droit à la faculté de droit et des sciences économiques de Paris.
- FRITSCH Elvira (D)** Studiert Betriebswissenschaften an der Universität Frankfurt. Sie will Diplomkaufmann und Übersetzerin für betriebswirtschaftliche Fragen werden.
- GAMBELLI Delia (I)** Iscritta alla Facoltà di Lettere e Filosofia — Università di Roma.
- GAUDET Pierre (F)** A passé le concours de Centrale à Lyon.
- GUAZZUGLI Gianni (I)** Iscritto alla Facoltà di Scienze politiche — Università di Roma.
- KAPS F. Henrich (D)** Studierte Jura an der Universität Freiburg (Schweiz) und setzt z. Z. seine Studien in Bonn fort.
- KLAER Annette (D)** Studiert an der Internationalen Dolmetscherschule in Genf.
- KOLNEDER Marianne (D)** Verheiratet. Sie hat das Studium abgebrochen.
- LEGRAND Jean-Louis (B)** Enlevé à l'affection de ses parents et amis, alors qu'un brillant avenir s'ouvrait devant lui.
- MOOS Heidi (D)** Verheiratet. Sie hat das Studium abgebrochen.
- PETITJEAN Josette (F)** Institutrice à l'École européenne de Luxembourg.
- PLASTRIA Jeannine (B)** Studeert aan de Rijksuniversiteit van Gent. 3<sup>e</sup> jaar licentiaat in de scheikunde.
- PRIEUR Jean (F)** Reçu 5<sup>e</sup> au concours de Navale en 1961. Entré depuis dans un noviciat de la Compagnie de Jésus.
- REINARZ Marijke (N)** Heeft een betrekking als correctrice bij een Amsterdamse firma.
- SKRIBANOWITZ Nikolaus (D)** Studiert an der Technischen Hochschule in Darmstadt. Er will Diplomphysiker (Elektronik) werden.
- THOMA Hans Peter (D)** Studiert Medizin an der Universität Bonn.
- VAN HOUTTE Albert (B)** Étudiant à l'université de Louvain. Prépare le doctorat en droit (4<sup>e</sup> année) et la licence en sciences économiques.
- WILCKENS Bernd (D)** Studiert Naturwissenschaften an der Universität Bonn. Er will Diplomphysiker werden.

Jahrgang 1960

Promotion 1960

Anno 1960

Jaargang 1960

- BECKER Uwe (D)** Studiert Geologie (2 Semester in München, 2 Semester in Montpellier/Frankreich, zur Zeit an der Universität des Saarlandes).
- CAILLARD Madeleine (F)** Étudiante à la Sorbonne (2<sup>e</sup> année de licence d'allemand et 3<sup>e</sup> année de l'École d'interprètes).
- CAMPBELL Bert (D)** Studiert politische Wissenschaften an der Universität Berlin. Er bereitet sich auf das Diplom Politologie vor.
- CUINIER Michel (F)** Étudiant à l'université de Strasbourg. Termine ses études à l'Institut d'études politiques et la licence en droit (3<sup>e</sup> année).
- FIZZAROTTI Santa (I)** Iscritta alla Facoltà di Scienze economiche e commerciali — Università «Luigi Bocconi» di Milano.
- FRANCK Gloria (D)** Direktionssekretärin in einem Luxemburger Unternehmen.
- FREYTAG Ulrich (D)** Studiert Biologie an der Universität Heidelberg. Er will Diplombiologe werden.
- GAMBELLI Giuseppina (I)** Iscritta alla Facoltà di Scienze politiche — Università di Roma.
- GINESTET Denise (F)** Étudiante à la Sorbonne (2<sup>e</sup> année de licence d'histoire).
- HAIGHTON Hans (N)** Heeft een jaar rechten gestudeerd aan de Universiteit van Nancy. Is op het ogenblik ingeschreven bij de juridische faculteit van de Universiteit van Leiden.
- HEIDELBERG Gabrielle (D)** Hat ihr Studium abgebrochen.
- HOURS Ingeborg (F)** Travaille à Paris, tout en poursuivant des études à la faculté des sciences (mathématiques).
- JANSSEN Hannah (N)** Studeert biologie aan de Universiteit van Leiden.
- KRAFFT Werner (D)** Studiert an der Technischen Hochschule in Aachen. Er will Diplomingenieur werden.
- KROENER Henrick (N)** Studeert aan de Technische Hochschule in Aken. Doel: civiel-ingenieur.
- LEGRAND Danièle (B)** Étudiante à l'université libre de Bruxelles (psychologie, 3<sup>e</sup> année).
- MICHEL Rainer (D)** Studiert Medizin an der Universität Berlin.
- OFFERMAN Dagmar (D)** Studiert am Bibliothekarischen Lehrinstitut in Köln.
- PELTIER Bernard (F)** Étudiant à la faculté de droit de Paris (3<sup>e</sup> année).
- PETITJEAN Renée (F)** Étudiante à la faculté des sciences de Strasbourg. Prépare une licence de physique.
- PLASTRIA Eliane (B)** Studeert aan de Rijksuniversiteit van Gent. Doel: Licentiaat in de handelswetenschappen.
- REINARZ Tom (N)** Studeert landbouwwetenschappen aan de Universiteit van Leuven.
- RENCKENS Els (N)** Studeert aan het Koninklijk Instituut voor Sociale Wetenschappen te Amsterdam. Zij wil sociaal werkster worden en zich specialiseren in kindbescherming.
- REYNAUD Nicole (F)** Étudiante à la faculté de médecine de Paris.
- von SPRETI Tana (D)** Studiert an der Schmidt-Schule in München.
- VAN HOUTTE Brigitte (B)** Étudiante à l'université de Louvain. Prépare la licence en sciences politiques et sociales (3<sup>e</sup> année).

