

BAND 10

Schriftenreihe
der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens

Les frontières de l'école

Défis du présent et du futur

Die Grenzen der Schule

Herausforderungen von heute und morgen

Heidberg Think Tank Ideenforum Ostbelgien

Schriftenreihe
der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens
Band 10

Les frontières de l'école

Défis du présent et du futur

Die Grenzen der Schule

Herausforderungen von heute und morgen

Heidberg Think Tank Ideenforum Ostbelgien



Impressum

Herausgeber: Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens
Stephan THOMAS, Greffier

Platz des Parlaments 1

B-4700 EUPEN

Tel. +32 (0)87 31 84 00

www.pdg.be

ISBN 978-3-9817449-9-6

D/2019/13.679/2

© Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2019
Alle Rechte vorbehalten.

Druck: Kliemo, Eupen

Préface

Harald Mollers

*Ministre de l'enseignement et de la recherche scientifique
de la Communauté germanophone de Belgique*

La Belgique de l'Est dénommée *Ostbelgien* est une région dite « frontalière » : d'une part, ce sont les frontières nationales qui marquent ces contrées, d'autre part les frontières linguistiques et culturelles. Les frontières sont omniprésentes dans cette partie du pays, mais heureusement, ces dernières sont à peine perceptibles pour la plupart de ses résidents. En fait, ces frontières sont devenues des ponts. Néanmoins, la confrontation avec les frontières et leurs effets fait partie de l'identité de la Belgique de l'est. C'est ainsi que le laboratoire d'idées *Heidberg Think Tank* s'est pour la deuxième fois penché sur la notion des frontières, tout en mettant l'accent sur le système scolaire. Pendant plusieurs jours, des experts provenant de la société, de l'économie, de la politique et de l'éducation ont intensément abordé la thématique des frontières au sein des écoles, entre les réseaux scolaires, entre élèves et enseignants, et entre l'école et la société.

« *Aujourd'hui, nous ne savons plus quoi enseigner à nos enfants à l'école pour les préparer aux défis des décennies à venir. Nous n'avons aucune idée de ce à quoi ressembleront la société et le monde du travail en 2050. À court terme, nous errons dans le brouillard mondial. C'est une nouveauté historique* » disait l'auteur israélien Yuval Noah Harari dans une interview accordée au magazine allemand *Der Spiegel*¹. En effet, les évolutions sociétales sont si rapides que le modèle scolaire est mis sous pression. Il doit changer et s'adapter : à la numérisation, à l'hétérogénéité croissante des salles de classe, à un monde du travail de plus en plus complexe et aux grands défis mondiaux. Cela ne peut réussir que si chacun se sent responsable de la qualité des relations, de l'apprentissage et de la cohabitation sur cette planète et dans notre région, au lieu d'attendre des solutions toutes faites de la politique. Et à son tour, la politique doit soutenir les acteurs désireux de s'élancer.

Sortir des schémas de pensée habituels, regarder notre système éducatif sous un angle nouveau et lever le nez du guidon pour s'intéresser à d'autres réformes de

1 <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-150112490.html>.

l'éducation à l'intérieur du pays : tout cela est particulièrement réussi lorsque des personnes d'horizons très différents se réunissent en dehors du travail quotidien sans littéralement « se heurter aux frontières » en étant obligés de limiter et de filtrer leurs propres idées et processus de pensée. Les résultats de ce travail ont été incorporés dans cette publication. J'espère qu'ils donneront à la Belgique de l'Est et à d'autres régions de Belgique et d'Europe des impulsions précieuses pour la poursuite du développement de la politique éducative et encourageront le paysage scolaire à continuer à contribuer au changement.

Je remercie tout particulièrement l'ensemble des participants du groupe de réflexion ainsi que le professeur Luc Van Campenhoudt et le Dr Geneviève Warland pour leur travail de rédaction. Par ailleurs, je tiens aussi à remercier chaleureusement les initiateurs du laboratoire d'idées : le professeur émérite Guy Horsmans et le sénateur de la Communauté germanophone de Belgique Karl-Heinz Lambertz n'ont cessé de promouvoir et de développer l'idée et la philosophie du *Think Tank Heidberg*.

« C'est le SENS qui constitue la clé de l'enthousiasme » (Margret Rasfeld). C'est dans cet esprit que je vous souhaite une lecture stimulante et que je me réjouis d'ores et déjà de votre enthousiasme pour les changements dont le monde scolaire a besoin aujourd'hui.

Eupen, en février 2019

Les frontières de l'école

Défis du présent et du futur

*Synthèse du travail collectif
rédigée par Geneviève Warland et Luc Van Campenhoudt*

Table des matières

Introduction	9
1^{ère} partie : Les frontières externes à l'école	19
1. Les frontières entre les réseaux : structure et fonctionnement du système scolaire	19
2. Les frontières entre les établissements scolaires	22
3. Les frontières entre le système scolaire et l'élève	26
4. Les frontières entre les enseignants/l'école et les parents	28
5. Les frontières entre les jeunes et la société	29
2^e partie : Les frontières internes à l'école	37
1. Les frontières entre la direction/l'école et les enseignants	37
2. Les frontières entre les enseignants	41
3. Les frontières entre les enseignants et les élèves	43
Conclusion	49
Liste des contributeurs et des participants aux journées d'études du <i>Think Tank</i>	53
Programme de ces journées	55

Introduction

Un think tank en Ostbelgien

Le *Heidberg Think Tank Ideenforum Ostbelgien* se conçoit comme un laboratoire réfléchissant sur le thème des frontières de toutes natures : politiques, culturelles, sociales et professionnelles notamment. Par là, il est le reflet de la Communauté germanophone de Belgique. En effet, l'*Ostbelgien* est historiquement une zone de frontières : au carrefour entre deux pays dont les limites ont fluctué au cours de l'histoire, elle est un point de rencontre particulièrement riche entre différentes langues et cultures. Cette partie de la Belgique a cherché à tirer le meilleur des civilisations germaniques et romanes qui l'entourent et s'y entrecroisent.

Un des principaux traits qui caractérise ses habitants est celui d'être des « cosmopolites ruraux ». D'un côté, la région est composée de 110 villages et comporte 70 écoles : ces deux éléments attestent de l'ancrage des individus dans leur village comme de l'importance de la formation de base. De l'autre, cette région rurale dispose d'une grande autonomie dans le système fédéral belge, notamment en matière d'enseignement ; cela lui permet tout à la fois de profiter de l'expérience de ses voisins et de ses proches, notamment la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté flamande et l'Allemagne, et d'avoir la possibilité d'adapter les décrets en fonction des besoins spécifiques sur le terrain. Par exemple, le Ministre de l'enseignement peut réunir tous les directeurs d'école plusieurs fois par an. Une telle autonomie sur un territoire délimité fait de l'*Ostbelgien* un laboratoire d'expériences.

En outre, sa taille réduite (environ 77.000 habitants sur un territoire de presque 854 km²) facilite les échanges entre les instances politiques et les citoyens et permet de réagir rapidement, d'être efficace et de s'ouvrir à de nouvelles opportunités.

C'est précisément parce qu'elle est une région-frontière entre plusieurs langues et plusieurs cultures que l'idée est venue, à l'initiative de Karl-Heinz Lambertz, sénateur et ancien président du gouvernement et du parlement de la Communauté germanophone de Belgique, de créer un think tank réunissant des per-

sonnes de disciplines différentes, dotées de compétences diverses et exerçant des responsabilités dans plusieurs secteurs de la société (politique, économique, social, culturel, santé, enseignement...). La formule consiste à les accueillir à Eupen, capitale de l'*Ostbelgien*, dans l'ancien couvent du Heidberg, entièrement rénové et transformé en centre de séminaires, pour débattre hors des contraintes professionnelles et quotidiennes. Grâce à ce think tank, l'*Ostbelgien* se veut un lieu incubateur d'idées qui mêle les visions des spécialistes, des acteurs et des responsables institutionnels et politiques.

Les résultats des interventions et débats qui ont animé les journées d'étude du 8 au 10 mars 2018 sont présentés dans ce livre. Il s'agit de la deuxième édition du *Heidberg Think Tank*. La première avait comme thème les services d'urgence et leurs patients.¹ Le but poursuivi est de proposer des idées, des analyses et des solutions concrètes servant de source d'inspiration et d'action pour les responsables et les acteurs des secteurs concernés. Les thèmes sélectionnés comme matières à débattre au sein du think tank relèvent de cette volonté pragmatique qui porte sur « 'l'humain' dans sa globalité et dans chacune de ses facettes au gré des circonstances et des choix ». ² L'enseignement (et plus largement l'éducation), auquel cet ouvrage est consacré, fait ainsi partie intégrante des préoccupations de départ du *Heidberg Think Tank*. Quant à la démarche, elle a mis en œuvre, dès le départ, la spécificité de l'*Ostbelgien*, à savoir l'entrecroisement des frontières, à la fois comme outil de structuration des contenus et d'analyse.³ La perspective vise, quant à elle, à cerner les lieux et les formes de délimitation et de tensions que désigne le terme de frontière et à proposer des pistes de décloisonnement et de résolution.

L'enseignement en Communauté germanophone de Belgique

Comment se présente l'enseignement dans la Communauté germanophone de Belgique ? Elle compte 70 écoles dont 10 pour le niveau secondaire, parmi lesquelles on trouve 2 écoles techniques. De plus, Eupen dispose d'une haute école (qui vient de la fusion en 2004 de deux institutions, l'une catholique et l'autre laïque) et de deux centres de formation en alternance pour les élèves à partir de 15 ans.

1 Parlement der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (éd.), *Les services d'urgence et leurs patients. Première édition du Heidberg Think Tank Ideenforum Ostbelgien 2015*. Schriftenreihe der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Band 6, Eupen, 2018. On se reportera à ce volume pour la présentation de la genèse du Think Tank.

2 Guy Horsmans, « Le temps de la pause et du dialogue à Eupen », *ibid.*, p. 12.

3 Luc Van Campenhoudt, « Le Heidberg Think Tank : à l'entrecroisement des frontières », *ibid.*, p. 21.

Ces centres connaissent un grand succès en raison du passé historique allemand de l'*Ostbelgien* : ce type de formation en alternance, qui combine école et entreprise, est spécifique au modèle allemand d'enseignement. Environ 500 jeunes d'une même génération sont inscrits dans ces centres de formation.

Par ailleurs, tous les centres PMS des différents pouvoirs organisateurs ont fusionné en un seul en 2014 : le KALEIDO. Il s'agit là d'un premier exemple de dépassement des frontières entre les réseaux libre et officiel qui constituent une des particularités du secteur de l'enseignement en Belgique émanant des conflits entre les deux partis au pouvoir au 19^e siècle, les Catholiques et les Libéraux.

Ces dernières années, de nombreux efforts ont été consentis en faveur des enseignants en Belgique germanophone : les salaires ont été augmentés, notamment à hauteur de 10% pour les débutants. Cela étant, la profession connaît une pénurie en raison du manque d'attractivité des lieux de travail.

Des projets innovants ont vu le jour : en 2017, l'enseignement pour les élèves primo-arrivants a été fondamentalement rénové, avec des classes d'apprentissage de la langue d'enseignement dans toute la Communauté (les décideurs politiques ont pu s'appuyer pour ce renouvellement notamment sur les expériences de l'école technique et professionnelle *Robert Schuman Institut*). En 2015, la première école inclusive s'est ouverte à Bütgenbach où l'enseignement est dispensé dans la même classe à des élèves avec handicap et sans handicap. Si le départ fut difficile, cette initiative est aujourd'hui une réussite qui illustre elle aussi un dépassement des frontières.

Quant à la réforme du statut des enseignants, entamée en 2015, elle a pour but de l'uniformiser quel que soit le réseau, libre ou officiel. Elle vise, par-là, à accorder une plus grande autonomie aux écoles et à leurs directeurs, notamment pour le recrutement des enseignants et l'évaluation de leurs enseignements.

Cette autonomie va de pair avec le souhait de tous les acteurs de développer une vision globale de l'enseignement pour les années à venir. La dimension restreinte de l'*Ostbelgien* permet de prendre en compte leur avis : un processus participatif est engagé avec les 2200 enseignants, lequel bénéficie du soutien des syndicats.

Cela s'est concrétisé dans différentes décisions prises au niveau politique allant de la création d'environ 50 postes d'assistant(e)s maternelles à la prise en compte prévue de coefficients sociaux pour le calcul du capital horaire (particulièrement dans les écoles accueillant des primo-arrivants) en passant par les mesures mises en place pour augmenter la pratique de l'anglais et du néerlandais tant dans les filières générales que techniques. En matière de maîtrise des langues, un test

DEL⁴ a été mis en place dans toutes les écoles au niveau de la 6^e primaire comme de la 6^e secondaire, cela afin de déterminer les lacunes en français et de les pallier. Veiller à une maîtrise adéquate du français en Belgique germanophone est essentiel afin de maintenir l'ancrage de cette région qui comporte une minorité francophone (cette remarque vaut pour la formation comme pour l'emploi pour lequel le multilinguisme est requis dans cette zone de frontières). Parmi les projets innovants se trouve encore l'éducation à la citoyenneté qui vise à mobiliser tous les professeurs dans une approche pluridisciplinaire et intègre les élèves aux décisions prises au sein de l'école par un processus participatif qui commence dès l'école primaire.

Enfin, l'enseignement en Communauté germanophone de Belgique sert de toile de fond aux réflexions et débats du think tank sur l'enseignement et leur fournit la plus grande partie des expériences concrètes qui ont servi de point de départ aux analyses (voir ci-dessous la méthodologie).

Heidberg Think Tank et Pacte d'excellence

Cette seconde édition du think tank a été lancée à un moment où la Fédération Wallonie-Bruxelles était déjà bien engagée dans une entreprise de très grande ampleur de réforme de son système d'enseignement obligatoire : le Pacte d'excellence.⁵ Sans commune mesure (notamment en termes d'ambition, d'enjeux politiques et institutionnels et surtout de mobilisation des acteurs du monde scolaire), les deux initiatives parallèles ne sont évidemment pas comparables. Pour autant, il était impossible d'ignorer totalement certains enseignements de cette expérience très riche et complexe de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), notamment en ce qui concerne les processus de changement et, plus précisément, les frontières entre les multiples composantes du monde scolaire (en particulier entre les réseaux, les écoles et les principaux acteurs de terrain comme les direc-

4 Ce Diplôme Élémentaire de Langue Française (DEL^F) en application dans le système d'éducation français vérifie chez les allophones les niveaux de compétences à l'oral comme à l'écrit. Sa réussite conditionne l'accès à des formations et à la préparation du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) indispensable pour toute formation universitaire en France.

5 Le travail du Pacte d'excellence a été organisé autour de quatre axes thématiques. L'axe 1 concerne les compétences et les savoirs chez les élèves ; l'axe 2 porte sur les parcours scolaires et la lutte contre les échecs et les inégalités ; l'axe 3 vise les équipes pédagogiques, à savoir les enseignants et les directions d'école ; enfin, l'axe 4 a comme thème la gouvernance, le pilotage et l'optimisation des ressources. Sur la base des conclusions des différents groupes de travail, un plan d'action a été établi par le « groupe central ». Il a été soumis au gouvernement pour accord et sa mise en œuvre a débuté en mars 2017 (sa durée va de 2017 à 2030). De nombreux points restent encore en discussion. Pour plus d'informations, voir www.pactedexcellence.be.

tions, les enseignants, les parents et les élèves), et cela d'autant plus que certains membres du think tank avaient exercé ou exercent encore des responsabilités importantes au sein du Pacte d'excellence. Il a donc été décidé de demander également à quatre acteurs clés de l'enseignement en FWB de partager leurs expériences et leurs réflexions concernant certains aspects de la problématique. Même si, dans l'ensemble, les réflexions et pistes concrètes proposées dans les lignes qui suivent concernent plus directement la Communauté germanophone et même si elles ne sont pas forcément comparables à celles du Pacte d'excellence, elles sont susceptibles d'intéresser aussi bien les acteurs de l'enseignement en général parce qu'elles portent davantage sur des processus (institutionnels, relationnels, de pouvoir ou d'innovation notamment) et sur des types de situations qui s'observent partout, que sur des dispositions, normes ou réglementations spécifiques à chaque communauté. Le think tank se veut, en effet, source d'inspiration pour des initiatives à différents niveaux, y compris sur d'autres territoires que celui de l'*Ostbelgien*.

La méthodologie du *Heidberg Think Tank*. *Ideenforum Ostbelgien*

Cette section vise à présenter la méthodologie adoptée pour le travail de réflexion et d'échanges lors des journées d'études en mars 2018 dont cet ouvrage est la synthèse. L'objectif consistait à partir du concret, autrement dit d'expériences relatées par des acteurs du système scolaire et/ou des responsables d'actions innovantes en matière d'enseignement qui, outre leurs propres interventions, ont accepté de prendre part comme participants à l'ensemble des discussions. À ces professionnels, acteurs et experts de l'enseignement en Belgique, ont été associés des non-spécialistes de ce domaine, ayant toutefois une grande expérience dans l'innovation dans d'autres secteurs. Ils sont principalement intervenus comme discutants et ont pris activement part à l'élaboration des propositions de solutions. Le travail en interaction a été privilégié : il a été suscité par des exposés de fond nourris de moments de questions-réponses et surtout d'échanges au sein de groupes de réflexion prolongeant la discussion et suggérant des solutions.

Pour le bon déroulement du travail collectif, le thème général « Les frontières de l'école » a été subdivisé au départ en quatre sous-thèmes correspondant à quatre niveaux de frontières. Une demi-journée a été consacrée à chacun des sous-thèmes qui étaient énoncés de la façon suivante :

1. Les frontières au sein de l'établissement (entre enseignants, direction, parents, etc.) ;
2. les frontières entre les établissements et les réseaux ;
3. les tensions existant entre l'approche de l'élève (dans sa dimension scolaire) et l'approche du jeune (dans l'ensemble de ses dimensions d'être humain) ;

4. les frontières entre l'école et la société, autrement dit la relation de l'école à la collectivité dans son ensemble, notamment au monde du travail et de l'entreprise.

Lors d'une journée « test » du think tank le 27 mai 2017, ces quatre sous-thèmes avaient déjà été brièvement abordés dans une perspective exploratoire. À partir de là, quatre problématiques transversales par rapport aux sous-thèmes ont été jugées pertinentes pour constituer une grille de lecture des expériences à analyser. À chaque problématique sont associées plusieurs questions qui s'inspirent, sur le plan du contenu, des problématiques elles-mêmes et, sur le plan de la méthode, de la matrice SWOT (forces, faiblesses, opportunités, menaces). Il est important de garder à l'esprit le fait qu'un même élément peut constituer, selon les points de vue, à la fois une opportunité et une menace.

1. Quelles sont les principales frontières au sein du monde de l'enseignement aux quatre niveaux distingués ci-dessus ? Entre qui et qui ? Entre quoi et quoi ? Constituent-elles des obstacles qu'il faut tenter de dépasser, voire de supprimer ? Sont-elles, au contraire (ou aussi), des repères nécessaires et structurants pour l'organisation du système d'enseignement ? Faut-il jeter des ponts entre elles ? Si oui, comment ? Qu'est-ce qui pourrait y contribuer et qu'est-ce qui y fait obstacle ? Quels sont les ressorts possibles pour dépasser les frontières et comment les mettre en œuvre ? Sur qui compter ? Que faut-il modifier au niveau du système ? Quels processus mettre en action ?
2. Où cela coince-t-il et pourquoi ? Pourquoi le système scolaire rencontre-t-il souvent tant de difficulté à s'adapter et à se transformer ? Pourquoi des changements souhaités ne sont-ils pas décidés ? Pourquoi des changements décidés ne sont-ils pas mis en œuvre ? Pourquoi ne parvient-on pas à dépasser certaines frontières ? Qu'est-ce qui permettrait de décoincer ce qui est coincé ?
3. Comment conjuguer action par le bas (initiatives des acteurs de terrain, en ce compris les parents) et action par le haut (politiques publiques, politiques et stratégies des réseaux) ? Quelles interactions sont souhaitables et possibles entre les différents niveaux d'action, notamment entre la base et le sommet ? Qu'est-ce qui empêcherait et qu'est-ce qui faciliterait des interactions plus favorables à la mise en œuvre d'innovations ?
4. Comment déterminer et rencontrer les intérêts du jeune (comme élève et comme être humain) dans une société en pleine transformation ? Comment conjuguer, d'une part, formation scolaire de l'élève et, d'autre part, éducation et développement de la personne du jeune ? Quelles transformations socié-

tales sont insuffisamment prises en compte dans la formation scolaire ? Pourquoi est-ce le cas et comment y pallier ?

Ces problématiques transversales ont servi de cadre de réflexion pour les exposés des intervenants et ont permis de structurer les échanges et débats. Elles ont été discutées non pas *in abstracto*, mais à partir des exemples concrets donnés dans les interventions. En effet, le but n'était pas d'aborder les thématiques à partir de recherches scientifiques comme cela se fait dans un colloque ou un séminaire universitaire (même si de telles analyses sont utiles afin d'éclairer les discussions). Le principe des journées d'étude du think tank consistait plutôt à partir de plusieurs expériences et situations concrètes, dont les intervenants ont été des acteurs ou des témoins, de manière à ancrer les réflexions dans la réalité. Les exposés prenaient en considération les problématiques transversales et y apportaient des éléments de réponse dont l'examen en groupe a cherché à dégager des enseignements à portée plus large.

Pour chacun des quatre sous-thèmes, deux à trois intervenants ont proposé un récit et une analyse d'expériences très concrètes mettant en jeu les frontières. Le but a été d'analyser collectivement ces expériences sous l'angle des problématiques retenues. Ainsi, une base empirique, assortie d'un cadre d'analyse, a servi à animer le débat en vue de rechercher des solutions innovantes. Afin de pourvoir à la richesse des débats, il a été fait appel à une grande diversité de profils d'intervenants (fonctionnaires ayant piloté une réforme, responsables institutionnels, chercheurs ayant participé à un projet d'innovation ou de réforme, directeurs ou directrices d'écoles, enseignants ou enseignantes, parents). La liste des participants est reprise en annexe.

Les interventions d'ouverture aux quatre demi-journées ont été suivies par des discussions-débats en sous-groupes afin de dégager des perspectives pratiques pour dépasser les frontières décrites et faire émerger des solutions possibles (de portée générale, mais aussi en lien avec le cas spécifique décrit). Les sous-groupes ont été gérés par un animateur prodiguant des conseils et veillant au respect du timing et de la méthodologie – l'objectif principal étant toujours de formuler des solutions applicables. Un système par cartes de couleur a été mis en place afin de structurer et de visualiser les résultats des débats : les cartes rouges évoquent les frontières, les cartes vertes les solutions et les cartes jaunes les moyens pour les mettre en œuvre. Par rapport aux frontières relevées et aux solutions dégagées, une question a été posée systématiquement : « Les solutions prennent-elles en considération le bien-être de l'élève en tant qu'être humain tout en le préparant à une société en pleine mutation ? ». Cette question, qui constituait une sorte d'horizon de la réflexion, a donc été prise en compte dans le débat sur les solutions et les moyens mis en œuvre.

Les résultats auxquels chaque sous-groupe a abouti ont été discutés en séance plénière et ont permis d'élaborer des positions communes (qui n'excluent pas les nuances et les interrogations) dont cet ouvrage se fait l'écho.

Ces résultats sont ici regroupés en deux grandes catégories de frontières : externes et internes à l'école. Dans chacun de ces deux groupes, plusieurs types de frontières ont été encore distingués selon le plan annoncé dans la table des matières de ce rapport. Si un tel découpage est nécessaire pour organiser les enseignements, celui qui est proposé ici n'a rien d'absolu. Dans la réalité, les frontières (par exemple entre les réseaux et entre établissements scolaires et entre enseignants) se recoupent le plus souvent et se superposent parfois. C'est pourquoi les frontières entre les différentes sections de ce texte ne sauraient être elles-mêmes étanches.

Pour chaque frontière, on a résumé l'expérience ou les expériences concrètes qui ont servi de point de départ et de substrat empirique à leur examen, on propose des éléments d'analyse et on présente les solutions qui ont été envisagées. Selon les frontières considérées, ces trois aspects sont différemment développés en fonction du contenu et du déroulement des échanges dans les sous-groupes et en séance plénière.

Portée et limites du travail

Même s'il fut intensif et si l'implication des participants fut sans faille, ce travail collectif présente d'inévitables limites liées à ses conditions concrètes (temps consacré, nombre et profils des participants...), à la méthode de travail et à ses ambitions.

Le think tank n'est ni un centre de recherche qui produit des connaissances scientifiques (on ne trouvera d'ailleurs guère de références scientifiques dans ces pages), ni un bureau d'études qui fournit des expertises, ni une assemblée de savants qui discutent de leurs propres travaux ; il n'a pas de telles prétentions. Mais il n'est pas non plus un salon mondain où de fins esprits causent de n'importe quoi n'importe comment, pourvu que ce soit avec brio ; il a d'autres ambitions.

Il est un laboratoire où, sur chaque thème abordé (précédemment les services d'urgence, aujourd'hui l'école), les idées procèdent d'un échange de vues entre des professionnels de ce champ et des « profanes », professionnels d'autres champs, qui apportent un regard latéral, (se) posent des questions qu'on ne se pose pas forcément au sein du champ concerné, entraînant l'ensemble du groupe dans une dynamique créative. Ce travail procède selon une méthodologie précise

visant à combiner ouverture et efficacité, où tous les participants disposent d'un droit égal à la parole.

Les pistes qui en ressortent sont tantôt robustes car éclairées par de longues années d'expérience, jalonnées de belles réussites ou d'amers échecs, par des expérimentations en situation scolaire avec toutes ses contraintes et contingences ; tantôt elles sont plus fragiles, comme de simples idées que d'aucuns pourraient estimer insuffisamment élaborées ou irréalistes. Mais, même dans ces cas, il y a matière à réfléchir : ébauche d'un projet ou d'un scénario à creuser, d'une opportunité à saisir. Le but de ce travail et de son présent compte-rendu est moins de fournir des idées toutes faites que de « donner des idées » à qui veut bien s'en saisir.

1^{ère} partie :

Les frontières externes à l'école

1. Les frontières entre les réseaux : structure et fonctionnement du système scolaire

Comme chacun le sait, le système scolaire belge est organisé en réseaux. L'enseignement « officiel » comprend celui de la Communauté (germanophone, française ou flamande) ainsi que celui des provinces et communes. L'enseignement « libre » comprend le confessionnel (l'enseignement catholique) et le non confessionnel. Dans l'officiel, le pouvoir organisateur (P.O.) est le pouvoir politique correspondant ; dans le libre, il existe une pluralité de P.O. (a.s.b.l., congrégations religieuses...) fédérés, pour ce qui concerne sa plus grande partie, par le Secrétariat de l'enseignement catholique (SeGEC). Cette organisation du système scolaire belge en réseau constitue une frontière qui présente, aux yeux des différents acteurs et responsables institutionnels et politiques, des avantages (le pluralisme, une certaine émulation, un ensemble de services, la fameuse « paix scolaire »...), mais aussi plusieurs inconvénients. Au cours des journées d'études du think tank, deux expériences ont mis en évidence en quoi la frontière entre réseaux pouvait poser problème.

Exposée par Anne Hicter, la première est une expérience pédagogique spécifique portant sur la transition entre le maternel et le début du primaire. Son point de départ est le constat que de nombreux enfants qui devraient passer en primaire sont maintenus en maternel sous prétexte de manque de maturité. Ce maintien est essentiellement le fait de l'autorité de l'institutrice maternelle qui pense que certains jeunes élèves ne sont pas assez bien formés et redoute le regard des autres enseignants. Pour faire redoubler l'enfant, elle s'appuie sur les avis du centre PMS tout en parvenant à convaincre, souvent avec succès, les parents.

Or, les études scientifiques montrent que les enfants maintenus plus longtemps en maternel ont davantage tendance à redoubler par la suite. Il semblait, dès lors, nécessaire de remettre en question cette forme d'autorité de l'institutrice maternelle, de mieux informer les parents et de changer le regard des uns et des autres sur l'enfant à partir d'un travail collaboratif entre l'institutrice maternelle, les instituteurs et institutrices du primaire et les agents PMS.

Cette initiative a pris la forme de formations organisées par un cabinet ministériel à partir de 2010 : « Décollage en Communauté Française ».⁶ L'objectif principal était d'amener les institutrices du maternel et de la première année du primaire à modifier à la fois leur regard sur les capacités de l'élève, à parier sur son potentiel plutôt que sur le fait qu'il corresponde ou non à des compétences et pratiques attendues au terme du maternel, ainsi que leur perception de l'articulation entre les deux niveaux d'enseignement, à penser cette dernière sur le mode de la complémentarité plutôt que de la hiérarchie.

Organisée à la fois en réseaux et en inter-réseaux, la formation proposée s'adressait tant à la direction qu'aux enseignants de maternel et de primaire comme aux agents PMS. L'expérience a porté des fruits : implication de plusieurs établissements et d'acteurs de terrains dans le projet, forte diminution du taux d'élèves maintenus en maternel, meilleure information des parents auxquels revient la décision finale. Toutefois, ces résultats furent limités pour des raisons liées aux frontières entre réseaux. Entrant en concurrence avec les formations organisées par les réseaux, ce projet a souffert d'un manque de soutien et de promotion au sein des réseaux soucieux de conserver la maîtrise de la formation des enseignants. Non obligatoire, cette formation a dû reposer sur la participation volontaire des enseignants.

Bref, cette expérience nécessaire s'est heurtée aux limites posées par le découpage en réseaux au niveau des formations continues dans l'enseignement en Belgique.

Un autre domaine où l'influence des réseaux montre des limites est la question du statut des enseignants et, partant, de leur mode de recrutement. C'est ce que souligne notamment Sandra Houben (échevine en charge des écoles dans la commune de Lontzen en Communauté germanophone) qui insiste sur les différences tant dans les procédures que dans les qualifications requises. Pour prendre deux exemples : 1) dans le réseau libre, le recrutement se fait par la direction de l'école alors que dans le réseau Communautaire, il s'agit d'une décision du Ministère de l'enseignement ; 2) dans l'enseignement de la Communauté germanophone, seul le diplôme d'enseignant primaire est admis alors qu'au sein de l'enseignement communal et libre un agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (A.E.S.I.) peut enseigner en primaire. Ces différences ont un impact notamment sur la valorisation salariale, sur la reconnaissance et sur les collaborations entre écoles.

Comment éviter les effets pervers des frontières entre réseaux ? Une première piste, que l'on pourrait qualifier de réformiste, est envisagée dans le prolongement

6 Voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=26594>.

de cette seconde intervention. Si l'abolition de cette frontière majeure entre réseaux ne semble guère envisageable (ni souhaitable pour beaucoup), il faudrait au moins veiller à adopter les mêmes règles pour tous les réseaux. Une telle idée est davantage ancrée dans l'expérience de la Communauté germanophone, où les trois réseaux qui s'y côtoient sont maintenus, mais où les règles sont souvent identiques pour toutes les écoles. En outre, une meilleure coordination de l'offre éducative y est assurée, par la création de points forts par écoles, évitant ainsi la concurrence et les lacunes dans l'offre de formation.

