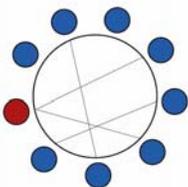


ATHÉNÉE DE LUXEMBOURG



Projet d'établissement (2001-2006)

L'accompagnement des élèves dans un projet.

Un travail d'équipe?

Un travail interdisciplinaire ?

Rapport et évaluation interne

Tome 1

Bericht und schuleigene Evaluation

Band 1

Joseph SALENTINY

Guy WEIRICH

Table des matières

Préface, présentation du travail	3
1. Le concept du projet d'établissement - Extrait du dossier de candidature	4
2. Organigramme	7
3. Die Initiativen und Projekte im Rahmen des PE	8
3.1. Teil 1: Ältere, übernommene und weiterentwickelte Initiativen	10
3.1.1. Beispiel 1: Von der "classe de neige" zur "classe découverte"	10
Approches interdisciplinaires à l'apprentissage	17
3.1.2. Beispiel 2: Dichtung und Wissenschaft live	20
3.1.3. Beispiel 3: Kolléisch in Concert	23
3.1.4. Beispiel 4: Sport und Wissenschaften	24
3.2. Teil 2: Die Eigendynamik des PE	25
3.2.1. Beispiel 1: Civisme et savoir-faire	25
Warmth	26
Bioethikprojekte	27
L'équipe « Premier secours »	28
Éducation à une « conscience écologique »	28
3.2.2. Beispiel 2: Accueil des élèves	30
3.2.3. Beispiel 3: Équipes classe	33
3.2.4. Beispiel 4: Interdisziplinäre Unterrichtsprojekte	35
3.2.4.1. <i>Erstes Modell: fächerkoordinierende und fächerergänzende Kurzzeitprojekte</i>	35
Das Projekt „Barockzeitalter“	35
Das Projekt „Auswirkungen der Klimaveränderung“	36
3.2.4.2. <i>Zweites Modell: fächerübergreifendes Langzeitprojekt</i>	37
Das Projekt „Romantik als Gesamtkunstwerk“	37
3.2.4.3. <i>Drittes Modell: Fächerübergreifender Unterricht mit Teamteaching</i>	39
Das Projekt „Einführung in die Literatur“	39
Das Projekt „Weltwirtschaftskrise des Jahres 1929“	39
Das Projekt „Naturkatastrophen“	40
3.2.4.4. <i>Viertes Modell: Intra- und interdisziplinäres Zusammenarbeiten</i>	41
Das Projekt „Goethe, das Universalgenie“	41
3.2.5. Beispiel 5: Nutzung und Ausbau der Schulinfrastruktur	42
Zeitungsprojekte im Schulportal (international)	42
Verbesserung der Infrastruktur im Medienbereich	43
Aufbau weiterer Dienstleistungen	43
3.3. Teil 3: Weiterentwicklung des PE durch Einflüsse von außen	45
3.3.1. Beispiel 1: Schulentwicklung	45
3.3.2. Beispiel 2: Gestion séparée	45
3.3.3. Beispiel 3: Lehrerausbildung	45
3.4. Teil 4: Entstehen einer Kultur der Zusammenarbeit	52
3.5. Teil 5: Liste der verwirklichten Projekte	59
4. Fazit	69
4.1. Schlussfolgerungen	70
4.2. Erkenntnisse	70
4.3. Perspectives	80
Quellen	82
Band 2: Portfolio	

Préface *Présentation du travail*

Le troisième projet d'établissement de l'Athénée touche à sa fin en 2006. Le présent recueil se propose d'en dresser le bilan après cinq années d'essais pédagogiques. Cette évaluation finale est appelée à assurer plusieurs fonctions :

- vérifier, en tant qu'évaluation interne, la cohérence vis-à-vis des objectifs du projet
- dégager ce qui, à l'avenir, pourra faire partie du profil scolaire de l'Athénée
- servir d'appui au futur projet d'établissement de l'Athénée
- fournir à d'autres lycées des outils et des procédés de transfert.

Une manière de réaliser ce travail d'évaluation pourrait consister en un sondage auprès des acteurs du projet dont les réponses aux questionnaires et interviews fourniraient autant d'éléments d'interprétation. Or, à mon avis, il est mieux de procéder à une description simple et exacte des tentatives d'innovation. Ainsi chacun pourra faire sa propre analyse et en tirer ses conclusions.

Dans une première partie seront présentés les finalités, buts et objectifs du projet d'établissement, ensuite seront énoncés de façon exemplaire les concepts et modalités de mise en œuvre de différents projets. On apprendra à connaître les fondements théoriques, les démarches et les remises en question, les détours et les issues.

La deuxième partie de ce recueil, sous forme de portfolio, regroupera en version papier et sous forme électronique un certain nombre d'outils - documents de cours, fiches de travail, productions - qui ont été conçus au fil des années. Leur emploi à des fins didactiques et avec indication des sources est possible tel quel ou après adaptation aux besoins spécifiques.

Par ailleurs, je tiens à rendre hommage à Monsieur Guy Weirich, professeur à l'Athénée et coauteur du présent ouvrage, pour sa compétence, son esprit de rigueur et son engagement sans faille.

Un grand merci aussi aux enseignantes et enseignants qui m'ont, sans hésiter, mis à disposition leurs travaux de recherche et leurs documents de travail. Il s'agit là d'une preuve formidable de partage du savoir et d'esprit de coopération, qualifications-clés de l'enseignement moderne.

Joseph Salentiny,
Chef de projet de 1999 à 2004
Directeur adjoint de l'Athénée

1. Le concept du projet d'établissement - Extrait du dossier de candidature

Le projet d'établissement a été présenté et discuté en conférence plénière le 12 décembre 2000. Le texte de base a été adopté à l'unanimité par le conseil d'éducation lors de la séance du 3 mai 2001. La mise en œuvre du projet a été autorisée le 9 juillet 2001 par Madame le Ministre de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports.

Ci-dessous un extrait du dossier de candidature soumis au Conseil d'Administration du Centre de Coordination des Projets d'Etablissement (CCPE).

Projet d'établissement 2001-2006

Objectifs

Priorité : Compétences-clés du personnel enseignant

Intitulé : L'accompagnement de l'élève dans un projet.

Un travail d'équipe ? Un travail interdisciplinaire ?

Objectif général : Favoriser la coopération des enseignants travaillant en équipes *compétence principale pour les compétences suivantes*

- Sous-objectifs :
- ◇ coordonner les programmes et les pratiques d'enseignement-apprentissage d'une discipline à l'autre
 - ◇ s'investir dans des projets collectifs, pédagogiques et éducatifs, et analyser les expériences acquises
 - ◇ négocier des horaires plus flexibles et des programmes plus souples adaptés à des dispositifs d'enseignement-apprentissage variés
 - ◇ fixer des objectifs communs et assumer la coresponsabilité collective en matière d'encadrement des élèves
 - ◇ actualiser constamment les connaissances et les méthodes pédagogiques appliquées
 - ◇ mettre en réseau les groupes d'acteurs et faciliter les échanges entre tous les partenaires
 - ◇ rechercher ensemble une alternance adéquate entre activités individuelles et de mise en commun.

Exposé des motifs

Au cours des projets d'établissement précédents ont été mis en place des dispositifs (concertation de groupes de régents, mise en place d'un département pédagogique et d'un centre d'auto-documentation, projets pédagogiques, modèles récents de coopération en septième et en quatrième) constituant un bon point de départ pour le nouveau PE au cours duquel ils devront être développés et adaptés.

L'évaluation des projets d'établissement précédents a révélé le souhait d'une collaboration plus intense entre le régent et les titulaires de la classe ainsi qu'entre les enseignants d'une même discipline.

Les sciences de l'éducation mettent l'accent sur l'importance d'une formation interdisciplinaire des enseignants et des élèves. Edgar Morin (dans « La tête bien faite », *Seuil*, 1999) écrit : « Il y a inadéquation de plus en plus ample, ... entre nos savoirs disjointes, morcelés, compartimentés entre disciplines, et d'autre part des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, [...] « Pour résultat que nous devons être formés à la complexité et non pas seulement à la spécialisation. Il est question d'un défi culturel. [...] ayant à l'esprit un enseignement éducatif. »

Le règlement grand-ducal du 2 juin 1999 concernant la formation théorique et pratique [...] des enseignants de l'enseignement postprimaire retient :

« 1.1. les missions de l'enseignant

l'enseignant exerce son métier en liaison avec les membres de la communauté scolaire dans le cadre d'équipes à géométrie variable,

2.1. Le référentiel de compétences ...

piloter, en coopération avec d'autres enseignants, des activités d'apprentissage reflétant la diversité des élèves afin de mieux les impliquer dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage »

Le rapport final du projet PERICLES basé sur la collaboration d'élèves, d'enseignants, de parents, de représentants des syndicats et des patrons met en évidence que l'enseignement actuel, marqué souvent par des prestations individuelles, un cloisonnement disciplinaire, des programmes stricts, des horaires fixes et des méthodes dirigées, devrait réserver des plages au travail en équipes, à une approche interdisciplinaire et une variation des méthodes. Cette démarche nécessitera des programmes plus souples, mieux harmonisés et des horaires plus flexibles qui permettront aux enseignants d'inventer des formes de coopération en fonction de leurs besoins et de leurs disponibilités personnelles afin d'améliorer la gestion et la progression des élèves.

Des réflexions dans ce sens ont été adressées au coordinateur du projet lors des nombreux échanges de vues avec les enseignants.

Mise en oeuvre

Au cours du nouveau PE il s'agit :

- d'explorer comment et à quel degré ces changements peuvent être réalisés tout en gardant les atouts de l'enseignement traditionnel et en évitant les excès de la coopération
- de mettre à l'essai les dispositifs retenus
- d'évaluer les démarches et les résultats ...

L'état final visé (...) devra se (re)construire dans le temps. C'est au fil des réflexions et des expériences que s'accumuleront les ressources et que se construiront les compétences.

La mise en oeuvre se fera par des équipes cherchant à atteindre des objectifs du PE en tirant parti des services du département pédagogique (DP), du CDI (bibliothèque et département informatique), du SPOS et en collaborant avec les partenaires de l'école.

La coopération avec des équipes de projet d'autres d'établissements est recherchée par l'intermédiaire du Conseil d'Administration du Centre de Coordination des Projets d'Etablissement. L'aide du CCPE sera également la bienvenue pour ce qui est de la formation continue, de l'évaluation et des ressources financières.

La coordination est assurée par le chef de projet en étroite collaboration avec la Direction et le Conseil d'Education qui assument la responsabilité du PE.

Les activités du PE aboutiront à des produits divers : rapports, documents de travail, vitrines, expositions, feuilles de liaison, brochure PE, publications sur le site Internet ...

Groupe de pilotage : Direction, Département pédagogique, Coordinateurs d'équipes, CDI, SPOS, Partenaires scolaires

Groupe de régents : Régents d'un même niveau d'enseignement

Équipes classe : Titulaires de la classe, représentants DFP, CDI, SPOS

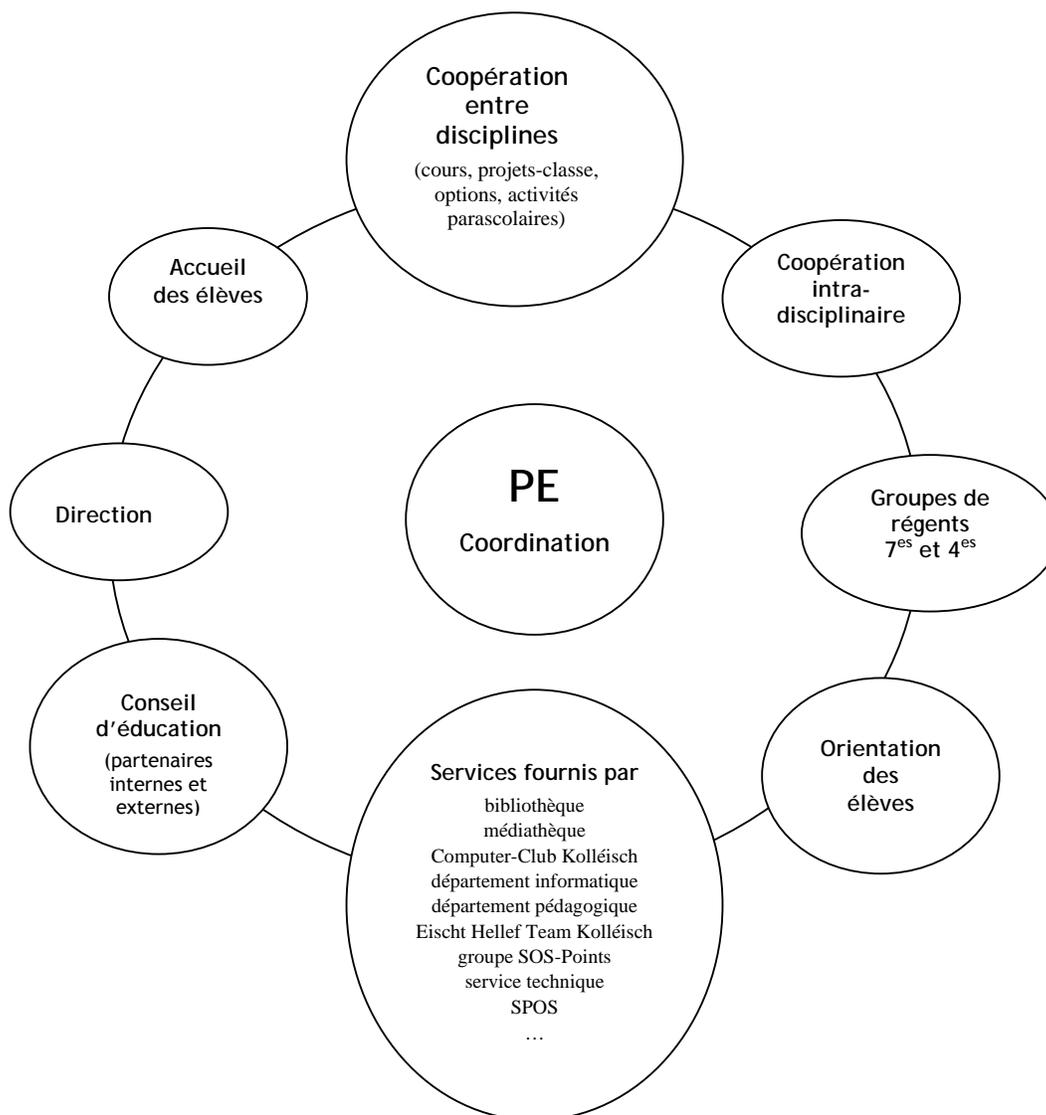
Équipes par disciplines : Titulaires de la discipline

Équipe « CIVISME ET SAVOIR-VIVRE » : Responsables de projets

Reste à signaler que le troisième projet d'établissement de l'Athénée s'inscrit dans la suite logique des deux premiers. En effet, le premier se concentrait surtout sur l'appui dont avaient besoin les élèves plus faibles, le deuxième développait cette prise en charge de l'élève, tandis que le troisième essayait d'accompagner un nombre d'élèves plus grand par un travail en équipe des enseignants dans une approche interdisciplinaire.

2. Organigramme

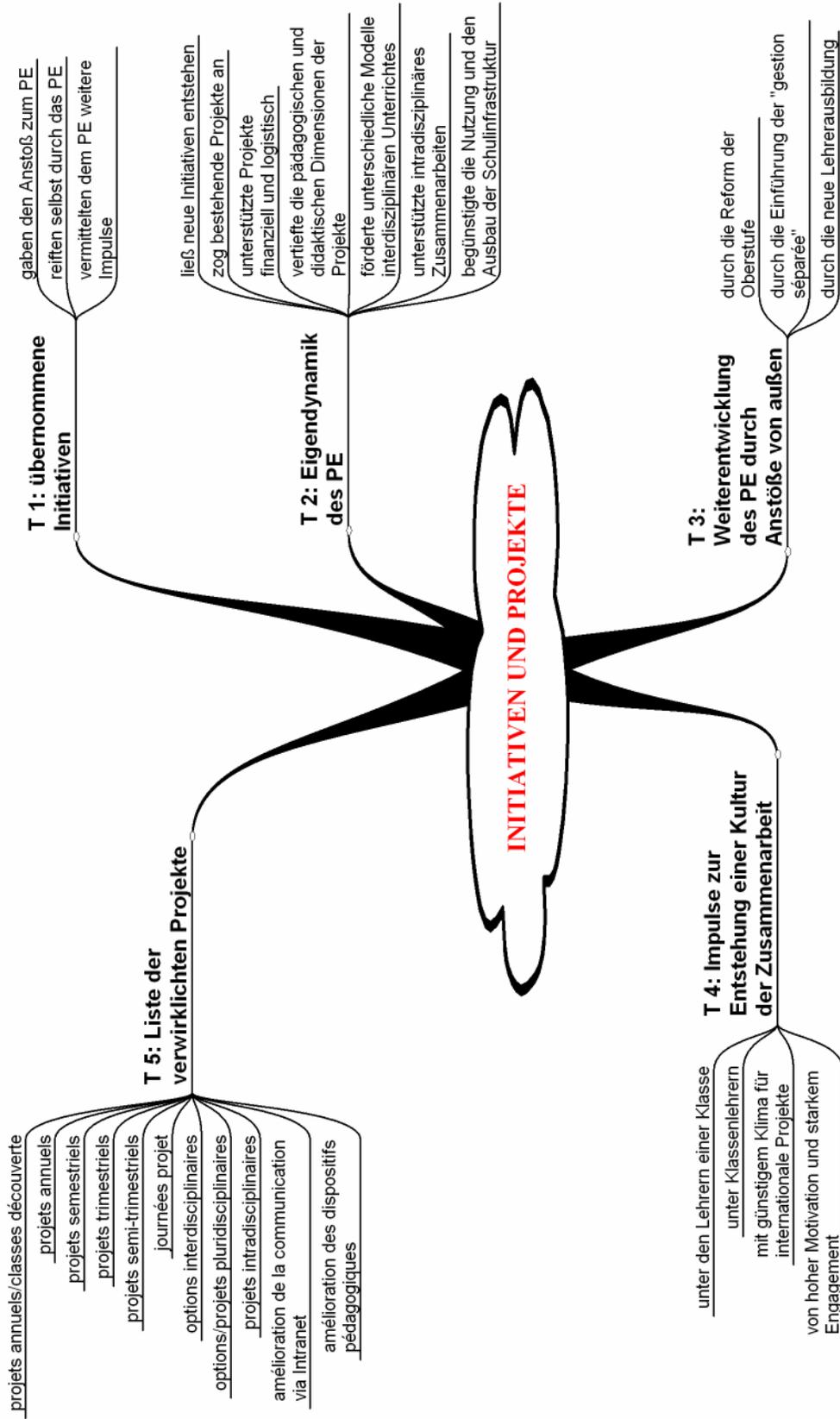
Au cours du projet d'établissement l'organigramme suivant a été établi.



3. Die Initiativen und Projekte im Rahmen des Schulprojektes

Im Laufe des abgelaufenen Schulprojektes (PE) gab es derart viele Initiativen und Projekte, dass sie nicht alle ausführlich dargestellt werden können. Dieser Bericht hier geht daher exemplarisch vor und versucht anhand von ausgewählten Projekten Grundsätzliches darzulegen. Um die Vielfalt der fächerübergreifenden Projektarbeiten zu dokumentieren, das starke Engagement an der Schule zu illustrieren und keinem Projekt die Anerkennung zu versagen, werden zumindest in einer Liste alle den Verantwortlichen des PE bekannten Projekte festgehalten.

Zugleich soll verdeutlicht werden, wie sehr das PE die Teamarbeit im Athenäum förderte und eine Dynamik entfaltete, die zahlreiche Bereiche erfasste und die Schule wesentlich prägte.



3.1. Teil 1: Übernommene und weiterentwickelte Initiativen

Fächerübergreifende Projekte gab es auch vor diesem PE. Ja, die mit diesen Initiativen und Projekten aus der Zeit vor 2001 gemachten positiven und negativen Erfahrungen gaben einen wichtigen Anstoß zur Ausarbeitung des hier besprochenen Schulprojektes. Manche dieser Initiativen wurden im PE weitergeführt; sie wurden integriert, übernahmen die Philosophie des PE und reiften dabei selber auf eine bemerkenswerte Art und Weise. Insofern hat das PE diese bereits vorher bestehenden Projekte stark beeinflusst und verändert; das PE führte diese Projekte zu einer neuen Qualität. Zu gleicher Zeit zeigten sich Bedürfnisse in diesen Initiativen, die wiederum dem PE eine neue Richtung gaben. Zu diesen Initiativen sind vor allem die "classe découverte" in der Unterstufe, das Projekt "Dichtung und Wissenschaft live" in der Mittel- und Oberstufe sowie "Kolléisch in Concert" zu rechnen. Es handelt sich um Projekte, die unabhängig von früheren Schulprojekten durchgeführt worden sind und exemplarisch die Entwicklung des PE aufzeigen können.

3.1.1. Beispiel 1: Von der "classe de neige" zur "classe découverte"

Auf Initiative der Sportlehrer wurde das Projekt "classes de neige" im Schuljahr 1989/90 ins Leben gerufen. Zwei Sexta-Klassen nahmen im Februar 1990 zum ersten Mal daran teil. Klare Zielsetzungen waren vorher nicht definiert worden. Es galt wohl an erster Stelle, den Schülern von zwei Klassen eine gemeinsame Skiwoche zu ermöglichen; über den Skilanglauf sollte dem Sport mehr Gewicht verliehen werden und somit ein Beitrag zur Förderung der Gesundheit der Schüler geleistet werden.

Bezeichnenderweise wurde vor allem von "Stage ski de fond" gesprochen. Als Ort wurde Les Moussières im französischen Jura gewählt. Dabei galt es, Schule und Skilanglauf miteinander zu vereinen. Dementsprechend gab es eine klare Dreiteilung der Tage: am Vormittag normaler Unterricht, am Nachmittag Langlauf, am Abend Freizeit oder gemeinsame Aktivitäten zur Unterhaltung. Zehn Lehrerinnen und Lehrer nahmen am Projekt teil. Es gab Unterricht in Latein und Englisch, in Französisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte, in den Naturwissenschaften, in Religion und Laienmoral; die Schulstunden waren teilweise in den Jura verlagert worden. Dadurch fielen in diesen beiden Klassen nur wenige Unterrichtsstunden aus; die Folgen für den Unterricht in den übrigen Klassen der Schule selbst waren bei zehn abwesenden Lehrern aber ziemlich groß.

Erst in den folgenden Jahren erkannte man, dass der gewählte Ort im Jura der Schule ganz andere Möglichkeiten eröffnete, liegt Les Moussières doch in einem Naturpark, in dem der sanfte Tourismus gefördert wird. Die Verantwortlichen des Projektes griffen die Angebote des Naturparks auf, sorgten dafür, dass die Schüler den Naturpark mit seinen vielfältigen Bildungsmöglichkeiten kennen lernten, und ersetzten den normalen Schulunterricht nach und nach durch Besichtigungen, Ausarbeiten von Berichten und durch Vorträge in Les Moussières selbst. Damit war ein erster Schritt getan, um aus dem Projekt "classes de neige" ein einheitlicheres Projekt zu machen.

Die Vorträge vor Ort, die in Les Moussières vorbereitet und gehalten werden mussten, brachten den Schülern jedoch viel Stress; die Zeit war äußerst knapp. Hinzu kam, dass Overhead-Material mitgenommen werden musste. Allerdings arbeiteten die Lehrer nun viel enger zusammen; sie hatten ein Projekt gefunden, bei dem es ein kohärenteres Ziel gab und bei dem sie alle die Verantwortung für das Projekt übernehmen konnten. Gemeinsam begleiteten und betreuten die Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Fächer die Schüler während der einzelnen Phasen (Vorbereitung, Besichtigungen, Ausarbeiten der Kurzreferate, Vorträge). Zu gleicher Zeit war der frühere Stundenplan einem flexibleren und angepassteren gewichen. Diese Weiterentwicklung der Initiative und die daraus gewonnenen Erfahrungen flossen ein in die Ausarbeitung des PE.

Unter dem Einfluss des PE erfolgte dann ein weiterer Schritt zur pädagogischen Vervollkommnung der Initiative. Es galt, die Teamarbeit zu vertiefen, die einzelnen Unterrichtsfächer inhaltlich und methodisch stärker in das Projekt einzubinden sowie das Projekt insgesamt organischer in den Unterricht einzubetten. Aus der "classe de neige" wurde nun die "classe découverte".

Der Aufenthalt im Jura sollte nur noch einen Teil des Projektes darstellen, und die Vorbereitung darauf sollte auch nicht mehr nur im Sportunterricht oder sporadisch in dem einen oder anderen Fach (Käsezubereitung im Deutschunterricht etwa) erfolgen. Das Projekt wurde in drei Phasen gegliedert. Im ersten Trimester fand eine Vorbereitung in den Klassen statt, im zweiten Trimester stand das Erlebnis und die Arbeit im Jura im Vordergrund, und im dritten Trimester erfolgte die Nachbereitung. Letztere führte zum Höhepunkt des Projektes, einer gemeinsamen Veranstaltung der beiden teilnehmenden Klassen, in der jede Klasse der anderen die Ergebnisse ihrer Arbeit in einem gut vorbereiteten PowerPoint-Referat vorstellte. Zu dieser zweistündigen Veranstaltung wurden die Direktoren, alle Lehrer der beiden Klassen sowie die Eltern der Sextaner eingeladen. Einmal beehrte sogar Frau Minister Mady Delvaux-Stehres die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Besuch.

In jeder Klasse wurde ein Thema ausgewählt, das eng mit dem französischen Jura zusammenhängt. In der Lateinklasse wurde das Hauptgewicht auf den „Naturpark Jura“ mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung (sanfter Tourismus, Geschichte des Salzes) gelegt; in der anderen Klasse stand das Leben und Wirken von Louis Pasteur, der in Dôle geboren wurde, im Mittelpunkt des Interesses. Diese unterschiedlichen Gruppenarbeiten bedingten unterschiedliche Methoden und sorgten so für eine große Vielfalt.

In der Biologie wurde der wissenschaftliche experimentelle Aspekt behandelt, in Deutsch ging es darum, über das Thema Mikroben die Schüler mit der Bibliothek und dem Internet vertraut zu machen, sprachliche Aspekte zu behandeln und schriftliche Arbeiten zu erstellen, die ansatzweise einem wissenschaftlichen Vorgehen entsprechen. Im Französischen wurde vor allem die Biographie Louis Pasteurs über das Lesen, Besprechen und Analysieren von Sachtexten erstellt. Später wurden im Kunstunterricht Plakate zum Thema Hygiene entworfen. So wurde das Thema der classe découverte allmählich erweitert und verallgemeinert. Im Schuljahr 2002/2003 wurden im Religionsunterricht zusätzlich ethische Fragen zur Entwicklung und zum Einsatz von Impfstoffen und die allgemeinere Frage „Humanität und christlicher Glaube“ behandelt.

