



Autorinnen Ineke Pit-ten Cate | Mireille Krischler

12 INKLUSIVE BILDUNG

Aus der Sicht luxemburgischer
Grundschullehrerinnen und -lehrer

Das Recht aller Schülerinnen und Schüler auf einen gemeinsamen Unterricht in einer wohnortnahen Regelschule stellt eine Herausforderung für das luxemburgische Bildungssystem dar. Bei der erfolgreichen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen akademischen, sprachlichen, kulturellen, ökonomischen oder sozialen Hintergründen wird den Lehrpersonen eine Schlüsselrolle zugesprochen. In diesem Kontext hat eine von uns durchgeführte Umfrage innerhalb des Forschungsprojektes INCLUS (Pit-ten Cate, 2014) zum Thema „Wahrgenommene Kompetenz und Selbstwirksamkeit in Bezug auf die inklusive Praxis“ folgende Ergebnisse gezeigt:⁶¹

Den Angaben der Lehrpersonen zufolge ist Inklusion zwar zu einer wichtigen Kernaufgabe der Regelschule geworden, dies spiegelt sich jedoch (noch) nicht in ihrer Ausbildung wider. Trotzdem ist ihre wahrgenommene Kompetenz und Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Unterricht einer heterogenen Schülerpopulation relativ hoch. Jedoch fühlen sie sich nicht (ausreichend) darauf vorbereitet, individuelle Förderpläne für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu entwickeln, anzuwenden und zu evaluieren. Wie erwartet, zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Kompetenz und dem Anteil der inklusiven Pädagogik in der Ausbildung. Zudem hatten die Lehrer, die sich im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als kompetenter einschätzten, eine positivere Einstellung zur Inklusion. Schließlich wurde professionelle Unterstützung ebenfalls positiv mit der wahrgenommenen Kompetenz assoziiert. Diese Befunde

deuten darauf hin, dass sowohl die Kompetenz als auch die Einstellungen zur Inklusion durch spezifische Weiterbildungs- und Beratungsangebote bezüglich des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbessert werden können. In diesem Sinne ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass im Programm des Bachelors in Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg im Laufe der letzten Jahre bedeutende Änderungen, mit einem speziellen Augenmerk auf die inklusive Pädagogik, unternommen wurden. Zudem werden infolge einer angepassten Gesetzgebung 150 speziell ausgebildete Lehrpersonen (I-EBS) eingestellt sowie 3 neue Kompetenzzentren gegründet, die den Inklusionsgedanken weiter vorantreiben sollen. Nach diesen bildungspolitischen und systemischen Änderungen ist zu erwarten, dass die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler sich in Luxemburg erfolgreich weiterentwickeln wird.

⁶¹ Die Autorinnen danken den Lehrpersonen, die an ihrer Umfrage teilgenommen haben. Weiterhin bedanken wir uns bei der SCRIPT-Abteilung sowie Frau Diane Dhur, Frau Monique Melchers und Herrn Patrick Mergen für die Unterstützung in der Ausarbeitung des Fragebogens und der Erhebung der Daten. Ein besonderer Dank geht an Frau Diane Marx und Herrn Alex Kochhans für ihre sehr hilfreichen Kommentare und Anregungen zur Optimierung dieses Beitrags. Diese Studie wurde vom Fonds National de Recherche (FNR) finanziert (C14/SC/7964914/INCLUS).

12.1 | Einleitung

Inklusion als Herausforderung in Geschichte und Gegenwart.

Die Förderung möglichst aller Schülerinnen und Schüler in luxemburgischen Regelklassen wird schon seit den 1950er Jahren thematisiert (Limbach-Reich & Powell, 2015), wobei die Minimierung von Bildungsungleichheiten angestrebt wird. Die Inklusion aller Menschen und ihre vollständige Teilhabe an der Gesellschaft spiegelt sich im *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (UNESCO, 1994), dem *Education for All Movement* (UNESCO, 2000) und letztendlich in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) wider. Die UN-BRK proklamiert, dass alle Schülerinnen und Schüler das Recht auf eine Beschulung in einer wohnortnahen Regelschule haben und den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dabei individuelle Unterstützung zusteht. Die Bildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist bereits seit 1973 im luxemburgischen Schulgesetz festgeschrieben (Limbach-Reich & Powell, 2015), und ihre Beschulung in Regelklassen ist in dem Integrationsgesetz (1994) und vor allem in dem neuen Schulgesetz (Sommer 2017) verankert. Genauer gesagt, mit der Ratifizierung der UN-BRK in Luxemburg im Jahre 2011 und ihrer Übertragung in das neue Schulgesetz 2017 sind die Grundschulen angehalten, Konzepte für das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und in ihrem *Plan de développement scolaire* (PDS) festzuhalten. Diese Entwicklung ist wichtig, denn die Inklusion ist sowohl in Bezug auf die schulische Leistung als auch auf die soziale Partizipation von zentraler Bedeutung. Empirische Befunde zeigen, dass die Segregation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur zu reduzierten Lernmöglichkeiten, sondern auch zu Stigmatisierung

