



Inklusion in Luxemburg aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure

Martine Frising¹, Anne-Marie Muller¹ & Emilie Jacobs²

Eine Vielzahl von Reformen und Gesetzesänderungen im Bereich der schulischen Inklusion hat die Bildungslandschaft in Luxemburg in den letzten Jahren verändert. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, einzuschätzen, wie die Umsetzung der Inklusion von den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der schulischen Inklusion wahrgenommen wird. Zur Verfolgung dieses Ziels stützt sich die vorliegende Studie auf die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000). Gemäß dieser Theorie ist die Motivation, sich an Inklusionsprojekten zu beteiligen und engagieren, für die Beteiligten (z. B. Lehrpersonal) umso stärker, je größer ihre Bedürfnisse in den Bereichen Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit befriedigt werden.

Um die Zufriedenheit hinsichtlich dieser drei Bedürfnisse bei den Akteurinnen und Akteuren im Schulsystem zu evaluieren, wurden im Jahr 2022 Lehrerinnen und Lehrer öffentlicher Grund- und Sekundarschulen, Lehrerinnen und Lehrer für Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf (I-EBS), Mitglieder von Unterstützungsteams für Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf (ESEB), Fachkräfte der Kompetenzzentren und Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf sowie deren Eltern befragt (OEJQS, 2023). Der vorliegende Beitrag richtet den Fokus auf die Ergebnisse zu den Akteursgruppen in Tabelle 1.

Tab. 1: Untersuchungsgruppe

Schulische Akteurinnen und Akteure	N Ausgegebene Fragebogen	N Ausgefüllte Fragebogen ³	Antwortquote
Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen (C2–C4) und Sekundarschulen (ESC, ESG und VP)	7.819	482	6,1 %
I-EBS	125	41	32,8 %
ESEB-Teammitglieder, die in Grund- und Sekundarschulen tätig sind	479	86	18,0 %
Fachkräfte der Kompetenzzentren	325	56	17,2 %

1: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.

2: UCLouvain.

3: Ausfüllquote von mehr als 50 % bei einer Ausfüllzeit von mehr als 15 Min.



Die Antwortquote ist teilweise niedrig. Folglich wurden zwischen der Untersuchungsgruppe und der Bevölkerung Vergleichsanalysen zu Mittelwerten bei einzelnen Variablen vorgenommen, um ihre Repräsentativität zu verifizieren.

Im Folgenden werden einige deskriptive Ergebnisse zu den Gefühlen hinsichtlich der *Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie* präsentiert.⁴

Beim *Gefühl der Kompetenz*, dem ersten Indikator der Selbstbestimmungstheorie, wurden verschiedene Dimensionen evaluiert: das Gefühl der Kompetenz beim Führen einer Klasse oder Gruppe von Schülerinnen und Schülern (4 Items), das Gefühl der Kompetenz beim Durchführen pädagogischer Strategien (5 Items) und das Gefühl der Kompetenz beim Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf (5 Items).

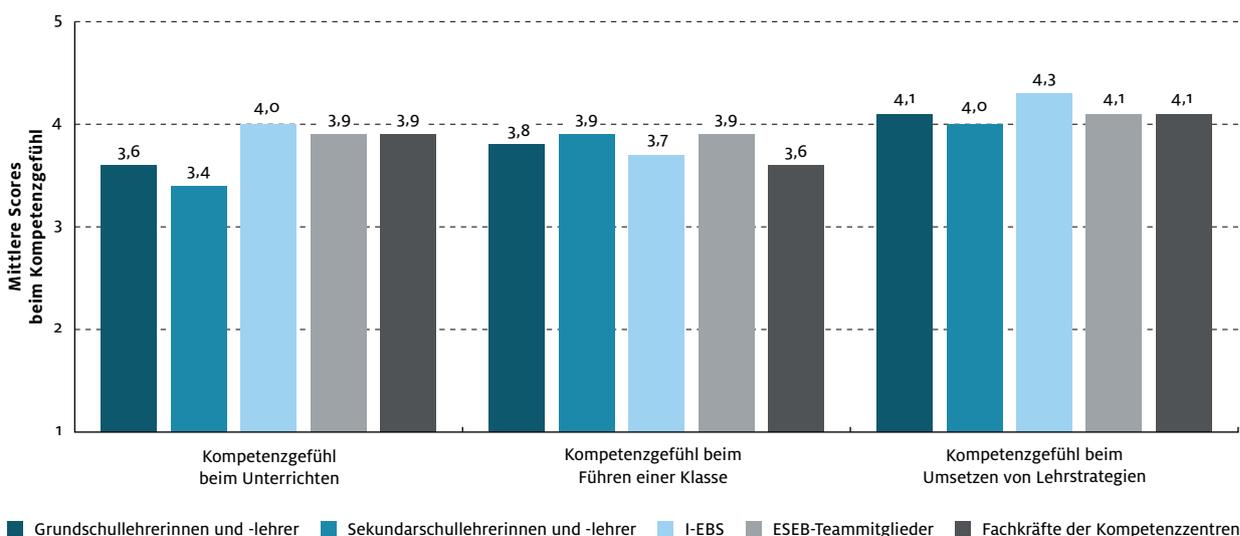
Die in Abbildung 1 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich die schulischen Akteurinnen und Akteure als kompetent wahrnehmen. Die Mittelwerte liegen über dem Grenzwert 3. Weiterführende Analysen zeigen, dass I-EBS, ESEB-Teammitglieder und Fachkräfte der Kompetenzzentren bezüglich ihrer Lehrkompetenz angeben, dass sie sich sicherer fühlen als die befragten Lehrerinnen und Lehrer, wenn genau beurteilt werden soll, inwiefern die Schülerinnen und Schüler etwas ver-