In den letzten Jahren zeigte sich eine Konstante in dem Sinne, dass das Projekt auf bestimmte Unterrichtsfächer reduziert wurde, die für dieses Projekt als ideale „Besetzung“ angesehen werden können: Sport, Biologie, Deutsch, Französisch, Kunstunterricht, Geschichte. So erreicht man besser das vom PE angestrebte Ziel, die Programme und Unterrichtsmethoden der verschiedenen Fächer aufeinander abzustimmen.

Es dürfte in den letzten Jahren ebenfalls gelungen sein, Schlüsselkompetenzen der Lehrer zu entwickeln, neue Methoden (problemlösender Unterricht, Bibliotheksarbeit, TIC, Gruppenarbeit) sinnvoll im Unterricht einzusetzen und die Selbständigkeit der Schüler/innen zu fördern.

Im Jura selbst wurde das im ersten Trimester Erarbeitete vorgestellt, ergänzt, vertieft und neu verarbeitet. Besichtigungen vor Ort brachten den Schülern den Naturpark (parc naturel régional du Haut-Jura) näher und veranschaulichten das erworbene Wissen. Hierbei taten sich besonders die teilnehmenden Referendarinnen hervor. So hatte etwa Jessica Walté in einem Jahr Interviewfragen mit ihrer Klasse erarbeitet und im Jura dann, während der Besichtigungen, Interviews mit Menschen aus der Region geführt: mit einem Bisonzüchter, mit dem Schokoladenhersteller Hirsinger sowie mit den Fremdenführern in der Käserei, in Salins-les-Bains und in Arc-et-Senans. Diese Interviews wurden ausgewertet und im abschließenden Vortrag in Luxemburg mitberücksichtigt.

Noch im Centre Georges-Moustaki von Les Moussières stellten die Schüler des „enseignement moderne“ ihren Klassenkameraden die Ergebnisse der einzelnen Gruppenarbeiten des ersten Trimesters vor, werteten sie unter den Impulsen der Lehrer aus und bereiteten sie unter einer bestimmten Perspektive neu für die Vorträge in deutscher und französischer Sprache auf. Die Vorträge im dritten Trimester behandelten bisher folgende Themen:

- Biographie Pasteurs, seine Erkenntnisse in der Mikrobiologie und die Arbeiten anderer Forscher. Pasteur et autres pionniers de l'étude des microorganismes. (2002, 2003)
- Was treibt die Wissenschaft voran? Qu'est-ce qui fait progresser les sciences? (2004)
- Wie werden wissenschaftliche Ergebnisse bekannt gemacht? Comment divulguer les savoirs scientifiques? (2005)
- Wie kann man das biologische Gleichgewicht erhalten beziehungsweise wiederherstellen? Comment maintenir respectivement restaurer l'équilibre biologique? (2006)

Zu bemerken ist außerdem, dass die technischen Voraussetzungen sich im Laufe der Jahre verbesserten; so stellen etwa die vom AL eingerichteten Computersäle, der Internetzugang, die Mediothek und die von myschool.lu zur Verfügung gestellten virtuellen Arbeitsräume eine deutliche Erleichterung der Kommunikation innerhalb der Klasse dar. Nach Les Moussières werden jetzt mehrere Laptops mitgenommen, damit die Schüler ihre Vorschläge für den Vortrag bereits elektronisch festhalten können. Der Zeitdruck für die Schüler vor Ort ist geringer; außerdem haben sie mehr Zeit, sich gut auf den Vortrag vorzubereiten. Der Vortrag selbst zeigt dann noch einmal deutlich auf, in welchem Maße die einzelnen Fächer kooperiert haben. Als sehr sinnvoll und motivierend hat sich übrigens auch die Tatsache erwiesen, dass die Lehrer der verschiedenen Fächer das Projekt zu Beginn gemeinsam in der Klasse vorstellen.

Wirksam im praktischen Sinne erwies sich ebenfalls, dass das verantwortliche Team für das fächerübergreifende Projekt bereits gegen Pfingsten des vorherigen Schuljahres zusammengestellt wird. So können die Aufgaben frühzeitig aufgeteilt werden, und jeder kann seine Arbeit in seinem persönlichen Rhythmus vorbereiten.

Wie konkret in der Klasse gearbeitet wurde, verdeutlichen einige gemeinsam erstellte Arbeitsblätter für die einzelnen Gruppen. Diese ausgewählten Arbeitsblätter befinden sich im Portfolio.

Natürlich glückte nicht alles auf Anhieb; es gab auch Probleme. Die Einbeziehung der Geschichte zum Thema Hygiene gelang z.B. zunächst nicht so, wie man es sich gewünscht hätte. Erst als ein anderer Geschichtslehrer sich zur Mitarbeit bereit erklärte, wurde dieser Aspekt gut in das Projekt integriert.

Einige Schwierigkeiten gab es auch einmal innerhalb des Teams, als man die jungen Kolleginnen, die zum ersten Mal am Projekt teilnahmen, nicht ausführlich genug mit den Zielen vertraut gemacht hatte und die Zusammenarbeit unter terminlichen Schwierigkeiten litt. Das führte zu Unsicherheiten und Frust bei den jungen Lehrerinnen, löste jedoch auch einen heilsamen Lernprozess bei den älteren Lehrern aus, so dass später mehr Wert auf die Kommunikation gelegt wurde. Man sah ebenfalls ein, dass erfahrene Lehrer durchaus noch einiges von jüngeren lernen konnten. So regte Marjorie Graas damals an, dass die teilnehmenden Lehrer zu Beginn des Projektes gemeinsam vor die Klasse treten sollten, um das Projekt und dessen Ziele vorzustellen. Diese Anregung erwies sich als sehr sinnvoll, mussten die Lehrer doch nun von Anfang an ihre Ziele klären; die Schüler konnten besser erkennen, worum es gehen sollte, und erfassten schneller, dass hier wirklich ein interdisziplinäres Projekt unternommen wird.

Auch in der Teamarbeit unter den Schülern ergaben sich Probleme. Da die Schüler nur zwei Monate Zeit haben, die vorgesehene Internetrecherche und die schriftlichen Arbeiten zum Thema „Mikroben“ zu erledigen und somit unter einem gewissen zeitlichen Druck stehen, legen sie nicht immer den nötigen Wert auf das gemeinsame Erarbeiten ihres Textes. Sie teilen sich die Arbeiten auf, was sinnvoll ist, vernachlässigen aber immer wieder, trotz ganz konkreter Anweisungen, die gemeinsame Schreibkonferenz, die zu einem sprachlichen guten Text führen sollte. Immer wieder gibt es einzelne Teile in den schriftlichen Endproduktionen, die von Grammatik-, Rechtschreib- oder Tippfehlern wimmeln; allzu oft musste auch festgestellt werden, dass einzelne Schüler größte Probleme beim selbständigen Formulieren haben und auf das einfache copy-paste-Verfahren zurückgegriffen haben. Dies zwang die Lehrer, ihre Arbeitsanweisungen zu präzisieren. Allerdings haben solche Mängel nicht direkt etwas mit dem hier vorgestellten Projekt zu tun. Das Projekt deckt viel eher vorhandene Mängel auf diesen Gebieten auf und versucht gerade solche Defizite zu überwinden und bisher eher vernachlässigte Kompetenzen der Schüler zu fördern. Gezeigt hat sich ferner, dass es keine Richtlinien zur Bewertung der Teamarbeit in zwei Unterrichtsfächern gibt, so dass die Lehrer hier eine eigene Lösung suchen mussten (vgl. hierzu Teil 6, Erkenntnis 10).

Lösungen grundsätzlicher Art mussten auch im didaktischen Bereich gesucht werden. Hier war die Herausforderung besonders groß, galt es doch wissenschaftliche Fragestellungen so zu vermitteln, dass Schüler einer achten Klasse dies verstehen können.

In der Biologie mussten Pasteurs Experimente sowie die Begriffsinhalte rund um die Mikroben und die Infektionskrankheiten dem Verstehenshorizont der Sextaner angepasst werden.

Im Französischen kamen sprachliche Schwierigkeiten hinzu. Obwohl die vom Lehrerteam ausgewählten Bücher, laut Angaben des Verlages, für Kinder ab zehn Jahre gedacht waren, erwiesen sie sich als viel zu schwierig für luxemburgische Schüler, wie Peggy Gaspard, die zuerst mit diesen Büchern arbeitete, schnell erkannte. Es mussten Formulierungen gefunden werden, die dem Niveau der Schüler entsprachen.

Bei der Neuauflage des Projektes ging man daher noch einen Schritt weiter. Natasha Schweitzer schrieb, nachdem sie sich durch eigene Nachforschungen ins Thema eingearbeitet hatte, aufbauend auf den früher bereits benutzten Kinderbüchern und in engem Dialog mit dem Biologielehrer, vier neue Texte, die dann als Grundlage für die Behandlung des Themas Pasteur im Französischunterricht dienen konnten: La Vie de Louis Pasteur (1822-1895) : L'homme derrière l'oeuvre; L'Hygiène au fil des siècles; La Vaccination et la rage : Pasteur ou le triomphe médical d'un non médecin; L'Institut Pasteur et les maladies récentes.

Vor einem ähnlichen Problem stand Caroline Lentz, als sie den Schülern jene architektonischen Konzepte nahebringen sollte, die man bei der Besichtigung der königlichen Salzmanufaktur von Arc-et-Senans kennen muss. An diesem Ort hat der Architekt Claude-Nicolas Ledoux die Vision einer idealen Stadt verwirklichen wollen. Auch C. Lentz musste, in Zusammenhang mit dieser städtebaulichen Utopie, eine schwer verständliche Fachsprache in einfaches Französisch übersetzen.

Es soll aber auch erwähnt werden, dass wichtige Elemente dieses alten Projektes über die Jahre hindurch beibehalten wurden, weil sie sich stets bewährten:

- Les Moussières im französischen Jura erwies sich als eine sehr glückliche Wahl. Der Naturpark bietet vielfältige Anregungen, die es erlauben, Unterricht und Sport harmonisch zu verbinden und die Allgemeinbildung der Schüler/innen praktisch und theoretisch zu fördern.
- Die Entscheidung, je eine Lateinklasse und eine neusprachliche Sexta-Klasse am Projekt zu beteiligen, gilt auch heute noch als gut und richtig. Mal für Mal zeigte sich, dass manche bestehende Vorurteile weitgehend überwunden werden können und dass die Schüler der beiden Klassen gut miteinander auskommen.
- Die Schüler wurden in unterschiedliche und für sie zum Teil neue Lernsituationen gebracht, die es ihnen erlauben sollten, selbständiger zu werden.
- Das Ziel, die sozialen Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln, darf nach wie vor, als eines der zentralen Anliegen angesehen werden.

Die Erziehung zur Gesundheit blieb all die Jahre ein wichtiger Bestandteil. Dafür sorgte der sportliche Teil des Projektes - nicht nur vor Ort in Les Moussières, sondern auch bereits in der Vorbereitungsphase. Im Sportunterricht des ersten Trimesters werden die Schüler/innen auf die späteren sportlichen Aktivitäten vorbereitet. Die in der Vorbereitungsphase verfolgten Ziele werden von den verantwortlichen Sportlehrern wie folgt beschrieben:

- prévenir les accidents par une préparation adéquate :
 - exercices de coordination visant à familiariser les élèves avec les techniques du ski du fond
 - exercices de musculation et d'assouplissement visant à éviter les problèmes musculaires tels que courbatures, élongations etc.

- améliorer l'endurance et la résistance des élèves par une pratique hebdomadaire de course à pied en plein air et par tous les temps. Par cette pratique ils apprennent à se comporter en fonction des conditions climatiques (comment s'habiller, comment gérer par temps froid le problème de la transpiration due à l'effort).

Cette préparation physique permet aux élèves de profiter pleinement du stage en évitant une accumulation de la fatigue physique due à l'effort quotidien, situation peu habituelle à la plupart de nos élèves !

L'idée est de leur faire comprendre que l'effort physique et l'effort intellectuel sont complémentaires, et qu'une pratique physique régulière et bien dosée (c'est à dire chacun selon ses possibilités), permet de se sentir bien dans sa peau, « steigert das Selbstbewusstsein ».

In den Bereich der Erziehung zur Gesundheit gehörte auch Jahr für Jahr eine Sensibilisierungseinheit über die verheerenden Folgen des Rauchens, die vor allem in den Fächern Biologie und Sport stattfand. Gelegentlich nahmen diese Klassen auch teil an der Sensibilisierungskampagne der Fondation Luxembourgeoise contre le Cancer gegen den Tabagismus.

Insofern darf ruhig behauptet werden, dass dieses Projekt Vorarbeit für eine rauchfreie Schule geleistet hat. Zumindest aber sind immer wieder Schüler/innen für das Problem des Tabagismus sensibilisiert worden; sie wurden dazu ermuntert, der Gesundheit den Vorrang zu geben und raucherspezifischen Krankheiten vorzubeugen.

Wenn das Jura-Projekt sich im Laufe der Jahre auf die oben beschriebene Art und Weise entfaltetete, dann geschah dies u.a. unter dem Impuls der *pédagogie par projets* und der fächerübergreifenden *Methodik des Centre Interfaces*. Ja, das PE insgesamt verdankt diesen pädagogischen und methodischen Ansätzen sehr viel. Deshalb soll dieses Verfahren auf den nächsten Seiten in einem Exkurs dargestellt werden.

Approches interdisciplinaires à l'apprentissage

Pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer des projets interdisciplinaires nous nous sommes appuyés sur la pédagogie par projets et surtout sur la méthodologie proposée par le Centre *Interfaces* des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur.

Les extraits de texte sont tirés d'un dossier établi par Barbara Dufour du Centre *Interfaces*. Les documents destinés à la formation pédagogique des stagiaires de l'enseignement secondaire reflètent les concepts et la démarche qui ont servi de référence à notre projet d'établissement.

Il faut distinguer multidisciplinarité, pluridisciplinarité, transdisciplinarité et interdisciplinarité.

Multidisciplinarité

Juxtaposition d'informations

- sans projet spécifique
- sur un thème particulier
- sans synthèse prévue.

Exemple : collecter toutes les informations que l'on trouve sur le thème de l'eau.

Pluridisciplinarité

Juxtaposition de différents points de vue disciplinaires

- selon un projet particulier
- autour d'un thème
- sans synthèse prévue.

Exemple : organiser un colloque universitaire sur l'alcoolisme et l'absentéisme.

Transdisciplinarité

- Transfert de notions, de concepts, de savoirs, de compétences, etc., d'un contexte à un autre.
- Construction d'analogies entre des situations.

Exemple : transférer la compétence « faire preuve d'esprit critique », acquise en histoire, à la lecture d'une revue à sensation.

Interdisciplinarité

Traiter de manière interdisciplinaire une problématique consiste, de notre point de vue, à questionner des disciplines et/ou leurs spécialistes en intégrant leurs apports disciplinaires, en vue de construire une représentation de cette problématique, en fonction d'un projet spécifique. Il s'agit de se donner le temps de la réflexion avant d'agir, de prendre une décision ou encore de porter un jugement. Le savoir interdisciplinaire se construit en fonction d'un projet particulier. Les limites de validité de la représentation élaborée en dépendent.

L'interdisciplinarité consiste donc en la construction d'une représentation en utilisant plusieurs disciplines pour éclairer une situation précise.

Pour construire cette représentation, nous présentons une méthode, et seulement une parmi d'autres, que nous appelons la méthode des îlots de savoirs. La démarche proposée est transférable à beaucoup de situations et se décline en cinq étapes identifiables par les partenaires de la démarche, ce qui permet à chacun, et en particulier aux élèves, d'en être les véritables acteurs.

- Négocier un projet.
- Enregistrer des représentations spontanées.
- Utiliser une grille d'analyse.
- Mener des investigations disciplinaires.
- Produire une synthèse.

UN MODELE POUR UNE DEMARCHE INTERDISCIPLINAIRE

La description des cinq étapes suit de près le texte de Barbara Dufour.

1. Négocier un projet

Un enseignant qui a l'idée d'un projet de coopération entre disciplines, se met à la recherche de partenaires potentiels. Au sein de l'équipe on se met d'accord, dans les grandes lignes, sur un thème et un contexte, des finalités et des valeurs, les destinataires, la production et les compétences à développer.

On formule la problématique en posant la question : « *De quoi s'agit-il ?* »

2. Enregistrer des représentations spontanées : faire émerger le cliché

A l'aide d'un tour de table on établit « *ce dont on tient compte spontanément* ». Les membres de l'équipe sont invités à proposer des contenus, des méthodes d'enseignement et des compétences à développer.

3. Utiliser une grille d'analyse : établir le panorama

On précise « *ce dont on pourrait tenir compte* ». C'est une étape importante au cours de laquelle il faut procéder de manière rigoureuse : tenir compte des contraintes, des tensions et des controverses ; envisager des alternatives ; identifier des boîtes noires (notions spécifiques des disciplines) à ouvrir, des disciplines à mobiliser, des spécialistes à consulter ; faire des compromis et aboutir à une synthèse partielle.

Il s'agit entre autres de :

- désigner un chef de projet et de répartir les autres charges au sein de l'équipe
- établir le budget
- détailler les enjeux pédagogiques (liens avec les programmes, objectifs, compétences, évaluation)
- fixer la durée du projet
- traiter les aspects d'organisation (grille horaire, salles spéciales, courrier ...)
- préciser le thème central qui sera subdivisé en plusieurs facettes formulées sous forme de questions.

4. Mener des investigations disciplinaires : sélectionner et ouvrir des boîtes noires

On est prêt à établir le scénario, le déroulement dans le temps et à préciser « *ce qu'on décide d'approfondir* ». Il s'agit de déterminer « qui fait quoi, quand, comment ? ».

5. Produire une synthèse : élaborer une représentation adéquate au projet

Au cours du projet on se met d'accord sur « *ce que l'on prend effectivement en compte* » pour construire la représentation interdisciplinaire (dossier écrit, production artistique, panneau didactique, projection « powerpoint »...) qui sera présentée à un public cible.

La méthodologie exposée ci-dessus (voir références dans la bibliographie) a été appliquée dès le début du projet d'établissement dans les classes découverte « Jura ». Elle a fourni un nouvel élan à cette activité pédagogique et a elle-même été peaufinée au cours du temps. La démarche en question (voir aussi portfolio) a servi de modèle à de nombreux projets de coopération entre disciplines. Appliquée avec souplesse, elle permettra sans doute de promouvoir l'approche interdisciplinaire au-delà du présent projet d'établissement.

3.1.2. Beispiel 2: Dichtung und Wissenschaft live

Im Rahmen des Schulprojektes fand dreimal das fächerübergreifende Projekt „Dichtung und Wissenschaft live“ statt: in den Schuljahren 2001/02 (Norddeutschland), 2003/04 (Bodensee) und 2004/05 (Bodensee). Hierbei wurden jene Erfahrungen, die in den Schuljahren 1993/94, 1995/96 und 1997/98 gemacht worden waren, aufgegriffen und weiterentwickelt.

Beim ersten Mal im Jahr 1994 lag der Schwerpunkt auf dem stattfindenden Bildungsurlaub selbst; im Unterricht wurde die Reise nach Norddeutschland durch die Lektüre von Storms Schimmelreiter vorbereitet, das war jedoch eher eine Einstimmung. Das Entscheidende fand vor Ort selbst statt.

Unter dem Impuls des PE wurde der Schwerpunkt in den Unterricht selbst verlagert; die Reise und der Aufenthalt in Norddeutschland oder am Bodensee wurden eher zum emotionalen Höhepunkt; sie dienten der Veranschaulichung, Ergänzung und Vertiefung dessen, was im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern selbst, unter Anleitung der Lehrer, erarbeitet worden war. Zudem wurde ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen Unterricht und Freizeitgestaltung gefunden.

In den Schuljahren 2001/02, 2003/04 und 2004/05 war das Projekt somit eingebettet in das PE und den Zielsetzungen des PE untergeordnet. Hierdurch wurden die Ziele des Projektes deutlicher, was ein systematischeres und kohärenteres Arbeiten ermöglichte. Die Methoden waren durchdacht.

Das verdeutlicht bereits der nachfolgende Bericht von Guy Weirich vom 28. Juni 2002.

Das im zweiten Trimester angelaufene fächerübergreifende Projekt "Dichtung und Wissenschaft live", dessen Ausgangspunkt die Lektüre der Novelle "Der Schimmelreiter" von Theodor Storm war, nahm im dritten Trimester breiten Raum ein. Besonders die Fächer Biologie und Deutsch wurden stark aufeinander abgestimmt.

Als übergeordnete Ziele des Projektes dürfen genannt werden:

- Erziehung zur Zusammenarbeit, zu einem gesünderen Leben und zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt
- intensivere Betreuung der Schüler zur Förderung wichtiger Kompetenzen [kritische Urteilskraft, methodisch-systematisches Arbeiten (Bibliothek, Internet), mündliches, schriftliches und künstlerisches Ausdrucksvermögen].

Es wurde versucht, diese Ziele sowohl getrennt, in den beiden Fächern, als auch in enger Zusammenarbeit (Teamteaching) zu erreichen.

Eine wichtige Etappe der Zusammenarbeit stellten die Gruppenarbeiten dar: "Nordsee und Wattenmeer", "Tiere, Pflanzen im Schimmelreiter und im Wattenmeer", "Theodor Storm und Husum", "Rungholt" und "Emil Nolde".

In den Pfingstferien (19. bis 27. Mai 2002) hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, an einer fächerübergreifenden Studienreise durch Norddeutschland teilzunehmen.

Zur Veranschaulichung der literaturgeschichtlichen Kenntnisse besuchten wir die Heimat Theodor Storms: Husum, die "graue Stadt am Meer". Zwei Führungen (im Storm-Haus und im Nissenhaus) brachten den Schülern den Dichter, die Landschaft und den Schimmelreitermythos näher. Ein Besuch im Nolde-Museum (Stiftung Seebüll) schloss sich an.

Außerdem hatten die Tertianer die Gelegenheit, ihr geographisches, biologisches und ökologisches Wissen zu vertiefen und praktisch umzusetzen. Von der Nordseeinsel Föhr aus erfolgte das Studium der größten zusammenhängenden Wattenlandschaft der Welt. Ein viertägiger Aufenthalt im Schleswig-Holsteinischen Nationalpark ermöglichte eine erlebnisorientierte Umweltbildung. Naturkundliche Exkursionen ins Watt und zu den Salzwiesen, Besichtigung der Deichanlagen, Freilandbeobachtungen der Vogelwelt, praktische Übungen im Labor (Mikroskopieren der Wattfunde) in Zusammenarbeit mit der Schutzstation Wattenmeer verschafften Einblicke in die Biologie, die Nutzung und die Gefährdung dieses einmaligen Lebensraumes.

Darüber hinaus lernten die Schüler die Stadt Bremen und besonders das neue "Universum Science Center" kennen. Im Bürgerhaus erlebten die Schüler eine phantastisch inszenierte Aufführung von Büchners "Dantons Tod".

Auf der Rückreise besuchten wir den Vogelpark Walsrode, den größten Vogelpark der Welt, und Soest, jene Stadt, die es erlaubte, in einer kurzen Wiederholung auf Grimmelshausens "Simplicissimus" einzugehen.

Ergänzt wurde dieses Programm durch Fahrradtouren, Spaß und Erholung, was sicherlich auch ein Gewinn auf kameradschaftlicher Seite nach sich zog. Nicht zuletzt dürfte das gemeinsame Unternehmen von Professoren und Schülern ein Beitrag zu einer Schule mit menschlicherem Gesicht gewesen sein.

Die beiden folgenden Projekte in den Schuljahren 2003/04 und 2004/05 ihrerseits wurden noch stärker als bisher in den Unterricht eingebettet. In arbeitsteiligen Gruppen mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen („travail coopératif“) sammelten die Schüler selbständig, gemäß dem Prinzip des APP („Apprentissage par problèmes“), Informationen über den Natur- und Kulturraum Bodensee. Dies erfolgte unter verschiedenen Gesichtspunkten: geologisch, historisch, biologisch, literaturgeschichtlich und allgemein kulturell. Dabei waren die Arbeitsblätter für die Teamarbeit jeweils so konzipiert, dass die Aufgaben sich auf unterschiedliche Fachgebiete bezogen, so dass die Schüler von Anfang an zu interdisziplinärem und vernetztem Denken angehalten wurden. In einer weiteren Phase stellten die Schüler dann in Vorträgen den Klassenkameraden die Resultate ihrer Nachforschungen in anschaulicher Weise (Overhead- oder PowerPoint-Projektionen) vor, so dass sich für alle Schüler ein Gesamtbild zum Thema ergab. Außerdem hatten die Schüler mindestens zwei Bücher von Autoren zu lesen, die eng mit dem Bodensee verbunden waren bzw. sind.

Auch bei diesem Projekt darf von einer schulinternen Anpassung des theoretischen Modells von MAINGAIN Alain, DUFOUR Barbara, sous la direction de FOUREZ Gérard: *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles 2002 gesprochen werden.

“Dichtung und Wissenschaft live“ entstand durch die Eigeninitiative einiger Lehrer auf Vorschlag des Kollegen Pierre Hornick. Das Projekt trug zur Entstehung des hier besprochenen PE bei, erhielt selber Impulse durch das PE und reifte dadurch auf eine bemerkenswerte Art und Weise. Es ist ein Projekt, das sich an die neuen Anforderungen der Schule anpassen konnte, war es doch von sich aus schon auf Flexibilität angelegt. Es musste sich ja jeweils der Gegend anpassen: den natürlichen Gegebenheiten (Wattenmeer, Bodensee), den mit der dortigen Gegend verbundenen Schriftstellern und der Geschichte dieser Orte, aber auch den jeweils unterschiedlichen Freizeitgestaltungsmöglichkeiten. Zudem war es angelegt auf die Vermittlung von wichtigen Kompetenzen: transversalen, sozialen, methodischen und fachspezifischen.

In beiden Projekten war jeweils eine aufwendige didaktische Aufbereitung, sowohl was den Inhalt als auch was die Unterrichtsmethoden und die angestrebten Kompetenzen betrifft, notwendig. Die Lehrer konnten nicht auf Kapitel in Schulbüchern oder auf Unterrichtsmodelle zurückgreifen, sie mussten die Unterrichtseinheiten vollständig selbst erstellen. Auszüge aus den Dossiers, welche die Schüler für die Unterrichtsreihe “Bodensee“ erhielten, sind im Anhang (Portfolio) beigelegt.

3.1.3. Beispiel 3: Kolléisch in Concert

Am Beispiel der seit Jahren bestehenden Manifestation “Kolléisch in Concert” lässt sich aufweisen, wie sehr das PE dazu beigetragen hat, diese kulturelle Veranstaltung weiterzuentwickeln.

