



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention
(UN-BRK) in Luxemburg mit besonderer
Berücksichtigung des Bildungsbereiches“

verfasst von

Anne Schill, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
<i>Methodisches Vorgehen</i>	<i>3</i>
<i>Theoretischer Rahmen</i>	<i>8</i>
1 Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK)	9
1.1 Zentrale Inhalte und Bestimmungen der UN-BRK	11
1.2 Behinderungsverständnis der UN-BRK	13
1.3 Umsetzungsmechanismen der UN-BRK	15
2 Artikel 24 der UN-BRK	17
3 Inklusion	22
3.1 Integration/Inklusion	22
3.2 „Inklusion – ein vager und umstrittener Begriff“ (Speck 2010, 60)	27
3.3 „Integrative Sonderbeschulung!?“ (Feuser 2009, 74)	29
4 Luxemburg	34
4.1 Historischer Einblick	34
4.2 Nationen und Sprachen in Luxemburg	36
4.3 Menschen mit Behinderung in Luxemburg	39
5 Das Luxemburger Schulsystem	40
5.1 Historische Entwicklung des Grundschulsystems in Luxemburg	40
5.2 Die Gründung der <i>Éducation différenciée</i>	44
5.3 Das neue Schulgesetz von 2009	48
5.4 Gliederung des Luxemburger Schulsystems	50
5.5 Schulpopulation an Luxemburger Schulen	53
5.6 Sprachgebrauch und -unterricht an Luxemburger Schulen	56

6 Die Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg	60
6.1 Monitoring.....	60
6.1.1 Die Aufgaben der Monitoring-Organisationen.....	61
6.1.2 Problematisches beim Monitoring	63
6.1.3 Staatenbericht	64
6.1.4 Verfassungsreform	66
6.2 Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO- Behindertenrechtskonvention.....	67
6.2.1 Die ersten Schritte zum Aktionsplan	67
6.2.2 Die Entstehung des Aktionsplans	68
6.2.3 Kritik am Aktionsplan	71
6.2.4 Arbeitsgruppe 4: Schule und Erziehung	74
6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	76
7 Integration/Inklusion im Luxemburger Schulsystem	78
7.1 Sonderschule oder Regelschule?	79
7.2 Integrative/Inklusive Leistungen der <i>Éducation différenciée</i>	81
<i>Exkurs: Dizaine d'inclusion</i>	83
7.3 Integrative/Inklusive Bestimmungen des <i>Enseignement fondamental</i>	84
7.4 Barrieren.....	85
7.4.1 Wenig Bereitschaft zur Inklusion	85
7.4.2 Ängste der Beteiligten	86
7.4.3 Sprachenvielfalt und segregierende Schulstruktur	87
7.5 Die Frage der Verantwortung.....	88
7.6 Diskussion: Braucht Luxemburg eine Sonderschule?	90
7.7 Schulprojekte.....	91
7.8 Inklusion nach der Grundschule.....	92
7.8.1 Sekundärer und tertiärer Bildungsbereich.....	92
7.8.2 Chancen auf dem Arbeitsmarkt.....	93
7.9 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	94
7.9.1 Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK in Luxemburg	97
7.9.2 Integration oder Inklusion?.....	100
7.9.3 Probleme zur Umsetzung der Integration	102
8 Resümee und Ausblick	104

Literaturverzeichnis	109
Gesetzesverzeichnis	120
Dokumentenverzeichnis	124
Interviewleitfaden.....	127
Abstract	131
Lebenslauf	133

Einleitung

Die Vereinten Nationen¹ sind eine internationale Organisation, die 1945 nach dem Zweiten Weltkrieg von 51 Staaten mit dem primären Ziel der Wahrung des Friedens gegründet wurde. Seitdem kann die UNO einen ständigen Zuwachs an Mitgliedern verzeichnen und zählt heute 193 Mitgliedsstaaten. Die wichtigsten Zielsetzungen der UN sind neben der Sicherung des weltweiten Friedens, die Entwicklung freundlicher Relationen unter den Staaten, der gemeinsame Kampf gegen Armut, Hunger, Krankheit und Analphabetismus und der Respekt vor den Rechten und Freiheiten eines jeden Menschen. Die Arbeit der Vereinten Nationen erreicht somit jedes Eck der Welt. (<http://www.un.org/en/aboutun/index.shtml>, [24.9.2013]) In dieser Arbeit steht dieser menschenrechtliche Aspekt im Vordergrund. Das wohl wichtigste Dokument der UN ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948). Diese und auch die UN-Kinderrechtskonvention (1989), „sprachten sich für Integration/Inklusion im Sinne von gesellschaftlichem Einbezug und von Gleichberechtigung aller Individuen aus.“ (Bürli 2009, 42) Diese Dokumente sind insbesondere für Menschen mit Behinderung von zentraler Bedeutung und stehen in einem immanenten Zusammenhang zu den aktuellen Forderungen nach Integration/Inklusion, die wiederum mit der Thematik der Bildung eng verbunden sind. Diese Forderung nach Integration/Inklusion beinhaltet u.a. den „Zugang behinderter Kinder/Jugendlicher zu Erziehung, Bildung und Ausbildung sowie zu Gesundheits- und Rehabilitationsdiensten; Vorbereitung auf das Berufsleben; Förderung der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes.“ (Bürli 2009, 42) Die Forderung nach Inklusion bzw. die Konstellation von Menschenrechten, Inklusion und Bildung findet sich ebenfalls im Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (auch: UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)) wieder, das in dieser Arbeit im Zentrum steht. Es wurde im Dezember 2006 in New York angenommen (Kallehauge 2009, 200) und zählt zu den weltweit meist unterzeichneten Konventionen der UN (Degener 2009a, 200). Die UN-BRK trägt dem Umstand Rechnung, dass allgemeine Menschenrechtskonventionen die Rechte von Menschen mit Behinderungen nur bedingt sichern konnten (Harpur 2012, 4) und unterscheidet sich von den vorherigen Dokumenten insbesondere dadurch, dass mit der Ratifizierung der UN-BRK die Verbindlichkeit zur Umsetzung einhergeht. Durch ihre internationalen und nationalen „Durchführungs- und Überwachungssysteme“ gekennzeichnet (Degener 2009a, 209), umfasst die Konvention neben dem „internationalen Monitoring“, welches „regelmäßig vorzulegend[e] Staatenberichte“ (Degener

¹ UN, *United Nations*, oder auch UNO, *United Nations Organization*, genannt

2009a, 209) vorsieht, einen unabhängigen nationalen Mechanismus, dessen Aufgabe die landesspezifische Förderung, den Schutz und die Überwachung der Durchführung umfasst (Degener 2009a, 209). Durch diese Kontrollmechanismen lässt sich die Umsetzung der UN-BRK in jedem Land individuell nachverfolgen.

In dieser Arbeit steht der menschenrechtliche Aspekt der UN-BRK im Vordergrund sowie die Bedeutung der UN-BRK für das kleine europäische Land Luxemburg. Luxemburg zählt zu den ersten Staaten, die die UN-BRK am 30. März 2007 unterzeichnet haben. Am 26. September 2011 wurde die Ratifizierung der UN-BRK einschließlich des Fakultativprotokolls² durch die UN angenommen. (<http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166>, [25.9.2013]) Das Luxemburger Ratifizierungsgesetz ist auf den 28. Juli 2011 datiert (Mémorial A-169). Der Überwachungs- und Implementierungsmechanismus der Konvention wurde unterschiedlichen Organisationen zugetragen. Die Aufgabe des sogenannten *Focal Point*, der Koordinierungsstelle der UN-BRK, übernahm das Ministerium für Familie und Integration, die der „unabhängigen Überwachung der Umsetzung (*Monitoring*)“ (Limbach-Reich 2012, 4; H.i.O.) wurde dem CET (Centre de l'Égalité de Traitement – Gleichbehandlungszentrum) und der CCDH (Commission Consultative des Droits de l'Homme – Menschenrechtskommission) zugetragen. Mit der „Überwachung der Einhaltung“ wurde das Ombudsbüro beauftragt. (Limbach-Reich 2012, 4)

Nach der Ratifizierung der UN-BRK in Luxemburg war ein erster und wesentlicher Schritt zur Umsetzung die Erarbeitung eines Aktionsplans, der im März 2012 von der Luxemburger Regierung veröffentlicht wurde. In Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft, wie es die UN-BRK vorsieht (Degener 2009a, 210), wurde ein Fünfjahresplan mit elf thematischen Schwerpunkten erarbeitet (Limbach-Reich 2012, 4). Diese enthalten je Themenbereich eine Situationsanalyse, gefolgt von den sich stellenden Herausforderungen sowie einem konkreten Maßnahmenkatalog. (MFI 2012a) Der Aktionsplan wurde am 28. März 2012 von der damaligen Familien- und Integrationsministerin Marie-Josée Jacobs offiziell vorgestellt. Von Seiten der Zivilgesellschaft, insbesondere von Stell- und Selbstvertretungsgruppen wurde jedoch einige Kritik an diesem Plan geübt. (Limbach-Reich 2012, 4f)

Ein nächster Schritt wird Ende Oktober 2013 erfolgen, wenn der erste Staatenbericht, zwei Jahre nach der Ratifizierung, bei den Vereinten Nationen in Genf eingereicht wird.

Durch die Beschäftigung mit diesem skizzierten Werdegang der UN-BRK in Luxemburg, entsprangen erste Forschungsideen und es wurde schnell klar, dass die Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg im Zentrum dieser Arbeit stehen würde. Da die Umsetzung der gesamten

² Neben den 50 Artikeln der UN-BRK, enthält das Fakultativprotokoll weitere 18 Artikel, die zur Evaluation und Kontrolle der Umsetzung des Übereinkommen beitragen (Limbach-Reich 2011, 28)

UN-BRK und auch des bereits elaborierten Aktionsplans den Umfang einer einzelnen Masterarbeit weit überschreiten würde, wurde das Thema auf den Bildungsbereich eingegrenzt. Genauer gesagt, thematisiert diese Arbeit Inklusion im schulischen Bereich vor dem Hintergrund der Forderungen der UN-BRK. Diese Forderungen finden sich gebündelt in Artikel 24 der UN-BRK über Bildung/Erziehung, in dem das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung verlangt und ein *inclusive education system* gefordert wird (UN 2006). Ebenso enthält der Aktionsplan der Luxemburger Regierung ein umfangreiches Kapitel über Schule und Erziehung (MFI 2012a, Kapitel 4).

Da die UN-BRK und insbesondere Inklusion sich im bildungswissenschaftlichen Bereich großer Resonanz erfreuen, ergibt sich im Zusammenhang mit der Situation in Luxemburg ein konkretes Forschungsinteresse. Diesem Forschungsinteresse entsprechend wurde eine Fragestellung formuliert, deren Beantwortung insbesondere auf die inklusiven schulischen Umsetzungen in Luxemburg, im Kontext der Forderungen der UN-BRK eingehen soll. Es ergab sich folgende Forschungsfrage:

Wie wurde die UN-BRK seit ihrer Ratifizierung, insbesondere im Bildungsbereich, in Luxemburg umgesetzt?

Es handelt sich um eine doppelte Fragestellung, die einerseits die allgemeine, rechtliche Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg und andererseits die Umsetzung im Bildungsbereich thematisiert. Um diese Frage beantworten zu können, wurde das folgende methodische Vorgehen gewählt.

Methodisches Vorgehen

Die an diese Fragestellung ansetzende Literaturrecherche brachte leider sehr wenige Ergebnisse. Der Rückgriff auf konkrete empirische und theoretische Daten im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse erwies sich als schwierig, sodass rasch klar wurde, dass zur Beantwortung der Forschungsfrage eine empirische Form der Datengewinnung notwendig ist. Relativ schnell fiel die Entscheidung auf ein empirisch-qualitatives Vorgehen, da zu Beginn der Recherchen der Zugang zum Feld eher ungewiss war.

In einer ersten Instanz kontaktierte ich die verantwortlichen Monitoringstellen für die Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg und VertreterInnen der Sonderschulen. Die Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail. Zu meiner großen Verwunderung wurden fast alle Anfragen beantwortet und es konnten konkrete Interview-Terminen vereinbart werden. Die raschen Zusa-

gen forderten eine rasche Entscheidung zur Auswahl der Interviewmethode. Aufgrund des noch eher allgemeinen Forschungsinteresses und der Auswahlkriterien der ersten InterviewpartnerInnen, lag die Durchführung von ExpertInneninterviews auf der Hand. Für die weiteren Interview-Anfragen wurde an den Statuts der ExpertInnen angeknüpft, sodass alle InterviewpartnerInnen mit den Kriterien ausgewählt wurden, entweder Teil des nationalen Umsetzungsmechanismus der UN-BRK und/oder an der Mitarbeit am Aktionsplan beteiligt gewesen zu sein respektive in dessen Maßnahmenkatalog im Kapitel „Schule und Erziehung“ (MFI 2012a, Kap. 4) erwähnt zu werden. Des Weiteren wurden die Interviewten mit der Annahme ausgewählt, „dass sie über ein Wissen verfüg[en], das sie zwar nicht alleine besitz[en], das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist.“ (Meuser/Nagel 2010, 460f) Dieses Wissen ist eine Eigenschaft der sogenannten ExpertInnen³, sozusagen „Personen, die über besondere Wissensbestände verfügen“ (Liebold/Trincek 2009, 33), wobei angenommen wurde, dass die ausgewählten InterviewpartnerInnen über ein solches verfügen. Diesen Kriterien entsprechend ergab sich folgendes Sample: Es wurden VertreterInnen der Organisationen *CET*, *CCDH* und des *Ministeriums für Familie und Integration* interviewt, denen die Aufgabe des Monitorings der UN-BRK zugesprochen wurde. Des Weiteren wurden VertreterInnen von *Info-Handicap*, dem Dachverband der Behindertenorganisationen in Luxemburg und Plattform der UN-BRK befragt sowie VertreterInnen des Vereins *Nëmme Mat Eis!*, der ersten behinderungsübergreifenden Vertretungsorganisation in Luxemburg, die im Rahmen der Ratifizierung der UN-BRK gegründet wurde. Für den Bereich Bildung wurden VertreterInnen der *Éducation différenciée* und des *Centre de Logopédie* sowie Mitglieder vom Verein *Elteren a Pedagoge fir Integratioun (EPI)* interviewt.⁴ Diese InterviewpartnerInnen wurde ausgewählt, da einige Maßnahmen im Aktionsplan die *Éducation différenciée* und das *Centre de Logopédie* betreffen. Die Vereinsmitglieder von *EPI* und von *Nëmme Mat Eis!* waren maßgeblich an der Entstehung des Aktionsplan beteiligt.

Durch die Verbindung zur Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg, konnte davon ausgegangen werden, dass alle interviewten Personen über sogenanntes ExpertInnenwissen verfügen.

³ Der Begriff der ExpertInnen ist nicht eindeutig definiert und es gibt unterschiedliche Auslegungen. Zum einen kann zwischen ExpertInnen und LaiInnen unterschieden werden und zum anderen zwischen ExpertInnen und SpezialistInnen sowie Professionellen. (Meuser/Nagel 2010, 460ff)

⁴ Homepages der interviewten Organisationen: CET - <http://cet.lu/de>, CCDH - <http://www.ccdh.public.lu/fr/index.html>, Familien- und Integrationsministerium - <http://www.mfi.public.lu>, Info-Handicap - <http://www.info-handicap.lu/index.php/de-DE/>, Nëmme Mat Eis! - <http://www.nemmemateis.lu/index.php/de/>, Éducation différenciée - <http://www.ediff.lu>, <http://www.logopedie.lu>, Elteren a <http://www.integration-epi.lu> [Alle abgerufen am 27.9.2013]

Nachdem der Feldzugang gesichert war, wurde ein Leitfaden für die Interviews erstellt. ExpertInneninterviews können als leitfadengestützte, offene Interviews bezeichnet werden (Leibold/Trinczek 2009, 35; Meuser/Nagel 2010, 464), wobei die Handhabung des Leitfadens als „flexibel“ und „unbürokratisch“ bezeichnet wird (Meuser/Nagel 2010, 465). Der Leitfaden dient zur Vorstrukturierung der Interviews (Meuser/Nagel 2003, 483) und nicht zur Einhaltung eines standardisierten Ablaufschemas (Meuser/Nagel 2010, 464). Das Ziel der Interviews ist es „überpersönliches, institutions- und funktionsbezogenes Wissen“ (ebd.) der ExpertInnen zu gewinnen. Des Weiteren fokussiert der Leitfaden auf „die interessierenden Themen“ (Meuser/Nagel 2005, 81) und „schränkt die Bandbreite der potentiell relevanten Informationen (...) ein“ (Flick 2009, 215). Würde der oder die Befragte unter Zeitdruck geraten, kann der Leitfaden dazu dienen die wichtigsten Fragen zu stellen (Flick, 2009, 215) und bei Abschweifungen wieder zum Thema zurückzukehren. Sowohl die Orientierung am Leitfaden als auch der institutionelle Kontext der Aussagen können „die Vergleichbarkeit der Interviewtexte weitestgehend“ sichern (Meuser/Nagel 2005, 81). Entsprechend dieser theoretischen Grundlagen wurde in jedem Interview der gleiche Leitfaden verwendet und die Fragen im Laufe des Interviews an das individuelle Wissensgebiet der Interviewten angepasst.

Alle Interviews wurden mit dem Einverständnis der Interviewten mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und unmittelbar nach den Interviews wurden sogenannte Interviewprotokolle verfasst. Diese können beispielsweise Ergänzungen zu Interviewaussagen enthalten, die im abschließenden Gespräch erwähnt wurden sowie die ersten Eindrücke, subjektive Empfindungen des/der InterviewerIn und vieles mehr (Gläser/Laudel 2010, 191f).

Die weiteren Auswertungsschritte knüpfen an das von Meuser/Nagel (2005; 2010) vorgeschlagene Vorgehen für ExpertInneninterviews an, welches sich an „thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen“ (Meuser/Nagel 2010, 466) orientiert⁵. Das heißt, dass die Bedeutung der Aussagen nicht daran gebunden ist, an welcher Stelle sie erwähnt werden, sondern die Relevanz sich „im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen“ (Meuser/Nagel 2005, 81) ergibt.

Die Darstellung der Ergebnisse ist der letzte Auswertungsschritt, in dem die gewonnenen Informationen interpretiert und Sinnzusammenhänge zu Theorien verknüpft werden (Meuser/Nagel 2005, 89). Des Weiteren wird in dieser Arbeit Wert darauf gelegt, die unterschiedlichen Positionen und Sichtweisen der Interviewten darzustellen, um die Komplexität und Dy-

⁵ Die Auswertung orientiert sich an den einzelnen Schritten, wie sie von Meuser/Nagel (2005, 83ff) für ExpertInneninterviews vorgeschlagen werden: (1) Transkription, (2) Paraphrase, (3) Überschriften, (4) Thematischer Vergleich, (5) soziologische Konzeptualisierung und (6) theoretische Generalisierung.

namik der sozialen Prozesse zu verdeutlichen, die ausschlaggebend für die aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich im Zusammenhang mit der UN-BRK sind.

Für die Gewinnung von Informationen wurden somit insgesamt acht Interviews geführt, die Ende März und Anfang April 2013 sowie Mitte Mai 2013 stattfanden. Bei einigen Interviews waren mehrere VertreterInnen der jeweiligen Organisationen anwesend, bei einem Interview mehrere InterviewerInnen, sodass insgesamt zehn Personen interviewt wurden. Fünf Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Organisationen der Interviewten statt, ein Interview wurde in einem ruhigen Lokal geführt, ein anderes in einem nicht sehr ruhigen Restaurant und ein weiteres Interview wurde bei der interviewten Person zu Hause geführt. Die VertreterInnen hatten für die Interviews großzügige Zeitspannen eingeplant, sodass jedes Thema in jedem Interview besprochen werden konnte. Die Interviews dauerten zwischen 35 und 97 Minuten. Wie bereits erwähnt, kamen die Zusagen zu den Interviews unerwartet schnell und die Bereitschaft an der Beteiligung war sehr groß. Es wurde im Laufe der einführend und abschließend geführten Gespräche klar, dass die Themen und die Umsetzung der UN-BRK den Interviewten sehr am Herzen liegen und ihrerseits die wissenschaftliche Beschäftigung durchaus erwünscht ist und gefördert werden soll.

Zur Wahrung der Anonymität werden die Namen der GesprächspartnerInnen nicht genannt und die Transkripte nicht in dieser Arbeit veröffentlicht, da zu viele Hinweise auf die Identitäten der jeweilig interviewten Personen enthalten sind. Die einzelnen Persönlichkeiten sind für die Beantwortung der Forschungsfrage von keinerlei Relevanz (Meuser/Nagel 2005, 85), so dass keine wesentlichen Informationen durch diese Restriktion verloren gehen.

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit ist demnach empirisch-qualitativ angelegt, wobei zusätzlich zu den ExpertInneninterviews Dokumente und Quellen herangezogen wurden, um die geschilderten Sachverhalte zu belegen und zu verdeutlichen. Zu den Dokumenten zählen in diesem Fall schriftliche Äußerungen, die in Form von Gesetzen, ministeriellen Veröffentlichungen und öffentlichen Stellungnahmen vorliegen, sprich „Schriftstücke, die im öffentlichen Bereich, von Mitarbeiter[Innen] in Justiz, Politik und Verwaltung verfasst wurden und das Tun und Wollen der Obrigkeit zum Ausdruck“ (Glaser 2010, 367) bringen. Des Weiteren können diese Dokumente und Quellen sowohl als Beleg für bereits Bekanntes herangezogen werden, als auch zur Ergänzung neuer Aspekte oder als Kritik dienen. (Glaser 2010, 372) Wichtige Dokumente sind beispielsweise das Ratifizierungsgesetz der UN-BRK und der Aktionsplan der Luxemburger Regierung, ebenso wie die dazugehörigen Stellungnahmen der Monitoring-Organisationen und der Stell- und Selbstvertretungsvereine.

Diese Arbeit ist entsprechend dem Forschungsinteresse aufgebaut und kann grob in einen eher theoretischen und einen eher empirischen Teil gegliedert werden.

In einem ersten theoretischen Teil wird in die grundlegenden Bestimmungen und Inhalte der UN-BRK eingeführt (Kapitel 1) und Artikel 24 vorgestellt (Kapitel 2). Die UN-BRK fordert Teilhabe, Inklusion, Gleichberechtigung und Barrierefreiheit und problematisiert Themen wie Diskriminierung und Aussonderung (UN 2006, 5; Ellger-Rüttgardt 2011, 11; Wocken 2011a, 57), um ein paar Aspekte vorab zu nennen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf den Begriff der Inklusion und die Debatte rund um die Auslegung und Bedeutung dieses Begriffes eingegangen sowie auf die möglichen Folgen für die (Sonder-)Pädagogik (Kapitel 3). Anschließend wird das Land Luxemburg vorgestellt (Kapitel 4). Durch einen Einblick in die Geschichte und die Population sollen die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der UN-BRK offen gelegt werden. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit dem Luxemburger Schulsystem (Kapitel 5), in dem die Skizzierung der historischen Entwicklung der Grundschule dazu dient das heutige System vorzustellen und zu verstehen – dabei wird gezielt auf die Bestimmungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung eingegangen. Insbesondere im Hinblick auf das Bildungswesen ist festzuhalten, dass Inklusion (als aktuelle Entwicklung) „nur vor dem Hintergrund der Kenntnis der Geschichte und des Bildungssystems der jeweiligen Länder zu verstehen ist.“ (Biewer 2008, 294) Für die Darstellung des Luxemburger Schulsystems wurde auf Gesetze zurückgegriffen, die zur Kategorie der oben angesprochenen Dokumente gehören, um eine umfassende Darstellung zu ermöglichen. Ab diesem Kapitel sind somit die empirischen und theoretischen Elemente eng miteinander verbunden.

Im weiteren Verlauf wird die Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg vorgestellt (Kapitel 6). Da im wissenschaftlichen Feld kein einschlägiges Forschungsinteresse im Hinblick auf die Umsetzung der UN-Konvention in Luxemburg erkannt werden konnte, ist, wie bereits erwähnt, die Anknüpfung an bisherige Forschungsergebnisse nicht möglich⁶. Zu diesem Zweck wurden die bereits vorgestellten ExpertInneninterviews durchgeführt und es wurde eine Vielzahl an Dokumenten für die Darstellung der Ergebnisse verwendet. Mit Rückgriff auf die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit, werden vorerst die Monitoring-Mechanismen in Luxemburg vorgestellt, um anschließend auf die Entstehung des Aktionsplans einzugehen. Das Kapitel „Schule und Erziehung“ spielte bei der Erarbeitung des Aktionsplan eine wichtige Rolle und so kann der thematische Übergang zur aktuellen Situation in Luxemburgs Schulen gemacht werden (Kapitel 7). Insbesondere wird das Grundschulsystem auf integrative und inklusive Bestimmungen hin analysiert und die unterschiedlichen Positionen und Auffassun-

⁶ In diesem Sinn kann diese Masterarbeit als Pionierarbeit bezeichnet werden.

gen der interviewten Personen werden vorgestellt. Mit Rückgriff auf die theoretischen Darstellungen wird, vor dem Hintergrund der Forderung der UN-BRK nach einem *inclusive education system*, auf die Diskussion rund um die Umstrukturierung respektive um die Abschaffung der Sonder(schul)einrichtungen für Luxemburg eingegangen. Die Schlussbetrachtung (Kapitel 8) fasst abschließend die zentralen Ergebnisse und Sachverhalte dieser Arbeit zusammen und beinhaltet einen Ausblick auf weitere mögliche Forschungsvorhaben.

Theoretischer Rahmen

Diese Arbeit kann im Bereich der Inklusiven Pädagogik verorten werden. Inklusive Pädagogik hat zum Ziel, die an sie gerichteten Fragen „in vollem Umfang in die reguläre Pädagogik zurück zu holen“ (Biewer 2010, 9). Des Weiteren kann Inklusive Pädagogik sowohl als wissenschaftlicher als auch als bildungspolitischer Ansatz bestimmt werden (Biewer 2009, 9), in dessen Spannungsfeld sich diese Arbeit bewegt. Die UN-BRK ist einerseits ein für die Politik, insbesondere für die Bildungspolitik, relevantes Dokument. Andererseits dient die UN-Konvention als Referenzrahmen zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen.

Die theoretischen Darstellungen dieser Arbeit bauen auf den Inhalten der UN-BRK auf. In Kapitel 1, 2 und 3 wird dementsprechend, neben den allgemein relevanten Inhalten, auf die forschungsrelevanten begrifflichen Bestimmungen eingegangen. Zu diesen Begriffen zählen der Begriff der Behinderung, ebenso wie die Auseinandersetzung mit den Begriffen der Integration und Inklusion. Sie sind zentrale Bestandteile der theoretischen Aufarbeitung dieser Arbeit. Des Weiteren wird auf das fundamentale Recht auf Bildung und die Bedeutung der Menschenwürde im Zusammenhang mit den Menschenrechten eingegangen. Durch diese Einschränkungen wird beispielsweise das Phänomen Behinderung nicht ausführlich behandelt, sondern seine Bedeutung nach dem Verständnis der UN-BRK und Inklusion wiedergegeben. Es werden vorwiegend die Auffassungen repräsentativer AutorInnen übernommen, die sich explizit mit der Auslegung der Inhalte der UN-BRK befassen.

1 Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK)

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, auch UN-Behindertenrechtskonvention, in Folge mit UN-BRK abgekürzt, ist ein modernes Menschenrechtsinstrumentarium. Die Konvention wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und wurde ab dem 30. März 2007 zur Unterschrift ausgelegt und ist seit dem 3. Mai 2008 in Kraft. (Degener 2010, 57; Kallehauge 2009, 200) Seitdem haben insgesamt 158 Staaten die Konvention unterschrieben, 138 davon haben sie ratifiziert. Von diesen haben 92 Länder das Fakultativprotokoll unterzeichnet und 78 haben es ratifiziert (<http://www.un.org/disabilities/index.asp> [25.10.2013]), womit sie zu den meist unterzeichneten Konventionen der Vereinten Nationen zählt (Degener 2009a, 200). Weiters ist sie, mit einer Entstehungszeit von nur fünf Jahren, die UN-Menschenrechtskonvention „mit der kürzesten Verhandlungsgeschichte und die mit der höchsten Unterzeichnerzahl in den ersten zwei Jahren ihrer Existenz.“ (Degener 2010, 57)

Die Konvention gliedert sich in eine unverbindliche Präambel und in das Übereinkommen mit 50 Artikeln. Artikel 1 befasst sich mit dem Zweck der Konvention, Artikel 2 enthält Definitionen und Artikel 3 allgemeine Prinzipien. Artikel 4 befasst sich mit den Fragen der Umsetzung der Konvention und kann als „das rechtliche Herzstück“ (Aichele 2009, 206) bezeichnet werden. In Artikel 5 werden die Gleichberechtigung und der Diskriminierungsschutz thematisiert, welche auf spezifische Bestimmungen für Frauen und Kindern mit Behinderung (Artikel 6 und Artikel 7) überleiten. Des Weiteren gibt es einen Artikel zur Förderung des öffentlichen Bewusstseins über Behinderung, d.h. zur Sensibilisierung (Artikel 8), sowie zur Barrierefreiheit (Artikel 9). Artikel 10-30 umfassen die Bestimmungen, die dem Katalog der einzelnen Menschenrechte entsprechen und Artikel 31-40 bestimmen die Implementierung und Überwachung der Konvention. Die technischen Regelungen von Völkerrechtsverträgen werden in Artikel 41-50 festgehalten. Ein anschließendes Fakultativprotokoll mit weiteren 18 Artikeln sieht ein internationales Beschwerdeverfahren vor. (Aichele, 2009, 206f; Degener 2009a, 203)

Für die folgenden Ausführungen ist anzumerken, dass das Originaldokument der UN-BRK in englischer Sprache verfasst ist. Dem Interesse und Verständnis dieser Arbeit wird das Originaldokument zugrunde gelegt, jedoch kann auf eine deutsche Übersetzung aufgrund der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit nicht gänzlich verzichtet werden. Dass die deutsche Übersetzung einige Probleme mit sich bringt, wird anhand der beiden veröffentlichten

deutschsprachigen Versionen deutlich. Wie der deutsche Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2010) präzisiert, gibt es von der UN keine offizielle deutsche Übersetzung der Konvention, da Deutsch nicht zu den Sprachen der Vereinten Nationen gehört⁷. Indes gibt es eine amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, der Schweiz und Lichtenstein sowie eine Schattenübersetzung der Organisation NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., die kritisiert, dass erstere fast ohne Beteiligung von Menschen mit Behinderungen und ihrer Verbände abgestimmt wurde (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010, 5). Im Sinne der UN-BRK, die die Teilhabe von Menschen mit Behinderung propagiert (u.a. Präambel Abschnitt (m)), wird in dieser Arbeit meist auf die Schattenübersetzung zurückgegriffen.

Im Hinblick auf die sprachliche Situation in Luxemburg (vgl. Kapitel 4.2) kann sowohl auf die deutschen Übersetzungen als auch auf die offizielle französischsprachige Version der UN-BRK zurückgegriffen werden. Um vorab einen kleinen Einblick in die sprachlichen Unterschiede zu geben, soll folgendes Beispiel dienen: In Artikel 24 über die Bildung werden in der offiziellen deutschen Übersetzung die englischen Wörter „inclusion“ und „inclusive“ mit „Integration“ und „integrativ“ übersetzt (BMAS 2011, Art. 24), in der Schattenübersetzung mit „Inklusion“ und „inklusiv“ (NETZWERK ARTIKEL e.V. 2010, Art. 24). In der französischen Fassung wird das Wort „insertion“ verwendet, ebenso wie „intégration“ und „inclusif“ (BMAS 2011, Art. 24). Auch Vouel/Backes (2012, 16) machen auf diese begrifflichen Nuancen aufmerksam und schließen auf „die subjektive Auslegung der Konvention, wenngleich die englische Version völkerrechtlich bindend ist.“ (Vouel/Backes 2012, 16) Da eben diese authentischen Sprachfassungen völkerrechtlich bindend sind, zeigt sich eine Problematik auf sprachlicher Ebene, die im Zusammenhang mit einem offenen Interpretationsprozess steht (Aichele 2009, 210). Mit dem Begriff Inklusion, als „eine zentrale Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention insgesamt“ (Aichele 2009, 210), lassen sich nämlich inhaltliche Bestimmungen verbinden, die „über das hinaus gehen, was traditionell mit ‚Integration‘ gemeint ist“ (Aichele 2009, 210). Auch Poscher/Rux/Langer (2008, 25) stellen fest, dass der historische „Kontext, Wortlaut, Systematik und Ziele der Behindertenrechtskonvention belegen, dass mit dem Abkommen nicht nur ein integratives, sondern ein inklusives Schulsystem angestrebt wird.“ (Poscher/Rux/Langer 2008, 25)⁸

⁷ Offizielle Sprachen sind Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch (<http://www.un.org/en/aboutun/languages.shtml>, [25.10.2013])

⁸ Auf die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion wird in Kapitel 3 näher eingegangen.

In diesem Kapitel werden nachfolgend die zentralen Inhalte und Bestimmungen der UN-BRK vorgestellt, die als theoretische Grundlage dieser Arbeit dienen. Zentrale Begrifflichkeiten werden diskutiert⁹. Von Bedeutung sind die Zusammenhänge zwischen Menschenrechten und Behinderung sowie die damit verbundene Menschenwürde. Der Behinderungsbegriff der UN-BRK wird unter Berücksichtigung dieser Elemente diskutiert und in Verbindung zu weiteren pädagogischen Forschungsinteressen im Bereich der Behinderung gesetzt.

1.1 Zentrale Inhalte und Bestimmungen der UN-BRK

Die UN-BRK kann als Weiterentwicklung früherer Deklarationen und Regelwerke der UN betrachtet werden. Als Ausgangspunkt aller menschenrechtlichen Dokumente ist die allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) anzusehen. Im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen ist die 1975 erschienene *Deklaration der Rechte behinderter Menschen* nennenswert, die beispielsweise bürgerliche und politische Rechte proklamiert sowie „das Recht auf Respekt der Würde jeder behinderten Person“ (Bürli 2009, 43). Ein weiterer Schritt waren die *Standardregeln über Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen*, die 1993 veröffentlicht wurden. Sie sind von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer internationalen Behindertenpolitik und gehen vom Prinzip aus, „dass behinderte Menschen Bürger[Innen] wie alle anderen auch sind“ (Bürli 2009, 43). Der Grundsatz geht über den traditionellen Rehabilitationsgedanken hinaus und basiert auf der Chancengleichheit in allen zentralen Bereichen des Lebens. Diese Standardregeln lenken die Perspektive im Hinblick auf die Situation von Menschen mit Behinderung weg von der Wohltätigkeit hin zu den BürgerInnenrechten, wobei die Verwehrung dieser Rechte als Diskriminierung gilt. (Bürli 2009, 42f) Das allgemeine Ziel der Konvention ist es, dass Menschen mit Behinderung die gleichen Rechte beanspruchen dürfen wie Menschen ohne Behinderung, wobei die zentralen Themen und Rechte der UN-BRK bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten wurden (Kallehauge 2009, 199f). Menschenrechte werden verstanden als die „universelle[n] Freiheits- und Gleichheitsrechte aller Menschen, die durch die unbedingte Anerkennung der Menschenwürde begründet werden.“ (Günther/Lohrenscheit 2011, 315) Aus dieser Sicht kann die UN-BRK im Prinzip als überflüssig bezeichnet werden, da sie aufgrund der Existenz der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte keine Daseinsberechtigung hat (Karr 2011, 67). Ihr Anliegen ist es dennoch, die Menschenrechte um einige Regeln hinsicht-

⁹ Beispielsweise wäre eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Begriffen und Konzepten der Gleichheit, Freiheit, Vielfalt, Chancengleichheit, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit insbesondere für den Bildungsbereich äußerst interessant, die jedoch in diesem Rahmen nur angeschnitten werden können.

lich Gleichbehandlung, Barrierefreiheit und Chancengleichheit im Hinblick auf die Situation von Menschen mit Behinderung zu erweitern (Kallehauge 2009, 200). Es geht eben darum „[d]asselbe auszudrücken, nicht mehr aber vor allem auch nicht weniger als das bestehende Menschenrecht besagt“ (Kallehauge 2009, 200).

Im Charakter der UN-BRK lässt sich dieser Grundgedanke der Menschenrechte wiederfinden: Sie ist sowohl eine Antidiskriminierungskonvention als auch eine umfassende inhaltliche Konvention. Die UN-BRK kann demnach als eine Hybridfassung bezeichnet werden, denn „die Grundsätze der Nichtdiskriminierung und Gleichheit sind die tragenden Säulen des Übereinkommens“ (Degener 2010, 58). Sie „ist zudem eine ganzheitliche Menschenrechtskonvention, da der gesamte Katalog der Menschenrechte aufgenommen und auf den Kontext von Behinderung zugeschnitten wurde.“ (Degener 2010, 58) (ebd.) Aichele (2009, 203f) fasst es prägnant zusammen:

„Die Konvention soll den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen fördern, schützen und gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde fördern. (...) Die Konvention stärkt damit ausschließlich die ‚universalen Menschenrechte‘, die jedem Menschen aufgrund seines Menschseins – und daher allen Menschen gleichermaßen – zukommen.“ (Aichele 2009, 203f)

Somit formuliert die Konvention keineswegs Spezialrechte (Aichele 2009, 204) oder hat eine Bevormundung zum Ziel (Kallehauge 2009, 199). Ihr Zweck ist der „ganzheitlich[e] Ansatz des Menschenrechtsschutzes mit staatlichen Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten.“ (Degener 2009a, 203)

Wie ebenfalls aus dem Zitat von Aichele hervorgeht, spielt die Würde des Menschen eine zentrale Rolle in der UN-BRK. Sie wird bereits im ersten Artikel als Zweck der Konvention erwähnt und zieht sich als roter Faden durch die gesamte Konvention. Das Fundament der Menschenwürde ist direkt in der UN-BRK verankert und steht im Zusammenhang mit der Bewusstseinsbildung. (Günther/Lohrenscheit 2011, 317) Die Betroffenen selbst sollen ein Bewusstsein der eignen Würde ausbilden und auch die gesamte Gesellschaft soll dieses entwickeln (Bielefeld 2009, 5). Diese beiden Säulen der Ermutigung zur Würde sind wesentlich für die Behindertenpolitik und „für die Entwicklung einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft für alle Menschen.“ (Günther/Lohrenscheit 2011, 317) Denn mit „Menschenwürde verbindet sich ein Anspruch auf Achtung und moralische Schonung, der keinem Menschen, wie immer er beschaffen ist, abgesprochen werden kann.“ (Antor 2009, 135) Nach dem Verfassungsverständnis ist Menschenwürde die „*Wurzel aller Grundrechte*“, die ihrerseits die Menschenwürde zu schützen und auszufüllen haben, die also Ausdruck des (...) garantierten Anspruchs auf Achtung sind.“ (Antor 2009, 135; H.i.O.) Mit der Menschenwürde werden etwa Grundrechte wie das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit begründet (ebd.).

Nach Wocken (2011a, 55f) sind Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe die Eckpfeiler der UN-BRK, deren gemeinsames Fundament die Menschenwürde ist. Ihr Gegenspieler ist die Diskriminierung, sodass nur „wenn diese grundlegende Menschenrechte ungeteilt und ungeschmälert gewährleistet sind“ (Wocken 2011a, 55), Menschenwürde gegeben ist. Somit beruht der Menschenrechtsansatz der UN-BRK auf den „Grundsätze[n] der Selbstbestimmung, Partizipation und auf einem umfassenden Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderungen.“ (Günther/Lohrenscheit 2011, 317)

1.2 Behinderungsverständnis der UN-BRK

Durch das Prinzip der Menschenwürde ist ein Paradigmenwechsel hinsichtlich der Auffassung von Behinderung zu erkennen. Das Behinderungsverständnis der UN-BRK beruht auf zwei unterschiedlichen Aspekten: dem „*diversity*-Ansatz“ und dem Verständnis von Behinderung als gesellschaftliche Konstruktion. (Bielefeld 2009, 9)

Der traditionelle, an Defiziten orientierte Behinderungsansatz wird demnach durch den sogenannten „*diversity*-Ansatz“ ersetzt (Bielefeld 2009, 6). Das Verständnis von Behinderung ist hier kein negatives, sondern Behinderung wird „als normaler Bestandteil menschlichen Leben[s] und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt“ (Bielefeld 2009, 6f). Darüber hinaus wird Behinderung in der Konvention „als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt positiv [ge]würdigt.“ (Bielefeld 2009, 7) In dieser Auffassung spiegelt sich der Respekt für Differenz und die Anerkennung von Vielfalt wieder (Bielefeld 2009, 7). Neben dem „*diversity*-Ansatz“ wird Behinderung „durch die sozialen Problemlagen definiert, unter denen Behinderte leiden.“ (Bielefeld 2009, 8) Das Problem liegt dabei nicht in der Person selbst, sondern „im ausgrenzenden und diskriminierenden gesellschaftlichen Umgang (...), den diese Menschen vielfach erleben.“ (Bielefeld 2009, 8) „Nicht die Menschen mit Beeinträchtigungen sind behindert, sie werden – durch Barrieren in der Umwelt – behindert.“ (Hirschberg 2011, 1) Behinderung wird somit zu einer gesellschaftlichen Konstruktion, die zwar an spezifische Beeinträchtigungen anknüpft, sich jedoch als konstruiertes gesellschaftliches Handeln äußert (ebd., 8f). Der konkrete Paradigmenwechsel äußert sich demnach im „Übergang vom passiven Erleiden eines vermeintlich natürlichen Schicksals hin zur aktiven Kritik an stigmatisierenden, diskriminierenden und ausgrenzenden gesellschaftlichen Einstellungen und Strukturen.“ (Bielefeld 2009, 9). Dieser Paradigmenwechsel, der sich in der aktiven Forderung nach mehr Rechten und Teilhabe ausdrückt, ist der Kern der UN-BRK. Er ist der Ausdruck für Autonomie, Partizipation und Selbstbestimmung und setzt sie in einen menschenrechtlich argumentierten Zusammenhang.

Er lässt sich eindeutig und anschaulich in den generellen Prinzipien der UN-BRK wiederfinden, die in Artikel 3 der Konvention festgehalten werden:

„Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

- a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Selbstbestimmung;
- b) die Nichtdiskriminierung;
- c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
- d) die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;
- e) die Chancengleichheit;
- f) die Barrierefreiheit;
- g) die Gleichberechtigung von Mann und Frau;
- h) die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., Art. 3)

Diese Prinzipien stellen den roten Faden der Konvention dar. Jeder inhaltliche Artikel orientiert sich an diesen Werten und jedes ausformulierte Menschenrecht kann auf diese Prinzipien zurückgeführt und entsprechend ausgelegt werden.

Ausgehend von dem dargestellten Paradigmenwechsel ist es interessant, den Blick auf das grundlegende Verständnis von Behinderung in der UN-BRK zu vertiefen.

In Artikel 1 wird der Personenkreis der Menschen mit Behinderung beschrieben, für den die Konvention gelten soll. Zu ihnen zählen „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V., Art. 1) Ebenfalls wird in der Präambel, Absatz (e), darauf verwiesen, dass „Behinderung durch die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft entsteht“ (Degener 2010, 57).

Von einer expliziten Definition von Behinderung kann jedoch nicht die Rede sein, wie Degener (2010, 58) präzisiert. Die UN-BRK verweigert ganz bewusst eine klare Definition. Definitionen haben den Effekt, dass eine klar bestimmte Personengruppe immer auch Personen ausschließt (Degener 2010, 58). Es wurde bereits erläutert, dass die UN-BRK keine Spezialrechte formuliert, sondern lediglich den bereits bestehenden Menschenrechtskatalog auf die Situation von Menschen mit Behinderung auslegt. Eine Definition stünde dieser Auffassung entgegen. Des Weiteren unterliegt das Verständnis von Behinderung zeitlichen Veränderungen und mit einer Definition würde zwangsläufig die aktuellen Auffassungen über Behinderung übernommen werden, sodass die Konvention den zukünftigen begrifflichen Veränderungen nicht gerecht werden könnte. (Degener 2010, 58)

Es kann eine Verbindung zwischen dem Behinderungsverständnis der UN-BRK und dem der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) der Weltgesundheitsorganisation erkannt werden (WHO 2001). Sowohl in der UN-BRK als auch in der ICF geht es darum, ein rein medizinisches Modell von Behinderung aufzugeben, um zu einem Behinderungsverständnis zu gelangen, in dem Behinderung als Konstruktion des „Zusammenspiel[s] von medizinischen und sozialen Faktoren“ verstanden wird (Degener 2006, 106). Hirschberg (2012, 20) behauptet, dass der Behinderungsbegriff der UN-BRK sich auf dem Verständnis der ICF begründet und „Behinderung als Ergebnis der Interaktion zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und den Einstellungs- und physischen Barrieren von Umwelt und Gesellschaft“ (Hirschberg 2012, 20) versteht. In der ICF wird Behinderung „als Ergebnis des Zusammenwirkens folgender Komponenten konstruiert: Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten, Partizipation, Umweltfaktoren und Personenbezogene Faktoren eines Menschen.“ (Hirschberg 2012, 21) Diese Komponenten stehen in Wechselwirkung zueinander, sodass Behinderungen „über Schädigungen im Zusammenwirken mit Beeinträchtigungen der Aktivität und Teilhabe“ (Biewer 2010, 72) klassifiziert werden.

Die ICF bietet somit die Möglichkeit, Behinderung als ein facettenreiches Phänomen zu betrachten. Des Weiteren werden Charakteristika entlang der unterschiedlichen Komponenten klassifiziert, jedoch keine Personen oder Diagnosen. Diese Art der Klassifizierung erlaubt die Identifizierung von Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten für Individuen. Des Weiteren existiert eine für Kinder und Jugendliche adaptierte Version, die ICF-CY, die gezielt auf die Entwicklungscharakteristika von Kindern und Jugendlichen eingeht. (Simeonsson/Simeonsson/Hollenweger 2008, 216f)

Ob diese Ziele und Ideale erreicht werden, steht in einem direkten Zusammenhang zur Umsetzung der UN-BRK. Neben diesen inhaltlichen Bestimmungen hält die Konvention, wie bereits erwähnt, einen umfangreichen Katalog zur Umsetzung und Überwachung sowie zur Implementierung auf nationaler und internationaler Ebene bereit.