Adopter les mêmes règles du jeu pour tous les types d'écoles exige un travail d'inventaire à partir d'une vision globale de l'enseignement afin de développer un modèle-cadre.

Le dépassement des réseaux traditionnels pourrait déboucher sur un système général composé d'établissements autonomes qui formeraient entre eux d'autres réseaux transversaux sur la base d'une collaboration et de synergies entre écoles. Dans ce type de modèle, on pourrait envisager un leadership en équipe qui ne serait donc plus la seule prérogative du directeur d'école. Ce système viserait aussi à encourager des spécialisations entre les écoles.⁷

Une seconde piste, que l'on pourrait qualifier de radicale (bien dans l'esprit du think tank comme incubateur d'idées) consiste à repartir d'une page blanche. Il est proposé de substituer à l'organisation du système scolaire en réseaux une organisation dont la cohérence globale serait assurée par une coupole chapeautant l'ensemble du système.

Les organes de pouvoir de cette coupole seraient, d'une part, un parlement composé de représentants de l'ensemble des composantes du système scolaire (ses établissements, ses professionnels, ses usagers parents et élèves, ses interlocuteurs de la société, des experts...) et, d'autre part, d'un conseil d'administration. La coupole serait financée sur la base d'un contrat-programme où elle définirait la manière dont elle entend remplir ses tâches. Elles consisteraient notamment à élaborer un nouveau cadre pour l'enseignement à partir des besoins et demandes de l'élève et de la société dans ses différentes composantes; anticiper les changements sociétaux et technologiques ainsi que leurs impacts probables sur l'enseignement et proposer les mesures nécessaires pour relever ces nouveaux défis; assurer une qualité élevée de l'enseignement tout en luttant contre les inégalités entre écoles et publics scolaires; organiser l'évaluation de la qualité du travail des

7 Un projet-pilote concernant les écoles techniques et professionnelles de la région de Charleroi sera présenté plus loin.

établissements scolaires à partir de cahiers des charges déterminés avec eux ; encourager concrètement les collaborations transversales entre établissements et rechercher l'efficacité maximale du système (notamment éviter les doublons) en combinant la diversité des projets dans une cohérence d'ensemble... Bref, il s'agirait de développer une vision de l'école dans une perspective qui conjugue la continuité (pour ce qui doit être préservé) et l'innovation (pour ce qui doit évoluer ou changer). La coupole jouirait d'une large autonomie à l'égard du politique, tout en ayant des comptes à lui rendre par rapport à des finalités établies en concertation avec ce dernier.

Sur certains points, un tel projet de coupole rejoint tant l'idée de bassins scolaires en CFB que celle de contrat d'objectifs qui est centrale dans la mise en œuvre du Pacte d'excellence. Toutefois, son ambition est plus grande.

2. Les frontières entre les établissements scolaires

Depuis 2000, les enquêtes PISA⁸ ont clairement mis en évidence, à intervalles réguliers, les graves lacunes de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles en matière à la fois d'équité et d'efficacité. Par ailleurs, des études universitaires⁹ portant sur les flux et les modalités de répartition des cohortes d'élèves entre établissements scolaires d'une même aire géographique avaient permis d'objectiver le fonctionnement en « quasi-marché » du système scolaire et ses effets particulièrement délétères en matière de hiérarchisation des écoles et de ségrégation des publics d'élèves ainsi que la concurrence entre établissements scolaires portant sur la captation de la part des élèves les plus « rentables » sur les plans académiques et socio-économiques.

C'est notamment sur la base de ces études et de ces constats que l'idée d'instaurer un modèle de régulation du système scolaire alternatif à celui du « quasi-marché » s'est progressivement imposé pour finalement s'inscrire à l'agenda initial de l'accord de gouvernement PS/Cdh 2009-2014 de la Communauté française (aujourd'hui appelée Fédération Wallonie-Bruxelles). Dans cette visée, l'objectif était de substituer aux logiques d'interdépendances concurrentielles liant les écoles d'une même aire géographique de recrutement une dynamique de coopération et de coresponsabilisation entre ces mêmes écoles, tous réseaux confondus. Un tel objectif permettait de mieux réguler la répartition des publics d'élèves vers

8 Pour rappel, PISA est le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Les tests qu'il organise portent sur la lecture, les mathématiques et les sciences.

9 Ces études ont été menées principalement dans le cadre du GIRSEF-UCL (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation) par Bernard Delvaux et son équipe.

davantage de mixité sociale et de contrecarrer la concurrence « marchande » entre les écoles, cela afin d'améliorer significativement la qualité, l'équité et l'efficacité du système. Ce nouveau modèle de régulation du système scolaire, principalement basé sur des principes de collaboration, de synergie et de responsabilisation collective des écoles était appelé à se déployer dans le cadre de « bassins scolaires », soit des aires géographiques encadrant les principaux flux sous-régionaux des populations scolaires et constituant, de ce fait même, les principales aires de recrutement des écoles. Ce nouveau modèle de régulation par « bassins » proposait notamment la mise en place de modalités de gestion collective et centralisée de l'offre d'enseignement, des services et infrastructures ainsi que de la demande (les inscriptions).

C'est sa mise en œuvre sous forme de projet-pilote dans la région de Charleroi, délimitée à un projet de régulation inter-réseaux de l'offre d'enseignement qualifiant que Frédéric Ligot a présenté. Il s'est agi, dans ce cas concret, d'instaurer sur le bassin de Charleroi, en collaboration étroite avec les écoles concernées, mais également avec des acteurs socio-économiques locaux (représentants des travailleurs et des employeurs) et sur base volontaire, une instance de concertation inter-réseaux (également ouverte aux acteurs socio-économiques) devant permettre aux écoles concernées d'articuler et d'harmoniser au mieux leur offre collective d'enseignement, d'éviter les doublons et les concurrences stériles et, le cas échéant, de réorienter leur offre d'enseignement en fonction des opportunités réelles en matière d'offres d'emploi aux niveaux local et régional. La concrétisation de ce projet-pilote au niveau sous-régional, ayant permis aux acteurs scolaires locaux de surmonter le clivage traditionnel des réseaux dans le but d'améliorer collectivement la qualité de leur offre d'enseignement, a finalement donné lieu à l'adoption d'un décret, instaurant, dans l'ensemble des zones d'enseignement de ce que l'on appelait alors la Communauté française, des Instances de concertation inter-réseaux de l'enseignement qualifiant (IPIEQ). Cette expérience-pilote a encore produit d'autres effets positifs, tels que la sortie de l'isolement d'un certain nombre de chefs d'établissement et la création d'un collectif d'acteurs scolaires conscient de son impact et de ses réelles marges de manœuvre en matière de rehaussement du niveau de qualification des jeunes et de redéploiement socio-économique de la région de Charleroi. Il en a également résulté la création d'une Cité des métiers, issue de la mise en commun par les deux principales écoles techniques de la ville (l'une du réseau de l'enseignement libre catholique, l'autre du réseau de l'enseignement officiel provincial) de leur matériel technique et d'une partie de leurs ressources pédagogiques au profit de tous les élèves de la région. Néanmoins, il faut souligner que le déroulement de ce projet-pilote a suscité de nombreuses craintes et résistances, principalement du côté des syndicats d'enseignants et, de façon plus aigüe, du côté des instances dirigeantes des réseaux d'enseignement. La dimension inter-réseaux du projet était sans doute une des

raisons principales des résistances manifestées par les réseaux d'enseignement qui voyaient dans ce nouveau dispositif de concertation inter-réseaux une menace pour leur autonomie et pour leurs prérogatives, ainsi qu'une avancée déguisée vers un réseau unique.

Ce sont ces craintes et ces résistances, assez fortes, qui ont dès le départ restreint l'ambition politique initiale d'implémentation d'un modèle de régulation alternatif au « quasi-marché » à l'ensemble des bassins scolaires de la Communauté française pour la limiter à ce projet-pilote et, par suite, à un décret dont la portée s'est bornée à une régulation de la seule offre d'enseignement technique et professionnel.

Une autre décision politique visait à lutter contre la concurrence entre établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles : le décret inscription dont Roger Godet, ancien directeur Général du service général de l'inspection en Communauté Française, a été une des chevilles ouvrières. Pour ses concepteurs, la régulation des inscriptions à l'entrée du secondaire répondait à une nécessité : certains établissements étaient en recherche d'élèves alors que d'autres, qui drainaient des publics plus favorisés et opéraient des formes de sélection, avaient un surplus. Le principe même d'égalité d'accès à l'école était donc bafoué. C'est ce à quoi le décret « inscription » devait remédier en favorisant la mixité sociale par un quota d'élèves issus d'écoles à indice socio-économique faible. Ce décret a suscité de fortes oppositions et de nombreuses résistances – on se souvient des files de parents la nuit à l'entrée des écoles les plus courues pour être les premiers à y inscrire leurs enfants. Les médias ont principalement braqué leurs projecteurs sur ces oppositions tandis que les soutiens et arguments favorables à la mesure restaient dans l'ombre. Malgré toutes les résistances, il faut cependant souligner deux gains dans ce combat : d'un côté, la clarification et la transparence du processus d'inscription jusqu'alors relativement opaque (qui nuançaient les discours sur le principe de la liberté dans le choix des écoles) ; de l'autre, l'ouverture d'un débat sur la mixité sociale des écoles et ses avantages potentiels. Comme le montrent les recherches scientifiques, celle-ci apparaît comme bénéfique pour les élèves plus faibles sans pour autant nuire aux plus forts.

Dans ce débat comme dans beaucoup d'autres sur le système scolaire, la liberté (des écoles, des réseaux, des pouvoirs organisateurs, des parents...) peut entrer en conflit avec l'égalité (entre les élèves et les écoles). Un équilibre est à trouver dans la mesure où trop de liberté peut nuire à l'égalité et où trop d'égalité peut nuire à la liberté.

Le premier témoignage ci-dessus montre combien les frontières entre écoles sont renforcées par les frontières entre réseaux, même si, au niveau local, des collabo-

rations bénéfiques peuvent être développées, du moins si elles sont soutenues d'en haut par une puissance capable de contrecarrer la force d'inertie des frontières établies tel que le montre le projet-pilote initié par les pouvoirs publics. Toutefois, la généralisation de ces collaborations à une échelle plus large nécessite l'implication positive de forces institutionnelles (essentiellement les réseaux et les syndicats) capables d'y opposer leur veto. Dans le second témoignage présenté ci-dessus portant sur le décret inscription, un autre acteur non institutionnel intervient avec force : les parents de milieux socialement favorisés qui défendent ce qu'ils pensent être l'intérêt de leurs enfants. La résistance aux mesures visant à transgresser les frontières s'en trouve encore renforcée.

Sans remettre en cause l'ensemble de l'organisation du système et sans nier l'importance du travail effectué par les réseaux et les syndicats au bénéfice du monde scolaire, sans nier non plus le droit légitime des parents de rechercher ce qu'il y a de meilleur pour leurs enfants, il apparaît que la concurrence entre les écoles constitue un obstacle à la rationalisation de l'offre et à l'égalité sociale ainsi qu'un frein à l'innovation pédagogique comme à la diversification des filières. C'est ce qu'avait déjà suggéré plus haut l'échevine Sandra Houben en constatant que sur un territoire ne regroupant qu'environ 500 élèves, des frontières se sont érigées entre les écoles, au sein de la commune, au sein d'un même réseau et entre les réseaux. Certes, chaque école présente des spécificités – enseignement bilingue, enseignement confessionnel ou non, ... – qui orientent le choix des parents, mais, dans certains cas, ces spécificités sont redondantes. La coopération souhaitée par les autorités communales se heurte à des refus ou à des replis dus à la concurrence entre les écoles qui cherchent notamment à maintenir leur nombre d'élèves afin de préserver l'emploi des enseignants. Aux yeux de cette responsable de terrain, la peur de l'autre et la réticence au changement prévalent dans le monde scolaire. Dans ces conditions, comment favoriser des collaborations fructueuses et trouver les forces vives capables d'y contribuer ? Le casse-tête est d'autant plus difficile à résoudre que les règles institutionnelles n'y aident pas. En effet, le mode de recrutement du personnel enseignant, basé sur un système à points dont les critères ne sont pas identiques pour les 9 communes de la Communauté germanophone, semble défavoriser les petites entités.

La solidité des frontières peut être justifiée par des croyances qui vont à l'encontre des résultats des recherches en sciences de l'éducation (pédagogie, sociologie de l'éducation...) concernant, comme on l'a déjà vu plus haut, les prétendues vertus du redoublement (qui plus est, dès le maternel) ou l'intérêt supposé pour les élèves les plus forts de se retrouver entre eux dans des classes homogènes et dans des écoles d'élite.¹⁰ Le déni des acquis scientifiques, et parfois même le discrédit

10 On en trouvera encore d'autres exemples dans les pages suivantes.

ouvertement jeté sur les travaux scientifiques les plus rigoureux, ne résultent pas d'une simple ignorance de bonne foi, mais davantage d'un processus de résistance à l'égard de ce qui va à l'encontre des intérêts particuliers et de ce qui contredit les croyances et représentations sous-tendant les choix intéressés des acteurs (en l'occurrence dans les récits présentés ci-dessus, parents et enseignants de maternel).

Dès lors, une autre frontière se manifeste, laquelle mériterait également d'être interrogée : celle qui se dresse entre, d'une part, les sciences de l'éducation et, d'autre part, les représentations des acteurs de l'école, ses professionnels et ses usagers, parents et élèves. C'est pourquoi il serait sans doute fructueux d'impliquer directement et davantage ces acteurs dans des programmes de recherche-action (qui constitueraient par ailleurs des formations), comme c'est déjà parfois le cas, mais sans doute insuffisamment.

3. Les frontières entre le système scolaire et l'élève

Les frontières dont il est question dans cette section concernent les problèmes relatifs à la formation des élèves et à l'organisation des parcours d'étude, cela en vue de leur intégration dans la société d'aujourd'hui et de demain.

L'expérience servant ici d'appui à la réflexion porte sur la réforme du premier degré du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, telle qu'envisagée dans le Pacte d'excellence. Elle est présentée par Roger Godet. La réforme visait à retarder le choix de la filière (générale, technique ou professionnelle) en organisant, pour tous les élèves en début de secondaire, deux années généralistes. Dans ce tronc commun, les concepteurs souhaitaient notamment renforcer la formation en langue maternelle et en mathématiques, et introduire des cours manuels et technologiques ainsi que les langues anciennes. La finalité du projet ne visait pas seulement l'acquisition de savoirs utiles ; il s'agissait aussi d'assurer un socle de connaissances et de compétences partagées par tous les élèves, futurs citoyens, afin de leur permettre de « faire société ».

Si, au départ, le projet a recueilli une adhésion assez large parmi les acteurs institutionnels, dont les réseaux, il s'est vite heurté à une vigoureuse résistance des enseignants de deuxième année professionnelle qui se sentaient menacés. Une de leurs principales objections était que le projet favorisait l'intelligence abstraite et ne reconnaissait pas l'intelligence pratique et manuelle (malgré l'inscription d'un cours de formation technique dans le programme). Certains directeurs d'établissements et enseignants d'autres niveaux exprimèrent également des réticences pour diverses raisons. Or, les études scientifiques montrent qu'une

orientation précoce des élèves vers une formation purement technique est souvent contre-productive. En effet, selon les statistiques, le passage en deuxième année professionnelle est, dans de nombreux cas, l'annonce d'une sortie rapide du système scolaire. Bref, cette résistance marquait une frontière entre, d'une part, certains acteurs de terrain (enseignants et directeurs) qui redoutaient les implications concrètes de la mesure pour eux-mêmes ou pour leur établissement et, d'autre part, les responsables institutionnels et politiques qui pensaient le système scolaire dans son ensemble.

S'y dessinait également une autre frontière entre les intérêts collectifs (visant l'élève en général et la société dans son ensemble) et les intérêts particuliers (de certaines catégories d'établissements et de certains groupes d'enseignants).

Sur la base de ces éléments, un scénario concret a été envisagé au sein du think tank afin de mieux assurer la transition entre le primaire et le secondaire et de permettre à tous les élèves de se doter des acquis de base, quelle que soit l'orientation prise par la suite. Ce scénario consistait à réorganiser le parcours scolaire selon le modèle :

- 1-4 (4 premières années du primaire en tronc commun) ;
- 5+6 (2 dernières années du primaire) et 1+2 (2 premières années du secondaire) avec poursuite du tronc commun ;
- 3-6 (4 dernières années du secondaire offrant plusieurs orientations différentes).

Une telle structuration serait favorable aux élèves les plus faibles et ne désavantagerait pas les autres.

Cette réorganisation devrait idéalement être accompagnée par une autonomisation de ces trois niveaux dans l'espace. En effet, il semble important que le premier degré autonome (comportant les deux dernières années du primaire et les deux premières du secondaire actuel) ne soit pas rattaché à une filière qualifiante ou générale. C'est la raison pour laquelle il faudrait l'assurer dans des écoles indépendantes de premier degré, cela afin d'éviter d'influencer les orientations futures des élèves (dans un contact quotidien avec les élèves du degré supérieur) et de créer des ségrégations. C'est un peu le modèle allemand de la *Gesamtschule*. Une telle adaptation de l'infrastructure vaudrait pour les autres niveaux : l'enseignement maternel et les quatre premières années du primaire pourraient être rassemblés dans un même établissement de proximité, tandis que d'autres écoles réuniraient les quatre dernières années du secondaire en les regroupant par filières (soit au sein d'une même école, soit dans des écoles différentes qui seraient complémentaires et non pas concurrentes, comme dans la logique des bassins scolaires présentée ci-dessus).

Enfin, ce scénario nécessiterait une adaptation de la formation et des titres des enseignants, laquelle implique de revoir les frontières entre les niveaux de formation et d'en tenir compte dans la formation des enseignants. En outre, il devrait permettre une plus grande flexibilité entre les niveaux d'enseignement : un même professeur pourrait en effet enseigner dans plusieurs degrés du primaire/secondaire.

Une autre idée pour mieux préparer l'élève du primaire à la transition vers le secondaire serait de lui donner la possibilité de visiter plusieurs types d'établissements secondaires, à la façon des journées portes ouvertes à l'université pour les élèves du secondaire. La formule de petits ateliers d'information organisés par les écoles primaires et associant les élèves et leurs parents pourrait aussi être envisagée.

4. Les frontières entre les enseignants/l'école et les parents

La question posée ici est celle de la cohérence entre l'éducation assurée, d'un côté, par les parents et, de l'autre, par l'école et les enseignants. Ce problème est particulièrement important et sensible au cours des premières années de la scolarité. C'est pourquoi il a été demandé à un instituteur de nourrir la réflexion de son témoignage. Fraîchement gradué de l'École autonome en Communauté germanophone et enseignant à l'école primaire de Hergenrath, Tom Palm insiste sur la nécessité de développer une image positive de l'école auprès de l'élève. Ceci ne pose pas de problèmes si les parents ont eux-mêmes une perception et une attitude positives à l'égard de l'école, et la considèrent comme un prolongement de l'éducation parentale et non comme son substitut. Or, il semble que l'école doive s'engager de plus en plus dans l'éducation basique des enfants, pour toute une série d'aspects qui ne relèvent pas de ses domaines, telles que l'apprentissage du maniement des couverts à table, celui des plus simples règles de politesse comme dire bonjour et ne pas arriver en retard à l'école et, plus largement, l'acceptation de l'idée que la vie collective implique le respect de règles communes.

Ces problèmes sont d'autant plus difficiles à surmonter qu'ils prennent racine non chez les enfants eux-mêmes, mais chez leurs parents. En effet, beaucoup d'entre eux surprotègent leurs enfants et manquent d'autorité, surtout s'ils se sentent coupables de ne pas leur consacrer suffisamment de temps à cause de leur travail professionnel (c'est principalement le cas de mères de famille qui travaillent). Les attentes des parents vis-à-vis de l'école tendent à s'accroître d'année en année et s'expriment d'autant plus vivement que le statut de celle-ci se dégrade et que les parents prennent systématiquement le parti de leurs enfants. Le fossé entre l'école et les familles se creuse, surtout pour celles qui sont dans une situation économi-

que difficile. Le malaise est palpable du côté des enseignants qui sont amenés à compenser les lacunes de l'éducation familiale et à suppléer au manque de disponibilité de parents de plus en plus exigeants et de moins en moins respectueux de l'institution scolaire et de son personnel.

Pour que le travail scolaire se déroule dans de bonnes conditions, il est indispensable que s'instaurent des relations de confiance entre parents et enseignants. Dans de nombreux cas, cette confiance doit être reconquise. Comment ?

C'est dès l'inscription de l'élève à l'école qu'il faut en poser les jalons, en expliquant clairement aux parents en quoi consiste le « contrat scolaire », en leur faisant prendre conscience que l'école, aussi bienveillante soit-elle, a ses propres limites et ne peut pas répondre à toutes leurs attentes, et qu'elle a aussi ses attentes à l'égard des parents. Comme le souligne Thomas Brüll, directeur d'école, les parents ignorent le fonctionnement de l'école d'aujourd'hui ; il faut donc leur expliquer en ayant à l'esprit que ce qui est important pour de nombreux parents, ce sont des préoccupations qui n'ont rien à voir avec ce qui se passe en classe. Seuls des contacts réguliers entre parents et enseignants peuvent permettre de modifier les représentations réciproques, de régler des malentendus ou des différends et de faire évoluer les attentes respectives. L'« encadrement » des parents peut être facilité par des incitants motivants (comme la participation à certaines activités périscolaires ou une information efficace sur des questions relatives à la vie scolaire).

L'introduction au sein de l'école et de la classe de problèmes qui ont leur source à l'extérieur de l'école (au sein de la famille ou encore du milieu social proche) montre que l'école ne peut plus fonctionner comme un sanctuaire protégé, coupé de son environnement. La relation scolaire est encastrée dans un système plus large de relations et doit désormais se penser davantage comme tel.

Assurer une part de l'éducation sociale et civique des élèves et gérer des relations difficiles avec les parents exige l'acquisition par l'enseignant de compétences relationnelles et culturelles (voire interculturelles) qui s'ajoutent aux connaissances et aux compétences proprement intellectuelles et pédagogiques ; cela renvoie à la formation initiale et continuée des enseignants.

5. Les frontières entre les jeunes et la société

Les thèmes abordés dans cette section concernent la formation des élèves sous l'angle de l'acquisition de savoir-faire et de compétences qui dépassent les acquis cognitifs classiques enseignés à l'école et qui les outillent en vue de « faire

société ». La frontière interrogée se situe donc entre le jeune comme élève et le jeune comme être social.

À partir de sa double expérience, jadis d'élève qui a beaucoup retiré de son parcours jalonné de ruptures et de réorientations, aujourd'hui de co-gérant d'une entreprise de fabrication de machines entouré d'une équipe à la fois jeune et expérimentée, Bernd Hugo défend l'idée que l'école doit faire passer l'intérêt de l'enfant avant celui de l'institution et qu'elle ne peut chercher à conformer l'élève à ses propres valeurs et normes mais doit, au contraire, l'aider à se passer d'elle. Elle doit tabler sur les capacités énormes de l'enfant et non les étouffer ; elle doit s'adapter à la réalité plutôt qu'attendre que les élèves et parents s'adaptent à elle. Il insiste sur le fait que l'école doit permettre d'acquérir ce qu'il appelle une « intelligence de la vie ».

C'est dans cette optique qu'il attire l'attention sur les bienfaits de l'apprentissage professionnel (qui ne peut être une filière de relégation), qu'il prône la formation en alternance et qu'il souligne l'importance des équivalences et des passerelles. Dans la même optique, il souligne la nécessité de compléter les apprentissages théoriques et techniques par l'acquisition de compétences liées à l'intelligence relationnelle et à la capacité de trouver la solution adéquate à des situations pratiques parfois complexes, et à relever des défis. Les interventions qui suivent montrent que diverses initiatives mises en place dans les écoles de la Communauté germanophone de Belgique vont dans ce sens. Deux expériences en particulier illustrent combien l'école peut travailler comme un incubateur d'apprentissages sociaux utiles pour le vivre-ensemble.

Brigitte Kocks, directrice de l'école professionnelle et technique *Robert Schumann Institut* à Eupen, a exposé le dispositif mis en place dans son établissement en vue de responsabiliser les élèves dans la prise en compte de l'égalité des genres, de la multiculturalité et de la promotion de la diversité ainsi que du développement durable. Le dispositif repose sur la mise en place, pour chaque classe du premier degré, de « conseils de coopération », animés conjointement par une fille et un garçon, démocratiquement élus par leurs pairs. Ce dispositif encourage la participation des élèves en leur fournissant un cadre de prise de parole, à la fois éducatif et préventif. Il les forme à l'animation du groupe classe, à la rédaction de rapports et à la présentation de ceux-ci à la direction lors de rencontres trimestrielles. Sur le plan des thèmes abordés, les conseils de coopération envisagent, au niveau de l'école, la question du « faire société » : en effet, y sont débattus des thèmes comme la résolution non violente des conflits, le bien-vivre ensemble entre filles et garçons, les rapports avec les professeurs, les questions liées à l'environnement, la santé ou la qualité de vie à l'école. Les élèves travaillent sur des questions qui font débat au sein de la société ; ils deviennent des acteurs

sociaux et politiques, au sens large du terme. Dans une telle pédagogie par projets, ce qui est souvent perçu comme des frontières problématiques (entre genres et cultures notamment) a été transformé en opportunités et en richesses au bénéfice de l'éducation des jeunes à la vie collective.

Cofondateur du mouvement *Schule im Aufbruch* (école en transition) en Communauté germanophone, Lino Pankert a exposé un autre modèle d'enseignement dans le cadre scolaire destiné à mieux prendre en compte le développement harmonieux des enfants et à répondre aux défis sociétaux. Le principe de base en est l'apprentissage expansif au lieu de l'apprentissage défensif tel qu'appliqué par les pédagogies traditionnelles. L'apprentissage défensif repose sur un apprentissage fragmenté en disciplines et en unités de temps ; les élèves sont divisés en classes d'âges séparées les unes des autres ; plutôt que d'apprendre à être actif et inventif dans l'approche de questions concrètes, l'élève doit reproduire des savoirs édictés et les étudier « comme si... » la réalité y était conforme ; pour amener les élèves à travailler, on les sanctionne par des bulletins et des cotes qui génèrent des frustrations au lieu de tabler sur leur enthousiasme et leur motivation. L'apprentissage expansif en prend le contre-pied, car il repose sur une vision différente de l'école comme espace de développement plus proche du développement naturel de l'enfant, mettant en avant l'enthousiasme, l'énergie et la curiosité, et reflétant mieux la société réelle. Ce type d'apprentissage est à la fois plus autonome et coopératif : il s'effectue en groupes multi-âge et par projets multidisciplinaires. Dans un tel cadre, l'enseignant devient tuteur et accompagnateur bienveillant ; il recourt également à des experts qui travaillent ponctuellement avec les élèves sur leurs matières. Cette tendance à concevoir des modes d'apprentissage différents gagne du terrain dans d'autres pays, notamment en Allemagne et en Autriche. En Belgique, certains tentent de faire des premiers pas dans cette direction, notamment le collectif *Tout autre école* qui veut changer radicalement l'école, dans ses finalités comme dans sa forme, en vue d'une « Tout autre société ».

Ces formes d'enseignement accroissent chez les enfants la capacité d'agir, de relever des défis et d'être créatif. Il s'agit d'autant de compétences nécessaires pour trouver place utile dans la société à propos de laquelle il faut se poser la question de ce qu'elle sera demain. C'est ce que fait Heidi Knipprath, experte en matière d'enseignement à la KU Leuven. Selon elle, c'est à partir de la projection de la société en 2050 que la question de l'enseignement, de ses formes et de ses contenus doit se poser. Étudier quoi et comment en fonction des transformations technologiques en cours et à venir, telle est la question à se poser dès aujourd'hui. Il apparaît déjà clairement que l'automatisation et la digitalisation continueront à détruire des emplois non seulement techniques, mais aussi intellectuels en raison du développement de l'intelligence artificielle. Certains prévisionnistes

estiment qu'entre 2035 et 2075, les ordinateurs pourront théoriquement réaliser la plupart des tâches encore effectuées actuellement par les hommes. Toutefois les robots ne remplaceront pas purement et simplement les humains. En effet, l'hypothèse selon laquelle le *coroboting* gagnera du terrain dans l'avenir est défendue par de nombreux spécialistes. Il consiste en une forme d'automatisation qui intègre un travail conjoint entre les hommes et les robots. Enfin, certaines expériences ont montré que la machine ne peut remplacer l'homme à tous les niveaux, notamment dans le domaine des services où la relation d'humain à humain est centrale.

Si la technologie supprimera encore de nombreux emplois, elle en créera également beaucoup de nouveaux. Les chercheurs de la KULeuven estiment que six enfants sur dix entrant aujourd'hui dans le primaire exerceront un métier qui n'existe pas encore à l'heure actuelle. Dès lors, se pose la question de la nature des connaissances et des compétences à mettre en avant sans attendre dans l'enseignement. Le calcul et la technologie restent des matières incontournables. Les langues également, avec une insistance sur leur dimension culturelle et pas seulement fonctionnelle. La liste n'est pas limitative : la compréhension des médias, la maîtrise des instruments technologiques et aussi tout ce qui relève de la méta-connaissance (c'est-à-dire la connaissance des processus de connaissance eux-mêmes) notamment ne devront pas être oubliés. La capacité à toujours apprendre, la flexibilité, la créativité et le sens du relationnel sont également des compétences à développer, pas seulement parce qu'elles distinguent l'humain de la machine, mais aussi parce qu'elles sont indispensables dans un monde à haut degré de développement technologique.

Bref, tout un travail de réflexion prospective est indispensable, lequel est à peine ébauché ici. Il doit également porter sur la question du « comment apprendre ? ». Les méthodes sont indissociables du contenu : on ne peut apprendre des métiers à haut degré de développement technologique sans méthodes qui intègrent elles-mêmes les nouvelles technologies, comme, par exemple, les *digital assistants* ou les *serious games*. De même, la capacité d'apprendre à apprendre, la créativité ou les compétences relationnelles ne s'acquièrent pas avec des méthodes traditionnelles et directives. Avec ses innovations méthodologiques, le rôle de l'enseignant évoluera inévitablement de celui de dispensateur de savoirs établis à celui d'accompagnateur ou de coach.

