



CHAMBRE DES DÉPUTÉS
GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

Dossier consolidé

Projet de loi 6307

Projet de loi modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental

Date de dépôt : 26-07-2011

Date de l'avis du Conseil d'État : 16-11-2011

Liste des documents

Date	Description	Nom du document	Page
16-01-2012	Résumé du dossier	Résumé	<u>3</u>
26-07-2011	Déposé	6307/00	<u>6</u>
27-09-2011	Avis du Syndicat des Villes et Communes Luxembourgeoises (SYVICOL) (19.9.2011)	6307/01	<u>17</u>
18-10-2011	Avis de la Chambre des Fonctionnaires et Employés publics (7.10.2011)	6307/02	<u>22</u>
16-11-2011	Avis du Conseil d'Etat (15.11.2011)	6307/03	<u>25</u>
24-11-2011	Rapport de commission(s) : Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports Rapporteur(s) :	6307/04	<u>28</u>
14-12-2011	Premier vote constitutionnel (Vote Positif) En séance publique n°12 Une demande de dispense du second vote a été introduite	6307	<u>37</u>
19-12-2011	Dispense du second vote constitutionnel par le Conseil d'Etat (19-12-2011) Evacué par dispense du second vote (19-12-2011)	6307/05	<u>40</u>
24-11-2011	Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports Procès verbal (04) de la reunion du 24 novembre 2011	04	<u>43</u>
17-11-2011	Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports Procès verbal (03) de la reunion du 17 novembre 2011	03	<u>180</u>
20-12-2011	Publié au Mémorial A n°259 en page 4320	6307	<u>308</u>

Résumé

RESUME DU

PROJET DE LOI N° 6307

modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental

Le projet de loi a pour objet de modifier l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. L'article 76 précité règle la répartition des frais de personnel de l'enseignement fondamental entre l'Etat et les communes. Il prévoit à l'heure actuelle que les rémunérations du personnel des écoles sont à charge de l'Etat (deux tiers à charge de l'Etat et un tiers à charge des communes par une réduction afférente de la dotation annuelle allouée aux communes par le biais du Fonds communal de dotation financière), à l'exception des rémunérations pour prestations dépassant le cadre du contingent pour assurer l'enseignement de base qui sont à charge de la commune respective. En application de l'article 76 précité, l'ensemble des rémunérations pour prestations dépassant le cadre du contingent reste dès lors à charge des communes. En résulterait une diminution importante de la participation de l'Etat aux frais de personnel de l'enseignement fondamental, au détriment des communes.

Le nouveau libellé proposé pour l'article 76 de la loi précitée du 6 février 2009 entend satisfaire aux objectifs suivants :

Il s'agit de préciser de façon détaillée les différentes sortes de frais de personnel dont un tiers du volume sera pris en compte pour déterminer, individuellement pour chaque commune, la réduction que subira la dotation annuelle allouée à cette même commune au titre du Fonds communal de dotation financière. Il s'agit en l'occurrence des rémunérations

- a. du personnel qui lui est attribué pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe,
- a. du personnel qui lui est attribué pour réaliser des mesures prévues par le plan de réussite scolaire,
- a. des éducateurs intervenant comme 2^e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
- a. du personnel effectuant les remplacements des instituteurs, des chargés de cours ainsi que des éducateurs dans les écoles fondamentales,
- a. liquidées à titre d'indemnités extraordinaires aux instituteurs, chargés de cours ou éducateurs pour surplus de travail dans le cadre de leur tâche d'enseignement ou d'éducateur dans l'enseignement fondamental.

Il y a lieu de relever que les frais de personnel pris en compte pour le calcul de la réduction se limitent aux éléments de coût se rapportant à l'organisation de base de l'enseignement fondamental, alors que d'autres éléments comme les leçons attribuées pour répondre à des besoins en relation avec la composition socio-économique et socioculturelle de la population scolaire, les leçons attribuées pour assurer l'enseignement moral et social, les rémunérations des équipes multiprofessionnelles ainsi que les rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil restent entièrement à charge de l'Etat.

Les précisions susmentionnées entraînent la nécessité d'adapter les dispositions légales de base réglant le Fonds communal de dotation financière aux nouvelles dispositions concernant la répartition des frais de personnel de l'enseignement fondamental entre l'Etat et les communes.

Il convient en outre de rendre univoque l'exécution de l'article 45 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, qui prévoit que les chargés de cours engagés sous contrat à durée indéterminée par une commune, les fonctionnaires communaux, les employés communaux, ainsi que les salariés des communes des carrières éducatives et socio-éducatives, en service auprès des écoles au 15 septembre 2009, peuvent continuer à intervenir dans l'enseignement fondamental, sous réserve que les communes qui les emploient aient conclu une convention avec l'Etat. L'article 45 précité dispose que l'Etat prend dans ce cas à sa charge, sous certaines conditions, une partie des frais de personnel de ces agents communaux, sans préciser pour autant la clé de répartition de ces frais entre les deux partenaires.

Même si les conventions établies jusqu'ici entre l'Etat et un certain nombre de communes partent du principe traditionnel de la répartition des frais de personnel, en l'occurrence un tiers à charge des communes et deux tiers à charge de l'Etat, le nouveau libellé de l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental apporte la sécurité juridique nécessaire en confirmant ce principe.

Enfin, il s'agit de rendre plus contraignante la procédure de présentation des décomptes des frais de personnel à établir par les services du ministère de l'Education nationale et servant de base au ministère de l'Intérieur, gestionnaire du Fonds communal de dotation financière, pour déterminer la part du coût total des rémunérations du personnel à porter en déduction de la dotation financière annuelle allouée à chaque commune.

Comme les dispositions de l'actuel article 76 se sont révélées inapplicables, la dotation annuelle allouée à chaque commune a été calculée à titre provisoire en s'orientant sur des décomptes déjà anciens ne tenant compte ni de la nouvelle réforme, ni de l'évolution récente des ressources humaines. Afin de régulariser cette situation et de permettre d'apurer les comptes budgétaires, les dispositions du nouvel article 76 devront être applicables à partir de l'entrée en vigueur des lois du 6 février 2009 portant réforme et concernant le personnel de l'enseignement fondamental, en l'occurrence le début de l'année scolaire 2009/2010.

6307/00

N° 6307**CHAMBRE DES DEPUTES**

Session ordinaire 2010-2011

PROJET DE LOI

**modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental**

* * *

*(Dépôt: le 26.7.2011)***SOMMAIRE:**

	<i>page</i>
1) Arrêté Grand-Ducal de dépôt (16.7.2011)	1
2) Exposé des motifs	2
3) Texte du projet de loi	4
4) Commentaire des articles	5
5) Fiche financière	7

*

ARRETE GRAND-DUCAL DE DEPOT

Nous HENRI, Grand-Duc de Luxembourg, Duc de Nassau,

Sur le rapport de Notre Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, et après délibération du Gouvernement en Conseil;

Arrêtons:

Article unique. Notre Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle est autorisée à déposer en Notre nom à la Chambre des Députés le projet de loi modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Vienne, le 16 juillet 2011

*La Ministre de l'Education nationale
et de la Formation professionnelle,*

Mady DELVAUX-STEHRÉS

HENRI

*

EXPOSE DES MOTIFS

L'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, qui a pour vocation de régler la répartition des frais de personnel de l'enseignement fondamental entre l'Etat et les communes, est libellé comme suit:

„Art. 76. 1. Les rémunérations du personnel des écoles visé à l'article 67 sont à charge de l'Etat à l'exception des rémunérations pour prestations dépassant le cadre du contingent qui sont à charge de la commune respective.

2. (1) La dotation annuelle allouée à chaque commune au titre du Fonds communal de dotation financière institué par l'article 38 de la loi modifiée du 22 décembre 1987 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'Etat pour l'exercice 1988, est diminuée d'un tiers du coût total des rémunérations du personnel qui lui est attribué dans le cadre du contingent pour assurer l'enseignement de base visé à l'alinéa 2 de l'article 38.

(2) A la section II de la loi modifiée du 22 décembre 1987 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'Etat pour l'exercice 1988, le point 4° du paragraphe (1) est remplacé par le texte suivant:

„4° un crédit spécial inscrit au budget des dépenses courantes du ministère de l'Intérieur égal à la différence entre la dotation du fonds telle que définie à la loi budgétaire annuelle d'une part, et, d'autre part, les alimentations du fonds prévues aux numéros 1° à 3° et le tiers du coût total des rémunérations du personnel des écoles qui est attribué aux communes dans le cadre du contingent pour assurer l'enseignement de base visé à l'alinéa 2 de l'article 38.“

(3) Un règlement grand-ducal précise les modalités d'application de cette disposition.“

Plusieurs dispositions de l'article 76 donnent cependant lieu, dans la pratique, à un certain nombre de difficultés. En effet, selon le paragraphe 1er, les rémunérations à charge de l'Etat concernent la totalité du personnel intervenant dans l'enseignement fondamental, composé du personnel des écoles et du personnel des équipes multiprofessionnelles, à l'exception des rémunérations pour prestations dépassant le cadre du contingent défini par la même loi, ces dernières restant donc à charge des communes.

Conformément à l'article 38 de la même loi, le contingent comprend:

1. les leçons attribuées pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe;
2. les leçons attribuées pour répondre à des besoins en relation avec la composition socio-économique et socioculturelle de la population scolaire;
3. les leçons attribuées pour la réalisation des mesures prévues par le plan de réussite scolaire;
4. les leçons attribuées pour assurer l'enseignement moral et social.

On constate donc que selon cette définition, les prestations suivantes ne font pas partie du contingent et qu'en conséquence les frais de personnel correspondants resteraient entièrement à charge des communes, notamment

1. les rémunérations des éducateurs intervenant comme 2e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
2. les indemnités des remplaçants détenteurs de l'attestation habilitant à faire des remplacements délivrée par le Collège des inspecteurs conformément à l'article 27 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental,
3. les rémunérations des équipes multiprofessionnelles prévues à l'article 27 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental,
4. les rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil prévus à l'article 34 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental,
5. les indemnités extraordinaires pour surplus de travail dans le cadre de la tâche d'enseignement (leçons supplémentaires).

L'exécution, dans leur teneur actuelle, des dispositions de l'article 76 entraînerait une diminution importante de la participation de l'Etat aux frais de personnel de l'enseignement fondamental, au détriment des communes, ce qui n'était certainement pas l'intention du législateur.

Un réexamen approfondi des dispositions actuelles a amené un groupe de travail interministériel réunissant des représentants des départements ministériels concernés, en l'occurrence l'Education nationale, l'Intérieur et les Finances, à la conviction qu'une modification rapide des dispositions de l'article 76 s'imposait, alors qu'une modification de l'article 38 de la même loi, un moment envisagée, serait à éviter.

L'article 38 introduit en effet une des nouvelles dispositions-phares de la réforme de l'enseignement fondamental, c'est-à-dire la notion du contingent de leçons mis à la disposition des communes par le ministre de l'Education nationale. Cette mesure, dont la mise en œuvre se fera progressivement sur une période de dix ans à partir de l'année scolaire 2009/2010, a pour but de garantir une répartition équitable des moyens personnels disponibles en considérant non seulement le nombre des élèves à scolariser, mais également la composition socio-économique et socioculturelle de la population scolaire des différentes communes.

Il est à souligner que d'après les dispositions de la loi du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, les communes n'ont plus la possibilité d'engager pour leur propre compte du personnel intervenant dans l'enseignement fondamental.

Il serait donc malencontreux de réduire sinon de supprimer la visibilité de la notion du contingent dans les textes, alors qu'il a fallu et qu'il faut encore fournir un travail patient de persuasion pour convaincre certaines communes de cette même notion. L'énumération des différents éléments qui constituent le contingent fournit la base légale de leur prise en compte pour le calcul du volume de leçons à attribuer aux communes pour l'organisation de l'enseignement fondamental.

Il est également utile de rappeler l'exposé des motifs du projet de loi No 5760 concernant le personnel de l'enseignement fondamental qui, prenant argument du fait que *„cette situation souvent ambiguë où l'instituteur ou l'institutrice se trouve sous une autorité bicéphale n'a pas manqué de soulever des problèmes ...“* en arrive à la conclusion qu'*„après de longues discussions au niveau politique, il apparaît judicieux de mettre un terme à cette situation et de placer le personnel enseignant des écoles sous la seule autorité de l'Etat, représenté par le ministre ayant l'Education nationale dans ses attributions“* et de continuer *„Cet aspect constitue le point essentiel de la réforme en matière de personnel par rapport à la loi scolaire de 1912.“*

Les instituteurs sont donc nommés désormais dans le cadre du personnel de l'enseignement fondamental, placé sous l'autorité du ministre de l'Education nationale, comme d'ailleurs les membres de la réserve de suppléants et les remplaçants temporaires, et affectés par le ministre aux différentes communes ou aux écoles étatiques, dans le respect du contingent de leçons d'enseignement défini par l'article 38 précité.

L'ensemble des instituteurs en service au 15 septembre 2009 a été intégré dans le cadre du personnel de l'enseignement fondamental en exécution des dispositions de l'article 41 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental.

A partir du 15 septembre 2009, les autorités communales ne sont donc plus habilitées à engager de nouveaux agents intervenant dans les écoles. En effet, selon l'article 45 de la même loi, ne peuvent désormais être autorisés à intervenir dans l'enseignement fondamental que les *„... chargés de cours bénéficiant d'un contrat à durée indéterminée auprès d'une administration communale, ainsi que les fonctionnaires communaux, les employés communaux et les salariés des communes faisant partie des carrières énumérées à l'article 2 ci-dessus, paragraphe 3, points 2 à 12, en service auprès des écoles d'une commune à l'entrée en vigueur de la présente loi (soit le 15 septembre 2009) suivant convention à établir par l'Etat avec les communes respectives.“*

Le personnel communal conventionné qui continue actuellement à intervenir dans l'enseignement fondamental est donc voué à disparaître progressivement au fur et à mesure soit de la mise en œuvre des mesures de reprise par l'Etat prévues à l'article 44, soit des départs à la retraite.

Toutes ces réflexions conduisent donc à proposer de concentrer les modifications nécessaires sur les dispositions de l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental en veillant à leur donner une plus grande transparence et une meilleure lisibilité, de sorte que le texte amendé définisse clairement les différents frais de personnel de l'enseignement fondamental à prendre en considération pour déterminer la répartition entre les deux partenaires en cause, à savoir l'Etat et les communes.

Finalement, il est proposé de compléter le nouvel article 76 par deux nouvelles dispositions, à savoir:

1. Une première mesure rendra univoque l'exécution de l'article 45 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, qui prévoit que les chargés de cours engagés sous contrat à durée indéterminée par une commune, les fonctionnaires communaux, les employés communaux ainsi que les salariés des communes des carrières éducatives et socio-éducatives, en service auprès des écoles au 15 septembre 2009, peuvent continuer à intervenir dans l'enseignement fondamental, sous réserve que les communes qui les emploient aient conclu une convention avec l'Etat et que l'Etat prend dans ce cas à sa charge, sous certaines conditions, une partie des frais de personnel de ces agents communaux, sans pour autant en définir le pourcentage exact. Même si les conventions établies jusqu'ici entre l'Etat et un certain nombre de communes partent du principe traditionnel de la répartition des frais de personnel, en l'occurrence un tiers à charge des communes et deux tiers à charge de l'Etat, il a paru prudent d'inscrire ce principe dans la loi.
2. Une deuxième mesure doit compléter le nouveau texte par une disposition rendant plus contraignante la procédure de présentation des décomptes des frais de personnel à établir par les services du ministère de l'Education nationale et servant de base au ministère de l'Intérieur, gestionnaire du Fonds communal de dotation financière, pour déterminer la part du coût total des rémunérations du personnel à porter en déduction de la dotation financière annuelle allouée à chaque commune.

*

TEXTE DU PROJET DE LOI

Art. 1er. L'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental est remplacé comme suit:

„**Art. 76.** 1. Les rémunérations du personnel des écoles et du personnel des équipes multiprofessionnelles, définis aux articles 67 à 69 de la présente loi, sont à charge de l'Etat.

2. (1) La dotation annuelle allouée à chaque commune au titre du Fonds communal de dotation financière institué par l'article 38 de la loi modifiée du 22 décembre 1987 concernant le budget des recettes et dépenses de l'Etat pour l'exercice 1988, est diminuée d'un tiers du coût total des rémunérations

- a. du personnel qui lui est attribué pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe,
- b. du personnel qui lui est attribué pour réaliser des mesures prévues par le plan de réussite scolaire,
- c. des éducateurs intervenant comme 2e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
- d. du personnel effectuant les remplacements des instituteurs, des chargés de cours ainsi que des éducateurs dans les écoles fondamentales,
- e. liquidées à titre d'indemnités extraordinaires aux instituteurs, chargés de cours ou éducateurs pour surplus de travail dans le cadre de leur tâche d'enseignement ou d'éducateur dans l'enseignement fondamental.

(2) A la section II de l'article 38 de la loi modifiée du 22 décembre 1987 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'Etat pour l'exercice 1988, le point 4° du paragraphe (1) est remplacé par le texte suivant:

„4° un crédit spécial inscrit au budget des dépenses courantes du ministère de l'Intérieur égal à la différence entre la dotation du fonds telle que définie à la loi budgétaire annuelle d'une part et d'autre part, les alimentations du fonds prévues aux numéros 1° à 3° et le tiers du coût total des rémunérations

- a. du personnel attribué aux communes pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe,
- b. du personnel attribué aux communes pour réaliser des mesures prévues par le plan de réussite scolaire,
- c. des éducateurs intervenant comme 2e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,

- d. du personnel effectuant les remplacements des instituteurs, des chargés de cours ainsi que des éducateurs dans les écoles fondamentales,
- e. liquidées à titre d'indemnités extraordinaires aux instituteurs, chargés de cours ou éducateurs pour surplus de travail dans le cadre de leur tâche d'enseignement ou d'éducateur dans l'enseignement fondamental."

3. L'Etat participe pour deux tiers dans la rémunération des fonctionnaires communaux, des employés communaux et des salariés des communes qui continuent à intervenir dans l'enseignement fondamental suivant conventions établies avec les communes concernées, sous réserve que leurs prestations soient prévues par l'organisation scolaire approuvée par le ministre et que l'Etat ne contribuera que jusqu'à concurrence du montant qui résulterait de l'application à ces agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'Etat.

4. Les décomptes des frais de personnel définis aux paragraphes 2 et 3 ci-dessus, ventilés par commune ou syndicat scolaire, sont établis par les services du ministère de l'Education nationale sur base des données fournies par l'Administration du personnel de l'Etat, et communiqués au ministère gestionnaire du Fonds communal de dotation financière au plus tard deux ans après la fin de l'année scolaire faisant l'objet du décompte.

5. Selon les besoins, les modalités d'application des dispositions ci-dessus peuvent être précisées par règlement grand-ducal."

Art. 2. La présente loi sort ses effets à partir du début de l'année scolaire 2009/2010.

*

COMMENTAIRE DES ARTICLES

Article 1er.

Cet article porte remplacement de l'ancien article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental par un nouveau texte.

Le nouvel article 76 appelle les commentaires suivants:

Paragraphe 1:

Ce paragraphe énonce comme principe général que les frais de personnel de l'ensemble des fonctionnaires et employés intervenant dans l'enseignement fondamental, comprenant tant le personnel des écoles défini par l'article 68 que le personnel des équipes multiprofessionnelles défini par l'article 69, est à charge de l'Etat.

En premier lieu, l'Etat prend donc à sa charge la rémunération de la totalité des intervenants dans l'école fondamentale recrutés sous le statut du fonctionnaire de l'Etat ou sous le régime de l'employé de l'Etat et ce n'est qu'en second lieu que les communes contribuent à cette dépense sous forme d'une diminution de la dotation annuelle qui leur est allouée au titre du Fonds communal de dotation financière.

Exceptionnellement et à titre transitoire les communes continuent à prendre en charge la rémunération des fonctionnaires, employés et salariés communaux qui étaient en service au 15 septembre 2009 et qui restent autorisés à intervenir dans l'école fondamentale suivant conventions conclues entre l'Etat et les communes. Les frais de personnel de ces agents sont cependant remboursés pour deux tiers par l'Etat aux communes (cf. paragraphe 3 ci-dessous).

Paragraphe 2:

Point (1): cette disposition précise de façon détaillée les différentes sortes de frais de personnel dont un tiers du volume sera pris en compte pour déterminer, individuellement pour chaque commune, la réduction que subira la dotation annuelle allouée à cette même commune au titre du Fonds communal de dotation financière.

Il y a lieu de relever que les frais de personnel pris en compte pour le calcul de la réduction se limitent aux éléments de coût se rapportant à l'organisation de base de l'enseignement fondamental,

alors que d'autres éléments comme les leçons attribuées pour répondre à des besoins en relation avec la composition socio-économique et socioculturelle de la population scolaire, les leçons attribuées pour assurer l'enseignement moral et social, les rémunérations des équipes multiprofessionnelles ainsi que les rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil restent entièrement à charge de l'Etat.

Point (2): cette mesure entend adapter les dispositions légales de base réglementant le Fonds communal de dotation financière avec les nouvelles dispositions concernant la répartition des frais de personnel de l'enseignement fondamental entre l'Etat et les communes.

Paragraphe 3:

Comme il a déjà été indiqué à l'alinéa 3 du commentaire concernant le paragraphe 1 ci-dessus, le personnel communal, en service au 15 septembre 2009 et non encore repris par l'Etat, peut continuer à intervenir dans l'école fondamentale suivant conventions établies par l'Etat avec les communes respectives, tout en restant rémunéré par ces dernières.

L'article 45 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental dispose en effet que „... Les modalités du calcul des frais de personnel à charge de l'Etat sont fixées par règlement grand-ducal sous réserve que la part de l'Etat ne peut pas dépasser le montant qui résulterait de l'application à ces agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'Etat, sans que pour autant ce montant ne puisse dépasser le montant des frais de personnel correspondant à charge des communes ...“, sans préciser pour autant la clef de répartition de ces frais de personnel entre les deux partenaires, même si l'on peut supposer que le législateur entendait maintenir la répartition traditionnelle de deux tiers à charge de l'Etat et d'un tiers à charge de la commune.

L'avant-projet de loi apporte donc la sécurité juridique nécessaire en confirmant que le partage des frais de rémunération du personnel communal conventionné se fera à raison de deux tiers à charge de l'Etat et d'un tiers à charge de la commune.

Paragraphe 4:

Si le volume global des rémunérations à charge de l'Etat et par conséquent le tiers des frais à porter en déduction de la dotation annuelle allouée à l'ensemble des communes peuvent être calculés assez rapidement dès la disponibilité des comptes provisoires d'un exercice budgétaire, l'établissement d'un décompte par catégorie de personnel et de prestation et par commune bénéficiaire est autrement plus compliqué. En effet, pour établir le lien entre les différentes sortes de prestations, les rémunérations du personnel prestataire et les communes bénéficiaires, les services du ministère de l'Education nationale utilisent non seulement leurs propres fichiers électroniques, en l'occurrence les fichiers „scol@ria-organisation scolaire“ et „Syclope-Personnel“, mais également les données salariales individuelles de chaque intervenant provenant du fichier „SAP-HR“, géré par l'Administration du personnel de l'Etat.

Afin de mettre les différents intervenants devant leurs responsabilités et d'éviter des délais difficilement justifiables, il est proposé de fixer à deux années à partir de la fin de chaque année scolaire le délai ultime pour présenter les décomptes individuels par commune.

Article 2.

Comme les dispositions de l'actuel article 76 se sont révélées inapplicables, la dotation annuelle allouée à chaque commune a été calculée à titre provisoire en s'orientant sur des décomptes déjà anciens ne tenant compte ni de la nouvelle réforme, ni de l'évolution récente des ressources humaines.

Afin de régulariser cette situation et de permettre d'apurer les comptes budgétaires, les dispositions de l'article 1er devront donc être applicables à partir de l'entrée en vigueur de la loi du 6 février 2009 portant réforme et concernant le personnel de l'enseignement fondamental, en l'occurrence le début de l'année scolaire 2009/2010.

*

FICHE FINANCIERE

Article 1er

Ad paragraphe 1:

A titre indicatif, les montants globaux des frais de personnel à charge de l'Etat se présentent comme suit:

<i>Article</i>	<i>Libellé</i>	<i>Compte prov. 2010</i>	<i>Loi budgétaire 2011</i>
11.0.11.000	Fonctionnaires	356.315.978	366.571.219
11.0.11.010	Employés CDI	43.388.583	48.906.898
11.0.11.020	Employés CDD	18.950.609	12.805.835
11.0.11.133	Leç. suppl.	5.848.000	3.952.642
	Total €	424.503.170	432.236.594

Ad paragraphe 2 (1):

L'avant-projet de loi sous examen précise que désormais la dotation annuelle allouée à chaque commune au titre du Fonds communal de dotation financière sera diminuée du tiers du coût total des rémunérations

- a. du personnel qui lui est attribué pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe,
- b. du personnel qui lui est attribué pour réaliser des mesures prévues par le plan de réussite scolaire,
- c. des éducateurs intervenant comme 2e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
- d. du personnel effectuant les remplacements des instituteurs, des chargés de cours ainsi que des éducateurs dans les écoles fondamentales,
- e. liquidées à titre d'indemnités extraordinaires aux instituteurs, chargés de cours ou éducateurs pour surplus de travail dans le cadre de leur tâche d'enseignement ou d'éducateur dans l'enseignement fondamental.

Contrairement aux dispositions actuelles de l'article 76, cette définition plus précise des centres de coût entrant en ligne de compte pour déterminer la part des rémunérations à déduire de la dotation de chaque commune a pour conséquence que le principe général sous-jacent à la répartition, à savoir 1/3 à charge des communes et 2/3 à charge de l'Etat, sera légèrement modifié et que la répartition des frais de personnel entre l'Etat et les communes subira un certain rééquilibrage.

Le tableau ci-dessous montre la répartition actuelle, comparée à la répartition qui résultera de l'application des dispositions de l'avant-projet de loi proposé:

	Nature de la dépense	Répartition actuelle		Répartition proposée	
		% Etat	% Commune	% Etat	% Commune
1	leçons attribuées pour assurer l'enseignement de base	66,66	33,33	66,66	33,33
2	leçons attribuées pour répondre à des besoins en relation avec la composition socio-économique et socioculturelle de la population scolaire	100	–	100	–
3	leçons attribuées pour la réalisation des mesures prévues par le plan de réussite scolaire	100	–	66,66	33,33
4	leçons attribuées pour assurer l'enseignement moral et social	100	–	100	–
5	rémunérations des éducateurs intervenant comme 2ième personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage	–*	–*	66,66	33,33
6	indemnités des remplaçants détenteurs de l'attestation habilitant à faire des remplacements délivrée par le Collège des inspecteurs	–	100	66,66	33,33
7	rémunérations des équipes multiprofessionnelles prévues à l'article 27 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental	–	100	100	–
8	rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil prévus à l'article 34 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental	–	100	100	–
9	indemnités extraordinaires pour surplus de travail dans le cadre de la tâche d'enseignement	–	100	66,66	33,33

* indemnité forfaitaire par élève payée aux communes par l'Etat jusqu'au 15.9.2009

Ad paragraphe 2 (2):

Ce texte contient les modifications „techniques“ à apporter aux dispositions légales et budgétaires concernant le Fonds communal de dotation financière en vue de permettre l'exécution des mesures prévues par l'avant-projet de loi sous examen.

Ad paragraphe 3:

A la suite de la réforme de l'enseignement fondamental, le personnel communal n'est autorisé à intervenir dans l'enseignement fondamental à partir du 15 septembre 2009 qu'à condition que les modalités de sa mise à disposition soient réglées par convention.

Sous ce régime conventionnel, l'Etat participe pour deux tiers aux frais de personnel, sous réserve que la part de l'Etat ne peut pas dépasser le montant qui résulterait de l'application à ces mêmes agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'Etat et sans que pour autant la participation étatique ne puisse dépasser le montant des frais de personnel effectivement déboursé par les communes. Cependant, par dérogation au principe énoncé à l'alinéa qui précède et compte tenu de l'envergure de la contribution annuelle fournie par les communes à la caisse de prévoyance pour les fonctionnaires et employés des communes et établissements publics, cette dépense est également mise en compte pour calculer la participation de l'Etat.

En effet, il est rappelé que la contribution annuelle fournie par les communes pour assurer le financement des retraites du secteur communal s'élève à 20.30% du montant des traitements et autres allocations computables pour la pension, conformément aux dispositions de l'article 25, point 1, de la loi modifiée du 7 août 1912 concernant la création d'une caisse de prévoyance pour les fonctionnaires et employés des communes et établissements publics.

Suivant les données actuellement disponibles, le montant annuel global des frais de rémunération des agents communaux „conventionnés“ intervenant dans l'enseignement fondamental, y compris les parts patronales des contributions de sécurité sociale, se chiffre à quelque 15.000.000 €. La part de l'Etat fixée à 2/3 tiers de ces frais de personnel, se situera donc à quelque 10.000.000 € par année scolaire.

CTIE – Division Imprimés et Fournitures de bureau

6307/01

N° 6307¹

CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2010-2011

PROJET DE LOI

**modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental**

* * *

**AVIS DU SYVICOL DES VILLES ET
COMMUNES LUXEMBOURGEOISES (SYVICOL)**

(19.9.2011)

CONSIDERATIONS GENERALES

Le SYVICOL se félicite de l'initiative de la ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle de préciser davantage par le présent projet de loi les différents frais du personnel de l'enseignement fondamental à prendre en considération pour déterminer la répartition des coûts entre l'Etat et les communes afin de les aligner aux intentions initiales du législateur. Subsidiairement, le projet de loi complète l'article 76 en inscrivant dans la loi le principe que le partage des frais de rémunération du personnel communal conventionné intervenant dans l'enseignement fondamental se fera à raison de deux tiers à charge de l'Etat et d'un tiers à charge de la commune respective. Finalement, le projet de loi fixe un délai de deux ans aux services du ministère de l'Education nationale pour transmettre un décompte individuel des frais de personnel enseignant au ministère de l'Intérieur, gestionnaire du Fonds communal de dotation financière, à des fins de régularisation des soldes aux communes.

Alors que le SYVICOL salue les précisions et clarifications apportées par le présent projet de loi, il note cependant que ces modifications utiles et nécessaires interviennent deux ans après l'entrée en vigueur de la réforme scolaire et engendreront des régularisations rétroactives importantes.

*

EXAMEN DES ARTICLES*Article 1er (Art. 76, modifié)*

1. Le texte dispose que les rémunérations du personnel des écoles et du personnel des équipes multiprofessionnelles sont „à charge de l'Etat“. A vrai dire, elles ne sont que partiellement à charge de l'Etat, les communes contribuant en effet à cette dépense sous forme d'une diminution automatique de la dotation annuelle leur allouée au titre du Fonds communal de dotation financière, de l'ordre d'un tiers du coût total des rémunérations du personnel enseignant.

A noter d'ailleurs qu'à l'époque, le SYVICOL avait estimé que le transfert de compétence en matière de nomination du personnel enseignant des communes vers l'Etat, point essentiel de la réforme scolaire en matière de personnel en 2009, devait avoir pour conséquence la prise en charge financière de l'ensemble des rémunérations des enseignants par l'Etat.

2. La participation des communes aux rémunérations du personnel enseignant se traduit donc par la diminution de la dotation annuelle leur allouée au titre de Fonds communal de dotation financière, dont la gestion incombe au ministère de l'Intérieur. Le principe d'une participation des communes à raison d'un tiers des rémunérations du personnel enseignant est ainsi tout simplement maintenu.

Le SYVICOL conteste depuis longtemps cette retenue automatique des quotes-parts des communes dans les rémunérations du personnel enseignant. Qui plus est, il s'est avéré que les acomptes retenus

par l'Etat ont été largement excédentaires par rapport aux participations réellement dues par les communes, la régularisation des soldes excédentaires de l'Etat aux communes accusant des retards de 3 à 6 ans et privant les communes pendant ce temps de la gestion d'une partie de leurs avoirs.

S'y ajoute que les remboursements aux communes, tout comme d'ailleurs les retenues d'office, se font sans envoi d'une pièce justificative. Le ministère de l'Intérieur se limite, en effet, à l'envoi d'une circulaire générale au lieu d'y joindre un décompte détaillé et individuel par commune. On peut se demander si ces pratiques sont en concordance avec les règles de transparence financière et si elles respectent les principes comptables généralement reconnus. Il faut ajouter que les montants en question sont loin d'être dérisoires: le dernier décompte transmis aux communes par les soins du ministère de l'Intérieur (circulaire ministérielle No 2870 du 29 juillet 2010) a fait état d'un volume global de quelque 95 millions d'euros demandés aux communes à titre d'avance, et d'un montant total de 4,5 millions d'euros à rembourser aux communes à titre de solde relatif aux frais de personnel enseignant – solde se rapportant effectivement à la régularisation des dépenses des traitements du personnel enseignant de l'année 2007! Les communes ont été invitées à imputer, respectivement à porter en recette, leur solde respectif sur le budget communal de l'année 2010.

Il ressort d'ailleurs du commentaire des articles du présent projet de loi, qu'à l'heure actuelle, la participation des communes au coût total des rémunérations du personnel enseignant est calculée de manière provisoire et ce sur base de décomptes anciens. Le SYVICOL revendique dès lors que les régularisations subséquentes se fassent dans la plus grande transparence et dans les meilleurs délais.

Le présent projet de loi a le grand mérite de clarifier la répartition des frais du personnel enseignant entre l'Etat et les communes. Le commentaire des articles et le tableau récapitulatif confirment que les leçons attribuées pour répondre à des besoins en relation avec la composition socio-économique et socioculturelle de la population scolaire, les leçons attribuées pour assurer l'enseignement moral et social, les rémunérations des équipes multiprofessionnelles et les rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil, restent entièrement à charge de l'Etat et cette fois-ci à raison de 100%. Faute de décompte individuel détaillé leur permettant de contrôler ces faits, les communes ne peuvent que les accepter.

Le SYVICOL se demande par ailleurs pourquoi les leçons attribuées pour la réalisation des mesures prévues par le plan de réussite scolaire, jadis entièrement à charge de l'Etat, seront désormais à charge des communes à raison d'un tiers.

3. Conformément à l'article 45 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, le personnel communal spécifié par la loi précitée, non repris par l'Etat, peut continuer à intervenir dans l'enseignement fondamental, sous réserve que la commune ait conclu une convention avec l'Etat réglant les modalités pratiques de mise à disposition temporaire au service de l'Etat et déterminant le calcul du remboursement par l'Etat des frais de personnel avancés dans leur intégralité par les communes.

Le présent projet de loi entend donc apporter la sécurité juridique nécessaire pour confirmer que l'Etat et les communes se partagent les frais de rémunération du personnel communal conventionné à raison de deux tiers (Etat), respectivement d'un tiers (communes).

Le SYVICOL tient à faire remarquer que les conventions conclues à ce jour entre l'Etat et les communes remontent au 15 septembre 2009 et concernent quelque 270 agents communaux. Ceci ressort, en effet, de l'exposé des motifs du projet de règlement grand-ducal fixant les modalités du calcul et du remboursement des frais de personnel à charge de l'Etat pour le personnel communal, qui continue à intervenir dans l'enseignement fondamental suivant conventions établies par l'Etat avec les communes concernées. Le projet de règlement grand-ducal, qui est en instance de procédure à l'heure actuelle, sortira ses effets au 15 septembre 2009.

Alors que l'exposé des motifs du présent projet de loi énonce que le personnel communal conventionné, qui continue à intervenir dans l'enseignement fondamental, est voué à disparaître, soit par l'effet des départs à la retraite, soit suite à la reprise par l'Etat prévue par l'article 44 de la loi modifiée du 6 février 2009, il y a cependant lieu de noter que la reprise par l'Etat de personnel communal socio-éducatif engagé sous le statut du fonctionnaire communal n'est actuellement pas prévue par la loi précitée et nécessite une modification subséquente de l'article 44 en question. La même remarque vaut d'ailleurs pour l'intégration des instructeurs de natation dans le cadre du personnel des écoles de l'enseignement fondamental, dont la fonction a été omise dans l'énumération des carrières à l'article 2,

paragraphe 3, points 2 à 12 de la loi précitée et à l'article 68 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Pour des raisons de cohérence avec le texte du point 2. (1) du projet de loi sous examen, le SYVICOL propose la formulation suivante: „L'Etat participe pour deux tiers au coût total des rémunérations des fonctionnaires communaux, ...“

4. Finalement, le présent projet de loi entend imposer un délai de rigueur de deux ans aux services du ministère de l'Education nationale pour fournir au ministère de l'Intérieur, individuellement par commune, les décomptes des frais de personnel. Cette régularisation des soldes est opérée, en définitive, par le bureau de recette compétent de l'Administration des contributions directes.

Alors que le SYVICOL salue la volonté du gouvernement de réduire les délais de régularisation des soldes définitifs aux communes, il estime qu'à l'ère de l'administration électronique et dans l'optique d'un service public efficient dont le gouvernement a fait l'une de ses priorités, la liquidation définitive des soldes par l'intermédiaire des services de l'Administration des contributions directes devrait se faire dans un délai maximum de deux ans après la fin de l'année scolaire à laquelle se rapportent les décomptes.

Le projet de loi reste d'ailleurs muet quant à une quelconque sanction en cas de dépassement du délai. Le SYVICOL saluerait ainsi le versement par l'Etat d'intérêts de retard pour dépassement de l'échéance de paiement.

Pour assurer davantage de transparence et garantir les moyens de contrôle élémentaires des communes, le SYVICOL revendique que les décomptes individuels et détaillés soient transmis aux communes respectives pour accord et ce en amont de leur transmission au ministère de l'Intérieur. Les communes disposeront alors d'un délai d'un mois pour réagir, passé ce délai, le décompte sera supposé accepté. Il va de soi que ceci ne saurait être pris comme argument pour augmenter le délai de deux ans retenu pour la régularisation définitive des soldes.

Le paragraphe 4 du projet de loi sous examen devra dès lors être adapté en conséquence.

CTIE – Division Imprimés et Fournitures de bureau

6307/02

N° 6307²**CHAMBRE DES DEPUTES**

Session ordinaire 2011-2012

PROJET DE LOI**modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental**

* * *

**AVIS DE LA CHAMBRE DES FONCTIONNAIRES
ET EMPLOYES PUBLICS**

(7.10.2011)

Par dépêche du 8 juillet 2011, Madame le Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle a demandé l'avis de la Chambre des fonctionnaires et employés publics sur le projet de loi spécifié à l'intitulé.

Le projet en question a pour objet de définir clairement les frais de personnel de l'enseignement fondamental à prendre en considération pour déterminer leur répartition entre l'Etat et les communes et d'en fixer le pourcentage exact à charge de l'Etat et des communes, en l'occurrence deux tiers à charge de l'Etat et un tiers à charge des communes. Il introduit en outre une disposition rendant plus contraignante la procédure de présentation des décomptes des frais de personnel pour déterminer la part du coût total des rémunérations du personnel à porter en déduction de la dotation financière annuelle allouée à chaque commune.

La teneur actuelle de l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental a pour conséquence de diminuer la participation de l'Etat aux frais de personnel de l'enseignement fondamental au détriment des communes.

En effet, les dispositions de l'article susmentionné prévoient que les rémunérations à charge de l'Etat concernent la totalité du personnel intervenant dans l'enseignement fondamental, composé du personnel des écoles et du personnel des équipes multiprofessionnelles, à l'exception des rémunérations pour prestations dépassant le cadre du contingent défini par la même loi. Par conséquent, l'ensemble des rémunérations pour prestations ne faisant pas partie du contingent reste entièrement à charge des communes.

Afin de rééquilibrer la participation de l'Etat aux frais de personnel de l'enseignement fondamental, la Chambre des fonctionnaires et employés publics approuve que le projet de loi sous avis élargisse la participation de l'Etat:

1. aux rémunérations des éducateurs intervenant comme 2e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
2. aux indemnités des remplaçants détenteurs de l'attestation habilitant à faire des remplacements délivrée par le Collège des inspecteurs conformément à l'article 27 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental,
3. aux rémunérations des équipes multiprofessionnelles prévues à l'article 27 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental,
4. aux rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil prévus à l'article 34 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental,

5. aux indemnités extraordinaires pour surplus de travail dans le cadre de la tâche d'enseignement (heures supplémentaires).

La Chambre des fonctionnaires et employés publics se déclare en conséquence d'accord avec le projet lui soumis pour avis.

Ainsi délibéré en séance plénière le 7 octobre 2011.

Le Directeur,
G. MULLER

Le Président,
E. HAAG

6307/03

N° 6307³

CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2011-2012

PROJET DE LOI

**modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental**

* * *

AVIS DU CONSEIL D'ETAT

(15.11.2011)

Par dépêche du 12 juillet 2011 du Premier Ministre, Ministre d'Etat, le Conseil d'Etat fut saisi du projet de loi sous rubrique. Le texte du projet, élaboré par la ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, était accompagné d'un exposé des motifs, d'un commentaire des articles, d'une fiche financière ainsi que d'une fiche d'évaluation d'impact.

Par dépêches respectivement des 3 et 17 octobre 2011, le Conseil d'Etat a eu communication des avis du Syndicat des villes et communes luxembourgeoises (SYVICOL) et de la Chambre des fonctionnaires et employés publics.

*

CONSIDERATIONS GENERALES

Le projet de loi a pour but de clarifier et de compléter les dispositions de l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, plus précisément l'article qui fixe le principe de la répartition 2/3 et 1/3 entre l'Etat et les communes du coût des rémunérations de certaines catégories du personnel intervenant dans l'enseignement fondamental, et qui détermine ces catégories de personnel.

Une nouvelle intervention du législateur après l'entrée en vigueur de la loi de 2009 est rendue nécessaire du fait des difficultés d'application de l'article 76 dans sa teneur de 2009. Une seconde modification doit asseoir sur une base légale incontestable une pratique administrative qui n'est actuellement pas ancrée *expressis verbis* dans un texte légal; la répartition 2/3 et 1/3 des rémunérations est élargie à certaines catégories de personnel communal qui continuent à pouvoir intervenir dans l'enseignement fondamental, sous condition que les communes aient conclu une convention avec l'Etat. Enfin, une troisième mesure est destinée à accélérer l'apurement des comptes entre l'Etat et les communes.

Quant à la fiche financière, le Conseil d'Etat ne peut que constater son caractère très lacunaire et peu informatif. En effet, pour ce qui est de la disposition de l'article 1er, paragraphes 1er et 2, la fiche financière se limite à fournir les montants résultant du compte provisoire 2010 et de la loi budgétaire 2011, ainsi que les pourcentages de prise en charge par l'Etat des rémunérations des différentes catégories de personnel ne fournissant pas la clé de répartition actuelle par rapport à celle proposée. Il n'est donc pas possible d'évaluer la charge supplémentaire que le projet de loi imposera au budget de l'Etat, à l'exception de celle résultant de la disposition de l'article 1er, paragraphe 3.

*

EXAMEN DES ARTICLES*Article 1er*

Le Conseil d'Etat note, sous le paragraphe 3, que l'intervention de l'Etat dans la rémunération d'agents communaux est limitée au montant que les agents visés auraient touché si la législation

concernant les fonctionnaires et employés de l'Etat leur était appliquée, mesure qu'il ne peut qu'approuver.

Il y a lieu de préciser au même paragraphe qu'il s'agit du ministre ayant l'Intérieur dans ses attributions.

Quant à la précision „Selon les besoins“ qui figure en début de phrase du paragraphe 5, celle-ci est à supprimer. Du fait qu'un règlement grand-ducal peut toujours être pris, cette précision est tout à fait superfétatoire.

Du point de vue purement légistique, il y a lieu d'agencer l'article sous revue en le subdivisant en paragraphes de la manière qui suit:

- (1) Les rémunérations du personnel des écoles [...]
- (2) La dotation annuelle allouée à chaque commune [...]
- (3) A la section II de l'article 38 [...]
- (4) L'Etat participe pour deux tiers [...]
- (5) Les décomptes des frais de personnel [...]
- (6) Selon les besoins, les modalités d'application [...].

Article 2

Le projet de texte sous avis doit entrer en vigueur rétroactivement à partir du début de l'année scolaire 2009/2010, rétroactivité que les auteurs du projet de loi justifient par la considération que le texte de l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental s'étant révélé inapplicable dans sa teneur votée par la Chambre des députés, le calcul de la dotation annuelle allouée à chaque commune avait dû être basé sur des décomptes anciens ne prenant en considération ni les changements qui s'étaient produits quant aux ressources humaines, ni les dispositions de la loi de 2009. Dans la mesure où il s'agit de réparer un manque de précision de la part du législateur, le Conseil d'Etat peut se déclarer d'accord avec cette rétroactivité.

Ainsi délibéré en séance plénière, le 15 novembre 2011.

Le Secrétaire général,
Marc BESCH

Le Président,
Georges SCHROEDER

6307/04

N° 6307⁴

CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2011-2012

PROJET DE LOI

**modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental**

* * *

**RAPPORT DE LA COMMISSION DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS**

(24.11.2011)

La Commission se compose de: M. Ben FAYOT, Président; M. Fernand DIEDERICH, Rapporteur; MM. Claude ADAM, André BAULER, Eugène BERGER, Emile EICHER, Claude HAAGEN, Fernand KARTHEISER, Gilles ROTH, Jean-Paul SCHAAF, Mme Tessy SCHOLTES et M. Serge WILMES, Membres.

*

I. PROCEDURE LEGISLATIVE

Le projet de loi sous rubrique a été déposé à la Chambre des Députés le 26 juillet 2011 par Madame la Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Le texte du projet était accompagné d'un exposé des motifs, d'un commentaire des articles et d'une fiche financière.

Le projet de loi a été avisé par le Syndicat des villes et communes luxembourgeoises (SYVICOL) en date du 19 septembre 2011, ainsi que par la Chambre des Fonctionnaires et Employés publics en date du 7 octobre 2011.

Le Conseil d'Etat a émis son avis le 15 novembre 2011.

Lors de sa réunion du 17 novembre 2011, la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports a désigné Monsieur Fernand Diederich comme rapporteur du projet de loi.

Le même jour, la Commission a entendu la présentation générale du projet par Madame la Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, avant d'entamer l'examen détaillé du projet de loi, ainsi que de l'avis du Conseil d'Etat.

Le présent rapport a été adopté par la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports en date du 24 novembre 2011.

*

II. OBJET DU PROJET DE LOI

La constitution d'un corps national du personnel de l'enseignement fondamental et l'introduction du principe du contingent de leçons d'enseignement par les lois scolaires du 6 février 2009

Dans l'exposé des motifs du projet de loi No 5760 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, projet qui a débouché sur la loi afférente du 6 février 2009, il est constaté que le fait que l'instituteur se trouve à la fois sous l'autorité de la commune et de l'Etat „*n'a pas manqué de soulever des problèmes*“. Les auteurs en arrivent à la conclusion qu'„*après de longues discussions au niveau*

politique, il apparaît judicieux de mettre un terme à cette situation et de placer le personnel enseignant des écoles sous la seule autorité de l'Etat, représenté par le ministre ayant l'Education nationale dans ses attributions“, tout en précisant que *„cet aspect constitue le point essentiel de la réforme en matière de personnel par rapport à la loi scolaire de 1912“*.

Selon la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, l'ensemble des instituteurs en service au 15 septembre 2009 a été intégré dans le cadre du personnel de l'enseignement fondamental en exécution des dispositions de l'article 41 de la loi modifiée précitée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental. Les instituteurs sont donc dorénavant nommés dans le cadre du personnel de l'enseignement fondamental, placé sous l'autorité du ministre de l'Education nationale, comme d'ailleurs les membres de la réserve de suppléants et les remplaçants temporaires, et affectés par le ministre aux différentes communes ou aux écoles étatiques, dans le respect du contingent de leçons d'enseignement défini par l'article 38 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

A partir du 15 septembre 2009, les autorités communales ne sont donc plus habilitées à engager de nouveaux agents intervenant dans les écoles. En effet, selon l'article 45 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, ne peuvent désormais être autorisés à intervenir dans l'enseignement fondamental que les *„(...) chargés de cours bénéficiant d'un contrat à durée indéterminée auprès d'une administration communale, ainsi que les fonctionnaires communaux, les employés communaux et les salariés des communes faisant partie des carrières énumérées à l'article 2 ci-dessus, paragraphe 3, points 2 à 12, en service auprès des écoles d'une commune à l'entrée en vigueur de la présente loi (soit le 15 septembre 2009) suivant convention à établir par l'Etat avec les communes respectives.“*

Le personnel communal conventionné qui continue actuellement à intervenir dans l'enseignement fondamental est donc voué à disparaître progressivement au fur et à mesure soit de la mise en œuvre des mesures de reprise par l'Etat prévues à l'article 44, soit des départs à la retraite.

Points saillants du projet de loi

L'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental a pour vocation de régler la répartition des frais de personnel de l'enseignement fondamental entre l'Etat et les communes. Il prévoit notamment que les rémunérations du personnel des écoles visé à l'article 67 sont à charge de l'Etat à l'exception des rémunérations pour prestations dépassant le cadre du contingent qui sont à charge de la commune respective. Or, ces dispositions ont donné lieu, dans la pratique, à un certain nombre de difficultés. Ainsi, il ressort de la lecture de l'article 38 de la même loi que certaines prestations ne font pas partie du contingent:

1. les rémunérations des éducateurs intervenant comme 2e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
2. les indemnités des remplaçants détenteurs de l'attestation habilitant à faire des remplacements délivrée par le Collège des inspecteurs conformément à l'article 27 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental,
3. les rémunérations des équipes multiprofessionnelles prévues à l'article 27 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental,
4. les rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil prévus à l'article 34 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental,
5. les indemnités extraordinaires pour surplus de travail dans le cadre de la tâche d'enseignement (leçons supplémentaires).

L'exécution, dans leur teneur actuelle, des dispositions de l'article 76 entraînerait une diminution importante de la participation de l'Etat aux frais de personnel de l'enseignement fondamental, au détriment des communes, ce qui n'était pas l'intention du législateur.

Un groupe de travail interministériel réunissant des représentants des départements ministériels concernés, en l'occurrence l'Education nationale, l'Intérieur et les Finances, a conclu qu'il fallait plutôt modifier l'article 76 que l'article 38.

En effet, il serait malencontreux de réduire sinon de supprimer la visibilité de la notion du contingent dans les textes, notion introduite par l'article 38, dans la mesure où il a fallu et où il faut encore fournir un travail patient de persuasion pour convaincre certaines communes de cette même notion.

L'énumération des différents éléments qui constituent le contingent fournit la base légale de leur prise en compte pour le calcul du volume de leçons à attribuer aux communes pour l'organisation de l'enseignement fondamental.

Il est donc proposé de concentrer les modifications nécessaires sur les dispositions de l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental en veillant à leur donner une plus grande transparence et une meilleure lisibilité, de sorte que le texte amendé définisse clairement les différents frais de personnel de l'enseignement fondamental à prendre en considération pour déterminer la répartition entre les deux partenaires en cause, à savoir l'Etat et les communes.

En outre, il est proposé de compléter le nouvel article 76 par les deux nouvelles dispositions suivantes:

1. Une première mesure rendra univoque l'exécution de l'article 45 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, qui prévoit que les chargés de cours engagés sous contrat à durée indéterminée par une commune, les fonctionnaires communaux, les employés communaux ainsi que les salariés des communes des carrières éducatives et socio-éducatives, en service auprès des écoles au 15 septembre 2009, peuvent continuer à intervenir dans l'enseignement fondamental, sous réserve que les communes qui les emploient aient conclu une convention avec l'Etat et que l'Etat prend dans ce cas à sa charge, sous certaines conditions, une partie des frais de personnel de ces agents communaux, sans pour autant en définir le pourcentage exact. Même si les conventions établies jusqu'ici entre l'Etat et un certain nombre de communes partent du principe traditionnel de la répartition des frais de personnel, en l'occurrence un tiers à charge des communes et deux tiers à charge de l'Etat, il a paru prudent d'inscrire ce principe dans la loi.
2. Une deuxième mesure doit compléter le nouveau texte par une disposition rendant plus contraignante la procédure de présentation des décomptes des frais de personnel à établir par les services du ministère de l'Education nationale et servant de base au ministère de l'Intérieur, gestionnaire du Fonds communal de dotation financière, pour déterminer la part du coût total des rémunérations du personnel à porter en déduction de la dotation financière annuelle allouée à chaque commune.

*

III. LES AVIS

III.1. Avis du Syndicat des villes et communes luxembourgeoises (SYVICOL)

L'avis du SYVICOL est intervenu le 19 septembre 2011. Le syndicat salue les précisions et clarifications apportées par le présent projet de loi, mais note que ces modifications, qui interviennent deux ans après l'entrée en vigueur de la réforme scolaire, engendreront des régularisations rétroactives importantes.

Le SYVICOL constate que le principe d'une participation des communes à raison d'un tiers des rémunérations du personnel enseignant est maintenu, cette participation se traduisant par une diminution de la dotation annuelle allouée aux communes au titre du Fonds communal de dotation financière. Tout en rappelant qu'il conteste depuis longtemps cette retenue automatique des quotes-parts des communes dans les rémunérations du personnel enseignant, il concède que le projet de loi sous rubrique a le grand mérite de clarifier la répartition des frais du personnel enseignant entre l'Etat et les communes.

Le syndicat relève en outre que la reprise par l'Etat de personnel communal socio-éducatif engagé sous le statut du fonctionnaire communal n'est actuellement pas prévue par la loi précitée et nécessite une modification subséquente de l'article 44. Ceci vaut également pour l'intégration des instructeurs de natation dans le cadre du personnel des écoles de l'enseignement fondamental, dont la fonction a été omise dans l'énumération des carrières à l'article 2, paragraphe 3, points 2 à 12, de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental et à l'article 68 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Finalement, dans un souci d'une meilleure transparence, le SYVICOL revendique que les décomptes individuels et détaillés soient transmis aux communes respectives pour accord et ce en amont de leur transmission au ministère de l'Intérieur. Les communes disposeront alors d'un délai d'un mois pour réagir. Passé ce délai, le décompte sera supposé accepté. Il irait de soi que ceci ne saurait être pris

comme argument pour augmenter le délai de deux ans retenu pour la régularisation définitive des soldes. Selon le SYVICOL, le paragraphe 4 du projet de loi sous examen devra dès lors être adapté en conséquence.

III.2. Avis de la Chambre des Fonctionnaires et Employés publics

Dans son avis publié le 7 octobre 2011, la Chambre des Fonctionnaires et Employés publics se déclare d'accord avec le projet lui soumis pour avis.

III.3. Avis du Conseil d'Etat

L'avis du Conseil d'Etat est intervenu le 15 novembre 2011. La Haute Corporation note que le projet de loi a pour but de clarifier et de compléter les dispositions de l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, plus précisément l'article qui fixe le principe de la répartition 2/3 et 1/3 entre l'Etat et les communes du coût des rémunérations de certaines catégories du personnel intervenant dans l'enseignement fondamental, et qui détermine ces catégories de personnel.

Selon le Conseil d'Etat, la fiche financière est très lacunaire et ne permet pas d'évaluer la charge supplémentaire que le projet de loi imposera au budget de l'Etat.

Ensuite, le Conseil d'Etat fait quelques propositions rédactionnelles concernant l'article 1er, sur lesquelles nous reviendrons dans le commentaire des articles.

Quant au fait que le projet de loi doit entrer en vigueur rétroactivement à partir du début de l'année scolaire 2009/2010, le Conseil d'Etat, notant qu'il s'agit de réparer un manque de précision de la part du législateur, peut se déclarer d'accord.

*

IV. COMMENTAIRE DES ARTICLES

Article 1er

Cet article vise à remplacer l'ancien article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement par un nouveau texte.

Dans son avis du 15 novembre 2011, le Conseil d'Etat observe que d'un point de vue purement légistique, il y a lieu d'agencer l'article sous rubrique en le subdivisant en paragraphes selon un modèle proposé par la Haute Corporation.

La Commission adopte cette proposition.

Paragraphe 1 (ancien point 1)

Ce paragraphe énonce comme principe général que les frais de personnel de l'ensemble des fonctionnaires et employés intervenant dans l'enseignement fondamental, comprenant tant le personnel des écoles défini par l'article 68 que le personnel des équipes multiprofessionnelles défini par l'article 69, est à charge de l'Etat.

En premier lieu, l'Etat prend donc à sa charge la rémunération de la totalité des intervenants dans l'école fondamentale recrutés sous le statut du fonctionnaire de l'Etat ou sous le régime de l'employé de l'Etat et ce n'est qu'en second lieu que les communes contribuent à cette dépense sous forme d'une diminution de la dotation annuelle qui leur est allouée au titre du Fonds communal de dotation financière.

Exceptionnellement et à titre transitoire, les communes continuent à prendre en charge la rémunération des fonctionnaires, employés et salariés communaux qui étaient en service au 15 septembre 2009 et qui restent autorisés à intervenir dans l'école fondamentale suivant conventions conclues entre l'Etat et les communes. Les frais de personnel de ces agents sont cependant remboursés pour deux tiers par l'Etat aux communes (cf. paragraphe 3 ci-dessous).

Resté sans observation de la part du Conseil d'Etat dans son avis du 15 novembre 2011, ce paragraphe est adopté par la Commission dans la teneur gouvernementale proposée.

Paragraphe 2 (ancien point 2 (1))

Cette disposition précise de façon détaillée les différentes sortes de frais de personnel dont un tiers du volume sera pris en compte pour déterminer, individuellement pour chaque commune, la réduction que subira la dotation annuelle allouée à cette même commune au titre du Fonds communal de dotation financière.

Il y a lieu de relever que les frais de personnel pris en compte pour le calcul de la réduction se limitent aux éléments de coût se rapportant à l'organisation de base de l'enseignement fondamental, alors que d'autres éléments comme les leçons attribuées pour répondre à des besoins en relation avec la composition socio-économique et socioculturelle de la population scolaire, les leçons attribuées pour assurer l'enseignement moral et social, les rémunérations des équipes multiprofessionnelles ainsi que les rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil restent entièrement à charge de l'Etat.

Ce paragraphe ne donne pas lieu à observation de la part du Conseil d'Etat dans son avis du 15 novembre 2011 et est adopté par la Commission tel que proposé par le projet gouvernemental.

Paragraphe 3 (ancien point 2 (2))

Ce paragraphe vise à adapter les dispositions légales de base réglementant le Fonds communal de dotation financière aux nouvelles dispositions concernant la répartition des frais de personnel de l'enseignement fondamental entre l'Etat et les communes.

Resté sans observation de la part du Conseil d'Etat dans son avis du 15 novembre 2011, ce paragraphe est adopté par la Commission dans la teneur gouvernementale proposée.

Paragraphe 4 (ancien point 3)

Comme il a été indiqué au commentaire concernant le paragraphe 1 ci-dessus, le personnel communal, en service au 15 septembre 2009 et non encore repris par l'Etat, peut continuer à intervenir dans l'école fondamentale suivant conventions établies par l'Etat avec les communes respectives, tout en restant rémunéré par ces dernières.

L'article 45 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental dispose en effet que „(...) *Les modalités du calcul des frais de personnel à charge de l'Etat sont fixées par règlement grand-ducal sous réserve que la part de l'Etat ne peut pas dépasser le montant qui résulterait de l'application à ces agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'Etat, sans que pour autant ce montant ne puisse dépasser le montant des frais de personnel correspondant à charge des communes (...)*“, sans préciser pour autant la clef de répartition de ces frais de personnel entre les deux partenaires, même si l'on peut supposer que le législateur entendait maintenir la répartition traditionnelle de deux tiers à charge de l'Etat et d'un tiers à charge de la commune.

La disposition du paragraphe sous rubrique apporte donc la sécurité juridique nécessaire en confirmant que le partage des frais de rémunération du personnel communal conventionné se fera à raison de deux tiers à charge de l'Etat et d'un tiers à charge de la commune.

Notant dans son avis du 15 novembre 2011 que l'intervention de l'Etat dans la rémunération d'agents communaux est limitée au montant que les agents visés auraient touché si la législation concernant les fonctionnaires et employés de l'Etat leur était appliquée, le Conseil d'Etat ne peut qu'approuver cette mesure.

La Haute Corporation signale encore qu'il y a lieu de préciser dans le libellé du paragraphe sous rubrique qu'il s'agit du ministre ayant l'Intérieur dans ses attributions.

La Commission constate toutefois qu'en vertu de l'article 39 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, c'est le ministre ayant l'Education nationale dans ses attributions qui est appelé à approuver l'organisation scolaire, la définition du terme de „*ministre*“ figurant à l'article 2 de ladite loi. Par conséquent, il convient de maintenir la formulation proposée par le texte gouvernemental.

La Commission redresse encore une erreur d'ordre grammatical, dans la mesure où dans le bout de phrase „(...) *et que l'Etat ne contribuera que jusqu'à concurrence du montant (...)*“, il y a lieu de conjuguer le verbe „*contribuer*“ au subjonctif.

Le paragraphe sous rubrique se lit par conséquent comme suit:

„3- (4) L'Etat participe pour deux tiers dans la rémunération des fonctionnaires communaux, des employés communaux et des salariés des communes qui continuent à intervenir dans l'enseignement fondamental suivant conventions établies avec les communes concernées, sous réserve que leurs prestations soient prévues par l'organisation scolaire approuvée par le ministre et que l'Etat ne contribuera que jusqu'à concurrence du montant qui résulterait de l'application à ces agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'Etat.“

Paragraphe 5 (ancien point 4)

Si le volume global des rémunérations à charge de l'Etat et par conséquent le tiers des frais à porter en déduction de la dotation annuelle allouée à l'ensemble des communes peuvent être calculés assez rapidement dès la disponibilité des comptes provisoires d'un exercice budgétaire, l'établissement d'un décompte par catégorie de personnel et de prestation et par commune bénéficiaire est autrement plus compliqué. En effet, pour établir le lien entre les différentes sortes de prestations, les rémunérations du personnel prestataire et les communes bénéficiaires, les services du ministère de l'Education nationale utilisent non seulement leurs propres fichiers électroniques, en l'occurrence les fichiers „scol@ria-organisation scolaire“ et „Syclope-Personnel“, mais également les données salariales individuelles de chaque intervenant provenant du fichier „SAP-HR“, géré par l'Administration du personnel de l'Etat.

Afin de mettre les différents intervenants devant leurs responsabilités et d'éviter des délais difficilement justifiables, il est proposé de fixer à deux années à partir de la fin de chaque année scolaire le délai ultime pour présenter les décomptes individuels par commune.

D'un point de vue formel, suite au réagencement de l'article selon le modèle proposé par le Conseil d'Etat et adopté par la Commission, il y a lieu d'adapter en conséquence le renvoi figurant au paragraphe sous rubrique.

Ce paragraphe se lit donc dorénavant comme suit:

„4. (5) Les décomptes des frais de personnel définis aux paragraphes 2-et-3 2, 3 et 4 ci-dessus, ventilés par commune ou syndicat scolaire, sont établis par les services du ministère de l'Education nationale sur base des données fournies par l'Administration du personnel de l'Etat, et communiqués au ministère gestionnaire du Fonds communal de dotation financière au plus tard deux ans après la fin de l'année scolaire faisant l'objet du décompte.“

Paragraphe 6 (ancien point 5)

Ce paragraphe prévoit que les modalités d'application des dispositions susmentionnées peuvent être précisées par règlement grand-ducal.

Dans son avis du 15 novembre 2011, le Conseil d'Etat fait valoir que la précision „Selon les besoins“ qui figure en début de phrase du paragraphe sous rubrique est à supprimer. Du fait qu'un règlement grand-ducal peut toujours être pris, cette précision est superflète.

Reconnaissant le bien-fondé de cette observation, la Commission se rallie à l'avis de la Haute Corporation et propose de supprimer les termes de „Selon les besoins“.

Article 2

Comme les dispositions de l'actuel article 76 se sont révélées inapplicables, la dotation annuelle allouée à chaque commune a été calculée à titre provisoire en s'orientant sur des décomptes déjà anciens ne tenant compte ni de la nouvelle réforme, ni de l'évolution récente des ressources humaines.

Afin de régulariser cette situation et de permettre d'apurer les comptes budgétaires, les dispositions de l'article 1er devront donc être applicables à partir de l'entrée en vigueur des lois du 6 février 2009 portant réforme et concernant le personnel de l'enseignement fondamental, en l'occurrence le début de l'année scolaire 2009/2010.

Notant dans son avis du 15 novembre 2011 qu'il s'agit de réparer ainsi un manque de précision de la part du législateur, le Conseil d'Etat peut se déclarer d'accord avec cette rétroactivité.

La Commission adopte l'article sous rubrique tel que proposé par le projet gouvernemental.

*

V. TEXTE PROPOSE PAR LA COMMISSION DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS

Au vu des observations qui précèdent, la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports recommande à la Chambre des Députés d'adopter le projet de loi dans la teneur qui suit:

*

**PROJET DE LOI
modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental**

Art. 1er. L'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental est remplacé comme suit:

„**Art. 76.** (1) Les rémunérations du personnel des écoles et du personnel des équipes multiprofessionnelles, définis aux articles 67 à 69 de la présente loi, sont à charge de l'Etat.

(2) La dotation annuelle allouée à chaque commune au titre du Fonds communal de dotation financière institué par l'article 38 de la loi modifiée du 22 décembre 1987 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'Etat pour l'exercice 1988, est diminuée d'un tiers du coût total des rémunérations

- a. du personnel qui lui est attribué pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe,
- b. du personnel qui lui est attribué pour réaliser des mesures prévues par le plan de réussite scolaire,
- c. des éducateurs intervenant comme 2e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
- d. du personnel effectuant les remplacements des instituteurs, des chargés de cours ainsi que des éducateurs dans les écoles fondamentales,
- e. liquidées à titre d'indemnités extraordinaires aux instituteurs, chargés de cours ou éducateurs pour surplus de travail dans le cadre de leur tâche d'enseignement ou d'éducateur dans l'enseignement fondamental.

(3) A la section II de l'article 38 de la loi modifiée du 22 décembre 1987 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'Etat pour l'exercice 1988, le point 4° du paragraphe (1) est remplacé par le texte suivant:

„4° un crédit spécial inscrit au budget des dépenses courantes du ministère de l'Intérieur égal à la différence entre la dotation du fonds telle que définie à la loi budgétaire annuelle d'une part et d'autre part, les alimentations du fonds prévues aux numéros 1° à 3° et le tiers du coût total des rémunérations

- a. du personnel attribué aux communes pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe,
- b. du personnel attribué aux communes pour réaliser des mesures prévues par le plan de réussite scolaire,
- c. des éducateurs intervenant comme 2e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
- d. du personnel effectuant les remplacements des instituteurs, des chargés de cours ainsi que des éducateurs dans les écoles fondamentales,
- e. liquidées à titre d'indemnités extraordinaires aux instituteurs, chargés de cours ou éducateurs pour surplus de travail dans le cadre de leur tâche d'enseignement ou d'éducateur dans l'enseignement fondamental.“

(4) L'Etat participe pour deux tiers dans la rémunération des fonctionnaires communaux, des employés communaux et des salariés des communes qui continuent à intervenir dans l'enseignement fondamental suivant conventions établies avec les communes concernées, sous réserve que leurs prestations soient prévues par l'organisation scolaire approuvée par le ministre et que l'Etat ne contribue que jusqu'à concurrence du montant qui résulterait de l'application à ces agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'Etat.

(5) Les décomptes des frais de personnel définis aux paragraphes 2, 3 et 4 ci-dessus, ventilés par commune ou syndicat scolaire, sont établis par les services du ministère de l'Education nationale sur base des données fournies par l'Administration du personnel de l'Etat, et communiqués au ministère gestionnaire du Fonds communal de dotation financière au plus tard deux ans après la fin de l'année scolaire faisant l'objet du décompte.

(6) Les modalités d'application des dispositions ci-dessus peuvent être précisées par règlement grand-ducal.

Art. 2. La présente loi sort ses effets à partir du début de l'année scolaire 2009/2010.

Luxembourg, le 24 novembre 2011

Le Rapporteur,
Fernand DIEDERICH

Le Président,
Ben FAYOT

6307

Bulletin de Vote (Vote Public)

Page 1/2

Date: 14/12/2011 17:31:40
 Scrutin: 8
 Vote: PL 6307 Org. Enseignement
 fondamental
 Description: Projet de loi 6307

Président: M. Mosar Laurent
 Secrétaire A: M. Frieseisen Claude
 Secrétaire B: Mme Barra Isabelle

	Oui	Abst	Non	Total
Présents:	49	0	0	49
Procuration:	10	0	0	10
Total:	59	0	0	59

Nom du député	Vote	(Procuration)	Nom du député	Vote	(Procuration)
déi gréng					
M. Adam Claude	Oui		M. Bausch François	Oui	(M. Braz Félix)
M. Braz Félix	Oui		M. Gira Camille	Oui	
M. Kox Henri	Oui	(M. Adam Claude)	Mme Lorsché Josée	Oui	
Mme Loschetter Viviane	Oui				

CSV					
Mme Adehm Diane	Oui		Mme Andrich-Duval Sylv	Oui	
Mme Arendt Nancy	Oui		M. Boden Fernand	Oui	
M. Clement Lucien	Oui		Mme Doerner Christine	Oui	
M. Eicher Emile	Oui		M. Eischen Félix	Oui	
Mme Frank Marie-Josée	Oui		M. Gloden Léon	Oui	
M. Hauptert Norbert	Oui	(M. Clement Lucien)	M. Kaes Ali	Oui	
M. Lies Marc	Oui		Mme Mergen Martine	Oui	
M. Meyers Paul-Henri	Oui		M. Mosar Laurent	Oui	
M. Oberweis Marcel	Oui		M. Roth Gilles	Oui	
M. Schaaf Jean-Paul	Oui		Mme Scholtes Tessy	Oui	
M. Spautz Marc	Oui		M. Weber Robert	Oui	(Mme Mergen Martine)
M. Weiler Lucien	Oui	(M. Spautz Marc)	M. Weydert Raymond	Oui	
M. Wilmes Serge	Oui		M. Wolter Michel	Oui	

LSAP					
M. Angel Marc	Oui		M. Bodry Alex	Oui	(M. Negri Roger)
Mme Dall'Agnol Claudia	Oui		M. Diederich Fernand	Oui	
Mme Err Lydie	Oui	(M. Scheuer Ben)	M. Fayot Ben	Oui	
M. Haagen Claude	Oui		M. Klein Jean-Pierre	Oui	
M. Lux Lucien	Oui	(Mme Dall'Agnol Claud)	Mme Mutsch Lydia	Oui	
M. Negri Roger	Oui		M. Scheuer Ben	Oui	
Mme Spautz Vera	Oui				

DP					
M. Bauler André	Oui		M. Berger Eugène	Oui	
M. Bettel Xavier	Oui		Mme Brasseur Anne	Oui	(M. Wagner Carlo)
M. Etgen Fernand	Oui		M. Helminger Paul	Oui	(M. Bettel Xavier)
M. Meisch Claude	Oui		Mme Polfer Lydie	Oui	
M. Wagner Carlo	Oui				

ADR					
M. Colombera Jean	Oui		M. Gibéryen Gast	Oui	
M. Henckes Jacques-Yve	Oui		M. Kartheiser Fernand	Oui	

Le Président:



Le Secrétaire général:



Bulletin de Vote (Vote Public)

Page 2/2

Date: 14/12/2011 17:31:40	Président: M. Mosar Laurent
Scrutin: 8	Secrétaire A: M. Frieseisen Claude
Vote: PL 6307 Org. Enseignement fondamental	Secrétaire B: Mme Barra Isabelle
Description: Projet de loi 6307	

	Oui	Abst	Non	Total
Présents:	49	0	0	49
Procuration:	10	0	0	10
Total:	59	0	0	59

n'ont pas participé au vote:

Nom du député

Nom du député

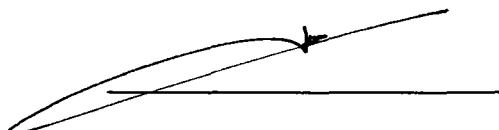
déi Lénk

M. Urbany Serge

Le Président:



Le Secrétaire général:



6307/05

N° 6307⁵

CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2011-2012

PROJET DE LOI

**modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental**

* * *

**DISPENSE DU SECOND VOTE CONSTITUTIONNEL
PAR LE CONSEIL D'ETAT**

(16.12.2011)

Le Conseil d'Etat,

appelé par dépêche du Premier Ministre, Ministre d'Etat, du 15 décembre 2011 à délibérer sur la question de dispense du second vote constitutionnel du

PROJET DE LOI

**modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental**

qui a été adopté par la Chambre des députés dans sa séance du 14 décembre 2011 et dispensé du second vote constitutionnel;

Vu ledit projet de loi et l'avis émis par le Conseil d'Etat en sa séance du 15 novembre 2011;

se déclare d'accord

avec la Chambre des députés pour dispenser le projet de loi en question du second vote prévu par l'article 59 de la Constitution.

Ainsi décidé en séance publique du 16 décembre 2011.

Le Secrétaire général,

Marc BESCH

Pour le Président,

La Vice-Présidente,

Viviane ECKER

CTIE – Division Imprimés et Fournitures de bureau

04



CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2011-2012

CH/AF

Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Procès-verbal de la réunion du 24 novembre 2011

ORDRE DU JOUR :

1. Approbation du projet de procès-verbal de la réunion du 10 novembre 2011
2. 6307 Projet de loi modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental
 - Rapporteur : Monsieur Fernand Diederich
 - Présentation et adoption d'un projet de rapport
3. 6308 Projet de loi modifiant le Code du Travail
 - Désignation d'un rapporteur
 - Présentation et examen du projet de loi
4. Présentation de l'étude MAGRIP-R par M. le Professeur Romain Martin
5. Divers

*

Présents : M. Claude Adam, M. André Bauler, M. Fernand Diederich, M. Ben Fayot, M. Claude Haagen, M. Fernand Kartheiser, M. Gilles Roth, M. Jean-Paul Schaaf, Mme Tessy Scholtes, M. Serge Wilmes

Mme Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Michel Lanners et M. Jerry Lenert, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

Prof. Romain Martin, Prof. Martin Brunner, Prof. Lucien Kerger, Université du Luxembourg

Mme Christiane Huberty, Administration parlementaire

Excusés : M. Eugène Berger, M. Emile Eicher

*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

*

1. Approbation du projet de procès-verbal de la réunion du 10 novembre 2011

Le projet de procès-verbal susmentionné est approuvé.

2. 6307 Projet de loi modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental

Présentation et adoption d'un projet de rapport

M. le Rapporteur présente succinctement son projet de rapport tel qu'il a été diffusé par courrier électronique le 22 novembre 2011.

Le projet de rapport est adopté par la Commission à l'unanimité des membres présents. Pour ce qui est du temps de parole lors de la séance publique, la Commission propose le modèle de base.

3. 6308 Projet de loi modifiant le Code du Travail

a) Désignation d'un rapporteur

La Commission désigne son président, M. Ben Fayot, comme rapporteur du projet de loi sous rubrique.

b) Présentation du projet de loi

Mme la Ministre présente succinctement le projet de loi qui a pour objet principal de transposer le volet relatif à la promotion de la formation professionnelle continue de l'accord conclu le 15 décembre 2010 entre le Gouvernement et les organisations représentatives des entreprises. Il est ainsi proposé de relever le taux de la participation financière de l'Etat aux coûts de la formation professionnelle continue organisée par les entreprises de 14,5% à 20%. Le taux de subvention des frais de salaire est majoré de 15 points de pourcentage et donc fixé à 35% si le projet de formation s'adresse soit à des personnes qui n'ont pas de diplôme reconnu par les instances officielles et une ancienneté de service inférieure à dix ans, soit à des personnes qui ont dépassé l'âge de 45 ans. Cette dernière mesure est censée contribuer à augmenter la participation des deux groupes précités aux formations organisées par les entreprises et favoriser ainsi une meilleure productivité.

A la même occasion sont apportées d'autres modifications ponctuelles aux dispositions relatives à la formation professionnelle continue et à la formation de reconversion professionnelle.

Sur base des expériences pratiques des dernières années et dans un esprit de simplification pour l'administré, le présent texte prévoit une définition unique des prestataires en matière de formation professionnelle continue applicable pour les formations dispensées dans le cadre de la formation professionnelle continue et de la reconversion professionnelle et des formations éligibles en vue de l'obtention du congé formation et du congé linguistique. Une approche plus large des voies menant à une qualification professionnelle, telle que documentée également par le chapitre V de la loi modifiée du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle, lequel institue la validation des acquis de l'expérience professionnelle, rend obsolètes les définitions antérieures. La redéfinition des institutions éligibles dans un contexte global de formation continue, que ce soit dans une démarche collective ou individuelle, affecte également les textes légaux régissant le congé individuel de formation et le congé linguistique.

Comme la responsabilité du contenu des plans de formation revient aux entreprises, il est indiqué de transférer également à ces dernières l'émission de certificats destinés aux bénéficiaires.

En outre, la commission consultative ayant pour mission de conseiller le ministre dans le domaine du soutien et du développement de la formation professionnelle continue voit ses attributions élargies à des contrôles qu'elle pourra réaliser auprès des entreprises du moment que l'exactitude des documents fournis donne lieu à des doutes.

Enfin, le présent projet prévoit, à l'instar des législations en matière de développement régional et en matière d'aides en faveur du secteur des classes moyennes, des sanctions administratives plus précises qui peuvent être prises par le ministre, ainsi que des sanctions pénales vis-à-vis des entreprises qui auraient fourni des informations sciemment inexactes en vue d'obtenir une subvention de l'Etat.

Pour une présentation détaillée du projet de loi, il est renvoyé au document parlementaire afférent (doc. parl. 6308-0) qui comporte également un projet de règlement grand-ducal et une fiche financière. Cette dernière présente des simulations fondées sur les chiffres consolidés des entreprises ayant introduit une demande de subvention pour formation professionnelle continue pendant l'exercice 2008. Il s'ensuit qu'à structure égale en 2008, un changement de taux de 14,5% à 20% et à 35% pour les non qualifiés et les salariés âgés engendrerait quelque 20 millions d'euros de dépenses supplémentaires.

Echange de vues

- Les dépenses supplémentaires qui résulteraient de l'augmentation du taux de cofinancement telle que décrite ci-dessus sont prévues dans le projet de loi concernant le budget des recettes et des dépenses de l'Etat pour l'exercice 2012.

- Sont visées par les présentes mesures uniquement les entreprises privées. La Commission se verra mettre à disposition un tableau relevant les secteurs qui profitent des aides en question. Il ressort de la fiche financière jointe au projet de loi qu'actuellement, parmi les 25 principaux employeurs privés luxembourgeois, 24 bénéficient du soutien étatique. Ces 24 entreprises représentent environ 40% de l'effectif des salariés de l'ensemble des entreprises bénéficiaires. On peut supposer que l'augmentation du taux de cofinancement aura un effet incitatif sur la participation des petites et moyennes entreprises.

4. Présentation de l'étude MAGRIP-R par M. le Professeur Romain Martin

- **Présentation**

L'étude MAGRIP (acronyme pour « *Matière Grise Perdue* ») est la seule étude à large échelle du système éducatif luxembourgeois réalisée avant PISA 2000. Il s'agit d'une des rares recherches longitudinales traitant du devenir à long terme d'une cohorte de jeunes. Cette étude a été lancée en 1968 par la constitution d'une base de données d'un échantillon représentatif de 2.824 élèves fréquentant alors la 6^e année d'études primaires et âgés de 11 à 12 ans. L'on peut distinguer trois phases dans cette étude qui a assuré, à l'aide de la base de données précitée, un suivi d'une partie de ces élèves à différents moments de leur vie.

A l'aide d'une présentation *PowerPoint* (cf. annexe 1), les chercheurs présentent les différentes phases de l'étude, tout en se focalisant sur la troisième phase qui vient d'être réalisée en 2008-2009. Pour de plus amples renseignements, il est renvoyé au rapport afférent (cf. annexe 2)¹.

- *Les deux premières phases de l'étude MAGRIP (cf. p. 11-23)*

C'est à la fin des années 1960 qu'est née l'idée de mener une étude sur les éléments sociaux, scolaires, intellectuels et personnels caractérisant les enfants en 5^e/6^e années d'études primaires au Grand-Duché. Cette étude s'inscrit dans un mouvement de recherche qui a vu des initiatives similaires, notamment aux Etats-Unis et au Royaume-Uni. Les auteurs avaient l'intention de mettre en évidence l'influence de ces éléments sur la réussite scolaire et sur l'avenir professionnel des jeunes.

A cet effet, les initiateurs de l'étude, en l'occurrence MM. Gaston Schaber, Paul Dickes et Marcel Bamberg, ont constitué un échantillon représentatif, correspondant à la moitié de la cohorte des enfants nés en 1957. A partir des informations récoltées par le biais de documents officiels, de questionnaires et de tests, il a été possible de dresser un tableau très complet de ces enfants qui étaient âgés de 11 à 12 ans en 1968. Les éléments descriptifs choisis peuvent être regroupés en quatre domaines :

- caractéristiques de l'arrière-fond social (profession des parents, nombre d'enfants dans la famille, indice linguistique, situation de la famille, logement...),
- caractéristiques scolaires (avance/retard scolaire, appréciation de l'enseignant, résultats scolaires en 5^e et 6^e année d'études, conseil d'orientation),
- caractéristiques cognitives (intelligence verbale et intelligence spatiale mesurées),
- caractéristiques de la personnalité (désir de bien faire, engagement à l'égard du travail scolaire, découragement, catégorie sociale désirée...).

Il s'agissait de dégager comment ces caractéristiques de départ pouvaient être mises en relation avec des observations ultérieures concernant le cheminement scolaire des élèves de l'échantillon. Ceux-ci étaient ainsi suivis pendant sept années, de 1969 jusqu'en 1976 (première phase de l'étude).

Cette analyse a permis d'obtenir à la fois une vue d'ensemble sur la répartition des élèves dans l'enseignement postprimaire et un aperçu sur les parcours individuels des 2.312 élèves suivis. Sur base de ces informations ont pu être constitués sept profils « latents » de scolarisation (cf. p. 12-13). Les caractéristiques ainsi établies ont par la suite été mises en relation avec les variables de départ regroupées dans les quatre catégories décrites ci-dessus (variables de l'arrière-fond social, variables scolaires, variables intellectuelles et variables de la personnalité) (cf. p. 13-15).

¹ Dans le développement subséquent, les indications de pages renvoient au rapport annexé.

Les auteurs en sont arrivés à la conclusion que l'origine sociale des élèves revêt une importance capitale pour leur scolarisation future, tandis que la corrélation entre la réussite scolaire et le quotient d'intelligence d'un élève se situe en dessous de la moyenne internationale. Le parcours des enfants doués, dotés d'un quotient d'intelligence supérieur ou égal à 115, variait fortement en fonction de leurs origines sociales. Ainsi, il ressort du graphique 2 de la page 15 du rapport que 89,58% des enfants doués issus d'un milieu PFL (professions à formation longue) fréquentaient encore l'enseignement secondaire pendant la septième année du suivi, contre seulement 23,17% des enfants doués issus d'un milieu ONQ (ouvriers non qualifiés). Cette ordonnance des parcours en fonction des origines sociales des élèves est corroborée par les statistiques relatives aux enfants doués qui n'ont pas subi d'échec dans l'enseignement secondaire (cf. graphique 3, p. 15).

Suite à la publication des résultats de cette première étude en 1976, une des réponses des décideurs politiques consistait à introduire une seconde année obligatoire au niveau de l'éducation préscolaire, en guise de facteur compensatoire par rapport aux origines sociales des élèves.

A noter encore qu'au moment de cette première étude, la proportion d'élèves d'origine étrangère fréquentant l'école publique luxembourgeoise s'élevait à quelque 13%. Dans cette optique se pose la question de savoir quels seraient les résultats de cette étude si elle était effectuée de nos jours.

La deuxième phase de l'étude a été réalisée en 1984-1985 par MM. Lucien Kerger et Marc Schrobildgen à partir d'un sous-échantillon représentatif de la population MAGRIP regroupant en fin de compte 191 personnes âgées alors entre 27 et 29 ans. Le but de cette étude était, outre la vérification des résultats de l'étude de départ, d'ajouter d'autres éléments comme les scolarisations longues (enseignement supérieur), le niveau scolaire définitivement atteint, l'emploi et le prestige de l'occupation, le revenu, les activités de formation continue, des éléments sociaux (logement, état civil etc.), la satisfaction au travail et l'attitude par rapport à l'école (cf. p. 16-23).

Cette analyse fournit entre autres des informations intéressantes concernant le rôle et la place de la femme dans la société au moment de la réalisation de l'étude. Ainsi, un sous-groupe examiné par les chercheurs comportait entre autres seize femmes ayant toutes un quotient d'intelligence supérieur ou égal à 115. Il s'est révélé que toutes ces femmes avaient arrêté leurs études à l'âge de seize ans pour s'engager dans la vie professionnelle et qu'en termes d'origines sociales, elles étaient toutes issues de milieux d'ouvriers non qualifiés. Dans ces milieux, le fait que les femmes avaient la possibilité de trouver un emploi de bureau dans le secteur tertiaire était considéré comme ascension sociale par rapport à la génération précédente qui exerçait des professions manuelles. Lors de la réalisation de la deuxième phase de l'étude, ces femmes, âgées alors entre 27 et 29 ans, ont fait une analyse très lucide de leur situation. Elles s'étaient en effet rendu compte qu'elles auraient pu faire une tout autre carrière professionnelle si elles avaient continué leur scolarité et obtenu une plus haute qualification initiale. De surcroît, même si elles ont participé à de nombreuses formations continues, celles-ci ne leur ont pas permis d'améliorer substantiellement leur situation professionnelle.

Au Luxembourg, ce sont donc essentiellement les diplômes scolaires qui déterminent la qualité du parcours professionnel, tandis que les aptitudes cognitives ne peuvent guère être valorisées indépendamment du diplôme obtenu. Ce diplôme constitue ainsi une sorte de « billet d'entrée » qui donne accès à une certaine voie professionnelle, mais qui ne permet guère de flexibilité dans ce domaine.

