Nationaler Bildungsbericht

Luxemburg 2024



UNIVERSITÄT LUXEMBURG
Luxembourg Centre for
Educational Testing (LUCET)

SCRIPT
Service de Coordination de la Recherche
et de l'Innovation pédagogiques et technologiques

Impressum

Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2024
Esch-sur-Alzette 2024

Herausgeber
Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET),
Universität Luxemburg (Uni.lu)
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)

Leitung, Redaktion und Konzeption
Dr. Thomas Lenz, Dr. Susanne Backes und Dr. Christina Haas

Wissenschaftlicher Beirat *(in alphabetischer Reihenfolge)*
Prof. Dr. Antoine Fischbach
Dr. Axel Grund
Prof. Dr. Andreas Hadjar
Dr. Ineke Pit-ten Cate
Prof. Dr. Justin Powell
Prof. Dr. Robin Samuel
Prof. Dr. Christine Schiltz
Dr. Sonja Ugen
Prof. Dr. Helmut Willems

Übersetzung
TRADUCTA; Trans@ Translation company

Lektorat
DRUCKREIF Text & Lektorat; Trans@ Translation company; Isabell Baumann; Sandra Baumann; Dominic Harion; Florence Lehnert

Copyright
Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET),
Universität Luxemburg (Uni.lu)
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)

ISSN: 2799-2438 (Druckversion)
ISSN: 2799-2489 (Onlineversion)
DOI: 10.48746/bb2024lu-de-digipub (Onlineversion)

Layout und Grafik
HUM-Human Made (www.hum.lu)

Druck
Imprimerie Heintz

im Internet
www.bildungsbericht.lu

Kontakt
Dr. Thomas Lenz
Universität Luxemburg
thomas.lenz@uni.lu

Dr. Susanne Backes
Universität Luxemburg
susanne.backes@uni.lu

Nationaler Bildungsbericht

Luxemburg 2024

UNIVERSITÄT LUXEMBURG
Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)

SCRIPT
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques

Inhaltsverzeichnis

Einführung in das Schwerpunktthema / 8

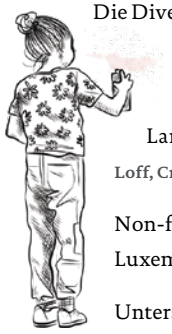
Diversität und Inklusion – der vierte Bildungsbericht für Luxemburg / Lenz, Backes, Haas, Fischbach & Ugen / 10

Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion im luxemburgischen Bildungssystem / Powell, Ugen & Pit-ten Cate / 16

Frühe Bildung & Enseignement fondamental / 22

Kontext für das Bildungswesen in Luxemburg / STATEC / 24

Frühkindliche Bildung und Betreuung in Luxemburg: Wer nimmt die Angebote wahr und welche Effekte hat der Besuch auf frühe Schulleistung? / Kaufmann, Ottenbacher, Weth, Fischbach, Ugen & Hornung / 28



Die Diversität der luxemburgischen Bevölkerung / Klein & Peltier / 36

Zwischen Herkunfts- und Schulsprachen: Eine Langzeitstudie mit Kindern im Zyklus 1 / Nikaedo, Loff, Cruz-Santos & Engel de Abreu / 40

Non-formale Bildung im Vorschulalter in Luxemburg / Simoes Loureiro & Neumann / 42

Unterschiede im Hörverstehen von Luxemburgisch und Deutsch zu Beginn des Schriftspracherwerbs / Hornung, Kaufmann & Weth / 44

Das luxemburgische Schulsystem / Backes & Lenz / 46

Das Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“ / Lagodny, Vanolst & Weis / 50

Erste Ergebnisse zum Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“: Zusammensetzung der Schülerschaft, Schulleistungen und Motivation im Vergleich / Hornung, Colling, Esch, Keller, Hellwig & Ugen / 52

Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan von der 1. bis zur 5. Klasse: Negativer Trend bei Kompetenzverläufen und wirkungslose Klassenwiederholungen / Ottenbacher, Wollschläger, Keller, Sonnleitner, Hornung, Esch, Fischbach & Ugen / 54

Schulische Inklusion in Luxemburg / Frising & Muller / 64

Inklusion in Luxemburg aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure / Frising, Muller & Jacobs / 70

Der Bildungserfolg autistischer Kinder in luxemburgischen Grundschulen / Costa & Franco / 76

Inklusive Lernmaterialien in den MINT-Fächern der Primarschule: Ergebnisse des ITM-Projektes / Andersen / 80

Kognitive Fähigkeiten im multikulturellen und mehrsprachigen Umfeld: Ein sprachlich faires Testverfahren für Kinder / Kijamet, Wollschläger & Ugen / 82

Der Einfluss des Sprachhintergrunds auf das Sprachverständnis im Deutschen / Tremmel, Pit-ten Cate, Romanovska, Wealer & Ugen / 86

Die Diagnostik von spezifischen Lernstörungen im Bereich des Lesens und Schreibens in einem multilingualen Bildungskontext / Romanovska, Pit-ten Cate & Ugen / 90

Diagnose spezifischer Lernstörung im Bereich Mathematik in einem multilingualen Bildungskontext / Hilger, Ugen, Romanovska & Schiltz / 94

Visuelle Beeinträchtigungen im Kindesalter: Früherkennung mit dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan / Monteiro, Esch, Engel & Ugen / 98

Subjektives Wohlbefinden und Bildungswege in der Grundschule / Pit-ten Cate, Colling, Esch & Wollschläger / 102

Unterrichtsqualität und Schulklima an den Écoles fondamentales in Luxemburg: Ergebnisse der SIVA-Studie / Emslander, Rosa, Ofstad, Levy & Fischbach / 104

Der Schrifterwerb im Deutschen und Französischen bei Viertklässlern / Weth, Dording, Klasen & Ugen / 110

Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die schulischen Kompetenzen von Grundschüler*innen in Luxemburg: Erste längsschnittliche Befunde aus den „Épreuves Standardisées“ (ÉpStan) / Colling, Esch, Rosa, Keller, Wollschläger, Ugen & Fischbach / 112

Enseignement secondaire / *124*

Orientierungen im luxemburgischen Schulsystem / Lenz & Backes / *126*

Integration und Orientierung neu zugezogener Schülerinnen und Schüler: Herausforderungen und Perspektiven / Kettels, Reichert, Quintus, Theisen & De Oliveira Carvalho / *128*

Die Schülerinnen und Schüler im luxemburgischen Schulsystem / Backes & Lenz / *130*

LGBTI*-Jugendliche in luxemburgischen Schulen: Diskriminierung, soziale Unterstützung und allgemeines Wohlbefinden / Meyers, Catunda & Samuel / *134*

Diversität in Schulbüchern in der Unterstufe der Sekundarschule / Kerger, Schadeck & Pianaro / *138*

Die Öffentlichen Europaschulen (EPS) als Antwort auf demographische Veränderungen in Luxemburg? / Gezer, Backes, Keller & Lenz / *140*

Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler: Ein Vergleich zwischen traditionellen und öffentlichen europäischen Schulen in Luxemburg / Sattler, Kyzyma & Schmit / *150*

Unterschiede zwischen Öffentlichen Europaschulen und Schulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen: Eine Querschnittsanalyse von Mathematikleistungen in der Grund- und Sekundarschule / Colling, Grund, Keller, Esch, Fischbach & Ugen / *154*

Unterschiede in Schullaufbahnen von Schüler:innen in Luxemburg / Backes & Hadjar / *164*

Stress in der Schule: Tendenzen seit 2006 / Catunda, Residori & Mendes / *168*

Das Lehrpersonal im luxemburgischen Schulsystem / Haas, Backes & Lenz / *170*

Fairness schulischer Leistungsbeurteilung in Luxemburg: Ein Stimmungsbild aus Sicht der Schülerinnen und Schüler / Sonnleitner, Inostroza-Fernandez & Wollschläger / *174*

Schulerfahrungen und psychische Gesundheit bei Jugendlichen in Heimen / Wealer, Kumsta & Engel de Abreu / *176*



Außerschulische Lernwelten, Berufsbildung & Hochschule / *180*

Jugendarbeit in Luxemburg: Historische Entwicklungslinien, aktuelle Themen und zukünftige Herausforderungen / Biewers, Heinen, Latz & Weis / *182*

Bildungsorientierte Jugendarbeit in Luxemburg: Anlässe, Voraussetzungen, Wirkungen / Biewers, Weis & Latz / *186*

Erste Schritte in die Erwerbstätigkeit / INFPC / *190*

Herausforderungen, Barrieren, Diskriminierungen: Wie junge Migrantinnen und Migranten das Luxemburger Bildungssystem wahrnehmen / Richard, Oliveira, Gilodi, Bissinger, Albert & Nienaber / *192*

Studierende in und aus Luxemburg / Haas & Hadjar / *194*

Die Einstellung angehender Lehrkräfte gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen (LGB) Schüler*innen in Luxemburg / Galano, Grund, Gegenfurtner & Emslander / *196*

Diversität des akademischen und wissenschaftlichen Personals und der Studierenden an der Universität Luxemburg / Pit-ten Cate, Grund & Rivas / *198*

Wegweisende Bildungspraktiken in Luxemburg: Ergebnisse des PIONEERED-Projektes / Torabian, Hadjar & Backes / *202*

Lebenslanges Lernen in Luxemburg / Reiff / *204*

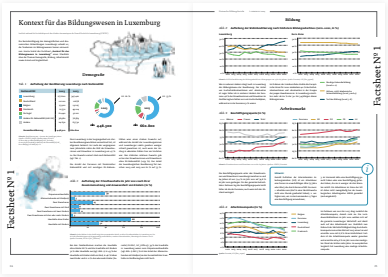
Fällt der Apfel weit vom Stamm? Auswirkungen des Bildungshintergrunds auf den beruflichen Erfolg / Hartung / *208*



Factsheets

Factsheet Nº 1 / *24*

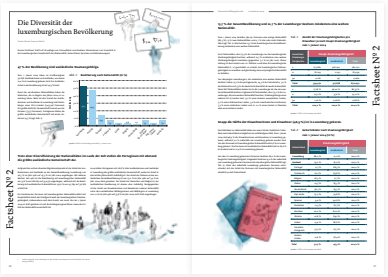
STATEC



Kontext für das Bildungswesen in Luxemburg

Factsheet Nº 2 / *36*

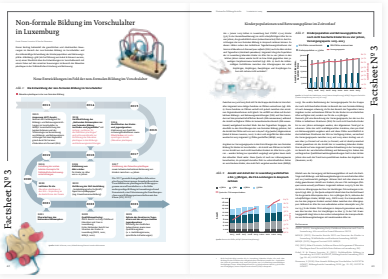
Klein & Peltier



Die Diversität der luxemburgischen Bevölkerung

Factsheet Nº 3 / *42*

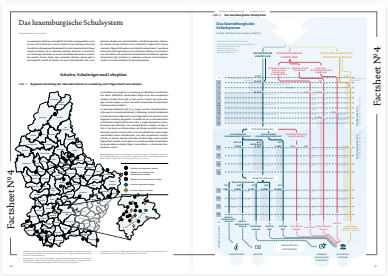
Simoes Loureiro & Neumann



Non-formale Bildung im Vorschulalter in Luxemburg

Factsheet Nº 4 / *46*

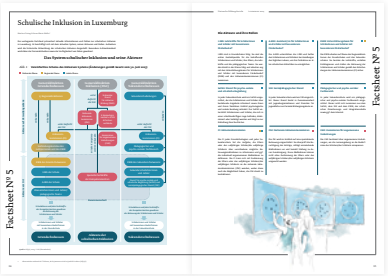
Backes & Lenz



Das luxemburgische Schulsystem

Factsheet Nº 5 / *64*

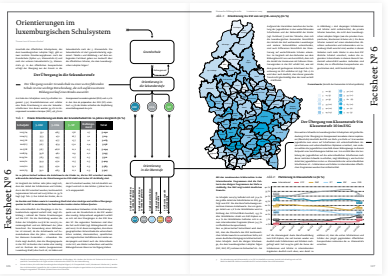
Frising & Muller



Schulische Inklusion in Luxemburg

Factsheet Nº 6 / *126*

Lenz & Backes



Orientierungen im luxemburgischen Schulsystem

Factsheet Nº 7 / *130*

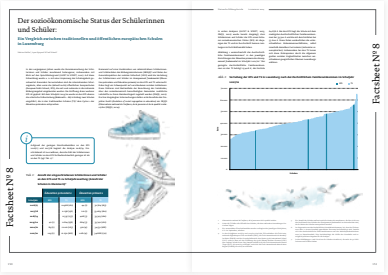
Backes & Lenz



Die Schülerinnen und Schüler im luxemburgischen Schulsystem

Factsheet Nº 8 / *150*

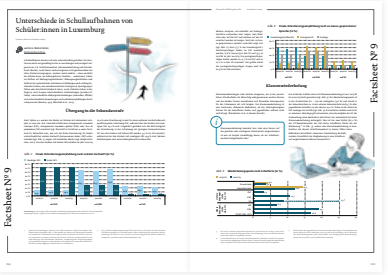
Sattler, Kyzyma & Schmit



Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler: Ein Vergleich zwischen traditionellen und öffentlichen europäischen Schulen in Luxemburg

Factsheet Nº 9 / *164*

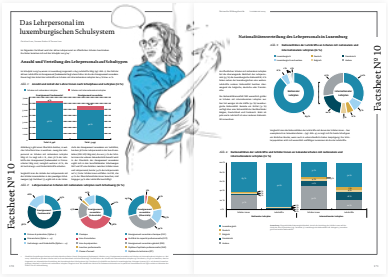
Backes & Hadjar



Unterschiede in Schullaufbahnen von Schüler:innen in Luxemburg

Factsheet N° 10 / *170*

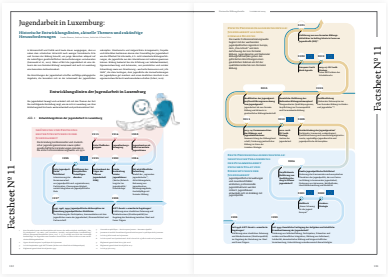
Haas, Backes & Lenz



Das Lehrpersonal im luxemburgischen Schulsystem

Factsheet N° 11 / *182*

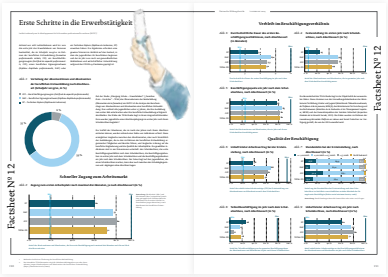
Biewers, Heinen, Latz & Weis



Jugendarbeit in Luxemburg: Historische Entwicklungslinien, aktuelle Themen und zukünftige Herausforderungen

Factsheet N° 12 / *190*

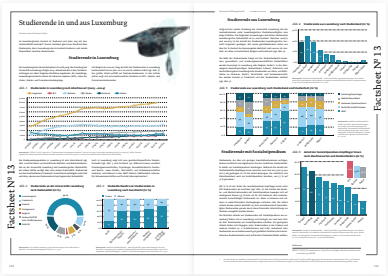
INFPC



Erste Schritte in die Erwerbstätigkeit

Factsheet N° 13 / *194*

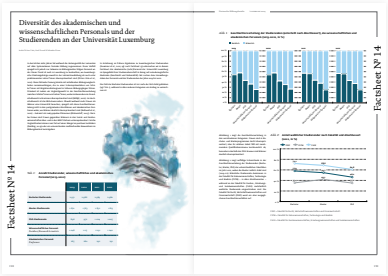
Haas & Hadjar



Studierende in und aus Luxemburg

Factsheet N° 14 / *198*

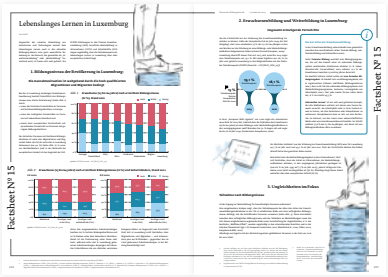
Pit-ten Cate, Grund & Rivas



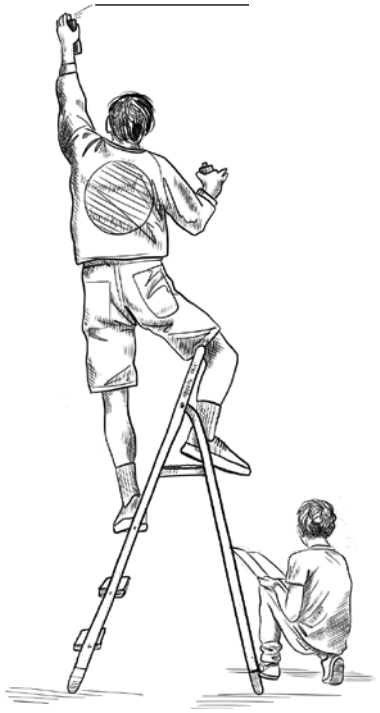
Diversität des akademischen und wissenschaftlichen Personals und der Studierenden an der Universität Luxemburg

Factsheet N° 15 / *204*

Reiff



Lebenslanges Lernen in Luxemburg



Inhaltsverzeichnis

Einführung in das Schwerpunktthema



Inhalt

Einführung in das Schwerpunktthema / 8

Diversität und Inklusion – der vierte Bildungsbericht für Luxemburg / Lenz, Backes, Haas, Fischbach & Ugen / *10*

Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion im luxemburgischen Bildungssystem / Powell, Ugen & Pit-ten Cate / *16*

Diversität und Inklusion – der vierte Bildungsbericht für Luxemburg

Thomas Lenz, Susanne Backes, Christina Haas, Antoine Fischbach & Sonja Ugen

Die Bildungslandschaft in Luxemburg hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Mit dem Aufbau unterschiedlicher Kompetenzzentren, der Einrichtung Öffentlicher Europaschulen und der Exploration einer grundständigen Alphabetisierung auf Französisch reagiert die Bildungspolitik auf die außerordentliche gesellschaftliche Vielschichtigkeit, die das Großherzogtum seit vielen Jahren prägt. Der vorliegende vierte Bildungsbericht widmet sich deshalb den Themen „Diversität" und „Inklusion". Außer auf die Analyse bildungsbedingter Unterschiede lenken wir unsere Aufmerksamkeit damit auch auf die Frage nach dem Zusammenhalt einer differenzierten Gesellschaft und den Möglichkeiten für jeden Einzelnen an ihr teilhaben zu können.

„Die sprachliche, kulturelle und soziale Diversität des Landes stellt den Bildungssektor vor enorme Herausforderungen."

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2011 hat Luxemburg dem Thema Inklusion eine hohe Relevanz beigemessen. 2014 wurde „Inklusive Bildung" zudem als nachhaltiges Entwicklungsziel definiert. Vor diesem Hintergrund wurden in den vergangenen Jahren einige Veränderungen in Luxemburg auf den Weg gebracht, die auch den schulischen Bereich betreffen. Gleichzeitig ist die luxemburgische Schülerschaft in den letzten Jahren noch einmal deutlich heterogener geworden. Die sprachliche, kulturelle und soziale Diversität des Landes stellt den Bildungssektor vor enorme Herausforderungen.

Inklusion kann in diesem Zusammenhang sehr unterschiedlich definiert und unterschiedlich weitreichend verstanden werden. Eine Definition, der wir uns anschließen, versteht inklusive Bildung als Menschenrecht und legt den Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit speziellen Bedürfnissen und Lernstörungen, umfasst aber genauso inklusive Schulen und Lernsettings für alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, ihrer Familiensprache, ihrer Religion, ihrer Nationalität, ihrer geschlechtlichen Identität oder anderer Unterschiede (vgl. auch Powell et al. in diesem Band). Somit werden Kinder und Jugendliche aller physischer, kognitiver, sprachlicher und sozialer Hintergründe in den Blick genommen. Ebenso breit verstehen wir Diversität, die unter anderem die Bildungslandschaft, die Schülerschaft, aber auch die Lehrerschaft in unterschiedlichen Ausmaßen betrifft.

Was das konkret für den Schulalltag bedeutet oder bedeuten sollte, wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, von Lehrerinnen und Lehrern, von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich interpretiert. Dementsprechend fällt auch die Bewertung „wie viel Inklusion" bereits Einzug im Bildungssystem gehalten hat, je nach Position unterschiedlich aus.

Der Bildungsbericht, der als Autorenbericht verschiedene Disziplinen, Expertisen und Sichtweisen einbe-

zieht, kann und will hierzu nicht die eine, vermeintlich richtige Antwort liefern. Vielmehr werden aktuelle Befunde zu bestimmten Schülergruppen, zu inklusiven Maßnahmen und Anlaufstellen etc. dargestellt, es werden strukturelle Zusammenhänge aufgezeigt und fehlende Daten identifiziert, vielversprechende Praktiken beschrieben und rezente Reformen analysiert. Der Bildungsbericht liefert damit die wissenschaftliche, unabhängige Grundlage für eine informierte Debatte über die Zukunft der inklusiven Bildung in Luxemburg.

Konzept und Aufbau des Berichtes

Der Bildungsbericht für Luxemburg 2024 beschreibt – jenseits des Schwerpunktthemas „Diversität und Inklusion" – das Bildungssystem des Großherzogtums in seiner Gesamtheit und wirft einen analytischen Blick auf die Chancen und Herausforderungen, vor denen dieses steht. Er richtet sich an die Bildungspolitik, die Bildungsadministration und -praxis sowie insbesondere an die interessierte Öffentlichkeit. Wie bereits die Berichte aus den Jahren 2015, 2018 und 2021 bringt der aktuelle Bericht Beiträge aus unterschiedlichen Disziplinen (z. B. Pädagogik, Psychologie, Linguistik, Soziologie) zusammen – in gemeinsamer Herausgeberschaft des *Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques* (SCRIPT) am Bildungsministerium und des *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) an der Universität Luxemburg.

Als inzwischen bewährte Merkmale des luxemburgischen Bildungsberichts können drei Aspekte genannt werden: Es handelt sich erstens um einen Autorenbericht, bei dem sich mehr als 70 Autorinnen und Autoren jeweils für die Beiträge verantwortlich zeichnen, sodass sich der Bildungsbericht als multiperspektivisches Gemeinschaftsprodukt der Bildungsforschung in Luxemburg versteht. Jeder Bildungsbericht widmet sich zweitens ausgewählten Schwerpunktthemen, bearbeitet aber auch in jeder Ausgabe die „großen Themen" des luxemburgischen Schulsystems, wie Multilingualität und Bildungsungleichheiten. Der Bildungsbericht basiert drittens auf einer breiten Datenbasis verschiedener (inter)nationaler Studien und kann insbesondere auf das nationale Bildungsmonitoring (ÉpStan) zurückgreifen.

Im Bildungsbericht kommen drei verschiedene Textformate zum Einsatz: Essays für tiefergehende Analysen, Factsheets als Datenkompendien für Bildungskennzahlen und Entwicklungstrends sowie Spotlights als Einblick in laufende Studien beziehungsweise stärker praxisbezogene Forschungsprojekte. Während die Essays sich einem Thema in der angemessenen Ausführlichkeit widmen, ermöglichen Factsheets einen Überblick über zentrale Themen – zumeist im Zeitverlauf. Die Kombination aus tiefergehenden Analysen in Form von wissenschaftlichen Essays und datenfokussierten Factsheets erlaubt es, Bedingungen, Outcomes und Prozesse im luxemburgischen Bildungssystem zu betrachten. Die insgesamt 15 Factsheets umspannen verschiedene Bildungsphasen, startend mit dem Vorschulalter, über die Schulzeit, den Übergang ins Berufsleben, die Studienzeit bis hin zum lebenslangen Lernen. Die Factsheets bilden sowohl die formale Bildung (Schulsystem, Schülerschaft, Lehrerschaft und Laufbahnen) als auch die non-formale Bildung (Frühkind- und Jugendbildung) ab. Zusammen mit den Factsheets zum demographischen und sozioökonomischen Kontext des Landes soll dieses indikatorenbasierte Format dazu verhelfen, Entwicklungstrends nachzuzeichnen.

Im diesjährigen Bildungsbericht steht die Akteursperspektive besonders im Mittelpunkt. Der Bildungsbericht analysiert also nicht nur das Bildungssystem entlang quantitativer Methoden, sondern lässt auch Raum für die Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrenden. Da aus Umfangsgründen nicht alle Analysen und Daten dargestellt werden können, bietet die Homepage des Bildungsberichts unter bildungsbericht.lu einen weiteren Fundus an relevanten Informationen.

Im Folgenden geben wir einen inhaltlichen Überblick über die Essays und Spotlights der drei Kapitel des Bildungsberichts.

Haupterkenntnisse des vierten Bildungsberichts

Frühe Bildung & Enseignement fondamental

Das Kapitel startet mit dem Essay von Kaufmann et al. zu frühkindlicher Bildung (*Crèches* und *Précoces*) und beschreibt unterschiedliche Nutzungsmuster nach

sprachlichem und sozioökonomischem Hintergrund. Das Autorenteam beschreibt insgesamt eine hohe Beteiligung an frühkindlicher Bildung. Weiterführende Analysen deuten zudem auf positive Effekte frühkindlicher Bildung in Bezug auf schulische Kompetenzen im Zyklus 2.1 hin.

Die folgenden Beiträge befassen sich mit der luxemburgischen Sprachenvielfalt in frühen Bildungsphasen. Im Spotlight von Nikaedo et al. werden die Sprachkenntnisse von Kindern, die zu Hause Portugiesisch sprechen, mit Kindern, die zu Hause Luxemburgisch sprechen, und portugiesischsprachigen Kindern aus Portugal verglichen. Es zeigt sich, dass die portugiesischsprachigen Kinder in Luxemburg in Bezug auf ihre Luxemburgischkenntnisse aufholten, jedoch Sprachdefizite im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen aufwiesen.

Auf Basis der ÉpStan-Daten zeigen Hornung et al., dass Schülerinnen und Schüler im Zyklus 2, die zuhause Luxemburgisch sprechen, gute und ähnliche Kompetenzen im Deutsch-Hörverstehen aufweisen wie im Luxemburgischen. Für Schülerinnen und Schüler, die zuhause kein Luxemburgisch sprechen, zeigt sich jedoch eine Diskrepanz im Sprach- und Hörverständnis beider Sprachen im Vergleich zu ihren luxemburgisch sprechenden Peers. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das Sprachverständnis im Luxemburgischen nicht automatisch in ein Sprachverständnis der Alphabetisierungssprache Deutsch transferiert werden kann.

Die beiden Spotlights von Lagodny et al. und Hornung et al. befassen sich mit dem Pilotprojekt „zesumme wuessen“, das eine Alphabetisierung auf Deutsch oder Französisch ermöglicht und dadurch der sprachlichen Vielfalt der Schülerschaft in Luxemburg besser gerecht werden möchte. Lagodny et al. beschreiben dazu die Eckpfeiler des im März 2022 gestarteten Programms, und Hornung et al. präsentieren erste empirische Ergebnisse.

Im Beitrag von Ottenbacher et al. wird die Leistungsentwicklung der Schülerschaft im Fach Mathematik im Längsschnitt betrachtet. Es zeigt sich, dass über die Schullaufbahn immer weniger Schülerinnen und Schüler die vorausgesetzten Kompetenzstufen erreichen. Dies gilt insbesondere für diejenigen aus sozial benachteiligten Haushalten und die, die zu Hause nicht Luxemburgisch oder Deutsch sprechen. Bezüglich der in Luxemburg verbreiteten Praxis des „Allongement de Cycle“ zeigt sich, dass Kinder, die in der Grundschule ihre Schullaufbahn verzögern müssen, nicht im erhofften Maße zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aufschließen können.

Der Essay von Frising et al. und das Spotlight von Andersen befassen sich mit Inklusion aus der Perspektive der im Bildungsbereich tätigen Akteursgruppen. So zeigen die Ergebnisse einer Befragung von schulischen Akteurinnen und Akteuren im Bildungssektor Unterschiede zwischen Lehrkräften einerseits und anderen Fachkräften andererseits im Autonomieempfinden und in den subjektiv eingeschätzten Kompetenzen, um adäquat auf die vielfältigen Lernbedürfnisse von Kindern eingehen zu können (Frising et al.). Anhand eines Beispiels werden im Spotlight von Andersen sechs Kriterien zur Eignung von inklusiven Lern- bzw. Unterrichtsmaterialien für MINT-Fächer in der Primarschule vorgestellt.

Bisher ist wenig über autistische Kinder im luxemburgischen Bildungssystem bekannt. Die Ergebnisse der Studie von Costa und Franco zeigen, dass autistische Grundschülerinnen und Grundschüler bei vergleichbarer Intelligenz schlechtere Schulleistungen erbringen und von Lehrkräften bezüglich ihrer schulischen Fertigkeiten als schwächer eingeschätzt werden als eine Vergleichsgruppe nicht autistischer Grundschülerinnen und Grundschüler.

Die darauffolgenden Beiträge stammen aus dem Forschungsportfolio „diagnostics“ des LUCET und befassen sich mit der Entwicklung spezifischer Instrumente für das Screening oder die Diagnose von (Entwicklungs-)Störungen in einer sprachlich heterogenen Schülerschaft. Derzeit gibt es nur wenige Diagnostikinstrumente, die an die mehrsprachige Schülerschaft in Luxemburg angepasst sind, diese Lücke schließen die vorgestellten Projekte. In Bezug auf Sehschwierigkeiten wurde beispielsweise ein Screening Tool entwickelt und in das nationale Schulmonitoring integriert. Erste Ergebnisse belegen, wie wichtig die Erkennung von Sehschwierigkeiten in einem frühen Stadium der formalen Bildung ist (Monteiro et al.). Darüber hinaus wurden

zwei neue Testbatterien in den Bereichen Lesen/Schreiben (Romanovska et al.) und Mathematik (Hilger et al.) für die dritte Klasse entwickelt, um die Diagnostik von Lernstörungen zu verbessern. Die in diesem Bericht vorgestellten Forschungsergebnisse unterstreichen, wie wichtig es ist, den sprachlichen Hintergrund der Kinder in die Diagnose einzubeziehen, um eine Über- oder Unterdiagnose von Lernstörungen zu vermeiden. Die Rolle der Sprachkenntnisse wird durch die Analysen der Wortschatzleistungen verschiedener Sprachgruppen unterstrichen (Tremmel et al.). Um den Einfluss der Sprache so weit wie möglich zu vermeiden, entwickelten Kijamet et al. einen sprachgerechten Intelligenztest mit sprachfreien Aufgaben und Instruktionen. Ziel all dieser Testentwicklungen ist es, die Kompetenzen der Kinder unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund fair beurteilen zu können und Stärken und Schwächen zu erkennen, damit Praktikerinnen und Praktiker gezielt fördern können. Deshalb arbeiten die Forscherinnen und Forscher eng mit den Kompetenzzentren zusammen.

In ihrem Spotlight zum subjektiven Wohlbefinden zeigen Pit-ten Cate et al. auf Basis von ÉpStan-Daten, dass das subjektive Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschülern im Allgemeinen hoch ist und über die Grundschulzeit stabil bleibt, dass jedoch insbesondere Schülerinnen und Schüler mit verzögertem Schulverlauf ein niedrigeres subjektives Wohlbefinden haben.

Emslander et al. verweisen in ihrem Essay auf Optimierungspotenzial in der Klassenführung und die hohe Relevanz der Verwendung mehrerer Sprachen im Schulalltag.

Im Spotlight von Weth et al. werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die jeweils einen spezifischen Aspekt des Spracherwerbs im Deutschen und Französischen – der Großschreibung und Pluralmarkierung – unter Viertklässlern untersuchte.

Der Essay von Colling et al. widmet sich der Entwicklung schulischer Kompetenzen während der COVID-19-Pandemie im Vergleich zu einer Prä-COVID-19-Kohorte. Insgesamt deuten die Ergebnisse nicht auf einen systematischen Leistungsrückgang hin, sondern vielmehr auf spezifische Einschnitte in bestimmten Kompetenzbereichen und Altersklassen, wie z. B. eine weniger positive Leistungsentwicklung für jüngere Schülerinnen und Schüler.

Enseignement secondaire

Der Beitrag von Kettels et al. beschreibt die neu eingeführte „Dienststelle für schulische Integration und Aufnahme“ (SIA), die sich an ausländische Jugendliche bis 22 Jahre richtet. In einem ganzheitlichen Beratungsansatz werden Informationen zu formalen und non-formalen Bildungs- und Unterstützungsangeboten sowie eine interkulturelle Mediation bereitgestellt.

Dem Wohlbefinden Jugendlicher widmen sich Meyers et al. auf Basis von drei Studien aus Sicht von Jugendlichen in Luxemburg. Die Autorengruppe zeigt, dass Jugendliche, die nicht heterosexuell orientiert sind und/oder keine binäre Genderidentität haben, sich in der Schule mehrfach diskriminiert und weniger wohl fühlen als ihre Altersgenossen, wobei die wahrgenommene Unterstützung in der Schule in den letzten Jahren zugenommen hat.

Das Spotlight von Kerger et al. analysiert luxemburgische Schulbücher, da diese bestehende Ungleichheiten festigen oder reduzieren können, je nachdem, wie realitätsfern oder -nah die gesellschaftliche Diversität dargestellt wird. Im Ergebnis zeigt die Studie eine Unterrepräsentanz von nicht weißen und homosexuellen Personen sowie Menschen mit Behinderungen.

Zwei Essays beschäftigen sich mit der Diversifizierung der Bildungslandschaft durch die Einführung der Öffentlichen Europaschulen, die nach dem europäischen Lehrplan unterrichten (EPS). Während Gezer et al. die demographische Zusammensetzung der EPS-Schülerinnen und -Schüler und deren Bildungsverläufen beschreiben, untersuchen Colling et al. Unterschiede in den Mathematikleistungen von EPS-Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Beide Beiträge ziehen eine erste positive Bilanz, da das breitere Angebot an Instruktionssprachen der EPS-Schulen für bestimmte Schülergruppen bessere Ausgangsbedingungen zu bieten scheint.

Das Spotlight „Stress in der Schule“ (Catunda et al.) gibt auf Basis der HBSC-Gesundheitsstudie den Anteil an Jugendlichen in Luxemburg an, die (eher) hohen schulischen Stress verspüren und zeigt, dass dies deutlich häufiger auf Mädchen als auf Jungen zutrifft, dass sich allerdings der Einfluss der sozialen Herkunft auf Jungen und Mädchen unterschiedlich auswirkt.

Das Spotlight von Sonnleitner et al. beantwortet die Frage, wie Jugendliche in Luxemburg Leistungsbeurteilung in ihrem Lernalltag wahrnehmen.

Auch der Beitrag von Wealer et al. stellt die wahrgenommenen Erfahrungen von Jugendlichen in den Fokus und analysiert den Zusammenhang zwischen Schulerfahrungen und psychischer Gesundheit bei Jugendlichen in Heimen. Im Ergebnis zeigt sich ein Zusammenhang zwischen negativen Schulerfahrungen und klinisch relevanten Symptomen (z. B. Angst und Depression) einerseits sowie schlechterem Wohlbefinden andererseits.

Non-formale Bildung & Erwachsenenbildung

In ihrem Essay „Bildungsorientierte Jugendarbeit in Luxemburg“ beschreiben Biewers et al. ein sich schnell wandelndes und bislang in Luxemburg wenig erforschtes Feld. Sie fragen danach, ob und wie Jugendhäuser und offene Jugendarbeit aus der Sicht ihrer Nutzerinnen und Nutzer zu transformatorischen Bildungsprozessen beitragen.

Das Spotlight von Richard et al. zu „Herausforderungen, Barrieren, Diskriminierungen“ zeigt ebenfalls aus einer Nutzerperspektive, wie junge Migrantinnen und Migranten das luxemburgische Bildungssystem wahrnehmen. Die Autorengruppe berichtet von vielfältigen Diskriminierungserfahrungen und negativen Stereotypen, die den Bildungserfolg migrantischer Menschen verkomplizieren.

Galano et al. untersuchen in ihrem Spotlight die Einstellung angehender Lehrkräfte gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Schülerinnen und Schülern in Luxemburg. Sie weisen darauf hin, dass angehende Lehrkräfte ein überwiegend positives Bild von dieser Schülergruppe haben, dass aber diejenigen mit stark religiöser Prägung oder mit traditionellen Geschlechterrollenüberzeugungen eher zu negativen Stereotypen neigen.

Im Essay „Wegweisende Bildungspraktiken in Luxemburg“ untersucht die Autorengruppe (Torabian et al.) Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten aus internationaler Perspektive. Sie identifiziert dabei eine Reihe von vielversprechenden Strategien, die in Luxemburg umgesetzt wurden (z. B. die Etablierung psychosozialer Teams an Sekundarschulen oder die Gründung Öffentlicher Europaschulen) und die zu einer Blaupause auch für andere europäische Länder werden könnten. Aufgezeigt werden allerdings auch die Wege, die Luxemburg in Zukunft noch beschreiten müsste, um Ungleichheiten besser in den Griff zu bekommen (z. B. mehr gesamtschulartige, inklusive Angebote).

In ihrem Essay „Fällt der Apfel weit vom Stamm?“ analysiert Anne Hartung die Auswirkungen des elterlichen Bildungshintergrunds auf den beruflichen Erfolg ihrer Kinder in Luxemburg. Sie zeigt, dass der Bildungshintergrund der Eltern zwar keinen direkten Einfluss auf die Beschäftigungschancen und die Jobzufriedenheit der Kinder hat, dass aber das Beziehen eines Spitzengehaltes und die Chance zur Ausübung einer hochqualifizierten Tätigkeit der Kinder sehr wohl mit dem Bildungsniveau der Eltern zusammenhängt. Bildungssysteme fördern damit einerseits soziale Mobilität, sie reproduzieren allerdings andererseits auch bereits bestehende Ungleichheiten über Generationen hinweg.

Fazit

Die soziokulturellen Rahmenbedingungen für Bildung in Luxemburg waren und sind herausfordernd. Das Land ist von einer großen sprachlichen, kulturellen und regionalen Diversität geprägt, und trotz seines finanziellen Wohlstandes sind bestimmte gesellschaftliche Gruppen nach wie vor von Armut gefährdet. Diese gesellschaftliche Diversität und die damit verbundenen Ungleichheiten finden ihren Widerhall im Bildungssystem. Kinder und Jugendliche, die aus ärmeren, oft bildungsferneren Familien stammen, zu Hause keine der Schulsprachen sprechen, oder einen Migrationshin-

tergrund aufweisen – Faktoren, welche häufig aber nicht notgedrungener Weise kombiniert auftreten – haben statistisch gesehen schlechtere schulische Chancen als ihre sozioökonomisch begünstigten, schulsprach-affinen, nicht-migrantischen Altersgenossen. Die in jedem seit 2015 erschienenem Bildungsbericht aufgezeigten Bildungsungleichheiten bestehen also weiterhin: Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft (nach sozioökonomischem Hintergrund, Sprache, Nationalität) weisen teils stark differierende schulische Leistungen und Kompetenzen auf. Diese sprachlich-, herkunfts- und ökonomisch bedingten Unterschiede zeigen sich allerdings nicht nur im Bereich der schulischen Leistungen, sondern auch beim Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, beim Erleben von schulischem Stress und in Bezug auf die Erfahrung von Diskriminierungen, die in prekären Umständen (z.B. Covid-Pandemie) nochmals stärker ausgeprägt sind. Der gelingende Umgang mit gesellschaftlicher Diversität und schulischer Inklusion – verstanden als das Bereitstellen von gleichen Bildungschancen für alle – hängt in Luxemburg eng mit den Themen Multilingualität und Bildungsungleichheit zusammen.

Rezente Reformen des Bildungssystems (beispielsweise der Ausbau Öffentlicher Europaschulen und der Kompetenzzentren, aber auch der systematische Ausbau des frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsangebots) und großangelegte Pilotprojekte (insb. die Exploration einer Alphabetisierung auf Französisch oder Deutsch) versuchen der Unterschiedlichkeit der luxemburgischen Wohnbevölkerung stärker Rechnung zu tragen. Auch die kontinuierliche Entwicklung von an die Schulpopulation angepassten Test- und Diagnoseinstrumenten ist als eine Investition in die verstärkte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zu verstehen. Ein noch ausstehender notwendiger Schritt liegt in der Verbesserung der Datenlage bezüglich der Prävalenz von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen.

Erste, im vorliegenden Bildungsbericht präsentierte Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass diese Diversifizierung des Bildungsangebots positive Effekte in Bezug auf die schulischen Leistungen der von ihr profitierenden Schülerinnen und Schüler zeigt. Ob allerdings auch tatsächlich die besonders von Bildungsungleichheiten betroffenen Gruppen von den Reformmaßnahmen erreicht werden können, bleibt mitunter eine offene Frage. Zudem erreichen die Veränderungen im Schulsystem momentan nur eine vergleichsweise geringe Anzahl von Schülerinnen und Schülern. An beiden Punkten gilt es nachzubessern. Gleichzeitig gilt es, die noch nicht vollständig absehbaren Folgen – wie z. B. die Übergänge der Schülerinnen und Schüler aus den Öffentlichen Europaschulen in die Berufswelt oder die Entwicklung der Kompetenzen derjenigen, die auf Französisch alphabetisiert werden – weiterhin zu analysieren. Hierzu wird momentan unter anderem das nationale Schulmonitoring weiter ausgebaut, sodass beispielsweise die Schülerinnen und Schüler an den Öffentlichen Europaschulen zukünftig nicht nur in Mathematik, sondern auch in ihren Sprachkompetenzen getestet werden können.

In den vorherigen Bildungs- (2015, 2018, 2021) und PISA-Berichten (2000 bis 2018) wurde immer wieder auf die in Luxemburg stark ausgeprägte Bildungsungleichheiten verwiesen, die zeigen, dass bestimmte Teile der Schülerschaft geringere Erfolgschancen im Bildungssystem haben als andere. Das traditionelle Bildungssystem ist also schon länger nicht mehr an die Diversität der Schulpopulation angepasst und muss sich folglich wandeln. Die Ambition dieses vierten Bildungsberichtes ist es, eine wissenschaftliche Grundlage für die öffentliche und fachliche Debatte um die inklusive – und faire – Bildung der Zukunft zu schaffen, und den Wandel des Bildungssystems analytisch zu begleiten.

Zu einigen Beiträgen sind zusätzliche Inhalte online verfügbar.
Diese sind folgendermaßen gekennzeichnet:

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion im luxemburgischen Bildungssystem

Justin J. W. Powell, Sonja Ugen & Ineke M. Pit-ten Cate

Definition von Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion

Bildung entscheidet mehr denn je über den sozialen Status und die Möglichkeiten einer sinnvollen Teilhabe an den meisten Lebensbereichen. Viele streben nach mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung dieser Bildungschancen, weil vor allem selektive und stratifizierte Bildungssysteme wie das luxemburgische nicht in der Lage sind, Benachteiligungen ausreichend auszugleichen: Während Bildungsungleichheiten grundsätzlich veränderbar sind, bestehen für bestimmte Risikogruppen, wie Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status oder mit bestimmten Migrationshintergründen, vor allem in späteren Schuljahren hartnäckige Benachteiligungen fort (Hadjar et al., 2018). Das luxemburgische Bildungssystem bietet bereits einige Ressourcen, um diese Ungleichheiten abzufedern. Strukturelle Veränderungen (wie die Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit) könnten weiter dazu beitragen, Ungleichheiten zu verringern, indem sie den Schüler*innen mehr Zeit geben, ihre Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln und von Peers zu lernen, bevor ihr Bildungsweg festgelegt wird.

Luxemburg hat, wie die meisten Länder weltweit, die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention; United Nations, 2006), mit der die globale Norm der inklusiven Bildung festgelegt wurde, um systematische Ungleichheit weiter zu verringern, ratifiziert. Dennoch hat dies nur begrenzt Einfluss auf die Bildungspolitik und die Systementwicklung auf globaler (z. B. UNESCO, 2020) oder nationaler Ebene (Powell & Hadjar, 2018). Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion sind eng miteinander verbundene Konzepte und weisen auf die Bedingungen hin, die für die Förderung sozialer Gerechtigkeit und die Schaffung einer fairen sowie demokratischen Gesellschaft unerlässlich sind.

„Diversität" bezieht sich auf die Vielfalt der menschlichen Unterschiede, die es gibt, wie Behinderung, sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht, sexuelle Orientierung, gesprochene Sprache(n), Religion, ethnische Zugehörigkeit oder Migrationserfahrung. Diversität anzunehmen bedeutet, diese Unterschiede anzuerkennen und wertzuschätzen und ein Umfeld zu schaffen, in dem alle ohne Angst vor Diskriminierung oder Vorurteilen leben können. Luxemburg mit seiner geringen Größe, seinem außergewöhnlichen demografischen Wachstum, seiner Mobilität und seiner Vielschichtigkeit repräsentiert eine Gesellschaft, die bei der Akzeptanz von und Umgang mit Diversität eine Vorreiterrolle spielt.

„Gerechtigkeit" bedeutet die faire Verteilung von Ressourcen, Chancen und Ergebnissen. In sog. *„schooled societies"* (Baker, 2014) ist Bildung von entscheidender Bedeutung, wenn es darum geht, systemische Barrieren zu erkennen und zu beseitigen, die bestimmte Gruppen daran hindern, die gleichen Chancen wie andere

zu nutzen. Dies ist in Luxemburg besonders relevant, da für etwa zwei Drittel der Schüler*innen im Grund- und Sekundarschulbereich Luxemburgisch nicht die erste zu Hause gesprochene Sprache darstellt (MENJE, 2022). Luxemburg hat weltweit den höchsten Anteil an international mobilen Studierenden und gehört zu den Ländern mit den höchsten Bildungsabschlüssen (Frank & Meyer, 2020). Um die akademischen Leistungen und das sozio-emotionale Wohlergehen dieser vielfältigen Schüler*innen zu unterstützen, müssen sich die Schulen und Betreuungseinrichtungen sowie das Bildungssystem im Allgemeinen anpassen und darauf abzielen, die Diversität anzuerkennen und mehr Gerechtigkeit zu ermöglichen. Gerechtigkeit ist wichtig, weil sie sicherstellt, dass alle die gleichen Chancen haben, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, unabhängig von ihrem Hintergrund oder ihrer Identität. Gleichberechtigung bedeutet nicht, dass alle Menschen gleichbehandelt werden, sondern dass sie je nach ihren individuellen Bedürfnissen, Vorkenntnissen, Erfahrungen und Interessen unterschiedlich gefördert werden, um ihre individuellen Lernziele verfolgen zu können und ihre Potenziale umzusetzen.

„Inklusion" bedeutet, dass aktiv und bewusst darauf hingearbeitet wird, dass die Perspektiven und Beiträge aller Menschen geschätzt werden und dass alle sinnvoll an sozialen Beziehungen und Aktivitäten teilnehmen können. Dazu gehört die Schaffung und Aufrechterhaltung einer Kultur des Respekts und der Zugehörigkeit, in der einzigartige Fähigkeiten, Perspektiven und Erfahrungen gewürdigt werden. Inklusion ist für die Förderung von Vielfalt und Gerechtigkeit von entscheidender Bedeutung, da sie sicherstellt, dass alle Menschen – unabhängig von ihrem Hintergrund, ihrer Gruppenzugehörigkeit oder ihren Fähigkeiten – die Möglichkeit haben, sich voll einzubringen.

Die Förderung von Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion bedeutet, dass die besonderen Herausforderungen und Hindernisse, mit denen verschiedene Gruppen konfrontiert sind, angesprochen und beseitigt werden. So kann es beispielsweise darum gehen, Sprecher*innen nicht-schulischer Sprachen zu unterstützen und Strategien und Praktiken zu schaffen, die die Sprachenvielfalt fördern, oder dafür zu sorgen, dass Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten Zugang zu Bildung und Beschäftigung erhalten. Es bedeutet auch, die historischen und systemischen Ungleichheiten, die zu diesen Herausforderungen beigetragen haben, zu erkennen und abzubauen und durch gezieltes soziales und politisches Handeln darauf hinzuwirken, dass sie beseitigt werden.

Inklusive Bildung gilt heute als Menschenrecht und konzentriert sich nicht nur auf Schüler*innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen aufgrund von Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder Benachteiligungen (OECD, 2007), vielmehr spiegelt sie ein Lernumfeld wider, das darauf ausgerichtet ist, alle Schüler*innen beim Erreichen ihrer Lernziele zu unterstützen. Dies setzt Reformen voraus, die einstellungsbedingte und strukturelle Barrieren beseitigen und Nachteile abbauen. Ein breiteres Verständnis von Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion bedeutet, dass Schüler*innen mit unterschiedlichen sozialen, physischen und kognitiven Merkmalen berücksichtigt werden, da sie alle Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten verdienen. Trotz der Bemühungen um eine Reform des Bildungswesens und der Unterstützung des Menschenrechts auf inklusive Bildung gibt es nach wie vor Ungleichheiten in Bezug auf den Zugang, die Leistungen und den Erfolg in der allgemeinen Bildung (Powell, 2016).

In der Tat ist die Einbeziehung der Diversität der Schüler*innen zur Verbesserung des Lernens sowohl eine alte als auch neue herausfordernde Aufgabe für Lehrkräfte in Schulen überall auf der Welt, da Bildung für alle zum universellen Ziel geworden ist. Dennoch gibt es in Europa erhebliche Unterschiede im Umfang und in der Qualität der inklusiven Beschulung und sonderpädagogischen Förderung. Diese Unterschiede wirken sich insgesamt wiederum auf die Übergänge ins Erwachsenenalter und die berufliche Laufbahn aus. Obwohl Bildungsungleichheiten traditionell mit den soziodemografischen Merkmalen von Schüler*innen in Verbindung gebracht werden (Luxemburg: Backes & Hadjar, 2017; international: OECD, 2018), sind Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen überall mit Stigmatisierung und institutionalisierter Diskriminierung konfrontiert. Historisch gesehen hat sich das Angebot für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Exklusion und

Segregation zu Integration und in jüngerer Zeit zu Inklusion entwickelt. Diese Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit einem Wandel vom traditionellen medizinisch-klinischen Verständnis von Behinderung hin zu einer eher sozialen und kulturellen Orientierung, die sich aber noch nicht vollzogen hat.

Ausgrenzungs- und Segregationspraktiken in Europa und darüber hinaus waren Anfang des 20. Jahrhunderts weit verbreitet; die Vorkehrungen waren sehr begrenzt (Richardson & Powell, 2011) und basierten auf einem Modell, das sonderpädagogischen Förderbedarf als physische, psychologische und/oder kognitive Abweichungen von einer Norm betrachtete, die eine Behandlung durch speziell ausgebildete Fachkräfte erforderten und in der Regel in besonderen Zentren erfolgte. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs begann eine Ära, in der sich die Idee der Bildung als Menschenrecht weltweit verbreitete. Dies spiegelt sich in den Initiativen der UNESCO (z. B. „Bildung für alle“) zur Förderung der Bildung auch für Schüler*innen mit Behinderungen wider (UNESCO, 2020). Während weltweit spezielle Programme und Schulen für Schüler*innen mit verschiedenen Bedürfnissen eingerichtet wurden, wurden zunehmend soziale, kulturelle und politische Perspektiven auf Behinderung eingenommen, die die gesellschaftlichen Bedingungen und Barrieren hervorheben, auf die Menschen mit besonderen Bedürfnissen stoßen. Diese sozialen Perspektiven erkennen an, dass die institutionelle Gestaltung der Bildungssysteme einen erheblichen Einfluss darauf hat, inwieweit Inklusion und die Förderung des Wohlbefindens und des Lernens aller Schüler*innen möglich ist. So werden beispielsweise innerhalb des Bildungssystems Schultypen und Bildungswege geschaffen, die sich in Bezug auf das Anspruchsniveau und die Erwartungen der Lehrkräfte, die Finanzierungsstrukturen und die Klassenzusammensetzung unterscheiden. Infolge dieses Perspektivenwechsels verlagerte sich die Bildungspolitik auf die Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen. Dies ermöglichte nicht nur den Zugang zum allgemeinen Lehrplan, sondern erleichterte auch die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen. In jüngerer Zeit wurde die Inklusion aller Menschen durch die Salamanca-Erklärung und den Aktionsrahmen für sonderpädagogische Förderung (UNESCO, 1994), die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; United Nations 2006) und die *Sustainable Development Goals* (SDGs) (UNESCO, 2020) vorangetrieben, die allen Schüler*innen mit Behinderungen das Recht zugestehen, in das allgemeine Bildungssystem einbezogen zu werden sowie die individuelle Unterstützung zu erhalten, die sie benötigen. Ungeachtet dieser politischen Veränderungen fühlen sich Lehrkräfte oft nicht ausreichend vorbereitet, und ihre wahrgenommene Selbstwirksamkeit hat Auswirkungen auf ihre Bereitschaft, Verantwortung und Anstrengungen zu unternehmen, um Schüler*innen mit Behinderungen (vollumfänglich) zu unterstützen (Pitten Cate & Krischler, 2018). Allzu oft werden die Versuche der Lehrkräfte, ein inklusives Umfeld zu schaffen, nicht ausreichend von Schulverwaltungen oder Bildungspolitikern unterstützt und mitgetragen.

Entwicklung der Sonderpädagogischen Förderung in Luxemburg: Quo vadis, inklusive Schulbildung?

Die Vision einer inklusiven Bildung für alle Schüler*innen stellt auch in Westeuropa eine große Herausforderung dar, wo im internationalen Vergleich ein (sehr) hoher Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sonderklassen oder -schulen besucht (EASNIE, 2024). Aufgrund der UN-BRK und der Ziele für nachhaltige Entwicklung (insbesondere SDG 4: Bildungsqualität) wächst jedoch der Druck auf die Nationalstaaten, grundlegende Reformen in Angriff zu nehmen, um sicherzustellen, dass sich die pädagogische Praxis in Richtung einer inklusiven Schulbildung weiterentwickelt. Dies spiegelt sich in zunehmenden Bemühungen auf verschiedenen Ebenen wider (z. B. nationale Aktionspläne, politische Maßnahmen, Reformen der Lehrerausbildung oder Lehrpläne), die darauf abzielen, den Zugang und die Teilhabe nicht nur für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auch für andere marginalisierte Gruppen wie Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu fördern (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Der gegenwärtige Zustand der Unterstützungssysteme und die Debatten über ihre Reform können jedoch nur verstanden werden, wenn die historische Legitimität der Bemühungen und Gruppeninteressen, die zu

diesen stark institutionalisierten Organisationsformen geführt haben, erfasst werden. Der historische Einfluss älterer Ideen, wie z. B. defizit-orientierte Modelle von Behinderung, sowie die Stabilität der schulischen Organisationsformen aufgrund von Eigeninteressen sollten nicht vernachlässigt werden.

Neben Maßnahmen, die die Menschenrechte betonen, wurden auch Veränderungen eingeleitet, die die außerordentliche Vielfalt der Schülerschaft in Luxemburg in sozialer, sprachlicher und kultureller Hinsicht widerspiegeln. Die Forderung nach mehr Gerechtigkeit in der Schulbildung besteht seit langem, doch viele Bemühungen der letzten Jahrzehnte (für einen Überblick vgl. Limbach-Reich & Powell, 2015) haben nur teilweise zu grundlegenden Veränderungen in Richtung einer inklusiven Bildung geführt. Die Schulpflicht wurde 1973 per Gesetz auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf explizit ausgedehnt, obwohl diese Schüler*innen zunächst hauptsächlich Sonderschulen besuchten, die im Rahmen der *Éducation Différenciée* organisiert waren. Im Jahr 1994 wurde das Schulgesetz geändert, und es erfolgte eine Abkehr von der segregativen Praxis hin zu einem stärker integrativen System, indem die Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in regulären Bildungseinrichtungen mit zusätzlicher (externer, ambulanter) Unterstützung gefördert wurde. Die Reform des Grundschulgesetzes von 2009 förderte die Integration weiter, indem sie *Teamteaching,* Differenzierung, die Organisation des Lehrplans in verschiedene Zyklen und ein neues System zur Verwaltung der Lernfortschritte der Schüler*innen unterstützte. Luxemburg erkannte die Bedeutung der Inklusion durch die Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2011 offiziell an. Infolgedessen wurden 2017 und 2018 weitere Änderungen des Schulgesetzes vorgenommen (Mémorial A, Nr. 617 du Juillet 2017; Mémorial A, Nr. 664 du août 2018), wobei der Schwerpunkt auf der Inklusion lag, indem die Organisationsstrukturen zur Unterstützung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiter spezifiziert wurden. Diese Änderungen beinhalten unter anderem eine dreistufige Struktur der Diagnostik und Unterstützung (lokal, regional und national) und die Mission und Aufgaben von acht Kompetenzzentren (Fischer & Pit-ten Cate, 2021; OEJQS, 2023). In der Praxis führten die reformierten Gesetze zunächst zur Integration von Sonderklassen in die Regelschulen, aber der Schwerpunkt liegt zunehmend auf der Bereitstellung von spezieller Unterstützung innerhalb der Regelklassen. Es hat jedoch den Anschein, dass die derzeitige Regelung die inklusive Bildung immer noch so konzipiert, dass sie individualisierte Unterstützung und personalisiertes Lernen bietet, anstatt den Bedürfnissen *aller* Schüler*innen in einem veränderten Umfeld gerecht zu werden, und daher möglicherweise immer noch – unbeabsichtigt – unterschiedliche Lernmöglichkeiten bereitstellt und Nachteile eher verfestigt. Zusätzlich zu den verbesserten Bedingungen der Inklusion insgesamt bleibt jedoch die Option der (Aus-)Bildung innerhalb von Sonderstrukturen bestehen; somit wird, wie in vielen anderen europäischen Ländern, ein Kontinuum von Settings angeboten. Die unterschiedlichen Strukturen und Settings bieten differente Eigenschaften der *Peer-to-Peer*-Interaktion und Erwartungen, die nicht immer mit den Idealen der inklusiven Bildung vereinbar sind (UNESCO, 2020).

Zahlreiche Hindernisse für die inklusive Bildung stellen nach wie vor eine Herausforderung für deren effektive Umsetzung dar (Powell, 2016). Politische Entscheidungsträger, Lehrkräfte und die breite Öffentlichkeit haben möglicherweise unterschiedliche Vorstellungen von Inklusion und damit verbundene Einstellungen, Vorurteile oder Stereotypen über bestimmte Schülergruppen (Krischler et al., 2019), was wiederum zu niedrigen Erwartungen und mangelnder Unterstützung führen kann (Pit-ten Cate & Krischler, 2020). Daher ist eine auf Inklusion, Diversität und Gerechtigkeit ausgerichtete Lehrerausbildung von entscheidender Bedeutung, um Lehrkräfte bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeit zu unterstützen (EADSNE, 2011). Trotz des angemessenen Finanzierungsniveaus des Bildungswesens in Luxemburg haben einige Schulen dennoch Schwierigkeiten, die notwendigen Vorkehrungen zu treffen und allen Schüler*innen die benötigte Unterstützung zukommen zu lassen. So hindern beispielsweise unflexible schulische Steuerung, unzugängliche Gebäude sowie fehlende (personelle) Ressourcen oder Ausrüstungen einige Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiterhin daran, in vollem Umfang an (allen) schulischen Aktivitäten teilzunehmen.

Schließlich bieten einige Gesetze und Strategien trotz der Ratifizierung der UN-BRK weiterhin die Möglichkeit, getrennte, stigmatisierende Bildungseinrichtungen beizubehalten oder den Zugang zu Ressourcen in regulären Klassenzimmern zu beschränken: Diese stellen somit Barrieren für inklusive Bildung dar (Tomlinson, 2017). Im Gegensatz dazu gibt es zahlreiche Gelingensbedingungen für die Inklusion, die zur Reform der Bildungssysteme beitragen können (Köpfer et al., 2021). Dazu gehört die inklusive Lehrerbildung sowie die berufliche Weiterbildung, z. B. die Schulung und Unterstützung von Lehrkräften vor und während der Ausbildung zu inklusiven Praktiken, um die Fähigkeiten und das Wissen zu entwickeln, das für einen effektiven Unterricht für alle Schüler*innen erforderlich ist (Forlin, 2010; Pit-ten Cate & Krischler, 2021). Die Zusammenarbeit in Teams kann die entscheidende Kooperation zwischen Lehrer*innen, Verwaltungsangestellten und Unterstützungspersonal fördern, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen die Unterstützung erhalten, die sie für ihren Erfolg benötigen. Die Bereitstellung von Hilfsmitteln für Schüler*innen kann ihnen dabei helfen, körperliche und lernbedingte Barrieren zu überwinden, so dass sie in vollem Umfang an den Aktivitäten im Klassenzimmer teilnehmen können. Ganz allgemein trägt die Anwendung der Grundsätze des *„universal design for learning“* dazu bei, dass alle Schüler*innen Zugang zum Lehrplan haben und in vollem Umfang an den Aktivitäten im Klassenzimmer teilnehmen können. Schließlich sind Offenheit gegenüber Diversität und eine positive Einstellung zur Inklusion von entscheidender Bedeutung, um eine positive Schulkultur zu schaffen, die einstellungsbedingte Barrieren und die vorherrschende Stigmatisierung durch ein Umfeld ersetzt, in dem sich alle Schüler*innen willkommen und unterstützt fühlen – und so ihre Fähigkeiten optimal entwickeln können.

Diskussion & Ausblick

Im Allgemeinen hat Luxemburg ein beachtliches Bildungsniveau erreicht, auch durch die Mobilität und die Anwerbung hochqualifizierter Arbeitskräfte; allerdings profitieren nicht alle Gruppen gleichermaßen von den angebotenen Lernmöglichkeiten, vor allem aufgrund der Selektivität und Stratifizierung des Bildungssystems (Backes & Hadjar, 2017; Hadjar et al., 2018). Die Bildungsangebote sind nach Ansehen und Wirkung seit Dekaden geschichtet. Die Forschung zeigt, dass Bildungsungleichheiten fortbestehen, was sich in sozialer Segregation, ungleichen Schulleistungsergebnissen und je nach Schülergruppe unterschiedlichen Quoten von Schulverweigerern und Schulabbrechern widerspiegelt (Beispiele siehe Nationale Bildungsberichte 2015, 2018, 2021, Factsheets 7 und 9).

Die Ratifizierung der UN-BRK hat in Luxemburg zu rechtlichen und organisatorischen Veränderungen in der Bildungslandschaft geführt, mit verschiedenen neuen Bildungsstrukturen und -angeboten (z. B. nationale Kompetenzzentren). Weitere Initiativen umfassen die Gründung öffentlicher internationaler Schulen (vgl. Colling et al., Gezer et al. sowie Factsheet 8 in diesem Bericht), frühkindliche Bildung und Betreuung (Hornung et al., 2023 sowie Factsheet 3), die Zusammenarbeit zwischen formaler und nicht formaler Bildung (siehe Factsheet 11), und die Möglichkeit des Alphabetisierungserwerbs auf Französisch statt auf Deutsch (siehe Lagodny et al. sowie Hornung et al. in diesem Bericht). Darüber hinaus bietet die Universität Luxemburg ab September 2024 einen Masterstudiengang für inklusive Bildung und Pädagogik an. Diese Veränderungen haben nicht nur das luxemburgische Bildungsangebot diversifiziert und erweitert, sondern auch den Förderstrukturen und der Forschung wichtige Impulse gegeben. Letzteres spiegelt sich in den verschiedenen Beiträgen des vorliegenden Nationalen Bildungsberichts wider. Aus ihnen wird ersichtlich, dass Fortschritte gemacht wurden, aber auch, dass Veränderungen notwendig sind.

Bemühungen um inklusive Bildung sind in allen (europäischen) Ländern zu finden, sogar als „inspirierende Praktiken“ oder „inspirierende Strategien“ (vgl. Torabian et al. in diesem Bericht). Ungeachtet des Mandats des Menschenrechts auf inklusive Bildung durch die Ratifizierung der UN-BRK gibt es jedoch Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf Bewusstsein, Standards und Vorschriften. Die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Praktiken erfordert einen systematischen Ansatz zur Überwindung von Reformhindernissen

sowie eine Überwachung und Bewertung durch die Betroffenen (United Nations, 2016). Die politischen und praktischen Herausforderungen bei der Bildungsreform bestehen darin, dass sich kein Bildungssystem vollständig von seiner historischen Entwicklung, also den über Jahrzehnte oder Jahrhunderte gewachsenen Kulturen und Strukturen, lösen kann. Eine solche Distanzierung ist jedoch notwendig, da inklusive Bildung – verstanden als Menschenrecht – im Kern nicht mit einem hohen Maß an differenzierenden (und damit oft stigmatisierenden) und segregierten Bildungsstrukturen vereinbar ist (Powell, 2016). Der Fokus sollte daher weiterhin auf der kritischen Analyse aktueller Politiken und Praktiken sowie der Entwicklung und Evaluation inklusiver Lernbedingungen liegen, die der gesamten Vielfalt und dem Unterstützungsbedarf aller Beteiligten im Schulsystem gerecht werden.

Historische Analysen zeigen einen allmählichen Übergang von der Exklusion zur Inklusion, doch Bildungsungleichheiten und institutionalisierte Diskriminierung sind persistent. Trotz der Fortschritte, die durch die Ratifizierung der UN-BRK erzielt wurden, bestehen weiterhin systemische Barrieren und Vorurteile. Eine wirksame Lehrerausbildung, berufliche Weiterbildung und der Einsatz von unterstützenden Technologien sind wesentliche Faktoren, um inklusive Praktiken umfassend zu fördern. Systematische Reformen, die eine inklusive Logik einführen und durch solide Forschung und geeignete Ressourcen unterstützt werden, sind notwendig, um ein inklusiveres Lernumfeld zu schaffen, welches die Chancengerechtigkeit für alle Schüler*innen wirksam fördert.

Referenzen

Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational trajectories through secondary education in Luxembourg. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39, 437–460.

Baker, D. P. (2014). The schooled society. Stanford University Press.

EASNIE. (2024). European agency statistics on inclusive education: 2020/2021 school year dataset cross-country report. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

EADSNE. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. European Agency for Development in Special Needs Education.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Publications Office of the European Union.

Fischer, J. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Diagnostik von Lernstörungen im luxemburgischen Grundschulsystem. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach, & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen (pp. 51–90). Melusina Press.

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlis (Ed.), Teacher education for inclusion (pp. 3–12). Routledge.

Frank, D. J. & Meyer, J. W. (2020). The university and the global knowledge society. Princeton University Press.

Hadjar, A., Fischbach, A. & Backes, S. (2018). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 59–83). LUCET & SCRIPT.

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. LUCET.

Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Eds.). (2021). International handbook of inclusive education: Global, national and local perspectives. Verlag Barbara Budrich.

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.

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: Vol. 2 (pp. 91–97). MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.

MENJE. (2022). Education system in Luxembourg: Key figures—School year 2021/2022. MENJE/SCRIPT.

OECD. (2007). Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. OECD.

OECD. (2018). Equity in education. OECD.

OEJQS. (2023). La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg (Rapport thématique Partie A). Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.

Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2020). Stereotype hinsichtlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Lehrkraftüberzeugungen, -erwartungen und -gefühle. In S. Glock & H. Kleen (Eds.), Stereotype in der Schule (pp. 191–224). Springer.

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. Insights into Learning Disabilities, 15, 49–63.

Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2021). Der Einfluss von Aus- und Weiterbildungsmodulen auf die wahrgenommene Kompetenz und Einstellung von Lehrkräften zur inklusiven Bildung. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 80–81). LUCET & SCRIPT.

Powell, J. J. W. (2016). Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany. Routledge.

Powell, J. J. W. & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Eds.), Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion (pp. 46–64). Beltz Juventa.

Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes. Stanford University Press.

Tomlinson, S. (2017). A sociology of special and inclusive education. Routledge.

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.

UNESCO. (2000). Education for all 2000 assessment: Global synthesis.

UNESCO. (2020). 2020 Global Education Monitoring Report: Inclusion and education—All means all.

United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities.

United Nations. (2016). Convention on the rights of persons with disabilities—General comment No. 4.

Frühe Bildung & Enseignement fondamental



Inhalt

Frühe Bildung & Enseignement fondamental / 22

Factsheet Nº 01: Kontext für das Bildungswesen in Luxemburg / STATEC / 24

Frühkindliche Bildung und Betreuung in Luxemburg: Wer nimmt die Angebote wahr und welche Effekte hat der Besuch auf frühe Schulleistung? / Kaufmann, Ottenbacher, Weth, Fischbach, Ugen & Hornung / 28

Factsheet Nº 02: Die Diversität der luxemburgischen Bevölkerung / Klein & Peltier / 36

Zwischen Herkunfts- und Schulsprachen: Eine Langzeitstudie mit Kindern im Zyklus 1 / Nikaedo, Loff, Cruz-Santos & Engel de Abreu / 40

Factsheet Nº 03: Non-formale Bildung im Vorschulalter in Luxemburg / Simoes Loureiro & Neumann / 42

Unterschiede im Hörverstehen von Luxemburgisch und Deutsch zu Beginn des Schriftspracherwerbs / Hornung, Kaufmann & Weth / 44

Factsheet Nº 04: Das luxemburgische Schulsystem / Backes & Lenz / 46

Das Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“ / Lagodny, Vanolst & Weis / 50

Erste Ergebnisse zum Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“: Zusammensetzung der Schülerschaft, Schulleistungen und Motivation im Vergleich / Hornung, Colling, Esch, Keller, Hellwig & Ugen / 52

Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan von der 1. bis zur 5. Klasse: Negativer Trend bei Kompetenzverläufen und wirkungslose Klassenwiederholungen / Ottenbacher, Wollschläger, Keller, Sonnleitner, Hornung, Esch, Fischbach & Ugen / 54

Factsheet Nº 05: Schulische Inklusion in Luxemburg / Frising & Muller / 64

Inklusion in Luxemburg aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure / Frising, Muller & Jacobs / 70

Der Bildungserfolg autistischer Kinder in luxemburgischen Grundschulen / Costa & Franco / 76

Inklusive Lernmaterialien in den MINT-Fächern der Primarschule: Ergebnisse des ITM-Projektes / Andersen / 80

Kognitive Fähigkeiten im multikulturellen und mehrsprachigen Umfeld: Ein sprachlich faires Testverfahren für Kinder / Kijamet, Wollschläger & Ugen / 82

Der Einfluss des Sprachhintergrunds auf das Sprachverständnis im Deutschen / Tremmel, Pit-ten Cate, Romanovska, Wealer & Ugen / 86

Die Diagnostik von spezifischen Lernstörungen im Bereich des Lesens und Schreibens in einem multilingualen Bildungskontext / Romanovska, Pit-ten Cate & Ugen / 90

Diagnose spezifischer Lernstörung im Bereich Mathematik in einem multilingualen Bildungskontext / Hilger, Ugen, Romanovska & Schiltz / 94

Visuelle Beeinträchtigungen im Kindesalter: Früherkennung mit dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan / Monteiro, Esch, Engel & Ugen / 98

Subjektives Wohlbefinden und Bildungswege in der Grundschule / Pit-ten Cate, Colling, Esch & Wollschläger / 102

Unterrichtsqualität und Schulklima an den Écoles fondamentales in Luxemburg: Ergebnisse der SIVA-Studie / Emslander, Rosa, Ofstad, Levy & Fischbach / 104

Der Schrifterwerb im Deutschen und Französischen bei Viertklässlern / Weth, Dording, Klasen & Ugen / 110

Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die schulischen Kompetenzen von Grundschüler*innen in Luxemburg: Erste längsschnittliche Befunde aus den „Épreuves Standardisées“ (ÉpStan) / Colling, Esch, Rosa, Keller, Wollschläger, Ugen & Fischbach / 112

Kontext für das Bildungswesen in Luxemburg

Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (STATEC)

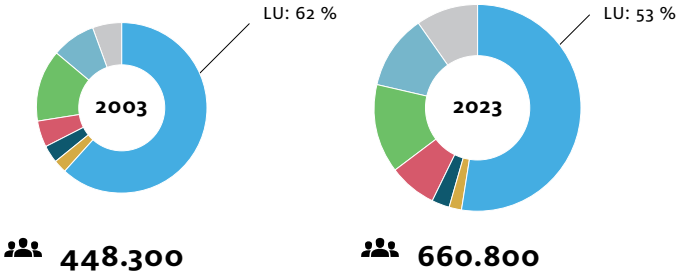
Die Berücksichtigung der demografischen und ökonomischen Entwicklungen Luxemburgs erlaubt es, die Tendenzen im Bildungswesens besser einzuordnen. Hierzu bietet das Factsheet **„Kontext für das Bildungswesen in Luxemburg“** einen Überblick über die Themen Demografie, Bildung, Arbeitsmarkt sowie Armut und Ungleichheit.



Demografie

Tab. 1: **Aufteilung der Bevölkerung Luxemburgs nach Nationalität**

Nationalität	2003	2023
Luxemburg	277.600	347.402
Deutschland	10.200	12.678
Belgien	15.900	19.205
Frankreich	21.550	49.104
Portugal	61.440	92.101
Andere EU-Nationalität (inkl. UK)	36.980	76.589
Andere	24.630	63.730
Gesamtbevölkerung	**448.300**	**660.800**



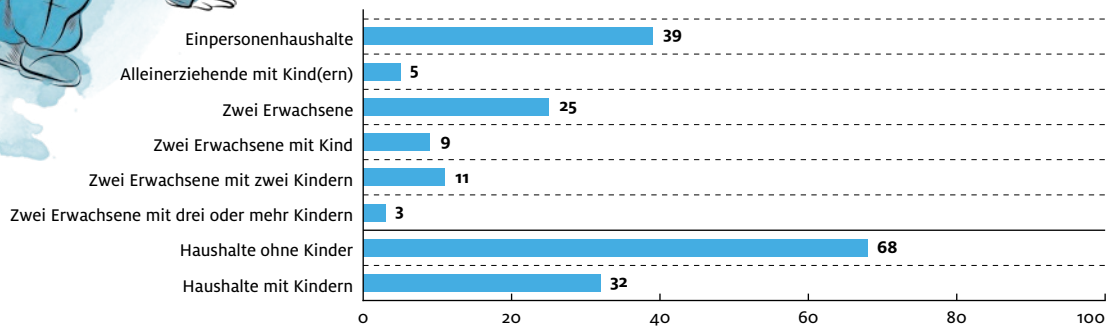
Hinweis: Bevölkerung am 1. Januar des jeweiligen Jahres (Quelle: STATEC), https://lustat.statec.lu/vis?tm=B1101&p-g=0&hc[dataflowId]=DF_B1101&p-d=2015%2C2024&dq=A.&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1101&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0.

Dass Luxemburg in der Vergangenheit ein starkes Bevölkerungswachstum verzeichnet hat, ist allgemein bekannt. Im Laufe der vergangenen zwei Jahrzehnte nahm die Zahl der Einwohnerinnen und Einwohner in Luxemburg um 47 % zu. Der Zuwachs variiert stark nach Nationalität (vgl. Tab. 1).

Die Anzahl der Personen mit französischer Nationalität und mit sonstigen EU-Nationalitäten wies einen starken Zuwachs auf, während die Anzahl der Luxemburgerinnen und Luxemburger *relativ* gesehen weniger schnell gewachsen ist, auch wenn der Anstieg in *absoluten* Zahlen hier am höchsten war. Den stärksten relativen Zuwachs gab es bei den Einwohnerinnen und Einwohnern ohne EU-Nationalität (+159 %). Der Anteil der luxemburgischen Bevölkerung fiel zwischen 2003 und 2023 von 62 % auf 53 %.



Abb. 1: **Aufteilung der Privathaushalte im Jahr 2022 nach ihrer Zusammensetzung und Anwesenheit von Kindern (in %)**

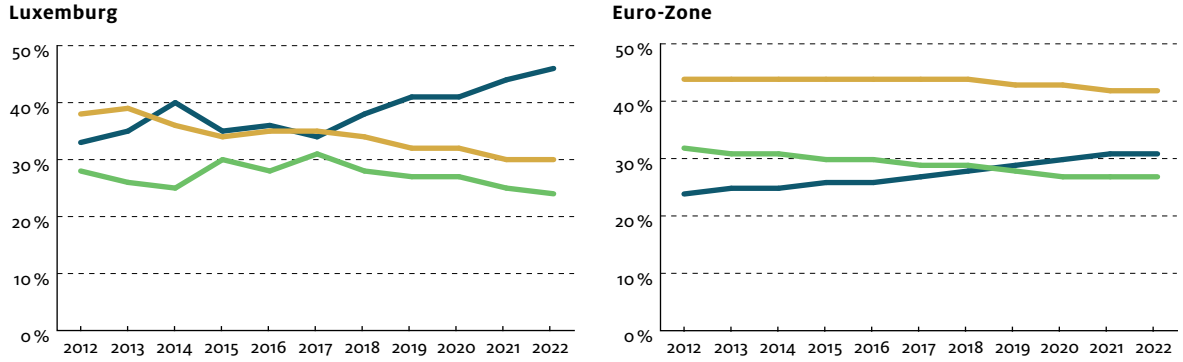


Hinweis: Jeder Balken in der Grafik zeigt den prozentualen Anteil an allen Privathaushalten in Luxemburg an. Da sich die Haushaltstypen nicht gegenseitig ausschließen, sondern überschneiden, übersteigt die Summe 100 %. Quelle: Eurostat, EU-SILC [ILC_LVPH02].

Bei den Familienformen machen die Haushalte ohne Kinder 68 % und die Haushalte mit Kindern 32 % aller Haushalte aus (vgl. Abb. 1). In 43 % der Haushalte mit Kindern lebt *ein* Kind, in 46 % leben *zwei* Kinder und in 11 % *drei oder mehr* Kinder (Eurostat, EU-SILC, ILC_LVPH05). 39 % der Haushalte in Luxemburg waren 2022 Einpersonenhaushalte (vgl. Abb. 1). Mit 5 % ist der Anteil der Alleinerziehenden mit Kind(ern) an der Gesamtzahl der Haushalte im Großherzogtum nicht hoch.

Bildung

Abb. 2: **Aufteilung der Wohnbevölkerung nach höchstem Bildungsabschluss (2012–2022, in %)**



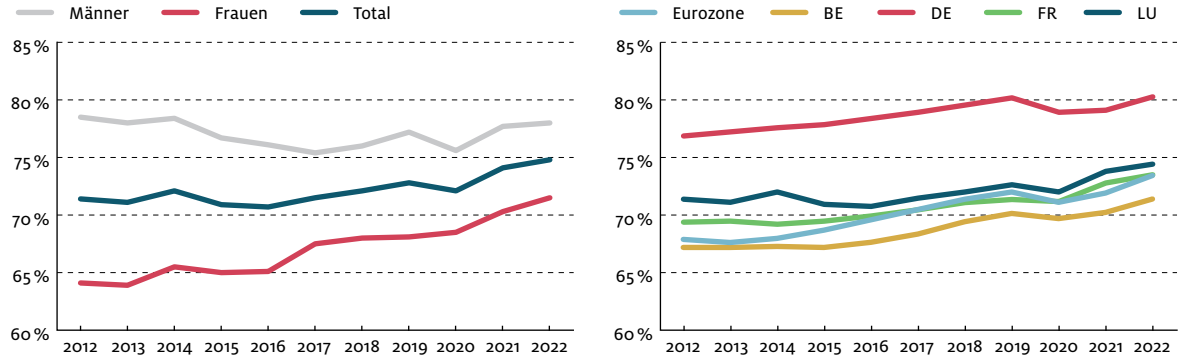
Hinweis: ISCED-Klassifizierung der Bildungsabschlüsse. Altersgruppe von 15 bis 64 Jahren. Quelle: Eurostat, LFS [lfsa_pgaed].

Wie in anderen Ländern steigt auch in Luxemburg das Bildungsniveau der Bevölkerung. Der Anteil von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist sogar höher als in anderen Ländern der Eurozone. 46 % der Einwohnerinnen und Einwohner im Großherzogtum hatten 2022 ein Hochschuldiplom, während es in der Eurozone 31 % waren.

Im Rahmen der Lissabon-Ziele strebte die Europäische Union für 2020 mindestens 40 % Hochschulabsolventinnen und -absolventen in der Gruppe der *jungen Erwachsenen* an. In Luxemburg erreichten mehr als 60 % der 30- bis 34-Jährigen dieses Bildungsniveau.

Arbeitsmarkt

Abb. 3: **Beschäftigungsquote (in %)**



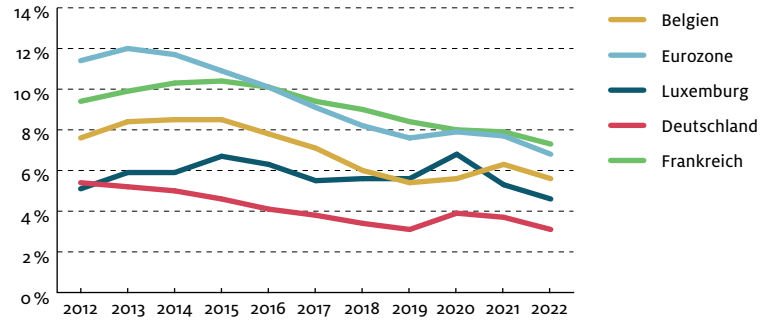
Hinweis: Einwohnerinnen und Einwohner von 20 bis 64 Jahren. Quellen: STATEC, Eurostat.

Die Beschäftigungsquote unter den Einwohnerinnen und Einwohnern Luxemburgs zwischen 20 und 64 Jahren ist von 71,4 % im Jahr 2012 auf 74,8 % im Jahr 2022 gestiegen. Für den gesamten betrachteten Zeitraum lag die Beschäftigungsquote leicht höher als die der Eurozone, auch wenn sich der Abstand verringert.

Hinweis:

Gemäß Definition der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) ist ein Arbeitsloser eine Person im erwerbsfähigen Alter (15 Jahre oder älter), die drei Kriterien erfüllt. Sie muss: 1. arbeitslos sein (darf in einer Berichtswoche nicht eine Stunde gearbeitet haben); 2. verfügbar sein, um in den kommenden 15 Tagen eine Beschäftigung anzunehmen; 3. im Vormonat aktiv eine Beschäftigung gesucht haben oder eine Beschäftigung gefunden haben, die sie in weniger als drei Monaten antritt. Ein Arbeitsloser im Sinne der ILO ist daher nicht zwangsläufig bei der luxemburgischen Arbeitsagentur ADEM gemeldet (und umgekehrt).

Abb. 4: **Arbeitslosenquote (in %)**



Quelle: Eurostat, LFS [lfsa_urgan].

Im Zeitraum von 2012 bis 2015 stieg zunächst die Arbeitslosenquote, danach sank sie. Die Lockdown-Maßnahmen im Jahr 2020 wirkten sich auf die gesamte Luxemburger Wirtschaft und damit auch auf den Arbeitsmarkt aus. Zusätzlich zum Einbruch der Wirtschaftstätigkeit stieg die Arbeitslosenquote zum ersten Mal seit 2015 erneut an und erreichte 2020 mit 6,8 % ihren Höchststand. Seitdem ist die Arbeitslosenquote wieder gesunken und erreichte mit 4,6 % im Jahr 2022 den niedrigsten Stand der letzten zehn Jahre. Im europäischen Vergleich hat Luxemburg eine niedrige Arbeitslosenquote.

Factsheet Nº 1

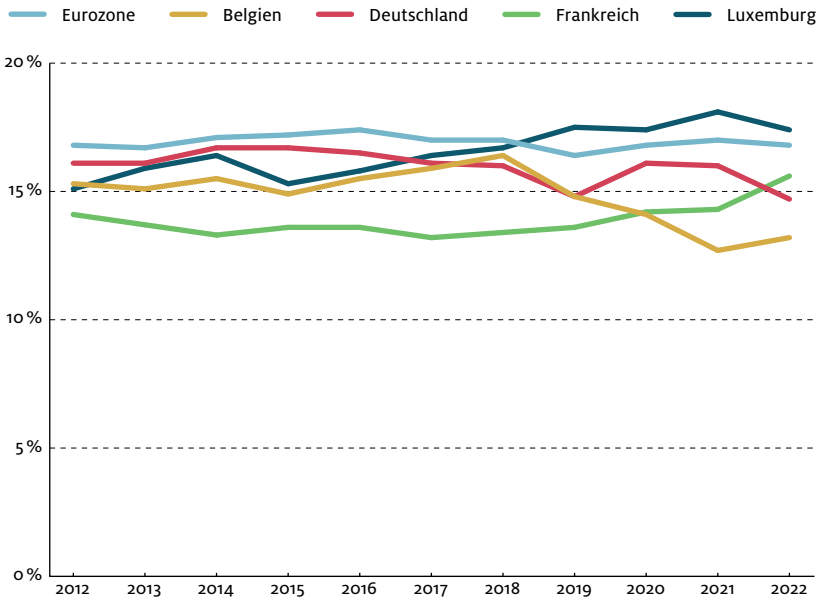
Armut und Ungleichheit

Hinweis:

Die Armutsgefährdungsquote ist der Anteil der Personen mit einem verfügbaren Äquivalenzeinkommen unterhalb der Armutsgefährdungsschwelle, die auf 60 % des nationalen verfügbaren Medianäquivalenzeinkommens (nach Sozialtransfers) festgelegt ist (Break in series LU-SILC: 2015/16, 2019/20, 2020/21, 2021/22).

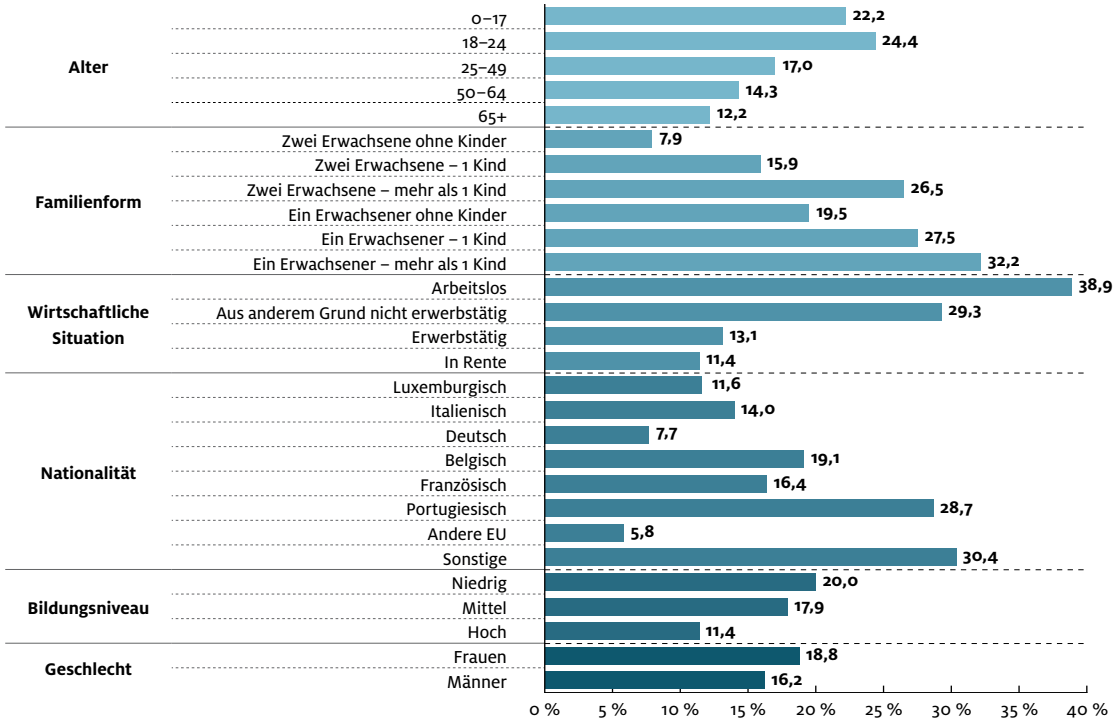
Die Armutsgefährdung ist in den letzten beiden Jahrzehnten in Luxemburg tendenziell gestiegen. Im Jahr 2012 waren 15,1 % der Bevölkerung armutsgefährdet, d. h., ihr Einkommen lag unter 60 % des medianen Einkommens. Im Jahr 2022 waren mit 17,4 % der Bevölkerung Luxemburgs deutlich mehr Menschen von Armut bedroht. Im europäischen Vergleich liegt sie damit seit 2019 über dem Durchschnitt der Eurozone.

Abb. 5: **Armutsgefährdung (in %)**



Quelle: STATEC und Eurostat, Datensatz ILC_LI02.

Abb. 6: **Unterschiede in der Armutsgefährdungsquote (2022, in %)**

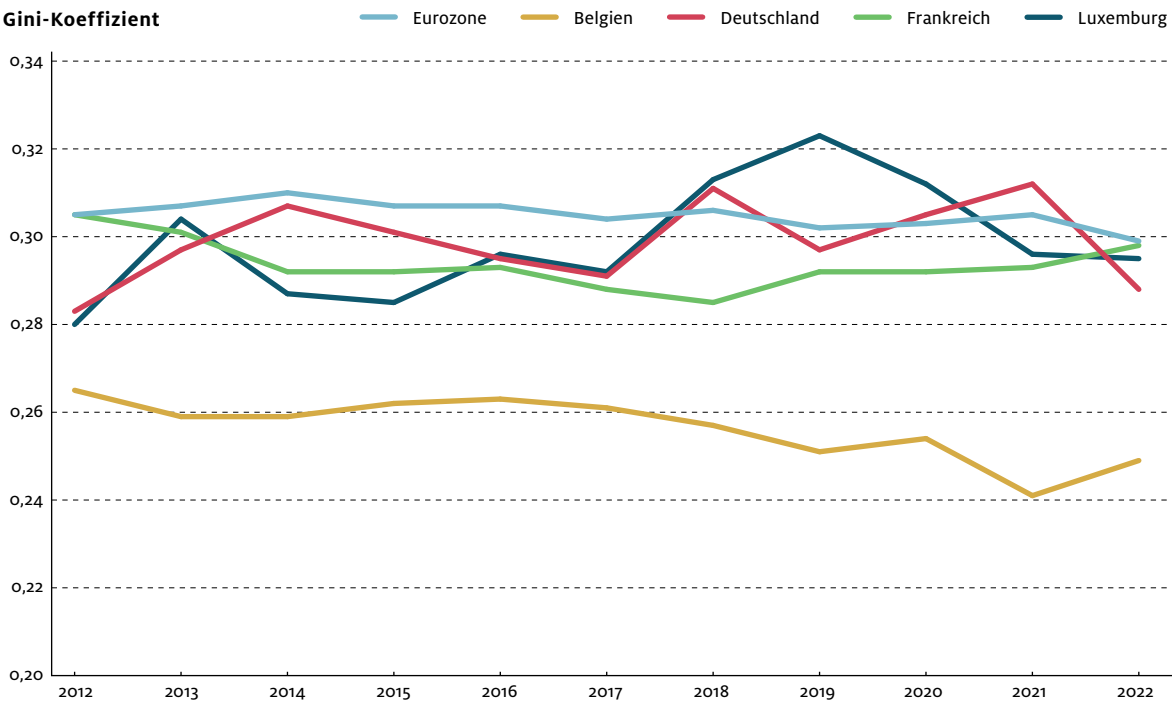


Quelle: STATEC (in Zusammenarbeit mit LISER), EU-SILC.

Die Armutsgefährdung trifft die 0- bis 17- sowie 18- bis 24-Jährigen stärker (22,2 % und 24,4 %). Dem höchsten Risiko gegenüber sehen sich erwerbslose sowie inaktive Personen (Rentner ausgenommen) sowie Alleinerziehende mit Kindern.

Auch Bürger aus Portugal und Nicht-EU-Staaten sind mit 28,7 % und 30,4 % viel öfter betroffen als Einheimische. Ein höheres Bildungsniveau verringert die Armutsgefahr auf 11,4 %.

Abb. 7: **Ungleichheit in Luxemburg**



Weitere Informationen: STATEC (2024). Rapport Travail et cohésion sociale 2024. Analyses 3-2024; STATEC (2020). Rapport TCS - Le monde de l'emploi en mutation, Analyses 6-2020. STATEC (2019). Rapport travail et cohésion sociale, Analyses 2-2019. Break in series (LU-SILC): 2015/16, 2019/20, 2020/21, 2021/22. Quelle: STATEC (in Zusammenarbeit mit dem LISER), EU-SILC.

Unter den Indikatoren der Ungleichheit befinden sich Indikatoren der Einkommenskonzentration, wie der Gini-Koeffizient. Die Einkommensungleichheit liegt in Luxemburg nahe am Durchschnitt der Eurozone, auf einem ähnlichen Niveau wie in Frankreich und Deutschland. In Belgien ist die Einkommensungleich erheblich niedriger.

Von 2012 bis 2019 stieg Luxemburgs Gini-Koeffizient von 0,28 auf 0,32 an, ist 2021 und 2022 aber wieder unter 0,30 gesunken.

Hinweis:

Der Gini-Koeffizient bewegt sich zwischen 0 und 1. Ein Wert von 0 bedeutet, dass alle Mitglieder einer Population denselben Lebensstandard haben (Zustand der perfekten Gleichheit). Im Gegensatz dazu entspricht ein Gini-Koeffizient von 1 der hypothetischen Situation, in der eine einzige Person die Gesamtheit aller Einkommen des Landes besitzt, während alle anderen ein Null-Einkommen haben (perfekte Ungleichheit).

Zusammenfassend lässt sich in Luxemburg eine dynamische Bevölkerungszunahme feststellen. Dies bringt eine immer heterogener werdende Schülerschaft mit sich. Da der Bildungserfolg der Kinder mit der sozioökonomischen Situation der Familie zusammenhängt, sind auch ökonomische Entwicklungen wichtige Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse. Die hier aufgezeigte steigende Armutsgefährdung sowie steigende Ungleichheit in Luxemburg könnten deshalb auch neue Herausforderungen für das Bildungswesen mit sich bringen.



Frühkindliche Bildung und Betreuung in Luxemburg:

Wer nimmt die Angebote wahr und welche Effekte hat der Besuch auf frühe Schulleistung?

Lena Maria Kaufmann, Martha Ottenbacher, Constanze Weth, Antoine Fischbach, Sonja Ugen & Caroline Hornung

1. Einleitung

Seit Jahren weisen nationale und internationale Studien auf gravierende Leistungslücken zwischen verschiedenen Schüler:innengruppen in Grund- und weiterführenden Schulen in Luxemburg hin (z. B. MENFP/SCRIPT, 2000). Die Unterschiede in den Schlüsselkompetenzen sind bereits im Zyklus 2 zu erkennen und werden mit steigender Klassenstufe größer (LUCET, 2023). Auch international lassen sich immer wieder solche Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innengruppen mit unterschiedlichem familiärem Hintergrund (sozioökonomisch, sprachlich und migrantisch) finden (z. B. Stanat & Christensen, 2006). In der diversen luxemburgischen Schülerschaft, in der 43,5 % der Schüler:innen eine andere Nationalität als die luxemburgische haben und 68,4 % der Schüler:innen nicht Luxemburgisch zuhause sprechen (MENJE & SCRIPT, 2024), betreffen die Effekte des sozioökonomischen Status sowie des Migrations- und Sprachhintergrunds eine besonders große Gruppe. Weiterhin verstärken die hohen sprachlichen Anforderungen im luxemburgischen Schulsystem die Leistungsunterschiede. Im vorschulischen Bereich *(Précoce* und Zyklus 1) ist Luxemburgisch Unterrichtssprache und seit 2017 soll zusätzlich Französisch gefördert werden. Französisch wird ab Zyklus 2 regulär unterrichtet, wobei die Alphabetisierung im Zyklus 2 in Deutsch stattfindet. Deutsch ist zudem offiziell Unterrichtssprache, aber auch Luxemburgisch wird häufig als Unterrichtssprache beobachtet (Fehlen, 2007). Wie neue Daten unterstreichen (Hornung et al., 2023), können nicht alle Kinder ihre Kenntnisse vom Luxemburgischen ins Deutsche übertragen und starten so oft mit erheblichen Sprachproblemen in ihre schulische Laufbahn (Hornung et al., 2021).

Es werden aktuell verschiedene Ansätze diskutiert, die diesen Leistungsunterschieden entgegenwirken könnten. Hierzu zählt unter anderem der frühe Besuch von Bildungseinrichtungen, der sich aufgrund des frühen Kontakts mit den Unterrichtssprachen positiv auf spätere Schulleistungen auswirken könnte. Ob dies in Luxemburg ebenfalls der Fall ist, und wer in Luxemburg frühkindliche Bildung überhaupt besucht, wird in diesem Kapitel untersucht.

2. Frühkindliche Bildung und Betreuung in Luxemburg

Frühkindliche Bildung und Betreuung (FBBE) ist definiert als jegliches regulierte Angebot, das Kindern zwischen Geburt und Pflichtschulalter Bildung und Betreuung bietet (European Commission, 2022). In Luxemburg umfasst FBBE zum Beispiel *Crèches* (Krippen), die von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren besucht werden können, eine freiwillige Vorschule, *Précoce,* die von Kindern im Alter zwischen drei und vier Jahren besucht wird, und den Zyklus 1, eine verpflichtende Vorschule für alle Kinder ab vier Jahren (vgl. Factsheet 3).

Seit der FBBE-Reform im Jahr 2017, die mit den *Chèque Service Accueil* (CSA) eine Art Gutscheinsystem für 20 kostenlose Betreuungsstunden eingeführt hat, ist das FBBE-System Luxemburgs im internationalen Vergleich eins der bezahlbarsten in Relation zum elterlichen Einkommen (OECD, 2022). Es ist ebenfalls charakterisiert durch einen starken privaten Sektor (Honig, 2015), was zu einer recht heterogenen Landschaft von FBBE-Angeboten im Hinblick auf Qualität und Ressourcen führt (OECD, 2022). Die genannte FBBE-Reform 2017 ging mit einem frühen plurilingualen Bildungsprogramm *(Programme d'éducation plurilingue)* einher, welches festlegt, dass Sprachkenntnisse in Luxemburgisch und Französisch bei allen Kindern im Alter zwischen ein und sechs Jahren in non-formaler wie auch formaler FBBE zu fördern sind, aber auch die Familiensprachen valorisiert werden sollen. Deutsch wird im Rahmen dieses Bildungsprogramms nicht explizit hervorgehoben. Allerdings ist Deutsch Alphabetisierungssprache, so dass die Kinder nicht frühzeitig auf die Sprache vorbereitet werden, in der sie schreiben und lesen lernen – anders als in den Nachbarländern (Weth, 2018). Der Prozess der Alphabetisierung setzt jedoch möglichst gute Sprachkenntnisse in der Alphabetisierungssprache voraus (Tolchinsky & Berman, 2023).

„In der internationalen Forschung deutet ein Großteil der Literatur auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch von FBBE und kindlicher Entwicklung hin, sowie auf das Potenzial von FBBE, Bildungsungleichheiten zu reduzieren."

In der internationalen Forschung deutet ein Großteil der Literatur auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch von FBBE und kindlicher Entwicklung hin (z. B. DeAngelis et al., 2020), sowie auf das Potenzial von FBBE, Bildungsungleichheiten zu reduzieren (z. B. Heckman, 2006). Die Ergebnisse variieren jedoch stark mit den (Qualitäts-) Merkmalen der FBBE sowie den Merkmalen der Kinder und ihrer Familien (Bustamante et al., 2022).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten systematischen, quantitativen Studie zu FBBE in Luxemburg aufgeführt, in der wir anhand eines großen Datensatzes über sechs Jahrgangskohorten von 2015 bis 2021 untersuchen, 1.) wer in Luxemburg welche Art von FBBE besucht und 2.) wie der Besuch von FBBE im Vergleich zu dem familiären Hintergrund mit Schulleistungen in Zyklus 2.1 zusammenhängt.

3. Empirische Befunde

Für diese Untersuchung haben wir Daten aus dem luxemburgischen Schulmonitoring-Programm *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) aus den Jahren 2015 bis 2021 verwendet, die Schulleistungen der Schüler:innen im Zyklus 2.1 in den drei Lernbereichen – Luxemburgisch-Hörverstehen, Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs und Mathematik – beinhalten. Die Schulleistung wird in der ÉpStan-Metrik angegeben, einer Maßeinheit mit Mittelwert 500 und Standardabweichung 100. Die ÉpStan-Leistungstests erfassen dabei, wie gut die Lernziele des vergangenen Lernzyklus erreicht wurden. Ebenfalls vorhanden sind Daten aus Fragebögen von Schüler:innen und Erziehungsberechtigten mit Informationen zum sozioökonomischen Status (gemessen mit dem ISEI-Index), Migrationshintergrund und zu Familiensprachen sowie dem Besuch von FBBE.[1] Alle hier berichteten Ergebnisse stammen aus multivariaten Analysen, die den Einfluss mehrerer Einflussfaktoren auf den FBBE-Besuch und auf die Schulleistungen berücksichtigen. Dadurch kann der Einfluss eines bestimmten Merkmals, zum Beispiel des sozioökonomischen Status, auf den Besuch von FBBE unabhängig vom Einfluss anderer Merkmale, wie bspw. der Familiensprache, bestimmt werden.

3.1. Der Besuch von FBBE: Wer besucht welche Einrichtung in Luxemburg?

3.1.1. Einrichtungsarten

In der ÉpStan-Erhebung von 2021 berichteten 53 % aller teilnehmenden Erziehungsberechtigten, dass ihre Erstklässler in den Jahren zuvor sowohl eine *Crèche* als auch eine *Précoce* besucht hatten. Nur etwa ein Drittel (29 %) der Kinder hatte nur eine *Crèche* besucht und 17 % nur die *Précoce*. Ein verschwindend geringer Anteil der Erstklässler hat weder eine *Crèche* noch die *Précoce* besucht (unter 1 %, vgl. Abb. 1). Welche Kombination der FBBE-Einrichtungen besucht wurde, hing unter anderem vom familiären Hintergrund ab. So ist die Wahrscheinlichkeit, nur eine *Crèche* und keine *Précoce* zu besuchen, für Kinder, deren Familien erst vor Kurzem nach Luxemburg

1: Wir haben basierend auf Angaben zur am meisten gesprochenen Sprache mit den Erziehungsberechtigten fünf verschiedene Familiensprachgruppen gebildet: monolingual Luxemburgisch und/oder Deutsch (im Folgenden Luxemburgisch*), monolingual Französisch, monolingual Portugiesisch, bilingual Luxemburgisch* und Französisch, bilingual Luxemburgisch* und Portugiesisch. Deutsch und Luxemburgisch sprechende Kinder wurden zusammengefasst, da sich beide Gruppen nicht signifikant in ihrem Luxemburgisch- und Deutsch-Hörverstehen unterschieden und nur 5 % der Kinder Deutsch als Familiensprache berichteten.

Abb. 1: **Welche Arten von FBBE besuchten die Schüler:innen vor dem Zyklus 1? (2021, n = 4.129, in %)**

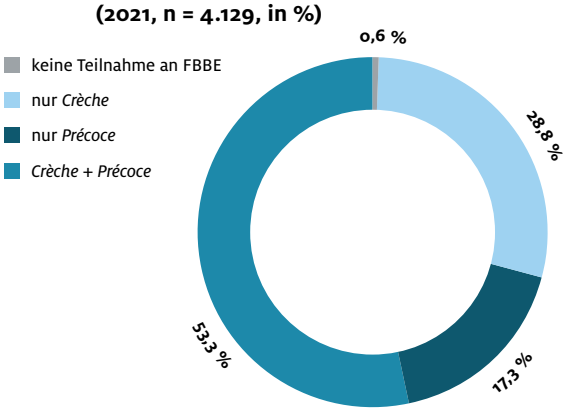
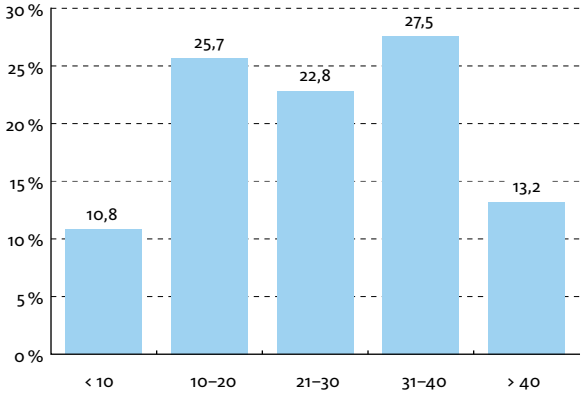


Abb. 2: **Wie viele Stunden pro Woche besuchten Schüler:innen die *Crèche* vor dem Zyklus 1? (2021, n = 2.265, in %)**



eingewandert sind, um 19 % höher als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Für Familien mit steigendem sozioökonomischem Status steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder sowohl eine *Crèche* als auch die *Précoce* besuchen, während die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass sie nur die *Précoce* besuchen. Trotz dieser familiären Unterschiede beim Besuch von FBBE kann die Teilnahme an FBBE in Luxemburg als generell hoch beschrieben werden – was möglicherweise auch mit den geringen Kosten der FBBE und den hohen Lebenshaltungskosten in Luxemburg zusammenhängt, weshalb oft beide Erziehungsberechtigte berufstätig sind.

3.1.2. Umfang des FBBE-Besuchs

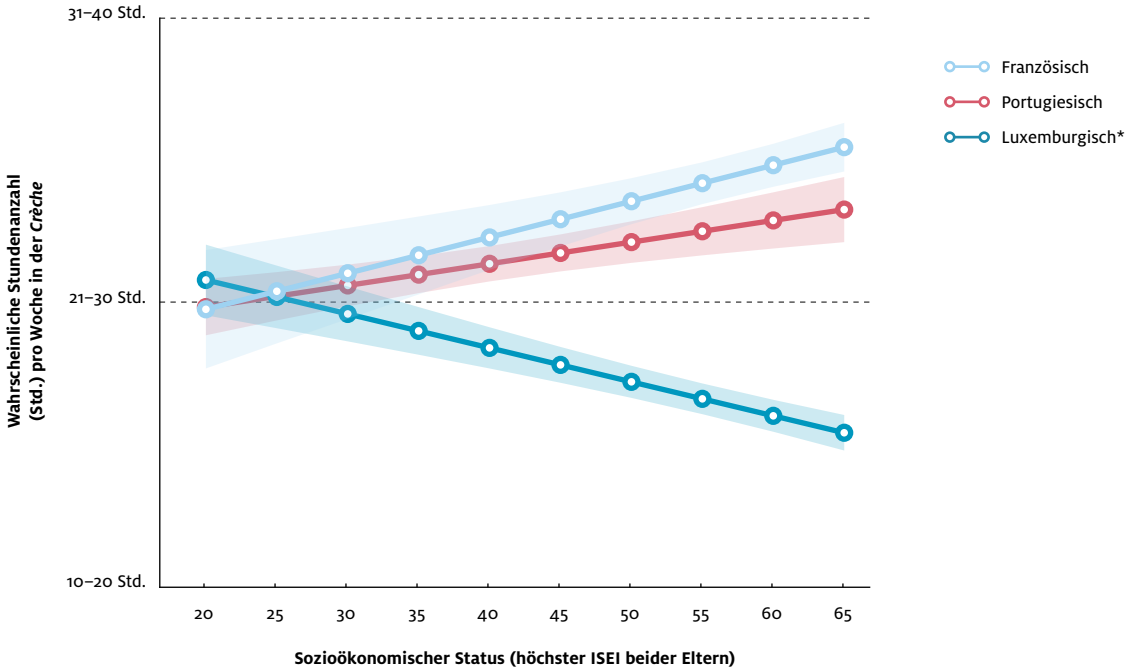
Die Gruppe der Kinder, die in eine *Crèche* gingen, haben die *Crèche* durchschnittlich 3 Jahre lang und überwiegend mit einer Intensität von 31 bis 40 Stunden pro Woche besucht, wie die Zahlen der Erstklässler von 2021 zeigen (vgl. Abb. 2).

Der Umfang des *Crèche*-Besuchs steht auch mit dem familiären Hintergrund, insbesondere mit dem sozioökonomischen Status und der Familiensprache, in Zusammenhang. Während sich Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status kaum in den Wochenstunden des *Crèche*-Besuchs ihrer Kinder voneinander unterscheiden, zeigen sich deutliche Unterschiede bei sozioökonomisch begünstigten portugiesisch- und französischsprachigen Familien gegenüber sozioökonomisch begünstigten luxemburgischsprachigen Familien: So besuchten beispielsweise Kinder aus sozioökonomisch begünstigten Familien, die zu Hause Portugiesisch oder Französisch sprechen, *Crèches* mehr Stunden pro Woche als Kinder aus sozioökonomisch begünstigten Familien, die zu Hause Luxemburgisch sprechen. Dieses Muster (vgl. Abb. 3) könnte auf ein komplexes Zusammenspiel aus den Arbeitsbedingungen (z. B. Flexibilität der Arbeitszeiten) und Betreuungsmöglichkeiten im Umfeld der Erziehungsberechtigten (z. B. Großeltern) zurückzuführen sein.

3.1.3. Häufigkeit der verschiedenen *Crèche*-Sprachen

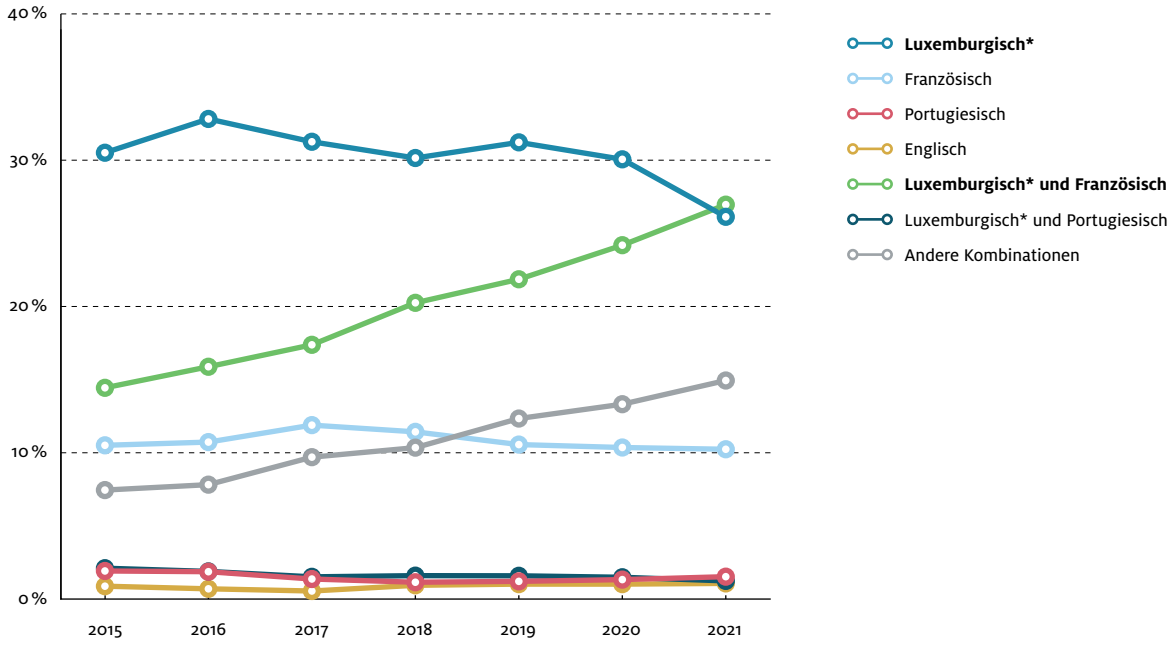
In den Kohorten des Zyklus 2.1 (zwischen 2015 und 2021) ist Luxemburgisch die am häufigsten berichtete *Crèche*-Sprache, auch wenn die Häufigkeit der Nennung mit den Jahren abnimmt. Immer häufiger wird eine Kombination aus Luxemburgisch* und Französisch (von 14 auf 26 %) oder weitere plurilinguale Sprach-Kombinationen als *Crèche*-Sprache (von 7 auf 15 %) berichtet (vgl. Abb. 4). Französisch wurde etwa von einem Zehntel der Erziehungsberechtigten als *Crèche*-Sprache angegeben. Über monolingual portugiesischsprachige, englischsprachige oder bilingual luxemburgisch-portugiesischsprachige *Crèches* wurde so gut wie nicht berichtet. Nur die letzten zwei Erhebungsjahre 2020 und 2021 umfassen dabei Schüler:innen, auf die sich die FBBE-Reform von 2017 *(Éducation plurilingue)* ausgewirkt haben könnte. So kann angenommen werden, dass der Anstieg der Kombination Luxemburgisch* und Französisch in den nächsten Erhebungsjahren noch deutlicher sichtbar sein wird. Insgesamt scheint Luxemburgisch in FBBE für die Mehrheit der Kinder eine dominante Rolle zu spielen.

Abb. 3: **Wie viele Stunden pro Woche besuchten Schüler:innen eine *Crèche* nach Familiensprache? (2019 bis 2021, n = 7.190)**



Anmerkung: Schätzmethode: Lineare Regression. Der Graph zeigt die *Predictive Margins* mit einem 95 %-Konfidenzintervall. Kontrollvariablen: Sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Familiensprache, Geschlecht, Jahr.

Abb. 4: ***Crèche*-Sprache(n) gemäß Elternangaben der Schüler:innen im Zyklus 2.1 (2015 bis 2021, n = 29.664, in %)**



3.2. Effekte frühkindlicher Bildung und Betreuung: Wie hängt der Besuch von FBBE im Vergleich zum familiären Hintergrund mit Schulleistungen im Zyklus 2.1 zusammen?

3.2.1. FBBE-Arten

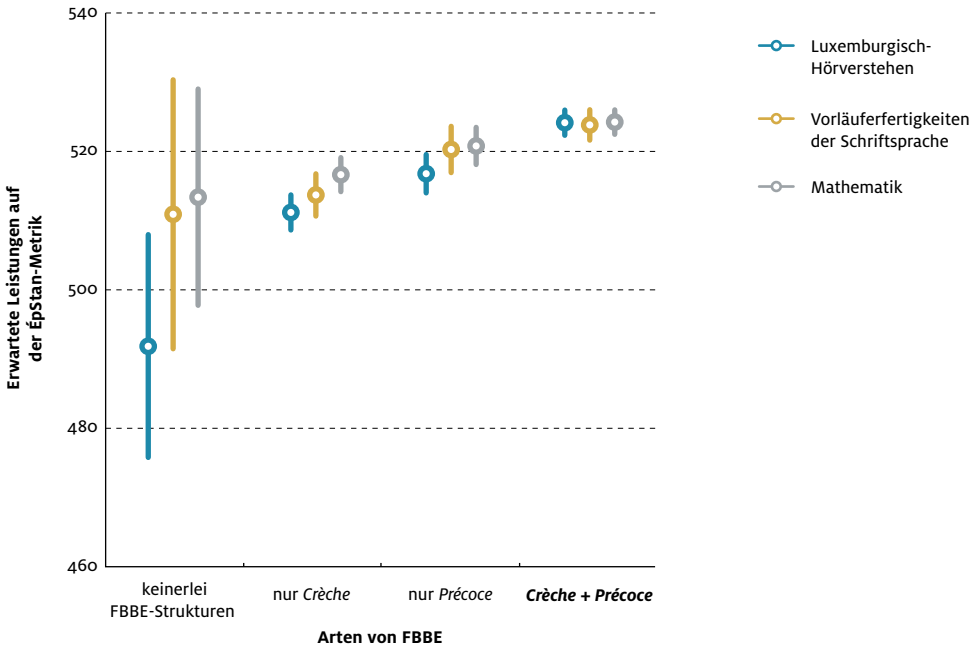
Der Besuch von FBBE-Einrichtungen (*Crèche, Précoce,* Zyklus 1) steht in einem kleinen, aber positiven Zusammenhang mit Schulleistungen im Zyklus 2.1, unabhängig vom familiären Hintergrund (u. a. sozioökonomischer Status, Familiensprache) und anderen Merkmalen (Kindesalter, Erhebungsjahr oder *Allongement de Cycle*). Der kombinierte Besuch von *Crèche* und *Précoce* ist mit einer leicht höheren Schulleistung verbunden (8–13 Punkte auf der ÉpStan-Metrik je nach Lernbereich bei einer Streuung von ca. 2 Punkten[2]) im Vergleich zum alleinigen Besuch einer *Crèche.* Die Effekte sind jeweils am stärksten für Luxemburgisch-Hörverstehen (vgl. Abb. 5). Über die kleine Gruppe von Kindern, die weder *Crèche* noch *Précoce* besucht haben (weniger als 1 %), kann aufgrund der geringen Fallzahl keine gesicherte Aussage getroffen werden, was an den großen Konfidenzintervallen sichtbar ist.

Der Besuch von Zyklus 1 (C1.1 und C1.2) hängt ebenfalls positiv mit der Schulleistung zusammen. Pro Jahr im Zyklus 1 steigt die Leistung in allen drei Lernbereichen (9–16 Punkte auf der ÉpStan-Metrik pro Jahr je nach Lernbereich bei einer Streuung von ca. 2 Punkten).

3.2.2. Betreuungsumfang

Kinder, die eine *Crèche* länger besucht haben (d. h. mehrere Jahre), unterscheiden sich nicht signifikant in ihrer Schulleistung von denen, die eine *Crèche* für eine kürzere Dauer besucht haben. Allerdings gibt es bei der Intensität des *Crèche*-Besuchs (d. h. Anzahl der Stunden pro Woche) relevante Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen von Kindern. Während Portugiesisch sprechende Kinder mit steigenden Wochenstunden in einer *Crèche* in allen Lernbereichen bessere Leistungen aufweisen, ist dies nicht der Fall für Luxemburgisch* sprechende Kinder. Da die Luxemburgisch* sprechende Gruppe durchschnittlich höhere Schulleistungen in beiden Sprachtests aufweist als andere Sprachgruppen, wird die Leistungsschere zwischen beiden Sprachgruppen bei höherer Wochenstundenanzahl reduziert.

Abb. 5: **Arten von FBBE und Schulleistungen (2015 bis 2021, n = 15.387)**



Anmerkung: Schätzmethode: Multivariate Regression. Der Graph zeigt die *Predictive Margins* mit 95 %-Konfidenzintervall.

Kontrollvariablen: FBBE, Zyklus 1, Sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Familiensprache, Geschlecht, *Allongement,* Jahr.

2: Hier berichten wir den Standardfehler der Koeffizientenschätzung als Streuung. Er gibt an, wie sehr der geschätzte Wert durchschnittlich vom wahren Wert abweicht.

Portugiesisch sprechende Kinder profitieren schulisch also stärker von einer höheren Wochenstundenanzahl in einer *Crèche* im Vergleich zu Luxemburgisch* sprechenden Kindern, die auch zuhause in engen Kontakt mit der Unterrichtssprache Luxemburgisch kommen.