1.3 Umsetzungsmechanismen der UN-BRK

Die Umsetzung der Konvention liegt in der Verantwortung der einzelnen Staaten, d.h. die Regierungen müssen Maßnahmen ergreifen, um die Verpflichtungen, die sich aus der Ratifizierung der UN-BRK ergeben, zu erfüllen. (Kallehauge 2009, 201) Eine Besonderheit der UN-BRK ist, dass der Staat verpflichtet ist, „dieses Monitoring auf innerstaatlicher Ebene durch die Schaffung einer unabhängigen Stelle dauerhaft sicherzustellen und zu gewährleisten“ (Aichele 2010, 18).

Das Monitoring ist ein notwendiger, zivilgesellschaftlich organisierter Prozess, „der die Einhaltung und Umsetzung der Konvention begleitet und fördert. Menschenrechtliches Monitoring ist darauf ausgerichtet, durch andere als rechtliche Mittel darauf hinzuwirken, dass die staatlichen Verantwortungsträger die UN-BRK einhalten und umsetzen.“ (Aichele 2010, 18) Hierzu gehört Überzeugungsarbeit auf unterschiedlichen Ebenen, z.B. ist die Beteiligung an politischen Diskussionen ebenso notwendig wie die „am fachwissenschaftlichen Diskurs und an Entscheidungsprozessen. Es bedeutet die genaue sektor- und themenbezogene Beobachtung der rechtlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit sowie das Sammeln von Informationen und Fakten und deren Bewertung im Lichte der UN-BRK.“ (Aichele 2010, 18)

Das nationale Durchführungs- und Überwachungssystem besteht „einerseits aus einer oder mehreren staatlichen Koordinierungsstelle(n) und andererseits aus einem unabhängigen Mechanismus zur ‚Förderung, den Schutz und die Überwachung der Durchführung dieses Übereinkommens‘.“ (Degener 2009a, 209; H.i.O.) Die staatlichen Koordinierungsmechanismen stellen „die Koordinierung der Implementation auf lokaler, regionaler, föderaler und nationaler Ebene sicher“ (Poscher/Rux/Langer 2008, 45). Dies beinhaltet die Einrichtung sogenannter *focal points*, d.h. zentraler Anlaufstellen „für Angelegenheiten im Zusammenhang mit der BRK“ und „die Schaffung eines staatlichen Koordinierungsmechanismus“ (Degener 2010, 62). Die unabhängigen Mechanismen sollen zur Förderung „in erster Linie Bildungsmaßnahmen und bewusstseinsbildende Kampagnen“ (Poscher/Rux/Langer 2008, 45) durchführen. „Der Schutz soll durch die Bewertung der nationalen Rechtsprechung sichergestellt werden; die Überwachung durch Bewertung legislativer und exekutiver Maßnahmen.“ (Poscher/Rux/Langer 2008, 45)

Das nationale Monitoring ist wiederum einer internationalen Überwachungsebene unterstellt, auf der die Umsetzung der UN-BRK von einem Vertragsausschuss¹⁰ überwacht wird. Die Staaten verpflichten sich mit der Ratifizierung zur einer regelmäßigen Berichterstattung, so dass sie in einem Intervall von vier Jahren Berichte vorlegen müssen, wobei der erste Bericht bereits zwei Jahre nach Inkrafttreten der Konvention beim Ausschuss vorgelegt werden muss (Art. 35 der UN-BRK). (Degener 2009a, 209; Degener 2010, 60) „Parallel dazu werden von den Nichtregierungsorganisationen Schattenberichte erstellt, die ebenfalls in die Bewertung des überwachenden Komitees einfließen.“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange

¹⁰ Ein zunächst aus zwölf unabhängigen ExpertInnen bestehender Ausschuss, der mit der 80. Ratifizierung auf achtzehn Personen erhöht wurde, hat die Aufgabe, die regelmäßig abzuliefernden Staatenberichte zu überprüfen und zu bewerten. (Degener 2009a, 209; Degener 2010, 60) Die Mitglieder des Ausschusses werden für eine vierjährige Amtszeit gewählt und können sich insgesamt zweimal zur Wahl stellen. Auch bei dieser Wahl steht die Beratung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Mittelpunkt, denn nur durch die Partizipation von ExpertInnen in eigener Sache kann eine effektive Implementierung von Rechten sichergestellt werden. (Stein/Lord 2010, 695)

behinderter Menschen 2010, 5) Ein weiterer internationaler Überwachungsmechanismus ist die jedes zweite Jahr stattfindende Konferenz der Vertragsstaaten, deren Hauptaufgabe in der Wahl der Ausschussmitglieder besteht. Sie befasst sich ebenfalls „mit jeder Angelegenheit im Zusammenhang mit der Durchführung der Konvention“ (Degener 2010, 61).

Ein erweiternder Schritt zur Umsetzung besteht in der Ratifizierung des Fakultativprotokolls. Dieses sieht ein internationales Beschwerdeverfahren vor, welches es Einzelpersonen und Personengruppen erlaubt, im Falle eines Verstoßes gegen die in der Konvention zugesprochenen Rechte, Beschwerde beim „Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ einzureichen. Voraussetzung und Zulässigkeit einer solchen Beschwerde ist die Erschöpfung aller nationalen Rechtsbehelfe. (Aichele 2009, 207)

Eine Garantie für eine gelingende Umsetzung bieten diese vielfältigen Mechanismen freilich nicht, jedoch bieten sie eine rechtlich bindende Grundlage, die zur Sensibilisierung der Gesellschaft auf allen Ebenen und somit zur Inklusion beitragen kann.

In diesem Kapitel wurden die zentralen inhaltlichen Aspekte und rechtlichen Bestimmungen der UN-BRK vorgestellt und erläutert. Im folgenden Kapitel wird konkret auf Artikel 24 über Bildung/Erziehung eingegangen, da dieser für die Umsetzung der UN-BRK im Bildungsbereich als Bezugspunkt herangezogen werden kann. Ausgehend von diesem spezifischen Artikel wird der aktuelle Fachdiskurs über Inklusion vorgestellt und den unterschiedlichen Verständnis- und Auslegungsformen des Begriffs nachgegangen.

2 Artikel 24 der UN-BRK

Wie bereits eingangs erwähnt, zählt Artikel 24, über die Bildung, zu den Menschenrechten (Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948). „Das Recht auf Bildung ist Menschenrecht“ (Dietze 2009, 245) und gilt als Voraussetzung „für die Verwirklichung anderer Menschenrechte“ (Aichele 2010, 15), wodurch seine Wichtigkeit unterstrichen wird. In Artikel 24, geleitet vom „Grundsatz der Inklusion“ (Aichele 2010, 16), wird das Recht auf ein Recht auf inklusive Bildung erweitert (ebd.). Feuser (2010, 58) schließt daraus, dass wenn „Integration also als Menschenrecht erkannt wird, [... auch] die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden“ (Feuser 2010, 58) müssen.

Wie dieses Recht aussieht, wird in Artikel 24 verdeutlicht, der hier in seinem genauen Wortlaut wiedergegeben wird:

„Education

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:
 - (a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
 - (b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
 - (c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.
2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:
 - (a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;
 - (b) 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;
 - (c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;
 - (d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;
 - (e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.
3. States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:
 - (a) Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring;
 - (b) Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;
 - (c) Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deaf-blind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.
4. In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities.
5. States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities.”

(UN 2006, Art. 24) ¹¹

Wird in der Konvention vom Bildungsrecht gesprochen, wird davon ausgegangen, „dass das Recht auf Bildung nur in einem inklusiven System gewährleistet werden kann.“ (Aichele 2010, 16) Das Recht auf inklusive Bildung bedeutet somit, dass „Behinderte und nichtbehin-

¹¹ Wie bereits angedeutet, wird in der amtlichen Übersetzung das englische Wort *inclusion* mit Integration übersetzt. Die Schattenübersetzung greift auf das Wort Inklusion zurück. Aus diesem und weiteren Übersetzungsschwierigkeiten (vgl. Speck 2010, 85ff) wird der Artikel in der originalen englischen Fassung wiedergegeben.

derte Menschen“ das Recht haben „gemeinsam zu lernen“ (Aichele 2010, 16) und dass „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (...) das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu einer ortsnahen Regelschule“ (Aichele 2010, 16) haben.

Das Bildungsrecht hat „die freie Entfaltung der Persönlichkeit durch Bildung (Mündigkeit)“ zum Ziel (Dietze 2009, 243). Beim Recht auf inklusive Bildung sollen somit die „Entfaltung der Persönlichkeit und die wirksame Teilhabe an der Gesellschaft (...) Hand in Hand gehen.“ (Köpcke-Duttler 2009, [Online]) In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Entfaltung der Würde des Einzelnen zu verstehen. Artikel 24 steht im Kontext der Achtung der Menschenrechte, der Grundfreiheiten und der Vielfalt. Insbesondere im Hinblick auf diese Verankerungen muss beachtet werden, dass „Erziehung und Bildung für junge Menschen mit Behinderungen (...) in Zukunft dieser menschenrechtlichen Betrachtung standhalten müssen.“ (Schnell 2010, 205) Der Maßstab der sozialen Zugehörigkeit und die Wertschätzung sollen in der zukünftigen allgemeinen Schule verankert sein, die „eine Atmosphäre der gegenseitigen Achtung“ (Schnell 2010, 208) hervorbringt und die auf die „kognitiven und sozial-emotionalen Möglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler mit einer optimistischen Haltung blickt“ (Schnell 2010, 208), sodass „ein entsprechendes gesamtschulisches und unterrichtliches Konzept entspringt.“ (Schnell 2010, 208) Dabei beginnen alle Veränderungen damit, „nicht mehr die Frage zu stellen, ob einzelne Kinder in die Schule passen, sondern den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nachzuspüren.“ (Schnell 2010, 211)

Dabei ist zu beachten, dass Menschenrechtserklärungen meist im Kontext von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit entstehen (Prenzel 2012, 18f) und „die Grundlage demokratischer Verfassungen“ (Prenzel 2012, 19) und „zugleich den Kern der Reflexionen von Gerechtigkeits-theorien“ bilden (Prenzel 2012, 19). In diesem Spannungsfeld verortet Prenzel die Frage nach einer gerechten und demokratischen Bildung, sprich nach Bildungsgerechtigkeit, und welchen Beitrag die Inklusive Pädagogik hierzu leisten kann. Sie stellt fest, dass die Integrations- respektive die Inklusionspädagogik „ein exzellentes Modell der Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder, für alle Schülerinnen und Schüler, entwickelt und erfolgreich erprobt hat“ (Prenzel 2012, 26f). Ein weiteres Merkmal der rechtlichen Ebene der Konvention ist, dass „die Rechte des einen Menschen immer nur in Bezug auf die Rechte der anderen Menschen entstehen und gewährt werden. Es gibt kein Recht, dass nicht zumindest mittelbar ein Recht der Person wäre.“ (Köpcke-Duttler 2009, [Online]) Das eigene Recht ist somit auch immer das Recht des Anderen. Damit die Interaktion und die Vielfalt der Beziehungen zwischen Menschen zu einem inklusiven Miteinander werden, muss die grundlegende Heterogenität der Menschen respektiert werden, insbesondere in der Pädagogik. (Köpcke-Duttler 2009, [Online]) Die UN-

Konvention kann somit „in ihrer Anerkennung der Verschiedenheit von Menschen sehr wohl für jeden Einzelnen, für die Schule und für das Schulsystem den Ausgangspunkt einer chancenreichen humanen Herausforderung bilden.“ (Schnell 2010, 213)

Neben dem Recht auf Bildung, werden in Artikel 24 die staatlichen Verpflichtungen konkretisiert, da die Konvention Bezug auf die Bereiche „Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Adaptierbarkeit von Bildungseinrichtungen und Diensten im Bereich Bildung“ (Aichele 2010, 16) nimmt. Ziel der UN-BRK ist der schrittweise Aufbau eines „inklusives Bildungssystem‘ (*inclusive education system*)“ (Aichele 2010, 16; H.i.O.). Zusammengefasst verpflichtet Artikel 24 demnach die Vertragsstaaten

„Kinder wegen ihrer Behinderungen nicht vom allgemeinen und öffentlichen Schulsystem (Primar- und Sekundarstufe) auszuschließen, sondern ein Schulsystem zu schaffen, das behinderte Kinder auf der Basis gleicher Chancen einschließt, ihnen die für eine effektive Bildung nötige Lernunterstützung gewährt und ihnen ermöglicht, zusammen mit anderen Kindern ihrer Wohn- und Lebenswelt zu lernen und so die eigene Persönlichkeit zu entwickeln.“ (Speck 2010, 85)

Für eine inklusive Schule gelten demnach die Prinzipien der Chancengleichheit und der effektiven Lernunterstützung. Inklusion ist also „das Recht [aller Menschen; AS] auf eine optimale, passgenaue Ausgestaltung und Realisierung eines an sie gerichteten Bildungsangebotes.“ (Stöppler 2010, 21)

Was allerdings unter einem inklusiven oder integrativen Bildungssystem zu verstehen ist, ist nicht zuletzt ein Übersetzungsproblem (Speck 2012, 176). Die UN-BRK enthält nämlich keine Standards, „wie ein solches Bildungssystem auszusehen“ (Feuser 2010, 55) hat. Des Weiteren ist die UN-Konvention „ein deklarativ politischer Text, der auf sehr unterschiedliche Weise interpretiert werden kann.“ (Ahrbeck 2011, 28) Neben dem Übersetzungsproblem gibt es demnach zusätzlich ein Interpretationsproblem. Diese sind unter anderem auf die UNESCO-Erklärung von Salamanca (1994) zurückzuführen, welche die „globale Verbreitung des bildungspolitischen Konzepts ‚inclusion‘“ (Biewer/Fasching 2012, 118) vorangetrieben hat. Der Begriff „inclusion“ oder auf Deutsch Inklusion verbreitet sich, „während die Inhalte, die mit dem Begriff assoziiert werden, zunehmend differieren“ (Biewer 2010, 125). Trotzdem wird dieser „nun weltweit als gemeinsamer *neuer Leitbegriff* verwendet“ (Speck 2010, 59; H.i.O.). Des Weiteren wurden in den *Guidelines for Inclusion* (UNESCO 2005) darauf aufmerksam gemacht, dass die Ursprünge der Inklusion in der Sonderpädagogik zu finden sind. Inklusion wird verstanden als Prozess; als Identifizierung und Beseitigung von Barrieren; als Präsenz, Partizipation und Ergebnis aller Lernenden; und als besondere Berücksichtigung der Gruppen von Lernenden, die dem Risiko von Marginalisierung, Exklusion und schwacher Leistungen ausgesetzt sind (UNESCO 2005, 15f).

Integration und Inklusion sind demnach keine von der UN-BRK erfundenen Konzepte, sondern können auf die Entwicklungen im fachlichen Bereich zurückgeführt werden. So hat sich die Inklusive Pädagogik neben den sogenannten „Sonderdisziplinen der Heil-Sonder-Behindertpädagogik“ (Degener 2009b, 276) etabliert. Diese Disziplinen haben die „Aussonderung behinderter Menschen in lebenslange spezielle gesellschaftliche Teilsysteme“ legitimiert und somit eine Menschenrechtsverletzung begangen (Degener 2009b, 276). Ein Öffnung in Richtung Integration/Inklusion ist jedoch zu erkennen (ebd.), wodurch *Integration bzw. Inklusion* „die aktuelle und zentrale Fragestellung der Fachdisziplin Heil- und Sonderpädagogik“ (Bürli 2009, 56; H.i.O.) wurde.

Inklusive Pädagogik kann folgendermaßen definiert werden:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer 2010, 193)

Der Verzicht auf Etikettierungen und Klassifizierungen steht im Zentrum inklusiver Theorieansätze. Inklusive Pädagogik kann als Weiterentwicklung der Integrationspädagogik verstanden werden, in der Behinderung als notwendige Kategorie bestritten wird (Moser/Sasse 2008, 100). Verschiedenheit und Heterogenität stehen im Zentrum der Betrachtung, die als Voraussetzung für eine inklusive Schule gelten. In diesem Sinne Verschiedenheiten festzustellen wäre tautologisch. Etikettierungen und Klassifizierungen würden wiederum soziale Differenzierungen reproduzieren, die in einer gelebten Inklusion keine Bedeutung hätten. (Moser 2012, [Online]) Inklusion sieht demnach die Probleme nicht bei den SchülerInnen, sondern „in der Institution Schule, die sich grundlegend verändern muss, um dem besonderen Bedarf ihrer NutzerInnen gerecht zu werden. Die Verschiedenheit der SchülerInnen wird als positiver Wert betrachtet, als Ressource für das Lernen aller.“ (Biewer 2008, 292)

Artikel 24 der UN-BRK positioniert sich also inmitten eines fachlichen Diskurses rund um Inklusion. Wie bereits an einigen Stellen dieser Ausführungen zu erkennen ist, ist die Interpretation und die Umsetzung dieses Artikels Anlass zu einer brisanten Diskussion zwischen den VertreterInnen der pädagogischen Disziplinen. Die Diskussion rund um die unterschiedlichen Konzepte und Verständnisweisen von Inklusion, die aufgrund ihrer Aktualität eine sehr dynamische und spannende ist¹², soll nachfolgend kurz dargestellt werden.

¹² Es können in dieser Arbeit weder alle Positionen dargestellt, noch in ihrer Komplexität und Reichweite hinreichend erfasst werden. Es wird eine exemplarische Auswahl getroffen, um den Diskurs anschaulich vorzustellen.

3 Inklusion

Wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit erwähnt, ist Inklusion ein Schlüsselbegriff in der UN-BRK. In diesem Kapitel soll seine Bedeutung exemplarisch im Kontext von Schule und Bildung dargestellt werden. Das Konzept der Inklusion kann jedoch nicht auf den Bereich der Bildung reduziert werden, obwohl dieser „immer noch den größten Schwerpunkt der Integrations- und InklusionsforscherInnen des deutschen Sprachraums darstell[t].“ (Flieger/Schönwiese 2011, 30) Laut Aichele (2010, 16f) steht Inklusion

„für die Offenheit eines gesellschaftlichen Systems in Bezug auf soziale Vielfalt, die selbstverständlich Menschen mit Behinderungen einschließt. (...) Es geht nicht nur darum, innerhalb bestehender Strukturen auch für Menschen mit Behinderungen Raum zu schaffen, sondern darum die gesellschaftlichen Strukturen so zu gestalten, dass sie in der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein gerecht werden.“

Somit ist Inklusion als Oberbegriff der Ausdruck immanenter gesellschaftlicher und sozialer Vielfalt. Gesellschaftliche Strukturen sollen dieser Vielfalt, aus der sich unterschiedliche Lebenssituationen ergeben, gerecht werden. Behinderung ist demnach nur eine von vielen Kategorien anhand derer eine Bevölkerung dichotom eingeteilt werden kann, „z.B. behindert/nicht-behindert, AusländerInnen/InländerInnen, Männer/Frauen“, die jedoch in einer inklusiven Gesellschaft „zugunsten eines nicht unterteilbaren Kontinuums aufgegeben“ (Flieger/Schönwiese 2011, 29) werden. So wird Inklusion „nicht selten als eine Vision gedacht“ (Feyerer 2011, [Online]), als ein „Traum von einer inklusiven Gesellschaft, die keine marginalisierten Gruppen, keine Diskriminierungen durch ‚gender‘, ‚race‘, ‚class‘, ‚ability‘ und anderes mehr kennt“ (Wocken 2009, 18 zit.n. Feyerer 2011, [Online]). Das Konzept der Inklusion steht demnach in einem allgemeinen gesellschaftlichen Kontext und lässt sich entsprechend auf Bildung, Erziehung, Schule und andere pädagogische Bereiche umlegen.

3.1 Integration/Inklusion

Etymologisch betrachtet haben die beiden Wörter einen unterschiedlichen Ursprung. Das Wort „Inklusion“ geht auf das lateinische Wort „includere“ zurück, was so viel bedeutet wie „einschließen“. Zum einen kann demnach das Verschließen oder Absperren von etwas gemeint sein, zum anderen kann der Einschluss als das Gegenteil vom Ausschluss verstanden werden. (Speck 2010, 60f) Der Begriff „Integration“ stammt vom lateinischen Wort „integratio“ ab und bedeutet „Herstellung eines Ganzen“ oder „Zusammenschluss“ (Speck 2010, 18). Die Unterscheidung von Integration und Inklusion ist im bildungswissenschaftlichen Diskurs allgegenwärtig und im Zusammenhang mit der UN-BRK sind die beiden Begriffe omniprä-

sent. Die pädagogische Bedeutung und Betrachtung der Begriffe, lassen eine Vielzahl unterschiedlicher Interpretationen, Konzepten und Positionen erkennen, die Wocken (2011b, 59) als „Sprachverwirrung“ bezeichnet. Im wissenschaftlichen Diskurs identifiziert er die Positionen „und/oder/statt/gleich“, die eine „Verhältnisbestimmung der beiden Begriffe“ ausdrücken¹³. Die Variante Integration/Inklusion, die in dieser Arbeit verwendet wird, steht „für eine eher offene Position, die es mit keiner verderben will.“ (Wocken 2011b, 59)

Ein Unterschied zwischen den beiden Begriffen kann ebenfalls durch Differenzierung zwischen der integrativen und inklusiven pädagogischen Praxis festgelegt werden. Die folgende Tabelle (Hinz 2004) macht auf die Unterschiede der Praxis der Integration und der Praxis der Inklusion aufmerksam. Bei genauerer Betrachtung können einige Parallelen zu den Grundbestimmungen der UN-BRK und zu Artikel 24 der UN-BRK erkannt werden. Die Philosophie der UN-BRK findet sich in der inklusiven, pädagogischen Praxis wieder.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule	Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert)	Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe
Aufnahme von Kindern mit Behinderung	Profilierung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die administrative Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf	Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)
Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für Kinder mit Behinderungen	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und der SchulpädagogInnen
SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen	SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik
Kombination von Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch ExpertInnen	Kollegiales Problemlösen im Team

Tab. 1: Praxis von Integration und Inklusion (Hinz 2004, 45f)

¹³ Wocken (2011b, 59) unterscheidet die VertreterInnen, die „und“ sagen „und unterstellen, dass beide Begriffe inhaltlich durchaus Unterschiedliches meinen und daher auch beide Begriffe sinnvoll und notwendig seien“ und die VertreterInnen die „statt“ sagen und „eine vollständige Ersetzung von Integration durch Inklusion und eine ersatzlose Streichung des ausgedienten Begriffs Integration nahe[legen]. Wiederum andere reden von ‚Inklusion und Integration‘ und interpretieren die Konjunktion ‚und‘ im Sinne von ‚gleich‘: Integration und Inklusion stehen für den gleichen Sachverhalt und werden ganz nach Belieben unterschiedslos gebraucht.“ (Wocken 2011b, 59)

Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit zwischen Integration und Inklusion bietet die Betrachtung der historischen Entwicklung von Bildungssystemen. Das Stufenmodell von Sander (2008, 27) zeichnet die geschichtlichen Bestimmungen von der Exklusion zur Inklusion (in Deutschland) nach und ermöglicht eine Einordnung der Entwicklungen im Bildungswesen (Hinz 2004, 47)¹⁴. Nach Sander (2006, 51) „ist es zweckmäßig, größere Zeiträume zu betrachten“ und dementsprechend beginnt seine Darstellung mit der *Exklusion*, die bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts üblich war und dadurch gekennzeichnet ist, dass es „keinerlei öffentliche Unterstützung für Menschen mit Behinderungen“ (Sander 2008, 28) gab. „Menschen mit Behinderungen waren damals in aller Regel von den gesellschaftlichen Einrichtungen ausgeschlossen, insbesondere auch vom Bildungswesen exkludiert.“ (Sander 2008, 28) Die Exklusion kann als vor-heilpädagogisches Stadium bezeichnet werden (Sander 2006, 51). Die anschließende Phase der *Separation* (Sander 2006, 52; Sander 2008, 28ff) geht auf das Zeitalter der Aufklärung zurück und ist gekennzeichnet durch die Überzeugung, „dass alle Menschen grundsätzlich gleichwertig sind und jeder Mensch bildungsfähig ist.“ (Sander 2008, 28). Während dieser Periode fanden erste Bemühungen zur Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und systematische Versuche junge Menschen mit Behinderung auszubilden statt. Anfang des 19. Jahrhunderts entstanden erste Bildungseinrichtungen für gehörlose, blinde, körperbehinderte und geistig behinderte Kinder und Jugendliche, die sich kontinuierlich ausbreiteten. Insbesondere in Deutschland entstand nach und nach ein umfassendes Sonderschulsystem. Auch nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges wurde das Sonderschulsystem nicht abgeschafft, sondern nach dem Krieg wieder auf- und erheblich ausgebaut. Die Exklusion war nicht gänzlich verschwunden, denn Kinder mit schweren und mehrfachen Behinderungen waren weiterhin vom Bildungswesen exkludiert. (Sander 2008, 28ff) Die folgende Phase der *Kooperation* (60er Jahre) (Sander 2008, 30f), bei Hinz (2004, 48) und Frühauf (2008, 15f) als Stadium der *Segregation* bezeichnet, war geprägt von einer starken gesellschaftskritischen Bewegung, meist durch junge Menschen, „die herkömmliche Strukturen hinterfragten, soziale Ungerechtigkeiten anprangerten und sie bekämpften.“ (Sander 2008, 30) Es wurde heftige Kritik am Sonderschulwesen geübt und die „schulische Separation als soziales Unrecht erkannt. (...) Es begann also die bildungspolitisch ausgerufene Phase der Kooperation von Sonderschulen mit allgemeinen Schulen.“ (Sander 2008, 30) Eine Separationsminderung wurde in dieser Phase allerdings nicht erreicht und mancherorts wird „bis heute bildungspolitisch auf Kooperation gesetzt.“ (Sander 2006, 52) Die anschließende Phase der *Integration* (beginnend in den 80er Jahren) (Sander 2008, 31ff) stützt sich auf den erziehungswissenschaftlichen

¹⁴ Hinz (2004) greift für seine Darstellung auf das Stufenmodell von Sander zurück, ändert es jedoch teilweise ab, wodurch die historischen Stadien anders benannt und eingeteilt werden.

„Zweifel an der Effizienz von Sonderschulen“ (Sander 2008, 31), da „nie wissenschaftlich zweifelsfrei nachgewiesen werden [konnte], dass die separierte Erziehung und Unterrichtung behinderte Kinder und Jugendliche besser fördert als wenn sie in allgemeinen Schulen verbleiben“ (Sander 2008, 31).¹⁵ Integration als „sonderpädagogisch unterstützte Unterrichtung in Regelschulklassen“ (Sander 2008, 31) benötigt eine zusätzliche, sonderpädagogische Lehrkraft, die der Regelschulkraft beratend zur Seite steht und die Kinder schulpraktisch unterstützt. Oftmals werden für die Kinder mit Behinderung individuelle Förderpläne erstellt, für dessen Umsetzung ein zieldifferenter Unterricht erforderlich ist. Des Weiteren bezieht sich Integration „auf alle Altersstufen und Lebensbereiche“ (Sander 2008, 32) und soll die Teilhabe von Menschen mit Behinderung „am allgemeinen Leben in allen gesellschaftlichen Formen und Institutionen“ (Sander 2008, 32) ermöglichen. (Ebd., 32f) Erfolge lassen sich insbesondere daran messen, dass

„nichtbehinderte und behinderte Kinder auf natürliche Weise miteinander umzugehen lernten, behinderten Kindern und Jugendlichen die Separation erspart blieb, nichtbehinderte wie behinderte Kinder dabei leistungsmäßig mindestens ebenso gut gefördert wurden wie in getrennten Schulen und neue Impulse für eine breit wirkende Unterrichtsreform entstanden.“ (Sander 2006, 52)

Zieldifferenter Unterricht ermöglicht nämlich die Beachtung der individuellen und speziellen Bedürfnisse und Fähigkeiten aller SchülerInnen in der Klasse (Sander 2006, 52). An diesem Punkt beginnt das Stadium der *Inklusion*, in dem alle Kinder können vom „binnendifferenzierten Lernen“ (Sander 2008, 35) profitieren und „die Arbeitsweise und Atmosphäre der ganzen Klasse“ (Sander 2008, 35) sich zum Positiven verändert. Auch soll der neue Begriff der Inklusion auf die Mängel des Integrationskonzeptes aufmerksam machen und kann somit als „optimierte und erweiterte Integration“ (Sander 2008, 35) verstanden werden – „optimiert durch den konsequenten Abbau von Fehlentwicklungen, die den Namen Integration nicht verdienen; und erweitert durch den Einbezug aller Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen welcher Art auch immer“ (Sander 2008, 35). Laut Dederich (2006, 12) wird Inklusion „als Alternative zur real-existierenden Integrationspraxis mit ihren Unvollkommenheiten und Widersprüchen verstanden.“ Inklusion kann somit „einerseits eine Rückbesinnung auf den ursprünglichen Integrationsbegriff (...) und andererseits eine konsequente Einbeziehung

¹⁵ Ergebnisse der Praxis und der Integrationsforschung weisen darauf hin, dass „nicht behinderte und leistungsstarke Kinder (...) im gemeinsamen Unterricht kognitiv nicht weniger und sozial deutlich mehr als im üblichen Unterricht“ lernen (Preuss-Lausitz 2010, 54f). Des Weiteren zeigt die Längsschnittstudie über die Langzeitwirkung schulischer Integration von Eckhart/Haeberlin/Lozano/Blanc (2011, 110), dass „Junge Erwachsene mit Sonderklassenbiografie (...) kleinere soziale Netzwerke“ haben „als junge Erwachsene mit Regelklassenbiografie“ und sich selbst „zudem sozial deutlich schlechter integriert“ einschätzen.

der Erfahrungen aus erfolgreicher Integrationspraxis“ (Sander 2006, 53) bedeuten.¹⁶ Inklusive Pädagogik wird somit zur Allgemeinen Pädagogik und die Verschiedenheit aller Kinder wird grundlegend anerkannt. (Sander 2008, 35) In diesem Stadium „sind Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr, daher braucht es keinen eigenen Begriff mehr für einen spezifischen Ansatz oder ein Konzept. Inklusion geht in einer allgemeinen Pädagogik auf und ist kein eigenständiges Thema mehr“ (Hinz 2004, 50).

Ein zentrales Problem und Paradox der Integrationspraxis ist beispielsweise die Feststellung vom sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), auf Englisch „special educational needs“ genannt. Diese Begriffe sind von vornherein problematisch, „denn jedes Kind hat aufgrund seiner Einmaligkeit einen besonderen, d.h. individuellen Förderbedarf. Insofern ist jeder Förderbedarf ein anderer.“ (Eberwein 2008, 21) Hinz (2004, 44) sieht im Zusammenhang mit der Feststellung des SPF ein quantitatives Problem. Durch die Bewilligung zusätzlicher Ressourcen, haben Schulen nämlich ein Interesse daran, eine höhere Anzahl an SchülerInnen aufzunehmen, bei denen ein SPF festgestellt wird. So steigt die Anzahl an Kindern mit SPF kontinuierlich an. Heimlich (2011, 46) bezeichnet dies als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, in dem die Inanspruchnahme von Hilfen über die zugrundeliegende Definition von Behinderung reguliert wird (Maschke 2008, 40). Ein qualitatives Problem ist, dass die Modifizierung von bestehenden Strukturen zwar integrative Wege ermöglicht, sie aber nicht grundlegend verändert und an tradierten Sichtweisen festhält. (Hinz 2004, 44) In diesem Zusammenhang stellt Hinz (2004, 69) fest, dass der Begriff der Inklusion auf der Ebene der integrationspädagogischen Theoriebildung¹⁷ nichts Neues bringt. Ein Grund hierfür liegt wohl darin, dass das Konzept der Inklusion weitgehend noch als Zukunftsentwurf bezeichnet werden kann (Heimlich 2011, 47). Dementsprechend ist Feyerer (2011, [Online]) zuzustimmen, wenn er sagt, dass „eine inklusive Gesellschaft wirklich noch sehr realitätsfern erscheint (...), die Vision einer Schule für alle“ jedoch wichtig und richtungsweisend „für das pädagogische, politische und administrative Handeln“ (Feyerer 2011, [Online]) ist. In diesem Sinne ist „der Traum von einer inklusiven Bildungslandschaft nicht bloß Utopie oder Illusion, sondern Wegweiser.“ (Feyerer 2011, [Online])

Auch internationale Organisationen unterscheiden zwischen Integration und Inklusion. Im Verständnis der UN-BRK ist Inklusion nicht mit Integration gleichzusetzen. „Integration ap-

¹⁶ Die radikale Forderung nach Inklusion sieht hingegen „keine Fortführung der Integration, keine quantitative Steigerung eines gemeinsamen Prinzips, sondern die Auflösung und Negierung des Integrationsgedanken.“ (Ahrbeck 2011, 28)

¹⁷ In Abgrenzung zur sonderpädagogischen Theoriebildung.

pellierter an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein einklagbares Recht.“ (Wocken 2011b, 74) Auch die Monitoringstellen der UN-BRK, beispielsweise in Deutschland und Österreich, machen darauf aufmerksam, dass der Ist-Stand inklusiver Bildung durchaus kritisch zu beurteilen ist. Sie konstatieren einen Handlungsbedarf im Bildungssystem, besonders bei der Ausbildung der Lehrkräfte und in der Verwaltung (Flieger/Schönwiese 2011, 30). In Luxemburg macht insbesondere der Verein EPI (*Elteren an Pedagoge fir Integratioun*) auf die nicht-inklusive Praxis im Bildungssystem aufmerksam (vgl. Kapitel 6.2.4).

Nach OECD-Standard¹⁸ gilt ein Schulsystem als integrativ, wenn wenigstens 40% der SchülerInnen mit SPF im Regelschulsystem beschult werden, und als inklusiv, wenn der Prozentsatz auf 80% steigt (Ahrbeck 2011, 27). Solche Quoten können allerdings nur erreicht werden, wenn personenbezogene Diagnosen erstellt werden, was dem Inklusionsgedanken widerspricht. Letztendlich besteht „die Aufgabe vieler Länder darin, den Integrations- bzw. Inklusionsgrad zu erhöhen.“ (Ahrbeck 2011, 27)

Die Differenzierung zwischen Integration und Inklusion, in einem praktischen und historischen Kontext, lässt die Unterschiede beider Konzepte und Stadien erkennen. Nichtsdestotrotz bleibt mit dem Begriff der Inklusion eine gewisse Unklarheit verbunden.

3.2 „Inklusion – ein vager und umstrittener Begriff“ (Speck 2010, 60)

Die Begriffe Integration/Inklusion können auch als Metapher verstanden werden, denn sie erhalten ihre Bedeutung und inhaltliche Wertung „[e]rst innerhalb eines bestimmten Bezugssystems“ (Speck 2010, 61). (ebd.) Beispielsweise ergeben sich durch die Übersetzung der UN-BRK vom Englischen ins Deutsche einige Schwierigkeiten. Beispielsweise haben die Begriffe *inclusion* und *Inklusion* über die Jahre ihre jeweiligen Bedeutungen im soziokulturellen Kontext erhalten die in die Auseinandersetzung und Interpretation mit einfließen.

Der englischsprachige Vertreter Booth (2008, 53) versteht Inklusion beispielsweise „eher als einen wertebasierten Ansatz zur Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung“ und nicht im direkten Zusammenhang mit der Ausgrenzung bestimmter Gruppen. „Bei Inklusion geht es um die Bildung aller in Schulen für alle“ (Booth 2008, 53). Er macht die Praktikabilität der Inklusion

¹⁸ *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Die Publikationen der OECD versuchen „die Populationen von SchülerInnen mit „Special Educational Needs“ in den verschiedenen Ländern miteinander zu vergleichen.“ (Biewer 2009, 173) Die Daten sind jedoch nur begrenzt aussagekräftig, da sie in den einzelnen Ländern nicht nach einheitlichen Kriterien ermittelt werden. Aus diesem Grund hat die OECD eine eigene Unterteilung von Behinderungen in Gruppe A (*disabilities*), B (*learning difficulties*) und C (*disadvantages*) vorgeschlagen. (Biewer 2009, 173)

am sogenannten „Index für Inklusion“¹⁹ fest, in dem mehrere miteinander verbundene Perspektiven der Teilhabe ausschlaggebend für Inklusion sind (Booth 2008, 69). Weiters konnten Ainscow/Booth/Dyson (2006, 15) sechs Denkart von Inklusion feststellen:

- „1. Inclusion as a concern with disabled students and others categorised as 'having special educational needs'.
2. Inclusion as a response to disciplinary exclusion.
3. Inclusion in relation to all groups seen as being vulnerable to exclusion.
4. Inclusion as developing the school for all.
5. Inclusion as 'Education for All'.
6. Inclusion as a principled approach to education and society.“ (Ainscow/Booth/Dyson 2006, 15)

In diesen sechs Auffassungen ist die gesellschaftliche Ebene der Inklusion zu erkennen, ebenso die Forderung nach *Education for all*²⁰ sowie einer Schule für alle, denn in vielen Ländern dieser Welt leben Millionen Kinder in Armut und haben keine Möglichkeit überhaupt eine Schule zu besuchen²¹. International betrachtet sind die Rahmenbedingungen für Inklusion sehr unterschiedlich und lassen die Forderungen nach „uneingeschränkte[r] Teilhabe behinderter Menschen am gesellschaftlichen Leben“ in unterschiedlichem Licht erscheinen. (Ahrbeck 2011, 26) Auch die UN-BRK ist in einem internationalen Kontext zu verstehen. Speck (2010, 85f) kritisiert beispielsweise, dass mit der offiziellen Übersetzung von „inclusive education system“ in „inklusives Bildungssystem“ von vornweg geleugnet worden sei, dass das bestehende Regel- und Sonderschulsystem in Deutschland den Ansprüchen der UN-BRK gerecht werden könne und die praktizierte Integration nicht mit Inklusion gleichzusetzen sei. Ebenfalls sei darauf geschlossen worden, dass eine „Schule für alle“ bedeute, „alle Kinder ohne Ausnahme sollten nur allgemeine Schulen besuchen, d.h. umgekehrt, alle Sonder- und Förderschulen seien abzuschaffen.“ (Speck 2010, 86)

In der Tat wird, wie bereits erläutert, Inklusion oftmals im Zusammenhang mit Integration diskutiert. Auffallend ist, dass Integration „inzwischen als Leitkategorie in den Hintergrund getreten“ ist und nunmehr „das Begehren nach Inklusion einen sehr viel größeren Raum“ (Ahrbeck 2011, 25) einnimmt, jedoch die „Vorstellung darüber, was Inklusion ist oder sein soll“ (Ahrbeck 2011, 25) sehr unterschiedlich ist.

¹⁹ Der *Index for Inclusion* wurde von Tony Booth und Mel Ainscow (2000) entwickelt „mit dem sie die Möglichkeiten der Selbstevaluation von Schulen unterstützen wollten, die sich selbst als ‚Schule für alle‘ sehen.“ (Hinz 2008, 46) Er wurde von Ines Boban und Andreas Hinz (2003) ins Deutsche übersetzt und angepasst.

²⁰ *Education for all* basiert auf der Anerkennung der Vielfalt und Heterogenität aller Kinder und Menschen. Jedes Kind soll seinen individuellen Stärken und Schwächen entsprechend gefördert werden (Rioux 2007, 114). Die Deklaration der UNESCO (2000) für *Education for all*, also eine *Schule für alle*, hat zum Ziel den Zugang zur primären Schulbildung für jedes Kind zu ermöglichen und identifiziert inklusive Bildung als eine Hauptstrategie. (Peters 2007, 117)

²¹ Mehr als 69 Millionen Kinder besuchen keine Schule und das Bildungsniveau in vielen Ländern ist sehr niedrig, sodass soziale Ungleichheiten, auch in Zusammenhang mit Behinderung, immer noch in extremer Weise vorhanden sind (Bines/Lei 2011, 419).

Die Liste an Positionen und Gestaltungsvorschlägen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht ist lang. So sehr sie sich alle voneinander unterscheiden, da sie aus verschiedenen theoretischen Positionen stammen und eine Vielzahl an argumentativen Ansatzpunkten mit in die Diskussion einbringen, so haben sie doch eines gemeinsam: Sie gehen davon aus, dass es Faktoren und Umstände gibt, die den Ausbau integrativer und inklusiver Schulformen behindern. Speck (2010, 42f) identifiziert diesbezüglich vier zentrale Umstände: Zum einen die bereits erwähnte Klassifizierung als „behindert“ mit der Intention und Notwendigkeit eine Förderschule zu besuchen. Zum zweiten seien die allgemeinen Schulen nur begrenzt in der Lage integrativen Unterricht für alle anzubieten. Dies hängt unter anderem mit der dritten „Behinderung“ zusammen, der wirtschaftlichen Entwicklung und der Finanzierungsenge, d.h. mit der „*chronischen Vernachlässigung der Bildungsausgaben*“ (Speck 2010, 42; H.i.O.). Viertens spielt die Mentalität der Bevölkerung eine Rolle, die sich „als Folge des allgemeinen technologischen Fortschritts und des globalen *ökonomischen Konkurrenzdrucks*, aber auch unter Druck gesteigerter pädagogischer Probleme und pädagogischer Überforderung“ (Speck 2010, 43; H.i.O.) wandelt und damit einhergeht, dass viele Lehrende und Eltern „kurzfristig wirksame, mehr pragmatische und technologische Lösungen“ (Speck 2010, 43) anstreben. (Speck 2010, 42f)

Folglich liegen die Gründe des bisherigen Scheiterns der Inklusion sowie der Integration bei den schulischen Rahmenbedingungen und nicht bei den SchülerInnen. Dem Gedanken der Inklusion entsprechend und bezogen auf die Forderungen und Bestimmungen der UN-BRK, entstand eine lebhafte Diskussion rund um die Daseinsberechtigung des Sonderschulwesens. Sie geht der Frage nach, ob Förderschulen und Sonderklassen mit der Forderung nach Inklusion noch kompatibel sind oder ob schulische Inklusion bedeutet, dass auf diese Schulformen verzichtet werden muss (Speck 2012, 176f).

3.3 „Integrative Sonderbeschulung!?“ (Feuser 2009, 74)

In diesem Kontext weist Feuser (2009, 74) auf das Paradoxon der integrativen Sonderbeschulung hin, das er für die Integrationsdebatte in Deutschland und Österreich verwendet. Er skizziert zwei Domäne, die konträrer nicht sein könnten: die „traditionell separatistische Sonderpädagogik“, die „der Segregierung der Behinderten wegen keinen nicht Behinderten“ kennt und die „generalisierte allgemeine Pädagogik“, die „ihrer Aussonderungspraxis wegen den Behinderten nicht kennt“ (Feuser 2009, 75). Diese Widersprüchlichkeit ist somit ein Dilemma, da scheinbar, aufgrund der strukturellen und systematischen Gegebenheiten des Schulsystems, niemand für die Integration verantwortlich zu sein scheint.

Dieses Dilemma kann auf die historischen Entwicklungen zurückgeführt werden. Es ist nämlich zu bedenken, dass das Sonderschulwesen und die damit zusammenhängenden Disziplinen ihren Anfang Ende des 18. Jahrhunderts nahmen (Eberwein 2008, 15). Hingegen begannen inklusive Bestrebungen in Deutschland erst in den 1970er Jahren, als Menschen mit Behinderung anfangen sich „gegen Aussonderung, Bevormundung und die Verletzung ihrer Menschenrechte zu wehren.“ (Köbsell 2012, 180) Somit blickt die Heil-/Sonderpädagogik auf eine wesentlich längere Tradition zurück als die Inklusive Pädagogik. Als Bindeglied der beiden Ansätze können wahrscheinlich die Integrationsbemühungen betrachtet werden, die beide Fachbereiche für sich beanspruchen. So ergeben sich zwei unterschiedliche Positionen im wissenschaftlichen Diskurs, die salopp in ein Lager der Inklusiven Pädagogik und ein Lager der Sonder-/Heilpädagogik eingeteilt werden können.

Die Forderung zur Abschaffung sonderpädagogischer Einrichtungen begründet sich auf der Feststellung, dass die Sonderpädagogik, den ursprünglich an sie gerichteten Erwartungen nicht gerecht werden konnte. Sie war der Ausdruck der Umsetzung des Rechts auf Bildung für Kinder mit Behinderung, sollte soziale und wirtschaftliche Akzeptanz hervorbringen und dazu führen, dass Kinder mit Behinderung später am Gesellschaftsleben partizipieren können. Jedoch scheint es heute so, als würden die Sonderschulen nicht nur nicht auf das Leben nach der Schule vorbereiten, sondern durch ihre Klassifizierung zusätzliche Barrieren hinsichtlich Zugänglichkeit und Gleichheit hervorrufen. (Florian 2007, 8) Zur existenziellen Absicherung der Sonderschulen wird heute meist das Elternwahlrecht herangezogen, da die Eltern „sich die Sonderschule wünschen“ und es schließlich um das Kindeswohl gehe (Wocken 2010, 30)²². Ebenso sind das „schlechte Niveau“ der Sonderschulen und die Verbindung der Sonderbeschulung mit einer bestimmten Berufsbiographie verbunden, „die für die unteren Glieder des Schulsystems allzu oft in bildungsmäßige Sackgassen einer Dequalifizierung führen“ (Reich 2012, 13), einschlägige Kritikpunkte am Sonderschulsystem.

In der aktuellen Debatte werden demnach die Institutionen der Sonderpädagogik in Frage gestellt, auch weil sie aus geschichtlicher Perspektive „immer schon mit der Entlastungsfunktion begründet“ (Wocken 2010, 31) wurden. Zugespißt formuliert, gelten „Behinderte“ als „Ballastexistenzen, die es auszumerzen gilt.“ (Wocken 2010, 31) Die Geschichte hat gezeigt, zu welchen Konsequenzen ein solches Denken führen kann und trotzdem ist „dieser Entlastungs- und Belastungsgedanke weit verbreitet und tief verwurzelt“ (Wocken 2010, 31). So soll die Abschaffung der segregierenden Institutionen eine solche Gefahr in Zukunft bannen.

²² U.a. setzt sich Wocken (2011b) ausführlicher mit dem Für und Wider des Elternwahlrechts auseinander.