Die ersten Jahre lag die Last der musikalischen und logistischen Gestaltung fast ganz allein auf den Schultern der Musiklehrer. Die Qualität des Gebotenen lockte jedoch immer mehr Publikum an, so dass mehrere Konzertabende notwendig wurden. Zugleich spornte dieser Erfolg zu einer künstlerischen Ausgestaltung des Konzertes an. Das aber konnte nicht mehr allein von den Musiklehrern bewerkstelligt werden. Das PE, das besonders die Teamarbeit und die Interdisziplinarität fördern wollte, trat subsidiarisch auf den Plan und verhalf “Kolléisch in Concert” zu einem weiteren entscheidenden Durchbruch. Die Koordination der einzelnen Partner wurde besser strukturiert und die Teamarbeit intensiviert. Die positiven Folgen wurden in der Verbesserung der fächerübergreifenden Zusammenarbeit, der zeitlichen Absprachen und der Qualität greifbar, so dass man sich im Jahre 2006 sogar an ein anspruchsvolles Mozart-Musical heranwagen konnte, was eine sehr große Herausforderung darstellte.

Die Organisation der Veranstaltung, die vom Verantwortlichen des PE koordiniert wurde, wurde immer mehr zu einer Veranstaltung aller Schulpartner ausgebaut. Die Verwaltungsarbeit wurde vom département pédagogique geleistet. Auf der Seite der Lehrer beteiligten sich jetzt nicht nur die Musiklehrer, sondern auch die Kunstlehrer und die im Informatikbereich Tätigen. So wurden spezifische Wahlfächer ins Leben gerufen: Die Teilnehmer am cours facultatif “scénographie” sorgten für die Kostüme und das Bühnenbild, während die Teilnehmer am cours facultatif “atelier de danse” die tänzerischen Einlagen der Aufführungen vorbereiteten. Gerade diese Wahlfächer bereicherten “Kolléisch in Concert” auf eine besondere Art und Weise. Das zweite Wahlfach erfreut sich inzwischen einer derart hohen Beteiligung, dass sogar zwei Kurse eingerichtet werden mussten. Die Verantwortlichen für den Kunstunterricht und die Informatik sorgten für ansprechende Plakate und Programmbroschüren. Lehrer anderer Fächer stellten sich genauso wie Vertreter der “Anciens”, der Eltern, der Schüler und des technischen Personals an den jeweiligen Aufführungsabenden zur Verfügung und kümmerten sich um die Ausgaben der Eintrittskarten, der Getränke und Imbisse sowie um die Garderobe. Sehr intensiv beteiligte sich das technische Personal an den Vorbereitungsarbeiten der Bühne und des Bühnenbildes.

Voll Stolz konnte Direktor Emile Haag 2005 im Vorwort der Broschüre festhalten:

Le « Kolléisch in Concert » est devenu la grande fête de l'Athénée, et les qualités musicales et artistiques des représentations depuis « Miss Saigon » en 1994 jusqu'aux « Carmina Burana » en 2003/2004 en ont fait un événement qui dépasse le cadre du Geesseknäppchen. C'est une explosion de joie et d'enthousiasme, un témoignage vibrant de l'esprit de créativité qui depuis constitue les lettres de noblesse de la section F et qui lui vaut l'estime et le soutien de tous ses supporters dans la communauté athénienne et au-delà. Le « Kolléisch in Concert » est la réfutation exemplaire de toutes les prophéties de déclin scolaire avec lesquels les oiseaux de malheur depuis Abraham à Santa Clara jusqu'à Pise nous rabattent les oreilles. Le plaisir de jouer, la créativité et la performance de la jeunesse d'aujourd'hui s'adressent aux adultes pessimistes et défaitistes. L'Athénée s'y retrouve, fidèle à sa devise : « Innovation comme Tradition ».

“Kolléisch in Concert” hat inzwischen einen so hohen Anklang beim Publikum gefunden, dass alle vorgesehenen Aufführungen innerhalb kürzester Zeit und ohne größere Werbung ausgebucht sind. So gab es im Jahre 2006 vier Aufführungen vor vollem Saal; mehr als 300 Personen der Schulgemeinschaft trugen aktiv zum Erfolg der Veranstaltung bei.

Die drei hier dargestellten Projekte, die älter als das PE sind und zur Entstehung des PE beigetragen haben, haben im Laufe der letzten fünf Jahre eine Entwicklung im Sinne eines Reifungsprozesses mitgemacht; ja diese Projekte sind zu Kernstücken des PE selbst geworden. Das PE erweist sich in gewissem Sinne als Katalysator, der manches auf inhaltlicher und methodischer Ebene auf den Punkt brachte. Zugleich verdeutlichen diese drei Projekte in anschaulicher Weise, wie der pädagogische Innovationsprozess des Athenäums vorangetrieben wurde.

3.1.4. Beispiel 4: „Sport und Wissenschaften“

Eingebunden ins PE wurde auch das internationale Projekt „Sport und Wissenschaften“, das seit 1994 besteht. Das Ziel ist folgendes: „Il s'agit d'un projet européen interdisciplinaire s'adressant à des élèves germanophones âgés de 17 à 18 ans, visant à acquérir et à approfondir des connaissances scientifiques par le biais de la pratique du sport.“ Im Jahre 2006 drehte sich beispielsweise das Projekt um das Thema „Fußball-WM 2006“; die Partnerschule war das Megina Gymnasium in Mayen.

Im „Kolléisch UpDate“ von 2005/2006 wird die angewandte Methode auf Seite 25 so beschrieben:

« Les participants de chaque lycée devront présenter, à l'aide des nouvelles technologies de la communication, un sujet préparé à domicile.

Le projet comprend en outre une initiation à de nouvelles activités sportives ne figurant normalement pas aux programmes scolaires telles que la voile, le golf, le surf, le VTT, la plongée, l'escalade et le ski nautique.

Finalement les élèves vont travailler en ateliers scientifiques d'expérimentation (tests sportifs, physiologiques, expériences de simulation...). Ils évalueront les résultats pratiques dans des groupes de discussion et prendront position sur les exposés faits par des intervenants extérieurs, spécialistes en la matière. »

3.2. Teil 2: Die Eigendynamik des PE

Die Struktur des PE selbst schuf eine neue Dynamik, eine Eigendynamik, die es erlaubte, sehr unterschiedliche Aktivitäten und Projekte in die Wege zu leiten. Dies wurde von vielen Kolleginnen und Kollegen genutzt. So entstanden zum Teil völlig neue Projekte; es wurden Initiativen ergriffen, die es vorher an der Schule so noch nicht gegeben hatte. Einige Projekte waren zeitlich begrenzt, andere entwickelten sich im Laufe der Jahre weiter. Darüber hinaus ging vom PE eine starke Anziehungskraft aus, so dass manche Initiativen unter die Schirmherrschaft des PE gelangten. Hierbei suchten die Verantwortlichen des PE keineswegs, Initiativen zu vereinnahmen; es war eher so, dass diese Initiativen die Unterstützung (finanzieller oder logistischer Art) durch das PE suchten und das PE seinerseits von Anfang an so konzipiert war, dass eine Förderung von Initiativen vielfältiger Natur möglich war.

3.2.1. Beispiel 1: Civisme et savoir-faire

Le projet "civisme et savoir-vivre" vise les trois dimensions de l'espace dans lequel vit un citoyen majeur, libre et responsable et essaie de former l'élève au niveau

- de sa santé (physique et psychique) et sans dépendances,
- de sa solidarité humaine et mondiale (tiers et quart monde) et
- de sa responsabilité écologique.
- Le projet essaie en outre d'ouvrir l'espace vers la quatrième dimension de la vie humaine et d'offrir à l'élève des éléments au niveau de sa quête spirituelle.
- Ces quatre dimensions de la vie humaine culminent et s'expriment dans les Arts et les Cultures.

Hervorzuheben ist, dass die Projekte dieser Dimension des Schulprojektes immer auch einen erzieherischen Wert beinhalten, oft interdisziplinärer Natur und produktorientiert sind. Sie sprengen fast immer die Grenzen der Schule und eröffnen den Schülern weitere Horizonte.

Als konkrete Projekte sind u.a. zu erwähnen: das Bioethik-Projekt, Voyage pédagogique, culturel et commémoratif à Auschwitz/Birkenau, Liewen am Klouschter (2000), Introduction à la Musique Indienne (2000), Blackfire - Indianischer Punk und traditionelle Tänze (2000), Théâtre-action „Black Out“ (2000); Aktioun Lazarus vum Stater Kolléisch (2001, 2002), Présentation du travail de la Protection Civile (2001), Gedenkfeier fir all Opfer vun allen Attentater an alle Länner (2001), Semaine du Cap Vert avec Conférence de Madame Elisa Andrade (2001), La Culture des Touaregs (2001), Sécurité alimentaire (2002), Rundtischgespräch: „Wëlle mir dann iwwehaapt Fridden?“ (2002), das Projekt „Weltethos“, eine Weihnachtsaktion von „Esperanza - Elèves sans frontières“ (2004), Eischt-Hellef-Team-Athénée de Luxembourg (EHT-AL), Groupe „Emweltdelegiert“ - Education à une „conscience écologique“, Umweltgrupp am Kolléisch, Arbeitsgruppe Kunst und Religion.

Ausstellungen: „Catherine Schleimer-Kill (1884-1973) - La voie de l'indépendance“, 2000; „Entwicklung braucht Entschuldung“, 2000; „De Bibelbus“, 2000; „La France multiculturelle“, 2000; „Ingénieuse Afrique. Une exposition sur l'art du recyclage en Afrique“, 2001; „Valorlux, Recyclingcenter et Superdreckskeesch“, 2001; „Friedrich Spee (+ 1636, Trier), Bekämpfer des Hexenwahns“, 2001, „(K)ee Mënsch wéi en aneren?!“, 2003; „ENNERWEE - morceaux de vie“, 2004;

Begegnungen mit jungen Christen von „Jeunesse Lumière“, 2000, mit Rudiger Siebert, 2001, mit Guy Gilbert, 2001; mit Alain Chevillat, 2001; mit Ruth Lapide, 2004, Mirjana Mavrak, 2005.

Vier Projekte, die größere Ausmaße angenommen haben, sollen die Dimension « civisme et savoir-faire » des dritten Schulprojektes näher erläutern.

Warmth (War against Malnutrition, Tuberculosis and Hunger)

Am Ursprung der humanitären Aktion « Warmth » stand die persönliche Initiative von Frau Marie-Paule Georges, die auch heute noch die Verantwortliche dieses Projektes ist und es mit einem bewundernswerten Engagement leitet. Auch wenn das Projekt längst die Grenzen der Schule überschritten hat, so gilt es doch festzuhalten, dass das Kernprojekt nach wie vor im Athenäum verankert ist und in den letzten Jahren sehr stark vom PE unterstützt worden ist. Das Projekt hat zahlreiche Schülerinnen und Schüler zu einer tatkräftigen Solidarität angeregt und inzwischen Unterstützung in der gesamten Schulgemeinschaft (Anciens, Elternkomitee) und darüber hinaus von Privatpersonen erhalten. Das PE selbst hat dem Projekt Hilfe auf logistischer, organisatorischer und verwaltungstechnischer Ebene gewährt und zum Erfolg des Projektes beigetragen. Das Projekt « Warmth » darf als ein weiteres Beispiel einer erfolgreichen Teamarbeit am Athenäum angesehen werden. Nähere Hinweise finden sich auf der Internetseite von Warmth (<http://158.64.21.60/projects/warmth/>).

Bioethikprojekte

Diese Projekte beziehen ihre Dynamik aus der Zusammenarbeit zwischen dem Evangelischen Gymnasium Meinerzhagen und dem Athenäum, die sich bereits über rund sechs Jahre erstreckt. Über die Relpaed-Mailingliste (Mailingliste für Religionspädagogen) sind Heinz-Hermann Haar (Schulleiter des EGM Meinerzhagen) und Jean-Louis Gindt erstmals in Kontakt gekommen. Anlass war das 1999 veröffentlichte Credo-Projekt von Publik-Forum, das auch eine Online-Version kennt. (http://www.religionslehrer.lu/credo/pf_credoprojekt.htm)

Nach ersten Versuchen, mit den Kursen parallel an diesem Credo-Projekt zu arbeiten, haben sie im Jahre 2003 ein gemeinsames Seminar „Zum Umgang mit dem Tod“ in Meinerzhagen durchgeführt (http://www.evangelisches-gymnasium-meinerzhagen.de/Fachbereiche/religion/Seminar_Tod/vom_umgang_mit_dem_tod.html). An diesem Projekt nahmen die beiden Kurse der 3e von Patrick Muller und Jean-Louis Gindt teil. Mittels eines Seminarraumes bei www.rpi-virtuell.net (der Religionspädagogischen Plattform im Internet) bereiteten die deutschen und luxemburgischen Schüler das gemeinsame Seminar vor, das vom 21.-23. Mai 2003 in Meinerzhagen stattfand. Das Besondere an diesem Seminar war damals, dass die gemeinsame Seminarphase von den Schülerinnen und Schülern in Eigenverantwortung durchgeführt wurde. Einzelne „Spezialistengruppen“ hatten Themenbereiche vorbereitet und leiteten dann die Seminare eigenständig. Die Themenbereiche waren: Euthanasie, Hirntod/Organspende, Jenseitsvorstellungen, Nahtoderlebnisse, Patientenverfügung und Suizid.

Im Jahre 2004 widmeten sie sich der bioethischen Frage des Klonierens und führten zusammen mit einer Schule aus Lettland ein Bioethikseminar in Luxemburg durch (http://www.evangelisches-gymnasium-meinerzhagen.de/Fachbereiche/religion/seminar_luxemburg/index.html). Dieses Seminar wurde ebenfalls mittels Seminarraum bei [rpi-virtuell](http://www.rpi-virtuell.net) im Laufe des Schuljahres vorbereitet. Das wichtigste Ergebnis dieses Projektes war die Erarbeitung von zwei ethischen Empfehlungen. Der Auftrag an die Schüler bestand darin, als Ethikkommission von Jugendlichen aus der EU, die Regierungen in der ethischen Bewertung der Frage des „Therapeutischen Klonens“ zu beraten.

Im Jahre 2005 wurde die gemeinsame Arbeit am christlichen Glaubensbekenntnis wieder aufgenommen und versucht, die Schüler mittels der Lernplattform [rpi-virtuell](http://www.rpi-virtuell.net) in Kontakt zu bringen.

Im Schuljahr 2006 war die Zusammenarbeit über das ganze Schuljahr hin ausgelegt. Zuerst setzte man sich mit dem christlichen Glaubensbekenntnis, dem apostolischen Credo, auseinander. Anschließend nahmen je 35 Schüler aus Luxemburg und Deutschland teil am Seminar „Next GENERation?!“, einem Angebot des Umweltreferates des Institutes für Kirche und Gesellschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen, unter Leitung von Frau. Dr. Gudrun Kordecki (<http://www.kircheundgesellschaft.de/umweltreferat/projekt-next-generation.htm>). Dieses Seminar fand in der Akademie Biggesees in der Nähe von Meinerzhagen statt. Das Schuljahr wurde dann abgeschlossen mit einer Begegnung in Luxemburg zur Thematik, die sich aus den bioethischen Fragestellungen ergab: „Vom Umgang mit Behinderung“. An dieser Stelle kann man auch erwähnen, dass dieses Projekt auch ein eTwinning-Projekt (www.etwinning.net) ist. Anzumerken ist ebenfalls, dass andere Lehrer der Fächer Biologie, Deutsch und Englisch einige Jahre an diesem Projekt teilgenommen und das intradisziplinäre Projekt zu einem interdisziplinären ausgeweitet haben. Vgl. u.a. Weicker C., Interdisziplinarität im Rahmen eines Bioethik-Projektes. Pièce, Luxemburg 2006 !

L'équipe « Premier secours »

Der Schulsanitätsdienst, EISCHT-HELLEF-TEAM-ATHENEE DE LUXEMBOURG, ist eine Schülergruppe im ständigen Bereitschaftsdienst von 7.45 bis 16.00 Uhr und während besonderen schulischen und außerschulischen Anlässen. Die Gruppe wird geleitet von Herrn Henri Mousel, dem Sicherheitsdelegierten der Schule, der dem technischen Personal angehört und der, im Bereich der Weiterbildung, eng mit der Protection Civile, der „Croix Rouge“ sowie der Berufsfeuerwehr zusammenarbeitet.

Dies zeigt noch einmal, wie verschiedene Glieder der Schulgemeinschaft zur Zusammenarbeit gefunden haben und wie die Kooperation über den Bereich der Schule hinaus angewachsen ist.

In einem Notfall sichern die Mitglieder des Teams die ersten drei Glieder der Rettungskette (Sofortmaßnahme, Notruf, Erste-Hilfe) bis zum Eintreffen des Rettungsdienstes ab. Bei außergewöhnlichen Ereignissen wie der Evakuierung des Gebäudes, entweder bei einer vom Gesetzgeber vorgeschriebenen Evakuierungsübung oder in einem Ernstfall, werden die diensttuenden Mitglieder infolge einer „alerte-générale“ mitalarmiert und sorgen für eine reibungslose Evakuierung der Schüler.

Éducation à une “conscience écologique”

Durch Bemühungen, Schüler mit ökologischem Denken vertraut zu machen, wurde, über das Schulprojekt, eine neue Dimension in die Schule eingeführt. Im Laufe der Jahre wurden die Schüler hierbei, im Sinne der Erziehung zur Autonomie, stärker in die Verantwortung genommen.

Zuerst war die Ökologiegruppe eher punktuell tätig. So wurde etwa regelmäßig am nationalen Tag des Baumes teilgenommen; es wurden in jeder Klasse Umweltdelegierte mit konkreten Aufgaben betraut. Auftrieb erhielt die Gruppe durch das Projekt „D'WETT AM KOLLÉISCH“ im Schuljahr 2000/01. Die Energiespar-Wette von LIFE, der Jugendgruppe des Mouvement Ecologique, wurde aufgegriffen und das Athenäum versuchte, einen Beitrag zur Senkung des CO₂-Ausstoßes in Europa (Vertrag von Kyoto 1997) zu leisten.

In den folgenden Jahren ließ sich ein gewisses Abflauen der Tätigkeiten im ökologischen Bereich erkennen. Dann aber erhielt die ökologische Erziehung neue Impulse durch die *gestion séparée*, sollte doch nun auch aus finanziellen Erwägungen Energie gespart werden. Es entwickelte sich eine neue Dynamik mit dem Ziel, mehr Schüler und Lehrer in dieses Projekt einzubinden. Durch die Vorbildfunktion der Lehrer sollten die Schüler stärker zu verantwortlichem Handeln motiviert und damit indirekt zu verantwortungsbewussten Bürgern erzogen werden. So wurde das Konzept der Mülltrennung (*gestion des déchets*) innerhalb der Schule durch Aufstellen von zahlreichen Müllbehältern (*centres de tri*) intensiver als bisher propagiert. Die ökologische Komponente spielt jetzt im Athenäum eine größere Rolle; das Verfolgen ökologischer Ziele ist systematischer geworden und die geplanten Programmpunkte für das Schuljahr 2006/2007 verdeutlichen, dass diese Bemühungen konsequent weitergeführt werden.

Gekrönt wird dieses Bemühen dadurch, dass die Schüler eine Umweltgruppe ins Leben rufen, die von ihnen selbst geleitet wird. Zwar werden einige Lehrer diese Schülergruppe noch etwas betreuen, die Pläne der Schüler für das Schuljahr 2006/2007 zeugen jedoch bereits von starkem selbständigem Engagement. Anerkannt wurden die ökologischen Bestrebungen dadurch, dass das Athenäum das Label der SuperDrecksKëscht erhielt.

Eine wichtige Rolle fällt den Umweltdelegierten der einzelnen Klassen zu. Marco Breyer hat deren Bedeutung und Aufgaben folgendermaßen beschrieben:

Ce sont les interlocuteurs pour toutes les questions écologiques.

Ils veilleront à la propreté de la salle de classe, à une aération convenable (thermostats baissés) et inciteront leurs camarades à trier les déchets avant de les déposer dans les poubelles adéquates.

Les délégués à l'environnement, soutenus par leurs professeurs, veilleront à ce que les salles soient dans un état impeccable chaque fois que les élèves la quittent (chaises et bancs propres et rangés, fenêtres fermées, lumières éteintes, tableau lavé, ni papiers ni autres détritiques sur le sol...).

Ils feront aussi le lien avec le groupe écologique des élèves (échange d'informations).

Pour mieux comprendre l'importance de leur tâche, les délégués participeront à des activités d'information sur les enjeux de l'environnement : journée écologique, exposition, soirée débat avec la participation d'un intervenant externe...

Les responsables et d'ailleurs toute la classe allégeront significativement le travail des femmes de charge et apporteront par leur engagement une contribution précieuse à la sauvegarde de l'environnement.

3.2.2. Beispiel 2: « Accueil des élèves »

Die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler im Athenäum hat im Laufe der Jahre eine interessante Entwicklung durchlaufen.

Lange Zeit war es bloß üblich, die Eltern und ihre Kinder am ersten Schultag in der Aula feierlich zu begrüßen und dann dem Klassenlehrer zu übergeben. Später wurden die „heures de régence“ eingeführt, in denen die Klassenlehrer den Neuen das Gebäude zeigten.

Eine nächste Etappe, die eingeleitet wurde durch eine Weiterbildung mit Herrn Staquet, führte zu einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen Direktion, SPOS, PE-Verantwortlichem und Klassenlehrern. Es gab dann ein kurzes Gespräch mit jedem einzelnen Schüler und dessen Eltern. Das erlaubte es, eine persönlichere Beziehung aufzubauen und ein besseres Bild vom Schüler und seinen schulischen Leistungen zu gewinnen. Zugleich wurde die Akklimatisierung der Schüler erleichtert. Es erwies sich jedoch als viel zu aufwändig für die Schule und als zu oberflächlich und zu kurz für den einzelnen Schüler, so dass die Ziele nicht erreicht wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse und die sichtbar gewordenen Bedürfnisse führten schließlich unter dem viel Überzeugungsarbeit leistenden PE-Verantwortlichen zum Tag der Offenen Tür (mit einem circuit guidé) und zur Einführung eines carnet d'accueil, das hier nun näher beschrieben werden soll.

Ce carnet, élaboré par les régents et le chef de projet, est distribué à la rentrée à tous les élèves de septième. Il comporte des informations utiles sur notre lycée et des propositions d'activités afin de permettre aux élèves de se connaître mieux et de se sentir à l'aise à l'école.

On y présente d'abord aux parents et aux élèves le projet d'établissement qui vise à aider les élèves à assumer le nouveau défi en personne autonome. Concrètement on veut

- faciliter le passage du primaire au secondaire,
- considérer que les méthodes pédagogiques diffèrent de celles du primaire et qu'elles demandent de la part de l'élève une responsabilité accrue et
- garantir le suivi de l'élève grâce à une coopération entre les régents, les titulaires et les parents.

Les perspectives ont été formulées de la manière suivante :

- L'élève se sentira rassuré, apte à assumer le nouveau défi grâce à ses connaissances et ses talents.
- L'élève aura la possibilité de tirer profit au maximum des connaissances acquises au primaire en les adaptant aux exigences de l'enseignement secondaire.
- L'élève gagnera progressivement en autonomie en profitant des aides pédagogiques offertes par l'AL telles que la guidance dans la manière de préparer régulièrement les cours, les cours d'appui, SOS-points, le service du SPOS, les réunions avec les parents ...
- L'élève apprendra à assumer les difficultés éventuelles qui découlent du changement d'ordre d'enseignement.
- L'élève développera sa personnalité dans le cadre du groupe classe et grâce, entre autres, aux activités parascolaires proposées par l'AL.
- Les projets pédagogiques (défi lecture, éducation à la santé et à l'environnement, meetings sportifs, conférences-débat ...) aideront à mettre en valeur les qualités, les talents individuels de l'élève et, le cas échéant, ces activités aideront également à « digérer » mieux d'éventuelles défaillances scolaires afin d'y remédier.

Dans ce carnet, qui peut être consulté en annexe de ce rapport, le directeur s'adresse aux parents et tuteurs des élèves et une lettre du régent / de la régente souhaite la bienvenue à l'élève lui-même tout en l'incitant à contribuer au bon fonctionnement de la classe en assumant une charge qui correspond à ses talents, à sa personnalité et à ses goûts. Le carnet comporte en outre des renseignements utiles sur l'Athénée et une liste officielle des élèves de la classe. S'y ajoutent plusieurs fiches où chaque élève peut

- noter les noms et les adresses des camarades de classe,
- insérer une photo des autres élèves,
- inscrire l'horaire de la classe,
- concevoir une carte de visite détaillée de lui-même.

Der erste Schultag der Septimaner wird von den meisten Klassenlehrern so gestaltet, damit dieser Tag zu einem besonderen Erlebnis für die Schüler werden soll. Hierbei wird nicht nur Wert auf das Kennenlernen des Schulgebäudes gelegt, sondern auch darauf, dass die Schüler einer Klasse sich sofort kennenlernen.

Diane Jacques hat sich in den letzten Jahren ganz besonders in diesem Bereich engagiert. In ihrem Bericht L'accueil - une attitude pédagogique tout au long de l'année notiert sie:

Au début de l'année scolaire 2002-2003, M. Haag m'a permis de recruter, en tant que régente de la 705, des enseignants motivés pour participer à un nouveau projet.

Le but était de travailler en équipe en privilégiant l'échange pédagogique et le dialogue entre les collègues, les élèves et les parents. Il me tient en effet à cœur que l'accueil que je propose aux élèves pendant les deux premiers jours de la rentrée (lors des heures de régence et de mes cours) ne se limite pas à quelques activités visant à mettre les élèves à l'aise, à leur faire comprendre qu'ils sont les bienvenus et qu'ils peuvent se présenter de manière positive. Il va de soi que le premier contact avec une nouvelle école est extrêmement important pour permettre un bon départ. Mais l'accueil, surtout en septième, s'il tente de faciliter le passage du primaire au secondaire se doit aussi d'être assumé par l'ensemble de l'équipe pédagogique de la classe et cela si possible tout au long de l'année.

C'est pourquoi, nous nous réunissons tout de suite après la première conférence plénière pour que chacun puisse présenter ses attentes et ses projets pour la nouvelle année, proposer des changements etc. Après la réunion, je présente notre projet à d'éventuels nouveaux membres de l'équipe pédagogique : nous nous efforçons ainsi tous d'appliquer les mêmes règles (les livres et les cahiers sur les bancs au début du cours, s'excuser en cas d'oubli, ne pas mâcher de chewing-gum, exiger des cahiers tenus avec soin, des livres propres, un travail régulier, contrôler les devoirs à domicile, les leçons apprises, ...), les mêmes sanctions et surtout nous restons en communication et nous nous concertons dès qu'un ou une élève a des problèmes etc. En tant que régente, je n'hésite pas à contacter rapidement les parents si un élève nous cause des soucis. Dès la rentrée, je m'efforce aussi de communiquer la liste des élèves avec photos aux collègues de la classe afin qu'ils puissent se familiariser avec les nouveaux noms, avant le premier contact et qu'ils ne perdent pas de temps inutile pour recopier la liste.