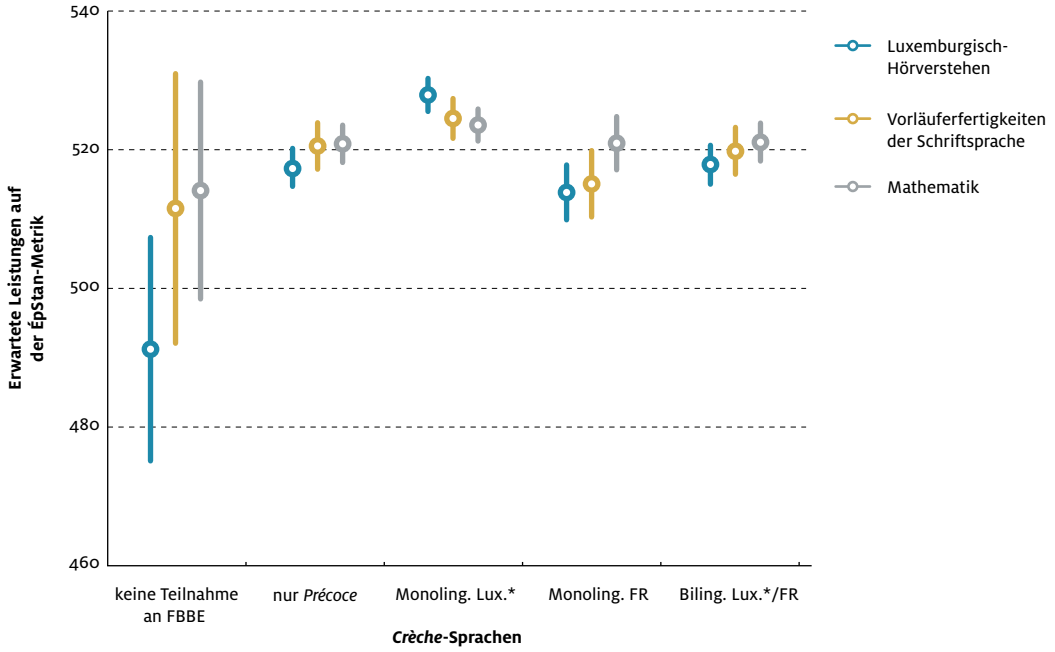
3.2.3. *Crèche*-Sprachen und Leistung im Zyklus 2

Auch welche Sprachen in der *Crèche*[3] gesprochen wurden, stand mit der Schulleistung im Zyklus 2.1 in Zusammenhang. So war der Besuch einer *Crèche,* in der nur Luxemburgisch*[4] gesprochen wurde, im Vergleich zu fast allen anderen Sprachkombinationen mit höheren sprachlichen Schulleistungen verbunden (vgl. Abb. 6). Die größten Unterschiede nach *Crèche*-Sprache ließen sich dabei beim Luxemburgisch-Hörverstehen finden (Unterschied von 14 Punkten auf der ÉpStan-Metrik zwischen monolingual französischen und luxemburgischen* *Crèches,* Unterschied von 10 Punkten auf der ÉpStan-Metrik zwischen bilingual luxemburgisch*-französischen und luxemburgischen* *Crèches,* jeweils bei einer Streuung von ca. 2 Punkten). Unterschiede in den Vorläuferfertigkeiten für Schriftspracheerwerb zwischen den verschiedenen *Crèche*-Sprachen waren geringer ausgeprägt (Unterschiede von 9 bis 11 Punkten auf der ÉpStan-Metrik, bei einer Streuung von 2 bis 9 Punkten), während sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mathematikleistungen in *Crèches* mit den am häufigsten vorkommenden *Crèche*-Sprachen finden lassen. Die Effekte der *Crèche*-Sprache auf die sprachlichen Kompetenzen deuten darauf hin, wie viel Zeit und sprachlicher Input für das Erlernen einer Sprache benötigt wird (Schulz & Grimm, 2019).

3.2.4. Vergleich der Einflussgröße

In diesem Teil werden die Einflüsse des FBBE-Besuchs auf die Schulleistungen denen des familiären Hintergrunds und anderen Schülermerkmalen (wie Geschlecht und Alter) gegenübergestellt (vgl. Abb. 7, exemplarisch für Luxemburgisch-Hörverstehen). Im direkten Vergleich war der familiäre Hintergrund stärker mit der Schulleistung in allen drei Lernbereichen verbunden als der Besuch von FBBE.[5] Letzterer stand in einem kleinen, aber positiven Zusammenhang mit der Schulleistung. Im Hinblick auf den familiären Hin-

Abb. 6: ***Crèche*-Sprachen und Schulleistungen (2015 bis 2021, n = 15.387)**



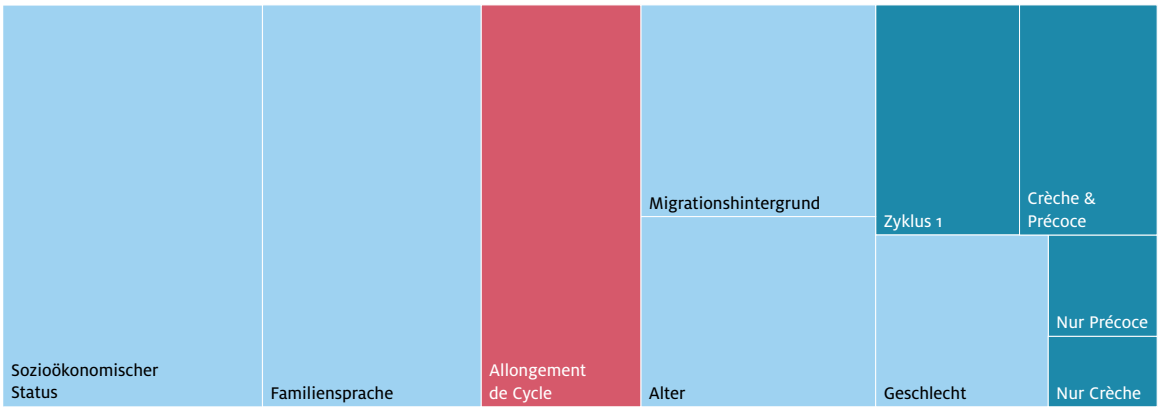
Anmerkung: Schätzmethode: Multivariate Regression. Der Graph zeigt die *Predictive Margins* mit 95 %-Konfidenzintervall.
Kontrollvariablen: FBBE, *Crèche*-Sprachen, Zyklus 1, Sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Familiensprache, Geschlecht, *Allongement,* Jahr.

3: Die Angaben zur *Crèche*-Sprache sind mit einer gewissen Messungenauigkeit behaftet, da sie von den Erziehungsberechtigten stammen.

4: Ähnlich der Gruppierung bei den Familiensprachgruppen ist auch hier die kleine Anzahl der deutschsprachigen *Crèches* miteingeschlossen worden.

5: Hier wurden die standardisierten Regressionskoeffizienten (Beta-Koeffizienten) herangezogen.

Abb. 7: **Einflussgröße verschiedener Faktoren auf Luxemburgisch-Hörverstehen (2015–2021, n = 15.389)**



Anmerkung: Schätzmethode: Multivariate Regression mit Haupteffekten der aufgeführten Variablen. Die Abbildung zeigt die relative Größe der standardisierten Regressionskoeffizienten.

tergrund ließen sich die bekannten Leistungsunterschiede in den drei Lernbereichen zwischen Kindern unterschiedlicher familiärer Herkunft bestätigen – mit Vorteil für einheimische, zuhause Luxemburgisch* sprechende Kinder aus sozioökonomisch begünstigten Familien. Alter und Geschlecht hatten einen mittelgroßen Einfluss auf die Schulleistung.

Ein weiterer Faktor neben FBBE ist *Allongement de Cycle,* die Verlängerung eines Lernzyklus um ein weiteres Jahr. *Allongement* ging mit niedrigerer Schulleistung in allen drei Bereichen einher (56–71 Punkte Unterschied auf der ÉpStan-Metrik je nach Lernbereich bei einer Streuung von 3 bis 4 Punkten) und sollte daher als oft genutzte pädagogische Maßnahme (OECD, 2017) in ihrer Wirksamkeit kritisch überdacht werden. Für die Lernbereiche Mathematik und Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie beim Luxemburgisch-Hörverstehen, mit Ausnahme des etwas geringeren Zusammenhangs von Familiensprache und Migrationshintergrund mit den beiden Lernbereichen.

4. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse dieses Kapitels beleuchten FBBE als eines der möglichen Instrumente zur Bewältigung der ausgeprägten Bildungsungerechtigkeiten in Luxemburg. Da der Besuch von FBBE in Luxemburg generell hoch ist, zeigt FBBE Potenzial, zukünftig eine wichtige Stellschraube zu sein, um die frühe sprachliche und mathematische Entwicklung zu fördern. Auswirkungen des FBBE-Besuchs auf sozioemotionale Faktoren (wie bspw. Wohlbefinden) bei Kindern lagen außerhalb des Rahmens dieser Studie, sollten jedoch in folgenden Studien weitergehend untersucht werden.

Da der Einfluss des FBBE-Besuchs auf die Schulleistungen zwar positiv, aber im Vergleich zum Einfluss des familiären Hintergrunds klein ist, empfehlen wir, die Effektivität der FBBE als pädagogisches Maß zu steigern, indem 1) die Qualität der FBBE stärker evaluiert und gefördert wird und 2) die Sprachcurricula und -praxen in der FBBE und dem anschließenden Schulsystem stärker aufeinander angepasst werden.

4.1. Qualität der FBBE stärker evaluieren und fördern

Eine hohe Qualität von FBBE-Angeboten scheint ein Schlüsselfaktor für positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung zu sein (z. B. Burchinal et al., 2016). Auch die Heterogenität von FBBE-Systemen, die in Luxemburg groß ist, wurde in der Vergangenheit mit den Effektgrößen der FBBE in Verbindung gebracht (Driessen, 2004). Daher sollten strukturelle

(z. B. Betreuungsschlüssel) und prozedurale (z. B. Merkmale der Interaktion zwischen Kind und Betreuenden) Qualitätsaspekte in Luxemburg systematisch evaluiert werden. Zusätzlich könnten mit mehr Monitoring-Daten zu verschiedenen Qualitätsaspekten und Sprachpraktiken in der FBBE wichtige Erkenntnisse über die Auswirkungen neuer Reformen im Bildungsbereich gewonnen werden. Dadurch soll FBBE aber keineswegs „verschult" werden, sondern die kindliche Entwicklung im freien, explorierenden Spiel optimal unterstützt und gefördert werden.

4.2. Sprachcurricula aufeinander abstimmen

Beachtung sollte auch der Kontinuität der Sprachen in der FBBE und im weiteren Schulverlauf geschenkt werden. Ein passender Übergang ist derzeit aufgrund der flexibleren Sprachpolitik in der FBBE und der strengeren Sprachpraxis in der formalen Schulbildung nicht gewährleistet.[6] Unter anderem ist es im aktuellen System nicht gegeben, dass Deutsch als Alphabetisierungssprache in Zyklus 2 in den verschiedenen FBBE-Einrichtungen besonders gefördert wird. Während unsere Befunde zeigen, dass sich der Besuch von FBBE besonders positiv auf luxemburgische Sprachkenntnisse auswirkt, konnte nicht gezeigt werden, dass für alle Sprachgruppen Luxemburgisch-Kenntnisse beim Erlernen der Alphabetisierungssprache Deutsch ausreichen (Kaufmann et al., 2023). Dabei sind Kenntnisse in der Alphabetisierungssprache wesentliche Voraussetzung von Lernen und Schulerfolg, besonders für die Kinder, die zuhause keine der Unterrichtssprachen sprechen.

Aufgrund der Herausforderungen durch die sich verändernde und zunehmend diverse Schülerschaft ergibt sich so die dringende Empfehlung, die sprachlichen Anforderungen in den Lehrplänen und Richtlinien zu überarbeiten. Die mehrsprachige Bildung der FBBE sollte in der formalen Schulbildung weiterführend unterstützt werden, beispielsweise durch alternative Schulformen oder Alphabetisierungssprachen. Zusätzlich sollte aber auch Deutsch bereits in der FBBE explizit gefördert werden, um eine solide Grundlage für die Kinder zu schaffen, die auf Deutsch alphabetisiert werden.

Details und weiterführende Informationen zu dieser Arbeit finden sich in Hornung et al. (2023).

6: Während non-formale Bereiche der FBBE besonders offen gegenüber den kulturellen und sprachlichen Bedürfnissen vieler Familien sind, passen sich luxemburgische, öffentliche Schulen nur langsam an die zunehmend multilinguale Schülerschaft an.

Referenzen

Burchinal, M., Zaslow, M. & Tarullo, L. (2016). Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. Monographs of the Society for Research in Child Development, 81(2), 5–126.

Bustamante, A. S., Dearing, E., Zachrisson, H. D. & Vandell, D. L. (2022). Adult outcomes of sustained high-quality early childcare and education: Do they vary by family income? Child Development, 93(2), 502—523.

DeAngelis, C. A., Holmes Erickson, H. & Ritter, G. W. (2020). What's the state of the evidence on Pre-K programmes in the United States? A systematic review. Educational Review, 72(4), 495—519.

Driessen, G. W. J. M. (2004). A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in The Netherlands. Early Child Development and Care, 174(7–8), 667–689.

European Commission. (2022). Early childhood education and care initiatives | European Education Area. https://education.ec.europa.eu/node/1702.

Fehlen, F. (2007). Der geheime Lehrplan des Luxemburger Sprachenunterrichts. Spracherziehung, 33–37.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, 312(5782).

Honig, M.-S. (2015). Frühkindliche Bildung. In MENJE & Universität Luxemburg, Bildungsbericht Luxemburg 2015 (pp. 8–14).

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. LUCET.

Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Muller, C. & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 1. und 3. Klasse: Negativer Trend in der Kompetenzentwicklung und kein Erfolg bei Klassenwiederholungen. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 44–55). Luxemburg: LUCET & SCRIPT.

Kaufmann, L. M., Weth, C., Fischbach, A. & Hornung, C. (2023). Can language skills in Luxembourgish be a stepping stone to German? Evidence against the transfer assumption [Poster Presentation]. LuxERA Emerging Researcher's Conference 2023, Belval, Luxembourg.

LUCET. (2023). ÉpStan Dashboard: Results from the Luxembourg school monitoring programme ‚Épreuves Standardisées'. http://dashboard.epstan.lu.

MENFP/SCRIPT. (2000). PISA 2000. Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich (OECD PISA) [Nationaler Bericht]. MENFP.

MENJE & SCRIPT. (2024). Education system in Luxembourg. Key figures. School year 2023/2024. Luxemburg: SCRIPT.

OECD. (2017). OECD Economic Surveys: Luxembourg 2017. OECD Publishing.

OECD. (2022). Strengthening early childhood education and care in Luxembourg: A focus on non-formal education. OECD Publishing.

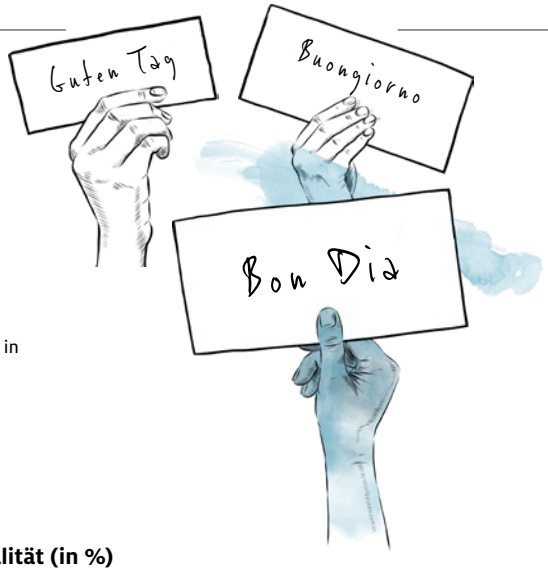
Schulz, P. & Grimm, A. (2019). The age factor revisited: Timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition. Frontiers in Psychology, 9, 2732.

Stanat, P. & Christensen, G. (2006). Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. OECD.

Tolchinsky, L. & Berman, R. A. (2023). Growing into Language: Developmental Trajectories and Neural Underpinnings. Oxford University Press.

Weth, C. (2018). Schrifterwerb in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 142–151). Luxemburg: LUCET & SCRIPT.

Die Diversität der luxemburgischen Bevölkerung



Charlie Klein & Francois Peltier[1]

Dieses Factsheet stellt auf Grundlage von Zensusdaten verschiedene Dimensionen von Diversität in der luxemburgischen Gesellschaft dar (Nationalität, Geburtsland, Sprachen und Behinderungen).

47 % der Bevölkerung sind ausländische Staatsangehörige.

Zum 1. Januar 2024 leben im Großherzogtum 317.678 Ausländerinnen und Ausländer, von denen 12,4 % in Luxemburg geboren sind. Der Ausländer-Anteil in der Bevölkerung ist mit 47,3 % hoch.

Rund 180 verschiedene Nationalitäten haben die Menschen, die zu Beginn des Jahres 2024 in Luxemburg leben. Mehr als drei Viertel der Ausländerinnen und Ausländer in Luxemburg sind Staatsbürger eines EU-27-Landes (245.548 Personen). Die größte Nicht-EU-Gemeinschaft kommt aus der Ukraine (5.357 Personen). Portugiesen bilden die größte ausländische Gemeinschaft mit einem Anteil von 13,5 % (vgl. Abb. 1).

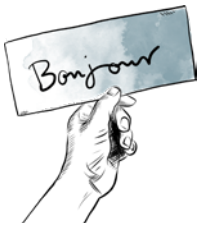
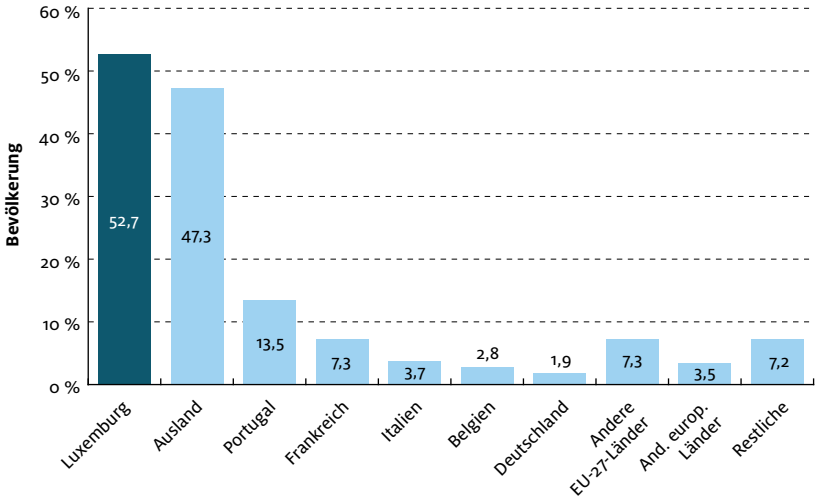


Abb. 1: **Bevölkerung nach Nationalität (in %)**



Quelle: STATEC auf Grundlage des RNPP, 1. Januar 2024.

Trotz einer Diversifizierung der Nationalitäten im Laufe der Zeit stellen die Portugiesen mit Abstand die größte ausländische Gemeinschaft dar.

Aufgrund der vorherrschenden Migrationsdynamik ist der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer an der Gesamtbevölkerung Luxemburgs von 26,3 % im Jahr 1981 auf 47,3 % im Jahr 2024 angestiegen. Mit anderen Worten: Seit 1981 ist die Bevölkerung mit luxemburgischer Nationalität um 31,8 % von 268.813 auf 354.372 angestiegen, während sich die Bevölkerung mit ausländischer Nationalität um 231,6 % von 95.789 auf 317.678 erhöht hat.

Die Zunahme der Personen mit luxemburgischer Nationalität erklärt sich hauptsächlich durch den häufigen Erwerb der luxemburgischen Staatsangehörigkeit, insbesondere nach dem Gesetz von 2008, das am 1. Januar 2009 in Kraft getreten ist und die Einbürgerungsverfahren sowie den Erhalt der Nationalität vereinfacht hat.

2024 bilden Portugiesen mit 28,6 % aller Ausländerinnen und Ausländer in Luxemburg die größte ausländische Gemeinschaft, wobei ihr Anteil in den letzten Jahren leicht rückläufig ist. Der Anteil der Italiener an der ausländischen Gesamtbevölkerung ist von 23,2 % im Jahr 1981 auf 7,9 % im Jahr 2024 stark gesunken. Der Anteil der Deutschen und Belgier an der ausländischen Bevölkerung ist ebenso eher rückläufig. Demgegenüber ist der Anteil von Bewohnerinnen und Bewohnern anderer Nationalität unter den ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern in Luxemburg von 11,1 % im Jahr 1981 auf 35,8 % im Jahr 2024 recht stark angestiegen.



1: Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (STATEC).

13,7 % der Gesamtbevölkerung und 22,7 % der Luxemburger besitzen mindestens eine weitere Nationalität.

Zum 1. Januar 2024 besaßen 580.152 Personen eine einzige Nationalität (86,3 %), 13 % zwei Nationalitäten und 0,7 % drei oder mehr Nationalitäten (vgl. Tab. 1). Also besitzen 13,7 % der luxemburgischen Gesamtbevölkerung mindestens eine weitere Nationalität.

Es ist festzustellen, dass 77,3 % der Luxemburger nur die luxemburgische Staatsangehörigkeit besitzen, während 22,7 % mindestens eine weitere Staatsangehörigkeit innehaben (gegenüber 5,2 % im Jahr 2011). Dieser Anstieg ist dem Gesetz vom 22. Oktober 2008 über die luxemburgische Nationalität (s. o.) geschuldet; es erlaubt, die luxemburgische Staatsangehörigkeit zu erwerben und gleichzeitig seine ursprüngliche Nationalität zu behalten.

Von denjenigen Luxemburgern, die mindestens eine weitere Nationalität besitzen, haben 25,1 % die portugiesische, 14,3 % die französische, 7,4 % die italienische und 7,3 % die deutsche Nationalität als zweite Nationalität. Diese fünf Nationalitäten decken 60 % der Luxemburger ab, die eine weitere Nationalität besitzen. Ergänzend ist festzustellen, dass 73,2 % der Luxemburger, die eine weitere Nationalität besitzen, Staatsangehörige eines anderen EU-27-Landes sind, 13,2 % eines anderen europäischen Landes, 5,2 % eines afrikanischen Landes, 3,0 % der amerikanischen Kontinente, 5,3 % eines asiatischen Landes und ca. 0,1 % eines Landes in Ozeanien oder eines anderen Landes.

Tab. 1: **Anzahl der Staatsangehörigkeiten pro Einwohner je nach Haupt-Staatsangehörigkeit zum 1. Januar 2024**

Anzahl der Staatsangehörigkeiten	Haupt-Staatsangehörigkeit		
	Luxemburgisch	Ausländisch	Total
1	273.862	306.290	580.152
2	76.243	11.191	87.434
3+	4.267	197	4.464
Total	**354.372**	**317.678**	**672.050**
1	77,28 %	96,42 %	86,33 %
2	21,51 %	3,52 %	13,01 %
3+	1,20 %	0,06 %	0,66 %
Total	**100,0 %**	**100,0 %**	**100,0 %**

Quelle: STATEC auf Grundlage des RNPP.

Knapp die Hälfte der Einwohnerinnen und Einwohner (48,9 %) ist in Luxemburg geboren.

Die Statistiken zur Nationalität bilden nur einen Teil der Realität ab. Statistiken zum Geburtsland ermöglichen ein vollständigeres Bild. Zum 1. Januar 2024 sind 48,9 % der Einwohnerinnen und Einwohner in Luxemburg geboren, während 51,1 % außerhalb von Luxemburg geboren worden sind. Von den Personen mit luxemburgischer Nationalität sind 81,6 % in Luxemburg geboren. Die Personen mit ausländischer Nationalität sind zu 87,6 % im Ausland und zu 12,4 % in Luxemburg geboren.

Von den in Luxemburg geborenen Personen besitzen 88,0 % die luxemburgische Staatsangehörigkeit. Umgekehrt besitzen 19,0 % der außerhalb von Luxemburg geborenen Personen die luxemburgische Nationalität (vgl. Tab. 2). Unter den außerhalb Luxemburgs geborenen Personen unterscheidet sich der Anteil der Personen mit luxemburgischer Nationalität erheblich je nach Geburtsland.



Tab. 2: **Geburtsländer nach Staatsangehörigkeit zum 1. Januar 2024 (in %)**

Geburtsland	Staatsangehörigkeit		
	Luxemburgisch	Ausländisch	Total
Luxemburg	88,0 %	12,0 %	100,0 %
Ausland	19,0 %	81,0 %	100,0 %
Portugal	11,7 %	88,3 %	100,0 %
Frankreich	16,2 %	83,8 %	100,0 %
Belgien	28,3 %	71,7 %	100,0 %
Italien	14,5 %	85,5 %	100,0 %
Deutschland	36,5 %	63,5 %	100,0 %
Kap Verde	25,2 %	74,8 %	100,0 %
Spanien	9,4 %	90,6 %	100,0 %
Rumänien	12,3 %	87,7 %	100,0 %
Brasilien	20,0 %	80,0 %	100,0 %
Ukraine	10,8 %	89,2 %	100,0 %
Indien	13,4 %	86,6 %	100,0 %
Vereintes Königreich	32,3 %	67,7 %	100,0 %
Andere Länder	21,6 %	78,4 %	100,0 %
Total	**52,7 %**	**47,3 %**	**100,0 %**

Quelle: STATEC auf Grundlage des RNPP.

Die Diversität der luxemburgischen Bevölkerung

Charlie Klein & Francois Peltier

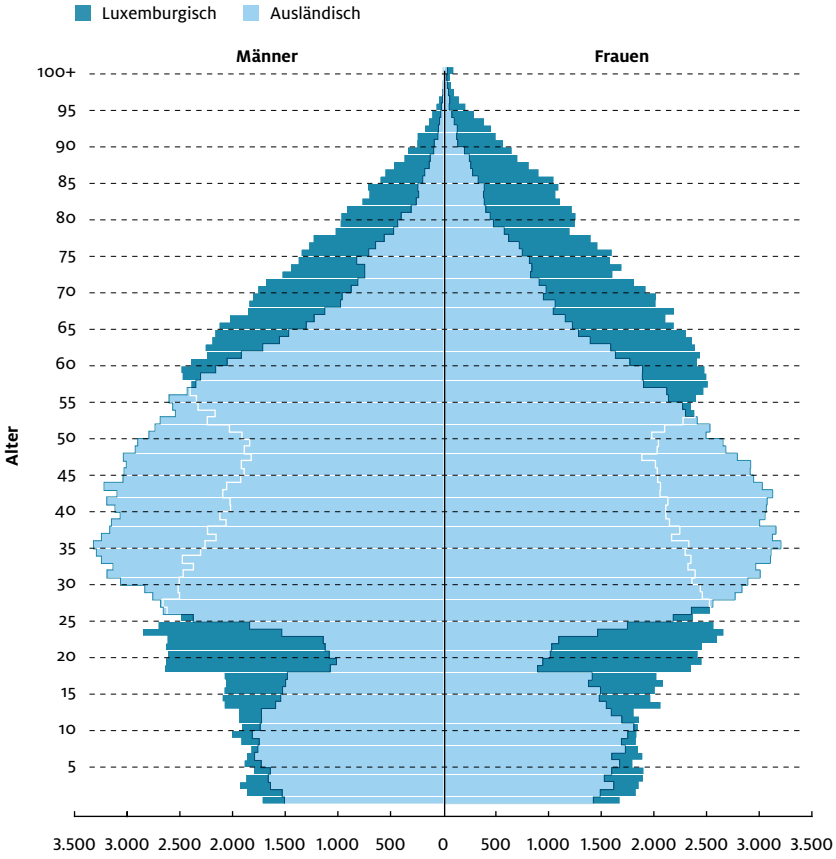
Die Einwohnerinnen und Einwohner mit ausländischer Nationalität sind jünger als die Luxemburger.

Zum 1. Januar 2024 lag das Durchschnittsalter der Bevölkerung bei 40,6 Jahren für Frauen und 39,2 Jahren für Männer. Ausländische Einwohnerinnen und Einwohner sind deutlich jünger als Luxemburger. Das Durchschnittsalter luxemburgischer Frauen beträgt 42,2 Jahre, bei ausländischen Frauen sind es 38,7 Jahre. Bei luxemburgischen Männern beträgt das Durchschnittsalter 40,0 Jahre, während es bei ausländischen Männern 38,4 Jahre sind.

Wenn man die Alterspyramiden von Ausländern und von Luxemburgern übereinanderlegt (vgl. Abb. 2), wird ersichtlich, dass die Ausländerinnen und Ausländer in den Altersklassen zwischen 0 und 24 Jahren unterrepräsentiert sind. Danach ist die ausländische Bevölkerung in den Altersklassen von 30 bis 54 Jahren überrepräsentiert (z. B. 60,1 % der 40- bis 44-Jährigen sind Ausländer). Ab der Altersklasse der über 55-Jährigen ist der Anteil der luxemburgischen Bevölkerung wieder höher. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung sinkt und wird im hohen Alter sehr gering.

Die Alterspyramide des Jahres 2024 zeichnet sich vor allem durch einen recht schmalen Sockel aus, der in der Mitte deutlich breiter wird und zur Spitze wieder abnimmt. Der Überhang der Personen im arbeitsfähigen Alter lässt sich vor allem durch Migrantinnen und Migranten erklären, die aus beruflichen Gründen nach Luxemburg ziehen. Die Alterung der luxemburgischen Bevölkerung zeigt sich deutlich in einer recht hohen Anzahl an Personen, die 80 Jahre alt oder älter sind.

Abb. 2: **Alterspyramide nach Staatsangehörigkeit zum 1. Januar 2024**



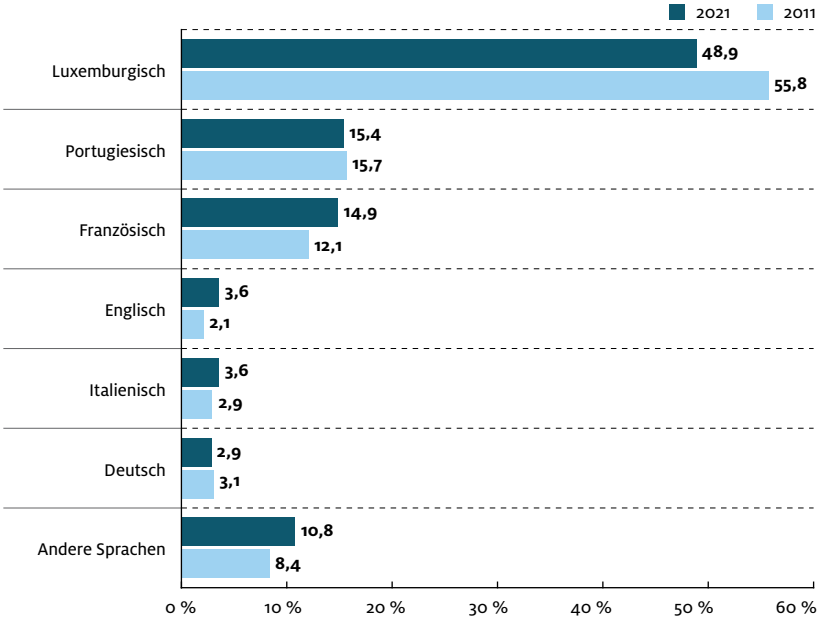
Quelle: STATEC.

Der Anteil der Personen, die Luxemburgisch als Hauptsprache angeben, ist gesunken.

Bei knapp der Hälfte der Befragten im Zensus ist Luxemburgisch die erste Hauptsprache, dann kommt Portugiesisch auf dem zweiten Platz vor Französisch, weit dahinter Englisch, Italienisch und dann Deutsch. Aber auch wenn die Anzahl der Personen, die Luxemburgisch als Hauptsprache angeben, leicht von 265.731 auf 275.361 angestiegen ist, so ist ihre relative Präsenz deutlich gesunken (von 55,8 % auf 48,9 %).

Die Prozentsätze des Portugiesischen und des Italienischen sind leicht gesunken, während die Präsenz des Französischen und des Englischen als Hauptsprache angestiegen ist. Was die Anzahl der Angabe „andere Sprachen" angeht, so ist diese deutlich gestiegen, von 40.042 auf 60.582.

Abb. 3: **Bevölkerung nach Hauptsprachen, 2011 und 2021 (in %)**



Quelle: STATEC, RP2021, RP2011.

Luxemburgisch wird von 47,1 % der Personen zu Hause und auf der Arbeit gesprochen.

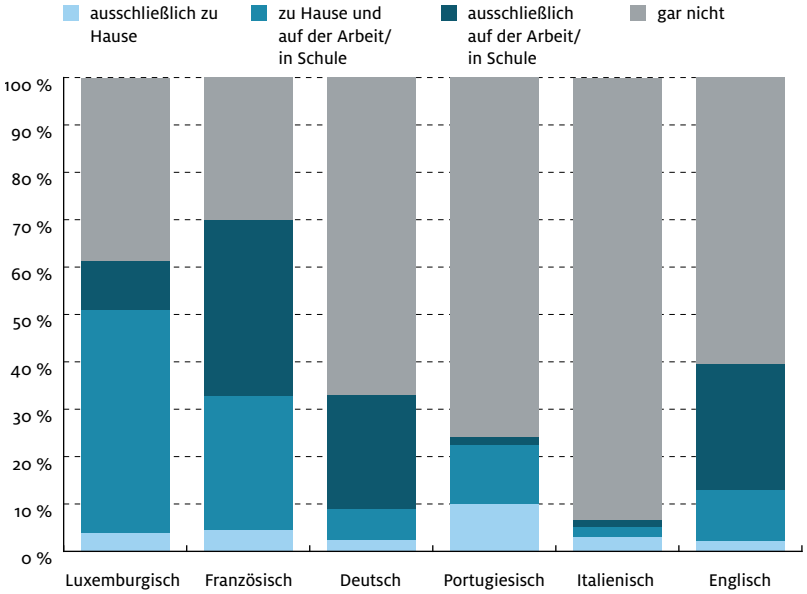
Luxemburgisch wird von fast der Hälfte der befragten Personen sowohl zu Hause als auch auf der Arbeit gesprochen, aber etwa 4 von 10 Personen sprechen kein Luxemburgisch, weder zu Hause noch auf der Arbeit (vgl. Abb. 4).

Französisch besitzt ein anderes Profil: Über ein Drittel spricht es nur in der Schule bzw. auf der Arbeit, ein knappes Drittel nutzt es sowohl beruflich als auch privat und ein weiteres knappes Drittel spricht es in keinem der beiden Kontexte. Die ausschließliche Nutzung zu Hause bildet die Ausnahme.

Für das Englische ist die Lage wieder anders: Mehr als jede vierte Person spricht diese Sprache ausschließlich auf der Arbeit oder in der Schule, 11 % sprechen Englisch zu Hause und auf der Arbeit und 2 % ausschließlich zu Hause.

Im Jahr 2021 gaben 38,5 % an, nur eine Sprache im familiären und beruflichen Kontext zu verwenden, während 61,5 % angaben, mehr als eine Sprache zu verwenden (STATEC, RP2021).

Abb. 4: **Gesprochene Sprachen je nach Kontext (zu Hause/Arbeit) (in %)**



Quelle: STATEC, RP2021, RP2011.

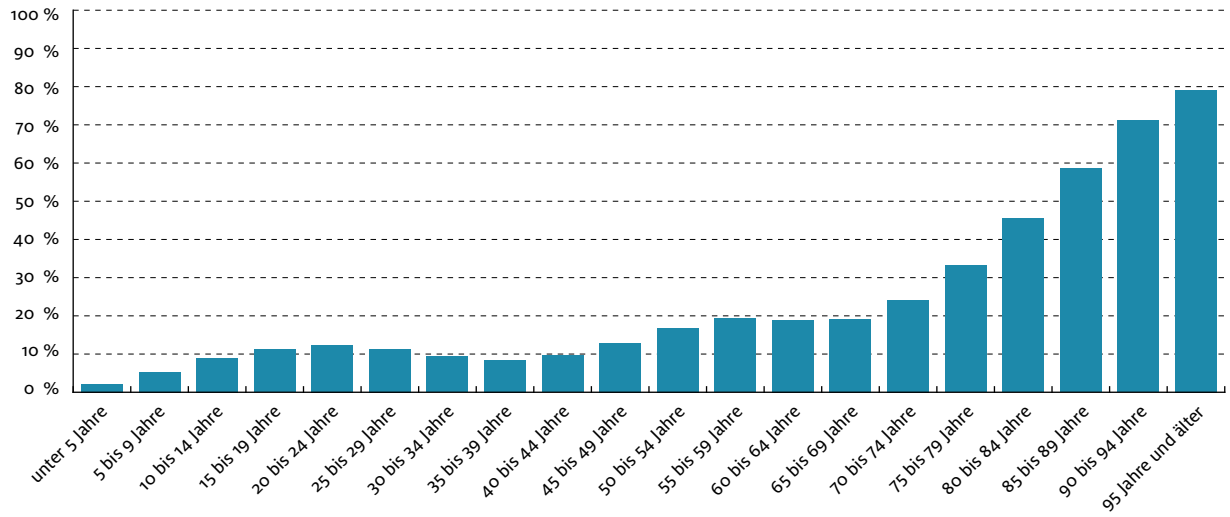
14,6 % der Bevölkerung geben an, eine Behinderung zu haben.

Im Jahr 2021 haben 14,6 % der Bevölkerung, das entspricht 94.000 Personen, angegeben, dass sie eine Behinderung haben. Es ist zu berücksichtigen, dass eine Person mehrere Arten der Behinderung angeben konnte. Die häufigste Art der Behinderung ist die Sehbehinderung, die 8,7 % der Bevölkerung Luxemburgs betrifft. Danach folgen Einschränkungen der Mobilität (3,9 %) und Hörbehinderungen (2,5 %).

Hinsichtlich des Grads der Behinderung geben 6,4 % der luxemburgischen Bevölkerung eine leichte Behinderung an, 4 % eine mittelschwere Behinderung und 2,9 % eine schwere Behinderung. Schließlich geben 1,4 % der Bevölkerung eine Behinderung an, ohne den Grad zu nennen.

Die Häufigkeit von Behinderungen steigt mit dem Alter der betroffenen Personen (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: **Häufigkeit von Behinderungen nach Alter (in %)**

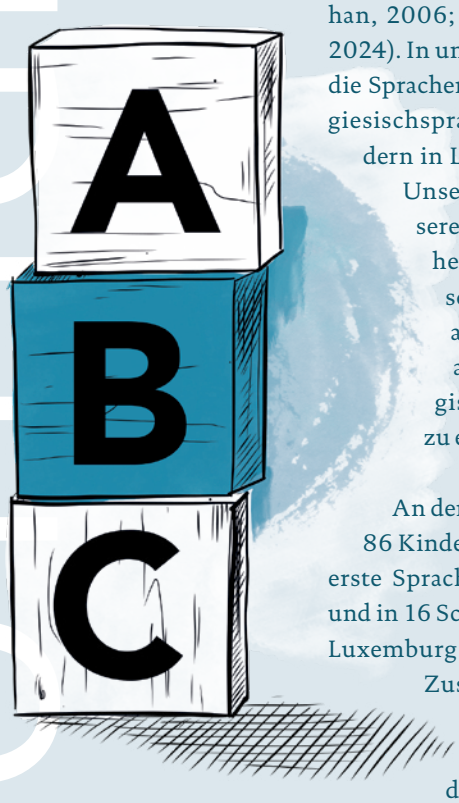


Quelle: STATEC, RP2021.

SPOTLIGHT

Zwischen Herkunfts- und Schulsprachen: Eine Langzeitstudie mit Kindern im Zyklus 1

Carolina Nikaedo, Ariana Loff, Anabela Cruz-Santos & Pascale M. J. Engel de Abreu



Frühkindliche Sprachkompetenzen sind wichtige Prädiktoren für den Schulerfolg. Insbesondere der Wortschatz gilt als zuverlässiger Indikator für die individuelle Bildungsentwicklung (Engel de Abreu & Gathercole, 2012; Wealer et al., 2022). Mehrsprachige Kinder, die ihre Herkunftssprache gut beherrschen, weisen in der Regel auch gute Fremdsprachenkenntnisse auf (August & Shanahan, 2006; Engel de Abreu et al., 2024). In unserer Studie haben wir die Sprachentwicklung von portugiesischsprachigen Vorschulkindern in Luxemburg untersucht. Unser Ziel war es, ein besseres Verständnis der frühen Sprachentwicklung sowohl in Portugiesisch als Herkunftssprache als auch in Luxemburgisch als Fremdsprache zu erlangen.

An der Studie beteiligten sich 86 Kinder, die Portugiesisch als erste Sprache zu Hause sprechen und in 16 Schulen des Zyklus 1.1 in Luxemburg unterrichtet wurden. Zusätzlich wurden zwei Vergleichsgruppen einbezogen: 75 Kinder aus denselben Klassen in Luxemburg (davon sprechen 56 % zu Hause Luxemburgisch) und 44 gleichaltrige Kinder, die in Portugal leben und ausschließlich Portugiesisch sprechen. In Luxemburg wurden die Kinder zweimal innerhalb von 20 Monaten getestet – einmal zu Beginn ihrer Vorschulzeit (Oktober 2015) und einmal zum Ende (Juni 2017). Im Gegensatz dazu wurden die Kinder in Portugal nur einmal im Alter von vier Jahren getestet. Die Erzählfähigkeiten und der Wortschatz der bilingualen Gruppe, die Portugiesisch sprach, wurden sowohl für das Portugiesische als auch für das Luxemburgische untersucht. Die Kinder aus den Vergleichsgruppen wurden jedoch nur in einer der beiden Sprachen getestet.

Obwohl die Kinder portugiesischsprachiger Herkunft am Anfang ihrer Vorschulzeit in Luxemburg deutlich bessere Portugiesischkenntnisse aufwiesen als Kenntnisse in Luxemburgisch, erzielten sie geringere Leistungen als ihre gleichaltrigen Altersgenossen aus Portugal in Portugiesisch und ihre Klassenkameraden in Luxemburgisch (vgl. Abb. 1). Die Langzeitanalysen haben gezeigt, dass die portugiesischsprachigen Kinder trotz Fortschritten beim Erlernen des Luxemburgischen am Ende der Vorschule in dieser Sprache schlechter abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Daten deuten darauf hin, dass die portugiesischsprachige Gruppe in der Sprachentwicklung in ihrer Her-

kunftssprache Portugiesisch langsamer vorankommt als im Luxemburgischen (vgl. Abb. 2).

Eine sprachliche Förderung könnte für portugiesischsprachige Kinder, die in Luxemburg aufwachsen, von Vorteil sein. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Förderung sowohl die Unterrichtssprache als auch die Herkunftssprache berücksichtigen sollte, um den bestmöglichen Nutzen zu erzielen. Obwohl die Förderung der Herkunftssprachen international anerkannt ist (United Nations, 1989), wird sie in Europa eher selten umgesetzt (Reljić et al., 2015). Die meisten Ansätze, auch in Luxemburg, konzentrieren sich ausschließlich auf die Förderung der Schulsprache(n), obwohl Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass bilinguale Unterrichtsprogramme mit integrierter Herkunftssprache die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern können, ohne dabei die Entwicklung der Schulsprache zu beeinträchtigen (Engel de Abreu et al., 2024; García, 2009).

Abb. 1: **Wortschatzwerte nach Sprachgruppe zu Beginn der Vorschule (Zyklus 1.1)**

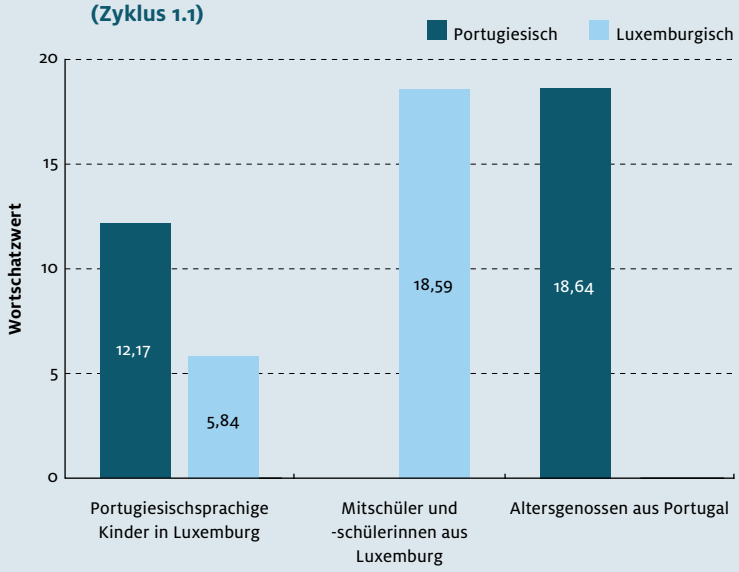
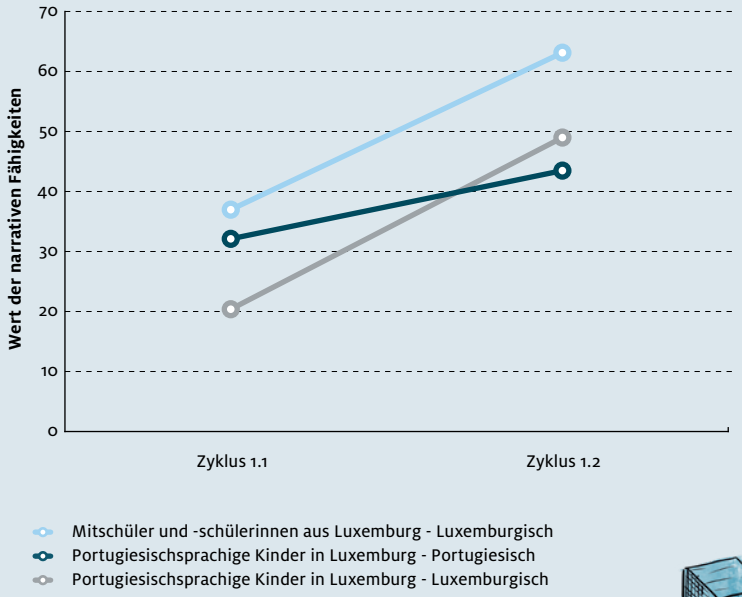
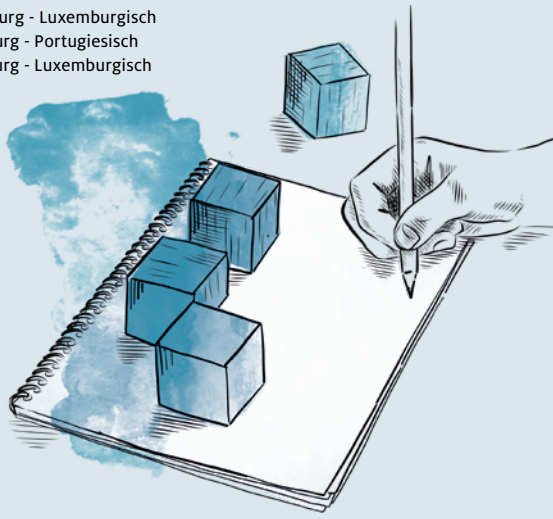


Abb. 2: **Entwicklung der narrativen Fähigkeiten vom Beginn bis zum Ende der Vorschule je nach Sprache und für Kinder verschiedener Sprachgruppen in Luxemburg**





Referenzen

August, D. & Shanahan, T. (Eds.) (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth. Lawrence Erlbaum.

Engel de Abreu, P. M. J. & Gathercole, S. E. (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. Journal of Educational Psychology, 104(4), 974–986.

Engel de Abreu, P. M. J., Nikaedo, C., Loff, A., Snowling, M., Hulme, C. & Fricke, S. (2024). Assessing the impact of a heritage language intervention in preschool: A controlled trial with dual language learners from language-minority backgrounds.

García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Wiley-Blackwell.

Reljić, G., Ferring, D. & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. Review of Educational Research, 85(1), 92–128.

United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. Treaty Series 1577 (November), 3.

Wealer, C., Fricke, S., Loff, A. & Engel de Abreu, P. M. J. (2022). Preschool predictors of learning to read and spell in an additional language: a two-wave longitudinal study in a multilingual context. Reading and Writing, 35, 1265–1288.

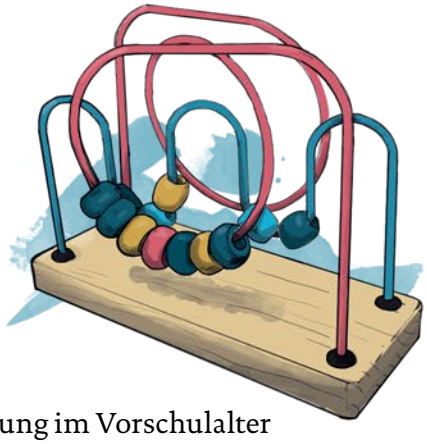
Finanzierungserklärung

Die hier präsentierte Forschung wurde vom Nationalen Forschungsfonds *(Fonds national de la recherche, FNR)* unterstützt [grant C13/SC/5886294/POLILux, PI: Engel de Abreu].

Non-formale Bildung im Vorschulalter in Luxemburg

Kevin Simoes Loureiro & Sascha Neumann

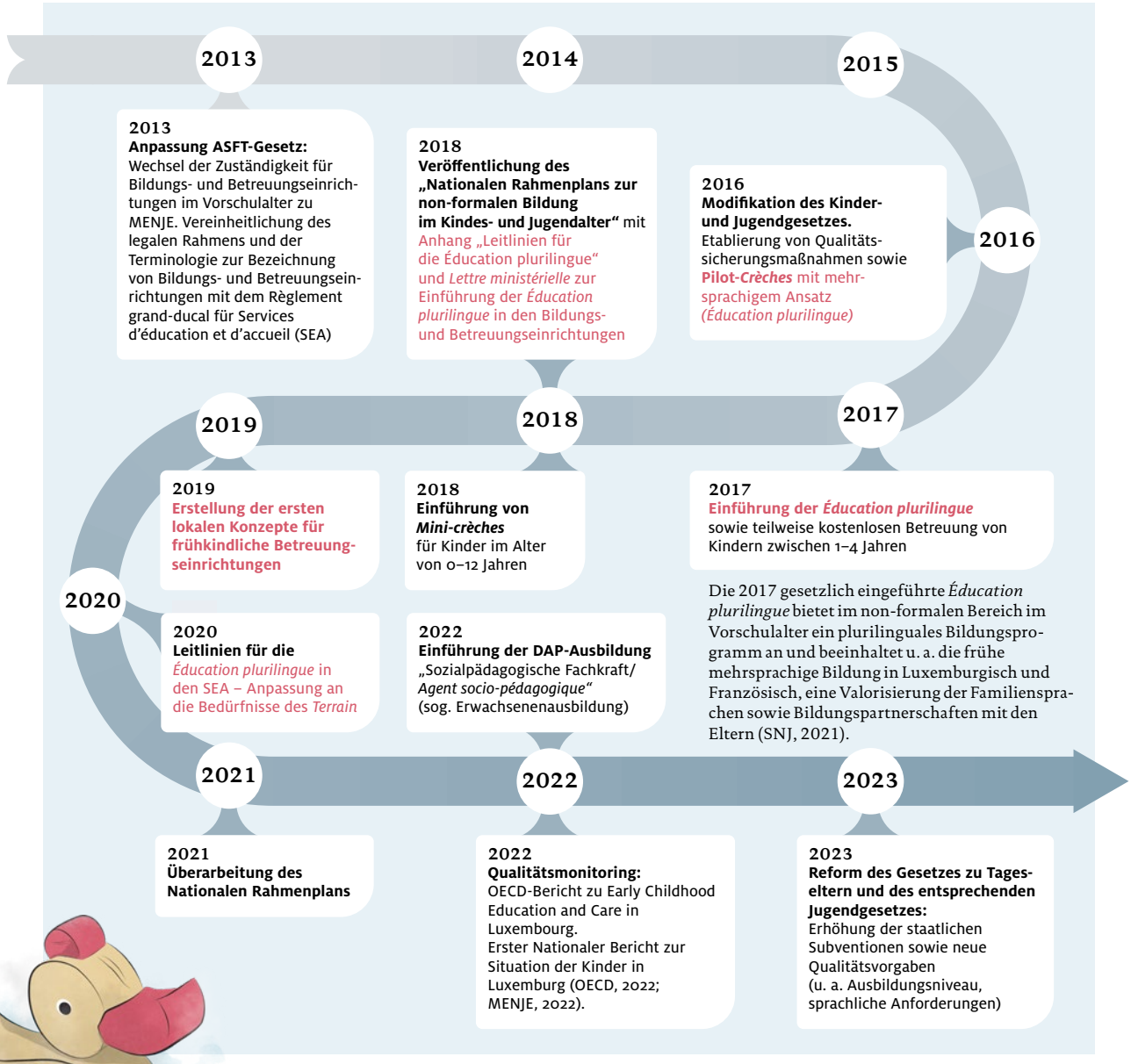
Dieser Beitrag behandelt die gesetzlichen und strukturellen Neuerungen im Bereich der non-formalen Bildung im Vorschulalter und die zahlenmäßige Entwicklung der Kinderpopulation und Betreuungsplätze. Abbildung 1 gibt (als Fortführung von Hekel & Simoes Loureiro, 2021) einen Überblick über die Entwicklungen im Vorschulbereich mit einem Fokus auf den rezenten Neuerungen im Bereich der *Éducation plurilingue* in der frühkindlichen Erziehung und Betreuung.



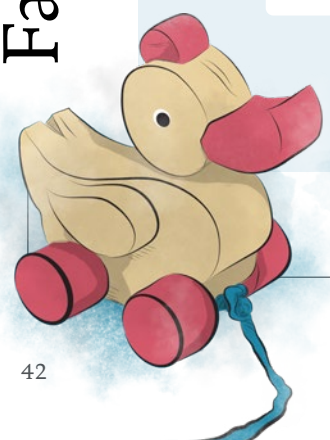
Neue Entwicklungen im Feld der non-formalen Bildung im Vorschulalter

Abb. 1: **Die Entwicklung der non-formalen Bildung im Vorschulalter**

■ *Éducation plurilingue* in der non-formalen Bildung

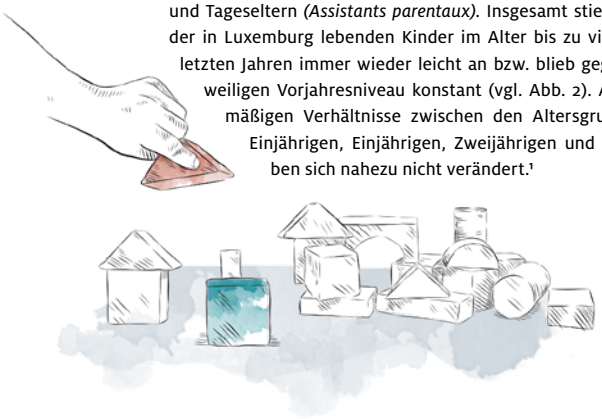


Quelle: Hekel & Simoes, 2021; Aktualisierung Simoes Loureiro & Neumann.



Kinderpopulationen und Betreuungsplätze im Zeitverlauf

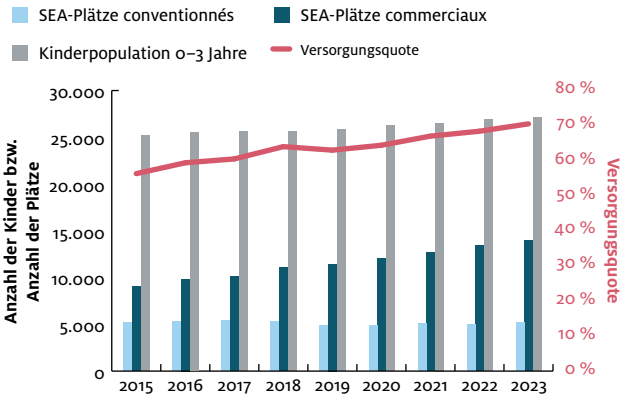
Am 1. Januar 2023 lebten in Luxemburg laut STATEC 27.105 Kinder (3,65 % der Gesamtbevölkerung) im nicht schulpflichtigen Alter bis zu vier Jahren, die grundsätzlich einen (subventionierten) Platz in den Einrichtungen der non-formalen Bildung in Anspruch nehmen können. Zu diesen zählen neben den kollektiven Tagesbetreuungsstrukturen der *Services d'éducation et d'accueil pour enfants* (SEA) auch die *Mini-crèches* und Tageseltern *(Assistants parentaux)*. Insgesamt stieg die Population der in Luxemburg lebenden Kinder im Alter bis zu vier Jahren in den letzten Jahren immer wieder leicht an bzw. blieb gegenüber dem jeweiligen Vorjahresniveau konstant (vgl. Abb. 2). Auch die zahlenmäßigen Verhältnisse zwischen den Altersgruppen der unter Einjährigen, Einjährigen, Zweijährigen und Dreijährigen haben sich nahezu nicht verändert.[1]



Zwischen 2015 und 2023 lässt sich für die Gruppe der Kinder im Vorschulalter insgesamt eine stetige Zunahme an Plätzen verzeichnen (vgl. Abb. 2). Diese Zunahme an Plätzen verteilt sich jedoch zwischen den einzelnen Organisationsformen nicht gleich. Sie entfällt vor allem auf die kollektiven Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (SEA) und hier besonders auf den privatwirtschaftlichen Bereich *(SEA commerciaux)*, während die Anzahl verfügbarer Plätze im konventionierten Bereich *(SEA conventionnés)* weitgehend konstant blieb. Bei den Tageseltern hingegen, die ebenfalls zu den Einrichtungen der non-formalen Bildung gehören, hat die Anzahl der Plätze seit 2021 von 2.164 auf 1.839 (weiter) abgenommen (Hekel & Simoes Loureiro, 2021). In den 2018 eingeführten *Mini-crèches* wurden bis 2023 insgesamt 55 Plätze geschaffen (MENJE, 2023).

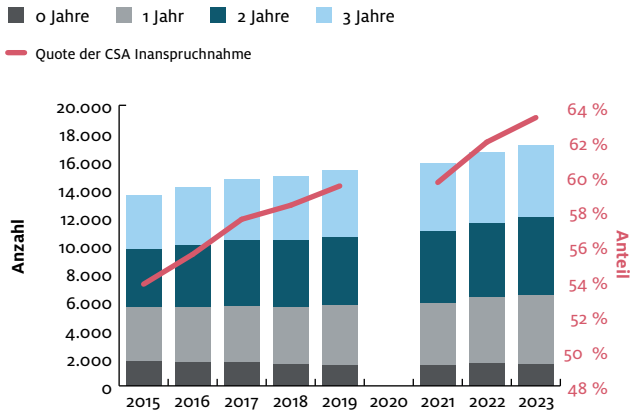
Angaben zur Versorgungsquote in den Einrichtungen der non-formalen Bildung für Kinder im Vorschulalter – als Anzahl von Plätzen im Verhältnis zur Anzahl von noch nicht-beschulten Kindern im Alter bis zu 4 Jahren – wurden bislang nur sporadisch vorgelegt und geben kaum mehr den aktuellen Stand wider. Diese Quote ist auch nur näherungsweise berechenbar, da prinzipiell derselbe Platz zu unterschiedlichen Zeiten an verschiedene Kinder, also mehrfach vergeben werden kann (MENJE, 2023). Die exakte Bestimmung der Versorgungsquote für die Gruppe der noch nicht-beschulten Kinder im Bereich der non-formalen Bildung ist auch deswegen schwierig, da für den Bereich der Tageseltern keine Angaben zu den vorhandenen Plätzen für die Kinder im vorschulischen Alter verfügbar sind, sondern nur für die 0-12-Jährigen.
Dennoch gibt eine Berechnung der Versorgungsquote, bei der nur die Plätze in kollektiven Strukturen (SEA) für noch nicht beschulte Kinder bis zu vier Jahren einbezogen werden, den allgemeinen Trend gut zu erkennen. Unter der nicht realitätsgerechten Annahme, dass pro Kind ein Betreuungsplatz vergeben wird und diese Plätze ausschließlich in den kollektiven Strukturen der SEA zur Verfügung stehen, verzeichnet die Versorgungsquote zwischen 2015 und 2023 einen Anstieg von etwas über 50 Prozent auf um die 70 Prozent, und ist damit prozentual stärker gewachsen als die Anzahl der in Luxemburg lebenden Kinder. Dies deutet auf eine insgesamt positive Entwicklung in der Versorgung im Bereich der vorschulischen Bildung und Betreuung hin. Neben den umfangreichen Qualitätsentwicklungsbemühungen hielt in den letzten Jahren also auch der Trend zum quantitativen Ausbau des Angebots an (Neumann, 2018).

Abb. 2: **Kinderpopulation und Betreuungsplätze für noch nicht beschulte Kinder bis zu vier Jahren, Versorgungsquote 2015–2023**



Quelle: Le Portail des Statistiques, 2024 (interne Kompilierung); MENJE, Rapport d'activités (interne Kompilierung von 2015 bis 2023).

Abb. 3: **Anzahl und Anteil der in Luxemburg wohnhaften 0 bis 3-Jährigen, die CSA-Leistungen in Anspruch nehmen**



Quelle: Bureau de Chiffre, MENJE (interne Kompilierung).

Ähnlich wie die Versorgung mit Betreuungsplätzen ist auch die Nachfrage nach Bildungs- und Betreuungsleistungen im vorschulischen Alter seit 2015 kontinuierlich gestiegen. Ablesen lässt sich dies etwa an der stetig gewachsenen Anzahl von Kindern, die von CSA-Leistungen *(Chèques-service accueil)* profitieren. Insgesamt nahmen 2023 63 % der Kinder bis zur Altersgruppe der Drei- bis Vierährigen CSA-Leistungen in Anspruch (vgl. Abb. 3). Die Quote entspricht damit dem Durchschnittswert für die gesamte Altersspanne der 0- bis 12-Jährigen (62 %, inklusive der schulpflichtigen Kinder, MENJE 2023, OECD 2022). Die Inanspruchnahme bei den jüngeren Kindern variiert dabei zwischen den Altersgruppen: Während im Alter bis zum vollendeten ersten Lebensjahr 2023 für nur 23,5 % der Kinder CSA-Leistungen in Anspruch genommen wurden, war dies bei den Drei- bis Vierjährigen zu über 75 % der Fall. Erwartungsgemäß steigt also in den ersten Lebensjahren die Inanspruchnahme von Betreuungsleistungen mit zunehmendem Alter an.

1: Nicht berücksichtigt wurden die in Luxemburg lebenden Kinder, die nach dem Stichtag für das Erreichen des obligatorischen Schulalters jeweils am 1. September vier Jahre alt geworden sind, sowie die Kinder von in Luxemburg erwerbstätigen Grenzgänger/-innen. Altersübergreifend (bis 13 Jahre) nehmen derzeit 3.581 Kinder von Grenzgänger/-innen *Chèques-service accueil* (CSA) in Anspruch.

Referenzen

OECD. (2022). Strenghtening Early Childhood Education and Care in Luxembourg. A Focus on Non-Formal Education. OECD.

MENJE. (2022). Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg. MENJE.

MENJE. (2023). Rapport d'activité 2023. MENJE.

SNJ. (2021). Bilan d'Activités; La Mise en Œuvre du Programme d'Éducation Plurilingue dans l'Accueil de la Petite Enfance au Luxembourg. SNJ.

Hekel, N. & Simoes Loureiro, K. (2021). Frühkindliche Bildung in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 38–41). LUCET & SCRIPT.

Neumann, S. (2018). Non-formale Bildung im Vorschulalter. In LUCET & SCRIPT, Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 15–22). LUCET & SCRIPT.

SPOTLIGHT

Unterschiede im Hörverstehen von Luxemburgisch und Deutsch zu Beginn des Schriftspracherwerbs

Caroline Hornung, Lena Maria Kaufmann & Constanze Weth

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

Der Schriftspracherwerb wird unter anderem von den sprachlichen Fähigkeiten (z. B. Verständnis der Unterrichtssprache, phonologischer Bewusstheit, Phonem-Graphem-Korrespondenz) beeinflusst. In den meisten Ländern werden die sprachlichen Fähigkeiten in der Alphabetisierungssprache deswegen vor Schulbeginn gefördert. In Luxemburg wird die Alphabetisierungssprache Deutsch erst mit dem Schriftspracherwerb eingeführt. Im Vorschulbereich, Zyklus 1, wird Luxemburgisch gesprochen. Lange wurde dies damit begründet, dass Luxemburgisch aufgrund seiner Ähnlichkeit mit dem Deutschen Brückensprache oder „Vehikularsprache" für das Erlernen von Deutsch sei (Kühn, 2008, S. 16).

In Anbetracht der heterogenen Schülerschaft, die zuhause nur noch zu 31,6 % Luxemburgisch spricht (MENJE & SCRIPT, 2024), soll die Annahme eines Transfers von Luxemburgisch auf Deutsch für Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen untersucht werden. Zwei Forschungsfragen werden überprüft:

1. Wie unterscheiden sich die Deutsch- und Luxemburgisch-Sprachkenntnisse von Kindern mit unterschiedlichen Familiensprachen?

2. Erfolgt ein Transfer von Luxemburgisch auf Deutsch zu Beginn des Zyklus 2 bei allen Kindern?

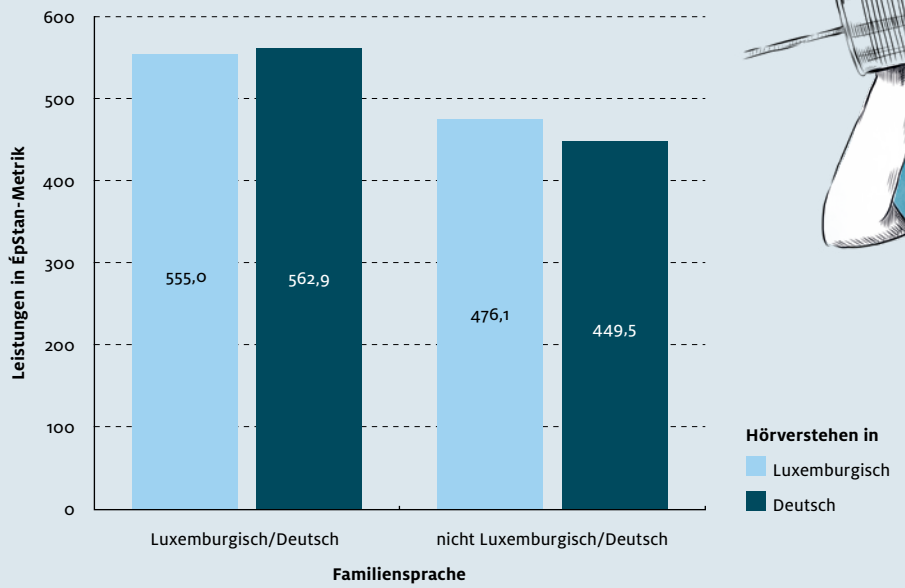
Seit 2020 wird im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings (*Épreuves Standardisées*, ÉpStan) neben dem Luxemburgisch-Hörverstehen auch das Deutsch-Hörverstehen evaluiert (zunächst als Prätest mit einer kleineren Stichprobe, seit 2022 im Haupttest mit allen Schüler:innen). Hierbei ist wichtig zu beachten, dass im Haupttest die beiden Hörverstehenstests nicht aus denselben Aufgaben bestehen und sich in der Testschwierigkeit unterscheiden (d. h. psychometrisch nicht vergleichbar sind). Deutsch-Hörverstehen wurde leichter konzipiert, weil Deutsch nicht im Lehrplan des Zyklus 1 vorhanden ist. Deswegen soll Deutsch-Hörverstehen nach wie vor nur ein Basisverständnis in Deutsch abfragen. Im Gegenteil dazu ist Luxemburgisch die Unterrichtssprache des Zyklus 1 und kann daher mit etwas längeren Geschichten und komplexeren Fragen erhoben werden.





Abb. 1: **Vergleich der Hörverstehensleistung zwischen Sprachgruppen**

Stichprobe: 5.920 Erstklässler:innen im Schuljahr 2022 im luxemburgischen Schulsystem



Die Ergebnisse des Haupttests zeigen, dass Schüler:innen, die zu Hause Luxemburgisch[1] sprechen, gute und ähnliche Leistungen im Deutsch- und Luxemburgisch-Hörverstehen erzielen (vgl. Abb. 1).[2] Sie schneiden sogar etwas besser in Deutsch ab, was sich durch die leichteren Testaufgaben im Deutschtest erklären lässt.

Wir beobachten allerdings ein gegensätzliches Muster bei Schüler:innen, die zu Hause *kein Luxemburgisch* sprechen. Sie schneiden schlechter im Deutsch-Hörverstehen ab als im Luxemburgisch-Hörverstehen. Trotz geringerer Testschwierigkeit des Deutsch-Hörverstehens erzielen sie also schlechtere Leistungen (Differenz von 27 Kompetenzpunkten).

In Bezug auf die Familiensprache fallen die Leistungsunterschiede im Deutsch-Hörverstehen (Differenz von 113 Kompetenzpunkten) ausgeprägter aus als im Luxemburgisch-Hörverstehen (Differenz von 79 Kompetenzpunkten).

Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Sprachverständnis im Luxemburgischen nicht automatisch in ein Sprachverständnis des Deutschen transferiert wird. Besonders Kinder, die zuhause mit einer anderen Sprache als Luxemburgisch oder Deutsch aufwachsen, weisen einen Leistungsrückstand im Verständnis der Alphabetisierungssprache auf (Hornung et al., 2023). Das Verständnis der Unterrichtssprache ist nicht nur grundlegend für den Schriftspracherwerb (Bredel et al., 2011; Weth, 2018; Dahmen & Weth, 2018), sondern auch für die Verarbeitung von sämtlichem weiteren schulischen Input und damit eine Voraussetzung für ein faires Bildungssystem. Daher empfiehlt es sich, Kinder bereits früh auf die Alphabetisierungssprache vorzubereiten.

1: Luxemburgisch oder Deutsch wird mit mindestens einem Elternteil gesprochen.

2: Der Prätest bietet zudem Befunde zu den Kompetenzen Wortverständnis, Syntaxverständnis und Textverständnis – jeweils in Deutsch und Luxemburgisch. Zusammenfassend zeigen die Analysen, dass Schüler:innen, die zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, in allen drei Kompetenzen besser abschneiden als Schüler:innen mit anderen Familiensprachen, unabhängig davon ob Deutsch oder Luxemburgisch getestet wurde. Die detaillierten Prätest-Ergebnisse sowie die Operationalisierung (Testbeispiele) sind unter bildungsbericht.lu nachzulesen.

Referenzen

Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Francke Verlag.

Dahmen, S. & Weth, C. (2018). Phonetik, Phonologie und Schrift. Ferdinand Schöningh.

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. Luxembourg: LUCET.

MENJE & SCRIPT. (2024). Education system in Luxembourg. Key figures. School year 2023/2024. Luxemburg: SCRIPT.

Kühn, P. (2008). Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxemburg: MENFP.

Weth, C. (2018). Schrifterwerb in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 142–151). Luxemburg: LUCET & SCRIPT.

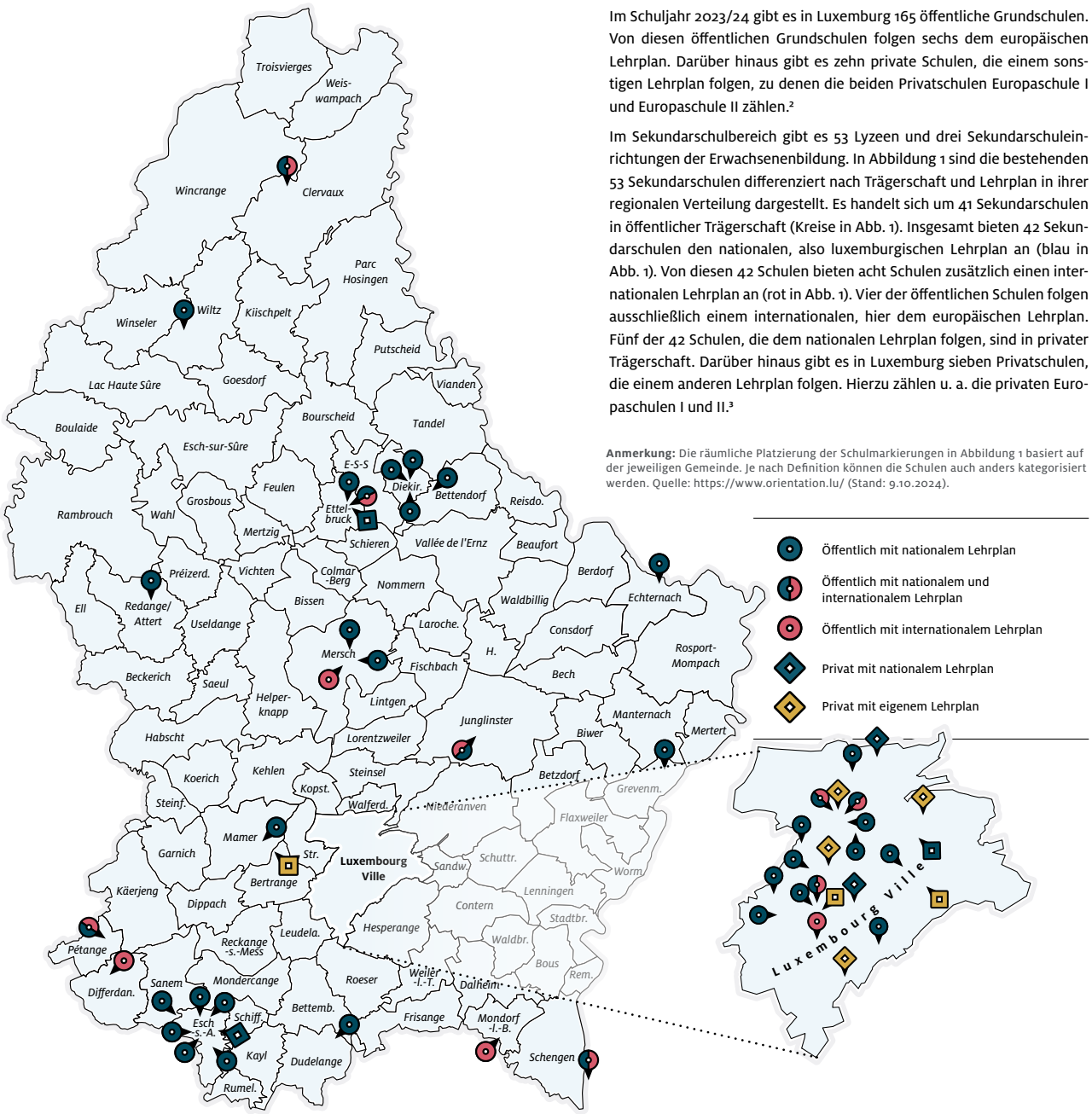
Das luxemburgische Schulsystem

Susanne Backes & Thomas Lenz[1]

In Luxemburg besteht eine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche im Alter von 4 bis 16 Jahren (ab 2026 bis 18 Jahre). Dieser Zeitraum umfasst die Grundschule *(Enseignement fondamental)* und die Sekundarschule (*Enseignement secondaire),* die im nationalen Lehrplan wiederum in verschiedene Schulzweige unterteilt ist und den berufsbildenden Bereich umfasst. Die meisten Schulen folgen dem nationalen Lehrplan. Zudem gibt es eine steigende Anzahl an Schulen, die einen internationalen bzw. europäischen Lehrplan mit unterschiedlichen Instruktionssprachen anbieten. Die meisten Schulen befinden sich in öffentlicher Trägerschaft; Schulen in privater Trägerschaft werden auch staatlich subventioniert. Luxemburg bietet Unterstützungsstrukturen zur schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf innerhalb des regulären Schulsystems (vgl. Factsheet 5). Außerdem existieren acht Kompetenzzentren mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten.

Schulen, Schulträger und Lehrpläne

Abb. 1: **Regionale Verteilung der Sekundarschulen in Luxemburg nach Trägerschaft und Lehrplan**



Im Schuljahr 2023/24 gibt es in Luxemburg 165 öffentliche Grundschulen. Von diesen öffentlichen Grundschulen folgen sechs dem europäischen Lehrplan. Darüber hinaus gibt es zehn private Schulen, die einem sonstigen Lehrplan folgen, zu denen die beiden Privatschulen Europaschule I und Europaschule II zählen.[2]

Im Sekundarschulbereich gibt es 53 Lyzeen und drei Sekundarschuleinrichtungen der Erwachsenenbildung. In Abbildung 1 sind die bestehenden 53 Sekundarschulen differenziert nach Trägerschaft und Lehrplan in ihrer regionalen Verteilung dargestellt. Es handelt sich um 41 Sekundarschulen in öffentlicher Trägerschaft (Kreise in Abb. 1). Insgesamt bieten 42 Sekundarschulen den nationalen, also luxemburgischen Lehrplan an (blau in Abb. 1). Von diesen 42 Schulen bieten acht Schulen zusätzlich einen internationalen Lehrplan an (rot in Abb. 1). Vier der öffentlichen Schulen folgen ausschließlich einem internationalen, hier dem europäischen Lehrplan. Fünf der 42 Schulen, die dem nationalen Lehrplan folgen, sind in privater Trägerschaft. Darüber hinaus gibt es in Luxemburg sieben Privatschulen, die einem anderen Lehrplan folgen. Hierzu zählen u. a. die privaten Europaschulen I und II.[3]

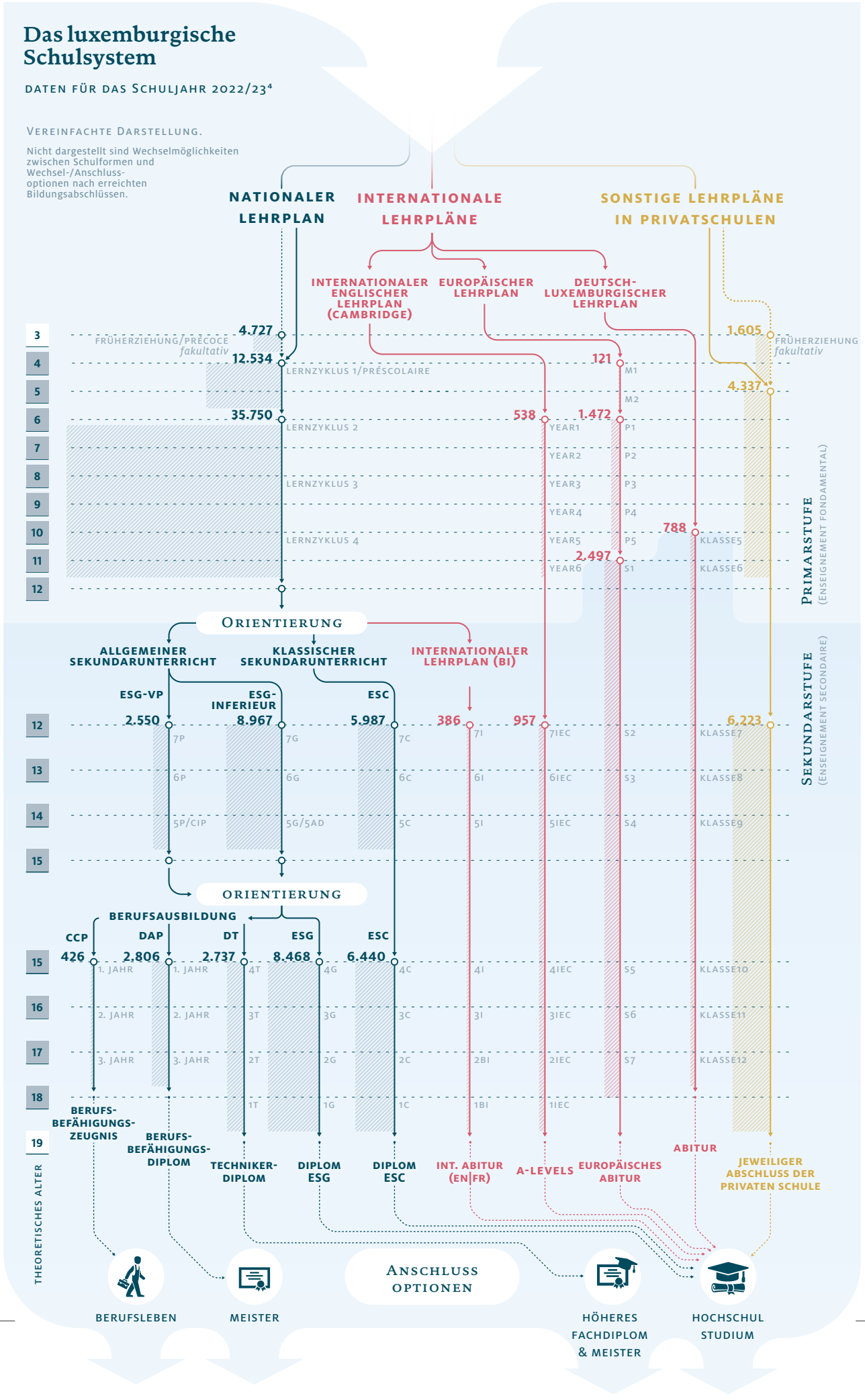
Anmerkung: Die räumliche Platzierung der Schulmarkierungen in Abbildung 1 basiert auf der jeweiligen Gemeinde. Je nach Definition können die Schulen auch anders kategorisiert werden. Quelle: https://www.orientation.lu/ (Stand: 9.10.2024).

1: Sämtliche Berechnungen basieren auf administrativen Schülerdaten. Wir danken der *Division du Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative* des SCRIPT für die Unterstützung.

2: Europaschule I und II, École Charlemagne, Vauban, École Maria Montessori, Fräi-ëffentlech Waldorfschoul, International School of Luxembourg, Over The Rainbow, St. George's International School, École Montessori Schule (sowie drei reine Vorschulangebote).

3: Europaschulen I und II, Fräi-ëffentlech Waldorfschoul, St. George's International School, International School of Luxembourg , Vauban, Over The Rainbow.

Abb. 2: **Das luxemburgische Schulsystem**

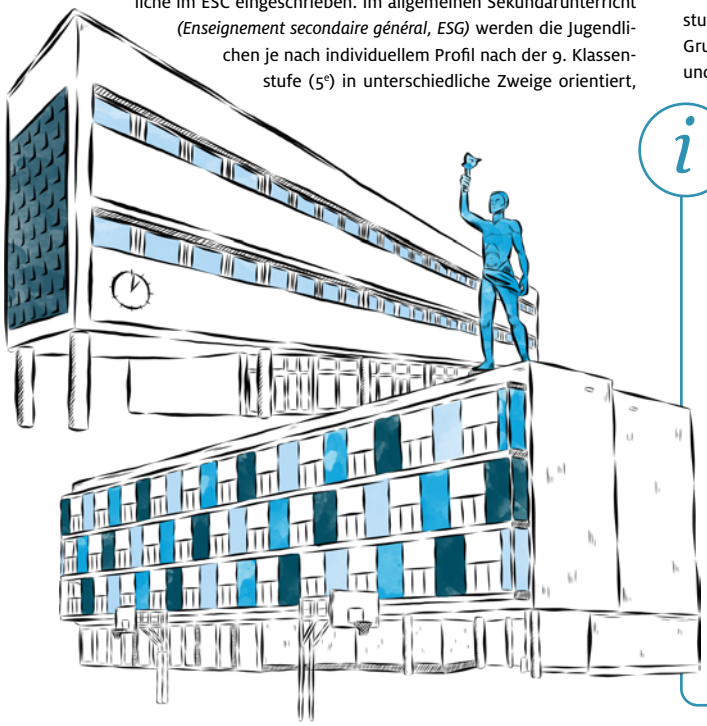


Factsheet N° 4

Abbildung 2 stellt das Schulsystem in Luxemburg dar.[4] Zu Beginn der Schullaufbahn gibt es drei Möglichkeiten: (A) den nationalen Lehrplan an öffentlichen oder privaten Schulen, (B) verschiedene internationale Lehrpläne an öffentlichen Schulen sowie (C) sonstige Lehrpläne an Privatschulen. Die Zahl an einer schraffierten Fläche steht für die jeweilige Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der betreffenden Schulform in den markierten Klassenstufen.

Die Primarschule im nationalen Lehrplan besteht aus vier Lernzyklen. Im Schuljahr 2022/23 besuchten 12.534 Kinder Lernzyklus 1 *(Préscolaire)* und 35.750 Kinder die Zyklen 2.1 bis 4.2 des nationalen Lehrplans. Die Sekundarstufe des nationalen Schulsystems ist stark ausdifferenziert und in zwei Hauptzweige unterteilt. Der klassische Sekundarunterricht *(Enseignement secondaire classique, ESC)* dauert üblicherweise sieben Jahre und endet mit der allgemeinen Hochschulreife, die vor allem auf eine akademische Ausbildung vorbereitet. Im Jahr 2022/23 waren 12.427 Jugendliche im ESC eingeschrieben. Im allgemeinen Sekundarunterricht *(Enseignement secondaire général, ESG)* werden die Jugendlichen je nach individuellem Profil nach der 9. Klassenstufe (5e) in unterschiedliche Zweige orientiert, die entweder mit dem Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife *(Diplôme de fin d'études secondaires)*, einer Berufsausbildung (DT, DAP) oder einem qualifizierten Zugang zum Arbeitsmarkt (CCP) abschließen (DT, DAP und CCP gehören zur *Formation professionnelle*, FP). Im Jahr 2022/23 waren insgesamt 25.954 Jugendliche in der Unter- und Oberstufe der ESG-Programme eingeschrieben. Die meisten (8.468) strebten dort das Diplom des allgemeinen Sekundarschulabschlusses an. Insgesamt befinden sich in den Berufsschulzweigen vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler (5.969), wobei mit 426 die wenigsten Jugendlichen auf ein CCP-Zertifikat hin ausgebildet werden.[5]

Es gibt öffentliche Sekundarschulen, die hauptsächlich dem nationalen Lehrplan folgen, aber zudem das *Baccalauréate International* (BI) anbieten. Im BI waren 386 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2022/23 eingeschrieben. Höher fallen die Zahlen in den übrigen internationalen Lehrplänen aus. So waren 957 im Cambridge-Lehrplan, 2.497 im europäischen Lehrplan und 788 im deutsch-luxemburgischen Lehrplan[6] der Sekundarstufe registriert. In Privatschulen mit sonstigen Lehrplänen waren in den Grundschulklassen 4.337 und in der Sekundarstufe 6.223 Schülerinnen und Schüler registriert.



Zur Terminologie:

Der Begriff *Lehrplan* wird in diesem Bericht synonym verwendet mit *Programm* und *Curriculum*. Statt vom *nationalen* Lehrplan wird oftmals auch vom *luxemburgischen*, *regulären*, *Standard-* oder *traditionellen* Lehrplan gesprochen. Öffentliche internationale Schulen umfassen (wie in Abb. 2 gezeigt) Schulen mit dem internationalen Lehrplan, der zum *Baccalauréat international* [BI] führt, mit dem Cambridge-Lehrplan, mit dem deutsch-luxemburgischen Lehrplan sowie mit dem europäischen Lehrplan in öffentlichen Schulen (*European Public School*, EPS - auch *akkreditierte Europaschulen* genannt). Nicht zu verwechseln sind diese neuen – aktuell sechs – *öffentlichen Europaschulen* mit den beiden privaten Europaschulen I und II. Beide Schultypen folgen zwar dem gleichen europäischen Lehrplan, sind aber unterschiedlich finanziert und haben unterschiedliche Zulassungskriterien (vgl. Colling et al.; Gezer et al. in diesem Bericht).

Tab. 1: **Anteil (und Anzahl) der Schülerinnen und Schüler je Lehrplan (Schuljahr 2022/23, n = 106.729)[6]**

Lehrstufe	Öffentliche Schulen mit nationalem Lehrplan	Öffentliche Schulen mit internationalem Lehrplan	Private Schulen mit sonstigem Lehrplan
Fondamental (Cycle 1 – préscolaire)	87,9 % (12.534)	0,8 % (121)	11,3 % (1.605)
Fondamental (Cycles 2–4)	84,9 % (35.750)	4,8 % (2.010)	10,3 % (4.337)
Enseignement secondaire	78,4 % (39.521)	9,2 % (4.628)	12,4 % (6.223)
Gesamt	**82,3 % (87.805)**	**6,3 % (6.759)**	**11,4 % (12.165)**

4: Daten zu Schuljahresende (außer bei Privatschulen mit sonstigen Lehrplänen: Daten zu Schuljahresanfang). Die Jugendlichen, die im Schengen Lyzeum im ESG-Programm registriert sind, werden unter ESG erfasst. Kinder und Jugendliche in vorbereitenden Schulangeboten wie ACCU/CLIJA sind nicht dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler, die in der École Privée Notre-Dame das internationale Angebot wahrnehmen, werden unter *Sonstige Lehrpläne in Privatschulen* erfasst.

5: Weitere Informationen zu den Berufsschulabschlüssen sind in Factsheet 12 zu finden.

6: Die Nachfolgeprogramme der *Éducation différenciée* sind hier nicht betrachtet. Factsheet 5 bietet einen Überblick zum Thema Inklusion. Die *Précoce* ist überwiegend im nationalen Lehrplan verankert und in Tab. 1 nicht dargestellt. ACCU/CLIJA-Klassen sind im *Enseignement secondaire* im nationalen Lehrplan mitgezählt.

Tabelle 1 fasst die anteilsmäßige Verteilung der insgesamt 106.729 Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2022/23 an Schulen in Luxemburg registriert waren, zusammen. Über alle Lehrstufen hinweg besuchte der Großteil (82,3 %) den nationalen Lehrplan. Ein deutlich kleinerer Anteil entfällt auf öffentliche Schulen mit internationalem Lehrplan (6,3 %), wobei zu sehen ist, dass dort die Anteilswerte je nach Lehrstufe stark variieren. Bisher spielen die öffentlichen Schulen mit internationalen Lehrplänen insbesondere in der Sekundarstufe eine größere Rolle (9,2 %).

Ein Anteil von 11,4 % besuchte Privatschulen, die nicht dem nationalen Lehrplan, sondern einem anderen Lehrplan folgen. Im Schuljahr 2009/10 betrug dieser Anteil noch 8,5 % und im Schuljahr 2018/19 12,0 %[7], sodass zunächst eine stetige Zunahme zu verzeichnen war, die jüngst stagniert (möglicherweise aufgrund der zunehmenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler in öffentlich internationalen Angeboten, siehe Abb. 3 und 4). Da die Privatschulen mit sonstigen Lehrplänen auf vergleichbare Abschlüsse wie das akademisch orientierte ESC vorbereiten, spielen sie in diesem Bildungsbereich eine größere Rolle. Alle weiteren Analysen beziehen diese Schulen[2,3] aus Gründen des fehlenden Datenzugangs nicht mit ein.

Schülerzahlen und Lehrpläne im 10-Jahres-Trend

Abb. 3: **Entwicklung der Schülerzahlen je Lehrplan (LP) in der Primarstufe (Cycle 2–4)**

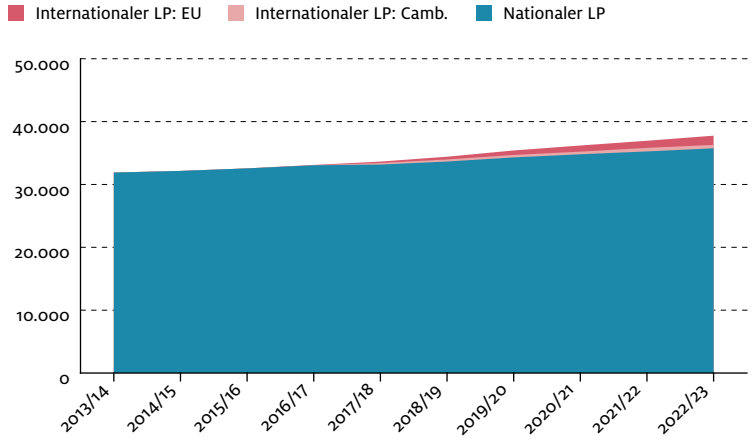
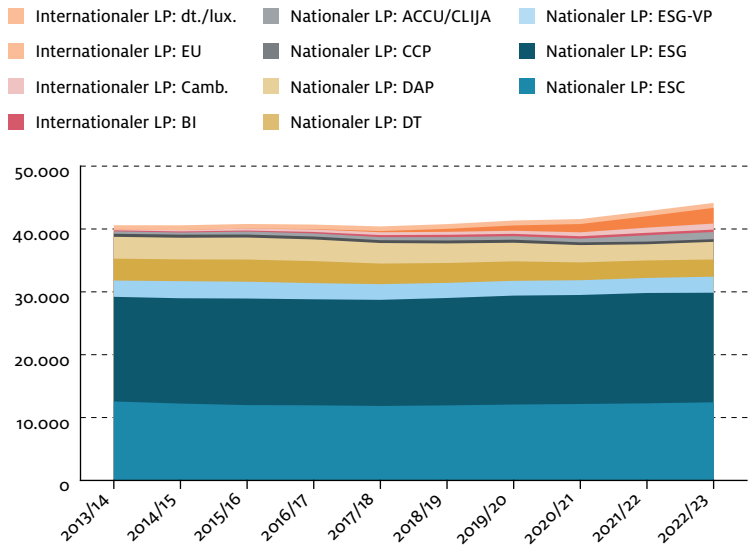


Abb. 3 zeigt eine deutliche Zunahme der Schülerzahlen innerhalb der letzten zehn Jahre in der Primarstufe von 31.894 auf 37.760 (18 %). Die verschiedenen Lehrpläne betrachtend wird deutlich, dass mit der Einführung des europäischen Lehrplans 2016/17 und des Cambridge-Lehrplans (2017/18) ein stetig zunehmender Anteil der Kinder in diesen Programmen eingeschrieben ist (von 0,2 % auf 3,9 % im europäischen bzw. von 0,7 % auf 1,4 % im Cambridge Lehrplan).

Abb. 4: **Entwicklung der Schülerzahlen je Lehrplan (LP) in der Sekundarstufe**



Auch die Anzahl der Sekundarschülerinnen und -schüler (vgl. Abb. 4) ist in den letzten 10 Jahren angestiegen (von 40.596 auf 44.149; 9 %). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in einigen Sekundarschulformen ist relativ stabil geblieben (ESG, ESG-VP, BI, dt./lux.), während der Anteil der Jugendlichen im Cambridge-Lehrplan deutlich zugenommen hat, wenngleich auf niedrigem Niveau (von 0,3% auf 2,2% im Jahr 2022/23). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler im europäischen Lehrplan ist seit dessen Einführung auf 5,7% gestiegen. Diese Zunahmen spiegeln sich umgekehrt in den sinkenden Prozentwerten im nationalen Lehrplan (insbesondere im ESC und der *Formation professionnelle*). Steigende Anteile (von 0,9% auf 2,6%) sind außerdem in den ACCU/CLIJA-Klassen zu verzeichnen, wobei der größte Anstieg seit 2021/22 stattfindet, was vermutlich auf die Integration ukrainischer Jugendlicher zurückzuführen ist.

7: Quelle: Backes, S. & Lenz, T. (2021). Das luxemburgische Schulsystem und seine Schulen. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht 2021 (pp. 66–69). LUCET & SCRIPT.

SPOTLIGHT

Das Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“

Lynn Lagodny, Francine Vanolst & Luc Weis





Das Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“, bei dem die Eltern die Alphabetisierungssprache (Deutsch oder Französisch) ihrer Kinder auswählen können, wurde zu Beginn des Schuljahres 2022/23 in vier Grundschulen gestartet und wird von den Gemeinden, den Lehrkräften der Schulen, den Regionaldirektionen, dem SCRIPT, der *Direction générale de l’enseignement fondamental* (DG-EF) und dem IFEN getragen.

Ziel des neuen Angebots ist, die Chancengleichheit in der Bildung zu erhöhen. Bei positiver Evaluation wird das Angebot ab dem Schuljahr 2026/27 auf alle Grundschulen des Landes ausgeweitet. Vier Grundschulen in unterschiedlichen Regionen und Gemeinden nehmen seit September 2022 am Projekt teil.

Abb. 1: **Die vier teilnehmenden Grundschulen**

4 Gemeinden – 4 Pilotschulen			
NELLY STEIN Schifflange	*SCHOUL DEICH Dudelange*	*SCHOUL UEWERKUER Differdange*	*FIELSER SCHOUL Larochette*

Sechs Säulen des Projekts „ALPHA – zesumme wuessen“

1. Ganzheitliche Herangehensweise

Das Projekt soll die Schulentwicklung in der Schule, in der Region und auf nationaler Ebene miteinander verzahnen. Es wird von den Regionaldirektionen geführt, die Schulen bilden zudem ein gemeinsames Netzwerk und es gibt eine Koordination auf nationaler Ebene. So soll ein „Wir-Gefühl“ im Projekt entstehen, das über die Projektklassen hinweg die ganze Schulgemeinschaft mobilisiert.

„ALPHA – zesumme wuessen” ist Teil eines bildungspolitischen Gesamtkonzepts, das legislative, schulorganisatorische und infrastrukturelle Fragen miteinbezieht. Für SCRIPT bedeutet das Projekt die Entwicklung vielfältiger neuer didaktischer Materialien, u. a. in Form von (oft zweisprachigen) Schulbüchern. Ein projektbezogenes Weiterbildungsangebot wurde am IFEN *(Parcours de formation)* aufgebaut. Zudem koordiniert SCRIPT die Arbeiten am neuen *Plan d’études,* sodass die Auswirkungen des Pilotprojekts auf die Grundschule und die Sekundarschule unter Einbindung aller Akteure mitbedacht werden können.

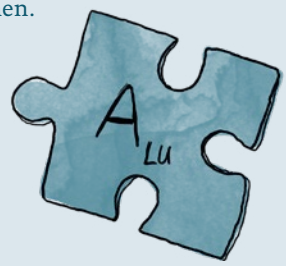
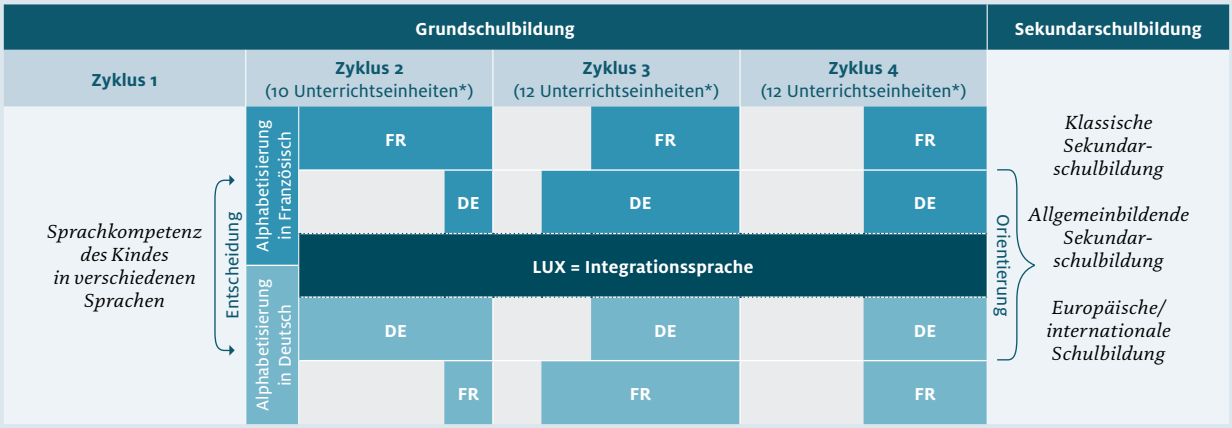


Abb. 2: **Der Projektverlauf in Bezug auf den Sprachenunterricht im Überblick**



***Die Zahl der Unterrichtseinheiten pro Sprache (Deutsch und Französisch) ist ein Richtwert und kann je nach Situation in der Klasse variieren.**

2. Soziale Kohäsion

Der Projekttitel verweist auf die bildungspolitische Vorgabe, dass Kinder zusammen aufwachsen sollen. Eine Gruppe von 25 bis 35 Kindern wird in den Sprachen und größtenteils in Mathematik parallel unterrichtet, d. h., sie werden in zwei Gruppen aufgeteilt, die entweder in Deutsch oder in Französisch alphabetisiert werden. In den übrigen Fächern werden die zwei Gruppen so gemischt, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Alphabetisierungssprachen zusammen lernen. In Deutsch und Französisch werden die Zielsetzungen und Zeitvorgaben gespiegelt, in anderen Fächern werden die Schüler:innen gemeinsam unterrichtet.

3. Die Rolle des Luxemburgischen

Das Luxemburgische gewinnt als Integrations- und Kommunikationssprache in den Fächern, in denen die Schüler:innen gemischt werden, an Bedeutung. Dadurch erhofft man sich, dass mehr Schüler:innen als bislang ausreichend sprachliche Kompetenzen aufbauen, so dass sie Luxemburgisch als Brücke zum Deutschen nutzen können. So zeigen erste, vorläufige Beobachtungen in den Pilotklassen, dass die luxemburgische Sprache auf dem Pausenhof präsenter wird.

4. Eltern eine Stimme geben

Im Pilotprojekt werden die Eltern von Anfang an miteinbezogen, zum Beispiel, wenn es um die wichtige Entscheidung geht, in welcher Sprache ein Kind die Welt des Lesens und Schreibens entdecken soll.

5. *Cycle 1*

Ein besonderer Fokus liegt auf dem *Cycle 1*. Dort begleiten die Lehrer:innen die Eltern bei der Auswahl der Alphabetisierungssprache ihres Kindes und bereiten die Schüler:innen über eine systematische Entwicklung einer hohen phonologischen Bewusstheit und mithilfe von sprachlichen Aktivitäten auf die Alphabetisierung vor. Zuerst allgemein, dann, nachdem die Entscheidung getroffen wurde, auch spezifisch auf die deutsche bzw. französische Sprache hin.

6. Übergang ins *Enseignement secondaire*

Zuletzt gilt die Zielvorgabe, dass die Schüler:innen am Ende des *Cycle 4* über die „normale“ Orientierungsprozedur in das *Enseignement secondaire* orientiert werden. Die zu erreichenden Sockel müssen also im *Plan d'études* so gewählt werden, dass in beiden Sprachen ein hohes Level erreicht werden kann.

Begleitung und Evaluation

Das Projekt wird extern begleitet und evaluiert.

Der wissenschaftliche Beirat umfasst fünf Expert:innen aus dem In- und Ausland. Die *Épreuves standardisées* (ÉpStan) wurden angepasst. Einen ersten Blick auf die Ergebnisse der Schüler:innen der Pilotklassen beim Start in ihr erstes Schuljahr geben Colling et al. (2024; vgl. auch Hornung, Colling et al. in diesem Bericht).

Daneben werden weitere Aspekte des Pilotprojekts erforscht (Teilnahme der Schüler:innen am Unterricht, Einschätzung der Eltern und Lehrer:innen, Wohlbefinden aller Beteiligten), um Anfang 2026 entscheiden zu können, ob das Projekt wie vorgesehen ausgeweitet werden kann.

Mehr Informationen auf der Website:
alpha.script.lu

Referenz

Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A.-L., & Ugen, S. (2024). Literacy Acquisition in German or French in the Pilot Project "Zesumme wuessen!" - Preliminary ÉpStan Results of Student Characteristics, Achievement, Motivation, and Parental Support. LUCET.

SPOTLIGHT

Erste Ergebnisse zum Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“: Zusammensetzung der Schülerschaft, Schulleistungen und Motivation im Vergleich

Caroline Hornung, Joanne Colling, Pascale Esch, Ulrich Keller, Anne-Louise Hellwig & Sonja Ugen

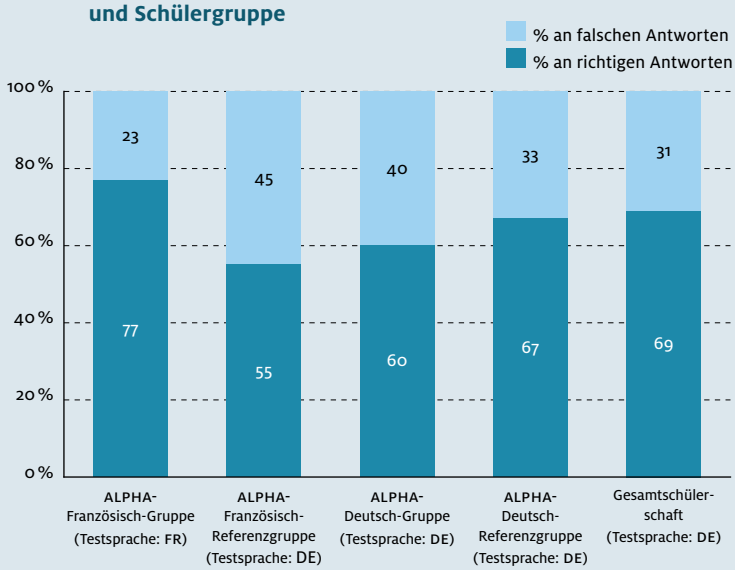


Um der sprachlichen Vielfalt der Schülerschaft in Luxemburg besser gerecht zu werden und bestehenden Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken, wurde das Pilotprojekt „ALPHA – *zesumme wuessen*“ ins Leben gerufen (vgl. Lagodny et al. in diesem Bericht), welches es Schüler*innen an vier Pilot-Grundschulen ermöglicht, entweder auf Französisch (ALPHA-Französisch) oder auf Deutsch (ALPHA-Deutsch) Lesen und Schreiben zu lernen. Die *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) aus dem Herbst 2023 erlauben es erstmals, die Schüler*innen aus dem Pilotprojekt sowohl mit der Gesamtschülerschaft im nationalen Lehrplan (Gesamtschülerschaft) als auch mit einer jeweiligen Referenzgruppe zu vergleichen (vgl. Abb. 1). Die zwei via *Propensity Score Matching* erstellten Referenzgruppen bestehen aus Schüler*innen, die in einer Schule mit nationalem Lehrplan eingeschrieben sind und bzgl. ihrer demographischen Hintergrundmerkmale (z. B. ihrer sozialen Herkunft) den Pilotschüler*innen der ALPHA-Französisch und der ALPHA-Deutsch-Gruppe sehr ähnlich sind. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dazu gezeigt, inwiefern sich die demographischen Merkmale sowie die schulische Leistung und Motivation der Schüler*innen der Vergleichsgruppen (vgl. Abb. 1) unterscheiden.

Abb. 1: **Vergleichsgruppen und Anzahl der C2.1-Schüler*innen im Schuljahr 2023/24**

„ALPHA – zesumme wuessen“	
ALPHA-Französisch-Gruppe (Pilotprojekt)	48
ALPHA-Deutsch-Gruppe (Pilotprojekt)	65
Nationaler Lehrplan	
ALPHA-Französisch-Referenzgruppe	240
ALPHA-Deutsch-Referenzgruppe	325
Gesamtschülerschaft	5.824

Abb. 2: **Testergebnisse im Hörverstehen für Level 1-Items je Testsprache und Schülergruppe**



Demographische Zusammensetzung. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaft haben sowohl die Schüler*innen der ALPHA-Französisch- als auch der ALPHA-Deutsch-Gruppe im Durchschnitt einen niedrigeren sozioökonomischen Status als die Gesamtschülerschaft. Während ALPHA-Französisch-Schüler*innen überwiegend einen französischen oder portugiesischen Sprachhintergrund haben, sprechen ALPHA-Deutsch-Schüler*innen zu Hause überwiegend Luxemburgisch und/oder Deutsch.

Schulische Leistung. Bei den ÉpStan-Leistungstests in C2.1 geht es darum, die Kenntnisse der Kinder bei deren Schulstart darzustellen. Ausgewählte Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schüler*innen in C2.1 über solide Grundkenntnisse in Mathematik und Luxemburgisch-Hörverstehen verfügt, und dies unabhängig von ihrer Alphabetisierungssprache.

Hinsichtlich der schulischen Leistung in der Alphabetisierungssprache absolvierten die ALPHA-Französisch-Schüler*innen beide Sprachtests in Französisch, während alle anderen Gruppen die Tests auf Deutsch (Hörverstehen) und Luxemburgisch (Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache) durchführten. Die Ergebnisse zeigen eine höhere Erfolgsquote bei einfacheren (Level 1) und schwierigeren (Level 2) Testaufgaben, und dies sowohl im Hörverstehen (vgl. Abb. 2 für Level 1-Items) als auch bei den Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache für die ALPHA-Französisch-Gruppe im Vergleich zu ihrer Referenzgruppe (vgl. Abb. 2). Dies könnte unter anderem dadurch erklärt werden, dass die ALPHA-Französisch-Gruppe die Tests in Französisch absolvierte (einer Sprache, die linguistisch näher an ihrer Herkunftssprache liegt), während die ALPHA-Französisch-Referenzgruppe die Tests in Deutsch und Luxemburgisch durchführte (Sprachen, die linguistisch weiter von ihrer Herkunftssprache entfernt sind).

Schulische Motivation. Unabhängig von ihrer Alphabetisierungssprache und ihrem Sprachhintergrund verfügt die Mehrheit aller C2.1-Schüler*innen über eine starke allgemeine akademische Motivation sowie über ein hohes akademisches Wohlbefinden. Hinsichtlich des Lernens und des Lesens in ihrer Alphabetisierungssprache zeigt sich jedoch, dass die ALPHA-Französisch-Schüler*innen über eine etwas stärkere Motivation verfügen als die Schüler*innen aus ihrer Referenzgruppe. Zudem gaben die Eltern aus der ALPHA-Französisch-Gruppe an, sich aufgrund ihrer eigenen Sprachkenntnisse im Französischen eher dazu in der Lage zu sehen, ihr Kind akademisch zu unterstützen (z. B. bei den Hausaufgaben), als dies bei den Eltern aus der Referenzgruppe der Fall war, deren Kinder auf Deutsch Lesen und Schreiben lernen.

Die vorliegenden Ergebnisse sind als erste Einschätzung zu verstehen, da u. a. die geringe Größe der ALPHA-Gruppen sowie die unterschiedlichen Testsprachen methodische Einschränkungen mit sich bringen. Eine umfangreichere Darstellung der hier aufgeführten Ergebnisse und eine tiefgreifendere Diskussion der methodischen Einschränkungen sind in Colling et al. (2024) nachzulesen.

Referenz

Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A.-L. & Ugen, S. (2024). Literacy Acquisition in German or French in the Pilot Project „Zesumme wuessen!" – Preliminary ÉpStan Results of Student Characteristics, Achievement, Motivation, and Parental Support. LUCET.

Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan von der 1. bis zur 5. Klasse:

Negativer Trend bei Kompetenzverläufen und wirkungslose Klassenwiederholungen

Martha Ottenbacher*, Rachel Wollschläger*, Ulrich Keller, Philipp Sonnleitner, Caroline Hornung, Pascale Esch, Antoine Fischbach & Sonja Ugen

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

Einleitung und bisherige Befunde

Das jährlich in mehreren Klassenstufen durchgeführte nationale Schulmonitoring, die luxemburgischen *Épreuves Standardisées* (ÉpStan; Fischbach et al., 2014), stellt als standardisiertes Instrument zur Lernstandserhebung ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung des luxemburgischen Schulsystems dar. Im Nationalen Bildungsbericht von 2018 (Hoffmann et al., 2018) wurde erstmals die frühzeitige Entwicklung von Kindern längsschnittlich beschrieben, die zu Beginn des Untersuchungszeitraums den Zyklus 2.1 (C2.1) und am Ende den Zyklus 3.1 (C3.1) besuchten. Die Ergebnisse zeigten, dass luxemburgische Schüler*innen zu Beginn des formellen Alphabetisierungsprozesses grundlegende Fertigkeiten besaßen, obwohl bereits zu diesem Zeitpunkt signifikante Unterschiede in ihren Ausgangskompetenzen erkennbar waren. Im C3.1, zwei Jahre später, verstärkten sich diese Unterschiede weiter. Viele Schüler*innen, insbesondere aus sozial benachteiligten Familien, Familien mit Migrationshintergrund und/oder einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Luxemburgisch, zeigten deutlich schlechtere Leistungen im Deutsch-Leseverstehen und in Mathematik.

*„In Luxemburg sind seit Jahren konstant etwa 20 % der Schüler*innen im Enseignement Fondamental (MENJE, 2023) von einer Klassenwiederholung betroffen. Wegen der hohen Zahl betroffener Schüler*innen ist es entscheidend, die Auswirkungen und Ursachen besser zu kennen."*

Im Bildungsbericht von 2021 (Hornung et al., 2021) wurde, auf den ersten Beitrag aufbauend, die frühe schulische Entwicklung von Kindern weiter analysiert und untersucht, inwieweit die in Luxemburg übliche Praxis des Klassenwiederholens (sogenanntes *Allongement de Cycle*) positive Lerneffekte hat. Die Ergebnisse zeigten klar, dass der sozioökonomische und sprachliche Hintergrund der Schüler*innen einen bedeutenden Einfluss auf ihren schulischen Werdegang hatte. Zudem zeigte sich, dass das *Allongement de Cycle* eher zu weiteren Nachteilen führte, da die bestehenden Leistungslücken durch ein zusätzliches Schuljahr nicht geschlossen werden konnten.

Im Kontext von Klassenwiederholungen sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die Frage, wie wirksam und lernförderlich Wiederholungen einer Klassenstufe aufgrund unzureichender Kompetenzen sind, aus wissenschaftlicher Sicht weiterhin nicht eindeutig geklärt ist. Die große Mehrheit empirischer Studien kommt zu dem Schluss, dass sich Klassenwiederholungen negativ auf die schulischen Leistungen, die Schulmotivation und das akademische Selbstkonzept der Schüler*innen auswirken können (Klapproth et al., 2016; Kretschmann et al., 2019). Eine Meta-Studie von Goos et al. (2021) zeigt, dass der Effekt von Klassenwiederholungen u. a. davon abhängt, wann die Wiederholung stattfindet (Vorschule, Grundschule, weiterführende Schule), wie in

* Geteilte Erstautorschaft

dem betreffenden Land mit Schülerheterogenität umgegangen und die Wiederholung begleitet wird, ob sich kurz-, mittel- oder langfristige Effekte einstellen und welche Kompetenz untersucht wird; außerdem wird geprüft, ob die gewählte Analysemethode adäquat ist. In Luxemburg sind seit Jahren konstant etwa 20 % der Schüler*innen im *Enseignement Fondamental* (MENJE, 2023) von einer Klassenwiederholung betroffen. Wegen der hohen Zahl betroffener Schüler*innen ist es entscheidend, die Auswirkungen und Ursachen besser zu kennen.

In diesem Beitrag wird erstmals eine Kohorte von Schüler*innen über den Zeitraum von Zyklus 2.1 (C2.1) bis Zyklus 4.1 (C4.1) hinsichtlich ihrer Leistungsentwicklung untersucht. Der Beitrag verfolgt zwei Ziele: Erstens wird anhand längsschnittlicher Daten erstmalig über drei Messzeitpunkte hinweg analysiert, wie sich die Schulleistung in Mathematik sowie die Vorläuferfähigkeiten des Schrifterwerbs und das Leseverstehen im Laufe der Zeit entwickelt haben und ob die bereits aus vorherigen Beiträgen bekannten Trends fortbestehen. Zweitens wird die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen mit verzögerter Schullaufbahn im Zeitverlauf untersucht. Für beide Fragestellungen werden Hintergrundmerkmale wie die zuhause gesprochene Sprache und der sozioökonomische Hintergrund berücksichtigt.

Methodik und Stichprobe

Die vorliegenden Analysen basieren auf den jährlich durchgeführten *Épreuves Standardisées* (ÉpStan), die das Erreichen der vom Bildungsministerium festgelegten Kompetenzstufen in der Grundschule zu Beginn jedes Schulzyklus (2.1; 3.1; 4.1) sowie in der Sekundarstufe zu Beginn der 7. und 9. Klasse überprüfen (MENFP, 2011a, 2011b; MENJE, 2017). Die Tests werden in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der jeweiligen Klassenstufen entwickelt. Im Fokus stehen die Mindestkompetenzen, auch bekannt als *Niveau Socle,* die die Schüler*innen zu Beginn eines neuen Zyklus bzw. am Anfang der 7. oder 9. Klasse im vorangegangenen Zyklus bzw. der Klassenstufe bereits erworben haben sollten.[1]

Für den vorliegenden Beitrag werden nun erstmals die Daten aus den drei Messzeitpunkten in der Grundschule miteinander in Relation gesetzt. Im C2.1 werden die Kompetenzbereiche Luxemburgisch-Hörverstehen, Erste Schritte zur Schriftsprache (Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs) und Mathematik getestet; im C3.1 die Kompetenzbereiche Deutsch-Hörverstehen, Deutsch-Leseverstehen und Mathematik; und im C4.1 die Kompetenzbereiche Deutsch-Leseverstehen, Französisch-Leseverstehen und Mathematik. Darüber hinaus werden durch Schüler- und Elternfragebögen unter anderem soziodemografische Merkmale erfasst. Da die Vergleichbarkeit in Mathematik aufgrund der drei Messzeitpunkte höher ist, nimmt dieser Beitrag diese Kompetenz in den Fokus. Ergebnisse zum Deutsch-Leseverstehen werden kurz berichtet und ausführlicher im Online-Supplement zur Verfügung gestellt.

Die Datengrundlage bildet eine Kohorte von 4.204 Schüler*innen, die im Jahre 2015 den C2.1 besucht haben und am Mathematiktest der ÉpStan teilgenommen haben. Im regulären Verlauf haben diese Kinder die ÉpStan 2017 erneut im C3.1 und 2019 im C4.1 bearbeitet. Aufgrund der gängigen Praxis des Klassenwiederholens in Luxemburg (MENJE, 2023) wurden die Schüler*innen der Ausgangskohorte von 2015 bis in das Jahr 2021, in anderen Worten mit bis zu zwei Klassenwiederholungen berücksichtigt.

Von den 4.204 Schüler*innen, die 2015 den C2.1 besuchten, haben 3.257 keine Klasse wiederholt und somit 2017 (C3.1) und 2019 (C4.1) an den Erhebungen teilgenommen (vgl. Tab. 1). 15 Schüler*innen haben eine Klasse übersprungen und 2016 (C3.1) bzw. 2018 (C4.1) an den Erhebungen teilgenommen. 545 haben innerhalb des Zyklus 2 eine Klasse wiederholt und wurden 2018 (C3.1) und 2020 (C4.1) erneut erfasst; 336 haben innerhalb des Zyklus 3 eine Klasse wiederholt und wurden 2017 (C3.1) und 2020 (C4.1) erneut erfasst. Insgesamt haben 51 Schüler*innen sowohl in Zyklus 2 als auch Zyklus 3 je eine Klasse wiederholt und wurden dann 2018 (C3.1) und 2021 (C4.1) erneut getestet. Je nachdem, welche Klasse wiederholt wurde, ist es möglich, dass ein Kind mehrmals an den ÉpStan für C3.1 bzw. C4.1 teilgenommen hat; in diesem Fall wurde immer der letzte Messzeitpunkt berücksichtigt.

1: Für weitere Informationen zur Kompetenztestung vgl. Fischbach et al. (2014), Hoffmann et al. (2018), Sonnleitner et al. (2018) oder die ÉpStan-Website (https://epstan.lu).

Wie entwickeln sich die Mathematikkompetenzen von Schüler*innen von der 1. bis zur 5. Klasse?

Für diese Fragestellung wurden alle Schüler*innen berücksichtigt, die 2015 im C2.1 an den ÉpStan teilgenommen haben und für die zu einem späteren Zeitpunkt ÉpStan-Daten für C3.1 sowie C4.1 vorliegen. Falls Schüler*innen eine Klasse (oder zwei) wiederholt haben und ÉpStan-Daten aus zwei Jahren für eine Klassenstufe zur Verfügung stehen, wird bei ihnen der letztere Messzeitpunkt berücksichtigt. In anderen Worten bedeutet dies, dass die Daten zum Messzeitpunkt C2.1 von 2015 stammen, während die Daten aus C3.1 von 2016 und 2018 und die aus C4.1 von 2019 bis 2021 stammen können.

Abbildung 1 zeigt die Kompetenzverläufe in Mathematik von C2.1 bis C4.1 der Schüler*innen, die 2015 im Cycle 2.1 an den ÉpStan teilgenommen haben.