En ce qui concerne en général les formations continues suivies par les personnes du sous-échantillon analysé en 1984-1985, force est de constater que les personnes issues de l'enseignement complémentaire suivaient le moins de telles formations, de même que les universitaires qui ne venaient cependant que de terminer leurs études à ce moment et qui n'étaient pas encore engagés depuis longtemps dans la vie professionnelle. C'étaient les détenteurs d'un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), ainsi que les salariés du secteur

tertiaire sans diplôme de fin d'études secondaires, qui fréquentaient le plus de formations continues.

o *La troisième phase de l'étude MAGRIP (p. 25-89)*

En 2008 a été lancée une troisième phase de l'étude sous rubrique par les professeurs Romain Martin et Martin Brunner de l'unité de recherche EMACS (*Educational Measurement and Applied Cognitive Science*) de l'Université du Luxembourg, en collaboration avec le CEPS/INSTEAD (Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio-Economiques) et avec le soutien du FNR (Fonds National de la Recherche). Il s'agissait d'interroger de nouveau, quarante ans plus tard, un échantillon des personnes qui avaient participé à la première étude et qui étaient donc âgées d'environ 52 ans en 2008. La diapositive 4 de la présentation *PowerPoint* fournit des informations plus détaillées relatives à la constitution de cet échantillon.

Les chercheurs précisent d'emblée que les données collectées lors de cette troisième phase n'ont pas encore été complètement exploitées. Le rapport en présence expose les principaux résultats, mais d'autres aspects seront encore étudiés par la suite.

- Tout d'abord, il résulte de l'analyse que les quinquagénaires interrogés bénéficient globalement d'un statut social plus élevé que leurs parents (cf. diapositive 5), ce qui correspond à un phénomène général dans les pays industrialisés. Pour analyser de plus près la question de l'importance des origines sociales, les chercheurs ont subdivisé les interrogés et leurs parents en cinq groupes socioprofessionnels de même importance. Il en résulte que le degré de reproduction sociale est très élevé : un nombre considérable des participants à l'étude sont restés dans le même groupe que leurs parents en termes de statut socioprofessionnel. Par contre, le lien entre les aptitudes cognitives et le statut socioprofessionnel des interrogés est moins fort que celui entre les origines sociales et le statut socioprofessionnel atteint.

- Un autre questionnement abordé vise à dégager les facteurs qui ont exercé la plus forte influence sur le statut socioprofessionnel des concernés à l'âge d'environ 52 ans (cf. diapositives 6-8 et p. 46 et suivantes). Il est en effet concevable qu'au cours de la vie professionnelle, les aptitudes cognitives des individus puissent exercer une fonction de correction par rapport à la qualification initiale, surtout en cas de changement d'activité professionnelle. Or il ressort de l'étude qu'au Luxembourg, le statut socioprofessionnel des interrogés est essentiellement déterminé par le niveau d'éducation et donc le diplôme obtenu.

Quant au niveau d'éducation, et par là à l'ordre d'enseignement fréquenté, ils sont influencés par les origines socioéconomiques des interrogés. Par ailleurs, il existe un fort lien entre les aptitudes cognitives et les résultats scolaires qui déterminent de leur côté l'ordre d'enseignement et le niveau de qualification. Parmi les aptitudes cognitives, on relève que, contrairement à l'intelligence verbale, l'intelligence spatiale n'a pas été vraiment valorisée à l'école. A signaler dans ce contexte qu'en 1968, au moment de la constitution de l'échantillon de base, les enseignants étaient invités à porter une appréciation sur leurs élèves. La corrélation entre cette appréciation et les résultats scolaires de l'élève était nettement plus forte que celle entre l'appréciation de l'enseignant et le quotient d'intelligence de l'enfant. S'il s'agit d'un phénomène compréhensible, dans la mesure où les résultats scolaires sont l'aspect le plus tangible en matière d'aptitudes, il n'en demeure pas moins que certaines aptitudes cognitives des élèves restent plutôt cachées et ne sont pas vraiment prises en compte.

A noter encore que la pondération des différents facteurs qui déterminent le statut socioprofessionnel varie selon le sexe. Ainsi, pour les hommes, les origines socioéconomiques ont exercé une forte influence sur le niveau d'éducation (cf. diapositives 7

et 9). On peut en déduire que quasi indépendamment de l'intelligence de leurs fils, les familles plus aisées ont développé des stratégies pour assurer un bon niveau de qualification aux garçons. En revanche, pour les femmes, les origines sociales exercent certes un effet sur l'ordre d'enseignement fréquenté, mais ce sont essentiellement les aptitudes cognitives générales qui déterminent le niveau d'éducation (cf. diapositive 8). Il en résulte qu'à la fin des années 1960 et au début des années 1970, les filles ont dû avoir davantage recours à leurs propres ressources intellectuelles pour atteindre un haut niveau de qualification et elles pouvaient moins compter sur l'aide et le soutien familiaux que les garçons.

Ce constat est-il encore vrai de nos jours ? En général, le rôle de la femme dans la société a nettement changé depuis les années 1960 et 1970, mais est-ce vraiment le cas pour toutes les couches sociales ? Il est par ailleurs probable que pour les femmes, la pondération des différents facteurs déterminant le statut socioprofessionnel s'est rapprochée aujourd'hui de celle des hommes qui se caractérise par une forte influence des origines socioéconomiques sur le niveau de qualification.

Retenons encore que parmi les femmes interrogées, quelque 80% ont interrompu leur carrière professionnelle à un moment donné, contre seulement environ 13% parmi les hommes. Ce fait contribue sans doute à expliquer la différence en termes de revenu propre entre les hommes et les femmes à l'âge de 52 ans (cf. diapositive 10).

- Les chercheurs se sont en outre intéressés à l'état de santé des interrogés quinquagénaires, ainsi qu'à leur degré de satisfaction générale. En matière de santé (cf. p. 57-65), il convient de distinguer parmi santé médicale, santé fonctionnelle et santé subjective. Il ressort de l'étude qu'à chaque fois plus de 30% des interrogés ont affirmé jouir d'une très bonne santé médicale et fonctionnelle (cf. diapositives 11 et 12). Mais les résultats ont également montré qu'il existe de fortes différences dans ces domaines parmi les quinquagénaires, de même que sur le plan de la santé subjective.

Dans ce contexte se pose la question de l'influence du niveau d'éducation sur l'état de santé, au-delà des effets attendus sur base des aptitudes cognitives et des origines socioéconomiques relevées en 1968. De fait, il est généralement établi que les enfants dotés de fortes aptitudes cognitives et les enfants issus d'un milieu aisé jouissent d'une meilleure santé à l'âge adulte, ce qui a été confirmé par l'étude de 2008-2009. Il en ressort de plus que le niveau de qualification exerce une influence positive sur l'état de santé fonctionnelle (cf. diapositive 13).

En ce qui concerne le bien-être subjectif des quinquagénaires (p. 67-77), ceux-ci se disent généralement satisfaits de leur vie (cf. diapositive 14) et de leur famille (cf. diapositive 15). Ce dernier degré de satisfaction est quasi indépendant des origines socioéconomiques et des aptitudes cognitives. Les chercheurs ont pu relever une légère influence négative, dans la mesure où les personnes issues de milieux aisés sont un peu moins satisfaites de leur famille (cf. diapositive 16).

- Enfin, 378 personnes de l'échantillon reconstitué en 2008 ont participé à des tests cognitifs. Il s'agit de mesurer ainsi le développement cognitif des quinquagénaires par rapport aux résultats obtenus à l'âge d'environ 12 ans (cf. 79-89). En moyenne, les aptitudes cognitives générales des testés ont augmenté par rapport aux résultats de 1968. L'on relève toutefois aussi une plus grande dispersion des résultats qu'à l'âge de 12 ans (cf. diapositive 17). Les mêmes observations valent pour les aptitudes verbales qui ont fortement augmenté par rapport aux résultats de 1968, mais qui se caractérisent également par une variabilité considérable (cf. diapositive 18).

Le graphique de la diapositive 19 représente le développement cognitif individuel des testés. En général, les personnes qui avaient obtenu de bons résultats à l'âge de 12 ans ont de nouveau fait preuve de fortes aptitudes à l'âge de 52 ans.

Les chercheurs ont aussi mesuré l'influence du niveau d'éducation sur le développement cognitif, abstraction faite des aptitudes cognitives à l'âge de 12 ans, des origines sociales et du sexe. Il en résulte qu'un niveau d'éducation élevé exerce un effet positif sur le

développement des aptitudes cognitives, notamment des aptitudes verbales (cf. diapositive 20).

- *Conclusions (p. 97-99)*

La diapositive 21 fournit un aperçu sur les principales conclusions à tirer de l'étude sous rubrique.

Retenons brièvement les idées suivantes :

- Au Luxembourg, le niveau d'éducation détermine fortement le parcours professionnel des individus. Par ailleurs, il exerce une influence non négligeable sur l'état de santé et le développement cognitif à l'âge adulte. Dans cette optique, il serait nécessaire de permettre à un nombre plus important d'élèves d'avoir accès à des qualifications élevées.
- Il importerait d'établir un profil plus différencié des aptitudes cognitives des élèves, surtout dans le contexte de l'orientation. Il faudrait éviter de se focaliser essentiellement sur certains aspects du potentiel cognitif (p.ex. intelligence verbale) et d'en négliger d'autres. Il va sans dire que si l'on aboutit ainsi à des avis d'orientation qui prennent en compte l'ensemble du potentiel cognitif des élèves, il serait tout aussi important de mettre en place dans certains établissements scolaires des structures d'accueil pour assurer une prise en charge des élèves orientés vers un certain ordre d'enseignement en fonction de leur potentiel général, mais présentant des faiblesses dans un domaine d'aptitudes précis.
- Compte tenu de l'importance cruciale du niveau d'éducation, il est indispensable de disposer d'une offre diversifiée en vue de permettre à des personnes de rattraper des formations.
- En ce qui concerne la situation des femmes, l'étude MAGRIP montre que bon nombre de représentantes de la génération testée étaient désavantagées par rapport aux hommes. Il se pose la question de savoir si ce décalage existe encore de nos jours et s'il est peut-être le fait de certains milieux socioéconomiques.
- Les quinquagénaires testés jouissent d'un bon état de santé et d'un haut degré de satisfaction générale. Ils font également preuve de bonnes aptitudes cognitives, même si celles-ci sont assez disséminées et dépendent du niveau de formation et des activités professionnelles des individus.
- Enfin, il serait souhaitable d'effectuer d'autres études longitudinales au Luxembourg qui permettraient entre autres de déterminer à partir de quel moment se font remarquer les premières divergences dans le développement scolaire des enfants. Sur base de ces connaissances, il serait possible d'intervenir le plus tôt possible.

- **Echange de vues**

De l'échange de vues subséquent, il y a lieu de retenir succinctement les éléments suivants :

- Il est constaté que l'étude PIAAC (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes) de l'OCDE, qui vise à évaluer d'une façon systématique et cohérente le niveau et la répartition des compétences des adultes, fournit aussi des renseignements intéressants sur les corrélations entre le niveau de compétence et de qualification des adultes, d'une part, et leur situation socioéconomique, d'autre part.
- Il est donné à penser qu'en dépit de l'intérêt fondamental et indéniable d'études longitudinales, la collecte de données constitue toujours un sujet sensible. Il se pose ainsi la question de savoir comment les informations collectées à des fins d'études peuvent être exploitées dans le respect du principe de la protection des données. Comment garantir la protection de la sphère privée des interrogés ?

En réponse, il est expliqué que pour reconstituer, en 2008, un échantillon des participants aux premières phases de l'étude MAGRIP, les chercheurs ont eu recours aux archives de l'Université qui comportaient les documents papier relatifs à l'étude. Ils ont fait une déclaration afférente auprès de la Commission nationale pour la protection des données. En général, un principe de base pour assurer la protection de la sphère privée des personnes interrogées dans le cadre de telles études consiste à faire en sorte que seulement un nombre très réduit de personnes aient accès aux noms des participants, en vue de les anonymiser, si bien que les chercheurs ne travaillent qu'avec des données dépersonnalisées. Dans le présent contexte d'études relatives au système éducatif, il serait utile de doter chaque élève d'un identifiant unique, prenant la forme d'un code. Il suffirait alors de transmettre aux chercheurs uniquement ces identifiants.

- Un intervenant défend le point de vue que la prise en compte permanente de la dimension du genre (gender mainstreaming) dans le rapport en présence ne fait qu'alourdir inutilement le texte. Ne serait-il pas suffisant d'indiquer au début du rapport que les noms masculins renvoient indistinctement aux deux sexes ?

- Suite à une question afférente, il est précisé que des études comparables à MAGRIP ont été réalisées jusqu'à présent surtout dans le monde anglo-saxon. Il en résulte que dans ces pays, les aptitudes cognitives exercent une plus forte influence sur le statut socioprofessionnel des individus qu'au Luxembourg, où ce statut est avant tout déterminé par le niveau d'éducation et le diplôme scolaire. Il est vrai que l'attitude qui consiste à prendre davantage en compte les aptitudes cognitives, indépendamment du niveau de qualification initiale, s'inscrit dans une certaine tradition anglo-saxonne. Il manque par contre des études concernant d'autres pays de l'Europe continentale qui permettraient d'établir des comparaisons avec le Luxembourg.

- Un membre de la Commission remet en cause l'approche qui consiste à tirer des conclusions relatives à la politique éducative et sociétale à partir du matériel statistique rassemblé. Il fait valoir qu'il est indispensable que les chercheurs respectent une certaine déontologie et qu'ils se conforment au standard de l'objectivité scientifique. A cet effet, il convient de distinguer clairement entre les affirmations de nature scientifique et d'autres conclusions qui se rapprochent du domaine politique. Il ne saurait être question de vouloir se substituer à la politique en utilisant le prestige lié à la science.

En ce qui concerne l'affirmation selon laquelle il serait nécessaire de veiller à ce que plus d'élèves obtiennent un niveau d'éducation élevé, l'orateur estime qu'une telle approche comporte le risque d'une dévalorisation des diplômes. Plutôt que de diminuer les exigences afin de pouvoir décerner un diplôme au plus grand nombre possible d'élèves, il serait indiqué de veiller à assurer un niveau élevé des diplômes et de chercher à amener autant d'élèves que possible à atteindre ce niveau.

En outre, si les chercheurs relèvent une certaine discrimination des filles au moment des premières phases de l'étude MAGRIP, l'on pourrait aussi donner à penser que, d'un autre côté, les garçons étaient alors soumis à une pression beaucoup plus forte, dans la mesure où ils étaient censés obtenir une qualification élevée, afin d'assurer leur avenir professionnel. De même, en relation avec les constats concernant l'interruption des carrières des femmes, l'intervenant défend le point de vue qu'il n'est pas le rôle de l'Etat de prescrire aux citoyens une certaine forme d'organisation de leur vie. Les pouvoirs publics peuvent certes créer des conditions propices qui permettent à tout un chacun de choisir librement son modèle de vie, mais il ne leur appartient guère de porter des jugements sur certaines formes de vie. Ces choix relèvent en fin de compte de la responsabilité personnelle des individus.

En réponse, les chercheurs estiment qu'une des missions de l'Université du Luxembourg consiste à contribuer au développement de la société. A cet effet, il s'agit de produire des données, mais aussi de les interpréter. Il est vrai qu'en proposant des interprétations, les chercheurs s'exposent à des critiques qui sont d'ailleurs tout à fait légitimes et qui peuvent

contribuer à nourrir le débat. Si les chercheurs émettent donc des recommandations, ils n'ont toutefois nullement la prétention de se substituer à la politique.

Pour ce qui est de la question des qualifications, le représentant de l'Université du Luxembourg estime qu'au vu de l'évolution du marché de travail, il est inévitable de veiller à ce qu'un nombre plus important de personnes atteigne un niveau de qualification élevé. Cet objectif ne va pas nécessairement de pair avec une dévalorisation des diplômes. Il en résulterait en revanche une plus grande diversité des profils des diplômés. Selon l'orateur, plutôt que de bloquer d'office certaines voies à des élèves, l'école devrait s'attacher à certifier en toute sincérité les compétences réelles des élèves et partir du principe qu'ils trouveront ainsi leur parcours professionnel sur base de ces certifications.

- Mme la Ministre constate qu'il ressort de l'étude MAGRIP que bon nombre d'enfants doués n'ont pas obtenu une qualification initiale élevée. Un des défis de l'école publique consiste sans doute à veiller à donner à ces enfants la possibilité d'atteindre un niveau d'éducation élevé, d'autant que le niveau de formation initial est primordial dans notre société.

Un autre défi réside dans le fait que, compte tenu de la situation linguistique du Luxembourg, le système éducatif accorde une grande importance à l'intelligence verbale. Comment pourrait-on donner aux élèves qui peuvent se prévaloir de fortes aptitudes dans d'autres domaines (p.ex. intelligence spatiale) la chance d'atteindre également un niveau de formation élevé ?

Pour ce qui est de ce dernier défi, les représentants de l'Université du Luxembourg estiment qu'un élément de solution consisterait à assurer que certains lycées soient prêts à accueillir et à encadrer des élèves présentant un fort potentiel cognitif général, tout en accusant des faiblesses par exemple en matière d'intelligence verbale.

- Il est soulevé la question de savoir si l'étude a aussi cherché à dégager l'impact des enseignants sur le profil et le parcours des élèves, d'autant que bon nombre d'experts, tels que le Néo-Zélandais John Hattie, ont fait ressortir l'importance de ce facteur.

Tout en reconnaissant la pertinence du questionnement, les chercheurs expliquent que les données collectées ne permettent guère d'étudier de plus près cette problématique. M. le Professeur Lucien Kerger précise qu'en 1986, il a reconstitué les 153 classes de 6^e année d'études primaires que fréquentaient en 1968 les élèves de l'échantillon constitué. Les affirmations des instituteurs, qui avaient été interviewés en 1968, ont permis de mesurer l'atmosphère qui régnait dans leur classe respective et de dégager différents profils d'enseignants. Il est devenu évident que par l'avis d'orientation qu'il était censé émettre à la fin de la 6^e année d'études, l'enseignant exerçait un impact considérable sur la suite de la carrière scolaire de ses élèves. Il s'est aussi révélé que l'avis d'orientation émis était fortement tributaire des résultats scolaires de l'élève en 5^e et 6^e année d'études, indépendamment de son quotient d'intelligence. Ces constats confirment donc que l'enseignant peut exercer une influence considérable sur la carrière scolaire de l'élève.

Il ressort en outre des données collectées que la probabilité qu'un élève accomplirait les sept années d'études postprimaires était d'autant plus grande qu'il avait fréquenté une classe forte en 6^e année d'études primaires.

Enfin, les informations relatives aux instituteurs montrent aussi qu'à cette époque, les relations avec les parents étaient très limitées. Ce n'est qu'en vertu du règlement grand-ducal du 3 mai 1989 fixant la tâche des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire que les consultations parentales sont devenues obligatoires.

M. le Président remercie les chercheurs pour la présentation et l'échange de vues instructifs. Il estime que les études réalisées par l'Université du Luxembourg au sujet du système éducatif et les résultats qui en découlent sont d'un intérêt fondamental pour les décideurs politiques. En effet, elles esquissent certaines pistes et permettent en fin de compte aux responsables politiques de prendre des décisions sur base d'analyses scientifiques.

5. Divers

La prochaine réunion de la Commission aura lieu le **jeudi 1^{er} décembre 2011, à 10.30 heures**. Elle sera consacrée aux projets de loi 6341 (Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue) et 6365 (Sportlycée).

Luxembourg, le 1^{er} décembre 2011

La Secrétaire,
Christiane Huberty

Le Président,
Ben Fayot

Annexes :

1. Présentation *PowerPoint* « Die MAGRIP-Studie. Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg? »
2. Rapport « Die MAGRIP-Studie. Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg? »

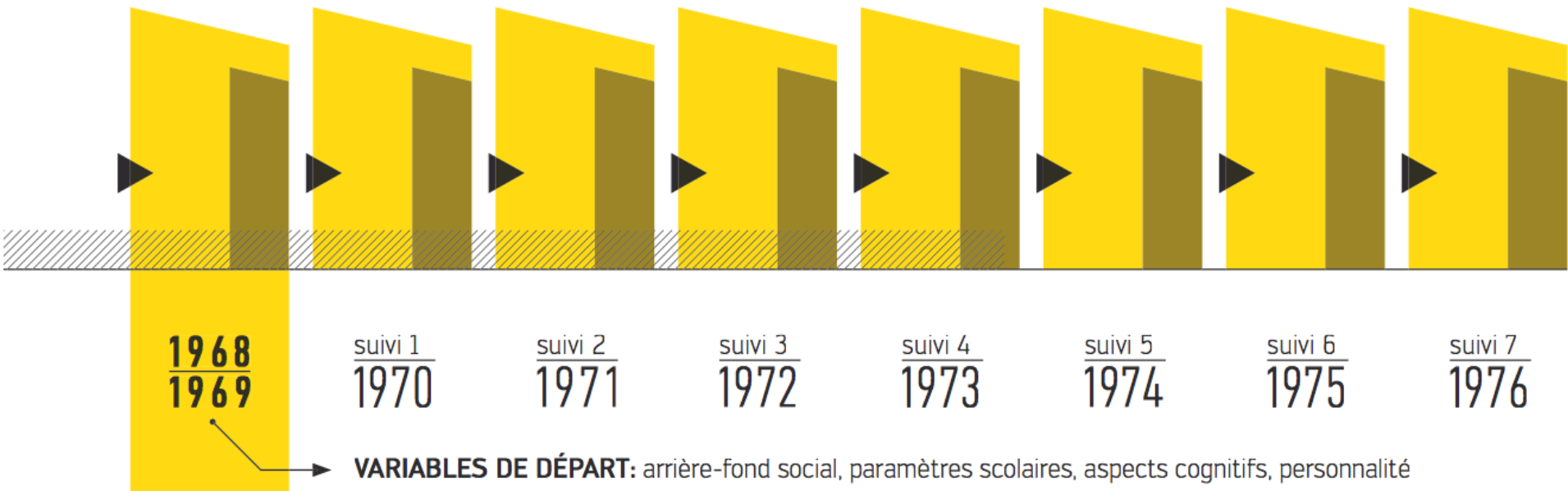
Die MAGRIP-Studie

Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?

MAGRIP – Lernt man in der Schule für das Leben und wie hoch ist der Anteil an “*MAtière GRIsse Perdue*”?

- Die ersten zwei Phasen von MAGRIP
- Die dritte Phase von MAGRIP
 - Soziale Mobilität
 - Gesundheit
 - Subjektives Wohlbefinden
 - Kognitive Entwicklung
- Schlussfolgerungen und Implikationen

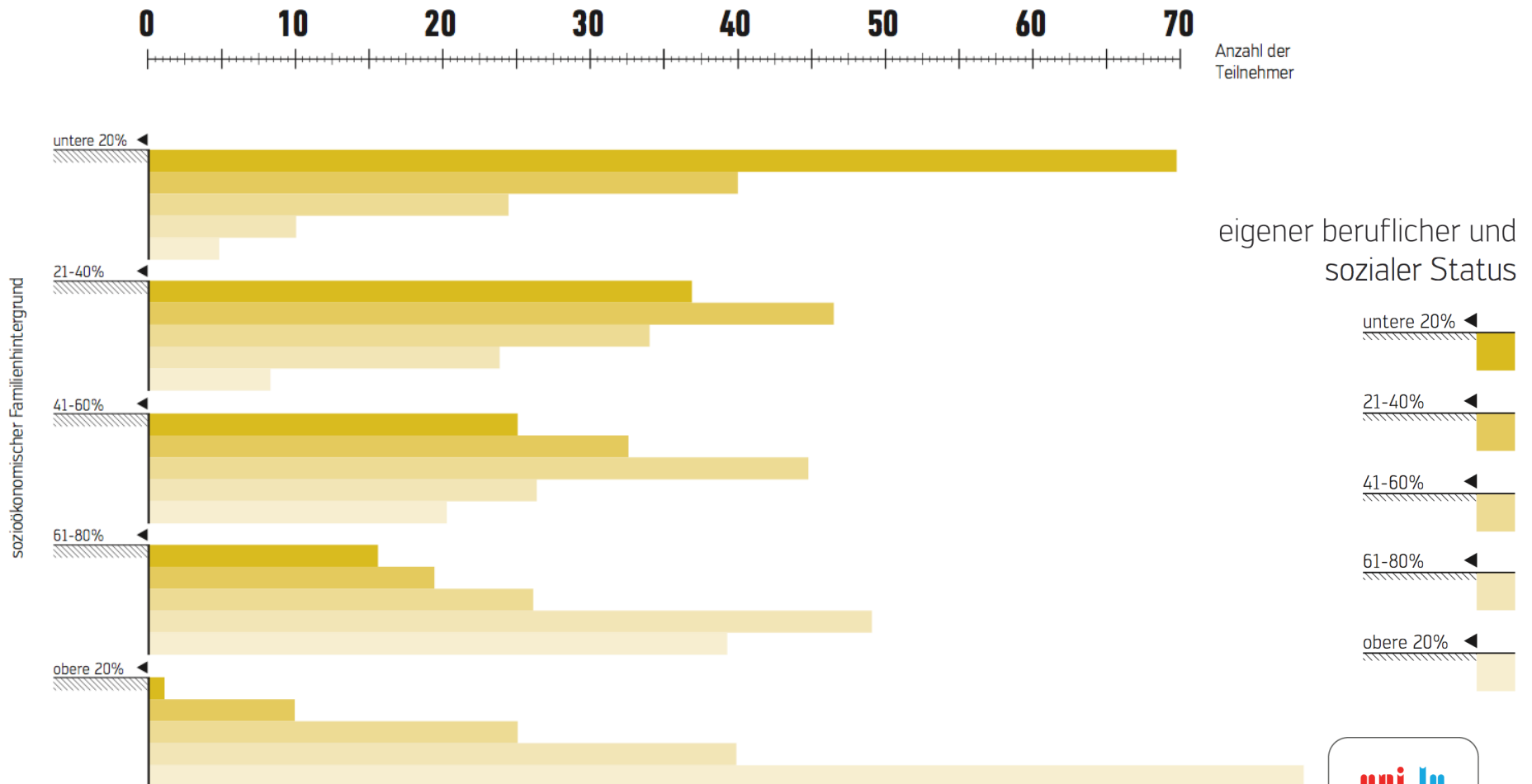
Die ersten zwei Phasen von MAGRIP



Die dritte Phase von MAGRIP

- 1968: 2824 Teilnehmer (1408 Schülerinnen, 1416 Schüler)
- 2008: für 2377 Personen ist es möglich ihren Wohnort zu identifizieren
- 1632 zufällig ausgewählte Personen werden angeschrieben
- 745 Teilnehmer (397 Frauen, 348 Männer) an der Fragebogenstudie
- 378 Personen (207 Frauen, 171 Männer) nehmen an den kognitiven Leistungstests teil

Soziale Mobilität: ein hohes Maß an sozialer Reproduktion



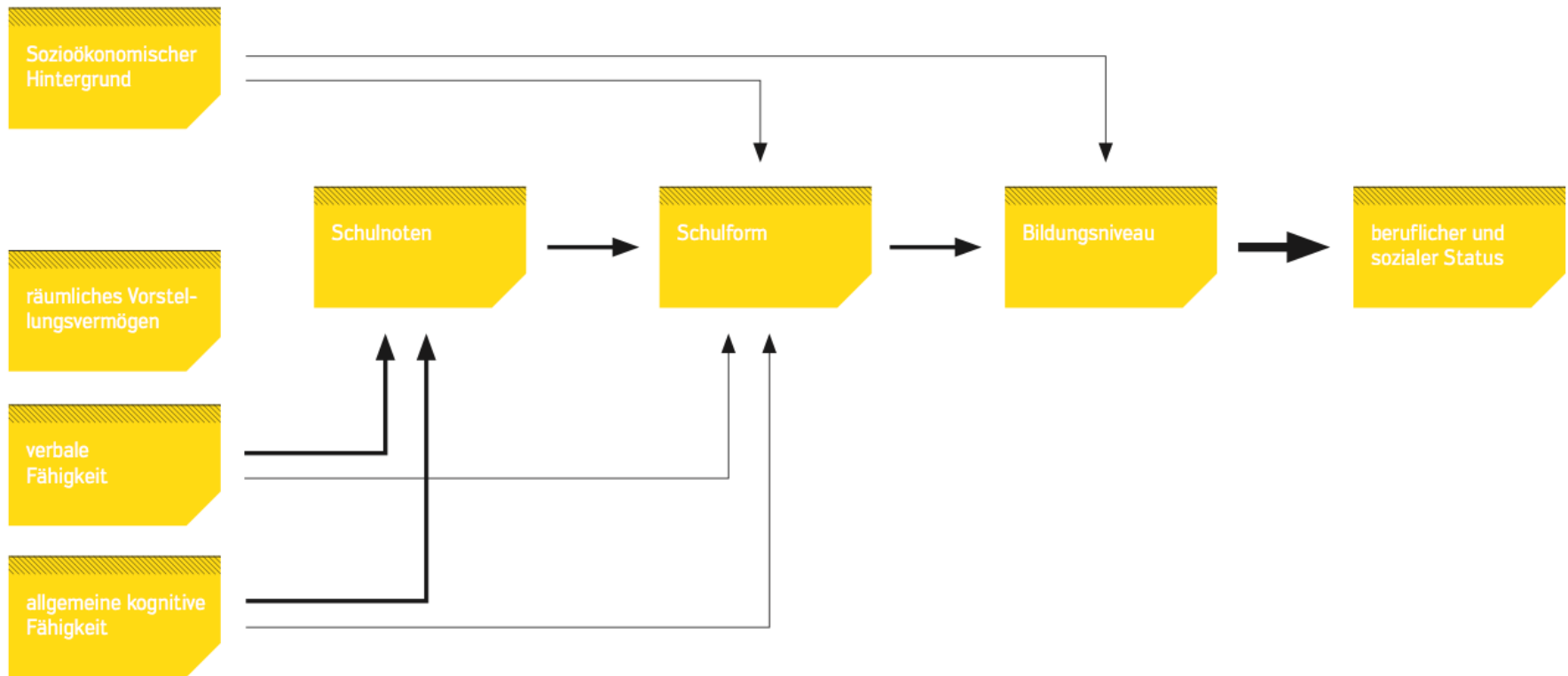
Ein Modell zur Vorhersage des beruflichen und sozialen Status: eine dominierende Rolle des erreichten Bildungsniveaus

Gesamtgruppe

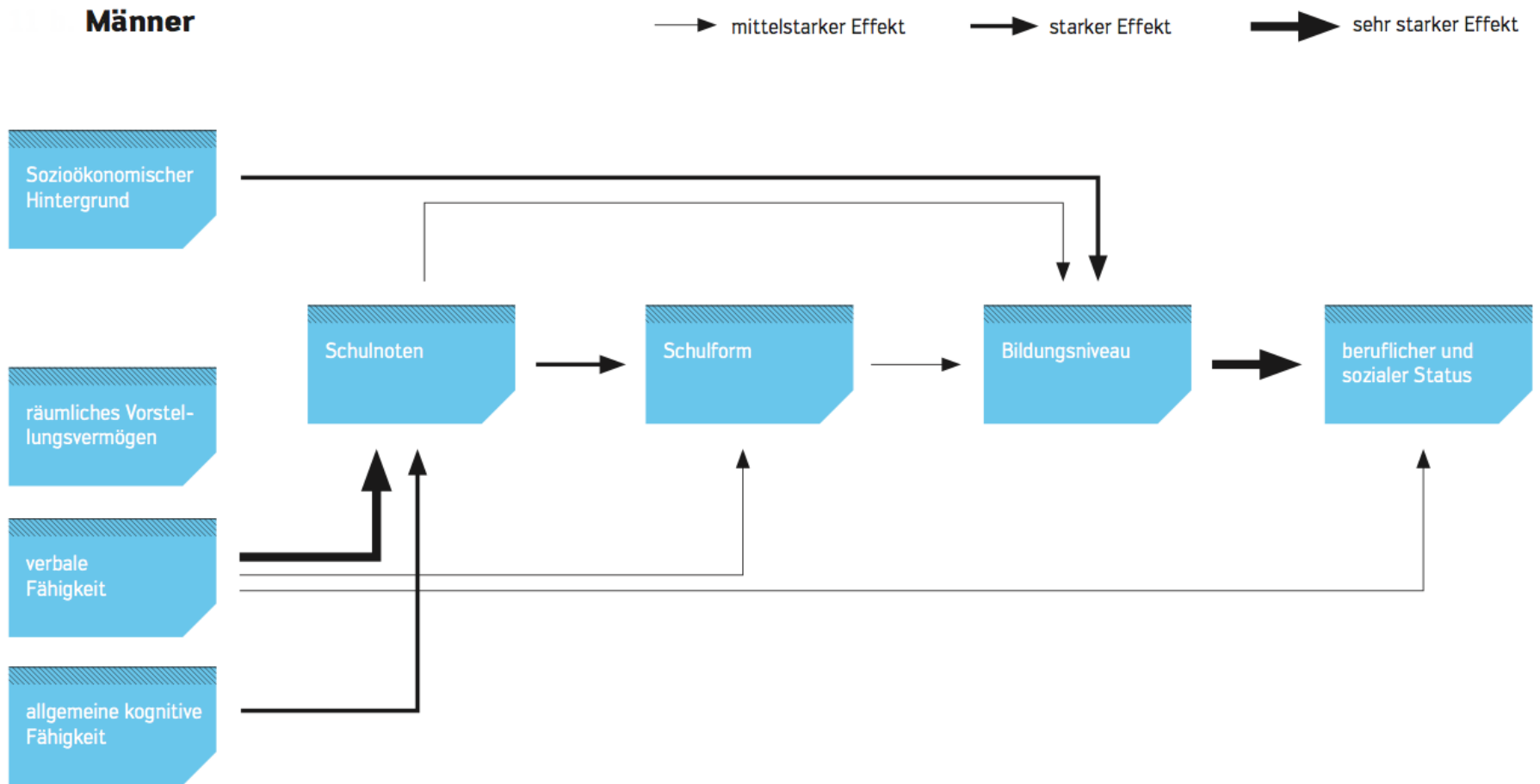
→ mittelstarker Effekt

→ starker Effekt

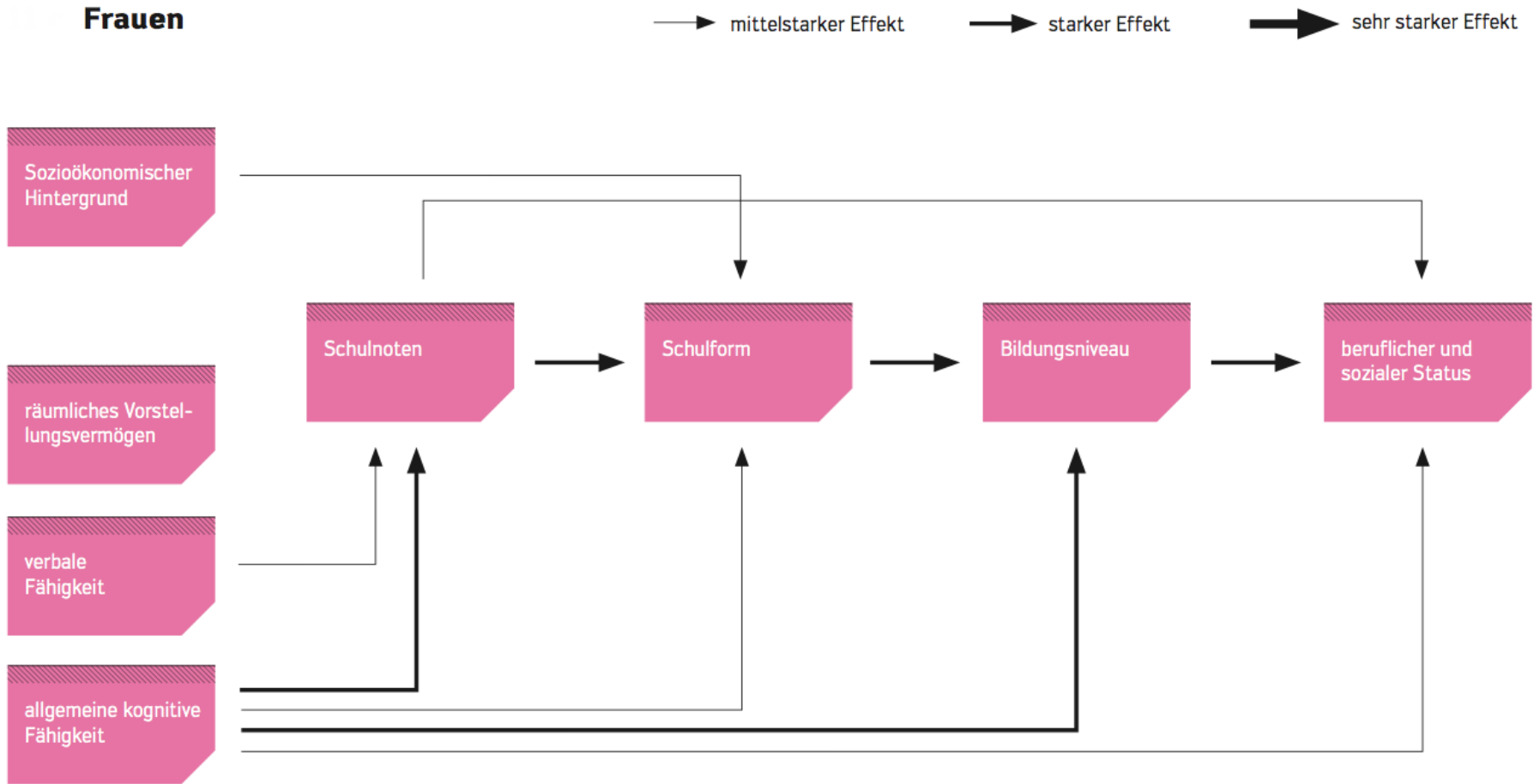
→ sehr starker Effekt



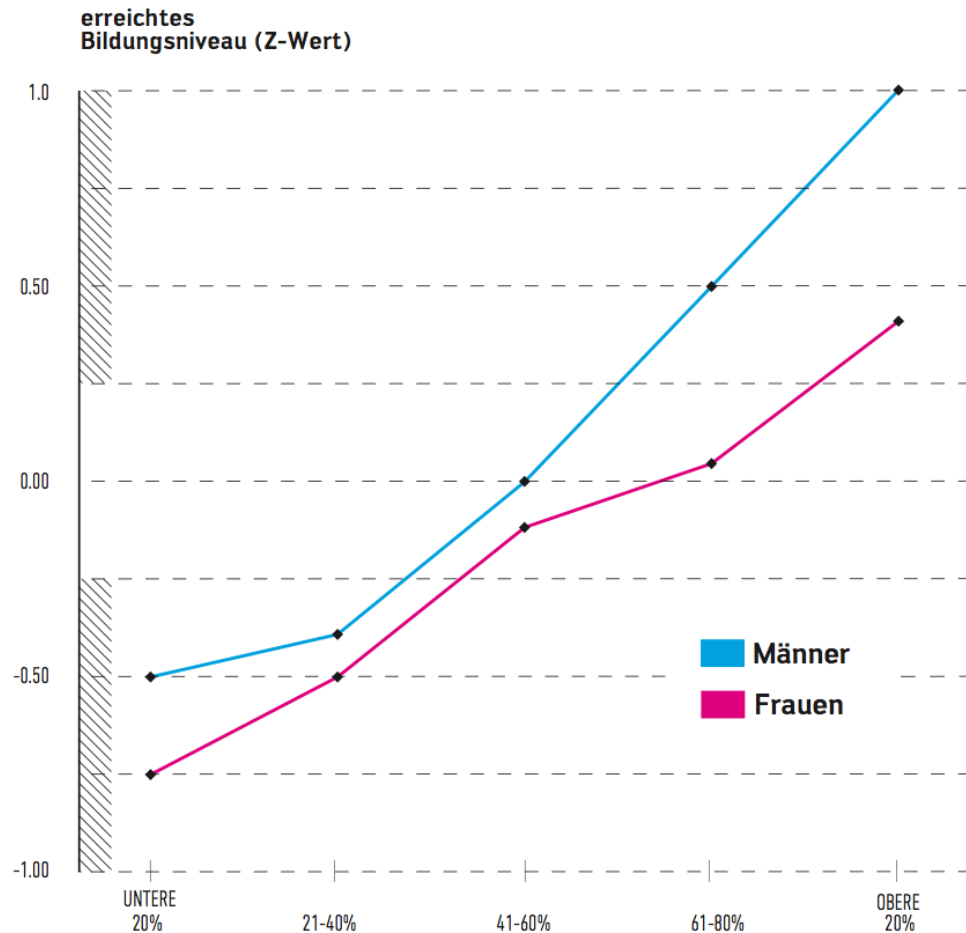
Das Vorhersagemodell für die männlichen Teilnehmer: ein starker Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds



Das Vorhersagemodell für die weiblichen Teilnehmer: ein stärkerer Einfluss der allgemeinen kognitiven Fähigkeit



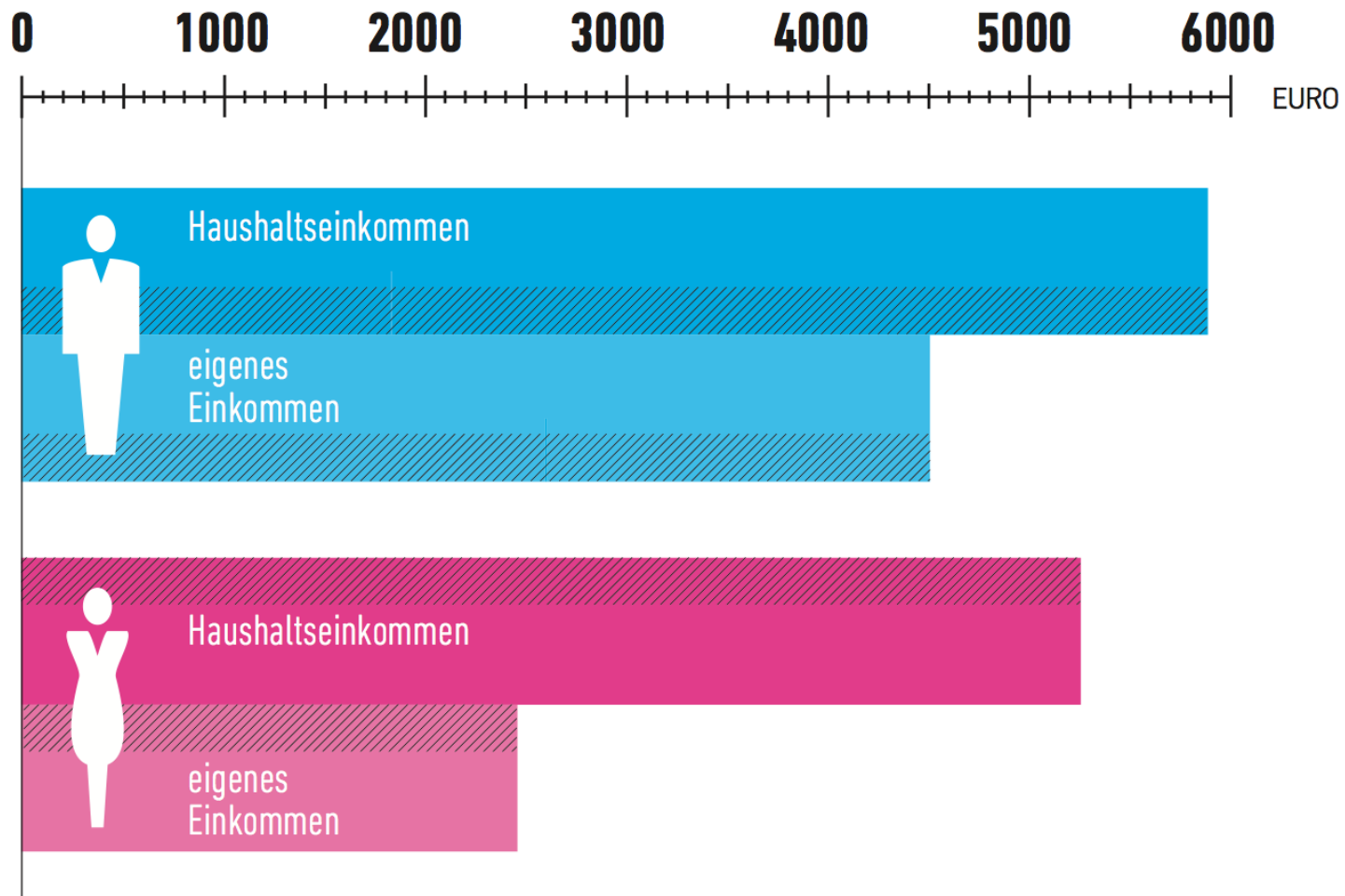
Männer mit hohem sozioökonomischem Familienhintergrund erreichen das höchste Bildungsniveau



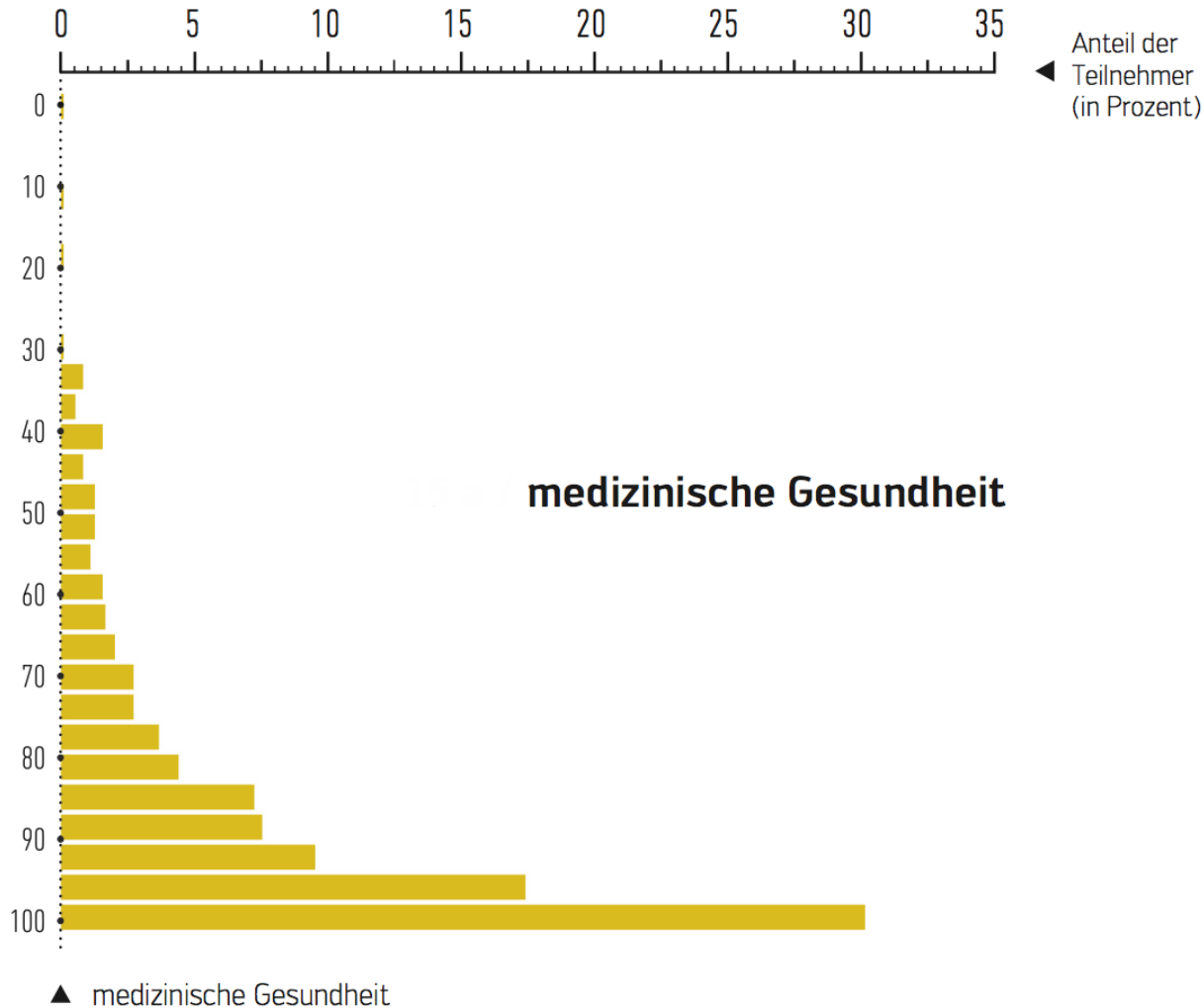
sozioökonomischer
Familienhintergrund

6307 - Dossier consolidé : 63

Große Unterschiede im eigenen Einkommen zwischen Männern und Frauen

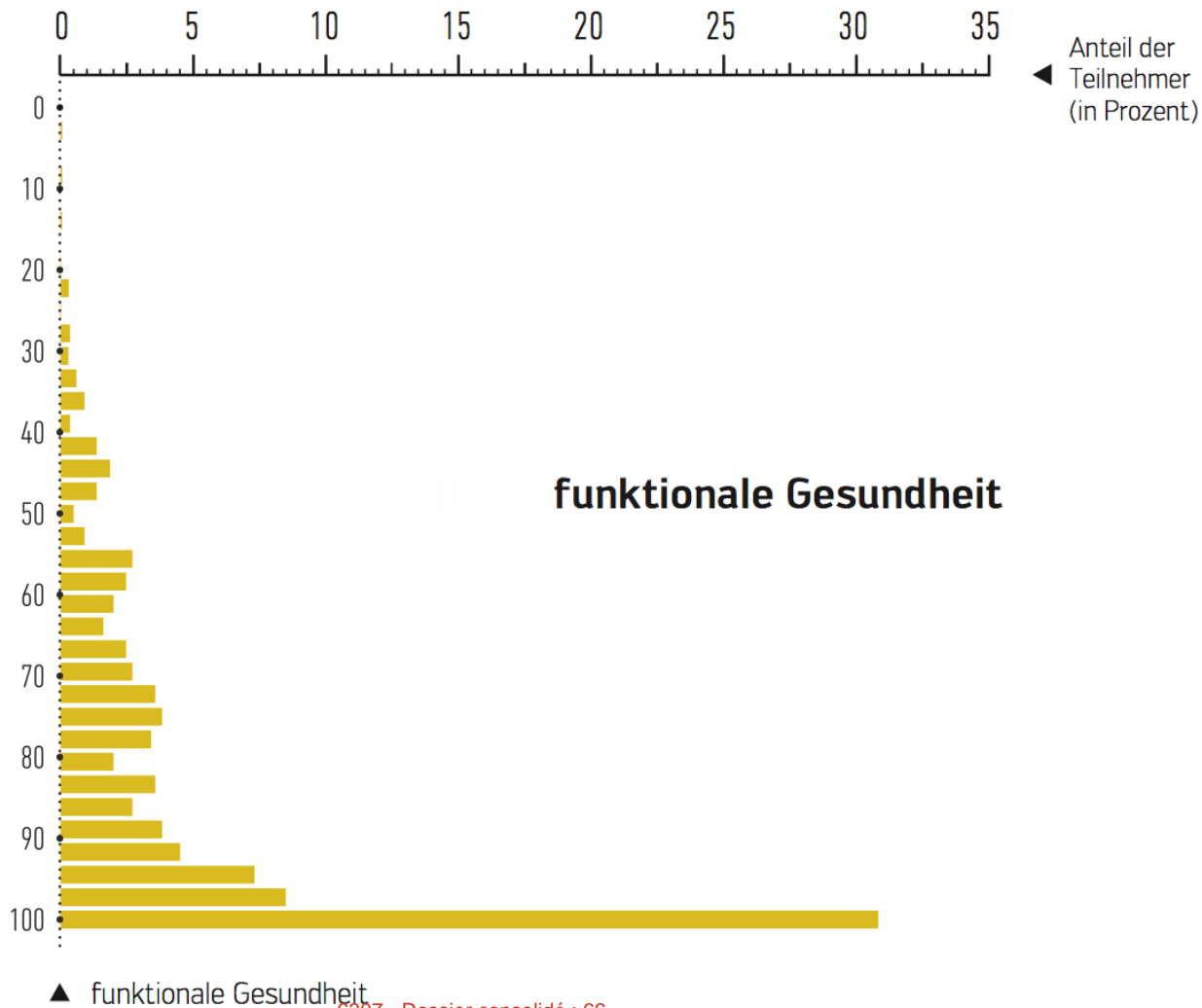


Gesundheit: insgesamt erfreuen sich die luxemburgischen 52-Jährigen einer guten Gesundheit



6307 - Dossier consolidé : 65

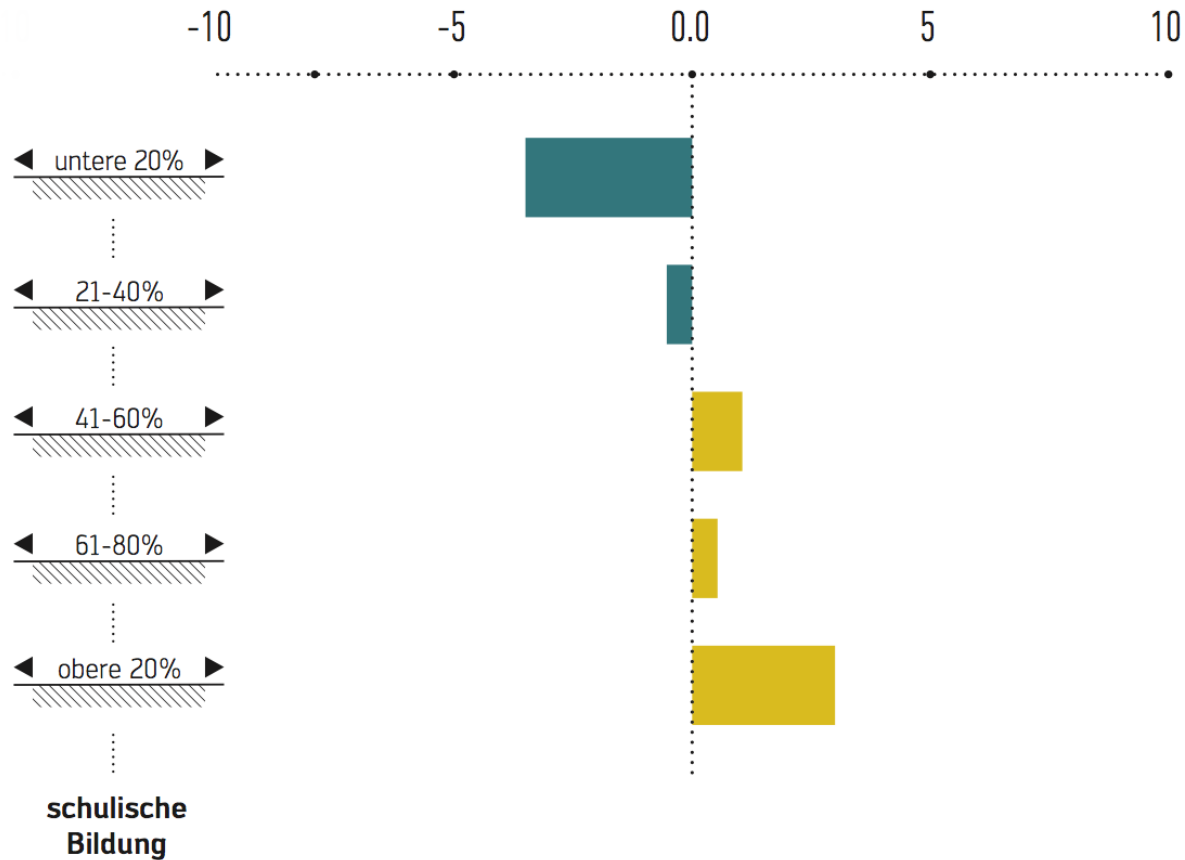
Gesundheit: insgesamt erfreuen sich die luxemburgischen 52-Jährigen einer guten Gesundheit



6307 - Dossier consolidé : 66

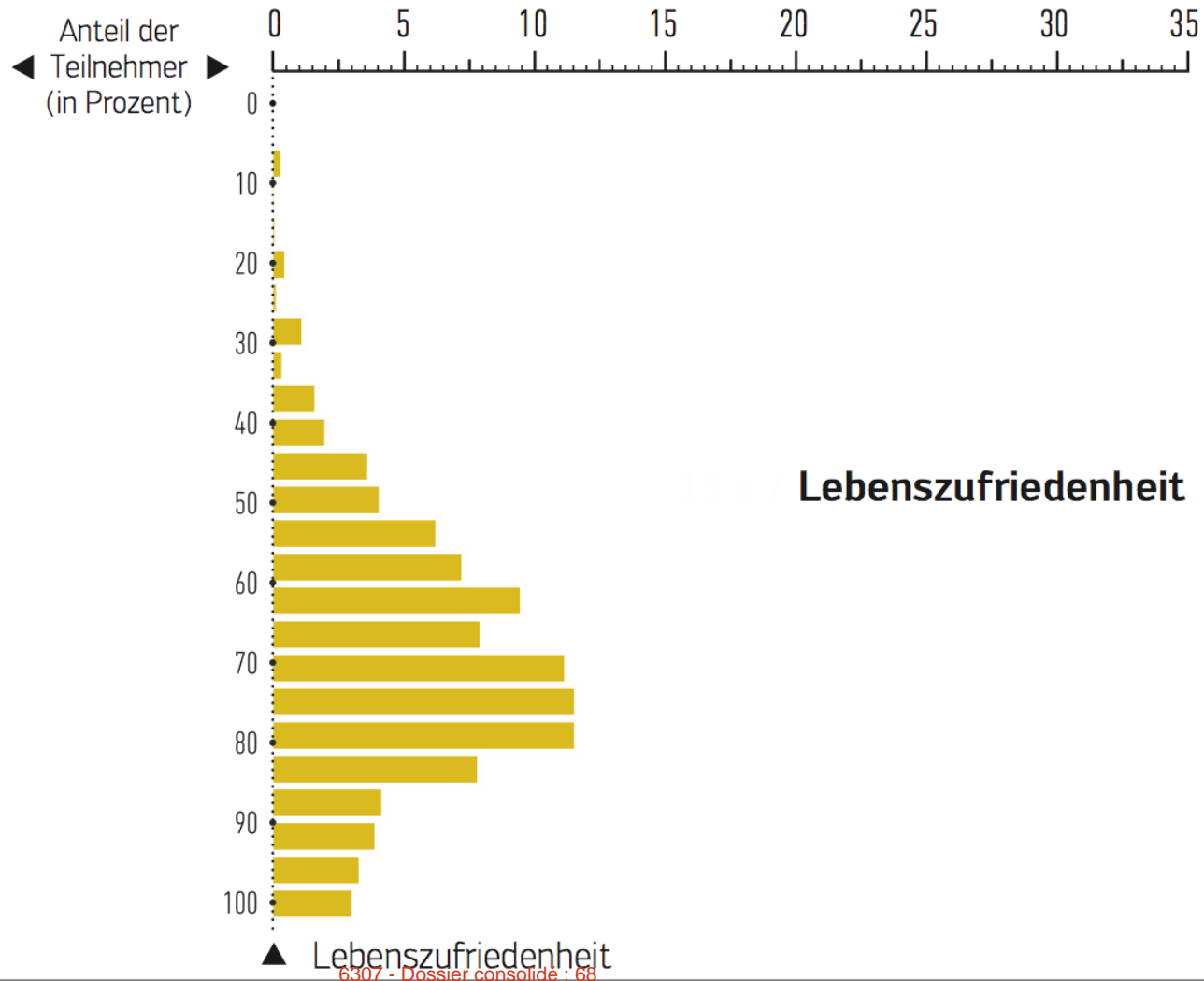
Das Bildungsniveau wirkt sich auch auf die Gesundheit aus

Wirkung auf die funktionale Gesundheit

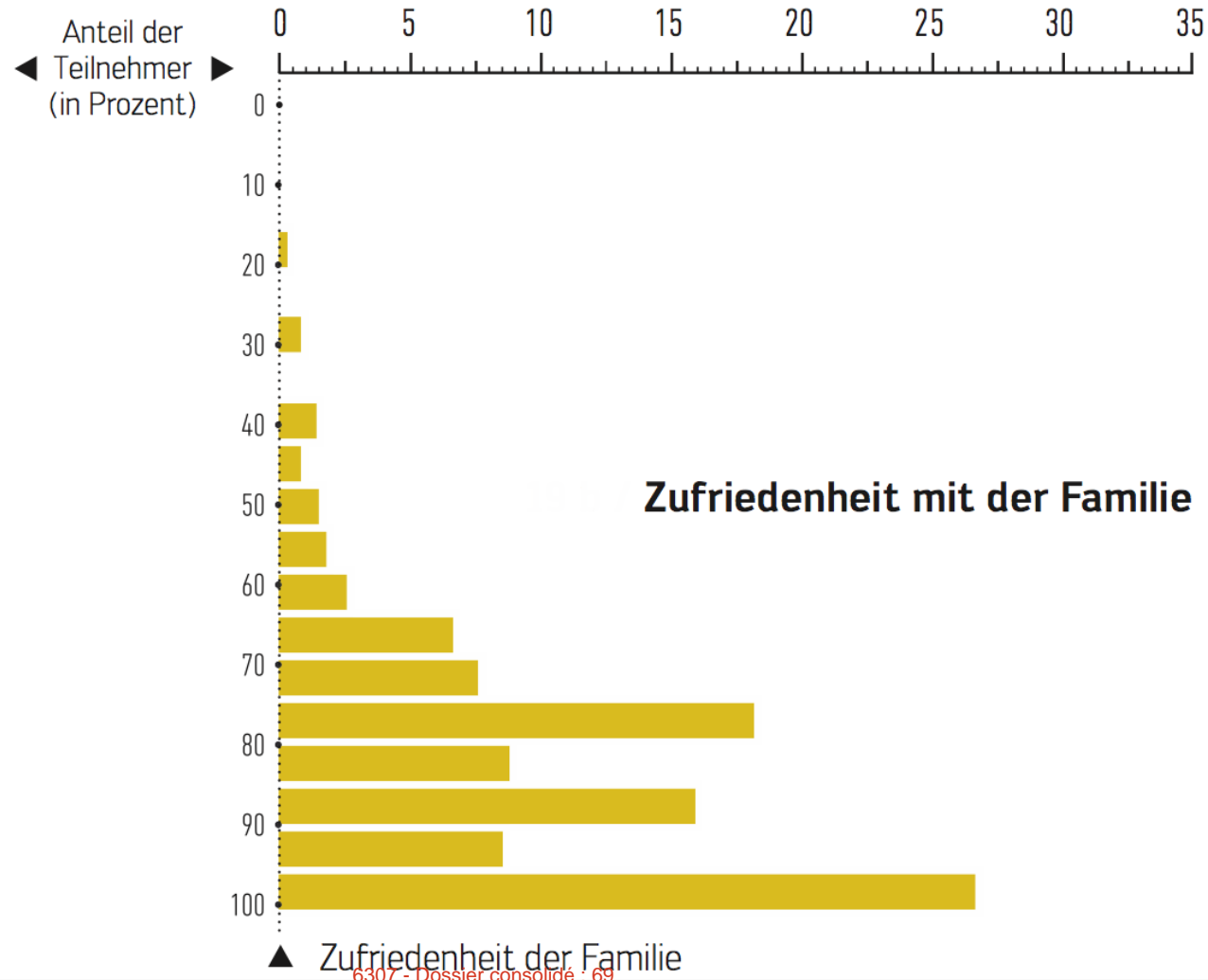


6307 - Dossier consolidé : 67

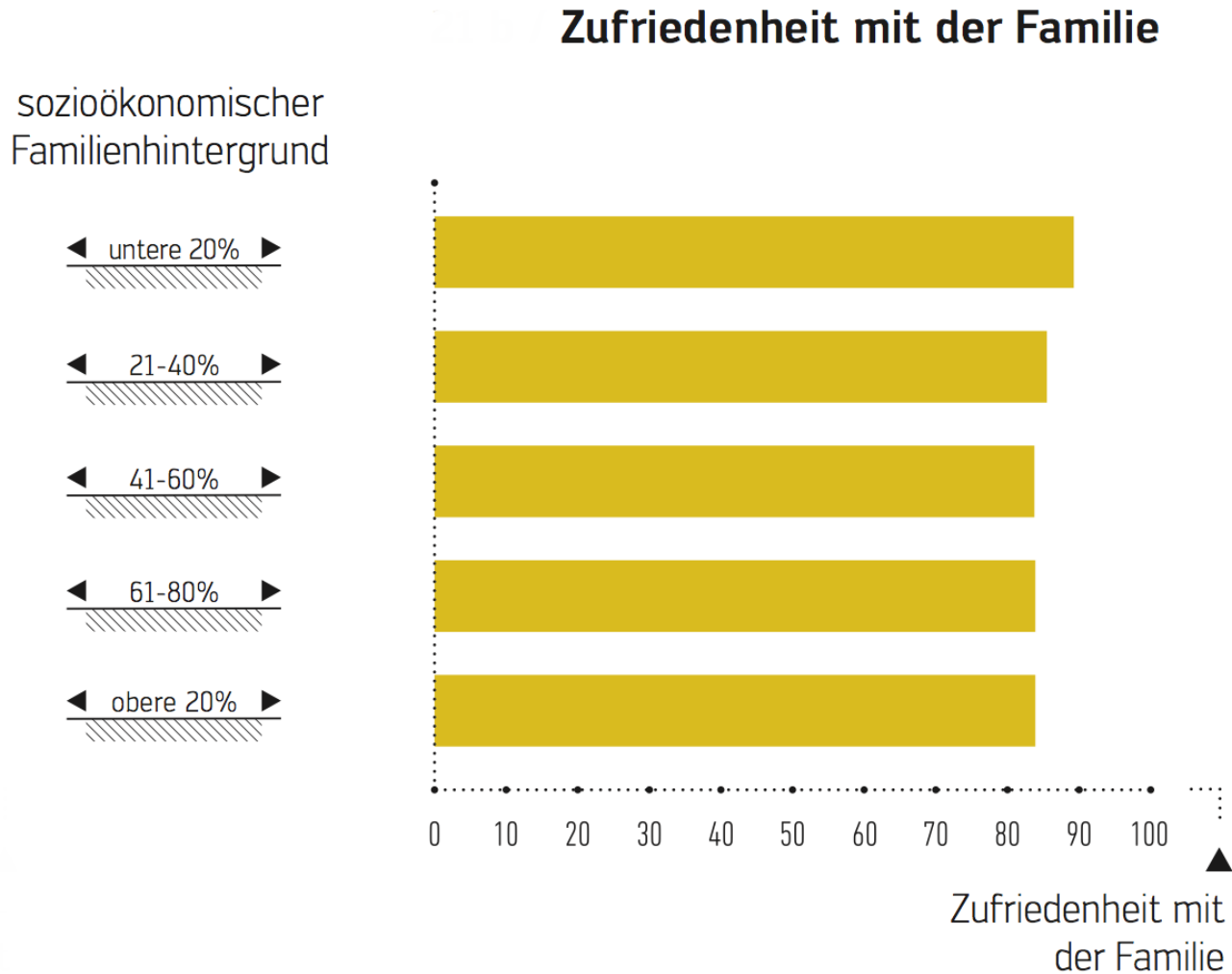
Subjektives Wohlbefinden: insgesamt zufriedene 52-Jährige...



...vor allem mit ihrem Familienleben...



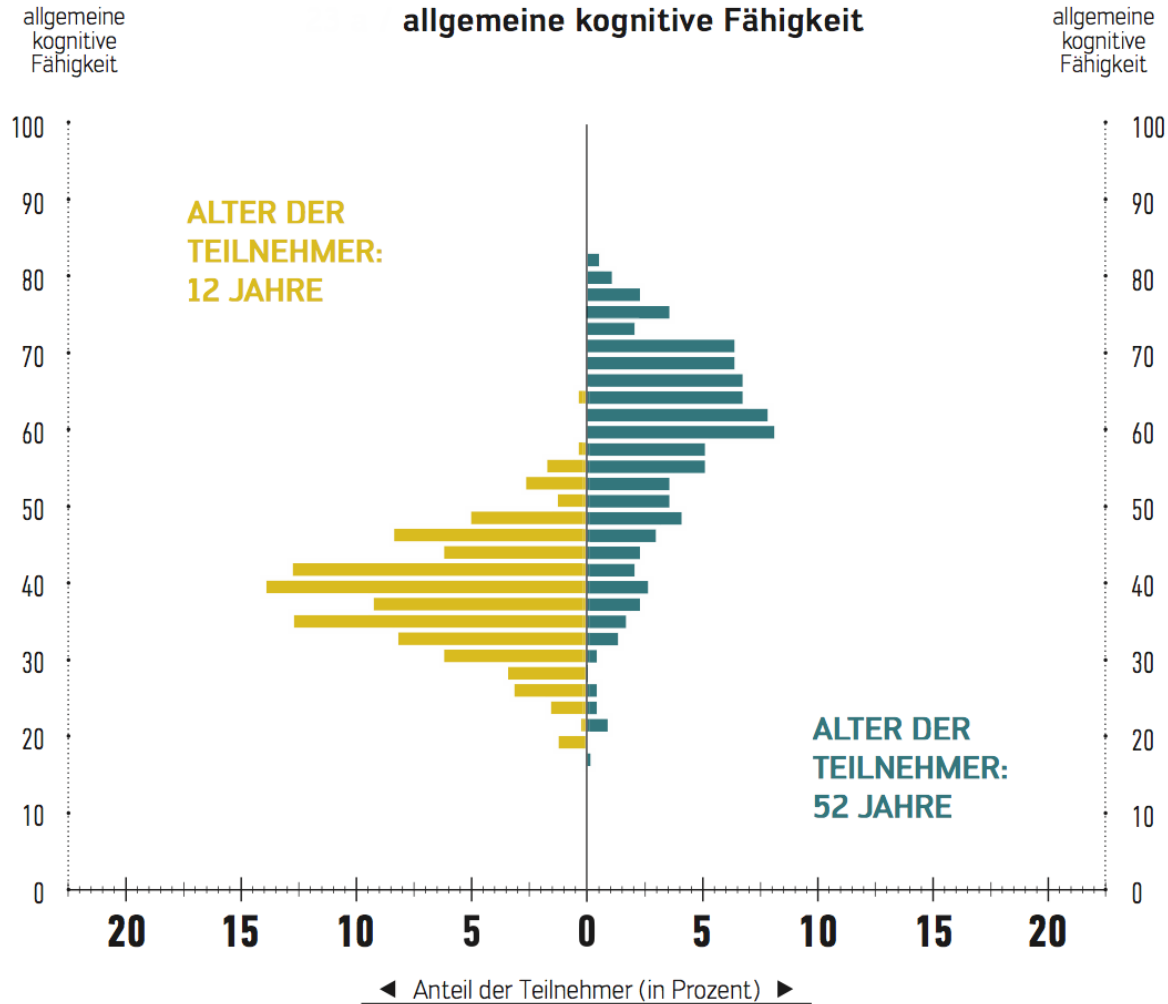
...und fast ohne Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Familienhintergrund.



6307 - Dossier consolidé : 70

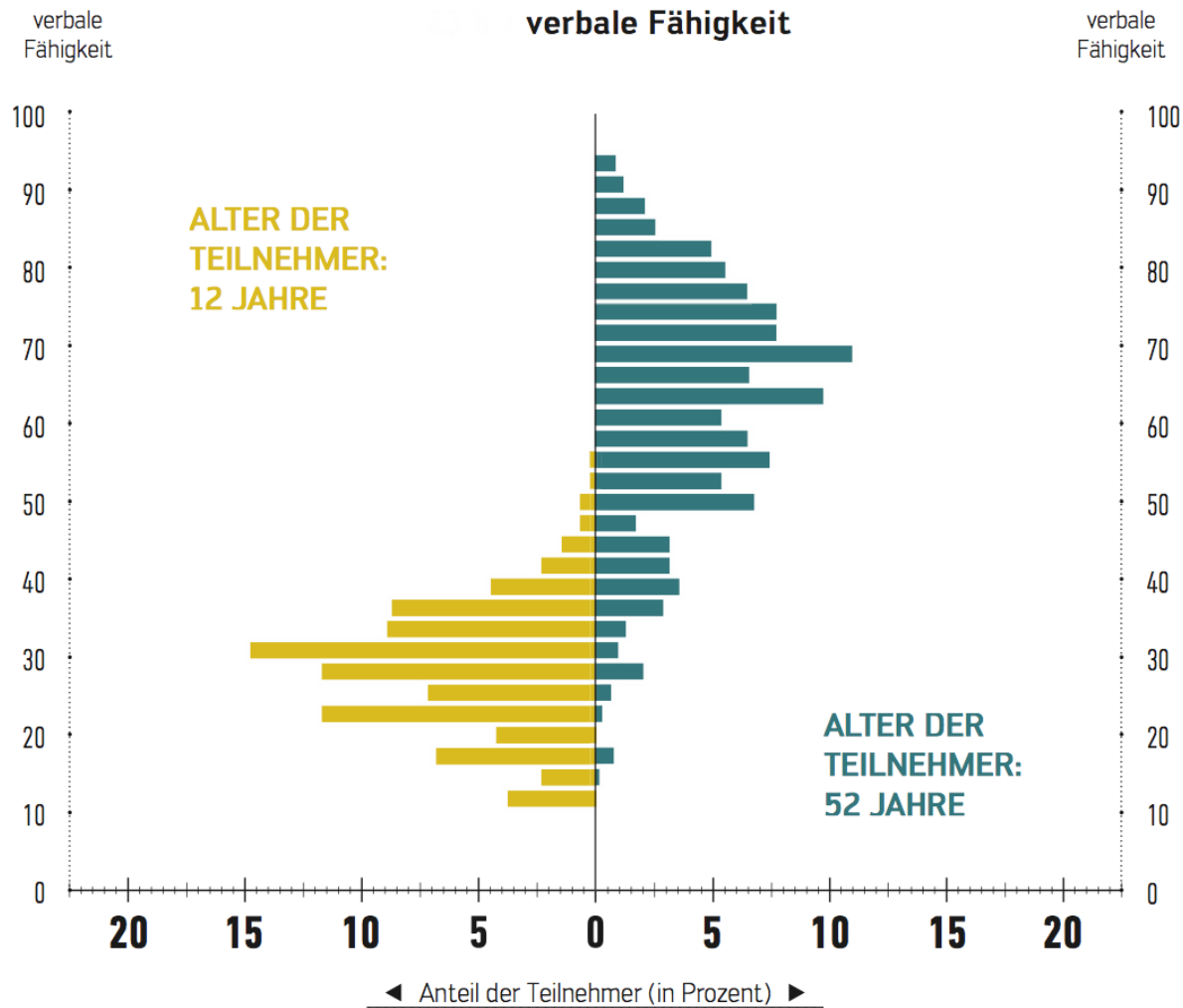


Kognitive Entwicklung: eine klare Zunahme und eine breitere Streuung



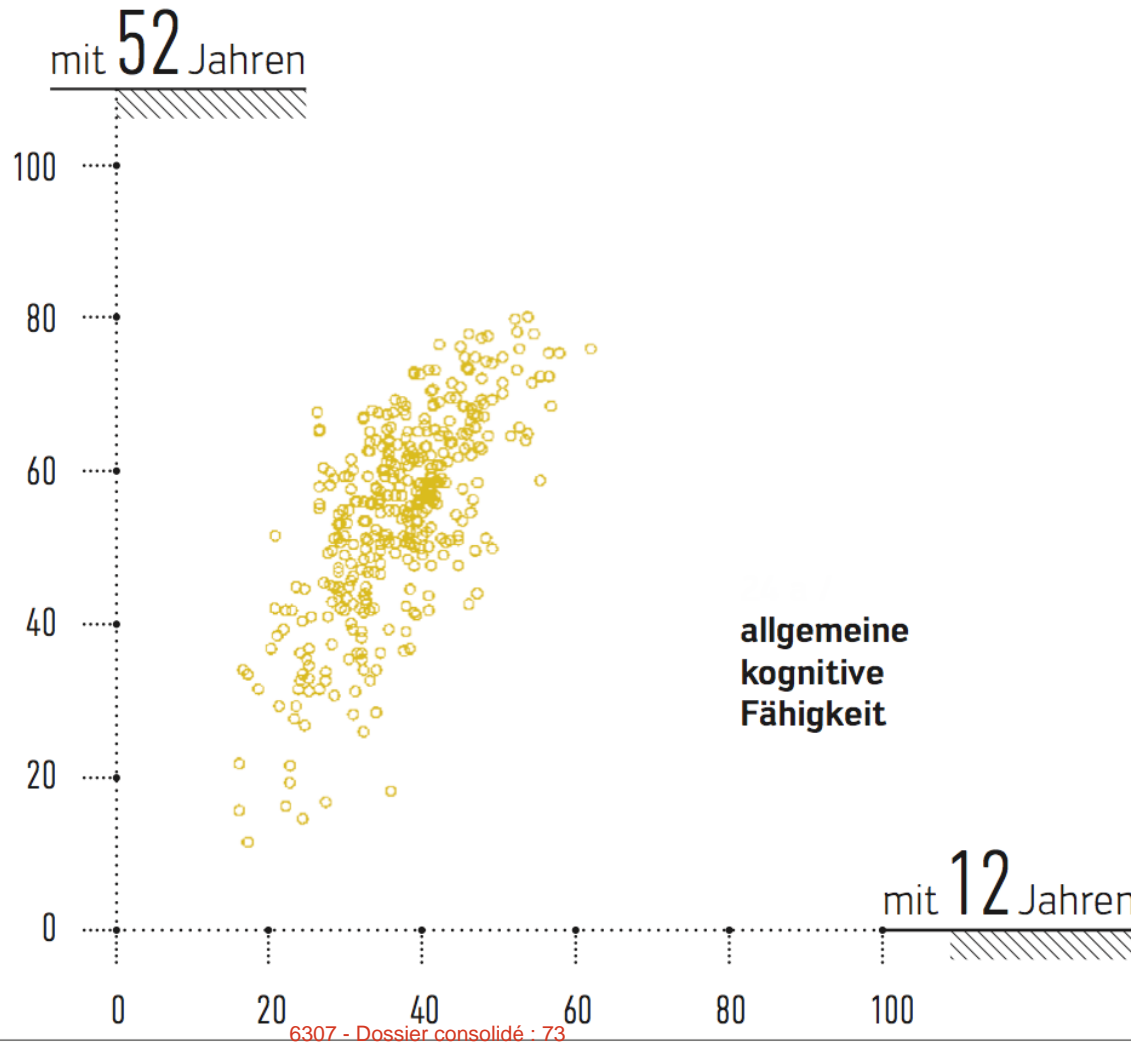
6307 - Dossier consolidé : 71

Kognitive Entwicklung: eine klare Zunahme und eine breitere Streuung

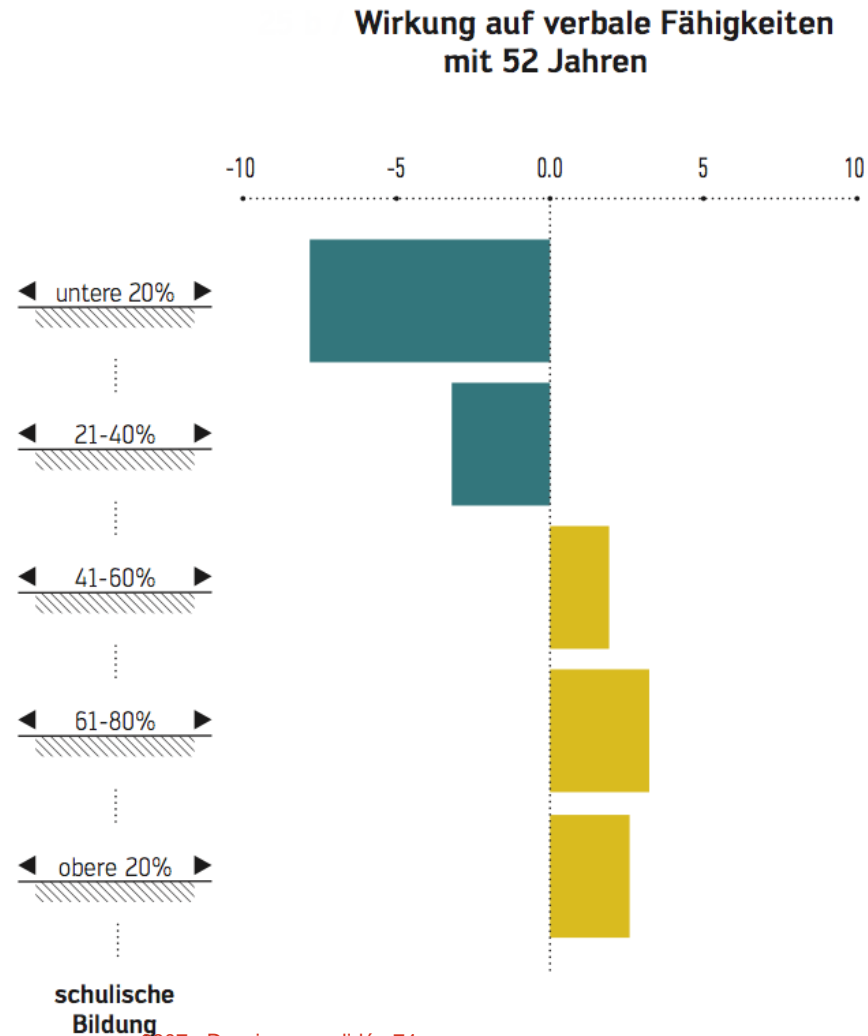


6307 - Dossier consolidé : 72

Kognitive Entwicklung: eine hohe Stabilität zwischen 12 und 52 Jahren



Kognitive Entwicklung: ein positiver Einfluss einer höheren schulischen Bildung



6307 - Dossier consolidé : 74



Schlussfolgerungen und Implikationen: In der Schule lernt man tatsächlich für das Leben

- Das Bildungsniveau spielt in Luxemburg eine so dominierende Rolle, dass es zwingend notwendig erscheint einer größeren Anzahl von SchülerInnen einen Zugang zu hohen Bildungsabschlüssen zu verschaffen.
- Schulübergangsempfehlungen müssen stärker auf dem kognitiven Potential der Schüler aufbauen.
- Es muss ein vielfältigeres Angebot geben, um verpasste Bildungschancen nachzuholen.
- Ein besonderes Augenmerk muss auf die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen gerichtet werden.
- Die 52-jährigen MAGRIP-Teilnehmer zeigen insgesamt eine gute Gesundheit, eine hohe Lebenszufriedenheit und eine hohe kognitive Leistungsfähigkeit.
- Ähnliche Längsschnittstudien sollten auch in Zukunft in Luxemburg durchgeführt werden.



die **magrip** studie

Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?

Impressum

Herausgeber: Martin Brunner und Romain Martin

Arbeitsgruppe: Frédéric Berger, Martin Brunner (Leitung), Magda Chmiel, Paul Dickes, Lucien Kerger, Romain Martin (Leitung), Daniela Schalke, Marius Wrulich

1968
2009

Grafiken: Autoren // **Layout:** 310design.de, Agentur für Design und Kommunikation, Saarbrücken // **Originaltext:** Deutsch, Französisch // **ISBN:** 978-2-87971-849-1 // **Copyright:** Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS, Luxemburg 2010

URL: <http://www.emacs.uni.lu>

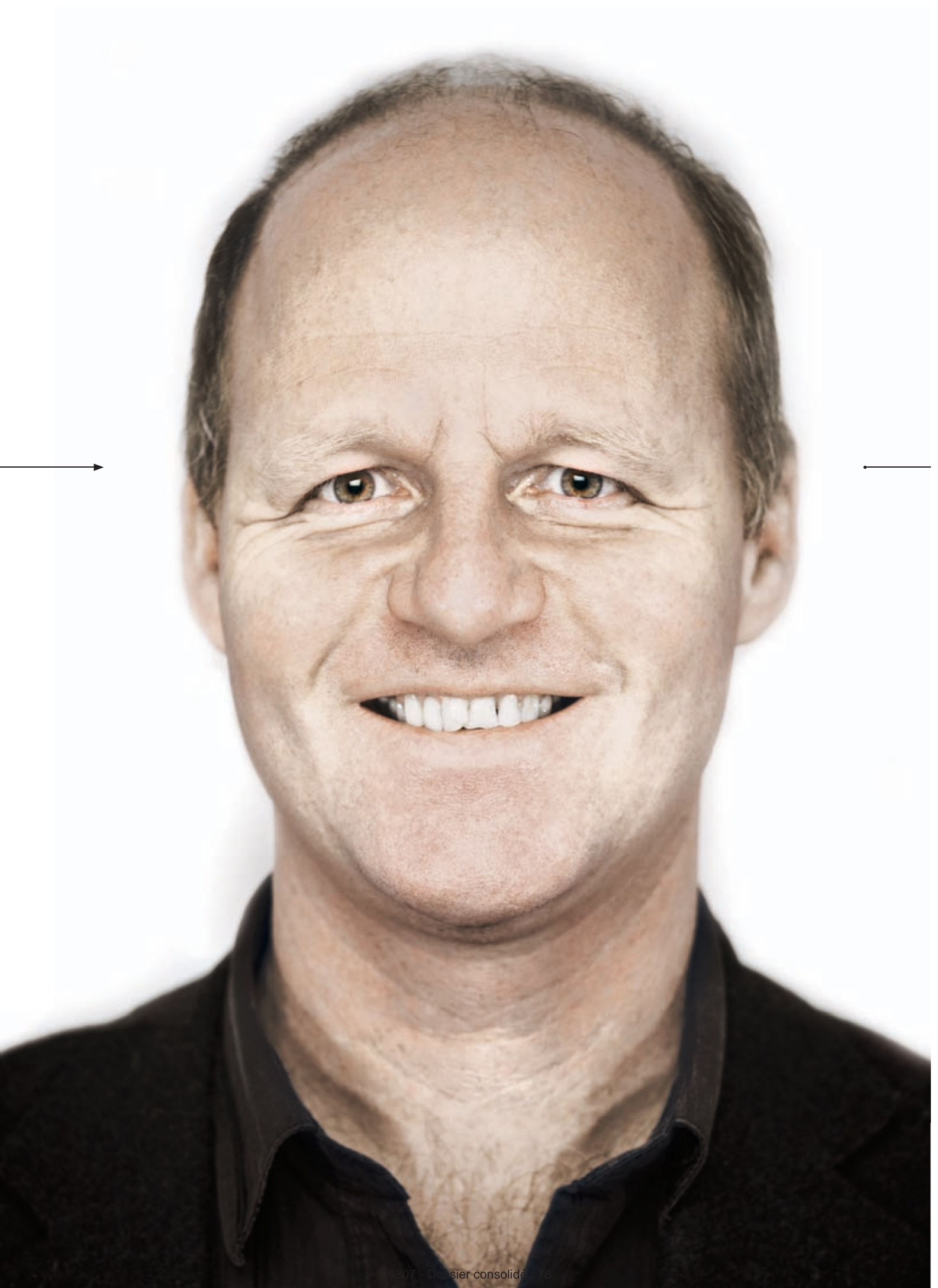
Bitte zitieren Sie diesen Bericht folgendermaßen:

Brunner, M. & Martin, R. (Hrsg.) (2011). *Die MAGRIP-Studie (1968-2009). Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?*. Luxemburg: Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS.