und sozialer Ausgrenzung führen kann (Gabel, Curcic, Powell, Khader, & Albee, 2009). In diesem Kontext zeigen Forschungsergebnisse, dass die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Klassen klare Vorteile bringt (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014). Zum Beispiel erzielten inkludierte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur einen besseren oder vergleichbaren schulischen Fortschritt gegenüber Schülerinnen und Schülern in getrennten Schuleinrichtungen (Buysse & Bailey, 1993; Odom, Buysse, & Soukakou, 2012), sondern sie zeigten zudem eine ausgeprägtere Akzeptanz für und intensivere Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002).

Wie kann man jedoch allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden? Wie kann man die Inklusion in der Klasse umsetzen? Wie kann man die Kooperation mit Fachkräften gestalten? Um solche und damit verbundene Fragen zu beantworten, hat sich die schulische Inklusion zu einem sehr aktiven Forschungsfeld entwickelt. Zum Beispiel werden auf europäischer Ebene vergleichende Analysen durchgeführt um den unterschiedlichen Stand der schulischen Inklusion in einzelnen Ländern abzubilden (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011, 2017; TdiverS, 2016). Neben der Forschung konzentriert sich auch die Bildungspolitik und insbesondere die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen auf die Grundbedingungen der Inklusion unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler.

Fragen für Forschung und Politik.

12.2 | Inklusion: Eine Schlüsselrolle für Lehrpersonen

Obwohl die Entwicklungen auf politischer Ebene wichtig sind, um die Grundlagen der Inklusion festzulegen, wird den Lehrpersonen bei der Umsetzung eine Schlüsselrolle zugeschrieben (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003). Die Lehrpersonen haben nicht nur eine wichtige Rolle beim Erkennen von Problemen, sondern sind auch für die Umsetzung der möglichen Fördermaßnahmen in ihrem Klassenraum verantwortlich. Wie Lehrpersonen in ihren Klassen beobachten und unterrichten, ist dabei von ihrer Aus- und Weiterbildung, ihren Erfahrungen, Ansichten und Meinungen, der Situation auf den Ebenen der Klasse und der Schule sowie von außerschulischen Faktoren (z. B. Förderangeboten, Prozeduren, Ressourcen) abhängig. Im Rahmen der Inklusion müssen sich Lehrpersonen in ihrem schulischen Alltag oft großen Herausforderungen stellen. Lehrpersonen werden in allen Schularten mit einer zunehmend heterogenen Schülerpopulation konfrontiert. Mehr und mehr Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und sprachlichen Hintergründen oder unterschiedlichen Verhaltens- und Lernprofilen werden gemeinsam in Regelklassen unterrichtet. Lehrpersonen müssen die Bildungsinhalte und

ihre Lehrmethoden an diese heterogene Schülerpopulation anpassen. Obwohl es sich hierbei nicht um eine neue Herausforderung handelt – in Luxemburg ist die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und sprachlichen Hintergründen bereits traditionell eingebettet – stellen sich anhand der zunehmenden Fokussierung auf Inklusion viele Lehrpersonen dennoch die Frage, wie Sie allen Schülerinnen und Schülern optimal gerecht werden können. Eine adäquate Lehrerbildung ist dabei von entscheidender Bedeutung. Dabei wird es als wesentlich erachtet, dass diese Aus- und Weiterbildung sich nicht nur auf Wissen und Kompetenzen, sondern auch auf Einstellungen und Werte konzentriert (Borg, Hunter, Sigurjonsdottir, & D'Alessio, 2011). Diese Einstellungen und Werte können für den Erfolg der inklusiven Praxis entscheidend sein (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Gebhardt et al., 2011), da sie eine handlungsleitende und handlungsregulierende Funktion haben (Eagly & Chaiken, 1993) und das Lehrverhalten beeinflussen (Reusser & Pauli, 2014). Das Lehrverhalten ist entscheidend für die erfolgreiche Eingliederung unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler in Regelklassen (Bender, Vail, & Scott, 1995).

