



Inklusion in Luxemburg:

Definitionen, Ansichten und Bereitschaft zur inklusiven Bildung¹

Ineke M. Pit-ten Cate, Justin J.W. Powell & Mireille Krischler

Bereits 1994 wurde Inklusion bei der *World Conference on Special Needs Education* (UNESCO, 1994) als vielversprechender pädagogischer Ansatz identifiziert, der gleiche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler fördern könnte. Seither wurde Inklusion als Menschenrecht eingestuft (United Nations, 2006) und „inklusive Bildung“ als nachhaltiges Entwicklungsziel definiert (United Nations, 2014). Obwohl Menschenrechte, sonderpädagogischer Förderbedarf und inklusive Bildung weltweit weit oben auf der politischen Agenda stehen und breit diskutiert werden, gibt es für diese Konstrukte keine klare Definitionen und kein weltweit einheitliches Verständnis (Richardson & Powell, 2011). Diese mangelnde konzeptionelle Klarheit wirkt sich auf die Entscheidungen in der Bildungspolitik und -verwaltung, auf die allgemeinen Ansichten der Menschen und vor allem auf die Art und Weise, wie die Lehrkräfte inklusive Praktiken umsetzen, aus (Göransson & Nilholm, 2014; Kruse & Dederig, 2018; Nilholm & Göransson, 2017). Obwohl Luxemburg im Jahr 2011 das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert hat, ist wenig darüber bekannt, wie Menschen – innerhalb und außerhalb des Bildungssystems – inklusive Bildung konzeptualisieren. Daher untersuchten wir im Rahmen des INCLUS-Projekts² das konzeptionelle Verständnis der Menschen in Lu-

„Im Einklang mit bisherigen Erkenntnissen haben die Ergebnisse gezeigt, dass verschiedene Personengruppen ein unterschiedliches konzeptionelles Verständnis von Inklusion haben.“

xemburg von inklusiver Bildung. Darüber hinaus analysierten wir, inwieweit unterschiedliche Konzeptualisierungen mit den Einstellungen der Menschen zur Inklusion und der Bereitschaft der Lehrkräfte zur Umsetzung inklusiver Praktiken zusammenhängen.

In einer ersten Studie forderten wir Menschen in Luxemburg auf (n = 360), Inklusion mit eigenen Worten zu definieren. Die Stichprobe bestand aus Personen, die unterschiedliche Verbindungen zum luxemburgischen Bildungssystem haben: 237 Teilnehmende hatten als Schülerin bzw. Schüler oder als Familienmitglied einer Schülerin bzw. eines Schülers aktuelle Erfahrungen mit dem Bildungssystem, 88 befanden sich in der Lehrerbildung und 45 waren bereits als Lehrkräfte in Grundschulen tätig. Die Definitionen von Inklusion wurden anhand der von Göransson und Nilholm (2014) entwickelten Typologie kategorisiert. Diese anerkannte Typologie unterscheidet vier qualitativ unterschiedliche Kategorien (siehe Tab. 1) und ermöglicht so die systematische Bewertung inklusiver Praktiken in unterschiedlichen Kontexten.

Im Einklang mit bisherigen Erkenntnissen haben die Ergebnisse gezeigt, dass verschiedene Personengruppen ein unterschiedliches konzeptionelles Verständnis von Inklusion haben. Die angehenden und berufstätigen

1: Genauere Ausführungen zur vorgestellten Forschung wurden in Krischler et al. (2019) veröffentlicht.

2: Pit-ten Cate, I. M. (Principal Investigator, 2014–2018). Inclusive Education: The Effect of Teacher Characteristics and School Support on Inclusive Practice (Grant No. C14/SC/7964914/INCLUS). FNR, Luxembourg.



Tab. 1: Typologie der Definitionen von inklusiver Bildung (angepasst von Göransson & Nilholm, 2014)* und Konzeptualisierungen der Teilnehmenden.