Der im Bildungsbericht 2021 berichtete negative Trend von C2.1 auf C3.1 in der Kompetenzentwicklung, nämlich dass Kinder bei Schuleintritt mehrheitlich auf *Niveau Avancé* liegen und sich dann über den Zyklus 2 in Teilen um bis zu zwei Kompetenzstufen verschlechtern, lässt sich auch für die gesamte Kohorte der Schüler*innen im C4.1 finden. Der Anteil derjenigen Schüler*innen, die (weiterhin) auf *Niveau Avancé* liegen, wird geringer und der Anteil der Schüler*innen, die das *Niveau Socle* nicht mehr erreichen, größer. Im C2.1 erreichen noch 78 % aller Schüler*innen das *Niveau Avancé*, aber nur 0,4 % liegen unter *Niveau Socle*. Dagegen erreichen zu Beginn des letzten Zyklus des *Enseignement Fondamental* (C4.1) nur noch 27 % der Schüler*innen das *Niveau Avancé*, doch 39 % liegen unter *Niveau Socle* und erreichen somit die definierte Mindestkompetenzschwelle des vorangegangenen Lernzyklus nicht mehr. Eine Verbesserung um eine bzw. zwei Kompetenzstufen ist hingegen deutlich unwahrscheinlicher.

Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds

Unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds fällt auf, dass die sozial benachteiligten Kinder (unterstes Quartil) im Vergleich zu den sozial begünstigten Kindern (oberstes Quartil) zwar ein ähnliches, wenn auch leicht schlechteres Ausgangsniveau im C2.1 haben, im C4.1 aber mit sehr viel höherer Wahrscheinlichkeit das *Niveau Socle* und *Niveau Avancé* nicht mehr erreichen (vgl. Abb. 2).

Abb. 1: **Entwicklungsverläufe von Schüler*innen in Mathematik zwischen den Zyklen 2.1 und 4.1 in Luxemburg, 2015–2021**

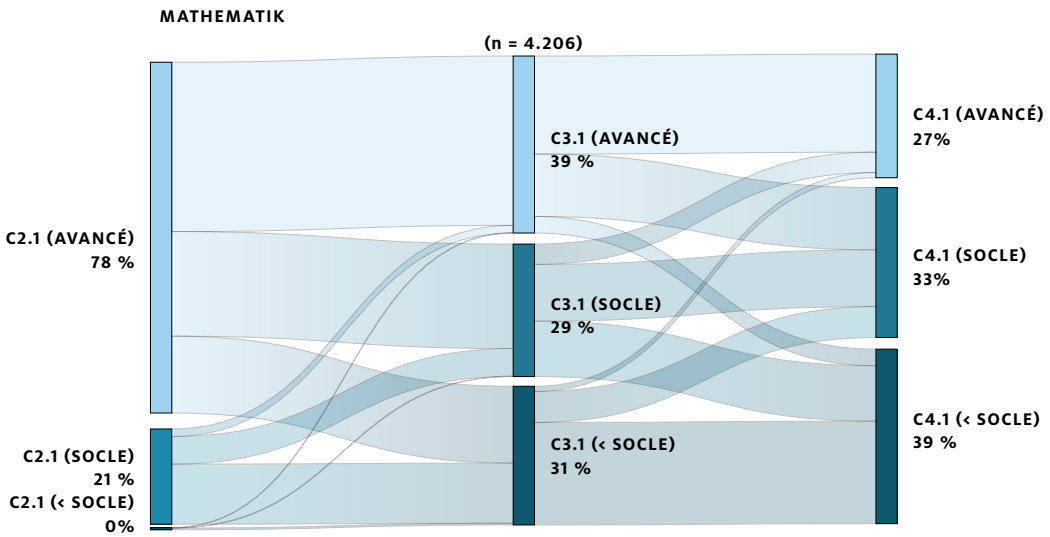
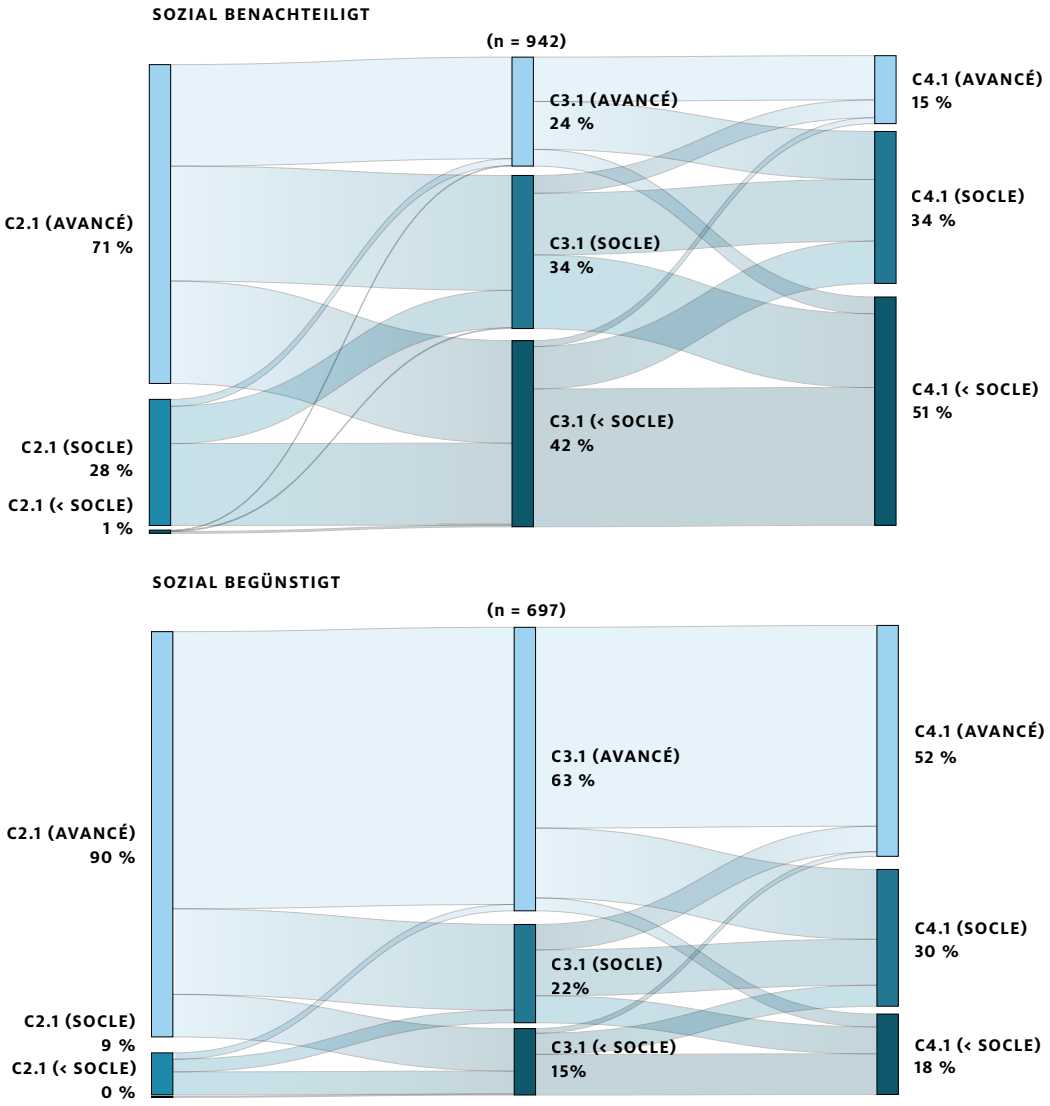


Abb. 2: **Entwicklungsverläufe von Schüler*innen in Mathematik zwischen den Zyklen 2.1 und 4.1, nach sozioökonomischem Hintergrund getrennt**

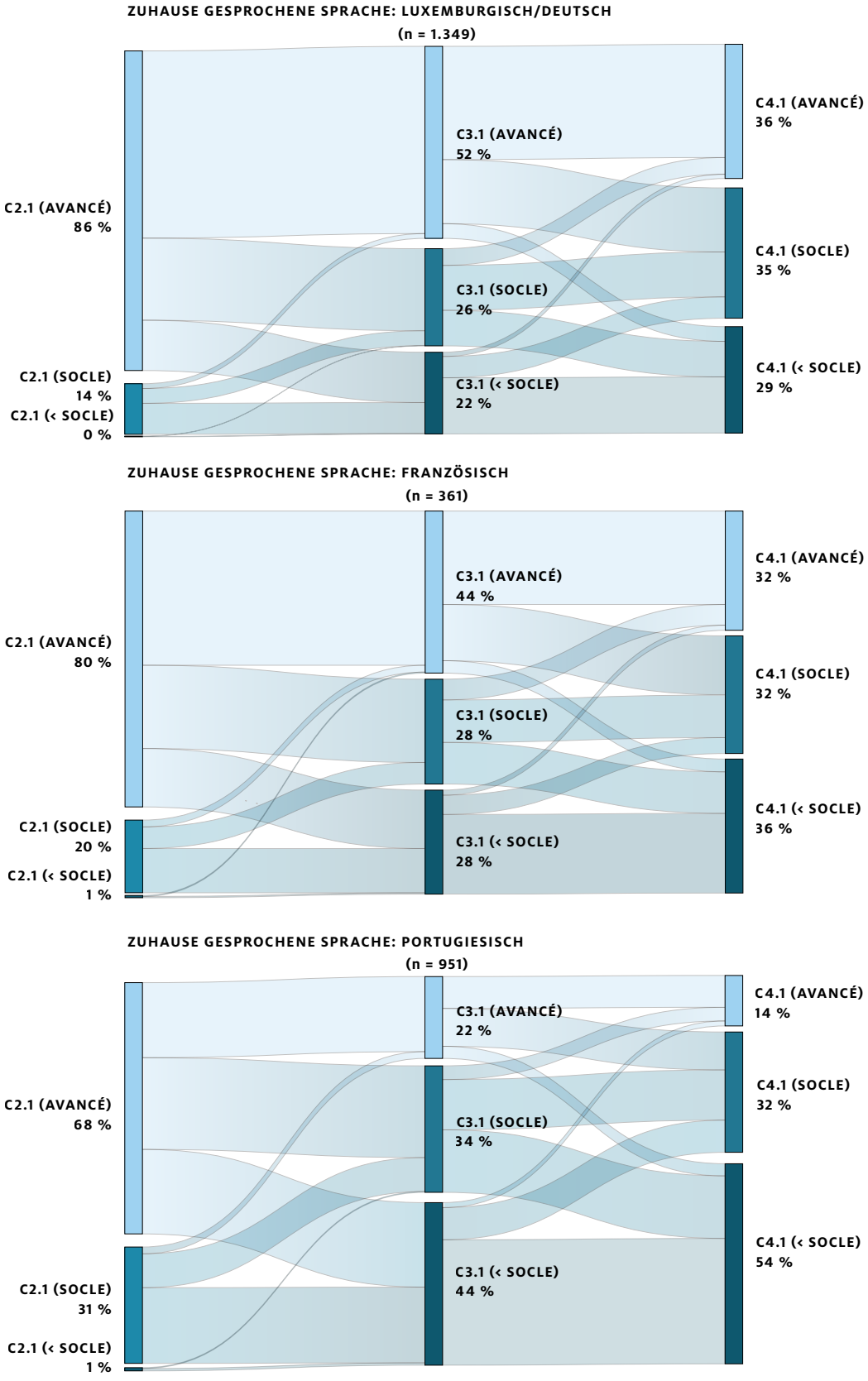


Zu Beginn des C2.1 erreichen 90 % der sozial begünstigten Kinder das *Niveau Avancé* (im Vergleich zu 71 % der sozial benachteiligten) und 9 % das *Niveau Socle* (im Vergleich zu 28 % der sozial benachteiligten). Zu Beginn von C4.1 erreichen von den sozial begünstigten Kindern immer noch 52 % das *Niveau Avancé*, während nur noch 15 % der sozial benachteiligten Kinder das *Niveau Avancé* halten können. Zudem erreichen 51 % der sozial benachteiligten Kinder im C4.1 das *Niveau Socle* nicht mehr, während nur 18 % der sozial begünstigten Schüler*innen auch unter *Niveau Socle* fallen. Der allgemein negative Trend im Kompetenzbereich Mathematik findet sich somit in beiden Gruppen, aber in einem deutlich stärkeren Ausmaß bei denjenigen Kindern, die sozial benachteiligt sind.

Berücksichtigung des sprachlichen Hintergrunds

Für die Untersuchung hinsichtlich des sprachlichen Hintergrunds werden die Schüler*innen aus den drei größten Sprachgruppen miteinander verglichen: Schüler*innen, die zuhause mit beiden Eltern hauptsächlich Luxemburgisch/Deutsch sprechen, werden verglichen

Abb. 3: **Entwicklungsverläufe von Schüler*innen in Mathematik zwischen den Zyklen 2.1 und 4.1, nach Sprachgruppen getrennt**



mit Schüler*innen, die zuhause Portugiesisch oder Französisch sprechen. Der allgemein negative Trend (vgl. Abb. 3) im Kompetenzbereich Mathematik findet sich in allen drei Gruppen, aber in einem deutlich stärkeren Ausmaß bei denjenigen Kindern, die zuhause nicht Luxemburgisch/Deutsch sprechen. Dabei weicht die Gruppe derjenigen Kinder, die zuhause Portugiesisch sprechen, deutlich stärker nach unten ab: Zu Beginn des C2.1 erreichen 68 % der Kinder, die zuhause überwiegend Portugiesisch sprechen, das *Niveau Avancé* (im Vergleich zu 86 %, die zuhause überwiegend Luxemburgisch/Deutsch sprechen) und 31 % das *Niveau Socle* (im Vergleich zu 14 %). Zu Beginn von C4.1 erreichen von den Kindern, die zuhause überwiegend Luxemburgisch/Deutsch sprechen, immer noch 36 % das *Niveau Avancé*, während nur noch 14 % der Kinder, die zuhause überwiegend Portugiesisch sprechen, das *Niveau Avancé* halten können. 54 % von ihnen erreichen das *Niveau Socle* nicht mehr, während 29 % der Schüler*innen, die zuhause überwiegend Luxemburgisch/Deutsch sprechen, auch unter *Niveau Socle* fallen.

Entwicklungsverläufe im Deutsch-Leseverstehen[2]

Bei der Interpretation der Kompetenzverläufe im Deutsch-Leseverstehen muss berücksichtigt werden, dass der Alphabetisierungsprozess zu Beginn von C2.1 erst anfängt. Somit wurden im C2.1 – entsprechend des *Plan d'études* – Vorläuferfähigkeiten, die für den Schrifterwerb relevant sind, bspw. die phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis, geprüft, während im C3.1 und C4.1 bereits Texte präsentiert und das Deutsch-Leseverständnis geprüft wurden. Für die Gesamtkohorte lässt sich folgende Entwicklung feststellen: Zu Beginn von C2.1 erreichen 61 % das *Niveau Avancé* und 37 % das *Niveau Socle*. 2 % erreichen nicht die Mindestkompetenzstufe. Zu Beginn von C3.1 erreichen noch 34 % das *Niveau Avancé*, 18 % das *Niveau Socle*, während fast die Hälfte (48 %) das *Niveau Socle* nicht mehr erreicht. Dieser starke Negativtrend setzt sich im C4.1 nicht genauso fort, es folgt eine Stabilisierung mit einer gering positiven Entwicklung: 39 % erreichen das *Niveau Avancé*, 19 % das *Niveau Socle* und 41 % fallen unter das *Niveau Socle*. Betrachtet man den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder, so findet man in beiden Gruppen (sozial benachteiligt und sozial begünstigt) eben diesen Verlauf: Ein Abfall des Kompetenzniveaus im C3.1 und eine Stabilisierung mit leicht positiver Entwicklung im C4.1; hervorzuheben ist aber, dass bei den sozial benachteiligten Kindern der negative Trend im Kompetenzverlauf von C2.1 auf C3.1 deutlich stärker ausfällt und zu Beginn von C4.1 55 % der Kinder das *Niveau Socle* nicht erreichen (verglichen zu 3 % zu Beginn von C2.1) und 24 % das *Niveau Avancé* erreichen (verglichen zu 50 % zu Beginn von C2.1). Bei den sozial begünstigten Kindern erreichen zu Beginn von C4.1 rund 17 % der Kinder das *Niveau Socle* nicht (verglichen zu 1 % zu Beginn von C2.1) während 66 % das *Niveau Avancé* erreichen (verglichen zu 77 % zu Beginn von C2.1).

Diese Entwicklung lässt sich auch in allen Sprachgruppen beobachten: Es kommt zu einer deutlichen Verschlechterung von C2.1 auf C3.1 und zu einer Stabilisierung mit leicht positiver Tendenz von C3.1 auf C4.1. Diejenigen Kinder, die zuhause mehrheitlich Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, haben einen deutlichen Vorteil gegenüber denjenigen, die eine andere Sprache sprechen: So liegen sie auch zu Beginn von C4.1 mehrheitlich auf *Niveau Avancé* (62 %; im Vergleich zu 72 % zu Beginn von C2.1) und mit 20 % unter *Niveau Socle* (im Vergleich zu 1 % zu Beginn von C2.1). Diejenigen Kinder, die zuhause Französisch oder Portugiesisch sprechen, liegen zu Beginn von C4.1 mehrheitlich unter *Niveau Socle* (53–71 %; im Vergleich zu 3–4 % zu Beginn von C2.1) und 13–28 % erreichen noch das *Niveau Avancé* (im Vergleich zu 43–64 % zu Beginn von C2.1).

Welchen Effekt hat eine verzögerte Schullaufbahn auf die Kompetenzentwicklung?

Die Bildungspolitik beschäftigt sich bereits mehrere Jahrzehnte mit der Frage, wie leistungsschwächere Schüler*innen optimal gefördert werden können. Die Daten zeigen, dass Klassenwiederholungen im luxemburgischen Bildungssystem gängig sind. Durch ein *Allongement de Cycle* sollen leistungsschwache Schüler*innen mehr Zeit bekommen, um den Unterrichtsstoff zu festigen und die Lernziele zu erreichen (Tomchin & Impara, 1992). Mithilfe des längsschnitt-

2: Die graphische Darstellung der Ergebnisse und die ausführliche Darstellung der Datengrundlage finden sich im Online-Supplement.

lichen Designs der ÉpStan-Erhebungen kann die Situation empirisch für die luxemburgische Schülerschaft überprüft werden.

Bereits der Bildungsbericht aus dem Jahr 2021 skizzierte die Schulverläufe von Kindern von C2.1 bis C3.1. Dabei wurde deutlich, dass das Wiederholen der Klasse *kurzfristig* keinen positiven Effekt für die betroffenen Kinder zu haben scheint: Kinder, die zwischen C2.1 und C3.1 die Klasse wiederholten, erreichten seltener das *Niveau Avancé* und blieben häufiger unter *Niveau Socle* als ihre Klassenkamerad*innen ohne Wiederholung.

Im Bildungsbericht 2024 können die Befunde nun das Bild um den C4.1 erweitern. Dadurch sind weitere wertvolle Erkenntnisse in Bezug auf Klassenwiederholungen möglich. Tatsächlich wiederholen aktuell rund ein Viertel aller Kinder in ihrer Grundschulkarriere mindestens einmal eine Klasse, 8 % von ihnen sogar mehr als einmal (vgl. Tab. 1). Insgesamt 15 Kinder werden bis zum C4.1 eine Klasse übersprungen haben.

Damit sind aus dieser Kohorte rund 22 % aller Kinder bis zum Alter von 14 Jahren Wiederholer*innen. Im internationalen Vergleich fällt die Zahl der Wiederholungen in Luxemburg hoch aus.[3]

Abbildung 4 stellt die Entwicklungsverläufe in Mathematik zwischen Kindern mit regulärer und verzögerter Schullaufbahn dar und zeichnet ein ungünstiges Bild für letztere Gruppe: Bereits zu Beginn der Grundschulzeit hat ein geringerer Anteil an Kindern das *Niveau Avancé* (49 % im Vergleich zu 87 % bei den Kindern mit regulärer Schullaufbahn) und ein höherer Anteil an Kindern steht auf *Niveau Socle* (50 % im Vergleich zu 13 % bei den Kindern mit regulärer Schullaufbahn). Während also unter den Kindern mit Klassenwiederholungen im C2.1 die Hälfte das *Niveau Avancé* und die andere Hälfte das *Niveau Socle* erreicht, sehen wir bei den Kindern mit regulärer Schullaufbahn überwiegend das Kompetenzniveau *Avancé*. Diese Entwicklung setzt sich auch im C3.1 fort. Unter den Kindern mit Klassenwiederholung liegt hier der Anteil mit einem Kompetenzniveau unter *Socle* bereits über der Hälfte (54 %), weitere 32 % erreichen das *Niveau Socle* und nur 14 % erreichen das *Niveau Avancé*. Zum Vergleich: Unter den Kindern mit regulärer Schullaufbahn im C3.1 liegen 24 % unter *Niveau Socle*, 29 % auf *Niveau Socle* und knapp die Hälfte (47 %) auf *Niveau Avancé*. Auch später im C4.1 bleibt die Richtung gleich: Das Kompetenzniveau der Kinder mit verzögerter Schullaufbahn verschlechtert sich mehr als jenes der Kinder mit regulärer Schullaufbahn. Hier erreichen nur 10 % der Kinder mit verzögerter Schullaufbahn das *Niveau Avancé*, während es noch 32 % der Kinder mit regulärer Schullaufbahn halten können. Zusammengefasst zeigen die Entwicklungsverläufe, dass der allgemeine negative Trend im Kompetenzbereich Mathematik von C2.1 bis C4.1 in beiden Gruppen zu finden ist, das Ausmaß bei Kindern mit verzögerter Schullaufbahn aber stärker ist.

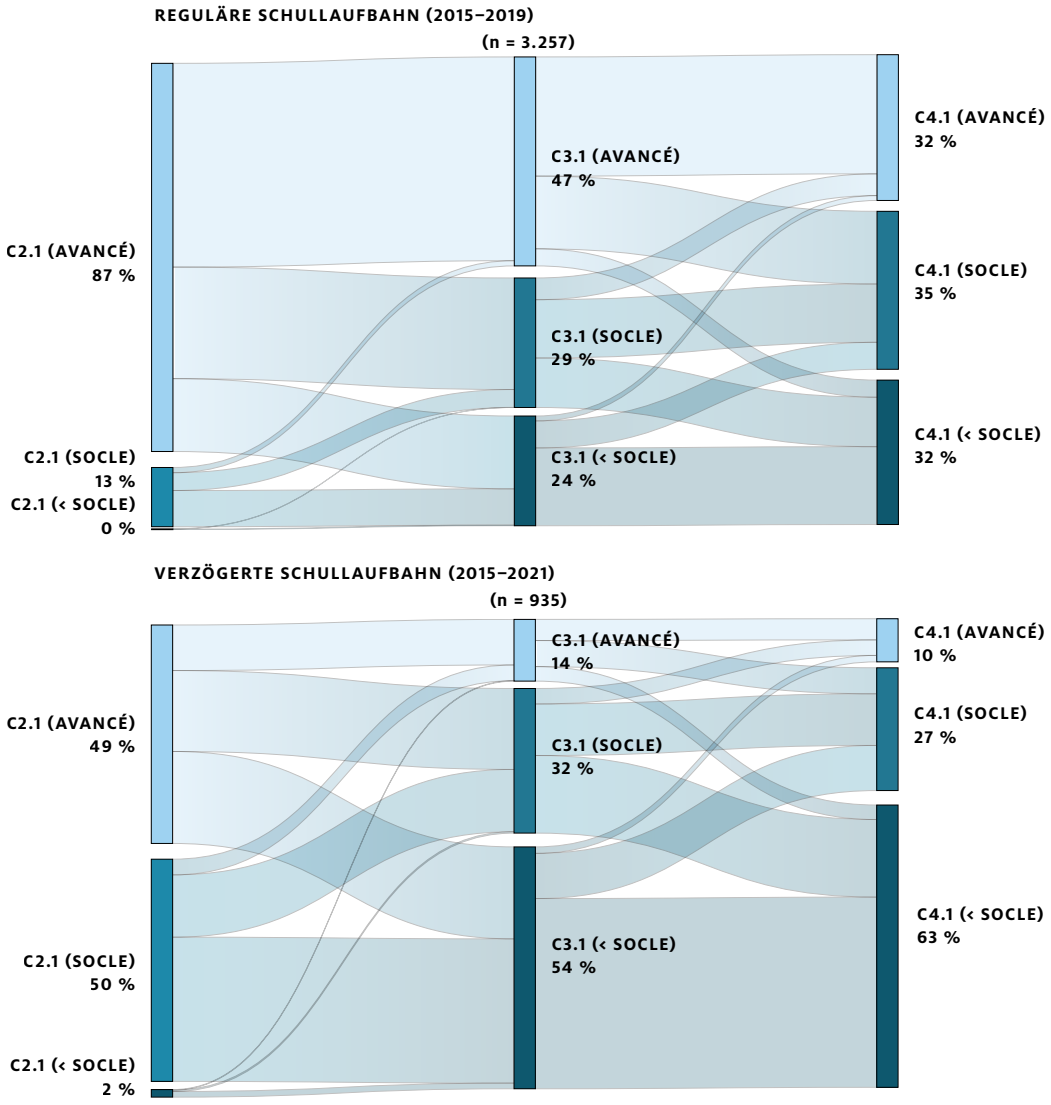
Die Ergebnisse für Deutsch-Leseverstehen ähneln den Befunden für Mathematik (siehe Online-Supplement). Auch hier erreichen Kinder mit verzögerter Schullaufbahn seltener das *Niveau Avancé* (14 %), als es Kinder mit regulärer Schullaufbahn tun (46 %), und gleichzeitig bleiben 68 % aller Kinder mit verzögerter Schullaufbahn unter dem *Niveau Socle*, während dies bei nur 34 % der Kinder mit regulärer Schullaufbahn der Fall ist.

Tab. 1: **Anzahl der Schüler*innen in der Grundschule nach Anzahl der Klassenwiederholung in Luxemburg, 2015–21**

	Anzahl	Prozent
Kinder haben eine Klasse übersprungen	15	0,4
Kinder mit regulärer Schullaufbahn	3.257	77,5
Kinder mit einer Wiederholung bis C3.1	545	13
Kinder mit einer Wiederholung bis C4.1	336	8
Kinder mit zwei Wiederholungen bis C4.1	51	1,2
Summe	**4.204**	**100**

3: Ergebnisse aus der international vergleichenden PISA-Studie von 2018: Unter allen 15-jährigen Schüler*innen berichten in Luxemburg rund 32 %, dass sie mindestens einmal die Klasse wiederholten. Benachbarte Länder zum Vergleich: Belgien 31 %, Deutschland 20 %, Frankreich 17 %, Niederlande 17 %, skandinavische Länder unter 5 % (OECD, 2020).

Abb. 4: **Entwicklungsverläufe von Schüler*innen in Mathematik zwischen den Zyklen 2.1 und 4.1 nach Klassenwiederholung(en) in Luxemburg, 2015–2021**



Beim Vergleich nach Familiensprache ist ersichtlich, dass sich die Entwicklungsverläufe der drei Sprachgruppen Luxemburgisch/Deutsch, Französisch und Portugiesisch kaum voneinander unterscheiden (vgl. Online-Supplement A5). Die Abbildung A5 zeigt für jede Sprachgruppe ein ähnliches Muster: dass die Kinder mit verzögerter Schullaufbahn schon zu Beginn der Grundschulzeit mit einem niedrigen Kompetenzniveau gestartet sind und dass das Kompetenzniveau im C4.1 weiterhin unterhalb der Kinder ohne Klassenwiederholung liegt. Gleichzeitig liegt das Kompetenzniveau von Kindern, die andere Sprachen als Luxemburgisch oder Deutsch zuhause sprechen, allgemein niedriger.

Zum Beispiel befinden sich in der Gruppe der Kinder, die zuhause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, unter denjenigen mit verzögerter Schullaufbahn im C2.1 43 % auf *Niveau Socle* und 56 % auf *Niveau Avancé* (zum Vergleich: unter denjenigen mit regulärer Schullaufbahn 9 % *Niveau Socle* und 91 % *Niveau Avancé*). Im C4.1 sind unter denjenigen mit verzögerter Schullaufbahn nur noch 30 % auf *Niveau Socle* und nur noch 11 % auf *Niveau Avancé* (zum Vergleich: unter denjenigen

mit regulärer Schullaufbahn 36 % *Niveau Socle* und 40 % *Niveau Avancé*).

In der Gruppe der Kinder, die Portugiesisch zuhause sprechen, ist der Trend ähnlich: Dort befinden sich im C2.1 unter denjenigen mit verzögerter Schullaufbahn 51 % auf *Niveau Socle* und 47 % auf *Niveau Avancé* (zum Vergleich: unter denjenigen mit regulärer Schullaufbahn 19 % *Niveau Socle* und 81 % *Niveau Avancé*). Im C4.1 befinden sich unter den portugiesischsprachigen Kindern mit verzögerter Schullaufbahn nur noch 28 % auf *Niveau Socle* und nur noch 8 % auf *Niveau Avancé* (zum Vergleich: unter den portugiesischsprachigen Kindern mit regulärer Schullaufbahn 35 % *Niveau Socle* und 17 % *Niveau Avancé*).

Auch im Deutsch-Leseverstehen (siehe Online-Supplement A6) gelingt es den wiederholenden Kindern in keiner der drei Sprachgruppen, zu den Kompetenzen ihrer Mitschüler*innen ohne Klassenwiederholung aufzuschließen. Allerdings zeigt sich ein Unterschied zur Mathematikkompetenz: Unter den Kindern mit verzögerter Schullaufbahn bleiben französisch- und portugiesischsprachige Kinder mit rund 76 % bzw. 82 % im C4.1 doppelt so häufig unter *Niveau Socle* als luxemburgisch-/deutschsprachige Kinder mit 44 %.

Die Abbildungen A5 und A6 legen den Schluss nahe, dass Klassenwiederholungen in allen drei Sprachgruppen zum gleichen Ergebnis führen: In keiner der drei untersuchten Gruppen können Kinder mit verzögerter Schullaufbahn zum Kompetenzniveau der Kinder einer regulären Schullaufbahn aufholen, wobei die Leistungsunterschiede im Deutsch-Leseverstehen noch höher als in Mathematik ausfallen.

Einordnung der Befunde und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der bereits in den vorherigen Bildungsberichten beschriebene Trend in der Kompetenzentwicklung von C2.1 auf C3.1 auch bei Erweiterung um einen weiteren Messzeitpunkt im C4.1 weitestgehend stabil nach unten geht. Über alle Gruppen hinweg kann das mehrheitlich über der Mindestkompetenz liegende Kompetenzniveau nicht über die Grundschulzeit gehalten werden. Vor allem aber Schüler*innen aus sozial benachteiligten Haushalten sowie solche, die zuhause nicht mehrheitlich Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, verlieren mit großer Wahrscheinlichkeit eine bis zwei Kompetenzstufen. Im Vergleich zwischen den Kompetenzverläufen in Mathematik und Deutsch-Leseverstehen fällt auf, dass die Kompetenzen sich in Mathematik über die Zeit verschlechtern, also ein negativer Trend über alle Gruppen hinweg zu beachten ist. Die meisten Schüler*innen starten zu Beginn des C2.1 mit guten Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache in die Alphabetisierung. Doch diese Grundkenntnisse scheinen nicht auszureichen, um in den nächsten zwei Jahren Mindestkompetenzen im deutschen Leseverständnis zu entwickeln.

Mit Blick auf die in Luxemburg verbreitete Praxis des *Allongement de Cycle* lässt sich feststellen: Kinder, deren Grundschulzeit sich um ein oder zwei Jahre verzögern wird, unterscheiden sich schon zu Beginn des C2.1 in ihren Kompetenzen. Diese Kinder erreichen schon zu Beginn seltener das *Niveau Avancé*. Die Kompetenzen dieser Kinder werden sich im Laufe der Grundschulzeit weiter verschlechtern. Es sieht nicht so aus, als wenn sie zu ihren Mitschüler*innen ohne *Allongement de Cycle* aufschließen können. Das gilt sowohl für die Kompetenzen in Mathematik als auch im Deutsch-Leseverstehen.

*„Es sieht nicht so aus, als wenn Kinder mit Allongement de Cycle zu ihren Mitschüler*innen ohne Allongement aufschließen können. Das gilt sowohl für die Kompetenzen in Mathematik als auch im Deutsch-Leseverstehen."*

Vor dem Hintergrund des diesjährigen Schwerpunktes „Diversität und Inklusion" fokussierte dieser Beitrag die in Luxemburg vorhandenen Sprachgruppen Luxemburgisch/Deutsch, Portugiesisch und Französisch und geht der Frage nach, ob portugiesisch- oder französischsprachige Kinder von Klassenwiederholungen mittelfristig profitieren können, z. B. weil sie mehr Zeit haben, sich mit der Unterrichtssprache (Deutsch) vertraut zu machen. Zu sehen ist, dass in keiner der drei Sprachgruppen Kinder mit *Allongement de Cycle* zu ihren Klassenkamerad*innen ohne *Allongement* aufschließen konnten.

Abschließend ist zu berücksichtigen, dass sich seit der Kohorte C2.1 des Jahres 2015 einiges gewandelt hat. Natürlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass durch die COVID-19-Pandemie auch für diese Kinder das öffentliche Leben zum Stillstand kam und Auswirkungen auf die schulische Entwicklung wahrscheinlich sind (vgl. Colling, Esch, Rosa et al. in diesem Bericht). Vor allem aber möchten wir zwei bildungspolitische Entwicklungen der letzten Jahre hervorheben: Der stete Ausbau der Internationalen Öffentlichen Schulen, der die Alphabetisierung in einer Hauptsprache ermöglicht, sowie das angelaufene Pilotprojekt „Zesumme wuessen" zur Alphabetisierung auf Deutsch oder Französisch – beide Projekte mit dem Ziel, der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden und Schüler*innen unabhängig(er) von ihrer sprachlichen Herkunft bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. Colling, Grund, Keller et al. und Gezer et al. in diesem Bericht). Durch die Erweiterung der ÉpStan auf die Internationalen Öffentlichen Schulen und die wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojekts können zukünftige Analysen prüfen (LUCET & SCRIPT, 2023; Colling et al., 2024), inwieweit sich das Bild der Kompetenzverläufe mit einem flexibleren Umgang der Hauptunterrichtssprache verändert oder ob sich der negative Trend fortsetzen wird.

Referenzen

Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A.-L. & Ugen, S. (2024). Literacy acquisition in german or french in the pilot project „Zesumme wuessen" – Preliminary ÉpStan results of student characteristics, achievement, motivation, and parental support. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).

Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). ÉpStan Technical Report. Luxemburg: University of Luxembourg, LUCET.

Goos, M., Pipa, J. & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. Educational Research Review, 34, 100401.

Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren: Erste längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 84–96). Luxembourg: LUCET & MENJE.

Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Muller, C. & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 1. und 3. Klasse: Negativer Trend in der Kompetenzentwicklung und kein Erfolg bei Klassenwiederholungen. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 44–55). LUCET & SCRIPT.

Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. Learning and Individual Differences, 50, 182–194.

Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M. & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. Journal of Educational Psychology, 111(8), 1432–1446.

LUCET & SCRIPT. (2023). European Public School Report 2023: Preliminary results on student population, educational trajectories, mathematics achievement, and stakeholder perceptions. LUCET & SCRIPT.

MENFP. (2011a). Plan d'études. École Fondamentale. Luxembourg: MENFP.

MENFP. (2011b). Grundschule: Zyklen 1 bis 4. Kompetenzraster und Entwicklungsstufen. Luxembourg: MENFP.

MENJE. (2017). Enseignement secondaire. Division inférieure: Allemand – Programme 6e. Luxembourg: MENJE.

MENJE. (2023). Enseignement fondamental. Éducation différenciée. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Année Scolaire 2021/2022. Luxembourg: MENJE.

OECD. (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing.

Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Muller, C., Keller, U. & Ugen, S. (2018). Schülerkompetenzen im Längsschnitt – Die Entwicklung von Deutsch-Leseverstehen und Mathematik in Luxemburg zwischen der 3. und 9. Klasse. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 39–58). Luxembourg: LUCET & MENJE.

Tomchin, E. M. & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. American Educational Research Journal, 29(1), 199.

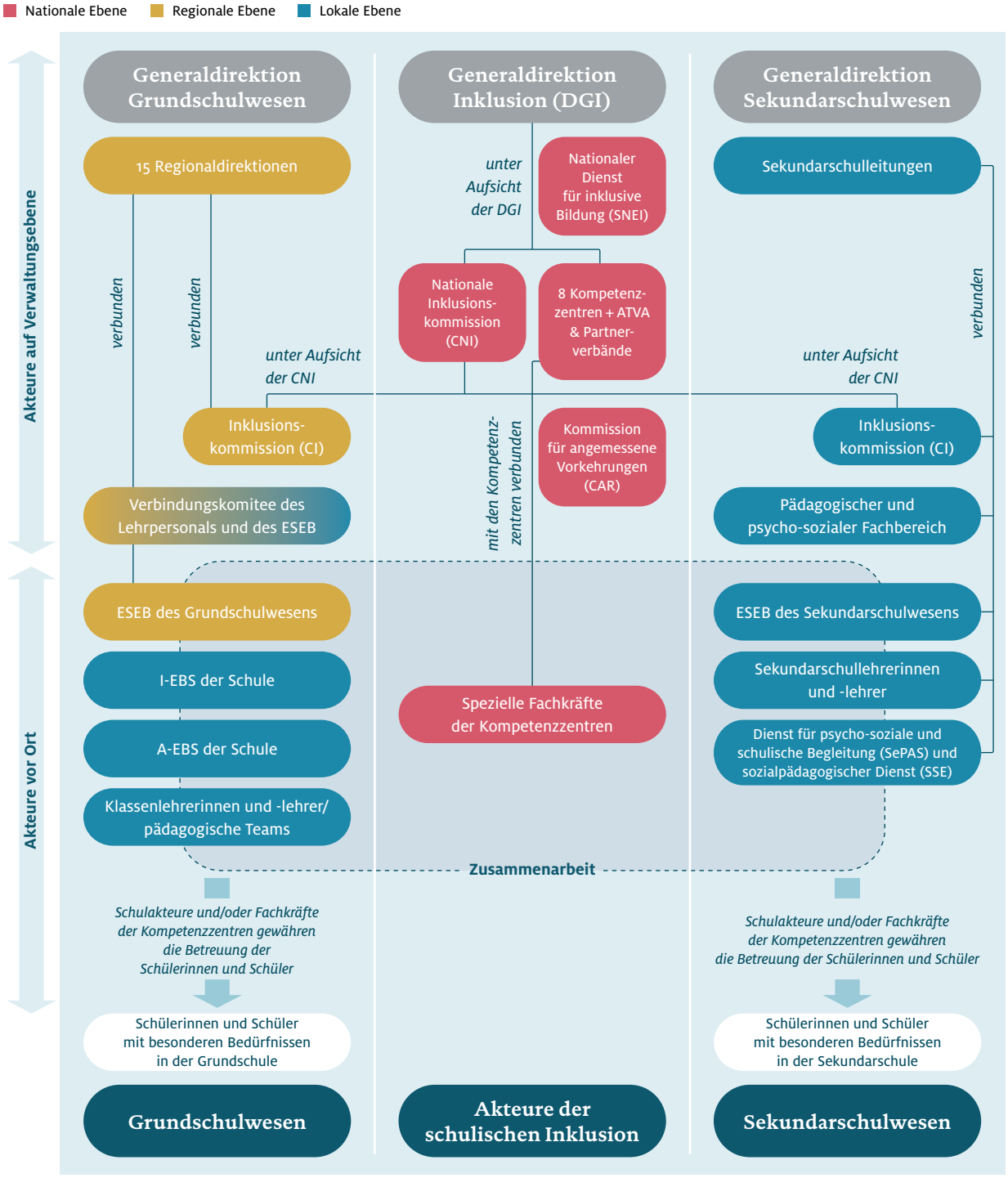
Schulische Inklusion in Luxemburg

Martine Frising & Anne-Marie Muller[1]

Das vorliegende Factsheet präsentiert aktuelle Informationen und Zahlen zur schulischen Inklusion in Luxemburg. Es beschäftigt sich mit dem aktuellen System, seinen Akteuren und Rollen. Außerdem wird die historische Entwicklung der schulischen Inklusion dargestellt. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Personalsituation sowie der Verfügbarkeit von Daten gewidmet.

Das System schulischer Inklusion und seine Akteure

Abb. 1: **Vereinfachtes Schema des inklusiven Systems (Änderungen gemäß Gesetz vom 30. Juni 2023)**



Quelle: OEJQS, 2023, S. 66 (überarbeitet).

1: Observatoire national de l'Enfance, de la Jeunesse et de la Qualité Scolaire (OEJQS).

Die Akteure und ihre Rollen

I-EBS: Lehrkräfte für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

I-EBS sind in Grundschulen tätig. Sie sind die ersten Kontaktpunkte für die betreffenden Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, die Lehrkräfte und die pädagogischen Teams. Sie werden direkt in der Klasse tätig und arbeiten eng mit den Unterstützungsteams für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (ESEB) und den Inklusionskommissionen (CI) zusammen.

A-EBS: Assistent/-in für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Die A-EBS unterstützen die I-EBS und helfen den Schülerinnen und Schülern bei Handlungen des täglichen Lebens, um ihre Teilnahme an allen schulischen Aktivitäten zu ermöglichen.

ESEB: Unterstützungsteam für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Die ESEB arbeiten auf Ebene der Regionaldirektionen der Grundschulen und den Sekundarschulen. Sie beraten die Lehrkräfte, erstellen Erstdiagnosen und stellen die Betreuung der Schülerinnen und Schüler gemäß den Entscheidungen der Inklusionskommission (CI) sicher.

SePAS: Dienst für psycho-soziale und schulische Begleitung

In jeder Sekundarschule wird ein SePAS eingerichtet, der die Schülerinnen und Schüler über bestehende Angebote informiert sowie ihnen und ihrem familiären Umfeld psychologische und soziale Beratung anbietet. Der SePAS unterstützt Schülerinnen und Schüler, die sich in einer schutzbedürftigen Lage befinden, diskriminiert oder belästigt werden und trägt so zur Einhaltung ihrer Rechte bei.

SSE: Sozialpädagogischer Dienst

In jeder Sekundarschule wird ein SSE eingerichtet. Dieser Dienst bietet in Zusammenarbeit mit Jugendorganisationen und Diensten für Jugendliche non-formale Bildungsangebote an.

Pädagogischer und psycho-sozialer Fachbereich

In jeder Sekundarschule wird ein pädagogischer und psycho-sozialer Fachbereich eingerichtet. Dieser setzt sich zusammen aus dem SePAS, dem SSE und dem ESEB, der schulischen Orientierungs- und Integrationsstelle sowie ggf. dem Internat.

CI: Inklusionskommission

Die CI jeder Grundschulregion und jeder Sekundarschule hat die Aufgabe, die Eltern oder den volljährigen Schüler/die volljährige Schülerin über verschiedene mögliche Betreuungsmaßnahmen zu informieren und ggf. die individuell angemessenen Maßnahmen zu definieren. Die CI kann sich mit Zustimmung der Eltern oder des volljährigen Schülers/der volljährigen Schülerin an die nationale Inklusionskommission (CNI) wenden, wobei diese auch die Möglichkeit haben, die CNI direkt zu kontaktieren.

CNI: Nationale Inklusionskommission

Die CNI wird im Hinblick auf eine spezialisierte Betreuung eingeschaltet. Sie überprüft die Berechtigung der Anträge, schlägt einzuleitende Maßnahmen vor und bezieht Stellung zu deren Genehmigung. Diese Maßnahmen können nicht ohne Zustimmung der Eltern oder des volljährigen Schülers/der volljährigen Schülerin umgesetzt werden.

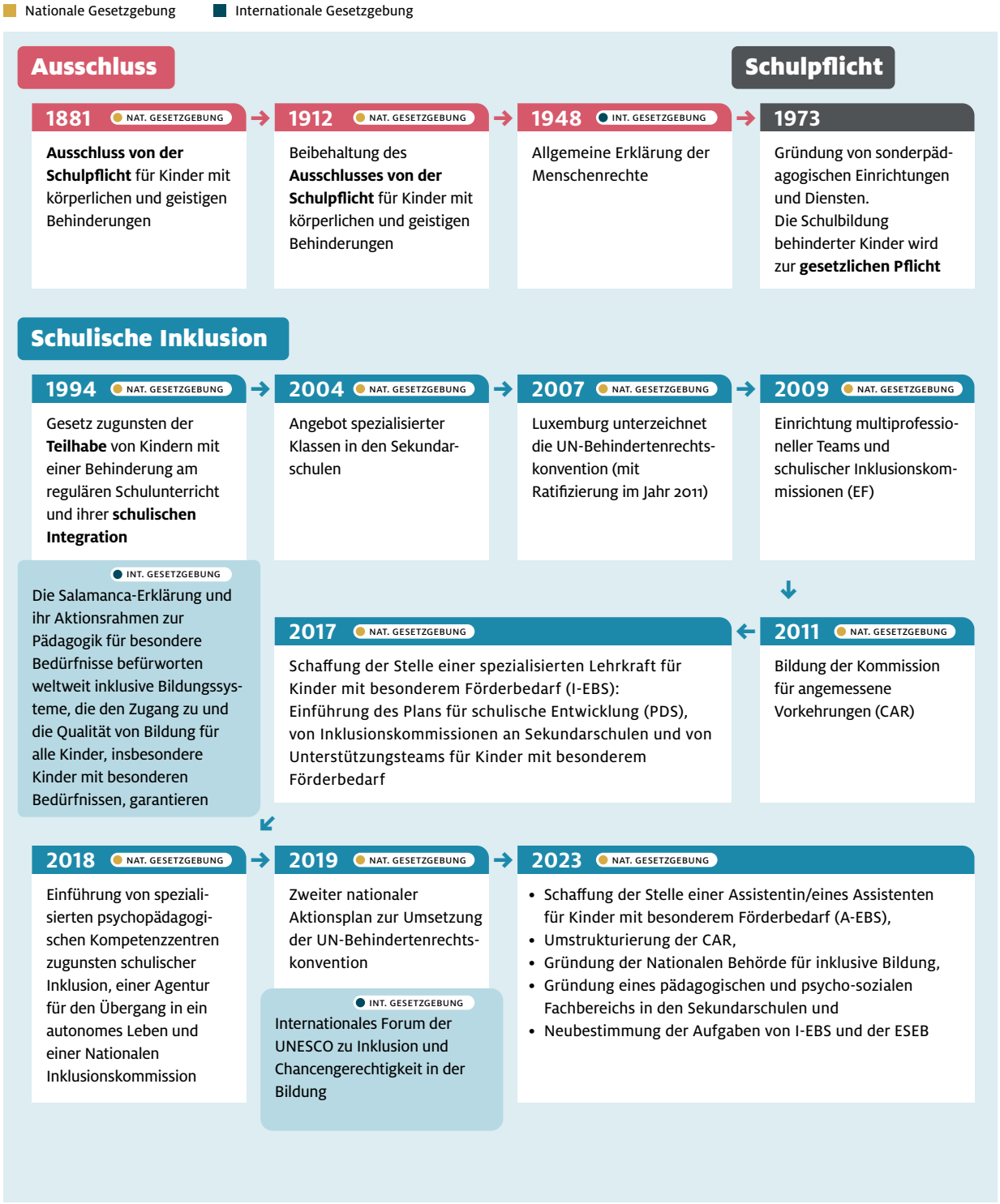
CAR: Kommission für angemessene Vorkehrungen

Die CAR bestimmt über angemessene Vorkehrungen, um die Lernumgebung an die Bedürfnisse des Schülers/der Schülerin anzupassen.



Die Entwicklung des Bereichs der schulischen Inklusion in Luxemburg

Abb. 2: **Die wesentlichen Etappen der schulischen Inklusion**



Quelle: OEJQS, 2023, S. 12–14; Anmerkungen: Die verwendeten Abkürzungen basieren hauptsächlich auf den französischen Fachtermini.

Budget

Zwischen 2015 und 2023 hat sich das Budget für die Bildung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen mehr als verdoppelt, wobei der größte Teil der Mittel auf die Vergütung des Personals entfällt (vgl. Abb. 3).

Diese Steigerung der allgemeinen Ausgaben wird auch durch die Schaffung von mehr als 700 neuen Stellen zur Verstärkung des inklusiven Systems für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen seit den Reformen von 2017 und 2018 belegt (MENJE & DGI, 2023, S. 22).

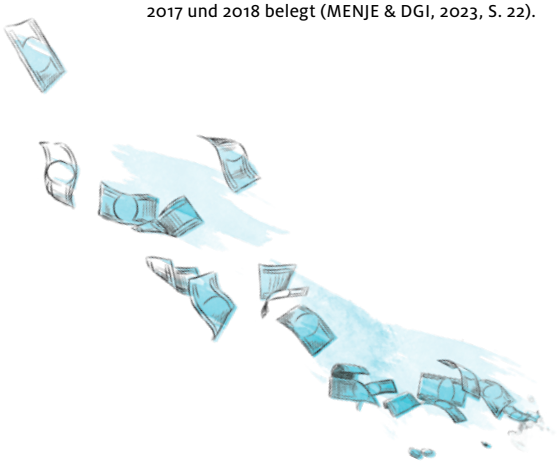
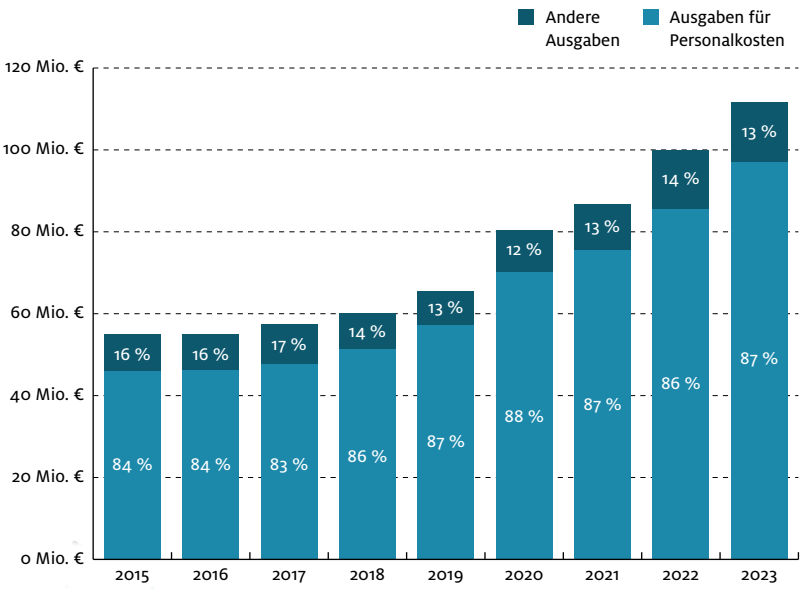


Abb. 3: **Entwicklung der Ausgaben für die Schulbildung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen (absolut und in %)**



Quelle: Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg. Finanzministerium 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, De Budget.

Die aktuelle Datenlage

Es gibt keine aktuellen und vollständigen offiziellen Daten zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen, sei es auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene. Die verfügbaren Daten sind derart segmentiert, dass sie nicht nutzbar sind (OEJQS, 2023).

Fehlen einer zentralen Datenbank

Die bestehenden Datenbanken, *Scolaria* für das Grundschulwesen und die *Fichier élèves* für das Sekundarschulwesen, weisen große Lücken auf. In der Tat decken sie nur einen Teil der Schülerschaft mit besonderen Bedürfnissen ab, die eine Betreuung erhalten (OEJQS, 2023).

Außerdem beeinträchtigt das Fehlen einer zentralen Datenbank nicht nur die Datenübertragung beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, sondern auch die Konsolidierung bereits existierender, zurzeit fragmentierter Daten.

Keine veröffentlichten nationalen Zahlen

Seit 2017/18 beeinträchtigt das Fehlen nationaler Daten zur Schulbildung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen die Analyse der Betreuungen, sei es durch eine/n I-EBS, ein Mitglied des ESEB oder eine Fachkraft eines Kompetenzzentrums. Es gibt keine Informationen zur Häufigkeit und Dauer der Betreuungen sowie zur Art des/der besonderen Bedürfnisse/s der Schülerinnen und Schüler, wodurch die angemessene Planung von notwendigen Maßnahmen beeinträchtigt wird.

Fehlende Kriterien zur Verteilung des Personals

Fehlende Informationen zu Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in der schulischen Inklusion können wesentliche Folgen für deren Förderung haben. Für die Rekrutierung von Fachkräften für die schulische Inklusion auf lokaler und regionaler Ebene fehlt es an klaren Kriterien und die Verteilung des Personals berücksichtigt nicht die Größenunterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen, wodurch eine gerechte und effektive schulische Inklusion in Luxemburg beeinträchtigt wird. Ohne Kenntnis des besonderen Bedarfs von Inklusionsschülerinnen und -schülern bleibt die Verteilung des Personals, dessen Expertise in der auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmten Förderung liegt, schwer umsetzbar.

Personal

Um die Visualisierungen besser zu verstehen, sei angemerkt, dass die Daten über Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen selten bis nicht vorhanden, unvollständig oder unzuverlässig sind (OEJQS, 2023). Dementsprechend beruhen die präsentierten Zahlen auf den Daten der Gesamtschülerpopulation (mit und ohne besondere Bedürfnisse) im Grund- und Sekundarschulwesen[2] sowie auf den Personaldaten, die in Form der – einer Vollzeitstelle entsprechenden – Arbeitsbelastung (ETP) dargestellt werden. Auf diese Weise kann ein erster Überblick über die aktuelle Lage gegeben werden.

Verteilung des Personals im inklusiven System in den Regionaldirektionen (DR) des Grundschulwesens (2023/24)

Abb. 4: **Verhältnis Schüler/Mitglied des ESEB (ETP) nach Regionaldirektion**

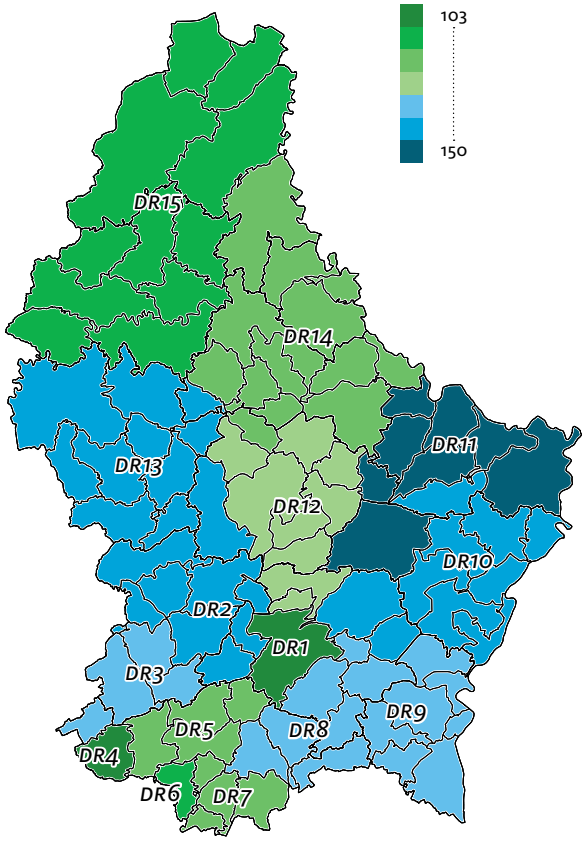
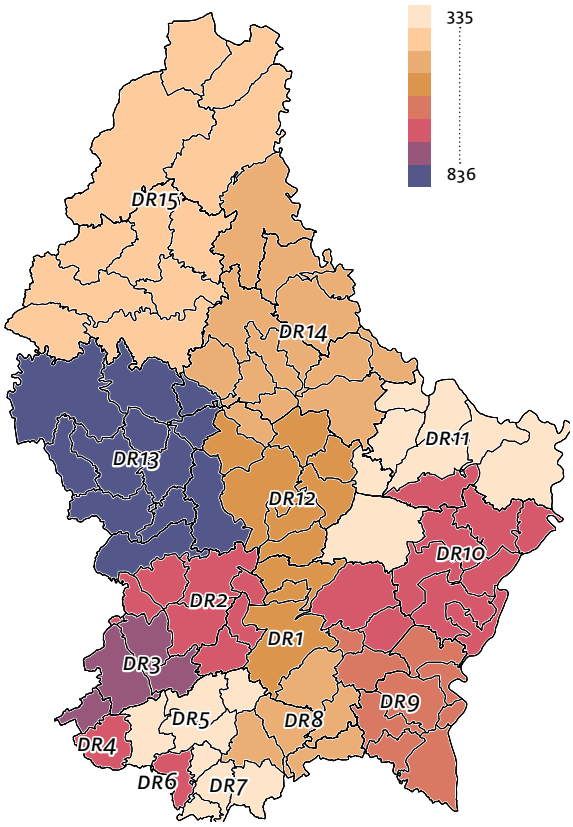


Abb. 5: **Verhältnis Schüler/I-EBS (ETP) nach Regionaldirektion**



Es ist festzustellen, dass jede Regionaldirektion über ein ESEB verfügt und laut Koalitionsabkommen (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2023, S. 120) jede Schule über mindestens eine/n I-EBS verfügen müsste, der/die zu den Unterrichtszeiten im Schulgebäude anwesend ist. Der Vergleich der Verhältnisse zwischen Schülerinnen und Schülern und ESEB- bzw. I-EBS-Personal zeigt eine deutliche Diskrepanz in der Verteilung dieser wesentlichen Personalstellen, insbesondere zwischen dem Westen und dem Rest des Landes (vgl. Abb. 4 und 5). Außerdem variiert das Verhältnis Schüler/I-EBS deutlich stärker als das Verhältnis zur ESEB, und keine der Regionaldirektionen verfügt über mindestens eine/n I-EBS pro Schule (vgl. Tab. 1).

Laut der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (EASIE) schwanken 2018/19 die Prozentsätze der als mit besonderen Bedürfnissen identifizierten Schülerinnen und Schüler in den 19 Ländern zwischen 3,3 % und 14,2 % im Grundschul- und unteren Sekundarschulbereich. Angesichts dieses Befundes und da die Schulbevölkerung in den 15 Regionaldirektionen rund 52.000 Schülerinnen und Schüler umfasst, könnte die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen, die eine Betreuung durch eine/n I-EBS und/oder ein Mitglied des ESEB erhalten sollen, entsprechend hoch sein.

2: Im Grundschulbereich handelt es sich um alle Schülerinnen und Schüler, die eine öffentliche Schule gemäß dem nationalen Lehrplan besuchen, und im Sekundarschulbereich um die Schülerinnen und Schüler, die eine öffentliche Schule mit nationalem oder internationalem Lehrplan besuchen. Die Daten basieren auf administrativen Datenbanken und wurden vom Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) zur Verfügung gestellt.

Tab. 1: **Anzahl I-EBS (ETP) pro DR und pro Schule**

Regionaldirektion	Anzahl der Schulen pro DR	I-EBS (ETP) pro DR	Verhältnis I-EBS pro Schule
DR1	20	13	0,7
DR2	8	6,45	0,8
DR3	7	4,5	0,6
DR4	5	4,5	0,9
DR5	14	11,35	0,8
DR6	9	5	0,6
DR7	11	10	0,9
DR8	12	8,6	0,7
DR9	12	5,15	0,4
DR10	9	5,5	0,6
DR11	11	8	0,7
DR12	9	8	0,9
DR13	14	3,9	0,3
DR14	13	10,5	0,8
DR15	11	9,5	0,9
Summe	**165**	**113,95**	**0,7**



Verteilung des Personals im inklusiven System der Sekundarschulen (2023/24)

Tab. 2: **Verhältnis Schüler/Mitglied des ESEB nach Region**

Region	Anzahl der Schülerinnen & Schüler pro Region	Anzahl der öffentl. Sekundarschulen	Mitglieder des ESEB (ETP)	Verhältnis Schüler/ Mitglieder des ESEB
Nord	9.912	12	34	292
Zentrum	17.466	15	43	406
Ost	4.804	5	19	253
Süd	12.101	8	30	403
Summe	**44.283**	**40**	**126**	**352**

Es ist anzumerken, dass jede Sekundarschule über ein ESEB verfügen müsste. Der Vergleich der verschiedenen Regionen zeigt, dass die Sekundarschulen im Süden und im Zentrum die höchsten Werte bzgl. des Verhältnisses Schüler/ESEB aufweisen, was auf eine potenziell höhere Arbeitsbelastung dieser Fachkräfte hinweisen könnte (vgl. Tab. 2). Trotz der Einführung der ESEB im Sekundarschulwesen seit 2018/19 verfügen jedoch noch nicht alle Schulen über ein vollständiges Team, was die aktuellen Personalunterschiede erklären könnte. Zudem trägt – genau wie im Grundschulbereich – das Fehlen eines Kontingents, das eine gerechte Verteilung des Personals unter Berücksichtigung der Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die eine Begleitung benötigen, gewähren soll, zu diesen Ungleichheiten bei. Dies könnte potenziell den Zugang der Schülerinnen und Schüler zu einer hochwertigen Unterstützung je nach schulischer Einrichtung und geografischer Lage beeinträchtigen.



Referenzen

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2023). Accord de coalition 2023–2028. Lëtzebuerg fir d'Zukunft stäerken.

MENJE & DGI. (2023). Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand- Duché de Luxembourg. MENJE, DGI.

OEJQS. (2023). Rapport thématique: La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg – Partie A. OEJQS.

Inklusion in Luxemburg aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure

Martine Frising[1], Anne-Marie Muller[1] & Emilie Jacobs[2]

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]

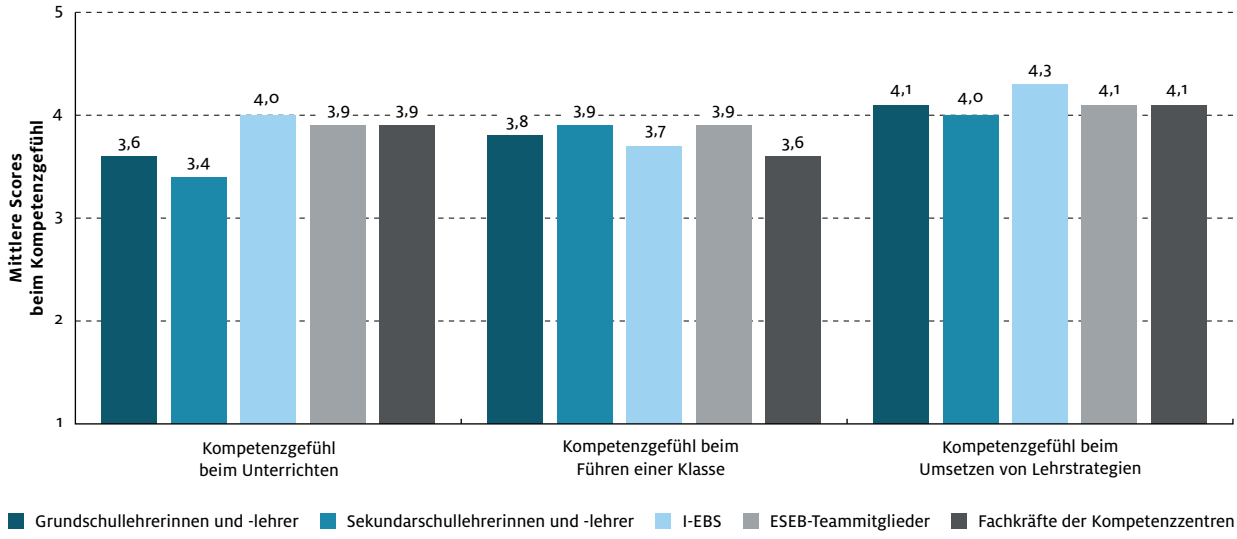
Beim *Gefühl der Kompetenz*, dem ersten Indikator der Selbstbestimmungstheorie, wurden verschiedene Dimensionen evaluiert: das Gefühl der Kompetenz beim Führen einer Klasse oder Gruppe von Schülerinnen und Schülern (4 Items), das Gefühl der Kompetenz beim Durchführen pädagogischer Strategien (5 Items)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

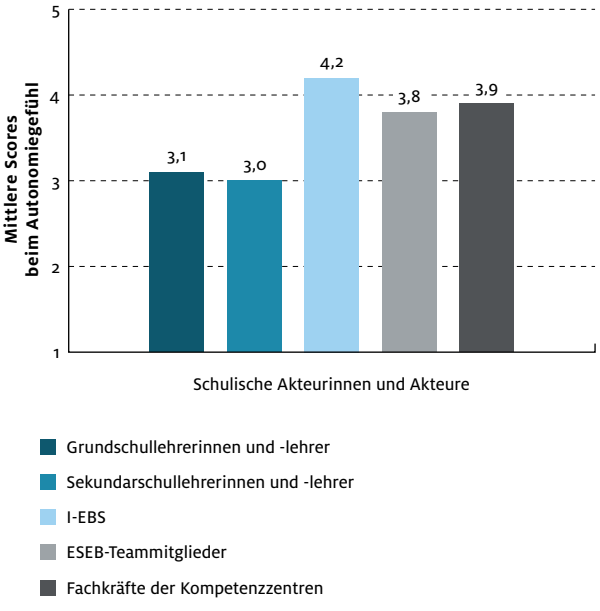
Tab. 2: **Gefühl der Kompetenz beim Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf getrennt nach schulischen Akteurinnen und Akteuren**

Schulische Akteurinnen und Akteure	Niedriges Kompetenzgefühl			Hohes Kompetenzgefühl		
	niedriger					*höher*
Grundschullehrerinnen und -lehrer	Autismusspektrum-Störung	Sozio-emotionale Entwicklungsstörungen	Intellektuelle Entwicklungsstörung	Aufmerksamkeitsstörungen (mit oder ohne Hyperaktivität)	Spezifische Lernstörungen	Hochbegabung
Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe	Intellektuelle Entwicklungsstörung	Autismusspektrum-Störung	Sozio-emotionale Entwicklungsstörungen	Motorische Entwicklungsstörung	Spezifische Lernstörungen	Hochbegabung
I-EBS	Autismusspektrum-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	Autismusspektrum-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**



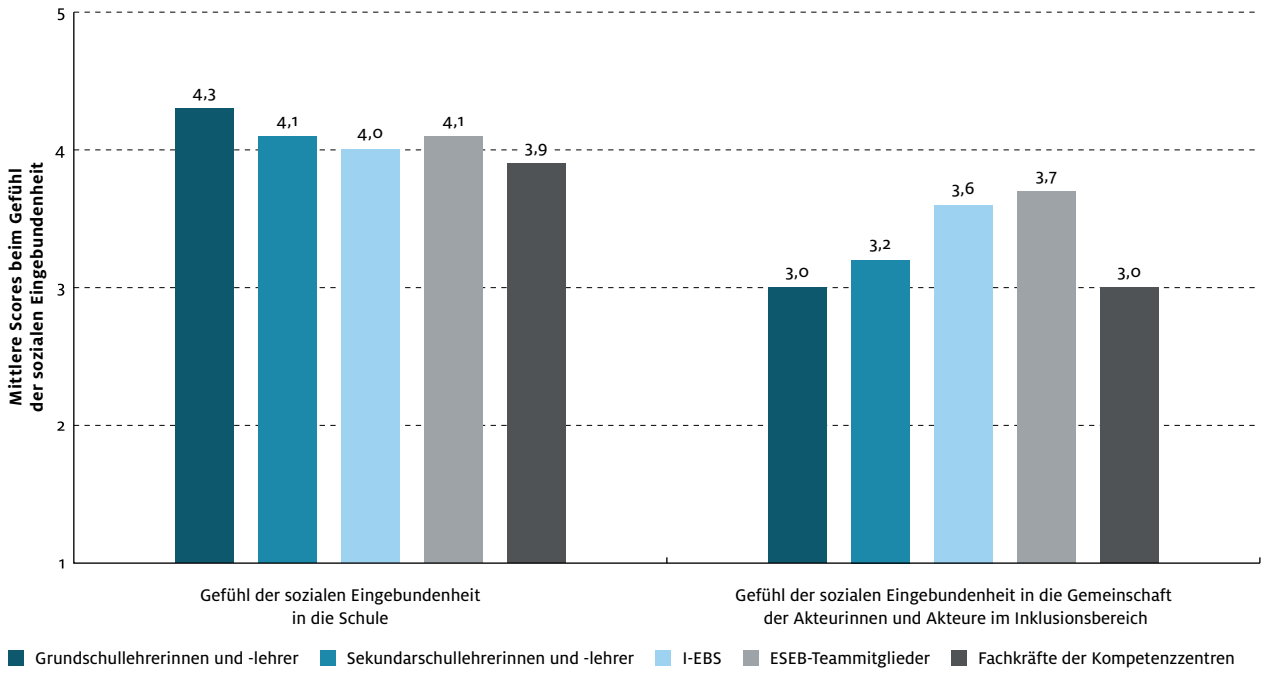
Im Allgemeinen geben die Akteurinnen und Akteure an, sich beim Unterrichten und bei der Wahl ihrer pädagogischen Methoden ausreichend autonom zu fühlen – mit verschiedenen Nuancen der Wahrnehmung je nach Akteursgruppe. Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen motiviert zu sein, sich weiter in Inklusionsprojekten 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 Zugehörigkeitsgefühl 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.



Der Bildungserfolg autistischer Kinder in luxemburgischen Grundschulen

Andreia Costa & Maïte Franco

Einleitung

Autismus geht häufig mit Herausforderungen bei sozialer Kommunikation und Interaktion einher und zeigt sich durch wiederholende Verhaltensmuster und eingeschränkte Interessensgebiete (American Psychiatric Association, 2015). In Luxemburg ist die Anzahl bzw. Häufigkeit von Autismus nach wie vor unbekannt. Jüngsten verlässlichen Daten der *American Centers for Disease Control and Prevention* (Maenner, 2023) zufolge wurde jedoch im Jahr 2020 bei einem bzw. einer von 36 Achtjährigen Autismus festgestellt.

Je nach Förderbedarf, der vom Grad der kognitiven Entwicklungsverzögerung, vom Kommunikationsdefizit und herausfordernden Verhaltensweisen abhängt, können autistische Kinder in Luxemburg Regelschulen mit oder ohne Betreuung, Förderschulen (Kompetenzzentren, z. B. *Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme, Centre pour le développement intellectuel*) oder eine Kombination aus beiden besuchen, wobei sie einige Tage in Regelschulen und einige Tage in Fördereinrichtungen verbringen. Zunächst beginnen viele Kinder mit Autismus in Luxemburg ihre Schullaufbahn in einer Regelklasse (Costa & Steffgen, 2018). Dort fällt es ihnen jedoch häufig schwer, dem Lehrplan zu folgen.

Unabhängig von ihrer Intelligenz gibt es erhebliche Unterschiede in den schulischen Leistungen autistischer Kinder (Keen et al., 2016). Autistische Kinder mit einem durchschnittlichen Intelligenzquotienten (IQ) sind jedoch im Verhältnis zu anderen Kindern eher von schulischer Exklusion betroffen (Barnard, 2000). Außerdem kann eine mehrsprachige Umgebung wie in Luxemburg, wo von Schülerinnen und Schülern erwartet wird, dass sie mehrere Sprachen beherrschen, zusätzliche Herausforderungen für autistische Kinder bedeuten. Es ist bekannt, dass Defizite in der Unterrichtssprache in Zusammenhang mit schwächeren Schulleistungen stehen (Greisen et al., 2018). Die Kombination aus sprachlichen Schwierigkeiten autistischer Kinder und den erhöhten Sprachanforderungen kann die soziale Kommunikation weiter erschweren, was sich möglicherweise auf ihre Beteiligung am Unterricht, die Interaktion mit Lehrkräften sowie die Sozialisierung mit Gleichaltrigen auswirkt und so letztendlich ihren schulischen Erfolg beeinträchtigt.

Diese vielfältigen Herausforderungen in der Bildungslaufbahn autistischer Kinder gilt es zu berücksichtigen, denn sie können schwerwiegende Auswirkungen auf ihr Wohlergehen und ihre Perspektiven haben. Ziel dieser Studie ist es, Erkenntnisse über wirksame und auf die Bedürfnisse von autistischen Kindern zugeschnittene Förderung zu gewinnen. Sie ist Teil eines größeren Projekts zu schulischem Erfolg autistischer Kinder im Vergleich zu neurotypischen[1] Kindern in Luxemburg *(Academic Success in Autism,* finanziert vom *Fonds National de la Recherche).*

1: Neurotypische Kinder sind Kinder, deren Gehirn auf vergleichbare Weise wie bei den meisten Kindern funktioniert.

Methoden und Ergebnisse

Die an der Studie teilnehmenden Familien wurden über Mailinglisten und Social Media rekrutiert. Im Forschungslabor an der Universität Luxemburg haben Eltern Papierfragebögen ausgefüllt, während die Kinder in einem Nebenraum gemeinsam mit einem Forscher oder einer Forscherin Aufgaben und Tests bearbeiteten. Im Falle der elterlichen Zustimmung wurde das Lehrpersonal der Kinder per E-Mail kontaktiert und es wurden ihnen Papierfragebögen per Post zugesandt. Die Erhebung umfasste *demografische Daten,* die *kognitiven Fähigkeiten* der Kinder, ihre Sprachkompetenzen und ihre schulischen Leistungen.

Demografische Daten. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Gruppe der autistischen im Vergleich zu den neurotypischen Kindern. Trotz der erheblichen Heterogenität zwischen diesen Gruppen waren autistische Kinder statistisch gesehen[2] bezüglich dieser Indikatoren mit den neurotypischen Kindern vergleichbar und hatten einen vergleichbaren sozioökonomischen Status. Alle Kinder besuchten Grundschulen in Luxemburg.

Kognitive Fähigkeiten. Alle neurotypischen Kinder dieser Stichprobe besuchten eine Schule ohne zusätzliche Förderung. Im Gegensatz dazu besuchten nur zwei autistische Kinder (10,5 %) eine Regelklasse ohne jegliche Form zusätzlicher Förderung. Die verbleibenden 17 autistischen Kinder (89,5 %) erhielten zusätzliche Unterstützung, entweder durch individuelle oder allgemeine Zusatzförderung. Zwei der Kinder besuchten zudem an zwei Tagen pro Woche ein Kompetenzzentrum. Die Ergebnisse eines nonverbalen IQ-Tests (*Wechsler Nonverbal Scale of Ability;* Wechsler & Naglieri, 2012) zeigten, dass die autistischen und neurotypischen Kinder der Stichprobe vergleichbare IQ-Werte aufwiesen: Der Mittelwert betrug 90 bei autistischen Kindern und 96 bei neurotypischen Kindern. An dieser Stelle sei angemerkt, dass es sowohl bei autistischen als auch bei neurotypischen Kindern schwierig sein kann, sie zur Teilnahme an IQ-Testaufgaben zu motivieren, was eine Unterschätzung ihrer tatsächlichen Fähigkeiten zur Folge haben kann.

Sprachkompetenzen. Die Lehrerinnen und Lehrer beurteilten die Fertigkeiten der Kinder in der Unterrichtssprache auf einer Skala von 1 = „sehr schlecht" bis 7 = „ausgezeichnet". Bemerkenswert ist, dass sie die autistischen Kinder (Mittelwert = 4,27) als etwas weniger kompetent in der Unterrichtssprache einschätzten wie ihre neurotypischen Mitschülerinnen und Mitschüler (Mittelwert = 4,74). Dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant.

Schulische Leistungen. Zudem wurden die Zeugnisnoten des vorangegangenen Schuljahres der autistischen Kinder mit denen der neurotypischen Kinder verglichen. Um den Vergleich verschiedener Schulnotenmetriken zu erleichtern, wurden alle Noten auf einer Skala

Tab. 1: **Vergleich zwischen autistischen und neurotypischen Kindern**

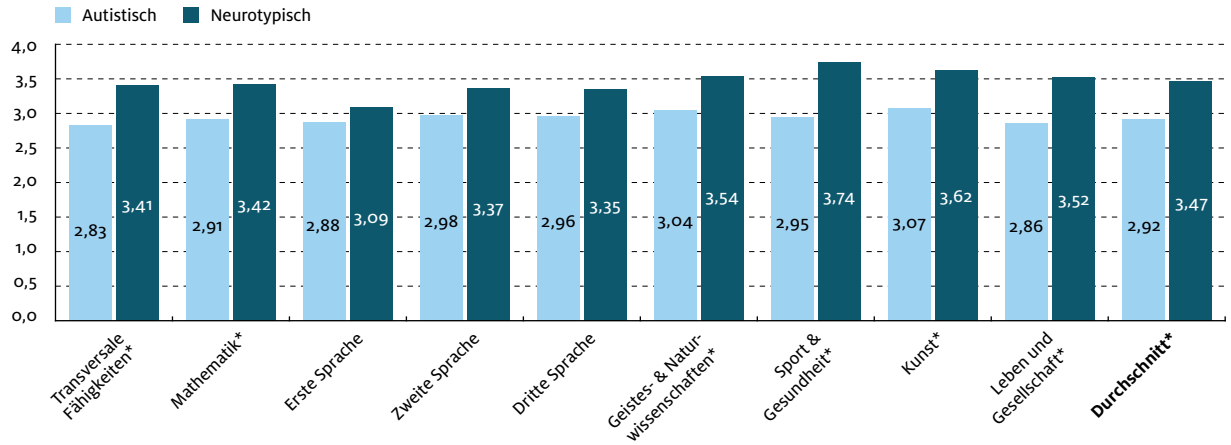
	Autistisch, *n* = 19	Neurotypisch, *n* = 18	Total, *n* = 37
Alter	7 – 12 Jahre	6 – 12 Jahre	6 – 12 Jahre
Geschlecht			
Mädchen	4 (21 %)	8 (44 %)	12 (32 %)
Junge	15 (79 %)	10 (56 %)	25 (68 %)
Schulart			
Allgemeine öffentliche Schule	11 (58 %)	16 (89 %)	27 (73 %)
Andere Schule	8 (42 %)	2 (11 %)	10 (27 %)

2: Die präsentierten Ergebnisse wurden statistisch ausgewertet, wobei Unterschiede oder Ähnlichkeiten mit einer Wahrscheinlichkeit von unter 5 % als rein zufällig attribuiert wurden.

standardisiert, wobei „4“ die bestmögliche Note darstellt. Im Durchschnitt erzielten autistische Kinder in mehreren Fächern deutlich schlechtere Noten als ihre neurotypischen Mitschülerinnen und Mitschüler (vgl. Abb. 1). Auch wenn die autistischen Kinder tendenziell niedrigere Durchschnittsnoten in der ersten, zweiten und dritten Sprache aufwiesen, waren diese Unterschiede nicht statistisch bedeutend. Die Gesamtbetrachtung der Noten über alle Schulfächer hinweg zeigt jedoch, dass autistische Kinder insgesamt einen deutlich schlechteren Gesamtnotendurchschnitt aufwiesen als neurotypische Kinder.

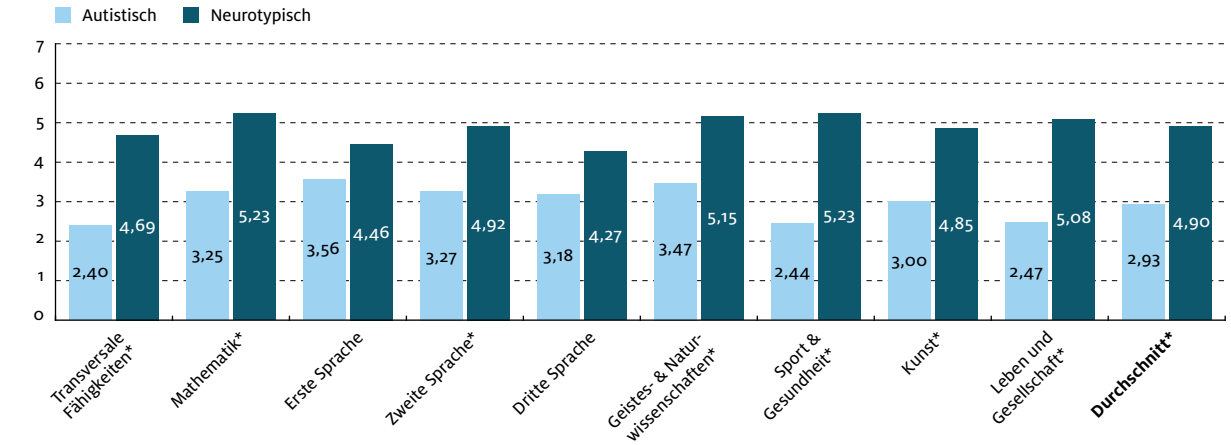
Danach wurden die schulischen Leistungen der Kinder dahingehend untersucht, wie das Lehrpersonal die schulischen Leistungen jedes Kindes im Vergleich zu seinen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden auf einer Skala von 1 = „viel schwächer“ bis 7 = „viel stärker“ beurteilt. Autistische Kinder wurden von ihren Lehrerinnen und Lehrern in allen Schulfächern als schwächer als ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden eingeschätzt. Umgekehrt wurden neurotypische Kinder in allen Schulfächern als genauso gut oder besser im Vergleich zur Mitschülerschaft (d. h. mit einer Durchschnittsbewertung von 4 oder mehr) eingeschätzt. Diese Diskrepanz in der Einschätzung von autistischen und neurotypischen Kindern der Lehrkräfte war in den meisten Schulfächern statistisch bedeutend, mit Ausnahme der ersten und dritten Sprache (vgl. Abb. 2).

Abb. 1: **Standardisierte Zeugnisnoten von autistischen und neurotypischen Kindern**



Anmerkung: * Statistisch bedeutende Gruppenunterschiede. Standardisierte Notenskala: höhere Werte bedeuten bessere Noten.

Abb. 2: **Lehrkräfteeinschätzung der schulischen Fertigkeiten von autistischen und neurotypischen Kindern**



Anmerkung: * Statistisch bedeutende Gruppenunterschiede. Skala: 1 - 7, wobei höhere Werte höher eingeschätzte Schulleistungen im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern bedeuten.

Erörterung und Fazit

Diese Studie lieferte Einblicke in die schulischen Leistungen autistischer Kinder, die in Luxemburg Regelschulen besuchen. Trotz der großen Unterschiede in ihren kognitiven Fähigkeiten wiesen die autistischen Kinder einen im Mittel mit neurotypischen Kindern vergleichbaren IQ auf. Dennoch erhielten autistische Kinder in den meisten Schulfächern deutlich schlechtere Noten als ihre neurotypischen Mitschülerinnen und Mitschüler. Es sollte berücksichtigt werden, dass die Curricula mancher autistischer Kinder angepasst wurden. Es ist daher möglich, dass die Notenunterschiede im Vergleich zu neurotypischen Kindern unterschätzt wurden, da autistische Kinder nicht in allen Fächern bewertet wurden.

Diese Studie wurde mit einer recht kleinen Stichprobengröße durchgeführt. Trotz dieser Einschränkung lassen sich klare Trends für Luxemburg erkennen, die im Einklang mit internationalen Befunden stehen, die zeigen, dass autistische Kinder unabhängig von ihrem IQ dazu neigen, im Vergleich zu ihren neurotypischen Mitschülerinnen und Mitschülern tendenziell schwächere Schulleistungen zu erreichen (Ashburner et al., 2010; Mayes & Calhoun, 2003).

Obwohl im Rahmen dieses Berichts keine tiefere Analyse zu den Ursachen der schwächeren Leistungen autistischer Kinder erfolgen kann, lassen die Ergebnisse vermuten, dass verschiedene Faktoren eine wesentliche Rolle in ihren schulischen Schwierigkeiten spielen; dazu zählen die Schulumgebung, die verfügbaren Förderstrukturen sowie die emotionalen und sozio-kommunikativen Herausforderungen, mit denen viele autistische Kinder konfrontiert werden. Diese Faktoren sollen in zukünftigen Publikationen im Detail betrachtet werden.

Dieses Projekt wird gefördert vom *Fonds National de la Recherche* (FNR); Projekt-Referenznummer: 13651499.

Referenzen

Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. Research in Autism Spectrum Disorders, 4(1), 18–27.

American Psychiatric Association. (2015). Neurodevelopmental Disorders: DSM-5®. American Psychiatric Pub.

Barnard, J. (2000). Inclusion and autism: Is it working? 1,000 examples of inclusion in education and adult life from the National Autistic Society's members. National Autistic Society.

Costa, A. P. & Steffgen, G. (2018). Luxembourg and autism. In F. R. Volkmar (Ed.), Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders (pp. 1–9). Springer.

Greisen, M., Hornung, C., Baudson, T. G., Muller, C., Martin, R. & Schiltz, C. (2018). Taking language out of the equation: The assessment of basic math competence without language. Frontiers in Psychology, 9, 1076.

Keen, D., Webster, A. & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. Autism, 20(3), 276–294.

Maenner, M. J. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder amon children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR. Surveillance Summaries, 72.

Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2003). Ability profiles in children with autism: Influence of age and IQ. Autism 7(1), 65–80.

Wechsler, D. & Naglieri, J. A. (2012). Wechsler Nonverbal Scale of Ability [dataset].

SPOTLIGHT

Inklusive Lernmaterialien in den MINT-Fächern der Primarschule:

Ergebnisse des ITM-Projektes

Katja N. Andersen

Das EU-finanzierte Forschungsprojekt *Inclusive Teaching Materials* (ITM, Laufzeit 2018–2021, Anschlussprojekt DigiLLM, Laufzeit 2022–2025) widmet sich unter Beteiligung der im Bereich inklusiver Forschung anerkannten Universitäten Luxemburg, Bielefeld, Örebro und Bozen der Fragestellung, welche Unterrichtsmaterialien sich für inklusives Lernen aus der Sicht von Expertinnen und Experten zum Einsatz in der Primarschule eignen und nach welchen Kriterien inklusive Lernmaterialien bewertet werden sollten. Ausgehend von einem Verständnis von Inklusion, das nicht den Versuch unternimmt, ‚Normalität' zu definieren (Nilholm & Göransson, 2017), wurde in einer international-vergleichend angelegten Studie untersucht, welche Tragpfeiler sich für eine länderübergreifende Fassung von inklusivem Lernen herauskristallisieren.

Zentrales Ergebnis ist der ITM-Kriterienkatalog, der auf mit Fachkräften aus Luxemburg, Deutschland, Schweden und Italien durchgeführten semistrukturierten Experteninterviews basiert (vgl. Janusch et al., 2015) und entlang einer qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurde (Vogt et al., 2021). Der ITM-Kriterienkatalog bildet somit eine Grundlage für die Bewertung von Unterrichtsmaterialien hinsichtlich ihrer Potentiale für inklusives Lernen; er umfasst sechs Kriterienbereiche (vgl. Abb. 1) und ist in 30 untergeordnete Fragen aufgeteilt (Vogt et al., 2021).

Dieser Beitrag befasst sich mit der Fragestellung, welche Luxemburger Unterrichtsmaterialien besonderes Potential für inklusives Lernen aufweisen. Anhand des Experimentierkastens *„Mir experimentéiere mat Loft"* (MEN, 2002) gibt er einen exemplarischen Einblick in die für Luxemburg relevanten Ergebnisse des ITM-Projektes.[1] Dabei konzentriert er sich bewusst auf Lernmaterialien der MINT-Fächer, denen aufgrund ihrer handlungs- und kompetenzorientierten Ausrichtung eine insgesamt hohe Bedeutung für inklusives Lernen zuerkannt wird (Andersen et al., 2022; Bierschwale et al., 2020).

Auf der Grundlage der Daten aus den Experteninterviews lässt sich festhalten, dass der Experimentierkasten in Bezug auf mehrere ITM-Kriterien zur individuellen Unterstützung einer zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft geeignet erscheint. Hinsichtlich des Kriteriums *Individuenbezogene Adaptivität* (Andersen et al., 2022, S. 13) identifizierten die Expertinnen und Experten ein hohes Potential für die Anpassbar-



1: Vgl. auch die Experimentierkästen zu den Themen Wasser, Magnetismus und Elektrizität (MEN, 2002) sowie die Empfehlungen zur Mathematik (Bierschwale et al., 2020).

Abb. 1: **ITM-Kriterienkatalog (Andersen et al., 2022, S. 14)**



keit an die individuellen Bedarfslagen der Lernenden, mit dem Ziel, dass diese eigenständig und selbstgesteuert mit dem Material umgehen und Lernfortschritte verbuchen können (vgl. u. a. Aufgabe „Trocken unter Wasser"; MEN, 2002, S. 4). Von den Fachleuten wurde als bedeutsam hervorgehoben, dass mittels zeichnerischer Visualisierungen sowohl Hilfestellungen für schwächere Lernende (z. B. Hinweise zum Versuchsaufbau) als auch Anregungen zur Vertiefung für stärkere Lernende (z. B. historische Verknüpfung mit Cousteaus Unterwasserfahrzeugen) in der Aufgabe enthalten seien und damit Potentiale für eine individuelle Lernunterstützung sichtbar würden.

Bezogen auf das Kriterium *Umfeldbezogene Adaptivität* (Andersen et al., 2022, S. 13) identifizierten die Expertinnen und Experten ein sehr hohes Potential in allen Aufgabenstellungen des Experimentierkastens. Betont wurde die besondere Anpassbarkeit der Aufgaben an die Lehr- und Lernsituation sowie an nationale Spezifika, da alle Aufgaben nicht nur in zwei Sprachen (Französisch, Deutsch) übersetzt wurden, sondern auch in verschiedenen sozialen Konstellationen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) innerhalb wie jenseits des Klassenverbunds eingesetzt werden können. Entsprechend weisen sie eine hohe Inklusionssensibilität auf.

Potentiale für inklusives Lernen konnten die Fachleute auch in Bezug auf das Kriterium *Selbstwirksamkeit* (Andersen et al., 2022, S. 14) feststellen: Der Experimentierkasten befähige die Lernenden, ihr Lernen selbstaktiv zu gestalten und Wertschätzung durch das Lernumfeld zu befördern. Insbesondere befähige das Material die Lernenden zur eigenständigen Problemlösung inklusive der Vermittlung des Gefühls von Selbstwirksamkeit, hervorgerufen durch Impulse wie zum Beispiel: „Versuche es auch mal mit anderen Dingen" (MEN, 2002, S. 3) oder „Überlege dir einen Versuch, der dich weiterbringt" (MEN, 2002, S. 7). Entscheidend sei dabei aus Sicht inklusiven Lernens, dass Hilfestellungen auf unterschiedlichen Darstellungsebenen und Abstraktionsgraden (Leisen, 2015) bereitgestellt werden; zum Beispiel implizite Hinweise auf bildlicher und symbolischer Ebene (vgl. Aufgabe „Verflixte Flasche"; MEN, 2002, S. 7) oder explizite Erwähnung auf sprachlicher Ebene: „Es geht am besten, wenn du nicht zu schnell drückst" (MEN, 2002, S. 12).

Hingegen traten die Kriterien *Lernstandsüberprüfung* und *Metakognition* (Andersen et al., 2022, S. 14) laut den Expertinnen und Experten in den Aufgaben nicht oder nicht explizit in Erscheinung. Somit wird Potential zur Weiter- und Neuentwicklung inklusiver Lernmaterialien in den MINT-Fächern deutlich.

Referenzen

Andersen, K. N., Vogt, M., Bagger, A., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2022). Perspective luxembourgeoise: Conclusions sur le caractère inclusif des supports pédagogiques. Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg, 423, 12–15.

Bierschwale, C., Vogt, M., Andersen, K. N., Bagger, A. & Macchia, V. (2020). Qualitätskriterien von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik: Theoretische und empirische Rahmenbedingungen. Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 2, 1–25.

Janusch, H., Behrens, M. & Henning, E. (2015). Qualitative Methoden in den Internationalen Beziehungen. In C. Masala & F. Sauer (Eds.), Handbuch Internationale Beziehungen (pp. 1–18). Verlag für Sozialwissenschaften.

Leisen, J. (2015). Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In H. Drumbl, & A. Hornung (Eds.), Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bozen, Hauptvorträge – Band 1 (pp. 249–274).

MEN. (2002). Mir experimentéiere mat Loft. Luxembourg: Imprimerie Centrale.

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.

Vogt, M., Andersen, K. N., Bagger, A., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2021). Inklusionssensible Bildungsmaterialien als „Must-have". Grundschule aktuell, 155(9), 18–21.

Kognitive Fähigkeiten im multikulturellen und mehrsprachigen Umfeld:

Ein sprachlich faires Testverfahren für Kinder

Dzenita Kijamet, Rachel Wollschläger & Sonja Ugen

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

Im Bereich der Bildungsberatung und der pädagogischen Intervention sind Intelligenztests weit verbreitet. Sie werden in der Diagnostik spezifischer Lernstörungen bei Kindern eingesetzt und dienen der Identifikation von Hochbegabung sowie der Identifikation von *Over-* oder *Underachievement.* Intelligenz zählt zu den zuverlässigsten Prädiktoren für den akademischen oder beruflichen Erfolg (z. B. Roth et al., 2015). Allerdings ist die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Tests nur dann gewährleistet, wenn sie in einer Sprache durchgeführt werden, die das Kind gut beherrscht. Dies stellt in einem multikulturellen und mehrsprachigen Umfeld wie Luxemburg eine erhebliche Herausforderung dar - insbesondere da sich Fachleute bisher auf Tests aus anderen Ländern verlassen müssen, die nicht an das Luxemburger Umfeld angepasst wurden (Ugen et al., 2021).

Inzwischen ist gut erforscht, dass sich Sprache und Kultur auf die Leistungen in kognitiven Tests auswirken können (Schaap, 2011). Dies führte zur Entwicklung nonverbaler Intelligenztests, bei denen beispielsweise kultur- und sprachfreie Inhalte wie abstrakte Figuren zum Einsatz kommen. Die Anweisungen basieren jedoch häufig auf sprachlichen Instruktionen oder Instruktionen, die nonverbale Kommunikation (z. B. Pantomime oder Gestik) beinhalten. Da Gestik und Mimik in unterschiedlichen Kulturräumen unterschiedlich interpretiert werden können, besteht die Gefahr, dass der Einsatz solcher Kommunikations(hilfs)mittel ebenfalls zu Verzerrungen der Testergebnisse führt.

„Inzwischen ist gut erforscht, dass sich Sprache und Kultur auf die Leistungen in kognitiven Tests auswirken können."

In diesem Beitrag stellen wir eine neuentwickelte Testbatterie zur fairen Messung der kognitiven Fähigkeiten von Kindern in Klassenstufe 3 (Zyklus 3.1) vor. Der vorliegende Test zielt darauf ab, die kognitiven Fähigkeiten von Kindern so zu erfassen, dass weder die Kultur noch die Testsprache einen signifikanten Einfluss auf das Testergebnis haben und somit keine Benachteiligung in der Testung erfolgt.

Herausforderungen durch Mehrsprachigkeit – warum ist eine neue Testbatterie erforderlich?

In einem mehrsprachigen Bildungskontext wie Luxemburg, in dem die Unterrichtssprache im Laufe des Bildungsverlaufes wechselt und eine große sprachliche Diversität in der Schülerpopulation besteht, ist die Verfügbarkeit eines standardisierten, sprachlich fairen Kognitionstests von besonderer Bedeutung, um das kognitive Potenzial von Kindern im Rahmen nicht schulischer Aufgaben zu messen (z. B. räumliches Denken, Kurzzeitgedächtnis). In der Grundschule ist die Hauptunterrichtssprache in den meisten öffentlichen Schulen Deutsch, das der luxemburgischen Sprache sehr ähnlich ist. Allerdings spricht nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler zu Hause Deutsch oder Luxemburgisch (siehe Factsheet 7 in diesem Bericht). Bei eher schulbezogenen Tests zeigen Kinder, die Luxemburgisch oder Deutsch zu Hause sprechen, durchgehend bessere Leistungen als Kinder, die andere

Sprachen zu Hause sprechen. Diese Befunde lassen sich auf die Bereiche deutsches Leseverständnis und Mathematik in Zyklus 3.1 (Martin et al., 2015) und Zyklus 2.1 (Hornung et al., 2023) übertragen. Dies kann dazu führen, dass Kinder, die zu Hause nicht Deutsch und/oder Luxemburgisch sprechen, in weniger anspruchsvolle Schultypen orientiert werden (Hadjar et al., 2018).

Entwicklung der FLUX-Testreihe *(Fluid Intelligence Luxembourg)*

Die von uns entwickelte tabletbasierte kognitive Testbatterie FLUX *(Fluid Intelligence Luxembourg)* ist an die besonderen Erfordernisse eines multikulturellen und mehrsprachigen Umfelds angepasst. Der Test wurde so konzipiert, dass die kognitiven Fähigkeiten von Kindern in Zyklus 3.1 fair, das heißt unabhängig von ihrem kulturellen und sprachlichen Hintergrund, gemessen werden können. Dazu werden im Test abstrakte Inhalte genutzt, die allen Kindern gleichermaßen vertraut sind, sowie animierte Instruktionen.

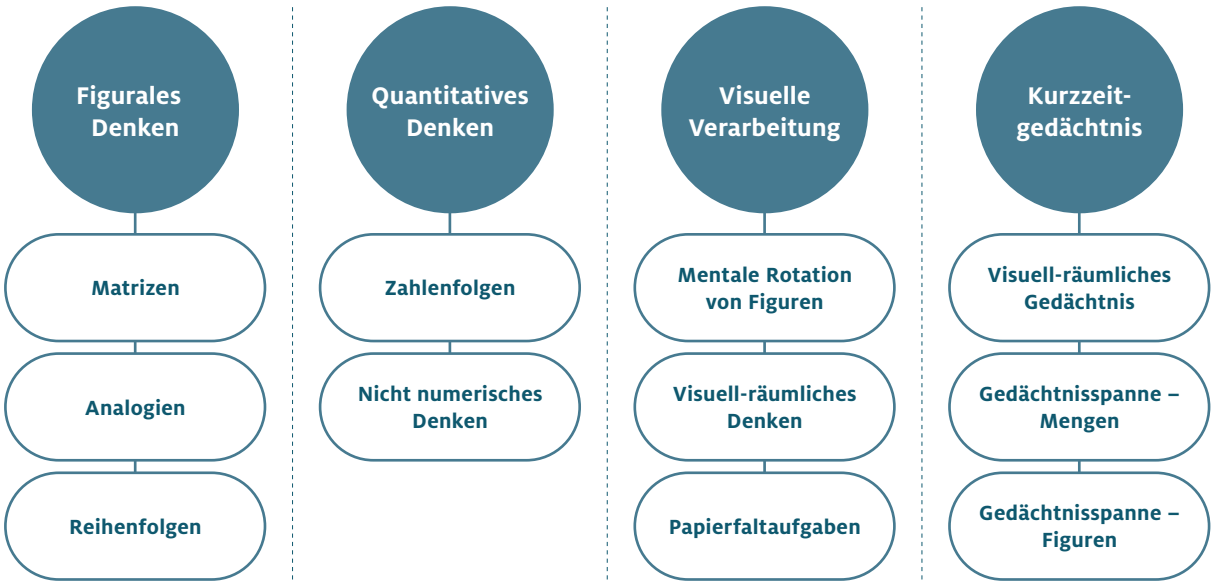
Im Rahmen der Testentwicklung wurden 450 Testaufgaben (Items) entwickelt, die in einem Prätest mit 200 Kindern aus dem Zyklus 3.1 nach wissenschaftlichen psychometrischen Qualitätskriterien geprüft wurden.[1] Auf Basis dieses Prätests wurde das Testmaterial – sofern erforderlich – angepasst und eine Auswahl von Items zusammengestellt, die anhand einer repräsentativen Stichprobe von 703 multikulturellen und mehrsprachigen Kindern landesweit normiert wurde.

Die vollständige FLUX-Testbatterie umfasst vier Bereiche *(figurales Denken, quantitatives Denken, visuelle Verarbeitung und Kurzzeitgedächtnis)*, die jeweils in zwei bis drei Subtests gemessen werden (siehe Abb. 1).

In diesem Kapitel stellen wir die Ergebnisse eines der elf Subtests *(Reihenfolgen)* vor.

In Abbildung 2 wird ein Beispiel für die Instruktion und das Training beim Subtest *Reihenfolgen* gezeigt, mit dem induktives Denken gemessen wird. Für diese Aufgabe müssen die Kinder eine Reihe von Figuren richtig vervollständigen.

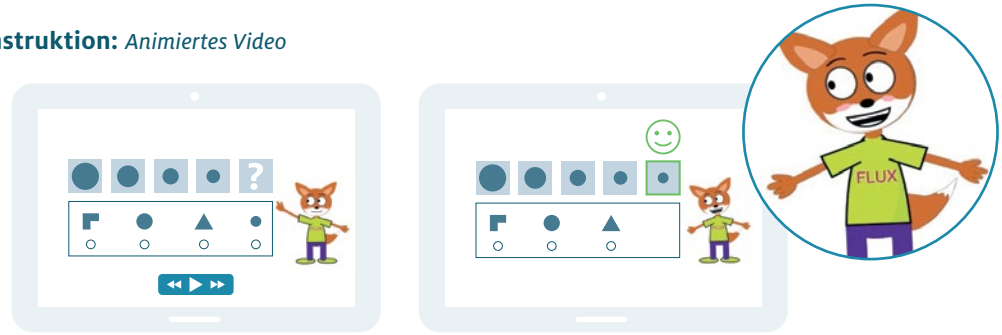
Abb. 1: **Die elf Subtests der sprachlich fairen Testbatterie FLUX**



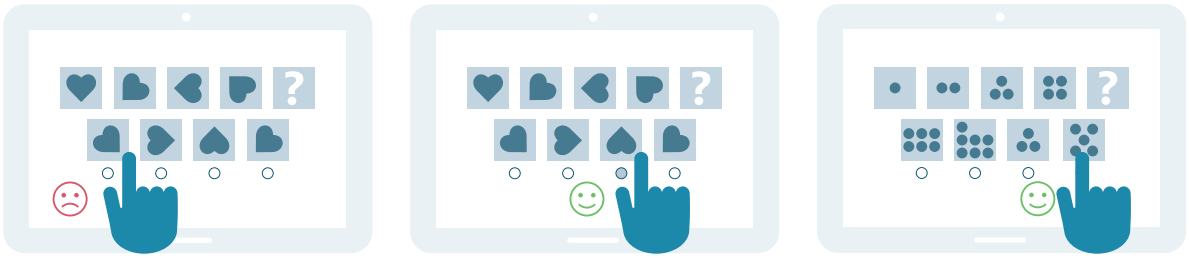
1: Detaillierte Informationen zu Tests, Methoden und Qualitätskriterien auf bildungsbericht.lu.

Abb. 2: **Übersicht über den Ablauf des Subtests *Reihenfolgen*, mit dem sichergestellt werden soll, dass die mehrsprachigen Kinder die Aufgabe verstanden haben**

1 Ablauf der Instruktion: *Animiertes Video*

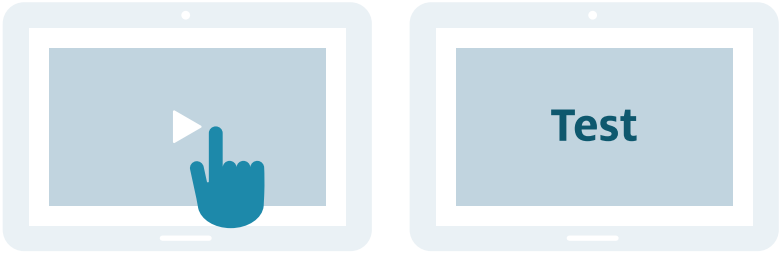


2 Ablauf des Trainings:



Trainingsaufgabe 1 | *Nächster Versuch zu Trainingsaufgabe 1* | *Trainingsaufgabe 2*

3 Testphase:



1. Der Fuchs zeigt den Kindern die Aufgabe mittels Körpersprache (wie Lächeln oder Zeigen) und sprachlich fairen Lauten (wie Murmeln, lautes Grübeln, Äußern einer Idee). Bei der Erklärung wählt der Fuchs bewusst eine falsche Antwort aus, um zu zeigen, welches Feedback die Kinder erhalten würden, wenn sie während des Trainings eine falsche Antwort auswählen (ein rotes Smiley mit Mundwinkeln nach unten). Dann wird die richtige Antwort erklärt und ausgewählt (ein grünes Smiley mit Mundwinkeln nach oben erscheint).
2. In der Trainingsphase erhalten die Kinder Feedback in Form eines roten oder grünen Smileys. Dies zeigt an, ob sie korrekt oder falsch geantwortet haben. Die Aufgaben wurden so konzipiert, dass sie intuitiv sind. Mithilfe von Feedback und Instruktionen können die Kinder sie leicht verstehen. Sollten sie dennoch Zweifel haben, können sie nachfragen.
3. Nachdem sie die Aufgabe verstanden haben, können die Kinder zur Testphase übergehen. Dazu müssen sie einen Play-Button drücken. In dieser Phase dürfen sie keine Fragen stellen und erhalten kein Feedback zu ihren Lösungen.

Auswirkungen des Sprachhintergrunds

Um herauszufinden, ob diese Aufgabe Kinder benachteiligt, die nicht mit mindestens einem Elternteil Luxemburgisch oder Deutsch zu Hause sprechen, wurden Daten von 693 Kindern, die den Subtest vollständig bearbeitet hatten, im Zyklus 3.1 analysiert. Die Kinder stammten aus allen Luxemburger Schulbezirken (M = 8,85 Jahre; SD = 0,66). Auf Grundlage der zu Hause gesprochenen Sprache wurden die Kinder in zwei Gruppen unterteilt: Die Gruppe der Nicht-Muttersprachler (N = 417) bestand aus Kindern, die nicht mit mindestens einem Elternteil Luxemburgisch oder Deutsch zu Hause sprechen. Die Muttersprachler-Gruppe (N = 268) bestand aus Kindern, die zu Hause mit mindestens einem Elternteil Luxemburgisch oder Deutsch sprechen. Die Ergebnisse zeigten, dass nicht muttersprachliche Kinder (M = 8,05; SD = 2,829) verglichen mit muttersprachlichen Kindern (M = 8,25; SD = 2,786) in dieser Aufgabe (F (1,683) = 0,862, p = ,353) keine signifikanten Leistungsunterschiede aufwiesen. Daraus und auch aus den Ergebnissen der statistischen Analysen zu den Testphasen der einzelnen Tests (mithilfe der Verfahren IRT und DIF) ist zu erkennen, dass der Subtest *Reihenfolgen* als sprachlich fair erachtet werden kann.

Fazit

Das FLUX-Projekt zielte darauf ab, eine standardisierte, faire, tabletbasierte kognitive Testreihe für multikulturelle und mehrsprachige Kinder im Zyklus 3.1 zu entwickeln. Dabei sollten sprachlich faire Instruktionen und kulturell faire, nonverbale Inhalte verwendet werden. Exemplarisch vorgestellte Ergebnisse der *Reihenfolgen*-Aufgabe zeigen, dass Kinder unabhängig von ihrer zu Hause gesprochenen Sprache gleich gut abschnitten. Das zeigt, dass eine faire Bewertung kognitiver Fähigkeiten unabhängig vom sprachlichen Hintergrund eines Kindes möglich ist. Dieses Ergebnis gilt auch für die gesamte Testbatterie; die Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Tests zur Messung der kognitiven Fähigkeiten im Zyklus 3.1 ohne Benachteiligung eines Kindes aufgrund der Sprache ist gewährleistet.

Ferner kann die kognitive Testbatterie Fachleuten helfen, detaillierte Einblicke in die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes auf diesen Gebieten zu gewinnen. Sie ermöglicht ihnen, Stärken und Schwächen zu ermitteln (siehe Abb. 1). Dies ist von Interesse, wenn der Test im Rahmen einer Differenzialdiagnose zu einer speziellen Lernstörung angewendet wird. Neben spezifischen Lese- und Mathematikaufgaben kann die sprachlich faire Testbatterie bei der Diagnostik zum Ausschluss anderer neurokognitiver Ursachen, die den Lernprozess stören könnten, nützlich sein.

Referenzen

Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R. & Backes, S. (2018). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 58–83). Luxembourg: LUCET & MENJE.

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. Esch/Alzette: LUCET.

Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2015). Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013. Esch/Alzette: LUCET.

Schaap, P. (2011). The differential item functioning and structural equivalence of a nonverbal cognitive ability test for five language groups. SA Journal of Industrial Psychology, 37(1).

Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Michael, T., Domnick, F. & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. Intelligence, 53, 118–137.

Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. Lernstörungen im multilingualen Kontext. Diagnose und Hilfestellungen. Melusina Press.

Der Einfluss des Sprachhintergrunds auf das Sprachverständnis im Deutschen

Katharina Antonia Michiko Tremmel, Ineke M. Pit-ten Cate, Linda Romanovska, Aurélie Wealer & Sonja Ugen

Das Sprachverständnis hat einen hohen Stellenwert für die Schullaufbahn eines Kindes, denn eine erfolgreiche Teilnahme am Schulalltag ist nur dann gegeben, wenn das Kind Anweisungen und Aufgabenstellungen im Unterricht nachvollziehen und umsetzen kann. Luxemburg hat die Besonderheit, dass in den meisten öffentlichen Schulen die Hauptunterrichtssprache innerhalb des Zyklus 1 Luxemburgisch ist. Ab dem Zyklus 2 erfolgt der Schriftspracherwerb auf Deutsch. Im darauffolgenden Jahr kommen die Kinder mit dem Französischen in Berührung. Die Mehrsprachigkeit und die Offenheit für Sprachen bergen nicht nur Vorteile, sondern auch Herausforderungen, da für zwei Drittel der Kinder weder Luxemburgisch noch Deutsch Erstsprache ist und sie diese eng miteinander verwandten Sprachen (Gilles, 2009) ausschließlich im schulischen Umfeld verwenden. Daher ist es wichtig anzumerken, dass ein Transfer der Sprachkenntnisse vom Luxemburgischen ins Deutsche für diese Kinder nicht ohne Weiteres möglich ist (Hornung et al., 2023): Sie müssen in einem kurzen Zeitraum beide Unterrichtssprachen erlernen und der Schriftspracherwerb findet ebenfalls in einer Fremdsprache statt. Folglich sind für diese Kinder sprachliche Fertigkeiten wie das Hörverstehen im Deutschen weniger ausgebildet und – wie Ergebnisse aus dem nationalen Schulmonitoring belegen – diese Gruppe ist auch in anderen Schulfächern aufgrund dieser Sprachbarriere benachteiligt (z. B. Hornung et al., 2023).

„Die Mehrsprachigkeit und die Offenheit für Sprachen bergen nicht nur Vorteile, sondern auch Herausforderungen, da für zwei Drittel der Kinder weder Luxemburgisch noch Deutsch Erstsprache ist und sie diese eng miteinander verwandten Sprachen (Gilles, 2009) ausschließlich im schulischen Umfeld verwenden."

Laut Fayol (2017) ist ein gut ausgeprägtes Sprachverständnis grundlegend für ein erfolgreiches Leseverständnis. Des Weiteren erfordert Leseverstehen auch Kenntnisse der Syntax, Morphologie und Grammatik einer Sprache (Perfetti & Stafura, 2014). Allerdings gibt es derzeit noch keine spezifischen Tests, die diese sprachlichen Teilbereiche einzeln messen und die an die luxemburgische mehrsprachige Schülerschaft angepasst sind (Ugen et al., 2021). Diese spezifischen Tests sind einerseits wichtig, um Lernprozesse individuell abzufragen und angemessene Lerninhalte oder Fördermaßnahmen zu empfehlen, andererseits können sie auch in einem (differential)diagnostischen Kontext von Lernstörungen eingesetzt werden.

Aus den genannten Gründen wurde zusätzlich zu den ausführlichen Testbatterien in den Bereichen Lesen/Schreiben (vgl. Romanovska et al. in diesem Bericht) und Mathematik (vgl. Hilger et al. in diesem Bericht) auch ein Test für die deutsche Sprache entwickelt, der sowohl das Verständnis des Wortschatzes als auch das grammatikalische Verständnis prüft. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich ausschließlich auf die Beschreibung und die ersten Ergebnisse des Tests zum Wortschatz.

Der Test besteht aus insgesamt 45 Wörtern. Die Wörter wurden nach den folgenden Kriterien gewählt: Zum

einen wurden Wörter aus einer deutschen lexikalischen Datenbank (Schroeder et al., 2015) entnommen; zum anderen wurde ein Korpus erstellt, der Inhaltswörter umfasst, die in den Schulbüchern öffentlicher Schulen in Luxemburg vorkommen. Durch einen Abgleich dieser beiden Korpora wurden sich überschneidende Wörter ausgewählt, da nicht automatisch davon ausgegangen werden kann, dass alle Wörter aus dem deutschen Kontext in gleichem Maße in Luxemburg verwendet werden. Alle Wörter des Tests sind in Wortfeldern angesiedelt, die relevant für die Lebenswelt (z. B. Natur, Schule etc.) der Kinder dieser Altersgruppe sind.

Die Wörter für den Test wurden nach ihrer Häufigkeit im Vorkommen (15 häufig vorkommende, 15 weniger häufig vorkommende und 15 selten vorkommende Wörter), ihrer Wortlänge (überwiegend zweisilbige Wörter) und ihrer Wortart (Nomen, Verben und Adjektive) ausgewählt.

Während der Testdurchführung hören die Kinder das Zielwort, welches von einer Audiodatei abgespielt wird, um eine standardisierte Aussprache zu gewährleisten. Nachdem sie das Wort gehört haben, kreuzen die Kinder das Bild an, das zum gehörten Inhalt passt bzw. zu dem, was sie verstanden haben. Sie müssen dabei aus drei Optionen (ein Bild, das dem Zielwort entspricht, und zwei Bildern, die falsche Antwortmöglichkeiten darstellen) wählen. Die Antwortmöglichkeiten wurden so gewählt, dass sie zum einen in einer phonologischen Beziehung (wie z. B. Wurm – Turm) und zum anderen in einer semantischen Beziehung (wie z. B. Wurm – Käfer) mit dem Zielwort stehen.

In der Mitte des Schuljahres wurde der Wortschatztest an 1.177 Kindern (davon 568 Mädchen) der 3. Klasse in Schulen in ganz Luxemburg durchgeführt. Die statistisch signifikanten Testergebnisse zeigen, dass die Wörter – wie erwartet – in Abhängigkeit von Häufigkeit und Wortart unterschiedlich gut verstanden wurden. Einerseits konnten die teilnehmenden Kinder häufig vorkommende Wörter insgesamt konkreter zuordnen als Wörter, die weniger häufig bzw. selten vorkommen (vgl. Abb. 1). Andererseits sind Nomen für die Kinder am präsentesten, da diese Wortart mit der höchsten Anzahl an korrekten Antworten verbunden war. Verben wurden von den Kindern auch eher korrekt zugewiesen als Adjektive (vgl. Abb. 2).

Die Ergebnisse der Kinder (N = 557), die mit mindestens einem Elternteil Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, wurden mit denen von Kindern (N = 747), die weder Luxemburgisch noch Deutsch verwenden, verglichen. Die Analyse zeigt, dass Kinder, die Luxembur-

Abb. 1: **Korrekt beantwortete Wörter nach Häufigkeit im Vorkommen und Sprachgruppe (in %)**

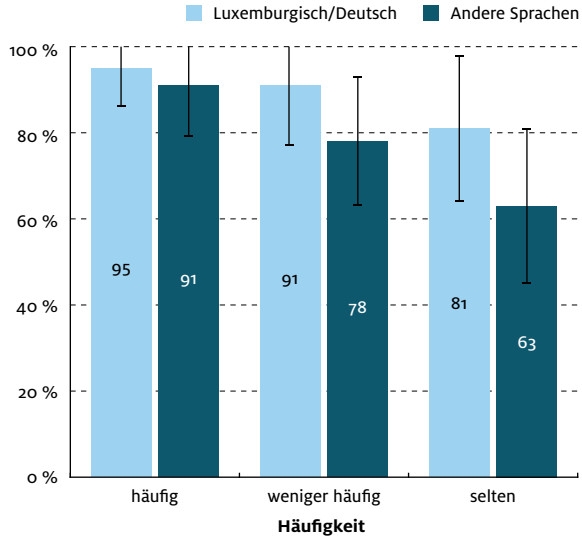
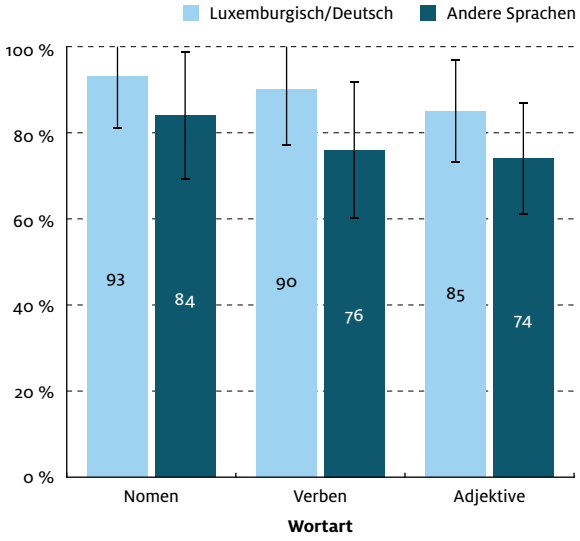


Abb. 2: **Korrekt beantwortete Wörter nach Wortart und Sprachgruppe (in %)**



gisch und/oder Deutsch sprechen, eine höhere Anzahl an Wörtern den zugehörigen Bildern korrekt zuordnen konnten als die Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Dieses statistisch signifikante Ergebnismuster zeigt sich auch bei getrennter Betrachtung von Worthäufigkeit (vgl. Abb. 1) und Wortart (vgl. Abb. 2). Obwohl die Ergebnismuster für die jeweiligen Sprachgruppen ähnlich sind, gibt es Unterschiede bei den spezifischen Vergleichen für jede Sprachgruppe je nach Worthäufigkeit und Wortart.

Insgesamt lässt sich Folgendes ableiten: Nomen sind für die Kinder einfacher zu verstehen als Verben oder Adjektive. Außerdem sind Kinder mit häufig vorkommenden Wörtern vertrauter als mit weniger häufig oder seltener vorkommenden Wörtern. Im Allgemeinen scheinen häufige Wörter unabhängig von der Wortart besser im Gedächtnis zu bleiben, da aus den Ergebnissen ersichtlich wurde, dass diese von den meisten teilnehmenden Kindern korrekt erkannt wurden.

Zusammengefasst kann man festhalten, dass das Sprachverständnis deutlich mit der Häufigkeit und der Art der Wörter abnimmt, wobei dies bei Nomen weniger ausgeprägt und bei Adjektiven am stärksten ausgeprägt ist. Diese Effekte sind stärker ausgeprägt bei Kindern, die kein Luxemburgisch und/oder Deutsch zu Hause sprechen.

„Zusammengefasst kann man festhalten, dass das Sprachverständnis deutlich mit der Häufigkeit und der Art der Wörter abnimmt […]. Diese Effekte sind stärker ausgeprägt bei Kindern, die kein Luxemburgisch und/oder Deutsch zu Hause sprechen."

Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass eine pädagogische und diagnostische Notwendigkeit besteht, die Sprachkenntnisse eines Kindes von potenziellen Lernstörungen bzw. Lernschwächen abzugrenzen. Das Ziel dieses Tests ist es, zu unterscheiden, ob es sich um eine Sprachbarriere oder um eine andere Ursache handelt, die Kinder daran hindert, dem Unterricht zu folgen und schriftliche Aufgaben zu lösen. Ein weiteres Ziel ist die Erstellung eines möglichst genauen Profils der Sprachkenntnisse der Kinder, vor allem vor dem Hintergrund, dass die Mehrheit der Schülerschaft in Luxemburg kein Luxemburgisch oder Deutsch zu Hause spricht. Um sich ein genaueres Bild der Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern im luxemburgischen Bildungssystem zu machen, ist es unausweichlich, den hier erläuterten Sprachtest zum deutschen Wortschatz um einen Test zum morpho-syntaktischen und grammatikalischen Verständnis zu ergänzen, um dadurch eine auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder maßgeschneiderte Förderung in einem mehrsprachigen Kontext gewährleisten zu können.

Referenzen

Fayol, M. (2017). L'acquisition de l'écrit. Pour comprendre et rédiger. Présentation dans le cadre de la priorité de recherche en éducation à l'Université du Luxembourg le 28 septembre 2016. LEARN (pp. 10–11).

Gilles, P. (2009). Luxemburgische Mehrsprachigkeit – Soziolinguistik und Sprachkontakt. In M. Elmentaler (Ed.) Deutsch und seine Nachbarn (pp. 185–200). Peter Lang.

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).

Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific studies of reading, 18, 22–37.

Schroeder, S., Würzner, K.-M., Heister, J., Geyken, A. & Kliegl, R. (2015). childLex: a lexical database of German read by children. Behavior Research Methods, 47(4), 1085–1094.

Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen (pp. 3–7). Melusina Press.



Die Diagnostik von spezifischen Lernstörungen im Bereich des Lesens und Schreibens in einem multilingualen Bildungskontext

Linda Romanovska, Ineke M. Pit-ten Cate & Sonja Ugen

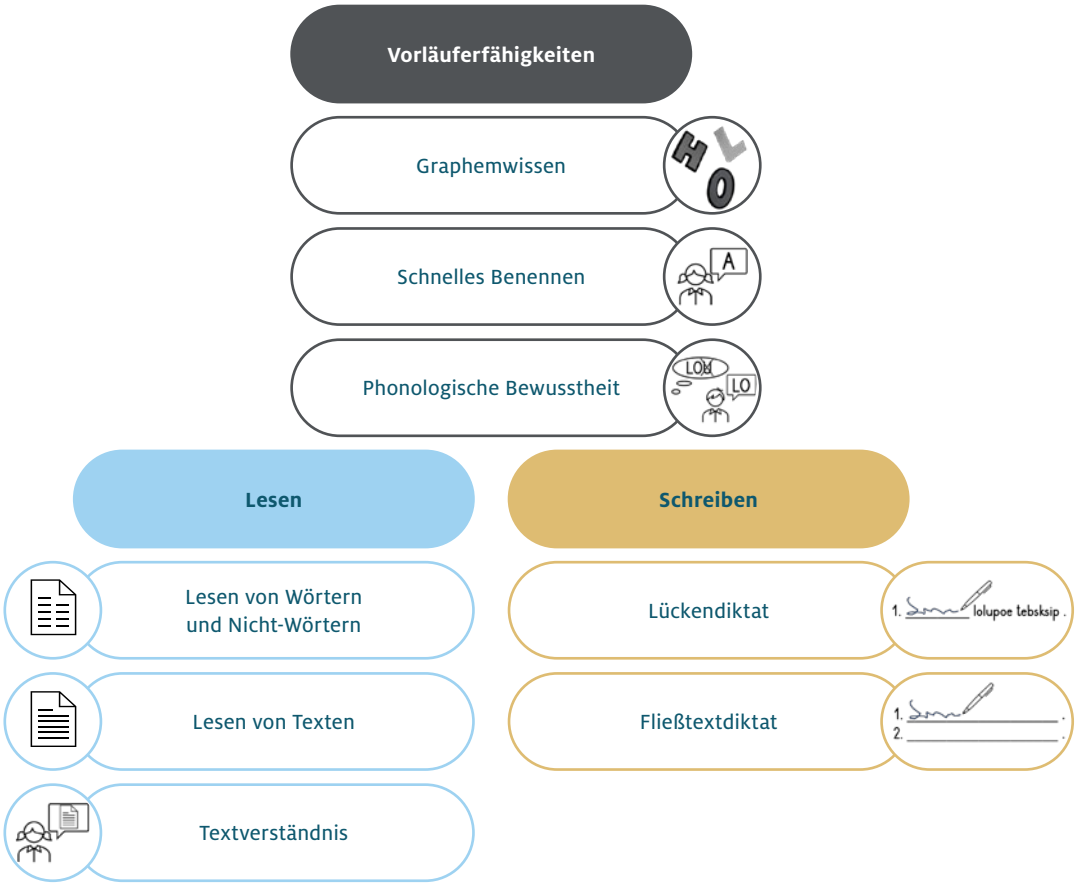
Einleitung

Eine umfassende Beurteilung von phonologischen, lesebezogenen und schriftlichen Fähigkeiten ist notwendig, um Lernstörungen im Bereich des Lesens und/oder Schreibens auf eine verlässliche Art und Weise zu diagnostizieren. Internationalen Standards zufolge muss im diagnostischen Prozess zwischen Lernschwierigkeiten, die auf eine unzureichende Beherrschung der Testsprache zurückzuführen sind, und Lernschwierigkeiten aufgrund von spezifischen Lernstörungen unterschieden werden (APA, 2013; WHO, 2019). Dies kann vor allem im mehrsprachigen Kontext Luxemburgs eine Herausforderung darstellen, da die Testsprache mit der Sprache des Schriftspracherwerbs (d. h. Deutsch für die meisten Kinder in Luxemburg) übereinstimmen sollte. Das nationale Schulmonitoring zeigt jedoch bereits in der ersten Klasse Leistungsunterschiede im Fach Deutsch, je nachdem, welche Sprache die Kinder zu Hause sprechen (Hornung et al., 2023). Eine Möglichkeit, diese Leistungsunterschiede in einem diagnostischen Setting anzugehen, besteht darin, unterschiedliche Referenznormen zu verwenden, die die zu Hause gesprochenen Sprache(n) der Kinder berücksichtigen (Martini et al., 2021), und die Wortschatzkenntnisse eines Kindes in der Testsprache zu erheben.

Eine Studie hat gezeigt, dass derzeit hauptsächlich im Ausland entwickelte diagnostische Tests genutzt werden, um Lernstörungen in Luxemburg zu diagnostizieren (Fischer & Pit-ten Cate, 2021). Diese Tests berücksichtigen allerdings nicht den mehrsprachigen Schulkontext des Landes bzw. seines Bildungssystems (Fischer & Pit-ten Cate, 2021; Ugen et al., 2021). Daher haben wir im Rahmen unseres Projekts mit dem *Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa* (CDA) eine Testbatterie zur Erfassung von Lese-/Rechtschreibfähigkeiten für Kinder im Zyklus 3.1 entwickelt, um den diagnostischen Prozess im mehrsprachigen Setting von Luxemburg zu optimieren.

Diese neue Testbatterie umfasst Subtests für die drei Hauptbereiche: Vorläuferfähigkeiten, Lesen und Schreiben (vgl. Abb. 1). Die Subtests wurden in Übereinstimmung mit dem luxemburgischen Lehrplan und den Schulbüchern entwickelt, um sicherzustellen, dass die Aufgaben hinsichtlich des verwendeten Vokabulars und Schwierigkeitsniveaus entsprechend angepasst sind. Obwohl die Anweisungen für die Aufgaben in der Testsprache (Deutsch) verfasst wurden, wurden sie gleichzeitig kurz und einfach gehalten. Außerdem wurde die Möglichkeit geboten, die Instruktionssprache auf eine standardisierte Art und Weise zu wechseln, falls es einem Kind schwerfallen sollte, die Aufgabenstellung zu verstehen. Des Weiteren wurden visuelle Hinweise verwendet, um das Verständnis der verbalen Instruktionen zu unterstützen (beispielsweise das Bild eines Mundes, um anzuzeigen, dass das Kind eine mündliche Antwort geben soll).

Abb. 1: **Übersicht der Aufgaben in der Testbatterie für Lesen und Schreiben**



Zu Hause gesprochene Sprachen und Unterschiede in den Lesefähigkeiten

Um zu testen, wie Kinder im Zyklus 3.1 die Aufgaben der neuen Testbatterie bearbeiten, wurden 8- bis 11-jährige Kinder (N = 692; 49 % Mädchen; Durchschnittsalter = 8,89) an 37 öffentlichen Schulen aller 15 Schulregionen in Luxemburg getestet. Die Kinder bearbeiteten außerdem eine Aufgabe zum rezeptiven Wortschatz auf Deutsch (vgl. Tremmel et al. in diesem Bericht) und wurden gefragt, welche Sprachen sie zu Hause sprechen.

Im Folgenden werden die Lesefähigkeiten der Kinder im (Nicht-)Wörter-Lesen und Textlesen entsprechend der Sprache(n) dargestellt, die die Kinder zu Hause sprechen. Die Leseaufgaben beinhalten verschiedene Listen von Wörtern, Nicht-Wörtern und Texten, welche in ihrem Schwierigkeitsgrad steigen, indem die Komplexität der (Nicht-)Wörter und/oder die Länge des Textes erhöht wird. Die sog. Nicht-Wörter repräsentieren frei erfundene Wörter, die im Deutschen „echte" Wörter darstellen könnten (zum Beispiel „Teda"). So wurde sichergestellt, dass die Kinder nicht auf ihre mentale, schriftliche Repräsentation des Wortes oder ihren Wortschatz zurückgreifen konnten, um Nicht-Wörter zu lesen. Der Schwerpunkt dieses Subtestes liegt auf der Erfassung der Dekodierungsfähigkeit (d. h. Zuordnung von Buchstabengruppen zu Lauten) unabhängig vom deutschen Wortschatz der Kinder. Wir erwarteten hier geringere Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit verschiedenen zu Hause gesprochenen Sprachen als beim Lesen von Texten und Wörtern, wo wir (größere) Unterschiede erwarteten.

Für diesen Beitrag konzentrieren wir uns ausschließlich auf die erste und einfachste Liste von (Nicht-)Wörtern

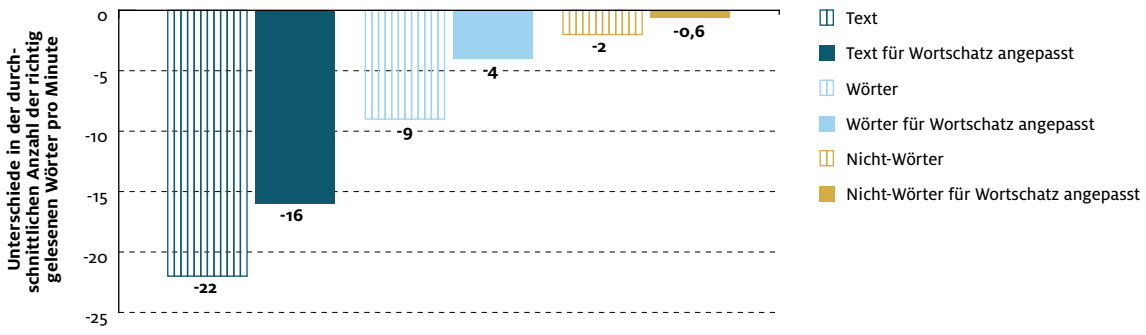
und den ersten, einfachsten Text. Die Wortliste enthält 15 einfache, häufige zweisilbige Wörter, wobei jeder Buchstabe einem Laut entspricht. Basierend auf diesen Wörtern, wurde eine entsprechende Liste von 15 Nicht-Wörtern erstellt. Diese Nicht-Wörter besitzen zwar dieselbe Struktur wie die Wörter, aber haben keine sinnhafte Bedeutung. Der erste Text ist eine einfache Geschichte über ein Baumhaus und enthält 30 Wörter in fünf Sätzen, wobei pro Zeile ein Satz dargestellt wird.

In dieser Studie wurde die Leseflüssigkeit der Kinder – die durchschnittliche Anzahl an Wörtern, die ein Kind in einer Minute richtig lesen kann – in Bezug auf die Wörterliste, Nicht-Wörter-Liste und den Text zwischen Kindern, die Deutsch oder Luxemburgisch mit zumindest einem Elternteil sprechen (N = 274), und Kindern, die zu Hause andere Sprachen sprechen (N = 341), verglichen. Diese Aufgaben wurden aufgrund ihrer niedrigen Komplexität ausgewählt, wodurch sie für Kinder mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen zugänglich waren. Dadurch war es möglich, den Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache selbst auf das Lesen einfacher (Nicht-)Wörter und Texte aufzuzeigen. Zusätzlich wurden die Leistungen der Kinder in dem Wortschatztest bei der Interpretation der Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen berücksichtigt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, im Durchschnitt signifikant langsamer sind und weniger Wörter pro Minute im Text[1] und in der Wörterliste[2] richtig lesen als Kinder, die mit zumindest einem Elternteil Deutsch oder Luxemburgisch sprechen. Es wurden jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen im Hinblick auf Nicht-Wörter[3] gefunden. Dieses Ergebnis legt nahe, dass das Lesen von Nicht-Wörtern bei allen Kindern, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund, ein ähnliches Maß an Anstrengung erforderte. Bei der Betrachtung der durchschnittlichen Anzahl an Wörtern, die ein Kind in einer Minute richtig lesen kann, wird deutlich, dass Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, im Vergleich zu luxemburgisch-/deutschsprachigen Kindern im Durchschnitt 22 Wörter/Minute weniger im Text, 9 Wörter/Minute weniger in der Wortliste und 2 Wörter/Minute weniger in der Nicht-Wortliste lesen können (vgl. gestreifte Balken in Abb. 2).

Jene Kinder, die zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, verfügen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit über einen ausgeprägteren Deutschwortschatz. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie untersucht, inwiefern sich die Ergebnisse der drei Aufgaben unterscheiden, wenn die rezeptiven Wortschatzkenntnisse der Kinder in Deutsch berücksichtigt werden. Dementsprechend wurde bei der Betrachtung der Leistungsunterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen für den Prozentsatz der richtig identifizierten Wörter in der Wortschatzaufgabe kontrolliert (vgl. Tremmel et al. in diesem Bericht). Die um die Deutschwortschatzkenntnisse kontrollierten Ergebnisse zeigen,

Abb. 2: **Unterschiede in der Leseflüssigkeit zwischen Kindern, die zu Hause andere Sprachen sprechen und Kindern, die Luxemburgisch/Deutsch zu Hause sprechen (repräsentiert als Null-Linie)**



Anmerkung: Die gestreiften Balken stellen die Ergebnisse ohne Kontrolle für die deutschen Wortschatzkenntnisse der Kinder dar. Die einfarbigen Balken repräsentieren die Ergebnisse, wenn für die Wortschatzkenntnisse kontrolliert wird.

1: ($F(1, 613) = 56{,}82$, $p < 0{,}001$).
2: ($F(1, 613) = 14{,}60$, $p < 0{,}001$).
3: ($F(1, 613) = 2{,}44$, $p = 0{,}119$).

dass Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, nur beim Textlesen[4] signifikant langsamer sind und im Durchschnitt weniger Wörter richtig lesen, während sich die Leseflüssigkeit beim Lesen von Wörtern[5] und Nicht-Wörtern[6] nicht mehr signifikant unterscheidet zwischen den Sprachgruppen; dies weist auf den Einfluss der Wortschatzkenntnisse auf die Leseleistung hin. Wenn man die deutschen Wortschatzkenntnisse berücksichtigt, lesen Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, durchschnittlich 16 Wörter/Minute weniger im Text, 4 Wörter/Minute weniger in der Wortliste und etwa ein halbes Wort/Minute weniger in der Nicht-Wortliste (vgl. einfarbige Balken in Abb. 2).

Schlussfolgerung

Unsere Ergebnisse zeigen den Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache(n) sowie der rezeptiven Wortschatzkenntnisse der Kinder auf die Leseleistung. Im Einklang mit diesem Ergebnis zeigen auch die Daten des luxemburgischen Schulmonitoring-Programms ÉpStan konsistent höhere Werte für das Deutschverständnis (im Lese- und Hörverständnis) für Kinder, die zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, im Vergleich zu Kindern, die andere Sprachen sprechen (Hoffmann et al., 2018). Unsere Ergebnisse in Bezug auf die Leseflüssigkeit weisen auf ein ähnliches Muster beim lauten Vorlesen von Texten hin: Luxemburgisch/Deutsch sprechende Kinder lesen im Vergleich zu Kindern, die zu Hause andere Sprachen sprechen, im Durchschnitt mehr Wörter pro Minute richtig vor.

Die neu entwickelte Testbatterie für die Erfassung der Lese-Rechtschreibfähigkeiten erlaubt eine vertiefende Untersuchung, ob die beobachteten Unterschiede in der Leseflüssigkeit zwischen verschiedenen Sprachgruppen auf unterschiedliche Deutschkenntnisse zurückzuführen sind oder ob sie bei Kindern, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, auf Schwierigkeiten in der Dekodierung von Wörtern beruhen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Kinder unabhängig von der zu Hause gesprochenen Sprache fähig sind, Wörter auf Deutsch zu dekodieren; dies zeigen die vergleichbaren Leistungen der Sprachgruppen beim Lesen von Nicht-Wörtern. Die Lesekompetenz für Wörter und Texte wird jedoch in zunehmendem Maße von den deutschen Wortschatzkenntnissen beeinflusst, wobei Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, niedrigere Leistungen zeigen. Die Ergebnisse für den einfachsten Text und die Wortlisten unserer Testbatterie zeigen den signifikanten Einfluss der Sprache und des Wortschatzes bereits auf die basalen Lesefähigkeiten. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Effekt verstärkt, wenn die Texte und Wörter komplexer werden. Bei der Diagnostik von spezifischen Lernstörungen im Bereich Lesen/Schreiben braucht es deswegen verschiedene Referenznormen auf Grundlage der Sprache, die ein Kind zu Hause spricht.

In Kombination mit dem rezeptiven deutschen Wortschatztest (vgl. Tremmel et al. in diesem Bericht) erlaubt unsere Testbatterie die Untersuchung der Fragestellung, ob geringere Lesefähigkeiten auf eine Lernstörung im Bereich Lesen/Schreiben oder niedrigere Deutschkenntnisse zurückzuführen sind. Durch den Vergleich der Leistungen eines Kindes in den Vorläuferfähigkeiten sowie Lesen und Schreiben mit sprachgruppenspezifischen Vergleichswerten kann in der Praxis ein detailliertes Profil der Stärken und Schwächen eines Kindes erstellt werden. Dadurch werden eine präzisere Diagnose und eine individuell zugeschnittene Förderung, die die zu Hause gesprochene Sprache berücksichtigt, möglich.

4: ($F(1, 593) = 27{,}25$, $p < 0{,}001$).
5: ($F(1, 593) = 2{,}922$, $p = 0{,}088$).
6: ($F(1, 593) = 0{,}133$, $p = 0{,}716$).

Referenzen

American Psychiatric Association. (2013). Neurodevelopmental Disorders. In Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).

Fischer, J. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Diagnostik von Lernstörungen im luxemburgischen Grundschulsystem. In Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (Eds.), Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen (pp. 50–89). Melusina Press.

Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht 2018 (pp. 84–96). University of Luxembourg.

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. LUCET.

Martini, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Ugen, S. (2021). Identifying math and reading difficulties of multilingual children: Effects of different cut-offs and reference groups. In Fritz, A., Gürsoy, E. & Herzog, M. (Eds.), Diversity dimensions in mathematics and language learning. De Gruyter Mouton.

Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen (pp. 3–7). Melusina Press.

World Health Organization. (2019). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics.

Diagnose spezifischer Lernstörung im Bereich Mathematik in einem multilingualen Bildungskontext

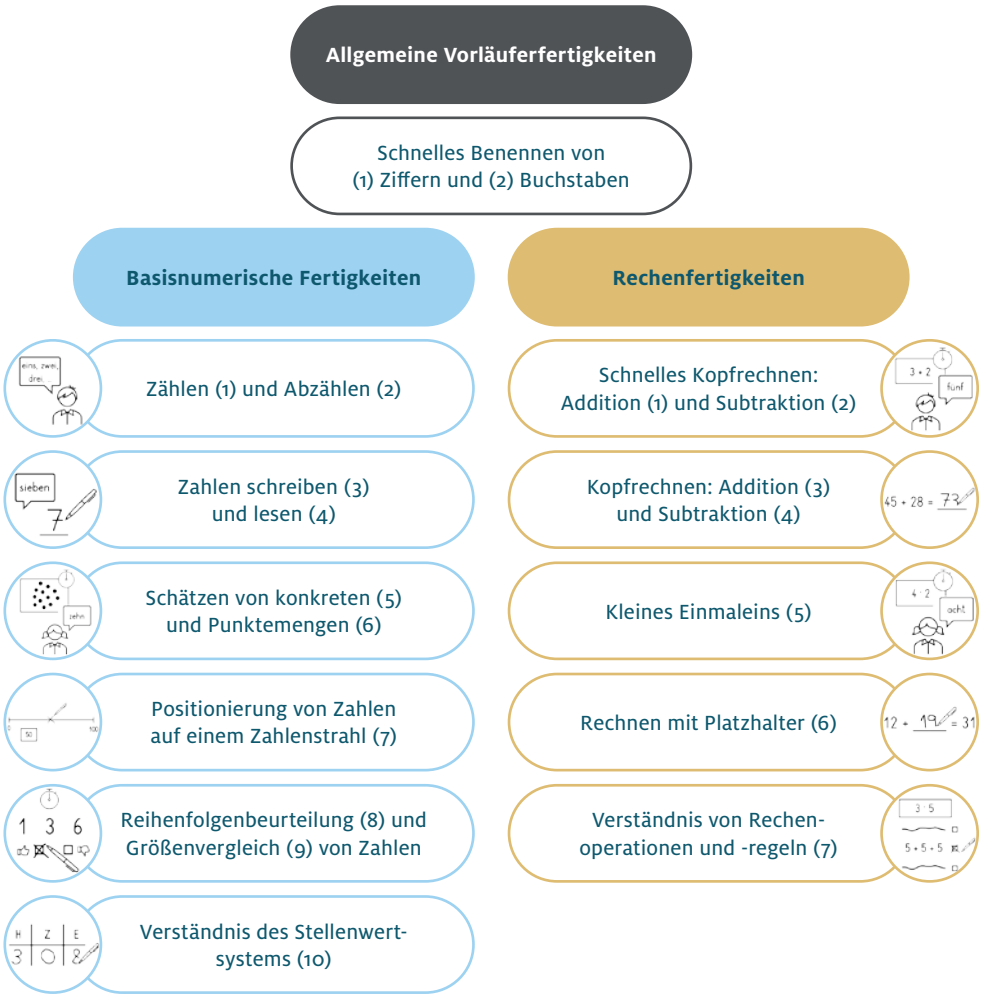
Vera Hilger, Sonja Ugen, Linda Romanovska & Christine Schiltz

Die Tage bis zu den nächsten Ferien zählen oder jemandem die Uhrzeit nennen, das sind zwei von zahlreichen Alltagsbeispielen, die den engen Zusammenhang zwischen Zahlen und Sprache verdeutlichen. Zahlen können nicht nur verbal ausgedrückt werden – Sprachfertigkeiten sind auch ein wesentlicher Prädiktor für die Entwicklung numerischer und mathematischer Fertigkeiten. Dies ist besonders wichtig in einem mehrsprachigen Umfeld wie dem luxemburgischen Bildungssystem, in dem Mathematik zunächst auf Deutsch unterrichtet wird, die meisten Schülerinnen und Schüler jedoch zu Hause weder Deutsch noch Luxemburgisch sprechen (MENJE, 2021). Verschiedene Sprachen gehen mit unterschiedlichen Zahlenregeln einher (z. B. Inversion von Zehnern und Einern in deutschen Zahlwörtern), was eine zusätzliche Herausforderung für weniger geübte Sprecherinnen und Sprecher bedeutet und Auswirkungen auf deren Schulleistung haben kann. Selbst bei geübten bilingualen Personen wurden solche Effekte beim Vergleich ihrer Leistungen in beiden Unterrichtssprachen wiederholt nachgewiesen (van Rinsveld et al., 2016). Zudem zeigen Ergebnisse hinsichtlich der zu Hause gesprochenen Sprachen, dass Kinder, die dort keine Unterrichtssprache sprechen, generell schlechtere Leistungen in Mathematik erbringen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (Greisen et al., 2021). Auch wenn diese Unterschiede in Mathematik gewöhnlich geringer ausfallen als in anderen, stärker sprachbasierten Schulfächern, so sind sie dennoch signifikant (Martini et al., 2021). Berücksichtigt man jedoch die Sprachkompetenz, wie z. B. das Leseverständnis in der Unterrichtssprache, lassen sich keine Unterschiede zugunsten der erstsprachlichen Kinder mehr feststellen (Greisen et al., 2021). Dies muss berücksichtigt werden, wenn bei einem Kind eine Lernstörung im Bereich der Mathematik vermutet wird; denn eine Diagnose kann bei unzureichenden Kompetenzen in der Unterrichtssprache in Mathematik nicht gegeben werden. Die meisten diagnostischen Tests sind jedoch sprachbasiert und wenn der sprachliche Hintergrund nicht in der Diagnostik berücksichtigt wird, können weniger geübte Sprecherinnen und Sprecher der Testsprache potenziell überdiagnostiziert werden, während Kinder, deren Erstsprache der Testsprache entspricht, unterdiagnostiziert werden können (Martini et al., 2021). Aktuell eingesetzte diagnostische Tests berücksichtigen bisher kaum sprachliche Heterogenität, woraus sich die Herausforderung ergibt, Schwierigkeiten aufgrund von schwächeren Sprachfertigkeiten von einer zugrundeliegenden Lernstörung abzugrenzen. Im Kontext unseres Projekts mit dem *Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa* (CDA) haben wir eine Mathematik-Testbatterie für Kinder im Zyklus 3.1 des luxemburgischen Schulsystems entwickelt, um das Diagnose-Verfahren in einem multilingualen Bildungskontext zu verbessern.

„Zudem zeigen Ergebnisse hinsichtlich der Sprachen, dass Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen, generell schlechtere Leistungen in Mathematik erbringen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler."

Basierend auf aktuellen Forschungsergebnissen und Diagnose-Richtlinien wurden insgesamt 19 Subtests zur Überprüfung verschiedener mathematikbezogener Fertigkeiten entwickelt. Dies ermöglicht es, individuelle Stärken und Schwächen zu erkennen und somit Kinder mit Mathematikschwierigkeiten adäquat unterstützen zu können. Die Aufgaben können drei größeren theoriegeleiteten Bereichen zugeordnet werden: allgemeine Vorläuferfertigkeiten (zwei Aufgaben), basisnumerische Fertigkeiten (zehn Aufgaben) und Rechenfertigkeiten (sieben Aufgaben, vgl. Abb. 1). Um Kinder mit anhaltenden Mathematikschwierigkeiten zu identifizieren, muss der Test im unteren Leistungsspektrum differenzieren können. Daher wurden die Inhalte der Testreihe so gestaltet, dass sie für die Mehrheit der Kinder leicht sind. Die Aufgaben sind auf Deutsch verfasst, bei Verständnisschwierigkeiten besteht jedoch die Möglichkeit, die Testanweisungen in eine andere Sprache zu übersetzen. So kann gewährleistet werden, dass alle Kinder, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund, die Aufgaben gleich gut verstehen. Einige mathematische Aspekte beinhalten weniger Sprache (z. B. schriftliches Rechnen), wobei andere wiederum inhaltlich stärker verbal ausgerichtet sind (z. B. Zählen oder Benennen von Zahlen). Im Verlauf der Testentwicklung wurden jene Aufgaben identifiziert, die viel Sprache enthielten. Anschließend wurden die Leistungen in mehr und weniger sprachlastigen Aufgaben untersucht. Diese Ergebnisse sollen die Grundlage zur Erstellung der Normen für die Testbatterie bieten, um das Risiko von Fehldiagnosen von Mathematik-Lernstörungen in den unterschiedlichen Sprachgruppen zu minimieren (Ugen et al., 2021).

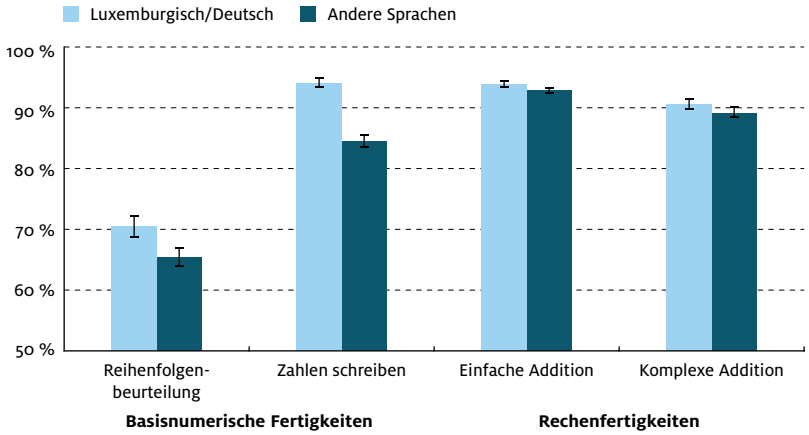
Abb. 1: **Rahmenkonzept der Testbatterie**



Alle in dieser Testbatterie abgeprüften Fertigkeiten konnten empirisch mit einer Mathematik-Lernstörung in Verbindung gebracht werden. Um darzustellen, wie der sprachliche Hintergrund die Leistungen von Kindern beeinflussen kann, werden wir vier Subtests detailliert vorstellen, die repräsentativ für die gesamte Testreihe sind: zwei basisnumerische Aufgaben – eine mit niedrigen und eine mit hohen sprachlichen Anforderungen; sowie zwei Rechenaufgaben – wieder eine mit niedrigen und eine mit hohen sprachlichen Anforderungen. Die erste *basisnumerische Aufgabe,* die „Reihenfolgenbeurteilung" (niedrige sprachliche Anforderung), wird oft verwendet, um das Verständnis der Reihenfolge arabischer Ziffern zu beurteilen. Die Schülerinnen und Schüler erhielten jeweils drei Ziffern (z. B. *1 5 8* oder *2 7 4*) und mussten so schnell wie möglich einordnen, ob sie in aufsteigender Reihenfolge dargestellt waren oder nicht. Die zweite Aufgabe hieß „Zahlen schreiben" (hohe sprachliche Anforderung): Die Kinder hörten Aufnahmen von Zahlen auf Deutsch (z. B. *dreihundertsechsundzwanzig*) und sollten diese in arabischen Ziffern schreiben (also *326*). Aus dem Bereich der *Rechenfertigkeiten* werden die Ergebnisse zweier Additions-Kopfrechenaufgaben vorgestellt. In der ersten Aufgabe wurden den Kindern einstellige Additionen gezeigt, die sie so schnell wie möglich ausrechnen (z. B. *2 + 3*) und die Lösung mündlich nennen sollten (hohe sprachliche Anforderung). Solche einfachen Rechnungen sollten idealerweise automatisiert erfolgen, da dies hilft, komplexere Rechnungen effizient zu lösen. Gemäß dem nationalen Lehrplan lagen die Lösungen dieser Rechenaufgaben im Zahlenraum bis 20. Die zweite Rechenaufgabe umfasste eine Reihe von schriftlich zu lösenden, mehrstelligen Additionen im Zahlenraum bis 100 (z. B. 58 + 23) (niedrige sprachliche Anforderung), mit der die Anwendung von Strategien zur Lösung von komplexeren Rechenaufgaben beurteilt werden sollten.

Insgesamt wurden Daten von 49 Klassen des Zyklus 3.1 in öffentlichen Schulen in ganz Luxemburg erhoben (N = 696, 49 % Mädchen). Um den potenziellen Einfluss des sprachlichen Hintergrunds auf ihre Leistungen zu analysieren, wurden die Schülerinnen und Schüler in zwei verschiedene Sprachgruppen unterteilt: Kinder, die Luxemburgisch oder Deutsch mit mindestens einem Erziehungsberechtigten sprechen (N = 300) und Kinder, die zu Hause andere Sprachen sprechen und daher die Unterrichtssprache(n) erst beim Schuleintritt erlernten (N = 396). Wie erwartet schnitten die Kinder mit einem Gesamtdurchschnitt von 85 % richtiger Antworten in den vier Aufgaben generell gut ab. Bei einer differenzierten Betrachtung der Sprachgruppen zeigt sich ein erster Trend (vgl. Abb. 2): Es scheint, dass die Luxemburgisch/Deutsch sprechenden Kinder insgesamt besser abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Ein statistischer Vergleich der Ergebnisse der beiden Sprachgruppen zeigt, dass die Unterschiede bei den basisnumerischen Testaufgaben statistisch signifikant ausfallen, jedoch nicht beim Kopfrechnen. Konkret zeigt sich, dass die Luxemburgisch/Deutsch sprechenden Kinder signifikant bessere Leistungen in beiden nu-

Abb. 2: **Mittelwerte und 95 %-Konfidenzintervalle der Subtests nach Sprachgruppe (in %)**



merischen Aufgaben erzielen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, mit einer Mittelwertdifferenz von fünf Prozent bei der Reihenfolgebeurteilung und zehn Prozent beim Zahlenschreiben. Weder die Ergebnisse der komplexen noch der einfachen verbalen Additionen unterschieden sich, was auf intensives Üben in der Schule zurückzuführen sein könnte. Dies verdeutlicht, dass der sprachliche Hintergrund auch für sehr grundlegende Fertigkeiten eine wichtige Rolle spielt und dass Kinder, die keine Unterrichtssprache zu Hause sprechen, tatsächlich aufgrund ihrer niedrigeren Sprachkompetenz benachteiligt zu sein scheinen.

Um den Einfluss der Sprache weiter zu untersuchen, wurde zusätzlich der Deutschwortschatz der Kinder analysiert; dabei wurde ein Test verwendet, der spezifisch für den luxemburgischen multilingualen Kontext entwickelt wurde (vgl. Tremmel et al. in diesem Bericht). Es zeigt sich, dass der Wortschatz einen wesentlichen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen numerischer Leistung und sprachlichem Hintergrund hat. So fiel der Effekt des Sprachhintergrunds auf das Testergebnis der Aufgabe „Zahlen schreiben" nach Berücksichtigung des Wortschatzes der Kinder bedeutend kleiner aus. Der ursprüngliche Unterschied von zehn Prozent zugunsten der Kinder, die zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, reduziert sich auf vier Prozent. Dieser Unterschied ist weiterhin statistisch signifikant, jedoch wesentlich verringert. Bei der Aufgabe zur Reihenfolgenbeurteilung kehrt sich das Verhältnis zwischen sprachlichem Hintergrund und Testergebnis signifikant um. Berücksichtigt man die Wortschatzkenntnisse, so schnitten die Kinder, die zu Hause weder Deutsch noch Luxemburgisch sprechen, signifikant besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, und zwar im Durchschnitt um sechs Prozent.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass niedrigere Sprachkompetenzen zu schlechteren Leistungen von Kindern beitragen, die andere Sprachen zu Hause sprechen und demnach über geringere Kenntnisse in der Unterrichtssprache verfügen. Außerdem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Unterschiede nicht nur auf Fertigkeiten mit höherem sprachlichem Inhalt beschränken, wie die Aufgabe zur Reihenfolgenbeurteilung mit niedriger Sprachlast gezeigt hat. Andererseits machen die Ergebnisse deutlich, wie am Beispiel der Aufgabe „Zahlen schreiben" mit hoher sprachlicher Anforderung, dass die Berücksichtigung des Wortschatzes allein zur Ergebnisinterpretation nicht ausreicht. Der Leistungsunterschied zugunsten der Luxemburgisch/Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schüler, der nach Berücksichtigung der Sprachfertigkeiten weiterhin signifikant blieb, deutet auf einen zusätzlichen grundlegenden Mechanismus hin, der Kinder, die keine Unterrichtssprache zu Hause sprechen, im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern benachteiligt, sogar in sehr einfachen numerischen Aufgaben mit einer durchschnittlich hohen Leistung. Auch wenn bei der Entwicklung dieser Testbatterie ein besonderes Augenmerk auf die Reduzierung der sprachlichen Last gelegt wurde, kann der Einfluss des Sprachhintergrundes auf die Leistungen der Kinder nicht außer Acht gelassen werden. Die Befunde verdeutlichen die Notwendigkeit, unterschiedliche Referenznormen nach Sprachgruppe für die Diagnostik von spezifischer Lernstörung im Bereich Mathematik zu erstellen. Sie unterstreichen somit die Wichtigkeit, den sprachlichen Hintergrund der Kinder sowie ihre Sprachfertigkeiten sowohl im diagnostischen Setting als auch generell im schulischen Kontext zu berücksichtigen.

Referenzen

Greisen, M., Georges, C., Hornung, C., Sonnleitner, P. & Schiltz, C. (2021). Learning mathematics with shackles: How lower reading comprehension in the language of mathematics instruction accounts for lower mathematics achievement in speakers of different home languages. Acta Psychologica, 221, 103456.

Martini, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Ugen, S. (2021). Identifying Math and Reading Difficulties of multilingual children: Effects of different cut-offs and reference group. In M. Herzog, A. Fritz-Stratmann, E. & Gürsoy, E. (eds.), Diversity Dimensions in Mathematics and Language Learning. De Gruyter Mouton.

MENJE (2021). Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2019/2020.

Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen (pp. 3–7). Melusina Press.

van Rinsveld, A., Schiltz, C., Brunner, M., Landerl, K. & Ugen, S. (2016). Solving arithmetic problems in first and second language: Does the language context matter? Learning and Instruction, 42, 72–82.

Visuelle Beeinträchtigungen im Kindesalter:

Früherkennung mit dem nationalen Bildungsmonitoring Épstan

Sara Monteiro, Pascale Esch, Pierre-Jean Engel & Sonja Ugen

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

Sehen ist wichtig, um sich in der Welt zurechtzufinden, Dinge in der Umgebung mental zu ordnen, Handlungen und Gestiken zu planen, mit anderen Menschen in Kontakt zu gehen, zu interagieren und zu lernen (Chokron & Dutton, 2022). Entsprechend beeinträchtigend sind Probleme bei der Verarbeitung und Interpretation visueller Informationen (Williams et al., 2011). In diesem Artikel wird der Begriff „visuelle Beeinträchtigungen" (engl. *Visual Difficulties* – VD) verwendet, um Beeinträchtigungen der grundlegenden visuellen Fähigkeiten und Störungen der basalen und komplexen visuellen Informationsverarbeitung (engl. *lower and higher level visual processing*) zu bezeichnen. Es ist erwiesen, dass sich visuelle Beeinträchtigungen, insbesondere Störungen der visuellen Informationsverarbeitung, auf viele verschiedene Arten äußern können, je nachdem, welche Hirnstruktur(en) die Schädigung verursacht (Philip et al., 2014).

Visuelle Beeinträchtigungen haben direkte Auswirkungen auf das Lernen und somit auf schulische Leistungen (Chokron & Dutton, 2022). Daher ist die frühzeitige Erkennung gefährdeter Kinder sehr wichtig, weil den Kindern so frühzeitig eine angemessene Unterstützung angeboten werden kann und dadurch langwierige, kostenintensive Lernbiographien infolge nicht diagnostizierter VD vermieden werden (Boonstra et al., 2022). Besonders anfällig sind Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Mathematik, Konzeptualisierung, Bewegung und die Interaktion mit dem Umfeld (Chokron & Dutton, 2022).

Um das Risiko nicht diagnostizierter VD und einer damit einhergehenden, langfristigen Beeinträchtigung der schulischen Leistungen zu minimieren, haben sich das *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) der Universität Luxemburg und das *Centre pour le Développement des compétences relatives à la Vue* (CDV) des Ministeriums für nationale Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) als Partner zusammengetan. Das LUCET ist verantwortlich für das nationale Bildungsmonitoring *Épreuves Standardisées* (ÉpStan), ein standardisiertes, groß angelegtes, landesweit eingesetztes Assessment-Tool mit dem Ziel, das Erreichen der vom Bildungsministerium definierten Bildungsstandards *(Socles)* zu überprüfen. Zu den Aufgabenbereichen des CDV gehören individuelle Untersuchungen der visuellen und neurovisuellen Fähigkeiten von Kindern im ersten Grundschulzyklus (C2.1).

Diese individuellen Untersuchungen erfolgen in der Schule und dauern ungefähr 20 Minuten pro Kind. Eine psychologische oder neuropsychologische Fachkraft ist zuständig für die Untersuchung der neurovisuellen Funktionen, bei der gemessen wird, wie das Gehirn die visuellen Informationen verarbeitet (z. B. visuelles Gedächtnis, selektive visuelle Aufmerksamkeit, visuelle Objekterkennung), während eine Fachkraft für Optometrie bzw. Orthoptik grundlegende visuelle Fähigkeiten überprüft (z. B. Sehschärfe, Farbwahrnehmung, Kontrastempfindlichkeit). Ziel der Kooperation zwischen LUCET und CDV ist es, eine Reihe visueller Aufgaben zu einem kurzen, breitgefächerten Screening zusammenzustellen, das darauf abzielt, Kin-

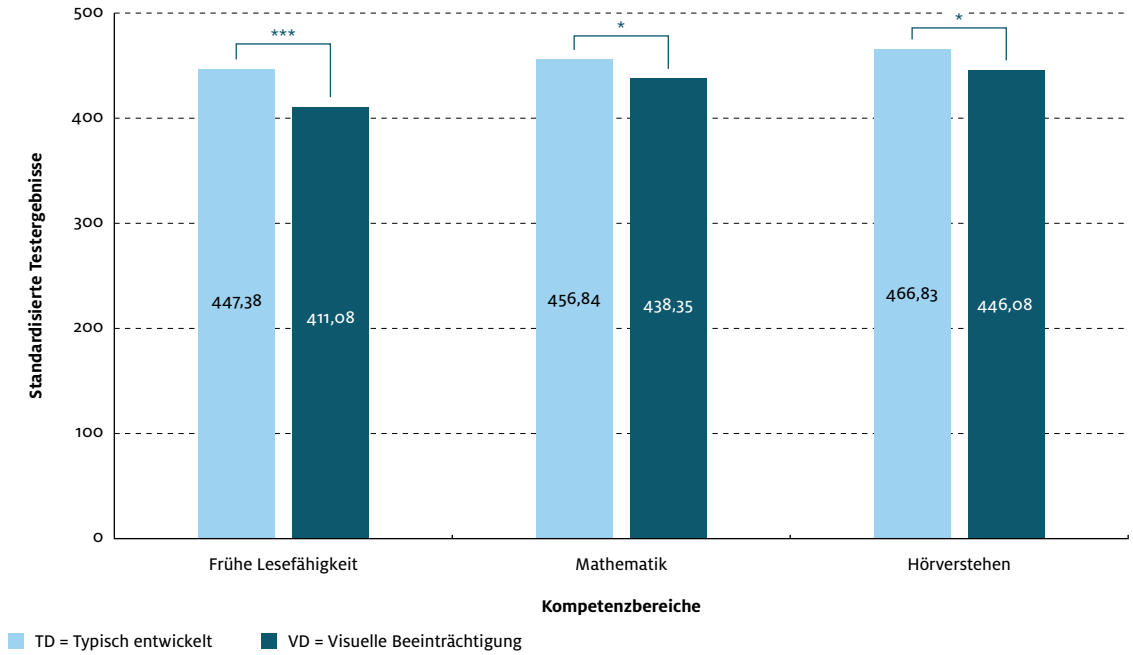
der, die potenziell mit VD zu kämpfen haben, bereits zu Beginn der Grundschule sowohl erkennen als auch unterstützen zu können (Schmidgall et al., 2017). Die Einbindung eines solchen Vorab-Screenings in das nationale Bildungsmonitoring ermöglicht eine landesweite frühzeitige Erkennung von potenziell beeinträchtigten Kindern und anschließend eine frühe individuelle Untersuchung ihrer neurovisuellen und visuellen Fähigkeiten. Im Schuljahr 2021/22 wurden die eigens hierfür entwickelten Aufgaben zum ersten Mal in einen Teil der ÉpStan-Prätests (N = 1.129) aufgenommen. Die gleichen Kinder, die die visuellen Aufgaben des ÉpStan-Prätests absolvierten, nahmen auch an den individuellen Untersuchungen des CDV teil.

Kinder mit VD zeigten Beeinträchtigungen der grundlegenden visuellen Fähigkeiten (n = 189), in der visuellen Aufmerksamkeit (VA) (n = 38) oder beides (n = 12). In diesem Beitrag geht es ausschließlich um Kinder mit Schwierigkeiten in den grundlegenden visuellen Fähigkeiten (z. B. monokulare Sehschärfe, Farbwahrnehmung, binokulare Sehschärfe unter optimalen Bedingungen bzw. unter erschwerten Kontrastbedingungen). Kinder, die keine Auffälligkeiten der grundlegenden visuellen Fähigkeiten zeigten, wurden als typisch entwickelte Kinder (engl. *typically developing*/ TD) klassifiziert (n = 890).

Zur Untersuchung der potenziellen Auswirkungen von VD auf die schulische Leistung mittels eines Kompetenztests in C2.1 wurde der Ansatz der schrittweisen linearen Regression verwendet, um den Zusammenhang zwischen Auffälligkeit (Beeinträchtigungen der grundlegenden visuellen Fähigkeiten) und Leistungsergebnissen in den Bereichen frühe Lesefähigkeit, Mathematik und Hörverstehen abzubilden. Darüber hinaus wurden sogenannte Hintergrundvariablen berücksichtigt, von denen bekannt ist, dass sie sich auf die schulische Leistung auswirken (Hornung et al., 2021), wie z. B. sozioökonomischer Status, Geschlecht, zu Hause gesprochene Sprache, elterliches Bildungsniveau und Migrationsstatus.[1]

Abbildung 1 veranschaulicht die Auswirkungen von Beeinträchtigungen der grundlegenden visuellen Fähigkeiten auf die Leistung von Kindern in den drei untersuchten Kompetenzbereichen. TD-Kinder zeigten in allen drei Kompetenzbereichen signifikant bessere

Abb. 1: **Auswirkungen diagnostizierter Sehstörungen auf die Leistung unter Berücksichtigung von Hintergrundvariablen**



** p < .05; *** p < .001.*

1: In einer ausführlicheren Version dieses Beitrags sind die Hintergrunddaten der Kinder (Geschlecht, Migrationshintergrund etc.) als Durchschnittswerte je Gruppe nachzulesen (siehe bildungsbericht.lu).

Leistungen als die Vergleichsgruppe mit Beeinträchtigungen der grundlegenden visuellen Fähigkeiten, auch unter Berücksichtigung der Hintergrundvariablen. Die Leistungsunterschiede zeigten sich unabhängig vom visuellen Inhalt, der bei den ÉpStan-Tests zu verarbeiten war, denn die visuellen Anforderungen im Kompetenzbereich Hörverstehen waren vergleichsweise geringer als in den Bereichen Mathematik und frühe Lesefähigkeit.

Um zu überprüfen, ob sich Leistungsunterschiede je nach VD-Profil zeigen, wurden die Kinder mit Beeinträchtigungen der grundlegenden visuellen Fähigkeiten (Ophthalmologie-Gruppe) in vier Untergruppen unterteilt:

1. Kinder mit herabgesetzter binokularer Sehschärfe im Nahbereich,

2. Kinder mit herabgesetzter monokularer Sehschärfe in der Ferne,

3. Kinder mit Farbsehstörung,

4. Kinder mit herabgesetzter monokularer Sehschärfe in der Ferne und herabgesetzter binokularer Sehschärfe im Nahbereich[2]

Die Leistungsergebnisse dieser vier Ophthalmologie-Untergruppen und der TD-Kinder wurden Varianzanalysen (ANOVA) unterzogen. Die Ergebnisse der Untergruppen variierten im Hinblick auf die unterschiedlichen Kompetenzen signifikant. Im Bereich Mathematik lieferten die Ergebnisse der Analyse signifikante Unterschiede je nach Untergruppe. Auch in den beiden anderen Kompetenzbereichen (frühe Lesefähigkeit und Hörverstehen) zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Untergruppen.[3] Die Leistungsvergleiche der einzelnen Ophthalmologie-Untergruppen sind Tabelle 1 zu entnehmen. In allen drei Kompetenzbereichen lagen die Leistungen der Untergruppe der Kinder mit herabgesetzter monokularer Sehschärfe signifikant unter den Leistungen der TD-Vergleichsgruppe. Im Bereich Hörverstehen zeigten die Kinder mit Farbsehstörung bessere Leistungen als Kinder mit eingeschränkter Sehschärfe (allerdings immer noch schlechtere Leistungen als TD-Kinder).

Der Fokus dieses Beitrags ist ausschließlich auf die Untergruppe von Kindern mit Beeinträchtigungen der grundlegenden visuellen Fähigkeiten gerichtet. Die Ergebnisse der VA-Gruppe in den Bereichen Mathematik und frühe Lesefähigkeit gehen allerdings in eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse der Ophthalmologie-Gruppe, nicht aber im Bereich Hörverstehen, in dem das Leistungsniveau von VA- und TD-Kindern gleich hoch war (Monteiro et al., 2023).

Die negativen Auswirkungen von VD auf schulische Leistungen, kombiniert mit dem landesweiten Einsatz eines Vorab-Screenings, welches ermöglicht, den Ressourcenbedarf zu reduzieren und die Erkennung von VD zu optimieren, liefern eine Begründung für die Entwicklung und Einbindung von Instrumenten in groß angelegten Studien. Entsprechende Instrumente können die frühzeitige Identifizierung gefährdeter Kinder ermöglichen und so Interventionen besser auf die Bedürfnisse der Kinder abstimmen, wie bereits in früheren wissenschaftlichen Untersuchungen (Chokron & Dutton, 2022; Williams et al., 2011) dargelegt und jetzt erstmalig speziell für Luxemburg aufgezeigt wurde.

Referenzen

Boonstra, F. N., Bosch, D. G. M., Geldoff, C. J. A., Stellingwerf, C. & Porro, G. (2022). The multidisciplinary guidelines for diagnosis and referral in cerebral visual impairment. Frontiers in Human Neuroscience, 16, 1–24.

Chokron, S., & Dutton, G. N. (2022). From vision to cognition: potential contributions of cerebral visual impairment to neurodevelopmental disorders. Journal of Neural Transmission, 130(3), 409-424.

Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Muller, C. & Fischbach, A. (2021). Nouveaux résultats longitudinaux issus du monitoring scolaire nationale ÉpStan en première et troisième année scolaire (cycles 2.1 et 3.1): tendance négative au niveau du développement des compétences et redoublements inefficaces. In LUCET & SCRIPT, Rapport nationale sur l'éducation 2021, (pp. 44 – 55). Luxembourg: LUCET & MENJE.

Monteiro, S., Hipp, G., Esch, P. & Ugen, S. (2023). The impact of cerebral visual impairment on school related competences in elementary school children. Journal of Vision, 23(9), 4889.

Philip, S. S. & Dutton, G. N. (2014). Identifying and characterising cerebral visual impairment in children: A review. Clinical and Experimental Optometry, 97(3), 196–208.

Schmidgall, J. E., Getman, E. P. & Zu, J. (2017). Screener tests need validation too: Weighing an argument for test use against practical concerns. Language Testing. 35(4), 1–25.

Williams, C., Northstone, K., Sabates, R., Feinstein, L., Emond, A. & Dutton, G. N. (2011). Visual perceptual difficulties and under-achievement at school in a large community-based sample of children. PLoS ONE, 6(3), e14772.

2: Ausführlich: 1. Kinder mit unterdurchschnittlicher binokularer Sehschärfe im Nahbereich sowie geringer Kontrastempfindlichkeit im Nahbereich (10 %-Tafel) beim Test mit LEA Symbol-Optotypen wurden der Untergruppe Binokulare Sehschärfestörung zugeordnet; 2. Kinder, die Schwierigkeiten beim monokularen Test mit LEA Symbol-Optotypen zeigten, wurden der Untergruppe Monokulare Sehschärfestörung zugeordnet; 3. Kinder, die Schwierigkeiten zeigten, Farben auf den Ishihara-Tafeln zu differenzieren, wurden der Gruppe Farbsehstörungen zugeordnet; 4. Kinder, deren Profil eine Kombination von monokularer und binokularer Sehschärfestörung ergab, wurden zu einer Gruppe zusammengefasst.

3: Mathematik: $F(4, 1.042) = 4,44$, $p = ,001$, $\eta 2 = ,017$; Frühe Lesefähigkeit: $F(4, 979) = 8,35$, $p < .0001$, $\eta 2 = ,033$; Hörverstehen $F(4, 992) = 6,76$, $p < ,0001$, $\eta 2 = ,027$.

Tab. 1: **Mehrfachvergleich von typisch entwickelten Kindern und den vier Ophthalmologie-Untergruppen nach Kompetenzbereichen**

Kompetenz	Untergruppe (I)	Untergruppe (J)	Mittelwertdifferenz (I–J)
Mathematik	**Typisch entwickelt**	Binokulare VAD	16,75
		Farbsehstörung	–5,20
		Monokulare VAD	**42,57*** **
		Monokulare & binokulare VAD	16,24
	Binokulare VAD	Farbsehstörung	–21,94
		Monokulare VAD	25,82
		Monokulare & binokulare VAD	–0,50
	Farbsehstörung	Monokulare VAD	47,78
		Monokulare & binokulare VAD	21,44
Frühe Lesefähigkeit	**Typisch entwickelt**	Binokulare VAD	28,65
		Farbsehstörung	12,68
		Monokulare VAD	**77,10*** **
		Monokulare & binokulare VAD	47,73
	Binokulare VAD	Farbsehstörung	–16,00
		Monokulare VAD	48,45
		Monokulare & binokulare VAD	19,08
	Farbsehstörung	Monokulare VAD	64,42
		Monokulare & binokulare VAD	35,05
Hörverstehen	**Typisch entwickelt**	Binokulare VAD	19,39
		Farbsehstörung	–18,22
		Monokulare VAD	**65,69*** **
		Monokulare & binokulare VAD	8,70
	Binokulare VAD	Farbsehstörung	–37,61
		Monokulare VAD	46,30
		Monokulare & binokulare VAD	–10,69
	Farbsehstörung	**Monokulare VAD**	**83,91*** **
		Monokulare & binokulare VAD	26,92

VAD = Herabgesetzte Sehschärfe; ; ** $p < .005$; *** $p < .001$.

SPOTLIGHT

Subjektives Wohlbefinden und Bildungswege in der Grundschule

Ineke M. Pit-ten Cate, Joanne Colling, Pascale Esch & Rachel Wollschläger



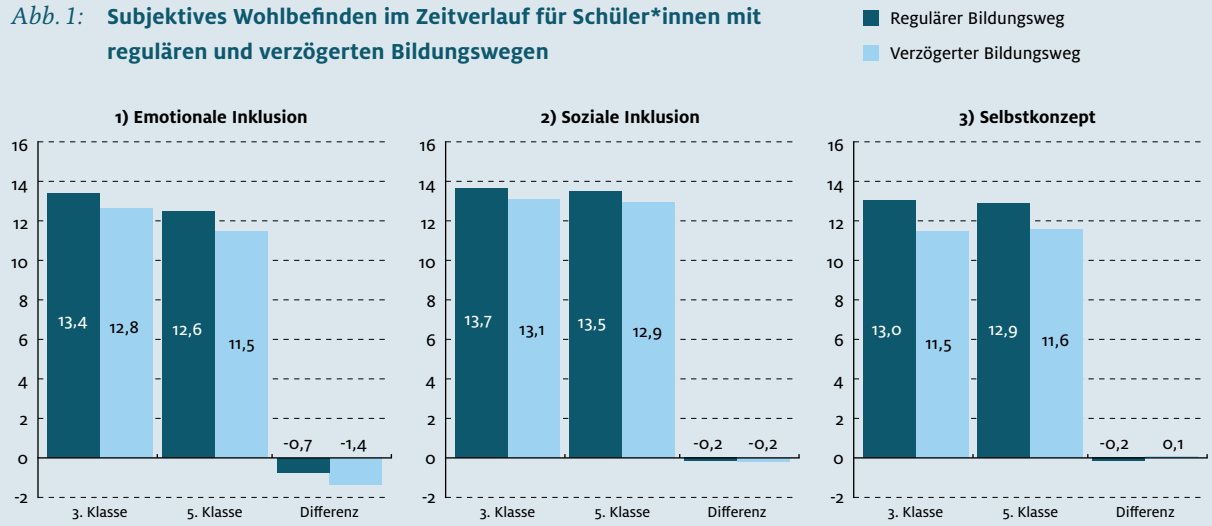
Akademischer Erfolg und subjektives Wohlbefinden sind integrale Ziele von (inklusiver) Bildung (Hascher et al., 2018). Subjektives Wohlbefinden umfasst die Freude am Schulbesuch, positive Beziehungen zu Lehrpersonen sowie Gleichaltrigen und das akademische Selbstkonzept. Bildungssysteme müssen sowohl die akademischen als auch die sozialen Bedürfnisse von Schüler*innen berücksichtigen, um sicherzustellen, dass sich *alle* Schüler*innen als wertgeschätzte und bedeutende Mitglieder der Schulgemeinschaft aktiv am Unterricht beteiligen. Bisherige Studien haben gezeigt, dass Assoziationen zwischen sozialer Beteiligung, demografischen Eigenschaften und akademischen Leistungen bestehen, wobei Frauen, leistungsschwache Schüler*innen wie auch Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder niedrigerem sozioökonomischen Status im Allgemeinen ein geringeres subjektives Wohlbefinden berichten. Der Fokus vergangener Studien lag jedoch größtenteils auf Sekundarschüler*innen, während der Forschungsstand zur Primarbildung begrenzt ist (Bücker et al., 2018).

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob subjektives Wohlbefinden und dessen Entwicklung über die Zeit mit Klassenwiederholungen als Indikator für akademischen Erfolg zusammenhängen. Auch der Einfluss von soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status) wurde geprüft. Die Daten stammen aus dem nationalen Bildungsmonitoring *(Épreuves Standardisées)* und umfassen eine Kohorte von Schüler*innen (N = 4.548) von der 3. Klasse (2019) bis zur 5. Klasse (2021 & 2022). Subjektives Wohlbefinden wurde mit dem *„Perceptions of Inclusion Questionnaire"* (PIQ, Venetz et al., 2014) erfasst, der 12 Items auf einer 4-Punkte-Skala (1 „stimmt gar nicht" bis 4 „stimmt genau") umfasst und drei Subskalen beinhaltet: generelles akademisches Selbstkonzept (d. h. die persönliche Wahrnehmung eigener akademischer Fähigkeiten), soziale Inklusion (d. h. das Pflegen von Freundschaften) und emotionale Inklusion (d. h. das Wohlfühlen im schulischen Umfeld). Höhere Summenwerte zeigen ein höheres subjektives Wohlbefinden an (Skala: 4–16).

Die Ergebnisse zeigen, dass das subjektive Wohlbefinden allgemein hoch ausgeprägt (durchschnittlicher Summenwert ≈13) und in Bezug auf soziale Inklusion und akademisches Selbstkonzept relativ stabil über die Zeit (von der 3. bis zur 5. Klasse) ist, während eine Abnahme von emotionaler Inklusion beobachtet wurde. Hinsichtlich soziodemografischer Variablen wurden keine großen Unterschiede gefunden. Schüler*innen, die den Zyklus 3 in drei statt zwei Jahren absolvieren (verzögerter Bildungsweg, frz. *Allongement de cycle*) berichten geringere Ausprägungen von subjektivem Wohlbefinden als Schüler*innen ohne *Allongement* (regulärer Bildungs-

weg). Mittelwertsunterschiede im subjektiven Wohlbefinden wurden zwischen Schüler*innen mit regulären und verzögerten Bildungswegen in allen Bereichen und zu beiden Messzeitpunkten beobachtet. Die Abnahme des subjektiven Wohlbefindens war in der emotionalen Inklusion am deutlichsten (vgl. Abb. 1). Schüler*innen mit verzögerten Bildungswegen sind potenziell bereits in dieser frühen Entwicklungsphase einem höheren Risiko ausgesetzt, ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl in der Schule zu verspüren, was sich auf das schulbezogene Verhalten oder das Risiko eines Schulabbruchs auswirken kann (Hattie, 2009).

Abb. 1: **Subjektives Wohlbefinden im Zeitverlauf für Schüler*innen mit regulären und verzögerten Bildungswegen**



Anmerkung: Skala: 4–16, wobei höhere Werte höheres subjektives Wohlbefinden widerspiegeln.

Obwohl die Richtung der Effekte nicht getestet werden konnte, deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass verschiedene Aspekte des subjektiven Wohlbefindens bereits früh im Bildungsweg entstehen und mit akademischen Leistungen verbunden sind. Besonders Schüler*innen, die den Lernzyklus verlängern, fühlen sich im schulischen Umfeld weniger wohl, was sich negativ auf die Beteiligung im Unterricht und den akademischen Erfolg auswirken könnte. Diese Ergebnisse stimmen mit der Studie von Wollschläger et al. (2022) überein, durch die festgestellt wurde, dass luxemburgische Schüler*innen in der 5. Klasse ein höheres Maß an subjektivem Wohlbefinden zeigen als in der 9. Klasse und dass Schüler*innen mit verzögerten Bildungswegen ein niedrigeres Maß an subjektivem Wohlbefinden berichten als Schüler*innen mit regulärem Bildungsweg. Da Schulen sowohl für den akademischen Fortschritt als auch das Wohlbefinden der Schüler*innen verantwortlich sind, ist es wichtig zu untersuchen, wie Schulen und Lehrer*innen diese Bereiche fördern können. Klassenführung und insbesondere die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften wurden als wichtige Faktoren zur Förderung des akademischen Erfolgs und des subjektiven Wohlbefindens identifiziert (Hattie, 2009). Daher sind weitere Studien, die sich auf Prozesse innerhalb von Schulen und Klassenzimmern konzentrieren als Ergänzung zur ergebnisorientierten Bildungsforschung unbedingt notwendig (vgl. Emslander et al. in diesem Bericht).

Referenzen

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. Journal of Research in Personality, 74, 83–94.

Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Eds.), Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion (pp. 66–82). Beltz Juventa.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Wollschläger, R., Esch, P., Keller, U., Fischbach, A., & Pit-ten Cate, I. M. (2022). Academic achievement and subjective well-being: A representative cross-sectional study. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Eds.), Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter: Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze (pp. 191–213). Springer VS.

Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4–6)“ von Haeberlin, Moser, Bless, und Klaghofer. Empirische Sonderpädagogik, 6(2), 99–113.

Unterrichtsqualität und Schulklima an den Écoles fondamentales in Luxemburg:

Ergebnisse der SIVA-Studie

Valentin Emslander, Cassie Rosa, Sverre Berg Ofstad, Jessica Levy & Antoine Fischbach

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

1. Bildungsungleichheiten in Luxemburg

In einem so vielfältigen Umfeld wie Luxemburg können Bildungsungleichheiten durch verschiedene Faktoren entstehen, zum Beispiel durch die zu Hause gesprochene Sprache oder durch einen Migrationshintergrund. Die Sprachenvielfalt der Schüler*innen schafft wiederum unterschiedliche Voraussetzungen für den schulischen Erfolg. Die Ungleichheiten wirken sich nicht nur auf das Sprachenlernen, sondern auch auf Fächer wie Mathematik aus, und prägen folglich die Schullaufbahn der Schüler*innen (Hadjar & Backes, 2021). In Anbetracht der zunehmenden Sprachenvielfalt und Bildungsungleichheit wäre zu erwarten, dass Luxemburg im internationalen Vergleich zunehmend schlechter abschneidet. Die Daten lassen jedoch erkennen, dass die Testergebnisse Luxemburgs in internationalen Vergleichsstudien stabil bleiben (Weis et al., 2020). Diese Stabilität lässt den Schluss zu, dass es Faktoren geben muss, die den schulischen Erfolg wider Erwarten fördern, wie etwa effektive Strategien zum Abbau von Bildungsungleichheiten. Gelänge es, diese Strategien zu identifizieren, könnten sie allen Schulen als Ausgangspunkt und Orientierungshilfe dienen. Ziel unseres Projekts „Systematische Identifizierung von hohem Mehrwert in Bildungskontexten“ (*Systematic Identification of High Value-Added in Educational Contexts,* SIVA) ist es, ebensolche Faktoren zu identifizieren. Konkret wollten wir effektive Strategien für den Umgang mit (sprachlicher) Vielfalt ermitteln und feststellen, was andere Schulen daraus lernen könnten.

„Konkret wollten wir effektive Strategien für den Umgang mit (sprachlicher) Vielfalt ermitteln und feststellen, was andere Schulen daraus lernen könnten”

2. Das SIVA-Projekt: Identifizierung effektiver Schulen

Im Rahmen des SIVA-Projekts untersuchten wir, wie sich Bildungsungleichheiten an den luxemburgischen *Écoles fondamentales* verringern lassen. Das Projekt verfolgte drei Hauptziele: (1) Identifizierung hocheffektiver Schulen und Vergleich mit anderen Schulen, (2) Erhebung quantitativer und qualitativer Daten in diesen Schulen, um festzustellen, was hocheffektive Schulen anders machen, und (3) Ermittlung von Praktiken, die andere Schulen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten umsetzen können. In Zusammenarbeit mit dem *Observatoire National de l’Enfance, de la Jeunesse, et de la Qualité Scolaire – Section Qualité Scolaire (OEJQS)* wollten wir die sprichwörtliche Nadel im Heuhaufen finden. Das heißt, wir wollten ergründen, wie die *Écoles fondamentales* in Luxemburg effektiv mit Diversität umgehen und alle Schüler*innen zum Erfolg führen. Für die Identifizierung besonders effektiver Schulen nutzten wir eine statistische Methode, die sogenannte *„Value-Added“*- bzw. VA-Analyse, mit der ermittelt werden soll, welchen „Mehrwert“ die Schulen zu den Leistungen ihrer Schüler*innen „beitragen“ können. Grundgedanke dieser Scores ist, dass die Schu-

len einige Faktoren, die auf die Schüler*innen einwirken, nicht beeinflussen können, wie zum Beispiel die zu Hause gesprochene Sprache. Die VA-Scores berücksichtigen solche Faktoren und sind ein ungefährer Indikator dafür, welchen Einfluss die Schule auf die Leistungen der Schüler*innen hat. Um den VA-Score einer Schule zu ermitteln, werden die VA-Scores der Schüler*innen innerhalb einer Schule gemittelt. Dieser VA-Score gibt an, wie gut es einer Schule gelingt, den Schüler*innen unabhängig von ihrem Hintergrund zum Erfolg zu verhelfen. VA-Werte werden in anderen Bereichen häufig verwendet. In unserem Projekt diente der VA-Score als Ausgangspunkt für die Analyse effektiver Strategien im Schulsystem. Wir wählten folglich *Écoles fondamentales* mit stabilen hohen VA-Scores aus und verglichen sie mit Schulen, die stabile mittlere oder niedrige VA-Scores erzielten.

3. Methoden und Datenerhebung

Für die Auswahl der Schulen wurden zwei repräsentative Längsschnittdatensätze von Schüler*innen herangezogen, die 2014 oder 2016 im Zyklus 2.1 und dann erneut zwei Jahre später im Zyklus 3.1 (2016 bzw. 2018) an den *Épreuves standardisées* (ÉpStan) teilgenommen hatten. Der Datensatz umfasste die mathematischen und sprachlichen Leistungen der Schüler*innen und ihre Hintergrundvariablen wie zu Hause gesprochene Sprache und sozioökonomischer Status. Um die Verlässlichkeit zu erhöhen, wurden in dieser Analyse nur Schulen mit einem stabilen hohen, mittleren oder niedrigen VA-Score *sowohl* in Mathematik *als auch* im Bereich Sprache berücksichtigt (Emslander et al., 2022). Auf diese Weise wurden 16 Schulen als Stichprobe ermittelt, die über einen Zeitraum von zwei Jahren stabile hohe, mittlere oder niedrige VA-Scores in beiden Fachbereichen aufwiesen.

Nach der Identifizierung der 16 Schulen erhoben wir von Januar bis März 2022 in allen Klassen des Zyklus 2.2 Daten. Zu den erhobenen Daten gehörten quantitative Fragebögen für Schüler*innen, deren Eltern und Erziehungsberechtigte, Klassen- und Fachlehrkräfte, Schulpräsident*innen und Regionaldirektor*innen. Darüber hinaus sammelten wir qualitative Beobachtungsdaten und nahmen hierfür in jeder Klasse an einer einstündigen Mathematikstunde teil.

Im Allgemeinen erhoben wir Daten zu verschiedenen Aspekten der Unterrichtsqualität, des Schulklimas und des Sprachgebrauchs. Bei den strukturierten Unterrichtsbeobachtungen erfassten wir, welche Sprachen und pädagogischen Strategien die Lehrkräfte nutzten. Wir konzentrierten uns auf drei wesentliche Konzepte der Unterrichtsqualität (nach Klieme et al., 2001; Praetorius et al., 2018):

- *Unterstützung der Schüler*innen:* Die Lehrkräfte fördern positive Interaktionen zwischen den Schüler*innen und gehen auf deren Bedürfnisse ein, um eine positive Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung aufzubauen.

- *Kognitive Aktivierung:* Die Lehrkräfte geben den Schüler*innen anspruchsvolle Aufgaben und bauen auf dem auf, was die Schüler*innen bereits wissen.

- *Klassenführung:* Die Lehrkräfte schaffen ein gut strukturiertes und möglichst störungsfreies Arbeitsumfeld, damit sich die Schüler*innen auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren können.

Somit stützt sich das SIVA-Projekt auf mehrere Datenquellen, darunter Beobachtungen in 49 Klassen in 16 Schulen und Fragebögen, die von 511 Schüler*innen des Zyklus 2.2, 410 Elternteilen, 191 Klassen- und Fachlehrkräften, 14 Schulleiter*innen und 13 Regionaldirektor*innen ausgefüllt wurden. Die SIVA-Stichprobe ist mit Blick auf mehrere Variablen nahezu repräsentativ, zum Beispiel hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses an den Schulen, der Merkmale des sozioökonomischen Status und der vorangegangenen Leistungen. Zudem waren die 16 Schulen geografisch gleichmäßig im Großherzogtum Luxemburg verteilt.

In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf den quantitativen Daten der Schüler*innen sowie der Lehrkräfte. Darüber hinaus gehen wir auf einige qualitative Unterrichtsbeobachtungen ein, um die quantitativen Aspekte des Lernens zu ergänzen und einen Einblick in die Unterrichtsabläufe zu geben.

4. Ergebnisse und Bedeutung

4.1. Unterrichtsqualität und Schulklima an den *Écoles fondamentales* in Luxemburg

In Abbildung 1 sind die Ergebnisse der Fragebögen der 511 Schüler*innen zusammengefasst. Den Ergebnissen zufolge fühlen sich die Schüler*innen wohl. Die Beziehungen zu den Mitschüler*innen sind gut, die zu den Lehrkräften sogar noch besser, und die Lehrkräfte sind sehr beliebt. Zwar ist noch unklar, welchen Einfluss die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung im Zyklus 2.2 hat, doch es ist wahrscheinlich, dass die Beliebtheit der Lehrkräfte die Beurteilung der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen durch die Schüler*innen positiv beeinflusst (Aleamoni, 1999; Emslander et al., 2023). Der einzige Aspekt, den die Kinder im Vergleich zu anderen Strategien der Unterrichtsqualität als etwas schwächer wahrnehmen, ist die Klassenführung, gefolgt von der kognitiven Aktivierung und der Unterstützung durch die Lehrkräfte.

Aus der Befragung der 191 Lehrkräfte ergibt sich ein gemischteres Bild (vgl. Abb. 2). Positiv ist zu vermerken, dass die Lehrkräfte ihre Beziehungen zu den Schüler*innen und ihre eigene Fähigkeit, ihre Schüler*innen zu unterstützen, unabhängig von deren Hintergrund positiv einschätzen. Allerdings fehlt es nach Ansicht der Lehrkräfte an einer Digitalisierungsstrategie, insbesondere mit Blick auf den Einsatz von Tablets. Ferner haben sie – ähnlich wie die Schüler*innen – den Eindruck, dass die Beziehungen zwischen den einzelnen Schüler*innen schwieriger sind als die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung. Des Weiteren berichten die Lehrkräfte, dass es in ihrem Unterricht selten strategische Konsolidierungsphasen gibt, in denen die Schüler*innen das Gelernte „abspeichern". Nach Aussage der Lehrkräfte nutzen sie noch seltener *„Advance Organizer"*, sodass die Schüler*innen nicht im Vorfeld wissen, wie eine Lerneinheit strukturiert ist. Verbesserungsbedarf sehen sie auch bei der Klassenführung, weniger jedoch bei der kognitiven Aktivierung und Unterstützung der Schüler*innen.

Abb. 1: **Ergebnisse des Schülerfragebogens für ausgewählte Variablen (n = 511)**

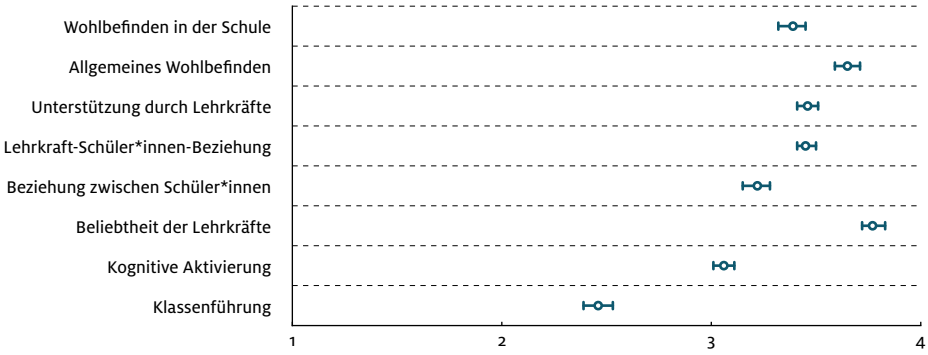
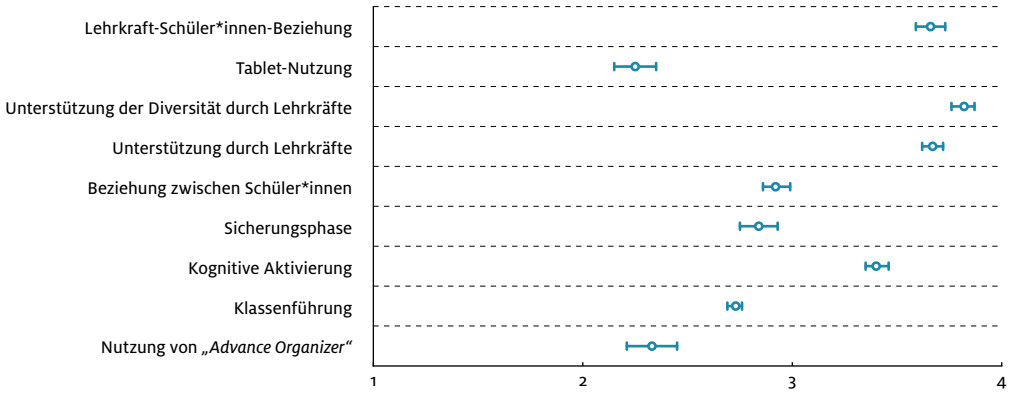


Abb. 2: **Ergebnisse des Lehrerfragebogens für ausgewählte Variablen (n = 191)**



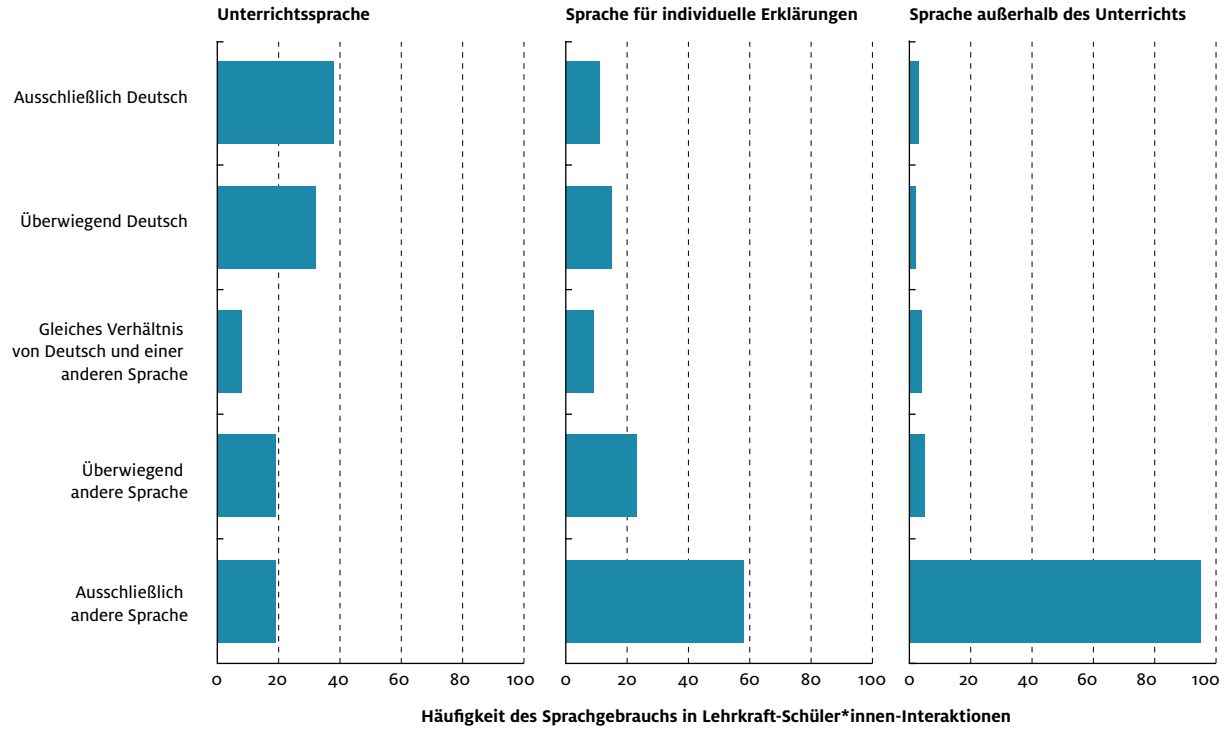
Dass die Klassenführung unter den drei Unterrichtsdimensionen am geringsten entwickelt ist – wobei die kognitive Aktivierung im mittleren Bereich angesiedelt ist und die Unterstützung durch die Lehrkraft die am besten entwickelte Strategie der Unterrichtsqualität ist – , stimmt mit den Beobachtungen der Schüler*innen unserer Stichprobe und den Ergebnissen anderer Studien überein (Fauth et al., 2014).

Überraschenderweise stellten wir keine bedeutenden Unterschiede zwischen Schulen mit hohen, mittleren und niedrigen VA-Scores fest. Demzufolge ergab sich für Schulen mit allen VA-Scores das gleiche Bild, was darauf schließen lässt, dass offenbar bei keinem der beschriebenen Faktoren ein Zusammenhang mit den unterschiedlichen VA-Scores der Schulen besteht. Mit anderen Worten: Wir haben keine pädagogischen Strategien oder anderen Aspekte gefunden, die Schulen mit einem hohen VA-Score deutlich von anderen *Écoles fondamentales* unterscheiden.

4.2. Erkenntnisse aus den standardisierten Unterrichtsbeobachtungen

Im qualitativen Teil unserer Studie führten wir Unterrichtsbeobachtungen durch, wobei zwei Expert*innen an einer Mathematikstunde teilnahmen. Wir haben ihre Bewertungen gemittelt, und diese zeigten eine hohe Übereinstimmung. Beobachtet wurde(n) die Sprache(n), die die Lehrkraft während des Unterrichts, bei individuellen Erklärungen, in den Pausen, vor und nach dem Unterricht verwendete (vgl. Abb. 3). Im Unterricht wurde in den meisten Fällen entweder „ausschließlich Deutsch“ oder „überwiegend Deutsch“ gesprochen. Anders verhielt es sich in informelleren Situationen. In mehr als der Hälfte der Fälle, in denen die Lehrkraft einer einzelnen Schülerin oder einem einzelnen Schüler etwas erklärte, sprach sie eine andere Sprache als Deutsch. Diese Sprachenvielfalt spiegelt den mehrsprachigen Hintergrund der Kinder und die Bereitschaft der Lehrkräfte wider, sich flexibel an die Sprachkenntnisse oder -vorlieben der Schüler*innen anzupassen. Noch

Abb. 3: **Beobachteter Sprachgebrauch der Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktionen**

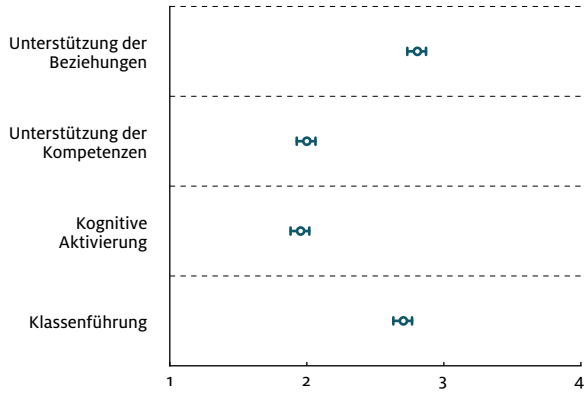


größer war die Sprachenvielfalt bei informellen Gesprächen vor und nach dem Unterricht oder in den Pausen: Rund 85 % der Zeit sprachen die Schüler*innen sowie die Lehrkräfte eine andere Sprache als Deutsch. Hier war die häufigste Sprache Luxemburgisch, gefolgt von Französisch. Ein kleiner Teil der individuellen Lehrkraft-Schüler*innen-Gespräche wurde auf Portugiesisch, Italienisch oder Bosnisch geführt.

Abbildung 4 fasst ausgewählte Variablen aus den Unterrichtsbeobachtungen zusammen. Analog zu den Ergebnissen der Schüler*innen sowie der Lehrkräfte schienen die Aspekte Klassenführung und kognitive Aktivierung in den beobachteten Unterrichtsstunden weniger verbreitet zu sein. Allerdings gab es Unterschiede in der Bedeutsamkeit der Strategien für die Unterrichtsqualität. Aus Sicht der Unterrichtsbeobachtenden war die kognitive Aktivierung die am schwächsten ausgeprägte Dimension, gefolgt von den beiden anderen Unterstützungsstrategien durch die Lehrkraft (gute Unterstützung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und gute Unterstützung der Kompetenz durch die Lehrkraft) und der Klassenführung (vgl. Abb. 4).

Beim Vergleich von Schulen mit hohem, mittlerem oder niedrigem VA-Score waren einige interessante, jedoch nicht statistisch signifikante Ergebnisse zu verzeichnen. In Schulen mit hohem VA-Score war die Unterrichtssprache tendenziell eher Deutsch. In den Fällen, in denen Lehrkräfte an Schulen mit hohem VA-Score andere Sprachen verwenden, wurde die zu Hause gesprochene Sprache der Schüler*innen gesprochen. Diese Anpassungsfähigkeit zeigt, dass die Sprachenvielfalt strategisch genutzt wird. Zudem ist es wichtig, eine feste Unterrichtssprache zu etablieren und gleichzeitig flexibel auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen. Zugleich scheint *Code-Switching* den Schüler*innen zu helfen. Beim *Code-Switching* werden in einer Situation mehrere Sprachen gesprochen, zum Beispiel wenn eine Lehrkraft eine Frage auf Luxemburgisch und Deutsch erklärt (Rampton, 2017). Nach dieser vieldiskutierten Theorie wird davon ausgegangen, dass die Verwendung der zu Hause gesprochenen Sprache Schüler*innen das Gefühl von Sicherheit und Wertschätzung vermittelt, was eine Grundvoraussetzung für vertieftes Lernen und ein gutes Miteinander in einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft ist (Creese & Blackledge, 2015; Lin, 2013). Die Ergebnisse unserer Studie stützen diese Theorie zum Teil, denn sie deuten darauf hin, dass der strategische Einsatz von *Code-Switching* mit dem höheren VA-Score einer Schule in Zusammenhang stehen könnte.

Abb. 4: **Ausgewählte Dimensionen der Unterrichtsqualität: Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen (n = 49 Klassen mit je 2 Beobachtenden)**



Anmerkung: Ausprägung (1 = niedrig; 4 = hoch).

Zwar konnten wir bei den quantitativen Messungen der pädagogischen Strategien interessanterweise keine wesentlichen Unterschiede feststellen, wohl aber bei den qualitativen Beurteilungen der verwendeten Sprachen. Diese Unterschiede sprechen dafür, dass Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Schulbesuchen wichtig sind, um spezifische Unterrichtsmethoden zu erfassen und Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen zu ermitteln.

5. Fazit und Ausblick

Aus dem SIVA-Projekt lassen sich zwei wichtige Erkenntnisse ableiten. Erstens haben unsere Analysen ergeben, dass die Unterrichtsqualität sowohl von den Schüler*innen als auch von den Lehrkräften insgesamt positiv wahrgenommen wird. Diese Ergebnisse heben die Bedeutung der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen hervor und zeigen zugleich Verbesserungspotenziale bei den Strategien für die Klassenführung auf. Interessanterweise ergaben sich aus unterschied-

lichen VA-Scores keine wesentlichen Abweichungen bei den meisten erhobenen Daten, was wiederum darauf schließen lässt, dass andere Faktoren die schulische Leistung beeinflussen. Unsere Beobachtungen deuten darauf hin, dass eine schnellere Digitalisierung und das *Code-Switching*, also die adaptive Verwendung mehrerer Sprachen, wichtige Strategien sind, die in der weiteren Forschung näher untersucht werden sollten. Bei den Unterrichtsbeobachtungen wurde festgestellt, dass viele Lehrkräfte Deutsch als Unterrichtssprache verwenden, aber bei individuellen Erklärungen und in den Pausen zur zu Hause gesprochenen Sprache der Schüler*innen wechseln.

Zweitens hat unsere Studie deutlich gemacht, dass es entscheidend ist, neben quantitativen auch qualitative Daten in die Bildungsforschung einzubeziehen. Dies ermöglicht ein umfassenderes Verständnis der Unterrichtsstrategien und des schulischen Umfelds. Während sich anhand quantitativer Analysen, insbesondere der VA-Scores, allgemeine Trends und Unterschiede ermitteln lassen, können wir mit qualitativen Beobachtungen differenzierte Abstufungen und Feinheiten ausfindig machen. Durch eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Ansätzen können Forscher*innen Bildungskontexte umfassend verstehen und wertvolle Erkenntnisse gewinnen, damit Bildungsstrategien und Entscheidungsprozesse effektiver gestaltet werden können. Aus diesem Grund ist die Durchführung strukturierter Unterrichtsbeobachtungen oder Interviews mit Lehrpersonal unerlässlich, um Lernprozesse zu verstehen, die unmittelbar im Unterricht stattfinden.

Aus diesen korrelativen Ergebnissen könnten sich Folgerungen für die bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen in Luxemburg ergeben. Durch die Förderung bereits erfolgreicher Strategien wie die Entwicklung positiver Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen und die Bewältigung von Herausforderungen im Bereich der Klassenführung könnte sich die Bildungsqualität verbessern. Wenn die Lehrkräfte darin bestärkt werden, konsequent die Unterrichtssprache zu verwenden und zusätzliche Erläuterungen in der zu Hause gesprochenen Sprache der Schüler*innen zu geben, könnte dies eine angenehmere und effektivere Lernumgebung ermöglichen. Unsere Ergebnisse sollen auch zur weiterführenden Erforschung zusätzlicher Variablen anregen, die einen Einfluss auf die Bildungsqualität haben könnten, wie etwa Digitalisierung und Sprachgebrauch. Längsschnittuntersuchungen könnten weitere Erkenntnisse zur Entwicklung der Bildungsdynamik in Luxemburg liefern und als Orientierung für künftige Maßnahmen zur Optimierung des Bildungssystems auf der Grundlage kausaler Ergebnisse dienen. Zusammenfassend halten wir fest, dass das SIVA-Projekt einen vielschichtigen Einblick in die Bildungsqualität in Luxemburg bietet und zugleich hervorhebt, wie wichtig es ist, Mehrsprachigkeit je nach Kontext effektiv einzusetzen und quantitative und qualitative Forschungsmethoden zu kombinieren.

Referenzen

Aleamoni, L. M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. Journal of Personnel Evaluation in Education, 13(2), 153–166.

Creese, A. & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. Annual Review of Applied Linguistics, 35, 20–35.

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S., Fischbach, A. & Scherer, R. (2023). Teacher-Student Relationships and Student Outcomes: A Systematic Review of Meta-Analyses and Second-Order Meta-Analysis [Preprint]. PsyArXiv.

Emslander, V., Levy, J., Scherer, R. & Fischbach, A. (2022). Value-added scores show limited stability over time in primary school. PLOS ONE, 17(12), e0279255.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. Learning and Instruction, 29, 1–9.

Hadjar, A. & Backes, S. (2021). Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 186–93). LUCET & SCRIPT.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht, 43–57.

Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. Applied Linguistics Review, 4(1), 195–218.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. ZDM, 50(3), 407–426.

Rampton, B. (2017). Crossing: Language and ethnicity among adolescents. Routledge.

Weis, L., Boehm, B. & Krug, A. (2020). PISA 2018 Luxemburg: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. SCRIPT.

SPOTLIGHT

Der Schrifterwerb im Deutschen und Französischen bei Viertklässlern



Constanze Weth, Carole Dording, Lisa Klasen & Sonja Ugen

In Luxemburg lernen Schüler:innen auf Deutsch und Französisch lesen und schreiben. Die Schriftsysteme des Deutschen und Französischen heben visuell viele Informationen hervor, die nicht über die gesprochene Sprache erschlossen werden können. Ein Beispiel im Französischen ist die Pluralmarkierung, die im gesprochenen Französisch nur durch den Artikel wahrnehmbar ist, während die übrigen Pluralmarkierungen nicht gesprochen werden ($_{NP}$[*Les petits chats noirs*] *mangent*). Ein Beispiel im Deutschen ist die Großschreibung von Nomen, die die Bedeutung, die im mündlichen Medium ambivalent bleibt, verdeutlicht (z. B. *Der Gefangene floh*, versus: *Der gefangene Floh*). Beide Themen sind fundamentale Lehr-/Lernbereiche in der *École Fondamentale*. Viele Lernende haben dennoch bis Ende des *Enseignement secondaire* Schwierigkeiten in diesen Bereichen.

Die vorliegende Prä-/Posttest-Studie untersuchte, wie Viertklässler (C3.2) Pluralmarkierung im Französischen und Großschreibung von Nomen im Deutschen schreiben. Pluralmarkierung im Französischen war seit ca. einem Jahr Unterrichtsthema, die Großschreibung von Nomen im Deutschen seit etwa drei Jahren.

Sample und Methode

Alle Schülerinnen und Schüler (SuS) (n = 176) schrieben die Tests auf Französisch und Deutsch. Je 36 Testwörter und Kontrollwörter wurden im Satzkontext getestet. Auf den Prätest folgte ein Training mit 10 Erklärvideos (je 15 Minuten), die die Aufmerksamkeit auf die im Satz sichtbaren syntaktischen Strukturen lenkten. Durch den Posttest wurde ermittelt, ob sich die Rechtschreibleistungen in den beiden Sprachen nach dem Training verbessert haben.

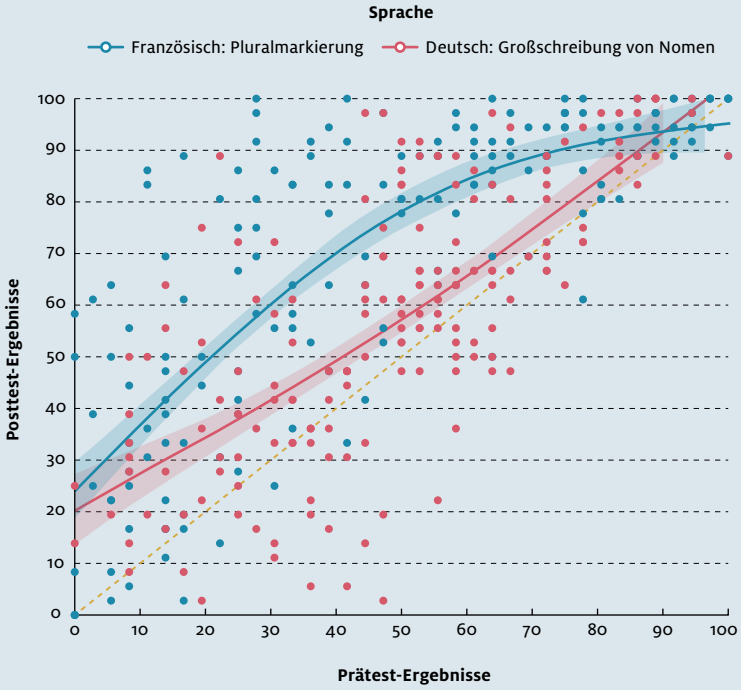
Ergebnisse

Der *Prätest* zeigt, dass im Französischen und Deutschen der Mittelwert der richtigen Schreibungen über alle Wortarten unter 50 % lag. Im Deutschen schrieben die SuS nur knapp 50 % aller Nomen groß (Weth et al., 2024). Wenn man die unterschiedlichen Nomen betrachtet, schrieben schwächere SuS weniger als 40 % der Konkreta (z. B. *ein Hund)* und nur 14 % der Abstrakta (z. B. *großes Glück)* groß (Mangelschots et al., 2023).

Der *Posttest* zeigt den Einfluss des Trainings auf die Leistungen in beiden Sprachen. Die Ergebnisse im Deutschen verbesserten sich im Durchschnitt nur geringfügig, während sich die Ergebnisse im Französischen im Durchschnitt um 20 %



Abb. 1: **Prä- und Posttest-Ergebnisse für korrekte Großschreibung von Nomen im Deutschen und Pluralmarkierung im Französischen bei Viertklässlern (n = 176)**



verbesserten. Abbildung 1 zeigt auf der x-Achse die Prätest-Ergebnisse vor dem Training. Auf der y-Achse sind die Posttest-Ergebnisse nach dem Training eingetragen. Die gestrichelte Gerade zeigt, wie die Ergebnisse ausfallen würden, wenn die Ergebnisse aller Kinder vor und nach dem Training identisch wären. Die Regressionskurven der Ergebnisse (als statistische Zusammenfassungen der Einzelbeobachtungen) zeigen eine größere Verbesserung des Französischen nach dem Training im Vergleich zum Deutschen. Die Mehrheit der SuS profitierte im Französischen von dem Training, wohingegen im Deutschen nur einige der schwächeren SuS deutlich von dem Training profitierten (Weth et al., 2024).

Interpretation

Deutsch: Die Ergebnisse des Prätests lassen darauf schließen, dass zahlreiche SuS nach drei Jahren Unterricht noch nicht erfasst haben, welche Wörter im Satz großgeschrieben werden. Dies deutet darauf hin, dass die regulären Unterrichtsmethoden bei abstrakten, unbekannten und untypischen Nomen nicht den gewünschten Lerneffekt erzielen (Betzel, 2015). Vom Training im Deutschen haben wenige Kinder profitiert. Da vorherige Studien in Luxemburg exzellente Ergebnisse nach einem vergleichbaren Training in Kleingruppen erzielt haben (Brucher et al., 2020), scheint nicht das Training per se unpassend für die Lernenden zu sein. Stattdessen zeigen weitere Befunde der Studie, wie unterschiedlich die Art der Vermittlung der Großschreibung im Regelunterricht und im Training waren: Die SuS mussten im Verlauf des Trainings lernen, Nominalphrasen und deren Kerne zu identifizieren. Das bedeutet zu verlernen, sich auf die Semantik von Nomen zu verlassen. Da Umlernen eine große Herausforderung darstellt, konnte das kurze, im Klassenkontext durchgeführte Training den individuellen Lernprozess kaum wirksam beeinflussen.

Französisch: Der signifikante Anstieg der Ergebnisse im Französischen nach dem Training deutet darauf hin, dass das Training den SuS erfolgreich ein Bewusstsein für die Regelhaftigkeit der Pluralmarkierung im Satzkontext vermittelt hat.

Referenzen

Betzel, D. (2015). Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsdifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Schneider Verlag.

Brucher, L., Ugen, S. & Weth, C. (2020). The impact of syntactic and lexical trainings on capitalization of nouns in German in grade five. L1-Educational Studies in Language and Literature, 20(1), 1–23.

Mangelschots, K., Ugen, S. & Weth, C. (2023). Profiles of poor and good spellers in German noun capitalization. L1-Educational Studies in Language and Literature, 23(1), 1–21.

Weth, C., Dording, C., Klasen, L., Fayol, M., Funke, R. & Ugen, S. (2024). Effects of parallel syntactic training on spelling in two languages: French plural spelling and German noun capitalization. Morphology, 1–29.

Die Monster essen.
Sie mögen leckeres, warmes Essen.

Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die schulischen Kompetenzen von Grundschüler*innen in Luxemburg:

Erste längsschnittliche Befunde aus den „*Épreuves Standardisées*“ (ÉpStan)

Joanne Colling, Pascale Esch, Cassie Rosa, Ulrich Keller, Rachel Wollschläger, Sonja Ugen & Antoine Fischbach

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

1. Einleitung

Der Ausbruch von COVID-19 führte im Jahr 2020 zu einem pandemiebedingten Ausnahmezustand, in dem Regierungen weltweit zum Schutz der Bevölkerung weitreichende Maßnahmen ergriffen, die das öffentliche Leben weitestgehend zum Erliegen brachten. Dazu gehörten auch Schulschließungen, die je nach Land unterschiedlich lange dauerten und für 1,5 Milliarden Schüler*innen weltweit einen tiefgreifenden Einschnitt in ihre schulische Bildung darstellten. Während das Schuljahr 2019/20 von solch unterschiedlich lang andauernden Schulschließungen betroffen war, war das Schuljahr 2020/21 durch die Wiederaufnahme des regulären Schulbetriebs unter gewissen Schutz- und Hygienemaßnahmen geprägt, die sich ebenfalls auf die schulische Bildung von Schüler*innen ausgewirkt haben könnten (z. B. hybrider Unterricht, Verpassen des Unterrichts im Falle einer Quarantäne; Betthäuser et al., 2023).

Die internationale Studienlage belegt, dass die pandemiebedingten Schulschließungen und Schutzmaßnahmen einen negativen Einfluss auf die schulischen Kompetenzen von Grund- und Sekundarschüler*innen hatten und dass bestimmte Gruppen (z. B. Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten, jüngere Schüler*innen) stärker betroffen waren als andere, z. B. aufgrund einer schlechteren technischen Ausstattung oder weniger Unterstützung im Elternhaus (Betthäuser et al., 2023; Di Pietro, 2023; Hammerstein et al., 2021). Zudem kamen die Studien zu der Schlussfolgerung, dass Leistungsrückgänge in Mathematik stärker ausgeprägt waren als in anderen Fächern (z. B. Sprachen).

„Wie aus diesen Daten hervorgeht, scheinen Schulschließungen und Schutzmaßnahmen hierzulande nicht zu einem systematischen Leistungsrückgang geführt zu haben.“

Mit den *querschnittlichen Daten* des nationalen Bildungsmonitorings *Épreuves Standardisées* (ÉpStan, siehe Abschnitt 2.2) aus dem Herbst 2020, 2021 und 2022 lagen für Luxemburg umfassende und vollständig repräsentative Datensätze vor, die es erlaubten zu untersuchen, inwieweit sich die Schulschließungen während der ersten Pandemiephase (Frühjahr 2020) sowie die ergriffenen Schutz- und Hygienemaßnahmen im darauffolgenden Schuljahr 2021/22 auf die schulischen Kompetenzen der Schülerschaft in Luxemburg ausgewirkt hatten. Wie aus diesen Daten hervorgeht, scheinen Schulschließungen und Schutzmaßnahmen hierzulande nicht zu einem systematischen Leistungsrückgang geführt zu haben. Mögliche Gründe hierfür sind die – im Vergleich zu anderen Ländern – kurze Dauer vollständiger Schulschließungen (OECD, 2022), die gute technische Ausstattung von Schulen und Haushalten, die einen Umstieg auf ein flächendeckendes *Homeschooling* erlaubte, sowie das Einführen einer kostenlosen *Summer School* in den Sommerferien mit dem Ziel, Schüler*innen bei der Aufarbeitung von Lernrückständen zu unterstützen (MENJE, 2020).

Nichtsdestotrotz zeigen sich für die Schuljahre seit dem Ausbruch der Pandemie (2020–2022) spezifische Einschnitte in bestimmten Kompetenzbereichen (z. B. Deutsch-Hörverstehen im Zyklus C3.1, Französisch-Leseverstehen im Zyklus C4.1). Die Leistungsrückgänge in den Sprachfächern scheinen in Abhängigkeit des Sprachhintergrunds der Schüler*innen unterschiedlich stark ausgeprägt zu sein; wobei die beobachteten Rückgänge in der Sprache ausgeprägter sind, die der zuhause gesprochenen Sprache fern(er) ist. Während internationale Studien Leistungsrückgänge in Mathematik damit erklären, dass Eltern es als schwieriger empfinden, ihre Kinder beim Fernunterricht zu unterstützen, da sie sich oft mit den genutzten Methoden nicht auskennen und dementsprechend weniger Vertrauen in ihre eigenen mathematischen Fähigkeiten haben (Panaoura, 2020), könnte die sprachliche Heterogenität der luxemburgischen Bevölkerung dazu führen, dass hierzulande viele Eltern nicht über ausreichende Kenntnisse der Schulsprachen verfügen und ihre Kinder im Fernunterricht nur unzureichend in sprachlichen Fächern unterstützen konnten.

2. Forschungsziel und Methodik

2.1. Forschungsziel des vorliegenden Beitrags

Da die ÉpStan schulische Kompetenzen in den gleichen Bereichen über mehrere Klassenstufen erfassen, erlauben die 2020 und 2022 erhobenen Daten, die *längsschnittliche Entwicklung* der schulischen Kompetenzen zu analysieren, um die Auswirkungen der Pandemie auf die Bildungsverläufe von Grundschüler*innen in Luxemburg abzubilden. Da die ÉpStan bereits seit 2014 in C2.1 und C3.1 sowie seit 2017 in C4.1 durchgeführt werden, ermöglichen sie es des Weiteren, die längsschnittliche Entwicklung der schulischen Kompetenzen der COVID-Kohorte (2020–2022) mit einer Prä-COVID-Kohorte (2017–2019) zu vergleichen. Zudem lässt sich der Frage nachgehen, ob bestimmte Schülergruppen ähnlich wie in internationalen Studien stärker von Schulschließungen betroffen waren als andere.

Zusammenfassend geht der vorliegende Beitrag somit den folgenden Forschungsfragen nach:

1. Wie haben sich die schulischen Kompetenzen von Grundschüler*innen der COVID-Kohorte (2020–2022) in Mathematik und Deutsch-Leseverstehen im Vergleich zur Prä-COVID-Kohorte (2017–2019) entwickelt?

2. Sind Grundschüler*innen mit bestimmten Hintergrundmerkmalen stärker von pandemiebedingten Schulschließungen betroffen als andere?

2.2. Informationen zu den *Épreuves Standardisées* (ÉpStan)

Bei den ÉpStan handelt es sich um standardisierte Leistungstests, die jeden Herbst in den Lernzyklen 2.1, 3.1 und 4.1 der Grundschule sowie in der 7e und 5e der Sekundarschule durchgeführt werden. Sie erfassen wichtige Schlüsselkompetenzen (z. B. in Deutsch, Französisch und Mathematik) und überprüfen, inwieweit die vom Bildungsministerium definierten Bildungsstandards erreicht wurden. Dadurch, dass die Leistungstests eine festgelegte Anzahl an *Anker-Items* enthalten (sprich Aufgaben, die bereits in vorangegangenen Jahren Teil der Datenerhebung waren), ist es möglich, die schulischen Kompetenzen unterschiedlicher Kohorten verlässlich miteinander zu vergleichen (Fischbach et al., 2014). Dabei ist die ÉpStan-Metrik für jeden Leistungsbereich so genormt, dass der Mittelwert für alle Schüler*innen in Luxemburg in einem bestimmten Referenzjahr bei 500 ÉpStan-Punkten liegt und eine Standardabweichung von 100 aufweist. Sowohl auf Grundschul- als auch auf Sekundarschulebene werden regelmäßige Leistungsschwankungen von ± 10 ÉpStan-Punkten von einem Jahr zum anderen beobachtet. Diese eher kleinen Veränderungen sollten im Allgemeinen nicht als erhebliche Unterschiede interpretiert werden.[1]

Die ÉpStan erheben zudem anhand von Eltern- und Schülerfragebögen Daten zu Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen. Für die Klassifizierung des sozioökonomischen Status (SES) der Schüler*innen wurde der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (Ganzeboom, 2010) genutzt, der auf dem beruflichen Status der Eltern beruht und Werte zwischen 10 und 90 annehmen kann. In den ÉpStan wird der höchste verfügbare ISEI-Wert (HISEI) des Vaters oder der Mutter (bzw. der*des jeweiligen Erziehungsberech-

1: Ist über mehrere Jahre hinweg jedoch zu beobachten, dass sich die ÉpStan-Resultate um ± 10 Punkte in eine Richtung entwickeln, deutet dies auf eine systematische Leistungsverschlechterung oder -verbesserung hin.

tigten) berücksichtigt, um die Schülerschaft in Schüler*innen mit einem hohen (oberen 25 %) und einem niedrigen SES (unteren 25 % der Verteilung) einzuteilen. Im Hinblick auf den Migrationshintergrund gelten Schüler*innen als einheimisch, wenn sie selbst und mindestens ein Elternteil in Luxemburg geboren wurden. Was den Sprachhintergrund angeht, werden die Schüler*innen einer bestimmten Sprachgruppe (z. B. Deutsch/Luxemburgisch, Französisch oder Portugiesisch) zugeordnet, wenn sie die entsprechende Sprache zuhause mit mindestens einem Elternteil sprechen.[2]

2.3. Demografische Informationen zu den untersuchten Kohorten

Der vorliegende Beitrag basiert auf vier Kohorten, deren demografische Merkmale in Tabelle 1 aufgeführt sind. Jede dieser Kohorten umfasst alle Schüler*innen, die zwischen den Jahren 2020 und 2022 (für die beiden COVID-Kohorten) und zwischen 2017 und 2019 (für die beiden Prä-COVID-Kohorten) einen geradlinigen Schulverlauf (ohne Klassenwiederholung) aufwiesen.

3. Ergebnisse

3.1. Mathematik

In einem ersten Schritt wurde untersucht, wie sich die *schulischen Kompetenzen in Mathematik zwischen dem Lernzyklus C2.1 und C3.1* sowohl in der COVID- als auch in der Prä-COVID-Kohorte entwickelt haben. Abbildung 1 zeigt diese längsschnittliche Leistungsentwicklung und verdeutlicht, dass sowohl in der COVID-Kohorte als auch in der Prä-COVID-Kohorte ein Leistungsrückgang beobachtet werden kann.

Mit einem Rückgang um 42 ÉpStan-Punkte ist dieser jedoch in der COVID-Kohorte weit ausgeprägter als in der Prä-COVID-Kohorte (Rückgang um 28 ÉpStan-Punkte). Diese niedrigeren Leistungswerte in C3.1 bedeuten **nicht**, dass die Schüler*innen Kompetenzen, die sie in C2.1 erworben haben, wieder verloren hätten, sondern sind darin begründet, dass in C3.1 weniger Schüler*innen das *Niveau Socle* erreicht haben als noch im Lernzyklus C2.1 (siehe Infokasten). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der um 14 ÉpStan-Punkte stärker ausgeprägte Leistungsrückgang in der COVID-Kohorte mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die

Infokasten

Ziel der ÉpStan ist es, zu überprüfen, ob die Schüler*innen zu Anfang eines Lernzyklus die vom Bildungsministerium definierten Bildungsstandards *(Socles)* des vorangegangenen Zyklus erreicht haben. Während ein Kind des C2.1 beispielsweise Objektsammlungen mit bis zu zehn Elementen abzählen und vergleichen soll, wird im Zyklus C3.1 erwartet, dass die Schüler*innen Zahlen im Zahlenraum bis 100 ordnen und vergleichen können, um das *Niveau Socle* zu erreichen. Die zu erreichenden Bildungsstandards werden dementsprechend mit fortschreitender Klassenstufe schwieriger. Die beschriebenen niedrigeren Leistungswerte in C3.1 weisen dementsprechend **nicht** darauf hin, dass die Schüler*innen Kompetenzen, die sie in C2.1 erworben haben, wieder verloren hätten, sondern sind darin begründet, dass im Lernzyklus C3.1 weniger Schüler*innen das *Niveau Socle* erreicht haben als noch im Lernzyklus C2.1.

Tab. 1: **Übersicht der untersuchten Kohorten**

						Sprachhintergrund		
		N	HISEI *(M)*	% Weiblich	% Einheimisch	% Lux/Deutsch[3]	% Französisch	% Portugiesisch
C2.1 – C3.1	*COVID-Kohorte*	4.933	51	48 %	45 %	53 %	25 %	22 %
	Prä-COVID-Kohorte	4.006	49	49 %	47 %	56 %	23 %	28 %
C3.1 – C4.1	*COVID-Kohorte*	4.633	49	50 %	45 %	51 %	24 %	24 %
	Prä-COVID-Kohorte	4.199	48	50 %	45 %	52 %	22 %	27 %

Anmerkung: *N* = Anzahl an Schüler*innen. HISEI = Höchster verfügbarer Wert des *International Socio-Economic Index of Occupational Status*.
M = Mittelwert. Genauere Informationen zur Operationalisierung aller demografischer Hintergrundvariablen können unter 2.2 nachgelesen werden.

2: Dies bedeutet, dass ein*e Schüler*in mehreren Sprachgruppen zugeordnet sein kann. So wird ein Kind, welches zuhause mit seiner Mutter Luxemburgisch und mit seinem Vater Portugiesisch spricht, als Kind mit einem luxemburgischen und einem portugiesischen Sprachhintergrund betrachtet.

3: Der Anteil an Schüler*innen, die zuhause Luxemburgisch und/oder Deutsch sprechen, ist in allen Kohorten höher, als dies in anderen Berichten der Fall war (z. B. Fischbach et al., 2021). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass alle Kohorten des vorliegenden Berichts nur aus Schüler*innen bestehen, die keine Klasse wiederholt haben, und dieser Anteil bei Schüler*innen mit einem luxemburgischen/deutschen Sprachhintergrund höher ist als in anderen Sprachgruppen.

Abb. 1: **Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C2.1 und C3.1**

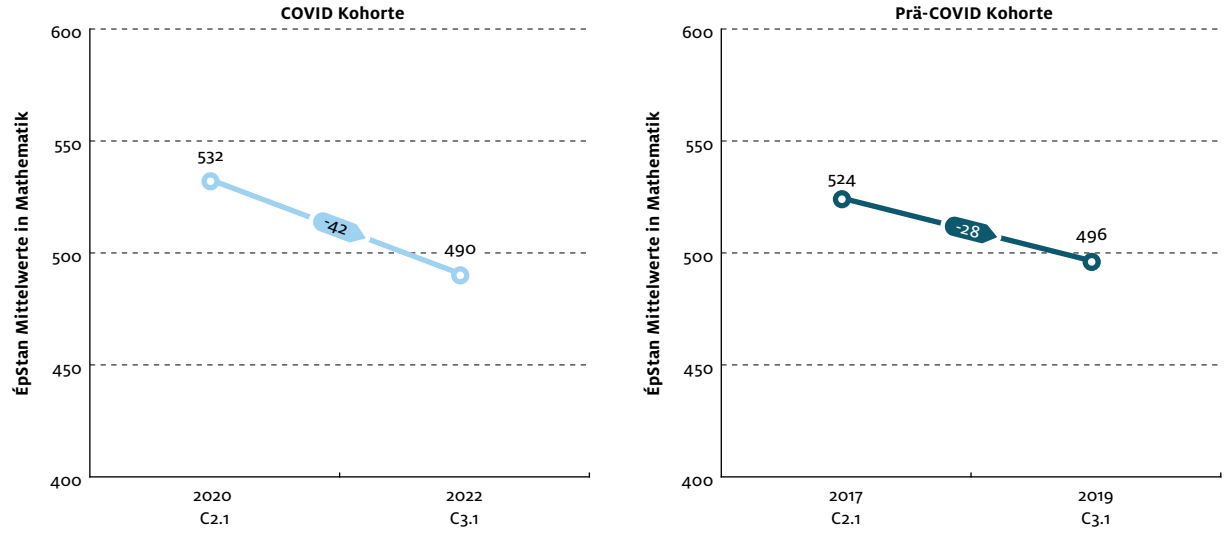
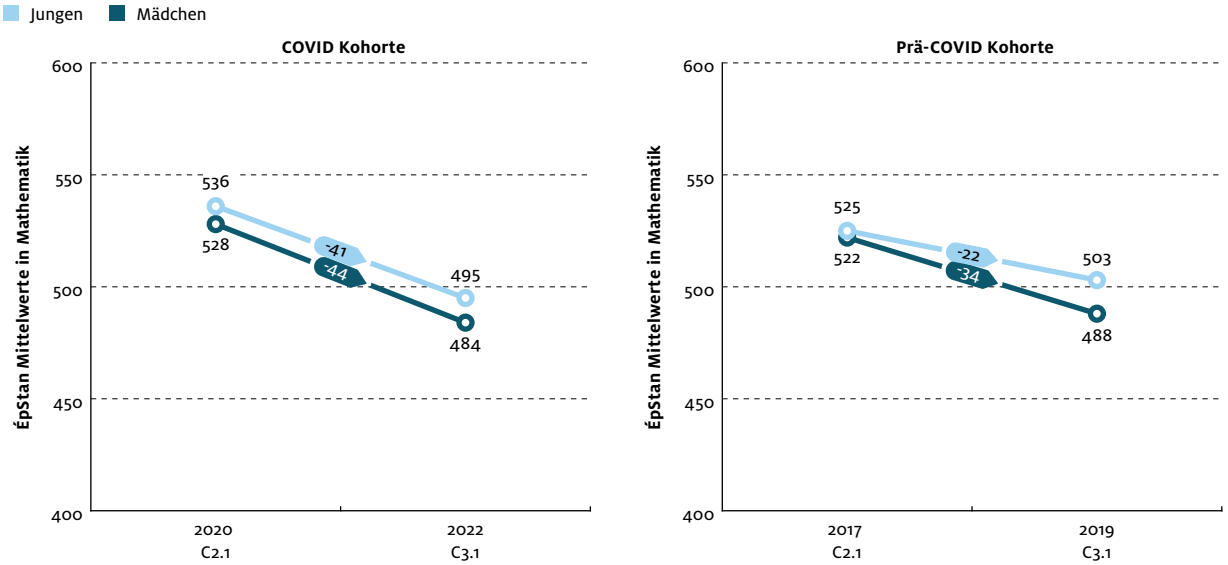


Abb. 2: **Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C2.1 und C3.1 getrennt nach Geschlecht**



pandemiebedingten Schulschließungen im Frühling 2020 und auf den durch weitreichende Schutz- und Hygienemaßnahmen geprägten Schulbetrieb der Folgemonate zurückzuführen ist. Da der Leistungsrückgang sich für die gesamte Kohorte zeigt, handelt es sich um einen *generellen Effekt* auf die Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C2.1 und C3.1.

Im Folgenden wird untersucht, ob bestimmte Schüler*innen aufgrund ihrer Hintergrundmerkmale stärker von den pandemiebedingten Schulschließungen betroffen waren als ihre Mitschüler*innen *(differentielle Effekte)*.

Abbildung 2 veranschaulicht die längsschnittliche Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C2.1 und C3.1 getrennt nach *Geschlecht*. In der COVID-Kohorte scheinen Jungen und Mädchen gleichermaßen vom Leistungsrückgang betroffen zu sein. Vergleicht man die zwei Kohorten bezüglich des Umfangs des Leistungsrückgangs, so zeigt sich jedoch, dass dieser mit einem Verlust von 41 ÉpStan-Punkten bei Jungen in

Abb. 3: **Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C2.1 und C3.1 getrennt nach SES**

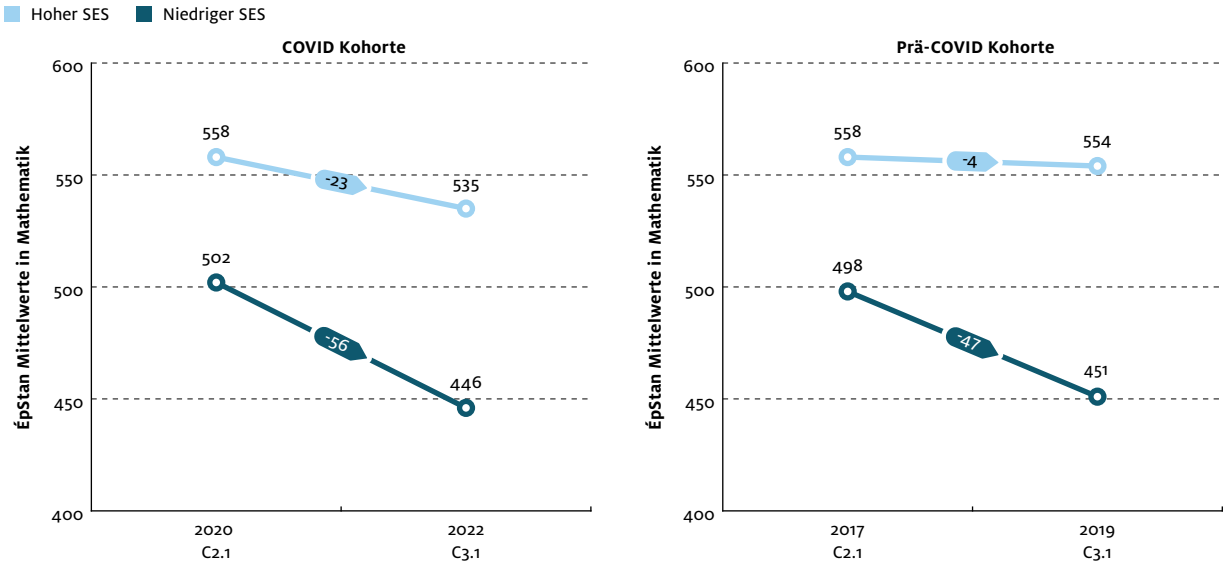


Abb. 4: **Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C2.1 und C3.1 getrennt nach Migrationshintergrund**

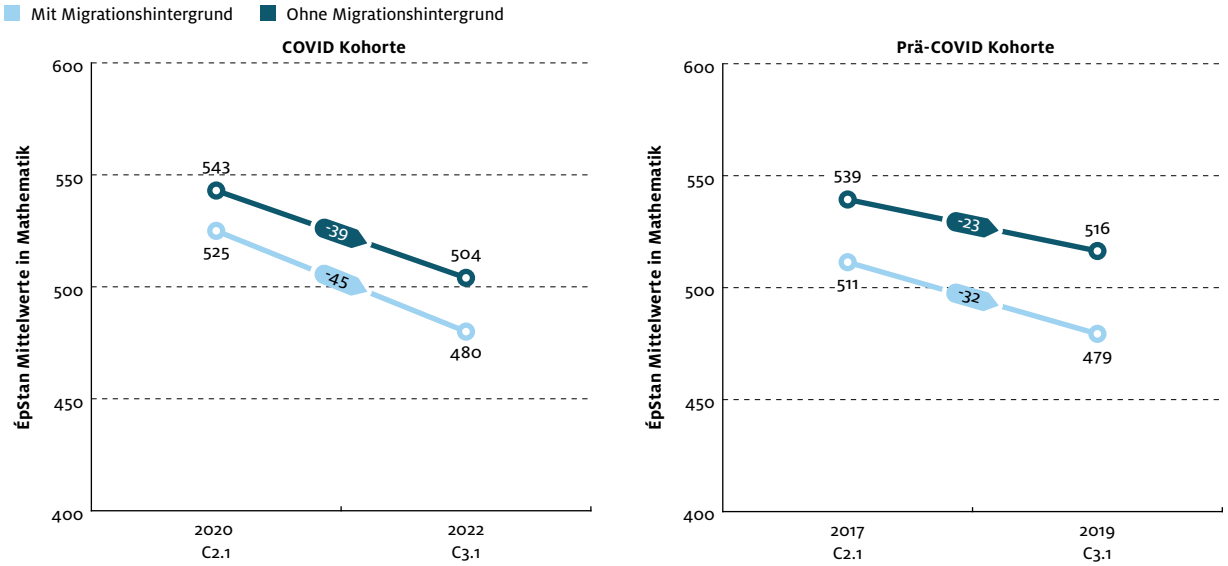
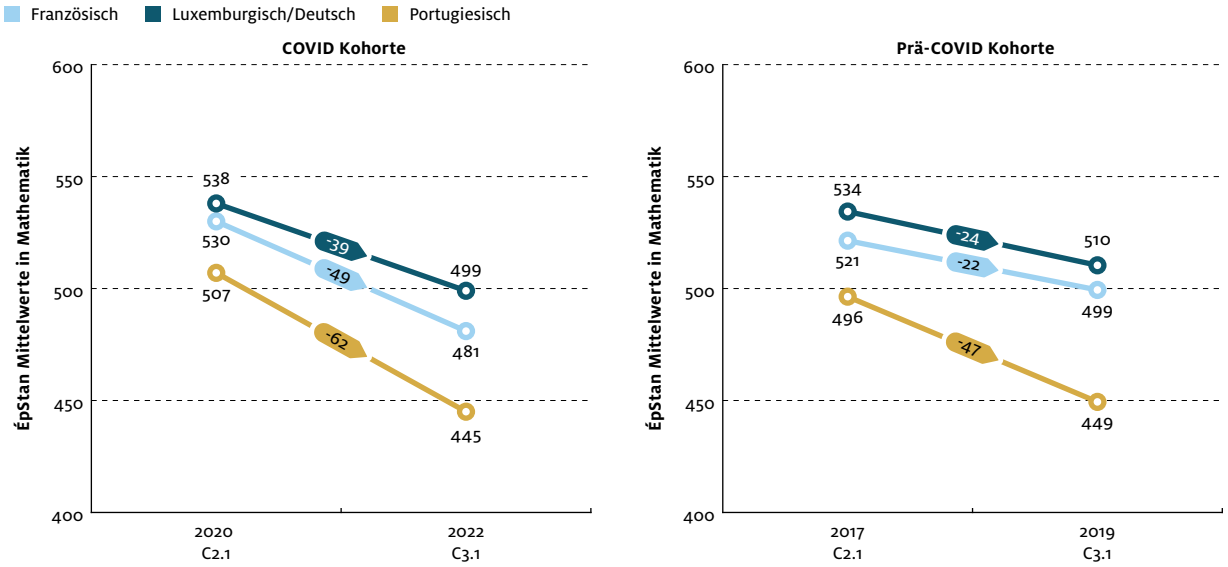


Abb. 5: **Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C2.1 und C3.1 getrennt nach Sprachhintergrund**



der COVID-Kohorte deutlich ausgeprägter ist als in der Prä-COVID-Kohorte, wo Jungen lediglich einen Rückgang von 22 ÉpStan-Punkten aufzeigen *(differentieller Effekt)*. Bei den Mädchen hingegen ist der beobachtete Leistungsrückgang im Kohortenvergleich mit einer Differenz von 10 ÉpStan-Punkten weniger ausgeprägt.