Moser (2012, [Online]) versteht die strukturellen Veränderungen in Richtung eines inklusiven Bildungssystems somit nicht als „additives Modell im Sinne eines Regelschulbetriebs plus sonderpädagogischer Förderung, die auf der Grundlage von Etiketten als ‚Service-‘ und ‚Entlastungsleistung‘ hinzugekauft werden kann.“ (Moser 2012, [Online]) So würde Inklusion wieder zu einem Sonderrecht verkommen, wie etwa beim sonderpädagogischen Förderbedarf. Inklusion im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit darf jedoch nicht an Voraussetzungen geknüpft werden. (Moser 2012, [Online]) Inklusive Pädagogik ist nämlich keineswegs eindimensional, denn das Risiko, das dazu führen kann „aus dem Erziehungssystem herauszufallen (...) ist auf mindestens vier Ebenen anzusiedeln: a) der sozialisationen Herkunft, b) dem Unterricht, c) dem System ‚Schule‘ sowie d) individuellen Faktoren wie Gesundheit, Entwicklung und Kompetenzen.“ (Moser 2012, [Online]) Somit müssen verschiedene „Dimensionen von Heterogenität (Geschlecht, Migration, soziale Herkunft, Behinderung etc.) (...) im Schulleben wie im Unterricht das pädagogische Handeln leiten“ (Schnell 2010, 206). Die Wertschätzung und gleichwertige Anerkennung der Vielfalt, die in einem Schulsystem gegeben ist, soll der Selektion und „Homogenisierung von hierarchisch geordneten Lerngruppen“ entgegenwirken (Schnell 2010, 206).

Als erklärter Gegner der „Vollinklusion“, stellt Speck (2012, 177) fest, dass in Artikel 24 der UN-BRK „kein Beleg für die Abschaffung aller Förderschulen zu finden ist.“ Eine Totalauflösung stellt für ihn eine vereinfachende Lösung dar und betont, dass es sowohl ein inklusives als auch ein Angebot der Förderschulen geben muss (Speck 2012, 178f). Ebenso hegt Ahrbeck (2011, 108) grundsätzliche Zweifel an der Inklusion, die „totalitäre Züge in sich birgt und persönliche Freiheitsrechte einschränkt. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Kindern könne auch unter anderen institutionellen Bedingungen anerkannt werden. Die UN-Konvention sei für diese Möglichkeit, wie sich ihren Begleittexten entnehmen lässt, durchaus offen.“ (Ahrbeck 2011, 108) So sieht auch Heimlich (2011, 44) in der Forderung nach inklusiver Bildung „kein Plädoyer für die Abschaffung der Sonderpädagogik, sondern vielmehr eine Aufforderung, sich zu modernisieren und sich an einem pädagogischen Reformprozess von gesamtgesellschaftlichen Ausmaßen zu beteiligen.“ Es sei eine wichtige Aufgabe der SonderpädagogInnen, dass ihre „sonderpädagogische Fachkompetenz zum festen Bestandteil aller Allgemeinen Schulen auf allen Ebenen des Bildungssystems werden [muss].“ (Heimlich 2011, 44) Heimlich (2011, 47) sieht somit den Anspruch eines inklusiven Bildungssystems nicht im Abbau heil- und sonderpädagogischer Angebote, sondern vielmehr in ihrem Ausbau auf allen Ebenen des Bildungssystems. Denn nur „durch ein ausdifferenziertes Bildungssystem, das die Angebote sonderpädagogischer Bildungsinstitutionen einbezieht, können Bil-

dungschancen für alle gleichberechtigt gesichert werden. Alle Bildungsangebote sind dabei einer ständigen Weiterentwicklung verpflichtet.“ (Stöppler 2010, 21) Auch Speck hält einen gemeinsamen Unterricht für möglich, „*wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sind.*“ (Speck 2010, 31; H.i.O) Die Position der Sonder-/Heilpädagogik dementiert somit nicht die Notwendigkeit integrativer/inklusive Bildung, sondern kritisiert die drastische Forderung einer Totalauflösung sonderpädagogischer Einrichtungen. Die Herausforderung liegt somit darin, eine gelingende Integration/Inklusion zu garantieren, die durch die Komplexität der schulischen Gegebenheiten geprägt ist. Eberwein (2008, 24) knüpft das Gelingen einer inklusiven Schule beispielsweise an den Elementarbereich, da Kinder „in diesem Alter dem Phänomen ‚behindert‘ unbefangen [begegnen]. Hier vollziehen sich gemeinsame Erziehung und gemeinsames Lernen am natürlichsten. (...) Der integrationspädagogische Ansatz muss daher ohne Haushaltsvorbehalt im Primar- und Sekundarbereich weitergeführt werden.“ (Eberwein 2008, 24)

Die vielen Versuche und Ansätze, die „sich allzu sehr aufgrund der im Einzelfall gegebenen Bedingungsvariablen, z.B. Behinderungsart, Lehrerpersönlichkeiten, Lehrerkollegien, äußere schulische Ausstattung, Unterstützung durch die Schulbehörde, durch die Eltern etc“ (Speck 2010, 31) unterscheiden, lassen jedoch keine allgemeingültige Schlussfolgerungen zu. Es ist somit die Vielfalt der im Einzelfall gegebenen Rahmenbedingungen, die einen Konsens über die Formulierung pädagogischer Ziele blockieren und ihre Umsetzungen erschweren.

In diesen Positionen ist ein klarer Bezug zur UN-BRK zu erkennen, die ebenfalls auf die Notwendigkeit spezifischer Förderung beispielsweise für blinde (Erlernen der Braille-Schrift) und gehörlose Menschen (Verwendung einer Gebärdensprache) eingeht und für blinde, gehörlose und taubblinde Kinder eine mögliche Sonderbeschulung nicht ausschließt. (Feyerer 2011, [Online]) So plädiert Feyerer (2011, [Online]) zwar sehr wohl für die Abschaffung aller „Sonderschulen für Lern-, Sprach- oder Verhaltensbeeinträchtigte“, jedoch für die Einrichtung „sonderpädagogische[r] Kompetenzzentren für Menschen mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen“ (Feyerer 2011, [Online]). Ihm zufolge kann es „nicht angehen, dass ein beeinträchtigtes Kind zwar in der allgemeinen Schule integriert wird, dort aber keinerlei besondere Förderung erfährt. Neben den verwendeten Begriffen sind daher auch die realen Bedingungen kritisch zu hinterfragen, inwiefern sie Exklusionsrisiken darstellen und inwiefern diese vermindert werden können.“ (Feyerer 2011, [Online])

Das von Feuser (2009) aufgegriffene Dilemma findet sich somit in den Debatten über Inklusion und die Abschaffung der Sonderschulen wieder. Eben in diesem Spannungsfeld ist das

Anliegen dieser Arbeit zu verorten. Da die spezifisch auf Luxemburg bezogene Debatte in der Fachliteratur fast inexistent ist und ein umfassender quantitativer und qualitativer fachlicher Austausch in einem kleinen Land auch nicht zu erwarten ist, musste auf die deutschsprachigen VertreterInnen zurückgegriffen werden. Im Anschluss an die theoretischen Kapitel soll diese Arbeit einen Beitrag in diese Richtung leisten, da auch der „Blick über die Grenzen beispielsweise in die europäischen Nachbarländer (...) in Zukunft wohl zum festen Bestandteil in der Weiterentwicklung der eigenen Konzepte und Strukturen“ (Heimlich 2011, 44) gehört.

In den folgenden Kapiteln werden die Rahmenbedingungen für Luxemburg näher dargestellt. Vorerst wird Luxemburg als Land vorgestellt, indem auf einige geschichtlich relevante Ereignisse sowie die Population eingegangen wird. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls die sprachliche Situation des Landes vorgestellt, die einige Besonderheiten aufweist. Anschließend wird das Luxemburger Schulsystem mit einem historischen Blick erläutert und seine Entwicklung anhand von Gesetzesentwicklungen nachgezeichnet. Hierbei wird insbesondere das Grundschulsystem in den Blick genommen, welches auf die Bestimmungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung hin analysiert wird. Ausgehend vom Regelschulsystem werden die gesetzlich gegebenen Möglichkeiten der Integration und Inklusion sowie das Sonderschulsystem vorgestellt. Anhand des Luxemburger Schulsystems lässt sich die Komplexität der Mehrsprachigkeit exemplarisch darstellen und es werden die Vor- und Nachteile dieser Sprachensituation verdeutlicht.

4 Luxemburg

Die Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg ist ein wenig be- und erforschtes Feld. Um die Situation von Menschen mit Behinderung und die Bedeutung der UN-BRK in Luxemburg verstehen zu können, soll ein kurzer Einblick in die geographischen und historischen Entwicklungen des kleinen europäischen Landes gegeben werden. Darüber hinaus wird die Bevölkerung Luxemburgs statistisch und demographisch kurz vorgestellt und die Sprachsituation erläutert²³. Die Rahmenbedingungen sind essentiell um die Herausforderungen für die Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg zu verdeutlichen. Auch im Zusammenhang mit der Bildung werden diese von Bedeutung sein um die aktuellen Entwicklungen im Schulsystem in ihrem landesspezifischen und geschichtlichen Kontext zu verstehen (Biewer 2008, 294).

4.1 Historischer Einblick

Luxemburg liegt im Zentrum Europas und ist von den Staaten Deutschland, Frankreich und Belgien umgeben. Die heutige Fläche Luxemburgs überstreckt sich über 2.586 km², mit einer maximalen Ausdehnung von Nord nach Süd von 83 km und von Ost nach West von 57 km. (Hausemer 2006, 264) Die Hauptstadt von Luxemburg ist Luxemburg²⁴.

Die Geschichte Luxemburgs lässt sich bis ins tiefe Mittelalter zurückverfolgen. Wesentlich für die Neuzeit sind die Entwicklungen nach dem Wiener Kongress 1815, durch den Luxemburg zum Großherzogtum ernannt wurde. (Thewes 2008, 4; Treins 2008, 69) Der unabhängige und souveräne Staat Luxemburg besteht seit dem Londoner Vertrag, der am 19. April 1839 die Trennung des Großherzogtums in zwei Teile, dem heutigen Großherzogtum Luxemburg und der heutigen belgischen Provinz Luxemburg, besiegelte (Pauly 2011, 68f). Der französischsprachige Teil wurde an Belgien abgetreten, wohingegen der deutschsprachige Teil weiterhin Großherzogtum blieb (Hausemer 2006, 264). Die Fläche Luxemburgs verkleinerte sich um nahezu zwei Drittel und stand vorerst unter der Herrschaft des Königs der Niederlande (Erbe 1993, 266). Während der niederländischen Herrschaftsperiode bekam Luxemburg eine neue Verfassung, die auf Oktober 1868 zurückgeht (ebd., 273). Seither wurde die Verfassung kontinuierlich ergänzt und fortentwickelt und besitzt seit 1919 ihren parlamentarisch-

²³ Die Ausführungen in den folgenden Kapiteln erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es werden nur für diese Arbeit relevante Themen erwähnt. Ausführliche historische Darstellungen finden sich bei Pauly (2011) und Treins (2008).

²⁴ Die Ausführungen beziehen sich, außer es ist angemerkt, auf den Staat und nicht auf die Stadt Luxemburg.

demokratischen Charakter²⁵ (Erbe 2009, 67). Vollkommen unabhängig wurde Luxemburg 1890 und erster Großherzog von Luxemburg wurde Adolf von Nassau (*1817, † 1905) (Erbe 1993, 267). In diesem Kontext wurde das heutige Großherzogtum Luxemburg „eine parlamentarische Demokratie in Form einer konstitutionellen Monarchie, deren Krone innerhalb der Familie Nassau erblich ist.“ (Presse- und Informationsamt der Luxemburger Regierung, Verlagsabteilung 2012, 12) Entsprechend dieser Staatsform besteht „in Luxemburg eine flexible Teilung der Gewalten: Zwischen Legislative und Exekutive gibt es zahlreiche Verbindungen. Lediglich die Judikative ist vollkommen unabhängig.“ (ebd.)

Luxemburg unterlag über weite Strecken seiner Geschichte fortwährenden Belagerungen und war Verhandlungsterritorium bedeutender europäischer Herrscherdynastien (Erbe 2009, 13ff). Nichtsdestotrotz konnte das Land seine Unabhängigkeit bewahren und war später an der Entstehung europäischer Gemeinschaften wesentlich beteiligt (Pauly 2011, 104f). Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Luxemburger (Exil)Regierung aktiv an der Neuordnung Europas beteiligt und wirkte 1949 an der Gründung des Europarats mit (Pauly 2011, 104f). Des Weiteren ist Luxemburg seit 1944 Teil der damals gegründeten Benelux-Union, gemeinsam mit Belgien und den Niederlanden (Treins 2008, 116). Diese Entwicklungen hingen mit der damals für Luxemburg wirtschaftlich sehr wichtigen Stahlproduktion zusammen, die auf europäische Unterstützung angewiesen war. Somit trat Luxemburg 1951 der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) bei und 1952 wurde die Stadt Luxemburg zum ersten Sitz der Hohen Behörde, dem Exekutivorgan der EGKS (Pauly 2011, 115). Auch in weiterer Folge war Luxemburg Gründungsmitglied europäischer Organisationen, wie der an die EGKS anschließende EWG und der späteren EU. Die europäischen Verbindungen haben für das kleine Land viele Vorteile, wie beispielsweise eine lange Friedensperiode, einen zollfreien Binnenmarkt, „eine völlige Bewegungs- und Niederlassungsfreiheit, substantielle Zuwendungen aus dem Sozialfonds“ (Pauly 2011, 117) und Arbeitsplätze die durch die EU-Institutionen geschaffen wurden. (ebd.)

Nicht nur im europäischen sondern auch im internationalen Kontext war Luxemburg von Beginn an Mitglied wichtiger Organisationen. So zählt Luxemburg zu den 51 ersten Staaten, die 1945 die Charta der Vereinten Nationen unterzeichneten (Pauly 2011, 104). 1948 gab Luxemburg seine Neutralität verfassungsrechtlich auf, da das Großherzogtum, entgegen seinem fest-

²⁵ „Le Grand-Duché de Luxembourg est un Etat démocratique, libre, indépendant et indivisible.“ (Art. 1, Constitution du Grand-Duché de Luxembourg 2011)

[Übersetzung AS: Das Großherzogtum Luxemburg ist ein demokratischer, freier, unabhängiger und unteilbarer Staat]

gelegten Neutralitätsstatus, während des Ersten und Zweiten Weltkrieges belagert wurde (Erbe 1993, 303; 306). Dies führte dazu, dass „die Regierung dem Brüsseler Pakt und der NATO beitreten“ (Pauly 2011, 104) konnte. (ebd.)

Europäische und internationale Verbindungen spielen dementsprechend für Luxemburg eine zentrale Rolle, da das kleine Land insbesondere wirtschaftlich vom Ausland abhängig ist, „sowohl hinsichtlich des Absatzmarkts wie des Kapitals und des technischen Knowhows.“ (Pauly 2011, 109) Auch der seit den 1970er Jahren beginnende Aufstieg zu einem weltweit bedeutenden Finanzplatz lässt sich u.a. auf die Entwicklungen im Ausland zurückführen, für den der damalige legale Rahmen in Luxemburg finanzielle Vorteile und Möglichkeiten²⁶ eröffnete. Die hohen Überschüsse des Finanzmarktes kompensieren seither die sinkende Handelsbilanz der Stahlindustrie und machen Luxemburg, laut Bruttoinlandsprodukt, zu einem der reichsten Länder der Welt. Durch diese Einbindung Luxemburgs in europäische sowie internationale politische und wirtschaftliche Prozesse war und ist das Land stark von der Weltwirtschaft abhängig und somit von der andauernden weltweiten Wirtschaftskrise betroffen. Diese offenbarte erstmals „strukturelle Schwächen der Luxemburger Wirtschaft im Allgemeinen und des Bankensektors im Besonderen“ (Pauly 2011, 114). Luxemburg sieht sich seither mit einer steigenden Arbeitslosenquote, großer Wohnungsnot und einer Schuldenfalle konfrontiert, die das Armutsrisiko auf 14,9% der Wohnbevölkerung anstiegen ließen. (Pauly 2011, 113ff)

4.2 Nationen und Sprachen in Luxemburg

Parallel zu diesen europäischen und internationalen Entwicklungen vollzogen sich innerstaatliche Evolutionen, insbesondere im wirtschaftlichen Bereich, die sich anhand der demographischen Beschaffenheit der Luxemburger Bevölkerung rekonstruieren lassen.

Nach aktuellen statistischen Erhebungen umfasst die Gesamtbevölkerung Luxemburgs 537.000 EinwohnerInnen, von denen 298.200 als LuxemburgerInnen und 238.800 als AusländerInnen²⁷ bezeichnet werden können. Der AusländerInnenanteil macht somit 44,5% der Gesamtbevölkerung aus. Die größte AusländerInnengruppe stellen die PortugiesInnen mit

²⁶ z.B.: Keine Restriktionen für Finanzgeschäfte, keine Zentralbank, lockere, aber seriöse Bankenaufsicht, politische und soziale Stabilität, vielsprachige Angestellte, Sitz von Finanzbehörden der EWG, Zuvorkommenheit von politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsträgern (Pauly 2011, 113).

²⁷ In den luxemburgischen Statistiken und in allgemeinen Texten ist der Terminus „Ausländer“ geläufig, weswegen in dieser Arbeit auf ihn zurückgegriffen wird. In seiner Verwendung liegt, entsprechend dem allgemeinen Anliegen dieser Arbeit, kein diskriminierendes Verständnis zugrunde. Der Terminus umfasst die Bevölkerungsgruppe, die nicht die luxemburgische Staatsbürgerschaft besitzt.

88.200 Personen dar, gefolgt von 35.200 FranzösisInnen. Ebenfalls nennenswert ist die Anzahl von AusländerInnen aus Ländern außerhalb der EU, die sich auf 32.700 EinwohnerInnen beläuft. (STATEC 2013a [Online])

Diese Zahlen und der hohe Prozentsatz an AusländerInnen in der Luxemburger Bevölkerung gehen auf die zahlreichen Migrationsbewegungen seit dem 19. Jahrhundert zurück (Hausemer 2006, 30). In der Ende des 19. Jahrhunderts wichtigen Metallindustrie, insbesondere in der Eisen- und Stahlindustrie, wurden zahlreiche Arbeitsplätze geschaffen (Erbe 1993, 274), für deren Besetzung die benötigten Arbeitskräfte nicht vorhanden waren. Somit wurden ArbeiterInnen aus den Nachbarländern angeworben (Hausemer 2006, 102), was eine Massenarbeitsmigration zur Folge hatte und insbesondere „deutsche Ingenieure und Facharbeiter nach Luxemburg sowie italienische Minenarbeiter und Handlanger“²⁸ (Pauly 2011, 81) anzog. Anfang des 20. Jahrhunderts nahm die Auswanderungsbewegung wieder ab (Pauly 2011, 82) und die Weltwirtschaftskrise von 1929 führte zu einem Einbruch der Einwanderungswelle, woraufhin viele ArbeiterInnen in ihre Heimatländer zurück kehrten (Pauly 2011, 91).

Nach dem Zweiten Weltkrieg stieg der Bedarf an (ausländischen) Arbeitskräften im Baugewerbe an und viele Personen italienischer Herkunft fanden eine Einstellung. Die Einwanderungsbewegung der ItalienerInnen ließ jedoch schnell nach, woraufhin die portugiesischen ArbeitsmigrantInnen von der Liberalisierung in Luxemburg profitierten, die durch eine Erleichterung der Familienzusammenführung, einer Erhöhung der Einwanderungskontingente und der Förderung des Baus von MigrantInnenwohnheimen und Betriebswohnungen gekennzeichnet war, sprich durch den Aufbau eines Sozialdienstes für EinwandererInnen. (Pauly 2011, 119) Der Ausbau des tertiären Sektors in den 70er Jahren führte zu einer weiter anwachsenden Zahl an niedergelassenen AusländerInnen. Durch den mit der hohen Zuwanderungsquote einhergehenden Engpass am Wohnungsmarkt griffen viele Arbeitgeber auf GrenzgängerInnen zurück, die täglich aus Frankreich, Belgien und Deutschland nach Luxemburg pendelten. (Pauly 2011, 119f). Die Anzahl ist seitdem kontinuierlich gestiegen und 2012 sind in Luxemburg von insgesamt 358.800 LohnempfängerInnen 157.600 Personen GrenzgängerInnen (STATEC 2013b [Online]).

Vor diesen geschichtlichen, geographischen, wirtschaftlichen und auch politischen Hintergründen, ergibt sich in Luxemburg eine komplexe demographische Situation, die wiederum die sprachliche Vielfalt in Luxemburg begründet. Gemeinsam mit den ausländischen EinwohnerInnen haben viele Sprachen den Weg nach Luxemburg gefunden. Nach Angaben einer

²⁸ Auch noch heute stellen die ItalienerInnen eine bedeutende AusländerInnengruppe dar – 18.300 EinwohnerInnen sind italienischer Herkunft (STATEC 2013a [Online]).

aktuellen luxemburgischen Studie gibt es 46 Sprachgemeinschaften in Luxemburg (STATEC 2013c, 1 [Online]).

Die linguistische Situation ist insgesamt von einer Dreisprachigkeit geprägt, die durch den Einfluss zweier Kulturkreise entstand, die sich entweder romanischer oder germanischer Sprachen bedienten (Gilles/Moulin 2003, 304). Französisch war von jeher die bevorzugte und somit offizielle Sprache in der Verwaltung, wohingegen die deutsche Sprache als Schriftsprache für die politische Kommentierung von Gesetzen und Verordnungen diente, „um diese allen Bewohnern verständlich zu machen.“ (Hausemer 2006, 268) Die Sprache der LuxemburgerInnen ist und bleibt nach wie vor das *Lëtzebuergesch*²⁹, das jedoch lange abwertend als ein deutscher Dialekt bezeichnet wurde³⁰ (Gilles/Moulin 2003, 307). Insbesondere während des Ersten und Zweiten Weltkrieges wurde das *Lëtzebuergesch* zu einem zentralen Merkmal nationaler Identifizierung und wird bis heute als nationales Symbol betrachtet (Gilles/Moulin 2003, 304). Die Kriege führten auch zu einer deutlichen Abwendung vom Deutschen und zu einem verstärkten Einfluss des Französischen (ebd., 309).

Die Anerkennung des *Lëtzebuergesch* als Sprache wurde erst 1984 gesetzlich festgehalten. Bis dahin war die „Mehrsprachigkeit [...] eigentlich immer so selbstverständlich, dass man keine offiziellen Regelungen brauchte.“ (Hansen-Pauly 2003, 86) Das Gesetz vom 24. Februar 1984 (Mémorial A-16) unterscheidet zwischen der Nationalsprache - *Lëtzebuergesch*, der Sprache der Gesetzgebung - Französisch, und den Sprachen der Verwaltung sowie des Gerichtswesens - Französisch, Deutsch und *Lëtzebuergesch*. (Hansen-Pauly 2003, 85f) So hat sich *Lëtzebuergesch* von einem hauptsächlich gesprochenen, nicht sehr prestigereichen Dialekt zu einer Nationalsprache weiterentwickelt und hat kontinuierlich Sprachdomäne des Deutschen und Französischen übernommen und wird unter den Luxemburgophonen nahezu exklusiv als Umgangssprache benutzt (Gilles/Moulin 2013, 322). Französisch und Deutsch werden in Luxemburg hauptsächlich in geschriebener Form verwendet oder im Austausch mit nicht-luxemburgophonen Menschen (Gilles/Moulin 2003, 304f). 55,8% der EinwohnerInnen bezeichnen *Lëtzebuergesch* als ihre am besten beherrschte Sprache, gefolgt von Portugiesisch (15,7%) und Französisch (12,1%). Unter den LuxemburgerInnen geben 88,8% *Lëtzebuergesch* als ihre am besten beherrschte Sprache an, dem gegenüber bezeichnen jedoch nur 8,0% der AusländerInnen *Lëtzebuergesch* als ihre bestbeherrschte Sprache. (STATEC 2013c, 1 [Online]) *Lëtzebuergesch* ist mit 70,5% die am häufigsten verwendete Umgangssprache, ge-

²⁹ *Lëtzebuergesch* entspricht der landessprachlichen Aussprache und kann ins Deutsche mit Luxemburgisch übersetzt werden.

³⁰ Die Verbindung zur deutschen Sprache lässt sich indes durch die unverkennbaren linguistischen Ähnlichkeiten nicht leugnen.

folgt von Französisch (55,7%) und Deutsch (30,6%). Im Schnitt benutzt somit jeder und jede in Luxemburg Lebende täglich 2,2 Sprachen. (STATEC 2013d, 1f [Online])

Die sprachliche Vielfalt und die damit einhergehende Mehrsprachigkeit sind somit Teil des alltäglichen Lebens und eine Selbstverständlichkeit in Luxemburg. Sie prägt die Identität der LuxemburgerInnen (Gilles/Moulin 2003, 304; Hansen-Pauly 2003, 86) und bestimmt somit nicht nur das alltägliche Leben, sondern ist zentraler Aspekt für den Kontakt zum Ausland und zu den zahlreichen AusländerInnen. Auch in wirtschaftlichen und international wichtigen Relationen ermöglicht die Sprachenvielfalt sowohl „eine Öffnung nach außen als auch die Bereitschaft (...) Menschen [von] außen in [Luxemburg] aufzunehmen“ (Hausemer 2006, 268; Anm. AS).

4.3 Menschen mit Behinderung in Luxemburg

Um auf das Thema der Menschen mit Behinderung in Luxemburg zurückzukommen, muss festgehalten werden, dass es nur wenig verlässliche statistische Angaben über Menschen mit Behinderung gibt. Eine europäische Studie ergab, dass 14% der in Luxemburg lebenden Männer und 10% der Frauen von lang andauernden Gesundheitsproblemen und Behinderungen betroffen sind³¹. (Michel/Häußler-Sczerpan 2005, 530f) Maschke (2008, 17) hält fest, dass in Europa, je nach Definition, zwischen 10 und 15% der Bevölkerung als behindert klassifiziert werden oder sich selbst als behindert bezeichnen. Diese Prozentsätze können wahrscheinlich auch für die Luxemburger Bevölkerung angenommen werden. Weiters gilt für Westeuropa, in den sogenannten EU15-Ländern, dass etwa jede achte Person als behindert bezeichnet werden kann (Maschke 2008, 76). Der Verein *Nëmme Mat Eis!* spricht von „50.000 luxemburgischen BürgerInnen mit einer Behinderung“ (Nëmme Mat Eis! 2012, 1). Laut Maschke (2008, 42) wird in Luxemburg Behinderung folgendermaßen definiert³²: „Arbeitsunfallopfer, Kriegsversehrte und Personen, die körperlich, geistig oder seelisch beeinträchtigt sind. Die Einschränkung der Arbeitsfähigkeit muss mindestens 30% betragen.“

³¹ Die Daten beruhen auf der Selbsteinschätzung der befragten 16- bis 65-Jährigen, wobei keine „einheitliche[n] Kriterien zur Definition von Behinderung“ zugrunde lagen und „die besonders relevanten Altersgruppen der über 65-Jährigen“ (Michel/Häußler-Sczerpan 2005, 530) nicht erfasst werden konnten.

³² „Auch wenn in recht allgemein gehaltenen nationalen Definitionen nicht nur die personengebundenen Schädigungen, sondern auch die Begleitumstände berücksichtigt werden, sind es in der Praxis doch in der Regel Ärzte und (Arbeits-)Gerichte, die darüber entscheiden, ob und wie stark der einzelne Mensch behindert ist und welcher Leistungen er bedarf. Damit verschiebt sich auch bei fortschrittlicheren Definitionen in der Implementation der Definition der Fokus wieder auf die personengebundene Schädigung.“ (Maschke 2008, 41)

Ausgehend von den Daten und Zahlen betreffend die Bevölkerung Luxemburgs und der komplexen sprachlichen Situation, wird im folgenden Kapitel das Luxemburger Schulsystem vorgestellt. Bevor explizit auf die Schulpopulation eingegangen wird, wird auf die gesetzlichen Entwicklungen, ausgehend von den ersten Verordnungen die Schule betreffend, eingegangen. Des Weiteren werden sowohl die frühen als auch die aktuellen Gesetze auf die Bestimmungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen analysiert.

5 Das Luxemburger Schulsystem

In diesem Kapitel sollen einige wesentliche geschichtliche Entwicklungen vorgestellt werden, um zum aktuellen Schulsystem vorzudringen. Neben der Entstehung des sogenannten Regelschulsystems wird explizit auf die Entwicklung des sonderschulischen Zweiges für Kinder mit Behinderung Bezug genommen. Der Fokus der Ausführungen liegt verstärkt auf der Grundschule, da in diesem Bereich die meisten sonderpädagogischen und später integrativen Bemühungen in Luxemburgs Bildungspolitik zu verzeichnen sind.

5.1 Historische Entwicklung des Grundschulsystems in Luxemburg

Die Geschichte der Luxemburger Schulen lässt sich seit der Gründung des Großherzogtums 1815 rekonstruieren. Ausgehend von einer Verordnung von 1828, die vorsah, dass die Gemeinden die Pflicht für die Primärschulen, d.h. für die entsprechenden Lokalitäten und die ausreichende Bezahlung der LehrerInnen, übernehmen sollten, lassen sich weitere Schritte nachzeichnen. Diese erste Verordnung sah vor, dass Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren prinzipiell regelmäßig zur Schule gehen sollten. Kinder über zwölf Jahren wurden nach Bezahlung eines Schulgeldes angenommen, für die unter Sechsjährigen wurde die Gründung von Kindergärten empfohlen. Diese frühen schulischen Entwicklungen erlitten einen Rückschlag durch die Belgische Revolution im Jahre 1830. Die Verordnung von 1828 wurde nicht mehr weiter umgesetzt, viele LehrerInnen gaben ihren Beruf aufgrund von Existenznöten auf und nur wenige Gemeinden konnten ihre Schulen erfolgreich weiter verwalten. (Diederich 1989, 337f) Diederich (1989, 339) spricht von einer regelrechten Anarchie im Schulbereich seit 1830 und erst mit dem Schulgesetz von 1843 wird, laut Diederich, eine neue Ära eingeläutet. Dieses erste Luxemburger Schulgesetz ist somit älter als die Verfassung (1868). Gesetzlich wurde zwischen privaten und öffentlichen Schulen unterschieden und folgende Inhalte wurden für alle Schulen formuliert: „Der Primär-Unterricht begreift nothwendig: den religiösen u.

moralischen Unterricht, Deutsch und Französisch-Lesen, Schreiben, die Anfangsgründe beider Sprachen, und das Rechnen.“ (Art. 1 des Gesetzes vom 26. Juli 1843, Mémorial A-39) Durch die offizielle Einführung der Fächer Deutsch und Französisch (Pauly 2011, 71), wurde Primärschule demnach von Grund auf bilingual konzipiert. Voss (2012, 56) vertritt die These, dass die „Ausbildung eines homogenen, einheitlichen Schulwesens“ im Zusammenhang mit einer modernen Nationsbildung stand. Die Primärschule „entwickelte sich zu einer zentralen Institution der Luxemburger Identität“, da so die EinwohnerInnen „des Landes in den neuen Staat eingebunden und zu Luxemburger[Innen] ‚gemacht‘“ (Voss 2012, 56) werden sollten.

Des Weiteren wurde der regelmäßige Schulbesuch gesetzlich festgehalten; es wurde jedoch vergessen Sanktionen festzulegen, weswegen er nicht oft eingehalten wurde. Ein weiteres wesentliches Merkmal war die Regelung, dass der Schulbesuch, ebenso wie die Schulbücher und sonstiges Material, für bedürftige Kinder kostenlos waren. (Diederich 1989, 339) Hinsichtlich der Zulassung galt sowohl für öffentliche als auch für private Schulen, dass nur Kinder aufgenommen werden durften, die nachweislich geimpft waren oder die Blattern (Pocken) bereits gehabt haben. Weiters gab es konkrete Sanktionen für den Fall, dass wissentlich ein Kind mit einer ansteckenden Krankheit aufgenommen wurde. (Art. 56 des Gesetzes vom 26. Juli 1843, Mémorial A-39) Abgesehen von der Erwähnung der Krankheiten, enthielt dieses Gesetz keine Artikel die sich dem Thema Behinderung oder sogenannten Gebrechen explizit widmeten (Limbach-Reich 2009, 89).

In weiterer Folge wurde mit dem Gesetz von 1876 in den Schulen erstmals ein Klassensystem eingeführt. Bereits 1855 gab es in einzelnen Ortschaften weiterbildende Schulen, deren Bedarf kontinuierlich stieg. 1878 wurden schließlich die Ziele der höheren Schule gesetzlich festgelegt. (Diederich 1989, 341) Das Gesetz von 1881 führte offiziell die Schulpflicht für Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren ein. Der Schulbesuch war mit diesem Gesetz noch nicht kostenlos und überließ den Gemeinden die Möglichkeit, über das Prinzip der Unentgeltlichkeit zu entscheiden. (Diederich 1989, 342) Das Prinzip der kostenlosen Schule wurde mit dem nächsten Schulgesetz von 1912 eingeführt, jedoch blieben Schulbücher und -material weiterhin privat zu entrichten. Des Weiteren wurde die Schulpflicht auf sieben Jahre erhöht (ebd., 351). Die Gesetze von 1881 und 1912 wurden somit zu sogenannten Meilensteinen in der Luxemburger Schulgeschichte – die allgemeine Schulpflicht wurde eingeführt und die Organisation sowie die Regelung des Schulwesens wurden durch den Staat und die Gemeinden gesichert. (Hausemer 2006, 270)

In dieser gesamten Zeit blieben Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen vom Primärunterricht ausgeschlossen. Genau wie jenes von 1881, sah auch das Gesetz von 1912

nicht nur keine Schulpflicht für Kinder mit schwerer Behinderung vor, sondern schloss sie dezidiert aus. (Diederich 1989, 346; 351) Artikel 2 des Gesetzes von 1912 übernimmt wortwörtlich die gesetzliche „Festschreibung der allgemeinen Schulpflicht in Luxemburg“ von Artikel 6 des Gesetzes von 1881 (Limbach-Reich 2009, 89):

„Den Bestimmungen des vorhergehenden Art. 5 [sechs Jahre Schulpflicht ab dem sechsten Lebensjahr; Anm. AS] sind die mit erheblichen Körpergebrechen behafteten Kinder nicht unterworfen. Die mit Geistesschwäche behafteten Kinder werden zur Schule nicht zugelassen.“ (Art. 6 des Gesetzes vom 20. April 1881, Mémorial A-32 sowie Art. 2 des Gesetzes vom 10. August 1912, Mémorial A-61)

Das Gesetz von 1912 bestimmt weiter:

„Die Gemeinderäte sind befugt, mit Genehmigung der Regierung alle diejenigen Kinder aus der Schule auszuschließen, deren Anwesenheit eine physische oder moralische Gefahr für ihre Mitschüler bietet. Die Regierung ist ermächtigt, im Einverständnis mit der betreffenden Gemeindebehörde die für die Bildung und Erziehung der anormalen, geistig zurückgebliebenen und kruppelhaften Kinder nötigen Maßregeln zu treffen, so lange diese Materie nicht gesetzlich geregelt ist.“ (Art. 2 des Gesetzes vom 10. August 1912, Mémorial A-61)

Kinder mit sogenannten erheblichen Körpergebrechen wurden somit von der allgemeinen Schulpflicht freigestellt und Kinder mit sogenannter Geistesschwäche wurden nicht in den Schulen aufgenommen (Diederich 1989, 351). Es wurden dennoch „hin und wieder körperbehinderte Kinder im Schulsystem toleriert“, wohingegen „für geistig behinderte Kinder der Schulausschluss absolut“ (Limbach-Reich 2009, 90) war. Ebenso waren Personen mit körperlichen Behinderungen 1912 gesetzlich von der Zulassungsprüfung zum Lehrberuf ausgeschlossen (Limbach-Reich 2009, 89). Allein die Hospiz-Schwestern der Heiligen Elisabeth konnten aufgrund ihrer gesetzlichen Statuten eine sogenannte Anstalt für zurückgebliebene Kinder eröffnen, welche drei Klassen mit unterschiedlichen handwerklichen Schwerpunkten beherbergte (Diederich 1989, 346).

Ausgenommen von diesen Regelungen waren Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich des Sehens und des Hörens, für die es spezielle Anordnungen gab (Diederich 1989, 346). Seit 1880 existierte ein Gesetz hinsichtlich einer sogenannten Unterrichts- und Erziehungsanstalt für Taubstumme in Luxemburg sowie es seit 1900 eine gesetzliche Regelung für Anstalten für blinde Kinder gab. 1923 wurde der Unterricht für blinde und taubstumme Kinder obligatorisch (Diederich 1989, 346):

„Jedes blinde oder taubstumme Kind, das am 1. November sechs Jahre alt ist, muß den Unterricht in dem vom Staate eigens eingerichteten Schulen befolgen, es sei denn, daß die verantwortlichen Personen beabsichtigen, ihnen einen gleichwertigen Unterricht im In- oder Ausland, entweder in einer ähnlichen Anstalt oder zu Hause, zukommen zu lassen. Kinder, deren Gesichts- bzw. Hörsinn in dem Grade schwach ist, daß sie den Unterricht mit normalen Schülern nicht befolgen können, sind den Blinden und Taubstummen, bei Anwendung dieses Gesetzes, gleichgestellt. Hinsichtlich der Kinder, die körperlich oder geistig nicht genug entwickelt sind, kann die Aufnahme um zwei Jahre zurückgestellt werden.“ (Art. 1 des Gesetzes vom 7. August 1923, Mémorial A-37)

Somit gab es eine klare Trennung zwischen den Bestimmungen zur Beschulung von Kindern mit geistigen und körperlichen Behinderungen und denen von Kindern mit sogenannten klassischen Sinnesbehinderungen. Für Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich des Sehen und Hören wurden spezielle Anstalten und Schulen errichtet und sie unterlagen der allgemeinen Schulpflicht. Des Weiteren wurde eine individuelle Zurückstellung des schulpflichtigen Alters um zwei Jahre ermöglicht, im Falle einer zusätzlichen schwachen körperlichen und geistigen Entwicklung. Alternativ konnten die Kinder zu Hause oder in einer Schule im Ausland unterrichtet werden.

Die allgemeine historische Entwicklung der pädagogischen Bemühungen im Behindertenbereich betrachtend, haben Institutionen für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen eine längere Traditionen (Biewer 2010, 14), sodass die damaligen Entwicklungen in Luxemburg unter diesem Gesichtspunkt nicht untypisch waren. Hemmen (1989, 441) sieht diese Entwicklungen im humanitären Bereich im Zusammenhang mit der damaligen Industrienation, in der eine klare Trennung zwischen valid und invalid, behindert und nicht-behindert vorgenommen wurde – Kategorien entlang einer horizontal verlaufenden Bewertungslinie, die mit der direkten Partizipation des Einzelnen am straff organisierten Arbeitsmarkt korrelieren.

Die schulischen Entwicklungen erlitten in den folgenden Jahren jedoch einen Rückschlag, gekennzeichnet durch die Weltkriege, die auch an Luxemburg nicht spurlos vorbei gingen. Insbesondere während des Zweiten Weltkrieges wurde die damals bestehende Struktur komplett zerstört. Der Französischunterricht wurde gänzlich gestrichen zugunsten der Deutschen Schrift und der Leibeserziehung. Die Schulpflicht begann im Alter von sechs Jahren und wurde auf insgesamt acht Jahre erhöht. Auch Kinder mit Behinderung wurden schulpflichtig und mussten sogenannte Spezialklassen („classes spécialisées“) besuchen. Für taubstumme Kinder begann die Schulpflicht ein Jahr später und konnte für blinde und taubstumme Kinder um drei Jahre verlängert werden. (Diederich 1989, 357f) Diese vorerst „positiv“ klingenden Entwicklungen müssen jedoch im Zusammenhang mit den Zielsetzungen dieser Maßnahmen betrachtet werden, die während der NS-Zeit verfolgt wurden³³.

Nach dem Zweiten Weltkrieg widmete man sich vor allem dem Wiederaufbau von Strukturen, die vor dem Krieg bestanden. 1948 wurde dann die erste Spezialklasse („classe spéciale“) in der Hauptstadt geschaffen (Diederich 1989, 363). Die Schulreform von 1963 legte die Schulpflicht ab dem sechsten Lebensjahr fest und umfasste in jedem Fall eine Dauer von neun Jahren. Sie konnte aufgrund des gesundheitlichen Zustandes oder der intellektuellen Entwicklung

³³ Einen prägnanten Umriss bietet Biewer (2010, 22ff).

um ein Jahr zurückgesetzt werden. Kinder mit sogenannter Geistesschwäche („infirmités intellectuelles“) blieben weiterhin vom Unterricht ausgeschlossen, ebenso wie Kinder mit sogenannten körperlichen Gebrechen („infirmités physiques“) von der Schulpflicht befreit waren. Des Weiteren konnte der Gemeinderat mit der Bestätigung des nationalen Bildungsministeriums jedes Kind von der Schule ausschließen, wenn dieses eine physische oder moralische Gefahr für die MitschülerInnen darstellte. (Art. 3 und Art. 4 des Gesetzes vom 5 August 1963, Mémorial A-47) Abgesehen vom Ausschluss geistig und körperlich behinderter Kinder, umfasste das Gesetz neue Regelungen für sogenannte Spezialklassen im Rahmen der Primärschule. Hier sollten Kinder unterrichtet werden, die dem Regelunterricht weder dauerhaft noch zeitweise erfolgreich folgen konnten, für eine Ausbildung aber dennoch weiter in Frage kamen. (Diederich 1989, 364) Die Schulpflicht für Kinder mit Behinderungen im Bereich des Sehens und Hörens blieb weiterhin bestehen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass bis zu diesem Zeitpunkt die Maßnahmen für Menschen mit Behinderung, sehr überschaubar blieben. „Abgesehen von ein paar Pilotprojekten in den 60er Jahren“ (Limbach-Reich 2011, 27)³⁴ blieben Kinder mit Behinderung vom Schulbesuch weitestgehend ausgeschlossen (ebd.). Ebenfalls war eine defizitorientierte Sicht im Schulbereich vorherrschend. Schulische Integration wurde für ungeeignet erachtet, aufgrund der bei den Kindern angenommenen inneren und unheilbaren („irréversibles“) Dysfunktionen. Diese pathologische Sicht führte auch bei vielen ErzieherInnen zu einer resignierenden Haltung. (Hemmen 1989, 442)

5.2 Die Gründung der *Éducation différenciée*

Für Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen kam eine zentrale Änderung mit dem Gesetz von 1973. Mit diesem Gesetz wurde die *Éducation différenciée* – differenzierte Bildung/Erziehung – geschaffen, dem heute noch existierenden Sonderschulwesen in Luxemburg. Die Schulpflicht wurde „ausdrücklich auch auf Kinder mit Behinderungen ausgedehnt und ein differenziertes Angebot gesetzlich verankert“ (Limbach-Reich 2009, 91). Kinder, die aufgrund ihrer mentalen, charakterlichen oder sensorischen Besonderheiten dem Regelunterricht nicht folgen konnten, erhielten im Rahmen der *Éducation différenciée* einen Unterricht und eine Ausbildung, die ihrer Situation und ihren Bedürfnissen entsprach und konnten in den Sonderschulen der allgemeinen Schulpflicht nachkommen. Eine Alternative zu den Einrich-

³⁴ Limbach-Reich (2011, 27) nennt als Beispiel die Klasse „HMC“ und die *classes orthopédagogiques* in Esch/Alzette für Kinder mit einer geistigen Behinderung respektive Lernbehinderung sowie die *classe pour enfants affectés d'un handicap* in Ettelbrück.

tungen der *Éducation différenciée* war die Unterbringung in einer entsprechenden Institution im Ausland oder auch der Besuch von Regelschulklassen. (Pull 2004, 299)

Die *Éducation différenciée* umfasst durch das Gesetz sowohl neu gegründete als auch bereits existierende Einrichtungen³⁵, die unter diesem Namen zusammengefasst werden. Eine Verbindung zum regulären Schulsystem ist im Gesetz von 1973 nicht vorgesehen, sodass die Kinder in der Regel die gesamte Dauer der Schulpflicht in den Einrichtungen der *Éducation différenciée* verbringen. Ein Transfer in die Regelschule ist jedoch nicht ausgeschlossen. Der Vormund des Kindes kann bei der Kommission einen Antrag vorlegen, der ans Bildungsministerium weiterleitet wird, welches über die Zuordnung entscheidet. (Art. 12 des Gesetzes vom 14. März 1973) Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die damaligen Bemühungen mit dem Ziel verbunden waren, das Regeschulwesen zu entlasten (Vouel/Backes 2012, 17). Es konnten weiterhin Kinder durch eine ärztliche Zertifizierung von der Schulpflicht freigesprochen werden, wenn sie medizinischen Behandlungen unterlagen, die einen Schulbesuch unmöglich machten. (Art. 3 des Gesetzes vom 14. März 1973, Mémorial A-16³⁶)

Das Gesetz gilt in seinen Grundzügen bis heute und die *Education différenciée* umfasst derzeit die regionalen *Centres d'Éducation différenciée* (an neun Standorten), das *Centre de propédeutique professionnelle*, das *Centre de Logopédie*, das *Institut pour infirmes moteurs cérébraux*, das *Institut pour enfants autistiques et psychotiques*, das *Centre d'observation d'Olm* und das *Centre d'inclusion scolaire*. Des Weiteren gibt es ambulante Teams vom *Centre de Logopédie* und vom *Institut pour déficients visuels* sowie die *Equipes multiprofessionnelles de l'Éducation différenciée*. (MENFP 2013a, 39; <http://www.ediff.lu/cgi-bin/olefa?com=0I6I0I2I> [25.10.2013]) Die ursprünglich von den Gemeinden gegründeten regionalen *Centres de l'Éducation différenciée* wurden 1989 vom Staat übernommen (Art.1 des Gesetzes vom 10. Januar 1989, Mémorial A-4; MENFP 2013a, 39).

Der Gründung der *Éducation différenciée* liegt ein langwieriger Kampf zugrunde. Engagiertes Lehrpersonal aus dem *Centre d'études de l'Enfance inadaptée* widmete sich bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg dem Erfahrungsaustausch, der Entwicklung von pädagogischen Programmen und von didaktischem Material sowie der Weiterbildung und Sensibilisierung von Schulautoritäten und der breiten Öffentlichkeit. Ihr Streben war ein wichtiges und entscheidendes Element für langjährige pädagogische Bemühungen, die schließlich in der Gründung

³⁵ Einen kompletten Überblick über die Entstehung und Weiterentwicklung der *Éducation différenciée* und den ihr zugehörigen Einrichtungen bietet Kapitel 6 der Gesetzeszusammenfassung (Code de l'éducation nationale 2012).