Wir danken allen Personen ganz herzlich für ihre Teilnahme an der MAGRIP-Studie. Ebenso danken wir allen Kolleginnen und Kollegen des CEPS/INSTEAD ("Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio-Economiques / International Network for Studies in Technology, Environment, Alternatives, Development") für die äußerst kompetente Durchführung der Interview-Studie im Zuge der dritten Phase von MAGRIP.



Wir danken dem Fonds National de la Recherche Luxembourg für die Förderung der MAGRIP-Studie (VIVRE FNR/06/09/18), der Förderung von drei Dissertationsprojekten im Rahmen der Aides à la Formation-Recherche (AFR) und für die Mitfinanzierung dieses Berichts.



→ 2011

Inhaltsverzeichnis

1.	<i>Vorwort / préface</i>	6
	Paul Dickes	
2.	<i>Hintergrund und Methodik der MAGRIP-Studie</i>	9
2.1.	Les résultats des deux premières phases de l'étude MAGRIP Lucien Kerger	11
2.2.	Die dritte Phase von MAGRIP: Motivation und Methodik Martin Brunner, Romain Martin, Daniela Schalke & Frédéric Berger	25
3.	<i>Ergebnisse der dritten Phase von MAGRIP: 1968-2009</i>	35
3.1	Soziale Mobilität Romain Martin, Martin Brunner, Daniela Schalke & Frédéric Berger	37
3.2	Gesundheit Marius Wrulich, Martin Brunner, Daniela Schalke, Magda Chmiel & Romain Martin	57
3.3	Subjektives Wohlbefinden Magda Chmiel, Martin Brunner, Marius Wrulich, Daniela Schalke & Romain Martin	67
3.4	Kognitive Entwicklung Daniela Schalke, Martin Brunner, Marius Wrulich, Magda Chmiel & Romain Martin	79
4.	<i>Zusammenfassung, Schlussfolgerung und Implikationen</i>	91
4.1	Zusammenfassung Romain Martin & Martin Brunner	93
4.2	Schlussfolgerung und Implikationen Romain Martin & Martin Brunner	97

die **magrip** studie

l'étude **magrip**

L'étude MAGRIP, dirigée par Martin Brunner et Romain Martin à l'Université du Luxembourg et soutenue par le Fonds National de la Recherche Luxembourg, fait partie des rares recherches longitudinales traitant du devenir à long terme d'une cohorte de jeunes. Elèves en 6^{ième} primaire, ils étaient interrogés en 1968 à l'âge de 11-12 ans, et furent suivis jusqu'en 2009 atteignant alors un âge de 51-52 ans.

En tant qu'acteur privilégié de la première phase de la recherche, je tiens dans cette préface à insister moins sur les résultats, suffisamment expliqués par les différents auteurs du présent rapport, que sur le contexte dans lequel elle a été produite en 1968. En fait, il s'agit de la première grande enquête psychosocio-éducative, qui a eu lieu à Luxembourg selon les *standards* de la recherche sociale. Le maître d'œuvre de l'étude MAGRIP fut sans conteste Gaston Schaber. Soucieux d'associer la pratique à la formation des maîtres, il a réussi à s'entourer à l'Institut Pédagogique de collaborateurs, ne se contentant pas seulement de communiquer un savoir théorique, mais aussi de lier celui-ci à des activités où il était mis en pratique, qu'il s'agisse de l'apprentissage des langues, des mathématiques, des sciences, des activités expressives, que des connaissances concernant les difficultés qu'éprouvent des enfants lors de leur développement. Pour Gaston Schaber, les activités de recherche, de consultations médico-psychopédagogiques et les programmes de pédagogie curative dispensés dans des classes pilotes, étaient des compléments indispensables pour que les enseignements théoriques dispensés à l'Institut Pédagogique soient liés à une pratique.

Le rôle de la recherche visait à connaître le système scolaire et la place que prennent les élèves dans celui-ci. Ceci nécessitait l'organisation d'enquêtes aux moments charnières du cursus scolaire des élèves : passage entre l'enseignement préscolaire et primaire, entre le primaire et le secondaire et entre le secondaire et l'enseignement supérieur. Déjà autour des années 1960, Gaston Schaber a lancé une enquête dans le préscolaire, grâce à l'aide bénévole d'instituteurs de classes spéciales, pour adapter aux conditions luxembourgeoises l'échelle de *Darlington* de R. B. Cattell.

L'étude MAGRIP entreprise en 1968 à l'Institut Pédagogique, sur le campus de Walferdange sous la direction de Gaston Schaber était destinée à comprendre les mécanismes du passage primaire-secondaire. Elle fut entreprise par des instituteurs formés comme enseignants de classe spéciale à l'Institut Pédagogique, encadrés par des professeurs initiant ces étudiants à la recherche en sciences de l'éducation. Sans l'engagement de ces étudiants et de leurs professeurs l'étude MAGRIP n'aurait pu se réaliser. Il fallait créer de toutes pièces l'infrastructure de la recherche, servant d'ailleurs plus tard à réaliser d'autres études dans le cadre de l'éducation, mais aussi dans celui des recherches sociales et économiques qui trouveront au CEPS/INSTEAD et à l'Université du Luxembourg leur aboutissement, à savoir : création des instruments

de la recherche, mise en route des plans d'échantillonnage, formation des enquêteurs, contrôle des protocoles, codage de l'information et transformation numérique de celle-ci, et *last but not least*, traitement électronique des données. Toutes ces compétences, qui font actuellement partie des connaissances de base de tout étudiant en sciences sociales, étaient loin d'être opérationnelles à l'époque. En particulier, quant au traitement informatique des données, l'équipement informatique de l'Etat luxembourgeois était très rudimentaire à l'époque et se limitait à une station de mécanographie, gérée par l'Armée. Aussi les premiers calculs de l'étude MAGRIP ont été faits sur des ordinateurs centraux, gérés par des institutions qui ont bien voulu nous accueillir, comme les communautés européennes, l'ARBED ou encore l'Université de Liège. Inutile d'ajouter que les activités de recherche du service de recherche psychopédagogique de l'Institut Pédagogique ont progressé considérablement lorsqu'il était possible de bénéficier des services du Centre Informatique de l'Etat luxembourgeois, qui entre-temps venait d'être créé .

Le démarrage de l'étude MAGRIP, en 1968, doit beaucoup à l'implication du regretté Eugène Wagner qui faisait partie de l'équipe de recherche de la première phase de l'étude. Responsable du service de psychologie de l'Armée luxembourgeoise, il a rejoint le service de recherche et de consultation psychopédagogique de l'Institut Pédagogique, lorsque le service militaire obligatoire a été supprimé à Luxembourg. Ses connaissances et ses facultés d'organisation et de gestion ont permis de maîtriser et de transformer les informations de départ en données opérationnelles pour le calcul. Je voudrais aussi mentionner dans cette préface, le rôle assumé par Marcel Bamberg dans l'étude MAGRIP. Il a retracé le suivi scolaire des élèves et a contribué à l'analyse de groupes particulièrement fragilisés du point de vue des inégalités sociales. Grâce à lui, les travaux de la première phase ont pu être finalisés. L'étude des relations entre, d'une part l'arrière-fond social, les caractéristiques cognitives, l'évaluation pédagogique et, d'autre part, les profils scolaires se basant sur un suivi de 6 années, a été finalisée.

La deuxième phase de l'étude MAGRIP est tributaire des travaux de Lucien Kerger et de Marc Schrobildgen. Des analyses structurales quantitatives et qualitatives, menées à l'Université de Nancy 2, ont conduit à des analyses en profondeur permettant de proposer un modèle de fonctionnement de l'école luxembourgeoise. Un compte-rendu détaillé des résultats des deux premières phases de l'étude MAGRIP est présenté dans ce document par Lucien Kerger.

Les résultats de la troisième phase de la recherche MAGRIP constituent la partie substantielle de ce rapport. L'Université du Luxembourg, bénéficiant du support logistique du CEPS/INSTEAD, a ainsi complété et approfondi les résultats des deux premières phases de la recherche.

Paul Dickes

► 02 hintergrund

& methodik der magrip-studie



► 02 hintergrund

& methodik der magrip-studie

In der Schule lernt man für das Leben. Schulische Bildungsprozesse prägen das spätere Leben als Erwachsene. Der Zugang zu höherer Bildung und der Ertrag von schulischen Bildungsprozessen ist dabei (zumindest teilweise) abhängig von kognitiven Fähigkeiten der Kinder (z.B. der Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken) und dem sozioökonomischen Hintergrund der Familien in denen sie leben (z.B. dem Bildungsniveau und dem beruflichen Status der Eltern). Die MAGRIP-Studie (MAGRIP steht für „*Matière Grise Perdue*“ – also frei übersetzt „verschenktes kognitives Potential“) untersucht die Frage, wie das Leben von Erwachsenen in Luxemburg von ihren Bildungswegen und ihren sozio-kognitiven Merkmalen im Grundschulalter beeinflusst wird. MAGRIP startete im Jahr 1968, als eine repräsentative Auswahl von über 2800 Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschule an der ersten groß angelegten Schulstudie in Luxemburg teilnahmen. Die meisten Kinder waren damals in der 6. Klasse und etwa 12 Jahre alt. Ausgehend von dieser Datenbasis können drei Phasen der MAGRIP-Studie unterschieden wer-

den, an denen sich viele dieser ehemaligen Schülerinnen und Schüler zu späteren Zeitpunkten im Erwachsenenalter erneut an der MAGRIP-Studie beteiligten.

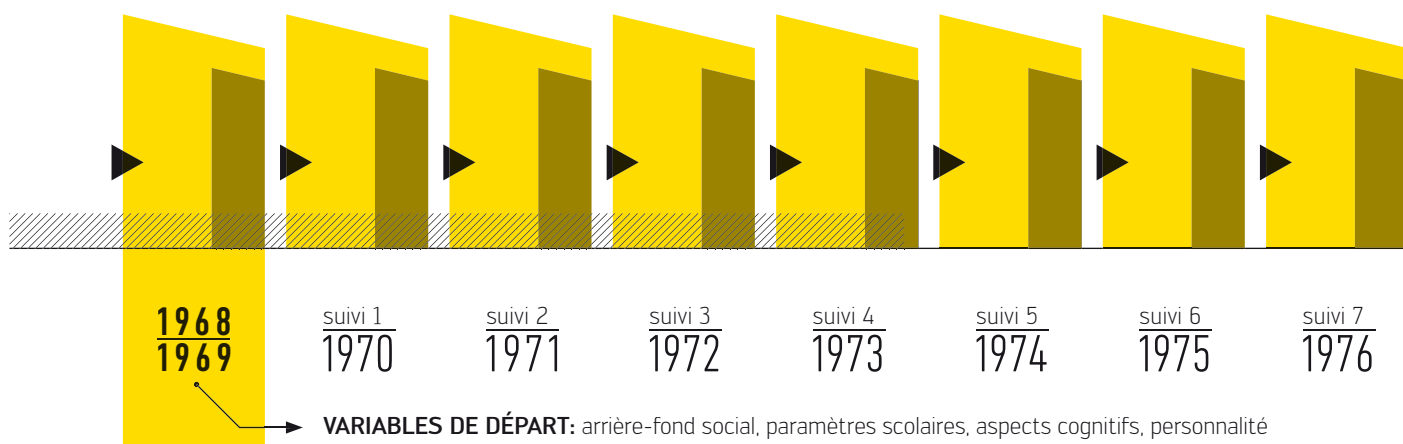
Im vorliegenden Bericht fassen wir die Ergebnisse der ersten beiden Phasen von MAGRIP zusammen und gehen detailliert auf die Resultate der dritten Phase von MAGRIP ein. Die Resultate der ersten beiden Phasen sind in Abschnitt 2.1 dargestellt. Diese Phasen befassten sich mit dem Zusammenhang von sozio-kognitiven Merkmalen von Schülerinnen und Schülern und ihren Bildungswegen in der Sekundarstufe (Phase 1) sowie deren Auswirkungen auf das Leben als Erwachsene im Alter von etwa 28 Jahren (Phase 2).

Die dritte Phase von MAGRIP geht nun einen entscheidenden Schritt weiter, da wir einen deutlich längeren Zeitraum auf einer deutlich breiteren Datengrundlage in den Blick nehmen. Das zentrale Anliegen der dritten Phase von MAGRIP ist es zu analysieren, wie sozio-kognitive Merkmale der Schülerinnen und Schüler im Alter von 12

Jahren und deren Bildungswege langfristig ihr Leben als Erwachsene im Alter von 52 Jahren beeinflussen. Hierzu gehen wir in Abschnitt 2.2 zunächst auf die Motivation und methodischen Grundlagen der dritten Phase von MAGRIP ein. In Abschnitt 3 berichten wir dann die zentralen Ergebnisse der dritten Phase, in dem wir die soziale Mobilität (Abschnitt 3.1), die Gesundheit (Abschnitt 3.2), das subjektive Wohlbefinden (Abschnitt 3.3) und die geistige Leistungsfähigkeit (Abschnitt 3.4) beleuchten. Schließlich fassen wir in Abschnitt 4 die wichtigsten Befunde von MAGRIP zusammen und zeigen Implikationen für das luxemburgische Bildungssystem auf.

► 02-1 les résultats

des deux premières phases de l'étude magrip



Graphique 1:
Le plan expérimental de
l'étude MAGRIP

► 02-1 les résultats

des deux premières phases de l'étude magrip

→ LES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES CONSÉQUENCES SOCIALES

2.1.1 INTRODUCTION

C'est à la fin des années soixante du dernier siècle qu'est née l'idée de mener une étude sur les éléments sociaux, scolaires, intellectuels et personnels caractérisant les enfants en 5e/6e années d'études au Grand-Duché. Cette étude s'inscrit dans un mouvement de recherche qui a vu des initiatives similaires aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne notamment. Les auteurs¹ avaient l'intention de mettre en évidence l'influence de ces éléments sur la qualification de la jeunesse en termes de cheminement et d'obtention de diplômes scolaires. Pour ce faire, plusieurs types d'informations ont dû être recueillis.

Dans un premier temps, à partir des informations récoltées à travers des documents

officiels, de questionnaires et de tests, il a été possible de dresser un tableau très complet des enfants de l'époque qui étaient nés, pour la plupart, en 1957. Les éléments descriptifs choisis peuvent être regroupés en quatre domaines :

- Les caractéristiques de l'arrière-fond social (profession des parents, nombre d'enfants dans la famille, indice linguistique, situation de la famille, logement,...)
- Les caractéristiques scolaires (avance/retard scolaire, appréciation de l'enseignant, résultats scolaires en 5e et 6e primaire, conseil d'orientation)
- Les caractéristiques cognitives (intelligence verbale et intelligence spatiale mesurées)
- Les caractéristiques de la personnalité (désir de bien faire, engagement à l'égard du travail scolaire, découragement, catégorie sociale désirée,...)

La question-clé était de savoir comment les informations ainsi recueillies ("caractéristiques de départ") pouvaient être mises en relation avec des observations ultérieures concernant le cheminement scolaire des sujets. En effet le plan de recherche prévoyait un suivi annuel des 2312 élèves pour en déterminer à chaque fois le type d'école fréquentée ainsi que l'année d'études et la progression, tout en prenant en compte des changements de filière ainsi qu'une interruption, voire une reprise éventuelle de la scolarité.

Les types d'école de l'époque étaient le secondaire (en y assimilant l'école technique et l'école de commerce et de gestion), l'école moyenne, le professionnel plein temps, le professionnel concomitant et l'enseignement complémentaire. L'échantillon était ainsi suivi pendant 7 années de 1969 jusqu'en 1976.

¹) Marcel Bamberg, Paul Dickes, Gaston Schaber

► 02-1 les résultats

des deux premières phases de l'étude magrip

2.1.2 LES PROFILS DE SCOLARISATION

L'analyse des effectifs lors de ces 7 années a d'abord permis de dégager une vue d'ensemble de la répartition des élèves dans l'enseignement post-primaire ainsi que des trajectoires qui les accompagnent. Il s'agit donc de 2312 trajectoires individuelles qui présentent des recouvrements partiels, si bien qu'elles ont pu être regroupées en 401 profils-types réels de cheminement dans le système scolaire. Pour dégager des tendances générales il s'est avéré utile de condenser l'information pour en résumer les éléments essentiels. Ainsi, 7 profils "latents" ont été constitués pour résumer au mieux l'information. Sur le plan descriptif, ces profils peuvent être caractérisés de la façon suivante :

- **Profil 1** – les élèves "sortant très tôt de l'école" (n=198, soient 8,6% de l'échantillon) : ce sont des élèves du complémentaire quittant l'école deux ans après la 6e primaire et ayant suffi à l'obligation scolaire (9 années de scolarisation). Cette population affiche une surreprésentation dans les variables suivantes : retard scolaire, nationalité étrangère, fratrie (nombre de frères et sœurs) supérieure à 2, intelligence mesurée inférieure à la moyenne, aspirations professionnelles faibles.
- **Profil 2** – les élèves "suffisant tout juste à l'obligation scolaire" (n=393, soient 17,0% de l'échantillon) : ce sont des élèves du complémentaire et du professionnel concomitant quittant l'école trois ans après la 6e primaire. Cette population est surreprésentée par rapport aux variables suivantes : sexe féminin, fratrie supérieure à 2, profession du père ouvrier non qualifié, intelligence mesurée inférieure à la moyenne,

résultats scolaires faibles en général, faible engagement scolaire.

- **Profil 3** – les élèves à "scolarisation longue" (n=693, soient 30,0% de l'échantillon) : élèves scolarisés pendant les 7 années du suivi; essentiellement des élèves du secondaire, mais également de l'école moyenne et du professionnel à plein temps. Les variables suivantes sont surreprésentées : pas de retard scolaire, fratrie inférieure à 3, profession du père non ouvrier, aspirations sociales élevées, résultats scolaires supérieurs à la moyenne, et ceci dans toutes les matières.
- **Profil 4** – les élèves ayant "un peu plus que l'obligation scolaire" (n=383, soient 16,6% de l'échantillon) : ces élèves restent à l'école pendant 4 années après la 6e primaire; ils se retrouvent dans différents types d'enseignements. Sont surreprésentés dans ce profil les élèves présentant les paramètres suivants : sexe féminin, aspirations sociales faibles, résultats inférieurs à la moyenne en calcul et en allemand écrit.
- **Profil 5** – les élèves avec une "scolarisation supérieure à la moyenne" (n=231, soient 10% de l'échantillon) : ils restent à l'école pendant 6 ans après la 6e primaire et suivent généralement l'enseignement moyen ou le professionnel à plein temps. Les garçons sont surreprésentés dans ce profil.
- **Profil 6** – les élèves caractérisés par "un second souffle scolaire" (n=143, soient 6,2% de l'échantillon) : élèves exclusivement en provenance du complémentaire où ils restent 2 ans, puis améliorent considérablement leur trajectoire par le passage dans d'autres

types d'enseignement, notamment dans le professionnel concomitant. Sont surreprésentées les variables : résultats inférieurs à la moyenne en allemand écrit, pas de sentiment d'insécurité.

- **Profil 7** – les élèves qui "tombent de l'école" (n=271, soient 11,7% de l'échantillon) : ces « drop-outs » commencent à un niveau relativement élevé, mais amorcent un mouvement descendant dans le système scolaire; ils sont tous partis de l'école après 5 ans de scolarisation. Comme variables surreprésentées nous trouvons le sexe féminin, des aspirations sociales élevées, des résultats scolaires supérieurs à la moyenne en français et allemand écrit, une intelligence verbale supérieure à la moyenne, un engagement élevé par rapport à l'école.

A remarquer que pour la cohorte observée, pratiquement 40% des jeunes ont quitté l'école sans qualification formelle sous forme de diplôme. Tels sont, dans un premier jet, quelques éléments descriptifs, mais qui pourtant ne montrent pas les relations causales susceptibles d'être dégagées. A côté du profil réel de chaque individu et du profil latent auquel il peut être affecté, les auteurs ont établi des indicateurs supplémentaires, tels que :

- Le nombre d'années fréquentées avec succès après la 6e primaire
- Le nombre d'années pendant lesquelles l'élève n'a pas fréquenté d'école
- La pondération des années de formation scolaire selon leur impact potentiel sur l'importance du salaire; cet indicateur introduit une hiérarchisation "économique" dans l'agencement des types d'enseignement et dans la durée de scolarisation.

Ainsi, au terme des 7 années de suivi, un certain nombre de caractéristiques finales résumant en quelque sorte la trajectoire scolaire peut être attribué à chacun des 2312 individus de l'étude.

2.1.3 LA MISE EN RELATION AVEC LES VARIABLES DE DÉPART

La mise en relation des variables de départ avec ces caractéristiques finales devrait fournir un éclaircissement sur les dépendances existantes et les mécanismes de cheminement sous-jacents.

Parmi les variables recueillies et décrivant les élèves en 6e primaire, les études interna-

tionales ont démontré que la catégorie sociale, le sexe, la motivation et l'intelligence mesurée sont généralement considérées comme les plus pertinentes dans leurs effets sur la scolarisation ultérieure.

Comme il a été signalé plus haut, l'ensemble des caractéristiques observées en 6e année d'études primaire a été regroupé en quatre catégories :

- Les variables de l'arrière-fond social
- Les variables scolaires
- Les variables intellectuelles
- Les variables de la personnalité.

Chacun de ces sous-ensembles contribue pour une certaine part à l'explication des différences observées en 1976 dans la scolarisation des 2312 personnes de l'échantillon, ceci d'une part comme influence propre, et d'autre part comme influence combinée (commune avec les autres). Toutes variables confondues, l'étude parvient à expliquer 53,7% des différences observées par rapport à la scolarisation post-primaire.

Tableau 1:

Les relations entre les caractéristiques observées en 6e primaire et la scolarisation ultérieure des élèves (en % des différences expliquées par rapport à la scolarisation post-primaire)

	Arrière-fond social	Scolarité	Intelligence	Personnalité
AFS (Arrière-fond social)	7.4			
SC (Scolarité)		5.0		
I (Intelligence)			1.6	
P (Personnalité)				0.4
AFS+SC	10.4	10.4		
AFS+I	1.7		1.7	
AFS+P	0.3			0.3
SC+I		3.6	3.6	
SC+P		1.2		1.2
I+P			0.1	0.1
AFS+SC+I	8.8	8.8	8.8	
AFS+SC+P	3.1	3.1		3.1
AFS+I+P	0.3		0.3	0.3
SC+I+P		1.5	1.5	1.5
AFS+SC+I+P	8.3	8.3	8.3	8.3
TOTAL	40.3	41.9	25.9	15.2

► 02-1 les résultats

des deux premières phases de l'étude magrip

En procédant à des analyses statistiques plus poussées, les auteurs concluent à l'importance capitale de l'origine sociale des élèves pour leur scolarisation future. Ainsi l'arrière-fond social montre un effet propre de 7,4% alors que l'effet propre de l'intelligence n'intervient que pour 1,6% dans l'explication des différences de scolarité. En associant les effets combinés, les pourcentages respectifs s'élèvent à 40,3% pour l'arrière-fond social et à 25,9 % pour l'intelligence mesurée. Quant aux variables de la personnalité, leur impact est encore moins prononcé. Il est à remarquer que les différences entre les élèves concernant leur scolarisation post-primaire dépendent également fortement des différences scolaires qu'ils présentaient lorsqu'ils étaient en 6e année d'études primaire (notes scolaires, retard scolaire, etc.). En d'autres termes, les différences scolaires se maintiennent et le système scolaire n'est/n'était pas en mesure de les modifier, voire de les pallier.

Cependant, il convient de rester prudent : il reste un pourcentage de 46,3% des différences qui ne se laissent pas expliquer par les variables prises en considération, pourcentage qui devrait faire l'objet d'investigations supplémentaires plus approfondies, notamment par l'emploi de méthodes qualitatives.

Le modèle d'explication traditionnel de la réussite scolaire avait toujours recours à des variables individuelles, comme l'intelligence, la motivation et l'effort. Ce modèle-là se trouve sérieusement ébranlé en considérant les résultats évoqués. Les auteurs se sont penchés sur le devenir d'un sous-échantillon particulièrement intéressant : celui des enfants « doués ». D'après

leur définition ce sont les enfants dont le quotient d'intelligence (QI) se chiffre à 115 et plus, alors que la moyenne du test est établie à 100 : ce sont les enfants dont l'intelligence leur permettrait aisément d'accomplir des études supérieures. Ces enfants représentent 17,95% de l'échantillon total, soient 415 individus dont 209 garçons et 206 filles. En opérant une répartition selon leur origine sociale, on obtient le tableau suivant:

Origine sociale des enfants « doués » (QI ≥ 115)	Total : 415
PFL (professions à formation longue)	48
FE (fonctionnaires et employés)	114
CMI (classes moyennes indépendantes)	79
OQ (ouvriers qualifiés)	92
ONQ (ouvriers non qualifiés)	82

Tableau 2: la répartition de l'échantillon « enfants doués » selon leur origine sociale

Le suivi de ces enfants durant les 7 années scolaires de 1969/70 à 1975/76 visualise des trajectoires différentielles. Ainsi le graphique 2 (retraçant le % des catégories considérées dans l'enseignement secondaire) nous montre que :

- Pratiquement toutes les catégories subissent en 2e année une légère augmentation (cela est peut être à imputer au fait qu'envoyer un enfant dans une classe de 7e complémentaire, en quelque sorte

année préparatoire aux autres types d'enseignement, était encore pratiqué)

- La durée de persistance dans l'enseignement secondaire est fortement liée à l'origine sociale : ainsi, en partant d'un maximum de 100%, à la 7e année du suivi, 89,58% des enfants « doués » issus d'un milieu PFL sont encore au lycée, alors que les enfants issus d'un milieu ONQ le sont encore pour 23,17%

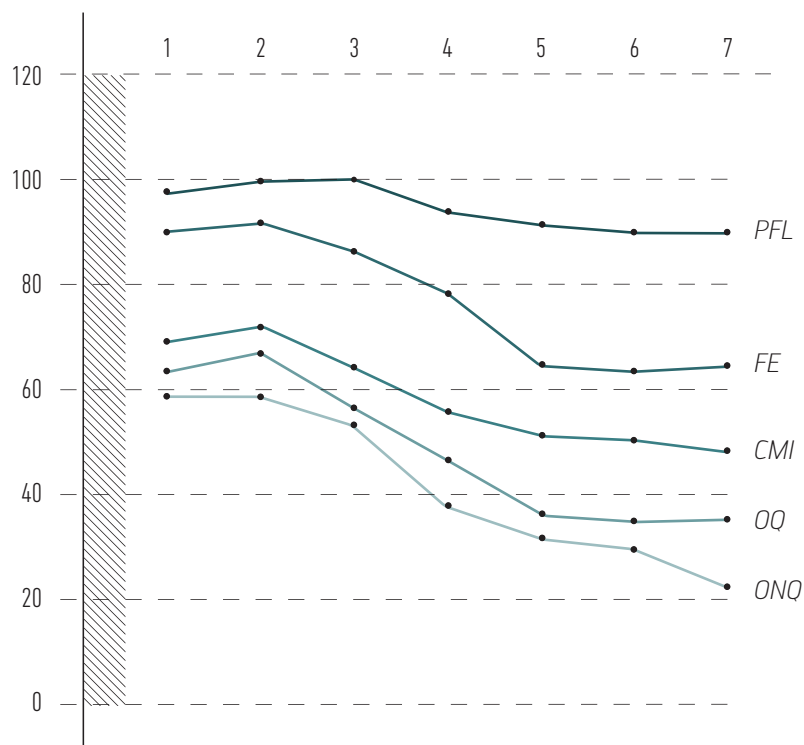
seulement (en partant d'un maximum de 59.76%).

- Les trajectoires respectives sont ordonnées d'après les origines sociales respectives.

- la question qui se pose est celle de l'existence et de l'efficacité de l'appui pédagogique et de l'orientation des enfants (doués) issus de milieux CMI, OQ et ONQ au primaire.

Graphique 2:

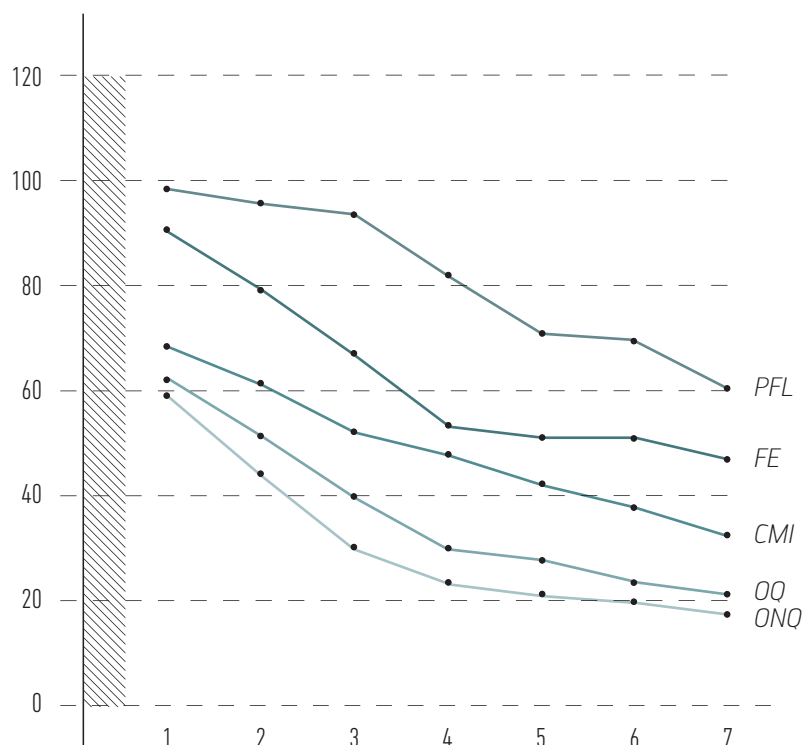
Evolution des enfants « doués » dans l'enseignement secondaire suivant leur origine sociale



Cette tendance devient encore plus manifeste si nous considérons les chiffres liés à un parcours « sans faute » au secondaire, c'est-à-dire les enfants doués qui au courant des 7 années de suivi n'ont pas connu de redoublement au lycée. Le graphique 3 en est l'illustration :

- L'ordination des élèves selon leur origine sociale suit la même logique que précédemment
- Les échecs ont tendance à survenir au cours des 3 premières années au secondaire.

Une variable qui doit être considérée comme importante est celle du sexe de l'enfant. Le tableau 3 (voir page suivante), illustrant la scolarisation des enfants « doués », ne montre pas de différences significatives en ce qui concerne le secondaire et le professionnel à plein temps. Mais des différences se présentent en ce qui concerne l'enseignement moyen lors des deux dernières années du suivi de l'échantillon. La durée « normale » de l'enseignement moyen ayant été de 5 années, il se peut que les garçons aient eu une progression plus lente. Les différences sont manifestes en ce qui concerne le professionnel concomitant ce qui peut s'expliquer par une palette de métiers intéressants plus spécifiquement les garçons. Les différences les plus flagrantes se rencontrent en défaveur des filles au complémentaire et à la sortie du système scolaire : elles y sont nettement surreprésentées. Cela peut être considéré comme le reflet d'une image sociétale désuète de la femme (femme au foyer, acquérant peu de qualifications formelles de haut niveau) ; cela montre également l'impuissance du système scolaire à détecter, à stimuler et à valoriser le potentiel intellectuel de ses élèves. Cette dernière remarque s'applique également aux garçons « doués » qui quittent l'enseignement prématurément.



Graphique 3:

Evolution des enfants « doués » sans échec dans l'enseignement secondaire.

► 02-1 les résultats

des deux premières phases de l'étude magrip

	Secondaire		Moyen		Prof. plein temps		Prof. concomitant		Complément.		Sortie de l'école	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1970	165	148	30	23					14	35**		
1971	167	156	13	15	25	22			4	13**		
1972	155	140	17	16	34	42			3	8**		
1973	135	120	17	17	21	33	26*	13			10	23**
1974	115	104	20	15	25	25	30*	9			19	53**
1975	112	101	18*	8	18	15	25*	2			36	80**
1976	112	97	15*	5	9	7	19*	0			54	97**

Tableau 3: Evolution scolaire sur les 7 années du suivi des garçons (n=209) et des filles (n=206) « doué(e)s »
(* Garçons surreprésentés ; ** Filles surreprésentées)

2.1.4 PREMIER SUIVI D'UN SOUS-ÉCHANTILLON MAGRIP REPRÉSENTATIF

C'est en 1984/85 que s'est présentée l'opportunité de faire une étude à partir d'un sous-échantillon représentatif de la population MAGRIP². Ce sous-échantillon de 200 personnes, âgées à l'époque entre 27 et 29 ans, reflétait très sensiblement les caractéristiques de l'échantillon de départ en ce qui concerne les variables suivantes : sexe, nationalité, langue parlée à la maison, résultats au test d'intelligence, progression scolaire, origine sociale. Le repêchage a été possible avec l'aide des bureaux de

population des communes de résidence en 1969, puis par collecte d'informations auprès des parents, de la famille, des voisins. Sur les 200 personnes, 198 ont pu ainsi être retrouvées dont 183 avaient leur résidence au Luxembourg. Sept sujets ont refusé de collaborer, si bien qu'en fin de compte l'échantillon était composé de 191 personnes.

Le but de l'étude était, outre le fait de vérifier les résultats de l'étude de départ, d'y adjoindre d'autres éléments comme les scolarisations longues (enseignement supérieur), le niveau scolaire définitivement

atteint, l'emploi et le prestige de l'occupation, le revenu, les activités de formation continue, des éléments sociaux (habitat, état civil, etc.), la satisfaction au travail, l'attitude par rapport à l'école, etc.

Quelques variables descriptives caractéristiques

- **Age** : 77,2% de l'échantillon sont nés en 1957 ; le reste a 1, 2 ou 3 ans de plus (retard scolaire en 1968).
- **Nationalité** : 91% sont luxembourgeois (MAGRIP : 86,5%) ; un certain nombre

²) Lucien Kerger, Marc Schrobildgen

- de sujets ont opté pour la nationalité luxembourgeoise à l'âge de 18 ans.
- *Mode et statut de résidence* : 35,5% sont propriétaires (dont 28,6% de maisons unifamiliales), 32,5% sont locataires, 22,8% sont logés chez les parents.
 - *Mobilité géographique* : en 1985, 44,5% vivent dans la même localité qu'en 1968, 65% vivent dans un périmètre de 10 km.
 - *Etat civil* : 33% célibataires, 62,4% mariés, 7,6% en situation de divorce ou séparés. En ce qui concerne ceux qui sont mariés, ils travaillent généralement à deux.
 - *Natalité* : 38,2% de l'échantillon sont parent d'un, deux ou trois enfants.
 - *Niveau scolaire atteint*: voir tableau 4 ci-dessous.
 - *Situation professionnelle* : le tableau 5 (voir page suivante) indique qu'un peu plus des trois quarts ont un emploi rémunéré, alors que 3% n'ont encore à 27 ans jamais eu d'emploi; 3,5% sont encore en formation. Les 16,7% en arrêt de travail volontaire sont essentiellement dus à des congés liés à la maternité.
 - *Lieu de travail* : les chiffres confirment la concentration des emplois dans le canton de Luxembourg qui vient largement en tête avec 41,6%, alors que le canton d'Esch/Alzette n'atteint que 16,8%. Le fait que les 3 cantons du nord n'atteignent que 3% des emplois reflète sans doute leur sous-développement structurel de l'époque.
 - *Les secteurs d'activité* : le tableau 6 (voir page suivante) nous donne des

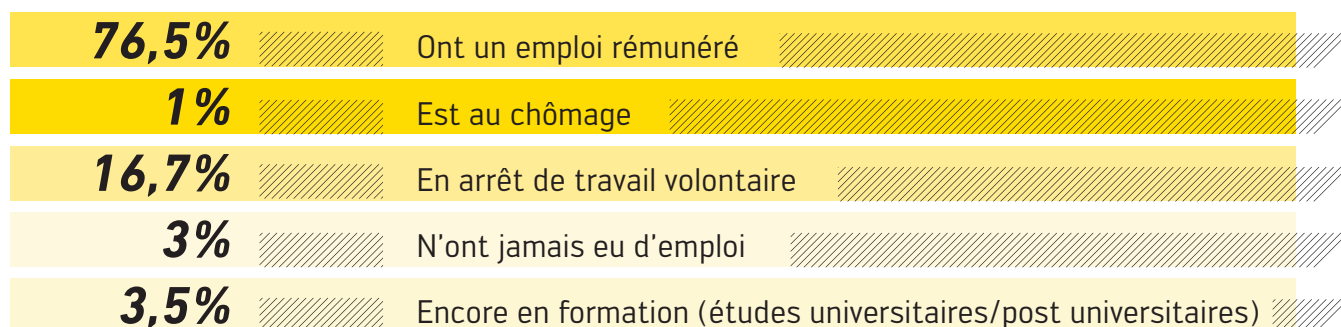
Niveau scolaire réussi	N	%	% cumulés
Complémentaire	56	29.3	29.3
Examen de passage (5e second, 10e prof, 2e moyen réussie)	21	11.0	40.3
CAP concomitant	27	14.1	54.4
CAP plein temps	30	15.7	70.1
Ecole moyenne/3e sec. réussie	12	6.3	76.4
Examen fin d'études sec. (FES)	27	14.2	90.6
Enseignement supérieur	18	9.4	100.0
Total	191	100.0	

Tableau 4: le niveau scolaire réussi à 28 ans (MAGRIP 1985)

► 02-1 les résultats

des deux premières phases de l'étude magrip

Tableau 5: Situation professionnelle à 28 ans (MAGRIP 1985)



indications concernant l'importance du secteur administratif. Ce sont essentiellement les niveaux « passage » et « moyen » que nous y retrouvons. Quant aux diplômés du secondaire et aux universitaires, ils se retrouvent partiellement dans les domaines administratifs, mais également dans les professions libérales, scientifiques et techniques. Les catégories CAP concomitant et

plein temps se retrouvent surtout dans le commerce et l'artisanat.

- *Les revenus* : il s'agit de différencier revenus individuels et revenus des ménages. En ce qui concerne les premiers, à l'époque 35% ont gagné mensuellement moins de 35.000.-¹ francs, alors que le médian de ceux qui travaillent se situe entre 40.000 et 45.000 et que

8% des sujets gagnent plus de 60.000.- francs. Quant aux revenus des ménages (totalité de la somme d'argent résultant d'activités rémunérées, d'allocations familiales dont les sujets disposent en mettant en commun leurs revenus avec leur partenaire), 25% se situent en-dessous de 65.000-70.000 francs, alors les 25% gagnant le plus sont au-delà des 85.000.- francs.

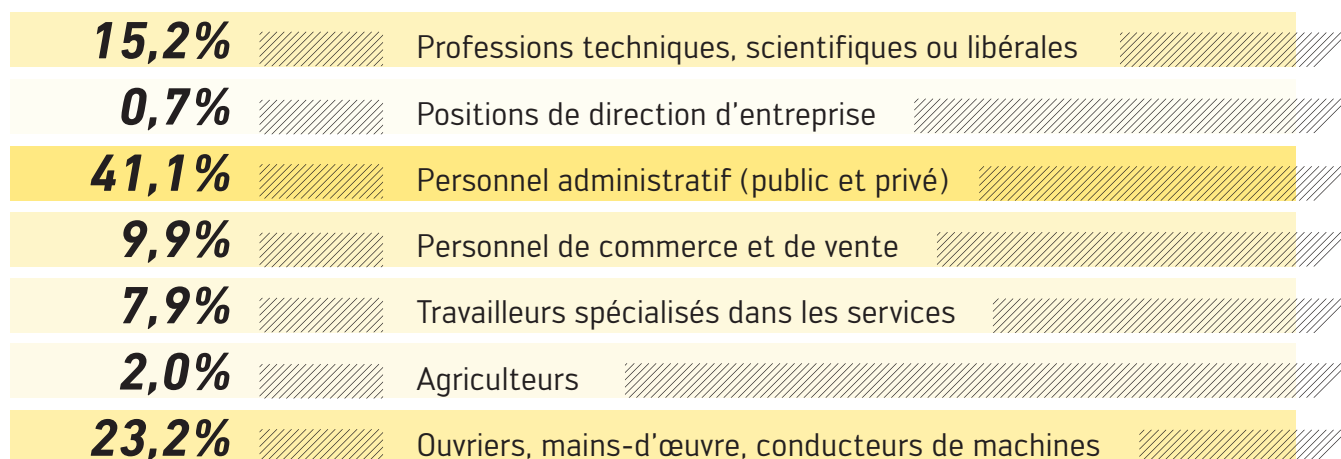
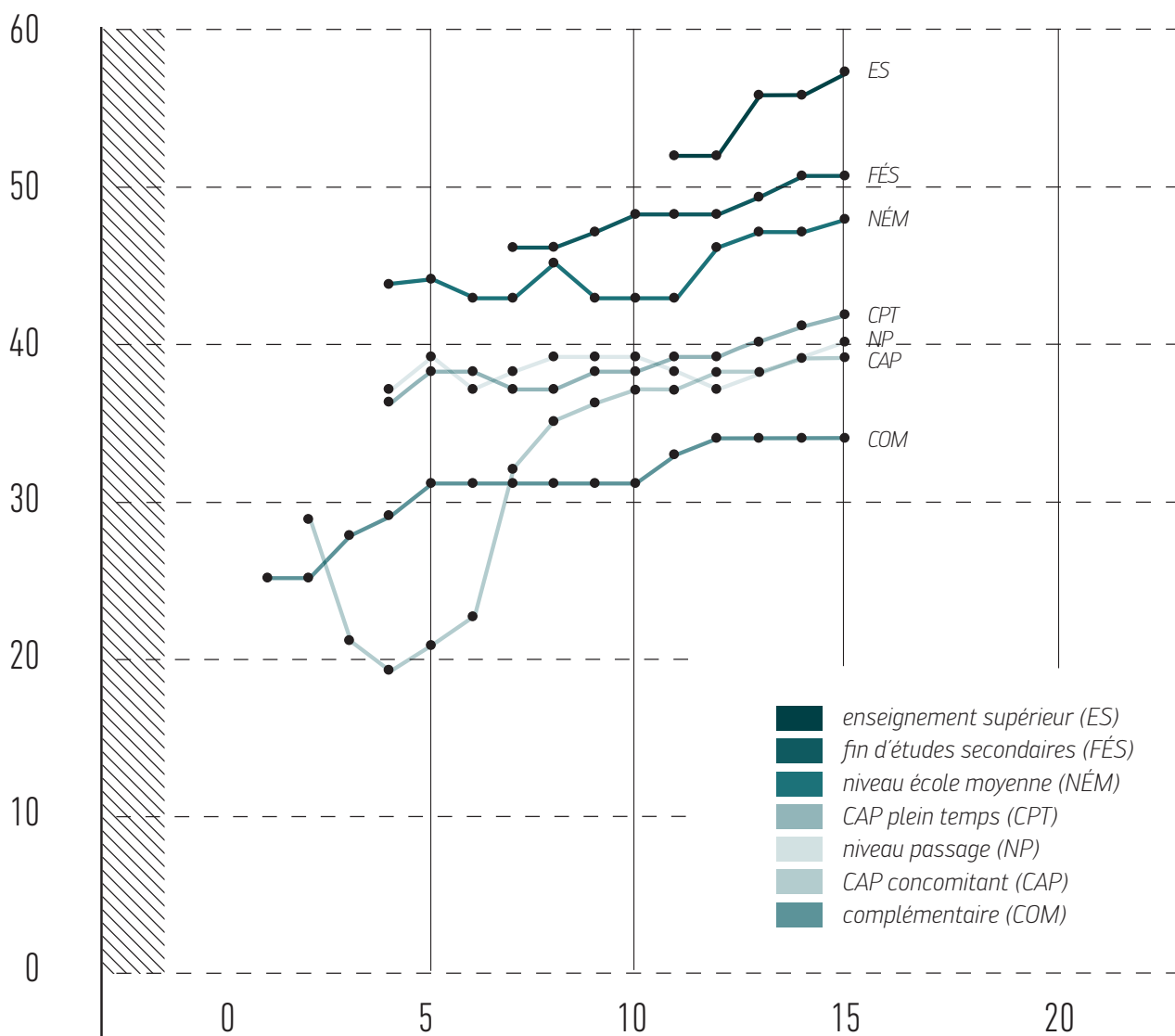


Tableau 6: secteurs d'activité professionnelle à 28 ans (MAGRIP 1985)

¹⁾ pour rappel 1€=40,3399 LUF

Graphique 4: L'évolution du prestige professionnel en fonction du niveau scolaire réussi (1970-1985).



- *Le prestige de l'emploi* : afin d'être en mesure de comparer les emplois occupés, nous avons opté pour l'échelle standard internationale de prestige professionnel de Treiman. Cette échelle ordonne les professions selon le prestige (échelle sur 100) qui leur est accordé par le grand public (exemples :

un conducteur de camion cote 31 ; un médecin cote 78). Le graphique 4 illustre le prestige professionnel et son évolution en fonction du niveau scolaire réussi. Ainsi les détenteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur commencent leur carrière professionnelle relativement tard (1980-81), mais à un niveau

de prestige élevé et en développement ; par contre les sortants de l'enseignement complémentaire débutent dans la vie active de façon précoce, mais ne connaissent au fil des ans que peu d'évolution. La courbe des détenteurs d'un CAP concomitant s'explique du fait de leur situation d'apprentissage pen-

► 02-1 les résultats

des deux premières phases de l'étude magrip

nant les 3 à 4 premières années sur le marché du travail. Il est à remarquer que salaire et prestige professionnel ne sont pas liés de façon déterministe; leur corrélation est en effet seulement de 0.40, et les détenteurs d'un CAP plein temps par exemple gagnent en 1985 plus que les diplômés de l'école moyenne.

- *Formation continue/qualifications supplémentaires* : ce sont les formations intermédiaires qui en font le plus (niveau passage, CAP, moyen); les raisons en sont certainement l'ambition de construire sa carrière, mais également les pressions du marché du travail. Les deux catégories qui sont pratiquement absentes de ces activités sont les universitaires (qui sont depuis peu sur le marché du travail) ainsi que les sortants du complémentaire (professions de faible technicité).

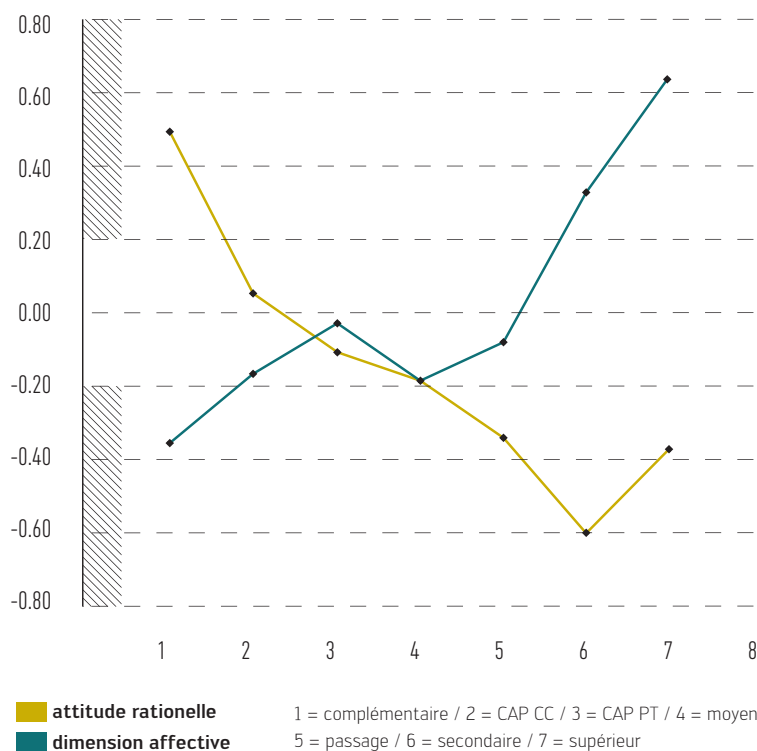
- *Satisfaction au travail* : résultat étonnant, les analyses ne montrent pas de différences significatives entre les différentes catégories; on peut remarquer que les niveaux « passage » et « moyen », travaillant essentiellement dans le secteur tertiaire, affichent des scores légèrement plus faibles.

- *Attitude par rapport à l'école*. Nous avons proposé aux sujets un questionnaire destiné à appréhender leur attitude par rapport à l'école à 28 ans. L'analyse a fait sortir deux dimensions : une dimension rationnelle (jugement par rapport au rôle de l'école et de ses représentants concrets) et une dimension affective (sentiments par rapport au temps vécu à l'école).

Le graphique 5 nous suggère que plus le niveau scolaire réussi sera élevé, plus l'attitude rationnelle critique par rapport à l'école et par rapport à ses représentants sera prononcée. Ainsi ce sont les niveaux qui ont le moins de réussite scolaire qui attribuent le plus d'importance au rôle de l'école et qui jugent les compétences de leurs enseignants relativement élevées. A l'inverse, ce sont ces mêmes niveaux qui présentent une dimension affective négative par rapport à l'école et au temps qu'ils y ont passé. Ces observations se situent en contraste avec les niveaux scolaires les plus élevés, pour lesquels le temps passé à l'école est chargé de façon fortement po-

sitive, mais qui ont une attitude beaucoup plus critique quant au rôle de l'école et aux compétences des enseignants. Si nous considérons que les sujets en question sont futurs parents d'élèves, le constat ci-dessus prend une signification nouvelle dans le sens qu'on peut supposer que les sujets ayant le moins de qualifications auront une prudence manifeste, voire une appréhension de prendre régulièrement contact avec l'école dont ils jugent les acteurs comme leur étant supérieurs et qui risquera de raviver leur vécu personnel négatif.

Graphique 5: L'attitude par rapport à l'école suivant le niveau scolaire réussi



2.1.5 LE NIVEAU SCOLAIRE RÉUSSI EN RAPPORT AUX VARIABLES EN AMONT

Parmi les variables qui ont été relevées en 1968, l'âge (lié à la progression scolaire) joue un rôle important dans le sens qu'une progression scolaire difficile avec redoublement rend fortement probable une réussite scolaire hypothéquée ou laborieuse (niveau CAP concomitant ou complémentaire).

Quant aux notes scolaires, les mathématiques constituent un bon prédicteur de la réussite scolaire définitive. En ce qui concerne le jugement de l'enseignant, son pouvoir prédictif est très prononcé en ce qui concerne les niveaux du secondaire et de l'enseignement supérieur. Ainsi tous les élèves ayant atteint un niveau universitaire avaient été orientés vers le secondaire.

Pour ce qui est des variables cognitives et motivationnelles, le quotient intellectuel verbal est un bon prédicteur pour les carrières scolaires longues; il est vrai que la maîtrise des langues constitue un atout décisif dans notre système scolaire. Une variable prédictive performante est l'engagement scolaire

de l'enfant à l'âge de 12 ans. A remarquer pour cette dimension une certaine hétérogénéité au niveau du complémentaire, puisqu'un certain nombre d'élèves ayant des compétences cognitives avérées ne réussissent pas à dépasser ce niveau.

Considérant les différences de scolarisation liées au sexe, il est important de remarquer que deux fois plus de filles s'arrêtent au niveau "passage" réussi, et qu'il y a une légère prépondérance des garçons par rapport aux filles quant au secondaire réussi sans que cela ne soit statistiquement significatif. Pour l'enseignement supérieur, les différences ne sont non plus significatives.

En ce qui concerne l'arrière-fond social, l'impact important de la catégorie socio-professionnelle des parents est très significatif. Pratiquement la moitié des enfants d'ouvriers non qualifiés sortent de l'école au niveau de l'enseignement complémentaire et n'entament que rarement une qualification professionnelle. Quant aux enfants des ouvriers qualifiés cette proportion tombe à 25%.

Sur 193 sujets, 146 sortent de l'école à des filières autres que le secondaire ou le supérieur.

Pratiquement tous proviennent d'une origine sociale modeste: ouvrier non qualifié ou qualifié, petit indépendant ou employé de la carrière inférieure.

Une autre variable qui joue significativement en ce qui concerne les 7 niveaux scolaires est celle des aspirations professionnelles que les sujets manifestent à l'âge de 12 ans. Les aspirations les plus faibles sont en général émises par les groupes du niveau complémentaire ou CAP concomitant, alors que le groupe enseignement supérieur montre des aspirations nettement plus élevées.

Le tableau synoptique ci-dessous montre les corrélations enregistrées entre la réussite scolaire et quelques variables de départ significatives.

	CS père	CS désirée	QI verbal	QI spatial	QI total	Engagement scolaire	Calcul	Français
Réussite scolaire	0.34	0.42	0.32	0.25	0.41	0.31	0.40	0.25

Tableau 7: la réussite scolaire à 28 ans (1985) en relation avec des variables de départ pertinentes (1968)

► 02-1 les résultats

des deux premières phases de l'étude magrip

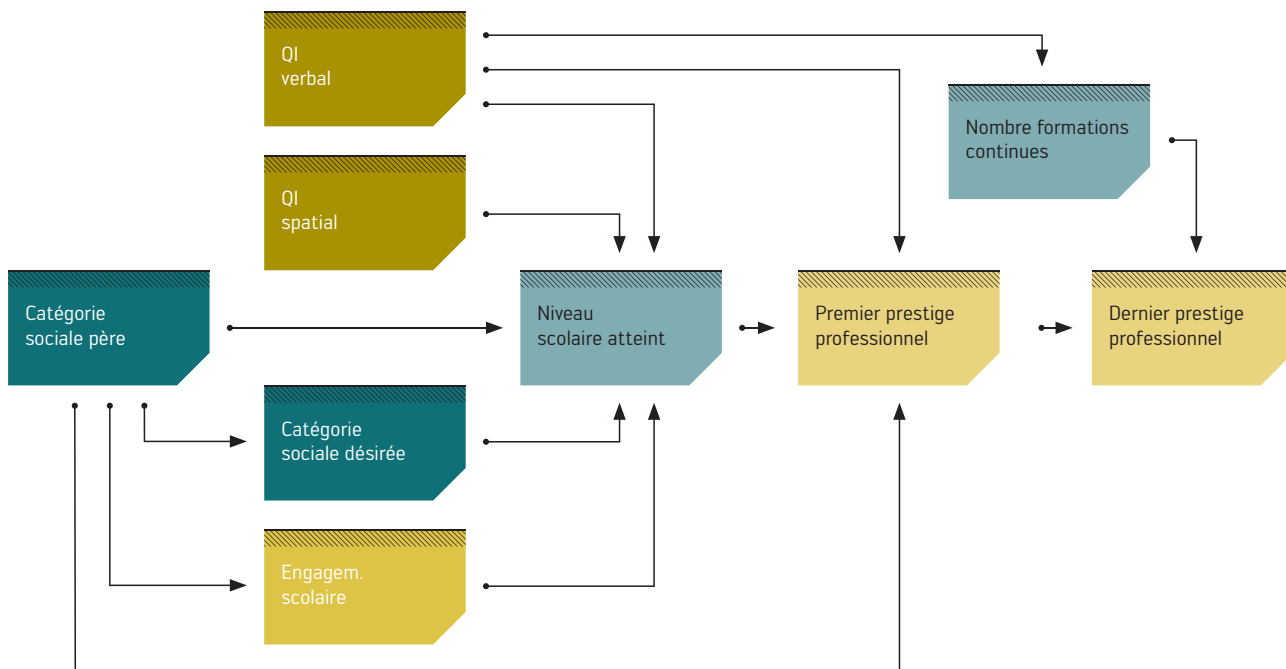
2.1.6 UN MODÈLE EXPLICATIF

Nous avons établi un modèle qui essaye d'appréhender les effets conjoints d'un certain nombre de variables sur le premier prestige professionnel. Les variables sont disposées dans le sens des influences dégagées : ainsi la catégorie sociale du père influence la catégorie sociale désirée ainsi que l'engagement scolaire de l'enfant à 12 ans. Elle a également une influence directe sur le niveau scolaire atteint. De même ces deux variables interviennent également sur le niveau scolaire atteint à l'âge de 28 ans. L'intelligence verbale et non-verbale ont également un impact direct sur ce niveau.

Toutes ces variables, à savoir catégorie sociale du père, quotients de l'intelligence mesurée, catégorie sociale désirée, engagement scolaire à 12 ans et niveau scolaire définitivement atteint, influent de façon directe ou indirecte sur le niveau du premier prestige professionnel, avec une part massive apportée par le niveau scolaire atteint. Nous réussissons ainsi à expliquer 43,6% des différences que présente notre échantillon dans leur premier prestige professionnel.

Par contre, si nous prenons comme variable dépendante le dernier prestige professionnel mesuré à 28 ans et si nous introduisons

également dans notre modèle le nombre de qualifications supplémentaires acquises au cours de la vie professionnelle jusqu'à 28 ans, le pouvoir prédictif du modèle s'élève à 68.30%. Ce niveau explicatif élevé est en partie dû à l'intime interconnexion entre les premier et dernier prestiges professionnels mesurés.



Graphique 6: Modèle explicatif du prestige professionnel atteint à 28 ans (MAGRIP 1985)

2.1.7 ESSAI DE SYNTHÈSE

Les analyses de l'étude MAGRIP et du suivi de 1985 ont permis de montrer l'impact important de l'origine sociale de l'enfant sur son niveau scolaire définitivement atteint.

L'introduction de modèles structuraux nous a permis de juger les effets conjugués des variables les plus importantes, à savoir l'origine sociale, l'engagement scolaire, la catégorie sociale désirée ainsi que les quotients intellectuels mesurés. Avec ces variables nous réussissons à expliquer un peu moins de la moitié des différences dans les niveaux scolaires atteints par les sujets de l'échantillon.

En prenant comme variable à expliquer le premier prestige professionnel, nous constatons également le rôle très important que joue la réussite scolaire dans l'acquisition du prestige professionnel dans la société luxembourgeoise. Il est évident que le lien entre le premier et le dernier prestige professionnel atteint à l'âge de 28 ans est très marqué, vu la distance temporelle réduite entre les deux points de mesure.

Cependant, le constat de l'impact certifié donne une dimension capitale au niveau scolaire atteint, puisque ce dernier risque d'influencer durablement l'évolution professionnelle des personnes. Il sera

intéressant de s'interroger si les changements structuraux et les développements subséquents que le marché de l'emploi du Luxembourg a subi durant les 30 dernières années permettent aux acteurs d'échapper en quelque sorte à cette logique implacable par la valorisation d'autres atouts, notamment leurs compétences cognitives. Toujours est-il que le modèle méritocratique qui stipule que les plus intelligents réussissent le mieux à l'école ne s'applique que partiellement selon les données dont nous disposons. Par contre le système scolaire affiche un certain déterminisme et ceci dès le début de la scolarisation.

► 02-2 die dritte phase

von magrip: motivation & methodik



► 02-2 die dritte phase

von magrip: motivation & methodik

2.2.1 MOTIVATION UND FORSCHUNGSFRAGEN

Die dritte Phase der MAGRIP-Studie analysiert, wie das Leben von Menschen in Luxemburg langfristig beeinflusst wird vom Zusammenwirken von Bildungsprozessen einerseits und sozio-kognitiven Merkmalen von Grundschülerinnen und Grundschülern andererseits. Aus mehreren Gründen ist diese übergeordnete Forschungsfrage von äußerst wichtiger Bedeutung für Luxemburg. Dies leuchtet unmittelbar ein, wenn man sich die Relevanz von Bildungsprozessen, bzw. sozio-kognitiven Merkmalen vergegenwärtigt.

Erstens, Luxemburg entwickelt sich hin zu einer modernen wissens- und dienstleistungsorientierten Gesellschaft. Insbesondere die sich rasch folgenden technologischen Innovationszyklen lassen bestehendes Wissen immer schneller veralten und erfordern, dass sich Menschen in Luxemburg an eine stetig wechselnde Arbeitswelt anpassen. In der Schule lernt man für das Leben. Schulische Bildungspro-

zesse zielen darauf ab, Schülerinnen und Schüler für das spätere Leben vorzubereiten, um sich erfolgreich in einen solchen Arbeitsmarkt einzugliedern und ihre späteren beruflichen Aufgaben zu bewältigen. Schulische Bildungsprozesse vermitteln dabei Schülerinnen und Schülern sowohl Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, als auch Einstellungen, Werte und Normen, die hierfür notwendig sind.

Zweitens, der Übergang von der Schule in den Beruf geschieht in mehreren Etappen. In Luxemburg besuchen Schülerinnen und Schüler nach der 6. Klasse der Grundschule verschiedene Bildungsgänge, die ihren Neigungen und Fähigkeiten bestmöglich entsprechen sollen. In diesen Bildungsgängen erwerben sie Bildungsabschlüsse, die ihnen den Zugang zu verschiedenen beruflichen und universitären Ausbildungen ermöglichen. Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse in Luxemburg prägen so den späteren Lebenslauf der Schülerinnen und Schüler.

Drittens, der Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen (z.B. die Universität) ist vom

sozioökonomischen Hintergrund und den kognitiven Ressourcen der Schülerinnen und Schüler abhängig. Hierbei ist zu bedenken, dass sich die Schülerschaft in Luxemburg bedeutsam in ihrem sozioökonomischen Hintergrund (z.B. dem Bildungshintergrund der Familien), dem Migrationshintergrund und kognitiven Merkmalen (z.B. der allgemeinen kognitiven Fähigkeit) unterscheidet. Diese Unterschiede in sozio-kognitiven Merkmalen der Schülerinnen und Schüler können damit maßgeblich ihre Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsinstitutionen und damit letztlich ihren Bildungserfolg beeinflussen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Bildung ist eine, wenn nicht die zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben und somit auch für wirtschaftliches Wachstum und Wohlstand in einer sich rasch wandelnden, globalisierten Welt. Der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten ist dabei von sozio-kognitiven Merkmalen von Schülerinnen und Schülern abhängig. Wichtig ist hierbei zu bedenken, dass für Luxemburg

► 02-2 die dritte phase

von magrip: motivation & methodik

bislang nicht oder höchstens ansatzweise geklärt wurde, wie stark Bildungsprozesse und sozio-kognitive Merkmale von Schülerinnen und Schülern ihr späteres Leben als Erwachsene langfristig beeinflussen.

Um diese komplexen langfristigen Zusammenhangsmuster zu analysieren, ist eine längsschnittliche Studie wie die MAGRIP-Studie zwingend erforderlich. In der dritten Phase der MAGRIP-Studie gehen wir insbesondere vier Forschungsfragen nach:

(1) Wie hängen sozio-kognitive Merkmale von Kindern und ihre Bildungswege zusammen mit ihrer sozialen Mobilität? Hilft die schulische Bildung Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien dabei, den gesellschaftlichen Aufstieg zu schaffen? Welche Rolle spielt die kognitive Leistungsfähigkeit bei sozialen Auf- oder Abstiegsprozessen? Diesen Fragen gehen wir in Abschnitt 3.1 nach.

(2) Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern und ihre Bildungswege die Gesundheit im Erwachsenenalter? Leben geistig leistungsfähigere Kinder oder Kinder aus sozioökonomisch bevorzugten Familien später als Erwachsene gesünder? Welche Rolle spielt die schulische Bildung dabei? Diesen Fragen gehen wir in Abschnitt 3.2 nach.

(3) Wie wirken sozio-kognitive Merkmale von Kindern und ihre Bildungswege auf ihr subjektives Wohlbefinden im Erwachsenenalter? Wie zufrieden und glücklich sind Erwachsene in Luxem-

burg? Hängt dies mit ihrer geistigen Leistungsfähigkeit im Grundschulalter oder ihrem sozioökonomischen Familienhintergrund zusammen? Diesen Fragen gehen wir in Abschnitt 3.3 nach.

(4) Wie erfolgreich verlaufen geistige Alterungsprozesse in Luxemburg? Sind Erwachsene, die ein höheres Niveau schulischer Bildung erreichten geistig leistungsfähiger? Diesen Fragen gehen wir in Abschnitt 3.4 nach.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen nutzten wir die Datengrundlage der MAGRIP-Studie, die wir für die dritte Phase nochmals erweiterten³. In den nächsten Abschnitten stellen wir diese Studienanlage dar. Hierzu beschreiben wir zuerst die Personstichprobe, die an der dritten Phase von MAGRIP teilgenommen hat. Dabei gehen wir auch auf die Messinstrumente ein, die allen Ergebnissen in Abschnitt 3 zu Grunde liegen. Hierzu gehören: der familiäre sozioökonomische Hintergrund, die schulische Bildung und die allgemeine kognitive Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern.

2.2.2 STUDIENANLAGE

MAGRIP ist eine längsschnittliche Studie. Dies bedeutet, dass dieselben Schülerinnen und Schüler sich mehrmals an Datenerhebungen beteiligten. Erst diese Studienanlage ermöglicht es, zu analysieren, wie sich Bildung und sozio-kognitive Merkmale langfristig auf den Lebenslauf auswirken. Die erste Datenerhebung von

MAGRIP fand dabei im Jahr 1968 statt; sie wurde von Gaston Schaber, Paul Dickes und Marcel Bamberg geleitet. Die zweite Phase von MAGRIP führten Lucien Kerger und Marc Schrobildgen im Jahr 1985 durch. Die dritte Phase von MAGRIP wurde gefördert vom Fonds National de la Recherche Luxembourg, dauerte von November 2008 bis August 2009, und wurde von Romain Martin und Martin Brunner in enger Kooperation mit Frédéric Berger (CEPS/INSTEAD Luxembourg) konzipiert und geleitet. Die Erhebung für die dritte Phase von MAGRIP bestand aus drei Teilen:

- 745 Personen⁴ nahmen an einer strukturierten Befragung teil, die von geschulten Interviewern in den Wohnungen dieser Personen durchgeführt wurde. Das Interview erfasste den Bildungsweg und die berufliche Karriere bis zum Alter von 52 Jahren. Nach dem Interview beantworteten die Personen einen Fragebogen zu ihrer Gesundheit und zu ihrem subjektiven Wohlbefinden. Insgesamt dauerte das Interview und der Fragebogen in etwa 1,5 Stunden. Diesen Teil der dritten Phase von MAGRIP führten wir von November 2008 bis Januar 2009 durch.

- 247 Personen nahmen an einem von vier Jahrgangstreffen teil, bei dem sie einen umfassenden kognitiven Leistungstest bearbeiteten, der in etwa 1,5 Stunden dauerte. Als kleines Dankeschön luden wir alle diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem gemeinsamen Mittagessen in einem Restaurant ein. Insgesamt haben wir vier Jahrgangstreffen an den Wochenenden im März 2009 organisiert.

³ Leider liegen von der MAGRIP-Studie nur die ursprünglichen Originalfragebögen aus dem Jahr 1968 vor. Die weiteren elektronisch gespeicherten Daten aus den ersten beiden Phasen von MAGRIP gingen im Laufe der Jahrzehnte verloren.

⁴ Wir danken allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich für ihre Bereitschaft an MAGRIP mitzuwirken.

- Schließlich bearbeiteten 131 Personen, die nicht zum Jahrgangstreffen kommen konnten, den kognitiven Leistungstest bei sich zu Hause. Diese Testungen fanden zwischen April und August 2009 statt.

Für die Analysen im vorliegenden Bericht kombinieren wir die Daten aus der ersten Phase von MAGRIP aus dem Jahr 1968 mit den Daten aus der dritten Phase von MAGRIP aus den Jahren 2008 und 2009.

2.2.3 STICHPROBE

Im Jahr 1968 nahmen 1408 Schülerinnen und 1416 Schüler (also insgesamt 2824 Kinder) die sich am Ende ihrer Grundschulzeit befanden, an der ersten Phase von MAGRIP teil. Diese Schülerstichprobe wurde zufällig gezogen und ist damit repräsentativ für die Schülerpopulation von Kindern am Ende der Grundschulzeit in Luxemburg. Die meisten Kinder befanden sich in der sechsten Klasse (84%); einige Kinder besuchten die fünfte (11%), beziehungsweise vierte Klasse (5%). Das mittlere Alter lag bei 11 Jahren und 11 Monaten (die Altersspanne reichte von 10 Jahre 4 Monate bis 15 Jahre 6 Monate). Von diesen Kindern waren 84% luxemburgisch, die restlichen 16% waren Kinder mit Migrationshintergrund.

Um im Jahr 2008 die Längsschnittstichprobe für die dritte Phase von MAGRIP zu definieren gingen wir in mehreren Schritten vor. Zunächst versuchten wir, die Adressen aller 2824 ehemaligen Schülerinnen und Schüler ausfindig zu machen, die im Jahr 1968 an

MAGRIP teilgenommen hatten. Dies gelang für 2377 Personen. Im nächsten Schritt kontaktierten wir 1632 dieser 2377 Personen schriftlich mit der Anfrage, ob sie erneut an MAGRIP teilnehmen möchten. Diese 1632 Personen wurden zufällig ausgewählt.

Um eine repräsentative Auswahl dieser Personen zu bewerkstelligen, berücksichtigten wir die Verteilung der Wohnorte im Land Luxemburg (Norden, Süden, Westen, Osten, Mitte) sowie die Geschlechtsverteilung. Von den 1632 schriftlich kontaktierten Personen nahmen 745 an der dritten Phase von MAGRIP tatsächlich teil; 300 Personen waren nicht anzutreffen und 587 Personen wollten nicht teilnehmen. Im Vergleich zu anderen repräsentativ angelegten Haushaltsstudien war die Teilnahmequote von 56% (745 der 1332 tatsächlich angesprochenen Personen) ausgezeichnet.

Weiterhin bearbeiteten 378 dieser 745 Personen den kognitiven Leistungstest entweder im Rahmen des Jahrgangstreffens oder im Rahmen der Testung bei sich zu Hause.

Insgesamt lagen somit zwei Längsschnittstichproben für die dritte Phase von MAGRIP vor.

- Die erste Stichprobe basierte auf Daten von den 745 Personen (davon waren 397 Personen weiblich und 348 männlich), die das Interview zu ihrem schulischen und beruflichen Werdegang sowie den Fragebogen beantworteten. Die Daten dieser Stichprobe lagen den Analysen in den Abschnitten 2.1, 2.2. und 2.3 zu Grunde.
- Die zweite Stichprobe basierte auf einer

Teilmenge der 745 Personen der ersten Stichprobe, nämlich den 378 Personen (207 weiblich, 171 männlich), die den kognitiven Leistungstests bearbeiteten. Die Daten dieser Stichprobe lagen den Analysen im Abschnitt 2.4 zu Grunde.

In beiden Stichproben lag das mittlere Alter bei nunmehr etwa 52 Jahren und der Anteil an Personen, die aus luxemburgischen Familien stammten bei 85%; die restlichen 15% waren Personen, deren Familien einen Migrationshintergrund aufwiesen. Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass beide Stichproben weitestgehend repräsentativ für die ursprüngliche Schülerpopulation aus dem Jahr 1968 waren.

2.2.4 MESSINSTRUMENTE

In diesem Abschnitt beschreiben wir die Messinstrumente, auf denen die Ergebnisse in Abschnitt 2 zur dritten Phase von MAGRIP basierten. In diesem Abschnitt gehen wir auf die sozio-kognitiven Schülermerkmale sowie das erreichte Bildungsniveau ein. Detailliertere Informationen zu den Instrumenten, die wir zur Erfassung der sozialen Mobilität, der Gesundheit, dem subjektiven Wohlbefinden und der kognitiven Entwicklung verwendeten, geben wir in den Abschnitten 3.1 bis 3.4.

Allgemeine kognitive Fähigkeit

Menschen unterscheiden sich darin, wie gut und effizient sie aus Informationen Schlussfolgerungen ziehen können, wie gut

►02-2 die dritte phase

von magrip: motivation & methodik



ihr räumliches Vorstellungsvermögen ist, wie gut sie sich auf Denkaufgaben konzentrieren können oder wie gut sie mit Sprache umgehen können. All diese Fähigkeiten werden in der wissenschaftlichen Forschung unter dem Überbegriff *kognitive Fähigkeiten* zusammengefasst. Im Jahr 1968 bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler einen umfassenden kognitiven Leistungstest (das sogenannte Leistungsprüfsystem L-P-S⁵). Dieser Test enthielt Aufgaben zur Messung des schlussfolgernden Denkens, der Fähigkeit zum räumlichen Denken, der Konzentrationsfähigkeit und der verbalen Fähigkeit. Für einige der nachfolgenden Analysen wurde die Leistung bei diesen Aufgaben sowohl im Hinblick auf spezifische kognitive Fähigkeiten (z.B. die verbale Fähigkeit) zusammen gefasst. Darüber hinaus nahmen alle Analysen, die in Abschnitt 3 vorgestellt werden, Bezug zur allgemeinen kognitiven Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die allgemeine kognitive Fähigkeit einer Person wurde hierbei definiert als die Summe aller von ihr korrekt gelösten Aufgaben des Leistungstests. Um die Ergebnisdarstellung in Abschnitt 3 zu vereinfachen wurden die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre allgemeine kognitive Fähigkeit in fünf gleichgroße Gruppen eingeteilt. Die allgemeine kognitive Fähigkeit stieg dabei von Gruppe 1 zu Gruppe 5 hin an:

- **Gruppe 1** - Untere 20%: Hierzu zählen die Kinder, deren Leistung bei der allgemeinen kognitiven Fähigkeit zu den 20% der schwächsten Leistungen zählte. 80%

aller Kinder hatten also bessere Leistungen als die Kinder in dieser Gruppe.

- **Gruppe 2** - 21%-40%: Die Leistung bei der allgemeinen kognitiven Fähigkeit dieser Kinder war besser als die Leistung in der Gruppe der unteren 20%. 60% aller Kinder erzielten jedoch bessere Leistungen.
- **Gruppe 3** - 41%-60%: Die Leistung bei der allgemeinen kognitiven Fähigkeit dieser Kinder war besser als die Leistung in den beiden vorangegangenen Gruppen. 40% aller Kinder erzielten jedoch bessere Leistungen als die Kinder in dieser Gruppe.
- **Gruppe 4** - 61%-80%: Die Leistung bei der allgemeinen kognitiven Fähigkeit dieser Kinder war besser als die Leistung in den drei vorangegangenen Gruppen. 20% aller Kinder erzielten jedoch bessere Leistungen als die Kinder in dieser Gruppe.
- **Gruppe 5** - Obere 20%: Zu dieser Gruppe gehören diejenigen Kinder, deren allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit zu den besten 20% zählte.

Sozioökonomischer Familienhintergrund

Die Erfassung des sozioökonomischen Familienhintergrunds basierte auf drei Indikatoren zum Beruf und der schulischen

Bildung des Vaters. Wir haben hier bewusst den Vater gewählt, da im Jahr 1968 Beruf und Ausbildung des Vaters die maßgeblichen Determinanten des sozioökonomischen Familienhintergrunds waren: (1) Im Jahr 1968 gaben die Schülerinnen und Schüler an, welchen Beruf ihr Vater ausübte. Diese Berufe brachten wir auf eine einheitliche Metrik (der sogenannten ISEI-Metrik⁶, die auch bei PISA verwendet wird), die das Ausbildungsniveau sowie das Einkommen berücksichtigt, das mit einem solchen Beruf durchschnittlich erzielt wird. Um eine verlässlichere Erfassung des sozioökonomischen Familienhintergrunds zu realisieren, haben wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Jahr 2008/2009 (2) zum erlernten Beruf ihres Vaters sowie (3) zum höchsten Schulabschluss des Vaters befragt (dieser wurde auf der ISCED-Metrik kodiert, die ebenfalls bei PISA verwendet wird⁷). Diese drei Angaben wurden schließlich für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer zu einem Index-Wert integriert, der ihren sozioökonomischen Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren erfasste.

Um die Darstellung einiger Ergebnisse in Abschnitt 3 zu vereinfachen wurden die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihren sozioökonomischen Familienhintergrund –analog zur Gruppenbildung bei der allgemeinen kognitiven Fähigkeit– in fünf gleichgroße Gruppen eingeteilt. Der sozioökonomische Familienhintergrund der Kinder verbesserte sich dabei von Gruppe 1 hin zu Gruppe 5. Um diese sozioökono-

⁵ Für weitere Informationen hierzu, siehe: Horn, W. (1983). Leistungsprüfsystem (L-P-S). Handanweisung (2., erw. und verb. Auflage). Göttingen: Hogrefe

⁶ Für weitere Informationen hierzu siehe: Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.

⁷ Für weitere Informationen, siehe: UNESCO. (1997). International Standard Classification of Education: ISCED 1997. Abgerufen aus dem Internet am 29. April 2011 unter http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.

► 02-2 die dritte phase

von magrip: motivation & methodik

mischen Gruppen weiter zu veranschaulichen ist in Tabelle 8 (s. rechts) dargestellt, welchen Berufe die Väter der Kinder einer Gruppe typischerweise nachgingen, bzw. welche Ausbildungsabschlüsse die Väter besaßen:

- **Gruppe 1** - Untere 20%: Hierzu gehörten die Kinder, deren Familien zu den 20% der sozioökonomisch schwächsten Familien zählten. 80% aller Kinder stammten also aus sozioökonomisch stärkeren Familien. Von den 149 Kindern in dieser Gruppe hatte etwa die Hälfte der Väter (51%) keinen Schul- oder Berufsabschluss erworben. Von etwa zwei Dritteln dieser Kinder (63%) gingen die Väter Tätigkeiten als Hilfsarbeiter nach (s. Tabelle 1).
- **Gruppe 2** - 21%-40%: Diese Kinder waren sozioökonomisch bevorzugt im Vergleich zu den Kindern in der ersten Gruppe. Jedoch lag der sozioökonomische Familienhintergrund von 60% aller Kinder über dem in dieser Gruppe. In diesen Familien hatten die meisten Väter die Grundschule erfolgreich abgeschlossen (55%) und gingen Tätigkeiten als Hilfsarbeiter (15%) nach oder arbeiteten bei der Eisenbahn (14%).
- **Gruppe 3** - 41%-60%: Diese Kinder waren sozioökonomisch bevorzugt im Vergleich zu den Kindern in den ersten beiden Gruppen. Der sozioökonomische Familienhintergrund von 40% aller Kinder lag jedoch über dem in dieser Gruppe. In diesen Familien hatten die meisten Väter die Grundschule (30%) oder die „C.A.P. 3 ans“ (28%) erfolgreich abgeschlossen. Die Mehrzahl dieser Väter arbeitete als

selbständige Landwirte (24%) oder als Maschinenschlosser (13%).

- **Gruppe 4** - 61%-80%: Diese Kinder waren sozioökonomisch bevorzugt im Vergleich zu den Kindern in den ersten drei Gruppen. Der sozioökonomische Familienhintergrund von 20% aller restlichen Kinder lag über dem in dieser Gruppe. In diesen Familien hatten die meisten Väter die Grundschule (31%) erfolgreich abgeschlossen oder ein „Brevet de maitrise“ (29%) erworben. Die Mehrzahl dieser Väter arbeitete als Maschinenschlosser (14%) oder als Büroangestellte (11%).
- **Gruppe 5** - Obere 20%: Hierzu gehörten die Kinder, deren Familien zu den 20% der sozioökonomisch stärksten Familien zählten. In diesen Familien hatten die meisten Väter die Sekundarstufe (Fin d'études secondaires, 18%) oder ein Universitätsstudium (17%) erfolgreich abgeschlossen. Die Mehrzahl dieser Väter arbeitete als Büroangestellte (13%) oder als leitende Büroangestellte (10%).

Schulische Bildung

Die Erfassung der schulischen Bildung basiert auf drei Angaben zum schulischen Werdegang einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers, die im Rahmen des Interviews gemacht wurden: (1) Der Anzahl an Jahren, die eine Person in schulischer, beruflicher oder universitärer Ausbildung verbrachte (eine höhere Anzahl an Jahren aufgrund von Klassenwiederholungen wurde nicht gewertet). (2) Die direkt nach der Grundschule besuchte Schulform (diese wurde mittels des ISCED-Indikators kodiert). (3) Der höchste Bildungsabschluss (dieser

wurde ebenfalls mittels des ISCED-Indikators kodiert). Diese drei Angaben wurden für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer zu einem Index-Wert integriert, der das Niveau ihrer schulischen Bildung angibt.

Um die Darstellung einiger Ergebnisse in Abschnitt 3 zu vereinfachen wurden die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre schulische Bildung – analog zur Gruppenbildung bei der allgemeinen kognitiven Fähigkeit und des sozioökonomischen Familienhintergrunds – in fünf gleichgroße Gruppen eingeteilt. Das Niveau der schulischen Bildung nahm dabei von Gruppe 1 hin zu Gruppe 5 zu. Um diese Gruppen der schulischen Bildung zu veranschaulichen ist in Tabelle 2 dargestellt, welche Bildungsabschlüsse die Personen einer Gruppe typischerweise besaßen und wie viele Jahre sie durchschnittlich einer schulischen, beruflichen oder universitären Ausbildung nachgingen.

- **Gruppe 1** - Untere 20%: Hierzu gehörten die Personen, deren schulisches Bildungsniveau zu den 20% niedrigsten zählte. 80% aller Personen erzielten also ein höheres schulisches Bildungsniveau. Die meisten dieser Personen schlossen die Classe spéciale (fin d'études) oder die 7. Klasse ab (87%).
- **Gruppe 2** - 21%-40%: Hierzu gehörten die Personen, deren schulisches Bildungsniveau über dem der ersten Gruppe lag. Jedoch lag das schulische Bildungsniveau von 60% aller restlichen Personen über dem in dieser Gruppe. Die meisten Personen dieser Gruppe schlossen die Classe spéciale (fin d'études) oder die 7. Klasse ab (41%),

Gruppe	Schulabschluß	Beruf im Jahr 1968
1 - untere 20% (n = 149)	- Fin d'études primaires (51%) - Kein Schulabschluß (42%)	- Hilfsarbeitskräfte (z.B. im Bergbau) (63%) - Steinmetze (5%)
2 - 21%-40% (n = 150)	- Fin d'études primaires (55%) - Kein Schulabschluß (19%)	- Hilfsarbeitskräfte (z.B. im Bergbau) (15%) - Eisenbahnarbeiter (14%)
3 - 41%-60% (n = 148)	- Fin d'études primaires (30%) - C.A.P. (3 ans) (28%)	- Selbständige Landwirte (24%) - Maschinenschlosser (13%)
4 - 61%-80% (n = 149)	- Fin d'études primaires (31%) - Brevet de maitrise (29%)	- Maschinenschlosser (14%) - Büroangestellte (11%)
5 - obere 20% (n = 149)	- Fin d'études secondaires (18%) - Diplôme d'université (17%)	- Büroangestellte (13%) - Leitende Büroangestellte (10%)

Anmerkung: n = Anzahl an Personen in dieser Gruppe. Prozentzahlen beziehen sich auf die Personenzahl innerhalb einer Gruppe. Es werden jeweils die beiden häufigsten Nennungen pro Gruppe in dieser Tabelle aufgeführt.

Tabelle 8: Sozioökonomischer Familienhintergrund im Grundschulalter: Schulabschlüsse und Berufe der Väter

► 02-2 die dritte phase

von magrip: motivation & methodik

Gruppe	Höchster erreichter Bildungsabschluß	Anzahl an Jahren in schulischer, beruflicher oder universitärer Ausbildung (Mittelwert)
1 - untere 20% (n = 149)	- Classe spéciale (fin d'études) / 7te Klasse (87%) - École complémentaire/ École agricole/ École ménagère (8%)	8,4 Jahre
2 - 21%-40% (n = 149)	- Classe spéciale (fin d'études) / 7te Klasse (41%) - École professionnelle concomitant/ École professionnelle plein temps/ École des arts et métiers/ École Emile Metz (38%)	10,1 Jahre
3 - 41%-60% (n = 149)	- École professionnelle concomitant/ École professionnelle plein temps/ École des arts et métiers/ École Emile Metz (62%) - E.C.G./ École technique (12%)	11,5 Jahre
4 - 61%-80% (n = 149)	- Lycée section moderne/ Lycée section classique (28%) - École professionnelle concomitant/ École professionnelle plein temps/ École des arts et métiers/ École Emile Metz (23%)	13,3 Jahre
5 - obere 20% (n = 149)	- Universität/ Fachhochschule (37%) - Institut Pédagogique/ École d'Ingénieurs/ Écoles supérieures (32%)	17,5 Jahre

Anmerkung: n = Anzahl an Personen in dieser Gruppe. Prozentzahlen beziehen sich auf die Personenzahl innerhalb einer Gruppe. Es werden jeweils die beiden häufigsten Nennungen pro Gruppe in dieser Tabelle aufgeführt.

Tabelle 9: Niveau der schulischen Bildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

bzw. erwarben einen Abschluss an der École professionnelle concomitant, École professionnelle plein temps, École des arts et métiers oder École Emile Metz (38%). Im Mittel befanden sich die Personen in dieser Gruppe deutlich länger in schulischer oder beruflicher Bildung als Personen in der ersten Gruppe.

- **Gruppe 3** - 41%-60%: Hierzu gehörten die Personen, deren schulisches Bildungsniveau über dem der ersten beiden Gruppen lag. Das schulische Bildungsniveau von 40% aller restlichen Personen lag also über dem in dieser Gruppe. Die meisten Personen in dieser Gruppe (62%) erwarben einen Abschluss an der École professionnelle concomitant, École professionnelle plein temps, École des arts et métiers oder École Emile Metz.
- **Gruppe 4** - 61%-80%: Hierzu gehörten die Personen, deren schulisches Bildungsniveau über dem der ersten drei Gruppen lag. Das schulische Bildungsniveau von 20% aller restlichen Personen lag also über dem in dieser Gruppe. Die meisten Personen in dieser Gruppe (28%) schlossen

das Lycée section moderne oder Lycée section classique erfolgreich ab.

- **Gruppe 5** - Obere 20%: Hierzu gehörten die Personen, deren schulisches Bildungsniveau zu den besten 20% zählt. Die meisten Personen in dieser Gruppe (37%) schlossen ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule erfolgreich ab.