Kategorie	Studie 1:			Studie 2:**
	Personen mit aktuellen Erfahrungen im Bildungssystem (n = 236)	Angehende Lehrkräfte (n = 88)	Berufstätige Lehrkräfte (n = 45)	Berufstätige Lehrkräfte (n = 42)
Platzierungsdefinition Definitionen im Sinne der Platzierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in regulären Bildungseinrichtungen	66 %	10 %	0 %	10 %
Definition der speziellen individuellen Förderung Definitionen im Sinne der speziellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, um ihren sozialen und akademischen Bedürfnissen gerecht zu werden	9 %	27 %	20 %	24 %
Definition der allgemeinen individuellen Förderung Definitionen im Sinne von Unterrichtspraktiken mit dem Ziel, den sozialen und akademischen Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden	25 %	63 %	80 %	67 %

* Göransson und Nilholm definierten zudem eine vierte Kategorie „Gemeinschaftsdefinition“ (*Community definition*), doch da diese Ebene den Gedanken beinhaltet, dass Inklusion Merkmale der Gesellschaft als Ganzes und nicht die ausschließliche Ausrichtung auf das Bildungssystem betrifft, übersteigt sie den Rahmen der vorliegenden Studien.

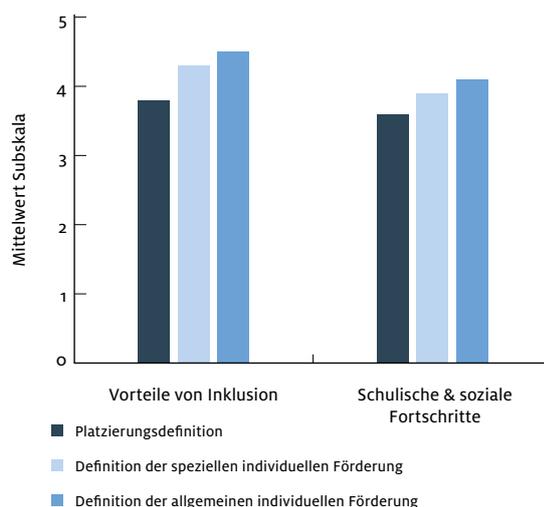
**Aufgrund von Rundungen ergibt die Summe der Prozentwerte nicht 100.

Lehrkräfte definierten Inklusion mehrheitlich im Sinne pädagogischer Praktiken (d. h. im Sinne spezieller oder allgemeiner individueller Förderung), wohingegen Personen mit aktuellen Erfahrungen im Bildungssystem überwiegend Beschreibungen angaben, die die Platzierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in regulären Bildungseinrichtungen widerspiegeln.

Das bedeutet also, dass Lehrkräfte, von denen erwartet wird, inklusive *Praktiken* in ihrem täglichen oder zukünftigen Berufsleben anzuwenden, Inklusion als Praktiken zur Förderung der vielfältigen Schülerschaft in den Regelklassen verstehen, was wiederum von ihnen verlangt, Lernumgebungen zu schaffen, in denen sich alle Schülerinnen und Schüler optimal entwickeln können. Demgegenüber nehmen Personen, die nur eigene frühere partizipative Erfahrungen im Bildungssystem haben, Inklusion als ein Konzept wahr, das sich lediglich auf das organisationale Umfeld bezieht, in dem bestimmte Schülergruppen unterrichtet werden. Mit anderen Worten, sie betrachten die Frage der Inklusion vornehmlich aus struktureller Sicht und stellen weniger den Bezug zu pädagogischen Praktiken her.

Die Teilnehmenden füllten auch einen Fragebogen aus, bei dem sie ihre Ansichten zu den Vorteilen der Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit und ohne

Abb. 1: Zusammenhang zwischen der Einstellung der Menschen und ihrer Konzeptualisierung von inklusiver Bildung* (höhere Werte stehen für positivere Ansichten)



*Erläuterungen zu den drei Definitionen sind Tabelle 1 zu entnehmen.