Les quatre expériences présentées ci-dessus associent chacune un ensemble de constats à un ensemble de perspectives pratiques. Par exemple, le courant de l'« école en transition » soutient deux types d'initiatives qui visent explicitement à dépasser la frontière entre l'école (et donc l'élève) et la société : d'une part, le projet *Responsabilité* qui offre la possibilité d'un engagement effectif dans la

société, individuellement ou en groupe ; d'autre part, le projet *Défi* qui vise à inciter l'élève à se lancer des défis personnels : un voyage, des échanges internationaux ou d'autres activités sortant de la routine.

Dans la même veine, la pédagogie par projets est également un moyen très porteur pour intégrer des préoccupations sociétales au sein de l'école et, en retour, pour former les élèves à devenir des citoyens responsables. De telles pédagogies soulignent l'importance du développement de la personnalité, de l'autonomie, du respect mutuel, de la citoyenneté et de l'esprit critique.

Une autre suggestion consiste à inscrire le projet de l'école dans un cadre philosophique et un projet plus global, qui lui donnent un sens et permet d'articuler le travail local à un mouvement plus large, par exemple le projet de développement durable tel que soutenu par les Nations-Unies et qui englobe des préoccupations de développement mais aussi de lutte contre les inégalités, de respect des libertés fondamentales et des droits de l'homme, sans distinction de sexe, de race, de langue ou de religion. Les conseils de coopération présentés plus haut visent notamment à intégrer de telles préoccupations au sein de la dynamique de réflexion, de discussion et d'action de l'école.

Pour dépasser les frontières entre les élèves et la société, la proposition est encore formulée de tisser un réseau avec des partenaires extérieurs à l'école (mouvements de jeunesse, clubs sportifs, associations culturelles...), ce qui permettrait de multiplier les occasions d'accroître la motivation du jeune et d'exercer les aptitudes sociales nécessaires à son intégration dans la société.

Quelles que soient les pistes concrètes, se former à une citoyenneté active au sein de la société suppose deux conditions essentielles qui concernent l'encadrement. La première est que les maîtres censés y former les élèves y soient eux-mêmes formés et capables de mettre en œuvre les innovations pédagogiques adéquates. Il s'agit aujourd'hui de former des enseignants du XXI^e siècle et non plus du XX^e, comme c'est encore trop largement le cas. On peut craindre qu'une grande partie des enseignants qui voient approcher la fin de leur carrière ne soient guère disposés à remettre en question leurs pratiques. C'est surtout avec les futurs enseignants et les jeunes enseignants qu'il faudra travailler, dans le cadre de la formation initiale et continue. En outre, l'expérience des conseils de coopération montre la grande importance du style de direction dont les fonctions d'animation, de pilotage et de coordination ont su prendre le pas sur celles de gestion bureaucratique de l'école. C'est là une seconde condition. On reviendra plus loin sur les relations entre enseignants et entre ces derniers et la direction.

Au niveau du processus, s'il est important de multiplier les expériences-pilotes et de les encourager, il est tout aussi important de faire en sorte qu'elles ne restent

pas isolées, comme des îlots d'innovation perdus dans l'océan des écoles qui tendent surtout à reproduire leur mode de fonctionnement habituel. Mais comment dépasser le stade de l'expérience ? Comment faire en sorte qu'elles ne soient pas éphémères et qu'elles se diffusent, se multiplient et donnent des idées à d'autres ? Comment amener les partenaires de l'école (élèves et parents notamment) à prendre ces expérimentations au sérieux et les convaincre qu'elles valent la peine que l'on s'y investisse ?

Trois pistes sont évoquées. La première consiste à montrer aux enseignants et directions que le législateur leur laisse des marges de manœuvre plus importantes qu'ils ne le pensent. Souvent, les enseignants croient à tort qu'ils ne peuvent pas se lancer dans des projets qui ne leur sont pourtant pas interdits. La seconde piste réside dans le fait que, le plus souvent dans ce type d'activité, la diffusion procède d'un processus de « contamination ». C'est en multipliant les cellules actives, en partageant leurs expériences et leurs bonnes pratiques au sein de réseaux sociaux horizontaux et informels qui traversent les frontières entre réseaux institués et formels, entre écoles, entre disciplines, entre niveaux d'études, entre zones géographiques, que des innovations peuvent se répandre, de manière douce et progressive, dans l'ensemble du tissu scolaire. La création de plateformes centralisées pour échanger les bonnes pratiques devrait être développée.¹¹ Avec les innovations, ce sont progressivement les représentations, croyances et attitudes qui se transforment ; ce qui est essentiel car c'est une véritable transformation culturelle qui est nécessaire.

Ces innovations déplacent les frontières non seulement entre l'élève et l'école et entre l'élève et la société, mais aussi, par la force des choses, entre les matières, entre les enseignants, entre les élèves, entre les enseignants et les élèves. Mais, en bougeant certaines frontières, il faudra veiller à ne pas en ériger ou à en renforcer d'autres, notamment entre groupes sociaux au départ inégaux face aux nouvelles technologies, pour des raisons économiques ou culturelles. Au contraire, il faudra veiller à ce que les innovations contribuent à les affaiblir.

Même s'il a été abordé dans plusieurs sections de ce document sous des angles particuliers, l'intérêt du jeune a constitué la ligne d'horizon de l'ensemble de la réflexion. Une question centrale est revenue plusieurs fois : qui est habilité à exprimer légitimement en quoi consiste l'intérêt du jeune ? Qui en est le garant ? Les parents qui constituent une catégorie très diversifiée exprimant une mosaïque de demandes différentes souvent incompatibles et pas forcément bien informées

¹¹ Voir, par exemple, *competencia* : <https://www.competentia.be/>.

¹² En particulier au cours de la journée préparatoire de mai 2017.

ni désintéressées ? Les enseignants dont beaucoup restent braqués sur leur propre discipline et peuvent faire passer leurs intérêts corporatistes avant ceux des élèves ? Les directions à qui importent d'abord la bonne santé et la réputation de leurs écoles ? Les réseaux et les pouvoirs organisateurs qui se font concurrence ? Les syndicats dont la responsabilité est de défendre le statut et les conditions de travail des travailleurs de l'enseignement, et non ceux des élèves ? L'État qui est en principe garant de l'intérêt général, mais dont la politique résulte de compromis entre des forces politiques liées à des intérêts partisans ? Les chercheurs en éducation dont les connaissances et travaux sont généralement très pointus ? Les jeunes eux-mêmes qui découvrent seulement les choses de la vie et de la société, et ne savent pas forcément ce qui est bon pour eux ? Peut-on même parler des intérêts du jeune, au singulier, quand on sait combien d'inégalités séparent les jeunes au pluriel ? Et comment conjuguer les intérêts des jeunes et ceux de la société ?

Personne n'est en définitive le seul garant de l'intérêt du jeune et ne peut s'ériger en son porte-parole légitime, mais tous doivent participer à la dynamique de discussion démocratique à partir de laquelle la définition de cet intérêt s'élaborera pas à pas, toujours de manière provisoire, comme un ouvrage qui restera indéfiniment sur le métier. La définition de l'intérêt du jeune et de la société relève d'une logique processuelle et démocratique, dans laquelle s'inscrit ce think tank et dont il n'est qu'un moment.

2^e partie :

Les frontières internes à l'école

1. Les frontières entre la direction/l'école et les enseignants

Au cœur des frontières entre la direction de l'école et les enseignants se trouve la question de la communication ; elle est un moyen de dépasser les tensions et les frustrations. C'est ce que montre l'exposé de Thomas Brüll, qui l'aborde avec son regard de directeur de deux écoles en Communauté germanophone, comportant chacune une bonne centaine d'élèves de maternel et de primaire.

La communication est très importante pour l'école, et elle demande beaucoup de temps à sa direction. Cela tant envers les parents à qui il faut expliquer l'utilité des choix pédagogiques adoptés par l'école qu'envers les enseignants, inégalement formés et appartenant à des générations différentes. Il est, par exemple, important de signifier à ces derniers que l'école n'insiste pas que sur les limites de l'enfant et doit davantage mettre en avant ses progrès. Ainsi, les journaux scolaires doivent souligner les compétences et acquis de l'élève à tous les niveaux et ne pas se limiter à indiquer ce qui est négatif.

Une communication plus professionnelle est essentielle à la coopération entre enseignants et avec la direction. Elle permet de clarifier les attentes de la direction par rapport aux élèves et par rapport aux enseignants et de bien expliquer les pratiques mises en place. Une bonne communication est particulièrement indispensable pour la mise en place de nouveaux projets pédagogiques. À ce niveau, il est parfois difficile de mobiliser les enseignants, le temps consacré à la mise en place de ces nouveaux projets n'étant pas reconnu dans leur charge de travail.

La nécessité d'une communication réussie entre la direction et les enseignants est également mise en avant par Brigitte Kocks pour l'école secondaire professionnelle et technique qu'elle dirige. Pour ce faire, elle a fondé son modèle de direction sur une démarche collective reposant sur les principes de participation et de subsidiarité, en s'inspirant d'un système de management environnemental certifié ISO 14001 qui offre des instruments de gestion collective. Dans un tel cadre, de nombreux projets menés par les enseignants visent à analyser l'école elle-même en vue d'améliorer son animation ainsi que sa vitalité pédagogique et sociale.

Ce dernier exemple illustre lui aussi l'importance de professionnaliser la communication. Cela signifie d'abord adopter le registre adéquat, c'est-à-dire professionnel. Dans leurs rapports avec la direction, mais aussi entre eux et avec les parents, les enseignants ne sont pas habitués à discuter à un niveau professionnel, à faire usage d'un langage professionnel ; ils prennent trop spontanément les choses à un niveau personnel : cela conduit à dramatiser ce qui ne doit pas l'être, explique Thomas Brüll. Cela signifie ensuite utiliser les outils adéquats comme le SWOT, les technologies qui facilitent la communication et font gagner du temps ainsi que certains instruments de management adaptés aux écoles. Dans un milieu professionnel où l'humain est central et où les enseignants se côtoient souvent durant de longues années, il est essentiel d'apprendre à gérer les confrontations pour éviter qu'elles ne dégèrent ou ne s'installent dans la durée. La gestion des conflits à tous les niveaux (entre enseignants et direction, entre enseignants entre eux, entre enseignants et élèves, entre enseignants et parents...) est un point sur lequel le monde scolaire a certainement des progrès à faire, et cela d'autant plus que la plupart des enseignants n'ont expérimenté, aussi bien durant leur propre formation scolaire en haute école et dans leur vie professionnelle, pour la plupart du temps que des relations bâties sur le modèle vertical adulte/enfant ou professeur/élève et non sur le modèle horizontal adulte/adulte. Par conséquent, il est important de pouvoir compter sur l'aide de personnes formées à la communication et capables de l'animer au sein de l'école.

Professionaliser les relations signifie également en ménager les conditions pratiques, c'est-à-dire essentiellement disposer d'espaces physiques et temporels adéquats (et non à la va-vite dans un couloir entre deux cours ou dans une salle des professeurs où il est difficile de s'isoler pour échanger calmement). Professionaliser les relations entre la direction et les enseignants suppose encore que la communication entre eux repose sur un ensemble de valeurs et de principes de base acceptés par tous. Ceux-ci pourraient être définis dans une charte déontologique élaborée de manière participative au niveau de l'ensemble de la Communauté, qui porterait notamment sur le rapport aux élèves. Cette charte ne devrait porter que sur les principes généraux valables pour l'ensemble du système scolaire, à charge pour chaque école de la compléter et de l'adapter en fonction de ses spécificités (public, niveau d'études, projet...). Cette charte constituerait une base de référence pour les communications entre les enseignants et la direction ainsi qu'une balise du comportement de chacun. Elle serait à inclure dans la formation de base des enseignants.

Pour ce qui concerne la Fédération Wallonie-Bruxelles, on doit ici faire le lien avec les contrats d'objectifs, prévus dans le Pacte d'excellence, qui visent une meilleure gouvernance au sein de l'école. Dans le cadre de finalités générales pour l'ensemble du système scolaire, chaque école est, en effet, invitée à se fixer des objectifs

spécifiques (par exemple en termes de lutte contre le redoublement) en fonction de sa situation propre, de ses points forts et de ses faiblesses, d'expliciter son plan d'action pour atteindre ces objectifs et de préciser les critères à partir desquels elle évaluera, au bout de trois ans, ses résultats avec le « délégué au contrat d'objectif » (DCO). Plusieurs dizaines d'écoles sont d'ores et déjà engagées dans le processus. Dans ce dispositif de pilotage du système éducatif, chaque école contribue aux finalités de l'ensemble du système éducatif, mais avec ses objectifs et moyens spécifiques, adaptés à ses particularités (en termes de public notamment).

Les relations (et les communications) entre la direction et les enseignants ne sauraient être abordées sans prendre en compte le rapport de pouvoir entre eux. Le pouvoir de la direction varie fortement d'un réseau et d'un établissement à l'autre. Avec d'importantes nuances selon les situations, il consiste notamment en un pouvoir de décision sur trois enjeux décisifs pour la carrière et le travail de l'enseignant : son recrutement, son affectation et son évaluation. Ce pouvoir est déterminant quant au statut de chaque enseignant singulier, mais il est aussi limité par le statut général des enseignants.

Recrutement, affectation, évaluation, chacun de ces aspects n'a pu être abordé au cours des échanges que d'une manière forcément superficielle par rapport à la complexité de la réalité, et toutes les voix n'ont pas pu être ici également entendues. Sur ces points, nos discussions sont sans doute très en-deçà de ce qui a été produit récemment au niveau des Communautés flamande et française (notamment dans le cadre du Pacte d'excellence). De plus, en ces matières, la relation entre la direction et les enseignants dépend pour une large part de règles générales et des décisions d'instances extérieures : pouvoirs publics, réseaux, syndicats. On se limitera donc à résumer quelques-unes des préoccupations exprimées par les participants.

Il est tout d'abord rappelé que la qualité du recrutement est un problème fondamental. Cette qualité ne se mesure pas seulement par des connaissances et des compétences, mais aussi par des attitudes.

Concernant l'évaluation, se pose de savoir par qui elle devrait être effectuée : certainement le directeur, mais sans doute aussi d'autres enseignants compétents partiellement extérieurs à l'école elle-même. Surtout si elle se veut formative, l'évaluation en équipe comportant des pairs semble aussi importante que l'évaluation par l'autorité. Se pose également la question très délicate de la sanction, positive pour celles et ceux qui font du bon voire de l'excellent travail, négative pour ceux dont l'investissement est minimaliste, qui font du mauvais travail ou qui, dans certains cas très rares mais intolérables, nuisent aux élèves.

Plusieurs idées ont été avancées lors des discussions du think tank, certaines connaissant déjà un début de mise en œuvre : un système de bonus/malus en fonction des investissements (dans l'école, dans les formations continuées...), l'affectation à des tâches de responsabilité valorisantes (dans la perspective d'une direction participative), l'organisation de la carrière en trois étapes (enseignant débutant, enseignant nommé, enseignant expérimenté) plutôt qu'en deux, avec des responsabilités et un salaire évoluant en fonction de ces étapes, et donc un découplage du statut (qui évolue normalement de manière linéaire) et des fonctions (qui peuvent changer en cours de carrière), ce qui permettrait de ne pas établir de hiérarchisation contreproductive. En effet, une promotion comme directeur ou inspecteur ne devrait pas être la seule possible : certains bons enseignants souhaitent le rester ; ils devraient donc bénéficier d'autres formes de récompense et de reconnaissance que la promotion susdite. Par ailleurs, la question se pose de savoir si les directeurs doivent absolument être recrutés parmi les enseignants ou s'ils ne pourraient pas venir d'un autre secteur d'activité : gestionnaire culturel, assistant social doté d'une formation en management, cadre de l'administration ou du privé...

Concernant les affectations, les participants au think tank prônent la flexibilité des carrières et la mobilité des enseignants tant au sein de chaque école qu'entre écoles, y compris de réseaux différents. Au sein de l'école, c'est surtout en début et en fin de carrière, lorsque le travailleur doit être davantage protégé, qu'une plus grande souplesse devrait être possible, surtout en matière de charge de travail. La mobilité entre écoles de différents réseaux suppose une harmonisation des statuts : pour une nomination définitive, il faudrait notamment pouvoir capitaliser les années prestées dans deux ou plusieurs réseaux différents. Cette question renvoie à la problématique des frontières entre réseaux, abordée plus haut. La frontière entre les normes s'appliquant à l'ensemble du système scolaire, les normes s'appliquant à un seul réseau et les normes spécifiques à chaque école devrait être repensée, dans le but d'accroître l'égalité entre enseignants et leur mobilité. Cette mobilité doit concerner également la frontière qui sépare l'école du monde du travail extérieur (entreprises, services publics...), et entre lesquels les passerelles pourraient être plus nombreuses et plus souples qu'elles ne le sont actuellement, notamment via des réorientations professionnelles ou des emplois à temps partiel (pour partie dans l'enseignement et pour partie hors enseignement). Les relations entre l'école et la société (abordées plus haut) ne pourraient qu'y gagner.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte d'excellence a permis de progresser sur le plan de la clarification de la charge des enseignants, dans le sens d'une prise en compte du travail effectué en dehors de la classe, notamment le travail collaboratif sur lequel on reviendra plus loin. Une vision prospective du métier

d'enseignant y a été définie, qui insiste sur les caractères désormais évolutifs et collaboratifs du métier ainsi que sur l'importance du travail en dehors de la classe. Les réflexions du think tank vont très clairement dans la même direction.

Définir un statut pour l'enseignant est important au niveau de ses relations avec la direction, dans la mesure où il le protège de l'arbitraire. En effet, le statut n'est pas une prérogative de la direction, mais des pouvoirs publics et des institutions (réseaux, syndicats) qui participent à la gestion du système. La marge de manœuvre de la direction a donc d'importantes limites. En tout état de cause, il importe que ce statut soit clair au niveau de ce qui est attendu des enseignants et de leur charge de travail.

2. Les frontières entre les enseignants

La thématique des frontières entre les enseignants a particulièrement retenu l'attention d'Isabelle Delnooz, professeur de français dans une école secondaire de la Communauté germanophone et enseignante en didactique du Français Langue Étrangère (FLE) aux futurs instituteurs à la Haute École. Son cas d'étude porte sur la mise en œuvre du programme-cadre pour le français dans les écoles de la Communauté germanophone. Il s'agissait d'élaborer en équipe un curriculum pour le français interne à l'école, des séquences d'apprentissage destinées à des classes parallèles au sein d'un établissement et de concevoir des activités d'évaluation et d'examens identiques pour des classes parallèles, le tout en conformité avec le programme-cadre. La mise en œuvre de ce programme-cadre exigeait donc une collaboration étroite entre les enseignants. Le projet s'est pourtant heurté à des difficultés de travailler en équipe, en particulier au niveau de la conception d'activités communes, de la planification et de la répartition du travail. Parmi les freins observés dans le chef des enseignants, l'intervenante a tout d'abord mis en évidence ce qu'elle nomme leur « individualisme forcené » et ensuite leur peur de montrer ce qu'ils font aux collègues, cela même chez des enseignants connus pour leur aplomb en classe. S'y ajoutent, pour certains, la réticence à enseigner sur base de documents venant d'autres collègues et des relations interpersonnelles parfois difficiles entre eux. En outre, Isabelle Delnooz a pu observer un clivage entre enseignants expérimentés et enseignants débutants, les premiers imposant leurs schémas de travail aux seconds. Enfin, chez certains, des compétences lacunaires en informatique font obstacle à la collaboration à travers, par exemple, le partage de documents sur les plateformes internes des écoles.

Lever de tels obstacles ne pouvait se faire qu'avec l'aide de la direction des établissements scolaires soutenant la mise en œuvre du programme-cadre et

valorisant le travail d'équipe. D'une manière générale, la reconnaissance apportée par la direction aux projets impliquant une collaboration entre enseignants constitue à leurs yeux un encouragement important. Isabelle Delnooz perçoit comme autres facteurs de réussite l'usage d'une terminologie commune entre enseignants, qui pourrait être reprise dans un mémento, la participation à des formations continues permettant de dépasser les frontières entre professeurs concepteurs et professeurs exécutants ainsi que la prise en charge par équipe de deux professeurs ou *team teaching* de l'enseignement du français pour une même classe. De telles collaborations renforceraient la volonté d'expérimenter et l'inventivité des enseignants.

Ainsi, à l'*Institut Robert Schuman* à Eupen, la collaboration entre les professeurs des cours philosophiques est renforcée par l'aménagement d'un espace qui leur est réservé. Ce groupe de professeurs dispose en effet d'un étage conçu de manière à créer un grand espace central (couloir élargi) bordé par leurs différentes classes. Une telle disposition facilite les productions communes dans le cadre d'une pédagogie par projets, laquelle fait, comme on l'a vu, la part belle aux questions d'éthique, d'humanité et de représentation du monde, ainsi que de souci pour la planète.

En effet, la pédagogie par projets aide à dépasser les frontières entre enseignants, comme l'ont montré pour leurs établissements Brigitte Kocks et Lino Pankert. Ce dernier suggère d'ailleurs que la Communauté germanophone analyse les possibilités offertes par la législation actuelle, afin de créer un terrain pour les alternatives à l'enseignement traditionnel. Ces possibilités nouvelles peuvent d'ailleurs être insérées dans l'enseignement classique, via des semaines de travail par projet, intégrées au programme de l'année.

Un des principaux freins à la coopération entre enseignants et au travail en équipe est le facteur temps. En effet, si le temps consacré à l'enseignement proprement dit en classe est perçu comme légitime, c'est moins ou pas du tout le cas pour celui consacré à d'autres tâches pourtant nécessaires comme, précisément, la concertation entre enseignants qui est indispensable pour la mise en place de projets. Le temps passé à se concerter et à collaborer devrait donc être pris en compte dans la charge horaire des enseignants, comme cela est prévu dans le Pacte d'excellence. Dès lors, ce temps devrait pouvoir être quantifié. Parallèlement, il faudrait trouver des formules pour épargner du temps, comme la mutualisation de certaines ressources, pour la préparation des cours par exemple.

En vue d'encourager la collaboration, il faut éviter une erreur courante mise en évidence par un des participants. Ceux qui se perçoivent comme acteurs de changement, innovateurs ou réformateurs, peuvent avoir tendance à classer trop

rapidement et trop sommairement leurs collègues en deux catégories : ceux qui sont moteurs de changement et ceux qui y résistent, les progressistes qui expérimentent des pédagogies alternatives et les conservateurs qui restent attachés à une pédagogie traditionnelle, à la limite les bons professeurs (dont eux-mêmes font évidemment partie) et les mauvais. De la même façon, certains enseignants sont enclins à distinguer sommairement les « bons » et les « mauvais » élèves, selon leur degré de docilité à l'enseignant et de conformité à l'égard de la norme scolaire. Ceux qui, aux yeux des innovateurs, font preuve de « résistance au changement », selon le cliché bien connu, ont souvent des raisons de ne pas jouer le jeu comme les premiers le souhaiteraient, et ces raisons mériteraient d'être examinées avec davantage de finesse. Peut-être est-ce la manière même dont l'innovation est introduite qui les freinent ou les rebutent ; peut-être pensent-ils eux aussi avoir de bonnes idées, mais qui ne reçoivent aucun écho ; peut-être seraient-ils disposés à bouger eux aussi s'ils se sentaient mieux considérés ; peut-être ne peuvent-ils pas supporter certaines attitudes adoptées par les innovateurs ; peut-être sont-ils enclins, par dépit, à endosser l'étiquette qui leur est accolée...

Il existe de nombreux moyens permettant de dépasser de tels clivages et, en partie, de tels clichés. La formation des enseignants peut les habituer à travailler en équipe et à entretenir cette habitude par la suite ainsi que les amener à rencontrer une diversité d'établissements afin de se confronter à des réalités sociales différentes. Ensuite, au sein de l'école, il est judicieux de leur proposer des formations continuées ciblées sur les projets collaboratifs ; de les encourager à échanger leurs *best practices* dans le cadre même du travail collaboratif et à découvrir celles expérimentées ailleurs ; d'admettre leur droit à l'erreur, ce qui est une nécessité pour se lancer en confiance sans être tenaillé par la peur du regard des autres ; de prévoir une supervision externe des pratiques en classe, cela en dehors d'un rapport d'autorité ; enfin, d'évaluer systématiquement et collectivement les nouvelles méthodes expérimentées.

3. Les frontières entre les enseignants et les élèves

Plusieurs voies ont été proposées dans les exposés comme au cours des échanges en vue de dépasser les frontières entre les enseignants et les élèves, notamment la pratique de la pleine conscience, la médiation et la pédagogie par projets.

Dans une intervention aussi inattendue qu'intéressante, Alexandra Laschet, médecin à l'hôpital d'Eupen, spécialiste en algologie¹³ qui recourt à la pratique de la

13 Spécialité médicale consacrée aux causes et au traitement de la douleur.

pleine conscience, a mis en évidence l'importance de la santé émotionnelle, tant pour la formation des jeunes que pour le bien-être des enseignants. Celle-ci conditionne la neuroplasticité¹⁴ qui facilite les apprentissages. La pleine conscience ou *mindfulness*¹⁵ fait partie des techniques qui permettent de la restaurer ou de l'entretenir. Cette méthode d'entraînement à une attention non-réactive¹⁶ peut être appliquée dans le cadre de l'école afin de créer une ambiance de travail plus sereine et plus propice à l'apprentissage. En effet, la dimension émotionnelle est un vecteur pour l'apprentissage chez l'élève : comme le montrent les neurosciences, si le cerveau se trouve dans un état de stress, d'anxiété, de distraction ou de démotivation, les conditions neurochimiques inhibent la neuroplasticité et freinent l'apprentissage. À l'inverse, les facteurs qui facilitent l'apprentissage sont, à côté de la motivation et de l'engagement, la faculté attentionnelle. Elle semble être le facteur de stimulation le plus puissant de la création de nouveaux réseaux dans le cerveau et donc des changements structurels impliqués dans la mémorisation à long terme. C'est grâce à la pratique de la pleine conscience ou encore de réduction du stress par la pleine conscience que l'on apprend à développer la faculté attentionnelle. Cette pratique consiste en une série d'exercices très concrets qui pourraient faire l'objet d'un entraînement adapté au système scolaire.

Outre les bénéfices sur l'apprentissage et la mémorisation comme sur le bien-être des élèves en général (amélioration de la confiance en soi, meilleure gestion du stress, amélioration des compétences sociales, meilleure maîtrise de l'impulsivité, etc.), la pratique de la pleine conscience permet également d'améliorer la relation entre le professeur et l'élève, laquelle comporte une dimension émotionnelle : l'enseignant doit, en effet, apprendre à gérer ses propres émotions pour pouvoir les appréhender chez ses élèves.

Cet exposé a suscité un débat sur la gestion de l'émotionnel au sein du processus d'apprentissage. Si tous les participants sont convaincus que la dimension émotionnelle dans la relation entre l'enseignant et l'élève est fondamentale et que celle-ci ne peut être réduite à sa dimension rationnelle et fonctionnelle (apprendre des savoirs), faut-il pour autant faire porter l'évaluation de l'élève non seulement sur des connaissances et des compétences scolaires classiques, mais également sur des « compétences » sociales (comme sa capacité à participer à un travail

14 La neuroplasticité désigne les mécanismes par lesquels notre cerveau est capable de se modifier en fonction de son utilisation.

15 Voir, par exemple, le rapport *Mindful Nation UK* qui comporte des recommandations concrètes pour l'application de la *mindfulness* dans quatre domaines : l'éducation, la santé, le système carcéral et le monde du travail.

16 La non-réactivité signifie la capacité de différencier la réalité perçue de toutes les réactions automatiques de jugement et des réactions émotionnelles conditionnées.

collectif) et même sur des « compétences » émotionnelles (comme savoir gérer son stress, se contrôler, faire preuve d'empathie, etc.) ? Pour les uns, la gestion de l'émotionnel doit être au service de l'enseignement et non l'inverse. Où d'ailleurs situer la limite à la prise en compte de l'émotionnel et comment rester impartial dans ce registre ? Pour les autres, il est impossible de séparer ces dimensions qui, dans la relation et le travail scolaire, sont étroitement imbriquées.

Introduire la pratique de la pleine conscience dans le milieu scolaire implique soit que l'on accorde une place à d'autres professions au sein de l'école (éducateurs, psychologues, coachs, etc.), soit que l'on y forme les enseignants. Cette pratique de la pleine conscience a été introduite à l'athénée de Sankt Vith dans le cadre d'un projet Erasmus + pour l'école primaire : *Sonnenblume – Achtsamkeit in der Grundschule*¹⁷. De telles initiatives complètent le soutien par des éducateurs spécialisés qui viennent en aide aux enseignants pour des problèmes d'apprentissage ou des difficultés relationnelles spécifiques. En outre, ces éducateurs apportent une aide particulière aux parents qui en ont besoin.

Comme le souligne Ginette Debuyck, directrice d'un institut de médiation et membre de la « Commission d'agrément » en Fédération Wallonie-Bruxelles, la réussite des élèves est conditionnée par la capacité à entrer en relation avec eux : le relationnel/émotionnel est au cœur d'un apprentissage réussi. Il s'agit d'aborder cette thématique dans une vision systémique de l'école qui repose sur une pédagogie alternative en mettant l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage – chercher des informations, les critiquer, réaliser une conférence par mois, ... – et en le sensibilisant au vécu du groupe, à la cogestion et à la médiation par les pairs en cas de conflit.

Cette forme d'enseignement, déjà évoquée par Lino Pankert avec le courant de *Schule im Aufbruch*¹⁸, rompt avec l'idée de hiérarchie ou de confrontation professeur-élève pour privilégier l'apprentissage en commun : un tel changement du rapport à la norme nécessite une formation qui s'adresse à différents publics

17 Voir http://www.kasvprimar.eu/htmldocs/index.php?Projekt_Sonnenblume; http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2168/4314_read-54625/).

18 Voir les sites respectivement des courants allemands et autrichiens de l'école en transition : www.schule-im-aufbruch.de et www.schule-im-aufbruch.at. S'ils explorent des voies diverses, ils cherchent à mettre en pratique les principes de l'apprentissage expansif. Pour la Belgique, la consultation des sites suivants est utile : ceux du Groupe belge d'éducation nouvelle (www.gben.be) et du mouvement Tout Autre Ecole (www.toutautrechose.be/tae-mouvement) ainsi que ceux de projets concrets, à savoir celui de l'École démocratique de l'Orneau (www.ecoledemocratique-orneau.be) et celui de l'École autonome à Genval (www.ecole-autonome.be).

(enfants, enseignants et parents) et place au centre le principe de médiation. La formation à la médiation travaille sur la vision de soi, la confiance en soi et l'estime de soi, et on prend en compte les dynamiques relationnelles.