Donc nous travaillons en équipe en tant qu'enseignants et nous nous épaulons. Mais les élèves forment aussi un groupe où chacun et chacune avec son tempérament et son caractère doit pouvoir trouver sa place et se sentir à l'aise. C'est pourquoi dès la première semaine, nous partons une journée entière à Huelmes faire un stage pour permettre aux élèves de mieux se connaître. A la fin du trimestre, une excursion d'une journée dans le cadre d'un travail interdisciplinaire entre le cours d'histoire et de français est aussi prévue. Ainsi, les élèves n'approfondissent pas seulement leurs connaissances en français et en histoire mais ils ont la possibilité de nouer d'autres liens avec leurs camarades et/ou d'approfondir ceux qu'ils ont déjà établis. Je suis en effet convaincue qu'un élève qui se sent à l'aise dans sa classe est aussi un élève qui peut mieux travailler, une fille ou un garçon qui se sent exclu(e) ou harcelé(e) ne pourra certainement pas se concentrer sur son travail. L'école est un lieu de vie et notre tâche en tant que pédagogue doit aussi permettre de transmettre des valeurs comme le respect, la tolérance, le comportement en société etc.

Dès le début de l'année, nous nous prenons aussi le temps pour réfléchir sur les méthodes de travail : il n'est pas évident pour certains élèves qui jusque-là n'ont connu aucun problème à l'école de se rendre compte qu'ils doivent s'appropriier leur propre technique d'apprentissage par exemple. Il s'agit aussi d'organiser le travail et surtout d'apprendre à gérer son temps libre.

3.2.3. Beispiel 3: Équipes classe

Wie aus der bisherigen Darstellung im Bericht von D. Jacques zu erkennen ist, kümmert man sich nicht nur am Anfang des Schuljahres intensiv um die neuen Schüler, sondern auch im Laufe des Schuljahres. Ermöglicht wird dies dadurch, dass die Lehrer einer Septimaklasse als Team zusammenarbeiten und dass es so zu einer Reihe konzertierter Aktionen kommt. Daher kann D. Jacques für ihr Lehrerteam, das inzwischen Vorbildcharakter gewonnen hat, weiter ausführen:

Notre projet permet tout naturellement de contribuer aussi au projet de notre établissement à savoir l'interdisciplinarité, c'est ainsi que nous travaillons souvent sur des sujets communs en allemand, en éducation artistique, en biologie, en histoire et en français (par exemple sur la même période qu'au cours d'histoire). En français nous avons ainsi lu des textes et un livre sur la préhistoire. Les élèves se sont familiarisés avec le vocabulaire technique français de cette période et ont pu mettre à profit leurs connaissances lors d'un stage au centre préhistorique de Ramioul. Pendant une journée ils ont participé à des activités tel que faire du feu, confectionner des poteries, fabriquer des ficelles, faire du tir à l'arc, lancer des javelots etc. et cela en français ! L'introduction à la rédaction, je la fais aussi de concert avec le professeur d'allemand, ainsi les élèves peuvent se rendre compte que l'approche théorique est la même et nous pouvons économiser du temps précieux pour d'autres activités.

Mais le bénéfice tiré de l'expérience du travail en commun a été de tout autre nature encore : il nous a permis, à nous les professeurs, de nous découvrir mutuellement avec nos affinités, nos connaissances dans nos spécialités ainsi que dans d'autres domaines. Découvrir l'autre et apprendre à l'apprécier sur le plan humain et professionnel nous a permis de mieux nous connaître et de nouer des liens plus profonds. L'esprit de collégialité dont manque si souvent l'école en général, cet esprit qui permet de mieux faire face aux difficultés quotidiennes de notre métier, cet esprit en a largement profité.

Tout au long de l'année, l'équipe des professeurs reste en contact de manière informelle. A l'occasion des conférences de fin de trimestre et des réunions des parents nous nous concertons une heure auparavant afin de faire le point sur chacune de nos jeunes recrues, chaque enseignant apprend ainsi à mieux connaître ses élèves puisqu'ils paraissent selon les branches et les enseignants sous un autre jour.

Le plus fabuleux dans ce projet c'est que tout semble couler de source, ce qui d'ailleurs est un des buts principaux pour moi : investir un temps minimal pour pouvoir mener à bien un projet utile et sensé sur une longue période me semble un objectif primordial. Nous sommes pour la plupart des enseignants expérimentés avec des approches différentes, mais avec la ferme conviction qu'il faut un cadre fixe avec des règles précises et la volonté de les appliquer avec conséquence. Ceci laisse un grand espace de liberté pour les élèves qui savent à quoi ils doivent s'en tenir. Une classe motivée et disciplinée ou chacun se sent respecté permet aussi d'entreprendre et de tenter de nouveaux projets.

Finalement, oeuvrer vers un même but, travailler en commun permet une meilleure identification avec les visées de l'établissement dont nous croyons former une partie utile et donne une autre image aux parents qui nous confient leurs enfants. En effet, une équipe motivée avec une vue commune permet aussi de mieux convaincre, de rassurer des parents souvent désespérés au début de la rentrée au lycée et de s'assurer leur confiance.

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si tout au long de ces années, nous n'avons pratiquement pas eu de problèmes disciplinaires majeurs, les retenues étaient rares tout d'ailleurs comme les punitions. Chaque fois qu'un élève avait des problèmes nous sommes tous efforcés d'aider et l'élève et le ou les collègue(s) concerné(es) avec l'appui des parents, du SPOS et des membres de la direction, le cas échéant. Si un élève a dû changer d'ordre d'enseignement à la fin de l'année parce qu'il était mal orienté, je crois qu'il est chaque fois parti sans amertume puisque le dialogue et le travail fait avec lui tout au long de l'année lui permettait de se rendre compte qu'il prenait la bonne direction.

Ce projet s'est dès le départ donné des visées modestes, avec un investissement temps très raisonnable, car nous sommes tous des enseignants engagés qui ne supportent pas de perdre leur temps pendant de longues réunions souvent inutiles. Nous préférons consacrer ce temps à nos élèves. La plupart d'entre nous ont d'ailleurs participé à des projets après lesquels nous étions à bout et souvent incertains de la valeur du résultat obtenu.

Après 4 ans, notre équipe en 7^e ne semble souffrir d'aucun de ces signes de fatigue ou de désillusion et mes collègues et moi-même nous sentons plein d'énergie pour continuer notre projet en 2006-2007 !

Je profite d'ailleurs de l'occasion pour remercier mes collègues de contribuer depuis quatre ans à ce projet avec autant d'enthousiasme et d'engagement !

3.2.4. Beispiel 4: Interdisziplinäre Unterrichtsprojekte

Die Beschreibungen auf den folgenden Seiten möchten exemplarisch zeigen, welche Arten interdisziplinärer Projekte im Rahmen des PE stattgefunden haben. Es ist der Versuch, die unterschiedlichen Modelle der Team- und Projektarbeit zu charakterisieren.

3.2.4.1. Erstes Modell: fächerkoordinierende und fächerergänzende Kurzzeitprojekte

Das Projekt „Barockzeitalter“

Das interdisziplinäre Projekt der Klasse 4MS8 im dritten Trimester 2000/01 war ein Test für ein fächerkoordinierendes und fächerergänzendes Projekt. Es war von G. Weirich initiiert worden und entsprach dem Modell der Multidisziplinarität: « La multidisciplinarité traite d'une question par juxtaposition d'apports disciplinaires, sans que les partenaires de la démarche aient préalablement précisé des objectifs communs. » (Maingain, Alain / Dufour, Barabara : Approches didactiques de l'interdisciplinarité, Bruxelles 2002, S. 57)

In den Fächern der Kunstgeschichte (Daphné Demuth), der Geschichte (Emile Krier) und im Deutschunterricht (G. Weirich) wurde die Epoche des Barock zum selben Zeitpunkt behandelt. Emile Krier wiederholte kurz die Entwicklung des „Dreißigjährigen Krieges“ (vom deutschen zum europäischen Konflikt), unterstrich den ideologischen Charakter dieses Krieges, das Leiden der Zivilbevölkerung, die demographische Ausblutung und die Veränderungen, die Krankheiten und besonders die Pest bewirkten. Im Deutschunterricht konnte G. Weirich die Leiden der Zivilbevölkerung anhand des "Simplicissimus" illustrieren. Über die Schriftsteller Grimmelshausen und Gryphius ließen sich die typischen Charakterzüge des Barock, die Ideen der Vergänglichkeit und der Nichtigkeit, entfalten, und im Rückgriff auf Johann Christian Günther wurde die alternative Haltung der Lebensgier und Lebenslust vermittelt. Ergänzt wurden diese Darstellungen des Barockzeitalters durch den Kunstunterricht, in dem die Kollegin Daphné Demuth die barocke Baukunst in Europa, die Raumbildung, die Barockskulptur in Italien und das Vanitas-Motiv in der Malerei behandelte. Anschließend fertigten die Schüler, als praktische Anwendung des Gelernten, eine Stilleben-Collage aus gedruckten oder selbstgemalten Gegenständen an, die eine zeitgemäße Aussage zur Vanitas-Idee darstellten. Die Schüler/innen lernten so das Barockzeitalter aus unterschiedlichen Perspektiven kennen, was als erster Schritt zu einem vernetzten Denken angesehen werden kann. Leider gab es im Anschluss an das Projekt weder eine individuelle noch eine gemeinsame Bewertung und Auswertung, was im Nachhinein als Mangel anzusehen ist. Eine solche kritische Bewertung der eigenen Projektarbeit gehörte dann aber im Laufe des PE immer häufiger zu den Projekten dazu. Das war auch der Fall im folgenden Beispiel.

Das Projekt „Auswirkungen der Klimaveränderung“

In der Klasse 4MS7 regte eine Referendarin in Biologie, Dominique Schmit, ein ökologisches Projekt an, das sich bewusst in den Rahmen des PE eingliederte und das sich mit der Frage befasste, wie ein fächerübergreifendes Projekt in die Wege geleitet werden kann. Thema dieses Projektes waren die Auswirkungen der Klimaveränderung: Comment initier et mettre en oeuvre un projet interdisciplinaire (sujet : Quels sont les effets du changement climatique?) en classe de 4e dans le cadre du PE III. Dieses ökologische Projekt war von Anfang an als kleines Projekt konzipiert, sollte eine Woche in Anspruch nehmen und im Januar oder Februar 2002 verwirklicht werden.

In einem Informationsblatt informierte D. Schmit alle Lehrerinnen und Lehrer der 4MS7 und bat um Mitarbeit. Sie erklärte: „Cette interdisciplinarité permet de traiter le sujet par une méthodologie commune, par exemple, sous forme de divers ateliers présentés aussi bien par le géographe, chimiste, physicien, mathématicien, informaticien, biologiste que par les enseignants de langues, d'histoire ou de religion/morale. L'avantage de cette approche pour les élèves est de construire une image globale de ce problème complexe et de stimuler chez eux ce qu'on appelle 'vernetztes Denken'.“ Das Projekt sollte prozess- und produktorientiert sein. Dabei ging D. Schmit davon aus, dass schon die Zusammenarbeit von drei oder vier Lehrkräften ein gutes Resultat erbringen könnte. Tatsächlich wirkten dann acht Lehrer/innen an diesem Projekt mit. Die behandelten Themen wurden an zehn aufeinander folgenden Tagen im Klassenraum, in der salle de travaux pratiques und im Museum behandelt.

Im Anschluss an das Projekt hielt Frau Schmit fest:

« Le thème du projet, les effets du changement climatique, s'est avéré être un bon choix pour la réalisation d'une approche interdisciplinaire. Les élèves ont pu découvrir et se rendre compte de l'interdépendance de différents domaines de connaissances en relation avec ce thème écologique actuel. Ils ont pu voir que, pour approcher la compréhension d'un tel thème multidimensionnel, on nécessite l'articulation de différents apports disciplinaires afin de se créer un regard intégrateur, 'reliant'. » (Comment initier et mettre en oeuvre un projet interdisciplinaire, S. 30f.) Und weiter: « Je pense que, grâce à ce projet sur le climat, j'ai pu développer chez les élèves l'aptitude à traiter et résoudre des problèmes globaux multidimensionnels. » (S. 32)

D. Schmit legte den Finger aber auch auf einige Schwachstellen und schlug Verbesserungsmöglichkeiten vor, die unseres Erachtens bei zukünftigen Projekten zu beachten sind:

- « Certaines informations exposées devenaient pour eux (les élèves) redondantes à la fin, ce qui exigerait plus de préparations communes de la part des enseignants, donc une collaboration plus étroite entre eux. » (S. 32)

- « Le fait que le projet s'étendait sur deux semaines et qu'il s'insérait entre les cours normaux, contribuait probablement aussi à ce que les élèves étaient plus difficiles à motiver vers la fin du projet. L'idéal serait d'organiser sur une seule semaine ou même sur quelques jours des ateliers interactifs, où l'on pourrait concentrer au maximum la matière pour viser une efficacité accrue des apprentissages. » (S. 32)
- « Le problème majeur dans ce projet était le risque permanent de glisser parfois insensiblement vers la pluri- ou multidisciplinarité, c.-à-d. vers une juxtaposition des disciplines diverses (...) par focalisation autour de la problématique au lieu de viser une intégration des différentes données disciplinaires. » (S. 33)
- « Maingain et Dufour (2002) expliquent qu'en situation scolaire, la visée éducative d'un travail interdisciplinaire est double, à la fois cognitive et méthodologique - d'une part, installer, chez les élèves, une représentation stabilisée d'une problématique [...] qui ne relève pas d'une logique purement disciplinaire ; - d'autre part, leur apprendre à recourir à un modèle interdisciplinaire pour éclairer une problématique. C'est justement ce deuxième point qui devrait être amélioré dans des projets ultérieurs. Une démarche interdisciplinaire ne signifie donc pas seulement utiliser les mêmes contenus, mais également utiliser une méthode globale commune. » (S. 33f.)

Darüber hinaus plädiert Frau Schmit dafür, dass das Konzept eines fächerübergreifenden Projektes von Anfang an von einem Lehrerteam, und nicht von einer Person allein, entworfen werde, dass alle beteiligten LehrerInnen sich auch während des Projektes einmal treffen sollten, um eventuelle Probleme zu besprechen, und dass eine gemeinsame Evaluation nach Beendigung des Projektes stattfinden sollte.

3.2.4.2. Zweites Modell: fächerübergreifendes Langzeitprojekt

Das Projekt „Romantik als Gesamtkunstwerk“

Carole Capus, Referendarin in Deutsch, arbeitete in enger Absprache mit dem Verantwortlichen des PE und in Zusammenarbeit mit vier weiteren Lehrern/Lehrerinnen ein fächerübergreifendes Projekt aus, das in einer 11. Klasse verwirklicht wurde und in ihrem „Mémoire Professionnel“ ausführlich dargestellt wurde. Dieses Projekt wurde konzipiert als Modell „echter Interdisziplinarität“ in dem Sinne, dass hier eine übergeordnete Vorstellung aufgrund mehrerer Fachperspektiven angestrebt wurde.

Ausgehend von der Einsicht, dass die Literaturgeschichte eine Vielfalt an fächerübergreifenden Themen in sich birgt und dass sich die Romantik hierfür aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung auf die Vernetzung der Kunstbereiche geradezu anbietet, bemühte Frau Capus sich erfolgreich um die Aufstellung eines Lehrerteams zur Verwirklichung des Unterrichtsprojektes „Romantik als Gesamtkunstwerk“. Carole Capus (Deutsch), Françoise Wolter (Geschichte), Marie-France Philipps (Kunst), Danièle Disiviscour (Französisch) und Francis Reitz (Musik) einigten sich auf ein gemeinsames Lernziel, das in den einzelnen Fächern dann angestrebt wurde. Es lautete: „Die Schüler sollten sich ein globales Bild der Romantik als Epoche der Sehnsucht nach Einheit in einer neuen Realität machen, deren Verwirklichung im künstlerischen Bereich vorweggenommen wird.“ (Capus, C., Romantik oder Interdisziplinarität als Weg zum vernetzenden Lernen. Mémoire Professionnel, S. 13f.) C. Capus selbst sorgte dafür, dass den Schülern der rote Faden des Projektes immer wieder verdeutlicht wurde. So kontrollierte sie über den Einsatz der so genannten „évaluation formative“ die sich bei den Schülern entwickelnde Vorstellung des romantischen Zeitgefühls, erstellte regelmäßig eine Synthese, bündelte die fachspezifischen Perspektiven zu einem Ganzen und erstellte zum Schluss mit den Schülern eine Mind Map, in der sich ein geordnetes Gesamtbild über die Epoche ergab.

Eine detailliertere Darstellung des Projektes befindet sich im Portfolio dieses Berichtes unter dem Titel „Projektplan“.

Dass ein derartiges Projekt eine flexiblere Handhabung der Lehrpläne erfordert und vom Lehrerteam Anpassungen verlangt, soll hier zumindest erwähnt werden. Verweisen wir nur darauf, dass die Romantik im Französischen erst in der zwölften Klasse behandelt wird. Ein Projekt wie jenes von C. Capus hängt also von der Bereitschaft der anderen Kollegen ab, von ihrem Lehrplan abzuweichen und anderes zu integrieren. Hierzu war Frau Disiviscour spontan bereit. Möglich war dies, weil das Athenäum über eine gewisse Autonomie („autonomie pédagogique partielle“) verfügt.

Es gelang C. Capus auch, die Wirkung dieses fächerübergreifenden Projektes auf die Schüler zu erfassen. Sie konnte feststellen, dass Interdisziplinarität als Motivationsfaktor bei den Schülern anzusehen ist und dass die Aufarbeitung eines Themas aus unterschiedlichen Perspektiven hilft, Verständnisschwierigkeiten zu überwinden.

3.2.4.3. Drittes Modell: Fächerübergreifender Unterricht mit Teamteaching

Das Projekt „Einführung in die Literatur“

Im Schuljahr 2003/04 führten Françoise Christnach und Jean-Luc Gleis auf der Klasse 3F ein fächerübergreifendes Projekt in Französisch und Deutsch mit Team-Teaching durch.

Gemeinsam nahmen sie eine „Einführung in die Literatur“ vor. Dabei verstanden sie Team-Teaching in dem Sinne, dass Lehrer und Schüler im Team handeln, wenngleich die Kooperation zwischen den Lehrern ein zentraler Aspekt des Team-Teachings bleibt. Das Projekt, das den Schülern die Beziehungen zwischen der deutschen und der französischen Literatur veranschaulichen sollte, umfasste acht Unterrichtsstunden, davon wurden vier nach der Team-Teaching-Methode abgehalten, die anderen vier bestanden aus Fachunterricht im jeweiligen Fach. Während vier Stunden standen F. Christnach und J-L. Gleis demnach gemeinsam vor der Klasse. Je nach Unterrichtssituation wurde entweder Deutsch oder Französisch gesprochen, was zu einer verstärkten Mitarbeit und einer erhöhten Kommunikationsbereitschaft der Schüler führte. Allerdings darf eine mögliche Gefahr nicht übersehen werden. Manche Schüler äußern sich wahrscheinlich nur noch in jener Sprache, die ihnen die wenigsten Probleme bereitet, so dass ihre schwächere Sprache in dieser Unterrichtsform nicht so stark gefördert wird. Vgl. im Portfolio die Strukturskizze zu diesem Projekt! Ein abschließender Fragebogen sollte ein Feedback der Schüler ermöglichen. Die Umfrage ergab u.a., dass die Anwesenheit von zwei Lehrern gleichzeitig für 90 % der Schüler kein Problem darstellte. „Auch der parallele Einsatz zweier *langues véhiculaires* stellte für keinen einzigen Schüler ein großes Hindernis dar; fünfzehn (68,1%) fühlten sich dadurch überhaupt nicht beeinträchtigt, nur sieben (31,9 %) hatten damit leichte Probleme. Immerhin zwanzig Schüler (90,9 %) gaben jedoch an, dass sie die freie Wahl zwischen Deutsch und Französisch durchaus geschätzt hatten.“ (Das Projekt „Einführung in die Literatur“, S. 24)

Das Projekt „Weltwirtschaftskrise des Jahres 1929“

Fächerübergreifender Unterricht mit Teamteaching zum Thema Weltwirtschaftskrise des Jahres 1929 führten auch Karin Hubert und Raoul Stefanetti im Schuljahr 2004/05 auf einer 12. Klasse durch. Zum Teamteaching hält R. Stefanetti fest: « Sont appelées pratiques de team teaching, des pratiques d'enseignement caractérisées par la prise en charge 'en collaboration' par deux ou plusieurs partenaires. (...) Ce type de pratique ne va pas de soi dans une tradition scolaire où l'espace de la classe est (ou du moins était) souvent envisagé comme clos, voire secret. Comme le team teaching rend indispensable une collaboration étroite et une concertation entre les enseignants impliqués, il présuppose que chacun accepte de 'voir' et surtout 'd'être vu' ». (Projet interdisciplinaire. Economie - Histoire, S. 15)

In der Beurteilung des Projektes hält er folgende Aspekte zurück:

- « L'enseignement interdisciplinaire peut constituer une méthode d'appoint qui peut être utilisée fréquemment, mais qui, de toute évidence, ne peut pas se substituer à l'enseignement disciplinaire. En effet, un grand nombre de savoirs et savoir-faire sont particuliers à une discipline et liés à un contexte donné. » (S. 43)
- « Il est clair que l'interdisciplinarité n'est pas une solution miracle pour motiver les élèves : divers éléments tels l'oubli de livres, des devoirs mal faits ou pas faits du tout le témoignent aussi bien que les notes obtenues sur les parties interdisciplinaires des devoirs en classe qui ne sont pas meilleures que celles obtenues dans les parties disciplinaires. » (S. 44)
- « Le team teaching, fil conducteur au long de la suite de leçons, m'a permis (...) d'enrichir mes visions de l'enseignement ainsi que de développer mes capacités pédagogiques et surtout de diversifier mon approche (face à un sujet donné). L'échange de points de vue et d'idées avec ma co-stagiaire Karin Hubert m'a été très bénéfique et je suis persuadé que le pilotage plus fréquent de telles séances peut augmenter l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. » (S. 45)
- « L'interdisciplinarité utilise les mêmes méthodes qu'un enseignement disciplinaire (...), mais les approches sont plus diverses et les grilles d'analyse plus riches vu que plusieurs disciplines et plusieurs enseignants interviennent. Ceci permet d'aboutir à des représentations plus élaborées et plus nuancées du sujet non seulement auprès des élèves mais aussi auprès des enseignants. L'enseignement combinant plusieurs disciplines forme mieux à la pensée critique que le cloisonnement en disciplines mais nécessite plus de créativité car ni programmes ni manuels apportent des unités préconçues. » (S. 46f.)

Das Projekt „Naturkatastrophen“

Ganz positive Erfahrungen mit Teamteaching machte auch die Lateinlehrerin Carine Weicherding, die im Dezember 2005 mit fünf anderen angehenden Lehrern ein interdisziplinäres Projekt zum Thema „Les catastrophes naturelles“ auf einer Quinta durchführte. Sie selbst praktizierte das Teamteaching während zwei Unterrichtsstunden zusammen mit dem Geschichtslehrer Marc Schanen und notierte später:

Le team teaching est une forme coopérative d'enseignement où deux ou plusieurs enseignants se trouvent devant la même classe au même moment. Cet enseignement en « tandem » apporte une grande variété de perspectives et de méthodes au cours qui est centré sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant. Celui-ci perd de son importance, déjà par le fait que son rôle est dédoublé : il ne peut donc plus exiger que les élèves soient fixés sur un seul enseignant « omniscient ». Les élèves, accompagnés par deux spécialistes de matières différentes mais étroitement liées, trouvent différentes voies d'accès à la matière, selon leurs dispositions personnelles.

Les enseignants se partagent la responsabilité pour la planification et la réalisation du cours (qu'ils organisent selon un principe de rotation) et sont à la disposition des élèves pour répondre à des questions dans leur domaine de spécialisation. Cette mise en commun de l'expérience et des compétences de plusieurs enseignants peut être très enrichissante. En même temps, les enseignants peuvent s'observer mutuellement et s'aider à réfléchir sur leur pratique. Il est clair que ces enseignants doivent éprouver une grande confiance l'un envers l'autre.

(...) Nous nous sommes mis d'accord sur le fait que pendant l'intervention de l'un(e), l'autre mettrait des notes au tableau ou l'assisterait d'une autre façon, et nous avons convenu que l'un(e) ferait un signe à l'autre au cas où il / elle voulait faire une remarque pendant son intervention.

De plus, il se posait le problème de la langue véhiculaire qui est l'allemand en histoire (7e-5e), le français en latin. Dans une discussion avec notre formateur, nous avons décidé de faire un cours bilingue, mais de passer au français pour le travail sur documents et les notes au tableau afin de ne pas trop dérouter les élèves. (Les catastrophes naturelles, p. 14)

Weiter hielt C. Weicherding fest:

Une expérience que je considère comme très importante au sein du projet est le team teaching. J'ai vu combien un enseignant peut apporter au cours de l'autre - pendant la préparation, pendant le cours et en ce qui concerne la réflexion après le cours. Je vais sûrement recourir à cette possibilité dans l'avenir si l'occasion se présente, et je me réjouis à la perspective de participer dans de nouveaux projets, si possible avec des enseignants d'une même classe et dans un cadre moins formel, ce qui ne devrait pas tarder, vu que l'Athénée encourage le travail interdisciplinaire. Il me semble en effet que, sans l'appui officiel d'un établissement, cette remise en cause du cloisonnement disciplinaire ne pourra se réaliser qu'avec beaucoup d'idéalisme.

Cela dit, il est évident qu'on ne peut pas travailler de façon interdisciplinaire ou en team teaching tout le temps. Mais les projets interdisciplinaires ou le team-teaching peuvent définitivement augmenter la qualité de l'enseignement d'une matière en profitant à la concentration, à l'intérêt et donc également à la motivation les élèves en leur offrant une vue globale d'un sujet. (Les catastrophes naturelles, p. 19)

3.2.4.4. Viertes Modell: Intra- und interdisziplinäres Zusammenarbeiten

Das Projekt „Goethe, das Universalgenie“

Anne Beckius und Diane Thill, beide Deutschlehrerinnen, initiierten ein intra- und interdisziplinäres Projekt zum Thema *Goethe, das Universalgenie*. Dieses Projekt, das die Teamarbeit sowohl im eigenen Fach als auch in Zusammenarbeit mit anderen Fächern förderte, wurde auf zwei Tertiarklassen (C und E) durchgeführt. Die beiden Deutschlehrerinnen bereiteten das Projekt gemeinsam vor und gewannen die Mithilfe von Lehrer/innen aus den Fächern Biologie, Chemie, Physik, Geschichte sowie Kunst. Durch integrative Kooperation mehrerer Lehrer wurden so die Ziele der verstärkten Schülermotivation und der globaleren Sicht der Schüler auf ein Thema angestrebt.

Durch vernetztes Denken sollten die Schüler die Person Goethes aus unterschiedlichen Perspektiven kennen lernen sowie Literatur, Wissenschaften und Kunst im Hinblick auf den Schriftsteller miteinander in Verbindung setzen.

