



CHAMBRE DES DÉPUTÉS
GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

Session ordinaire 2014-2015

CH/vg

P.V. ENEJ 03

Commission de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

Procès-verbal de la réunion du 10 décembre 2014

Ordre du jour :

1. Adoption des projets de procès-verbal des réunions jointes des 8 octobre et 26 novembre et de la réunion du 6 novembre 2014
2. Présentation de l'étude conjointe du SCRIPT et de la Pädagogische Hochschule Ludwigsburg « Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der 'UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen' zu fördern » (demande de mise à l'ordre du jour du groupe politique « déi gréng » du 7 octobre 2014)
3. Divers

*

Présents : M. Claude Adam, Mme Diane Adehm remplaçant M. Laurent Zeimet, Mme Sylvie Andrich-Duval, M. Gilles Baum, M. Eugène Berger, Mme Tess Burton, M. Lex Delles, M. Georges Engel, Mme Martine Hansen, Mme Françoise Hetto-Gaasch, M. Fernand Kartheiser, Mme Martine Mergen

M. Claude Meisch, Ministre de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

M. Alain Adams, M. Jos Bertemes, du Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

Mme Christiane Huberty, de l'Administration parlementaire

Excusés : M. Claude Haagen, M. Laurent Zeimet

*

Présidence : M. Lex Delles, Président de la Commission

*

1. Adoption des projets de procès-verbal des réunions jointes des 8 octobre et 26 novembre et de la réunion du 6 novembre 2014

Les projets de procès-verbal susmentionnés sont adoptés.

2. Présentation de l'étude conjointe du SCRIPT et de la Pädagogische Hochschule Ludwigsburg « Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der 'UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen' zu fördern » (demande de mise à l'ordre du jour du groupe politique « déi gréng » du 7 octobre 2014)

En introduction, le représentant du groupe politique « déi gréng » expose que son groupe s'intéresse depuis longtemps à la situation des élèves à besoins spécifiques. Il rappelle que la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental et la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental ont introduit un certain nombre de dispositions y relatives. Si le groupe politique « déi gréng » a toujours regretté que les questions relatives à l'éducation différenciée n'aient pas fait partie intégrante des discussions consacrées à la réforme de l'enseignement fondamental, il n'en est pas moins vrai que divers projets ont été lancés en vue de favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques – on n'a qu'à penser à la création de l'école fondamentale de recherche fondée sur la pédagogie inclusive, communément appelée « Eis Schoul ».

Depuis que le Luxembourg a approuvé, par la loi afférente du 28 juillet 2011¹, la Convention relative aux droits des personnes handicapées, faite à New York le 13 décembre 2006, la question de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques doit être mise en relation avec l'article 24 de ladite convention.

Dans cette optique, l'orateur estime qu'il serait intéressant pour la Commission de se voir présenter l'étude sous rubrique, les conclusions qui en découlent et les suites qu'il est prévu d'y réservier, aussi bien au niveau de l'enseignement fondamental que de l'enseignement secondaire et secondaire technique.

- **Présentation de l'étude conjointe du SCRIPT et de la Pädagogische Hochschule Ludwigsburg « Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der 'UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen' zu fördern »**

A l'aide d'un document *PowerPoint*, l'expert gouvernemental présente l'étude susmentionnée. Pour de plus amples renseignements, il est renvoyé aux annexes du présent procès-verbal qui reprennent la présentation *PowerPoint* afférente (annexe 1), un

¹ Loi du 28 juillet 2011 portant 1. approbation de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, faite à New York, le 13 décembre 2006 2. approbation du Protocole facultatif à la Convention relative aux droits des personnes handicapées relatif au Comité des droits des personnes handicapées, fait à New York, le 13 décembre 2006 3. désignation des mécanismes indépendants de promotion, de protection et de suivi de l'application de la Convention relative aux droits des personnes handicapées.

résumé des principales conclusions de l'étude (annexe 2), ainsi que l'étude même (annexe 3).

La présentation s'articule autour des axes suivants :

- A la page 2 est rappelé le contenu du point 2 de l'article 24 de la Convention précitée relative aux droits des personnes handicapées (ci-après : « la Convention »). Dans la version française, ce point se lit comme suit :

« 2. Aux fins de l'exercice de ce droit [= droit des personnes handicapées à l'éducation], les Etats Parties veillent à ce que :

- a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;
- b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
- c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;
- d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;
- e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration. »

Précisons qu'il n'existe pour l'instant pas de traduction allemande officiellement reconnue par l'ONU.

- Suite à l'adoption de la loi précitée du 28 juillet 2011, le Gouvernement luxembourgeois a fait élaborer un plan d'action de mise en œuvre de la Convention (page 3). La partie 4 de ce plan d'action, qui a été adopté au printemps 2012, aborde la problématique de l'enseignement. Une des mesures qui sont préconisées dans ce domaine vise à faire réaliser une étude analysant le travail de certaines écoles qui tentent d'encourager l'intégration de l'ensemble des élèves.

- A la page 4 sont précisés les objectifs de cette étude. Il s'agit de documenter des expériences dont pourraient profiter des enseignants et éducateurs qui se voient amenés à appliquer la pédagogie inclusive. En même temps, ces expériences devraient faciliter aux écoles intéressées la période d'adaptation lors du passage au concept inclusif. En outre, l'étude est censée faire ressortir, à l'attention des administrations responsables, les déficiences, les obstacles et les incompatibilités qui compliquent le travail d'inclusion des enfants. Enfin, elle peut contribuer à faire connaître à un plus grand public le concept d'inclusion et ses objectifs.

- Le projet en question a été initié par le SCRIPT et mené en coopération avec la *Pädagogische Hochschule Ludwigsburg*. Il a été dirigé par Mme le Professeur Kerstin Merz-Atalik (page 5).

- La page 6 reprend les questionnements se trouvant à la base de l'étude. Ils concernent tant les conditions qui doivent être remplies pour un travail inclusif, l'évolution de cette approche au fil des années et les obstacles administratifs, techniques ou légaux rencontrés en cours de route, que la façon dont le travail inclusif est vécu par les élèves et le personnel.

- A la page 7 sont évoquées les méthodes mises en œuvre pour mener à bien l'étude. Celles-ci consistent dans l'analyse de données statistiques et de textes législatifs et réglementaires, des interviews avec des élèves (avec et sans besoins spécifiques) et des

parents d'élèves à besoins spécifiques, une enquête en ligne menée auprès du personnel concerné, ainsi que des discussions entre différents représentants des directions de l'école régulière et de l'éducation différenciée.

- Aux pages 8 à 17 sont présentés les résultats de l'étude et certaines des recommandations qui en découlent.

Ainsi, l'on peut par exemple déduire des réponses des élèves interrogés (page 9) qu'il importe de dépasser la mentalité qui consiste à distinguer deux groupes (enfants avec et sans besoins spécifiques) et qu'il serait indiqué d'impliquer de façon active les élèves dans le processus qui devrait mener vers une école inclusive (page 10).

Les affirmations des parents d'élèves à besoins spécifiques (page 11) mettent en exergue la nécessité de prévoir, à des niveaux peu élevés, une ou plusieurs instances indépendantes qui puissent conseiller les parents et assurer en même temps la mise en réseau des acteurs ainsi que les relations publiques (page 12).

Il ressort clairement des réponses fournies par les enseignants qu'ils ont une attitude propice au travail inclusif (page 13). Les chercheurs recommandent entre autres d'encourager les enseignants à documenter et à partager leurs expériences en la matière. Ils ont par ailleurs relevé des besoins en formation tant initiale que continue auprès des enseignants de l'école régulière. Ainsi, il serait souhaitable que ces enseignants disposent de connaissances de base en matière de diagnostic et d'encadrement individuel des élèves à besoins spécifiques. Des besoins de formation (initiale et continue) existent également sur le plan de la différenciation et de la variation des méthodes pédagogiques et didactiques (page 14).

A l'attention de la direction et de la administration, les auteurs de l'étude recommandent de soumettre certains processus décisionnels à une analyse critique, afin de garantir une coopération sans failles entre enseignants de l'école régulière et collaborateurs de l'éducation différenciée. De même, il faudrait veiller à ce que les intervenants précités puissent participer de façon égalitaire à l'élaboration de projets (page 15).

Il est en outre précisé que l'instance d'information et de coordination, dont la mise en place a été suggérée en relation avec les parents (cf. *supra*), pourrait être également utile pour les directions et pour les équipes d'enseignants engagées dans une démarche inclusive (page 16).

Il ressort de l'enquête que les directions et l'administration considèrent en général que les écoles sont bien équipées au niveau du personnel. S'il est vrai qu'il existe certaines revendications concernant un renforcement (modéré) en personnel, l'on constate que celles-ci visent essentiellement une utilisation plus efficace du personnel en place. Dans cette optique, les chercheurs estiment qu'il serait opportun de proposer à tous les enseignants des formations continues en relation avec l'inclusion. Une autre piste consisterait à donner aux enseignants la possibilité de compléter leur formation par un cursus de master en pédagogie inclusive. Les enseignants qui s'engageraient dans cette voie disposeraient ainsi d'une double qualification et pourraient contribuer de façon très efficace à couvrir les différents besoins d'encadrement (page 17).

- En conclusion (page 18), à côté des recommandations susmentionnées concernant la nécessité de se départir de la mentalité qui consiste à distinguer deux groupes d'élèves et de parer à certains besoins en matière de formation des enseignants, les experts recommandent la mise en place d'un groupe de travail dont les principales missions consisteraient à améliorer la coordination entre les différents acteurs, à favoriser la mise en réseau de ces derniers, à assurer et à développer la qualité du travail d'inclusion et à conseiller les responsables politiques en matière d'inclusion.

- **Echange de vues**

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

- Suite à un questionnement afférent, il est précisé que la Convention vise l'inclusion de tous les enfants, y compris de ceux qui présentent un handicap grave. L'on peut évoquer dans ce contexte l'exemple du Canada qui a introduit, dans les années 1990, l'inclusion totale de tous les enfants. Concrètement, cela signifie que les enfants présentant un handicap grave sont scolarisés sur le même site que les autres élèves ; ils sont intégrés à 30% du temps dans les groupes réguliers et bénéficient, pour le reste du temps, d'un encadrement spécifique, assuré par un personnel spécialisé.

Comme il est alors donné à penser que cette approche entraîne des besoins particuliers tant en matière d'équipement des écoles qu'en termes de personnel, l'expert gouvernemental estime que si jamais l'on voulait s'engager dans une telle voie, l'équipement matériel nécessaire ne pourrait être mis en place que progressivement, au rythme de la planification et de la construction de nouveaux bâtiments scolaires. Par contre, l'on dispose d'ores et déjà du personnel nécessaire, mais celui-ci travaille dans des structures différentes. Il faudrait alors le regrouper, ce qui n'entraînerait pas forcément, à la longue, d'importants besoins supplémentaires.

En réaction, un membre souligne qu'il est toutefois indéniable qu'il faut des instituts spécialisés pour encadrer adéquatement les enfants présentant un handicap grave et que l'on ne saurait doter toutes les écoles de l'équipement nécessaire. Même des acteurs comme l'association sans but lucratif « Elteren a Pedagogen fir Inclusioun » ne remettent pas en cause cette réalité. Dans le présent contexte est donc plutôt visée l'inclusion d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de comportement.

Au fil de l'échange de vues, il est encore précisé à ce sujet qu'environ 1% des enfants soumis à l'obligation scolaire sont pris en charge par l'éducation différenciée. Un peu plus de la moitié de ces enfants fréquentent des classes de cohabitation, qui sont localisées dans une école régulière. Dans le cadre de l'étude sous rubrique ont été analysées des écoles qui essaient d'encourager l'inclusion des élèves fréquentant ces classes de cohabitation et donc de leur permettre de suivre des cours dans des classes régulières. Cette approche n'engendre pas forcément d'importants besoins supplémentaires en personnel spécialisé. Par contre, s'il était visé à intégrer des enfants présentant un handicap grave, il serait tout à fait possible que des besoins additionnels en personnel spécialisé se fassent ressentir, du moins dans une première phase. En vertu de la Convention, tous les enfants handicapés, quelles que soient la nature et la gravité du handicap, ont le droit d'accéder à l'enseignement régulier. Par conséquent, d'un point de vue juridique, l'école régulière doit donc permettre à tout enfant d'exercer ce droit.

Plusieurs membres estiment que dans le cas d'enfants présentant un handicap grave, l'intégration dans les classes régulières s'avère difficile et semble seulement faisable si l'enfant en cause est encadré en permanence par une personne spécialisée. Il se pose ainsi la question de savoir si une inclusion complète constitue un objectif réaliste. Par ailleurs, n'existe-t-il pas des cas où le droit des parents d'exiger que leur enfant puisse accéder à l'école régulière et le bénéfice qu'en tire cet enfant se trouvent en nette opposition et où il serait préférable que l'enfant soit pris en charge par une institution spécialisée ?

- Il est fait valoir que la question concernant d'éventuels besoins supplémentaires en personnel spécialisé se pose d'autant plus que, d'un côté, les problèmes dont souffrent les élèves à besoins spécifiques sont fort diversifiés et que, de l'autre côté, un nombre croissant d'élèves qui ne sont pas considérés comme ayant des besoins spécifiques ont aussi des difficultés de diverses natures.

M. le Ministre confirme que, compte tenu de la grande diversité des problèmes et des difficultés des élèves, il arrive en effet que l'on ait besoin de différents spécialistes dans une école de dimension plutôt réduite. Il se pose alors la question du rattachement de ces intervenants. Pour éviter que la spécialisation du personnel en place dans une école ne

corresponde pas aux besoins réels des élèves de cette école, il serait en effet indiqué de rattacher ces intervenants à un niveau plus élevé.

Une intervenante estime qu'il faut en tout cas éviter d'imposer aux enfants concernés des trajets trop longs. En ce sens, il serait souhaitable d'opter pour une approche régionale. Il est ajouté que, dans le même ordre d'idées, il serait éventuellement opportun de créer des antennes régionales des instituts spécialisés.

- Il est regretté que les auteurs de l'étude sous rubrique aient renoncé à interroger également des parents d'élèves qui ne présentent pas de besoins spécifiques. Du moins dans l'enseignement fondamental, une telle démarche aurait sans doute présenté un intérêt non négligeable.

- Il est fait valoir que la recommandation des chercheurs concernant la mise en place d'une instance ou d'une structure d'information et de coordination soulève la question de savoir s'il est dans l'intention des responsables politiques de maintenir en parallèle l'enseignement régulier et l'éducation différenciée ou, au contraire, de rapprocher progressivement les deux structures. Alors que dans la première hypothèse, la mise en place d'une instance telle que préconisée par les chercheurs serait sans doute utile, la question ne se poserait pas si l'on retenait la seconde option.

M. le Ministre considère que l'étude sous rubrique constitue une bonne base pour alimenter le processus de réflexion qui est actuellement en cours.

En tout état de cause, l'on ne saurait imposer et généraliser l'inclusion dans toutes les écoles par simple voie législative. Outre la nécessité d'accompagner convenablement les enseignants en termes de formation, une telle approche requiert un changement de mentalité à la fois au niveau des élèves, des parents et du personnel concerné. En ce sens, il serait sans doute indiqué de favoriser encore davantage le travail inclusif également dans le domaine de l'éducation non formelle, notamment en relation avec l'accueil de la petite enfance. C'est ainsi que pourraient être surmontés bon nombre de préjugés et de réticences, dans la mesure où l'inclusion ferait alors partie intégrante du vécu des enfants dès leur plus jeune âge.

En relation avec le questionnement soulevé ci-dessus, l'orateur précise qu'à l'heure actuelle, l'éducation différenciée n'accueille pas seulement des enfants dans ses centres régionaux et ses instituts spécialisés. Elle intervient d'ores et déjà dans l'école fondamentale régulière par le biais des équipes multiprofessionnelles, afin de permettre l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques. Il serait opportun de dresser un bilan des expériences qui ont pu être acquises depuis l'entrée en vigueur des lois scolaires du 6 février 2009. Il s'agirait aussi de vérifier si les moyens supplémentaires mis à la disposition des écoles fondamentales ont pu être utilisés et répartis à bon escient, et si le nombre d'enfants qui fréquentent les centres de l'éducation différenciée a pu être réduit. A cet effet, il ne faut toutefois pas perdre de vue que le nombre d'enfants à besoins spécifiques a tendance à augmenter.

A rappeler en outre que le programme gouvernemental prévoit une réforme de l'éducation différenciée. Il faudra veiller à impliquer également le Centre de logopédie dans ce processus.

Tout compte fait, ce n'est qu'en procédant par étapes que l'on pourra atteindre l'objectif de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans le système scolaire régulier. Il importe en effet d'agir à plusieurs niveaux. Comme signalé ci-dessus, il faut offrir une formation initiale et continue adéquate au personnel enseignant et recruter également du personnel spécialisé. Dans le cadre de la réforme de la Fonction publique sera créée une carrière d'intervenants dans l'enseignement fondamental qui relèvera du groupe de traitement A1 et qui sera ouverte aux détenteurs d'un diplôme de master en matière d'encadrement des élèves à besoins spécifiques. Quant aux infrastructures, il ne faut pas oublier que certains centres d'éducation différenciée se trouvent d'ores et déjà sur le même site que l'école fondamentale. Une telle proximité géographique favorise évidemment les échanges et les interactions. Il est ainsi possible d'intégrer de façon ponctuelle des élèves du centre dans les

classes régulières. Même s'il ne s'agit pas encore d'une véritable inclusion, ces initiatives marquent une étape intermédiaire non négligeable.

- S'agissant du domaine de l'éducation non formelle, il est constaté qu'il existe dès à présent des maisons relais qui accueillent des enfants à besoins spécifiques et qui se sont vu mettre à disposition du personnel spécialisé. Certaines d'entre elles se sont spécialisées dans cette matière et ont élaboré un concept pédagogique afférent. Il est prévu de favoriser encore davantage de telles initiatives.

De même, certaines colonies de vacances organisées par la Croix Rouge misent sur l'approche de l'inclusion.

- En relation avec la formation initiale des instituteurs, un membre attire l'attention sur le fait que dans le cadre du Bachelor en sciences de l'éducation offert par l'Université du Luxembourg, chaque étudiant est amené à accomplir un stage dans l'éducation différenciée. Or, il faudrait vérifier quels sont les débouchés des instituteurs dans ce domaine.

Dans le même ordre d'idées, il importeraient de clarifier les conditions de travail des détenteurs d'un master en matière d'encadrement des élèves à besoins spécifiques.

M. le Ministre précise qu'à l'heure actuelle, le détenteur d'un tel master qui occupe un poste dans l'éducation différenciée se voit reconnaître son diplôme en termes de carrière. Par contre, un instituteur qui dispose également d'un master en pédagogie inclusive et qui est impliqué dans un projet afférent dans une école fondamentale régulière, ne se voit pas reconnaître cette qualification supplémentaire. Il s'agit donc de créer, dans l'enseignement fondamental, une carrière spécifique destinée aux détenteurs d'un tel diplôme. Cette mesure est d'ailleurs censée inciter des enseignants détenteurs d'un bachelor en sciences de l'éducation à se spécialiser dans le domaine de l'inclusion en suivant un programme afférent de master.

- Quant au problème de la communication avec les parents, mis en exergue par la présente étude, l'expert gouvernemental explique que la difficulté essentielle réside dans le fait que les parents s'adressent à différents interlocuteurs (cf. enseignant, inspecteur, psychologue, éducateur, Office national de l'enfance (ONE), etc.), qui ne disposent pas forcément d'une vue d'ensemble et qui fournissent parfois des informations contradictoires. S'y ajoute que l'encadrement des enfants à besoins spécifiques implique une procédure administrative considérable, qui n'est pas toujours très transparente aux yeux des parents. En découle la recommandation des auteurs de l'étude visant à mettre en place une instance qui pourrait fournir toutes les informations nécessaires aux parents.

Un membre signale qu'en vertu de l'article 31 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, la commission d'inclusion scolaire (CIS) « désigne en son sein pour chaque élève qui lui est signalé, une personne de référence qui, ensemble avec l'inspecteur d'arrondissement veille à la collaboration entre le personnel de l'école, le personnel d'encadrement périscolaire, les membres de l'équipe multiprofessionnelle concernée et les membres de l'équipe médico-socio-scolaire concernée. Cette personne est l'interlocuteur de l'élève et de ses parents ». Cette disposition ne serait-elle donc pas toujours appliquée de façon satisfaisante sur le terrain ?

En réponse, les représentants gouvernementaux estiment qu'en dépit de cette disposition, il est inévitable que plusieurs acteurs, relevant de différents domaines, se prononcent au sujet de l'enfant. Cela vaut tout particulièrement dans le cas où l'enfant est également encadré par l'ONE. Le défi consiste à améliorer la communication et la coordination entre tous les acteurs.

Une intervenante met en garde contre la création d'une nouvelle superstructure telle que préconisée par les chercheurs. Elle estime que le problème essentiel consiste dans le fait que les élèves et les parents se trouvent en face de plusieurs personnes de référence, relevant soit de l'enseignement, soit du domaine socio-familial. Ce qu'il faudrait favoriser, c'est la mise en réseau et la concertation des acteurs en place. Ainsi, à titre d'exemple, l'ONE, qui est spécialisé en matière de diagnostic, pourrait alléger la charge de travail de la

CIS. La même observation vaut d'ailleurs pour le domaine de l'aide à l'enfance. Ainsi, il arrive que les foyers d'accueil et de dépannage (FADEP) accueillent des enfants qui y ont été placés d'urgence par le juge de la jeunesse, après qu'ils sont passés par plusieurs services. Il importera de rassembler tous les intervenants en vue de l'élaboration d'une stratégie commune et il serait tout aussi important d'assurer par après un suivi rigoureux des décisions ainsi prises.

3. Divers

- Le calendrier prévisionnel des prochaines réunions de la Commission se présente comme suit :

- **Le mercredi 14 janvier 2015, à 9 heures**, dans le cadre d'une réunion jointe avec la Commission de la Famille et de l'Intégration, la Commission procédera à un échange de vues au sujet de la scolarisation des enfants « demandeurs d'asile » (demande de la sensibilité politique ADR).
- **Le mercredi 28 janvier 2015, à 9 heures**, dans le cadre d'une réunion jointe avec la Commission juridique, la Commission se verra présenter le rapport 2014 de l'Ombuds-Comité fir d'Rechter vum Kand (ORK).

- M. le Ministre propose de présenter prochainement le **projet de loi portant création d'un Institut de formation de l'Education nationale (IFEN)**, qui vient d'être adopté par le Conseil de Gouvernement et qui sera déposé sous peu à la Chambre des Députés.

Luxembourg, le 15 décembre 2014

Le Secrétaire-administrateur,
Christiane Huberty

Le Président,
Lex Delles

Annexes :

1. Présentation *PowerPoint* « Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der 'UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen' zu fördern »
2. *Kurzfassung der Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse und abgeleiteten Empfehlungen aus der Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der 'UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen' zu fördern*
3. *Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der 'UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen' zu fördern*

Studie

über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen,
die versuchen die Integration aller Schüler/innen
im Sinne der „UN-Konvention über die
Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zu fördern

Präsentation in der Bildungskommission der Abgeordnetenkammer

Mittwoch, den 10 Dezember 2014



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
*Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse*

Service de coordination de la recherche
et de l'innovation pédagogiques
et technologiques

.... that children with disabilities *are not excluded* from free and compulsory primary education, or from secondary education, *on the basis of disability*;

Convention relative aux droits des personnes handicapées

ratifiée par le Luxembourg le 28.7.2011

Art 24 : education

Persons with disabilities *can access* an inclusive, quality and free primary education and secondary education on *an equal basis with others* in the communities in which they live;

Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided

Effective individualized support measures are provided in environments that *maximize academic and social development*, consistent with the goal of full inclusion

Plan d'action de mise en oeuvre de la CRDPH du gouvernement luxembourgeois

adopté en printemps 2012

Partie 4 : Ecole et enseignement

Mesure 9

***Analyse du travail de certaines écoles
qui tentent d'encourager l'intégration de
l'ensemble des élèves***

Objectif du projet

tiré du plan d'action luxembourgeois

- documenter des expériences pour
 - faire ***profiter les enseignants et éducateurs***, à qui l'on demande d'appliquer la pédagogie inclusive,
 - ***faciliter la période d'adaptation lors du passage au concept inclusif*** aux écoles intéressées
- attirer l'attention des administrations responsables ***sur les déficiences, les obstacles et les incompatibilités qui compliquent le travail d'inclusion*** des enfants,
- faire ***connaître à un plus grand public*** le concept de l'inclusion et ses objectifs

Projektleiter

Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik

2004 Professorin für „Pädagogik bei Behinderung und Inklusion“ an der
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

2008 Prorektorin für Studium, Lehre und internationale Beziehungen

- Gutachterin (für den Themenschwerpunkt Inklusion) in der Auswahlkommission für die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
- Mitglied im Expertenrat zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Baden-Württemberg (2008-2010):

Welche *Entwicklung* hat die Inklusionsarbeit im Laufe der Jahre eingenommen

Was sind die *Voraussetzungen* für eine enge inklusive *Zusammenarbeit* zwischen Regelschule und „classes de cohabitation“

Welche *administrativen, technischen, legalen* oder anderen *Hindernisse* hemmen die Inklusionsarbeit

Auftrag Forschungsfragen

Wie erlebt das Personal die integrative Arbeit

Wie funktioniert die Zusammenarbeit

Verfügt das Personal über die angemessene Qualifikation

Wie erleben die anderen Schüler die Teilnahme am Unterricht von Schülern mit einer Behinderung

Wie erleben die Schüler der „classes de cohabitation“ ihre Integration in Regelschulklassen

Analyse statistischer Daten,
gesetzlicher Regelungen und
Verwaltungsvorschriften

Onlinebefragung aller
pädagogischen Mitarbeiter
+ Fachkräfte

Vorgehensweise

4 Gruppen-
diskussionen

6 Eltern-Interviews
(von Kindern mit Förderbedarf)

Einzel- und
Gruppeninterviews mit
Schülerinnen
(mit und ohne Förderbedarf)

Schülern

Eltern

Empfehlungen

Lehrern

Schulleitungen und
Administrationen

Rückmeldungen der befragten Schüler

- Offenheit gegenüber gemeinsamem Unterricht...
- Keine Erfahrungen der sozialen Ausgrenzung oder mit Mobbing...
- Höhere Leistungsanforderungen im gemeinsamen Unterricht für die Schüler/innen der EDIFF...
- Eine Kultur der Akzeptanz und z.T. Wertschätzung der Vielfalt hat sich entwickelt...
- Sorge von Regelschülern, auf Grund der langsameren Schüler in ihrem Fortkommen gehindert zu werden...
- Wunsch nach Verbesserung der inneren Differenzierung
- Wunsch nach höheren Lehrerausstattung bei gemeinsamem Unterricht
- Wenig Vielfalt der Unterrichtsangebote und -methoden
- Wenig Umgang mit der Diversität der Schüler

Empfehlungen auf Schülerebene

- **Empfehlung K2:** Um tatsächlich eine Kultur der Wertschätzung von Vielfalt auch unter den Schüler/innen noch stärker zu fördern, wird empfohlen weitestgehend das Zwei-Gruppen-Denken zu überwinden. Dazu bedarf es einer Reflexion und ggf. Modifikation der bislang bestehenden Strukturen und Systeme...
- **Empfehlung K3:** Aktive Einbindung der Schüler in den Entwicklungsprozess zu einer inklusiven Schule...

Eltern

- **große Zufriedenheit mit dem aktuellen Schulangebot und Unterrichtsangebot...**
- **Zufriedenheit mit den Förderangeboten und Differenzierungsmaßnahmen,**
- **unterschiedliche Erfahrungen mit Akteuren in der Schule:** Manche sind offen, andere ablehnend...
- **mühsamer Weg** begleitet von Ausgrenzung und Diskriminierung...
- **Ausgrenzungserfahrungen über differenzierte Förderangebote...**
- **Lange, nicht transparente, Beratungs- und Entscheidungsverläufe**
- und die aus Sicht der Eltern durch sie **selbst vorangetrieben** werden mussten...

Empfehlungen auf Elternebene

- **Empfehlung KI:** Niedrigschwellige und unabhängige Beratungsinstanz(en) sollten eingerichtet werden. Diese sollten auch die Aufgabe der Vernetzung und der Öffentlichkeitsarbeit sicherstellen...

Lehrer

- **Wichtige Ansätze von Einstellungen und Haltungen**, die für inklusive Schulentwicklung eine wichtige Voraussetzung darstellen:
 - **Wertschätzung der Verschiedenheit** aller Kinder...
 - Anerkennung der Gleichheit aller Kinder...
 - **Wertschätzung der Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit...**
 - **Zusammenarbeit zwischen EDIFF und Allgemeinen Schulen** wird als hilfreich erlebt...

Empfehlungen auf Lehrerebene

Empfehlung K6 : Kommunikation und Publikation von positiven Erfahrungen gemeinsamen Unterrichts in einschlägigen Organen...

Empfehlung P 4 : Integration von Basiswissen zum Themenfeld Diagnostik und individuelle Förderung eines Kindes mit spezifischen Förder- oder Assistenzbedarf in der Aus- und Fortbildung für alle Lehrämter

Empfehlung P 6 : Stärkung der Bereiche „Differenzierung der Lernziele“ sowie „veränderte Unterrichtskultur“ in der Aus- und Fortbildung

Empfehlungen auf Ebene der Schulleitung und -administration

- **Empfehlung** **S1:**
Im Hinblick auf die Gewährleistung einer unvorbelasteten Kooperation zwischen Regelschullehrern und Mitarbeitern der Ediff sollten ggf. die Entscheidungsstrukturen hinterfragt werden und eine weitgehend gleichgestellte Partizipation der beiden Professionen bei der Einrichtung von Projekten berücksichtigt werden...

Schulleitung und -administration

- **Empfehlung** **S2:**
Eine (unabhängige) und gut kommunizierte *Beratungs- und Koordinationsstelle als erste Anlaufstation* für die Eltern könnte Abhilfe schaffen bei den Schwierigkeiten der Eltern einen integrativen Bildungsweg für ihr Kind zu realisieren...
- **Empfehlung** **S4:**
Die in S2 empfohlene Anlaufstelle für Eltern könnte diese Funktion auch für Schulleitungen und Schulteams übernehmen. Ein landesweit zuständiges „Zentrum Inklusion“ könnte *Unterstützungsangebote entwickeln, alle beteiligten Personengruppen beraten und Prozesse begleiten...*

Schulleitung und -administration

Insgesamt wird die *personelle und fachliche Ausstattung der Schulen positiv bewertet*. In überschaubarem Maße wird weiteres Personal gefordert. Vor allem die Frage nach Kräften, die eine *Doppelqualifikation in den Bereichen „Unterricht“ und „Förderung“* mitbringen, wird mehrmals gestellt...

Empfehlung S3:

- Ein *Angebot an Weiterbildungsmodulen* (inklusive Didaktik, individualisierte, nichtkategoriale Förderplanung,...) für alle Lehrer wäre zu entwickeln.
- Ein berufsbegleitender, modularisierter und den verschiedenen Berufsgruppen offenstehender *Masterstudiengang „inklusive Pädagogik“* könnte besonders effektiv den Bedarf decken...

Zum Abschluss

- *Einrichtung eines Arbeitskreises „Inklusive Bildung Luxemburg“*
- Die Hauptaufgaben dieses Steuerungskreises wären:
 - Entwicklung von effizienten und effektiven Konzepten der *Handlungskoordination* zwischen den verschiedenen Systemebenen (mit expliziter Transparenz für alle Akteure)
 - *Netzwerkarbeit*
 - Begleitung der *Qualitätssicherung und –entwicklung*
 - *Beratung* der oberen Schulaufsicht

Kurzfassung der Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse und abgeleiteten Empfehlungen aus der Studie:

Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zu fördern

5.1. Einstellungen zu und Erfahrungen mit integrativen Bildungsangeboten (K)

Aus den individuellen Erfahrungen von Eltern auf die Aufmerksamkeitsfelder des Forschungsprojektes ergibt sich folgendes Bild:

- große Zufriedenheit mit dem aktuellen Schulangebot und Unterrichtsangebot...
- mühsamer Weg und Angst vor Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen...
- einerseits Zufriedenheit mit den Förderangeboten und Differenzierungsmaßnahmen, andererseits Ausgrenzungserfahrungen über differenzierte Förderangebote...
- keine Aussagen über „inklusive“ Unterrichtspraxis...
- lange Beratungs- und Entscheidungsverläufe, die nicht transparent sind und die aus Sicht der Eltern durch sie selbst vorangetrieben werden mussten...
- unterschiedliche Erfahrungen mit Akteuren in der Schule: Manche sind offen, andere ablehnend...

Empfehlung K1: Niedrigschwellige und unabhängige Beratungsinstanz(en) sollten eingerichtet werden. Diese sollten auch die Aufgabe der Vernetzung und der Öffentlichkeitsarbeit sicherstellen...

Zusammenfassend für die Erfahrungen und Zugänge der befragten Schüler/innen lässt sich feststellen:

- Offenheit gegenüber gemeinsamem Unterricht...
- Keine Erfahrungen der sozialen Ausgrenzung oder mit Mobbing...
- Höhere Leistungsanforderungen im gemeinsamen Unterricht für die Schüler/innen der EDIFF...
- Differenzierung der Aussagen nach den Populationen der EDIFF und der Regelklassen...
- Sorge von Regelschülern, auf Grund der langsameren Schüler in ihrem Fortkommen gehindert zu werden...
- Entwicklungsbedarf in der inneren Differenzierung der Angebote und eine höhere Lehrerausstattung des gemeinsamen Unterrichts wird als Bedarf formuliert...
- Eine Vielfalt der Unterrichtsangebote und -methoden, ist kaum in den Schüleraussagen vorzufinden...
- Der Umgang mit der Vielfalt dominiert nicht im gesamten Unterricht und Schulleben...
- Eine Kultur der Akzeptanz und z.T. Wertschätzung der Vielfalt hat sich entwickelt...

Empfehlung K2: Um tatsächlich eine Kultur der Wertschätzung von Vielfalt auch unter den Schüler/innen noch stärker zu fördern, wird empfohlen weitestgehend das Zwei-Gruppen-Denken zu überwinden. Dazu bedarf es einer Reflexion und ggf. Modifikation der bislang bestehenden Strukturen und Systeme...

Empfehlung K3: Aktive Einbindung der Schüler in den Entwicklungsprozess zu einer inklusiven Schule...

Das Personal auf Leitungsebene und in der Administration äußerte die folgenden Erfahrungen und Zugänge zu den integrativen Bildungsangeboten:

- große Fortschritte auf Grundschulebene, erste positive Ansätze im Sekundarbereich...
- hohe Bereitschaft der Beteiligten sich über die Frage inklusiver Schulentwicklung auszutauschen...
- die Haltung und die Qualifikation des Personals wird als zentraler Faktor benannt...
- Zusammenarbeit von EDIFF und allgemeiner Schule wird zum Teil als schwierig beschrieben...
- Kritik, dass die reinen Gymnasien nicht an der Inklusionsdiskussion teilnehmen..
- Einige Diskutant/innen sehen in der Zusammenlegung der Systeme bzw. festen Zuordnung eines multiprofessionellen Teams unter Regie der allgemeinen Schule eine Chance...
- keine Bezüge zu Schulkonzepten oder Leitbildern der Schulentwicklung werden geschaffen Bisherige Erfahrungen mit integrativen Angeboten haben eher einen Projektcharakter und sind nicht abgesichert...
- Was Didaktik und Praxis im gemeinsamen Unterricht angeht, finden sich wenige Aussagen zu Differenzierung und Teamarbeit...

Empfehlung K4: Schaffung eines Arbeitskreises „Inklusive Schulentwicklung“, in welchem aus allen Einzugsgebieten Vertreter/innen der EDIFF und der Allgemeinen Schulen beteiligt sein sollten (neben Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen)...

Empfehlung K5: Einsetzen einer Arbeitsgruppe, die auf der Basis der vorliegenden Erfahrungen an einer systematischen Weiterentwicklung im Hinblick auf ein wirklich inklusives Bildungssystem arbeiten.(Ggf. Modellregion)...

Die beliefs der beiden mit dem Onlinefragebogen erfassten Gruppen der EDIFF-Mitarbeiter/innen und der Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule:

Ansätze von Einstellungen und Haltungen sind erkennbar, die für inklusive Schulentwicklung eine wichtige Voraussetzung darstellen:

- Wertschätzung der Verschiedenheit aller Kinder...
- Anerkennung der Gleichheit aller Kinder...
- Wertschätzung der Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit...
- Zusammenarbeit zwischen EDIFF und Allgemeinen Schulen wird als hilfreich erlebt...

Empfehlung K6 : Kommunikation und Publikation von positiven Erfahrungen gemeinsamen Unterrichts in einschlägigen Organen...

5.2. Systemische und strukturelle Rahmenbedingungen (S)

Die öffentlich zugänglichen Daten zum Bildungssystem in Luxemburg erfassen aktuell noch keine ausgewiesenen Datenreihen zur Beschulung im Rahmen von „classes de cohabitation“ oder zur inklusiven Beschulung an Regelschulen...

Empfehlung S0: Dem Auftrag der UN Behindertenrechtskonvention nachkommen und den Aufbau von statistischen Daten initiieren, die eine Entwicklung zu einem inklusiven Bildungssystem erkennen lassen bzw. eine Überprüfung zulassen...

In allen befragten Gruppen verstärken die vorhandenen Strukturen mit der klaren Trennung von allgemeiner Schule und EDIFF das Denken in der s.g. „Zwei-Gruppen-Theorie“...

Empfehlung S1: Im Hinblick auf die Gewährleistung einer unvorbelasteten Kooperation zwischen Regelschullehrern und Mitarbeitern der Ediff sollten ggf. die Entscheidungsstrukturen hinterfragt werden und eine weitgehend gleichgestellte Partizipation der beiden Professionen bei der Einrichtung von Projekten berücksichtigt werden...

Die Eltern beschreiben, dass es aus ihrer Sicht ein mühsamer Weg war, bis sich ein integratives Bildungsangebot für ihre Kinder realisieren ließ...