Ginette Debuyck insiste sur l'importance de la sémantique. Parler d'« élève » induit un statut et un état de dépendance tandis que parler d'« apprenant » met l'accent sur le processus de développement. Parler de « mes élèves », de « ma classe » sous-entend une relation d'appartenance et instaure automatiquement des frontières entre ceux qui en font partie et les autres. Distinguer des « grands » et des « petits » au sein de l'école induit encore un autre genre de clivage. Comme d'autres, le langage scolaire est imprégné d'une sémantique de frontières qui est intériorisé sans que l'on s'en rende encore compte.

D'autres formes de pédagogie peuvent être envisagées encore dans ce cadre, lesquelles font appel à des supports technologiques à utiliser en classe ou au sein de l'établissement (plateformes digitales permettant de rendre les cours plus attractifs comme *Wooclap*, plateformes d'échange comme *Moodle*, diverses méthodes ludiques d'apprentissage) et rapprochent l'enseignant du monde de l'élève tout en l'encourageant à un usage à bon escient des écrans.

Enfin, si l'on tient compte de la complexité des besoins des élèves pour le futur, telle qu'énoncée notamment dans la section consacrée aux frontières entre les jeunes et la société, la palette des compétences à développer chez les élèves est très large et ne se réduit pas à l'acquisition de connaissances. Le recours à des formes variées de pédagogie semble indispensable : non seulement la pratique de la pleine conscience et la pédagogie par projets, mais encore l'appel à des intervenants et experts extérieurs, la visite en entreprises ainsi que des stages.

Pour dépasser la frontière entre les enseignants et les élèves et mettre en œuvre des projets, il est suggéré que des équipes multidisciplinaires (composées non seulement d'enseignants formés dans différentes disciplines et aussi de travailleurs sociaux et de psychologues) prennent les classes en charge. L'importance de la coopération avec tous ceux qui travaillent avec les jeunes, notamment du secteur social, a été soulignée. Pour être réaliste, cette coopération pourrait prendre la forme d'une intégration limitée d'acteurs externes à l'équipe éducative ou encore celle de la formation des enseignants aux problématiques rencontrées par les travailleurs sociaux.

Un enseignement ressort clairement de ces témoignages et réflexions : la relation entre l'enseignant et l'élève gagne à ce que l'élève ne soit pas en relation qu'avec l'enseignant, et donc que l'un et l'autre sortent de l'école (en allant notamment vers le monde du travail) et que celle-ci s'ouvre davantage sur son environnement

immédiat et sur le monde. Les enseignants ne peuvent attendre de ceux qu'ils forment des attitudes, des comportements et des pratiques qu'ils n'adopteraient pas d'abord eux-mêmes : être des acteurs au sein de la société, à leur propre mesure bien sûr ; faire preuve de créativité, oser expérimenter, développer leur esprit critique, se respecter mutuellement et se faire confiance.

Sur ce dernier point précisément, un second enseignement apparaît : la relation entre l'enseignant et l'élève gagne à ce que l'élève se retrouve lui aussi en position haute, comme acteur de la classe qui y assume des responsabilités, par exemple comme médiateur pour gérer des conflits au sein de la classe.

Toutes les suggestions et solutions évoquées dans cette section sur les frontières entre les enseignants et les élèves ne sont praticables que si la direction apporte son soutien et procure les moyens nécessaires à de tels changements. De plus, les enseignants ou les élèves ne doivent pas hésiter à interpeller la direction, surtout si elle est trop frileuse. Une remarque peut encore être émise : l'apprentissage de la vie sociale implique aussi la capacité de trouver soi-même des fonds pour financer des projets sans se contenter d'en réclamer à la direction. C'est pourquoi certains proposent un coaching pour apprendre à lever des fonds.

Conclusion

Si le comité de pilotage du think tank a proposé d'aborder l'école sous l'angle de ses frontières (internes et externes), cela ne présupposait pas qu'à ses yeux, celles-ci doivent être systématiquement effacées. Il a pris cet angle d'approche parce qu'il pouvait être fécond et ainsi permettre d'appréhender certains problèmes avec un regard transversal inhabituel. De plus, aborder l'école de cette manière permettait de construire une problématique, c'est-à-dire de structurer l'exploration du sujet à partir d'un ensemble cohérent de questions : cela était d'autant plus nécessaire que les vingt-six participants, dont beaucoup se rencontraient pour la première fois, ne disposaient que de deux jours et demi de travail collectif.

Certes, cette approche présupposait que bouger ou remettre en cause certaines frontières était sans doute souhaitable, mais encore fallait-il savoir lesquelles et pour quelles raisons. Elle n'excluait pas que, dans de nombreux cas à repérer, ce n'était peut-être pas tant les frontières en elles-mêmes qui posaient problème, mais bien le manque d'interactions entre ce que les frontières séparent, comme le manque de collaboration (notamment entre écoles de différents réseaux et entre enseignants), de communication (notamment entre parents et enseignants), de passerelles (entre orientations et niveaux) et de mobilité (en particulier des enseignants au sein de l'école, entre écoles et entre l'école et d'autres secteurs d'activité).

Ce choix n'était donc pas seulement une position de principe, justifiée parce que la problématique des frontières représente la problématique générale du think tank ; concernant le système d'enseignement qui est divisé en réseaux, univers philosophiques, pouvoirs organisateurs, niveaux, orientations, établissements, classes, disciplines, ... où doivent coopérer de nombreux acteurs dont les formations, les systèmes de valeurs, les motivations et les intérêts sont différents et souvent divergents, ce choix semblait a priori prometteur et même nécessaire.

À l'heure du bilan, c'est au lecteur de le confirmer ou non. On se limitera ici à faire ressortir des pages qui précèdent quelques points qui ouvrent sur des perspectives plus qu'ils ne ferment le livre.

Le premier est que le contexte et le moment sont propices à une réflexion en profondeur sur l'école et la réclamation comme une nécessité, voire une urgence. L'ampleur et la rapidité des changements sociétaux et technologiques, les défis qui les accompagnent (notamment la transformation déjà en cours des métiers et des méthodes d'apprentissage) et les risques qu'ils impliquent (comme de nouvelles formes d'inégalité) l'imposent au monde scolaire. De toutes parts, des frontières et des structures héritées se fissurent (système institutionnel générant blocages et vetos, concurrences contre-productives entre écoles, chasses gardées et anciens privilèges qui engendrent des injustices, repli d'écoles sur elles-mêmes, méthodes de travail individualistes d'un autre âge, ...) en même temps que des réformes et innovations surgissent à tous les niveaux de responsabilité.

Le travail collectif a précisément été riche de contributions et de propositions concernant les méthodes d'innovation et de changement. Il est, par exemple, frappant de constater qu'un grand nombre d'innovations réussies qui ont été présentées ci-dessus viennent du terrain et sont le fait d'acteurs locaux (enseignants, directeurs, édiles communaux, ...). En revanche, dans les cas étudiés ici, celles qui ont été imposées d'en haut se sont heurtées à de fortes résistances, venant tantôt du terrain, tantôt des pouvoirs intermédiaires, réseaux ou syndicats, lorsqu'elles n'y ont pas trouvé les relais indispensables. Néanmoins, pour que leurs initiatives se concrétisent durablement, les professionnels de terrain ont besoin du soutien et de la reconnaissance des autorités concernées (direction d'école, réseau, pouvoirs publics, ...). D'où l'importance, dans les processus d'innovation, d'opérateurs intermédiaires (tels que certaines directions d'école et des autorités politiques locales) capables d'établir le lien entre ces niveaux, comme l'ont montré diverses expériences évoquées dans ces pages. Les journées d'études du think tank leur ont donné la parole, montrant ainsi que les initiatives et innovations locales (projets-pilotes, expérimentations) étaient sans doute plus nombreuses qu'on ne le pense. L'enjeu est qu'elles ne fassent pas long feu et qu'elles ne restent pas non plus locales et confidentielles, mais qu'elles se diffusent largement dans le tissu scolaire et le contaminent positivement.

Si les interactions verticales entre le bas et le haut sont souhaitables pour la diffusion des innovations, elles ne semblent pourtant pas les plus décisives dans le contexte actuel. Au cours des exposés et des échanges, les communications et collaborations horizontales (notamment entre enseignants de différentes disciplines et de différentes écoles, entre enseignants et professionnels du secteur psycho-social) ont été prônées à plusieurs reprises. Il semble, en effet, qu'en matière de diffusion d'innovations, le modèle horizontal et informel du réseau (compris dans son sens sociologique et non pas dans le sens du système scolaire belge) soit en train de prendre le pas sur le modèle vertical et formel de la pyramide, surtout dans les situations où les institutions font le gros dos (par exemple,

comme on l'a vu, en matière de régulation de l'offre scolaire ou d'ancienneté des enseignants).

Dans ce modèle du réseau, les changements les plus profonds et durables procèdent davantage des pratiques de terrain (dans lequel les innovations doivent s'ancrer) que des directives générales venues d'en haut, cela sans nier pour autant la nécessité d'une régulation centrale et d'impulsions émanant du sommet. Mais l'accent est mis sur les acteurs plutôt que sur les structures : le changement y est abordé comme un processus d'apprentissage collectif plutôt que comme un processus de décision formelle.

Le conflit n'y est pas exclu, loin s'en faut, mais il est indissociable de la coopération et devient, dès lors, productif. L'action collective est moins faite d'ententes cordiales et d'harmonies que de « coopérations conflictuelles » ; c'est d'ailleurs dans la mesure où ces deux termes sont associés dans l'action que l'on peut éviter la violence, soit institutionnelle du sommet, soit réactive de la base, et que les innovations peuvent recueillir la légitimité indispensable à leur mise en œuvre effective. Au cours des journées d'étude du think tank, les récits des acteurs de terrain portant sur ces projets-pilotes et expérimentations ont été perçus par le groupe dans son ensemble comme étant portés par une belle dose d'enthousiasme et de plaisir ainsi que par une fierté de bon aloi. C'est ce que produisent généralement de telles dynamiques d'apprentissage collectif dans des projets innovants où l'on sent que l'on peut se mobiliser et faire bouger les choses, et dépasser certains désaccords. À l'inverse, les injonctions venues d'en haut génèrent rarement ces sentiments, mais seulement, au mieux, une mise en application résignée et docile des directives. Pour ce qui concerne plus particulièrement les enseignants, les mots-clés ont été créativité, collaboration et mobilité.

Mais par où commencer et comment ne pas trop charger une barque déjà bien pleine de tâches et de contraintes ? Il est frappant de constater que les expériences les plus réussies ont chaque fois entraîné des effets multiples et à plusieurs niveaux (motivation des enseignants et des élèves, modification des rapports entre eux, responsabilisation de nombreux acteurs de statuts différents, modifications structurelles au sein de l'école, dépassement des frontières entre disciplines, sensibilisation des élèves à des questions sociétales, engagement citoyen, etc.), cela comme si ces expériences avaient touché à un nœud qui, lorsqu'il se dénouait, dénouait en même temps et en cascade une série d'autres nœuds. En outre, dans ces expériences, il apparaît le plus souvent que l'élève, l'enseignant et le directeur ne sont plus seulement des acteurs pédagogiques au sein de milieux clos (la classe et l'école), mais aussi, au sens fort du terme, des acteurs sociaux et politiques, engagés dans la société et dans des formes de participation au niveau institutionnel. Ce sont sans doute de tels nœuds qu'il faut parvenir à identifier et

auxquels il faut donner la priorité au sein de l'école comme dans les rapports entre, d'un côté, l'école et, de l'autre, la société, les parents, les pouvoirs politiques et les réseaux.

Liste des contributeurs et participants

Béatrice Adamski, conseiller systémique, coach, membre du comité de pilotage du think tank.

Thomas Brüll, directeur d'école primaire en Communauté germanophone de Belgique.

Marcel Crochet, professeur émérite et recteur honoraire de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain).

Marc Czarka, médecin, entrepreneur et membre du comité de pilotage du think tank.

Ginette Debuyck, directrice d'un institut de médiation et membre de la « Commission d'agrément » en FWB.

Isabelle Delnooz, professeur à la haute école d'Eupen (AHS) et professeur de français dans une école secondaire de la Communauté germanophone de Belgique.

Alain Eraly, professeur de sociologie et de gestion à l'Université libre de Bruxelles, membre du Comité de pilotage du think tank et expert auprès de l'administrateur général de l'enseignement dans le cadre du nouveau pilotage des écoles en FWB.

Roger Godet, ancien inspecteur général coordonnateur du service général de l'inspection en FWB.

Anne Hicter, ancienne directrice de l'Institut de la formation des enseignants, experte auprès de l'administrateur général de l'enseignement dans le cadre du nouveau pilotage des écoles en FWB.

Guy Horsmans, avocat, professeur émérite de l'UCLouvain, membre du comité de pilotage du think tank.

Yves Horsmans, médecin à l'hôpital universitaire de l'UCLouvain, professeur à l'UCLouvain.

Sandra Houben, échevine en charge des écoles dans la commune de Lontzen.

Anne Houtman, ancienne directrice à la Commission européenne.

Bernd Hugo, cogérant de l'entreprise Karl Hugo AG.

Heidi Knipprath, chercheuse à la KU Leuven, HIVA - *Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving*.

Brigitte Kocks, directrice de l'école secondaire et technique *Robert Schumann Institut* à Eupen.

Rudolf Kremer, journaliste à la BRF (*Belgische Rundfunk*).

Karl-Heinz Lambertz, membre du sénat belge et du parlement de la Communauté germanophone de Belgique, président du Comité des Régions auprès de l'Union européenne

Alexandra Laschet, médecin, spécialisée en médecine physique et réhabilitation à l'hôpital d'Eupen, experte dans le domaine de la « pleine conscience ».

Frédéric Ligot, secrétaire politique du Mouvement ouvrier chrétien (MOC).

Catherine Mattar, professeur à la Haute École d'Eupen (AHS).

Harald Mollers, ministre de l'Éducation de la Communauté germanophone de Belgique, membre du comité de pilotage du think tank.

Sandra Müllender, conseillère du ministre Mollers.

Catherine Müller, représentante de *Wissenschaft für Ostbelgien*.

Daniel Niessen, attaché pour le marketing régional au ministère de la Communauté germanophone de Belgique, coordinateur du think tank.

Yves Noël, président de NMC.

Tom Palm, gradué de l'École autonome en Communauté germanophone de Belgique, professeur à l'école primaire de Hergenrath.

Anna Quadflieg, chef du service « affaires extérieures » au Ministère de la CG, membre du comité de pilotage du think tank.

Lino Pankert, cofondateur du mouvement *Schule im Aufbruch Ostbelgien*.

Luc Van Campenhoudt, sociologue, professeur émérite de l'université Saint-Louis-Bruxelles et de l'UCLouvain, membre du Comité de pilotage du think tank.

Geneviève Warland, historienne, philosophe et philologue, chargée de cours à l'UCLouvain, secrétaire du think tank.

Programme des journées d'étude du Heidberg Think Tank Ideenforum Ostbelgien

« Les frontières de l'école »

8-10 mars 2018

Centre de séminaire et d'événement *Kloster Heidberg*, Eupen

Matinée du 8 mars :

Introduction

- Avant 10h00 Arrivée des intervenants et check-in.
- 10h00 Mot de bienvenue par Harald Mollers, ministre de l'Éducation en Communauté germanophone. Rappel de la philosophie et des principes de fonctionnement du think tank
- 10h20 Présentation de Harald Mollers sur les transformations du contexte de l'enseignement en Communauté germanophone
- 10h40 Présentation de Anne Hicter sur les transformations du contexte de l'enseignement en Communauté française
- 11h00 Présentation de Luc Van Campenhoutd sur le contenu (sous-thèmes, problématiques...) du travail : le point sur les discussions antérieures et la tâche pour les trois jours
- 11h10 Tour de table de présentation des participants
- 11h50 Explication de la méthodologie des discussions par les modérateurs
- 12h00 Repas de Midi

Après-midi du 8 mars :

Sous-thème 1 : Les frontières au sein de l'établissement

- 13h00 Intervention de Anne Hicter
- 13h25 Intervention de Isabelle Delnooz
- 13h50 Intervention de Thomas Brüll
- 14h15 Pause
- 14h30 Discussions en sous-groupes
- 15h45 Rapport des sous-groupes en plénière, discussion et conclusion
- 17h30 Debriefing
- 18h00 Pause : visite de la chapelle avec le gérant du Kloster Heidberg, Monsieur Alain Masson
- 18h30 « Dinner-speech » de Marcel Crochet : « Et l'université, c'était mieux avant ? »
- 19h00 Souper suivi du networking

Matinée du 9 mars :

Sous-thème 2 : Les frontières entre établissements et réseaux

- 08h00 Petit déjeuner
- 09h00 Intervention de Frédéric Ligot
- 09h25 Intervention de Roger Godet
- 09h50 Intervention de Sandra Houben
- 10h15 Pause
- 10h30 Discussions en sous-groupes
- 11h30 Rapport des sous-groupes en plénière, discussion et conclusion
- 13h00 Repas

Après-midi du 9 mars :

Sous-thème 3 : L'approche de l'élève vs. l'approche du jeune

- 14h00 Intervention de Ginette Debuyck
- 14h25 Intervention de Tom Palm
- 14h50 Intervention de Alexandra Laschet
- 15h15 Pause
- 15h30 Discussions en sous-groupes
- 16h45 Rapport des sous-groupes en plénière, discussion et conclusion
- 18h30 Souper suivi du networking

Matinée du 10 mars :

Sous-thème 4 : Les frontières entre l'école et la société

- 08h00 Petit déjeuner
- 09h00 Intervention de Brigitte Kocks
- 09h25 Intervention de Bernd Hugo
- 09h50 Intervention de Lino Pankert
- 10h15 Pause
- 10h30 Discussions en sous-groupes
- 11h30 Rapport des sous-groupes en plénière, discussion et conclusion
- 13h00 Repas

Après-midi du 10 mars :

Conclusion générale

- 14h00 Le groupe se penche sur les discussions des quatre demi-journées précédentes en abordant la thématique par le biais des problématiques transversales.
- 15h30 Prochaines étapes
- 16h00 Debriefing en séance plénière suivi d'un verre de l'amitié

Vorwort

ÜBERSETZUNG

*Harald Mollers**Minister für Bildung und wissenschaftliche Forschung
der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*

Ostbelgien ist ein sogenanntes „Grenzgebiet“: einerseits kennzeichnen Landesgrenzen diese Region, andererseits jedoch auch Sprach- und Kulturgrenzen. Grenzen sind in Ostbelgien also allgegenwärtig, aber sie sind glücklicherweise für die meisten Ostbelgier kaum noch spürbar, weil sie sich inzwischen zu Brücken weiterentwickelt haben. Dennoch ist die Auseinandersetzung mit Grenzen und ihren Auswirkungen ein Teil der ostbelgischen Identität. So hat sich auch der „Heidberg Think Tank“ zum zweiten Mal mit dem Thema Grenzen auseinandergesetzt und diesmal den Fokus auf das Schulwesen gelegt. Experten aus Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung haben sich während mehrerer Tage intensiv mit den Grenzen innerhalb der Schulen, zwischen den Schulnetzen, zwischen Schülern und Lehrern sowie zwischen Schule und Gesellschaft befasst.

„Wir wissen heute nicht mehr, was wir unseren Kindern in der Schule beibringen sollen, um sie auf die Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte vorzubereiten. Wir haben keine Ahnung, wie die Gesellschaft und die Arbeitswelt von 2050 aussehen werden. Wir irren auf kurze Sicht im Weltnebel herum. Das ist ein historisches Novum“ sagte der israelische Autor Yuval Noah Harari in einem Spiegel-Interview¹. Und in der Tat sind die gesellschaftlichen Entwicklungen so rasant, dass das Modell Schule unter Druck gerät. Es muss sich verändern und anpassen: an die Digitalisierung, an die zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern, an eine immer komplexer werdende Arbeitswelt und an die großen globalen Herausforderungen. Das kann nur gelingen, wenn jeder Einzelne sich für die Qualität der Beziehungen, des Lernens und des Zusammenlebens auf diesem Planeten und in unserer Region verantwortlich fühlt, anstatt fertige Lösungen seitens der Politik zu erwarten. Und die Politik muss diejenigen unterstützen, die sich auf den Weg machen wollen.

Übliche Denkmuster durchbrechen, aus einer neuen Perspektive auf unser Bildungssystem blicken und auch über den Tellerrand zu anderen Bildungsreformen im Landesinnern schauen: All das gelingt in besonderem Maße, wenn Menschen

1 <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-150112490.html>.

ganz unterschiedlicher Horizonte, abseits des Alltagsgeschäfts zusammenkommen und ihre eigenen Ideen und Gedankengänge nicht gleich be"grenzen" und filtern müssen. Das Ergebnis dieser Arbeit ist in die vorliegende Schrift eingeflossen. Ich hoffe, dass sie sowohl Ostbelgien als auch anderen Regionen Belgiens und Europas wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der Bildungspolitik liefern und der Schullandschaft Mut machen wird, an der Veränderung weiter mit zu wirken.

Mein besonderer Dank gilt allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Think Tanks, sowie Prof. Luc Van Campenhoutd und Dr. Geneviève Warland für ihre redaktionelle Arbeit. Ein herzliches Dankeschön möchte ich auch den Initiatoren des Think Tanks aussprechen: Prof. em. Guy Horsmans und Gemeinschaftssenator Karl-Heinz Lambertz haben nicht nachgelassen, die Idee und die Philosophie des Heidberg Think Tank voranzutreiben und weiterzuentwickeln.

„Der Schlüssel für Begeisterung ist SINN“ (Margret Rasfeld). In diesem Sinne, wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre und freue mich auf Ihre Begeisterung bei den Veränderungen, die die Schulwelt heute braucht.

Eupen, im Februar 2019

ÜBERSETZUNG

Die Grenzen der Schule

Herausforderungen von heute und morgen

*Zusammenfassung der gemeinsamen Arbeit
Erstellt von Geneviève Warland und Luc Van Campenhoudt*

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	63
Abschnitt 1: Die schulexternen Grenzen	73
1. Die Grenzen zwischen Schulträgern: Struktur und Arbeitsweise des Schulwesens	73
2. Die Grenzen zwischen Schulen	76
3. Die Grenzen zwischen Schulwesen und Schülern	80
4. Die Grenzen zwischen Lehrpersonen/Schule und Eltern	82
5. Die Grenzen zwischen Jugendlichen und Gesellschaft	84
Abschnitt 2: Die schulinternen Grenzen	91
1. Die Grenzen zwischen Schulleitung/Schule und Lehrpersonen	91
2. Die Grenzen zwischen Lehrpersonen.....	95
3. Die Grenzen zwischen Lehrpersonen und Schülern	98
Schlussfolgerung	103
Liste der Referenten/innen und Teilnehmer/innen anlässlich der Studientage der Denkfabrik	107
Programm der Studientage	109

Einleitung

Eine Denkfabrik in Ostbelgien

Der *Heidberg Think Tank. Ideenforum Ostbelgien* versteht sich als Denkfabrik zum Thema der Grenzen aller Art: In erster Linie politisch, kulturell, sozial und beruflich. In dieser Hinsicht ist der Think Tank das Spiegelbild der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Tatsächlich ist Ostbelgien historisch betrachtet ein Grenzgebiet: Gelegen an der Schnittstelle von zwei Ländern, deren Grenzen sich im Laufe der Geschichte verschoben haben, ein Ort der Begegnung mit einer besonderen Fülle an verschiedenen Sprachen und Kulturen. Dieser Teil Belgiens hat es sich auf die Fahne geschrieben, das Beste aus der germanischen und der romanischen Zivilisation zusammenzuführen, die beide das Gebiet umgeben und sich hier kreuzen.

Zu den Hauptmerkmalen der Bewohner zählt, dass es sich bei ihnen um „ländliche Kosmopoliten“ handelt. Auf der einen Seite zählt die Region 110 Dörfer und 70 Schulen: Dies zeugt von der Verankerung des Einzelnen in seinem jeweiligen Dorf und von der Bedeutung der Grundausbildung. Andererseits verfügt diese ländliche Region über ein hohes Maß an Autonomie im belgischen Föderalismus, insbesondere im Bildungsbereich; dadurch kann sie von den Erfahrungen ihrer Nachbarn und Sprachverwandten, insbesondere der Föderation Wallonie-Brüssel, der Flämischen Gemeinschaft und Deutschlands, profitieren und Dekrete an die spezifischen lokalen Bedürfnisse anpassen. Beispielsweise kann der Bildungsminister alle Schulleiter mehrmals im Jahr zu einem Treffen einberufen. Diese Autonomie auf einem begrenzten Gebiet macht Ostbelgien zu einem Experimentier-Labor.

Zudem erleichtert die geringe Größe (etwa 77.000 Einwohner/innen auf einem Gebiet von beinahe 854 qkm) den Kontakt zwischen den politischen Instanzen und den Bürgern/innen und ermöglicht ein rasches Eingreifen, Effizienz und Offenheit für neue Chancen.

Und genau weil es sich um eine Grenzregion zwischen mehreren Sprachen und Kulturen handelt, ist auf Initiative von Karl-Heinz Lambertz, Senator und früherer Präsident der Regierung sowie des Parlamentes der Deutschsprachigen Gemein-

schaft Belgiens, die Idee entstanden, einen Think Tank ins Leben zu rufen, in der Personen verschiedener Fachrichtungen mit mannigfaltigen Kompetenzen und Zuständigkeiten in mehreren Gesellschaftsbereichen (Politik, Wirtschaft, Soziales, Kultur, Gesundheit, Unterrichtswesen...) zusammen kommen. Die Formel besteht darin, diese Akteure in der ostbelgischen Hauptstadt Eupen in dem früheren, inzwischen vollständig renovierten und in ein Tagungszentrum umgewandelten Kloster Heidberg zu empfangen, um abseits der beruflichen und alltäglichen Sachzwänge zu debattieren. Dank dieser Denkfabrik sieht sich Ostbelgien als Ideeninkubator, mit dem die Visionen der Fachleute, der institutionellen und politischen Akteure und Verantwortlichen vermischt werden.

Die Ergebnisse der Wortmeldungen und Debatten dieser Studientage vom 8. bis zum 10. März 2018 werden in dieser Publikation vorgestellt. Es handelt sich um die zweite Auflage des *Heidberg Think Tank*. Bei der ersten drehte sich die Thematik um die Rettungsdienste und ihre Patienten.¹ Ziel ist es, Ideen, Analysen und konkrete Lösungen vorzuschlagen, die als Inspirations- und Aktionsquelle für die Verantwortlichen und die Akteure der betroffenen Teilbereiche dienen. Die als Diskussionsthemen für die Denkfabrik ausgewählten Fragestellungen sind Teil eines pragmatischen Ansatzes, der sich auf den „Menschen als Ganzes und in jeder seiner Facetten je nach Umständen und Entscheidungen konzentriert.“² Somit ist das Unterrichtswesen (und eher allgemein die Bildung), dem dieses Buch gewidmet ist, ein fester Bestandteil der ursprünglichen Anliegen des Heidberg Think Tanks. Was den Ansatz betrifft, so wurde von Anfang an die Besonderheit Ostbelgiens, und zwar die Verflechtung der Grenzen, sowohl als Instrument zur inhaltlichen Strukturierung als auch zur Analyse zu Grunde gelegt.³ Die Perspektive zielt darauf ab, die Orte und Formen der Begrenzung und Spannung zu identifizieren, auf die sich der Begriff Grenze bezieht, und Wege vorzuschlagen, wie Hindernisse abgebaut und beseitigt werden können.

Das Unterrichtswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens

Wie ist das Unterrichtswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens aufgestellt? Es gibt 70 Schulen, von denen 10 auf der Sekundarstufe sind, darunter 2 technische Schulen. Darüber hinaus verfügt Eupen über eine Hochschule (die

1 Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (Hrsg.), *Les services d'urgence et leurs patients. Première édition du Heidberg Think Tank Ideenforum Ostbelgien 2015*. Schriftenreihe der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Band 6, Eupen, 2018. Wir verweisen auf diesen Band für die Darstellung der Entstehung der Denkfabrik.

2 Guy Horsmans, « Le temps de la pause et du dialogue à Eupen », *ibid.*, S. 12.

3 Luc Van Campenhoudt, « Le Heidberg Think Tank : à l'entrecroisement des frontières », *ibid.*, S. 21.

2004 durch die Fusion von zwei Institutionen, einer katholischen und einer weltlichen, entstanden ist) und zwei Ausbildungszentren für die mittelständische duale Ausbildung für Schüler ab 15 Jahren. Diese Zentren sind aufgrund der geschichtlichen deutschen Vergangenheit Ostbelgiens sehr erfolgreich: Diese Art der dualen Ausbildung, die Schule und Unternehmen verbindet, ist kennzeichnend für das deutsche Bildungsmodell. In diesen Ausbildungszentren sind etwa 500 junge Menschen der gleichen Generation eingeschrieben.

Darüber hinaus wurden 2014 alle PMS- und Gesundheitszentren der verschiedenen Trägerstrukturen zu einem einzigen zusammengelegt: KALEIDO Ostbelgien. Dies ist ein erstes Beispiel für das Überschreiten der Grenzen zwischen dem freien und dem offiziellen Netz, eine der Besonderheiten des Bildungssektors in Belgien, die sich aus den Konflikten zwischen den beiden regierenden Parteien im 19. Jahrhundert, den Katholiken und den Liberalen, ergeben haben.

In den letzten Jahren wurden viele Anstrengungen zugunsten der Lehrer im deutschsprachigen Belgien unternommen: Die Gehälter wurden erhöht, unter anderem um 10 % für Berufseinsteiger. Dennoch handelt es sich um einen Mangelberuf.

Innovative Projekte sind entstanden: 2017 wurde der Unterricht für die erstankommenden Schüler unter den Lernenden grundlegend erneuert, mit Klassen zum Erlernen der Unterrichtssprache in der gesamten Gemeinschaft (die politischen Entscheidungsträger konnten bei dieser Erneuerung auf die Erfahrungen der technischen Sekundarschule Robert-Schuman-Institut zurückgreifen). Im Jahr 2015 wurde in Bütgenbach die erste inklusive Schule des Landes eröffnet, wo in der gleichen Klasse Schüler mit und ohne Beeinträchtigungen unterrichtet werden. Auch wenn der Start schwierig war, ist diese Initiative heute eine Erfolgsgeschichte, die ebenfalls das Überwinden von Grenzen veranschaulicht.

Die 2015 auf den Weg gebrachte Reform des Lehrer-Statuts zielt auf dessen Vereinheitlichung ab, und zwar unabhängig vom Schulträger, d.h. frei oder offiziell. Auf diese Weise soll den Schulen und ihren Schulleitern mehr Autonomie gewährt werden, insbesondere bei der Einstellung von Lehrern und der Bewertung ihres Unterrichts.

Diese Autonomie geht Hand in Hand mit dem Wunsch aller Beteiligten, eine Gesamtvision für die Bildung für die kommenden Jahre zu entwickeln. Die geringe Größe Ostbelgiens ermöglicht es, den Ansichten der verschiedenen Akteure Rechnung zu tragen: Mit den 2200 Lehrern startet ein Beteiligungsprozess, der von den Gewerkschaften unterstützt wird.