Ein herausragendes Merkmal dieses Projektes besteht darin, dass nicht nur interdisziplinär gearbeitet wurde, sondern auch auf intradisziplinärer Ebene eine Zusammenarbeit und ein Austausch zwischen den Schülern/innen stattfand. In der Tat setzten sich die Schüler der Tertia C verstärkt mit den wissenschaftlichen Studien bezüglich der goetheschen Farbenlehre auseinander, diejenigen der Tertia E mit seinen künstlerischen Interessen. Darüber hinaus mussten, auf intradisziplinärer Ebene, die Schüler von Frau Beckius z.B. selbständig oder im Austausch mit anderen Schülern (der Parallelklasse) ein Gedicht Goethes vorbereiten, das daraufhin, nach gemeinsam mit Frau Thill erarbeiteten Kriterien, unter formativen Gesichtspunkten verbessert werden sollte. Den Abschluss des Projektes bildete ein intradisziplinärer Austausch der Parallelklassen, der am 20. Dezember 2005 stattfand und zwei Unterrichtsstunden umfasste. Im Sinne des Wissensaustausches zweier Parallelklassen stellten die Schüler ihre Ergebnisse jeweils den Schülern der anderen Tertia vor. Diese beiden Unterrichtsstunden wurden von den beiden Deutschlehrerinnen gemeinsam vorbereitet und in Zusammenarbeit moderiert (Teamteaching). Im Anschluss daran fuhren beide Klassen gemeinsam nach Straßburg.

3.2.5. Beispiel 5: Nutzung und Ausbau der Schulinfrastruktur

Im Laufe des PE gelang es zudem, die Schulinfrastruktur (Computer, Internet und Mediothek) immer besser zu nutzen. So entstand eine eigene Website des PE; mehrere Projekte wurden ins Internet gestellt; in zahlreichen Fällen wurde über das Intranet kooperiert. Das PE leistete ferner einen wesentlichen Beitrag zum Ausbau dieser Infrastruktur.

Zeitungsprojekte im Schulportal (international)

In Kooperation zwischen dem Athenäum und der Universität Hamburg zeichnen C. Meder, Deutschlehrer, M. Dondelinger, Französischlehrerin, und Dr. Inge Blatt aus Hamburg verantwortlich für ein Projekt, das in mehrjähriger Zusammenarbeit ein tragfähiges Konzept für die elektronische Kooperation von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe und Studierenden des Faches Deutsch entwickelte. Hierbei geht es darum, kooperative Schreibprojekte zwischen Deutschdidaktikseminaren am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und Deutschklassen der Sekundarstufe am Athenäum durchzuführen. Die Schüler erstellen Artikel zu einem Oberthema, die Studierenden begleiten und beraten sie dabei von der Ideenentwicklung bis zur Endkorrektur.

Die Redakteure arbeiten im Schulportal „mySchool“ zusammen, in dem ein virtueller Redaktionsraum eingerichtet wurde. Die Artikel werden als E-Zine (Internet-Portal im Magazin-Stil) im Internet veröffentlicht. Am Ende des Projektes wird eine Klassenreise nach Hamburg unternommen; man besucht die letzte Seminarsitzung, in der die Partner ihre Projekterfahrungen austauschen und sich gemeinsam das E-Zine ansehen können.

Verbesserung der Infrastruktur im Medienbereich

Im Laufe der Zeit stellten sich dem Verantwortlichen des PE im Medienbereich mehrere Probleme, die auf eine Lösung warteten:

- Es wurde immer öfter der Wunsch geäußert, wertvolle pädagogische Sendungen des Satellitenfernsehens aufzuzeichnen und für den Unterricht zu nutzen.
- Man stellte fest, dass die Laptops auf den vorhandenen Computerwägelchen nur mit großem Zeitverlust im Unterricht einzusetzen waren. Außerdem bereitete die technische Handhabung der Laptops vielen Lehrern Schwierigkeiten. Beides trug dazu bei, dass dieses elektronische Hilfsmittel wenig im Unterricht genutzt wurde.
- Die Videothek, die in den letzten Jahren von M-P. Georges ausgebaut und in der Bibliothek untergebracht worden war, erschien, aufgrund der technischen Entwicklung im DVD-Bereich, nicht mehr zukunftsträchtig. Hinzu kam, dass sie in der Bibliothek zu viel Raum beanspruchte.

Diese Probleme weckten die Idee, eine Art Mediothek einzurichten. Zunächst einmal wurde ein Saal (N 26) zur Verfügung gestellt und ein Appariteur abgestellt (réaffectation interne), der den Lehrern und Schulklassen Hilfe leistet beim Einsatz der modernen Medien. Dank des PE und der Bâtiments Publics wurden ein Computer mit Schneidlogiciel für Filmsequenzen sowie eine Satellitenschüssel für das Kabelfernsehen angeschafft. Der Appariteur wurde zudem zuständig für das Aufzeichnen der pädagogisch verwertbaren Sendungen und für das Überspielen der Videoaufzeichnungen auf Cds.

Aufbau weiterer Dienstleistungen

Die im Athenäum vorhandene Infrastruktur erlaubte es C. Meder in Zusammenarbeit mit anderen Kollegen, die Dienstleistungen im Medienbereich durch die Entwicklung eines Konzepts zur Förderung der elektronischen interaktiven Kommunikation auszubauen:

- Verbesserung des Intranets im Blick auf die Kooperation unter den Lehrern,
- Online-Setzen eines Katalogs der Videokassetten und der DVDs,

- Schaffen eines virtuellen Arbeitsraumes (« communauté virtuelle de remédiation ») für Nachhilfe in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik und Ökonomie.

Die Eigendynamik des PE, die hier in fünf Beispielgruppen charakterisiert worden ist, zeigt sich auch in der jährlichen Evaluation, durch die Anpassungen der Projekte, der Schulorganisation und des Unterrichts angeregt worden sind. Außerdem bewirkte sie eine Reifung zahlreicher Projekte. Diese Evaluation erfolgte auf den unterschiedlichen Verantwortungsebenen des PE.

3.3. Teil 3: Weiterentwicklung des PE durch Einflüsse von außen

3.3.1. Beispiel 1: Schulentwicklung

Die Reform der Oberstufe im Jahr 2002 sah Optionsmöglichkeiten in der Oberstufe zu zwei Stunden im Stundenplan vor; hier erkannte der PE-Verantwortliche eine Möglichkeit, die interdisziplinäre Vorgehensweise zu fördern. Der fächerkoordinierende Unterricht ist nämlich unter den normalen schulischen Bedingungen schwer zu bewerkstelligen. Die unterschiedlichen Curricula der einzelnen Fächer erschweren die enge Koordination zwischen den Fächern; die Stundenpläne, die begrenzte Anzahl der Wochenstunden und der Druck, der von der Pflicht zur Einhaltung von „horaires et programmes“ erzeugt wird, setzen der fächerkoordinierenden Methode von vornherein Grenzen.

Neue Möglichkeiten und Chancen schufen jedoch die Optionsfächer in der Oberstufe, die einen gewissen Freiraum eröffneten. Es gibt weniger Zwänge des Stundenplanes, Optionen sind unabhängiger von Programmkommissionen und offiziellen Programmen. All dies erlaubt eine gewisse Freiheit. Hinzu kommt, dass diese Optionsfächer während des ganzen Schuljahres angeboten werden, was den sonst vorhandenen Zeitdruck mildert, so dass hier tatsächlich ein idealer Ort für fächerübergreifende Projektarbeit geschaffen worden ist. Diese realen Pluspunkte sowie die Überzeugungsarbeit des Projektleiters führten zu einer ganzen Reihe von fächerübergreifenden Projekten.

3.3.2. Beispiel 2: Gestion séparée

Die Einführung der „gestion séparée“ gab den entscheidenden Impuls, die Ökologie-Gruppe neu zu starten. Vgl. hierzu Teil 2, Beispiel 1.

3.3.3. Beispiel 3: Lehrerbildung

Die Reform der Lehrerbildung (nouveau stage) beeinflusste das PE stark. Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass die angehenden Lehrer/innen häufig gerne bereit waren, an interdisziplinären Projekten teilzunehmen. Außerdem waren gerade sie es, die, durch die Verpflichtung, schriftliche Arbeiten über ihren Unterricht („pièces“ und „mémoires“) zu verfassen, die Interdisziplinarität einer grundsätzlichen theoretischen Reflexion unterzogen und fächerübergreifende Projekte initiierten und analysierten.

So entstand eine Wechselwirkung zwischen dem PE des Athenäums und dem „Stage pédagogique“. Diese Wechselwirkung wurde noch dadurch verstärkt, dass der Verantwortliche des PE zusätzlich als Koordinator im Fach Biologie sowie als „Formateur interdisciplinaire“ tätig war und ist. In aller Bescheidenheit darf behauptet werden, dass das Projet d'établissement des Athenäums seinerseits dem „Stage“ manch wertvolle Impulse verlieh und sich oft als treibende Kraft für die Referendare, die Tutoren, die „Formateurs“ und Koordinatoren erwies. Angeregt durch das PE arbeitete das Athenäum eng mit dem „Stage pédagogique“ zusammen und bot zahlreichen Referendaren die Möglichkeit, ihre theoretische Ausbildung am Cunluxe und an der Universität Luxemburg auf dem Gebiet der Interdisziplinarität zu erproben und wertvolle Erfahrungen durch Teamarbeit zu sammeln (formation initiale). Hierbei wurden und werden sie von erfahrenen Lehrern des Athenäums begleitet.

So lieferte Claude Heiser wichtige Ansätze zu einer Analyse des bestehenden Unterrichtswesens und stellte einige entscheidende Defizite heraus:

„Das 'Schubladendenken' der Schüler wird des Öfteren bemängelt: Dennoch ist die Ursache nicht beim Schüler zu suchen, sondern eher in unserem Unterrichtssystem zu finden. Die Fächer werden curricular zu sehr voneinander isoliert, so dass ein bedeutenderes fächerübergreifendes Unterfangen schwer zu bewerkstelligen ist. (...) Die Tatsache, dass der Literaturunterricht im Deutschen auf Quarta und im Französischen erst auf Tertia eingeführt wird, dürfte als Paradebeispiel eines solchen Missstandes gelten.“ (Interdisziplinarität, S. 9)

„Im Luxemburger Unterrichtswesen scheint der spezifische, abgegrenzte Fachunterricht vorherrschend zu sein. Die strenge Festlegung der Curricula unterstützt eine scharfe Abgrenzung der einzelnen Fächer gegenüber anderen Wissensinhalten (Fächern) und anderen Wissensformen (praktisches Wissen, Erfahrungen und Anforderungen im Alltag usw.). Man braucht nur einen Blick auf die Zeugnisformulare und Promotionskriterien zu werfen, um unschwer feststellen zu können, dass die Fächer nicht nur systematisiert, sondern auch äußerst hierarchisiert sind: Die Gewichtung durch die 'indices' provoziert geradezu eine Einteilung der Fächer in verschiedene Klassen, wobei die einen Fächer - zumindest den Promotionskriterien zufolge - den anderen übergeordnet werden. Insofern folgen die Fächer, so Bernstein (1977), einem 'Kollektionscode', indem sie sich einzeln in ihren jeweiligen Elfenbeinturm zurückziehen und hermetisch von anderen Wissensinhalten und Wissensformen abgesichert sind. Diesem makrokosmischen, dem aktuellen Schulsystem inhärenten Missstand wird momentan nur auf mikrokosmischer Ebene, nämlich durch ganzheitliches und fächerübergreifendes Lernen fördernde 'projets d'établissement' an verschiedenen Schulen, entgegengewirkt. Die Folgen dieser 'Verkrustungen der schulischen Fächerlandschaft' dürften nur allzu bekannt sein: Die meisten Schüler unterliegen einem sogenannten 'Schubladen-Denken', sind größtenteils unfähig, Verbindungen zwischen den einzelnen Fächern herzustellen.

Ein Paradebeispiel hierfür wäre die Tatsache, dass Schüler in naturwissenschaftlichen Fächern des Öfteren enorme sprachliche Defizite aufweisen, während sie im Sprachunterricht dennoch von einer durchaus akzeptablen Sprachkompetenz zeugen. Bezüge und Verbindungen zwischen den Fächern festzustellen, eine die Allgemeinbildung unterstützende Ganzheit des Wissens zu erkennen bereitet einer nicht unbedeutenden Zahl von Schülern erhebliche Schwierigkeiten. Ferner darf das 'Klassendenken' der Schüler nicht banalisiert werden: Die oben genannten Promotionskriterien führen nicht zuletzt dazu, dass die Schüler, die verständlicherweise auch das materialistische Ziel verfolgen, die Schule eines Tages diplomiert verlassen zu können, den einen Fächern mehr Beachtung schenken als den anderen.“ (Interdisziplinarität, S. 11)

J. Walté zitiert Valzan Antonio, der von einer "pédagogie de saucissonnage" spricht. Sie fügt hinzu: « La spécialisation disciplinaire reposant sur le découpage disciplinaire de savoirs et de savoir-faire risque d'empêcher la compréhension de la complexité des problèmes rencontrés, c'est-à-dire la compréhension de l'essentiel : « Ainsi, lorsque l'humanité, l'univers, la nature sont analysés de façon parcellaire, on n'explique plus rien. » (Laurent Le Mercier) Nombreux sont les enseignants qui, à l'instar de Laurent Le Mercier, mettent en question le cloisonnement disciplinaire. Selon eux, ce dernier serait à l'origine de la démotivation de beaucoup d'élèves qui, face à des bribes de savoirs, ne voient tout simplement pas le sens et le but des connaissances enseignées. L'école du savoir en miettes conduirait vers la perte du sens de la globalité. » (Comment concevoir et mettre en oeuvre, p. 11)

Die Referendare trugen zudem zu einer Klärung des Begriffes „Interdisziplinarität“ bei, indem sie die unterschiedlichen Formen der Interdisziplinarität aufzeigten. In der Tat ist beim fächerübergreifenden Unterricht, nach Ludwig Huber (in : Moegling, Klaus: Fächerübergreifender Unterricht, S. 57f.), zu unterscheiden zwischen „fächerüberschreitend“, „fächerverknüpfend“, „fächerkoordinierend“, „fächerergänzend“ und „fächeraussetzend“ (vgl. Informationsblatt von C. Heiser im Anhang des Berichtes). Nach einer anderen Einteilung lässt sich unterscheiden zwischen Transdisziplinarität, Multi- und Pluridisziplinarität sowie „echter“ Interdisziplinarität. (Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Vgl. den Exkurs in Teil 1!)

J-L. Gleis verdeutlicht in seiner Arbeit (Das Projekt „Einführung in die Literatur“) jedoch, dass es Parallelen zwischen den Taxonomien von Huber und Maingain/Dufour gibt. So entspreche der Begriff des fächerüberschreitenden Unterrichts jenem der „transdisciplinarité“, der fächerverknüpfende Unterrichtstypus könne mit der „multidisciplinarité“ und „pluridisciplinarité“ gleichgesetzt werden und der fächerkoordinierende Unterricht sei als „interdisciplinarité au sens strict“ zu verstehen. Die einzelnen Formen der Interdisziplinarität unterscheiden sich letztlich durch den Grad der Intensität in der Zusammenarbeit zwischen den Fächern und den jeweiligen Lehrern. Als intensivste Form der Zusammenarbeit gilt das Team-Teaching.

Die Referendare halfen mit, die Voraussetzungen und Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts zu klären. Sie zeigten anhand der Fachliteratur auf, wie sehr Interdisziplinarität eine Antwort auf die Herausforderungen einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft und Wirklichkeit darstellt, wie begrenzt ein monodisziplinärer Blick in bestimmten Situationen sein kann, wie notwendig vernetzendes Lernen ist, welche pädagogischen Vorteile eine interdisziplinäre Vorgehensweise aufweisen kann und dass Bildung mehr ist als die Anhäufung von Fachwissen. D. Schmit hält fest:

« La pratique scolaire de l'interdisciplinarité vise l'acquisition par les élèves d'une 'compétence interdisciplinaire', c.-à-d. la capacité de 'connecter des champs que l'organisation traditionnelle du savoir isole avec jalousie' (Lyotard, 1979), en vue d'élaborer une représentation d'une situation intégrant l'apport de plusieurs disciplines. Du côté des enseignants, l'interdisciplinarité favorise la coopération, le 'team-teaching', le travail en équipe qui repose sur le partenariat et la négociation. »
(Comment initier et mettre en oeuvre un projet interdisciplinaire, p. 13)

J-L. Gleis betont u.a., dass fächerübergreifendes Vorgehen den Vorteil habe, „dass es die nichtfachlichen Kompetenzen, vor allem die sozial-kommunikativen Fähigkeiten, besonders fördert“ (Das Projekt „Einführung in die Literatur“, S. 9). Als Ziel der Interdisziplinarität nennt er den „Gewinn einer fächerübergreifenden Kompetenz im Umgang mit Problemen“ (Das Projekt „Einführung in die Literatur“, S. 12). Carole Weicker und Marc Gillet legen den Akzent auf das durch Interdisziplinarität geförderte ganzheitliche Lernen: „Es ist auch und vor allem Aufgabe der Schule die Lernenden auf ihre Rolle als Mitglieder einer komplexen Zivilgesellschaft vorzubereiten. Der fächerverbindende Unterricht stellt eine Möglichkeit dar, dieser Aufgabe gerecht zu werden, weil er zum einen ganzheitlich im Sinne der Mehrperspektivität ist, zum anderen aber auch dem Schüler die Möglichkeit gibt als ganzer Mensch, d.h. sowohl auf einer kognitiven wie auch auf den emotionalen und sozialen Ebenen, zu handeln, zu erleben und sich zu entfalten.“ (Interdisziplinarität im Rahmen eines Bioethik-Projektes, S. 6)

Mit A. Beckius, die zahlreiche Konzepte interdisziplinären Unterrichtes verglichen hat, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es kein einheitliches Modell fächerübergreifenden Unterrichts gibt, sondern viele unterschiedliche Formen der kooperativen Zusammenarbeit. Sie bedenkt auch das Verhältnis von Fachlichem und Überfachlichem: Beides sollte „im Idealfall in einem produktiven Spannungsverhältnis zueinander stehen, mit der Möglichkeit der gegenseitigen Ergänzung und Inspiration“ (Goethe, das Universalgenie, S.6). A. Beckius gibt zudem ihrer Überzeugung Ausdruck, „dass fächerübergreifende Projekte nicht nur eine vorteilhafte Unterrichtsgestaltung für Schüler, sondern auch für Lehrer bieten, insofern alle ein gemeinsam erstelltes übergeordnetes Ziel verfolgen“.

Immer wieder wird festgestellt, dass fächerübergreifender Unterricht die Schüler stärker zur Mitarbeit und zum Lernen motiviert und dass „diese Form von Unterricht Abwechslung in den Alltag der Schüler und der Lehrer“ (Carine Mangen, Darstellung der Industrialisierung, S. 36) bringt. Die Interdisziplinarität und die damit verbundene Teamarbeit bringen eine heilsame Dynamik in die Schule: « L'émergence du travail en équipe interdisciplinaire est (...) nécessaire pour renouveler et dynamiser l'enseignement actuel. Cette approche de l'enseignement permet de parcourir les programmes d'une autre manière et de redonner de la cohérence et du sens aux apprentissages afin que le désir d'apprendre de l'élève soit renforcé. » (M. Graas, Louis Pasteur et les microbes, p. 31)

Kritisch analysiert wurden auch die Probleme interdisziplinären Arbeitens sowie die Voraussetzungen zum Gelingen eines fächerübergreifenden Projektes.

D. Schmit listet (S. 15f.) eine ganze Reihe von Hindernissen auf, mit denen interdisziplinärer Unterricht konfrontiert werden kann:

- problème d'organisation des apprentissages dus aux programmes et horaires fixes, non flexibles
- matériaux d'apprentissage manquants
- élèves surchargés, car le sujet du projet est formulé parfois de façon trop complexe
- problème de motivation des élèves : la forme d'enseignement plus ouverte d'un projet n'est pas toujours prise au sérieux par les élèves (il n'y a pas de notes éliminatoires)
- la peur de la terre inconnue (...)
- des spécialistes ignorants de leur spécialité : parfois des enseignants éprouvent une réelle difficulté à utiliser leur spécificité dans un champ original
- l'ignorance du territoire du voisin (...)
- les difficultés liées à tout fonctionnement collectif, comme la source de tensions et de conflits, par essence grand consommateur de temps et d'énergie.

C. Heiser nennt folgende Faktoren, die in Betracht zu ziehen sind:

- „Die Lehrer verfügen über eine ungenügende Zahl von Schulstunden, so dass ein interdisziplinäres Projekt von größerem Ausmaß die Bewältigung des vorgesehenen Schulstoffs erheblich erschwert;

- ferner ist es nicht immer leicht, Schulstunden zu finden, wo beide Lehrer zur Verfügung stehen können;
- eine Zusammenarbeit zwischen Deutsch und anderen Fächern auf der Mittel- und Oberstufe bereitet Schwierigkeiten in Bezug auf die Unterrichtssprache, da alle anderen Fächer auf Französisch unterrichtet werden.“ (Interdisziplinarität, S. 32)

C. Capus hebt hervor, wie wichtig die schulinternen Rahmenbedingungen (organisatorische Unterstützung der Direktion, Auswahl der Klasse, Zusammenstellen eines Klassenteams bereits im Vorjahr) und die Einstellung der kooperierenden Lehrer sind. Frau Capus erwähnt auch, wie zeitaufwändig ein solches Projekt sein kann und wie schwierig es ist, alle Beteiligten zum Organisieren und Planen zusammenzuführen. Da in ihrem Fall eine Zusammenführung aller Beteiligten wegen Unvereinbarkeiten hinsichtlich der Stundenpläne unmöglich war, hatte sie sich für individuelle Gespräche mit den beteiligten Lehrern in freien Stunden während der Schulzeit entschieden. Die Verantwortlichen für die Projekte „Dichtung und Wissenschaft live“ und das Jura-Projekt ihrerseits zogen es vor, die Organisation, die Planung des Unterrichtes und das gemeinsame Erstellen der Arbeitsblätter in den Ferien oder in der Freizeit zu erledigen.

Der Zeitaufwand für die Organisation und die Durchführung stellt, wie C. Mangan notiert, einen Nachteil des interdisziplinären Unterrichts gegenüber dem Fachunterricht dar. Durch die Koordination und die gemeinsamen Absprachen wird die eigene Freiheit des Lehrers eingegrenzt und man kann „keine spontanen Veränderungen im Ablauf vornehmen“ (Darstellung der Industrialisierung, S.12). Darüber hinaus hat der krankheitsbedingte Ausfall einer an einem gemeinsamen Projekt beteiligten Lehrperson schwerwiegende Folgen. So fiel etwa die Geschichtslehrerin, mit der C. Mangan eine interdisziplinäre Unterrichtsreihe durchführte, krankheitshalber aus, wodurch die Planung über den Haufen geworfen wurde. Es fehlten den Schülern jetzt jene Voraussetzungen, die für den weiteren Verlauf des Unterrichtes notwendig waren. In diesem Fall musste C. Mangan die Unterrichtsplanung umändern und von sich aus das Wesentliche dessen nachtragen, was die andere Lehrerin hätte behandeln sollen. Die Enttäuschungen, die Kolleginnen und Kollegen in einem interdisziplinären Projekt bewirken können, sollen ebenfalls nicht verschwiegen werden. So können andere Kollegen einem schon mal Hindernisse in den Weg legen, falls sie interdisziplinäre Projekte ablehnen, oder sie springen im letzten Moment wieder ab, obwohl sie zunächst zur Mitarbeit bereit waren.

Als negativen Aspekt in ihrem interdisziplinären Projekt bemängeln C. Weicker und M. Gillet, dass einer der beteiligten Lehrer seinen Unterricht nicht genug mit ihnen abgesprochen hatte, was, statt zu sinnvollen Ergänzungen, zu überflüssigen Wiederholungen und, am Ende, zu Übersättigung, Langeweile und einem Abnehmen des Schülerinteresses führte.

A. Beckius verweist auf Kommunikationsprobleme inhaltlicher Art. „Ein weiteres Problem stellt die Tatsache dar, dass ich nicht immer detailliert darüber Bescheid wusste, was in den anderen Fächern behandelt wurde, da ich nur über grobe Inhalte und über die allgemeinen sowie die fachlichen Lernziele informiert war. Da ich mich ebenfalls im Vorfeld sehr ausführlich über die Inhalte der anderen Fächer, was die *Farbenlehre* Goethes betrifft, informiert hatte, wusste ich in den einzelnen Deutschstunden nie genau, was ich bereits ansprechen könnte oder was den Schülern noch vollständig unbekannt war.“

Da A. Beckius sich scheute, die anderen Lehrer täglich anzurufen und ständig nachzufragen, wählte sie „eine Zwischenlösung und informierte die Fachlehrer sehr regelmäßig über die fachlichen Inhalte in Deutsch, sodass sie ihre Inhalte nach ihren Wünschen anpassen konnten, was sie auch taten.“ A. Beckius meint jedoch, dass es sicher sinnvoller wäre, „eine größere Einheit zu schaffen, die gemeinsame Vorarbeit zu verstärken, vor allem was die Inhalte einzelner Unterrichtsstunden betreffen. So könnte man das Projekt, also die fachlichen Inhalte noch genauer aufeinander abstimmen, was eine wirkliche Verbesserungsmöglichkeit darstellt.“ (Goethe, das Universalgenie, S. 35f.). Sie schneidet zudem das Problem der Abschlussklausur an, da bei ihrem Projekt jeder Lehrer für sich, ohne gemeinsame Absprache, Prüfungsfragen stellte. Sie hält es im Nachhinein für sinnvoller, „eine gemeinsame Prüfung auf(zu)stellen, die das Gesamtverständnis, also das vernetzende Denken und Verstehen überprüfen könnte“ (S. 36).

Im Blick auf das Team-Teaching hält J-L. Gleis fest, dass sich beide Lehrer gut verstehen müssen, sie müssten „sich auf eine gemeinsame Vorgehensweise einigen können und vor allem auch angesichts der Klasse in der wirklichen Unterrichtssituation miteinander harmonieren“ (Das Projekt „Einführung in die Literatur“, S. 14), sonst seien, wie es bei einem anderen Projekt vorgekommen sei, schlechte Erfahrungen vorprogrammiert. Vorauszusetzen sind ebenfalls organisatorische Grundbedingungen, so müssen etwa die Stundenpläne der Lehrer aufeinander abgestimmt sein.

Da der PE-Verantwortliche Jos Salentiny zahlreiche Arbeiten der Referendare betreute und die interdisziplinären Projekte intensiv begleitete, konnte das PE stets auch auf diese Weise vorangetrieben werden. Das gilt z.B. in ganz besonderem Maße von den Arbeiten der Referendarinnen P. Gaspard, M. Graas, C. Lentz, N. Schweitzer und J. Walté, die alle fünf an der Entfaltung des oben genau beschriebenen Pasteurprojektes mitwirkten, kritische Anregungen machten und, wie etwa J. Walté (vgl. Portfolio), einen systematischen Beitrag zum Aufstellen der angestrebten Kompetenzen leisteten.