standen haben, oder wenn Lernaufgaben zu konzipieren sind, die an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst sind (OEJQS, 2023).

Bei der Klassenführung fühlen sich die schulischen Akteurinnen und Akteure eher kompetent, dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler Regeln einhalten, als dass sie sich für kompetent halten, Störverhalten zu unterbinden. Genauso fühlen sich die Befragten bei der Umsetzung pädagogischer Strategien wohl, insbesondere bei der Bereitstellung alternativer Erklärungen. Weniger sicher scheinen sie bei der Nutzung von vielen verschiedenen Strategien zur Evaluierung des Lernniveaus zu sein. Parallel dazu schätzen Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Kompetenzen beim Umsetzen differenzierender Praktiken eher neutral ein.

Darüber hinaus wurden die Akteurinnen und Akteure befragt, inwiefern sie sich in der Lage sehen, Schülerinnen und Schülern mit Bedürfnissen aus einem von zehn verschiedenen Förderbereichen⁵ einen adäquaten Unterricht zu bieten. Die schulischen Akteurinnen und Akteure fühlen sich am kompetentesten bei Schülerinnen und Schülern mit Hochbegabung, mit Aufmerksamkeitsstörungen (mit oder ohne Hyperaktivität), mit spezifischen Lernstörungen und mit einer Störung der motorischen oder geistigen Entwicklung. Allerdings waren Unterschiede zwischen den Akteursgruppen festzustellen.

Abb. 1: Gefühl der Kompetenz bei schulischen Akteurinnen



4: Zu den Items wurden Antworten auf einer 5-stufigen Likert-Skala angeboten: (1) überhaupt nicht einverstanden; (2) nicht einverstanden; (3) weder einverstanden noch ablehnend; (4) einverstanden; (5) voll und ganz einverstanden. Zur leichteren Beschreibung der Ergebnisse wurde ein Grenzwert von 3 festgelegt, der einer neutralen Antwort entspricht.

5: Folgende zehn Kategorien wurden berücksichtigt: Intellektuelle Entwicklungsstörung; sozio-emotionale Entwicklungsstörungen; Störung der motorischen Entwicklung; Autismus-Spektrum-Störung; Sehbeeinträchtigung; Hörbeeinträchtigung; Aufmerksamkeitsstörung (mit oder ohne Hyperaktivität); spezifische Lernstörungen wie Dyslexie oder Dyskalkulie; Sprech- oder Sprachstörungen; Hochbegabung.