Beruflicher und sozialer Status der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Um den beruflichen und sozialen Status der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter von ungefähr 52 Jahren zu bestimmen wurden drei verschiedene Angaben zu einem gemeinsamen Indikator zusammengefasst: (1) Informationen zum Beruf welche im Rahmen des Interviews erhoben wurden; (2) weitergehende Informationen zum Beruf welche im Rahmen der Durchführung der kognitiven Tests bei denjenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern erhoben wurden die sich an diesen Tests beteiligten und (3) das monatliche Haushaltseinkommen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

in Euro. Die Informationen zum Beruf wurden ähnlich wie bei der Datenerhebung zum Beruf der Eltern in eine einheitliche Metrik gebracht, wobei wiederum die sogenannten ISEI-Metrik verwendet wurde, die das Ausbildungsniveau sowie das Einkommen berücksichtigt, das mit einem solchen Beruf durchschnittlich erzielt wird (siehe die Angaben ab Seite 29 zur Messung des sozioökonomischen Familienhintergrunds). Die Unterschiede zwischen durchschnittlichem ISEI-Wert bei der Elterngeneration und bei der Teilnehmergeneration werden in Kapitel 3.1.2. weiter erläutert.

Um die Darstellung einiger Ergebnisse in Abschnitt 3 zu vereinfachen wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Hinblick auf ihren beruflichen und sozialen Status – analog zur Gruppenbildung bei der allgemeinen kognitiven Fähigkeit, dem sozioökonomischen Familienhintergrund und der schulischen Bildung – in fünf gleichgroße Gruppen eingeteilt. Der berufliche und soziale Status der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbessert sich dabei von Gruppe 1 hin zu Gruppe 5.

►03 ergebnisse

der dritten phase von magrip: 1968-2009



▶03 ergebnisse

der dritten phase von magrip: 1968-2009

Der vorherige Abschnitt hat die Resultate der ersten beiden Phasen von MAGRIP zusammengefasst und die Motivation und Methodik zur Durchführung der dritten Phase erläutert. In den nachfolgenden vier Abschnitten stellen wir nun einige zentrale

Ergebnisse zur dritten Phase von MAGRIP vor die den Zeitraum von 1968 bis 2009 umfasst. Insbesondere gehen wir darauf ein, wie sozio-kognitive Merkmale der Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 Jahren und deren Bildungswege langfristig ihr Leben

als Erwachsene im Alter von 52 Jahren beeinflussen. Wir betrachten hierbei die soziale Mobilität (Abschnitt 3.1), die Gesundheit (Abschnitt 3.2), das subjektive Wohlbefinden (Abschnitt 3.3) und die Entwicklung der geistigen Leistungsfähigkeit (Abschnitt 3.4).

► **03-1 soziale mobilität**

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009



► 03-1 soziale mobilität

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009

3.1.1 EINLEITUNG

Moderne Gesellschaften mit einem hochentwickelten Sozialstaat wie in Luxemburg streben danach, soziale Notlagen abzufedern und die Entstehung solcher Notlagen vorsorgend zu vermeiden, indem allen Mitgliedern der Gesellschaft die hierfür benötigten materiellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Dennoch sind wir in Luxemburg weiterhin mit der Tatsache konfrontiert, dass die materiellen Ressourcen heute – genauso wie auch vor vierzig Jahren – ungleich verteilt sind. Dabei ist es vor allem der berufliche und soziale Status, den eine Person im Laufe ihres Lebens erreicht, der darüber entscheidet über welchen Anteil an den materiellen Ressourcen der Gesellschaft diese Person im fortgeschrittenen Alter verfügen kann. Die Frage nach den Einflussfaktoren, welche diesen beruflichen und sozialen Status im Erwachsenenalter bestimmen ist deshalb von herausragender Bedeutung. Es gibt deshalb auch eine Vielzahl von Forschungsarbeiten zu diesem Thema.

Leider gibt es aber nur selten die Möglichkeit mittels von Längsschnittstudien über größere Lebensabschnitte zu untersuchen, inwiefern Merkmale von Schülerinnen und Schülern im Kindesalter in der Lage sind den beruflichen und sozialen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter vorherzusagen. Dies ist jedoch mit den Daten der MAGRIP Studie möglich, wodurch die damit erzielten Ergebnisse große wissenschaftliche als auch gesellschaftspolitische Bedeutung erlangen.

Eine der grundlegenden Fragen, welche bereits in den ersten beiden Phasen der MAGRIP Studie aufgeworfen wurde, ist die Frage nach dem Einfluss des sozioökonomischen Familienhintergrunds sowie der kognitiven Fähigkeiten auf den schulischen und beruflichen Werdegang der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer. Damit eng verbunden ist die Frage, wie die luxemburgische Gesellschaft funktioniert. Implizit gehen viele Leute von einer *meritokratischen* Funktionsweise aus, nach der alleine die Leistungsfähigkeit

den schulischen und beruflichen Werdegang bestimmt. Da schulische Leistungen vor allem kognitive Leistungen sind, sollte es also vor allem die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit sein, welche bestimmt, ob jemand einen hohen oder eher einen niedrigen sozialen und beruflichen Status erreicht. Gegen das (alleinige) Wirken des meritokratischen Prinzips spricht aber die Tatsache, dass auch bei gleicher kognitiver Leistungsfähigkeit Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien eher einen niedrigeren sozialen und beruflichen Status erreichen, als dies für Kinder der Fall ist, die aus besseren sozioökonomischen Verhältnissen stammen. Diese Kinder bleiben demnach hinter den Erwartungen zurück, welche von ihrer kognitiven Fähigkeiten geweckt werden. Diese Kinder können also ihr Potential zum sozialen Aufstieg nicht voll ausschöpfen, das sie aufgrund ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit scheinbar haben. Nun ist es wichtig zu bedenken, dass sich Luxemburg immer mehr hin zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft entwickelt, welche vor allem Menschen mit

►03-1 soziale mobilität

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009

hochqualifizierten Berufen benötigt. Damit stellen solche möglichen aber nicht stattgefundenen sozialen Aufstiegsprozesse, nicht nur für die betroffenen Menschen ein nicht-realisiertes Potential dar, sondern es handelt sich auch um einen großen volkswirtschaftlichen Verlust, dessen Ursachen man verstehen und denen man entgegenwirken sollte. Um auf diesen Sachverhalt aufmerksam zu machen wurde auch der Titel der MAGRIP Studie geprägt: „matière grise perdue“, also frei übersetzt „nicht genutzte kognitive Ressourcen“.

Im vorliegenden Kapitel stellen wir die übergeordnete Frage, wie die sozio-kognitiven Merkmale von Kindern ihre Bildungswege und damit ihre soziale Mobilität bestimmen. Hilft die schulische Bildung Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien dabei den gesellschaftlichen Aufstieg zu schaffen? Welche Rolle spielt die kognitive Leistungsfähigkeit bei sozialen Auf- oder Abstiegsprozessen? Auf diese Fragen liefern die Daten der dritten Phase von MAGRIP wichtige Antworten.

3.1.2 ERGEBNISSE

Wie hat sich der durchschnittliche berufliche Status der Teilnehmergeneration gegenüber der Elterngeneration entwickelt?

Zunächst widmen wir uns der Frage, inwiefern sich der durchschnittliche berufliche Status der Teilnehmergeneration vom durchschnittlichen beruflichen Status der Elterngeneration unterscheidet. Wie eingangs erwähnt, entwickelt sich die luxemburgische Gesellschaft weg von einer klassischen Industriegesellschaft hin zu einer dienstleistungsorientierten Wissensgesellschaft. Dadurch entsteht ein immer größerer Bedarf an Menschen mit hochqualifizierten Berufsabschlüssen. Auch wenn sich dieser Trend erst in den letzten Jahrzehnten beschleunigt hat, ist davon

auszugehen, dass der durchschnittliche berufliche Status der Teilnehmergeneration höher ist als derjenige der Elterngeneration. Denn die Elterngeneration absolvierte ihre berufliche Laufbahn noch in einem gesellschaftlichen Kontext, der stärker vom Agrarsektor und von industrieller Produktion geprägt war, als dies für die MAGRIP-Generation der Fall war.

Um diese Frage zu untersuchen, greifen wir auf den ISEI-Index zurück, der ein internationales Standardmaß für den sozioökonomischen Berufsstatus repräsentiert. Der ISEI-Index liefert eine kontinuierliche Skala, die Werte zwischen 16 (z.B. landwirtschaftliche Hilfskräfte, Reinigungskräfte) und 90 (z.B. Richter) annehmen kann. Höhere ISEI-Werte entsprechen also einem höheren sozioökonomischen Berufsstatus.

Abbildung 7 zeigt die Verteilung der ISEI Werte für die MAGRIP Teilnehmergeneration und für die Elterngeneration. Für die Bestimmung des ISEI-Wertes der Elterngeneration wurde der ISEI-Wert für den Beruf der Mutter und für den Beruf des Vaters berechnet und dann jeweils der höchste dieser beiden ISEI-Werte gewählt). Der durchschnittliche sozioökonomische Berufsstatus war mit einem ISEI-Wert für die Teilnehmergeneration von 47 in der Tat höher als der durchschnittliche ISEI-Wert für die Elterngeneration, der bei 40 lag. Dieser Unterschied spiegelt sich auch im sogenannten Modalwert wider. Der Modalwert ist der häufigste ISEI Wert, der in der Teilnehmergeneration, bzw. Elterngeneration zu beobachten war. Für die Teilnehmergeneration war der Modalwert 51, den wir bei 14% der MAGRIP Teilnehmerinnen und Teilnehmer beobachten konnten. Ein ISEI-Wert von 51 entspricht hierbei beispielsweise dem Beruf eines Buchhalters oder einer Sekretärin, also eines Büroangestellten. Bei der Elterngeneration lag der Modalwert bei 43, den wir bei 15% der Eltern beobachten konnten. Ein ISEI-Wert von 43 entspricht dabei beispielsweise dem Beruf eines selbstständigen Bauern oder einer

Verkäuferin. Insgesamt weisen diese Ergebnisse klar darauf hin, dass es in Luxemburg (wie auch in anderen Industrienationen) eine nach oben gerichtete soziale Mobilität gab: im Durchschnitt lag der berufliche Status der Kinder höher als derjenige ihrer Eltern. Es ist dabei allerdings schwierig den für Luxemburg festgestellten sozialen Aufstieg international einzuordnen. Aufgrund der sozialen Umwälzungen, die sich in den letzten Jahrzehnten ereignet haben, hätte man möglicherweise sogar von einem noch stärker ausgeprägten sozialen Aufstieg ausgehen können.

Wie stark beeinflusst der sozioökonomische Hintergrund der Eltern den sozialen und beruflichen Status ihrer Kinder im fortgeschrittenen Erwachsenenalter

In diesem Abschnitt wenden wir uns der Frage zu, inwieweit die sozialen Unterschiede, welche in der Elterngeneration bestanden haben, in der Kindergeneration reproduziert wurden. Wie wir im vorhergehenden Abschnitt gesehen haben stieg der soziale und berufliche Status der Kindergeneration insgesamt an. Deshalb stellen wir zunächst die Frage, ob diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche als Erwachsene in sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen lebten, aus sozioökonomisch schwachen Familien stammten. Ebenso gehen wir der Frage nach, ob diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche als Erwachsene in sozioökonomisch günstigen Verhältnissen lebten, aus sozioökonomisch starken Familien stammten. Um diese Fragen zu beantworten, teilten wir sowohl Elterngeneration als auch die Teilnehmergeneration im Hinblick auf ihren sozioökonomischen Status in fünf gleichgroße Gruppen ein, für die der sozioökonomische Status von Gruppe 1 zu Gruppe 5 hin anstieg (s. hierzu auch die detaillierten Erläuterungen in Abschnitt 2.2.4). Durch die kombinierte Betrachtung konnten wir prüfen, inwieweit der sozioökonomische Status zwischen Eltern- und Teilnehmergeneration übereinstimmte.

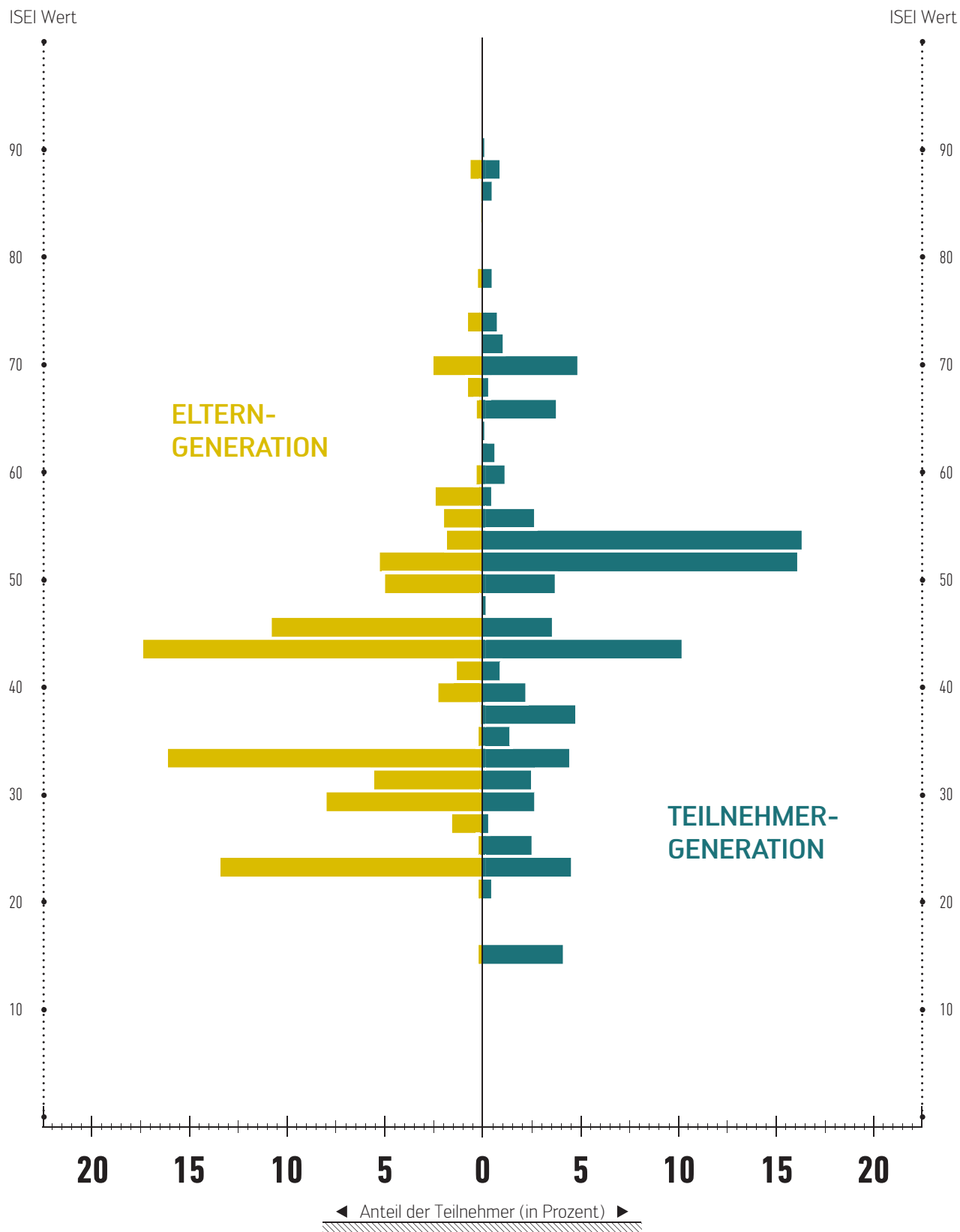


Abbildung 7: Vergleich des beruflichen Status der Elterngeneration und der Teilnehmergeneration der MAGRIP-Studie im Alter von 52 Jahren

► 03-1 soziale mobilität

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009

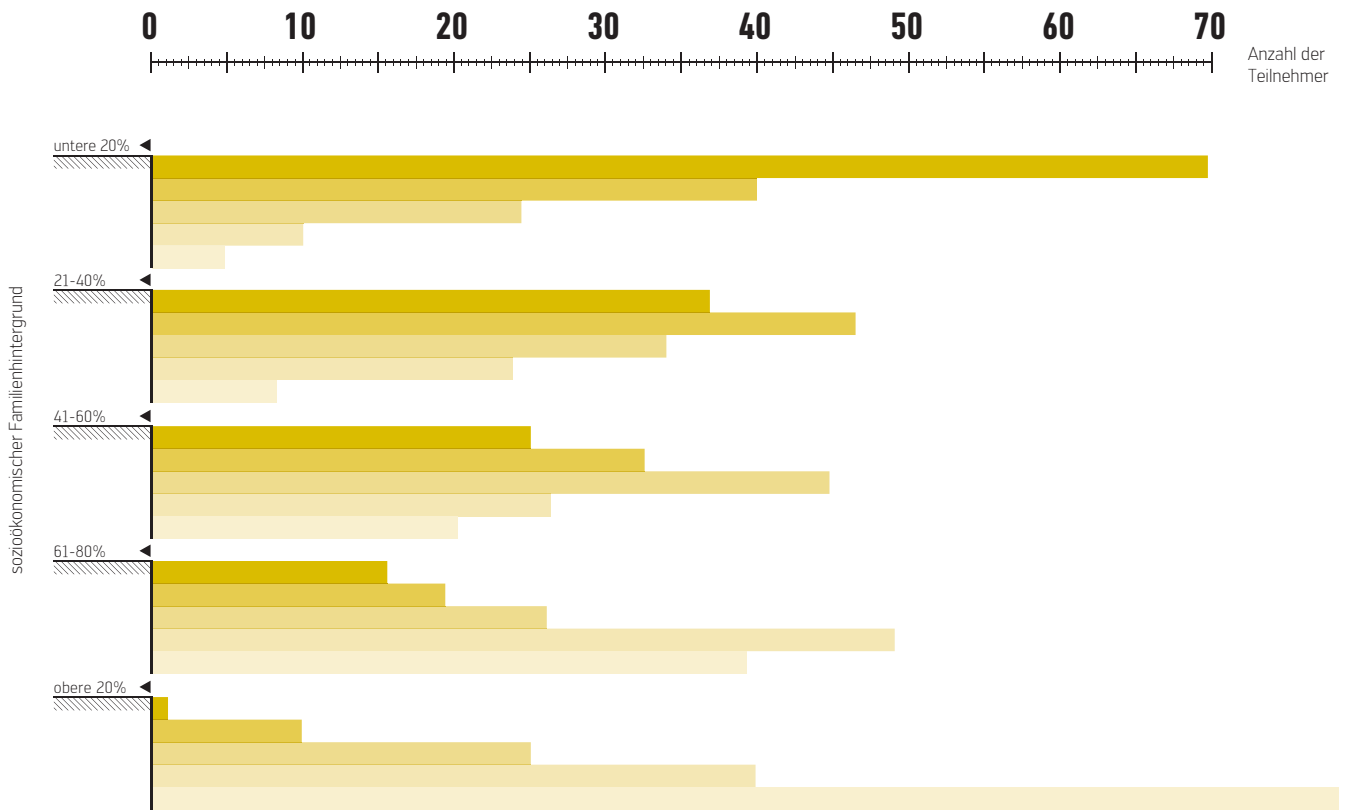


Abbildung 8: Beruflicher Status der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie im Alter von 52 Jahren in Abhängigkeit ihres sozioökonomischen Familienhintergrunds im Alter von 12 Jahren

eigener beruflicher und sozialer Status

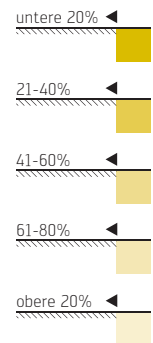
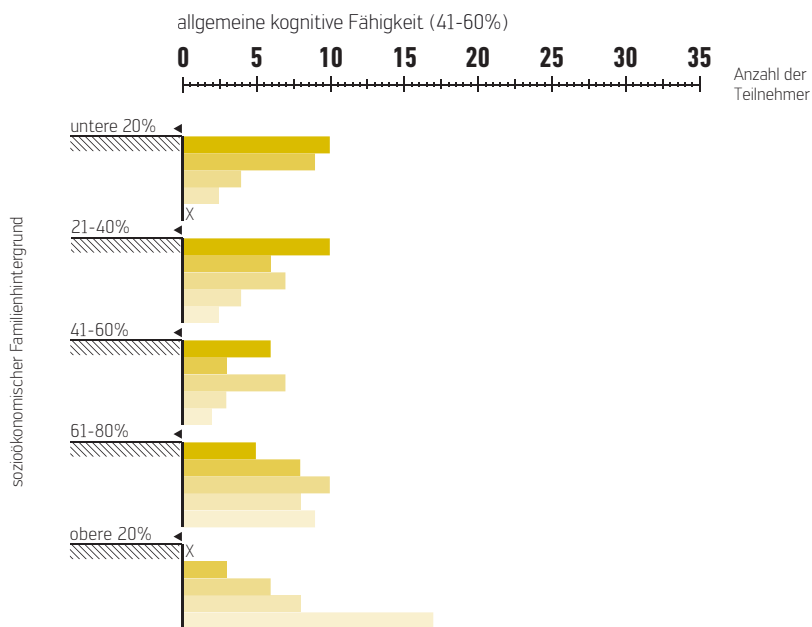
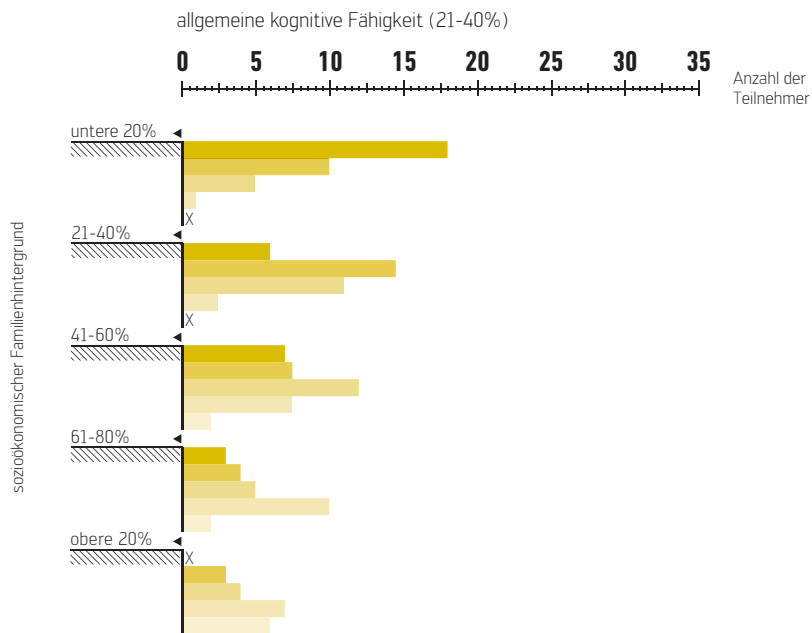
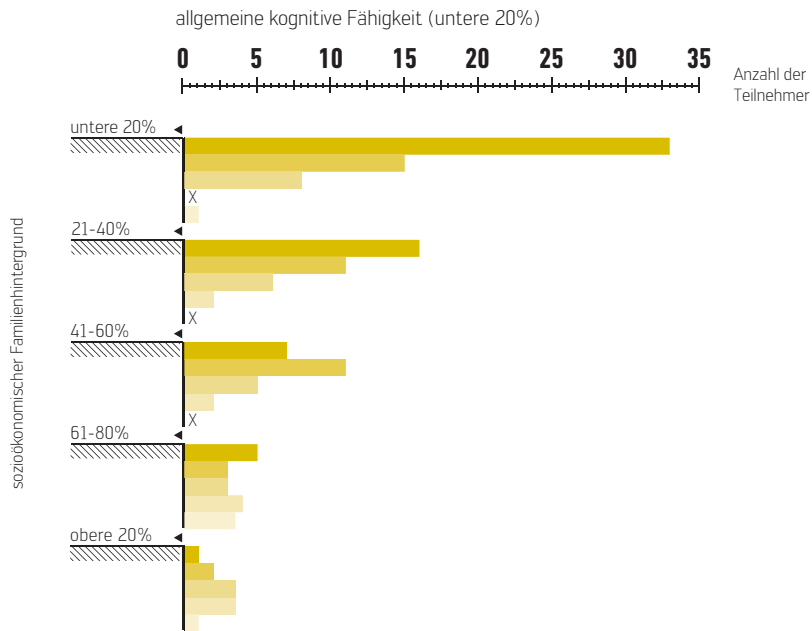


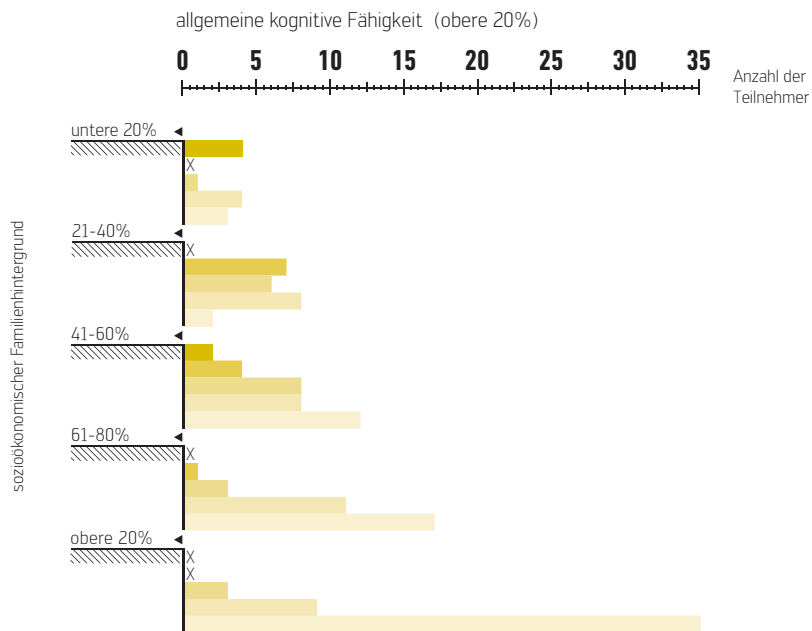
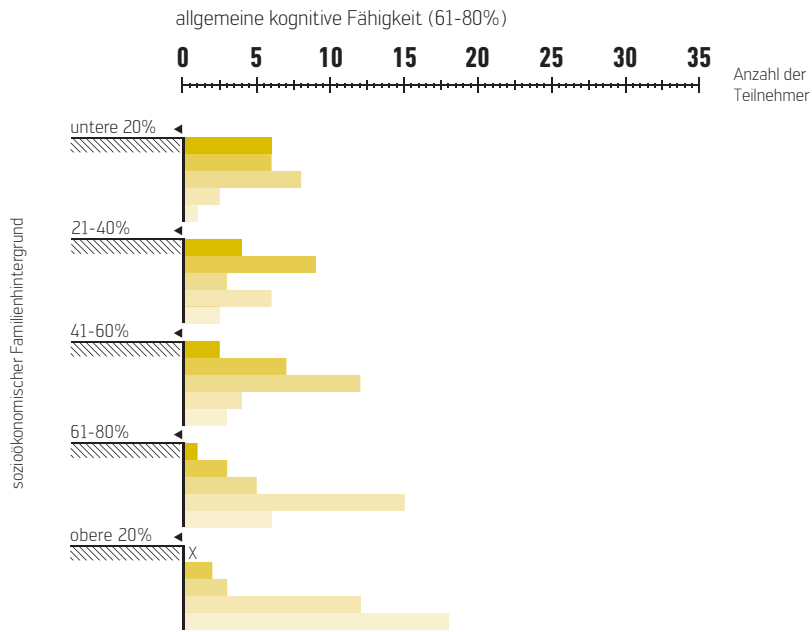
Abbildung 8 (links) zeigt, dass die Übereinstimmung sehr hoch war. Für jede der fünf Gruppen war es so, dass die meisten MAGRIP-Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich in der gleichen Gruppe wiederfanden, in der bereits ihre Eltern waren. Dies ist insbesondere für Erwachsene der Fall, die aus den sozioökonomisch schwächsten (Gruppe 1) und sozioökonomisch stärksten (Gruppe 5) Familien stammten. Es gab also nur sehr wenige Personen denen ein Aufstieg von Gruppe 1 zu Gruppe 5 gelang (also von der Gruppe mit dem niedrigsten Sozialstatus zu der Gruppe mit dem höchsten Sozialstatus). Gleichzeitig war es so, dass nur sehr wenige Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Abstieg von Gruppe 5 zu Gruppe 1 erlebten. Diese Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass es eine recht starke soziale Reproduktion gab, und dass das meritokratische Prinzip in Luxemburg nicht wirklich wirksam war.

Um die Frage weiter zu vertiefen, ob eher der sozioökonomische Familienhintergrund oder die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit die soziale Mobilität beeinflussen, muss jedoch auch untersucht werden, ob diese beiden Faktoren zusammenhängen. Hätte man im Durchschnitt eine geringe kognitive Leistungsfähigkeit bei Kindern aus sozioökonomisch schwachen Familien und eine höhere Leistungsfähigkeit bei Kindern aus sozioökonomisch starken Familien, so könnte die Analyse im Hinblick auf den sozialen Status bestehende Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten überlagern und möglicherweise verdecken. Diese Unterschiede gab es in der Tat, allerdings waren sie relativ schwach ausgeprägt wie eine Korrelationsanalyse zeigte. Eine Korrelation (r) kann Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen, wobei ein Wert von 0 auf keinen systematischen Zusammenhang hindeutet, ein Wert von -1 einen perfekten negativen Zusammenhang und ein Wert von $+1$ einen perfekten positiven Zusammenhang darstellt. Die Korrelation von sozioökonomischen Familienhintergrund

und kognitiver Leistungsfähigkeit lag bei $r = .22$; diese Korrelation ist in der gleichen Größenordnung, wie sie in anderen internationalen Studien beobachtet wurde.

In Abbildung 9 (auf den nächsten Seiten) haben wir die Darstellung von Abbildung 8 erweitert. Jede dieser fünf Abbildungen stellt den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Familienhintergrund und erreichtem Sozialstatus der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar, wenn diese in etwa das gleiche Niveau der kognitiven Leistungsfähigkeit erreichten (s. zur Gruppenbildung Abschnitt 2.2.4). Man sieht hier sehr klar, dass es in der Gruppe mit der höchsten allgemeinen kognitiven Fähigkeit weniger Teilnehmerinnen und Teilnehmer gab, die aus sozioökonomisch schwachen Familien stammten. Umgekehrt galt für die Gruppe mit der niedrigsten allgemeinen kognitiven Fähigkeit, dass diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer eher nicht aus sozioökonomisch starken, sondern eher aus sozioökonomisch schwachen Familien stammten. Insgesamt zeigt Abbildung 9 also (wie auch bereits die Korrelationsanalyse), dass es einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen kognitiven Fähigkeit und dem sozioökonomischen Hintergrund gab. Trotzdem blieb der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund der Elterngeneration und sozialem und beruflichem Status der Teilnehmergeneration auch innerhalb der Gruppen erhalten, die aufgrund der allgemeinen kognitiven Fähigkeit gebildet wurden. Auch innerhalb dieser Gruppen ging ein hoher Sozialstatus der Elterngeneration einher mit einem eher hohen Sozialstatus der Teilnehmergeneration; ein niedriger Sozialstatus der Elterngeneration ging einher mit einem eher niedrigen Sozialstatus der Teilnehmergeneration.





eigener beruflicher und sozialer Status

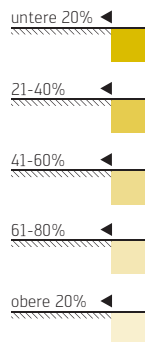


Abbildung 9: Beruflicher Status der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie im Alter von 52 Jahren in Abhängigkeit ihres sozioökonomischen Familienhintergrunds und ihrer allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter von 12 Jahren

► 03-1 soziale mobilität

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009

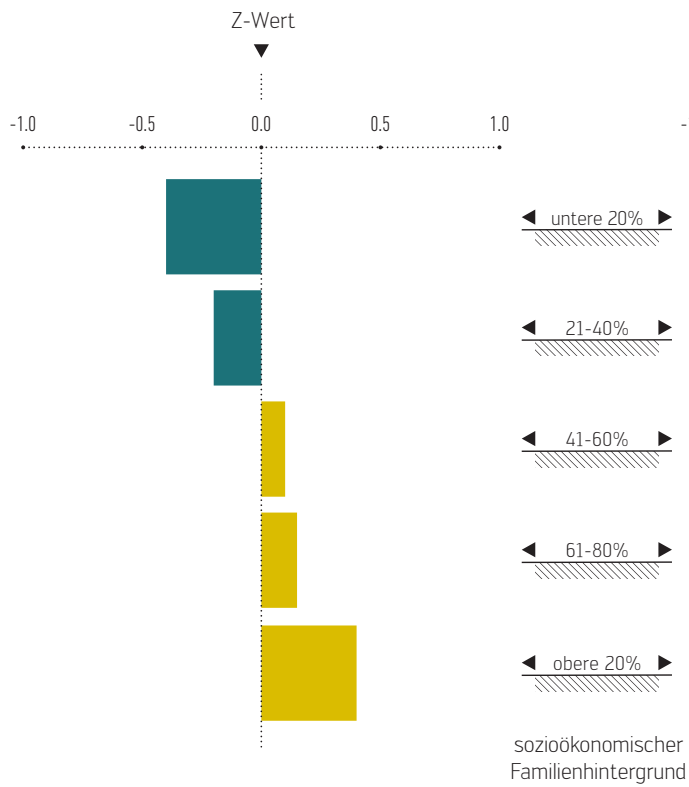
Dass die Unterschiede, welche auf den sozioökonomischen Familienhintergrund zurückzuführen sind, sich über die Lebensspanne vergrößerten, wird auch noch einmal in Abbildung 10 dargestellt. Hier wird für jede der Gruppen, die aufgrund des sozioökonomischen Hintergrunds der Elterngeneration gebildet wurden, der durchschnittliche Wert für die allgemeine kognitive Fähigkeit (Abbildung 10 a), für die Schulnoten (Abbildung 10 b) und für das erreichte Bildungsniveau (Abbildung 10 c), sowie für den sozialen und beruflichen Status (Abbildung 10 d) dargestellt. Um die verschiedenen Darstellungen vergleichbar zu machen wurde bei jeder Abbildung eine standardisierte kontinuierliche Skala verwendet, welche man als Z-Wert bezeichnet. Bei dieser Darstellungsform zeigen negative Werte an, dass der entsprechende Wert unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe lag, während positive Werte überdurchschnittliche Werte darstellten. Vergleicht man die verschiedenen Darstellungen miteinander, so wird klar, dass die am Anfang geringen Unterschiede hinsichtlich der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sich über die Schul- und Berufslaufbahn zu immer stärkeren Unterschieden entwickelten. So erklärten die fünf Gruppen, die aufgrund des sozioökonomischen Hintergrunds gebildet wurden, lediglich 8% der Unterschiede zwischen den Personen, welche im Hinblick auf die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten existierten. Dieses Erklärungspotential nahm jedoch mit zunehmendem Zeitabstand tendenziell weiter zu. So wurden bereits 15% der Unterschiede im Hinblick auf die Schulnoten erklärt. Das Erklärungspotential war mit 34% am größten für die Unterschiede im erreichten Bildungsniveau und blieb mit 32% ähnlich

hoch für den erreichten sozialen und beruflichen Status. Die durch den sozioökonomischen Familienhintergrund bedingten Unterschiede im Hinblick auf allgemeine kognitive Fähigkeiten, verdoppelten sich also bei den Schulnoten und vervierfachten sich, wenn man das erreichte Bildungsniveau und den erreichten sozialen und beruflichen Status betrachtete. Insgesamt zeigte sich also über die Lebensspanne ein Schereneffekt, der auf den sozioökonomischen Familienhintergrund zurückging.

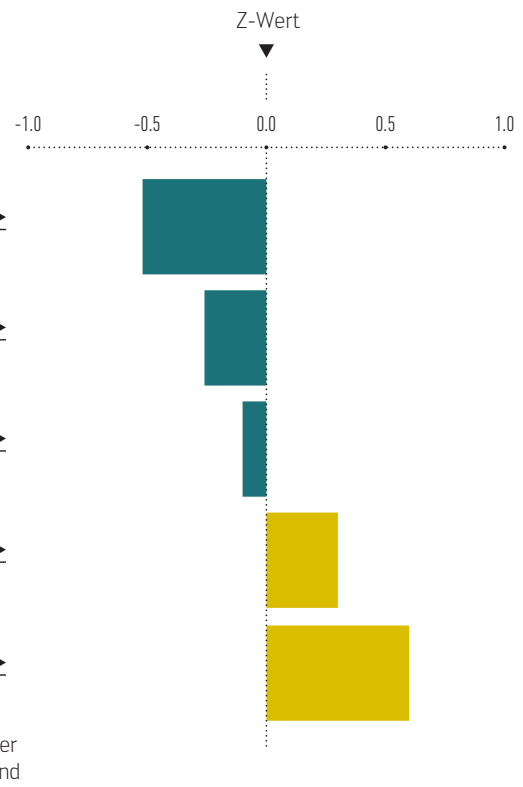
Abbildung 10:

Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren und (10 a) allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit, (10 b) Schulnoten, (10 c) erreichtem Bildungsniveau und (10 d) sozialem und beruflichem Status (im Alter von 52 Jahren)

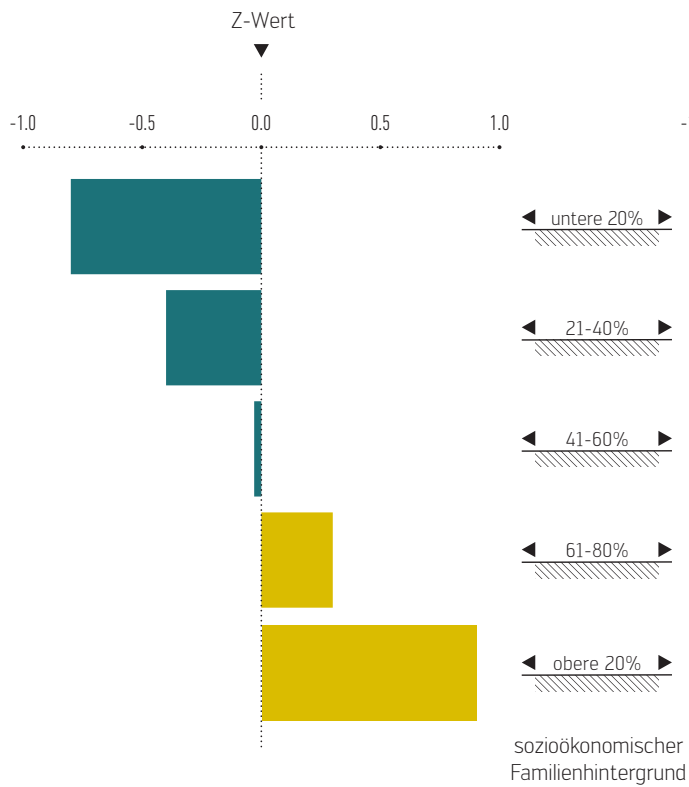
10 a / allgemeine kognitive Fähigkeit mit 12 Jahren



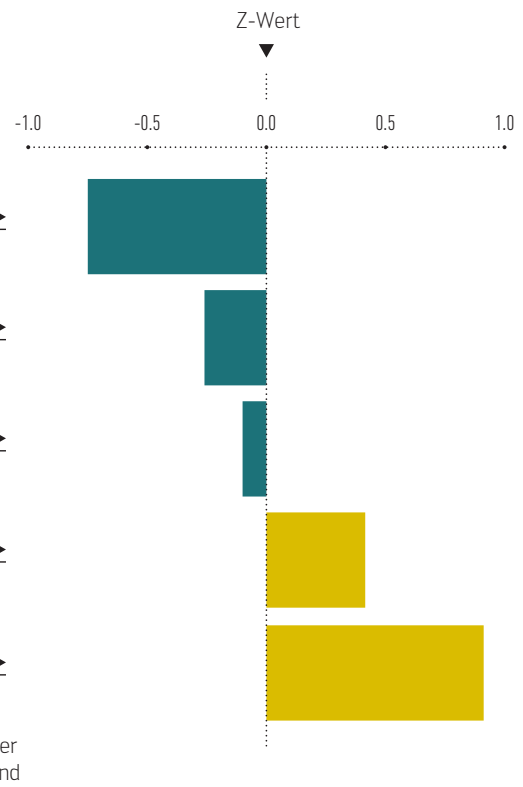
10 b / Schulnoten der Grundschule



10 c / erreichtes Bildungsniveau



10 d / sozialer und beruflicher Status

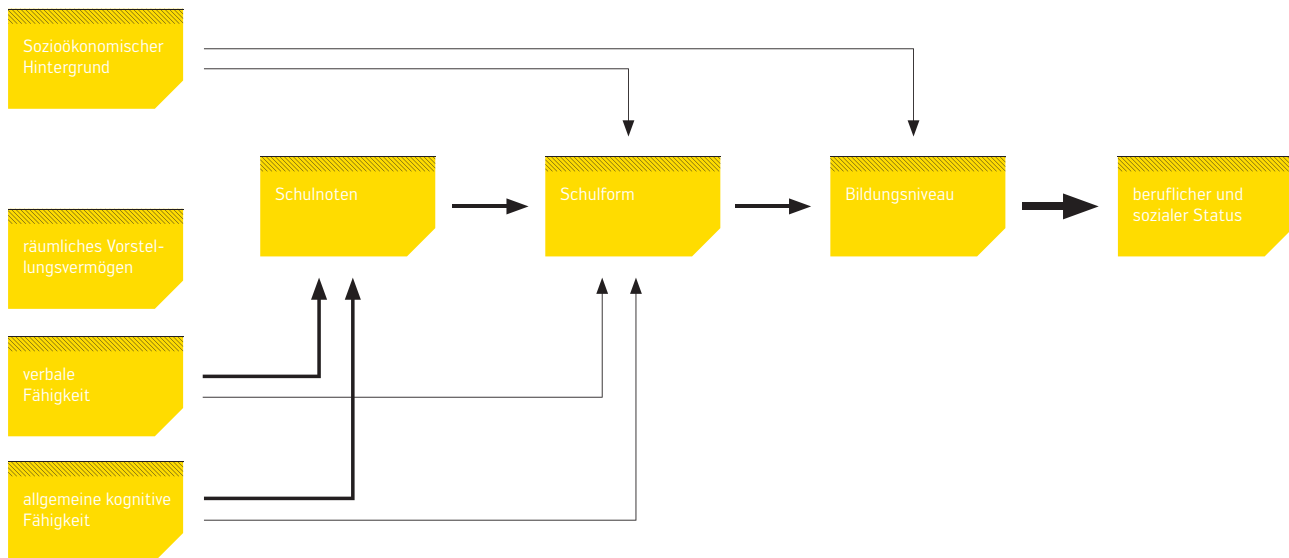


►03-1 soziale mobilität

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009

11 a. Gesamtgruppe

→ mittelstarker Effekt → starker Effekt → sehr starker Effekt



Welche Einflussgrößen bestimmen den beruflichen und sozialen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter?

Bislang haben wir den Zusammenhang zwischen Merkmalen im Kindesalter und dem sozioökonomischen Status im Erwachsenenalter beleuchtet. Nun gehen wir einen Schritt weiter und untersuchen, welche (potentiellen) Wirkmechanismen hier zum Tragen kommen.

Abbildung 11 zeigt hierzu verschiedene Modelle mit einer schematischen Darstellung

der Einflussfaktoren, welche den beruflichen und sozialen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter bestimmen können. Diese Modelle stellen die wichtigsten Teile noch komplexerer Vorhersagemodelle dar, welche wir im Rahmen des MAGRIP Forschungsprojektes analysierten. Zur besseren Veranschaulichung und zum besseren Verständnis beschränken wir uns in diesem Bericht nur auf die zentralen Befunde. Die Breite der verschiedenen Pfeile in den Modellen gibt an, wie stark der jeweilige Effekt war. Dabei unterscheiden wir zwischen mittelstarken, starken und sehr starken Ef-

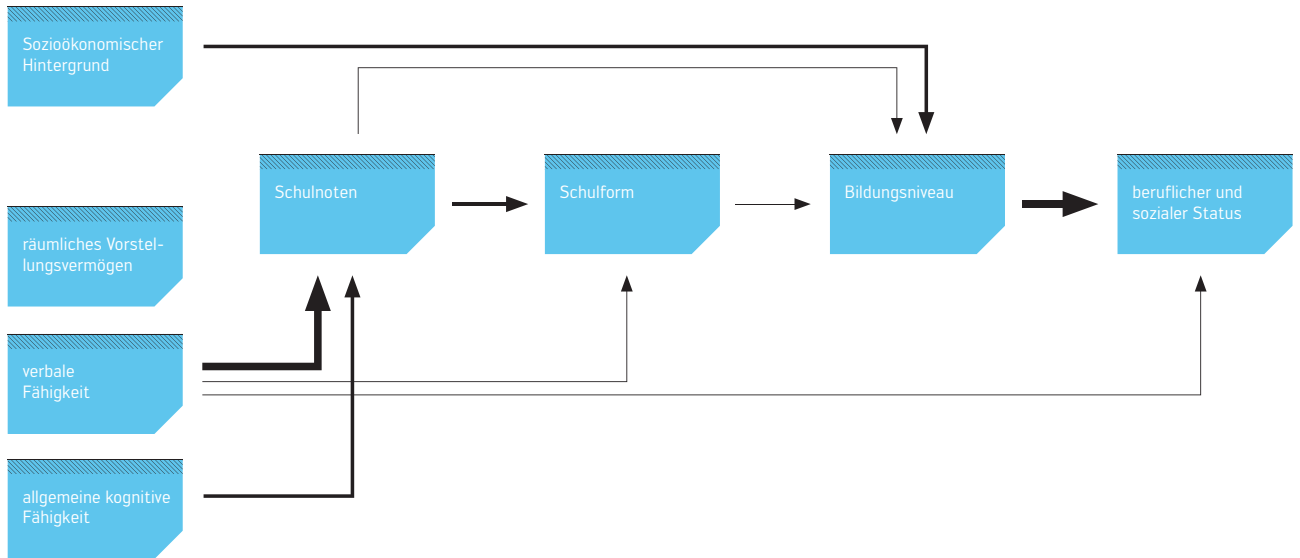
fekten (die schwachen Effekte sind nicht im Modell eingezeichnet). Die verschiedenen Modelle basierten alle auf einem Grundmodell, welches drei Mal berechnet wurde: Für männliche Teilnehmer und weibliche Teilnehmerinnen der MAGRIP-Studie (Abbildung 11 a, Gesamtstichprobe), nur für die männlichen Teilnehmer (Abbildung 11 b) und nur für die weiblichen Teilnehmerinnen (Abbildung 11 c). Das Modell präsentiert die verschiedenen Einflussfaktoren in einer chronologisch-logischen Abfolge.

Abbildung 11:

Erklärungsmodell für das Zusammenwirken von sozio-kognitiven Merkmalen im Alter von 12 Jahren, Bildungswegen und erreichtem sozialen und beruflichen Status (im Alter von 52 Jahren): **(11 a)** Gesamtgruppe (Männer und Frauen), **(11 b)** nur Männer und **(11 c)** nur Frauen.

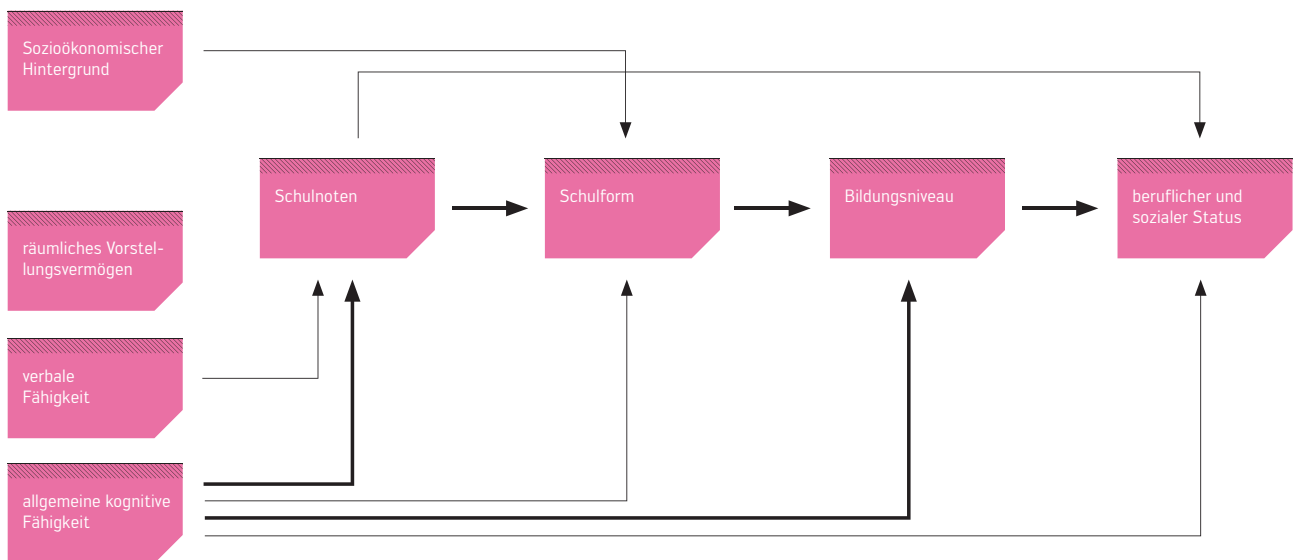
11 b. Männer

→ mittelstarker Effekt → starker Effekt → sehr starker Effekt



11 c. Frauen

→ mittelstarker Effekt → starker Effekt → sehr starker Effekt



► 03-1 soziale mobilität

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009

- Ganz links befinden sich die Merkmale, von denen man annehmen kann, dass sie sich während eines Großteils der Kindheit auf den schulischen Werdegang auswirkten. Hierzu gehören einerseits der sozioökonomische Familienhintergrund und andererseits kognitive Fähigkeiten. Bei letzteren unterscheiden wir drei Teilfertigkeiten: (1) eine allgemeine kognitive Fähigkeit (also die Summe über alle spezifischeren kognitiven Teilfähigkeiten), die primär eine allgemeine Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken und zum Problemlösen repräsentiert, (2) eine verbale Fähigkeit, die – wenn man die konkreten Testaufgaben berücksichtigt – auch die Fähigkeit zum korrekten Schreiben in deutscher Sprache beinhaltet und (3) räumliches Vorstellungsvermögen. Im Einklang mit einer großen Anzahl von Forschungsergebnissen geht das Modell davon aus, dass diese sozio-kognitiven Hintergrundvariablen den schulischen Werdegang beeinflussen. Diese Einflussfaktoren befinden sich auf der ersten Ebene und können somit alle Elemente auf den folgenden Ebenen beeinflussen. Ob dies allerdings wirklich der Fall ist, soll anhand der Modelle geklärt werden.

Die folgenden Ebenen enthalten weitere Einflussfaktoren.

- So befinden sich die Schulnoten des fünften und sechsten Schuljahres auf der zweiten Ebene. Man kann davon ausgehen, dass die Schulnoten möglicherweise vom sozioökonomischen Hintergrund, ganz sicher aber von den kognitiven Fähigkeiten der Schüler beeinflusst wurden.

- Auf Ebene drei befindet sich die Schulform der Sekundarschule, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie nach Abschluss der Primärschule besuchten.
- Auf der vierten Ebene befindet sich das Bildungsniveau, welches nach Abschluss der Schule, beziehungsweise beruflicher und universitärer Ausbildungen erreicht wurde.
- Auf der fünften und letzten Ebene (ganz rechts im Modell) befindet sich dann der berufliche und soziale Status im Erwachsenenalter mit ungefähr 52 Jahren.

Wichtig ist hierbei nochmals zu betonen, dass die Elemente auf einer niedrigeren Ebene jeweils eines oder mehrere Elemente auf den höheren Ebenen beeinflussen können. Welche Einflüsse allerdings wirklich bedeutsam waren und wie stark diese Einflüsse waren, wurde über die statistische Modellberechnung bestimmt. Dabei gingen wir so vor, dass wir auf Grund theoretischer Annahmen potentielle Einflussfaktoren in das Modell aufnahmen und dann die Einflussstärke dieser Faktoren statistisch überprüften.

Insgesamt kann man feststellen, dass die in MAGRIP zur Verfügung stehenden Informationen zum sozioökonomischen Hintergrund, zu den kognitiven Fähigkeiten und zur schulischen Laufbahn den beruflichen und sozialen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter sehr gut vorhersagen konnten. Für das Modell der Gesamtgruppe werden beispielsweise insgesamt 64% der Unterschiede korrekt vorhergesagt, die es im Bezug auf den beruflichen und sozi-

alen Status gab. Für die männlichen Teilnehmer lag diese Vorhersagegüte bei 66%; bei den weiblichen Teilnehmerinnen bei 68%. Insbesondere im Vergleich zu anderen internationalen Studien deuten diese Befunde daraufhin, dass in Luxemburg Unterschiede im sozioökonomischen Status im Erwachsenenalter sehr stark durch den sozioökonomischen, den kognitiven und den Bildungshintergrund im Kindesalter bestimmt wurden.

Betrachtet man das Modell der Gesamtgruppe (Abb 11 a), so fällt auf, was den Werdegang der MAGRIP Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem charakterisiert, nämlich eine ziemlich deterministisch verlaufende Schulkarriere, bei der jeweils eine niedrigere Ebene die nächsthöhere direkt stark beeinflusste. Es fällt auch auf, dass der soziale und berufliche Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter sehr stark und fast ausschließlich vom erreichten Bildungsniveau abhängig war. Kognitive Fähigkeiten und sozialer Hintergrund zeigten auf dieser Ebene fast keinen direkten Einfluss mehr. Der Einfluss dieser Faktoren schien vielmehr größtenteils indirekt über die schulische Laufbahn und das damit erreichte Bildungsniveau vermittelt zu werden. Luxemburg unterscheidet sich in diesem Aspekt recht deutlich von vergleichbaren Studien, die vor allem im angelsächsischen Raum durchgeführt wurden. Diese Studien kamen zum Schluss dass sich die allgemeine kognitive Fähigkeit mit zunehmendem Alter stärker auf den erreichten sozialen und beruflichen Status auswirkt. Ein solches Ergebnis scheint logisch unter der Annahme, dass man sich in einem wirtschaftlichen Umfeld bewegt, in dem die kognitive Leistungsfä-

higkeit an sich einen hohen Stellenwert hat, und zwar relativ unabhängig vom erreichten Bildungsabschluss. Unter solchen Umständen kann man in der Tat davon ausgehen, dass eine bestehende kognitive Leistungsfähigkeit, die nicht in entsprechende Bildungsabschlüsse umgesetzt wurde, sich trotzdem in einem dafür empfänglichen beruflichen Umfeld bemerkbar macht und dann zur Übernahme verantwortungsvoller Posten oder über Berufswechsel zu einem höheren sozialen und beruflichen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter führt. Derartige Entwicklungsmöglichkeiten schien es jedoch bei den luxemburgischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der MAGRIP-Studie nicht oder nur in einem sehr begrenzten Umfang gegeben zu haben. Für diese Personen war es vielmehr so, dass der erreichte Bildungsabschluss sich als sehr bestimmend für den späteren beruflichen Werdegang und somit für den erreichten beruflichen und sozialen Status erwies. Ihre kognitive Leistungsfähigkeit spielte hierfür nur eine untergeordnete Rolle.

So zeigt das Modell für die Gesamtgruppe auch sehr klar, dass sich der sozioökonomische Hintergrund sowie die kognitiven Fähigkeiten vor allem direkt auf den Bildungserfolg, nicht aber auf den sozialen und beruflichen Status auswirkten. Wie zu erwarten beeinflussten die kognitiven Fähigkeiten vor allem die Schulnoten. Dabei wurden die Schulnoten jedoch nicht vollständig durch die kognitiven Fähigkeiten erklärt. Zahlreiche Arbeiten zu diesem Thema zeigen, dass Schulnoten neben den kognitiven Fähigkeiten der Schüler vor allem auch deren Leistungsbereitschaft und Motivation widerspiegeln. Im vorliegenden Modell

spiegelten also die Schulnoten, neben der kognitiven Leistungsfähigkeit, wohl auch Leistungsbereitschaft und Motivation wider. Bei der Auswirkung der kognitiven Fähigkeiten auf die Schulnoten fällt auf, dass das räumliche Vorstellungsvermögen überhaupt keinen Einfluss ausübte, weder auf die Schulnoten noch auf die weitere Bildungslaufbahn oder den späteren sozialen und beruflichen Status. Dies scheint ein Beleg dafür zu sein, dass einzelne kognitive Fähigkeiten, die einen wichtigen Bestandteil des Fähigkeitsprofils einer Person darstellen, vom schulischen Kontext nicht berücksichtigt wurden. Ist es dann, wie im vorliegenden Fall, noch so, dass lediglich der Bildungserfolg über den späteren sozialen und beruflichen Status entscheidet, dann können diese Teilfähigkeiten möglicherweise keinen Beitrag mehr zum beruflichen Werdegang und zum Erfolg der Person leisten.

Interessant ist, dass insbesondere die verbale Fähigkeit und die allgemeine kognitive Fähigkeit, die schulische Laufbahn der MAGRIP-Teilnehmerinnen und Teilnehmer beeinflussten. Neben dem bereits beschriebenen Einfluss auf die Schulnoten weist das Modell der Gesamtgruppe darauf hin, dass es auch einen direkten Einfluss auf die besuchte Schulform gab. Eine Erklärung hierfür ist, dass die Übergangentscheidung von der Primär- zur Sekundarschule mit einem Aufnahmeexamen, also mit einer Form von kognitiver Leistungsmessung verbunden war.

Im Hinblick auf den sozioökonomischen Familienhintergrund zeigte sich, dass dieser sich vor allem direkt auf die Bildungslaufbahn und somit letztlich auf das erreichte

Bildungsniveau auswirkte. Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten trug ein besserer sozioökonomischer Familienhintergrund dazu bei, einen höheren Schulzweig der Sekundarstufe zu besuchen und insgesamt länger im Bildungssystem zu verbleiben, was schließlich zu höheren Bildungsabschlüssen führte. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass alle diese Befunde mit den Befunden aus den ersten beiden Phasen von MAGRIP, insbesondere der zweiten Phase aus dem Jahr 1984/85 übereinstimmen (siehe hierzu Abschnitt 2.1).

Vergleicht man die Modelle für Männer und Frauen (Abbildungen 11b und c) untereinander sowie mit dem Modell für die Gesamtgruppe, so fällt auf, dass es einige bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Modellen gab: So stimmte das Vorhersagemodell für Männer nicht vollständig mit dem Vorhersagemodell für Frauen überein. Auffallend ist zum Beispiel, dass der bereits angesprochene sehr starke Effekt des erreichten Bildungsniveaus auf den späteren sozialen und beruflichen Status in der Gruppe der Männer noch deutlicher ausgeprägt war als in der Gruppe der Frauen. Insbesondere bei Männern war das erreichte Bildungsniveau eine der stärksten Determinanten des erreichten sozialen und beruflichen Status im Erwachsenenalter. Es ist deshalb auch äußerst interessant, dass das Modell gleichzeitig zeigt, dass der sozioökonomische Familienhintergrund von Männern einen starken direkten Einfluss auf das erreichte Bildungsniveau ausübte. Gleichzeitig ging der Zusammenhang zwischen der in der Sekundarschule besuchten Schulform und dem erreichten Bildungsniveau zurück (im Vergleich zum

►03-1 soziale mobilität

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009

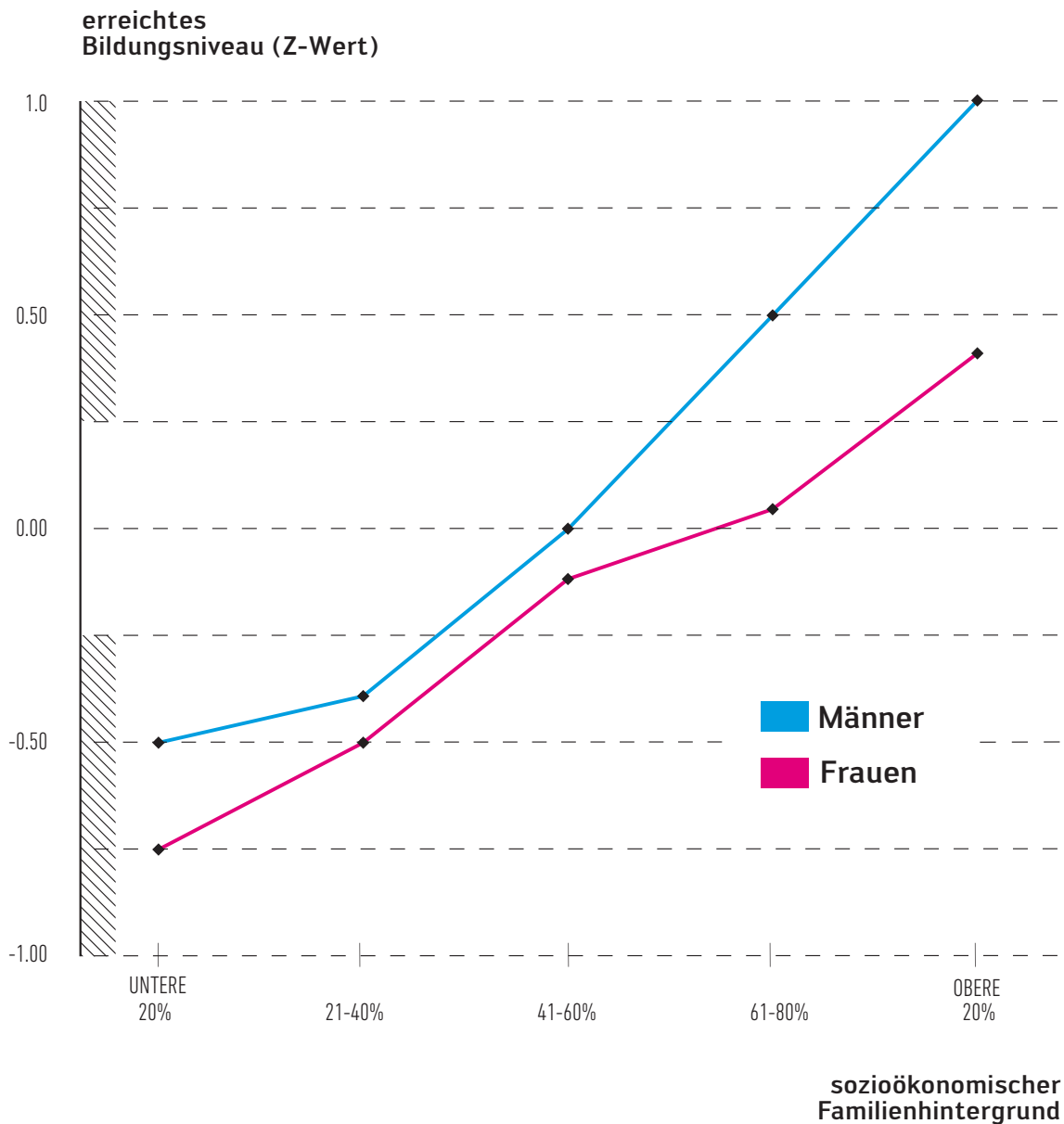


Abbildung 12: Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren und sozialem und beruflichem Status (im Alter von 52 Jahren) für Männer und Frauen

Modell für die Gesamtgruppe und im Vergleich zum Modell für die Frauen). Auch die Schulnoten, die neben kognitiver Leistungsfähigkeit auch Leistungsbereitschaft und Motivation widerspiegeln, hatten bei den Männern einen direkten Einfluss auf das erreichte Bildungsniveau. Konform zum Gesamtmodell, welches für den luxembur-

gischen Kontext die große Bedeutung des Bildungsniveaus für den sozialen und beruflichen Erfolg hervorhebt, schien es also bei Männern so zu sein, dass sich gerade der Einfluss des sozioökonomischen Kontextes auf eben diese Ebene konzentrierte. Unabhängig von der kognitiven Leistungsfähigkeit ihrer Söhne schienen also insbe-

sondere Eltern mit einem besseren sozioökonomischen Hintergrund es zu schaffen, dass ihre Söhne zu einem vergleichsweise hohen Schulabschluss kamen.

Dies illustriert sehr deutlich Abbildung 12. In dieser Abbildung wird das erreichte Bildungsniveau in Abhängigkeit des so-

zioökonomischen Familienhintergrundes dargestellt. Der durchschnittliche Bildungsabschluss wurde auf einer standardisierten kontinuierlichen Skala (in Form von Z-Werten; s. oben) dargestellt. Bei dieser Darstellungsform zeigen negative Werte an, dass der entsprechende Wert unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe lag, während positive Werte überdurchschnittliche Werte darstellten. Es ist des Weiteren noch wichtig festzustellen, dass bei dieser Darstellung für das allgemeine kognitive Fähigkeitsniveau kontrolliert wurde. Dies bedeutet also, dass wir die Unterschiede geschätzt haben, die man vorgefunden hätte, wenn in allen Gruppen das allgemeine kognitive Leistungsniveau identisch gewesen wäre. Wie man aus Abbildung 12 ersehen kann, stieg der von den MAGRIP Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreichte Bildungsabschluss mit steigendem sozioökonomischem Hintergrund kontinuierlich an. Außerdem lag das durchschnittliche Niveau der Bildungsabschlüsse der Frauen in allen Gruppen unterhalb des durchschnittlichen Niveaus der Männer. Während die Unterschiede in den unteren Gruppen (also den Gruppen mit niedrigem sozialem Status) jedoch eher marginal waren, waren sie in den Gruppen mit dem höchsten sozioökonomischen Hintergrund stärker ausgeprägt. Dies deutet darauf hin, dass den Frauen, welche aus sozioökonomisch begünstigten Familien stammten, nicht die gleiche Förderung im Hinblick auf einen hohen Bildungsabschluss zuteil wurde, wie dies für die Männer aus einer sozial besser gestellten Familie der Fall war. Es unterstützt zugleich die Hypothese, dass es sozioökonomisch begünstigten Familien möglich war, Strategien für den Bildungserfolg ihrer Kinder zu entwickeln, welche unabhängig von der kognitiven Leistungsfähigkeit ihrer Kinder waren und welche im vorliegenden Fall verstärkt den Söhnen zu Gute kamen.

Es ist weiter interessant festzustellen, dass die verbalen Fähigkeiten von Männern einen zusätzlichen direkten Effekt auf ihren späteren sozialen und beruflichen Status ausübten. Es ist schwierig dieses Resultat mit anderen internationalen Studien in Verbindung zu setzen, da die meisten dieser Studien lediglich die allgemeine kognitive Fähigkeit erfassten. Wir vermuten aber, dass im mehrsprachigen Kontext Luxemburgs die verbale Fähigkeit über den Bildungsabschluss hinaus zu einer erfolgreichen beruflichen Karriere beitrug.

Für das Modell der Frauen ist es hingegen interessant festzustellen, dass es nicht der sozioökonomische Hintergrund, sondern die allgemeine kognitive Fähigkeit war, welche sich stark auf das erreichte Bildungsniveau auswirkte. Hierbei spielte die besuchte Schulform bei den Frauen allerdings eine gewichtigere Rolle als dies bei den Männern der Fall war. Der sozioökonomische Hintergrund wirkte sich bei den Frauen lediglich mittelstark auf die besuchte Schulform aus und viel weniger auf die für den beruflichen Erfolg eigentlich wichtige Ebene, nämlich das erreichte Bildungsniveau. Allerdings hat dieses Bildungsniveau bei den Frauen auch einen weniger deterministischen Effekt als dies bei den Männern der Fall war. Bei den Frauen wirkten sich sowohl die Schulnoten (als Indikator für Leistungsbereitschaft und -motivation) als auch die allgemeine kognitive Fähigkeit direkt auf den sozialen und beruflichen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter aus. Das Modell für die Frauen ist in diesem Sinne also näher an den Modellen der angelsächsischen Studien, welche gezeigt haben, dass der soziale und berufliche Status mit zunehmendem Alter mehr von der allgemeinen kognitiven Fähigkeit einer Person abhängt. Die Tatsache, dass die Frauen im Durchschnitt eine weniger geradlinige berufliche Laufbahn verfolgten als die Männer, hat-

te möglicherweise dazu beigetragen, dass sich die allgemeine kognitive Fähigkeit der Frauen auf vielfältigere Art und Weise auf die berufliche Laufbahn auswirken konnte. In diesem Zusammenhang ist es wichtig hervorzuheben, dass nicht weniger als 77% der Frauen irgendwann ihre berufliche Laufbahn unterbrochen oder lediglich Teilzeit gearbeitet hatten, während dies nur bei 13% der Männer der Fall war. Insgesamt stellen wir fest, dass der sozioökonomische Familienhintergrund sich bei den Männern stärker auf den sozialen und beruflichen Status auswirkte als bei den Frauen. Bei den Frauen spielten hingegen die allgemeine kognitive Fähigkeit sowie auch deren Leistungsbereitschaft und Motivation (indirekt repräsentiert durch die Schulnoten) eine größere Rolle für ihren beruflichen Werdegang. Das Modell für die Frauen kommt einem meritokratischen Modell also näher als das Modell für die Männer.

Schließlich ist es interessant festzustellen, dass die Schulnoten in der Gruppe der Männer stärker von den kognitiven Fähigkeiten abhängig waren als in der Gruppe der Frauen. Wie oben erwähnt spiegeln die Schulnoten auch zu großen Teilen Leistungsbereitschaft und die Motivation der Schülerinnen und Schüler wider. Es gibt auch viele Arbeiten, die belegen, dass die schulische Leistungsbereitschaft und Motivation insgesamt bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als Jungen. Mädchen verfügen so über vielfältigere persönliche und motivationale Ressourcen um mögliche kognitive Defizite im schulischen Kontext auszugleichen. Dies könnte den geringeren Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und Schulnoten erklären, den wir für die Frauen beobachten konnten.

►03-1 soziale mobilität

ergebnisse der dritten phase von magrip: 1968-2009

Gibt es Unterschiede im beruflichen Erfolg zwischen Frauen und Männern? Betrachtet man den erreichten sozialen und beruflichen Status im Erwachsenenalter, so zeigt sich für die MAG-RIP-Studie, dass sich Männer und Frauen im Mittel nicht bedeutsam voneinander unter-

schieden. Trotzdem gab es einige bemerkenswerte Unterschiede zwischen Frauen und Männern hinsichtlich ihres beruflichen Werdegangs: Frauen wiesen eine berufliche Karriere auf, die viel weniger geradlinig war und viel mehr Unterbrechungen und Teilzeitaktivitäten aufwies, als dies für Männer

der Fall war. So unterbrachen beispielsweise 77% der Frauen irgendwann ihre berufliche Laufbahn oder arbeiteten Teilzeit, während dies nur bei 13% der Männer der Fall ist. Die nachfolgenden Abbildungen unterstreichen diese Unterschiede der Berufslaufbahnen zwischen Männern und Frauen.



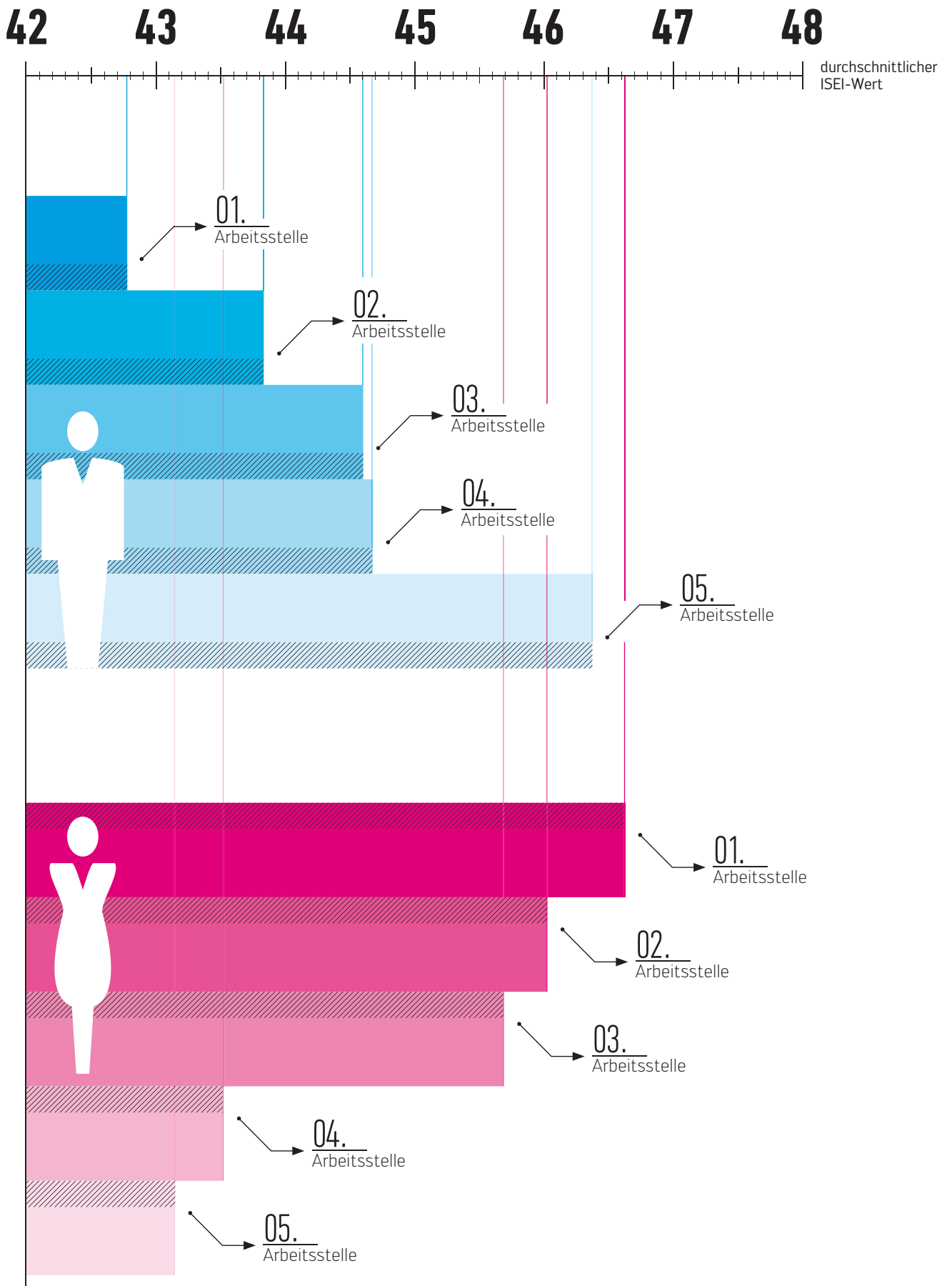


Abbildung 13: Berufslaufbahnen von Männern und Frauen. Die Balken repräsentieren den mittleren sozioökonomischen Status für die erste bis fünfte angetretene Arbeitsstelle.

So zeigt Abbildung 13 den durchschnittlichen ISEI Wert für die erste bis hin zur fünften Stelle, welche im Laufe der beruflichen Karriere angenommen wurde. Hierbei ist anzumerken, dass mit ansteigender Anzahl der Stellen die Anzahl der Personen deutlich abnahm, da nicht alle MAGRIP-Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Laufe ihrer beruflichen Karriere mehrere Stellen antraten. Weiterhin fällt auf, dass für die erste angetretene Stelle der durchschnittliche berufliche Status der Frauen höher war als derjenige der Männer. Wurden im Laufe der beruflichen Karriere zweite, dritte, vierte oder sogar fünfte Stellen angenommen, so nahm der durchschnittliche berufliche Status dieser Folgestellen für die Männer stetig zu, während er bei den Frauen stetig abnahm.

Bemerkenswert ist auch, dass die männlichen Teilnehmer im Durchschnitt 12 Jahre ihre erste Stelle beibehielten während es für die Frauen lediglich 8 Jahre waren. Ebenso zeigte sich, dass für Männer der durchschnittliche ISEI Wert des aktuellen beruflichen Status bedeutsam über dem Durchschnittswert der ersten Arbeitsstelle lag (ungefähr 4 Punkte), während der durchschnittliche ISEI Wert für die Frauen leicht zurückging.

Weiterhin ist es wichtig festzustellen, dass 94% der Männer zum Zeitpunkt der MAGRIP-Datenerhebung im Jahr 2008 einen Beruf ausübten, während dies nur für 61% der Frauen der Fall war. Einen sehr großen Unterschied zwischen Männern und Frauen stellten wir auch im Hinblick auf das eigene Einkommen fest (Abbildung 14). Während das durchschnittliche Haushaltseinkommen sich für Männer und Frauen nicht we-

sentlich unterschied (5809 Euro für Männer versus 5212 Euro für Frauen) lag das durchschnittliche eigene Einkommen der Männer mit 4459 Euro mehr als doppelt so hoch wie dasjenige der Frauen mit lediglich 1974 Euro. Dies ist natürlich zum Teil auf die niedrigere Beschäftigungsquote der Frauen zurückzuführen. Doch auch wenn man die beruflich aktiven Männer mit den beruflich aktiven Frauen vergleicht blieb der Einkommensunterschied beträchtlich: 4638 Euro versus 2771 Euro, wobei wiederum die stärkere Teilzeitbeschäftigungsquote der Frauen eine Rolle spielte. Frauen weisen also eine viel weniger geradlinige Karriere auf als Männer und verfügen auch über weniger Einkommen, das sie mit ihrer beruflichen Tätigkeit erzielen.

3.1.3 ZUSAMMENFASSUNG

Angesichts der Befunde der dritten Phase der MAGRIP-Studie stellen wir fest, dass sowohl der sozioökonomische Hintergrund als auch die kognitiven Fähigkeiten sich auf die schulische und berufliche Laufbahn der MAGRIP Teilnehmerinnen und Teilnehmer bedeutsam auswirkten.

Unsere Analysen zeigten auch, dass der luxemburgische Kontext nicht oder nur sehr eingeschränkt als meritokratisch bezeichnet werden kann: der sozioökonomische Hintergrund hatte insgesamt einen ungefähr genauso starken Einfluss wie die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit auf die schulische und berufliche Laufbahn. Dies schlug sich dann auch in einer recht hohen sozialen Reproduktion nieder. Insbesondere bei Männern war der direkte Einfluss des

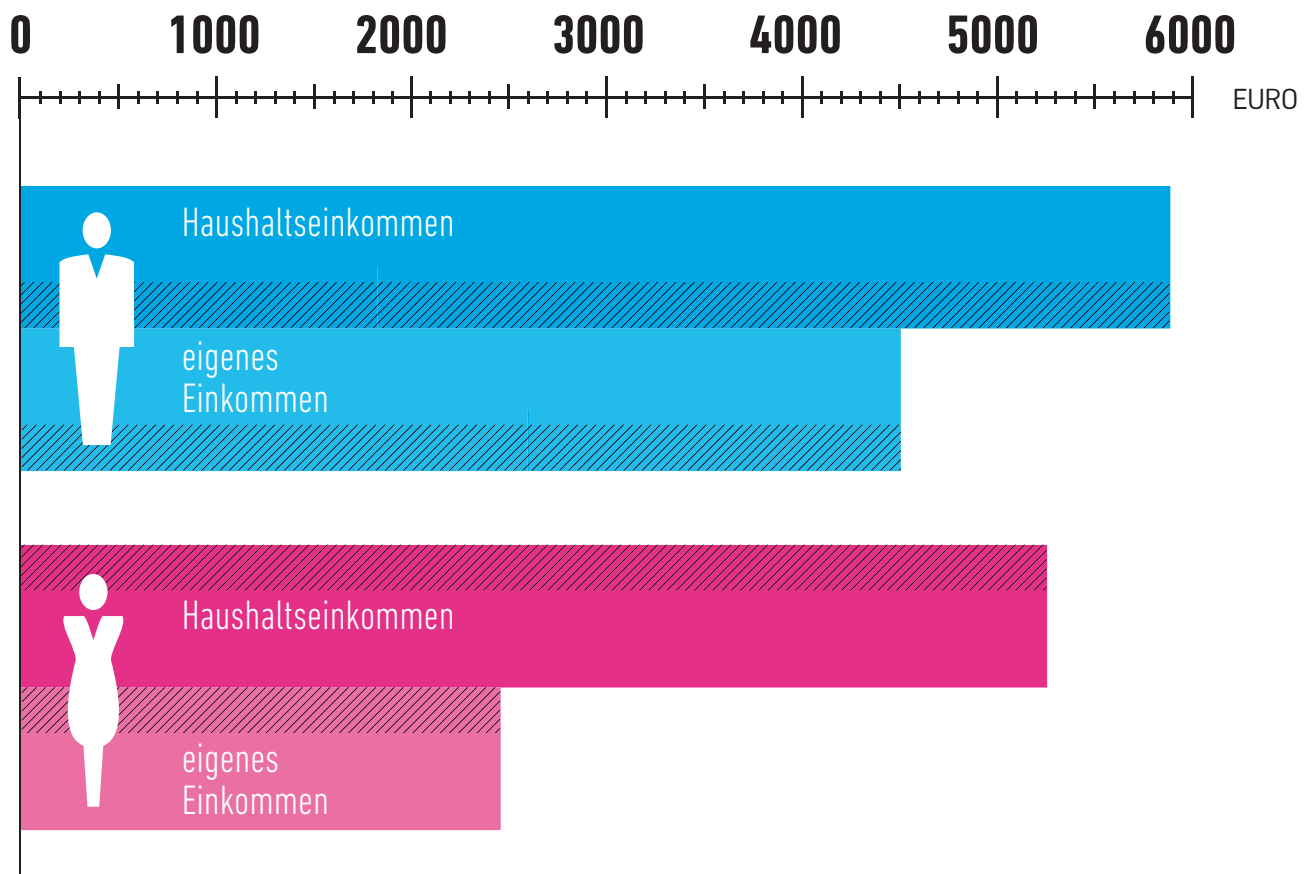


Abbildung 14: Haushaltseinkommen und eigenes Einkommen von Männern und Frauen.

sozioökonomischen Hintergrunds auf den Bildungsabschluss sehr stark.

Eine weiteres wichtiges Kennzeichen des luxemburgischen Systems ist, dass das erreichte Bildungsniveau sich als sehr deterministisch im Hinblick auf den sozialen und beruflichen Status im Erwachsenenalter erwies, wobei es wiederum die männlichen Teilnehmer waren bei denen dieser Determinismus besonders deutlich ausgeprägt

war. Im Vergleich zu vielen anderen Ländern können sich in Luxemburg die kognitiven Fähigkeiten mit fortschreitender beruflicher Laufbahn weniger als Korrektiv für verpasste Gelegenheiten zum Erwerb von Bildungsabschlüssen erweisen.

Schließlich zeigten die luxemburgischen MAGRIP-Daten, dass es deutliche Unterschiede zwischen den beruflichen Laufbahnen von Männern und Frauen gab, und

dass die Karrieren der Frauen im Vergleich zu denen der Männer viel weniger geradlinig verliefen und mit erheblichen Gehaltseinbußen verbunden waren.

Die Implikationen dieses Befundmusters mit Fokus auf das luxemburgische Bildungssystem diskutieren wir in Abschnitt 4.2.

► 03-2 gesundheit



► 03-2 gesundheit

3.2.1 AUSWIRKUNGEN DER ALLGEMEINEN KOGNITIVEN FÄHIGKEIT AUF DIE GESUNDHEIT

Allgemeine kognitive Fähigkeit als Oberbegriff beinhaltet eine ganze Reihe unterschiedlicher geistiger Fähigkeiten, die es uns erlauben, uns in der Welt zurechtzufinden, Probleme zu lösen, die richtigen Schlussfolgerungen aus Informationen zu ziehen, und neue Dinge zu lernen und anzuwenden. Die allgemeine kognitive Fähigkeit übt daher einen bedeutsamen Einfluss in vielen Lebensbereichen aus. Beispielsweise hat die Forschung gezeigt, dass Kinder mit gut ausgeprägter allgemeiner kognitiver Fähigkeit im Durchschnitt in der Schule erfolgreicher sind und auch später als Erwachsene im Berufsleben mehr Erfolg haben, beispielsweise mehr Geld verdienen (s.a. Abschnitt 3.1). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Menschen mit hoher allgemeiner kognitiver Fähigkeit auch körperlich gesünder sind. So betreiben sie zum Beispiel mehr Sport, ernähren sich gesünder, und leiden weniger unter Bluthochdruck und anderen Herzkrankheiten.

Ein wichtiger Befund im Zusammenhang mit Gesundheit, der erst in den letzten Jahren gezeigt werden konnte, ist die Tatsache, dass man bereits mit Hilfe der allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Kindesalter (zumindest teilweise) vorhersagen kann, wie gesund jemand später als Erwachsener sein wird: Kinder mit hoher allgemeiner kognitiver Fähigkeit werden mit größerer Wahrscheinlichkeit gesündere Erwachsene. Sogar das Sterblichkeitsrisiko hängt mit der allgemeinen kognitiven Fähigkeit zusammen: Kinder mit hoher allgemeiner kognitiver Fähigkeit leben tendenziell länger. Für diese Befunde werden eine Vielzahl möglicher Ursachen diskutiert. Eine Ursache könnte sein, dass Kinder mit hoher allgemeiner kognitiver Fähigkeit meist erfolgreich in der Schule sind und dann später im Beruf mehr Geld verdienen. Dies könnte ihnen wiederum den Zugang zu verschiedensten gesundheitsförderlichen Maßnahmen (Sport, gesundes Essen, teurere Behandlungen von Krankheiten, etc.) erleichtern. Letztlich könnte sich dies dann positiv auf die tatsächliche Gesundheit auswirken. Die bisherigen Forschungser-

gebnisse deuten allerdings darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen früher allgemeiner kognitiver Fähigkeit und späterer Gesundheit nicht allein durch schulischen und beruflichen Erfolg vermittelt wird, so dass es auch andere Ursachen geben muss.

Sicherzustellen, dass dieser Zusammenhang tatsächlich besteht und zu ergründen, wo genau seine Ursachen liegen ist nicht nur für die Forschung interessant. So liefern solche Ergebnisse beispielsweise wichtige Hinweise für die Gesundheitsvorsorge innerhalb des luxemburgischen Gesundheitssystems. Wenn die allgemeine kognitive Fähigkeit im Kindesalter die spätere Gesundheit vorhersagen kann, dann weist dies daraufhin, dass eine möglichst frühe Förderung kognitiver Fähigkeiten die Gesundheit über die gesamte Lebensspanne hinweg positiv beeinflussen kann. Diese frühe Förderung hilft nicht nur den unmittelbar Betroffenen, sondern es birgt ein großes Kosteneinsparpotential für das luxemburgische Gesundheitssystem.