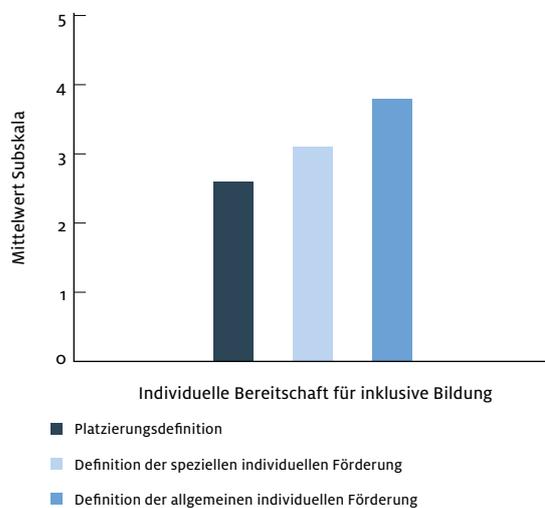
sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zu den schulischen und sozialen Fortschritten der inkludierten Schülerinnen und Schüler äußerten.³ Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden je nach ihrer Konzeptualisierung von Inklusion unterschiedliche Ansichten hatten. Personen, die Inklusion im Sinne der Platzierung definierten, erkannten weniger Vorteile oder weniger potenzielle Fortschritte für die Schülerinnen und Schüler als diejenigen Personen, die Inklusion im Sinne pädagogischer Praktiken definierten (siehe Abb. 1).

Da vor allem berufstätige Lehrkräfte Inklusion im Sinne pädagogischer Praktiken definierten, kann daraus geschlossen werden, dass Personen mit beruflicher Tätigkeit im Bildungssystem positivere Ansichten zu den potenziellen Vorteilen der Inklusion haben als Personen, die nur früher partizipativ und nicht beruflich eingebunden sind.

Obgleich Lehrkräfte diese Vorteile erkennen, äußerten sie oft Bedenken über ihre Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Profilen in ihre regulären Schulklassen aufzunehmen (Pit-ten Cate & Krischler, 2018), und fühlen sich daher möglicherweise nicht darauf vorbereitet, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Förderbedarf zu unterstützen oder alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen als „fähige Lernende, die Anspruch auf einen qualitativ hochwertigen Unterricht haben“ zu behandeln (Blanton et al., 2011, S. 5). Aus diesem Grund haben wir in einer zweiten Studie den Zusammenhang zwischen den Konzeptualisierungen von Inklusion und der individuellen Bereitschaft der Lehrkräfte zur inklusiven Bildung untersucht.⁴

Die Ergebnisse aus Studie 1 bestätigten sich: Die meisten Lehrkräfte definierten Inklusion im Sinne pädagogischer Praktiken unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schülermerkmale (siehe Tab. 1). Die Lehrkräfte bewerteten ihre Bereitschaft zur Umsetzung inklusiver Unterrichtspraktiken nur moderat positiv. Diese Bewertungen fielen je nach ihrer Definition bzw. ihren Definitionen von inklusiver Bildung unterschiedlich aus. Konkret fühlten sich die Lehrkräfte, bei deren Definition die Platzierungskategorie im Mittelpunkt stand, am wenigsten bereit, inklusive Praktiken umzusetzen, während sich

Abb. 2: Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Lehrkräfte zur Umsetzung inklusiver Praktiken und ihrer Konzeptualisierung von inklusiver Bildung* (höhere Werte stehen für größere Bereitschaft)



*Erläuterungen zu den drei Definitionen sind Tabelle 1 zu entnehmen.

die Lehrkräfte, die Inklusion im Sinne der Kategorie der allgemeinen individuellen Förderung definierten, am ehesten bereit fühlten (siehe Abb. 2).