Empfehlung S2: Eine (unabhängige) und gut kommunizierte Beratungs- und Koordinationsstelle als erste Anlaufstation für die Eltern könnte Abhilfe schaffen bei den Schwierigkeiten der Eltern einen integrativen Bildungsweg für ihr Kind zu realisieren...

Insgesamt wird die personelle und fachliche Ausstattung der Schulen positiv bewertet. In überschaubarem Maße wird weiteres Personal gefordert. Vor allem die Frage nach Kräften, die eine Doppelqualifikation in den Bereichen „Unterricht“ und „Förderung“ mitbringen, wird mehrmals gestellt...

Empfehlung S3: Ein Angebot an Weiterbildungsmodulen für alle Lehrer wäre zu entwickeln. Für Lehrer/-innen erscheinen Qualifikationen im Bereich der Förderschwerpunkte sinnvoll, sowie fachwissenschaftliche/fachdidaktische Qualifikationen für die Mitarbeiter/-innen der EDIFF. Beides müsste unter der Leitidee inklusiver Schulentwicklung vermittelt werden (inklusive Didaktik, individualisierte, nichtkategoriale Förderplanung,...). Ein berufsbegleitender, modularisierter und den verschiedenen Berufsgruppen offenstehender Masterstudiengang „inklusive Pädagogik“ könnte besonders effektiv den Bedarf decken...

Ein klarer Bedarf der Schulen und Systeme an Vernetzung und Dialog zu den Erfahrungen mit integrativen Bildungsangebieten lässt sich ausmachen...

Empfehlung S4: Die in S2 empfohlene Anlaufstelle für Eltern könnte diese Funktion auch für Schulleitungen und Schulteams übernehmen. Ein landesweit zuständiges „Zentrum Inklusion“ könnte Unterstützungsangebote entwickeln, alle beteiligten Personengruppen beraten und Prozesse begleiten...

5.3. Differenzierung des Unterrichts

Es lassen sich wenige Hinweise finden, dass an den Schulen ein Repertoire an Unterrichtskonzepten und Praxen für das Lernen in heterogenen Gruppen vorhanden sei...

Empfehlung S 5: Eine Art Zentrum für Inklusion (siehe Empfehlung S4 und S2) schaffen, das auch zur Vermittlung und zum Austausch von Literatur, Unterrichtsmaterialien, Best-Practice-Konzepten für einen inklusiven Unterricht etc. genutzt wird...

5.4. Professionalisierung der Lehrkräfte und weiterer Akteure

Ein eigenständiges Modul oder Studienangebot zur inklusiven Pädagogik/ Bildung, gar in einer obligatorischen Form, ist auf der Basis des im Internet zugänglichen Syllabus/ Curriculums der Lehramtsstudierenden an der Universität Luxemburg für das letzte Wintersemester 2013/14 nicht erkennbar...

Empfehlung P1: Das Curriculum und die Kompetenzen in der Lehrerbildung für alle Lehrämter in Luxemburg sollte vor dem Profil der European Agency evaluiert und überarbeitet werden. Das Ministerium sollte ggf. überlegen klare Standards für die Lehrerbildung zu formulieren, damit im Rahmen einer Reform die Studieninhalte und Kompetenzen für die inklusive Bildung stärker berücksichtigt werden...

Es zeigt ein bedeutsamer Entwicklungsbedarf seitens der beiden Fachgruppen in punkto Kooperationskompetenz, interdisziplinärer Kooperationsbereitschaft, teamteaching), sollen die Fachkräfte in der Zukunft noch stärker in einen gemeinsamen Unterricht im Sinne von inklusiver Didaktik einbezogen werden...

Empfehlung P 2: Um die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern der Ediff und Regelschullehrern zu vertiefen, sollten insbesondere zu den Aspekten „Interdisziplinäre Zusammenarbeit“ und Teamteaching Fortbildungsangebote ausgebracht werden...

Beide Personengruppen geben an, durch ihre Ausbildung mittelmäßig auf die Differenzierung von Lernangeboten und Lerninhalten vorbereitet zu sein. Insbesondere sollte über teambezogene und schulinterne Fortbildungsangebote nachgedacht werden. Diese bieten den Vorteil, dass die beiden kooperierenden Fachkräfte gemeinsam das neu erworbene Wissen und die Kompetenzen in ihren Teamalltag einbringen können...

Empfehlung P 3: Der Erfolg der inklusiven Arbeit hängt sehr stark von der Kooperationskompetenz der beteiligten Fachkräfte ab. Um die interkollegiale Kommunikation und Kooperation zu fördern, erscheinen mehr gemeinsame Angebote mit konkretem Unterrichtsbezug (inklusive Fachdidaktik, Differenzierung und Individualisierung, etc.) für beide Fachgruppen sinnvoll...

In der Aus- und Fortbildung von Regelschullehrer/innen scheint das Wissen von Zusammenhängen von Lernen und spezifischen Behinderungen bislang kaum thematisiert zu werden... Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schulen als auch die Mitarbeiter/innen der EDIFF, die unter anderem auch zuständig sein könnten für solche Schüler/innen, verfügen über kaum bzw. mittelmäßig ausgeprägte Kompetenzen im Bereich der Pflege und Versorgung von Schüler/innen mit Assistenzbedarf...

Empfehlung P 4: ...Im Zuge der inklusiven Schulentwicklung ist es bedeutsam, dass neben den Fachkräften der EDIFF auch die Regelschullehrpersonen sich ein breiteres Wissen zum Themenfeld Diagnostik und individuelle Förderung eines Kindes mit spezifischen Förder- oder Assistenzbedarf aneignen. Daher wird einerseits empfohlen dieses in der Aus- und Fortbildung für alle Lehrämter als Basiswissen aufzunehmen... Zudem ist es wichtig ein Handbuch oder Material zur kurzfristigen Vorbereitung auf die Anforderungen bei spezifischen Förderbedürfnissen zu erstellen. Dies könnte z.B. auch in Form einer Internetquelle erfolgen, mit einer Datenbank, in die alle Lehrer/innen auf der Basis ihrer Erfahrungen erworbenes Wissen beisteuern könnten.

...die Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse auf Grund eines Migrationshintergrundes, sowie Genderaspekte scheinen eine geringere Rolle in der Problemwahrnehmung der Lehrer zu spielen...

Empfehlung P 5: Es sollte dringend darauf geachtet werden, dass in der öffentlichen Diskussion ein weiter Begriff von Inklusion verwendet wird und so auch in der Gesellschaft ankommt. Allzu häufig begegnete man der Vorstellung von Inklusion als der „Integration von Kindern mit Behinderungen“. Dies entspricht nicht der internationalen Debatte... Es wäre ratsam, weitere Aspekte der Berücksichtigung von Diversitätsdimensionen (wie Migration, Mehrsprachigkeit, Gender, etc.) in den Aus- und Fortbildungskanon für Inklusion aufzunehmen...

...Die drei bedeutendsten Baustellen für die Entwicklung gemeinsamen Unterrichts waren für die Regelschullehrkräfte: Veränderte Unterrichtskultur (65,2%), Differenzierung der Lernziele und Sonderpädagogische Inhalte in alle Lehrämter (jeweils von 63%). Bei den EDIFF-Mitarbeiter/innen gab es eine große Differenz in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutung von sonderpädagogischen Inhalten für alle Lehrämter (nur 38,2% sahen dies als notwendig an). Jedoch bewerteten sie die beiden anderen Aspekte fast gleich hoch wie die Kolleg/innen der Allgemeinen Schulen.

Empfehlung P 6: In den Bereichen „Differenzierung der Lernziele“ und „der Lernmaterialien“ sowie „veränderte Unterrichtskultur“ wurden von mehr als zwei Dritteln aller Befragten große Entwicklungspotentiale für die gemeinsame Unterrichtung von Schüler/innen mit und ohne individuellem Entwicklungsplan gesehen. Diese sollten in der Aus- und Fortbildung stärker gewichtet werden. Regelschullehrkräfte wünschen sich mehr „Sonderpädagogische Inhalte“ in ihrer Ausbildung

5.5. Educational Governance – Empfehlungen für die Steuerungsebene

...Die vielfältig formulierten Erfahrungen mit Improvisationen und Experimentieren und einem erheblichen Spielraum in Bezug auf die Auslegung von Zielperspektiven für das eigene Handeln, verweist auf einen Handlungsspielraum, der einerseits kreativ im Sinne von Inklusion genutzt wird, andererseits jedoch auch zu Unsicherheiten in Bezug auf die konkreten Handlungsziele führt...

Die

- bessere Aktivierung, Vernetzung und Koordination der Handlungsebenen und Akteure, sowie eine
- qualitative Verbesserung der Informationen einhergehend mit einer
- Klärung der definitiven Entscheidungsprozesse, -akteure und -grundlagen,

könnten einen entscheidenden Beitrag liefern, um die inklusive Schulentwicklung in Luxemburg zu einer gemeinsam getragenen Schulreform zu machen...

Empfehlung S5: Die Einrichtung eines Arbeitskreises/ Steuerungskreises „Inklusive Bildung Luxemburg“, der durch alle zivilrechtlichen Gruppen, die an dem Prozess der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems direkt oder indirekt betroffen sind. Die Hauptaufgaben dieses Steuerungskreises wären: Entwicklung von effizienten und effektiven Konzepten der Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Systemebenen (mit expliziter Transparenz für alle Akteure), Netzwerkarbeit, Begleitung der Qualitätssicherung und – entwicklung (ggf. Ausarbeitung von praxisorientierten und evaluationszugänglichen Standards für inklusive Kulturen und Praktiken), Beratung der oberen Schulaufsicht.

Empfehlung S6: Die Fortführung und Erweiterung des bereits vorliegenden Aktionsplans für den Bereich der schulischen Bildung. Dieser sollte zudem einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht ... werden ... Dieser Aktionsplan sollte ... auch eine konkrete zeitlich terminierte Projektplanung für die nächsten Jahre enthalten, sowie seine Umsetzung durch eine Art Monitoring-Komitee begleitet und evaluiert werden.

Empfehlung S7: Die Erstellung einer Handreichung mit den wesentlichen Informationen für alle beteiligten Akteure zur inklusiven Schulentwicklung in Luxemburg (insbesondere die konkreten Informationen über Ressourcen, Kontakt- und Beratungseinrichtungen, Best- bzw. Inspiring Practice, Fortbildungsangebote etc.)...

Empfehlung S8: Handlungsfähigkeit stützt sich auf Verfügungsrechte. Es geht darum eine Klärung herbeizuführen, welche formellen, informellen, legitimen und faktischen Verfügungsrechte den Akteuren wie Eltern, Schüler/innen und Lehrer/innen bzw. anderen Berufsgruppen zukommen bzw. welche neuen, veränderten oder neu verteilten Verfügungsrechte im Zuge des Transformationsprozesses zur inklusiven Bildung(sinstitution) zukommen (vgl. ebd.)... Auf diese können sich die Akteure explizit oder implizit berufen; mit diesen können sie ihre Handlungen legitimieren“

Abschlussbericht - Entwurf Juni 2014

Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zu fördern

Ein Kooperationsprojekt zwischen SCRIPT Luxemburg



und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg



Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik, Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/ Inklusion (Projektleitung)
Akad. Mitarbeiter, Grund-/Haupt- und Sonderschullehrer Peter Hudelmaier-Mätzke (Projektmitarbeiter)

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Sonderpädagogik

Abteilung für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung

Reuteallee 46

Tel.: 0049-(0)7141-140-328

D-71634 Ludwigsburg

merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

hudelmaier@ph-ludwigsburg.de

Inhalt

1 Einleitung.....	4
1.1 Forschungsauftrag	4
1.2 Forschungskonzept und methodische Vorgehensweise	5
1.3 Forschungsverlauf.....	7
1.3.1 <i>Die Fragebogenerhebung: Proband/innen und Erhebungszeiträume</i>	7
1.3.2 <i>Die Gruppendiskussionen</i>	9
1.3.3 <i>Die Interviews</i>	9
2 Ausgangslage zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Bildung in Luxemburg	10
2.1 Das allgemeine Bildungssystem in Luxemburg.....	10
2.2 Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen	11
2.3 Diversity im Bildungssystem	11
2.4 Unterzeichnung der UN BRK	12
2.5 Aktionsplan des Ministeriums für Familie und Integration zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention	12
2.6 Quantitative Entwicklung inklusiver /exklusiver Bildung (Statistische Daten)	13
3 Erfahrungen und Einschätzungen zur Entwicklung von Inklusion.....	16
3.1 Die Perspektive von Eltern zur Inklusion	16
3.1.1 <i>Grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse</i>	16
3.1.2 <i>Erkenntnisse aus den Interviews mit ausgewählten Eltern in Luxemburg</i>	17
3.2 Die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern	19
3.2.1 <i>Soziale Integration</i>	19
3.2.2 <i>Unterrichtsbezogene Erfahrungen und Einschätzungen</i>	21
3.3 Erfahrungen, Einschätzungen professioneller Fachkräfte und Schulleitungen	22
3.3.1 <i>Übergeordnete Ergebnisse der Gruppendiskussionen</i>	22
3.3.2 <i>Professionalisierung</i>	23
3.3.3 <i>Didaktik</i>	24
3.3.4 <i>Kontextbedingungen (Ressourcen, Vernetzung, Informationen)</i>	24
3.3.5 <i>Schulkonzepte/Leitbild, Schulentwicklung</i>	25
4 Professionalisierung und Kompetenzen für Inklusion	26
4.1 Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Lehrerbildung und Inklusion	26
4.2 Lehrerbildung für Inklusion – Situation in Luxemburg	27
4.2.1 <i>Qualifikationen und Berufsbilder in den beteiligten Schulen</i>	27
4.3 Erfahrungen, Selbstverständnis und inklusionsorientierte Kompetenzen von Mitarbeiter/innen der EDIFF und der allgemeinen Schule (Ergebnisse der Online-Fragebogenerhebung)	28
4.4 Kompetenzerfahrungen für inklusive Bildung – Ergebnisse der Online-Fragebogenerhebung ..	29
4.4.1 <i>Selbstkompetenz (Wertschätzung der Diversität)</i>	30
4.4.2 <i>Kooperationskompetenz (Mit anderen zusammen arbeiten)</i>	33
4.4.3 <i>Fachkompetenz (Unterstützung aller Lernenden)</i>	35
4.4.4 <i>Einzelne Fachkompetenzen für den Umgang mit Heterogenität/ Inklusion im Überblick</i> ..	36
4.5 Zusammenarbeit von EDIFF und Regelschule.....	41
4.6 Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht	44
4.7 Fortbildungen zum Umgang mit Heterogenität/ Inklusion: Bedarf und Angebot.....	45
4.8 Personalbedarf aus Sicht der Mitarbeiter/innen der EDIFF und der allgemeinen Schulen	48

5	Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse und abgeleitete Empfehlungen	49
5.1	Einstellungen zu und Erfahrungen mit integrativen Bildungsangeboten.....	49
5.2	Systemische und strukturelle Rahmenbedingungen.....	52
5.3	Differenzierung des Unterrichts	53
5.4	Professionalisierung der Lehrkräfte und weiterer Akteure	53
5.5	Educational Governance – Empfehlungen für die Steuerungsebene.....	57
6	Resümee und abschließende Bemerkungen	58
	Literaturverzeichnis.....	59
	Wissenschaftliche Hausarbeiten im Kontext des Projektes	59
	Wissenschaftliche und sonstige Publikationen	59
	Anhang 1: Onlinefragebogen	62

Entwurf



1 Einleitung

Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert im Artikel 24 die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems. Jene Staaten welche diesen Völkerrechtsvertrag unterzeichnet haben, haben sich gleichsam verpflichtet, zur „Sammlung geeigneter Informationen einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen“ (UN-BRK Art 31; vgl. Merz-Atalik 2014b, 27). Zur Vergewisserung in Bezug auf den aktuellen Stand sowie zur Rekrutierung und Legitimierung von erforderlichen Schritten zur Unterstützung der inklusiven Schulentwicklung in Luxemburg um einen Schritt bei der Umsetzung der UN BRK weiterzukommen, wurde das Kooperationsprojekt zwischen SCRIPT – „Service de Coordination de la Recherche et de l’Innovation pédagogiques et technologiques“, Abteilung des Ministeriums für Schulentwicklung in Luxemburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg angestoßen.

Einen Impuls eine solche Studie zu machen, gab es bereits im Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Luxemburg (2012). Unter Punkt 4 „Schule und Erziehung“ ist eine Maßnahme 9 vorgesehen, eine „Studie über die Arbeit von einigen Schulen, die versuchen die Integration aller Schüler zu fördern“ (Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention, 24). Hier heißt es, „Die inklusive Pilotenschule „Eis Schoul“, sowie einige Schulen, die eine Gruppe von Kindern aufgenommen haben, die von der „éducation différenciée“ betreut werden, werden in enger Zusammenarbeit mit der „éducation différenciée¹“, der SCRIPT Abteilung „innovation et recherche“ und einem externen Berater eine Bestandsaufnahme der Inklusionsarbeit, die mittlerweile geleistet wurde, erstellen.“

Mithilfe dieses Projekts will das Ministerium, vertreten durch Le Service de Coordination de la Recherche et de l’ Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT),

- die verantwortlichen Administrationen auf Schwachstellen, Hindernisse und Inkompatibilitäten aufmerksam machen, die die Inklusion der Kinder erschweren,
- die Lehrer und Erzieher, von denen verlangt wird inklusiv zu arbeiten, von den Erfahrungen ihrer Kollegen profitieren lassen,
- eine größere Öffentlichkeit auf den Sinn und den Zweck von Inklusion aufmerksam machen“ (ebd.).

Diese Zielsetzungen sind auch explizit durch den Auftraggeber formuliert, der vor allem Wert legt auf eine Begleitung und Erhebung der konkreten Schulen vor Ort und einen darauf aufbauenden Erkenntnisgewinn für die zukünftigen Entwicklungsimpulse.

1.1 Forschungsauftrag

„Bestandsaufnahme und Bewertung der integrativen Arbeit mit Menschen mit einer Behinderung in verschiedenen Regelschulen Luxemburgs und gegebenenfalls Herauskristallisierung einer Reihe von positiven Ansätzen als Anregung für andere Schulen. Eine Reihe von Sonderschulklassen der „éducation différenciée“ in Luxemburg werden sowohl im Grundschulbereich, wie auch im Sekundarschulbereich in sogenannten „classes de cohabitation“ in denselben Gebäuden wie die Regelschule betreut. Hinzu kommt in den Regelschulen die Betreuung einer Reihe von Kindern mit Behinderungen, die nicht den Weg der Sonderschule eingeschlagen haben. Eine Reihe von Schulen hat die Initiative ergriffen, aus diesem Nebeneinander nach und nach ein Miteinander entstehen zu lassen. Schüler der „classes de cohabitation“ besuchen ausgewählte Regelkurse, das Personal konzertiert sich, gemeinsame Aktivitäten werden durchgeführt,... Das Projekt setzt sich zum Ziel, eine Bestandsaufnahme der eingeleiteten Integrationsbemühungen zu erstellen, diese in ihrer Effizienz zu bewerten, eventuelle Schwachpunkte aufzuzeigen und Anregungen für die integrative Arbeit sowohl der ausgewählten Schulen, wie auch anderer Schulen zu formulieren“ (§ 1 Gegenstand des Vertrages; Kooperationsvertrag zwischen SCRIPT Luxemburg und PH Ludwigsburg 2013).

¹ Im Folgenden EDIFF.

Die Bestandsaufnahme hat folgende Aspekte studiert:

1. Was sind die Voraussetzungen für eine enge Zusammenarbeit und inklusive Arbeit zwischen Regelschule und „classes de cohabitation“ im Sekundarbereich, respektive in der Grundschule?
2. Ausgehend von der Annahme, dass Inklusion in Etappen voranschreitet, und die Arbeit sich von Jahr zu Jahr verändert und hoffentlich verbessert: Welche Entwicklung hat die Inklusionsarbeit im Laufe der Jahre eingenommen?
3. Wie erleben die Schüler der „classes de cohabitation“ ihre Integration in Regelschulklassen?
4. Wie erleben die anderen Schüler die Teilnahme am Unterricht von Schülern mit einer Behinderung?
5. Wie erlebt das Personal die integrative Arbeit. Wie funktioniert ihre Zusammenarbeit? Verfügt das Personal über die angemessene Qualifikation?
6. Welche administrativen, technischen, legalen oder anderen Hindernisse hemmen die Inklusionsarbeit?

Die Auftragsforschung zur inklusiven Bildung ist häufig durch eine bestehende „Determinierung durch die real existierende Praxis inklusiver Bildung und durch administrative oder bildungspolitische Setzungen von Auftraggeber/-innen“ (Merz-Atalik 2014b, 32) limitiert. Einerseits ergibt sich daraus eine Einschränkung der erhobenen Erfahrungen und Erkenntnisse auf jene aus der *real existierenden Praxis*, die unter Umständen nur bedingt die Anforderungen an die Rahmenbedingungen in einem tatsächlich inklusiven Bildungssystem erfüllen. Andererseits bietet die Auftragsforschung in Kooperation mit den öffentlichen Entscheidungsträger/innen auch die Chance, dass die Evaluationsergebnisse und die daraus resultierenden Empfehlungen eine nachhaltigere Berücksichtigung bei der Qualitätssicherung und –entwicklung erfahren und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Für das wissenschaftliche Projektteam ist es daher bedeutsam, die konkret in der existierenden Praxis vorzufindenden Modelle und Konzepte der inklusiven Bildung zunächst zu charakterisieren. Die Auftraggeber, das Ministère de l'Education Nationale und der Kooperationspartner Script, wählten 9² Schulen für die Begleitung und Evaluation im Rahmen des Projektes ausgewählt.

Die Fragen zur Bestandsaufnahme (Script) werden in der Gliederung des Forschungsberichtes aufgegriffen, indem zunächst die „Ausgangslage“ (gesetzliche Rahmenbedingungen, Vorgaben, Strukturen und Systeme sowie statistische Grund- und Eckdaten) für die Gestaltung der Kooperation bzw. von inklusiven Bildungsangeboten analysiert und bewertet wird (Kap. 2). Dem folgt die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Erfahrungen und Einschätzungen von Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen und weiteren involvierten Berufsgruppen zur „Entwicklung von Inklusion“ (Kap. 3). Dem folgen die Ausführungen zu den aus Sicht der Beteiligten erforderlichen Aspekten der Professionalisierung und Kompetenzen für Inklusion (Kap. 4). Ein abschließendes Resümee, auf der Basis der Erkenntnisse, und Empfehlungen der Autor/innen erfolgt in Kap. 5. Vor dem Einstieg in die Forschungsergebnisse und die konkreten Auswertungen, werden in den Kapiteln 1.2 und 1.3 noch das Forschungskonzept und der Forschungsverlauf skizziert.

1.2 Forschungskonzept und methodische Vorgehensweise

Neben den in 1.1 im Forschungsauftrag formulierten Fragestellungen ist für die Entwicklung eines Forschungsdesigns ein Bezugsrahmen zu setzen, der Ansprüche inklusiver Bildungsangebote berücksichtigt und erfassbare Merkmale solcher Angebote formuliert. Eine für das Projekt sinnvolle Orientierung bietet zum einen der von Ainscow und Booth entwickelte und 2003 von Hinz/Boban ins Deutsche übersetzte „Index für Inklusion“. Der Index für Inklusion ist ein international bewährtes und in einer Vielzahl von Schulentwicklungen erprobtes Instrument zur Selbstevaluation inklusiver Entwicklungen. Konkret werden im Index drei Dimensionen beschrieben, die für eine inklusive Schulentwicklung von grundlegender Bedeutung sind (vgl. Boban/Hinz 2003, 14f)

1. Entwicklung inklusiver Kulturen
2. Entwicklung inklusiver Strukturen
3. Entwicklung inklusiver Praktiken.

² Die Auswahl erfolgte durch das Ministerium und wurde im Projektverlauf geändert. Auf Angaben zu den ausgewählten Schulen wird aus Gründen der Anonymisierung im Forschungsbericht verzichtet.

Booth / Ainscow betonen in ihrem Index die „Grund“-legende Bedeutung des Schaffens „inklusiver Kulturen“. Bevor Strukturen und eine Praxis inklusiver Bildungsangebote ausgestaltet werden, sollte eine Gemeinschaft ein gemeinsames Verständnis von „Inklusion“ und einen Konsens im Hinblick auf das Leitziel „Inklusion“ entwickeln können. Die Kultur inklusiver Bildungsangebot liegt ein Verständnis von Heterogenität zugrunde, das Vielfalt als Chance begreift, sich nicht nur auf die Differenzdimension „behindert-nicht behindert“ bezieht und an einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel) orientiert.

Auf solch ein Verständnis gründet Hans Wocken in seiner Veröffentlichung „Das Haus der inklusiven Schule“ (2011, 112) die „inklusive Schule“ auf drei Säulen:

- Vielfalt der Pädagogen
- Vielfalt des Unterrichts
- Vielfalt der Kinder

Für das Forschungskonzept ergaben sich daraus folgende, zu berücksichtigende Aufmerksamkeitsfelder:

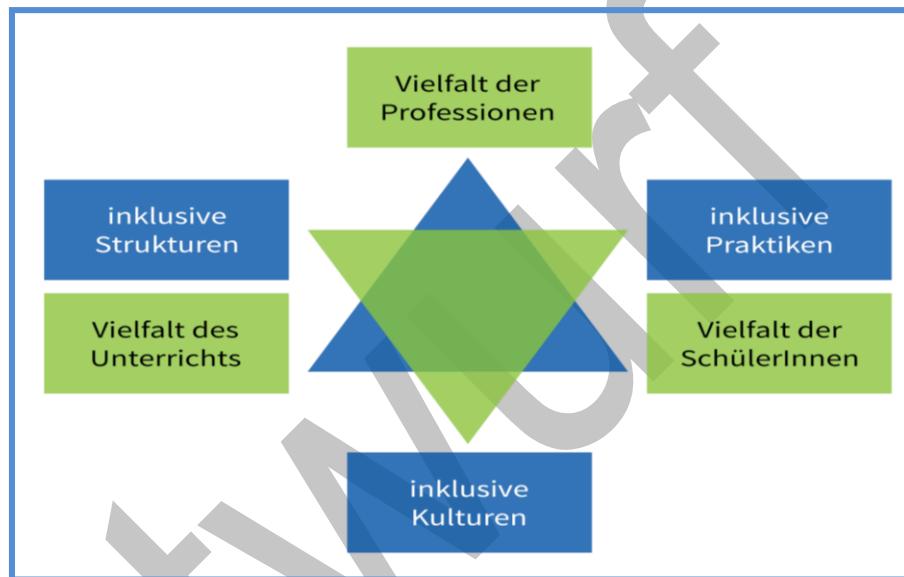


Abb. 1: Aufmerksamkeitsfelder im Forschungskonzept (Merz-Atalik/ Hudelmaier-Mätzke 2013)

Ein Methodenmix und die Involviering diverser, am Prozess der inklusiven Schulentwicklung beteiligter, Personen und Gruppen sollte einerseits ermöglichen, die unterschiedlichen Fragen des Auftraggebers zu verfolgen und andererseits dazu beitragen, einen möglichst vielfältigen Zugang zu den im Konzept erfassten relevanten Feldern für inklusive Bildung zu erhalten, sowie differente Perspektiven zu erfassen.

- Analyse statistischer Daten, gesetzlicher Regelungen und Verwaltungsvorschriften
- Einzel- und Gruppeninterviews mit Schülerinnen (mit und ohne Förderbedarf) in drei der beteiligten Schulen
- Interviews mit 6 Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf aus zwei Schulen
- 4 Gruppendiskussionen, jeweils mit Vertreter/innen der administrativen Ebene der EDIFF und der allgemeinen Schulen
- Eine Onlinebefragung mit freiwilliger Beteiligungsmöglichkeit aller pädagogischen Mitarbeiter/innen/Fachkräfte, die an den im Forschungsprojekt beteiligten Schulen tätig sind.

Bei der Befragung wurden folgende Aspekte der inklusiven Qualität und Schulentwicklung berücksichtigt:

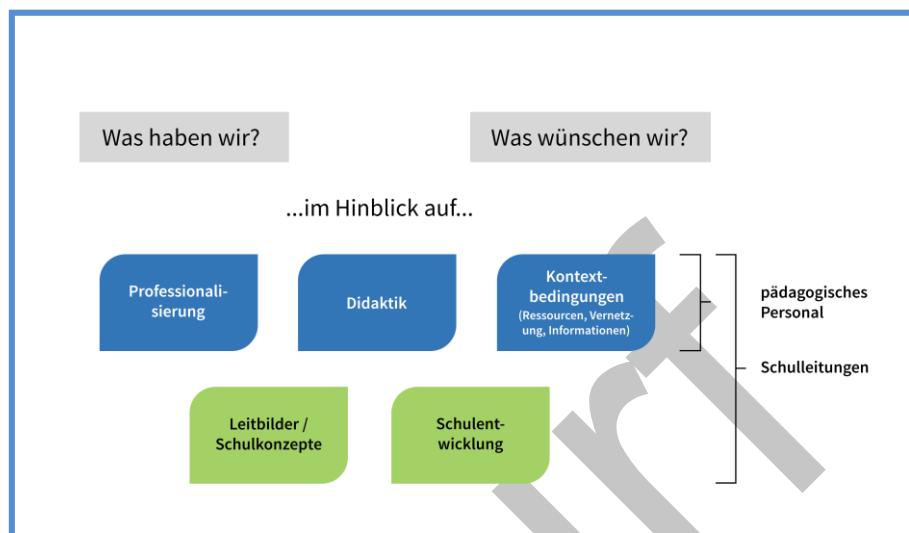


Abb. 2: Aspekte „inklusiver Qualität und Schulentwicklung“ in Bezug zum Projekt (Merz-Atalik/ Hudelmaier-Mätzke 2013)

Für die anfallenden Forschungsaufgaben meldeten sich 8 Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Lehramt Sonderpädagogik) und eine Masterstudierende der Universität Magdeburg, die einige der Fragestellungen des Projekts im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten bearbeiteten (Aufstellung unter Literaturverzeichnis).

1.3 Forschungsverlauf

In einem Treffen mit Vertreterinnen der teilnehmenden Schulen im Herbst 2012 wurde das Forschungsvorhaben und –vorgehen vorgestellt und die geplante Durchführung diskutiert. Im Anschluss daran besuchte der Projektmitarbeiter acht der beteiligten Schulen, um in Vorgesprächen und mit einem konkreten Einblick in die Praxis die jeweiligen Situationen an den Schulen kennen zu lernen und wo möglich, schon geeignete Schulen für bestimmte Fragestellungen des Projekts zu identifizieren. Im Zeitraum vom 17.6. – 20.6.2013 erfolgte die Durchführung der Interviews und Gruppendifiskussionen in Luxemburg. In die Erhebungen waren neben dem Projektmitarbeiter auch eine Gruppe von Studierenden, die im Rahmen ihrer Wissenschaftlichen Hausarbeiten durch ein Projektseminar an der Fakultät für Sonderpädagogik der PH Ludwigsburg begleitet wurden - eingebunden.

1.3.1 Die Fragebogenerhebung: Proband/innen und Erhebungszeiträume

Die Erhebung³ anhand der Online-Befragung wurde in 2 Erhebungszeiträumen durchgeführt.

- Vom 03.06.2013 – 22.06.2013
- Vom 27.06.2013 – 14.07.2013

Im ersten Zeitraum riefen 186 Personen den Fragebogen auf (darunter 48, die nur die Begrüßungsseite angeklickt hatten und danach nicht weiter vorgingen). Von den 138 Befragten, die in die Beantwortung des Fragebogens einstiegen, stiegen 52 im Verlaufe der ersten Seiten wieder aus. 86 beendeten den Fragebogen. Aufgrund der zunächst aufgetretenen technisch bedingten Probleme mit dem erneuten Einloggen auf der Seite des Fragebogens (dies war nur bedingt möglich), wurde ein zweiter Erhebungszeitraum gestartet. Im Rahmen dieses Zeitraums loggten sich 31 zusätzliche Personen ein, 24 beantworteten die Fragen über die Begrüßungsseite hinaus. 11 weitere Personen beendeten während der Beantwortung das Verfahren. Es lagen zum Abschluss der Online-Erhebung 97 vollständig ausgefüllte Fragebögen vor.

Fasst man nun die beiden Erhebungswellen zusammen, so kommt man auf 217 Personen, die den Fragebogen aufriefen, davon sahen sich 55 lediglich die Begrüßungsseite an, weitere 65 brachen im

³ Zur forschungsmethodischen Grundlegung (siehe Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 76).

Verlauf die Fragebogenausfüllung ab. Insgesamt beendeten also 97 Personen den Fragebogen, darunter sieben nach Unterbrechung. In dieser Untersuchung werden für die Ergebnisauswertung ausschließlich jene Personen betrachtet, die nach der Begrüßungsseite das Ausfüllen fortführten. Das entspricht 162 Befragten. Die wie beschrieben erhobenen Daten⁴ dienten als eine der Grundlagen für den vorliegenden Forschungsbericht und die abschließenden Empfehlungen für die weitere Entwicklung inklusiver Bildung in Luxemburg.

Einige Fragen, die insbesondere auf personenbezogene Daten (wie Alter, Geschlecht) ausgerichtet waren, wurden von mehreren Befragten nicht beantwortet. Dies könnte ein Hinweis auf den Wunsch nach gesicherter Anonymität darstellen.

Die Zuordnung zu den Feldern EDIFF oder allgemeine Schule ergab das Bild, dass 67 befragte Mitarbeiter/innen der EDIFF und 76 befragte Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule waren. Da nicht alle Proband/innen alle Fragen im Einzelnen beantwortet haben, ergeben sich in den tabellarischen Übersichten jeweils unterschiedliche Zahlen (n= X). Das Verhältnis der Berufsgruppen unter den befragten Mitarbeiter/innen der EDIFF und den Mitarbeiter/innen der Regelschulen lässt sich dem folgenden Diagramm entnehmen.

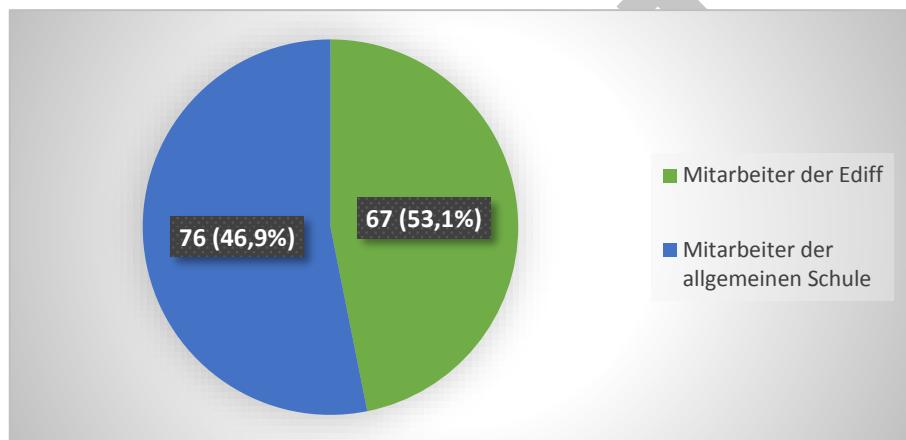


Abb. 3: Anzahl der Mitarbeiter/innen, welche in die Fragebogenauswertung einbezogen werden konnten (n = 143)

Insgesamt können 162 beantwortete Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden. Es handelt sich um 71% weibliche und 29% männliche Proband/-innen. 18,5% der Befragten sind zwischen 20 und 29 Jahren, 32,3% gehören der Gruppe der 30-39-jährigen an, 30,6% sind zwischen 40 und 49 Jahren alt und 18,5% älter als 50 Jahre.

Nach den Berufsgruppen ergibt sich folgendes Bild:

⁴ Die Auswertung der teilstandardisierten Fragebögen erfolgte mit SPSS Statistical Package for the Social Sciences.

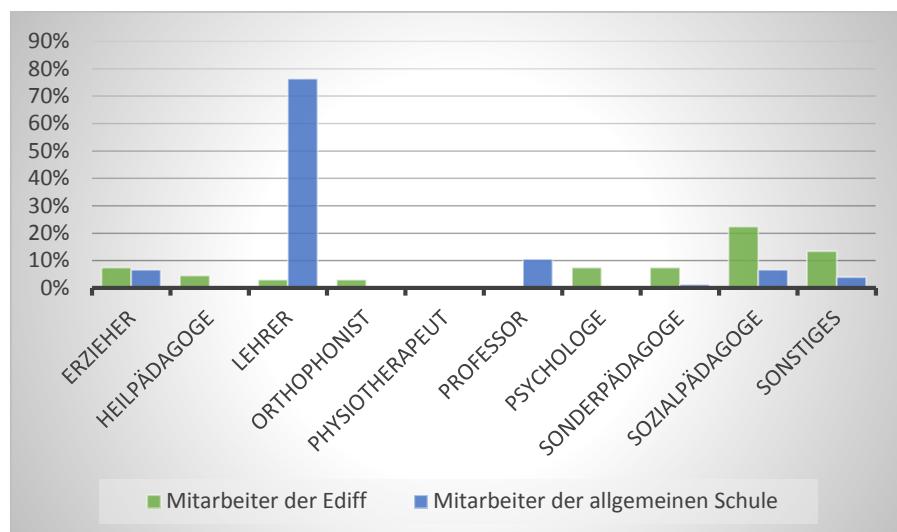


Abb. 4: Verteilung der Berufsgruppen (n= 67 bei EDIFF-Mitarbeiter/innen; n = 76 bei Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule (aus: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 79).

Die Fragen wurden überwiegend mit einer Viererskalierung (1= trifft zu; 2 = trifft größtenteils zu; 3 = trifft kaum zu; 4 = trifft nicht zu) der Antwortkategorien versehen. Die Ziffer 1 stellt den höchsten Wert dar, die Ziffer 4 den geringsten. Der Mittelwert liegt bei 2,5. 2,4 und 2,6 stellen jeweils Tendenzen zum Mittelwert dar. Gelb markierte Zahlen oder Werte (siehe Kapitel 4) markieren signifikante Unterschiede.