3.4. Teil 4: Entstehen einer Kultur der Zusammenarbeit

Das PE gab ohne Zweifel entscheidende Impulse zur Entstehung einer intensiveren Zusammenarbeit unter den Lehrern, so dass sich eine wirkliche Kultur der Zusammenarbeit („culture de coopération“) entwickelte. Im Laufe der Jahre wurde eine größere Offenheit für Kooperation festgestellt; Lehrer waren zunehmend bereiter, Unterrichtsideen auszutauschen und auch den Austausch über die Stärken und Schwächen der Schüler zu pflegen. Es darf allerdings auch festgehalten werden, dass das PE von Anfang an von zahlreichen Kolleginnen und Kollegen mitgetragen wurde. So hatten die Klassenlehrer der Quarta im Bericht vom 26. April 2001 notiert: „Dass fächerübergreifend gearbeitet wird, erscheint den meisten durchaus sinnvoll; vernetztes Denken wird begrüßt, und die Notwendigkeit, das Schubladendenken zu überwinden, wird anerkannt.“

Durch das Projekt wurde an der Schule eine Kultur der Zusammenarbeit entwickelt und gefördert, die es in solchem Ausmaße vorher nicht gegeben hatte und deren Dynamik zahlreiche unterschiedliche Akteure der Schulgemeinschaft erfasste.

Insofern darf behauptet werden, dass das PE, das ja nicht nur die Interdisziplinarität auf seine Fahne geschrieben hatte, auch einen großen Erfolg im angestrebten Bereich der Teamarbeit verbuchen konnte.

3.4.1 Das gilt zunächst für Lehrer, welche dieselbe Klasse unterrichten. Hier verbindet die gemeinsame Verantwortung für ein und dieselbe Klasse; hier kennen die Lehrer, die fächerübergreifend arbeiten, alle Schüler; hier lässt sich fächerübergreifender Unterricht gut gestalten. Viele der oben erwähnten Projekte gehören in diese Kategorie. Es darf ruhig vermutet werden, dass viele Kolleginnen und Kollegen dem folgenden Urteil von J-L. Gleis zur Teamarbeit zustimmen könnten: „Wir haben beide die Zusammenarbeit schätzen gelernt und deren positive Auswirkungen auf die Schüler und auf uns selbst im Laufe des Projektes wahrgenommen. Wir sind fest davon überzeugt, dass die Kooperation zwischen den Lehrkräften zur guten Atmosphäre in den jeweiligen Unterrichtsstunden beigetragen hat. So hat das Projekt z.B. auch die Beziehungen zwischen den Lehrern und den Schülern verbessert, aber auch die sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler und der Lehrer gefördert.“ (Das Projekt „Einführung in die Literatur“, S. 28) In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf die oben dargelegte positive Bilanz von D. Jacques hingewiesen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die fächerübergreifende Zusammenarbeit von Lehrern, die nicht direkt verwandte Fächer unterrichten. Gewiss gab es sehr wertvolle Projekte in naturwissenschaftlichen Fächern einerseits und geisteswissenschaftlichen Fächern andererseits. Projekte, die diese Grenzen jedoch sprengen und in denen Fächer wie Deutsch und Biologie, Chemie und Französisch oder Chemie und Englisch miteinander verknüpft werden, erlauben es, in verstärktem Maße die Vernetzung der Welt zu erfassen und ein ganzheitlicheres Bild und Verständnis der Welt zu entwerfen. Zu nennen sind hier etwa

- Dichtung und Wissenschaft live, wo die Fächer Biologie und Deutsch miteinander kombiniert werden (vgl. Teil 1),
- die Wortschatzdokumentation der Fächer Chemie (Emile Gérard) und Französisch (Valérie Howald),
- das Projekt „Transgene Tiere“ für eine 11. Klasse in den Fächern Deutsch und Biologie, das Internetrecherche, prozessorientiertes und argumentatives Schreiben verband mit dem Problem des Lungenemphysems, der Gewinnung von a-1-Pl aus der Milch transgener Schafe und sogar mit ethischen Aspekten (Projekt in Zusammenarbeit mit K. Büntemeyer (Hamburg) im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung)
- die Unterrichtsreihe zum Schmetterlingseffekt (Jos Salentiny und Guy Weirich), die jedoch bereits im Frühjahr 2001 stattfand und zur Entstehung dieses PE beitrug.

Die durch das PE initiierte fächerübergreifende Zusammenarbeit erweist sich jetzt sogar noch unter einem anderen Gesichtspunkt als sehr wertvoll. Sie darf nämlich als Vorarbeit für das neue Fach „Sciences naturelles intégrées“ angesehen werden. Immerhin hat das Unterrichtsministerium grünes Licht dafür gegeben, dass im Athenäum im Schuljahr 2006/2007 ein Pilotprojekt zum neuen Fach nach dem Modell „Athenäum“ durchgeführt wird.

- 3.4.2 Die Zusammenarbeit wurde jedoch auch durch die Arbeitsgruppen der Klassenlehrer gefördert. Diese Arbeitsgruppen funktionierten zunächst auf allen Jahrgangsstufen von 7e bis 3e. Dann wurden sie für die Klassen 6e, 5e, 3e aufgelöst, im letzten Jahr aber dort in einem gewissen Umfang wieder belebt. Es zeigte sich nämlich, dass es gut ist, auf allen Jahrgangsstufen Ansprechpartner zu haben, die Initiativen vorbereiten, die pädagogische Begleitung der Schüler überdenken, die Orientierung der Schüler planen, Elternabende organisieren, die Zusammenarbeit der Lehrer anregen und die konkrete Umsetzung ministerieller Beschlüsse und Reglemente kritisch und konstruktiv begleiten können. So wurden in den Arbeitsgruppen Projekte unterschiedlicher Art ins Leben gerufen. Erinnert sei hier noch einmal an die Bemühungen um die Aufnahme („Accueil“) der neuen Schüler. Darüber hinaus förderten diese Arbeitsgruppen manche fächerübergreifenden Projekte. Zwei dieser Projekte sollen hier noch etwas näher dargestellt werden: das Projekt „Défi lecture“ und der Projekttag („journée projet“).

3.4.2.1 Leseprojekte („Défi lecture“, „Promotion de la lecture“)

Besonders in der 7., aber auch in der 8. Klasse, wurden im Deutsch- und Französisch-Unterricht gemeinsame Projekte zur Förderung des Lesens unternommen. Initiiert wurde dieses Projekt von den Klassenlehrern der Orientierungsstufe im Schuljahr 2004/05. Im Bericht hierzu heißt es:

« Ils ont lancé un concours, appelé « Défi-Lecture ». Il s'agissait de stimuler le goût et les habitudes de lecture auprès des élèves de 7e et de créer une dynamique de groupe au sein de la classe. Tout au long du 2^e trimestre, les élèves de chaque classe d'orientation ont travaillé en groupes de quatre à cinq personnes ; chaque équipe s'est vu attribuer trois livres français et deux livres allemands. Le concours proprement dit a eu lieu le vendredi 15 avril 2005. L'épreuve française consistait essentiellement en un questionnaire QCM et en des exercices à trous présentés sur support informatique. En allemand, les élèves devaient rédiger deux textes narratifs dans le cadre desquels il fallait respecter le contenu du roman ainsi que l'évolution des personnages. Un système d'évaluation approprié a permis de déterminer la classe qui est sortie vainqueur de ce « Défi-Lecture ». La classe 708 s'est classée première et les élèves en question se verront offrir une excursion au parc de loisirs à Rust en Allemagne. Cette initiative était soutenue par la Direction, par l'association Amis de l'Athénée et par le Projet d'établissement de l'Athénée. Ainsi, les efforts consentis tout au long de l'année scolaire ont été récompensés. Mais les élèves ont avant tout appris à apprécier le travail en équipe, ils ont eu du plaisir à lire des livres, à les analyser, à échanger leurs commentaires, bref cette épreuve de lecture a enrichi la vie scolaire et a souligné que la lecture reste un plaisir et une détente. »

Im Schuljahr 2005/06 wurde diese Initiative unter dem Impuls von Charles Meder von den Deutsch- und Französischlehrern in den 8. Klassen in modifizierter Weise aufgegriffen; so wurde z.B. das Wissen der Schüler zu den einzelnen Büchern in einem elektronischen Test geprüft.

3.4.2.2 Projekttag

Auf Vorschlag von C. Meder testeten, in den Schuljahren 2004/2005 und 2005/2006, die Klassenlehrer der 10. Klassenstufe die Möglichkeit, den letzten Schultag des zweiten Trimesters durch einen Projekttag zu ersetzen. Hierbei zeigte sich, dass alle Klassenlehrer ein Projekt mit Erfolg durchführten und sich einverstanden erklärten, einen solchen Projekttag auch in Zukunft zu organisieren. Jedenfalls wurde in den beiden Jahren bereits sichtbar, welche großartige Möglichkeiten ein solcher Projekttag bietet, wie vielfältig die Projekte waren und mit welchem Engagement die Schüler mitmachten.

Lehrer und Schüler führten gemeinsam ein handlungsorientiertes, fächerübergreifendes Projekt zu einem aktuellen Thema, das nicht Teil des offiziellen Programms ist, durch. Als besonders ideal könnten jene Projekte gelten, die über das fächerübergreifende, kooperative und handlungsbezogene Lernen hinaus den Kriterien „Alltags- und Wirklichkeitsbezug“, „Interessenorientierung und Selbstbestimmung“, „Ganzheitlichkeit“ und „Problemhaltigkeit“ entsprechen.

Eine Umfrage vom vorigen Schuljahr in der 4C1 (22 Schüler/innen) ergab, dass 18 Schüler einverstanden waren mit der Behauptung „Es ist prinzipiell gut, dass es einen solchen Projekttag gibt“, zwei waren nicht damit einverstanden und zwei äußerten keine Meinung. Eine Schülerin dieser Klasse konnte, wegen eines anderen Engagements, nicht am Projekttag teilnehmen. 17 Schüler empfanden den letzten Schultag des zweiten Trimesters als guten Termin für den Projekttag, drei nicht und zwei äußerten auch hier keine Meinung.

Vgl. Projektkriterien im Anhang (Koch, Juergen: Projektwoche(n) - kurz & knackig. Planung, Durchführung, Auswertung. Herausgegeben von Beuschel-Menze, Hertha, Lichtenau-Scherzheim 2000, S. 29

Vgl. Tabellarische Zusammenstellung der Projekte in den Jahren 2004/05 und 2005/06 im Teil 5!

Ein bemerkenswertes Projekt realisierten zwei junge Lehrerinnen, Anouk Friederici und Tessy Petro. In enger Zusammenarbeit zwischen dem Fach Französisch und dem Fach Deutsch führten die beiden Lehrerinnen, zum großen Teil sogar als Teamteaching, am 19. und 20. Dezember 2005 zwei „Projekttag e rund um Naturkatastrophen“ durch, wobei besonders die Tsunami-Katastrophe behandelt wurde. Stellten die beiden Projekttag e bereits eine Innovation dar, so gilt dies ebenfalls für die pädagogische Ausrichtung. Produktive Medienarbeit sollte geleistet werden: Die Schüler erstellten in Gruppen ein Nachrichtenskript und eine Nachrichtensendung, die gefilmt wurde. Das fertige Produkt wurde auf einer DVD festgehalten.

In der kritischen Auswertung des Projektes hält A. Friederici fest, dass sich das Konzept der Projekttag e bewährt habe. „Optimaler wäre sicherlich ein Zeitpunkt, der nicht unmittelbar vor den Schulferien liegt, da die Schüler dann wohl noch konzentrierter arbeiten könnten, allerdings ist dies in unserem Schulsystem wohl gänzlich unmöglich, da andere Fächer ihre Unterrichtsstunden nicht ohne eigene Verluste zur Verfügung stellen können.“ Auch wenn der zeitliche Aufwand, bedingt durch „die Auswahl des methodisch-didaktischen Vorgehens, die Suche nach geeigneten Quellen, das Erstellen des Projektleitfadens und der verschiedenen Arbeitsaufträge, das Schneiden der Nachrichtensendungen“ (S.32) sehr groß war, ziehen die beiden Lehrerinnen eine ganz positive Bilanz. Hierzu gehört auch die Feststellung, „dass in der Schule durchaus erfolgreich neue Wege beschritten werden können“ (S.34). Vgl. Friederici A., Produktive Medienarbeit im Unterricht am Beispiel eines fächerübergreifenden Medienprojektes zu den Themenbereichen 'Tsunami' und 'Naturkatastrophen', Mémoire professionnel, Luxemburg 2006

- 3.4.3 Das PE hat ferner ein günstiges Klima geschaffen für Initiativen, die von außen an die Schule herangetragen wurden. Es herrschte, durch die neu entstandene Kultur der Zusammenarbeit eine größere Aufgeschlossenheit, um z.B. Projekte von europäischen Institutionen aufzugreifen. Davon profitierte ohne Zweifel etwa das Comeniusprojekt „Das Maß aller Dinge“, für das Marianne Dondelinger die Koordination an unserer Schule übernommen hatte.
- 3.4.4 Es darf festgehalten werden, dass im Laufe dieser Jahre eine beträchtliche Anzahl von Lehrern/innen an fächerübergreifenden Projekten mitgewirkt haben und die Teamarbeit im Athenäum einen hohen Stellenwert erhalten hat. Insofern ist eine wesentliche Zielsetzung des PE erreicht worden, und die Schüler/innen sind sicherlich zu einem vernetzteren Denken angeleitet worden.

Bei all diesen Projekten mussten die Lehrer eine hohe Motivation, eine ordentliche Portion Idealismus, die Bereitschaft zu zeitaufwändigen Besprechungen und Vorbereitungsarbeiten, Einfühlungsvermögen, Kreativität sowie Innovationsgeist, der es verstand, traditionelles Unterrichten mit neuen Unterrichtsmethoden zu vereinen, mitbringen. Gerade bei fächerübergreifenden Projekten kann meistens nicht auf Unterrichtsmaterial zurückgegriffen werden; die Ideen, die Lernziele, das Dokumentationsmaterial, das methodische Vorgehen: All das muss von den Lehrern selbst erarbeitet werden. Oft mussten sie das Familienleben zurückstellen und auf Freizeit verzichten. Manches Projekt wurde in den Ferien vorbereitet, manche schriftliche Dossiers der Schüler wurden in den Ferien verbessert und dann auch noch von den verantwortlichen Lehrern gemeinsam bewertet. In dieser Hinsicht verlangt die Projektarbeit häufig viel mehr von den Lehrern, als das vom auferlegten Arbeitspensum her gefordert wird.

Nicht wenige Bildungsreisen, die im Anschluss an ein Projekt unternommen wurden, fanden in den Schulferien statt. Wer methodisch im Sinne reiner Interdisziplinarität vorgeht, dem kann daher maximal ein größeres Projekt im Laufe eines Schuljahres zugemutet werden. Insofern werden schon manche Grenzen fächerübergreifener Projekte deutlich. Das heißt jedoch ebenfalls, dass der größte Teil des Unterrichts Fachunterricht bleibt.

Die Lehrer hatten bei interdisziplinären Projekten aber auch oft die Genugtuung und die Freude, eine neue Motivation und ein verstärktes Engagement der Schüler zu finden und Schüler von einer äußerst positiven Seite kennen zu lernen. So wie die Teamfähigkeit der Lehrer Fortschritte machte, so wurde auch die Teamfähigkeit der Schüler gefördert.

Im „rapport d'activités“ 2002-03 heißt es:

Le travail a donné beaucoup de satisfaction aux acteurs des projets qui ont développé, au profit des élèves, leurs compétences en matière de coopération (concevoir des projets interdisciplinaires, subdiviser les tâches d'organisation, élaborer des documents de travail, diversifier et accorder les méthodes d'enseignement, aborder en commun des actions éducatives ...). On a salué la facilitation du travail notamment par du matériel didactique mis à disposition grâce au budget accordé par le projet d'établissement.

Ce type de projet demande néanmoins beaucoup d'engagement, de disponibilité et de créativité de la part des enseignants. On a retenu qu'il faut soigneusement analyser les résultats et avancer par petits pas sur plusieurs années (améliorer les outils de travail, concevoir des outils d'évaluation, ...) afin de remédier, auprès des élèves, aux déficiences de compétences qui ont précisément été révélées grâce aux projets. Il s'agit de l'expression écrite, de l'expression orale, et, dans une moindre mesure, du maniement des TIC. Suivant le cas il faudra de même trancher les questions des rapports entre la part d'intervention de l'enseignant et le degré d'autonomie des élèves ainsi qu'entre le travail individuel et le travail en groupe en ce qui concerne la recherche d'informations, l'analyse critique de ces données et leur élaboration en savoirs utiles. Voilà des objectifs pour les futurs travaux de coordination et d'éventuelles séances de formation continue.

Durch die sich entwickelnde Kultur der Zusammenarbeit haben die Lehrer direkt und die Schüler indirekt großen Nutzen gezogen. Genutzt hat sie ebenfalls anderen Gliedern der Schulgemeinschaft. Daher gilt es, diese Kultur der Zusammenarbeit auch in Zukunft zum Wohle der gesamten Schule zu pflegen.

Die sich ausbreitende Kultur der Zusammenarbeit soll aber noch an einem weiteren Beispiel illustriert werden, da dieses Beispiel sehr gut zeigt, wie die Schule sich allmählich entwickelt und wie pädagogische Träume gelegentlich Wirklichkeit werden. Unter den Impulsen von Danièle Atten, die mit drei Referendarinnen zusammenarbeitete, führten einige Quintaklassen vom 22. bis 24. Mai 2006 ein Projekt für die Schüler der Septima durch. Ziel war es, die jüngeren Schüler für eine gesunde, ausgeglichene und abwechslungsreiche Ernährung zu sensibilisieren. Zu diesem Zweck bereiteten die Schüler der Quinta zehn „Stationen“ vor und sorgten für die Durchführung dieser einzelnen Werkstätten. Mit unterschiedlichen Methoden (Umfrage, Spiel, Vortrag, Diskussion, Rechnen, Power-Point-Projektion, Filmvorführung, Essen von Kostproben), Materialien (Fragebogen, Plakat, Poster, Bild, Film, Weltkarte) und Inhalten (gesundes Frühstück, gesundes Pausenbrot; Farbstoffe in der Nahrung; Yoghurt; Zucker; Alkohol; Alkopops; Nahrungsmittelwerbung; Schönheitsideale in der Werbung) vermittelten die älteren Schüler den jüngeren ihr erworbenes Wissen und gewannen hierbei neue Kompetenzen.

Dass Schüler ihr Wissen an andere Schüler weiterreichen und Schüler somit einen wesentlichen Beitrag für die Kultur der Zusammenarbeit leisten, zeigt sich außerdem im Projekt „SOS Points“, das auf ein früheres PE der Schule zurückgeht und während des dritten PE weiter gepflegt wurde. Colette Audry, Jacqueline Kohnen und Sylvère Sylvestrie koordinierten dieses Projekt.

SOS POINTS est un service conçu pour des élèves du cycle inférieur (7e-5e) confrontés à des difficultés dans une branche déterminée.

Ces élèves sont pris en charge individuellement et de manière continue (en principe une fois par semaine pendant toute l'année scolaire) par un élève fort du cycle supérieur (3e - 1ère).

L'élève-enseignant, assisté si nécessaire d'un professeur, a pour rôle d'analyser les raisons des difficultés (problèmes de compréhension, manque de méthode dans l'apprentissage des leçons, besoin d'exercices d'entraînement et d'approfondissement) et d'y remédier en prenant des mesures adéquates.

Als exemplarisch für die Zusammenarbeit an der Schule darf auch das Bemühen unterschiedlichster Verantwortungsträger im Bereich der Schülerorientierung angesehen werden. Hier bemühen sich die Direktoren, die Verantwortlichen des SPOS mit den „professeurs orienteurs“, die Klassenlehrer verschiedener wichtiger Jahrgangsstufen, engagierte Fachlehrer, Schüler der Oberstufe, Universitätsstudenten und die „Association des Anciens de l'Athénée“ die heutigen Schüler bei der Wahl der ihnen angemessenen Studienrichtung, der Sektionen oder des Berufes zu begleiten. Hierbei geht es nicht nur um Beratung, sondern auch um konkrete Informationen, Aktionen und Organisation von Praktika in den Ferien.

3.5. Teil 5: Liste der verwirklichten Projekte

Es folgt jetzt eine Liste mit allen Projekten, die in den fünf Jahren im Rahmen des PE verwirklicht wurden und dem Verantwortlichen des PE mitgeteilt wurden.

Projets interdisciplinaires réalisés dans le cadre du PE

Projets annuels/classes découverte

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
6 ^e	Projet PASTEUR	2001-2006	All/Art/ Bio/Fra/ Geo/His/ EPS	E. Lahure, J. Salentiny G. Weirich	P. Gaspard J. Goebbels M. Graas E. Kayser D. Polfer M. Sax N. Schweitzer M. Witkowsky
	Portrait et travaux de Pasteur	2001-2002			
	Pasteur et autres pionniers de l'étude des microorganismes	2002-2003			
	Qu'est-ce qui fait progresser les sciences ?	2003-2004			
	Comment divulguer les résultats des recherches scientifiques ?	2004-2005			
Comment maintenir respectivement restaurer l'équilibre biologique ?	2005-2006				
6 ^e	Projet JURA	2001-2006	All/Art/ Bio/Fra/ Geo/His/ EPS	D. Gilles M. Krecké	S. Beck C. Lentz C. Meder A. Meyer J. Walté
	Les parcs naturels régionaux	2001-2002			
	Histoire du sel	2002-2003			
	Les parcs naturels régionaux	2003-2004			
	Variantes de tourisme	2004-2005			
Les parcs naturels régionaux	2005-2006				
4 ^e 6 ^e 4 ^e 4 ^e	Projet NORMANDIE	2002-2006	Bio/EPS/ Fra/Geo/ Lat/Mat/ Phy	D. Atten M. Breyer R. Fritz D. Jacques A. Mousset	D. Disiviscour F. Hilbert D. Schmit E. Wolter
Géographie, écologie, activités marines, sites historiques, sports nautiques	2002-2003				
	2003-2004				
	2004-2005				
		2005-2006			
3 ^{es} 3 ^e 2 ^e	Dichtung und Wissenschaft live	2001-2006	All/Art Bio/Geo/ His	J. Salentiny G. Weirich	A. Beckius I. Blondelot C. Capus P. Roulling M. Scheller D. Schmit
	Natur- und Kulturraum Nordsee	2001-2002			
	Natur- und Kulturraum Bodensee	2003-2004			
	Natur- und Kulturraum Bodensee	2004-2005			

Projets annuels

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
7 ^e	Français-TIC	2001-2002	Fra/Info	M. Dondelinger C. Meder	
7 ^e	Développement de l'apprentissage coopératif	2004-2006	Bio/Fra	D. Jacques	D. Atten P. Hirtz C. Huls C. Reichling
6 ^e	Förderung der Ausdrucksfähigkeit	2005-2006	All/His	C. Huls	
5 ^e -2 ^e	Das Maß aller Dinge (Projet Comenius)	2002-2005	Art/Bio/ EPS/Mat/ Phy	M. Dondelinger	M. Breyer P. Hirtz E. Lahure M. Medernach A. Mousset M-F. Philipps J. Salentiny J-C. Salvi
4 ^e	Gérer les problèmes de la langue véhiculaire en biologie et en histoire	2004-2006	Bio/Fra/ His	D. Atten D. Jacques C. Reichling	
4 ^e	Gérer les problèmes de la langue véhiculaire en chimie	2001-2002	Chi/Fra	E. Gérard V. Howald	
4 ^e	Gérer les problèmes de langue en chimie	2002-2003	Ang/Chi	J. Christen E. Gérard	
4 ^e	Zeitungsprojekte im Schulportal: In Kooperation zwischen Schule und Universität	2003-2006	All/Fra Geo	C. Meder	M. Dondelinger F. Schreiber L. Weis Dr. I. Blatt
3 ^e	Bioethik	2003-2006	All/Ang/ Bio/Morch	J-L. Gindt	M. Gillet P. Hornick S. Kelsen C. Meisch P. Müller J. Salentiny C. Weicker
3 ^e	Goethe, das Universalgenie (Literatur und Naturwissenschaften)	2005-2006	All/Bio/ Chi/Phy	A. Beckius	S. Kelsen A. Kremer M. Klosen
3 ^e	Goethe, das Universalgenie (Literatur und Kunst)	2005-2006	All/Art His	D. Thill	E. Kayser C. Wilwert

Projets annuels (suite)

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
2 ^e	Histoire-économie politique	2004-2005	Eco/His	K. Hubert R. Stefanetti	
2 ^e	La citoyenneté européenne (Projet Comenius)	2001-2003	Fra/His/ Iciv	M. Dondelinger	R. Brücher D. Disiviscour
2 ^e	Vom Leben im anderen Teil des geteilten Deutschlands	2003-2004	All/His/ Eco	C. Meder	D. Huss G. Zens

Projets semestriels

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
7 ^e	La Grèce antique	2003-2004	Art/Fra/ His/	D. Jacques D. Polfer C. Reichling	
5 ^{es}	Les médias dans l'apprentissage par ateliers autour du tsunami et autres catastrophes naturelles	2005-2006	All/Geo/ His/Fra/ Lat	A. Friederici T. Petro	F. Keup M. Schanen C. Wagner C. Weicherding
4 ^e	Contre l'Oubli	2001-2002	Ang/His	J-M. Bodé S. Kayser	
3 ^e	Darstellung der Industrialisierung anhand ausgewählter Texte der deutschen Literatur des Realismus	2005-2006	All/His/	C. Mangen	K. Hubert
3 ^e	Dead-lines	2002-2003	All/Ang	J-M. Bodé P. Hornick	
3 ^e	Pluriels d'Afrique (du Sud)	2001-2002	Ang/Art/ Fomos/ His	M-P. Georges	R. Fernandes M. Graas S. Kayser J. Maas D. Polfer
3 ^e	Romantik	2001-2002	All/Art/ Fra/	D. Frank C. Heiser M-F. Philipps	
3 ^e	Romantik als Gesamtkunstwerk	2002-2003	All/Ang/ Art/Fra/ His/Mus	C. Capus	D. Disiviscour M-F. Philipps F. Reitz F. Wolter

Projets semestriels (suite)

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
2 ^e	Economie, histoire et langues	2004-2005	All/Ang/ Eco/Fra	M. Hollerich D. Huss C. Klein R. Weins	
2 ^{es}	Business English	2005-2006	Ang/Eco	T. Mahnen R. Stefanetti	