³⁶ Seit 1945 werden Luxemburger Gesetzestexte nur noch auf Französisch veröffentlicht. Die sinngemäße Wiedergabe in dieser Arbeit beruht demnach auf einer freien Übersetzung der nach 1945 beschlossenen Gesetze.

der *Éducation différenciée* mündeten. (Hemmen 1989, 442) Jedoch wurde das Fach der Sonderpädagogik in Luxemburg „nur zaghaft anerkannt. Man schuf nämlich mit dem betreffenden Gesetz keine Laufbahn für Sonderschullehrer[Innen] in den jeweiligen Disziplinen, wie es in vielen anderen europäischen Ländern der Fall war.“ (Vouel/Backes 2012, 17)

Ein weiterer Schritt in der Entwicklung wurde mit einem Gesetz von 1994 hinsichtlich der Partizipation am regulären Schulbetrieb und der Integration von Kindern mit Behinderung erreicht. Mit dieser Gesetzesänderung hinsichtlich der Schulintegration können Kinder mit spezifischen schulischen Bedürfnissen ihrer Schulpflicht in unterschiedlicher Weise nachkommen. Den Eltern obliegt für ihr Kind mit Behinderung die Wahl zwischen dem Besuch einer regulären Schule, der Teilnahme sowohl am regulären Unterricht als auch an dem der *Éducation différenciée*, der Unterbringung des Kindes in Klassen der spezialisierten Zentren und der Institute der *Éducation différenciée*, oder das Aufsuchen von spezialisierten Instituten im Ausland. (Limbach-Reich 2009, 91) Es sind zwei neue Formen des integrativen Unterrichts explizit per Gesetz eingeführt worden: die sogenannte „Vollintegration“, die den ganz-tätigen Besuch des Kindes im regulären Unterricht vorsieht und die durch qualifiziertes Lehrpersonal unterstützt wird und die sogenannte „Teilintegration“, die eine Mischform darstellt und sowohl Aktivitäten im regulären Unterricht als auch Unterrichtsstunden in den regionalen Zentren der *Éducation différenciée* beinhaltet. (Pull 2004, 299) Der Ausschluss eines Kindes von der Schule kann nur noch mit der Genehmigung des nationalen Bildungsministeriums, der nationalen medico-psycho-pädagogischen Kommission („Commission médico-psycho-pédagogique nationale“³⁷ - CMPPN) und der Schulkommission entschieden werden, und nur dann, wenn das Kind ein derart schwerwiegendes Leiden³⁸ hat, dass es den Schulunterricht nicht besuchen kann oder seine Anwesenheit eine schwere Störung des Schullebens darstellt. Die médico-psycho-pädagogische Kommission muss in diesem Fall die weitere Betreuung des Kindes sichern, sodass alle Möglichkeiten in Richtung einer zukünftigen Reintegration in Betracht gezogen werden. Sie muss die bestmögliche Bildung, den Bedürfnissen des Kindes entsprechend, gewährleisten. (Art. 1 des Gesetzes vom 28. Juni 1994, Mémorial A-68)

Dieses Integrationsgesetz entstand vor dem Hintergrund der Bewusstwerdung der Problematik des Ausschlusses von der Regelschule für Kinder mit Behinderung (Limbach-Reich 2009, 91). Trotz der immer noch nicht existierenden Ausbildung zur/zum SonderschullehrerIn, gelang es der „*Éducation différenciée* mit engagierten und visionsfähigen Regelschulleh-

³⁷ Die gesetzlichen Wurzeln dieser Kommission reichen zurück zum Schulgesetz von 1912. Sie wurde explizit mit dem Gesetz von 1973 gegründet und 1994 sowie 1998 neu geregelt.

³⁸ Im Original wird das Wort „l'infirmité“ verwendet, sodass korrekt übersetzt der Terminus „das Gebrechen“ verwendet werden müsste.

rer[Innen], Erzieher[Innen], Sozialpädagoge[Innen], Psychologe[Innen] und vielen anderen Fachkräften“ (Vouel/Backes 2012, 17; H.i.O.) sich weiterzuentwickeln. Ebenfalls verschwand mit diesem Gesetz der Entlastungsgedanke und löste einen entscheidenden Ruck in der Luxemburger Regelschule aus. Die Bemühungen für die schulische Integration behinderter Kinder, unter anderem von engagierten Eltern und Elternvereinen³⁹, wurden mit diesem Gesetz belohnt. Des Weiteren entwickelte sich ein klar definierter Bildungsauftrag, aus dem 1993 schließlich der erste offizielle Lehrplan der *Éducation différenciée* entstand. (Vouel/Backes 2012, 17) Mit ihm wurde „zum ersten Mal (...) dem Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung durch eine individualisierte und differenzierte Förderung Rechnung getragen.“ (Vouel/Backes 2012, 17)

Die Integration von Kindern mit Behinderung im Regelschulsystem wurde gesetzlich weiterentwickelt. 1998 wurde ein landesweites Angebot für Förderstunden für Kinder mit Behinderung in regulären Klassen ins Leben gerufen, das sogenannte SREA – *Service Ré-éducatif Ambulatoire*. (Limbach-Reich 2009, 91) Mit dem Einverständnis vom Inspektorat der Primärschule, des Gemeinderats, respektive der Direktion der weiterbildenden Schulen, konnte diese Dienststelle integrative Fördermaßnahmen für Kinder mit einer geistigen, physischen, sensorischen oder charakterlichen Behinderung oder für Kinder, die aus schulischen oder erzieherischen Gründen einen spezifischen Förderbedarf haben und somit eine spezifische pädagogische Assistenz während ihrer schulpflichtigen Zeit benötigen, einleiten (Art. 1 der Verordnung vom 9. Januar 1998, Mémorial A-9). Die Unterstützungsmaßnahmen finden in den regulären Kindergarten- und Primärschulklassen statt oder können in den Räumlichkeiten des SREA verlagert werden. Des Weiteren bietet die Dienststelle SREA Beratungen an und sichert die Betreuung der Kinder. (Art. 2 der Verordnung vom 9. Januar 1998, Mémorial A-9)

Diese Gesetze wurden bis heute nicht grundlegend verändert, sodass die vier oben genannten Wahlmöglichkeiten für Eltern hinsichtlich der Beschulung ihres Kindes mit Behinderung weiterhin bestehen. Aufgrund dieser Gesetzeslage ordnet Limbach-Reich (2009, 92) das Luxemburger Schulsystem zwischen den Stufen der Separation und Integration ein⁴⁰, da, trotz der positiven Entwicklungen, der Integration das „anspruchsvolle luxemburgische Schulsystem mit der großen Dominanz des Sprachenunterrichts“ (Limbach-Reich 2009, 91) gegenüber-

³⁹ Limbach-Reich (2011, 27) macht darauf aufmerksam, dass in Luxemburg Initiativen, Einrichtungen und Vereinigungen häufig von Personen und Gruppen gegründet wurden, die sich dem sogenannten „Betreuungs- und Hilfeparadigma verpflichtet fühlten“, sodass „Menschen mit Behinderungen einerseits umfänglich versorgt, andererseits aber ein Selbstvertretungsanspruch lange nicht wahrgenommen“ wurde (Limbach-Reich 2011, 27).

⁴⁰ Entsprechend dem fünfstufigen Entwicklungsmodell nach Sander (2006; 2008, 38): Exklusion – Separation – Kooperation – Integration – Inklusion (vgl. Kapitel 3.1)

steht. Es sei auch „schwierig in der Primärschule Lehrkräfte zu finden, die der Integration offen gegenüberstehen.“ (Limbach-Reich 2009, 91)

Im Regelschulsystem gab es in diesem Zeitraum ebenfalls einige gesetzlicher Veränderungen- 1976 (Mémorial A-69) wurde ein verpflichtendes Vorschuljahr in der *Éducation préscolaire* eingeführt wurde und 1992 (Mémorial A-75) kam ein weiteres Jahr hinzu, sodass jedes in Luxemburg lebende Kind im Alter von vier Jahren schulpflichtig wurde. (Kerger 2009, 427) Jedes Kind, welches vor dem 1. September vier Jahre alt wird, ist für das Mitte September beginnende Schuljahr schulpflichtig. Ab diesem Zeitpunkt beträgt die Schulpflicht zwölf Jahre. (MENPF 2010, 17) Diese erweiterte Schulpflicht für das Vorschulalter ist auf die hohe Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund in Luxemburg zurückzuführen und hat das vorrangige Ziel, die Kinder mit der luxemburgischen Sprache und Kultur vertraut zu machen, um somit ihre Sozialisierung zu erleichtern. Hinzu kommt die Förderung in den Bereichen Kognition, Motorik und Kreativität. Ein fakultatives Jahr für Kinder ab drei Jahren in der *Éducation précoce* wurde 1998 eingeführt. (Kerger 2009, 427) Seit dem Schuljahr 2009/2010 sind die Gemeinden verpflichtet, die *Éducation précoce* anzubieten (MENFP 2010, 27). Im Prinzip blieb das Schulgesetz für den Primärunterricht von 1963 durchgehend bestehen.

5.3 Das neue Schulgesetz von 2009

Eine ausführliche Reform des Kindergartens und der Primärschule wurde 2009 (Mémorial A-20)⁴¹ gesetzlich beschlossen und löst die bis dahin bestehende Einteilung in zwei Vorschulklassen und sechs Primärschulklassen auf. Die beiden Schulstufen werden im neuen *Enseignement fondamental* - Fundamentalunterricht - nicht mehr getrennt voneinander betrachtet, sondern sind Teil einer einzigen Gesamtschule. Die Einteilung in Klassen wird mit dieser Reform zugunsten von vier Zyklen, die in der Regel jeweils zwei Schuljahre umfassen, aufgelöst. Insgesamt umfasst das *Enseignement fondamental* somit neun Schuljahre, wovon das erste Jahr in der *Éducation précoce* fakultativ bleibt. Der erste Zyklus umfasst die vorherigen Kindergartenklassen (*Éducation préscolaire*) im Ausmaß von zwei Schuljahren und die Zyklen zwei bis vier ersetzen die vorherigen sechs Primärschulklassen und Schuljahre (*Éducation primaire*).

Neben diesen formalen Änderungen, liegt der Kern der Reform in der neuen Gestaltung des Unterrichts. In den Zyklen soll ein kompetenzorientierter Unterricht angeboten werden, in

⁴¹ Die komplette und überarbeitete Version des Gesetzes inklusive allen nachträglichen Änderung erschien im Mémorial A-187, 2009.

dem mit sogenannten Kompetenzsockeln - *socles de compétence* - die Leistungen der SchülerInnen nachvollzogen werden. Das Notensystem und die Zensuren im traditionellen Sinne wurden abgeschafft und die Bewertung erfolgt nach Kompetenzen, die für jeden Zyklus in einem offiziellen Lehrplan, dem *Plan d'études*, festgehalten sind. (Art.1 der Verordnung vom 11. August 2011, Mémorial A-178) Mit einem „kompetent geführten differenzierten Unterricht“, der es erlaubt, das Kind „da abzuholen, wo es gerade steht“ (Vouel/Backes 2012, 18), soll der Heterogenität im Klassenzimmer anhand des Kompetenzunterrichtes Rechnung getragen werden. Voraussetzung für ein Gelingen ist demnach auch eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung ziendifferenzierten Unterrichts. (Vouel/Backes 2012, 18)

Generell soll das Lehrpersonal des Grundschulsystems in pädagogischen Teams innerhalb der Zyklen zusammenarbeiten, um unter anderem auf die Kompetenzen im Kollegium zurückgreifen zu können. Erst wenn die gesammelten Kompetenzen der LehrerInnenteams nicht ausreichen und diese mit der Situation überfordert sein, „können spezifische Unterstützungsangebote des multiprofessionellen Teams in Anspruch genommen werden.“ (Vouel/Backes 2012, 18) Um der Diversität in den Schulklassen gerecht zu werden, interveniert somit neben dem Lehrpersonal das Personal der multiprofessionellen Teams im *Enseignement fondamental* (Art. 67 des Gesetzes vom 9. Februar 2009, Mémorial A-20). Diese sogenannten *Équipes multiprofessionnelles* (EMP) bestehen aus dem Fachpersonal des mit dem neuen Schulgesetz reformierten SREA. Laut Definition ist eine *Équipe multiprofessionnelle* ein Team bestehend aus Lehrpersonen des *Enseignement spécial*, dem Personal der *Éducation différenciée* und dem *Centre de Logopédie* (Art. 2, Absatz 9, des Gesetzes vom 9. Februar, Mémorial A-20).

Die Reform ist dementsprechend umfassend, betrifft die *Éducation différenciée* jedoch nicht. Lediglich die Dienste des SREA werden nun innerhalb sogenannter *Équipes multiprofessionnelles* angeboten, die die vormalige Dienststelle ersetzen.

Dennoch kann das neue Grundschulgesetz auch für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hilfreich sein. Es gibt mehrere Bausteine, die „einen integrativen, ja sogar inklusiven Unterricht unterstützen und überhaupt ermöglichen.“ (Vouel/Backes 2012, 17) Hierzu zählt insbesondere die gesetzlich verankerte Verantwortung der Gesellschaft, der Regelschule und des sonderpädagogischen Systems für die „Partizipation, die Teilhabe jedes Einzelnen am gesellschaftlichen Leben“ (Vouel/Backes 2012, 18). Lehrkräfte werden mit diesem Gesetz zu einem differenzierten Unterricht aufgefordert, in dem SchülerInnen entsprechend ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden und sich anhand ihres eigenen Lernrhythmus weiterentwickeln können. (Vouel/Backes 2012, 17f) Entringer (2011) beschäftigt sich eben-

falls mit der aktuellen Gesetzeslage der Luxemburger Schule und stellt fest, „dass **der kostenlose Grundunterricht (*enseignement fondamental*) allen ohne Einschränkung offen steht.**“ (Entringer 2011, 9; H.i.O.) Nur in Ausnahmefällen sei der Staat ermächtigt spezielle Klassen zu schaffen, beispielsweise „für hospitalisierte Kinder sowie für Kinder, die kürzlich in Luxemburg eingewandert sind.“ (Entringer 2011, 9) Im Falle von Kindern mit Lernschwierigkeiten sei die Schaffung sogenannter *Commissions d’inclusion scolaire* (CIS) vorgesehen, in der multiprofessionelle Teams „die Lernschwierigkeiten diagnostizieren, adäquate Maßnahmen zu deren Behebung vorschlagen und diese entsprechend anwenden.“ (Entringer 2011, 9) Somit seien zaghafte Ansätze der Inklusion erkennbar, durch die „**Abwesenheit von Diskriminierung und die individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen für Lernende mit Schwierigkeiten.**“ (Entringer 2011, 9; H.i.O.)

Auf die Entstehung und Entwicklung des Schulsystems über die letzten fast 200 Jahre rückblickend, kann auf rechtlicher Ebene eine eindeutige Tendenz von der Exklusion von Kindern mit Behinderung aus dem Schulsystem und dem Ausschluss von der allgemeinen Schulpflicht hin zu integrativen/inklusiven Bestrebungen festgestellt werden. Limbach-Reich (2011, 27) Inwiefern die UN-BRK im schulischen Zusammenhang weitere Entwicklungen in Richtung Inklusion bewirken kann und wie die Entwicklungen und Diskussionen aktuell aussehen, soll im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt werden.

Um die Dynamik des Luxemburger Schulsystems näher darzustellen und besser kennen zu lernen, wird in den folgenden Unterkapiteln die Gliederung des Luxemburger Schulsystems dargestellt werden und einige Erläuterungen zur Schulpopulation und zum Sprachgebrauch gegeben werden.

5.4 Gliederung des Luxemburger Schulsystems

Ein Merkmal in graphischen Darstellungen des Luxemburger Schulsystems, die regelmäßig in den Veröffentlichungen des Bildungsministeriums erscheinen, ist, dass das Sonderschulsystem nicht berücksichtigt wird. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um ein parallel existierendes System handelt. Obwohl er in seiner Darstellung des Luxemburger Schulsystems explizit auf die *Éducation différenciée* eingeht (Pull 2004, 293f, 299), verwendet Pull (2004, 302) eine Graphik, in der das Sonderschulsystem nicht eingezeichnet ist. Lediglich Limbach-Reich (2009, 87) nimmt die *Éducation différenciée* in die graphische Darstellung mit hinein, da sie im Zentrum seiner Ausführungen steht.

Das Luxemburger Schulsystem kann seit dem neuen Schulgesetz von 2009, welches die *Éducation différenciée* nur peripher betrifft, wie folgt graphisch dargestellt werden.

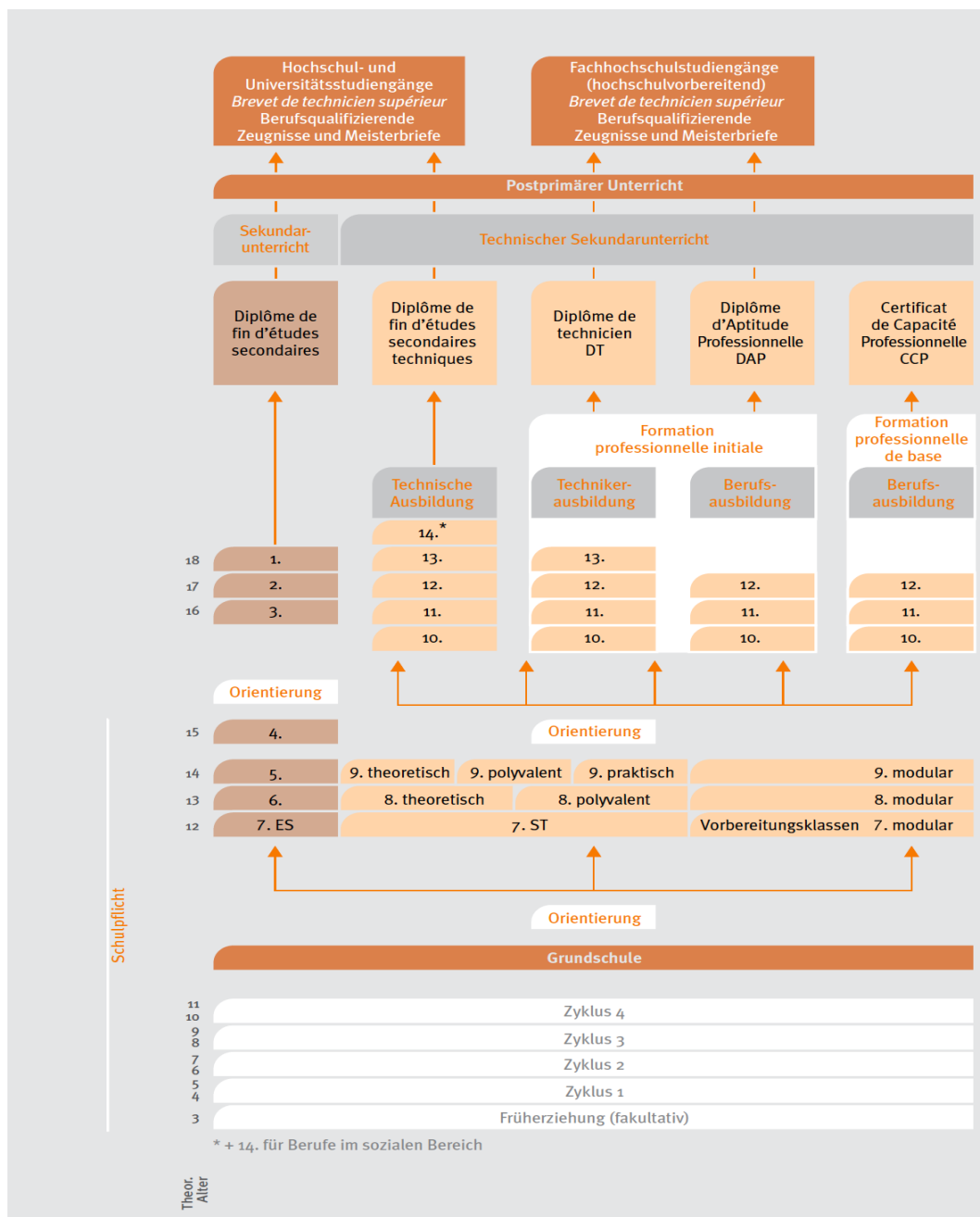


Abb. 1: Graphische Darstellung des Luxemburger Schulsystems (CASNA 2013, 4)

Die Hauptgliederung im Luxemburger Schulsystem ist gekennzeichnet durch die Gesamtschulen des *Enseignement fondamental* und den anschließenden Sekundarunterricht. Dieser sekundäre Bereich ist relativ komplex aufgebaut, wie anhand der Abb. 1 ersichtlich wird, und ermöglicht eine Vielzahl an Schulabschlüssen.

Der postprimäre oder sekundäre Unterricht, das *Enseignement postprimaire*, sieht in seiner binnendifferenzierten Aufteilung den Fachunterricht vor, mit einer Haupteinteilung in die

Lycées classiques (Sekundarunterricht) und die *Lycées techniques* (Technischer Sekundarunterricht). Das *Lycée classique*, dem klassischen Gymnasium sehr ähnlich, bereitet auf universitäre Studien vor. Als Abschluss erhalten die SchülerInnen das *Diplôme de fin d'études secondaires*, welches dem deutschen Abitur und der österreichischen Matura gleichgestellt ist. Das *Lycée technique* ist eher berufsbildend ausgelegt, schließt jedoch im Zweig der technischen Ausbildung eine universitäre oder (fach)hochschulische Weiterbildung nicht aus. Hier trägt das Abschlusszeugnis den Namen *Diplôme de fin d'études secondaires techniques*. In diesem Bereich ist ebenfalls die Ausbildung zu den Berufen im sozialen Bereich angesiedelt, wie zum Beispiel die zur/zum ErzieherIn⁴² (*Éducateur/rice diplômé/e*). In weiteren sehr differenzierten Abstufungen, die bereits in den unteren Klassen der *Lycées techniques* eingeführt werden, gibt es die Möglichkeit, unterschiedliche Techniker- und Berufsausbildungen abzuschließen. Die Technikerausbildung wird mit einem *Diplôme de technicien (DT)* und die Berufsausbildung entweder mit einem *Diplôme d'Aptitude Professionnelle (DAP)* oder einem *Certificat de Capacité Professionnelle (CCP)* abgeschlossen. Eine weitere Sparte des *Lycée technique* sind die sogenannten Modularklassen oder Vorbereitungsklassen. Hier werden SchülerInnen aufgenommen, die die Kompetenzsockeln des *Enseignement fondamental* nicht erreichen konnten. In den Modularklassen werden die SchülerInnen im Sprachen- und Mathematikunterricht ihren Kompetenzen entsprechend in Module eingeteilt, damit sie in ihrem Rhythmus weiterlernen können. Abhängig von ihren Schulleistungen besteht die Möglichkeit, dass sie in den Klassen des *Lycée technique* aufgenommen werden. (<http://www.men.public.lu/fr/secondaire/offre-scolaire-organisation/organisation-es-est/index.html> [25.10.2013])

Für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen wurden mit dem Gesetz vom 15. Juli 2011 (Mémorial A- 150) die sogenannten *aménagement raisonnables* im *Enseignement postprimaire* eingeführt. Hierbei handelt es sich um spezielle Einrichtungen im Klassenzimmer oder am Sitzplatz oder um getrennte Räumlichkeiten bei Prüfungen oder eine angepasste Aufmachung von Prüfungsfragen (Art. 3 des Gesetzes vom 15. Juli 2011, Mémorial A-150). Die Einrichtungen können beantragt werden, wenn SchülerInnen ohne sie nicht in der Lage wären, ihr angeeignetes Wissen wiederzugeben (Art. 1).

Nach dem *Enseignement postprimaire* kann die Ausbildung im tertiären Bereich im Ausland oder auch in Luxemburg weitergeführt werden. Seit 2003 existiert in Luxemburg die Universität Luxemburg mit drei Fakultäten. Unter anderem ist an der Universität die Ausbildung der ErzieherInnen angesiedelt, ebenso wie die der SozialarbeiterInnen (*Bachelor en sciences*

⁴² Neben diesem Ausbildungszweig besteht die Möglichkeit, eine universitäre Ausbildung zur/zum ErzieherIn (*Educateur/rice gradué/e*) sowie zur/zum SozialarbeiterIn (*Assistant/e sociale*) zu absolvieren.

*sociales et éducatives*⁴³). Des Weiteren bildet sie das Lehrpersonal für die Luxemburger Grundschulen, d.h. für das gesamte *Enseignement fondamental*, aus (*Bachelor en sciences de l'éducation (professionnel)*⁴⁴) (Art. 8 des Gesetzes vom 12. August 2003, Mémorial A-149). Die ausgebildeten LehrerInnen sind berechtigt, Kinder zwischen drei und zwölf Jahren im *Enseignement fondamental* sowie in den *Centres d'éducation différenciée* und Jugendliche in den Vorbereitungsklassen zu unterrichten. (Berg u.a. 2009, 12f)

Um einen tieferen Einblick in den Dschungel des Luxemburger Schulsystems zu gewinnen, wird im folgenden Kapitel die Schulpopulation der Luxemburger Schulen vorgestellt. Hier ist auffallend, dass die Daten der *Éducation différenciée* in einem eigenen, separaten Kapitel dargestellt und somit formal vom *Enseignement fondamental* getrennt werden.

5.5 Schulpopulation an Luxemburger Schulen⁴⁵

Im Schuljahr 2011/12 bestand die gesamte Schulpopulation aus 96.487 SchülerInnen von denen 87.045 öffentliche Schulen besuchten (MENFP 2013b, 12). In den öffentlichen Schulen waren 50,9% Buben und 49,1% Mädchen. Von ihnen hatten 57,4% die luxemburgische, 42,6% eine andere Nationalität. Ähnlich den Gesamtbevölkerungszahlen (vgl. Kapitel 1), waren insgesamt 23,4% der SchülerInnen portugiesischer Herkunft. Hingegen besaßen in den *Lycées classiques* 80,9% der Jugendlichen die Luxemburger Staatsbürgerschaft. In den *Lycées techniques* waren es lediglich 56,8%. In der *Éducation différenciée* hatten nur mehr 39,2% der Kinder die Luxemburger Nationalität. Dem gegenüber steht ein Prozentsatz von 51,5 LuxemburgerInnen im *Enseignement fondamental*. (MENFP 2013b, 14ff) Im *Enseignement fondamental* und der *Éducation différenciée* wurden insgesamt 52.345 SchülerInnen unterrichtet (MENFP 2013a, 7). Davon besuchten 793 SchülerInnen die Institute der *Éducation différenciée*, was einem Prozentsatz von ca. 1,5% der Schulpopulation im *Enseignement fondamental* entspricht (MENFP 2013a, 7).

Abb. 2 zeigt die genaue Verteilung anhand der Nationalitäten in der *Éducation différenciée*. Der größte Teil der Schülerschaft hat die Luxemburger Staatsbürgerschaft (39,2%), dicht gefolgt von den Kindern portugiesischer Herkunft (31,3%). Auffallend ist der Prozentsatz von 18,6 der mit „anderer/unbestimmter Nationalität“ benannt und nicht weiter präzisiert wird.

⁴³ http://wwwde.uni.lu/studiengaenge/flshase/bachelor_in_sozial_und_erziehungswissenschaften [25.10.2013]

⁴⁴ http://wwwde.uni.lu/formations/flshase/bachelor_en_sciences_de_l_education_professionnel [25.10.2013]

⁴⁵ Die folgenden Zahlen und Statistiken beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, auf das Schuljahr 2011/12 und wurden vom Bildungsministerium veröffentlicht.

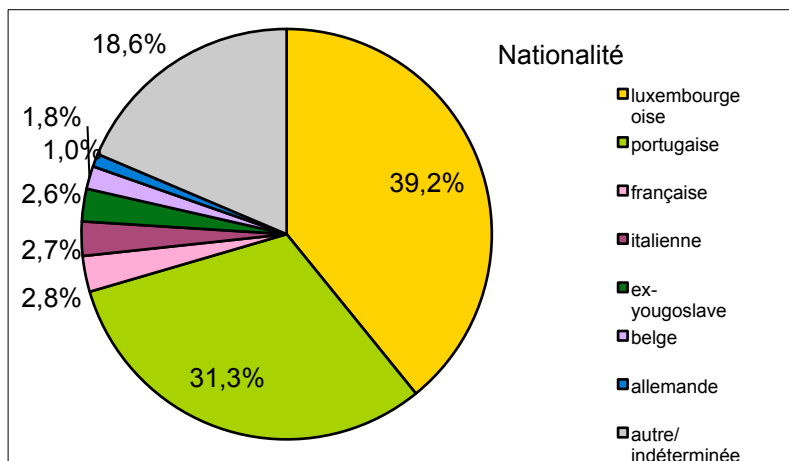


Abb. 2: Prozentsatz an Nationalitäten in den Einrichtungen der *Éducation différenciée* im Schuljahr 2011/12 (MENFP 2013a, 42)

Die Verteilung der Geschlechter weicht ebenfalls von der Regelschule ab (Abb. 3). Während 35,7% der Schülerschaft der *Éducation différenciée* Mädchen sind, sind 64,3% Buben. Diese Prozentsätze entsprechen somit nicht der allgemeinen Verteilung im restlichen Schulsystem. In jedem aufgelisteten Institut ist die Zahl der Buben höher als die der Mädchen, sodass fast doppelt so viele Buben wie Mädchen in den Sonderschulen anzutreffen sind.

Centre régional/Institut spécialisé	Filles	Garçons	Total
CED/CPP	167	268	435
Centre de Logopédie	78	144	222
Centre d'intégration scolaire	1	10	11
Centre d'observation		5	5
Institut pour enfants autistiques et psychotiques	7	43	50
Institut pour infirmes moteurs cérébraux	25	31	56
Total	278	501	779
	35,7 %	64,3 %	

Abb. 3: Verteilung der Geschlechter in den Einrichtungen der *Éducation différenciée* im Schuljahr 2011/12 (MENFP 2013a, 41)

In den bisherigen Daten sind die Kinder, die von einem ambulanten sprich integrativen Dienst von Seiten der *Éducation différenciée* betreut werden, nicht inbegriffen. Im Schuljahr 2011/12 wurden von den *Équipes multiprofessionnelles (EMP)* 554 SchülerInnen in den Zyklen des *Enseignement fondamental* integrativ betreut. Auch hier ist die Verteilung der Geschlechter frappant: doppelt so viele Buben wie Mädchen benötigten eine Unterstützung der EMP. (MENFP 2013a, 46) Von diesen 554 SchülerInnen besitzen 50% die luxemburgische Nationalität und 28,3% die portugiesische (MENFP 2013a, 47).

Der Beratungsdienst der EMP wurde 1832 Mal in Anspruch genommen. (MENFP 2013a, 47f) Zusätzlich wurden vom ambulanten Dienst des *Centre de Logopédie* 4611 SchülerInnen betreut und vom *Institut pour déficients visuels (IDV)* 99 SchülerInnen ambulant unterstützt, von

denen 50 (4 Mädchen, 46 Buben) Klassen des *Enseignement fondamental* besuchen und demnach voll integriert sind⁴⁶. Hier ist die häufigste Nationalität die Portugiesische (40%), gefolgt von der Luxemburgischen (34%). (MENFP 2013a, 44f)

Ebenfalls interessant sind die Entwicklungen über die letzten Jahre hinweg (Abb. 4), die erkennen lassen, dass die Schulpopulation insgesamt angestiegen ist, was zweifellos in Verbindung mit der wachsenden Population des Landes steht. Jedoch unterlag die Anzahl der SchülerInnen in der *Éducation différenciée* über die letzten zehn Jahre hinweg relativ hohen Schwankungen, die aus den rein numerischen Angaben nicht zu deuten sind. Im Vergleich zum Schuljahr 2010/11 besuchten im Schuljahr 2011/12 beispielsweise verhältnismäßig viele Kinder die *Éducation différenciée* (Anstieg von 694 auf 793 Kinder)⁴⁷.

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	
Cycle 1 - précoce	2802	3093	3088	3491	3653	
Cycle 1 - préscolaire	11693	11698	11293	11309	11241	
Cycle 2 - 4 (fondamental + spécial)	33966	34081	34585	35016	35431	
Education différenciée	746	694	775	749	713	

	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Cycle 1 - précoce	3824	4026	4219	4374	4213	4508
Cycle 1 - préscolaire	10825	10776	10938	11057	11312	11647
Cycle 2 - 4 (fondamental + spécial)	35668	35630	35349	35187	35099	35397
Education différenciée	728	689	673	632	694	793

Abb. 4: Entwicklung der Schulpopulation im *Enseignement fondamental* vom Schuljahr 2001/02 bis 2011/12 (MENFP 2013a, 7)

Den Daten des Bildungsministeriums stehen die Zahlen des nationalen Statistikamt (STATEC) gegenüber⁴⁸, die hinsichtlich der Schulpopulation nicht übereinstimmen. Beispielsweise ist die Anzahl der SchülerInnen in der *Éducation différenciée* mit 921 um einiges höher als bei den Angaben des Bildungsministeriums (793)⁴⁹.

⁴⁶ 49 SchülerInnen werden somit vom IDV unterstützt in den Klassen des *Enseignement post-primaire*. 50 weitere SchülerInnen werden von den EMP betreut. (MENFP 2013a, 45f) Weitere Daten über SchülerInnen mit Behinderungen im Sekundarunterricht konnten nicht gefunden werden.

⁴⁷ In einer Diskussionsrunde (14.10.2013) wurden für den Zuwachs an SchülerInnen in der *Éducation différenciée* drei Gründe genannt. Zum einen gab es einen allgemeinen Bevölkerungszuwachs und zum anderen gibt es durch die Erhöhung der schulpflichtigen Jahre einen Jahrgang mehr. Des Weiteren werden weniger SchülerInnen im Ausland beschult.

⁴⁸ Die genauen Daten sind auf der Homepage des STATEC im Bereich *Enseignement et formation* nachzusehen: http://www.statistiques.public.lu/stat/ReportFolders/ReportFolder.aspx?IF_Language=fra&MainTheme=3&FldrName=6 [25.10.2013]

⁴⁹ Diese Abweichung ist größtenteils dadurch zu erklären, dass beim STATEC (Abb. 5) die SchülerInnen, die durchs IDV betreut werden, dazu gezählt werden (STATEC 2013, [Online]).

Année	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Total	851	852	861	810	811	836	931	921	919

Abb. 5: Entwicklung der Schulpopulation in der *Éducation différenciée* vom Schuljahr 2004/2005 bis 2012/2013 (STATEC 2013, [Online])

Insgesamt fällt auf, dass sowohl die Daten des Bildungsministeriums als auch die des STATEC nur in wenige Kategorien aufgeschlüsselt werden. Sie werden anhand des Geschlechts, der Nationalität, der Erstsprache, des Geburtslandes und des Alters analysiert, die wenig aussagekräftige Schlussfolgerungen zulassen. Insbesondere im Hinblick auf SchülerInnen, die in den Instituten der *Éducation différenciée* unterrichtet werden, existieren keine Angaben über die Form oder den Schweregrad ihrer Behinderung oder über die Art ihrer Unter- richtung respektive über das geltende Curriculum.

5.6 Sprachgebrauch und -unterricht an Luxemburger Schulen

Sprachen spielen, wie bereits erwähnt, in Luxemburg, sowohl im schulischen als auch im so- zialen und familiären Bereich, eine wichtige Rolle. Die Gestaltung des Unterrichts an Luxem- burger Schulen ist wesentlich von der multilingualen und multikulturellen Situation des Lan- des geprägt, die bereits in Kapitel 4 dargestellt wurde. (Forschungseinheit EMACS 2012, 26) Die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung prägt somit auch das Schulsystem (Kühn 2008, 13). Kühn (2008, 12) meint, es sei „typisch für Luxemburg, dass mehrere Sprachen am gleichen Ort sowie im gleichen Gespräch gesprochen werden können – allerdings ist das Nebeneinan- der, Miteinander und Gegeneinander von Luxemburgisch, Deutsch und Französisch verflocht- en, komplex und dynamisch.“ (Kühn 2008, 12)

Im Schulsystem gestaltet sich dieses sprachliche Geflecht wie folgt: Dem Luxemburgischen wird eine besondere Rolle zugesprochen, nämlich die der Integrationssprache, was sich insbe- sondere in der Früherziehung und im Zyklus 1 des *Enseignement fondamental* bemerkbar macht (Kühn 2008, 16). Ab dem ersten Schuljahr im Zyklus 2 des *Enseignement fondamental* lernen die SchülerInnen Deutsch. „So kommt es vor, dass das Unterrichtsgespräch besonders in den ersten Klassen der Primarschule oft zwischen Deutsch und Luxemburgisch wechselt“ (Kühn 2008, 17). Im folgenden Schuljahr wird bereits das Französische nach und nach einge- führt. Deutsch kann somit als Unterrichtssprache für die *École fondamentale*, außer im Zyklus 1, und den technischen Sekundarunterricht bezeichnet werden. In den in den ersten Jahren des *Lycées classiques* ist Deutsch ebenfalls Unterrichtssprache, wobei sie in den höheren Klassen nach und nach vom Französischen abgelöst wird. Insgesamt nimmt der Sprachunterricht im Luxemburger Schulsystem circa 50% des Stundenplans in Anspruch. (Hausemer 2006, 270)

„Zusätzlich zu den drei Amtssprachen, Deutsch, Französisch und Luxemburgisch, müssen alle Schüler in Luxemburg Englisch lernen: sie werden in der Schule ab der achten Klasse mit Englisch als vierter Sprache konfrontiert.“ (Kühn 2008, 14)

Die Bedeutung der jeweiligen Sprache hält Kühn (2008, 16f) prägnant fest und setzt sie in den Zusammenhang mit den Begriffen der Muttersprache, Fremdsprache, Erstsprache, Zweitsprache usw. Beispielsweise kann für LuxemburgerInnen „das Deutsche, das auf Grund der Sprachverwandtschaft zum Luxemburgischen“ weder als Fremdsprache noch als Zweitsprache bezeichnet werden. Es erhält in Luxemburg seine besondere Bedeutung

„als Alphabetisierungssprache und als Kommunikationssprache (...). Dem Deutschunterricht fällt bis zur neunten Klasse die Aufgabe zu, Kompetenzen zu vermitteln, die normalerweise im Muttersprachenunterricht erworben werden. Im Deutschen werden zum einen sprachliche Handlungskompetenzen vermittelt, zum anderen hat das Deutsche auch grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder“. (Kühn 2008, 17)

Französisch wird hingegen als Fremdsprache in der Schule eingeführt und im Alltag als Zweitsprache benutzt. (Kühn 2008, 17)

Zwar ist die Sprachenvielfalt eine unglaubliche Bereicherung für ein kleines Land wie Luxemburg, jedoch darf die „vielschichtige Sprachensituation (...) nicht als Sprachenidylle missverstanden werden, denn in allen Schulformen gibt es multilinguale Klassen, in denen Kinder mit Migrationshintergrund zunehmend größere Schulschwierigkeiten haben.“ (Kühn 2008, 14) So ist es wichtig anzumerken, dass „schulische Leistungen und der Erfolg von Bildungsverläufen besonders stark durch das soziale Umfeld und den Migrationshintergrund beeinflusst werden“ (Forschungseinheit EMACS 2012, 26) und „dass die luxemburgische Schüler[Innen]population im Vergleich zu den Schüler[Innen]populationen anderer europäischer Länder (...) besonders heterogen ist.“ (Forschungseinheit EMACS 2012, 54)

Die statistischen Daten werden, wie bereits erwähnt, anhand der Nationalitäten und Erstsprachen entschlüsselt, jedoch nicht anhand der sozialen Schicht der Schülerschaft. Es ist jedoch bekannt, dass der soziale Hintergrund einen signifikanten Einfluss auf Schulleistungen und akademischen Erfolg hat, sodass in Luxemburg immer noch circa 40% der SchülerInnen die Schule ohne Qualifizierung verlassen. (Berg u.a. 2009, 24) Die „schulpolitische Umsetzung des Luxemburger Sprachenmodells“ (Kühn 2008, 14f) gerät somit ständig unter Kritik. Die Sprachen bilden Barrieren im frühen Selektionsverfahren und versperren vielen SchülerInnen den Zugang zu weiterführenden Schulen (Kühn 2008, 15).

Neben Mathematik sind eben insbesondere die Sprachen ein häufiger Grund für schulischen Misserfolg. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass die deutsche Sprache vielen Kindern aus dem romanisch-sprachigen Raum Probleme bereitet. Andererseits sind luxemburgische SchülerInnen aus weniger kulturell privilegierten Familien oftmals mit dem Französischen

überfordert. (Berg u.a. 2009, 24) Die PISA- und die PIRLS-Studien⁵⁰ zeigten, dass SchülerInnen in Luxemburg ein relativ schwaches Leseverständnis haben. (Berg u.a. 2009, 24f).

Ein weiterer Grund für schulisches Versagen hängt unter anderem damit zusammen, dass die Eltern im Luxemburger Schulsystem eine zentrale Rolle spielen, da sie u.a. ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen müssen. Jedoch variieren die Motivation und die Erwartungen der Eltern von einer sozialen Schicht zur anderen sehr stark, sowohl unter den LuxemburgerInnen als auch bei den ImmigrantInnen. (Berg u.a. 2009, 24) Ein anderer Grund ist die segregierende Tendenz innerhalb des Schulsystems, die anhand der Verteilung der Nationalitäten im *Enseignement postprimaire* offensichtlich wird (vgl. Kapitel 5.5).

Diese Nationalitäten- und Sprachenvielfalt ist keinesfalls ein spezifisch luxemburgisches Phänomen. Was jedoch speziell ist, ist, dass es fast keine monolingualen SprecherInnen gibt. In ihren Köpfen interagiert, aus psychologischer Sicht, eine hohe Anzahl an Sprachen. Die Sprachen stehen sozusagen in Konkurrenz zueinander und der Sprachgebrauch ist durch reguliertes und nicht reguliertes „code switching“ gekennzeichnet. Die Sprachensituation ist demnach geprägt von einer steigenden strukturellen Instabilität für alle Sprachen, mit einer Tendenz zum Hyperkorrekten und einer generationsbedingten Diskontinuität. Wissen und Informationen sind für in Luxemburg lebende und zur Schule gehende Personen in unterschiedlichen Sprachen verfügbar, sodass die Mehrsprachigkeit gleichbedeutend mit dem Zugang zur Bildung ist. (Berg u.a. 2009, 19) Die Mehrsprachigkeit ist jedoch für viele SchülerInnen eine Herausforderung, nicht zuletzt für SchülerInnen mit Behinderung.

Die derzeitige Form des Sprachunterrichts kann, nach Auffassung von ExpertInnen und von EntscheidungsträgerInnen, nicht aufrecht erhalten bleiben. Die Tendenz geht hin zu einer inklusiven und ganzheitlichen Spracherziehung, in der die Sprachen aller Lebensbereiche (Familie, Schule, Arbeit etc.) als ein Ganzes angesehen werden. (Berg u.a. 2009, 19)

Diese allgemein bereits sehr komplexe sprachliche und schulische Situation, stellt für Menschen mit Behinderung eine hohe Belastung dar. Es bedarf demnach eines Unterrichts mit flexiblem Curriculum, welcher an die Ressourcen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anknüpfen kann.

Es bleibt abschließend festzuhalten, dass auch im Hinblick auf das System der sonderpädagogischen Förderung, internationale Organisationen an Einfluss auf die „Struktur und Gestaltung nationaler Bildungssysteme“ gewinnen (Ellger-Rüttgardt 2009, 372). Wie bereits kurz angemerkt, treten Länder und Schulsysteme durch Studien wie PISA in Konkurrenz zueinan-

⁵⁰ PISA - Programme for International Student Assessment
PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

der. Zweifellos ist das neue Luxemburger Schulgesetz von 2009 aufgrund der miserablen Ergebnisse der PISA-Studien vorangetrieben worden. Durch ebensolche internationalen Vergleichsmöglichkeiten, wächst der Druck auf nationaler Ebene Veränderungen vorzunehmen. Im Zusammenhang mit der UN-BRK, die in Luxemburg 2011 ratifiziert wurde, wird demnach eine weitere Vergleichsebene zu anderen Ländern geschaffen, da es ihr Anliegen ist, „Behinderung in den Kontext internationaler, ja weltweiter Menschenrechtspolitik zu rücken.“ (Köpcke-Duttler 2008, 205) Durch diese Vergleichsmöglichkeit ist es sozusagen möglich vom Ausland zu lernen, „um die Lebensqualität, die politischen Rechte und die Chancengleichheit in europäischem Maßstab weiterzuentwickeln.“ (Kreuzer 2006, 64)

Ein direkter Vergleich zwischen verschiedenen Ländern kann in dieser Arbeit leider nicht vorgenommen werden, jedoch ermöglicht die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Datenerhebung die Darstellung des aktuellen Umsetzungsstandes der UN-BRK in Luxemburg. Im Zusammenhang mit den Monitoring-Mechanismen konnten erste Ergebnisse ermittelt werden. Durch sie kann anschließend zur Darstellung der inklusiven Bemühungen im Luxemburger Schulsystem übergeleitet und die aktuelle Situation und Diskussion rund um Inklusion vorgestellt werden.

6 Die Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg

Die Umsetzung der UN-BRK ist in Luxemburg mit der Ratifizierung verpflichtend geworden. Sie wurde in die nationale Gesetzgebung aufgenommen und somit zum nationalen Recht⁵¹. Dem Entstehungsbericht des Parlamentes kann entnommen werden, dass das erste Gesetzesprojekt bezüglich der Ratifizierung der UN-BRK (Projet de loi N°6141/00) am 25. März 2010 vorgelegt und das Ratifizierungsgesetz am 28. Juli 2011 publiziert wurde (Mémorial A-169). Weitere Dokumente und Bekanntmachungen belegen, dass im Laufe der Gesetzesbildung vordergründig über die Umsetzung von Artikel 33 Absatz 2⁵² der UN-BRK diskutiert wurde, d.h. wie das Monitoring in Luxemburg funktionieren soll.