1.3.2 Die Gruppendiskussionen

Im Zeitraum zwischen dem 17.6. und dem 20.6.2013 wurden fünf Gruppendiskussionen mit jeweils 4-5 Diskutant/innen geplant. Wegen kurzfristiger Absagen wurden zwei Gruppendiskussionen in abgewandelter Form mit nur 2 Teilnehmer/innen durchgeführt. 3 Gruppendiskussionen hatten 3-5 Teilnehmer/innen. Bei der Zusammensetzung der Teilnehmer/innen wurde darauf geachtet, dass sie:

- unterschiedliche Professionen und Institutionen (EDIFF, Regelschule) abdecken
- eine Leitungsaufgabe haben
- in ihrem Arbeitsalltag mit den Diskussionspartner/innen kooperieren.

Die Diskussionsgruppen wurden durch einen Ministeriumsmitarbeiter zusammengestellt, welcher auch die Termine koordinierte. Die Diskussionen wurden von Studierenden der Pädagogischen Hochschule vorbereitet, moderiert und aufgezeichnet. Sowohl die Interviews wie auch die Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert.

Als Diskussionsimpuls wurde folgendes Zitat von Hans Wocken verwendet:

„Jedes behinderte Kind, das in Sonderschulen gefördert werden kann, kann auch in allgemeinen Schulen gefördert werden. Grundsätzlich ist jedes behinderte Kind ‚integrationsfähig‘, weil grundsätzlich jede Schule ‚integrationsfähig‘ gemacht werden kann“ (Wocken 1987, S. 119).

Dieses Zitat erschien uns auf Grund seiner Radikalität und trotz seines Ursprungsdatums ein geeigneter Impuls, die Diskutant/innen ins Gespräch und die Auseinandersetzung mit Fragen der Schulentwicklung zu bringen.

In der Auswertung der Diskussionen wurden folgende Bereiche (vgl. Abb. 2) besonders beachtet:

- Professionalisierung
- Didaktik
- Kontextbedingungen (Ressourcen, Vernetzung, Informationen)
- Leitbilder / Schulkonzepte
- Schulentwicklung

1.3.3 Die Interviews

Die Schüler/inneninterviews

Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden zwischen dem 17. und 20.6.2013 durchgeführt. An den Interviews und Gruppendiskussionen waren insgesamt 6 Schüler und 7 Schülerinnen im Alter von

14-16 Jahren aus drei Schulen beteiligt. Die Schülerinnen und Schüler wurden von den Lehrkräften ausgewählt. Von diesen insgesamt 13 Schülerinnen und Schülern besuchten 10 eine „classe de cohabitation/ EDIFF-Klasse“ und hatten einen Förderbedarf im Bereich Lernen oder geistige Entwicklung. Genau die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen hat nach eigener Aussage Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht in einzelnen Modulen sammeln können. Die drei weiteren Schüler/-innen waren alle in der gleichen Regelklasse an einer Schule. Auf Grund der kleinen Gruppe an Befragten können die Ergebnisse lediglich Hinweise auf mögliches Erleben einzelner Schülerinnen und Schüler geben, ohne eine Allgemeingültigkeit beanspruchen zu wollen. Sie können jedoch einen ersten Einblick in das subjektive Erleben der jeweiligen Schulsituation geben.

Die Elterninterviews

In der Zeit zwischen dem 17. und 20.06 2013 wurden sechs Interviews mit Eltern geführt. In der Regel stand ein Elternteil für das Interview zur Verfügung. Die befragten Eltern haben jeweils ein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einem integrativen Angebot, das durch die EDIFF begleitet wird. Die Eltern stammen aus drei verschiedenen Schulen und wurden durch den kooperierenden Mitarbeiter des Ministeriums für die Befragung angefragt. Die Rekrutierung der Befragten, so wie die sehr kleine Untersuchungsgruppe, lässt keine repräsentativen Ableitungen zu.

2 Ausgangslage zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Bildung in Luxemburg

2.1 Das allgemeine Bildungssystem in Luxemburg

„Der heutige Stand des luxemburgischen Bildungssystems erweist sich als ein fröhleinsetzendes und hoch gegliedertes System verschiedener schulischer Angebote“ (Eurydice 2014a; Nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 59). Ab dem dritten Lebensjahr kann ein Kind die „éducation précoce“ besuchen, eine Vorschuleinrichtung, die vor allem gegründet wurde um den vielen ausländischen Kindern das Erlernen des Luxemburgischen zu ermöglichen. Inzwischen besucht ein sehr hoher Prozentsatz der 3-4 jährigen die éducation précoce. Die zwölfjährige grundlegende Schulbildung beginnt mit der École Fondamentale im vierten Lebensjahr und geht bis zum 16. Lebensjahr. Der Unterricht ist in vier Lernzyklen mit je zwei Jahren organisiert, für die nationale Lehrpläne vorliegen. Das Schuljahr ist in Trimester gegliedert. Dem folgen 2 Jahre Vorschulerziehung (Éducation Prescolaire). In den Zyklus 2 kommen die Kinder mit 6-7 Jahren und verbleiben bis zum Zyklus 4 zusammen in der Ecole fondamentale. Im Verlauf der zweiten Hälfte des Zyklus 4 durchlaufen die Schüler/innen ein Orientierungsverfahren. (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 61) Die Schüler/innen laufen das Orientierungsverfahren, in dem standardisierte Tests, freiwillige psychologische Tests, Schulleistungen und Elterngespräche in einer Konzertierung zwischen zwei Sekundarschullehrer/innen, Inspektor/innen und der/m Klassenlehrer/in kulminieren, die eine Orientierungsempfehlung Richtung Gymnasium, oder technisches Lyzeum oder technisches Lyzeum (Abteilung régime préparatoire ausspricht. Die Empfehlung ist weitgehend verbindlich, kann aber auch von den Eltern nicht angenommen werden. In dem Fall macht die Schüler/in ein Examen oder eine Sonderkommission der „régime préparatoire“ befindet noch einmal über die/den Schüler/in.

Daran anschließend im Sekundarstufenbereich werden die Schülerinnen und Schüler an einen der zwei Sekundarschultypen „orientiert“ (Ministère de l'éducation nationale 2013, 11), entweder dem „klassischen“ oder dem „technischen“ Lyceum. Nach vier Schuljahren endet die allgemeine Schulpflicht. Während das klassische Lyceum in zwei Stufen (4 und 3 Jahre) zu einer Hochschulzugangsberechtigung führt, ist das technische Lyceum zunächst polyvalent angelegt. Die Schülerinnen und Schüler werden nach ihrem Leistungsvermögen abschlussbezogen aufgeteilt. Dabei führt

- die „Technische Ausbildung“ in 5 Schuljahren zum „Diplôme de fin d'études secondaires techniques“ (allg. Hochschulzugangsberechtigung)
- eine 4-jährige Qualifizierung zum „Diplôme de technicien DT“ (Fachhochschulzugangsberechtigung, Qualifikation für Berufsausbildung)
- eine 3-jährige Berufsausbildung zum „Diplôme d'Aptitude Professionnelle DAP (Fachhochschulzugangsberechtigung (Qualifikation für Berufsausbildung)
- Certificat de Capacité Professionnelle CCP (vgl. Ministère de l'éducation nationale 2013, 3).

Jede Schularbeit bietet so genannte „Einstiegerklassen“ für ausländische Schülerinnen und Schüler an. Das Ziel dieser Klassen ist, durch intensive Förderung in den zwei Landessprachen schnellstmöglich die Integration in die Regelklassen zu ermöglichen (vgl. ebd.).

2.2 Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen

Die Beschulung von Kindern mit Behinderungen wurde in Luxemburg im Vergleich zu anderen Nachbarländern erst sehr spät schulgesetzlich geregelt (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 62).

Mit der Einführung des neuen Grundschulgesetzes im Januar 2009 wurden verschiedene Änderungen vorgenommen. So wurden zu diesem Zeitpunkt die bereits beschriebenen Lernzyklen von zwei Jahren eingeführt, um den Schüler/innen ein individuelleres Lernen entsprechend ihrer Bedürfnisse zu ermöglichen. Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen soll durch die Reform die Möglichkeit gegeben werden, das eigene Potenzial auszuschöpfen. Die Lehrer/innen sollen die Schüler/innen in ihren individuellen Bedürfnissen unterstützen und differenzierte Hilfen anbieten. Des Weiteren wurden an allen Schulen Teams (équipes pédagogiques) eingeführt. Lehrer eines Zyklus' arbeiten als Team zusammen und haben wöchentliche Koordinationstreffen. Eine weitere Neuerung ist die Schaffung multiprofessioneller Teams (équipe multi-professionnelle) (vgl. Limbach-Reich 2013, 12; nach Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 66) für jede Region Luxemburgs. Unter Leitung der Schulinspektor/innen und in Kollaboration mit der EDIFF arbeitet eine Gruppe verschiedener Professionen wie Psycholog/innen, Heilpädagog/innen, Sozialarbeiter/innen und spezialisierte Lehrpersonen. Diese übernehmen seit 2009 die Unterstützung von Kindern mit Lernschwierigkeiten (vgl. ebd., 24; a.a.O., 66). Die „Commission d'inclusion scolaire“ (CIS), im Deutschen „Inklusionskommission“, beurteilt die Förderbedürftigkeit von Schüler/innen in der Grundschule auf Anfrage, respektive im Einverständnis mit den Eltern, und führt die Diagnostik durch. Die Kommission setzt sich aus einer/m Schulinspektor/in, einer/m Lehrer/in, drei Mitgliedern des EMP, gegebenenfalls einer/m Mediziner/in und einer/m Sozialarbeiter/in zusammen (vgl. ebd., 294; a.a.O., 66). Sie stellt die Schüler/innen bei Feststellung des Förderbedarfs der CMPP vor. Diese regionale Kommission entscheidet, welche zusätzliche Förderung dem Kind mit Förderbedarf innerhalb der Regelschule zugesprochen wird. Ist die CMPP der Meinung, das Kind solle in die Förderschule aufgenommen werden, wird mit dem Einverständnis der Eltern ein Antrag an die CMPPN (Nationale Kommission) gestellt, die über folgende Orientierungsmöglichkeiten verfügt: Beschulung in einer Förderschule; Beschulung im Ausland oder Ablehnung des Antrages. Erst später innerhalb der Förderschule wird entschieden, ob das Kind eine Kohabitationsklasse besucht oder in der Förderschule selbst betreut wird.

Außerdem wurden individuelle Entwicklungspläne eingeführt. Für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen erstellt die CIS einen solchen Plan (vgl. EURYDYCE 2013b).

Wurde einem Kind der Anspruch auf besondere Förderung zugesprochen, übernimmt die éducation différenciée (EDIFF), die Verantwortung für dessen schulische Bildung. Über die verschiedenen Möglichkeiten der Förderung werden die Eltern durch die EDIFF beraten. Die Eltern können über den Förderort ihrer Kinder entscheiden (vgl. Limbach-Reich 2013, 9). Folgende Angebote stehen zur Auswahl:

- „Beschulung in einer der regionalen Sonderschulen oder spezialisierten Institute in Luxemburg“
- Beschulung im Ausland in einer anerkannten Einrichtung
- Teilweise Integration⁵
 - entweder in einer Kohabitationsklasse, die in einem Gebäude einer Regelschule untergebracht ist, aber der Sonderschule unterstellt bleibt und der in der Regel ausschließlich Kinder mit Behinderungen angehören;
 - oder eine teilweise Integration in der Form, dass bestimmte Lern- und Unterrichtsangebote gemeinsam mit nichtbehinderten Schüler/innen besucht werden, z.B. Sport- oder Werkunterricht.
- Gänzliche Integration⁶ in einer regulären Vor- oder Primärschule und auch im Sekundarschulbereich“ (Limbach-Reich 2013 nach Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 63/64).

2.3 Diversity im Bildungssystem

Die Schülerpopulation in Luxemburg ist bestimmt durch eine erhebliche ethnische, kulturelle und sprachliche Heterogenität. „Luxembourg is a trilingual country. The national language is Luxembourgish,

⁵ Die Entscheidung liegt bei der Direktion der respektiven Förderschule im Einverständnis mit den Eltern.

⁶ Entscheidung der Eltern. In der Regel sind die CPPN und Förderschulen nicht damit befasst. Es sei denn ein/e Schüler/in wird wieder von der Förderschule an die Regelschule zurücküberwiesen. Für diese Entscheidung ist die CMPPN verantwortlich.

the legislative language is French and the official administrative and judicial languages are French, German and Luxembourgish. Moreover, the languages spoken by immigrants (such as Portuguese and Italian) as well as English are gaining importance“ (Eurydice 2014a). Die trilinguale Mehrsprachigkeit stellt ein wesentliches Merkmal der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen Luxemburg dar. Im vorschulischen Bereich und im ersten Zyklus wird Luxemburgisch gesprochen. Die Alphabetisierung, beginnend mit dem 2. Zyklus, erfolgt in Deutsch. In der zweiten Hälfte von Zyklus 2 beginnt der Französischunterricht und zu einem späteren Zeitpunkt wird, neben den Hauptfächern auf Deutsch, auch in Nebenfächern auf Deutsch und in den höheren Klassen auch oft auf Französisch unterrichtet. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit anderer Muttersprache ist ständig steigend (siehe 2.6).

Bei den Schüler/innen mit einem besonderen Förderbedarf finden sich in Luxemburg alle Kategorien, die auch in anderen Europäischen Ländern klassifiziert werden. „Pupils with special needs are either integrated in mainstream education or they benefit from special education (éducation différenciée) (see section 14.3, Integrating and supporting pupils with special needs)“ (Eurydice 2014a). (Weitere Hinweise siehe unter: Kap. 2.6). Viele Städte erarbeiten mittlerweile so genannten Diversity-Report (z.B. Wien/ Österreich oder Frankfurt/ Deutschland). Diese geben detaillierte Auskunft über verschiedene Ebenen der Diversität in der Gesellschaft, wie sozialer Hintergrund (anhand der Wohnungsgröße etc.), beruflicher Status, Durchschnittseinkommen nach Quartieren, Mehrsprachigkeit, etc.). Alle diese Europäischen Großstädte stellen in allen Bereichen der Lebenswelten und Millieus deutliche weitere Differenzierungen fest. Die Diversity-Reports verstehen sich als Instrumente, die Diversität der Bevölkerung starker in politische, verwaltungsbezogene und infrastrukturelle Entscheidungsprozesse und Planungen einzubeziehen. Die Erkenntnisse zur progressiven Erweiterung der Diversität in der Bevölkerung aus diesen beiden, vergleichsweise ebenso durch Migration und internationale Mobilität geprägten, Großstädten anderer europäischer Länder, lassen sich sicher auch auf Luxemburg übertragen. Die zunehmende Diversität zeigt sich auch unter den Kindern und Jugendlichen, die das Bildungssystem besuchen.

2.4 Unterzeichnung der UN BRK

Die UN-Behindertenrechtskonvention ist die erste Menschenrechtskonvention, die im 21. Jahrhundert Rechtsverbindlichkeit hat (Müller/ Saum/ Schmitt 2013). Seit Juli 2011 ist diese auch für Luxemburg verbindlich. Durch die Ratifizierung verpflichtete sich Luxemburg gleichsam mit 147 Staaten (Stand 6.2014) ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu entwickeln. Die Unterzeichnung führt auch dazu, dass im Jahr 2014 ein Zwischenstand der inklusiven Entwicklung durch Berichterstattung vorgelegt werden muss. Der Bericht soll die Bemühungen und Maßnahmen des Großherzogtums enthalten, welche die Umsetzung der UN BRK gewährleisten und die Nachhaltigkeit sicherstellen.

2.5 Aktionsplan des Ministeriums für Familie und Integration zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention

„Mit Inkrafttreten des Gesetzes vom 28. Juli 2011, durch das die UN-BRK sowie das Zusatzprotokoll vom Luxemburger Staat gutgeheißen wurden, wurden diese beiden Abkommen auch für Luxemburg verbindlich. Der Staat ist nun verpflichtet, die Bestimmungen der Konvention einzuhalten und progressiv umzusetzen. Das übergeordnete Ziel heißt Inklusion. Ein integratives System strebt die Eingliederung von „Problemfällen“ an. Ein inklusives System hingegen grenzt gar nicht erst aus, sondern nimmt jeden an wie er ist. Ein inklusives System macht nur Sinn, wenn diesem eine Anpassung unserer Umwelt und unseres Umfeldes vorausgeht. „Design for all“ beginnt in den Köpfen. Vorurteile bilden sich häufig bereits im Kindesalter. Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung für die Belange von Menschen mit Behinderungen muss alle Altersgruppen ansprechen. Inklusion muss zur Selbstverständlichkeit werden. Wir müssen gemeinsam dafür sorgen, dass der Wert von Inklusion für unsere Gesellschaft nicht weiter verkannt wird. Wir sind alle anders, dementsprechend profitieren alle von einer inklusiven Gesellschaft. Inklusion bedeutet einen Zugewinn von sozialen und wirtschaftlichen Potentialen: dies gilt es zu vermitteln“ (Marie-Josée Jacobs, Ministère de la Famille et de l’Integration 2012; Vorwort zum Aktionsplan zur Umsetzung der UN BRK).

Zur Umsetzung der UN-Konvention im Rahmen der schulischen Bildung wurden, im Rahmen eines Aktionsplans der 2012 von der Luxemburgischen Landesregierung verabschiedet wurde, folgende Maßnahmen festgelegt. Zunächst soll eine flächendeckende Öffnung der Regelschulen im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen erfolgen. Dazu sei es erforderlich, qualifiziertes Personal einzustellen und angemessene Räume zur Verfügung zu stellen (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 67). Die EDIFF soll Teil der Regelschule werden und dort eingreifen, wenn sonderpädagogische Unterstützung erforderlich ist. Die Schüler/innen sollen so viel wie möglich am Regelunterricht teilhaben. Bei der Aus-

bildung der Grundschullehrer soll die Vermittlung von sonderpädagogischen Kenntnissen und Früherkennung eingeführt werden. In der Ausbildung zur/m Grund- sowie Sekundarschullehrer/in soll ein sonderpädagogisches Praktikum verpflichtend werden. Im Bereich der Fortbildung sollen Angebote aufgebaut werden. Um der Umsetzung der Konventionen gerecht zu werden wird Fachpersonal wie Sonderpädagog/innen und Sozialpädagog/innen benötigt (ebd.). Aus diesem Grund wurde spezifisch geschultes Personal in der „édition différenciée“ und im „centre de logopédie“ eingestellt. Bezuglich der Beschulung von Schüler/innen mit Verhaltensstörungen sollen weitere Initiativen gestartet werden um die hohe Anzahl von Schüler/innen die im Ausland zur Schule gehen zu minimieren. Am Ende des Bereichs Schule und Erziehung stellt der Aktionsplan eine Zukunftsvision vor (Ministère de la Famille et de l'Intégration 2012, 20ff.).

„Langfristiges Ziel ist eine Regelschule, in der, so weit wie möglich, jedes Mitglied dieser Gesellschaft seinen Platz findet, in der Hoffnung, dass das Miteinander in der Schule den Weg zu einer Gesellschaft öffnet, die jedem Mitglied seinen gleichberechtigten Platz zugesteht“ (ebd.).

2.6 Quantitative Entwicklung inklusiver /exklusiver Bildung (Statistische Daten)

Eine der Forschungsfragen des Auftraggebers war die Frage nach der Entwicklung der Inklusionsarbeit im Laufe der Jahre. Bevor dieser Aspekt in den folgenden Kapiteln vor dem Hintergrund der konkreten Erfahrungen der beteiligten Personen und Institutionen beleuchtet wird, sollen auch einige statistische Daten im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems dargelegt werden.

Ausgehend von der Annahme, dass Inklusion in Etappen voranschreitet, und die Arbeit sich von Jahr zu Jahr verändert und hoffentlich verbessert: Welche Entwicklung hat die Inklusionsarbeit im Laufe der Jahre eingenommen? (2)

Das Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) publiziert jährlich die aktuellen statistischen Daten zur Entwicklung der Schulen und der Schülerschaft. Für die vorliegende Darstellung wurden die Publikationen vom März 2014 verwendet.

In Luxemburg wurden im Schuljahr 2012/13 ca. 848 Schüler/innen im Enseignement Fondamental (im Folgenden auch Primarstufenbereich) an den Centres régionaux d'Éducation Différenciées (470) und an den Instituts Spécialisés (378) unterrichtet. Das sind 1,62 % aller Schüler/innen (vgl. Abb. 5)⁷.

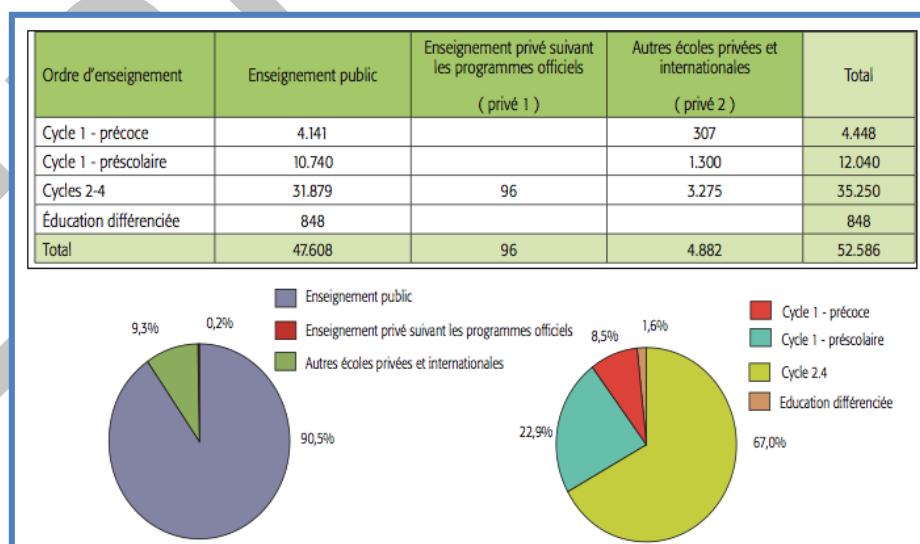


Abb. 5: Schülerzahlen von Cycle 1- Cycle 4 und EDIFF 2012/13 (Nach: MENJE 2014, 7)⁸

⁷ Die folgenden Ausführungen beziehen sich teilweise auf die Wissenschaftliche Hausarbeit von Frimmel (2013). Da diese jedoch das vorhergehende Schuljahr fokussiert und nunmehr die aktuellen Zahlen zu 2013 vorliegen, wird nur stellenweise auf die Ausführungen Frimms verwiesen.

⁸ Inwiefern die Schüler/innen durch die Équipes multiprofessionnelle de l'Éducation différenciée in Regelschulen betreut werden oder wieviele Schüler/innen die Classes de Cohabitation besuchen, lässt sich anhand dieser Statistiken nicht erkennen.

Bei einem Rückblick auf die vergangenen 10 Jahre stellt man fest, dass die Anzahl der an den Centres d'Éducation Différenciée régionaux (CED) oder den Instituts spécialisé beschulten Schüler/innen ständig schwankte (vgl. MENJE 2014, 7). Seit 2009/10 gibt es jedoch einen deutlichen Anstieg zu verzeichnen, der sich nicht relativ zur Entwicklung der Schüler/innen an den Regelschulen verhält. Im Vergleich der Zahlen aus dem Jahr 2002/03 und heute, also über die letzten 10 Jahre, hat die Population der Schüler/innen in der EDIFF um ca. 22,19% zugenommen. Die EDIFF verzeichnet damit den deutlich stärksten Zuwachs an Schüler/innen im Vergleich der Schulformen im Enseignement Fondamental (siehe Abb. 6).

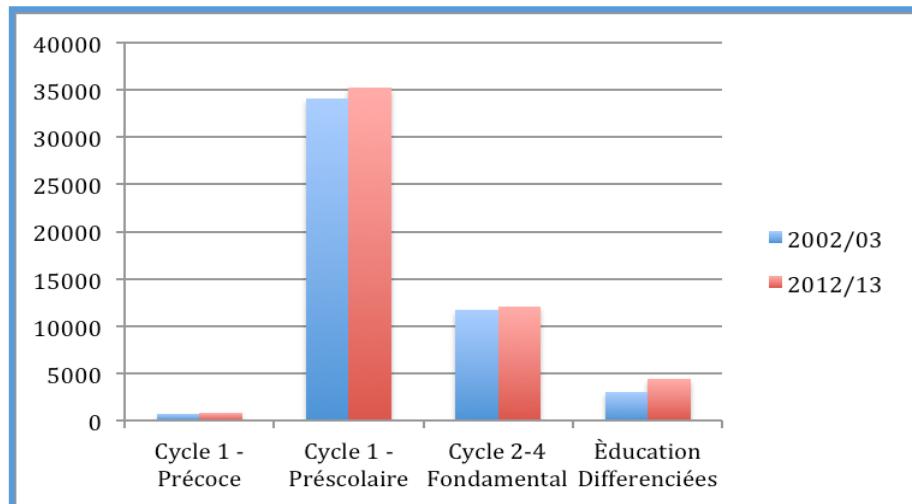


Abb. 6: Vergleich der Schülerverteilung zwischen 2002/03 und 2012/13 (Merz-Atalik 2014; Berechnung auf der Basis der Zahlen von MENJE 2014)

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die verschiedenen Schulangebotsformen der Éducation Différenciées und die Verteilung der Schüler/innen auf dieselben.

Centre régional/Institut spécialisé	Localité	Nombre d'élèves
Centres régionaux:		
CED Clervaux	45	
CED Differdange	43	
CED Echternach	36	
CED Esch-sur-Alzette	78	
CED Luxembourg	69	
CED Roeser/Rumelange	39	
CED Roodt-Syre	33	
CED Warken	65	
Centres de propédeutique professionnelle (CPP)		
CPP Clervaux	10	
CPP Esch	10	
CPP Walferdange	25	
CPP Warken	17	
Total Centres régionaux		470
Centre de logopédie	Luxembourg	259
Centre d'intégration scolaire (CIS Cessange)	Luxembourg	8
Centre d'observation	Kehlen/Olm	8
Institut pour enfants autistiques et psychotiques	Leudelange	50
Institut pour infirmes moteurs cérébraux	Luxembourg	53
Total Instituts spécialisés		378
Total Centres régionaux et Instituts spécialisés		848

Abb. 7: Verteilung der Schüler/innen auf die CED 2012/13 (nach: MENJE 2014, 39)

Wie in anderen europäischen Ländern auch, kann man eine deutliche Überrepräsentation von Jungen (66,9%) gegenüber den Mädchen (33,1%) an den Schulen der CED feststellen (ebd., 40)⁹.

Zudem scheinen die Schüler/innen mit einer anderen Nationalität leicht häufiger auf ein CED zu gehen. 51,3% der Schüler/innen in der EDIFF haben eine andere Nationalität (aus 116 Nationalitäten) und 48,7% sind luxemburgischer Nationalität. Das Verhältnis an den Regelschulen ist insgesamt mit 49,0% anderer Nationalität und 51% luxemburgischer Nationalität, das bedeutet dass die Schülerzahlen mit nicht-luxemburgischer Nationalität in der EDIFF leicht erhöht sind. Die Zahlenverhältnisse der nationalen Staatsangehörigkeit berücksichtigen jedoch nur ungenügend den Kreis der bereits eingebürgerten Schüler/innen. 67,6% der Kinder anderer Nationalitäten die eine Primarstufenschule in Luxemburg besuchen, sind bereits in Luxemburg geboren. Nur 4,1% haben einen anderen Geburtsort (vgl. MENJE 2014, 9). Die Population der Schüler/innen mit portugiesischer Staatsangehörigkeit mit einem Anteil von 34,2% (gegenüber 25,9% an den Allgemeinen Schulen) scheint im Rahmen der CED überrepräsentiert (vgl. ebd.).

Rétrospective									
Première langue parlée	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
luxembourgeoise	57.8%	54	http://public.men.lu/stats/FOND_201213/FOND_201213/fond201213_p24	43.8%	41.5%	39.8%			
autre	42.2%	45.5%	44.7%	49.4%	51.6%	54.2%	56.2%	58.5%	60.2%

Abb. 8: Erstsprache der Schüler/innen in der Primarstufe (EF) (Nach: MENJE 2014, 10)

Aufgrund der vielfältigen Migrationshintergründe und dem Einbürgerungsstatus und den damit unmittelbar zusammenhängenden Dispositionen und Bedürfnissen für eine Beteiligung im Bildungssystem, erscheint es generell aufschlussreicher nach der Erstsprache der Schüler/innen zu fragen als nach der Nationalität. Die Abbildung 8 zeigt deutlich, dass sich die Mehrheitsverhältnisse zwischen Schüler/innen mit luxemburgischer Erst- und Zweitsprache in den Schulen in den letzten 10 Jahren förmlich umgekehrt haben.

Vergleicht man die Zahlen der „mit einem (sonder)pädagogischen Förderbedarf¹⁰“ etikettierten Schüler/innen in Luxemburg mit anderen europäischen Ländern, dann fällt auf, dass der Anteil vergleichsweise geringer ist als in den allermeisten anderen europäischen Ländern (vgl. Abb. 9). Die Klassifikationssysteme und die Verfahren der Datenerhebung sind in den verglichenen Ländern sehr unterschiedlich, so dass das Diagramm eher eine Tendenz, denn eine empirisch belegte Datensammlung darstellen würde. So werden in Finnland alle Schüler/innen, die jemals eine Hilfe durch eine/n speziellen Pädagog/in erhalten haben, in die Statistik mit einbezogen. Da man an den Finnischen Schulen fest angestellte Sonderpädagog/innen an den Regelschulen und weitere Ressourcen zur Förderung von Schüler/innen mit einem besonderen Förderbedarf hat, haben sich die Zahlen der Schüler/innen, welche solche Hilfen erhalten in den vergangenen Jahren vervielfacht (vgl. Schöler/ Merz-Atalik/ Dorrance 2010). Dies trifft ebenfalls für die Länder Island und Norwegen zu.

⁹ Im Primarstufenbereich insgesamt zeigt sich ansonsten ein Verhältnis von 51,2% Jungen und 48,8% Mädchen (MENJE 2014, 23).

¹⁰ SEN – Special Educational Needs.

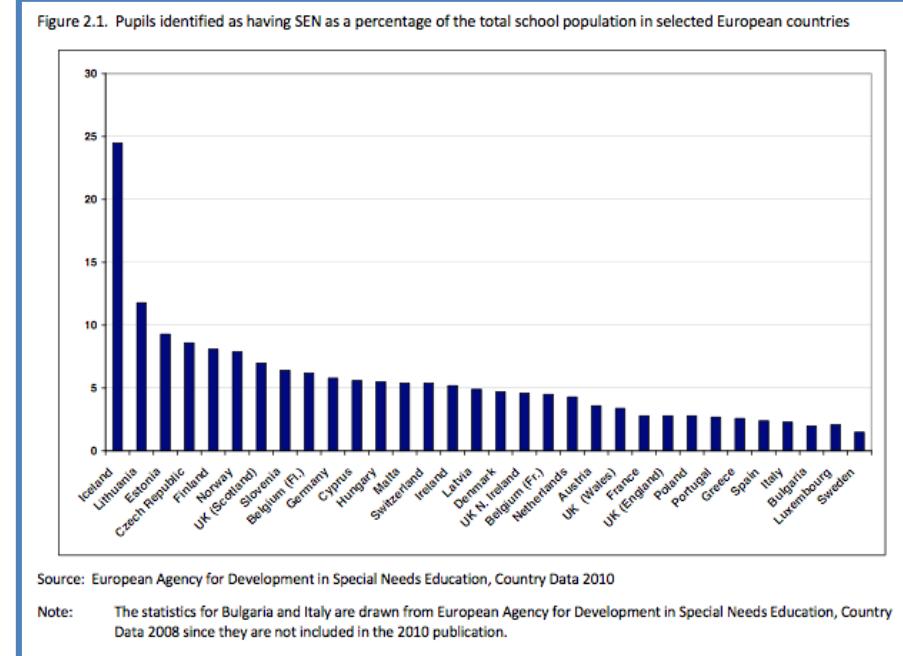


Abb. 9: Schüler/innen mit Special Educational Needs in ausgewählten Europäischen Ländern (Nesse 2012, 15)

3 Erfahrungen und Einschätzungen zur Entwicklung von Inklusion

3.1 Die Perspektive von Eltern zur Inklusion

3.1.1 Grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse

Im Kooperationsvertrag zwischen SCRIPT und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurde nicht ausdrücklich vereinbart, die Elternperspektive zu erfassen. Ein entscheidendes Argument sprach dennoch dafür, die Elternperspektive zu berücksichtigen: Eltern sind in der Entwicklung und für die Einrichtung gemeinsamer Bildungsangebote allermeist eine treibende Kraft. Und es wird weiterhin kaum möglich sein, inklusive Entwicklungen voran zu bringen, ohne dass die Eltern daran beteiligt werden. So widmet z.B. der Index für Inklusion der Elternbeteiligung ein eigenes Kapitel (vgl. Boban/Hinz 2003, 37f). Entscheidend scheint es, vor allem die Kommunikation zwischen Eltern und Schule zu verbessern (ebd.; Wilhelm / Eggertsdoottir / Marinösson 2006, 132). Niehues / Jakobs et al. haben in einer Befragung der Eltern der Gesamtschule Köln-Holweide herausgearbeitet, dass die bedeutendste Variable für die Zufriedenheit der Eltern mit dem integrativen Bildungsangebot die Wertschätzung von Elternengagement und das Eingebundensein der Eltern in schulische Entscheidungsprozesse darstellt (vgl. Niehues, Jakobs et al 2005, 3).

Im deutschsprachigen Raum wurde seit dem Beginn des gemeinsamen Unterrichts die Elternperspektive erforscht, so dass bis heute eine ganze Anzahl an Studien unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vorliegt. Dabei scheint ein Ergebnis durch alle Studien hinweg relativ konstant zu bleiben: „Eine aktuelle repräsentative Studie von 2010, durchgeführt vom Institut Infratest dimap und finanziert durch die Bertelsmann Stiftung, hebt hervor, dass sich im Vergleich zu den Ergebnissen vor über 20 Jahren nicht viel verändert hat. Rund zwei Drittel der befragten Eltern sprachen sich demnach für gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung aus“ (Basara 2013, 53). Preuss Lausitz und Klemm weisen in diesem Zusammenhang auf einen weiteren bedeutsamen Aspekt hin: „...unter Leistungsaspekten <sprechen> alle Daten für die Ablösung von Sonderschulen. Es wundert nicht, dass selbst anfangs skeptische Eltern nichtbehinderter Kinder deutlich steigende Zustimmungswerte zum gemeinsamen Unterricht zeigen“ (Klemm/ Preuss-Lausitz 2008, 8). „Weiterhin konnte herausgefunden werden, dass allein Parallelklassen <mit integrativer Beschulung> positive Einstellungsveränderungen bewirken“ (Preuss-Lausitz 2009 und Demmer-Dieckmann 2008; Nach Basara 2013, 52).

Kilius und Tillmann arbeiten in einer Auswertung der deskriptiven Daten der 2. JAKO-O-Bildungsstudie im Jahr 2012 heraus, dass die insgesamt hohe Zustimmung für gemeinsamen Unterricht bei Eltern mit

Migrationserfahrung und mit niedrigen Bildungsabschlüssen signifikant geringer ausfällt. Außerdem belegt die Auswertung, wie vorangegangene Untersuchungen auch, dass die Elterneinschätzung je nach Art der Behinderung variiert: „Eltern stehen Konzepte, die das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern fördern, generell aufgeschlossen gegenüber. 89 % sprechen sich dafür aus, körperlich beeinträchtigte Kinder im Klassenverband einer Regelschule zu unterrichten, 72 % würden Kinder mit Lernschwierigkeiten auf dieselbe Art integrieren. Im Falle von geistig behinderten bzw. verhaltensauffälligen Kindern ist das Stimmungsbild unter den Eltern geteilter: Jeweils 46 % der Befragten befürworten auch hier das Modell des gemeinsamen Lernens“ (Kilius / Tillmann 2012, 11).

In der o.g. Untersuchung von Niehues / Jakobs et al (2005) deutet sich an, dass zumindest an der untersuchten Gesamtschule Köln-Holweide die Elternzufriedenheit mit zunehmendem Alter der Kinder leicht zurückgeht: Klasse 5-7: 97,4%; Klasse 8-10: 89,8%, Klasse 11-13: 86,8% (vgl. Niehues, Jakobs et al 2005, 2).

3.1.2 Erkenntnisse aus den Interviews mit ausgewählten Eltern in Luxemburg

Um einige wenige Elternerfahrungen mit einem integrativen Angebot an Luxemburger Schulen erheben zu können, wurden in der Zeit zwischen dem 17. und 20.06 2013 sechs Interviews mit Eltern geführt. In der Regel stand ein Elternteil für das Interview zur Verfügung. Die befragten Eltern haben jeweils Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in integrativen Angeboten, die durch die EDIFF begleitet werden. Die Eltern stammen aus drei verschiedenen Schulen und wurden durch den kooperierenden Mitarbeiter des Ministeriums für die Befragung angefragt. Die Rekrutierung der Befragten, so wie die sehr kleine Untersuchungsgruppe, lässt keine repräsentativen Ableitungen zu.

„Im Allgemeinen kann jedoch für alle Eltern gesagt werden, dass sie mit der Beschulung ihrer Kinder im Großen und Ganzen zufrieden sind“ (Basara 2013, 74). Alle Eltern äußern sich „...ausnahmslos ... positiv zu den gemachten Erfahrungen, die sie in den integrativen Settings ...“ (Basara 2013, 77) gemacht haben. Neben dieser generell positiven Bewertung der aktuellen schulischen Situation zeigen die Interviews, dass die Kriterien für eine positive Beurteilung äußerst individuell sind. Zu einer positiven Beurteilung der schulischen Situation führt u.a. die „individuelle Förderung“, die Zufriedenheit des Kindes (ebd.) die Unterstützung im Hinblick auf eine berufliche Integration (Basara 2013, 74) oder die direkte und häufige Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule (ebd., 82).