3.2.2 FORSCHUNGSFRAGEN

Die bisherige Forschung hat gezeigt, dass in vielen Ländern die allgemeine kognitive Fähigkeit im Kindesalter die Gesundheit im Erwachsenenalter (zumindest teilweise) vorhersagen kann. Dabei bleiben allerdings noch einige Fragen bestehen. Zunächst ist bedeutsam, dass für eine Untersuchung dieses Zusammenhanges Längsschnittstudien notwendig sind, an denen Kinder später auch als Erwachsene teilnehmen. Derartige Studien sind sehr aufwändig in der Umsetzung und daher relativ selten.

Weiterhin ist bislang nicht geklärt, ob der Zusammenhang zwischen allgemeiner kognitiver Fähigkeit und Gesundheit wirklich durch die allgemeine kognitive Fähigkeit der Kinder zustande kommt. Eine andere Möglichkeit wäre nämlich, dass der sozioökonomische Familienhintergrund (Ausbildung, Beruf und Einkommen der Eltern) eine entscheidende Rolle spielt. Denn sowohl die kognitive Fähigkeit eines Kindes als auch sein sozioökonomischer Familienhintergrund haben einen nachgewiesenen Einfluss auf schulische Bildung und späteres Einkommen, was wiederum die Gesundheit beeinflussen kann. Die Effekte der allgemeinen kognitiven Fähigkeit und des Familienhintergrundes müssten also getrennt werden, um herauszufinden, ob beide Faktoren eigenständig Gesundheit vorhersagen können. Dies ist bisher in der Forschung noch nicht oft gelungen.

Darüber hinaus ist es wichtig zu bedenken, dass die bisherigen Forschungsergebnisse

zum Zusammenhang von allgemeiner kognitiver Fähigkeit und Gesundheit allesamt aus englischsprachigen oder skandinavischen Ländern stammen. Daher besteht für West- und Zentraleuropa, und speziell für Luxemburg eine große Forschungslücke. Gerade in Luxemburg ist die Untersuchung dieses Zusammenhanges besonders interessant, da Luxemburg nicht nur eine einzigartige Zusammenstellung unterschiedlicher Nationalitäten darstellt, sondern auch eines der reichsten Länder der Erde ist. Bezogen auf das Gesundheitssystem weist beispielsweise die Weltgesundheitsorganisation WHO nach, dass Luxemburg weltweit mit am meisten Geld in das Gesundheitssystem investiert. Wenn nun die allgemeine kognitive Fähigkeit im Kindesalter die spätere Gesundheit auch in Luxemburg (zumindest teilweise) vorhersagt, dann würde dies bedeuten, dass auch hohe staatliche Gesundheitsausgaben und ein relativ hohes Durchschnittseinkommen nicht vollständig das gesundheitliche Risiko kompensieren können, das für Kinder mit geringerer allgemeiner kognitiver Fähigkeit später im Leben möglicherweise besteht. Solche Befunde sind starke empirische Nachweise, dass eine gezielte Intervention zur Förderung der allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Kindesalter weitreichende Konsequenzen für ein Land wie Luxemburg haben kann.

In der bisherigen Forschung wurde Gesundheit häufig nicht sehr differenziert erfasst. Meist wurden Aspekte von Gesundheit untersucht, die man zur so genannten „medizinischen Gesundheit“ zählt. Zur medizinischen Gesundheit zählen konkrete

Erkrankungen aber auch damit zusammenhängende Faktoren wie die Anzahl von Arztbesuchen oder die Anzahl an Tagen im Krankenstand. Gesundheit geht aber auch noch weit über diesen medizinischen Aspekt hinaus. So sind weitere wichtige Aspekte der Gesundheit, ob Menschen mit der eigenen Gesundheit zufrieden sind (dies wird als „subjektive Gesundheit“ bezeichnet) oder ob sie durch ihre Gesundheit in ihrem Alltag, im familiären Leben, beim Ausüben von Hobbies oder im Beruf eingeschränkt sind (dies wird als „funktionale Gesundheit“ bezeichnet). Wichtig ist hierbei festzuhalten, dass die bisherige Forschung schwerpunktmäßig den Zusammenhang zwischen allgemeiner kognitiver Fähigkeit und medizinischer Gesundheit untersuchte, aber nur wenig gesichertes empirisches Wissen zum Zusammenhang von allgemeiner kognitiver Fähigkeit und subjektiver, bzw. funktionaler Gesundheit besteht.

Mithilfe der MAGRIP-Studie sollen diese offenen Fragen zum Zusammenhang von allgemeiner kognitiver Fähigkeit und Gesundheit für Luxemburg erstmalig beantwortet werden: Sagt die kognitive Fähigkeit im Alter von 12 Jahren tatsächlich die Gesundheit im Alter von 52 Jahren vorher? Darüber hinaus erlaubt es die MAGRIP-Studie den sozioökonomischen Familienhintergrund der Kinder im Alter von 12 Jahren mit einzubeziehen (s. Abschnitt 2.2.4). So lässt sich herausfinden, ob die allgemeine kognitive Fähigkeit über den Familienhintergrund hinaus eigenständig Gesundheit vorher sagt. Eine der Grundfragen der MAGRIP-Studie ist weiterhin, ob die Schule für das

Leben vorbereitet. Daher wird auch untersucht, ob über die kognitive Fähigkeit und den Familienhintergrund hinaus auch die schulische Bildung die spätere Gesundheit vorhersagen kann. Die Untersuchung dieser Fragen sind von großer Bedeutung für Luxemburg: Letztlich geben die vorliegenden Ergebnisse Hinweise darauf, ob eventuelle gesundheitliche Nachteile von Menschen mit geringer ausgeprägter allgemeiner kognitiver Fähigkeit durch ein gut finanziertes und für alle zugängliches Gesundheitssystem ausgeglichen werden können.

3.2.3 METHODE

In der MAGRIP-Studie werden die allgemeine kognitive Fähigkeit und der sozioökonomische Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren zur Vorhersage von Gesundheit im Alter von 52 Jahren eingesetzt (Abschnitt 2.2.4 stellt detailliert die jeweiligen Messinstrumente vor). Die *allgemeine kognitive Fähigkeit* wurde erfasst, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter von 12 Jahren in ihren Schulen einen umfassenden Leistungstest bearbeiteten. Die Gesamtleistung in diesem Test wurde für jede Schülerin und jeden Schüler zu einem Gesamtwert für die allgemeine kognitive Fähigkeit zusammengefasst.

Der *sozioökonomische Familienhintergrund* wurde erfasst durch Angaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur beruflichen Tätigkeit und dem Bildungsabschluss des Vaters. Diese Angaben wurden zu einem

Indexwert verrechnet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden anhand dieses Indexwertes in fünf gleichgroße Gruppen hinsichtlich ihres sozioökonomischen Familienhintergrunds im Alter von 12 Jahren eingeteilt.

Die *schulische Bildung* wurde erfasst, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Informationen über die besuchte Schulform, den erreichten Abschluss und den Umfang der schulischen Bildung in Jahren gaben. Auf Basis dieser Informationen wurde ein Gesamtwert für schulische Bildung berechnet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden in fünf gleichgroße Gruppen hinsichtlich ihres erreichten schulischen Bildungsniveaus eingeteilt.

Die *Gesundheit im Erwachsenenalter* wurde durch einen Fragebogen erhoben, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Hause beantworteten⁸. *Medizinische Gesundheit* wurde darin erfasst durch Fragen nach der Häufigkeit von Arztbesuchen, Nächten im Krankenhaus und Fehltagen am Arbeitsplatz. Die Antworten wurden zu einem Indexwert für medizinische Gesundheit zusammengefasst: Ein Wert von 100% stellt dabei die maximale medizinische Gesundheit dar (also zum Beispiel keine Arztbesuche etc.), ein Wert von 0% die minimale medizinische Gesundheit (also sehr viele Arztbesuche etc.). Die *subjektive Gesundheit* wurde erfasst durch zwei Fragen nach der Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit, einmal allgemein und einmal verglichen mit anderen Personen gleichen Alters, sowie durch eine globale Bewertung

der Gesundheit insgesamt. Aus diesen drei Fragen wurde wiederum ein Index-Wert gebildet: ein Wert von 100% bildet die maximale subjektive Gesundheit ab, ein Wert von 0% die minimale, also schlechtmöglichste. Schließlich wurde die *funktionale Gesundheit* erfasst durch die Frage, ob der eigene Gesundheitszustand neun verschiedene Lebensbereiche beeinträchtigt hat und wenn ja wie stark. Die Bereiche waren Arbeit, Haushalt, Mobilität, Kontaktpflege, Reisen und Ausflüge, geistige Beschäftigung, sportliche Aktivitäten, sonstige Freizeitaktivitäten und sonstige Hobbies. Wiederum wurde ein Index-Wert gebildet: ein Wert von 100% stellt die maximale funktionale Gesundheit (also geringste Beeinträchtigung) dar.

3.2.4 ERGEBNISSE

Im folgenden Ergebnisteil stellen wir zunächst die Verteilung der drei Gesundheitsbereiche im Alter von 52 Jahren dar. Damit beantworten wir die Frage, wie gesund die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie waren. Dann untersuchen wir die Gesundheit in Abhängigkeit der allgemeinen kognitiven Fähigkeit und des sozioökonomischen Familienhintergrundes im Alter von 12 Jahren. Schließlich analysieren wir die Wirkung der schulischen Bildung auf die Gesundheit.

⁸ Mehr Informationen zu diesem Instrument finden sich bei: Hulstsch, D. F., Hertzog, C., Small, B. J., & Dixon, R. A. (1999). Use it or lose it: Engaged lifestyle as a buffer of cognitive decline in aging?. *Psychology and Aging*, 14, 245-263.

► 03-2 gesundheit

Wie gesund sind Erwachsene in Luxemburg im Alter von 52 Jahren?

Erfreulich ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie im Alter von 52 Jahren insgesamt eine hohe Gesundheit in allen drei Bereichen aufwiesen. Die nachfolgenden Grafiken (Abbildungen 15 a bis c) zeigen, dass jeweils über 30% der Personen den Maximalwert von 100% in medizinischer und funktionaler Gesundheit angaben. Die subjektive Gesundheit

war etwas breiter gestreut, aber auch hier lagen die Angaben der meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei 70% oder darüber. Die Tatsache, dass die subjektive Gesundheit im Mittel etwas geringer war als die Gesundheitsdaten der medizinischen oder funktionalen Gesundheit kann unter anderem daran liegen dass die Personen ihre eigene Gesundheit im Vergleich zu anderen einschätzen sollten. Vergleicht man sich selbst mit anderen, so kann es sein, dass man – je nach den Personen,

mit denen man sich vergleicht, oder je nach Maßstab, den man anlegt – für sich selbst zu einer schlechteren Einschätzung kommt, als es die eigene objektive Situation nahelegt. Darüber hinaus sind gerade subjektive Einschätzungen immer auch von vielen anderen Faktoren wie dem Gesundheitszustand am Tag, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde, bzw. der damaligen Stimmung abhängig.

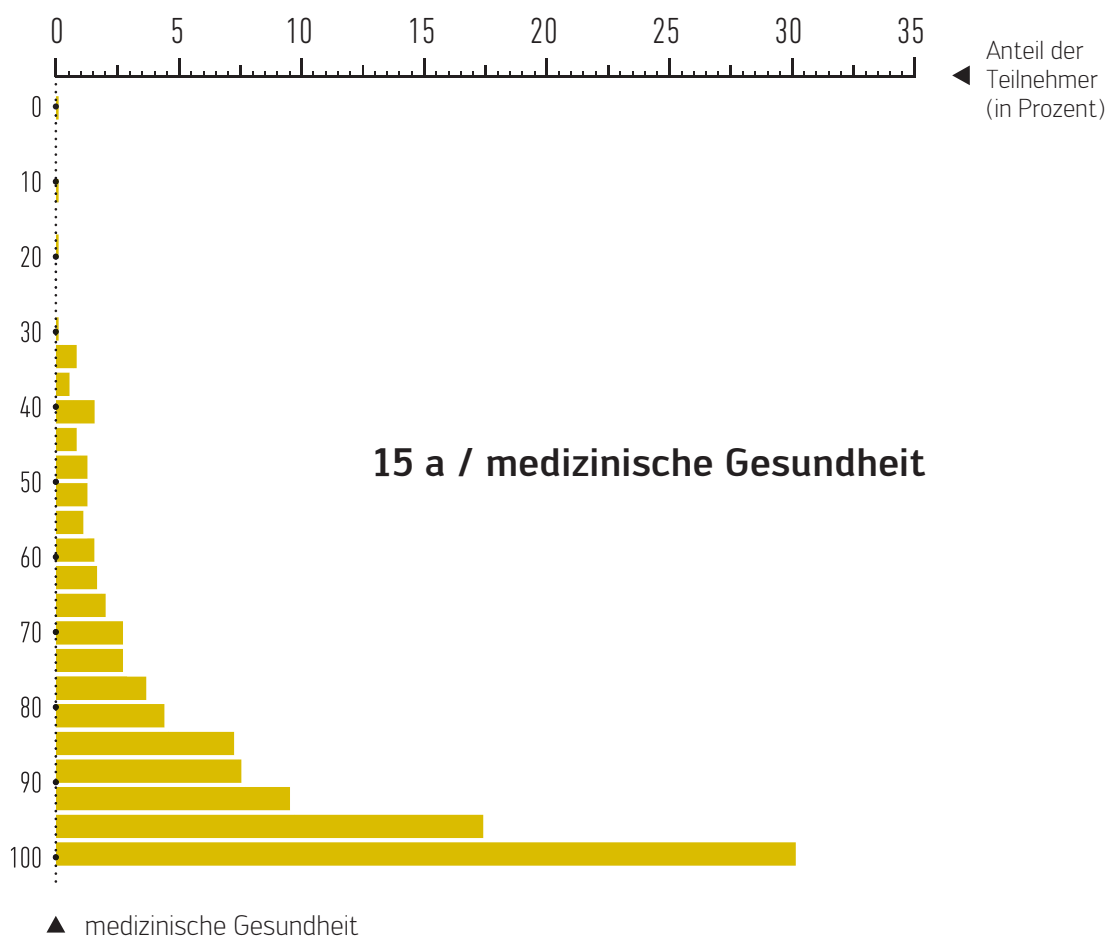
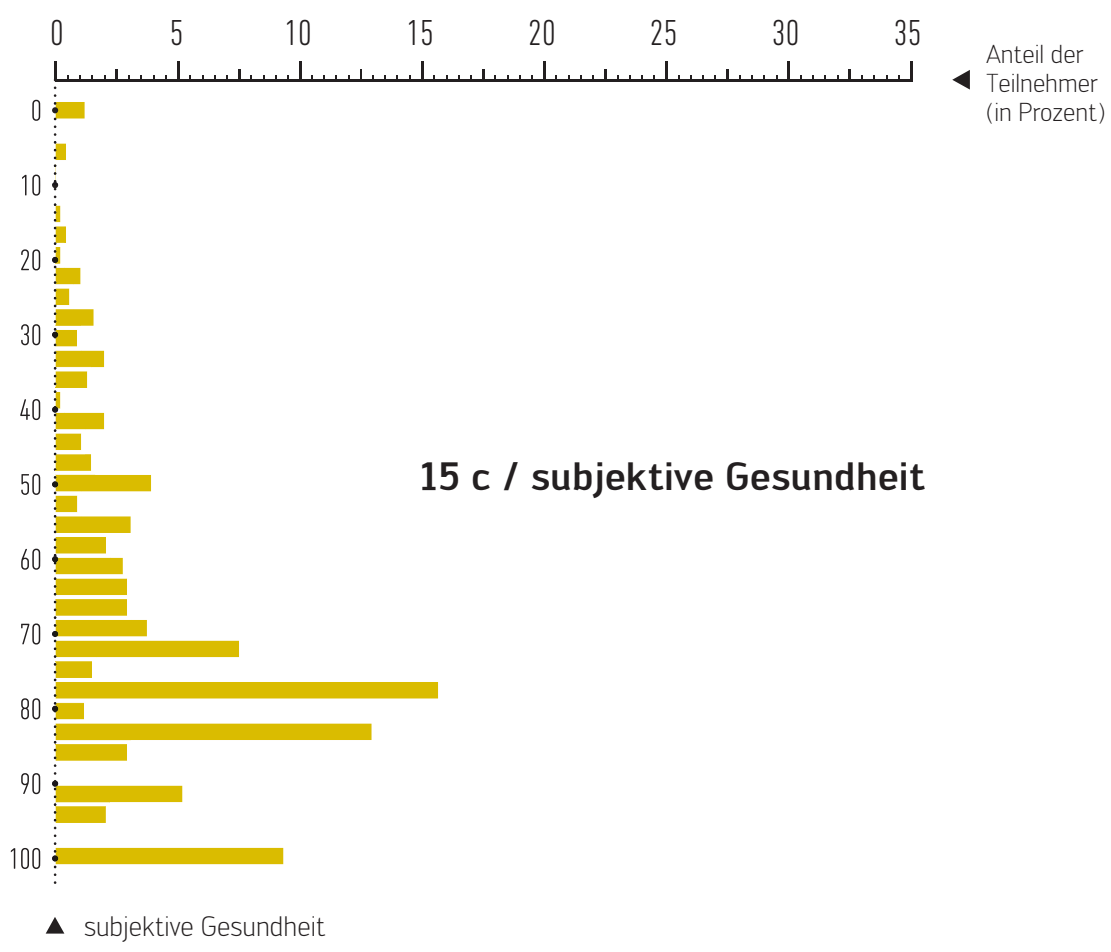
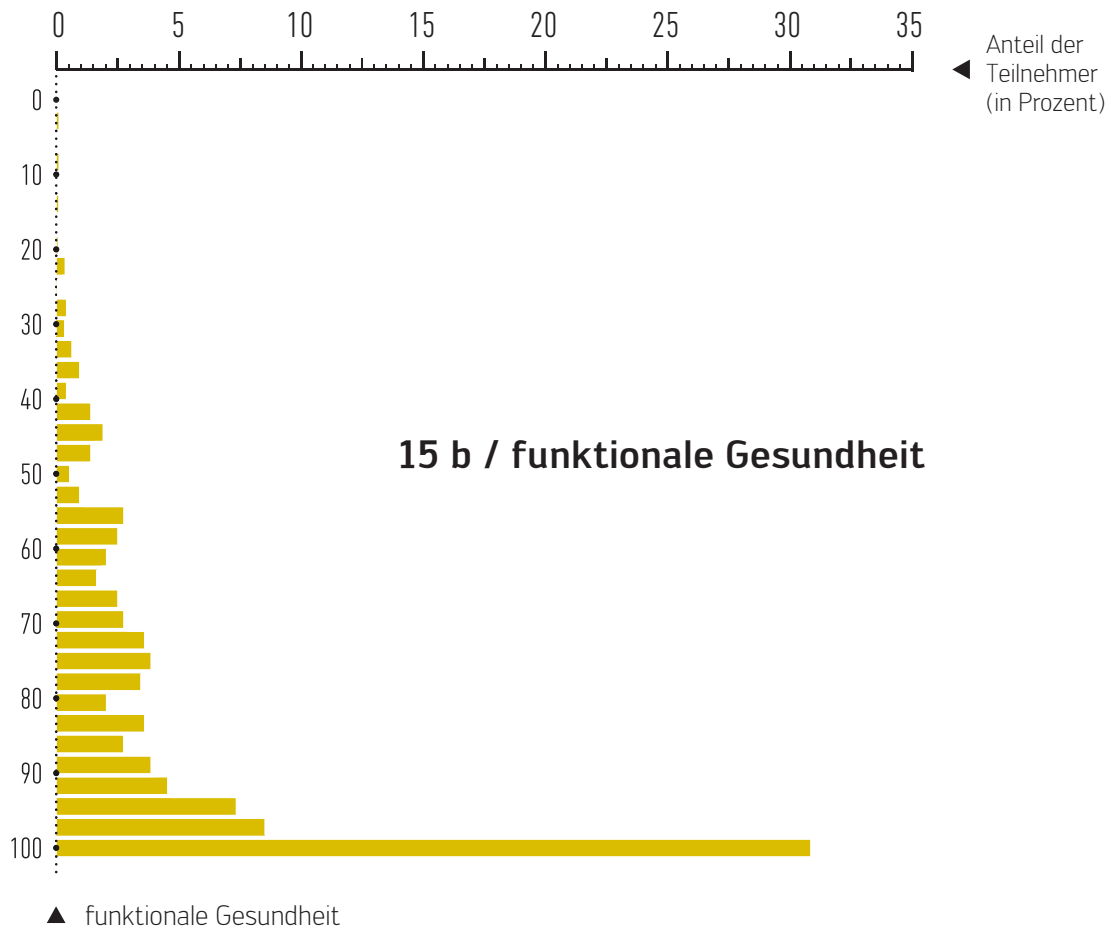


Abbildung 15: Verteilung der **(15 a)** medizinischen Gesundheit (Mittelwert = 86%), **(15 b)** funktionalen Gesundheit (Mittelwert = 83%) und **(15 c)** subjektiven Gesundheit (Mittelwert = 69%) im Alter von 52 Jahren



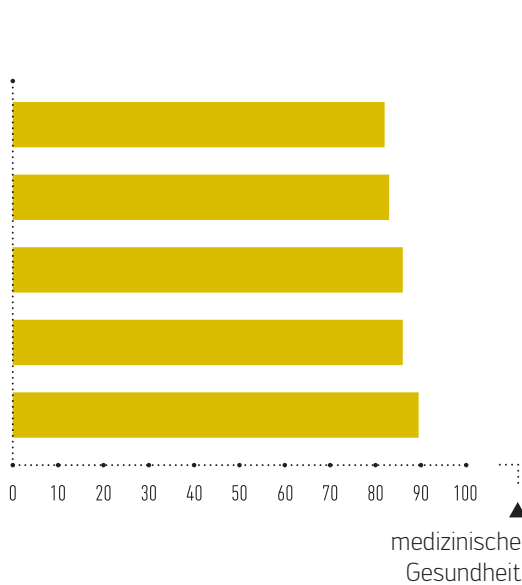
Wie hängen allgemeine kognitive Fähigkeit und Gesundheit zusammen?

Ein zentraler Teil unserer Analysen betrifft die Frage, ob die allgemeine kognitive Fähigkeit im Alter von 12 Jahren die Gesundheit im Alter von 52 Jahren vorhersagen kann. Die Ergebnisse zeigen, dass die allgemeine kognitive Fähigkeit tatsächlich alle drei Gesundheitsbereiche eigenständig vorhersagen kann – Kinder mit höherer allgemeiner kognitiver Fähigkeit berichteten als Erwachsene im Durchschnitt bessere

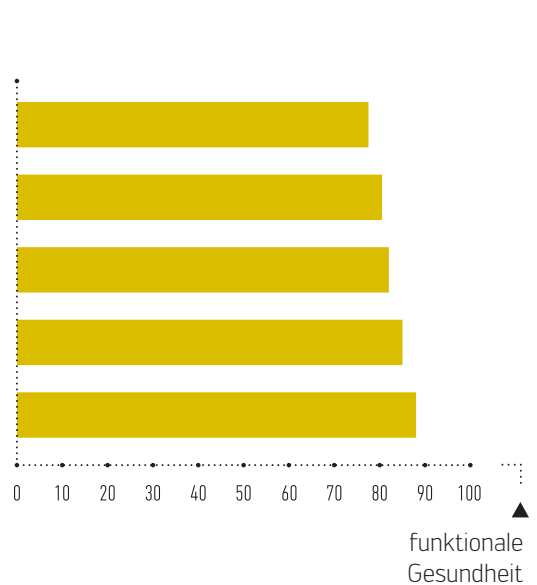
Gesundheit. Der Zusammenhang fiel zwar nicht stark aus, war aber statistisch und inhaltlich bedeutsam. Diese Ergebnisse werden in den untenstehenden Grafiken (Abbildungen 16 a bis c) deutlich. Abgebildet sind dabei die Werte in den drei Gesundheitsbereichen in Abhängigkeit der allgemeinen kognitiven Fähigkeit. Dabei wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Basis ihrer Testwerte für die allgemeine kognitive Fähigkeit im Alter von 12 Jahren in fünf Gruppen eingeteilt. In der Gruppe ganz oben sind die 20% der Per-

sonen abgebildet, welche die niedrigsten Testwerte erzielten, ganz unten dementsprechend die 20% mit den höchsten Testwerten. Für alle drei Gesundheitsbereiche zeigen die Balken die Form einer Treppe. Dies bedeutet: mit höheren Werten der allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Alter von 12 Jahren steigen auch die Werte in den drei Gesundheitsbereichen im Erwachsenenalter. Diese Tendenz weist daraufhin, dass die allgemeine kognitive Fähigkeit im Alter von 12 Jahren die spätere Gesundheit als Erwachsener beeinflussen kann.

16 a / medizinische Gesundheit



16 b / funktionale Gesundheit



16 c / subjektive Gesundheit

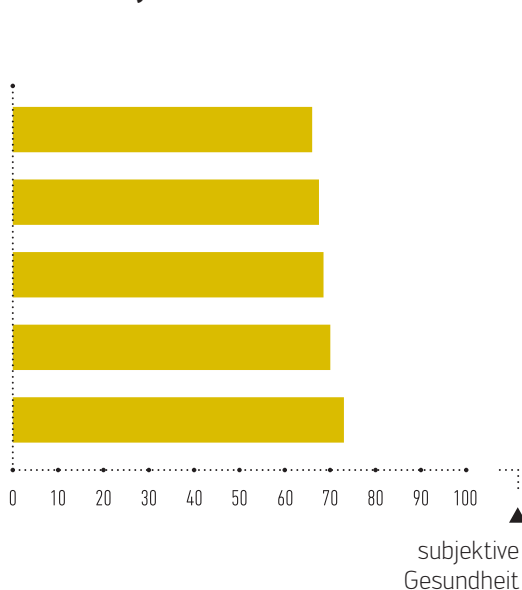


Abbildung 16:
(16 a) Medizinische Gesundheit, **(16 b)** funktionale Gesundheit und **(16 c)** subjektive Gesundheit im Alter von 52 Jahren in Abhängigkeit der allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Alter von 12 Jahren

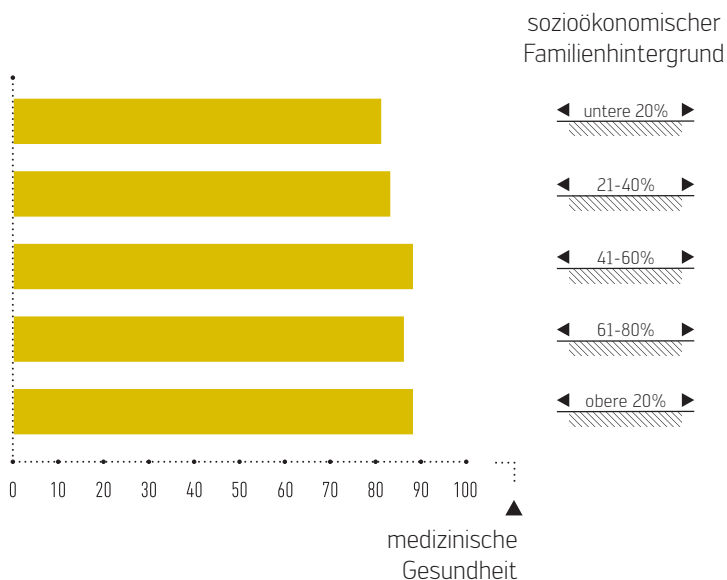
Wie hängen sozioökonomischer Familienhintergrund und Gesundheit zusammen?

In diesem Abschnitt untersuchen wir nun den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren und der Gesundheit im Erwachsenenalter. Es zeigte sich, dass ein höherer sozioökonomischer Familienhintergrund mit besseren Gesundheitswerten in allen drei Bereichen einherging. Der Zusammenhang war aber etwas weniger stark

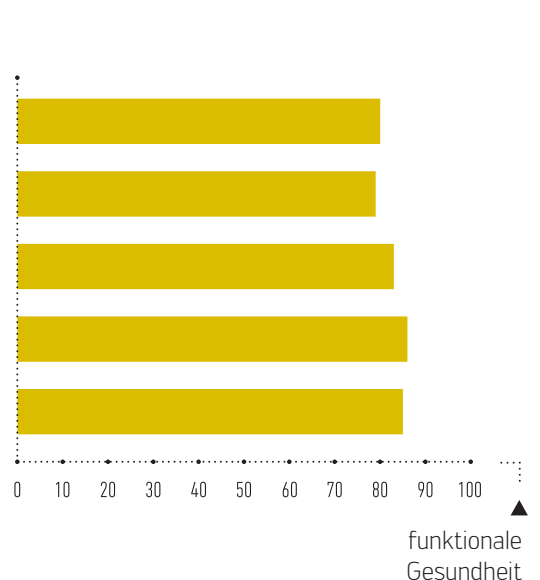
ausgeprägt als bei der allgemeinen kognitiven Fähigkeit. Dies wird auch an untenstehenden Grafiken (Abbildungen 17 a bis c) deutlich, für die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder in fünf Gruppen eingeteilt wurden, diesmal nach den Indexwerten für den sozioökonomischen Familienhintergrund (s.a. Abschnitt 2.2.4). Es ist zu erkennen, dass die 20% der Grundschülerinnen und Grundschüler, die aus den sozioökonomisch stärksten Familien stammen, auch die besten Angaben zu ihrer Gesundheit im Alter von 52 Jahren machten. Dass der Zu-

sammenhang weniger stark war als für die allgemeine kognitive Fähigkeit zeigt sich an der weniger deutlich ausgeprägten Treppenform der Balken.

17 a / medizinische Gesundheit



17 b / funktionale Gesundheit



17 c / subjektive Gesundheit

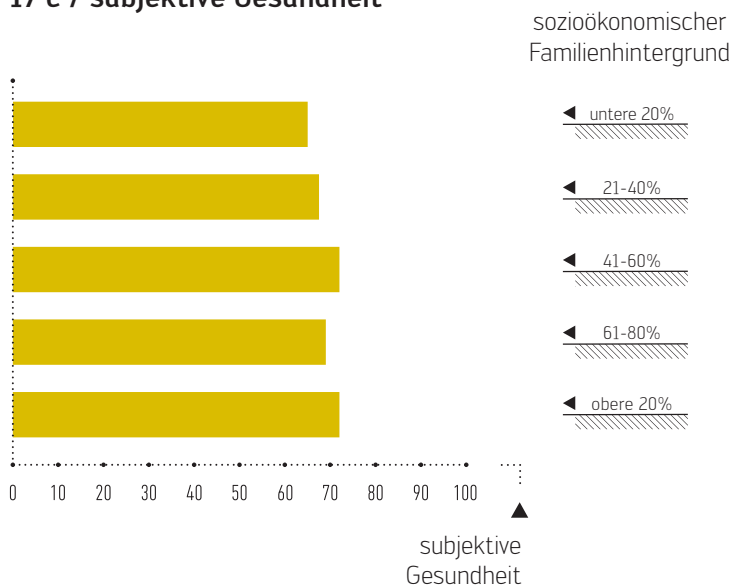


Abbildung 17: (17 a) Medizinische Gesundheit, (17 b) funktionale Gesundheit und (17 c) subjektive Gesundheit im Alter von 52 Jahren in Abhängigkeit des sozioökonomischen Familienhintergrundes im Alter von 12 Jahren

Wie wirkt schulische Bildung auf die Gesundheit?

Wichtig für diesen Teil der Analysen war, ob auch die schulische Bildung einen Einfluss auf Gesundheit ausübt, der über die allgemeine kognitive Fähigkeit und den sozioökonomischen Familienhintergrund hinausgeht. Daher wurden diese beiden Schülermerkmale für die Analysen zur Wirkung der schulischen Bildung auf die Gesundheit statistisch herausgerechnet. Weiterhin ist bekannt, dass sich Frauen und Männer in ihrer Gesundheit unterscheiden (z.B. sterben Männer früher als Frauen). Deshalb wurden auch Geschlechtsunterschiede bei diesen Analysen berücksichtigt. Durch diese statistischen Analysen konnte somit überprüft werden, ob die Gesundheit vom Niveau der schulischen Bildung abhängig war.

Für die rechtsstehenden Grafiken (Abbildungen 18 a bis c) wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiederum in fünf Gruppen unterteilt, diesmal nach ihrem Niveau der schulischen Bildung (s. hierzu Abschnitt 2.2.4). Ganz oben sind die 20% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem geringsten Niveau schulischer Bildung abgetragen, ganz unten diejenigen mit dem höchsten Niveau schulischer Bildung. In den Grafiken entspricht ein Wert von 0 dem Wert, wie man ihn aufgrund der allgemeinen kognitiven Fähigkeit, des sozioökonomischen Familienhintergrundes und des Geschlechts erwarten würde. Jeder Wert, der von 0 abweicht, deutet daher auf einen Einfluss der schulischen Bildung auf die Gesundheit hin. Dementsprechend bedeutet ein Wert kleiner 0 (veranschaulicht durch einen nach links weisenden Balken), dass in dieser Gruppe die Gesundheit negativ mit schulischer Bildung zusammenhing: für das betreffende Niveau schulischer Bildung war die Gesundheit schlechter als aufgrund

kognitiver Fähigkeit, sozioökonomischen Familienhintergrunds und Geschlechts zu erwarten war. Ein Balken über 0 deutet dagegen auf einen positiven Zusammenhang schulischer Bildung mit Gesundheit hin: die Gesundheit war für die Gruppe mit dem entsprechenden Bildungsniveau besser als zu erwarten war. Jeder Balken in diesen Abbildungen stellt dabei den Mittelwert dieser Abweichungen für eine Gruppe mit einem bestimmten Niveau schulischer Bildung dar.

Insbesondere für die Personen, die zur Gruppe der unteren 20% hinsichtlich ihres Niveaus schulischer Bildung gehörten zeigten sich erkennbare negative Abweichungen. Für diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer lagen die durchschnittlichen Gesundheitswerte um 3 bis 4 Punkte unter den zu erwarteten. Mit höherem Niveau schulischer Bildung waren dagegen teilweise leichte Abweichungen nach oben zu sehen, insbesondere für medizinische und funktionale Gesundheit. Die schulische Bildung hatte also für diese Gesundheitsbereiche insgesamt einen leicht positiven Einfluss; besonders eine geringere schulische Bildung wirkte sich hier tendenziell ungünstig aus. Auch wenn für subjektive Gesundheit ein positiver Einfluss im Bereich einer mittleren schulischen Bildung zu beobachten war, so war für diesen Gesundheitsbereich der Einfluss der schulischen Bildung insgesamt jedoch am geringsten.

3.2.5 ZUSAMMENFASSUNG

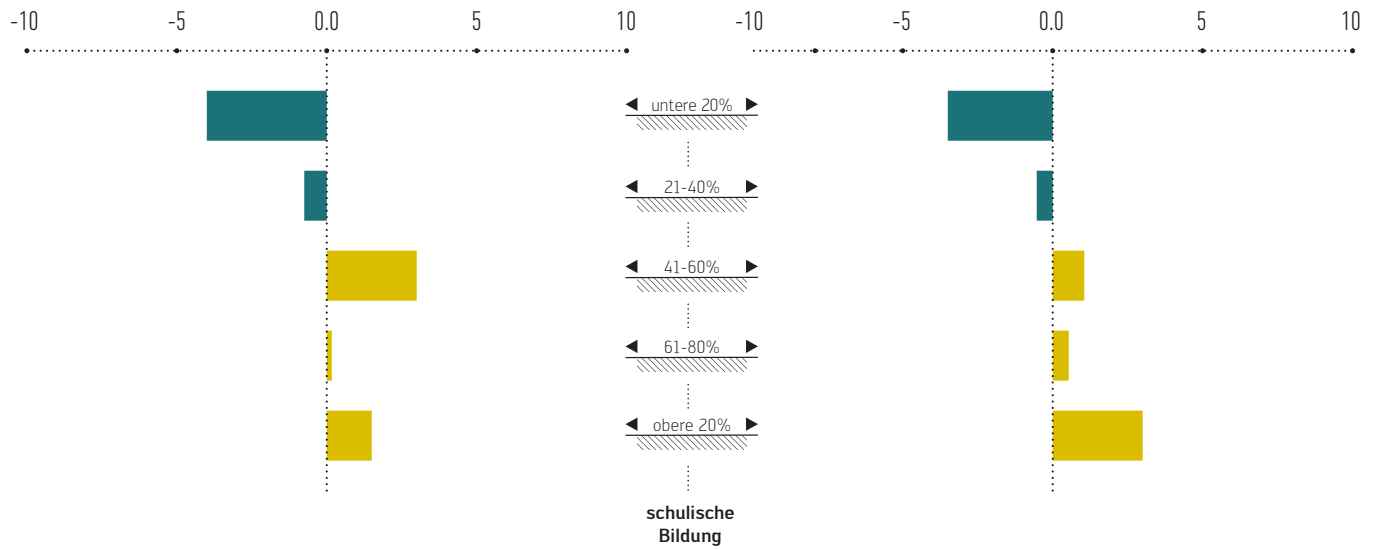
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die allgemeine kognitive Fähigkeit im Kindesalter auch in Luxemburg die Gesundheit im Erwachsenenalter teilweise vorhersagte: Kinder mit höherer kognitiver Fähigkeit berichteten später signifikant höhere

medizinische, funktionale und subjektive Gesundheit. Weiterführende Analysen zeigten, dass dieser Zusammenhang auch dann bestehen blieb, wenn man den Einfluss des sozioökonomischen Familienhintergrundes berücksichtigt (diese Befunde haben wir nicht in diesem Abschnitt gezeigt). Über diese beiden Faktoren hinaus schien auch die schulische Bildung einen leicht positiven Einfluss auf die Gesundheit zu haben. Vor allem eine geringe schulische Bildung ging mit einer Tendenz für eine etwas schlechtere Gesundheit im Erwachsenenalter einher. Wichtig ist an dieser Stelle aber festzuhalten, dass der Einfluss schulischer Bildung auf alle drei Gesundheitsbereiche nur sehr gering war: Auch mit einem niedrigem Niveau schulischer Bildung wiesen viele Menschen in Luxemburg einen guten Gesundheitszustand im Alter von 52 Jahren auf.

Auch wenn noch weitere Forschung zu der Frage notwendig ist, wie genau der Zusammenhang zwischen früher allgemeiner kognitiver Fähigkeit und späterer Gesundheitszustände kommt, so deuten die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass selbst der hohe Lebensstandard und die hohen Gesundheitsausgaben in Luxemburg nicht alle Unterschiede in der Gesundheit, seien sie bedingt durch allgemeine kognitive Fähigkeit, durch sozioökonomischen Familienhintergrund oder durch schulische Bildung, kompensieren können. Gezielte Förderung allgemeiner kognitiver Fähigkeit und gezielte Bildung im Bereich Gesundheit könnten helfen diese Unterschiede zu minimieren.

18 a / Wirkung auf die medizinische Gesundheit

18 b / Wirkung auf die funktionale Gesundheit



18 c / Wirkung auf die subjektive Gesundheit

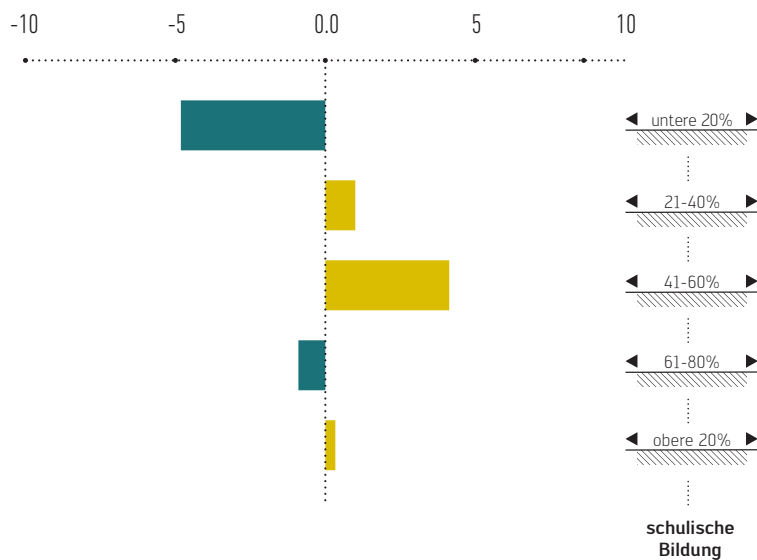


Abbildung 18:
Wirkung der schulischen Bildung auf **(18 a)** medizinische Gesundheit, **(18 b)** funktionale Gesundheit und **(18 c)** subjektive Gesundheit im Alter von 52 Jahren

► **03-3** subjektives wohlbefinden



► 03-3 subjektives Wohlbefinden

3.3.1 EINLEITUNG

Menschen unterscheiden sich darin, wie zufrieden sie mit ihrem Leben sind und ob sie in ihrem Leben Glück empfinden. Lebenszufriedenheit, das häufige Erleben positiver Gefühle sowie das Ausbleiben des Erlebens negativer Gefühle werden in der Forschung unter dem Überbegriff *subjektives Wohlbefinden* zusammengefasst. Da die Lebenserwartung von Menschen in den letzten Jahrzehnten immer weiter gestiegen ist, sind die Lebensqualität und die Lebenszufriedenheit zentrale Kriterien für ein erfülltes Leben in einer modernen Gesellschaft. Für viele Personen ist dabei ihr subjektives Wohlbefinden wichtiger als Geld.

Gegenwärtige wissenschaftliche Theorien unterscheiden vier Komponenten des subjektiven Wohlbefindens: (a) Die *Lebenszufriedenheit* informiert darüber, ob Menschen mit ihrem gegenwärtigen Leben und mit ihrem bisherigen Leben zufrieden sind oder ob sie ihr Leben verändern möchten.

(b) Das *Erleben positiver Gefühle* bezieht sich auf die Häufigkeit mit der Menschen generell positive Gefühle wie Freude, Zufriedenheit, Stolz, oder Begeisterung empfinden. (c) Das *Erleben negativer Gefühle* bezieht sich auf die Häufigkeit mit der Menschen generell negative Gefühle wie Trauer, Ärger, Schuld oder Scham empfinden. (d) Die domänenspezifische Zufriedenheit bezieht sich darauf wie zufrieden Menschen mit bestimmten Lebensbereichen wie der Arbeit, dem Familienleben, dem finanziellen Einkommen oder der Freizeit sind. In diesem Abschnitt konzentrieren wir uns auf die *Zufriedenheit mit der Familie*.

Da subjektives Wohlbefinden ein wichtiges Kriterium für ein erfülltes Leben ist, gehen wir in diesem Abschnitt der Frage nach, ob das subjektive Wohlbefinden von Menschen in Luxemburg durch ihre Kindheit und Jugend geprägt ist. Die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage sind insbesondere auch deshalb wichtig, da die langfristigen Zusammenhänge zwischen sozio-kogni-

tiven Merkmalen von Schülerinnen und Schüler und ihrem subjektiven Wohlbefinden im Erwachsenenalter für Luxemburg noch nicht erforscht wurden. Wir konzentrieren uns hier auf die schulische Bildung, die allgemeine kognitive Fähigkeit und den sozioökonomischen Familienhintergrund, da viele Studien bislang gezeigt haben, dass dies wichtige Merkmale der Kindheit und der Jugend sind, die das spätere Leben als Erwachsene beeinflussen können. Insbesondere von der allgemeinen kognitiven Fähigkeit ist bekannt, dass Kinder mit einer höheren allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit als Erwachsene (tendenziell) erfolgreicher in ihrem Beruf sind, gesünder leben und insgesamt einen höheren sozioökonomischen Status genießen. Die Forschungsfrage, der wir in diesem Abschnitt nachgehen lautet dabei: Wie wird das subjektive Wohlbefinden im Alter von 52 Jahren beeinflusst durch ihre schulische Bildung sowie die allgemeine kognitive Fähigkeit und den sozioökonomischen Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren?

► 03-3 subjektives Wohlbefinden

3.3.2 METHODE

In der MAGRIP-Studie werden die allgemeine kognitive Fähigkeit und der sozioökonomische Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren zur Vorhersage des subjektiven Wohlbefindens im Alter von 52 Jahren eingesetzt (Abschnitt 2.2.4 stellt detailliert die jeweiligen Messinstrumente vor). Die *allgemeine kognitive Fähigkeit* wurde erfasst, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter von 12 Jahren in ihren Schulen einen umfassenden Leistungstest bearbeiteten. Die Gesamtleistung in diesem Test wurde für jede Schülerin und jeden Schüler zu einem Gesamtwert für die allgemeine kognitive Fähigkeit zusammengefasst.

Der *sozioökonomische Familienhintergrund* wurde erfasst durch Angaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur beruflichen Tätigkeit und dem Bildungsabschluss des Vaters. Diese Angaben wurden zu einem Indexwert verrechnet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden anhand dieses Indexwertes in fünf gleichgroße Gruppen hinsichtlich ihres sozioökonomischen Familienhintergrunds im Alter von 12 Jahren eingeteilt.

Die *schulische Bildung* wurde erfasst, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Informationen über die besuchte Schulform, den erreichten Abschluss und den Umfang der schulischen Bildung in Jahren gaben. Auf Basis dieser Informationen wurde ein Gesamtwert für schulische Bildung berechnet. Die Teilnehmerinnen und Teil-

nehmer wurden in fünf gleichgroße Gruppen hinsichtlich ihres erreichten schulischen Bildungsniveaus eingeteilt.

Das *Subjektive Wohlbefinden im Erwachsenenalter* wurde durch einen Fragebogen erhoben, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Hause beantworteten. Die Personen gaben ihre *Lebenszufriedenheit* an, indem sie fünf generelle Aussagen zu ihrem Leben (z.B. „Ich bin mit meinem Leben zufrieden“ oder „Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte, würde ich kaum etwas ändern“) mittels einer sechsstufigen Skala (1= „stimme überhaupt nicht zu“; 6 = „stimme völlig zu“) bewerteten⁹. Die Antworten zu diesen fünf Aussagen wurden zu einem Indexwert für die Lebenszufriedenheit zusammengefasst: Ein Wert von 100% stellt dabei die maximale Lebenszufriedenheit dar (d.h. eine Person stimmte alle Aussagen völlig zu), ein Wert von 0% die minimale Lebenszufriedenheit (d.h. eine Person stimmte allen Aussagen überhaupt nicht zu).

Die *Zufriedenheit mit der Familie*¹⁰ wurde durch insgesamt vier Aussagen erfasst wovon sich zwei auf die Zufriedenheit mit dem Lebenspartner oder der Lebenspartnerin bezogen (z.B. „Mit der Geborgenheit, die mir mein(e) Partner(in) gibt, bin ich ...“). Zwei weitere Aussagen bezogen sich auf die Zufriedenheit mit dem Zusammenleben mit den Kindern (z.B. „Wenn ich daran denke, wie meine Kinder und ich miteinander auskommen, bin ich ...“). Zur Beantwortung dieser Aussagen nutzten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine sechsstufige Ska-

la (1 = „sehr unzufrieden“; 6 = „sehr zufrieden“). Falls eine Person ohne Partner(in) lebte oder keine Kinder hatte, dann beantwortete diejenige Person diese Aussagen nicht. Die Antworten zu diesen Aussagen wurden wiederum zu einem Indexwert für die Zufriedenheit mit der Familie zusammengefasst: Ein Wert von 100% stellt dabei die maximale Zufriedenheit mit dem Familienleben dar (d.h. eine Person antwortete bei allen für sie relevanten Aussagen mit „sehr zufrieden“), ein Wert von 0% die minimale Zufriedenheit mit dem Familienleben (d.h. eine Person antwortete bei allen für sie relevanten Aussagen mit „sehr unzufrieden“).

Zur *Messung des Erlebens positiver Gefühle*¹¹ gaben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an wie häufig sie positive Gefühle im Allgemeinen erleben. Hierzu nutzten sie eine fünf-stufige Antwortskala (1 = „nie“; 5 = „sehr oft“), um das Erleben von insgesamt zehn positiven Gefühlen (z.B. „stolz“, „freudig erregt“ oder „begeistert“) zu bewerten. Die Antworten zu diesen Aussagen wurden wiederum zu einem Indexwert für das Erleben positiver Gefühle zusammengefasst: Ein Wert von 100% stellt dabei den maximal erreichbaren Wert für das Erleben positiver Gefühle dar (d.h. eine Person gab bei allen Gefühlen an, dass sie diese „sehr oft“ erlebt); ein Wert von 0% bedeutet, dass eine Person nie positive Gefühle erlebte (d.h. eine Person antwortete bei allen Gefühlen mit „nie“).

Zur *Messung des Erlebens negativer Gefühle* gaben die Teilnehmerinnen und Teil-

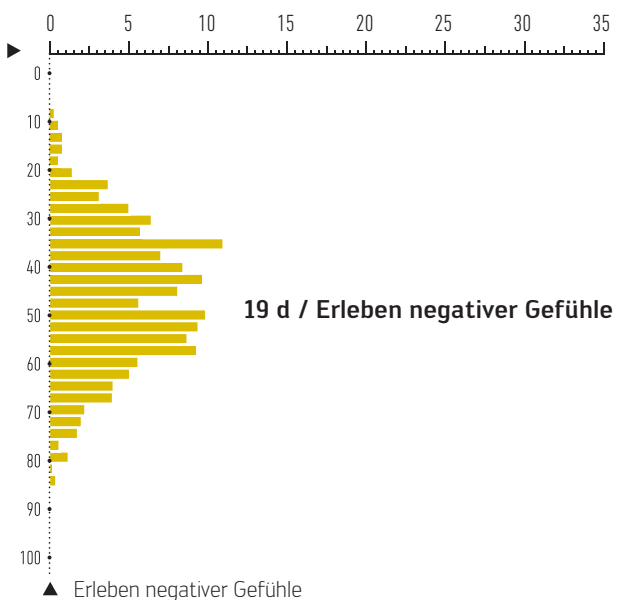
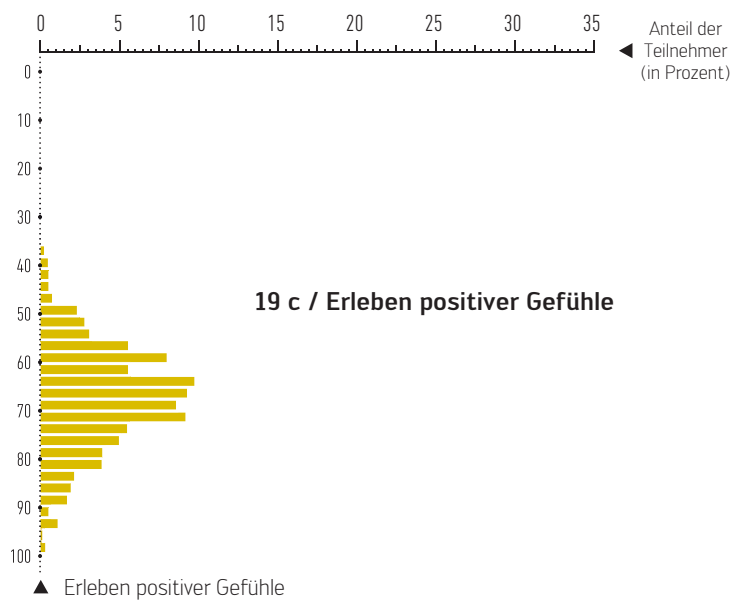
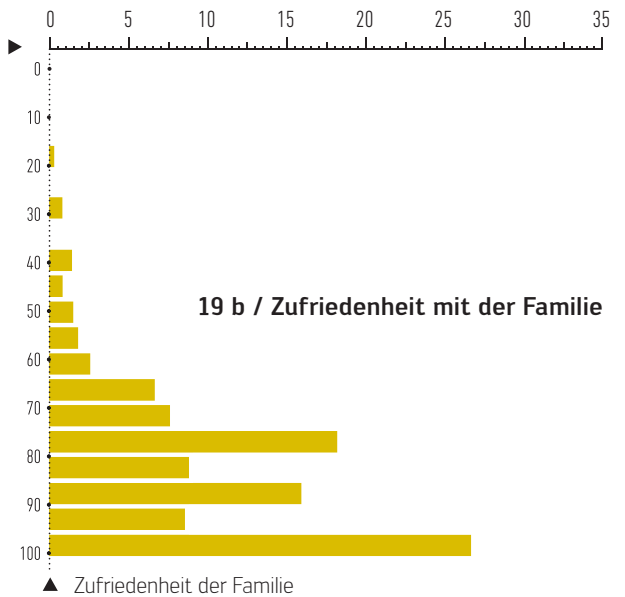
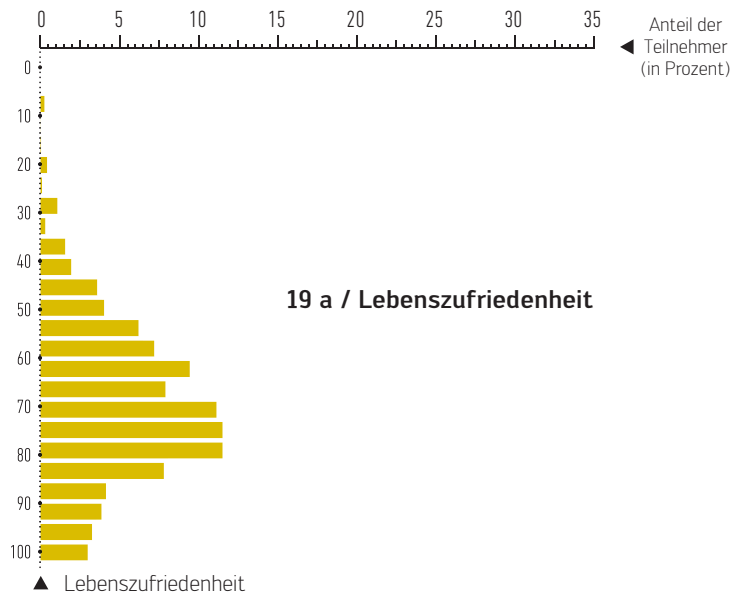
⁹) Mehr Informationen zu diesem Instrument finden sich bei: Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.

¹⁰) Mehr Informationen zu diesem Instrument finden Sie bei: Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2000). Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ). Göttingen: Hogrefe.

¹¹) Mehr Informationen zur Erfassung positiver und negativer Gefühle finden sich bei: Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W., & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der „Positive and Negative Affect Schedule“ (PANAS). *Diagnostica*, 42, 139-156.



► 03-3 subjektives wohlbefinden



nehmer an wie häufig sie negative Gefühle im Allgemeinen erleben. Hierzu nutzten sie wiederum eine fünf-stufige Antwortskala (1 = „nie“; 5 = „sehr oft“), um das Erleben von insgesamt zehn negativen Gefühlen (z.B. „verärgert“, „beschämt“ oder „gereizt“) zu bewerten. Die Antworten zu diesen Aussagen wurden zu einem Indexwert für das Erleben negativer Gefühle zusammengefasst: Ein Wert von 100% stellt dabei den maximal erreichbaren Wert für das Erleben negativer Gefühle dar (d.h. eine Person gab bei allen negativen Gefühlen an, dass sie diese „sehr oft“ erlebt); ein Wert von 0% bedeutet, dass eine Person nie negative Gefühle erlebte (d.h. eine Person antwortete durchgehend mit „nie“).

3.3.3 ERGEBISSE

Zur Beantwortung unserer Forschungsfrage gehen wir in vier Schritten vor. Zunächst betrachten wir wie sich Menschen in Luxemburg in ihrem subjektiven Wohlbefinden unterscheiden. Hierzu beschreiben wir die Verteilung verschiedener Aspekte des subjektiven Wohlbefindens für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie. Damit zeichnen wir ein repräsentatives Bild zum subjektiven Wohlbefinden von Menschen im Alter von 52 Jahren in Luxemburg. In den nächsten Abschnitten gehen wir dann darauf ein, wie subjektives

Wohlbefinden als Erwachsene zusammenhängt mit (a) ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Alter von 12 Jahren, (b) ihrem sozioökonomischen Familienhintergrund und (c) ihrer schulischen Bildung.

Wie unterscheiden sich Menschen in Luxemburg im Hinblick auf ihr subjektives Wohlbefinden?

Die linksstehenden Grafiken stellen dar, wie sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie hinsichtlich ihres subjektiven Wohlbefindens unterschieden. Es zeigte sich, dass die meisten Personen mit ihrem Leben zufrieden oder sogar sehr zufrieden waren (Abbildung 19 a). Die Zufriedenheit mit ihrem Familienleben war dabei sogar noch stärker ausgeprägt (Abbildung 19 b). Weiterhin erlebten die meisten Menschen häufig positive Gefühle (Abbildung 19 c) und eher seltener negative Gefühle (Abbildung 19 d). Diese insgesamt sehr positiven Befunde sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch einige Menschen gab, die ein geringeres Niveau subjektiven Wohlbefindens empfanden. Dies ist daraus ersichtlich, dass nicht alle Angaben bei 100% für die Lebenszufriedenheit, die Zufriedenheit mit dem Familienleben und dem Erleben positiver Gefühle, bzw. bei 0% für das Erleben negativer Gefühle lagen. Hängt dies vielleicht mit ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Alter von 12 Jahren zusammen?

Abbildung 19: Verteilung der **(19 a)** Lebenszufriedenheit (Mittelwert = 69%), **(19 b)** Zufriedenheit mit der Familie (Mittelwert = 85%), **(19 c)** Erleben positiver Gefühle (Mittelwert = 68%), **(d)** Erleben negativer Gefühle (Mittelwert = 39%) im Alter von 52 Jahren .

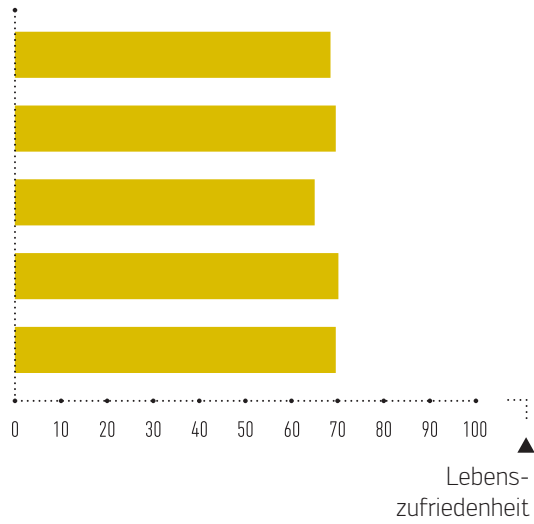
► 03-3 subjektives Wohlbefinden

Wie hängen subjektives Wohlbefinden und allgemeine kognitive Fähigkeit zusammen?

Kann die allgemeine kognitive Fähigkeit im Alter von 12 Jahren das subjektive Wohlbefinden im Alter von 52 Jahren (zumindest teilweise) vorhersagen? Einige Antworten auf diese Frage können den Abbildungen 20a bis 20d auf der nächsten Seite entnommen werden. Abgebildet sind dabei die Werte in den vier Komponenten des subjektiven Wohlbefindens in Abhängigkeit der allgemeinen kognitiven Fähigkeit. Dabei wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Basis ihrer Testwerte für die allgemeine kognitive Fähigkeit im Alter von 12 Jahren in fünf Gruppen eingeteilt. In der Gruppe ganz oben sind die 20% der Personen abgebildet, welche die niedrigsten Testwerte erzielten, ganz unten dementsprechend die 20% mit den höchsten Testwerten. Es zeigte sich, dass zwischen der allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Alter von 12 Jahren und der Lebenszufriedenheit (Abbildung 20 a) und der Zufriedenheit mit der Familie (Abbildung 20 b) im Alter von 52 Jahren kein systematischer Zusammenhang bestand. Hingegen zeigte sich ein leicht positiver Zusammenhang mit dem Erleben positiver Gefühle (Abbildung 20 c) und ein leicht negativer Zusammenhang mit dem Erleben negativer Gefühle (Abbildung 20 d): die Balken zeigen hier jeweils die Form einer leicht aufsteigenden, bzw. leicht absteigenden Treppe. Dies bedeutet, dass die Grundschülerinnen und Grundschüler, die im Alter von 12 Jahren im Vergleich zu ihren Altersgenossen über eine höhere kognitive Leistungsfähigkeit verfügten, tendenziell etwas häufiger positive und etwas weniger häufig negative Gefühle als Erwachsene im Alter von 52 Jahren erlebten.

Abbildung 20:
(20 a) Lebenszufriedenheit, **(20 b)** Zufriedenheit mit der Familie, **(20 c)** Erleben positiver Gefühle, **(20 d)** Erleben negativer Gefühle im Alter von 52 Jahren in Abhängigkeit der allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Alter von 12 Jahren.

20 a / Lebenszufriedenheit



allgemeine
kognitive Fähigkeit

◀ untere 20% ▶

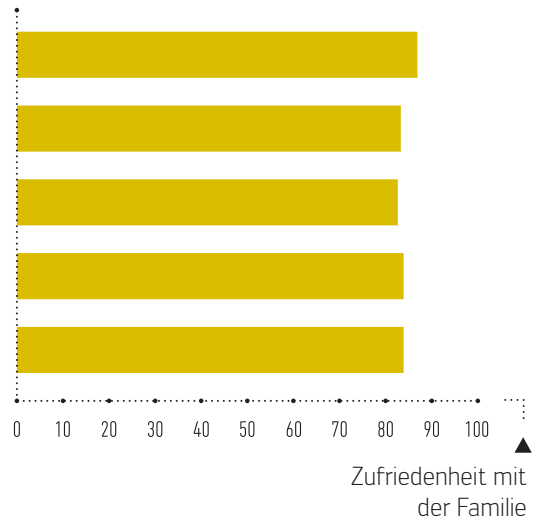
◀ 21-40% ▶

◀ 41-60% ▶

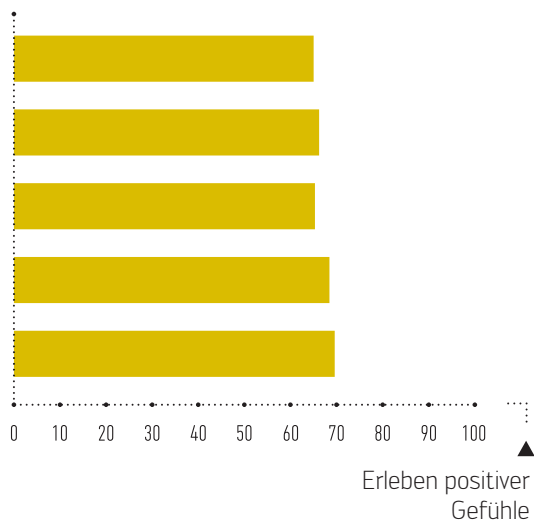
◀ 61-80% ▶

◀ obere 20% ▶

20 b / Zufriedenheit mit der Familie



20 c / Erleben positiver Gefühle



allgemeine
kognitive Fähigkeit

◀ untere 20% ▶

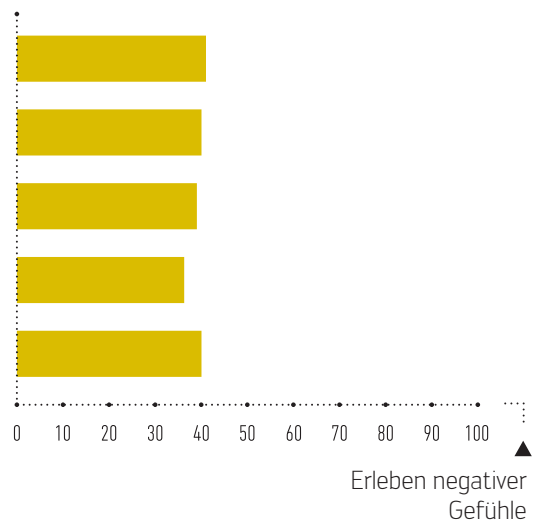
◀ 21-40% ▶

◀ 41-60% ▶

◀ 61-80% ▶

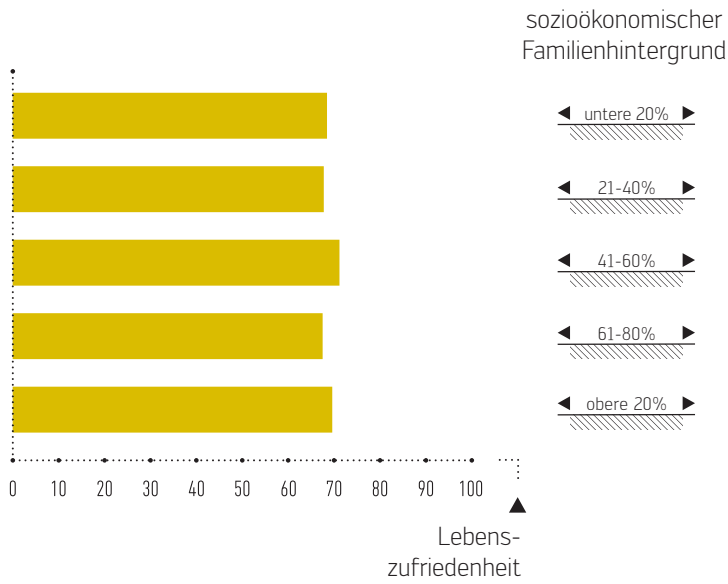
◀ obere 20% ▶

20 d / Erleben negativer Gefühle

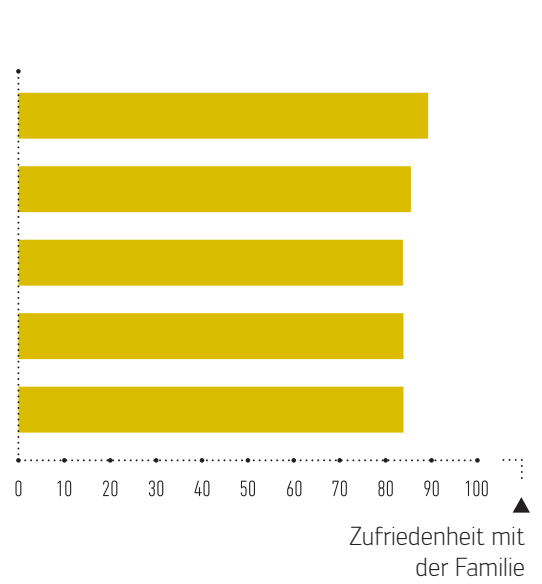


► 03-3 subjektives wohlbefinden

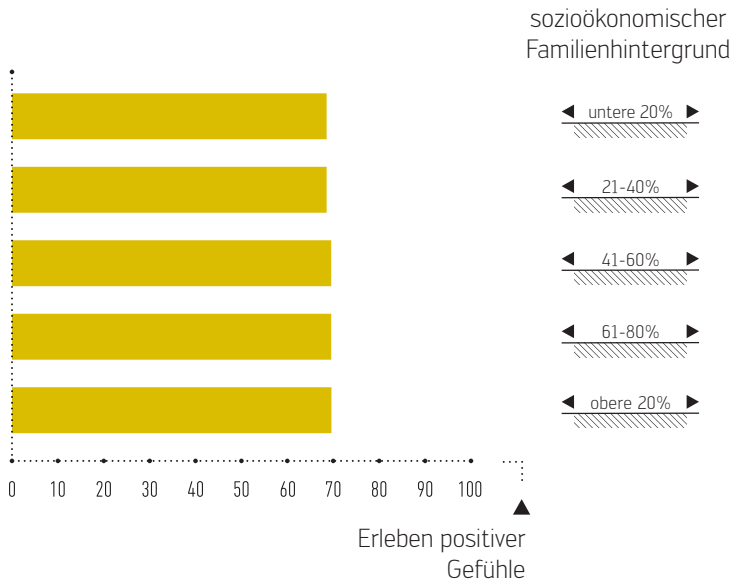
21 a / Lebenszufriedenheit



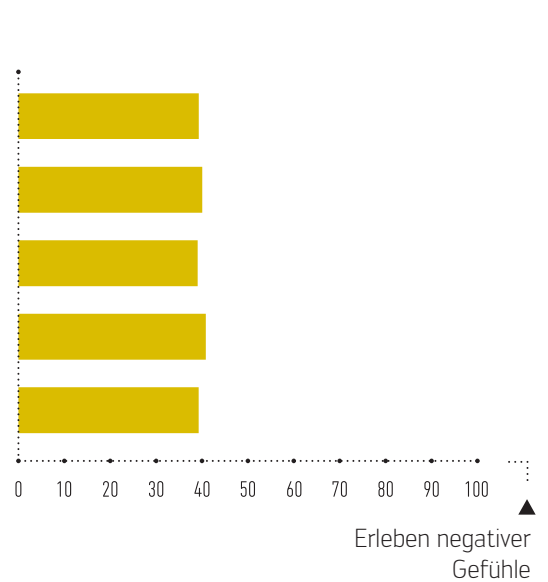
21 b / Zufriedenheit mit der Familie



21 c / Erleben positiver Gefühle



21 d / Erleben negativer Gefühle



Wie hängen subjektives Wohlbefinden und sozioökonomischer Familienhintergrund zusammen?

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren und dem subjektiven Wohlbefinden im Alter von 52 Jahren? Einige Antworten auf diese Frage können den linksstehenden Abbildungen entnommen werden. Zur Erstellung dieser Abbildungen wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder in fünf Gruppen eingeteilt, diesmal nach den Indexwerten für den sozioökonomischen Familienhintergrund (s.a. Abschnitt 2.2.4). Es zeigte sich, dass der sozioökonomische Familienhintergrund in keinem systematischen Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit (Abbildung 21 a), dem Erleben positiver Gefühle (Abbildung 21 c) und dem Erleben negativer Gefühle (Abbildung 21 d) stand. Jedoch zeigte sich ein leicht negativer Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der Familie (Abbildung 21 b). Die Balken bildeten hier eine leicht abfallende Treppe: diejenigen Kinder, die aus sozioökonomisch begünstigten Familien stammten, berichteten, dass sie tendenziell weniger zufrieden mit ihrem Familienleben waren.

Beeinflusst die schulische Bildung das subjektive Wohlbefinden?

Eine Leitfrage der MAGRIP-Studie ist, ob die Schule auf das Leben vorbereitet. Dementsprechend untersuchten wir auch, wie schulische Bildung und subjektives Wohlbefinden im Erwachsenenalter zusammenhängen. Wichtig für diesen Teil der Analysen war, dass wir den potentiellen Einfluss weiterer Faktoren auf das subjektive Wohlbefinden statistisch herausrechneten. Hierbei

berücksichtigen wir die allgemeine kognitive Fähigkeit, den sozioökonomischen Familienhintergrund und Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Durch diese statistischen Analysen konnten wir also prüfen, ob schulische Bildung über diese drei Faktoren hinaus das subjektive Wohlbefinden im Erwachsenenalter beeinflusste.

Für die nachfolgenden Grafiken (Seite 77) wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiederum in fünf Gruppen unterteilt, diesmal nach ihrem Niveau der schulischen Bildung (s. hierzu Abschnitt 2.2.4). Ganz oben sind die 20% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem geringsten Niveau schulischer Bildung abgetragen, ganz unten diejenigen mit dem höchsten Niveau schulischer Bildung. In den Grafiken entspricht ein Wert von 0 dem Wert, wie man ihn aufgrund der allgemeinen kognitiven Fähigkeit, des sozioökonomischen Familienhintergrundes und des Geschlechts erwarten würde. Jeder Wert, der von 0 abweicht, deutet daher auf einen Einfluss der schulischen Bildung auf das subjektive Wohlbefinden hin. Dementsprechend bedeutet ein Wert kleiner 0 (veranschaulicht durch einen nach links weisenden Balken), dass in dieser Gruppe das subjektive Wohlbefinden negativ mit schulischer Bildung zusammenhängt. Ein Balken über 0 deutet dagegen auf einen positiven Zusammenhang schulischer Bildung mit dem subjektiven Wohlbefinden hin: Das subjektive Wohlbefinden ist für die Gruppe mit dem entsprechenden Bildungsniveau besser als zu erwarten war. Jeder Balken in den nachfolgenden Abbildungen stellt dabei den Mittelwert dieser Abweichungen für eine Gruppe mit einem bestimmten Niveau schulischer Bildung dar.

Abbildung 21:

(21 a) Lebenszufriedenheit, **(21 b)** Zufriedenheit mit der Familie, **(21 c)** Erleben positiver Gefühle, **(21 d)** Erleben negativer Gefühle im Alter von 52 Jahren in Abhängigkeit des sozioökonomischen Familienhintergrundes im Alter von 12 Jahren

► 03-3 subjektives Wohlbefinden

Aus den Abbildungen 22 a bis d ist ersichtlich, dass keiner der Balken stark von Null abweicht und es keine klare Tendenz in eine Richtung zu erkennen gibt: Die schulische Bildung stand demnach in keinem systematischen Zusammenhang mit dem subjektiven Wohlbefinden von Menschen in Luxemburg.

3.3.4 ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Abschnitt untersuchten wir das subjektive Wohlbefinden von Menschen in Luxemburg im Alter von 52 Jahren anhand der Daten aus der MAGRIP-Studie. Hierzu haben wir subjektives Wohlbefinden (im Einklang mit gegenwärtigen Theorien in diesem Forschungsfeld) in vier Komponenten differenziert: Lebenszufriedenheit, Zufriedenheit mit der Familie, Erleben positiver Gefühle und Erleben negativer Gefühle.

Ein erstes wichtiges Ergebnis war, dass Menschen in Luxemburg im Alter von 52 Jahren insgesamt sehr zufrieden mit ihrem Leben, insbesondere mit ihrem Familienleben waren. Ebenso erlebten die meisten Menschen häufig positive und selten negative Gefühle. Diese Befunde deuten daraufhin, dass viele Menschen in Luxemburg ein erfülltes Leben führen.

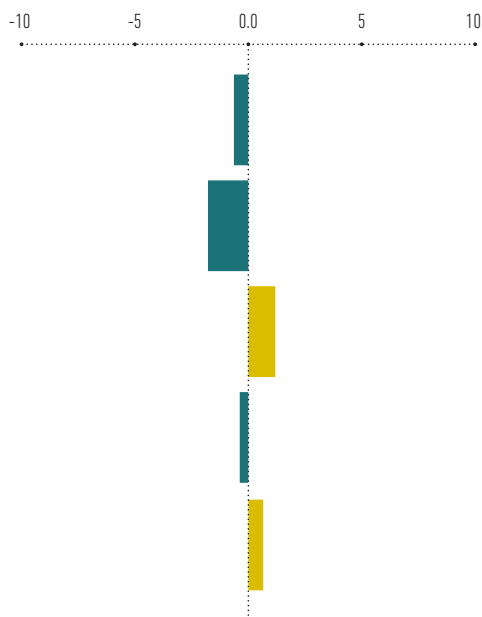
Zweitens, von der allgemeinen kognitiven Fähigkeit, dem sozioökonomischen Familienhintergrund und vor allem von der schulischen Bildung ist bekannt, dass sie viele wichtige Bereiche des Lebens (z.B. den beruflichen Erfolg) beeinflussen. In der vorliegenden Studie bestand ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen der allgemeinen kognitiven Fähigkeit mit dem

Erleben positiver Gefühle und ein leicht negativer Zusammenhang mit dem Erleben negativer Gefühle. Ebenso zeigte sich, dass Kinder aus sozioökonomisch besser gestellten Familien tendenziell etwas weniger zufrieden mit ihrem Familienleben im Erwachsenenalter waren. Darüber hinaus hatte die schulische Bildung keinen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden. Wichtig ist bei all diesen Ergebnissen aber zu bedenken, dass die Zusammenhänge sehr schwach ausgeprägt waren. Menschen in Luxemburg können also ein erfülltes Leben führen und mit diesem sehr zufrieden sein, auch wenn sie nicht aus sozioökonomisch starken Familien stammen, zu den kognitiv leistungsstärksten Kindern gehörten oder ein hohes Niveau schulischer Bildung erreichten. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass es nicht schadet kognitiv hoch leistungsfähig zu sein und ein hohes Niveau schulischer Bildung anzustreben. Insgesamt ist dies ein sehr wichtiger Befund, denn er zeigt, dass das subjektive Wohlbefinden als Erwachsener in Luxemburg nicht durch die Kindheit oder die schulische Bildung geprägt sein muss: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der MAGRIP-Studie hatten unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeit und ihrer schulischen Bildung die Möglichkeit, ein hohes Niveau subjektiven Wohlbefindens zu erreichen.

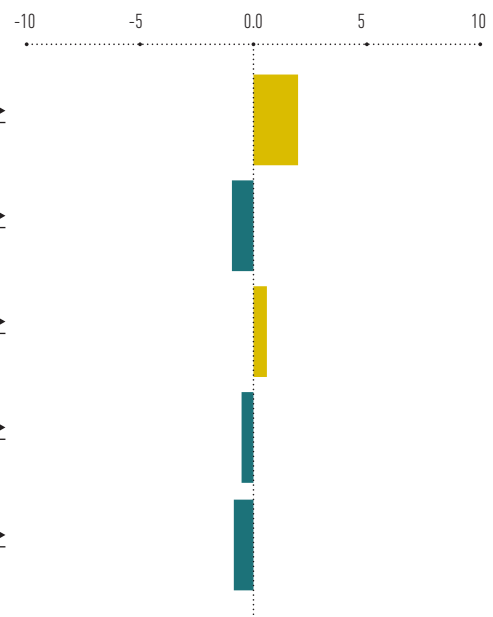
Abbildung 22

Wirkung der schulischen Bildung auf **(22 a)** Lebenszufriedenheit, **(22 b)** Zufriedenheit mit der Familie, **(22 c)** Erleben positiver Gefühle, **(22 d)** Erleben negativer Gefühle im Alter von 52 Jahren.

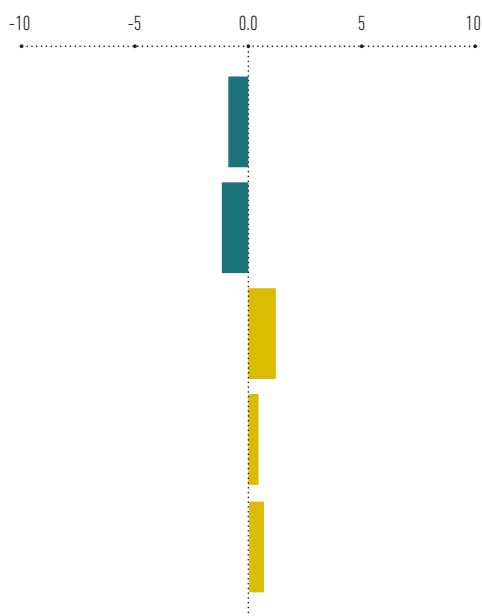
22 a / Wirkung auf Lebenszufriedenheit



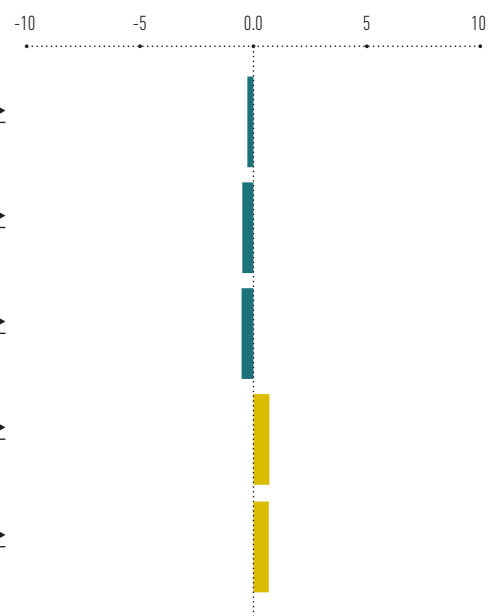
22 b / Wirkung auf Zufriedenheit mit der Familie



22 c / Wirkung auf Erleben positiver Gefühle



22 d / Wirkung auf Erleben negativer Gefühle



► 03-4 kognitive entwicklung



► 03-4 kognitive entwicklung

3.4.1 EINLEITUNG

Menschen unterscheiden sich darin, wie gut und effizient sie aus Informationen Schlussfolgerungen ziehen können, wie gut ihr räumliches Vorstellungsvermögen ist oder wie gut sie mit Sprache umgehen können. All diese Fähigkeiten werden in der wissenschaftlichen Forschung unter dem Überbegriff *kognitive Fähigkeiten* zusammengefasst. Die Stabilität und Veränderung kognitiver Fähigkeiten über die Lebensspanne ist dabei eine sehr wichtige Frage in der Forschung zur menschlichen Entwicklung. Der Alltag und das berufliche Leben in unserer modernen Gesellschaft ist aufgrund neuer Medien und anderer technischer Erneuerungen in den letzten Jahrzehnten immer komplexer geworden. Man muss sich ständig an neue Situationen anpassen, schneller neue Fertigkeiten erlernen und neues Wissen erwerben. Viele wissenschaftliche Studien zeigen auch, dass kognitive Fähigkeiten gerade im höheren Alter dafür verantwortlich

sind ob man eigenständig leben und den Alltag bewältigen kann. Kognitives Altern kann dabei sehr unterschiedlich ablaufen und einige Menschen zeigen erfolgreichere Prozesse kognitiven Alterns als andere. Die wissenschaftliche Untersuchung, warum und wie diese Unterschiede entstehen, ist von großem Interesse für die Gesellschaft. Denn durch das gewonnene Wissen können gezielte Interventionen entwickelt werden, die ermöglichen sollen, bis ins hohe Alter kognitiv fit zu bleiben.

Ein unerlässlicher erster Schritt in diese Richtung ist mehr über den Ablauf kognitiver Alterungsprozesse über die gesamte Lebensspanne zu erfahren. Hierbei ist es einerseits wichtig mehr über die Entwicklung spezieller kognitiver Fähigkeiten wie zum Beispiel verbale Fähigkeit, schlussfolgerndes Denken, räumliches Vorstellungsvermögen und Konzentrationsfähigkeit in Erfahrung zu bringen. Andererseits sind Altersprozesse für die allgemeine kognitive Fähigkeit (also die Summe über alle

spezifischen Fähigkeiten) sehr wichtig. Im Vordergrund steht die Frage, ob sich alle kognitiven Fähigkeiten in ähnlicher Weise entwickeln oder ob es auch hier Unterschiede gibt. Eine wichtige theoretische Unterscheidung besteht hierbei zwischen der verbalen Fähigkeit und dem schlussfolgernden Denken. Bisherige Forschungsergebnisse zeigten, dass die verbale Fähigkeit gut trainiert werden kann, stark von der individuellen Bildungslaufbahn abhängig ist und bis ins hohe Alter gesteigert werden kann. Die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken hingegen bezieht sich auf kognitive Prozesse die im Vergleich zur verbalen Fähigkeit weniger gut trainiert werden können und auch stärker altersbedingten biologischen Abbauprozessen unterliegen. Die verbale Fähigkeit sollte sich daher vom schlussfolgernden Denken darin unterscheiden dass sie in einem größeren Ausmaß von schulischer Bildung beeinflusst wird.

Die Forschung zu kognitiven Altern ist allerdings schwierig, weil für solche Studien

► 03-4 kognitive entwicklung

Informationen über die kognitiven Fähigkeiten derselben Person über viele Jahre hinweg benötigt werden. Die MAGRIP-Studie leistet in diesem Sinne einen einzigartigen Beitrag, insbesondere auch deshalb weil bislang kognitives Altern für Luxemburg noch nicht auf Grundlage von repräsentativen Daten untersucht wurde. Im Folgenden geben wir Antworten auf einige zentrale Fragen zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Hierbei gehen wir jeweils auf die allgemeine kognitive Fähigkeit wie auch auf spezifische kognitive Fähigkeiten ein:

- Wie verändert sich die mittlere Leistungsfähigkeit in den kognitiven Fähigkeiten zwischen 12 und 52 Jahren? Wie verändert sich die Verteilung kognitiver Fähigkeiten in diesem Zeitraum?
- Wie stark ist der Zusammenhang zwischen der kognitiven Leistung im Alter von 12 Jahren mit der kognitiven Leistung im Alter von 52 Jahren?
- Wie wirkt schulische Bildung auf die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten?

3.4.2 METHODE

Zur Messung ihrer *kognitiven Fähigkeiten* bearbeiteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie im Jahr 1968 einen umfassenden Leistungstest. Dieser Test enthielt eine Vielzahl von Aufgaben,

die vier spezifische Fähigkeiten (verbale Fähigkeit, räumliches Vorstellungsvermögen, schlussfolgerndes Denken und Konzentrationsfähigkeit) und die allgemeine kognitive Fähigkeit erfassten. Im Jahr 2009 haben 378 Personen die bereits im Jahr 1968 an MAGRIP teilnahmen, diesen Leistungstest erneut bearbeitet. Zur Messung der kognitiven Fähigkeiten wurden jeweils Skalenwerte¹² gebildet. Für jede richtig gelöste Aufgabe bekam eine Person einen Punkt. Der Skalenwert für spezifische Fähigkeiten ist die Summe über alle Aufgaben, die eine bestimmte Fähigkeit messen. Der Skalenwert für die allgemeine kognitive Fähigkeit ist die Summe über alle Aufgaben des Leistungstests. Um die Ergebnisse besser darzustellen verwenden wir die folgende Metrik für diese Skalen: Ein Wert von 0 bedeutet, dass eine Person keine einzige Aufgabe einer Skala lösen konnte; ein Wert von 100 bedeutet, dass eine Person 100%, also alle Aufgaben einer Skala richtig lösen konnte. Wenn zum Beispiel eine Person einen Wert von 80 bei der Skala verbale Fähigkeit erzielte, bedeutet das, dass dieses Person 80% aller Aufgaben zur Messung der verbalen Fähigkeit richtig lösen konnte.

Die Messung des sozioökonomischen Familienhintergrunds und der schulischen Bildung wird detailliert in Abschnitt 2.2.4 beschrieben. Für die Analysen in diesem Abschnitt ist insbesondere die *schulische Bildung* relevant. Diese wurde erfasst, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Informationen

über die besuchte Schulform, den erreichten Abschluss und den Umfang der schulischen Bildung in Jahren gaben. Auf Basis dieser Informationen wurde ein Gesamtwert für das erreichte Niveau schulischer Bildung berechnet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden dann in fünf gleichgroße Gruppen hinsichtlich ihres erreichten schulischen Bildungsniveaus eingeteilt.

3.4.3 ERGEBNISSE

Wie verändern sich die Mittelwerte und die Verteilung kognitiver Fähigkeiten zwischen 12 und 52 Jahren?

In diesem Abschnitt untersuchen wir die ersten beiden Forschungsfragen zu mittleren Veränderungen sowie zu Veränderungen der Verteilung kognitiver Fähigkeiten zwischen 12 und 52 Jahren. In den nachfolgenden Abbildungen (Abbildungen 23a bis e) sind jeweils auf der linken Seite die Verteilung der kognitiven Fähigkeiten im Alter von 12 Jahren zu sehen (gelbe Balken). Auf der rechten Seite ist jeweils die Verteilung derselben Fähigkeit im Alter von 12 Jahren abgebildet (grüne Balken). Aus den Abbildungen ist zu erkennen, dass alle kognitiven Fähigkeiten im Mittel deutlich zunahmten: Erwartungsgemäß erzielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer höhere Testleistungen im Alter von 52 Jahren als im Alter von 12 Jahren. Die mittleren Zuwächse lagen zwischen 12 Punkten beim schlussfol-

¹² Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die den Leistungstest im Jahr 2009 bearbeitet haben, erhielten eine persönliche Rückmeldung zu ihren Ergebnissen. Darin wurde die verbale Fähigkeit im Einklang mit einigen wissenschaftlichen Theorien als kristalline Fähigkeit bezeichnet. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse zum schlussfolgernden Denken und räumlichen Vorstellungsvermögen zu einem Kennwert für fluide Fähigkeit zusammengefasst. Um den Umfang der persönlichen Rückmeldung nicht zu sprengen, wurden Ergebnisse zur Konzentrationsfähigkeit nicht rückgemeldet. Insgesamt sind also die Ergebnisse in diesem Bericht ausführlicher und differenzierter als die Ergebnisse der persönlichen Rückmeldung. Für einen Vergleich der eigenen Testwerte aus der persönlichen Rückmeldung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer: verbale Fähigkeit (Aufgaben 1, 2 und 5), schlussfolgerndes Denken (Aufgaben 3 und 4), räumliches Vorstellungsvermögen (Aufgaben 8 und 9), Konzentrationsfähigkeit (Aufgaben 13 und 14), allgemeine kognitive Fähigkeit (Summenwert dieser 9 Aufgaben).

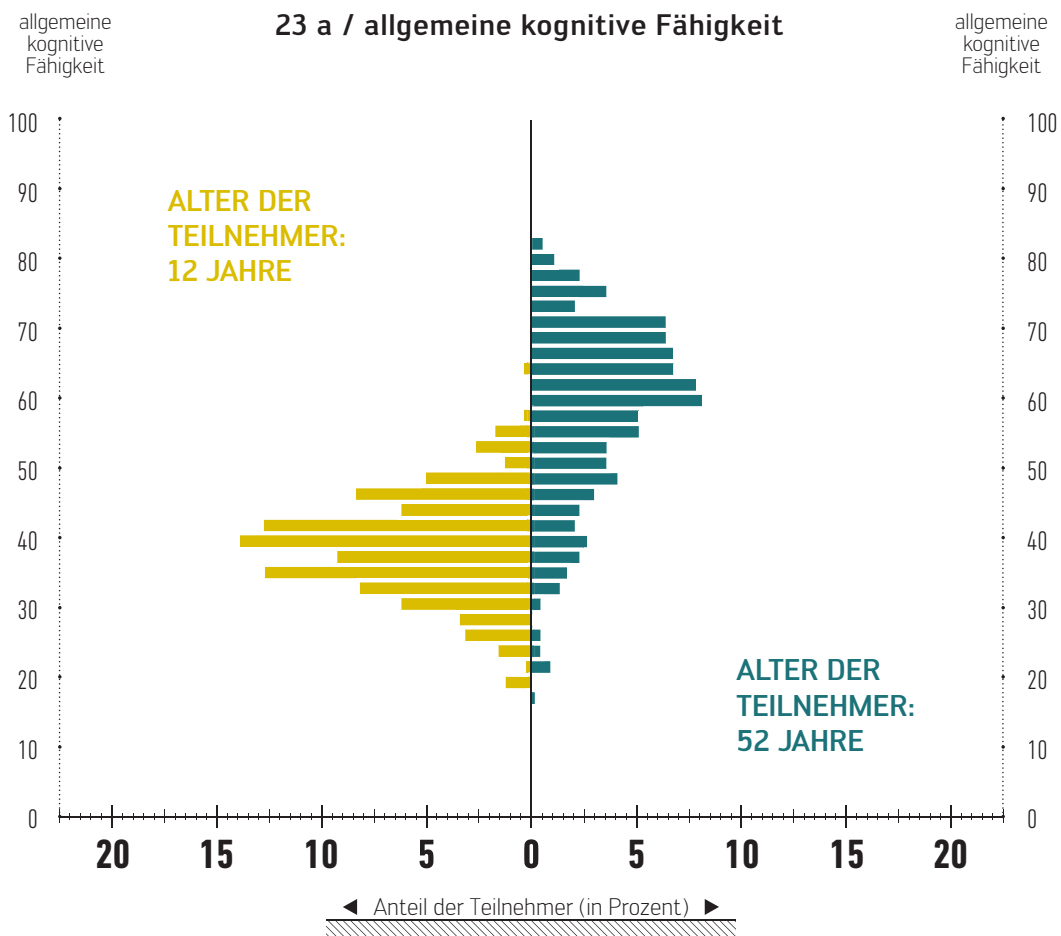
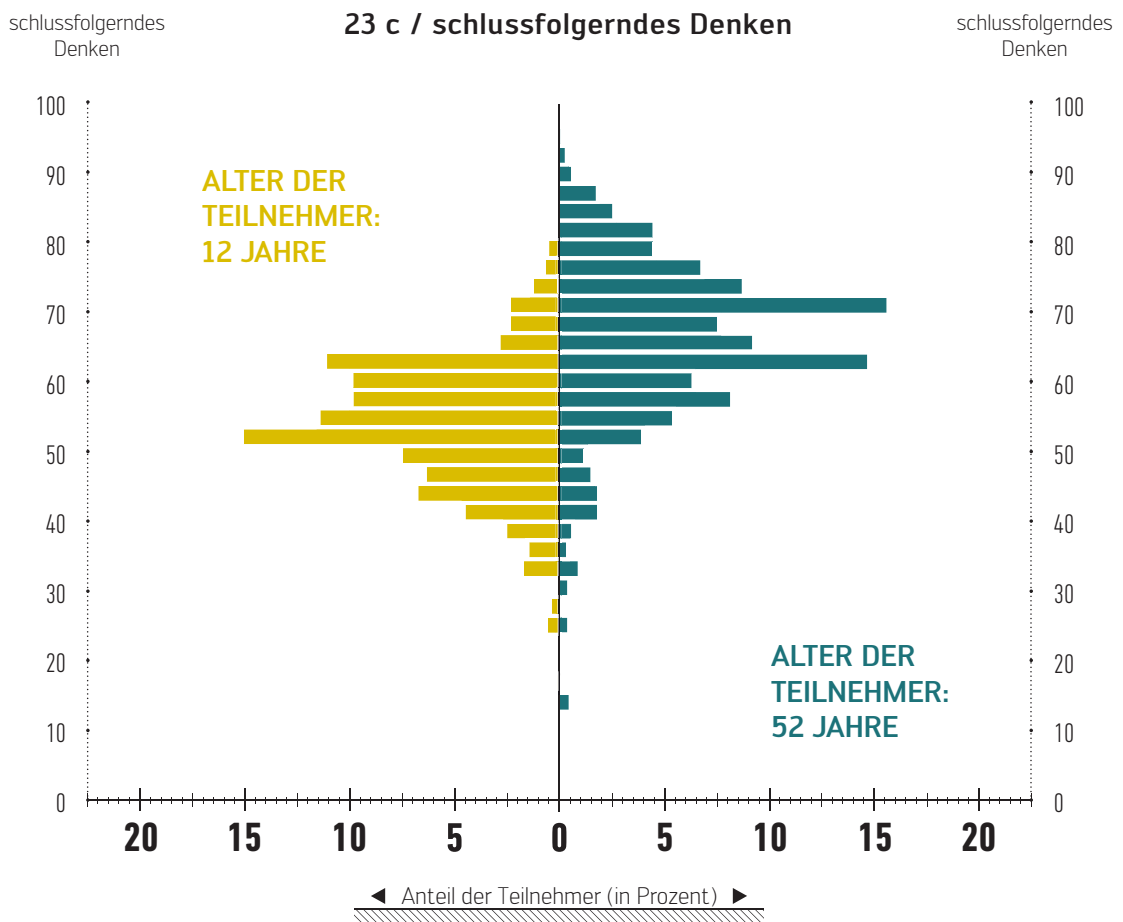
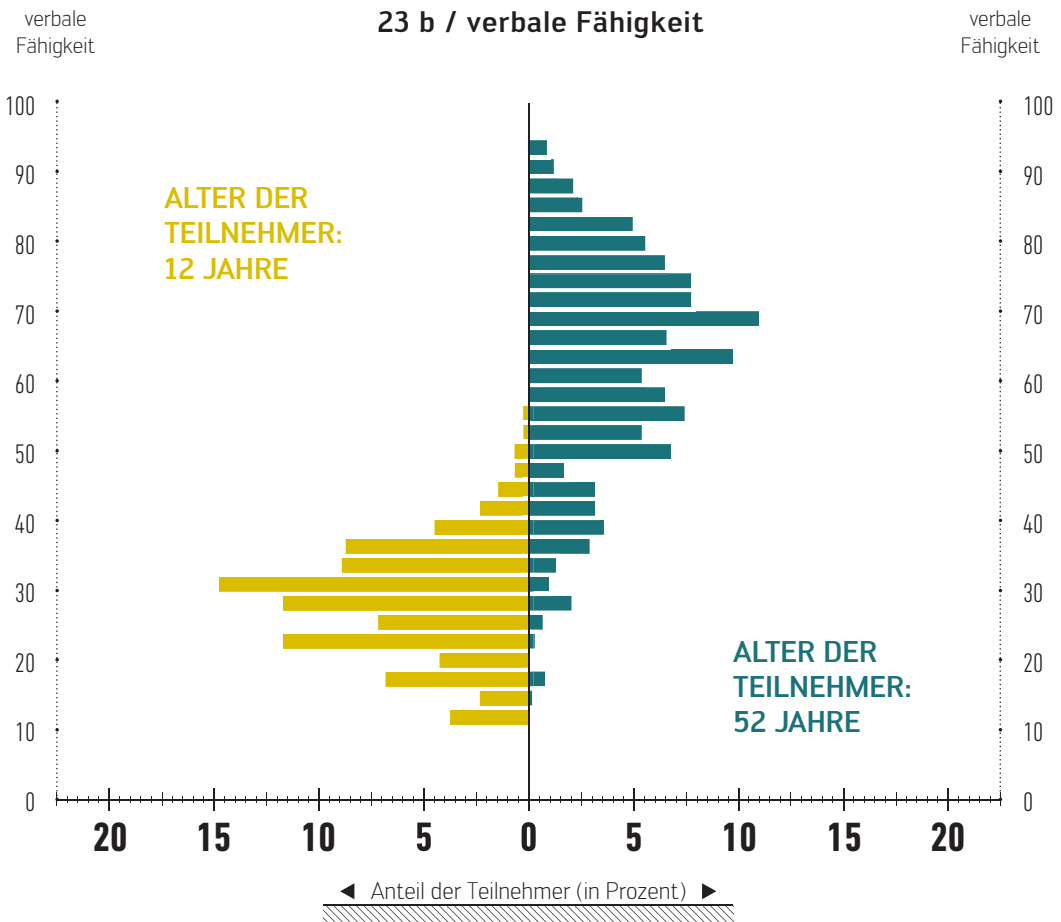


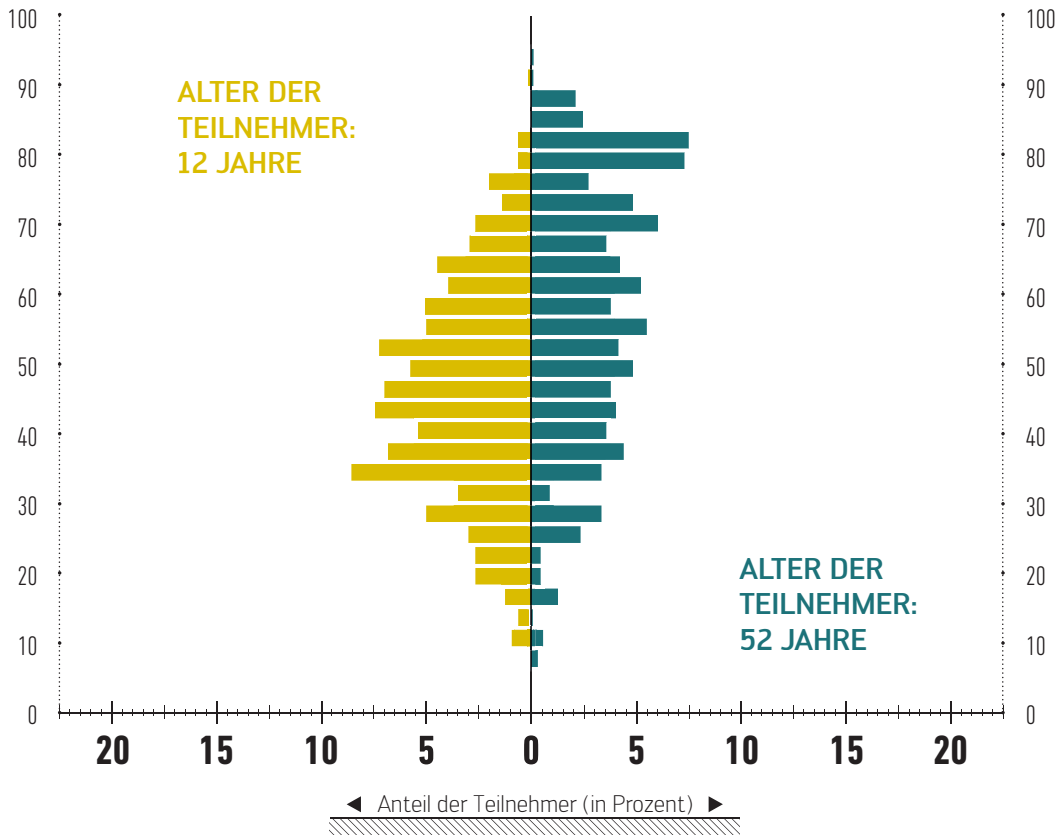
Abbildung 23: Verteilung kognitiver Fähigkeiten im Alter von 12 und 52 Jahren sowie deren Mittelwerte im Alter von 12 (MW12) und 52 Jahren (MW52): **(23 a)** allgemeine kognitive Fähigkeit (MW12 = 37%; MW52 = 57%), **(23 b)** verbale Fähigkeit (MW12 = 26%; MW52 = 60%), **(23 c)** schlussfolgerndes Denken (MW12 = 52%; MW52 = 64%), **(23 d)** räumliches Vorstellungsvermögen (MW12 = 44%; MW52 = 58%) und **(23 e)** Konzentrationsfähigkeit (MW12 = 33%; MW52 = 47%). **Fortsetzung auf Seiten 82 - 83 >>**



räumliches
Vorstellungsvermögen

23 d / räumliches Vorstellungsvermögen

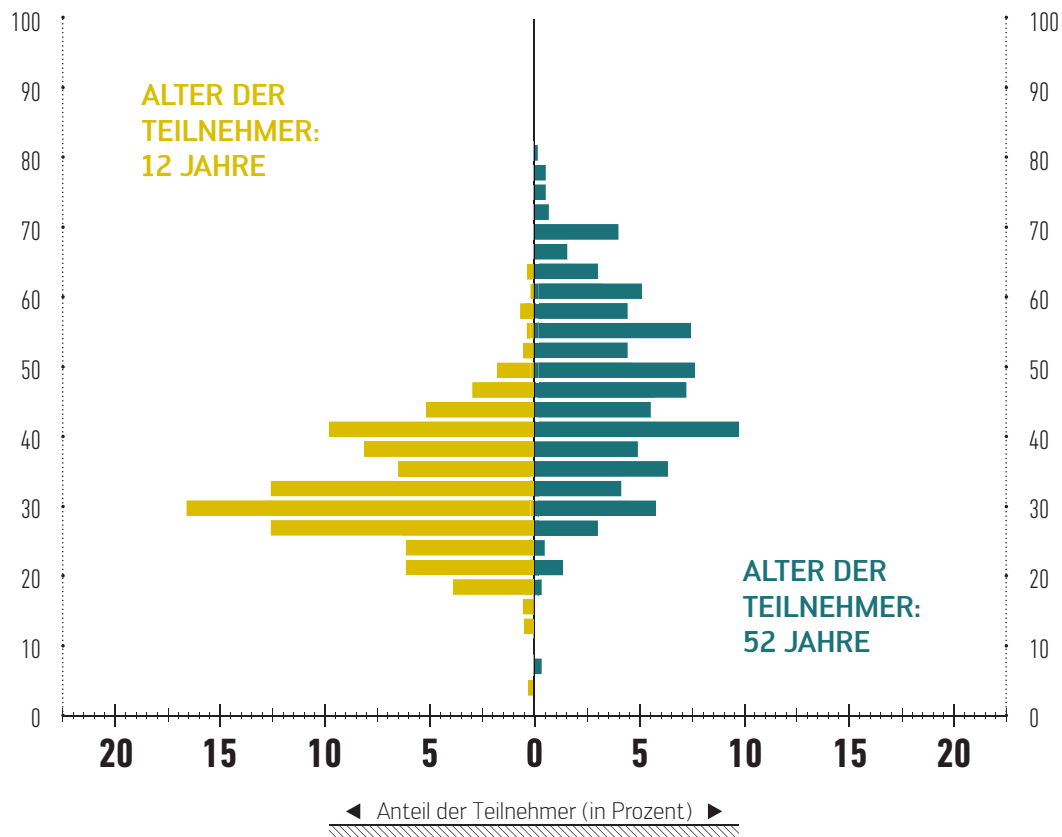
räumliches
Vorstellungsvermögen



Konzentrationsfähigkeit

23 e / Konzentrationsfähigkeit

Konzentrationsfähigkeit



gernden Denken und 34 Punkten bei der verbalen Fähigkeit. Das bedeutet beispielsweise für die verbale Fähigkeit, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter von 52 Jahren (bezogen auf die maximal erreichbare Punktzahl) im Durchschnitt 34% mehr aller verbaler Aufgaben richtig lösen konnten als im Alter von 12 Jahren.

Darüber hinaus kann man sehen, dass sich die Personen in allen kognitiven Fähigkeiten im Alter von 52 Jahren mehr unterschieden als noch im Alter von 12 Jahren. Dies ist daran zu erkennen, dass die Werte im Alter von 52 Jahren sich über eine größere Spanne an Werten erstreckten als im Alter von 12. Dieser Effekt war besonders stark für die verbale Fähigkeit zu beobachten.

Um diesen Effekt der Zunahme der Unterschiedlichkeit zwischen den Personen zu quantifizieren, verglichen wir die Variabilität der Verteilungen in beiden Altersgruppen. Am aussagekräftigsten ist dabei das Verhältnis der Varianz (ein Maß für die durchschnittliche Abweichung der Werte in einer Verteilung vom jeweiligen Mittelwert) im Alter von 52 Jahren zu der Varianz im Alter von 12 Jahren. Ein Varianzverhältnis von 1,0 bedeutet dabei, dass sich die Variabilität nicht änderte. Ein Wert größer 1,00 zeigt einen Zuwachs der Variabilität, ein Wert unter 1,00 eine Verringerung der Variabilität an. In der MAGRIP-Studie lagen die Varianzverhältnisse für die allgemeine kognitive Fähigkeit bei 2,5, für die verbale Fähigkeit bei 3,2 für das schlussfolgernde Denken bei 1,4, für das räumliche Vorstellungsvermögen bei 1,5 und für die Konzentrationsfähigkeit bei 2, 5. Man kann also sehen, dass die Varianz bei allen Fähigkeiten zunahm. Insbesondere bei der verbalen Fähigkeit, war im Alter von 52 Jahren die Variabilität der Werte über dreimal so groß wie im Alter von 12 Jahren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass im Durchschnitt die kognitiven Fähigkeiten von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter bedeutsam zunahm und sich die Personen bezüglich dieser Fähigkeiten im Erwachsenenalter deutlich stärker unterschieden als in der Kindheit. Beide Effekte waren für die

verbale Fähigkeit am stärksten und für das schlussfolgernde Denken am geringsten ausgeprägt.

Wie stark hängen kognitive Fähigkeiten im Alter von 12 und 52 Jahren zusammen?

Bisher haben wir gezeigt, dass es einen Anstieg der mittleren Leistungsfähigkeit bei allen kognitiven Fähigkeiten gab, und dass sich Erwachsene bezüglich kognitiver Fähigkeiten deutlicher unterschieden als Kinder. Im Folgenden gehen wir darauf ein, wie stark kognitive Fähigkeiten im Alter von 12 und 52 Jahren zusammenhängen. Hierfür haben wir die Abbildungen 24 a bis e erstellt (ab nächster Seite), in denen auf der horizontalen Achse die kognitive Fähigkeit einer Person im Alter von 12 Jahren und auf der vertikalen Achse die kognitive Fähigkeit derselben Person im Alter von 52 Jahren dargestellt ist. Jeder Punkt in dieser Abbildung stellt eine Teilnehmerin oder einen Teilnehmer der MAGRIP-Studie dar. Aus diesen Abbildungen ist damit ersichtlich, ob eine Person, die im Alter von 12 Jahren einen hohen Skalenwert zur Erfassung einer bestimmten Fähigkeit erreicht hatte, auch tendenziell einen hohen Skalenwert im Alter von 52 Jahren erzielte. Ebenso ist aus diesen Abbildungen ersichtlich, ob eine Person, die im Alter von 12 Jahren einen niedrigen Skalenwert zur Erfassung einer bestimmten Fähigkeit erreicht hatte, auch tendenziell einen niedrigen Skalenwert im Alter von 52 Jahren erzielte. Ist dies der Fall, dann entspricht dies einem positiven Zusammenhang für diese kognitive Fähigkeit, die im Alter von 12 und 52 Jahren erfasst wurde. Man kann diesen Zusammenhang auch numerisch durch eine Korrelation quantifizieren. Eine Korrelation (r) kann Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen, wobei ein Wert von 0 auf keinen systematischen Zusammenhang hindeutet, ein Wert von -1 einen perfekten negativen (linearen) Zusammenhang und ein Wert von $+1$ einen perfekten positiven (linearen) Zusammenhang darstellt.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass für alle kognitiven Fähigkeiten statistisch

bedeutsame, stark positive Zusammenhänge beobachtet wurden: Der Zusammenhang für die allgemeine kognitive Fähigkeit betrug $r = 0,70$. Die Werte für die spezifischen kognitiven Fähigkeiten waren etwas geringer: Verbale Fähigkeit $r = 0,64$, schlussfolgerndes Denken $r = 0,59$, räumliches Vorstellungsvermögen $r = 0,57$ und Konzentrationsfähigkeit $r = 0,50$. Diese starken Zusammenhänge sind auch deshalb bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass zwischen den beiden Messzeitpunkten 40 Jahre liegen: Personen, die im Alter von 12 Jahren besonders kognitiv leistungsfähig waren, waren dies auch im Alter von 52 Jahren. Kognitive Fähigkeiten im Grundschulalter beeinflussten also deutlich die kognitive Leistungsfähigkeit als Erwachsene, selbst über einen Zeitraum von 40 Jahren.

Abbildung 24

Zusammenhang der kognitiven Fähigkeiten im Alter von 12 und 52 Jahren: (24 a) allgemeine kognitive Fähigkeit ($r = 0,70$), (24 b) verbale Fähigkeit ($r = 0,64$), (24 c) schlussfolgerndes Denken ($r = 0,59$), (24 d) räumliches Vorstellungsvermögen ($r = 0,57$) und (24 e) Konzentrationsfähigkeit ($r = 0,50$). $r =$ Korrelation

Fortsetzung Seite 84/85 >>

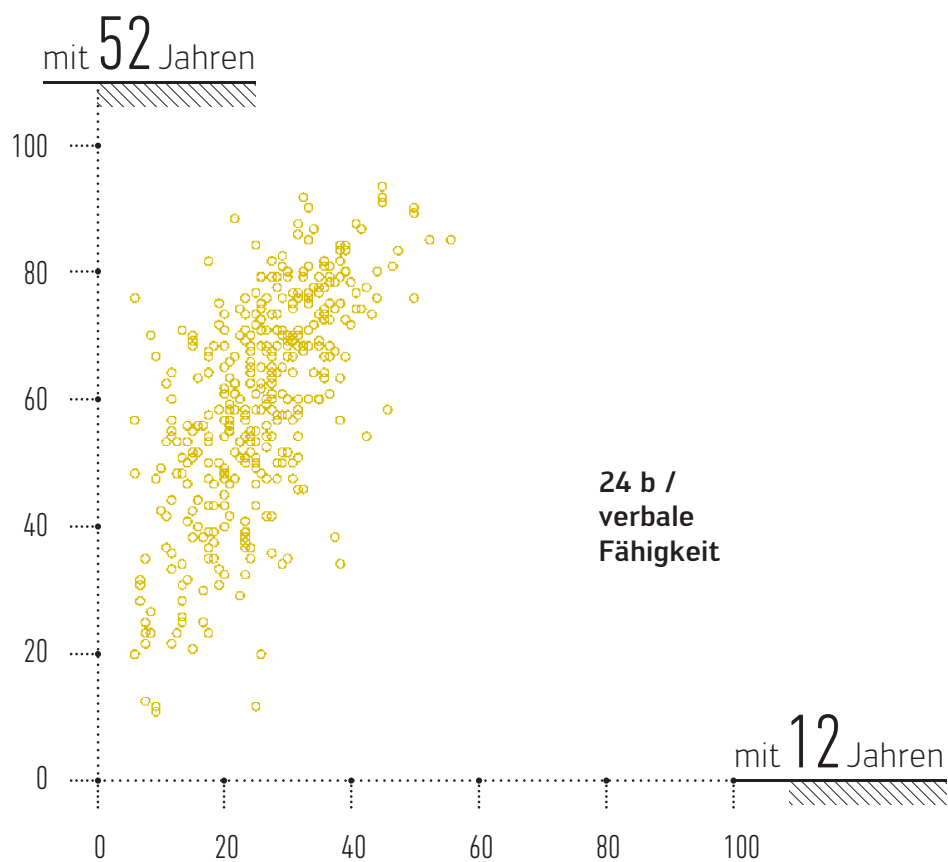
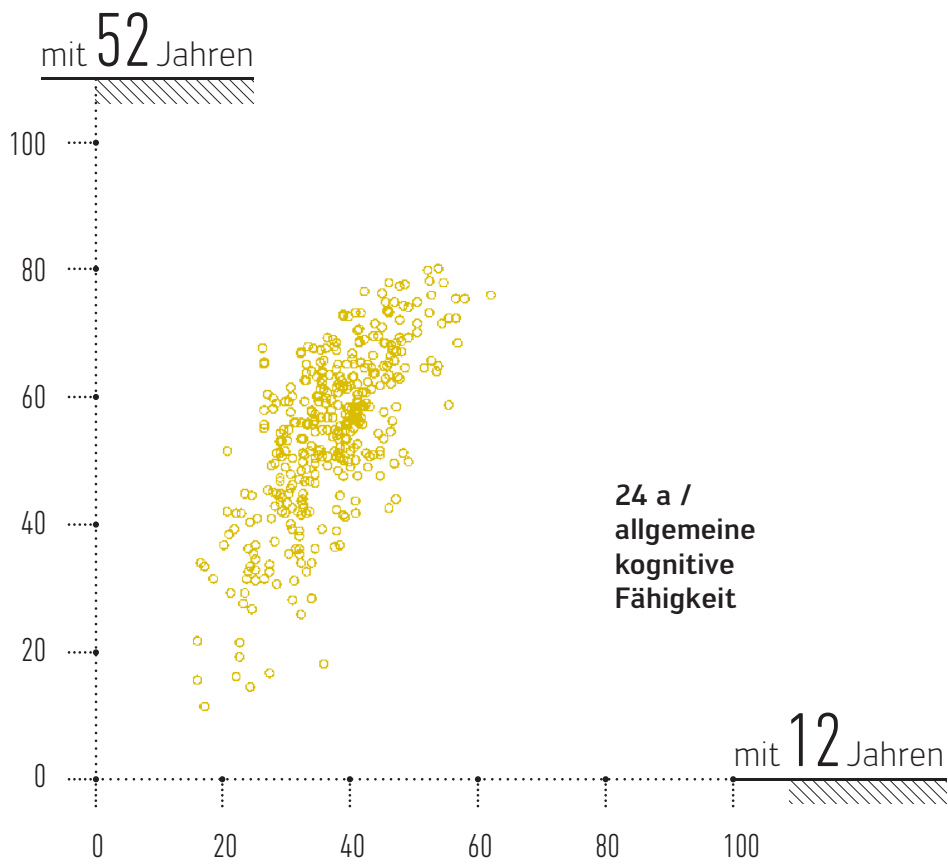


Abbildung 24 (Fortsetzung)

Zusammenhang der kognitiven Fähigkeiten

im Alter von 12 und 52 Jahren: **(24 a)**

allgemeine kognitive Fähigkeit ($r = 0,70$),

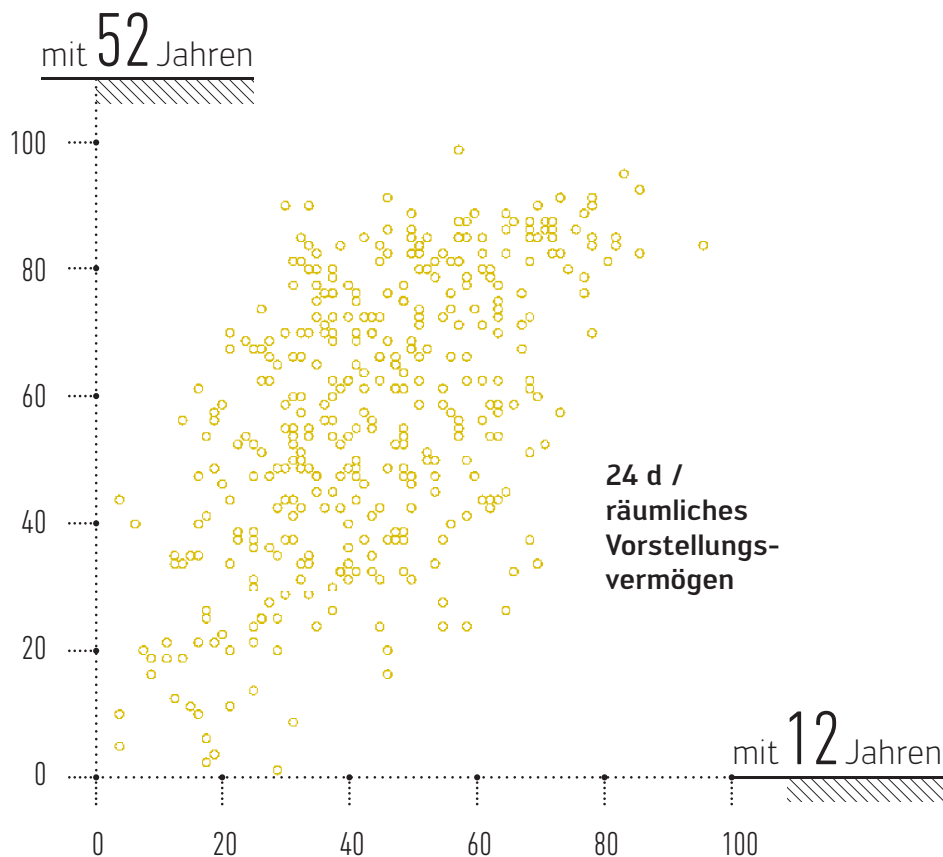
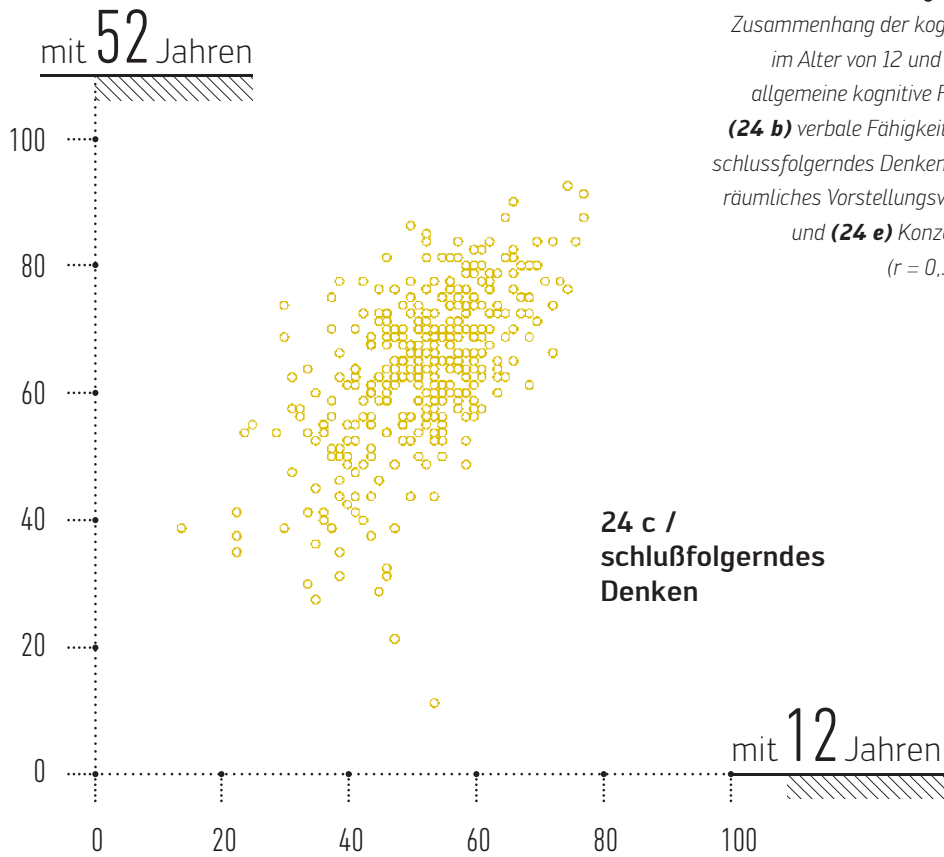
(24 b) verbale Fähigkeit ($r = 0,64$), **(24 c)**

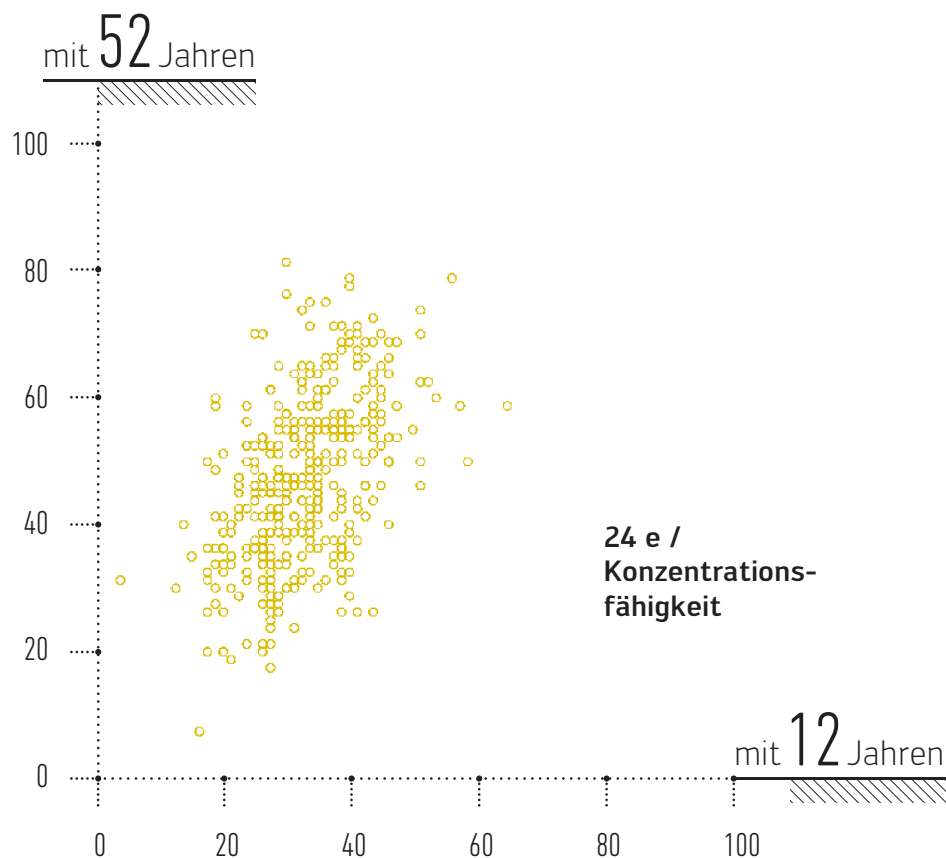
schlussfolgerndes Denken ($r = 0,59$), **(24 d)**

räumliches Vorstellungsvermögen ($r = 0,57$)

und **(24 e)** Konzentrationsfähigkeit

($r = 0,50$). $r =$ Korrelation





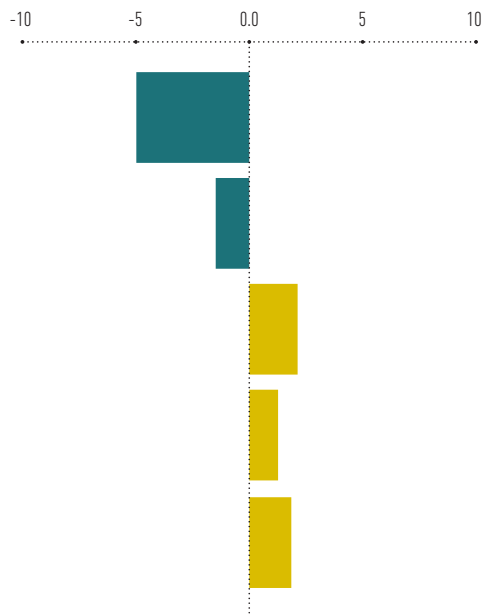
Wie wirkt schulische Bildung auf die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten?

Die Abbildungen 25 a bis e (ab nächster Seite) zeigen wie stark der Einfluss schulischer Bildung auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten war. Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits gezeigt, dass kognitive Fähigkeiten im Alter von 12 Jahren das Leistungsniveau bei denselben Fähigkeiten im Alter von 52 Jahren stark beeinflussen. Darüber hinaus zeigten bisherige Forschungsergebnisse auch, dass der sozioökonomische Familienhintergrund und das Geschlecht Einfluss auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Erwachsenenalter nehmen können. Da wir für die folgenden Analysen den Einfluss schulischer Bildung untersuchen wollten, rechneten wir den Einfluss dieser Faktoren (also ko-

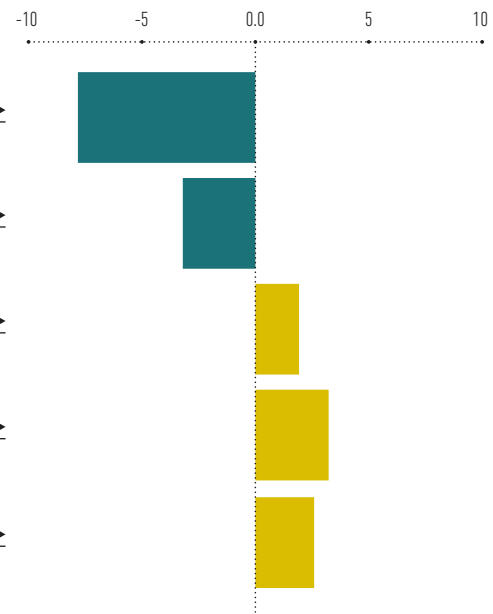
gnitive Fähigkeit im Alter von 12 Jahren, sozioökonomischer Familienhintergrund im Alter von 12 Jahren und Geschlecht) heraus. Um die Darstellung zu vereinfachen, haben wir alle Personen hinsichtlich ihrer schulischen Bildung in fünf gleich große Gruppen entsprechend des Niveaus ihrer schulischen Bildung unterteilt (s. Abschnitt 2.2.4). In den Abbildungen zeigt die Gruppe ganz oben die 20% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem geringsten Niveau schulischer Bildung; die Gruppe ganz unten zeigt diejenigen Personen mit dem höchsten Niveau schulischer Bildung. Jeder Balken in diesen Abbildungen stellt dabei den Mittelwert dieser Abweichungen für eine Gruppe mit einem bestimmten Niveau schulischer Bildung dar. Balken die nach rechts zeigen, repräsentieren einen positiven Einfluss der schulischen Bildung auf die kognitive Entwicklung.

Die Abbildungen 25a bis e zeigen, dass sich das Niveau schulischer Bildung positiv auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten auswirkte. Personen mit einem höheren Niveau schulischer Bildung wiesen im Mittel bei allen kognitiven Fähigkeiten höhere Werte auf als aufgrund ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeit mit 12 Jahren, dem sozioökonomischen Familienhintergrund in der Kindheit und des Geschlechts zu erwarten war. Besonders deutlich ist zu erkennen, dass die Personen mit dem niedrigsten Niveau schulischer Bildung bei allen kognitiven Fähigkeiten deutlich geringere Werte im Alter von 52 Jahren aufwiesen als zu erwarten war. Bei allen kognitiven Fähigkeiten war der positive Einfluss schulischer Bildung auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeit statistisch bedeutsam. Die positive Wirkung schulischer Bildung war dabei besonders stark bei der verbalen Fähigkeit

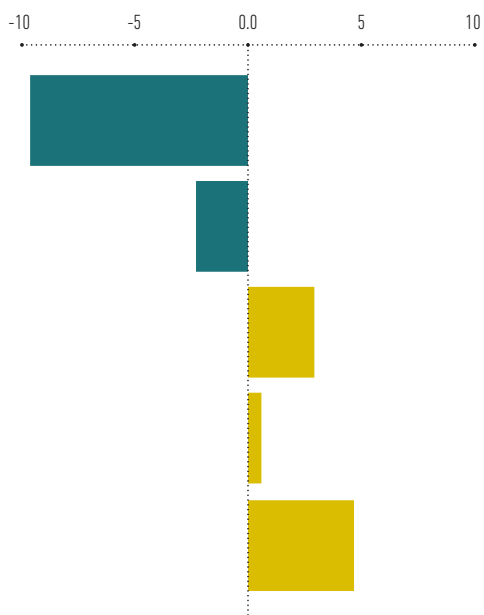
25 a / Wirkung auf allgemeine kognitive Fähigkeiten mit 52 Jahren



25 b / Wirkung auf verbale Fähigkeiten mit 52 Jahren



25 d / Wirkung auf räumliches Vorstellungsvermögen mit 52 Jahren



25 e / Wirkung auf Konzentrationsfähigkeit mit 52 Jahren

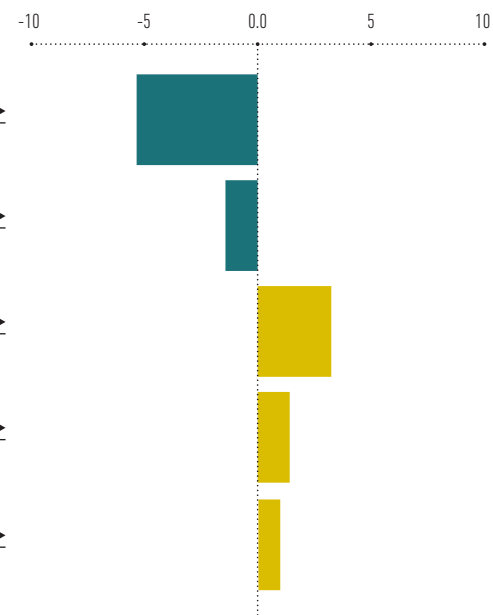
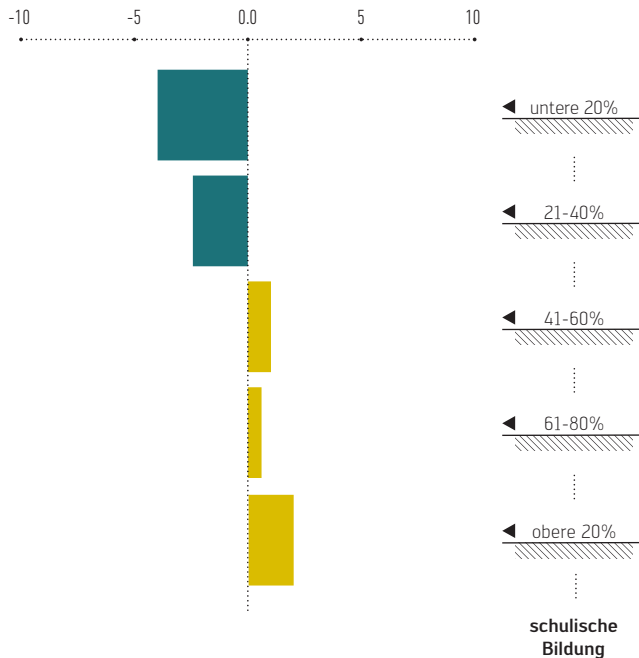


Abbildung 25 Wirkung schulischer Bildung auf (25 a) die allgemeine kognitive Fähigkeit, (25 b) die verbale Fähigkeit, (25 c) das schlussfolgernde Denken, (25 d) das räumliche Vorstellungsvermögen und (25 e) die Konzentrationsfähigkeit

25 c / Wirkung auf schlussfolgerndes Denken mit 52 Jahren



ausgeprägt. Die positive Wirkung auf das schlussfolgernde Denken sowie die Konzentrationsfähigkeit war vergleichsweise deutlich schwächer.

3.4.4 ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Abschnitt stellten wir die erste Untersuchung kognitiver Altersprozesse für Menschen in Luxemburg vor. Es zeigte sich, dass die mittlere Leistungsfähigkeit aller (gemessenen) kognitiven Fähigkeiten von der Kindheit ins mittlere Erwachsenenalter stark zunahm. Ebenso zeigte sich, dass die Variabilität in diesen Fähigkeiten im Alter von 52 Jahren deutlich größer war als im Alter von 12 Jahren. Weiterhin zeichneten sich die kognitiven Fähigkeiten durch ein hohes Niveau zeitlicher Stabilität aus: diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Alter von 12 Jahren besonders leistungsfähig waren, waren dies tendenziell auch im Alter von 52 Jahren. Ein wichtiger Befund ist in diesem Zusammenhang, dass schulische Bildung einen kleinen, aber dennoch

statistisch bedeutsamen positiven Einfluss auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten hatte: Je höher das erreichte schulische Bildungsniveau gewesen war, desto kognitiv leistungsfähiger waren diese Personen im Alter von 52 Jahren (auch wenn man die kognitive Leistungsfähigkeit im Alter von 12 Jahren, den familiären Familienhintergrund und das Geschlecht statistisch berücksichtigte).

Diese Befunde trafen auf alle untersuchten kognitiven Fähigkeiten zu, jedoch nicht in gleichem Maße. Besonders die verbale Fähigkeit zeigte die stärksten mittleren Zuwächse von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Die Variabilität in der verbalen Fähigkeit nahm auch am stärksten zu. Das heißt, dass sich die Menschen in Luxemburg in dieser Fähigkeit mit zunehmendem Alter immer mehr unterschieden. Hingegen waren diese Entwicklungstrends bei den anderen kognitiven Fähigkeiten, vor allem aber bei der Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken deutlich weniger stark ausgeprägt. Diese Befunde stimmen auch mit der eingangs gemachten theoretischen

Unterscheidung zwischen der verbalen Fähigkeit und dem schlussfolgernden Denken überein, wonach die verbale Fähigkeit gut trainiert werden kann und stark von der individuellen Bildungslaufbahn abhängig ist. Die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken hingegen bezieht sich auf kognitive Prozesse, die im Vergleich zur verbalen Fähigkeit weniger gut trainiert werden. Die Ergebnisse entsprechen demnach den theoretisch zu erwartenden Effekten.

Wichtig ist an dieser Stelle aber nochmals zu betonen, dass sich der Einfluss schulischer Bildung auf die verbale Fähigkeit nur gering von dem auf das schlussfolgernde Denken unterschied: Die schulische Bildung beeinflusste alle kognitiven Fähigkeiten positiv! Dieser Befund ist vor allem deshalb bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der MAGRIP-Studie die Schule vor über 30 Jahren verlassen hatten und der Erwerb von Wissen und das Trainieren kognitiver Fähigkeiten nicht nur in der Schule stattfinden. Die schulische Bildung hatte also einen Einfluss auf alle gemessenen kognitiven Fähigkeiten und dieser Einfluss war noch Jahrzehnte nach Verlassen der Schule zu beobachten. Man muss in diesem Zusammenhang natürlich auch noch einmal auf den sehr deterministischen Zusammenhang zwischen dem erreichten Bildungsniveau und dem sozialen und beruflichen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter hinweisen, welchen wir in der vorliegenden Studie festgestellt haben (s. Abschnitt 3.1). Dieser Zusammenhang bedeutet nämlich, dass ein höherer Bildungsabschluss quasi gleichbedeutend mit dem Erreichen einer anspruchsvolleren beruflichen Stellung ist. Es ist deshalb davon auszugehen, dass der positive Einfluss der schulischen Bildung auf die kognitive Leistungsfähigkeit im fortgeschrittenen Erwachsenenalter nicht nur ein direkter Effekt ist sondern dass dieser Effekt in hohem Maße über die berufliche Tätigkeit zustande kommt. Dabei ist davon auszugehen, dass eine anspruchsvollere berufliche Tätigkeit, welche die kognitiven Fähigkeiten einer Person entsprechend fordert, gleichzeitig auch zum Erhalt und zur Förderung dieser kognitiven Fähigkeiten beiträgt.

► **04 zusammenfassung,**

schlussfolgerung & implikationen



▶ **04 zusammenfassung,**
schlussfolgerung & implikationen

►04-1 zusammenfassung

► 04-1 zusammenfassung

Wie wird das Leben von Erwachsenen in Luxemburg von ihren Bildungswegen und ihren sozio-kognitiven Merkmalen im Grundschulalter beeinflusst?

Diese Frage steht im Mittelpunkt der MAGRIP-Studie, die im Jahr 1968 begann als über 2800 Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule an der ersten groß angelegten Schulstudie in Luxemburg teilnahmen. Bislang wurde diese Datenbasis der MAGRIP-Studie in drei aufeinanderfolgenden Phasen genutzt.

Die erste Phase von MAGRIP umfasste den Zeitraum von 1968 bis 1976. Im Mittelpunkt standen die Bildungswege der Grundschülerinnen und Grundschüler bis zum Abschluss (bzw. Abbruch) in der Sekundarstufe. Die Ergebnisse zeigten sehr klar auf, dass eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch schwachen Familien nach der Grundschule *nicht* auf weiterführende Schulen gingen, obwohl sie über die not-

wendigen geistigen Ressourcen verfügten und gute Leistungen in der Schule erzielten. Das luxemburgische Schulsystem förderte also nicht alle talentierten Schülerinnen und Schüler in gleicher Art und Weise. Dieser zentrale Befund prägte damals den Namen der MAGRIP-Studie, denn geistiges Potential der Schülerschaft (gleichbedeutend mit der grauen Gehirnmasse, der *matière grise*) ging verloren.

Die zweite Phase von MAGRIP umfasste den Zeitraum von 1968 bis 1984. An der zweiten Phase beteiligten sich etwas über 200 ehemalige Schülerinnen und Schüler als Erwachsene im Alter von etwa 28 Jahren erneut an der MAGRIP-Studie. Das wichtigste Ergebnis hierbei war, dass der schulische Bildungsweg die berufliche Situation dieser Menschen stark prägte: Schülerinnen und Schüler, die eine höhere Schule besuchten, waren auch beruflich erfolgreicher. Gleichzeitig war es so, dass der sozioökonomische Hintergrund einen bedeutsamen Einfluss auf den Be-

such einer höheren Schule und somit auf das erreichte Bildungsniveau ausübte. Im Umkehrschluss bedeutete dies, dass viele talentierte Grundschülerinnen und Grundschüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien *nicht* von ihren geistigen Ressourcen profitieren konnten, da ihr Schulabschluss ihnen keinen Zugang zu höher qualifizierenden Berufsausbildungen erlaubte. Es war also primär die schulische Bildung, die das Leben dieser Menschen prägte; ihre geistigen Ressourcen spielten eine untergeordnete Rolle.

Die dritte Phase von MAGRIP umfasste den Zeitraum von 1968 bis 2009. Das zentrale Anliegen der dritten Phase war es zu analysieren, wie sozio-kognitive Merkmale der Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 Jahren und deren Bildungswege ihr Leben als Erwachsene bis zum Alter von 52 Jahren beeinflussten. Im Mittelpunkt der dritten Phase standen vier Forschungsfragen, welche sich mit den Auswirkungen der sozio-kognitiven Merkmale am Ende der Primärschule auf vier

wichtige Teilbereiche des beruflichen und persönlichen Lebenslaufs der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschäftigen: (1) die soziale Mobilität, (2) die Gesundheit, (3) das subjektive Wohlbefinden und (4) die kognitive Entwicklung. Die wichtigsten Ergebnisse zu diesen Forschungsfragen lassen sich wie folgt zusammenfassen.

(1) Wie hängen sozio-kognitive Merkmale von Kindern und ihre Bildungswege zusammen mit ihrer sozialen Mobilität?

Forschungsergebnisse aus vielen europäischen Ländern, sowie aus den USA zeigten, dass immer mehr Menschen in den letzten 50 Jahren den sozialen Aufstieg schafften, indem sie höher qualifizierende Berufsabschlüsse erreichten. In diesen Studien zeigte sich darüber hinaus, dass insbesondere der berufliche Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter (also von Menschen im Alter von etwa 50 Jahren) stärker von ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeit beeinflusst wurde, als von ihrem beruflichen Status als junge Erwachsene (also im Alter von etwa 30 Jahren). Dies wird von den Autoren dieser Studien dadurch erklärt, dass bei der beruflichen Laufbahn innerhalb einer bestimmten Arbeitsstelle oder bei Berufswechseln vor allem die erbrachte Leistung zählt und weniger die vorzeigbaren Bildungsabschlüsse. Dadurch erhält im Verlauf der beruflichen Laufbahn das tatsächlich vorhandene kognitive Potential gegenüber dem am Ende der Schullaufbahn erreichten Abschluss ein immer größeres Gewicht, was erklären würde dass man bei Personen im fortgeschrittenen Erwachsenenalter einen größeren Einfluss der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten auf den beruflichen und sozialen Status feststellt, als dies bei jungen Erwachsenen der Fall ist.

Die MAGRIP-Studie untersuchte, ob ähnliche Prozesse auch für Luxemburg identifiziert werden können. Die Ergebnisse der MAGRIP-Studie zeigten, dass die allgemeine kognitive Fähigkeit im Alter von 12 Jahren und der sozioökonomische Familienhintergrund sich insgesamt in etwa gleich stark auf den sozialen und beruflichen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter auswirkten. Weiterhin wurde der Befund nicht repliziert, dass der Einfluss der allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Kindesalter auf den späteren sozioökonomischen Status für das fortgeschrittene Erwachsenenalter gegenüber dem jungen Erwachsenenalter zunimmt. Die Ergebnisse weisen vielmehr daraufhin, dass in Luxemburg eine stark deterministische Beziehung zwischen dem erreichten Bildungsniveau und dem späteren sozioökonomischen Status im Erwachsenenalter bestand: die allgemeine kognitive Fähigkeit im Kindesalter beeinflusste dabei vor allem das erreichte Bildungsniveau und das berufliche Qualifikationsniveau, hatte darüber hinaus aber kaum mehr einen Einfluss auf den beruflichen Erfolg, bzw. den erreichten sozioökonomischen Status. Dass das kognitive Potential über die gesamte Berufslaufbahn hinweg die Rolle eines Korrekturfaktors für verpasste Gelegenheiten zum Erreichen von Bildungsabschlüssen einnehmen kann, scheint also in Luxemburg in weit geringerem Maße der Fall zu sein als in anderen Ländern.

Die Feststellung einer äußerst geradlinigen beruflichen Laufbahn, bei der das erreichte Bildungsniveau der dominierende Faktor für den erreichten sozialen und beruflichen Status im fortgeschrittenen Erwachsenenalter darstellt, betrifft insbesondere die Männer in Luxemburg. In diesem Kontext ist es interessant noch einmal zu unterstreichen, dass gerade auch bei den Männern der direkte Einfluss des sozioöko-

nomischen Familienhintergrunds auf das erreichte Bildungsniveau besonders hoch ist. Man könnte vermuten, dass es in der luxemburgischen Gesellschaft ein implizites Bewusstsein für die dominierende Rolle des Bildungsabschlusses gab, und dass die Familien mit hohem sozioökonomischen Hintergrund es verstanden, Strategien zu entwickeln, die es speziell ihren männlichen Familienmitgliedern ermöglichten, einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen.

Der sozioökonomische Status von Frauen wurde hingegen etwas stärker von ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeit im Kindesalter beeinflusst. Dies gilt übrigens auch für das erreichte Bildungsniveau selbst, welches bei Frauen im stärkeren Maße von der allgemeinen kognitiven Fähigkeit abhing als bei Männern. Dieser Befund geht wiederum damit einher, dass bei den Frauen der direkte Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf den erreichten Bildungsabschluss im Vergleich zu den Männern sehr gering war. Frauen mussten also mehr auf ihre eigenen Ressourcen bauen. Gerade bei Frauen aus Familien mit hohem sozioökonomischen Hintergrund schienen diejenigen Strategien, die bei den männlichen Familienmitgliedern zu einem hohen Bildungsabschluss geführt haben, nicht in gleichem Maße zum Tragen gekommen zu sein. Dies führte schließlich dazu, dass – im Vergleich zu Männern – Frauen in Luxemburg ein im Mittel niedrigeres Bildungsniveau erreichten. Sehr bedeutsam ist dabei auch, dass ihre berufliche Karriere häufiger unterbrochen wurde (z.B. durch Geburt und Erziehung der Kinder) und ein deutlich niedrigeres persönliches Einkommen im fortgeschrittenen Erwachsenenalter erzielt wurde.

Des Weiteren zeigte sich, dass bei Übergangsprozessen von der Grundschule in die

Sekundarstufe und auch darüber hinaus für die erreichten Bildungsabschlüsse nicht das gesamte kognitive Leistungsprofil der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wurde: Ausschlaggebend waren die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit und die verbale Fähigkeit; keinen Einfluss hatte jedoch beispielsweise das räumliche Vorstellungsvermögen. Dies deutet darauf hin, dass die luxemburgische Schule Probleme hat, das gesamte kognitive Leistungsspektrum eines Schülers zu berücksichtigen und lässt wohl auch den Rückschluss zu, dass bestimmte Fähigkeiten wie z. B. die räumlichen Fähigkeiten nur unzureichend im schulischen Kontext gefördert werden.

(2) Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern und ihre Bildungswege die Gesundheit im Erwachsenenalter?

Die Ergebnisse der MAGRIP-Studie zeigten, dass sich die große Mehrzahl der Erwachsenen im Alter von 52 Jahren in Luxemburg einer guten Gesundheit erfreuen: dies betrifft gleichermaßen die medizinische (z.B. krankheitsbedingte Fehlzeiten in der Arbeit), die funktionale (z.B. krankheitsbedingte Einschränkungen des Alltags) sowie subjektive Gesundheit (z.B. Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit). Bemerkenswert war, dass die kognitive Fähigkeit im Kindesalter die medizinische, funktionale und subjektive Gesundheit im Erwachsenenalter positiv und statistisch bedeutsam beeinflusste: Kinder, die kognitiv leistungsfähiger waren, sind im Erwachsenenleben gesünder. Weiterführende Analysen zeigten, dass dieser Zusammenhang auch dann bestehen blieb, wenn man den Einfluss des sozioökonomischen Familienhintergrundes berücksichtigte. Über diese beiden Faktoren hinaus hatte auch die schulische

Bildung einen leicht positiven Einfluss auf die Gesundheit. Vor allem eine geringe schulische Bildung ging tendenziell mit schlechterer Gesundheit einher. Wichtig ist an dieser Stelle aber festzuhalten, dass der Einfluss schulischer Bildung auf alle drei Gesundheitsbereiche nur gering war: Auch viele Menschen mit einem eher niedrigen Niveau schulischer Bildung erfreuten sich guter Gesundheit im Alter von 52 Jahren.

(3) Wie wirken sozio-kognitive Merkmale von Kindern und ihre Bildungswege auf ihr subjektives Wohlbefinden im Erwachsenenalter?

Im vorliegenden Bericht unterschieden wir vier Aspekte des subjektiven Wohlbefindens: Lebenszufriedenheit, Zufriedenheit mit der Familie, Erleben positiver Gefühle und Erleben negativer Gefühle. Ein erstes wichtiges Ergebnis war, dass Menschen in Luxemburg im Alter von 52 Jahren insgesamt sehr zufrieden mit ihrem Leben, insbesondere mit ihrem Familienleben waren. Ebenso erlebten die meisten Menschen häufig positive und selten negative Gefühle. Diese Befunde weisen daraufhin, dass viele Menschen in Luxemburg ein erfülltes Leben führen. Weiterhin zeigte sich, dass die allgemeine kognitive Fähigkeit und der sozioökonomische Familienhintergrund nur wenige Aspekte des subjektiven Wohlbefindens und wenn dann nur schwach beeinflussten. Die schulische Bildung hatte darüber hinaus keinen Einfluss mehr auf das subjektive Wohlbefinden. Diese Ergebnisse legen nahe, dass Erwachsene im Alter von 52 Jahren zufrieden mit ihrem Leben sind, auch wenn sie nicht aus sozioökonomisch starken Familien stammen, zu den kognitiv leistungstärksten Kindern gehörten oder ein hohes Niveau schulischer Bildung erreichten. Dies ist ein sehr

wichtiger Befund, denn er zeigt, dass das subjektive Wohlbefinden als Erwachsener in Luxemburg nicht, oder nur in geringem Maße durch die Kindheit oder die schulische Bildung geprägt ist. Er zeigt auch, dass die Ungleichheiten, welche bei der Frage der sozialen Mobilität festgestellt wurden, keinen direkten Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden ausüben und sich somit also nicht automatisch auf alle anderen Lebensbereiche auswirken.

(4) Wie verläuft kognitive Entwicklung in Luxemburg?

In diesem Bericht stellten wir die erste Untersuchung kognitiver Altersprozesse für Menschen in Luxemburg vor. Es zeigte sich, dass die mittlere Leistungsfähigkeit aller (gemessenen) kognitiven Fähigkeiten von der Kindheit ins mittlere Erwachsenenalter stark zunahm. Ebenso zeigte sich, dass die Variabilität in diesen Fähigkeiten im Alter von 12 Jahren deutlich geringer war als im Alter von 52 Jahren: mit zunehmendem Alter unterschieden sich die Menschen also immer mehr hinsichtlich der erreichten kognitiven Leistungsfähigkeit. Weiterhin zeichneten sich die kognitiven Fähigkeiten durch ein hohes Niveau zeitlicher Stabilität aus: diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Alter von 12 Jahren besonders leistungsfähig gewesen waren, blieben dies auch im Alter von 52 Jahren. Ein wichtiger Befund ist in diesem Zusammenhang, dass schulische Bildung einen kleinen, aber dennoch statistisch bedeutsamen positiven Einfluss auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten hatte: Je höher das erreichte schulische Bildungsniveau war, desto kognitiv leistungsfähiger waren diese Personen im Alter von 52 Jahren. Die schulische Bildung beeinflusste dabei alle kognitiven Fähigkeiten positiv.

► 04.2 schlussfolgerung

& implikationen

► 04-2 schlussfolgerung & implikationen

Der vorangegangene Abschnitt machte deutlich, dass schulische Bildungsprozesse viele zentrale Bereiche des Lebens von Erwachsenen in Luxemburg nachhaltig beeinflussten. Zu diesen Lebensbereichen gehörten vor allem die soziale Mobilität, die Gesundheit und die kognitive Entwicklung. Höhere Bildungsabschlüsse eröffneten dabei die Chancen beruflich erfolgreicher, gesünder und geistig leistungsfähiger zu sein. Diese Ergebnisse liefern also den empirischen Nachweis, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule tatsächlich für das Leben lernen! Die Befunde der MAGRIP-Studie unterstreichen damit auch die besondere Bedeutung, die Bildungsprozessen generell in einer modernen Wissensgesellschaft und Demokratie zukommen: Erst eine erfolgreiche Beteiligung an diesen Bildungsprozessen ermöglicht auch die effektive Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben.

Das Luxemburgische Bildungssystem hat sich in den letzten Jahrzehnten (trotz

vielfältiger Reformbemühungen) in seinem Grundwesen nur geringfügig geändert. Zu diesen Wesensmerkmalen gehören beispielsweise das gegliederte Schulsystem in der Sekundarstufe, die weitreichende, nachhaltige Bedeutung der Übertrittsempfehlungen in der Grundschule und die Art und Weise wie diese Empfehlungen zu Stande kommen, die große Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die Klassen wiederholen müssen oder die besondere Bedeutung, die einer mehrsprachigen Ausbildung beigemessen wird. Diese Kernmerkmale des luxemburgischen Bildungswesens sind seit Beginn der MAGRIP-Studie im Jahr 1968 nahezu gleich geblieben, was beispielsweise durch die vorliegenden PISA-Studien immer wieder bestätigt wurde. Damit haben die vorliegenden Ergebnisse der MAGRIP-Studie, obwohl sie 1968 begann, direkte Relevanz und Implikationen für das heutige Bildungswesen.

Erstens, der Übergang von der Schule in den Beruf geschieht in mehreren Etappen.

In Luxemburg besuchen Schülerinnen und Schüler nach der 6. Klasse der Grundschule verschiedene Bildungsgänge, die ihren Neigungen und Fähigkeiten bestmöglich entsprechen sollen. In diesen Bildungsgängen erwerben sie Bildungsabschlüsse, die ihnen den Zugang zu verschiedenen beruflichen und universitären Ausbildungen ermöglichen. Die Ergebnisse der MAGRIP-Studie weisen darauf hin, dass diese Orientierungsentscheidungen in mehrerer Hinsicht optimiert werden können: Viele Schülerinnen und Schüler in Luxemburg erreichten nicht das Niveau der schulischen Bildung, das ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit entsprach. Die Übertrittsempfehlungen sollten sich daher primär am erreichten Kompetenzniveau, aber auch am kognitiven Potential der Schülerinnen und Schüler orientieren. Damit der sozioökonomische Familienhintergrund möglichst keine Rolle bei der Übertrittsempfehlung spielt, sollte diese deshalb noch viel stärker das gesamte Kompetenzprofil der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen, beispielsweise

se indem auch spezifische Stärken in der visuell-räumlichen Fähigkeit berücksichtigt werden (die z.B. für viele Ingenieursberufe von großer Relevanz sind), aber auch indem man versucht die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler reliabel und valide einzuschätzen. Dabei erscheint es besonders wichtig die Einschätzung der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit von den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entkoppeln, was gerade bei (der im Vergleich zur MAGRIP-Population neu hinzugekommenen Herausforderung) der optimalen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung ist. Eine solche Fokussierung auf das Potential der Schülerinnen und Schüler anstelle des Aufdeckens ihrer Schwächen bei der Übergangsentscheidung wird jedoch alleine nicht reichen. Die Sekundarschulen werden sich daran messen lassen müssen, inwiefern es ihnen gelingt, das vorhandene Potential ihrer Schülerschaft stärker auszuschöpfen: Diese Schulen stehen vor der Herausforderung, eine größere Anzahl von Schülerinnen und Schüler (gerade auch solche mit schwachem sozioökonomischem Hintergrund aber mit hohem kognitivem Potential) zu erfolgreichen Abschlüssen in der Sekundarstufe heranzuführen, welche weiterbildende Studien ermöglichen und zwar ohne die Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Anzahl von Klassenwiederholungen zu belasten. Die MAGRIP-Studie hat klar gezeigt, dass das erreichte schulische Bildungsniveau die prägende Größe für den später erreichten sozioökonomischen Status als Erwachsener darstellt. Das kognitive Leistungspotential hatte darüber hinaus keinen Einfluss mehr. Das Schulsystem wird also Strategien finden müssen, wie es

eine größere Anzahl von Schülerinnen und Schüler an höhere Bildungsabschlüsse heranführen kann.

Zweitens, da der determinierende Einfluss des Schulabschlusses über die gesamte berufliche Laufbahn bestehen bleibt, sollten Reformbemühungen des Bildungssystems nicht an der Schule halt machen, sondern auf Bildungsprozesse über die Lebensspanne abzielen, um die kognitiven Ressourcen in der Bevölkerung bestmöglich zu nutzen und diese zu fördern. Insbesondere zusätzliche berufliche Qualifikationsmöglichkeiten, zweite Bildungswege im Erwachsenenalter und die gezielte Ansprache von Personen aus sozioökonomisch schwachen Bevölkerungsgruppen sollten helfen, die nahezu deterministische Kopplung von Schulabschlüssen und sozioökonomischem Status im Erwachsenenalter zu durchbrechen und den Anteil der „*matière grise perdue*“ herabzusetzen.

Drittens, die in der vorliegenden Studie festgestellten Benachteiligungen der Frauen müssen stärker in den Blick genommen werden. Die Feststellung, dass Frauen niedrigere Bildungsabschlüsse erreichen als Männer und ihr kognitives Potential noch weniger ausschöpfen als dies für die Männer der Fall ist, könnte sich im Laufe der vergangenen 40 Jahre geändert haben. Jedoch ist es alles andere als gesichert, dass die Frauen heute ihre durchwegs besseren Schulresultate auch wirklich in insgesamt höhere Bildungsabschlüsse umwandeln können. Hier fehlt bislang eine gesicherte empirische Datengrundlage! Nach wie vor aktuell und durch die vorliegende Studie wiederum bestätigt ist jedoch die Schlussfolgerung, dass insbesondere für Frauen

mehr Möglichkeiten geschaffen werden sollten, damit sie Unterbrechungen ihrer beruflichen Karriere vermeiden können, beziehungsweise, dass die negativen Auswirkungen dieser Unterbrechungen ausbleiben. Gerade die Befunde zur Situation der Frauen unterstreichen dass der Verlust von „*matière grise*“ im Sinne eines nicht ausgeschöpften Potentials immer auch mit einem wirtschaftlichen Verlust einhergeht.

Viertens, die MAGRIP-Studie leistet auch einen Beitrag zur gesellschaftlichen Diskussion über die Leistungsfähigkeit der Generation 50+. Die vorliegenden Arbeitsmarktstatistiken belegen eindeutig, dass diese Personen im Falle des Verlusts ihres Arbeitsplatzes große Schwierigkeiten haben, eine erneute berufliche Anstellung zu bekommen. Es entsteht dadurch ein hohes Risiko dass sie in einer solchen Situation zu Langzeitarbeitslosen werden. Dabei wird in der gesellschaftlichen Diskussion sehr oft implizit davon ausgegangen, dass diese Personen den Zenit ihrer Leistungsfähigkeit bereits weit überschritten haben und es somit für die Unternehmen vorteilhafter ist weit jüngere Mitarbeiter einzustellen. Mitschuld an diesen Vorstellungen tragen auch Studien zur kognitiven Entwicklung, welche anscheinend beweisen, dass die kognitive Leistungsfähigkeit eines Menschen ab Mitte zwanzig kontinuierlich abnimmt. Aus manchen dieser Studien könnte man sogar ableiten, dass die kognitive Leistungsfähigkeit der Generation 50+ sich in manchen Bereichen wieder der kognitiven Leistungsfähigkeit von Jugendlichen annähert. Diese Studien haben jedoch oft den großen Nachteil, dass es sich um keine wirklichen Längsschnittstudien handelt, sondern dass die kognitive Leis-

tungsfähigkeit von Personengruppen unterschiedlichen Alters verglichen wird. Die daraus abgeleiteten Modelle zur Abnahme der kognitiven Leistungsfähigkeit über die Lebensspanne sind deshalb mit einer großen Unsicherheit behaftet, da nur wirkliche Längsschnittstudien wie die MAGRIP Studie belastbare Schlussfolgerungen zur Entwicklung der kognitiven Leistungsfähigkeit zulassen. In diesem Bereich zeigt die MAGRIP Studie sehr klar, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter von 52 Jahren kognitiv viel leistungsfähiger sind als sie dies mit 12 Jahren waren, auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass es einen Rückgang dieser Fähigkeiten gegenüber dem jungen Erwachsenenalter gegeben hat. Die MAGRIP Studie belegt jedoch deutlich dass die Generation 50+ eine hohe kognitive Leistungsfähigkeit besitzt, dies umso mehr wenn die Personen einen hohen Schulabschluss vorweisen können, welcher in der Regel mit einer anspruchsvolleren beruflichen Tätigkeit einhergeht.

Fünftes, eine Evaluation, ob Reformansätze des Bildungssystems die erwünschte Wirkung erzielen, bedarf großangelegter empirischer Längsschnittstudien wie MAGRIP. Erst solche Studien ermöglichen es, die langfristige Wirkung von Bildungsprozessen sichtbar zu machen. Dies impliziert, dass Reformprogramme des Bildungswesens durch neue repräsentative Längsschnittstudien begleitet werden sollten. Solche Längsschnittstudien informieren darüber wie Kompetenzen sich im Lebenslauf entwickeln und wie diese Entwicklung von den jeweiligen Lehr- und Lernprozessen in Kindergarten, Schule, Berufsausbildung, Hochschule und im späteren (Erwerbs-)Leben beeinflusst werden. Dem-

nach müssen Kompetenzen nicht nur in der Schule, sondern auch vor dem Eintritt in das Schulsystem im Kindergarten und nach Austritt aus der Schule in der beruflichen Ausbildung, im Studium und im weiteren Lebenslauf kontinuierlich erfasst werden. Ebenso können durch solche Studien die Determinanten der Entscheidungsprozesse an verschiedenen kritischen Übergängen der Bildungskarriere (z.B. von der Grundschule in die Sekundarstufe) identifiziert werden. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass nur die Ergebnisse solcher empirischen Studien es ermöglichen, dass politische Entscheidungen und Reformen des Bildungswesens auf empirischer Evidenz basieren: Die Ergebnisse dieser Studien weisen nach, ob und wie Reformprozesse wirken und tragen so maßgeblich zu einer nachhaltigen Verbesserung des luxemburgischen Bildungssystems bei, so dass hoffentlich das Akronym MAGRIP im Sinne von „matière grise perdue“ in der Zukunft überflüssig wird.

90' < 80'

qirgsm



Fonds National de la
Recherche Luxembourg



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG



EMACS
Educational Measurement
and Applied Cognitive Science



CEPS
I N S T E A D

ISBN 978-2-87971-849-1



9 782879 718491 >

'68 ▶ '09

die **magrip** studie

03



CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2011-2012

CH/AF

Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Procès-verbal de la réunion du 17 novembre 2011

ORDRE DU JOUR :

1. 6307 Projet de loi modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental
 - Désignation d'un rapporteur
 - Présentation du projet de loi
 - Examen du projet de loi et de l'avis du Conseil d'Etat
2. 6253 Débat d'orientation sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois
 - Rapporteur : Monsieur Claude Adam
 - Echange de vues avec M. Victor Jovanovic, Directeur d'études de la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique
3. Projet d'instruction concernant l'accueil d'élèves témoignant de convictions religieuses dans les lycées et les écoles fondamentales publics (demande de mise à l'ordre du jour du groupe politique « déi gréng » du 14 novembre 2011)
4. Divers

*

Présents : M. Claude Adam, M. André Bauler, M. Eugène Berger, M. Fernand Diederich, M. Emile Eicher, M. Ben Fayot, M. Claude Haagen, M. Fernand Kartheiser, M. Jean-Paul Schaaf, Mme Tessy Scholtes

Mme Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Victor Jovanovic, Directeur d'études de la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique, Université du Luxembourg

M. Marc Barthelemy, M. Claude Kuffer, M. Michel Lanners et M. Guy Strauss,

Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

Mme Christiane Huberty, Administration parlementaire

Excusés : M. Gilles Roth, M. Serge Wilmes

*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

*

Le groupe politique CSV propose de désigner Mme Tessy Scholtes comme Vice-Présidente de la Commission, en remplacement de Mme Sylvie Andrich-Duval. La Commission se rallie à cette proposition.

*

1. 6307 Projet de loi modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental

a) Désignation d'un rapporteur

M. Fernand Diederich est désigné comme rapporteur du projet de loi sous rubrique.

b) Présentation du projet de loi

Mme la Ministre présente succinctement le projet de loi qui a pour objet de modifier l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. L'article 76 précité règle la répartition des frais de personnel de l'enseignement fondamental entre l'Etat et les communes. Il prévoit à l'heure actuelle que les rémunérations du personnel des écoles sont à charge de l'Etat (deux tiers à charge de l'Etat et un tiers à charge des communes par une réduction afférente de la dotation annuelle allouée aux communes par le biais du Fonds communal de dotation financière), à l'exception des rémunérations pour prestations dépassant le cadre du contingent pour assurer l'enseignement de base qui sont à charge de la commune respective. En application de l'article 76 précité, l'ensemble des rémunérations pour prestations dépassant le cadre du contingent reste dès lors à charge des communes. En résulterait une diminution importante de la participation de l'Etat aux frais de personnel de l'enseignement fondamental, au détriment des communes.

Le présent projet vise par conséquent à préciser de façon détaillée les différentes sortes de frais de personnel dont un tiers du volume sera pris en compte pour déterminer, individuellement pour chaque commune, la réduction que subira la dotation annuelle allouée à cette même commune au titre du Fonds communal de dotation financière.

Pour une présentation détaillée du projet de loi, il est renvoyé au document parlementaire afférent (doc. parl. 6307-0), et notamment au tableau de la page 8 qui fournit un aperçu sur la répartition des frais entre Etat et communes proposée pour les différentes prestations.

Echange de vues

Suite à une question afférente, il est précisé que dans les lois scolaires du 6 février 2009, les instructeurs de natation en tant que chargés de cours n'ont pas été intégrés dans le cadre du personnel des écoles de l'enseignement fondamental. Ce point sera clarifié par le biais d'un projet de loi qui est actuellement en préparation.

c) Examen du projet de loi et de l'avis du Conseil d'Etat

La Commission procède à l'examen des articles du projet sous rubrique, à la lumière de l'avis du Conseil d'Etat émis le 15 novembre 2011.

Article 1^{er}

Cet article vise à remplacer l'ancien article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement par un nouveau texte.

Dans son avis du 15 novembre 2011, le Conseil d'Etat observe que d'un point de vue purement légistique, il y a lieu d'agencer l'article sous rubrique en le subdivisant en paragraphes selon un modèle proposé par la Haute Corporation.

La Commission adopte cette proposition.

Paragraphe 1 (ancien point 1)

Ce paragraphe énonce comme principe général que les frais de personnel de l'ensemble des fonctionnaires et employés intervenant dans l'enseignement fondamental, comprenant tant le personnel des écoles défini par l'article 68 que le personnel des équipes multiprofessionnelles défini par l'article 69, est à charge de l'Etat.

En premier lieu, l'Etat prend donc à sa charge la rémunération de la totalité des intervenants dans l'école fondamentale recrutés sous le statut du fonctionnaire de l'Etat ou sous le régime de l'employé de l'Etat et ce n'est qu'en second lieu que les communes contribuent à cette dépense sous forme d'une diminution de la dotation annuelle qui leur est allouée au titre du Fonds communal de dotation financière.

Exceptionnellement et à titre transitoire, les communes continuent à prendre en charge la rémunération des fonctionnaires, employés et salariés communaux qui étaient en service au 15 septembre 2009 et qui restent autorisés à intervenir dans l'école fondamentale suivant conventions conclues entre l'Etat et les communes. Les frais de personnel de ces agents sont cependant remboursés pour deux tiers par l'Etat aux communes (cf. paragraphe 3 ci-dessous).

Resté sans observation de la part du Conseil d'Etat dans son avis du 15 novembre 2011, ce paragraphe est adopté par la Commission dans la teneur gouvernementale proposée.

Paragraphe 2 (ancien point 2 (1))

Cette disposition précise de façon détaillée les différentes sortes de frais de personnel dont un tiers du volume sera pris en compte pour déterminer, individuellement pour chaque commune, la réduction que subira la dotation annuelle allouée à cette même commune au titre du Fonds communal de dotation financière.

Il y a lieu de relever que les frais de personnel pris en compte pour le calcul de la réduction se limitent aux éléments de coût se rapportant à l'organisation de base de l'enseignement fondamental, alors que d'autres éléments comme les leçons attribuées pour répondre à des

besoins en relation avec la composition socio-économique et socioculturelle de la population scolaire, les leçons attribuées pour assurer l'enseignement moral et social, les rémunérations des équipes multiprofessionnelles ainsi que les rémunérations des intervenants dans les cours d'accueil restent entièrement à charge de l'Etat.

Ce paragraphe ne donne pas lieu à observation de la part du Conseil d'Etat dans son avis du 15 novembre 2011 et est adopté par la Commission tel que proposé par le projet gouvernemental.

Paragraphe 3 (ancien point 2 (2))

Ce paragraphe vise à adapter les dispositions légales de base réglementant le Fonds communal de dotation financière aux nouvelles dispositions concernant la répartition des frais de personnel de l'enseignement fondamental entre l'Etat et les communes.

Resté sans observation de la part du Conseil d'Etat dans son avis du 15 novembre 2011, ce paragraphe est adopté par la Commission dans la teneur gouvernementale proposée.

Paragraphe 4 (ancien point 3)

Comme il a été indiqué au commentaire concernant le paragraphe 1 ci-dessus, le personnel communal, en service au 15 septembre 2009 et non encore repris par l'Etat, peut continuer à intervenir dans l'école fondamentale suivant conventions établies par l'Etat avec les communes respectives, tout en restant rémunéré par ces dernières.

L'article 45 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental dispose en effet que « (...) Les modalités du calcul des frais de personnel à charge de l'Etat sont fixées par règlement grand-ducal sous réserve que la part de l'Etat ne peut pas dépasser le montant qui résulterait de l'application à ces agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'Etat, sans que pour autant ce montant ne puisse dépasser le montant des frais de personnel correspondant à charge des communes (...) », sans préciser pour autant la clef de répartition de ces frais de personnel entre les deux partenaires, même si l'on peut supposer que le législateur entendait maintenir la répartition traditionnelle de deux tiers à charge de l'Etat et d'un tiers à charge de la commune.

La disposition du paragraphe sous rubrique apporte donc la sécurité juridique nécessaire en confirmant que le partage des frais de rémunération du personnel communal conventionné se fera à raison de deux tiers à charge de l'Etat et d'un tiers à charge de la commune.

Notant dans son avis du 15 novembre 2011 que l'intervention de l'Etat dans la rémunération d'agents communaux est limitée au montant que les agents visés auraient touché si la législation concernant les fonctionnaires et employés de l'Etat leur était appliquée, le Conseil d'Etat ne peut qu'approuver cette mesure.

La Haute Corporation signale encore qu'il y a lieu de préciser dans le libellé du paragraphe sous rubrique qu'il s'agit du ministre ayant l'Intérieur dans ses attributions.

La Commission constate toutefois qu'en vertu de l'article 39 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, c'est le ministre ayant l'Education nationale dans ses attributions qui est appelé à approuver l'organisation scolaire, la définition du terme de « ministre » figurant à l'article 2 de ladite loi. Par conséquent, il convient de maintenir la formulation proposée par le texte gouvernemental.

La Commission redresse encore une erreur d'ordre grammatical, dans la mesure où dans le bout de phrase « (...) et que l'Etat ne contribuera que jusqu'à concurrence du montant (...) », il y a lieu de conjuguer le verbe « contribuer » au subjonctif.

Le paragraphe sous rubrique se lit par conséquent comme suit :

« ~~3-~~ (4) L'Etat participe pour deux tiers dans la rémunération des fonctionnaires communaux, des employés communaux et des salariés des communes qui continuent à intervenir dans l'enseignement fondamental suivant conventions établies avec les communes concernées, sous réserve que leurs prestations soient prévues par l'organisation scolaire approuvée par le ministre et que l'Etat ne contribue ~~ra~~ que jusqu'à concurrence du montant qui résulterait de l'application à ces agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'Etat. »

Paragraphe 5 (ancien point 4)

Si le volume global des rémunérations à charge de l'Etat et par conséquent le tiers des frais à porter en déduction de la dotation annuelle allouée à l'ensemble des communes peuvent être calculés assez rapidement dès la disponibilité des comptes provisoires d'un exercice budgétaire, l'établissement d'un décompte par catégorie de personnel et de prestation et par commune bénéficiaire est autrement plus compliqué. En effet, pour établir le lien entre les différentes sortes de prestations, les rémunérations du personnel prestataire et les communes bénéficiaires, les services du ministère de l'Education nationale utilisent non seulement leurs propres fichiers électroniques, en l'occurrence les fichiers « scol@ria-organisation scolaire » et « Syclope-Personnel », mais également les données salariales individuelles de chaque intervenant provenant du fichier « SAP-HR », géré par l'Administration du personnel de l'Etat.

Afin de mettre les différents intervenants devant leurs responsabilités et d'éviter des délais difficilement justifiables, il est proposé de fixer à deux années à partir de la fin de chaque année scolaire le délai ultime pour présenter les décomptes individuels par commune.

D'un point de vue formel, suite au réagencement de l'article selon le modèle proposé par le Conseil d'Etat et adopté par la Commission, il y a lieu d'adapter en conséquence le renvoi figurant au paragraphe sous rubrique.

Ce paragraphe se lit donc dorénavant comme suit :

« 4. (5) Les décomptes des frais de personnel définis aux paragraphes ~~2 et 3~~ 2, 3 et 4 ci-dessus, ventilés par commune ou syndicat scolaire, sont établis par les services du ministère de l'Education nationale sur base des données fournies par l'Administration du personnel de l'Etat, et communiqués au ministère gestionnaire du Fonds communal de dotation financière au plus tard deux ans après la fin de l'année scolaire faisant l'objet du décompte. »

Paragraphe 6 (ancien point 5)

Ce paragraphe prévoit que les modalités d'application des dispositions susmentionnées peuvent être précisées par règlement grand-ducal.

Dans son avis du 15 novembre 2011, le Conseil d'Etat fait valoir que la précision « Selon les besoins » qui figure en début de phrase du paragraphe sous rubrique est à supprimer. Du fait qu'un règlement grand-ducal peut toujours être pris, cette précision est superflète.

Reconnaissant le bien-fondé de cette observation, la Commission se rallie à l'avis de la Haute Corporation et propose de supprimer les termes de « Selon les besoins ».

Article 2

Comme les dispositions de l'actuel article 76 se sont révélées inapplicables, la dotation annuelle allouée à chaque commune a été calculée à titre provisoire en s'orientant sur des décomptes déjà anciens ne tenant compte ni de la nouvelle réforme, ni de l'évolution récente des ressources humaines.