Abbildung 3 zeigt die Leistungsentwicklung in Mathematik getrennt nach SES. In der COVID-Kohorte scheinen Schüler*innen mit einem niedrigen SES stärker von Schulschließungen und Hygienemaßnahmen betroffen zu sein (Verlust von 56 ÉpStan-Punkten) als Schüler*innen mit einem hohen SES (Verlust von 23 ÉpStan-Punkten). Zieht man jedoch die Entwicklung der Mathematikleistung in der Prä-COVID-Kohorte in Betracht, zeigt sich ein differenzierteres Bild. Während die Mathematikleistung von Schüler*innen mit hohem SES in der Prä-COVID-Kohorte stabil blieb (Verlust von 4 ÉpStan-Punkten), zeigt sich für Schüler*innen mit einem hohem SES in der COVID-Kohorte (Verlust von 23 ÉpStan-Punkten) ein deutlich ausgeprägterer Leistungsrückgang. Bei Schüler*innen mit niedrigem SES hingegen ist der beobachtete Leistungsrückgang im Kohortenvergleich weniger ausgeprägt, auch wenn der Leistungsrückgang dieser Schülergruppe im Vergleich zu Schüler*innen mit hohem SES in beiden Kohorten insgesamt stärker ausfällt. Der Kohortenvergleich scheint also auf einen *differentiellen Effekt* zu Lasten von Schüler*innen mit einem hohem SES hinzuweisen (um 19 ÉpStan-Punkte ausgeprägterer Rückgang), während die Kohortendifferenz bei Schüler*innen mit niedrigem SES mit 9 ÉpStan-Punkten geringer ausgeprägt ist.

Ein ähnliches Bild ergibt sich in Abbildung 4, welche die Leistungsentwicklung in Mathematik getrennt nach *Migrationshintergrund* darstellt. In beiden Kohorten ist unabhängig vom Migrationshintergrund ein Leistungsrückgang in Mathematik zu beobachten. In der COVID-Kohorte ist dieser jedoch sowohl bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Verlust von 45 ÉpStan-Punkten) als auch bei solchen ohne Migrationshintergrund (Verlust von 39 ÉpStan-Punkten) deutlicher ausgeprägt als in der Prä-COVID-Kohorte, wo Schüler*innen mit Migrationshintergrund einen Leistungsrückgang von 32 ÉpStan-Punkten und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund von 23 ÉpStan-Punkten aufweisen. Im Gegensatz zu Geschlecht und SES ist die Kohortendifferenz bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (um 16 ÉpStan-Punkte ausgeprägterer Leistungsrückgang) ähnlich stark ausgeprägt wie bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund (um 13 Punkte ausgeprägterer Leistungsrückgang), sodass beide Gruppen ähnlich stark betroffen zu sein scheinen (kein *differentieller Effekt*).

Abbildung 5 zeigt die Leistungsentwicklung in Mathematik getrennt nach *Sprachhintergrund*. Im Einklang mit den Befunden für andere Hintergrundmerkmale ist unabhängig vom Sprachhintergrund in der COVID-Kohorte ein Leistungsrückgang in Mathematik zu beobachten, der bei Schüler*innen mit französischem (Rückgang von 49 ÉpStan-Punkten) oder portugiesischem Sprachhintergrund (Rückgang von 62 ÉpStan-Punkten) stärker ausgeprägt ist als bei Schüler*innen mit einem luxemburgischen und/oder deutschen Sprachhintergrund (Rückgang von 39 ÉpStan-Punkten). Vergleicht man die COVID-Kohorte mit der Prä-COVID-Kohorte, so ist der beobachtete Leistungsrückgang sowohl bei Schüler*innen mit luxemburgischem und/oder deutschem Sprachhintergrund als auch bei Schüler*innen mit portugiesischem Sprachhintergrund in der COVID-Kohorte um 15 ÉpStan-Punkte stärker ausgeprägt als in der Prä-COVID-Kohorte. Mit einer Kohortendifferenz von 27 ÉpStan-Punkten ist der Leistungsrückgang in der COVID-Kohorte unter Schüler*innen mit französischem Sprachhintergrund im Vergleich zu der Prä-COVID-Kohorte jedoch am stärksten ausgeprägt. Obwohl alle Sprachgruppen einen deutlichen Leistungsrückgang aufweisen, deuten die Ergebnisse auf einen pandemiebedingten *differentiellen Effekt* zu Ungunsten von Schüler*innen mit französischem Sprachhintergrund hin.

In einem zweiten Schritt wurde untersucht, wie sich die *Kompetenzen in Mathematik zwischen dem Lernzyklus C3.1 und C4.1* entwickelt haben.

Während zwischen C2.1 und C3.1 ein deutlicher Leistungsrückgang in beiden Kohorten zu beobachten war (vgl. Abb. 1), zeigt Abbildung 6, dass die Leistungen in Mathematik zwischen C3.1 und C4.1 weitestgehend stabil geblieben sind, mit einer leichten Verbesserungstendenz in der COVID-Kohorte (Gewinn von 12 Ép-

Abb. 6: **Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C3.1 und C4.1**

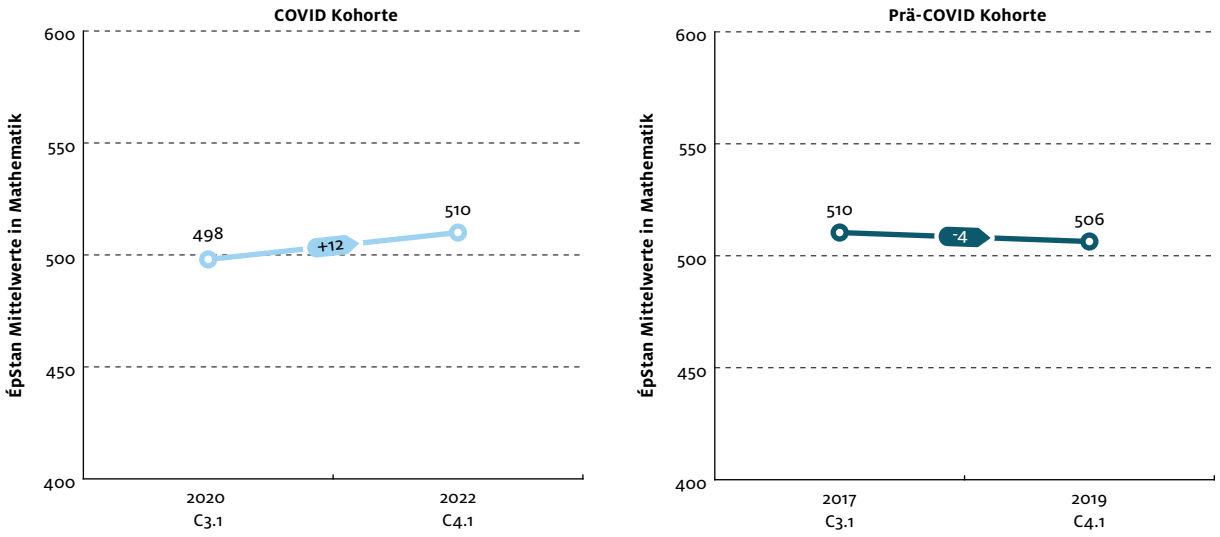


Abb. 7: **Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C3.1 und C4.1 getrennt nach Sprachhintergrund**

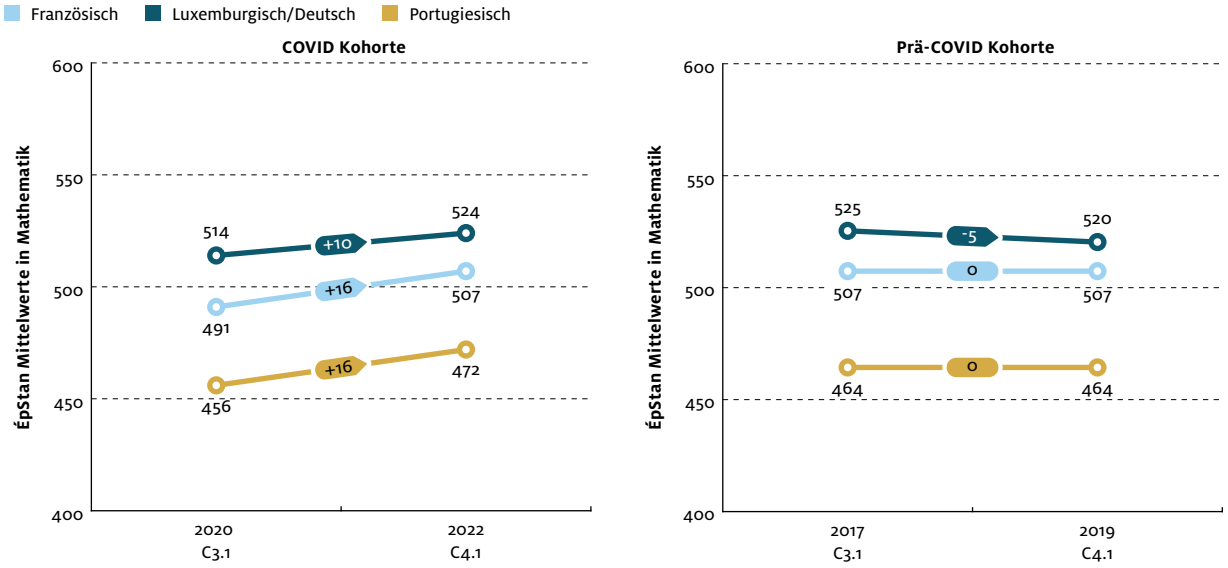


Abb. 8: **Leistungsentwicklung in Deutsch-Leseverstehen zwischen C3.1 und C4.1**

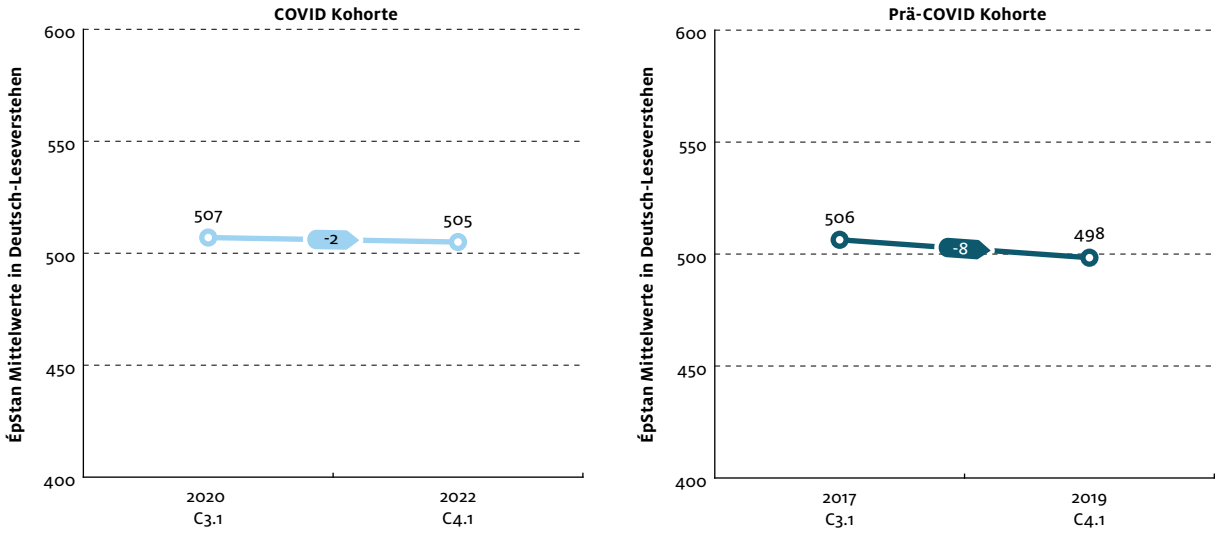
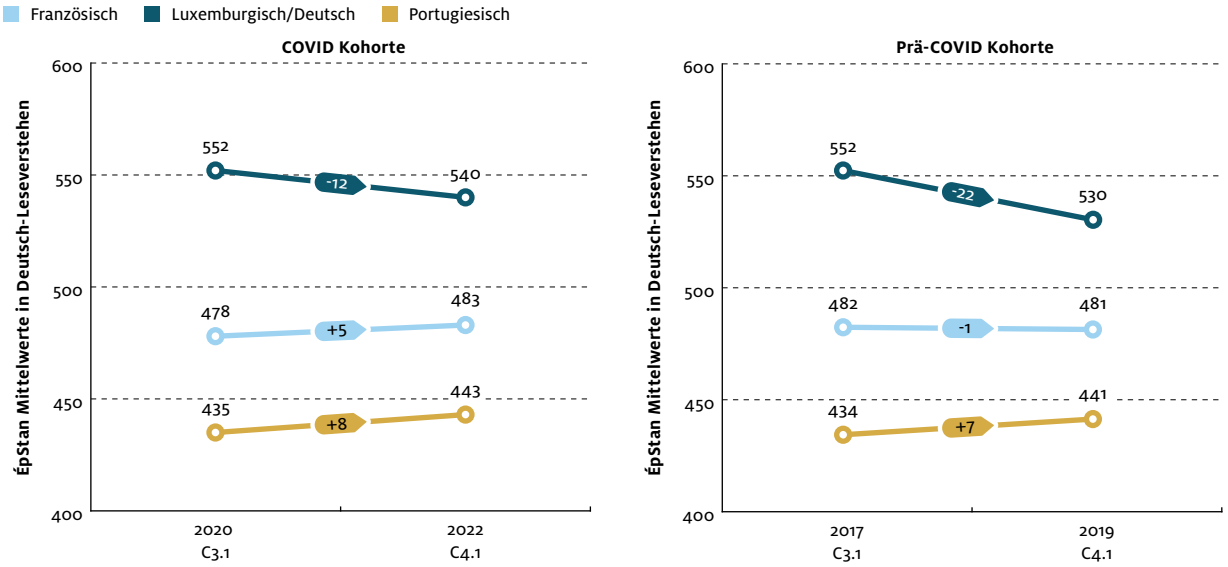


Abb. 9: **Leistungsentwicklung in Deutsch-Leseverstehen zwischen C3.1 und C4.1 getrennt nach Sprachhintergrund**



Stan-Punkten). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die pandemiebedingten Schulschließungen im Frühling 2020 und der durch Schutz- und Hygienemaßnahmen geprägte Schulbetrieb der Folgemonate anders als für jüngere Schüler*innen nicht zu einem *generellen Negativeffekt* auf die Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C3.1 und C4.1 geführt haben.

Das für die Gesamtstichprobe beobachtete Muster einer Leistungsstabilität in der Prä-COVID-Kohorte und einer leichten Verbesserungstendenz in der COVID-Kohorte konnte auch getrennt nach Geschlecht, SES, Sprach- und Migrationshintergrund beobachtet werden. Abbildung 7 veranschaulicht dieses Muster exemplarisch getrennt nach *Sprachhintergrund*. Während die Mathematikleistungen in der Prä-COVID-Kohorte weitestgehend stabil blieben, zeichnet sich in der COVID-Kohorte eine leichtere Verbesserungstendenz ab, die mit einem Gewinn von 16 ÉpStan-Punkten insbesondere schulisch eher benachteiligten Schüler*innen mit französischem oder portugiesischem Sprachhintergrund zugutezukommen scheint. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für Schüler*innen, die einen niedrigen SES oder Migrationshintergrund haben.[4] Die nach Hintergrundmerkmalen getrennten Resultate zeigen dementsprechend auf, dass die Schulschließungen und Hygienemaßnahmen sich nicht negativer auf bestimmte Schülergruppen ausgewirkt haben als auf andere.

3.2. Deutsch-Leseverstehen

Im Gegensatz zu Mathematik wird *Deutsch-Leseverstehen* erst ab dem Zyklus C3.1 erhoben. Somit ist eine Analyse der längsschnittlichen Leistungsentwicklung nur zwischen C3.1 und C4.1 möglich.

Ähnlich wie bei der Leistungsentwicklung in Mathematik (vgl. Abb. 6) scheinen auch die schulischen Leistungen in Deutsch-Leseverstehen in beiden Kohorten weitestgehend stabil zu bleiben. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schulschließungen und Hygienemaßnahmen nicht zu einem *generellen Negativeffekt* auf die Leistungsentwicklung in Deutsch-Leseverstehen zwischen C3.1 und C4.1 geführt haben.

Analog zu den Analysen für Mathematik wurde die Leistungsentwicklung in Deutsch-Leseverstehen ebenfalls getrennt nach Geschlecht, SES, Sprach- und Migrationshintergrund untersucht.[5] Während sich – getrennt nach Geschlecht – das beobachtete Muster einer weitestgehend stabil bleibenden Leistungsentwicklung wiederholt, ist das Bild für die anderen Hintergrundmerkmale differenzierter. Abbildung 9 zeigt dieses exemplarisch, getrennt nach *Sprachhintergrund*. Während die Leistungsentwicklung in Deutsch-Leseverstehen für Schüler*innen mit einem französischen oder portugiesischen Sprachintergrund weitestgehend stabil zu sein scheint, so weisen Schüler*innen mit einem luxembur-

4: Die entsprechenden Abbildungen sind im Online-Zusatz des vorliegenden Kapitels unter www.bildungsbericht.lu einzusehen.

5: Die entsprechenden Abbildungen sind im Online-Zusatz des vorliegenden Kapitels unter www.bildungsbericht.lu einzusehen.

gischen und/oder deutschen Sprachhintergrund eine leichte Verschlechterungstendenz auf (Verlust von 12 ÉpStan-Punkten), die jedoch nur geringfügig über die regelmäßig zu beobachtenden Fluktuationen von ± 10 ÉpStan-Punkten hinweggeht und zudem weniger stark ausgeprägt ist als in der Prä-COVID-Kohorte (Verlust von 22 ÉpStan-Punkten). Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für Schüler*innen mit hohem SES oder ohne Migrationshintergrund, während sich für Schüler*innen, die schulisch eher benachteiligt sind (mit niedrigem SES oder mit Migrationshintergrund), eine leicht positive Tendenz abzeichnet, die meist jedoch nicht über regelmäßig beobachtete Fluktuationen hinweggeht. Insgesamt bleibt, ähnlich wie für die längsschnittliche Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C3.1 und C4.1, festzuhalten, dass die nach Hintergrundmerkmalen getrennten Resultate nicht darauf hinweisen, dass sich die Pandemie substanziell negativer auf bestimmte Schülergruppen ausgewirkt hat als auf andere.

4. Diskussion und Ausblick

Erste internationale Studien zur Auswirkung der Pandemie haben verdeutlicht, dass sich die Schulschließungen negativ auf schulische Kompetenzen ausgewirkt haben (Betthäuser et al., 2023; Di Pietro, 2023; Hammerstein et al., 2021). Zudem scheinen bestimmte Schülergruppen (z. B. jüngere Schüler*innen, Schüler*innen mit einem niedrigen SES) stärker betroffen zu sein als ihre Mitschüler*innen. Mit den *Épreuves Standardisées* (ÉpStan) liegt eine repräsentative Datengrundlage vor, die es erlaubt hat zu untersuchen, wie sich die Schulschließungen auf die schulischen Kompetenzen von Grundschüler*innen in Luxemburg im Allgemeinen und getrennt nach Hintergrundmerkmalen ausgewirkt haben. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst, bevor sie vor dem Hintergrund internationaler Befunde diskutiert werden. Hierbei ist der Infokasten zum *Verständnis der niedrigeren ÉpStan-Werte in Lernzyklus C3.1, verglichen mit den Werten in C2.1* (siehe 3.1), unbedingt zu berücksichtigen.

4.1. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die *längsschnittlichen Daten* der ÉpStan 2020 bis 2022 deuten, in Übereinstimmung mit den querschnittlichen Daten (vgl. Langversion auf bildungsbericht.lu), nicht auf einen systematischen Leistungsrückgang hin, sondern vielmehr auf spezifische Einschnitte in bestimmten Kompetenzbereichen und Altersklassen. So zeigt sich die Leistungsentwicklung in der COVID-Kohorte zwischen C3.1 und C4.1 in Deutsch-Leseverstehen als weitestgehend stabil (vgl. Abb. 8), für den Kompetenzbereich Mathematik zeichnet sich sogar eine leichte Verbesserungstendenz ab (vgl. Abb. 6). Diese könnte damit zusammenhängen, dass die Lehrkräfte (und Mitschüler*innen) in den Jahren der Pandemie insbesondere die auf schulischem Niveau eher benachteiligten Schülergruppen (z. B. Schüler*innen mit niedrigem SES, Schüler*innen mit einem portugiesischen Sprachhintergrund) bei Bedarf zusätzlich unterstützt haben (Fischbach et al., 2021).

„Die längsschnittlichen Daten der ÉpStan 2020 bis 2022 deuten, in Übereinstimmung mit den querschnittlichen Daten, nicht auf einen systematischen Leistungsrückgang hin, sondern vielmehr auf spezifische Einschnitte in bestimmten Kompetenzbereichen und Altersklassen."

Bezüglich der Leistungsentwicklung in Mathematik zwischen C2.1 und C3.1 zeigt sich für die COVID-Kohorte jedoch ein anderes Bild (vgl. Abb. 1). Der beobachtete Leistungsrückgang deutet darauf hin, dass die Pandemie sich negativ auf die Entwicklung der Kompetenzen in Mathematik ausgewirkt hat. Da sich der Leistungsrückgang für die gesamte Kohorte zeigt und nicht nur bestimmte Schülergruppen betrifft, handelt es sich um einen *generellen Effekt* auf die Leistungsentwicklung zwischen C2.1 und C3.1.

In Übereinstimmung mit dem internationalen Forschungsstand deuten diese Befunde darauf hin, dass in Luxemburg jüngere Schüler*innen stärker von den Schulschließungen betroffen zu sein scheinen als ältere Schüler*innen. Mögliche Erklärungsansätze hierfür könnten in ihrem kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand liegen (Hammerstein et al., 2021). So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass die Exekutivfunktionen – also die kognitiven Prozesse, die „durch die Kontrolle, Steuerung und Koordination verschiedener Subprozesse das Erreichen eines über-

geordneten Ziels ermöglichen“ (Seiferth et al., 2007, S. 266) – und die damit einhergehende Selbstkontrolle bei jüngeren Schüler*innen noch nicht vollständig entwickelt ist, diese jedoch gerade zum selbstregulierten Lernen während der Schulschließungen von besonderer Bedeutung war (Tomasik et al., 2021). Zudem ist davon auszugehen, dass das digitale Lernen während des *Homeschoolings* für jüngere Schüler*innen schwieriger zu bewältigen war als für ältere, da sie digitale Geräte noch nicht selbstständig bedienen können und bei der Erledigung digitaler Aufgaben eher auf die Hilfe anderer angewiesen waren (Di Pietro, 2023). Aufgrund dieser Schwierigkeiten haben die Lehrkräfte möglicherweise die Nutzung digitaler Medien reduziert und sich stattdessen auf das Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien konzentriert, die von den Schüler*innen (gemeinsam mit ihren Eltern/Erziehungsberechtigten oder älteren Geschwistern) im *Homeschooling* genutzt werden konnten. Während dieser Ansatz ein Auseinandersetzen mit den schulischen Inhalten ermöglicht hat, hat den Schüler*innen gegebenenfalls das kontextualisierte Lernen im Austausch mit der Lehrkraft und den Mitschüler*innen gefehlt. Hierbei scheint das sogenannte kognitive *Scaffolding* – sprich die Anleitung und Struktur, die eine Lehrkraft den Schüler*innen bietet, um es ihnen im Rahmen eines interaktiven Prozesses zu ermöglichen, Aufgaben zu lösen, die sie sonst nicht hätten lösen können (van de Pol et al., 2010) – ganz besonders bei jüngeren Schüler*innen von zentraler Bedeutung zu sein. Des Weiteren gilt es zu bedenken, dass die für die Analyse der Leistungsentwicklung zwischen C2.1 und C3.1 berücksichtigte COVID-Kohorte sich im Schuljahr 2019/20, welches von den flächendeckenden Schulschließungen betroffen war, im letzten Vorschuljahr befand (C1.2 des *Enseignement Préscolaire*). So könnte angenommen worden sein, dass die Schulschließungen auf Schüler*innen des *Enseignement Préscolaire* weniger einschneidende Auswirkungen hätten als auf Schüler*innen des C2.1, deren erstes Grundschuljahr (C2.1 des *Enseignement Fondamental*) von den Schulschließungen betroffen war und dementsprechend in die wichtige Phase der Alphabetisierung gefallen ist. Die vorliegenden Ergebnisse scheinen jedoch darauf hinzuweisen, dass den Schüler*innen im *Enseignement Préscolaire* eine wichtige Basis (z. B. phonologische Bewusstheit, Erkennen von Zahlen, Formen und Mengen) vermittelt wird, die es ihnen erlaubt, die Lernziele des Zyklus C2 zu erreichen; und dementsprechend als Teil der frühkindlichen Bildung als „wichtige Stellschraube für die Förderung der Lernentwicklung“ (Hornung et al., 2023, S. 8) angesehen werden muss. Da diese Basis den Schüler*innen der COVID-Kohorte beim Eintritt in den Zyklus C2.1 des *Enseignement Fondamental* gefehlt hat, ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte zuerst die Grundfertigkeiten fördern mussten, bevor sie sich auf die Lernziele des Zyklus C2 konzentrieren konnten; dadurch ließe sich der beobachtete Leistungsrückgang zumindest in Teilen erklären.

Zudem zeigt sich für die Leistungsentwicklung in Mathematik in der COVID-Kohorte, dass es eher die auf schulischem Niveau begünstigten Schüler*innen (z. B. sozioökonomisch begünstigte Schüler*innen, Schüler*innen mit einem luxemburgischen/deutschen oder französischen Sprachhintergrund) sind, welche im Vergleich mit der Prä-COVID-Kohorte einen stärker ausgeprägten Leistungsrückgang aufweisen als ihre schulisch eher benachteiligten Mitschüler*innen. Dieser Befund kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die vom Bildungsministerium ergriffenen Maßnahmen (z. B. kostenlose *Summer School* während der Sommerferien mit dem Ziel, Schüler*innen bei der Aufarbeitung möglicher Lernrückstände zu unterstützen; MENJE, 2020) und die zusätzliche Unterstützung der auf schulischem Niveau eher benachteiligten Schülergruppen durch Lehrkräfte und Mitschüler*innen (Fischbach et al., 2021) dazu beigetragen haben, einer weiteren Verschlechterung der Kompetenzen dieser Schülergruppen weitestgehend entgegenzuwirken. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass andere Unterschiede im Lernsetting zwischen den Kohorten (z. B. Unterrichtsmaterialien) zu den stärkeren Leistungsrückgängen bestimmter Schülergruppen beigetragen haben könnten, sodass es weiterer Studien bedarf, um ein weitreichenderes Verständnis der Auswirkungen der Pandemie auf die schulischen Leistungen in Luxemburg zu gewinnen.

*„Hierbei scheint das sogenannte kognitive Scaffolding (…) ganz besonders bei jüngeren Schüler*innen von zentraler Bedeutung zu sein.“*

4.2. Handlungsfelder für Forschung und Politik

Anhand der Ergebnisse lassen sich folgende Handlungsfelder ableiten:

Hinsichtlich des Befundes, dass die COVID-Kohorte, die im Schuljahr 2020/21 ins *Enseignement Fondamental* (C2.1) gekommen ist und deren letztes Schuljahr des *Enseignement Préscolaire* (C1.2) von den flächendeckenden Schulschließungen im Frühling 2020 betroffen war, gilt es, deren Leistungsentwicklung in weiteren längsschnittlichen Studien zu beobachten. So würde die Untersuchung ihrer Leistungsentwicklung zwischen C3.1 und C4.1 erlauben zu erkennen, ob die zwischen C2.1 und C3.1 beobachteten Leistungsrückgänge aufgefangen werden konnten. Aus bildungspolitischer Sicht ist zu empfehlen, diese besonders betroffene Kohorte innerhalb (z. B. Sensibilisierung der Lehrkräfte) und außerhalb des formalen Unterrichts gezielt zu fördern (z. B. anhand eines gezielt ausgearbeiteten Programms im Rahmen der *Summer School*). Andernfalls laufen diese Schüler*innen Gefahr, über ihre gesamte Schulzeit hinweg benachteiligt zu bleiben, wodurch sich das Risiko von Klassenwiederholungen, die aus wissenschaftlicher Sicht als wenig förderlich gelten (Hornung et al., 2021), und von frühzeitigen Schulabbrüchen erhöhen könnte.

Den Bildungsakteur*innen in Luxemburg scheint es gelungen zu sein, einen systematischen Leistungsrückgang über alle Fächer und Zyklen hinweg und insbesondere einen verstärkten Leistungsrückgang bei schulisch eher benachteiligten Schüler*innen verhindert zu haben. Daher scheint es empfehlenswert, die vom Bildungsministerium ergriffenen Maßnahmen (MENJE, 2020) sowie eine zusätzliche Unterstützung der auf schulischem Niveau eher benachteiligten Schülergruppen durch Lehrkräfte und Mitschüler*innen (Fischbach et al., 2021) weiter aufrechtzuerhalten.

5. Fazit

Die COVID-19-Pandemie führte zu flächendeckenden Schulschließungen, die für Schüler*innen weltweit zu einem tiefgreifenden Einschnitt in ihre schulische Bildung führten. Im Gegensatz zu Befunden aus internationalen Studien kam es in Luxemburg nicht zu einem systematischen Rückgang der schulischen Kompetenzen. Mögliche Gründe hierfür sind die – im Vergleich mit anderen Ländern – kurze Dauer vollständiger Schulschließungen (OECD, 2022), die gute technische Ausstattung von Schulen und Haushalten, die ein flächendeckendes *Homeschooling* erlaubte, sowie das Einführen einer *Summer School* während der Sommerferien mit dem Ziel, Lernrückstände frühzeitig aufzuarbeiten (MENJE, 2020).

Während es nicht zu einem systematischen Leistungsrückgang kam, wurden jedoch spezifische Einschnitte in bestimmten Kompetenzbereichen beobachtet (z. B. Mathematik zwischen Zyklus C2.1 und C3.1, Deutsch-Hörverstehen in Zyklus C3.1). Insgesamt scheinen sich die pandemiebedingten Schulschließungen und Schutzmaßnahmen auf jüngere Schüler*innen (zwischen C2.1 und C3.1) stärker ausgewirkt zu haben als auf ältere Schüler*innen (zwischen C3.1 und C4.1). Zudem scheinen in den Sprachfächern Schüler*innen, die einen Sprachhintergrund haben, der der erfassten Sprache fern(er) ist, einen stärker ausgeprägten Leistungsrückgang aufzuweisen als ihre Mitschüler*innen.

Eine gezielte Förderung dieser Schülergruppen durch bildungspolitische Maßnahmen (z. B. Fortsetzung der *Summer School,* Sensibilisierung der Lehrkräfte) ist daher zu empfehlen. Ob solche Maßnahmen zu einer Aufarbeitung der Leistungsrückstände beitragen können, gilt es in den folgenden Jahren anhand der längsschnittlichen ÉpStan-Daten weiter zu untersuchen (z. B. wie sich die Kohorte, die sich im Frühling 2020 im letzten Jahr des *Enseignement Préscolaire* befand, zwischen den Zyklen C3.1 und C4.1 entwickelt hat).

Referenzen

Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. Nature Human Behaviour, 7(3), 375–385.

Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. Educational Research Review, 39, 100530.

Fischbach, A., Colling, J., Levy, J., Cate, I. M. P., Rosa, C., Krämer, C., Keller, U., Gamo, S., Hornung, C., Sonnleitner, P., Ugen, S., Esch, P. & Wollschläger, R. (2021). Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie. In University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT (Eds.), Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021. [National Education Report for Luxembourg 2021] (pp. 141–157).

Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). ÉpStan Technical Report. University of Luxembourg, LUCET.

Ganzeboom, H. B. G. (2010). A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007. Annual Conference of the International Social Survey Programme, Lisbon.

Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement-A systematic review. Frontiers in Psychology, 12, 746289.

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. (Version 1). Luxembourg Center of Educational Testing (LUCET).

Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Muller, C. & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 1. und 3. Klasse: Negativer Trend in der Kompetenzentwicklung und kein Erfolg bei Klassenwiederholungen. In University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021. [National Education Report for Luxembourg 2021] (pp. 44–55).

MENJE. (2020). Summer School 2020. Dossier de Presse. https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/dossiers-de-presse/2020-2021/200901-cours-rattrapage.pdf.

OECD. (2022). Evaluation of Luxembourg's COVID-19 Response. Learning from the Crisis to Increase Resilience.

Panaoura, R. (2020). Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19. Social Education Research, 65–74.

Seiferth, N. Y., Thienel, R. & Kircher, T. (2007). Exekutive Funktionen. In F. Schneider & G. R. Fink (Eds.), Funktionelle MRT in Psychiatrie und Neurologie (pp. 265–277). Springer Medizin Verl.

Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. Distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. International Journal of Psychology, 56(4), 566–576.

van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. Educational Psychology Review, 22(3), 271–296.

Enseignement secondaire



Inhalt

Enseignement secondaire / *124*

Factsheet Nº 06: Orientierungen im luxemburgischen Schulsystem / Lenz & Backes / *126*

Integration und Orientierung neu zugezogener Schülerinnen und Schüler: Herausforderungen und Perspektiven / Kettels, Reichert, Quintus, Theisen & De Oliveira Carvalho / *128*

Factsheet Nº 07: Die Schülerinnen und Schüler im luxemburgischen Schulsystem / Backes & Lenz / *130*

LGBTI*-Jugendliche in luxemburgischen Schulen: Diskriminierung, soziale Unterstützung und allgemeines Wohlbefinden / Meyers, Catunda & Samuel / *134*

Diversität in Schulbüchern in der Unterstufe der Sekundarschule / Kerger, Schadeck & Pianaro / *138*

Die Öffentlichen Europaschulen (EPS) als Antwort auf demographische Veränderungen in Luxemburg? / Gezer, Backes, Keller & Lenz / *140*

Factsheet Nº 08: Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler: Ein Vergleich zwischen traditionellen und öffentlichen europäischen Schulen in Luxemburg / Sattler, Kyzyma & Schmit / *150*

Unterschiede zwischen Öffentlichen Europaschulen und Schulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen: Eine Querschnittsanalyse von Mathematikleistungen in der Grund- und Sekundarschule / Colling, Grund, Keller, Esch, Fischbach & Ugen / *154*

Factsheet Nº 09: Unterschiede in Schullaufbahnen von Schüler:innen in Luxemburg / Backes & Hadjar / *164*

Stress in der Schule: Tendenzen seit 2006 / Catunda, Residori & Mendes / *168*

Factsheet Nº 10: Das Lehrpersonal im luxemburgischen Schulsystem / Haas, Backes & Lenz / *170*

Fairness schulischer Leistungsbeurteilung in Luxemburg: Ein Stimmungsbild aus Sicht der Schülerinnen und Schüler / Sonnleitner, Inostroza-Fernandez & Wollschläger / *174*

Schulerfahrungen und psychische Gesundheit bei Jugendlichen in Heimen / Wealer, Kumsta & Engel de Abreu / *176*

Orientierungen im luxemburgischen Schulsystem

Thomas Lenz & Susanne Backes[1]

Innerhalb des öffentlichen Schulsystems, das dem luxemburgischen Lehrplan folgt, gibt es zwei zentrale Orientierungsphasen: nach der Grundschule (Zyklus 4.2, Klassenstufe 6) und nach der unteren Sekundarstufe (5e, Klassenstufe 9). In den öffentlichen Europaschulen erfolgt der Übergang aus der Grund- in die Sekundarstufe nach der 5. Klassenstufe. Die Sekundarstufe ist dort gesamtschulartig organisiert. Tabelle 1 und Abbildung 1 auf dem vorliegenden Factsheet geben nur Auskunft über die öffentlichen Schulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen.[2]

Der Übergang in die Sekundarstufe

Der Übergang von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule ist eine wichtige Entscheidung, die sich auf den weiteren Bildungsverlauf eines Kindes auswirkt.

Am Ende des Schuljahres 2022/23 erhielten insgesamt 5.507 Grundschülerinnen und -schüler eine finale Orientierung in eine der Sekundarschulformen. Von diesen wurden 39,2 % ins *Enseignement secondaire classique* (ESC), 48,3 % ins *Enseignement secondaire général* (ESG) und 12,2 % in den *Voie de préparation* des ESG (VP) orientiert. 0,3 % der Kinder erhielten die Empfehlung eines *Rallongement de cycle.*

Tab. 1: **Finale Orientierung am Ende der Grundschulzeit im 10-Jahres-Vergleich (in %)**

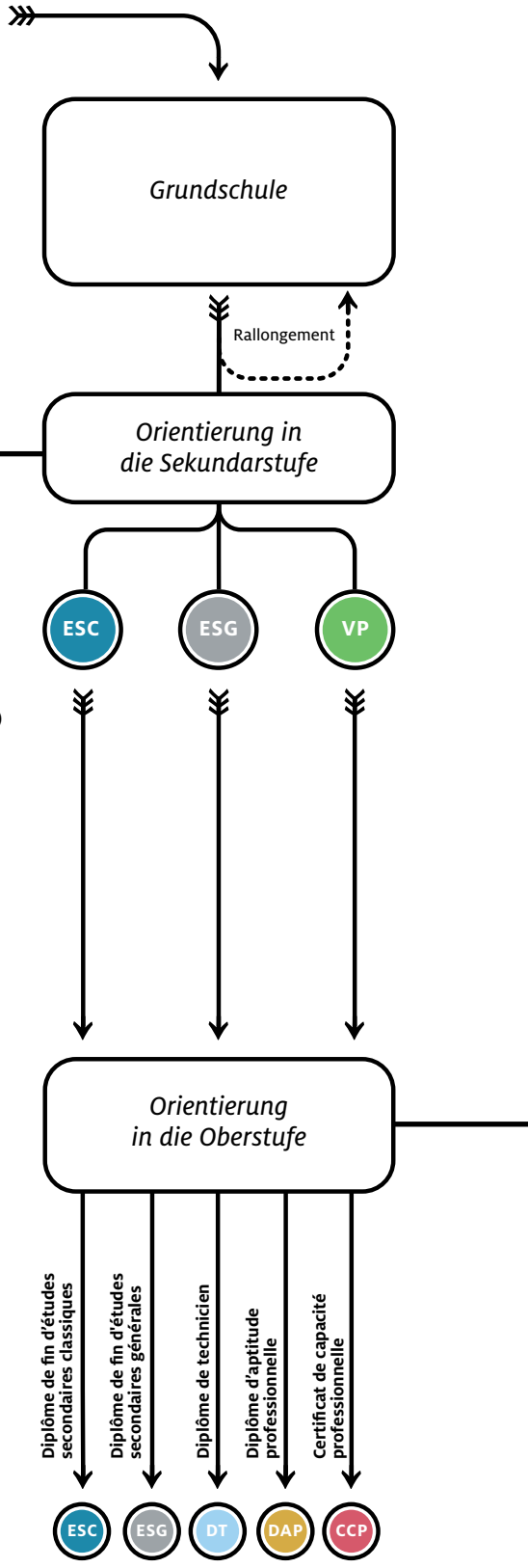
Schuljahr	7e ESC	7e ESG	7e VP	Rallonge-ment	Total
2013/14	33,1	48,5	17,6	0,7	**5.090**
2014/15	35,3	47,1	16,7	1,0	**5.119**
2015/16	35,5	47,7	15,7	1,0	**5.063**
2016/17	36,7	47,9	15,0	0,4	**5.136**
2017/18	38,7	48,6	12,2	0,5	**5.094**
2018/19	39,8	48,1	11,9	0,2	**5.195**
2019/20	38,3	49,5	11,7	0,5	**5.312**
2020/21	39,9	47,0	12,5	0,5	**5.409**
2021/22	39,5	47,0	13,2	0,3	**5.563**
2022/23	39,2	48,3	12,2	0,3	**5.507**

Im 10-Jahres-Verlauf nehmen die Anteilswerte der Kinder zu, die ins ESC orientiert werden, während die Anteilswerte der Orientierungen ins ESG stabil und in den VP rückläufig sind.

Im Vergleich der letzten zehn Jahre zeigt sich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in das ESC orientiert werden, kontinuierlich zugenommen hat und seit 2017/18 bei ca. 39 % liegt (vgl. Tab. 1). Der Anteil der Kinder, die in den VP orientiert wurden, hat sich deutlich verringert und sich in den letzten 5 Jahren bei ca. 12 % eingependelt.

Im Norden und Süden sowie in Luxemburg-Stadt sind eher niedrige und mittlere Übergangsquoten ins ESC zu verzeichnen; im Zentrum des Landes sind es höhere Quoten.

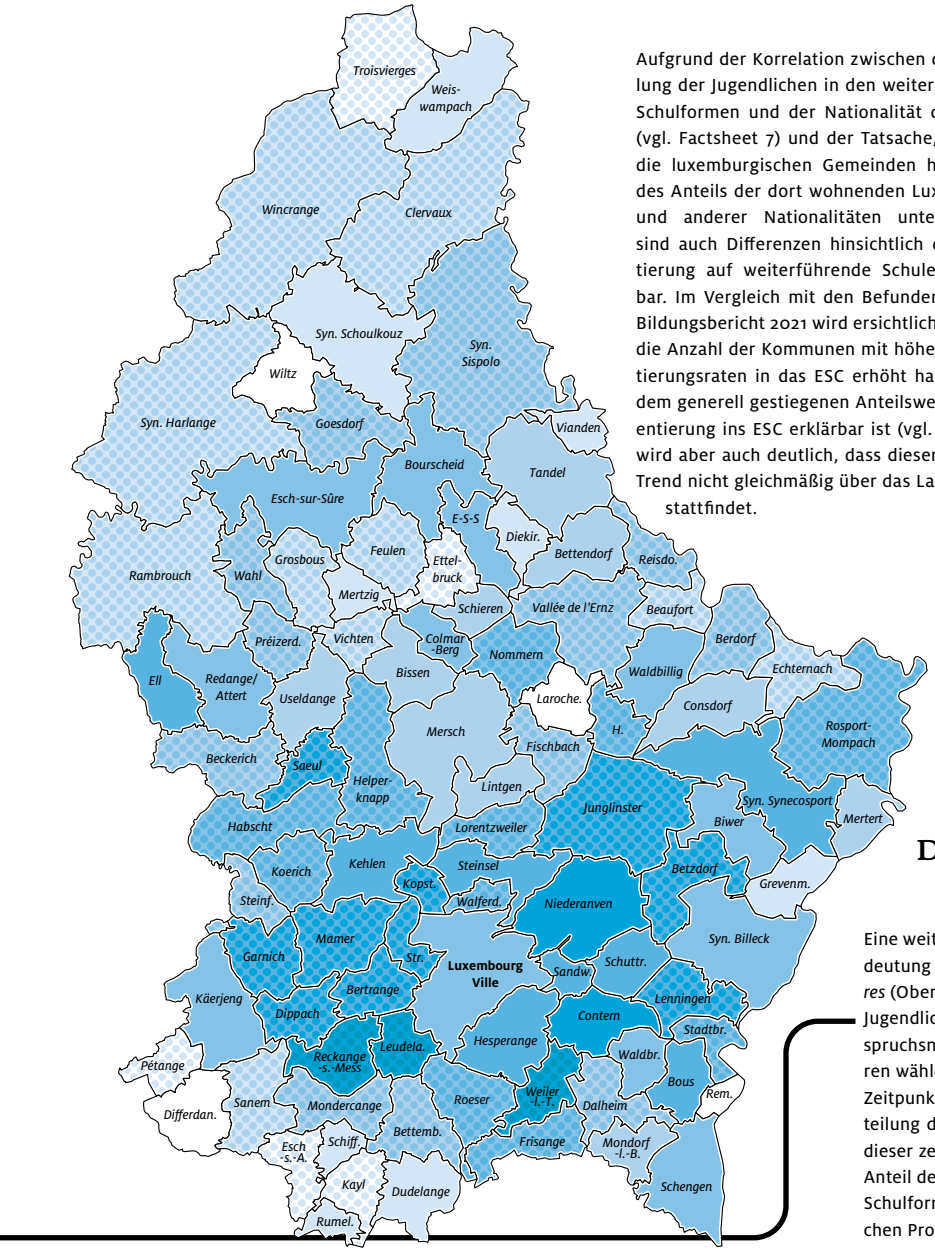
Wie unterschiedlich die Übergänge in die Sekundarschule regional verteilt sind, zeigt Abbildung 1 anhand der finalen Orientierungen auf das ESC. Für die Darstellung wurden die Daten der Schuljahre 2017/18 bis 2022/23 zusammengefasst und ein Mittelwert der Jahre berechnet. Die Verwendung eines Mittelwertes ist sinnvoll, da die Anteilswerte auf Gemeindeebene über die Jahre – insbesondere bei kleineren Gemeinden – schwanken. Die Karte zeigt deutlich, dass die Übergangsquote in das ESC im Norden des Landes eher niedrig und im Zentrum des Landes (ausgenommen Luxemburg-Stadt) eher hoch ist; im Süden und insbesondere Südwesten ist die Orientierungsquote von der Grundschule in das ESC wieder eher niedrig. Entsprechend umgekehrt verhält es sich mit den Übergängen in das ESG bzw. den VP. Die regionalen Tendenzen sind über die Zeit recht stabil (vgl. Bildungsbericht 2018 und 2021). Es ist davon auszugehen, dass diese geographischen Unterschiede die unterschiedlichen sozialen, ökonomischen, sprachlichen und migrantischen Verhältnisse des Landes widerspiegeln und damit auch die Unterschiede in der Art, wie Kinder aufwachsen und welche Bildungschancen ihnen zur Verfügung stehen.



1: Sämtliche Darstellungen basieren auf administrativen Schülerdaten. Wir danken der *Division du Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative* des SCRIPT für die Unterstützung.

2: Private Schulen, die nicht dem luxemburgischen Lehrplan folgen (z. B. Europaschule I und II, Montessori-Schulen etc.), werden hier nicht betrachtet. Jugendliche, die im deutsch-luxemburgischen Lehrplan eingeschrieben sind, werden der internationalen Kategorie zugeordnet. Factsheet 4 bietet hierzu eine Übersicht.

Abb. 1: **Orientierung ins ESC von 2017/18–2022/23 (in %)**



Aufgrund der Korrelation zwischen der Verteilung der Jugendlichen in den weiterführenden Schulformen und der Nationalität der Kinder (vgl. Factsheet 7) und der Tatsache, dass sich die luxemburgischen Gemeinden hinsichtlich des Anteils der dort wohnenden Luxemburger und anderer Nationalitäten unterscheiden, sind auch Differenzen hinsichtlich der Orientierung auf weiterführende Schulen erkennbar. Im Vergleich mit den Befunden aus dem Bildungsbericht 2021 wird ersichtlich, dass sich die Anzahl der Kommunen mit höheren Orientierungsraten in das ESC erhöht hat, was mit dem generell gestiegenen Anteilswert der Orientierung ins ESC erklärbar ist (vgl. Tab. 1). Es wird aber auch deutlich, dass dieser generelle Trend nicht gleichmäßig über das Land verteilt stattfindet.

In Abbildung 1 sind diejenigen Schülerinnen und Schüler nicht mitbetrachtet, die private Schulen besuchen, die nicht dem luxemburgischen Lehrplan folgen (wie die privaten Europaschulen, Montessori-Schulen etc.). Da diese Schulen zumeist auf einen akademischen Abschluss vorbereiten und insbesondere um Luxemburg-Stadt verortet sind, werden in diesen Gebieten noch mehr Kinder in eine dem ESC ähnliche Schulart orientiert, sodass die regionalen Unterschiede in diesem Bereich tendenziell unterschätzt werden. Außerdem sind Kinder, die in öffentlichen Europaschulen eingeschrieben sind, nicht berücksichtigt.

Prozentwerte (Anzahl der Gemeinden & Schulsyndikate)

≤ 20 (4)	≤ 50 (12)
≤ 25 (5)	≤ 55 (11)
≤ 30 (9)	≤ 60 (8)
≤ 35 (10)	≤ 65 (10)
≤ 40 (10)	≤ 70 (2)
≤ 45 (13)	≤ 75 (3)

Factsheet Nº 6

Der Übergang von Klassenstufe 9 in Klassenstufe 10 im ESG

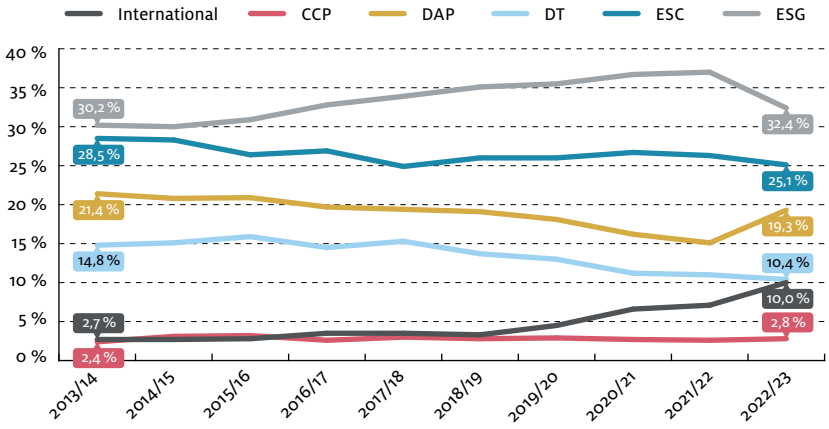
Eine weitere Schwelle im luxemburgischen Schulsystem mit großer Bedeutung ist der Übergang ins *Enseignement secondaire classes supérieures* (Oberstufe) innerhalb des ESG von Stufe 9 zu Stufe 10.[3] Hier werden Jugendliche zum einen auf Schulformen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau und unterschiedlichen Diplomen orientiert, zum anderen wählen die Jugendlichen innerhalb dieser Bildungswege zu diesem Zeitpunkt eine berufsbezogene Sektion aus. Um ein Bild über die Verteilung der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Schulformen nach dieser zentralen Schwelle zu erhalten, zeigt Abbildung 2, wie hoch der Anteil der Jugendlichen in den 10. Klassenstufen der unterschiedlichen Schulformen ist – Schülerinnen und Schüler in internationalen öffentlichen Programmen werden hier mitbetrachtet.

Mit den zunehmenden Schülerzahlen in den internationalen Programmen sind die Zahlen in den übrigen Programmen der Stufe 10 rückläufig. Das DAP zeigt zuletzt deutlichen Zuwachs.

Im Schuljahr 2022/23 befindet sich mit 32,4 % der größte Anteil der Zehntklässler im ESG, gefolgt vom ESC. Die drei Berufsschulzweige verzeichnen kleinere Anteilswerte. Nur ein geringer Anteil von 2,8 % der Zehntklässler wird in Richtung des CCP-Zertifikats beschult, 19,3 % aller Zehntklässler strebt ein DAP-Diplom an. 10,0 % der Zehntklässler befinden sich in einem internationalen Programm (davon 54,5 % in öffentlichen Europaschulen).

Den 10-Jahres-Verlauf betrachtend wird deutlich, dass die Oberstufe des ESG kontinuierlichen Schülerzuwachs zu verzeichnen hatte, mit einem deutlichen Rückgang im letzten betrachteten Schuljahr. Auch die übrigen Schulzweige, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen (ESC, DAP, DT), nehmen im Zeitverlauf ab – bis auf die überwiegend duale Berufsausbildung zum DAP-Diplom, das seit kurzem wieder von deutlich mehr Schülerinnen und Schülern nachgefragt wird. Seit 2019/20 geht die Kurve der Schülerinnen und Schüler in internationalen Angeboten deutlich nach oben, was damit zu erklären ist, dass die ersten Schülerinnen und Schüler der jüngst gegründeten öffentlichen Europaschulen sukzessive die 10. Klassenstufe erreichen.

Abb. 2: **Platzierung in Klassenstufe 10 (in %)**



3: Die Orientierung nach Klassenstufe 10 im ESC ist ebenfalls zu nennen, bezieht sich allerdings rein auf die fachliche Wahl der Sektion innerhalb des ESC und wird daher hier nicht betrachtet.

SPOTLIGHT

Integration und Orientierung neu zugezogener Schülerinnen und Schüler:

Herausforderungen und Perspektiven

Eliane Kettels, Monique Reichert, Angélique Quintus, Patrick Theisen & Marco De Oliveira Carvalho



weitere Materialien
bildungsbericht.lu

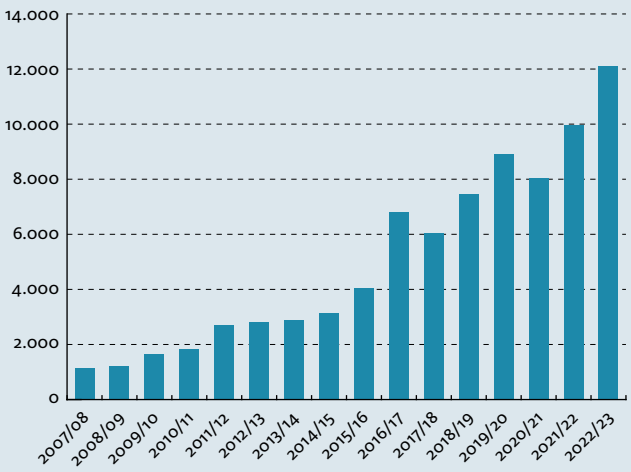


Luxemburg, ein Land, das seit mehreren Jahrzehnten durch eine hohe Immigration geprägt ist, nimmt jedes Jahr rund 4.000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf und integriert diese in sein Bildungssystem (MENJE, 2023). Der Anteil von Kindern anderer Nationalität liegt aktuell in der Grundschule bei 44,2 % und in der Sekundarstufe bei 41,4 %. Der Anteil fremdsprachiger Kinder ist noch höher: 2022/23 sprachen 67,7 % der Grundschülerinnen und Grundschüler und 65,3 % der Schülerinnen und Schüler (SuS) in der Sekundarstufe zu Hause nicht Luxemburgisch als erste Sprache (MENJE/SCRIPT, 2023).

Um gegen die häufig mit dem Migrations- und Sprachhintergrund verbundenen Ungleichheiten bei den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler vorzugehen (Blanke et al., 2004), wurden vom Bildungsministerium zahlreiche Maßnahmen eingeführt, darunter insbesondere die Bereitstellung interkultureller Mediation (siehe Abb. 1) und die Einrichtung der Empfangs- und Orientierungsstelle für neu zugezogene Schülerinnen und Schüler *(Cellule d'accueil scolaire pour élèves nouveaux arrivants à l'enseignement secondaire – CASNA)*[1], die einen zentral gesteuerten Empfang für alle ausländischen Schülerinnen und Schüler ab 12 Jahren bieten soll.

Diese Initiativen wurden allerdings nicht vollständig institutionell verankert, sondern bildeten eher ein Bündel von Maßnahmen, die jeweils von Fall zu Fall angewandt wurden.

Abb. 1: **Anzahl interkultureller Mediationen seit 2007**



Um die Qualität der Maßnahmen des schulischen Empfangs, der Orientierung und der Integration zu verbessern, wurde 2023 ein neues Maßnahmen-Modell für in Luxemburg neu zugezogene Kinder und Jugendliche eingeführt: die Einrichtung der „Dienststelle für schulische Integration und Aufnahme" *(Service de l'intégration et de l'accueil scolaires – SIA)*.[2] Diese soll eine systematische und ganzheitliche Betreuung sowie eine gezielte Orientierung und Begleitung eines jeden Kindes und Jugendlichen

1: CASNA wurde 2005 infolge eines Antrags gegründet, der bei der Konsultationsdebatte zu PISA vom 15.04.2005 in der Abgeordnetenkammer *(Chambre des Députés)* angenommen wurde.

2: Gesetz vom 14. Juli 2023 zu Aufnahme, Orientierung, Integration und Begleitung neu zugezogener Schülerinnen und Schüler in der Schule und zur Gründung einer Dienststelle für Integration und Aufnahme (https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2023/07/14/a424/jo).

im luxemburgischen Schulsystem ermöglichen.

Das neue Maßnahmen-Modell gilt für alle Schulpflichtigen und darüber hinaus für Personen bis zum Alter von 22 Jahren. Es besteht nun also für alle neu zugezogenen Kinder ab dem Alter von 4 Jahren die Möglichkeit, zentral aufgenommen und schulisch begleitet zu werden.

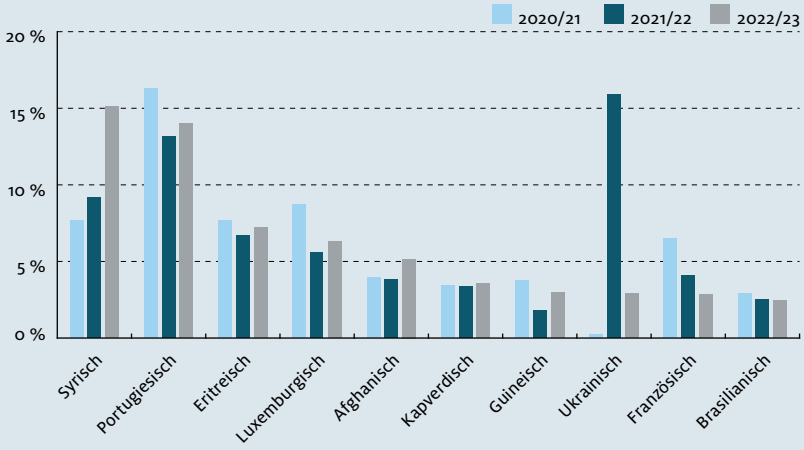
Die Schülerinnen und Schüler werden in diesem neuen Maßnahmen-Modell ganzheitlich berücksichtigt, einschließlich ihres familiären Umfeldes. Um die Familie ab dem Zeitpunkt ihrer Ankunft dazu zu ermutigen, sich aktiv an der Schulbildung ihres Kindes zu beteiligen (OECD, 2021), werden mittels einer zentralen Anlaufstelle Informationen zum luxemburgischen Schulangebot, zu non-formalen Bildungsangeboten und zu weiteren Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt. Angesichts der zahlreichen unterschiedlichen Herkunftssprachen und -kulturen (siehe Abb. 2; Tab. 1) können die beteiligten schulischen Akteurinnen und Akteure auf die interkulturelle Mediation des SIA zurückgreifen, um die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern und mit ihrem familiären Umfeld maximal zu erleichtern.[3]

Für jedes Kind wird ein Dossier erstellt, in dem Gespräche, die Analyse der bisherigen Schullaufbahn, Ziele sowie individuelle Beobachtungen und Prüfungen berücksichtigt werden. Jedes Dossier mündet in einen Aufnahmeplan, der die Schülerin oder den Schüler über die gesamte Integrationsphase begleitet. Er wird gemeinsam mit der vom Kind besuchten Grundschule, dem Kompetenzzentrum oder der Sekundarschule ausgearbeitet, und soll es zu den Strukturen und Unterrichtsmethoden orientieren, die seiner Situation entsprechen. Zu diesem Zweck werden zudem mögliche unterstützende Maßnahmen festgelegt.

Angesichts der Herausforderungen, mit denen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im schulischen Umfeld konfrontiert sein können, ist geplant, so schnell wie möglich eine kontinuierliche und personalisierte Begleitung in enger Zusammenarbeit mit den Akteuren vor Ort, d. h. den Schulberatungs- und Integrationsstellen *(Cellules d'orientation et d'intégration scolaires)*, in den Grund- und Sekundarschulen einzurichten.

Um beurteilen zu können, inwieweit diese eingeführten Neuerungen den Einfluss der Herkunft auf die schulischen Erfolgsaussichten verringern und die Integration der Schülerinnen und Schüler fördern können, ist nach drei Jahren eine globale Evaluation vorgesehen.[4]

Abb. 2: **Am stärksten vertretene Nationalitäten der neu zugezogenen SuS, die seit 2020 von der CASNA empfangen wurden (in %)**



Tab. 1: **Am meisten nachgefragte Sprachen in 2022/23**

Sprache	Anzahl der Mediationen
Arabisch	3.242
Portugiesisch	1.846
Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch	1.102
Tigrinisch (Eritreisch)	1.044
Ukrainisch	892
Persisch/Farsi	666
Chinesisch	636
Spanisch	582
Türkisch	373
Russisch	371

Referenzen

Blanke, I., Böhm, B. & Lanners, M. (2004). PISA 2003. Rapport national Luxembourg. Luxembourg: SCRIPT, MENFP.

MENJE. (2023). Une école pour tous : Une meilleure orientation et un suivi individuel des élèves nouvellement arrivès au Luxembourg. Dossier de presse. https://men.public.lu/fr/publications/dossiers-presse/2022-2023/230606-sia.html.

MENJE/SCRIPT. (2023). L'enseignement au Luxembourg en chiffres. https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/22-23-enseignement-chiffres-fr.pdf.

OECD. (2021). Young people with migrant parents. Making integration work. OECD Publishing.

3: 2023 waren für den SIA 107 interkulturelle Mediatorinnen und Mediatoren für 46 verschiedene Sprachen tätig.

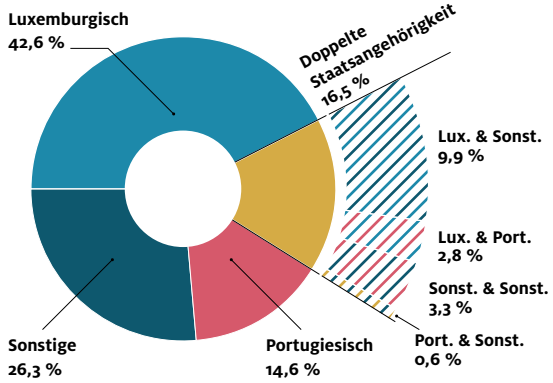
4: Antrag der CSV-Fraktion, https://www.chd.lu/fr/dossier/8069.

Die Schülerinnen und Schüler im luxemburgischen Schulsystem

Susanne Backes & Thomas Lenz[1]

Die Bevölkerungsstruktur Luxemburgs ist sehr divers und zeichnet sich durch einen über die Jahre wachsenden Anteil ausländischer Bürgerinnen und Bürger aus (siehe Factsheet 1 und 2). Die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler verteilen sich dabei allerdings nicht gleichmäßig auf die verschiedenen Schulformen, ihr Schulbesuch unterscheidet sich vielmehr je nach Nationalität, zu Hause gesprochener Sprache und Geschlecht. Im Folgenden werden alle Schülerinnen und Schüler im Zeitverlauf betrachtet, die an den Schuljahresenden an öffentlichen oder privaten Schulen mit nationalem Lehrplan eingeschrieben waren oder öffentliche Schulen mit internationalem Lehrplan besuchten (siehe Factsheet 4).

Abb. 1: **Schülerinnen und Schüler im *Enseignement fondamental* nach einfacher und mehrfacher Nationalität (2022/23, in %)**



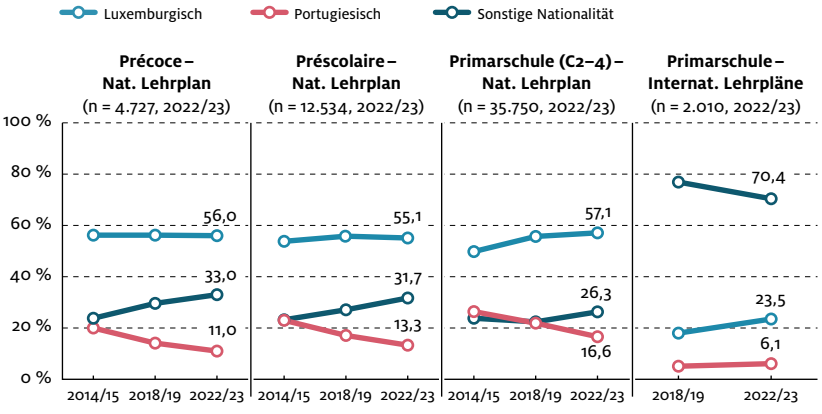
Hinweis: In diesem Factsheet werden die beiden größten Schülergruppen – die luxemburgische und die portugiesische – betrachtet. Die Bevölkerung Luxemburgs wird vielfach als superdivers bezeichnet, was sich u. a. darin zeigt, dass 13,7 % der Bevölkerung mehr als eine Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Factsheet 2). Dies spielt auch eine Rolle, wenn Schülerinnen und Schüler getrennt nach ihrer Nationalität betrachtet werden. Bezüglich der Kinder, die im Schuljahr 2022/23 in der gesamten Primarstufe eingeschrieben waren, war für 16,5 % mehr als eine Nationalität eingetragen. 2,8 % haben die luxemburgische zusammen mit der portugiesischen Nationalität, 9,9 % haben die luxemburgische plus eine sonstige Nationalität. 0,6 % der Kinder haben eine sonstige plus die portugiesische und 3,3 % haben zwei sonstige Nationalitäten.

Dem Vorgehen administrativer Statistiken folgend gruppieren wir die Kinder nach ihrer ersten Nationalität. Wenn luxemburgisch eine der Nationalitäten ist, ist diese im administrativen Datensatz (in der Primarstufe seit 2015/16) als erste Nationalität eingetragen. Für die Daten in Abbildung 1 bedeutet das z. B., dass ca. 3 % der Kinder, die unter luxemburgisch gezählt werden, zusätzlich die portugiesische Nationalität haben.

Im Sekundarbereich sehen die Muster ähnlich aus: 18,6 % der Schülerinnen und Schüler besitzen mehr als eine Nationalität. Hier sind es 5,7 % mit luxemburgischer und portugiesischer Nationalität.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Nationalität[2]

Abb. 2: **Schülerinnen und Schüler im *Enseignement fondamental* nach der ersten Nationalität (in %)[2]**



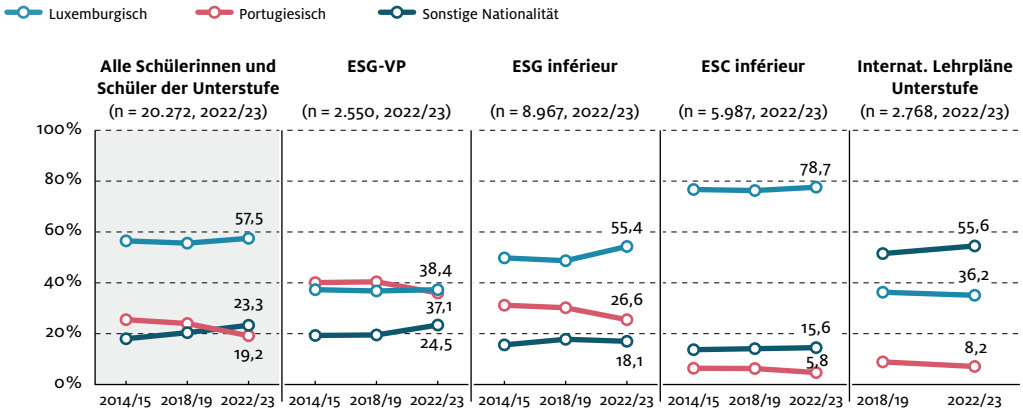


Bei den Kindern im *Enseignement fondamental* (vgl. Abb. 2) liegt der Anteil der Kinder mit luxemburgischer Nationalität im Jahr 2022/23 in allen drei Bildungsphasen des Nationalen Lehrplans zwischen 55 und 57 % und stellt die größte Population dar. Während der Anteil der luxemburgischen Nationalitätengruppe über die Jahre stabil bzw. leicht ansteigend ist, hat der Anteil der Kinder mit einer anderen Nationalität zugenommen und der Anteil der portugiesischen Gruppe abgenommen. Ein anderes Bild zeichnet sich in der Primarschule der internationalen Lehrpläne (Europäischer Lehrplan und Cambridge-Lehrplan). Hier ist die Gruppe der Kinder mit sonstiger Nationalität mit 70,4 % deutlich am größten, gefolgt von Kindern mit luxemburgischer (23,5 %) und portugiesischer Nationalität (6,1 %).

1: Sämtliche Darstellungen basieren auf administrativen Schülerdaten. Wir danken der *Division du Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative* des SCRIPT für die Unterstützung.

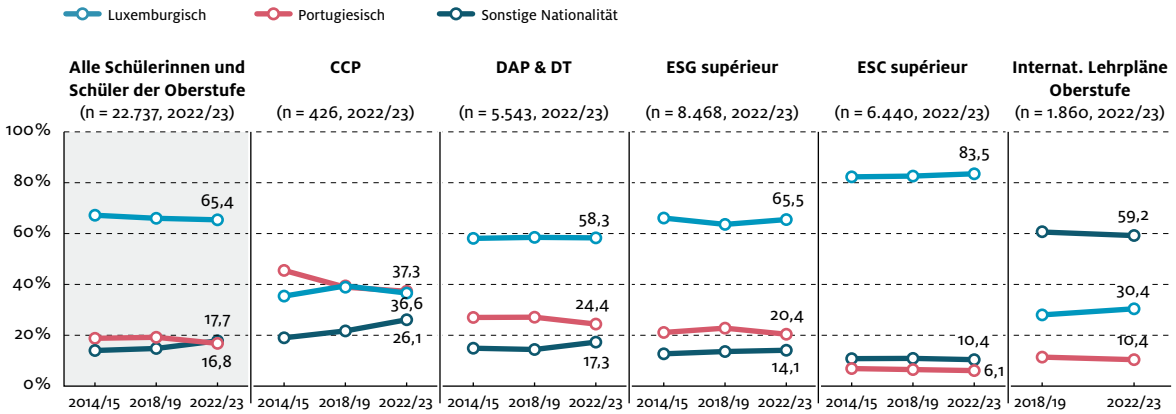
2: Die frühere *Éducation différenciée* bzw. ihre Nachfolgeangebote (siehe Factsheet 5) und die internationale Vorschule werden hier nicht dargestellt. Da das internationale Programm noch jung ist, umfasst die Verlaufsbetrachtung weniger Zeitpunkte. Die *Classe d'accueil* wird in allen Analysen, die in verschiedene Schulformen differenzieren, nicht mitbetrachtet. Rundungen können dazu führen, dass Ergebnisse sich nicht auf 100 % aufsummieren lassen.

Abb. 3: **Schülerinnen und Schüler in der Unterstufe des *Enseignement secondaire* nach der ersten Nationalität (in %)**



Da die luxemburgische Sekundarschule in mehrere Schulangebote unterteilt ist, die zu unterschiedlichen Schulabschlüssen führen (vgl. Factsheet 4), wird die Nationalitätenverteilung in den verschiedenen Schulangeboten mit der Verteilung der gesamten Schülerschaft verglichen (grauer Kasten in Abb. 3). In der Unterstufe der Sekundarschule sind im Schuljahr 2022/23 luxemburgische Jugendliche im ESC mit 78,7 % deutlich überrepräsentiert, da unter allen Sekundarschülerinnen und -schülern der Unterstufe nur 57,5 % eine luxemburgische Nationalität haben. Demgegenüber sind Jugendliche mit portugiesischer Nationalität im ESC stark unterrepräsentiert und im *Voie de préparation* (VP) überrepräsentiert. Zwischen 2014/15 und 2022/23 scheint dieser Trend relativ stabil.[3] Jugendliche mit sonstigen Nationalitäten sind in der gesamten Schülerschaft mit 19,2 % vertreten. Damit sind sie im ESC und ESG leicht unterrepräsentiert und im ESG-VP leicht überrepräsentiert. Deutlich überrepräsentiert sind Jugendliche mit sonstiger Nationalität allerdings mit 55,6 % in internationalen Lehrplänen öffentlicher Schulen (d. h. europäischer Lehrplan, deutsch-luxemburgischer Lehrplan, Cambridge oder *Baccalauréat international*, siehe Factsheet 4). Allerdings ist die Anzahl der Jugendlichen in den internationalen Angeboten aufgrund der Neueröffnung von sechs öffentlichen europäischen Schulen erst seit 2016/17 merklich angestiegen. Daher sind Trends in internationalen Angeboten noch stark abhängig von Aspekten wie den Standorten der Schulen etc. (vgl. Gezer et al. in diesem Bericht).

Abb. 4: **Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe des *Enseignement secondaire* nach der ersten Nationalität (in %)**



In der Oberstufe sind Jugendliche mit luxemburgischer Nationalität 2022/23 im ESC deutlich überrepräsentiert, während sie im ESG und den stärker berufsbildenden Programmen DAP und DT[4] ähnlich wie in der Gesamtschülerschaft vertreten sind. Unterrepräsentiert sind sie in der eher praxisorientierten CCP-Ausbildung und in den internationalen Lehrplänen. Ein umgekehrtes Muster zeichnet sich für die portugiesischen Jugendlichen ab, die im ESC unterrepräsentiert sind, im ESG sowie DAP und DT leicht überrepräsentiert und im CCP als stärkste Nationalitätengruppe überrepräsentiert sind. In den internationalen Lehrplänen sind portugiesische Jugendliche im Vergleich zu ihrem Anteilswert in der Gesamtschülerschaft zwar unterrepräsentiert, jedoch stärker vertreten als im ESC *supérieur* des nationalen Lehrplans, die beide auf akademische Berufslaufbahnen vorbereiten. Bezüglich der Jugendlichen mit sonstigen Nationalitäten unterscheiden sich die Anteilswerte in den verschiedenen Schulangeboten nicht so stark von ihrem Anteil in der Gesamtschülerschaft, mit einer Ausnahme: In den internationalen Lehrplänen machen sie den größten Anteil aus.

3: Die Auswertungen sind aufgrund veränderter Kategorien nicht ohne Weiteres vergleichbar mit den Darstellungen im Bildungsbericht 2021.

4: Aufgrund sehr ähnlicher Nationalitätenverteilungen wurden die beiden Ausbildungsgänge DAP und DT zusammengefasst.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Sprache

Die Heterogenität der luxemburgischen Schülerschaft spiegelt sich auch in der ersten zu Hause gesprochenen Sprache wider. Im Schuljahr 2022/23 sprechen nur 31,9 % der Kinder im *Enseignement fondamental* Luxemburgisch als erste Sprache zu Hause, im Sekundarbereich 36,7 %. Im Schuljahr 2014/15 liegt dieser Anteil im *Enseignement fondamental* noch bei 37,8 %, im Sekundarbereich bei 50,4 %. Im Zensus 2021 geben knapp die Hälfte der Befragten Luxemburgisch als erste Hauptsprache an. Hierbei gilt zu bedenken, dass generell 61,5 % mehr als eine Sprache im privaten und beruflichen Kontext verwenden (siehe Factsheet 2) und Luxemburgisch durchaus als zweite Sprache gesprochen wird.

Die Analyse der Schülerzusammensetzung nach Nationalität hat gezeigt, dass Über- und Unterrepräsentationen von bestimmten Schülergruppen besonders in der Sekundarstufe auftreten, da dort parallel verlaufende Schulangebote existieren. Daher konzentriert sich die folgende Analyse auf die Sekundarstufe. Zunächst wird betrachtet, inwiefern Nationalität und zu Hause gesprochene Sprache unterschiedliche Muster zeichnen. Abbildung 5 zeigt hierzu für alle Sekundarschülerinnen und -schüler mit luxemburgischer Nationalität, dass Luxemburgisch im Jahr 2014/15 noch für 79,4 % der Jugendlichen die erste zu Hause gesprochene Sprache ist, während dies 2022/23 nur noch für 57,7 % der Jugendlichen gilt, was sich u. a. durch Einbürgerungen erklären lässt (siehe Factsheet 2).

Abb. 5: **Erste zu Hause gesprochene Sprache der Sekundarschülerinnen und -schüler mit luxemburgischer Nationalität (in %)[5]**

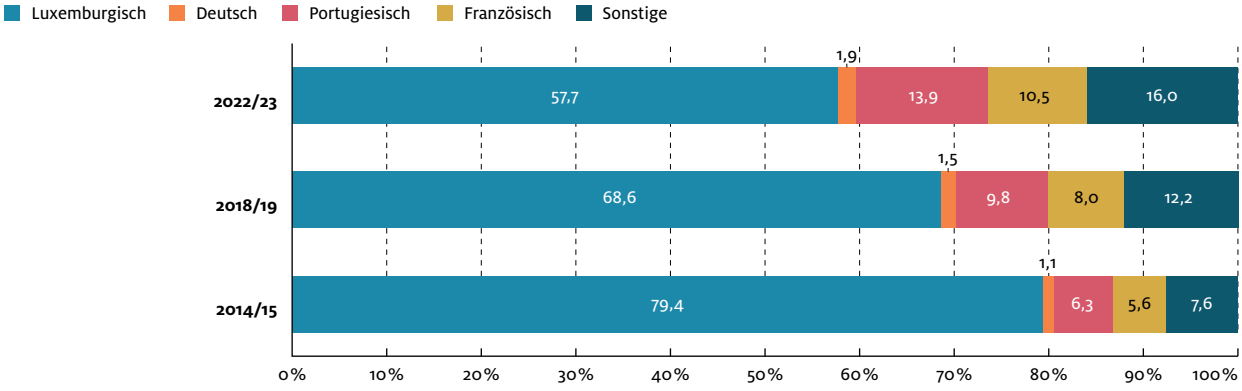
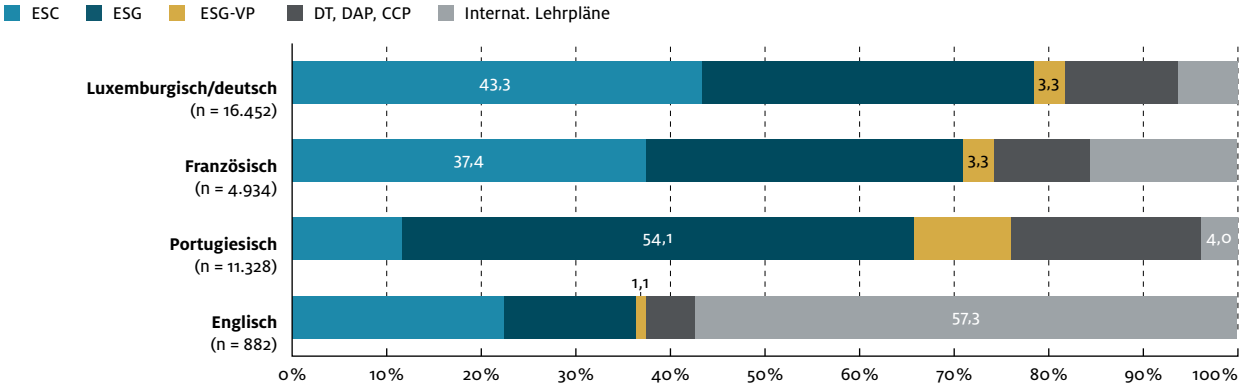


Abbildung 6 zeigt exemplarisch für vier Sprachgruppen (ermittelt anhand der ersten zu Hause gesprochenen Sprache) deren Verteilung auf die unterschiedlichen Schulangebote in der luxemburgischen Sekundarstufe. Von der luxemburgisch/deutschen sowie auch französischen Sprachgruppe sind die meisten Jugendlichen im ESC eingeschrieben und die wenigsten im ESG-VP. Der Großteil der portugiesischen Sprachgruppe befindet sich im ESG, relativ häufig sind die Jugendlichen in einem berufsbildenden Angebot (DT, DAP, CCP), am seltensten sind sie in einem internationalen Lehrplan eingeschrieben. Demgegenüber ist die englische Sprachgruppe mit 57,3 % am häufigsten in internationalen Lehrplänen vertreten.

Abb. 6: **Besuchte Schulformen je Sprachgruppe im Schuljahr 2022/23 (Min/Max, in %)**



5: Die erste zu Hause gesprochene Sprache ist nicht immer die einzige, noch ist sie notwendigerweise die zu Hause meistgesprochene. Sie ist diejenige, die vom Verantwortlichen als primäre Sprache eingetragen wurde.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht

Abb. 7: **Schülerinnen und Schüler in der Unterstufe des *Enseignement secondaire* nach Geschlecht (in %)**

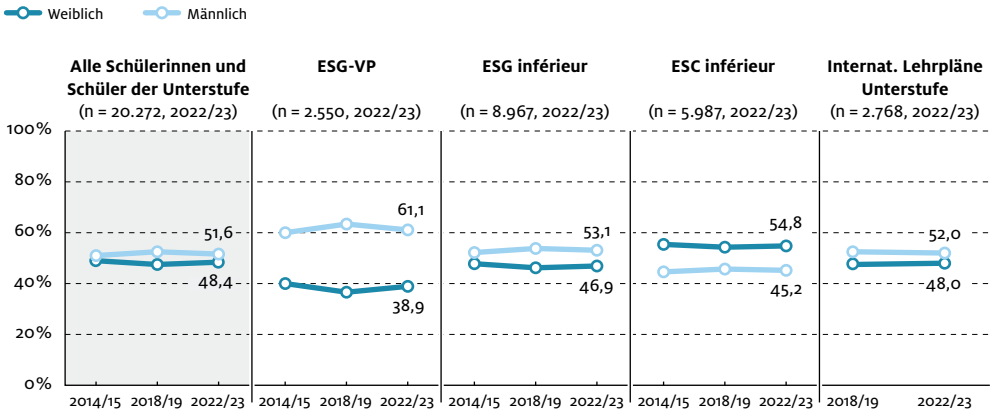
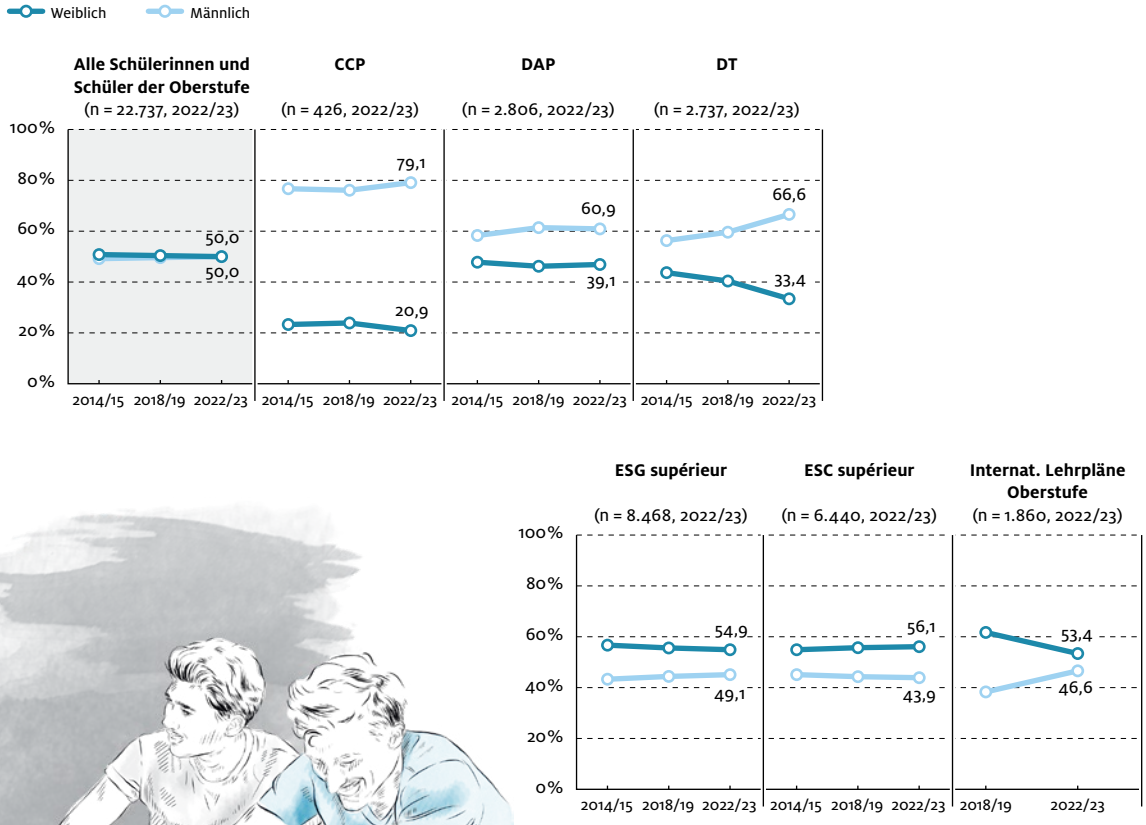


Abbildung 7 nimmt die unterschiedlichen Angebote in der Unterstufe des *Enseignement secondaire* in den Blick und verdeutlicht, dass die Geschlechterverteilung in der gesamten Unterstufe seit 2014/15 bis 2022/23 relativ gleichverteilt ist. Differenziert nach Schulangeboten sind im ESC des nationalen Lehrplans Mädchen leicht überrepräsentiert; im ESG sind es die Jungen, wobei diese Unterschiede eher klein sind. Anders sieht dies im ESG-VP aus, wo der Jungenanteil deutlich größer ist als der Mädchenanteil.

In der Oberstufe des *Enseignement secondaire* zeigen sich deutlichere Geschlechterunterschiede (vgl. Abb. 8). In den Programmen des *Régime professionnel* (CCP, DAP, DT) sind Jungen deutlich überrepräsentiert, wobei die Geschlechterunterschiede am größten im praxisorientierten CCP sind. Im DT geht die Schere zwischen Jungen- und Mädchenanteil jüngst auseinander. Im ESG, ESC und den internationalen Lehrplänen hingegen sind Mädchen überrepräsentiert, wobei sich die Schere in den internationalen Lehrplänen immer mehr schließt.

Abb. 8: **Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe des *Enseignement secondaire* nach Geschlecht (in %)**





LGBTI*-Jugendliche in luxemburgischen Schulen:

Diskriminierung, soziale Unterstützung und allgemeines Wohlbefinden

Christiane Meyers, Carolina Catunda & Robin Samuel

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

1. Beschreibung der Forschungsprojekte und Konzepte

Persönliches Wohlbefinden kann als die generelle (kognitive und affektive) Bewertung des eigenen Lebens definiert werden (Diener et al., 2002). Um ein stabiles Wohlbefinden zu erreichen, benötigen Menschen genügend psychologische, soziale und physische Ressourcen, um konkrete psychologische, soziale und/oder physische Herausforderungen zu bewältigen (Dodge et al., 2012). Die Diskriminierung junger Menschen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder Genderidentität kann als eine solche Herausforderung beschrieben werden, die, wenn sie in der Schule auftritt, auch das Wohlbefinden der Schüler*innen beeinträchtigen kann.

Wir verwenden Daten aus drei verschiedenen Quellen, um das Wohlbefinden Jugendlicher aus sexuellen oder genderbezogenen Minderheiten[1] in luxemburgischen Schulen zu bewerten. (1) Die *LeJuLu-Studie (Lebenssituationen und Erfahrungen von LGBT*-Jugendlichen in Luxemburg)* ist eine explorative *Mixed-Methods-Studie*, die sich mit der Lebenssituation lesbischer, schwuler, bisexueller und transgender Jugendlicher (LGBT) in Luxemburg beschäftigt (Meyers et al., 2019). Die Forschungsfrage war, ob und wie LGBT-Jugendliche aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder Genderidentität stigmatisiert werden. Dafür wurden u. a. Interviews mit acht LGBT-Jugendlichen im Alter von 18 bis 20 Jahren geführt. (2) Die *HBSC-Studie Luxemburg (Health Behaviour in School-aged Children)* ist Teil einer internationalen Forschungskooperation mit dem Ziel, das Gesundheitsverhalten von Jugendlichen zu analysieren, um den Zusammenhang von Gesundheit und sozialen Faktoren zu verstehen. Zielgruppe der Studie sind Schüler*innen im Alter von 11 bis 18 Jahren, die öffentliche und private Schulen besuchen (die den nationalen Lehrplan anwenden), sowie jene, die internationale öffentliche Schulen besuchen. Im Jahr 2022 nahmen insgesamt 9.432 Schüler*innen aus 688 Klassen und 152 Schulen an der Umfrage teil. Die Sekundarschüler*innen wurden zu ihrem bei der Geburt eingetragenen Geschlecht und ihrer Genderidentität befragt. Für diesen Beitrag wurden sie in folgende Kategorien eingeteilt: a) geschlechtskonforme Jungen (männlich geboren, identifizieren sich als Jungen; 50,9 %); b) geschlechtskonforme Mädchen (weiblich geboren, identifizieren sich als Mädchen; 45,6 %) und c) nicht geschlechtskonforme Jugendliche (deren Genderidentität vom bei der Geburt eingetragenen Geschlecht abweicht; 3,5 %). (3) Bei den 2012 und 2019 durchgeführten *EU-LGBTI-Umfragen* handelt es sich um groß angelegte, internetbasierte Umfragen zu Erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller, transgender und intersexueller (LGBTI) Personen (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020). Zielgruppe waren Personen im Alter von mind. 15 (2019) bzw. 18 (2012) bis 29 Jahren, die mind. ein Jahr in einem EU-Mitgliedstaat lebten. Die luxemburgische Stichprobe umfasst 110 Befragte im Jahr 2012 bzw. 167 Befragte im Jahr 2019.

1: Wir verwenden die Begriffe „Jugendliche aus sexuellen und genderbezogenen Minderheiten" und LGBTI*-Jugendliche synonym. Der Begriff LGBTI* umfasst lesbische, schwule, bi-, trans- und intersexuelle Menschen. Das Sternchen steht für alle anderen Menschen, die nicht-heterosexuell oder nicht cisgender sind. Wenn in den Studien andere Populationen Jugendlicher befragt wurden, verwenden wir die Begriffe LGBT und LGBTI. Sexuelle Orientierung und Genderidentität verweisen auf zwei unterschiedliche Aspekte der Identität. Die sexuelle Orientierung bezeichnet die romantische oder sexuelle Anziehungskraft zu einem oder mehreren Geschlechtern; die Genderidentität das innere Gefühl, ein bestimmtes Geschlecht zu haben.

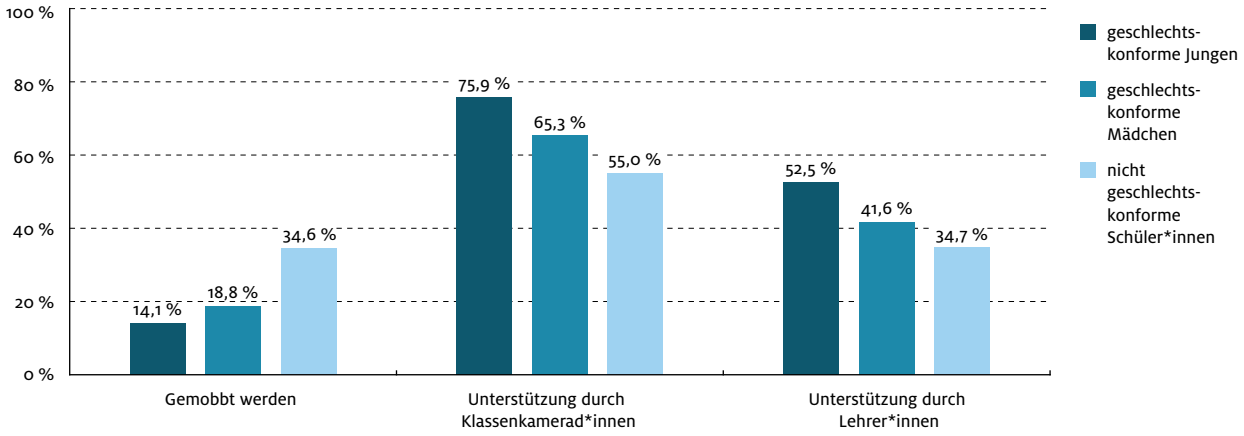
2. Wie LGBTI*-Jugendliche sich in der Schule diskriminiert oder unterstützt fühlen

Viele der negativen Interaktionen, mit denen LGBT-Jugendliche konfrontiert werden, finden im Kontext der Schule statt, da dies der Ort ist, an dem junge Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Werten täglich aufeinandertreffen. Die befragten LGBT-Jugendlichen der *LeJuLu-Studie* beschreiben ein breites Spektrum an stigmatisierenden und diskriminierenden Verhaltensweisen, denen sie ausgesetzt waren. In der Theorie ist Diskriminierung der letzte Schritt in dem vielschichtigen sozialen Prozess der Stigmatisierung, der mit der Etikettierung von Menschen beginnt, die als anders wahrgenommen werden. Dabei werden negative Zuschreibungen verwendet, um eine Gruppe von Menschen zu isolieren (Pescosolido & Martin, 2015). In der *LeJuLu-Studie* sind es neben der Etikettierung, z. B. durch die Verwendung von Begriffen, die Unterschiede schaffen („Hatt ass lesbesch"), vor allem Klischees und Stereotypen im Zusammenhang mit Homosexualität, die sich in den jugendlichen *Peergroups* hartnäckig zu halten scheinen. LGBT-Jugendliche werden einerseits durch häufig erlebte verbale Abwertungen (Mobbing, homophobe Witze) und andererseits durch Ausgrenzung und Meidung diskriminiert. Vor allem LGBT-Jugendliche, deren Genderidentität von binären Geschlechtervorstellungen abweicht, berichten häufiger von solchen Abwertungen. Körperliche Gewalt hingegen wurde von den Jugendlichen seltener erwähnt.

Die Ergebnisse der quantitativen Studien liefern weitere Belege für Diskriminierungserfahrungen im schulischen Umfeld. In der *HBSC-Studie* geben 34,6 %[2] der nicht geschlechtskonformen Schüler*innen an, gemobbt zu werden (vgl. Abb. 1). Dieser Anteil ist fast doppelt so hoch wie der von Schüler*innen mit einer konformen Genderidentität. In der *EU-LGBTI-Umfrage 2019* geben 42,7 % der 15- bis 29-Jährigen rückblickend an, häufig oder immer negative Kommentare oder Verhaltensweisen in der Schule erlebt zu haben.

Das Gegengewicht zu diesen diskriminierenden Situationen in der Schule kann die Erfahrung von Unterstützung und Akzeptanz sein. In der *HBSC-Studie* berichteten 55,0 % der nicht geschlechtskonformen Schüler*innen eine gute Unterstützung durch die Klasse, was eine signifikant geringere Prävalenz im Vergleich zu den geschlechtskonformen Gleichaltrigen darstellt (vgl. Abb. 1). In ähnlicher Weise berichteten 34,7 % der nicht geschlechtskonformen Schüler*innen über eine gute Unterstützung durch die Lehrkräfte, verglichen mit 52,5 % der geschlechtskonformen Jungen und 41,6 % der geschlechtskonformen Mädchen. Die Befragten der *EU-LGBTI-Umfrage 2019* gaben an, ob jemand sie oder ihre Rechte als LGBTI während ihrer Schulzeit unterstützt oder geschützt hat (vgl. Abb. 2). Bei den 15- bis 17-Jährigen gaben 71,5 % an, dass sich jemand oft oder immer für sie eingesetzt hat. Dieser Anteil ist bei den älteren LGBTI-Gruppen deutlich niedriger (18–24 Jahre: 60,0 %; 25–29 Jahre: 33,3 %). Die Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass sich die

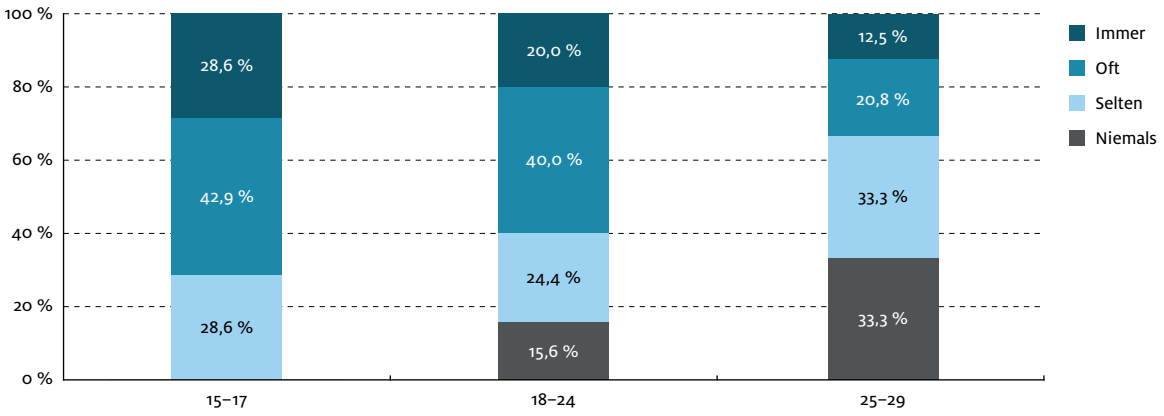
Abb. 1: **Erfahrungen mit Mobbing, Unterstützung durch Mitschüler*innen und Lehrpersonal (in %)**



Quelle: HBSC 2022.

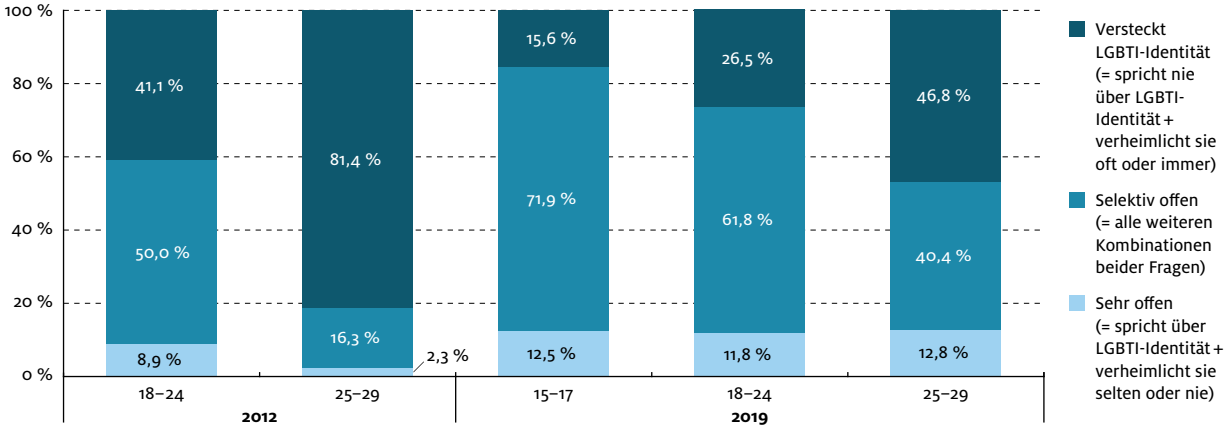
2: Zum Vergleich der Ergebnisse zwischen den Gruppen wurden Kreuztabellen mit Post-hoc-Analysen verwendet.

Abb. 2: **Erfahrungen von Unterstützung von LGBTI-Jugendlichen während ihrer Schulzeit nach Alter (in %)**



Quelle: EU-LGBTI-Umfrage 2019. Originalfrage: Hat dich während deiner Schulzeit jemand unterstützt, verteidigt oder geschützt und deine Rechte als LGBTI-Person verteidigt?

Abb. 3: **Offenheit über LGBTI-Identität in der Schule nach Alter (in %)**



Quelle: EU-LGBTQI-Umfragen 2012 und 2019.

Unterstützung für LGBTI*-Lernende in der Schule im Laufe der Jahre verbessert hat. Dennoch bleibt die Tatsache bestehen, dass etwa die Hälfte der LGBTI*-Jugendlichen in der Schule keine Unterstützung erhalten hat.

3. Wie LGBTI*-Jugendliche mit Diskriminierung umgehen und wie dies ihr Wohlbefinden und ihre Offenheit beeinflusst

Inwiefern Diskriminierung das Wohlbefinden beeinflusst, hängt stark davon ab, wie die diskriminierte Person mit dieser Erfahrung umgeht. Die *LeJuLu-Studie* untersuchte die Strategien von LGBT-Jugendlichen im Umgang mit Stigmatisierungserfahrungen. Einerseits versuchen sie, den Diskriminierungserfahrungen durch retrospektive Relativierungsnarrative die Macht zu nehmen. Diskriminierung wird als banal abgetan, als normal angesehen oder LGBT-Jugendliche versuchen, die Tatperson zu verstehen, indem sie ihre Perspektive einnehmen oder sich selbst als mitschuldig definieren. Die Reaktion der befragten LGBT-Jugendlichen auf Diskriminierung hängt mit ihrem Selbstvertrauen und den Ressourcen ihrer sozialen Netzwerke, aber auch mit den erlebten sozialen Normen zusammen. Die Jugendlichen der *LeJuLu-Studie* nutzen verschiedene Strategien, um Diskriminierung zu vermeiden, z. B. Rückzug aus der Öffentlichkeit, Vermeiden von Kontakten mit diskri-

minierenden Personen, Verschweigen von Mobbing oder sogar Selbstverleugnung. Als schlimmster Fall hat ein junger Trans-Jugendlicher berichtet, wie die Verleugnung seiner Genderidentität zu Depressionen und Selbstmordgedanken geführt hat. LGBT-Jugendliche haben auch aktive Strategien, um mit Diskriminierung umzugehen. Neben dem Ignorieren von Diskriminierung und Nicht-Akzeptanz ist es vor allem ihr offensiver Umgang mit Diskriminierung, der ihr Selbstwertgefühl unterstützt. LGBT-Jugendliche, die offen und selbstbewusst mit ihrer eigenen sexuellen Orientierung oder Genderidentität umgehen, scheinen besser in der Lage zu sein, mit Diskriminierung und deren Auswirkungen umzugehen und sich somit auch zu schützen.

In den beiden quantitativen Studien geben unterschiedliche Fragensets Aufschluss darüber, welchen Einfluss die sexuelle Orientierung bzw. Genderidentität auf die Offenheit und das Wohlbefinden von LGBTI*-Jugendlichen hat. In der *EU-LGBTI-Umfrage* wurden die Teilnehmenden gefragt, wie offen sie während ihrer Schulzeit ihre sexuelle Orientierung oder Genderidentität zeigten. Im Jahr 2019 gaben 34,7 % der 15- bis 29-Jährigen an, „oft“ oder „immer“ offen über ihr LGBTI-sein zu sprechen. 38,1 % der LGBTI-Befragten gaben bei der Frage, ob sie ihre LGBTI-Identität verheimlichen, „nie“ oder „selten“ an. Diese Anteile waren 2012 deutlich niedriger. Die Kreuzung beider Fragen zeigt, dass nur ein kleiner Teil der LGBTI-Jugendlichen offen über ihre Identität spricht und sie gleichzeitig nicht versteckt (vgl. Abb. 3): 2019 waren 12,2 % der 15- bis 29-Jährigen völlig offen, 30,6 % versteckten ihre LGBTI-Identität und 57,1 % entschieden sich je nach Situation. Die jüngeren Altersgruppen versteckten ihre LGBTI-Identität jedoch weniger häufig als die älteren. Im Vergleich zur Umfrage von 2012 scheinen LGBTI-Jugendliche in den letzten Jahren offener über ihre sexuelle Orientierung oder Genderidentität zu sprechen. Trotz dieser Verbesserung bevorzugt die Mehrheit der Befragten, ihre LGBTI-Identität in der Schule nicht offen zu zeigen.

In der *HBSC-Studie* wurde das kognitive Wohlbefinden mit der *Cantril-Leiter* (Cantril, 1965) und das affektive Wohlbefinden mit der *WHO-5* (WHO, 1998) evaluiert. In beiden Fällen bedeuten höhere Werte ein besseres kognitives und affektives Wohlbefinden.[3] Mit einem Mittelwert von 5,52 für die Lebenszufriedenheit berichten nicht geschlechtskonforme Schüler*innen über ein signifikant geringeres kognitives Wohlbefinden als geschlechtskonforme Jungen und Mädchen (7,40 bzw. 6,83). Auch der Mittelwert des affektiven Wohlbefindens ist bei den nicht geschlechtskonformen Schüler*innen niedriger, nämlich 9,81 im Vergleich zu 14,80 und 12,10 bei den Jungen bzw. Mädchen.

4. Schlussfolgerungen

Unsere Ergebnisse zeigen, dass junge Menschen, die nicht heterosexuell orientiert sind und/oder keine binäre Genderidentität haben, in der Schule mehrfach diskriminiert und stigmatisiert werden und sich weniger wohl fühlen als ihre Altersgenossen. Gleichzeitig fühlen sich die LGBTI*-Schüler*innen in den letzten Jahren besser unterstützt in der Schule.

Obwohl es nicht möglich ist, die Korrelationen zwischen Diskriminierungserfahrungen, Unterstützungserfahrungen, Offenheit und Wohlbefinden direkt zu analysieren, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es einen Zusammenhang gibt. In einem positiven Schulklima, das Respekt für und Unterstützung von Minderheiten fördert, dürfte diskriminierendes Verhalten gegenüber sexuellen Minderheiten seltener vorkommen. Dies wiederum kann einen offenen Umgang mit der eigenen sexuellen Identität fördern und das Wohlbefinden steigern. Gleichzeitig kann ein offener Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung oder Identität zu mehr Sichtbarkeit und Unterstützung führen. Dadurch kann das Selbstbewusstsein wachsen, was auch dazu beitragen kann, dass Diskriminierungserfahrungen unwahrscheinlicher werden.

3: Zusätzlich zu den deskriptiven Analysen wurde eine einfache ANOVA mit Post-hoc-Tests durchgeführt, um das kognitive und affektive Wohlbefinden zwischen den Gruppen zu vergleichen.

Referenzen

Cantril, H. (1965). The pattern of human concerns. Rutgers University Press.

Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology (pp. 63–73). Oxford University Press.

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. International Journal of Wellbeing, 2(3), 222–235.

European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). A long way to go for LGBTI equality. Technical report (EU-LGBTI II). Publications Office of the European Union.

Meyers, C., Reiners, D. & Samuel, R. (2019). Lebenssituationen und Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen in Luxemburg: Abschlussbericht einer explorativen Mixed-Methods-Studie im Auftrag des MENJE (Inside research reports. Youth Research). Universität Luxemburg.

Pescosolido, B. A. & Martin, J. K. (2015). The Stigma Complex. Annual Review of Sociology, 41, 87–116.

WHO. (1998). Wellbeing measures in primary health care/The Depcare project. Copenhagen. WHO Regional Office for Europe.

SPOTLIGHT

Diversität in Schulbüchern in der Unterstufe der Sekundarschule

Sylvie Kerger, Claire Schadeck & Enrica Pianaro



Die Aufarbeitung von Geschlechterrollen, so wie die CEDAW-Konvention es vorsieht, bildet die Grundlage dieser Studie (UN, 1981). Lehrmaterialien, insbesondere Schulbücher, spielen durch die Vermittlung von Werten und Normen eine wesentliche Rolle bei der Sozialisierung von Kindern. Da Schulbücher nicht die Realität widerspiegeln, sondern eine Repräsentation jener Gesellschaft sind, die sie legitimieren (Brugeilles & Cromer, 2008), tragen sie dazu bei, geschlechtsspezifische Ungleichheiten zu reproduzieren und/oder zu festigen.

Da die Unterstufe des Sekundarunterrichts den weiteren Bildungsverlauf vorbereitet und folglich die Fächerwahl der Oberstufe beeinflussen kann, wurde in diesem Forschungsprojekt die Repräsentation von Diversität in Schulbüchern der Unterstufe des klassischen und allgemeinen Sekundarunterrichts in Luxemburg analysiert. Die Analyse bezieht sich auf das Material der Klassenstufen 7e, 6e und 5e und umfasst 52 Schulbücher sowie acht Dokumente aus dem Fach *Vie et Société*.

Tab. 1: **Anzahl der Personen nach Geschlecht und Fach in der Sekundarschule**

Fächer	männliche Personen	weibliche Personen	Personen unbestimmten Geschlechts	Summe
Deutsch	7.979	3.325	2.174	13.478
Französisch	8.648	3.157	2.428	14.233
Englisch	3.290	2.498	3.512	9.300
Mathematik	1.317	542	269	2.128
Naturwissenschaften	1.611	907	967	3.485
Geschichte	11.114	1.847	2.191	15.152
Geographie	2.180	677	776	3.633
Total	**36.139**	**12.953**	**12.317**	**61.409**
Prozentsatz	58,8 %	21,1 %	20,1 %	

Insgesamt wurden in den Schulbüchern und Materialien 61.409 Personen erfasst, davon waren 36.139 männlich (58,8 %) und 12.953 weiblich (21,1 %). In 12.317 Fällen konnte das Geschlecht den Personen nicht zugeordnet werden (20,1 %).

In allen Fächern, Bild- und Textmaterial zusammengefasst, dominieren männliche Personen in der Darstellung. Den größten Unterschied zwischen den Geschlechtern weist das Material des Fachs Geschichte auf: 11.114 männliche Personen stehen 1.847 weiblichen Personen gegenüber. Die Unsichtbarkeit von Frauen im Geschichtsunterricht wurde auch in internationalen Studien festgestellt (z. B. Centre Hubertine Auclert, 2020). Die

Schulbücher im Fach Französisch belegen den zweiten Platz auf der Rangliste ungleicher Geschlechter-Repräsentation mit 8.648 männlichen Personen, die 3.157 weiblichen gegenüberstehen (vgl. Tab. 1). Deutsch steht an dritter Stelle. In jedem Fach ist die Differenz zwischen der Anzahl an Frauen und Männern größer als die zwischen Mädchen und Jungen. Der UNESCO-Leitfaden zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter in Schulbüchern (Brugeilles & Cromer, 2008, S. 47) betont, wie wichtig es ist, „ein positives Bild von Frauen zu fördern, indem ihr Anteil an der nationalen Geschichte, der wirtschaftlichen, sozialen, wissenschaftlichen, kulturellen, künstlerischen usw. Entwicklung des Landes hervorgehoben wird: Politikerinnen, symbolträchtige historische Figuren […]".

Im Vergleich zu einer früheren Studie zur Repräsentation von Geschlechtern in Schulbüchern der Luxemburger Grundschule (Kerger & Brasseur, 2021) weisen die Resultate der jetzigen Studie eine erhöhte Anzahl an männlichen Personen auf (58,8 % versus 54 %).

Neben der Repräsentation von Geschlecht beinhaltet die Analyse der Diversität auch die Darstellung von sexueller Vielfalt, Menschen mit Behinderung und nicht weißen Menschen[1].

Die Resultate der aktuellen Studie zeigen (vgl. Tab. 2), dass nicht weiße Menschen am häufigsten in den Fächern Geschichte und Geographie vertreten sind. Homosexuelle Personen und Paare kommen am häufigsten in den naturwissenschaftlichen Schulbüchern vor. Im Schulmaterial des Deutschunterrichts findet sich die höchste Anzahl von Menschen mit Behinderung.

Tab. 2: **Diversität nach Fach in der Sekundarschule**

Fächer	nicht weiße Personen	Personen mit Behinderung	homosexuelle Personen	homosexuelle Paare	heterosexuelle Paare
Deutsch	485	71	3	0	173
Französisch	337	22	10	4	300
Englisch	967	17	1	0	326
Mathematik	233	0	0	0	6
Naturwissenschaften	96	38	40	17	65
Geschichte	2.199	8	7	2	179
Geographie	1.601	1	0	0	31
Total	**5.918**	**157**	**61**	**23**	**1.080**

Die Resultate lassen darauf schließen, dass in Schulbüchern eine ethnozentrische Perspektive bezüglich der Darstellung von nicht weißen Personen vermittelt wird. So wird durch das „Othering" nicht weißer Personen suggeriert, dass sie zu einem fremden Land oder einer fremden Kultur gehören, anstatt ein integraler Bestandteil der luxemburgischen Gesellschaft zu sein (Kerger & Brasseur, 2022). Ein treffendes Beispiel hierfür ist die fehlende Darstellung von nicht weißen Personen im Kapitel über Europa im Buch Terra Geographie 7e/6e Luxemburg (2013, S. 244–255). Ähnliches gilt für die Darstellung von Menschen mit Behinderung sowie von homosexuellen Menschen, da diese fast ausschließlich herangezogen werden, wenn es um das Thema Behinderung oder sexuelle Vielfalt geht. Diese Darstellungen vermitteln nicht die gesellschaftliche Komplexität. Außerdem tragen diese Repräsentationen zur Marginalisierung und Diskriminierung von nicht weißen Menschen, homosexuellen Menschen sowie Menschen mit Behinderungen bei. Eine diversere Repräsentation in Schulbüchern würde der heterogenen Aufstellung der Gesellschaft gerechter werden.

1: Die Kategorie „nicht weiße Menschen" umfasst alle Personen, die nicht als „weiß" identifiziert werden. Die Kategorie „Menschen mit Behinderung" beinhaltet alle Personen, die eine physische, psychische, sichtbare und/oder unsichtbare Behinderung haben. Die Kategorie „sexuelle Vielfalt" umfasst einzelne Personen und Paare, die erkennbar als homosexuell und/oder gleichgeschlechtlich bestimmt werden können.

Referenzen

Brugeilles, C. & Cromer, S. (2008). Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires. Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. UNESCO.

Centre Hubertine Auclert. (2020). Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes. Centre Hubertine Auclert.

Kerger, S. & Brasseur, L. (2022). An intersectional approach on primary school textbooks. In S. Kerger & L. Brasseur (Eds.), Gender and Education in Luxembourg and Beyond: Local Challenges and New Perspectives (pp. 118–133). Melusina Press.

Kerger, S. & Brasseur, L. (2021). Les représentations du genre dans les manuels scolaires: Une étude à l'école fondamentale luxembourgeoise. Luxembourg: Ministère de l'égalité entre les femmes et les hommes.

UN. (1981). Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/conventionelimination-all-forms-discrimination-against-women.

Die Öffentlichen Europaschulen (EPS) als Antwort auf demographische Veränderungen in Luxemburg?

Elif Tuğçe Gezer, Susanne Backes, Ulrich Keller & Thomas Lenz

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die konzeptionellen und empirischen Grundlagen der neu etablierten Öffentlichen Europaschulen in Luxemburg *(European Public Schools, EPS)*. Das Forschungsinteresse des Beitrages dreht sich dabei vor allem um die Frage, welche Schülergruppen das neue öffentliche Schulangebot wahrnehmen – wer sich also für einen Besuch der EPS entscheidet – und wie die Laufbahnen der EPS-Schülerinnen und -Schüler aussehen. Wir fragen, ob diese Laufbahnen z. B. eher von Brüchen oder Kontinuität geprägt sind. Dies ist aus bildungssoziologischer Sicht interessant, da Bildungsentscheidungen durchaus sozial-selektiv getroffen werden (Boudon, 1974; Hadjar & Backes, 2021). Daher präsentiert dieser Beitrag zum einen erste deskriptive Analysen zur Demographie der Schülerschaft und zum anderen deren Bildungslaufbahnen anhand administrativer Schülerdaten *(Fichier élèves; Scolaria)* und Daten des nationalen Schulmonitorings *Épreuves Standardisées* (ÉpStan).[1]

1. Die Öffentlichen Europaschulen (EPS)

Die wachsende (sprachliche) Vielfalt in Luxemburg führt zu Bildungsungleichheiten, da das dreisprachige öffentliche Bildungssystem nicht mehr ausreichend an die multikulturelle und mehrsprachige Bevölkerung des Landes angepasst ist. Die EPS sollen der Diversität und Vielsprachigkeit des Landes besser Rechnung tragen. Sie funktionieren dabei ähnlich wie die beiden 1953 und 2004 in Luxemburg eingerichteten Europaschulen I und II, die von den Regierungen der EU-Mitgliedstaaten gegründet und finanziert wurden. Die EPS adaptieren den europäischen Lehrplan (MENJE, 2024b) der Europaschulen I und II, werden aber, im Gegensatz zu diesen, vollständig vom Staat finanziert und sind für jeden zugänglich. In Luxemburg gibt es zurzeit mehr EPS als in den anderen europäischen Ländern, wobei die *École Internationale Differdange et Esch-sur-Alzette* (EIDE) die größte EPS in Europa ist (Office of the Secretary-General of the European Schools, n. d.).