Projets trimestriels

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
7 ^e	Projet préhistoire	2003-2006	Fra/His	C. Reichling	D. Atten D. Jacques C. Huls D. Polfer
4 ^e	Cromwell, hero or villain	2003-2004	Ang/Art/ His	C. Reichling C. Schmit T. Wagener	
4 ^e	Droits de l'Homme - Amnesty International	2005-2006	All/Ang/ Fra	F. Glodt J. Goebbels C. Mangel P. Sylvestrie	
4 ^e	Einführung in die Medien	2003-2004	All/Fra	J. Walté L. Weis	
4 ^e	Initiation à la presse	2003-2005	All/Fra	M. Dondelinger C. Meder L. Weis	
4 ^e	Littérature du Moyen Age	2001-2003	All/Art/ Fra	C. Margue	C. Felten D. Polfer
4 ^e	Protection du climat	2004-2005	Bio/Fra/ Geo/Mat	D. Atten M. Breyer D. Jacques F. Schreiber	
4 ^e	Réchauffement du climat	2001-2002	Art/Ang/ Bio/Chi/ Phy/ Fomos/ Fra/Geo/ Info/Mat/ Morch	D. Schmit	M. Breyer E. Gérard M. Graas T. Hengen J-C. Miller A. Mousset M. Poekes F. Schreiber T. Weirig A. Weyland

Projets trimestriels (suite)

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
3 ^e	Einführung in die Literatur	2003-2005	All/Fra	F. Christnach J-L. Gleis	
3 ^e	Vom geteilten Himmel zum Himmel über Berlin: Grenzen, Grenzgänger, Grenzüberschreitungen	2004-2005	All/Art	M. Hollerich M-F. Philipps	
3 ^e	Wien der Jahrhundertwende	2004-2005	All/Art/ His/Mus	C. Felten I. Herold F. Reitz A. Reuter	

Projets semi-trimestriels

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
7 ^e	Mythologie et rêve	2001-2002	Fra/His	F. Klein C. Lentz	
2 ^e	Rassismus und Evolutionstheorien im Nationalsozialismus	2002-2003	All/Bio	P. Hornick J. Salentiny	
7 ^e	Pourquoi les animaux ont-ils une queue? Conte versus science	2001-2006	Fra/Bio	P. Hornick J. Salentiny J. Sassenrath	
5 ^e	Histoire-Mathématiques	2001-2002	His/Mat	M. Breyer A. Reuter	
4 ^e	Français-Histoire	2002-2003	Fra/His	J. Maas C. Margue	
2 ^e	United Kingdom	2003-2004	Ang/His	J. Krier J. Maas	

Journées projets

Projekttag / Journée Projet du 22 mars 2005 - classes de 4^e

Classe et régent(e)	Projet	Équipe
4L1 Guy Weirich	Film "Der neunte Tag" im Kino „Utopia“; Medienerziehung (interdisziplinär) - Buch und Film (GA) - historischer Hintergrund - témoignage de l'holocauste à travers un récit graphique de langue anglaise - étude d'expression corporelle eingebettet in den Unterricht im 2. und 3. Trimester	M. Bernard T. Mahnen M. Sax G. Weirich C. Wolter
4L2 Renée Fernandes	Film „Der neunte Tag“ im Kino „Utopia“ mit Diskussion in der Klasse	R. Fernandes L. Weis
4M3 Marco Breyer	“Klimaschutz an Äiszäit”, Visite au Musée national d'histoire naturelle avec atelier de préparation à l'école	M. Breyer A. Mousset
4M4 Jean-Marie Bodé	Visite du camp de Natzweiler	J-M. Bodé S. Kaiser E. Kayser
4M5 Pia Colling	“Äiszäit: Visite an Atelier” au Musée national d'histoire naturelle	P. Colling N. Reckinger
4M6/4M7 Gaby Reiter Marie-Paule Georges	Les droits de l'enfant Intervenant Charles Schiltz, permanent de Aide à l'Enfance de l'Inde Workshops ; vente de gâteaux pendant la récréation	M-P. Georges G. Reiter

Projekttag / Journée Projet du 4 avril 2006 - classes de 4^e

Classe et régent(e)	Projet	Équipe
4C1 Guy Weirich	Gran Paradiso Auseinandersetzung mit Inhalt und Form des Films und den darin aufgeworfenen gesellschaftlichen und menschlichen Problemen (Medienmündigkeit, Sensibilisierung für Menschen in besonderen Situationen) Vertiefung des Themas im Unterricht von Caroline Wagner, im Französischen, und Guy Weirich, im Deutschen	J. Heinrichy C. Wagner G. Weirich C. Wenandy (invités : A-M. Ternes, M. Mendel, M. Schons)
4C2 Renée Fernandes	The Day After Tomorrow - Where will YOU be? Auseinandersetzung mit dem Thema „Klimawandel“ im Anschluss an die Filmprojektion (Die Klimakatastrophe - the real story; Das Klima retten - the hero story; Where will YOU be? - the action story)	R. Fernandes C. Meder
4M3 Jean-Marie Bodé	Visite pédagogique „Cornelyspad“ (Troisvierges) préparée par un cours de biologie/géographie	J-M. Bodé C. Duhautpas F. Schreiber

Projekttag / Journée Projet du 4 avril 2006 - classes de 4^e (suite)

Classe et régent(e)	Projet	Équipe
4CM4 Marco Breyer	Préparation du séjour en Normandie séances de travail interdisciplinaire (histoire, mathématiques appliquées, physique, astronomie, écologie, géographie) sujets : Les marées ; Mathématiciens de l'Antiquité ; Astronomie et Mathématiques ; Physique de la voile	M. Breyer R. Fritz D. Jacques A. Mousset
4M6 Joseph Heisbourg	Itinéraire culturel et historique du „circuit Wenzel“ avec visite des casemates (étude de brochures officielles en langue anglaise ; aspect historique ; faune et flore)	J. Heisbourg J. Sassenrath F. Wolter
4M5/4M7 Gaby Reiter Marie-Paule Georges	Préparation de l'action «Laf fir e gudden Zweck» du 10 juillet 2006	T. Courtehoue C. Ewert P. Engel M-P. Georges F. Hilbert C. Klein M. Krecké D. Polfer G. Reiter C. Schmit

Options interdisciplinaires

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
3 ^{es}	A la découverte du visuel et du sonore (option offerte, pas encore choisie par un nombre suffisant d'élèves)	2004-2006	Bio/Phy	D. Atten S. Kelsen M. Scheller	
3 ^{es}	Découvrons l'Italie : clichés et réalités	2003-2005	Fra/His/ Ita	V. Igel C. Margue A. Reuter	
3 ^{es}	Info Sciences Chimie/Physique (option offerte, pas encore choisie par un nombre suffisant d'élèves)	2004-2005	Chi/Info/ Phy	C. Schmartz	
3 ^{es}	Kunst und Religion (option offerte, pas encore choisie par un nombre suffisant d'élèves)	2004-2006	Art/Morc h	J-L. Gindt D. Polfer	
3 ^{es}	Les grands centres historiques et culturels de l'Europe	2004-2005	All/Art/ Geo/His/	E. Haag	S. Beck C. Felten D. Gilles J. Maas C. Meder M. Medernach M-F. Philipps
3 ^{es}	Mini-Entreprise	2002-2004	Eco/Mat	M. Friederich D. Huss C. Wenandy	

Options interdisciplinaires (suite)

Classe	Intitulé	Année	Disciplines	Coordination	Équipe élargie
3 ^{es}	Physiologie pratique du sport	2003-2006	Bio/EPS	S. Kelsen E. Lahure J. Salentiny	
2 ^{es}	L'atelier d'illustration	2002-2004	Ang/Art/ Fra	C. Schmit	J-M. Bodé R. Colbach
2 ^{es}	Les États-Unis	2005-2006	Ang/Art/ EPS/Geo/ His/Mus	R. Brücher	M. Hoffmann C. Klein C. Nanquette D. Polfer N. Reckinger
2 ^{es}	Option musique et littérature	2004-2006	All/Mus	C. Meder F. Reitz	
2 ^{es}	Sciences physiques et chimiques par l'expérimentation	2004-2006	Chi/Phy	C. Eicher E. Gérard	

Options/projets pluridisciplinaires

Classe	Intitulé	Année	Équipe
7 ^{es}	Accueil des élèves	2002-2006	A-M. Gerges, P. Hornick, D. Jacques, J. Salentiny, régents
7 ^{es}	Groupe des régents	2001-2006	S. Sylvestrie, coordinateur, régents
7 ^{es}	Défi lecture	2003-2006	Titulaires d'allemand et de français des classes de 7 ^e
6 ^e	Défi lecture	2005-2006	Titulaires d'allemand et de français des classes de 6 ^e
7 ^{es} -5 ^{es}	Activités scientifiques en collaboration avec le « Science Club » du musée d'histoire naturelle	2001-2002	M. Bernard, K. Hemmer, S. Kelsen, A. Mousset, J. Salentiny, D. Schmit
7 ^{es} -1 ^{res}	AL on stage	2001-2004	J. Christen, coordinateur, équipe pluridisciplinaire
7 ^{es} -1 ^{res}	Civisme et Savoir-Faire	2001-2006	J-L. Gindt, coordonnateur, équipe pluridisciplinaire
7 ^{es} -1 ^{res}	Computerclub/Cybercafé	2001-2006	C. Meder, coordinateur, équipe d'élèves

Options/projets pluridisciplinaires (suite)

Classe	Intitulé	Année	Équipe
7 ^{es} -1 ^{res}	Groupe écologique	2001-2006	D. Atten, M. Breyer, R. Brücher, C. Eicher, R. Fernandes, J-L. Gindt, D. Jacques, C. Meder, C. Margue, A. Mousset, G. Staudt, A. Thill, équipe d'élèves, concierge
7 ^{es} -1 ^{res}	Kolléisch in Concert	2001-2006	Direction, équipe regroupant tous les partenaires de l'AL
7 ^{es} -1 ^{res}	Orientation des élèves	2001-2006	Direction, SPOS, groupes de régents, professeurs orienteurs, Anciens de l'Athénée
7 ^{es} -1 ^{res}	Promotion du théâtre à l'AL (collaboration avec d'autres théâtres)	2001-2006	D. Disiviscour, C. Margue
7 ^{es} -1 ^{res}	SOS-Points	2001-2006	C. Audry, J. Kohnen, S. Sylvestrie
7 ^{es} -1 ^{res}	UNESCO - Pour une culture de la paix	2001-2006	M. Dondelinger, coordinatrice, équipe pluridisciplinaire
7 ^{es} -1 ^{res}	WARMTH	2001-2006	M-P. Georges, coordinatrice, équipe pluridisciplinaire
4 ^{es}	Groupe des régents	2001-2006	C. Margue (2001-2003), coordinatrice, G. Weirich (2004-2006), coordinateur, régents
4 ^{es}	Café L	2004-2006	D. Disiviscour, J. Goebbels, M. Hollerich, J. Wirion
3 ^{es} -2 ^{es}	Torgau	2001-2002	C. Felten, S. Kayser
2 ^e	Debating Club	2003-2005	M. Hollerich, C. Klein
2 ^{es}	Web-publishing	2001-2006	J-L. Gindt
1 ^{res}	Option pluridisciplinaire des sciences	2001-2006	M. Bernard, C. Eicher, R. Frideres, R. Fritz, E. Gérard, S. Kelsen, M. Krier, A. Mousset, J. Salentiny, C. Schmartz
1 ^{res}	Yearbook	2001-2006	J-L. Gindt, C. Meder, M-F. Philipps, D. Polfer

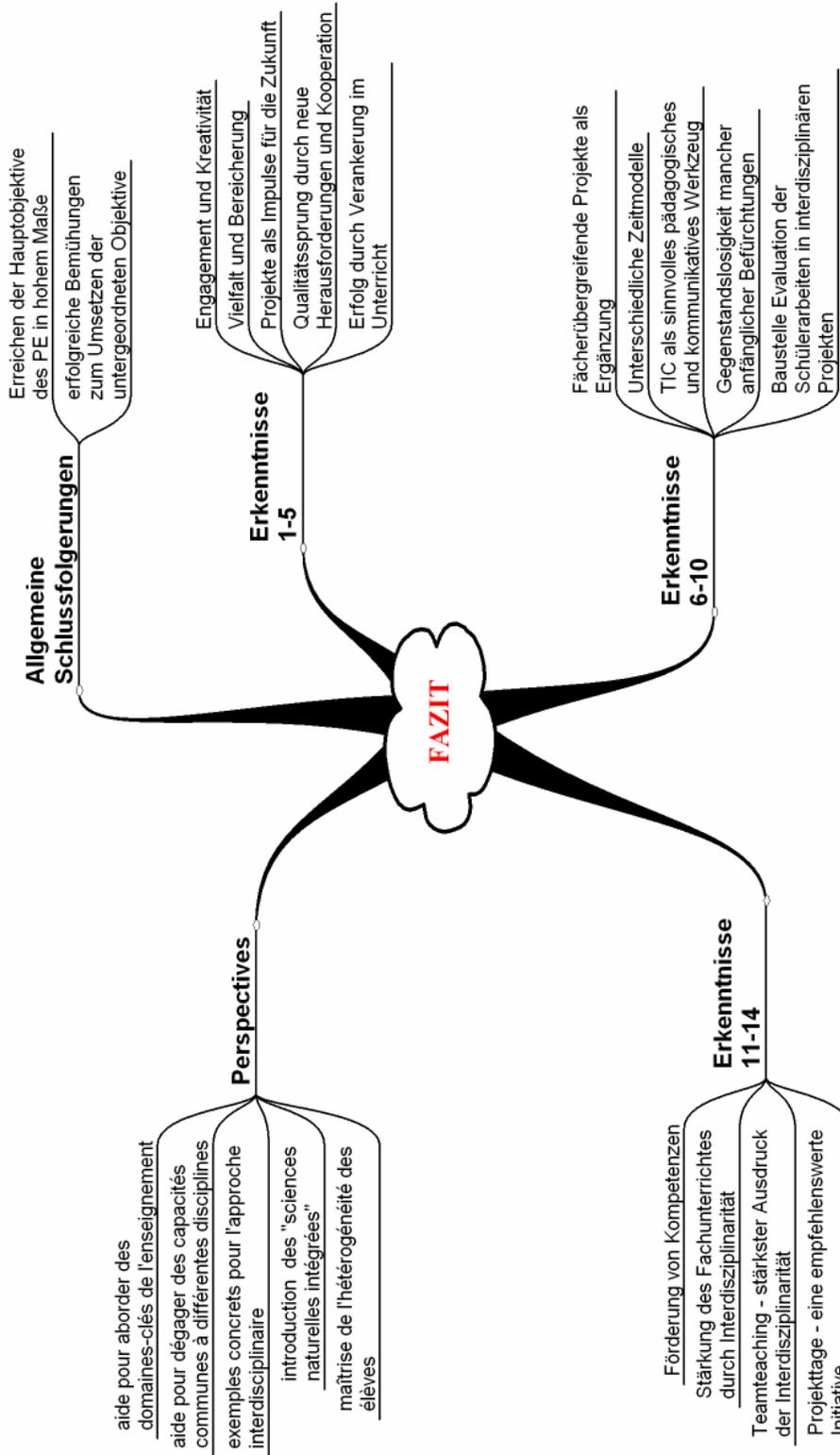
A côté de ces projets de coopération entre disciplines il faut mentionner des projets intradisciplinaires, tels que la réalisation d'une exposition sur le thème de l'identité dans le cadre du quadricentenaire de l'Athénée (département artistique), la mise au point d'un recueil de devoirs et d'exercices en Latin (R. Weins, F. Herman), la formation des collègues en matière de « nouvelles technologies de l'information » en biologie (S. Kelsen), l'organisation de stages écologiques en biologie (M. Krier), la mise en place d'un club mathématiques (M. Breyer, B. Felten, G. Gnad), la constitution de groupes de travail pour concevoir et mettre en œuvre des projets (plusieurs départements).

Beaucoup d'efforts ont été investis pour améliorer la communication via Intranet (Direction, M. Krecké, C. Meder, D. Weiler, service administratif) et les dispositifs pédagogiques (C. Meder, J. Salentiny, service technique). Des vitrines, des encyclopédies et des dictionnaires ont été installés notamment dans les salles de classe de septième, l'emploi des technologies de l'information a été facilité et la première phase d'un service médiathèque a été réalisée.

La mise en œuvre de projets a été complétée par le service des échanges scolaires et des voyages éducatifs (M. Dondelinger) et par la bibliothèque (A. Christoffel, V. Howald).

Un travail remarquable a été effectué par les groupes des régents. Les groupes de 7^e coordonnés par S. Sylvestrie et de 4^e coordonnés par C. Margue puis par G. Weirich ont été renouvelés chaque année. Pendant plusieurs années, ces mêmes efforts ont été fournis dans les groupes de 6^e, 5^e et 3^e.

4. Fazit



4.1. Allgemeine Schlussfolgerungen

Der Bericht zeigt, dass das wichtigste Objektiv des PE, die Kooperation zwischen den Lehrpersonen durch interdisziplinäre Projekte und Teamarbeit zu fördern, ohne Zweifel in einem hohen Maße erreicht worden ist. Das PE hat zudem den Beweis erbracht,

- dass es möglich ist, Programme unterschiedlicher Fächer punktuell zu koordinieren, unterschiedliche Unterrichtsmethoden ergänzend einzusetzen und gemeinsam wichtige Kompetenzen bei den Schülern/innen zu entfalten,
- dass kollektive Projekte pädagogischer und erzieherischer Natur verwirklicht und kritisch bewertet werden können,
- dass sowohl Stundenpläne als auch Programme mit Erfolg flexibel gehandhabt werden können, so dass abwechslungsreiche und günstige Lernsituationen entstehen,
- dass Lehrerinnen und Lehrer, denen man oft gerne Individualismus unterstellt, in Gruppen zusammen arbeiten, Erfahrungen austauschen, gemeinsame Ziele erstellen und gemeinsam Verantwortung übernehmen können, um die Schülerinnen und Schüler beim Lernen sinnvoll zu begleiten,
- dass Erkenntnisse neuster Pädagogik und Didaktik auch an einer alt-ehrwürdigen Schule zum Tragen kommen.

Einige Aspekte des abgelaufenen PE sollen nun aber hier im Sinne einer zusammenfassenden Bewertung als gewonnene Erkenntnisse besonders hervorgehoben werden.

4.2. Erkenntnisse

Erkenntnis 1: Engagement und Kreativität

Es darf zunächst festgehalten werden, dass eine große Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern an der Verwirklichung des PE mitgearbeitet haben. Viele Kolleginnen und Kollegen zeigten nicht nur Interesse, sondern tatkräftiges Engagement und Kreativität. Sie haben damit zugleich ihren Teil dazu beigetragen, dass die Devise des Athenäums „Tradition und Innovation“ mit Inhalt und Leben gefüllt wurde.

Erkenntnis 2: Vielfalt und Bereicherung

Es darf ferner festgehalten werden, dass das PE gekennzeichnet war durch eine äußerst beeindruckende Vielfalt an Projekten, die für das Athenäum eine wirkliche Bereicherung darstellten. Diese Vielfalt betrifft die inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Ebenen der Projekte.

Für Außenstehende könnten die verschiedenen Arten fächerübergreifender Zusammenarbeit etwas für Verwirrung sorgen, gibt es doch unterschiedliche Abstufungen in der interdisziplinären Kooperation; es könnte sogar die Gefahr bestehen, die einzelnen Möglichkeiten gegeneinander auszuspielen. Hierzu ist aber zu bemerken, dass es eigentlich nur eine positive Konkurrenz der unterschiedlichen Modelle geben kann, hängt es doch vom Thema, von den jeweiligen Zielsetzungen und vom Lehrerteam ab, welches Modell der interdisziplinären Kooperation gewählt wird. Wichtig ist nur, dass die einzelnen Lehrkräfte sich für eine bestimmte Form entscheiden und diese dann methodisch korrekt und konsequent durchziehen. Die erste Entscheidung, die jede Lehrkraft zu treffen hat, ist jene, ob der Unterricht zu einem bestimmten Thema aus eigener Kraft zu gestalten ist oder ob die Kooperation mit anderen Lehrern sinnvoller ist. Ist die Entscheidung zugunsten der Kooperation gefallen, obliegt es den beteiligten Lehrern sich für ein bestimmtes Modell fächerübergreifenden Unterrichtes zu entscheiden und ihre Zusammenarbeit lockerer oder intensiver zu gestalten. Die Möglichkeit, die Zusammenarbeit zu variieren, stellt ihrerseits eine Bereicherung dar.

Durch das PE sind die Interdisziplinarität und die Teamarbeit zum festen Bestandteil der Schule geworden. Zahlreiche Projekte werden von Jahr zu Jahr neu aufgelegt, angepasst und eventuell verbessert. Nicht mehr wegzudenken sind, um nur einige wenige Beispiele zu nennen, die „classes découvertes“ und die dem Athenäum eigene Begleitung der Schüler („accueil“, „orientation“, „groupes de régents“).

Erkenntnis 3: Projekte als Impulse für die Zukunft

Projekte, die mit Erfolg durchgeführt werden, sind noch in einem anderen Sinn ein Gewinn für die Schule.

Es ist nicht absolut notwendig, jedes Jahr neue Projekte zu erfinden. Die einzelne Lehrkraft braucht nicht unbedingt krampfhaft nach Neuem zu suchen. Erfolgreiche Projekte können und sollten übernommen werden, wenngleich eine Modifizierung oft angezeigt erscheint. Zumindest stellen bewährte Projekte Impulse für die zukünftige Arbeit in der Schule dar; sie geben anderen Kollegen wertvolle Anregungen.

Darüber hinaus kann ein Projekt, das von einem Lehrer initiiert und in einem ganz bestimmten Fach durchgezogen wird, Ausgangspunkt für ein fächerübergreifendes Projekt werden. Es kommt nur darauf an, die persönlichen Unterrichtsprojekte im eigenen Fach auf ihr jeweiliges interdisziplinäres Potential zu überprüfen.

Außerdem können zwei individuelle Projekte zum gegenseitigen Nutzen zu einem fächerübergreifenden Projekt zusammengeführt werden. Als Beispiel mag hier ein Projekt von Jean-Claude Salvi dienen, das, in der Option Photographie, zu einer Ausstellung geführt hat. Dieses Projekt lässt sich leicht zu einem interdisziplinären Projekt entwickeln, indem es mit dem Projekt „Mini-Entreprise“ (wie jenes von Danielle Huss aus dem Schuljahr 2003/04) gekoppelt wird. Die in der Photographie-Option entstandenen Fotos wären dann ein Produkt der Schule, das durch die „Mini-Entreprise“ vermarktet werden könnte. Hier könnte die „Mini-Entreprise“ die logistische und technische Vorbereitung der Ausstellung, die Werbung für die Ausstellung und das Produkt sowie den Verkauf des Produktes übernehmen. Denkbar wäre zudem die Ausweitung auf weitere Fächer, indem man sich auf ein gemeinsames Thema einigt, das dann in unterschiedlichen Fächern auch während des Unterrichtes behandelt wird.

Als Impulse für die Zukunft gelten ebenfalls die in manchen Projekten bereits praktizierte Anpassung der Stundenpläne, die Erfahrungen, die durch eine differenzierte Pädagogik gewonnen wurden, sowie die Praxis der Kernteams für die einzelnen Klassen mit spezifischen Aufgaben, die sich neben der Initiierung und Durchführung von Projekten zugleich um die Orientierung der Schüler kümmern.

Erkenntnis 4: Qualitätssprung durch neue Herausforderungen und Kooperation

Die Entwicklung des PE verdankt, ohne Zweifel, zahlreiche Impulse den Herausforderungen, denen die Referendare, die Lehrkräfte und der Verantwortliche des PE sich stellen mussten. Zudem wurde die Entwicklung vorangetrieben durch die Zusammenarbeit der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer. Das Aufeinanderhören und das Lernen voneinander sind wichtige Bestandteile eines Projektes. Zwar steigt der zeitliche Arbeitsaufwand für die jeweils Beteiligten, die Qualität der Projekte steigt jedoch ebenfalls, was sich wiederum positiv auf die Schüler auswirkt, die durch interdisziplinäre Projekte eher zu einem ganzheitlichen Lernen finden. Hervorzuheben ist ferner, dass durch die Referendare, die angehalten waren, die eigenen Projekte zu evaluieren, ein reflexiveres Bewusstsein in der interdisziplinären Zusammenarbeit Einzug hielt. Dies trug zur Optimierung besonders jener Projekte bei, die über mehrere Jahre hinweg stattfanden.

Erkenntnis 5: Erfolg durch Verankerung im Unterricht

Erfolgsversprechende Projekte sind solche, die im Unterricht verankert sind. Projekte ohne Verankerung im Unterricht, die darin bestehen, dass Klassen bald hierhin, bald dorthin reisen, sind kaum zu rechtfertigen; sie verärgern höchstens die Lehrkräfte, die dann das Gefühl haben, dass ihnen Zeit für ihre Fächer gestohlen wird. Projektarbeit muss integrierter Bestandteil des Unterrichtes sein.

Bewährt hat sich bei der Verankerung interdisziplinärer Projekte im Unterricht, dass die Lehrer bereits im Schuljahr vorher eine Arbeitsgruppe gebildet haben und dass dieses Team dann auch tatsächlich die vorgesehene Klasse erhalten hat.

Erkenntnis 6: Die ergänzende Funktion fächerübergreifender Projekte

Fächerübergreifende Projekte haben im Blick auf die einzelnen Fächer, bzw. den Fachunterricht, eine ergänzende und weiterführende Funktion. Das garantiert schon die Kooperation von sich aus.

Gute interdisziplinäre Projekte setzen jedoch einen intensiven Dialog unter den beteiligten Lehrern voraus, um die Vernetzung der einzelnen Aspekte des Projektes verdeutlichen zu können.

Nicht alle Themen können interdisziplinär behandelt werden; Interdisziplinarität soll den Fachunterricht nicht abschaffen, sondern ergänzen.

Erkenntnis 7: Unterschiedliche Zeitmodelle

Fächerübergreifende Projekte sind nicht an ein bestimmtes Zeitmodell gebunden. Projekte können sich über einen Tag, eine Woche, ein halbes Trimester, ein Semester oder gar über das ganze Jahr hinziehen. Sie können während der Schulzeit, in der Freizeit oder in den Ferien stattfinden. Sie können teilweise die Unterrichtsstunden nutzen und teilweise die Freizeit bzw. die Ferien. Die gesteckten Ziele entscheiden letztlich über das konkrete Zeitmodell.

Erkenntnis 8: TIC als sinnvolles pädagogisches und kommunikatives Werkzeug

Auch wenn es am Anfang und gelegentlich noch heute kritische Stimmen gegenüber den modernen elektronischen Medien gab und gibt, so darf doch, vom Blickwinkel des PE aus, eine positive Bilanz gezogen werden. Die neuen Technologien haben sich als sinnvolles Werkzeug im schulischen Alltag erwiesen. Sie spielen im Unterricht und in der Kommunikation unter den schulischen Partnern eine bedeutsame Rolle. Sie haben dem Unterricht neue Dimensionen erschlossen und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Partnern an der Schule wesentlich gefördert und einen entscheidenden Beitrag zur Entstehung der Kultur der Zusammenarbeit geleistet.