Dementsprechend wurde die Ratifizierung der UN-BRK in Luxemburg als Ausgangspunkt für die durchgeführten Interviews und auch für die Darstellung der Ergebnisse dieser Arbeit gewählt. Die Auswertung der Interviews ergab, dass sich die allgemeine Umsetzung der UN-BRK vor allem durch die Arbeit der mit dem Monitoring beauftragten Organisationen und an der Realisierung des Aktionsplans der Luxemburger Regierung zeigt⁵³.

6.1 Monitoring

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, wurde die UN-BRK von Luxemburg am 30. März 2007 unterschrieben. Am 28. Juli 2011 wurde die UN-BRK inklusive Fakultativprotokoll in die nationale Gesetzgebung aufgenommen (Mémorial A-169). Artikel 2 dieses Gesetzes beauftragt die Menschenrechtskommission (*Commission consultative des Droits de l'Homme - CCDH*) und das Zentrum für Gleichbehandlung (*Centre pour l'égalité de traitement - CET*) als unabhängige Mechanismen mit der Aufgabe der nationalen Förderung und der Kontrolle der UN-BRK. In Artikel 3 des Gesetzes wird dem Ombudsbüro der Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen übertragen und in Artikel 4-6 werden dessen Aufgaben konkre-

⁵¹ Die Entstehung des Gesetzes kann online nachgelesen werden: <http://www.chd.lu/wps/portal/public/RoleEtendu?action=doDocpaDetails&backto=/wps/portal/public/Recherche/AucunResultat&id=6141> [25.10.2013]

⁵² „State Parties shall, in accordance with their legal and administrative systems, maintain, strengthen, designate or establish within the State Party, a framework, including one or more independent mechanisms, as appropriate, to promote, protect and monitor implementations of the present Convention. When designating or establishing such mechanism, State Parties shall take into account the principles relating to the status and functioning of national institutions for protection and promotion of human rights.“ (UN 2006, Art. 33 (2))

⁵³ Die Darstellungen der folgenden Kapiteln (6 und 7) ermöglichen aufgrund des eingeschränkten Samples der InterviewpartnerInnen keine Generalisierung. Es können lediglich die im Rahmen der Forschungsmethode ermittelten Ergebnisse dargestellt werden, die keine Vollständigkeit und absolute Zuverlässigkeit beanspruchen. Für die getätigten Aussagen haften die InterviewpartnerInnen.

tisiert. Des Weiteren wurde das Ministerium für Familie und Integration (MFI) zum *Focal Point* der UN-BRK ernannt (I2, Z.14f; I4, Z.540) und Info-Handicap hat durch das MFI die Aufgabe der Plattform erhalten (I1, Z.83f; I2, 9f), entsprechend Artikel 33, Absatz 1 und 3 der UN-BRK⁵⁴. Durch die Zusammenarbeit der Organisationen soll der Austausch und ein leichter Zugang zu Informationen über die Umsetzung der UN-BRK gewährleistet werden (I1, Z.86-88, 93f).

Neben diesen allgemeinen Bestimmungen des Monitorings, konnten durch die Datenauswertung die Aufgaben der Organisationen konkretisiert und auch Probleme bei der Umsetzung ermittelt werden. Des Weiteren wurde auf das Verfassen des ersten Staatenberichtes und auf eine angekündigte Verfassungsreform im Zusammenhang mit der UN-BRK aufmerksam gemacht.

6.1.1 Die Aufgaben der Monitoring-Organisationen

In den Interviews wurden die Rollen der verantwortlichen Monitoring-Organisationen bestätigt. Des Weiteren wurde festgestellt, dass durch die Monitoring-Mechanismen den Staaten die Verantwortung zur Umsetzung der UN-BRK übertragen wird. Die Staaten haben somit konkrete Verpflichtungen und es besteht ein gewisser Druck zur Umsetzung. (I2, Z.233-236) Aus diesem Grund wurde in Luxemburg von Beginn an gefordert, dass direkt im Ratifizierungsgesetz die verantwortlichen Monitoring-Mechanismen definiert werden (I5, Z.11-13, 16f). Durch das Ratifizierungsgesetz haben, wie bereits erwähnt die CCDH, das CET und das Ombudsbüro die Aufgabe des Monitorings (Promotion, Kontrolle und Schutz) übertragen bekommen. (I1, Z.75-77, 92f; I2, Z.15-17; I5, Z.98f)

Insgesamt ist es für die VertreterInnen dieser Monitoring-Organisationen wichtig, dass regelmäßige Treffen stattfinden, um den Austausch zu sichern und um die Umsetzung besser planen und koordinieren zu können (I5, Z.95-97). Ein erstes gemeinsames, bereits realisiertes Projekt, ist eine Broschüre, in der erklärt wird, welche Organisation für welche Probleme die richtige Anlaufstelle ist (I5, Z.105-107). Die Aufgaben von CCDH und CET werden folgendermaßen zusammengefasst:

⁵⁴ „State Parties, in accordance with their system of organization, shall designate one or more focal points within government for matters relating to the implementation of the present Convention, and shall give due consideration to the establishment or designation of a coordination mechanism within government to facilitate related action in different sectors and at different levels.“ (UN 2006, Art. 33 (1))

“Civil society, in particular persons with disabilities and their representative organizations, shall be involved and participate fully in the monitoring process.” (UN 2006, Art. 33 (3))

- „Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit zur Konvention und den Rechten von Menschen mit Behinderung,
- Überwachung der Umsetzung der Konvention in die nationale Gesetzgebung und die aktuellen und künftigen politischen Programme,
- Zusammenarbeit und Austausch mit den in der Behindertenpolitik aktiven Verbänden und anderen Vertreter[Innen] der Zivilgesellschaft.“ (o.A. 2013, [Online])

In Interview 1 werden die Aufgaben der CCDH und des CET folgendermaßen beschrieben: „unsere Aufgabe ist es eigentlich Gesetzesprojekte die sich jetzt entwickeln sowie Gutachten zu kucken was passiert da in der Zivilgesellschaft zu kucken was sind die politischen Programme die entwickelt werden und entspricht das auch alles dem Sinn der UN-Konvention“ (I1, Z.77-80). Zu den Aufgaben des Ombudsbüros gehört es, sich der „individuelle[n] Beschwerden von physischen oder moralischen Personen, die sich gegen eine Verwaltung, eine staatliche Dienststelle oder eine Gemeinde richten und den Beschwerdeführer selbst betreffen“ (o.A. 2013, [Online]) anzunehmen. Es kann Lösungsvorschläge geben und Empfehlungen an die Regierung verfassen (ebd.). Das MFI, *Focal Point* der UN-BRK, entwickelt und koordiniert „auf Regierungsebene die Politik, die Gesetzgebung und die Aktionen zugunsten behinderter Personen.“ (o.A. 2013, [Online]) Es wird von der a.s.b.l.⁵⁵ Info-Handicap, der nationalen Plattform „BRK“ (ebd.) unterstützt, die Beschwerden, Mitteilungen und Vorschläge der Bevölkerung annimmt. Sie gibt ratsuchenden Personen die entsprechenden Informationen und Orientierungen (I2, Z.10-16).

Um eine bessere Vernetzung der verschiedenen Monitoring-Organisationen zu erreichen, ist ein sogenanntes Haus der Menschenrechte (*Maison des Droits de l'Homme*) in Planung. Die Organisationen CET, CCDH, Ombudsbüro, Ombudsfrau für die Rechte des Kindes und die Datenschutzkommission sollen hier gemeinsam, koordiniert und barrierefrei arbeiten können (I1, Z.100-102, 758-762)

Weiters ist zu erwähnen, dass die CCDH und das CET relative junge Organisationen sind. Die CCDH (Mémorial A-180, 2008) hat mit der UN-BRK zum ersten Mal einen Auftrag bekommen der eine Konvention betrifft. Zur Erfüllung des Monitorings wurde eine permanente Arbeitsgruppe gegründet. (I1, Z.748-753) Das CET (Mémorial A-207, 2006), in erster Linie Anlaufstelle für Diskriminierungsfälle, konnte feststellen, dass seit der Ratifizierung zum ersten Mal seit Bestehen des Zentrums das Motiv Behinderung als häufigste Diskriminierungsur-sache vorkommt. (I5, Z.243f, 252-256)

⁵⁵ Abkürzung für „association sans but lucratif“ - Vereinigung ohne Gewinnerzielungsabsicht (VoG)

6.1.2 Problematisches beim Monitoring

Aus praktischer Sicht werden jedoch einige Probleme hinsichtlich der Erfüllung der Monitoring-Aufgaben geschildert. Ein wesentliches Problem ist der Zugang zu Informationen, der nicht ausreichend gesichert ist, sodass relevante Informationen eigenständig recherchiert werden müssen (I1, Z. 80-82; I5, Z.101f) und die Aktualität permanent verfolgt werden muss (I5, Z.179f). Die Überwachung ist schwierig, da vieles nur im Alltag bemerkt wird und sich nicht direkt auf Gesetze zurückführen lässt (I5, Z.144-146). Eine Gesetzesänderung, im Zusammenhang mit den Forderungen der UN-BRK konnte bisher noch nicht festgestellt werden (I5, Z.548-461).

Des Weiteren wurde die Gestaltung der Zusammenarbeit der verantwortlichen Monitoring-Organisationen durch das Gesetz nicht geklärt. Es bleibt unklar, ob die Aufgaben gemeinsam angegangen oder aufgeteilt werden sollen. Auch die derzeitige mit dem Schutz beauftragte Mediatorin des Ombudsbüros, ist nicht glücklich über ihre Aufgabe, da sie nur im öffentlichen und nicht im privaten Bereich aktiv werden kann. (I1, Z.82f, 85-87, 93f, 335-348; I5, Z.109-112) Die Kompetenz der Mediatorin beschränkt sich auf Beschwerden von BürgerInnen in „Beziehungen mit der öffentlichen Verwaltung“ (CCDH 2013a, 1) und ist nicht auf den Privatbereich ausgedehnt (ebd.). Auch die CCDH und das CET besitzen keine Kompetenzen zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung. In Luxemburg existiert auch keine andere Struktur die im Privatbereich die Rechte schützen könnte. Dieses Problem ist insofern bedenklich, da in Luxemburg viele Personen mit Behinderungen in privat geführten Einrichtungen leben. (Ebd.) Es besteht somit „eine Kluft zwischen dem öffentlichen und privaten Bereich, was den Schutz der Rechte der behinderten Person betrifft“ (CCDH 2013a, 1). Ein weiteres Problem stellen die zur Verfügung stehenden Ressourcen dar. Mit den zusätzlichen Aufgaben wurden den Organisationen weder zusätzliche personelle noch finanzielle Ressourcen zugesprochen. Seit der Ratifizierung werden diese angefordert, jedoch bleibt die Situation unverändert. (I1, Z. 71, 326-328, 331-333, 756; I5, Z.100f, 516f, 520-523, 555) Beispielsweise arbeitet die CCDH ausschließlich ehrenamtlich und muss improvisieren, insbesondere was den barrierefreien Zugang von Informationen angeht (vgl. Mehrsprachigkeit in Luxemburg). (I1, Z.327-330) Da der Großteil der MitarbeiterInnen der CCDH frankophon ist (I1, Z.320-322), müssen wichtige Dokumente und Stellungnahmen aus eigener Kraft ins Deutsche übersetzt werden (I1, Z.71f). Obwohl auch die Finanzlage des CET kritisch ist, wird ein Großteil des Budgets in Übersetzungen investiert (I5, Z.509-512). Das Personal beim CET

ist ebenfalls knapp, da insgesamt sechs unterschiedliche Diskriminierungsmotive⁵⁶ behandelt werden (I5, Z.134-136). Bereits während der Entstehungsphase des Gesetzes forderte das CET zur Realisierung des Monitorings eine Erhöhung der Ressourcen, um die Aufgabe entsprechend den Forderungen der UN-BRK erfüllen zu können (CET 2010). Im Jahresbericht 2012 steht die Ressourcenerhöhung jedoch weiterhin unter der Rubrik „Empfehlungen“ (CET 2013, 49). Es bleibt demnach abzuwarten, wie das Monitoring trotz Personal- und Geldmangel in der Praxis effektiv gestaltet werden kann (I5, Z.101f).

Der Verein *Nëmme Mat Eis!* merkt zur Realisierung des Monitorings kritisch an, dass im Luxemburger Ratifizierungsgesetz lediglich Artikel 33, Absatz 2 der UN-BRK geregelt wird, nicht jedoch die Mechanismen entsprechend Artikel 33, Absatz 1 und 3. Die Bezeichnung *Focal Point* der UN-BRK (Art. 33(1)) habe sich das MFI selbst gegeben. Das MFI hat seinerseits Info-Handicap die Aufgabe der Plattform übertragen (Art. 33(2)). Dadurch, dass Info-Handicap 1993 vom MFI ins Leben gerufen worden ist und es sich um einen Dachverband handelt, ist „die Partizipation von uns Betroffenen“ (Nëmme Mat Eis! 2012, 3) nicht abgesichert, da Info-Handicap nicht als staatlich unabhängiger Mechanismus bezeichnet werden kann. Des Weiteren gibt es keine Koordinierungsmechanismen und der Forderung nach einer/einem Behindertenbeauftragte/n wurde nicht entsprochen. (Nëmme Mat Eis! 2012, 3; CCDH 2013, 3)

6.1.3 Staatenbericht

Der nächste offizielle und verbindliche Schritt ist die Einreichung des ersten Staatenberichtes bei der UN in Genf⁵⁷. Für einen ersten Entwurf hat das MFI, als *Focal Point* der UN-BRK, Informationen von allen Ministerien gesammelt. Zu den einzelnen Artikeln der UN-BRK haben die jeweilig verantwortlichen Ministerien einen Bericht verfasst (I3, Z.24f), aus denen das MFI den Staatenbericht zusammensetzt (I2, Z.191f; I3, Z.23-27; I4, Z.149-152).

Ein erster Entwurf des Staatenberichts wurde an die MitarbeiterInnen des Aktionsplans (vgl. Kapitel 6.2) verschickt und sie wurden zu einem Treffen im Juni 2013 eingeladen. Ziel des Treffens war der Austausch zwischen den VertreterInnen der Ministerien und den Mitarbeite-

⁵⁶ „1. rassische oder ethnische Zugehörigkeit 2. Geschlecht 3. Sexuelle Orientierung 4. Religion oder Glaubensbekenntnis 5. Behinderung 6. Alter“ (<http://cet.lu/de/la-discrimination/> [25.10.2013])

⁵⁷ „Each State Party shall submit to the Committee, through the Secretary-General of the United States, a comprehensive report on measures taken to give effect to its obligations under the present Convention and on the progress made in that regard, within two years after the entry into force of the present Convention for the State Party concerned.“ (UN 2006, Art. 35(1))

rInnen der Zivilgesellschaft. Es wurde über die Inhalte des Entwurfs diskutiert, Einschätzungen wurden abgegeben und einige Punkte für den finalen Bericht überarbeitet. (I1, Z.119f; I2, Z. 192-196; I4, Z.151f, Z.160-163; I6, Z.240-243)

Für das MFI ist es somit ein Anliegen, dass der Staatenbericht genau wie der Aktionsplan in Kooperation mit der Zivilgesellschaft verfasst wird (I4, Z.150, 153-156, 169f): „dass wir uns getraut haben die Zivilgesellschaft regelrecht zu fragen und aufzufordern hier arbeitet mit uns (...) das war eine sehr inklusive Maßnahme (...) und ich sag immer noch wir können ruhig ein wenig damit angeben“ (I4, Z.207-212).

Obwohl der Staatenbericht erst Ende Oktober veröffentlicht wird, kursiert derzeit der vorläufige Entwurf des Berichtes und hat bereits Eingang in die Presse gefunden.⁵⁸ Am Entwurf wird kritisiert, dass er eine beschönigende Sicht der tatsächlichen Situation darstelle. Insbesondere im Hinblick auf Diskriminierung gebe es „kaum konkrete Angaben darüber, welche Maßnahmen tatsächlich umgesetzt wurden und wie gut sie greifen.“ (Kurschat 2013, 6) Auch im Bereich Bildung werde nicht angegeben, wie viele SchülerInnen mit Behinderung „wirklich in der Regelschule wie gut begleitet werden und ob sie ihre Schulkarriere ohne zusätzliche Behinderungen von außen machen können“ (Kurschat 2013, 6).

Um der UN eine alternative Perspektive auf die Situation von Menschen mit Behinderungen in Luxemburg zu zeigen, ist es Nichtregierungsorganisationen möglich Parallelberichte, die sogenannten Schattenberichte zu verfassen. Am 11. Juli 2013 veranstaltete die CCDH eine erste Informationsveranstaltung über die Verfassung eines solchen Berichtes (I1, Z.127-131). In ihrer Einladung macht die CCDH darauf aufmerksam, dass die „zusätzlichen Berichte (...) für den Ausschuss von großer Wichtigkeit [sind], weil sie die Sicht der Betroffenen darstellen. (...) Ziel dieser Veranstaltung ist es, die **luxemburgischen Organisationen VON Menschen mit Behinderungen (Selbstvertreter[Innen]organisationen und Elternorganisationen)** in die Parallelberichterstattung einzuführen und sie mit den Leitlinien zum Verfassen eines eigenen Berichtes vertraut zu machen.“ (CCDH 2013b, 1; H.i.O) Der Verein *Nëmme Mat eis!* hat sich zur Verfassung eines Parallelberichtes bereit erklärt (I6, Z.251-253). Im September wurden die ersten Ablaufschritte festgelegt, wie der „von staatlicher Beeinflussung unabhängig[e] Länderbericht aus der Sicht der Betroffenen“ (Kurschat 2013, 6) verfasst werden soll.

⁵⁸ Da es sich um einen Entwurf und nicht um ein offizielles Dokument handelt, werde ich auf diesen nicht zurückgreifen, sondern lediglich die Auffassung der Presse wiedergeben.

6.1.4 Verfassungsreform

Die Monitoring-Organisationen konnten bisher keine Gesetzesänderung feststellen, jedoch wird derzeit an einer Verfassungsreform gearbeitet. Aus einer gemeinsamen Presseerklärung der Vereine *Nëmme Mat Eis!*, *Elteren a Pedagoge fir Integratioun*, *ZAK!*, *Daaflux* und dem *OGB-L*⁵⁹ (2013, [Online]) ist zu entnehmen, dass in Luxemburg eine wichtige Verfassungsreform vorbereitet wird⁶⁰. Sie soll die Menschenrechte und die Grundfreiheiten von Menschen mit Behinderungen verfassungsrechtlich schützen, fördern und absichern. Es wurde ebenfalls ein Satz hinsichtlich der menschlichen Würde empfohlen, der jedoch gestrichen werden soll – zum großen Entsetzen der Stell- und Selbstvertretungsvereine. Sie fordern die (Wieder-)Aufnahme der ursprünglich geplanten Formulierung und schlagen weitere Veränderungen vor, die im Zusammenhang mit der UN-BRK stehen. Zum einen wird eine Reform des Wahl- und Vormundschaftsrechtes von Menschen mit Behinderung und zum anderen ein verfassungsrechtliches Diskriminierungsverbot gefordert⁶¹. Ein weiteres Anliegen betrifft die Anerkennung der Gebärdensprache, die in Luxemburg gesetzlich in keiner Weise verankert ist. Es wird somit ein großer Handlungsbedarf zur Sicherung der Menschenrechte von Menschen mit Behinderung in der Luxemburger Verfassung festgestellt. (Gemeinsame Presseerklärung anlässlich der Verfassungsreform 2013, [Online])

Der Handlungsbedarf konnte schon früher festgestellt werden. Die Herausforderungen denen sich Luxemburg in Zukunft stellen muss, werden u.a. im Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO-Konvention thematisiert, der im folgenden Kapitel vorgestellt wird. Die einzelnen Entstehungsschritte des Aktionsplans werden nachgezeichnet und anschließend die kritischen Punkte erwähnt, die hinsichtlich der Veröffentlichung des Aktionsplans geäußert wurden.

⁵⁹ *Onofhängege Gewerkschaftsbond Lëtzebuerg* – Unabhängiger Gewerkschaftsbund Luxemburg

⁶⁰ Die Anfrage zur Verfassungsreform und die dazugehörigen Dokumente sind online verfügbar: <http://www.chd.lu/wps/portal/public/RoleEtendu?action=doDocpaDetails&backto=/wps/portal/public&id=6030> [25.10.2013]

⁶¹ Zur Sicherung der Rechte von Menschen mit Behinderung gibt es in Luxemburg Antidiskriminierungsgesetze. 1997 (Mémorial A-54) wurde Diskriminierung aufgrund von einer Behinderung strafrechtlich verboten. Dieses Gesetz verbietet „Behinderungsdiskriminierung im Erwerbsleben, im Rahmen wirtschaftlicher Betätigung und im Rahmen von Dienstleistungserbringung an die Allgemeinheit mit Geldstrafe oder Freiheitsentzug bis zu zwei Jahren.“ (Degener 2005, 892) Ein weiteres Gesetz von 2004 (Mémorial A-167) regelt „einerseits Diskriminierung am Arbeitsplatz und andererseits den Zugang behinderter Menschen zu Gütern, Dienstleistungen und Einrichtungen“ (Degener 2005, 892). Degener stellt fest, dass „verfassungsrechtliche Diskriminierungsnormen eine höhere Steuerungswirkung zu haben“ (Degener 2005, 895) scheinen und „weit mehr öffentliche Beachtung als die Veränderung einfacher Gesetze“ erhalten (ebd., 896).

6.2 Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention

Der Aktionsplan der Luxemburger Regierung ist ein konkreter Schritt zur Umsetzung der UN-BRK. Er stellt „die Weichen (...) für eine rasche Umsetzung der ersten rechtsverbindlichen Menschenrechtskonvention dieses Jahrhunderts“ (MFI 2012b, [Online]). Es handelt sich um ein 64 Seiten langes Dokument, das von der Luxemburger Regierung veröffentlicht wurde. Im Aktionsplan werden „die großen Baustellen der Behindertenpolitik“ (MFI 2012a, 2) angesprochen, wobei die Inhalte der UN-BRK weit über den Aktionsplan hinausgehen. „In dem Bewusstsein, dass nicht alle Vorgaben dieser Konvention sofort realisiert werden können, soll der Aktionsplan helfen, durch gezielte Maßnahmen die Ziele der UN-BRK schrittweise zu erreichen.“ (MFI 2012a, 2) Weitere Handlungsfelder sollen in einer zweiten Phase aufgegriffen werden. (Ebd.)

6.2.1 *Die ersten Schritte zum Aktionsplan*

Die Luxemburger Regierung initiierte, unter Regie des MFI (I2, Z.127-129; I5, Z.19-21), die Erarbeitung eines Aktionsplans zur Umsetzung der UN-BRK. Ein Anliegen des Aktionsplan ist es, die UN-BRK bekannter zu machen (I5, Z.10, 17-19), sodass am 3. Dezember 2010 ein öffentlicher Brief im Namen der damaligen Familien- und Integrationsministerin in den populären Luxemburger Tageszeitungen publiziert wurde. (I4, Z.12-14; I5, Z.22). Er enthielt einen Aufruf zur Mitarbeit am Aktionsplan (I2, Z.112), der mit folgenden Worten begründet wird:

„Eine wirksame Umsetzung der Bestimmungen der Konvention in nationales Recht ist ohne das aktive Mitwirken von Menschen mit Behinderungen undenkbar. Da es z.B. um Selbstbestimmung behinderter Menschen, um die Zurückweisung von Fremdbestimmung und um die volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben geht, wäre es ein sinnloses Unterfangen, die Konvention in die Tat umsetzen zu wollen ohne die direkte Einbindung betroffener Menschen.“ (Jacobs 2010, 1)

Diese Vorgehensweise wird als „einen komischen (...) ungewohnten Weg“ (I4, Z.10) bezeichnet, da der Aktionsplan in Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft entstand (I4, Z.2f), so wie in der Konvention vorgesehen (I4, Z.11f). Das MFI habe sich „von Anfang an für eine systematische Einbeziehung der Zivilgesellschaft (...) ausgesprochen“ (MFI 2012a, 1).

Zur Koordinierung des gesamten Arbeitsprozesses wurde im Oktober 2010 eine sogenannte *Steering Group*, ein „Lenkungsausschuss“ (MFI 2012a, 2) gegründet, in der sich VertreterInnen von Assoziationen und von Ministerien befinden (I1, Z.220f; I2, Z. I4, Z.29-31; I5, Z.28-30; MFI 2012a, 2; Nëmme Mat Eis! 2012, 1f). Die *Steering Group* entstand vor dem Hintergrund, dass die Erarbeitung eines Aktionsplans eine neue Aktivität für das MFI darstellte und es eine Begleitung für den Prozess benötigte. (I4, Z.31f).

In einem ersten, ministeriumsinternen Schritt brach das MFI gemeinsam mit der *Steering Group* die 28 thematischen Artikel der UN-Konvention auf elf Hauptthemen herunter (I2, Z.114f; Z.I4, Z.23f), die schließlich in insgesamt neun Arbeitsgruppen bearbeitet wurden (I4, Z.23f, MFI). Zu Beginn dieser Arbeiten gab es inhaltlich noch keine klaren Vorstellungen, wie der Aktionsplan aussehen sollte (I4, Z.55f). Zur Orientierung wurde deshalb der rheinland-pfälzische Aktionsplan herangezogen dessen Aufbau und Themen der *Steering Group* vom damaligen Behindertenbeauftragten von Rheinland-Pfalz, Ottmar Miles-Paul, vorgestellt wurden (I1, Z.464f, 473f). Die Entscheidung fiel auf die folgenden Themen, die ebenfalls den Kapiteln des Aktionsplans entsprechen: Bewusstseinsbildung und Information; barrierefreie Kommunikation, Information und Meinungsfreiheit; Arbeit und Beschäftigung; Schule und Erziehung; Nichtdiskriminierung und Gleichstellung; Transport und Mobilität; Barrierefreiheit; gleiche Anerkennung vor dem Recht, Rechts- und Handlungsfähigkeit; Autonomie und Inklusion; Gesundheit; und Statistik. (I4, Z.41-45; MFI 2012a) Diese Themen werden demnach in Luxemburg in einer ersten Phase prioritär angegangen (I4, Z.25f).

6.2.2 Die Entstehung des Aktionsplans

Auf den öffentlichen Aufruf der Ministerin hin, taten rund 200 Personen ihr Interesse kund und meldeten sich beim MFI (I2, Z.112f; I4, Z.15). Am 2. März 2011 fand eine erste Informationsveranstaltung statt, zu der zirka 100-120⁶² Personen erschienen, die auch aktiv am Aktionsplan mitarbeiteten (I4, Z.20-22, MFI 2012a, 1f). Eine weitere Beteiligungsmöglichkeit wurde per E-Mail angeboten (I1, Z.232)⁶³.

Das Interesse an der Mitarbeit überstieg die Erwartungen bei weitem, sodass die vorgesehenen Räumlichkeiten nicht ausreichten. Eine Alternative für weitere Treffen musste gefunden werden (I1, Z.208f, 311-215), sodass letztendlich in Remich, einer Ortschaft im Osten Luxemburgs, an vier (I1, Z.214; MFI 2012a, 2) oder fünf Wochenenden (I4, Z.33f; I8, Z.86) (I5, Z.24), immer samstags ganztägig an den verschiedenen Themen des Aktionsplans gearbeitet wurde (I1, Z.215; I4, Z.33-35, 38; I5; Z.24f; MFI 2012, 2).

Unter den InteressentInnen befanden sich sowohl selbst betroffene Menschen, Familienangehörige, Professionelle als auch VertreterInnen von Organisationen und unterschiedlichen Mi-

⁶² Im Vorwort des Aktionsplans ist von 160 InteressentInnen und von 100 aktiven MitarbeiterInnen die Rede (MFI 2012, 1f).

⁶³ Die Mitarbeit per E-Mail wurde zwar zugesagt, es ist jedoch unbekannt in welcher Weise diese Beiträge für den Aktionsplan berücksichtigt wurden, da diese Personen auch zu späteren Treffen nicht mehr eingeladen wurden (I1, Z.232-235).

nisterien (I1, Z.220; I4, Z.16f), sodass verschiedene Positionen vertreten waren, die sich erst finden und entwickeln mussten (I1, Z.224f).

Die Einteilung in die Arbeitsgruppen erfolgte per Einschreibung im Laufe des ersten Arbeitswochenendes (I4, Z.26f). Die MitarbeiterInnen sollten sich, je nach Interesse und Knowhow, für eine Gruppe entscheiden (I1, Z.229-231; I2, Z.28f). Jede Arbeitsgruppe wurde von einem Mitglied der *Steering Group* koordiniert, die/der die Treffen ebenfalls vorbereitete (I2, Z.76-81). Zusätzlich wurde in jeder Gruppe ein/e SchriftführerIn ausgewählt, die/der die Ergebnisse der Treffen dokumentierte (I1, Z.222f; I4, Z.32; I5, Z.43f).

Ausgehend von den elf Hauptthemen wurde über die aktuelle Situation diskutiert und erste Ideen und Inhalte wurden gesammelt (I4, Z.39). Von den Überlegungen geleitet, „was läuft gut was läuft nicht gut was soll sich verbessern“ (I4, Z.57f) wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen festgehalten (I4, Z.59; I5, Z.45-47).

Die anschließende Erarbeitung konkreter Inhalte erfolgte anhand einer Struktur, die für jedes thematische Kapitel identisch war (I5, Z.47): zum einen die Situationsanalyse mit der Beschreibung der Ist-Situation und den aktuellen Herausforderungen (I4, Z.70f) und zum anderen die konkreten Maßnahmen (I4, Z.74). Im ersten Teil befinden sich alle Themen, die in den Arbeitsgruppen angesprochen wurden („Die gesamte Vielfalt aller Wünsche und Idealvorstellungen der Beteiligten“ (MFI 2012b, [Online])), sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Herausforderungen im Allgemeinen den Wünschen der Betroffenen entsprechen (I1, Z.555f; MFI 2012a, 2). In die Maßnahmen wurden klare und realisierbare Ziele aufgenommen, sodass nicht alle angesprochenen Themen in den Maßnahmenkatalog übernommen werden konnten (I4, Z.72f, 75-80). (I4, Z.96, 99-101). „Der kurz- und mittelfristig machbare Teil dieser Wünsche“ (MFI 2012b, [Online]) wurde von der Regierung beschlossen und findet sich somit in den Maßnahmen wieder (ebd.).

Nach der Fertigstellung der Entwürfe der Arbeitsgruppen, waren Treffen mit den jeweilig verantwortlichen Ministerien und Verwaltungen vorgesehen (I2, Z.116f; I5, Z.49f; I8, Z.86f), die sich zu den Vorschlägen und Maßnahmen positionieren und zu deren Realisierbarkeit äußern sollten (I5, Z.52-54). Für diese Treffen wurde in jedem Ministerium eine konkrete Kontaktperson gesucht, die mit den Themen der UN-BRK vertraut gemacht wurde und die sich mit den VerfasserInnen des Aktionsplans getroffen hat. (I4, Z.87-92) Während dieser Treffen wurde über die konkreten Maßnahmen und die benötigte Zeitspanne für die Umsetzung diskutiert. (I5, Z.52-54) In einigen Themenbereichen wurden die Maßnahmen im Einverständnis mit den Ministerien unverändert übernommen (I5, Z.47f; I8, Z.125f), in anderen nicht (I1, Z.249f, 302f 461f; I5, Z.60f; I6, Z.194f; I8, Z.83f).

Durch diesen Schritt wurde der Aktionsplan von der Regierung genehmigt (I4, Z.124) und vom MFI als 5-Jahresplan veröffentlicht (I1, Z.562; MFI 2012b, [Online]). In der Pressekonferenz zur Vorstellung des Aktionsplans trugen die jeweiligen MitarbeiterInnen Teile ihrer Kapitel vor, sodass klar hervorgehoben wurde, dass es sich um ein gemeinsames Projekt von Regierung und Zivilgesellschaft handelt. (I4, Z.126-130)

Es ist jedoch zu beachten, dass es sich, trotz der intensiven Beteiligung der Zivilgesellschaft, um den Aktionsplan der Luxemburger Regierung handelt und sowohl die Wünsche der MitarbeiterInnen als auch die Vorschläge des Ministeriums enthalten sind (I1 Z.549f; I3, Z.40-43, 47; I5, Z.61-64).

Das Resultat der Wochenenden ist somit der vorliegende Aktionsplan, der relativ kurz und präzise gestaltet wurde: „nicht viel Geschwafel sondern (...) direkt auf den Punkt“ (I4, Z.48). Sprachlich ist er relativ einfach verfasst, sodass er jedem zugänglich ist. Die deutsche Originalfassung wurde ins Französische und in leichte Sprache übersetzt. (I4, Z.46-51) Audioversionen auf Deutsch und Französisch sind ebenfalls online verfügbar (<http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/index.html> [25.10.2013]). An dieser Palette wird deutlich, was barrierefreier Zugang zu Informationen im Kontext der Mehrsprachigkeit in Luxemburg bedeutet. So mussten, um die Partizipation aller MitarbeiterInnen gewährleisten zu können, zehn InterpretInnen engagiert werden: vier Deutsch-Französisch/Französisch-Deutsch-DolmetscherInnen, vier GebärdensprachdolmetscherInnen und zwei SchriftdolmetscherInnen (I4, Z.104f) ⁶⁴.

Durch diesen Entstehungsprozess und durch die Rücksprache mit den EntscheidungsträgerInnen und der Zivilgesellschaft, konnte in jedem Ministerium eine für die Behindertenpolitik zuständige Kontaktperson bestimmt werden. Ebenso konnte eine Vernetzung zwischen den Ministerien und den MitarbeiterInnen der einzelnen Arbeitsgruppen für die zukünftige Zusammenarbeit hergestellt werden. (I4, Z.89, 141f)

Festzuhalten bleibt ebenfalls, dass durch die Einbeziehung der Zivilgesellschaft und durch die Zusammenarbeit mit Menschen mit Behinderungen, ein positives Zeichen gesetzt wurde. (I1, Z.207f) Diese Vorgehensweise kann als inklusive Maßnahme gesehen werden – „dass wir uns getraut haben, die Zivilgesellschaft regelrecht zu fragen und aufzufordern“ (I4, Z.207f). Des Weiteren war in den einzelnen Arbeitsgruppen eine große Motivation erkennbar und die Zusammenarbeit konnte als gelungen bezeichnet werden. (I1, Z.213; I2, Z.120; I6, Z.197) In

⁶⁴ Man war allerdings davon ausgegangen, dass alle Gehörlosen in der Gruppe „Barrierefreie Kommunikation, Information und Meinungsfreiheit“ teilnehmen würden und hatte nur eine/en GebärdensprachdolmetscherIn engagiert. Es wurde nachbessert und weitere DolmetscherInnen wurden beauftragt. (I1, Z.244f)

einer Pressemitteilung beschreibt Info-Handicap den Aktionsplan als „Frucht eines intensiven Arbeitsjahres, an dem viele Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinschaftlich mitgewirkt haben.“ (Info-Handicap 2012)

Den MitarbeiterInnen wurde nach Abschluss des Aktionsplans eine Beteiligung an den nächsten Schritten der Umsetzung versprochen (I1, Z.259f). Der nächste Schritt ist, wie bereits erwähnt, die Veröffentlichung des ersten Staatenberichtes an die UN. Dieses Versprechen wurde mit dem Treffen bezüglich des ersten Staatenberichtes im Juni 2013 eingelöst.

Des Weiteren stellt der Aktionsplan für die allgemeine Sensibilisierungs- und Informationsmission der UN-BRK einen Rahmen zur Verfügung und gibt konkrete Hinweise wie verschiedene Maßnahmen umgesetzt werden können (I2, Z.20-22). Beispielsweise soll Info-Handicap, als Dachverband der Behindertenorganisationen und Plattform der UN-BRK, die Umsetzung der Maßnahmen des Aktionsplans kontrollieren (I2, Z.24f). Zu diesem Zweck wurde die Internetseite <http://www.unokonvention.lu> [25.10.2013] eingerichtet (I2, Z.33-37), auf der konkrete Maßnahmen zur Umsetzung des Aktionsplans veröffentlicht werden.

6.2.3 Kritik am Aktionsplan

Trotz der inklusiven Maßnahme und den engagierten MitarbeiterInnen, blieben der Aktionsplan und sein Entstehungsprozess nicht frei von Kritik. In mehreren Interviews und Stellungnahmen wurden diese zum Ausdruck gebracht.

Die Vorgehensweise der Erarbeitung an sich wird kritisiert. Durch die Einschreibung in eine Gruppe, war es den MitarbeiterInnen nicht möglich, sich an den Diskussionen der anderen Gruppen zu beteiligen. (I1, Z.227-231) Auch innerhalb der Gruppen gestalteten sich die Diskussionen teilweise schwierig, da im Vorfeld keine konkreten Informationen zu den einzelnen Themen und den Inhalten der UN-BRK bereitgestellt wurden. In jeder Gruppe mussten somit zuerst die Grundlagen aufgearbeitet werden, bevor sich unterschiedliche Positionen entwickeln (I1, Z.217-219, 225f) und die Situation in Luxemburg diskutiert werden konnte.

Des Weiteren wurden die Arbeitswochenenden als sehr anstrengend empfunden. Aufgrund der ganztägigen Konzipierung und der schwierigen Diskussionen über brisante Themen, waren die Wochenenden sehr intensiv (I1, Z.240-242, 252-255). Es konnte auch festgestellt werden, dass von Mal zu Mal weniger MitarbeiterInnen anwesend waren (I1, Z.256f).

Ein wesentlicher Kritikpunkt ist die Transparenz, da die vorgegebene Themenauswahl auf ministerieller Ebene und nicht gemeinsam mit den MitarbeiterInnen der Arbeitsgruppen ge-

troffen wurde. Das Raster wurde vom Ministerium und von der *Steering Group* aufgestellt, ohne dass die Zivilgesellschaft dazu befragt wurde. (I1, Z.456f) So wird kritisiert, dass „nicht alles sofort (...) grundlegend diskutiert worden ist“ (I2, Z.108f) und die Transparenz fehlte, warum die einen Themen behandelt wurden und die anderen nicht. (I2, Z.109f)

Auch wären die Mitglieder der *Steering Group* „ein bisschen vom Ministerium so ausgesucht worden“ (I5, Z.29) und außer einem rollstuhlfahrenden Mitarbeiter eines Ministeriums waren in der Gruppe keine Personen mit Behinderung. Die Betroffenen waren somit auf diesem Niveau nicht gleichberechtigt impliziert. (I5, Z.30-32; Nëmme Mat Eis! 2012, 1f)

Ein weiterer Punkt betrifft die Themenauswahl an sich. Durch die Vorauswahl der elf Hauptthemen (I2, 106f; Z.I4), u.a. durch die Orientierung am Aktionsplan von Rheinland-Pfalz⁶⁵ (I1, Z.474f), wurden einige zentrale Themen nicht berücksichtigt. So kommt das für Luxemburg so wichtige Thema der Migration im Aktionsplan nicht vor (I1, Z.477), ebenso wie ein Kapitel zum Thema Frauen und Asylbewerber mit Behinderungen fehlt. (I1, Z.442f, 451f) Auch „berechtigte Forderungen von Behinderten sind nicht berücksichtigt worden“ (I8, Z.377f). *Nëmme Mat Eis!* (2012, 2) behauptet, dass „offenbar ‚anstößige‘ Themen, wie bioethische Fragen, Familienplanung, Sexualität, das Recht auf Familie und das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben“ bewusst ignoriert wurden. Der Verein ZAK!⁶⁶ (2012, 1) bedauert, dass laut Aktionsplan immer noch von „Behindertensport“ die Rede ist und SportlerInnen mit Behinderung weiterhin „in spezielle Vereine abgeschoben werden, wo sie ‚unter sich‘ bleiben“ (ZAK! 2012, 1). Die Forderung nach einer/em Behindertenbeauftragten, die/der die Umsetzung der UN-BRK als Mandat und politisches Ziel zur Aufgabe hat, wurde explizit vom Ministerium nicht zurückbehalten (I6, Z.57f; Nëmme Mat Eis! 2012, 4). Die Regierung ist der Meinung, dass ein zusätzliches Umsetzungsorgan nicht nötig ist. (I4, Z.82-84) Ein weiteres fehlendes Thema ist die persönliche Assistenz, die es in Luxemburg nicht gibt, die jedoch für ein autonomes und gesellschaftlich gleichgestelltes Leben für Menschen mit Behinderung unumgänglich ist (I6, Z.61-64; Nëmme Mat Eis! 2012, 4f). Eine inhaltliche Schwäche des Aktionsplans kann ebenfalls im Bereich Gebärdensprache festgestellt werden, die in Luxemburg nicht offiziell als Sprache anerkannt ist. Auch der Aktionsplan sieht keine konkrete Maßnahme in diese Richtung vor, da geschrieben steht: „daher soll sie in Luxemburg anerkannt werden“ (MFI 2012a, 10) und nicht, dass sie anerkannt wird (I1, Z.400-403; I6, Z.52f). Daaflux⁶⁷ (2012, 2) merkt an, dass es sich dabei nicht um eine Maßnahme handelt und ledig-

⁶⁵ Rheinland-Pfalz ist ein Bundesland und kein Staat. Auf Länder- und Staatenebene werden in Deutschland unterschiedliche Themen besprochen.

⁶⁶ *Zesummen aktiv* - <http://zak.lu> [25.10.2013]

⁶⁷ *Daaflux* - <http://daaflux.lu> [25.10.2013]

lich eine Veränderung auf administrativer und nicht auf legislativer Ebene vorgesehen ist. Wären die Betroffenen von Anfang an in den Prozess mit eingebunden gewesen, hätten sich andere Schwerpunkte für den Aktionsplan ergeben. (I1, Z.457-460)

Bemängelt wurde ebenfalls die Zusammenarbeit mit den Ministerien, deren VertreterInnen ebenfalls zu den Arbeitstreffen in Remich eingeladen wurden (I2, Z.122-124). Es erschienen jedoch nur wenige, sodass die MitarbeiterInnen „sehr unter sich“ waren (I1, Z.548). Ebenfalls wurden die Entwürfe nach den Treffen von den VertreterInnen der Ministerien ausgebessert (I1, Z.548-551) und einige Ideen und Wünsche der Betroffenen wurden nicht oder nur zu einem sehr geringen Teil übernommen. Die Ministerien sahen in erster Linie ihren funktionellen Rahmen mit den gegebenen Hierarchien und Einschränkungen und brachten zum Teil wenig Verständnis für die betroffenen Personen auf (I2, Z.166-169).

Viele MitarbeiterInnen des Aktionsplans zeigten sich enttäuscht (I2, Z.148f; I6, Z.193-195) und brachten ihre Enttäuschung während der Pressekonferenz zum Ausdruck (I4, Z.129-131). So wurde die Zusammenarbeit, auch mit dem MFI, als „nicht konstruktiv“ und „nicht besonders erfolgreich“ (I6, Z.199) bezeichnet. Die Maßnahmen des Aktionsplans wurden nicht von den MitarbeiterInnen vorgestellt, da „wir diese ja gar nicht entschieden haben und (...) sie - im Gegensatz zu den Herausforderungen - auch nicht mittragen. Dass wir die Maßnahmen nicht vorstellen wollten, wurde uns als Undankbarkeit ausgelegt. Warum müssen wir Menschen mit Behinderungen eigentlich immer dankbar sein???“ (Nëmme Mat Eis! 2012, 3) Dieses Statement drückt die Enttäuschung der MitarbeiterInnen sehr deutlich aus.

Als „großes Fazit“ (I2, Z.100) des Kommunikations- und Diskussionsprozesses rund um den Aktionsplan wurde festgehalten, „dass wir in Luxemburg trotzdem ein Problem haben mit dem Dialog zwischen den Entscheidungsträgern und der Zivilgesellschaft“ (I2, Z.126f), sodass den Forderungen der UN-BRK nach Teilhabe und Partizipation nicht genügt werden konnte (I2, Z.101-121).

Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass Einiges bewegt werden kann, „wenn der Aktionsplan umgesetzt wird.“ (Nëmme Mat Eis! 2012, 5) Die CCHD (2013a, 2) merkt an, dass der Aktionsplan zwar als „Katalog guter Absichten“ angesehen werden kann, hingegen kaum Erklärungen dazu gibt, mit welchen Mitteln und auf welche Art und Weise die Maßnahmen und Ziele verwirklicht werden sollen. „Man findet keinerlei Erwähnung der Leitlinien dieses Plans, der Mechanismen der Umsetzung oder des Monitoring.“ (CCDH 2013a, 2)

Um die Kritikpunkte anschaulicher darzustellen, wird im nächsten Kapitel der Entstehungsprozess von Kapitel 4 „Schule und Erziehung“ des Aktionsplans rekonstruiert.

6.2.4 Arbeitsgruppe 4: Schule und Erziehung

In der Arbeitsgruppe 4, entsprechend dem vierten Kapitel „Schule und Erziehung“ im Aktionsplan, gestalteten sich die Diskussionen „zu Beginn ganz schwierig“ (I2, Z.84). Die Arbeitsgruppe setzte sich aus Mitgliedern des Vereins EPI (*Elteren a Pedagogen fir Integratioun*), VertreterInnen der *Éducation différenciée* (I1, Z.539-541; I2, Z.88f, 90f) und Eltern von Kindern mit Behinderung sowie Professionellen zusammen (I4, Z.578f). Es waren demnach einerseits Personen dabei, die schon jahrzehntelang für Schulinklusion kämpfen und andererseits SprecherInnen der Sonderschulen, sodass es Differenzen zwischen den MitarbeiterInnen gab (I1, Z.538). Es wird berichtet, dass es in der Gruppe schwierig war auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen, da sehr radikale und militante Meinungen vertreten waren (I2, Z.90; I4, Z.579-581) und persönliche Attacken geführt wurden (I4, Z.584f). Das Thema Inklusion wurde demnach sehr kontrovers diskutiert und es war in dieser Gruppe wohl nicht möglich sich auf bestimmte Inhalte zu einigen (I4, Z.617-619). Um die Erarbeitung eines Textentwurfes für dieses Kapitel dennoch zu ermöglichen, musste ein externer Moderator engagiert werden (I2, Z.92f I4), damit die MitarbeiterInnen sich „nicht irgendwann die Köpfe einschlagen würden“ (I2, Z.85f). Letztendlich konnten bestimmte Inhalte (I2, Z.93, 164f) und ein gemeinsamer Entwurf für den Aktionsplan vorgelegt werden (I1, Z.541).