Lehrpersonen als zentrale Akteure schulischer Inklusion.

Einstellungen und Werte von Lehrpersonen.

12.3 | Fragestellung

Forschungsbefunde zeigen, dass Lehrpersonen sich im Allgemeinen unzureichend auf die inklusive Praxis vorbereitet fühlen. Im Bereich der individuellen Förderung fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen deutlich weniger vorbereitet als Sonderschullehrpersonen und sind deshalb möglicherweise weniger bereit dazu, die Verantwortung für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen schulischen, Verhaltens-, soziokulturellen und sprachlichen Fähigkeiten zu übernehmen.

Für die luxemburgische Situation haben wir uns innerhalb unseres Forschungsprojektes INCLUS deshalb die Frage gestellt, inwieweit sich die Lehr-

personen darauf vorbereitet fühlen, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen schulischen, sozialen und sprachlichen/kulturellen Hintergründen gemeinsam zu unterrichten. Genauer gesagt, werden in dem vorliegenden Beitrag Ergebnisse einer Umfrage zur wahrgenommenen Kompetenz und Selbstwirksamkeit in Bezug auf die inklusive Praxis, an der 126 luxemburgische Grundschullehrpersonen teilgenommen haben, vorgestellt. Zusätzlich wurden die Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Kompetenz, der Aus- und Weiterbildung, der beruflichen Unterstützung sowie den Einstellungen gegenüber der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht.

Sind Lehrpersonen ausreichend auf die inklusive Praxis vorbereitet?

12.4 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen

Wahrnehmung durch die Lehrperson.

Der Großteil der Teilnehmer (N=104; 85 %) hat/hatte über die letzten Jahre eine oder mehrere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der eigenen Klasse. Tabelle 11 zeigt, wie sich diese Schülerinnen und Schüler über die drei OECD-Kategorien A,B,C (OECD, 2007) verteilen. Diese Kategorisierung der OECD basiert auf der Behinderungs – Beeinträchtigungs – Benachteiligungs – Typologie, wobei die Kategorie C, angesichts der kulturell und sprachlich heterogenen Schülerpopulation und der mehrsprachigen und multikulturellen Merkmale des Landes, für Luxemburg besonders relevant ist. Aus der Tabelle geht hervor, dass Lehrpersonen sonderpädagogischen Förderbedarf meistens als ein Problem wahrnehmen, das auf einer Behinderung, auf Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten basiert. Benachteiligungen basierend auf sozialen, kulturellen oder sprachlichen Faktoren werden kaum

im Kontext des sonderpädagogischen Förderbedarfs angesiedelt. Die Ergebnisse der Kategorie C sind in Anbetracht der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im luxemburgischen Schulsystem interessant. Ungefähr 45 % der Schülerpopulation in der luxemburgischen Grundschule hat nicht die luxemburgische Nationalität (MENJE, 2017), wobei zusätzlich eine große Überlappung zwischen dem Migrationshintergrund und einerseits dem sozioökonomischen Status sowie andererseits der Sprache wahrnehmbar ist. Die große Anzahl dieser Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen führt möglicherweise dazu, dass sie nicht als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wahrgenommen werden, sondern eher als der Norm entsprechend. In diesem Sinne werden diese Schülerinnen und Schüler implizit inkludiert, obwohl diese inklusive Praxis vielleicht nicht als solche wahrgenommen wird.

Tabelle 11 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemäß den OECD-Kategorien

	OECD-Kategorie A - Behinderung: Behinderung mit organischer Ursache	OECD-Kategorie B - Lernschwierigkeiten: Lern- und Verhaltens- auffälligkeiten	OECD-Kategorie C - Benachteiligungen: Soziale, kulturelle und sprachliche Benachteiligungen
Anteil I	42 %	48 %	10 %

Weiterhin zeigt sich, dass 48 % dieser Schülerinnen und Schüler Unterstützung aufgrund ihrer Zuordnung zu den Bereichen der Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten benötigen. In diesem Kontext ist es interessant zu erwähnen, dass gerade im neuen Schulgesetz genauer definiert worden ist, wie die Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zukünftig unterstützt werden sollen.