*Jahrgang 1961*  
*Promotion 1961*  
*Anno 1961*  
*Jaargang 1961*

<i>COPPE Brigitte (B)</i>	Étudiante à l'université de Louvain (archéologie).
<i>CZECH Hans (D)</i>	Studiert Jura an der Universität des Saarlandes.
<i>CZECH Harst (D)</i>	Studiert an der Technischen Hochschule in Darmstadt. Er will Diplomingenieur für Elektrotechnik werden.
<i>FRANCK Renée (F)</i>	Étudiante à la faculté de médecine de Strasbourg.
<i>HELLWIG Antje (D)</i>	Studierte an der Universität Springfield (USA) und setzt z. Z. ihr Philologiestudium an der Universität Freiburg i. Br. fort.
<i>KROENER Robert (N)</i>	Studeert economie aan de Rijksuniversiteit van Groningen.
<i>MAGHIELS Micheline (B)</i>	Studeert aan de Unversiteit van Gent (2 <sup>e</sup> Jaar). Doel: Apothekersdiploma.
<i>MICHEL Jean-Marie (F)</i>	Étudiant à la faculté de médecine de Strasbourg (2 <sup>e</sup> année).
<i>MICHEL Pierre (F)</i>	Étudiant à la faculté de médecine de Strasbourg (2 <sup>e</sup> année).
<i>MOONS Claudine (B)</i>	Étudiante à l'université de Louvain. Prépare une licence en zoologie.
<i>MOROZZO della ROCCA Corrado (I)</i>	Iscritto alla Facoltà di Scienze fisiche — Università di Roma.
<i>NICOLINI Augusto (I)</i>	Iscritto alla Facoltà di Scienze politiche — Università di Roma.
<i>PIAZ Carlo (I)</i>	Iscritto alla Facoltà d'Ingegneria chimica — Politecnico di Torino.
<i>RECKINGER Liane (L)</i>	Étudiante dans une école des beaux-arts à Stuttgart.
<i>REYNAUD Christian (F)</i>	«Taupin» au lycée Polncaré de Nancy.
<i>TAVASCI Elettra (I)</i>	Iscritta alla Facoltà di Lingue e Letterature straniere moderne — Università di Roma.
<i>WENZEL Stephanie (D)</i>	Studiert an der Universität Marburg.

*Jahrgang 1962*  
*Promotion 1962*  
*Anno 1962*  
*Jaargang 1962*

<i>BÉRAIN Christiane (F)</i>	En hypokhâgne au lycée Fustel-de-Coulanges à Strasbourg. Prépare le concours de l'École normale supérieure et en même temps une licence ès lettres.
<i>BOHLER Jean-Luc (L)</i>	Étudiant au Cours supérieur à Luxembourg.
<i>BOUVIER Claire (F)</i>	Fait propédeutique (langues vivantes) à l'université de Strasbourg.
<i>CALMES Donat (L)</i>	Étudiant à l'université libre de Bruxelles (1 <sup>re</sup> année). S'oriente vers un doctorat en sciences économiques.
<i>CALMES Jean (L)</i>	Étudiant à l'école polytechnique de Zurich. Veut devenir ingénieur électrotechnicien.
<i>CARISI Fabrizio (I)</i>	Iscritto alla Facoltà di Scienze economiche e commerciali — Università «L. Bocconi» di Milano.
<i>CORRADINI Franco (I)</i>	Iscritto alla Facoltà di Scienze economiche e commerciali — Università «L. Bocconi» di Milano.