Dies spiegelt sich in verschiedenen politischen Entscheidungen wider, die von der Schaffung von rund 50 Stellen für Kindergartenassistenten über die geplante Einbeziehung von Sozialkoeffizienten in die Berechnung des Stundenkapitals (insbesondere in Schulen, in denen Schüler mit sozial prekärem Hintergrund anfangen) bis hin zu den Maßnahmen zur verstärkten Nutzung der englischen und niederländischen Sprache im allgemeinen und technischen Unterrichtswesen reichen. Im Hinblick auf die Sprachkenntnisse wurde in allen Schulen im 6. Primar- und Sekundarschuljahr ein DELF-Test⁴ eingeführt, um Lücken im Französischen zu identifizieren und zu schließen. Zum Erhalt der Verankerung dieser Region, zu der auch eine französischsprachige Minderheit gehört (dies gilt sowohl für die Ausbildung als auch für die Beschäftigung, für die in diesem Grenzgebiet kein Weg an der Mehrsprachigkeit vorbeiführt), ist eine angemessene Beherrschung der französischen Sprache im deutschsprachigen Belgien unerlässlich. Zu den innovativen Projekten gehört auch die staatsbürgerliche Bildung, die darauf abzielt, alle Lehrer in einem fachübergreifenden Ansatz zu mobilisieren und die Schüler durch einen partizipativen Prozess, der in der Grundschule beginnt, in die Schulentscheidungen einzubeziehen.

Schließlich dient das Unterrichtswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens als Hintergrund für die Überlegungen und Debatten des Think Tanks zum Thema Bildung und liefert diesen die meisten konkreten Erfahrungen, die als Ausgangspunkt für die Analysen dienen (siehe weiter unten für die Methodik).

Heidberg Think Tank und „Pacte d'excellence“

Diese zweite Auflage des Think Tanks erfolgte zu einem Zeitpunkt, zu dem die Fédération Wallonie-Brüssel bereits auf dem besten Weg war, ihr Pflichtschulsystem in großem Umfang anhand des so genannten „Pacte d'excellence“ (dt. „Exzellenzpakts“) zu reformieren.⁵ Aufgrund der unterschiedlichen Größenordnung

4 Dieses im französischen Bildungssystem angewandte elementare Diplom der französischen Sprache (DELF) dient bei Anderssprachigen als Gradmesser für das Kompetenzniveau in Wort und Schrift. Der erfolgreiche Abschluss ist eine Voraussetzung für den Zugang zu Schulungen und zur Vorbereitung auf das Diplom für fortgeschrittene Französisch (DALF), das wiederum für jegliches Universitätsstudium in Frankreich unerlässlich ist.

5 Die Arbeit des „Pacte d'excellence“ wurde rund um vier Themenschwerpunkte organisiert. Der erste betrifft die Kompetenzen und Kenntnisse der Schüler; Schwerpunkt 2 gilt den Bildungswegen sowie der Bekämpfung von Abbruch und Ungleichheiten; Schwerpunkt 3 zielt auf die pädagogischen Teams ab, d.h. die Lehrkräfte und Schulleitungen; und schließlich ist Schwerpunkt 4 dem Thema Governance, Steuerung und Optimierung der Mittel gewidmet. Auf der Grundlage der Schlussfolgerungen der verschiedenen Arbeitsgruppen wurde von der „zentralen Gruppe“ ein Aktionsplan erstellt. Dieser wurde der Regierung zur Billigung vorgelegt, und seine Umsetzung begann im März 2017 (seine Laufzeit reicht von 2017 bis 2030). Viele Punkte befinden sich noch in der Diskussion. Weitere Informationen auf www.pactedexcellence.be.

(insbesondere in Bezug auf den Anspruch, die politischen und institutionellen Fragen sowie vor allem die Mobilisierung von Schulakteuren) sind die beiden parallelen Initiativen natürlich nicht vergleichbar. Es war jedoch unmöglich, einige der Erkenntnisse aus dieser sehr reichhaltigen und komplexen Erfahrung der Föderation Wallonie-Brüssel (FWB) außer Acht zu lassen, insbesondere im Hinblick auf die Veränderungsprozesse und genauer gesagt die Grenzen zwischen den verschiedenen Komponenten der Schulwelt (insbesondere zwischen Schulträgern, Schulen und den Hauptakteuren auf diesem Gebiet wie Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schülern), zumal einige Mitglieder des Think Tanks im Rahmen des „Pacte d'excellence“ wichtige Zuständigkeiten innehatten bzw. noch immer besitzen. Daher wurde beschlossen, auch vier Hauptakteure des Unterrichtswesens in der FWB um eine Schilderung ihrer Erfahrungen und Überlegungen zu bestimmten Aspekten der Problematik zu bitten.

Obwohl die auf den folgenden Seiten vorgeschlagenen konkreten Ideen und Ansätze die Deutschsprachige Gemeinschaft insgesamt direkter betreffen und nicht unbedingt mit denen des „Pacte d'excellence“ vergleichbar sind, dürften sie für die Bildungsakteure im Allgemeinen von Interesse sein, da sie sich mehr auf überall zu beobachtende Prozesse (institutionell, beziehungstechnisch, kompetenzrechtlich oder innovativ im Besonderen) und auf Situationen konzentrieren, als auf gemeinschaftsspezifische Bestimmungen, Normen oder Vorschriften. Der Think Tank soll eine Quelle der Inspiration für Initiativen auf verschiedenen Ebenen sein, darunter auch in anderen Gebieten als nur in Ostbelgien.

Die Methodik des *Heidberg Think Tank*. *Ideenforum Ostbelgien*

In diesem Abschnitt soll die Methodik für die Reflexionsarbeit und den Austausch während der in dieser Ausgabe zusammengefassten Studententage vom März 2018 vorgestellt werden. Ausgangspunkt waren konkrete Aspekte, d.h. Erfahrungen von Akteuren des Schulsystems und/oder Verantwortlichen für innovative Maßnahmen im Bildungsbereich, die sich zusätzlich zu ihren eigenen Interventionen bereit erklärten, als Teilnehmer bei allen Diskussionen dabei zu sein. Zu diesen Fachleuten, Akteuren und Bildungsexperten in Belgien gesellten sich Nicht-Experten auf diesem Gebiet, die jedoch über umfangreiche Erfahrungen mit Innovationen in anderen Sektoren verfügen. Sie haben sich hauptsächlich als Diskussionsteilnehmer eingeschaltet und aktiv an der Ausarbeitung der Lösungsvorschläge teilgenommen. Dabei setzte man auf interaktive Arbeit: Angeregt wurde sie durch inhaltliche Vorträge, Frage-Antwort-Runden und vor allem den Austausch in Reflexionsgruppen, die weiterführend diskutierten und Lösungen unterbreiteten.

Für den reibungslosen Ablauf der gemeinsamen Arbeit wurde das allgemeine Thema „Die Grenzen der Schule“ zunächst in vier Unterthemen unterteilt, die vier

Grenzebenen entsprechen. Jedem der wie folgt beschriebenen Unterthemen war ein halber Tag gewidmet:

1. Grenzen innerhalb der Schule (zwischen Lehrern, Schulleitung, Eltern, usw.);
2. Grenzen zwischen Institutionen und Schulträgern;
3. Spannungen zwischen dem Ansatz des Schülers (in seiner schulischen Dimension) und dem Ansatz des Jugendlichen (in all seinen menschlichen Dimensionen);
4. Grenzen zwischen Schule und Gesellschaft, d.h. die Beziehung der Schule zur Gemeinschaft als Ganzes, einschließlich der Arbeits- und Wirtschaftswelt.

Bei einem Think-Tank-Testtag am 27. Mai 2017 waren diese vier Unterthemen bereits kurz ausgelotet worden. Auf dieser Grundlage wurden vier Querschnittsthemen in Bezug auf die Unterthemen als relevant erachtet, um ein Raster für die Auswertung der zu analysierenden Erfahrungen zu schaffen.

Jedem Thema sind mehrere Fragen zugeordnet, die sich inhaltlich an den Themen selbst und methodisch an der SWOT-Matrix (Stärken, Schwächen, Chancen, Risiken) orientieren. Es ist wichtig zu bedenken, dass das gleiche Element je nach Standpunkt sowohl eine Chance als auch eine Bedrohung darstellen kann.

1. Welche Hauptgrenzen gibt es in der Bildungswelt auf den vier oben genannten Ebenen? Zwischen wem oder was? Sind es Hindernisse, die überwunden oder gar beseitigt werden müssen? Handelt es sich dabei ganz im Gegenteil (oder auch) um notwendige und strukturierende Maßstäbe für die Gestaltung des Bildungssystems? Sollen wir Brücken zwischen ihnen bauen? Wenn ja, wie? Was könnte dazu beitragen und wo sind die Hindernisse? Welche Anreize gibt es, Grenzen zu überschreiten, und wie können sie umgesetzt werden? Auf wen kann man zählen? Was muss im System geändert werden? Welche Prozesse sollen implementiert werden?
2. Wo hakt es und warum? Warum hat das Schulsystem oft solche Schwierigkeiten, sich anzupassen und zu verändern? Warum werden die gewünschten Änderungen nicht beschlossen? Warum werden beschlossene Änderungen nicht umgesetzt? Warum können wir bestimmte Grenzen nicht überwinden? Womit könnte man das lösen, was feststeckt?
3. Wie können Maßnahmen von unten nach oben (Initiativen von Akteuren aus der Praxis, einschließlich Eltern) und von oben nach unten (öffentliche Politik, Politik und Trägerstrategien) kombiniert werden? Welche Wechselwirkungen sind zwischen den verschiedenen Handlungsebenen wünschenswert und möglich, insbesondere zwischen der Basis und der Spitze? Was würde Interaktionen, die für die Umsetzung von Innovationen günstiger sind, verhindern bzw. erleichtern?

4. Wie lassen sich die Interessen der Jugendlichen (als Schüler und als Menschen) in einer Gesellschaft in vollem Wandel bestimmen und erfüllen? Wie können wir einerseits die schulische Ausbildung der Schüler und andererseits die Erziehung und persönliche Entfaltung der Jugendlichen kombinieren? Welche gesellschaftlichen Veränderungen werden in der Schulbildung nicht ausreichend berücksichtigt? Warum ist dies der Fall und wie kann man etwas dagegen unternehmen?

Diese transversalen Fragen dienten als Reflexionsrahmen für die Präsentationen der Referenten und ermöglichten einen strukturierten Austausch. Sie wurden nicht *in abstracto*, sondern anhand konkreter Beispiele in den Wortbeiträgen diskutiert. Tatsächlich ging es nicht darum, die Themen auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung anzugehen, wie dies in einem Kolloquium oder Universitätsseminar geschieht (auch wenn solche Analysen zur Information der Diskussionen nützlich sind). Um die Überlegungen in der Realität zu verankern, basierte das Prinzip der Studientage des Think Tanks vielmehr auf einer ganzen Reihe von konkreten Erfahrungen und Situationen, in denen die Teilnehmer Akteure oder Zeugen waren. Bei den Präsentationen wurden die Querschnittsthemen berücksichtigt und ansatzweise Antworten geliefert. Bei der Besprechung in der Gruppe wurden Erkenntnisse von größerer Tragweite abgeleitet.

Für jedes der vier Unterthemen haben zwei bis drei Redner über sehr konkrete Erfahrungen mit Grenzen berichtet und diese analysiert. Ziel war es, diese Erfahrungen gemeinsam aus der Perspektive der zu Grunde gelegten Probleme zu analysieren. Somit diente eine empirische Grundlage zusammen mit einem Analyserahmen dazu, die Debatte auf der Suche nach innovativen Lösungen anzuregen. Zur Bereicherung des Austauschs hat man sich auf die unterschiedlichsten Profile von Akteuren berufen (Beamte, die eine Reform leiteten, institutionelle Führungskräfte, Forscher, die an einem Innovations- oder Reformprojekt teilnahmen, Schulleiter, Lehrer, Eltern). Die Teilnehmerliste ist beigefügt.

Auf die Eröffnungsvorträge an den vier Halbtagen folgten Diskussionsrunden in Untergruppen, die praktische Perspektiven identifizieren sollten, um über die beschriebenen Grenzen hinauszugehen und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen (von allgemeiner Tragweite, aber auch in Bezug auf den beschriebenen konkreten Fall). Die Untergruppen wurden von einem Moderator geleitet, der beratend zur Seite stand und sicherstellte, dass der Zeitplan und die Methodik eingehalten wurden – das Hauptziel war immer, anwendbare Lösungen zu erarbeiten. Ein System von Farbkarten wurde eingerichtet, um die Ergebnisse der Debatten zu strukturieren und sichtbar abzubilden: Rote Karten beziehen sich auf Grenzen, grüne Karten auf Lösungen und gelbe Karten auf die Mittel zu ihrer Umsetzung. Im Hinblick auf die identifizierten Grenzen und die gefundenen Lösungen wurde systematisch die

Frage gestellt: „Berücksichtigen die Lösungen das Wohl des Schülers als Mensch, während letzterer gleichzeitig auf eine Gesellschaft in vollem Wandel vorbereitet wird?“. Dieser Frage, die einen gewissen Horizont für die Überlegungen bildete, wurde daher in der Debatte über die eingesetzten Lösungen und Mittel Rechnung getragen.

Die Ergebnisse jeder Untergruppe wurden im Plenum diskutiert und ermöglichten die Erarbeitung gemeinsamer Positionen (die Nuancen und Fragen nicht ausschließen), die in diesem Buch zum Ausdruck kommen.

Diese Ergebnisse sind hier in zwei Hauptkategorien von Grenzen zusammengefasst: schulintern und -extern. In jeder dieser beiden Gruppen wurden mehrere Arten von Grenzen gemäß dem im Inhaltsverzeichnis dieses Berichts angekündigten Plan weiter unterschieden. Auch wenn eine solche Aufteilung notwendig ist, um den Erkenntnissen Struktur zu geben, ist die hier vorgeschlagene Einteilung nicht absolut. In Wirklichkeit überschneiden sich die Grenzen größtenteils und überlagern einander manchmal (z.B. zwischen Schulträgern und zwischen Schulen sowie zwischen Lehrern). Deshalb sind die Übergänge zwischen den verschiedenen Abschnitten dieses Textes auch fließend.

Für jede Grenze wurde(n) die konkrete(n) Erfahrung(en), die als Ausgangspunkt und empirische Grundlage für ihre Untersuchung diente(n), zusammengefasst. Wir unterbreiten Analyseelemente und die berücksichtigten Lösungen. Je nach betrachteter Grenze wurden diese drei Aspekte auf der Grundlage des Inhalts und des Diskussionsverlaufs in den Untergruppen und im Plenum unterschiedlich dargelegt.

Umfang und Einschränkungen der Arbeit

Auch wenn diese gemeinsame Arbeit intensiv war, und es nichts an der Beteiligung der Teilnehmer auszusetzen gab, sind unvermeidliche Einschränkungen in Zusammenhang mit den konkreten Umständen (Zeitaufwand, Anzahl und Profile der Teilnehmer, usw.), der Arbeitsmethode und ihren Ambitionen aufgetreten.

Der Think Tank ist weder ein Forschungszentrum, das wissenschaftliche Erkenntnisse hervorbringt (im Übrigen enthalten diese Seiten kaum wissenschaftliche Referenzen), noch ist sie ein Studienbüro, das eine Expertise zur Verfügung stellt, noch eine Versammlung von Wissenschaftlern, die über ihre eigene Arbeit diskutieren; der Think Tank erhebt keine solchen Ansprüche. Allerdings ist er auch kein mondäner Salon, in dem kluge Köpfe über irgendetwas reden, solange es brillant ist; er hat andere Ambitionen.

Beim Think Tank handelt es sich um ein Labor, in dem zu jedem Diskussionsthema (beim ersten Mal die Rettungsdienste, heute die Schule) Ideen aus einem Meinungsaustausch zwischen Fachleuten dieses Bereichs und „Laien“ hervorgehen. Letztere sind Fachleute aus anderen Bereichen, die eine laterale Perspektive haben, (sich) Fragen stellen, die nicht unbedingt innerhalb des betreffenden Bereichs gestellt werden und für die gesamte Gruppe eine kreative Dynamik auslösen. Diese Arbeit folgt einer präzisen Methodik, die darauf abzielt, Offenheit und Effizienz zu verbinden, wobei alle Teilnehmer das gleiche Mitspracherecht haben. Die daraus erwachsenen Ansätze sind manchmal robust, weil sie von langjähriger Erfahrung untermauert werden, von schönen Erfolgen oder bitteren Misserfolgen begleitet, sowie von Experimenten in Schulsituationen mit all ihren Einschränkungen und Möglichkeiten; andererseits stehen sie manchmal auf wackeligeren Beinen, wie einfache Ideen, die einige für unzureichend fundiert oder unrealistisch halten könnten. Aber auch in diesen Fällen gibt es Denkanstöße: Ein Entwurf für ein näher auszulotendes Projekt oder Szenario bzw. für eine zu ergreifende Gelegenheit. Der Zweck dieser Arbeit und des vorliegenden Berichtes ist weniger, fertige Ideen zu liefern, als vielmehr, jedem, der sie aufnehmen will, Ideen zu „geben“.

Abschnitt 1:

Die schulexternen Grenzen

1. Die Grenzen zwischen Schulträgern: Struktur und Arbeitsweise des Schulwesens

Wie jeder weiß, ist das belgische Schulsystem in Trägerstrukturen unterteilt. Das „offizielle“ Unterrichtswesen umfasst das der Gemeinschaft (deutschsprachig, französischsprachig oder flämisch) sowie das der Provinzen und Gemeinden. Das „freie“ Unterrichtswesen wiederum bezieht sich sowohl auf den konfessionellen (katholisches Unterrichtswesen) als auch auf den nicht-konfessionellen Ableger. Im offiziellen Unterrichtswesen ist der Schulträger die entsprechende politische Kraft, im freien Unterrichtswesen gibt es eine Vielzahl von Trägern (V.o.G., Ordensgemeinschaften...), die größtenteils dem Sekretariat des Katholischen Unterrichtswesens (SeGEC) angeschlossen sind. Diese Organisation des belgischen Schulsystems in Trägerstrukturen stellt eine Grenze dar, die in den Augen der verschiedenen Akteure sowie der Verantwortlichen von Institutionen und aus der Politik Vorteile darstellt (Pluralismus, ein gewisses Wetteifern, eine Ansammlung von Dienstleistungen, den berühmten „Schulpakt“, usw.), aber auch einige Nachteile mit sich bringt. Während der Studientage des Think Tanks zeigten zwei Erfahrungsberichte, wie die Grenze zwischen den Trägern ein Problem darstellen könnte.

Die von Anne Hicter vorgestellte erste Erfahrung ist spezifisch pädagogisch und betrifft den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass viele Kinder, die eigentlich die Grundschule besuchen sollten, unter dem Vorwand der mangelnden Reife im Kindergarten gehalten werden. Diese Nicht-Versetzung ist im Wesentlichen das Ergebnis der Autorität von Kindergärtnerinnen. Diese glauben, dass einige junge Schüler nicht gut genug geschult sind, und fürchten die Blicke der anderen Lehrer. Damit das Kind ein weiteres Jahr im Kindergarten bleibt, stützen sie sich auf den Rat des PMS-Zentrums und können die Eltern oft erfolgreich überzeugen.

Wissenschaftliche Studien zeigen jedoch, dass bei Kindern, die über einen längeren Zeitraum im Kindergarten gehalten werden, die Wahrscheinlichkeit des späteren Doppelpens größer ist. Daher schien es notwendig, diese Form der Autorität der Kindergärtnerinnen in Frage zu stellen, die Eltern besser zu informieren und

den Blickwinkel der einen und der anderen auf das Kind auf der Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Kindergärtner/in, Grundschullehrern und PMS-Mitarbeitern zu ändern.

Diese Initiative erfolgte in Form von Schulungen, die ab 2010 von einem Ministerkabinett organisiert wurden: *Décollage en Communauté Française*.⁶ Hauptziel war es, Kindergärtner/innen und Lehrpersonen im ersten Grundschuljahr zu ermutigen, ihre Sichtweise auf die Fähigkeiten der Schüler zu ändern, auf deren Potenzial zu bauen und nicht darauf, ob er oder sie den am Ende des Kindergartens erwarteten Fähigkeiten und Praktiken gerecht wird oder nicht. Zum anderen sollten sie ihre Wahrnehmung der Anbindung der beiden Bildungsebenen ändern: Diese sollte im Zeichen der Komplementarität und nicht der Hierarchie stehen.

Die sowohl pro Schulträger als auch trägerübergreifend organisierte Schulung richtete sich gleichermaßen an Schulleiter/innen, Lehrkräfte aus Vor- und Grundschule sowie PMS-Mitarbeiter/innen. Diese Erfahrung hat Früchte getragen: Beteiligung mehrerer Schulen und lokaler Akteure am Projekt, starker Rückgang der im Kindergarten „zurückgehaltenen“ Schüler, bessere Informationen für Eltern, die das letzte Wort haben. Diese Ergebnisse waren jedoch aufgrund der Grenzen zwischen den Trägerstrukturen eingeschränkt. Als Konkurrenz für die von den Trägern organisierten Schulungen litt dieses Projekt unter mangelnder Unterstützung und Förderung innerhalb der Schulträger, die darauf erpicht waren, die Kontrolle über die Lehrerausbildung zu bewahren. Diese Schulung war nicht verpflichtend und beruhte auf der freiwilligen Teilnahme des Lehrpersonals.

Kurz gesagt, diese notwendige Erfahrung stieß an die Grenzen der Einteilung in Trägerstrukturen auf der Ebene des Fortbildungsangebotes im Unterrichtswesen in Belgien.

Ein weiterer Bereich, in dem der Einfluss der Träger Grenzen aufweist, ist die Frage nach dem Statut von Lehrern und damit nach der Art ihrer Anwerbung. Dies unterstrich vor allem Sandra Houben (Schulschöffin in der Gemeinde Lontzen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft), die auch die Unterschiede bei den Verfahren und den erforderlichen Qualifikationen hervorhob. Um zwei Beispiele zu nennen: 1) Im freien Unterrichtswesen erfolgt die Anwerbung durch die Schulleitung, während sie im gemeinschaftlichen Unterrichtswesen eine Entscheidung des Bildungsministeriums ist; 2) Im Unterrichtswesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft wird nur das Diplom des Grundschullehrers zugelassen, während im kommunalen und freien Unterrichtswesen ein Lehrbefähigter der Sekundarstufe I (AESI) in der

6 Siehe <http://www.enseignement.be/index.php?page=26594>.

Grundschule unterrichten kann. Diese Unterschiede haben Auswirkungen auf die Gehaltsentwicklung, die Anerkennung und die Zusammenarbeit zwischen den Schulen.

Wie lassen sich die unbeabsichtigten Auswirkungen der Grenzen zwischen Trägerstrukturen vermeiden? Ein erster Ansatz, der als reformistisch bezeichnet werden kann, ist in der Folge dieses zweiten Beitrags vorgesehen. Während die Abschaffung dieser großen Schulträgergrenze nicht machbar (bzw. für viele nicht wünschenswert) erscheint, sollte zumindest darauf geachtet werden, dass für alle Strukturen die gleichen Regeln gelten. Eine solche Idee ist mehr in den Erfahrungen der Deutschsprachigen Gemeinschaft verankert, wo die drei koexistierenden Träger erhalten bleiben, wo aber oft für alle Schulen die gleichen Regeln gelten. Darüber hinaus wird eine bessere Koordinierung des Bildungsangebots durch die Schaffung von Schwerpunktbereichen pro Schule gewährleistet, wodurch Wettbewerb und Lücken im Bildungsangebot vermieden werden.

Die Verabschiedung der gleichen Spielregeln für alle Arten von Schulen setzt eine Bestandsaufnahme auf der Grundlage einer Gesamtvision des Unterrichtswesens voraus, um ein Rahmenmodell zu entwickeln.

Das Lösen von den traditionellen Trägern könnte zu einem allgemeinen System autonomer Schulen führen, die auf der Grundlage der Zusammenarbeit und der Synergien zwischen den Schulen untereinander andere transversale Trägerstrukturen bilden würden. In dieser Art von Modell wäre eine teamförmige Führungsspitze denkbar, die dann nicht mehr das alleinige Vorrecht der Schulleitung wäre. Dieses System würde auch der Spezialisierung der Schulen Auftrieb verleihen.⁷

Ein zweiter Ansatz, der als radikal bezeichnet werden kann (auch im Sinne des Think Tanks als Inkubator von Ideen), besteht darin, bei Null anzufangen. Es wird vorgeschlagen, die Organisation des Schulsystems in Trägerform durch eine Organisation zu ersetzen, deren Gesamtkohärenz durch einen das gesamte System umfassenden Dachverband gewährleistet wäre.

Die Leitungsgremien dieses Dachverbandes wären einerseits eine Generalversammlung, das sich aus Vertretern aller Komponenten des Schulsystems zusammensetzt (seine Schulen, seine Fachleute, seine Nutzer, d.h. Eltern und Schüler, seine Gesprächspartner in der Gesellschaft, Experten, usw.), und andererseits ein Verwaltungsrat. Die Finanzierung des Dachverbandes erfolgt auf der Grundlage

⁷ Ein Pilotprojekt zu den technischen und berufsbildenden Schulen der Region Charleroi wird später vorgestellt.

eines Geschäftsführungsvertrages, in dem der Verband festlegt, wie er seine Aufgaben erfüllen will. Diese bestünden in der Entwicklung eines neuen Bildungsrahmens ausgehend von den Bedürfnissen und Anforderungen des Schülers und der Gesellschaft in ihren verschiedenen Komponenten; die gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen und ihre voraussichtlichen Auswirkungen auf das Unterrichtswesen antizipieren und die notwendigen Maßnahmen zur Bewältigung dieser neuen Herausforderungen vorschlagen; eine qualitativ hochwertige Bildung bei gleichzeitiger Beseitigung der Ungleichheiten zwischen Schulen und Schulpopulationen gewährleisten; die Bewertung der Qualität der Arbeit der Schulen auf der Grundlage der mit ihnen festgelegten Spezifikationen organisieren; konkrete bereichsübergreifende Kooperationen zwischen den Schulen fördern und die größtmögliche Effizienz des Systems anstreben (insbesondere Doppelarbeit vermeiden), indem die Vielfalt der Projekte in einer Gesamtkohärenz kombiniert wird... Kurz gesagt, es geht darum, eine Vision der Schule dahingehend zu entwickeln, dass Kontinuität (für das, was erhalten werden muss) und Innovation (für das, was sich entwickeln oder ändern muss) kombiniert werden. Der Dachverband würde über ein hohes Maß an Autonomie gegenüber der Politik verfügen und wäre gleichzeitig ihr gegenüber rechenschaftspflichtig für die in Absprache mit ihr festgelegten Zweckbestimmungen.

In einigen Punkten deckt sich ein solches Dachverbandsprojekt sowohl mit der Idee der Schuleinzugsgebiete (*bassins scolaires*) in der Föderation Wallonie-Brüssel als auch der Idee von Zielvereinbarungen, die eine zentrale Rolle bei der Umsetzung des „Pacte d'excellence“ spielen. Dennoch verfolgt dieses Projekt größere Ambitionen.

2. Die Grenzen zwischen Schulen

Seit dem Jahr 2000 legen die regelmäßigen PISA-Umfragen⁸ unmissverständlich die schwerwiegenden Lücken in puncto Gleichheit und Effizienz im Unterrichtswesen der Föderation Wallonie-Brüssel offen. Darüber hinaus haben Universitätsstudien⁹ über die Ströme und Aufteilungsmodalitäten der Schüler-Kohorten zwischen Schulen ein und desselben geografischen Gebiets eine objektive Darstellung der beinahe marktähnlichen Funktionsweise des Schulsystems und seiner besonders schädlichen Wirkungen im Sinne einer Hierarchisierung der Schulen

8 Bei PISA handelt es sich um die Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Bei den einschlägigen Tests geht es um Lesen, Mathematik und Wissenschaften.

9 Diese Studien wurden hauptsächlich im Rahmen des GIRSEF-UCL (fachübergreifende Forschungsgruppe bezüglich Sozialisierung, Erziehung und Bildung) von Bernard Delvaux und seinem Team durchgeführt.

und einer Trennung von Schülergruppen ermöglicht. Außerdem ging es um den Konkurrenzkampf zwischen Schulen um den in akademischer und sozioökonomischer Hinsicht „rentabelsten“ Schüleranteil.

Auf der Grundlage dieser Studien und Beobachtungen hat sich allmählich die Idee durchgesetzt, ein Modell zur Regulierung des Schulsystems als Alternative zum „Quasi-Markt“ zu etablieren, ein Modell, das schließlich Teil der ursprünglichen Agenda des Regierungsabkommens von PS/CdH in der Französischen Gemeinschaft 2009-2014 (heute Föderation Wallonie-Brüssel) wurde. Vor diesem Hintergrund war das Ziel, die Logik der wettbewerblichen Interdependenz zwischen Schulen im gleichen geografischen Rekrutierungsgebiet durch eine Dynamik der Zusammenarbeit und Mitverantwortung zwischen diesen gleichen Schulen, alle Träger zusammengenommen, zu ersetzen. Ein solches Ziel ermöglichte eine bessere Regulierung der Verteilung der Schülergruppen in Richtung größerer sozialer Vielfalt sowie die Abschaffung des „Markt“-Wettbewerbs zwischen den Schulen, um die Qualität, Gerechtigkeit und Effizienz des Systems deutlich zu verbessern. Dieses neue Modell der Schulsystemregulierung, das hauptsächlich auf den Prinzipien der Zusammenarbeit, Synergie und kollektiven Verantwortung der Schulen basiert, sollte im Rahmen von „Schuleinzugsgebieten“ (*bassins scolaires*) eingesetzt werden, d.h. in geografischen Gebieten, in denen sich die wichtigsten subregionalen Ströme der Schulbevölkerung bewegen und die somit die wichtigsten Rekrutierungsgebiete für Schulen darstellen. Dieses neue Modell der Regulierung durch „Schuleinzugsgebiete“ sah insbesondere die Einführung kollektiver und zentralisierter Steuerungsmodalitäten für das Bildungs-, Dienstleistungs- und Infrastrukturangebot sowie die Nachfrage (Einschreibungen) vor.