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich in der Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium. Während der Arbeitstreffen in Remich waren die VertreterInnen des Ministeriums eher abwesend (I1, Z.544, 547f), da ein Konfrontationskurs vermieden werden sollte (I3, Z.57f). Der Entwurf der Arbeitsgruppe wurde, entsprechend dem vorgesehenen Ablauf, nach Abschluss der Arbeiten ans Ministerium weitergeleitet (I2, Z.95f). Das anschließende Treffen der Arbeitsgruppe mit dem Ministerium (I8, Z.86f) konnte jedoch nicht eingehalten werden, sodass es in die Sommerferienzeit verschoben wurde (I8, Z.89f). Während dieses Treffens konnte jedoch nicht verhandelt werden, da die Person auf ministerieller Ebene nicht mit der Thematik der UN-BRK vertraut war (I8, Z.91-94). Weitere Treffen wurden vom Ministerium hinausgezögert (I5, Z.56-58; I8, Z.101-103), sodass es zu keinem weiteren Austausch kam (I8, Z.95f). Das Bildungsministerium hatte seinerseits den Entwurf der Arbeitsgruppe erhalten (I1, Z.548f). Wie in anderen Ministerien wurde auch hier versucht nachzubessern (I1, Z.550f) und letztendlich wurde nicht sehr viel vom ursprünglichen Text zurückbehalten (I2, Z.97; I5, Z.77f). Später erfuhr die Arbeitsgruppe, dass das Ministerium einen eigenen Text ausgearbeitet hatte, unabhängig zum bereits vorliegenden Entwurf. (I8, Z.104, 106f, 110) Der Text des Ministeriums wurde von einem Lehrer ausgearbeitet, der mit der Direktion der *Éducation différenciée* konform geht, sodass das Kapitel im Aktionsplan wenig mit dem ursprünglichen

Dokument zu tun hat und als abgeschwächte Form der eigentlichen Vorschläge bezeichnet werden kann (I5, Z.60f; I8, Z.111-115). Für den Aktionsplan wurde der Text übernommen, der dem Ministerium genehm war (I1, Z.552f). Einige Maßnahmen wurden dennoch übernommen, jedoch liegt den beiden Texten eine unterschiedliche Philosophie zugrunde (I8, Z.127f). Dies geschah sehr zum Missfallen der Arbeitsgruppe (I1, Z.551), da ihnen die Maßnahmen nicht weit genug gehen (I4, Z.585-591). Nach der Veröffentlichung des Aktionsplans war somit eine gewisse Unzufriedenheit spürbar (I2, Z.98) und sämtliche Mitglieder der Arbeitsgruppe 4 kündigten die Zusammenarbeit (I8, Z.115-120). In der Pressekonferenz wurde der Aktionsplan, wie bereits erwähnt, als etwas Gemeinsames vorgestellt, was er im Prinzip auch ist (I5, Z.62-64). Zu diesem Anlass distanzierte sich diese Gruppe jedoch öffentlich von den Inhalten des Kapitels „Schule und Erziehung“ des Aktionsplans, da sie nicht der Sicht der MitarbeiterInnen entsprechen (I4, Z.129-131, 599-601)⁶⁸. Vor allem wurde bedauert, dass nicht mehr Maßnahmen, die das allgemeine Schulsystem betreffen, aufgenommen wurden, damit Inklusion garantiert werden kann (I6, Z.53-56). In der Stellungnahme von EPI (2012, 1) wird erläutert, warum ihrer Ansicht nach der Aktionsplan den Forderungen von Artikel 24 der UN-BRK nur teilweise gerecht wird. Der erste Punkt ist, dass der Aktionsplan die Beibehaltung der *Éducation différenciée* und somit zweier Bildungsinstanzen vorsieht. Laut EPI „kann die Allgemeine Schule jedoch nur zu einer inklusiven Schule werden, wenn sie ihre inklusive Mission und Verantwortung für alle Kinder und Jugendliche voll und ganz *selbst* übernimmt.“ (2012, 1; H.i.O.) In einem längerfristigen Übergangsprozess müssten die Dienstleistungen und das Personal der *Éducation différenciée* von der Allgemeinen Schule übernommen werden. Die *Éducation différenciée* soll für spezifische Behinderungen zuständig bleiben, „für deren Betreuung die Allgemeine Schule weder die nötigen Kompetenzen noch die nötigen materiellen Ressourcen besitzt.“ (EPI 2012, 1) Der zweite Punkt betrifft die sogenannten *classes de cohabitation* (EPI 2012, 1), auf die Kapitel 7.1 und 7.2 näher eingehen. In einem dritten Punkt wird die Aus- und Fortbildung der LehrerInnen angesprochen. Im Aktionsplan wird festgehalten, dass LehrerInnen sonderpädagogische Grundkenntnisse erwerben sollen. Diese reichen, laut EPI, jedoch nicht aus „um inklusiv arbeiten zu können. Dafür sind Kenntnisse in *inklusive Pädagogik* unbedingt notwendig (...) [um] ein *gemeinsames und differenziertes Lernen* zu gewährleisten. (...) EPI fordert deshalb eine Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in inklusiver Pädagogik, zu welcher auch Grundkenntnisse in Sonderpädagogik gehören.“ (EPI 2012, 1; H.i.O.)

⁶⁸ Nachzuhören auf YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=0UH5_JWiusg&feature=share [25.10.2013]

Ausgehend von dieser schwierigen Gestaltung der Arbeitstreffen und den Forderungen von EPI, lohnt es sich einen näheren Blick auf die Inklusion im Luxemburger Schulsystem zu werfen. Da Inklusion als „Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule“ (Hinz 2004, 45) verstanden wird und Artikel 24 der UN-BRK ein *inclusive education system* auf allen Ebenen vorsieht, wird in Kapitel 7 das Luxemburger Schulsystem auf inklusive Bestrebungen hin betrachtet und die integrativen/inkluisiven Angebote und Bemühungen näher vorgestellt. Vorerst werden jedoch die wichtigsten Ergebnisse dieses Kapitels zusammengefasst.

6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der erste Teil der Forschungsfrage, wie die UN-BRK seit ihrer Ratifizierung in Luxemburg umgesetzt wurde, kann anhand dieser Ergebnisse beantwortet werden. Durch das Ratifizierungsgesetz wurde die UN-BRK in die Luxemburger Gesetzgebung aufgenommen und gleichzeitig wurden die Überwachung, die Förderung und der Schutz der UN-BRK gesetzlich geregelt. Die Umsetzung der UN-BRK wird in Luxemburg somit durch die gesetzlich festgelegten Monitoring-Organisationen überprüft.

Durch die Auswertung der Interviews und durch die Einbeziehung ergänzender Dokumente konnte festgestellt werden, dass das Monitoring bislang nicht sehr effektiv funktioniert. Die unterschiedlichen Organisationen bemühen sich sehr ihrer Rolle und ihren Aufgaben gerecht zu werden, können sie jedoch ressourcenbedingt nicht gänzlich erfüllen. Wahrscheinlich kann der erste Staatenbericht, der Ende Oktober erscheint, weitere Aufschlüsse über die aktuelle (gesetzliche) Situation geben. Wie auch in den Interviews angedeutet, ist es durch die Analyse von Gesetzen nicht möglich Veränderungen im alltäglichen Leben festzustellen die ebenso zur Umsetzung der UN-BRK beitragen. In der Praxis zeigt sich der reale Handlungsbedarf, der gesetzlich nur indirekt erfasst werden kann.

Auf rechtlicher Ebene konnte somit bislang noch keine Gesetzesänderungen festgestellt werden, die zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung beitragen. Es ist jedoch eine Verfassungsreform in Bearbeitung, durch die die Menschenrechte und Grundfreiheiten von Menschen mit Behinderung verankert werden sollen. Bedauerlich ist allerdings, dass über die Aufnahme der Menschenwürde diskutiert wird. Wie im theoretischen Teil erläutert wurde, stellt sie das Fundament der Menschenrechte dar. Das Bewusstsein der Würde gilt als essentielle Voraussetzung für Inklusion und Barrierefreiheit, liegt den Prinzipien der Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe zugrunde und verhindert Diskriminierung.

Im Kontext des Monitoring und der Erarbeitung des Aktionsplans wird deutlich, dass die sprachliche Situation in Luxemburg eine große Herausforderung für den barrierefreien Zugang von Informationen darstellt. Die Monitoring-Organisationen versuchen soweit wie möglich ihre Dokumente sowohl auf französisch als auch auf deutsch zu veröffentlichen. Während der Erarbeitung des Aktionsplans war ebenfalls eine Vielzahl an DolmetscherInnen notwendig, um die Partizipation aller Beteiligten zu ermöglichen. Ebenso wurde der Aktionsplan in schriftlicher Form und als Audiodatei veröffentlicht, jeweils auf deutsch und französisch und in leichter Sprache. Somit kann beispielhaft gezeigt werden, dass *Lëtzebuergesch* hauptsächlich als Umgangssprache im Alltag verwendet wird und Deutsch und Französisch die gängigen Schriftsprachen in Luxemburg sind, insbesondere auf administrativer Ebene.

Im Zusammenhang mit dem Luxemburger Aktionsplan bleibt zu erwähnen, dass durch die Zusammenarbeit zwischen Zivilgesellschaft und Ministerien ein wesentlicher Schritt unternommen wurde, um Menschen mit Behinderungen in den Entstehungsprozess mit einzubeziehen. Auch die Tatsache, dass die MitarbeiterInnen Anregungen zu den Inhalten des Staatenberichtes geben konnten, kann als ein Schritt in eine inklusivere Gesellschaft gedeutet werden. Nichtsdestotrotz blieben Menschen mit Behinderung von wichtigen Arbeitsschritten ausgeschlossen und ihre Forderungen auf mehreren Ebenen unberücksichtigt. Aus diesem Grund ist es erfreulich, dass *Nëmme Mat Eis!* sich zur Verfassung eines Schattenberichtes bereit erklärt hat, damit die Sicht der Betroffenen dargestellt werden kann. In der Tat wird durch diesen Schritt Gebrauch von den Mechanismen gemacht, die in Luxemburg durch die Ratifizierung des Fakultativprotokolls ermöglicht werden.

Die Erfahrungen der Arbeitsgruppe 4 stellen exemplarisch dar, dass die Zusammenarbeit zwischen Zivilgesellschaft und EntscheidungsträgerInnen nicht immer einwandfrei funktioniert. Wünsche dürfen geäußert werden, auf Probleme darf aufmerksam gemacht werden, jedoch ist eine konkrete Umsetzung auf staatlicher Seite nicht immer möglich und auch nicht erwünscht. Leider konnte nicht ermittelt werden, inwieweit die Maßnahmen des Aktionsplans bereits verwirklicht wurden. Auch auf der Homepage von Info-Handicap wurden bislang noch nicht viele Aktionen zur Umsetzung der einzelnen Maßnahmen des Aktionsplans eingetragen (http://www.unokonventioun.lu/online/www/content/actions_by_cat/FRE/index.html [25.10.2013]).

7 Integration/Inklusion im Luxemburger Schulsystem

Im Zusammenhang mit den Forderungen des Artikels 24 der UN-BRK stellt sich die Frage, ob es sich beim Luxemburger Schulsystem um ein inklusives System handelt. Anhand der Daten der OECD konnte festgestellt werden, dass in Luxemburg weit angesetzte Reformen stattfinden, die zum Abbau der Sonderschulen und zum Ausbau inklusiver Beschulungen führen, sodass sich 80-90% der SchülerInnen in einem inklusiven Umfeld befinden. (Ferguson 2008, 111) Ausgehend von der Definition der OECD von Inklusion⁶⁹, kann das Luxemburger Schulsystem demnach als inklusiv bezeichnet werden. Auch laut Entringer (2011, 9) existiert Inklusion im Luxemburger Schulsystem, wenn auch nur zaghaft. Auf der Internetseite des Bildungsministeriums wird angegeben, dass sich zirka die Hälfte der Kinder *à besoins éducatifs spécifiques*⁷⁰ (vergleichbar mit dem SPF) in der Regelschule befindet, dank der Schulassistenten der multiprofessionellen Teams (EMP). Ein Viertel der SchülerInnen besucht sogenannte *classes de cohabitation* (Kohabitationsklassen) und ein Viertel wird in separaten Schulstrukturen untergebracht. (<http://www.men.public.lu/fr/systeme-educatif/eleves-besoins-specifiques/index.html> [25.10.2013]) In der Tat wird in Luxemburg nur ca. 1% der SchülerInnen in den Schulen der *Éducation différenciée* unterrichtet (vgl. Kapitel 5.5), sodass kein großer Verbesserungsspielraum existiert und Luxemburg somit als integratives Land bezeichnet werden kann (I3, Z.30-32).

Im Laufe der Erarbeitung des Ratifizierungsgesetzes wurde das Bildungswesen ebenfalls diskutiert. Im Gesetzesentwurf (Projet de loi n°6141/00, 6) wird festgestellt, dass seit dem Schulgesetz von 2009 Kindern mit Behinderung eine inklusive Grundschulbildung kostenlos zur Verfügung steht. Im sekundären und tertiären Bildungsbereich sowie in der Erwachsenenbildung sehe die Regierung die notwendigen Veränderungen vor, um SchülerInnen mit Behinderungen den Zugang zu ermöglichen. Des Weiteren sei eine Inklusionskommission im sekundären Bildungsbereich vorgesehen⁷¹. Der *Conseil d'État* (Staatsrat) unterstreicht die

⁶⁹ Nach OECD-Standard⁶⁹ gilt ein Schulsystem als inklusiv, wenn mehr als 80% der SchülerInnen mit SPF im Regelschulsystem beschult werden.

⁷⁰ SchülerInnen *à besoins éducatifs spécifiques* sind SchülerInnen, deren Betreuung nicht mehr durch die zu Verfügung stehenden Maßnahmen des Lehrpersonals des Regelschulsystems gesichert werden kann. Es handelt sich um SchülerInnen, die mit physischen Einschränkungen konfrontiert sind (Seh-, Hör- und Funktionsbeeinträchtigungen etc.), emotional-sozial auffällig sind, Lernschwierigkeiten haben u.v.m. (<http://www.men.public.lu/fr/systeme-educatif/eleves-besoins-specifiques/index.html>, [25.10.2013])

⁷¹ „Au niveau de l'enseignement secondaire, de l'enseignement secondaire technique et de la formation pour adultes, le gouvernement luxembourgeois prévoit d'apporter, dans les meilleurs délais, les changements nécessaires à la législation existante afin de faire accéder les élèves handicapés à une formation postprimaire ou à une formation pour adultes. La création d'une Commission d'inclusion spécifique pour l'enseignement post-primaire

Wichtigkeit der Sensibilisierung der LehrerInnen (Avis du Conseil d'État n°6141/02, 2) und der *Conseil supérieur des personnes handicapées* (Oberster Behindertenrat) wünscht sich eine Harmonisierung der Gesetzgebung des *Enseignement fondamental* und der *Éducation différenciée*⁷². (Avis du Conseil supérieur des personnes handicapées n°6141/06, 2f)

In den Interviews wurden, vor dem Hintergrund der Schulreform 2009, die Rolle der Regelschule für die Inklusion sowie schulpolitische und rechtliche Grundlagen für die Inklusion diskutiert. Die 2009 gegründete *École fondamentale* kann als Allgemeine Schule im primären Schulbereich angesehen werden, da sie als eine Schule für alle Kinder definiert wird. Die *Éducation différenciée* ist sozusagen der Gegenspieler der Allgemeinen Schule. (I8, Z.458f) Wie bereits in Kapitel 6.2.4 erwähnt, wird diese schulische Doppelstruktur in Frage gestellt, da sie nicht zur Inklusion beiträgt. Dieser Behauptung und wie die Leistungen der *Éducation différenciée* in ein inklusives Bildungssystem hineinpassen und ob sie in ihrer derzeitigen Form bestehen bleiben kann, wird in den nächsten Kapiteln nachgegangen.

7.1 Sonderschule oder Regelschule?

Wie bereits in Kapitel 5.2 erwähnt, sieht das Luxemburger Schulsystem mehrere Möglichkeiten zur Beschulung von Kindern mit Behinderungen vor. Einerseits existiert die Regelschule in Form des *Enseignement fondamental*, andererseits die Sonderschule in Form der *Éducation différenciée* (I8, Z. 27f). Es gilt das Prinzip, dass jedes Kind im schulpflichtigen Alter automatisch die Regelschule besucht. Wird eine Beschulung außerhalb des Regelschulsystems angestrebt, z.B. in einem Institut der *Éducation différenciée* oder im Ausland, wird eine strenge Prozedur eingeleitet. (I3, Z.306-309) Eine externe Kommission, die CMPPN⁷³, gibt ihr Urteil ab (I8, Z.35f) und überweist die Kinder *à besoins éducatifs spécifiques* an die *Éducation différenciée* (I3, Z.98f; <http://www.men.public.lu/fr/systeme-educatif/eleves-besoins-specifiques/index.html> [25.10.2013]). Diese stellt das Personal und die Schulen zur Verfügung und interveniert innerhalb der Regelschulklassen. Sie hat somit ein gewisses Mitspracherecht bezüglich der Betreuung und Bildung von Kindern mit spezifischen Bedürfnissen. (I8, Z.29-32, 36-40) Für jedes Kind *à besoin éducatif spécifique* wird ein individueller Lehr-

et la formation des adultes est prévue.“ (Projet de loi n°6141/00, 9)

⁷² „Afin d’harmoniser les législations de l’enseignement fondamental et de l’éducation différenciée, le Conseil Supérieur des Personnes Handicapées aurait souhaité que la réforme annoncée de l’Education différenciée soit également reprise dans le texte proposé.“ (Avis du Conseil supérieur des personnes handicapées n°6141/06, 2f)

⁷³ *Commission Médico-Psycho-Pédagogique Nationale*

plan, ein PEI (*Plan éducatif individualisé*) entsprechend dem Lehrplan der *Éducation différenciée* (1996) erstellt (I8, Z.463f). Als generelles Ziel der schulischen Ausbildung ist „wünschenswert dass jeder Mensch egal wie seine Behinderung ist maximal am gesellschaftlichen Leben partizipieren kann“ (I3, Z.383f).

Die *Éducation différenciée* ist durch diese Prozedur de facto nicht direkt verantwortlich für die Aussonderungen, da sie die Kinder nicht diagnostiziert, sondern lediglich übermittelt bekommt (I3, Z.96-99). Da die *Éducation différenciée* in der CMPPN vertreten ist, kann sie die Überweisungen kontrollieren und dafür Sorge tragen, dass nicht zu viele Kinder ausgesondert werden (I3, Z.99-101). Der Großteil der Kinder wird erst nach dem Alter von zehn Jahren in die Zentren der *Éducation différenciée* aufgenommen (I3, Z.131). Aus diesen Gründen ist die Entscheidung für die *Éducation différenciée* eher definitiv, da bei der Aufnahme von Kindern bereits sehr restriktiv vorgegangen wird (I3, Z.128f). Damit die Sonderschule nicht zwangsläufig zur „Einbahnstraße“ (I3, Z.136) wird, wird bei Kindern, die länger als drei Jahre in den Zentren der *Éducation différenciée* und älter als zwölf sind, nachkontrolliert, ob sie sich noch immer am „richtigen Platz“ (I3, Z.140) befinden. (I3, Z.136-140)

Die Entscheidung, welchen schulischen Weg das Kind geht, treffen letztendlich die Eltern. In Luxemburg gilt somit das Prinzip des Elternwahlrechts (I2, Z.411-413; I7, Z.59-62, 67f), weswegen die Eltern in jedem Fall bestmöglich beraten und unterstützt werden sollen (I7, Z.61-64). Die Argumente der Eltern für eine Beschulung in einer separierten Einrichtung stehen meist in Verbindung damit, dass Kinder leiden, wenn „keiner mit ihnen in Kontakt treten will“ (I3, Z.215f). Erst in der Sonderschule können sie eine soziale Veränderung erleben und glücklicher werden (I3, Z.215-220). Bei Kindern mit schweren Behinderungen sind die Eltern meist von Beginn an Antragsteller für eine spezielle Schulstruktur (I3, Z.131-133). Auch ist für Kinder mit schweren Behinderungen eine Stimulation auf andere Art und Weise sinnvoller. Bestimmte Kinder brauchen Zeit um mit „Gleichen“ zusammen zu kommen. (I3, Z.205-208) Es gibt somit Fälle in denen Eltern das Sonderschulsystem explizit wünschen (I2, Z.675). Dem gegenüber stehen die Eltern, die Antragsteller für Integration/Inklusion sind (I8, Z.210f) und möchten, dass ihr Kind in der Gemeinde zur Schule geht in der es lebt und aufwächst. In der Regel ist in Luxemburg die Schule nicht frei wählbar (I7, Z.73-77)⁷⁴, sodass lediglich privat geführte Schulen eine Alternative zu den öffentlichen Schulen darstellen⁷⁵. Da

⁷⁴ Eine Anmeldung in einer Schule außerhalb der Wohnsitzgemeinde kann aus unterschiedlichen Gründen beantragt werden. <http://www.guichet.public.lu/citoyens/de/enseignement-formation/enseignement-primaire/inscription-public/inscription-hors-ressort-scolaire/index.html#panel-11> [25.10.2013]

⁷⁵ Die öffentlichen und privaten Schulen auf einen Blick: <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/offre-scolaire/index.html> [25.10.2013]

in kleineren Gemeinden nur wenige Kinder *à besoin éducatif spécifique* leben, werden in der Regel Einzelintegrationen vorgenommen (I3, Z.208f; I7, Z.70).

Um die Integration der Kinder zu unterstützen, existieren auf der einen Seite integrative/inklusive Leistungen von der *Éducation différenciée* und auf der anderen Seite sind Bemühungen der Regelschule zu verzeichnen, die in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden. Außerdem konnten einige Barrieren und Herausforderungen bei der Umsetzung der Integration/Inklusion festgestellt werden. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich die Frage, wer aus schulischer Sicht für Kinder mit Behinderungen verantwortlich ist.

7.2 Integrative/Inklusive Leistungen der *Éducation différenciée*

Wie mehrmals erwähnt, besteht seit 1994 das Gesetz zur Integration, das unterschiedliche Beschulungsarten von Kindern mit Behinderungen vorsieht. Wird bei einem Kind ein *besoin éducatif spécifique* diagnostiziert, bestehen mehrere Möglichkeiten der Beschulung (vgl. Kapitel 5.2). Der integrative/inklusive Weg wird durch die *Équipes multiprofessionnelles* (EMP) in Form einer schulischen Assistenz unterstützt. (<http://www.men.public.lu/fr/systeme-educatif/eleves-besoins-specifiques/mesures-aide/index.html> [25.10.2013]; I8, Z.46-51) Ein weiteres Angebot der *Éducation différenciée*, sind die sogenannten *classes de cohabitation* oder auch *classes d'insertion* (Kohabitationsklassen). Kinder *à besoins éducatifs spécifiques* werden gemeinsam in einer Klasse unterrichtet, die sich in der Regelschule befindet. (I1, Z.721-723; I3, Z.67-69; I6, Z.107f)

Einerseits werden die Dienstleistungen der *Éducation différenciée* in kritisiert. Im Zusammenhang mit den Kohabitationsklassen wird kritisch angemerkt, dass sie nicht dem Sinn der Integration/Inklusion entsprechen, da die Kinder meist nur am Rand der Schule leben (I6, Z.108; I8, Z.563-567). Sie widersprechen dem „Geist der UNO-Konvention“, da die Klassen „von den übrigen Klassenverbänden *segregiert* sind.“ (EPI 2012, 1; H.i.O.) Durch die Existenz dieser Klassen würde ein integratives/inklusives System verhindert werden (ebd.). Entinger (2011, 9f) stellt des Weiteren fest, dass Kohabitationsklassen ohne legale Basis geschaffen wurden. Auch würden sie benutzt werden, um die Zahlen zu verschönern, da die SchülerInnen dieser Klassen als integrativ/inklusive in den Statistiken geführt werden⁷⁶. (I1,

⁷⁶ Grundsätzlich werden die Statistiken in Luxemburg eher skeptisch betrachtet, da sie nicht nach sozialer Schicht aufgeschlüsselt werden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die unteren sozialen Schichten ihre Kinder vermehrt in die Sonderschule schicken und die oberen sozialen Schichten eher dazu bereit sind für die Integration/Inklusion zu kämpfen. (I8, Z.530f, Z.285-290) Des Weiteren gibt es eine Anzahl an SchülerInnen, die im Ausland zur Schule gehen (I1, Z.688; I5, Z.467), für die es keine spezialisierten Schulen in Luxemburg gibt (z.B. für Gehörlose und für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten) (I1, Z.686-688). Sie werden in den

Z.720-724) Der Dienstleistungsbereich der EMP wird dahingehend kritisiert, dass durch die zu geringe Anzahl an Assistenzstunden die Integration/Inklusion der betreuten Kinder nicht optimal verläuft (I2, Z.676-681). Ein weiterer Punkt ist die Etikettierung durch den PEI, durch den die Kinder zu „den Besonderen“ werden. Es würde sich keiner Gedanken darüber machen, wie Kindern ohne Etikettierung ein Platz in der Schule gegeben werden kann. (I8, Z.466-468)

Andererseits konnte festgestellt werden, dass von Seiten der *Éducation différenciée* viele Öffnungen in Richtung Integration/Inklusion zu verzeichnen sind (I1, Z.853f; I2, Z.340f; I4, Z.622f). Es wird bedauert, dass die Grundschulreform (2009) die Bereiche der *Éducation différenciée* nicht betrifft (I2, Z.404-409). Aus diesem Grund und weil die *Éducation différenciée* sich ebenfalls weiterentwickeln möchte, wurde das sogenannte SYCOPS⁷⁷-Projekt (I1, Z.855-857; I3, Z.343f) ausgearbeitet. Hierbei handelt es sich um einen Entwurf für die zukünftige Gestaltung der Dienste der *Éducation différenciée*. (I1, Z.855-857; I3, Z.341, 344) Als ein „sonderpädagogisches Kompetenzsystem“ (I3, Z.490), welches in enger Relation nach dem Prinzip der Subsidiarität⁷⁸ mit dem Regelschulwesen zusammenarbeitet (I3, Z.491, 502), möchte das SYCOPS einen Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Schule leisten. (SYCOPS 2011, 5) Rund um fünf Prinzipien möchte das SYCOPS in Zukunft agieren: Individualisierung; Subsidiarität; Optimierung der Verwaltung der Ressourcen und Kompetenzen; Koordination, Kooperation und Konzentration; Qualitätsentwicklung. Insgesamt werden drei Hauptziele verfolgt: 1. Die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Bedürfnissen mindestens bis zum Ende der Schulpflicht; 2. die Beratung, Begleitung von und die Kooperation mit den Schulen, den pädagogischen Teams, den LehrerInnen, den Lernenden, ihren Eltern und Familien, damit die Bedürfnisse genauestens ermittelt und eine adäquate Betreuung der Lernenden gesichert werden können; 3. die Einleitung notwendiger Schritte und Maßnahmen, um qualitativ hochwertig, mit sonderpädagogischer Kompetenz, eingreifen zu können. Hierzu zählen die Verbesserung der professionellen Praktiken durch ein Ausbil-

Statistiken ebenfalls nicht berücksichtigt. Laut Limbach-Reich (2012, 7) besuchten 2011 165 SchülerInnen (24%) Schulen außerhalb von Luxemburg.

⁷⁷ *Le système de compétences en pédagogie spéciale*

⁷⁸ Die *Éducation différenciée* funktioniert bereits nach dem Subsidiaritätsprinzip, d.h. sie greift ein, wenn das *Enseignement fondamental* die optimale Betreuung durch die eigenen Mittel der LehrerInnen nicht mehr absichern kann (<http://www.men.public.lu/fr/systeme-educatif/eleves-besoins-specifiques/index.html> [25.10.2013]). Die Subsidiarität wird nach einer Prozentskala berechnet, je nach Ausmaß der sonderpädagogischen Betreuung. Findet diese außerhalb der Schulzeit statt, handelt es sich um eine sehr geringe Subsidiarität. Erfolgt eine Schulassistenz in der Regelschule wird die sie nach dem Ausmaß der Assistenzstunden durch die EMP berechnet. Eine 100%ige Subsidiarität besteht bei einer Beschulung in einer getrennten Einrichtung. (I3, Z.81-88)

dungsprogramm sowie die Entstehung eines Beratungszentrums und eines Dokumentations- und Recherchezentrums. Des Weiteren sollen internationale Relationen verbessert werden und Kollaborationen mit Universitäten und Hochschulen entstehen, sodass für die Probleme und Perspektiven des SYCOPS sensibilisiert werden kann. (SYCOPS 2011, 6f)

Als Beispiel kann der Blindenbereich herangezogen werden, in dem sich die *Éducation différenciée* sehr früh auf Schulintegration/-inklusion fokussierte und eine Art Kompetenzzentrum realisiert wird. Vieles kann über technische Assistenzmöglichkeiten gelöst werden. (I1, Z.928-933) Im Gegensatz dazu gestaltet sich die Situation bei gehörlosen SchülerInnen umso schwieriger, da sie auf Gebärdensprache angewiesen sind und ohne DolmetscherInnen bzw. gehörlose LehrerInnen nicht integrativ/inklusiv beschult werden können (I1, Z.936-938). Dies ist unter anderem aufgrund der ausstehenden Anerkennung einer Gebärdensprache in Luxemburg noch nicht realisierbar (Daaflux 2012, 3). Somit müssen die Leistungen der *Éducation différenciée* im Sinne der Inklusion und der Umsetzung der UN-BRK überdacht werden.

Exkurs: Dizaine d'inclusion

Zur Sensibilisierung schulischer Integration/Inklusion werden von unterschiedlichen Organisationen regelmäßig Sensibilisierungskampagnen⁷⁹ realisiert. Während der Interviews kam die sogenannte *Dizaine d'inclusion* mehrmals zur Sprache. Für diese Kampagne arbeiteten mehrere Organisationen offiziell zusammen, um die breite Masse für schulische Inklusion zu sensibilisieren. Im März 2013 wurde in einem der größten Shoppingzentren Luxemburgs während zehn Tagen ein inklusiv gestalteter Klassenraum vorgestellt (<http://www.mfi.public.lu/actualites/2013/03/DizaineInclusion/index.html> [25.10.2013]) und es gab eine Ausstellung der teilnehmenden Assoziationen und Dienstleistungsanbietern (I2, Z.559-561; I4, Z.276f).

Die *Éducation différenciée* hatte sich offiziell zu diesem Projekt bekannt und es aktiv mitgestaltet. Die MitarbeiterInnen gaben sich große Mühe einen inklusiven Klassenraum aufzubauen (I2, Z.551-553; I4, Z.274-276), der zeigte wie eine inklusive Gesellschaft bei Kindern funktionieren kann (I4, Z.272f). Es wurden jedoch im Zusammenhang mit der Ausstellung Zweifel an den Zukunftsabsichten der *Éducation différenciée* geäußert. Bei der Darstellung

⁷⁹ Neben der *Dizaine d'inclusion* wurden weitere Sensibilisierungskampagnen in den Interviews angesprochen. In den *Lycées* wurde beispielsweise ein Wettbewerb zum Thema „Et ass een net behënnert, et gëtt ee behënnert“ (Man ist nicht behindert, man wird behindert) veranstaltet - <http://www.mfi.public.lu/actualites/2012/06/ConcoursHandicap/index.html> [25.10.2013]. Ein weiteres Beispiel sind die jährlich stattfindenden Sensibilisierungsworkshops für Jugendliche zum Thema „Ech an denger Plaz... Entdeck d'Liewe mat enger Behënnerung!“ (Ich an deiner Stelle... Entdecke das Leben mit einer Behinderung) - <http://cet.lu/de/2013/09/eadp2013/> [25.10.2013].

durch die MitarbeiterInnen der *Éducation différenciée* am Informations- und Verkaufsstand wurde der Eindruck vermittelt, als ständen hier andere Interessen im Vordergrund, als beim inklusiven Klassenraum– „es war doch etwas für sich“ (I2, Z.567f). Es blieb somit während und nach der Kampagne fraglich, welchen Weg die *Éducation différenciée* in Zukunft wirklich einschlagen möchte, da bei den MitarbeiterInnen die Bereitschaft zu einer inklusiven Weiterentwicklung nicht erkannt werden konnte. (I2, Z.564-566)

Von Seiten der *Éducation différenciée* sind somit einige integrative/inklusive Leistungen, in Form der sogenannten *classes de cohabitation* und insbesondere durch die Dienstleistungen der EMP, erkennbar. Durch sie ist es möglich, dass Kinder mit spezifischen Bedürfnissen die Regelschule besuchen und ihre Schulpflicht nicht in einer separierten Einrichtung absolvieren müssen. Für die Realisierung der Inklusion müssen jedoch auch Bemühungen von Seiten der Schulen, der Lehrerschaft und des Ministeriums zu erkennen sein (I6, Z.109f). Wie bereits erläutert, gibt es keine Integration/Inklusion ohne die Regelschule (I3, Z.101) und ebenfalls gibt es zwischen Integration und Inklusion wichtige Unterschiede (I2, Z.642-646). Durch die „inflationäre Verwendung von Begriffen“ (I1, Z.528f) wird allerdings oft so geredet, als wäre das Stadium der Inklusion bereits erreicht (ebd.). Inklusion impliziert jedoch einen Paradigmenwechsel und bedeutet eine Entwicklung der ganzen Gesellschaft (I2, Z.427-429). Zur Umsetzung der Inklusion müsste somit eine „tiefgreifende Reform des Schulsystems“ (I1, Z.514f) realisiert werden, damit alle SchülerInnen in der Allgemeinen Schule zu ihrem Recht kommen und nicht mehr segregiert werden (I1, Z.523f).

7.3 Integrative/Inklusive Bestimmungen des *Enseignement fondamental*

Das Schulgesetz von 2009 hat bereits gewisse Änderungen mit sich gebracht, indem mit dem *Enseignement fondamental* eine Schule für alle Kinder geschaffen wurde (I8, Z.458f). Ebenfalls sind die Schulen verpflichtet die Schulerfolgsquote⁸⁰ zu verbessern (I8, Z.228-232). So konnte auch festgestellt werden, dass es mehr und mehr LehrerInnen gibt, die bereit sind Kinder mit Behinderungen aufzunehmen. (I8, Z.263-266)

Als positiv ist ebenfalls die Personalentwicklung der LehrerInnen zu betrachten, die der wachsenden Schulpopulation Rechnung trägt. Es wird kontinuierlich neues (spezialisiertes)

⁸⁰ Im Gegensatz zu den national festgelegten Kompetenzsockeln bestimmt der *Plan de réussite scolaire* (PRS) die Maßnahmen und Aktivitäten die unternommen werden, damit eine maximale Anzahl an SchülerInnen einer Schule die Kompetenzsockeln erreichen. So können die Maßnahmen an die Bedürfnisse und an das sozioökonomische Umfeld der jeweiligen Schulpopulation angepasst werden. (MENFP 2012, 16)

Personal eingestellt. Einen Stellenabbau hat es im Bildungsbereich trotz Wirtschaftskrise in Luxemburg nicht gegeben. (I4, Z.696, 704-711)

Entringer (2011, 11) stellt in seiner Studie fest, dass hinsichtlich der gesetzlichen Bestimmungen, in Luxemburg nur der Bildungsweg des *Enseignement fondamental* „inklusiv ist im Sinne der Konvention und jede andere, spezielle Schulart ausschließt, nenne sie sich Kohabitati-on oder wie auch immer.“ (Entringer 2011, 11) Ebenfalls dürften die Eltern über das Eltern-wahlrecht, „sich nicht zu Schiedsrichtern über die Anwendung oder Nichtanwendung der UN-Konvention erheben“ (Entringer 2011, 12). Die UN-BRK verpflichtet alle Menschen gleich-ermaßen (ebd.).

7.4 Barrieren

Trotz der Verpflichtung eine Schule für alle Kinder zu sein und trotz der Ratifizierung der UN-Konvention, können in den Luxemburger Schulen mehrere Barrieren festgestellt werden, die die Umsetzung eines integrativen/inklusionen Schulsystems erschweren. Dies zeige sich bereits an der architektonischen Struktur der Schulgebäude: „unsere Schulen das sind ja Schu-len mit geschlossenen Türen jeder macht die Tür zu“ (I8, Z.227f).

In den Interviews konnten weitere Punkte ermittelt werden, die Integration/Inklusion behin-dern. Hierzu zählt die allgemeine Bereitschaft zur Integration/Inklusion, die Ängste aller Be-teiligten sowie die Sprachenvielfalt und die segregierende Schulstruktur in Luxemburg.

7.4.1 *Wenig Bereitschaft zur Inklusion*

Die Bereitschaft für Integration/Inklusion unter der Lehrerschaft sei trotz erkennbarer Verbes-serung, eher gering (I6, Z.111f). Die Lehrerschaft sei „nicht besonders rezeptiv“ (I2, Z.379), wenn es darum ginge zusätzliche Einschränkungen und Forderungen anzunehmen (I2, Z.378-380) und nicht offen für Veränderungen (I3, Z.399). Die Tendenz der LehrerInnen gehe eher in die Richtung, „das Problem los zu werden als dass sie jetzt eine pro-inklusive Attitüde an-nehmen würden“ (I2, Z.391f). Diese Einstellung zeige sich nicht nur gegenüber Kindern mit Behinderungen, sondern auch gegenüber Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und Kindern mit Migrationshintergrund (I2, Z.392-395).

7.4.2 Ängste der Beteiligten

Vorbehalte gegenüber den integrativen/inklusiven Entwicklungen werden auf mehreren Ebenen identifiziert. Bei der Lehrerschaft besteht die Angst der Überforderung und des Alleingelassen-Werdens mit Problemen, die durch die Aufnahme eines Kindes mit spezifischen Bedürfnissen entstehen können. Es wurde in der Vergangenheit oft erlebt, dass LehrerInnen durch den Druck von Seiten der Eltern und der Schule nachher alleine dastehen (I2, Z.369-377), wenn sie keine Unterstützung von Seiten des Kollegiums, des Inspektorats oder der Ministerien erhalten. Bei den SonderpädagogInnen bestehe die Angst, dass ihr Arbeitsbereich und ihre Arbeitsstellen durch die Umsetzung der Integration/Inklusion überflüssig werden und sie nicht mehr als Fachleute wertgeschätzt werden (I1, Z.525-527; I8, Z.199-203). Eltern nicht-behinderter Kinder stehen der Integration/Inklusion oft skeptisch gegenüber, da durch die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen das eigene Kind zu kurz kommen könnte. Sie befürchten, dass es in seinem Fortschritt gebremst und nicht ernsthaft genug mit ihm gelernt wird (I1, Z.519-522; I2, Z.366-368). Eltern von Kindern mit Behinderungen befürchten hingegen, dass ihr Kind im regulären Schulsystem „verhunzt“ (I2, Z.364) wird, weil es nicht ausreichend geschützt wird (I2, Z.363-365). Soziale Ängste spielen ebenfalls eine Rolle, z.B. dass das Kind keine sozialen Kontakte knüpfen kann und das Umfeld sich negativ auf seine Entwicklung auswirkt. (I2, Z-373f; I3, Z.211f). Hinzu kommt, dass es für Eltern sehr anstrengend sein kann sich für den integrativen/inklusiven Weg zu entscheiden (I2, Z.671-673; I8, Z.288-290), da es viel Einsatz, Relationen und Streitereien braucht, damit Kinder integrativ/inklusiv zur Schule gehen können und nicht während ihrer Schullaufbahn in die Sonderschule überwiesen werden (I2, Z.722-724). Der Weg der Integration/Inklusion ist ein schwerer, „weil es ein permanenter Kampf ist ohne irgendeine Aussicht auf Erfolg langfristig“ (I2, Z.684). Des Weiteren ist das System sehr kompliziert und viele Eltern durchblicken es nicht (I2, Z.706-710). Aus diesen Gründen tendieren sie häufig zur Resignation (I2, Z.685-687; I8, Z.215f) und überlassen dem Staat und den Verwaltungen die Entscheidungen (I2, Z.688-691, 710f). Von dem her ist es für Eltern leichter, den „einfacheren und sicheren Weg“ zu gehen, d.h. dem Staat zu vertrauen und die Kinder in die Einrichtungen der *Éducation différenciée* zu schicken. Von hier aus kommen sie direkt in die geschützten Werkstätte, wo für sie gesorgt wird (vgl. Kapitel 7.7). (I2, Z.711f) Um dieser Haltung entgegenzuwirken, ist es wichtig, „das Klima der Resignation ein wenig zu bekämpfen“ (I2, Z.699) und Beispiele aufzuzeigen, dass Integration/Inklusion zum Erfolg führen kann. (I2, Z.700f)

7.4.3 Sprachenvielfalt und segregierende Schulstruktur

Eine weitere Hürde kann die segregierende Schulstruktur darstellen. Durch die starke Fokussierung auf den Sprachenunterricht, bereits in den unteren Klassen des *Enseignement fondamental*, ist die spätere Orientierung in die unterschiedlichen Ebenen der *Lycées* quasi vorprogrammiert. Für viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die meist aus einem nicht-germanophonen Sprachraum stammen, stellt die Alphabetisierung auf Deutsch eine große Herausforderung dar. Die frühe Einführung von Französisch als erster Fremdsprache, ist insbesondere für SchülerInnen mit einer sogenannten Lernbehinderung problematisch. Viele Kinder „würden wahrscheinlich viel mehr in einer Sprache lernen wenn sie bei der bleiben könnten und da hätten sie noch eine Chance um die zu lernen“ (I3, Z.115-117). Das mehrsprachige System kann demnach dazu führen, dass durch das parallele Erlernen von zwei Sprachen Analphabeten geschaffen werden. Sie sind vom permanenten Switchen zwischen den Sprachen überfordert. (I3, Z.111-115)

Diese Struktur führt ebenfalls dazu, dass viele Aussonderungen innerhalb des Regelschulsystems stattfinden – über innerschulische Angebote und Lernzentren, die unter der Vormundschaft der Gemeinden stehen. In sogenannten Nachhilfeklassen (*cours d'appui* oder *cours d'accueil*) wird versucht den schulischen Problemen von Kindern entgegen zu wirken. (<http://www.men.public.lu/fr/systeme-educatif/scolarisation-eleves-etranagers/informations-parents/enseignement-fondamental/index.html> [25.10.2013]; I3, Z.302-305) Somit sind auch viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund mit einer segregierenden Schulstruktur konfrontiert, die in Luxemburg einen viel höheren Prozentsatz ausmachen, als SchülerInnen mit Behinderung (I3, Z.106-109).

Ein weiteres strukturelles Problem betrifft die Organisation der Grundschulen. Das Lehrpersonal untersteht direkt dem Inspektorat, sodass die einzelnen Schulen keine eigenen Schulleitungen besitzen und nicht von DirektorInnen geführt werden. Die LehrerInnen „sind mehr oder weniger frei zu machen was sie wollen“. (I8, Z.226f) Per Gesetz besteht die Verpflichtung zur Verbesserung der Schulerfolgsquote, aber „wenn man das nicht mitmacht dann macht man das eben nicht“ (I8, Z.234). (I8, Z.231-233)

Im Zusammenhang mit dem Gesetz von 2009 besteht das Paradox, dass einerseits der kompetenzorientierte Unterricht und andererseits feste Kompetenzsockel eingeführt wurden, die erreicht werden müssen, um die einzelnen Zyklen der Grundschule zu bestehen. Werden diese nicht erreicht, bekommen die Kinder „eine Extrabehandlung“ (I8, Z.461) und das *Enseignement fondamental* kann jederzeit seine Verantwortung abgeben (I8, Z.150f).

7.5 Die Frage der Verantwortung

Die Frage der Verantwortung beginnt mit der Bestimmung, dass jedes Kind automatisch in die Regelschule geht. Jedes Kind in Luxemburg geht prinzipiell in der Gemeinde zur Schule, in der es lebt. Es gibt somit keine freie Schulwahl im Bereich des *Enseignement fondamental*, mit Ausnahme der Privatschulen, sodass auch die Gemeinden einen Teil der Verantwortung tragen. Inklusion/Integration wird jedoch auf Gemeindebasis nicht thematisiert. (I2, Z.417-423; I3, Z.70). Somit wurde der *Éducation différenciée* die volle Verantwortung für Kinder *à besoin éducatif spécifique* übertragen. In dieser Position durfte sie „immer nur die Probleme zur Seite räumen“ (I2, Z.425) und musste hinhalten „wenn die Probleme sich nicht einfach so zur Seite räumen lassen“ (I2, Z.426f). Aus diesem Grund hat die *Éducation différenciée* die sogenannte doppelte Inskribierung eingeführt, sodass SchülerInnen der *Éducation différenciée* weiterhin in den Registern der Gemeinden erscheinen und somit nicht von den Angeboten der Gemeinden ausgeschlossen werden (I3, Z.69-75). Dies passiere im Sinne einer philosophischen und humanistischen Überlegung, „dass man sagt die brauchen noch eine weitere Hilfe aber sie gehören aber noch immer dazu zum System als Ganzes“ (I3, Z.89f). Die doppelte Inskribierung besitzt somit auch symbolischen Charakter (I3, Z.78f).

Die Frage der Verantwortung wird auf einer weiteren Ebene fortgeführt. In den Interviews konnten zwei unterschiedliche Positionen festgestellt werden, deren Forderungen sich rund um diese Frage positionieren. Zum einen existieren Vereine, sozusagen die VertreterInnen der Betroffenen, die sich für schulische Integration/Inklusion einsetzen. Zum anderen existiert die Position der Professionellen und der Ministerien (I2, Z.86-91). Zwischen diesen Parteien gibt es einen seit Jahren andauernden Streit. (I1, Z.539-541; I2, Z.87f, 327-329; I4, Z.620-622) Die Vereine fordern immer wieder die Ausdehnung der Integration/Inklusion. Das Bildungsministerium, insbesondere die Abteilung der *Éducation différenciée*, wehrt sich mit der Aussage, dass es nicht möglich ist, von heute auf morgen alle Kinder zu integrieren/inkludieren (I2, Z.330-333).

Die Vereine vertreten die Position, dass durch die Existenz der *Éducation différenciée* die Umsetzung von Integration/Inklusion unmöglich wird. (I8, Z.150f, 153-155) Durch das 1994er Gesetz wurde der Regelschule die Verantwortung regelrecht genommen: „die Schule ist nicht in die Verantwortung gesetzt worden für alle Kinder sondern nur für die sogenannten ‚Normalen‘“ (I8, 52f). Die Verantwortung für die „nicht Normalen“ wurde zur Sache der *Éducation différenciée*. (I8, Z.52-56) Seither laufen die Strukturen parallel und es gibt keine

Konvergenz. RegelschullehrerInnen können immer sagen, „dort ist einer und der soll schauen dass er klar kommt“ (I2, Z.430).