Betrachtet man die Interviews in einer Überschau, ist festzustellen: Im Verlauf der Gespräche wurden die Elternaussagen differenzierter und es wurden zunehmend problematische Erfahrungen und Sorgen genannt. In nahezu allen Interviews drängt sich der Eindruck auf, ein Gelingen des integrativen Angebots hängt aus Sicht der Eltern zum einen stark vom Engagement der Eltern und zum anderen von der Bereitschaft der Lehrkräfte ab. Ausgangspunkt scheint an den Schulen zunächst die Wahrnehmung des Kindes mit Behinderung als „Problem“ zu sein. Eine Mutter beschreibt dies in Bezug auf die Wahrnehmung ihrer Tochter so:

„Weil sie ja nicht, sagen wir, als Normalkind hingestellt wird, sondern als Problemfall hingestellt wird.“ (Basara, 80/81)

Eine Folge davon ist eine Bittstellerrolle der Eltern und eine Abhängigkeit von den kooperierenden Kräften:

„Nach langem Streit, weil wir ihn schon lange <in den integrativen Unterricht> reinsetzen wollten, aber der Herr B. von G. wollten das nicht.“ (Basara 2014, 81)

Ein anderer Vater berichtet über seine Erfahrung im Primarschulbereich:

„...hab ich empfunden, wurde dann so gesagt 'ok, jetzt hier im Primärschulklassie schieben mir die dann mal ab'.“ (ebd.)

Mehrere Eltern berichten von einem langen „Kampf“:

„Die können so stor sein und die Probleme nicht erkennen, ...das kann schon vieles brechen, wenn man da als Eltern nicht stark genug ist und dahinter steht. Uns ging es ja darum, von Anfang an zu helfen, dass sie in einer normalen Grundschule ihren Weg machen kann mit Hilfe und Integration. Aber das war schon ein sehr schwerer Kampf. ...<Wir> hatten eigentlich großes Glück ab dem dritten Schuljahr sehr viel Glück, da waren wir schon so stark, dass das Lehrpersonal also sehr hilfreich und da ging das eigentlich nur bergauf. (ebd., 82)

„Ich habe in meinem Leben selten so viel telefoniert wie in diesem Jahr, wo ich dann enttäuscht wurde, weil ich dann irgendwie über- nachgefragt habe, was kann man machen, wo man dann

aber irgendwie, so wie – bei einem Flipper die Kugel, man fliegt umher.[...] Probleme ne direkte Anlaufstelle zu finden.“ (ebd.)

„Vorher sagte man immer, es ist eben so, man bekommt keine andere Hilfe, aber wenn man nicht streiten geht für die Hilfe, dann bekommt man sie eben auch nicht.“ (ebd.)

Eine weitere - den strukturellen Bedingungen zuzuordnende - Sorge der Eltern ist die Unsicherheit in Bezug auf die Dauer des integrativen Angebotes.

„Bei mir war dann die Angst immer sehr groß, dass der Tag kommen würde, wo man sagt, ja, ok, wir können trotzdem die L. nicht in der Klasse behalten.“ (Basara 2014, 80)

Neben den strukturellen Bedingungen wird von den Eltern immer wieder eine latent mitschwingende – vielleicht erfahrungsgegründete - Angst angesprochen, ihr Kind oder sie selbst könnten Ausgrenzungs- oder Mobbinerfahrungen machen.

„Von den anderen Klassen her, denke ich mal, müssen die Kinder aus der EDIFF-Klasse schon einiges manchmal einstecken ... Wo sie aber dann manchmal sagt, ok, da wurde wieder gelacht, weil ich halt langsamer bin oder etwas nicht wusste.“ (Basara 2014, 76)

„Sie wissen ja, wie Kinder unter Kindern sind. Sie können grausam sein.“ (ebd.)

„Wobei es möglich wäre, das zu erlernen, mit den Behinderten umzugehen. Aber was ich befürchte, wenn es dann dazu kommt, zu dieser, dieser Ausgrenzung, ... wird's denen schaden.“ (ebd., 77)

„Denn ich denke, wenn die Kinder es richtig erklärt bekommen, ...gehen sie anders damit um. Denn ich denke mal, dass sehr viele Kinder voreingenommen sind, ohne aber den Kindern die Schuld zu geben, dass sie voreingenommen sind. Die Kinder reagieren ja nur auf das, was man ihnen erzählt.“ (ebd., 78)

Auch für die kleinen und größeren Barrieren einer gelingenden Integration haben die Eltern ein feines Gespür entwickelt und können diese sehr genau benennen:

„<Sie> hat eine Zusatzlehrerin bekommen, die kam von außen in die Schule rein. Gehörte nicht zur Schule dazu. ...Ääh, da war schon, dass wir schon Lehrer hatten, die nicht froh waren, dass eine zweite Person in der Klasse mitbekommen hat, was da läuft.“ (Basara 2014, 79)

„Wenn die Klassen jedes Jahr mit weitergehen, sind sie mit eingebunden. Aber ich merk, wenn da irgendwie ne Klasse ist und da kommt n Kind hinzu, was anders is, dann tut man schon merken, das das Kind ausgegrenzt ist.“ (Basara 2014, 78)

„Manche stehen da noch in den Kinderschuhen. Die probieren Verbesserungen zu machen, aber das Problem ist, wo anfangen, wie anpacken ...“ (Basara 2014, 79)

Selbst die Wirkung verschiedener Differenzierungsansätze im Unterricht wird von den Eltern thematisiert. Zum einen sehen die Eltern den Unterricht nach Leistungsniveaus in den Modulen im Hauptschulbereich des technischen Lyzeums positiv, weil die Gruppen immer wieder neu zusammengesetzt sind und die Kinder mit Behinderung weniger Gefahr laufen, in eine Sonder- und Gastrolle zu geraten (vgl. Basara, 77). Die oft vorgenommene individuelle Anpassung an Leistungsniveaus für Kinder mit Behinderung innerhalb der Lerngruppe wird unterschiedlich bewertet. Während ein Vater dies begrüßt, kritisiert ein anderer die individuelle und zieldifferente Förderung, so lange nur die Kinder mit besonderem Förderbedarf individuell gefördert werden:

„Man hat dann halt auch so ... bisschen die Ausgrenzung gespürt, so bisschen. Okay, sie kriegt so ihr angepasstes Programm, setzt sich in die Ecke und dann schaun wir mal.“ (Basara 2014, 77)

Den Eltern scheint in ihren Überlegungen bewusst, was für eine große und widersprüchliche Aufgabe in einer „Leistungsgesellschaft“ mit der Inklusionsforderung auf die Schulen und die gesamte Gesellschaft zukommt:

„...da müssen alle Leute mitspielen, sowohl die Familie, wie das pädagogische Personal und auch die Lehrer und Lehrerinnen, die nicht speziell dafür ausgebildet sind. Also, das ist nur möglich, wenn da jeder mitspielt, also versucht zu lernen.“ (Basara 2014, 81)

„Also wie bei einem Puzzle. Und leider fehlen zurzeit noch recht viele Stücke, damit dieses Puzzle komplett. Mein Wunsch wäre natürlich, dass diese Puzzle einmal, wenn dann jeder mit jedem wirklich auch was anfangen könnte. ...<Allerdings> wird immer weniger Platz bleiben für die, die nicht ins Nest passen in den Köpfen von vielen Leuten.“ (Basara 2014, 83)

Wie oben erwähnt, stehen alle Gesprächspartner inklusiven Entwicklungen, trotz der beschriebenen Herausforderungen, positiv gegenüber. Darüber hinaus sehen sie auch die gesellschaftlichen Chancen, die in einem inklusiven Ansatz liegen.

„Weil es gibt immer mehr Kinder, die Probleme haben ... nicht nur Behinderung ... wo dann mehr auf das einzelne Kind eingegangen werden könnte.“ (Basara 2014, 75)

„Also für mich ist Integration einfach Hilfe für alle Kinder, die nicht so ins Schema passen wie andere Kinder, also die trotzdem irgendwelche Probleme haben und die schulisch äh unterstützt werden von allen Seiten und allen Möglichkeiten. Das ist für mich Integration. Für alle Kinder.“ (ebd.)

„ob das jetzt sei es Körper, sei es Nationalität und so weiter ist, Ausgrenzung ist immer was Negatives.“ (ebd.)

3.2 Die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern

Im Hinblick auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in den beteiligten Schulen wurden im Projektvertrag folgende zwei Fragestellungen vereinbart:

- Wie erleben die Schüler der „classes de cohabitation“ ihre Integration in Regelschulklassen? (3)
- Wie erleben die anderen Schüler die Teilnahme am Unterricht von Schülern mit einer Behinderung? (4)

An den durchgeführten Interviews und Gruppendiskussionen waren insgesamt 6 Schüler und 7 Schülerinnen zwischen 14-16 Jahren beteiligt. Die Schülerinnen und Schüler wurden von den Lehrkräften der drei Schulen ausgewählt. Von diesen insgesamt 13 Schülerinnen und Schülern besuchten 10 eine „classe de cohabitation/ EDIFF-Klasse“ und hatten Funktionseinschränkungen in den Bereichen Lernen und der geistigen Entwicklung. Genau die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarf hat nach eigener Aussage Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht in einzelnen Modulen sammeln können. Die drei weiteren Schüler/-innen besuchten ein und dieselbe Regelklasse, in welcher auch Schüler/-innen mit Förderbedarf betreut wurden. Auf Grund der kleinen Gruppe an Befragten können die Ergebnisse lediglich Hinweise auf mögliches Erleben einzelner Schülerinnen und Schüler geben, ohne eine Allgemeingültigkeit beanspruchen zu wollen.

Erfreulich erscheint im Überblick die im allgemeinen positive Perspektive aller Befragten auf ihre eigene schulische Situation und die Bewertung ihrer Schule insgesamt. Aussagen wie

„...ich mach hier alles <gern>. In Schule ist alles cool.“ (Proske/Baumhauer 2013, Anhang V 154)

„... weil die Schule so groß ist und man hat viel Spaß hier ... (Proske/Baumhauer 2013, Anhang IV 151)

finden sich nahezu in allen Interviews.

3.2.1 Soziale Integration

Bemerkenswert ist ebenso, dass in beiden Schulen die Schülerinnen und Schüler kaum von Konflikten, Mobbing oder Abgrenzungserfahrungen in Interaktionen berichten. Die erwähnten Konflikte beziehen sich immer auf alterstypisch erscheinende Streitigkeiten zwischen Jungs und Mädchen (z.B. Proske/Baumhauer 2013, Anhang VI 155 oder Anhang VIII 165). Andere Differenzperspektiven (Migration, Behinderung, Alter, Religion ...) sind in den Interviews im Hinblick auf Konflikte unter den Schülerinnen und Schülern nicht auszumachen.

Im Hinblick auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung ist in nahezu allen Interviews eine Orientierung an einer „Zwei-Gruppen-Theorie“, ein Denken also in der Abgrenzung eines „wir“ vom „die“, festzustellen. Die Schülerinnen und Schüler scheinen für sich sehr klar Regelschüler/-innen von EDIFF-Schüler/-innen zu unterscheiden. Hierzu stellvertretend eine Aussage eines Befragten:

„...sie haben ein- eine ihre EDIFF-Klasse. Sie haben ihre Klasse, wir haben unsere Klasse...“ (Proske/Baumhauer 2013, 91)

Zum einen kann dieses Antwortverhalten etwas mit der Art der Fragestellungen zu tun haben, die z.T. ein 2-Gruppen-Denken impliziert. Zum anderen zeigen die Schülerinnen und Schüler selbst eine hohe Sensibilität für die vielen kleinen Unterschiede, die sie im Alltag erleben. Der höhere Unterstützungsbedarf, die größere Anzahl an Personal in den EDIFF-Klassen, die Beschilderung der Sonderklassen, die

Nicht-Teilhabe an bestimmten Unterrichtsinhalten oder die unterschiedlichen Regeln werden u.a. benannt. Auch hierzu einige Aussagen:

„...ja. Und am besten keine <eigene Klasse> am besten wo überall nicht wo überall EDIFF steht...“ (Baumhauer/Proské 2013, 98)

„...äh, mittags, unsere Klasse darf nicht raus aus der Schule gehen und die anderen dürfen aus der Schule, wir nicht...“ (Baumhauer/Proské 2013, 107)

Besonders markant formuliert eine Schülerin im Gespräch eine ihrer Ausschluss erfahrungen. Sie wird lediglich in Mathematik mit Schüler/innen der Regelklassen unterrichtet.

„Ich möchte gern Chemie. ...Nein, ich will gerne, ich will so gerne! ...Ich will so gerne das machen, wenn ich mehr Fächer hätte, dann könnte ich auch meinen Beruf machen, mein Traumberuf ist Pilotin.“ (Baumhauer/Proské 2013, Anhang VI 157)

Zum einen bleibt es eine Entwicklungsaufgabe vieler Schülerinnen und Schüler dieses Alters, konkret realisierbare Berufswünsche zu entwickeln. Dass hier jedoch eine Schülerin ihr Benachteiligungsempfinden anhand einer strukturellen Ausgrenzungserfahrung so klar formuliert, lässt erahnen, wie bewusst vielen Schülerinnen und Schülern diese Praxis und deren Folgen sind.

Trotz der dem Denken zugrunde liegenden Zwei-Gruppen-Theorie lässt sich in den Schülerinterviews eine überwiegend annehmende und akzeptierende Haltung der jeweils „Anderen“ feststellen. Die drei befragten Schüler/innen ohne Förderbedarf betonen alle die stärker unterstützende Rolle, die diese im gemeinsamen Unterricht und den sonstigen Begegnungen im Schulalltag einnehmen.

„...die sind ein bisschen langsamer mit gehen oder so, weil sie ein kleines Problem haben, aber dann hilft man ihnen aber...“ (Baumhauer/Proské 2013, 87)

„...und er konnte nicht sagen, wie viel er kostet, ja und ich habe ihm geholfen, und hat er dann verstanden“ (Baumhauer/Proské 2013, 90)

Zwei der drei befragten Regelschüler benennen Beziehungen und Situationen, in denen die systembedingte Trennung eine geringere Rolle zu spielen scheint:

„...wir haben schon einen Freund von EDIFF, der mit uns Fußball spielt, Fußball, ja, wir haben ich akzeptiert, er spielt mit uns Fußball, is kein Problem ...“ (Baumhauer/Proské 2013, 91)

„...ich hab eine Freundin aus der EDIFF, ich kenn sie schon seit ich klein bin ... und wir waren schon in der Primarschule zusammen, das war schon wie Schwestern.“ (Baumhauer/Proské 2013, Anhang XI 178/179)

Auch die Schülerinnen und Schüler berichten von Beziehungen über ihre Sonderklasse hinaus.

„...in der Pause hab ich auch Kollegen da sind ein paar drüben in der Klasse.“ (Baumhauer/Proské 2013, Anhang XIII 184)

Zwei der drei Schülerinnen aus der Regelklasse bezeichnen die Schülerinnen der Sonderklassen als „normale Menschen“:

„...Sie sin auch auch so normale Menschen wie uns und können mit uns lernen.“ (Proské/Baumhauer 2013, Anhang VIII 166)

Ein Schüler der classe de cohabitation erweitert dieses *mit uns lernen*, in ein *von uns*. Damit bringt er eines der wichtigsten Argumente für gemeinsamen Unterricht mit seiner eigenen Erfahrung gesättigt ein. Auf die Frage, ob er sich vorstellen könnte, immer mit allen zusammen unterrichtet zu werden, antwortet er:

„...Ja ... können die meisten Kollegen und Kolleginnen untereinander helfen, wenn wir nix verstehen.“ (Baumhauer/Proské 2013, Anhang XIII 185)

Auch unter Berücksichtigung der sozialen Erwünschtheit bestimmter Antworten (immerhin kannten die Befragten das Thema der Untersuchung) scheint die gegenseitige soziale Akzeptanz positiv ausgeprägt zu sein und sich aus den gemeinsamen Erfahrungen wenig Konfliktpotential zu ergeben. Ein Grund hierfür könnte sein, dass aufgrund der äußereren Differenzierung in den Fächern durch Modulunterricht auf verschiedenen Leistungsstufen der Wechsel durch verschiedene Lerngruppen zum Alltag gehört

An wenigen Stellen ist in den Interviews eine Perspektive aus den gemeinsamen Erfahrungen heraus zu hören, der ein eventuelles Ungleichverhältnis der beiden Gruppen vermuten lässt. Ein Schüler beschreibt z.B.:

„...zum Beispiel in Weihnachten haben wir ein Fest gemacht, da waren paar von EDIFF-Klasse in einer Gruppe. Ich war mit paar von meiner Klasse und paar von EDIFF-Klasse in einer Gruppe für Verkaufen ... Gut gelaufen ja, ja keinen Streit, nichts, gelacht, immer gelacht, Dummheiten gemacht ...“ (Baumhauer/Prosko 2013, Anhang VIII 168)

Trotz dieser Erfahrung berichtet der Schüler weiter:

„...wir machen Feste zusammen, aber sonst nich sooo viel. Und die haben gesagt, wir würden gerne mehr mit denn anderen machen.“ (Baumhauer/Prosko 2013, Anhang VIII ebd.)

In den Vorgesprächen wurde manchmal von einer „Bittstellerrolle“ der Vertreter/innen der EDIFF gesprochen, die sich in diesen Aussagen wiederspiegeln könnte: Werden die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen und deren begleitende Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen als „Gäste“ oder als gleichberechtigter Teil der Schulgemeinschaft wahrgenommen?

3.2.2 Unterrichtsbezogene Erfahrungen und Einschätzungen

Befragt man die Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht, erhält man Antworten, die – häufig im Vergleich zu den Erfahrungen in der Sonderklasse - Leistungsanforderungen, Methodik, eigenes Befinden und Lehrerverhalten thematisieren.

Die Schülerinnen und Schüler berichten in der Regel von einer Offenheit der am gemeinsamen Unterricht beteiligten Lehrerinnen und Lehrer. Sowohl die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf als auch die der Regelklasse betonen deren Hilfsbereitschaft (z.B. (Baumhauer/Prosko 2013, 69 und 87).

Im Hinblick auf die Leistungsanforderungen im gemeinsamen Unterricht ergibt sich ein heterogenes Bild. Eine Schülerin der classe de cohabitation, die in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch die Regelklasse besucht, „fühlt“ sich nach eigener Aussage in „unserer Klasse“ besser (vgl. Baumhauer/Prosko 2013, Anhang III 145). Sie gibt als Begründung an, dass in der classe de cohabitation Luxemburgisch gesprochen wird und

„...weil wir da ruhiger arbeit – also viel langsam“ (ebd.).

Wie wichtig für einzelne Schüler die Unterrichtssprache für die Beurteilung der jeweiligen Lernsituation zu sein scheint, kann folgendes Zitat deutlich machen. Es stammt von einer Schülerin der gleichen classe de cohabitation, die in den gleichen Fächern in der Regelklasse unterrichtet wird:

„Deutsch ja hab ich von kleine an gemacht, das lieb ich ääh am meisten.“ (Baumhauer/Prosko 2013, Anhang IV 148)

Diese Schülerin berichtet zudem von Lernfortschritten im gemeinsamen Unterricht, so dass sie sich nach anfänglichen Schwierigkeiten in Mathematik inzwischen kompetent fühlt und Mathematik zu ihren Lieblingsfächern zählt (ebd.).

Eine weitere Schülerin einer classe de cohabitation, die in Französisch am Regelunterricht teilnimmt, vergleicht die Leistungsanforderungen wie folgt:

„...Hm, es ist schwerer,. Ich komm mit, aber es ist schwerer als in meiner Klasse. ...<In meiner Klasse> machen wir Wochenplan und machen die Blätter wie wir wollen.“ (Baumhauer/Prosko 2013, Anhang XXIII 182)

Sie deutet damit einen wesentlichen Aspekt an: Zwar wird, wie oben erwähnt, im Modulunterricht nach Leistungsaspekten (Modulstufen) äußerlich differenziert. Laut den vorliegenden Schüleraussagen wird im gemeinsamen Unterricht jedoch selten eine weitere innere Differenzierung vorgenommen, zumindest berichten die ausgewählten Schüler/innen nicht davon.

Die unterschiedlichen Erfahrungen mit den Leistungsansprüchen der Regelklasse könnten auch darauf zurückzuführen sein, dass in einem nicht binnendifferenzierten Unterrichtsangebot Schülerinnen und Schüler immer wieder Über- oder Unterforderungen erfahren.

Die Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Förderbedarf bestätigen diese Aussagen. Allerdings finden sich in den Interviews mit ihnen einige weiterführende Gedanken. Ein Schüler der Regelklasse sieht im langsameren Lernen und einer zu großen Anzahl der Schüler/innen mit Förderbedarf die größte Herausforderung (Baumhauer/Prosko 2013, Anhang VIII 169). Diese Einschätzung lässt sich vermutlich auf gemachte Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht zurückführen:

„P. ist so ein Mädchen von der EDIFF und sie fragt immer so Fragen, weil sie nicht weiter weiß, wie und was sie machen soll und dann brauchen wir mehr Zeit.“ (Baumhauer/Prosko 2013, Anhang XI 178)

„... „...aber manchmal nervt, weil der Lehrer erklärt und sie und wir erklären noch einmal und sie verstehen noch immer nicht, das nervt ein bisschen.“ (ebd.)

Beeindruckend ist jedoch, dass die Schüler/innen der Regelklasse trotz dieser kritischen Reflexion in der Gruppendiskussion auf die Frage „Was wäre, wenn es gar keine getrennten Klasse gäbe?“ alle mit großer Offenheit reagieren. Neben der generellen Zustimmung zum gemeinsamen Unterricht beschreiben sie auch sehr präzise, was aus ihrer Sicht zu einem Gelingen beitragen könnte:

„Ich meine, das ist gut, weil wir eine Klasse sind, dass wir alle mit der EDIFF sind. Aber ich meine, es sollten noch mehr Lehrer dabei sein, damit sie es ihnen besser zu erklären und so, damit wir weitergehen.“ (Baumhauer/Prospekt 2013, Anhang XI 178)

3.3 Erfahrungen, Einschätzungen professioneller Fachkräfte und Schulleitungen

Der schulischen Administration kommt in der inklusiven Schulentwicklung eine Schlüsselrolle zu. So arbeitet Bettina Amrhein in ihrer Schulentwicklungsstudie zur Umsetzung inklusiver Angebote in der Sekundarstufe die Bedeutung der Leitungsebene wie folgt heraus: „Will man jedoch Wandel in den Schulen bewirken, so müssen die auch als ‚gatekeeper‘ fungierenden Schulleiter für die geplanten Innovationen gewonnen werden“ (Amrhein 2011, 256). Dies ist notwendig, weil den Schulleitungen in der Entwicklung inklusiver Angebote eine Schlüsselrolle zufällt, die sich wie folgt kennzeichnen lässt: Eine „...kompetente und starke Schulleitung, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennt, die auf Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium setzt und unterstützende und wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess übernimmt“ (Werning 2012, 51).

Für folgende Fragen des Forschungsauftrages ist die Perspektive der Schulleitung und Administration von Bedeutung:

- Was sind die Voraussetzungen für eine enge Zusammenarbeit und inklusive Arbeit zwischen Regelschule und „classes de cohabitation“ im Sekundarbereich, respektive in der Grundschule? (1)
- Ausgehend von der Annahme, dass Inklusion in Etappen voranschreitet, und die Arbeit sich von Jahr zu Jahr verändert und hoffentlich verbessert: Welche Entwicklung hat die Inklusionsarbeit im Laufe der Jahre eingenommen? (2)
- Wie erlebt das Personal die integrative Arbeit. Wie funktioniert ihre Zusammenarbeit? Verfügt das Personal über die angemessene Qualifikation? (5)
- Welche administrativen, technischen, legalen oder anderen Hindernisse hemmen die Inklusionsarbeit? (6)

3.3.1 Übergeordnete Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Das Impulsatlas von Wocken (siehe 1.3.2) erzielte in allen Gruppendiskussionen seine gewünschte Wirkung. Es kamen intensive, lange Gespräche zustande, die nach etwa 60 Minuten durch die Moderation der Diskussion zu einem Ende geführt wurden. Von den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern wurde verschiedentlich zurück gemeldet, wie angenehm und wichtig sie einen Austausch zur Fragestellung empfunden haben, der unabhängig von einer konkreten, schnell zu lösenden Problemstellung aus dem schulischen Alltag war (vgl. Schwandt / Freudemann 2013, Anhang 8 Z:199ff).

Die Reaktion der Diskutant/innen auf das Zitat von Wocken variierte in ihrer Bandbreite nur wenig und könnte mit einem „ja, aber...“ treffend beschrieben werden. Exemplarisch hierfür folgende Aussage:

„...Wenn ich das so lese ..., würde ich sagen, vom Gefühl her, würde ich sagen: ja. Nach 5 Jahren Erfahrung in unserer Schule sag ich aber: nicht immer.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 7, Z 20)

Die Gründe für diese skeptische Haltung sind vielfältig. U.a. sehen die Diskutant/innen Grenzen der „Integrationsfähigkeit“ vor allem bei geistiger Behinderung, Mehrfachbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten (vgl. u.a. Freudemann / Schwandt 2013, Anlage 7 Z 23; Anlage 9 Z 40, Z 208ff). Weiter werden die Ressourcenausstattung und die Kompetenz des Personals als Faktor genannt, um eine Schule „integrationsfähig“ im Sinne des Zitats zu machen.

„Ja, aber es hängt sehr stark von den Ressourcen ab, von den, von der Umgebung ...von Teams, wieweit die kompetent sind....“ (ebd.)

In der Überschau scheint es, also ob an den meisten Schulen wenig Erfahrung mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit komplexeren Behinderungen vorliegen würden:

„Eine Auslese pflegeleichte, pflegeleichter Schüler. Da muss man ehrlich sein, also: wie wäre es, wie würden wir reagieren, wenn da mal andere Schüler kämen? Mit andern Profilen, also, ne. Richtige Sonderschüler, ne.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 8 Z 45)

Es erscheint so, als ob ein aus dem Zitat ableitbarer Entwicklungsimpuls nur verhalten Resonanz in den Diskussionsgruppen gefunden hat. Die Diskussionen um das Zitat laufen weitestgehend unter der Be- trachtung und Reflexion der eigenen integrativen Angebote und ihrer Organisierbarkeit. Es finden sich wenige Aussagen, die von einem klaren schulischen Entwicklungsplan und-ziel zeugen

In allen Gruppendiskussionen wurde jedoch über ein Verschieben der Grenzen nachgedacht. Dabei kristallisierten sich Aspekte heraus, die sich sehr gut den o.g. Untersuchungsbereichen zuordnen las- sen.

3.3.2 Professionalisierung

Aus Sicht der Administration hängt das Gelingen, unabhängig vom jeweiligen Organisationsmodell des integrativen Angebots, wesentlich von den beteiligten Lehrkräften, ihrer grundlegenden Motivation und Bereitschaft, ab.

„Also, man kann es eigentlich nicht forcieren wollen, denn es funktioniert nicht mit Leuten, die es nicht machen wollen.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 7 Z 21)

„Also meiner Meinung nach ist es so: der Lehrer muss sich einfach der Vielfalt der Kinder bewusst werden und wenn man bereit ist, sich auf diese Vielfalt einzulassen, dann kann man auch, sagen wir mal jetzt, jedes Kind integrieren.“ Freudemann / Schwandt, Anlage 6 Z 23)

Hierbei wird zum einen, wie in den Zitaten oben, die erforderliche Haltung der Beteiligten betont, wie auch deren Qualifizierung:

„Aber man braucht sehr gute Lehrer“ (ebd., Z 27)

In allen Diskussionen wird die Fähigkeit zur Kooperation und Teamarbeit als eine bedeutende Kompe- tenz der pädagogischen Kräfte beschrieben, um integrative Angebote gelingen zu lassen.

„Und wenn der <Faktor Teamarbeit> nicht klappt, dann klappt auch gar nichts.“ (Freudemann / Schwandt, Anhang 9 Z147)

Dabei betonen mehrere Befragte, wie entscheidend der Beziehungsaspekt für Teamarbeit ist:

„Es geht zwar um die Sache und so weiter, aber dieser menschliche Faktor ...der oft da ist an manchen Stellen, ...der ist sehr sehr sehr wichtig, ne..“ (ebd., Z.148)

„Ja, also, wenn wir bei Integration sind, ne, die ist ja auch die Integration der Erzieher ne und der Lehrer von aus Sonderschule oder Förderschule die dann zu uns kommen Und was sehr sehr wichtig ist, meiner Meinung nach ... das ist auf dem zwischenmenschlichen Bereich. Das muss klappen.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anlage 8 Z 61)

In manchen Angeboten scheinen die Rollen in der Zusammenarbeit noch nicht geklärt, was zu Verunsicherungen führt.

„Erzieher, ...aus der equipe multiprofessionelle oder aus der Kohabitationsklasse, die haben schon manchmal so Berührungsängste, so: Was darf ich, was darf ich nicht?“ (Freude- mann/Schwandt 2013, Anhang 9 Z 181)

„In der Regel haben wir wenige Lehrer in unseren Teams, sondern hauptsächlich Sozialpädago- gen und eh Heilpädagogen und da ist es einfach manchmal ein Problem von Fachlichkeit. Weil der Lehrer dann halt nicht akzeptiert, dass ein Heilpädagoge sich didaktisch-methodisch einmi- schen würde. (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 9 Z 158)

Wie oben erwähnt, wird in den Diskussionen häufig auf dem eigenen Erfahrungshintergrund argumen- tiert und selten Argumentationen auf wissenschaftliche Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsfor- schung oder eine Zielorientierung von (regionaler) Schulentwicklung gegründet. Dies könnte eine Ursache sein, warum es in der Kooperation manchmal zu unbefriedigenden Ergebnissen kommt und auch in den Diskussionen unterschiedliche Vorstellungen zur Rolle der jeweilig Beteiligten oder der Organi- sation der Kooperation kommt.

Es finden sich immer wieder Diskussionsabschnitte, die das Verhältnis von Spezialisten- und Genera- listentum in den gemeinsamen Angeboten auszuloten versuchen. Auch welche Profession wie präsent und nah sein muss, scheint umstritten.

„...Und der Lehrer ist eigentlich der Spezialist ins einem Bereich. Was mich immer ärgert, dass wir in der Schule immer sofort nach Spezialisten rufen ... und wir stellen die Spezialität des Lehrers an sich unter den Scheffel.“ ()

„...Es ist nicht unbedingt zwingend notwendig, dass jedes Kind mit Förderbedarf auch sonder-pädagogischer Förderung bedarf.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 7 Z 28)

Dem gegenüber steht die Bemühung um die Sicherung einer fachlich kompetenten Förderung und Diagnostik.

„Also, wenn wir von Förderbedarf oder von Sonderschülern sprechen, dann Bedarf das auf jeden Fall auch einer=einer=einer angemessenen und hochspezifischen Diagnostik und da brauchen wir in jedem Fall Spezialisten.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 7 Z 78)

Dabei berichten einige Schulleitungen dezidiert von Vorteilen der Integration eines multiprofessionellen Teams in ihr Kollegium.

„...Ich denke oft fallen Kinder auch durch, weil sie halt nicht unter das Statut Sonderschüler fallen, ne. Selbst also ich merke bei uns in der Schule das große Problem sind die Schüler zwischen den so gesagten normalen Schülern und den Sonderschülern, ne, aber auch Probleme haben, die dann nicht so identifiziert werden, ... Und wenn man die Spezialisten da hat, die dann auch mal in die Klasse reinkucken, die ein besonderes Auge dafür haben, die können ei=einen auch darauf aufmerksam machen. So. Und da denke ich ist ein-eine gute ausgestattete, ein gut ausgestattetes multiprofessionellen Team mit verschiedenen Spezialisierungen, das präsent ist im Schulgebäude, kann eine sehr=sehr große Ressource sein.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 7 Z 110)

3.3.3 Didaktik

Auffällig war, dass die Ebene der Unterrichtsgestaltung in den Diskussionen eine nur untergeordnete Rolle gespielt hat. An wenigen Stellen wurde das Problem der Zielgleichheit des Unterrichts angesprochen, oder explizit die Notwendigkeit von Differenzierung im Unterricht erwähnt:

„Ich denke, es ist auch abhängig von der Unterrichtsform. Äh, wenn man ein Unterricht im klassischen Marsch praktiziert, ist das wahrscheinlich schwieriger, als wenn man das offen erarbeitet, stärker differenziert wird.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 7 Z 26)

Es kann nur gemutmaßt werden, warum dieses für die inklusive Entwicklung so bedeutende Thema so wenig Raum in den Gesprächen einnimmt.

3.3.4 Kontextbedingungen (Ressourcen, Vernetzung, Informationen)

Zunächst wird in mehreren Gruppendiskussionen darauf hingewiesen, dass die schulgesetzliche Rahmensetzung mit der Änderung des Schulgesetzes im Jahr 2009 zumindest für den Primarbereich gute Voraussetzungen schafft, um eine inklusive Schule zu verwirklichen.

„Der Kollege hat jetzt darauf hingewiesen auf das Grundschulgesetz von 2009, wo effektiv die Weichen neu gestellt wird-, wurden. Früher haben alle Klassen nach Programmen funktioniert und all- und die ganze Klasse musste am Programm teilnehmen und musste sich klassenweise vergleichen lassen. Seit der Einführung vom neuen Schulgesetz 2009 äh werden die Kinder nicht mehr nach der oder wird die Klasse nicht mehr nach dem Programm unterrichtet, sondern jedes Kind hat die Möglichkeit, in einem Schulzyklus, seine eigene Progression, nach seinem eigenen Rhythmus zu absolvieren. Heißt äh, dass das eine, im Prinzip eine Vereinfachung ist, die hin zur Integration und Inklusion geht, weil nicht mehr der Leistungsdruck, theoretisch sag ich mal, auf dem Lehrer oder auf der Lehrerin liegt, damit jedes Kind ihrer oder seiner Klasse am Ende von einem Schuljahr auf dem genau demselben Leistungsniveau ist.“ Freudemann/Schwandt, Anhang 6 Z18)

Nach auch für den Sekundarbereich werden hinsichtlich der Gesetzgebung und Organisation gemeinsamer Bildungsangebote Fortschritte festgestellt (z.B. die gleichzeitige Einschreibung der Schüler/innen an beiden Schulen), die weiter ausbaufähig erscheinen:

„Aber natürlich, so wie B2 auch gesagt hat, wir brauchen es, um auch verschiedene Ressourcen einsetzen zu können // müssen die Schüler wirklich, die in der Klasse beschult werden, die müssen wirklich dann aber als Förderschüler deklariert werden, muss man fast sagen, bevor sie in den Genuss kommen können, ne. Aber was wir jetzt schon erreicht haben, finde ich schon 'n kleiner Schritt in=in die gute Richtung, dass die Schüler aber in beiden Schulen eingeschrieben

sind. Das heißt verschiedene administrative Schritte sind etwas einfacher gewordn, etwas! Aber da bleibt auch noch viel zu tun.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 8 Z 48)

Im Bereich wird immer wieder darauf hingewiesen, dass für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen, eine Doppelbesetzung mit Lehrkräften – idealerweise ein Team aus einer/m Lehrer/in und einer/m Vertreter/in der Equipe Multiprofessionelle – wünschenswert wäre.

„Dann denke ich ist es unerlässlich, dass Lehrer, die ähm, die Klassen haben mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen, dass sie Unterstützung haben und ich denke, was sich in unserer Schule bewährt hat ist, dass zum Teil ähm Sozialpädagogen oder andere Gruppen diese Schüler stützen ähm unterstützen und (?klar ist?), dass sie die Lehrer unterstützen und eh auch dem Lehrer ein Teil der Arbeit abnehmen, sich mit dem Lehrer austauschen, sich mit den Spezialisten austauschen des multiprofessionellen Teams und dann denke ich kann da was sehr Interessantes daraus entstehen.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 7 Z 27)

Als erschwerend für inklusive Entwicklungen werden mehrmals die schülerzahlenmäßig großen Luxemburger Schulen angeführt. Mehrmals wird diese Einschätzung mit der Annahme verknüpft, dass

„... es verschiedenen Schülern äh einfach besser geht, in einer kleineren geschützteren Struktur“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 9 Z 30).

Dabei wird die Größe der Schule nicht nur als Problem der Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf gesehen.

„...in Finnland sagt man ... Schulen mit mehr als 500 Schülern sind inhuman und das find ich auch. Wir haben jetzt 650, nächstes Jahr werden es 900 sein.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 8 Z 60)

3.3.5 Schulkonzepte/Leitbild, Schulentwicklung

Im Hinblick auf eventuell vorhandene Schulkonzepte oder Leitbilder lassen die Gruppendiskussionen keine Rückschlüsse zu.

Im Bereich der Schulentwicklung finden sich schwer systematisierbare Andeutungen und Hinweise auf Entwicklungsaufgaben. Hier scheinen die jeweilige regionale Situation und deren subjektive Deutung bestimmt zu sein. Die differenzierte Darstellung macht in diesem Rahmen wenig Sinn. Allerdings wurde ein Punkt von größter Bedeutung in zwei Gruppendiskussionen ausführlicher diskutiert und letztendlich als Konsequenz einer inklusiven Entwicklung gefordert:

„Wenn es eine Schule wäre, ne. Eine Schule mit einem Personal.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 8 Z 137)

„Also ich seh' es so, dass ähm Förderschule und Grundschule miteinander verwachsen müssen. Die Strukturen müssen irgendwie miteinander verwachsen, sodass wir im schulischen Alltag, dadurch, dass wir Personal und eben Infrastruktur haben, so gut wie möglich auf jede Situation reagieren können. Ich denke dann kann die Inklusion zu einem Erfolg werden. Im Moment sieht es so aus, dass diese Strukturen noch recht getrennt sind, aber ich denke in Zukunft könnte man auf die // ja auf den Weg eines Zusammenwachsens eigentlich gehen. Hängt natürlich auch von der Politik ab. In höchstem Maße. (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 6 Z 70)

„Man müsste sich meiner Meinung nach einfach, ich sag das jetzt mal ganz einfach, alles in einen Topf schmeißen und dann das wirklich wieder neu aufteilen und dann, dass ein-, das Problem was einfach bleibt, ich denke das ist immer auf der Aktionsebene, also das ich jetzt einfach so. Das ist nicht immer ganz klar, weil dann jeder // und der eine denkt: ja aber das ist eigentlich meins und der andere denkt: ja damit will ich nichts zu tun haben und das müsst einfach geklärt werden!“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 8 Z 142)

Gerade im SekundARBereich wird in einer Gruppendiskussion thematisiert, wie die Bereitschaft zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen auch von der Qualifikation der Schulleitungen abhängt.