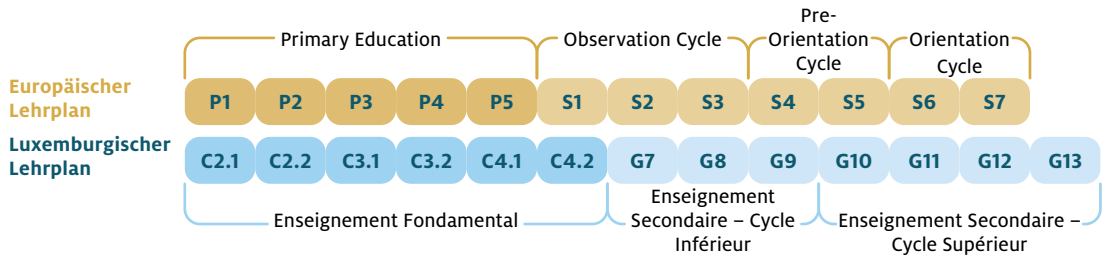
2. Aufbau und Unterrichtssprache der EPS

Der europäische Lehrplan gliedert seinen Unterricht in drei Zyklen: Früherziehung, Primarstufe (P1–P5) und Sekundarstufe (S1–S7), die wiederum in Unterzyklen unterteilt ist *(Office of the Secretary-General of the European Schools*, n. d.). Die entsprechenden Klassenstufen im Vergleich zum luxemburgischen Lehrplan/nationalen Schulprogramm sind in Abbildung 1 dargestellt (Backes et al., 2023). Im Gegensatz zum luxemburgischen Lehrplan ist die Sekundarstufe der EPS nicht weiter in Schulformen (wie z. B. ESC, ESG bzw. DT, DAP, CCP) ausdifferenziert, sondern gesamtschulartig organisiert.

Die EPS bieten deutsche, französische und englische Sprachsektionen an. So können die Schülerinnen und Schüler (SuS) aus diesen drei Sprachen die Unterrichtssprache wählen, die ihrer Erstsprache entspricht bzw. ihrer zu Hause verwendeten Sprache am verwandtesten ist. Außerdem ist das Fach Luxemburgisch für alle SuS obligatorisch (MENJE, 2024a).

1: Weitere Informationen zum Forschungsfeld sind in der Langversion dieses Beitrags unter bildungsbericht.lu zu finden (vgl. auch Gezer et al., 2023; Backes et al., 2023).

Abb. 1: **Organisation der Klassenstufen im europäischen vs. luxemburgischen Lehrplan**



3. Entwicklung der Schülerzahlen an EPS und EPS-Standorte in Luxemburg

Seit der Einrichtung der ersten EPS (EIDE) im Jahr 2016 wurden fünf weitere eröffnet, sodass der Anteil an SuS in EPS-Programmen an der Gesamtschülerschaft an öffentlichen Schulen deutlich anstieg (in der Primarschule von 0,2 auf 3,9 %, in der Sekundarstufe von 0,2 auf 5,7 %, vgl. Abb. 2).[2]

Die neu eröffneten EPS bieten zunächst Klassen in den unteren Klassenstufen der Primarstufe (P1–P2) und der Sekundarstufe (S1–S2) an. Daher variiert die Zahl der SuS in den verschiedenen Klassenstufen des Schuljahres 2022/23 mit noch deutlich weniger SuS in den höheren Klassenstufen (vgl. Abb. 3).

Die sechs EPS, die im Schuljahr 2022/23 in Luxemburg existieren, sind über das ganze Land verteilt und haben unterschiedlich große Einzugsgebiete.

Die Karten in Abb. 4 zeigen die Standorte der EPS und die Herkunftsgemeinden der SuS der jeweiligen Schule. Mithilfe der Schattierungen wird pro Gemeinde der Anteil derjenigen SuS dargestellt, der (gemessen an der Anzahl aller SuS in den entsprechenden Klassenstufen) die markierte EPS-Schule besucht statt einer anderen öffentlichen Schule. Es zeigt sich, dass in den meisten Fällen ein großer Anteil der SuS in den Gemeinden, in denen sich eine EPS befindet, auch die entsprechende EPS besucht. So besuchen in Clervaux (dem Standort von LESC) mehr als 60 % der SuS das europäische Angebot von LESC und in sechs weiteren umliegenden Gemeinden sind es hohe Anteilswerte von 30 bis 64 %, die das europäische Angebot wahrnehmen. In der Kommune Junglinster (dem Standort von LLIS) folgen 40 % der SuS dem europäischen Lehrplan. Zwar nimmt mit über 30 % noch ein Großteil der SuS aus Consdorf den europäischen Lehrplan in Anspruch, die übrigen Kommunen senden dann aber nur noch bis maximal ein Viertel ihrer SuS dorthin. Weniger hohe Anteile an EPS-Schülerinnen und -Schüler weisen diejenigen Kommunen auf, in deren Nähe weitere öffentliche Sekundarschulen verortet sind. So sind beispielsweise nur 7,5 % aller SuS aus Esch-Alzette in EIDE angemeldet sowie nur 12,8 % der SuS aus Luxemburg-Stadt in EIGT. Die demographische Zusammensetzung der Schülerschaft variiert von Schule zu Schule stark, was auf den Standort der Schule und die in den Primar- und Sekundarschulen angebotenen Sprachsektionen zurückzuführen ist (Gezer et al., 2023).

Abb. 2: **Anteil der Schülerzahlen in EPS an der Gesamtschülerschaft an öffentlichen Schulen (in %)**

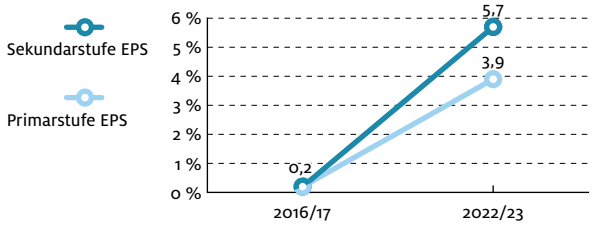
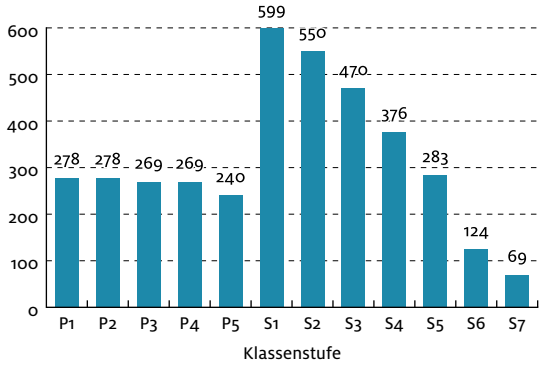
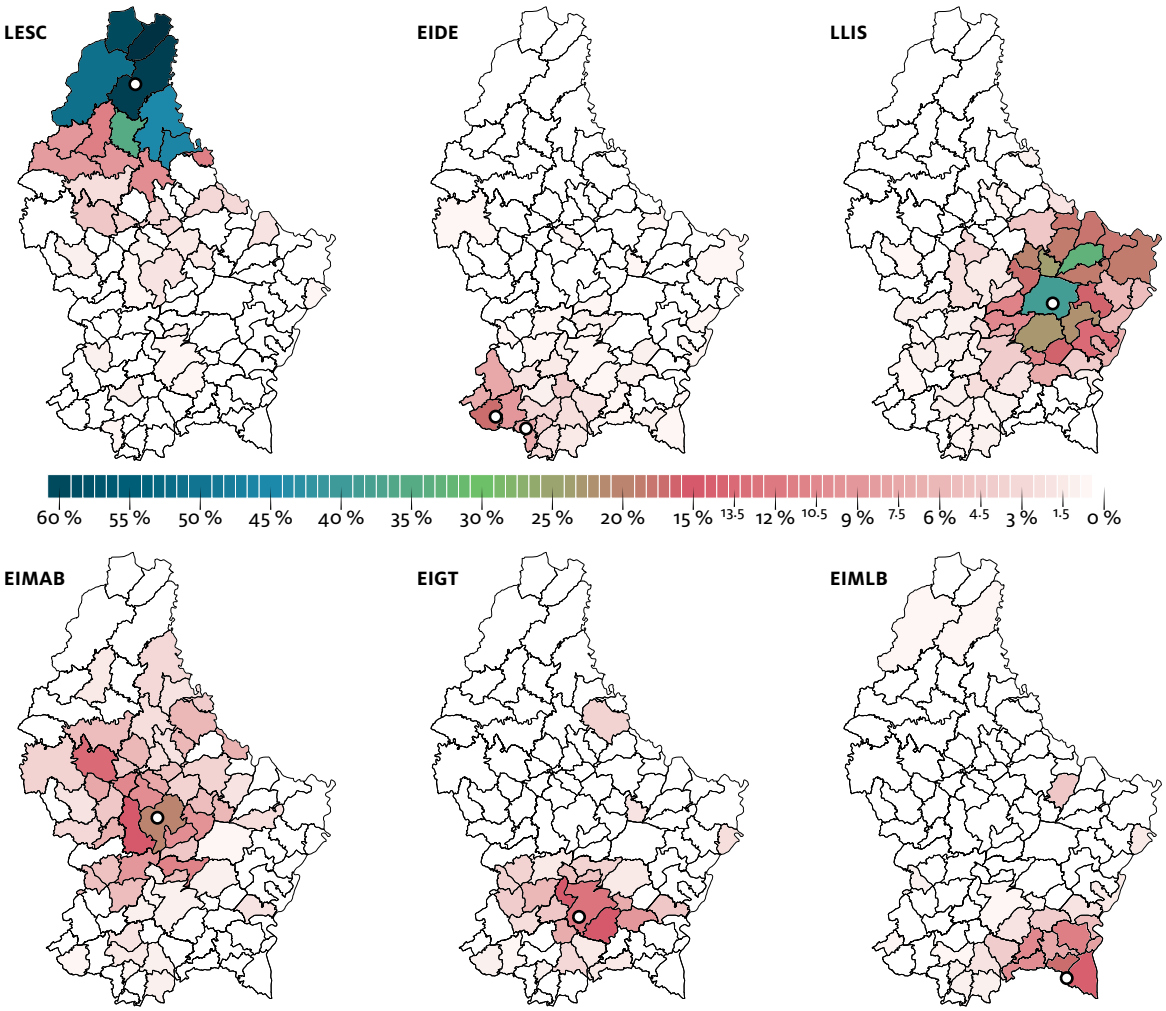


Abb. 3: **Anzahl der SuS in EPS je Klassenstufe (2022/23)**



2: *École Internationale Differdange et Esch-sur-Alzette* (EIDE), seit 2016; *École Internationale Edward Steichen* (LESC), *Lënster Lycée International School* (LLIS), *École Internationale de Mondorf-les-Bains* (EIMLB), seit 2018; *École Internationale Mersch Anne Beffort* (EIMAB), seit 2021; *École Internationale Gaston Thorn* (EIGT), seit 2022.

Abb. 4: **Standorte und Einzugsgebiete der EPS in Luxemburg (2022/23)**



4. Demographie

Abbildung 5 stellt die verschiedenen Nationalitäten der SuS vergleichend für die Primar- und Sekundarstufe aller Schulen mit europäischem Lehrplan (EPS) vs. aller Schulen mit luxemburgischem Lehrplan dar. Portugiesische SuS stellen die größte Gruppe ausländischer Staatsangehöriger in Schulen mit dem luxemburgischen Lehrplan dar (15,3 % in der Primarstufe und 18,9 % in der Sekundarstufe). In den EPS dagegen bilden SuS mit einer Nicht-EU-Staatsangehörigkeit die größte Gruppe (26,6 % im Primarbereich und 22,6 % im Sekundarbereich), gefolgt von französischen SuS im Primarbereich (20,6 %) und portugiesischen SuS im Sekundarbereich (14,4 %).

Abbildung 6 zeigt für die Primarstufe[3] die Verteilung der SuS hinsichtlich der überwiegend im Elternhaus gesprochenen Sprache getrennt nach Schulen mit luxemburgischem Lehrplan vs. europäischem Lehrplan. Demnach war Französisch (43,8 %) die am häufigsten zu Hause gesprochene Sprache bei den SuS, die in EPS eingeschrieben waren, während es im luxemburgischen Lehrplan Luxemburgisch war (45,2 %). 14,5 % der EPS-Schülerschaft spricht zu Hause keine der fünf Sprachen, sondern eine oder mehrere andere Sprachen.

Ähnliches zeigt sich bei der überwiegend zu Hause gesprochenen Sprache bei den SuS in der Sekundarstufe (vgl. Abb. 7)[4]. Im luxemburgischen Lehrplan sprechen 39,0 % überwiegend Luxemburgisch, während im europäischen Lehrplan mit 26,3 % der größte Anteil überwiegend Französisch spricht.

3: Die Eltern können mehrere Sprachen angeben. Die hier dargestellten Daten basieren auf den angegebenen Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, ohne dass eine Priorisierung nach der hauptsächlich gesprochenen Sprache erfolgt. Das bedeutet, dass SuS, die mehr als eine Sprache sprechen, in Abb. 6 mehrfach vorkommen und die Daten sich nicht auf 100 % aufsummieren.

4: Im administrativen Datensatz der Sekundarstufe kann nur eine Sprache angegeben werden, die hauptsächlich zu Hause gesprochen wird. Es muss angemerkt werden, dass für einen Anteil von 23,4 % der SuS im europäischen Lehrplan keine Angaben zur zu Hause gesprochenen Sprache vorliegen. Bei den SuS im luxemburgischen Lehrplan fehlt diese Information nur bei 2,1 %.

Abb. 5: **Verteilung der SuS nach ihrer Nationalität im luxemburgischen vs. europäischen Lehrplan (2022/23)**[5]

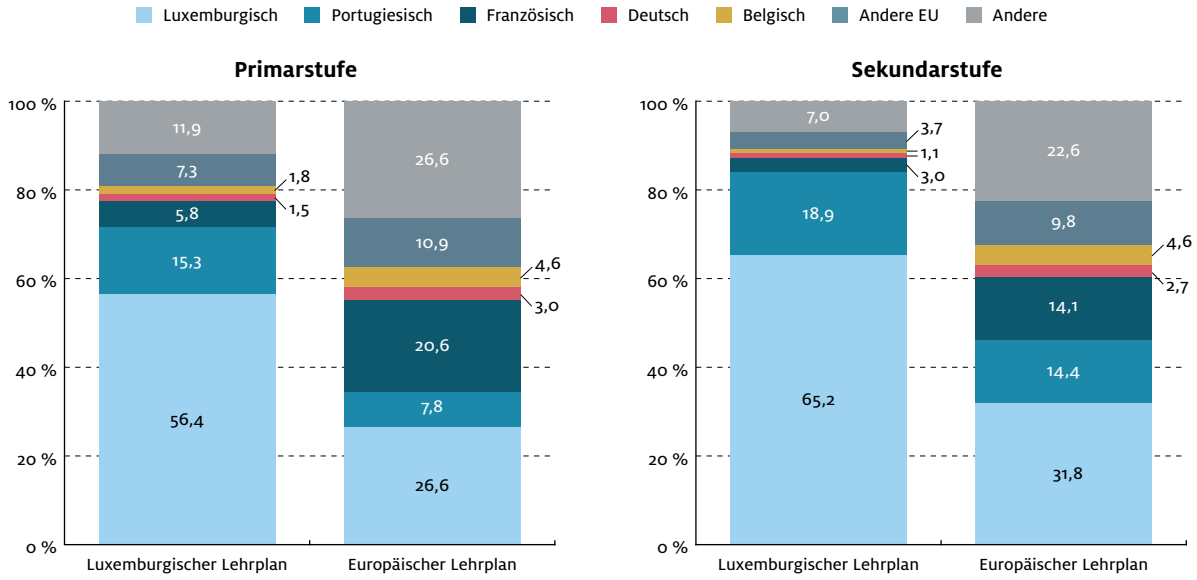


Abb. 6: **Verteilung der SuS nach der zu Hause gesprochenen Sprache in der Primarstufe im luxemburgischen vs. europäischen Lehrplan (2022/23)**

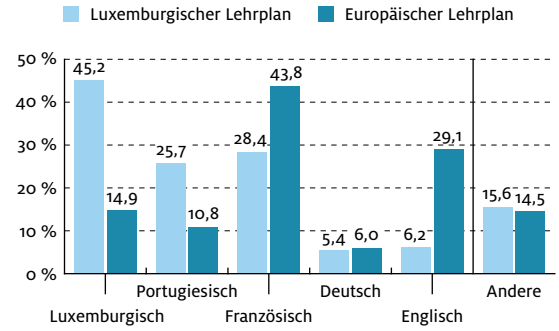
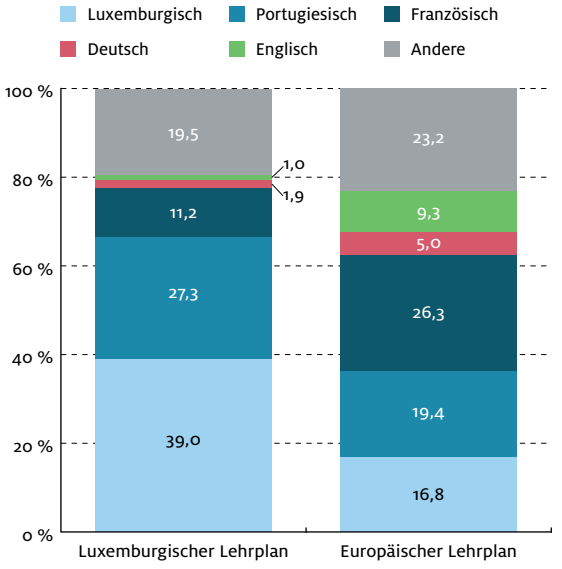


Abb. 7: **Verteilung der hauptsächlich zu Hause gesprochenen Sprache in der Sekundarstufe im luxemburgischen vs. europäischen Lehrplan (2022/23)**



Die soziale Ungleichheit und die Armutsgefährdung in Luxemburg nehmen insgesamt in den letzten Jahren eher zu (vgl. Factsheet 1). Diese gesamtgesellschaftlich zunehmende Ungleichheit bildet sich auch in den Schulen ab. Abbildung 8 zeigt die Verteilung des Index des sozioökonomischen Status (HISEI[6]) der SuS in den öffentlichen Schulen des luxemburgischen vs. europäischen Lehrplans. Demnach ist der sozioökonomische Status der SuS in EPS in der Primarstufe höher (mit einem Mittelwert von 59,4) als derjenige der SuS im luxemburgischen Lehrplan (50,3) (vgl. auch Factsheet 8). Das Gleiche gilt für die Sekundarstufe, wo der HISEI-Wert gemittelt über alle SuS in den EPS (55,7) über dem gemittelten Wert aller SuS in Schulen mit luxemburgischem Lehrplan (44,9) liegt. Betrachtet man allerdings die durchschnittlichen HISEI-Werte in den verschiedenen Schulformen des luxemburgischen Lehrplans (ESC, ESG und ESG-VP), zeigt sich, dass der Wert der EPS minimal unter dem Wert der SuS in der akademischen Schulform des luxemburgischen Lehrplans (ESC) liegt.

5: Die Daten basieren auf der ersten Staatsangehörigkeit, die im administrativen Datensatz angegeben ist. Hier gilt zu bedenken, dass in der Gesamtbevölkerung 18 % der Luxemburgerinnen und Luxemburger mehr als eine Staatsangehörigkeit haben (STATEC, 2023; vgl. auch Factsheet 2).

6: Datenquelle: ÉpStan-Daten. HISEI bildet den beruflichen sozioökonomischen Status der Eltern ab und kann Werte zwischen 10 (z. B. Küchenhelfer) und 89 (z. B. Ärzte) annehmen. Verwendet wird jeweils der höhere der Werte beider Elternteile.

Abb. 8: **Mittlerer Index des sozioökonomischen Status der Eltern im luxemburgischen vs. europäischen Lehrplan (2022/23)**

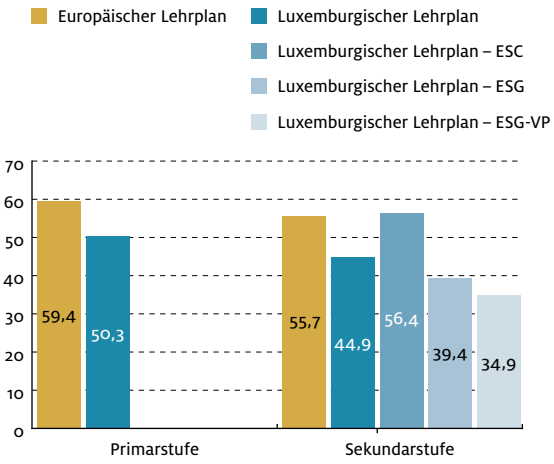
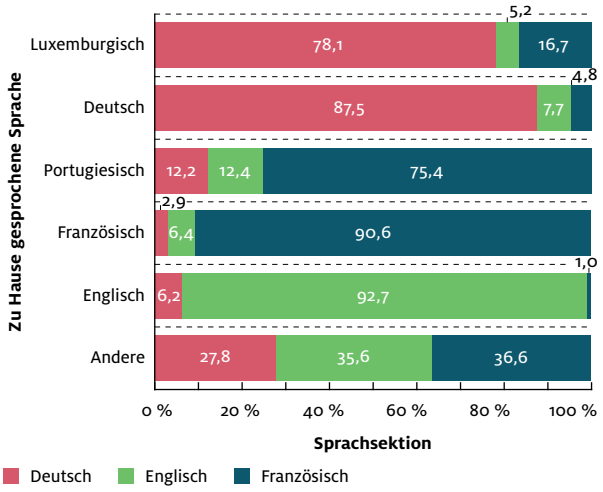


Abb. 9: **Hauptsächlich zu Hause gesprochene Sprache in der Sekundarstufe der EPS, getrennt nach Sprachsektion (2022/23)**



5. Sprachsektionen in den EPS

Im Folgenden wird ein Fokus auf die unterschiedlichen Sprachsektionen in den EPS gesetzt, da diese ein wesentliches Charakteristikum des neuen Bildungsangebots darstellen. Abbildung 9 zeigt die Sprachsektionen (Deutsch, Englisch, Französisch), die von den unterschiedlichen Schülergruppen besucht werden, aufgeschlüsselt nach deren hauptsächlich zu Hause gesprochener Sprache (für die Sekundarstufen aller sechs EPS im Schuljahr 2022/23).[7] So besuchen, wenig überraschenderweise, französischsprachige SuS hauptsächlich die französische Sprachsektion (90,6 %, n = 494), englischsprachige SuS hauptsächlich die englische Sektion (92,7 %, n = 179) und deutschsprachige SuS hauptsächlich die deutsche Sektion (87,5 %, n = 91). Interessanterweise zeigen die luxemburgischsprachigen und die portugiesischsprachigen SuS allerdings eine größere Variation bei der Wahl der Sprachsektion: Während 78,1 % (n = 271) der luxemburgischsprachigen SuS die deutschsprachige Sektion besuchen, findet sich auch ein beträchtlicher Anteil in einer anderen Sprachsektion (21,9 %, n = 76), wobei die Mehrheit die französische Sektion besucht. In ähnlicher Weise sind drei Viertel der portugiesischsprachigen SuS in der französischen Sektion zu finden (75,4 %, n = 303), während sich die verbleibende Gruppe gleichmäßig auf die englische und deutsche Sektion verteilt.

6. Bildungslaufbahnen

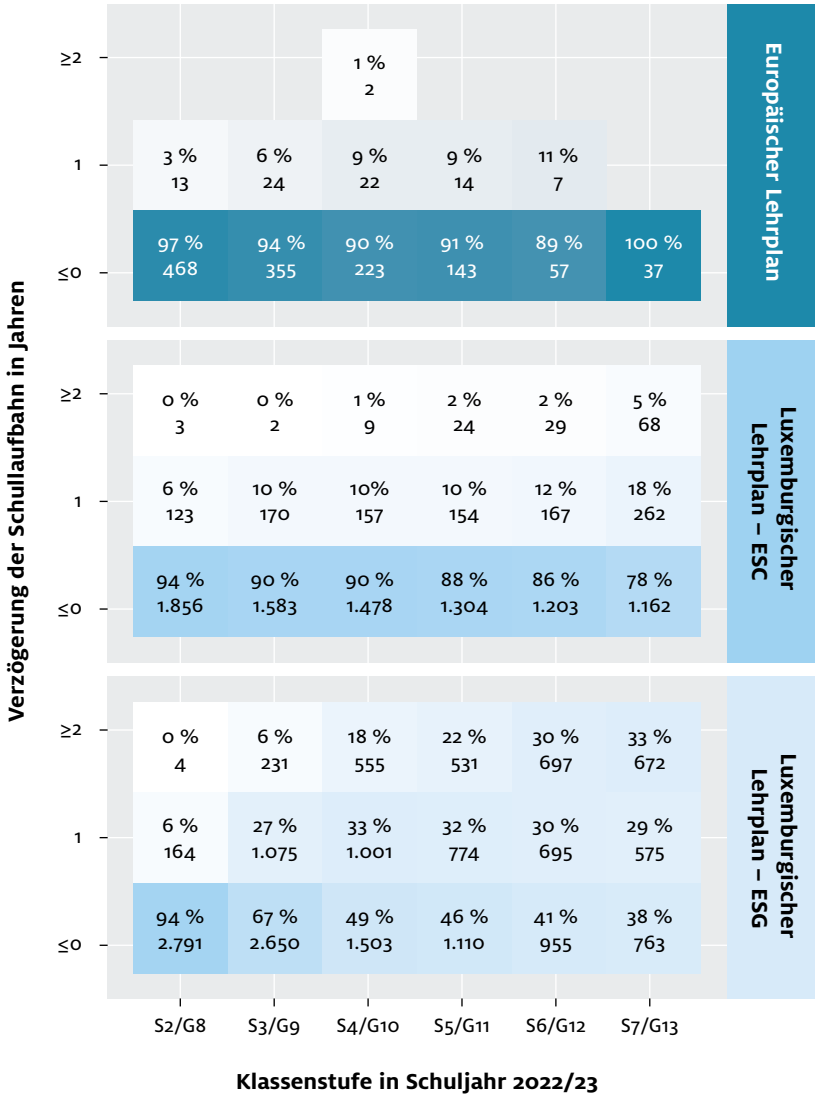
Bei der Analyse neu entstandener Bildungsangebote wie den EPS sind neben der demographischen Zusammensetzung (vgl. Abschnitt 4) sowie den Kompetenzen der Schülerschaft (vgl. Colling et al. in diesem Bericht) auch die Bildungslaufbahnen der SuS von Interesse.

Daher werden im Folgenden verzögerte Karrieren *(allongement de cycle, retard scolaire)* von Sekundarschülerinnen und -schülern betrachtet. Hierzu wird der Status der Verzögerung für diejenigen SuS berechnet, die im Schuljahr 2022/23 eingeschrieben waren und seit dem Start der Sekundarstufe im selben Lehrplan verblieben sind (also entweder die gesamte Zeit an der EPS oder im luxemburgischen Lehrplan eingeschrieben waren).

Abbildung 10 zeigt, dass EPS-Schülerinnen und -Schüler in der Sekundarstufe häufiger eine Schullaufbahn ohne Verzögerung (dunkler schattiert) durchlaufen als Sekundarschülerinnen und -schüler im luxemburgischen Lehrplan. So weisen beispielsweise in Klassenstufe S5 des europäischen Lehrplans 91 % der SuS eine Laufbahn ohne Verzögerung (≤ 0) auf, während es in der Klassenstufe 11 im ESC des luxemburgischen Lehrplans 88 % und im ESG nur 46 % sind. Das Wiederholen einer Klasse kommt in den EPS also deutlich seltener vor als in Schulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen.

7: Abb. 9 umfasst 2.009 SuS (97 % der SuS, die dem europäischen Lehrplan in der Sekundarstufe folgen), die in einer der drei Sprachsektionen eingeschrieben sind. Die restlichen 3 % sind z. B. in Klassen für SuS eingeschrieben, die Unterstützung beim Übergang in das reguläre System erhalten (z. B. *Classe d'accueil* oder *Classe d'initiation professionnelle*).

Abb. 10: **Verzögerte Laufbahnen (Anzahl & Prozent) im luxemburgischen vs. europäischen Lehrplan (2022/23)**[8]



Im Folgenden wird untersucht, inwiefern die Laufbahnen von SuS in EPS-Sekundarschulen von Kontinuität oder Brüchen (insbesondere in Form von Schulformwechseln) charakterisiert sind. Denn ein Wechsel der Schule oder der Schulform kann ein zentrales (kritisches) Ereignis oder eine Herausforderung darstellen, sich an neue Lernmethoden und neue Anforderungen anzupassen und die eigene Rolle innerhalb der neuen Klasse zu finden (Koch, 2006). In Abbildung 11 wird der weitere Bildungsverlauf der 496 SuS, die ihre Sekundarschulausbildung 2021/22 in der EPS beginnen, dargestellt.[9] Hierbei ist vorwegzuschicken, dass sich die Schülerpopulation der ersten Klasse der Sekundarstufe in Anbetracht der Neugründung der EPS mit 31,3 % zum Teil aus ehemaligen Primarschülerinnen und -schülern der EPS zusammensetzt (erwartungsgemäß hauptsächlich von der P5 kommend), während mit 53,6 % der größte Anteil der SuS von Primarschulen stammt, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen, wo sie meist zuletzt den Zyklus 4.2 besuchten. Demgemäß sind sie beim Start der Sekundarschule ein Jahr älter als diejenigen, die bereits ihre Primarschulzeit an einer EPS absolviert haben. 13,7 % der S1-Schülerschaft im Schuljahr 2021/22 ist neu eingeschrieben im Schulsystem, was vermuten lässt, dass auch die EPS ein Schulangebot ist, das von international mobilen SuS wahrgenommen

8: In der online verfügbaren Langversion dieses Beitrags ist diese Analyse ebenfalls für die Primarschule nachzulesen (siehe bildungsbericht.lu).

9: Die Analyse bezieht sich auf SuS in denjenigen EPS-Kursen, die zum europäischen Abitur führen. Daher werden SuS, die an einer EPS den *Voie de préparation* besuchen, in den folgenden Analysen nicht mitbetrachtet.

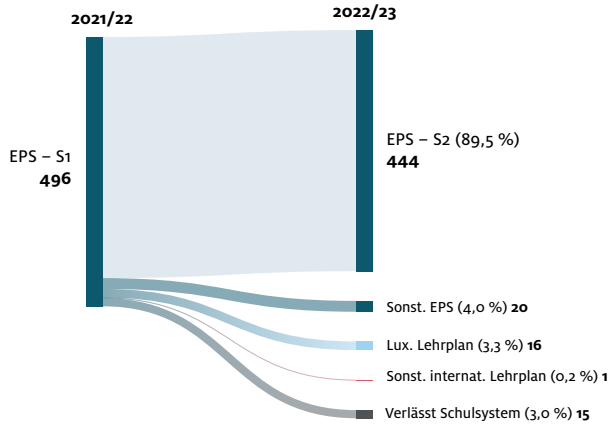
wird. Weitere Analysen zeigen, dass der Anteil der S1-Schülerinnen und -schüler, die ihre Primarschulzeit bereits in einer EPS verbracht haben, erwartungsgemäß mit jeder neuen EPS-Kohorte steigt.

Was ihren weiteren Werdegang im Schuljahr 2022/23 betrifft, so setzen 444 SuS (89,5 %) ihre Laufbahn in der nächsten Klassenstufe (S2) der EPS fort (vgl. Abb. 11), die übrigen SuS wiederholen die Klassenstufe in der EPS oder besuchen ein anderes Angebot in der EPS (z. B. *classe d'accueil)* (n = 20), wechseln nach dem ersten Sekundarschuljahr in den luxemburgischen Lehrplan (n = 16), wechseln in ein anderes internationales Programm (n = 1) oder verlassen das öffentliche luxemburgische Schulsystem (n = 15).

Betrachtet man die Verläufe der S1-Schülerinnen und -schüler unterteilt nach ihrem sprachlichen Hintergrund zeigt sich (vgl. Tab. 1, oberer Part), dass die Quote der kontinuierlichen Verläufe von der S1 im Jahr 2021/22 in die S2 im Jahr 2022/23 in den verschiedenen Gruppen leicht variiert (siehe Hervorhebung).

So weisen SuS, die zu Hause hauptsächlich Französisch sprechen, eine höhere Kontinuitätsrate (93,0 %) auf als ihre portugiesischsprachigen Mitschülerinnen und -schüler (90,0 %), die wiederum etwas höhere Kontinuitätsraten aufweisen als ihre Englisch (87,8 %) oder Luxemburgisch (85,7 %) sprechenden Altersgenossen.

Abb. 11: **Verläufe der EPS-Schülerschaft beim Start der Sekundarstufe (S1) (Kohorte 2021/22, n = 496)**[9]



Interessant ist auch der Vergleich der Verbleibsraten nach der ersten Sekundarschulklasse in EPS (S1 bis S2) mit dem Verbleib nach der ersten Sekundarschulklasse im ESC des luxemburgischen Lehrplans (7e bis 6e). Es werden also die Prozentwerte der SuS betrachtet, die ausgehend von einer ESC 7e im Schuljahr 2021/22 in eine ESC 6e im Schuljahr 2022/23 übergehen und somit einen regulären Verlauf in derselben Schulform ohne Klassenwiederholung aufweisen (vgl. unterer Part Tab. 1, siehe Hervorhebung). Der Vergleich zeigt, dass SuS im ESC des luxemburgischen Lehrplans eine höhere Verbleibsrate aufweisen als SuS im EPS. Beim Vergleich der Sprachgruppen wird ebenso deutlich, dass die portugiesischsprachigen SuS im EPS höhere Verbleibschancen haben als im ESC. Für die französischsprachigen und englischsprachigen SuS zeigt sich eine leicht höhere Verbleibsrate im EPS als im ESC. Tabelle 1 enthält zudem weitere Informationen zum Verlauf der SuS, nämlich die Anteilswerte zum sonstigen Verbleib im Lehrplan (z. B. Klassenwiederholung, Akzeleration oder Wechsel innerhalb desselben Systems), dem Wechsel zu anderen Lehrplänen und dem Verlassen des Schulsystems. Hier ist beispielsweise zu sehen, dass im EPS proportional mehr SuS das System verlassen, was mit ihrem demographischen Hintergrund zusammenhängen könnte und dem höheren Mobilitätsniveau ihrer Eltern.

Im ESG (hier nicht dargestellt) ist die Verbleibsrate etwas höher. Weitere Interpretationen sind hier allerdings schwierig, da die Schulformen innerhalb des ESG auf verschiedene Abschlusszertifikate vorbereiten und Transitionen zwischen den Schulformen möglich sind und diese hier nicht im Detail betrachtet werden können. Angesichts der erst kürzlich erfolgten Einführung und schrittweisen Ausweitung der EPS sind die Zahlen jedoch noch zu gering, um Verallgemeinerungen zu treffen. Für einen aussagekräftigeren Vergleich werden daher mehr Daten benötigt.

Eine weitere Frage betrifft den schulischen Verlauf der EPS-Schülerschaft im Anschluss an den Observationszyklus nach S3. Die Mehrheit der SuS in einer S3 (87,9 %) setzt die Ausbildung anschließend in der nächsten Klassenstufe einer EPS fort (vgl. Abb. 12). Ein Anteil von insgesamt 5,6 % wechselt die Schulform bzw. verlässt das luxemburgische Schulsystem (2,3 %).

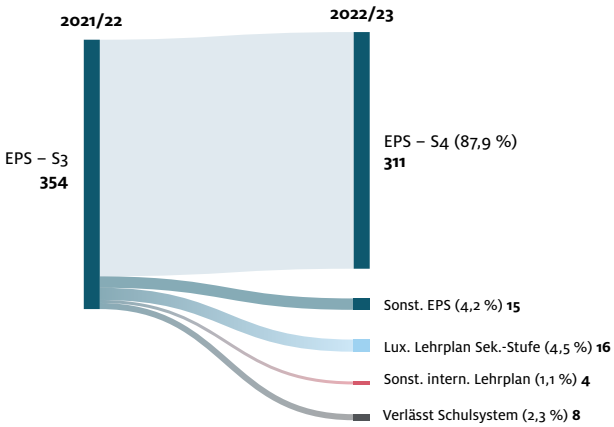
Tab. 1: **Verbleibsraten der SuS in der unteren Sekundarstufe getrennt nach Sprachgruppen im europäischen vs. luxemburgischen Lehrplan (Kohorte 2021/22) (Anzahl in Klammern)**

	2021/22 → 2022/23	Alle SuS	Luxemburgische Sprachgruppe	Portugiesische Sprachgruppe	Französische Sprachgruppe	Englische Sprachgruppe
Europäischer Lehrplan	Regulär S1 → S2	**89,5 %** (n = 444)	**85,7 %** (n = 66)	**90,0 %** (n = 63)	**93,0 %** (n = 120)	**87,8 %** (n = 43)
	Sonst. Verbleib in EPS (z. B. Wiederholung)	4,0 % (n = 20)	6,5 % (n = 5)	4,3 % (n = 3)	3,9 % (n = 5)	4,1 % (n = 2)
	Wechsel zu sonst. internat. Lehrplan	0,2 % (n = 1)			0,8 % (n = 1)	
	Wechsel zu lux. Lehrplan	3,3 % (n = 16)	6,5 % (n = 5)	5,7 % (n = 4)	0,8 % (n = 1)	
	Verlässt System	3,0 % (n = 15)	1,3 % (n = 1)		1,6 % (n = 2)	8,2 % (n = 4)
Lux. Lehrplan ESC	Regulär 7^e → 6^e	**91,5 %** (n = 1.901)	**93,5 %** (n = 975)	**84,9 %** (n = 185)	**91,3 %** (n = 304)	**85,2 %** (n = 23)
	Sonst. Verbleib in lux. Lehrplan (z. B. Wiederholung)	7,3 % (n = 151)	6,1 % (n = 64)	14,2 % (n = 31)	6,0 % (n = 20)	11,1 % (n = 3)
	Wechsel zu sonst. internat. Lehrplan	0,1 % (n = 2)	0,1 % (n = 1)			
	Wechsel zu EPS	0,3 % (n = 7)	0,1 % (n = 1)	0,5 % (n = 1)	0,9 % (n = 3)	
	Verlässt System	0,8 % (n = 17)	0,2 % (n = 2)	0,5 % (n = 1)	1,8 % (n = 6)	3,7 % (n = 1)

Da die Instruktionssprache im luxemburgischen Lehrplan in der Sekundarstufe je nach gewähltem Track stärker deutsch (in den Berufsausbildungen) oder französisch (im akademischen Track ESC) geprägt ist, kann das für diejenigen Schulformwechsler, die im Folgejahr einen anderen Lehrplan besuchen, bedeuten, in einer anderen Unterrichtssprache unterrichtet zu werden als zuvor. Daher wird insbesondere die Analyse der weiteren Verläufe derjenigen, die die EPS in einen anderen Lehrplan verlassen, Aufgabe zukünftiger Forschung sein. Es sollte dann untersucht werden, ob und inwiefern sich ein etwaiger Wechsel der Instruktionssprache in Abhängigkeit von der zuvor besuchten EPS-Sprachsektion und dem neuen Schultrack auf den weiteren Bildungsverlauf auswirkt. Hierzu braucht es allerdings eine größere Anzahl von SuS, die die höhere Sekundarstufe bereits erreicht hat.

Eine weitere Sekundarschulphase im europäischen Lehrplan wird nach der S5 beendet (*pre-orientation cycle*, vgl. Abb. 1.), sodass auch der Verbleib nach diesem Zeitpunkt betrachtet werden soll. Hier nicht abgebildete Verlaufsanalysen der Kohorte 2021/22 zeigen, dass 85,5 % der SuS einer S5 ihre Laufbahn in der EPS ohne Klassenwiederholung, also der S6, fortführen. 6,9 % verlassen das Schulsystem und 3,1 % wechseln zum luxemburgischen Lehrplan.

Abb. 12: **Verläufe der EPS-Schülerschaft nach Absolvierung des Orientierungszyklus (S3) (Kohorte 2021/22, n = 354)**



7. Schlussfolgerungen

Die EPS weisen vor allem in Bezug auf ihre Herangehensweise an den mehrsprachigen Unterricht und die Organisation der Unterrichtsstufen einige Unterschiede zu den öffentlichen Schulen auf, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen. Aufgrund ihrer jüngeren Geschichte, ihrer bisherigen Standorte und ihrem eigenen Lehrplan ziehen sie bestimmte Gruppen häufiger an als andere. Daher unterscheiden sie sich in Bezug auf die Nationalität ihrer SuS, der hauptsächlich zu Hause gesprochenen Sprache und dem sozioökonomischen Hintergrund von den öffentlichen Schulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen. Obwohl es auch innerhalb der Gruppe der EPS einige Unterschiede in der demographischen Zusammensetzung der SuS gibt (vgl. auch Factsheet 8), scheinen sie in den meisten Fällen für ihre SuS eine bessere sprachliche Passung zu bieten, da diese die Sprachsektion auf Basis ihrer dominanten Sprache auswählen können. Es ist zudem eine tendenziell größere Kontinuität der schulischen Laufbahnen für einzelne Sprachgruppen in den EPS zu verzeichnen sowie generell geringere Laufbahnverzögerungen und weniger Entscheidungs- und Orientierungsphasen.

„Obwohl es auch innerhalb der Gruppe der EPS einige Unterschiede in der demographischen Zusammensetzung der SuS gibt, scheinen sie in den meisten Fällen für ihre SuS eine bessere sprachliche Passung zu bieten, da diese die Sprachsektion auf Basis ihrer dominanten Sprache auswählen können."

Die „bessere sprachliche Passung" führt zusammen mit der Organisationsstruktur der EPS (Gesamtschulsystem ohne Tracking) zu einem Schulsystem, das sich deutlich vom herkömmlichen unterscheidet, das aber aufgrund dieser beiden Merkmale auch besser an die aktuelle Schülerpopulation in Luxemburg angepasst zu sein scheint. Denn die SuS können in der von ihnen gewählten Sprache ihren Bildungsverlauf von der Primarstufe- über die Sekundarstufe bis zum Abschluss verfolgen, ohne dass die Instruktionssprache – wie im luxemburgischen System in Abhängigkeit vom gewählten Sekundarschultrack – wechselt. Die wechselnden Instruktionssprachen können nämlich insbesondere für SuS, die vom familiären bzw. migrationsbezogenen Hintergrund nicht per se einen guten Zugang zu Luxemburgisch, Deutsch und Französisch haben, eine hohe zu überwindende Hürde darstellen.

Aktuell sind allerdings auch erste Herausforderungen zu vermuten für diejenigen SuS, für die die EPS aufgrund ihres Anspruchsniveaus oder der interessensbezogenen Ausrichtung nicht funktioniert. Ein Übergang in eine Schule, die dem luxemburgischen Lehrplan folgt, kann dann schwierig werden, wenn die dort vorherrschende Instruktionssprache (z. B. Deutsch in den praxisorientierteren Berufsausbildungen) nicht der gewählten Sprachsektion in der EPS entspricht und auch nicht intensiv als weitere Fremdsprache erlernt wurde.

Referenzen

Backes, S., Gezer, E. T., Keller, U. & Lenz, T. (2023). Educational Trajectories in Luxembourg's European Public Schools. In LUCET & SCRIPT, European Public School Report 2023: Preliminary Results on Student Population, Educational Trajectories, Mathematics Achievement, and Stakeholder Perceptions (pp. 71–95). LUCET & SCRIPT.

Boudon, R. (1974). Education, Opportunity and Social Inequality: Changing prospects in Western society. Wiley.

Gezer, E. T., Backes, S., Keller, U. & Lenz, T. (2023). European Public Schools in Luxembourg: History, Overview, Attendance Rates, and Composition of the Student Population. In LUCET & SCRIPT, European Public School Report 2023: Preliminary Results on Student Population, Educational Trajectories, Mathematics Achievement, and Stakeholder Perceptions (pp. 3–38). LUCET & SCRIPT.

Hadjar, A. & Backes, S. (2021). Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 86–93). LUCET & MENJE.

Koch, K. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In Ittel, A., Stecher, L., Merkens, H. & Zinnecker, J. (Eds.), Jahrbuch Jugendforschung (pp. 69–89). Verlag für Sozialwissenschaften.

MENJE. (2024a). Languages in Luxembourg Schools. https://men.public.lu/en/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise.html.

MENJE. (2024b). The Luxembourgish Education System. https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/divers/informations-generales/systeme-educatif-luxembourgeois-apercu-en.pdf.

Office of the Secretary-General of the European Schools. (n. d.). Organisation of studies. https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/studies-organisation.

STATEC. (2023). Nationalities. https://statistiques.public.lu/en/recensement/nationalites.html.



Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler:

Ein Vergleich zwischen traditionellen und öffentlichen europäischen Schulen in Luxemburg

Sabrina Sattler[1], Iryna Kyzyma[1] & Paul Schmit[1]

In den vergangenen Jahren wurde die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler zunehmend heterogener, insbesondere mit Blick auf den Sprachhintergrund (LUCET & SCRIPT, 2021). Auf diese Entwicklung wurde u. a. mit einer Anpassung des Schulangebots geantwortet. Besonders hervorzuheben sind die internationalen Schulangebote, allen voran die (aktuell sechs) öffentlichen Europaschulen (*European Public Schools*, EPS), die seit 2016 sukzessiv in das nationale Bildungsangebot eingebunden wurden. Die Eröffnung dreier weiterer EPS ist geplant. Mit dem Schuljahr 2019/20 wurde an den EPS ebenso die schulische Früherziehung *(Maternelle – M1)* in bislang zwei Schulen eingeführt, die in den traditionellen Schulen (TS)[2] dem Cyclus 1 der *Éducation préscolaire* entsprechen.

Basierend auf einer Kombination von administrativen Schülerinnen- und Schülerdaten des Bildungsministeriums (MENJE)[3] und Daten der Generalinspektion der sozialen Sicherheit (IGSS) wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler im *Enseignement fondamental (Éducation préscolaire* und *Éducation primaire)* an den EPS und TS untersucht. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf verschiedenen sozialen Indikatoren. Diese Faktoren sind Bestandteile der Berechnung des Sozialindex, über den sozioökonomisch benachteiligten Gemeinden zusätzliche Lehrkräfte zu ihrem Basiskontingent zugeteilt werden (ONQS, 2022). Die hier dargelegten Untersuchungen stellen erste Resultate des Projektes EvoSS *(Evolution of social segregation in education)* am OEJQS *(Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire)* dar (OEJQS, 2024).





i

Aufgrund der geringen Einschreibezahlen an den EPS 2016/17 und 2017/18 beginnt die Analyse 2018/19. Einschränkend ist zu erwähnen, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler an den EPS fortlaufend deutlich geringer ist als an den TS (vgl. Tab. 1).[4]

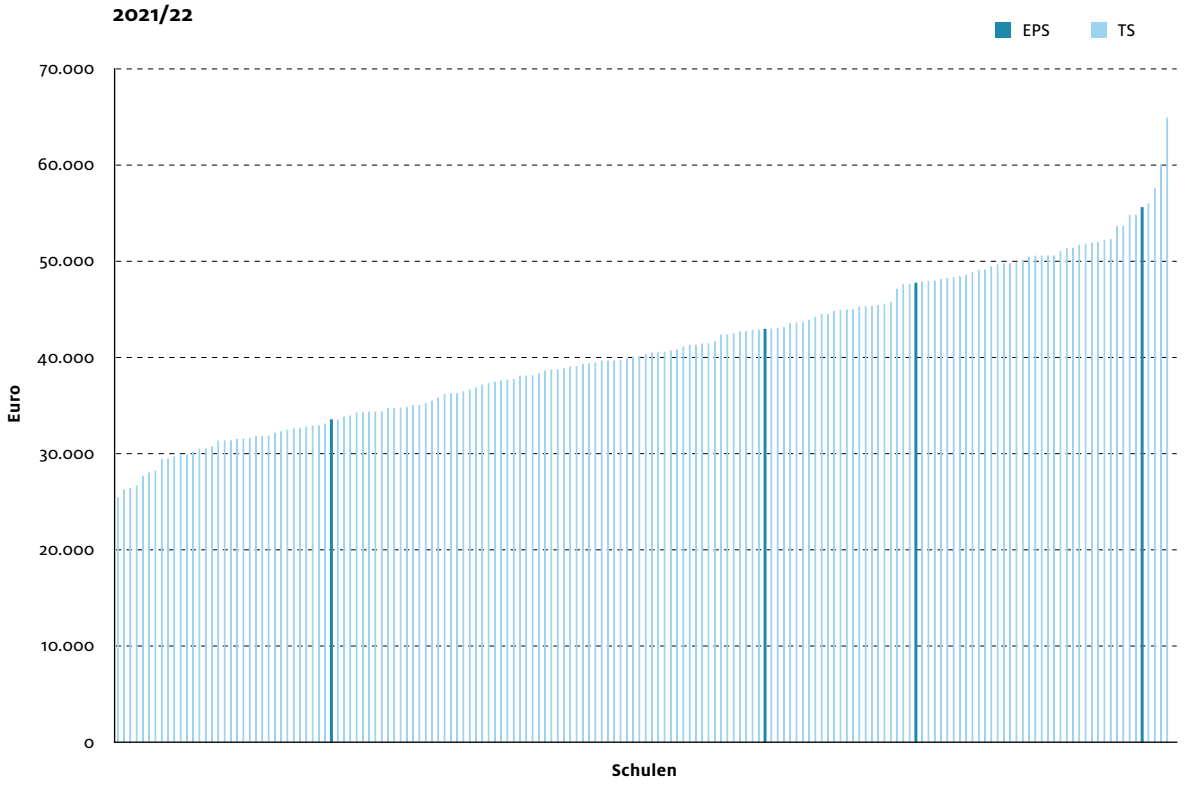
Tab. 1: **Anzahl der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler an den EPS und TS zu Schuljahresanfang (Anzahl der Schulen in Klammern)[5]**

	Éducation préscolaire		*Éducation primaire*	
Schuljahr	**EPS**	**TS**	**EPS**	**TS**
2016/17		10.966 (161)	44 (1)	32.764 (163)
2017/18		11.236 (156)	212 (1)	33.069 (160)
2018/19		11.597 (157)	408 (3)	33.303 (160)
2019/20	42 (1)	11.814 (158)	664 (3)	33.742 (162)
2020/21	89 (2)	12.012 (165)	922 (4)	34.531 (168)
2021/22	109 (2)	12.250 (166)	1.081 (4)	34.668 (170)

In ersten Analysen (LUCET & SCRIPT, 2023; ONQS, 2022) wurde bereits dargelegt, dass Schülerinnen und Schüler der EPS einen höheren sozioökonomischen Status (SES) als diejenigen der TS und im Durchschnitt bessere Leistungen im Fach Mathematik haben.

Abbildung 1 veranschaulicht das durchschnittliche Familieneinkommen[6] in den jeweiligen Einrichtungen der *Éducation primaire* des *Enseignement fondamental* im Schuljahr 2021/22.[7] Das geringste durchschnittliche Familieneinkommen an den TS beträgt 25.408 €, das höchste 64.878 €. Bei den EPS liegt die Schule mit dem niedrigsten durchschnittlichen Familieneinkommen bei 33.500 € und die mit dem höchsten bei 55.600 €. Diese Daten verdeutlichen die unterschiedlichen Einkommensverhältnisse, selbst innerhalb desselben Curriculums (nationales vs. europäisches). Insbesondere bei den TS lassen sich diese Diskrepanzen durch die allgemein großen sozialen Ungleichheiten zwischen verschiedenen geografischen Räumen Luxemburgs erklären.

Abb. 1: **Verteilung der EPS und TS in Luxemburg nach durchschnittlichem Familieneinkommen im Schuljahr 2021/22**



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

2: Unter die TS fallen alle öffentlichen Schulen, die dem nationalen Luxemburger Curriculum folgen.

3: Die verwendeten Einschreibezahlen wurden zu Beginn des jeweiligen Schuljahres, d. h. im September, erhoben.

4: In den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 sind drei EPS enthalten: die *École Internationale Differdange et Esch-sur-Alzette* (EIDE), die *École Internationale de Mondorf-les-Bains* (EIMLB) und der Grundschulbereich des *Lënster Lycée International School* (LLIS). 2020/21 kam mit der Eröffnung des *Lycée Edward Steichen Clervaux* (LESC) eine weitere Schule hinzu. Das Sample enthält nicht die *École Internationale Gaston Thorn* (EIGT), die 2022/23 eröffnete, und nicht die *École internationale Mersch Anne Beffort* (EIMAB), die 2021/22 eröffnete.

5: Die Anzahl der Schulen umfasst auch die *Centres de compétences*, die hier nicht von den herkömmlichen Schulen des *Enseignement fondamental* zu unterscheiden sind, da die Daten der Schulen anonymisiert wurden.

6: Im Gegensatz zum durchschnittlichen Haushaltseinkommen, bei dem das Einkommen aller in einem Haushalt gemeldeten Personen berücksichtigt wird, bezieht sich das durchschnittliche Familieneinkommen auf das Nettoäquivalenzeinkommen im Steuerhaushalt. Dies berücksichtigt die Größe des Haushalts und ermöglicht präzisere Angaben für die Analyse.

7: In den Abbildungen 1 und 6 sind nur die Schulen visualisiert, die mehr als 32 Schülerinnen und Schüler haben.

Sabrina Sattler, Iryna Kyzyma & Paul Schmit

Ein zusätzlicher interessanter Aspekt in Bezug auf die sozioökonomische Grundabsicherung ist die Luxemburger Mindesteinkommensgarantie (REVIS): Wie aus den Abbildungen 2 und 3 hervorgeht, ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Familien leben, die REVIS erhielten, im Bereich des gesamten *Enseignement fondamental* an den TS mehr als doppelt so hoch wie an den EPS. Die geringe Anzahl von EPS schränkt die Gültigkeit dieser Aussage ein.

Abb. 2: **Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler der *Éducation préscolaire,* die in Familien leben, die in mindestens einem Monat im Zeitraum Januar bis September eine Mindesteinkommensgarantie (REVIS) erhielten**

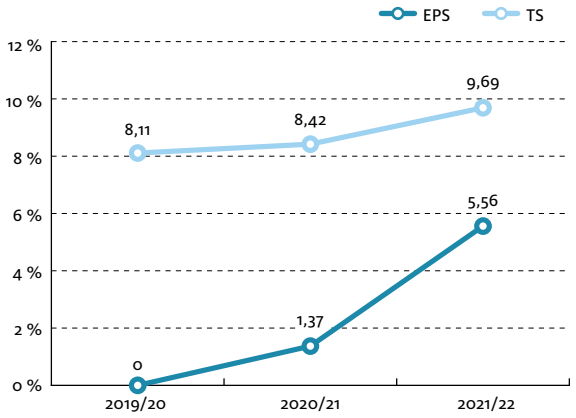
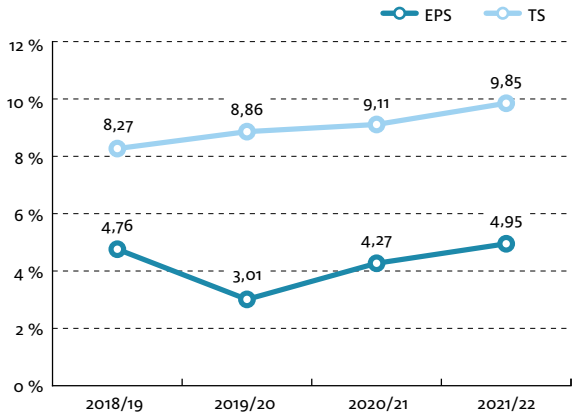


Abb. 3: **Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler der *Éducation primaire,* die in Familien leben, die in mindestens einem Monat im Zeitraum Januar bis September eine Mindesteinkommensgarantie (REVIS) erhielten**



Abbildungen 4 und 5 zeigen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, die in Luxemburg geboren wurden, unterschieden nach EPS und den TS. Auffällig ist, dass die Schülerinnen und Schüler der TS signifikant häufiger in Luxemburg geboren sind als diejenigen an den EPS. Interessanterweise zeigt der Vergleich zwischen der *Éducation préscolaire* und der *Éducation primaire,* dass der Anteil der in Luxemburg geborenen Kinder, die die *Éducation préscolaire* an den EPS besuchen, höher ist als im Bereich des *Enseignement primaire* an den EPS. Hier könnte sich in den kommenden Jahren ein interessanter Trend abzeichnen, wenn an den EPS immer mehr Kinder eingeschrieben werden, die in Luxemburg geboren wurden.

Abb. 4: **Prozentsatz der in Luxemburg geborenen Schülerinnen und Schüler, die die *Éducation préscolaire* besuchen**

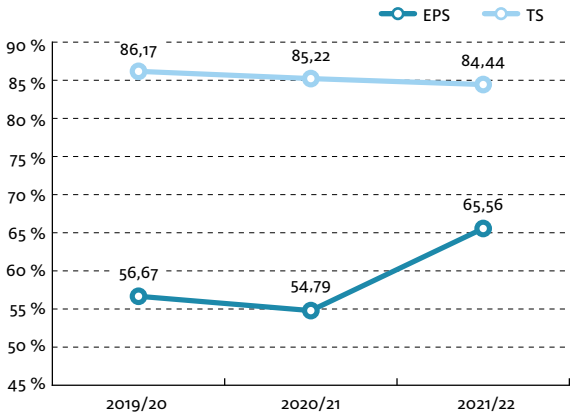


Abb. 5: **Prozentsatz der in Luxemburg geborenen Schülerinnen und Schüler, die die *Éducation primaire* besuchen**

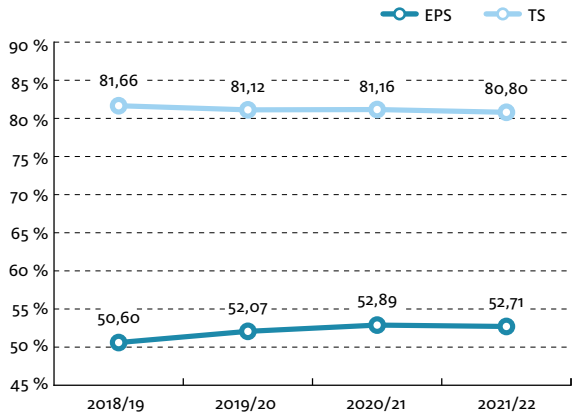
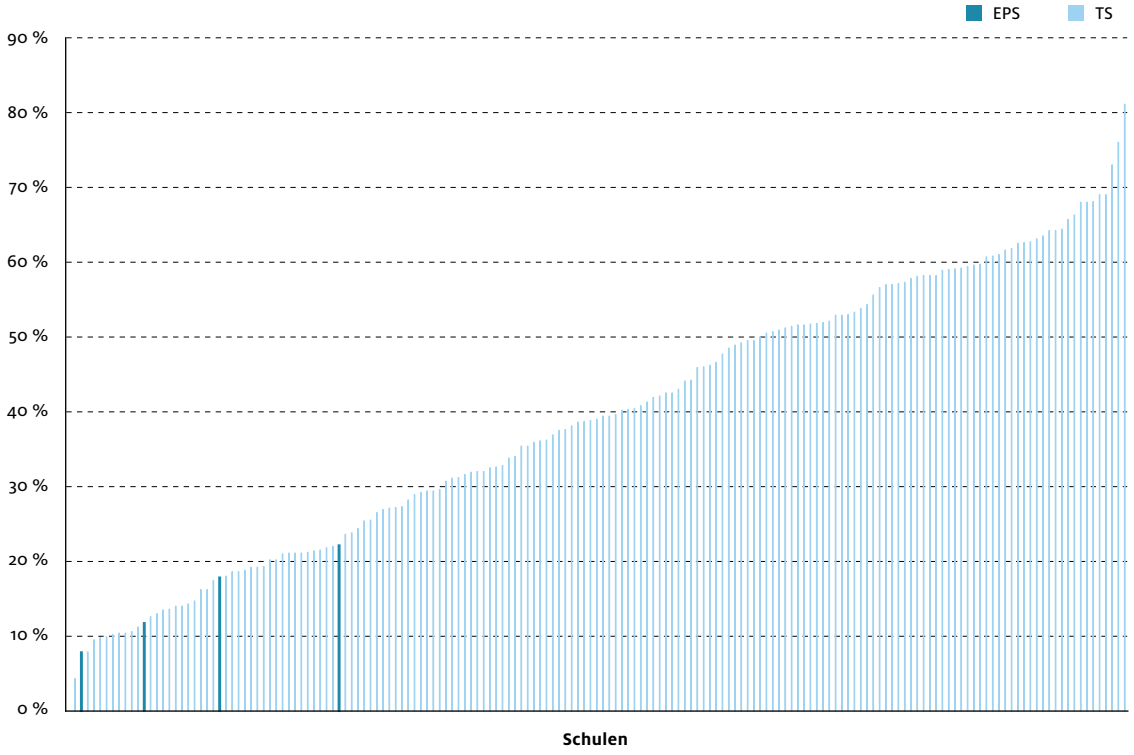




Abbildung 6 zeigt pro Schule (differenziert in EPS und TS) den Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache Luxemburgisch oder Deutsch ist. Während es wenig überraschend ist, dass die EPS eine breite Palette von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Sprachhintergrund ansprechen, ist die Spanne von weniger als 10 % bis zu über 80 % bei den TS sehr groß.

Abb. 6: **Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Luxemburgisch oder Deutsch als Erstsprache in der *Éducation primaire* an den EPS und den TS im Schuljahr 2021/22 (in %)**



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die EPS im Vergleich zu den TS ein höheres Durchschnittsfamilieneinkommen aufweisen, es jedoch innerhalb der verschiedenen Einrichtungen eines Curriculums (EPS oder TS) erhebliche Unterschiede in den Einkommensverhältnissen und weiteren Merkmalen gibt. Der nationale Vergleich zwischen EPS und TS liefert sicherlich interessante Erkenntnisse zur Zusammensetzung der Schülerschaft und möglichen Segregationsrisiken, jedoch belegen erst die Divergenzen innerhalb der beiden Schulangebote das Ausmaß der sozialen Ungleichheiten auf (lokaler) Schulebene.

Referenzen

LUCET & SCRIPT. (2021). Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021/ Rapport national sur l'éducation 2021. LUCET & SCRIPT.

LUCET & SCRIPT. (2023). European Public School Report 2023: Preliminary results on student population, educational trajectories, mathematics achievement, and stakeholder perceptions. LUCET & SCRIPT.

OEJQS. (2024). Projektbeschreibung EvoSS. https://www.oejqs.lu/de/project/projekt-evoss-evolution-of-social-segregation-in-the-luxembourg-school-system/.

ONQS. (2022). Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif. ONQS.

Unterschiede zwischen Öffentlichen Europaschulen und Schulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen:

Eine Querschnittsanalyse von Mathematikleistungen in der Grund- und Sekundarschule

Joanne Colling, Axel Grund, Ulrich Keller, Pascale Esch, Antoine Fischbach & Sonja Ugen

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

1. Einleitung

Luxemburg ist ein sehr diverses Land hinsichtlich der sozioökonomischen, kulturellen und sprachlichen Zusammensetzung seiner Bevölkerung. Diese Diversität spiegelt sich auch im Bildungssystem wider, denn 68,4 % der Grundschüler*innen und 66,3 % der Sekundarschüler*innen sprechen zu Hause eine andere Sprache als Luxemburgisch (SCRIPT, 2024).

„Die Diversität spiegelt sich auch im Bildungssystem wider."

Breit angelegte Bildungsstudien (z. B. die PISA-Studien der OECD) haben gezeigt, dass der adäquate Umgang mit einer diversen Schülerschaft in vielen Bildungssystemen eine Herausforderung darstellt (Schleicher, 2019). Für Luxemburg zeigen Studien, dass insbesondere Schüler*innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (*socioeconomic status*, SES) und/oder Schüler*innen, die zu Hause eine andere Sprache als Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, von schulischen Schwierigkeiten betroffen sind (Boehm et al., 2016; Sonnleitner et al., 2021).

Um angemessener mit der wachsenden sprachlichen Diversität umzugehen und um den bereits erkannten Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken, die wahrscheinlich (zumindest teilweise) auf die hohen sprachlichen Anforderungen des luxemburgischen Lehrplans zurückzuführen sind, hat die Regierung das Bildungsangebot durch die Einführung von Öffentlichen Europaschulen (*European Public Schools*, EPS) erweitert. Im Gegensatz zu Schulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen, bieten EPS verschiedene Sprachsektionen an (z. B. Deutsch, Französisch und Englisch), in denen die Schüler*innen Unterricht in der von ihnen gewählten Unterrichtssprache erhalten (zur Terminologie vgl. Factsheet 4).

Durch die Wahl einer Hauptunterrichtssprache könnten EPS ein Lernumfeld schaffen, das besser an die diverse Schülerschaft angepasst ist, und so Bildungsungleichheiten verringern, die immer wieder an Schulen festgestellt werden, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen.

Vorläufige Ergebnisse der *Épreuves Standardisées* (ÉpStan; LUCET & SCRIPT, 2023) zeigen, dass EPS-Schüler*innen in der Grundschule in Mathematik bessere Leistungen erzielen als Schüler*innen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan, und dass EPS-Schüler*innen in der Sekundarschule besser abschneiden als Schüler*innen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan im *Enseignement secondaire général – voie d'orientation* (ESG) und im *Enseignement secondaire général – voie de préparation* (ESG-VP). Außerdem erzielten Schüler*innen mit niedrigem SES und Schüler*innen, die zu Hause eine andere Sprache als Luxemburgisch oder Deutsch sprechen (z. B. Portugiesisch) und die eine EPS besuchen, im Durchschnitt bessere Ergebnisse in Mathematik als Schüler*innen mit demselben Hintergrund in Schulen mit luxemburgischem Lehrplan.

Ziel dieses Beitrags ist es, herauszufinden, ob sich diese Ergebnisse mittels Daten der vollständigen ÉpStan-Kohorte 2023/24 bestätigen lassen. Dabei liegt der Fokus auf den folgenden Forschungsfragen:

a) Wie sind die Mathematikleistungen von EPS-Schüler*innen in Grund- und Sekundarschulen im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen an Grund- und Sekundarschulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen?

b) Wie sind die Mathematikleistungen von bestimmten Schüler*innengruppen (z. B. Schüler*innen mit niedrigem SES; Schüler*innen, die zu Hause eine andere Sprache als Luxemburgisch/Deutsch sprechen) an EPS im Vergleich zu Schüler*innen dieser Gruppen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan?

2. Methodik

Die ÉpStan sind ein bewährtes Instrument des nationalen Schulmonitorings, das mittels standardisierter schulischer Leistungstests die Kompetenzen von Schüler*innen in Grund- und Sekundarschulen in ausgewählten Fachbereichen testet (Martin et al., 2015). Sie werden auf Grundlage der vom Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend definierten Bildungsstandards des luxemburgischen Lehrplans entwickelt.

*„Die ÉpStan sind ein bewährtes Instrument des nationalen Schulmonitorings, das mittels standardisierter schulischer Leistungstests die Kompetenzen von Schüler*innen in Grund- und Sekundarschulen in ausgewählten Fachbereichen testet."*

Im Schuljahr 2022/23 wurden zum ersten Mal Kernkompetenzen in Mathematik in allen fünf EPS-Klassenstufen (P1, P3, P5, S1 und S3) getestet, die äquivalent zu den an den ÉpStan teilnehmenden Klassenstufen des luxemburgischen Lehrplans sind.[1]

Ähnlich wie bei groß angelegten internationalen Bildungsstudien (z. B. PISA; OECD, 2018) wird eine Gesamtpunktzahl für die Mathematikleistungen berechnet, die so normiert ist, dass der Mittelwert der ÉpStan-Punktzahl für alle Schüler*innen in Luxemburg bei 500 Punkten liegt, mit einer Standardabweichung von 100 Punkten in einem Referenzschuljahr.

Außerdem erheben die ÉpStan individuelle Hintergrundmerkmale über Schüler- und Elternfragebögen (nur auf Grundschulebene). Der SES wird auf Grundlage des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI; Ganzeboom, 2010) ermittelt, basierend auf dem höchsten verfügbaren ISEI-Wert (HISEI) des Vaters oder der Mutter (oder einer entsprechenden gesetzlichen Vertretungsperson). Die niedrigsten 25 % der Verteilung werden als niedriger SES und die höchsten 25 % als hoher SES eingestuft. Im Hinblick auf den Migrationshintergrund werden Schüler*innen als Einheimische eingestuft, wenn sie und zumindest ein Elternteil in Luxemburg geboren sind. Um das Sprachniveau der Schüler*innen zu vergleichen, wurden sie einem spezifischen Sprachhintergrund zugeordnet (z. B. Luxemburgisch/Deutsch, Französisch, Portugiesisch oder Englisch), basierend auf der Sprache, die sie zu Hause mit mindestens einem Elternteil sprechen.

3. Ergebnisse

3.1. Stichprobenbeschreibung

Die Ergebnisse dieses Beitrags beruhen auf repräsentativen Daten von rund 29.100 Schüler*innen aus fünf Klassenstufen. Die soziodemografischen Charakteristika der beiden Schülerschaften (d. h. EPS in Blau und Schulen mit luxemburgischem Lehrplan in Rot) lassen sich Tabelle 1 entnehmen.

Auf Grundschulebene gingen 977 Schüler*innen auf eine EPS, was 5,4 % der gesamten ÉpStan-Grundschulkohorte entspricht. Auf Sekundarschulebene besuchten 1.249 Schüler*innen eine EPS, was 11,4 % der Sekundarschulkohorte entspricht. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der vorherigen ÉpStan-Kohorte zeichnete sich die EPS-Schülerschaft durch einen höheren SES und durch eine niedrigere Anzahl einheimischer Schüler*innen als in Schulen mit luxemburgischem Lehrplan aus. Außerdem war Französisch die am häufigsten zu Hause gesprochene Sprache unter EPS-Schüler*innen, während es unter Schüler*innen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan Luxemburgisch/Deutsch war (vgl. Gezer et al. in diesem Bericht).

1: Detaillierte Informationen finden sich im Bericht über EPS (LUCET & SCRIPT, 2023).

Tab. 1: **Stichprobenbeschreibung der ÉpStan-Kohorte des Schuljahres 2023/24**

						Sprachlicher Hintergrund			
			N	HISEI *(M)*	% Weiblich	% Einheimische	% Lux./Deutsch	% Französisch	% Portugiesisch	% Englisch
Luxemburgischer Lehrplan	EF	C2.1	5.823	51	48 %	40 %	43 %	21 %	23 %	6 %
		C3.1	5.775	51	49 %	39 %	40 %	20 %	22 %	5 %
		C4.1	5.546	49	49 %	38 %	43 %	21 %	22 %	3 %
	ES – 7e	ESC	978	54	52 %	58 %	60 %	19 %	12 %	3 %
		ESG	1.881	39	48 %	32 %	33 %	17 %	37 %	1 %
		ESG-VP	457	36	38 %	25 %	26 %	11 %	45 %	4 %
	ES – 5e	ESC	1.905	57	55 %	56 %	60 %	21 %	11 %	3 %
		ESG	3.845	40	46 %	31 %	33 %	14 %	36 %	1 %
		ESG-VP	640	35	38 %	20 %	21 %	14 %	44 %	2 %
EPS	EF	P1	346	59	49 %	11 %	14 %	41 %	10 %	24 %
		P3	331	58	52 %	10 %	12 %	41 %	9 %	24 %
		P5	300	59	45 %	9 %	9 %	36 %	10 %	19 %
	ES	S1	669	52	48 %	19 %	21 %	34 %	15 %	13 %
	ES	S3	580	57	46 %	17 %	20 %	34 %	17 %	11 %

Anmerkung: N = Anzahl der Schüler*innen. HISEI (M) = Mittelwert des höchsten verfügbaren Index of Socio-Economic Index of Occupational Status-Werts.
EF = Enseignement fondamental (Grundschulen). ES = Enseignement secondaire (Sekundarschulen). ESC = Enseignement secondaire classique.
ESG = Enseignement secondaire général – voie d'orientation. ESG-VP = Enseignement secondaire général – voie de préparation.

3.2. Mathematikleistungen von Grundschüler*innen

Abbildung 1 stellt die Verteilung der Mathematikleistungen in allen drei erhobenen Grundschul-Klassenstufen, aufgeteilt nach Lernplan, dar. Die ÉpStan-Punktzahl jedes Schülers bzw. jeder Schülerin ist durch einen einzelnen Punkt dargestellt, und die Dichte der Punkte spiegelt die Gruppengröße wider. Die Gruppenmittelwerte sind in der Mitte jeder Verteilung dargestellt. Von einem Jahr zum nächsten sind regelmäßig Schwankungen von ± 10 ÉpStan-Punkten zu beobachten; solche geringen Fluktuationen sollten jedoch nicht als erhebliche Unterschiede der schulischen Leistungen gedeutet werden.

Abbildung 1 zeigt, dass EPS-Schüler*innen in allen drei Klassenstufen höhere Mittelwerte erreichten als Schüler*innen in Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Mit Unterschieden von 20 ÉpStan-Punkten in C2.1/P1, 29 Punkten in C3.1/P3, und 34 Punkten in C4.1/P5 fallen die beobachteten Leistungsunterschiede zugunsten von EPS-Schüler*innen größer aus als die üblichen Schwankungen, was darauf hindeutet, dass EPS- Schüler*innen im Durchschnitt bessere Mathematikleistungen erbrachten als ihre Mitschüler*innen in Schulen mit luxemburgischem Lehrplan, vor allem in C4.1/P5.

Exemplarisch zeigt Abbildung 2 die Verteilung der Mathematikleistungen für diese Klassenstufe, unterteilt nach Lehrplan und Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen.

Betrachtet man das Geschlecht (vgl. Abb. 2A), so weisen sowohl Jungen als auch Mädchen in EPS höhere Mittelwerte auf als ihre Altersgenoss*innen in Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Mit einem Unterschied von 33 ÉpStan-Punkten bei Jungen und 34 Punkten bei Mädchen zeigen diese Unterschiede, dass EPS-Schüler*innen unabhängig von ihrem Geschlecht im Durchschnitt bessere Mathematikleistungen erbrachten als Mitschüler*innen in Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Dieses Muster kann auch in den Klassenstufen C2.1/P1 und C3.1/P3 beobachtet werden (vgl. Online-Supplement).

Abb. 1: **Mathematikleistungen von Grundschüler*innen der ÉpStan-Kohorte 2023/24 nach Lehrplan**

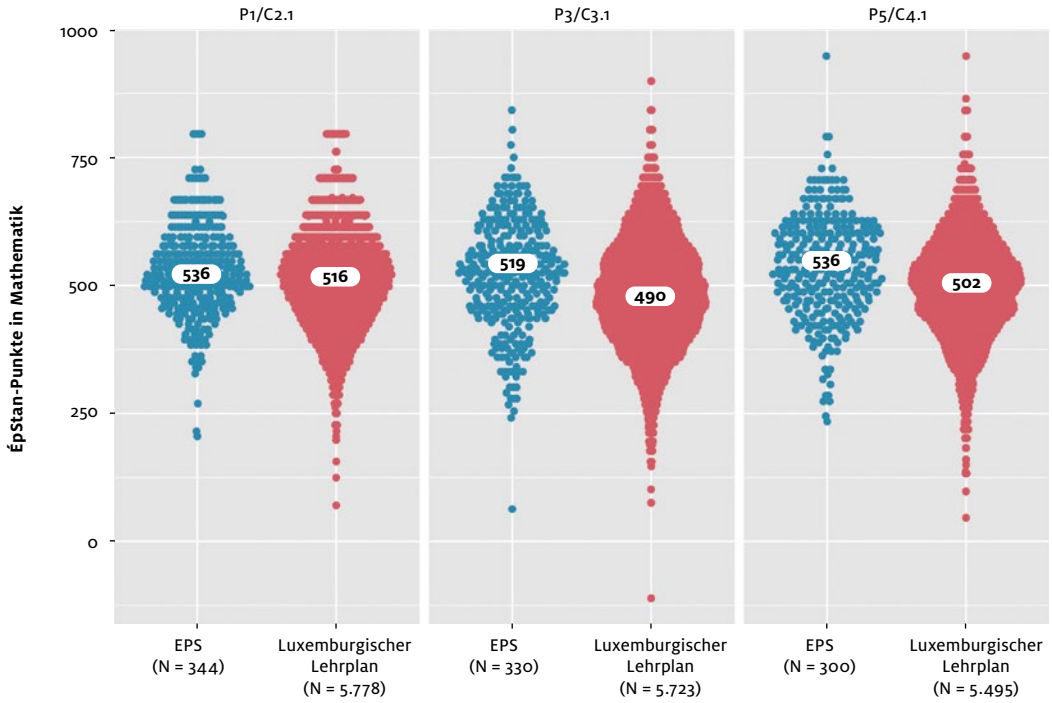
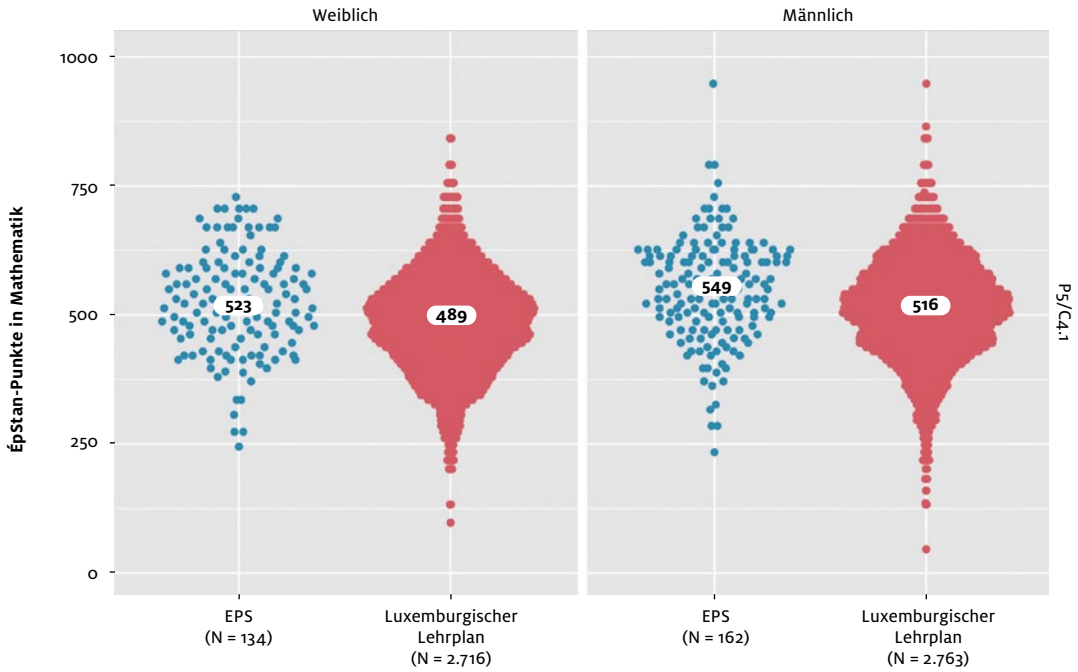
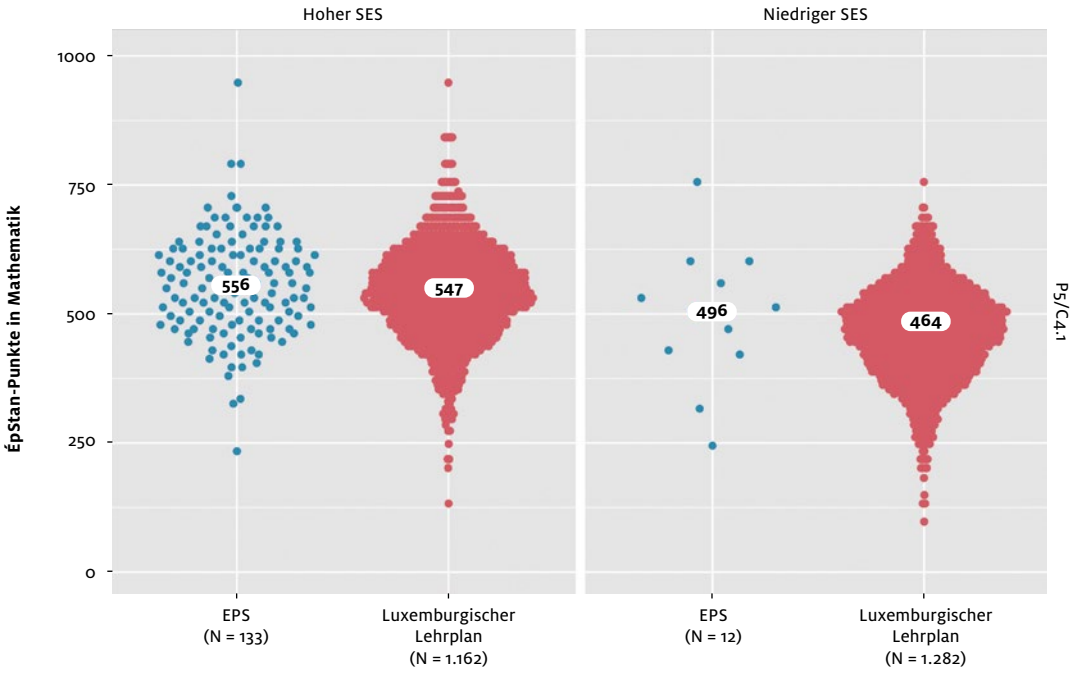


Abb. 2: **Mathematikleistungen nach Lehrplan und Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen in C4.1/P5 (ÉpStan-Kohorte 2023/24)**

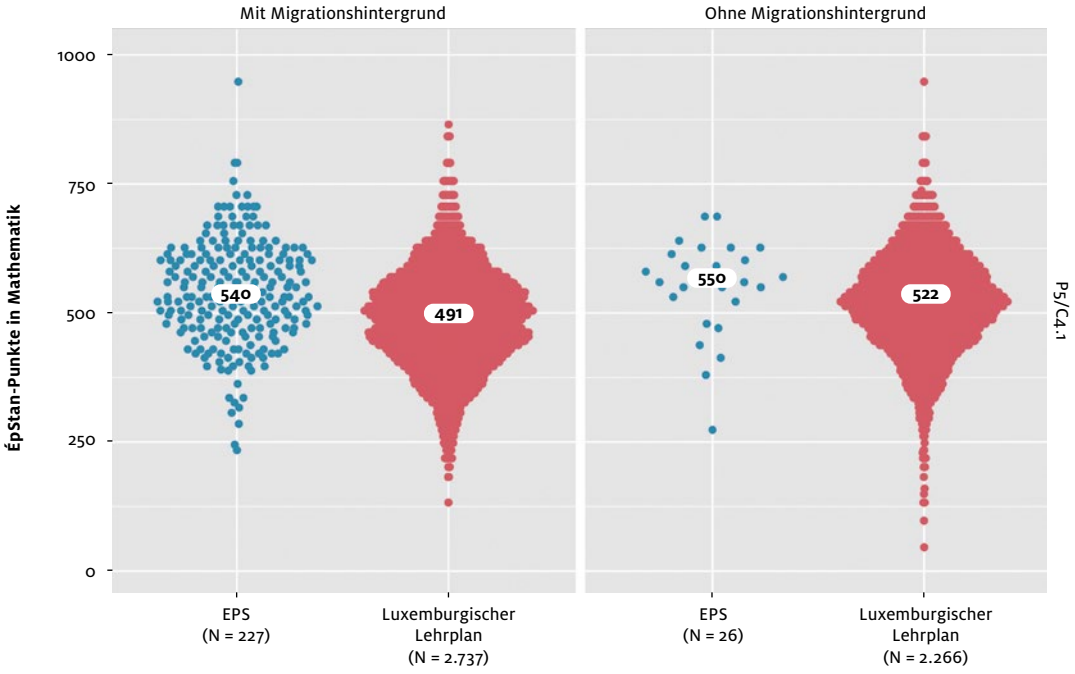
2A) Getrennt nach Geschlecht



2B) Getrennt nach SES



2C) Getrennt nach Migrationshintergrund



2D) Getrennt nach Sprachhintergrund

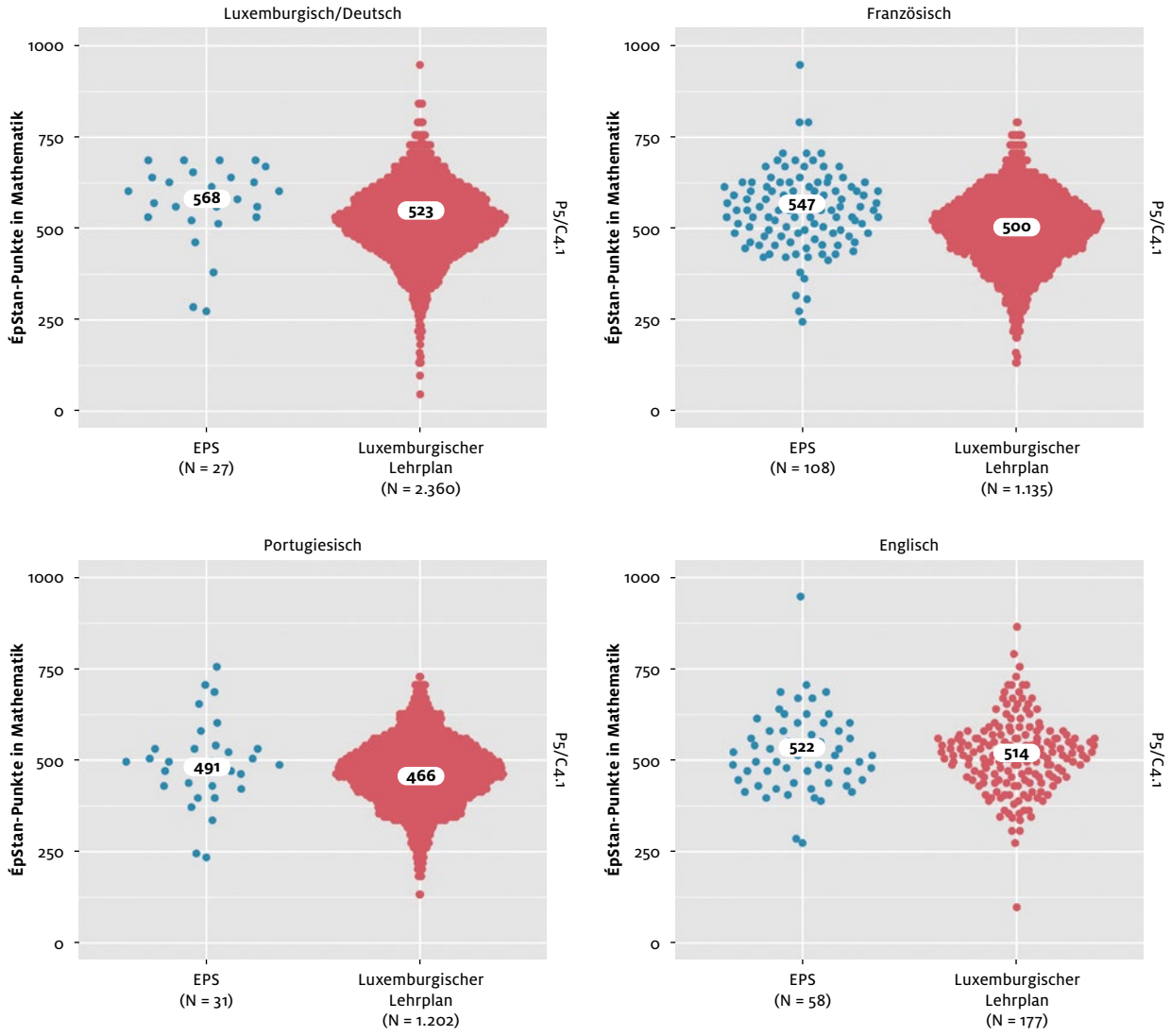


Abbildung 2B zeigt die Verteilung der Mathematikleistungen nach Lehrplan und SES. Betrachtet man Schüler*innen mit hohem SES, so ist ein Unterschied von 9 ÉpStan-Punkten zugunsten der EPS-Schüler*innen zu beobachten, was im Bereich der üblichen Schwankungen liegt. Diese Beobachtung bestätigt sich auch bei Schüler*innen der C3.1/P3, was darauf hindeutet, dass Schüler*innen beider Klassenstufen mit hohem SES unabhängig vom Lehrplantyp gute Leistungen erbringen. In der Klassenstufe C2.1/P1 lässt sich jedoch ein Leistungsunterschied von 19 ÉpStan-Punkten zugunsten von Schüler*innen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan feststellen (vgl. Online-Supplement). Mit Unterschieden von 32 ÉpStan-Punkten in C4.1/P5 bis zu 77 Punkten in C2.1/P1 wiesen EPS-Schüler*innen mit niedrigem SES in allen drei Klassenstufen höhere Mittelwerte auf als Schüler*innen mit niedrigem SES an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Da das Maß üblicher Schwankungen deutlich überschritten wird, können die Unterschiede zugunsten der EPS-Schüler*innen mit niedrigem SES tendenziell so verstanden werden, dass sie bessere Leistungen erbrachten als Schüler*innen mit niedrigem SES an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan.

Bezüglich des Migrationshintergrundes zeigt Abbildung 2C, dass sowohl einheimische EPS Schüler*innen als auch Schüler*innen mit Migrationshintergrund höhere Mittelwerte aufwiesen als Schüler*innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Da die Gruppenunterschiede zugunsten von einheimischen EPS-Schüler*innen (Unterschied von 28 ÉpStan-Punkten) und von EPS-Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Unterschied von 49 Punkten) die üblichen Schwankungen überschreiten, kann geschlussfolgert werden, dass die EPS-Schüler*innen im Durchschnitt bessere Mathematikleistungen als Schüler*innen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan erbrachten, unabhängig von ihrem Migrationshintergrund. Das Muster besserer Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an EPS-Schulen lässt sich auch in den Klassenstufen C2.1/P1 und C3.1/P3 beobachten (vgl. Online-Supplement). Unter einheimischen Schüler*innen scheint dieses Muster jedoch je nach Klassenstufe weniger kohärent zu sein: Während in C2.1/P1 kein nennenswerter Unterschied festzustellen ist, gibt es in C3.1/P3 einen Unterschied zugunsten der Schüler*innen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan (Unterschied von 12 ÉpStan-Punkten).

Abbildung 2D zeigt die Verteilung der Mathematikleistungen nach Lehrplan und Sprachhintergrund. EPS-Schüler*innen aller vier Sprachgruppen zeigten höhere Mittelwerte als Schüler*innen mit demselben Sprachhintergrund an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Da die Unterschiede die üblichen Schwankungen überschreiten, und zwar bei EPS-Schüler*innen mit luxemburgisch/deutschem (Unterschied von 45 ÉpStan-Punkten), mit französischem (Unterschied von 47 Punkten) und portugiesischem Sprachhintergrund (Unterschied von 25 Punkten), zeigen diese Ergebnisse, dass EPS-Schüler*innen im Durchschnitt bessere Mathematikleistungen erbrachten als Schüler*innen mit demselben Sprachhintergrund an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Dieses Muster kann ebenfalls in den Klassenstufen C2.1/P1 und C3.1/P3 beobachtet werden (vgl. Online-Supplement). Im Gegensatz zu den Ergebnissen für diese drei Sprachgruppen unterschied sich der festgestellte Unterschied von 8 ÉpStan-Punkten zugunsten von EPS-Schüler*innen mit englischsprachigem Hintergrund jedoch nicht wesentlich von den als üblich einzuschätzenden Schwankungen. Zudem ist die englische Sprachgruppe die einzige, für die kein durchgängiges Muster über alle drei Grundschul-Klassenstufen festgestellt werden konnte (vgl. Online-Supplement).

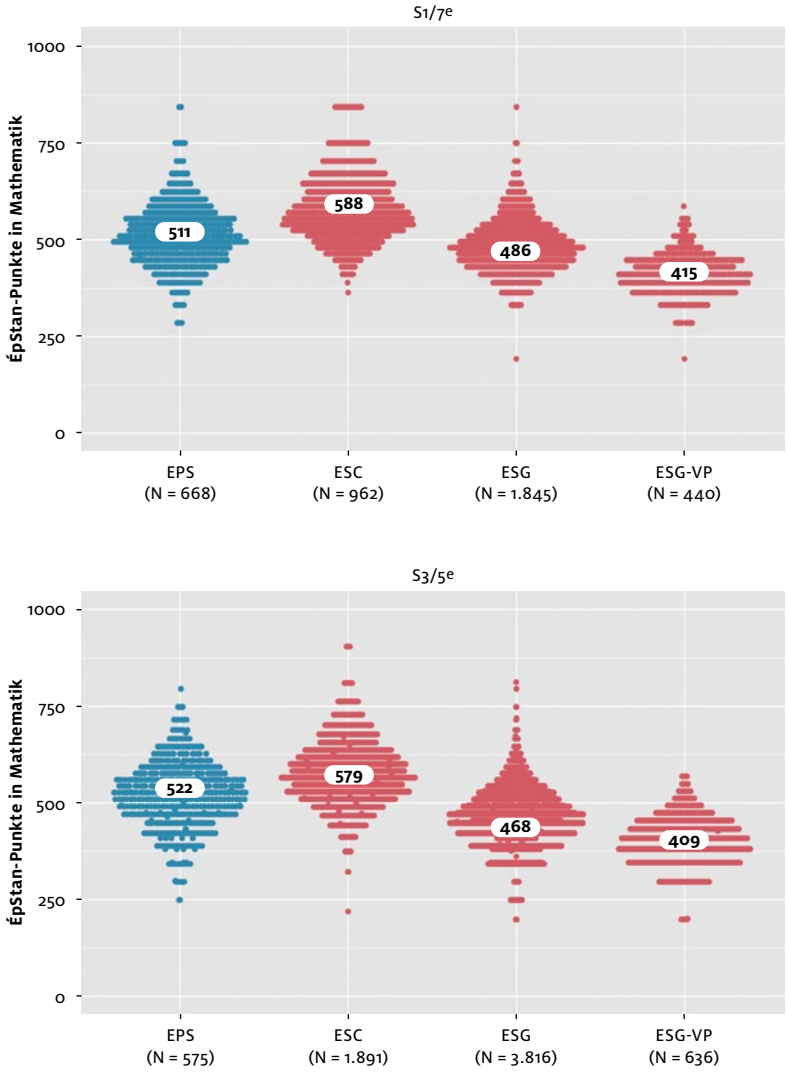
3.3. Mathematikleistungen von Sekundarschüler*innen

Abbildung 3 stellt die Verteilung der Mathematikleistungen in den beiden Sekundarschul-Klassenstufen 7e/S1 und 5e/S3 aufgeteilt nach Lehrplan dar. In Sekundarschulen nach dem luxemburgischen Lehrplan werden Schüler*innen auf Basis ihrer Fähigkeiten in drei Schulzweige aufgeteilt (ESC, ESG und ESG-VP, in Rot dargestellt). Im Gegensatz dazu folgen EPS dem Prinzip der Einheitsschule bis zum Ende der unteren Sekundarbildung (in Blau dargestellt). Wie für die Grundschüler*innen (vgl. Abschnitt 3.2) stellt Abbildung 3 die ÉpStan-Punktzahl jedes Schülers bzw. jeder Schülerin durch einen einzelnen Punkt dar, und die Dichte der Punkte spiegelt die Gruppengröße wider.

Sowohl in den Klassenstufen 7e/S1 als auch 5e/S3 erreichten Schüler*innen an EPS höhere Mittelwerte als Schüler*innen in ESG oder ESG-VP. Der Unterschied betrug zwischen 25 und 54 ÉpStan-Punkten von EPS- zu ESG-Schüler*innen und zwischen 96 und 113 Punkten von EPS- zu ESG-VP-Schüler*innen. Da dies regelmäßig beobachtete Schwankungen überschreitet, kann geschlussfolgert werden, dass EPS-Schüler*innen im Durchschnitt bessere Mathematikleistungen erbrachten als ESG- und ESG-VP-Schüler*innen, und das am deutlichsten in der Klassenstufe 5e/S3. Hingegen erreichten EPS- Schüler*innen im Vergleich zu ESC-Schüler*innen einen Mittelwert, der in der Klassenstufe 7e/S1 um 77 ÉpStan-Punkte und in der Klassenstufe 5e/S3 um 57 Punkte niedriger ist.

In einem zweiten Schritt wurden diese Ergebnisse nach individuellen Hintergrundmerkmalen wie Geschlecht, SES, Migrations- und Sprachhintergrund betrachtet. Das Muster, das EPS-Schüler*innen in Mathematik niedrigere Mittelwerte erreichten als ESC-Schüler*innen, jedoch höhere Mittelwerte als ESG- und ESG-VP-Schüler*innen, fand sich unabhängig von den Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen sowohl in 7e/S1 als auch 5e/S3 wieder (vgl. Online-Supplement).

Abb. 3: **Mathematikleistungen von Sekundarschüler*innen der ÉpStan-Kohorte 2023/24 nach Lehrplan**



4. Methodische Limitationen

Auch wenn diese Ergebnisse darauf hindeuten, dass EPS dazu beitragen könnten, bestehende Bildungsungleichheiten zu mindern, sind sie aufgrund einiger wichtiger methodischer Einschränkungen vorsichtig zu interpretieren.

Wie in Abschnitt 3.1 beschrieben, unterscheidet sich die Schülerschaft an EPS erheblich von der Schülerschaft an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan, mit der Folge, dass es in EPS einige sehr kleine Schüler*innengruppen mit bestimmten Hintergrundmerkmalen gibt (z. B. niedriger SES, portugiesischsprachige Schüler*innen). Zudem ist es aufgrund der kleinen EPS-Fallzahlen nicht möglich, EPS-Schüler*innen differenziert nach besuchter Sprachsektion oder einer Kombination von Hintergrundmerkmalen (z. B. Schüler*innen mit niedrigem SES, die zu Hause Portugiesisch sprechen) zu betrachten.

Da die ÉpStan-Tests in Anlehnung an die Bildungsstandards des luxemburgischen Lehrplans entwickelt wurden, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Mathematikleistung von EPS-Schüler*innen unterbewertet wurde. Zwar deuten erste Analysen der Mathematik-Lehrpläne der an beiden Schularten untersuchten Bereiche auf eine gewisse Vergleichbarkeit hin (LUCET & SCRIPT, 2023); in zukünftigen Studien sollte jedoch eine tiefergehende Analyse der unterschiedlichen Lehrpläne erfolgen.

Außerdem ist anzumerken, dass die derzeit verfügbaren Daten es nicht ermöglichen, zu bestimmen, welche Aspekte zu den beobachteten Leistungsunterschieden beitragen. Die vermutete bessere sprachliche Passung in den EPS ist nur eine mögliche Erklärung für die beobachteten Leistungsunterschiede. Diese Passung wird jedoch durch die ÉpStan-Erhebung nicht explizit erfasst. Die beschriebenen Unterschiede der Schülerschaft und strukturelle Unterschiede zwischen den beiden Schularten (z. B. bezüglich der institutionalisierten Qualitätssicherung, Grad der Flexibilität bei der Rekrutierung des Lehrpersonals, Angebot von Grund- und Sekundarschulbildung in einer einheitlichen Einrichtung bei EPS) sind weitere Erklärungen, die nicht außer Acht gelassen werden sollten (vgl. LUCET & SCRIPT, 2023).

„Außerdem ist anzumerken, dass die derzeit verfügbaren Daten es nicht ermöglichen, zu bestimmen, welche Aspekte zu den beobachteten Leistungsunterschieden beitragen. Die vermutete bessere sprachliche Passung in den EPS ist nur eine mögliche Erklärung für die beobachteten Leistungsunterschiede."

Zusätzlich zu diesen Einschränkungen, die sowohl den Grund- als auch den Sekundarschulbereich betreffen, gibt es weitere methodische Einschränkungen auf der Ebene der Sekundarschule (z. B. Vergleich eines mehrgliedrigen mit einem eingliedrigen System, sechs- versus fünfjährige Grundschule). Idealerweise sollten auch die Bildungsverläufe von Sekundarschüler*innen berücksichtigt werden, was zu robusteren Schlussfolgerungen beitragen würde. Von besonderem Interesse ist hierbei, ob die gesamte Schullaufbahn der Schüler*innen an EPS stattfand. Aufgrund der aktuell noch geringen Anzahl an EPS- Schüler*innen ist eine solche Analyse derzeit nicht durchführbar.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Hinsichtlich der Mathematikleistungen in der Grundschule erbrachten EPS-Schüler*innen im Durchschnitt bessere Leistungen als Schüler*innen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan, und zwar insbesondere in der Klassenstufe C4.1/P5. Außerdem zeigen weitergehende Analysen, dass bestimmte Schüler*innengruppen (z. B. Schüler*innen mit niedrigem SES, Schüler*innen, die zu Hause Portugiesisch sprechen), die – früheren Untersuchungen zufolge – Leistungsprobleme im luxemburgischen Bildungssystem hatten, im Durchschnitt bessere Mathematikleistungen an EPS erbrachten als vergleichbare Schüler*innen an Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Auf Sekundarschulebene erbrachten EPS-Schüler*innen im Durchschnitt bessere Mathematikleistungen als Schüler*innen in ESG und ESG-VP, sie blieben jedoch hinter den Leistungen von ESC- Schüler*innen zurück. Im Allgemeinen stimmen diese Ergebnisse mit dem Muster überein, das in den ÉpStan 2022/23 beobachtet wurde, und bekräftigen so die Schlussfolgerung, dass eine Diversifizierung des Schulangebots eine Möglichkeit sein kann, bestehenden Bildungsungleichheiten in Luxemburg zu begegnen.

Eine mögliche Erklärung für die festgestellten Leistungsunterschiede zugunsten von EPS-Schüler*innen kann darin liegen, dass EPS eine bessere sprachliche Passung für die sprachlich diverse Schülerschaft in Luxemburg bietet. Die Sprachsektionen der EPS ermöglichen den Schüler*innen, in einer Sprache unterrichtet zu werden, die der zu Hause gesprochenen Sprache entspricht, oder einer verwandten Sprache (z. B. einer anderen romanischen Sprache). Die Beobachtung, dass die Mathematikleistungsunterschiede in der Klassenstufe C4.1/P5 am größten ausfallen, scheint besonders erwähnenswert. Vorherige Studien in Schulen, die dem luxemburgischen Lehrplan folgen, haben herausgefunden, dass Leistungsunterschiede über die Zeit deutlich zunehmen (z. B. Sonnleitner et al., 2021) und dass Mathematikleistungen teilweise von Sprachfertigkeiten in der Unterrichtssprache abhängen (Greisen et al., 2021). Dass Leistungsunterschiede zugunsten von EPS-Schüler*innen am deutlichsten in späteren Schuljahren auftreten, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass

der Mathematikunterricht in höheren Klassenstufen zum einen komplexer, zum anderen stärker sprachbezogen wird. Die in EPS gebotene und erwartete bessere sprachliche Passung könnte daher in der Klassenstufe C4.1/P5 eine stärkere Rolle spielen.

Eine andere Erklärung für die beobachteten Leistungsunterschiede könnte in den strukturellen Unterschieden zwischen den EPS und den Schulen mit luxemburgischem Lehrplan liegen (z. B. bzgl. der institutionalisierten Qualitätssicherung). Außerdem unterscheiden sich die Schülerschaften der EPS und der Schulen mit luxemburgischem Lehrplan. Diese Zusammensetzung spiegelt sich häufig auf Klassenebene wider (z. B. geringer Anteil an Schüler*innen mit niedrigem SES in EPS-Klassen) und steht in Zusammenhang mit individuellen Schulleistungen (z. B. Sykes & Kuyper, 2013). Weitere Studien haben zudem ergeben, dass das Lehrpersonal dazu tendiert, die Leistungsansprüche in Klassen mit einer hohen Anzahl an Schüler*innen mit niedrigem SES abzusenken und dass Schüler*innen mit niedrigem SES allgemein sensibler auf den Klassenkontext reagieren (z. B. bzgl. der Klassengröße, didaktischen Herangehensweise, Unterrichtsqualität) als Mitschüler*innen mit hohem SES (Hornstra et al., 2015).

Trotz der methodischen Einschränkungen konnten die Ergebnisse dieses Beitrags mittels der ÉpStan-Kohorte 2023/24 das allgemeine Muster bestätigen, das bereits im EPS-Bericht (LUCET & SCRIPT, 2023) beschrieben wurde. Dies zeigt, dass die beobachteten Leistungsunterschiede zugunsten von EPS-Schüler*innen kein einmaliges Ergebnis sind; sie deuten vielmehr auf einen stabilen Befund hin, der über Kohorten hinweg beobachtet werden kann.

Die fortlaufende Berücksichtigung der EPS im ÉpStan-Schulmonitoring erlaubt es, zukünftig vertiefende Analysen zu potenziellen Leistungsunterschieden von Schüler*innen an EPS und Schulen mit luxemburgischem Lehrplan durchzuführen. In diesem Zusammenhang sieht der nächste Bericht über EPS vor, die Entwicklung der Mathematikleistungen von EPS- und Schüler*innen mit luxemburgischem Lehrplan über zwei Schuljahre im Längsschnitt zu betrachten. Außerdem würde die Ausweitung der Studie auf Leistungen in Sprachfächern es ermöglichen, zu untersuchen, ob die gefundenen Unterschiede zugunsten von EPS-Schüler*innen auch in anderen Schulfächern bestehen.

Darüber hinaus ist die Erfassung weiterer schulischer Aspekte wie der vermuteten sprachlichen Passung (z. B. die Möglichkeit, dass Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützen können) und der Lernumgebung (z. B. kognitive Aktivierung) in der ÉpStan-Erhebung vorgesehen, um die beobachteten Leistungsunterschiede zugunsten von EPS-Schüler*innen erklären zu können.

So könnten zuverlässige empirische Daten und ein besseres Verständnis darüber, wie die Erweiterung des Unterrichtsangebots durch die EPS bestehenden Bildungsungleichheiten entgegenwirken könnte, den Akteur*innen im Bildungsbereich evidenzbasierte Politik ermöglichen. Diese Erkenntnisse könnten wiederum in das (fortlaufende) Schulangebot einfließen, sodass alle Schüler*innen ihr akademisches Potenzial unabhängig von ihren individuellen Hintergrundmerkmalen (wie ihrem SES, Sprachhintergrund) besser nutzen können.

Referenzen

Boehm, B., Ugen, S., Fischbach, A., Keller, U. & Lorphelin, D. (2016). Zusammenfassung der Ergebnisse in Luxemburg. In Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT & University of Luxembourg, LUCET, PISA 2015: Nationaler Bericht Luxemburg (pp. 4–12).

Ganzeboom, H. B. G. (2010). A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007. Annual Conference of the International Social Survey Programme, Lisbon.

Greisen, M., Georges, C., Hornung, C., Sonnleitner, P. & Schiltz, C. (2021). Learning mathematics with shackles: How lower reading comprehension in the language of mathematics instruction accounts for lower mathematics achievement in speakers of different home languages. Acta Psychologica, 221, 103456.

Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: Effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. School Effectiveness and School Improvement, 26(2), 125–152.

LUCET & SCRIPT. (2023). European Public School Report 2023: Preliminary results on student population, educational trajectories, mathematics achievement, and stakeholder perceptions. LUCET & SCRIPT.

Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (Eds.). (2015). Épreuves Standardisées—Bildungsmonitoring für Luxemburg: Nationaler Bericht 2011 | 2013. University of Luxembourg, LUCET.

OECD. (2018). PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science. OECD.

Schleicher, A. (2019). PISA 2018. Insights and Interpretations. Paris: OECD.

SCRIPT. (2024). Education system in Luxembourg. Key figures. SCRIPT.

Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Keller, U. & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 3. und 9. Klasse: Schlechtere Ergebnisse und wirkungslose Klassenwiederholungen. In University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021. (pp. 109–115).

Sykes, B. & Kuyper, H. (2013). School segregation and the secondary-school achievements of youth in the Netherlands. Journal of Ethnic and Migration Studies, 39(10), 1699–1716.

Unterschiede in Schullaufbahnen von Schüler:innen in Luxemburg

Susanne Backes & Andreas Hadjar

weitere Materialien
bildungsbericht.lu

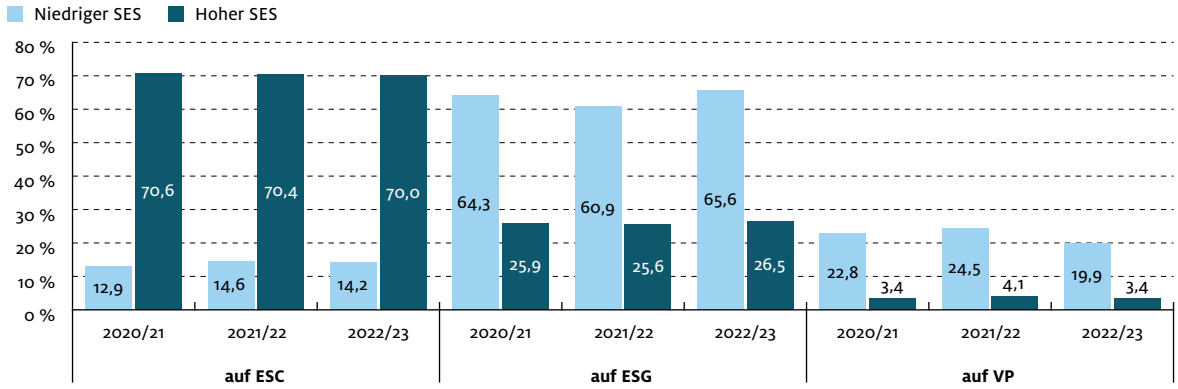


Schullaufbahnen können sich sehr unterschiedlich gestalten: Das Kontinuum reicht von geradlinig bis hin zu verschlungen und verzögert aufgrund von z. B. Schulformwechsel, Klassenwiederholung und Schulabbruch (Backes, 2018). Wenn solche Ereignisse nicht gleichermaßen bei allen Schüler:innengruppen, sondern sozial-selektiv – etwa verstärkt bei Schüler:innen aus bildungsfernen Familien – vorkommen, haben sie Einfluss auf Bildungsungleichheiten.[1] Bildungsungleichheiten sind definiert als systematische Variationen im Bildungserwerb entlang bestimmter Achsen, wie sozioökonomischer Hintergrund, Sprachgruppe/Ethnie oder Geschlecht (Hadjar & Gross, 2016). Dahinter stehen in der Regel je nach Gruppe unterschiedliche Schulleistungen (primäre Effekte), unterschiedliche Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) und unterschiedliche Bewertungen und Laufbahnempfehlungen durch Lehrpersonen (Boudon, 1974; Blossfeld et al., 2015).

Übergang in die Sekundarstufe

Nach Zyklus 4.2 werden die Kinder an Schulen mit nationalem Lehrplan in eine der drei Sekundarschulformen *Enseignement secondaire classique* (ESC), *Enseignement secondaire général* (ESG) oder *Voie de préparation* (VP) orientiert (vgl. Übersicht in Factsheet 4 sowie Factsheet 6). Betrachtet man, wie sich die finale Orientierung für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft *(socioeconomic status, SES)*[2] unterscheidet (vgl. Abb. 1), zeigen sich zeitstabile Muster (vgl. Hadjar & Backes, 2021). Von den Kindern mit hohem SES erhalten im Jahr 2022/23 70,0 % eine Orientierung in den für einen späteren Hochschulbesuch qualifizierenden Schulzweig ESC, während dies bei Kindern mit niedrigem SES 14,2 % sind. Umgekehrt gestaltet sich das Bild bezüglich der Orientierung in den Schulzweig mit geringem Anspruchsniveau VP: Von den Kindern mit hohem SES werden 3,4 % ins VP orientiert, während es bei den Kindern mit niedrigem SES 19,9 % sind. Weitere Detailanalysen sind unter bildungsbericht.lu abzurufen.

Abb. 1: **Finale Orientierungsempfehlung nach sozialer Herkunft (in %)**



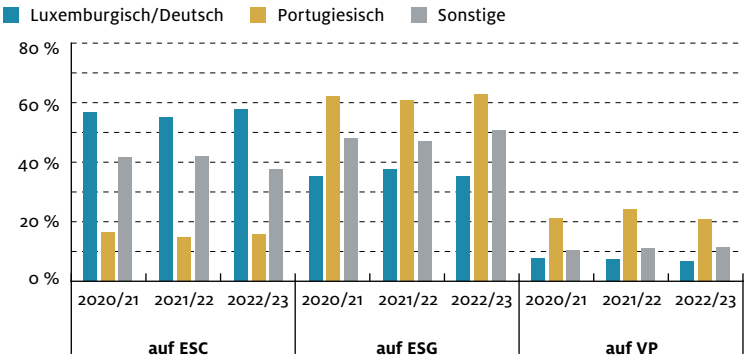
Anmerkung: Da in wenigen Fällen als finale Orientierung *Rallongement* (als Verbleib in der Primarstufe) eingetragen wurde, ergibt sich pro Schüler:innengruppe nicht immer eine Summe von 100 %.

1: Sämtliche Darstellungen basieren auf administrativen Schüler:innendaten bzw. ÉpStan-Daten (bezüglich Abb. 1). Wir danken der *Division du Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative* des SCRIPT, dem *Service national de la jeunesse* und dem *Service de la Formation professionnelle* für die Unterstützung. Die betrachteten Zeiträume, herangezogenen Vergleichsgruppen und gewählten Kategorien unterscheiden sich aufgrund von unterschiedlichen Definitionen, Datenzugängen und Reformen im Schulsystem.

2: Als „sozioökonomisch begünstigte" Eltern wird das 25 %-Quartil mit den höchsten ISEI-Werten gezählt (ein internationaler Index zur Messung der elterlichen Berufsausübung). Die Eltern im 25 %-Quartil mit den niedrigsten ISEI-Werten stellen die Gruppe der „sozioökonomisch Benachteiligten" dar.

Weitere Analysen, die ebenfalls auf bildungsbericht.lu einzusehen sind, zeigen, dass Mädchen eher auf das ESC und seltener auf den VP orientiert werden als Jungen. Nach der zu Hause gesprochenen Sprache[3] unterteilt zeigt sich (vgl. Abb. 2), dass 57,7 % der luxemburgisch-/deutschsprachigen Kinder ins ESC orientiert werden, 6,8 % (2022/23) in den VP und 35,3 % ins ESG im Jahr 2022/23. Die portugiesischsprachigen Kinder werden zu 15,7 % ins ESC und zu 21,0 % in den VP orientiert. Der größte Anteil der portugiesischsprachigen Gruppe wird mit 62,9 % ins ESG orientiert.

Abb. 2: **Finale Orientierungsempfehlung nach zu Hause gesprochener Sprache (in %)**



Klassenwiederholung

Klassenwiederholungen sind zentrale Ereignisse, die in der persönlichen Schullaufbahn als Misserfolg wahrgenommen werden können und die darüber hinaus koordinative und finanzielle Konsequenzen für das Schulwesen mit sich bringen. Die Klassenwiederholung ist eine kontrovers diskutierte Maßnahme, da der leistungsbezogene Nutzen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen vielfach nicht eintritt (vgl. Ottenbacher et al. in diesem Bericht).

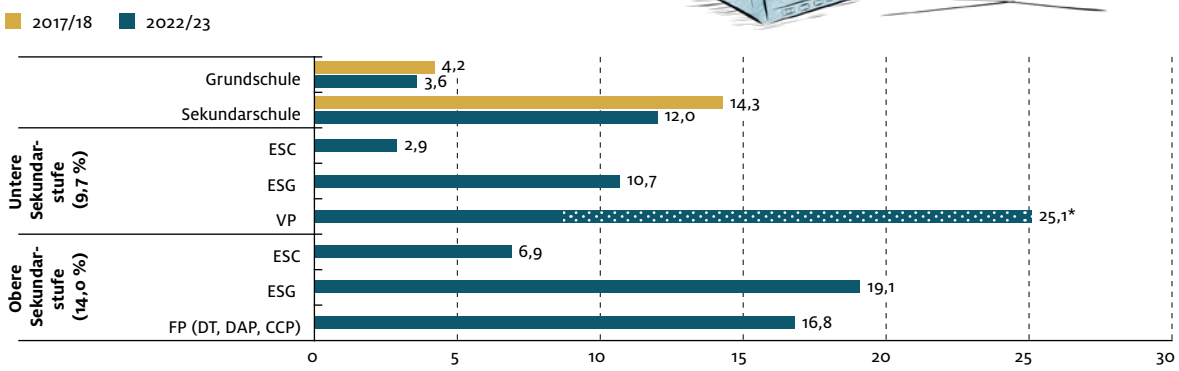
i

Klassenwiederholung bedeutet hier, dass eine Person auf der gleichen oder niedrigeren Klassenstufe eingeschrieben ist wie im Vorjahr (unabhängig davon, ob ein Schulformwechsel stattgefunden hat).[4]

Der Anteil der Schüler:innen mit Klassenwiederholung ist von 2017/18 bis 2022/23 leicht gesunken (vgl. Abb. 3). Die Wiederholungsquote ist in der Grundschule (C2 – C4) am niedrigsten (3,6 %) und nimmt in der Sekundarschule zu. In der unteren Sekundarstufe sind 9,7 % aller Jugendlichen betroffen, in der oberen 14,0 %. Dabei ist der Anteil im ESC niedriger als im ESG (vgl. Abb. 3). Die höchsten Anteile sind im VP zu erkennen. Allerdings gilt anzumerken, dass die Aufgabe des VP die Vorbereitung eines Wechsels in das ESG ist, der automatisch mit einer Klassenwiederholung einhergeht. Dies ist bei zwei Drittel (65,2 %) der VP-Wiederholenden der Fall (siehe schraffierte Fläche bei der Markierung * in Abb. 3), sodass eine Klassenwiederholung in Kombination mit diesem Schulformwechsel in diesen Fällen keine Maßnahme hinsichtlich schwacher Schulleistung darstellt, sondern hinsichtlich der Eingliederung in eine Schulform mit vergleichsweise höheren Ansprüchen.[5]



Abb. 3: **Wiederholungsquote nach Schulform (in %)**



3: Die erste zu Hause gesprochene Sprache ist nicht immer die einzige, noch ist sie immer die zu Hause meistgesprochene. Sie ist diejenige, die vom Verantwortlichen als primäre Sprache eingetragen wurde.

4: Ist das Wiederholen mit einem Schulformwechsel verbunden, werden die Jugendlichen bei der abgebenden Schule erfasst. *Classes d'insertion professionnelle* werden unter VP gefasst. Öffentliche internationale Schulen sind im ESC mitgezählt.

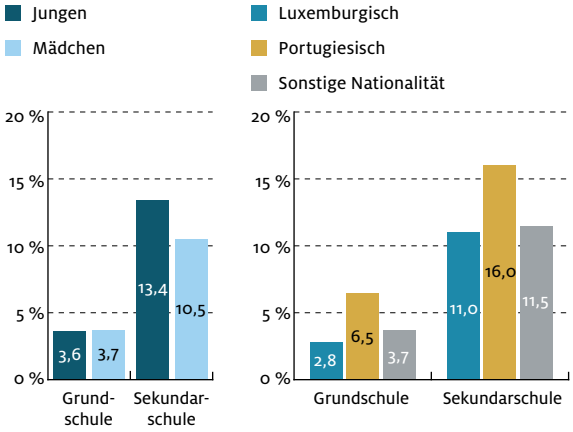
5: Da der Anteil der Jugendlichen, die eine Klassenwiederholung im VP kombiniert mit einem Wechsel ins ESG vollziehen, seit 2017/18 leicht zurückging, ist die Abnahme der Wiederholungsquote leicht überschätzt. Der Rückgang der Wiederholungsquote von 2017/18 bis 2022/23 bleibt aber bestehen.

Susanne Backes & Andreas Hadjar

Geschlechterunterschiede zeigen sich nur in der Sekundarstufe (vgl. Abb. 4), mit einer höheren Wiederholungsquote bei Jungen (13,4 % vs. 10,5 %), wobei die größten Disparitäten im DAP (3,7 %) und ESG *supérieur* (4,1 %) auftreten. Im VP und DT zeigt sich ein umgekehrtes Bild mit einer höheren Wiederholungsquote der Mädchen (+2,7 % bzw. +1,2 %).

In der Grund- und Sekundarschule wiederholen Schüler:innen mit luxemburgischer Nationalität deutlich seltener als diejenigen mit portugiesischer Nationalität und ähnlich häufig wie diejenigen mit anderen Nationalitäten (vgl. Abb. 4).[6] Klassenwiederholungen kommen in Luxemburg generell eher häufig vor, wie die PISA-Daten 2018 zeigen: Über 30 % der luxemburgischen Neuntklässler haben mindestens eine Klassenwiederholung in ihrer bisherigen Laufbahn versus 11 % im OECD-Durchschnitt (OECD, 2020). Außerdem tendieren Schüler:innen mit Klassenwiederholung häufiger zu einem frühzeitigen Schulabbruch (ebd.).

Abb. 4: **Wiederholungsquote nach Geschlecht und Nationalität (2022/23, in %)**



Schulabbruch

Ein weiteres Ereignis, das in Schullaufbahnen auftreten kann, ist das frühzeitige (temporäre) Verlassen des Schulsystems. Auch dieses Ereignis kann von Einzelnen als kritisches Lebensereignis empfunden werden und weitreichende Folgen für die Anschlussoptionen haben. Zudem resultieren daraus gesellschaftliche Folgekosten aufgrund ungenutzter Begabungsreserven.

i

Schulabbruch meint hier den Abbruch der Schullaufbahn vor dem Erreichen eines Abschlusses im Falle von Vollzeitschüler:innen oder Lehrlingen, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen und zum Zeitpunkt des Verlassens jünger als 24 Jahre alt waren. Es geht also nur um Jugendliche zwischen 16 und 24 Jahren.[7]

Der Anteil der Schulabrecher:innen liegt im Schuljahr 2022/23 bei 7,6 % (n = 1.716; Zielmarke der Europäischen Kommission: < 9 %; SNJ, 2024). Mit 7,8 % im Schuljahr 2018/19 ist die Quote gleichbleibend (vgl. Abb. 5). Betrachtet man die einzelnen Schulformen und ermittelt die Anzahl der Jugendlichen in Relation zu allen Jugendlichen in der jeweiligen Schulform zwischen 16 und 24 Jahren, zeigt sich Folgendes (vgl. Abb. 5): Der höchste Abbrechendenanteil unter den 16- bis 24-Jährigen ist im VP festzustellen (30 %), gefolgt von 16- bis 24-jährigen Abbrechenden im CCP, ESG *inférieur* und DAP (alle über 15 %). Die Schulabbrecher:innen sind 2022/23 überwiegend männlich (63 %, vgl. Abb. 6). Im Vergleich zur Geschlechterverteilung aller Vollzeitschüler:innen und Lehrlinge, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen und unter 24 Jahre alt sind, sieht man, dass Jungen überrepräsentiert sind und häufiger als Mädchen ohne Abschluss das Schulsystem verlassen. Bezüglich der Nationalität haben 53,4 % der Abbrecher:innen als erste Nationalität eine andere als die luxemburgische Staatsbürgerschaft angegeben (vgl. Abb. 6).[8] Im Vergleich zur Gesamtpopulation sind sie damit überrepräsentiert.

Abb. 5: **Anteil von Schulabbrecher:innen zwischen 16 und 24 Jahren nach Schulform (in %)**

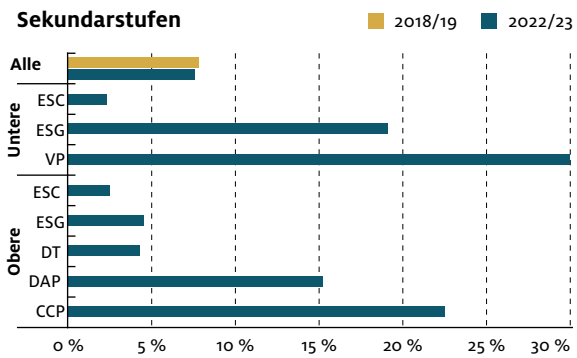
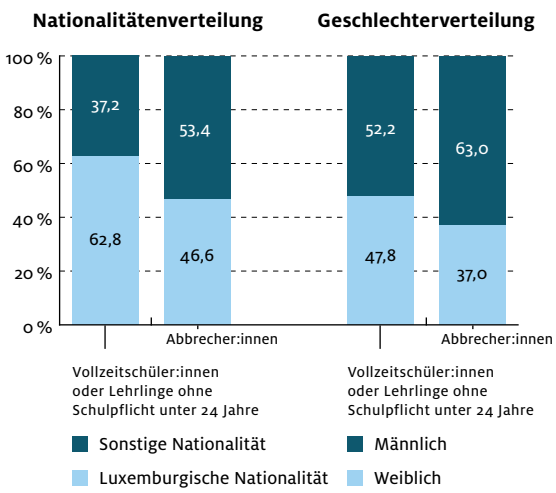


Abb. 6: **Geschlechter- und Nationalitätenverteilung der Schulabbrecher:innen (2022/23, in %)**



6: Es werden die zwei größten Schülergruppen betrachtet (luxemburgisch und portugiesisch, vgl. Factsheet 7) sowie die sonstigen Nationalitäten. Da immer mehr Menschen eine doppelte Staatsbürgerschaft besitzen und ein hoher Anteil an Personen und Familien zu Hause mehr als eine Sprache spricht (siehe Factsheet 2), ist die erste Nationalität lediglich als Annäherungswert zu betrachten.

7: Öffentliche internationale Schulen sind im ESC mitgezählt.

8: Da immer mehr Menschen eine doppelte Staatsbürgerschaft besitzen und ein hoher Anteil an Personen und Familien zu Hause mehr als eine Sprache spricht (siehe Factsheet 2), ist die erste Nationalität lediglich als Annäherungswert zu betrachten.

Von den 1.716 Jugendlichen im Alter von 16 bis 24 Jahren mit Schulabbruch haben 26,4 % bereits mindestens einmal temporär die Schule verlassen. Die meisten Schulabbrecher:innen im Schuljahr 2022/23 (43,4 %) haben bereits eine verzögerte Laufbahn von mindestens 3 Jahren *(Retard scolaire),* 40,2 % haben ein bis zwei Jahre Verzögerung und 4,6 % keine Verzögerung (für den Rest ist es unbekannt). Werden diejenigen Schulabbrecher:innen berücksichtigt, die im Folgejahr wieder eingeschrieben waren, bleibt eine effektive Abbrecherquote von 5,8 %.



Diplome und Bestehensquoten

Bestehensquote meint hier den Anteil derjenigen Absolvent:innen, die ihre Abschlussprüfung bestanden haben, und zwar unter denjenigen, die zur Prüfung zugelassen waren.

Bildungszertifikate ermöglichen den Zugang zu weiteren Ausbildungswegen und haben eine wichtige Signalwirkung für den Arbeitsmarkt. Im Folgenden werden daher die Anteile derer betrachtet, die erfolgreich ihre Abschlussprüfungen bestanden haben.

Die Bestehensquoten liegen im Schuljahr 2022/23 zwischen 88,6 % im DT und 76,5 % im ESG. Im ESG und ESC sind die Quoten seit 2017/18 um ca. 3 % gesunken. In den Programmen DT, DAP und CCP, die zur Berufsbildung *(Formation professionnelle, FP)* gehören, haben die Bestehensquoten zugenommen, allerdings bei veränderten Modalitäten, sodass Rückschlüsse nicht möglich sind.[9]

Abb. 7: **Bestehensquote nach Schulform (in %)**

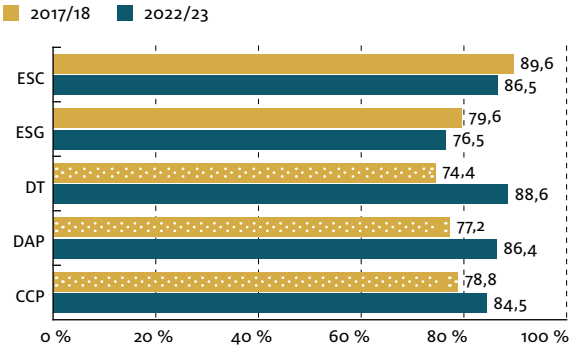
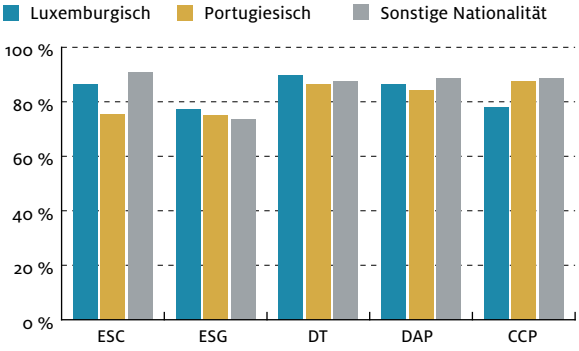


Abb. 8: **Bestehensquote nach Nationalität (2022/23, in %)**



Die Geschlechterunterschiede in den Bestehensquoten variieren je nach angestrebtem Diplom/Zertifikat. Mädchen haben mit 87,9 % im ESC, 77,2 % im ESG und 87,5 % im DAP höhere Bestehensquoten als Jungen (84,6 %, 75,6 % resp. 85,6 %). Jungen bestehen mit 89,5 % vs. 86,9 % öfter die DT-Prüfung als Mädchen.

Die Unterschiede nach Nationalität (vgl. Abb. 8) sind ebenfalls abhängig vom betrachteten Diplom/Zertifikat. Die größten Disparitäten zeigen sich im ESC, wo 86,6 % der Jugendlichen mit luxemburgischer Nationalität die Prüfung bestehen im Vergleich zu 75,4 % mit portugiesischer Nationalität. Mit 90,9 % ist die ESC-Bestehensquote bei denjenigen mit sonstigen Nationalitäten am größten. Im CCP zeigt sich ein inverses Bild; hier bestehen Jugendliche mit luxemburgischer Nationalität (78,0 %) seltener als diejenigen mit portugiesischer (87,7 %) oder sonstiger Nationalität (88,6 %). Es gilt zu bedenken, dass sich die sonstigen Nationalitätengruppen aufgrund früherer Selektionsprozesse (z. B. beim Übergang in die Sekundarstufe) in den verschiedenen Schulformen stark unterscheiden.

Fazit

Da die hier dargestellten Bildungsereignisse nicht nur, aber auch mit Schulleistungen und Kompetenzen zusammenhängen, verwundert es nicht, dass die Benachteiligungsmuster ähnlich sind wie bei der Betrachtung von Kompetenzunterschieden, beispielsweise nach Sprachgruppen (vgl. Ottenbacher et al. in diesem Bericht). Aufgrund dessen, dass die Ereignisse oftmals kumulativ auftreten und damit zu einer Verstärkung von Bildungsbenachteiligung im Bildungsverlauf führen können, ist die Betrachtung auf struktureller Ebene umso wichtiger.

9: Es werden die Prüfungen der Sommersession betrachtet. Nachprüfungen der *Projet intégré final* finden in der FP im darauffolgenden Jahr statt. Im Schuljahr 2018/19 gab es in der FP eine Reform mit großem Einfluss auf die Evaluierung und Promotion.

Referenzen

Backes, S. (2018). Heterogenität im luxemburgischen Schulsystem. Eine Mixed-Method-Studie zu Bildungsverläufen aus ungleichheitstheoretischer Perspektive. Beltz Juventa.

Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. & Blossfeld, H. P. (2015). Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-Term Changes for East and West Germany. European Sociological Review 31(2), 144–160.

Boudon, R. (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. Wiley.

Hadjar, A. & Backes. S. (2021). Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 86 -93). LUCET & MENJE.

Hadjar, A. & Gross, C. (2016). Education Systems and Inequalities: International comparisons. Bristol University Press.

OECD. (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA. OECD Publishing.

SNJ. (2024). Jeunes décrocheurs et jeunes inactifs au Luxembourg 2022/2023. SNJ.

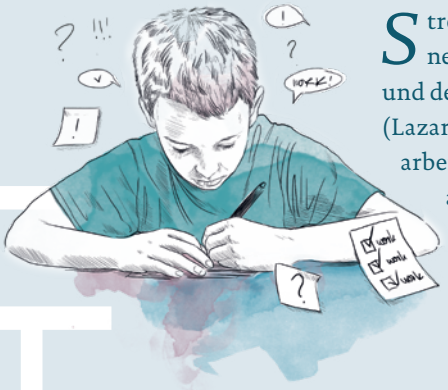
SPOTLIGHT

Stress in der Schule:

Tendenzen seit 2006

Carolina Catunda, Caroline Residori & Felipe G. Mendes





Stressgefühl spiegelt ein Ungleichgewicht wider zwischen der Wahrnehmung des Einzelnen hinsichtlich der Erwartungen seines Umfelds und den eigenen Ressourcen, mit denen man diesen Erwartungen begegnet (Lazarus & Folkman, 1984). Im schulischen Kontext ist der mit der Schularbeit verbundene Stress ein Indikator für dieses Ungleichgewicht, und auch die Anforderungen des schulischen Umfelds können eine Quelle für Stress im Jugendalter sein. Das Gefühl, unter Druck gesetzt zu werden, kann sich negativ auf die Haltung gegenüber der Schule, auf schulische Ergebnisse und auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler auswirken (Cosma et al., 2020; Löfstedt et al., 2020).

Die HBSC-Studie *(Health Behaviour in School-aged Children)* ist eine internationale Forschungskooperation unter Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Alle vier Jahre werden (in Luxemburg seit 2006) im Rahmen der Studie Schülerinnen und Schüler mithilfe eines in den Schulklassen ausgeteilten Fragebogens befragt. Dieser enthält auch eine Frage zu schulbezogenem Stress. Der vorliegende Beitrag zeigt die Prävalenz von Schülerinnen und Schülern in Luxemburg auf, die „eher viel" oder „viel" Stress in Verbindung mit der Schularbeit verspürten. Unsere Analyse basiert auf einer Stichprobengröße von 35.117 Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 bis 18 Jahren. Für umfassende Informationen über die Methode der HBSC-Studie in Luxemburg verweisen wir auf Catunda et al. (2023).

Die Analyse ergab unterschiedliche Ergebnisse nach Geschlecht (vgl. Abb. 1). Seit 2006 stieg der Anteil der Mädchen mit hohem Stressniveau. Er lag höher als der Anteil der Jungen, welcher über die Zeit stagnierte. Dies erklärt, warum sich der (signifikante) Abstand zwischen den Geschlechtern immer weiter erhöht hat. 2022 war der beobachtete Abstand am größten (58 % gegenüber 35 %).

Abb. 1: **Anteil der Jugendlichen mit hohem schulischem Stress getrennt nach Geschlechtern (2006–2022, Prozentwerte mit 95 %-Konfidenzintervall)**

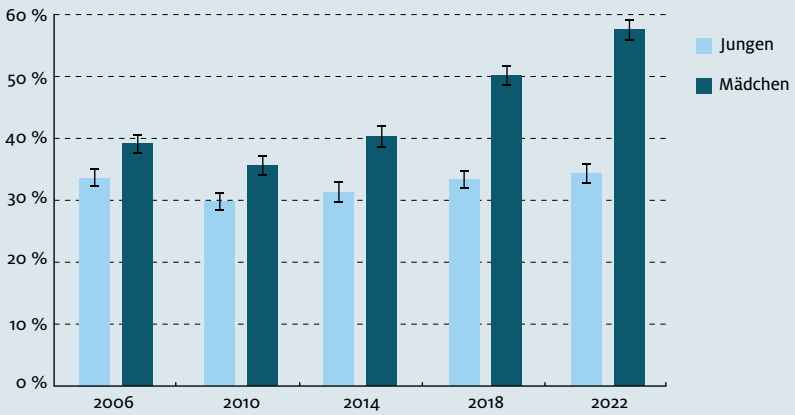


Abb. 2: **Anteil der Jugendlichen mit hohem schulischem Stress getrennt nach wahrgenommenem Wohlstandsniveau und Geschlechtern (2006–2022, Prozentwerte mit 95 %-Konfidenzintervall)**

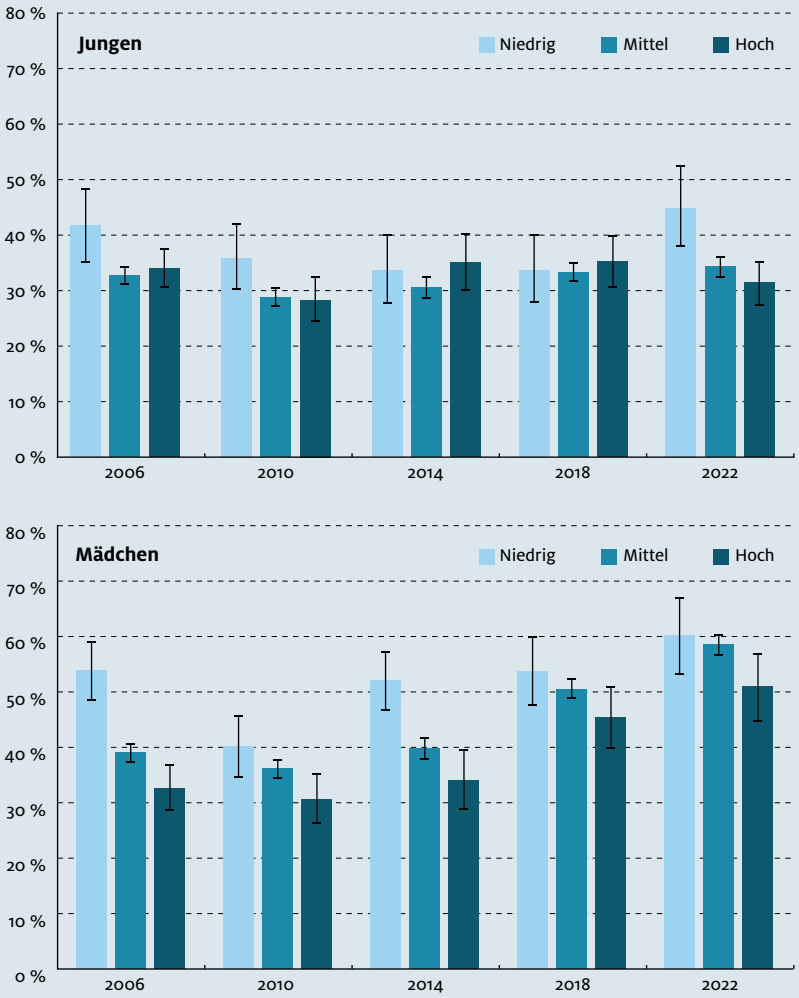


Abbildung 2 zeigt den Anteil der Jugendlichen, die hohen Stress empfinden in Bezug auf das Geschlecht und den wahrgenommenen Wohlstand (gemessen anhand des *Perceived Family Wealth,* einem subjektiven Maß für den sozioökonomischen Status). Zunächst ist festzuhalten, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit niedrigem familiärem Wohlstandsniveau, die ein hohes Stressniveau angeben, (signifikant) höher ist als der der Schülerinnen und Schüler mit mittlerem und hohem wahrgenommenem Wohlstandsniveau.

Darüber hinaus wurde in der HBSC-Studie für Luxemburg zwischen 2010 und 2022 ein Anstieg des schulischen Drucks, insbesondere bei Mädchen, beobachtet. Bis 2018 war dieser Anstieg bei Mädchen mit mittlerem und hohem wahrgenommenem Wohlstandsniveau noch ausgeprägter. In der Zeit von 2018 bis 2022 verlief der Anstieg bei Jugendlichen aller Kategorien eher linear.

Bei den Jungen verdeckt die oben beschriebene Stabilität Ergebnisse, die je nach sozioökonomischer Gruppe variieren. Bei den weniger Wohlhabenden blieb der Prozentsatz bis 2018 stabil, dann stieg er zwischen 2018 und 2022 an. Bei den Wohlhabenderen dagegen nahm der Prozentsatz zwischen 2018 und 2022 leicht ab.

Infolge der Corona-Pandemie veränderte sich das Schulwesen von 2018 bis 2022 weltweit erheblich. Ausgewählte Daten der YAC-Studie *(Young people And Covid-19)* zeigten für Jugendliche derselben Altersgruppe wie in der HBSC-Studie, dass sich im Jahr 2020, als die Schülerinnen und Schüler im Homeschooling waren, 23 % der Jungen und 29 % der Mädchen durch den Schulunterricht gestresst fühlten. 2021, als der Präsenzunterricht wieder aufgenommen wurde, konnte man jedoch eine erhöhte Stressprävalenz sowohl bei den Jungen (31 %, d. h. ein Anstieg um 35 %) als auch bei den Mädchen (46 %, d. h. ein Anstieg um 59 %) feststellen.

Möglicherweise ist der in der HBSC-Studie zwischen 2018 und 2022 beobachtete Anstieg nicht nur ein Zeichen für die Herausforderungen, mit denen die Schülerinnen und Schüler in der Corona-Zeit konfrontiert waren, sondern auch für die Herausforderungen bei der Rückkehr in ihr traditionelles Lernumfeld. Weitere Forschung ist daher erforderlich, um die jüngsten Entwicklungen des schulischen Drucks zu verstehen.

Referenzen

Catunda, C., Mendes, F. G. & Lopes Ferreira, J. (2023). HBSC Study Luxembourg Methods: Report on the Luxembourg HBSC Survey 2022 – Health Behaviour in School-aged Children. World Health Organization collaborative cross-national study. University of Luxembourg.

Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., Költő, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J. & de Looze, M. (2020). Cross-National Time Trends in Adolescent Mental Well-Being From 2002 to 2018 and the Explanatory Role of Schoolwork Pressure. Journal of Adolescent Health, 66, 50–58.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. Springer.

Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D. & Rasmussen, M. (2020). School Satisfaction and School Pressure in the WHO European Region and North America: An Analysis of Time Trends (2002–2018) and Patterns of Co-occurrence in 32 Countries. Journal of Adolescent Health, 66, 59–69.

Das Lehrpersonal im luxemburgischen Schulsystem

Christina Haas, Susanne Backes & Thomas Lenz



Im folgenden Factsheet wird das aktive Lehrpersonal an öffentlichen Schulen beschrieben. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2023/24.[1]

Anzahl und Verteilung des Lehrpersonals auf Schultypen

Im Schuljahr 2023/24 waren in Luxemburg insgesamt 11.843 Lehrkräfte tätig (vgl. Abb. 1). Die Zahl der aktiven Lehrkräfte im *Enseignement fondamental* liegt etwas höher als die des *Enseignement secondaire*. Davon liegt der Anteil der Lehrkräfte an Schulen mit internationalem Lehrplan bei 4 % bzw. 10 %.

Abb. 1: **Anzahl und Anteil der Lehrer:innen nach Schulphase und Lehrplan (in %)**

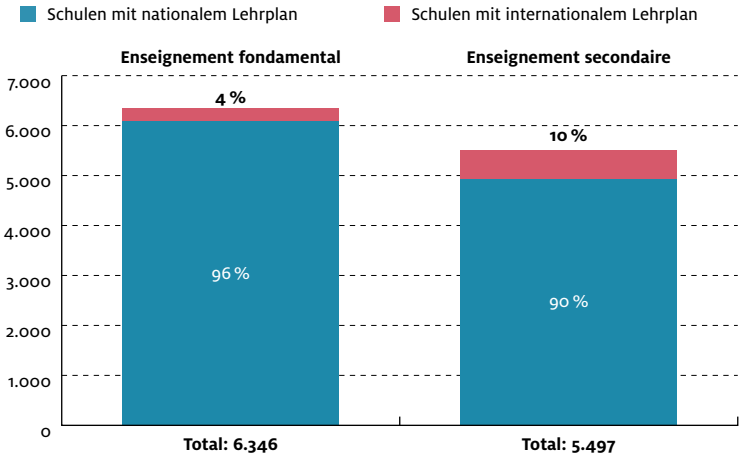
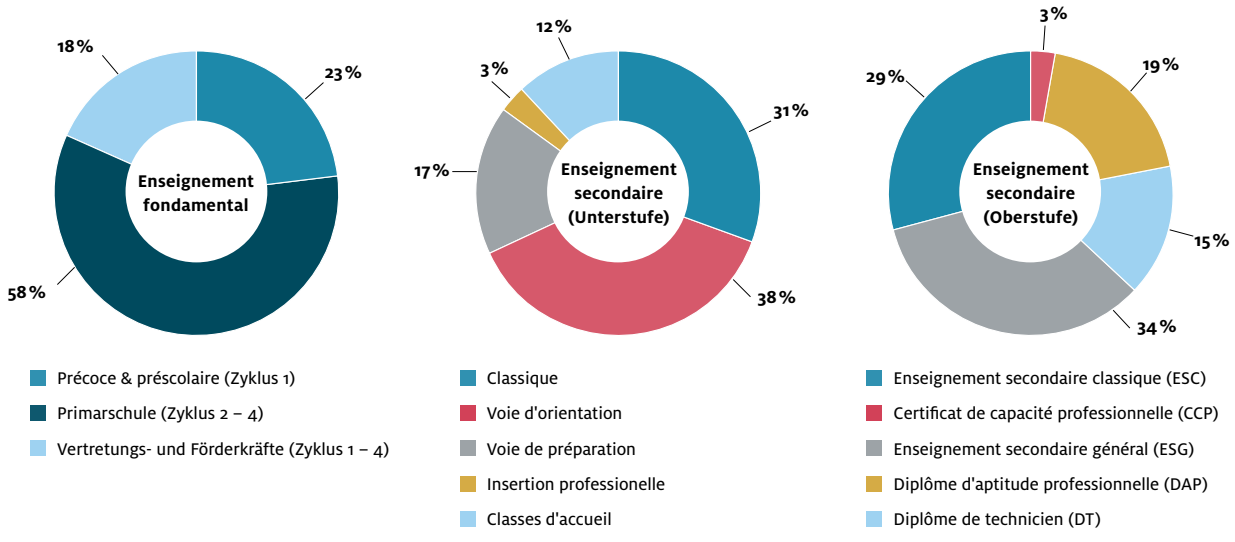


Abbildung 2 gibt einen Überblick darüber, in welcher Schulform bzw. in welchem -zweig das Lehrpersonal an Schulen mit nationalem Lehrplan tätig ist. So zeigt sich z. B., dass 58 % der Lehrkräfte des *Enseignement fondamentals* in Primarschulen tätig sind, zuzüglich weiterer 18 %, die als Vertretungs- und Förderlehrkräfte arbeiten.

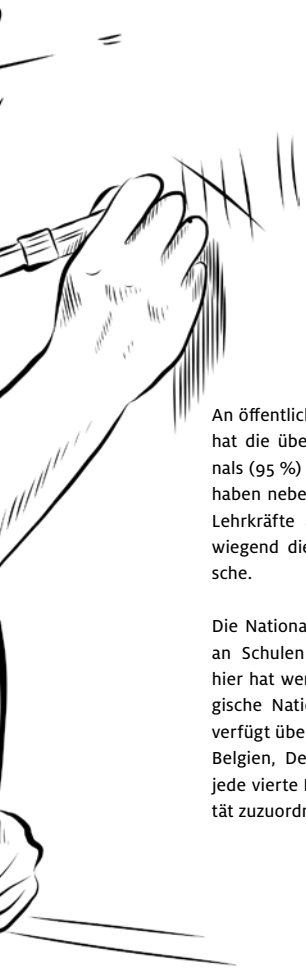
Vergleicht man die Anteile des Lehrpersonals mit den Schüler:innenanteilen in den jeweiligen Schulzweigen (vgl. Factsheet 7), ergibt sich in der Unterstufe des *Enseignement secondaires* ein Verhältnis, bei dem 38 % des Lehrpersonals in der *Voie d'orientation* (ESG-VO) tätig sind, die von 51 % der Schüler:innen der unteren Sekundarstufe besucht wird. In der Oberstufe des *Enseignement secondaires* ergibt sich in den berufsbildenden Schulzweigen DAP und DT eine Relation zwischen Schüler:innen und Lehrpersonal, bei der 34 % des Lehrpersonals auf 27 % der Schüler:innen entfallen. Im ESG, das 41 % der Oberstufenschüler:innen besuchen, sind hingegen 34 % aller Lehrkräfte beschäftigt.

Abb. 2: **Lehrpersonal an Schulen mit nationalem Lehrplan nach Schulzweig (in %)**



1: Sämtliche Darstellungen basieren auf administrativen Daten. Stand: *Enseignement fondamental:* Oktober 2023; *Enseignement secondaire* und Schulen mit internationalem Lehrplan: 22. Mai 2024. Lehrkräfte an privaten Schulen sind in dieser Datenbasis nicht berücksichtigt. Zur Definition der Schulen mit internationalem Lehrplan vgl. Factsheet 4. Es gilt zu beachten, dass im Gegensatz zur schematischen Darstellung des luxemburgischen Schulsystems (vgl. Factsheet 4) Lehrkräfte am Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeum (d. h. mit deutsch-luxemburgischem Lehrplan) in Schulen mit nationalem Lehrplan integriert sind. Wir danken der *Division du Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative* des SCRIPT für die Unterstützung.

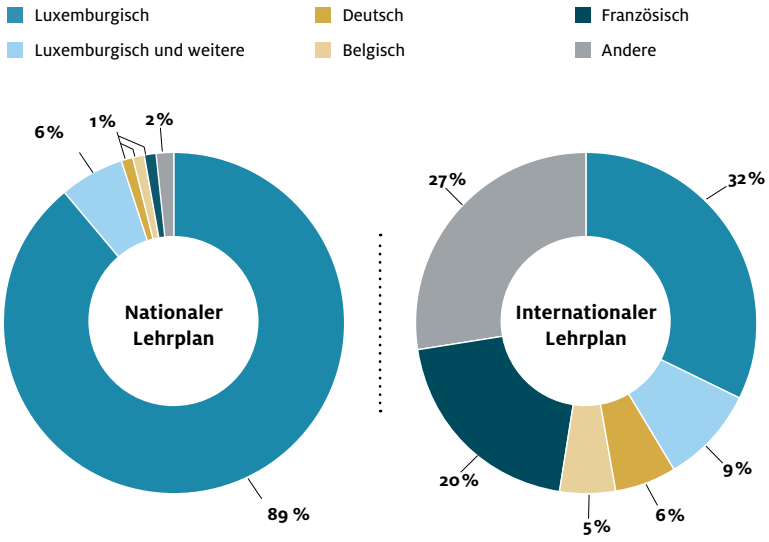
Nationalitätenverteilung des Lehrpersonals in Luxemburg



An öffentlichen Schulen mit nationalem Lehrplan hat die überwiegende Mehrheit des Lehrpersonals (95 %) die luxemburgische Nationalität; 6 % haben neben der luxemburgischen eine weitere. Lehrkräfte anderer Nationalität besitzen überwiegend die belgische, deutsche oder französische.

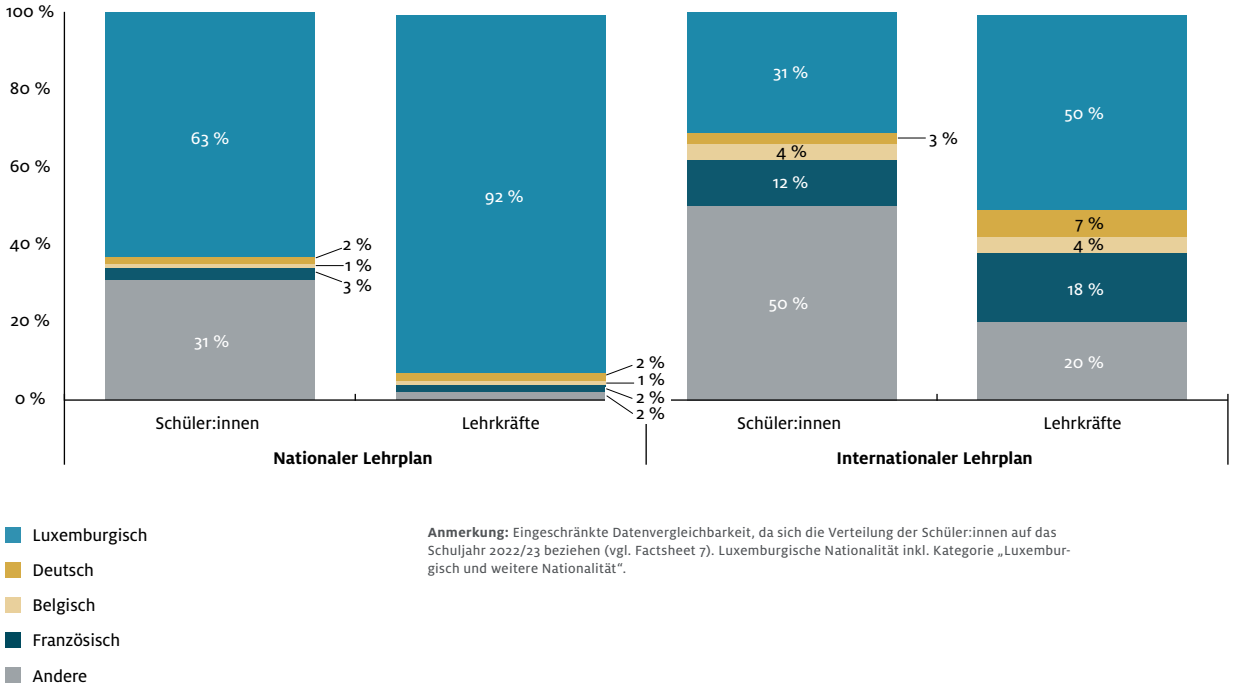
Die Nationalitätenvielfalt fällt wesentlich größer an Schulen mit internationalem Lehrplan aus: hier hat weniger als die Hälfte (41 %) luxemburgische Nationalität. Beinahe ein Drittel (31 %) verfügt über eine Nationalität der Nachbarländer Belgien, Deutschland und Frankreich. Mehr als jede vierte Lehrkraft ist einer anderen Nationalität zuzuordnen.

Abb. 3: **Nationalitäten der Lehrkräfte an Schulen mit nationalem und internationalem Lehrplan (in %)**



Vergleicht man die Nationalitäten der Lehrkräfte mit denen der Schüler:innen – hier exemplarisch an Sekundarschulen – (vgl. Abb. 4), so zeigt sich für beide Schultypen ein ähnliches Muster, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung: Die Schülerpopulation setzt sich wesentlich vielfältiger zusammen als die der Lehrkräfte.

Abb. 4: **Nationalitäten der Lehrkräfte und Schüler:innen an Sekundarschulen mit nationalem und internationalem Lehrplan (in %)**



Anmerkung: Eingeschränkte Datenvergleichbarkeit, da sich die Verteilung der Schüler:innen auf das Schuljahr 2022/23 beziehen (vgl. Factsheet 7). Luxemburgische Nationalität inkl. Kategorie „Luxemburgisch und weitere Nationalität".

Christina Haas, Susanne Backes & Thomas Lenz

Soziodemografische Merkmale des Lehrpersonals

Abb. 5: **Altersstruktur des Lehrpersonals im Enseignement fondamental und secondaire (in %)**

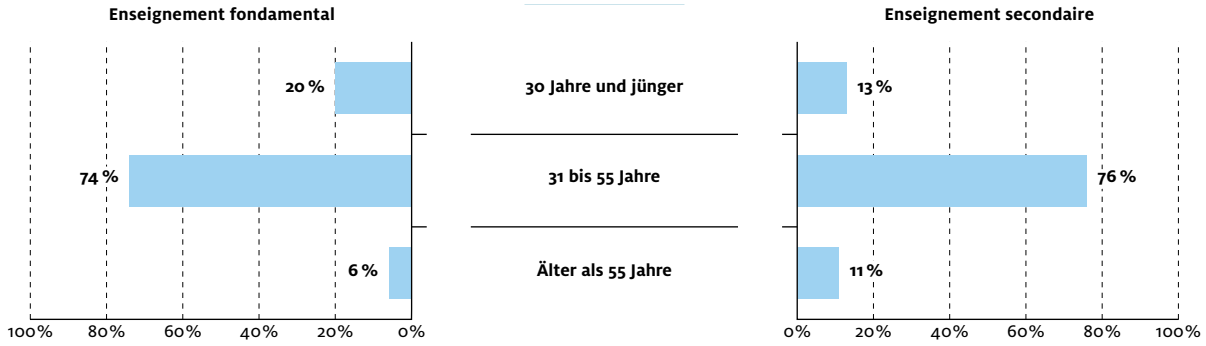
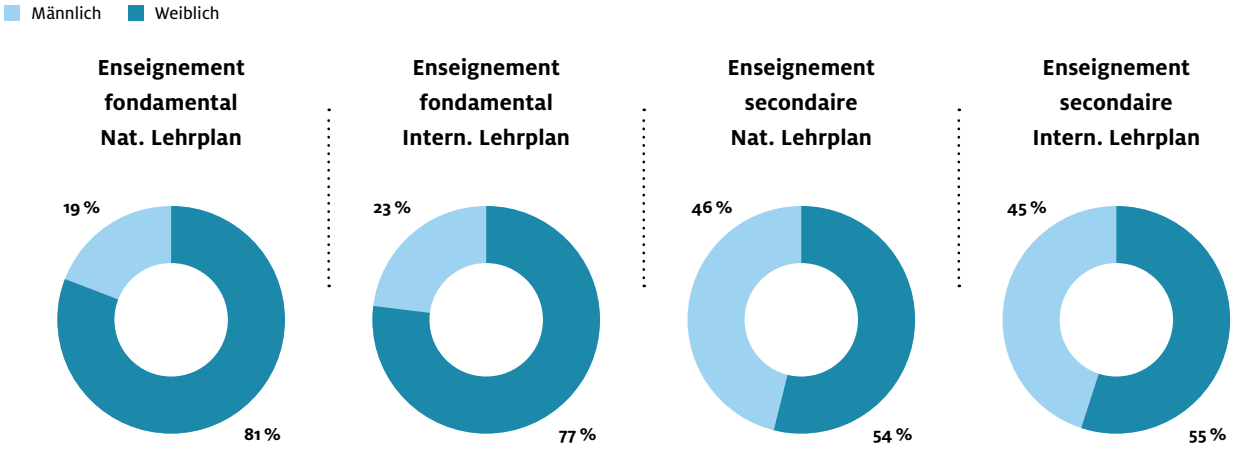


Abbildung 5 zeigt, dass das Lehrpersonal im *Enseignement fondamental* etwas jünger ist als das Lehrpersonal im *Enseignement secondaire:* Der Anteil der Lehrkräfte, die 30 Jahre oder jünger sind, ist größer (20 % im Vergleich zu 13 %). Dagegen ist der Anteil, der älter als 55 Jahre alt ist, kleiner (6 % im Vergleich zu 11 %).

Geschlechtsspezifische Berufs- und Studienfachwahlpräferenzen (vgl. Factsheet 13 und 14) zeigen sich auch in der Geschlechterverteilung des Lehrpersonals in Luxemburg: Über 80 % (nationaler Lehrplan) bzw. mehr als drei Viertel (internationaler Lehrplan) des Lehrpersonals im *Enseignement fondamental* ist weiblich. Im *Enseignement secondaire* ist diese Verteilung mit einem Frauenanteil von 54 bzw. 55 % wesentlich ausgewogener.

Abb. 6: **Geschlechterverteilung des Lehrpersonals nach Schulphase und Lehrplan (in %)**



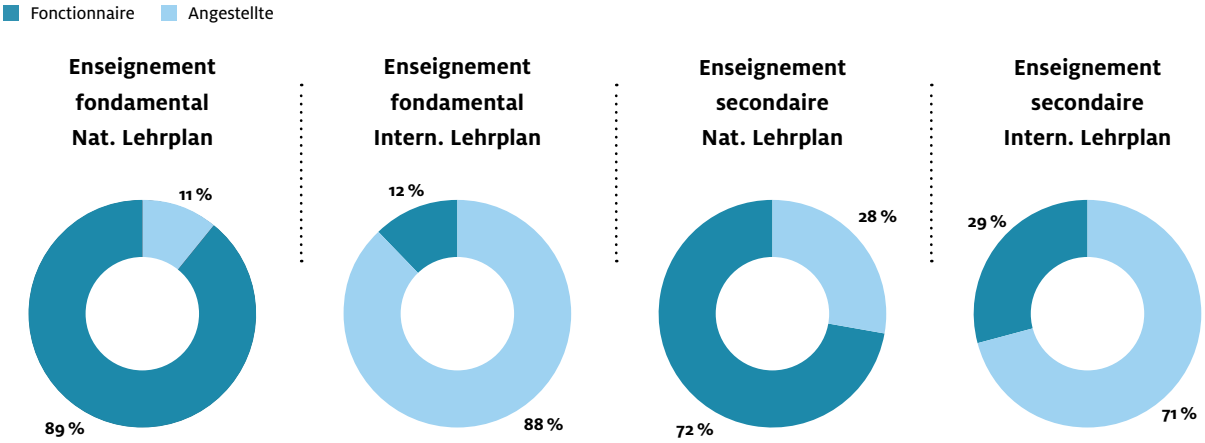




Beschäftigungssituation des Lehrpersonals

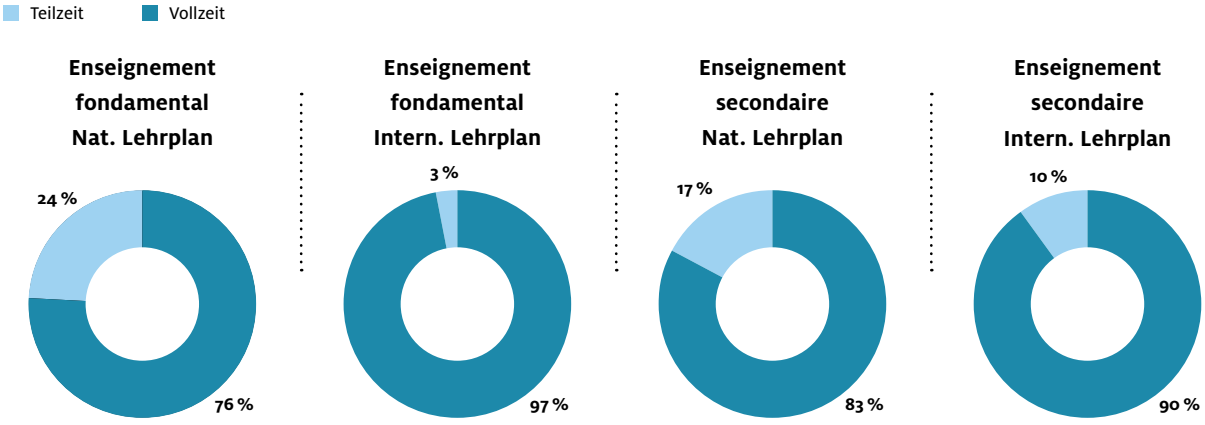
Große Unterschiede gibt es im Beschäftigungsstatus des Lehrpersonals: Der Großteil der Lehrkräfte an Schulen mit nationalem Lehrplan ist verbeamtet (89 % im *Enseignement fondamental* und 72 % im *Enseignement secondaire*). Beim Lehrpersonal an internationalen Schulen ist es umgekehrt: Hier sind lediglich 12 % bzw. weniger als 30 % der Lehrkräfte verbeamtet.

Abb. 7: **Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte nach Schulphase und Lehrplan (in %)**



Der Großteil des Lehrpersonals an Schulen mit nationalem Lehrplan arbeitet in Vollzeit (vgl. Abb. 8). An Schulen mit internationalem Lehrplan fällt dieser Anteil mit 90 % im *Enseignement secondaire* und 97 % im *Enseignement fondamental* etwas höher als an Schulen mit nationalem Lehrplan aus, wo 83 % bzw. 76 % aller Lehrkräfte in Vollzeit arbeiten.

Abb. 8: **Anteil der teilzeit- und vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte nach Schulphase und Lehrplan (in %)**



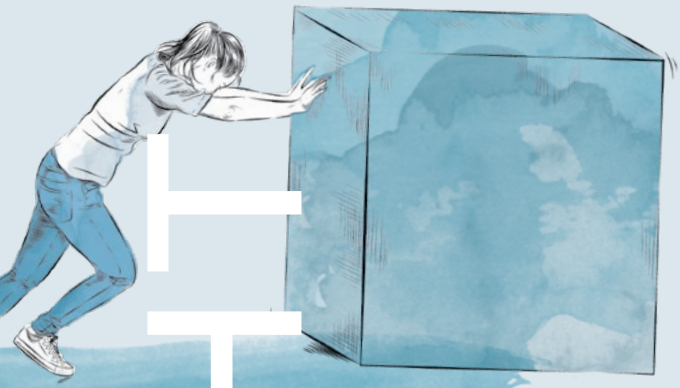
Anmerkung: Vollzeit = mehr als 90 % Stundenumfang; Teilzeit = weniger als 90 % einer Vollzeitstelle.

SPOTLIGHT

Fairness schulischer Leistungsbeurteilung in Luxemburg:

Ein Stimmungsbild aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Philipp Sonnleitner, Pamela Inostroza-Fernandez & Rachel Wollschläger





Schulische Leistungsbeurteilung ist aufgrund der Konsequenzen für Schullaufbahnentscheidungen, und aufgrund der Auswirkungen auf das Selbstkonzept, das fachliche Interesse und auf die Wahrnehmung institutioneller Fairness generell ein zentraler Faktor jeder Bildungsbiographie. Entscheidend ist dabei die subjektiv wahrgenommene Fairness der Leistungsbeurteilung, die nachweislich die Zufriedenheit, Motivation und Einstellung zum Lernen beeinflusst (Chory-Assad, 2002). Leistungsbeurteilung wird jedoch in der Lehrerausbildung vernachlässigt, was (Jung-)Lehrkräfte oft beklagen (Battistone et al., 2019). Um herauszufinden, wie Benotung besser und fairer durchgeführt werden kann, untersucht ein Forschungsprojekt am LUCET, wie Schülerinnen und Schüler in Luxemburg Leistungsbeurteilung in ihrem Lernalltag wahrnehmen.

Befragt wurden 693 Kinder der 7. Klasse der Sekundarstufe (7e; 53 % Mädchen; mittleres Alter: 12,6 Jahre) und 2.317 Jugendliche der 9. Klasse (5e; 49 % Mädchen; mittleres Alter: 14,9 Jahre). Die Daten wurden im Rahmen der landesweiten *Épreuves standardisées* im Herbst 2021 mit dem Fairnessbarometer (Sonnleitner & Kovacs, 2020) – einem standardisierten Instrument zur Erfassung der wahrgenommenen Fairness der Leistungsbeurteilung – erhoben. Auf einer fünfstufigen Skala (1 – „trifft nicht zu" bis 5 – „trifft zu") beurteilen die Jugendlichen vier Aspekte *informationeller Fairness,* wie Transparenz der Beurteilungskriterien und Nachvollziehbarkeit der erreichten Punkte. Zusätzlich werden sechs Facetten *prozeduraler Fairness* abgefragt, wie Einheitlichkeit der Beurteilungskriterien für die ganze Klasse, eine angemessene Länge oder Inhalt der Tests (vgl. Abb. 1).[1]

Generell wird Leistungsbeurteilung (eher) positiv beurteilt. Allerdings sackt die Zustimmung über die Schullaufbahn merklich ab: Während noch 43 % der Schülerinnen und Schüler der 7e den positiv formulierten Aussagen (stark) zustimmen, tun dies in der 5e nur noch 29 %. Vor allem prozedurale Aspekte werden in der höheren Klassenstufe bedeutend kritischer gesehen. So werden Tests oder Prüfungen teils als zu lang oder als wenig repräsentativ für den unterrichteten Stoff empfunden. Insgesamt sind 13 % der 7e und nur 5 % der 5e mit allen Aspekten (sehr) unzufrieden. Vor allem Schülerinnen und Schüler des *Enseignement secondaire général, voie d'orientation* berichten eine signifikant niedrigere Fairnesswahrnehmung. Es bestehen keine (relevanten) Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts- oder Migrationshintergrunds sowie zwischen Sprachgruppen.

1: In der vorliegenden Untersuchung lag die Messgenauigkeit bei Cronbach's alpha > .90 und war demnach sehr hoch.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die wahrgenommene Fairness in der 5e stärker mit der Lehrer-Schüler-Beziehung und dem berichteten Klassenklima zusammenhängt als in der 7e (vgl. Abb. 2). Für das schulische Interesse und das Selbstkonzept gilt das Gegenteil: Der Zusammenhang in der 5e fällt (deutlich) geringer als in der 7e aus. Dies bestätigt vorherige Forschungsbefunde, laut denen die Wahrnehmung der Leistungsbeurteilung eine zentrale Stellschraube sein könnte, um schul- und lernbezogene Einstellungen bei Jugendlichen (relativ leicht) positiv zu beeinflussen. Dass die Bewertungen reine Sympathiebekundungen sind, ist nicht plausibel, dagegen sprechen beispielsweise die differenzierten Beurteilungen der Einzelaspekte.

Es kann festgehalten werden, dass das Fairnessbarometer in großen Datenerhebungen zuverlässig funktioniert. Das Fairnessbarometer ist frei verfügbar, mit dem Ziel, einen Dialog zwischen Lehrkräften und Jugendlichen zu starten und so den Schulalltag für alle konstruktiv und positiv(er) zu gestalten (Sonnleitner & Kovacs, 2020).

Abb. 1: **Mittelwerte je Aussage des Fairnessbarometers**

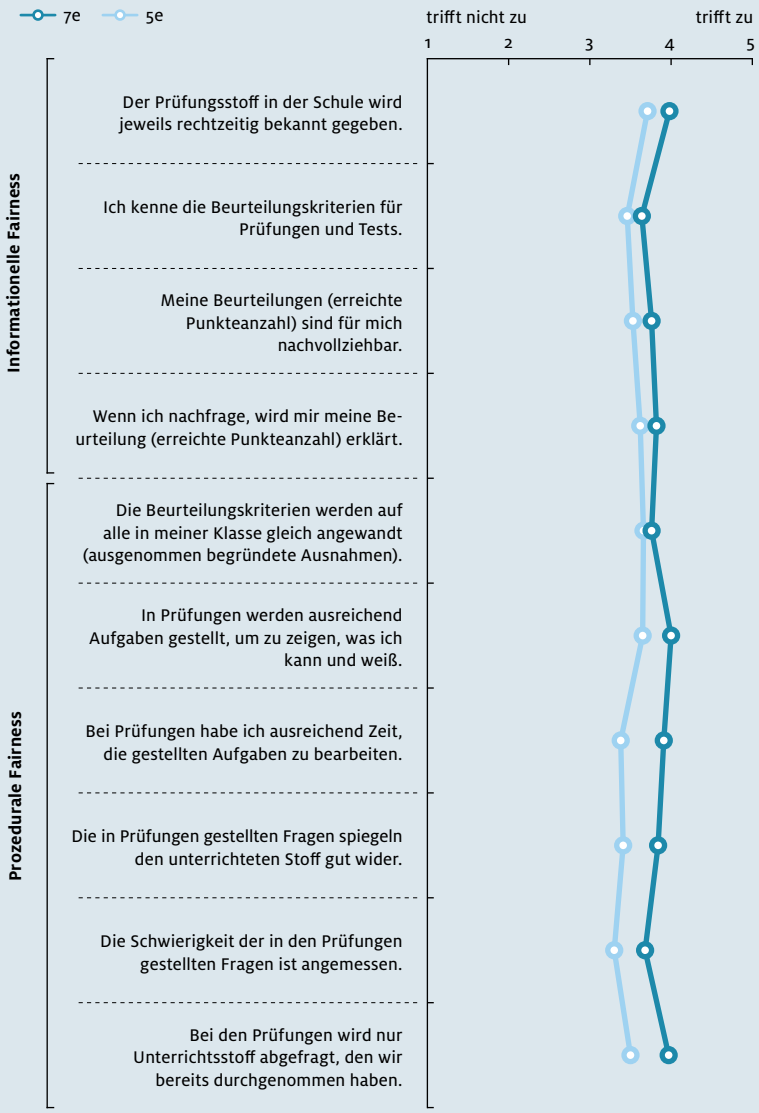
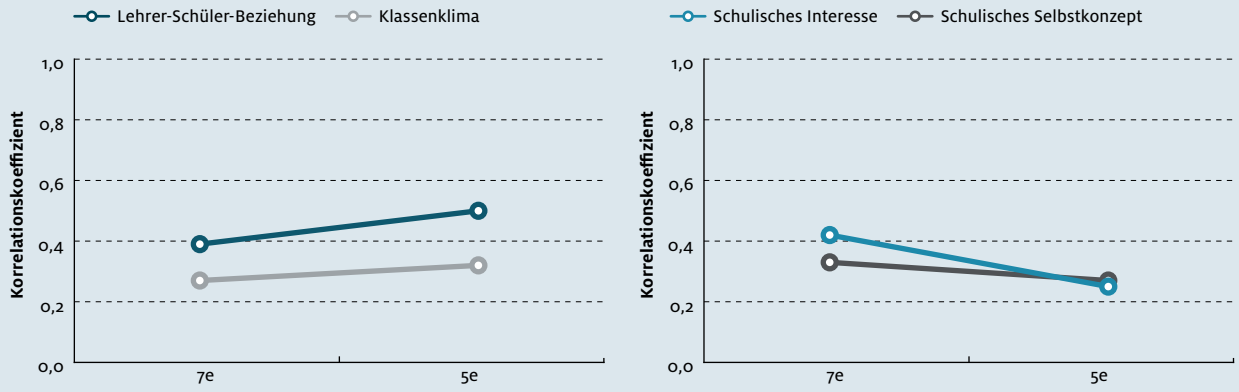


Abb. 2: **Zusammenhang zwischen wichtigen Schülervariablen und wahrgenommener Fairness**



Referenzen

Battistone, W., Buckmiller, T., & Peters, R. (2019). Assessing assessment literacy: Are new teachers prepared to assume jobs in school districts engaging in grading and assessment reform efforts? Studies in Educational Evaluation, 62, 10-17.

Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. Communication Quarterly, 50(1), 58-77.

Sonnleitner, P., & Kovacs, C. (2020). Differences between students' and teachers' fairness perceptions: Exploring the potential of a self-administered questionnaire to improve teachers' assessment practices. In Frontiers in Education (Vol. 5, p. 1-14). Frontiers Media SA.

Schulerfahrungen und psychische Gesundheit bei Jugendlichen in Heimen[1]

Cyril Wealer, Robert Kumsta & Pascale M. J. Engel de Abreu

1. Hintergrund
Kinder und Jugendliche in Fremdunterbringung

Die Schulzeit kann für Kinder und Jugendliche eine Herausforderung darstellen. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die aus Gründen einer Kindeswohlgefährdung vorübergehend oder dauerhaft nicht bei ihren Eltern leben können. Eine solche sogenannte Fremdunterbringung *(out-of-home care* oder *alternative care)* geht oft mit erhöhter psychischer Belastung, schulischen Problemen und Lernschwierigkeiten einher. Es ist daher wichtig, diese jungen Menschen angemessen zu unterstützen, um ihnen einen erfolgreichen Bildungsweg zu ermöglichen.

„Die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Pflegefamilien oder Heimen (bzw. Foyers) ist eine tief einschneidende Maßnahme, die jedoch im besten Interesse der Kinder erfolgt, um ihren Schutz und eine gesunde Entwicklung zu gewährleisten."

Die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Pflegefamilien oder Heimen (bzw. *Foyers)* ist eine tief einschneidende Maßnahme, die jedoch im besten Interesse der Kinder erfolgt, um ihren Schutz und eine gesunde Entwicklung zu gewährleisten (United Nations, 2010). Eine Fremdunterbringung kann durch Gerichtsbeschluss angeordnet werden oder auf freiwilliger Basis im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten erfolgen. Kinder und Jugendliche, die in Fremdunterbringung leben, haben schwierige Lebenserfahrungen gemacht und oft traumatische Ereignisse erlebt. Dies führt häufig zu höheren Raten psychischer Probleme im Vergleich zu Kindern aus der Allgemeinbevölkerung (Dubois-Comtois et al., 2021; Engel de Abreu et al., 2023). Internationale Studien zeigen auch, dass solche Erfahrungen mit einem erhöhten Risiko für schlechtere schulische Leistungen und negative Schulerfahrungen einhergehen können. Positive und negative Schulerfahrungen können sich sowohl direkt als auch indirekt auf die psychische Gesundheit auswirken. Positive Erfahrungen tragen zur Stärkung des Selbstwertgefühls bei, während negative Erfahrungen eine psychische Belastung darstellen können (Blodgett & Lanigan, 2018; Kidger et al., 2012). Die Weltgesundheitsorganisation unterstreicht die Bedeutung von Schulerfahrungen für die Gesundheit junger Menschen (World Health Organization, 2014).

Im Jahr 2024 befanden sich in Luxemburg rund 1.500 Kinder und junge Erwachsene in Fremdunterbringung (Office National de l'Enfance, 2024). Gründe hierfür sind häufig Vernachlässigung und Kindesmisshandlung (Engel de Abreu et al., 2023). Der Bericht des UN-Kinderrechtsausschusses (UN Committee on the Rights of the Child, UNCRC) von 2021 dokumentiert, dass Luxemburg im Vergleich zu anderen europäischen Ländern eine hohe Anzahl von Kindern und Jugendlichen in Heimen unterbringt (UNCRC, 2021): Etwa 60 % leben in Heimen und 40 % wachsen in Pflegefamilien auf (Office National de l'Enfance, 2024). Kinder, die außerhalb ihrer Herkunftsfamilie in Heimen oder Pflegefamilien aufwachsen, haben oft keine Lobby, die sich ausschließlich um ihre Bedürf-

1: Die Forschungsarbeit wurde von der *Œuvre Nationale de Secours Grande-Duchesse Charlotte* und der *Fondation Juniclair* sowie durch ein Forschungsstipendium des Nationalen Forschungsfonds unterstützt. Wir bedanken uns bei den Kindern und Jugendlichen, den pädagogischen Fachkräften und den Trägereinrichtungen für ihre Teilnahme an der HERO-Studie. Dank auch an: *Office National de l'Enfance* (ONE), *Fédération des Acteurs du Secteur Social* (FEDAS), *Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher* (OKaJu), *Association Nationale des Communautés Éducatives et Sociales* (ANCES), *FleegeElteren Lëtzebuerg asbl*, UNICEF Lëtzebuerg sowie an Prof. Dr. Claudine Kirsch, Prof. Dr. Andreas Heinz, Prof. Dr. Jane Callaghan und *Premier avocat général* Simone Flammang.

nisse und Rechte kümmert. Es gibt zwar Organisationen und Interessengruppen, die sich mit Fragen der Fremdunterbringung befassen, aber die besonderen Herausforderungen, mit denen diese Kinder konfrontiert sind, erhalten im öffentlichen Diskurs und in der Politik nicht die Aufmerksamkeit, die ihnen gebührt. In Luxemburg beispielsweise fehlen umfassende Daten über die schulischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die in Fremdunterbringung leben. Auch über den Zusammenhang zwischen Schulerfahrungen und psychischer Gesundheit dieser vulnerablen Gruppe liegen keine Erkenntnisse vor. Ziel dieses Beitrags ist es, diese Forschungslücke zu schließen.

2. Methodologie
Die HERO-Studie

Im Rahmen des Forschungsprojekts HERO wurden erstmals landesweit empirische Daten zum Zusammenhang zwischen Schulerfahrungen und verschiedenen Aspekten der psychischen Gesundheit von Jugendlichen in der Heimunterbringung erhoben (Engel de Abreu et al., 2023). Die Datenerhebung erfolgte im April und Mai 2022 mittels Fragebögen, die sowohl von den Erzieherinnen und Erziehern als auch direkt von den Jugendlichen ausgefüllt wurden.

In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf den Selbstberichten von Jugendlichen in Heimen über ihre Erfahrungen in der Schule und ihre psychische Gesundheit. Die Rücklaufquote der Fragebögen der Jugendlichen lag bei 74 %. Insgesamt wurden die Daten von 264 Jugendlichen im Alter von 11 bis 18 Jahren ausgewertet.

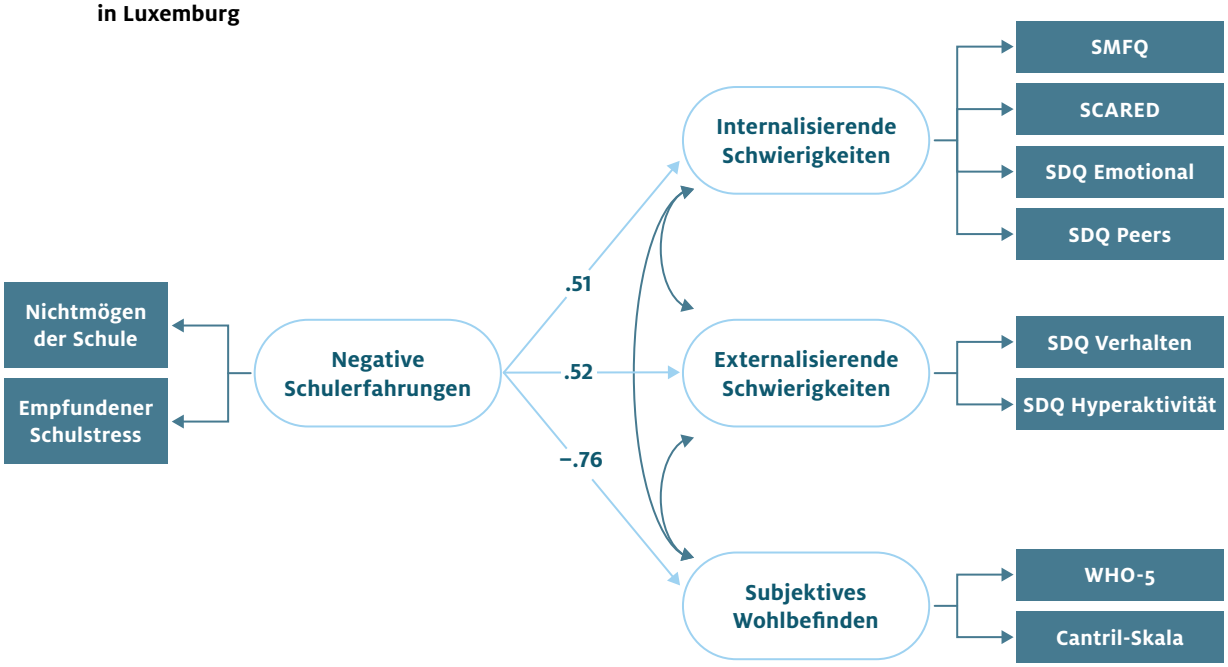
Um die Schulerfahrungen der Jugendlichen zu erfassen, wurden zwei Fragen aus der internationalen HBSC-Studie verwendet (Biewers et al., 2021): „Was hältst du momentan von der Schule?“ (mit vier Antwortmöglichkeiten von „Ich mag sie überhaupt nicht“ bis zu „Ich mag sie sehr“) und „Fühlst du dich durch die Schularbeit gestresst?“ (mit vier Antwortmöglichkeiten von „sehr gestresst“ bis zu „überhaupt nicht gestresst“). Die psychische Gesundheit wurde mit fünf internationalen Skalen erfasst.[2]

3. Hauptbefunde
Latentes Variablenmodel

Mithilfe von Strukturgleichungsmodellen wurden die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen „Schulerfahrung“ und „psychische Gesundheit“ untersucht. Latente Variablen sind psychologische Konstrukte, die nicht direkt messbar sind und durch die Extraktion einer latenten Variable aus einer Vielzahl von Testergebnissen erfasst werden. Engel de Abreu et al. (2023) untersuchten das Messmodell und stellten fest, dass psychische Gesundheit aus drei verschiedenen, aber miteinander verbundenen Konstrukten besteht: subjektives Wohlbefinden, internalisierende Schwierigkeiten (d. h. emotionale Schwierigkeiten, die primär innerlich erlebt werden, wie z. B. Angst oder Depression) und externalisierende Schwierigkeiten (d. h. Verhaltens- und emotionale Schwierigkeiten, die sich primär nach außen hin äußern und oft Handlungen und Verhaltensweisen beinhalten, die als störend angesehen werden, wie z. B. Aggressivität oder Impulsivität). Im Einzelnen wurde untersucht, wie eine latente Variable „negative Schulerfahrung“, die sich aus „Nichtmögen der Schule“ und „Empfundener Schulstress“ zusammensetzt, mit den identifizierten Konstrukten der psychischen Gesundheit zusammenhängt (siehe Abb. 1).

2: *World Health Organization-Five Well-Being Index* (WHO-5, Allgaier et al., 2012), *Cantril-Skala* zur Messung der Lebenszufriedenheit (HBSC, Biewers et al., 2021), Kurzversion des *Mood and Feelings Questionnaire* (SMFQ, Angold et al., 1995), Subskala des *Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders* (SCARED, Birmaher et al., 1999) und *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ, Goodman, 1997). Für eine genaue Beschreibung aller Messinstrumente siehe Engel de Abreu, Kumsta und Wealer (2023).

Abb. 1: **Zusammenhänge zwischen Schulerfahrungen und psychischer Gesundheit bei Jugendlichen in Heimen in Luxemburg**



Anmerkung: Die Stärke des Zusammenhangs zwischen den latenten Variablen wird durch Pfadkoeffizienten ausgedrückt. Je größer der absolute Wert des Koeffizienten (die Größe der Zahl ohne Berücksichtigung des Vorzeichens), desto größer ist der Zusammenhang. Im Allgemeinen werden Pfadkoeffizienten über .50 als stark angesehen (Cohen, 1988). Die Skalen und die Bedeutung der Abkürzung sind in Fußnote 2 nachzulesen.

Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Schulerfahrungen und verschiedenen Aspekten der psychischen Gesundheit der Jugendlichen in der Heimerziehung: Je negativer die Jugendlichen ihre Schulerfahrungen wahrnehmen, desto häufiger werden klinisch relevante Symptome internalisierender (Pfadkoeffizient = .51) und externalisierender Schwierigkeiten (Pfadkoeffizient = .52) beobachtet. Hervorzuheben ist der sehr starke Zusammenhang zwischen den Schulerfahrungen und dem Wohlbefinden der Jugendlichen: Je negativer die Jugendlichen ihre Schulerfahrungen einschätzen, desto schlechter bewerten sie ihr eigenes Wohlbefinden (Pfadkoeffizient = –.76).

4. Diskussion

Für die meisten Kinder und Jugendlichen, die in Luxemburg in Heimen aufwachsen, übernimmt der Staat die elterliche Verantwortung. Das bedeutet auch, dass der Staat die Verantwortung für die Bildungsbedürfnisse übernimmt und dafür sorgen muss, dass diese jungen Menschen eine angemessene Unterstützung für eine erfolgreiche Zukunft erhalten. Die HERO-Studie zeigt deutlich, dass die Schulerfahrungen von Jugendlichen, die in Heimen aufwachsen, in engem Zusammenhang mit ihrer psychischen Gesundheit stehen (vgl. auch Blodgett & Lanigan, 2018; Kidger et al., 2012 für ähnliche Befunde aus anderen Ländern). Obwohl die Daten keine Aussagen über Ursache und Wirkung zulassen, zeigen sie, dass psychische Gesundheit und Schulerfahrungen nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollten und sich gegenseitig beeinflussen.

Wirksame Interventionsprogramme konzentrieren sich in der Regel darauf, beeinflussbare Risikofaktoren zu identifizieren und gezielt anzugehen. Dies ist im schulischen Kontext besonders relevant. Angesichts der Zusammenhänge zwischen psychischer Gesundheit und Schulerfahrungen sollte untersucht werden, ob eine Verbesserung der Schulerfahrungen zu einer Verbesserung der psychischen Gesundheit beitragen kann. In diesem Sinne könnte die Schulerfahrung eine Interventionsmöglichkeit darstellen, um die psychische

Entwicklung und die allgemeinen Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen in Heimen zu verbessern. Bisher gibt es nur wenige aussagekräftige Interventionsstudien, die Lehrkräften Strategien an die Hand geben, um die Schulerfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit schwierigen Lebensumständen und traumatischen Erfahrungen zu verbessern (vgl. Evans et al., 2017). Zukünftige Studien sollten untersuchen, welche Faktoren positive und negative Schulerfahrungen beeinflussen. Ein besseres Verständnis dieser Aspekte könnte dazu beitragen, effektivere Unterstützungs- und Interventionsprogramme zu entwickeln.

Eine Einschränkung dieser Studie besteht darin, dass sie sich ausschließlich auf die Jugendlichen in der Heimerziehung konzentriert. Obwohl dieser Ansatz als ein Schritt in die richtige Richtung betrachtet werden kann, um die bestehende Evidenzlücke in Bezug auf Kinder in alternativen Betreuungsformen zu schließen, sollten zukünftige Studien alle Kinder in Fremdunterbringung einbeziehen, einschließlich der Kinder in Pflegefamilien, um ein umfassendes Verständnis ihrer Erfahrungen zu ermöglichen.

Outlook – Schutzfaktor Bildung

Schulen spielen eine zentrale Rolle bei der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die in Heimunterbringung leben. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte sich dieser Rolle und des wichtigen Zusammenhangs zwischen Schulerfahrungen und psychischer Gesundheit bewusst sind. Psychische Gesundheit und traumainformierte Praxis sollten integraler Bestandteil der Aus- und Weiterbildung aller Lehrkräfte sein. Die Unterstützung vulnerabler Kinder in Fremdunterbringung ist eine gemeinsame Verantwortung. Nur durch die Zusammenarbeit aller Fachkräfte aus dem sozialen, pädagogischen und gesundheitlichen Bereich kann das förderliche Umfeld mit seinen anregenden Erfahrungen sichergestellt werden, welches die Kinder für eine gesunde Entwicklung benötigen. Eine gemeinsame Wissensbasis und ein ganzheitlicher Ansatz sind unverzichtbar, um Interventionen an die jeweilige Umgebung anpassen zu können, sei es in Schulen, Heimen, Pflegefamilien oder anderen Einrichtungen, wie beispielsweise *Maisons Relais*.

Referenzen

Allgaier, A. K., Pietsch, K., Frühe, B., Prast, E., Sigl-Glöckner, J. & Schulte-Körne, G. (2012). Depression in pediatric care: is the WHO-Five Well-Being Index a valid screening instrument for children and adolescents? General Hospital Psychiatry, 34(3), 234–241.

Angold, A., Costello, E. J., Messer, S. C. & Pickles, A. (1995). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents. International Journal of Methods in Psychiatric Research, 5(4), 237–249.

Biewers, S., Heinen, A., Heinz, A., Meyers, C., Residori, C., Samuel, R., Schembri, E., Schobel, M., Schomaker, L., Schulze, T. S., Schumacher, A. & Willems, H. E. (2021). Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg. MENJE & Université du Luxembourg.

Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S. & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38(10), 1230–1236.

Blodgett, C. & Lanigan, J. D. (2018). The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. School Psychology Quarterly, 33(1), 137–146.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Lawrence Erlbaum.

Dubois-Comtois, K., Bussières, E. L., Cyr, C., St-Onge, J., Baudry, C., Milot, T. & Labbe, A. P. (2021). Are children and adolescents in foster care at greater risk of mental health problems than their counterparts? A meta-analysis. Children and Youth Services Review, 127, 106100.

Engel de Abreu, P. M. J., Kumsta, R. & Wealer, C. (2023). Risk and protective factors of mental health in children in residential care: A nationwide study from Luxembourg. Child Abuse & Neglect, 146, Article 106522.

Evans, R., Brown, R., Rees, G. & Smith, P. (2017). Systematic review of educational interventions for looked-after children and young people: Recommendations for intervention development and evaluation. British educational research journal, 43(1), 68–94.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38(5), 581–586.

Kidger, J., Araya, R., Donovan, J. & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. Pediatrics, 129(5), 925–949.

Office National de l'Enfance. (2024). Liste des enfants et des jeunes adultes vivant au Luxembourg qui sont accueillis, placés en institution ou en famille d'accueil au Luxembourg ou à l'étranger au 1er avril 2024. https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/aide-assistance/2024-04-listes-enfants-jeunes-adultes-places.html.

United Nations. (2010). Guidelines for the alternative care of children. General Assembly. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/5416.pdf/.

UNCRC. (2021). Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Luxembourg. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/5416.pdf/.

World Health Organization. (2014). Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade: summary. World Health Organization.

Außerschulische Lernwelten, Berufsbildung & Hochschule



Inhalt

Außerschulische Lernwelten, Berufsbildung & Hochschule / *180*

Factsheet Nº 11: Jugendarbeit in Luxemburg: Historische Entwicklungslinien, aktuelle Themen und zukünftige Herausforderungen / **Biewers, Heinen, Latz & Weis** / *182*

Bildungsorientierte Jugendarbeit in Luxemburg: Anlässe, Voraussetzungen, Wirkungen / **Biewers, Weis & Latz** / *186*

Factsheet Nº 12: Erste Schritte in die Erwerbstätigkeit / **INFPC** / *190*

Herausforderungen, Barrieren, Diskriminierungen: Wie junge Migrantinnen und Migranten das Luxemburger Bildungssystem wahrnehmen / **Richard, Oliveira, Gilodi, Bissinger, Albert & Nienaber** / *192*

Factsheet Nº 13: Studierende in und aus Luxemburg / **Haas & Hadjar** / *194*

Die Einstellung angehender Lehrkräfte gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen (LGB) Schüler*innen in Luxemburg / **Galano, Grund, Gegenfurtner & Emslander** / *196*

Factsheet Nº 14: Diversität des akademischen und wissenschaftlichen Personals und der Studierenden an der Universität Luxemburg / **Pit-ten Cate, Grund & Rivas** / *198*

Wegweisende Bildungspraktiken in Luxemburg: Ergebnisse des PIONEERED-Projektes / **Torabian, Hadjar & Backes** / *202*

Factsheet Nº 15: Lebenslanges Lernen in Luxemburg / **Reiff** / *204*

Fällt der Apfel weit vom Stamm? Auswirkungen des Bildungshintergrunds auf den beruflichen Erfolg / **Hartung** / *208*

Jugendarbeit in Luxemburg:

Historische Entwicklungslinien, aktuelle Themen und zukünftige Herausforderungen

Sandra Biewers, Andreas Heinen, Anita Latz & Daniel Weis

In Wissenschaft und Politik wird heute davon ausgegangen, dass es neben dem schulischen Unterricht auch weniger formalisierte Orte und Formen der Bildung braucht, um junge Menschen adäquat auf die zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen vorzubereiten (Sonneveld et al., 2021). Dabei erfährt die Jugendarbeit als eine Akteurin der non-formalen Bildung[1] europaweit und auch in Luxemburg eine besondere Aufmerksamkeit.

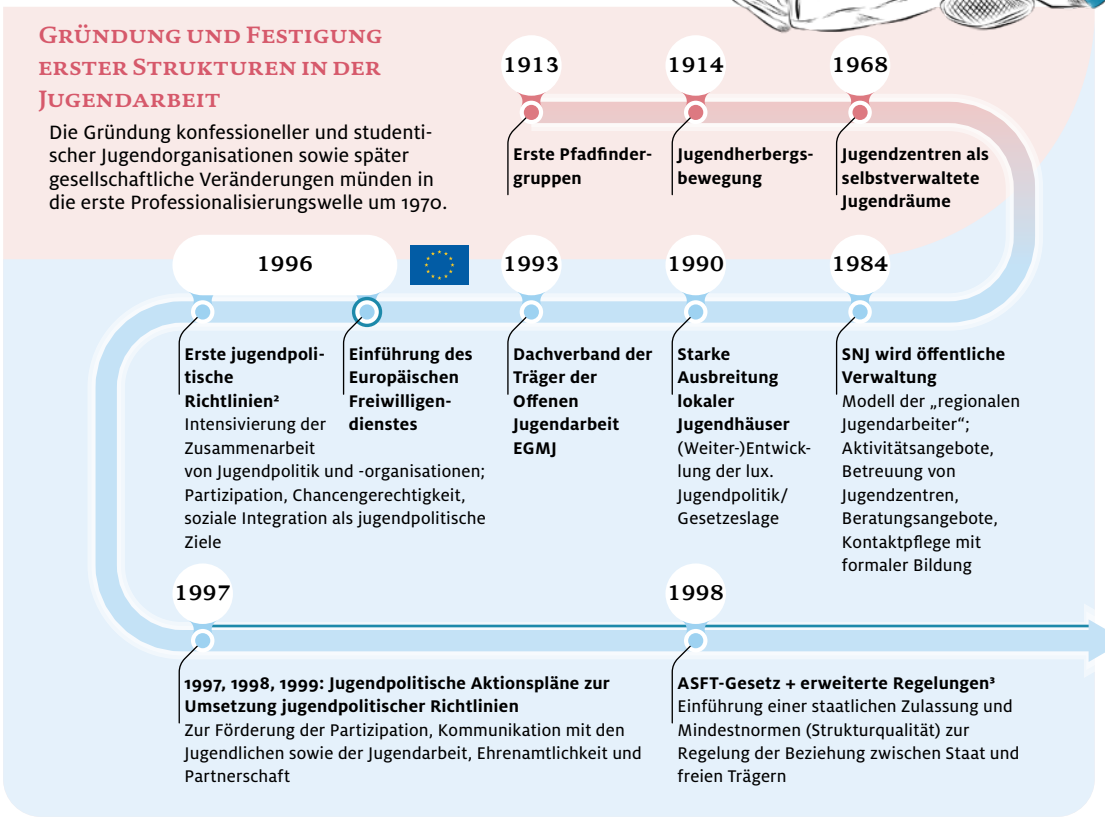
Die Einrichtungen der Jugendarbeit schaffen vielfältige pädagogische Angebote, die besonders nah an der Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen. Strukturierte und zielgerichtete Arrangements, Projekte und Aktivitäten bestimmen ebenso den Praxisalltag der Jugendarbeit wie die Offenheit für informelle, d. h. nicht intendierte Bildungserfahrungen, die Jugendliche aus den Interaktionen mit anderen gewinnen können. Bildung bedeutet hier die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Eigenverantwortung und Autonomie, von persönlicher und sozialer Entwicklung sowie von Orientierung – wertvolle Ressourcen und „Life Skills", die dazu beitragen, dass Jugendliche die Herausforderungen der Jugendphase gut meistern und einen deutlichen Anschub in ein eigenverantwortliches Erwachsenenleben erhalten (Scherr, 2021).

Entwicklungslinien der Jugendarbeit in Luxemburg

Die Jugendarbeit bewegt und verändert sich mit den Themen der Zeit. Die nachfolgende Darstellung zeigt, wie sie sich in Luxemburg von ihrer Entstehungszeit bis heute weiterentwickelt und professionalisiert hat.



Abb. 1: **Entwicklungslinien der Jugendarbeit in Luxemburg**



1: Non-formales Lernen wird beschrieben als Lernen, das außerschulisch stattfindet, „häufig strukturiert" ist sowie „auf Lernzielen, Lernzeit und spezifischer Lernförderung" basiert (Europarat/Europäische Union, 2011, S. 5). Es erfolgt aus Sicht der Lernenden beabsichtigt. Im Gegensatz zum formalen Lernen führt es meist nicht zu einem zertifizierten Bildungsabschluss.

2: Lignes directrices pour la politique de la jeunesse.

3: Loi du 8 septembre 1998 ASFT-Gesetz (Action socio-familiale et thérapeutique).

4: Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999.

5: Convention spécifique – Services pour Jeunes – Assurance Qualité.

6: Jeunesse et société. Deuxièmes lignes directrices pour la politique de la jeunesse.

7: Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

8: Loi du 24 avril 2016 portant mod. de la loi mod. du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

9: Règlement grand-ducal du 27 juin 2016.

10: Règlement grand-ducal du 28 juillet 2017.

11: Loi du 30 juin 2023.

Zweite Professionalisierungswelle: Jugendarbeit als non-formale Bildung

Die zweite Professionalisierungswelle beginnt mit der wachsenden jugendpolitischen Agenda in Europa, dem „Pisa-Schock“ und dem Aufschwung der non-formalen Bildung. Jugendgesetze und Nationaler Bildungsrahmenplan geben den geförderten Einrichtungen einen gesetzlichen Rahmen als Ort der qualitätsorientierten non-formalen Bildung.

2023

Einführung von non-formalen Bildungsaktivitäten im Setting Schule in Form von Jugendtreffs (SSE)[11]

2020

European Youth Work Agenda

2019

2019–27: EU Youth Strategy
Fokus auf Problem des Schulabbruchs

2016

Modifikation des Jugendgesetzes/Durchführungsverordnung zum Jugendgesetz[8]
Jugendarbeit als non-formale Bildung und Akteurin in ganzheitlicher Bildungslandschaft

Gesetzliche Einführung des Nationalen Bildungsrahmenplans[9]
Übergeordnetes Qualitätsprogramm; Verpflichtung zur Prozessqualität und Personalweiterbildung

2018

Veröffentlichung
„Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter“[10]

2013

2013–14: Zusammenschluss des Bildungs- und Jugendministeriums
Neuausrichtung der Bildungslandschaft; Förderung ganzheitlicher Bildung im Sinne der Lissabon-Strategie

2010

2010–2018: EU Youth Strategy
Ausbau der Jugendarbeit

2008

Verabschiedung des Jugendgesetzes[7]
Partizipativ, transversal, evidenzbasiert; Qualitätssicherung und neue Beteiligungsinstrumente; regelmäßige Jugendberichte und jugendpolitische Aktionspläne

Erste Professionalisierungswelle: Gesetzliche Verankerung der Zusammenarbeit zwischen Staat und Einrichtungen der Jugendarbeit

Jugendspezifische Verwaltungen und neue Berufsfelder entstehen, professionelle Jugendstrukturen werden initiiert. Jugendhäuser entwickeln sich im Einklang mit Jugendpolitik.

2004

Verpflichtende Einführung von Qualitätssicherung in Offener Jugendarbeit[5]

Zweite jugendpolitische Richtlinien[6]
Förderung des transversalen und europäischen Charakters der Jugendpolitik, der non-formalen Bildung in kommunaler Jugendarbeit, Förderung von Autonomie, Wohlbefinden, Identitätsentwicklung und Mobilität

2001

Weißbuch
„Neuer Schwung für die Jugend Europas“

2000

Lissabon-Strategie

1998

Seit 1998: ASFT-Gesetz + erweiterte Regelungen[3]
Einführung einer staatlichen Zulassung und Mindestnormen (Strukturqualität) zur Regelung der Beziehung zw. Staat und freien Trägern

1999

Seit 1999: Gesetzliche Festlegung der Aufgaben und inhaltliche Grundbestimmung der Jugendarbeit[4]
Förderung von Selbstentfaltung, Partizipation, Prävention und sozialer und beruflicher Integration; Stärkung von Selbstwert, Solidarität, demokratischer Bildung und bürgerschaftlicher Verantwortung; Unterstützung sozioökonomisch Benachteiligter

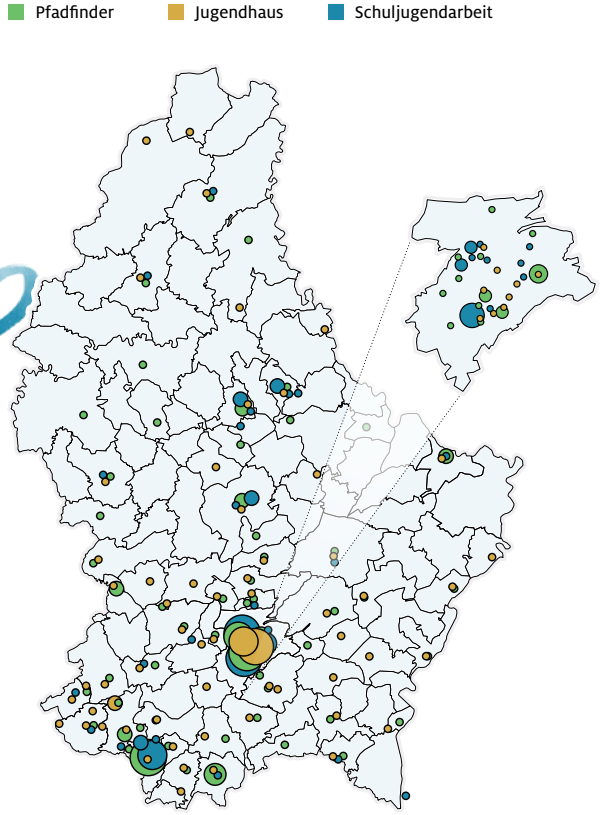
Angebotsformen und Ansätze der Jugendarbeit

Von der Jugendverbandsarbeit bei den Pfadfindervereinigungen über die Offene Jugendarbeit in den Jugendhäusern bis hin zur 2023 eingeführten Jugendarbeit in der Schule – Jugendarbeit ist heute in unterschiedlichen Formen und an zahlreichen Standorten im ganzen Land etabliert (siehe Abb. 2).

Entsprechend dem Bedarf und den gesetzlichen Vorgaben haben sich die Ansätze und Angebotsformen der Jugendarbeit in den vergangenen Jahrzehnten ausdifferenziert (siehe Abb. 3). Sie unterscheiden sich in ihren spezifischen Zielen, Zielgruppen und Arbeitsweisen.
Es gibt sowohl stärker curricular geprägte Angebotsformen (z. B. Jugendleiterausbildungen bei den Jugendverbänden, Musikkurse) als auch solche, die eher informelle Bildungsprozesse anstoßen (z. B. Freizeitaktivitäten).
Die Angebote unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer professionellen Rahmung: Während die Offene Jugendarbeit in den lokalen Jugendhäusern durch hauptamtliche Fachkräfte erfolgt, wird die Jugendverbandsarbeit überwiegend durch ehrenamtliche Mitglieder geleistet.

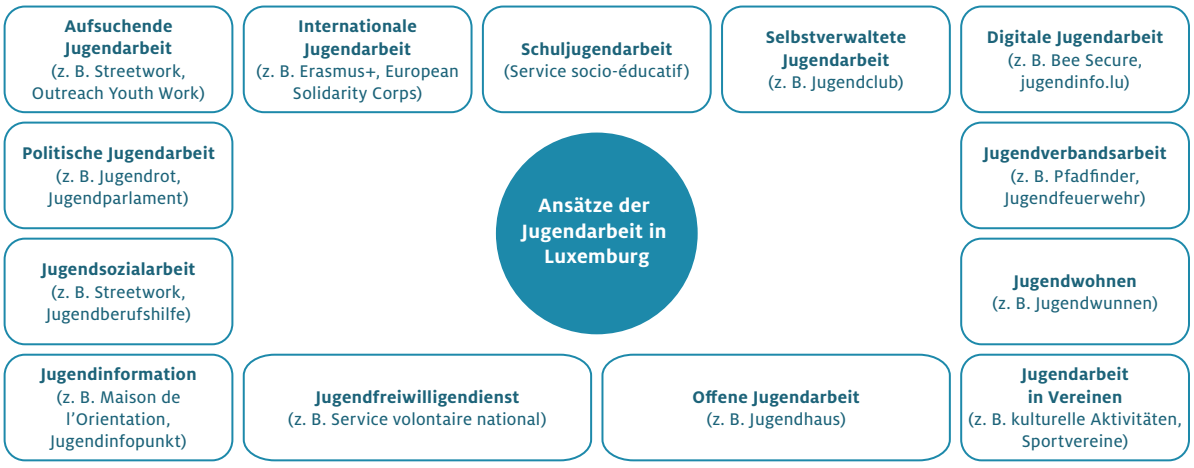


Abb. 2: **Wo wird in Luxemburg Jugendarbeit angeboten?**



Anmerkung: Die Abbildung zeigt eine beispielhafte Auswahl von drei Angebotsformen (Stand 03/2024 bezüglich Jugendhäuser; 09/2023 bezüglich Pfadfinder und Schuljugendarbeit).

Abb. 3: **Vielfalt von Ansätzen und Angebotsformen der Jugendarbeit**



Inhalt und Ziele der Jugendarbeit

Gemeinsam ist den Angeboten, dass sie in der Regel freiwillig und für alle Jugendliche offen sind, an deren individuellen Themen und Anliegen ansetzen und nach pädagogischen Prinzipien arbeiten, die u. a. im Nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter festgehalten sind (MENJE & SNJ, 2021).

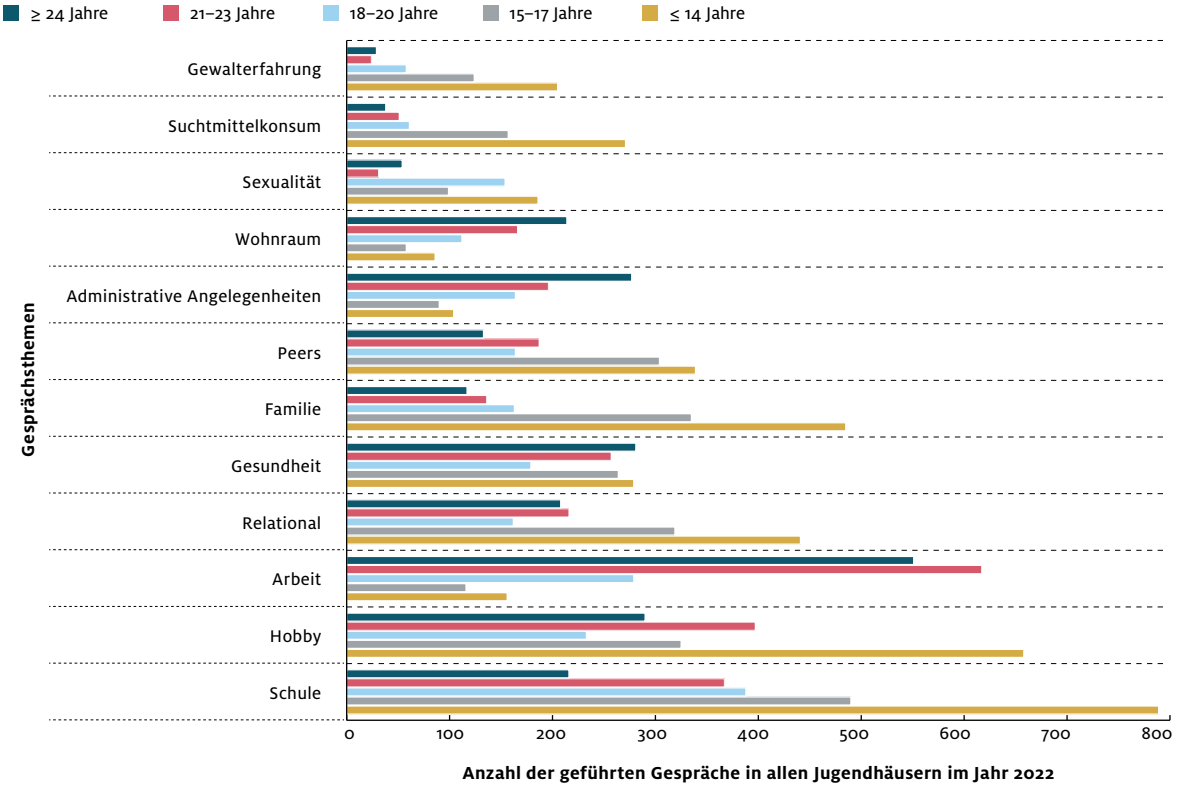
Potenziale der Jugendarbeit

Jugendarbeit ist mehr als ein Treffpunkt für Jugendliche oder ein Freizeitangebot. So bietet etwa das Jugendhaus einen professionell begleiteten Rahmen, in dem Jugendliche soziale Anerkennung und Unterstützung erhalten, Probleme vertrauensvoll ansprechen können und vielfältige neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Besonders wichtig ist: Sie können sich dort frei von Leistungsdruck ausprobieren, ohne Bewertungen befürchten zu müssen (vgl. Biewers et al., 2022 sowie Biewers et al. in diesem Bericht).

Bildungsthemen der Jugendarbeit

Mit welchen Themen sich Jugendliche in der Jugendarbeit bildend auseinandersetzen, zeigen beispielhaft die Logbucheinträge der Jugendhäuser (siehe Abb. 4): Es geht u. a. um schulische und ausbildungsbezogene Fragen, um Familie und Freunde, Freizeit oder Gesundheit. Die Artikulation und gemeinsame Reflexion jugendrelevanter Themen, ebenso wie die individuelle und nachhaltige Begleitung bei der Suche nach Lösungen durch die professionellen Fachkräfte, sind wesentliche Bestandteile der Bildungs- und Unterstützungsprozesse.

Abb. 4: **Themen, mit denen Jugendliche in der Jugendarbeit befasst sind**



Aktuelle und zukünftige Herausforderungen

Um das Bildungs- und Unterstützungspotenzial der Jugendarbeit für alle jungen Menschen in Luxemburg weiter zu entfalten, gilt es, den Prozess ihrer gesellschaftlichen und politischen Anerkennung zu intensivieren. Zudem erscheint es wichtig, dass die Jugendarbeit selbst ihre Geltung als wertvolle Bildungsakteurin im Bildungsdiskurs deutlicher zur Sprache bringt, ihre empirische Sichtbarkeit verbessert und sich mit ihrem Bildungspotenzial neben der Schule deutlich positioniert. Eine engere Vernetzung der noch weitgehend unverbundenen Angebotsformen und Strukturen der Jugendarbeit könnte dazu beitragen, weitere, wechselseitige Synergieeffekte freizusetzen, um wirksamer auf bildungsbezogene Ungleichheiten reagieren zu können. Dies gilt auch für die Zusammenarbeit von Bildungsakteuren mit verschiedenen Bildungszielen und -formen, wie etwa Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit.

Referenzen

Biewers, S., Latz, A. & Weis, D. (2022). Bildungserfahrungen in non-formalen Settings: Eine Jugendstudie über das Potenzial und den Wert bildungsorientierter Jugendarbeit. Abschlussbericht, September 2022. Universität Luxemburg & MENJE.

Europarat/Europäische Union (2011). Pathways 2.0 – Wege zur Anerkennung von nicht formalem Lernen/nicht formaler Bildung und Jugendarbeit in Europa.

MENJE & SNJ. (2021). Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxemburg: MENJE & SNJ.

Scherr, A. (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Eds.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (pp. 639–652). Springer VS.

Sonneveld, J., Rijnders, J., Metz, J., Regenmortel, T. van & Schalk, R. (2021). The contribution of professional youth work to the development of socially vulnerable youngsters: A Dutch Longitudinal Cohort Study. Child and Adolescent Social Work Journal, 39, 361–373.

Bildungsorientierte Jugendarbeit in Luxemburg:

Anlässe, Voraussetzungen, Wirkungen

Sandra Biewers, Daniel Weis & Anita Latz

In einer sich rasch wandelnden Welt verändern sich auch die Anforderungen an Bildungsinstitutionen. Die Bildungsforschung geht heute davon aus, dass die formale Wissensvermittlung in der Schule nicht mehr ausreicht, um junge Menschen adäquat auf die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen unserer Zeit vorzubereiten. Gefragt sei vielmehr eine möglichst vielseitige Ausbildung und Förderung, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch das persönliche Potenzial und die „Life Skills" junger Menschen bestmöglich hervorzubringen vermag – psychosoziale und interpersonale Kompetenzen also, die zu einer gelingenden Lebensführung befähigen (OECD, 2020; Weis & Gibéryen, 2021).

Für die Jugend- und Bildungspolitik ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Bildung umfassender zu verstehen. Dementsprechend richtet sich der Bildungsauftrag in vielen europäischen Ländern heute auch an die außerschulischen Bildungsorte, wie etwa die Offene Jugendarbeit (Biewers, 2011). In Luxemburg ist dieser non-formale Bildungsauftrag im Jugendgesetz von 2008 bzw. 2016 verankert und wird über den „Nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter" für die Praxis handlungsleitend (MENJE & SNJ, 2021).

Auch die internationale Jugendarbeitsforschung (u. a. Thole et al., 2021; Närvänen et al., 2019) definiert in diesem Sinne eine Reihe von Zielen für die Jugendarbeit, wobei die persönliche Entwicklung von Jugendlichen im Vordergrund steht. Diese umfasst die Stärkung des Selbstbewusstseins, der sozialen Kompetenzen, der emotionalen Intelligenz und der Selbstständigkeit. Die Jugendarbeit allgemein und die Offene Jugendarbeit im Besonderen sollen demokratische Werte, Toleranz und Respekt vermitteln und junge Menschen dabei unterstützen, zu mündigen Bürger:innen zu werden, die ihre eigenen Ideen und Interessen einbringen und Verantwortung für sich und andere übernehmen. Außerdem setzt die Jugendarbeit sich dafür ein, dass junge Menschen unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen oder kulturellen Herkunft gleiche Chancen und gleichen Zugang zu Bildungs- und Freizeitangeboten erhalten.

Bildungsorientierte Jugendarbeit bislang wenig erforscht

Der Offenen Jugendarbeit mit ihrem freiwillig nutzbaren Angebot wird also vieles zugetraut, wenn es um die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen geht. Ob und wie ihr das gelingt, und insbesondere, wie die Jugendlichen selbst die hier gebotenen Bildungsgelegenheiten wahrnehmen, ist jedoch bislang noch wenig erforscht (van Santen & Seckinger, 2021).

Eine empirische Studie des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung (CCY) an der Universität Luxemburg (Biewers et al., 2022) setzte an dieser Forschungslücke an. Sie untersuchte, inwiefern und wodurch es der Offenen Jugendarbeit als einem

niedrigschwelligen, sozialpädagogischen Handlungsfeld gelingt, die Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbildung Jugendlicher zu unterstützen. Konkret ging die Studie der Frage nach, welche Bildungserfahrungen junge Menschen in luxemburgischen Jugendhäusern – diese wurden als exemplarisches Handlungsfeld der non-formalen Bildung ausgewählt – machen und welchen Wert sie diesen Erfahrungen für sich selbst und ihre Zukunft beimessen. Dabei wurde in Anlehnung an Koller (2018) als Bildungsprozess definiert, wenn ein Mensch verändert aus einer Erfahrung hervorgeht und – bezogen auf das Jugendalter – aus Unsicherheiten oder jugendtypischen Entwicklungsphasen neue Sichtweisen auf sich selbst und seine Umwelt gewinnen kann.

Maßgeschneiderter Forschungsansatz für komplexe Bildungsprozesse

Für diesen Erkenntnisgewinn wurden exemplarisch sieben luxemburgische Jugendhäuser ausgewählt, die sich hinsichtlich bestimmter Merkmale (z. B. Lage des Jugendhauses, Zielgruppe, Struktur der Teilnehmer:innen) unterschieden. Um der Komplexität von Bildungsprozessen in der Jugendarbeit gerecht werden zu können, wurden zur Datenerhebung teilnehmende Beobachtungen in den Jugendhäusern, problemzentrierte Gruppeninterviews mit Jugendlichen (N = 33) und Online-Befragungen von Jugendlichen (N = 101) miteinander kombiniert.

Die Ergebnisse: Offene Jugendarbeit unterstützt die Selbstbildung von Jugendlichen in vielfältiger Weise

Die Beobachtung diverser Alltags- und Interaktionssituationen in den Jugendhäusern und die Analyse der Erzählungen der befragten Jugendlichen führten zu dem Ergebnis, dass die Offene Jugendarbeit überaus vielfältige, aber häufig nicht auf den ersten Blick wahrnehmbare Bildungserfahrungen ermöglicht, die einen nachhaltig orientierenden Charakter haben können. Auf der Grundlage der erhobenen Daten ließ sich ein Modell der „transformatorischen Bildung in der Offenen Jugendarbeit“ ableiten, mit dem diese Bildungserfahrungen und -prozesse im Jugendhaus systematisch beschrieben werden konnten (vgl. Abb. 1). Es verdeutlicht, 1) an welchen Bildungsanlässen, -themen und Ausgangslagen die Offene Jugendarbeit ansetzt, 2) wie Bildungs- und Veränderungsprozesse dort vollzogen werden und 3) was diese Veränderungen bei Jugendlichen bewirken können.

„Die Beobachtung diverser Alltags- und Interaktionssituationen in den Jugendhäusern und die Analyse der Erzählungen der befragten Jugendlichen führten zu dem Ergebnis, dass die Offene Jugendarbeit überaus vielfältige, aber häufig nicht auf den ersten Blick wahrnehmbare Bildungserfahrungen ermöglicht, die einen nachhaltig orientierenden Charakter haben können.”

Abb. 1: **Modell „Transformatorische Bildung in der Offenen Jugendarbeit“**



Quelle: eigene Darstellung.

1) Wo Offene Jugendarbeit ansetzt: Die Anlässe von Bildungserfahrungen

Bezogen auf die Bildungsanlässe zeigen die Ergebnisse aus den Mixed-Methods-Erhebungen, dass Jugendliche subjektiv bedeutsame Bildungsgegenstände und -themen mit ins Jugendhaus hineinbringen und dort einen Raum für deren Bearbeitung vorfinden. Dazu gehören u. a. familiäre und identitäre Auseinandersetzungen, schulische Herausforderungen, Fragen der Berufsorientierung, Beziehungskonflikte, Sachthemen u. v. m. Jugendliche nehmen solche entwicklungs- und sozialisationsbezogenen Thematiken mitunter als kleinere oder auch größere „Krisen" in ihren Lebensalltag wahr, für deren Bewältigung ihnen teilweise (noch) die Sicherheit und die Ressourcen fehlen. Die Beobachtungsdaten lassen an vielen Beispielen im Material erkennen, dass die Fachkräfte in den Jugendhäusern diese Krisen mit ihrem lebenswelt- und subjektorientierten Ansatz als Bildungsanlässe und Ausgangslage für Veränderungsprozesse begreifen und ihnen viel Aufmerksamkeit schenken. Sie werden im niedrigschwelligen Praxisalltag sowie in Gesprächen oder Aktivitäten aufgegriffen und gemeinsam mit den Jugendlichen reflexiv bearbeitet. Dabei lassen sich Emotionen und Gedanken sortieren und Handlungsoptionen definieren. Aus dem folgenden exemplarischen Zitat geht hervor, dass eine sozialpädagogische Arbeit, die nah an den Bedürfnissen der Jugendlichen angelegt ist, ein besonderes Potenzial dahingehen aufweist, Erfahrungen der Entwicklung und Veränderung anzustoßen, die die Betroffenen als grundlegend und prägend erleben.

„Ich hatte eine Phase, in der es mir gar nicht gut ging, meine Eltern hatten sich getrennt, und die, die mir in der Zeit geholfen haben, das waren die Leute aus dem Jugendhaus und ich glaube, ohne sie wäre ich nicht so gut durch diese Zeit gekommen. […] Die Erzieher waren für mich da, haben ganz viel mit mir geredet, ich habe Aktivitäten mit ihnen gemacht, das hat mich auf andere Gedanken gebracht. Ja, das hat mir ganz viel geholfen!"

Aus den Erzählungen der Jugendlichen geht zudem hervor, dass die Vielfalt pädagogischer Themen, Interessen und Bildungsgegenstände – darunter auch politische, kulturelle, ökologische oder gesellschaftsbezogene Themen – anderenorts nicht unbedingt in dieser thematischen Breite aufgegriffen werden (können).

2) Wie Bildungs- und Veränderungsprozesse entstehen: Neues über sich selbst und die Welt erfahren und verarbeiten

Bezogen auf den Bildungsprozess zeigen die Daten, dass die Jugendlichen im Jugendhaus einen relativ geschützten Übungsraum vorfinden, in dem sie neue Erfahrungen generieren können. Es sind oftmals „Differenz- oder Fremdheitserfahrungen" (Koller, 2018, S. 80 ff.), die durch Reflexion und Kommunikation bewusst werden und zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizonts führen. Dabei werden frühere Erfahrungen relativiert, angereichert und/oder neu gedeutet.

Die vorliegende Studie verweist in diesem Sinne auf die Notwendigkeit von Spielräumen für experimentelles Handeln, aus denen sich „transformative Erfahrungen und neue Orientierungen" ergeben können (Biewers et al., 2022, S. 81).

„Es sind wirklich diese Momente, in denen man neue Erfahrungen sammelt, die megacool sind. Auch wenn man solche Sachen macht, wie draußen schlafen im Winter neben einem See bei Minusgraden. Das vergisst man einfach nicht. Das erweitert den Horizont […]."

Aus den Daten konnten diverse Gelingensbedingungen identifiziert werden, die dazu beitragen, dass Jugendliche solche transformativen Erfahrungen in der Jugendarbeit machen können. Hierzu zählt besonders ein soziales Miteinander, das auf Anerkennung und Wertschätzung basiert; eine Atmosphäre, in der sich die Jugendlichen wohlfühlen und in der sie frei von Leistungsdruck und Alltagssorgen abschalten können; eine den jungen Menschen zugewandte Haltung und eine kontinuierliche Begleitung der Pädagog:innen über einen längeren Zeitraum hinweg; die grundlegende Akzeptanz von „Fehlern" oder „Schwächen", die dazu animiert, sich angstfrei auszuprobieren, und die partizipative Ausrichtung der Angebote, die den Jugendlichen Gelegenheit zur Eigentätigkeit und zum aktiven und situativen Lernen gibt (Biewers et al., 2022).

Außer auf diese „externen" oder institutionellen Faktoren verweisen die Daten auch auf die Notwendigkeit „interner" Voraussetzungen aufseiten der Jugendlichen, ohne die Bildung kaum möglich erscheint. Denn das Aneignen neuer Selbst- und Weltverständnisse ist ein eigentätiger Prozess, der nicht von außen vermittelt werden kann (Koller, 2018). Diese Eigenleistung der Jugendlichen wurde in den Beobachtungen und auch den Gruppendiskussionen immer wieder deutlich: Sie zeigte sich u. a. in der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, den eigenen Wunsch nach Entwicklung, eine grundlegende Neugier und Offenheit gegenüber noch Fremdem, die Bereitwilligkeit und die Kompetenz, das eigene Verhalten und die eigene Person zu reflektieren, Gedanken sowie Erfahrungen anderen sprachlich mitzuteilen, oder darin, dass die Jugendlichen dazu bereit waren, Vertrauen sowohl in andere Menschen als auch in die eigenen Fähigkeiten zu setzen.

Auf der Basis vieler empirischer Beispiele verweist die Studie darauf, dass die Offene Jugendarbeit es den Jugendlichen durch ihre förderlichen Rahmenbedingungen erleichtert, dieses Vertrauen aufzubauen.

3) Was bildungsorientierte Jugendarbeit bei Jugendlichen bewirkt: Sich verändern und weiterentwickeln

Die empirischen Befunde lassen darauf schließen, dass so verstandene Bildungserfahrungen in der Offenen Jugendarbeit zu Veränderungen bei den Jugendlichen führen, d. h. zu neuen Sichtweisen auf sich selbst und auf die Welt sowie zu einem Ausbau vorhandener und zum Erwerb neuer Kompetenzen und Handlungsoptionen.[1] Dadurch werden die jungen Menschen resilienter im Umgang mit herausfordernden Themen und Krisen und erwerben Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein. Besonders das nachhaltige und individuelle Begleiten der Jugendlichen durch Unsicherheitsphasen schafft Vertrauen, Verbindlichkeit und Kontinuität und hilft dabei, die eigenen Ziele und Interessen zu erkennen und den eigenen Weg selbstbewusster zu gehen.

„Ich war zuhause, hatte keinen Schulabschluss, nichts. Ich hatte auch keine Motivation. Er (der Erzieher im Jugendhaus) hat mir die Flausen aus dem Kopf getrieben. Jetzt, zehn Jahre danach, habe ich zwei Diplome in der Tasche und ich bin dabei, die Meisterprüfung zu machen. Wäre er nicht gewesen, wäre das wahrscheinlich ganz anders gekommen."

Nicht zuletzt dadurch gewinnen viele junge Menschen im Jugendhaus an Autonomie und Selbstständigkeit.

Fazit und Ausblick

Eine rezente Studie konnte nun zum ersten Mal in Luxemburg Erkenntnisse aus der Sicht von Jugendlichen dazu liefern, wie Offene Jugendarbeit Bildung ermöglicht und welchen Gewinn junge Menschen aus diesen Bildungserfahrungen ziehen. Um zu beschreiben, was Jugendarbeit leistet bzw. leisten soll, wurden bislang vor allem von außen an sie herangetragene Erwartungen formuliert. Mit den nun vorliegenden Befunden kann die Offene Jugendarbeit auf empirisch abgesicherte Daten verweisen, die ihren Wert, ihre Stärken und ihr Potenzial aus der Nutzerperspektive belegen: Während schulische Bildung vorrangig auf die Vermittlung von Wissen und anwendungsbezogenen Kompetenzen abzielt, liegt in der Jugendarbeit ein ganzheitliches und transformatives Bildungsverständnis vor, bei dem prägende Erfahrungen der Persönlichkeitsentwicklung und die selbstbestimmte Handlungsfähigkeit im Vordergrund stehen. Es sind Erfahrungen, die in der heutigen Zeit mit ihren komplexen Herausforderungen, besonders wichtig erscheinen. Mit diesem Bewusstsein kann das Selbstverständnis der Offenen Jugendarbeit als Bildungsakteurin deutlich gestärkt werden.

1: Da es sich um eine qualitative Studie handelt, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ und somit nicht verallgemeinerbar. In der Studie zeigten sich die dargestellten Befunde jedoch durchgehend. Zudem trug die Kombination unterschiedlicher Methoden und Perspektiven zur Validierung bei.

Referenzen

Biewers, S. (2011). Jugendarbeit als Bildungsort. Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg, 21, 44–47.

Biewers, S., Latz, A. & Weis, D. (2022). Bildungserfahrungen in non-formalen Settings: Eine Jugendstudie über das Potenzial und den Wert bildungsorientierter Jugendarbeit. Abschlussbericht, September 2022. Universität Luxemburg & MENJE.

Koller, H.-C. (2018). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer.

MENJE & SNJ. (2021). Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxemburg: MENJE & SNJ.

Närvänen, A.-L., Kuronen, M. & Siurala, L. (2019). Youth Work and Youth Participation: Institutional Approaches and Practices in Europe. Council of Europe.

OECD. (2020). Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030: Rahmenkonzept des Lernens. OECD.

Thole, W., Porthmann, J. & Lindner, W. (2021). Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung. Beltz Juventa.

Van Santen, E. & Seckinger, M. (2021). Empirische Perspektiven auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Eds.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (pp. 1563–1576). Springer VS.

Weis, L. & Gibéryen, T. (2021). Innovative Bildungsansätze für nachhaltige Entwicklung in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 14–19). Luxemburg: LUCET & SCRIPT.

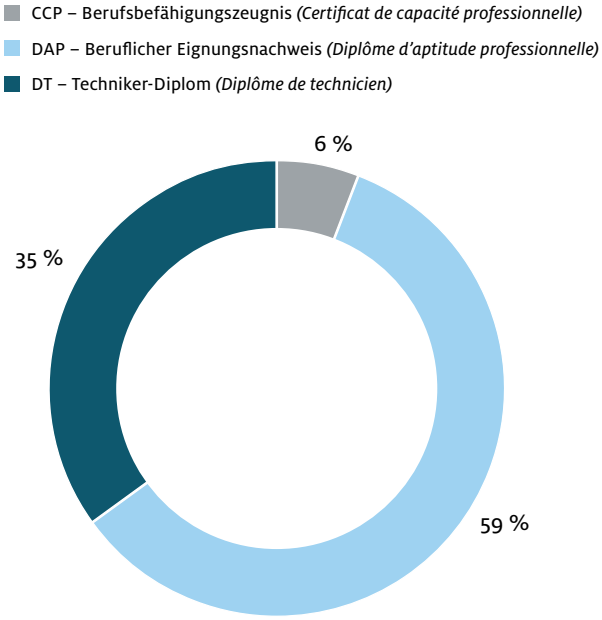
Erste Schritte in die Erwerbstätigkeit

Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue (INFPC)[1]



Anhand von acht Leitindikatoren wird bis 2021 das erste Jahr des Erwerbslebens von Personen beobachtet, die im Schuljahr 2019/20 im Rahmen der beruflichen Erstausbildung *(Formation professionnelle initiale,* FPI) ein Berufsbefähigungszeugnis *(Certificat de capacité professionnelle,* CCP), einen beruflichen Eignungsnachweis *(Diplôme d'aptitude professionnelle,* DAP) oder ein Techniker-Diplom *(Diplôme de technicien,* DT) erworben haben. Die Ergebnisse erfordern eine gewisse Toleranz im Hinblick auf den Kontext, in dem die Jugendlichen ihr Berufsleben beginnen und der im Jahr 2021 noch von gesundheitlichen Maßnahmen und wirtschaftlicher Unterstützung aufgrund der COVID-19-Pandemie geprägt ist.

Abb. 1: **Verteilung der Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Erstausbildung nach Abschlussart (Schuljahr 2019/20, in %)**

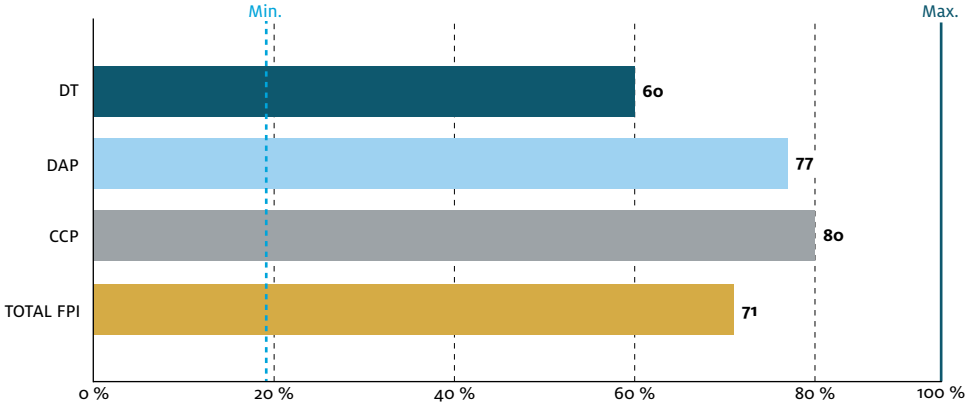


Ziel der Studie „Übergang Schule – Erwerbsleben" („*Transition École – Vie Active*" – TEVA) des Observatoriums der Weiterbildung *(Observatoire de la formation)* am INFPC ist die Analyse des Berufseinstiegs von Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Erstausbildung. Dies umfasst alle Jugendlichen unter 25 Jahren, die ihre Ausbildung zum ersten Mal unterbrechen oder ihre berufliche Erstausbildung erfolgreich abschließen. Die Stärke der TEVA-Studie liegt in ihrem Längsschnittcharakter. Dazu wurden Jugendliche eines Abschlussjahrgangs im ersten Jahr nach ihrem Schulabschluss begleitet.[2]

Die Vielfalt der Situationen, die im Laufe des Jahres nach ihrem Abschluss eintreten können, werden anhand einer Reihe von Indikatoren erfasst. Diese ermöglichen Vergleiche zwischen den Abschlussarten, aber auch hinsichtlich der Ausbildungen, die zu den im Rahmen der beruflichen Erstausbildung organisierten Tätigkeiten und Berufen führen, und Vergleiche in Bezug auf die berufliche Eingliederung und die Qualität der Arbeitsplätze. Die gewählten Indikatoren sind in vier Dimensionen unterteilt: den Schulabschluss, das erste Beschäftigungsverhältnis nach dem Schulabschluss, die Beschäftigungssituation im ersten Jahr nach dem Schulabschluss und die Beschäftigungssituation ein Jahr nach dem Schulabschluss. Der Fokus liegt auf den Jugendlichen, die einen Schulabschluss machen, kann aber auch zwischen den Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Abschluss liegen.

Schneller Zugang zum Arbeitsmarkt

Abb. 2: **Zugang zum ersten Arbeitsplatz nach maximal drei Monaten, je nach Abschlussart (in %)**



Anmerkung: Die Mindest- (Min.) und Höchstwerte (Max.) entsprechen jeweils dem geringsten bzw. höchsten Wert der Indikatoren für die ersten Schritte ins Erwerbsleben junger Menschen je nach Abschlussart der beruflichen Erstausbildung.

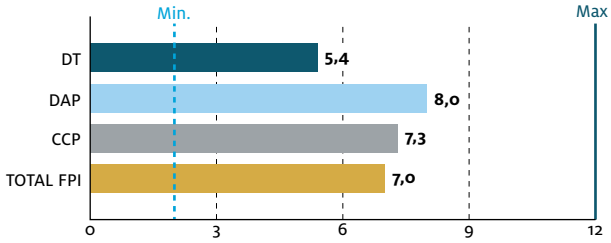
Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die ihre erste Beschäftigung nach maximal drei Monaten nach ihrem Schulabschluss antreten.

1: Nationales Institut zur Förderung der beruflichen Weiterbildung.

2: Das interaktive TEVA-Barometer zeigt die Arbeitsmarktintegration von zehn Generationen junger Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Erstausbildung (https://barometre.teva.lu/home).

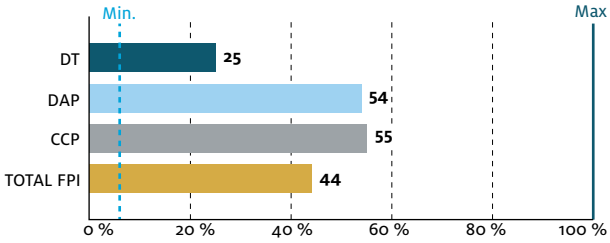
Verbleib im Beschäftigungsverhältnis

Abb. 3: **Durchschnittliche Dauer des ersten Beschäftigungsverhältnisses, nach Abschlussart (in Monaten)**



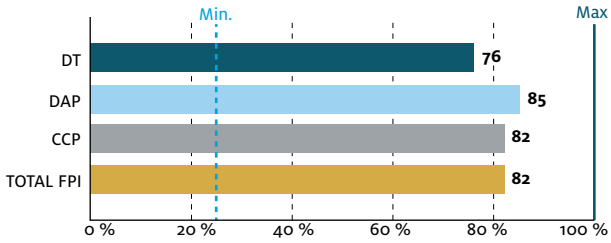
Durchschnittliche Dauer der ersten Beschäftigung im Jahr nach dem Schulabschluss.

Abb. 4: **Festanstellung im ersten Jahr nach Schulabschluss, nach Abschlussart (in %)**



Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die im gesamten Jahr nach dem Schulabschluss berufstätig waren.

Abb. 5: **Beschäftigungsquote ein Jahr nach dem Schulabschluss, nach Abschlussart (in %)**

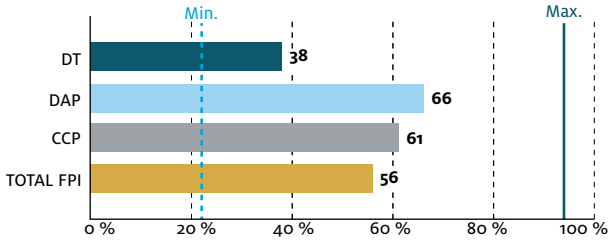


Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die ein Jahr nach ihrem Schulabschluss berufstätig waren.

Die Besonderheit der TEVA-Studie liegt in der Objektivität der verwendeten Daten. Diese stammen aus den Verwaltungsdatenbanken des Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugend (*Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse,* MENJE), des Ministeriums für Forschung und Hochschulwesen (*Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur,* MESR) und der Generalinspektion der Sozialen Sicherheit (*Inspection Générale de la Sécurité Sociale,* IGSS). Die Daten wurden im Rahmen der *Luxembourg Microdata Platform on Labour and Social Protection* zur Verfügung gestellt, die von der IGSS verwaltet wird.

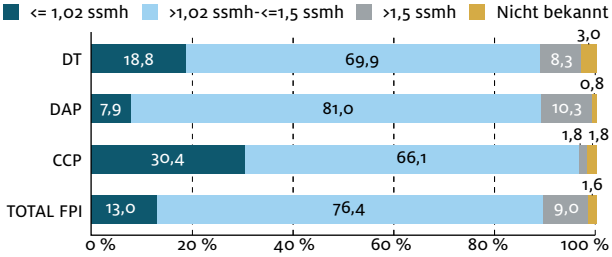
Qualität der Beschäftigung

Abb. 6: **Unbefristeter Arbeitsvertrag bei der Ersteinstellung, nach Abschlussart (in %)**



Anteil der unbefristeten Arbeitsverträge (CDI) bei Ersteinstellung von Absolventinnen und Absolventen nach dem Schulabschluss.

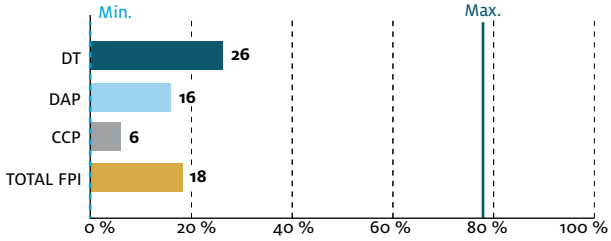
Abb. 7: **Stundenlohn bei der Ersteinstellung, nach Abschlussart (in %)**



Verteilung der Stundenlöhne bei Ersteinstellung nach dem Schulabschluss im Verhältnis zum stündlichen sozialen Mindestlohn für ungelernte Beschäftigte *(Salaire social minimum horaire, ssmh).*

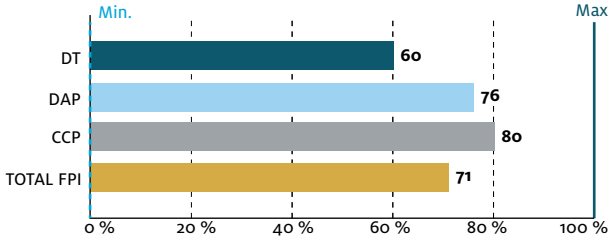
Anmerkung: Durch Rundungen kann die Summe über oder unter 100 % liegen.

Abb. 8: **Teilzeitbeschäftigung im Jahr nach dem Schulabschluss, nach Abschlussart (in %)**



Anteil der Teilzeitbeschäftigung an der gesamten Beschäftigungsdauer der Absolventinnen und Absolventen im Jahr nach ihrem Schulabschluss.

Abb. 9: **Unbefristeter Arbeitsvertrag ein Jahr nach Schulabschluss, nach Abschlussart (in %)**



Anteil unbefristeter Arbeitsverträge an den Beschäftigungsverhältnissen der Absolventinnen und Absolventen ein Jahr nach ihrem Schulabschluss.

SPOTLIGHT

Herausforderungen, Barrieren, Diskriminierungen:

Wie junge Migrantinnen und Migranten das Luxemburger Bildungssystem wahrnehmen

Catherine Richard, José Oliveira, Amalia Gilodi, Jutta Bissinger, Isabelle Albert & Birte Nienaber

Das moderne multikulturelle Luxemburg schätzt seine Migrationsgeschichte und die kulturelle, soziale und sprachliche Vielfalt seiner Bevölkerung und präsentiert sich als eine Nation, in der Personen unterschiedlicher Herkunft harmonisch zusammenleben. Dieses Zusammenleben ist jedoch nicht frei von Schwierigkeiten und Hindernissen wie die Aussagen andeuten, die im Rahmen des interdisziplinären, EU-finanzierten Projekts MIMY (www.mimy-project.eu) gesammelt wurden. In dieser Studie wurde die Integration junger Menschen im Alter von 18 bis 29 Jahren untersucht, die in neun europäischen Ländern – darunter Luxemburg – in vulnerablen Verhältnissen leben. Wir fassen hier Herausforderungen, Hindernisse und Ungleichheiten zusammen, die im luxemburgischen Schulsystem – so wie von den Migrantinnen und Migranten selbst beschrieben – wahrgenommen werden. Die Daten wurden mithilfe der folgenden Interviewformen erhoben: drei Diskussionsgruppen mit zwölf jungen, nicht europäischen Migrantinnen und Migranten, zwei Diskussionsgruppen mit neun Eltern junger Migrantinnen und Migranten sowie zehn biographische Interviews mit in Luxemburg geborenen Nachkommen von Migrantinnen und Migranten. Die qualitative Forschung kann wertvolle Hinweise auf das „Warum" bestimmter Phänomene geben und den Forschenden helfen, zu erkunden, was das menschliche Verhalten antreibt. Aber sie hat auch gewisse Grenzen: Kleine Stichprobengrößen können zu Verzerrungen führen und Verallgemeinerungen über die untersuchten Personen hinaus sind nur bedingt möglich (Anderson, 2010).



Junge, nicht europäische Migrantinnen und Migranten im Alter von 18 bis 29 Jahren stoßen auf große Hindernisse, wenn sie in Luxemburg einen Bildungsweg in von ihnen favorisierten Fachbereichen anstreben. Herausforderungen ergeben sich vor allem aus den sprachlichen Anforderungen für einige Kurse und aus Schwierigkeiten bei der Anerkennung vorhandener Bildungsqualifikationen. Folglich zeigt sich bei der Suche nach den angestrebten Schul- und

Diskussionsgruppen mit eingewanderten Eltern:

„Wenn das kein Rassismus ist, was ist es dann?: ‚Du wirst niemals Krankenschwester. Du schaffst das nicht!' (Aber warum kann sie es nicht?) ‚Sie träumen!' […] Darum kommen viele Kinder von den Kapverden oder aus Portugal nicht voran! Denn anstatt die Kinder zu unterstützen und sie zum Erfolg und zum Erreichen eines Ziels zu motivieren, behandeln sie sie herabsetzend."
(Luisa, Mutter und Migrantin)

Interviews zur Biographie mit Nachkommen von Migrantinnen und Migranten:

„Es gab immer jemanden, der mir gesagt hat: ‚Du gehörst hier nicht her.' Und das, obwohl ich hier geboren und aufgewachsen bin und gar nichts anderes kenne."
(Elodie, weiblich, 27 Jahre)

„Ich hatte Freunde, die nicht so besonders in Französisch waren. Aber sie sind in die klassische Sekundarschule gekommen, nur weil ihr Deutsch gut war. Mir hat man immer gesagt, dass ich nicht gut genug Deutsch spreche und dass ich deshalb im technischen Zweig bin – obwohl mein Französisch besser war als ihres."
(Clémence, weiblich, 21 Jahre)

Hochschulangeboten häufig, dass die Optionen begrenzt sind und die schulischen und akademischen Verläufe länger dauern, was die jungen Migrantinnen und Migranten bei der Verwirklichung ihrer Wünsche als Hindernis wahrnehmen.

Junge Erwachsene der zweiten Generation berichteten über ein Gefühl der Ungerechtigkeit, das in Bezug auf verschiedene Situationen erinnert wurde – unter anderem beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Beispielsweise äußerten junge Erwachsene portugiesischer Herkunft, aufgrund ihrer sprachlichen Lücken im Deutschen eher die Empfehlung in Richtung *Enseignement secondaire général* als *Enseignement secondaire classique* bekommen zu haben. Andere Befragte wurden dahingehend beraten, Berufslaufbahnen einzuschlagen, die nicht ihren Wünschen und Fähigkeiten entsprachen. Die Beschränkung des Zugangs zu bestimmten Kursen aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse wurde von den jungen Erwachsenen zuweilen als Vorwand empfunden, da sie den Eindruck hatten, dass ihre Fähigkeiten unterschätzt wurden.

Diese Hindernisse waren häufig von dem Eindruck begleitet, dass mangelnde Unterstützung seitens der Schule bestand (laut den Äußerungen von Eltern junger Migrantinnen und Migranten, von Hochschulstudierenden und jungen Menschen der zweiten Generation). Von Fall zu Fall führte dies zu einem Rückgang der Motivation, zu einer negativen Wahrnehmung von Schule, zu einem geringen Selbstwertgefühl und zu erhöhter Vulnerabilität. Eine als ungeeignet empfundene und nicht mitgetragene Laufbahnempfehlung kann zu einer nicht linearen und verlängerten Schullaufbahn, zu Demotivation und schlimmstenfalls zum Schulabbruch führen. Vor diesem Hintergrund unterstrichen die Eltern, dass ihr eigener Beitrag zu Bildungsentscheidungen ihrer Kinder – teilweise im Widerspruch zu schulischen Empfehlungen – zentral gewesen sei, um die Kinder ihren Ambitionen und Fähigkeiten entsprechend zu fördern.

Die Studie führte zu einem deutlichen Fazit: Junge Menschen mit Migrationshintergrund, egal ob nach Luxemburg migriert oder hier geboren, berichteten von ähnlichen Erfahrungen bei der (Nicht-) Berücksichtigung ihrer Wünsche und Ressourcen.

Das Forschungsprojekt MIMY unterstreicht, dass es wichtig ist, zu verstehen, wie die jungen Migrantinnen und Migranten und auch ihre Eltern ihre Erfahrungen im luxemburgischen Schulsystem wahrnehmen. Denn Bildung ist ein wesentlicher Baustein im Integrationsprozess. Viele der befragten jungen Menschen fühlen sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern negativ beurteilt und diskriminiert. Ihre Perspektiven und Gefühle müssen unbedingt berücksichtigt werden, denn sie haben langfristig signifikante Auswirkungen auf das Wohlbefinden der jungen Menschen, auf ihre künftige Bildung sowie auf ihr privates, soziales und berufliches Leben. Nur unter diesen Bedingungen befähigen wir sie, ihre eigene Zukunft proaktiv zu gestalten und zur Entwicklung einer von Zusammenhalt geprägten Gesellschaft beizutragen, deren Teil sie sind.

Weitere Informationen zu dem Projekt, weitere Veröffentlichungen (siehe Referenzen), Jugend-Blog und Online-Kunstausstellung unter https://www.mimy-project.eu.

Referenzen

Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. American journal of pharmaceutical education, 74(8), 141.

Bissinger, J., Gilodi, A., Jacquemot, C., Nienaber, B. & Richard, C. (2022). Handbook on promising integrative practices, https://www.mimy-project.eu/outcomes/public-deliverables/MIMY_870700_D9-5_Handbook_on_promising_integrative_practices_final.pdf.

MIMY consortium (2022). Billie, Ebony, Inèdita. Digital Stories réalisées dans le cadre d'un atelier à l'Université du Luxembourg, https://www.mimy-project.eu/outcomes/online-exhibition/digital-storytelling/uni-luxembourg-02.

Shahrokh, T., Lewis, H., Kilkey, M. & Powell, R. (2021). Service provision for migrant youth in Europe: an emerging picture, https://mimy-project.eu/outcomes/public-deliverables/MIMY_870700_D5.1%20report_for%20website%20clean_20211112.pdf.

Wagner, L ., Kriszan, A., Penke, S. & Yildiz, J. (2022). Public Report on non-migrant youth's perceptions and attitudes towards integration, vulnerability and resilience, https://www.mimy-project.eu/outcomes/public-deliverables/MIMY_870700_D6-5_public_report.pdf.

Studierende in und aus Luxemburg

Christina Haas & Andreas Hadjar



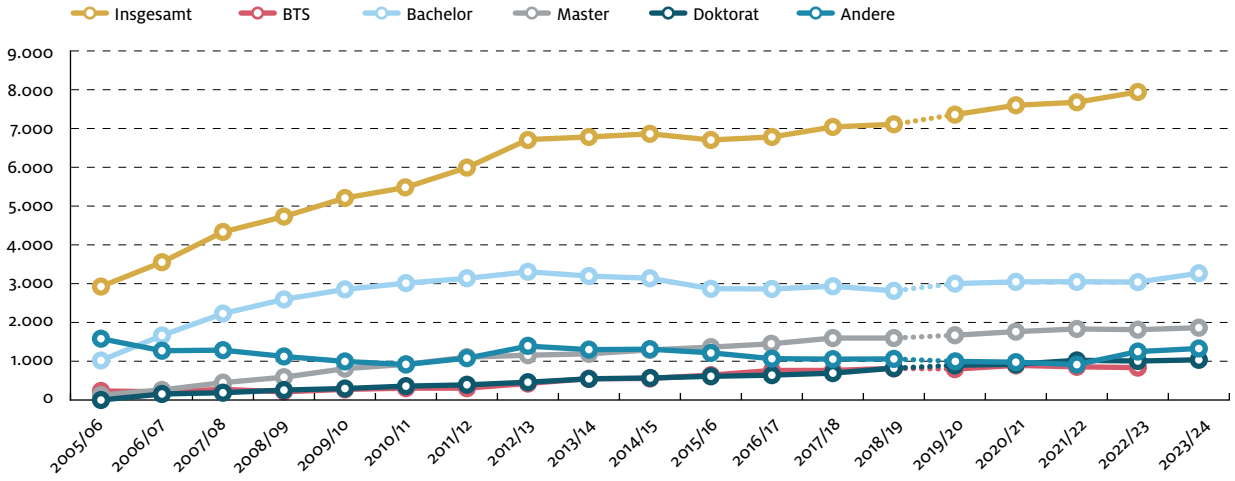
Im luxemburgischen Kontext ist Studieren seit jeher eng mit Auslandsmobilität verknüpft. Dieses Factsheet gibt einen Überblick über Studierende, die in Luxemburg oder im Ausland studieren, und soziale Disparitäten zwischen Studierenden.

Studierende in Luxemburg

Das luxemburgische Hochschulsystem ist recht jung; die Gründung der Universität Luxemburg erfolgte 2003. Aktuell werden in den Tertiäreinrichtungen vor allem folgende Abschlüsse angeboten: das zweijährige, anwendungsorientierte *Brevet de technicien supérieur* (BTS), sowie Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge.

Seit Beginn der 2000er stieg die Zahl der Studierenden in Luxemburg kontinuierlich bis ins Jahr 2012 an und ist seitdem stabil (vgl. Abb. 1). Der größte Anteil entfällt auf Bachelorstudierende. In den letzten Jahren zeigt sich eine kontinuierliche Zunahme an BTS-, Master- und Promotionsstudierenden.

Abb. 1: **Studierende in Luxemburg nach Abschlussart (2005—2024)**

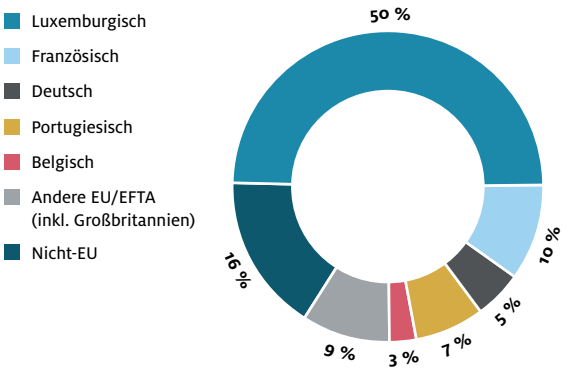


Datenquelle: STATEC: LU1:DF_C6400(1.0): *"Étudiants dans l'enseignement supérieur"* (2005/6-2017/18); Universität Luxemburg (2019/20-2023/24) ; MESR: *Données agrégées des aides financières de l'État pour études supérieures et des BTS* (2019/20-2022/23). Nur Studierende in öffentlichen Hochschulen.

Die Studierendenpopulation in Luxemburg ist sehr international (vgl. Abb. 2 und Factsheet 14): die Hälfte der Bachelor- und Masterstudierenden an der Universität Luxemburg sind luxemburgischer Nationalität; die andere Hälfte verfügt über eine andere Nationalität. Studierende aus den Nachbarländern Frankreich, Deutschland und Belgien sind stark vertreten, ebenso wie Studierende mit portugiesischer Nationalität.

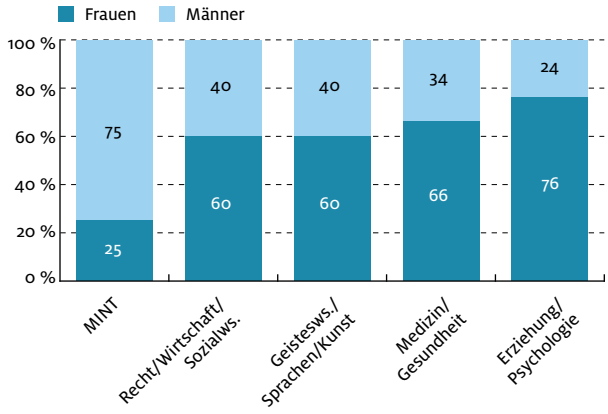
Auch in Luxemburg zeigt sich eine geschlechtsspezifische Studienfachwahl (vgl. Abb. 3 und Factsheet 14). Während Frauen verstärkt Erziehungswissenschaften, Psychologie, Gesundheitsberufe, Geistes- und Sprach-, sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften studieren, sind Männer in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) überrepräsentiert.

Abb. 2: **Studierende an der Universität Luxemburg nach Nationalität (in %)**



Datenquelle: Universität Luxemburg, eigene Berechnungen. Nur Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen 2023/24. N = 5.132.

Abb. 3: **Studienfachwahl von Studierenden in Luxemburg nach Geschlecht (in %)**



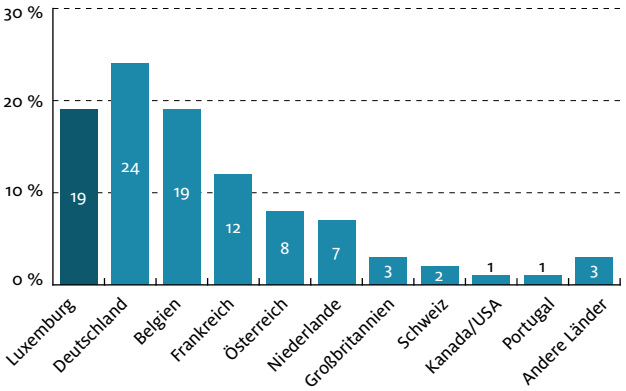
Datenquelle: Staatliche Studienbeihilfe – AideFi des MESR, eigene Berechnungen. Nur Studierende in Luxemburg, die staatliche Studienbeihilfe beziehen (Sommersemester 2023). Nicht dargestellt: Studienfachkategorie „Andere" und fehlende Angaben zum Studienfach. N = 4.390.

Studierende aus Luxemburg

Aufgrund der späten Gründung der Universität Luxemburg hat das Auslandsstudium unter luxemburgischen Studienberechtigten eine lange Tradition. Die folgenden Auswertungen betrachten Studierende luxemburgischer Nationalität im In- und Ausland.[1] Zwischen 2016/17 und 2022/23 ist die Anzahl der Studierenden luxemburgischer Herkunft insgesamt gestiegen. Mit einem gleichbleibenden Anteil von über 80 % studiert die überwiegende Mehrheit nach wie vor im Ausland, vor allem in Deutschland, Belgien und Frankreich (vgl. Abb. 4).

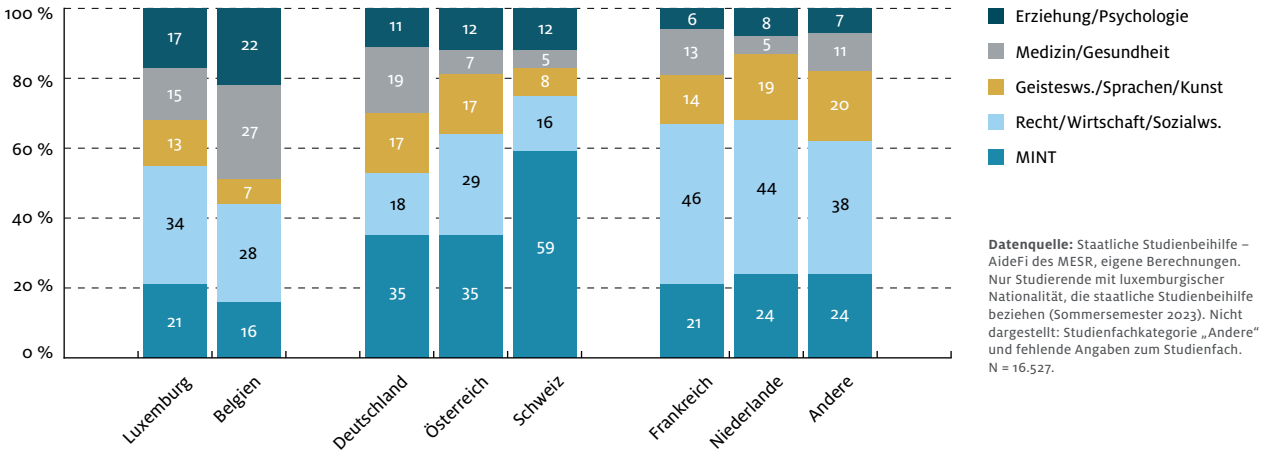
Die Wahl des Studienlandes hängt mit der Studienfachwahl zusammen: gesundheits- und erziehungswissenschaftliche Studienfächer werden bevorzugt in Luxemburg oder Belgien studiert. In die überwiegend deutschsprachigen Studienländer Schweiz, Österreich und Deutschland gehen luxemburgische Studierende vor allem, um MINT-Fächer zu studieren. Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften werden zumeist in Frankreich und den Niederlanden studiert (vgl. Abb. 5).

Abb. 4: **Studierende aus Luxemburg nach Studienland (in %)**



Datenquelle: Staatliche Studienbeihilfe – AideFi des MESR, eigene Berechnungen. Nur Studierende mit luxemburgischer Nationalität, die staatliche Studienbeihilfe beziehen (Sommersemester 2023). Ohne Promotionsstudierende. N = 17.080.

Abb. 5: **Studierende aus Luxemburg nach Studienland und Studienfach (in %)**



Datenquelle: Staatliche Studienbeihilfe – AideFi des MESR, eigene Berechnungen. Nur Studierende mit luxemburgischer Nationalität, die staatliche Studienbeihilfe beziehen (Sommersemester 2023). Nicht dargestellt: Studienfachkategorie „Andere" und fehlende Angaben zum Studienfach. N = 16.527.

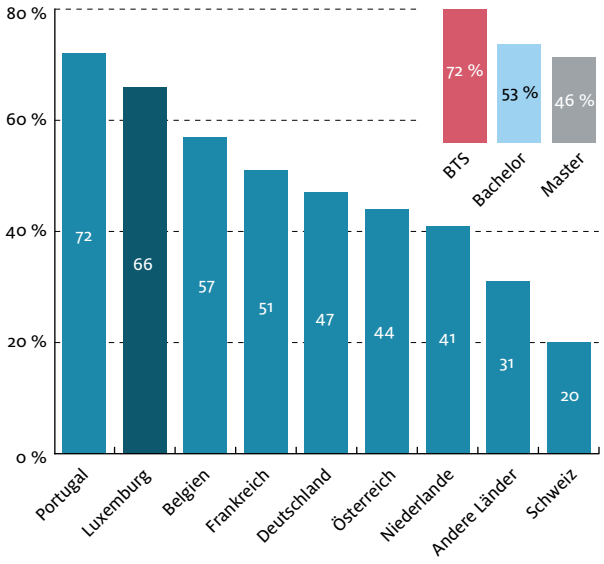
Studierende mit Sozialstipendium

Studierende, die über ein geringes Haushaltseinkommen verfügen, können zusätzlich zum allgemeinen Teil der staatlichen Studienbeihilfe AideFi ein Sozialstipendium beantragen. Während die Anzahl der Studienbeihilfe-Empfänger:innen zwischen 2016 und 2023 von 13.040 auf 17.263 gestiegen ist, ist der Anteil derjenigen, die zusätzlich zum Basisstipendium auch ein Sozialstipendium beziehen, von 57 % auf 51 % gesunken.[1]

Mit 72 % ist der Anteil der Sozialstipendium-Empfänger:innen unter BTS-Studierenden am höchsten (vgl. Abb. 6). Die Anteile der Bachelor- und Masterstudierenden mit Sozialstipendium bewegen sich auf niedrigerem Niveau (53 % bzw. 46 %). Das bedeutet, dass sozioökonomisch benachteiligte Studierende vor allem in kürzeren und seltener in weiterführenden Studiengängen vertreten sind. Die hohen Anteile deuten jedoch ebenfalls an, dass sozioökonomisch benachteiligten Studierenden gerade durch diese finanzielle Unterstützung ein Studium ermöglicht werden könnte.

Die höchsten Anteile von Studierenden mit Sozialstipendium aus Luxemburg finden sich in Luxemburg und Portugal, wo rund zwei Drittel aller Studierenden ein Sozialstipendium erhalten. Die geringsten Anteile finden sich hingegen unter Studierenden in der Schweiz und anderen Ländern (u. a. Großbritannien und USA), andeutend, dass Studierende aus sozioökonomisch gut gestellten Familien eher kostenintensive Studienstandorte und entferntere Zielstudienländer wählen.

Abb. 6: **Anteil der Sozialstipendium-Empfänger:innen nach Abschlussarten und Studienländern (in %)**



Datenquelle: Staatliche Studienbeihilfe – AideFi des MESR, eigene Berechnungen. Nur Studierende lux. Nationalität, die staatliche Studienbeihilfe beziehen (Sommersemester 2023). Rechte Hälfte: nicht dargestellt: Studienabschlusskategorie „Andere" und Promotionsstudierende. N = 16.201 (Abschlussarten) / N = 17.261 (Studienländer).

Referenz

MESR. (2022). Documentation: Open data on higher education and research. Luxembourg: MESR.

1: Die Datenbasis der staatlichen Studienbeihilfe „Aide financière de l'État pour études supérieures" (AideFi) enthält aggregierte Informationen zu Studierenden im In- und Ausland, die eine staatliche Studienbeihilfe beziehen. Aufgrund der breiten Förderkriterien eignet sich diese Datenbasis zur Beschreibung der Studierendenbevölkerung (MESR, 2022).

SPOTLIGHT

Die Einstellung angehender Lehrkräfte gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen (LGB) Schüler*innen in Luxemburg

Dario Galano, Axel Grund, Andreas Gegenfurtner & Valentin Emslander



Die Vielfalt der luxemburgischen Schülerschaft wurde in vielen Zusammenhängen untersucht. So haben groß angelegte Studien wie PISA und das nationale Bildungsmonitoring ÉpStan sich z. B. intensiv mit Leistungs- und Lernstörungen befasst (Ugen et al., 2021) und dabei große Bildungsungleichheiten aufgrund von Kriterien wie soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund identifiziert. Das Thema der sexuellen Vielfalt der Schüler*innen – bei dem die sexuelle Orientierung als eine Achse der Ungleichheit konzeptualisiert wird – wurde jedoch wenig angesprochen. Weltweit identifizieren sich immer mehr junge Menschen als LGBTQIA+ (Richter, 2023), und das luxemburgische LGBTIQ+ CIGALE Zentrum berichtet von deutlich mehr an Jugendliche gerichtete Aufklärungsarbeit zu diesem Thema in luxemburgischen Schulen und Jugendzentren im Jahr 2019 im Vergleich zu den Vorjahren (CIGALE, 2020). Die luxemburgische Bevölkerung hat im Allgemeinen eine positive Einstellung gegenüber LGBTQIA+-Personen, doch Aussagen von luxemburgischen LGBT-Jugendlichen belegen, dass sie aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität trotzdem noch in luxemburgischen Schulen schikaniert werden (Meyers et al., 2019). In diesem Zusammenhang stellen Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung gegenüber LGBTQIA+-Schüler*innen eine wichtige Schutzressource in Schulen dar.

In einer Online-Fragebogenstudie haben wir die explizite Einstellung angehender Lehrkräfte in Luxemburg gegenüber LGB-Schüler*innen untersucht (n = 138; 71,7 % Frauen, 28,3 % Männer; 79 % der Stichprobe waren zwischen 21 und 26 Jahre alt). Die Selbsteinschätzungen umfassten den Enthusiasmus, die Selbstwirksamkeit und die Vorurteile der angehenden Lehrkräfte in Bezug auf das Unterrichten von LGB-Schüler*innen. Ziel war u. a., mögliche erklärende Faktoren für die Einstellungen der angehenden Lehrkräfte zu identifizieren, wie z. B. Hypergendering (d. h. das Befolgen traditioneller Geschlechterrollenüberzeugungen), frühere soziale Kontakte mit LGB-Personen (innerhalb von Familie und Freundeskreisen), Alter etc. Der Fokus lag auf der sexuellen Orientierung der Schüler*innen und nicht auf dem Geschlechtsausdruck, weshalb nur Einstellungen gegenüber LGB-Schüler*innen und nicht gegenüber z. B. trans* oder intersexuellen Schüler*innen untersucht wurden.



LGBTQIA+ bezieht sich auf die Gemeinschaft der Personen, welche sich als lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, queer, intersexuell, oder asexuell fühlen. Das +-Zeichen repräsentiert jegliche Personen, welche sich einer anderen, nicht im Kürzel vorkommenden sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität zugehörig fühlen.

Das von uns verwendete Kürzel LGB beinhaltet demnach nur einen Teil der LGBTQIA+-Gemeinschaft (also lesbische, schwule und bisexuelle Personen).

Die Analysen zeigten, dass angehende Lehrkräfte in Luxemburg überwiegend eine positive Einstellung gegenüber LGB-Schüler*innen hatten. Korrelations- und multiple Regressionsanalysen ergaben erwartungsgemäß, dass angehende Lehrkräfte mit mehr sozialem Kontakt zu LGB-Personen in ihrem Freundeskreis eine deutlich positivere Einstellung gegenüber LGB-Schüler*innen hatten. Darüber hinaus zeigten angehende Lehrkräfte mit einem höheren Grad an Hypergendering und Religiosität deutlich negativere Einstellungen gegenüber LGB-Schüler*innen. Zu unserer Überraschung hatten angehende Lehrkräfte, die mehr sozialen Kontakt zu LGB-Familienangehörigen hatten, sowie angehende Lehrkräfte, die selbst LGB sind, leicht negativere Einstellungen gegenüber LGB-Schüler*innen. Daher reicht der Kontakt mit LGB-Personen an sich möglicherweise nicht aus, um eine positive Einstellung zu fördern. Es kann auf die Qualität und Art des Kontakts (z. B. Ähnlichkeit) ankommen. Zudem kann sich verinnerlichte Homonegativität (d. h. die Verinnerlichung diskriminierender gesellschaftlicher Bot-schaften in Bezug auf Geschlecht und sexuelle Orientierung durch LGBTQIA+-Personen) negativ auf die Selbstwahrnehmung von angehenden Lehrkräften, die selbst LGB sind, auswirken. Auf diese Weise können angehende Lehrkräfte, die selbst LGB sind, LGB-Schüler*innen negativer sehen, obwohl sie möglicherweise dieselbe Marginalisierung erfahren haben. Das Alter, das Geschlecht und der Grad des Rechtskonservatismus angehender Lehrkräfte ließen ihre jeweilige Einstellung nicht zuverlässig vorhersagen.

So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass angehende Lehrkräfte in Luxemburg kaum Vorurteile gegenüber einer bestimmten sexuellen Orientierung hegen. Allerdings ist ein Fragebogen zu diesem Thema anfällig für soziale Erwünschtheit und unsere nicht repräsentative Stichprobe angehender Lehrkräfte spiegelt in erster Linie die Einstellungen der luxemburgischen Jugend wider.

Die Ergebnisse sind von Bedeutung für die Optimierung der Lehrkraftausbildung, da Freundschaften mit LGB-Personen mit einer wohlwollenderen Einstellung gegenüber LGB-Schüler*innen einhergehen, sodass man in der Lehrkraftausbildung den Kontakt zwischen angehenden Lehrkräften und der LGBTQIA+-Gemeinschaft fördern könnte (z. B. LGBTQIA+-Expert*innen als Gastredner*innen). Dem festgestellten Problem des Hypergendering könnte mithilfe von Sensibilisierungsworkshops oder Interventionen begegnet werden, bei denen angehende Lehrkräfte lernen, stereotypes Denken zu hinterfragen. Geht man davon aus, dass solche Vorurteile häufiger bei älteren Lehrkräften auftreten (Hall & Rodgers, 2019), könnten diese praktischen Auswirkungen für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte sogar noch relevanter sein.

Referenzen

CIGALE. (2020). Rapport annuel 2019 [Annual report 2019]. https://www.cigale.lu/_files/ugd/9c2396_86853d3064e54c7d8fa14bec1308e8cb.pdf?lang=de.

Hall, W. J. & Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. Social Psychology of Education, 22(1), 23–41.

Meyers, C., Reiners, D. & Robin, S. (2019). Lebenssituationen und Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen in Luxemburg (INSIDE Research Reports). University of Luxembourg.

Richter, F. (2023). Infographic: The Generational Gap in LGBTQ+ Identification. Statista Daily Data.

Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-Ten Cate, I. M. (2021). Lernstörungen im multilingualen Kontext Diagnose und Hilfestellungen. Melusina Press.

Diversität des akademischen und wissenschaftlichen Personals und der Studierenden an der Universität Luxemburg

Ineke Pit-ten Cate, Axel Grund & Salvador Rivas

In den letzten zehn Jahren hat weltweit die Heterogenität der Lernenden auf allen Systemebenen formaler Bildung zugenommen. Diese Vielfalt spiegelt sich jedoch nur teilweise im Bildungssektor tätigen Personal wider. Dieser Trend ist auch in Luxemburg zu beobachten, wo luxemburgische Staatsangehörige sowohl in der Lehramtsausbildung als auch unter praktizierenden Lehrer*innen überrepräsentiert sind (Pit-ten Cate et al., 2021). Diese fehlende Passung könnte mit anhaltenden Bildungsungleichheiten zusammenhängen, die zu einer Unterrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in höheren Bildungsgängen führen. Prävalent ist zudem ein Ungleichgewicht in der Geschlechterverteilung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, wobei insbesondere im Grundschulbereich Lehrerinnen überrepräsentiert sind (MENJE, 2022). Im Hochschulbereich ist das Bild etwas anders. Obwohl weltweit mehr Frauen als Männer eine Universität besuchen, spiegelt sich diese Geschlechterverteilung nicht in den postgradualen Abschlüssen und akademischen Positionen wider, wo Männer deutlich überrepräsentiert sind (Bothwell et al., 2022) – bekannt als *Leaky pipeline*-Phänomen (Blickenstaff, 2005). Darüber hinaus sind Frauen gegenüber Männern in den Sozial- und Geisteswissenschaften über- und in den MINT-Fächern unterrepräsentiert. Solche Ungleichheiten können zum Teil auf einen Mangel an positiven Vorbildern (Redding, 2019) oder ein unzureichendes multikulturelles Bewusstsein im Bildungskontext zurückgehen.

In Anlehnung an frühere Ergebnisse zu luxemburgischen Studierenden (Gewinner et al., 2021; vgl. auch Factsheet 13) untersuchen wir in diesem Factsheet das akademische (Lehr-)Personal der Universität Luxemburg im Spiegelbild ihrer Studierendenschaft in Bezug auf soziodemografische Merkmale (Geschlecht und Nationalität). Wir nutzen dazu Verwaltungsdaten des Personals und der Studierenden der Jahre 2019 bis 2022.

Die Zahl der Bachelor-Studierenden ist im Laufe der Zeit stabil geblieben (vgl. Tab. 1), während in allen anderen Kategorien ein Anstieg zu verzeichnen ist.



Tab. 1: **Anzahl Studierender, wissenschaftliches und akademisches Personal (2019-2022)**

	2019	2020	2021	2022
Bachelor-Studierende	2.951	2.986	2.989	2.980
Master-Studierende	1.670	1.763	1.832	1.813
PhD-Studierende	896	952	1.024	1.005
Wissenschaftliches Personal: *Postdocs/Research Scientists*	1.048	1.115	1.291	1.240
Akademisches Personal: *Professors*	265	280	292	291

Abb. 1: **Geschlechterverteilung der Studierenden (unterteilt nach Abschlussart), des wissenschaftlichen und akademischen Personals (2019-2022, in %)**

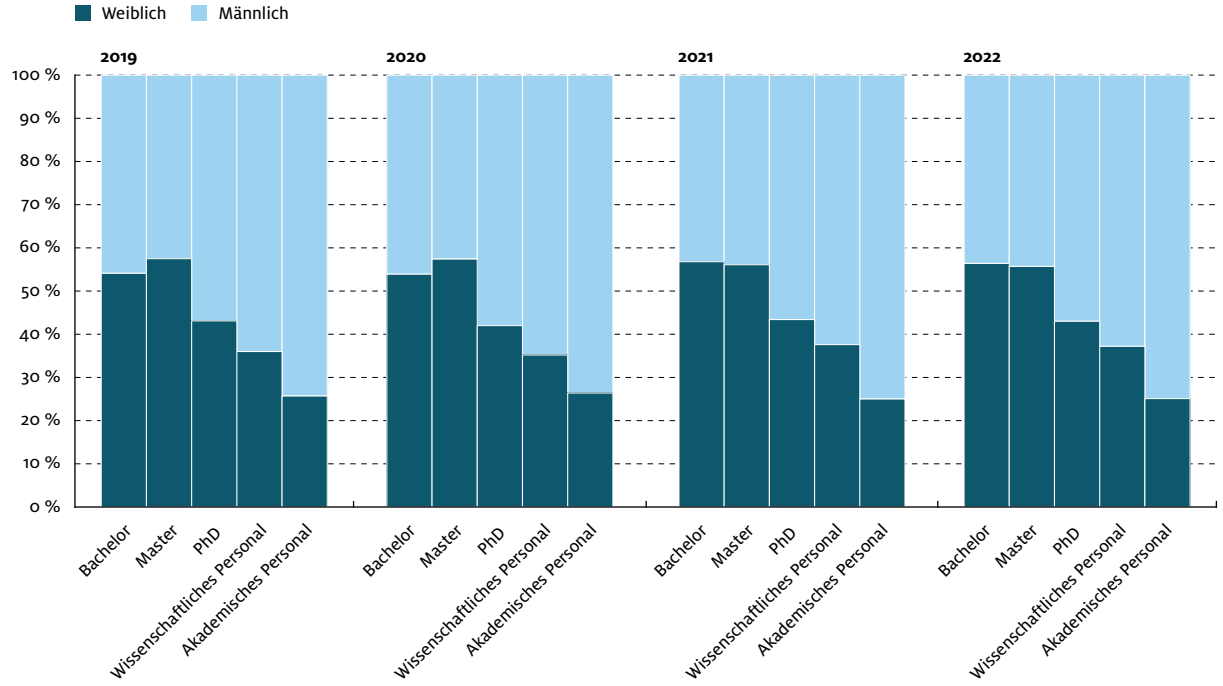
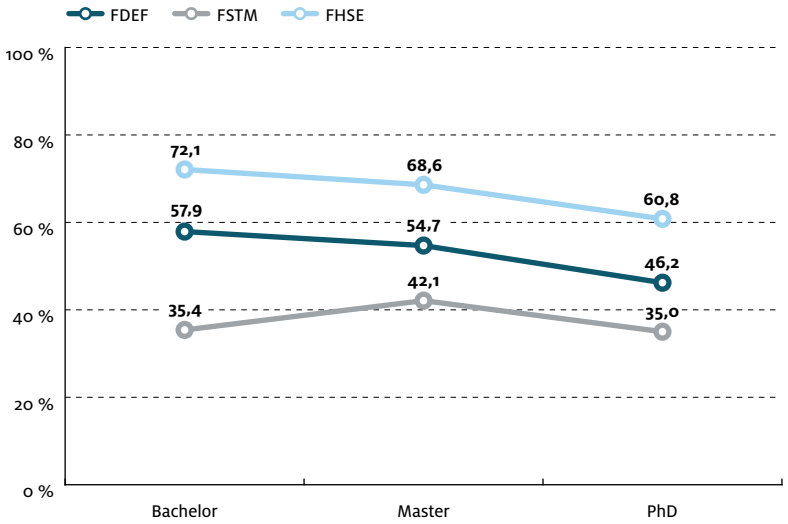


Abbildung 1 zeigt die Geschlechterverteilung in den verschiedenen Kategorien. Frauen sind in Bachelor- und Masterprogrammen leicht überrepräsentiert, aber ihr relativer Anteil fällt mit zunehmendem Qualifikationsniveau kontinuierlich ab; besonders oberhalb des PhD-Niveaus sind Männer deutlich überrepräsentiert.

Abbildung 2 zeigt auffällige Unterschiede in der Geschlechterverteilung der Studierenden (Bachelor, Master, PhD) der unterschiedlichen Fakultäten im Jahr 2022, wobei die Muster zeitlich stabil sind (2019–22). Männliche Studierende dominieren in der Fakultät für Naturwissenschaften, Technologie und Medizin (FSTM) – in allen Abschlussarten – während an der Fakultät für Geistes-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften (FHSE) mehrheitlich weibliche Studierende eingeschrieben sind. Die Fakultät für Recht, Wirtschaftswissenschaften und Finanzwirtschaft (FDEF) weist ein eher ausgeglichenes Geschlechterverhältnis auf.

Abb. 2: **Anteil weiblicher Studierender nach Fakultät und Abschlussart (2022, in %)**



FDEF = Fakultät für Recht, Wirtschaftswissenschaften und Finanzwirtschaft

FSTM = Fakultät für Naturwissenschaften, Technologie und Medizin

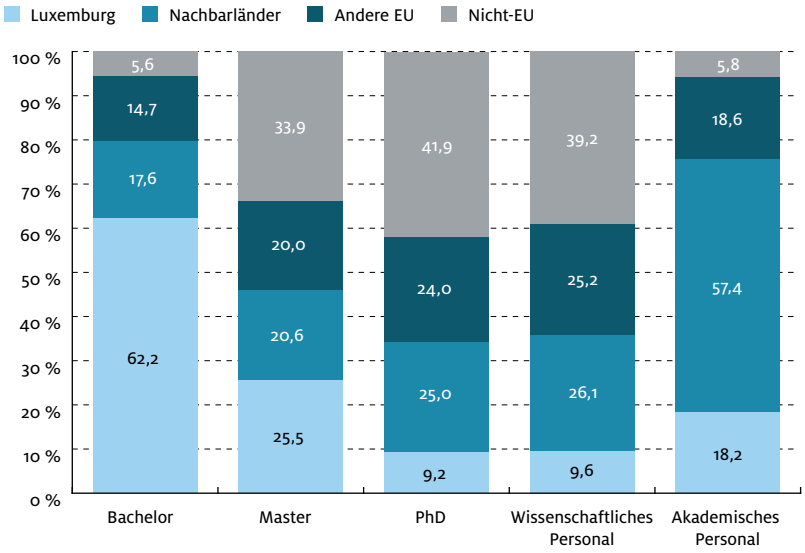
FHSE = Fakultät für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften

Diversität des akademischen und wissenschaftlichen Personals und der Studierenden an der Universität Luxemburg

Ineke Pit-ten Cate, Axel Grund & Salvador Rivas

Abbildung 3 zeigt die Nationalität der Studierenden und des wissenschaftlichen und akademischen Personals der Universität Luxemburg im Jahr 2022. Die luxemburgische Staatsangehörigkeit dominiert deutlich in den Bachelorstudiengängen; am geringsten ist ihr Anteil hingegen unter den PhD-Studierenden und dem wissenschaftlichen Personal. Bei den Masterstudiengängen ist eine fast gleichmäßige Verteilung zu beobachten. Nachbarländer (d. h. Belgien, Deutschland, Frankreich) dominieren auf dem Niveau des akademischen Personals, während Nicht-EU-Nationalitäten die größte Gruppe sowohl unter den PhD-Studierenden als auch dem wissenschaftlichen Personal bilden. Auch hier bleiben die Befundmuster stabil (2019–22).

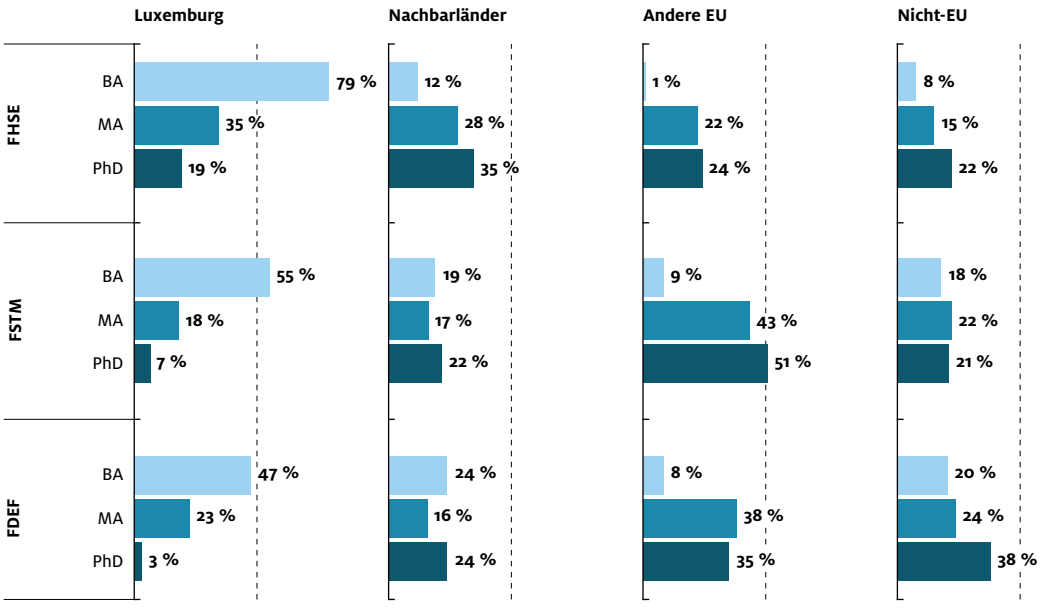
Abb. 3: **Nationalität der Studierenden (unterteilt nach Abschlussart), des wissenschaftlichen und akademischen Personals (2022, in %)**



Anmerkung: Durch Rundungen kann die Summe über oder unter 100 % liegen.

Abbildung 4 schlüsselt Studierende der Universität nach Nationalität, Abschlussart und Fakultät für 2022 auf. Die Verteilung spiegelt die Heterogenität der luxemburgischen Bevölkerung wider: Etwa 60 % der Studierenden in allen Studienprogrammen haben keine luxemburgische Nationalität, im Vergleich zu etwa 44 % bzw. 41 % der Schüler*innen in der Primar- bzw. Sekundarstufe (MENJE, 2022; vgl. auch Factsheet 7). Darüber hinaus zeigen sich markante Unterschiede zwischen den Abschlussarten, die zeitlich wiederum relativ stabil sind (2019–22). In allen Fakultäten bilden Bachelor-Studierende mit luxemburgischer Nationalität die größte Gruppe, aber ihr Anteil nimmt über die Masterprogramme hin zu den PhD-Programmen kontinuierlich ab, wobei die FHSE jeweils den relativ größten Anteil stellt. Studierende aus den Nachbarländern sind in allen Fakultäten substanziell vertreten, am stärksten jedoch an der FHSE. Studierende aus anderen EU-Ländern sind sowohl an der FDEF als auch an der FSTM stark vertreten, insbesondere in den Master- und PhD-Programmen. Studierende aus Nicht-EU-Ländern sind über alle Abschlussarten hinweg am stärksten in der FDEF vertreten.

Abb. 4: **Nationalität der Studierenden nach Fakultät und Abschlussart (2022, in %)**



Anmerkung: Durch Rundungen kann die Summe über oder unter 100 % liegen.

Zusammenfassung/Schlussfolgerung

Die Verteilung der Studierenden im Vergleich zum wissenschaftlichen und akademischen Personal an der Universität Luxemburg lässt mehrere Ungleichgewichte hinsichtlich des Geschlechts und der Nationalität erkennen. Erstens sind Frauen – in Übereinstimmung mit internationalen Daten (Bothwell et al., 2022) – in den Geistes- und Sozialwissenschaften und in den ersten Stufen der Hochschulbildung überrepräsentiert, während Männer in den MINT-Fächern und zunehmend ab der Promotion überrepräsentiert sind. Trotz verstärkter Sensibilisierung und aktiver Maßnahmen bestehen also weiterhin geschlechtsspezifische Ungleichgewichte und die *Leaky pipeline* (Blickenstaff, 2005).

Die Verteilung der Nationalitäten zeigt zweitens, dass das akademische Personal hauptsächlich aus den Nachbarländern Luxemburgs stammt. Dies mag die Tatsache widerspiegeln, dass die Universität relativ jung ist und vor allem in den Anfangsjahren auf akademisches Personal aus dem Ausland angewiesen war. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass die Universität erfolgreich luxemburgische Studierende anzieht, insbesondere mit ihren Bachelor-Studiengängen. Die Tatsache, dass Studierende anderer Nationalitäten zunehmend in den Master- und PhD-Programmen vertreten sind, könnte darauf zurückzuführen sein, dass es für luxemburgische Staatsangehörige verschiedene konkurrierende Beschäftigungsmöglichkeiten im Land gibt, die mehr wirtschaftliche Sicherheit bieten als eine akademische Karriere. Die unausgewogene Verteilung der Nationalitäten kann auch darauf zurückzuführen sein, dass einige Studienbereiche, wie Sozialarbeit und Erziehungswissenschaften, eng mit den nationalen Arbeitsmärkten verbunden sind, während andere Bereiche, wie Informatik und Biomedizin, stark internationalisiert sind. So könnte es sein, dass bestimmte Studiengänge luxemburgische Studierende gegenüber Studierenden anderer Nationalitäten bevorzugen (z. B. indem gute Kenntnisse in allen drei Landessprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch verlangt werden), da sie mit einer späteren Beschäftigung im öffentlichen Sektor verbunden sind (Pit-ten Cate et al., 2021).

Unsere Daten lassen keine kausalen Schlüsse zu. Jedoch haben frühere Studien gezeigt, dass Faktoren, die mit Elternschaft zusammenhängen, wie Kinderbetreuung und Mobilität, die Entscheidung von Frauen beeinflussen, eine Karriere außerhalb des akademischen Bereichs zu verfolgen (van Anders, 2004). In diesem Zusammenhang ist es interessant, festzustellen, dass die Universität Luxemburg eine Gleichstellungspolitik eingeführt hat, die sich zunächst auf die Sensibilisierung und die Zusammensetzung des Personals (z. B. Einstellungs- und Beförderungsverfahren), den Mutter-/Elternurlaub, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die Kommunikation und das Arbeitsklima konzentriert.



Referenzen

Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? Gender and Education, 17(4), 369–386.

Bothwell, E., Roser, J. F., Deraze, E., Ellis, R., Galán-Muros, V., Gallegos, G. & Mutize, T. (2022). Gender equality: How global universities are performing-Part 1. In UNESCO International Institue for Higher Education in Latin-America and the Caribbean and Times Higher Education.

Gewinner, I., Haas, C. & Hadjar, A. (2021). Studierende in Luxembourg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 182–183). LUCET & SCRIPT.

MENJE. (2022). Education system in Luxembourg - Key figures: school year 2021/2022. MENJE/SCRIPT.

Pit-ten Cate, I. M., Rivas, S. & Busana, G. (2021). Increasing the diversity of the teacher workforce: Socio-political challenges to reducing inequalities in access to teacher education programs. Frontiers in Education, 6(May), 1–10.

Redding, C. (2019). A Teacher Like Me: A review of the effect of student teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. Review of Educational Research, 89(4), 499–535.

van Anders, S. M. (2004). Why the academic pipeline leaks: Fewer men than women perceive barriers to becoming professors. Sex Roles, 51(9–10), 511–521.

SPOTLIGHT

Wegweisende Bildungspraktiken in Luxemburg:

Ergebnisse des PIONEERED-Projektes

Juliette Torabian, Andreas Hadjar & Susanne Backes

Obwohl in den letzten Jahrzehnten europaweit eine Reihe von Maßnahmen zur Bekämpfung von Bildungsungleichheiten implementiert wurde, gibt es nach wie vor besorgniserregende Bildungsungleichheiten, wenn auch mit unterschiedlichem Schweregrad. Auch in Luxemburg weisen die Nationalen Bildungsberichte 2015, 2018 und 2021 auf anhaltende Bildungsungleichheiten in der Primar- und Sekundarstufe sowie in Hochschulinstitutionen hin. Das von der EU geförderte und von der Universität Luxemburg koordinierte H2020-Projekt PIONEERED *(Pioneering Policies and Practices Tackling Educational Inequalities in Europe,* 2021–2024) verfolgte daher das Ziel, Maßnahmen zur Verringerung von Ungleichheiten im Sinne von systematischen Unterschieden im Bildungserwerb zusammenzutragen, die z. B. durch den sozialen Hintergrund, Geschlecht oder Behinderung strukturiert sind. Für das Projekt arbeiteten Forschungsinstitutionen in neun europäischen Ländern zusammen, zu denen in Luxemburg neben der Universität auch LISER gehörte. Das Projekt nahm eine sog. Lebenslaufperspektive ein. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass sich Bildungsvorteile und -nachteile im Laufe der Bildungsbiographie kumulieren und nicht auf einen einzigen Faktor zurückzuführen sind, sondern aus einer Reihe von Faktoren auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Klasse, Schule, Bildungssystem etc.) entstehen. Ziel war es, forschungsgestützt politische Maßnahmen sowie innovative Praktiken zu ermitteln, die den Zugang zu und den Erwerb von Bildung in formalen (u. a. Schulen), non-formalen (u. a. *Maisons relais*) und informellen Bildungskontexten (u. a. Familien) von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Hochschulbildung verbessern können. Auf Basis eines Methodenmixes, der u. a. Dokumentenanalysen von politischen Texten und nationalen Berichten, Interviews mit Expertinnen und Experten und Schulbesuche in den teilnehmenden Ländern umfasste, wurden entsprechende Strategien für jedes Land kartiert. Das Ergebnis ist ein Katalog, der die verschiedenen wegweisenden Strategien auflistet, von denen einige potenziell länderübergreifend angepasst werden können, während andere möglicherweise nur in begrenzten Kontexten funktionieren. Während für einige Strategien Evaluationsstudien vorliegen und damit Erkenntnisse, inwieweit diese Politiken und Praktiken tatsächlich effektiv sind und Ungleichheiten reduzieren, mangelt es andererseits an entsprechenden Untersuchungen.

»Es wird davon ausgegangen, dass sich Bildungsvorteile und -nachteile im Laufe der Bildungsbiographie kumulieren.«

Länderübergreifend zeigen sich einige Trends potenziell ungleichheitsreduzierender Maßnahmen mit einem Fokus auf dem frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsbereich sowie einem Fokus auf Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Demgegenüber

stehen Bereiche, die in den meisten Ländern eher vernachlässigt werden, wie das Wohlbefinden in der Schule sowie die Förderung fachunabhängiger Kompetenzen und Talente. Im Folgenden werden einige in Luxemburg als wegweisend identifizierte Politiken und Praktiken exemplarisch vorgestellt, um dann auch internationale Ergebnisse zu präsentieren, wie auch in Luxemburg Bildungsungleichheiten begegnet werden könnte.





PIONEERED: Wegweisende Strategien

Auf Basis der durchgeführten Dokumentenanalyse und Befragungen wurden in Luxemburg unter anderem die folgenden politischen und praktischen Maßnahmen als innovativ und wegweisend identifiziert:

Ziel: Inklusive Bildungssettings und -systeme

- Grundschulreform 2009 ↳ stärkere Anpassung des Lehrens, Lernens und Prüfens an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden
- SePAS ↳ Einrichtung eines psychosozialen Teams an jeder Sekundarschule, das auf Basis der Bedürfnisse der Jugendlichen bei der akademischen Orientierung sowie bei der sozial-emotionalen Entwicklung unterstützt
- Öffentliche europäische Schulen ↳ Angebot mehrerer Instruktionssprachen (Französisch, Deutsch und Englisch), gesamtschulartige Organisation und innovative pädagogische Konzepte

Ziel: Ganzheitliche Unterstützung und Einbezug der Familien

- Betreuungsgutscheine *(Cheques Services)* ↳ Eltern bekommen mithilfe von Betreuungsgutscheinen die Kosten für Kinderbetreuung teilweise erstattet

Auf Basis einer mehrzyklischen Gruppenbefragung mit politischen Entscheidungsträgerinnen/-trägern, Expertinnen/Experten und Praktikerinnen/Praktikern wurden drei innovative Bildungsinstitutionen in der Früherziehung sowie im Primar- und Sekundarschulbereich in Luxemburg ausgewählt und in einer qualitativen Feldstudie („guided tours") untersucht.

Die international vergleichenden Analysen konnten folgende gemeinsame Kernstrategien zur Reduktion von Bildungsungleichheiten herausarbeiten:

- Gesamtschulartige, inklusive Schulsysteme und Bildungsumwelten
- Verknüpfung von formaler und non-formaler Bildung
- Hohes Maß an Autonomie für die Lehrkräfte
- Unterstützungsstrukturen für Lehrkräfte und Schülerinnen/Schüler
- Strategien zur Einbeziehung der Eltern in das Schulleben
- Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt der Schülerinnen/Schüler
- Aktionspläne für mehr Chancengleichheit, Koordination von Maßnahmen



Im PIONEERED-Projekt wurden einige Herausforderungen und Implikationen für Luxemburg formuliert. Hierzu gehört, dass einige Maßnahmen nicht nur auf Projektebene verbleiben, sondern universell in Luxemburg eingeführt werden sollten. Darüber hinaus sind finanzielle und Personalressourcen knapp, auch wenn bereits Sozialindizes zur zielgerichteten Mittelverteilung eingeführt wurden. Es wird eine stärkere Kollaboration von Akteurinnen/Akteuren im formalen und non-formalen Feld gefordert. Auf Systemebene werden niedrigere Stratifikationsgrade und mehr gesamtschulartige, inklusive Settings empfohlen. Auf Praxisebene zählen individualisierte pädagogische Maßnahmen (wie z. B. Teamteaching) zu den Empfehlungen. Für zukünftige Reformprozesse wird auf eine stärkere und frühere Beteiligung aller Akteure (u. a. Lehrpersonen, Forschende, Direktionen, Gewerkschaften, Eltern- und Schülervertretungen) hingewiesen.

Weitere Informationen und Publikationen zum Projekt sind zu finden auf pioneered.uni.lu.

Referenz

Toom, A. et al. (2023). Evidence-based co-authored and open-access report of most promising pioneering policies and practices (Deliverable No. 6.5). Luxembourg: PIONEERED.

Lebenslanges Lernen in Luxemburg

Paul Reiff[1]



Angesichts der rasanten Entwicklung von Kenntnissen und Technologien kommt dem lebenslangen Lernen auch in den aktuellen Bildungssystemen eine ganz wesentliche Bedeutung zu. Der Bereich, der gemeinhin als „Erwachsenenbildung" oder „Weiterbildung" bezeichnet wird, ist heute sehr weit gefasst. Die STATEC-Erhebungen zu den Themen Erwachsenenbildung (AES), berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) und Arbeitskräfte (LFS) zeigen regelmäßig, dass die Teilnahmequote am lebenslangen Lernen in Luxemburg über dem europäischen Schnitt liegt.

1. Bildungsniveau der Bevölkerung in Luxemburg:

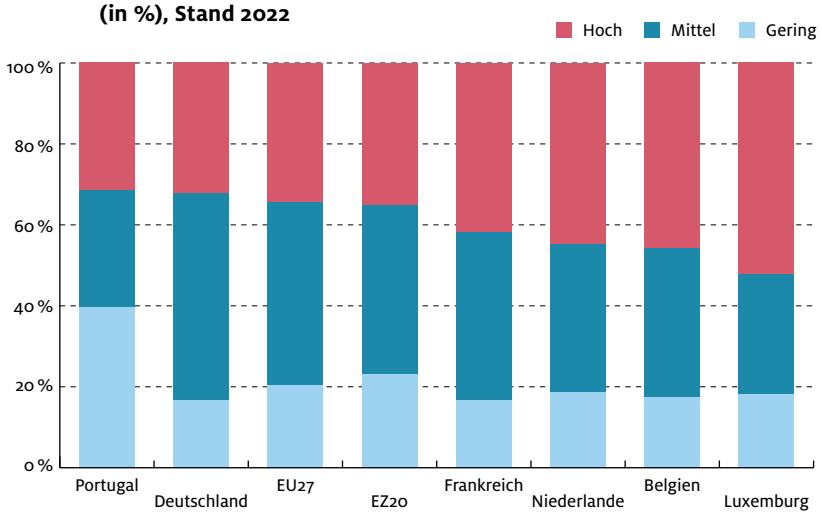
Die Ausnahmesituation ist weitgehend durch die hoch qualifizierten Migrantinnen und Migranten bedingt

Bei der in Luxemburg ansässigen Erwachsenenbevölkerung besteht hinsichtlich des Bildungsniveaus eine starke Polarisierung[2] (siehe Abb. 1) durch:

- einen der höchsten Prozentsätze an Personen mit tertiärem Bildungsabschluss in Europa;
- einen der niedrigsten Prozentsätze an Personen mit sekundärem Abschluss und
- einem dem europäischen Durchschnitt entsprechenden Prozentsatz an Personen mit geringem Bildungsabschluss.

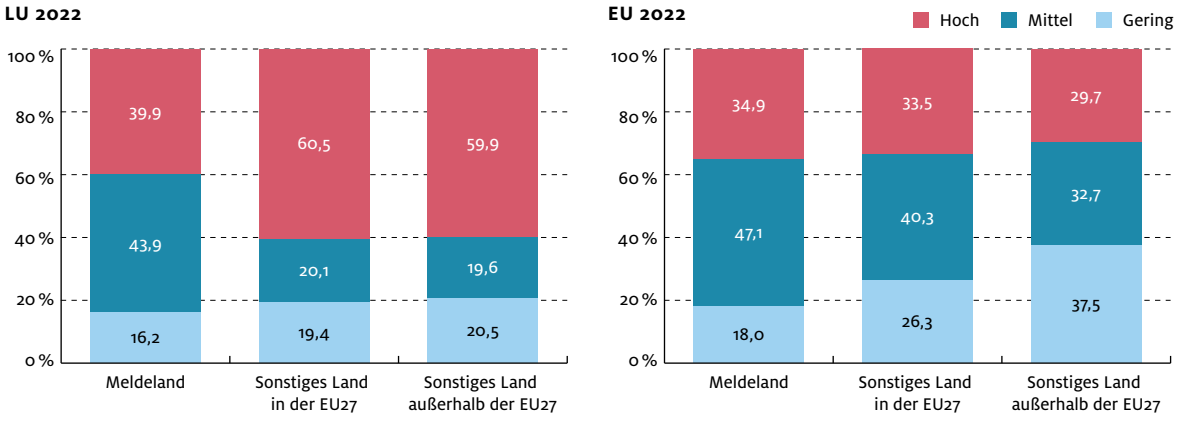
Der Anteil der Personen mit tertiärem Bildungsabschluss ist unter den Migrantinnen und Migranten höher (60 %) als unter den in Luxemburg Geborenen (nur 40 %) (siehe Abb. 2). In unseren Nachbarländern (und in der Mehrzahl der europäischen Länder) ist das Gegenteil der Fall.

Abb. 1: **Erwachsene (25 bis 64 Jahre) nach erreichtem Bildungsniveau (in %), Stand 2022**



Quelle: STATEC/Eurostat – LFS [EDAT_LFSE_03].

Abb. 2: **Erwachsene (25 bis 64 Jahre) nach erreichtem Bildungsniveau (in %) und Geburtsländern, Stand 2022**



Quelle: STATEC/Eurostat – LFS [edat_lfs_9912].

Unter den eingewanderten Gebietsansässigen besitzen 60 % tertiäre Bildungsabschlüsse und 20 % bleiben unter dem Sekundar-II-Abschluss. Damit ist die Polarisierung unter ihnen sehr hoch, während unter den in Luxemburg geborenen Gebietsansässigen diejenigen mit Sekundar-II-Abschlüssen die am stärksten vertretene Kategorie bilden. Im Gegensatz zum EU-Schnitt lässt sich in Luxemburg nicht feststellen, dass Migrantinnen und Migranten – und insbesondere jene aus Drittstaaten – gegenüber den im Land geborenen Gebietsansässigen in der Bildung benachteiligt sind.

1: Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (STATEC).

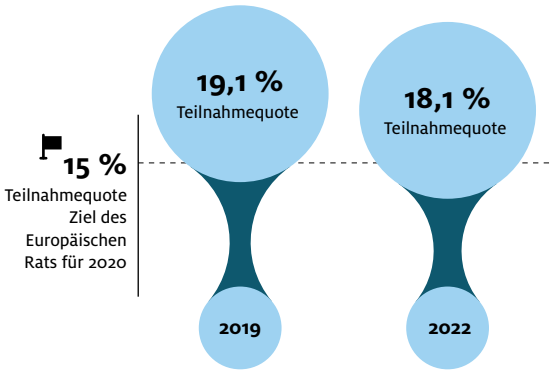
2: *Hohes Bildungsniveau:* ISCED 5 bis 8 (ISCED 5 = kurzes tertiäres Bildungsprogramm; ISCED 6 = Bachelor o. Ä.; ISCED 7 = Master o. Ä.; ISCED 8 = Promotion o. Ä.); *Mittleres Bildungsniveau:* ISCED 3 = abgeschlossener Sekundarbereich II und zusätzlich ISCED 4 = postsekundärer nicht-tertiärer Bereich (z. B. Meisterbrief); *Niedriges Bildungsniveau:* ISCED 0 bis 2 (ISCED 0 = abgeschlossener Elementarbereich; ISCED 1 = abgeschlossener Primarbereich; ISCED 2 = abgeschlossener Sekundarbereich I).

2. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Luxemburg:

Insgesamt ermutigende Fortschritte

Um die Fortschritte bei der Förderung der Erwachsenenbildung beurteilen zu können, hatte der Europäische Rat im Jahr 2009 das Ziel festgelegt, dass 2020 mindestens 15 % der 25- bis 64-Jährigen in den vier Wochen vor der Erhebung an einer Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben müssen (Conseil Européen, 2009).

Luxemburg übertrifft dieses Ziel seit 2015 und erreichte 2019 sogar eine Teilnahmequote von 19,1 %. Mit einem Ergebnis von 18,1 % im Jahr 2022 gehörte Luxemburg zu den Mitgliedstaaten mit der höchsten Teilnahmequote (STATEC/Eurostat – LFS [EDAT_LFSE_03]).



In ihrer „European Skills Agenda" von 2020 legte die Kommission neue Ziele für 2025 fest, nämlich dass die Teilnahme der Erwachsenen (25 bis 64 Jahre) an einer Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahme in den vorangegangenen zwölf Monaten bei 50 % liegen soll und sogar bei 60 % im Jahr 2030 (Commission Européenne, 2020).

Die drei Arten der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung unterscheidet man gemeinhin zwischen drei verschiedenen Arten: formale Bildung, nonformale Bildung und informelles Lernen.

Unter **formaler Bildung** versteht man Bildungsprogramme, die auf den Erwerb eines im nationalen Bildungssystem anerkannten Abschlusses abzielen (z. B. Sekundarunterricht, Universitäten). 2022 nahmen 11,2 % der Erwachsenen zwischen 25 und 64 Jahren daran teil.

Ein deutlich höherer Anteil nutzte ein **non-formales Bildungsangebot**. Es handelt sich um Bildungsangebote, die in organisiertem Rahmen stattfinden (Bildungszentrum usw.), aber nicht Teil des nationalen Bildungssystems sind (Weiterbildungsprogramme, Seminare, Lernangebote am Arbeitsplatz usw.). Fast jede zweite Person nahm daran teil, d. h. im Schnitt 45,5 %.

Informelles Lernen[5] ist ein sehr weit gefasstes Konzept, das alle Maßnahmen umfasst, mit denen eine Person bewusst versucht, am Arbeitsplatz oder in ihrer Freizeit etwas zu lernen, um ihre Kenntnisse oder Kompetenzen zu verbessern. Beispielsweise kann es sich um eine Recherche im Internet, um das Lesen eines wissenschaftlichen Werks oder um einen Museumsbesuch handeln. Im Schnitt erklären 77,6 % der 25- bis 64-Jährigen, sich dieser Art von Bildungsmaßnahme aktiv zu widmen.



Ein ähnlicher Indikator[3] aus der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) wies für Luxemburg 42,7 % im Jahr 2016 und 45,2 % im Jahr 2022 aus. Trotz der Fortschritte bleiben die Zahlen aktuell hinter den gesetzten Zielen zurück.

Betrachtet man das Weiterbildungsangebot in den Unternehmen[4], lässt sich feststellen, dass der Anteil an Unternehmen, die Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen ist (von 60 % im Jahr 1993 auf 77 % im Jahr 2015), jedoch infolge der Pandemie 2020 leicht zurückgefallen ist (76 %). Allerdings liegt dieser Anteil weiterhin über dem europäischen Schnitt (67 %).



3. Ungleichheiten im Fokus

Teilnahme nach Bildungsniveau

Ist der Zugang zur Weiterbildung für benachteiligte Personen mühsamer?

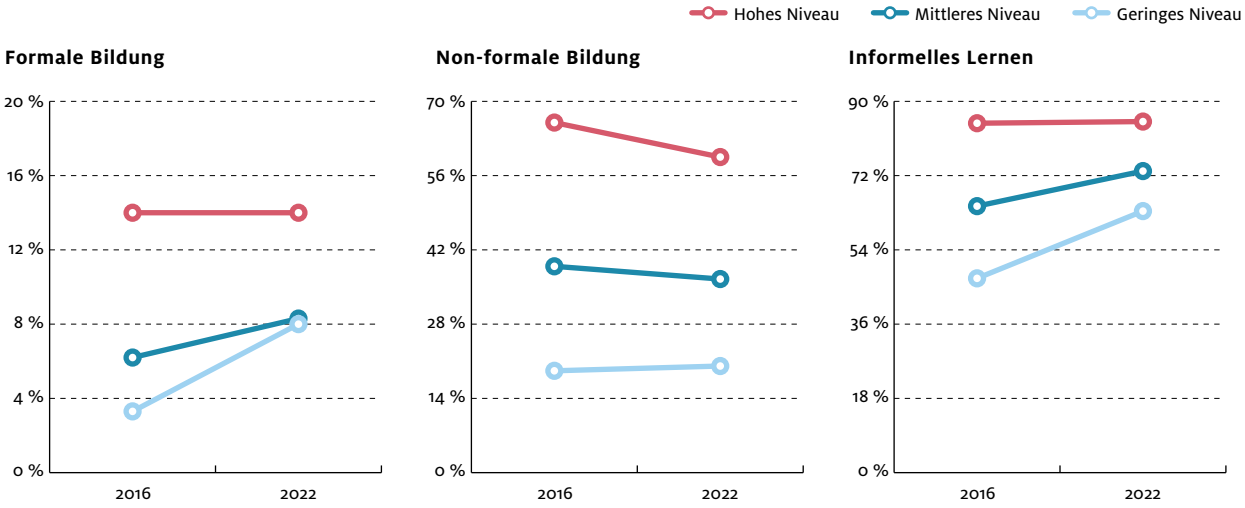
Eine eingehendere Analyse zeigt, dass die Teilnahmequote bei allen drei Arten der Erwachsenenbildungsmaßnahmen in der Tat in erheblichem Maße von dem anfänglichen Bildungsniveau abhängt, das die betreffenden Personen vorweisen (siehe Abb. 3). Diese Korrelation zwischen dem anfänglichen Bildungsniveau und der Teilnahme an Weiterbildungen sowie das sich daraus möglicherweise ergebende Risiko einer Verschärfung der Ungleichheiten, d. h. der berühmte „Matthäus-Effekt", werden regelmäßig in den internationalen Berichten und in der Literatur thematisiert (vgl. z. B. European Commission, 2021; Blossfeld et al., 2014; Pallas, 2002; Kosyakova & Bills, 2021).
Allerdings verringerte sich der Abstand zugunsten gebildeterer Personen in der Zeit von 2016 bis 2022 stark.

3: Derzeit verfügen wir nur über einen ähnlichen Indikator aus der AES-Befragung, doch da die Methodik in der AES geringfügig anders ist, dienen die hier dargestellten Zahlen nur der Veranschaulichung. Da das „guided on-the-job training" zu den in der AES erhobenen Bildungsarten zählt, aber nicht Teil der Definition des künftigen Indikators ist, der auf der Grundlage der Arbeitskräfteerhebung berechnet wird, wurde diese Form der Ausbildung für unsere Berechnungen hier herausgenommen.

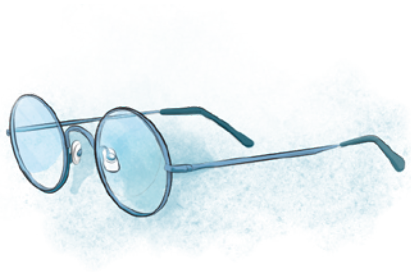
4: Ergebnisse der von STATEC durchgeführten Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS).

5: Dabei ist zu beachten, dass für europäische Erwachsenenbildungsziele nur die Teilnahme an einer formalen oder non-formalen Bildungsmaßnahme berücksichtigt wird, nicht aber das informelle Lernen.

Abb. 3: **Teilnahmequote der Erwachsenen (25 bis 64 Jahre) an den verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung (in %) nach anfänglichem Bildungsniveau, Stand 2016 und 2022**



Quelle: STATEC – Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) 2016 und 2022.



Teilnahme nach Geschlecht

Eine ähnliche Tendenz lässt sich in der Erwachsenenbildung bei einer Unterteilung nach Geschlechtern beobachten. Frauen nehmen etwas öfter an Maßnahmen der Erwachsenenbildung teil als Männer (STATEC – Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) 2022) und diese Tendenz verfestigt sich mit der Zeit.[6]

Gemäß der Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) ist der Prozentsatz der Frauen, die an Weiterbildungen teilnehmen, ebenfalls höher als der der Männer. 2015 hatten 65,5 % der Frauen und 60 % der Männer an beruflichen Weiterbildungen teilgenommen.

Teilnahme nach Alter

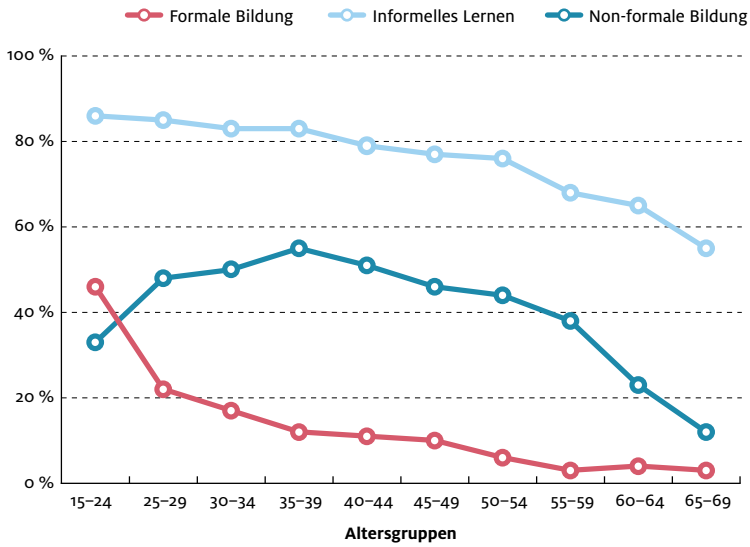
Das Alter ist ein entscheidender Faktor für die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung (siehe Abb. 4).

Die *formale* Bildung in der Schule oder an der Universität betrifft vor allem junge Menschen. Im Alter von 40 bis 50 Jahren bildet sich nur jede zehnte Person formal weiter und über 50 Jahre nur jede dreißigste Person.

Dagegen ist die *non-formale* Bildung im Wesentlichen das, was gemeinhin als lebenslanges Lernen bezeichnet wird. Sie betrifft hauptsächlich die 25- bis 55-Jährigen. Über dieses Alter hinaus nimmt die Teilnahme rasch ab. Dasselbe gilt für das *informelle* Lernen.

Da die meisten Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung im beruflichen Rahmen stattfinden, ist der starke Rückgang der Teilnahme im Wesentlichen mit der Tatsache verbunden, dass die Älteren ihren Arbeitsplatz aufgeben. Ältere Personen, die auch nach Vollendung des 60. Lebensjahrs weiterhin beschäftigt sind, bleiben im Hinblick auf Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen sehr viel aktiver als jene, die in Rente sind.

Abb. 4: **Teilnahmequote an verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung (in %) nach Alter, Stand 2022**



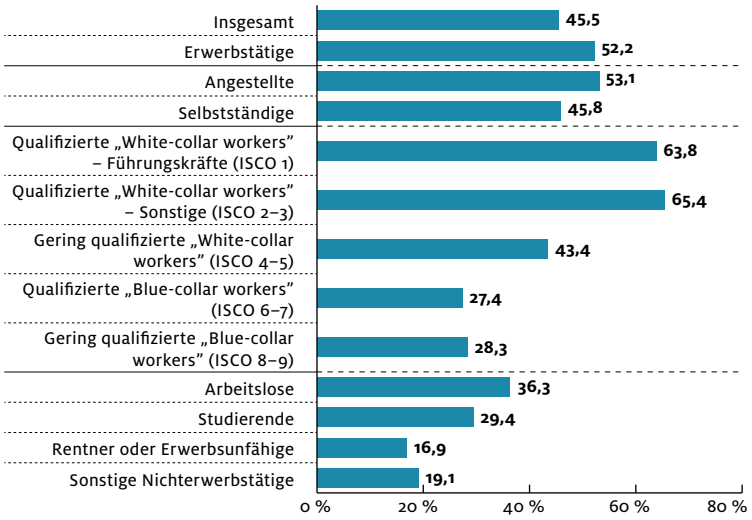
Quelle: STATEC – Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) 2022.

6: Das ist nicht weiter verwunderlich, da sich die Bildungsunterschiede zwischen den Geschlechtern in der Grundbildung („Gender Education Gap") in Luxemburg nun zugunsten der Frauen entwickeln. Der Prozentsatz an Personen mit tertiären Bildungsabschlüssen beträgt bei den Frauen 53 % und bei den Männern 50 % (Quelle: STATEC/Eurostat – LFS, 2022, Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren.) Dieser Abstand ist bei den Angestellten sogar noch ausgeprägter: bei den Frauen 59 % und bei den Männern 54 %. Diese Entwicklung wirkt sich im Übrigen auch auf die geschlechtsspezifische Lohnlücke zwischen Männern und Frauen aus („Gender Pay Gap"), die 2021 in Luxemburg negativ wurde (d. h. zugunsten der Frauen ausfiel, siehe STATEC, 2023).

Teilnahme nach Status und Beruf

Die non-formale Bildung ist meistens mit einer beruflichen Maßnahme verknüpft. Daher ist es nicht erstaunlich, dass sich je nach beruflichem Status erhebliche Unterschiede erkennen lassen (siehe Abb. 5). So nahmen 52 % der beschäftigten Personen im Jahr 2022 an einer non-formalen Bildungsmaßnahme teil, während es bei Arbeitslosen 36 % waren, bei Studierenden 29 %, bei Rentnerinnen, Rentnern und Erwerbsunfähigen 17 % und bei sonstigen Nichterwerbstätigen 19 %. Bei den Erwerbstätigen besteht auch ein großer Unterschied zwischen Angestellten (53 %) und Selbstständigen (46 %), genau wie zwischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern im gewerblichen Sektor und Büroangestellten.

Abb. 5: **Teilnahmequote bei den 25- bis 64-Jährigen an non-formalen Bildungsmaßnahmen (in %) nach beruflichem Status, Stand 2022**



Quelle: STATEC – Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) 2022, ausgewählte Befunde.

Teilnahme nach Einkommen

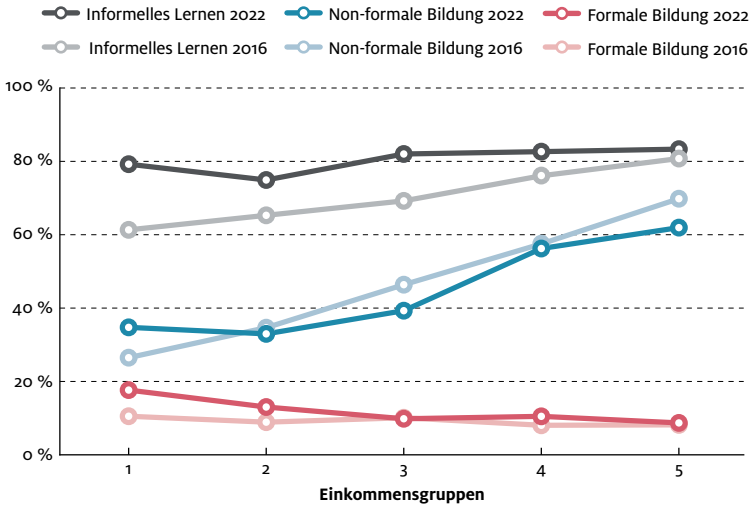
Ist die Erwachsenenbildung einkommensabhängig?

Zur Vereinfachung dieser Analyse wurde die Bevölkerung in 5 Einkommensgruppen unterteilt. Zu Gruppe 1 gehören die 20 % der Personen, die am wenigsten verdienen. Die Gruppen staffeln sich weiter bis zur Gruppe 5, die aus den 20 % der am meisten verdienenden Personen besteht.

Die Teilnahme an *non-formalen* Bildungsangeboten steigt eindeutig mit dem Einkommen (siehe Abb. 6). Allerdings verringerte sich in den Jahren von 2016 bis 2022 der Unterschied zwischen den Gruppen mit den höchsten und den niedrigsten Einkommen. Beim *informellen* Lernen erhöhte sich die Teilnahmequote der einkommensschwachen Gruppen signifikanter als bei den Gruppen mit den höheren Einkommen. Damit verringerte sich der Abstand.

Bei den *formalen* Bildungsmaßnahmen kehrt sich das Verhältnis um: Die Teilnahmequoten der Gruppen mit schwachem Einkommen sind höher als die der Gruppen mit hohem Einkommen. Hier besteht eine umgekehrte Kausalität: Studierende sind in der Regel jung und verdienen wenig.

Abb. 6: **Teilnahmequote der 25- bis 64-Jährigen an Bildungsmaßnahmen (in %) nach Einkommensquintilen, Stand 2016 und 2022**



Quelle: STATEC – Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) 2016 und 2022.

Synthese

Im europäischen Vergleich nimmt Luxemburg beim Bildungsgrad seiner erwachsenen Bevölkerung und bei der Ausbildung der Erwachsenen einen guten Platz ein. Die Teilnahme der Erwachsenen am lebenslangen Lernen hängt in hohem Maße vom anfänglichen Bildungsniveau, vom beruflichen Status, vom Einkommen und vom Alter ab. Aber die Abstände haben sich mit der Zeit verringert. Dagegen haben Geschlecht und Geburtsort oder Nationalität nur wenig Einfluss. Die berufliche Bildung ist weitgehend vom Wirtschaftssektor abhängig.

Referenzen

Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., Vono De Vilhena, D. & Buchholz, S. (Eds.) (2014). Adult learning in modern societies: An international comparison from a life course perspective. Edward Elgar Publishing Ltd.

Commission Européenne (2020). Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité Economique et Social Européen et au Comité des Régions - Stratégie européenne en matière de compétences en faveur de la compétitivité durable, de l'équité sociale et de la résilience. Bruxelles.

Conseil Européen (2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») (2009/C 119/02).

European Commission. (2021). Adult Education and Training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications – Eurydice Report. Luxembourg.

Kosyakova, Y. & Bills, D. B. (2021). Formal adult education and socio-economic inequality: Second chances or Matthew Effects? Sociology Compass, (15)9, 1–15.

Pallas, A. M. (2002). Educational participation across the life course - Do the rich get richer? Advances in Life Course Research, 7, 327–354.

STATEC. (2023). Statnews n° 13, 6 mars 2023, Écart salarial entre hommes et femmes – Changement de paradigme, l'écart salarial est désormais en faveur des femmes au Luxembourg. Luxembourg.

Fällt der Apfel weit vom Stamm?

Auswirkungen des Bildungshintergrunds auf den beruflichen Erfolg

Anne Hartung[1]

Einleitung

Bildung – und damit das Bildungssystem – hat eine Doppelrolle: Sie hat nicht nur einen direkten Einfluss auf den eigenen Erfolg auf dem Arbeitsmarkt, sondern spielt darüber hinaus auch eine aufgeschobene, indirekte Rolle: Sie bedingt ebenfalls den Bildungserfolg der eigenen Kinder und somit auch die berufliche Situation der Folgegeneration. Studien zur intergenerationalen Mobilität zeigen, dass die soziale Durchlässigkeit in Luxemburg vergleichsweise niedrig ist, d. h., die Chancen auf einen sozialen Aufstieg sind von einer Generation zur nächsten begrenzt. Die Bildungsherkunft beeinflusst insbesondere frühe Phasen und Ereignisse im Lebensverlauf, wie Schulleistungen, Bildungsentscheidungen und -abschlüsse (Alieva et al., 2018; Becker & Hadjar, 2011; Hadjar & Backes, 2021). Luxemburg gehört im OECD-Vergleich zu den Ländern mit der höchsten Persistenz in der Sekundar- und Hochschulbildung (Causa & Johansson, 2010).

Die OECD kommt zu dem Schluss, dass in Ländern wie Luxemburg (sowie Portugal und Spanien), in denen die Unterschiede bezüglich des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler*innen groß sind, schon ein geringer Einfluss des elterlichen Bildungshintergrunds zu einem insgesamt großen Unterschied in den Schülerleistungen führen kann (Causa & Johansson, 2010). Der Angelpunkt ist also nicht nur die Chancengleichheit des Bildungssystems per se, sondern auch die Heterogenität der Bevölkerung. Da Migration und Diversität prägende Merkmale der luxemburgischen Gesellschaft sind, ist eine Bestandsaufnahme der sozialen Mobilität besonders wichtig, um sozialen Aufstieg zu ermöglichen.[2]

Ferner ist wenig darüber bekannt, in welchem Ausmaß im Luxemburger Kontext auch spätere *Outcomes* wie der Arbeitsmarkterfolg bzw. die berufliche Positionierung von der sozialen Herkunft abhängig sind. Internationale Studien zeigen, dass Männer mit hochgebildeten Vätern eine 2,5-mal höhere Chance auf ein Gehalt im obersten Lohnquartil haben als Männer mit niedriggebildeten Vätern. Die soziale Herkunft beeinflusst ebenfalls das subjektive Wohlbefinden (Brunner & Martin, 2011; Hadjar & Samuel, 2015).

Dieser Beitrag untersucht, in welchem Ausmaß der berufliche Erfolg von 25- bis 44-Jährigen in Luxemburg von ihrem Bildungshintergrund abhängig ist.[3] Basierend auf den Befragungsdaten des *Labour Force Surveys* (LFS) für Luxemburg (2021) wird mittels Regressionstechniken der Einfluss der elterlichen Bildung auf fünf verschiedene bildungs- und berufsbezogene *Outcomes* 25- bis 44-Jähriger untersucht:

1. Höchster erreichter Bildungsabschluss: Hochschulabschluss vs. anderer Abschluss
2. Beschäftigungschance: berufstätig vs. nicht berufstätig
3. Ausüben einer hochqualifizierten Tätigkeit: als

1: STATEC (Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg). Bei den in dieser Publikation geäußerten Ansichten und Meinungen handelt es sich um die persönlichen Ansichten und Meinungen des jeweiligen Autors bzw. der jeweiligen Autorin und sie spiegeln keinesfalls diejenigen der Einrichtung wider, der er bzw. sie angehört.

2: Migrationshintergrund (d. h. Zustrom gering- und hochqualifizierter Arbeitskräfte) und soziale Herkunft sind typischerweise miteinander verbunden. Obwohl wir den Einfluss der Migrationsgeschichte nicht gesondert betrachten, sehen wir ihn als integralen Bestandteil des sozialen Hintergrunds, den man bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigen muss.

3: Da sich unter den 18- bis 24-Jährigen noch mehr als zwei Drittel im Bildungssystem befinden, beziehen wir uns hier auf die Gruppe der 25- bis 44-Jährigen, um Personen mit Hochschulabschluss beobachten zu können.

Führungskraft oder in einem akademischen Beruf tätig vs. andere Tätigkeit

4. Spitzenverdienst: Einkommen im oberen Einkommensquartil (Gehalt zählt zu den oberen 25 % aller Einkommen) vs. niedriger

5. Jobzufriedenheit: zufrieden (sehr zufrieden, eher zufrieden) vs. nicht zufrieden (eher nicht zufrieden, gar nicht zufrieden)

Dabei wird der Bildungshintergrund (der höchste Bildungsabschluss der Eltern) als direkter Einflussfaktor und auch als über die eigene Bildung vermittelter, indirekter Einflussfaktor auf die betrachteten *Outcomes* untersucht.

Die Ergebnisse bestätigen frühere Studien, die fanden, dass sich Personen aus bildungsniedrigeren Herkunftsfamilien nur begrenzt in höheren Bildungsschichten und Berufspositionen wiederfinden. Die Bildung der Eltern hat nicht nur einen deutlichen Effekt auf den Bildungsabschluss, sondern auch auf zwei der vier untersuchten Arbeitsmarktergebnisse, nämlich die Wahrscheinlichkeit, eine hochqualifizierte Tätigkeit auszuüben, sowie die Wahrscheinlichkeit, ein hohes Gehalt zu beziehen. Dahingegen hat die elterliche Bildung keinen Einfluss auf die allgemeinen Beschäftigungschancen und die Arbeitszufriedenheit.

„Die Bildung der Eltern hat nicht nur einen deutlichen Effekt auf den Bildungsabschluss, sondern auch auf zwei der vier untersuchten Arbeitsmarktergebnisse, nämlich die Wahrscheinlichkeit, eine hochqualifizierte Tätigkeit auszuüben, sowie die Wahrscheinlichkeit, ein hohes Gehalt zu beziehen."

Bildungsstand und Bildungshintergrund

Der Anteil der Hochgebildeten ist in den letzten Jahrzehnten in vielen westlichen Ländern gestiegen (Bar-Haim et al., 2019). Diese Bildungsexpansion vollzog sich in Luxemburg etwas später als in anderen europäischen Ländern (Hartung et al., 2018). Im Folgenden wird der Bildungsstand der luxemburgischen Bevölkerung auf der Basis des *Labour Force Surveys* 2021, welcher ebenfalls umfassende Informationen zur sozialen Herkunft enthält, beschrieben.[4] Die Befragten gaben ihren eigenen sowie den Bildungsabschluss ihrer Eltern an, d. h., die Angaben zur Elterngeneration stammen von den befragten (erwachsenen) Kindern.

Ein Vergleich der Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse der 25- bis 44-Jährigen in Luxemburg mit dem höchsten Bildungsabschluss ihrer Eltern zeigt, dass der Bildungsstand der Elterngeneration niedriger ist als der ihrer (erwachsenen) Nachkommen: Während 61 % der 25- bis 44-Jährigen über einen Hochschulabschluss verfügen, trifft dies nur auf 36 % ihrer Eltern zu (vgl. Abb. 1, Kategorie Total). Der Anteil der Personen ohne bzw. mit niedrigem Abschluss (ISCED-Kategorien 0 bis 2) ist in der Elterngeneration sogar mehr als doppelt so groß (29 % vs. 13 %).

Zu erwarten ist, dass sich diese Verteilung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet (Alieva et al., 2015; Chauvel & Schiele, 2021).[5] So zeigt Abbildung 1, dass 25- bis 44-jährige Personen mit Luxemburger Nationalität sowie ihre Eltern sehr viel häufiger mittlere Abschlüsse besitzen als Personen mit anderen Nationalitäten: 39 % der Personen mit Luxemburger Nationalität und fast die Hälfte der Elterngeneration befinden sich in der mittleren Bildungskategorie (Abschluss der Sekundarstufe II, d. h. *Diplôme de fin d'études secondaires*, Berufsausbildung oder Meister). Die 25- bis 44-Jährigen mit anderer Nationalität und ihre Eltern sind im Gegensatz dazu entweder eher hoch- oder niedriggebildet. Mehr als zwei Drittel der Personen mit anderer Nationalität und 42 % ihrer Eltern haben einen Hochschulabschluss verglichen mit 53 % der Personen Luxemburger Nationalität und 27 % ihrer Eltern. Einen niedrigen Bildungsabschluss haben 17 % der Personen anderer Nationalität und 32 % ihrer Eltern, verglichen mit 7 % der Personen Luxemburger Nationalität und 26 % ihrer Eltern.

Eine Gemeinsamkeit beider Gruppen ist, dass der Anteil der Hochschulabsolvent*innen von der Elterngene-

4: *Labour Force Survey* 2021 (STATEC-LFS) inkl. des Ad-hoc-Moduls zu Migration und sozialer Herkunft, das detaillierte Informationen über die Arbeitsmarktsituation und grundlegende Merkmale der Wohnbevölkerung Luxemburgs liefert (d. h. exklusive Grenzgänger*innen). Zu beachten ist, dass die Eltern der Befragten nicht zwingend luxemburgische Einwohner*innen sind.

5: Hier wird die Nationalität als Proxy für einen Migrationshintergrund herangezogen.

ration zur Nachkommengeneration stark gestiegen ist. Die Bildungsmobilität scheint allerdings etwas stärker unter den Personen mit Luxemburger Nationalität zu sein. Dort hat sich der Anteil der Personen mit hohem Bildungsabschluss von der Elterngeneration zu der Generation der 25- und 44-Jährigen verdoppelt (von 27 % auf 53 %), während er unter Personen anderer Nationalität um etwas mehr als ein Drittel gestiegen ist (von 42 % auf 67 %).

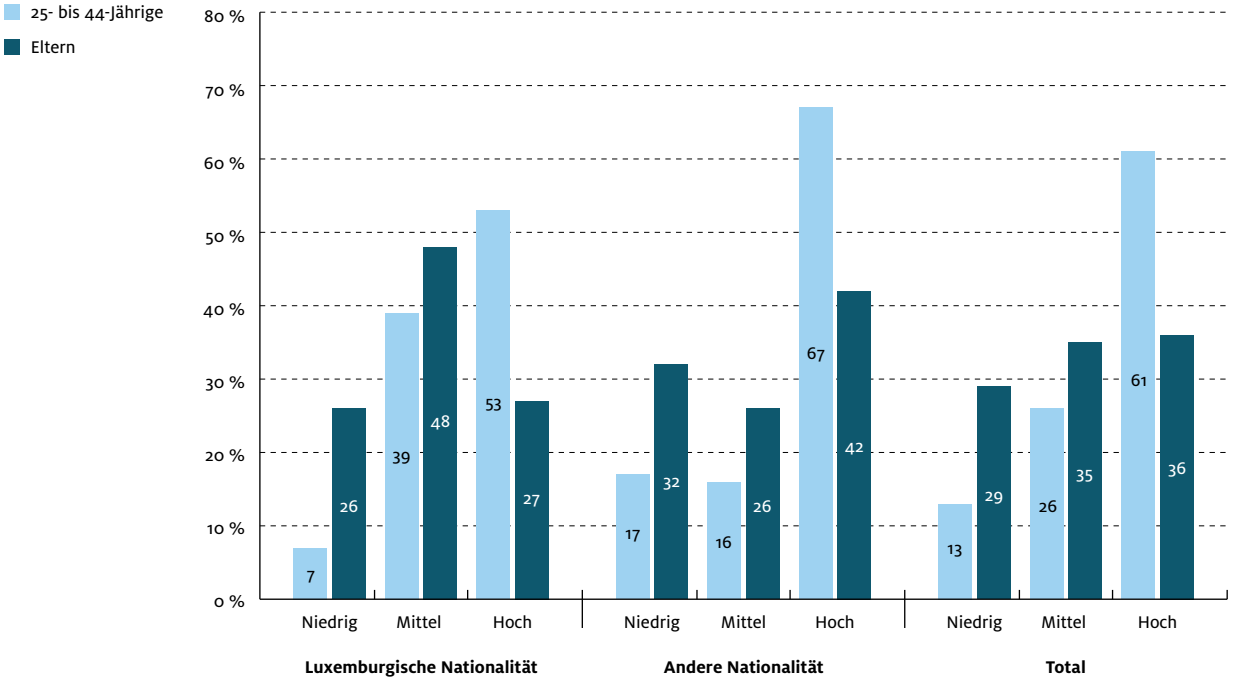
Bildungs- und beruflicher Erfolg in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund

Im Folgenden werden die Wahrscheinlichkeiten zentraler Bildungs- und beruflicher Indikatoren in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft betrachtet. Die betrachteten Indikatoren stellen unterschiedliche Dimensionen des beruflichen Erfolgs dar, die mehr oder weniger durch die eigene Bildung bedingt sein können. Abbildung 2 zeigt, dass die Chance einen Hochschulabschluss zu erreichen, sowie die Chance, einen hochqualifizierten Beruf auszuüben und/oder ein hohes Gehalt zu beziehen, stark von der Bildung der Eltern abhängen, d. h. die Wahrscheinlichkeit, dass diese Dimensionen des beruflichen Erfolgs auf die 25- bis 44-Jährigen zutreffen, steigt mit dem Bildungsniveau der Eltern. Dahingegen werden allgemeine Beschäftigungschancen und die Jobzufriedenheit nicht vom Bildungsgrad der Eltern determiniert.

Direkter oder indirekter Einfluss des Bildungshintergrunds?

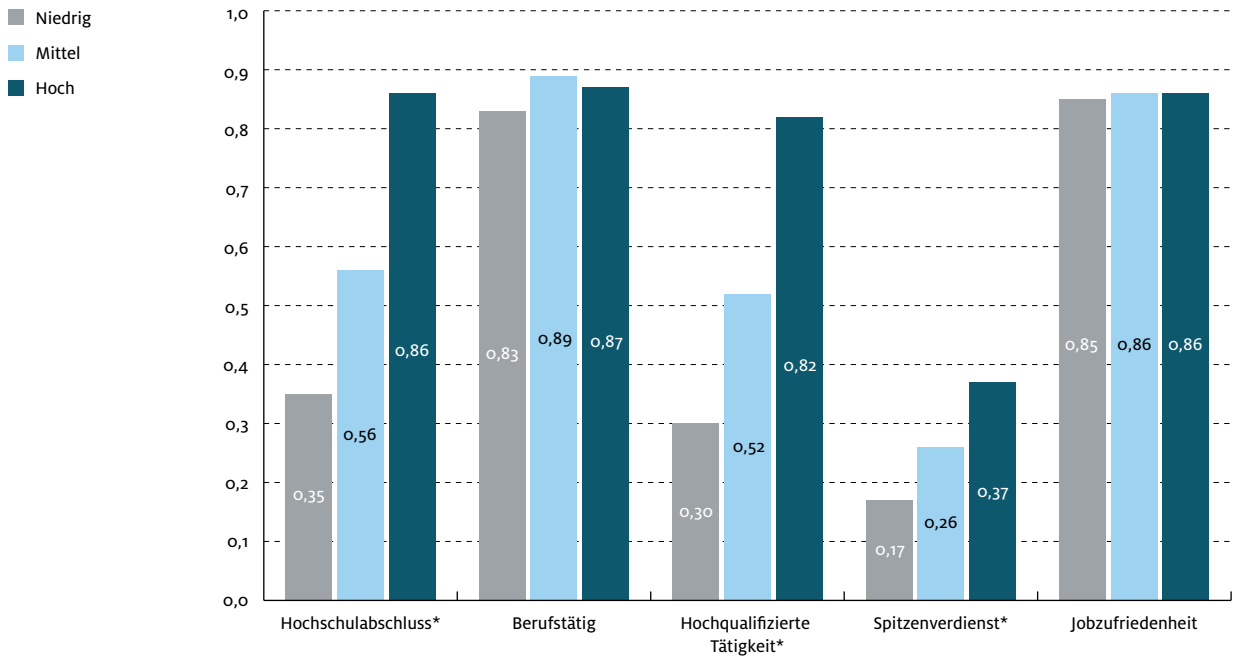
Im Folgenden wird untersucht, ob dieser beobachtete Zusammenhang des eigenen Bildungs- bzw. beruflichen Erfolgs mit anderen Faktoren erklärt werden kann. Dazu

Abb. 1: **Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse 25- bis 44-Jähriger und ihrer Eltern (in %)**



Anmerkung: Angaben zur Nationalität beziehen sich auf die befragten 25- bis 44-Jährigen. Luxemburgische Nationalität vorrangig, wenn zusätzliche Staatsbürgerschaften. Höchster Bildungsabschluss: Niedrig: ISCED 0–2; Mittel: ISCED 3–4; Hoch: ISCED 5–8. Datenquelle: Labour Force Survey 2021 (STATEC-LFS). Altersgruppe: 25- bis 44-Jährige.

Abb. 2: **Geschätzte Wahrscheinlichkeiten für das Erreichen eines Hochschulabschlusses und berufsbezogener *Outcomes*, nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern**



Anmerkung: Geschätzte Wahrscheinlichkeiten auf Basis von logistischen Regressionen. * Unterschiede der Bildungsherkunftsgruppen signifikant ($p < .05$). Hochqualifizierte Tätigkeit: ISCO 01 (Führungskräfte) sowie ISCO 02 (Akademische Berufe und Expert*innen). Datenquelle: Labour Force Survey 2021 (STATEC-LFS). Altersgruppe: 25- bis 44-Jährige.

wurden die logistischen Regressionsmodelle, die in Abbildung 2 dargestellt sind, um weitere potenzielle Einflussfaktoren ergänzt. Unter anderem wird untersucht, ob der eigene höchste Bildungsabschluss (zumindest teilweise) den Zusammenhang zwischen elterlicher Bildung und den berufsbezogenen *Outcomes* erklären kann.

Die Chance auf einen Hochschulabschluss

In diesem Abschnitt geht es hauptsächlich darum, den Einfluss des Bildungshintergrundes auf den eigenen Bildungsabschluss zu quantifizieren, um im Folgenden dessen indirekten Einfluss auf die Arbeitsmarktergebnisse zu beurteilen. Die Wahrscheinlichkeit, einen Hochschulabschluss zu erreichen, liegt bei Personen, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, bei 0,86 (vgl. Abb. 2). Bei Personen aus niedrigeren und mittleren Bildungsschichten zusammengenommen beträgt diese Wahrscheinlichkeit nur 0,47. Dies entspricht einem marginalen Effekt von 0,38 (vgl. Modell M1 in Abb. 3), was als Differenz der vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten zweier Variablenausprägungen interpretiert werden kann.

Mit welchen soziodemografischen Merkmalen können diese Unterschiede in Verbindung gebracht werden? Aus Abbildung 3 geht hervor, dass insbesondere der Einwanderungszeitpunkt einen großen Einfluss hat.[6] Darüber hinaus hat auch die Nationalität, die annäherungsweise für das Herkunftsland herangezogen wird, einen Einfluss. So haben Personen mit portugiesischer Nationalität eine weniger große Wahrscheinlichkeit, über einen Hochschulabschluss zu verfügen. Frauen haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen Hochschulabschluss zu erwerben. Grundsätzlich zeigt sich jedoch, dass unter Berücksichtigung dieser soziodemografischen Merkmale ein Einfluss der Bildungsherkunft bestehen bleibt (vgl. Abb. 3 Effekt der elterlichen Bildung in Modell 1 [dunkelblau] und Modell 2 [hellblau]).

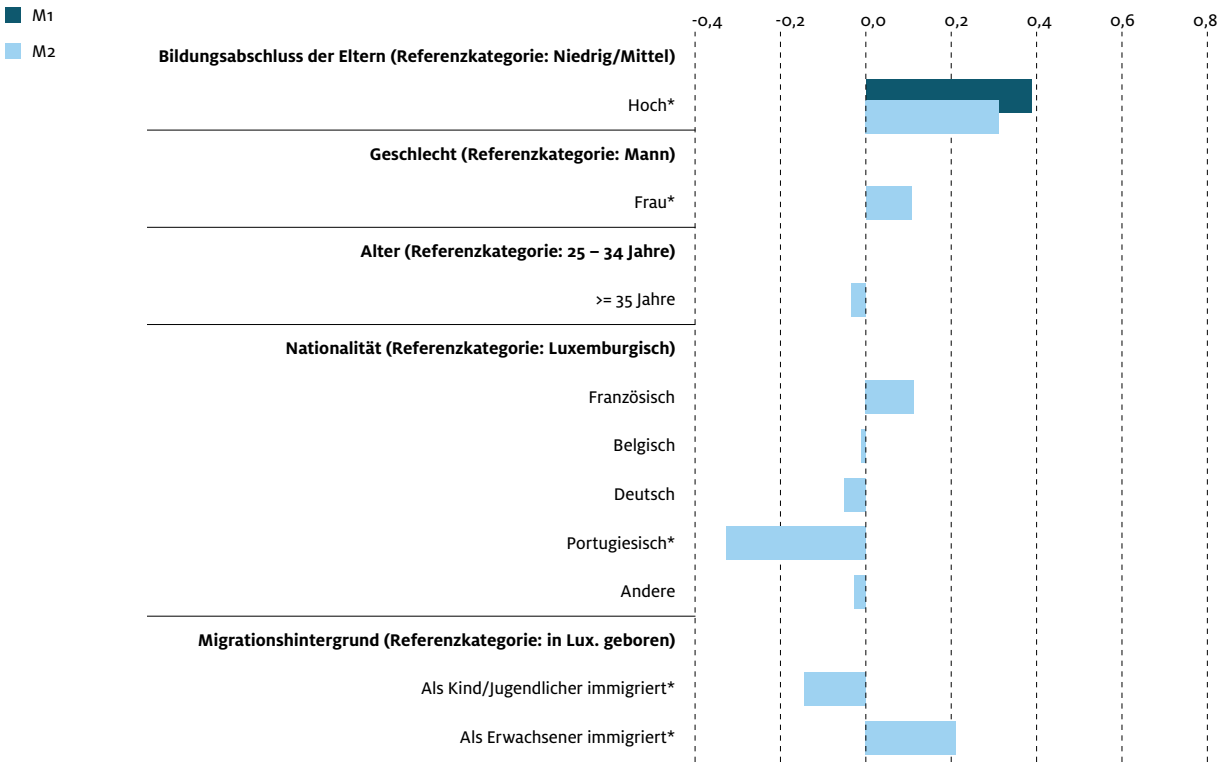
6: Der Zeitpunkt der Immigration ist ein Indikator, wie lange die Person schon in Luxemburg lebt, und damit auch, ob sie das luxemburgische Schulsystem durchlaufen hat. Personen, die im Erwachsenenalter immigriert sind, haben ihren höchsten Bildungsabschluss typischerweise im Herkunftsland erworben. Zudem ist davon auszugehen, dass die Dauer des Aufenthalts stark mit den Sprachkompetenzen der Sprachen des Zuwanderungslandes assoziiert ist.

Die Chance auf eine hochqualifizierte Tätigkeit

Abbildung 2 (mittig) hat bereits gezeigt, dass ein starker Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildung und der eigenen Berufsposition besteht. Unter Berücksichtigung weiterer soziodemografischer Merkmale zeigt sich, dass dieser Zusammenhang zu einem Großteil anderen Aspekten zuzuordnen ist (vgl. Abb. 4). Der ursprüngliche marginale Effekt von fast 0,4 des Modells M1 sinkt auf 0,07 (Modell M2), wenn demografische Merkmale inklusive des eigenen erreichten Bildungsabschlusses berücksichtigt werden. Da der Einfluss des Abschlusses auf die Wahrscheinlichkeit, einen hochqualifizierten Beruf auszuüben sehr stark ist, bleibt der indirekte Effekt der elterlichen Bildung gewichtig und ist auch unter Berücksichtigung der weiteren soziodemografischen Variablen weiterhin signifikant.

Wie erwartet hat der höchste Bildungsabschluss, welcher auch indirekt wieder vom Bildungshintergrund der Eltern abhängt, einen enormen Einfluss. Acht von zehn Personen, die (selbst) einen Hochschulabschluss haben, üben einen hochqualifizierten Beruf aus. Bei Personen, die niedrigere Abschlüsse besitzen, ist es nur eine*r von zehn (nicht dargestellt).

Abb. 3: **Marginale Effekte soziodemografischer Merkmale auf die Wahrscheinlichkeit, über einen Hochschulabschluss zu verfügen**



Anmerkung: Signifikanzniveau: * (p < .05). Datenquelle: Labour Force Survey 2021 (STATEC-LFS). Altersgruppe: 25- bis 44-Jährige.

Die Chance auf ein Spitzengehalt

Ähnlich wie bei den hochqualifizierten Berufen zeigt sich auch beim Spitzengehalt der positive Einfluss der elterlichen Bildung und des eigenen Hochschulabschlusses (vgl. Abb. 5). Obwohl sich die Effektstärke verringert, bleibt der Effekt der Bildungsherkunft auch nach Berücksichtigung weiterer soziodemografischer Faktoren signifikant und somit statistisch bedeutsam.

Als Spitzengehalt sind hier Bruttogehälter definiert, die im höchsten Quartil liegen, also Gehälter, die zu den höchsten 25 % gehören. Die Wahrscheinlichkeit, ein solches Gehalt zu beziehen, liegt bei Personen, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, bei 0,26 – bei allen anderen Personen bei 0,21 (nicht dargestellt). Mit anderen Worten: Der marginale Effekt beträgt 0,05 (vgl. Abb. 5, M2). Der marginale Effekt des eigenen Hochschulschulabschlusses ist mit 0,29 hingegen viel größer. So liegt die Wahrscheinlichkeit, ein Spitzengehalt zu beziehen, bei Personen, die einen Hochschulabschluss besitzen, bei 0,35 – bei Personen mit niedrigeren Abschlüssen bei 0,06. Die eigene Bildung „erklärt" – wie zuvor – einen Großteil der Unterschiede, die aus der sozialen Herkunft resultieren, da auch Bildung von der sozialen Herkunft determiniert wird.

Abb. 4: **Marginale Effekte soziodemografischer Merkmale auf die Wahrscheinlichkeit, eine hochqualifizierte Tätigkeit auszuüben**



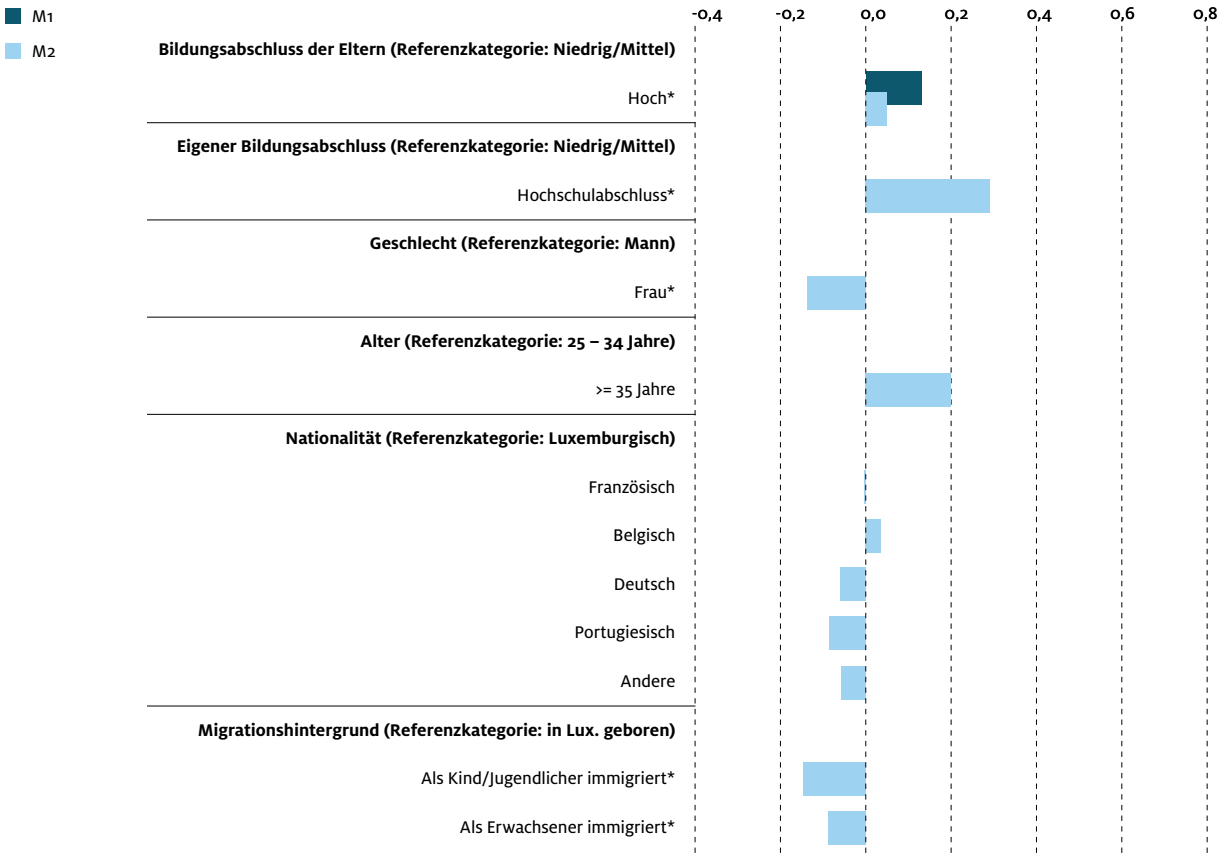
Anmerkung: Hochqualifizierte Tätigkeit, vgl. Abb. 2; * (p < .05) (signifikant) in M2 bzw. M1 und M2 bei der elterlichen Bildung. Datenquelle: Labour Force Survey 2021 (STATEC-LFS). Altersgruppe: 25- bis 44-Jährige.

Arbeitsmarktergebnisse, die unabhängig von der Bildungsherkunft sind

Aus Abbildung 2 ging hervor, dass die Bildung der Eltern keinen direkten signifikanten Einfluss auf die Beschäftigungschance sowie die Jobzufriedenheit hat. Dahingegen gibt es einen indirekten Einfluss des höchsten Bildungsabschlusses (Hochschule vs. niedriger) auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit; wie im vorausgegangenen Teil gezeigt, hängt der Bildungsabschluss stark von der Bildungsherkunft ab. Mit einem Hochschulabschluss steigt die Wahrscheinlichkeit, beschäftigt zu sein, auf 0,91 an bzw. sinkt auf 0,84 unter Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Ein Hochschuldiplom ist in Luxemburg nach wie vor eine gute Absicherung gegen Arbeitslosigkeit (Hartung & Chauvel, 2017).

Die Wahrscheinlichkeit, mit seinem Job zufrieden zu sein, liegt bei 0,86 (nicht dargestellt). In Hinsicht auf den letzten betrachteten Indikator, der Jobzufriedenheit, ist die Bildung der Eltern nicht relevant. Für die Jobzufriedenheit sind andere arbeitsbezogene Faktoren (z. B. Einkommen und Arbeitszeitflexibilität) relevanter, wie u. a. der PIBien-être-Bericht 2023 zeigt (Ametepe et al., 2024).

Abb. 5: **Marginale Effekte soziodemografischer Merkmale auf die Wahrscheinlichkeit, ein Spitzengehalt zu beziehen**



Anmerkung: * (p < .05) (signifikant) im M1 bzw. M1 und M2 bei der elterlichen Bildung. Datenquelle: Labour Force Survey 2021 (STATEC-LFS). Altersgruppe: 25- bis 44-Jährige.

Tab. 1: **Zusammenfassung der Resultate zum Einfluss der Bildungsherkunft auf spätere bildungs- und arbeitsmarktbezogene *Outcomes***

Zielvariable	Hochschulabschluss	Beschäftigung	Hochqualifizierte Tätigkeit	Spitzenverdienst	Arbeitszufriedenheit
Signifikante Herkunftslücke? (bivariat)	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Was erklärt bzw. reduziert diese Unterschiede?	Migrationshintergrund	/	Eigener Hochschulabschluss; andere Nationalität, Alter	Eigener Hochschulabschluss, Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund	/
Verbleibende bzw. unerklärte Herkunftslücke?	Hoch	/	Gering	Gering	/

Anmerkung: Zusammenfassung logistischer Regressionen basierend auf dem Labour Force Survey 2021 (STATEC-LFS). Altersgruppe: 25- bis 44-Jährige.

Zusammenfassung und Ausblick

Bildungssysteme können soziale Mobilität fördern, so dass Nachkommen aus niedrigeren Bildungsschichten nicht mehr auf dem Arbeitsmarkt schlechter gestellt sind. Dieser Beitrag zeigte, dass die Bildungsherkunft *keinen* direkten Effekt auf zwei von vier Arbeitsmarktindikatoren hatte: auf die Beschäftigungschance und die Jobzufriedenheit.

Für das Beziehen eines Spitzengehaltes sowie die Ausübung einer hochqualifizierten Tätigkeit bleibt allerdings nach Einführen der Kontrollvariablen noch ein geringer direkter sowie ein wichtiger indirekter Effekt der elterlichen Bildung über den eigenen Bildungsweg auf das spätere Berufsleben bestehen. Diese Arbeitsmarktergebnisse sind, im Gegensatz zum eigenen höchsten Abschluss, weitestgehend nicht mehr direkt vom Bildungshintergrund der Eltern abhängig, sondern vielmehr indirekt durch die eigene erreichte Bildung. Da Bildungsabschlüsse die Ausgangsbasis für die späteren beruflichen Positionen sind, spielt das Bildungssystem auch eine essenzielle Rolle für die späteren Arbeitsmarkterfolge. Umso wichtiger ist es, die Bildungschancen von Personen niedrigerer sozialer Herkunft zu verbessern.

Referenzen

Alieva, A., Bertemes, J. & Kafai, A. (2015). PISA 2003–2012: persistence, changes and challenges. An overview of immigrant students and their performance. Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER).

Alieva, A., Hildebrand, V. A. & van Kerm, P. (2018). How does the achievement gap between immigrant and native-born pupils progress from primary to secondary education? Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER).

Ametepe, F. S., Dahmen, C., Grad, L., Hartung, A., Hury, J., O'Connor, K. J. & Sarracino, F. (2024). Rapport PIBien-être 2023. Qualité de vie: l'environnement et l'éducation s'améliorent, le logement et la sécurité physique se détériorent. STATEC.

Bar-Haim, E., Chauvel, L. & Hartung, A. (2019). More necessary and less sufficient: an age-period-cohort approach to overeducation from a comparative perspective. High Educ, 78, 479–499.

Becker, R. & Hadjar, A. (2011). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Ed.), Lehrbuch der Bildungssoziologie (pp. 37–62). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brunner, M. & Martin, R. (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? Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS.

Causa, O. & Johansson Å. (2010). Intergenerational social mobility in OECD Countries. OECD Journal: Economic Studies, vol. 2010/1.

Chauvel, L. & Schiele, M. (2021). Sozioökonomische Ungleichheiten und schulische Leistung bei Kindern mit Migrationshintergrund in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 167–172). LUCET & MENJE.

Hadjar, A. & Backes S. (2021). Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 86–93). LUCET & MENJE.

Hadjar, A. & Samuel, R. (2015). Does upward social mobility increase life satisfaction? A longitudinal analysis using British and Swiss panel data. Research in Social Stratification and Mobility, 39, 48–58.

Hartung, A. & Chauvel, L. (2017). Diplomiert und arbeitslos. Zur Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen in Luxemburg. Forum, 369, 7–10.

Hartung, A., Chauvel, L. & Bar-Haim, E. (2018). Bréngt et eppes ze studéieren? Zur Entwicklung der Erträge von Bildungsinvestitionen in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 104–113). LUCET & MENJE.



Notizen



Notizen



Notizen



Notizen



Notizen



Notizen



Notizen



Notizen



Notizen