*GOUDIMA Danièle (F)*  
*HANSSENS Françoise (B)*  
*HORSMAN Jan (N)*  
*KAPS Birgit (D)*  
*KRAFFT Monika (D)*  
*LAZZARINI Susanna (I)*  
*LEYMARIE Philippe (F)*  
*PARIS Marie-Jeanne (F)*  
*PELTIER Hervé (F)*  
*SPIZZO Loredana (I)*  
*STELTEN Gudrun (D)*

Étudiante à la faculté des lettres de Strasbourg (1<sup>re</sup> année). S'oriente vers le professorat d'allemand.  
Élève à l'école de secrétariat à Bruxelles en vue de devenir secrétaire de direction.  
Zet zijn studies niet voort.  
Will an der Pädagogischen Hochschule in Bonn studieren.  
Nimmt das Studium später auf.  
Iscritta alla Facoltà di Scienze matematiche — Università di Roma.  
Fait une hypotaube à Paris au lycée Henri-IV.  
En hypotaube à Janson-de-Sailly. Veut devenir ingénieur.  
Prépare les concours des grandes écoles à Sainte-Geneviève à Versailles.  
Iscritta alla Facoltà di Scienze fisiche — Università di Padova.  
Studiert Soziologie an der Universität Frankfurt.

*Zuschriften anlässlich des zehnjährigen Bestehens der  
Europäischen Schule Luxemburg*

Autograph *IHRER KÖNIGLICHEN HOHEIT DER GROSSHERZOGIN CHARLOTTE*

Vorwort von Herrn *P. MALVESTITI*, Presidente dell'Alta Autorità della Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio

Erklärung von Herrn *P. H. SPAAK*, ministre des affaires étrangères et du commerce extérieur du royaume de Belgique

Brief von Herrn *G. SCHRÖDER*, Bundesminister des Auswärtigen der Bundesrepublik Deutschland

Erklärung von Herrn *M. COUVE DE MURVILLE*, ministre des affaires étrangères de la République française

Brief von Herrn *A. PICCIONI*, Ministro degli affari esteri della Repubblica italiana

Brief von Herrn *E. SCHAUS*, ministre des affaires étrangères du grand-duché de Luxembourg

Erklärung von Herrn *J. M. A. H. LUNS*, minister van Buitenlandse Zaken van het Koninkrijk der Nederlanden

Brief von Herrn *V. LAROCK*, ministre de l'éducation nationale et de la culture du royaume de Belgique

Brief von Herrn *R. A. VAN ELSLANDE*, minister van Cultuur, adjunct voor Nationale Opvoeding van het Koninkrijk België

Erklärung von Herrn *W. DEHNKAMP*, Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Brief von Herrn *L. GUI*, Ministro della pubblica istruzione della Repubblica italiana

Brief von Herrn *Em. SCHAUS*, ministre de l'éducation nationale du grand-duché de Luxembourg

Erklärung von Herrn *J. M. L. Th. CALS*, minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen van het Koninkrijk der Nederlanden

Brief von Herrn *G. MARTINO*, Presidente del Parlamento Europeo

Brief von Herrn *A. M. DONNER*, president van het Hof van Justitie van de Europese Gemeenschappen

Brief von Herrn *J. MONNET*, ancien président de la Haute Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier

Brief von Herrn *R. MAYER*, ancien président de la Haute Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier

Erklärung von Herrn *P. FINET*, membre et ancien président de la Haute Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier

Brief von Herrn *G. PELLA*, ex Presidente del Parlamento Europeo

Brief von Herrn *H. FURLER*, Vizepräsident und ehemaliger Präsident des Europäischen Parlaments

## Inhaltsverzeichnis

### Einleitung

Geschichte und Entwicklung der Schule (M. Decombis) . . . . .	41
Die Satzung der Europäischen Schulen (A. Van Houtte) . . . . .	50
Die Europäische Schule in der Sicht	
des Obersten Schulrates (J. B. Drewes) . . . . .	64
der Inspektoren (R. Vanderveiken) . . . . .	72
des Direktors (K. Voss) . . . . .	77
der Lehrer (H. Bourrinet) . . . . .	87
eines ehemaligen Lehrers (M. Jordy) . . . . .	90
der Eltern (W. von der Heide) . . . . .	94
ihrer Schüler (Ph. Noesen) . . . . .	98
des Prüfungsausschusses (J. F. Angeiloz) . . . . .	102
ihrer ehemaligen Schüler (P. Benoit) . . . . .	105

### Methoden und Lehrpläne

Schulaufgaben und Lehrpläne (M. Decombis) . . . . .	109
Die didaktischen Methoden (B. Al) . . . . .	119
Europäische Erziehung (A. Peeters) . . . . .	128