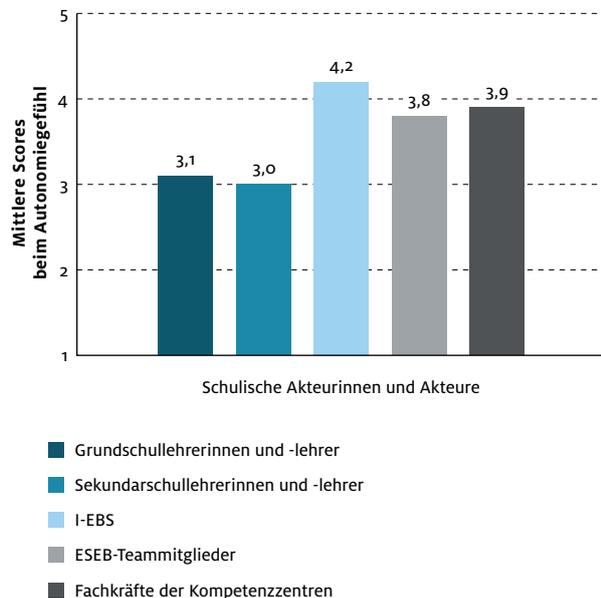
Tab. 2: Gefühl der Kompetenz beim Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf getrennt nach schulischen Akteurinnen und Akteuren

Schulische Akteurinnen und Akteure	Niedriges Kompetenzgefühl			Hohes Kompetenzgefühl		
	← niedriger			höher →		
Grundschul-lehrerinnen und -lehrer	Autismus-spektrum-Störung	Sozio-emotionale Entwicklungsstörungen	Intellektuelle Entwicklungsstörung	Aufmerksamkeitsstörungen (mit oder ohne Hyperaktivität)	Spezifische Lernstörungen	Hochbegabung
Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe	Intellektuelle Entwicklungsstörung	Autismus-spektrum-Störung	Sozio-emotionale Entwicklungsstörungen	Motorische Entwicklungsstörung	Spezifische Lernstörungen	Hochbegabung
I-EBS	Autismus-spektrum-Störung	Sehbeeinträchtigungen	Hörbeeinträchtigungen	Intellektuelle Entwicklungsstörung	Aufmerksamkeitsstörungen (mit oder ohne Hyperaktivität)	Spezifische Lernstörungen
Mitglieder des ESEB-Teams	Sehbeeinträchtigungen	Hörbeeinträchtigungen	Hochbegabung	Intellektuelle Entwicklungsstörung	Spezifische Lernstörungen	Aufmerksamkeitsstörungen (mit oder ohne Hyperaktivität)
Fachkräfte der Kompetenzzentren	Sehbeeinträchtigungen	Hochbegabung	Autismus-spektrum-Störung	Intellektuelle Entwicklungsstörung	Aufmerksamkeitsstörungen (mit oder ohne Hyperaktivität)	Spezifische Lernstörungen

Tabelle 2 zeigt, wie kompetent sich die Akteursgruppen beim Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf fühlen. Der linke Teil zeigt die drei schwächsten Stufen beim Kompetenzgefühl, während die rechte Seite die drei stärksten Stufen zeigt.

Der zweite Indikator betrifft das *Gefühl der Autonomie* der schulischen Akteurinnen und Akteure, sich in Inklusionsprojekten frei zu engagieren und diese auch frei umzusetzen. Abbildung 2 zeigt, dass das Bedürfnis der Lehrerinnen und Lehrer nach Autonomie nur in Teilen gedeckt wird, während dieses Bedürfnis bei den I-EBS, den ESEB-Teammitgliedern und den Fachkräften der Kompetenzzentren eher befriedigt zu sein scheint.

Abb. 2: Gefühl der Autonomie schulischer Akteurinnen und Akteure





Im Allgemeinen geben die Akteurinnen und Akteure an, sich beim Unterrichten und bei der Wahl ihrer pädagogischen Methoden ausreichend autonom zu fühlen – mit verschiedenen Nuancen der Wahrnehmung je nach Akteursgruppe. Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen motiviert zu sein, sich weiter in Inklusionsprojekten zu engagieren. Sie äußerten jedoch im Fragebogen den Wunsch, bei der Zuweisung der Schülerinnen und Schüler in die eigene Klasse stärker eingebunden zu werden. Wir stellen fest, dass sich I-EBS, ESEB-Teammitglieder und Fachkräfte der Kompetenzzentren mit ihrer Erstausbildung und somit aus eigenem Antrieb entschieden haben, Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf zu betreuen. Bei den Lehrerinnen und Lehrern ist das nicht der Fall. Dennoch gaben Lehrerinnen und Lehrer an, dass ihnen die Möglichkeit, in ihrer Klasse Schülerinnen oder Schüler mit spezifischem Förderbedarf begleiten zu müssen, ausreichend bewusst war, auch wenn Lehrerinnen und Lehrer an Sekundarschulen diese Realität weniger bewusst war als den Grundschullehrerinnen und -lehrern.

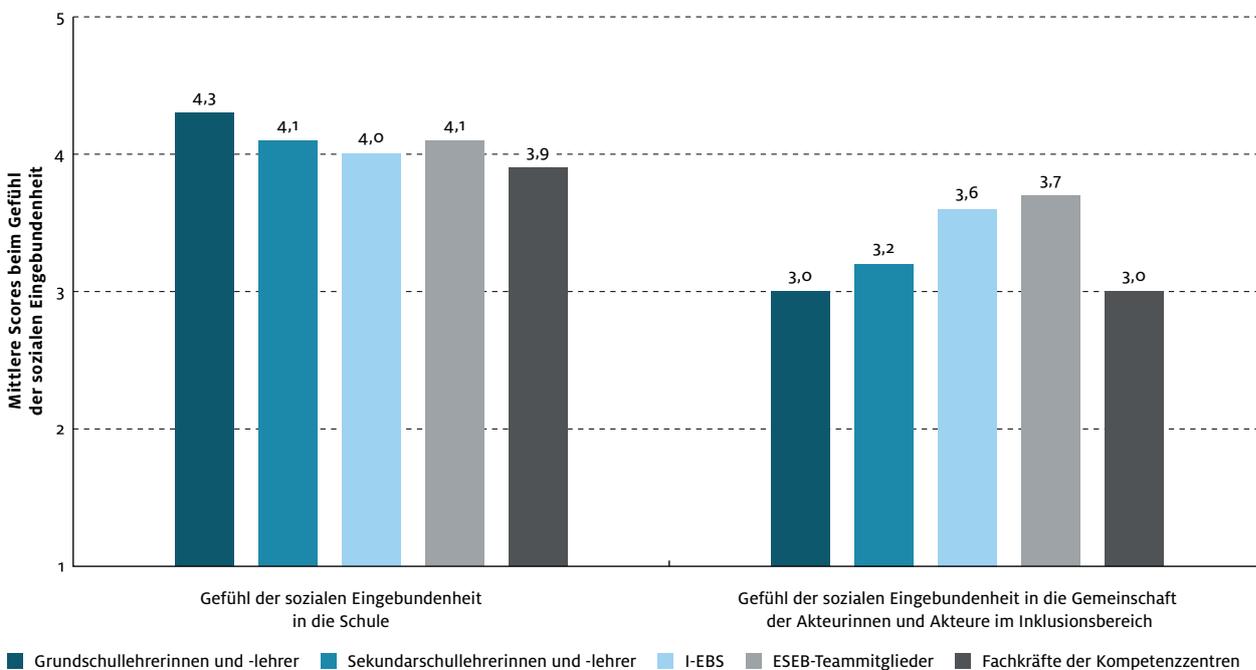
Der dritte untersuchte Indikator war das *Gefühl der sozialen Eingebundenheit*, das zugleich das Zugehö-

rigkeitsgefühl und das Gefühl umfasst, mit Personen verbunden zu sein, die eine besondere Bedeutung haben. In dieser Studie wurde eine Unterscheidung zwischen der sozialen Eingebundenheit in der Schule einschließlich Lehrerkollegium einerseits und der sozialen Verbundenheit mit den an der Inklusion beteiligten schulischen Akteurinnen und Akteuren wie I-EBS, ESEB-Teammitglieder oder Fachkräfte der Kompetenzzentren andererseits vorgenommen.

Abbildung 3 zeigt, dass die Grundschul- und Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer sowie die I-EBS und die ESEB-Teammitglieder sich sehr mit ihrer Einrichtung und mit ihren Lehrerkolleginnen und -kollegen verbunden fühlen.

Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich mit den anderen an den Inklusionsprojekten beteiligten Akteurinnen und Akteuren weniger verbunden. Lehrerinnen und Lehrer, I-EBS und Fachkräfte der Kompetenzzentren geben zudem an, nicht genügend Unterstützung für die Umsetzung der Inklusion zu erhalten. Dennoch erklären alle Akteurinnen und Akteure, die gezielte Unterstützung ihrer Kollegen zu erhalten (OEJQS, 2023).

Abb. 3: Gefühl der sozialen Eingebundenheit in die Schule und in die Gemeinschaft der schulischen Akteurinnen und Akteure schulischer Inklusionsprojekte





Diskussion und Fazit

Insgesamt fühlen sich die schulischen Akteurinnen und Akteure in ihren Rollen kompetent, insbesondere beim Unterrichten, bei der Betreuung und beim Führen von Schülerinnen- und Schülergruppen. Was das *Gefühl der Kompetenz* von Lehrerinnen und Lehrern betrifft, scheinen sie vor größeren Herausforderungen zu stehen, wenn sie den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler genau evaluieren müssen oder wenn sie geeignete Lernaufgaben für die besonderen Bedürfnisse konzipieren müssen. Eine ergänzende Analyse, in der Mittelwerte verglichen werden (d. h. eine MANOVA), zeigt in der Tat, dass die I-EBS, die ESEB-Teammitglieder und die Fachkräfte der Kompetenzzentren angeben, sich bei dieser Aufgabe sicherer zu fühlen als die Lehrerinnen und Lehrer ($F = 20.649; p = .000; \eta^2 = .11$). Dies war angesichts der speziellen Erstausbildung dieser Berufsgruppen auch zu erwarten. Allerdings wirft das Fragen bezüglich der effektiven Umsetzung der pädagogischen Differenzierung auf, deren wichtigste Herausforderung die Berücksichtigung der Heterogenität innerhalb der Klasse ist (Tomlinson & McTighe, 2010). Forget und Lehraus (2015) weisen darauf hin, dass die Lehrerinnen und Lehrer Differenzierung vor allem über eine Anpassung des Inhalts vornehmen (z. B. Anpassung des Zeitrahmens oder der Zahl der zu erledigenden Aufgaben) und über die Lernstrukturen (z. B. Einteilung der Gruppen ohne Berücksichtigung der speziellen Profile von Schülerinnen und Schülern). Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer erklären, sich bei der Ausübung ihres Berufs für recht kompetent zu halten, wird dieses Gefühl wie erwartet auf die Probe gestellt, wenn Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf zu unterrichten sind. In der Regel fühlen sich alle befragten Akteurinnen und Akteure weniger sicher in der Betreuung von Schülerinnen und Schülern, die Störungen im autistischen Spektrum aufweisen, und sicherer bei Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen. Eine Erstausbildung, die stärker auf den Umgang mit Heterogenität in einer Klasse und auf die Prinzipien der pädagogischen Differenzierung ausgerichtet ist, kann das *Gefühl der Autonomie* unterstützen.

Im Hinblick auf das *Gefühl der Autonomie* weisen die Daten darauf hin, dass sich Lehrerinnen und Lehrer weniger frei als andere schulische Akteurinnen und Akteure fühlen, sich uneingeschränkt in Inklusionsprojekten zu engagieren. Um den Austausch über bewährte Praktiken und gegenseitige Ratschläge unter erfahrenen Fachleuten zu fördern, wäre es erforderlich, die Lehrerinnen und Lehrer einzubinden und sich regelmäßig unter allen schulischen Akteurinnen und Akteuren auszutauschen.

Die Ergebnisse zum *Gefühl der sozialen Eingebundenheit* zeigen mehrere zentrale Aspekte, insbesondere die innerhalb der Einrichtung wahrgenommene Unterstützung, die Verfügbarkeit und Nähe weiterer Akteurinnen und Akteure sowie das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer bei der Konzeption von Inklusionsprojekten sowie die Zusammenführung von Fachwissen durch multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule. Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen erweist sich als ein wesentlicher Faktor, um das Zusammenführen und Teilen von Wissen, Expertise und Erfahrung unter Fachleuten zu fördern, um jeden Einzelnen zu unterstützen und zu begleiten (D'Amour et al., 1999).

Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf muss stets im Mittelpunkt der schulischen Inklusionsprojekte stehen. Obwohl wir ein starkes Gefühl der sozialen Eingebundenheit bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren festgestellt haben, ist dies bei Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf anders. Hier scheint das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit noch nicht befriedigt zu sein (OEJQS, 2023). Im Bereich der schulischen Inklusion bestehen daher noch zahlreiche Herausforderungen.

Weitere Informationen zum Thema sind in den thematischen Berichten A und B des OEJQS über die Situation von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in der Inklusion in Luxemburg sowie im Factsheet 5 zu finden.

Referenzen

- D'Amour, D., Sicotte, C. & Levy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 3(17), 67–94.
- Forget, A. & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe: qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants. *Formation et profession*, 23(3), 70–84.
- OEJQS. (2023). La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg. Rapport de recherche. Walferdange: OEJQS.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.
- Tomlinson, C.-A. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.