„Außerdem find ich auch sehr wichtig, jetzt in den Schulen, dass es in den Schulleitungen eben auch Vertreter gibt vom régime préparatoire, mit régime préparatoire-Erfahrung. ... wo eben kein Vertreter mit préparatoire-Erfahrung ist, dass das, dieses Verständnis nicht so groß ist oder diese Bereitschaft zu integrieren.“ (Freudemann/Schwandt 2013, Anhang 8 Z 148)

4 Professionalisierung und Kompetenzen für Inklusion

4.1 Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Lehrerbildung und Inklusion

In der UN-Behindertenrechtskonvention wird in Artikel 24 (Abs. 4) auf die Bedeutung der Lehrpersonen, dem Erwerb von spezifischen Kompetenzen und einem erweiterten Bewusstsein hingewiesen: „Um zur Verwirklichung dieses Rechts ¹¹beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein“ (United Nations UN 2008). Moser sieht darin einen „deutlichen Auftrag zur Qualifizierung“ (Moser 012, 153).

Die European Agency for Development in Special Needs Education hat in einem dreijährigen Projekt von 2009-2012 mit dem Titel „Teacher Education for Inclusion“ (vgl. Merz-Atalik/ Franzkowiak 2011) herausgearbeitet, welche Qualifikationen und Kompetenzen Lehrkräfte benötigen für den Unterricht in inklusiven Settings (European Agency 2012). Die Schwerpunktfragen in dem Projekt waren:

- Welche Lehrer/innen benötigen wir für eine inklusive Gesellschaft in einer Schule des 21. Jahrhunderts?
- Was sind die essentiellen Lehrerkompetenzen für inklusive Bildung?

Als Ergebnis des Projektes liegen ein internationaler Literature-Review zur Lehrerbildung und Inklusion aus 28 Ländern, eine Übersicht zu den Ausbildungsstrukturen im Lehramt in den beteiligten EU-Ländern, sowie ein Profil für die Lehrerbildung für Inklusion der ersten Ausbildungsphase vor.

Grundlage des Profils für inklusive Lehrer/innen (European Agency 2012) sind vier Werte, die als zentral für Unterricht und Lernen in inklusiven Klassen ermittelt wurden:

1. **Wertschätzung der Diversität der Lernenden** – Die Vielfalt der Lernenden sollte als Ressource und als bereichernde Ausgangsbedingung für die Bildung aller angesehen. Die Lehrperson sollte sich aktiv mit den Diversitäten der Schüler/innen auseinander setzen, diese als normal thematisieren und zum Ausgangspunkt für die Planung von Lernprozessen (aller) machen. Die Lehrkraft sollte verschiedene Lernansätze und Lernarten berücksichtigen und „lernen, wie man von Differenzen lernt“ (a.a.O. 15).
2. **Unterstützung aller Lernenden** – Die Einstellung der Lehrpersonen sollte eine Haltung gegenüber dem Lernen abbilden, welche von der Überzeugung geprägt ist, dass alle Kinder lernen können und wollen. „Akademisches, praktisches, soziales und emotionales Lernen sind für alle Lernenden gleichermaßen wichtig“ (a.a.O. 15). Die Erwartungen an alle Schüler/innen sind hoch und die Lehrperson ist für das Lernen aller Schüler/innen verantwortlich.
3. **Mit anderen zusammenarbeiten** – Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die inklusive Bildungsarbeit ist die Fähigkeit zur Kooperation und Teamarbeit. Das beinhaltet auch die Zusammenarbeit mit Eltern, anderen Fachleuten und den konkreten Kolleg/innen im gemeinsamen Unterricht. Dazu zählen auch Kompetenzen für ein effektives Einbeziehen, die Vernetzung und die problemlösungsorientierte und u.a. interkollegiale Kommunikation.
4. **Persönliche berufliche Weiterentwicklung** – Lehrkräfte sollten sich als reflektierende Praktiker verstehen, sie sollten persönliche Verantwortung für ihre eigene, handlungsorientierte professionelle Weiterentwicklung übernehmen. Für die inklusive Unterrichtsarbeit bedeutet das u.a. sich aktiv mit erforderlichen neuen Kompetenzen im Umgang mit Special Needs auseinander zu setzen und die Lernbegleitung für die Schüler/innen sowie die inklusive Unterrichtsarbeit selbsttätig zu evaluieren und gemäß den Bedürfnissen weiter zu entwickeln bzw. in der Kooperation mit Fachleuten sich die erforderlichen Kompetenzen zugänglich zu machen.

Fest steht, „[a]lle Lehrer_innen benötigen Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und zur Gestaltung inklusiver Lernprozesse“ (Merz-Atalik 2014a, 272) und „[a]lle Schulen benötigen Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen und zur Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse“ (ebd., 274). Bei der Verwirklichung von inklusivem Unterricht geht es nicht darum, die bisherige Praxis mit sonderpädagogischen Handlungen zu spicken, sondern um das Wahrnehmen von Heterogenität

¹¹ Auf inklusive Bildung.

und der daraus resultierenden Frage nach Möglichkeiten, differenzierten Unterricht und gemeinsames Lernen zu gestalten (vgl. Moser)

Die vorliegende Studie sollte mit ihrer Fokussierung auf die Befragung von Lehrpersonen zur Vertiefung der Erkenntnisse über erforderliche Maßnahmen zur Qualifizierung und Professionalisierung für inklusive Bildung einen weiteren Beitrag leisten. Angelehnt an die Frage des Forschungsauftrages:

- *Wie erlebt das Personal die integrative Arbeit. Wie funktioniert ihre Zusammenarbeit? Verfügt das Personal über die angemessene Qualifikation? (5)*

Im Folgenden sollen zunächst anhand des im Rahmen des TE4i-Projektes entstandenen Profils für die Lehrerbildung einige Aspekte heraus gearbeitet werden:

1. Einführung zur Bedeutung der Lehrerbildung und der Lehrerkompetenzen für erfolgreiche inklusive Bildung;
2. Die aktuelle Situation in der Lehrerbildung in Luxemburg (im Hinblick auf Inklusion);
3. Die Erfahrungen und Einschätzungen von beteiligten Eltern und Lehrer/innen (auf der Basis von Interviews, Fragebogenerhebungen und Expertengesprächen im Rahmen von Wissenschaftlichen Hausarbeiten an der PH Ludwigshafen)
4. Auf der Basis der Ausführungen erfolgen dann im Kapitel 5 ausgearbeitete Empfehlungen der Autor/innen für die Weiterentwicklung im Bereich Qualifikation und Professionalisierung für Inklusion.

4.2 Lehrerbildung für Inklusion – Situation in Luxemburg

Auch in Luxemburg wurde die Bedeutung der Lehrerbildung für Inklusion weitreichend erkannt. So enthält der Aktionsplan unter Punkt 4 „Schule und Erziehung“ den konkreten Hinweis auf die Erfordernis der Ausbildung von Grund- und Sekundarschullehrer/innen. „Alle Lehrer benötigen Grundkenntnisse in punkto Sonderpädagogik und Früherkennung von spezifischen Bedürfnissen. Die Universität wird in ihrer Grundausbildung diesem Umstand Rechnung tragen und ein Modul anbieten, das diese Grundkenntnisse anbietet. Im Rahmen des neu zu schaffenden Praktikums werden die angehenden Lehrer sich mit den Grundbegriffen der Sonderpädagogik und des „universal design“ auseinander setzen müssen“ (Ministère de la Famille et de l’Integration 2012, 22). Zuständig für die Erstellung eines solchen Moduls ist die Universität Luxemburg in Kooperation mit dem Ministère de l’Education nationale et de la Formation professionnelle und das SCRIPT (siehe ebd.). Zudem sind eine Erweiterung der Fortbildungsangebote für alle Lehrer/innen (Maßnahme 7) und eine erweiterte Einstellungspolitik für mehr qualifiziertes Personal seitens des Ministeriums in dem Aktionsplan von 2012 vorgesehen (Maßnahme 8).

Laut Limbach-Reich (2013) fühlen sich die Lehrer/innen nicht ausreichend ausgebildet und verfügen nicht über die notwendigen Kompetenzen für das Unterrichten in heterogenen Klassen (ebd., 12). „Es mangelt an einem eindeutigen Kompetenzprofil, das den Unterstützungskräften die Anerkennung als Inklusionsexperten verleiht, wozu insbesondere auch sonderpädagogische Wissensbestände im Förderbereich sozio-emotionale Entwicklung und Verhaltensstörungen notwendigerweise dazugehören“ (ebd., 24). Im Gegensatz zu Limbach-Reich sind wir der Überzeugung dass es für den Aspekt der inklusiven Bildung keinen eigenständigen Expertenstatus im Sinne eines „Inklusionsexperten“ braucht, sondern vielmehr alle Lehrerinnen und Lehrer erweiterte Grundkompetenzen im Umgang mit heterogenen Lernentwicklungen und –bedürfnissen und der Gestaltung einer inklusiven Pädagogik (siehe European Agency; Projekt TE4I) benötigen. Die Gefahr einer weiteren, auf spezifische Handlungskonzepte oder Populationen von Schüler/innen fokussierten Profession in der Schule liegt vor allem in der zusätzlichen Herausforderung für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Bereits im Verhältnis zwischen Sonderpädagog/innen und Regelpädagog/innen zeigt sich das Dilemma der häufig ungeklärten geteilten Zuständigkeit (Verweis auf: 4.4.1, Abb. 11) und vielfach werden Aufgaben in externe Räume oder Verantwortlichkeiten delegiert, die jedoch im Rahmen der inklusiven Lernförderung ein wesentlicher Teilespekt für die Gestaltung der Lernprozesse in der gemeinsamen Lernsituation (im Sinne eines inklusiven Settings) wären. „Insofern stellt sich als Kernproblem für die Professionalisierung der gemeinsamen Arbeit nicht nur die Verknüpfung der Tätigkeitsbereiche in kooperativer Form sowie deren Orientierung auf ein gemeinsames Ziel“ (Moser 2012, 154).

4.2.1 Qualifikationen und Berufsbilder in den beteiligten Schulen

„Die in den Kohabitationsklassen und den Klassen der Sonderschule tätigen pädagogischen Kräfte, also die EDIFF, bestehen hauptsächlich aus Educateur gradué (graduierte Erzieher). Diese absolvierten

ihre Ausbildung am „Institut d’Etudes Educatives et Sociales (IEES), das vor Gründung der Universität existierte. In der graduierten Erzieherausbildung gab es zwei Wahlmöglichkeiten: (1) Sozialpädagogik: Education en institution (Heimerziehung); (2) Sonderpädagogik: Pédagogie spéciale/ travail avec les personnes handicapées“ (Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 68).

Nach Limbach-Reich wurde diese Erzieher-/ Sozialpädagogik-Ausbildung zwar 2003 auch auf einem Bachelor-Niveau an der Universität Luxemburg¹² aufgenommen, jedoch führte dies „... zum weitgehenden Verlust sonderpädagogischer oder integrationspädagogischer respektive inklusionspädagogischer Studieninhalte“ (2013, 20). Bis 2013 waren die sonderpädagogischen Inhalte eher fakultative Angebote, aber seit einigen Semestern hat sich das Lehrangebot mehr als verdoppelt (vgl. ebd.).

Die Lehramtsstudiengänge an der Universität Luxemburg teilen sich in:

- Einen 8-semestriegen Bachelor-Studiengang Professionnel en Sciences de l’Éducation (F, D, L): Berufsziel: Vorschul-, Grund- und Sonderschullehrer(in)
- Einen 4-semestriegen Masterstudiengang Sekundarstufe

Ab dem WS 2013/14 sollte es ein studiengangübergreifendes Modul zur inklusiven Pädagogik geben (ebd.), bislang ist dieses nach unserer Information noch nicht installiert. Auf der Basis der eigenen Recherchen zum BA-Studiengang für das Lehramt¹³, finden sich tatsächlich Hinweise auf Studieninhalte zur inklusiven Bildung für alle Studierenden:

1. Im Rahmen der Projektarbeiten im Kontext der Lehr-/ Lernwerkstätten¹⁴ (im 5.-8. Semester) ist eine Aktivität mit Kindern mit speziellem Förderbedarf obligatorisch. „Bei der Konzeption der LLWs wurde darauf geachtet, dass die Kurse unterschiedliche Altersgruppen ansprechen (C1, C2, C3, C4, régime préparatoire), auf Kinder mit Förderbedarf (EDIFF) eingehen, digitale Medien integrieren und die Zusammenarbeit mit Experten aus Schulen und Bildungseinrichtungen ermöglichen“ (Programme de Formation Année académique 2013-2014 - Kursbeschreibung der Cours Magistraux und der Lehr- /Lernwerkstätten, 15).
2. Zudem sind Aspekte der inklusiven Praxis in den Beschreibungen der LLWs zum Sprachenerwerb berücksichtigt (ebd., 20-56). Dies scheint jedoch eher eine Fokussierung der Dozent/innen Arend/ Brendel zu sein, ein systematisches Studienangebot wie zuvor angekündigt scheint hier nicht erkennbar).

4.3 Erfahrungen, Selbstverständnis und inklusionsorientierte Kompetenzen von Mitarbeiter/innen der EDIFF und der allgemeinen Schule (Ergebnisse der Online-Fragebogenerhebung)

Ausgehend von einem Inklusionsbegriff, dem ein Verständnis von der Wahrnehmung einer „einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe“ (Hinz 2002, nach Müller/ Saum/ Schmitt 2013) zugrunde liegt, wird seit geraumer Zeit auf eine professionelle Haltung verwiesen, in welcher die „Aufsplitterung von Zuständigkeiten für die ‚einen‘ und die ‚anderen‘ Kinder ersetzt werden [sollte] durch die gemeinsame Zuständigkeit für alle Mitglieder einer Lerngruppe und die gemeinsame Reflexion der Gesamtsituation“ (Bayliss 1995; vgl. ebd.). Das berufliche Selbstverständnis von Regel- und Sonderpädagog/-innen ist jedoch gegenwärtig immer noch von der Zuständigkeit und professionellen Fokussierung auf spezifische Schülerpopulationen/ bzw. Institutionen und Schulformen hin ausgerichtet und Regelschullehrer/innen schließen aus der weitgehend gesonderten Ausbildungsstruktur vorschnell ungeprüft, dass es anderer Expert/innen bedarf für die inklusive Unterrichtsarbeit und die Förderung von Lernenden mit einem besonderen Förderbedarf oder einer Behinderung (vgl. Merz-Atalik 2014).

Im Hinblick auf die Verantwortungsübernahme im Sinne eines inklusiven Bildungsverständnisses, lag ein Fokus der vorliegenden Studie auf der Frage nach den konkreten in der schulischen Praxis relevanten Vorstellungen und professionellen Rollenverständnissen der in den ausgewählten Schulen tätigen Lehrkräften. Die handlungsleitende Frage war:

„Inwieweit sind bei dem derzeitigen Rollenverständnis von EDIFF und Regelpädagog/innen inklusive Tendenzen vorhanden?“ (Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 70).

Dazu fand einerseits eine

¹² Mit der Gründung der Universität in 2003.

¹³ Bei der Sichtung der online-zugänglichen Curricula.

¹⁴ Eine LLW – Lehr-/Lernwerkstatt hat 4 Bestandteile: ein Projekt, Lehrveranstaltungen, ein Tutorium und die selbstständige Arbeit.

- Online-Fragebogenerhebung von Schulleitung und pädagogischem Personal sowie andererseits
- qualitative Erhebungen durch Gruppendiskussionen statt.

Angelehnt an Wocken (2012) wird davon ausgegangen, dass man das professionelle Anforderungsprofil an Pädagog/innen in inklusiven Settings in mehreren Kompetenzbereichen abbilden kann: (1) Selbstkompetenz/ Personale Kompetenz, (2) Aufgabenkompetenz/ Fachliche Kompetenz (unterteilt in Erziehungs-, Unterrichts-, Diagnose-, Förderungskompetenz), (3) Kooperationskompetenz: Kooperative Kompetenzen (unterteilt in Persönlichkeits-, Aufgaben-, Beziehungsdimension und Rahmenbedingungen), (4) Netzwerkkompetenz (unterteilt in Unterrichts- und Schulentwicklungs- sowie Beratungskompetenz). „Die Selbstkompetenz (1) stellt dabei das Fundament für die Entwicklung weiterer inklusiver Kompetenzen dar“ (Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 73) und die Haltungen und beliefs der Lehrpersonen sind eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung „inklusiver Kulturen“ (Index für Inklusion). Der Fragebogen an die Pädagog/-innen der involvierten Schulen in Luxemburg enthielt Fragestellungen zu den 3 Bereichen Selbst-, Aufgaben und Kooperationskompetenz.

Die im Fragebogen zunächst fokussierten Themen waren:

- Verfügt das Personal über die angemessene Qualifikation? (5a)

Inwieweit verfügen Lehrer/innen in Luxemburg über Kompetenzen, die in inklusiven Schulen benötigt werden? Wie schätzen sie ihre Fähigkeiten bezüglich des Unterrichts in heterogenen Klassen ein? (Müller/ Saum/ Schmitt 2013)

- Welche [...] Hindernisse hemmen die Inklusionsarbeit? (6)

Gibt es beliefs, die den Umgang mit heterogenen Klassen erschweren? Für welche Aufgaben und Schüler/innen fühlen die Lehrer/innen sich verantwortlich? Wo sehen sie ihre Aufgaben im Unterricht? (Müller/ Saum/ Schmitt 2013)

4.4 Kompetenzerfahrungen für inklusive Bildung – Ergebnisse der Online-Fragebogenerhebung

In der einschlägigen Literatur werden vielfältige Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht beschrieben (siehe unter 4.1). Der Auswertung der Daten liegen vor allem die Kompetenzbereiche nach Wocken (2012) zugrunde.



Abb. 10: Kompetenzen von Lehrer/innen in inklusiven Settings (nach Wocken 2012; in: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 82).

Anhand der Auswertung der Fragebogen und der Kontrastierung der Antwortkategorien nach Mitarbeiter/innen der EDIFF und Regelpädagog/innen sollten wichtige Einblicke in die persönlichen Kompe-

tenzerfahrungen der Professionellen in den Schulen im Umgang mit inklusiver Bildung gewonnen werden. Die zugrundeliegende Systematik der Kompetenzen für den inklusiven Unterricht (Wocken 2012) untergliedert sich wie folgt:

Ebene	Kategorie
Fachkompetenz – Unterstützung aller Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> - Erziehung (Einstellungen zu Erziehung) - Unterricht (Wissen um Benachteiligung/zu verschiedenen Behinderungsarten) - Förderung (Didaktiken/Lerntheorien: differenziert/individuell) - (Diagnostik (Handlungsrelevanz, Prozessorientierung, Situationsorientierung, Partizipationsorientierung, Empathie))
Kooperationskompetenz – Mit anderen zusammenarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeit (eigene Unvollkommenheit/Anderessein der Anderen akzeptieren) - Aufgaben (Zuständigkeiten im Team aufgeteilt) - Beziehung (Gleichberechtigung der Teampartner, Kommunikation im Team)
Selbstkompetenz – Wertschätzung der Diversität	<ul style="list-style-type: none"> - Beliefs (Einstellungen) - Berufliche Identitätskonstruktion - Stand der Kenntnisse und Erfahrungen - Professionelle Reflexivität - Selbstregulative Kompetenzen

Abb. 11: Ebenen der Kompetenzen für Inklusion (nach Wocken 2012)

4.4.1 Selbstkompetenz (Wertschätzung der Diversität)

Die Selbstkompetenz als Fundament steht dafür, was für ein Verhältnis die Lehrperson persönlich zu ihren Aufgaben hat. Konkret bedeutet dies, dass es um den „Stand der Kenntnisse und Erfahrungen, die persönlichen Motivationen und Einstellungen, berufliche Identitätskonstruktionen und professionelle Reflexivität sowie selbstregulative Kompetenzen“ (vgl. Wocken 2012, 207; nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 84) geht. Zentral sind hierbei die beliefs der Lehrperson. Bei der Selbstkompetenz geht es demnach um persönliche Einstellungen und Sichtweisen der Lehrperson.

Bei der durchgeführten Erhebung ging es im Wesentlichen darum zu erfassen, welche Einstellungen die Lehrkräfte und die anderen Mitarbeiter/innen zum gemeinsamen Unterricht haben (Frage 12), für welche Schülerpopulationen sie sich zuständig fühlen (Frage 11) sowie für welche sie offiziell zuständig sind (Frage 12) und welche Aufgaben sie in ihrem Alltag erfüllen (Frage 11).

Von den Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben 0% an, sich nur für Schüler/innen zuständig zu fühlen, die nach dem Bildungsplan der (Regel-)Schule unterrichtet werden. 67,6% geben an, sich für die Schüler/innen, die einen individuellen Entwicklungsplan haben zuständig zu fühlen. 32,4% fühlen sich für alle Schüler/innen an ihrer Schule zuständig ($n = 34$). 7,4% der Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule fühlen sich für die Schüler/innen, die nach dem Bildungsplan der Schule unterrichtet werden zuständig, 11,1% für die Schüler/innen, die einen individuellen Entwicklungsplan haben und 81,5% fühlen sich für alle Schüler/innen an ihrer Schule zuständig ($n = 54$). Somit fühlen sich die EDIFF-Mitarbeiter/innen signifikant häufiger für Schüler/innen mit individuellem Entwicklungsplan zuständig als die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule, (da $p = 0,000$). (Vgl. ebd., 87f)

Auf die Frage für welche Schüler/innen die Befragten jedoch tatsächlich zuständig sind, gaben die EDIFF-Mitarbeiter/innen an, für 0% der Schüler/innen, die nach dem Bildungsplan der (Regel-)Schule unterrichtet werden zuständig zu sein, 75% geben an, für die Schüler/innen, die einen individuellen Entwicklungsplan haben zuständig zu sein und 25% geben an, für alle Schüler/innen ihrer Schule zuständig zu sein ($n = 32$). 25,9% der Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule hingegen geben an, für die Schüler/innen zuständig zu sein, die nach dem Bildungsplan der (Regel-)Schule unterrichtet werden, 13% machen die Angabe, für die Schüler/innen, die einen individuellen Entwicklungsplan haben zuständig zu sein und 61,1% geben an, für alle Schüler ihrer Schule zuständig zu sein ($n = 54$). So ist auch bei der tatsächlichen Zuständigkeit ein signifikanter Unterschied zwischen den Mitarbeiter/innen der EDIFF und den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule festzustellen. Die EDIFF-Mitarbeiter/innen sind signifikant häufiger für Schüler/innen mit individuellem Entwicklungsplan zuständig als die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule, (da $p = 0,000$). (vgl. ebd., 88) Es bleibt offen, inwieweit die Befragten die Rechtslage kennen bzw. ob es eine klare Zuordnung nach der Rechtslage gibt.

Hier zeigt sich in den Ergebnissen eine direkte Abbildung der, vom System so vorgesehenen, getrennten Zuständigkeit der unterschiedlichen professionellen Kräfte. Die EDIFF-Mitarbeiter/innen verstehen sich, entsprechend ihrem offiziellen Auftrag, als die zuständigen Kräfte für die Förderung und Unterrichtung der Schüler/innen mit einem Förderbedarf. Gleichzeitig zeigte sich bei den Regelpädagogen/innen eine geringer ausgeprägte, gefühlte Verantwortung für alle Schüler/innen. Dies „spricht somit für eine Neigung zum Zwei-Gruppen-Denken. Unter dieser Theorie versteht man, dass die „anderen“ Kinder implizit abgewertet und als eigene Gruppe wahrgenommen und bezeichnet werden (vgl. Hinz 2002, 357). „Es bleibt bei einer Tendenz zu besonderer, evtl. sogar exklusiver Zuständigkeit „anderer“ Pädagogen für diese „anderen Kinder“ (ebd.).“ (Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 88).

Diese getrennten Zuständigkeiten haben in der schulischen Praxis zur Folge, dass sie sich ebenso im sozialen Miteinander der Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf widerspiegeln und sie verstärken so das Zwei-Gruppen-Denken auch auf der Ebene der Schüler/innen.

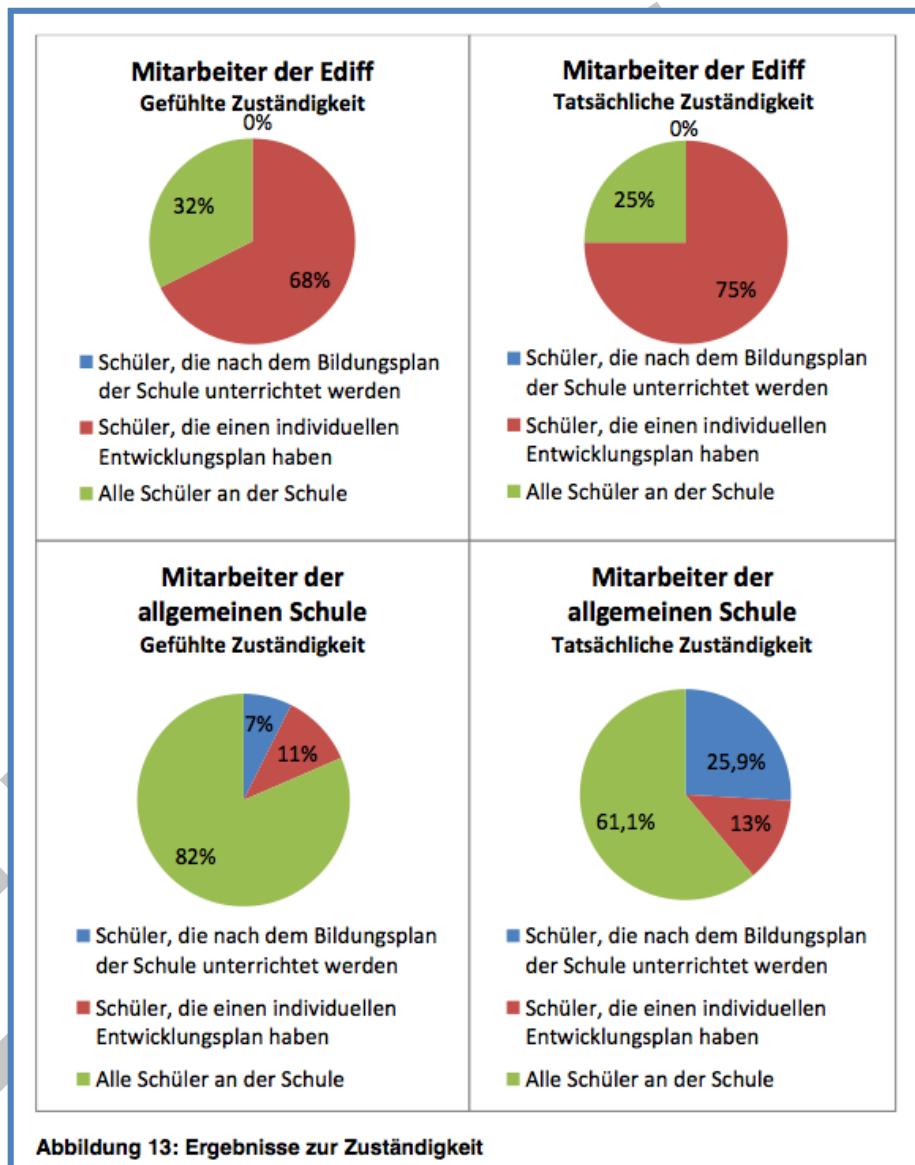


Abb. 14: Zuständigkeiten (gefühlt und offiziell) der Mitarbeiter/innen (vgl. nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 87)

Bei den Regelpädagogen/innen zeigt sich das 2-Gruppen-Denken in einer niedrigeren Ausprägung, evtl. auch weil man sich vor einer Diagnostizierung und Involviering der EDIFF für die Schüler/innen zuständig gefühlt hat. Die Differenz zwischen der gefühlten und der tatsächlichen Zuständigkeit ist größer und viele geben an, dass sie sich bereits sehr stark für die Schüler/innen mit Förderbedarf zuständig fühlen.

In Bezug auf die Einstellungen zum Umgang mit Vielfalt zeigt sich das folgende Bild (siehe Abbildung 15): Die Aussage, dass die Vielfalt der Schüler/innen eine Bereicherung des Unterrichts ist, bewerteten

die Fallgruppen signifikant unterschiedlich ($p = 0,034$). Die Mitarbeiter/innen der EDIFF bewerteten die Aussage als größtenteils richtig mit einer Tendenz in Richtung „trifft voll zu“ und damit häufiger und mit einer stärkeren Gewichtung als die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule. „Je ähnlicher das Leistungs niveau der Schüler/innen ist, desto erfolgreicher kann unterrichtet werden“. Dieser Aussage stimmten die EDIFF-Mitarbeiter/innen mit einem Wert zur Tendenz zum theoretischen Mittel eher nicht zu. Die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule stimmten mit einer Tendenz zu „trifft größtenteils zu.“ Der Aussage, dass unterschiedliche Bedürfnisse von Schüler/innen ein Hindernis für erfolgreichen Unterricht sind, stimmten die Mitarbeiter/innen der EDIFF und die der allgemeinen Schule mit einem Mittelwert von 3,08 kaum zu. (Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 90)

	Zugehörigkeit	Mittelwert
Die Vielfalt der Schüler/innen ist eine Bereiche rung des Unterrichts.	EDIFF	1,70 (n=33)
	Allgemeine Schule	2,04 (n=53)
Die EDIFF hat die Aufgabe, der allgemeinen Schule Förderprobleme abzunehmen.	EDIFF	2,45 (n=33)
	Allgemeine Schule	2,52 (n=50)
Je ähnlicher das Leistungsniveau der Schü ler/innen ist, desto erfolgreicher kann unterrich tet werden.	EDIFF	2,56 (n=32)
	Allgemeine Schule	2,29 (n=52)
Wie schätzen Sie folgende Aussage ein: Unter schiedliche Bedürfnisse von Schüler/innen sind ein Hindernis für erfolgreichen Unterricht.	EDIFF	3,25 (n=32)
	Allgemeine Schule	2,98 (n=52)
Der gemeinsame Unterricht ist für alle Schü ler/innen von Vorteil. ¹⁵	EDIFF	1,71 (n=24)
	Allgemeine Schule	1,96 (n=28)

Abb. 15: Umgang mit Vielfalt (nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 89/90)

Die Werte der beiden Gruppen liegen zwar nah beieinander, jedoch zeigt die EDIFF bei jeder Frage eine stärkere Tendenz zur Akzeptanz von Vielfalt als Ressource für Unterricht und Klassengemeinschaft. Beide Parteien sehen im gemeinsamen Unterricht eine Chance jedoch unter Vorbehalt.

Sonderpädagog/innen betonen in einigen vorliegenden Studien (vgl. bspw. Dumke/ Eberl/ Venker 1998) häufiger die Bedeutung der Sonderschule als Förderort für Schüler/innen mit speziellen Bedürfnissen. Dass im gemeinsamen Unterricht die adäquate Förderung gelingen kann, wurde häufig kritisch gesehen. Außerdem kann bei Sonderpädagog/innen, die bisher in eigenen Klassen tätig waren die Angst um ihr pädagogisches Selbstverständnis und der beruflichen Zufriedenheit eine Rolle bei Bewertung der Items spielen (vgl. ebd.), sie „[...] fürchten [sie] die institutionelle Heimatlosigkeit und eine undankbare Rolle an der Allgemeinen Schule“ (ebd., 400). (Vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 91). Ein solcher Effekt ließe sich auch für die Mitarbeiter/innen der EDIFF vermuten, trat jedoch nicht auf. Im Gegenteil, die EDIFF-Mitarbeiter/innen verstehen sich selbst nicht in einem so viel stärkeren Maße als die „Förderinstanz“ als es die Regelpädagog/innen ihnen zuschreiben. Die EDIFF-Mitarbeiter/innen sowie die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule stimmten mit einem Mittelwert von 2,45 bzw. 2,52 (nahe dem theoretischen Mittel) einigermaßen zu, dass die EDIFF die Aufgabe hat, der allgemeinen Schule Förderprobleme abzunehmen. Es scheint keine ausgewiesene Delegation von sogenannten „Förderproblemen“ von den Regelschullehrpersonen in die alleinige Verantwortung der EDIFF zu geben, jedoch wird sie ihr auch nicht abgenommen. Da in den Studiengängen der Regelschullehrer bisher keine sonder- oder inklusionspädagogischen Inhalte vorhanden waren, liegt die Vermutung nahe, dass sie sich zum einen nicht immer kompetent für den Umgang mit Förderbedürfnissen fühlen und sich zum anderen nicht mit der Aufgabe identifizieren. Die EDIFF hingegen könnte sich durch ihre, im Vergleich bessere,

¹⁵ Dieses Item konnten nur Befragte bewerten, welche angaben, Erfahrung im gemeinsamen Unterricht zu haben.

sonder- oder inklusionspädagogische Ausbildung und Erfahrung eher qualifiziert fühlen und den Regel-pädagog/innen den Umgang nicht zutrauen. Auch könnten die Mitarbeiter/innen der EDIFF sich mit dieser Aufgabe identifizieren und sie nicht abgeben wollen. (Vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 91)

Beide Gruppen von Pädagog/innen scheinen ihre Einstellung zur Zwei-Gruppen-Theorie zu Gunsten des inklusiven Gedankens zu verändern. Obwohl sie den Vorteilen des gemeinsamen Unterrichts für alle Schüler/innen weitgehend zustimmen (1,71 und 1,96), die Vielfalt begrüßen, sehen die Befragten vor allem Schwierigkeiten in der Berücksichtigung von unterschiedlichen Bedürfnissen für einen erfolgreichen Unterricht (3,25 und 2,98).

Bei der Frage, welche drei Aufgaben im Schulalltag quantitativ überwiegen, machten die Mitarbeiter/innen der EDIFF und die der allgemeinen Schule folgende Angaben:

Aufgaben	EDIFF (n = 50)	Allgemeine Schule (n = 57)
Unterricht in der Regelklasse	10%	71,9%
Einzelförderung	32%	35,1%
Organisation der Teamarbeit	4%	8,8%
Vorbereitung des Unterrichts	24%	57,9%
Therapie	6%	0%
Diagnostik	28%	3,5%
Beratung	30%	12,3%
Begleitung von Schülern mit Förderbedarf in dem allgemeinen Unterricht	36%	35,1%
Korrekturen/ Leistungsmessung	2%	26,3%
Netzwerkarbeit zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern	10%	1,8%
Unterricht in der Classe de Cohabitation	10%	1,8%
administrative Aufgaben	22%	31,6%
Selbstverwaltung	8%	5,3%

Abb. 16: Aufgaben der Mitarbeiter/innen nach Quantität in Prozent ihrer Arbeitszeit (nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 92)

In der Tabelle wird deutlich, dass sich das Aufgabenspektrum der EDIFF-Mitarbeiter/innen stärker auf verschiedene Bereiche verteilt, als jenes der allgemeinen Lehrkräfte. Die „Begleitung von Schülern mit Förderbedarf“ ist vor der „Einzelförderung“ die quantitativ dominierende Tätigkeit der EDIFF-Mitarbeiter/innen. Dem folgen die „Beratung“, die „Diagnostik“ und die „Vorbereitung des Unterrichts“. Damit liegt der Fokus auf der individuellen Förderung und Entwicklungsbegleitung. Angelehnt an Wocken (2011) ließe sich dahinter ein stark medizinisches Modell von Behinderung vermuten, welches Behinderung als Persönlichkeitsmerkmal und als Defizit bzw. Abweichung von der Norm versteht. Wocken terminiert diese berufliche Identität mit dem Begriff der „Förder- und Fürsorgeorientierung“ (ebd., 202).

Die Regelschullehrer/innen hingegen zählen den „Unterricht in der Regelklasse“ eindeutig zu ihren häufigsten Tätigkeiten. Dem folgen die „Vorbereitung des Unterrichts“ sowie die „Begleitung der Schüler/innen mit Förderbedarf im allgemeinen Unterricht“ (fast gleichhohe Nennung wie die Mitarbeiter/innen der EDIFF). Hier zeigt sich, dass die Regelschullehrer/innen sich fast in einem zeitlich gleichen Maße für die Kinder mit einem Förderbedarf verantwortlich fühlen.

4.4.2 Kooperationskompetenz (Mit anderen zusammen arbeiten)

Die Kooperationskompetenz beschreibt Fähigkeiten des kooperativen Arbeitens im Team. Dabei ist essentiell, dass die Pädagog/innen aufgeschlossen mit eigenen Unzulänglichkeiten umgehen, um das Anderssein, das ‚nicht-perfekt-Sein‘ von Schüler/innen bzw. Teampartner/innen annehmen zu können. Zur Kooperationskompetenz gehört, dass Zuständigkeiten bzw. Rahmenbedingungen klar aufgeteilt und geklärt sind. Das Klären von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sollte dabei gleichberechtigt geschehen. Kommunikationsprozesse sollten adäquat ablaufen. (WOCKEN 2012, S. 204ff; Nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 118). Die Kooperationskompetenz umfasst Aspekte der Kommunikation und Interaktion, ebenso wie eine persönliche Kompetenz der professionellen Reflexion von Kooperationssituationen und –konflikten (z.B. aufgrund von bestehenden Rivalitäten oder Konkurrenzsituationen unter den Teampartner/innen).

Zunächst wurden die Teilnehmer/innen an der Online-Befragung nach ihren Kompetenzen befragt, die sie im Rahmen von Aus- und Fortbildung für den Bereich Kooperation erworben hatten.