### Die höhere Schule

Der Unterricht in der Muttersprache (A. B. van Heusden) . . . . .	137
Die lebenden Fremdsprachen (H. L. Hautumm) . . . . .	146
Der Englischunterricht (B. H. Poppinga) . . . . .	163
Der Geschichtsunterricht (G. Quencez) . . . . .	167
Der Geographieunterricht (M. Hillar) . . . . .	174

Der Physik-, Chemie- und Biologieunterricht (J. V. Storck) . . . . .	180
Mathematik (H. M. Plastra) . . . . .	191
Die alten Sprachen (J. Malms) . . . . .	198
Der Philosophieunterricht (J. Grappe — H. Schümmer) . . . . .	210
Kunsterziehung und Musik (D. Schertzer — P. G. Schlott) . . . . .	218
Selbsterziehung in der Schule (K. Voss) . . . . .	228
Die Leistungsbewertung (Y. Heumann) . . . . .	237

Grundschule und Kindergarten

Entwicklung und Struktur der Grundschule (A. Vivès) . . . . .	245
Bild und Aufgabe der „europäischen Stunden“ (H. Haven) . . . . .	250
Der Unterricht in der zweiten Sprache (M. Bérain — G. Holderith) . . . . .	257
Die verlängerte Grundschule (A. Capelli) . . . . .	262
Unser Kindergarten (Frau S. De Breuck) . . . . .	266

Die Gewissensfreiheit

Einleitung (R. P. R. Oligier) . . . . .	271
Katholischer Religionsunterricht (R. P. R. Oligier) . . . . .	273
Der protestantische Religionsunterricht für deutschsprachende Schüler (Pastor W. A. Göttges) . . . . .	276
Der protestantische Religionsunterricht für französischsprachende Schüler (Pastor D. Michel) . . . . .	278
Der israelitische Religionsunterricht (Oberrabbiner E. Bulz) . . . . .	279
Der nicht konfessionell gebundene Moralunterricht (Y. Heumann) . . . . .	280

Außerschulische Arbeitsgemeinschaften

Außerschulische Arbeitsgemeinschaften (W. Petry) . . . . .	283
--	-----

Ausblick in die Zukunft

Ausblick in die Zukunft (A. Van Houtte) . . . . .	291
Die wichtigsten Daten . . . . .	297
Namenverzeichnis . . . . .	303

DIESE SCHULE WIRD KINDER DEUTSCHLANDS, BELGIENS, FRANKREICHS, HOLLANDS, ITALIENS UND DER ANDEREN LÄNDER, DIE SICH AM AUFBAU EINES GEEINTEN EUROPAS BETEILIGEN, VOM ERSTEN SCHULTAG AN BIS ZUM BEGINN DES HOCHSCHULSTUDIUMS AUFNEHMEN • JEDER SCHÜLER WIRD SICH UNTER DER LEITUNG VON LEHRERN SEINES LANDES IM STUDIUM DER SPRACHE, DES SCHRIFTTUMS UND DER GESCHICHTE SEINER HEIMAT WEITERBILDEN; GLEICHZEITIG WIRD ER SICH AUCH DEN GEBRAUCH ANDERER SPRACHEN ANEIGNEN UND SICH DAMIT AN DEN GÜTERN DER VERSCHIEDENEN KULTUREN BEREICHERN, DIE ZUSAMMEN DIE KULTUR EUROPAS BILDEN • JUNGEN UND MÄDCHEN VERSCHIEDENER SPRACHE UND NATIONALITÄT NEHMEN AN DEN GLEICHEN SPIELEN UND AM GLEICHEN UNTERRICHT TEIL; SO WERDEN SIE LERNEN, SICH ZU VERSTEHEN, SICH ZU ACHTEN UND ZUSAMMENZULEBEN • IN SOLCHER GEMEINSCHAFT ERZOGEN, VON FRÜHESTER JUGEND AN FREI VON TRENNENDEN VORURTEILEN, VERTRAUT GEMACHT MIT DER SCHÖNHEIT UND DEM WERT DER VERSCHIEDENEN KULTUREN, WERDEN SIE SICH IHRER GEMEINSAMEN VERANTWORTUNG BEWUSST WERDEN • DABEI WERDEN SIE DIE LIEBE ZU IHRER HEIMAT UND DEN STOLZ AUF IHR VATERLAND BEWAHREN, IN IHRER GEISTIGEN HALTUNG ABER WERDEN SIE EUROPÄER WERDEN, WOHL VORBEREITET, DAS WERK ZU VOLLENDEN, DAS IHRE VÄTER BEGONNEN HABEN, EIN GEEINTES UND GLÜCKLICHES EUROPA ZU SCHAFFEN.