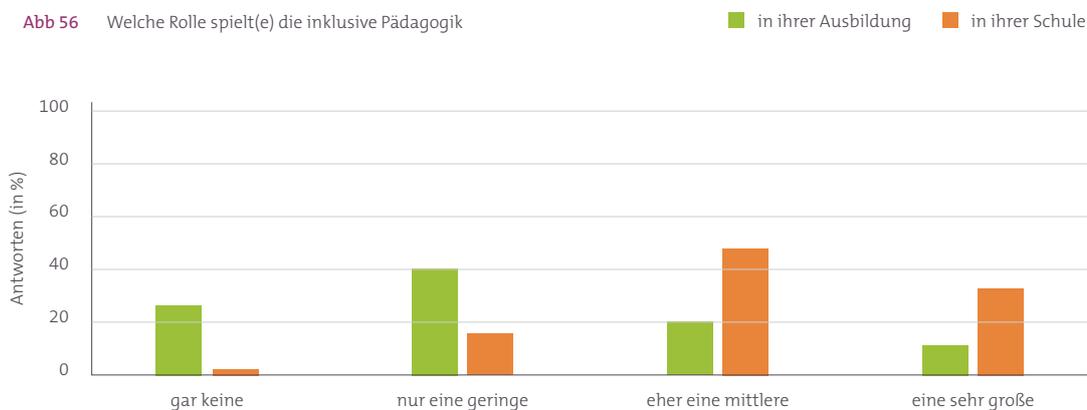
Genauer gesagt ist vorgesehen, dass neben einem neuen Zentrum für hochbegabte Schülerinnen und Schüler, auch zwei Kompetenzzentren gegründet werden, deren Personal die Bildung der Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule begleiten soll.

12.5 Zusammenhänge zwischen Aus- und Weiterbildung, wahrgenommener Kompetenz und Selbstwirksamkeit

Obwohl die teilnehmenden Lehrpersonen angaben, dass die inklusive Praxis in ihrer Schule eher eine mittlere bis sehr große Rolle spielt (81.5 % der Angaben), spiegelte sich das (noch) nicht in der Wahrnehmung des Ausbildungsangebotes wider (Abbildung 56).

Kluft zwischen Ausbildung und Praxis.

Abb 56 Welche Rolle spielt(e) die inklusive Pädagogik



Dies betrifft vor allem die Lehrpersonen, die schon länger berufstätig sind. Das bedeutet, je mehr Berufserfahrung eine Lehrperson hat, desto weniger nimmt sie die inklusive Pädagogik in ihrer Ausbildung als wesentlichen Teil wahr ($r=.31$, $p<.001$). Dieser Befund spiegelt zum Teil Änderungen in der Lehrerausbildung wider, die über die letzten Jahre durchgeführt worden sind. Die inklusive Pädagogik wird immer stärker in das Programm implementiert und als fächerübergreifende Dimension valorisiert. Weiterhin glaubt mehr als die Hälfte (66 %) der Lehrpersonen, dass ihr Studium sie nur unzureichend auf die inklusive Praxis vorbereitet habe. Trotzdem fühlen sich die Lehrpersonen relativ kompetent, der – schon traditionell verankerten – heterogenen Schülerpopulation gerecht zu werden, und haben auch in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit in der generellen Beschulung unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler ein positives Gefühl. Dennoch zweifeln sie an ihrer spezifischen Unterrichtsfähigkeit in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Sie fühlen sich im Bereich der allgemeinen Förderung der Schülerinnen und Schüler kompetenter als im Bereich der Prozeduren und Angebote der Sonderschulen (Ediff) oder der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass viele Lehrpersonen ein zusätzliches Beratungsangebot bezüglich der inklusiven Praxis für erforderlich halten. Des Weiteren gaben die Lehrpersonen an, dass sie mehr Informationen über die gegenwärtigen und zukünftigen Fördermöglichkeiten für ihre Schule benötigen. Deswegen wird die Inklusion immer stärker in der Forschung und in unterschiedlichen Studiengängen (z. B. BScE, BSSE, MAMACO, MSE) an der Universität Luxemburg in Form von Kursen und Workshops thematisiert. Außerdem werden auch jedes Jahr viele Weiterbildungskurse in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf über das IFEN angeboten, die entweder bestimmte Schülerinnen und Schüler oder das Lernen und

Weiterbildungs- und Beratungsangebote.

Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen.

→ Unterrichten in den Fokus stellen. Weiterhin werden sich in der Zukunft auch Möglichkeiten ergeben, sich als Lehrperson einer Schülerin oder eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei den spezialisierten Kompetenzzentren beraten zu lassen. Die Rolle der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kompetenzzentren besteht insbesondere darin, die Lehrpersonen bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu beraten und bei der Umsetzung von Fördermaßnahmen in dem jeweiligen Klassenzimmer zu unterstützen. Wie erwartet, sind die wahrgenommene Kompetenz und die generelle Lehrereffektivität mit der Ausbildung verknüpft.

Genauer gesagt, fühlen sich die Lehrpersonen, die sich in ihrer Ausbildung intensiver mit der inklusiven Pädagogik auseinandergesetzt haben, kompetenter und selbstwirksamer in Bezug auf die Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als andere Lehrpersonen. Dieser Befund unterstreicht die Vorstellung, dass es für eine erfolgreiche Umsetzung der inklusiven Praxis entscheidend ist, das Wissen und die Kompetenzen in der Lehrerbildung zu fördern (Limbach-Reich & Powell, 2015; World Health Organization & World Bank, 2011).

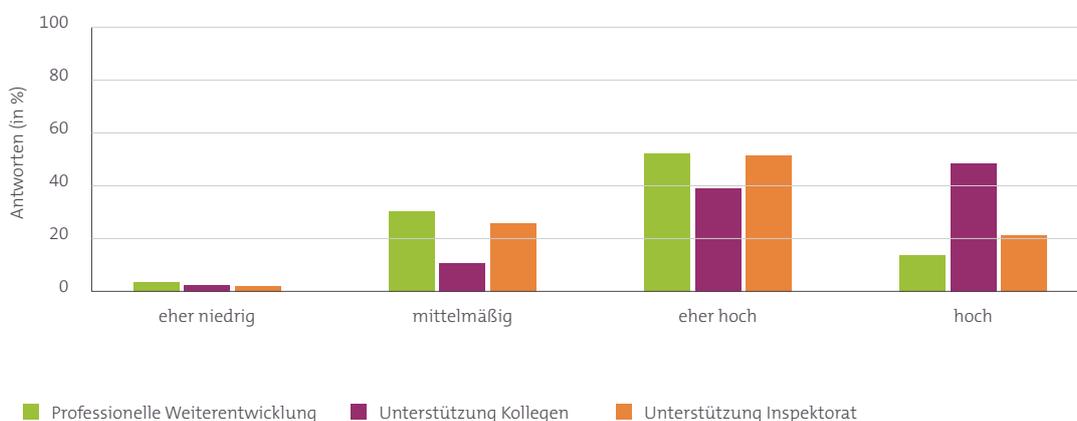
12.6 | Berufliche Unterstützung

Ansätze zur Unterstützung.

Die meisten Lehrpersonen in unserer Stichprobe (71 %) bekommen für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Klasse Unterstützung. Der erste Ansatz zur Unterstützung kommt von der Inklusionskommission (CI), die über die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf diskutiert und in Absprache mit den Eltern Vorschläge zur Unterstützung formuliert. Meistens erfolgt dann seitens der Mitglieder des Unterstützungsteams für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ESEB) konkrete Unterstützung in

der Klasse. Außerdem werden schulinterne Lösungen umgesetzt (Nachhilfe, Hilfe durch einen Lehrbeauftragten, Team-Teaching). Zusätzlich fühlen sich die meisten Lehrpersonen in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von ihren Kolleginnen und Kollegen (85 %) oder dem Inspektorat (72 %) unterstützt. Zudem haben viele Lehrpersonen (66 %) auch Möglichkeiten, sich in diesem Bereich professionell weiterzuentwickeln (Abbildung 57). Alle diese Formen der beruflichen Unterstützung tragen zu einer höheren wahrgenommenen Kompetenz und Selbstwirksamkeit bei.