Afin de régulariser cette situation et de permettre d'apurer les comptes budgétaires, les dispositions de l'article 1^{er} devront donc être applicables à partir de l'entrée en vigueur des lois du 6 février 2009 portant réforme et concernant le personnel de l'enseignement fondamental, en l'occurrence le début de l'année scolaire 2009/2010.

Notant dans son avis du 15 novembre 2011 qu'il s'agit de réparer ainsi un manque de précision de la part du législateur, le Conseil d'Etat peut se déclarer d'accord avec cette rétroactivité.

La Commission adopte l'article sous rubrique tel que proposé par le projet gouvernemental.

*

La Commission prie M. le Rapporteur de présenter un projet de rapport en vue de la réunion du 24 novembre 2011.

2. 6253 Débat d'orientation sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois **- Echange de vues avec M. Victor Jovanovic, Directeur d'études de la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique**

En guise d'introduction, M. le Président rappelle que le présent échange de vues se situe dans le cadre de la préparation du débat d'orientation sous rubrique. Après l'examen de questionnements relatifs aux enseignants de l'enseignement fondamental, la Commission étudie certains éléments concernant les enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique. La problématique du recrutement des professeurs stagiaires a été traitée le 13 octobre 2011, à l'occasion d'une entrevue avec des présidents des jurys de l'examen-concours afférent. Il s'agira dès lors de se pencher sur la formation pédagogique initiale des nouvelles recrues. Cette formation d'ordre théorique et pratique est organisée et coordonnée par l'Université du Luxembourg, qui fait figure dans ce contexte d'Institut de formation.

- **Présentation de la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique**

M. le Directeur d'études de la formation pédagogique des enseignants du secondaire rappelle que cette formation a fait récemment l'objet d'une certaine réorganisation, mise en œuvre à partir de l'année scolaire 2010-2011. Le projet de réforme a été présenté à la Commission parlementaire lors de la réunion du 4 février 2010 (cf. procès-verbal afférent) et a débouché sur le règlement grand-ducal du 3 août 2010 concernant la formation théorique

et pratique ainsi que la période probatoire des enseignants de l'enseignement postprimaire¹. Ce réaménagement a impliqué la structure triangulaire formée par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, l'Université du Luxembourg et le terrain, c'est-à-dire les établissements scolaires, les responsables de la formation pédagogique assumant un rôle d'intermédiaires entre les différents acteurs.

Les diapositives 2 et 3 de la présentation *PowerPoint* annexée au présent procès-verbal (cf. annexe 1) fournissent un aperçu sur les contenus et sur l'échelonnement dans le temps de la formation. Celle-ci s'étend encore et toujours sur cinq trimestres, mais débute désormais au troisième trimestre de l'année scolaire et non plus au deuxième. L'enseignement théorique a été écourté et comprend dorénavant 135 unités dans le cadre du module « Savoirs didactiques généraux et disciplinaires » et 135 unités au sein du module « Savoirs de la profession enseignante ».

La première période de la formation (trimestre 0) correspond donc au troisième trimestre de l'année scolaire en cours. Elle comprend une tâche d'enseignement et, le cas échéant, d'activités pédagogiques fixée au minimum à l'équivalent de 7 et au maximum à l'équivalent de 18 leçons hebdomadaires. Il n'y a pas encore de tutorat durant cette première période, mais le stagiaire bénéficie d'un certain accompagnement sur le terrain. S'y ajoute un module de formation de 20 unités d'enseignement comportant 4 unités d'enseignement transversal (initiation générale aux sciences de l'éducation) et 16 unités d'initiation à la didactique disciplinaire. En 2010-2011, pour la promotion 13, ces cours ont eu lieu les jeudis après-midi dans les établissements scolaires. Selon l'avis de l'ensemble des acteurs concernés, ces 20 unités se sont révélées insuffisantes. Il se pose la question de savoir s'il ne serait pas opportun de prévoir désormais 30 unités. Dans l'affirmative, il faudrait cependant modifier en conséquence le règlement grand-ducal précité du 3 août 2010.

Pendant les 2^e, 3^e et 4^e périodes (trimestres 1 à 3), le stage comprend une tâche d'enseignement sous la responsabilité d'un ou de plusieurs tuteurs. Le stagiaire est chargé d'une tâche d'enseignement dans les deux ordres d'enseignement, pour autant que sa (ses) spécialité(s) y est (sont) enseignée(s). Sa tâche hebdomadaire est fixée au minimum à 8 et au maximum à 11 leçons. Le stagiaire effectue sa tâche d'enseignement sous la responsabilité de deux tuteurs en règle générale (un tuteur par ordre d'enseignement). Chaque tuteur bénéficie de deux heures de décharge, ce qui équivaut à quatre heures de travail. De cette façon est assuré un accompagnement très intensif du stagiaire, correspondant à 8 heures hebdomadaires. À préciser que les tuteurs sont des enseignants fonctionnaires de la discipline en question. Ils sont nommés par l'Institut de formation, sur proposition du directeur de l'établissement scolaire concerné.

Par ailleurs, le stagiaire suit une formation théorique à l'Université du Luxembourg. Elle comporte 131 unités d'enseignement transversal et 119 unités d'enseignement disciplinaire. Ces cours se déroulent les mardis après-midi, les mercredis pendant toute la journée et les jeudis après-midi.

En termes d'évaluation, l'ancien modèle reposait sur une approche par compétences, fondée sur le référentiel de compétences. Le stagiaire disposait de cinq trimestres pour organiser des situations faisant appel aux différentes compétences et pour documenter ces situations dans un portfolio qui faisait l'objet d'une soutenance.

Désormais, la plupart des cours donnent de suite lieu à une évaluation qui est alors intégrée au portfolio du stagiaire. En cas de prestation insuffisante, il existe la possibilité de passer une épreuve de rappel. Si la prestation demeure insatisfaisante, le stagiaire doit se présenter à une soutenance. Ce système d'évaluation se rapproche du modèle académique tel qu'il est pratiqué dans les cursus de master.

¹ Ce règlement peut être consulté à l'adresse suivante : http://www.men.public.lu/legislation/lois_rqgd_recents/100923_stage_p_dagogique.pdf

Le tutorat est évalué par le biais d'un rapport auquel participent le coordinateur de discipline et les tuteurs. Pour le cas où le tutorat serait jugé insuffisant, le stagiaire profite en principe d'une rallonge de trois trimestres pour développer sa pratique. Sur sa demande, le stagiaire peut être accompagné de deux tuteurs au cours du trimestre 4, correspondant à la 5^e période du stage. Cet accompagnement est alors intégré au parcours prévu pour ce trimestre. Tout compte fait, il s'agit d'une sorte d'ajournement, entraînant un surplus de travail pour le stagiaire. Dans ce cas de figure, les accompagnateurs adressent un bref rapport appréciant le développement des compétences du stagiaire au cours du trimestre 4 au jury de soutenance qui en tiendra compte lors de la validation des résultats.

La 5^e période du stage (trimestre 4) comprend une tâche d'enseignement dans les deux ordres d'enseignement, pour autant que la (les) spécialité(s) du stagiaire y est (sont) enseignée(s). Cette tâche est fixée au minimum à 13 et au maximum à 16 leçons hebdomadaires. Hormis le cas de figure évoqué ci-dessus, il n'y a pas de tutorat pendant cette période.

S'y ajoute la soutenance d'un mémoire axé sur la profession de l'enseignant et sur le parcours de formation personnel du stagiaire. En vue de la préparation de cette soutenance, le stagiaire bénéficie d'une décharge de six leçons hebdomadaires. En ce qui concerne le sujet du mémoire, le stagiaire doit faire une proposition afférente au cours des trimestres 1 et 2 (pour la promotion 13, le délai au cours duquel doit intervenir cette proposition débute le 15 novembre 2011 et prend fin le 3 février 2012). Le sujet proposé doit être approuvé par le directeur d'études de la formation pédagogique, par le coordinateur de discipline, ainsi que par un comité scientifique. Pendant le trimestre 4, le stagiaire est amené à participer à quatre colloques pendant lesquels il présente des parties de son travail à une communauté pratique, composée aussi bien de formateurs que de stagiaires traitant un sujet analogue ou similaire. Le stagiaire profite ainsi d'une évaluation formative en cours de route, dans la mesure où les échanges et les discussions dans le cadre des colloques sont censés le soutenir dans sa démarche de recherche et d'écriture et fournir de nouvelles impulsions. Grâce à cet exercice, il est quasiment assuré que le mémoire sera accepté lors de la soutenance.

Tout compte fait, la formation pédagogique est sanctionnée par l'évaluation des connaissances portant sur les modules, le rapport de stage pratique et la soutenance de mémoire (pour l'ensemble de ce développement, cf. article 15 du règlement grand-ducal précité du 3 août 2010). Une commission d'examen valide les résultats et décerne, en cas de réussite, une des mentions en vigueur à l'Institut de formation, qui émet un diplôme de formation pédagogique. Le stagiaire qui, à l'issue des cinq trimestres, n'a pas obtenu le diplôme précité est tenu de prolonger sa formation de trois trimestres. A cet effet, il propose un parcours individualisé qui doit être avalisé par une commission d'examen mise en place par l'Institut de formation. En cas de nouvel échec, le stagiaire est écarté du stage pédagogique.

En définitive, les principes de base de la formation pédagogique telle qu'elle fonctionnait avant le remaniement ont été sauvegardés. Les principales modifications concernent l'organisation de la formation qui est désormais plus transparente pour les stagiaires. Il convient de signaler toutefois que les différents éléments revêtent dorénavant un caractère plus scolaire et que les stagiaires jouissent d'une autonomie plus réduite que par le passé. Il a été tâché de se rapprocher le plus possible du modèle des cursus de master, même s'il a été renoncé à une notation chiffrée.

Du point de vue de sa portée, la formation pédagogique se caractérise essentiellement par les éléments suivants :

- la formation en alternance (théorie – pratique, Institut de formation – établissement scolaire), qui est marquée par une prépondérance du savoir actionnel (le stagiaire est mis au défi par le vécu sur le terrain aussi bien que par les concepts théoriques qui

- doivent servir à mieux comprendre la complexité de la réalité scolaire ainsi qu'à formuler des hypothèses d'actions pertinentes),
- l'organisation discursive de l'apprentissage (le stagiaire est amené à adopter l'approche du praticien réflexif qui développe une réflexivité et un discours par rapport à sa propre pratique et qui participe à d'autres discours),
 - l'interdisciplinarité,
 - l'interculturalité,
 - le plurilinguisme.

- **Echange de vues**

De l'échange de vues subséquent, il y a lieu de retenir succinctement les éléments suivants :

- Le mémoire pédagogique que le stagiaire est amené à réaliser au cours de la formation est censé être un mémoire actionnel, centré sur sa pratique d'enseignement. A cet effet, le stagiaire part d'une problématique, choisit un cadre théorique adéquat, organise une action dont il fait le récit en évaluant, dans une approche réflexive, les *outcomes* tant du point de vue de sa propre formation et professionnalisation que de celui de l'apprentissage des élèves. Un exemple serait la pratique de la langue orale dans la salle de classe.

- La formation pédagogique regroupe des stagiaires provenant d'horizons fort divers et aspirant respectivement aux carrières E2, E3ter, E5 ou E7. Cette diversité constitue aussi bien un défi qu'un enrichissement. Il s'agit de capitaliser ce potentiel via les échanges entre stagiaires dont certains détiennent un brevet de maîtrise et d'autres un doctorat. C'est dans la formation transversale que le brassage est réalisé, dans la mesure où cette formation est censée se focaliser sur les invariants de l'acte de l'enseignement. Du point de vue des langues véhiculaires, il est toutefois prévu que dans des cours s'adressant aux détenteurs d'un brevet de maîtrise, le recours au luxembourgeois est accepté, alors que les autres cours se font en principe soit en français, soit en allemand, soit en anglais.

- Des dispenses intégrales ou partielles de la formation théorique et pratique peuvent être accordées par le Ministre, sur avis d'une commission consultative (cf. article 23 du règlement grand-ducal précité du 3 août 2010). Peuvent bénéficier d'une dispense intégrale les stagiaires qui, à l'entrée du stage pédagogique, « peuvent se prévaloir d'une formation pédagogique théorique et pratique intégrale axée sur l'enseignement postprimaire », dispensée « auprès d'un établissement d'enseignement public ou privé luxembourgeois ou appartenant à un autre Etat membre de l'Union européenne », et « équivalente à celle couverte par le diplôme de formation pédagogique ». Une dispense partielle peut être accordée aux stagiaires « pouvant se prévaloir d'une formation théorique et pratique portant sur des matières différentes de celles couvertes par le diplôme de formation pédagogique ». Une dispense partielle est combinée avec l'obligation de se soumettre à des activités sous tutorat et à une formation réduite visant à familiariser le stagiaire avec les spécificités de l'enseignement luxembourgeois ainsi qu'avec le cadre légal. L'article 24 du même règlement grand-ducal précise encore que « les stagiaires qui, à l'entrée du stage pédagogique, se prévalent en vue de l'obtention du diplôme de formation pédagogique (...) des acquis de leur expérience professionnelle ou d'une formation pédagogique partielle peuvent se voir accorder une validation conformément aux dispositions de l'article 9 de la loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg ».

Par contre, aucune dispense ne peut être accordée pour la période probatoire.

- L'Université du Luxembourg avait initialement prévu d'offrir une formation identique à un master en sciences de l'éducation. Cette solution n'a cependant pas été retenue, étant donné que certains acteurs ont défendu le point de vue qu'il convient d'accorder plus de

poids à la didactique. Un master en didactique n'est actuellement pas proposé par l'Université du Luxembourg.

En ce qui concerne la possibilité de délivrer des points ECTS (*European Transfer and Accumulation System*) aux stagiaires, il serait envisageable de le proposer selon les conditions généralement appliquées à l'Université du Luxembourg. Or une telle initiative entraînerait une série de problèmes et de questionnements :

- Dans le cadre de la formation pédagogique, un grand volume de travail est concentré sur trois trimestres.
- Le nombre d'ECTS qui pourrait être délivré serait à peu près équivalent à une *Zertifikatsprüfung* (quelque 60 ECTS). Ces points seraient uniquement utiles aux stagiaires s'ils avaient la possibilité de les intégrer dans une autre formation. Il faudrait donc dégager la finalité d'une telle initiative et vérifier si les stagiaires seraient vraiment intéressés à obtenir des ECTS.
- Une autre problématique renvoie aux différents profils des stagiaires. Ainsi, il n'est pas possible de délivrer des ECTS aux maîtres.
- Enfin se poserait encore la question des répercussions d'une telle mesure sur les carrières de la fonction publique.

- A l'heure actuelle, 251 stagiaires suivent la formation pédagogique, ce qui implique la nécessité de disposer de 502 tuteurs. Comme signalé ci-dessus, chaque tuteur bénéficie d'une décharge hebdomadaire de deux heures, correspondant à quatre heures de travail, si bien que le stagiaire profite d'un accompagnement de huit heures par semaine.

Il est incontestable que la formation sur le terrain revêt une importance fondamentale. Le temps imparti au tutorat est toutefois sujet à discussion. Ainsi, l'on pourrait soulever la question de savoir si quatre heures d'accompagnement hebdomadaire ne seraient pas suffisantes.

En ce qui concerne la formation des tuteurs, ceux-ci ont la possibilité de suivre à l'Université du Luxembourg une formation menant au *Certificat en management et coaching dans les domaines éducatif et social*. Ce certificat est associé au master éponyme. Mais, contrairement au master, le certificat peut être validé en trois semestres (60 ECTS). Aucun tuteur ne s'est toutefois inscrit dans cette formation.

Parallèlement, les responsables de la formation pédagogique proposent une formation de 20 heures, à laquelle se sont inscrits quelque 60 tuteurs. M. le Directeur d'études estime que du point de vue de la carrière des tuteurs, il serait plus intéressant d'offrir une formation dotée de 60 ECTS qui se ferait de manière concomitante avec les activités d'enseignement des tuteurs pendant deux années (2x30 ECTS) et qui déboucherait sur l'attestation d'une véritable qualification en matière de tutorat. Le règlement grand-ducal précité du 6 août 2010 prévoit d'ailleurs que « le tuteur suit une formation continue organisée ou agréée par l'Institut de formation » (article 8, point a)).

Un membre donne encore à penser qu'en tout état de cause, il importe que les tuteurs aient intériorisé le modèle de la formation pédagogique.

- Il est constaté que dans le cadre du remaniement du stage pédagogique a été opéré un certain rééquilibrage, dans la mesure où un poids accru est accordé à la formation tournée vers l'action. Même si le volume de la formation théorique a été allégé par rapport au modèle précédent, il est vrai que la formation implique une charge de travail considérable, d'autant que la plus grande partie de la formation théorique est concentrée sur trois trimestres. Une fois que la promotion 13 aura accompli le parcours, il faudra vérifier si l'objectif visant à réduire la surcharge des stagiaires a été atteint. Compte tenu de la condensation de la majeure partie de la formation théorique sur trois périodes sur cinq, il existerait une certaine marge de manœuvre en vue d'une autre répartition du volume de travail. Par ailleurs, il est vrai que chaque formateur défend son domaine de recherche et/ou d'enseignement et a du mal à accepter une réduction y relative.

Pour ce qui est du délestage du métalangage utilisé dans le cadre de la formation pédagogique, il ne faut pas oublier que dans chaque matière, il est indispensable d'avoir

recours à un certain vocabulaire technique commun pour décrire et expliquer les problèmes et les enjeux. Néanmoins, il ressort du curriculum dont se sont entre-temps dotées les différentes branches qu'il a été renoncé à toute superstructure inutile.

- Compte tenu du fait que les enseignants de l'enseignement fondamental sont amenés à encadrer des jeunes âgés de 12 à environ 20 ans et que le travail avec des jeunes de 12 à 15 ans requiert une approche pédagogique différente de celle à mettre en œuvre auprès des élèves plus âgés, il se pose la question de savoir s'il ne serait pas opportun de prévoir une certaine spécialisation des enseignants en fonction des groupes d'âge des élèves.

M. le Directeur d'études confirme que ce questionnement est bien présent dans le cadre de la formation pédagogique. Concrètement, les stagiaires se voient proposer un cours relatif à la psychologie de l'adolescence qui aborde la question de la différence des approches pédagogiques à adopter en fonction de l'âge de l'élève. De plus, il se révèle souvent lors de la période probatoire qu'un stagiaire serait apte à encadrer une certaine tranche d'âge, mais non la totalité des catégories d'âge fréquentant l'enseignement postprimaire. La question de l'opportunité d'introduire une spécialisation en fonction des groupes d'âge des élèves relève cependant d'une décision politique, d'autant qu'une telle distinction aurait des incidences sur le profil professionnel et sur la carrière des enseignants.

- Il est encore précisé que dans le cadre de la réforme de la fonction publique qui prévoit l'introduction d'un stage de trois ans, le stage des enseignants du secondaire devra être adapté. De fait, la formation pédagogique proprement dite s'étend actuellement sur cinq trimestres. S'y ajoute le trimestre de la période probatoire, période qui débouche sur l'examen de fin de stage. Une fois réussi cet examen, le candidat-professeur peut se consacrer à l'élaboration d'un travail de candidature, phase qui dure au minimum dix-huit mois, avant d'obtenir le titre de professeur.

Dans le contexte de la réforme de la fonction publique, une solution consisterait à intégrer le travail de candidature dans le stage qui durerait alors trois ans. Le travail de candidature redeviendrait ainsi obligatoire, quitte à ce qu'il faille éventuellement opérer une fusion de ce travail avec le mémoire pédagogique tel qu'il est actuellement prévu dans le cadre de la formation pédagogique.

Dans cette même optique, la question du stage des instituteurs de l'enseignement fondamental sera d'autant plus délicate à résoudre.

3. Projet d'instruction concernant l'accueil d'élèves témoignant de convictions religieuses dans les lycées et les écoles fondamentales publics (demande de mise à l'ordre du jour du groupe politique « déi gréng » du 14 novembre 2011)

• Présentation de la problématique et questionnements

Dans sa demande de mise à l'ordre du jour du 14 novembre 2011 (cf. annexe 2), le groupe politique « déi gréng » rend compte d'un projet d'instruction au sujet de certaines questions liées aux pratiques religieuses à l'école (cf. annexe 3). Ce projet a été soumis à l'avis des collèges des inspecteurs de l'enseignement fondamental, des directeurs de l'enseignement secondaire et des directeurs de l'enseignement secondaire technique, ainsi que de la Commission Consultative des Droits de l'Homme.

Selon le projet d'instruction précité, « de plus en plus souvent, des élèves, pour des raisons de conviction religieuse, se présentent à l'école avec une tenue vestimentaire particulière, refusent de participer à certains cours ou sollicitent l'autorisation de pratiquer leur religion à l'école ». Le texte du projet rappelle ainsi certains principes concernant la participation aux

cours et la tenue vestimentaire et prévoit des dispositions concernant la problématique des pratiques religieuses.

En ce qui concerne la tenue vestimentaire, le représentant du groupe politique « déi gréng » constate que l'instruction en projet ne se contente pas de rappeler le principe inscrit dans le règlement grand-ducal modifié du 23 décembre 2004 concernant l'ordre intérieur et la discipline dans les lycées et lycées techniques et dans le règlement grand-ducal du 7 mai 2009 concernant les règles de conduite et l'ordre intérieur communs à toutes les écoles, principe selon lequel « la tenue vestimentaire de tous les membres de la communauté scolaire doit être correcte. Des tenues spéciales peuvent être prescrites pour certains cours, notamment les cours d'éducation sportive, d'éducation artistique et les séances de travaux manuels et de travaux pratiques ». De fait, le texte en projet précise que « sur demande écrite des parents ou de l'élève majeur faisant valoir l'adhérence à une religion prescrivant un couvre-chef, les élèves sont autorisés à couvrir leur tête pendant les cours ». Il se pose la question de savoir s'il est opportun d'explicitier la question de la tenue vestimentaire.

Pour ce qui est de la participation aux cours, si le projet d'instruction a le mérite de rappeler que « tous les élèves sont tenus de participer à tous les cours », il prévoit en outre que « si des élèves hésitent à participer aux cours de natation communs aux garçons et aux filles et que les parents en fassent la demande, l'école peut organiser, dans la mesure des disponibilités humaines et infrastructurelles, un cours supplémentaire réservé aux élèves d'un même sexe ». Dans ce contexte, l'orateur rappelle que l'article 4 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental dispose que « l'enseignement est commun aux filles et aux garçons ». Quelles sont donc les motivations se trouvant à la base de ces lignes directrices ?

Enfin, le projet d'instruction, tout en soulignant qu'« un lieu réservé spécifiquement aux prières n'est pas prévu à l'école », signale la possibilité de mettre à la disposition des élèves « pendant les pauses ou l'heure de midi, un lieu tranquille où ils peuvent se recueillir ou dire des prières intérieures ». Cette disposition n'est pas non plus sans soulever un certain nombre de questionnements.

En général, au vu de l'instruction en projet, il convient de se demander s'il est opportun d'officialiser des pratiques qui sont jusqu'à présent gérées implicitement dans les écoles, en fonction des cas qui se présentent.

- **Echange de vues**

- Mme la Ministre tient à préciser d'emblée que le projet d'instruction en question n'était nullement destiné à la publication. Il a été plutôt soumis uniquement à l'avis des quatre acteurs susmentionnés.

Quant aux motivations se trouvant à l'origine du présent projet, l'oratrice rend compte du fait que, même si les dispositions légales semblent univoques, les directeurs d'établissements scolaires ainsi que les inspecteurs doivent faire face à un nombre croissant de situations particulières dont la gestion est assez délicate. Il s'agit par exemple de filles qui, sous invocation de leurs convictions religieuses, refusent de participer aux cours de natation et qui ne présentent donc pas de certificat médical. Ce refus revient à remettre en cause l'autorité de l'école en tant qu'institution, d'autant que la recherche d'un compromis avec les concernés et leurs parents s'avère souvent difficile. C'est pour permettre aux écoles de mieux faire face à de telles situations et de donner une réponse commune qu'a été élaboré le présent projet d'instruction, au sujet duquel il a été prévu de consulter dans une première phase les acteurs précités. Mme la Ministre serait évidemment également intéressée à connaître l'avis des membres de la Commission au sujet de cette question.

- Pour ce qui est du refus de certains élèves, notamment de certaines filles, de participer aux cours de natation, il se pose la question de savoir s'il ne serait pas envisageable de leur noter des absences non excusées.

Or, selon la législation en vigueur dans l'enseignement postprimaire, des absences injustifiées répétées sont passibles de mesures disciplinaires, pouvant aller jusqu'au renvoi définitif du lycée en question. Tant que les concernés n'ont pas dépassé l'âge de l'obligation scolaire, ils doivent alors être admis par un autre établissement, si bien qu'ils ne peuvent pas être exclus d'office de l'enseignement public. Serait-il par conséquent indiqué d'aller jusqu'au bout dans le cas des élèves dont les parents refusent toute solution de compromis, y compris la possibilité pour leurs enfants de fréquenter des écoles privées, et de s'engager dans la voie d'un recours en justice en invoquant le non-respect des obligations parentales ? Au demeurant, il est vrai que les élèves concernés, notamment les filles, ont la possibilité de fréquenter des écoles privées qui ne sont pas dans l'obligation d'assurer un enseignement mixte. Dans cette optique se pose toutefois la question de savoir s'il est souhaitable d'exclure ces filles *de facto* de l'école publique.

- Il est rappelé que par le passé, certains élèves ou leurs parents ont demandé une dispense de la fréquentation des cours du samedi en invoquant des raisons de convictions religieuses. La Cour Constitutionnelle a alors conclu que « les convictions religieuses ou philosophiques ne peuvent aller à l'encontre du droit fondamental de l'enfant à l'instruction »². L'actuelle problématique ne relève-t-elle pas du même ordre ?

- Il est fait valoir qu'il serait intéressant de vérifier comment d'autres pays font face à de telles situations.

En ce qui concerne plus spécifiquement la question des cours de natation, une solution pour les concerné(e)s pourrait consister dans le port de maillots de bain islamiques. Il semblerait toutefois que des instructeurs de natation refusent l'accès à la piscine à des personnes portant un tel maillot de bain.

- S'agissant plus particulièrement du cours de natation, Mme la Ministre défend le point de vue qu'il fait partie des obligations de l'école publique de veiller à ce que chaque enfant apprenne à nager. Il se pose néanmoins la question de savoir si le principe de l'enseignement commun aux garçons et aux filles ne pourrait pas subir une exception dans le cas des cours de natation, et ce pour des raisons autres que les motifs religieux. Il est établi qu'à l'âge de la puberté, bon nombre de jeunes souffrent de leur physique et sont exposés à des railleries de la part de leurs camarades, surtout si l'on tient compte du grand décalage dans le temps au niveau du développement physique entre filles et garçons. Est-il alors préférable que certains élèves ne participent pas du tout aux cours de natation en présentant des certificats médicaux, plutôt que d'y participer dans le cadre de cours séparés ?

Le représentant du groupe politique « déi gréng » estime qu'il conviendrait de mener cette discussion séparément du débat actuel qui concerne la demande de dérogations pour des motifs religieux. A l'instar du représentant du groupe politique DP, l'orateur défend le point de vue que les textes législatifs et réglementaires en vigueur sont suffisamment clairs et univoques et qu'il convient de les appliquer.

- En relation avec les réflexions de Mme la Ministre au sujet des cours de natation, il est encore signalé que dans le contexte des cours d'éducation physique et sportive en général, certains établissements scolaires pratiquent dès à présent une séparation des garçons et des filles, compte tenu du décalage au niveau du développement physique évoqué ci-dessus. Si à première vue cette solution permet de tenir compte à la fois des facteurs psychologiques liés à l'âge de la puberté et des considérations d'ordre religieux, il ne faut pas oublier qu'en relation avec ce dernier élément, il faudrait aussi garantir que les enseignants et les instructeurs de natation soient du même sexe que les membres du groupe à encadrer. Si l'on y ajoute encore les problèmes qui se poseraient inévitablement au

² Cf. arrêt n°03/98 de la Cour Constitutionnelle du 20 novembre 1998 (<http://www.legilux.public.lu/rql/1999/A/0014/1.pdf>)

niveau des infrastructures, il devient évident que la mise en œuvre d'une telle solution irait de pair avec de nombreuses contraintes et s'avère donc difficile.

Mme la Ministre attire l'attention sur le fait que le projet d'instruction ne préconise pas des cours de natation séparés, mais uniquement la possibilité d'organiser, si les disponibilités humaines et infrastructurelles le permettent, un cours supplémentaire de natation réservé aux élèves d'un même sexe et destiné à ceux qui refusent systématiquement la participation au cours régulier.

Un intervenant ajoute que, dans une optique plus vaste, il est possible que peu à peu naissent des revendications au niveau communal en vue de réserver, pour des raisons de convictions religieuses, l'accès aux piscines à un seul sexe pendant une certaine plage horaire.

- Quant au point portant sur les prières à l'école, il est précisé qu'il existe actuellement le cas d'un élève qui amène un tapis de prière à l'école pour s'y asseoir de façon ostentatoire en tout lieu, y compris dans les couloirs et dans la cour de récréation. C'est ainsi qu'a émergé l'idée de prévoir la possibilité de mettre à la disposition des élèves intéressés un lieu où ils peuvent se retirer pendant les pauses ou l'heure de midi pour dire des prières intérieures.

- Le représentant de la sensibilité politique ADR donne à penser que dans le contexte actuel de multiculturalité de notre société, il devient plus difficile de considérer le phénomène religieux comme un simple phénomène privé, dans la mesure où il fait de plus en plus intrusion dans l'espace public.

Plutôt que de s'engager dans une logique de la ségrégation, il est souhaitable que les élèves témoignant de diverses convictions religieuses puissent se rencontrer dans une même école, ce qui est susceptible de promouvoir la culture de la tolérance.

D'un autre côté, il est indispensable de définir des limites qui ne peuvent pas être dépassées, sous peine de porter atteinte à l'ordre public, c'est-à-dire, dans le cas présent, à l'organisation optimale de l'enseignement public. En effet, si des problèmes organisationnels rendent impossible de tenir compte des exigences d'élèves ou de parents témoignant de convictions religieuses, il n'est guère indiqué de faire des concessions.

Tout compte fait, il s'agit d'adopter une approche responsable et réfléchie en veillant à un juste équilibre entre la volonté de faire passer le message de la coexistence des différentes communautés culturelles et religieuses dans un esprit de tolérance, d'une part, et la nécessité de défendre l'ordre public ainsi que des valeurs propres à notre société, d'autre part.

Sur base de ces réflexions, l'orateur estime que même s'il est décidé de renoncer au projet d'instruction, il est probable que la discussion continuera. Plutôt que d'officialiser dès à présent l'instruction en projet, il serait opportun de continuer le débat, y compris avec les concernés. Il serait par ailleurs utile de dégager combien d'élèves sont concernés par les problèmes décrits ci-dessus. Dans ce contexte, il convient de souligner que jusqu'à présent, aucune communauté religieuse n'a introduit une demande officielle relative à des dérogations pour motifs religieux. Il s'agira aussi de vérifier la possibilité d'avoir recours, dans le cadre des cours de natation, à des solutions telles que le maillot de bain islamique. Même s'il est pensable de prévoir dans ce cas spécifique, mais seulement en dernière option, des exceptions ponctuelles, le principe d'un enseignement commun devrait l'emporter, d'autant qu'il existe le risque de créer des précédents.

- Mme la Ministre prend acte du fait que la Commission n'est guère favorable à l'élaboration d'une instruction et elle décide d'y renoncer dans le présent contexte.

M. le Président estime qu'il ne serait néanmoins pas dénué d'intérêt de prendre l'avis des acteurs concernés.

4. Divers

La prochaine réunion de la Commission aura lieu le **jeudi 24 novembre 2011, à 10.30 heures**. Elle sera consacrée aux projets de loi 6307 (article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental) et 6308 (modification du Code de Travail), ainsi qu'à la présentation de l'étude MAGRIP (3^e phase).

Luxembourg, le 24 novembre 2011

La Secrétaire,
Christiane Huberty

Le Président,
Ben Fayot

Annexes :

1. Présentation *PowerPoint* « Formation pédagogique des enseignants du secondaire »
2. Demande de mise à l'ordre du jour du groupe politique « déi gréng » (14 novembre 2011)
3. Projet d'instruction concernant l'accueil d'élèves témoignant de convictions religieuses dans les lycées et les écoles fondamentales publics



**Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation**

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Le projet de formation

Vic Jovanovic

DET

Module 1	Savoirs didactiques généraux et disciplinaires → les COURS de la formation disciplinaire, 135 unités, trimestres 0 à 3		
Module 2	Savoirs de la profession enseignante → les COURS de la formation transversale COURS 1 à 8: 8 x 15=120 unités obligatoires COURS 9 à 24: 1 x 15=15 unités au choix total : 135 unités trimestres 0 à 3	Sous-module 2-1	Apprentissage – Enseignement COURS 1 et 2: 30 unités
		Sous-module 2-2	Régulation – Evaluation COURS 3 et 4: 30 unités
		Sous-module 2-3	Communication – Socialisation COURS 5 et 6: 30 unités
		Sous-module 2-4	Projet personnel – Analyse des pratiques COURS 7 et 8: 30 unités
		Sous-module 2-5	Une option au choix parmi les COURS 9 à 24 : 15 unités
Module 3	Colloques et Mémoire Sur les 5 trimestres		
Module 4	Accompagnement sur le terrain et Tutorat trimestres 1 à 3		



Trimestre 0	Avril-juillet 2011	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un accompagnement du terrain organisé par les directeurs d'école (pas de « tutorat ») ○ Accueil : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ 4 unités d'enseignement transversal en UF7 à l'Université ⇒ 16 unités d'enseignement de didactique disciplinaire
Trimestres 1-2-3	Septembre 2011-juillet 2012	<ul style="list-style-type: none"> ○ 131 unités d'enseignement transversal ○ 119 unités d'enseignement disciplinaires ○ Un tutorat organisé en accompagnement du terrain
Trimestre 4	Septembre-décembre 2012	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mémoire ○ Tutorat possible sur demande du stagiaire



**Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation**

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Module 1

Savoirs didactiques généraux et disciplinaires
cours de la formation **disciplinaire**

Curriculum Deutsch

Ursula Spichale & Luc Weis

Das Fundament der Ausbildung



Module 2
Savoirs de la
profession
enseignante

Module 1
Savoirs didactiques
et disciplinaires

Module 4
Accompagnement
sur le terrain / tutorat

Die vier Arbeitsbereiche im Überblick

- enseignement et apprentissage
- régulation et évaluation
- communication et socialisation
- projet personnel et analyse des pratiques



enseignement et apprentissage

Cours 1

Planung und Kontext

resp. U. Spichale

- Cours 1.1. Didaktische Analyse und methodische Planung
- Cours 1.2. Methoden und Sozialformen
- Cours 1.3. Reihenplanung – Unterstufe – Oberstufe – Ganzschriften
- Cours 1.4. Binnendifferenzierung
- Cours 1.5. Mediendidaktik

Cours 2 – Kompetenzen im Deutschunterricht

resp. L. Weis und U. Spichale

Cours 2.1. Bildungsstandards und Bildungspolitik

- Cours 2.2. Leseverstehen
- Cours 2.3. Hörverstehen
- Cours 2.4. Texte schreiben
- Cours 2.5. Sprache gebrauchen und Sprachgebrauch untersuchen

régulation et évaluation

Cours 3 – Leistung bewerten im Deutschunterricht

resp. L. Weis

- Cours 3.1. Leistungsbewertung im Überblick
- Cours 3.2. Tests, Klassenarbeiten & Co.
- Cours 3.3. Bewertung im Lernprozess

communication et socialisation

Cours 4 – Szenarien der Aneignung und Kommunikation im Deutschunterricht

resp. V. Jovanovic

- Cours 4.1. Paradigmen des Mündlichen
- Cours 4.2. Textmodelle und Textualität
- Cours 4.3. Dramendidaktik

projet personnel et analyse des pratiques

Cours 5 – Praxisanalyse und *Projet personnel*

resp. U. Spichale und L. Weis

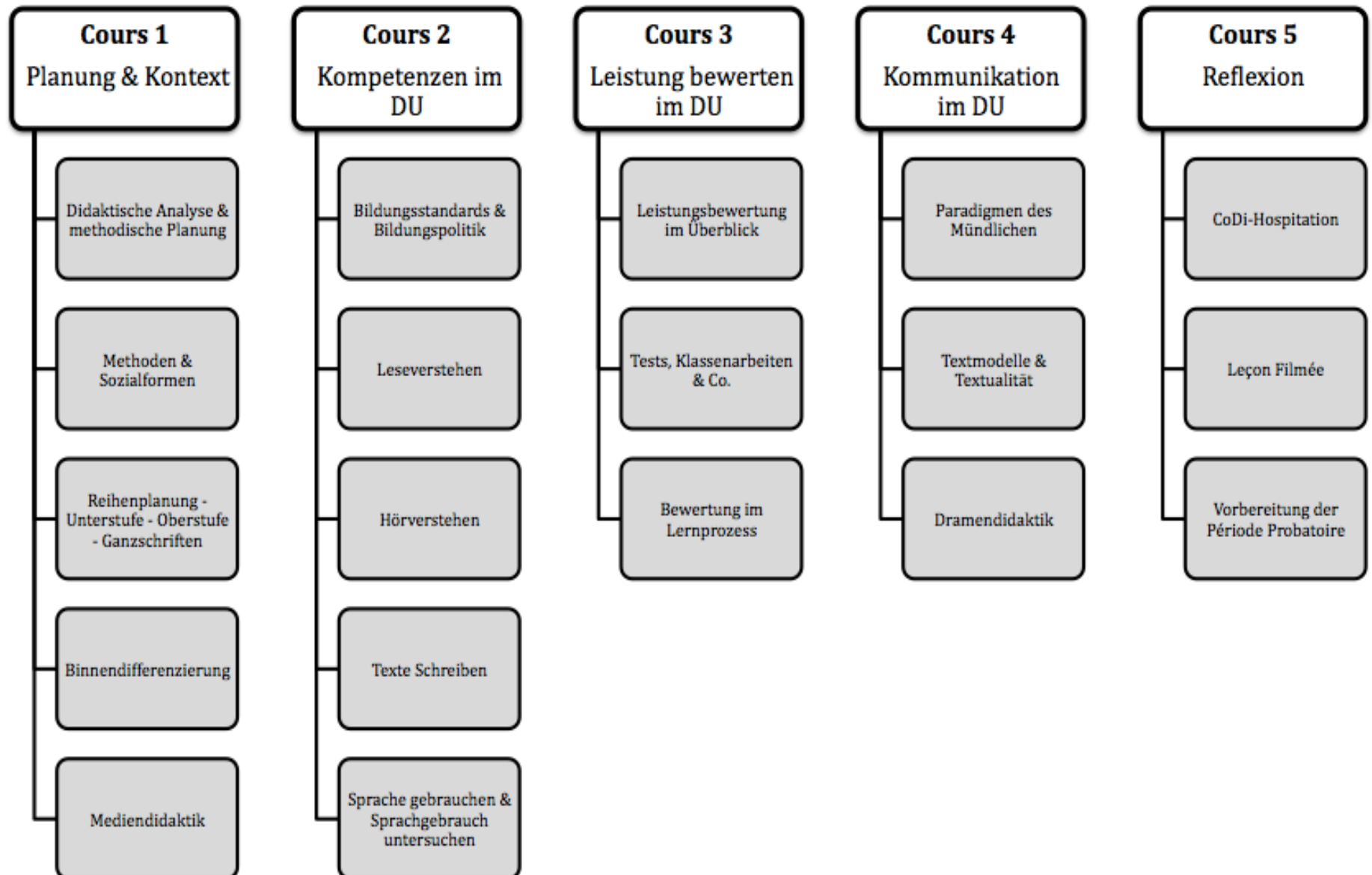
- Cours 5.1. CoDi-Hospitation
- Cours 5.2. *Leçon Filmée*
- Cours 5.3. Vorbereitung der *Période Probatoire*

enseignement et apprentissage

régulation et
évaluation

communication et
socialisation

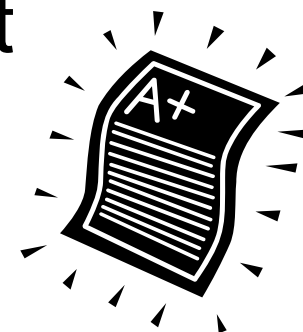
projet personnel et
analyse des pratiques



		TO	T1	T2	T3
C1	Cours 1.1. Didaktische Analyse und methodische Planung	8	4		
	Cours 1.2. Methoden und Sozialformen		8		
	Cours 1.3. Reihenplanung – Unterstufe – Oberstufe – Ganzschriften	4	4	4	
	Cours 1.4. Binnendifferenzierung				4
	Cours 1.5. Mediendidaktik			3	3
C2	Cours 2.1. Bildungsstandards und –politik		4		
	Cours 2.2. Leseverstehen		6	2	
	Cours 2.3. Hörverstehen				4
	Cours 2.4. Texte Schreiben			4	2
	Cours 2.5. Sprache gebrauchen und Sprachgebrauch untersuchen		4	8	
C3	Cours 3.1. Leistungsbewertung im Überblick	4			
	Cours 3.2. Tests, Klassenarbeiten & Co.		6	2	
	Cours 3.3. Bewertung im Lernprozess			4	2
C4	Cours 4.1. Paradigmen des Mündlichen		4	4	
	Cours 4.2. Textmodelle und Textualität			4	10
	Cours 4.3. Dramendidaktik			4	
C5	Cours 5.1. CoDi-Hospitation		3		3
	Cours 5.2. Leçon Filmée		2	2	
	Cours 5.3. Vorbereitung der <i>Période Probatoire</i>				5
Total: 135 UE		16	45	41	33

Beurteilung

- C1: Erstellung einer Unterrichtssequenz
- C2: Erstellung eines kompetenzorientierten Tests
- C3: Evaluation einer Schülerarbeit
- C4: Thesenpapier
- C5: Schriftliche Planung einer Unterrichtseinheit





Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Module 1

Savoirs didactiques généraux et disciplinaires
cours de la formation disciplinaire

Mathématiques

Gene Bindels & Jean-Claude Delagardelle



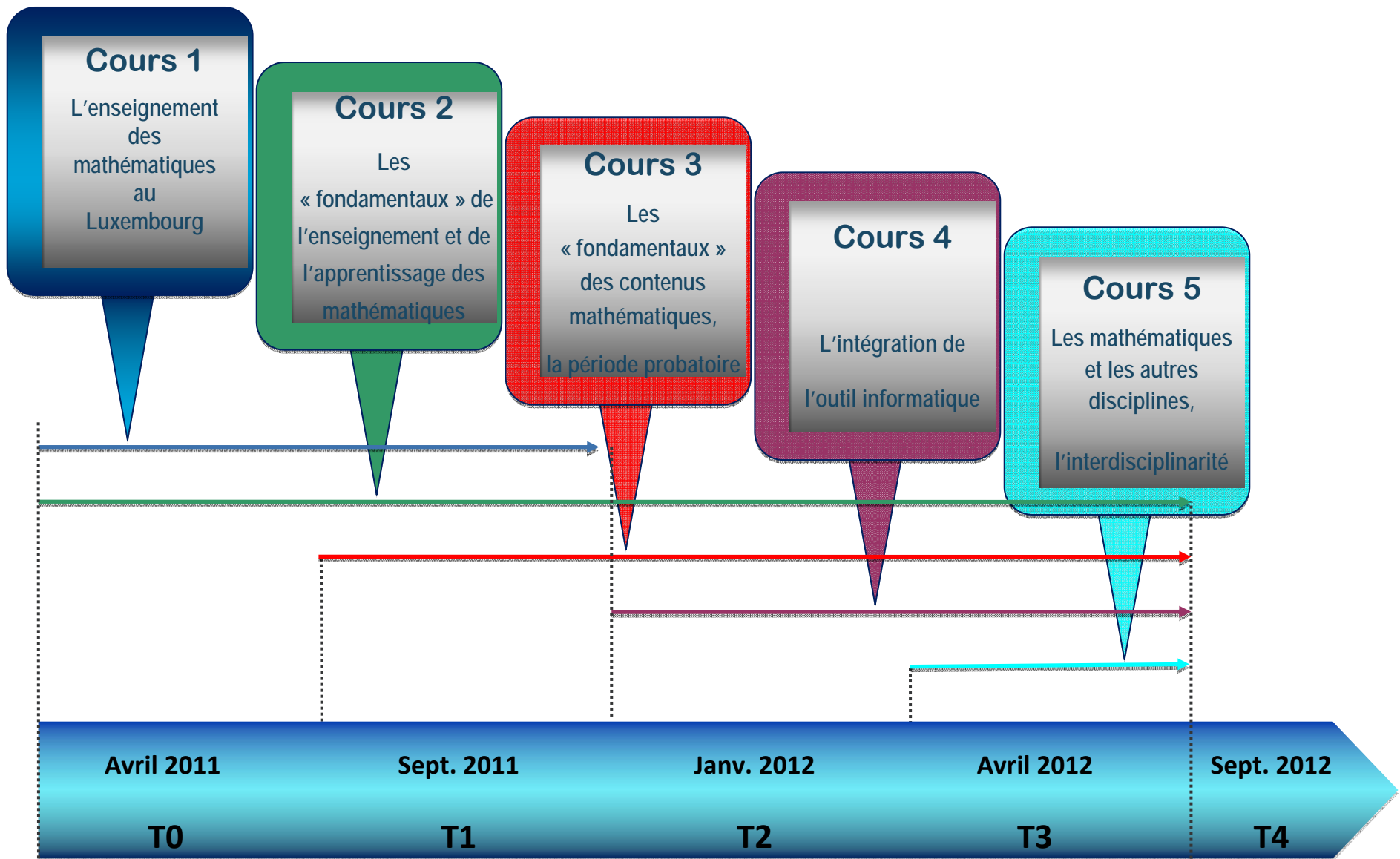
La formation disciplinaire en mathématiques

« Si l'apprenant est au centre de l'acte pédagogique, c'est la compréhension conceptuelle de l'objet du savoir par l'apprenant qui est visée, c'est le processus d'élaboration de sens qui est au centre, et la définition du savoir à enseigner ne peut se faire indépendamment de celui-ci. »

Britt-Mari Barth

L'essentiel de la formation

- ***Repères épistémologiques***
 - *Mathématiques et sciences naturelles*
 - *Spécificités des discours scientifiques*
 - *Mécanismes de l'élaboration scientifique*
- ***Repères psychocognitifs***
 - *Heuristiques de résolution de problèmes*
 - *Organisations et genèses des connaissances*
- ***Les conceptions des élèves***
- ***La transposition didactique***
- ***La situation d'enseignement et le contrat didactique***
- ***Preuves, langages, communication***
- ***« Quête du sens », « débat scientifique », processus de modélisation en situation de classe***



Cours 1

L'enseignement des mathématiques au Luxembourg

Compétences et socles de compétences,
évolution de l'évaluation et de la promotion des élèves

Programmes et conception des programmes

Évaluation certificative

Cours 2 Les « fondamentaux » de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques

Approche socio-constructiviste

Séquences d'enseignement

Enseignement différencié

Compétences transversales

Formes d'évaluation

Analyse des pratiques

Cours 3

**Les « fondamentaux » des contenus mathématiques,
la période probatoire**

Epistémologie, transposition didactique, contrat didactique

Analyse conceptuelle des notions mathématiques

Compétences disciplinaires, dont compétences procédurales

Interactions entre les différents domaines des mathématiques

Cours 4

L'intégration de l'outil informatique

Les logiciels de géométrie dynamique, de calcul formel, tableurs

Cours 5

Les mathématiques et les autres disciplines, l'interdisciplinarité

Interactions entre les mathématiques et les autres disciplines:
sciences économiques, sciences naturelles, ingénieurs ...

Les formateurs

BINDELS Gene

CODI

DELAGARDELLE Jean-Claude

CODI

ARENDET Guy

LGL

BAIR Jacques

ULg

BERTEMES Jos

SCRIPT

BREMER Jean-Claude

LGL

HENRY Valérie

ULg & FUNDP

KRUGER Alex

LCE

PLEIMELDING Laurent

LTMAP

Évaluation des stagiaires

- **Évaluation certificative des élèves.**
- **Élaboration, essai en classe, évaluation formative des élèves et analyse par le stagiaire de ses activités en relation avec chacun des points ci-dessus.**
- **Séquences d'enseignement dans les différentes classes de l'ES et de l'EST.**
- **Création de nouveaux problèmes mathématiques ouverts.**



Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Module 1

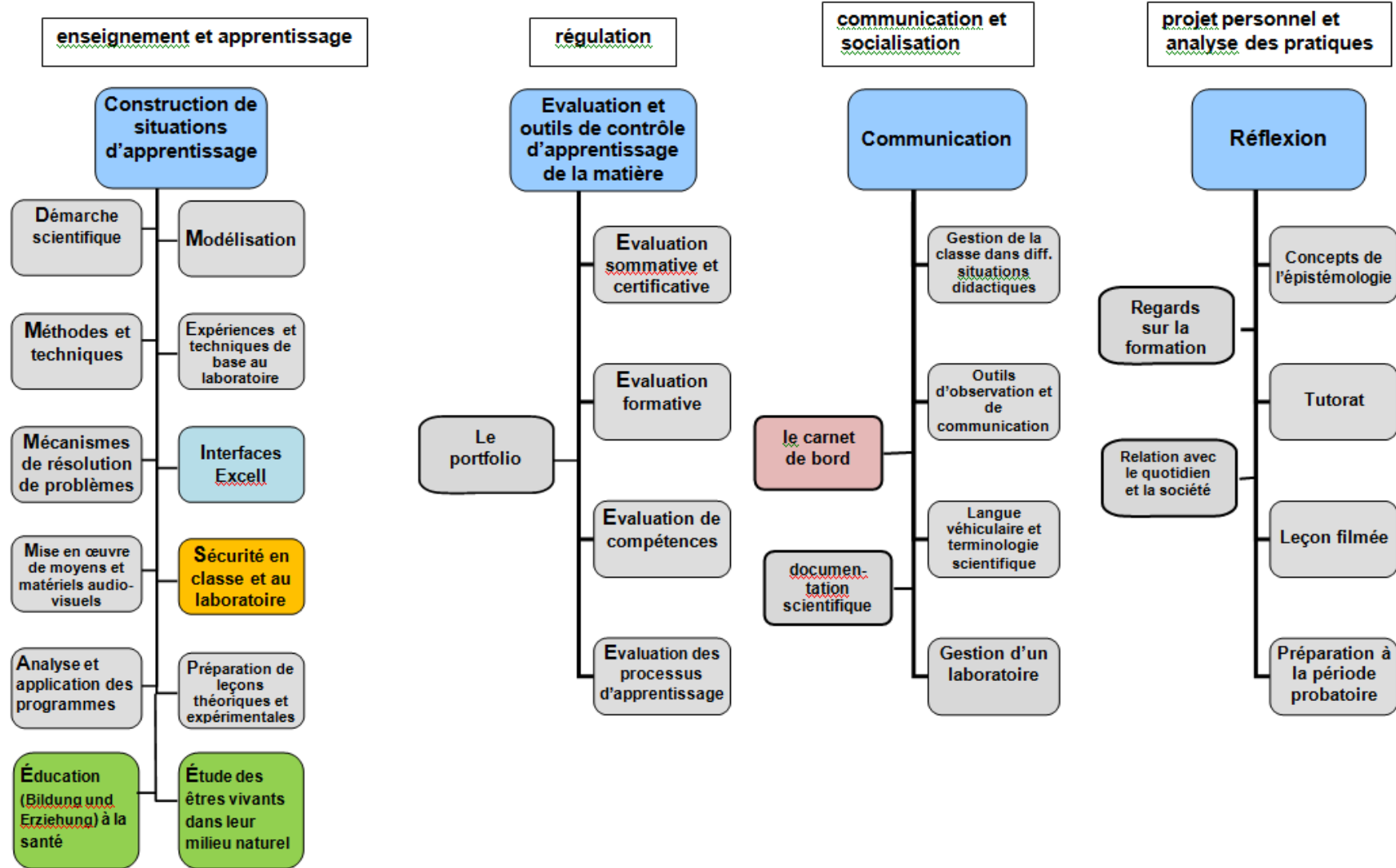
Savoirs didactiques généraux et disciplinaires
cours de la formation disciplinaire

Sciences naturelles

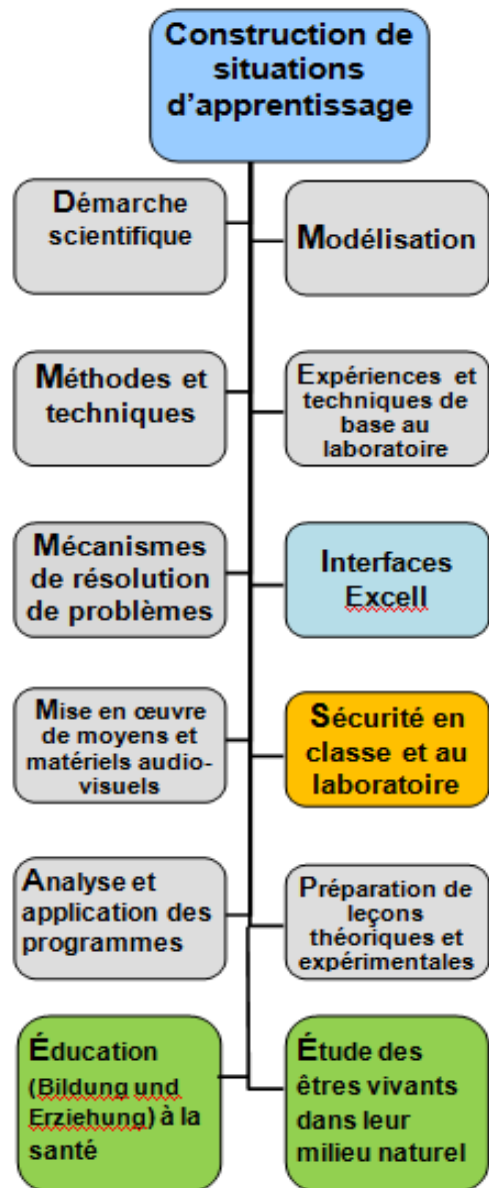
Elisabeth Daman, Marc Mallinger, Jos Salentiny



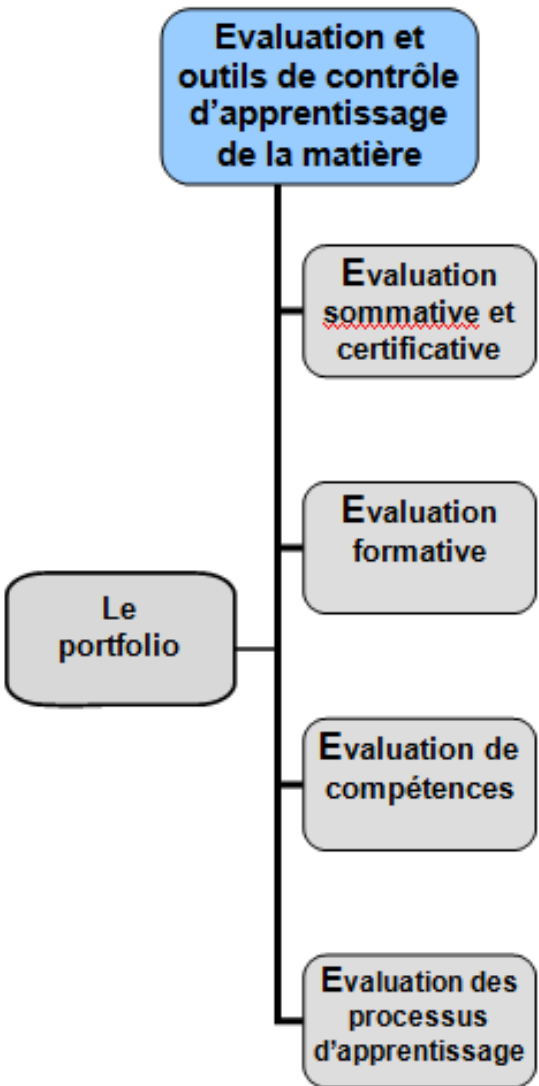
Formation disciplinaire en biologie, chimie et physique



enseignement et apprentissage

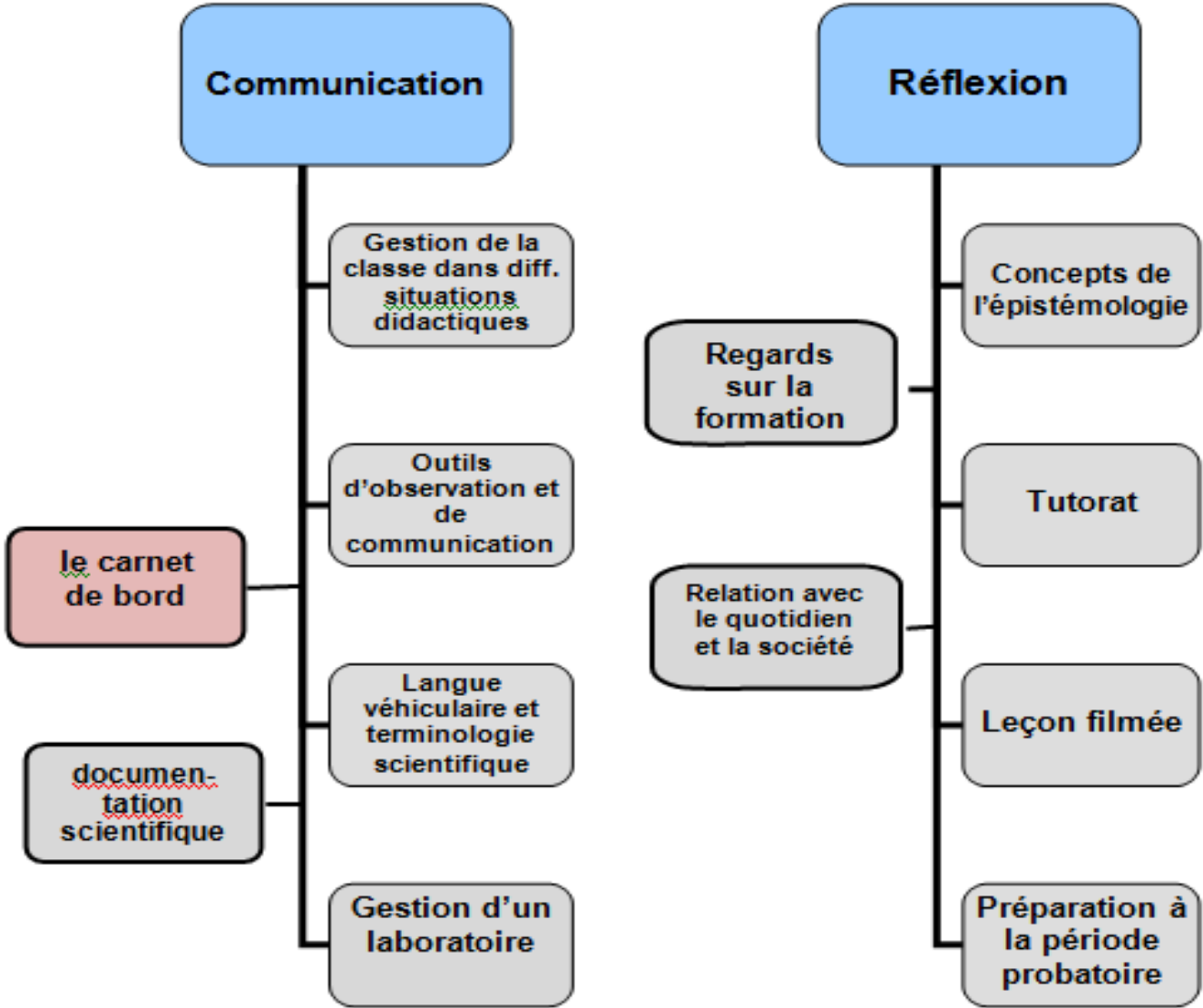


régulation



communication et socialisation

projet personnel et analyse des pratiques





**Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation**

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Module 2

**Savoirs de la profession enseignante
cours de la formation transversale**

Cours 1

Enseignement et apprentissage

Frank Schmit

Type de formation

- Cours-séminaire (en famille de disciplines)

Langues d'instruction

Les trois langues universitaires:
allemand, français, anglais

+ luxembourgeois

Contenus

- Finalité de l'enseignement et de l'apprentissage
- Différentes théories de l'apprentissage
- Modèles d'enseignement ou stratégies pédagogiques
- Phases d'apprentissage et l'organisation des cours qui en découle
- Comparaison des méthodes
- Implémentation des théories dans des situations pratiques
- Gestion de la complexité; différenciation, multi-modalité, hétérogénéité des apprenants

Concepts-clé

- Transmission, construction et transfert des savoirs et compétences
- Mémoire
- Concepts de littéracie
- Taxonomies (Gagné, Bloom, ...)
- Intelligences Multiples et autres formes de diversité (multilinguisme ... → voir COURS 2)
- Motivation
- Autonomie des apprenants et des enseignants
- Styles d'enseignement et phases d'apprentissage

Learning outcomes/ Acquis de formation

A la fin de cette séquence, les stagiaires devraient être en mesure de

- Identifier des théories / modèles d'apprentissage
- Reconnaître les phases d'apprentissage
- Choisir des approches et méthodes appropriées aux contextes et situations
- Différencier les approches par rapport aux apprenants et aux objectifs

Productions / Type d'évaluation

- Identification et discussion des concepts vus au cours ; analyse de documents : épreuve écrite du type 'Klausur'

Workload

/

ECTS

15h de présence

+

15h de travail personnel

1

Bibliographie

- Gardener, Howard, *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*, (1983) 1993.
- Joyce, Bruce, Emily Calhoun & David Hopkins, *Models of Learning, Tools for Teaching*, 2002.
- Morissette, Rosée, *Accompagner la construction des savoirs*, 2002.
- Pritchard, Alan, *Ways of Learning*, 2008 .
- Reich, Kersten, *Konstruktivistische Didaktik*, 2006.
- Rieunier, Alain, *Préparer un cours*. Vol. 1&2. , 2001.
- Vander Borght, Cécile, Philippe Jonnaert et al., *Créer des conditions d'apprentissage*, 2008.
- ... et autres



**Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation**

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Module 2

Savoirs de la profession enseignante
cours de la formation transversale

Cours 2

Plurilinguisme, cultures et langues à l'école

Sabine Ehrhart



Formation Pédagogique des enseignants du secondaire
Université du Luxembourg
Cours-séminaire

Plurilinguisme, cultures et langues à l'école



Notre cours propose un espace de réflexion et de mise en pratique autour du thème central de la didactique plurilingue dans l'enseignement secondaire. Nous proposons de discuter des choix pédagogiques des enseignants et des élèves et des enjeux liés à leurs attitudes particulières.

Fondements officiels:

- Le référentiel de compétences du règlement grand-ducal du 13 août 2010 concernant la formation des enseignants du postprimaire, notamment la compétence suivante:
«Exploiter des informations scolaires et socioculturelles en rapport avec l'élève dans une vision plurilingue et interculturelle. » (p. 2227)
- Le plan quadriennal de notre université (2010-2013) qui compte parmi ces 5 priorités de recherche
« L'Education et l'apprentissage en contexte multilingue et pluriculturel. » (p. 9)

Type de formation

Cours – séminaire, précédé d'une conférence-introduction

La première partie – sous forme de conférence-débat – apportera des notions de base et s'adressera à tous les stagiaires, toutes disciplines confondues.

La seconde partie vise à préparer une étude sur un aspect pratique de l'apprentissage ou de l'enseignement en contexte plurilingue et multiculturel, en regroupement par familles de disciplines.



Learning outcomes / Acquis de formation

- Développer des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage en milieu plurilingue.
- Reconnaître le rôle des compétences linguistiques, et notamment plurilingues et interculturelles dans la communication scolaire.
- Observer et appliquer les concepts de didactique plurilingue et d'écologie linguistique dans la gestion pratique de la classe.

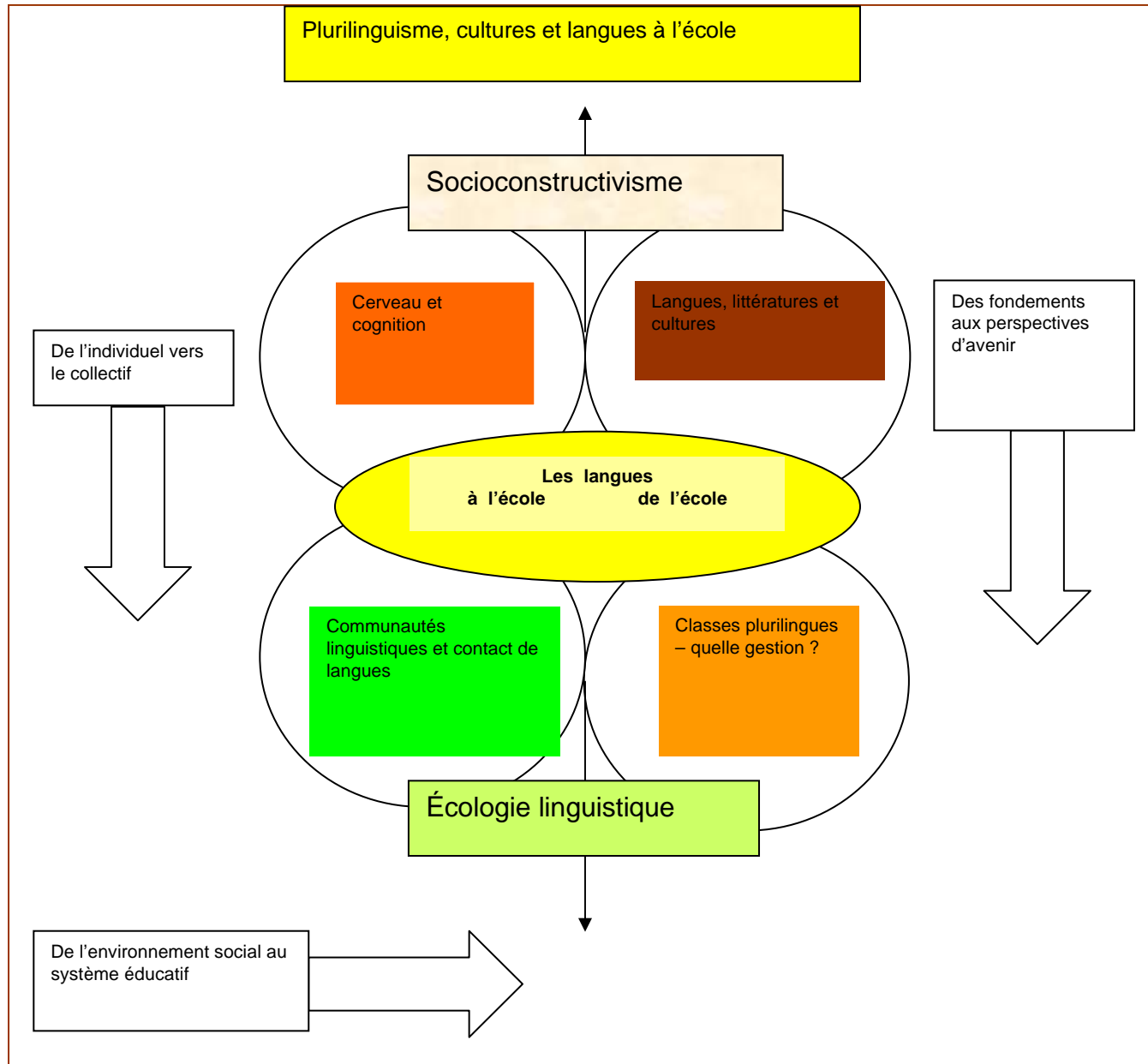
Contenus



- 1 Le plurilinguisme individuel et les théories de l'appropriation linguistique : acquisition/apprentissage, le cerveau plurilingue, l'approche cognitive
- 2 Le multilinguisme collectif et la politique linguistique éducative : perspectives historiques et problématiques actuelles dans leur contexte national, international et transnational

- 3 Les langues à l'école : mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle des élèves dans une approche d'écologie linguistique
- 4 Les langues de l'école : Apprentissage et enseignement des langues comme discipline ou dans la fonction de langue véhiculaire

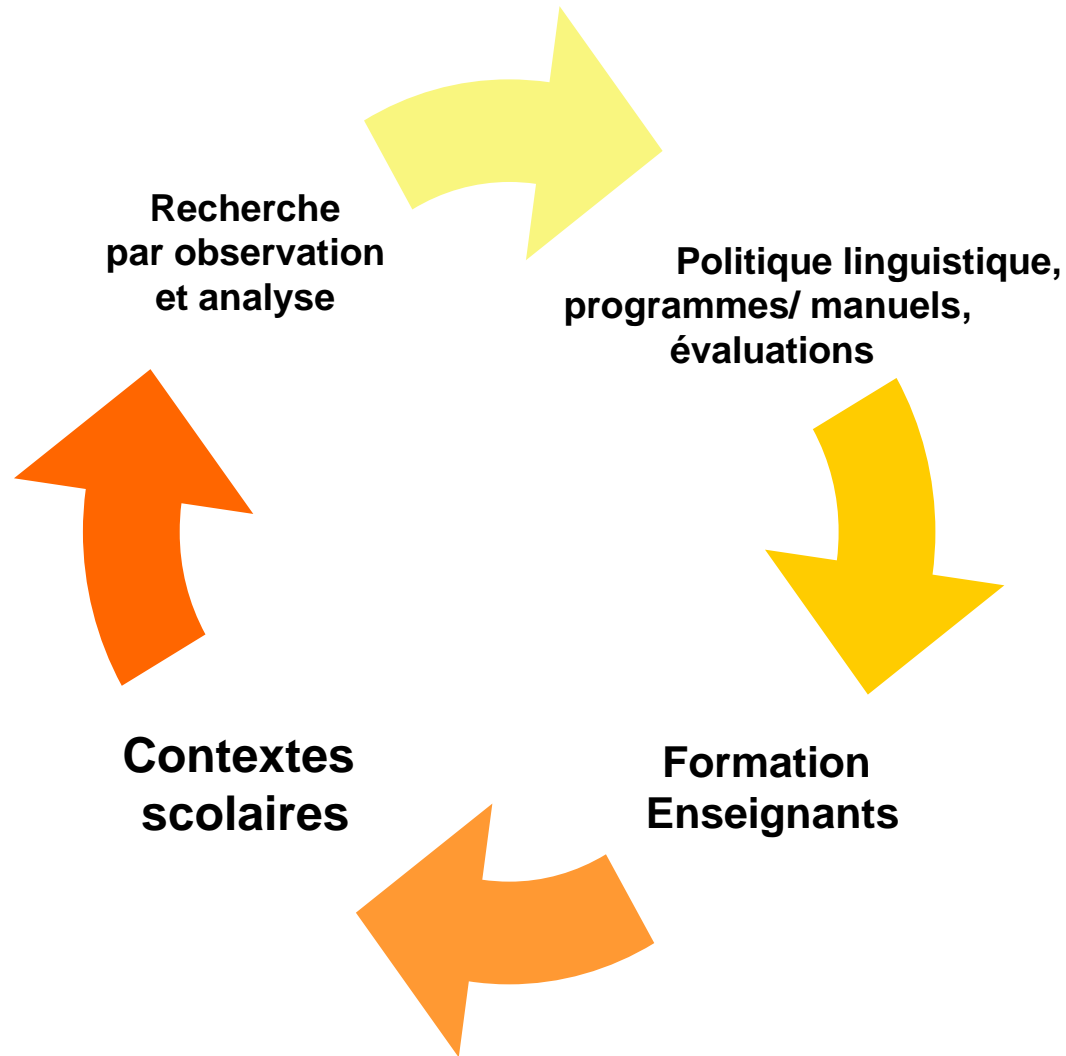
- 5 L'emploi de stratégies translangagières (alternance codique, bilinguisme réceptif) dans la communication scolaire et son rapport avec la didactique intégrée des langues
- 6 Exemples pratiques d'application des concepts introduits : CLIL-EMILE, enseignement bi- et plurilingue, EuroCom, « sprachsensibler Unterricht », littérature comparée.



Description du cours : mots-clé

- praticien réflexif
- recherche-action
- communauté de pratiques
- « empowerment »

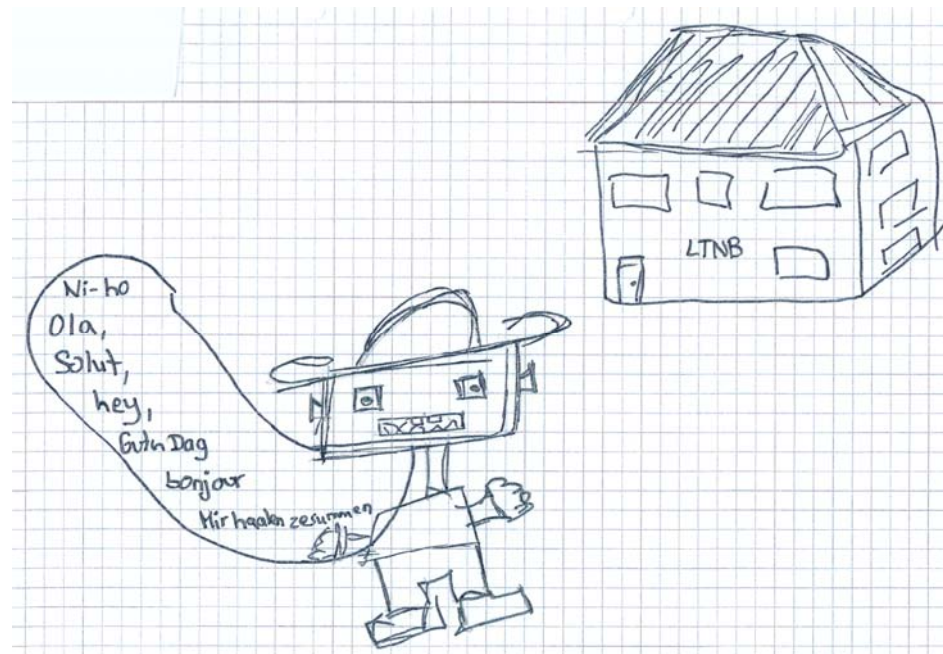
Langue et Education : flux dynamiques entre la recherche et la pratique du terrain



Productions / Type d'évaluation

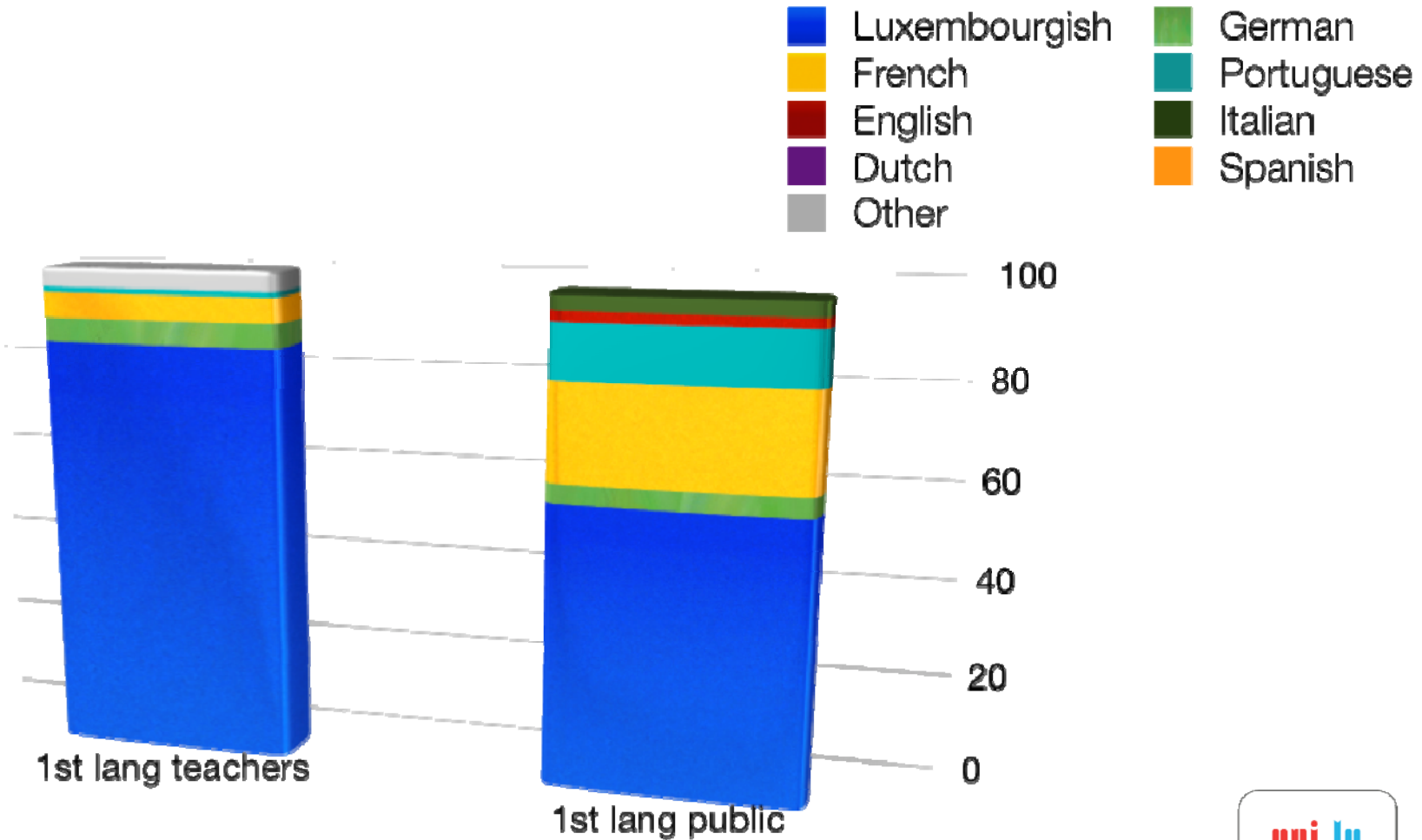
- Un exposé individuel de 15 minutes portant sur un concept de base, à partir de la bibliographie
- Une présentation individuelle d'un moment d'enseignement illustrant l'application pratique de ce concept en classe (powerpoint, extrait d'enregistrement)
- Une page de synthèse des résultats de cette démarche

La place des langues chez l'élève



Languages spoken (comparison)

6307 - Dossier consolidé : 248





Sabine Ehrhart
Marie-Anne Hansen-Pauly
Michael Langner
Frank Schmit



**Workload: 15h de présence +
Travail individuel en autonomie
= 2 ECTS**





**Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation**

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Module 3

Mémoire

Marie-Anne Hansen-Pauly



Le mémoire

- Règlement grand-ducal
- Profil du mémoire
- Organisation et gestion
- Assurance de la qualité
- *Learning Outcomes*
- Synthèse

Règlement grand-ducal

Le mémoire

- est conçu selon les **principes de la formation** et le référentiel de compétences
- est axé sur **la profession de l'enseignant** et des questions du contexte scolaire qui s'y rapportent
- reflète **le parcours de formation** des stagiaires grâce à son ancrage dans un questionnement personnel.

Profil du mémoire

- **L'introduction** expliquant la motivation du stagiaire
- **Les références théoriques** - recommandation: ne pas se limiter aux écrits d'une seule communauté linguistique ou culturelle
- La formulation précise de la **problématique**
- **La méthodologie** de recherche
- **Analyse des résultats obtenus**
- **Synthèse et discussion**
- **Réflexion avec auto-évaluation** : impact du mémoire sur la pratique personnelle et possibilités de diffusion ou d'application générale

Organisation et gestion

- **Un module :**

- Des moments de formation et d'échanges pour la cohérence dans la diversité
- Le dernier trimestre réservé à la rédaction et à la préparation de la soutenance

- **Les responsables**

- Comité scientifique
 - + coordinateurs de discipline pour agréer les sujets
- Formateurs-conseillers: libre choix des stagiaires
- Jury de soutenance: 3 personnes, dont le formateur-conseiller
- *Colloquium* : groupe d'échanges et de discussion qui soutient les stagiaires dans leur démarche de recherche et d'écriture.

Learning Outcomes

- Avoir des connaissances de base sur les possibilités et la finalité des recherches en éducation et en didactique disciplinaire
- Se documenter sur une problématique pertinente et complexe
- Construire un cadre théorique pour sa recherche
- Travailler avec des hypothèses
- Recueillir des données et les analyser
- Produire un travail personnel référencé (15 000 - 20 000 mots)
- Évaluer une action par rapport à la pratique professionnelle

→ Attribution d'ECTS

Assurance de la qualité

Responsables et concernés

- **L'Institut de formation – l'UL**
 - critères d'évaluation, qualité de l'accompagnement, ...
- **L'employeur - le MEN**
- **Les communautés scolaires**
- **Les communautés disciplinaires**
 - projets, choix de sujets, priorités de développement, ...
- **Les stagiaires**
 - besoins de formation professionnelle

Critères d'évaluation

- *La pertinence et le degré de difficulté du questionnement*
- *La cohérence entre la problématique et le choix des références théoriques*
- *Adéquation de l'approche méthodologique avec la problématique*
- *Ancrage du projet dans l'expérience du stagiaire et/ ou dans une pratique professionnelle qui le concerne*
- *Cohérence de la synthèse et des conclusions*
- *Évaluation du potentiel pratique du travail*
- *Respect du profil de qualité (voir plus haut)*
- *Respect des instructions sur la forme*
- *Qualité de l'auto-évaluation*

Synthèse

- Progression et suivi tout au long de la formation
- **Travail du praticien réflexif et de l'enseignant chercheur :**
 - analyse de la pratique
 - contribution aux questions d'actualité pédagogique, scientifique et disciplinaire de la profession
- Le *colloquium* pour le développement d'une **communauté de chercheurs autour du mémoire**



**Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation**

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Module 4

Accompagnement sur le terrain

Défis pour l'enseignant-stagiaire

Il se retrouve en tant que « se formant » confronté à trois types d'interpellation :

1. Il doit développer **son savoir et les compétences** concernant la pratique d'enseignant avec ses gestes professionnels. Il continue à développer **son savoir disciplinaire** et apprend à le transformer en savoir scolaire à faire construire par les élèves.
2. Il se pose d'autre part la question « **est-ce que je suis fait pour ce métier ?** » Y peuvent être liées les questions du « qui suis-je » et « qui suis je comme enseignant ? ».
3. Et sur l'axe biographique se pose le **défi de l'entrée dans la vie professionnelle et de l'intégration en tant qu'acteur dans le cadre institutionnel de l'école.** Comment y loger sa singularité ? Question importante pour le stagiaire, car le travail est d'une grande signification pour l'économie libidinale.

Être enseignant constitue un métier complexe

L'enseignant a comme tâches essentielles de soutenir auprès des élèves

- l'acquisition/la construction de **savoirs disciplinaires** en tant qu'approches spécifiques du monde,
- le **développement de compétences ou d'outils culturels, de démarches de construction de savoir** et d'apprentissage dans sa discipline (aspect épistémologique et métacognitif),
- le développement de **stratégies de subjectivation**, du **rapport à soi** et de l'apprentissage de soi, du « souci de soi ».

Trouver son style d'être enseignant

- A chaque enseignant de trouver sa façon de lier
 - gestes de transmission et gestes éducatifs,
 - d'articuler le savoir disciplinaire avec le contexte culturel et sociétal,
 - la présentation et la construction de savoir,
 - le suivi des individus et la gestion du groupe – classe
 - compétences éthiques et gestes professionnels

Conception de l'apprentissage: Learning by doing (J. Dewey)

La formation pédagogique se base sur une conception de l'apprentissage comme **expérience**.

Le stagiaire est mis au défi par le vécu sur **le terrain** aussi bien que par **les concepts théoriques** qui doivent servir à mieux comprendre la complexité de la réalité scolaire ainsi qu'à formuler des hypothèses d'actions pertinentes.

La complexité du métier dépliée en cinq domaines de gestes professionnels:

- *Elaboration de situations d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation* (compétences : 4,5,8)
- *Différenciation des méthodologique* (compétences : 1,4, 9)
- *Installation d'une communauté apprenante* (compétences : 1,4, 5,7,9,11,12)
- *Communication interpersonnelle et gestion de classe,* (compétences : 1,3,6,8,12)
- *Développement auto - personnel et identité professionnelle du stagiaire* (compétences : 1,2, 8, 9,10,11)

Autonomie du stagiaire et projet de formation singulier

Afin de développer ses compétences par rapport aux gestes professionnels, sa posture éthique et réflexive, le stagiaire se met en projet.

Selon ses besoins, le niveau de ses compétences, de ses manques et désirs, il formulera un projet de formation avec ses hypothèses d'action et de démarches.