Aufgaben	Zugehörigkeit	Erworbenen Kompetenzen durch Ausbildung	Erworbenen Kompetenzen durch Fortbildung	Fortschrittsbedarf bei sich selbst	Fortschrittsbedarf bei anderen
		Mittelwert	Mittelwert	Prozente	Prozente
Zusammenarbeit im Team	EDIFF	2,11 (n=37)	2,3 (n=37)	11,5% (n=52)	23,1% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,49 (n=55)	2,3 (n=50)	20,7% (n=58)	39,7% (n=58)
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	EDIFF	2,28 (n=36)	2,11 (n=36)	28,8% (n=52)	36,5% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,54 (n=56)	2,60 (n=47)	22,4% (n=58)	34,5% (n=58)
Teamteaching	EDIFF	3,11 (n=37)	2,79 (n=34)	7,7% (n=52)	13,5% (n=52)
	Allgemeine Schule	3,13 (n=54)	2,84 (n=49)	13,8% (n=58)	27,6% (n=58)

Abb. 17: Erworbenen Kompetenzen durch Aus- und Fortbildung, Fortbildungsbedarf bei sich selbst und bei den Kollegen. (nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 125)

Zusammenarbeit im Team

Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben (Mittelwert 2,11) an, größtenteils Kompetenzen für die Zusammenarbeit im Team durch ihre Ausbildung erworben zu haben. Durch Fortbildungen sahen sie eher einen mittelmäßigen Einfluss auf die Kompetenzen (Mittelwert 2,2). Jeder 9. gab an, bezüglich der Zusammenarbeit im Team bei sich einen Fortbildungsbedarf zu sehen. 23,1% sahen bei anderen einen Fortbildungsbedarf zu dieser Thematik.

Die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule hingegen gaben (Mittelwert 2,49) an, einigermaßen Kompetenzen für die Zusammenarbeit im Team durch ihre Ausbildung erworben zu haben. Wie die Mitarbeiter/innen der EDIFF sahen auch die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule eher einen mittelmäßigen Einfluss durch Fortbildungen auf ihre diesbezüglichen Kompetenzen (Mittelwert 2,3). Jede/r 5. Mitarbeiter/in der allgemeinen Schule sieht zu diesem Thema bei sich selbst einen Fortbildungsbedarf und jeder 2. sieht bei den Kolleg/innen einen Fortbildungsbedarf.

Anhand der Mittelwerte lässt sich erkennen, dass die Mitarbeiter der EDIFF durch ihre Ausbildung minimal besser auf die Zusammenarbeit im Team vorbereitet scheinen als die Mitarbeiter der allgemeinen Schule. Die Angaben beim Kompetenzerwerb durch Fortbildungen lassen vermuten, dass Teamarbeit bereits Inhalt von Fortbildungen ist. Beide Gruppen sehen jedoch einen klaren Fortbildungsbedarf bezüglich dieser Thematik.

Da sowohl die Mitarbeiter/innen der EDIFF als auch die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule bei anderen häufiger einen Fortbildungsbedarf sehen, wie bei sich selbst, liegt die Vermutung nahe, dass sie ihren eigenen Entwicklungsbedarf geringer einschätzen und evtl. Kooperationsschwierigkeiten sogar eher auf die mangelnden Kompetenzen bei anderen zurückgeführt werden. Anlieker/ Lietz/ Thommen zeigten diesen Effekt in ihrer Studie ebenfalls auf, indem sie konstatierten, dass es nur wenigen Lehrer/innen gelingt, sich ihre eigene Entwicklungsbedürftigkeit einzustehen (vgl. Anlieker/ Lietz/ Thommen 2008, 231; nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 126). Es gilt natürlich auch zu bedenken, welche Lehrerpopulation an einer solchen Befragung teilnimmt. Es könnte also durchaus sein, dass besonders erfahrene und engagierte (überdurchschnittlich) Kolleg/innen teilgenommen haben.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Zur Kompetenz für interdisziplinäre Zusammenarbeit gaben die Mitarbeiter/innen der EDIFF (Mittelwert 2,28) an größtenteils durch ihre Ausbildung Kompetenzen zu diesem Thema erworben zu haben (mit

einer Tendenz zu mittelmäßig). Sie fühlten sich durch Fortbildungen minimal besser vorbereitet als durch ihre Ausbildung (Mittelwert 2,11). 28,8% der EDIFF-Mitarbeiter/innen gaben an, bei sich selbst Fortbildungsbedarf bezüglich interdisziplinärer Zusammenarbeit zu sehen. 36,5% meinen einen Fortbildungsbedarf bei anderen festzustellen.

Im Vergleich zu den Mitarbeiter/innen der EDIFF, gaben die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule bezüglich der interdisziplinären Zusammenarbeit an (Mittelwert 2,54) hierfür einigermaßen Kompetenzen durch ihre Ausbildung erworben zu haben. Auch durch Fortbildungen fühlten sie sich nur mittelmäßig dafür vorbereitet (Mittelwert 2,6), damit lässt sich hier ein signifikanter Unterschied zu den Angaben der Mitarbeiter/innen der EDIFF feststellen. Mit 22,4% sieht jeder 5. bei sich einen Fortbildungsbedarf in diesem Bereich. Jede/r 3. Meint bei anderen einen Bedarf zu erkennen.

Die Mitarbeiter/innen der EDIFF scheinen durch ihre Ausbildung in diesem Bereich minimal besser vorbereitet zu werden als die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule. Dass sich die Mitarbeiter/innen der EDIFF signifikant besser durch Fortbildungen auf interdisziplinäre Zusammenarbeit vorbereitet fühlen als die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule könnte daran liegen, dass zu dieser Thematik mehr Fortbildungsoptionen für die EDIFF-Mitarbeiter/innen gibt. Es könnte aber auch sein, dass sie stärker die Angebote rekrutieren, da sie durch ihre berufliche Tätigkeit eine größere Notwendigkeit erkennen.

Auch hier lässt sich das Phänomen beobachten, dass beide Gruppen jeweils bei anderen in größerer Häufigkeit einen Fortbildungsbedarf sehen als bei sich selbst. Grundsätzlich wird jedoch auch für sich selbst ein Fortbildungsbedarf in beiden Gruppen erkannt. (vgl. ebd., 128)

Teamteaching

Mit einem Mittelwert von 3,11 machten die Mitarbeiter/innen der EDIFF die Angabe, kaum Kompetenzen bezüglich Teamteaching durch ihre Ausbildung erworben zu haben. Auch durch ihre Fortbildung gaben sie mit einem Mittelwert von 2,79 an, eher kaum auf Teamteaching vorbereitet worden zu sein. Sowohl bei sich selbst, als auch bei anderen wird hierzu wenig Fortbildungsbedarf gesehen. 7,7% gaben an, bei sich selbst Fortbildungsbedarf zu sehen und 13,5% machten die Angabe, bei anderen Fortbildungsbedarf zu sehen.

Ähnlich wie bei den Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule mit einem Mittelwert von 3,13 an, kaum Kompetenzen im Bereich des Teamteaching durch ihre Ausbildung erworben zu haben. Mit einem Mittelwert von 2,84 gaben sie an, auch durch ihre Fortbildung eher kaum auf diesen Bereich vorbereitet worden zu sein. Etwa jeder 7. sieht sich hierfür fortbildungsbedürftig. 27,6% konstatieren einen Fortbildungsbedarf bei anderen. (vgl. ebd.)

Die Ergebnisse lassen die Vermutung aufkommen, dass Teamteaching in der Ausbildung bisher kaum Raum einnimmt, ebenso in der Fortbildung, wobei die Befragten angaben, hierdurch etwas mehr Kompetenzen zu erwerben. Trotz kaum erworberner Kompetenzen zu Teamteaching wird von beiden Gruppen eher wenig Fortbildungsbedarf bei sich gesehen. Wobei die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule im Vergleich zu den Mitarbeiter/innen der EDIFF fast doppelt so hohen Fortbildungsbedarf bei sich sehen. Dass die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule sich in diesem Bereich fortbildungsbedürftiger sehen als die EDIFF-Mitarbeiter/innen lässt vermuten, dass sie sich mit Teamteaching eher identifizieren können als diese. Das könnte auch an dem bereits angesprochenen Generalisten-Spezialisten-Verhältnis liegen und daran, dass die EDIFF-Mitarbeiter/innen weniger aktiv an der Lehreraufgabe im Unterricht partizipieren und sie eher als Assistent/innen für die Schüler/innen wahrgenommen werden. Eine Ursache dafür könnte die überwiegende, nichtlehrämtsbezogene Qualifikation der EDIFF-Mitarbeiter/innen sein.

13,5 % sehen einen Fortbildungsbedarf bei sich selbst und 27,6 % (EDIFF) bei anderen, ebenso verhält sich das bei den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule. Eine Vermutung läge nahe, dass sie sich selbst nicht in der Verantwortung sehen, sich teamfähig zu machen, viel eher läge diese Aufgabe bei den anderen. Betrachtet man jedoch die noch folgende Frage zu den Bereichen, an denen gearbeitet werden müsste, um den gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit und ohne individuellen Entwicklungsplan voranzubringen, so ist ein Widerspruch erkennbar: Die Befragten geben hier Teamteaching als einen Bereich an, an dem gearbeitet werden muss. 41,3% der EDIFF-Mitarbeiter/innen gaben an, dass in diesem Bereich eine Weiterarbeit notwendig ist und 52,7% der allgemeinen Schule. (vgl. ebd.) Die Befragten sehen bei sich selbst zum Teamteaching kaum Fortbildungsbedarf. Allgemein erachten sie diesen Bereich jedoch als relevant für die Weiterentwicklung einer inklusiven Schule.

4.4.3 Fachkompetenz (Unterstützung aller Lernenden)

Für die Unterrichtstätigkeit in inklusiven Klassen hebt Wocken hervor, dass alle Lehrkräfte über Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen verfügen sollten. Grundlagenwissen wäre dazu aus

seiner Sicht das Wissen über Behinderungen, zu den Geschlechtern, sozialer Benachteiligung und Migrationshintergrund. Daneben zählen auch Aspekte der Diagnostik dazu, die jedoch entgegen einer reinen Testdiagnostik von Handlungsrelevanz, Empathie, dem Prozess, der aktuellen Situation und der Partizipation geprägt sein sollten. Weiterhin spielt die Didaktik und Lerntheorien für den differenzierenden Unterricht eine ausschlaggebende Rolle.

Zunächst wurden die Lehrkräfte befragt (Frage 6), inwiefern sie sich für die Aufgaben im Umgang mit Heterogenität ausgebildet fühlen (Aus- und Fortbildung). Bei der Rekrutierung der erforderlichen Kompetenzen für die Arbeit im inklusiven Unterricht wurde die einschlägige Literatur berücksichtigt (Wocken 2011; European Agency 2010; vgl. auch Merz-Atalik 2014).

Aufgaben im Umgang mit Heterogenität	Zugehörigkeit	Mittelwert
Durch Ausbildung gut vorbereitet	EDIFF	2,0 (n=41)
	Allgemeinen Schule	2,47 (n=64)
Durch Fortbildung gut vorbereitet	EDIFF	1,80 (n=40)
	Allgemeinen Schule	2,41 (n=58)

Abb. 18: Gefühlte Vorbereitung auf die Aufgaben im Umgang mit Heterogenität (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 100)

Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben an, sich durch ihre Ausbildung „gut“ auf den Umgang mit Heterogenität vorbereitet zu fühlen. Zu den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule besteht hier ein deutlicher Unterschied, da $p=0,002$ ist. Ihre Angaben sind dem theoretischen Mittel sehr nahe, der Mittelwert liegt bei 2,47. Sie gaben demnach an, sich mittelmäßig vorbereitet zu fühlen. (Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 90)

Auch bei der Vorbereitung auf den Umgang mit Heterogenität durch Fortbildungen besteht ein signifikanter Unterschied bei den jeweiligen Mitarbeiter/innen. Hier ist er höchst signifikant mit $p=0,000$. Die Mitarbeiter/innen der EDIFF fühlen sich durch Fortbildungen mit einem Mittelwert von 1,80 gut vorbereitet, die Angaben der Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule erzielten einen Mittelwert von 2,41 und tendieren somit zum theoretischen Mittel.

4.4.4 Einzelne Fachkompetenzen für den Umgang mit Heterogenität/ Inklusion im Überblick

Siehe Übersichtstabelle (Abb. 19). Die Bedeutung der einzelnen Kompetenzen für die tägliche Unterrichtsarbeit werden jeweils einerseits durch den konstatierten persönlichen Bedarf an Fortbildung eruiert, sowie durch die Kontrastierung der Einschätzungen des Bedarfs bei den anderen Lehrpersonen/ Fachkräften gewichtet.

Schulfachbezogene Lerninhalte im Unterricht

Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben mit einem Mittelwert von 2,89 an, kaum Kompetenzen zur Vermittlung von schulfachbezogenen Inhalten in ihrer Ausbildung bzw. mit einem Mittelwert von 2,39 eher mittelmäßig Kompetenzen durch Fortbildungen erworben zu haben. Mit 19,2% ist knapp jeder 5. der Meinung, bezüglich des Themas Fortbildungsbedarf zu haben. Bei Kolleg/innen wird ein vergleichbarer Fortbildungsbedarf (21,2%) gesehen.

Die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben an, sich durch ihre Ausbildung gut auf die Vermittlung von Lerninhalten vorbereitet zu fühlen. Mit einem Mittelwert von 1,76 besteht hier ein signifikanter Unterschied zu den Angaben der EDIFF-Mitarbeiter/innen. Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben weiter an, durch ihre Ausbildung besser auf die Vermittlung von Lerninhalten vorbereitet worden zu sein als durch Fortbildungen. Bei Fortbildungen ist die Angabe mit einem Mittelwert von 2,27 im Bereich annähernd „größtenteils“. Mit 5,2% sehen die Mitarbeiter/innen allgemeiner Schulen bei sich und mit 6,9% bei anderen kaum Fortbildungsbedarf im Bereich der Vermittlung schulfachbezogener Inhalte. Auch bei beiden Fragen zum Fortbildungsbedarf bestehen je signifikante Unterschiede zu den Angaben der EDIFF-Mitarbeiter/innen. (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 104)

Den EDIFF-Mitarbeiter/innen fällt überwiegend die Aufgabe zu, Schüler/innen mit individuellem Entwicklungsbedarf zu betreuen. Vermutlich sind sie nicht mit der Unterrichtsaufgabe betraut. Auch in ihrer Ausbildung hatten sie eher keine schulfachspezifischen Inhalte, da ihre Ausbildung erzieherische und sozialpädagogische Inhalte in den Vordergrund stellt.

Differenzierung von Lernangeboten und Lerninhalten

Die Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben mit einem Mittelwert von 2,37 an mittelmäßig auf Differenzierungsaufgaben vorbereitet zu sein. Durch Fortbildungen scheinen sie sich jedoch in diesem Bereich mehr Kompetenzen angeeignet zu haben (Mittelwert von 2,06; „trifft größtenteils zu“). Es wird dennoch ein hoher Fortbildungsbedarf bei sich und anderen konstatiert: Jede/r 4. Mitarbeiter/in der EDIFF stellt in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen zur Differenzierung von Lernangeboten und –inhalten einen Fortbildungsbedarf fest (25%) an. 36,5% gehen davon aus, dass Bedarf an Fortbildungen in diesem Bereich bei Kolleg/innen besteht. (Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 106)

Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben mit einem Mittelwert von 2,35 an tendenziell mittelmäßig vorbereitet zu sein. Den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Differenzierung von Lernangeboten und –inhalten schätzen sie ebenfalls nur mittelmäßig ein; 31% und damit jede/r 3. Mitarbeiter/in der allgemeinen Schule sieht in diesem Bereich bei sich selbst Fortbildungsbedarf. 27,6% glauben einen Fortbildungsbedarf bei Kolleg/innen zu erkennen. (Vgl. ebd.)

Individualisierten Unterricht organisieren

Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben an (Mittelwert 2,67) sich auf die Organisation von individualisiertem Unterricht durch die Ausbildung eher nicht gut vorbereitet zu fühlen. Durch Fortbildungen ließ sich ein Kompetenzzuwachs erkennen (Mittelwert 2,20; trifft größtenteils zu). Ca. jede/r 4. Mitarbeiter/in sieht in diesem Bereich bei sich selbst Fortbildungsbedarf (26,9%). 38,5% stellen einen Fortbildungsbedarf bei Kolleg/innen fest. (vgl. ebd., 106)

Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben an einigermaßen (Mittelwert 2,59) auf die Organisation von individualisiertem Unterricht vorbereitet zu sein. Durch Fortbildungen fühlen sie sich (Mittelwert 2,46) minimal besser vorbereitet, der Wert tendiert jedoch ebenfalls zum theoretischen Mittel. Es wird ein hoher Fortbildungsbedarf gesehen: Mit 41,4% ist annähernd jede/r 2. Mitarbeiter/in der allgemeinen Schule der Meinung Fortbildungsbedarf zu haben. 32,8% nehmen einen Fortbildungsbedarf bei anderen wahr.

Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/innen

Für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/innen gaben die Mitarbeiter/innen der EDIFF (Mittelwert 2,49; nahe theoretisches Mittel) an, sich auf diese Aufgabe einigermaßen vorbereitet zu fühlen. Fortbildungen scheinen diesbezüglich (Mittelwert 2,19) durchaus größtenteils mehr Kompetenzen zu vermitteln. Mit 34,6% wird das Item dennoch von jedem 3. als Bedarfsthema bewertet. Bei anderen wird von 28,8% ein Fortbildungsbedarf angenommen.

Die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule fühlen sich hingegen (Mittelwert 2,84) weniger gut durch ihre Ausbildung auf den Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/innen vorbereitet. Die Effektivität von Fortbildungen wird von ihnen höher eingeschätzt (Mittelwert 2,52; quasi theoretisches Mittel). 58,6% stellen bei Kolleg/innen einen Fortbildungsbedarf fest. Zu den Angaben der EDIFF-Mitarbeiter/innen ergeben sich hier signifikante Unterschiede.

Wissen zu Zusammenhängen von Lernen und spezifischen Behinderungen

Bei EDIFF-Mitarbeiter/innen scheinen Kompetenzen zum Wissen von Zusammenhängen von Lernen und spezifischen Behinderungen durch die Ausbildung (Mittelwert 2,2) größtenteils vermittelt worden zu sein. Der Effekt von Fortbildungen auf die diesbezüglichen Kompetenzen wurde sogar noch höher eingeschätzt (Mittelwert 2,03), er liegt im Bereich „gut“ bzw. „größtenteils“. Mit 19,2% sieht ca. jeder 5. bei sich persönlich bezüglich des Themas einen Fortbildungsbedarf. 26,9%, also jede 4. Person, vermutet bei anderen einen diesbezüglichen Fortbildungsbedarf.

Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule scheinen in der Ausbildung (Mittelwert 3,04) eher keine Kompetenzen bezüglich des Wissens von Zusammenhängen von Lernen und spezifischen Behinderungen erworben zu haben. Es ergibt sich ein signifikanter Unterschied zu den EDIFF-Mitarbeitern/innen. Durch Fortbildungen scheint diese Situation kaum verändert zu werden. Bei einem Mittelwert von 2,86 wird auch angegeben, kaum Kompetenzen erworben zu haben. Hier liegt ein signifikanter Unterschied zu den angegebenen Werten der EDIFF-Mitarbeiter vor. Der eigene Bedarf an Fortbildungen wird von den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule mit 53,4%, also von ca. jedem 2., gesehen. Er stellt wiederum einen signifikanten Unterschied dar. 41,4% der Befragten sehen bei anderen ebenfalls einen Fortbildungsbedarf.

Pflege und Versorgung von Schüler/innen mit Assistenzbedarf

Man könnte annehmen, dass die Mitarbeiter/innen der EDIFF im Rahmen ihrer Ausbildung zur Pflege und Versorgung von Schüler/innen mit Assistenzbedarf (Mittelwert 3,11) kaum Kompetenzen erworben

haben. Zumindest schätzen sie den Wert derselben nicht so ein, dass sie damit zufrieden sind und sich gut vorbereitet fühlen Geringfügig höher wird der Kompetenzerwerb im Rahmen von Fortbildungen angegeben. Bei einem Mittelwert von 2,60 liegt der Erwerb von Kompetenzen hier nahe dem theoretischen Mittel und ist somit als mittelmäßig einzustufen. Ca. jeder 9. erkennt bei sich einen diesbezüglichen Fortbildungsbedarf (11,5%), und 13,5% sehen einen Fortbildungsbedarf bei anderen.

Auch die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule fühlen sich durch ihre Ausbildung (Mittelwert 3,31) schlecht bzw. nicht auf die Pflege und Versorgung von Schüler/innen mit Assistenzbedarf vorbereitet. Fortbildungen scheinen (Mittelwert 3,12) einen geringen Unterschied zu machen. Die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule fühlen sich nur minimal besser, jedoch immer noch kaum vorbereitet. Nahezu jede/r zweite empfindet sich als fortbildungsbedürftig (48,3%) und 32,8% der Befragten vermuten, dass andere einen Fortbildungsbedarf haben. Die Einschätzungen zum Kompetenzerwerb durch Fortbildungen und der Fortbildungsbedarf bei sich selbst und anderen stehen jeweils in signifikantem Unterschied zu den angegebenen Werten der EDIFF-Mitarbeiter.

Soziologisches und psychologisches Wissen zu Benachteiligungen

Die Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben an größtenteils (Mittelwert 1,86) Kompetenzen zu soziologischem und psychologischem Wissen zu Benachteiligungen erworben zu haben. Auch durch Fortbildungen scheinen sie weiterführende Kompetenzen erworben zu haben (Mittelwert 2,20). 11,5%, also jeder neunte sieht bei sich einen Fortbildungsbedarf. Der Fortbildungsbedarf bei anderen wird mit 25%, somit für jeden vierten als deutlich als höher eingeschätzt.

In der Angabe zu den ersten drei Werten ergeben sich bei den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule im Vergleich zu denen der EDIFF signifikante Unterschiede. Die Mitarbeiter der allgemeinen Schule gaben (Mittelwert 2,63) an, tendenziell mittelmäßig Kompetenzen bezüglich soziologischem und psychologischem Wissen zu Benachteiligungen durch ihre Ausbildung erworben zu haben. Durch Fortbildungen hätten sie eher keine Kompetenzen erworben (Mittelwert 2,75). Eigenen Fortbildungsbedarf sieht ca. jeder Dritte (34,5%) zu diesem Feld. Bei anderen wird der Fortbildungsbedarf ebenso bei ca. jedem Dritten (36,2%) ausgemacht. (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 110f).

Berücksichtigung von Genderaspekten

Die Mitarbeiter der EDIFF gaben bezüglich des Kompetenzerwerbs im Bereich „Berücksichtigung von Genderaspekten“ durch ihre Ausbildung (Mittelwert 2,58; quasi theoretisches Mittel) sich einigermaßen vorbereitet zu fühlen. Durch Fortbildungen scheinen (Mittelwert 2,74) kaum auf das Thema vorbereitet worden zu sein. 9,6 %, also ca. jeder 10. erkennt bei sich selbst einen Fortbildungsbedarf. Dementgegen sehen nur 7,7% bei anderen einen solchen Fortbildungsbedarf.

Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben an, durch ihre Ausbildung kaum Kompetenzen (Mittelwert 2,89) zur Berücksichtigung von Genderaspekten erworben zu haben. Dies gilt auch für Fortbildungen (3,04). Sie sehen bei sich selbst in einem etwas höheren Maße einen Fortbildungsbedarf als die EDIFF-Mitarbeiter/innen (13,8%). Nach der Einschätzung von 7% der Befragten haben Kolleg/innen einen Fortbildungsbedarf.

Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht

Kompetenzen bezüglich der Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht scheinen Mitarbeiter/innen der EDIFF (Mittelwert 2,84) durch ihre Ausbildung kaum erworben zu haben. Dies gilt auch für die Bewertung des Kompetenzerwerbs durch Fortbildungen (Mittelwert 2,71). Ca. jeder 4. sieht bezüglich des Items bei sich selbst (26,9%) einen Fortbildungsbedarf. Bei ca. 23,1% der anderen wird ein solcher vermutet, das ist ca. jede/r Vierte.

Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben an, durch ihre Ausbildung kaum Kompetenzen zur Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht erlangt zu haben (Mittelwert 2,69). Ebenso durch Fortbildungen (2,82). Einen Bedarf an Fortbildungen bei sich selbst sah jede Dritte und bei anderen Kolleg/innen sahen die Befragten für diesen Bereich bei immerhin jedem Vierten einen Fortbildungsbedarf.

Erstellung von individuellen Entwicklungsplänen

Mit der Tendenz zum theoretischen Mittel gaben Mitarbeiter/innen der EDIFF (Mittelwert 2,62) an, sich durch ihre Ausbildung einigermaßen auf die Erstellung von individuellen Entwicklungsplänen vorbereitet zu fühlen. Bei Fortbildungen liegt der Mittelwert in der Rangfolge mit 2,1 höher, was bedeutet, dass in besagtem Bereich nach Sicht der EDIFF-Mitarbeiter/innen größtenteils Kompetenzen erworben wurden. Mit einem Wert von 13,5% liegt der geschätzte Eigenbedarf an Fortbildungen relativ gering (jeder 7.), dagegen stellen 17,3% bei den anderen einen Fortbildungsbedarf fest.

Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben an, durch ihre Ausbildung eher keine Kompetenzen bezüglich der Erstellung von individuellen Entwicklungsplänen erhalten zu haben (Mittelwert 2,95). Durch Fortbildungen sei die Lage geringfügig besser (Mittelwert 2,76), jedoch noch im Bereich „eher keine“. Hier besteht ein signifikanter Unterschied zu den Angaben der EDIFF-Mitarbeiter/innen. Auch bei der Einschätzung des eigenen Fortbildungsbedarfs besteht ein signifikanter Unterschied. Ca. jede/r 2. Mitarbeiter/in der allgemeinen Schule sieht bei sich selbst Bedarf an Fortbildung für die Erstellung von individuellen Entwicklungsplänen (43,1%), 29,3% sehen einen solchen bei Kolleg/innen.

Entwurf



Aufgaben	Zugehörigkeit	Erworbenen Kompetenzen durch Ausbildung	Erworbenen Kompetenzen durch Fortbildung	Fortbildungsbedarf bei sich selbst	Fortbildungsbedarf bei anderen
		Mittelwerte	Mittelwerte	Prozente	Prozente
Vermittlung von schulfachbezogenen Lerninhalten im Unterricht	EDIFF	2,89 (n=36)	2,39 (n=36)	19,2% (n=52)	21,2% (n=52)
	Allgemeine Schule	1,76 (n=55)	2,27 (n=51)	5,2% (n=58)	6,9% (n=58)
Differenzierung von Lernangeboten und Lerninhalten	EDIFF	2,37 (n=35)	2,06 (n=36)	25% (n=52)	36,5% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,35 (n=55)	2,38 (n=52)	31% (n=58)	27,6% (n=58)
Individualisierten Unterricht organisieren	EDIFF	2,67 (n=36)	2,20 (n=35)	26,9% (n=52)	38,5% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,59 (n=54)	2,46 (n=52)	41,4% (n=58)	32,8% (n=58)
Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern/Schülerinnen	EDIFF	2,49 (n=37)	2,19 (n=36)	34,6% (n=52)	28,8% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,84 (n=56)	2,52 (n=52)	58,6% (n=58)	58,6% (n=58)
Wissen zu Zusammenhängen von Lernen und spezifischen Behinderungen	EDIFF	2,22 (n=37)	2,03 (n=36)	19,2% (n=52)	26,9% (n=52)
	Allgemeine Schule	3,04 (n=54)	2,86 (n=50)	53,4% (n=58)	41,4% (n=58)
Pflege und Versorgung von Schülern/Schülerinnen mit Assistenzbedarf	EDIFF	3,11 (n=36)	2,60 (n=35)	11,5% (n=52)	13,5% (n=52)
	Allgemeine Schule	3,31 (n=55)	3,12 (n=50)	48,3% (n=58)	32,8% (n=58)
Soziologisches und psychologisches Wissen zu Benachteiligungen	EDIFF	1,86 (n=37)	2,20 (n=35)	11,5% (n=52)	25% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,63 (n=56)	2,75 (n=51)	34,5% (n=58)	36,2% (n=58)
Berücksichtigung von Genderaspekten	EDIFF	2,58 (n=36)	2,74 (n=34)	9,6% (n=52)	7,7% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,89 (n=55)	3,04 (n=50)	13,8% (n=58)	13,8% (n=58)
Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht	EDIFF	2,84 (n=37)	2,71 (n=35)	26,9% (n=52)	23,1% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,69 (n=55)	2,82 (n=51)	31% (n=58)	22,4% (n=58)
Erstellung von individuellen Entwicklungsplänen	EDIFF	2,62 (n=37)	2,1 (n=36)	13,5% (n=52)	17,3% (n=52)
	Allgemeine Schule	2,95 (n=55)	2,76 (n=51)	43,1% (n=58)	29,3% (n=58)

Abb. 19: Übersichtstabelle zum Antwortverhalten der Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen der EDIFF zu den Fachkompetenzen (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013).

4.5 Zusammenarbeit von EDIFF und Regelschule

Bei den diesbezüglichen Fragen im Fragebogen ging es um die konkreten Erfahrungen in der Zusammenarbeit. Zu beantworten waren diese Fragen nur von den Proband/innen, welche Erfahrungen hatten. Zunächst sollte erfasst werden, ob die Kooperation als „hilfreich für sich selbst“ oder „für die Schüler/innen“ erlebt wird.

94,1% der EDIFF-Mitarbeiter/innen gaben an, Erfahrung in der Zusammenarbeit von EDIFF und Regelschule zu haben (n=34). Dem gegenüber sind es lediglich 43,6% der Mitarbeiter der allgemeinen Schule, welche angaben, diesbezüglich Erfahrung zu haben (n=55).

Jene mit Erfahrung in der Zusammenarbeit von EDIFF und Regelschule machten hierzu folgende Angaben:

Zusammenarbeit	Zugehörigkeit	Mittelwert
Die Zusammenarbeit habe ich für mich als hilfreich erlebt.	EDIFF	1,59 (n=32)
	Allgemeine Schule	1,67 (n=24)
Die Zusammenarbeit habe ich für die Schüler/innen als hilfreich erlebt.	EDIFF	1,63 (n=30)
	Allgemeine Schule	1,67 (n=24)

Abb. 20: Einschätzung der Zusammenarbeit von EDIFF und Regelschule als „hilfreich“ (Nach: Müller/Saum/Schmitt 2013, 129)

Sowohl die Mitarbeiter/innen der EDIFF, als auch die der allgemeinen Schule gaben an, die Zusammenarbeit für sich sowie für die Schüler/innen größtenteils (mit einer Tendenz zu „trifft völlig zu“) als hilfreich erlebt zu haben.

Kreuzt man nun diese Ergebnisse mit den Fragen zu den beliefs im Hinblick auf die Vielfalt der Schüler/innen, ergeben sich weitere interessante Ergebnisse (Kreuzauswertung von Frage 13 und Frage 12, Abb. 21). Hierzu wurden alle Befragten, die Kooperationserfahrung haben (Beantwortung Frage 13 mit „ja“) mit der Gruppe ohne Kooperationserfahrung (Beantwortung Frage 13 mit „nein“) verglichen. Dabei variiert n=x, weil die Unterfragen der Frage 12 von einer unterschiedlichen Anzahl an Personen beantwortet wurden.

Erfahrungen und Einschätzungen zum Umgang mit Vielfalt	Erfahrung Ediff	Mittelwert
Die Verantwortlichkeiten für die jeweiligen Aufgaben sind bei uns klar geregt.	Ja	1,94 (n=53)
	Nein	1,65 (n=31)
Die Vielfalt der Schüler/innen ist eine Bereicherung des Unterrichts.	Ja	1,81 (n=54)
	Nein	2,06 (n=32)
Die EDIFF hat die Aufgabe, der allgemeinen Schule Förderprobleme abzunehmen.	Ja	2,53 (n=53)
	Nein	2,43 (n=30)
Je ähnlicher das Leistungsniveau der Schüler/innen ist, desto erfolgreicher kann unterrichtet werden.	Ja	2,51 (n=53)
	Nein	2,19 (n=31)

Wie schätzen Sie folgende Aussage ein: Unterschiedliche Bedürfnisse von Schüler/innen sind ein Hindernis für erfolgreichen Unterricht.	Ja	3,27 (n=52)
	Nein	2,78 (n=32)

Abb. 21: Mitarbeiter/innen der Allgemeinen Schulen mit und ohne Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen EDIFF und Allgemeinen Schulen in Korrelation zu der Frage nach dem Umgang mit Vielfalt

Auf die Frage, ob die Verantwortlichkeiten klar geregelt sind, antworten die Befragten ohne Kooperationserfahrung etwas vorsichtiger und sehen die Verantwortlichkeiten tendenziell etwas weniger klar geregelt als diejenigen mit Kooperationserfahrung. Dies könnte im Hinblick auf eine inklusive Entwicklung zum einen positiv gedeutet werden, weil evtl. eine gemeinsame Verantwortung für alle Schüler/-innen übernommen wird. Andererseits kann auch ein Verlust an eigener Rollenklarheit oder eine fehlende administrative Rahmensexzung zu einer Verunsicherung geführt haben.

Die folgenden vier Items (Vielfalt als Bereicherung; EDIFF nimmt Förderaufgabe ab; homogenes Leistungsniveau; Heterogenität als Hindernis) weisen beliefs bei der Gruppe der Mitarbeiter/-innen mit Kooperationserfahrungen von Regelschule und EDIFF nach, die im Hinblick auf inklusive Entwicklungen positiv zu werten sind.

So sieht die Gruppe der Mitarbeiter/-innen mit Erfahrung in der Kooperation der Regelschule mit der EDIFF in der „Vielfalt der Schüler/-innen im Unterricht“ eher eine Bereicherung, während die Gruppe der Befragten ohne Erfahrungen in der Kooperation mit einer Tendenz zum Mittel gerade noch „eher zustimmt“. Bestätigt wird diese Einschätzung durch die letzte Unterfrage des Frageblocks: Demnach stellt die Heterogenität der Schülerschaft für beide Untersuchungsgruppen kein Hindernis dar. Dabei widerspricht die Gruppe der Befragten mit Kooperationserfahrung nachdrücklicher (mit einer klaren Tendenz zum „trifft nicht zu“).

Der Aussage, dass die EDIFF die Aufgabe hat, Förderprobleme abzunehmen, stimmen die kooperationserfahrenen Befragten unentschieden, mit einer leichten Tendenz zum „eher nicht“ zu. Dagegen kippt diese Einschätzung bei der Gruppe der Befragten ohne Kooperationserfahrungen trotz der Antwortorientierung am Mittel in eine leichte Tendenz zum „trifft eher zu“. Ähnlich stellt sich das Ergebnis bei der Frage dar, ob ein ähnliches Leistungsniveau zu einem erfolgreichen Unterricht beitrage. Auch hier tendieren beide Gruppen zum Mittel, dabei überschreitet jedoch das Ergebnis der Gruppe der Kooperationserfahrenen die Mitte in Richtung „eher nicht“, während diejenigen, die keine Kooperationserfahrung aufweisen, leicht zu „trifft eher zu“ tendieren. Die Kreuzauswertung belegt, dass die Mitarbeiter/-innen der EDIFF und der Regelschulen, die eine gemeinsame Kooperationserfahrung haben, die Heterogenität der Schülerschaft insgesamt positiver erleben, als die Mitarbeiter/-innen ohne Kooperationserfahrungen und diese nicht als Problem wahrnehmen. Ob dies auf die gemeinsame Kooperationserfahrung zurück zu führen ist oder ob diese Einstellungen schon davor vorhanden waren, lässt sich aus der Kreuzauswertung nicht klären.

Gemeinsamer Unterricht von Schüler/innen mit und ohne individuellen Entwicklungsplan

Von den Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben 72,7% an, Erfahrung im gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit und ohne individuellen Entwicklungsplan zu haben (n=33), von den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule sind es 62,3% (n=53). (vgl. ebd., 130)

Gemeinsamer Unterricht	Zugehörigkeit	Mittelwert	Mittelwert gesamt
Die im gemeinsamen Unterricht mitarbeitenden Fachkräfte fühlen sich für jede/n Schüler/in gleichermaßen verantwortlich.	EDIFF	2,25 (n=24)	2,22
	Allgemeine Schule	2,20 (n=30)	
Die Förderung der Schüler/innen mit individuellem Entwicklungsplan im gemeinsamen Unterricht ist allein Aufgabe der EDIFF.	EDIFF	3,25 (n=24)	3,29
	Allgemeine Schule	3,31 (n=32)	
Ich habe im Zusammenhang des gemeinsamen Unterrichts Erfahrungen mit Teamteaching gemacht.	EDIFF	2,30 (n=23)	2,43
	Allgemeine Schule	2,52 (n=31)	
Den gemeinsamen Unterricht verstehe ich als gemeinsame Aufgabe aller Mitarbeiter.	EDIFF	1,30 (n=23)	1,29
	Allgemeine Schule	1,28 (n=29)	
Für die Abstimmung der Zusammenarbeit im gemeinsamen Unterricht gibt es regelmäßige Besprechungen der Beteiligten.	EDIFF	2,22 (n=23)	2,00
	Allgemeine Schule	1,82 (n=28)	
In der Zusammenarbeit nehmen die Abgrenzungstendenzen der Miterbeiter/innen im Hinblick auf die professionellen Rollen mit der Zeit ab.	EDIFF	2,04 (n=23)	2,06
	Allgemeine Schule	2,08 (n=24)	
In der Zusammenarbeit gibt es eine gemeinsame Vorstellung von Unterricht und Schulangebot.	EDIFF	2,32 (n=22)	2,29
	Allgemeine Schule	2,26 (n=27)	

Abb. 22: Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht. (Nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 131)

Sowohl Mitarbeiter/innen der EDIFF, als auch Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben an, den gemeinsamen Unterricht als gemeinsame Aufgabe aller zu verstehen (Gesamtmittelwert 1,29). Die Aussage trifft für beide Gruppen nahezu völlig zu.

Mitarbeiter/innen der EDIFF wie auch der allgemeinen Schule gaben mit einem Gesamtmittelwert von 2,22 an, dass sich die im gemeinsamen Unterricht mitarbeitenden Fachkräfte größtenteils für jede/n Schüler/in gleichermaßen verantwortlich fühlen. Die Tendenz zur Verantwortung jede/r Pädagog/in für jede/n Schüler/in scheint vorhanden zu sein, jedoch wiederum mit Ausnahmen. Dies lässt vermuten, dass es Situationen oder Schüler/innen gibt, bei denen eine Zuteilung der Verantwortung besteht (vgl. ebd., 132).

Die Aussage, die Förderung der Schüler/innen mit individuellem Entwicklungsplan im gemeinsamen Unterricht sei allein Aufgabe der EDIFF, wird von beiden Gruppen mit fast gleichem Wert eher abgelehnt. Dies macht deutlich, dass durch Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht die Zuschreibung von Schüler/innen mit Förderbedarf in die Verantwortung der EDIFF scheinbar geringer werden könnte. Die

Mitarbeiter/innen der EDIFF sehen sich in der Förderung dieser Schüler/innen nicht so stark in der alleinigen Verantwortung (vgl. ebd.). Dies bestätigt auch der Gesamtmittelwert zur Aussage „In der Zusammenarbeit nehmen die Abgrenzungstendenzen der Mitarbeiter/innen im Hinblick auf die professionellen Rollen mit der Zeit ab“ (2,06). Die beiden Gruppen stimmen der Aussage somit größtenteils zu. Die Abgrenzungstendenzen in Bezug auf die professionellen Rollen scheinen aus der Sicht beider Gruppen über die Zeit abzunehmen.

Erfahrungen mit dem Teamteaching werden nur bedingt angegeben (Mittelwert 2,43; Nähe zum Theoretischen Mittel). Dies bestätigen die auch unter 4.4.2 gemachten Angaben.

Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich bei der Beantwortung des letzten Items kaum. Sowohl Mitarbeiter/innen der EDIFF, wie auch der allgemeinen Schule gaben mit einem Gesamtmittelwert von 2,29 an, dass in der Zusammenarbeit größtenteils eine gemeinsame Vorstellung von Unterricht und Schulangebot herrscht. Die Kolleg/innen der EDIFF scheinen die Frequenz von gemeinsamen Besprechungen höher einzuschätzen, als die Mitarbeiter/innen der Regelschulen. Das kann auch daran liegen, dass diese u.U. zeitlich geringfügiger in solche Besprechungen eingebunden sind, als die EDIFF-Mitarbeiter/innen die u.a. auch mit anderen Lehrkräften diese Besprechungen haben.

4.6 Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht

Die Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben mit einem Mittelwert von 1,94 an, dass die Verantwortlichkeiten für die jeweiligen Aufgaben bei ihnen größtenteils klar geregelt seien. Auch die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule stimmten mit einem Mittelwert von 1,77 dieser Aussage größtenteils zu.

Die Aussage „die Aufgabenverteilung in der Zusammenarbeit erscheint mir sinnvoll“ bewerteten die Mitarbeiter/innen der EDIFF mit einem Mittelwert von 1,5 und stimmten somit tendenziell zu. Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule hingegen gaben mit einem Mittelwert von 1,93 an, dass ihnen die Aufgabenverteilung in der Zusammenarbeit größtenteils sinnvoll erscheint. Es stellt sich die Frage, wie die Regelung der Aufgabenverteilung konkret aussieht bzw. was genau die Befragten hierbei für sinnvoll erachten. Dies könnte man mit qualitativen Verfahren evaluieren.

Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben mit einem Mittelwert von 2,57 an, welcher dem theoretischen Mittel sehr nahe liegt, dass im Hinblick auf die Zusammenarbeit nur mittelmäßig belastende Krisen im Team bestehen. Auch die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule machen hier ähnliche Angaben (Mittelwert 2,36). Hier liegt die Vermutung nahe, dass die pädagogischen Kräfte eines Teams teilweise eine Grundlage gefunden haben, mit der Krisen überwunden werden können oder die das Auftreten von Krisen minimiert.

Die Mitarbeiter/innen der EDIFF geben an, kaum eine zusätzliche Belastung durch die Zusammenarbeit zur Verwirklichung des gemeinsamen Unterrichts zu verspüren (Mittelwert 2,95). Auch die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule tendieren mit ihrer Angabe (Mittelwert 2,79) dazu, kaum eine zusätzliche Belastung durch die Zusammenarbeit zu erleben.

Die Aussage, in der Zusammenarbeit habe ich Konkurrenz- und Machtinteressen als hinderlich erlebt, beantworteten die Mitarbeiter/innen der EDIFF mit einem Mittelwert von 2,36: Sie geben an, die Konkurrenz- und Machtinteressen in der Zusammenarbeit eher mittelmäßig als hinderlich zu erleben. Die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben mit einem Mittelwert von 2,85 an, eher kaum hinderliche Konkurrenz- und Machtinteressen in der Zusammenarbeit zu erleben. Die EDIFF-Mitarbeiter/innen erleben also etwas stärker Konkurrenz- und Machtinteressen in der Zusammenarbeit, als die Regelschullehrpersonen. Das könnte Ausdruck dessen sein, dass es in manchen Kooperationsverhältnissen kein oder nur ungenügend ein gleichberechtigtes und offen geklärtes Rollenverhältnis gibt.

Mit einem Mittelwert von 1,86 gaben die Mitarbeiter/innen der EDIFF an, tendenziell gut in der Zusammenarbeit von den Kolleg/innen¹⁶ lernen zu können. Die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule geben im Vergleich hierzu mit einem Mittelwert von 1,55 an, recht gut von ihren Kolleg/innen lernen zu können.

Die Mitarbeiter/innen der EDIFF geben mit einem Mittelwert von 3,29 an, eher kaum bei der Zusammenstellung des Teams mitwirken zu können. Die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule hingegen geben mit einem Mittelwert von 2,14 an, gut bei der Zusammenstellung mitwirken zu können. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich hier signifikant. Dieses Ergebnis zeigt auf, dass die Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule mehr Möglichkeiten haben an der Zusammenstellung des Teams mitzuwirken als die der EDIFF. So liegt die Vermutung nahe, dass die Mitarbeiter/innen der

¹⁶ Hier wurde bei der Frage bedauerlicher Weise nicht nach Berufsgruppen unterschieden.

allgemeinen Schule im Vergleich zu den EDIFF- Mitarbeiter/innen eher freiwillig im Team mitarbeiten und dies selber mitentscheiden konnten. (Vgl. ebd., 136)

Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht	Zugehörigkeit	Mittelwert
Im Team gibt es im Hinblick auf die Zusammenarbeit belastende Krisen.	EDIFF	2,57 (n=21)
	Allgemeine Schule	2,36 (n=28)
In der Zusammenarbeit kann ich viel von meinen Kollegen lernen.	EDIFF	1,86 (n=22)
	Allgemeine Schule	1,55 (n=31)
Die Zusammenarbeit zur Verwirklichung von gemeinsamem Unterricht ist eine zusätzliche Belastung.	EDIFF	2,95 (n=22)
	Allgemeine Schule	2,79 (n=28)
Bei der Zusammenstellung des Teams kann ich mitwirken.	EDIFF	3,29 (n=21)
	Allgemeine Schule	2,14 (n=28)
In der Zusammenarbeit habe ich Konkurrenz- und Machtinteressen als hinderlich erlebt.	EDIFF	2,36 (n=22)
	Allgemeine Schule	2,85 (n=27)
Die Aufgabenverteilung in der Zusammenarbeit erscheint mir sinnvoll.	EDIFF	1,50 (n=22)
	Allgemeine Schule	1,93 (n=29)
Die Verantwortlichkeiten für die jeweiligen Aufgaben sind bei uns klar geregelt. ¹⁷	EDIFF	1,94 (n=32)
	Allgemeine Schule	1,77 (n=52)

Abb. 23: Teamarbeit im Gemeinsamen Unterricht (Nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 133/ 134)

4.7 Fortbildungen zum Umgang mit Heterogenität/ Inklusion: Bedarf und Angebot

Von der Gruppe der EDIFF-Mitarbeiter/innen gaben 32,5% an, einmal jährlich eine Fortbildung zu besuchen, 57,5% besuchten zwei- bis fünfmal eine Fortbildung und 10% mehr als fünfmal. Bei den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule gaben 17,5% an, einmal jährlich eine Fortbildung zu besuchen, 71,4% besuchten zwei bis fünfmal eine Fortbildung und 11,1 % machten die Angabe mehr als fünfmal im Jahr eine Fortbildung zu besuchen.

Die Mitarbeiter/innen der EDIFF und der Regelschulen wurden im Rahmen der Onlinebefragung auch nach ihrer Einschätzung des Angebotes von Lehrerfortbildungen in Luxemburg befragt. Im Antwortverhalten bestand zwischen den beiden Gruppen kein signifikanter Unterschied. Sowohl Mitarbeiter der

¹⁷ Dieses Item konnten alle Befragten bewerten.

EDIFF, als auch Mitarbeiter der allgemeinen Schule gaben mit einem Gesamtmittelwert von 2,01 an, in Luxemburg ein zufriedenstellendes Angebot an Fortbildungen zu haben.

Fortbildungen in Luxemburg	Zugehörigkeit	Mittelwert	Mittelwert gesamt
Das Angebot an Fortbildungen in Luxemburg ist insgesamt zufriedenstellend.	EDIFF	1,98 (n=42)	2,01
	Allgemeine Schule	2,03 (n=65)	
Das Angebot an Fortbildungen zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderen Förderbedarf ist zufriedenstellend.	EDIFF	2,45 (n=38)	2,47
	Allgemeine Schule	2,49 (n=61)	
Die Fortbildungen in Luxemburg sind unter organisatorischen Gesichtspunkten leicht zugänglich.	EDIFF	1,77 (n=39)	1,93
	Allgemeinen Schule	2,03 (n=62)	

Abb. 24: Ergebnisse zum Angebot an Fortbildungen in Luxemburg (Nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 115)

Die Aussage, das Angebot an Fortbildungen zum Thema des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne besonderen Förderbedarf sei zufriedenstellend, wurde von beiden Gruppen relativ gleich beantwortet (Gesamtmittelwert 2,47), die Mitarbeiter/innen fühlen sich durch Angebote an Fortbildungen zu gemeinsamem Unterricht mittelmäßig vorbereitet. Die organisatorische Zugänglichkeit von Fortbildungen bewerteten Mitarbeiter/innen der EDIFF und der allgemeinen Schule mit einem Gesamtmittelwert von 1,93 als gut. Die organisatorische Zugänglichkeit zu Fortbildungen wird als gut bewertet (1,93).

Im Rahmen der Fragen zur Fachkompetenz der Mitarbeiter/innen für inklusive Bildung wurden die Proband/innen nicht nur danach befragt, welche Kompetenzen sie durch Aus- und Fortbildung erworben hatten, sondern auch:

Um den gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit und ohne individuellem Entwicklungsplan voranzubringen, müsste vor allem an folgenden Bereichen gearbeitet werden: Differenzierung der Lernziele, Differenzierung der Lernmaterialien, Fortbildungen, Sonderpädagogische Inhalte in allen Lehrämtern, Veränderte Unterrichtskultur (Individualisierung, Differenzierung, ...). (Mehrfachnennungen waren möglich)

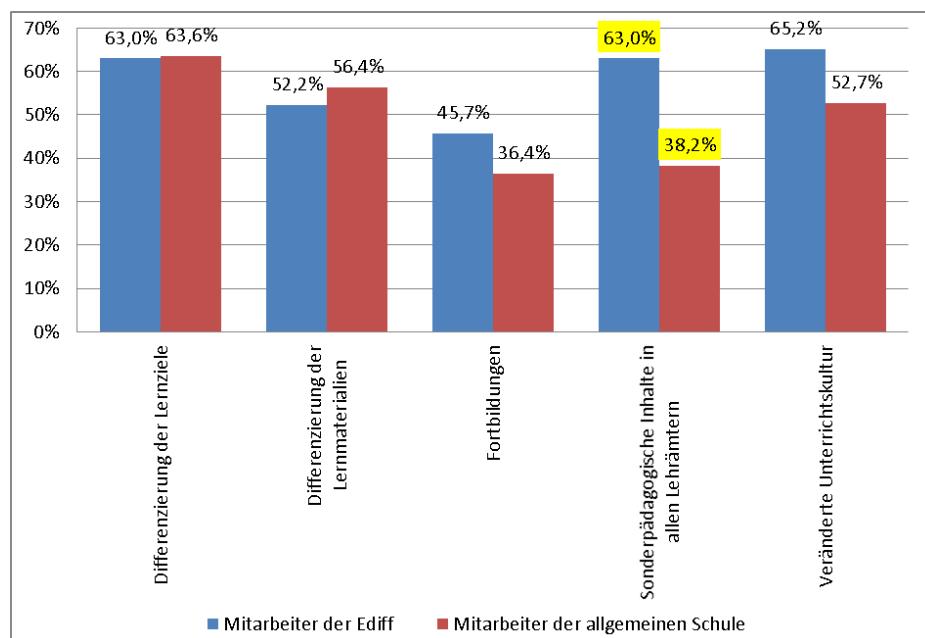


Abb. 25: Bereiche des gemeinsamen Unterrichts an denen gearbeitet werden müsste ($n=46$ bei EDIFF-Mitarbeitern, $n = 55$ bei Mitarbeitern der allgemeinen Schule). (Nach: Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 116)

Auch bei dieser Frage lagen die Antworten der beiden Gruppen sehr nahe beieinander: So gaben 63% der EDIFF-Mitarbeiter/innen und 63,6% der Mitarbeiter/innen allgemeiner Schulen das Thema „Differenzierung der Lernziele“ (mehr als jede/r 2. Befragte) als wichtigen zu bearbeitenden Punkt an. Auch in Bezug auf die Differenzierung von Lernmaterialien lagen die Ergebnisse der beiden Personengruppen nahe beieinander. Bei den Mitarbeiter/innen der EDIFF sahen 52,2% und bei jenen der allgemeinen Schulen 56,4% (wiederum mehr als jede/r 2.) diesen Aspekt als einen Bereich an, an welchem gearbeitet werden müsste. In Bezug auf die Notwendigkeit der Vermittlung von sonderpädagogischen Inhalten in allen Lehrämtern unterschied sich das Antwortverhalten der beiden Gruppen am deutlichsten (signifikanter Unterschied). Die EDIFF-Mitarbeiter/innen sehen hier einen klaren Bedarf, hingegen nur 38,2% der Mitarbeiter/innen der Regelschulen. Es könnte einerseits vermutet werden, dass dies Ausdruck einer gewünschten Verantwortungszuschreibung von sonderpädagogischen Fragestellungen an die EDIFF-Mitarbeiter/innen bei einigen Kolleg/innen sein könnte. Möglich wäre auch, dass man davon ausgeht, dass dies nicht bereits in der Erstausbildung verankert sein müsste bei Regelpädagog/innen, sondern durchaus erst mit Fortbildungsangeboten vermittelt werden könnte. Evtl. besteht auch seitens der Regelpädagog/innen Unsicherheit darin, welche Inhalte dies sein würden. Diese Fragen lassen sich nicht durch das vorgelegte Instrument klären.

Ca. jede/r 2. Mitarbeiter/in der EDIFF sieht das Thema Fortbildungen als Bereich, an dem gearbeitet werden sollte an. Die Angabe beträgt hier 45,7%. Von den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule sehen, mit einem Wert von 36,4%, weniger Personen Fortbildungen als einen zu bearbeitenden Bereich an (ca. jede/r 3.). Es besteht ein signifikanter Unterschied zur Bewertung der EDIFF-Mitarbeiter/innen.

Mehr als jede/r 2. Mitarbeiter/in der EDIFF betrachtet eine „Veränderte Unterrichtskultur“ als Bereich, an welchem gearbeitet werden sollte (65,2%). Bei den Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule liegt die Angabe mit 52,7% etwas darunter. Trotzdem erachtet ca. jeder 2. diesen Bereich als relevant, sodass daran gearbeitet werden sollte.

Die derzeitige Unterrichtskultur scheint im Hinblick auf die Entwicklung von gemeinsamem Unterricht von Schüler/innen mit und ohne individuellem Entwicklungsplan aus Sicht der Mitarbeiter/innen beider Systeme nicht länger zufriedenstellend zu sein. Bezüglich der Fachkompetenz ist hier also Veränderungsbedarf gegeben. Die Frage lässt jedoch noch keinen Aufschluss darüber zu, wie genau die veränderte Unterrichtskultur beschaffen sein sollte.

4.8 Personalbedarf aus Sicht der Mitarbeiter/innen der EDIFF und der allgemeinen Schulen

Personalbedarf	Zugehörigkeit	Anzahl
Logopäde/Orthophonist	Ediff	5
	Allgemeine Schule	6
Sonderpädagogen	Ediff	3
	Allgemeine Schule	11
Erzieher	Ediff	0
	Allgemeine Schule	8
Lehrer	Ediff	1
	Allgemeine Schule	5
Psychologe	Ediff	6
	Allgemeine Schule	9
Sozialpädagogen	Ediff	0
	Allgemeine Schule	4
Krankenschwester	Ediff	1
	Allgemeine Schule	0
Psychomotorik	Ediff	2
	Allgemeine Schule	2
Musiktherapeut	Ediff	1
	Allgemeine Schule	0
Mehr männliche Lehrer	Ediff	0
	Allgemeine Schule	1
Ergotherapeut	Ediff	1
	Allgemeine Schule	1
Physiotherapeut	Ediff	1
	Allgemeine Schule	2
Theaterpädagoge	Ediff	0
	Allgemeine Schule	1

Abb. 26: Angaben der Befragten zum Bedarf an zusätzlichem Personal

Bei der Frage 9 hatten die Befragten die Möglichkeit, in einer Unterfrage den aus ihrer Sicht offenen Personalbedarf an ihrer Schule zu benennen. Beachtet man, dass der Fragebogen von insgesamt 162 Personen bearbeitet wurde, erscheinen die Nachforderungen relativ gering. Trotzdem lassen sich hier Tendenzen erkennen, in welchen Bereichen sich die Mitarbeiter/-innen weitere Unterstützung wünschen. Nahezu einig sind sich die beiden Gruppen (gelb hinterlegt) aus EDIFF- und allgemeiner Schule über einen Bedarf an Psycholog/-innen (15 Nennungen) und Logopäden/ Orthophonisten (11 Nennungen). Einen deutlichen

Unterschied bzgl. den Wünschen einer verbesserten personellen Ausstattung zeigt sich zwischen den beiden Gruppen (rot hinterlegt) für die Berufe Lehrer/in (1/5), Sozialpädagoge/in (0/4) und Sonderpädagoge/in (3/11). Interessant ist dabei, dass die Mitarbeiter/-innen der EDIFF für diese Berufe generell weniger Nachbesserungsbedarf sehen, während die Vertreter/-innen der allgemeinen Schulen hier einen höheren Bedarf anmelden. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Mitarbeiter/-innen der EDIFF die sich stellenden Herausforderungen in den integrativen Angeboten als eher zu bewältigen betrachten als die Kolleg/-innen der allgemeinen Schule. Ein weiterer interessanter Aspekt besteht darin, dass vor allem in Fragen der sozialen und emotionalen Förderung (Psychologie, Sozialpädagogik, evtl. Erzieher) ein Unterstützungsbedarf gesehen wird.

Die Frage nach den „Sonderpädagogen“ ist nochmals gesondert zu erörtern. Hier lässt sich auf die Gruppendiskussionen und die Vorbesuche in den Schulen verweisen. Immer wieder wurde dort der Wunsch nach Pädagog/innen geäußert, die eine unterrichtliche Qualifikation und eine besondere Qualifikation in einem Förderschwerpunkt mitbringen. Es erscheint, als würde dieser Profession eine Art Brückenfunktion zwischen den Systemen zugeschrieben.

5 Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse und abgeleitete Empfehlungen

5.1 Einstellungen zu und Erfahrungen mit integrativen Bildungsangeboten

Versucht man, die individuellen Erfahrungen von Eltern auf die Aufmerksamkeitsfelder des Forschungsprojektes zu beziehen, ergibt sich auf der Basis der Interviews (Kap. 3.1) folgendes Bild.

- Die Eltern haben zu einem überwiegenden Anteil eine große Zufriedenheit mit dem aktuellen Schulangebot für ihre Kinder zum Ausdruck gebracht.
- Im Hinblick auf die Akzeptanz der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler scheinen die Eltern mit dem aktuellen Unterrichtsangebot zufrieden. Der Weg dorthin erscheint allerdings als ein für die Eltern mühsamer. Gleichzeitig ist eine Angst vor Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen ständiger Begleiter der Eltern.
- Im Hinblick auf die Vielfalt des Unterrichts ergibt sich ein heterogenes Bild. Auf der einen Seite sind einige Eltern zufrieden mit den Förderangeboten und Differenzierungsmaßnahmen, auf der anderen Seite beschreibt ein Elternteil Ausgrenzungserfahrungen über segregierte/ differenzierte Förderangebote. Von einer Unterrichtspraxis, die inklusiven Standards folgt (wie Individualisierung, Offener Unterricht etc.), wird wenig berichtet.
- Die erlebten strukturellen Bedingungen scheinen den Zugang zu einem integrativen Bildungsangebot für Eltern schwer gemacht zu haben. Daraus resultierten lange Beratungs- und Entscheidungsverläufe, die aus Sicht der Eltern durch sie selbst vorangetrieben werden mussten. Dabei erscheinen die Strukturen den Eltern intransparent und nicht verlässlich.
- Im Hinblick auf eine inklusive Kultur sind die Erfahrungen der Eltern different. Ihnen begegnen Personen, die eine ähnliche Idee der Anerkennung von und des Umgangs mit menschlicher Vielfalt haben wie sie selbst. Jedoch erleben sie häufig auch andere Vorstellungen, gelegentlich ablehnende Haltungen bei Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen an den Schulen. Eine übergreifende gemeinsame „inklusive Kultur“ scheint nicht entwickelt.

Empfehlung K¹⁸ 1: Im Interesse der Vergegenwärtigung des Elternwillens und zur Stärkung der insgesamt eher positiven Erfahrungen der Eltern in Bezug auf die inklusive Beschulung ihrer Kinder, sollte(n) (eine) niedrigschwellige und unabhängige Beratungsinstanz(en) eingerichtet werden. Diese sollte(n) auch die Aufgabe der Vernetzung und der Öffentlichkeitsarbeit sicherstellen. Hier könnte sicher auf bestehende Strukturen der Elternselbsthilfegruppen zurückgegriffen werden und durch den Aufbau von Ressourcen oder die Sicherung derselben, eine verlässliche und nachhaltige Struktur der Elternarbeit für Inklusion gesichert werden¹⁹. Innerhalb der Schulen sollte man versuchen Elternvertreter/innen (mit Kindern mit einem Förderbedarf) in die Gremien- und Entscheidungsstrukturen einzubinden (z.B. in der Steuerungsgruppe oder den Eltern-/Schulkomitees/ Schulräten).

¹⁸ Angelehnt an das Konzept der inklusiven Kulturen (Booth/ Ainscow 2011).

¹⁹ Beispielsweise ein Projekt, wie jenes der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen Baden-Württemberg zur unabhängigen Elternberatung, URL: <http://www.lag-bw.de/beratung.html>.

Geht man auf die zu Beginn des Kapitels 3.2 gestellten Leitfragen aus dem Kooperationsvertrag ein, lässt sich zusammenfassend für die Erfahrungen und Zugänge der befragten Schüler/innen feststellen:

- Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf stehen dem gemeinsamen Unterricht insgesamt offen gegenüber und können sich mehr gemeinsamen Unterricht vorstellen.
- Sie berichten von keinen Erfahrungen der sozialen Ausgrenzung oder Erfahrungen mit Mobbing.
- Die Leistungsanforderungen im gemeinsamen Unterricht werden durch die Schüler/innen der EDIFF z.T. als „höher“, dabei jedoch in ihrer Bewältigbarkeit unterschiedlich empfunden.
- Die Schülerinnen und Schüler legen ihren Reflexionen ein „2-Gruppen-Konzept“ zu Grunde, sie differenzieren ihre Aussagen nach den Populationen der EDIFF und der Regelklassen.
- Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf haben Sorge, auf Grund der langsameren Schüler/innen in ihrem Fortkommen gehindert zu werden.
- Entwicklungsbedarf besteht nach Ansicht der Schülerinnen und Schülerinnen in der inneren Differenzierung der Angebote und eine höhere Lehrerausstattung des gemeinsamen Unterrichts wird als Bedarf formuliert.

Wertet man die Schüleraussagen im Hinblick auf die in 1.2 beschriebenen Aufmerksamkeitsfelder aus, sind folgende Aspekte zu ergänzen

- Eine Vielfalt des Unterrichts, besser der Unterrichtsangebote und –methoden, ist kaum in den Schüleraussagen vorzufinden. Vielmehr werden Formen der äußeren Differenzierung oder Segregation angesprochen, wie bspw. im Modulunterricht (dieser kann dafür als ein Baustein angesehen werden).
- Der Umgang mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler wird von den befragten Schüler/innen nur in ausgewählten Unterrichtssequenzen wahrgenommen, scheint jedoch nicht im gesamten Unterricht und Schulleben zu dominieren. Im Unterricht selbst scheint eine Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf eine inklusive unterrichtliche Praxis angezeigt.
- Die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte haben anscheinend eine Kultur der Akzeptanz und z.T. Wertschätzung der Vielfalt entwickelt.

Empfehlung K 2: Es zeigt sich, dass die Schüler/innen grundsätzlich eine offene und positive Haltung zum inklusiven Unterricht haben. In der Praxis zeigen sich Spuren eines unvoreingenommenen Umgangs mit Vielfalt vor allem in den außerunterrichtlichen Bereichen.

Die getrennten Strukturen von „classe de cohabitation“ und Regelklasse bildeten sich auch in der sozialen Wahrnehmung der Schüler/innen untereinander ab. Dies könnte ein Hindernis für die Entwicklung von inklusiven Vorstellungen der Zugehörigkeit und Partizipation und der sozialen Akzeptanz darstellen. Inklusion ist ein nie endender Prozess der Auseinandersetzung mit Vielfalt: Um jedoch tatsächlich eine Kultur der Wertschätzung von Vielfalt auch unter den Schüler/innen noch stärker zu fördern, wird empfohlen, zunehmend das Zwei-Gruppen-Denken zu überwinden. Dazu bedarf es einer Reflexion und ggf. Modifikation der bislang bestehenden Strukturen und Systeme.

Empfehlung K 3: Schüler/innen sollten aktiv in den Entwicklungsprozess zu einer inklusiven Schule eingebunden werden (bspw.: in den Steuerungsgruppen oder den Schulversammlungen; Im Rahmen eines gesteuerten Entwicklungsprozesses, wie z.B. beim Index für Inklusion).

Das im Rahmen der Gruppendiskussionen adressierte Personal auf Leitungsebene und in der Verwaltung/ Administration äußerte die folgenden Erfahrungen und Zugänge zu den integrativen Bildungsangeboten.

- Im Hinblick auf die schulgesetzlichen Rahmensetzungen sehen die Leitungen große Fortschritte, die auf Primarschulebene als sehr gut für integrative Entwicklungen empfunden und, im Sekundarbereich als erste positive Ansätze gewertet werden.
- Es ist eine hohe Bereitschaft der Beteiligten festzustellen, sich über die Frage inklusiver Schulentwicklung auszutauschen. Den Beteiligten scheint die Bedeutung des Themas für die Schulentwicklung der nächsten Jahre bewusst zu sein.
- Als ein zentraler Faktor für das Gelingen wird das Personal benannt. Dabei spielt die Haltung ebenso eine wichtige Rolle wie dessen Qualifikation, die immer noch von vielen als nicht ausreichend angesehen werden.

- Z.T. scheint es Erschwernisse durch die manchmal schwierige Zusammenarbeit von EDIFF und allgemeiner Schule zu geben. Dies wird auf administrativer Ebene ebenso wie auf personaler Ebene beschrieben.
- Dass die wesentliche Integrationsleistung im Sekundarbereich nach empfinden der Diskutanten ohne die Beteiligung des Gymnasiums gelingen muss, wird kritisch diskutiert.
- Einige Diskutant/innen sehen in der Zusammenlegung der Systeme bzw. festen Zuordnung eines multiprofessionellen Teams unter Regie der allgemeinen Schule eine Chance.
- In den Diskussionen werden keine Bezüge zu Schulkonzepten oder Leitbildern der Schulentwicklung geschaffen. Es entsteht auch deshalb der Eindruck, die bisherigen Erfahrungen mit integrativen Angeboten haben eher einen Projektcharakter, sind entstanden aus der Kooperation (und/oder Addition) zweier Systeme und sind deshalb in der Praxis weder personell, strukturell oder ideell abgesichert.
- Zur Didaktik und Praxis im gemeinsamen Unterricht finden sich wenige Aussagen zu Differenzierung und Teamarbeit, ohne dass aus dem Faktum der geringen Nennung direkte Rückschlüsse zur Qualität und Umsetzung der beiden Aspekte in der Praxis gemacht werden könnten.

Empfehlung K 4: Die Aussagen der Leitungsebene und der Mitarbeiter/innen der Administration zeigen, dass es einen hohen Bedarf an Austausch und Vernetzung zwischen den Schulen und Systemen gibt. So läge es nahe, einen Arbeitskreis „Inklusive Schulentwicklung“ zu initiieren, in welchem aus allen regionalen Einzugsgebieten Vertreter/innen der EDIFF und der Allgemeinen Schulen beteiligt sein sollten (neben Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen).

Empfehlung K 5: Es werden teilweise auch strukturelle Annäherungen oder Zusammenführungen der Systeme (EDIFF und Regelschule) begrüßt, von denen man sich eine Verbesserung der Kooperation erhofft. So wurde mehrfach die feste Verankerung eines multiprofessionellen Teams an den Allgemeinen Schulen angesprochen. Die schulgesetzlichen Rahmenbedingungen werden als verbessert betrachtet. Hier könnte eine Arbeitsgruppe eingesetzt werden, um auf der Basis der vorliegenden Erfahrungen an einer systematischen Weiterentwicklung im Hinblick auf ein inklusives Bildungssystem mit einer systembezogenen Ressourcenzuweisung zu arbeiten. Ggf. könnte eine Modellregion eingerichtet werden, in welcher ein fortgeschrittenes Konzept erprobt wird (Ausgangspunkt für die Auswahl einer Region sollten die bereits vorliegenden Erfahrungen sein).

Laut WOCKEN muss die Heterogenität des Pädag/innen-Teams ebenso wie die der Schülerschaft bewältigt werden und eine gemeinsame Sichtweise auf die gemeinsame Aufgabe entstehen, um inklusive Schulentwicklung zu gewährleisten. Hier zeigen sich in den Antworten gute Ansätze auf dem Weg zur Entwicklung einer guten Zusammenarbeit. Inwiefern diese durch inklusionsorientierte Zielsetzungen und Prinzipien geprägt ist, konnte mit dem vorliegenden Instrument nicht erfasst werden. Es wäre jedoch sicher hilfreich, wenn die Kooperationen auf lange Zeit angelegt wären und die Erfahrungen innerhalb eines gemeinsamen Kollegiums verstetigt werden könnten. Diese nachhaltige Kooperationsentwicklung erscheint in den getrennten Systemen eher schwieriger, als in einem System mit einem dauerhaft zusammen arbeitenden, multidisziplinären Kollegium.

Die beliefs der beiden mit dem Onlinefragebogen erfassten Gruppen der EDIFF-Mitarbeiter/innen und der Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule zeigen überwiegend Ansätze von Einstellungen und Haltungen, die für inklusive Schulentwicklung eine wichtige Voraussetzung darstellen: Wertschätzung der Verschiedenheit aller Kinder, Anerkennung der Gleichheit aller Kinder, Wertschätzung der Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013), eine „uneingeschränkte“ Zustimmung zur Vielfalt als positive Ausgangsbedingung für die eigene Unterrichts- und Lehrertätigkeit scheint dahingehend jedoch nicht entwickelt. Sowohl die Mitarbeiter/innen der EDIFF, als auch die der allgemeinen Schule gaben im Fragebogen an, die Zusammenarbeit zwischen EDIFF und Allgemeinen Schulen (Frage 13) für sich sowie für die Schüler/innen größtenteils (mit einer Tendenz zu „trifft völlig zu“) als hilfreich erlebt zu haben.

Empfehlung K 6: Die Lehrer/innen sind auf einem guten Wege zur Entwicklung inklusiver Haltungen und Einstellungen. Es zeigt sich deutlich, dass konkrete Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht sich positiv auf die Haltungen zum Umgang mit Vielfalt und zur Integration auswirken (vgl. Kap. 4.6). Diese Erfahrungen sollten noch stärker kommuniziert werden, z.B. durch Publikationen von Erfahrungsberichten in einschlägigen Organen oder auf der Homepage des

Ministeriums). In Bezug auf die eigene Unterrichts- und Lehrtätigkeit sollten die geäußerten Fortbildungsbedürfnisse aufgegriffen werden (vgl. Empfehlungen P).

„Auch wenn in der Praxis noch Tendenzen zur Zwei-Gruppen-Theorie und der traditionellen Aufgabenverteilung zu existieren scheinen, ist durch Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht eine zunehmende Identifikation mit den beliefs, die für inklusive Schulentwicklung die Basis darstellen, ersichtlich. Das verdeutlicht die herausragende Rolle, die positive Erfahrungen für die Bereitschaft zur integrativen Arbeit spielen“ (Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 133).

5.2 Systemische und strukturelle Rahmenbedingungen

Die öffentlich zugänglichen Daten zum Bildungssystem in Luxemburg erfassen aktuell noch keine ausgewiesenen Datenreihen zur Beschulung im Rahmen von „classes de cohabitation“ oder zur inklusiven Beschulung an Regelschulen (vgl. Kap. 2.6). Um dem Auftrag der UN Behindertenrechtskonvention nachzukommen, würde es des Aufbaus von statistischen Daten bedürfen, die eine Entwicklung zu einem inklusiven Bildungssystem erkennen lassen bzw. eine Überprüfung zulassen. So heißt es in Artikel 31: „Statistik und Datensammlung (1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich zur Sammlung geeigneter Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen“ (UN 2008).

Empfehlung S²⁰ 1: Im Hinblick auf die Gewährleistung einer unvorbelasteten Kooperation zwischen den beiden Gruppen sollten ggf. die Entscheidungsstrukturen hinterfragt werden und eine weitgehend gleichgestellte Partizipation der beiden Professionen bei der Einrichtung von Projekten berücksichtigt werden. Die Mitarbeiter/innen der EDIFF gaben an, weniger Einfluss auf die Entscheidungen zur Zusammenstellung der Teams für die Classe de Cohabitation gehabt zu haben, als die Regelschullehrkräfte. Die vorliegende Studie konnte nicht prüfen, inwiefern dies an Vorgaben oder konkreten Handlungspraktiken liegt.

In allen befragten Gruppen verstärken die vorhandenen Strukturen mit der klaren Trennung von allgemeiner Schule und EDIFF das Denken in der s.g. „Zwei-Gruppen-Theorie“. Dieses Denken in „meine Schüler – deine Schüler“, aber auch in unsere Ressourcen, eure Ressourcen führt zur Abgabe von Zuständigkeiten und z.T. auch zu Auseinandersetzungen und Konflikten (Siehe Empfehlung E 5). Diese können sich dann wiederum auch negativ auf die inklusive Unterrichtsarbeit aus.

Wie oben schon erwähnt, sind die Befragten der Leitungsebene mit den schulgesetzlichen Rahmenbedingungen, was die Ermöglichung inklusiver Unterrichtsangebote anbelangt, im Primarbereich sehr zufrieden. Im Sekundarbereich werden positive Ansätze wahrgenommen. Dabei wird kritisiert, dass ganze Bildungsgänge von der Integrationsaufgabe freigestellt sind.

Die Eltern beschreiben allerdings, dass es aus ihrer Sicht ein mühsamer Weg war, bis sich ein integratives Bildungsangebot für ihre Kinder realisierte ließ.

Empfehlung S 2: Eine (unabhängige) und gut kommunizierte Beratungs- und Koordinationsstelle als erste Anlaufstation für die Eltern könnte hier Abhilfe schaffen bei den Schwierigkeiten der Eltern einen integrativen Bildungsweg für ihr Kind zu realisieren. Dort könnte über die rechtlichen Grundlagen aufgeklärt und von dort aus die nötigen Vorbereitungen für ein integratives Schulangebot angestoßen werden. Ggf. könnte diese Stelle auch Schulen an ihren pädagogischen Auftrag erinnern. Diese Stelle könnte durch eine Art „Inklusionsbeauftragte/ Inklusionsbeauftragter“ an den Schulen vor Ort vernetzt sein und so lokal und regional Entwicklungen fachlich unterstützen.

Insgesamt wird die personelle und fachliche Ausstattung der Schulen positiv bewertet. In überschaubarem Maße wird weiteres Personal gefordert. Vor allem die Frage nach Kräften, die eine Doppelqualifikation in den Bereichen „Unterricht“ und „Förderung“ mitbringen, wird mehrmals gestellt. Ob für ein inklusives Bildungsangebot das Modell „Sonderpädagoge“ geeignet ist, müsste nochmals hinterfragt werden. Vielmehr bedarf es Fachkräfte, die inklusionspädagogische Kompetenz in beiden Bereichen (inklusiver Unterricht und (Fach-)didaktik als auch individuelle Förderung und Lernbegleitung) einbringen können. Da diese Entwicklung nicht nur mit den nachkommenden Berufseinsteiger/innen (mit einer ggf. anderen Ausbildung) bewältigt werden kann, muss an berufsbegleitende Angebote gedacht werden (vgl. Empfehlungen P).

²⁰ Angelehnt an das Konzept der inklusiven Strukturen (Booth/ Ainscow 2011).

Empfehlung S 3: Ein Angebot an Weiterbildungsmodulen für Lehrer/-innen und Mitarbeiter/-innen der EDIFF wäre zu entwickeln. Für Lehrer/-innen erscheinen Qualifikationen im Bereich der Förderschwerpunkte sinnvoll, sowie fachwissenschaftliche/fachdidaktische Qualifikationen für die Mitarbeiter/-innen der EDIFF. Beides müsste unter der Leitidee inklusiver Schulentwicklung vermittelt werden (inklusive Didaktik, individualisierte, nichtkategoriale Förderplanung,...). Ein berufsbegleitender²¹, modularisierter²² und den verschiedenen Berufsgruppen offenstehender, berufsbegleitender Masterstudiengang „inklusive Pädagogik“ könnte besonders effektiv den Bedarf decken. Hier wären auch Synergien zu dem bestehenden Masterstudiengang Bildungsmanagement (für Schulleitungen und –administration) denkbar. Generell sollten die Module auch für die Leitungsebene angeboten oder sogar explizit spezifische Angebote ausgebracht werden.