Genau diese Umsetzung in Form eines Pilotprojekts in der Region Charleroi, begrenzt auf ein Projekt zur schulträgerübergreifenden Regulierung des Unterrichtsangebotes, stellte Frédéric Ligoit vor. In diesem konkreten Fall ging es darum, im Einzugsgebiet Charleroi in enger Zusammenarbeit mit den betroffenen Schulen, aber auch mit den lokalen sozioökonomischen Akteuren (Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter) und auf freiwilliger Basis ein trägerübergreifendes Konsultationsgremium (das auch sozioökonomischen Akteuren offen steht) einzurichten, das es den betreffenden Schulen ermöglichen soll, ihr kollektives Bildungsangebot so effektiv wie möglich zu koordinieren und zu harmonisieren, Doppelarbeit und sterilen Wettbewerb zu vermeiden und gegebenenfalls ihr Bildungsangebot im Einklang mit den tatsächlichen Möglichkeiten im Hinblick auf Arbeitsplatzangebote auf lokaler und regionaler Ebene neu auszurichten. Die Umsetzung dieses Pilotprojekts auf subregionaler Ebene, das den lokalen Schulakteuren die Möglichkeit gab, den traditionellen Graben zwischen den Trägerstrukturen zu überwinden, um gemeinsam die Qualität ihres Bildungsangebots zu verbessern, führte schließlich zur Verabschiedung eines Dekrets, mit dem in allen Bildungsbereichen

der damaligen Französischen Gemeinschaft trägerübergreifende Konsultationsgremien für den qualifizierenden Unterricht (IPIEQ) eingerichtet wurden. Diese ersten Gehversuche hatten auch andere positive Auswirkungen, wie das Loseisen von einigen abgekapselten Schulleitern und die Schaffung eines Kollektivs von Schulakteuren, das sich seiner Strahlkraft und seines tatsächlichen Handlungsspielraums bei der Aufwertung des Qualifikationsniveaus junger Menschen und der sozioökonomischen Neugestaltung in der Region Charleroi bewusst war. Es entstand auch die *Cité des métiers*, indem die beiden wichtigsten technischen Schulen der Stadt (eine aus dem freien katholischen Unterrichtswesen, die andere aus dem offiziellen Unterrichtswesen der Provinz) ihre technische Ausrüstung und einen Teil ihrer Lehrmittel zum Wohle aller Schüler in der Region gebündelt haben.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Entwicklung dieses Pilotprojekts viele Ängste und Widerstände hervorgerufen hat, vor allem bei den Lehrerergewerkschaften und vor allem bei den Leitungsgremien der Bildungsnetze. Die trägerübergreifende Dimension des Projekts war zweifellos einer der Hauptgründe für den Widerstand der Trägerstrukturen, die in diesem neuen übergreifenden Konsultationsmechanismus eine Bedrohung für ihre Autonomie und Vorrechte sowie einen klammheimlichen Übergang zu einer einzigen Struktur sahen.

Eben jene recht starken Befürchtungen und Widerstände bremsten von Anfang an den ursprünglichen politischen Anspruch aus, ein alternatives Regulierungsmodell zum „Quasi-Markt“ in allen Schuleinzugsgebieten der Französischen Gemeinschaft umzusetzen, sodass man sich auf dieses Pilotprojekt und dann auf ein Dekret beschränkte, dessen Geltungsbereich nur auf die Regelung des alleinigen technischen und berufsbildenden Unterrichtsangebotes begrenzt war.

Eine weitere politische Entscheidung zielte auf die Bekämpfung des Wettbewerbs zwischen den Schulen der Föderation Wallonie-Brüssel ab: Das Einschreibungsdekret, zu dessen treibenden Kräften Roger Godet, ehemaliger Generaldirektor des Generalinspektionsdienstes der Französischen Gemeinschaft, zählte. Für ihre Urheber war die Regelung der Einschreibung zum Auftakt der Sekundarschulzeit eine Notwendigkeit: Einige Schulen suchten nach Schülern, während andere, die ein privilegiertes Publikum anzogen und Auswahlformen betrieben, einen Überschuss hatten. Damit wurde der Grundsatz des gleichen Zugangs zur Schule verletzt. Diesem Umstand sollte das „Einschreibungsdekret“ entgegenwirken, indem es die soziale Vielfalt durch eine Quote von Schülern aus Schulen mit einem niedrigen sozioökonomischen Index fördert. Dieses Dekret hat viel Gegenwind erfahren und zu heftigem Widerstand geführt - wir erinnern uns an die Warteschlangen von Eltern, die nachts am Eingang der beliebtesten Schulen anstanden, um als erste ihre Kinder einzuschreiben. Die Medien richteten ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf diese Widerstände, während die Unterstützung und die

Argumente für die Maßnahme im Dunkel blieben. Trotz aller Widerstände sind jedoch zwei Vorteile in dieser Auseinandersetzung hervorzuheben: Zum einen die Verdeutlichung und Transparenz des bis dahin relativ undurchsichtigen Einschreibungsprozesses (wodurch der Diskurs über den Grundsatz der freien Schulwahl nuanciert wurde); zum anderen die Einleitung einer Debatte über den sozialen Mix der Schulen und dessen potenzielle Vorteile. Wie wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, scheint sie für schwächere Schüler von Vorteil zu sein, ohne den stärkeren zu schaden.

Wie in vielen anderen Debatten über das Schulsystem kann auch in dieser die Freiheit (von Schulen, Schulträgern, Eltern, usw.) mit der Gleichheit (zwischen Schülern und Schulen) in Konflikt geraten. Es muss ein Gleichgewicht gefunden werden, da zu viel Freiheit die Gleichheit untergraben kann und umgekehrt zu viel Gleichheit die Freiheit.

Die erste Aussage oben zeigt, wie sehr die Grenzen zwischen den Schulen durch die Grenzen zwischen den Schulträgern verstärkt werden, auch wenn auf lokaler Ebene vorteilhafte Kooperationen entwickelt werden können, zumindest wenn sie von oben durch eine Instanz unterstützt werden, die in der Lage ist, der Trägheit der etablierten Grenzen entgegenzuwirken, wie das von den öffentlichen Instanzen initiierte Pilotprojekt zeigt. Die Verallgemeinerung dieser Kooperationen auf breiterer Ebene erfordert jedoch die positive Beteiligung einspruchsberechtigter institutioneller Kräfte (hauptsächlich Träger und Gewerkschaften). In der zweiten Schilderung zum Einschreibungsdekret weiter oben greift ein weiterer nicht-institutioneller Akteur maßgeblich ein: Eltern aus sozial privilegierten Verhältnissen, die das verteidigen, was sie für die Interessen ihrer Kinder halten. Dadurch wird der Widerstand gegenüber Maßnahmen zur Überwindung von Grenzen weiter verstärkt.

Ohne die gesamte Organisation des Systems in Frage zu stellen und ohne die Bedeutung der Arbeit von Trägern und Gewerkschaften zum Wohle der Schulwelt zu leugnen oder Eltern das legitime Recht auf das Beste für ihre Kinder zu verweigern, scheint der Wettbewerb zwischen den Schulen ein Hindernis für die Rationalisierung des Angebots und die soziale Gleichstellung sowie eine Bremse für pädagogische Innovationen und die Diversifizierung der Bildungswege zu sein. Darauf hatte bereits zuvor Schöffin Sandra Houben verwiesen, als sie feststellte, dass auf einem Gebiet mit nur etwa 500 Schülern Grenzen zwischen Schulen, innerhalb der Gemeinde, innerhalb derselben Trägerstruktur und zwischen Schulträgern aufgebaut wurden. Zwar hat jede Schule ihre Besonderheiten – zweisprachiger Unterricht, konfessionelle Erziehung oder nicht, usw. – von denen Eltern bei ihrer Entscheidungsfindung geleitet werden, aber in einigen Fällen sind diese Besonderheiten redundant. Die von den Kommunalbehörden angestrebte Zusam-

menarbeit stößt auf Ablehnung oder Abschottung aufgrund des Wettbewerbs zwischen den Schulen, die insbesondere darauf abzielen, ihren Schülerstand zu bewahren, um die Beschäftigung der Lehrer zu erhalten. In den Augen dieser Verantwortlichen aus der Praxis herrschen in der Schulwelt Angst vor anderen und Vorbehalte gegenüber Veränderungen. Wie sind wir unter diesen Bedingungen in der Lage, fruchtbare Kooperationen zu fördern und die treibenden Kräfte zu finden, die dazu beitragen können? Das Rätsel ist umso schwieriger zu lösen, als die institutionellen Regeln nicht helfen. Tatsächlich scheint die Methode der Anwerbung von Lehrpersonal, die auf einem Punktesystem basiert, dessen Kriterien für die neun Gemeinden der Deutschsprachigen Gemeinschaft nicht identisch sind, kleine Standorte zu benachteiligen.

Die Solidität der Grenzen lässt sich durch Überzeugungen rechtfertigen, die den Forschungsergebnissen in den Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Bildungssoziologie usw.) zuwiderlaufen, die sich, wie bereits erwähnt, auf die angeblichen Tugenden der Wiederholung (und darüber hinaus schon ab dem Kindergarten) oder auf das vermeintliche Interesse an einer Zusammenlegung der stärksten Schüler in homogenen Klassen und an Eliteschulen beziehen.¹⁰ Das Leugnen wissenschaftlicher Errungenschaften und manchmal sogar die offene Diskreditierung der striktesten wissenschaftlichen Arbeit ist nicht das Ergebnis einfacher gutgläubiger Unwissenheit, sondern vielmehr einem Prozess des Widerstands gegenüber dem geschuldet, was gegen die Interessen Einzelner verstößt, und was den Überzeugungen und Darstellungen widerspricht, die als Grundlage der nicht uneigennütigen Entscheidungen der betroffenen Akteure erhalten (in diesem Fall in den Schilderungen weiter oben Eltern und Kindergärtner/innen).

Von da an entsteht eine weitere Grenze, die es ebenfalls zu hinterfragen gilt: Die zwischen den Bildungswissenschaften einerseits und den Darstellungen der Schulkollegen, d.h. ihre Fachkräfte und ihre Nutzer, Eltern und Schüler andererseits. Deshalb wäre es zweifellos fruchtbar, diese Akteure direkt und stärker in Forschungsaktionsprogramme – frz. „programmes de recherche-action“ - (die auch Schulungen darstellen würden) einzubeziehen, wie es bereits manchmal aber wahrscheinlich unzureichend der Fall ist.

3. Die Grenzen zwischen Schulwesen und Schülern

Die in diesem Abschnitt behandelten Grenzen betreffen Probleme im Zusammenhang mit der Ausbildung von Schülern und der Organisation von Studiengängen im Hinblick auf ihre Integration in die heutige und zukünftige Gesellschaft.

¹⁰ Weitere Beispiele folgen auf den nächsten Seiten.

Der hier zur Unterstützung der Überlegungen genutzte Erlebnisbericht betrifft die im „Pacte d'excellence“ vorgesehene Reform der ersten Sekundarstufe in der Föderation Wallonie-Brüssel. Er wurde von Roger Godet präsentiert. Die Reform zielte darauf ab, die Wahl des Bildungswegs (allgemein, technisch oder berufsbildend) zu verzögern, indem zwei allgemeinbildende Jahre für alle Schüler zu Beginn der Sekundarschule organisiert werden. Mit dieser gemeinsamen Basis wollten die Urheber der Reform vor allem die Schulung in Muttersprache und Mathematik verstärken und manuelle und technologische Kurse sowie alte Sprachen einführen. Ziel des Projekts war es nicht nur, nützliches Wissen zu erwerben, sondern auch, eine gemeinsame Grundlage für Kenntnisse und Fähigkeiten aller Lernenden zu schaffen, damit sie als zukünftige Bürger/innen ihren Platz in der Gesellschaft finden können.

Das Projekt stieß anfangs zwar auf ziemlich breiten Zuspruch seitens der institutionellen Akteure, darunter auch der Schulträger, jedoch wurde ihm schnell erbitterter Widerstand durch die Lehrpersonen des zweiten Jahres im berufsbildenden Unterricht entgegen gebracht, die sich bedroht fühlten. Einer ihrer Haupteinwände lautete, dass dieses Projekt die abstrakte Intelligenz begünstigte, während es die praktische und manuelle nicht anerkannte (trotz der Aufnahme eines technischen Unterrichts in das Programm). Einige Schulleiter und Lehrpersonen anderer Stufen äußerten ebenfalls Vorbehalte aus unterschiedlichen Gründen. Indes geht aus wissenschaftlichen Studien hervor, dass eine frühe Heranführung der Schüler an eine rein technische Ausbildung oftmals kontraproduktiv ist. Die Statistiken legen nahe, dass der Übergang zum zweiten berufsbildenden Jahr in vielen Fällen der Vorbote eines raschen Ausscheidens aus dem Schulsystem ist. Kurzum, dieser Widerstand markierte eine Grenze zwischen einigen Akteuren aus der Praxis (Lehrpersonen und Schulleiter), die sich vor den konkreten Auswirkungen der Maßnahme auf sie selbst oder ihre Schule fürchteten, und den institutionellen und politischen Verantwortlichen, die das Schulsystem in seiner Gänze betrachteten. Eine weitere Grenze zeichnete sich ebenfalls zwischen den kollektiven (mit dem Schüler allgemein und der Gesellschaft insgesamt im Blickpunkt) und den individuellen Interessen (einiger Schulkategorien und einiger Lehrergruppen) ab.

Auf der Grundlage dieser Elemente wurde im Rahmen des Think Tanks ein konkretes Szenario erwogen, um den Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule besser zu gewährleisten und allen Schülern den Erwerb von Grundfertigkeiten zu ermöglichen, unabhängig von der späteren Richtung. Dieses Szenario bestand darin, die schulische Laufbahn nach dem folgenden Modell neu zu organisieren:

- 1-4 (die ersten 4 Jahre der Grundschule als gemeinsame Grundlage);
- 5+6 (die letzten 2 Jahre der Grundschule) und 1+2 (die ersten 2 Jahre der Sekundarschule) mit Fortsetzung der gemeinsamen Grundlage;

- 3-6 (die letzten 4 Jahre der Sekundarschule mit verschiedenen Orientierungsmöglichkeiten).

Eine solche Struktur wäre für die schwächsten Schüler günstig und würde die anderen nicht benachteiligen.

Diese Reorganisation sollte idealerweise von einer räumlichen Unterscheidung dieser drei Ebenen begleitet werden. Tatsächlich erscheint es wichtig, dass die erste autonome Stufe (bestehend aus den letzten zwei Jahren der Grundschule und den ersten zwei Jahren der aktuellen Sekundarschule) nicht einer qualifizierenden oder allgemeinbildenden Ausbildung angegliedert wird. Insofern müsste das in unabhängigen Schulen der ersten Stufe sichergestellt werden, um die Zukunftsorientierung der Schüler nicht zu beeinflussen (im täglichen Kontakt mit Schülern der Oberstufe) und um keine Trennungen zu schaffen. Es entspricht ein wenig dem deutschen Modell der Gesamtschule. Eine solche Anpassung der Infrastruktur würde auch für die anderen Ebenen gelten: Der Kindergarten und die ersten vier Jahre der Grundschule könnten in derselben lokalen Schule zusammengefasst werden, während andere Schulen die letzten vier Jahre der Sekundarschulbildung zusammenführen würden, indem sie nach Bildungswegen gruppiert werden (entweder innerhalb derselben Schule oder in verschiedenen Schulen, die komplementär und nicht konkurrierend wären, wie in der Logik der oben dargestellten Schuleinzugsgebiete).

Schließlich würde dieses Szenario eine Anpassung der Lehrerausbildung und -qualifikationen erfordern, was bedeutet, dass die Grenzen zwischen den Ausbildungsniveaus überprüft und bei der Lehrerausbildung berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus sollte das Szenario eine größere Flexibilität zwischen den Bildungsebenen ermöglichen: Ein und derselbe Lehrer könnte in mehreren Primar-/Sekundarstufen unterrichten.

Eine weitere Idee für die bessere Vorbereitung der Grundschüler auf den Übergang zur Sekundarschule wäre, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mehrere Arten von Sekundarschulen anzusehen, ganz nach dem Vorbild der Tage der offenen Tür der Universitäten für Sekundarschüler. Auch die Formel kleiner Informationsworkshops, die von Grundschulen organisiert werden und sich an die Schüler und ihre Eltern richten, könnte in Betracht gezogen werden.

4. Die Grenzen zwischen Lehrpersonen/Schule und Eltern

Die hier aufgeworfene Frage betrifft die Kohärenz zwischen der Erziehung, die einerseits von den Eltern und andererseits von Schulen und Lehrern angeboten wird. Dieses Problem ist besonders wichtig und sensibel in den ersten Schuljahren.

Deshalb wurde ein Lehrer gebeten, die Überlegungen durch seine Schilderungen zu bereichern. Tom Palm, frisch gebackener Absolvent der Autonomen Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft und Lehrer an der Grundschule Hergenrath, betonte die Notwendigkeit, bei den Schülern ein positives Bild der Schule zu entwickeln. Dies ist kein Problem, wenn die Eltern selbst eine positive Wahrnehmung und Einstellung bezüglich der Schule haben und sie als Erweiterung der elterlichen Erziehung und nicht als Ersatz dafür betrachten. Es scheint jedoch, dass sich die Schule mehr und mehr der grundlegenden Erziehung der Kinder widmen muss, und zwar für eine ganze Reihe von Aspekten, die nicht in ihre Zuständigkeit fallen, z.B. das Erlernen des Umgangs mit Besteck am Tisch, das Erlernen der einfachsten Höflichkeitsregeln wie die Begrüßung und das pünktliche Erscheinen in der Schule sowie ganz allgemein die Akzeptanz für die Vorstellung, dass im Zusammenleben mit anderen die Einhaltung gemeinsamer Regeln eine Voraussetzung ist.

Diese Probleme sind umso schwieriger zu überwinden, als sie nicht in den Kindern selbst, sondern in ihren Eltern verwurzelt sind. Tatsächlich schützen viele von ihnen ihre Kinder übermäßig und haben keine Autorität, vor allem wenn sie sich schuldig fühlen, ihnen aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit nicht genügend Zeit zu schenken (dies ist hauptsächlich bei berufstätigen Müttern der Fall). Die Erwartungen der Eltern an die Schule steigen tendenziell von Jahr zu Jahr und werden umso stärker zum Ausdruck gebracht, während sich ihr Status verschlechtert und die Eltern systematisch auf der Seite ihrer Kinder stehen. Die Kluft zwischen Schule und Familien wird immer größer, insbesondere für jene in schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen. Das Unbehagen der Lehrer ist spürbar, die dazu gebracht werden, die Mängel der Familienerziehung und die fehlende Verfügbarkeit von Eltern auszugleichen, die ihrerseits aber immer anspruchsvoller und immer weniger respektvoll gegenüber der Institution Schule und ihrem Personal auftreten.

Damit die Schularbeit unter guten Bedingungen stattfinden kann, ist es unabdingbar, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Lehrern besteht. In vielen Fällen muss dieses Vertrauen wiederhergestellt werden. Doch wie?

Schon bei der Einschulung müssen die Meilensteine gesetzt werden, indem den Eltern klar gemacht wird, woraus der „Schulvertrag“ besteht, indem man ihnen vor Augen führt, dass die Schule bei allem guten Willen ihre eigenen Grenzen hat und nicht alle Erwartungen der Eltern erfüllen kann, dass sie indes auch Erwartungen an die Eltern hat. Wie Thomas Brüll, Schulleiter, betont, sind sich die Eltern der Funktionsweise der heutigen Schule nicht bewusst, daher ist es wichtig, ihnen dies zu erklären, denn was für viele Eltern wichtig ist, sind Anliegen, die nichts mit dem zu tun haben, was im Klassenzimmer passiert. Nur durch regelmäßigen Kontakt zwischen Eltern und Lehrern können gegenseitige Darstellungen geändert,

Missverständnisse oder Streitigkeiten geklärt und entsprechende Erwartungen weiterentwickelt werden. Die „Betreuung“ durch die Eltern kann durch motivierende Anreize erleichtert werden (z.B. Teilnahme an einigen außerschulischen Aktivitäten oder effektive Informationen über Fragen zum Schulleben).

Das Einschleusen von Problemen außerschulischen Ursprungs (innerhalb der Familie oder des unmittelbaren sozialen Umfelds) in die Schule und ins Klassenzimmer zeigt, dass die Schule nicht mehr als geschütztes, von ihrer Umgebung abgeschnittenes Heiligtum funktionieren kann. Die Schulbeziehung ist in ein breiteres Beziehungssystem eingebettet und muss nunmehr stärker als solche gesehen werden.

Die Übernahme eines Teils der sozialen und staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler und die Bewältigung schwieriger Beziehungen zu den Eltern erfordert den Erwerb zwischenmenschlicher, kultureller (oder sogar interkultureller) Fähigkeiten durch den Lehrer, zusätzlich zu den eigentlichen intellektuellen und pädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten; dies verweist auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrer.

5. Die Grenzen zwischen Jugendlichen und Gesellschaft

Die in diesem Abschnitt behandelten Themen betreffen die Ausbildung von Schülern im Hinblick auf den Erwerb von Know-how und Kompetenzen, die über die traditionellen kognitiven Fähigkeiten hinausgehen, die in der Schule gelehrt werden und sie in die Lage versetzen, die Gesellschaft „mitzugestalten“. Die entsprechende Grenze liegt daher zwischen dem Jugendlichen als Schüler und dem Jugendlichen als sozialem Wesen.

Ausgehend von seiner doppelten Erfahrung, einmal als Schüler, der viel aus seiner von Brüchen und Neuausrichtungen geprägten Laufbahn gelernt hat, und nun als Mitgeschäftsführer eines Maschinenbauunternehmens mit einem jungen und zugleich erfahrenen Team, verteidigt Bernd Hugo die Idee, dass die Schule die Interessen des Kindes vor die der Institution stellen muss und dass sie nicht versuchen kann, den Schüler an ihre eigenen Werte und Standards anzupassen, sondern ihm im Gegenteil helfen muss, ohne sie auszukommen. Sie muss auf den enormen Fähigkeiten des Kindes aufbauen und darf diese nicht im Keim ersticken; sie muss sich der Realität anpassen und nicht darauf warten, dass sich Schüler und Eltern nach ihr richten. Er betont die Tatsache, dass die Schule den Erwerb dessen ermöglichen muss, was er als „Lebensintelligenz“ bezeichnet.

Vor diesem Hintergrund lenkt er die Aufmerksamkeit auf die Vorteile der beruflichen Ausbildung (die kein Trostpfeiler sein darf), befürwortet die duale Ausbildung

und unterstreicht die Bedeutung der Äquivalenz und der Übergangsmöglichkeiten. Ebenfalls betont er diesbezüglich die Notwendigkeit, die theoretischen und technischen Lerninhalte durch folgende Aspekte zu vervollständigen: Aneignung von Kompetenzen in Zusammenhang mit der Beziehungsintelligenz und der Fähigkeit, adäquate Lösungen für mitunter komplexe praktische Situationen zu finden, sowie Herausforderungen anzunehmen. Die darauf folgenden Wortmeldungen machten deutlich, dass verschiedene Initiativen in den Schulen der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens in diese Richtung gehen. Insbesondere zwei Erfahrungen zeigen, wie die Schule als Inkubator für soziale Lerninhalte arbeiten kann, die für das Zusammenleben nützlich sind.

Brigitte Kocks, Direktorin des technischen und berufsbildenden Robert-Schumann-Instituts in Eupen, stellte das in ihrer Schule eingerichtete System vor, mit dem Schüler befähigt werden sollen, Geschlechtergerechtigkeit, Multikulturalität sowie die Förderung von Vielfalt und nachhaltiger Entwicklung zu berücksichtigen. Das System basiert auf der Einrichtung von „Kooperationsräten“ für jede Klasse der ersten Stufe. Diese Räte werden von einem Mädchen und einem Jungen gemeinsam geleitet, wobei diese wiederum von ihren Altersgenossen demokratisch gewählt werden. Dieses System fördert die Beteiligung der Schüler, indem es einen Rahmen für den Austausch bietet, sowohl aufklärerisch als auch präventiv. Es schult sie darin, die Klassengemeinschaft zu animieren, Berichte zu schreiben und sie der Schulleitung in vierteljährlichen Sitzungen vorzulegen. In Bezug auf die behandelten Themen befassen sich die Kooperationsräte auf schulischer Ebene mit der Frage der „Mitgestaltung der Gesellschaft“: Themen wie gewaltfreie Konfliktlösung, gutes Zusammenleben von Mädchen und Jungen, Beziehungen zu Lehrern, Umweltfragen, Gesundheit oder Lebensqualität in der Schule werden hier diskutiert. Die Lernenden bearbeiten Themen, die in der Gesellschaft debattiert werden; im weitesten Sinne des Wortes werden sie zu sozialen und politischen Akteuren. In einer solchen projektbezogenen Pädagogik wurden die oft als problematisch empfundenen Grenzen (insbesondere zwischen Geschlechtern und Kulturen) in Chancen und Ressourcen zum Nutzen der Erziehung junger Menschen zum Leben in der Gemeinschaft umgemünzt.

Als Mitbegründer der Bewegung *Schule im Aufbruch* in der Deutschsprachigen Gemeinschaft hat Lino Pankert ein anderes Unterrichtsmodell im schulischen Kontext vorgestellt. Mit letzterem sollen die harmonische Entfaltung der Kinder und die Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen besser berücksichtigt werden. Das Grundprinzip ist eher expansives anstatt defensives Lernen, wie es in der traditionellen Pädagogik angewendet wird. Defensives Lernen basiert auf einem in Fachrichtungen und Zeiteinheiten unterteilten Lernprozess; die Schüler werden in voneinander getrennte Altersgruppen eingeteilt; anstatt zu lernen, aktiv und erfinderisch bei der Behandlung konkreter Probleme zu sein, muss der Schü-

ler vorgegebenes Wissen reproduzieren und studieren, „so, als ob...“ die Realität damit übereinstimme; um die Schüler zum Arbeiten zu bringen, werden sie mit Zeugnissen und Noten bestraft, die Frust erzeugen, anstatt sich auf ihre Begeisterung und ihre Motivation zu verlassen. Expansives Lernen geht in die entgegengesetzte Richtung, da es auf einer anderen Vision der Schule als Entwicklungsraum basiert, der der natürlichen Entwicklung des Kindes näher kommt, indem Begeisterung, Energie und Neugierde betont und die reale Gesellschaft besser reflektiert werden. Diese Art des Lernens ist sowohl autonomer als auch kooperativer: Sie findet in altersübergreifenden Gruppen und in Form multidisziplinärer Projekte statt. In diesem Zusammenhang wird der Lehrer zum fürsorglichen Mentor und Begleiter; er setzt auch Experten ein, die ad hoc mit den Schülern an ihrem Stoff arbeiten. Dieser Trend zur Konzeption andersartiger Lernformen setzt sich auch in anderen Ländern, insbesondere in Deutschland und Österreich, durch. In Belgien versuchen einige nun, die ersten Schritte in diese Richtung zu unternehmen, insbesondere das Kollektiv *Toute autre école*, das die Schule in ihren Zielen und Formen radikal verändern will, um eine „*Toute autre société*“ (ganz andere Gesellschaft) zu schaffen.

Diese Unterrichtsformen erhöhen die Handlungs- und Herausforderungsfähigkeit sowie die Kreativität der Kinder. Das alles sind notwendige Kompetenzen, um einen nützlichen Platz in der Gesellschaft zu finden, über die wir uns die Frage stellen müssen, wie sie morgen aussehen wird. Genau das macht Heidi Knipprath, Bildungsexpertin der KU Leuven. Ihrer Meinung nach muss die Frage der Bildung, ihrer Formen und Inhalte gestellt werden, indem man sie auf die Gesellschaft im Jahr 2050 projiziert. Was und wie ist im Lichte der aktuellen und zukünftigen technologischen Umwälzungen zu lernen, so lautet die Frage, die schon heute gestellt werden muss. Es ist bereits jetzt klar, dass Automatisierung und Digitalisierung durch die Entwicklung der künstlichen Intelligenz nicht nur technische, sondern auch intellektuelle Arbeitsplätze weiter vernichten werden. Einige Prognostiker schätzen, dass Computer zwischen 2035 und 2075 theoretisch in der Lage sein werden, die meisten Aufgaben zu erfüllen, die heute noch von Menschen ausgeführt werden. Roboter werden jedoch nicht einfach den Menschen ersetzen. Tatsächlich wird die Hypothese, dass sich das *Co-Roboting* in Zukunft durchsetzen wird, von vielen Spezialisten unterstützt. Es besteht aus einer Form der Automatisierung, die eine gemeinsame Arbeit von Mensch und Roboter vereint. Schließlich haben einige Experimente gezeigt, dass die Maschine den Menschen nicht auf allen Ebenen ersetzen kann, insbesondere im Dienstleistungsbereich, in dem das zwischenmenschliche Verhältnis im Mittelpunkt steht.

Zwar werden noch viele Arbeitsplätze der Technologie zum Opfer fallen, doch wird sie auch viele neue schaffen. Die Forscher der KU Leuven schätzen, dass sechs von zehn Kindern, die heute die Grundschule besuchen, später in einem noch nicht

existierenden Beruf arbeiten werden. Dies wirft die Frage nach der Art der Kenntnisse und Fähigkeiten auf, die unverzüglich im Bildungsbereich gefördert werden sollen. Mathematik und Technologie bleiben wesentliche Themen. Das gilt auch für Sprachen, wobei der Schwerpunkt auf ihrer kulturellen und nicht nur funktionalen Dimension liegt. Die Liste ist nicht vollständig: Insbesondere das Medienverständnis, die Beherrschung technologischer Instrumente und auch alles, was mit Metawissen (d.h. der Kenntnis der Wissensprozesse selbst) zu tun hat, sollte nicht vergessen werden. Lernfähigkeit, Flexibilität, Kreativität und Beziehungsgefühl sind ebenfalls Fähigkeiten, die es zu entwickeln gilt, nicht nur, weil sie den Menschen von der Maschine unterscheiden, sondern auch, weil sie in einer technologisch hoch entwickelten Welt unerlässlich sind.

Kurz gesagt, es führt kein Weg an einem ganzen Prozess der prospektiven Reflexion vorbei, der hier aber noch kaum skizziert wird. Dabei sollte man sich auch mit der Frage befassen „wie ist zu lernen?“. Methoden sind untrennbar mit Inhalten verbunden: Wir können keine technologisch hoch entwickelten Berufe erlernen ohne Methoden, die selbst die neuen Technologien integrieren, siehe zum Beispiel digitale Assistenten oder so genannte *serious games*. Ebenso werden das Erlernen der Lernfähigkeit, Kreativität oder zwischenmenschliche Kompetenzen nicht durch traditionelle richtungsgebende Methoden erworben. Mit ihren methodischen Innovationen wird sich die Rolle des Lehrers zwangsläufig von der des Anbieters etablierter Kenntnisse zu der des Begleiters/Betreuers bzw. Coaches weiterentwickeln.