Abb 57 Berufliche Unterstützung



12.7 Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Kompetenz und den Einstellungen gegenüber der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Lehrpersonen in unserer Stichprobe sehen die potenziellen Vorteile der Inklusion, haben jedoch Zweifel daran, ob die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf optimal in Regelklassen gefördert werden können. Genauer gesagt: Obwohl die Lehrpersonen relativ positive Einstellungen in Bezug auf die Vorteile der Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf haben, betrachten sie ihre wahrgenommene Fähigkeit, die Inklusion in ihrem Klassenraum so zu gestalten, dass sie allen Schülerinnen und Schülern auch gerecht werden können, als eher unzureichend. Dies betrifft nicht die generelle Klassenführung und Organisation, sondern vornehmlich die spezifische Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Möglicherweise in Verbindung mit diesem Befund stehen die Lehrpersonen, in Kontrast zu empirischen Ergebnissen, den Auswirkungen der inklusiven Praxis auf die schulischen und sozialen Entwicklungen eher skeptisch gegenüber.

Die Einstellungen gegenüber der Inklusion werden von der wahrgenommenen Kompetenz und Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst. Genauer gesagt: Lehrpersonen, die sich selbst als kompetent und selbstwirksam in Bezug auf die Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ansehen, sind auch positiver gegenüber der Inklusion dieser Schülerinnen und Schüler eingestellt. Wiederum zeigt sich hier, dass man die Inklusion mit der entsprechenden Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bestärken kann. Die adäquate Aus- und Weiterbildung fördert nämlich die spezifische Kompetenz und wahrgenommene Selbstwirksamkeit, welche wiederum die Einstellungen gegenüber der Inklusion positiv beeinflussen. Zudem erweist sich der Austausch mit Kollegen über die Herausforderungen der inklusiven Praxis als förderlich für die Entwicklung von positiven Einstellungen. Je mehr Unterstützung die Lehrpersonen von ihren Kollegen erfahren, desto eher sehen sie die potentiellen Vorteile der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Positive Einflüsse.



12.8 Fazit und Ausblick: Unterstützung der Lehrpersonen bei der Umsetzung der inklusiven Praxis

Konkrete Unterstützung oft nicht ausreichend.

Obwohl die inklusive Praxis in der Aus- und Weiterbildung nur eine untergeordnete Rolle spielt, fühlen sich die Grundschullehrpersonen in der Ausübung ihres Berufes kompetent und selbstwirksam. Diese hohe wahrgenommene Kompetenz und Selbstwirksamkeit betrifft allerdings eher die generelle Klassenführung der heterogenen Schülerpopulation und weniger die spezifischen Prozeduren und individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Zusätzliche Unterstützung.

Es stellt sich dabei die Frage, ob Lehrpersonen die individuelle Förderung als Teil ihres Berufes ansehen oder es eher bevorzugen, die Verantwortung dafür an eine speziell ausgebildete Fachkraft abzugeben. Die konkrete Unterstützung durch die Unterstützungsteams für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ESEB) wird jedoch oft als nicht ausreichend wahrgenommen, wobei viele Lehrpersonen argumentieren, dass für den Erfolg der inklusiven Praxis zusätzliche Unterstützung spezialisierter Fachkräfte notwendig ist. Der Bedarf an spezifischen Kenntnissen spiegelt sich ebenfalls in der Nachfrage nach mehr Weiterbildungsangeboten im Bereich der individuellen Förderung wider. Die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Unterstützung gehören damit zu den relevantesten Rahmenbedingungen der inklusiven Praxis. In diesem Kontext ist es interessant zu beobachten, was die Auswirkungen des neuen Schulgesetzes auf die inklusive Praxis sein werden. In dem Gesetzestext ist genauer dargestellt, wie die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf lokaler, regionaler sowie nationaler Ebene gefördert werden kann. Auf lokaler Ebene soll zukünftig in jeder Schule eine speziell ausgebildete Lehrperson (I-EBS) für die Unterstützung der Lehrpersonen in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sein. Die ersten 59 I-EBS wurden im September 2017 eingestellt und ab September 2018 werden 35 zusätzliche I-EBS ihren Dienst in den Schulen antreten.