Zusammengenommen bestätigen die Ergebnisse der Studien 1 und 2, dass das Konstrukt der Inklusion von verschiedenen Personengruppen unterschiedlich verstanden wird – je nach ihrer Verbindung zum luxemburgischen Bildungssystem. Des Weiteren hängt die Konzeptualisierung von Inklusion mit den Ansichten der Menschen zu den potenziellen Vorteilen der Inklusion zusammen. Dabei gehen Konzeptualisierungen, die sich darauf konzentrieren, *wo* Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden (sollen), mit weniger positiven Ansichten zur inklusiven Bildung einher als Definitionen, bei denen im Vordergrund steht, *wie* solche Schülerinnen und Schüler am besten inklusiv unterrichtet werden können. Insoweit sind sich Lehrkräfte der aktuellen Debatten, die den Gesetzesänderungen zugrunde liegen, sowie deren Auswirkungen auf pädagogische Praktiken möglicherweise bewusster, was wiederum ihr Verständnis von Inklusion sowie ihre Ansichten zu den potenziellen und erwiesenen Vorteilen beeinflusst

3: Diese Skalen sind Teil der deutschen Fassung des Fragebogens „Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities“ (Benoit & Bless, 2014).

4: Diese Skala ist Teil des Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L) (Seifried & Heyl, 2016).



haben könnte. Im Unterschied dazu scheinen Personen lediglich mit früherer partizipativer anstatt beruflicher Erfahrung im Bildungssystem vorrangig die offensichtlichste Veränderung im Zusammenhang mit der Inklusion wahrzunehmen, und zwar das organisationale Umfeld, in dem Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Personen mit partizipativer Erfahrung sind möglicherweise auch vor allem mit den im Schulgesetz von 2009 (MENJE, 2009) beschriebenen Fördermaßnahmen vertraut, zum Beispiel dem Einsatz von spezialisierten Fachleuten (*équipes multiprofessionnelles*) zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Klassen, und sind sich der Besonderheiten und Konsequenzen des neuen Schulgesetzes möglicherweise weniger bewusst. Dennoch wissen sie vielleicht nicht genau einzuschätzen, wie die Platzierung in Kombination mit geeigneten pädagogischen Praktiken die soziale und akademische Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler und damit den Abbau von bildungsbezogenen und sozialen Ungleichheiten begünstigt.

Wir weisen darauf hin, dass dieses Projekt in einer Zeit durchgeführt wurde, in der ein neues Schulgesetz diskutiert, eingeführt und umgesetzt wurde (MENJE, 2017a). Dieses neue Schulgesetz spiegelt mehrere nationale Reformen wider, die die Inklusion fördern sollen.

Nach früheren Initiativen zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen (Limbach-Reich & Powell, 2015) legt das neue Gesetz ausdrücklich fest, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb des Regelschulsystems unterstützt werden. So schreibt das Gesetz vor, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf drei Ebenen zu organisieren ist: Auf lokaler Ebene erhalten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler Unterstützung von „*Instituteurs spécialisés dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques*“ (MENJE, 2017b, S. 4), auf regionaler Ebene erfolgt die Unterstützung durch die „*équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques*“ (MENJE, 2017b, S. 5) und auf nationaler Ebene gibt es acht „*Centres des compétences en psychopédagogie spécialisée*“ (MENJE,