Im Zusammenhang mit den Dienstleistungen der EMP wird kritisiert, dass das Ausmaß an Betreuungsstunden nicht ausreicht, um die SchülerInnen bestmöglich zu fördern. Jedoch gibt die *Éducation différenciée* zu bedenken, dass durch ein höheres Kontingent an Assistenzstunden, den KlassenlehrerInnen die Verantwortung für SchülerInnen *à besoin éducatif spécifique* genommen wird. (I3, Z.258-260) Kommt eine schulexterne Person in die Klasse, kann dies ein Signal sein, dass der/die Hauptverantwortliche seiner/ihrer Aufgabe nicht gewachsen ist (I3, Z.261-263). Die Vereine koppeln die Frage der Verantwortung hingegen nicht an das Ausmaß der Assistenzstunden, sondern allgemein daran, dass durch die Intervention einer externen Lehrperson, dem/der KlassenlehrerIn die Verantwortung für bestimmte SchülerInnen abgesprochen wird (I8, Z.140-142, 270-274). Des Weiteren stehen AssistentInnen nicht permanent zur Verfügung und es kann passieren, dass LehrerInnen, die sich nicht für ein Kind verantwortlich fühlen, außerhalb der Assistenzstunden das Kind nicht seinen Bedürfnissen entsprechend fördern (I8, Z.270-272). Das Ministerium und die Vereine sind sich somit einig, dass LehrerInnen verantwortlich, dass ein inklusiver Unterricht realisiert und zu einer Selbstverständlichkeit werden kann. Voraussetzung hierfür ist die Übernahme der vollen Verantwortung der KlassenlehrerInnen für alle SchülerInnen (I3, Z.260f; I8, Z.128-131).

Die *Éducation différenciée* möchte ihre Dienstleistungen demnach so weit wie möglich mit der Regelschule verknüpfen (I3, Z.179), sodass durch die Zusammenarbeit Integration gelingen kann. Dies hänge allerdings wiederum von der Einstellung, der Haltung und der Akzeptanz der einzelnen Lehrkräfte gegenüber Menschen mit Behinderung ab (I3, Z.265). Die VertreterInnen der *Éducation différenciée* hoffen somit, dass von Seiten der Lehrerschaft die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit ihrem Personal erkannt wird (I3, Z.92-95), im Sinne eines integrativen/inklusive Prozesses, in dem alle SchülerInnen gefördert werden. (I3, Z.490f). Es bleibt für sie weiterhin wichtig, dass die Kinder in der Regelschule adäquat von spezialisiertem Personal betreut werden (I7, Z.325-327).

Die VertreterInnen der Vereine fordern hingegen den konsequenten Rückzug der *Éducation différenciée* aus der Regelschule, damit die Schule ihre volle Verantwortung überhaupt übernehmen kann. Diese Forderung ist für sie nicht gleichbedeutend mit einer totalen Auflösung der *Éducation différenciée*. Sie soll für verschiedene Bereiche zuständig bleiben und in diesen gezielt spezialisiertes Personal zur Verfügung stellen (z.B. zum Erlernen der Brailleschrift, zum Erlernen einer Gebärdensprache oder zur medizinischen Betreuung von Kindern mit schweren Behinderungen). (I8, Z.74-80, 132-134, 141f)

7.6 Diskussion: Braucht Luxemburg eine Sonderschule?

Wie anhand der bisherigen Ergebnisse zu erkennen ist, wird auch in Luxemburg über die Rolle der Sonderschule und ihre Daseinsberechtigung diskutiert. Es konnte gezeigt werden, dass es Ansätze und gesetzliche Bestimmungen zur Umsetzung der Integration/Inklusion gibt. Es wurde ebenfalls auf Barrieren aufmerksam gemacht, durch die Integration/Inklusion an ihre Grenzen stößt. Für Luxemburg ergibt sich nun insbesondere in der Praxis eine paradoxe Situation – die Sonderschule ist für die Integration/Inklusion zuständig, während die Regelschule nicht zuständig ist, diese aber doch praktizieren soll (I8, Z.146-149).

Wie bereits erwähnt, hält die *Éducation différenciée* am Prinzip der Subsidiarität fest und sieht ihre Zukunft als sonderpädagogisches Zentrum – in enger Zusammenarbeit mit der Regelschule (I3, Z.491, 502). Sie spricht sich eindeutig gegen eine totale Absorption der *Éducation différenciée* von der Regelschule aus. Ein Grund hierfür ist die Position des Personals, das durch die Absorption dem Inspektorat direkt unterstehen würde. So würde sich ihre Position, um sich für seine KundInnen einzusetzen zu können, schwächen. Des Weiteren befürchtet die *Éducation différenciée*, dass durch eine Aufhebung der Doppelstruktur die zur Verfügung stehenden Mittel nicht angemessen eingesetzt werden und nicht mehr den SchülerInnen mit Behinderungen zugute kommen. Aus diesem Grund soll das Personal der *Éducation différenciée* in einem eigenen Netzwerk gebündelt bleiben. (I3, Z.491-494, 504-510) Eine Form der Anwaltschaft für Kinder mit Behinderungen und die Bündelung der sonderpädagogischen Ressourcen sind somit die erklärten Zukunftsziele der *Éducation différenciée* (I3, Z.499f). Diese Entwicklung wird nicht konträr zur Inklusion gesehen, denn auch wenn eine getrennte Struktur für das Personal besteht, sollen die Kinder inklusiv beschult werden. (I3, Z.517-520) Allein durch die Existenz der *Éducatiaon différenciée* könne nicht behauptet werden, dass Kinder ausgeschlossen werden. (I3, Z.101-103)

Für die Vereine ist es jedoch unumgänglich, dass die *Éducation différenciée* sich aus der Regelschule zurückzieht, damit ein inklusives Schulsystem geschaffen werden kann (I8, Z.132-135). Die Regelschule soll, wie im Gesetz vorgesehen, zu einer Schule für alle Kinder werden. Hierfür sollen die Serviceleistungen und Kompetenzen der *Éducation différenciée* von der Regelschule übernommen werden, indem die Dienstleistungen der *Éducation différenciée* über einen längeren Zeitraum ausgedünnt werden – damit die Allgemeine Schule letztendlich die volle Verantwortung übernehmen kann, „die ihr von der UNO-Konvention auferlegt wird“ (I8, Z.73f). (I8, Z.65-74) Die *Éducation différenciée* soll allerdings nicht komplett verschwin-

den, sondern „für eine Reihe von spezifischen Behinderungen“ (I8, Z.75f) zuständig bleiben, für die eine gewisse Expertise gefordert ist (I8, Z.74-80).

Sowohl die *Éducation différenciée* als auch die Vereine vertreten somit die Auffassung, dass die Sonderschule, in der Form wie sie heute existiert, nicht bestehen bleiben kann. Ebenfalls wird keine totale Auflösung sonderpädagogischer Dienstleistungen angestrebt, da sonderpädagogische Kompetenzen auch in Zukunft erforderlich bleiben. Somit wird deutlich, dass SpezialistInnen immer gebraucht werden und dass es immer Kinder mit einem therapeutischen Bedarf geben wird. (I2, Z.637-639). Die Herausforderungen sind somit klar: Neben den Umgestaltungen der *Éducation différenciée* müssen Veränderungen in der Regelschule passieren, um eine „richtige Inklusion zu garantieren“ (I6, Z.55f).

Derzeit scheitert Integration/Inklusion daran, dass Kinder im Rahmen der Regelschule nicht die richtige Betreuung erhalten (I3, Z.202f). Insofern muss das integrative/inklusive Angebot verbessert werden: „dadurch dass man eine andere Art von Unterricht wählt wo die Kinder mehr als Gemeinschaft einbezogen sind (...) dass man andere bestimmte Lehrmethoden anwendet die binnendifferenziert sind in der Klasse“ (I3, Z.240-243). (I3, Z.236-246)

7.7 Schulprojekte

Als mögliche Zukunftspläne einer inklusiven Schule können für Luxemburg einige Schulprojekte heran gezogen werden. Anhand von zwei Projektschulen soll erläutert werden, in welche Richtung sich das Schulsystem in Luxemburg, möglicherweise im Sinne eines *inclusive education system* entwickeln könnte.

Die Jean-Jaures Schule in Esch/Alzette⁸¹ ist eine Ganztagschule, die sich dem Motto „inklusive Schule“ verschrieben hat. Das gesamte Personal hat sich einer inklusiven Auffassung verpflichtet. Da die Schule in einem Immigrationsstadtteil liegt, kann davon ausgegangen werden, dass es mehrere Kinder mit schulischen Schwierigkeiten gibt. Seit über einem Jahr werden die Erfahrungen, was Inklusion in der Praxis bedeutet, niedergeschrieben. (I8, Z.385-387, 467-477) Es wird versucht jedem Kind einen Platz in der Schule zu geben, ohne Etikettierung. Es soll eine Praxis umgesetzt werden in der Kinder nicht abgewertet werden, sich nicht abgewertet, abgestoßen oder anders behandelt fühlen (I8, Z-475-477).

⁸¹ Schulprofil online einsehbar: <http://www.ecolejeanjaures.lu> [25.10.2013]

Offiziell, per Gesetz (Mémorial A-68, 2008), ist *Eis Schoul*⁸² eine inklusive Ganztagschule (I7, Z.320f). Gemeinsam mit der Universität Luxemburg wurde ein inklusives Konzept ausgearbeitet und die Umsetzung des Projektes wird wissenschaftlich begleitet (I8, Z.399-404). Entsprechend ihrer rechtlichen Bestimmungen trägt die Schule die gesamte Verantwortung für alle SchülerInnen. Sämtliche Ressourcen werden von der Schule selbst organisiert, ohne Rückgriff auf die Dienstleistungen der *Éducation différenciée*. Das pädagogische Konzept von *Eis Schoul* (2012, 24) sieht demnach ein multiprofessionelles Team vor, das sich zusammensetzt aus: „Lehrpersonen, SozialpädagogInnen, ErzieherInnen und externen SpezialistInnen aus dem psychologischen, pädagogischen, sonderpädagogischen, sozialpädagogischen und medizinischen Bereich.“ (Eis Schoul 2012, 24) Sie soll ein Modell sein, wie die Regelschule später gestaltet werden kann. (I8, Z.430-441)

Das Gesetz wurde jedoch nachträglich geändert und die *Éducation différenciée* interveniert seitdem in *Eis Schoul*. Somit kann sie nicht mehr als inklusive Schule bezeichnet werden. Auch finde für eine inklusive Schule in *Eis Schoul* zu viel Exklusion⁸³ statt und es wurden Kinder abgelehnt (I8, Z.441-443, 456).

7.8 Inklusion nach der Grundschule

Festzustellen ist, dass sich die Diskussionen über Inklusion bisher auf die *École fondamentale* beschränkten. Der sekundäre und tertiäre Schulbereich wurde in den Interviews ebenfalls kurz thematisiert, ebenso wie die Gestaltung des Berufsüberganges von SchülerInnen *à besoin éducatif spécifique*.

7.8.1 *Sekundärer und tertiärer Bildungsbereich*

Im sekundären Schulbereich, in den *Lycées classiques* und *Lycées techniques*, wird SchülerInnen mit Behinderungen der integrative/inklusive Weg durch die sogenannten *Aménagements raisonnables* ermöglicht. Durch diese Einrichtungen kann den Bedürfnissen der SchülerInnen entgegen gekommen werden (I1, Z.783-186; I5, Z.185f).

⁸² Schulprofil online einsehbar: <http://eisschoul.lu/> [25.10.2013]

⁸³ Im Interview wird berichtet, dass die hierarchisch hoch gestellten Personen eine andere Vorstellung von Inklusion hätten, „wie das was so üblich ist“ (I8, Z.418). (I8, Z.415-418) Es seien Gürtel mit einem Farbsystem eingeführt worden, „je nachdem wie gut man ist“ (I8, Z.419) in schulischen und disziplinarischen Belangen. Ein Kind, das „nicht gut ist“ (I8, Z.421) werde von bestimmten Aktivitäten ausgeschlossen, wie z.B. vom Waldspaziergang oder es wird ins sogenannte „Lycée“ überwiesen, eine Gruppe in einem anderen Gebäude, „wo es ganz hart hergeht“ (I8, Z.424). (I8, Z.418-424) – Diese Aussagen konnten jedoch nicht überprüft werden.

Insgesamt besuchen jedoch nur sehr wenige SchülerInnen mit Behinderungen die *Lycées* (I6, Z.133f), daher sehen die integrativen/inklusiven Aussichten im sekundären Bereich eher schlecht aus (I8, Z.555f). Meist erreichen SchülerInnen mit Behinderungen nach dem *Enseignement fondamental* nur die Modularklassen (I1, Z.799).

Im tertiären Bereich, beispielsweise auf Universitätsebene, wurde das Konzept des Behinderntenbeauftragten realisiert (I1, Z.820; I6, Z.144-146). Auch sieht das Universitätsgesetz eine Verlängerung der Studienzeit für StudentInnen mit Behinderung vor (I6, Z.168f). Die Situation im Hinblick auf Barrierefreiheit und Studienassistenz sei jedoch für StudentInnen mit Behinderungen katastrophal, da beide nicht gewährleistet sind (I1, Z.817-819; I6, Z.158f).

In Luxemburg ist die Ausbildung der ErzieherInnen und LehrerInnen im tertiären Bereich angesiedelt. Mit der Gründung der Universität Luxemburg (2003) wurden diese Ausbildungen von ihr übernommen. Die Ausbildung der ErzieherInnen sieht „verschiedene Module zur inklusiven Pädagogik“ (Limbach-Reich 2012, 6) vor. Seit 2012 werden in der LehrerInnenausbildung ebenfalls Module zu Inklusiver Pädagogik/Sonderpädagogik angeboten. Jedoch zeichne sich ein „explizit gemeinsames, inklusives Unterrichtsangebot der Studiengänge (...) zur Vorbereitung der späteren Zusammenarbeit (...) derzeit nicht ab“ (Limbach-Reich 2012, 6). Bei den auszubildenden LehrerInnen kann jedoch ein gewisses Interesse am Thema Inklusion und ein Mentalitätswandel festgestellt werden (I2, Z.355f; I7, Z.261f).

7.8.2 Chancen auf dem Arbeitsmarkt

Nach dem Schulabschluss folgt in der Regel der Übergang in die Berufswelt. In Luxemburg besteht für SchulabsolventInnen *à besoin éducatif spécifique* die Alternative zwischen den geschützten Werkstätten und dem ersten Arbeitsmarkt (I7, Z.372-376). Bei SchülerInnen, die nicht integrativ/inklusiv beschult werden, ist der Ablauf meist vorprogrammiert und sie erhalten nach Vollendung der Schulpflicht eine Arbeitsstelle in einer geschützten Werkstätte (I2, Z.667-669; I3, Z.453-455). Der Weg in die Werkstätte ist meist gleichbedeutend mit einer existentiellen Absicherung, da in Luxemburg die Gehälter der geschützten Werkstätten staatlich finanziert werden. (I1, Z.805-810; I5, Z.202f; Mémorial A-54, 2013) Nur einige wenige SchülerInnen können über Praktika auf den ersten Arbeitsmarkt vermittelt werden (I3, Z.457f), sodass der Weg über die *Éducation différenciée* nicht zwangsläufig in der Werkstätte enden muss. SchülerInnen der *Éducation différenciée* bedauern allerdings, dass sie prinzipiell keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, weil ihr Schulzertifikat keinen Wert besitzt (I2, Z.669f) und keine Alternative zur Werkstätte besteht. (I2, Z.668f; I3, Z.453-455).

Für SchülerInnen, die den inklusiven Weg gegangen sind, gestaltet sich der Übergang in die Berufswelt ebenfalls schwierig und Praktika können meist nur über persönliche Beziehungen vermittelt werden (I4, Z.479-481). Aus diesem Grund wird derzeit nach alternativen Wegen gesucht, wie Erfahrungen anerkannt werden können oder wie Diplome und Zertifikate zu erreichen sind, um die Chancen am ersten Arbeitsmarkt zu erhöhen. (I4, Z.753-756) Gesetzlich betrachtet, wird vermisst, dass die Werkstätten nicht als Zwischenlösung gehandhabt werden und die Priorität nicht auf dem ersten Arbeitsmarkt liegt (I5, Z.206-210).

Der Arbeitsmarkt kann ebenso wie die Schule als Teil des gesellschaftlichen Lebens bezeichnet werden. Rückblickend auf die Aussage, dass Erziehung/Bildung wünschenswerterweise die maximale Partizipation am gesellschaftlichen Leben zum Ziel hat (I3, Z.383f), bleibt dieses Ziel wohl in den meisten Fällen ein Wunsch⁸⁴. Es kann somit auch bestätigt werden, dass die Sonderschulen ihr prioritäres Ziel, die Re-Integration und Partizipation in der Gesellschaft, nicht erreichen (Florian 2007).

7.9 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nach der Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich der Integration/Inklusion im Luxemburger Schulsystem, kann der zweite Teil der Forschungsfrage, wie die UN-BRK im Bildungsbereich seit der Ratifizierung umgesetzt wurde, ansatzweise beantwortet werden. Nachfolgend werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Verbindung zu den theoretischen Inhalten dieser Arbeit gebracht, um die Ergebnisse zu fundieren. Anhand der gewonnen Daten wird analysiert, wie Inklusion und Artikel 24 der UN-BRK in Luxemburg umgesetzt werden.

Beginnend mit den rechtlichen Bestimmungen konnte in dieser Arbeit festgestellt werden, dass seit 1994 das Integrationsrecht für jedes Kind mit Behinderung existiert. Des Weiteren besteht das Elternwahlrecht über die Beschulungsart ihrer Kinder. Das Elternwahlrecht bietet den Eltern demnach mehrere Alternativen, jedoch scheinen sie eigentlich keine Wahl zu haben, da jede Schulform ihre Vor- und Nachteile hat und das Angebot generell verbesserungswürdig ist. Ebenfalls konnte festgestellt werden, dass die Chancen für eine durchgängige integrative/inklusive Beschulung für Kinder *à besoin éducatif spécifique* eher gering sind. Insbesondere im sekundären Unterricht und im tertiären Bildungsbereich sehen die Erfolgsaussichten eher schlecht aus. Auch die Vermittlungschancen auf den ersten Arbeitsmarkt wirken

⁸⁴ In der Arbeitswelt zeigen sich neue Herausforderungen, die in dieser Arbeit nicht mehr erarbeitet werden konnten.

ernüchternd – sowohl für SchülerInnen aus separaten Einrichtungen als auch für SchülerInnen aus integrativen/inklusiven Klassen. Dies sind Indizien, die dafür sprechen, dass Inklusion sich noch nicht in der Gesellschaft durchsetzen konnte. Weiters ist es sehr bedauerlich, dass die *Éducation différenciée* im neuen Schulgesetz 2009 nicht mit berücksichtigt wurde. Hier wurde die Gelegenheit verpasst, das *Enseignement fondamental* und die *Éducation différenciée* durch eine gemeinsame Gesetzgebung enger miteinander zu verbinden – so wie es nun der Oberste Behindertenrat im Rahmen der Verfassungsänderung fordert.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Definitionen und Auffassungen von Inklusion, kann das Luxemburger Schulsystem dennoch als integrativ oder gar inklusiv bezeichnet werden. In Luxemburg besucht ca. 1% aller SchülerInnen eine separate Schuleinrichtung und laut OECD befinden sich bis zu 90% dieser SchülerInnen in einem integrativen/inklusiven Schulsetting. Es wurde jedoch an mehreren Stellen dieser Arbeit angedeutet, dass die statistisch vorliegenden Daten kritisch zu hinterfragen sind und nicht in jedem Fall mit der praktischen Realität übereinstimmen.

Die gesetzliche Basis des *Enseignement fondamental* kann als positive Weiterentwicklung des Regelschulsystems betrachtet werden. Die Primärschule wurde offiziell zu einer Schule für alle Kinder, in der ein kompetenzorientierter Unterricht angeboten werden soll. Jedoch wurden gleichzeitig die sogenannten Kompetenzsockel eingeführt, die ausschlaggebend für den Schulerfolg der SchülerInnen sind. In diesem Zusammenhang lassen sich Barrieren zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems feststellen: Durch die festgelegten Kompetenzsockel ist ein differenzierter und inklusiver Unterricht nicht möglich. Des Weiteren werden segregierende Maßnahmen eingeleitet, wenn SchülerInnen diese nicht erreichen. Sie erhalten eine „Extrabehandlung“ und werden gegebenenfalls als *enfants à besoins éducatifs spécifiques* kategorisiert, etikettiert und segregiert.

Eine positive Entwicklung ist ebenfalls von Seiten der *Éducation différenciée* zu erkennen. Der Wille zur Veränderung scheint gegeben und es wurden bereits konkrete Entwicklungspläne für die Zukunft elaboriert. Im Sinne der Inklusion möchte sie in Form eines Kompetenzzentrums enger mit der Regelschule zusammenarbeiten.

Nichtsdestotrotz wurden einige Barrieren zur Umsetzung eines inklusiven Unterrichts identifiziert. Die geringe Bereitschaft der LehrerInnen für Veränderungen kann möglicherweise eine Barriere darstellen, ebenso wie die Ängste aller anderen Beteiligten. Von Seiten der Lehrerschaft gibt es Vorbehalte Kinder mit Behinderungen in den regulären Klassen aufzuneh-

men, da für LehrerInnen keine konkreten Unterstützungsmaßnahmen existieren. Dies ist ebenfalls darauf zurückzuführen, dass Grundschulen keine interne Leitung besitzen und direkt dem Inspektorat unterstehen. Es besteht somit keine Kontrolle und keine schulinterne Verpflichtung zu einer inklusiven Schulpraxis. Neben den Ängsten der LehrerInnen spielen auch Ängste von Seiten der Eltern eine Rolle. Eltern „nicht-behinderter“ Kinder äußern Bedenken, dass ihre Kinder zu kurz kommen, nicht angemessen gefördert oder sogar unterfordert werden. Eltern von Kindern mit Behinderung befürchten dem gegenüber, dass ihre Kinder überfordert werden und keine sozialen Kontakte knüpfen können.

Eine weitere Herausforderung ist im Lehrplan (*Plan d'études*) aufgrund seines ausgeprägten Fokus auf den Sprachunterricht in der Regelschule zu erkennen. Unter Berücksichtigung der späteren Verteilung der SchülerInnen in den *Lycées* kann festgestellt werden, dass der Sprachenunterricht insbesondere für SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten eine Hürde darstellt. Die SchülerInnenverteilung zeigt ebenfalls, dass in der *Éducation différenciée* SchülerInnen mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind. Ein weiteres Indiz ist der Zeitpunkt des Schulwechsels: SchülerInnen sind meist älter als zehn, wenn sie in eine separate Schulstruktur kommen. Im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Bedeutung und für Luxemburg spezifische Dreisprachigkeit werden weitere Barrieren für das spätere Leben von Kindern mit Behinderungen offensichtlich. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nicht in jedem Fall durch die Schulbildung ermöglicht werden kann, da Partizipation an der Gesellschaft über die Sprachen ermöglicht wird.

Die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem, veranlasst auch in Luxemburg verschiedene VertreterInnen dazu, sich zu den aktuellen Entwicklungen und gesetzlichen Bestimmungen zu äußern. Im Zentrum der Auseinandersetzungen steht die Diskussion rund um die Daseinsberechtigung der *Éducation différenciée*, die im Zusammenhang mit der Frage der Verantwortung steht. In der Datenauswertung rückten insbesondere zwei Positionen in den Vordergrund. Zum einen die der *Éducation différenciée*, die ihre Zukunft in Form eines Kompetenzzentrums in enger Relation mit der Regelschule sieht und eine Anwaltschaft für SchülerInnen mit Behinderung übernehmen möchte. Zum anderen die der Vereine, die für eine Absorbierung der Dienstleistungen der *Éducation différenciée* vom Regelschulsystem plädieren. Beide Positionen erachten eine Umstrukturierung der *Éducation différenciée* im

Sinne der Inklusion als notwendig, da eine engere Zusammenarbeit von LehrerInnen und (Sonder-)PädagogInnen in der Regelschule erreicht werden soll.

Festzuhalten bleibt, dass trotz aller Kritik und den Bemühungen der *Éducation différenciée*, für eine inklusive Schule weitere Veränderung im *Enseignement fondamental* stattfinden müssen. Ebenfalls müsste in der Ausbildung der LehrerInnen und ErzieherInnen Inklusive Pädagogik zu einem festen Bestandteil des Curriculums werden, damit inklusive Kompetenzen vermittelt werden können. Die Herausforderungen für SchülerInnen mit Behinderung sind im sekundären und tertiären Bildungsbereich umso größer, da hier Fächerunterricht stattfindet und die SchülerInnen mit mehreren, sehr unterschiedlichen LehrerInnen konfrontiert werden.

Die Umsetzung der UN-BRK kann somit in die aktuellen Diskussionen rund um die Weiterentwicklung des Bildungswesens in Luxemburg eingeordnet werden. Aus den erhobenen Daten konnte ermittelt werden, dass für eine integrative/inklusive Praxis weitere Barrieren überwunden und Veränderungen eingeleitet werden müssen. Lediglich anhand von zwei Schulprojekten konnte ansatzweise gezeigt werden, dass in einigen Schulen ein inklusiver Unterricht praktiziert wird.

Zur abschließenden Diskussion werden diese Ergebnisse in Zusammenhang zu den theoretischen Darstellungen dieser Arbeit gebracht.

7.9.1 Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK in Luxemburg

Da Artikel 24 der UN-BRK sich explizit mit der Bildung beschäftigt, soll dieser als Referenzrahmen zur Analyse der dargestellten Ergebnisse dienen. Wie im theoretischen Teil erörtert, können die Inhalte dieses Artikels auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert werden, sodass die folgenden Aussagen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention einen eher allgemeinen Charakter besitzen.

Entsprechend Artikel 24, Absatz 1 besteht für Kinder mit Behinderung seit der Gründung der *Éducation différenciée* 1973 in Luxemburg die allgemeine Schulpflicht. Seit 1994 existiert das Integrationsrecht und die Eltern treffen die Entscheidung für die ihrer Ansicht nach am Besten geeignete Form der Beschulung ihrer Kinder. Des Weiteren ist der Zugang für alle SchülerInnen zur primären und sekundären Bildung kostenlos.

Im Zusammenhang mit den Punkten (a), (b) und (c) von Absatz 1 konnten jedoch keine konkreten Daten ermittelt werden. Durch den gesetzlich festgelegten kompetenzorientierten Un-

terrichtet sollen SchülerInnen entsprechend ihren Kompetenzen und Fähigkeiten gefördert werden, um eine erfolgreiche Schullaufbahn zu garantieren. Eine Analyse des *Plan d'études des Enseignement fondamental* (MENFP 2011) könnte genauer klären, inwieweit der kompetenzorientierte Unterricht den Forderungen des Artikels entspricht. Im Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung der Luxemburger Bevölkerung ist das Thema Integration/Inklusion nicht nur im Zusammenhang mit Behinderung äußerst spannend. Ziel der Bildung nach Aussagen der ExpertInnen, die maximale Partizipation am gesellschaftlichen Leben sein. Es bleibt jedoch im Zusammenhang mit den bereits vorgestellten Ergebnissen fraglich, ob dieses Ziel in jedem Fall erreicht werden kann.

Zu Artikel 24, Absatz 2 ist anzumerken, dass das Integrationsgesetz von 1994 und die Schulreform 2009 allen Kindern den Besuch einer *École fondamentale* in ihrer Gemeinde ermöglicht. Jedes Kind besucht automatisch die Regelschule. Zur Ermöglichung eines integrativen/inklusive Unterrichts agieren im primären und sekundären Schulbereich die EMP der *Éducation différenciée*. Durch die Schulassistenten sollen die individuellen Bedürfnisse der Kinder gefördert werden. In den *Lycées* werden die sogenannten *Aménagements raisonnables* angeboten, um die notwendige Unterstützung für SchülerInnen mit Behinderung zu garantieren. Nichtsdestotrotz können SchülerInnen vom allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen werden, wenn bei ihnen ein *besoin éducatif spécifique* diagnostiziert wird. Absatz 1 und 2 von Artikel 24 sind somit nicht gänzlich umgesetzt.

Die alternativen Kommunikationsmodi, die in Absatz 3(a) angesprochen werden, wurden in den Interviews nicht thematisiert. Um die Partizipation in Schule und Gesellschaft vom Menschen mit Sehbehinderungen zu ermöglichen, interveniert das IDV⁸⁵ integrativ/inklusive in den Regelschulen. Hierbei handelt es sich um eine Dienststelle der *Éducation différenciée* die in Form eines Kompetenzzentrums funktioniert.

Aufgrund der ausstehenden Anerkennung einer Gebärdensprache, kann davon ausgegangen werden, dass Absatz 3(b) noch nicht umgesetzt werden konnte. Die Selbstvertretungsorganisation „Daaflux“ macht immer wieder auf die Situation der Gehörlosen aufmerksam und tritt vehement für die Rechte gehörloser Menschen ein. Sie fordert eine barrierefreie Kommunikation und die gesetzliche Anerkennung einer Gebärdensprache in Luxemburg. Des Weiteren gibt es in Luxemburg keine auf Gehörlosigkeit spezialisierte schulische Einrichtung. Das Erlernen einer Gebärdensprache kann somit nicht auf schulischem Niveau erfolgen. Lediglich im *Centre de Logopédie* gibt einen Bereich für den Förderschwerpunkt Hören (I7, Z.7f) und

⁸⁵Institut pour Déficients visuels – <http://www.idv.lu/index.php/fr/> [25.10.2013]

zur integrativen Beschulung hörgeschädigter Kinder wurde ein Handbuch für LehrerInnen veröffentlicht (Muller 2009).

Absatz 4 und 5 des Artikels 24 der UN-BRK thematisieren die Ausbildung der LehrerInnen und den Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen. Da ein Teil der ErzieherInnen- und LehrerInnenausbildung an der Universität Luxemburg angesiedelt ist, gibt es eine direkte Verbindung zwischen diesen Forderungen. Durch die Aussagen der ExpertInnen konnte festgestellt werden, dass die Universität Luxemburg nicht barrierefrei zugänglich ist und keine Studienassistenten anbietet. Es kann somit auch davon ausgegangen werden, dass keine oder nur sehr wenige ErzieherInnen und LehrerInnen mit Behinderung in Luxemburg ausgebildet werden⁸⁶. In den beiden Studiengängen ist Inklusive Pädagogik im Curriculum nicht hinreichend verankert, sodass das Angebot eher gering ausfällt. In diesem Zusammenhang liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die ausgebildeten ErzieherInnen und LehrerInnen nur wenige Kompetenzen zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts besitzen. Durch das geringe Angebot an der Universität sind sie wahrscheinlich ebenfalls nicht in der Lage SchülerInnen und KollegInnen für die Belange von Menschen mit Behinderung zu sensibilisieren.

Diese kurze Analyse konnte verdeutlichen, dass einige Punkte des Artikels 24 der UN-BRK in Luxemburg bereits umgesetzt werden konnten. Großer Handlungsbedarf kann insbesondere im sekundären und tertiären Bildungsbereich festgestellt werden sowie im Bereich der Gehörlosenpädagogik. Ebenfalls muss darauf verwiesen werden, dass die aktuellen rechtlichen Bestimmungen des Schulsystems betreffend, ausnahmslos vor der Ratifizierung der UN-BRK in Luxemburg beschlossen wurden. Da die Gesetze ohne die Verpflichtung zu einem *inclusive education system* im Sinne der UN-BRK beschlossen wurden, erfüllen sie nicht alle Anforderungen des Artikels 24. Ebenfalls ist zu beachten, dass die Ratifizierung erst zwei Jahre zurückliegt und einer solch kurzen Zeitspanne keine großen Veränderungen auf rechtlicher Ebene zu erwarten sind.

Insgesamt kann demnach festgehalten werden, dass sich seit der Ratifizierung der UN-BRK im schulischen Bereich noch nicht viel verändert hat. In der Schulpolitik seien derzeit auch keine großen Veränderungen in Aussicht (I8, Z.451-453), da man bei den vielfältigen Problemen die *Éducation différenciée* vorerst nicht verändern will. (I1, Z.850-853)

⁸⁶ Es gibt in Luxemburg einen blinden Lehrer an einem *Lycée*. Er hat seine Ausbildung in Frankreich absolviert und arbeitet in Luxemburg auf Basis des „travailleur handicapé“, d.h. er besitzt offiziell keinen Lehrerstatus und wird auch nicht entsprechend entlohnt. Er arbeitet ohne Arbeitsassistenten. Weitere Beispiele sind in Luxemburg nicht bekannt. (I1, Z.906-918)

Im Hinblick auf die Umsetzung einer Inklusiven Pädagogik, wie sie in Kapitel 2 vorgestellt wurde, kann festgehalten werden, dass Vielfalt und Heterogenität als Grundvoraussetzungen für inklusive Beschulung gelten. (Biewer 2010; Moser 2012) Schnell (2010) nennt als Prinzipien des inklusiven Unterrichts, die menschliche Würde, die Vielfalt und die Atmosphäre der gegenseitigen Achtung. Inklusive Bildung wird als gesamtschulisches Konzept verstanden, in dem den Bedürfnissen der Kinder nachgespürt wird. Dietze (2009) und Köpcke-Duttler (2009) sehen das Ziel inklusiver Bildung in der Entfaltung der Persönlichkeit und in der Teilhabe an der Gesellschaft. Weitere Merkmale der Inklusion sind (Bildungs-)Gerechtigkeit (Prenzel 2012) und Chancengleichheit (Stöppler 2010) sowie der Verzicht auf Klassifizierungen und Etikettierungen (Biewer 2010).

Betrachtet man diesen Katalog inklusiver Prinzipien, kann festgestellt werden, dass in Luxemburg über die Rolle und Daseinsberechtigung der Sonderschulen und über mögliche Veränderungen des Schulsystems diskutiert. Jedoch konnte anhand des vorliegenden Datenmaterials kein Diskurs über die konkrete Umsetzung eines inklusiven Unterrichts im Sinne Inklusiver Pädagogik ermittelt werden. Lediglich anhand der beiden Schulprojekte sind inklusive praktische Ansätze zu erkennen. Allein im Sinne Eberweins (2008) können die zwei in Luxemburg verpflichtenden Vorschuljahre (Zyklus 1 des *Enseignement fondamental*) als bereits realisierte Grundvoraussetzung eines inklusiven Miteinanders identifiziert werden.

Damit der Diskurs über Inklusion in Luxemburg weiter geführt und eventuell auf einer anderen Ebene verlagert werden kann, sollen einige Anregungen für einen bildungswissenschaftlichen Diskurs in Luxemburg gegeben werden, indem den Ergebnissen eine theoretische Fundierung gegeben wird.

7.9.2 *Integration oder Inklusion?*

Anhand der Tabelle von Hinz (2004) konnten die Differenzen zwischen integrativer und inklusiver Praxis dargestellt werden. Die Darstellung des Luxemburger Schulsystems und die Ergebnisse der Interviews erlauben es Parallelen zur Praxis der Integration zu ziehen.

Zum einen kann durch die individuelle Evaluierung jedes Kindes anhand der Kompetenzsockel ein individuumzentrierter Ansatz im Unterricht des *Enseignement fondamental* festgestellt werden. Des Weiteren kann durch die Frage der Verantwortung davon ausgegangen werden, dass der schulischen Praxis eine Zwei-Gruppen-Theorie zugrunde liegt: SchülerInnen, die ohne spezielle Hilfe im Schulsystem bestehen und SchülerInnen, die auf spezialisierte Hilfe angewiesen sind – Kinder *à besoin éducatif spécifique*. Es konnte ebenfalls festgestellt werden, dass Kindern mit besonderem Bedarf Ressourcen, in Form einer speziellen und

individuellen Förderung, zur Verfügung gestellt werden. Das Personal der *Éducation différenciée* soll gemeinsam mit dem Schulpersonal die Kinder unterstützen und zur Evaluierung der Kompetenzen werden individuelle Förderpläne erstellt (*Plan éducatif individualisé* - PEI). Ansätze einer Praxis der Inklusion nach Hinz (2004) sind nur wenige zu erkennen. Beispielsweise gehen Kinder mit Behinderung in Luxemburg vorerst in die Allgemeine Schule und können nicht von vornherein als „eingegliedert“ bezeichnet werden. Eine Differenzierung anhand des Förderschwerpunktes findet im *Enseignement fondamental* nicht statt.

Im Hinblick auf die historische Stadien von Sander (2006, 2008) können Parallelen zum Stadium der Separation, der Kooperation und der Integration festgestellt werden. Bereits Limbach-Reich (2009) ordnete das Luxemburger Schulsystem zwischen Separation und Integration ein. Das Schulsystem befindet sich teilweise immer noch im Stadium der Separation, da das Sonderschulsystem weiterhin besteht und SchülerInnen vom Allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen werden können⁸⁷. Es sind ebenfalls Schnittstellen zum Stadium der Kooperation zu erkennen. Derzeit wird die Existenz der Sonderschuleinrichtungen in Luxemburg beispielsweise von Vereinen kritisch hinterfragt. Die Reduzierung der Quote der Kinder in separaten Einrichtungen wird dem hingegen von der *Éducation différenciée* nicht angestrebt.

Im Luxemburger Schulsystem gibt es auch Übereinstimmungen mit dem Stadium der Integration, das geprägt ist vom Zweifel an der Effizienz der Sonderschulen. Insbesondere die Vereine stellen die *Éducation différenciée* in Frage und sehen das *Enseignement fondamental* als einzig möglichen Ort einer integrativen/inklusive Schule. Des Weiteren gibt es ein sonderpädagogisches Angebot in der Regelschule durch die EMP, die Förderpläne für SchülerInnen erstellen. Diese Praxis entspricht dem Stadium der Integration. Das Stadium der Inklusion in dem alle SchülerInnen gleichermaßen vom (sonder-)pädagogischen Angebot profitieren können und eine Unterscheidung zwischen den Bedürfnissen überflüssig wird, konnte noch nicht erreicht werden. Das aktuelle Luxemburger Bildungswesen kann somit nicht einem Stadium zugewiesen werden, da Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Somit wurde das Stadium der Integration ebenfalls noch nicht vollkommen erreicht, wie sich anhand der Probleme bei der Umsetzung zeigen lässt.

⁸⁷ Anzumerken ist, dass das Sonderschulsystem erst in den 70er Jahren entstanden ist. Dies kann ein Grund dafür sein, dass in Luxemburg prozentual betrachtet nicht so viele Kinder die Sonderschule besuchen. Durch die Entwicklungen im Behindertenbereich in den 70er Jahren war ein konsequenter Ausbau des Sonderschulsystems in Luxemburg wahrscheinlich von vornherein nicht möglich.

7.9.3 Probleme zur Umsetzung der Integration

Das quantitative und qualitative Problem bei der Realisierung der Praxis der Integration (Hinz 2004), kann in Luxemburg identifiziert werden. Das Etiketten-Ressourcen-Dilemma existiert in Luxemburg in dem Sinne, dass bei den SchülerInnen ein *besoin éducatif spécifique* diagnostiziert werden muss, damit sie eine zusätzliche Unterstützung erhalten. Ressourcen werden jedoch nicht der Schule zugesprochen, sondern dem einzelnen Kind. Das qualitative Problem kann ebenfalls in Luxemburg festgestellt werden. Vom bestehenden System aus werden neue Wege zur Integration ermöglicht, z.B. durch die Weiterentwicklung der *Éducation différenciée*. Jedoch haben diese Wege und Maßnahmen nicht zum Ziel das Schulsystem grundlegend zu verändern, wie ebenfalls anhand des SYCOPS-Projektes zu erkennen ist.

Das Scheitern der Integration kann mit Speck (2010) anhand von vier Faktoren dargestellt werden, die auf Luxemburg übertragen werden können. Zum einen werden Klassifizierungen vorgenommen und SchülerInnen etikettiert wodurch keine integrative Praxis zustande kommen kann. Zum anderen sind die Luxemburger Schulen nur begrenzt in der Lage einen integrativen Unterricht anzubieten und greifen auf die Dienste der *Éducation différenciée* zurück. Des Weiteren konnte als behindernder Faktor die Einstellung der Menschen festgestellt werden, die sich in den Ängsten der LehrerInnen, SondepädagogInnen und Eltern widerspiegelt. Allein der Faktor der Finanzierung spielt in Luxemburg derzeit noch keine Rolle. Es wurden keine Kürzungen im Bereich Bildung vorgenommen, sodass vom ökonomischen Standpunkt aus der Integration keine direkten Einschränkungen gegeben sind. Es wird jedoch angemerkt, dass die zur Verfügung stehenden Schulassistentenstunden der EMP nicht ausreichen.

In diesem Zusammenhang kann somit auch für das Luxemburger Schulsystem behauptet werden, dass nicht die SchülerInnen der Grund des Scheiterns der Integration sind, sondern die Schulen und das System.

In Luxemburg existieren vielfältige Gründe, durch die SchülerInnen aus dem System fallen können, die nicht im direkten Zusammenhang zu einer Behinderung stehen. Moser (2012) nennt die Beispiele der sozialisatorischen Herkunft, des Unterrichts, des Systems Schule und individuelle Faktoren. Im Luxemburger Schulsystem können diese Gründe ebenfalls zu Ausschlusskriterien werden, wie an einigen Stellen dieser Arbeit erkennbar wird. Die soziale Schicht und insbesondere die sprachliche Herkunft von SchülerInnen bestimmen in Luxemburg über den Schulerfolg. Durch die starke Fokussierung auf den Sprachenunterricht und die paradoxen Bestimmungen hinsichtlich des kompetenzorientierten Unterrichts, kann der Unterricht ebenfalls zum Scheitern vieler SchülerInnen führen. Das Schulsystem ist demnach

durch seine Schwerpunktsetzung ausschlaggebend für die Schulbiographie vieler SchülerInnen. Individuelle Faktoren, wie etwa Gesundheit, Entwicklung und Kompetenzen, sind weitere Gründe durch welche SchülerInnen aus dem System fallen können. Diese Faktoren können durch eine Behinderung beeinflusst werden, jedoch ist Behinderung in keinem Fall die ausschlaggebende Kategorie für schulisches Scheitern. Eine inklusive Schule bedeutet somit wesentlich mehr als die Aufnahme von Kinder mit Behinderung in der Regelschule.

In diesem Zusammenhang wird das von Feuser (2009) aufgegriffene Paradox, dass die Sonderschule für die Integration verantwortlich gemacht wird, in Luxemburg zur Realität. Die Schulassistenten für Kinder à *besoin éducatif spécifique* liegt im Arbeitsbereich der SonderpädagogInnen, die Ressourcen für eine integrative Beschulung zur Verfügung stellen. Eben in diesem theoretischen und praktischen Spannungsfeld, kann die Diskussion rund um die Verantwortung der *Éducation différenciée* und des *Enseignement fondamental* in Luxemburg eingeordnet werden.

8 Resümee und Ausblick

In dieser Arbeit über die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Luxemburg, mit der Fokussierung auf den Bildungsbereich, konnte ein Einblick in die Luxemburger Gesetzgebung und Bildungslandschaft gewonnen werden. Zu Beginn wurden in der Einleitung das Forschungsinteresse und das methodische Vorgehen erörtert. Im Weiteren Verlauf gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil wurden die grundlegenden Begrifflichkeiten (Behinderung, Integration und Inklusion) diskutiert und in den Kontext dieser Arbeit gesetzt. Im empirischen Teil wurden die Ergebnisse der ExpertInneninterviews präsentiert, die in Anlehnung an die Methode von Meuser/Nagel (2005; 2010) für ExpertInneninterviews ausgewertet wurden. Das Datenmaterial der Interviews konnte durch die Einbeziehung relevanter Dokumente, insbesondere durch Gesetze und Stellungnahmen untermauert werden. Die Ergebnisse wurden abschließend mit den theoretischen Inhalten in Verbindung gebracht.

Zu Beginn dieser Arbeit wurden die zentralen Inhalte und Bestimmungen der UN-Behindertenrechtskonvention vorgestellt. Das Ziel der UN-BRK ist die Umsetzung der fundamentalen Menschenrechte, da insbesondere Menschen mit Behinderungen von Menschenrechtsverletzungen betroffen sind. Es handelt sich um ein menschenrechtlich relevantes Dokument und so wurde die UN-BRK zum Ausgangspunkt vieler wissenschaftlicher und gesamtgesellschaftlicher Diskurse. Die Umsetzung der Forderungen der UN-BRK haben somit direkte Auswirkungen auf die Gesellschaft, da Inklusion als Grundprinzip der Konvention einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess impliziert. Dieser steht im Zusammenhang mit der Menschenwürde, die sich im Behinderungsverständnis der UN-BRK wiederfindet. Vor dem Hintergrund der Vielfalt wird darauf aufmerksam gemacht, dass Behinderungen durch die Wechselwirkung individueller und gesellschaftlicher Bedingungen entstehen. Eine weitere Besonderheit des Übereinkommens sind die sogenannten Monitoring-Mechanismen, die die Staaten zur Umsetzung der UN-BRK verpflichten.

Um einen konkreteren Einblick in die Inhalte der UN-BRK zu gewinnen und im Zusammenhang mit der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, wurde Artikel 24 der UN-BRK über die Bildung vorgestellt. In diesem Kontext wurde die zentrale Bedeutung der Inklusion für den Bildungsbereich dargestellt. Der Fachbereich der Inklusiven Pädagogik beschäftigt sich ebenfalls intensiv mit den Inhalten der UN-BRK, sodass im bildungswissenschaftlichen Be-

reich eine Vielzahl an Entwürfen einer inklusiven Praxis entstand, die sich nicht zuletzt auf den Bestimmungen von Artikel 24 der UN-BRK begründen.

Da Inklusion einer der zentralen Begriffe der UN-BRK und dieser Arbeit ist, konnte insbesondere durch die Gegensätze der Praxis der Integration und der Praxis der Inklusion eine Klärung des Begriffes herbeigeführt werden. Ebenso wurde durch einen historischen Rückblick auf das Bildungswesen, im Zusammenhang mit den Bestimmungen für Kinder mit Behinderungen, der Begriff weiter konkretisiert. Des Weiteren wurde versucht die sogenannte Inklusionsdebatte aufzugreifen und die zentralen Positionen und Argumente darzustellen, die sich rund um die Forderung nach einem *inclusive education system* drehen. Diese theoretische Aufarbeitung diente der Arbeit als Referenzrahmen für die spätere Analyse und Diskussion des Datenmaterials.