Bei den Gruppendiskussionen, aber auch im Rahmen von Einzelgesprächen und Rückmeldungen von Teilnehmer/innen von Veranstaltungen der Autor/innen, lässt sich ein klarer Bedarf der Schulen und Systeme an Vernetzung und Dialog zu den Erfahrungen mit integrativen Bildungsangebote ausmachen. Entwicklungsprozesse machen Mühe und bringen Herausforderungen mit sich. Vernetzung und Dialog können helfen, diese Herausforderungen besser zu bewältigen und die Entwicklungsprozesse erfolgreich zu gestalten.

Empfehlung S 4: Die in S 2 empfohlene Anlaufstelle für Eltern könnte diese Funktion auch für Schulleitungen und Schulteams übernehmen. Ein landesweit zuständiges „Zentrum Inklusion“ könnte Unterstützungsangebote entwickeln, alle beteiligten Personengruppen beraten und Prozesse begleiten²³.

5.3 Differenzierung des Unterrichts

Fasst man die Aussagen zur Differenzierung des Unterrichts zusammen, so lassen sich wenige Hinweise finden, dass an den Schulen ein Repertoire an Unterrichtskonzepten und Praxen für das Lernen in heterogenen Gruppen vorhanden sei. Der Modulunterricht auf unterschiedlichen Leistungsniveaus stellt die am häufigsten erwähnte Differenzierungsmaßnahme dar. Die Praxis der leistungsdifferenzierenden Modulgruppen kann im Hinblick auf eine „inklusive Kultur“ mit ihrer äußereren Differenzierung durchaus eine positive Wirkung an den Schulen entfalten. Die Schüler/-inne und Lehrer/-innen sehen täglich, wie unterschiedlich das eigene und das jeweilige Leistungsvermögen der anderen einzelnen Schüler/-innen je nach Lernbereich sein kann, im Hinblick auf eine Differenzierung innerhalb des Unterrichts selbst scheint es dagegen noch einen Nachholbedarf zu geben (siehe 5.4.2 Fortbildungsbedarf / Empfehlung P 3 + P 6).

Empfehlung S 5: Es wäre ggf. zu überlegen, eine Art Zentrum für Inklusion (siehe Empfehlung S 4) auch zur Vermittlung und zum Austausch von Literatur, Unterrichtsmaterialien, Best-Practice-Konzepten für einen inklusiven Unterricht etc. zu nutzen. Der Aufbau einer Arbeitsstelle Inklusion als Ressource für die Mitarbeiter/innen beider Systeme könnte als Anlaufstelle für neu (in integrativen Situationen) beginnende Kolleg/innen dienen, aber auch den Dialog und den Kompetenztransfer zwischen den erfahreneren Kolleg/innen fördern. (Siehe auch Empfehlung P 6)

5.4 Professionalisierung der Lehrkräfte und weiterer Akteure

Ein eigenständiges Modul oder Studienangebot zur inklusiven Pädagogik/ Bildung, gar in einer obligatorischen Form, ist auf der Basis des im Internet zugänglichen Syllabus/ Curriculums der Lehramtsstudierenden an der Universität Luxemburg für das letzte Wintersemester 2013/14 nicht erkennbar. Inwiefern die anderen Module unter den Begrifflichkeiten Differenzierung, Individualisierung, etc. auch auf die breite Heterogenität bei Lernbeeinträchtigungen (unabhängig von einer sonderpädagogischen Klassifizierung wie geistig behindert etc.) oder bei Behinderungen eingehen, kann nur angenommen werden. Die Empfehlungen im Aktionsplan zur Umsetzung der UN BRK des Ministeriums sind nach unserer bisherigen Information noch nicht umgesetzt. Daher empfehlen wir

Empfehlung P²⁴ 1: Das Curriculum und die Kompetenzen in der Lehrerbildung für alle Lehrämter in Luxemburg sollte vor dem Profil der European Agency evaluiert und überarbeitet werden. Das Ministerium sollte ggf. überlegen klare Standards für die Lehrerbildung zu formulieren, damit im

²¹ Mit Kompaktkursen in den Schulferien, an Wochenenden und im Rahmen von Nachmittagsveranstaltungen.

²² Um den individuellen Fortbildungsnotwendigkeiten in den verschiedenen Berufsgruppen und der konkreten Praxisanforderungen in den unterschiedlichen Modellen zu entsprechen.

²³ Vgl. Pädagogische Hochschule Wien: Büro für inklusive Bildung ‘BIB’ <http://www.phwien.ac.at/index.php?id=828>.

²⁴ Das P steht für inklusive Praktiken (Booth/ Ainscow 2011), aber gleichsam für die Professionalisierung der Lehrkräfte und weiterer Akteure.

Rahmen einer Reform die Studieninhalte und Kompetenzen für die inklusive Bildung stärker berücksichtigt werden.

Alle befragten Mitarbeiter/innen (EDIFF und allgemeine Schule) sahen bei sich selbst einen geringeren Fortbildungsbedarf zur Kooperationskompetenz (nach Wocken 2012) als bei ihren Kolleg/innen. Insbesondere im Bereich Interdisziplinäre Zusammenarbeit differieren die durch Aus- und Fortbildung erworbenen Kompetenzen von EDIFF und Regelpädagog/innen (signifikanter Unterschied), die Regelpädagog/innen sehen geringer ausgeprägte Kompetenzen zur interdisziplinären Kooperation bei sich selbst. Das Teamteaching wird, sicher auch aufgrund der bestehenden Organisationsstrukturen für die Kooperation, nur bedingt als bedeutsame Kompetenz eingeschätzt. Hier zeigt sich ein bedeutsamer Entwicklungsbedarf seitens der beiden Fachgruppen, sollen die Fachkräfte in der Zukunft noch stärker in einen gemeinsamen Unterricht im Sinne von inklusiver Didaktik einbezogen werden.

Empfehlung P 2: Um die Zusammenarbeit zwischen den beiden Fachgruppen zu vertiefen, sollten insbesondere zu den Aspekten „Interdisziplinäre Zusammenarbeit“ und Teamteaching Fortbildungsangebote ausgebracht werden.

Die Befragung zu den Kompetenzen machte deutlich, dass es sich bei der Kooperation zwischen EDIFF und allgemeinen Schulen häufig um ein Generalisten-Spezialisten-Verhältnis in der Wahrnehmung der Regelpädagog/innen als auch der Mitarbeiter/innen der EDIFF handelt. Das könnte dazu führen, dass eine ganzheitliche Förderung und Lernentwicklungsbegleitung (Diagnostik im Sinne der Passung von Lernbedürfnissen und der Gestaltung des Unterrichts sowie der Lernangebote) der Schüler/innen behindert wird oder im Ergebnis zu stark von der erfolgreichen Kooperation und den Kompetenzen der beiden beteiligten Fachpersonen (EDIFF und Regelschullehrkraft) abhängig ist. Der Mangel an schulfach- und unterrichtsbezogenen Kompetenzen der Mitarbeiter/innen der EDIFF (vgl. Kap. 4.4.4) könnte sich zudem erschwerend auf die fachdidaktisch reflektierte Adaption oder Modifikation von Unterricht, Lernmaterialien und –angeboten und die diesbezügliche Abstimmung mit der Regelschulperson auswirken. Darüber hinaus könnte sich ein zu stark repräsentiertes Generalisten-Spezialisten-Verhältnis negativ auf ein effektives „gemeinsames“ Unterrichten auswirken.

Beide Personengruppen geben an, durch ihre Ausbildung mittelmäßig auf die Differenzierung von Lernangeboten und Lerninhalten vorbereitet zu sein. Die diesbezügliche Professionalisierung könnte demnach deutlich verbessert werden. Durch Fortbildungen scheint sich der diesbezügliche Kompetenzerwerb bei Mitarbeiter/innen der EDIFF etwas zu verbessern, bei Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule jedoch nicht. (vgl. ebd.) Der recht hohe Bedarf an Fortbildungen bei sich und anderen lässt auf eine erforderliche stärkere Berücksichtigung der Thematik in den Inhalten von Ausbildung und Fortbildung schließen. Dass sich eine Vielzahl an Mitarbeiter/innen der EDIFF nicht ausreichend auf das Organisieren individualisierten Unterrichts vorbereitet fühlen, überrascht kaum, angesichts der nicht lehramtsbezogenen Ausbildung der Mehrheit der Mitarbeiter/innen der EDIFF. Dass sich Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule, zu deren Hauptaufgaben das Unterrichten gehört, nur durchschnittlich auf individualisiertes Unterrichten vorbereitet fühlen, spricht für eine erforderliche stärkere Berücksichtigung in Aus- und Fortbildungsinhalten. Insbesondere sollte über teambezogene und schulinterne Fortbildungsangebote nachgedacht werden. Diese bieten den Vorteil, dass die beiden kooperierenden Fachkräfte gemeinsam das neu erworbene Wissen und die Kompetenzen in ihren Teamalltag einbringen können.

Empfehlung P 3: Der Erfolg der inklusiven Arbeit hängt einerseits sehr stark von der Kooperationskompetenz der beteiligten Fachkräfte ab. Um die interkollegiale Kommunikation und Kooperation zu fördern, erscheinen zudem mehr gemeinsame Angebote mit konkretem Unterrichtsbezug (inklusive Fachdidaktik, Differenzierung und Individualisierung, etc.) für beide Fachgruppen sinnvoll. Um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden und diese in einem heterogenitätsorientierten Unterrichtskonzept zu berücksichtigen, sollten die Fortbildungsangebote zur „Differenzierung von Lernangeboten und Lerninhalten“ für beide Mitarbeitergruppen ausgebaut werden.

Zu den Fachkompetenzen zählt Wocken zudem die Kompetenzen für die individuelle Förderung und Diagnostik. Der für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/innen angegebene Fortbildungsbedarf ist am stärksten ausgeprägt im Vergleich der vorliegenden Fragenreihe zu Kompetenzen für den inklusiven Unterricht. Der als deutlich hoch eingeschätzte Fortbildungsbedarf lässt darauf schließen, dass der Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/innen ein Thema ist, das in Aus- und Fortbildung von Regelschullehrkräften nur eher unbefriedigend verankert ist und fachlich ausgebaut werden müsste. Zwar scheinen Fortbildungen einen positiven Einfluss auf den Kompetenzzuwachs zu haben („größtentheils“ bis „mittelmäßig zutreffend“), jedoch scheint es auch hier einen Entwicklungsbedarf zu geben.

Bezüglich der Fachkompetenz zeigen die Ergebnisse, dass in der Ausbildung von EDIFF-Mitarbeiter/innen sowie in der Ausbildung und Fortbildung von Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule nur geringfügig Kompetenzen bezüglich der Erstellung von individuellen Entwicklungsplänen erworben werden. Hier ergibt sich ein fachlicher Bedarf. Es bleibt jedoch die Frage offen, auf welche Art und Weise die Förderpläne konkret konzipiert sind, welche Diagnostik grundlegend ist und gelehrt bzw. durchgeführt wird. Denn wie Wocken schon beschreibt, ist Diagnostik im herkömmlichen Sinn für inklusives Arbeiten nicht angebracht. Anliker/ Lietz/ Thommen (2008) kritisieren diesbezüglich ebenfalls „einseitig individuumzentrierte Erklärungsmodelle und daraus abgeleitete Problemlösevorgehen“ (ebd., 229). Sie schlagen den „individual-therapeutischen Kontext [...] [mit zugrunde liegendem] individuum-zentrierte [m]dispositionelle[m] Erklärungs- und Behandlungsmodell“ vor. Dies würde einem inklusiven Ansatz entsprechen. (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 114). Generell sollten ökosystemischen und systembezogenen Ansätze der Diagnostik, also der Berücksichtigung des Kontextes von Lern- und Entwicklungssituatien (dazu zählen neben familiären und sozialen Kontexten, auch Aspekte des Schullebens wie Unterricht und Peergroup) stärker berücksichtigt werden. Alleine die Kenntnis über einen Förderbedarf eines Kindes führt nicht automatisch zu einem Konzept der inklusiven Unterrichtung. Hierzu bedarf es lernprozessimmanenter, inklusionsorientierter Verfahren der Diagnostik (mit der Ausrichtung auf die Passung von Unterrichts(setting) und Lern-/Förderbedarf der Schüler/in).

In der Aus- und Fortbildung von Regelschullehrer/innen scheint das Wissen von Zusammenhängen von Lernen und spezifischen Behinderungen bislang kaum thematisiert zu werden. Auch bei den Mitarbeiter/innen der EDIFF gibt es einen Bedarf zu verzeichnen. Nach WOCKEN (2012) sollte jedoch jeder inklusiv arbeitende Lehrer über Erziehungswissen, das sich unter anderem auf unterschiedliche Begabungen und Beeinträchtigungen bezieht, verfügen. Den Ergebnissen kann ein Handlungsbedarf in Bezug auf die Aus- und Fortbildung entnommen werden.

Bezüglich der einzelnen Teilespekte der Selbstkompetenz ist festzuhalten, dass Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule in diesem Bereich anscheinend Kompetenzen erwerben wollen, denn über die Hälfte sieht bei sich selbst einen Fortbildungsbedarf. Das kann dafür sprechen, dass strikte Rollenverteilungen langsam aufgebrochen werden und die Zuständigkeit für alle Schüler/innen vermehrt von auch von Pädagog/innen der allgemeinen Schule übernommen wird bzw. übernommen werden will (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 109).

Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schulen als auch die Mitarbeiter/innen der EDIFF, die unter anderem auch zuständig sein könnten für solche Schüler/innen, verfügen über kaum bzw. mittelmäßig ausgeprägte Kompetenzen im Bereich der Pflege und Versorgung von Schüler/innen mit Assistenzbedarf. Darüber hinaus wird von dem meisten der diesbezügliche Fortbildungsbedarf als eher gering eingeschätzt. Dies könnte eine Folge sein, dass bislang an den Schulen die in die Studie involviert waren nur wenig oder keine Schüler/innen mit einem Assistenzbedarf beschult werden (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 110). Möglich wäre auch, dass man dem Thema noch wenig Beachtung schenkt, obwohl es vereinzelt solche Kinder und Jugendlichen an den Schulen gibt. Dafür spräche, dass die Regelschullehrpersonen durchaus einen Fortbildungsbedarf bei sich konstatieren. Eine weitere Annahme liegt darin, dass evtl. nur jene, die bereits einen konkreten Kontakt mit diesen Schüler/innen hatten, sensibilisiert sind für die Bedürfnisse im Bereich Pflege und Versorgung. Eine weitere Möglichkeit wäre es, das für diesen Bereich zusätzliche Fachkräfte an den Schulen tätig werden und man als Lehrperson keine Aufgaben in dem Feld hat. Diese Fragen wären zu klären. Dennoch erscheint es sinnvoll, auch im Hinblick auf die Erweiterung der Inklusionskompetenz der Schulen, zukünftig in Aus- und Fortbildung diesbezügliche Angebote auszubringen.

Bezüglich der Fachkompetenz scheinen Mitarbeiter/innen der EDIFF zu soziologischem und psychologischem Wissen zu Benachteiligungen ihrer Ansicht nach kaum weiteres Wissen in Aus- und Fortbildung zu benötigen. Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule allerdings schon. Sie sehen bei sich selbst einen hohen Fortbildungsbedarf und ebenso für andere. Mit dem vorliegenden Instrument eines Online-Fragebogens ließen sich leider nicht die Gründe für die differente Einschätzung erfassen. Eine Annahme wäre es, dass die Mitarbeiter/innen der EDIFF stärker davon ausgehen, dass ihre Tätigkeit diese Kompetenzen und das Wissen voraussetzt. Sie könnten annehmen, dass das für die durch sie betreuten Schüler/innen erforderliche Hintergrundwissen bereits vorhanden ist. Möglich wäre jedoch auch, dass man die Bedeutung dieses Wissens eher gering einschätzt und daher keinen Fortbildungsbedarf erkennt. Hier wären weiterführende Studien erforderlich. Der hohe Bedarf an Fortbildungen zu diesem Item seitens der Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule könnte so auch differenziert erfasst werden, indem man mit Einzelinterviews erhebt an welchen konkreten Alltagssituationen sich der Bedarf deutlich macht.

Empfehlung P 4: Die Aspekte der Diagnostik und individuellen Förderung von Kindern mit einem spezifischen Förder- oder Assistenzbedarf (wie bspw. Verhaltensauffälligkeiten) sowie ein fundiertes Grundlagenwissen zu den Zusammenhängen von Behinderung, Benachteiligung und dem Lernen werden traditionell in den meisten Ländern als sonderpädagogisches Wissen definiert. Im Zuge der inklusiven Schulentwicklung ist es jedoch bedeutsam, dass neben den Fachkräften der EDIFF auch die Regelschullehrpersonen ein breiteres Wissen zu diesem Themenfeld haben oder sich - im Falle der Aufnahme eines Kindes mit einem spezifischen Förderbedarf – spontan, berufsbegleitend und niedrigschwellig nachqualifizieren können. Daher wird einerseits empfohlen dieses in der Aus- und Fortbildung für alle Lehrämter als Basiswissen aufzunehmen. Zudem haben die Erfahrungen aus anderen Ländern gezeigt, dass es wichtig ist so etwas wie ein Handbuch oder Material zur kurzfristigen Vorbereitung auf die Anforderungen bei spezifischen Förderbedürfnissen zu haben. Hier empfiehlt es sich eine Art Manual (als erste Informationsquelle) zu erstellen. Dies könnte z.B. auch in Form einer Internetquelle erfolgen, mit einer Datenbank, in die alle Lehrer/innen auf der Basis ihrer Erfahrungen erworbenes Wissen beisteuern könnten²⁵.

Angesichts dessen, dass Luxemburg ein von Migration geprägtes Land ist, ließe sich eigentlich schließen, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ein bedeutendes Thema an luxemburgischen Schulen darstellen müsste. Trotz (oder gerade aufgrund) der Regelung von speziellen Einsteigerklassen für ausländische Schüler/innen scheint die fachliche Vorbereitung der Lehrkräfte und Mitarbeiter/innen der EDIFF nicht befriedigend zu sein. Diese sehen bezüglich des Kompetenzerwerbs zur „Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht“ zwar einen Fortbildungsbedarf, es scheint verglichen mit den anderen Items aber keines der brisanten Themen zu sein. (vgl. (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 113). Das könnte ein Zeichen sein, dass nach wie vor eine eher defizit- und individuum-orientierte Problemsicht auf die Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund vorherrscht und die Bedeutung der Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse im Rahmen der Gestaltung von Lern- und Unterrichtsprozessen im System und durch das eigene Lehrerhandeln, also Formen der strukturellen bzw. indirekten Diskriminierung noch ungenügend erkannt wird. Hier greift oft die „weite“ Definition von Inklusion (vgl. UNESCO 2005) nur bedingt und während die Lernbedürfnisse der Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Fokus der pädagogischen Arbeit sind, wird oftmals bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine Assimilation als personale oder familiäre Integrationsleistung erwartet.

Genderaspekte scheinen sowohl in der Aus- als auch der Fortbildung von Mitarbeiter/innen der allgemeinen Schule sowie der EDIFF bisher eine geringere Rolle zu spielen. In der Ausbildung von Mitarbeiter/innen der EDIFF werden nach deren Einschätzung Genderaspekte „mittelmäßig“ vermittelt. Einerseits könnte man rückschließen, dass sich die Lehrpersonen im Umgang mit Genderaspekten gut vorbereitet bzw. angemessen kompetent fühlen und daher den Fortbildungsbedarf niedrig einschätzen. Diese Kompetenz müssten sie allerdings z.B. durch Erfahrung erworben haben, da sie in Aus- und Fortbildung nur wenig verankert zu sein scheinen. Andererseits könnte es auch sein, dass Genderaspekte nicht so sehr ins Bewusstsein rücken wie Themen, die Probleme verursachen, z.B. der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. „Werden Genderaspekte also weniger beachtet und deshalb für Fortbildungen als weniger wichtig erachtet?“ (vgl. Müller/ Saum/ Schmitt 2013, 112).

Empfehlung P 5: Es sollte dringend darauf geachtet werden, dass in der öffentlichen Diskussion ein weiter Begriff von Inklusion verwendet wird und so auch in der Gesellschaft ankommt. Allzu häufig begegnete man der Vorstellung von Inklusion als der „Integration von Kindern mit Behinderungen“. Dies ist eine Folge des bildungspolitischen Einflusses der UN Behindertenrechtskonvention, entspricht jedoch nicht der internationalen Debatte. Es wäre ratsam, weitere Aspekte der Berücksichtigung von Diversitätsdimensionen (wie Migration, Mehrsprachigkeit, Gender, etc.) in den Aus- und Fortbildungskanon für Inklusion aufzunehmen. Nicht nur weil sich in der Fragebogenhebung hier ein deutlicher Fortbildungsbedarf gezeigt hat, sondern auch um das Thema Inklusive Bildung in Perspektive auf Qualitätssicherung und –entwicklung der Bildung aller Kinder zu qualifizieren.

Das Angebot an Fortbildungen als auch die organisatorische Zugänglichkeit wird durch die Lehrpersonen der allgemeinen Schulen als auch durch die EDIFF-Mitarbeiter/innen insgesamt als gut oder sogar weitgehend zufriedenstellend bewertet. Die Angebote für den Themenschwerpunkt „Unterricht von Schüler/innen mit und ohne besonderen Förderbedarf“ hingegen etwas schlechter, jedoch immerhin noch mittelmäßig. Eine Frage im Onlinefragebogen lautete: „Um den gemeinsamen Unterricht von

²⁵ Zum Beispiel ähnlich wie das Maryland-Learning-link, auf dem u.a. auch wichtige Hinweise auf die Gestaltung von Teamarbeit und Kooperation gegeben werden. URL: <http://marylandlearninglinks.org/1017>

Schüler/innen mit und ohne individuellem Entwicklungsplan voranzubringen, müsste vor allem an folgenden Bereichen gearbeitet werden: Differenzierung der Lernziele, Differenzierung der Lernmaterialien, Fortbildungen, Sonderpädagogische Inhalte in allen Lehrämtern, Veränderte Unterrichtskultur (Individualisierung, Differenzierung, ...). (Mehrfachnennungen waren möglich)". Interessant erscheint, dass nach Angaben der Befragten in allen genannten Bereichen mehr als ein Drittel einen Bedarf an weiterführender Arbeit gesehen hat. Die drei bedeutendsten Bereiche für die Regelschullehrkräfte waren: Veränderte Unterrichtskultur (65,2%), Differenzierung der Lernziele und Sonderpädagogische Inhalte in alle Lehrämter (jeweils von 63%). Bei den EDIFF-Mitarbeiter/innen gab es eine große Differenz in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutung von Sonderpädagogischen Inhalten für alle Lehrämter (nur 38,2% sahen dies als notwendig an). Jedoch bewerteten sie die beiden anderen Aspekte fast gleich hoch wie die Kolleg/innen der Allgemeinen Schulen.

Empfehlung P 6: In den Bereichen „Differenzierung der Lernziele“ und „der Lernmaterialien“ sowie „veränderte Unterrichtskultur“ wurden von mehr als zwei Dritteln aller Befragten große Entwicklungspotentiale für die gemeinsame Unterrichtung von Schüler/innen mit und ohne individuellem Entwicklungsplan gesehen. Diese sollten in der Aus- und Fortbildung stärker gewichtet werden. Regelschullehrkräfte wünschen sich mehr „Sonderpädagogische Inhalte“ in ihrer Ausbildung.

5.5 Educational Governance – Empfehlungen für die Steuerungsebene

Das Konzept des Educational Governance fokussiert die Handlungskoordination zwischen den Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem und geht damit stärker auf die Herausforderungen der sozialen Interdependenz in Systemen ein, im Vergleich zu Vorläufertheorien zur Steuerung, die eher von hierarchischen Vorstellungen (wie Top-Down-Strategien) geprägt waren. „Der Versuch, soziale Systeme sowie die Steuerungscharakteristik innerhalb sozialer Systeme umzugestalten, beinhaltet [...] die Art und Weise sowie die Dichte der bestehenden Handlungskoordination zu transformieren“ (Altrichter/ Brüsemeister/ Wissinger 2007, 10). Die individuellen Akteure, welche am Prozess der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems beteiligt sind, waren mit der vorliegenden Studie weitgehend erfasst (Eltern, Schüler/innen, Schulleitungen, Lehrer/innen und andere interdisziplinäre Gruppen, welche in der EDIFF tätig sind). Jedoch waren die oberen Entscheidungsebenen, also eher die systemischen Akteure, bei der Evaluation weitgehend ausgeklammert (z.B. Obere Schuladministration und Ministerium, oder Lehrerbildungsinstitutionen). Dies war im Forschungsauftrag weder intendiert noch inkludiert, ergäbe aber eine sinnvolle Erweiterung der Expertise. Die Datenerhebung hat ergeben, dass es vielfältige Entwicklungspotentiale im Hinblick auf die Handlungskoordinationen zwischen den erforschten beteiligten Ebenen gibt. Die vielfältig formulierten Erfahrungen mit Improvisationen und Experimentieren und einem erheblichen Spielraum in Bezug auf die Auslegung von Zielperspektiven für das eigene Handeln, verweist auf einen Handlungsspielraum, der einerseits kreativ im Sinne von Inklusion genutzt wird, andererseits jedoch auch zu Unsicherheiten in Bezug auf die konkreten Handlungsziele führt. Vielfach konnte man den Eindruck gewinnen, dass insbesondere die Regelschullehrkräfte die Aufgabe der „Inklusion“ delegieren und als Systemmitspieler/innen (vgl. Altrichter et al. 2007) relativ unbeteiligt bleiben. Dabei werden wesentliche Ressourcen für die Gestaltung von inklusiven Prozessen zu wenig aktiviert.

Zudem gibt es vielfältige Hinweise für die Steuerungsebenen dazu, welche Aspekte von den befragten Gruppen und Individuen als Hürden oder Probleme bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems bzw. von inklusiven Bildungsangeboten in den Schulen wahrgenommen werden. Die

- bessere Aktivierung, Vernetzung und Koordination der Handlungsebenen und Akteure, sowie eine
- qualitative Verbesserung der Informationen einhergehend mit einer
- Klärung der definitiven Entscheidungsprozesse, -akteure und –grundlagen,

könnten einen entscheidenden Beitrag liefern, um die inklusive Schulentwicklung in Luxemburg zu einer gemeinsam getragenen Schulreform zu machen. Daher möchte das Forschungsteam folgende Empfehlungen für die Ebene der Steuerung aussprechen:

Empfehlung S 5: Die Einrichtung eines Arbeitskreises/ Steuerungskreises „Inklusive Bildung Luxemburg“, der durch alle zivilrechtlichen Gruppen, die an dem Prozess der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems direkt oder indirekt betroffen sind. Die Hauptaufgaben dieses Steuerungskreises wären: Entwicklung von effizienten und effektiven Konzepten der Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Systemebenen (mit expliziter Transparenz für alle Akteure), Netzwerkarbeit, Begleitung der Qualitätssicherung und –entwicklung (ggf. Ausarbeitung von praxisorientierten und evaluationszugänglichen Standards für inklusive Kulturen und Praktiken), Beratung der oberen Schulaufsicht.

Empfehlung S 6: Die Fortführung und Erweiterung des bereits vorliegenden Aktionsplans für den Bereich der schulischen Bildung. Dieser sollte zudem einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht und zu diesem Zwecke breit publiziert werden²⁶ (Medien, Homepage des Ministeriums, Versendung an die Schulen und Bildungseinrichtungen, Einsetzung im Rahmen einer öffentlichkeitswirksamen Veranstaltung). Dieser Aktionsplan sollte neben den programmatischen Aspekten auch eine konkrete zeitlich terminierte Projektplanung für die nächsten Jahre enthalten, sowie seine Umsetzung durch eine Art Monitoring-Komitee begleitet und evaluiert werden.

Empfehlung S 7: Die Erstellung einer Handreichung mit den wesentlichen Informationen für alle beteiligten Akteure zur inklusiven Schulentwicklung in Luxemburg (insbesondere die konkreten Informationen über Ressourcen, Kontakt- und Beratungseinrichtungen, Best- bzw. Inspiring Practice, Fortbildungsangebote etc.)²⁷. „*Materielle und immaterielle Ressourcen*, wie Geld, Zeit, Kompetenz, Sinn, usw., versetzen Akteure überhaupt erst in die Lage, Handlungen zu gestalten“ (vgl. ebd. 64).

Empfehlung S 8: Handlungsfähigkeit stützt sich auf Verfügungsrechte (vgl. ebd., 63). Es geht darum eine Klärung herbeizuführen, welche formellen, informellen, legitimen und faktischen Verfügungsrechte den Akteuren wie Eltern, Schüler/innen und Lehrer/innen bzw. anderen Berufsgruppen zukommen bzw. welche neuen, veränderten oder neu verteilten Verfügungsrechte im Zuge des Transformationsprozesses zur inklusiven Bildung(sinstitution) zukommen (vgl. ebd.). „*Regeln und Normen*, die in unterschiedlichem Maße institutionalisiert sein können, wie Gesetze, Verordnungen, Verträge, Handlungsanweisungen, informelle Rechte, „ungeschriebene Gesetze“, Umgangsregeln, Gepflogenheiten usw. Auf diese können sich die Akteure explizit oder implizit berufen; mit diesen können sie ihre Handlungen legitimieren“ (vgl. ebd., 63).

6 Resümee und abschließende Bemerkungen

Erfolgt nach der Konzertierung mit dem Projektpartner Script und den Referenzgruppen aus den beteiligten Schulen.

²⁶ Im Rahmen von verschiedenen Veranstaltungen der Autor/innen in Luxemburg, z.B. bei Lehrerfortbildungen, konnte eine weitgehende Unkenntnis des Aktionsplans bei Schulleitungen und Lehrer/innen festgestellt werden.

²⁷ Ebenso konnte eine breite Desorientierung und mangelnde Information bei vielen Personen zu den rechtlichen und administrativen Grundlagen für den inklusiven Unterricht festgestellt werden (Eltern, Lehrer/innen und andere Mitarbeiter/innen).

Literaturverzeichnis

Wissenschaftliche Hausarbeiten im Kontext des Projektes

Kooperationsprojekt zum professionellen Rollenverständnis im Kontext von Inklusion: Befragung von Lehrkräften und Mitarbeitern an unterschiedlichen Schulen

Müller, Simone (2013): Auswirkungen der inklusiven Schulentwicklung auf das professionelle Rollenverständnis – Veränderungen des Selbstverständnisses bei allgemeinen Schulpädagogen und Personal in der Sonderpädagogik. Wissenschaftliche Hausarbeit (Fakultät Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg)

Saum, Corinna (2013): Auswirkungen der inklusiven Schulentwicklung auf das professionelle Rollenverständnis – Differenzen zwischen Pädagogen mit Lehramt und anderen Berufsgruppen. Wissenschaftliche Hausarbeit (Fakultät Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg)

Schmitt, Anna (2013): Auswirkungen der inklusiven Schulentwicklung auf das professionelle Rollenverständnis – Schwerpunkte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Wissenschaftliche Hausarbeit (Fakultät Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg)

Kooperationsprojekt zu den Schülererfahrungen mit inklusiven Bildungsangeboten – Gruppendiskussionen/ Interviews mit Schüler/-innen

Proske, Alena (2013): Konzepte des gemeinsamen Unterrichts in Luxemburg – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Kontext der Inklusion. Wissenschaftliche Hausarbeit (Fakultät Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg)

Baumhauer, Iris (2013): Konzepte des gemeinsamen Unterrichts in Luxemburg – Bewertungen von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Hausarbeit (Fakultät Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg)

Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten

Schwandt, Maximiliane (2013): Teamarbeit als Beitrag zur Professionalisierung in der inklusiven Schulentwicklung. Wissenschaftliche Hausarbeit (Fakultät Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg)

Frimmel, Julian (2013): Inklusive Schulentwicklung in Luxemburg auf der Basis relevanter statistischer Daten. Wissenschaftliche Hausarbeit (Fakultät Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg)

Basara, Sabrina (2013): Erfahrungen der Eltern im Kontext inklusiver/integrativer Schulentwicklung in Luxemburg. Otto- von –Guericke- Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften (unveröffentlichte Masterarbeit)

Wissenschaftliche und sonstige Publikationen

Altrichter, Herbert/ Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert/ Brüsemeister, Thomas/ Wissinger, Joachim (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Verlag: Vs Verlag Für Sozialwissenschaften, 2007. 55-103

Amrhein, Bettina (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Anliker, B/ Lietz, M. Thommen, B. (2008): Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77, S. 226 – 236.

Boban, Ines / Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Martin-Luther- Universität Halle – Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Stand: 6.2014)

Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2011): Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol (Third Edition)

Dumke, Dieter/Eberl, D./Venker, S. (1998): Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, S.394-402

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. URL: http://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf (in Englisch); <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> (in Deutsch), (Stand: 3.2014)
- EURYDICE (2014a): European Encyclopedia on National Education Systems. Luxembourg: Overview. URL: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg:Overview> (Stand: 3.2014)
- EURYDICE (2013a): Overview. URL: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/EURYDICE/index.php/Luxembourg:Overview> [Stand: 04.08.2013]
- EURYDICE (2013b): Specific Ongoing Reforms and Policy Developments at National Level. URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg:Specific_Ongoing_Reforms_and_Policy_Developments_at_National_Level (Stand: 6.2013)
- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, S. 354-361.
- Horstkemper, Marianne./ Tillmann, Klaus-Jürgen (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. In: DDS-Die deutsche Schule.104 Jahrgang 2012. Heft 4. S. 347-362
- Klemm, Klaus/ Preuss-Lausitz, Ulf (2008): Auszüge aus dem Gutachten zum Stand und zu den Folgen der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. In: Verband Sonderpädagogik NRW: Mitteilungen 4, S. 6-17.
- Limbach-Reich, Arthur (2009): Inklusion und Exklusion im Schulsystem Luxemburgs. In: Bürli, Alois/ Strasser, Urs/ Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration/ Inklusion aus internationaler Sicht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 86-94
- Limbach-Reich, Arthur (2013): Sonderpädagogik im Angesicht der UN-Behindertenrechtskonvention. Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Luxemburger Kontext. Open Access Publication: Universität Luxemburg. URL: <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/11818> (Stand: 3.2014)
- Kilius, Dagmar / Tillmann, Klaus-J. (2012) 2. JAKO-O Bildungsstudie – Eltern beurteilen Schule in Deutschland. Studienzusammenfassung. URL: http://www.jako-o.de/medias/sys_mater/8808453308446.pdf (Stand: 6.2014)
- Merz-Atalik, Kerstin (2014a): Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag!“ In: Schuppern, S. et al. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 266-285
- Merz-Atalik, Kerstin (2014b): Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations- /Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In: Trumpa, Silke/ Seifried, Stefanie/ Franz, Eva/ Klauß, Theo (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Beltz Juventa: Weinheim und Basel. S. 24-46
- Merz-Atalik, Kerstin (2013): Inklusion / Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In: Bohl, Thorsten/ Meissner, Sybille (Hrsg.): Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Beltz: Weinheim und Basel, 61-76.
- Merz-Atalik, Kerstin/ Franzkowiak, Thomas (2011): Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“ – Lehrerbildung für Inklusion der European Agency for Development in Special Needs Education. In: Zeitschrift für Inklusion, 3/2011. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/85/85> (Stand: 3.2014)
- Merz-Atalik, Kerstin/ Hudelmaier-Mätzke, Peter (2011): Länderbericht Baden-Württemberg - Der Wechsel beginnt: Vom Außenklassenkonzept und anderen kooperativen Modellen zu einer inklusiven Gemeinschaftsschule! In: Inklusion-Online, Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2011), URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/117/118>. (Stand: 6.2014)
- Merz-Atalik, Kerstin/ Hudelmaier-Mätzke, Peter (2012): Forschungskonzept für die Studie im Auftrag des Ministeriums in Luxemburg. Präsentation und Handout. Unveröffentlichtes Manuscript.

- Ministère de la Famille et de l'Intégration (2012): Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention. URL: <http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/AktionsplanDE.pdf> (Stand: 3.2014)
- Ministère de l'Education nationale (2013): Informationen für ausländische Eltern und Schüler. URL: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/scolarisation-eleves-etrangers/brochure-eltern/willkommen/de.pdf> (Stand: 3.2014)
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (2014): Statistiques globales et analyse des résultats scolaire. Enseignement fondamental: Cycles 1 à 4/ Éducation différenciée. Année scolaire 2012 /2013 URL: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/statistiques-analyses/statistiques-globales/2012-2013/fr.pdf> (Stand: 13.06.2014)
- Moser, Vera/ Demmer-Diekmann, Irene (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Nesse, Network of Experts (2012): EDUCATION AND DISABILITY/SPECIAL NEEDS. policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. An independent report prepared for the European Commission. URL: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012.pdf> (Stand: 6.2014)
- Niehues, Ulrike / Jakobs, Claus et al (2005): EINE SCHULE FÜR ALLE – zufriedene Eltern?!? Auswertung der Befragung der Eltern an der Gesamtschule Köln-Holweide. URL: <http://bib-dok.uibk.ac.at/library/niehues-schule.html> (Stand: 6.2013)
- Schöler, Jutta/ Merz-Atalik, Kerstin/ Dorrance, Carmen (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. Hrsg. BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung, Volk Verlag. URL: http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern_07824.pdf (Stand: 6.2014)
- United Nations UN (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_Behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf (Stand: 7.2013)
- Werning, Rolf (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, 49-61.
- Wilhelm, Marianne / Eggertsdóttir, Rósá / Marinósson, Gretar L. (Hrsg.) (2006): Inklusive Schulentwicklung – Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Beltz: Weinheim und Basel
- Wocken, Hans /Antor, Georg (Hrsg.)(1987): Integrationsklassen in Hamburg. Oberbiel: Jarick
- Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Feldhaus: Hamburg.

Anhang 1: Onlinefragebogen

Entwurf