2017b, S. 6). Das Bildungsministerium fördert jedoch auch weiterhin spezielle Zentren oder Schulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (MENJE, 2018) und lässt damit unterschiedliche – und widersprüchliche – Interpretationen des Konzepts der Inklusion zu. Dadurch können sich Lehrkräfte dazu veranlasst sehen, an traditionelleren Sichtweisen festzuhalten, wonach Schülerinnen und Schüler mit besonderen akademischen, sozialen und anderen Bedürfnissen getrennte Gruppen bilden, die eine spezielle individuelle Förderung erhalten sollten (in einer Reihe von Einrichtungen, einschließlich separater Klassen und/oder Schulen). Eine solche Konzeptualisierung von Inklusion steht jedoch im Widerspruch zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006, 2016), das eine inklusive Bildung in allen Lebensphasen als Menschenrecht fordert und im Jahr 2011 von Luxemburg ratifiziert wurde. Damit diese Forderung Wirklichkeit wird und das umfassendere Konzept der Inklusion Anwendung findet, ist ein grundlegender Wandel der Strukturen und ein Überdenken der pädagogischen Praktiken notwendig, um *allen* Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und sie optimal zu unterstützen. Als solches haben unterschiedliche Interpretationen von Inklusion Implikationen und Konsequenzen für das Lehrverhalten und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler. Das Ausmaß, in dem Inklusion als ermöglichender Faktor für die aktive Teilnahme am Unterricht in regulären Bildungseinrichtungen und als begünstigender Faktor für die Überwindung von Unterschieden in sozialen Beziehungen wahrgenommen wird, wird bestimmen, inwieweit die Lehrkräfte ihr Verhalten anpassen, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen.

Aus unseren Ergebnissen lässt sich die Notwendigkeit ableiten, sowohl Personen mit früherer partizipativer als auch mit aktueller beruflicher Verbindung zum Bildungssystem kontinuierlich für die Konzeptualisierungen von Inklusion und die Konsequenzen für pädagogische Praktiken sowie für bildungsbezogene und soziale Ungleichheiten zu sensibilisieren. Wie auch in anderen Ländern wurden bereits Anpassungen in der Lehreraus- bzw. -fortbildung vorgenommen, um Lehrkräfte auf Inklusion vorzubereiten (siehe auch Pit-ten Cate & Krischler, in diesem



Bericht). Darüber hinaus hat das neue Schulgesetz Veränderungen im luxemburgischen Bildungssystem zur Folge und legt verschiedene verfügbare Fördermöglichkeiten auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene fest.

Hinweis: Die hier vorgestellte Forschung wurde durch den Nationalen Forschungsfonds (Fonds National de la Recherche Luxembourg, FNR), Grant C14/SC/7964914/ INCLUS, finanziert.

Literatur

- Benoit, V. & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 209–226.
- Blanton, L. P., Pugach, M. & Florian, L. (2011). *Preparing general education Teachers to improve outcomes for students with disabilities (Policy Brief)*. <http://aacte.org/research-policy/recent-reports-on-educator-preparation/preparing-general-education-teachers-to-improve-outcomes-for-students-with-disabilities.html>.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-ten Cate, I. M. (2019). What is Meant by Inclusion? On the Effects of Different Definitions on Attitudes Toward Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
- Kruse, S. & Dederich, K. (2018). The Idea of Inclusion: Conceptual and Empirical Diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), 19–31.
- Limbach-Reich, A. & Powell, J. J. W. (2015). Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem. In MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg, *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde* (S. 91–97). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.
- MENJE. (2009). *Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial A*, No 20 du 16 février 2009. <http://data.legilux.public.lu/file/eli-etat-leg-memorial-2009-20-fr-pdf.pdf>.
- MENJE. (2017a). *Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial A*, No 617 du 5 juillet 2017. <http://data.legilux.public.lu/file/eli-etat-leg-loi-2017-06-29-a617-jo-fr-pdf.pdf>.
- MENJE. (2017b). *Une école pour tous: La prise en charge des élèves à besoins particuliers ou spécifiques: un dispositif sur trois niveaux*. [Dossier de presse] <https://men.public.lu/fr/publications/dossiers-presse/2016-2017/une-ecole-pour-tous.html>.
- MENJE. (2018). *Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial A*, No 664 du 18 août 2018.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2018). Inklusive Bildung aus der Sicht luxemburgischer Grundschullehrerinnen und -lehrer. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 201–209). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EF1-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22–35.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Issue June). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.
- United Nations. (2014). *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf>.
- United Nations. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities – General Comment No.4*. <https://doi.org/10.1163/092902707X240620>.