Erkenntnis 9: Gegenstandslosigkeit mancher anfänglicher Befürchtungen

Die Klassenlehrer der Quarta hatten, laut Bericht vom 26. April 2001, „befürchtet, dass die zehn Prozent des Schulbetriebes, die für das Projekt aufgewandt werden sollen, zu viel Energie und Zeitaufwand verlangen. Für den einzelnen Lehrer sei die Teilnahme an höchstens einem Projekt im Laufe eines Schuljahres zumutbar.“ Sie verwiesen auf „Erfahrungen, die deutsche Lehrer mit Schulprojekten gemacht haben; diese Lehrer hätten vor Übertreibungen in dieser Richtung gewarnt, solche Projekte würden zu häufig negative Folgen für das Basiswissen haben.“

Darüber hinaus lehnten sie die „Tendenz, interdisziplinäres Arbeiten und Teamarbeit auf alle Klassen und alle Lehrer zu übertragen“ ab: „Diese Globalisierungstendenz stelle eine Überforderung dar.“

Dass interdisziplinäre Projekte viel Energie verlangen und zeitaufwändig sind, kann im Nachhinein nicht bestritten werden; darauf ist bereits früher hier im Bericht aufmerksam gemacht worden. Da das PE aber stets auf Freiwilligkeit setzte und Teamarbeit sowie Interdisziplinarität nie für alle zur Pflicht erhob, dürfte wohl niemand unter Überforderung gelitten haben. Ob sich die Projekte negativ für das Basiswissen ausgewirkt haben, ist schwer zu überprüfen. Es kann jedoch festgehalten werden, dass in zahlreichen Projekten das Basiswissen besonders gefördert wurde und dass die Schüler durch die Projekte zusätzliche Kompetenzen gewonnen haben.

Erkenntnis 10: Baustelle Evaluation der Schülerarbeiten in interdisziplinären Projekten

Für die Bewertung (évaluation sommative) von Schülerarbeiten, die in einem interdisziplinären Projekt verfasst werden, gibt es zur Zeit keine verbindlichen Regeln.

Die Klassenlehrer der Tertia skizzierten bereits im Schuljahr 2001/02 in einem Bericht das Problem und zeigten zugleich angemessene Lösungen auf.

Zunächst waren sich die Klassenlehrer darin einig, dass nicht jedes fächerübergreifende Zusammenarbeiten in die Notengebung einzufließen braucht. Die Zielsetzung, der Umfang und der Arbeitsaufwand sollten darüber entscheiden.

Die unterschiedlichen Modelle, die in der Praxis angewandt wurden, skizzierten sie in folgender Weise:

- Wenn das Ausmaß des fächerübergreifenden Projektes dies rechtfertigt, kann in beiden Fächern oder in einem Fach eine volle Prüfung über das Projekt abgehalten werden.
- Je nach Anteil des jeweiligen Faches in der fächerübergreifenden Zusammenarbeit kann die geleistete Arbeit in dem einen Fach auf 60 Punkte bewertet werden, während sie im anderen Fach eventuell nur für 30 Punkte in einer Prüfung berücksichtigt wird.
- Bei Projektarbeiten mit interdisziplinärem Charakter, bei denen Teamteaching eingesetzt wird, könnten die Nummern, welche die Schüler auf ihrer jeweiligen Gruppenarbeit erhalten, in beiden Fächern zu einem Drittel mit den anderen Prüfungen verrechnet werden.
- Kleinere interdisziplinäre Projekte können zu einer Bewertung in nur einem Fach führen, wobei dies entweder eine mündliche Nummer sein kann oder aber eine gewisse Anzahl von Punkten in einer schriftlichen Prüfung darstellen kann.

Es folgten einige weitere grundsätzliche Überlegungen:

- Ausdrücklich soll erwähnt werden, dass größere Projekte, die zu schriftlichen Schülerarbeiten führen, den Lehrern besonders am Schluss des Trimesters zusätzliche Korrekturarbeiten bescheren. Auch für die Schüler bedeuten solche Projekte eine weitere Belastung, die bei manchen zu Überforderung und Demotivation führen kann; gerade am Ende des Trimesters werden die Schüler ja ebenfalls schon genug durch die Abschlussprüfungen gefordert. Daher drängt sich die Frage auf, ob solch umfangreiche Schülerarbeiten nicht die "normale" Prüfung am Ende des Trimesters ersetzen sollten.
- Es konnte festgestellt werden, dass die Schüler relativ große Probleme mit der Teamarbeit haben. Den wenigsten Gruppen gelingt es nämlich, ein Verantwortungsbewusstsein für das Gesamtprodukt zu entwickeln. Die Schüler fühlen sich meist nur verantwortlich für jenen Teilbereich, den sie erarbeiten, vergessen aber, dass sie wirklich eine gute Gesamtarbeit abliefern müssen. Insofern müssen viele Schüler erst dazu erzogen werden, sich für den Inhalt, die Form und die Sprachkorrektheit der ganzen Gruppenarbeit mitverantwortlich zu spüren.
- Besonders bei Aufgaben, die mit Hilfe des Internets beantwortet werden können, wählen Schüler sehr häufig den Weg der größtmöglichen Bequemlichkeit. Anstatt eine Antwort in eigenen Worten zu formulieren, wird einfach das "Copy-Paste-Verfahren", die Collage-Technik, benutzt. Diese Methode führt die Projektarbeit, welche die Selbständigkeit der Schüler fördern will, zum Teil ad absurdum.

Hinzu kommt, dass auf diese Weise die in der Pisastudie festgestellten Mängel (mangelnde Kompetenzen im Bereich des Lesens und Verstehens von Texten z.B.) nicht nur nicht behoben, sondern eher gefestigt werden. Fächerübergreifende Internetprojekte, aber auch Recherchierprojekte in der Bibliothek müssen demnach so konzipiert werden, dass sie das selbständige Erarbeiten tatsächlich fördern. Dies gelingt möglicherweise nur dann, wenn die Anforderungen an die Projektarbeit auch im Bereich der numerischen Bewertung steigen; eine Projektarbeit sollte nicht schon deswegen als genügend angesehen werden, weil es sich um eine umfangreichere und zeitintensivere Schülerarbeit handelt.

- Den Schülern fällt es zudem äußerst schwer, ein Minimum an wissenschaftlichem Vorgehen einzuhalten. Viele bringen es nicht fertig, alle benutzten Quellen in der Bibliographie anzugeben, oder "weigern" sich, Zitate als Zitate zu kennzeichnen. Respekt vor dem geistigen Eigentum anderer ist kaum anzutreffen.

Die vielen interdisziplinären Projekte im Rahmen des PE haben dazu beigetragen, die hier beschriebenen Mängel weiter offenzulegen und noch stärker ins Bewusstsein zu heben.

R. Stefanetti etwa hält fest: „En ce qui concerne l'évaluation, il me semble (...) qu'il aurait été intéressant de faire une évaluation commune. Même si ceci n'est pas expressément prévu (...) cette approche est tout à fait valable et justifiée dans le cadre du projet d'établissement. Ceci concerne aussi bien l'évaluation formative que l'évaluation certificative qui pourrait se faire sous plusieurs formes, soit par exemple à l'aide de notes orales dans le cadre du contrôle continu, soit sous forme d'un devoir en classe qui serait pris en compte dans les deux disciplines, soit encore moyennant une note concernant l'interdisciplinarité sur le bulletin, ce qui pourrait seulement se faire après une adaptation future des bulletins.“ (S. 45f.)

Eine gemeinsame Bewertung erfolgte im Projekt „classe découverte“. Der Biologielehrer bewertete die Gruppenarbeiten, welche die Schüler im ersten Trimester verfassten, vor allem unter inhaltlichen Gesichtspunkten. Der Deutschlehrer überprüfte die Arbeiten nach formalen und sprachlichen Kriterien. Beide Lehrer kommentierten die Arbeiten schriftlich (évaluation formative). Dann setzten sie sich zusammen und einigten sich für jede Gruppe auf eine Note (évaluation certificative), die sowohl in Biologie als auch in Deutsch zu einem Viertel für die Trimesternummer Beachtung fand.

Fassen wir nun zunächst das Problem noch einmal zusammen, bevor wir einige grundsätzliche Überlegungen anführen, um das Evaluationsproblem lösen zu können.

L'évaluation des apprentissages faits par les élèves au cours d'un projet de coopération entre disciplines a constitué un défi tout au long du projet d'établissement. Au fil des années on a cherché à trouver des solutions aux questions suivantes :

- Comment attribuer une note globale comptant pour la promotion des élèves ? Cela nécessiterait une branche « Interdisciplinarité » sur le bulletin, ce qui n'est pas le cas pour le moment.
- Un premier pas a toutefois été franchi par la possibilité d'options interdisciplinaires en 3^e, 2^e et 1^{re}.
- L'introduction d'une branche « sciences naturelles intégrées » dans le cycle inférieur pourrait constituer un deuxième pas dans cette direction.
- Comment noter les prestations des élèves lors d'une unité pédagogique comportant des aspects de plusieurs disciplines ?

De nombreux projets ont mis à l'essai différentes formes d'évaluation formative qui s'est révélée fort utile en complément de l'évaluation certificative.

Rappelons brièvement, en nous référant à Barbara Dufour, la distinction entre deux grands modes d'évaluation complémentaires dans le temps.

- L'évaluation formative est destinée principalement à l'élève. Elle est orientée vers la régulation des apprentissages et l'échange d'informations, entre enseignants et apprenants. En d'autres termes, l'évaluation formative s'intéresse aux démarches de l'apprenant en l'amenant à se donner une représentation correcte des critères de réussite et ensuite à planifier ses actions. Elle relève davantage du dialogue pédagogique quotidien entre l'enseignant et l'élève.
- L'évaluation certificative est destinée à la société ou à des personnes autres que l'enseignant et l'élève. Elle mesure la maîtrise de savoirs et de savoir-faire standardisés et intégrés. Il s'agit de sélectionner, parmi les critères de formation, ceux qui fixeront les « seuils » dont dépendent la réussite ou l'échec, avec pour buts la certification, la sélection, l'orientation scolaires. Cette forme d'évaluation est de l'ordre du jugement qui décrit.

Pour clarifier ce qu'on attend de l'élève, il est opportun de déterminer des critères et des indicateurs de maîtrise des compétences.

- Un critère est une qualité que l'on est en droit d'attendre de la production de l'élève.
- Les critères de réalisation d'une production sont réversibles en critères d'évaluation et vice versa.
- Un critère n'a pas de valeur absolue : c'est un point de vue particulier que l'on a choisi de privilégier à un moment donné.

- Un indicateur est une trace perceptible, un événement, dans la production de l'élève, qui permet de déceler si les qualités attendues sont respectées.
- Les indicateurs donnent des indices de maîtrise ou de non-maîtrise du critère retenu.
- De la même façon qu'une hirondelle ne fait pas le printemps, il vaut mieux identifier plusieurs indicateurs pour juger si un critère est respecté ou non.
- Les indices négatifs sont parfois plus révélateurs que les indices positifs.
- Les indicateurs ont une valeur relative : ils donnent une indication et non une certitude.

Barbara Dufour écrit à ce sujet : « Dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, il s'agit d'évaluer une compétence globale qui est de l'ordre de la production de sens et non de disséquer ou de paramétrer une démarche. Les enseignants ont l'habitude de porter un jugement global sur une production d'élève. Une grille critériée peut aider l'élève à comprendre la note donnée par l'enseignant mais ne doit pas enfermer ce dernier dans un cadre trop rigide. »

Rappelons enfin : Une des missions de l'école est de former les jeunes à des compétences tant disciplinaires que transversales. Par ailleurs, la société impose aux enseignants de décider de la réussite ou de l'échec d'un élève, surtout en fin d'année.

Erkenntnis 11: Förderung von Kompetenzen

Die unterschiedlichsten Projekte haben wesentlich dazu beigetragen, die Kompetenzen der Lehrer, aber auch der Schüler zu fördern und zu entfalten.

Bei den Lehrkräften darf eine Förderung der sozialen Kompetenzen, der organisatorischen und planerischen Fähigkeiten festgehalten werden. Als besonders bereichernd darf auch der Austausch zwischen den Lehrern selbst auf inhaltlicher und methodischer Ebene angesehen werden. Hier kann einer vom anderen lernen. Das gilt in besonderem Maße dort, wo jüngere und ältere Lehrer sich zu einem interdisziplinären Projekt zusammenfinden.

Für die Referendare stellen interdisziplinäre Projekte eine gute Schulung dar. Die jungen Lehrkräfte, die die Gelegenheit erhalten bzw. ergriffen haben, am PE mitzuwirken, heben immer wieder hervor, dass das interdisziplinäre Projekt sie auf ihrem beruflichen Weg stark vorangebracht hat und dass sie wertvolle Erfahrungen gemacht haben, die ihnen halfen, ihr Berufsprojekt (projet professionnel) zu klären.

Bei den Schülern wird ein intelligentes und produktives Wissen gefördert; sie lernen das Schubladendenken zu überwinden, in Zusammenhängen zu lernen und vernetzt zu denken. „Die Vernetzung einer Palette von Erfahrungsbereichen gibt dem Lernenden die Möglichkeit, das Wissen und die Schlüsselfähigkeiten, die sich in einem Fach angeeignet worden sind, in einem anderen schulischen (und beruflichen) Kontext anzuwenden. Dabei ist es die Rolle der Lehrkräfte diese Fähigkeiten so zu vermitteln, dass dem Schüler möglichst schnell klar wird, dass die angeeigneten Fähigkeiten in vielen realen Situationen anwendungsfähig sind.“ (Weicker/Gillet, S.7) Interdisziplinarität bereitet die Schüler in sinnvoller Weise auf die Herausforderungen der komplexer werdenden Gesellschaft und deren Probleme vor. N. Schweitzer formuliert es so: « Loin d'être un simple phénomène de mode, elle (c'est-à-dire la démarche interdisciplinaire) s'impose comme une réponse possible

afin d’embrasser le monde dans sa complexité et son essence ; et ce surtout à une époque dont une caractéristique majeure est l’accélération de la production des savoirs, des technologies ou encore des savoir-faire. » (Comment promouvoir la démarche interdisciplinaire, p.12s)

Interdisziplinäre Projekte, die in unterschiedlichen Sprachen durchgeführt werden, erhalten gerade für luxemburgische Schüler, die in einer multikulturellen mehrsprachigen Gesellschaft leben und tagtäglich „mit dem Problem des Code-Switchings konfrontiert sind“ (Weicker / Gillet, S. 26), eine große Bedeutung.

Erkenntnis 12: Stärkung des Fachunterrichtes durch Interdisziplinarität

Interdisziplinarität an sich führt keineswegs zu einer qualitativen Minderung des Fachunterrichtes. Im Gegenteil: Meist konnte eher festgestellt werden, dass das jeweilige Fach von der fächerübergreifenden Zusammenarbeit profitiert hat und dass der Fachunterricht eigentlich gestärkt aus einer solchen Erfahrung hervorgegangen ist. Interdisziplinäre Projekte lösen häufig einen positiven Motivations Schub bei Schülern und Lehrern aus. Es darf von einem produktiven Spannungsverhältnis zwischen Fachlichem und Überfachlichem gesprochen werden. Dies bestätigt etwa J. Walté: « Je me suis rendu compte que la mise en oeuvre d’un itinéraire interdisciplinaire exigeait un investissement très pointu des enseignants dans leur discipline. » (Comment concevoir et mettre en oeuvre, p. 23) Sie fügt hinzu: « Contrairement à ce que j’ai pu craindre au départ, les croisements de disciplines n’ont pas donné lieu à une dilution de savoirs dans un magma d’interdisciplinarité. Au contraire, grâce à une approche interdisciplinaire rigoureuse et réfléchie, plusieurs aspects du sujet ont pu être approfondis par les disciplines concernées. » (Comment concevoir et mettre en oeuvre, p. 34)

Erkenntnis 13: Teamteaching - stärkster Ausdruck der Interdisziplinarität

Alle Kolleginnen und Kollegen, die Teamteaching praktiziert haben, stellen dies als eine außerordentlich gute Erfahrung dar. Die Unterrichtsmethode, die beinhaltet, dass „zwei oder mehrere Lehrpersonen zur gleichen Zeit an derselben Klasse unterrichten, gemeinsam den Unterricht inhaltlich und methodisch planen und ihn zusammen durchführen“ (Halfhide, S. 7), erlaubt es,

- Themen in der jeweiligen Unterrichtsstunde selbst aus der Perspektive unterschiedlicher Fachleute zu behandeln und somit
- die Interdisziplinarität stärker sinnlich erfahrbar zu machen sowie
- vernetztes Denken anschaulich zu demonstrieren.

Teamteaching kann bei den Lehrern zu einer gegenseitigen Bereicherung und somit zu einer Entwicklung der pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten führen. Voraussetzung für gutes Teamteaching ist allerdings eine solide Vertrauensbasis zwischen den jeweiligen Lehrern.

Erkenntnis 14: Projekttag - eine empfehlenswerte Initiative

Die Projekttag, die auf Interdisziplinarität beruhen und eine abwechslungsreiche Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten bieten, haben sich als sinnvolle Alternative zum normalen Schulbetrieb am Ende eines Trimesters bewährt. Insofern sollten sie auch in Zukunft stattfinden. Aus schulinternen und organisatorischen Gründen sollten sie aber höchstens auf einer oder zwei Jahrgangsstufen gleichzeitig in allen Klassen durchgeführt werden.

Auch wenn es gelegentlich Probleme gab und nicht jedes Projekt zur völligen Zufriedenheit der Initiatoren ablief oder wenn, was in einem Unterrichtswesen, das sich sowieso stets anpassen und erneuern muss, jedoch nichts Außergewöhnliches ist, einige Baustellen und ungelöste Probleme bleiben, ist das dritte PE des Athenäums in unseren Augen derart positiv verlaufen, dass wir empfehlen, die Interdisziplinarität und die Teamarbeit ins Profil unserer Schule einzuschreiben, und die Kollegen/innen dazu aufrufen, weiterhin interdisziplinäre Projekte zu wagen.

Wir sehen darüber hinaus jedoch noch andere Möglichkeiten, die Erfahrungen der letzten Jahre zu nützen, und legen die folgenden Perspektiven allen an der Entwicklung der Schule in Luxemburg Interessierten als Anregung vor.

4.3. Perspectives

Les expériences faites et les compétences développées au long des cinq années du projet d'établissement pourraient se montrer fort utiles pour aborder des domaines-clés de l'enseignement.

En effet, l'analyse *systematique* des programmes avec l'intention de dégager des capacités communes à différentes disciplines tant au niveau du savoir que des méthodes peut s'inspirer amplement des projets interdisciplinaires réalisés. En outre, on y découvre des exemples concrets qui montrent comment on peut cadrer les enseignements fondamentaux avec l'approche interdisciplinaire, développer la transversalité disciplinaire et générer la cohérence des enseignements afin de donner du sens aux apprentissages, de former un esprit critique, de contribuer à la culture générale et de préparer les jeunes à la vie qui devient de plus en plus complexe.

L'introduction des « sciences naturelles intégrées » dans le cycle inférieur est tributaire du travail d'équipe et de la méthodologie interdisciplinaire.

La mise au point et la mise en œuvre d'un socle de connaissances et de compétences tire profit d'une culture de la coopération méthodique entre titulaires et experts en la matière. La maîtrise d'une certaine hétérogénéité des élèves orientés vers l'enseignement secondaire classique avec le plus d'équité possible nécessite l'intervention d'équipes pédagogiques pouvant s'appuyer sur une organisation adéquate. Une formule à étudier de la 7^e à la 4^e : des enseignements de base (socle de connaissances et de compétences) en classe hétérogène avec, en plus, à raison de deux heures par semaine, des cursus modulaires homogènes trimestriels ou semi-trimestriels à *effectifs réduits* et prenant en compte la diversité des élèves. Les modules, à géométrie variable en fonction des disciplines et des compétences, assurent des activités de remédiation (soutien, encadrement) d'autres des projets intra- ou interdisciplinaires (approfondissement, accompagnement).

Il incombe aux équipes pédagogiques de diagnostiquer les faiblesses et les points forts des élèves qui seront inscrits dans les modules selon leurs besoins ou leurs choix.

L'évaluation des projets se traduira par une note « module » à l'image de la note « option » pour les classes de 3^e à 1^{re}.

Avantages :

Les activités de remédiation intégrées dans la grille horaire évitent une surcharge particulièrement néfaste pour les élèves en difficulté.

Les projets d'approfondissement permettent aux élèves qui assimilent plus vite de satisfaire leur curiosité intellectuelle parallèlement aux enseignements fondamentaux.

Les élèves qui devront ou qui veulent reconsidérer leur orientation sont aidés par les équipes pédagogiques en coopération avec les parents, le SPOS et la direction.

L'organisation modulaire aidera les élèves de passer progressivement de l'encadrement à l'accompagnement et à l'apprentissage de l'autonomie.

Le plus grand nombre d'élèves vont acquérir les connaissances et les compétences fondamentales au même rythme ce qui garantit l'égalité des chances et constitue une bonne base pour entamer, en 3^e, les années de spécialisation.

Ce modèle de la maîtrise de l'hétérogénéité s'appuie sur les outils et démarches développés au cours du 3^e projet d'établissement de l'Athénée (travail d'équipe, interdisciplinarité, projets, accompagnement). En permettant aux élèves de suivre, dans une certaine mesure, un parcours adapté à leurs aptitudes, à leurs besoins et à leurs aspirations - un autre aspect de l'égalité des chances -, il devrait contribuer à développer le goût du travail, de l'effort, de la réussite et la volonté de s'impliquer dans son projet personnel. Sous ces prémisses, il procurera davantage de plaisir d'enseigner et de plaisir d'apprendre.

Quellen

Beckius A., Goethe, das Universalgenie. Ein intra- und interdisziplinäres Projekt zur Förderung des vernetzenden Denkens in den Bereichen Literatur, Wissenschaft und Kunst. Mémoire professionnel, Luxemburg, 2006.

Capus C., Romantik oder Interdisziplinarität als Weg zum vernetzenden Lernen. Mémoire professionnel, Luxemburg, 2003.

Christnach C., D'Wett. Pièce, Luxemburg, 2001.

Fourez G. et alii, *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, Bruxelles, 1997.

Fourez G., « Evaluation, relations pédagogiques et rôle de l'erreur » in la Revue Nouvelle, tome 116, mai-juin 2003, pp. 75-89.

Fourez G., « L'interdisciplinarité, de quoi s'agit-il ? », in Bulletin A.B.P.P.C., n°156, mars 2003, pp. 45-56.

Fourez G., *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, 1994.

Fourez G., *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, 2003.

Fourez G., Dufour B., Jaccard J., Maingain A., « Points stratégiques pour un travail interdisciplinaire », in Les cahiers pédagogiques du Centre Interfaces, Namur, décembre 2002.

Fourez G., « Nos connaissances représentatives », in Echec à l'échec, n°145, décembre 2000, p.1 à 6.

Friederici A., Produktive Medienarbeit im Unterricht am Beispiel eines fächerübergreifenden Medienprojektes zu den Themenbereichen 'Tsunami' und 'Naturkatastrophen'. Mémoire professionnel, Luxemburg, 2006.

Gaspard P., « Projet interdisciplinaire ». Pièce, Luxemburg, 2002.

Gillet M., Interdisziplinarität im Rahmen eines Bioethik-Projektes. Pièce, Luxemburg, 2006.

Gleis J-L., Fächerübergreifender Unterricht in Deutsch und Französisch: Das Projekt „Einführung in die Literatur“, durchgeführt auf der Klasse 3F im Athénée de Luxembourg. Mémoire professionnel, Luxemburg, 2004.

Graas M., « Louis Pasteur et les microbes. Analyse d'un itinéraire de découverte et de coopération en classe de 6e. » Mémoire professionnel, Luxemburg, 2003.

Halfhide T., Frei M., Zingg C., Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. 2. Auflage, Zürich, 2002.

Heiser C., Interdisziplinarität im Deutschunterricht. Ein Weg zur Motivation der Schüler? Mémoire professionnel, Luxemburg, 2001.

<http://158.64.21.60/projects/bionet/news/archive/lehrerfortbildung/16.10.2002.php>

<http://www.fundp.ac.be/institution/autser/interfaces/listepublications.htm>

Hubert K., « Projet interdisciplinaire. Economie - Histoire. » Mémoire professionnel, Luxembourg, 2005.

Kolléisch Update. Brochure d'information - 2005/2006.

Koch J., Projektwoche(n) - kurz & knackig. Planung, Durchführung, Auswertung, 9. Auflage, Lichtenau, 2004.

Maingain A., Dufour B., Fourez G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, 2002.

Mangen C., Interdisziplinäres Projekt: Darstellung der Industrialisierung anhand ausgewählter Texte der deutschen Literatur des Realismus. Mémoire professionnel, Luxembourg, 2006.

Moegling K., Fächerübergreifender Unterricht - Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbrunn/Obb, 1998.

Petro T., « Les médias dans l'apprentissage par ateliers autour du tsunami et autres catastrophes naturelles dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. » Mémoire professionnel, Luxembourg, 2006.

Rapports rédigés par les intervenants du projet d'établissement, Athénée, Luxembourg, 2001ss.

Reichling C., Die Steinzeit. Mémoire professionnel, Luxembourg, 2005.

Schmit C., « Projets interdisciplinaires. » Pièce, Luxembourg, 2005.

Schmit D., « Comment initier et mettre en oeuvre un projet interdisciplinaire (sujet : Quels sont les effets du changement climatique ?) en classe de 4e dans le cadre du projet d'établissement III de l'Athénée? » Mémoire professionnel, Luxembourg, 2002.

Schweitzer N., « Comment promouvoir la démarche interdisciplinaire à travers un projet en classe de 6^e ? » Mémoire professionnel, Luxembourg, 2004.

Stefanetti R., « Projet interdisciplinaire. Economie - Histoire. Conception, mise en oeuvre, évaluation d'un projet interdisciplinaire ayant comme sujet la crise financière de 1929 et son impact sur la vie économique et sociale dans le Monde et notamment au Luxembourg. » Mémoire professionnel, Luxembourg, 2005.

Thill D., Goethe, das Universalgenie. Ein intra- und interdisziplinäres Projekt zur Förderung des vernetzenden Denkens in den Bereichen Literatur, Wissenschaft und Kunst. Mémoire professionnel, Luxembourg, 2006.

Walté J., « Comment concevoir et mettre en oeuvre un projet interdisciplinaire en classe-découverte ? » Mémoire professionnel, Luxembourg, 2004.

Weicherding C., « Projet interdisciplinaire : Les catastrophes naturelles. » Pièce, Luxembourg, 2006.

Weicker C., Interdisziplinarität im Rahmen eines Bioethik-Projektes. Pièce, Luxembourg, 2006.

Witkowsky M., « Le travail interdisciplinaire : Comprendre les facettes des découvertes scientifiques depuis Louis Pasteur ». Pièce, Luxembourg, 2002.