Le temps de terrain et le projet de formation

- *La formation de pratique accompagnée se déroule à partir de la période 1. A la fin de cette première période de stage (juillet) l'accompagnateur et le stagiaire tirent ensemble un premier bilan formatif concernant la pratique du stagiaire.*
- Au début du T 1 (septembre) le stagiaire développera **son propre projet de formation**. Un premier échange avec les tuteurs servira à discuter et à mettre en forme un tel projet. Il se base sur les expériences, les manques et intérêts du stagiaires. Il englobe des hypothèses d'action et précise ses pondérations au niveau du développement des compétences et par rapport aux domaines de formation du métier.
- Le stagiaire **met en écriture ce projet et donc ses objectifs de formation**. Ceux-ci sont en relation explicite avec les *domaines de formation* à travailler. Cet écrit peut être complété tout au long de son parcours (avec indication de date) à la suite
 - des **expériences** faites en cours de route,
 - les **entretiens** avec le tuteur, le coordinateur de discipline, les mentors, les formateurs à l'université ou autres acteurs,
 - **l'entretien d'évaluation formative concernant la première période** (qui aura lieu en janvier)

Accompagnement du projet de formation dans le cadre du module 4 (T1-T3)

Plusieurs acteurs et lieux assurent l'avancement du stagiaire dans son projet de formation sur le terrain

- les entretiens avec les **tuteurs**,
- les visites et entretiens avec les **coordinateurs et formateurs de disciplines** (deux visites par stagiaire sont incluses dans sa décharge)
- les séminaires « **analyse des pratiques** » et « **l'identité professionnelle** » (module 2),
- la **visite et l'entretien avec le formateur - mentor du module 2**,
- **le travail d'analyse vidéographique** du formateur – mentor avec les stagiaires qui le désirent ou s'il est jugé opportun, (le tuteur peut se joindre à ce travail)

Tableau de synthèse

	Espaces-temps	Tâches	Intervenants
Période 1	avril –juillet	Accompagnement de la pratique du stagiaire par le directeur de lycée ou un enseignant accompagnateur. Evaluation formative par rapport à cette première période du stage	Directeur de lycée et enseignant accompagnateur
T 1	septembre	Etablissement de la relation d'accompagnement avec les tuteurs et première mise en écriture du projet de formation	tuteur et stagiaire
T 1	septembre	Temps d'information sur le tutorat et prise de contact à l'université	tuteurs, stagiaires, coordinateurs de module, mentors
T 1	septembre - décembre	(Première) Visite du stagiaire par le coordinateur de discipline ou un formateur disciplinaire	
T1-3	septembre - juin	Développement des compétences dans les domaines suivants : D.1 Situation d'enseignement et d'apprentissage D.2. Différentiation des méthodologies D.3 Communauté apprenante D.4. Communication et gestion de la classe D.5 Développement auto - personnel et identité professionnelle	tuteur et stagiaire
T2	janvier	Evaluation formative intermédiaire	tuteur, stagiaire
T 1-2	décembre-mars	Analyse et réflexion à partir d'une leçon filmée	tuteur, mentor, formateur disciplinaire et stagiaire
T3	juin-juillet	Bilan des compétences et évaluation formative par les accompagnateurs	tuteur, coordinateur de discipline et stagiaire
T4	décembre (T4)	Validation	jury de soutenance

Evaluation formative après une année de tutorat (juin)

- **L'évaluation formative à la fin du parcours d'accompagnement** se fait suite à un entretien des tuteurs, du coordinateur de discipline et du mentor avec le stagiaire.
- Cette évaluation a comme critère le **référentiel des compétences**. Elle se base sur
 - *le texte (continué) du projet de formation personnel,*
 - *le bilan des compétences du stagiaire,*
 - *l'évaluation formative du temps d'accompagnement qui précède le tutorat,*
 - *les fiches d'évaluation remplies par les tuteurs,*
 - *la fiche d'activité du tutorat,*
 - *l'entretien.*
- Pour le cas où le tutorat est jugé insuffisant, le stagiaire profite en principe d'une rallonge de trois trimestres pour développer sa praxis. Il y est accompagné par deux tuteurs.
- Sur sa demande le stagiaire peut profiter de l'accompagnement de deux tuteurs au cours du trimestre quatre. Dans ce cas de figure, les accompagnateurs adressent un bref rapport avec appréciation concernant le développement des compétences au cours du trimestre quatre au jury de soutenance qui en tiendra compte lors de la validation des résultats.

Extrait de la fiche d'évaluation

6307 - Dossier consolidé : 271

Thèmes de la pratiques					Beobachtungen + Begründungen
	Sehr gute Entwicklung	Gute bis ausreichende E.	Fragliche E.	Nicht ausreichende E.	
inhaltliches Lehren und Lernen					
wissenschaftliche Kenntnisse Erkenntnisse in der Planung und Durchführung des Unterrichts einsetzen					
didaktische Kenntnisse Erkenntnisse in der Planung Durchführung von Unterricht einsetzen					
inhaltliche Unterrichtsinhalte Berücksichtigung des Wissenstandes der Möglichkeiten Lernenden zielorientiert Lernen					
inhalte zielorientiert und didaktisch ausgewählt (didaktische Information)					
Anforderungen auf Lernmöglichkeiten abstimmen: Aufgabenstellungen Lernkriterien- und Lernszenarien formulieren					
Lehr- und Unterrichtssprache Anforderungen die Möglichkeiten der Lernenden ausrichten und korrekt Lernen					
Lehrplan, kompetenz- und lernorientiertes Lernen ermöglichen vollständigen Umgang mit den Lehrplänen					
Grenzlinie zwischen den Unterrichtsstunden langfristig planen und Lernen					
Methodenkompetenzen					
Unterrichtsmethoden und Sozialformen Lernorientiert einsetzen					
Medien und Medien didaktisch Lernsituationen angepasst und Lernorientiert einsetzen					
Unterrichtsdialog und Gruppengespräch Lernen fördern					

Les tuteurs

- sont à la fois des hommes de **l'institué** donc de la **transmission** de l'héritage et se situent dans **l'instituant**, « autrement dit dans ce qui permet **l'inventivité** », (M. Paul)
- ne sont pas nécessairement des « amis critiques » (Anne Jorro) mais des **accompagnateurs critiques**.
- savent installer une **relation de confiance**,
- saisissent l'accompagnement comme **opportunité de développer leur propre praxis** et de travailler éventuellement en « team - teaching » avec leur stagiaire

Formation des tuteurs et des mentors

- L'université du Luxembourg propose trois types de formation pour formateurs:
 - Formation « FOPED » (Une journée et deux après-midi ou une forme équivalente de 20 heures)
 - Formation: certificat (CAS) lié au master « coaching » (60 ECTS)
 - Formation master « coaching and management in education » (120 ECTS)
- Toutes ces formations intègrent des éléments concernant:
 - l'accompagnement d'adultes en général,
 - la planification et l'évaluation de séquences par le stagiaire,
 - l'observation, l'écoute, l'analyse, le feedback et l'échange,
 - l'évaluation formative et certificative du parcours de formation,
 - la didactique disciplinaire, les évolutions au niveau du curriculum national et de la recherche académique internationale,
 - la posture, les fonctions et le rôle du formateur de terrain.
- A part ces formations de base, l'université offre aux coordinateurs de discipline, aux formateurs/mentors et aux tuteurs les **formations d'approfondissements** concernant les sujets suivants :
 - *analyse de leçons à partir de films*
 - *techniques et éthiques d'entretiens et de conseils*
 - *groupe de supervision*
 - *observer un cours*
- Les formateurs-**mentors** se co-forment à l'analyse des pratiques et au travail d'analyse vidéographique.

Lien avec la recherche

- Le vécu des stagiaires dans la dyade tutorial. Approche: analyse des discours (Carola Mick, Jean-Marie Weber)
- L'apport des analyses vidéographiques dans le cadre de la formation sur le terrain. (En coopération avec la HEP Bern)
- Un séminaire sur le tutorat est organisé en décembre 2011 avec la HEP de Lausanne.
- **Proposition** de mettre en place un projet de recherche sur l'évaluation des compétences professionnelles dans une formation initiale (EMACS - LCMI)

« ...The world of education, unlike defence, health care, or industrial production, does not rest on a strong research base. In no other field are personal experience and ideology so frequently relied on to make policy choices, and in no other field is the research base so inadequate and little used. » (National Research Council, 2002, p. 17)

Acteurs du module 4 et régulation du dispositif

- Les **directeurs de lycées** en tant que responsables pour l'intégration du stagiaire dans l'institution scolaire et l'organisation de l'accompagnement (accompagnateur) durant la première période du stage.
- Les **tuteurs** ont une décharge de deux heures. Ils sont désignés par les directeurs de lycées et nommés par le doyen de la FLSHASE.
- Les **coordinateurs de discipline** qui assurent le lien avec la formation en didactique disciplinaire.
- Les **formateurs des cours 7 et 8** ont la fonction de mentor qui accompagnent le stagiaire à prendre une posture réflexive et à développer son identité professionnelle. Ils se réunissent au moins deux fois par promotion pour échanger sur les questions qui se posent, pour réguler le dispositif et se (co-)former.
Les formateurs - mentors sont « nommés » par le DET sur proposition commune des responsables des cours 7 et 8 et du responsable du module « accompagnement sur le terrain ».
- Le **groupe de travail « accompagnement sur le terrain »** a comme fonction de
 - conseiller la mise en place de la formation des tuteurs,
 - faire un bilan par promotion avec les accompagnateurs et les stagiaires.

Groupe de travail "accompagnement sur le terrain"

Le groupe se compose actuellement des membres suivants : Bissen Manuel, Daman Elisabeth, Kelsen Serge, Klepper Marc, Moustey Evelyne, Salentiny Jos, Spichale Uschi, Theisen Carole, Weber Jean-Marie, Wirtgen Jean-Marie, Zerbato Dany



Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation

Module 2 savoirs de la profession enseignante

- identité professionnelle
- analyse des pratiques

Carole Theisen

Objectifs

Identité professionnelle

- construire son projet personnel et professionnel
- développer sa réflexivité

Analyse des pratiques

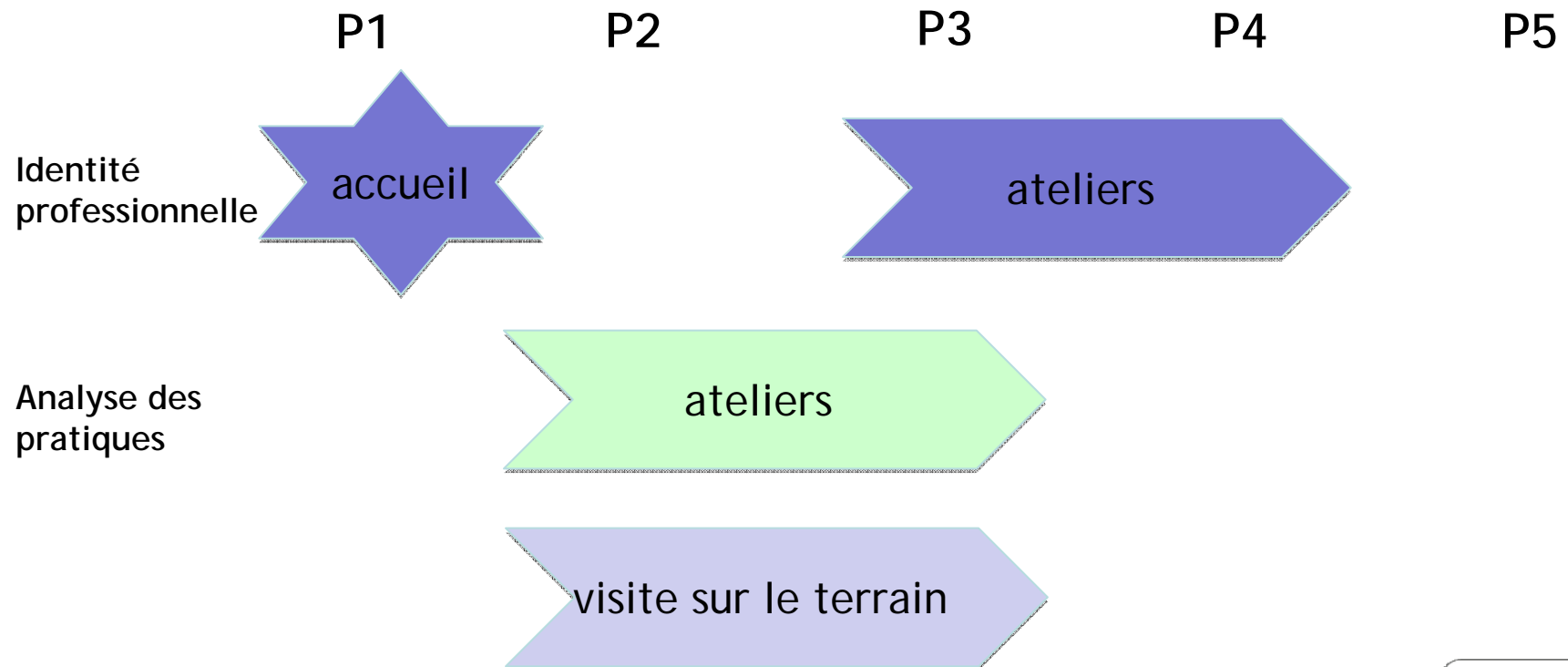
- développer une posture d'observation et d'analyse
- développer sa réflexivité

Organisation

- Travail avec des groupes interdisciplinaires
- 15 heures/cours
- Lien avec le module « tutorat »
 - Formateur-mentor
- Options: éthique professionnelle
analyse vidéographique

Organisation

6307 - Dossier consolidé : 280





Faculté des Lettres,
des Sciences Humaines, des Arts,
et des Sciences de l'Éducation

Formation pédagogique des enseignants du secondaire

Évaluation du parcours des stagiaires

Danielle Zerbato, Guy Bentner,
Luc Weis, Vic Jovanovic & Georges Barthel



2010/11

2011/12

2012/13

Bilan intermédiaire M1, M2, M4
codi
mentor

Bilan final M1-M4
codi
mentor

Commission d'examen
DET
responsables des cours du
module 2
codis

T0

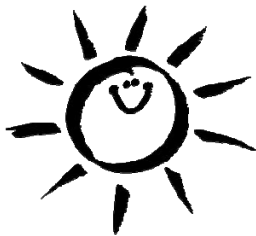
T1

T2

T3

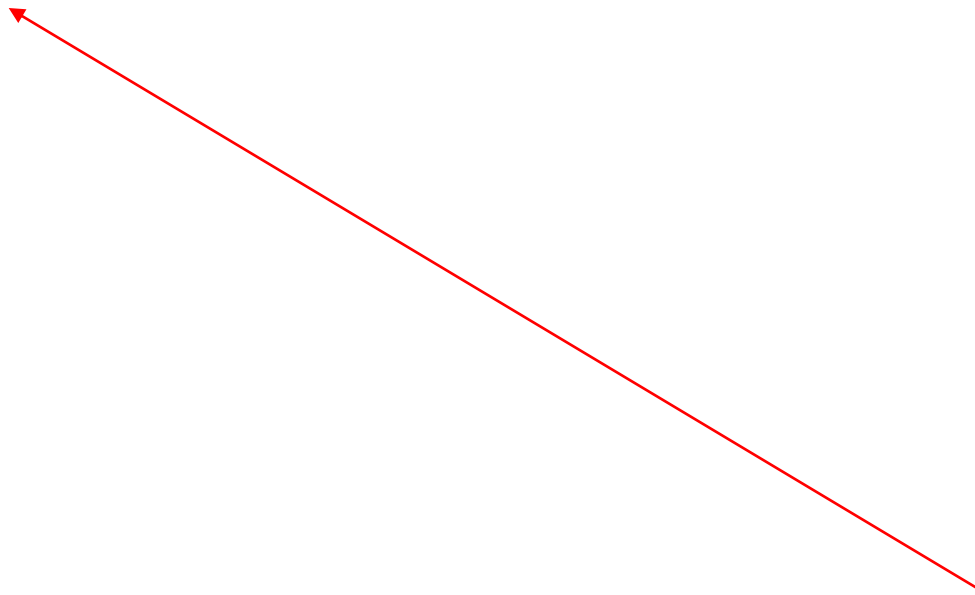
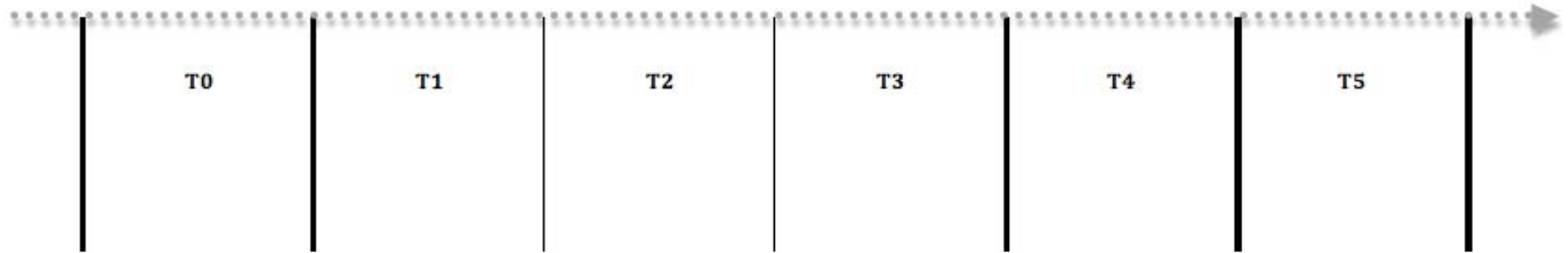
T4

T5



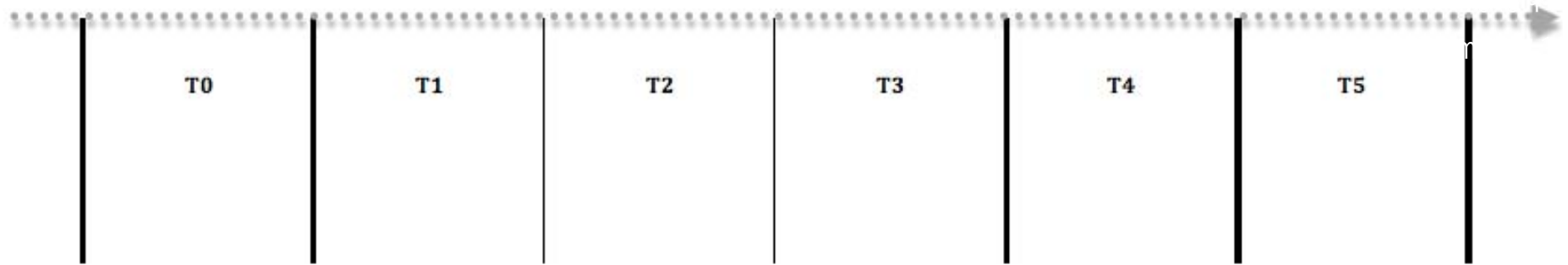
cas de figure 1

cas de figure 1



Accompagnement sur le terrain
rapport – directeur (ou délégué)
rapport – stagiaire

cas de figure 1



productions et certificats

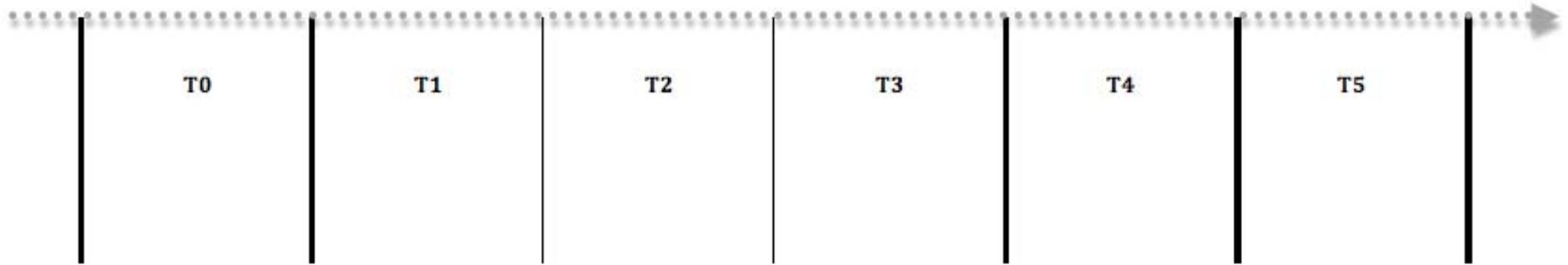
- Module 1 – Savoirs didactiques et disciplinaires**
- production cours 1
- production cours 2
- production cours 3
- production cours 4
- certificat de participation cours 5
- certificat de participation cours 6
- certificat de participation cours 7
- certificat de participation cours n

Accompagnement sur le terrain
rapport – directeur (ou délégué)
rapport – stagiaire

6307 - Dossier consolidé : 285



cas de figure 1



productions et certificats

productions et certificats

Module 1 – Savoirs didactiques et disciplinaires

production cours 1
production cours 2
production cours 3
production cours 4

certificat de participation cours 5
certificat de participation cours 6
certificat de participation cours 7
certificat de participation cours n

Module 2 – Savoirs de la profession enseignante

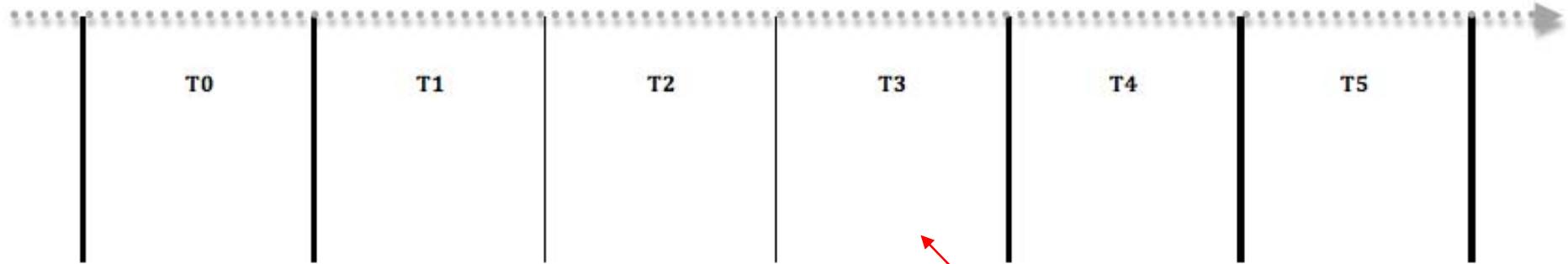
production cours 1
production cours 2
production cours 3
production cours 4

certificat de participation cours 5
certificat de participation cours 6
certificat de participation cours 7
certificat de participation cours 8
certificat de participation cours 9

Accompagnement sur le terrain

rapport – directeur (ou délégué)
rapport – stagiaire

cas de figure 1



rapport de synthèse

productions et certificats

Module 1 – Savoirs didactiques et disciplinaires

production cours 1
production cours 2
production cours 3
production cours 4

certificat de participation cours 5
certificat de participation cours 6
certificat de participation cours 7
certificat de participation cours n

productions et certificats

Module 2 – Savoirs de la profession enseignante

production cours 1
production cours 2
production cours 3
production cours 4

certificat de participation cours 5
certificat de participation cours 6
certificat de participation cours 7
certificat de participation cours 8
certificat de participation cours 9

Module 4 – Accompagnement sur le terrain et tutorat

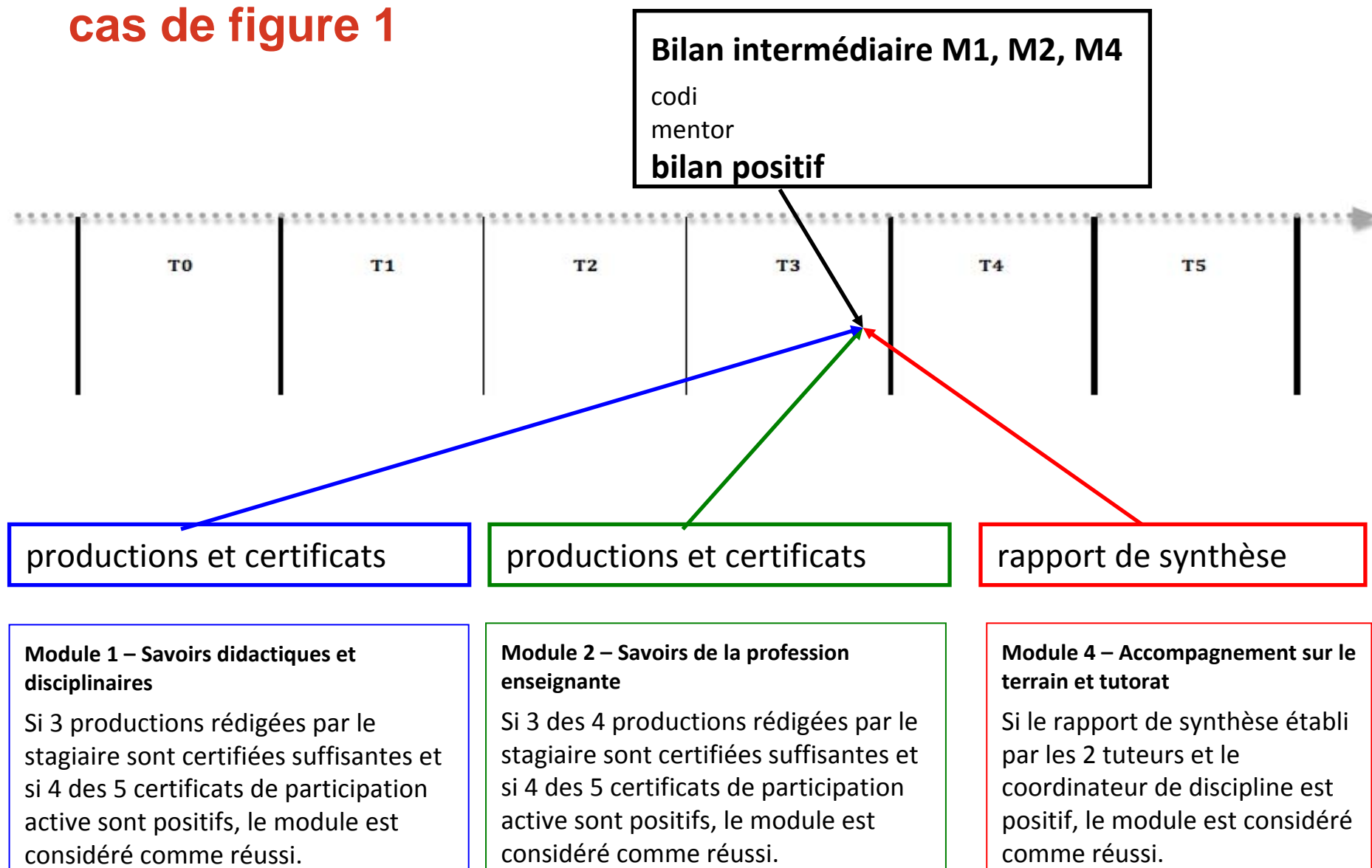
rapport – stagiaire
rapport – tuteur ES
rapport – tuteur EST
rapport – codi

Accompagnement sur le terrain

rapport – directeur (ou délégué)
rapport – stagiaire

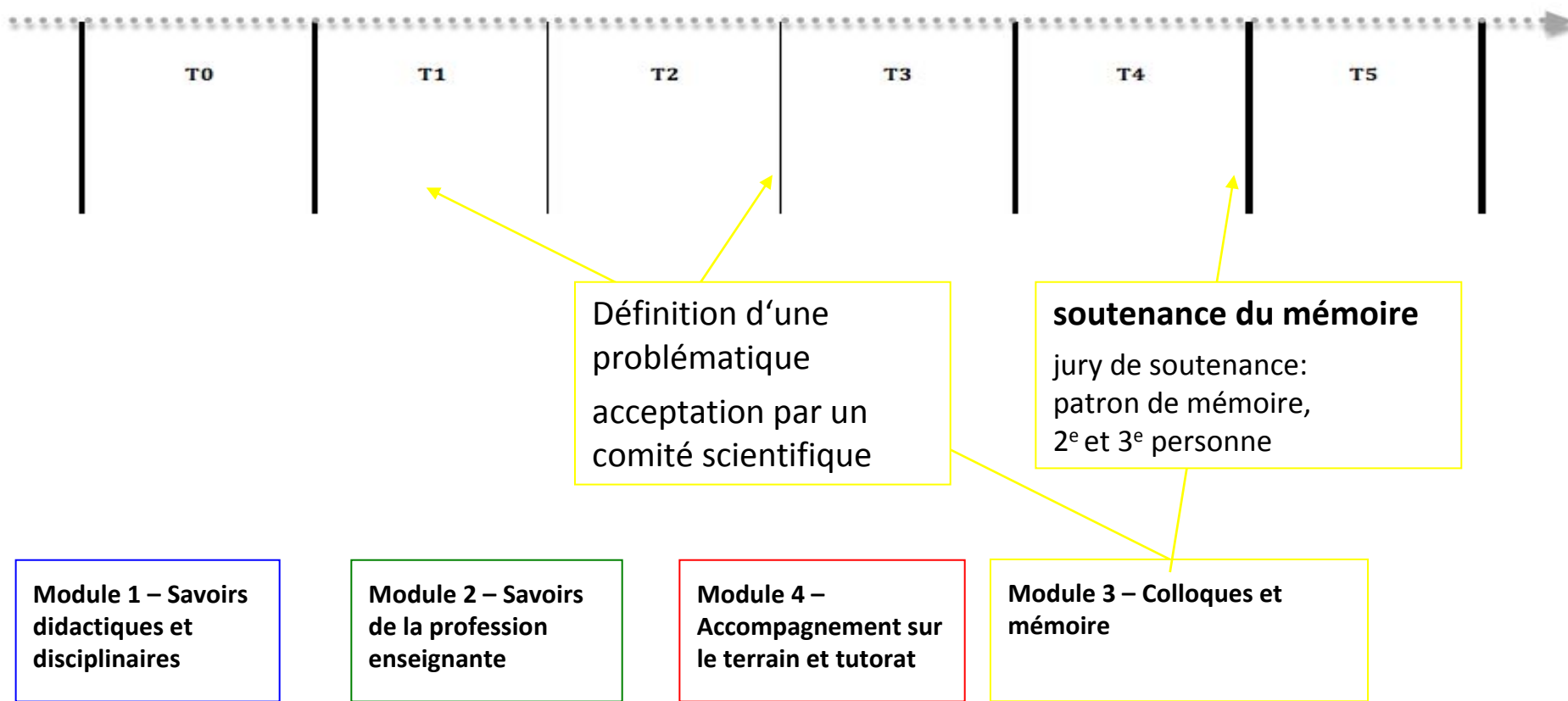
cas de figure 1

6307 - Dossier consolidé : 288

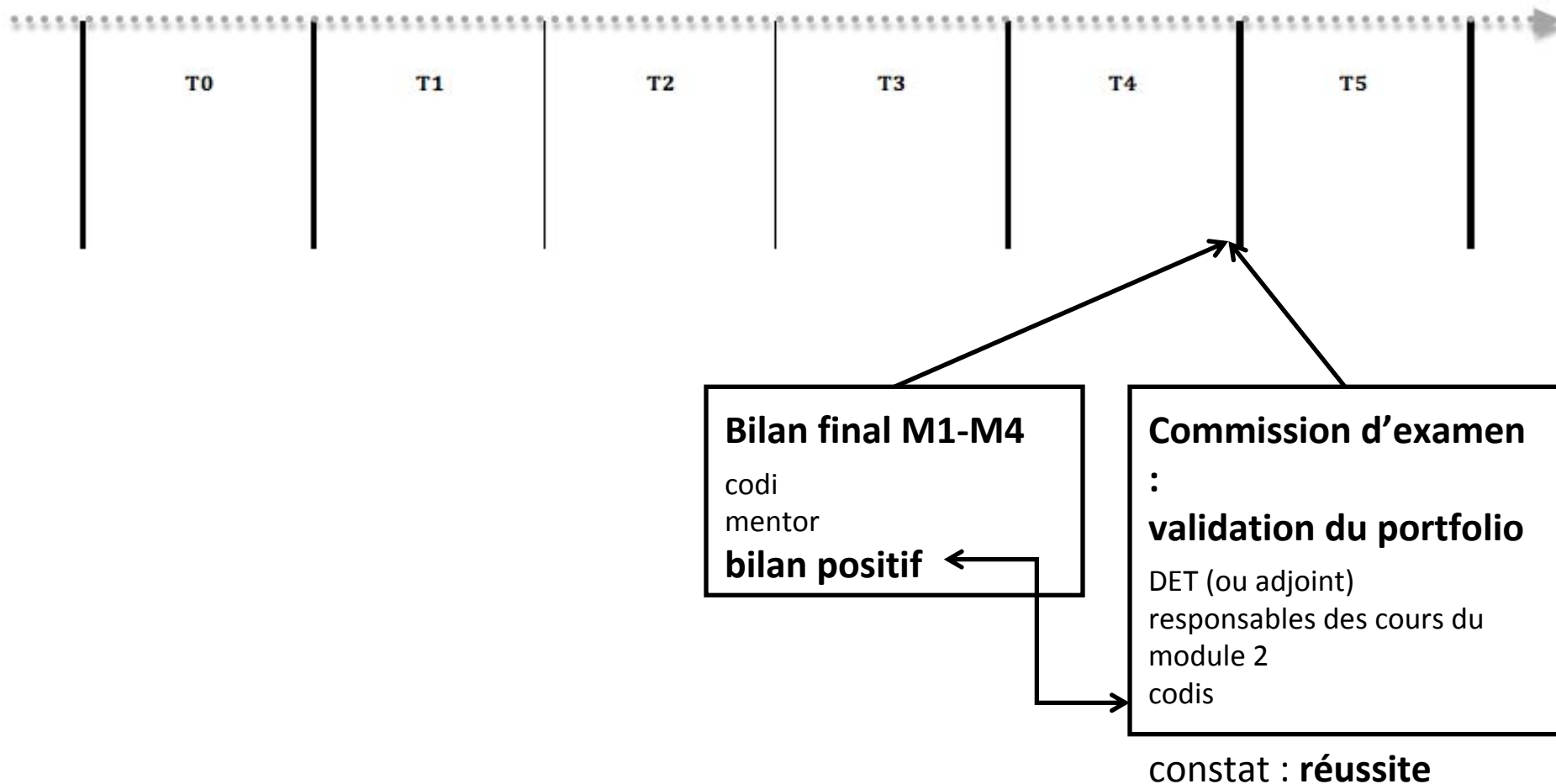


cas de figure 1

6307 - Dossier consolidé : 289



cas de figure 1



6307 - Dossier consolidé : 290

Module 1 – Savoirs didactiques et disciplinaires

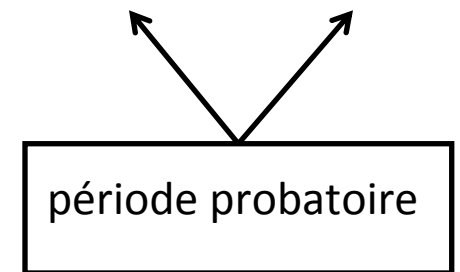
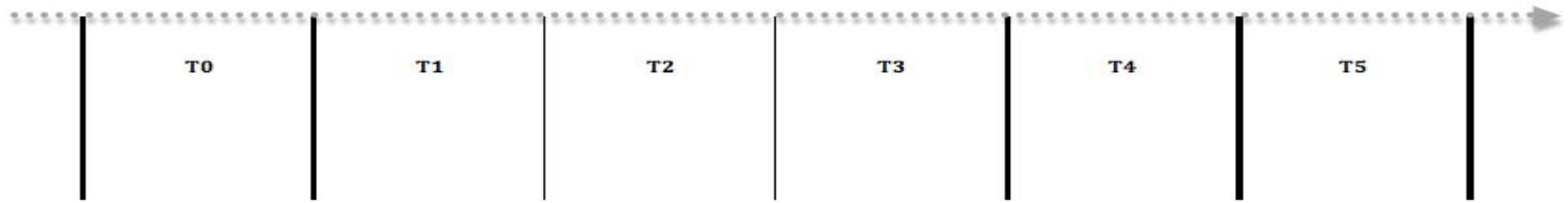
Module 2 – Savoirs de la profession enseignante

Module 4 – Accompagnement sur le terrain et tutorat

Module 3 – Colloques et mémoire



cas de figure 1



Module 1 – Savoirs didactiques et disciplinaires

Module 2 – Savoirs de la profession enseignante

Module 4 – Accompagnement sur le terrain et tutorat

Module 3 – Colloques et mémoire

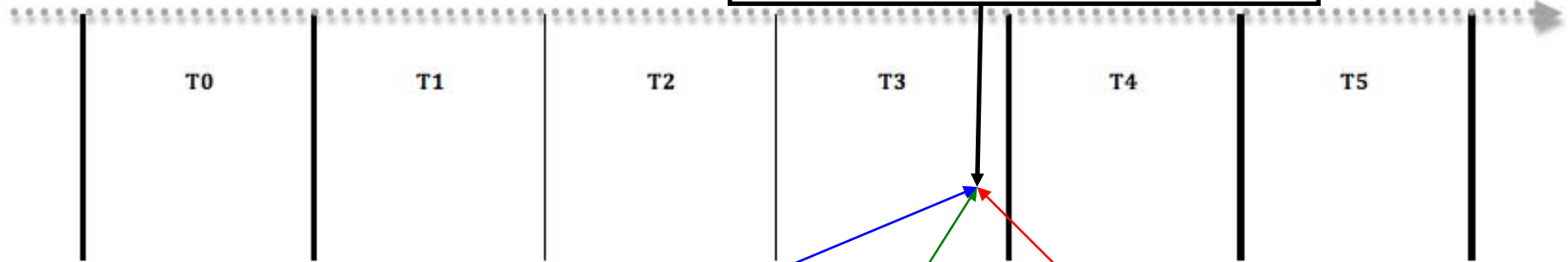
cas de figure 2

cas de figure 2

Bilan intermédiaire M1, M2, M4

Codi, mentor

bilan négatif



et/ou



productions et certificats

productions et certificats

rapport de synthèse

Module 1 – Savoirs didactiques et disciplinaires

Si 3 productions rédigées par le stagiaire sont certifiées suffisantes et si 4 des 5 certificats de participation active sont positifs, le module est considéré comme réussi.

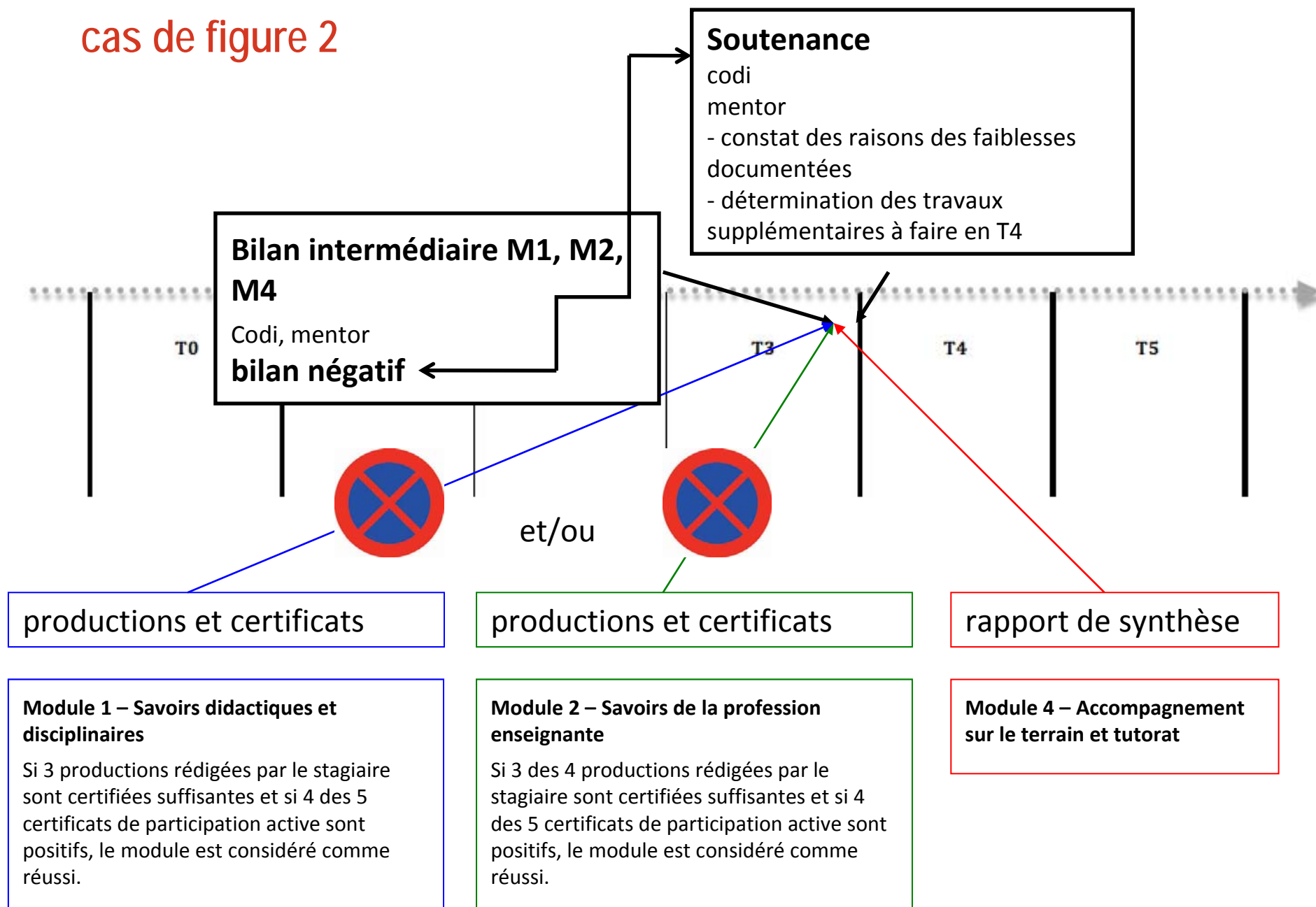
Module 2 – Savoirs de la profession enseignante

Si 3 des 4 productions rédigées par le stagiaire sont certifiées suffisantes et si 4 des 5 certificats de participation active sont positifs, le module est considéré comme réussi.

Module 4 – Accompagnement sur le terrain et tutorat

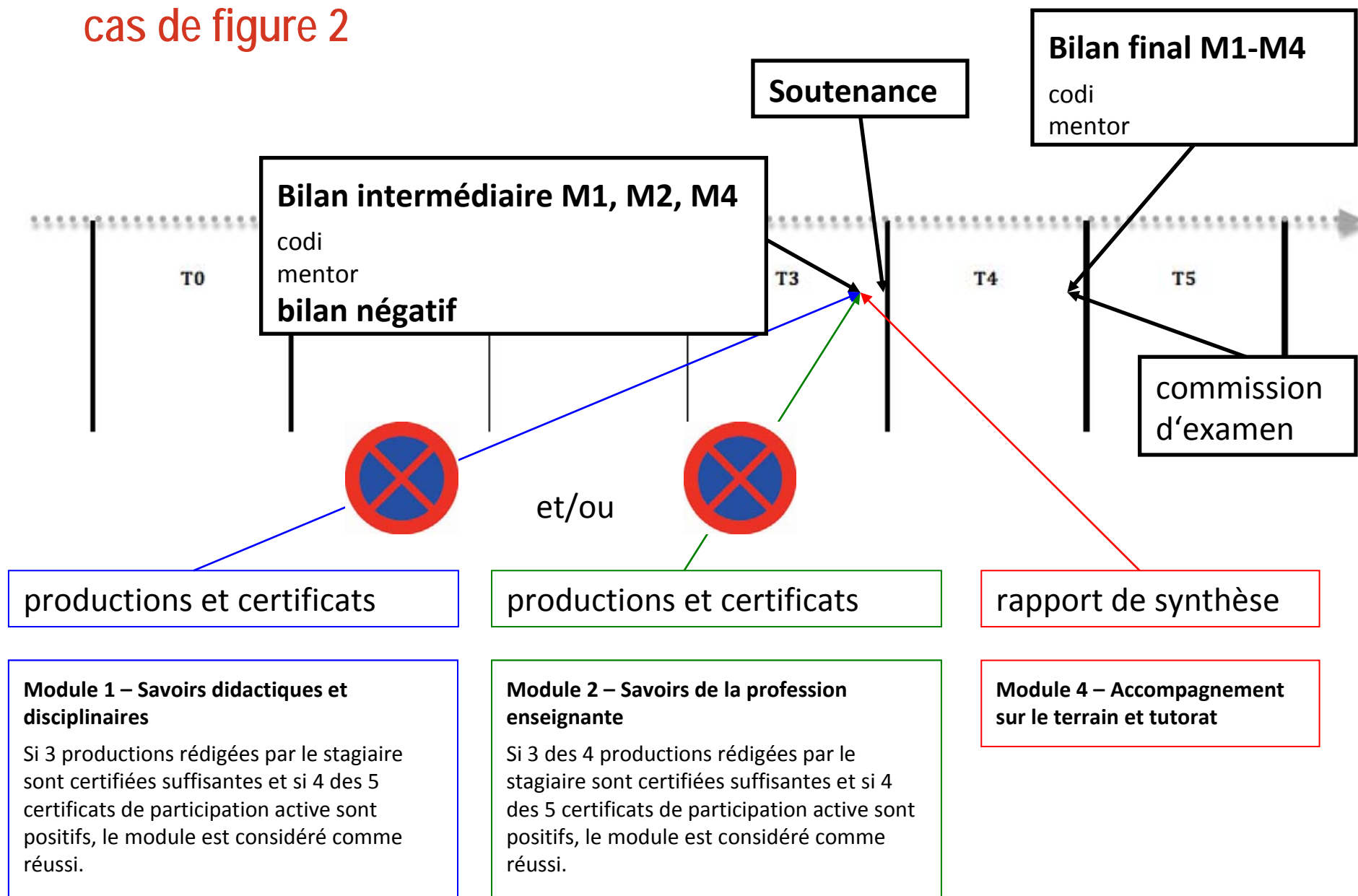
cas de figure 2

6307 - Dossier consolidé : 294

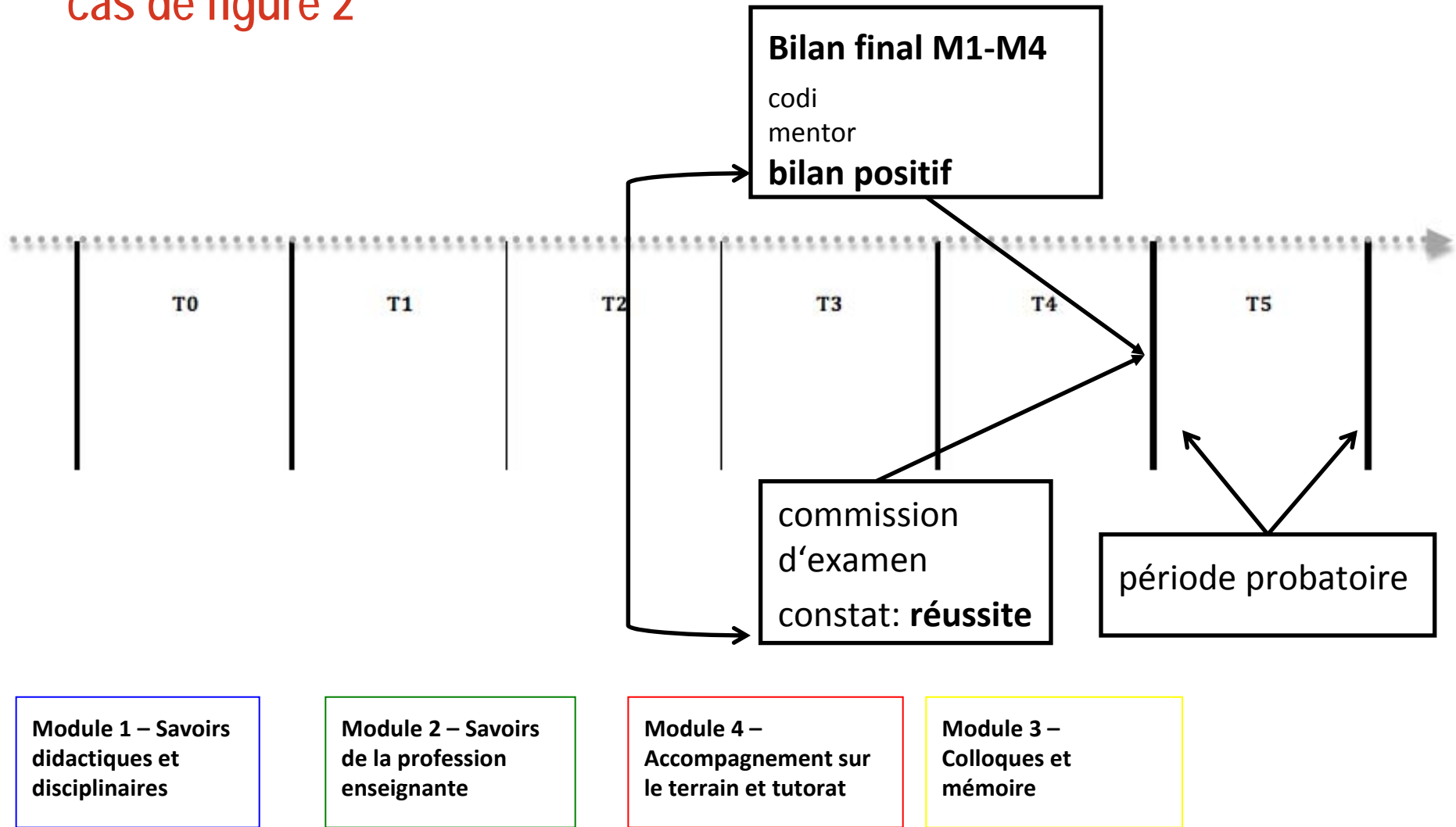


cas de figure 2

6307 - Dossier consolidé : 295

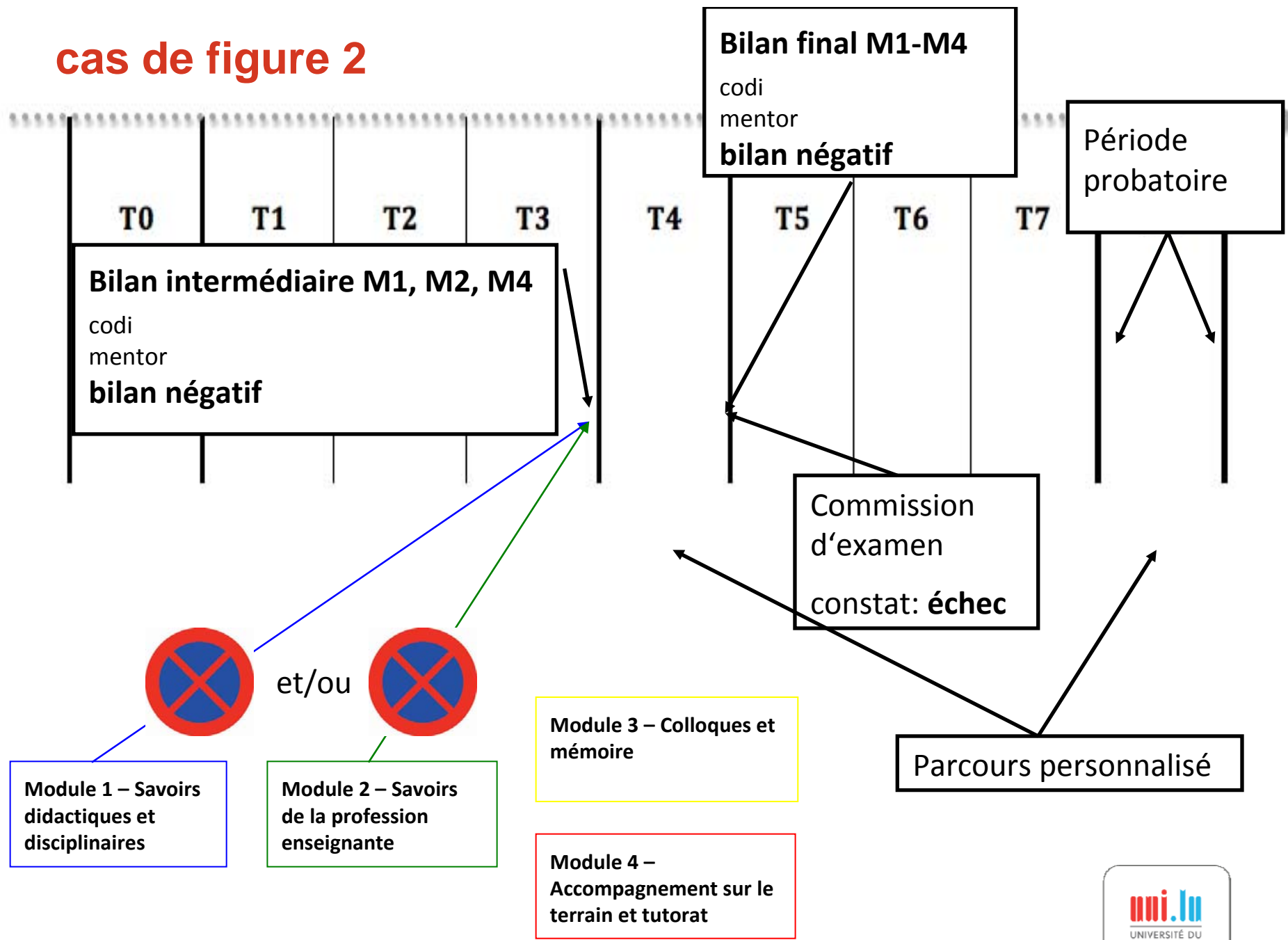


cas de figure 2



cas de figure 2

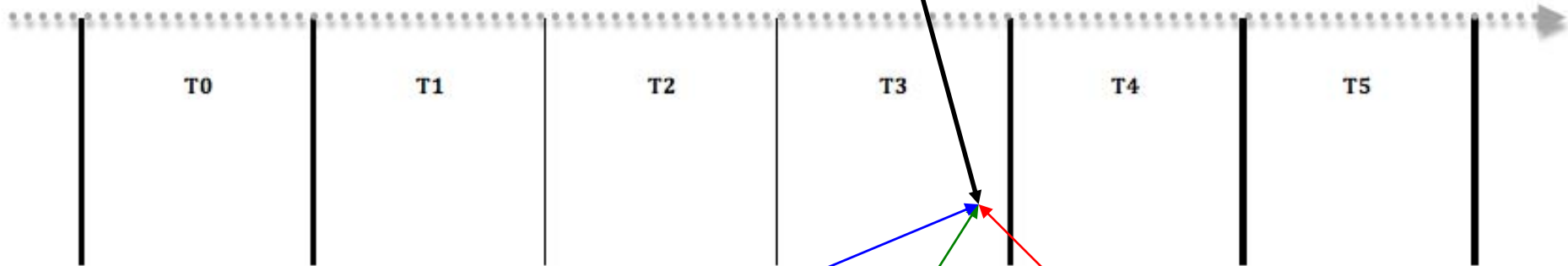
6307 - Dossier consolidé : 297



cas de figure 3

cas de figure 3

Bilan intermédiaire M1, M2, M4
codi
mentor
bilan négatif



productions et certificats

Module 1 – Savoirs didactiques et disciplinaires

productions et certificats

Module 2 – Savoirs de la profession enseignante

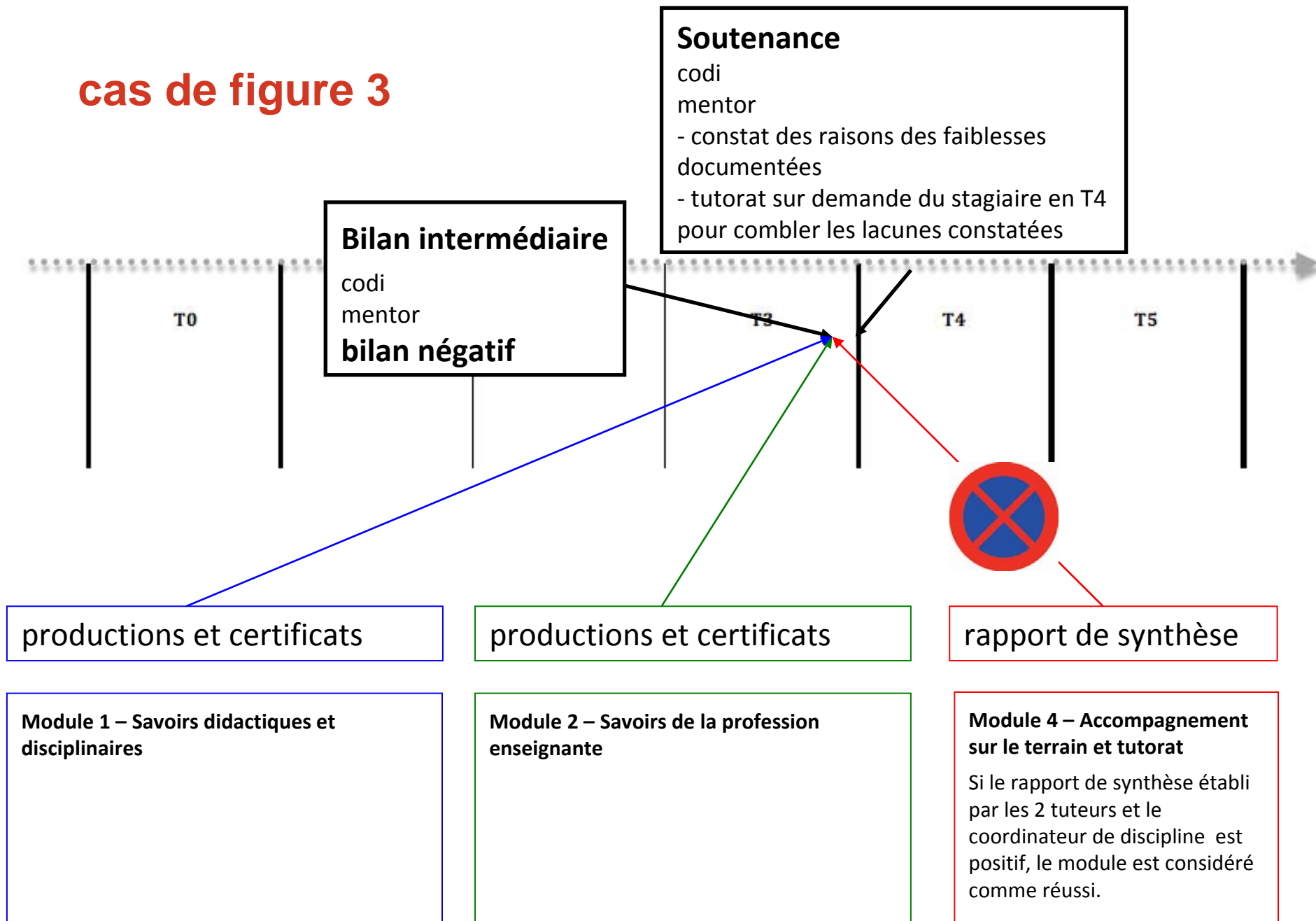
rapport de synthèse

Module 4 – Accompagnement sur le terrain et tutorat
Si le rapport de synthèse établi par les 2 tuteurs et le coordinateur de discipline est positif, le module est considéré comme réussi.



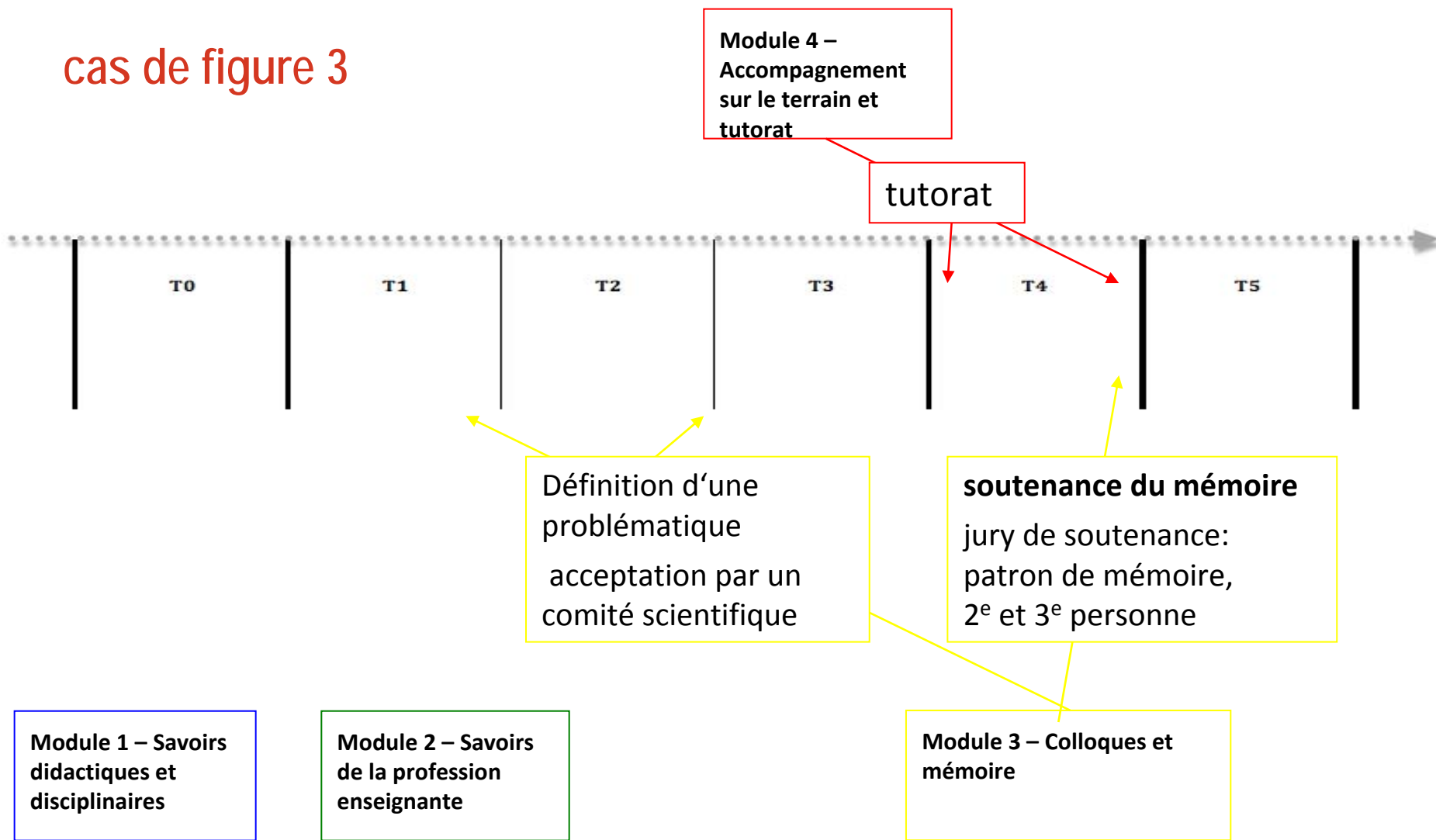
cas de figure 3

6307 - Dossier consolidé : 300

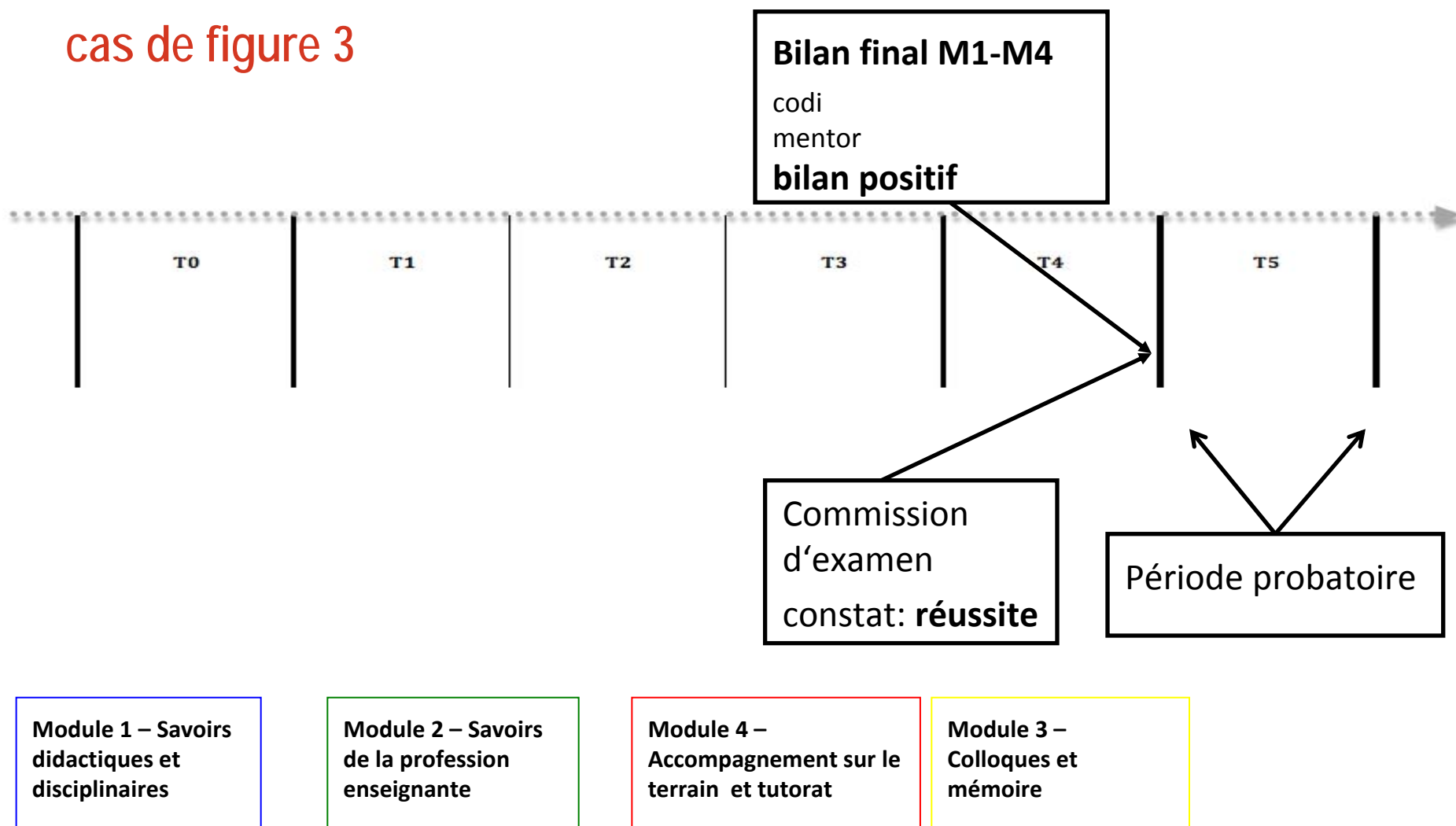


cas de figure 3

6307 - Dossier consolidé : 301

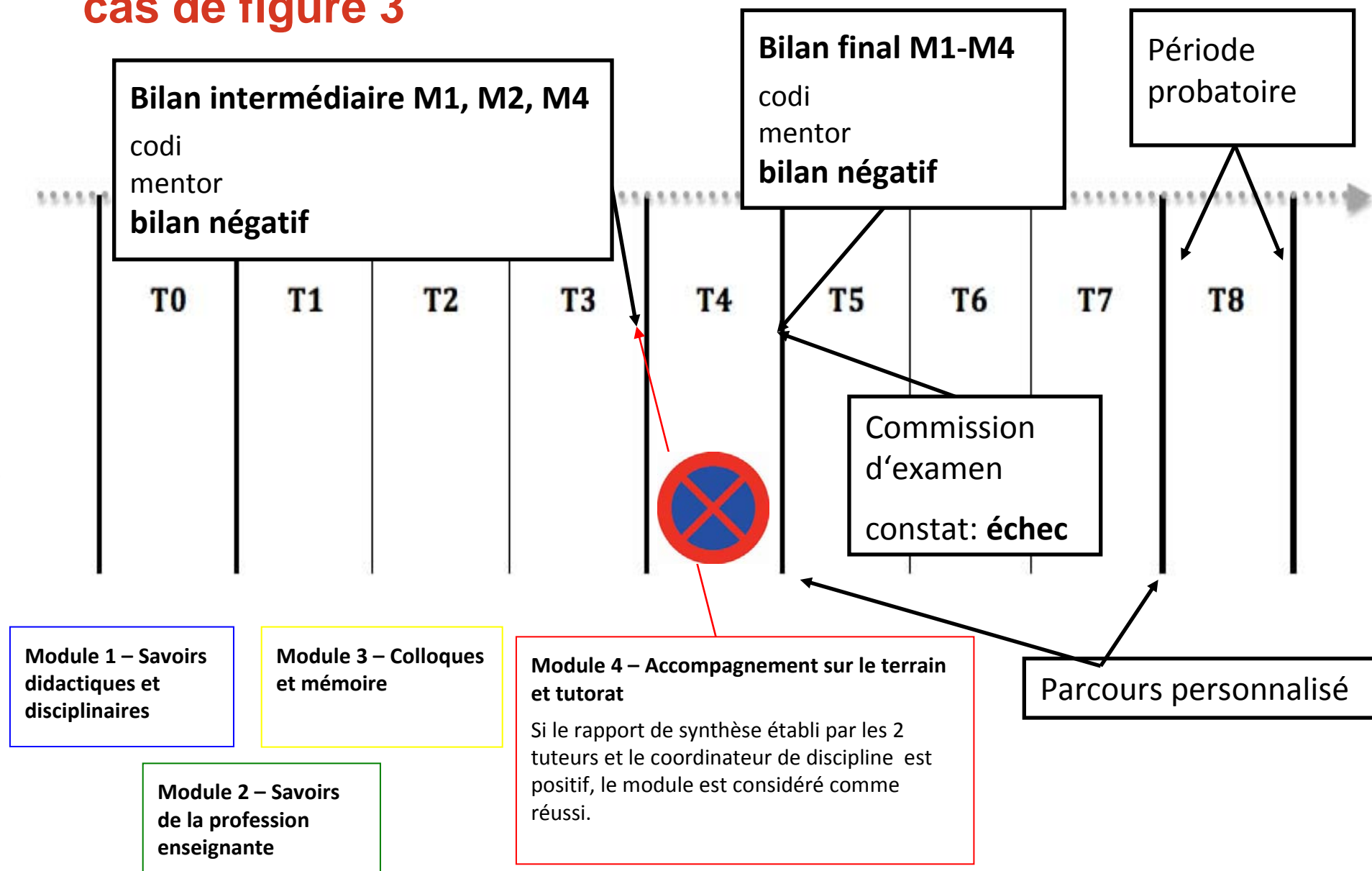


cas de figure 3



cas de figure 3

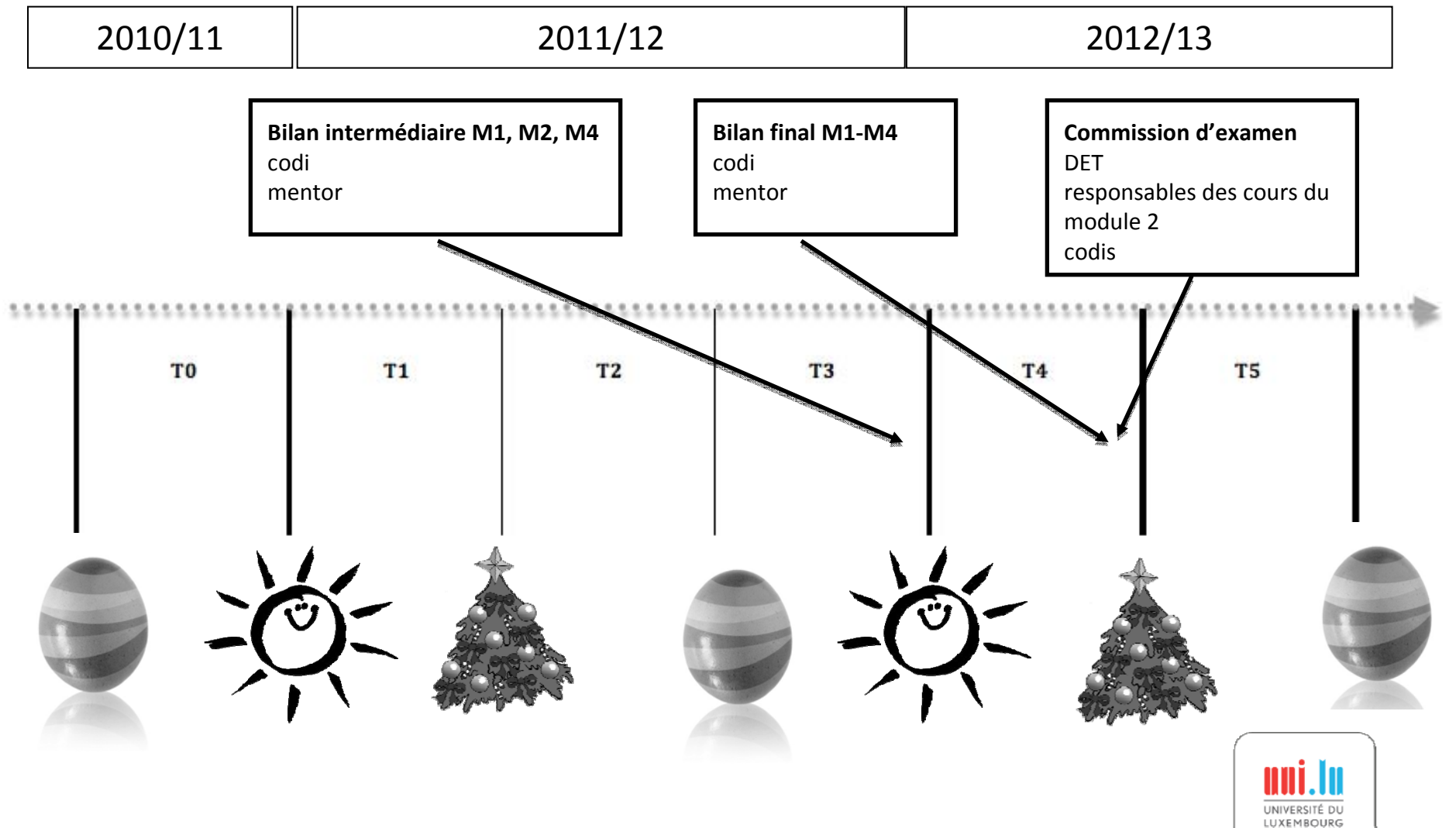
6307 - Dossier consolidé : 303



LUXEMBOURG

Mir wënschen alle Bedeelegten e gudde Start an d'Promotioun 13 !

6307 - Dossier consolidé : 304



Transmis en copie pour information

- aux Membres de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

- aux Membres de la Conférence des Présidents

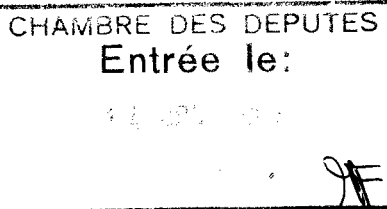
- à Mme la Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

- à Mme la Ministre aux Relations avec le Parlement

Luxembourg, le 14 novembre 2011.

Le Secrétaire général de la Chambre des Députés,





Monsieur Laurent Mosar
Président de la
Chambre des Député-e-s

Luxembourg, le 14 novembre 2011

Concerne: Demande de mise à l'ordre du jour

Monsieur le Président,

Par la présente et conformément aux dispositions du règlement interne de la Chambre des Député-e-s, nous avons l'honneur de demander la mise à l'ordre du jour du point suivant lors de la prochaine réunion de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports et d'y inviter Madame la Ministre :

Projet d'instruction concernant l'accueil d'élèves témoignant de convictions religieuses dans les lycées et les écoles fondamentales publics

Selon nos informations, Madame la Ministre, dans un courrier du 4 novembre, demande aux collèges des inspecteurs de l'enseignement fondamental, des directeurs de l'enseignement secondaire et des directeurs de l'enseignement secondaire technique leur avis relatif à un projet d'instruction au sujet de certaines questions liées aux pratiques religieuses à l'école.

De plus en plus souvent des élèves, pour des raisons de conviction religieuse, se présenteraient à l'école avec une tenue vestimentaire particulière, refuseraient de participer à certains cours ou solliciteraient l'autorisation de pratiquer leur religion à l'école. Dans ce contexte Madame la Ministre propose entre autre la possibilité d'organiser des cours de natation supplémentaires réservés aux élèves du même sexe et traite aussi des questions des couvre-chefs religieux ou d'un lieu de prière à l'école.

Vu que la question de la religion à l'école n'est pas uniquement une question d'organisation administrative, mais aussi une question politique, elle se doit d'être en premier lieu discutée au Parlement.

Avec nos remerciements anticipés, nous vous prions d'accepter, Monsieur le Président, l'expression de notre plus haute considération.

François Bausch,
Président

Claude Adam,
Député

Instruction du xxx concernant l'accueil d'élèves témoignant de convictions religieuses dans les lycées et les écoles fondamentales publics

De plus en plus souvent des élèves, pour des raisons de conviction religieuse, se présentent à l'école avec une tenue vestimentaire particulière, refusent de participer à certains cours ou sollicitent l'autorisation de pratiquer leur religion à l'école.

Il importe que les écoles donnent une réponse commune aux questions liées aux pratiques religieuses selon les dispositions de la présente instruction.

1. La participation aux cours

Tous les élèves sont tenus de participer à tous les cours, y compris la biologie et l'éducation sportive. Une dérogation est possible au lycée selon les dispositions de la loi du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Si des élèves hésitent à participer aux cours de natation communs aux garçons et aux filles et que les parents en fassent la demande, l'école peut organiser, dans la mesure des disponibilités humaines et infrastructurelles un cours supplémentaire réservé aux élèves d'un même sexe.

2. La tenue vestimentaire

D'après le règlement grand-ducal modifié du 23 décembre 2004 concernant l'ordre intérieur et la discipline dans les lycées et lycées techniques et le règlement grand-ducal du 7 mai 2009 concernant les règles de conduite et l'ordre intérieur communs à toutes les écoles, la tenue vestimentaire des élèves doit être correcte. Des tenues spéciales peuvent être prescrites pour les cours d'éducation physique, d'éducation artistique et les séances de travaux manuels et de travaux pratiques.

Sur demande écrite des parents ou de l'élève majeur faisant valoir l'adhérence à une religion prescrivant un couvre-chef, les élèves sont autorisés à couvrir leur tête pendant les cours. Pour les cours de formation pratique à atelier, cette couverture doit répondre strictement aux normes de sécurité. Pendant les cours d'éducation sportive, la couverture doit permettre la pratique des activités prévues.

Pour les élèves et pour toute personne qui pénètre dans l'enceinte d'une école, le visage doit être découvert.

Les enseignants ne sont pas autorisés à couvrir leur tête pendant les cours.

3. Prières à l'école

Un lieu réservé spécifiquement aux prières n'est pas prévu à l'école. Mais il va de soi qu'il est avantageux que l'école offre aux élèves, pendant les pauses ou l'heure de midi, un lieu tranquille où ils peuvent se recueillir ou dire des prières intérieures. L'exhibition ostentatoire de pratiques religieuses n'est pas tolérée dans l'enceinte de l'école.

Luxembourg, le xx xx xxx

Mady Delvaux-Stehres
Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

6307

MEMORIAL
Journal Officiel
du Grand-Duché de
Luxembourg



MEMORIAL
Amtsblatt
des Großherzogtums
Luxemburg

RECUEIL DE LEGISLATION

A — N° 259

20 décembre 2011

Sommaire

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

- Loi du 16 décembre 2011 modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental page [4320](#)**
- Règlement grand-ducal du 16 décembre 2011 portant modification du règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation [4321](#)**

**Loi du 16 décembre 2011 modifiant et complétant l'article 76 de la loi du 6 février 2009
portant organisation de l'enseignement fondamental.**

Nous Henri, Grand-Duc de Luxembourg, Duc de Nassau,

Notre Conseil d'État entendu;

De l'assentiment de la Chambre des Députés;

Vu la décision de la Chambre des Députés du 14 décembre 2011 et celle du Conseil d'État du 16 décembre 2011 portant qu'il n'y a pas lieu à second vote;

Avons ordonné et ordonnons:

Art. 1^{er}. L'article 76 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental est remplacé comme suit:

«**Art. 76.** (1) Les rémunérations du personnel des écoles et du personnel des équipes multiprofessionnelles, définis aux articles 67 à 69 de la présente loi, sont à charge de l'État.

(2) La dotation annuelle allouée à chaque commune au titre du Fonds communal de dotation financière institué par l'article 38 de la loi modifiée du 22 décembre 1987 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'État pour l'exercice 1988, est diminuée d'un tiers du coût total des rémunérations

- a. du personnel qui lui est attribué pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe,
- b. du personnel qui lui est attribué pour réaliser des mesures prévues par le plan de réussite scolaire,
- c. des éducateurs intervenant comme 2^e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
- d. du personnel effectuant les remplacements des instituteurs, des chargés de cours ainsi que des éducateurs dans les écoles fondamentales,
- e. liquidées à titre d'indemnités extraordinaires aux instituteurs, chargés de cours ou éducateurs pour surplus de travail dans le cadre de leur tâche d'enseignement ou d'éducateur dans l'enseignement fondamental.

(3) À la section II de l'article 38 de la loi modifiée du 22 décembre 1987 concernant le budget des recettes et des dépenses de l'État pour l'exercice 1988, le point 4^o du paragraphe (1) est remplacé par le texte suivant:

«4^o un crédit spécial inscrit au budget des dépenses courantes du ministère de l'Intérieur égal à la différence entre la dotation du fonds telle que définie à la loi budgétaire annuelle d'une part et d'autre part, les alimentations du fonds prévues aux numéros 1^o à 3^o et le tiers du coût total des rémunérations

- a. du personnel attribué aux communes pour assurer l'enseignement de base en tenant compte des normes pédagogiques communément admises en matière d'effectifs de classe,
- b. du personnel attribué aux communes pour réaliser des mesures prévues par le plan de réussite scolaire,
- c. des éducateurs intervenant comme 2^e personne dans les classes d'éducation précoce au premier cycle d'apprentissage,
- d. du personnel effectuant les remplacements des instituteurs, des chargés de cours ainsi que des éducateurs dans les écoles fondamentales,
- e. liquidées à titre d'indemnités extraordinaires aux instituteurs, chargés de cours ou éducateurs pour surplus de travail dans le cadre de leur tâche d'enseignement ou d'éducateur dans l'enseignement fondamental.»

(4) L'État participe pour deux tiers dans la rémunération des fonctionnaires communaux, des employés communaux et des salariés des communes qui continuent à intervenir dans l'enseignement fondamental suivant conventions établies avec les communes concernées, sous réserve que leurs prestations soient prévues par l'organisation scolaire approuvée par le ministre et que l'État ne contribue que jusqu'à concurrence du montant qui résulterait de l'application à ces agents de la législation applicable aux fonctionnaires et employés de l'État.

(5) Les décomptes des frais de personnel définis aux paragraphes 2, 3 et 4 ci-dessus, ventilés par commune ou syndicat scolaire, sont établis par les services du ministère de l'Éducation nationale sur base des données fournies par l'Administration du personnel de l'État, et communiqués au ministère gestionnaire du Fonds communal de dotation financière au plus tard deux ans après la fin de l'année scolaire faisant l'objet du décompte.

(6) Les modalités d'application des dispositions ci-dessus peuvent être précisées par règlement grand-ducal.»

Art. 2. La présente loi sort ses effets à partir du début de l'année scolaire 2009/2010.

Mandons et ordonnons que la présente loi soit insérée au Mémorial pour être exécutée et observée par tous ceux que la chose concerne.

*La Ministre de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle,
Mady Delvaux-Stehres*

Château de Berg, le 16 décembre 2011.
Henri

Règlement grand-ducal du 16 décembre 2011 portant modification du règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation.

Nous Henri, Grand-Duc de Luxembourg, Duc de Nassau,

Vu l'article 24 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental;

Vu l'article 2 (1) de la loi modifiée du 12 juillet 1996 portant réforme du Conseil d'État et considérant qu'il y a urgence;

Sur le rapport de Notre Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et après délibération du Gouvernement en Conseil;

Arrêtons:

Art. 1^{er}. Les alinéas 2 et 3 de l'article 4 du règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation sont remplacés par les dispositions suivantes:

«Au premier cycle, les parents participent trimestriellement à des échanges individuels organisés par le titulaire de classe sur les apprentissages de leur enfant dans les différents domaines de développement et d'apprentissage définis à l'article 7, alinéa 1 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Au cours de l'année scolaire, les parents sont informés par le titulaire de classe chaque fois que des difficultés en relation avec la progression de l'élève apparaissent.

À la fin du premier et à la fin du troisième trimestre de l'année scolaire, ces échanges se basent sur un bilan intermédiaire du développement des compétences qui documente par écrit les apprentissages réalisés dans les domaines de développement et d'apprentissage définis à l'article 7, alinéa 1 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

À la fin du deuxième trimestre, l'échange a pour but de se centrer à la fois sur les forces et les faiblesses de l'élève dans un ou plusieurs domaines particuliers et de proposer, le cas échéant, des apprentissages ciblés.

Par dérogation aux dispositions fixées ci-dessus, le nombre d'échanges individuels par année scolaire organisés par l'équipe, telle que définie à l'article 4, alinéa 2 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, avec les parents d'un enfant qui fréquente une classe de l'éducation précoce pendant au moins deux trimestres, est fixé à deux. Ces échanges se basent sur un bilan intermédiaire du développement des compétences qui documente par écrit les apprentissages de l'enfant.»

Art. 2. L'article 6 du même règlement est remplacé comme suit:

«**Art. 6.** Au cours des deuxième, troisième et quatrième cycles, les parents participent trimestriellement à des échanges individuels organisés par le titulaire de classe sur les progrès accomplis par leur enfant dans les différents domaines de développement et d'apprentissage définis à l'article 7, alinéa 2 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Au cours de l'année scolaire, les parents sont informés par le titulaire de classe chaque fois que des difficultés en relation avec la progression de l'élève apparaissent.

À la fin du premier et à la fin du troisième trimestre de l'année scolaire, ces échanges se basent sur un bilan intermédiaire du développement des compétences qui fixe par écrit la progression de l'élève par rapport aux niveaux de compétence atteints par l'élève, tels qu'ils sont définis dans le règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental.

À la fin du deuxième trimestre, l'échange a pour but de se centrer à la fois sur les forces et les faiblesses de l'élève dans un ou plusieurs domaines particuliers et de proposer, le cas échéant, des apprentissages ciblés.»

Art. 3. Après l'article 6 du même règlement, il est inséré un article 6bis qui prend la teneur suivante:

«**Art. 6bis.** Les élèves qui au cours des cycles 2, 3 ou 4 quittent l'enseignement fondamental pour un autre ordre d'enseignement au Luxembourg ou à l'étranger et qui n'ont pas atteint le socle de compétences du cycle d'apprentissage qu'ils ont fréquenté, reçoivent un bilan des compétences établi par le titulaire de classe qui indique les niveaux de compétence atteints par l'élève dans les différents domaines de développement et d'apprentissage, tels qu'ils sont définis dans l'annexe 1 du règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental.

Un bilan des compétences est également établi pour les élèves qui quittent l'enseignement fondamental avant la fin d'un cycle d'apprentissage afin de poursuivre leurs études dans un autre pays.»

Art. 4. L'article 13 du même règlement est modifié comme suit:

(1) L'alinéa 1 prend la teneur suivante:

«Chaque élève reçoit un dossier d'évaluation dès qu'il est soumis à l'obligation scolaire. Le dossier d'évaluation est un document officiel dans lequel sont regroupés notamment les bilans intermédiaires du développement des compétences des quatre cycles d'apprentissage, les bilans de fin de cycle, les grilles du développement de compétences définies à l'annexe 1 du règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental et, le cas échéant, le bilan des compétences.»

(2) Les alinéas 3 et 4 sont biffés.

Art. 5. Notre Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle est chargée de l'exécution du présent règlement qui sera publié au Mémorial.

*La Ministre de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle,*
Mady Delvaux-Stehres

Château de Berg, le 16 décembre 2011.
Henri