Die vier oben vorgestellten Erfahrungen kombinieren jeweils eine Reihe von Erkenntnissen mit einer Reihe von praktischen Perspektiven. So unterstützt die Denkströmung „Schule im Aufbruch“ zwei Arten von Initiativen, die ausdrücklich darauf abzielen, die Grenze zwischen Schule (und damit dem Schüler) und Gesellschaft zu überwinden: Zum einen das Projekt *Verantwortung*, das die Möglichkeit eines effektiven individuellen oder kollektiven Engagements in der Gesellschaft bietet; andererseits das Projekt *Herausforderung*, das darauf abzielt, den Schüler zu persönlichen Herausforderungen zu ermutigen: Reisen, internationaler Austausch oder andere nicht routinemäßige Aktivitäten.

In gleicher Weise ist die Projektpädagogik auch ein vielversprechender Weg, um gesellschaftliche Belange in die Schule zu integrieren und im Gegenzug Schüler zu verantwortungsvollen Bürgern zu erziehen. Solche Pädagogikformen unterstreichen die Bedeutung von Persönlichkeitsentfaltung, Autonomie, gegenseitigem Respekt, bürgerschaftlichem Engagement und kritischem Denken.

Ein weiterer Vorschlag besteht darin, das Projekt Schule in einen philosophischen Rahmen und in ein globaleres Projekt einzubetten, die ihm einen Sinn verleihen

und es ermöglichen, die lokale Arbeit mit einer breiteren Bewegung zu verknüpfen, zum Beispiel dem von den Vereinten Nationen unterstützten Projekt für nachhaltige Entwicklung, das Entwicklungsbelange, aber auch den Kampf gegen Ungleichheiten, die Achtung der Grundfreiheiten und der Menschenrechte ohne Unterschied von Geschlecht, Rasse, Sprache oder Religion umfasst. Die oben vorgestellten Kooperationsräte zielen insbesondere darauf ab, solche Anliegen in die Reflexions-, Diskussions- und Handlungsdynamik der Schule zu integrieren.

Um die Grenzen zwischen Schülern und Gesellschaft zu überwinden, wird auch vorgeschlagen, ein Netzwerk mit außerschulischen Partnern (Jugendbewegungen, Sportvereine, Kulturvereine, usw.) aufzubauen, wodurch sich mehr Gelegenheiten zur Steigerung der Motivation junger Menschen und zur Ausübung der für ihre Integration in die Gesellschaft notwendigen sozialen Fähigkeiten ergäben.

Unabhängig von den konkreten Ansätzen erfordert die Ausbildung zur aktiven Bürgerschaft in der Gesellschaft mit Blick auf die Begleitung zwei wesentliche Bedingungen. Erstens, dass die Lehrer, die Schüler ausbilden sollen, selbst entsprechend ausgebildet und in der Lage sind, die adäquaten pädagogischen Innovationen umzusetzen. Heute geht es um die Ausbildung von Lehrern für das 21. Jahrhundert und nicht mehr für das 20. Jahrhundert, wie es immer noch zu weit verbreitet ist. Es steht zu befürchten, dass ein Großteil der Lehrer, die sich dem Ende ihrer Berufslaufbahn nähern, kaum bereit sein werden, ihre Praktiken in Frage zu stellen. Vor allem bei den zukünftigen Lehrern und den jungen Lehrern muss im Rahmen der Grundaus- und Fortbildung angesetzt werden. Darüber hinaus wird anhand der Erfahrung der Kooperationsräte deutlich, welche große Rolle der Stil der Schulleitung spielt: Die Animations-, Steuerungs- und Koordinationsfunktionen haben die der bürokratischen Schulverwaltung erfolgreich überholt. Dies ist eine zweite Voraussetzung. Wir werden später auf die Beziehung zwischen Lehrern und zwischen Lehrern und Schulleitung zurückkommen.

Auf der Prozessebene ist es zwar wichtig, Pilotversuche zu vermehren und zu fördern, aber ebenso wichtig ist es, dafür zu sorgen, dass sie nicht isoliert bleiben, vergleichbar mit Innovationsinseln, die im Meer der Schulen verloren gehen, die wiederum dazu neigen, ihre übliche Arbeitsweise zu reproduzieren. Aber wie können wir über die Experimentierphase hinausgehen? Wie können wir sicherstellen, dass sie nicht vergänglich sind und dass sie sich verbreiten, vermehren und anderen Ideen geben? Wie können wir die Partner der Schule (insbesondere Schüler und Eltern) dazu bringen, diese Experimente ernst zu nehmen und sie davon überzeugen, dass sie die Mühe wert sind?

Es wurden drei Ansätze genannt. Der erste besteht darin, Lehrern und Schulleitern zu zeigen, dass der Gesetzgeber ihnen mehr Handlungsspielraum gibt, als sie

denken. Lehrer glauben oft fälschlicherweise, dass sie keine Projekte in Angriff nehmen dürfen, obschon ihnen das nicht verboten ist. Der zweite Ansatz beruht darauf, dass die Verbreitung bei dieser Art von Aktivität am häufigsten ein Prozess der „Kontamination“ ist. Durch die Multiplikation der Anzahl der aktiven Zellen, durch den Austausch ihrer Erfahrungen und ihrer bewährten Praktiken innerhalb horizontaler und informeller sozialer Netzwerke, die die Grenzen zwischen etablierten und formalen Netzwerken, zwischen Schulen, zwischen Fachrichtungen, zwischen Studiengängen, zwischen geografischen Gebieten überwinden, können sich Innovationen auf sanfte und progressive Weise in der gesamten Schulstruktur ausbreiten. Man sollte stärker auf die Schaffung zentralisierter Plattformen für den Austausch bewährter Verfahren setzen.¹¹ Bei Innovationen sind es schrittweise die Repräsentationen, Überzeugungen und Einstellungen, die sich verwandeln; dies ist grundlegend, denn es bedarf einer echten kulturellen Transformation.

Diese Innovationen verschieben die Grenzen nicht nur zwischen dem Schüler und der Schule und zwischen dem Schüler und der Gesellschaft, sondern zwangsläufig auch zwischen den Fächern, zwischen den Lehrern, zwischen den Schülern, zwischen den Schülern, zwischen den Lehrern und den Schülern. Bei der Verlagerung einiger Grenzen muss jedoch darauf geachtet werden, dass keine anderen errichtet oder verstärkt werden, insbesondere zwischen sozialen Gruppen, die angesichts der neuen Technologien aus wirtschaftlichen oder kulturellen Gründen zunächst ungleich sind. Im Gegenteil, es gilt darauf zu achten, dass Innovationen dazu beitragen, sie zu schwächen.

Auch wenn das Interesse der Jugendlichen in mehreren Abschnitten dieses Dokuments aus spezifischen Blickwinkeln betrachtet wird, steht es im Mittelpunkt der gesamten Reflexion. Eine zentrale Frage kam mehrfach zur Sprache¹²: Wer hat das Recht, legitim zu äußern, was im Interesse des Jugendlichen liegt? Wer tritt als Bürge dafür auf? Die äußerst vielschichtige Kategorie der Eltern, die ein Mosaik aus verschiedenen und oftmals unvereinbaren Anliegen zum Ausdruck bringen, die weder unbedingt fundiert noch uneigennützig sind? Die Lehrer, von denen viele weiterhin auf ihre eigene Fachrichtung konzentriert sind und mitunter die Interessen ihres Berufsstandes über die der Schüler stellen? Die Schulleitungen, denen es zuerst um die (finanzielle) Gesundheit und den Ruf ihrer Schulen geht? Die miteinander konkurrierenden Schulsysteme und Trägerstrukturen? Die Gewerkschaften, deren Aufgabe es ist, das Statut und die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten des Unterrichtswesens und nicht die der Schüler zu verteidigen? Der Staat, der im Prinzip der Garant des Allgemeininteresses ist, aber dessen

11 Siehe beispielsweise, competencia: <https://www.competentia.be/>.

12 Insbesondere im Laufe des Vorbereitungstages vom Mai 2017.

Politik sich aus Kompromissen zwischen politischen Kräften im Zusammenhang mit parteipolitischen Interessen ergibt? Die Bildungsforscher, deren Kenntnisse und Arbeit in der Regel sehr spezialisiert sind? Die Jugendlichen selbst, die gerade erst die Dinge des Lebens und der Gesellschaft entdecken und nicht unbedingt wissen, was gut für sie ist? Können wir überhaupt über die Interessen der Jugend in der Einzahl sprechen, wenn man bedenkt, wie viele Ungleichheiten junge Menschen in der Mehrzahl trennen? Und wie können wir die Interessen junger Menschen mit denen der Gesellschaft verbinden?

Niemand ist letztlich der einzige Garant für das Interesse der Jugendlichen und kann sich als sein legitimer Sprecher etablieren, aber alle müssen an der Dynamik der demokratischen Diskussion teilnehmen, auf deren Grundlage dieses Interesse Schritt für Schritt stets vorläufig definiert wird, praktisch wie ein Werk, an dem unendlich weiter gearbeitet wird. Die Definition der Interessen von Jugendlichen und Gesellschaft basiert auf einer prozessualen und demokratischen Logik, zu der dieser Think Tank gehört, auch wenn er davon nur eine Momentaufnahme darstellt.

Abschnitt 2: Die schulinternen Grenzen

1. Die Grenzen zwischen Schulleitung/Schule und Lehrpersonen

Im Mittelpunkt der Grenzen zwischen Schulleitung und Lehrern steht die Frage der Kommunikation; letztere ist ein Mittel, um Spannungen und Frustrationen zu überwinden. Das zeigte der Vortrag von Thomas Brüll, der das Thema aus der Sicht des Direktors von zwei Schulen im deutschsprachigen Raum mit jeweils gut hundert Schülern der Vor- und Primarschulstufe behandelte.

Kommunikation ist für die Schule sehr wichtig und erfordert viel Zeit von der Schulleitung. Dies gilt sowohl gegenüber den Eltern, denen der Nutzen der von der Schule getroffenen pädagogischen Entscheidungen erklärt werden muss, als auch für Lehrpersonen, die ungleich ausgebildet sind und verschiedenen Generationen angehören. So ist es beispielsweise wichtig, letztere darüber zu informieren, dass die Schule das Augenmerk nicht nur auf die Grenzen des Kindes legt und seinen Fortschritt stärker in den Vordergrund stellen muss. So sollten Zeugnisse die Fähigkeiten und Leistungen der Schüler auf allen Ebenen hervorheben und nicht nur das Negative anzeigen.

Für die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und mit der Schulleitung ist eine professionellere Kommunikation unerlässlich. Sie trägt dazu bei, die Erwartungen der Schulleitung in Bezug auf die Schüler und die Lehrkräfte zu verdeutlichen und die angewandten Praktiken richtig zu erklären. Eine gute Kommunikation ist besonders für die Einführung neuer pädagogischer Projekte unabdingbar. Auf dieser Ebene ist es manchmal schwierig, Lehrer zu mobilisieren, da die für die Umsetzung dieser neuen Projekte aufgewendete Zeit in ihrer Arbeitsbelastung nicht berücksichtigt wird.

Die Notwendigkeit einer erfolgreichen Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrern wurde auch von Brigitte Kocks für die von ihr geleitete berufsbildende und technische Sekundarschule hervorgehoben. Zu diesem Zweck hat sie ihr Schulleitungsmodell auf einem kollektiven Ansatz errichtet, der auf den Grundsätzen Partizipation und Subsidiarität beruht und sich an einem nach ISO 14001

zertifizierten Umweltmanagementsystem orientiert, das kollektive Managementinstrumente anbietet. In diesem Zusammenhang zielen viele von Lehrern durchgeführte Projekte darauf ab, die Schule selbst zu analysieren, um ihre Animation sowie ihre pädagogische und soziale Vitalität aufzuwerten.

Dieses letzte Beispiel veranschaulicht auch die Bedeutung einer Professionalisierung der Kommunikation. Das bedeutet zunächst die Übernahme des entsprechenden Umgangsstons, d.h. professionell. In ihren Beziehungen zur Schulleitung, aber auch untereinander und zu den Eltern sind Lehrer es nicht gewohnt, auf beruflicher Ebene zu diskutieren, einen professionellen Ton anzuschlagen; sie nehmen die Dinge zu spontan persönlich: Das führt zu unnötiger Dramatisierung, was nicht sein sollte, erklärte Thomas Brüll. Dann geht es auch um die Nutzung entsprechender Werkzeuge wie SWOT, Technologien, mit denen die Kommunikation erleichtert und Zeit gespart wird, und einige an die Schulen angepasste Management-Instrumente. In einem beruflichen Umfeld, in dem der Mensch im Mittelpunkt steht und in dem sich die Wege von Lehrern oft viele Jahre lang kreuzen, ist es grundlegend zu lernen, mit Konfrontationen umzugehen, damit diese im Laufe der Zeit nicht ausarten oder zum Dauerzustand werden. Konfliktmanagement auf allen Ebenen (zwischen Lehrern und Schulleitung, zwischen Lehrern, zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Eltern, usw.) ist ein Punkt, in dem die Schulwelt sicherlich noch Nachholbedarf hat, zumal die meisten Lehrer sowohl während ihrer eigenen Schulausbildung an der Hochschule als auch in ihrem Berufsleben nur Beziehungen erlebt haben, die zumeist auf dem vertikalen Erwachsenen/Kinder- oder Lehrer/Schüler-Modell und nicht auf dem horizontalen Erwachsenen/Erwachsenen-Modell aufbauen. Deshalb ist es wichtig, auf die Hilfe von Menschen zählen zu können, die in der Kommunikation geschult sind und diese in der Schule in die Hand nehmen können.

Die Professionalisierung von Beziehungen bedeutet auch, die praktischen Bedingungen dafür zu schaffen, d.h. im Wesentlichen über ausreichende physische und zeitliche Räume zu verfügen (und nicht in Eile in einem Korridor zwischen zwei Unterrichtsstunden oder in einem Lehrerzimmer, wo es schwierig ist, ein vertrauliches Gespräch zu führen). Die Professionalisierung der Beziehung zwischen Schulleitern und Lehrern erfordert weiterhin, dass die Kommunikation zwischen ihnen auf einer Reihe von Werten und Grundsätzen basiert, die von allen akzeptiert werden. Diese könnte man in einem von der Schulgemeinschaft partizipativ erarbeiteten Verhaltenskodex definieren, der insbesondere auch die Beziehungen zu den Schülern umfasst. Diese Charta sollte sich nur auf die allgemeinen Grundsätze beziehen, die für das gesamte Schulsystem gelten, wobei es jeder Schule frei steht, sie zu vervollständigen und an ihre spezifischen Merkmale (Zielgruppe, Bildungsniveau, Projekt, usw.) anzupassen. Diese Charta würde eine Referenzgrundlage für die Kommunikation zwischen Lehrern und Schulleitung sowie einen

festen Bezugswert für das Verhalten aller bieten. Sie sollte in die Grundausbildung der Lehrer einbezogen werden.

Was die Föderation Wallonie-Brüssel betrifft, so müssen wir hier die Verbindung zu den im „Pacte d'excellence“ vorgesehenen Zielvereinbarungen herstellen, die auf eine bessere Governance innerhalb der Schule abzielen. Im Rahmen der allgemeinen Ziele für das gesamte Schulsystem wird jede Schule ersucht, entsprechend ihrer eigenen Situation, ihrer Stärken und Schwächen spezifische Ziele (z.B. bei dem Vorgehen gegen die Nicht-Versetzung von Schülern) festzulegen, ihren Aktionsplan zur Erreichung dieser Ziele zu erläutern und die Kriterien zu benennen, anhand derer sie nach drei Jahren ihre Ergebnisse mit dem „Delegierten für die Zielvereinbarung“ (*délégué au contrat d'objectif*, DCO) bewerten wird. Mehrere Dutzend Schulen sind bereits in den Prozess eingebunden. In diesem System der Steuerung des Bildungssystems trägt jede Schule zu den Zielen des gesamten Bildungssystems bei, jedoch mit ihren eigenen spezifischen Zielen und Ressourcen, die an ihre Besonderheiten (insbesondere hinsichtlich der Zielgruppe) angepasst sind.

Beziehungen (und Kommunikation) zwischen Schulleitung und Lehrpersonen können nicht angesprochen werden, ohne das Machtverhältnis zwischen ihnen zu berücksichtigen. Das Gewicht der Schulleitung schwankt stark zwischen den Schulträgern und zwischen einzelnen Schulen. Ungeachtet beträchtlicher situationsbedingter Nuancen besteht das Gewicht der Schulleitung insbesondere aus einer Entscheidungsbefugnis mit Blick auf drei für die Laufbahn und Arbeit des Lehrers entscheidende Themen: Anwerbung, Zuteilung und Bewertung. Dieses Machtverhältnis ist entscheidend für den Status jedes einzelnen Lehrers, wird aber auch durch das allgemeine Lehrerstatur begrenzt.

Anwerbung, Zuteilung und Bewertung – in Anbetracht der Komplexität der Realität konnte jeder dieser Aspekte in der Diskussion notgedrungen nur oberflächlich behandelt werden, und es war nicht möglich, alle Stimmen hier gleichermaßen anzuhören. In diesen Punkten liegen unsere Diskussionen zweifellos weit unter dem, was man in letzter Zeit auf der Ebene der Flämischen und der Französischen Gemeinschaft (insbesondere im Rahmen des „Pacte d'excellence“) erreicht hat. Darüber hinaus hängt das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrkräften in diesen Fragen in hohem Maße von allgemeinen Regeln und Entscheidungen externer Stellen ab: Behörden, Schulträger, Gewerkschaften. Wir beschränken uns daher darauf, einige der von den Teilnehmern geäußerten Bedenken zusammenzufassen.

Zunächst einmal wird daran erinnert, dass die Qualität der Anwerbung ein grundlegendes Problem ist. Diese Qualität wird nicht nur an Wissen und Fähigkeiten, sondern auch an Verhaltensweisen gemessen.

Bei der Bewertung stellt sich die Frage, wer sie durchführen soll: Sicherlich der Schulleiter, aber zweifellos auch andere kompetente und teilweise schulexterne Lehrer. Insbesondere wenn es sich um eine formative Bewertung handelt, erscheint die Teambewertung unter Einbeziehung des Vergleichsumfelds ebenso wichtig wie die behördliche Bewertung. Es gibt auch die sehr heikle Frage der Sanktion, positiv für diejenigen, die gute oder gar ausgezeichnete Arbeit leisten, negativ für diejenigen, die sich nur minimalistisch einbringen, die schlechte Arbeit leisten oder die in einigen sehr seltenen, aber inakzeptablen Fällen den Schülern schaden.

In die Diskussionen des Think Tanks wurden mehrere Ideen eingebracht, von denen sich einige bereits in der Anfangsphase der Umsetzung befinden: ein Bonus/Malus-System auf der Grundlage von Investitionen (in die Schule, in die Weiterbildung usw.), Zuteilung verantwortungsvoller aufwertender Aufgaben (im Hinblick auf eine partizipative Schulleitung), Laufbahnorganisation in drei Stufen anstatt zwei (angehender Lehrer, ernannter Lehrer, erfahrener Lehrer), wobei sich Verantwortlichkeiten und Gehalt nach diesen Etappen entwickeln, de facto also eine Entkopplung von Statut (das sich normalerweise linear entwickelt) und Funktionen (die sich während einer Laufbahn ändern können), was den Aufbau einer kontraproduktiven Hierarchie vermeiden würde: Eine Beförderung zum Schulleiter oder Inspektor sollte nicht die einzige Aufstiegsmöglichkeit sein. Einige gute Lehrer wollen auch weiterhin diesem Beruf nachgehen; sie sollten daher von anderen Formen der Belohnung und Anerkennung profitieren als von der oben genannten Beförderung. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Schulleiter unbedingt aus dem Kreis der Lehrer rekrutiert werden müssen oder ob sie nicht aus einem anderen Tätigkeitsbereich kommen könnten: Kulturmanager, Sozialassistent mit Managementausbildung, leitende Angestellte in Verwaltung oder Privatwirtschaft, usw.

Was die Zuteilungen angeht, befürworteten die Teilnehmer des Think Tanks die Laufbahn-Flexibilität und die Mobilität der Lehrer sowohl innerhalb jeder Schule als auch zwischen den Schulen, darunter auch von verschiedenen Schulträgern. Innerhalb der Schule sollte vor allem am Anfang und am Ende der Laufbahn, wenn die Arbeitnehmer mehr Schutz benötigen, mehr Flexibilität möglich sein, insbesondere in Bezug auf die Arbeitsbelastung. Die Mobilität zwischen Schulen verschiedener Trägerstrukturen erfordert eine Harmonisierung der Statuten: Für eine endgültige Ernennung wäre es insbesondere erforderlich, die bei zwei oder mehr Schulträgern geleisteten Arbeitsjahre anrechnen zu können. Diese Frage bezieht sich auf die oben diskutierte Frage der Trägergrenzen. Die Grenze zwischen Standards für das gesamte Schulsystem, Standards für einen einzigen Schulträger und schulspezifischen Standards sollte überdacht werden, um die Gleichstellung der Lehrer und ihre Mobilität zu verbessern. Das gilt auch für die Grenze zwischen

Schule und Arbeitswelt (Unternehmen, öffentliche Dienste, usw.), zwischen denen es mehr und flexiblere Übergangsmöglichkeiten geben sollte als bisher, insbesondere durch berufliche Neuorientierung oder Teilzeitarbeit (teils im Unterrichtswesen, teils außerhalb). Die Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft (siehe oben) könnten davon nur profitieren.

In der Föderation Wallonie-Brüssel hat der „Pacte d'excellence“ Fortschritte bei der Verdeutlichung der Arbeitsbelastung der Lehrer ermöglicht, um der außerhalb des Unterrichts geleisteten Arbeit Rechnung zu tragen, was insbesondere für die später noch beleuchtete Zusammenarbeit gilt. In dem Pakt wurde eine prospektive Vision des Lehrerberufs definiert, die den Nachdruck auf den mittlerweile evolutiven und kooperativen Charakter des Berufs sowie die Bedeutung der Arbeit außerhalb des Klassenzimmers legt. Die Überlegungen des Think Tanks gehen sehr deutlich in die gleiche Richtung.

Die Definition eines Statuts für Lehrer ist wichtig in ihren Beziehungen zur Schulleitung, da sie dadurch vor Willkür geschützt sind. Das Statut ist nämlich kein Vorrecht der Schulleitung, sondern der Behörden und Institutionen (Träger, Gewerkschaften), die an der Verwaltung des Systems beteiligt sind. Der Spielraum der Schulleitung ist daher erheblich eingeschränkt. Auf jeden Fall kommt es darauf an, dass dieses Statut deutlich macht, was von den Lehrern erwartet wird, und wie hoch ihre Arbeitsbelastung ist.

2. Die Grenzen zwischen Lehrpersonen

Von besonderem Interesse war das Thema der Grenzen zwischen den Lehrern für Isabelle Delnooz, Französischlehrerin an einer Sekundarschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft und Lehrerin in der Didaktik von Französisch als Fremdsprache (FLE) für zukünftige Lehrer an der Hochschule. Ihre Fallstudie betrifft die Umsetzung des Rahmenplans für Französisch an den Schulen der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Ziel war es, in Teams einen schulinternen Lehrplan für Französisch, Lernsequenzen für Parallelklassen innerhalb einer Schule zu entwickeln und identische Bewertungs- und Prüfungsaktivitäten für Parallelklassen zu entwerfen, alles im Einklang mit dem Rahmenplan. Die Umsetzung dieses Rahmenplans erforderte daher eine enge Zusammenarbeit der Lehrer. Das Projekt stieß jedoch auf Schwierigkeiten bei der Teamarbeit, insbesondere bei der Gestaltung gemeinsamer Aktivitäten, der Planung und der Arbeitsverteilung.

Von den festgestellten Behinderungen auf Seiten der Lehrpersonen betonte die Rednerin zunächst deren „ungezügelter Individualismus“ und dann ihre Angst, den Kollegen ihre Vorgehensweise zu zeigen, was selbst bei Lehrern, die für ihre

Selbstsicherheit im Klassenzimmer bekannt sind, vorkommt. Dazu gesellen sich die Vorbehalte einiger, auf der Grundlage von Dokumenten anderer Kollegen zu arbeiten, und dann manchmal schwierige zwischenmenschliche Beziehungen. Darüber hinaus beobachtete Isabelle Delnooz eine Spaltung zwischen erfahrenen und angehenden Lehrern, wobei erstere der zweiten Gruppe ihre Arbeitsmuster aufzwingen. Schließlich stehen bei manchen unzureichende Informatikkenntnisse der Zusammenarbeit im Wege, z.B. durch den Austausch von Dokumenten auf internen Schulplattformen.

Die Beseitigung solcher Hindernisse kann nur mit Hilfe einer Schulleitung erreicht werden, die sich für die Umsetzung des Rahmenplans einsetzt und die Teamarbeit zu schätzen weiß. Im Allgemeinen gilt die Anerkennung der Schulleitung für Kooperationsprojekte von Lehrern als wichtige Ermutigung. Isabelle Delnooz sieht als weitere Erfolgsfaktoren die Verwendung einer gemeinsamen Lehrer-Terminologie, die in ein Memento aufgenommen werden könnte, die Teilnahme an Fortbildungen, um die Grenzen zwischen entwerfenden und umsetzenden Lehrpersonen zu überwinden, sowie die Betreuung des Französischunterrichts für dieselbe Klasse durch zwei Lehrer, auch bekannt als *Team Teaching*. Solche Kooperationen würden die Experimentierfreudigkeit und den Erfindungsreichtum der Lehrer stärken.

So wird am Robert-Schuman-Institut in Eupen die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern der Philosophieklasse durch die Schaffung eines ihnen vorbehaltenen Raumes verstärkt. Diese Gruppe von Lehrern verfügt über eine derart gestaltete Etage, dass ein großer zentraler Raum (erweiterter Flur) entsteht, an den ihre verschiedenen Klassen angrenzen. Eine solche Anordnung ermöglicht gemeinsame Produktionen im Rahmen einer projektbezogenen Pädagogik, die, wie wir gesehen haben, Fragen der Ethik, der Menschlichkeit und der Repräsentation der Welt sowie der Sorge um den Planeten einen hohen Stellenwert beimisst.

Tatsächlich hilft die projektbezogene Pädagogik bei der Überbrückung der Grenzen zwischen den Lehrern, wie Brigitte Kocks und Lino Pankert für ihre Schulen gezeigt haben. Letzterer schlägt auch vor, dass die Deutschsprachige Gemeinschaft die Möglichkeiten der derzeitigen Gesetzgebung analysieren sollte, um ein Feld für Alternativen zur traditionellen Bildung zu schaffen. Diese neuen Möglichkeiten können auch in das klassische Unterrichtswesen aufgenommen werden, etwa durch Projektarbeitswochen, die in das Jahresprogramm integriert sind.

Eines der Haupthindernisse für Zusammenarbeit und Teamarbeit von Lehrern ist der Faktor Zeit. Wenn nämlich die Zeit, die dem Unterricht im Klassenzimmer selbst gewidmet ist, als legitim angesehen wird, gilt das weniger oder gar nicht für Zeit, die anderen Aufgaben gewidmet ist, die dennoch notwendig sind, wie

zum Beispiel gerade die für die Durchführung von Projekten unerlässliche Konsultation zwischen den Lehrern. Die für Konsultation und Zusammenarbeit aufgewendete Zeit sollte daher bei der stündlichen Arbeitsbelastung der Lehrer berücksichtigt werden, wie es im „Pacte d'excellence“ vorgesehen ist. Daher sollte es möglich sein, diese Zeit zu beziffern. Parallel dazu sollten Formeln gefunden werden, um Zeit zu sparen, wie die Zusammenlegung bestimmter Ressourcen, z.B. für die Vorbereitung von Kursen.

Um die Zusammenarbeit zu fördern, sollte ein häufiger Fehler vermieden werden, der von einem der Teilnehmer hervorgehoben wurde. Diejenigen, die sich selbst als Akteure des Wandels, als Innovatoren oder Reformer wahrnehmen, neigen dazu, ihre Kollegen überhastet und voreilig in zwei Kategorien einzuteilen: diejenigen, die Treiber des Wandels sind und diejenigen, die sich ihm widersetzen, Progressive, die mit alternativen Pädagogikformen experimentieren, und Konservative, die der traditionellen Pädagogik verbunden bleiben, oder letztlich auch gute Lehrer (zu denen sie selbst natürlich auch gehören) und schlechte. Ebenso neigen einige Lehrer dazu, grob zwischen „guten“ und „schlechten“ Schülern zu unterscheiden, und zwar abhängig von ihrer Freundlichkeit dem Lehrer gegenüber sowie gemessen an der Einhaltung der Schulnorm. Diejenigen, die in den Augen der Innovatoren nach dem bekannten Klischee „veränderungsresistent“ sind, haben oft Gründe, das Spiel nicht so zu spielen, wie es sich erstere wünschen, und diese Gründe verdienen es, genauer untersucht zu werden. Vielleicht ist es genau die Art und Weise, wie Innovationen eingeführt werden, die sie behindert oder entmutigt; vielleicht denken sie auch, dass sie gute Ideen haben, bleiben aber ohne Rückmeldung; vielleicht wären sie auch bereit, sich zu bewegen, wenn sie sich besser berücksichtigt fühlen würden; vielleicht können sie bestimmte Verhaltensweisen von Innovatoren nicht unterstützen; vielleicht sind sie geneigt, aus Trotz den ihnen anhaftenden Ruf zu bestätigen...

Es gibt viele Möglichkeiten, solche Spaltungen und zum Teil solche Klischees zu überwinden. Die Lehrerbildung kann Lehrer daran gewöhnen, in Teams zu arbeiten und diese Gewohnheit beizubehalten, und sie dazu zu bringen, eine Vielzahl von Schulen kennenzulernen, um mit unterschiedlichen sozialen Gegebenheiten umzugehen. Dann ist es ratsam, innerhalb der Schule Fortbildungen anzubieten, die auf Kooperationsprojekte ausgerichtet ist; sie zu ermutigen, ihre besten bewährten Praktiken im Rahmen der Zusammenarbeit auszutauschen und die an anderer Stelle erprobten Praktiken zu entdecken; ihr Recht auf Fehler einzugestehen, was eine Notwendigkeit darstellt, um sich vertrauensvoll darauf einzulassen, ohne die Blicke anderer zu fürchten; eine externe Aufsicht über die Unterrichtspraxis vorzusehen, und zwar außerhalb des Autoritätsverhältnisses; und schließlich die neuen getesteten Methoden systematisch und gemeinsam zu bewerten.

3. Die Grenzen zwischen Lehrpersonen und Schülern

In den Vorträgen und Diskussionen wurden mehrere Ansätze vorgeschlagen, um die Grenzen zwischen Lehrern und Schülern zu überschreiten, einschließlich der Praxis der Achtsamkeit, der Mediation und der projektbezogenen Pädagogik.

In einer unerwarteten und interessanten Intervention hat Alexandra Laschet, Ärztin am Eupener Krankenhaus und Spezialistin für Algologie¹³, die auf das Praktizieren der Achtsamkeit zurückgreift, die Bedeutung der emotionalen Gesundheit betont, sowohl für die Bildung der jungen Menschen, als auch für das Wohlergehen der Lehrkräfte. Die emotionale Gesundheit konditioniert die Lernprozesse erleichternde Neuroplastizität¹⁴. Die Achtsamkeit, auch bekannt als *Mindfulness*¹⁵, gehört zu den Techniken, von denen die Neuroplastizität wiederhergestellt bzw. unterhalten werden kann. Diese Methode der Erprobung einer nicht-reaktiven Aufmerksamkeit¹⁶ kann im Rahmen der Schule angewandt werden, um ein entspanntes und für den Lernprozess günstigeres Arbeitsumfeld zu schaffen. Tatsächlich ist die emotionale Dimension bei Schülern ein Lernvektor: Wie die Neurowissenschaften zeigen, hemmen neurochemische Bedingungen die Neuroplastizität und behindern das Lernen, wenn sich das Gehirn in einem Zustand von Stress, Angst, Ablenkung oder Motivationsverlust befindet. Umgekehrt sind die Faktoren, die das Lernen erleichtern, neben Motivation und Engagement auch die Aufmerksamkeitsfähigkeit. Letztere scheint der stärkste stimulierende Faktor für die Bildung neuer Verbindungen im Gehirn und damit für strukturelle Veränderungen im Langzeitgedächtnis zu sein. Durch die Praxis der Achtsamkeit oder den Abbau von Stress durch Achtsamkeit lernen wir, Aufmerksamkeit zu entwickeln. Diese Praxis besteht aus einer Reihe sehr konkreter Übungen, die Gegenstand eines an das Schulsystem angepassten Trainings sein könnten.

Neben den Vorteilen für das Lernen und das Erinnerungsvermögen wie auch das Wohlbefinden der Schüler im Allgemeinen (verbessertes Selbstvertrauen, besseres Stressmanagement, verbesserte Sozialkompetenzen, bessere Impulsivitätskontrolle, usw.) verbessert die Praxis der Achtsamkeit auch das mit einer emotionalen Dimension einhergehende Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler: Der Lehrer

13 Medizinische Fachrichtung bezüglich Ursachen und Behandlung von Schmerzen.

14 Die Neuroplastizität bezeichnet die Mechanismen, mit denen unser Gehirn in der Lage ist, sich je nach Verwendungszweck zu verändern.

15 Siehe dazu beispielsweise den Bericht *Mindful Nation UK* mit konkreten Empfehlungen für die Anwendung der *Mindfulness* in vier Bereichen: Bildung, Gesundheit, Strafvollzugssystem und Arbeitswelt.

16 Die Nicht-Reaktivität bezeichnet die Fähigkeit, die wahrgenommene Realität von allen automatischen Urteilsreaktionen und konditionierten emotionalen Reaktionen zu differenzieren.

muss lernen, seine eigenen Emotionen zu steuern, um sie bei seinen Schülern wahrnehmen zu können.

Diese Präsentation löste eine Debatte über den Umgang mit Emotionen im Lernprozess aus. Zwar waren alle Teilnehmer davon überzeugt, dass die emotionale Dimension in der Lehrer-Schüler-Beziehung grundlegend ist und sich letztere nicht auf ihre rationale und funktionale Dimension (sich Kenntnisse aneignen) reduzieren lässt. Daher sollte sich die Bewertung des Schülers nicht nur auf traditionelle akademische Kenntnisse und Fähigkeiten konzentrieren, sondern auch auf soziale „Kompetenzen“ (wie die Fähigkeit zur Teilnahme an Gruppenarbeiten) und sogar auf emotionale „Kompetenzen“ (wie Stressmanagement, Selbstkontrolle, Empathie, usw.)? Für einige muss der Umgang mit Emotionen im Dienst des Unterrichts stehen und nicht umgekehrt. Wo zieht man übrigens die Grenze für die Berücksichtigung des Emotionalen, und wie bleibt man in dieser Hinsicht unparteiisch? Für die anderen wiederum ist es unmöglich, diese Dimensionen zu trennen, die in den Beziehungen und der Arbeit in der Schule eng miteinander verflochten sind.

Die Einführung der Praxis der Achtsamkeit in das schulische Umfeld bedeutet entweder, dass andere Berufe innerhalb der Schule (Erzieher, Psychologen, Coaches, usw.) einen Platz erhalten, oder dass Lehrer darin ausgebildet werden. Diese Praxis der Achtsamkeit wurde im Kgl. Athenäum von Sankt-Vith im Rahmen eines Erasmus+-Projekts für die Grundschule eingeführt: Sonnenblume – Achtsamkeit in der Grundschule¹⁷. Solche Initiativen ergänzen die Unterstützung durch spezialisierte Pädagogen, die Lehrer bei spezifischen Lern- oder Beziehungsproblemen helfen. Darüber hinaus lassen diese Erzieherinnen und Erzieher bedürftigen Eltern eine besondere Unterstützung zuteilwerden.

Wie Ginette Debuyck, Direktorin eines Mediationsinstitutes und Mitglied der *Commission d'agrément* in der Föderation Wallonie-Brüssel, betont, hängt der Erfolg der Schüler von der Fähigkeit ab, mit ihnen in Verbindung zu treten: Beziehungen/Emotionen sind das Herzstück eines erfolgreichen Lernens. Dieses Thema muss in einer systemischen Sichtweise der Schule auf der Grundlage einer alternativen Pädagogik behandelt werden, indem man den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt – Informationssuche, Kritik, Durchführung einer monatlichen Konferenz, usw. – und auf die Erfahrungen der Gruppe, die Mitbestimmung und die Mediation durch seinesgleichen im Konfliktfall aufmerksam macht.

17 Siehe http://www.kasvprimar.eu/htmldocs/index.php?Projekt_Sonnenblume; http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2168/4314_read-54625/).

Diese Unterrichtsform, die bereits von Lino Pankert mit der Strömung der „Schule im Aufbruch“¹⁸ erwähnt wurde, bricht mit der Idee der Hierarchie oder der Konfrontation zwischen Lehrer und Schüler und stellt das gemeinsame Lernen in den Vordergrund: Eine solche Veränderung im Verhältnis zur Norm erfordert eine Ausbildung, die auf verschiedene Zielgruppen (Kinder, Lehrer und Eltern) ausgerichtet ist und das Prinzip der Mediation in den Mittelpunkt stellt. Das Mediations-training beschäftigt sich mit Selbstbild, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und berücksichtigt die Beziehungsdynamik.

Ginette Debuyck unterstreicht die Bedeutung der Semantik. Von einem „Schüler“ zu sprechen, verweist auf einen Status und einen Zustand der Abhängigkeit, während der Begriff „Lernende“ den Entwicklungsprozess betont. Wenn von „meinen Schülern“, von „meiner Klasse“ die Rede ist, impliziert das ein Verhältnis der Zugehörigkeit und setzt automatisch Grenzen zwischen denen, die Teil davon sind, und den anderen. Die Unterscheidung zwischen „groß“ und „klein“ innerhalb der Schule führt zu einer weiteren Art der Spaltung. Wie andere auch ist die Schulsprache von einer unbemerkt verinnerlichten Semantik der Grenzen durchdrungen.

In diesem Zusammenhang können auch andere Formen der Pädagogik in Betracht gezogen werden, die mit Hilfe der im Klassenzimmer oder in der Schule eingesetzten technologischen Unterstützungen arbeiten (digitale Plattformen, um die Kurse attraktiver zu machen, wie Wooclap, Austauschplattformen wie Moodle, verschiedene spielerische Lernmethoden) und den Lehrer näher an die Welt der Schüler heranführen und ihn gleichzeitig zu einer sinnvollen Nutzung der Bildschirme anregen.

Unter Berücksichtigung der Komplexität der zukünftigen Bedürfnisse der Schüler, wie sie insbesondere im Abschnitt über die Grenzen zwischen Jugendlichen und der Gesellschaft dargelegt sind, ist das Spektrum der bei den Lernenden zu entwickelnden Fähigkeiten sehr breit und beschränkt sich nicht auf den Erwerb von Wissen. Der Einsatz verschiedener Formen der Pädagogik erscheint unerlässlich: Nicht nur die Praxis der Achtsamkeit und der projektbezogenen Pädagogik, sondern auch der Einsatz von externen Referenten und Experten, Unternehmensbesuche und Praktika.

18 Siehe die Internetauftritte der deutschen bzw. österreichischen Strömungen der Schule im Aufbruch: www.schule-im-aufbruch.de und www.schule-im-aufbruch.at. Wenn auch unterschiedliche Ansätze erforscht werden, so zielen sie dennoch darauf ab, die Grundsätze des expansiven Lernens in die Tat umzusetzen. Für Belgien empfiehlt sich ein Blick auf folgende Internetseiten: die Seite der belgischen Gruppe für neue Bildung (www.gben.be) und der Bewegung *Tout Autre Ecole* (www.toutautrechose.be/tae-mouvement) sowie die von konkreten Projekten, d.h. von der *École démocratique de l'Orneau* (www.ecoledemocratique-orneau.be) und der autonomen Schule in Genval: (www.ecole-autonome.be).

Um die Grenze zwischen Lehrern und Schülern zu überwinden und Projekte durchzuführen, wird vorgeschlagen, dass fachübergreifende Teams (die nicht nur aus in verschiedenen Fächern ausgebildeten Lehrern, sondern auch aus Sozialarbeitern und Psychologen bestehen) den Unterricht übernehmen. Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit all jenen, die mit jungen Menschen arbeiten, insbesondere im sozialen Bereich, wurde bereits betont. Realistisch betrachtet könnte diese Zusammenarbeit in Form einer begrenzten Integration externer Akteure in das Bildungsteam oder in Form einer Schulung der Lehrer in den Fragestellungen von Sozialarbeitern erfolgen.

Eines wird aus diesen Schilderungen und Überlegungen deutlich: Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler profitiert davon, dass der Schüler nicht nur mit dem Lehrer in Kontakt steht und somit beide die Schule verlassen (insbesondere in Richtung Arbeitswelt), und dass die Schule offener für ihre unmittelbare Umgebung und die Welt ist. Die Lehrer können nicht erwarten, dass die von ihnen Ausgebildeten die Einstellungen, Verhaltensweisen und Praktiken übernehmen, die sie selbst nicht zuerst übernehmen würden: Akteure in der Gesellschaft zu sein, natürlich in ihrem eigenen Maßstab; kreativ zu sein, sich Experimente zuzutrauen, ihr kritisches Denken zu entwickeln, einander zu respektieren und zu vertrauen.

Insbesondere in Bezug auf diesen letzten Punkt drängt sich eine zweite Erkenntnis auf: Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler profitiert davon, dass der Schüler auch in einer hohen Position ist, als Akteur in der Klasse, der dort auch Verantwortung übernimmt, zum Beispiel als Mediator bei Konflikten innerhalb der Klasse.

Alle in diesem Abschnitt über die Grenzen zwischen Lehrern und Schülern diskutierten Vorschläge und Lösungen können nur umgesetzt werden, wenn die Schulleitung ihre Unterstützung gewährt und die notwendigen Mittel für solche Veränderungen bereitstellt. Darüber hinaus sollten Lehrer oder Schüler nicht zögern, sich an die Schulleitung zu wenden, insbesondere wenn diese zu zögerlich ist. Es bleibt noch eine weitere Anmerkung: Das Erlernen des sozialen Lebens setzt auch die Fähigkeit voraus, auf eigene Faust Mittel für die Projektfinanzierung zu finden, ohne sich damit zu begnügen, diese von der Schulleitung einzufordern. Aus diesem Grund bieten einige ein Coaching an um zu lernen, wie man Gelder sammelt.

Schlussfolgerung

Der Lenkungsausschuss des Think Tanks hat zwar vorgeschlagen, sich der Schule aus der Perspektive ihrer Grenzen (intern und extern) zu nähern, doch setzte dies in seinen Augen nicht voraus, dass diese Grenzen systematisch aufgehoben werden sollten. Vielmehr hat er sich für diesen Ansatz entschieden, weil er Früchte tragen und die Möglichkeit bieten könnte, bestimmte Probleme mit einer ungewöhnlichen transversalen Perspektive anzugehen. Darüber hinaus konnte durch diese Betrachtungsweise der Schule eine Problematik konstruiert werden, d.h. die Erforschung des Themas wurde auf der Grundlage eines kohärenten Fragenkatalogs strukturiert. Dies war umso notwendiger, als die 26 Teilnehmer, von denen sich viele zum ersten Mal trafen, nur über zweieinhalb Tage gemeinsamer Arbeit verfügten.

Zugegebenermaßen ging dieser Ansatz davon aus, dass das Verschieben oder Hinterfragen bestimmter Grenzen zweifellos wünschenswert war, doch musste man auch herausfinden, um welche es sich handelte und aus welchen Gründen. Dieser Ansatz schloss nicht aus, dass in vielen zu identifizierenden Fällen nicht so sehr die Grenzen selbst das Problem darstellten, sondern vielmehr das Fehlen von Interaktionen zwischen dem, was die Grenzen trennen, z.B. mangelnde Zusammenarbeit (insbesondere zwischen Schulen verschiedener Träger und zwischen Lehrern), mangelnde Kommunikation (insbesondere zwischen Eltern und Lehrern), mangelnde Übergangsmöglichkeiten (zwischen Ausrichtungen und Stufen) und fehlende Mobilität (insbesondere von Lehrern innerhalb der Schule, zwischen Schulen und zwischen Schulen und anderen Tätigkeitsbereichen).

Diese Entscheidung war daher nicht nur eine Grundsatzposition, die ihre Rechtfertigung darin findet, dass die Grenzproblematik die allgemeine Problematik der Denkfabrik darstellt; was das Unterrichtswesen betrifft, das in Netze, philosophische Universen, Schulträger, Ebenen, Ausrichtungen, Schulen, Klassen, Fächer, usw. unterteilt ist, wo viele Akteure mit unterschiedlichen und oft voneinander abweichenden Ausbildungen, Wertesystemen, Beweggründen und Interessen zusammenarbeiten müssen, schien diese Entscheidung von vornherein vielversprechend und sogar notwendig.

Es ist an der Zeit, Bilanz zu ziehen, und es obliegt dem Leser, diese zu bestätigen oder auch nicht. Wir beschränken uns hier darauf, von den vorangegangenen Seiten einige Punkte hervorzuheben, die Perspektiven öffnen, anstatt das Buch zu schließen.

Erstens sind der Kontext und der Moment günstig für tiefgreifende Überlegungen hinsichtlich der Schule, diese tun Not und haben Eile. Das Ausmaß und die Geschwindigkeit des gesellschaftlichen und technologischen Wandels, die damit verbundenen Herausforderungen (vor allem die bereits laufende Umwandlung von Berufen und Lernmethoden) und die damit einhergehenden Risiken (z.B. neue Formen der Ungleichheit) lassen der Schulwelt keine andere Wahl. Auf allen Seiten bekommen Grenzen und vererbte Strukturen Risse (institutionelles System, das Blockaden und Vetos erzeugt, kontraproduktiver Wettbewerb zwischen Schulen, Reviergehebe und alte Privilegien, die Ungerechtigkeiten hervorrufen, Abkapselung von Schulen, individualistische Arbeitsmethoden aus einer anderen Zeit,...), während gleichzeitig Reformen und Innovationen auf allen Verantwortungsebenen auftauchen.

Die gemeinsame Arbeit war reich an Beiträgen und Vorschlägen zu Methoden der Innovation und des Wandels. Auffällig ist zum Beispiel, dass viele der oben vorgestellten erfolgreichen Innovationen aus der Praxis stammen und von lokalen Akteuren (Lehrer, Direktoren, Gemeinderäte, usw.) durchgeführt werden. Im Gegensatz dazu stießen die von oben auferlegten Innovationen in den hier untersuchten Fällen auf starken Widerstand, manchmal aus der Praxis, manchmal von zwischengelagerten Behörden, Trägerstrukturen oder Gewerkschaften, wenn sie nicht die unerlässlichen Bindeglieder gefunden haben. Damit ihre Initiativen jedoch nachhaltig konkret werden, benötigen die Fachleute aus der Praxis die Unterstützung und Anerkennung der betroffenen Behörden (Schulleitung, Träger, Behörden, usw.). Daher ist es wichtig, dass in Innovationsprozessen zwischengeschaltete Akteure (wie bestimmte Schulleitungen und lokale politische Behörden) in der Lage sind, die Verbindung zwischen diesen Ebenen herzustellen, wie verschiedene auf diesen Seiten diskutierte Erfahrungen gezeigt haben. Die Studientage der Denkfabrik gaben ihnen eine Stimme und zeigten, dass es wahrscheinlich mehr lokale Initiativen und Innovationen (Pilotprojekte, Experimente) gab, als man denken könnte. Die Herausforderung besteht darin, dass sie überdauern und auch nicht lokal und unter Verschluss bleiben, sondern sich in der Schulstruktur weit verbreiten und sie im positiven Sinne anstecken.

Während vertikale Wechselwirkungen zwischen unten und oben für die Verbreitung von Innovationen wünschenswert sind, scheinen sie im aktuellen Kontext nicht die entscheidenden zu sein. Während der Präsentationen und der Diskussionen wurden mehrfach horizontale Kommunikation und Zusammenarbeit (ins-

besondere zwischen Lehrern verschiedener Fächer und Schulen, zwischen Lehrern und Fachleuten aus dem psychosozialen Bereich) befürwortet. Es scheint in der Tat, dass bei der Verbreitung von Innovationen das horizontale und informelle Modell des Netzwerks (verstanden in seinem soziologischen Sinne und nicht im Sinne des belgischen Schulsystems) allmählich das vertikale und formale Modell der Pyramide überflügelt, insbesondere in Situationen, in denen die Institutionen auf Durchzug schalten (z.B. wie gesehen bei der Regulierung des Schulangebots oder beim Dienstatler der Lehrer).

In diesem Modell des Netzwerks kommen die nachhaltigsten Veränderungen mit dem meisten Tiefgang eher aus der Praxis (in der Innovationen verankert sein müssen) als aus allgemeinen Leitlinien von oben, ohne die Notwendigkeit einer zentralen Regulierung und eines Impulses von ganz oben zu leugnen. Das Augenmerk liegt aber eher auf den Akteuren als auf den Strukturen: Veränderungen werden als kollektiver Lernprozess und nicht als formaler Entscheidungsprozess betrachtet.

Konflikte sind nicht ausgeschlossen, weit gefehlt, doch sind sie untrennbar mit der Zusammenarbeit verbunden und werden somit produktiv. Bei dem kollektiven Handeln geht es weniger um herzliche Vereinbarungen und Harmonie als um „konfliktträchtige Zusammenarbeit“; und genau wenn diese beiden Begriffe in Aktionen miteinander verbunden sind, kann Gewalt vermieden werden, entweder institutionelle Gewalt von oben oder reaktive von unten, und Innovationen können die für ihre effektive Umsetzung notwendige Legitimität erlangen. Während der Studientage der Denkfabrik wurden die Geschichten der Akteure aus der Praxis über diese Pilotprojekte und Experimente von der gesamten Gruppe als mit einer guten Portion Begeisterung und Freude sowie gesundem Stolz getrieben wahrgenommen. Genau das bringen in der Regel solche kollektiven Lerndynamiken in innovativen Projekten hervor, in denen man das Gefühl hat, mobil machen und Dinge verändern und bestimmte Meinungsverschiedenheiten überwinden zu können. Umgekehrt erzeugen Weisungen von oben selten diese Emotionen, sondern bestenfalls eine resignierte und gefügte Umsetzung der Richtlinien. Insbesondere für Lehrer waren die Stichworte Kreativität, Zusammenarbeit und Mobilität.

Aber wo soll man anfangen und wie kann man ein Boot, das bereits voller Aufgaben und Einschränkungen ist, nicht überfrachten? Es ist bemerkenswert, dass die erfolgreichsten Erfahrungen jedes Mal multiple Auswirkungen auf mehreren Ebenen hatten (Motivation von Lehrern und Schülern, Veränderung der Beziehungen zwischen den beiden, Befähigung vieler Akteure mit unterschiedlichem Status, strukturelle Veränderungen innerhalb der Schule, Überschreiten von Grenzen zwischen Fachrichtungen, Sensibilisierung der Schüler für gesellschaftliche Themen, bürgerschaftliches Engagement, usw.), geradewegs so als hätten diese Erfahrun-

gen einen Knoten berührt, der, wenn er sich löst, gleichzeitig und im Dominoeffekt eine Reihe von anderen Punkten entknotet. Darüber hinaus zeigt sich in diesen Erfahrungen meist, dass Schüler, Lehrer und Schulleiter nicht mehr nur pädagogische Akteure in geschlossenen Umgebungen (Klasse und Schule) sind, sondern auch im starken Sinne des Wortes soziale und politische Akteure, die sich in der Gesellschaft und in Partizipationsformen auf institutioneller Ebene engagieren. Es sind wahrscheinlich solche Knoten, die innerhalb der Schule und im Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft, Eltern, politischen Kräften und Netzen identifiziert und priorisiert werden müssen.

Liste der Referenten/innen und Teilnehmer/innen

Béatrice Adamski, systemische Beraterin, Coach, Mitglied des Lenkungsausschusses der Denkfabrik.

Thomas Brüll, Grundschuldirektor in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

Marcel Crochet, emeritierter Professor und Ehrenrektor der Katholischen Universität Leuven (UCLouvain).

Marc Czarka, Arzt, Unternehmer und Mitglied des Lenkungsausschusses der Denkfabrik.

Ginette Debuyck, Direktorin eines Instituts für Mediation und Mitglied der „Zulassungskommission“ (*Commission d'agrément*) in der FWB.

Isabelle Delnooz, Dozentin an der Autonomen Hochschule (AHS) in Eupen und Französischlehrerin an einer Sekundarschule der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

Alain Eraly, Professor für Soziologie und Management an der Freien Universität Brüssel, Mitglied des Lenkungsausschusses der Denkfabrik und Experte beim Generalverwalter des Unterrichtswesens im Rahmen der neuen Steuerung der Schulen in der FWB.

Roger Godet, ehemaliger Generaldirektor des Generalinspektionsdienstes in der FWB.

Anne Hicter, frühere Direktorin des Instituts der Lehrerbildung, Expertein beim Generalverwalter des Unterrichtswesens im Rahmen der neuen Steuerung der Schulen in der FWB.

Guy Horsmans, Anwalt, emeritierter Professor der UCLouvain, Mitglied des Lenkungsausschusses der Denkfabrik.

Yves Horsmans, Arzt am Universitätskrankenhaus der UCLouvain, Professor an der UCLouvain.

Sandra Houben, Schulschöffin in der Gemeinde Lontzen.

Anne Houtman, frühere Direktorin in der Europäischen Kommission.

Bernd Hugo, Mitgeschäftsführer des Unternehmens Karl Hugo AG.

Heidi Knipprath, Forscherin an der KU Leuven, HIVA - *Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving*.

- Brigitte Kocks**, Direktorin der berufsbildenden und technischen Sekundarschule *Robert Schumann Institut* in Eupen.
- Rudolf Kremer**, Journalist des BRF (*Belgischer Rundfunk*).
- Karl-Heinz Lambertz**, Mitglied des belgischen Senats und des Parlamentes der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Präsident des Ausschusses der Regionen der Europäischen Union.
- Alexandra Laschet**, Ärztin, spezialisiert auf physikalische Medizin und Rehabilitation im Krankenhaus von Eupen, Expertin auf dem Gebiet der „Achtsamkeit“.
- Frédéric Ligot**, Politischer Sekretär der Christlichen Arbeiterbewegung (MOC).
- Catherine Mattar**, Lehrerin an der Autonomen Hochschule (AHS) in Eupen.
- Harald Mollers**, Minister für Bildung der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Mitglied des Lenkungsausschusses der Denkfabrik.
- Sandra Müllender**, Beraterin von Minister Mollers.
- Catherine Müller**, Vertreterin von *Wissenschaft für Ostbelgien*.
- Daniel Niessen**, Referent für regionales Marketing im Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Koordinator der Denkfabrik.
- Yves Noël**, Präsident von NMC.
- Tom Palm**, Absolvent der Autonomen Hochschule der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Lehrer an der Grundschule von Hergenrath.
- Anna Quadflieg**, Fachbereichsleiterin für „Außenbeziehungen“ im Ministerium der DG, Mitglied des Lenkungsausschusses der Denkfabrik.
- Lino Pankert**, Mitbegründer der Bewegung *Schule im Aufbruch Ostbelgien*.
- Luc Van Campenhoudt**, Soziologe, emeritierter Professor der Universität Saint-Louis-Bruxelles und der UCLouvain, Mitglied des Lenkungsausschusses der Denkfabrik.
- Geneviève Warland**, Historikerin, Philosophin und Philologin, Dozentin an der UCLouvain, Sekretärin der Denkfabrik.

Programm der Studientage des Heidberg Think Tank Ideenforum Ostbelgien

„Die Grenzen der Schule“

8.-10. März 2018

Seminar- und Eventzentrum *Kloster Heidberg*, Eupen

Vormittag 8. März:

Einleitung

- Vor 10h00 Ankunft der Referenten und Check-in.
- 10h00 Begrüßung durch Harald Mollers, Minister für Bildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Rückblick auf die Philosophie und die Grundsätze der Arbeitsweise des Think Tank
- 10h20 Präsentation von Harald Mollers über die Veränderungen im Kontext des Unterrichtswesens in der Deutschsprachigen Gemeinschaft
- 10h40 Präsentation von Anne Hicter über die Veränderungen im Kontext des Unterrichtswesens in der Französischen Gemeinschaft
- 11h00 Präsentation von Luc Van Campenhoutd über den Inhalt (Unterthemen, Problembereiche,...) der Arbeit: Rückblick auf die früheren Diskussionen und die Aufgabe für die drei Tage
- 11h10 Vorstellungsrunde der Teilnehmer/innen
- 11h50 Erläuterungen zur Methodik der Diskussionen durch die Moderatoren
- 12h00 Mittagessen

Nachmittag 8. März:

Unterthema 1: Die Grenzen innerhalb der Schule

- 13h00 Beitrag von Anne Hicter
- 13h25 Beitrag von Isabelle Delnooz
- 13h50 Beitrag von Thomas Brüll
- 14h15 Pause
- 14h30 Diskussionen in Untergruppen
- 15h45 Bericht der Untergruppen im Plenum, Diskussion und Schlussfolgerung
- 17h30 Auswertung
- 18h00 Pause: Besuch der Kapelle mit dem Geschäftsführer des Kloster Heidberg, Herrn Alain Masson
- 18h30 Dinner-Rede von Marcel Crochet: *Et l'université, c'était mieux avant ?*
- 19h00 Abendessen mit anschließendem Networking

Vormittag 9. März:

Unterthema 2: Die Grenzen zwischen Schulen und Schulträgern

- 8h00 Frühstück
- 9h00 Beitrag von Frédéric Ligot
- 9h25 Beitrag von Roger Godet
- 9h50 Beitrag von Sandra Houben
- 10h15 Pause
- 10h30 Diskussionen in Untergruppen
- 11h30 Bericht der Untergruppen im Plenum, Diskussion und Schlussfolgerung
- 13h00 Mittagessen

Nachmittag 9. März:

Unterthema 3: Der Ansatz Schüler vs. Ansatz Jugendlicher

- 14h00 Beitrag von Ginette Debuyck
- 14h25 Beitrag von Tom Palm
- 14h50 Beitrag von Alexandra Laschet
- 15h15 Pause
- 15h30 Diskussionen in Untergruppen
- 16h45 Bericht der Untergruppen im Plenum, Diskussion und Schlussfolgerung
- 18h30 Abendessen mit anschließendem Networking

Vormittag 10. März:

Unterthema 4: Die Grenzen zwischen Schule und Gesellschaft

- 8h00 Frühstück
- 9h00 Beitrag von Brigitte Kocks
- 9h25 Beitrag von Bernd Hugo
- 9h50 Beitrag von Lino Pankert
- 10h15 Pause
- 10h30 Diskussionen in Untergruppen
- 11h30 Bericht der Untergruppen im Plenum, Diskussion und Schlussfolgerung
- 13h00 Mittagessen

Nachmittag 10. März:

Allgemeine Schlussfolgerung

- 14h00 Die Gruppe befasst sich mit den Diskussionen der vorangegangenen vier halben Tage, indem die Thematik anhand der transversalen Problematiken beleuchtet wird.
- 15h30 Die nächsten Schritte
- 16h00 Auswertung im Plenum mit anschließendem Umtrunk

Schriftenreihe der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens

Bisher erschienen:

- Bd. 1: „Small is beautiful“. Aktuelle Entwicklungen in der europäischen Minderheiten-, Kleingliedstaaten- und Grenzregionenforschung. Beiträge zum Kolloquium vom 31. Januar 2014 in Eupen, organisiert im Rahmen des Jubiläumsprogramms „40 Jahre Autonomie der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens“ (2015)
- Bd. 2: Welcher Platz für die Deutschsprachige Gemeinschaft im föderalen Belgien? Beiträge zum Kolloquium vom 12. März 2015 im Plenarsaal des Senats in Brüssel (2016) – vergriffen –
- Bd. 3: Die Besonderheiten des belgischen Bundesstaatsmodells und ihre Auswirkungen auf die Rechtsstellung der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Beiträge zum Kolloquium vom 16. September 2016 im Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Eupen (2017)
- Bd. 4: Gesundheitspräventions- und Gesundheitsförderungspolitik in der Deutschsprachigen Gemeinschaft heute und morgen. Gesellschaftspolitisches Thema des Ausschusses IV für Gesundheit und Soziales des Parlaments der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2017)
- Bd. 5: Die Rechtsstellung der Deutschsprachigen Gemeinschaft und der deutschen Sprache in Belgien. Beiträge zu den Akademischen Sitzungen vom 27. November und 18. Dezember 2015 im Plenarsaal des Parlaments der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Eupen (2018)
- Bd. 6: Les services d'urgence et leurs patients. Première édition du Heidberg Think Tank. Ideenforum Ostbelgien 2015 (2018)
- Bd. 7: Was ist gute gesunde Schule im 21. Jahrhundert? Blick auf das Unterrichtswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Gesellschaftspolitisches Thema des Ausschusses III für Unterricht, Ausbildung und Erwachsenenbildung des Parlaments der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2018)
- Bd. 8: Sparpolitik und Investitionskapazität. Gesellschaftspolitisches Thema des Ausschusses I für allgemeine Politik, Petitionen, Finanzen und Zusammenarbeit des Parlaments der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2018)
- Bd. 9: Mögliche Szenarien einer Staatsreform nach 2019. Analysen und Perspektiven im aktuellen belgischen Kontext. Beiträge zum Kolloquium vom 13. April 2018 im Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Eupen (2019)

Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens
Platz des Parlaments 1
B-4700 Eupen

Unsere Titel sind auch online einsehbar: www.pdg.be

Ostbelgien 



ISBN: 978-3-9817449-9-6