*Regional-
direktionen und
Kompetenzzentren.*

Eine der Kernmissionen der I-EBS ist die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Regelklasse. In diesem Kontext ist der inklusive Ansatz von besonderer Bedeutung. Hierbei wird der Fokus auf die Nutzung unterschiedlicher Unterrichts- und Evaluationsmethoden gelegt um den Bedürfnissen und Lernstilen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Den inklusiven Ansatz zu bevorzugen, bedeutet außerdem die gleichen Zugangs- und Erfolgchancen für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Die Schulen sind fortan in 15 Regionaldirektionen eingeteilt, die jeweils über eine Inklusionskommission (CI) und ein Unterstützungsteam für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ESEB) verfügen, an die sich die Lehrpersonen bei Fragen beziehungsweise Problemen wenden können. In naher Zukunft wird Luxemburg über acht Kompetenzzentren (fünf davon gibt es bereits) verfügen, die sich an den Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Formen des sonderpädagogischen Förderbedarfs orientieren. Es ist vorgesehen, dass jedes Kompetenzzentrum über eine Unterrichtseinheit, eine Diagnostik- und Beratungseinheit sowie eine Therapie- und Rehabilitationseinheit verfügen kann. Trotzdem sollte, um dem Ansatz der inklusiven Bildung gerecht zu werden, die Unterstützung, wenn möglich, vordergründig im regulären Klassenzimmer stattfinden. Ausgehend von der Verbindung zwischen der Kompetenz/Selbstwirksamkeit und der Einstellungen gegenüber der Inklusion kann man erwarten, dass die Erhöhung der spezifischen Kompetenz im Bereich individueller Förderung eine positive Auswirkung auf die Einstellungen gegenüber der Inklusion haben wird. Die aktuellen Änderungen im Studienprogramm des Bachelors in Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg sowie die Weiterbildungsangebote an der Universität oder beim IFEN können dabei eine wichtige Rolle spielen. Hier stellt sich aber auch die Frage, inwieweit sich die inklusionspädagogischen Elemente der Aus- und Weiterbildung

Positive Erwartungen.

sinnvoll in das bestehende Schulsystem integrieren lassen. Traditionell zeichnet sich das luxemburgische Bildungssystem, wie in vielen anderen europäischen Ländern, eher durch Selektivität und Stratifizierung aus, wobei die Schulleistung dabei als wichtigstes Kriterium gilt und Gleichstellung, soziale Integration und Wohlbefinden eher eine

untergeordnete Rolle spielen (Powell & Hadjar, 2018). Die geplanten Unterstützungen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene werden in Bezug auf die Teilhabe und die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler am Regelschulunterricht voraussichtlich einen bedeutsamen Beitrag leisten. ●

Literaturverzeichnis

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1).
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 28, 87–94. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.103.4.687>.
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B., & D'Alessio, S. (2011). Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Buysse, V., & Bailey, D. B. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434–461. <http://doi.org/10.1177/002246699302600407>.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children With and Without Disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503–517.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011). *Mapping the implementation of policy for Inclusive Education*. Odense, Dänemark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung: Von der Theorie zur Praxis*. Odense, Dänemark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the achievement of all learners in inclusive education: Lessons from European policy and practice*. (A. Kefallinou and V.J. Donnelly, eds.). Odense, Denmark.
- Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J. J. W., Khader, K., & Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study. *Disability & Society*, 24, 625–639. <http://doi.org/10.1080/09687590903011063>.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 275–290.
- Limbach-Reich, A., & Powell, J. J. W. (2015). Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem. In T. Lenz & J. Bertemes (Eds.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015* (Band 2, pp. 91–97). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (Eds.) (2003). *Sonderpädagogische Förderung in Europa*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education.
- MENJE (2017). *The key figures of the national education: Statistics and indicators 2015/2016*. Luxembourg: MENJE/STATEC.
- Odum, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2012). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344–356. <http://doi.org/10.1177/1053815111430094>.
- OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Pit-ten Cate, I.M. (2014). *Inclusive education: The effect of teacher characteristics and school support on inclusive practice*. FNR CORE project. <http://fnr.lu/projects/inclusive-education-the-effect-of-teacher-characteristics-and-school-support-on-inclusive-practice/>.
- Powell, J.J.W., & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In: Rathmann, K., & Hurrelmann, K. (Eds.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*, 46–65. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 642–661. Münster: Waxmann.
- Tdivers (2016). *Teaching diverse learners in (school)subjects*. EU Comenius Project. www.tdivers.eu.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- UNESCO (2000). *Education for All 2000 Assessment: Global Synthesis*. World Health Organization & World Bank. (2011). *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland: WHO.