Um die Herausforderungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Luxemburg zu verdeutlichen, wurden einige Spezifika des Landes vorgestellt. Ein Kennzeichen der Luxemburger Gesellschaft ist die Dreisprachigkeit, die auf historische, demographische und wirtschaftliche Entwicklungen zurückzuführen ist. Die Sprachenvielfalt spiegelt sich ebenfalls im Luxemburger Schulsystem wider. Entsprechend der sprachlichen Situation in Luxemburg wird in der Schule ein Schwerpunkt auf den Sprachenunterricht gelegt. Neben der sprachlichen Situation, wurde anhand eines historischen Rückblicks die Entstehung des Luxemburger Schulsystems rekonstruiert, durch den ein besseres Verständnis der heutigen Bestimmungen erarbeitet werden konnte. Unter besonderer Berücksichtigung der Situation von Kindern mit Behinderungen wurden die einzelnen Schulgesetze analysiert. Auch konnten die statistischen Daten über das Schulsystem für die Datenanalyse herangezogen werden und durch sie Barrieren im System identifiziert werden.

Dieser gesamte theoretische Rahmen leitete auf die Kapitel hin, die sich explizit mit der Beantwortung der Forschungsfrage *Wie wurde die UN-BRK seit ihrer Ratifizierung, insbesondere im Bildungsbereich, in Luxemburg umgesetzt?* auseinandersetzen.

Vorerst wurde die allgemeine Umsetzung der UN-BRK vorgestellt, indem insbesondere gesetzliche Bestimmungen in den Blick genommen wurden. Durch das Ratifizierungsgesetz wurde die UN-BRK Teil der nationalen Gesetzgebung und die Aufgaben der sogenannten Monitoring-Organisationen wurden definiert. Bei der Realisierung des Monitorings sind jedoch einige Probleme aufgetreten, sodass es derzeit nicht effektiv funktioniert. Des Weiteren konnte im Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-BRK noch keine gesetzliche Verände-

rung festgestellt werden. Es kann somit festgehalten werden, dass seit der Ratifizierung die UN-BRK auf rechtlicher Ebene nicht weiter umgesetzt wurde. Der nächste verpflichtende Schritt in Luxemburg ist die Einreichung des ersten Staatenberichtes. Weiters wird an einer Verfassungsreform gearbeitet, die die Rechte von Menschen mit Behinderungen rechtlich stärker absichern soll.

Festzuhalten bleibt im Zusammenhang zur Umsetzung der UN-Konvention insbesondere die Erarbeitung und die Veröffentlichung des Aktionsplans der Luxemburger Regierung. Der Aktionsplan wurde in Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft erarbeitet, d.h. Menschen mit Behinderung waren an der Entstehung aktiv beteiligt und haben die Themengebiete des Aktionsplans mitgestaltet. Der Aktionsplan ist somit in einem inklusiven Prozess entstanden. Nichtsdestotrotz wird viel Kritik an diesem Plan geübt, da viele Maßnahmen (nicht) enthalten sind, die den MitgestalterInnen nicht weitreichend genug sind. Durch die in dieser Arbeit durchgeführte Datenanalyse, konnte jedoch nicht ermittelt werden, inwieweit die einzelnen Maßnahmen des Aktionsplans bereits umgesetzt wurden.

Die Umsetzung der UN-BRK im Bildungsbereich wurde im letzten Teil dieser Arbeit analysiert, wobei die Grundschule im Mittelpunkt der Betrachtung stand. Er knüpft direkt an das Kapitel des Aktionsplans über „Bildung und Erziehung“ an. Rund um die Regelungen und Bestimmungen des *Enseignement fondamental* (Regelschule) und der *Éducation différenciée* (Sonderschule) ergab sich die aktuelle Diskussion rund um die Umsetzung der UN-BRK im Bildungsbereich in Luxemburg. Neben dem Elternwahlrecht, integrativer Schulassistenz von Seiten der *Éducation différenciée* und zaghaften inklusiven Bestimmungen des *Enseignement fondamental*, konnten Barrieren zur Umsetzung einer integrativen Praxis ermittelt werden. Von Seiten der Eltern, der LehrerInnen und der SonderpädagogInnen wurden Bedenken gegenüber einer integrativen/inklusive Beschulung festgestellt, sodass der gesamtgesellschaftliche Effekt der Inklusion sich in Luxemburg noch nicht durchsetzen konnte. In diesem Zusammenhang diskutieren die *Éducation différenciée* und die Vereine über die Existenzgrundlage und Daseinsberechtigung des Sonderschulsystems. Im Hinblick auf die Frage, wer für SchülerInnen mit Behinderung die Verantwortung trägt, konnten zwei unterschiedliche Positionen festgestellt werden: Die *Éducation différenciée* möchte als separate Struktur bestehen bleiben und sich zu einem Kompetenzzentrum weiterentwickeln, wohingegen die Vereine die Absorbierung der *Éducation différenciée* durch das *Enseignement fondamental* fordern, damit die Allgemeine Schule die volle Verantwortung für alle SchülerInnen übernehmen kann.

Weitere Herausforderungen stellen sich im sekundären und tertiären Bildungsbereich, sodass der integrative/inklusive Schulweg und insbesondere Partizipation in der Gesellschaft für Menschen mit Behinderung nicht abgesichert sind. Auch die Ausbildung der LehrerInnen und ErzieherInnen muss überdacht werden, damit ein inklusives Klima in den Schulklassen entstehen kann. Anhand zweier Schulprojekte konnte gezeigt werden, dass es Konzepte zur praktischen Verwirklichung von Inklusion in Luxemburg gibt.

Durch die Verbindung der Datenauswertung mit den theoretischen Grundlagen, konnte belegt werden, dass in Luxemburg noch kein inklusives Schulsystem existiert und einige Forderungen des Artikels 24 der UN-BRK in Luxemburg noch umgesetzt werden müssen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass in Luxemburg die Praxis der Integration vorherrscht und die Stadien der Integration und der Inklusion noch nicht erreicht wurden, da auf zu vielen Ebenen Barrieren festgestellt werden konnten. Des Weiteren konnte in Luxemburg das Paradoxon der „integrativen Sonderbeschulung“ festgestellt werden, da die praktische Umsetzung der Integration/Inklusion der *Éducation différenciée* zugeschrieben wird.

In dieser Arbeit konnte somit nur ein kleiner Teil der Forschungsfrage beantwortet werden, da eine Einschränkung auf die gesetzlichen Bestimmungen und das Grundschulsystem vorgenommen werden musste. Als Herausforderung erwies sich die relative geringe Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen über das Luxemburger Schulsystem, sodass zentrale Inhalte direkt aus den Gesetzen erarbeitet werden mussten. Nichtsdestotrotz ergaben sich durch die Datenauswertung mehrere aufschlussreiche Zusammenhänge und Schlussfolgerungen. Insbesondere durch den Rückgriff auf den deutschsprachigen Diskurs rund um ein inklusives Schulsystem ergaben sich neue Verständnis- und Analyseebenen für das Datenmaterial.

Es konnte somit viele aufschlussreiche Teilergebnisse ermittelt werden und einige noch zu bearbeitende Forschungslücken identifiziert werden. Durch den bald erscheinenden Staaten- und Schattenbericht kann ein weiterer Blick auf die Umsetzung der UN-BRK der letzten beiden Jahren geworfen werden, sodass die praktische und theoretische Beschäftigung mit der Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg hoffentlich weitergeführt wird.

Zum Abschluss ein Zitat. Zum Nachdenken.

“The negative attitudes
and the lack of knowledge
and understanding of difference and diversity
are not solved by dividing and excluding.
The challenges that children present
because of their differences,
should not provide an excuse for inaction and exclusion.
The key to social tolerance is to educate
and empower children through learning and development.”
(Rioux , 115)

Literaturverzeichnis

- Aichele, Valentin (2009):** Neue Grundlage für die Behindertenpolitik in Deutschland. Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. In: Gemeinsam leben, 17(4), 203-211
- Aichele, Valentin (2010):** Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 23/2010, 13-19
- Ainscow, Mel/ Booth, Tony/ Dyson, Alan (2006):** Improving Schools, Developing Inclusion. London, New York: Routledge
- Antor, Georg (2009):** Menschenwürde. In: Dederich, Markus/ Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Verlag w. Kohlhammer, 134-143
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2010):** UN-Behindertenrechtskonvention. Online: http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [25.10.2013]
- Berg, Charles/ Joachim, Patrice/ Kneip, Nico/ Sahr, Romain/ Weis, Christiane (2009):** Needs Analyses Report. Luxembourg. Final Version – September 2009. Online: <https://hfwebrzk.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/Needs%20Analysis%20Report%20Luxembourg.pdf> [25.10.2013]
- Bielefeld, Heiner (2009):** Das Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Biewer, Gottfried (2008):** Integration und Inklusion im Bildungswesen – Einführung in die Thematik. In: Biewer, Gottfried/ Luciak, Mikael/ Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 291-295
- Biewer, Gottfried (2009):** Vom Verschwinden der Etiketten zum Verlust der Inhalte. Kritische Anmerkungen zur heilpädagogischen Kategorisierung im internationalen Vergleich. In: Bürli, Alois/ Strasser, Urs/ Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration / Inklusion aus unternationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 167-176
- Biewer, Gottfried (2010):** Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Biewer, Gottfried/ Fasching, Helga (2012):** Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 117-152

- Bines, Hazel/ Lei, Philippa (2011):** Disability and education: The longest road to inclusion. In: International Journal of Educational Development, 31(5), 419–424
- BMAS (2011):** Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information, Publikation, Redaktion. Online: <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf> [25.10.2013]
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2003):** Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [25.9.2013]
- Booth, Tony (2008):** Eine internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 53-73
- Bürli, Alois (2009):** Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, Alois/ Strasser, Urs/ Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration / Inklusion aus unternationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-61
- CASNA (2013):** Willkommen in der Luxemburger Schule! Informationen für ausländische Eltern und Schüler. Luxemburg: MEN Service de la scolarisation des enfants étrangers. Online: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/scolarisation-eleves-etrangers/brochure-eltern/willkommen/de.pdf> [25.10.2013]
- Dederich, Markus (2006):** Exklusion. In: Dederich, Markus/ Greving, Heinrich/ Mürner, Christian/ Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 11-27
- Degener, Theresia (2005):** Antidiskriminierungsrechte für Behinderte: Ein globaler Überblick. In: Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht, 65, 887-935
- Degener, Theresia (2006):** Menschenrechtsschutz für behinderte Menschen. Vom Entstehen einer neuen Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen. In: Vereinte Nationen, 54(3), 104-110
- Degener, Theresia (2009a):** Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 57(2), 200-219
- Degener, Theresia (2009b):** Die neue UN Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive der Disability Studies. In: Behindertenpädagogik, 48(3), 263-283
- Degener, Theresia (2010):** Die UN-Behindertenrechtskonvention. Grundlage für eine neue inklusive Menschenrechtstheorie. In: Vereinte Nationen, 58(2), 57-63

- Diederich, Vic (1989):** Notre enseignement primaire. Essai historique. In: Mémorial 1989: la société luxembourgeoise de 1839 à 1989. Luxemburg: Les publications mosellanes, 334-368
- Dietze, Lutz (2009):** Bildungsrecht. In: Dederich, Markus/ Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Verlag w. Kohlhammer, 243-247
- Eberwein, Hans (2008):** Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens - Darstellung und Kritik. In: Eberwein, Hans/ Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-25
- Eckhart, Michael /Haeberlin, Urs/Lozano, Caroline Sahli/ Blanc, Philippe (2011):** Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern (u.a.): Haupt Verlag
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind L. (2009):** Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihre Herausforderungen an die deutsche Bildungspolitik. In: Rehabilitation, 48(6), 369-374
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind L. (2011):** Global Governance und Behinderung. Aspekte internationaler und europäischer Behindertenpolitik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 56(1), 9-19
- Entringer, Fernand (2011):** Das Recht behinderter Personen auf Inklusive Bildung. Aus dem Französischen von Paul Dumont. Online: http://www.integration-epi.lu/document/legis/etude_art24_ONU_de.pdf [25.10.2013]
- Erbe, Michael (1993):** Belgien Niederlande Luxemburg. Geschichte des niederländischen Raumes. Stuttgart (u.a.): Verlag W. Kohlhammer
- Erbe, Michael (2009):** Belgien Luxemburg. München: Verlag C.H. Beck
- Feuser, Georg (2009):** „Integrative Sonderschulung!“ – nur ein Dilemma der Deskription? In: Bürli, Alois/ Strasser, Urs/ Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration / Inklusion aus unternationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 74-85
- Feuser, Georg (2010):** Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. In: Behindertenpädagogik, 49(1), 53-69
- Feyerer, Ewald (2011):** Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. In: Zeitschrift für Inklusion, 2/2011. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/106/107> [25.10.2013]
- Flick, Uwe (2009):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag

- Flieger, Petra/ Schönwiese, Volker (2011):** Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung. In: Flieger, Petra/ Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte - Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 27-35
- Florian, Lani (2007):** Reimagining special education. In: Florian, Lani (Hrsg.): The SAGE Handbook of Special Education. London (u.a.): SAGE Publications, 7-20
- Forschungsgruppe EMACS (2012):** Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011 2012. Luxemburg: Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS. Online: <http://www.epstan.lu/cms/images/downloads/Ergebnisse/Fondamental/ÉpStan%202011-2012/ÉpStan%202011-2012%20-%20Nationaler%20Bericht.pdf> [25.10.2013]
- Frühauf, Theo (2008):** Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 11-32
- Gilles, Peter/ Moulin, Claudine (2003):** Luxembourgish. In: Deumert, Ana/ Vandenbussche, Wim (Hrsg.): Germanic Standardizations. Past to Present. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 303-329
- Glaser, Edith (2010):** Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 365-375
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2010):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Günther, Meike/ Lohrenscheit, Claudia, Deutsches Institut für Menschenrechte (2011):** Neue Impulse für die Menschenrechtsbildung: Inklusion, Behindertenrechtskonvention und sexuelle Selbstbestimmungsrechte. In: Steffens, Gert/ Weiß, Edgar (Red.): Jahrbuch für Pädagogik. Menschenrechte und Bildung. Band 24. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaft, 315-323
- Hansen-Pauly, Anne-Marie (2003):** Der Sprachgebrauch im Alltag der Luxemburger. In: Jahrbuch des Frankreichzentrum der Universität des Saarlandes, Band 4/2001-2002: Sprachen und Identität in frankophonen Kulturen. Langues, Identité et francophonie. Saarbrücken: Leske + Budrich
- Harpur, Paul (2012):** Embracing the new disability rights paradigm: the importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In: Disability & Society, 27(1), 1-14
- Hausemer, Georges (Hrsg.) (2006):** Luxemburger Lexikon. Das Großherzogtum von A-Z. Luxemburg: Editions Guy Binsfeld

- Heimlich, Ulrich (2011):** Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 61(2), 44-54
- Hemmen, Emile (1989):** L'éducation différenciée. In: Mémorial 1989: la société luxembourgeoise de 1839 à 1989. Luxemburg: Les publications mosellanes, 441-450
- Hinz, Andreas (2004):** Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 41-74
- Hinz, Andreas (2008):** Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 33-52
- Hirschberg, Marianne (2011):** Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention. Positionen N°4 – Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. Online: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/positionen_nr_4_behinderung_neues_verstaendnis_nach_der_behindertenrechtskonvention_02.pdf [25.10.2013]
- Hirschberg, Marianne (2012):** Die Erfassung gesellschaftlicher Barrieren und Unterstützungsfaktoren – Vorschläge zur Weiterentwicklung der ICF. In: Teilhabe, 51(1), 20-24
- Kallehauge, Holger (2009):** Die Entstehungsgeschichte einer neuen Menschenrechtskonvention. Die UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Gemeinsam leben, 17(4), 195-202
- Karr, Valerie L. (2011):** A Life of Quality: Informing the UN Convention on the Rights of Persons With Disabilities. In: Journal of Disability Policy Studies, 22(2), 67-82
- Kerger, Lucien (2009):** Système scolaire et éducation. In: Willems, Helmut/ Reuter, Christiane (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg: Éd. Saint-Paul, 425-438
- Köbsell, Swantje (2012):** „Anders“ sein dürfen oder „normal“ sein müssen? Gedanken zum Behinderungsbild in der Inklusionsdebatte. In: Seitz, Simone/ Finnern, Nina-Kathrin/ Korff, Natascha/ Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 180-184
- Köpcke-Duttler, Arnold (2008):** Armut, Behinderung und menschliche Würde – Die UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Biewer, Gottfried/ Luciak, Mikael/ Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 205-213

- Köpcke-Duttler, Arnold (2009):** Die neue Konvention stärkt das Recht auf Bildung aller Menschen! In: Zeitschrift für Inklusion, 2/2009. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/33/40> [25.10.2013]
- Kreuzer, Max (2006):** Vom Ausland lernen – Perspektiven der international vergleichenden Sonderpädagogik und Behindertenhilfe. In: Albrecht, Friedrich/ Bürli, Alois/ Erdélyi, Andrea (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 61-74
- Kühn, Peter (2008):** Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxembourg: MENFP, SCRIPT. Online: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/bildungsstandards-sprachen/de.pdf> [25.9.2013]
- Liebold, Renate/ Trinczek, Rainer (2009):** Das Experteninterview. In: Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra/ Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 32-56
- Limbach-Reich, Arthur (2009):** Inklusion und Exklusion im Schulsystem Luxemburgs. In: Bürli, Alois (Hrsg.): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74-94
- Limbach-Reich, Arthur (2011):** Luxemburg auf dem Weg die UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderungen umzusetzen. In: arc. archiv für sozial arbeit, bildung an erziehung 32, 120, 27 - 31
- Limbach-Reich, Arthur (2012):** Die UN-BRK ist in Luxemburg angekommen. Packen wir's an! In: arc. archiv für sozial arbeit, bildung an erziehung 34, 123, 4-10
- Maschke, Michael (2008):** Behindertenpolitik in der Europäischen Union. Lebenssituation behinderter Menschen und nationale Behindertenpolitik in 15 Mitgliedstaaten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- MENFP (2010):** L'éducation au Luxembourg 2009. Luxembourg: Unité nationale Eurydice. Online: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/informations-generales-offre-scolaire/education-lux-2009/fr.pdf> [25.10.2013]
- MENFP (2012a):** Code de l'éducation Nationale. Législation jusqu'au 31 décembre 2012. Luxembourg. Online: http://www.legilux.public.lu/leg/textescoordonnes/compilation/code_education_nationale/PAGE_DE_GARDE.pdf [25.10.2013]

- MENFP (2013a):** MENFP Statistiquies globales et analyse des résultats scolaires. Enseignement fondamental: Cycles 1 à 4, éducation différenciée, Année scolaire 2011 / 2012. Luxembourg: Service des Statistiques et Analyses. Online: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/statistiques-analyses/ef-2011-2012/fr.pdf> [25.10.2013]
- MENFP (2013b):** Les chiffres clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2011-2012. Luxembourg: Service des Statistiques et Analyses. Online: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/chiffres-cles-2011-2012/fr.pdf> [25.10.2013]
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2003):** Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa Verlag, 481-491
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2005):** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 71-93
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2010):** Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 457-471
- MFI (2012a):** Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention. Online: <http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/AktionsplanDE.pdf> [25.10.2013]
- Michel, Marion/ Häußler-Sczepan, Monika (2005):** Die Situation von Frauen und Männern mit Behinderung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Gender Datenreport. Online: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/kapitel-neun%2cproperty%3dpdf%2cbereich%3dgenderreport%2csprache%3dde%2crwb%3dtrue.pdf> [25.10.2013]
- Moser, Vera (2012):** Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? In: Zeitschrift für Inklusion, 3/2012. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/163/153> [25.10.2013]
- Moser, Vera/ Sasse, Ada (2008):** Theorien der Behindertenpädagogik. München: UTB Reinhardt Verlag

- NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. (2010):** Schattenübersetzung. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. Online: http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenuebersetzung-endgs.pdf [25.10.2013]
- Pauly, Michel (2011):** Geschichte Luxemburgs. München: Verlag C.H. Beck
- Peters, Susan (2007):** Inclusion as a strategy for achieving education for all. In: Florian, Lani (Hrsg.): The SAGE Handbook of Special Education. London (u.a.): SAGE Publications, 117-130
- Poscher, Ralf/ Rux, Johannes/ Langer, Thomas (2008):** Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos
- Presse- und Informationsamt der Luxemburger Regierung, Verlagsabteilung (Hrsg.) (2012):** Alles Wissenswerte über das Großherzogtum Luxemburg. Online: http://www.gouvernement.lu/publications/luxembourg/tout_savoir/Tout_savoir_2012_DE.pdf [25.10.2013]
- Preuss-Lausitz, Ulf (2010):** Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Aus Erfahrung und Forschung lernen. In: Wernstedt, Rolf/ John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Friedrich Ebert Stiftung: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung
- Pull, John (2004):** Luxemburg. In: Döbert, Hans/ Hörner, Wolfgang/ von Kopp, Botho/ Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 46. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 289-302
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2012):** Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: BELTZ Verlag
- Rioux, Marcia (2007):** Disability rights in education. In: Florian, Lani (Hrsg.): The SAGE Handbook of Special Education. London (u.a.): SAGE Publications, 107-116
- Sander, Alfred (2004):** Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 11-22
- Sander, Alfred (2006):** Liegt Inklusion im Trend? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 75(1), 51-53
- Sander, Alfred (2008):** Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans/ Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 27-39

- Schnell, Irmtraud (2010):** Die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen und die Schule – Überlegungen zu pädagogischen und organisatorischen Konsequenzen. In: Behindertenpädagogik, 49(2), 205-215
- Simeonsson, Rune J./ Simeonsson, Nancy E./ Hollenweger, Judith (2008):** International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth. In: Florian, Lani/ McLaughlin, Margaret J. (Hrsg.): Disability Classification in Education. Issues and Perspectives. Thousand Oaks: Corwin Press, 207-226
- Speck, Otto (2010):** Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, Otto (2012):** Schulische Inklusion – Regel und Ausnahme. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 57(2), 176-182
- STATEC (2013):** Élèves inscrits dans les centres et instituts spécialisés de l'Éducation différenciée 1998 – 2013. Online: http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=632&IF_Language=fra&MainTheme=3&FldrName=6&RFPPath=56 [25.10.2013]
- STATEC (2013a):** Population par sexe et par nationalité (x 1000) 1981, 1991, 2001 - 2013. Online: http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 [25.10.2013]
- STATEC (2013b):** Emploi salarié intérieur par lieu de résidence et nationalité (x 1000 personnes) 1995 - 2012. Online: http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=7252&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPPath=92 [25.9.2013]
- STATEC (2013c):** Die am besten beherrschte Sprache (Hauptsprache). Recensement de la Population 2011. Premiers Résultats N°17 Juin 2013. Online: <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/17-13-DE.pdf> [25.10.2013]
- STATEC (2013d):** Umgangssprachen. Recensement de la Population 2011. Premiers Résultats N°13 Avril 2013. Online: <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/13-13-DE.pdf> [25.10.2013]
- Stein, Michael A./ Lord, Janet E. (2010):** Monitoring the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Innovations, Lost Opportunities, and Future Potential. In: Human Rights Quarterly, 32(3), 689-728
- Stöppler, Thomas (2010):** Ja zur Vielfalt (sonder-)pädagogischer Angebote. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 23/2010, 19-24

- Thewes, Guy (2008):** Apropos ... Geschichte des Großherzogtums Luxemburg. Luxemburg: Presse- und Informationsamt der Luxemburger Regierung. Online: http://www.gouvernement.lu/publications/luxembourg/apropos_histoire/ap_histoire_2008_DE.pdf [25.10.2013]
- Treins, Jean-Marie (2008):** Histoire du Luxembourg des origines à nos jours. Collection Que sais-je? 4. Auflage. Paris: Presses Universitaires de France
- UN (1948):** Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. New York: United Nations. Online: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [25.10.2013]; <http://www.un.org/en/documents/udhr/> [25.10.2013]
- UN (1989):** Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations. Online: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf> [25.10.2013]
- UN (1993):** Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. Online: <http://www.un-documents.net/a48r96.htm> [25.10.2013]
- UN (2006):** Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. New York: UN. Online: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [25.10.2013]
- UNESCO (1994):** The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Online: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [25.10.2013]
- UNESCO (2000):** World Declaration on Education For All. Online: <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm> [25.10.2013]
- UNESCO (2005):** Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [25.10.2013]
- Voss, Peter (2012):** Der bürokratische Wendepunkt von 1843: Die Primärschule im Prozess der Luxemburger Nationalstaatsbildung des 19. Jahrhunderts. In: Geiss, Michael/ De Vincenti, Andrea (Hrsg.): Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53-70
- Vouel, Marianne/ Backes, Pierre (2012):** Herausforderungen an das Luxemburger Schulsystem. In: arc archiv für sozial arbeit, bildung an erziehung, 34(123), 15-20
- WHO (2005):** ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. Online: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [25.10.2013]

Wocken, Hans (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 23/2010, 25-31

Wocken, Hans (2011a): Zur Philosophie der Inklusion. Spuren, Eckpfeiler und Wegmarker der Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe, 50(2), 52-59

Wocken, Hans (2011b): Das Haus der Inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag

Gesetzesverzeichnis

Gesetz vom 26. Juli 1843, über den Primär-Unterricht. Mémorial A-39, 1843:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1843/0039/a039.pdf> [25.10.2013]

Gesetz vom 28. Januar 1880, betreffend die Errichtung einer Unterrichts- und Erziehungsanstalt für Taubstumme. Mémorial A-12, 1880:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1880/0012/a012.pdf> [25.10.2013]

Gesetz vom 20. April 1881, die Organisation des Primär-Unterrichtes betreffend. Mémorial A-21, 1881: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1881/0032/a032.pdf> [25.10.2013]

Gesetz vom 3. April 1893, die Verleihung der Civilpersönlichkeit an die Hospital-Schwester zu hl. Elisabeth in Luxemburg betreffend, Mémorial A-20, 1893:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1893/0020/a020.pdf> [25.10.2013]

Gesetz vom 14. Februar 1900, betreffend die Errichtung einer Unterrichts- und Erziehungsanstalt für Blinde. Mémorial A-10, 1900:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1900/0010/a010.pdf> [25.10.2013]

Gesetz vom 10. August 1912, die Organisation des Primärunterrichtes betreffend. Mémorial A-61, 1912: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1912/0061/a061.pdf> [25.10.2013]

Gesetz vom 7. August 1923, betr. den obligatorischen Unterricht der Blinden und der Taubstummen. Mémorial A-37, 1923:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1923/0037/a037.pdf> [25.10.2013]

Loi du 5 août 1963 portant réforme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Mémorial A-47, 1963: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1963/0047/a047.pdf> [25.10.2013]

Loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée. Mémorial A-16, 1973: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1973/0016/a016.pdf> [25.9.2013]

Règlement grand-ducal du 22 octobre 1976 portant modification du règlement grand-ducal du 23 septembre 1964 concernant la création obligatoire de jardins d'enfants. Mémorial A-69, 1976: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1976/0069/a069.pdf> [25.10.2013]

Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues. Mémorial A-16, 1984.
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/a016.pdf> [25.10.2013]

Loi du 19 juillet 1997 complétant le code pénal en modifiant l'incrimination du racisme et en portant incrimination du révisionnisme et d'autres agissements fondés sur des discriminations illégales. Mémorial A-54, 1997:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1997/0054/a054.pdf> [25.10.2013]

Loi du 10 janvier 1989 portant

1. la reprise des centres et services d'éducation différenciée de certaines communes.
2. modification de la loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée.
3. modification de la loi du 16 août 1968 portant création d'un centre de logopédie et de services audiométrique et orthophonique.
4. modification de la loi du 22 juin 1963 fixant le régime des traitements des fonctionnaires de l'Etat. Mémorial A-4, 1989:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1989/0004/a004.pdf> [25.10.2013]

Règlement grand-ducal du 2 septembre 1992 concernant l'admission des enfants au jardin d'enfants. Mémorial A-75, 1992:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1992/0075/a075.pdf> [25.10.2013]

Loi du 28 juin 1994 modifiant et complétant

- a) la loi modifiée du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire;
 - b) la loi modifiée du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée; en faveur de la participation d'enfants affectés d'un handicap à l'enseignement ordinaire et de leur intégration scolaire.
- Mémorial A-68, 1994: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1994/0068/a068.pdf> [25.10.2013]

Règlement grand-ducal du 9 janvier 1998 concernant

- a) la composition et les attributions des commissions médico-psycho-pédagogique nationale et régionales ou locales
 - b) la procédure d'orientation scolaire des enfants affectés d'un handicap ainsi que les modalités de leur scolarisation,
- Arrêté grand-ducal du 9 janvier 1998 portant création d'un Service ré-éducatif ambulatoire,
- Règlement grand-ducal du 9 janvier 1998 portant organisation du Service ré-éducatif ambulatoire.
- Mémorial A-9, 1998: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1998/0009/a009.pdf> [25.10.2013]

Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg. Mémorial A-149, 2003:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2003/0149/a149.pdf> [25.10.2013]

Règlement grand-ducal du 7 octobre 2004 portant exécution de la loi du 12 septembre 2003 relative aux personnes handicapées. Mémorial A-167, 2004:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2004/0167/a167.pdf> [25.10.2013]

Loi du 28 novembre 2006 portant

1. transposition de la directive 2000/43/CE du Conseil du 29 juin 2000 relative à la mise en oeuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique;
2. transposition de la directive 2000/78/CE du Conseil du 27 novembre 2000 portant création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail;

3. modification du Code du travail et portant introduction dans le Livre II d'un nouveau titre V relatif à l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail;
4. modification des articles 454 et 455 du Code pénal;
5. modification de la loi du 12 septembre 2003 relative aux personnes handicapées. Mémorial A-207, 2006: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2006/0207/a207.pdf> [25.10.2013]

Loi du 13 mai 2008 portant création d'une Ecole préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive. Mémorial A-68, 2008: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2008/0068/a068.pdf> [25.10.2013]

Loi du 21 novembre 2008 portant création d'une Commission consultative des Droits de l'Homme au Grand-Duché de Luxembourg. Mémorial A-180, 2008: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2008/0180/a180.pdf> [25.10.2013]

Loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire

Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental

Loi du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental.

Mémorial A-20, 2009: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0020/a020.pdf> [25.10.2013]

Règlement grand-ducal du 25 mars 2009 déterminant les modalités d'après lesquelles les lycées organisent des activités ou des classes pour prévenir l'exclusion scolaire d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement graves avant d'avoir obtenu une qualification. Mémorial A-67, 2009: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0067/a067.pdf> [25.10.2009]

Lois et règlements grand-ducaux concernant l'enseignement fondamental. Mémorial A-187, 2009: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0187/a187.pdf> [25.10.2013]

Projet de loi N°6141/00 portant approbation

- de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, faite à New York, le 13 décembre 2006
- du Protocole facultatif se rapportant 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. (Dépot: le 25.5.2010) Online: http://www.chd.lu/wps/PA_RoleEtendu/FTSByteServingServletImpl/?path=/export/exped/sexpdata/Mag/097/855/089564.pdf [25.10.2013]

Constitution du Grand-Duché de Luxembourg (2011). <http://www.legilux.public.lu/leg/textescoordonnes/recueils/Constitution/Constitution.pdf> [25.10.2013]

Règlement grand-ducal du 15 juillet 2011 fixant les modalités de fonctionnement et d'indemnisation de la commission des aménagements raisonnables et modifiant le:

- règlement grand-ducal du 31 juillet 2006 portant organisation de l'examen de fin d'études secondaires;

- règlement grand-ducal du 31 juillet 2006 portant organisation de l'examen de fin d'études techniques et de l'examen de fin d'études de la formation de technicien

Mémorial A-150, 2011: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0150/a150.pdf>
[25.10.2013]

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.
- Mémorial A-169, 2011: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0169/a169.pdf>
[25.10.2013]

Règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental. Mémorial A-178, 2011:
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0178/a178.pdf> [25.10.2013]

Loi du 26 décembre 2012 modifiant

- 1) la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental;
 - 2) la loi du 13 mai 2008 portant création d'une École préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive.
- Mémorial A-289, 2012: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2012/0289/a289.pdf>
[25.10.2013]

MENFP (2012a) : Code de l'éducation nationale : Chapitre VI. Éducation différenciée.
http://www.legilux.public.lu/leg/textescoordonnes/compilation/code_education_nationale/CHAPITRE_6.pdf [25.10.2013]

Code administratif (2013) : Volume 7. Fonction publique (2^e partie). VI Catégories spéciales d'emploi. 6. Personnes handicapées. Mémorial A-54, 2013 :
http://www.legilux.public.lu/leg/textescoordonnes/compilation/code_administratif/VOL_7/CAT_SPEC_EMPL/TRAVAILLEURS_HANDI.pdf [25.10.2013]

Dokumentenverzeichnis

Avis du Conseil d'État n°6141/02. 6.7.2010. Online: http://www.chd.lu/wps/PA_RoleEtendu/FTSByteServletImpl/?path=/export/exped/sexpdata/Mag/003/993/090922.pdf [25.10.2013]

Avis du Conseil supérieur des personnes handicapées n°6141/06. 1.9.2010. Online: http://www.chd.lu/wps/PA_RoleEtendu/FTSByteServletImpl/?path=/export/exped/sexpdata/Mag/030/952/092591.pdf [25.10.2013]

CCDH (2013a): Stellungnahme der CCDH zum Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online: <http://www.ccdh.public.lu/fr/avis/2013/Stellungnahme-CCDH-Aktionsplan.pdf> [25.10.2013]

CCDH (2013b): Parallelberichterstattung von Selbstvertreterorganisationen an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Luxemburg

CET (2010): Projet de loi n°6141. Avis du CET (Centre pour l'égalité de traitement. 16 décembre 2010: Luxembourg. Online: <http://cet.lu/2010/12/projet-de-loi-n°-6141-portant-approbation-de-la-convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees> [25.10.2013]

CET (2013): Tätigkeitsbericht 2012. <http://cet.lu/wp-content/uploads/2013/03/Taetigkeitsbericht-2012.pdf> [25.10.2013]

Daaflux (2012): Stellungnahme von Daaflux zum nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen. Online: <http://www.integration-epi.lu/document/NME-Stellungnahme%20von%20ZAK%20zum%20Aktionsplan%20der%20Regierung.pdf> [25.10.2013]

Éducation différenciée (1996): Plan d'études. Luxembourg: MENFP. Online: http://www.ediff.lu/resources/pdf/faarweg/plan_d_etudes_1996.pdf [25.10.2013]

Eis Schoul (2012): Das pädagogische Konzept. Luxembourg: MENFP. Online: <http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=CommunityPage&control=SetCommunity&CommunityID=1938&PageID=569297> [25.10.2013]

Elteren a Pedagoge fir Integratioun (2012): Stellungnahme von Elteren a Pedagoge fir Integratioun a.s.b.l. zu Kapitel 4: „Schule und Erziehung“. Online: http://www.integration-epi.lu/document/nme_epi_news_aktionsplan_de.pdf [25.10.2013]

Gemeinsame Presseerklärung anlässlich der Verfassungsreform (2013): Die Stärkung der Menschenrechte, die politische Partizipation, der Schutz vor Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen und die gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprache müssen in der Verfassung verankert werden! Online: <http://www.ogbl.lu/blog/verfassungsreform-behindertenorganisationen-fordern-eine-ausweitung-der-behindertenrechte-in-der-verfassung/> [25.10.2013]

Info-Handicap (2012): Pressemitteilung zur Veröffentlichung des nationalen Aktionsplanes zur UN Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderungen. 29.03.2012: Luxemburg

Jacobs, Marie-Josée (2010): Aufruf zur Mitwirkung bei der Ausarbeitung eines Aktionsplans zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Öffentlicher Brief. Luxemburg.

Kurschat, Ines (2013): Wunsch und Wirklichkeit. Lëtzebuerger Land vom 2.8.2013, Seite 6

MENFP (2011): Plan d'études. École fondamentale. Online: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf> [25.10.2013]

MENFP (2012b): L'enseignement fondamental. Descriptif détaillé. Online: <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/organisation-enseignement-fondamental/pdf-ef-en-details.pdf> [25.10.2013]

MFI (2012a): Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention. Online: <http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/AktionsplanDE.pdf> [25.10.2013]

MFI (2012b): 5-Jahre-Aktionsplan zu Behindertenrechten. 28.3.2012: Pressemitteilung. Inklusion: ein laufender Prozess. Online: <http://www.mfi.public.lu/actualites/2012/03/AktionsPlanPresseMitteilung/index.html> [25.10.2013]

Muller, Claudine (2009): Ein hörgeschädigtes Kind in meiner Klasse. Anregungen und Hilfestellungen für Lehrpersonen von integrativ beschulten hörgeschädigten Kindern. Centre de Logopédie: Luxembourg. Online: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/eleves-besoins-specifiques/horgeschadigtes-kind/de.pdf> [25.10.2013]

Nëmme Mat eis! (2011): Berichte der Arbeitsgruppen – Aktionsplan. Gruppe 4: Schule und Erziehung Online: <http://www.nemmemateis.lu/index.php/de/aktionsplanberichte2> [25.10.2013]

Nëmme Mat eis! (2012): Stellungnahme der behinderungsübergreifenden Selbstvertreterorganisation Nëmme mat eis! anlässlich der Veröffentlichung des Aktionsplans zur Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention in Luxemburg. Online: <http://www.integration-epi.lu/document/NME-Stellungnahme%20von%20Nemme%20mat%20eis%20zum%20Aktionsplan%20der%20Regierung.pdf> [25.10.2013]

o.A. (2013): UN-Behindertenrechtskonvention. Rolle des Zentrums für Gleichbehandlung (CET), der beratenden Menschenrechtskommission (CCDH), des Ombudsmann (Médiateur) und des Familien- und Integrationsministerium. Online: <http://www.ccdh.public.lu/fr/publications/brochures/depliant-final-ALL.pdf> [25.10.2013]

SYCOPS (2011): Le système de compétences en pédagogie spéciale (SYCOPS). Une restructuration du Service de l'Education différenciée. Bertrange, le 21 septembre 2011

ZAK! (2012): Stellungnahme von ZAK zum Aktionsplan – Themenbereich Nichtdiskriminierung und Gleichstellung – Maßnahme 7: „Unterstützung und Ausbau von Sportangeboten für Menschen mit Behinderungen“. Online: <http://www.integration-epi.lu/document/NME-Stellungnahme%20von%20ZAK%20zum%20Aktionsplan%20der%20Regierung.pdf> [25.10.2013]

Interviewleitfaden

- Begrüßung
- Einverständniserklärung
- Einführung in das Thema

Einstieg: Beruflicher Hintergrund, Position, Funktion

(A) Umsetzung der UN-BRK

1) Wie waren Sie in den Prozessen der Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg involviert?

- bis zur Ratifizierung
- Erarbeitung des Aktionsplans
- Umsetzung der Maßnahmen des Aktionsplans
- Monitoring

2) Wie wurde die UN-BRK (der Aktionsplan) in Luxemburg bereits umgesetzt?

(in den Punkten die ihre Organisation betreffen)

3) Was hat sich, ganz allgemein, seit der Ratifizierung der UN-BRK in Luxemburg verändert?

- Was hat sich verbessert?
- Was hat sich verschlechtert?
- Was muss noch geschehen?

4) Wo sehen Sie den größten Handlungsbedarf?

- Warum?

5) Wo sehen Sie die größten Fortschritte?

- Warum?

wichtige Themen:

- Barrierefreiheit
- Diskriminierung
- Teilhabe
- Kommunikation
- Inklusion

(B) Inklusion – Bildung – Gesellschaft

- 1) Was verstehen Sie unter Inklusion?
- 2) Was macht eine inklusive Schule/Gesellschaft aus?
- 3) Welchen Maßnahmen bedarf es zur Umsetzung einer inklusiven Schule/Gesellschaft?
- 4) Gibt es, Ihrer Einschätzung nach, Inklusion in Luxemburg?
 - Warum (nicht)?
 - Was wird dafür/dagegen gemacht?

5) Wie wird Inklusion (im Bildungsbereich) gefördert? (finanziell – staatlich)

6) Hinsichtlich der Maßnahmen „Schule und Erziehung“ im Aktionsplan:

Wie wurden diese bereits umgesetzt? (14 Maßnahmen)

7) Welche Maßnahmen werden voraussichtlich in naher Zukunft umgesetzt?

8) Welche Maßnahmen werden nicht umgesetzt?

- Warum (nicht)?

Hinsichtlich der einzelnen Maßnahmen (fakultativ – nicht ausformuliert):

9) Wie werden (angehende) LehrerInnen (primär und sekundär) auf die Themen Behinderung und Inklusion vorbereitet?

- Weiterbildungsmaßnahmen für LehrerInnen
- Thema: Gebärdensprache, Braille, (technische) Hilfsmittel
- Qualifiziertes Personal in den Schulen
- EMP, SPOS

10) Wie sieht der Zugang (zur Regelschule) und die Ausbildung von Menschen mit Behinderung im primären und sekundären Bildungsbereich aus?

Wie im tertiären Bildungsbereich resp. Berufsausbildungsmöglichkeiten?

11) Gesetzeslage, administrative Rechte der SchülerInnen, Logopédie

12) Wurden bereits Studien durchgeführt und Statistiken erhoben? - Überprüfung der bestehenden Infrastrukturen?

13) Re-Integration von verhaltensauffälligen Kindern - „der Weg zurück“?

14) Welche Sensibilisierungskampagnen gibt es?

15) Was hat sich im Bereich Frühförderung verändert?

(C) Provokative Fragen

- 1) Wie passt Inklusion in das elitäre Bildungssystem in Luxemburg?
- 2) Wären Menschen mit einer geistigen Behinderung in einem Gymnasium denkbar?
 - Warum (nicht)?

Beendung

Dank

Abstract

Diese Masterarbeit thematisiert die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Luxemburg mit besonderer Berücksichtigung des Bildungsbereiches. Es werden die zentralen Themen und Bestimmungen der UN-BRK vorgestellt (u.a. Behinderung, Menschenrechte, Menschenwürde und Monitoring) und in den bildungswissenschaftlichen Diskurs rund um die Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft und Schule eingebunden (u.a. durch die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion). Um die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Konvention in Luxemburg nachvollziehen zu können, wird ein Einblick in die gesellschaftlichen Spezifika des Landes gegeben und das Schulsystem vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen historisch-rechtlich relevante Entwicklungen die ausschlaggebend für die gegenwärtigen Diskussionen und Veränderungen sind. Zur Darstellung der aktuellen Situation wurde anhand von ExpertInneninterviews und einer Dokumentenanalyse das notwendige Datenmaterial gewonnen. Auf gesetzlicher Ebene wurde festgestellt, dass seit der Ratifizierung der UN-BRK 2011, keine Veränderungen im Sinne der UN-BRK vorgenommen wurden – obwohl die Regierung 2012 einen Aktionsplan veröffentlichte, der einen Handlungsbedarf in mehreren Bereichen identifiziert. Dieser in einem „inklusiven“ Prozess entstandene Aktionsplan dient als Ausgangspunkt zur Darstellung der aktuellen Diskussion und Interpretation über die Umsetzung der UN-BRK im Bildungsbereich. Die Datenauswertung ergab, dass durch die Doppelstruktur des Luxemburger Schulsystems (*Enseignement fondamental* und *Éducation différenciée*) und durch die segregierende Schulstruktur eine inklusive Schule und ein inklusiver Unterricht nicht umgesetzt werden können. Auch die integrativen schulischen Maßnahmen stoßen auf Barrieren, insbesondere im Zusammenhang mit der komplexen sprachlichen Situation und dem Fokus auf dem Sprachenunterricht. Im Sinne der UN-BRK und einer zukünftigen inklusiven Schule muss die LehrerInnenausbildung ebenso überdacht werden wie die Einstellungen aller Beteiligten. So kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Artikel 24 („Education“) der UN-BRK in Luxemburg nicht gänzlich umgesetzt wird und die Stadien der Integration und Inklusion noch nicht erreicht wurden.

This thesis deals with the implementation of the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities (UNCRPD) in Luxembourg with a particular focus on the area of education. The central themes and regulations of the UNCRPD are presented (e.g. disability,

human rights, human dignity and monitoring) and incorporated into the educational-scientific discourse around an inclusive society and school (e.g. through the distinction between integration and inclusion). An insight into the social specifics of the country is given and the school system is illustrated by dealing with historically and legally relevant developments crucial for the current discussions and changes. A better understanding of the general framework for the implementation of the Convention in Luxembourg is provided. In order to present the current situation through expert interviews and document analysis the necessary data was collected. Despite the ratification of the UNCRPD in 2011 and the publication of a governmental action plan in 2012, no changes at a legal level could be identified in order to implement the regulations of the UNCRPD. This action plan, developed in an “inclusive” setting, for this thesis is a starting point to present the current discussions and understandings of the UNCRPD in education. The data analysis shows that due to the double structure of the Luxembourg school system (*Enseignement fondamental* and *Éducation différenciée*) and to the segregating school structure an inclusive school and inclusive education cannot be realized. The integrative school measures as well encounter barriers in connection with the complex linguistic situation and the focus on language teaching. In order to implement the UNCRPD and an inclusive school, teacher-training needs to be reconsidered as well as the attitudes of the people involved. To draw a conclusion, article 24 (education) of the UNCRPD is in Luxembourg not entirely realized and the stages of integration and inclusion have not yet been reached.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Anne Schill

Schule

1993-1999 Études primaires à l'école primaire Dreiborn
1999-2006 Études secondaires au Lycée Classique Echternach, section D
(Schwerpunkt Wirtschaft und Mathematik)
Juli 2006 Diplôme de fin d'études secondaires, section D

Universität

April 2007 - März 2008 Magisterstudium an der Universität zu Köln; Hauptfach Pädagogik, Nebenfächer Germanistik und Philosophie
März 2008 - März 2011 Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien,
25. März 2011 Abschluss des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft
Seit Oktober 2011 Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien

März 2012 - Juli 2012 Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft
Februar 2013 Leistungsstipendium nach dem Studienfördergesetz der Universität Wien (01.10.2012 - 19.10.2012)
März 2013 - Juli 2013 Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft