



universität  
wien

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Beeinträchtigung und Migrationshintergrund im luxemburgischen  
Schulsystem – eine intersektionale Perspektive

verfasst von | submitted by

Nathalie Krecké

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |  
Degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer

## Abstract (DE)

Die vorliegende Forschungsarbeit befasst sich mit der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere im Kontext der Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund, im luxemburgischen Schulsystem. Durch qualitative Expert\*inneninterviews mit pädagogisch tätigen Fachkräften wurden deren Erfahrungen und Einschätzungen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Intersektion eine wichtige Rolle im Schulwesen spielt, jedoch in der Praxis noch nicht angemessen berücksichtigt wird. Trotz Bemühungen seit 2017, eine inklusive Umgebung zu schaffen, werden oft die spezifischen Herausforderungen von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen und Migrationshintergrund vernachlässigt, wodurch ihr volles Potenzial nicht ausgeschöpft werden kann. Die Analyse auf individueller (Mikroebene), institutioneller (Mesoebene) und gesellschaftlicher (Makroebene) Ebene zeigt, dass sowohl Schüler\*innen als auch pädagogische Fachkräfte vor Herausforderungen stehen. In dieser Arbeit werden zusätzlich noch Lösungsansätze für die Zukunft dargelegt. Die Forschung zeigt, dass sich Luxemburg zwar in Richtung Inklusion bewegt, jedoch eine kontinuierliche Anpassung der Praktiken erforderlich wäre, um eine erfolgreiche Inklusion sicherzustellen.

## Abstract (EN)

This research paper deals with the inclusion of pupils with special needs, particularly in the context of the intersection of disability and migration background, in the Luxembourg school system. Qualitative expert interviews with educational professionals were used to analyse their experiences and assessments. The results show that intersection plays an important role in the school system but is not yet adequately taken into account in practice. Despite efforts to create an inclusive environment since 2017, the challenges arising from the combination of disability and migrant background are often overlooked, resulting in affected pupils not being able to realise their full potential. Analyses at the individual (micro level), institutional (meso level) and societal (macro level) levels show that both pupils and educational professionals face challenges. This work has outlined possible solutions for the future. The research shows that Luxembourg is on the path to inclusion but requires continuous adaptation of practices to ensure successful inclusion.

## Inhalt

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abstract (DE) .....                                                                                      | 0  |
| Abstract (EN) .....                                                                                      | 1  |
| Abbildungsverzeichnis .....                                                                              | 4  |
| Abkürzungsverzeichnis.....                                                                               | 5  |
| 1. Einleitung und Hinführung zur Forschungsfrage .....                                                   | 6  |
| 1.1 Problematik und Relevanz .....                                                                       | 7  |
| 1.2 Zielsetzung.....                                                                                     | 9  |
| 1.3 Forschungslücke .....                                                                                | 9  |
| 2. Theoretische Grundlagen .....                                                                         | 11 |
| 2.1 Das Konzept/Intersektionalität.....                                                                  | 11 |
| 2.1.1 Geschichte der Intersektionalitätsforschung.....                                                   | 12 |
| 2.1.2 Die Intersektion zwischen Beeinträchtigung und Migrationshintergrund.....                          | 13 |
| 2.2 Die inklusive Pädagogik .....                                                                        | 15 |
| 2.2.1 Der Begriff der Inklusion im Schulwesen .....                                                      | 16 |
| 2.2.2 Geschichte der Bildung von behinderten, benachteiligten oder ausgegrenzten Menschen...             | 18 |
| 2.2.3 Unterschied Inklusion und Integration .....                                                        | 20 |
| 2.2.4 Exklusion .....                                                                                    | 23 |
| 2.3 Begriff der Behinderung .....                                                                        | 25 |
| 2.3.1 Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten, Benachteiligungen, sonderpädagogische<br>Förderbedarf ..... | 28 |
| 2.3.2 Die Sonderpädagogik und die verschiedenen Förderschwerpunkte .....                                 | 29 |
| 2.3.3 Verschiedene Modelle von Behinderung und die Disability Studies.....                               | 31 |
| 2.4 Migrant*innen und Menschen mit Migrationshintergrund.....                                            | 33 |
| 2.5 Luxemburg.....                                                                                       | 36 |
| 2.5.1 Eine pluralistische Gesellschaft .....                                                             | 36 |
| 2.5.2 Menschen mit Beeinträchtigung in Luxemburg .....                                                   | 38 |
| 2.6 Das luxemburgische Schulsystem .....                                                                 | 38 |
| 2.6.1 Historische Entwicklung des Grundschulsystems in Luxemburg.....                                    | 39 |
| 2.6.2 Aufbau des luxemburgischen Schulsystems.....                                                       | 41 |
| 2.6.3 Schulen und Schulpopulation in Luxemburg und deren Sprachgebrauch.....                             | 43 |
| 2.6.4 Die Sonderschule und das Unterstützungssystem in Luxemburg.....                                    | 46 |
| 3. Empirischer Teil .....                                                                                | 48 |
| 3.1 Methoden- und Methodologie-Teil .....                                                                | 48 |
| 3.1.1 Ziele und Fragestellung .....                                                                      | 48 |
| 3.1.2 Methodenauswahl .....                                                                              | 49 |
| 3.1.3 Die qualitative Forschung.....                                                                     | 52 |
| 3.1.4 Datensatzvorbereitung und Erhebungskontext .....                                                   | 53 |
| 3.1.5 Forschungsethik .....                                                                              | 56 |
| 3.1.6 Erhebungsmethode: leitfadengestützte Expert*inneninterviews .....                                  | 58 |
| 3.1.7 Auswertungsmethode: Themenanalyse nach Froschauer und Lueger .....                                 | 59 |
| 3.2 Erhebung und Auswertung der empirischen Ergebnisse .....                                             | 61 |

|       |                                                                 |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.1 | Erhebung: Aufbau des Leitfadens und Ablauf der Interviews ..... | 61  |
| 3.2.2 | Darstellung des Schulsystems auf dem Systembrett .....          | 63  |
| 3.3   | Datenaufbereitung .....                                         | 65  |
| 4.    | Darstellung der Ergebnisse .....                                | 82  |
| 4.1   | Hauptergebnisse aus einer intersektionalen Perspektive .....    | 82  |
| 4.1.1 | Individuelle Ebene (Mikroebene) .....                           | 83  |
| 4.1.2 | Institutionelle Ebene (Mesoebene).....                          | 86  |
| 4.1.3 | Gesellschaftliche Ebene (Makroebene).....                       | 88  |
| 4.1.4 | Wechselwirkungen zwischen den Ebenen.....                       | 90  |
| 5.    | Diskussion .....                                                | 93  |
| 6.    | Fazit .....                                                     | 106 |
|       | Literaturverzeichnis .....                                      | 109 |
|       | Gesetzesverzeichnis.....                                        | 117 |
|       | Anhang.....                                                     | 118 |

## Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Stufenmodell.....                                                                  | 22 |
| Abbildung 2: Grundstruktur der WHO-Klassifikation ICF.....                                      | 26 |
| Abbildung 3: Ausschnitt aus der Organisation des öffentlichen Luxemburgischen Schulsystems..... | 42 |
| Abbildung 4: Prozess des empirischen Teils der Arbeit.....                                      | 52 |
| Abbildung 5: Die Themenanalyse.....                                                             | 60 |
| Abbildung 6: Die Themen der Interviewauswertungen mit der dazugehörigen Farbkodierung .....     | 66 |

## Abkürzungsverzeichnis

|         |                                                                                                                                                                               |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A-EBS:  | Assistants pour Élèves à Besoins Éducatifs Spécifiques<br>Speziell ausgebildete Erzieher*innen für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen                                  |
| CLIIJA: | Classe d'Intégration de Jeunes Adultes<br>Integrationsklassen für junge Erwachsene                                                                                            |
| CNI:    | Commission d'Inclusion Nationale<br>Inklusionskommission                                                                                                                      |
| CO:     | Cellule d'Orientation<br>Informationsabteil für neue Orientierungen                                                                                                           |
| DUK:    | Deutsche UNESCO Kommission                                                                                                                                                    |
| EUCO:   | Europäischer Rat der Europäischen Union                                                                                                                                       |
| ICIDH:  | International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps<br>Internationale Klassifikation der Beeinträchtigungen, Behinderungen und Erschwernisse              |
| ICF:    | International Classification of Functioning, Disability and Health<br>Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit                        |
| I-EBS:  | Instituteurs Spécialisés dans la Scolarisation des Élèves à Besoins Éducatifs Spécifiques<br>Speziell ausgebildete Lehrer*innen für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen |
| IFEM:   | Institut de Formation pour Éducateurs et Moniteurs d'Éducation Différenciée<br>Ausbildungsinstitut für Erzieher*innen und Betreuer*innen für differenzierte Erziehung         |
| ISA:    | Intervention Spécialisée Ambulatoire<br>Spezialisierte ambulante Intervention                                                                                                 |
| MEN:    | Ministère de l'Éducation Nationale<br>Ministerium für Bildung                                                                                                                 |
| SEPAS : | Service Psycho-Social et d'Accompagnement Scolaire<br>Psychosozialer Dienst und Schulbegleitung                                                                               |
| SIP:    | Service Information et Presse<br>Informations- und Presseabteilung                                                                                                            |
| SSE :   | Service socio-éducatif<br>Sozialpädagogischer Dienst                                                                                                                          |
| STATEC: | Institut National de la Statistique et des Études Économiques<br>Nationales Institut für Statistik und Wirtschaftsstudien                                                     |
| UN-BRK: | Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen                                                                                                                  |
| UNESCO: | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization<br>Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur                                |
| WHO:    | World Health Organization<br>Weltgesundheitsorganisation                                                                                                                      |

## 1. Einleitung und Hinführung zur Forschungsfrage

In unserer modernen Gesellschaft, die zunehmend von Vielfalt geprägt ist, steht das Schulsystem vor der Herausforderung, sicherzustellen, dass alle Schüler\*innen unabhängig von ihren individuellen Merkmalen die gleichen Bildungschancen erhalten. Das Bildungssystem, das stark auf leistungsbezogene Auswahlkriterien setzt, kann für diverse Schüler\*innen eine Hürde darstellen, ihr volles Potenzial zu entfalten. Institutionelle Diskriminierung, die auf Faktoren wie Geschlecht, Race, Ethnizität, sozialer Klasse oder Behinderung basiert, führt dazu, dass bestimmte Gruppen systematisch benachteiligt und ausgeschlossen werden (Gerdes et al., 2021, S. 42). Aber auch auf individueller und auf gesellschaftlicher Ebene haben Schüler\*innen mit Herausforderungen zu kämpfen. Zahlreiche internationale Autor\*innen, darunter Hasse und Schmidt (2021), Gomolla und Radtke (2009) sowie Hormel und Scherr (2010), haben dieses Thema umfassend beleuchtet. Allerdings wird oft vernachlässigt, dass Schüler\*innen nicht nur aufgrund einer einzigen Dimension, sondern aufgrund mehrerer Dimensionen auf verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso-, Makroebene) mit Herausforderungen im Bildungssystem zu kämpfen haben. Die vorliegende Arbeit integriert die intersektionale Perspektive, die in der Theorie eingehend erläutert wird und auch in der Auswertung der Interviews eine zentrale Rolle spielt. Diese Perspektive untersucht die komplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Schnittstellen wie Beeinträchtigung und Migrationshintergrund, um die vielschichtigen Verflechtungen aufzudecken und somit das Bewusstsein für die bestehende Problematik zu schärfen (Winker & Degele, 2009, S. 10). Um die Analyse zu vertiefen, wird neben den Interviews das Schulsystem von den Interviewpartner\*innen auf dem Systembrett dargestellt.

Im Zentrum dieser Forschungsarbeit steht die Frage: „Welche Erfahrungen machen pädagogische Fachkräfte mit der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere im Kontext der Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund?“ Diese Forschungsfrage zielt darauf ab, die konkreten Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Differenzkategorien „Beeinträchtigung“ und des „Migrationshintergrundes“ zu beleuchten. In Luxemburg, einem Land mit einem bedeutenden Anteil an Einwohner\*innen mit Migrationshintergrund und einer neu eingeführten Reform des Inklusionsgedankens seit 2017, wird diese Frage besonders relevant.

Die vorliegende Arbeit strebt an, nicht nur die bestehenden Probleme aufzuzeigen, sondern auch mögliche Lösungsansätze und Maßnahmen für eine inklusivere Bildungsumgebung zu identifizieren.

## 1.1 Problematik und Relevanz

Die systematische Diskriminierung innerhalb des Bildungssystems manifestiert sich in nachhaltigen Auswirkungen auf die individuellen Bildungschancen und -erfolge (Scherr et al., 2012). Eine intersektionale Perspektive wird zunehmend als entscheidend erachtet, da sie verdeutlicht, dass Schüler\*innen nicht allein aufgrund einer isolierten Dimension, sondern durch das Zusammenwirken verschiedener Faktoren diskriminiert werden können (Dworschak, 2016, S. 34). Dieses komplexe Problem hat eine erhebliche gesellschaftliche Relevanz, da es die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit im Bildungsbereich grundlegend beeinträchtigt und weil die Lösungswege dieser komplexen Probleme nicht einfach umsetzbar sind. Die Studie von Subasi Singh et al. (2021) untersucht die Schnittstelle von Behinderung und erzwungener Migration im Kontext der Bildung in Österreich, indem sie die Perspektiven von Eltern, Bildungsexpert\*innen und Schulbehörden einbezieht. Die Autor\*innen zeigen, dass ein geringes Bewusstsein für die Schnittstellenaspekte von Behinderung und (erzwungener) Migration unter den Bildungsexpert\*innen und Schulbehörden gibt, während die Diagnose von sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) der Kinder von der Komplexität der Situation leidet.

Die Forschungslücke, die diese Arbeit untersucht, betrifft die direkte Anwendung auf die luxemburgische Bildungslandschaft, die bisher möglicherweise unzureichend auf die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen dieser Schülergruppen eingegangen ist. In luxemburgischen Zeitungen wird sehr aktuell von Diskriminierungen in den Schulen berichtet (Niggemann, 2021; Kollender, 2021). Die intersektionale Perspektive (Fokus auf die Differenzkategorien „Migrationshintergrund“ und „Beeinträchtigung“) hat ihren Weg jedoch noch nicht in öffentliche Debatte und politische Maßnahmen gefunden. Durch das Einbringen dieser Forschungsergebnisse könnte auf das Thema der Intersektionalität aufmerksam gemacht und deren Relevanz verstärkt werden. Mit der adäquaten Bearbeitung dieses Themas, wird zu einem der größten gesellschaftlichen Probleme beigetragen, nämlich der systematischen Vernichtung von Humanressourcen.

Hinzu kommt, dass die Theorie oft sehr schwierig in der Praxis umsetzbar ist. Durch die Einführung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) sollte sichergestellt werden, dass Menschen mit Behinderung die gleichen Rechte wie alle anderen haben. In Luxemburg gibt es jedoch immer noch praktische Herausforderungen bei der Umsetzung der Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Der größte erste Stolperstein stellt die Definition des Begriffs der Inklusion dar. Da es viele Konzeptualisierungen der Inklusion gibt und dies die inklusive Arbeit in den Klassen als auch die Arbeit in der Politik erschwert, haben Pit-ten Cate und Krischler (2018) eine Studie, über das Verständnis der Menschen in Luxemburg über die Inklusion und die Bereitschaft der Lehrkräfte dieses Konzept umzusetzen, durchgeführt.

Krischler et al. (2019, S. 632) erläutern, dass das Konstrukt der Inklusion von jedem anders verstanden wird und dass die Einführung der externen Kompetenzzentren wahrscheinlich eher zur Exklusion führen, da die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf getrennt von den anderen Kindern unterrichtet werden.

Durch die geografische Lage, die vielen kulturellen Einflüsse und die sprachliche Vielfalt sollte die Forschung in Luxemburg aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet werden (Powell & Merz-Atalik, 2021, S. 371). Insbesondere in einem Land, dessen Gesellschaft von der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch als Amtssprachen) geprägt ist, gewinnen die Forschungsergebnisse an Bedeutung. Zurzeit beträgt die Bevölkerung Luxemburgs 660.800 Einwohner\*innen, wobei 47,4 % der Bevölkerung aus anderen Ländern stammt (STATEC, 2023, S. 12). Dieser internationale Anteil umfasst Menschen aus verschiedenen Ländern wie Portugal, Frankreich, Italien, Belgien, Deutschland und anderen Ländern. In Luxemburg beträgt der Anteil an Zuwanderer\*innen unter 15 Jahren eine verhältnismäßig hohe Zahl (19,9 %) im Vergleich zu anderen Ländern Europas (EACEA, 2019, S. 37). Die obersten Behörden treffen keine bestimmten Vorbereitungen im Zusammenhang mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Schüler\*innen haben jedoch die Möglichkeit, eine Vorbereitungsklasse für drei bis vier Jahre zu besuchen (ebd., S.56). Das Ministerium für auswärtige Angelegenheiten kümmert sich um die Integration der Migrantenkinder. Die Zentrale Empfangs- und Orientierungsstelle für neu zugezogene Schüler\*innen (CASNA) führt die Beurteilung durch und legt das Verfahren zur Eingliederung neu zugewandelter Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist (Französisch/Deutsch/Luxemburgisch

in Luxemburg), in die Schulen fest. Spezielle Unterrichtsmaterialien sind nur im Primarbereich vorgesehen (ebd., S. 121).

Die Durchführung von Interviews bietet nicht nur Einsichten in die individuellen Erfahrungen des pädagogischen Personals, sondern die Ergebnisse könnten auch als wegweisend für zukünftige Entwicklungen in der Bildungspolitik und -praxis dienen.

## 1.2 Zielsetzung

Das Nahziel dieser Forschung besteht darin, die Wechselwirkungen zwischen „Beeinträchtigung“ und „Migrationshintergrund“ im Bildungssystem anhand des Mehrebenenansatzes von Winker und Degele (2009) zu verstehen. Das vorrangige Ziel besteht darin, die Perspektiven von pädagogisch tätigen Fachkräften hinsichtlich der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen, noch genauer mit einer Beeinträchtigung und einem Migrationshintergrund, zu erfassen. Dabei sollen deren Wahrnehmungen zu Barrieren, Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden. Das Fernziel ist es, mithilfe dieser Masterarbeit das Problem der intersektionalen Diskriminierungen zu analysieren und Lösungen abzuleiten.

## 1.3 Forschungslücke

In der Bildungsforschung wurde bereits erhebliches Wissen über Diskriminierung im Bildungssystem angesammelt (Hasse & Schmidt, 2021; Gomolla & Radtke, 2009; Hormel & Scherr, 2010). Es gibt zahlreiche Studien, die jedoch häufig einzelne Aspekte wie Migration oder Behinderung isoliert betrachten (Sylla et al., 2019; Baker, 2002; Roebbers, 1998).

Der theoretische Rahmen dieser Forschung baut auf der intersektionalen Theorie auf, die darauf abzielt, wie verschiedene Identitätskategorien miteinander verflochten sind und sich gegenseitig beeinflussen. Dieser Ansatz ist noch ein junges Forschungsgebiet, das nach und nach seine Relevanz in der heutigen Gesellschaft zeigt (Schildmann & Schramme, 2020, S. 12). Die Forschungslücke besteht darin, wie die Kombination aus zwei Kategorien die Diskriminierung im Bildungssystem verstärkt. Es ist unklar, inwieweit diese beiden Faktoren gemeinsam dazu beitragen, Bildungsungleichheiten zu schaffen und wie die Betroffenen sich im Schulsystem fühlen (Dworschak, 2016, S. 39). Subasi Singh et al. (2021, S. 1) betonen, dass die Verbindung von Behinderung und

erzwungener Migration in der akademischen Forschung bisher nur geringe Aufmerksamkeit erhalten hat, obwohl sie bedeutende Herausforderungen und Potenziale für das Bildungssystem birgt.

Es existieren nämlich nur begrenzt Studien, die sich im deutschsprachigen Raum mit der Schnittstelle von Migration und Behinderung im schulischen Kontext auseinandersetzen (Dworschak, 2016; Dworschak, 2022; Amirpur, 2019). Die Studie von Dworschak (2016) untersucht die Überrepräsentation von Schüler\*innen mit sogenannter geistiger Behinderung und Migrationshintergrund in bayerischen Förderschulen. Andere Studien wie Kornmann (2006), Faber (2013) oder Powell und Wagner (2014) belegen ebenfalls, dass Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund öfter ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wird als einheimischen Kindern. In einer weiteren Studie von Dworschak (2022), Teil des Forschungsprojektes „Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II“ (2018/19), werden die Herausforderungen von Schüler\*innen mit geistiger Beeinträchtigung aus verschiedenen kulturellen Hintergründen in Deutschland untersucht. Amirpur (2019) untersucht die Schnittstelle von Migration und Behinderung im Kontext der Inklusion in Kindertagesstätten. In diesen Studien wird zwar auf die Eltern und ihre Kinder eingegangen, das pädagogische Fachpersonal und ihre täglichen Herausforderungen werden jedoch vernachlässigt.

Eine weitere Forschungslücke bezieht sich auf das Land, indem die Forschung durchgeführt wird. Das Thema der Inklusion scheint in Luxemburg immer mehr seinen Platz in der Wissenschaftslandschaft zu gewinnen. Die Thematik der Intersektionalität ist hingegen, wie schon in Kapitel 1.1 erwähnt, weitgehend unerforscht in Luxemburg. Dieser Mangel an Forschung zur Intersektionalität birgt eine vielversprechende Forschungslücke. Auffallend ist schlussendlich, dass die meisten Forschungen vom Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend in Luxemburg (MEN) durchgeführt werden und somit einzelne private Forschungen im Bildungsbereich fehlen.

## 2. Theoretische Grundlagen

Im theoretischen Teil werden die Grundbegriffe der Masterarbeit vorgestellt, definiert und deren Relevanz für die Forschungsfrage erläutert.

Wie in der Einleitung (siehe Kapitel 1) erwähnt, spielt die Intersektionalität eine große Rolle, um die Forschungsfrage umfassend zu beantworten. Demnach beginnt diese Arbeit mit den theoretischen Grundlagen über die Intersektionalität, um den Ansatz kennenzulernen und im weiteren Verlauf der Arbeit die komplexen Wechselwirkungen zwischen Beeinträchtigung und Migration besser nachvollziehen zu können.

### 2.1 Das Konzept/Intersektionalität

Intersektionalität ist ein Begriff, der aus dem englischen Wort „Intersection“ abgeleitet wird und „Schnittpunkt“ bedeutet. Die Intersektion wird als Werkzeug, Methode und Forschungsgegenstand verwendet, um die Vielfalt und Komplexität von Identitäten und Diskriminierungen in der heutigen Gesellschaft zu analysieren. Der Ansatz macht deutlich, dass soziale Identitäten nicht einfach existieren, sondern aus verschiedenen Faktoren bestehen, die sich gegenseitig beeinflussen. Durch dieses Konzept wird die Komplexität sozialer Identitäten wahrgenommen und ein besseres Verständnis der Vielfalt menschlicher Erfahrungen erlebt (Belkacem, 2019, S. 147). Die Intersektionalität stützt sich dabei auf stigmatisierende Kategorisierungen und setzt sich mit gesellschaftlicher Ungleichheit auseinander. Es gilt demnach, die Prozesse der Normierung und Veränderung zu reflektieren.

Laut Dederich (2014, S. 47) werden unter dem Begriff Theorien verstanden, die sich mit mehreren sozialen Ungleichheitslagen und deren Zusammenwirken befassen. Laut dem Autor ist Intersektionalität ein Konzept, das betont, dass verschiedene soziale Merkmale (wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Klasse usw.) miteinander in Beziehung stehen. Die Intersektionalitätsforschung geht davon aus, dass Menschen durch ihre Differenzmerkmale wahrgenommen und kategorisiert werden. Individuen sind von diesen Überschneidungen unterschiedlich betroffen. Busche und Scambor (2009, S. 3) schließen sich diesen Aussagen an und fügen hinzu, dass die Intersektion ermöglicht die komplexen Wechselwirkungen verschiedener Formen der Unterdrückung zu analysieren, anstatt sich auf verschiedene Einzelanalysen von struktureller Ungleichheit zu basieren. Walgenbach (2012) präzisiert, dass es sich um die Verwobenheit und die Überkreuzungen

der Kategorien handelt. Es geht nicht nur um die Berücksichtigung der verschiedenen Kategorien, also um eine additive oder eindimensionale Perspektive, sondern um die Wechselwirkung mehrerer Felder. Walgenbach (2012) befürwortet, die Intersektionalität als Paradigma, da sie einen Orientierungsrahmen darstellt und neue Forschungsperspektiven eröffnet. Außerdem argumentiert sie, dass die Kategorien interdependent sind, also dass die Kategorien gegenseitig abhängig sind. Crenshaw stellt die Intersektionalität bildhaft anhand einer Kreuzung dar, in der sich „Machtwege kreuzen, überlagern und überschneiden“ (Winker & Degele, 2009, S. 12). Mithilfe des intersektionalen Ansatzes, lassen sich alle Formen von Diskriminierung ableiten und die Diversität der Menschen wird in den Vordergrund gestellt (Zaho & Li, 2021, S. 164).

Die Intersektionalität ist oft ein Bestandteil der Migrationsforschung, aber Behinderung wird häufig nicht einbezogen. In der Migrationsforschung spielen vor allem Ethnizität (Ethnisierung), Geschlecht und Klasse eine große Rolle. Demnach stellen More und Ratkovic (2020, S. 61) fest, dass Behinderung eine Leerstelle in der Migrationsforschung darstellt, da es nur wenige Studien gibt, die sich mit den Überschneidungen dieser beiden Kategorien befassen. Um diese Überlappung und Wechselwirkung der beiden Differenzmerkmalen besser nachvollziehen zu können, wird im Folgenden die Entwicklung der Intersektionalität dargelegt. Dieses Kapitel ist essentiell für diese Arbeit, da sich die Forschungsfrage auf die Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund fokussiert.

### 2.1.1 Geschichte der Intersektionalitätsforschung

Der Begriff der Intersektionalitätsforschung wurde Ende der 1980er Jahre von Kimberlé Crenshaw eingeführt, die sich für die Rechte von schwarzen Frauen einsetzte und aufzeigte, wie Rassismus und Sexismus sich überschneiden und verstärken können. Seitdem wurde das Konzept von verschiedenen feministischen Strömungen aufgegriffen und erweitert, um andere Aspekte wie Klasse, Sexualität und Behinderung zu berücksichtigen. Weitere Kategorien wie Alter, Kultur oder Migrationshintergrund sind hinzugekommen. Intersektionalität ermöglicht die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Identitätskategorien zu analysieren und die daraus entstehenden Machtverhältnisse und Ungleichheiten zu kritisieren. Crenshaws theoretische Arbeiten dienten als Inspirationsquelle für die Beachtung der Mehrfachdiskriminierungen in der Gesellschaft. Die Intersektionalitätsforschung hat sich vor allem in den letzten zwei

Jahrzehnten in den Sozialwissenschaften etabliert und bietet einen innovativen Ansatz, um soziale Probleme und Herausforderungen zu verstehen und anzugehen (Walgenbach, 2012; Schildmann & Schramme, 2020).

Durch die Einführung der „Intersections“ werden neue Forschungsprobleme gefunden und neue Lösungen gesucht. Für die vorliegende Arbeit ist diese Perspektive besonders relevant, da Schüler\*innen, die von zwei oder mehreren Kategorien betroffen sind, mit zahlreichen Herausforderungen im Schulsystem konfrontiert sind und diese Barrieren Lösungsansätze erfordern.

### 2.1.2 Die Intersektion zwischen Beeinträchtigung und Migrationshintergrund

Eine Frage, die sich oft im öffentlichen Diskurs stellt, ist ob das gemeinsame Auftreten von Migrationshintergrund und Beeinträchtigung eine doppelte Belastung darstellt. Um dies zu analysieren, ist es hilfreich, auf die Intersektionalitätsforschung zurückzugreifen. Es wurden manche Studien über die Intersektion von Beeinträchtigung und Migration im Schulsystem durchgeführt.

Am Beispiel der Studie von Dworschak (2016), die schon in Kapitel 1.3 erwähnt wurde, kann für diese Arbeit eingeleitet werden, dass es notwendig ist, diese beiden Kategorien zusammen zu betrachten und ihre Wechselwirkung zu verstehen. Er kritisiert die fehlende Einheitlichkeit in der Definition von „Schüler\*innen mit Migrationshintergrund“ in Deutschland und zeigt auf, dass bestehende Kriterien wie Staatsangehörigkeit, Geburtsort und Sprache nicht ausreichend sind, um Menschen zu kategorisieren. Die Studie belegt, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund in Förderschulen überrepräsentiert sind, wobei 18,3% der Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ einen Migrationshintergrund haben. Insgesamt stammen die befragten Schüler\*innen aus etwa 38 verschiedenen Nationen, wobei 89,8 % aus der Türkei kommen. Interessanterweise sind diejenigen mit Migrationshintergrund in weiterführenden Schulen (Realschule, Gymnasium) unterrepräsentiert. Dworschak fragt sich, ob die Überrepräsentation auf tatsächliche intellektuelle Beeinträchtigung oder auf kulturelle und sprachliche Barrieren zurückzuführen ist. Er fordert eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser Problematik und gezielte Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Schüler\*innen nicht aufgrund kultureller oder sprachlicher Barrieren falsch eingeschätzt und unangemessen gefördert werden.

In einer weiteren Studie von Dworschak (2022), die ebenfalls schon in Kapitel 1.3 erwähnt wurde, wird erneut auf die Problematik der Definition von „Migrationshintergrund“ hingewiesen, die lange Zeit auf Staatsangehörigkeit basierte und wichtige Aspekte wie eigene Zuwanderungsgeschichte, Lebensrealität und gesellschaftliche Integration vernachlässigte. Die soziobiographischen Aspekte, darunter Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Intelligenzminderung, werden analysiert. Auffällig ist, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund nicht gleichmäßig über Schulstufen verteilt sind, wobei nur 16 % die Berufsschule besuchen. Im Vergleich dazu haben Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund häufiger anerkannte Schwerbehinderungen und Pflegebedarf. Bezüglich des familiären Wohlstands zeigt sich, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund einen niedrigeren Wohlstand haben. Die Studie widerspricht der Annahme, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fehlplatziert sind. Sie haben seltener Schwerbehindertenausweise und einen anerkannten Pflegebedarf. Er vermutet außerdem, dass Familien mit Migrationshintergrund möglicherweise unzureichende Informationen über sozialrechtliche Unterstützungssysteme und unvermeidbare Barrieren haben. Der Zugang zu verschiedenen Einrichtungen ist ungleich verteilt. Die Autor\*innen betonen die Notwendigkeit verstärkter Unterstützung für betroffene Familien, um sicherzustellen, dass Behinderung und Migrationshintergrund nicht zu einer doppelten Belastung führen.

Die Biografieforschung von Amirpur (2019) (siehe Kapitel 1.3) betont die Bereicherung durch kulturelle Vielfalt und berichtet von „Othering-Prozesse“ (Aussonderungsprozesse) in Deutschland. Die Interviews zeigen, dass Migrantenfamilien im Bildungssystem oft orientierungslos sind und nach sozialer Absicherung suchen. Wenn die Pflegebedürftigkeit ihrer beeinträchtigten Kinder nicht anerkannt wird, führt dies zu Verzweiflung und Zukunftsängsten. Eltern mit Migrationshintergrund und beeinträchtigten Kindern sind doppelter Diskriminierung und Rassismus ausgesetzt, da ihnen Informationen oft vorenthalten werden. Die fehlenden Deutschkenntnisse und soziale Schwäche verringern erheblich die Teilhabechancen der Kinder am Bildungssystem. Besonders benachteiligt sind Familien mit einem Kind ohne offensichtliche Behinderung, die den Machtspielen des Bildungssystems zum Opfer fallen. Viele Eltern lehnen Sonderschulen ab und streben nach einer besseren Bildung für ihre Kinder, um deren gesellschaftliche Teilhabe und Zukunftschancen zu verbessern. Einwanderungsfamilien sind auf das Hilfesystem angewiesen, sehnen sich aber nach

Selbstständigkeit und effizienter Zeitnutzung. Migrant\*innen empfinden Bildungsinstitutionen als Belastung, da die Informationsbeschaffung durch Machtasymmetrien, unterschiedliche rechtliche oder soziale Status sowie sprachliche Hürden erschwert wird. Viele Eltern fühlen sich in der Kommunikation mit Institutionen nicht ernst genommen und respektiert, was zu einem Gefühl der Unsicherheit führt. Eltern, deren Kinder traumatische Erfahrungen im Krankenhaus erlebt haben, wünschen sich mehr psychosoziale und psychologische Begleitung. Diskriminierungen schränken die Handlungsmöglichkeiten der Eltern ein und verstärken soziale Ungleichheiten. Die Familien fordern strukturelle und institutionelle Verbesserungen und schlagen inklusionsorientierte Praktiken sowie Empowermentstrategien vor.

Hierbei muss bemerkt werden, dass die Begriffe Migrationshintergrund und Beeinträchtigung an sich schon unklar definiert und problematisch sind (siehe Kapitel 2.3 und 2.4). Beide haben gemeinsam, dass sie unterschiedlichen Formen von Barrieren und individuellen Geschichten gegenüberstehen. Aus einer soziologischen Sicht sind Beeinträchtigung und Migrationshintergrund keine individuellen Eigenschaften der Menschen, sondern Differenzkategorien, die durch die Gesellschaft entstehen können. Es kann nicht einfach so auf eine mehrfache Diskriminierung identifiziert werden, sondern es muss immer auch die individuelle Situation jedes Einzelnen in den Blick genommen werden (Angenendt, 2009).

Aus den Studien kristallisiert sich, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund in Förderschulen, überrepräsentiert sind. Die Definition von „Migrationshintergrund“ wird als problematisch betrachtet und es bestehen Ungleichheiten in Schulstufen sowie sozioökonomische Unterschiede. Die Betrachtung der inklusiven Pädagogik ist entscheidend, um sicherzustellen, dass alle Schüler\*innen, unabhängig von ihrer Beeinträchtigung und ihrem Migrationshintergrund, die gleichen Bildungschancen erhalten. Diesbezüglich wird im folgenden Kapitel auf die inklusive Pädagogik eingegangen, um den theoretischen Rahmen zu vervollständigen und die Forschungsfrage adäquat beantworten zu können.

## 2.2 Die inklusive Pädagogik

In den letzten Jahren hat die deutschsprachige Bildungsforschung vermehrt Studien zur Umsetzung von Inklusion (inklusive Pädagogik) hervorgebracht. Trotz dieser intensiven

Auseinandersetzung gibt es jedoch weder in der Forschung noch in der Praxis einen einheitlichen Konsens darüber, was genau unter schulischer Inklusion zu verstehen ist (Piezunka, 2017, S. 207). Die Inklusion ist ebenfalls mit politischen Ansprüchen verbunden und verspricht die Schule, also die Bildung neu zu denken. Der Vertrag der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009, der die Gleichbehandlung behinderter Menschen gegenüber Nichtbehinderten fördert, hat einen bedeutenden Einfluss auf die Diskussion um Inklusion. Die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK, 2014, S. 9) plädiert dafür, alle Menschen in ihrer individuellen Einzigartigkeit zu schätzen und gleiche Möglichkeiten für qualitativ hochwertige Bildung zu eröffnen. Die Bertelsmann-Stiftung (o.J.) schließt sich dieser Ansicht an und definiert Inklusion als die gemeinsame Teilnahme von Schüler\*innen mit und ohne Behinderung im Unterricht. Im Gegensatz dazu verstehen Boban und Hinz (2003) Inklusion als Vielfalt. Um dieser Auswahl von Definitionen zu begegnen, haben Göransson und Nilholm (2014) eine Typologie der Inklusion entwickelt, die im nachfolgenden Unterkapitel genauer betrachtet wird. Im weiteren Verlauf werden mehrere Facetten der Inklusion im Kontext der Schule beleuchtet. Hierzu gehört der historische Kontext, seine Abgrenzung von anderen Begriffen und die Erläuterung seiner Gegensätze.

### 2.2.1 Der Begriff der Inklusion im Schulwesen

Der Begriff Inklusion kommt aus dem Lateinischen „inclusio“ und heißt „einschließen“. Es gilt, die Vielfalt und Heterogenität der Menschen zu befürworten und jedem das Recht auf individuelle Entwicklung zu geben. Kinder werden nicht mehr in Kategorien eingegliedert (Einheimische/Migrant\*innen, mit Beeinträchtigung/ohne Beeinträchtigung), damit Mechanismen wie die Diskriminierung, die Separation oder die Exklusion vermieden werden (Felder, 2022, S. 71). Artiles und Dyson (2005) bezeichnen den Begriff als „slippery concept“, ein Konzept, das sich in der Funktion des Systems ständig verändert.

Im schulischen Kontext existiert sowohl eine enge als auch eine breite Definition des Begriffs „Inklusion“. Die engere Definition bezieht sich auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen, während die breitere Definition auf Gruppen abzielt, die von Marginalisierung und Exklusion betroffen sind. Dies können Minderheiten sein, die zum Beispiel eine andere Religion oder Kultur haben (MEN, 2023c, S. 8).

Nach der Beschließung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2006, S.13) wurde die Aufnahme von Kindern mit Behinderung in die Regelschulen gefördert. Im Kontext der Inklusion reicht es jedoch nicht, die Kinder einfach aufzunehmen, Barrieren abzubauen und die Kinder individuell zu unterstützen, sondern ihre aktive Teilhabe wird großgeschrieben. Die Meinungen und Interessen der Kinder sollten anerkannt und umgesetzt werden, damit ein gemeinsames Leben mit Einbeziehen der Kinderrechte möglich ist.

Inklusion kann einerseits auf der Ebene der Individuen angewendet werden. Hierbei handelt es sich um die Teilhabe einzelner Personen. Sie kann andererseits jedoch auch auf der Ebene der Gruppen betrachtet werden. In diesem Kontext wird geschaut, ob ein Individuum sich einer Gruppe anschließen kann. Letztendlich gibt es noch die Ebene der Gesellschaft, die den Blick auf die Hauptströmungen, also den „Mainstream“ der Gesellschaft wirft. Passt das Individuum zum „Mainstream“ wird es inkludiert. Sollte die Person gegen den Strom schwimmen, wird sie exkludiert (Felder, 2022, S. 185).

Die Diskussion um Inklusion wird oft im schulischen Kontext geführt, da dort besonders viele Herausforderungen auftreten. Es ist ein vielschichtiges Konzept und wird unterschiedlich definiert, deshalb haben Göransson und Nilholm (2014, S. 268) eine Typologie der Inklusion entwickelt, die eine Möglichkeit der Klassifizierung darstellen kann. In Bezug auf die systemische Reichweite lassen sich zwei wesentliche Definitionen unterscheiden. Zum einen stehen die sogenannten „Placement-Definitionen“ im Mittelpunkt, die sich auf die physische Platzierung von Schüler\*innen konzentrieren, insbesondere solche mit Beeinträchtigung. Hierbei liegt der Fokus auf der räumlichen Integration dieser Schüler\*innen in regulären Schulen. Andererseits beziehen sich die Definitionen der „Transformation“ auf die Veränderung von Schulsystemen und der Gesellschaft im Kontext der Inklusion. Das Ziel besteht nicht nur darin, individuelle Schüler\*innen zu integrieren, sondern das gesamte Bildungssystem und darüber hinaus die Strukturen der Gesellschaft inklusiver zu gestalten (Krischler et al., 2019, S. 633).

Die soziale Reichweite der Inklusion zeigt ebenfalls zwei zentrale Perspektiven. Die „behinderungsfokussierten“ Definitionen legen den Schwerpunkt auf Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen oder speziellen Bedürfnissen. Das Hauptanliegen besteht darin, Barrieren abzubauen, um diesen Schüler\*innen eine vollständige Teilnahme am Bildungssystem zu ermöglichen. Im Gegensatz dazu betrachten „alle Schülerinnen“-Definitionen die Inklusion als Angelegenheit aller Schüler\*innen, unabhängig von

individuellen Unterschieden. Hier steht die Überzeugung im Vordergrund, dass jedes Kind von einer inklusiven Bildung profitieren kann.

Schließlich gibt es die vertikalen Ebenen, die auf individueller und gesellschaftlicher Ebene operieren. Die „Individuen“-Perspektiven betonen die Bedürfnisse einzelner Schüler\*innen und streben danach, diesen die bestmögliche Unterstützung für eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungssystem zu bieten. Auf der anderen Seite beziehen sich „Gemeinschaft und Gesellschaft“-Definitionen direkt oder indirekt auf die Gemeinschaft oder die Gesellschaft als Ganzes. Hier steht im Fokus, nicht nur auf individueller Ebene inklusiv zu agieren, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene, um eine umfassende inklusive Umgebung zu schaffen.

Auch wenn es in den Inklusionsdebatten um die Akzeptanz von Heterogenität geht, liegt der Fokus stark auf der Beeinträchtigung (Felder, 2022, S. 57). Zudem fällt auf, dass der Begriff der Inklusion öfters im Kontext der Schule zu finden ist. Die Relevanz anderer Bereiche, wie das Wohnen, die Gesundheitsversorgung oder der Zugang zum Rechtssystem, wird öfters vergessen (ebd., S.59).

Kinder, die „anders“ sind und nicht der Norm entsprechen, werden in Sonderschulen geschickt. Dort bekommen sie eine differenzierte Beschulung. Die Debatte um die Inklusion hat ihre Wurzeln unter anderem in der Entwicklung der Sonderpädagogik, die im Folgenden dargelegt wird.

### 2.2.2 Geschichte der Bildung von behinderten, benachteiligten oder ausgegrenzten Menschen

Laut Biewer (2017) gilt das Sonderschulsystem als ein differenziertes System und stellt ein Produkt des 20. Jahrhunderts dar. Es gab aber schon vorher Versuche Beeinträchtigte zu bilden oder zu erziehen. Die Heilpädagogik fokussierte sich am Anfang auf spezifische Behinderungen wie zum Beispiel die Gehörlosigkeit, die Blindheit oder die kognitive Retardierung. Die ersten praktische Auseinandersetzungen mit Menschen die von Sinnesschädigungen betroffen waren, fanden schon im 16. Jahrhundert statt. Pedro Ponce de Leon, ein spanischer Benediktinermönch, versuchte einer Gruppe gehörloser Menschen die Lautsprache mithilfe vom Fingeralphabet beizubringen. Im 18. Jahrhundert wurde mit neuen Methoden experimentiert. Der *Abbé de l'Epée* entwickelte ein System von Gesten und Pereira entwickelte das Fingeralphabet. Im 19. und frühen 20.

Jahrhundert trennte man die Gehörlosenpädagogik von der Schwerhörigenpädagogik. In Paris entstand zu dieser Zeit die erste Blindenschule durch Valentin Haüy. Der letztere führte die haptisch erfahrbaren Buchstaben ein. Die Bildung von taubblinden Kindern wurde zuerst in den USA durchgeführt. Erste Berichte über die Bildung von Sehschwachen wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts veröffentlicht. Die anfänglichen Bildungsmaßnahmen für Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung waren sehr oft mit medizinischen Maßnahmen verstrickt, sodass die medizinische Versorgung in den Anstalten für Heilpädagogik im Vordergrund stand, wobei das Lehren und Lernen keine Rolle spielten. In München wurde die erste Schule für Kinder mit einer körperlichen Beeinträchtigung unter dem Namen „Krüppelschule“ eröffnet. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand dann auch die erste Schule für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Diese Anstalt war für die „Kretinen, Blödsinnigen und Idioten“ gedacht. Diese Begriffe waren in dieser Zeit noch nicht negativ konnotiert. 1816 begannen in Hallein in der Nähe von Salzburg auch erste Bildungsversuche mit sogenannten geistig behinderten Kindern, wo erstmals eine Art Lehrplan für den Unterricht der betroffenen Kinder eingeführt wurde (Biewer, 2017, S. 19). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gerieten die sogenannten Lernbehinderte oder Lerngestörte ins Blickfeld der Pädagogik. In dieser Zeit kam dann der erste Entwurf der Hilfsschulen, Schulen für Lernbehinderte oder allgemeinen Sonderschulen, wie sie in Österreich genannt wurden. Die ersten Klassen für Kinder, die Sprachprobleme aufwiesen, wurden ebenfalls eingeführt (ebd., S. 21). Die Konzeption der Heilpädagogik wurde erstmals im Jahr 1861 von Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt in der Wiener Akademie der Wissenschaften vorgestellt. Der Begriff wurde ständig ausgebaut. Anfangs gab es ihn nur aus medizinischer Sicht (das Wort „heilen“), bis dann nach und nach auch die pädagogische Rolle ihren Einfluss im Konzept gewann. In den Anstalten für sogenannte „geistig Behinderte“ dominierte der medizinische Einfluss, aber in den Schulen für Sinnesschädigungen oder auch in den Hilfsschulen wurde der pädagogische Einfluss bevorzugt (ebd., S. 23).

Besonders das dritte Reich und dessen Umgang mit den Beeinträchtigten ist ein dunkles Kapitel der Geschichte. Ende der 19. Jahrhunderts und zu Beginn der 20. Jahrhunderts gab es verschiedenste Theorien über Rassen, das Lebensrecht von Menschen mit einer Behinderung wird infrage gestellt, sie werden als bildungsunfähig klassifiziert und staatliche Mordprogramme werden gegen sie eingeführt (ebd., S. 24). Die akademische Heilpädagogik etablierte sich 1931 im deutschsprachigen Raum als Erstes in der Schweiz.

In Wien war die Heilpädagogik noch sehr stark medizinischen Ursprungs. 1947 wurden die ersten deutschsprachigen universitären Sonderpädagog\*innen ausgebildet. In Deutschland galt die Sonderpädagogik für den schulischen Bereich, wobei die Heilpädagogik für den außerschulischen Bereich gedacht war. Diese Unterscheidung wurde in Österreich und der Schweiz nie gemacht. 1981 wurde dann Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien unterrichtet (gemeinsame Veranstaltung von Medizin und Pädagogik).

In Deutschland hat sich der sonderpädagogische Ansatz im Laufe der Zeit zu einem integrationspädagogischen Ansatz weiterentwickelt. Die Terminologie, die schließlich für die Heilpädagogik verwendet wurde, war einem ständigen Wandel unterworfen. Der Begriff der Sonderpädagogik, der in den 1960er Jahren etabliert wurde, wurde kritisiert, da er den Eindruck vermittelte, dass Kinder „abgesondert“ werden, was im Widerspruch zu inklusiven Praktiken steht. Von der Behindertenpädagogik über die Rehabilitationspädagogik bis hin zur speziellen Pädagogik oder der Pädagogik bei sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es eine Vielzahl von Fachbegriffen, die auch heute noch in der Gesellschaft Verwendung finden (ebd., S. 34).

Heutzutage werden die Sonderschulen kritisiert, da sie immer nur eine limitierte Anzahl an Kindern annehmen und wenige Ressourcen zur Verfügung haben. Des Weiteren werden die dort unterrichteten Kinder getrennt von den anderen beschult und demnach zu schnell als beeinträchtigt identifiziert (Felder, 2022, S. 50).

Die Sonderpädagogik und die damit einhergehende Beschulung der Kinder mit Beeinträchtigung hat sich im Laufe der Geschichte verändert. Die Rolle der Sonderpädagogik im luxemburgischen System wird in Kapitel 2.6.4 näher erläutert und wird zeigen, dass Schüler\*innen mit einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf noch häufig getrennt von den anderen Schüler\*innen unterrichtet werden. Eine präzise Auswahl des passenden Begriffs für die Sonderpädagogik zu finden, erweist sich als komplexe Herausforderung. Dies wird ebenfalls deutlich, wenn man versucht, den Unterschied zwischen den Begriffen Integration und Inklusion herauszuarbeiten.

### 2.2.3 Unterschied Inklusion und Integration

Auch wenn die beiden Begriffe der Inklusion und Integration im Alltag oft gleichgesetzt werden, gibt es verschiedene Nuancen, die betrachtet werden können.

Um die internationale Debatte zwischen Inklusion und Integration besser nachvollziehen zu können, ist die Geschichte der USA grundlegend. Lange Zeit war es für die Menschen in Amerika wichtig, dass ihre beeinträchtigten Kinder zur gleichen Schule gehen wie alle anderen. Hierbei zeichnet sich die Integration durch ein räumliches Bei- oder Nebeneinander aus. Soziale Interaktionen, das Wohlbefinden und die Emotionen stehen jedoch nicht im Fokus. Zentrale Fächer werden getrennt voneinander unterrichtet. Ein Sonderlehrer oder eine Sonderlehrerin übernimmt dann das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hierbei droht die Integration sich eher zu einem selektiven Ansatz zu entwickeln. Zudem wird einer explosiven Anzahl an Schüler\*innen in den USA eine Lernstörung zugeschrieben. In Deutschland wird dieser Anstieg kritisiert und bemerkt, dass diese Kinder in Deutschland schon immer zur allgemeinen Schule gehören und dass dies nichts Neues repräsentiere (Hinz, 2002).

Der Begriff der Integration kommt aus dem Lateinischen „integrare“, was so viel bedeutet wie etwas zu reparieren, etwas wiederherzustellen (MEN, 2023c, S. 8). Die Integration, so Wocken (2009, S. 3), würde zwischen zwei Kategorien unterscheiden (die sogenannten Behinderten und die Nichtbehinderten) und vernachlässige andere Differenzmerkmale wie die „Race“, das Geschlecht oder die Ethnizität. Es wird außerdem von den Schüler\*innen erwartet, sich an eine festgelegte Bildungsstruktur anzupassen. Im schulischen Kontext hat die Integration als Ziel die Kinder mit Beeinträchtigung in eine Regelklasse einzugliedern. Andere Merkmale werden hierbei jedoch nicht in Betracht gezogen. Der Integration wird vorgeworfen, dass sie die Normalisierung der Betroffenen anstrebt, Menschen mit Behinderung ausgrenzt und eine fehlerhafte Praxis einführt. Kindern, die etikettiert sind, werden Ressourcen zur Verfügung gestellt und die Sonderpädagogik verlagert sich, ohne sonderliche Veränderungen, in die allgemeinen Schulen. Im Gegensatz zur Integration werden bei der Inklusion dem Schulsystem Ressourcen zugesprochen. Laut Hinz (2002) bezieht Inklusion ein breiteres Spektrum an Heterogenitätsdimensionen ohne Ausgrenzung ein. Es stellt ein umfassendes System für alle dar. Inklusion zielt darauf ab, Diskriminierung aufgrund verschiedener Merkmale zu beseitigen und jeden ohne Bedingungen willkommen zu heißen, anders ausgedrückt die Vielfalt der Menschen wertzuschätzen. Zur Unterscheidung von Integration und Inklusion wird in der Bildungsforschung vielfach auf ein Stufenmodell Bezug genommen. Dieses Modell wurde zuerst von Bürli (1997) entwickelt und hat in der Literatur eine beachtliche Verbreitung gefunden. Es unterscheidet vier

Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik: die Exklusion, die Separation, die Integration und die Inklusion.

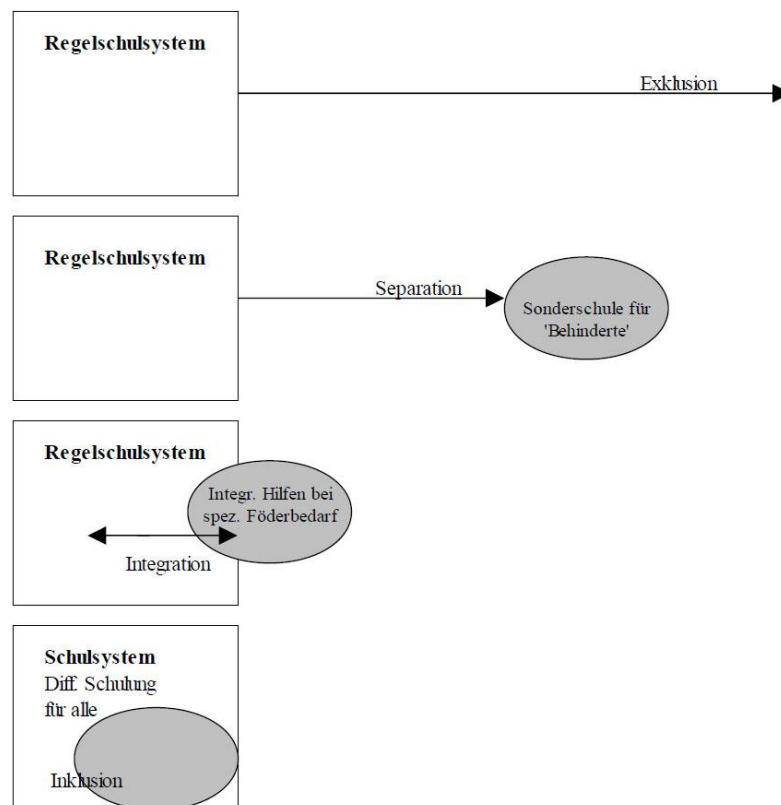


Abbildung 1: Stufenmodell

Quelle: Bürli 1997, S.56

In der Phase der Exklusion sind Menschen mit Beeinträchtigungen weitgehend ausgeschlossen und haben keinen Zugang zu regulären Bildungseinrichtungen. Die Exklusion wird auch noch als Ausgrenzung bezeichnet. In der Phase der Separation werden spezielle Bildungseinrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigung, die getrennt von regulären Schulen existieren (Sonderschulen) geschaffen. Die Separation ermöglicht zwar den Zugang zu Bildung, aber die Trennung von nicht-behinderten Schüler\*innen bleibt bestehen. In der Phase der Integration werden Menschen mit Behinderungen in regulären Schulen unterrichtet. Zusätzliche Unterstützung kann bereitgestellt werden, um die Teilhabe zu erleichtern. Es können jedoch weiterhin Barrieren bestehen. Die Phase der Inklusion strebt die tatsächliche Verschmelzung von Sonderpädagogik und regulärem Unterricht an. Alle Schüler\*innen, unabhängig von ihren individuellen Unterschieden, sollen sie gleichberechtigt am Lehrplan teilnehmen können. Barrieren werden entfernt, um eine gerechtere und vielfältige Lernumgebung zu schaffen.

Die Darstellung des Begriffs der Integration scheint in der Literatur eher negativ auszufallen. Im Gegensatz dazu scheint die Inklusion eine verbesserte Version der Integration darzustellen und sich zu einer weltweiten Bewegung entwickelt zu haben. Die anhaltende Debatte macht deutlich, dass es eine klare Definition von Inklusion und Integration braucht, um diese Begriffe wissenschaftlich voneinander zu unterscheiden. Die Literatur hält jedoch fest, dass die Inklusion kein Ziel an sich ist, sondern durch den Weg und den dadurch entstehenden Prozess geprägt wird. Es geht vor allem darum, kontinuierlich an dem Prozess zu arbeiten (MEN, 2023c, S. 9).

Fest steht, dass die Inklusion eher auf die Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) eingeht, demnach international standardisiert ist und den Begriff der Integration nach und nach ablöst (Wocken, 2009, S. 22). Die Integration ist demnach international nicht mehr kompatibel.

Trotz der Bemühungen um Inklusion besteht die Gefahr, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem System, das nicht angemessen auf ihre Bedürfnisse eingeht, weiterhin von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden. Die Exklusion, die schon im Stufenmodell (Bürli 1997, S.56) eine Rolle spielte, wird im nächsten Unterkapitel erklärt. Dieses Konzept ist wichtig für die Beantwortung der Forschungsfrage, da Schüler\*innen mit Beeinträchtigung und Migrationshintergrund besonders von dieser Form der Ausgrenzung betroffen sind.

#### 2.2.4 Exklusion

Gemäß Dworschak (2016) sowie Powell und Wagner (2014) werden Schüler\*innen mit einem Migrationshintergrund eher vom Schulsystem ausgeschlossen und sonderpädagogisch betreut. Diese Ausgrenzung spielt im nachfolgenden empirischen Teil noch eine Rolle (siehe Kapitel 5).

Während die Inklusion ein bekannter Diskussionspunkt im schulischen Kontext darstellt, wird der Begriff der Exklusion außen vorgelassen oder einfach als Gegenteil von Inklusion präsentiert (Felder, 2022, S. 60). Aus dieser Sicht sind Inklusion und Exklusion automatisch verbunden. Wenn die Inklusion steigend ist, dann fällt die Exklusion. Der geschichtliche Überblick (siehe Kapitel 2.2.2) hat gezeigt, dass Exklusion immer schon ein Thema war und immer schon ein Thema war, das zu überwinden galt (ebd., S. 183).

In der Literatur wird die Exklusion häufig als Verweigerung oder als Verletzung von Gerechtigkeit beschrieben (Kronauer & Häußermann, 2018; Puh, 2023). Dies geht einher mit der Wahrnehmung der Exklusion als ein negatives Phänomen, das zu überwinden ist. Die Inklusion muss die Exklusion jedoch nicht immer ausschließen, denn eine Person kann inkludiert und gleichzeitig exkludiert sein. Es kann zu einer strukturellen Einbindung kommen, ohne dass die tatsächliche Teilhabe gewährt ist. Ein konkretes Beispiel ist eine Bibliothek, die zwar barrierefrei eingerichtet ist, in der Sehbehinderte jedoch ausgeschlossen sind, da sie keine Bücher lesen können (ebd., S. 184).

Wird eine Person von einem System exkludiert (auf individueller, gruppen- oder gesellschaftlicher Ebene), kann diejenige auch selbst andere exkludieren. Laut Musenberg (2020, S. 202) sind Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung trotz der Einführung von Inklusionsprogrammen nach wie vor von Exklusion betroffen. Der Ausschluss kann von Klatsch bis hin zu organisierter Gewalt reichen. Marginalisierung und Machtlosigkeit sind zwei der Auswirkungen, die Betroffene zu spüren bekommen. In diesem Kontext haben Menschen entweder gar nichts zu sagen oder können nur teilweise partizipieren (ebd., S. 185). Eine Person kann durch verschiedene Ursachen aus Lebenskontexten ausgeschlossen werden. Manchmal bleibt die Exklusion unbemerkt oder wird als weniger relevant wahrgenommen. Doch es wird besonders heikel, wenn jemand spezifische Ziele oder Wünsche verfolgt und dann in diesem Vorhaben ausgeschlossen wird. Dies kann zu Frustration, Ungerechtigkeit und einem Gefühl der Benachteiligung führen (ebd., S. 186).

Laut Felder (2022, S. 202) sind Exklusionen oft struktureller Natur. Im schulischen Kontext kann der Begriff bedeuten, dass bestimmte Schüler\*innen trotz struktureller Einbindung nicht in der Lage sind, vollständig am Bildungssystem teilzunehmen. Dies kann auf verschiedene Weisen geschehen, sei es durch mangelnde Unterstützung, Diskriminierung oder andere Barrieren.

Besonders hinsichtlich der Überschneidung von zwei Diversitätsdimensionen haben Betroffene eine höhere Chance, anhand ihrer Merkmale vom Bildungssystem ausgeschlossen zu werden. Da es in dieser Arbeit um die Wechselwirkung von zwei Kategorien geht, werden diese im Folgenden beschrieben. Zu beachten ist, dass zunächst der Begriff der Behinderung ausgeführt wird, weil dieser oftmals in der Literatur zu finden ist. Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde sich jedoch für den Begriff der

Beeinträchtigung entschieden, da der Begriff der Behinderung als abwertend angesehen werden kann. Der Begriff der Behinderung wird sozial konstruiert und betrifft „negativ bewertete Abweichungen von körperlichen oder funktionalen Normen oder Verhaltenserwartungen“ (Powell & Wagner, 2014, S. 182). Zudem ergab die Diskussion mit den Interviewteilnehmer\*innen, dass im alltäglichen Sprachgebrauch eher von Beeinträchtigung die Rede ist und die Schüler\*innen von Expertin C den Begriff „Behinderung“ nicht mehr verwenden dürfen.

## 2.3 Begriff der Behinderung

Der Begriff der Behinderung ist bedeutend, um die Vielfalt der Bedürfnisse von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen zu betrachten. Bei der Behinderung kann es sich um eine Beschreibung oder eine Klassifizierung anhand von Theoriemodellen und Messverfahren handeln (Altman, 2001, S. 97). Der Terminus „Behinderung“ fungiert als umfassende Bezeichnung für vielfältige Einschränkungen. Diese Einschränkungen können sensorischer, körperlicher oder kognitiver Natur sein und finden ihren rechtlichen Ursprung im Sozialrecht. Bis in die 1960er Jahre spielte der Begriff im pädagogischen Kontext eine untergeordnete Rolle und erlangt erst durch die Arbeiten von Bleidick (1972) in den 1970er Jahren im Bildungsbereich eine herausragende Bedeutung. In jüngerer Zeit hat es vermehrte Bestrebungen gegeben, den Begriff der Behinderung interdisziplinär zu beleuchten. Dies verändert sich anschließend mit der intersektionalen Perspektive, die sich mit den Wechselwirkungen der verschiedenen Kategorien auseinandersetzt (Schildmann & Schramme, 2020, S. 11). Die Frage, warum ein Begriff ohne ursprünglichen pädagogischen Ursprung im Bildungskontext so zentral wurde, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Dennoch wird Behinderung im Bildungsbereich als Einschränkung in den Lern-, Sozial-, Sprach- und psychomotorischen Fähigkeiten, die eine volle Teilhabe an der Gesellschaft erschwert, definiert. Trotz Anstrengungen seitens der Sonderpädagogik, den Begriff zu präzisieren und von verwandten Begriffen wie Beeinträchtigung und Störung abzugrenzen, bleibt die Terminologie uneinheitlich, und es existieren weiterhin unterschiedliche Definitionen.

Aus sozialer Sicht unterstreicht Leven (2018, S. 13), dass eine Behinderung nicht vorübergehend ist, also nicht mehr rückgängig gemacht werden kann und dass es sich dabei um eine Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit eines Menschen handelt. In ihrer

Definition kommt die Komponente der Gesellschaft, also das Zusammenspiel zwischen dem Menschen und seiner Umgebung, hinzu.

Aus sozialer bzw. bio-psycho-sozialer Sicht hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1980) die *Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH) entwickelt. Diese Klassifikation unterscheidet zwischen einer Schädigung des Körpers (*impairment*), das fehlende Handlungsvermögen (*disability*) und einer Benachteiligung (*handicap*) im sozialen Umfeld (Waldschmidt, 2005, S. 15; Biewer, 2017, S. 66). Die WHO (1980) definiert Behinderung als ein Krankheitsfolgephänomen. Außerdem erläutert die Organisation, dass sowohl Benachteiligung als auch Beeinträchtigung auf eine körperliche oder kognitive Anomalie oder Funktionsstörung zurückzuführen seien. Die WHO (2001) führte 2001 dann die Revision dieser Klassifikation, die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), ein. Die Revision kannte einen größeren Erfolg auf internationaler Ebene, als die ICIDH. Sie kritisierte die ICIDH dafür, dass diese Klassifikation zu viel auf die medizinische Definition der Behinderung fokussiert bleibt, die Unterscheidung zwischen „*impairment*“, „*disability*“ und „*handicap*“ sollten jedoch erhalten bleiben. Diese Sichtweise neigte dazu, Behinderungen ausschließlich als medizinische Probleme zu betrachten, was zu einer einseitigen Perspektive führte und die sozialen, kulturellen und anderen Umgebungsfaktoren, die die Teilhabe beeinflussen, vernachlässigt. Zudem wird die individuelle Schädigung bei der ICIDH als Ursache für Beeinträchtigung und Benachteiligung betrachtet und die Betroffenen sollen ihre Behinderung bewältigen. Das ICF hat ähnliche Intentionen wie das kulturelle Modell und vereint das individuelle und das soziale Modell der Behinderung. Auch das bio-psycho-soziale Modell ist ein Rahmenkonzept, das einen ganzheitlichen Ansatz zur Betrachtung von Behinderung bietet (Biewer, 2017, S. 70). Die verschiedenen Modelle von Behinderung werden im Kapitel 2.3.3. näher erläutert.

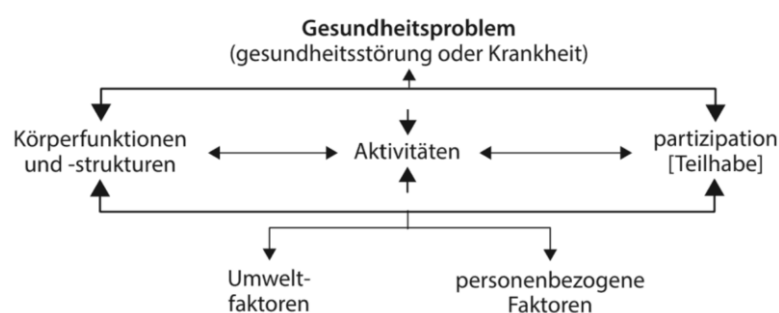


Abbildung 2: Grundstruktur der WHO-Klassifikation ICF

Quelle: Biewer, 2018, S.68. Anlehnung an Darstellung DIMDI/WHO, 2005, S. 12

Diese abgebildete WHO-Klassifikation sollte eine breitere Anwendbarkeit finden, eine Vereinfachung in der Praxis darstellen und für die kulturellen Umstände sensibilisieren. Die ICIDH verlor mit der Einführung der Neufassung ihre Gültigkeit. Im Generellen ist es möglich, die ICF-Klassifikation auf alle Menschen anzuwenden, da die Menschen nicht mehr kontextabhängig, sondern in Bezug zu ihren individuellen Lebenssituationen und Umständen analysiert werden. Die Struktur der ICF teilt sich in zwei Kolonnen ein: zum einen die Funktionsfähigkeiten und Behinderung, zum anderen die Kontextfaktoren. Laut Veznikova und Gabrle (2013, S. 48) ist die Behinderung aus einer kulturellen Sicht durch die Kultur der Gesellschaft entstanden. Die Gesellschaft legt fest, was als normal und was als anormal angesehen wird. So definiert die Gesellschaft zudem, welche Erwartungen an den Menschen gemacht werden sollen. Begriffe wie „defizitär“, „nicht ganz normal“ oder „nicht ganz menschlich“ beschreiben diese kulturelle Sicht der Behinderung.

Aus einer kritisch-materialistischen Perspektive, sei die Behinderung ein Ausdruck von Mangel an angemessenen Möglichkeiten und Hilfen, Vorenthaltung an sozialen Bezügen und Inhalten und die Art und Weise wie die Betroffenen mit der Situation umgehen (Feuser, 1995, S. 132). Aus sozialer Sicht ist die Behinderung laut Wansing et al. (2016, S. 73) ein offener und dynamischer Begriff. Es ist keine Personeneigenschaft, sondern eine amtliche und sozialstatistische Kategorie. Die kategoriale Beschreibung der Betroffenen variiert immer in Bezug auf den Kontext, die Institution, in der sich die Person befindet (Bildungseinrichtung, Medizin, Sozialrecht etc.).

Bei dem Begriff der Behinderung gibt es also immer die medizinische und soziale Sicht. Während die medizinische Sicht die physischen Schädigungen in Betracht zieht, bezieht sich die sozial-gesellschaftliche Sicht immer auch auf den Kontext in die Definition ein. Es gilt, die Menschen nicht getrennt von ihrem Umfeld zu analysieren. In der Alltagssprache wird der Begriff der Behinderung manchmal auch als Beeinträchtigung definiert. Wie schon in Kapitel 2.2.4 erläutert, wurde in dieser Masterarbeit der Begriff „Beeinträchtigung“ gewählt, da dieser weniger verletzend für Betroffene ist. Diese Arbeit wird sich außerdem auf die sozial-gesellschaftliche Sicht fokussieren, da die letztere den Blickwinkel auf die sozialen Aspekte richtet und demnach die Gesellschaft und deren Ansprüche einbezieht.

Im Folgenden werden die Begriffe der Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten, Benachteiligungen und der sonderpädagogische Förderbedarf näher erklärt, weil es für

die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, ein gemeinsames Verständnis dieser Konzepte zu haben. Es kann jedoch festgehalten werden, dass das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs den Schwerpunkt dieser Arbeit darstellt. Durch die Einbeziehung der verwandten Begriffe, wird eine umfassendere Betrachtung des Themas ermöglicht und es wird verdeutlicht, wie verschiedene Formen von Beeinträchtigungen und Herausforderungen im Bildungskontext auftreten können.

### 2.3.1 Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten, Benachteiligungen, sonderpädagogische Förderbedarf

Bei Connell (2013, S. 122), fungiert der Begriff „Behinderung“ als Überbegriff für diverse Formen von Beeinträchtigungen. Biewer (2017, S. 44) erwähnt die Schriften von Bach (1985, 1999), die verschiedene Begriffe der Sonderpädagogik definieren und voneinander abgrenzen. Er legt den Begriff der Beeinträchtigung wiederum als Überbegriff für Schäden, Benachteiligungen und Belastungen gegenüber der individuellen Disposition fest. Der Begriff der Beeinträchtigung wurde oft als Synonym für die Behinderung gebraucht. Des Weiteren unterteilt er die Behinderung in drei Stufen, wobei er die schwerste Form als seltener auftretend beschreibt, während die Gefährdung häufiger anzutreffen ist. Nach Bach ist eine Behinderung durch weitreichende, schwerwiegende und langfristige Auswirkungen auf verschiedene Bereiche gekennzeichnet. Individuen, die nicht dem gesellschaftlichen Durchschnitt oder der als normal geltenden Norm entsprechen, erfahren sonderpädagogische Betreuung.

Laut Schroeder (2016, S. 57) sind die Förderpunkte Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und teilweise auch die Sprache als Benachteiligungen zu betrachten. Bildungskonzepte seien dann nicht passend an die Lebenswelten der Kinder angepasst. Mit dem Begriff der Benachteiligung wird auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten und auf die institutionelle Diskriminierung durch das Schulsystem hingewiesen. Die anderen sechs Förderschwerpunkten (Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Erkrankungen und autistisches Verhalten) haben körperliche, kognitive, neurologische und physiologische Gründe und können als Behinderung identifiziert werden. Diese Punkte sind eher medizinisch zu verstehen.

Der empirische Teil (siehe Kapitel 3) wird sich konkret auf die Schülergruppe des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Luxemburg fokussieren. Zusätzlich muss

präzisiert werden, dass in Luxemburg der Begriff der Beeinträchtigung in der Alltagssprache eher genutzt wird als der Begriff der Behinderung, der als abwertend angesehen werden kann. Die Sonderpädagogik setzt sich mit verschiedenen Beeinträchtigungen auseinander, die im nachfolgenden Kapitel näher beschrieben werden.

### 2.3.2 Die Sonderpädagogik und die verschiedenen Förderschwerpunkte

Die Sonderpädagogik, ein Teilbereich der allgemeinen Pädagogik, wird heutzutage sowohl mit dem älteren Begriff der Heilpädagogik als auch neuerdings mit Bezeichnungen wie Behindertenpädagogik oder Rehabilitationspädagogik in Verbindung gebracht (siehe Kapitel 2.2.2). In der Sonderpädagogik existieren verschiedene Möglichkeiten der Kategorisierung. Eine davon ist die Unterscheidung zwischen individuellen, interaktionistischen und systemtheoretischen Ansätzen. Der personenbezogene Ansatz betrachtet Behinderung als eine charakteristische und individuelle Kategorie jedes Einzelnen. Der interaktionistische Ansatz sieht Behinderung als Ergebnis sozialer Reaktionen wie Etikettieren, Tippen und Kontrollieren – als ein sozial geschaffenes Phänomen. Der systemtheoretische Ansatz hingegen betrachtet das Scheitern als Resultat der Systemdifferenzierung (Biewer, 2017, S. 46).

Biewer (2017, S. 50) unterscheidet sechs Förderschwerpunkte. Der erste stellt den Förderschwerpunkt des Hörens dar. In der Sonderpädagogik wird dieser Schwerpunkt in Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit unterteilt. Der Förderschwerpunkt des Sehens wird in Blindheit und Sehbehinderung unterteilt. Die körperliche Entwicklung wird durch die Körperbehinderung charakterisiert und die motorische durch die sogenannte „geistige Behinderung“ (ebd., S. 55). Die Bezeichnung der „geistigen Behinderung“ wird jedoch mit einem niedrigen sozialen Status verbunden und bewirkt, dass Schüler\*innen sich für „dumm“, „aggressiv“ und für „schwierig“ halten (Schuppener, 2023, S. 165). Emotionale und soziale Entwicklungen werden als Verhaltensstörungen identifiziert und schließlich der Förderschwerpunkt der Sprache als Sprachbehinderung. Zu den sonstigen Kategorien gehören noch Schüler\*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Im Unterkapitel 2.6.4 werden die verschiedenen luxemburgischen Kompetenzzentren aufgezählt, die ebenfalls auf diesen sechs bis sieben Kategorien, die aus den USA stammen, basieren. Im Folgenden wird kurz auf die einzelnen Kategorien eingegangen.

Laut Leven (2018, S. 13) ist die Gehörlosigkeit aus medizinischer Sicht eine gestörte Funktionsfähigkeit des Hörohrgangs. Die Schwerhörlosigkeit wird als noch stärker ausgeprägt eingestuft. Hierbei ist zu beachten, dass wenn die Betroffenen sich in einer Gehörlosengemeinschaft aufhalten, es sich gesellschaftlich gesehen nicht mehr um eine Behinderung handelt, da sie sich untereinander durch die Gebärdensprache unterhalten können. Technische Hilfsmittel wie Hörgeräte, Cochlea-Implantate, Bildtelefone können bei der Verringerung der Beeinträchtigung helfen.

Die Sehbehinderung kann in der Medizin als Sehschädigung, als Einschränkungen des Gesichtsfelds, klassifiziert werden (Lang & Heyl, 2021, S. 17). Im pädagogischen Kontext wird auch oft der Terminus Sehbeeinträchtigung genutzt, da die Betroffenen aufgrund ihres eingeschränkten Sehvermögen auf technische Hilfsmittel und einen erhöhten Unterstützungsbedarf angewiesen sind.

Im Kontext der Körperbehinderung wird im pädagogischen Bereich oft nur von der motorischen Ansicht gesprochen, also von der Beeinträchtigung des Körpers die durch Hilfsmittel, wie zum Beispiel einem Rollstuhl, aufgehoben werden kann (Jennessen & Lelgemann, 2016, S. 30).

Der Begriff der sogenannten „geistigen Behinderung“ findet in den Bereichen Pädagogik, Medizin und Psychologie Anwendung, ist jedoch aufgrund seiner möglichen abwertenden Konnotation in die Kritik geraten. Von den Betroffenen wird dieser oft als herabsetzend empfunden, da er impliziert, dass sie weniger Wert sind oder weniger Fähigkeiten haben. Ersetzt wird das Wort oft durch „Lernschwierigkeiten“ oder „kognitive Beeinträchtigung“. In der Psychologie wird die sogenannte „geistige Behinderung“ als kognitive Beeinträchtigung mit Auswirkungen auf das adaptive Verhalten betrachtet. Medizinisch gesehen kann sie auf Hirnschädigungen oder Chromosomenabweichungen zurückzuführen sein. Die kulturelle und soziale Perspektive betrachtet den Menschen nicht isoliert von seiner Hirnschädigung, sondern immer im Kontext seiner Beziehung zu seiner Umwelt und zu anderen Menschen (Musenberg, 2020, S. 201).

Linderkamp und Grünke (2007, S. 21) definieren die Verhaltensstörung als ein Verhalten, das unterkontrolliert (externalisierende Verhalten) oder überkontrolliert (internalisierende Verhalten) ist. Bei externalisierenden Verhalten handelt es sich um soziale Probleme, Trotzverhalten und Aufmerksamkeitsdefizite. Bei den internalisierenden Verhalten handelt es sich um Ängste und Depressionen.

Die Sprachstörung wird von Braun (2006, S. 28) als Stammeln, Näseln, Stottern, Poltern, Aphasie und Dysarthrie bezeichnet. Die früheren Begriffe wie Sprachbehinderte, Sprachgestörte oder Sprachgeschädigte gelten heute immer noch als Stigmatisierung und sollten vermieden werden. Die Sprachheilpädagogik befasst sich mit der Pädagogik über die Sprache. Bei der Sprachstörung können Betroffene ihre Umgangssprache nicht laut- oder schriftsprachlich nach Inhalt und Form gebrauchen.

Schließlich wird Autismus oft als Spektrum betrachtet, wobei die Schwere der Symptome und die Bedürfnisse von Kind zu Kind variieren. Es handelt sich bei Autismus um eine genetisch bedingte, neurobiologisch verankerte Entwicklungsstörung. Autismus ist in den meisten Fällen mit anderen Störungsbildern verknüpft und kann nur klinisch diagnostiziert werden (Kamp-Becker & Bölte, 2021, S. 6).

Um die verschiedenen Ansätze der Behinderung besser zu verstehen, wird im weiteren Verlauf auf die drei Modelle von Behinderung eingegangen. Insbesondere im empirischen Teil der Arbeit wird die Anwendung des sozialen und kulturellen Modells der Behinderung deutlich (siehe Kapitel 5). Dies ermöglicht eine ganzheitliche Perspektive, bei der nicht nur medizinische Aspekte berücksichtigt werden, sondern auch der Kontext und die Lebensgeschichten der betroffenen Personen eine zentrale Rolle spielen.

### 2.3.3 Verschiedene Modelle von Behinderung und die Disability Studies

Wie schon oben kurz erwähnt, gibt es verschiedene Modelle von Behinderung, die unterschieden werden können: das individuelle, das soziale und das kulturelle Modell. Das individuelle Modell entstand in den 1970/1980er Jahren und orientiert sich stark an der Medizin. Bei diesem Modell werden Behinderung und körperliche Schädigung gleichgesetzt und werden durch ein persönliches Unglück beschrieben. Die Lösungsstrategie besteht in der medizinischen Behandlung, Therapie oder Rehabilitation, um die Person an die Gesellschaft und deren Normen anzupassen (Waldschmidt, 2005, S. 17).

Mit dem sozialen Modell von Behinderung wurde eine innovative Perspektive geschaffen. Das soziale Modell versteht die Behinderung, als eine Folge von gesellschaftlicher Unterdrückung und fordert demnach eine Behindertenpolitik, die auf Bürgerrechte und Menschenrechte basiert. Der Fokus wird von individuellen Defiziten

oder Beeinträchtigungen auf die gesellschaftlichen Barrieren verlagert, die die Teilnahme von den Betroffenen am sozialen Leben behindern (Waldschmidt, 2005, S. 20). Hierbei ist die Lösungsstrategie eine Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, indem die Betroffenen mehr Teilhabe an der Gesellschaft bekommen, über sich bestimmen können und anerkannt werden (ebd., S. 20). Das letzte Modell, das kulturelle Modell, betrachtet Behinderung als Ergebnis einer Stigmatisierung und als ein kulturelles Deutungsmuster. Die Behinderung sei nicht überwindbar oder lösbar und Kategorien von Behinderung und Nicht-Behinderung sollen dekonstruiert werden. Es gilt die Betroffenen, als integralen Bestandteil der Gesellschaft anzusehen und nicht als eine Minderheit, die integriert werden muss (Waldschmidt, 2005, S. 24).

Diese drei Modelle sind jedoch auch manchen Kritikpunkten ausgesetzt. Die Ansätze des sozialen Modells kritisieren die Ansätze des individuellen Modells, da die Behinderung dort primär als medizinisches Problem angesehen wird. Das soziale Modell wird kritisiert, da es die körperliche Dimension des Menschen nicht in Betracht zieht, Behinderung und Beeinträchtigung unterschieden und kulturelle Aspekte vernachlässigt werden (ebd., S. 27).

Neben den vielfältigen Modellen von Behinderung betonen More und Ratkovic (2020, S.59) die Bedeutung der Disability Studies. Dieses junge Forschungsfeld, das es seit den 1980er Jahren gibt, widmet sich der Erforschung von Behinderung aus einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive. Die Disability Studies gehen davon aus, dass Behinderungen vor allem durch Barrieren, die durch die Gesellschaft entstehen, geprägt werden. Inspiriert von der Behindertenbewegung entstanden die Disability Studies in den 1980er Jahren zunächst in den angelsächsischen Ländern. Laut Albrecht et al. (2001, S. 1) liegen die Wurzeln der Disability Studies in der politischen Behindertenbewegung, die sich für Gleichberechtigung und Emanzipation einsetzt. Ursprünglich vorwiegend in der Soziologie angesiedelt, haben sich die Disability Studies mittlerweile in vielen anderen gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen ausgebreitet. Themen, die in diesen Studien untersucht wurden, umfassen den menschlichen Körper, Vorstellungen von Normalität und Normen sowie die Annahme, dass Pathologien in den Vorstellungen der Gesellschaft von Normalität liegen. Vertreter\*innen der Disability Studies betrachten Sonder- und Heilpädagogik sowie die Leitvorstellungen der Rehabilitation als Teil der

komplexen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Konstruktionsprozesse von Behinderung.

Heutzutage sind sie zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung avanciert und haben sich weltweit, auch im deutschsprachigen Raum seit Beginn dieses Jahrhunderts, verbreitet. Die Disability Studies tragen dazu bei, gesellschaftliche Praktiken zu dekonstruieren, die auf der Annahme von Nichtbehinderung basieren. Dieser Ansatz ist für die Arbeit wichtig, um einen kritischen Blick auf das Thema Behinderung als ein soziales Konstrukt zu werfen (More & Ratkovic, 2020, S. 59).

Laut Waldschmidt (2005, S. 13) erweitern, im Gegensatz zu früheren gesellschaftswissenschaftlichen Ansätzen, neuere Disability Studies das soziale Modell von Behinderung, indem sie den Fokus mehr auf den menschlichen Körper legen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf theoretischen Ansätzen und körpertheoretischen Debatten. Sie wenden sich gegen das medizinische Konzept der Beeinträchtigung und möchten zeigen, dass die Behinderung zu einer vielfältigen Gesellschaft dazugehört. Waldschmidt (2005) definiert die Disability Studies als eine interdisziplinäre Wissenschaft, die sich mit der Bedeutung, der Natur und den Konsequenzen von Behinderung befasst. Das Ziel ist es, Behinderung als ein soziales, kulturelles und historisches Konstrukt anzusehen.

Im Folgenden wird näher auf die zweite Schnittstelle eingegangen. Um die Vielfalt der luxemburgischen Schüler\*innen nachzuvollziehen, ist es essentiell, den Begriff der Migration oder des Migrationshintergrundes zu betrachten.

## 2.4 Migrant\*innen und Menschen mit Migrationshintergrund

Die kulturelle Vielfalt einer Gesellschaft ist eng mit den unterschiedlichen Migrationsprozessen verknüpft, die ein Land erlebt. Migration betrifft nicht nur die physische Bewegung von Menschen von einem Ort zum anderen, sondern auch die Übertragung von Sprache, Traditionen und kulturellen Praktiken. Eine präzise Definition des Begriffs Migration gibt es jedoch nicht. Im Folgenden wird sich dem Konzept der Migration und Migrationshintergrund angenähert.

Der Begriff „Migration“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet wörtlich übersetzt „Wanderung“. Oltmer (2016) definiert die Migration wie Folgend: „verweist auf jene Muster regionaler Mobilität, die weitreichende Konsequenzen für die Lebensläufe der

Wandernden haben und aus denen sozialer Wandel resultiert“ (S. 2). Migrant\*innen müssen sich in ihrem neuen Wohnort gegebenenfalls auf eine andere Wirtschaft, kulturelle Unterschiede, gesellschaftliche Normen und Strukturen gefasst machen. Da die menschlichen Wanderungsprozesse und Abläufe sehr komplex sind, gibt es von Migrant\*innen keine einheitliche Definition innerhalb der Europäischen Union. Fest steht, dass die Migration ein dynamischer Prozess ist, der auf verschiedenen Ebenen unterschieden werden kann. Auf der räumlichen Ebene unterscheidet man zwischen Binnenwanderung und internationaler Wanderung. Aus zeitlicher Sicht kann man zwischen einer permanenten Migration oder einer temporären Migration unterscheiden. Die Ursachen können vielfältig sein. Migrant\*innen haben diese Entscheidung entweder auf freiwilliger Basis getroffen oder mussten erzwungener Weise aus ihrem Land fliehen. In der spezifischen Literatur werden Flüchtlinge von den Migrant\*innen differenziert, indem Flüchtlinge als Menschen bezeichnet werden, die gezwungen sind, wegen verschiedenen Gründen ihren Wohnort zu verlassen.

Anschließend kann noch die Einzelmigration, die Migration einzelner Individuen von der Gruppenmigration, also einer Migration von vielen Mitgliedern einer Population differenziert werden (Veznikova & Gabrle, 2013, S. 7).

Laut Angenendt (2009) bezieht sich Migration im Allgemeinen auf den langfristigen Wechsel des Lebensmittelpunkts über erhebliche geografische Distanzen und administrative Grenzen hinweg. Hierbei unterscheidet sich diese Form der menschlichen Wanderung von anderen Formen, wie zum Beispiel dem Tourismus oder den Grenzgänger\*innen. Migrant\*innen bezeichnen die Personen, die sich in einem Migrationsprozess befinden und ihren Wohnort wechseln wollen oder müssen.

Der „Migrant“ oder die „Migrantin“, beschreibt zunächst einen wissenschaftlich-deskriptiven Begriff und kann verschiedene Gründe und Phänomene umfassen. Von Binnenmigration (Lebensmittelpunkt innerhalb eines Landes) bis zu internationaler Migration reichen die Formen, die auch Flucht, Vertreibung, Heirat und die Suche nach einer besseren Bildung einschließen können. Die Motivationen und Gründe für eine Migration können vielfältig sein (Mecheril, 2019, S.9).

Die Differenzierung der Staatsangehörigkeit leitet die Definition für den abwertenden Begriff der Ausländer\*innen ein. Über viele Jahre hinweg wurden Migrant\*innen, unabhängig von ihrer tatsächlichen Herkunft, Kultur oder Sprache, automatisch als Ausländer\*innen kategorisiert, es sei denn, sie wurden durch den Erwerb der

Staatsangehörigkeit eingebürgert. Diese automatische Zuordnung basierte oft auf rechtlichen Kategorien und nationalen Identitätsverständnissen, die sich stark auf Staatsangehörigkeit als primäres Unterscheidungsmerkmal stützten (Wansing & Westphal, 2014, S. 28). Heutzutage wird Migration oder Zuwanderung, nicht mehr als reine binäre Unterscheidung zwischen Einheimischen und Ausländer\*innen angesehen, sondern die Vielfalt der Migrationsrealitäten und die Komplexität menschlicher Identitäten wird berücksichtigt. (Willems & Milmeister, 2008, S. 63). Bei dem Zugang der einfachen Staatsangehörigkeit wird jedoch die Lebensrealität oder präziser noch der Hintergrund und die Beziehungen der Menschen vernachlässigt und so wurde der Begriff des „Migrationshintergrundes“ in der soziologischen Literatur verbreitet. Der Begriff „Migrationshintergrund“ bezieht sich nämlich auf Menschen, „die selbst zugewandert sind oder Nachkommen von mindestens einem Zuwanderer oder einer Zuwanderin sind und deutsche sowie ausländische Staatsbürger und -bürgerinnen sein können“ und dient vor allem als Bezeichnung für Statistiken (Wansing & Westphal, 2014, S. 29). Ein Mensch, der durch verschiedene Bedingungen des Aufnahmelandes, die Staatsangehörigkeit erwirbt, wird rechtlich gesehen nicht mehr als Ausländer\*in angesehen. Die staatliche und gesellschaftliche Zuschreibung des Migrationshintergrundes wird zudem kritisch angesehen, da es ein Segregationsinstrument darstellen kann, indem man die Menschen sprachlich kategorisiert. Im öffentlichen Diskurs, wurde der Ausdruck des Ausländers oder der Ausländerin mit Migrationshintergrund abgelöst (Angenendt, 2009).

In den politischen Diskursen wird sich hauptsächlich mit dem Begriff der Migration in Kombination mit dem Leitbegriff der „Integration“ beschäftigt. Bei dem Begriff der Integration ist die Zielgruppe also: „Menschen mit Migrationshintergrund“ oder „Ausländer\*innen“.

Bei dem Begriff der Integration geht es darum, die Zugewanderten und/oder Flüchtlinge in schon bestehende Sozialstrukturen der aktuellen Gesellschaft einzugliedern. Betroffene sollten reibungslos in Beruf, Schule oder generell in die Gesellschaft integriert werden (Wansing & Westphal, 2014, S. 18). Im alltäglichen politischen Diskurs wird bei dem Begriff der Integration vor allem die Anpassung der Betroffenen an die Gesellschaftsstruktur mit den herrschenden Normen und Werten bezeichnet. Hierbei steht vor allem das Erlernen der Sprache und der Kultur des jeweiligen Landes an erster Stelle, um sich in eine Gesellschaft einzugliedern. Manche Autor\*innen kritisieren das Konzept

der Integration und plädieren für ein Konzept der Inklusion im Kontext der Migration, damit auch der Migrationshintergrund bedacht wird (Scherr 2009; Filsinger 2013).

Die verschiedenen Erklärungen bieten einen vielfältigen Einblick in den Kontext der Migration. Natürlich ist dies eine vereinfachte Darstellung und es ist zu beachten, dass viele individuelle Geschichten hinter einer Migration stecken.

Migrant\*innen, können einer Differenzkategorie angehören, da sie aus verschiedenen Ländern stammen, unterschiedliche Kulturen und Religionen haben und deshalb verschiedenen Herausforderungen ausgesetzt sind.

Um die Arbeit, die sich auf Luxemburg konzentriert und auch dort durchgeführt wird, besser zu verstehen, ist es hilfreich, sich mit der Vielfalt des Landes vertraut zu machen. Deshalb wird im Folgenden auf Luxemburg und seine pluralistische Gesellschaft, die Menschen mit Beeinträchtigung in Luxemburg und den Aufbau des Schulsystems eingegangen. Diese Kapitel sorgen dafür, dass eine Wissensbasis über das Großherzogtum geschaffen wird und diese Theorie dann in der Diskussion eingebunden werden kann (siehe Kapitel 5).

## 2.5 Luxemburg

Das Großherzogtum Luxemburg ist der kleinste Mitgliedsstaat der Europäischen Union. Das Land wird durch seine konstitutionelle Erbmonarchie gekennzeichnet, die seit 1890 von der Dynastie Nassau-Weilburg regiert wird. Luxemburg ist vor allem durch seine vielfältigen kulturellen Einflüsse bekannt.

### 2.5.1 Eine pluralistische Gesellschaft

Mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert wurde Luxemburg zum Einwanderungsland. Nach einem ersten sogenannten Immigrationsschub, finden zahlreiche Einwander\*innen in den 1960er und 1970er Jahren ihren Weg nach Luxemburg, um im Stahl- und Bausektor zu arbeiten (SIP, 2015, S. 18). Seit den 1970er ist die portugiesische Immigration die bis heute dominanteste und diejenige, die am schnellsten wächst. In vielen Orten des Landes sind die luxemburgischen Kinder in der Minderheit (Willems & Milmeister, 2008, S. 67). Es gibt sowohl Portugies\*innen, die ihr gesamtes Leben in Luxemburg verbracht und dort gearbeitet haben, als auch solche, die

gerade erst angekommen sind. Einige Portugies\*innen gehören bereits zur zweiten oder dritten Generation und sprechen fließend Luxemburgisch, Französisch und Deutsch, da sie das luxemburgische Schulsystem durchlaufen haben. Andererseits gibt es Neuankömmlinge, die keine dieser Sprachen verstehen (ebd., S. 71).

Zurzeit (STATEC, 2023, S. 12) beträgt die Bevölkerung Luxemburgs 660.800 Einwohner\*innen, wobei 47,4 % der Bevölkerung Einwanderer\*innen sind. Dieser internationale Anteil umfasst Menschen aus verschiedenen Ländern wie Portugal, Frankreich, Italien, Belgien, Deutschland und anderen. In 130 Jahren hat sich die Gesamtbevölkerung Luxemburgs verdoppelt, mit einem hohen Anstieg von Einwanderer\*innen und einer Stagnation der luxemburgischen Nationalität (Willems & Milmeister, 2008, S. 68; Nienaber, B., Holzapfel-Mantin, N., Sommaribas, A., 2023).

Gemäß aktuellen Daten des STATEC (2023, S. 17) erreichten im Jahr 2022 insgesamt 2.272 Asylbewerber\*innen Luxemburg, wobei die überwiegende Mehrheit aus Syrien stammte. Illegale Einwanderung ist nicht in diese Zahlen einbezogen. Luxemburg kann als multikulturelles Land bezeichnet werden, in dem Menschen aus über 170 verschiedenen Ländern zusammenleben. Aufgrund der geografischen Lage zwischen drei Ländern und einer Gesamtfläche von nur 2.586 km<sup>2</sup> ist Luxemburg ein bekannter Ort für Grenzpendler\*innen aus Frankreich, Deutschland und Belgien (SIP, 2015, S. 8).

Luxemburgisch, Französisch und Deutsch gelten als die Amtssprachen des Landes. Aufgrund der beschränkten Größe des Landes und der vielfältigen wirtschaftlichen Beziehungen zu den Nachbarländern Deutschland und Frankreich, werden alle drei Sprachen in den Schulen unterrichtet (ebd., S. 25). Französisch ist die meistgenutzte Sprache mit 96 % in Luxemburg, während Deutsch von 81 % verwendet wird.

Im Folgenden stellt sich die Frage, wie häufig die Beeinträchtigung im kleinen Luxemburger Land zu finden ist und wer davon betroffen ist. Des Weiteren wird hervorgehoben, welches Übereinkommen eine besonders wichtige Rolle bei der Umsetzung des Inklusionskonzeptes spielt. Dieses Kapitel ist von zentraler Bedeutung für die Arbeit, da ein Verständnis für die aktuelle Situation in Luxemburg aufgebaut wird und es wird klar wie sich Luxemburg verpflichtet in Bezug auf die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung. Dieser Grundstein ermöglicht eine genauere Diskussion über die Thematik der Inklusion in Luxemburg (siehe Kapitel 5).

## 2.5.2 Menschen mit Beeinträchtigung in Luxemburg

Laut dem Europäischen Rat der Europäischen Union (EUCO, 2024) ist jede vierte Person in Europa von einer Beeinträchtigung betroffen. Frauen seien häufiger beeinträchtigt als Männer. In Luxemburg haben 26,5 % der Männer und 30,5 % der Frauen eine Beeinträchtigung. Laut einer Volkszählung von 2015 lebten in Luxemburg 55. 000 Menschen mit einer Beeinträchtigung. Die meisten von ihnen, nämlich zwei Drittel, hatten nur einen niedrigen Bildungsgrad und absolvierten lediglich die Schulpflicht.

17 % des Anteils der in Luxemburg ansässigen Personen haben einen Angehörigen/eine Angehörige mit Beeinträchtigung. Die Prozente der Arbeitssuchenden Menschen mit Beeinträchtigung lag im Februar 2016 bei 22 % (Charte de la diversité et al., 2016).

Im Jahr 2007 hat Luxemburg das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung unterschrieben. Die konkrete Konzeptualisierung des Begriffs der Inklusion außerhalb und innerhalb des Bildungssystems stellt sich jedoch noch als eine Herausforderung dar (Krischler et al., 2019, S. 75).

Diese hohe Ausprägung der Diversität stellt das Schulsystem vor eine Reihe von Herausforderungen und Möglichkeiten.

Um die Forschungsfrage: „Welche Erfahrungen machen pädagogische Fachkräfte mit der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere im Kontext der Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund?“ adäquat zu beantworten, ist es von großer Bedeutung, den Aufbau des luxemburgischen Schulsystems zu verstehen, da es den Rahmen für die Umsetzung inklusiver Praktiken bildet und gerade Luxemburg durch seine Mehrsprachigkeit spezifische Herangehensweisen im Schulsystem hat.

## 2.6 Das luxemburgische Schulsystem

Da sich die Arbeit hauptsächlich mit der luxemburgischen Primarstufe befasst, ist es relevant, hier auch noch auf dessen historische Aspekte einzugehen, um den Aufbau des Systems zu verstehen und dadurch einen Überblick über die wichtigsten Reformen, die das System prägen, zu bekommen. Dabei werden auch die sonderpädagogischen Angebote und die Mehrsprachigkeit der Luxemburger Bevölkerung berücksichtigt. Der

nächste Abschnitt soll einen ersten Überblick über die Besonderheiten und Herausforderungen des Bildungswesens in Luxemburg geben.

### 2.6.1 Historische Entwicklung des Grundschulsystems in Luxemburg

Kurschat (2014, S.4) bietet einen historischen Überblick über das luxemburgische Schulsystem und zeigt die wichtigsten Entwicklungen und Reformen im Bildungsbereich seit dem 19. Jahrhundert auf. In Luxemburg wurde das erste Schulgesetz im Jahr 1843 eingeführt. Das erste Gymnasium (Athenäum) folgte im Jahr 1848. Es war jedoch nur für bürgerliche und wohlhabende Schüler\*innen zugänglich. Die klassischen Sprachen Latein und Griechisch waren verpflichtend, um nach sieben Jahren die Matura zu erlangen. Das Athenäum bot auch eine handwerkliche Ausbildung an. Ab 1850 wurden Französisch und Deutsch als die offiziellen Unterrichtssprachen festgelegt. 1908 kam Englisch als weitere Fremdsprache hinzu.

Im Jahr 1881 wurde die allgemeine Schulpflicht für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren gesetzlich festgelegt. Zuvor war das Schulwesen unter der Aufsicht der katholischen Kirche. Mit dem Grundschulgesetz von 1912 wurde die kirchliche Einflussnahme auf die Bildung beendet, was zu heftigen Widerständen der konservativen Partei führte. Der Religionsunterricht blieb jedoch weiterhin Teil des Schulsystems. Die Fächer Biologie, Physik und Turnen wurden in den Lehrplan aufgenommen. Das Schulgeld wurde abgeschafft und die Schulpflicht auf 7 Jahre verlängert (Kurschat, 2014, S. 5):

*„Damit unsere Grundschule den modernen Bedürfnissen gerecht werden kann, indem sie ihre Lehrpläne in der oben beschriebenen Weise ergänzt, wird die Schulpflicht, der jedes Kind unterliegt, das am 1. November das sechste Lebensjahr vollendet hat, durch das neue Gesetz auf ein siebtes Schuljahr ausgedehnt, das auf Beschluss des Gemeinderats in zwei aufeinanderfolgende Wintersemester aufgeteilt werden kann“* (Art. 101 des Gesetzes vom 10. August 1912, Mémorial A-61).

Dies ermöglichte den Familien, die auf dem Land lebten, ihre zwölfjährigen Kinder während der Sommermonate bei der Feldarbeit zu beschäftigen, ohne dass die Studien darunter litten.

1923 tritt ein Gesetz in Kraft, das die obligatorische Beschulung von Blinden und sogenannten Taubstummen regelt: *„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“ (Art. 1 des Gesetzes vom 7. August 1923, Mémorial A-37).*

In den 1970er wird eine Kampagne unter dem Titel: „A School For Everyone“ eingeführt (Powell & Merz-Atalik, 2021, S. 371). Im Jahr 1973 wurde dann die Sonderpädagogik eingeleitet, um Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen zu fördern. 1984 erhielt die luxemburgische Sprache neben dem Französischen und dem Deutschen den Status einer Amtssprache. Im Vorschulbereich wurde auf Luxemburgisch unterrichtet, die Schriftsprache war Deutsch und Französisch wurde ab der zweiten Klasse verstärkt.

Laut Huck (1995, S. 19) sind seit 1992 vierjährige Kinder dazu verpflichtet, in den Kindergarten (Spielschule) zu gehen. Die Grundschule dauert sechs Jahre und ist für alle Kinder verpflichtend. Danach können die Schüler\*innen eine von mehreren weiterführenden Schulen besuchen, die sie bis zum Alter von 15 Jahren absolvieren müssen. Damit erfüllen sie die gesetzliche Schulpflicht von neun Jahren.

Das Gesetz von 1973 war ein wichtiger Schritt für die Sonderpädagogik in Luxemburg. Es schuf die Grundlage für die Einrichtung von Zentren und Instituten, die sich um die Bedürfnisse von Kindern mit verschiedenen Einschränkungen kümmerten. Es führte auch die *Commission Médico-Psycho-Pédagogique Nationale* ein, die für die Bewertung und Unterstützung dieser Kinder zuständig war. Das Gesetz regelte auch die schulische Bildung von Kindern, die damals als geistig, sensorisch oder charakterlich beeinträchtigt bezeichnet wurden. Um diese Kinder angemessen zu fördern und zu betreuen, wurden spezielle Lehrer\*innen und Erzieher\*innen am neu gegründeten *Institut de formation pour éducateurs et moniteurs d'éducation différenciée* (IFEM) ausgebildet (Kurschat, 2014, S. 6).

Es gab verschiedene Möglichkeiten, wie Betroffene eine angepasste Bildung erhielten. Neben den öffentlichen Schulen gab es auch private Sonderschulen. Die Bildung für kognitiv beeinträchtigte Kinder dauert so lange wie die allgemeine Schulpflicht. Für bestimmte Arten von Beeinträchtigungen gab es spezielle Einrichtungen, zum Beispiel für schwer kognitiv und körperlich Beeinträchtigte, Sehbeeinträchtigte, Autisten, psychisch Kranke und Sprachbeeinträchtigte. Außerdem gab es medizinisch-pädagogische Einrichtungen für Schüler\*innen mit Lernschwierigkeiten, die als Sonderschulzentren bezeichnet wurden. Für kognitiv beeinträchtigte Jugendliche, die sich

auf eine Berufstätigkeit vorbereiten wollten, gab es berufsvorbereitende Einrichtungen in Clervaux, Ettelbruck und Walferdange. Die Zuständigkeiten für diese Schulen waren auf drei Ministerien verteilt: Das Bildungsministerium war für den pädagogischen Teil, das Gesundheitsministerium für den medizinischen Teil und das Familienministerium für den sozialen Teil zuständig (Huck, 1995, S. 26).

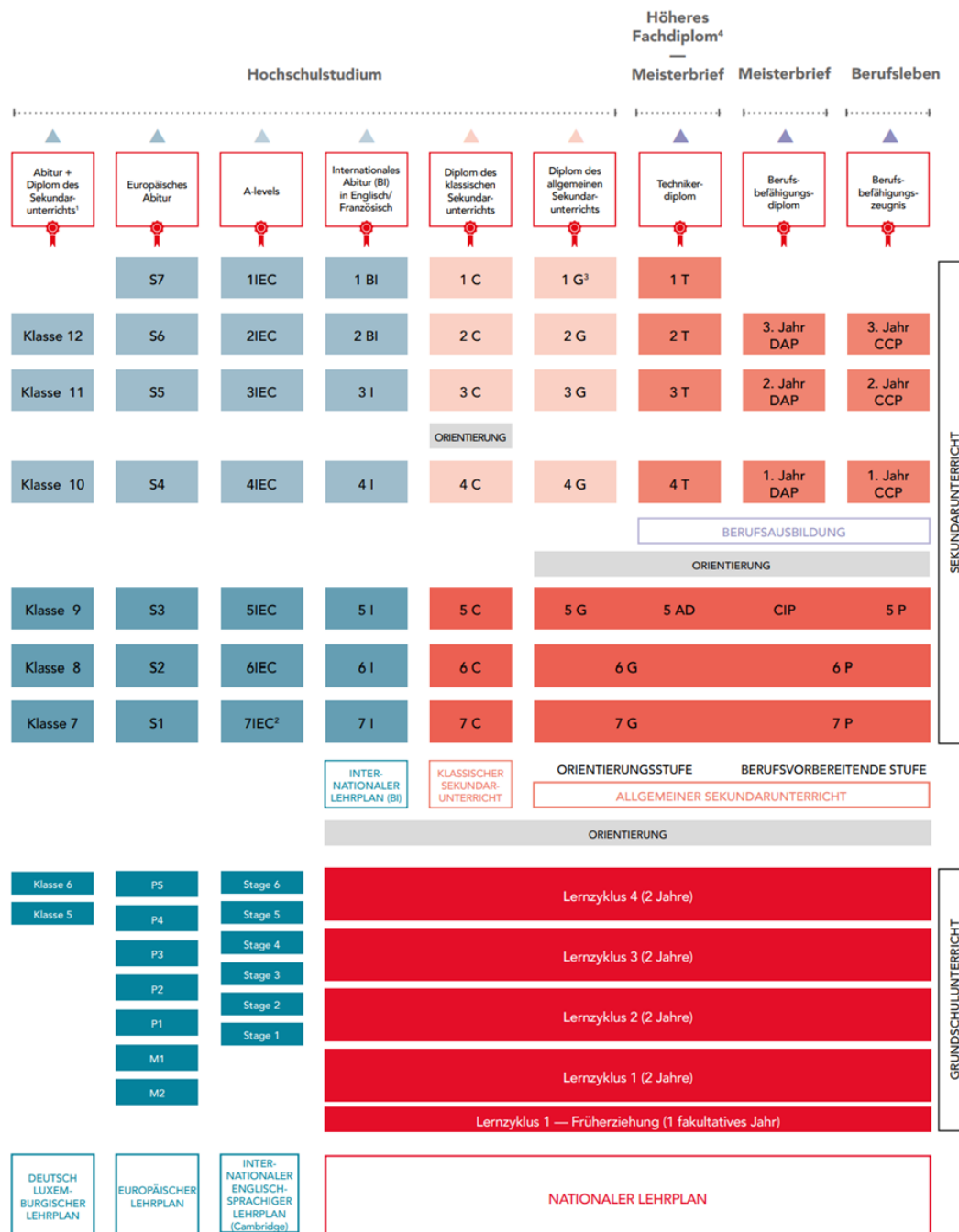
Kurschat (2014, S. 8) erläutert, dass es 2009 zu einer weiteren bedeutenden Reform kam. Die Personalverwaltung wurde an den Staat übertragen und finanzierte die Lehrkräfte zu einem Drittel. Außerdem wurde die Differenzierung in den Klassen eingeführt, um der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden. Die Kompetenzorientierung rückte in den Fokus und die Noten bis 60 Punkte wurden abgeschafft. Der individuelle Lernprozess stand im Zentrum des Interesses. Diese formative Bewertung stieß jedoch von Anfang an auf Widerstand. Gewerkschaften und Lehrpersonal kritisierten die neue Reform, weil sie zu schwierig umzusetzen war. Durch diesen Widerstand wurde die Reformversion 2014 angepasst und in einigen Schulen erprobt. Laut Powell und Merz-Atalik (2021, S. 371) veränderte sich das Schulwesen, trotz der neuen Reform, nicht wirklich. Seit 2018 wurden die Kompetenzzentren für psycho-pädagogische Spezialisierung zur Förderung der schulischen Inklusion eingeleitet und die Nationale Inklusionskommission (CNI) eingerichtet (MEN, 2022, S. 9).

Nachdem ein historischer Überblick über das luxemburgische Schulsystem vorgestellt wurde und die luxemburgische Sonderpädagogik eingeführt wurde, wird nun der aktuelle Aufbau dieses Systems erklärt. Die Struktur des Schulsystems ist relevant für die Masterarbeit, da sie den Rahmen für Schüler\*innen in Luxemburg darstellt.

### 2.6.2 Aufbau des luxemburgischen Schulsystems

Wie in allen europäischen Ländern verfügt Luxemburg sowohl über öffentliche als auch über private Schulen. Die privaten Schulen erheben im Unterschied zu den öffentlichen Schulen Schulgeld. Außerdem haben sie eine eigene interne Organisation und einen spezifischen pädagogischen Ansatz. Nicht alle privaten Schulen richten sich nach dem offiziellen Programm des Luxemburger Bildungsministeriums, was bei öffentlichen Schulen der Fall ist. Es gibt demnach einen nationalen und einen internationalen Lehrplan. In dieser Arbeit wird der nationale Lehrplan im Fokus stehen.

Im Folgenden wird die Darstellung des luxemburgischen Schulsystems hinzugefügt, um eine Veranschaulichung des öffentlichen luxemburgischen Schulsystems zu erhalten:



<sup>1</sup> Diplom des klassischen Sekundarunterrichts und Diplom des allgemeinen Sekundarunterrichts.  
<sup>2</sup> International English Classes.  
<sup>3</sup> Hinzu kommt die Abschlussklasse (15GED) für das Fachgebiet Erzieherausbildung.  
<sup>4</sup> Über vorbereitende Module.  
 Luxemburgische Schulen bieten Erwachsenen zudem das DAES (Diplôme d'accès aux études supérieures – DAES) an, das dem Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife (Diplôme de fin d'études secondaires) gleichkommt.

Abbildung 3: Ausschnitt aus der Organisation des öffentlichen Luxemburgischen Schulsystems

Quelle: MEN, 2023a, S.24

Wie dargestellt, besteht der nationale Lehrplan aus drei Stufen. Die Früherziehung (*enseignement précoce*) für Kinder ab 3 Jahren ist die erste Stufe. Sie ist freiwillig und

dauert ein Jahr. Die Grundschule ist für Kinder von 4 bis 12 Jahren. Sie besteht aus 8 Jahren, die in 4 Lernzyklen gegliedert sind:

1. Zyklus: Kinder von 4 bis 5 Jahren
2. Zyklus: Kinder von 6 bis 7 Jahren
3. Zyklus: Kinder von 8 bis 9 Jahren
4. Zyklus: Kinder von 10 bis 11 Jahren

Die dritte Stufe ist die Orientierung in den Sekundarunterricht. Dieser unterrichtet Jugendliche von 12 bis 19 Jahren und umfasst 7 Jahre. Der Sekundarunterricht bietet drei verschiedene Zweige an: einen klassischen Zweig, der auf das Hochschulstudium vorbereitet, einen allgemeinen Zweig, der eine berufsorientierte Ausbildung ermöglicht, und einen „modularen“ Zweig (MEN, 2023, S. 22).

Nachdem die Struktur des öffentlichen Schulsystems in Luxemburg beleuchtet wurde, stehen nun quantitative Aspekte im Fokus. Dabei geht es um die Anzahl und Zusammensetzung der Schulen sowie die Schülerschaft. Ebenso wichtig ist der angewandte Lehrplan und die Rolle der Sprache im Luxemburger Schulsystem. Diese Informationen sind von großer Relevanz, um die Hintergründe der drei Interviewpartner\*innen zu verstehen und somit ihre Aussagen in Kapitel 3.3 besser einordnen zu können.

### 2.6.3 Schulen und Schulpopulation in Luxemburg und deren Sprachgebrauch

Luxemburg verfügt über 172 öffentliche und 14 private Grundschulen sowie 42 öffentliche und 12 private Gymnasien. Die Gesamtzahl der Schüler\*innen in Luxemburg beträgt 111 485. Davon besuchen 51 926 Schüler\*innen die Grundschule nach dem nationalen Lehrplan, wobei 2209 Schüler\*innen in öffentlichen Schulen eingeschrieben sind. Weitere 8 241 Schüler\*innen der Grundschule folgen dem internationalen Lehrplan, von denen 6 032 Schüler\*innen private Schulen besuchen. Die nicht erwähnten Schüler\*innen gehören zum Gymnasium.

Nur ein Fünftel der Grundschüler\*innen sind Luxemburger\*innen. Die Mehrheit der Schüler\*innen stammt aus anderen Ländern. Mehr als die Hälfte dieser Schüler\*innen besitzt die luxemburgische Staatsangehörigkeit. Ein Drittel der Schüler\*innen spricht

Luxemburgisch als Muttersprache. Das andere Drittel hat eine andere Erstsprache (MEN, 2023b.)

Aktuell erhalten weniger als 1 % aller Schüler\*innen in Luxemburg eine spezialisierte Schulung. Basierend auf einer Entscheidung der Nationalen Inklusionskommission (CNI), kann dies entweder in einem Kompetenzzentrum für psycho-sonderpädagogischen Unterricht oder im Ausland erfolgen (MEN, 2022, S. 19).

Im Jahr 2014 erhielten 717 Schüler\*innen ambulante Förderung durch die Kompetenzzentren. Diese Zahl stieg seit 2018 kontinuierlich an, erreichte 809 im Jahr 2020 und stieg weiter auf 916 im Schuljahr 2020 bis 2021. Hingegen ging die Anzahl der stationären Förderungen zurück. Im Jahr 2014 wurden noch 889 Schüler\*innen fest im Kompetenzzentrum unterrichtet, doch bis 2020 sank diese Zahl auf 818. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Zahlen sowohl Schüler\*innen des Gymnasiums als auch der Grundschule einschließen (MEN, 2022, S. 17).

Ein weiterer wichtiger Punkt, stellt die Sprache im luxemburgischen Schulsystem dar. Ihr wird besonders viel Wichtigkeit zugeschrieben, da die Schule das Zentrum der Sprachvermittlung darstellt. Die Kinder kommen demnach schon früh mit verschiedenen Sprachen in Berührung. Die Lehrer\*innen kommunizieren mit den Kindern in der Früherziehung (*éducation précoce*) und im ersten Zyklus, also in der Grundschule (*enseignement fondamental*), auf Luxemburgisch. In den Kinderkrippen lernen sie von 1 bis 4 Jahren auf spielerische Weise Luxemburgisch und Französisch kennen.

Im Zyklus 1 (3-5 Jahre) verbessern die Kinder ihre Sprachfähigkeiten durch Spiele und Alltagssituationen. Der Sprachunterricht im Zyklus 1 hat folgende Schwerpunkte:

- die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit in Luxemburgisch, der wichtigsten Sprache für die Kommunikation;
- die Einführung der französischen Sprache;
- die Wertschätzung der Sprache, die zu Hause gesprochen wird.

Im Zyklus 2 bis 4 (6-11 Jahre) lernen die Kinder das Lesen und Schreiben auf Deutsch, das dann in allen Fächern, außer im Fach Französisch, die Unterrichtssprache ist. Der regelmäßige Kontakt mit dem Luxemburgischen seit der Kinderkrippe erleichtert das Erlernen des Deutschen, da diese beiden Sprachen sehr ähnlich sind. Ab 6 Jahren wird Deutsch also zur Hauptsprache im Unterricht, wobei Luxemburgisch weiterhin verwendet wird. Französisch kommt ein Jahr später hinzu. Nachdem die Kinder im Zyklus 1 auf

lockere und spielerische Weise an das Französische herangeführt wurden, wird im Zyklus 2 der mündliche Französischunterricht weitergeführt, der natürlich und unterhaltsam gestaltet ist. So sind die Kinder besser vorbereitet und motivierter, wenn sie im Zyklus 3 (8-9 Jahre) anfangen, Französisch schreiben zu lernen. In manchen Einrichtungen, vor allem in privaten, werden schon ab der Früherziehung alle drei Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) gelehrt. In den sogenannten Europaschulen oder internationalen Schulen sind Englisch und Französisch die wichtigsten Unterrichtssprachen. Deutsch bleibt die dominierende Sprache in den ersten vier Jahren der Sekundarstufe, danach übernimmt das Französische diese Rolle (MEN, 2023, S.16). Die schulischen Herausforderungen von Einwanderer\*innen sind eng mit Sprachproblemen und ihrem sozialen Hintergrund verbunden. Die Mehrheit der ausländischen Schüler\*innen spricht romanische Sprachen, was 74 % der ausländischen Schülerpopulation ausmacht. Dies liegt hauptsächlich daran, dass Deutsch und Französisch nicht im gleichen Rhythmus unterrichtet werden. Deutsch wird früher und intensiver unterrichtet, da das Schulsystem für Luxemburgisch sprachige Schüler\*innen ausgelegt ist, für die Deutsch näher liegt als Französisch. Einwanderungskinder sehen sich oft mit der Herausforderung konfrontiert, vier Sprachen zu beherrschen: ihre Muttersprache sowie Französisch, Deutsch und Luxemburgisch. Keine dieser Sprachen kann vernachlässigt werden. Während Französisch und Deutsch als Fächer und später als Unterrichtssprachen in der Schule verpflichtend sind, wird die Muttersprache zu Hause verwendet. Die Analyse der Wiederholungsraten in den Statistiken zeigt, dass Kapverdier\*innen, Portugies\*innen und Ex-Jugoslawen mit 7 bis 8 % deutlich höhere Wiederholungsraten aufweisen als Franzosen/Französinen und Italiener\*innen mit 5 %. Belgier\*innen und Deutsche scheinen am wenigsten von Wiederholungen betroffen zu sein. Eine mögliche Deutung dieser Zahlen könnte sein, dass das luxemburgische Schulsystem zugunsten Germanisch sprachigen Schüler\*innen (der Luxemburger/die Luxemburgerin und der/die Deutsche) tendiert, während Romanisch sprachige (und slawischsprachige) Kinder benachteiligt sind (Willems & Milmeister, 2008, S. 86).

Neben der sogenannten Regelschule gibt es auch sonderpädagogische Bereiche im luxemburgischen Schulwesen, auf die im weiteren Verlauf eingegangen wird. Die Erwähnung der Sonderpädagogik ist von großer Bedeutung, da der Interviewpartner A in diesem Bereich arbeitet und seine Aussagen somit durch die Theorie untermauert werden können (siehe Kapitel 3.2).

## 2.6.4 Die Sonderschule und das Unterstützungssystem in Luxemburg

Das Bildungsministerium leitet 2017 ein neues Gesetz ein, das präzisiert, wie Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Aktuell wird in Luxemburg ein/e Schüler\*in dem sonderpädagogischen Förderbedarf zugeordnet, wenn er/sie nach der internationalen Klassifikation Defizite oder Schwächen im motorischen, körperlichen, visuellen, sprachlichen, auditiven, intellektuellen oder sozioemotionalen Bereich aufweist.

Luxemburg bietet demnach verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten an. Auf lokaler Ebene, werden Schüler\*innen die einen besonderen Förderbedarf nachweisen, vor Ort von spezialisiertem Lehrpersonal (*instituteurs spécialisés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques, I-EBS*) in der Grundschule begleitet. Dieses Lehrpersonal wird wiederum von Hilfskräften (*assistants pour élèves à besoins éducatifs spécifiques, A-EBS*) unterstützt. Auf regionaler Ebene, arbeiten weitere Unterstützungsteams für Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf (*équipe de soutien des élèves à besoins spécifiques, ESEB*) mit Schüler\*innen innerhalb der Regionaldirektionen der Grundschulen und an den Lyzeen. Die eingeführten Inklusionskommissionen (*Commission d'Inclusion, CI*) informieren Schüler\*innen und deren Erziehungsberechtigte über die verfügbaren Unterstützungsmaßnahmen und schlagen passende Maßnahmen vor. Des Weiteren gibt es eine nationale Inklusionskommission (*Commission nationale d'inclusion, CNI*), die kontaktiert werden kann, wenn eine spezialisierte Diagnose gemacht wurde. Auf nationaler Ebene können Schüler\*innen in einem der acht Kompetenzzentren (*Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée*) unterrichtet werden. Die Entscheidung darüber, ob der Schüler oder die Schülerin in ein Kompetenzzentrum aufgenommen wird oder im Ausland unterrichtet wird, liegt in der Zuständigkeit der Kommission (MEN, 2017).

Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf können eine Klasse in einem Kompetenzzentrum besuchen, entweder in Vollzeit oder im Wechsel mit dem Unterricht in einer Grund- oder Sekundarschule. Die Klassen können an einem der dezentralen Standorte eines Kompetenzzentrums oder in einer Grund- oder Sekundarschule als Kooperationsklassen eingerichtet werden. Laut dem Ministerium für Bildung (MEN,

2022) zählt Luxemburg acht Kompetenzzentren, die jeweils auf den besonderen Förderbedarf jedes Kindes eingehen.

Dazu gehören:

- Das Zentrum für die Entwicklung von Sprach-, Hör- und Kommunikationskompetenzen/Logopädisches Kompetenzzentrum (*Centre pour le développement des compétences langagières, auditives et communicatives – Centre de logopédie, CL*);
- Das Kompetenzzentrum für die Entwicklung von Kompetenzen in Verbindung mit dem Sehen (*Centre pour le développement des compétences relatives à la vue, CDV*);
- Das Zentrum für sozio-emotionale Entwicklung (*Centre pour le développement socio-émotionnel, CDSE*);
- Das Zentrum für Lernentwicklung Großherzogin Maria Teresa (*Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa, CDA*);
- Das Zentrum für motorische Entwicklung (*Centre pour le développement moteur, CDM*);
- Das Zentrum für intellektuelle Entwicklung (*Centre pour le développement intellectuel, CDI*);
- Das Zentrum für Kinder und Jugendliche mit einer Störung aus dem autistischen Spektrum (*Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme, CTSA*);
- Das Kompetenzzentrum für Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung (*Centre pour enfants et jeunes à haut potentiel, CEJHP*);
- Die Agentur für den Übergang in ein autonomes Leben (*Agence pour la transition vers une vie autonome, ATVA*).

Die Kompetenzzentren sind spezialisierte Einrichtungen, die Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf verschiedene Dienstleistungen anbieten. Sie führen eine genaue Analyse der Bedürfnisse der Schüler\*innen durch und schlagen geeignete Maßnahmen vor, um ihnen zu helfen, ihre Lernziele zu erreichen. Außerdem verfügen sie über qualifiziertes Personal, das den Schüler\*innen und ihren Eltern, dem Personal der Grund- und Sekundarschulen sowie den zugelassenen Diensten und Einrichtungen Unterstützung und Orientierung bietet. Spezifische Lernworkshops, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen zugeschnitten sind, werden organisiert. Diese Workshops ergänzen den regulären Unterricht und finden entweder in einem der dezentralen Standorte eines Kompetenzzentrums oder in einer Grund- oder Sekundarschule oder an einem anderen geeigneten Ort statt. Des Weiteren, bieten die Kompetenzzentren den Schüler\*innen Rehabilitations- und Therapiesitzungen an, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Manche Fachkräfte sind spezialisiert, um mit den Betroffenen in der regulären Klasse zusammenzuarbeiten (*intervention spécialisée ambulatoire, ISA*).

### 3. Empirischer Teil

Im empirischen Teil dieser Arbeit liegt der Fokus auf der Identifikation und Verknüpfung der theoretischen Grundlagen in der praktischen Anwendung. Um die zuvor formulierte Forschungsfrage (siehe Kapitel 1) umfassend zu beantworten, ist die Erhebung empirischer Daten von entscheidender Bedeutung. In diesem Kontext wird eine qualitative Forschung durchgeführt. Die qualitative Forschungsmethode ermöglicht es, die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Expert\*innen zu erfassen und zu analysieren.

Im folgenden Abschnitt werden die angewandte Methodik und die Verfahren zur Durchführung der Forschung im Detail erläutert. Darüber hinaus werden die entsprechenden Methoden und Instrumente, die dieses Vorgehen unterstützen, näher dargelegt.

#### 3.1 Methoden- und Methodologie-Teil

In diesem Teil der Masterarbeit wird im Detail auf die durchgeführte Forschung eingegangen und es werden die angewandten Methoden zur Datenerhebung, -analyse und Interpretation beschrieben. Dieses Kapitel bietet einen umfassenden Einblick in den Forschungsprozess und erläutert die Gründe für die Auswahl der spezifischen Methoden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage entscheidend sind.

##### 3.1.1 Ziele und Fragestellung

Wie schon in der Einleitung (siehe Kapitel 1) erläutert, gilt es im empirischen Teil der Arbeit, eingehende Einblicke in die Erfahrungen und Bewertungen pädagogisch tätiger Fachkräfte im Zusammenhang mit der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen zu gewinnen. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf der Schnittstelle zwischen Beeinträchtigung und Migrationshintergrund. Die zentrale Fragestellung lautet: „Welche Erfahrungen machen pädagogische Fachkräfte mit der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere im Kontext der Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund?“

Das übergeordnete Ziel besteht darin, die Wahrnehmung dieser Schnittstelle in Verbindung mit inklusiven Maßnahmen zu analysieren. Dabei sollen Herausforderungen identifiziert werden, die sich aus der Kombination von Beeinträchtigung und

Migrationshintergrund ergeben. Ein weiterer Fokus liegt auf der Erarbeitung von Lösungsansätzen, um die bestmögliche Integration dieser Schüler\*innen im Bildungssystem zu fördern. Durch diese Untersuchung werden nicht nur subjektive Perspektiven der Fachkräfte erfasst, sondern auch dazu beigetragen, praxisnahe Erkenntnisse für die Weiterentwicklung inklusiver Bildungspraktiken zu gewinnen. Dabei sollen insbesondere die Wechselwirkungen zwischen individuellen und migrationsbedingten Bedürfnissen im Kontext der Schule beleuchtet werden.

### 3.1.2 Methodenauswahl

Zur Untersuchung und Beantwortung der oben erwähnten Forschungsfrage, wurden Interviews als Erhebungsmethode ausgewählt. Die Anwendung der semi-strukturierten Leitfadeninterviews ermöglicht es, ein annähernd natürliches Gespräch zu konstruieren, da die Reihenfolge der Fragen nicht strikt eingehalten werden muss und die Fragen auch je nach Kontext angepasst werden können. Die Forschungsmethodik basiert auf einem induktiven Ansatz, bei dem die Themen für die Datenauswertung erst nach Abschluss der Interviews abgeleitet werden und diese dann anhand der Themenanalyse adäquat strukturiert werden können. Die Themenanalyse hilft, einen Überblick über den Themenbereich zu erlangen und die Schlüsselaspekte zusammenzufassen (Froschauer & Lueger, 2020, S. 158).

Eine zusätzliche Darstellung des Bildungssystems auf dem Systembrett, aus der Perspektive der Expert\*innen, ermöglicht eine visuelle Präsentation ihres Standpunktes und ermöglicht, die Beziehungsdynamiken im Kontext Schule erscheinen zu lassen (Oestereich, 2005, S. 310). Die Auswahl der Expert\*innen erfolgte im Laufe der Vorarbeiten und der Literaturrecherche. Es galt, Personen zu finden, die im schulischen Kontext arbeiten und schon mehrere Erfahrungen in diesem Bereich gemacht haben. Bei der Wahl der Expert\*innen war es wichtig, Personen aus unterschiedlichen Sparten des schulischen Kontextes auszusuchen, denn somit konnten verschiedene Expertise-Felder zur Forschungsfrage beitragen. Es erscheint zudem wichtig zu betonen, dass im Verlauf der qualitativen Erhebung dem Fachwissen keine bevorzugte Position zugeschrieben wird. Vielmehr sollen die Gespräche lediglich als eine von mehreren Quellen dienen (Froschauer & Lueger, 2020, S.33).

Nach der Auswertung der Daten anhand der Themenanalyse von Froschauer und Lueger (2020) ist aufgefallen, dass die Daten auf verschiedenen Ebenen kategorisiert werden können (individuelle Ebene, institutionelle Ebene und gesellschaftliche Ebene). Im weiteren Verlauf werden einige wichtige Informationen der Themenanalyse dargestellt, die genauen Erklärungen befinden sich in Kapitel 3.1.7.

Die Themenanalyse bietet einen Rahmen, um die Komplexität der Themen zu erfassen, zu ordnen und somit die Darstellung der Ergebnisse anhand des Mehrebenenansatzes von Winker und Degele (2009) zu erleichtern. Die Kategorisierungen durch die Themenanalyse helfen dabei, erste Verknüpfungen festzustellen. Die Wahl des Mehrebenenansatzes für die Darstellung der Ergebnisse in einer intersektionalen Analyse legt nahe, dass es sinnvoll ist, die Wechselwirkungen innerhalb und zwischen verschiedenen Ebenen zu untersuchen. Inspiriert durch Bourdieus Sozialforschung kann die individuelle Ebene als Mikroebene, die institutionelle Ebene als Mesoebene und die gesellschaftliche Ebene als Makroebene betrachtet werden. Gemäß Friederichs und Nonnenmacher (2014, S. 1) sind individuelle Handlungen stets in soziale Netzwerke (einen Kontext) eingebettet, was die Analyse der Wechselwirkungen von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund auf mehreren Ebenen umso bedeutsamer macht. Laut Friederichs und Nonnenmacher (2014) ist ein Kontext „eine sozial-räumliche, zeitlich begrenzte Struktur, [...] die für den Handelnden mit Erwartungen, Opportunitäten und Restriktionen verbunden ist und so sein Verhalten beeinflusst“ (S. 4). Die Familie, Vereine, die Schule und Unternehmen werden als Beispiele für Kontexte angeführt. Darüber hinaus gehören aber auch zum Beispiel Hierarchien zum Kontext dazu. Durch die Interaktion von Menschen und die Wechselwirkung mit einem bestimmten Kontext oder mit mehreren Kontexten entstehen Mechanismen. Ein Mechanismus ist ein automatischer Ablauf von miteinander verbundenen Teilen, der die Bewegung eines Elementes automatisch auslöst (ebd., S. 6). Die Themenanalyse lässt sich effektiv mit den verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) verknüpfen, da sie ermöglicht, den Kontext umfassend zu berücksichtigen. Durch die Einbeziehung mehrerer Perspektiven verschmelzen die verschiedenen Informationen zu einem umfassenden Netzwerk und machen Strukturen und Dynamiken sichtbar. Wie Fuhse (2009, S. 55) hervorhebt, spielen sich Prozesse stets auf verschiedenen Strukturebenen ab: Die Mikroebene umfasst individuelle Handlungen, die Makroebene

beschäftigt sich mit gesellschaftlichen Strukturen und die Mesoebene, die dazwischen liegt, betrachtet die Strukturen der Institutionen.

Für diese Arbeit heißt das konkret, dass die Mikroebene ermöglicht, die persönlichen Erlebnisse der Expert\*innen zu untersuchen. Die eigene Wahrnehmung der verschiedenen Rollen im Schulsystem kann somit aufgedeckt werden. Anhand der Mesoebene kann die institutionelle Struktur des luxemburgischen Schulsystems analysiert werden. Die organisatorischen Aspekte spielen hierbei eine wichtige Rolle, indem Dynamiken und Muster identifiziert werden. Auf der Makroebene geht es um gesellschaftliche und strukturelle Faktoren, die das Schulsystem und die Lebenswelten der Betroffenen formen. Gerade Luxemburg, ein Land, das für seine Multikulturalität bekannt ist, bietet dieser Prozess eine einzigartige Gelegenheit, das Konzept der Intersektionalität auf verschiedenen Ebenen zu analysieren. Durch die Untersuchung von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund im luxemburgischen Schulsystem können tiefergehende Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Ebene ineinandergreifen.

Auch die Verbildlichung der Perspektiven auf dem Systembrett kann sehr gut in die Analysen eingebettet werden. Dieser partizipative Teil ermöglicht eine Zusammenarbeit zwischen Forscherin und Teilnehmer\*innen und die multiperspektivische Analyse kann zur Validierung der Ergebnisse beitragen. Die Herausforderungen, die Rollen und die Konstellationen der verschiedenen Akteur\*innen werden sofort auf dem Brett sichtbar. Die Bretter können außerdem miteinander verglichen werden.

Im Diskussionsteil werden dann die erläuterte Theorie und der Forschungsstand in Luxemburg einbezogen. Um den Aufbau des empirischen Teils nachzuvollziehen, werden die einzelnen Schritte noch einmal anhand der folgenden Abbildung dargestellt:

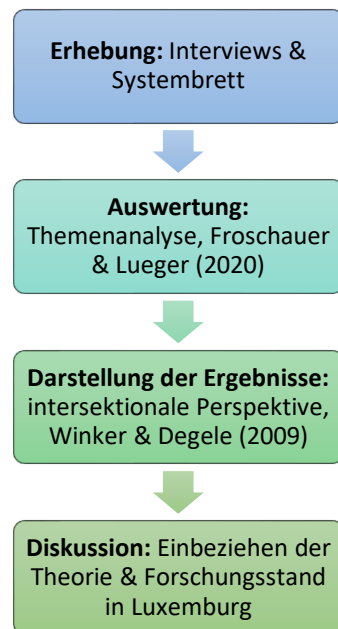


Abbildung 4: Prozess des empirischen Teils der Arbeit

Quelle: Eigene Darstellung

### 3.1.3 Die qualitative Forschung

Wie bereits erwähnt, ist diese Arbeit auf empirischer Grundlage verfasst und basiert auf den Erkenntnissen der menschlichen Wahrnehmung. Um diese Erkenntnisse zu gewinnen, bedient sich die empirische Wissenschaft spezifischer Forschungsmethoden und einer bestimmten Methodologie. In der Wissenschaft lassen sich vor allem zwei Forschungspositionen unterscheiden: die quantitative und die qualitative Forschung. Die qualitative Forschung hat als Ziel, das menschliche Verhalten zu verstehen. Es gilt einen Prozess nachzuvollziehen, indem der ganze Kontext in Betracht gezogen wird. Mithilfe quantifizierender Methoden gilt es hingegen, die Wirklichkeit zu erklären. Durch Verfahren der Operationalisierung wird die Wirklichkeit messbar gestaltet (Raithel, 2008, S. 11).

In der Bildungswissenschaft werden beide Methoden angewendet. Baacke (1995, S. 44) betont jedoch, dass sich die Pädagogik im Laufe der Geschichte von einer geisteswissenschaftlichen Disziplin hin zu einer Sozialwissenschaft entwickelt habe. Dieser Wandel brachte mit sich, dass die Pädagogik qualitative Forschungsmethoden aus der Sozialwissenschaft und Ansätze aus der Psychologie verwendete. Die Pädagogik wurde nach und nach zu einer Pädagogik des Handelns und die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gewannen immer mehr an Wert. Eine Lehrer\*in-

Schüler\*in Beziehung ist demnach zum Beispiel nur dann richtig nachvollziehbar, wenn die gesamte Komplexität und der Kontext mit einbezogen wird. Laut Froschauer und Lueger (2020, S. 15) geht es in der qualitativen Forschung darum, tiefergehende Einblicke in die Motivationen, Überzeugungen, Werte und Kontexte, die das Verhalten von Personen beeinflussen, zu gewinnen. Durch Interviews, Beobachtungen und andere qualitative Methoden versuchen Forscher\*innen, die Komplexität menschlichen Handelns zu erfassen und zu verstehen. Die gesammelten Daten werden versucht einem theoretischen Verständnis zuzuführen.

Da sich die quantitativen Forschungsansätze mit Zahlen auseinandersetzen und es hier um Erfahrungen, Meinungen und Wahrnehmungen der Interviewpartner\*innen geht, wurde sich letztendlich für einen qualitativen Forschungsansatz entschieden. Da das Thema Beeinträchtigung und Migrationshintergrund oft mit vielschichtigen sozialen und kulturellen Aspekten verbunden ist, bietet der qualitative Ansatz die Möglichkeit, diese Aspekte eingehend zu erforschen. Er erlaubt es, die Stimmen und Erfahrungen der pädagogisch tätigen Fachkräfte direkt einzubeziehen und ihre Sichtweise zu verstehen. Die Interviews in dieser Arbeit übernehmen dabei die Funktion, die nötigen Materialien zu sammeln, die diesem Anspruch gerecht werden können. Mithilfe von offenen Fragen werden die Interviewpartner\*innen hinsichtlich der oben genannten Forschungsfrage um ihre Expertise gebeten.

### 3.1.4 Datensatzvorbereitung und Erhebungskontext

Der Datensatz besteht aus drei Fachkräften des luxemburgischen Schulsystems oder die im Zusammenhang mit dem Schulsystem stehen. Die Expert\*innen kommen jeweils aus unterschiedlichen Bereichen: sonderpädagogischer Bereich, Regelschule, psychologische Unterstützung. Hiermit wurde eine Vielfalt von Perspektiven in die Analyse eingebracht, da jeder andere Wissensbestände über das Thema hat und somit jeweils spezifische Beiträge zur Forschungsarbeit leisten kann. Es wurde sich für Expert\*innen, die im Feld tätig sind entschieden, um den Blickwinkel zu erweitern und für das Forschungsfeld zu sensibilisieren. Die Expert\*innen werden in den weiteren Analysen anonymisiert. Die folgende Tabelle zeigt die interviewten Fachkräfte und die Aufstellung ihrer Vorstellung vom Schulsystem.

|            | <b>Beruf</b>                                                                 |
|------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Experte A  | I-EBS (speziell ausgebildeter Lehrer für Kinder mit besonderen Bedürfnissen) |
| Expertin B | Psychologin                                                                  |
| Expertin C | Lehrerin für angehende Erzieher*innen                                        |

*Tabelle 1: Der Datensatz und ihre jeweiligen Berufe*

*Quelle: Eigene Darstellung*

Experte A ist ein speziell ausgebildeter Lehrer und arbeitet mit Kindern der Spielschule (dem Kindergarten) und der Grundschule (in der Regelschule) zusammen. Er arbeitet zurzeit in einer Schule im Zentrum Luxemburgs.

Expertin B arbeitet als Psychologin im Zusammenhang mit der Schule und den Angehörigen der Familie. Sie arbeitet ebenfalls in einer der größten Städte Luxemburgs.

Expertin C ist Lehrerin für angehende Erzieher\*innen und sie arbeitet im Norden Luxemburgs.

Um die Stellungnahmen der Expert\*innen besser nachvollziehen zu können, ist es äußerst wichtig, die Kontexte der Interviewpartner\*innen einzubeziehen. Experte A, ein erfahrener Lehrer mit einer schrittweisen Entwicklung zum I-EBS, bringt eine einzigartige Perspektive in die Diskussion ein. Seine umfassende Expertise hat er sich nicht nur durch eine traditionelle Lehrerausbildung, sondern auch durch gezielte Fortbildungen im Bereich der Sonderpädagogik angeeignet. Der tägliche Einsatz auf dem Feld ermöglicht es Experte A, praxisnahe Einblicke in die Herausforderungen des Bildungssystems zu gewinnen. Seine Schule zeichnet sich besonders durch die Vielfalt von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund aus, was seine Expertise in Bezug auf die Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund besonders relevant macht. Dieser Kontext verleiht seinen Aussagen eine besondere Authentizität und ermöglicht ihm, die komplexen Dynamiken und Bedürfnisse dieser Schülergruppe fundiert zu reflektieren.

Expertin B, die ihren Weg über verschiedene soziale Berufe genommen hat, bevor sie schließlich Psychologin wurde, bringt eine facettenreiche Perspektive in die Diskussion über die Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen ein. Ihre vielfältige berufliche Erfahrung ermöglicht es Expertin B, nicht nur die schulische, sondern auch die familiäre und soziale Dimension der Kinder zu erfassen. Durch ihre Tätigkeiten in verschiedenen sozialen Berufen hat sie einen umfassenden Blick auf die Lebensrealitäten der Schüler\*innen und deren Familien entwickelt. Diese Sichtweise erlaubt es ihr, die

psychologischen Aspekte der Inklusion zu beleuchten und die Wechselwirkungen zwischen individuellen Herausforderungen und sozialen Kontexten zu verstehen. Expertin B fungiert nicht nur als Fachkraft im Bildungsbereich, sondern auch als Vermittlerin zwischen psychologischen Erkenntnissen und der praktischen Umsetzung in schulischen Kontexten. Ihre Sichtweise erweitert den Horizont der Diskussion, indem sie aufzeigt, wie psychologische Überlegungen die erfolgreiche Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen beeinflussen können.

Expertin C, die im Gymnasium tätig ist, eröffnet einen weiteren Blickwinkel auf die Frage der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen. Durch ihre Position im höheren Schulwesen bringt sie eine einzigartige Perspektive ein, die Dynamiken und Herausforderungen auf einer fortgeschritteneren Bildungsebene beleuchtet.

Es wurden unterschiedliche Perspektiven von Expert\*innen mit verschiedenen Tätigkeitsfeldern ausgesucht. Dies dient dazu, ein vielschichtiges Verständnis für die Forschungsfrage zu gewährleisten. Jede Expert\*innenstimme trägt zu einem ganzheitlichen Bild bei und ermöglicht es, die Komplexität der Thematik der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere im Kontext von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund, besser zu erfassen. Die Durchführung der Expert\*inneninterviews in Luxemburg eröffnet eine einzigartige Gelegenheit, intersektionale Forschung in einem Kontext zu etablieren, der bisher von einem erheblichen Mangel an Untersuchungen zu den Schnittstellen verschiedener Differenzkategorien geprägt ist.

Nach den Gesprächen wurde das ganze Interviewmaterial anhand der auditiven Aufnahmen transkribiert. Es wurde sich für eine vereinfachte Transkription, nach Dresing & Pehl (2018), entschieden. Der luxemburgische Dialekt wurde ins Hochdeutsche übersetzt. Stottern, Wortdopplungen oder Pausen wurden außen vorgelassen. Die Interpunktion wurde aufgrund der Lesbarkeit im Nachhinein eingesetzt. Der Fokus der Analyse sollte sich nicht um die Art und Weise, wie die Aussagen getätigt werden, drehen, sondern in welchem Kontext die Aussagen getätigt wurden und welche Themen dabei eine wichtige Rolle für die Beantwortung der Forschungsfrage spielen. Die Transkriptionen wurden anschließend ausgedruckt und durchgelesen. Das längste Interview hat 40 Minuten gedauert und das kürzeste 30 Minuten. Transkribiert, hat das längste Interview 11 Seiten und das kürzeste 6 Seiten. Die Interviews wurden bei den

Interviewpartner\*innen jeweils Zuhause in einem ruhigen Raum durchgeführt. Die Atmosphäre war demzufolge gelassen.

### 3.1.5 Forschungsethik

Laut Von Unger et al. (2014, S. 2) ist eine Forschung im sozialen Bereich immer nah am Menschen. Es ist ein sozialer Prozess, der gewisse Forschungsbeziehungen voraussetzt und demnach auch ethische Fragen aufwirft. In der Forschungsethik wird analysiert, wie die Beziehung zwischen Forscher\*innen und Beforschten gestaltet werden kann. Eine Forschung mit anderen Menschen, erfordert nämlich ethischen Grundsätze, die für ein neutrales und angemessenes Forschungshandeln essenziell sind. Somit erstreckt sich die Forschungsethik über verschiedene Bereiche. Darunter werden rechtliche Aspekte des Datenschutzes, angewandte ethische Überlegungen, die Positionierung von Forschenden in der Gesellschaft sowie methodische und methodologische Fragen einschließlich der Reflexion der Forschenden über ihre eigene Rolle dargelegt. Die Ethik ist die Reflexionswissenschaft der Moral. Die letztere wird fallbezogen analysiert und interpretiert. Ethische Prinzipien sollten dabei zur allgemeinen Orientierung helfen.

In der Soziologie wurden verschiedene ethische Grundsätze aufgestellt, die auch auf diese Arbeit übertragen werden können: Objektivität und Integrität der Forschenden, Risikoabwägung und Schadensvermeidung, Freiwilligkeit der Teilnahme, informiertes Einverständnis und Vertraulichkeit und Anonymisierung (BDS & DGS, 1993).

In der qualitativen Forschung ist die Objektivität umstritten, da die Ergebnisse immer im Zusammenhang mit dem jeweiligen Kontext und dem oder der Forscher\*in stehen. Die Reflexivität des Forschers oder der Forscherin gilt in der qualitativen Forschung als Qualitätsmerkmal. Es kann als Teil der Erkenntnis verstanden werden. In dieser Arbeit, hat die Forscherin das luxemburgische Schulsystem besucht, demnach kann sie sich besser in die Situation hineinversetzen und ist mit der Struktur des Systems vertraut. Diese Kenntnisse können zu einer tieferen Reflexion verhelfen. Dennoch ist es wichtig, dass die Forscherin neutral bleibt und die Meinungen der Expert\*innen in den Mittelpunkt der Recherche stellt (Von Unger et al., 2014, S. 23) bzw. ihre eigene als solche kenntlich macht. Ein wichtiger Schritt der Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner\*innen war, sie über das Thema und die rechtlichen Aspekte der Forschung zu informieren. Da die Interviewpartner\*innen aus verschiedenen Bereichen des Schulsystems kommen sollten und Experte A ein Bekannter war, der im sonderpädagogischen Bereich arbeitet, war er

der erste Ansprechpartner. In einem nächsten Schritt empfahl Experte A andere Interviewpartner\*innen die infrage kamen. Die erste Kontaktaufnahme mit den anderen Interviewpartner\*innen fand telefonisch statt und bestand aus der Informierung über die Ziele der Forschung, das Forschungsinteresse und den dazugehörigen Aufbau. Es wurde den Interviewpartner\*innen erklärt, dass sie sich zirka eine Stunde freihalten sollten, um die Interviews durchzuführen. Die Expert\*innen schlugen Ort und Zeit der Interviews selbst vor. Vor den Interviews wurde den Teilnehmer\*innen eine Einverständniserklärung vorgelegt. Durch die Einverständniserklärung wurde der Schutz der Privatsphäre der Interviewten garantiert (Flick, 2007, S. 66). Eine Kopie befindet sich im Anhang (siehe Anhang C). In dieser Einverständniserklärung wurden mehrere wichtige Aspekte für die Forschung hervorgehoben. Sie betonte die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung, garantierte die Anonymität und Vertraulichkeit der Daten, informierte über den Zweck der Studie und den Prozess des Interviews sowie über die Weiterverarbeitung und Verwertung der Daten.

Neben der Einverständniserklärung wurde ein unterstützendes und einfühlsames Umfeld geschaffen, damit eine ehrliche Kommunikation gefördert werden konnte. Zu Beginn der Interviews wurde noch einmal das Einverständnis der Expert\*innen eingeholt, um das Gespräch aufnehmen zu können. Es ist wichtig, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der sie sich frei äußern können, ohne Angst vor möglichen Konsequenzen haben zu müssen (ebd., S. 60). Durch die gelassene Stimmung, waren alle Interviewpartner\*innen bereit, offen über ihre Erfahrungen zu sprechen. Die Fragen des Interviews wurden in einer klaren und einfachen Sprache formuliert. Komplexe und schwere Fachbegriffe würden die Interviewpartner\*innen nur verwirren. Um ein effizientes Gespräch mit einem Experten oder einer Expertin zu führen, wurden verschiedene Haltungen angewendet. Die befragten Personen waren die Expert\*innen des luxemburgischen Schulsystems und die Forscherin war neugierig, hörte interessiert zu und war bereit, neues Wissen zu akkumulieren (Froschauer & Lueger, 2020, S. 71). Um die Privatsphäre der Interviewteilnehmer\*innen zusätzlich zu wahren, werden die durchgeführten Interviews nicht dieser Arbeit beigelegt.

Die auditiven Daten des Interviews wurden gemäß den Grundsätzen der qualitativen Forschung, unter Berücksichtigung von Datenschutzrichtlinien auf einem Laptop gesichert (siehe Anhang C). Die schriftliche Version der Gespräche wurde ebenfalls in einem sicheren elektronischen Format auf dem Laptop gespeichert.

### 3.1.6 Erhebungsmethode: leitfadengestützte Expert\*inneninterviews

In der Theorie wurde vieles über die Intersektionalität und die damit verbundene Inklusion oder Exklusion von Schüler\*innen berichtet (siehe Kapitel 2.1; 2.2 & 2.2.4). Nun stellte sich als interessant heraus, die Expert\*innen auf dem Feld nach ihren Erfahrungen mit dieser Thematik zu befragen. Es wurden drei leitfadengestützte Expert\*inneninterviews geführt. Um diese Expert\*inneninterviews durchzuführen, wurde sich auf Helfferich (2011) fokussiert.

Der Begriff „Experten“ umfasst im allgemeinen Sprachgebrauch Sachverständige, Kenner\*innen oder Fachleute, also Personen, die im Kontext des jeweiligen Forschungsinteresses spezifisches Fachwissen besitzen (Liebold & Trinczek, 2009, S. 33). Abgesehen von einem, semi-strukturierten Leitfaden, der durch das Bestreben nach sachlichen Informationen begründet ist, ist es entscheidend, das Interview gemäß den etablierten Regeln der Kommunikation auszurichten, wie sie von Expert\*innen in ihren jeweiligen Wissenskulturen und beruflichen Kontexten entwickelt wurden (Helfferich, 2011, S. 165). Es gilt offene Fragen zu stellen, damit ein effizientes Gespräch stattfinden kann. Ja-Nein-Fragen würden die Kommunikation nur schleppend vorantreiben (ebd., S. 179). Für ein erfolgreiches Expert\*inneninterview mit pädagogischen Fachkräften sind verschiedene Maßnahmen von entscheidender Bedeutung. Eine gründliche Planung ist unerlässlich, um eine umfassende und zugängliche Erfassung ihrer Erfahrungen im luxemburgischen Bildungssystem sicherzustellen. In diesem Zusammenhang waren spezifische Rahmenbedingungen zu beachten, die im Kapitel der Forschungsethik detailliert erläutert wurden (siehe Kapitel 3.1.5). Der Aufbau und die konkreten Fragen, die während den Interviews gestellt wurden, werden im Kapitel 3.2.1 näher erläutert.

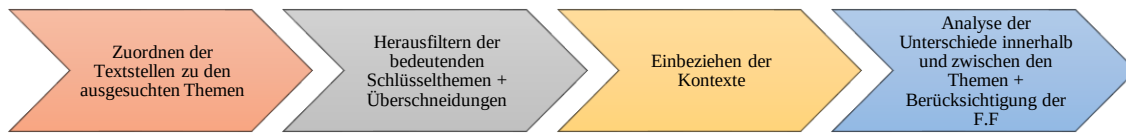
Wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 3.1.4), war die erste Kontaktaufnahme jeweils telefonisch und diente der Einleitung des Forschungsinteresses, der Frage, ob die Expert\*innen bereit seien ein Interview im Rahmen dieser Masterarbeit durchzuführen und der Erklärung des Ablaufs der Interviews. Nach der Bereitstellung der Interviewpartner\*innen wurden alle Interviews Anfang März durchgeführt. Jedes Interview begann mit der Unterschreibung der Einverständniserklärung. Die Interviewten wurden freundlich begrüßt und der Zweck des Interviews wurde noch einmal kurz erklärt. Des Weiteren wurde wiederholt gefragt, ob die Teilnehmer\*innen einverstanden seien, dass das Interview aufgenommen und im Rahmen dieser Masterarbeit anonymisiert

genutzt wird. In einem weiteren Schritt wurden Hintergrundinformationen über den Beruf des Interviewten oder der Interviewten befragt. Der Kontext stellt eine wichtige Komponente für die Themenanalyse dar, denn es ist bedeutend zu analysieren, aus welcher Perspektive jene Aussage gemacht wurde. Danach wurden die Fragen gestellt und praxisnahe Beispiele gefordert, um dem Forschungsziel näherzukommen. Abschließend wurden Lösungsansätze für die Zukunft geäußert und es wurde sich bei den Interviewpartner\*innen für die Teilnahme am Gespräch und für das Vertrauen bedankt. Während einer kurzen Unterbrechung des Interviews wurde den Teilnehmer\*innen das Online-Systembrett und seine Funktionen erklärt. Anschließend haben die Teilnehmer\*innen das Schulsystem aus ihrer Sicht auf dem Systembrett verdeutlicht. Sie haben sich selber dargestellt und alle Akteur\*innen die aus ihrer Perspektive im Schulwesen wichtig sind, auf dem Brett verbildlicht. Die konkrete Umsetzung des Bretts wird nochmal in Kapitel 3.2.2 erklärt.

### 3.1.7 Auswertungsmethode: Themenanalyse nach Froschauer und Lueger

Die Interviews wurden auditiv aufgezeichnet und danach transkribiert. Sie wurden anschließend anhand von Froschauer und Luegers (2020, S. 182) Themenanalyse untersucht. Die Länge und die Anzahl der Transkripte wurden bereits im Kapitel 3.1.4 beschrieben. Die Themenanalyse dient dazu, einen Überblick über angesprochene Schlüsselthemen zu bekommen und den Kontext ihres Auftretens zu beachten (siehe Anhang A1). Da es sich um verschiedene Expert\*innen handelt, ermöglicht die Themenanalyse, einen Blick auf die unterschiedlichen Diskurspositionen zu werfen (siehe Anhang A1, A2, A3, A4). Die Themenanalyse ist somit besonders für Expert\*innengespräche oder zur Analyse von Meinungen sehr hilfreich. Die Themenanalyse geht über die reine Kodierungsverfahren hinaus, da sie den Kontext und die charakteristischen Elemente mit einbezieht (ebd., S. 185). Diese Art von Analyse ist nicht nur darauf beschränkt, Daten zu kodieren oder zu kategorisieren (siehe Anhang A2 A3, A4), sondern bezieht auch den Kontext und die spezifischen Merkmale der Daten ein. Sie geht tiefer, um Bedeutungen, Muster und Zusammenhänge innerhalb des Kontexts zu identifizieren und auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zu kategorisieren (siehe Anhang A1). Die Themenanalyse ist also in die Auswertung der Daten auf verschiedenen Ebenen eingebettet. In der folgenden

Darstellung werden die einzelnen Schritte der Themenanalyse zusammengefasst und im Anhang befinden sich jeweils die schon in den Klammern erwähnten Beispiele.



*Abbildung 5: Die Themenanalyse*

*Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Froschauer & Lueger, 2020, S.186*

Der erste Schritt der Themenanalyse ist das Zuordnen der Textstellen zu den ausgesuchten Themen (siehe Anhang A1). In einem Text befinden sich mehrere Themen, die mit einem Namen (Code) versehen werden (ebd., S. 187). Nach der ersten Vorsortierung können bereits die bedeutendsten Themen erarbeitet und Überschneidungen gefunden werden (siehe A2, A3, A4). Die Textstellen werden nun etwas genauer analysiert und der doppelte Kontext (der Kontext des/der Interviewpartner\*in und die Einbettung der Textstelle in den Verlauf des Gesprächs) wird in Betracht gezogen. Jedes Thema wird individuell betrachtet und die einzelnen Textpassagen bilden schon erste Zusammenhänge (ebd., S. 192). In einem dritten Schritt wird der Kontext der Formulierung eines Themas in den Vordergrund gestellt. Je offener die Fragen sind, desto aussagekräftiger sind die Ergebnisse (ebd., S. 195). In einem vierten Schritt wird dann geschaut, inwiefern innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede in den Themen auftauchen. Der Kontext der Äußerungen wird noch einmal in Betracht gezogen; der Kern jedes Themas wird herausgearbeitet und in den Kontext der Forschungsfrage integriert (ebd., S. 196). Kurzgefasst geht es bei der Themenanalyse darum, Textstellen themenmäßig abzugrenzen, näher zu beschreiben, Unterschiede festzustellen, die Relevanz des Themas zu begutachten und auf die Forschungsfrage zu projizieren (siehe Anhang A1, A2, A3, A4).

Nach der Transkription (siehe Kapitel 3.1.4) und der Auswertung werden die Daten aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet. Im Ergebnisteil werden die Arbeiten von Winker und Degele (2009) in Betracht gezogen (siehe Kapitel 4). Die beiden Autorinnen führen die Mehrebenenanalyse ein, mithilfe deren empirischen Forschungen theoretisch untersucht werden können. Die Autorinnen stellen ein Modell vor, das die verschiedenen Aspekte von Diversität und Intersektionalität erklärt. Sie unterscheiden zwischen drei Ebenen, die miteinander interagieren: Identität, Repräsentation und Struktur. Die

Identitätsebene beschreibt, wie Menschen sich selbst und andere wahrnehmen und definieren. Sie umfasst individuelle und kollektive Identitäten, die sich aus verschiedenen sozialen Kategorien wie Geschlecht, Ethnie, Klasse, Alter usw. zusammensetzen. Die Repräsentationsebene betrachtet, wie Gruppen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen dargestellt werden. Sie analysiert, welche Bilder, Stereotype und Diskurse über Gruppen verbreitet werden und wie diese die Wahrnehmung und das Handeln von Menschen beeinflussen. Die Strukturebene untersucht, wie gesellschaftliche Institutionen und Systeme die Lebensbedingungen und Chancen von Gruppen gestalten. Sie berücksichtigt, wie Macht, Ungleichheit und Diskriminierung auf makrosozialer Ebene wirken und welche Möglichkeiten zur Veränderung bestehen.

Die Themenanalyse strukturiert die Forschungsfrage, identifiziert die relevantesten Themen und bettet sie in einen größeren theoretischen Rahmen ein.

### 3.2 Erhebung und Auswertung der empirischen Ergebnisse

Die Datenerhebung erfolgte durch das Führen von semi-strukturierten Leitfadeninterviews. Wie schon erläutert, wird die Themenanalyse von Froschauer (2020) und Lueger genutzt, um die Daten anschließend zu verarbeiten (siehe Kapitel 3.1.2). Neben den Interviews wird das Bildungssystem von den jeweiligen Interviewpartner\*innen auf dem Systembrett aufgestellt. Die genauen Erklärungen über das Systembrett werden im Kapitel 3.2.2 erfolgen und die Veranschaulichung der Aufstellungen befindet sich im Anhang (siehe Anhang B1, B2, B3).

#### 3.2.1 Erhebung: Aufbau des Leitfadens und Ablauf der Interviews

Wie bereits im Kapitel 3.1.2 dargelegt, wurden semi-strukturierte Leitfadeninterviews (siehe Anhang A1, A2, A3, A4) durchgeführt, um die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Expert\*innen einzufangen. Jedes Interview begann mit dem Dank für die Zeit und der Präzision, dass das Interview auditiv aufgenommen wird. Jeder Teilnehmer, jede Teilnehmerin begann sich vorzustellen und schnell wurde dann der Übergang zu dem Forschungsinteresse gemacht. Es wurde sich nicht bei jedem Interview an die Reihenfolge der Fragen gehalten, da die Interviewpartner\*innen frei in ihren Erzählungen waren und manche schon in vorherigen Diskussionen beantwortet haben. Die Interviewfragen des Forschungskontextes wurden anhand der theoretischen Grundlagen

wie Dworschak (2016), Schildmann und Schramme (2020) und More und Ratkovic (2020) zusammengesetzt. Die erste Frage gilt als eine Art Einleitung, die den Zweck des Interviews erläutert und den Kontext kurz umreißt: „Welche Erfahrungen haben Sie bisher in Bezug auf die Inklusion von Schüler\*innen im Kontext der Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migration gemacht?“ Die Schnittstelle (von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund) kann zur Diskriminierung führen (Dworschak, 2016, S. 34), deshalb wird sich sofort von Anfang an auf die beiden Kategorisierungen fokussiert, um zu prüfen, welche Erfahrungen die Expert\*innen schon in diesem Bereich gemacht haben. Die darauffolgenden Nachfragen gehen auf die spezifischen Erfahrungen über die möglichen Herausforderungen der Interviewpartner\*innen ein: „Welche Herausforderungen (physische, soziale, kulturelle) sehen Sie im Kontext der Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund? Welche Barrieren können Sie beobachten? (strukturelle, kommunikative, soziale, ressourcenbezogene, bauliche, technische, personelle Barrieren)“. Diese Fragen lehnen sich an Schildmann und Schramme (2020) an, die behaupten, dass eine Beeinträchtigung im Bildungsbereich durch Einschränkungen in den Bereichen Lernfähigkeit, soziale Interaktion, Sprachentwicklung und motorische Fertigkeiten charakterisiert wird und diese eine uneingeschränkte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erschweren. Außerdem stellten More und Ratkovic (2020, S. 61) fest, dass Beeinträchtigung eine Leerstelle in der Migrationsforschung darstellt; deshalb erweist es sich als besonders interessant, die Wechselwirkung zwischen den beiden Kategorien zu analysieren. Danach wurde nach der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften, Eltern und Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen und Migrationshintergrund gefragt. Auch die verfügbaren Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten wurden thematisiert: „Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften, Eltern und Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen und Migrationshintergrund? Welche Ressourcen/Unterstützungsmöglichkeiten stehen Ihnen zur Verfügung, um die Inklusion von Schüler\*innen mit Beeinträchtigung und Migrationshintergrund zu unterstützen? Gelingt die Umsetzung von inklusiven Maßnahmen in der Praxis? Welche Art von professioneller Unterstützung halten Sie für notwendig, um inklusive Praktiken effektiv umzusetzen?“ Hierbei werden vor allem die Maßnahmen des Ministeriums visiert. Es wird erwähnt, was schon eingeleitet wurde und was noch verbessert werden kann (MEN, 2017). Abschließend konnte im Theorieteil festgestellt werden, dass jeder eine andere Definition von Inklusion hat und es deswegen schwierig ist, diese in der Praxis

umzusetzen (Krischler et al., 2019). Aus dieser Logik heraus, werden Empfehlungen für andere pädagogische Fachkräfte sowie eine Einschätzung zur Zukunft der inklusiven Bildung im Kontext von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund in Luxemburg erfragt: „Was würden Sie anderen pädagogischen Fachkräften empfehlen, die vor ähnlichen Herausforderungen im Bereich der Inklusion stehen? Wie sehen Sie die Zukunft der inklusiven Bildung im Kontext von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund in Luxemburg?“

Die Fragen zielten darauf ab, die bisherigen Erfahrungen des Interviewpartners oder der Interviewpartnerin mit der Inklusion von Schüler\*innen mit Beeinträchtigung und Migrationshintergrund zu erkunden. Dabei wurde nach konkreten Erfahrungen gefragt, um einen praxisnahen Einblick zu erhalten (siehe Anhang A1, A2, A3, A4). Neben den Interviews ermöglichten die Aufstellungen auf dem Systembrett die Aussagen zu bestärken.

### 3.2.2 Darstellung des Schulsystems auf dem Systembrett

Um das Verständnis für die Situation zu vertiefen und zu veranschaulichen, wird neben den Interviews das Systembrett als Methode herangezogen. Wie der Name bereits andeutet, dient das Systembrett dazu, das System (in diesem Fall das Schulsystem) sowie die Beziehungen der Befragten zu diesem System darzustellen (Oestereich, 2005, S. 310). Das „Systembrett“, auch unter dem Namen „Familienbrett“ oder „Beziehungsbrett“ bekannt, wurde 1978 erstmals von Kurt Ludewig und Ulrich Wilken in einem wissenschaftlichen Rahmen experimentiert (Polt & Rimser, 2006, S. 7). Das Ziel dieser Arbeit ist es, komplexe Interaktionen und Beziehungsdynamiken auf anschauliche Weise mithilfe des Systembretts zu präsentieren (Oestereich, 2005, S. 313). Durch die Anwendung des Systembretts als visuelles Hilfsmittel ermöglicht die Arbeit eine Reflexion über die Situationen der einzelnen Schüler\*innen, um die konkreten Probleme besser zu verstehen. Die Position, Größe und Ausrichtung der Figuren geben Aufschluss über die Beziehungen und Interaktionen zwischen den Akteur\*innen (Polt & Rimser, 2006, S. 15). Ursprünglich für therapeutische Zwecke entwickelt, kann das Systembrett dabei unterstützen, unbewusste Muster aufzudecken und Lösungswege zu erarbeiten (ebd., S. 23). Die Situation wird von den Fachkräften aufgestellt. Dies vereinfacht ihre Ausdrucksmöglichkeiten und bietet eine visuelle Vorlage. Laut Reisenbauer (2014, S. 6) gibt es verschiedene Strukturaufstellungen, die in dieser Arbeit nicht alle erwähnt werden

können. Ein Beispiel ist die Problemstellung. Hierbei werden die Elemente dargestellt, die zum Problem führen oder führen könnten, wie zum Beispiel Hindernisse, Hürden oder Barrieren. Die Aufstellung der Ressourcen kann dazu führen, dass der Beobachter oder die Beobachterin eine noch nicht entdeckte Hilfe anerkennt und zu einer Lösung umwandelt. Die zweite Aufstellung ist die Aufstellung des ausgeblendeten Themas. Dies ist besonders hilfreich in Coaching Situationen, wo die Probleme vielleicht unterdrückt worden sind. Dann gibt es noch die Lösungsaufstellung, bei der die Teilnehmer\*innen das gewünschte Bild darstellen. Letztendlich wird in dieser Arbeit die Körperaufstellung benutzt. Einzelne Körperteile, also in diesem Fall die Akteur\*innen des Schulsystems, werden auf dem Brett dargestellt. Es können ganze Systeme oder Institutionen, wie zum Beispiel in diesem Fall die Institution Schule oder Organisationen, wie in diesem Fall die CARITAS, dargestellt werden. Bis dato ausgeblendete Akteur\*innen rücken wieder in den Vordergrund und die eigene Rolle wird den Aufsteller\*innen bewusst.

Für diese Arbeit wurde sich für die kostenlose Version des Online-Systembretts entschieden (Breiner, o.J.). Das Online-Systembrett hat den Vorteil, dass es überall mitgenommen werden kann. Es übertrifft ein physisches Spielbrett in ein paar Hinsichten. Seine Mobilität ermöglicht es, das Brett problemlos an jeden Ort zu transportieren. Die Beschriftungsoptionen für Figuren und Formen erleichtern deren Identifikation während des Spiels. Im Gegensatz zu traditionellen Brettern bietet das Systembrett die Möglichkeit, Kreis- oder Quadratmuster zu nutzen, was die Feldgestaltung abwechslungsreicher macht. Eine breite Palette von Farboptionen erlaubt eine individuelle Anpassung, und die Brettgröße kann einfach verändert werden. Ein zusätzlicher Vorteil ist die Möglichkeit, Screenshots zu erstellen und direkt in ein Dokument einzufügen, was eine praktische Methode zur Dokumentation und Analyse darstellt. Zudem kann eine weitere Person zum Brett hinzugefügt werden, was besonders nützlich ist, wenn ein Fall gemeinsam besprochen werden muss. Trotz seiner Vorteile hat das Online-Systembrett auch einige Einschränkungen. Im Unterschied zu physischen Brettern ist das Ablegen von Figuren nicht so einfach. Der Nutzer oder die Nutzerin braucht außerdem einen Internetzugriff. Obwohl die automatischen Gesichter der Figuren durch verschiedene Positionen angepasst werden können, bieten sie weniger Flexibilität als ihre physischen Gegenstücke. Eine weitere Begrenzung ist, dass das Systembrett nur durch eine Linie in zwei Teile geteilt werden kann, was im Vergleich zu physischen Brettern eine gewisse Einschränkung darstellt. Letztendlich hängen die Vor- und

Nachteile des Online-Systembretts stark von den individuellen Vorlieben und Bedürfnissen ab.

Nach dem Interview wurde die Aufnahme gestoppt. Den Expert\*innen wurde die Funktion und die Möglichkeiten des Systembretts erklärt. Alle haben die gleichen Anweisungen bekommen: Es gibt die Möglichkeit, Formen (in verschiedenen Größen und Farben) und verschiedene Figuren (in verschiedenen Größen und Farben) auszuwählen. Bei dieser kreativen Übung geht es darum, ihre eigene Rolle und die des Schülers oder der Schülerin zu verdeutlichen. Die Expert\*innen wurden gebeten, ihre Sicht des Schulsystems auf dem Systembrett zu verbildlichen. Zuerst sollten sie ihr Schulsystem darstellen, danach sollten sie sich selbst darstellen. In einem weiteren Schritt sollten sie die anderen Akteur\*innen aufstellen und benennen. Zum Schluss wurden noch einige Fragen gestellt: Zuerst eine etwas offene: „Könnten Sie das Schulsystem erklären, wie Sie es dargestellt haben?“, dann etwas präzisere Fragen: „Haben die Farben eine Bedeutung für Sie?“, „Warum haben Sie diese Figur größer dargestellt?“, „Was ist die Rolle der Schüler\*innen?“ Diese Übung stellt einen wichtigen Reflexionsprozess dar. Die Aufstellung lässt die Expert\*innen über das Schulsystem nachdenken und die darauffolgenden Fragen spornen sie noch einmal an, über ihre Rolle und die Rolle des oder der Schüler\*in nachzudenken.

### 3.3 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung bildet die Grundlage für die Analyse und Interpretation der erhobenen Daten. Dabei liegt der Fokus darauf, die Informationen gezielt nach Themen zu sortieren, um eine effektive Analyse zu ermöglichen. Im Folgenden wird näher auf die, durch die Themenanalyse gewonnenen, Kategorien und auf das Systembrett eingegangen.

#### Darstellung der Ergebnisse: Themenanalyse in Kombination mit dem Systembrett

Beim Durchlesen der Transkriptionen (siehe Kapitel 3.1.4) wurde festgestellt, dass sich verschiedene Themen innerhalb eines Interviews und zwischen den Interviews wiederholten. Die Themenanalyse bot sich deshalb als geeignete Methode an. Erste Themen wurden identifiziert und am Rand notiert (induktive Verfahren). Die Kodierung erfolgte manuell auf den ausgedruckten Versionen der Interviews. Zu den Themen gehörten die Organisation in der Schule, die Probleme der Schüler\*innen, die alltäglichen

Herausforderungen der Fachkräfte oder der Schüler\*innen, die angebotene Hilfe, die Lösungen, der (familiäre) Hintergrund, die Intersektionalität (I) die Sprachprobleme der Kinder, die Kinder und ihre Familien, die Erziehung der Kinder, die Orientierungslosigkeit, die Ressourcenverteilung, die Probleme, die Kommunikation, die Grenzen des Systems und die gesellschaftlichen Anforderungen. Anschließend wurden diese kleineren Themen in übergeordnete Kategorien eingegliedert, um eine klare Struktur zu schaffen. Jedes Thema erhielt eine Farbkodierung, die seine Zugehörigkeit verdeutlichte (siehe Anhang A1). Im nächsten Schritt wurden die bedeutendsten und relevantesten Passagen entsprechend ihrer jeweiligen Farbe markiert, um eine bessere Übersicht und Hervorhebung zu gewährleisten (Anhang A2, A3, A4). Anhand Beispielfotos, die im Anhang zu finden sind, können die manuelle Kodierung besser nachvollzogen werden. Der Anhang A2 zeigt die Markierungen in Grün und Violett, die jeweils für die institutionellen Herausforderungen und die Unterstützungsmaßnahmen für die Schüler\*innen stehen. Anhang A3 zeigt die orangen Markierungen, die für die Lösungsvorschläge für die Zukunft stehen. Schließlich stellen die pinken Markierungen auf Anhang A4 die persönlichen Herausforderungen für das Personal und für die Schüler\*innen und ihre Familien dar.

Die folgenden Kategorien ergeben sich aus den Analyseschritten, die im Kapitel 3.1.7 dargelegt wurden und dienen einen Überblick über die Schlüsselthemen der Interviews zu erhalten.

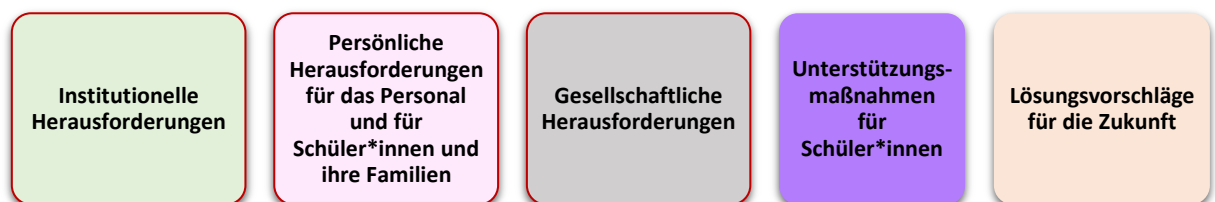


Abbildung 6: Die Themen der Interviewauswertungen mit der dazugehörigen Farbkodierung

Quelle: Eigene Darstellung

Um sicherzustellen, dass die Kategorien für alle einheitlich verständlich sind, werden die nachfolgenden Definitionen dieser fünf Hauptthemen durch die Erkenntnisse aus den Interviews abgeleitet. Die institutionellen Herausforderungen betreffen die strukturellen Probleme des gesamten Bildungssystems auf verschiedenen Ebenen. Diese können organisatorischer, administrativer oder finanzieller Natur sein. Die persönlichen

Herausforderungen betreffen in diesem Kontext sowohl das Fachpersonal als auch die Schüler\*innen. Es geht um die Barrieren, die ein Individuum erfährt und anhand dessen er oder sie nicht die volle Leistung erbringen kann. Die gesellschaftlichen Herausforderungen sind in diesem Kontext die gesellschaftlichen und sozialen Normen, Erwartungen und Strukturen, die den Integrationsprozess beeinflussen. Die Unterstützungsmaßnahmen beinhalten die gezielten Interventionen, die Hilfsangebote, die den Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen gestellt werden, um die schulische Entwicklung zu fördern und ihre Inklusion zu unterstützen. Die Lösungsansätze definieren die Fachkräfte und stellen ihre Vorschläge und Empfehlungen zur Überwindung von Barrieren und Hürden dar.

Im weiteren Verlauf werden die behandelten Themen und die Standpunkte der Interviewteilnehmer\*innen zu verschiedenen Aspekten dargelegt. In den Gesprächen wurden verschiedene herausfordernde Hindernisse identifiziert, die durch die Institution Schule und dessen Organisation ausgelöst wurden. Um die Ergebnisse noch konkreter darzustellen, werden die Perspektiven des Systembretts in die Beispiele integriert. Abschließend werden Zusammenhänge zwischen den Kategorien dargestellt, um konkrete Empfehlungen für die Zukunft abzuleiten (siehe Kapitel 4).

#### a) Institutionelle Herausforderungen

Experte A betont in seinem Gespräch die Herausforderungen, denen Schüler\*innen im ersten Jahr des luxemburgischen Schulsystems gegenüberstehen, da sie dort auf Deutsch alphabetisiert werden. Dies erweise sich als problematisch für Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause beispielsweise kein Deutsch oder Luxemburgisch (das dem Deutschen ähnlich ist) sprechen. Dies könnte zu den ersten Schwierigkeiten führen.

Des Weiteren hebt Experte A hervor, dass die Anzahl der Fachkräfte in diesem Bereich nicht ausreiche, um sich angemessen mit den Herausforderungen der Schüler\*innen auseinanderzusetzen. Er weist darauf hin, dass das Ministerium über den erheblichen Mangel an Fachkräften informiert sei, jedoch die Umsetzung administrativ, finanziell und organisatorisch nicht einfach sei. Das System stoße an seine Grenzen, da es immer mehr Kinder mit unterschiedlichen Problemen aufnehme. Die steigende Anzahl an Schüler\*innen, insbesondere solche mit vielfältigen Herausforderungen, überlaste das

System, das nicht darauf ausgelegt sei, mit einem derart drastischen Anstieg umzugehen. In den letzten Jahren sind die Lernschwierigkeiten so stark angewachsen, dass das System nun an seine Kapazitätsgrenzen überschreite: „[...] die Probleme, habe ich so den Eindruck, steigen schneller als die Leute nachkommen“ (Z. 157-158). Alle Expert\*innen erhoffen sich Hilfe vom System.

Zudem habe sich die Problematik von Verhaltensauffälligkeiten in einem Maße intensiviert, dass die Ressourcen, sowohl personeller als auch materieller Natur, von anderen Lernschwierigkeiten abgezogen werden. Experte A hebt dabei die ungleiche Verteilung der Ressourcen hervor, wodurch Schüler\*innen, die auf Hilfe angewiesen seien, oft zu kurz kommen. Diejenigen mit Verhaltensauffälligkeiten beanspruchen derart viele personelle Ressourcen, dass andere Schüler\*innen darunter leiden und ungewollt auf dringend benötigte Unterstützung verzichten müssen: „[...] aber in den letzten Jahren haben die Probleme Verhaltensschwierigkeiten, die haben so zugenommen, die sind dann natürlich auch so akut, dass unsere Direktion jetzt Ressourcen bei den Kindern mit Lernproblemen abziehen muss, um sie dahin zu setzen, wo Kinder mit Verhaltensproblemen sind, weil das ist ja klar, ein Kind mit Lernschwierigkeiten, der tut ja keinem etwas aber ein Kind mit Verhaltensschwierigkeiten, was beißt, schlägt, die „Joffer“ schlägt, mit Füßen rennt usw.“ (Z. 160-165). Es sei erforderlich, andere Schüler\*innen vor denjenigen mit Verhaltensauffälligkeiten zu schützen. Darüber hinaus gestalte sich der Weg zur Bereitstellung der notwendigen Hilfe als äußerst anspruchsvoll, es sei „schon alles etwas umständlicher geworden [...]“ (Z. 199) und der Prozess sei langwierig. Vom Zeitpunkt, an dem ein Lehrer oder eine Lehrerin den Verdacht auf Lernprobleme bei einem Kind hege, bis zur Meldung des Falles und der Einbeziehung eines speziell ausgebildeten Erziehers oder einer Erzieherin vergehe eine beträchtliche Zeitspanne. Früher konnte man direkt die Schulleitung kontaktieren und erhielt sofortige Unterstützung. In der heutigen Zeit, in der die Zahl der Fälle zugenommen hat, genüge es nicht mehr, das Problem telefonisch zu klären. Stattdessen müssen Berichte über die betroffene Person verfasst und in jeder Besprechung über die Schülerin oder den Schüler gesprochen werden.

Wenn die Schüler\*innen auf mehr Hilfe angewiesen seien und eine weitere Hilfe auf der nächsten Ebene angebracht sei, seien diese theoretischen Aspekte nicht immer so leicht in der Praxis umzusetzen. Der Wechsel vom *Niveau local* hin zu einem anderen Niveau stelle sich als Hürde im System dar. Die Kommunikation geschehe nicht so reibungslos

und der Prozess bis hin zum Kompetenzzentrum zögere sich hinaus: „Das System kommt da wahrscheinlich einfach an eine Grenze [...]“ (Z. 350).

Wenn ein Kind besonders gravierende Probleme aufweise, scheint das Schulsystem nach Angaben von Experte A hilflos zu sein. In solchen Fällen erfolge keine Überweisung des Kindes an das Kompetenzzentrum, da diese Einrichtung in der Regel Kinder aufnehme, bei denen noch Aussicht auf Erfolg bestehe. Zu herausfordernde Probleme werden stattdessen auf der lokalen Ebene in der Klasse belassen, und das Lehrpersonal müsse dann nach Lösungen suchen, um die Kinder bestmöglich in den regulären Unterricht zu integrieren. Dieses Zitat verdeutlicht das erwähnte System der Kompetenzzentren: „Problematischer wird es, wenn man dann die Stufe ganz hochsteigt in diese Kompetenzzentren. Die haben immer Ansprüche. Das heißt, wenn man dann eine Problematik mit einem Kind hat, dann kommen die und dann machen die ihre Tests mit den Kindern und wenn die dann rausfinden, dass das Kind, wenn einfache die Schwierigkeit zu groß ist, dann nehmen die das Kind gar nicht auf, das heißt die nehmen eigentlich Kinder auf mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad, dass die auch irgendwie noch Aussicht haben um etwas zu bewirken“ (Z. 313-319).

Des Weiteren gestalte sich die Integration eines Kindes mit mehreren Problemen in das Kompetenzzentrum als problematisch, da dieses sonderpädagogische System sich ausschließlich auf ein einzelnes Problem fokussiere. Falls ein Kind also mit zwei Auffälligkeiten zu kämpfen hat, wird es als inkompatibel mit der jeweiligen Gruppe betrachtet und verbleibt auf der lokalen Ebene der Schule. Experte A bezeichnet diese Herausforderung als „Frust vom *Niveau local*“ (Z. 332), da das Lehrpersonal auf der lokalen Ebene nun mit komplexen Fällen konfrontiert wird, für die es nicht speziell ausgebildet wurde.

Auf dem Systembrett stellt Experte A eine positive Sicht des *Niveau local* der Grundschule dar (Anhang B1). Er betont jedoch, dass dies seine Schule darstelle und dass es in anderen Schulen vielleicht anders sei. Er hat das Schulsystem durch einen gelben Kreis dargestellt. Die Hilfskräfte scheinen auf dieser Ebene sehr gut zu kooperieren und es scheinen keine Hierarchieverhältnisse zu herrschen. Der/die Schüler\*in ist von Fachkräften umzingelt. Schulpräsident, I-EBS und Erzieher\*in scheinen auf Augenhöhe mit dem/der Schüler\*in zu kommunizieren.

Die Expertin B erwähnt auch einige institutionelle Hürden. Sie erwähnt, dass nicht genug Psychologen auf dem Feld tätig seien und dass in den Schulen oft nicht therapeutisch

gearbeitet werde: „[...] es wird nicht wirklich therapeutisch gearbeitet, es wird viel begleitet, es wird informiert, es wird viel Psychoedukation, das heißt Aufklärungsarbeit in der psychologischen Arbeit gemacht aber jetzt richtig therapeutisch wird in unserem Berufsstand in der Schule jetzt nicht so angeboten“ (Z. 116-119). In den Schulen handle es sich eher um Aufklärungsarbeit, um ein informatives Zusammenkommen. Wenn die Schüler\*innen wirklich Probleme haben, dann müssen sie einen/eine Psycholog\*in außerhalb des Schulwesens kontaktieren.

Eine zusätzliche Herausforderung bestehe darin, dass Psycholog\*innen häufig nicht physisch in den Schulen präsent seien. Dies stelle eine organisatorische Komplexität dar, da Eltern Termine vereinbaren und sich dann die Zeit nehmen müssen, um persönlich vor Ort zu sein. Expertin B bemängelt, dass der direkte Kontakt zwischen dem Psychologen oder der Psychologin und der Schule fehle. Im Fall einer Krise bei einem Kind bleibe dem Psychologen oder der Psychologin somit der direkte Einblick verwehrt.

Expertin B hat das Schulsystem aus einer anderen Perspektive dargestellt (Anhang B2). Die Grundschule stellt sie anhand eines orangen Quadrats dar.

Expertin C fällt auf, dass es im Gymnasium (Lycée) keine „schwierigen Fälle“ von Lernschwierigkeiten mehr gebe: „Persönlich sehe ich das jetzt nicht so viel, weil ich dann auf höheren Klassen bin und ich glaube, die Schwierigkeiten sind vorher“ (Z. 155-156). Sie erwähnt eher die „abgeschwächten Formen“ (Z. 26). Die Schüler\*innen, die besonders viel Aufmerksamkeit brauchen, wurden laut ihr schon vorher ausgesondert oder schaffen es nicht bis ins Gymnasium. Sie bestätigt, dass ein Schüler oder eine Schülerin, der/die ins Gymnasium kommt, einige Kompetenzen haben muss. Wenn diese Kompetenzen nicht vorhanden sind, dann kommen die Schüler\*innen auch nicht so weit. Des Weiteren bestätigt sie, dass es eine spezielle Klasse namens „CLIIA-Klasse“ für Schüler\*innen mit Migrationshintergrund gibt. Diese werden zwar in ihrer Schule aufgenommen, stoßen jedoch auf systemische Blockaden, da sie oft noch zu jung seien, um dauerhaft in der Schule zu verbleiben: „[...] oft sind die dann noch zu jung um eine Deuxième anzufangen und gehen dann eher auf eine Quatrième, oder eine Cinquième oder eine Troisième und genau die Klassen bieten wir nicht bei uns an“ (Z. 48-50). Hervorzuheben ist, dass die Schule von Expertin C ihren Fokus ausschließlich auf die Ausbildung von Erzieher\*innen legt.

Zudem argumentiert Expertin C, dass es noch immer einen Mangel an Fachkräften gebe. Die finanziellen und physischen Ressourcen müssten ausgebaut werden, um inklusive

Maßnahmen noch besser einsetzen zu können. Sie erwähnt außerdem, dass das System sehr viel vom Lehrpersonal verlange und dass die Umsetzung der Theorie nicht immer in der Praxis möglich sei: „Wir haben nicht genug Personen auf dem Terrain, nicht genügend finanzielle Möglichkeiten, um dies so umzusetzen zu können, wie es in den Gedanken sehr sehr positiv und sehr gut klingt“ (Z. 168-170).

Expertin C stellt wieder eine andere Perspektive des Schulsystems dar (Anhang B3). Sie stellt das Gymnasium durch ein blaues Quadrat dar. Auffällig ist die große gelbe Direktion. Sie wacht über alles und kümmert sich um die Organisation der Schule. Über der Direktion, durch ein rotes Quadrat dargestellt, befindet sich das Ministerium, das die Rahmenbedingungen und Gesetze für die Schule angibt. Das Ministerium befindet sich nicht im direkten Kontakt mit den Schüler\*innen.

In allen drei Fällen bedecken die Formen, die das Schulsystem definieren, nicht den gesamten Tisch, was als metaphorische Darstellung interpretiert werden kann, dass das Schulsystem nicht den gesamten Raum einnimmt.

#### b) Persönliche Herausforderungen für das Personal

Nach Experte A gestalte sich der Unterricht in Regelklassen für Lehrkräfte als anspruchsvoll, da die Schüler\*innen mit vielfältigen individuellen Herausforderungen konfrontiert seien. Diese reichen von Schwierigkeiten in Bezug auf die Sprache bis hin zu Rechenschwierigkeiten, die Bandbreite sei groß. Erschwerend kommt hinzu, dass viele Schüler\*innen einen Migrationshintergrund haben, was die Aufgabe der Lehrer\*innen zusätzlich komplex gestalte: „Hinzu kommt, dass die Schule auf Kirchberg fast nur noch Kinder mit Migrationshintergrund hat, die meisten Kinder, die Eltern sind Portugiesen, Spanisch oder Kapverdisch. Wir haben polnische Kinder, wir haben ungarische Kinder, also sehr viele Nationalitäten sind damit verbunden“ (Z. 35-38).

Die Kinder beherrschen ihre Muttersprache von Natur aus nicht mehr vollständig, was die Aufgabe der Lehrer\*innen im ersten Schuljahr erheblich erschwere. Sie müssen mit den grundlegenden Wörtern beginnen, da viele Vokabeln in der Muttersprache der Kinder fehlen. Ein konkretes Beispiel verdeutlicht dies: Die Kinder kennen in ihrer Sprache nicht einmal mehr das Wort „Schaf“ und haben daher Schwierigkeiten, es in eine andere Sprache zu übersetzen. Das Lehrpersonal stehe somit vor einer enormen

Herausforderung, den Kindern zuerst die grundlegenden Wörter beizubringen. Hierbei drei Sprachen adäquat zu vermitteln, stelle eine große Hürde dar.

Das Lehrpersonal sehe sich zudem mit zahlreichen Kindern konfrontiert, die aggressives Verhalten zeigen: „Also wir haben jetzt in der Spielschule einen Jungen, der einfach alles verwüstet hat (Z. 118-119), „Also wir haben Kinder, die kommen in die Schule, die beißen, die schlagen, die machen alles kaputt und die sind dann auch noch am Anfang der Spielschulen, im ersten Schuljahr“ (Z. 83-84).

Die Schüler\*innen erfordern eine intensive Aufmerksamkeit: „Sehr viel Arbeitszeit geht verloren durch diese Kinder, die zu aufgedreht sind, zu viel stören“ (Z. 86-87). Die Betreuung dieser Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten beanspruche einen erheblichen Teil der Ressourcen des Personals, was dazu führe, dass andere Kinder vernachlässigt werden.

Im Folgenden wird ein konkretes Beispiel angeführt, wie zeitaufwendig manche Kinder sind: „[...] wir hatten Kinder, die laufen dann einfach weg und die laufen dann die Straße runter und dann auf dem Bürgersteig bekommt man die noch eingefangen und die schlagen dann um sich und dann muss man die auf der Erde immobilisieren und das ist ja dann ... dann fahren die Autos vorbei oder Fußgänger kommen vorbei und dann liegen zwei Lehrer auf einem Kind. Das sind auf einmal die Sachen, wo man sagt, das ist ja auch nicht mehr gut für das Kind, für die Schule“ (Z. 243-248).

Das Lehrpersonal setze sich intensiv dafür ein, dass ein Kind, das dringend Unterstützung benötige, auf einer höheren Ebene angemessene Hilfe erhalte. Dieser Weg gestalte sich jedoch äußerst anspruchsvoll und langwierig. Es wurde bereits erwähnt, dass Kinder mit umfassenden Schwierigkeiten oder mehreren Herausforderungen möglicherweise nicht im Kompetenzzentrum aufgenommen werden. Dies führe zu erheblichen Frustrationspotential aufseiten des lokalen Personals, das dann selbst nach Lösungen suchen müsse, um das Kind erfolgreich in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Experte A ergänzt, dass das Lehrpersonal von Burnouts betroffen sei, weil es den Druck nicht mehr aushalte: „[...] die Kolleginnen da und weinen, weil die einfach nicht mehr können [...]“ (Z. 375-379).

Das Lehrpersonal stehe zudem unter Druck, das Lehrprogramm umzusetzen, und wenn eine Vielzahl von Kindern mit Herausforderungen konfrontiert sei, sei es äußerst anspruchsvoll für die Lehrer\*innen, einen differenzierten Unterricht in der Klasse anzubieten: „Da sind ja noch sechs andere mit Problemen und die Kollegin die sitzt dann da und muss irgendwie probieren Programm durchzuziehen, die Kinder weiterzubringen

mit solchen Schwierigkeiten. Kommt da dann noch eine Verhaltensauffälligkeit hinzu, wird es auf einmal sehr sehr schwierig“ (Z. 274-277).

Experte A spricht von einem gewissen Frust des Lehrpersonals, da sich die Probleme häufen und das System an seine Grenzen stoße: „Wir arbeiten, wir geben uns viel Mühe, wir schreiben, wir melden Kinder und wir merken, es ist dieses Jahr oder letztes Jahr viel anstrengender, wir arbeiten, und wir merken das Jahr drauf ist es wieder anstrengender“ (Z. 347-349).

Dieses intensive Einsetzen der Fachkraft wird auch auf dem Systembrett verdeutlicht (Anhang B1). Die Schüler\*innen sind umzingelt von Fachkräften: I-EBS, vom Präsidenten und vom Erzieher/von der Erzieherin. Der Experte hat die Fachkräfte in Grün dargestellt, weil Grün, laut ihm, für die Hoffnung stehe. Er betont, dass diese Fachkräfte das System auf dem lokalen Niveau steuern. Seine Rolle als Fachkraft sehe der Experte darin, die Schüler\*innen zu unterstützen, dass sie ihr Bestes geben können. Die Fachkräfte an sich sollen ebenfalls ihr Bestes geben, um den Schüler\*innen weiterzuhelfen und sie an ihr Ziel zu bringen.

Die Expertin B erwähnt einen Mangel an Fachkräften auf dem Feld, also im Kontext Schule und therapeutisch könnten die Psycholog\*innen noch nicht arbeiten: „Es ist schon mal ein guter Schritt in die richtige Richtung, ist aber meiner Erfahrung nach noch sehr weit weg“ (Z. 116). Die Psychologin, sieht sich als eine der Ansprechpartner\*innen und präsentiert sich auf dem Systembrett in Grün außerhalb des Schulsystems, denn sie sitzt nicht lokal in den Schulgebäuden. Durch diese Aufstellung unterstreicht sie nochmals den Mangel an Fachkräften (Anhang B2).

Expertin C sieht in ihrem Schulkontext keine wirklichen Hürden, da sie nur mit abgeschwächten Formen zu tun hat und die Hilfe, die Schüler\*innen bekommen, ihnen genügt, um funktionstüchtig ihre Schule zu absolvieren. Die Expertin C sieht sich auf dem Systembrett (Anhang B3) als Fachkraft unter den anderen (SSE, SEPAS, CO, ESEB) mit der Intention die Schüler\*innen an ihr Ziel bringen. Sie hat die Fachkräfte sehr bunt dargestellt, da sie sehr vielfältig seien.

### c) Persönliche Herausforderungen für Schüler\*innen und ihre Familien

Experte A betont, dass Kinder, die aus dem Ausland kommen, vor besonders großen Herausforderungen stehen, wenn sie in ein neues Land ziehen, die Sprachen nicht beherrschen und möglicherweise auch mit einer Beeinträchtigung zu kämpfen haben. Insbesondere wenn diese Kinder nicht am Kindergarten in Luxemburg teilgenommen haben, fehle ihnen die familiäre Vertrautheit mit der deutschen und luxemburgischen Sprache, was ihre Integration erheblich erschwere. Zusätzlich haben die Kinder, laut Experte A, keine Muttersprache mehr und „kein Gefühl mehr für einen Artikel oder für Endungen“ (Z. 78-79).

Außerdem kommt hinzu, dass die Kinder oft nicht mehr in einem Umfeld aufwachsen, in dem klare Erziehungsrichtlinien vermittelt werden. Dadurch seien sie möglicherweise weniger vertraut mit festen Grenzen und stören dadurch Kinder, die Ruhe und Konzentration benötigen: „Das heißt, wo Kinder eigentlich Ruhe bräuchten, um dann ABC zu lernen, Wörter zu lernen, wo einfach unheimlich viel Ruhe nötig wäre, sind dann in der Klasse eigentlich zu viele Kinder, die Aufmerksamkeit brauchen“ (Z. 84-87).

Experte A stellt fest, dass die Schnittstelle Migrationshintergrund und besondere Bedürfnisse häufig vorkomme: „Also wir haben jetzt eigentlich so festgestellt: in den letzten Jahren bei uns sind es fast immer, also es ist sehr selten, dass es nur eine Problematik ist, also es ist sehr oft dass Migrationshintergrund mit einer Lernschwierigkeit ist oder Migrationshintergrund mit Verhaltensauffälligkeiten“ (Z. 118-121). Es sei immer eine Kombination von mehreren Problematiken.

Kinder und ihre Eltern mit Migrationshintergrund, die erst kürzlich nach Luxemburg gekommen sind, stehen vor Herausforderungen bei der Integration in das Bildungssystem. Die neuen Sprachen, unzureichende Unterstützung und die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe tragen dazu bei, dass die Inklusion nicht reibungslos verlaufe: „Am Anfang sind es dann Verhaltensschwierigkeiten, die teilweise ausgelöst werden durch das Elternhaus, Eltern, die entweder nicht wissen, wie funktioniert das in Luxemburg, wie muss man das machen, wie kann ich die Kinder unterstützen, ja und dann jahrelang schlechte Unterstützung und auf einmal hat man dann auch noch die Lernschwierigkeiten. Das ist bei uns eigentlich so Gang und Gebe, dass das dann immer ein bisschen zusammenkommt“ (Z. 133-138).

Der Übergang von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen in die erste Klasse gestalte sich offenbar als besonders anspruchsvoll. Während die Integration im Kindergarten problemlos zu erfolgen scheint, sei dies im ersten Schuljahr komplizierter, da die Kinder dort länger auf ihren Stühlen sitzen müssen und bereits erste schulische Aufgaben bewältigen sollen.

Der Prozess der Medikamentengabe bei Schüler\*innen ist ebenfalls eine Herausforderung, da Eltern häufig nicht damit einverstanden seien. Ein konkretes Beispiel wird angeführt, bei dem das Lehrpersonal der Meinung war, dass ein Kind noch nicht bereit für den Übertritt in die nächste Klasse war und es daher sinnvoll gewesen wäre, das Schuljahr zu wiederholen. Die Mutter stimmte jedoch nicht zu, und nun habe das Kind erhebliche Schwierigkeiten im ersten Schuljahr (Experte A, Z. 272).

Auf dem Brett (Anhang B1) ist der Schüler oder die Schülerin umzingelt von Fachkräften. Diese sollen ihm ermöglichen, sein oder ihr Bestes zu geben. Experte A betont jedoch auch, dass es vielen Schüler\*innen schwer falle, ihr Bestes zu geben. Manchmal merke man, dass ein Schüler oder eine Schülerin es besser könnte, aber durch die Herausforderungen, die bestehen, sei der oder die Schüler\*in manchmal blockiert.

Die Expertin B hebt die psychologischen Hintergründe hervor, die bei Schüler\*innen auftreten können, wenn sie von verschiedenen Herausforderungen betroffen seien. Zum Beispiel kann Hochbegabung mit einer Angststörung verbunden sein, möglicherweise aufgrund einer Schulphobie aus unterschiedlichen Gründen. Sie betont, dass es zahlreiche verschiedene Konstellationen gebe, die diese Herausforderungen miteinander verbinden können (Z. 54). Es kann auch in Richtung familiäre Erfahrungen gehen. Wenn eine Familie aus dem Ausland stamme, könnten transgenerationale Probleme entstehen. Diese Familien haben häufig Schwierigkeiten, sich anzupassen und soziale Herausforderungen zu bewältigen, um den Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden.

Gemäß Expertin B haben Kinder und ihre Familien stets eine individuelle Lebensgeschichte durchlebt. Ob es sich um eine Auswanderung oder eine Flucht handele, könnten verschiedene Traumata und Ängste mit diesen Erfahrungen verbunden sein: „Für mich sind es immer Lebensgeschichten und natürlich, wenn die Lebensgeschichte kompliziert ist, gibt es viele Schnittstellen, gibt es viele Herausforderungen, verschiedenster Art, die dann zusammenkommen und natürlich die dann die Schwierigkeit größer machen“ (Z. 145-147).

Keine sichere Bleibe, eine unsichere Zukunft und keine reguläre Anschrift, sind oft stressige Gründe, warum diese Kinder aus den Familien nicht die gleichen Voraussetzungen haben, um etwas zu lernen: „[...] als Kind in so einer Situation ist es logisch, dass man da intellektuell als Kind in seinem Gehirn nicht so viel Freiraum hat, um Lesen und Schreiben und Rechnen zu lernen, als, wenn man aus guten familiären Hintergründen kommt, wo einfach Normalität herrscht und eine gute, sichere Bindungsstruktur ist“ (Z. 152-155). Sie unterstreicht, dass die Bindungsstruktur von entscheidender Bedeutung sei, um den Kindern eine grundlegende Sicherheit zu vermitteln. Dabei präzisiert sie, dass selbst Kinder, die aus vermeintlich „normalen“ Verhältnissen stammen, bereits erheblichem Druck ausgesetzt sein können. Aufgrund der beruflichen Verpflichtungen der Eltern verbringen viele Kinder einen Großteil ihrer Zeit in Betreuungseinrichtungen. Dies kann zu emotional unsicheren Situationen führen und bei den Kindern bindungstechnische Herausforderungen hervorrufen. „Und wenn dann mehrere Probleme zusammenwirken, dann kommt eine Doppelbelastung. Jeder hat individuell eine Vergangenheit“ (Z. 172-173). Zudem besteht die Herausforderung darin, dass Familien häufig nicht darüber informiert seien, welche Unterstützungsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass sie eine andere Sprache sprechen und daher Informationen möglicherweise nicht effektiv aufnehmen können.

Auf dem Brett stellt Expertin B den Schüler/die Schülerin und die Familie in den Mittelpunkt (Anhang B2). Sie repräsentieren laut Expertin B das Herzstück des Systems und gehören zur Zielgruppe der Psychologin. Um die Relevanz der Schüler\*innen zu präsentieren, stellt sie die Figur größer dar als alle anderen. Sie stellt den Schüler oder die Schülerin neben die Familien, da diese auch eine große Rolle spielen und für die Hintergründe der Schüler\*innen verantwortlich sind. Die Expertin erwähnt im Zusammenhang mit dem Brett, dass Schüler\*innen in der Schule nicht nur schulische Kompetenzen entwickeln, sondern auch soziale Fähigkeiten. Werte werden vermittelt. Wenn die Bemühungen der Schüler\*innen durch verschiedene Gegebenheiten beeinträchtigt werden, dann sollten sie die Hilfestellungen in Betracht ziehen, damit sie ihr volles Potenzial unter Beweis stellen können.

Die Expertin C betont die sprachlichen Barrieren, mit denen verschiedene Schüler\*innen konfrontiert sind. Da die meisten Kurse auf Deutsch abgehalten werden und

Schüler\*innen mit französischem Hintergrund möglicherweise Schwierigkeiten haben, alles zu verstehen. Dabei hebt sie hervor, dass auch kulturelle Unterschiede eine Barriere darstellen, da der Alltag für sie ganz anders ist. Es bedarf Zeit für die Schüler\*innen, sich anzupassen. Zusätzlich spiele die Motivation eine entscheidende Rolle. Seien die Schüler\*innen motiviert, neigen sie dazu, tiefere Reflexionen anzustellen. Wenn das Interesse hingegen fehle, zeigen sie möglicherweise weniger Einsatz. Bei Expertin C steht der Schüler oder die Schülerin bemerkenswerterweise neben dem Systembrett, als sei er oder sie kein Teil des Systems (Anhang B3). Laut Expertin spielen die Schüler\*innen jedoch die zentrale Rolle und die anderen Akteur\*innen stehen hinter ihnen (direkt oder indirekt), um sie in ihrer schulischen Laufbahn zu unterstützen.

Auffällig ist, dass die Darstellungen der Schüler\*innen auf dem Systembrett aus jeder Perspektive unterschiedlich sind (Anhang B1, B2, B3). Zufälligerweise wurden die individuellen Rollen der Expert\*innen stets in grüner Farbe visualisiert. Zusätzlich fällt auf, dass die Schüler\*innen in allen drei Perspektiven in der Nähe des Fachpersonals positioniert sind.

#### d) Gesellschaftliche Herausforderungen

Gesellschaftlich gesehen ist es heutzutage laut Experte A gängig, dass die Kinder ihre Muttersprache nicht mehr können. Er gibt ein konkretes Beispiel: „Also der Portugiese und der Engländer, die sprechen dann Zuhause mit den Kindern Französisch. Ja, das ist weder die Muttersprache von dem einen noch die Muttersprache von dem anderen und das Kind lernt schlechtes Französisch mit vielen Vokabeln, die nicht da sind. Das heißt, das ist teilweise das Problem mit den Kindern mit Migrationshintergrund: oft keine Muttersprache mehr, viele Vokabeln, die fehlen, ein Schulsystem, das auf Deutsch alphabetisiert“ (Z. 67-72). Die Eltern und die Kinder einigen sich dann auf eine Sprache, die nicht richtig gesprochen wird. Somit komme das Kind in die Schule und die ersten Schwierigkeiten beginnen schon im ersten Schuljahr, wenn es darum gehe, neue Vokabeln zu lernen.

Das folgende Zitat: „Das weitere Problem ist, wir haben momentan sehr viele Kinder, da viele in der *Crèche* (Betreuungseinrichtung) aufgewachsen sind, die hängen dann ein bisschen in der Luft, das heißt, die sind dann auch nicht mehr so erzogen wie Kinder. Das

heißt, die kennen eigentlich keine Grenzen.“ (Z. 77-79), erklärt ein gesellschaftliches Problem. Die Kinder haben Schwierigkeiten, eine Bindung zu ihren Erziehungsberechtigten aufzubauen, sie aufgrund ihrer häufigen Anwesenheit in Auffangstrukturen weniger Zuhause präsent seien. Die Kinder seien unterschiedliche Regeln in der Schule und zu Hause gewohnt, was sie oft in eine orientierungslose Lage versetze.

Expertin B bestätigt, dass die Kinder immer mehr Zeit in den Auffangstrukturen verbringen und somit die Bindung zu den Eltern nicht mehr die gleiche sei. Dadurch geraten Schüler\*innen in unsichere Situationen: „Ich würde sagen dass den Kindern heute nicht mehr durch sozial-gesellschaftliche Herausforderungen diese Sicherheit und diese Möglichkeit sichere Bindungen aufbauen zu können mit dem Kern der Familie, dass das die größte Herausforderung ist und dass die Kinder dadurch nicht unter Druck geraten, sondern Herausforderungen und psychische Herausforderungen Entwicklung wo sie nicht mehr so gut gewappnet sind, um denen zu begegnen und auch in der Schule natürlich, weil man diese Grundlage nicht mehr so gut anbieten kann, damit ein Kind was emotional sicher sein sollte, auch dann bessere Lernmöglichkeiten hat und da ist meines Erachtens eine große Herausforderung unserer Gesellschaft “ (Z. 164-172).

Die Expertin C unterstreicht, dass Schüler\*innen, die neu ins Land kommen, sich erst an die gesellschaftlichen Erwartungen anpassen müssen. Sie müssen herausfinden, wie die zwischenmenschlichen Dynamiken unter den anderen Schüler\*innen funktionieren, um sich dann entsprechend anzupassen.

Die Auffangstrukturen wurden bemerkenswerterweise gar nicht auf dem Systembrett dargestellt und nur während den Interviews erwähnt (Anhang B1, B2, B3).

#### e) Unterstützungsmaßnahmen für Schüler\*innen

Experte A zählt einige Unterstützungsmaßnahmen auf, die den Kindern zur Verfügung gestellt werden. Die Schüler\*innen der Regelschule bekommen stufenweise Hilfe. Wird ein oder mehrere Lernschwierigkeiten festgestellt, dann wird ein/eine I-EBS eingeschaltet, der oder die ein paar Stunden in der Woche mit den Schüler\*innen arbeitet. Auf diesem *Niveau local* (in der Schule) arbeiten zusätzlich A-EBS, das heißt

Erzieher\*innen, die speziell ausgebildet wurden und sich mit den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten beschäftigen. Weisen Kinder Schwierigkeiten auf, dann können sie zum „Accueil“ oder zum „Appui“ gehen, Hilfsangebote, die sich mit den Lernschwierigkeiten der Kinder befassen. Experte A betont: „Das heißt, in unserem Gebäude zum Beispiel sind wir relativ gut vernetzt“ (Z. 180-181).

Genügt diese Hilfe nicht, dann wird die Direktion kontaktiert und das *Niveau regional* wird eingesetzt. In Versammlungen wird dann über die Kinder und deren Schwierigkeiten geredet, alles wird schriftlich festgehalten und die passende externe Hilfe wird gefunden. Wenn dies immer noch nicht reicht, dann wird die CNI eingeschaltet. Dies ist nun auf nationaler Ebene. Diese Kommission kann entscheiden, ob das Kind in ein Kompetenzzentrum (sonderpädagogische Einrichtung) überwiesen wird. Ein Kind kann in der Regelschule bleiben und dort Hilfe bekommen, es kann jedoch auch sein, dass ein Kind in das Kompetenzzentrum kommt und getrennt von den anderen unterrichtet wird oder seine freien Nachmittage im Zentrum verbringt und zusätzlich Hilfe bekommt. Das Ziel ist es die Schüler\*innen wieder in die Regelschule zu überweisen. Laut Experte A wird in der Klasse sehr viel differenziert, reiche dies nicht mehr aus, können die Kinder in einem speziellen Umfeld beschult werden (im Kompetenzzentrum). Dann gebe es noch die Kinderpsychiatrie, die Schüler\*innen auch ambulant aufnehme.

Außerdem betont Experte A, dass jetzt ein Projekt eingeführt wurde, bei dem die Alphabetisierung auch auf Französisch unterrichtet wird, somit hätten die Kinder die Auswahl zwischen der Alphabetisierung auf Deutsch oder auf Französisch.

Experte A stellt die Hilfskräfte auf dem Systembrett dar (Anhang B1). Er präsentiert noch zusätzlich den Schulpräsidenten, der mit dem/der I-EBS und den Erzieher\*innen in seiner Schule auf Augenhöhe arbeitet. Er stellt sie alle in Grün dar.

Expertin B betreut einerseits Kinder und ihre Familien zusammen. Andererseits auch separat. Sie ist in Kontakt mit den Spezialist\*innen aus der Schule. Expertin B zählt auch noch andere Anlaufstellen auf, an die sich Kinder und ihre Familien wenden können: „[...] das Rote Kreuz, Psy Jeunes, viele so Bereiche, die sozial arbeiten und Psychologen zur Verfügung haben [...]“ (Z. 106-107). Als Professionelle/Professional, sei es wichtig, sich in die Situation jedes Einzelnen hineinzusetzen und trotzdem eine professionelle Distanz zu bewahren. Man beginne mit einem Lösungsansatz, arbeite sich dann nach vorne und wenn die Leute sich stabilisieren und die Ängste kleiner werden,

kann sich auf eine nächste Problematik konzentriert werden. Persönlich findet die Expertin B eine Diagnose hilfreich, um die Problematik auch genau nachvollziehen zu können. Wenn zusätzlich verschiedene sprachliche Barrieren bestehen, kann ein/eine Übersetzer\*in hinzugezogen werden.

Expertin B stellt Hilfsorganisationen durch bunte Kreise auf dem Systembrett dar (Anhang B2). Die Expertin hat sich für viele Farben entschieden, da es ihr um Hilfe und Lösungsansätze gehe und dies immer aus einer positiven Sichtweise zu betrachten sei. Rundherum sind bunte Kreise, die verschiedene psychosoziale, edukative und medizinische Anlaufstellen (Caritas, Rotes Kreuz) repräsentieren. Diese seien außerhalb des Schulsystems dargestellt, da Schüler\*innen und ihre Familien diese Anlaufstellen selber kontaktieren müssen, um zusätzliche Hilfe zu bekommen. Diese Hilfen seien dann aber zum größten Teil kostenlos, was einen Vorteil für weniger bemittelte Familien darstelle.

Expertin C erläutert, dass in der Klasse differenziert wird. Haben die Schüler\*innen Schwierigkeiten, dann können sie sich lokal an spezielle Arbeitsgruppen, die ESEB Angestellten (Erzieher\*innen) wenden. Sie bekommen dann mehr Zeit für die Prüfungen, eine größere Schriftgröße, spezielle Erklärungslisten mit Wörtern oder zum Beispiel einen ruhigen Raum, wenn sie sich konzentrieren müssen, zur Verfügung gestellt. Dann gebe es die CLIJA Klasse, die nur von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund besucht wird. Die Schule arbeite außerdem mit vielen Praktika, um den Schüler\*innen zu helfen, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen. Es gebe außerdem noch den Cours d'Appui, wo die Schüler\*innen zusätzlich Hilfe angeboten bekommen. Wenn die Schüler\*innen nicht wissen, ob dieser Weg der richtige für sie sei, gebe es die Cellule d'Orientation. Im SEPAS arbeiten lokal Pädagog\*innen und Psycholog\*innen zusammen, um den Schüler\*innen bei ihren Schwierigkeiten zu helfen. Wenn der erste Verdacht eines Problems auftauche, kann lokal also sehr viel bewirkt werden.

Bei Expertin C (Anhang B3) stehen die Hilfskräfte in einer Reihe, klar strukturiert: Lehrpersonen, SSE, SEPAS, CO, und ESEB. Das sind alle Fachkräfte oder zumindest die wichtigsten die auf dem Feld agieren und die lokalen Anlaufstellen, um die Schüler\*innen zu unterstützen.

#### f) Lösungsvorschläge für die Zukunft

Um eine umfassende Inklusion aller Schüler\*innen zu gewährleisten, sieht Experte A die Notwendigkeit, „am System zu rütteln“ (Z. 351) und es zu überdenken. Er ist der Ansicht, dass entscheidende Fachkräfte wie Psycholog\*innen, Logopäd\*innen und Heilpädagog\*innen zwar administrativ vorhanden seien, jedoch vor Ort in der Schule, wo ihre Dienste benötigt werden, oft fehlen. Dieses Defizit führe dazu, dass diese Expert\*innen die Kinder zwar aus Akten kennen, jedoch nicht unmittelbar in der Klasse präsent seien, insbesondere in Krisensituationen. So unterstreicht er: „[...] wenn man am eigenen Leibe spürt und im Gebäude ist und mit den Leuten redet, dann merkt man eher die Dringlichkeit“ (Z. 372-373). In den Gymnasien sei das anders geregelt und es würde viel mehr auf lokaler Ebene gearbeitet werden, was er sich auch für den Kindergarten und die Grundschule wünschen würde. Jedes Gebäude, könnte zum Beispiel eine kleine Commission d'Inclusion vertragen, wo dann Fachkräfte und Psycholog\*innen lokal anzutreffen seien: „Die einen haben Dossiers, verwalten die und die anderen die leiden und zwischen den Leuten die leiden und die, die das Dossier verwalten, gibt es eigentlich keine Schnittstellen mehr [...]“ (Z. 381-383).

Expertin B unterstreicht die Bedeutung einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Psycholog\*innen, Lehrer\*innen und anderen Fachkräften direkt in der Schule. Dies könnte helfen, frühzeitig aufkommende Probleme zu bewältigen und eine individuelle Betreuung zu gewährleisten: „Das würde schon viele Probleme, würde ich sagen, im Keim ersticken oder im Keim lösen, dann würden vielleicht viele Probleme nicht so ausarten, wie es jetzt vielleicht der Fall ist, weil es für den Lehrer keine andere Möglichkeit gibt, weil er ziemlich alleine ist und sich viele Herausforderungen stellen muss [...]“ (Z. 132-135). Sie betont außerdem, dass der Lehrer oder die Lehrerin sehr viel leisten müsse und oftmals alleine in der Klasse stehe. Eine Möglichkeit sei, laut Expertin B, die Psycholog\*innen in die Klasse zu verlagern.

Aus dem Systembrett von Expertin B kann die Kritik herausgelesen werden, dass der Beruf des Psychologen/der Psychologin noch nicht genug in das Schulwesen integriert wird, deshalb steht die Figur des Psychologen/der Psychologin außerhalb des Schulwesens (Anhang B2).

Expertin C betont den Mangel an Ressourcen aus finanzieller und aus personaler Sicht. Die Einstellung mehrerer Spezialist\*innen könnte eine bessere Inklusion von Schüler\*innen bewirken: „[...] jede Hilfe ist gut. Genau und jede Fachkraft ist positiv“ (Z. 171-172).

Die Perspektiven der Expert\*innen auf dem Systembrett sind äußerst vielfältig und sollten in den Gesamtkontext einfließen. Eine sorgfältige Betrachtung der Interpretationen aus den Interviews ist von entscheidender Bedeutung, da die Stellungnahmen individuell geprägt sind. Jede Person bringt ihre eigene Perspektive und Wahrnehmung mit, demnach ist es essenziell zu erkennen, dass die Wahrnehmung nicht objektiv ist, sondern von jedem auf einzigartige Weise erlebt und dargestellt wird.

## 4. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel stehen die Hauptergebnisse im Fokus. Es gilt, die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, die von den drei Interviewpartner\*innen genannt wurden, ebenso wie die festgestellten Unterschiede. Dabei wird der Mehrebenenansatz von Winker und Degele (2009) als analytischer Rahmen herangezogen, um die Ergebnisse auf drei Ebenen zu analysieren und zu interpretieren.

### 4.1 Hauptergebnisse aus einer intersektionalen Perspektive

In diesem Abschnitt werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Expert\*innen in ihren Aussagen hervorgehoben, und die wichtigsten Ergebnisse werden herausgefiltert. Die Aussagen werden anhand des Mehrebenenansatzes von Winker und Degele (2009) analysiert. Die Autorinnen unterscheiden zwischen der institutionellen Ebene (Mesoebene), der individuellen Ebene (Mikroebene) und der gesellschaftlichen Ebene (Makroebene). Wie schon im Kapitel 3.1.2 erwähnt, werden die individuelle Ebene auf der Mikroebene, die institutionelle Ebene auf der Mesoebene und die gesellschaftliche Ebene auf der Makroebene analysiert. Auf der individuellen Ebene werden Erfahrungen, Meinungen und Wahrnehmungen der Interviewteilnehmer\*innen untersucht. Dazu gehören persönliche Geschichten, Emotionen oder auch Einstellungen. Auf der institutionellen Ebene werden Strukturen, Normen und Praktiken in Bildungseinrichtungen untersucht und auf der gesellschaftlichen Ebene werden Auf

dieser Ebene wurden breitere soziale und kulturelle Kontexte untersucht. Durch die systematische Analyse auf diesen verschiedenen Ebenen kann ein umfassendes Verständnis für die Komplexität der Themen entwickelt werden. Um die Ergebnisse zu untermauern, werden die Aufstellungen auf dem Systembrett eine Rolle spielen (Anhang B1, B2, B3).

Die Herausforderungen die, die jeweiligen Expert\*innen geäußert haben, waren, sowohl auf individueller Basis, als auch auf Basis der Schüler\*innen vielfältig. Der Alltag und die damit verbundenen Hürden wurden von allen drei Interviewpartner\*innen abgedeckt. Der konkrete Schnittpunkt zwischen Migrationshintergrund und Beeinträchtigung wurde auch von allen drei Interviewpartner\*innen analysiert. Es fällt auf, dass diese Intersektionalität sehr oft mit dem Begriff der Inklusion in Verbindung gebracht wurde und die Schnittstelle den Professionellen einige weitere Probleme bereitet. Die Interviewpartner\*innen haben tatsächlich alle ähnliche Lösungsvorschläge für eine inklusivere Umgebung geäußert. Auch wenn die Schnittstelle teilweise unbewusst genannt wurde, konnten interessante Ergebnisse festgehalten werden.

#### 4.1.1 Individuelle Ebene (Mikroebene)

Die individuelle Ebene, auch noch Identitätsebene genannt (Winker & Degele, 2009), beschreibt, wie Menschen sich selbst und andere wahrnehmen und definieren. Sie umfasst individuelle und kollektive Identitäten, die sich aus verschiedenen sozialen Kategorien zusammensetzen. Bei der individuellen Ebene können zum einen die Herausforderungen der betroffenen Schüler\*innen und zum anderen die Herausforderungen der Fachkräfte analysiert werden. Hierbei geht es um die individuellen Erfahrungen und die verschiedenen Perspektiven. Zunächst wird analysiert, wie die verschiedenen Rollen in den Interviews dargestellt wurden.

Experte A sieht sich als unterstützende Kraft für die Schüler\*innen, die Hilfe brauchen. Auf dem Brett stellt er sich und seine Kolleg\*innen (der Schulpräsident und die Erzieher\*innen) Grün dar und stellt sie um den Schüler oder die Schülerin, der oder die das Herzstück des Schulsystems repräsentiert (Anhang B1). Experte A gebe sein Bestes oder generell alle pädagogischen Kräfte geben ihr Bestes, um den Schüler\*innen zu helfen. Auf dem Systembrett stellt er dies dar, indem er die Fachkräfte nah an den Schüler oder die Schülerin stellt. Die Nähe zeigt, dass die Fachkräfte kooperieren, um den Schüler\*innen weiterzuhelfen. Er sieht die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin jedoch als

Herausforderung an. Einerseits betont er die organisatorischen Probleme, andererseits betont er die Überforderung durch eine Überhäufung von Problemen. Expertin B sieht sich als Begleiterin der Sorgen der Kinder und ihrer Familien. Auf dem Brett stellt sie sich neben das Schulsystem, weil sie kein Büro im Gebäude selbst habe (Anhang B2). Sie biete Hilfestellung gegen Blockade an und maximiere ihr Potenzial. Sie sehe die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin ebenfalls als Herausforderung an. Expertin C sieht sich als fachliche Begleiterin der Schüler\*innen. Auf dem Brett stellt sie sich neben die anderen Fachkräfte oder Anlaufstellen (SEPAS, CO, ESEB, SSE) des Gebäudes (Anhang B3). Sie sieht sich als Teil dieser Gruppe, die den Schüler oder die Schülerin auf seinem oder auf ihrem Weg begleitet.

Alle Interviewpartner\*innen sind sich einig, dass der Schüler oder die Schülerin eine zentrale Rolle im Schulsystem spielt. Dies kann auch auf den Systembrettern beobachtet werden (Anhang B1, B2, B3). Die drei Interviewpartner\*innen stellen die Schüler\*innen immer in den Vordergrund (sei es nun durch Umzingeln beim Experte A, in den Mittelpunkt stellen bei Expertin B, oder in den vorderen Bereich des Bildes bei Expertin C). Sie betonen den erhöhten Bedarf an intensiver Betreuung, insbesondere für Schüler\*innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Dies beansprucht erhebliche Ressourcen des Lehrpersonals, die nicht vorhanden sind und wiederum die Unterstützung aller Schüler\*innen erschwert. Sie berichten außerdem, über den zunehmenden Druck auf das Lehrpersonal, das nicht nur mit den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen, sondern auch mit der Umsetzung des Lehrplans und institutionellen Herausforderungen der Inklusion konfrontiert ist und gleichzeitig eine qualitativ hochwertige Bildung anbieten möchte. Symbolisch dafür stellt die Expertin C auf ihrem Brett die Direktion dar und das Ministerium (Anhang B3). Die Direktion ist groß dargestellt, da diese die Oberhand über das System habe und das Ministerium spielt auch eine bedeutende Rolle, da sie die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Schulen festlege.

Die Expert\*innen A und B unterstreichen die erhöhte Komplexität des Unterrichts aufgrund vieler Schüler\*innen mit Migrationshintergrund. Dies erschwert nicht nur die sprachliche Vermittlung, sondern bringt auch kulturelle Unterschiede mit sich. Expertin C sieht keine wirklichen Hürden. Dies steht im Kontrast zu den Herausforderungen, die Expert\*innen A und B auf niedrigeren Bildungsstufen erleben. Experte A und Expertin B betonen, dass die Eltern immer das letzte Wort haben und dass dies für das

Lehrpersonal oft eine Hürde darstelle. Expertin C ist die Einzige, die die Familie der Schüler\*innen auf dem Brett darstellt. Die Familie hat sie in geringster Nähe zum Schüler oder zur Schülerin platziert. Für sie steht die Familie symbolisch für die familiären Hintergründe der Kinder, die in das Lehrverhältnis mit einbezogen werden sollen.

Die Integration von Kindern mit mehreren Problemen in das Kompetenzzentrum gestaltet sich schwierig. Die Fokussierung auf ein einzelnes Problem im sonderpädagogischen System führt dazu, dass Kinder mit komplexeren Herausforderungen auf der lokalen Ebene verbleiben und das lokale Lehrpersonal nach Lösungen suchen muss.

Die Schüler\*innen selbst, werden von Experte A kategorisiert in „Schüler\*innen die stören“ (Z. 90) oder die Verhaltensauffälligen und die „Anderen“ (Z. 97), die Hilfe brauchen oder „die mit Lernproblemen/Lernschwierigkeiten“ und die „Anderen“ (Z. 10), „die aus dem Ausland kommen“ und die „Anderen“ (Z. 127). Er unterstreicht, dass die Kinder von heute nicht mehr erzogen seien und dass die Kinder mit einer Beeinträchtigung und deinem Migrationshintergrund oft verloren seien (Z. 126). Auf dem Brett macht Experte A jedoch keinen Unterschied zwischen verschiedenen Schüler\*innen (Anhang B1). Expertin B sieht den Schüler oder die Schülerin als individuelles Wesen, das eine Lebensgeschichte mit sich bringt (Z. 145). Die Schüler\*innen haben Anpassungsschwierigkeiten, seien emotional unsicher und mit vielen psychischen Herausforderungen konfrontiert. Die meisten Schüler\*innen seien doppelt belastet, hätten sprachliche Barrieren und seien orientierungslos im Bildungssystem. Expertin C schneidet das Thema der ausgesonderten Kinder an und verweist ebenfalls auf sprachliche Barrieren. Die meisten Schüler\*innen, die spezielle und migrationsbedingte Bedürfnisse zeigen, haben Adaptionprobleme (Z. 173).

Alle Expert\*innen betonen die Schwierigkeiten, denen Kindern mit Migrationshintergrund gegenüberstehen, insbesondere wenn sie neu in einem Land sind und die Sprache nicht beherrschen. Dies beeinträchtigt nicht nur die schulische Integration, sondern auch die Kommunikation mit Lehrkräften und Mitschüler\*innen. Schüler\*innen, die von dem Feld der Migration und der Beeinträchtigung betroffen seien, könnten zusätzlich benachteiligt sein, da sie sowohl mit den Herausforderungen ihrer Beeinträchtigung als auch mit den Schwierigkeiten des Erlernens einer neuen Sprache konfrontiert sind. Alle Expert\*innen betonen, dass die Herausforderungen, vor denen die Schüler\*innen stehen, oft nicht auf eine isolierte Dimension beschränkt sind. Es gibt häufig eine Kombination von Migrationshintergrund, Lernschwierigkeiten und/oder

Verhaltensauffälligkeiten. Die Expert\*innen A und B betonen, dass Eltern mit Migrationshintergrund möglicherweise unsicher sind und Schwierigkeiten haben, sich im Bildungssystem zurechtzufinden. Dies kann zu einem Mangel an Unterstützung für die Kinder führen. Expertin B hebt die Bedeutung der individuellen Lebensgeschichte und psychologischer Faktoren hervor, die die Herausforderungen der Schüler\*innen beeinflussen können. Traumata, Ängste und transgenerationale Probleme spielen eine Rolle. Sie stellt die verschiedenen Anlaufstellen auf dem Brett dar (CARITAS, ROTES KREUZ), jedoch fällt auf der Abbildung auf, dass sich diese außerhalb des Schulsystems befinden (Anhang B3). Expertin B und C betonen, dass Familien möglicherweise nicht ausreichend darüber informiert sind, welche Unterstützungsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen. Dies kann auf Sprachbarrieren und mangelnde Kenntnisse des Bildungssystems zurückzuführen sein. Experte A erwähnt die besondere Herausforderung beim Übergang vom Kindergarten zum ersten Schuljahr, besonders für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung (Z. 242). Expertin C betont die kulturellen Unterschiede der betroffenen Schüler\*innen. Dies kann zu Problemen in der Anpassung an die sozialen Konventionen führen (Z. 57).

Insgesamt zeigt die Expert\*innenübersicht Gemeinsamkeiten in den grundlegenden Herausforderungen des Lehrpersonals und der persönlichen Herausforderungen für Schüler\*innen die spezielle und migrationsbedingte Bedürfnisse haben, betont jedoch auch Unterschiede in den spezifischen Kontexten und Perspektiven auf höheren Bildungsstufen.

#### 4.1.2 Institutionelle Ebene (Mesoebene)

Die institutionelle Ebene (Mesoebene), auch noch Strukturebene genannt (Winker & Degele, 2009) liegt zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Ebene. Sie untersucht das Schulsystem auf strukturelle und institutionelle Mechanismen, die soziale Ungleichheiten aufrechterhalten. Diese Ebene analysiert, wie Institutionen oder Systeme die Lebensbedingungen und Chancen von Gruppen gestalten. Hierbei können schulische Ressourcen, unterstützende Maßnahmen, die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur\*innen des schulischen Kontextes eine Rolle spielen.

In der Betrachtung der Expert\*innenaussagen lassen sich deutliche Übereinstimmungen bezüglich zentraler Herausforderungen im luxemburgischen Schulsystem identifizieren.

Alle drei Expert\*innen stimmen überein, dass ein akuter Mangel an Fachkräften, Ressourcenprobleme und eine allgemeine Überlastung des Schulsystems bestehe. Diese gemeinsamen Erkenntnisse weisen auf strukturelle Defizite hin und sind nicht gerade förderlich für eine Inklusion von Kindern, die eine Beeinträchtigung und einen Migrationshintergrund aufweisen. Kinder, die von beiden Feldern betroffen sind, könnten aufgrund des Fachkräftemangels weniger individuelle Förderung erhalten. Dies könnte systematisch zu Bildungsungleichheiten führen, da diese Kinder möglicherweise spezielle Unterstützung und Ressourcen benötigen, um erfolgreich zu sein. Es könnte somit sein, dass die spezifischen Bedürfnisse dieser Kinder nicht ausreichend berücksichtigt werden. In der Schule werden Schüler\*innen aus der Regelklasse genommen, um ihre Problematiken in homogenen Lerngruppen anzugehen. Diese organisatorische Ausdifferenzierung kann zum Beispiel bewirken, dass Schüler\*innen, die beeinträchtigt sind und einen Migrationshintergrund haben, soziale Schwierigkeiten haben, um sich in der Klasse anzupassen. Aus dem Gespräch ist ebenfalls herausgekommen, dass ausländische Schüler\*innen in den sonderpädagogischen Klassen überrepräsentiert sind.

Die Aussagen der Expert\*innen differenzieren sich jedoch auch in spezifischen Schwerpunkten. Experte A betont vor allem die festgelegte Alphabetisierung auf Deutsch (Z. 44). Kinder, die einen Migrationshintergrund haben und die deutsche Sprache nicht beherrschen, seien vom ersten Schuljahr an benachteiligt. Die Alphabetisierung auf Deutsch schließt systematisch Schüler\*innen aus, deren Sprache eine andere ist. Die steigenden Verhaltensauffälligkeiten setzen das System zusätzlich unter Druck. Dabei wird deutlich, dass die vorhandenen Ressourcen ungleich verteilt sind, was zu einem Konflikt zwischen Schüler\*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen führt.

Expertin B kritisiert die fehlenden therapeutischen Ansätze und physische Präsenz der Psycholog\*innen auf dem Feld (Z. 119). Dieser Mangel an physischer Präsenz von Psycholog\*innen kann zu Verzögerungen im Krisenmanagement eines Kindes führen und erschwert die direkte Zusammenarbeit zwischen den Psycholog\*innen und der Schule. Kinder mit Migrationshintergrund und Beeinträchtigungen könnten spezifische therapeutische Bedürfnisse haben, die durch allgemeine Schulprogramme nicht ausreichend berücksichtigt werden. Zudem könnten Psycholog\*innen, die nicht vor Ort sind, Schwierigkeiten haben, kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen und Therapien

entsprechend anzupassen. Dieser Mangel stellt Expertin B konkret auf dem Systembrett dar, indem sie sich aus dem System Schule ausschließt (Anhang B2).

Expertin C hebt Schwierigkeiten bei der Integration von Migrantenkindern aufgrund systemischer Blockaden hervor (Z. 44). Experte A beschreibt eine gewisse Frustration und das Gefühl, dass das System an seine Grenzen stößt (Z. 350). Dies wird von Expertin B in Bezug auf den Fortschritt im Bereich Psychologie bestätigt (Z. 114). Es seien nicht genug Fachkräfte vor Ort, um den Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen zu helfen. Alle drei Expert\*innen appellieren an das System, mehr personale Ressourcen einzustellen. Expertin C erwähnt die CLIIA Klassen des Gymnasiums, die eine systematische Ausdifferenzierung der Schüler\*innen repräsentieren, da sie getrennt von den anderen Schüler\*innen unterrichtet werden. Experte A betont außerdem, dass die Kompetenzzentren sehr selektiv sind. Ist ein Kind von mehreren Problemen betroffen oder hat zu starke Probleme, dann wird es nicht in einem Kompetenzzentrum akzeptiert. So werden Schüler\*innen in homogene Gruppen eingeteilt, um die Problematiken getrennt anzugehen.

Experte A erwähnt zudem noch, dass die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen nicht immer gegeben ist. Der organisatorische Weg, von einer Regelklasse, bis hin zur regionalen Ebene oder weiter in ein Kompetenzzentrum stellt sich als einen langwierigen Prozess heraus, einen Prozess über die, laut Expertin B, die Betroffenen und ihre Familien oft nicht genug informiert sind oder bis dato eine schlechte Unterstützung kannten. Experte A erwähnt jedoch auch, dass die Organisation auf dem *Niveau local* sehr gut funktioniert und unterstreicht sein Argument, indem er die Kooperation zwischen den Fachkräften auf der lokalen Ebene auf dem Systembrett darstellt.

Insgesamt zeigen die Aussagen der Expert\*innen, dass die institutionelle Ebene des luxemburgischen Schulsystems umfassendere Maßnahmen und eine Ressourcenoptimierung braucht, um die Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen zu ermöglichen. Das System sollte nicht nur eine tiefere Fokussierung auf individuelle Bedürfnisse, sondern auch eine gerechte Ressourcenverteilung planen.

#### 4.1.3 Gesellschaftliche Ebene (Makroebene)

Die gesellschaftliche Ebene (Makroebene) untersucht die gesellschaftlichen Strukturen, kulturellen Normen und politischen Rahmenbedingungen. Auf dieser Ebene können

gesetzliche Vorgaben, gesellschaftliche Werte und die öffentliche Wahrnehmung der Inklusion behandelt werden.

Auf gesellschaftlicher Ebene (Makroebene) werden Beeinträchtigung und Migrationshintergrund als zwei Identitätskategorien betrachtet, die von der Gesellschaft konstruiert wurden. Diese Kategorien ermöglichen es den Betroffenen, Identitäten zuzuschreiben. Es sind Kategorisierungen, die sich aus sozialen Praxen entwickeln. Die Schule kategorisiert die Schüler\*innen erneut in „beeinträchtigt“ und „nicht beeinträchtigt“. Schüler\*innen, die einen sonderpädagogischen Fördergebrauch brauchen oder diejenigen, die auch ohne zusätzliche Hilfe klarkommen. Die Schüler\*innen haben den Druck, sich entsprechend den gesellschaftlichen Normen zu verhalten. Die Expert\*innen sehen zum Beispiel das Bild des Schülers oder der Schülerin, als ein Individuum, das immer sein Bestes geben soll. Die Schüler\*innen sollen leistungsfähig sein. Haben sie irgendwelche Hintergründe, wie zum Beispiel einen Migrationshintergrund und besondere Bedürfnisse, dann werden sie anders behandelt.

Expert\*innen A, B und C betonen, dass kulturelle Unterschiede eine zusätzliche Herausforderung darstellen können. Die verschiedenen Erziehungsstile und Wertvorstellungen können zu Konflikten führen und die schulische Anpassung erschweren. Sowohl Experte A als auch Expertin B weisen darauf hin, dass die vermehrte Zeit, die Kinder in Betreuungseinrichtungen verbringen, zu Veränderungen in den sozialen Dynamiken führen kann. Die Bindung zu den Eltern wird beeinträchtigt, und Kinder können Schwierigkeiten haben, klare Verhaltensregeln und soziale Erwartungen zu verstehen. Der Anstieg der Arbeitsstunden führt dazu, dass Eltern weniger Zeit für die Kommunikation mit ihren Kindern haben, was die Qualität der Beziehung beeinträchtigen kann. Zudem haben viele Kinder aufgrund zweisprachiger Eltern möglicherweise keine klare Muttersprache mehr. Die Eltern einigen sich oft auf eine dritte Sprache zur Kommunikation, was sich zu einer gemeinsamen „schlechten Sprache“ entwickelt und möglicherweise zu einer beeinträchtigten Sprachentwicklung bei den Kindern führen kann. Expertin C unterstreicht die Anpassungsschwierigkeiten von neu angekommenen Schüler\*innen an die gesellschaftlichen Erwartungen. Inklusion wird von den Interviewpartner\*innen als einen theoretisch positiven Ansatz beschrieben. Die Umsetzung der Theorie in die Praxis sei jedoch noch verbesserungsfähig. Die Theorie würde die Bedingungen und die Realität auf dem Feld (personale und finanzielle Ressourcen) nicht berücksichtigen.

Insgesamt zeigt die Analyse der Expert\*innenaussagen, dass gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere im Zusammenhang mit der Zeit, die Kinder außerhalb ihrer Familien verbringen, und dem Verlust der Muttersprache, signifikante Auswirkungen auf die Kinder im Schulsystem haben. Die gesellschaftliche Ebene wurde nicht konkret von den Interviewpartner\*innen auf dem Systembrett dargestellt. Das Ministerium, aufgestellt von Expertin C, kennzeichnet den einzig symbolischen Hinweis dieser Ebene, weil es die politischen Rahmenbedingungen für die Integration der Kinder mit speziellen Bedürfnissen im Bildungssystem festlegt (Anhang B3).

Da Winker und Degele (2009) davon ausgehen, dass diese Ebenen miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen, wäre es von Bedeutung, die Wechselwirkung und Zusammenhänge der Ebenen in Betracht zu ziehen.

#### 4.1.4 Wechselwirkungen zwischen den Ebenen

Der Mangel an Fachkräften und Ressourcen auf der Mesoebene betrifft die Schüler\*innen auf der Mikroebene. Diese Situation kann dazu führen, dass einzelne Schüler\*innen nicht die individuelle Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Dadurch entstehen Bildungsungleichheiten, da nicht alle Schüler\*innen gleichermaßen unterstützt werden können. Der Fachkräftemangel auf institutioneller Ebene führt außerdem dazu, dass das Schulsystem überlastet ist und nicht alle Bedürfnisse angemessen erfüllen kann.

Darüber hinaus, haben Schüler\*innen, aufgrund sprachlicher Barrieren und kultureller Unterschiede, Schwierigkeiten sich der Klasse anzupassen. Auf der Mesoebene werden sie dann ausdifferenziert und die Anpassungsschwierigkeiten vergrößern sich. Die Repräsentationen und Wahrnehmungen (Schüler\*in mit Beeinträchtigung/ohne Beeinträchtigung, Flüchtlinge, Kinder mit Migrationshintergrund) der Makroebene beeinflussen wiederum betroffene Schüler\*innen. Die Gesellschaft sieht die Schüler\*innen dann als „ausdifferenziert“ und als Problem der Gesellschaft an, weil sie nicht so leistungsfähig wirken als die anderen Schüler\*innen ohne besondere Bedürfnisse.

Des Weiteren erschweren Kommunikationsprobleme zwischen den Ebenen die Unterstützung für betroffene Schüler\*innen auf der Mikroebene. Es besteht die

Möglichkeit, dass Familien nicht genügend informiert sind, was dazu führen kann, dass Kinder, die dringend Unterstützung benötigen, nicht angemessen unterstützt werden. Ein weiterer Punkt stellt die strukturelle Ausdifferenzierung auf der Mesoebene dar. Diese kann sich auf der individuellen Ebene zu sozialen Schwierigkeiten entwickeln, insbesondere bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und Beeinträchtigungen. Durch gesellschaftliche Strukturen und der Etikettierung der Schüler\*innen kann dieser Prozess verstärkt werden. In der pädagogischen Praxis fällt außerdem auf, dass Schüler\*innen, auf individueller Ebene, häufig mit dem Etikett „Schüler\*in mit besonderem Förderbedarf“ versehen werden, sobald sie von der Norm der Gesellschaft abweichen und dann automatisch auf der Mesoebene anders behandelt werden. Bei Schüler\*innen mit einem Migrationshintergrund ist die Wahrscheinlichkeit noch größer, anhand der kulturellen Unterschiede und der sprachlichen Barrieren stigmatisiert zu werden. Aus inklusiver Sichtweise scheint die Anzahl der als problematisch eingestuften Kinder stark zuzunehmen. Die Lehrer\*innen reagieren sensibler auf Abweichungen von der Norm, was zu früheren Diagnosen führt und eine höhere Nachfrage nach zusätzlichen Ressourcen generiert. Die diagnostische Etikettierung wird als eine Form der Diskriminierung betrachtet, die darauf abzielt, Kinder zu homogenisieren. Die Kinder selbst spüren diese Etikettierung, die als gesellschaftlicher Prozess der Identitätskonstruktion gesehen wird. Fachkräfte zeigen zudem eine gesteigerte Sensibilität gegenüber Kindern mit Auffälligkeiten. Diese Sensibilität kann zu einer mentalen Ausgrenzung führen, bei der die schwierigen Kinder in den Gedanken der Fachkräfte separiert werden. Die Ausgrenzung findet heutzutage nicht unbedingt mehr auf institutioneller Ebene (Mesoebene) statt, sondern manifestiert sich im Denken der Fachkräfte. Inklusive Maßnahmen könnten somit paradoxerweise die Abgrenzungsbereitschaft steigern.

Auf der Mikroebene sehen sich Lehrkräfte mit den Herausforderungen der Umsetzung der Inklusionstheorie in der Praxis konfrontiert. Auf der Mesoebene behindern strukturelle Defizite die erfolgreiche Umsetzung der Inklusionstheorie. Auf der Makroebene ist nicht immer bewusst, dass die Inklusion einen Weg und kein Ziel darstellt. Wenn die Kinder auf der Makroebene Traumata erlebt haben, weil sie zum Beispiel aus ihrem Land flüchten mussten oder/und die Familienverhältnisse schlecht sind und sich dabei noch unsicher fühlen, dann ist es legitim, dass Kinder andere Sorgen haben, als sich um die Schule zu kümmern. Ihre Leistungen schwächen auf individueller

Ebene ab und Lernschwierigkeiten kommen zum Vorschein. Auf institutioneller Ebene wird dann eine individuelle Hilfe zur Verfügung gestellt und im besten Fall eine Psychologin, die sich mit den Lebensgeschichten des Kindes auseinandersetzt. Als letzter Punkt kann angeführt werden, dass Eltern häufig nicht gerne kooperieren, insbesondere in Bezug auf die Verwendung von Medikamenten und ihre Haltung gegenüber unterstützenden Maßnahmen ist eher abweisend. Diese Barrieren schränken das Lehrpersonal und ihr pädagogisches Wissen ein und hemmen den Inklusionsprozess der Kinder.

Diese Wechselwirkungen unterstreichen die Komplexität und gegenseitige Beeinflussung der Herausforderungen, mit denen Kinder mit besonderen Bedürfnissen und einem Migrationshintergrund und das pädagogische Fachpersonal im Schulsystem konfrontiert sind. Alle Interviewpartner\*innen befürworten den Ansatz der Inklusion, sehen jedoch noch Verbesserungsmöglichkeiten. Es braucht eine umfassende und koordinierte Reaktion auf allen Ebenen des Schulsystems, um sicherzustellen, dass alle Schüler\*innen, unabhängig von ihrem Hintergrund oder ihren individuellen Bedürfnissen, die Unterstützung erhalten, die sie benötigen.

Auf der Mikroebene könnten Lehrkräfte durch kontinuierliche professionelle Entwicklung und Schulungen besser darauf vorbereitet werden, die Bedürfnisse aller Schüler\*innen zu erfüllen. Dies könnte beinhalten, wie man effektiv mit Schüler\*innen mit unterschiedlichen Hintergründen kommuniziert (Migrationspädagogik) und wie man Unterrichtsmethoden anpasst, um alle Schüler\*innen einzubeziehen. Auf der Mesoebene könnten Schulen und Gemeinschaften zusammenarbeiten, um Ressourcen zu teilen und Unterstützungsdienste für Schüler\*innen und ihre Familien anzubieten. Den Eltern, die die Landessprache nicht sprechen, könnten Dolmetscher\*innen zur Verfügung gestellt werden, die sie dann auch ausreichend über die verschiedenen Optionen des Schulsystems aufklären. Auf der Makroebene könnten politische Entscheidungsträger Maßnahmen ergreifen, um die Ressourcen für Schulen zu erhöhen und die Einstellung und Ausbildung von qualifizierten Lehrkräften zu fördern. Psycholog\*innen werden immer wichtiger in unserer Gesellschaft und sollten auch auf den niedrigeren Bildungsniveaus lokal arbeiten dürfen.

Wie bereits im Kapitel 2.1 ausführlich erörtert, bezieht sich die Intersektionalität auf die Wechselwirkung verschiedener sozialer Identitäten und wird auch auf den einzelnen

geschilderten Ebenen sichtbar. Die Überlappungen werden besonders auf der Mikroebene sichtbar. Dort kann die Schnittstelle der Sprachbarrieren und kulturellen Unterschieden das Erleben von Beeinträchtigungen und den Zugang zu Bildungsressourcen beeinflussen. Auf der Mesoebene wird die Intersektionalität durch strukturelle Barrieren hervorgehoben. Verschiedene Identitäten, die nebenbei durch ihre Lebensgeschichten geprägt sind, können vom Bildungssystem ausgeschlossen oder anders behandelt werden. Schließlich wirken sich, auf der Mesoebene, soziale und kulturelle Repräsentationen sowie Wahrnehmungen auf die Schüler\*innen aus. Insbesondere wenn verschiedene Differenzmerkmale miteinander kombiniert und auf mehreren Ebenen sichtbar werden (Migrationshintergrund und Beeinträchtigung), können Stigmatisierungen und Vorurteile die Integration der Betroffenen erschweren.

## 5. Diskussion

Im Diskussionsteil erfolgt die Kontextualisierung der Ergebnisse innerhalb eines breiteren Rahmens, indem sie mit bestehenden Theorien und Literatur in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus werden die vorgeschlagenen Lösungsansätze näher erläutert.

In Luxemburg sind neben Geflüchteten und Zuwanderer\*innen, die aufgrund ihrer Arbeit oder wegen einer besseren Lebensqualität ins Land gekommen sind, auch Grenzgänger\*innen anzutreffen. Aufgrund seiner Lage im Herzen von drei umliegenden Ländern (Deutschland, Frankreich und Belgien) zieht Luxemburg viele Grenzgänger\*innen an, die täglich ihren Weg in dieses kleine Land finden (siehe Kapitel 2.5). Bisher konnte durch die Interviews festgestellt werden, dass Kinder, die sowohl von einer Beeinträchtigung als auch von einem Migrationshintergrund betroffen sind, im Schulwesen vor besonderen Herausforderungen stehen. Hinzu kommt, dass das System an seine Grenzen stößt und dass das Lehrpersonal automatisch immer mehr Druck verspürt. Die befragten Interviewpartner\*innen betonten bei ihren Antworten klar und deutlich, dass es viele Herausforderungen im Umgang mit der Inklusion von betroffenen Kindern gibt. Sie erwähnten die institutionelle, individuelle und gesellschaftliche Ebene (siehe Kapitel 3.1.7). Dennoch hoben sie auch die positiven Unterstützungsmaßnahmen hervor, die das luxemburgische Bildungssystem bereits bietet, und schlugen zusätzlich wertvolle Lösungsansätze für die Zukunft vor.

Als Erstes ist zu bedenken, dass Schüler\*innen mit einem Migrationshintergrund einen Übergang erlebt haben, nämlich von ihrer alten Heimat hin zu einem Land, das sie nicht kennen und fremd für sie erscheint. Wie schon im Kapitel 2.4 erläutert, können die Ursachen für eine Migration vielfältig sein und sie kann entweder freiwillig oder unfreiwillig geschehen. In Luxemburg, einem Land, in dem 47,4 % der Bevölkerung Einwanderer\*innen sind, scheint die Betrachtung dieser Kategorie besonders in den Vordergrund zu rücken (siehe Kapitel 1.1). Nur ein Fünftel der Grundschüler\*innen sind Luxemburger\*innen und die Mehrheit stammt aus anderen Ländern (MEN, 2023b). Die luxemburgische Staatsangehörigkeit wird durch Geburt per Abstammung zugewiesen. Im Kapitel 2.4 wurde darauf hingewiesen, dass es keine einheitliche Definition vom Begriff der Migration gibt, dies gilt ebenfalls für Luxemburg. In dieser Arbeit wird von Migrationshintergrund gesprochen, da, laut Wansing und Westphal (2014, S. 29) beim Begriff des Migranten oder der Migrantin seine/ihre Lebensrealität vernachlässigt wird und die Hintergründe der jeweiligen Person in einer ganzheitlichen Perspektive in Betracht gezogen werden soll.

Schüler\*innen mit einem Migrationshintergrund stehen in einem ständigen Aktualisieren und Anpassen ihrer Identität, indem sich ihre sozialen Beziehungen verändern. In ihrem Prozess werden ihre „schablonenhafte“ Zuschreibungen neu definiert und soziale Differenzen hergestellt. Die staatliche und gesellschaftliche Zuschreibung des Migrationshintergrundes wird zudem kritisch angesehen, da es ein Segregationsinstrument darstellen kann, indem man die Menschen sprachlich kategorisiert. In ihrem neuen Land sind die Schüler\*innen dann mit einigen Konfliktlinien konfrontiert. Ihr neuer Kontext grenzt sich von ihrer Herkunft, ihrer Kultur und ihrer Religion ab. Die Schüler\*innen können als „Pendler\*innen zwischen den Welten“ charakterisiert werden (Winkler, 2022, S. 287). Expertin B bestätigt, dass die Familien und ihre Kinder oft mit Lebensgeschichten konfrontiert wurden und jeder seine Erfahrungen gemacht hat. Die Expertin sieht: „Transgenerationelle Problematiken und vielleicht auch ein Verständnis von der Gesellschaft, wie sie hier gelebt wird, wie sie im Ursprungsland gelebt wird, Anpassungsschwierigkeiten, soziale Schwierigkeiten“ (Z. 55-57). Sie stellt deshalb auch die Schüler\*innen mit ihren Familienmitgliedern auf dem Brett dar, weil diese eine erheblich große Rolle in ihrem Leben spielen (Anhang B2). Expertin C äußert hierzu: „[...] das ist auch immer eine ganze Adaptation, auch diese gesellschaftlichen Ansprüche [...]“ (Z. 62). Eine unfreiwillige Flucht löst oftmals Traumata aus, die dann zu Entwicklungsproblemen heranwachsen. Diese Geschichten

verkomplizieren die Integration der Kinder in die Regelklassen. Die Auswirkungen von Armut und Unsicherheit in Familien auf die Kinder äußern sich oft in Lernschwierigkeiten. Diese Kinder haben nicht die gleichen Voraussetzungen wie ein Kind, das wohlbehütet in einer heilen Welt lebt. Die Expertin B betont jedoch, dass auch Kinder aus guten Verhältnissen mit Problemen konfrontiert seien, die ebenfalls nicht zu unterschätzen seien (Winkler, 2022, S. 289).

Eingewanderte Schüler\*innen besitzen laut Bourdieu (1983, S. 183) nicht das nötige Sozialkapital, um sich in die Schule und die dazugehörigen Normen zu integrieren. Da die Betroffenen neu in das Land kommen, haben sie nicht die gleichen Möglichkeiten, sich zu vernetzen, um Anerkennung zu gewinnen und am sozialen Leben der aktuellen Gesellschaft teilzunehmen. Somit entsteht, beim Eintreffen der Neuen, sofort eine soziale Ungleichheit. In diesem Kontext kann der Begriff der Migrationspädagogik genannt werden. Hierbei wird beobachtet, wie sich der Migrationshintergrund auf die Bildungsprozesse der Betroffenen ausübt und ihre Zugehörigkeit fördert oder abschwächt (Dirim, 2023, S. 377). Aus einer migrationspädagogischen Perspektive, könnte dieser Mangel an sozialem Kapital bei eingewanderten Schüler\*innen berücksichtigt und adäquat angegangen werden (z.B. durch kulturelle Sensibilisierung, Förderung von Mehrsprachigkeit, soziale Unterstützungssysteme).

Bourdieu (1983, S. 183) sieht die Sprache ebenfalls als ein soziales Kapital, da den Schüler\*innen diese Kenntnisse fehlen oder sie einschränken, weil sie die Sprachen des Landes nicht so gut beherrschen. Kinder mit Migrationshintergrund stehen so oft vor der Herausforderung, sich ohne jegliche Sprachkenntnisse im neuen Schulsystem zurechtzufinden (Winkler, 2022, S. 293). In Luxemburg sind diese Sprachkenntnisse jedoch sehr wichtig. Luxemburg hat drei Amtssprachen (Französisch, Deutsch, Luxemburgisch). Demnach wird der Schule sehr viel Bedeutung zugeschrieben, weil sie das Zentrum der Sprachvermittlung darstellt. Wie in der Theorie erläutert, kommen die Kinder schon früh mit den Sprachen in Verbindung. Kommt ein Kind jedoch etwas später in das System, wird es sprachlich benachteiligt und muss das nachholen, was andere schon gesehen haben. Das Kind wird aus der Regelklasse herausgenommen und wird für ein paar Stunden getrennt unterrichtet. Der oder die Schüler\*in kann also nur teilweise am Regelunterricht partizipieren (Kronauer & Häußermann, 2018, S. 185).

Als zentraler Punkt, kann zusätzlich angeführt werden, dass es sich hierbei nicht nur um Sprachbarrieren handelt, sondern es auch um kulturell-religiöse Verständnisbarrieren mit den Familien und deren Kindern geht. Die Betroffenen erhalten die Diagnose einer

Beeinträchtigung oftmals zum ersten Mal in ihrem neuen Land. Diese Diagnosen werden zudem nicht vor Ort durchgeführt, sondern außerhalb des Schulgebäudes, das wiederum organisational zu Problemen bei den Familien führen kann. Auf dem Systembrett der Expertin B ist diese Distanz der Schule und des/der Psycholog\*in sehr gut zu erkennen (Anhang B2). Die Eltern sind in der Regel überrascht und möchten diese Zuschreibung nicht akzeptieren. Die zusätzlichen Sprachbarrieren vereinfachen die Situation für die neuen Einwanderer\*innen nicht. Diese fühlen sich machtlos und werden zudem noch vom System ausgeschlossen. Die Diagnosen eines zusätzlichen Förderbedarfs stoßen auf andere kulturelle und religiöse Vorstellungen. Die Diagnosen können einerseits positiv sein, denn manche Kinder bekommen nicht die benötigte Aufmerksamkeit in ihrem Herkunftsland. Sie können jedoch andererseits auch eine einfache Zuschreibung sein, unabhängig davon, ob ein tatsächlicher Förderbedarf vorliegt (Winkler, 2022, S. 289). Auch Amirpur (2019) bestätigt, dass die Familien oft orientierungslos sind, wenn sie in ein neues Land kommen. Die fehlenden Sprachkenntnisse und meist noch die soziale Schwäche verringern die Teilhabechance der Kinder im Schulsystem. Viele Eltern lehnen die Möglichkeit der Sonderschulen ab, da sie sich eine bessere Zukunft für ihre Kinder erhoffen und ihre gesellschaftliche Teilhabe verbessern möchten.

Hinzu kommt, dass die familiären Umstände in manchen Familien mit Migrationshintergrund verallgemeinert werden und unbewusst abwertende Stereotypisierungen hervorrufen. So berichtet Experte A zum Beispiel von einem Kind, dessen Mutter vom Kap Verde stamme, viele Partner hatte und mit jedem Partner ein Kind habe und das Kind nun große Probleme in der Schule aufweise. Er erzählt außerdem von einem Jungen, der vom Kap Verde kommt, bei dem die hygienischen Bedürfnisse nicht erfüllt seien (Z. 267-271; Z. 129). Diese Beispiele werfen natürlich sofort ein schlechtes Licht auf Familien kapverdischer Herkunft und entwickeln sich vielleicht zu Vorurteilen in der Gesellschaft und in der Klasse zu einer unbewusst unterschiedlichen Behandlung der Betroffenen im Vergleich zu anderen Schüler\*innen.

Durch ihren Kontext oder ihren Hintergrund können Schüler\*innen also mehreren Benachteiligungen ausgesetzt sein. Mit dem Begriff der Benachteiligung wird, laut Schroeder (2016, S. 57) auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten und auf die institutionelle Diskriminierung durch das Schulsystem hingewiesen. Diskriminierung kann in vielerlei Formen auftreten und tritt oft dann auf, wenn Menschen aufgrund bestimmter Merkmale oder Eigenschaften von anderen ausgeschlossen oder benachteiligt

werden. Im Bildungssystem können solche Diskriminierungen aufgrund verschiedener Kategorien auftreten, die Menschen aufgrund von Merkmalen wie Geschlecht, Ethnizität, sozialer Klasse, Religion, sexueller Orientierung oder Behinderung kategorisieren. Scherr (2012, S. 8) betont, dass Diskriminierung auf kategorialen Unterscheidungen beruht, das heißt, dass Menschen aufgrund von bestimmten Merkmalen oder Eigenschaften in bestimmte Kategorien eingeteilt werden, die von der erwarteten Norm eines vollwertigen Gesellschaftsmitglieds abweichen können. Diese Kategorien können dazu dienen, Menschen auszuschließen oder zu marginalisieren, die nicht den gesellschaftlichen Erwartungen oder Normen entsprechen.

Durch die Interviews konnte unbewusster Ableismus und Rassismus bei den Expert\*innen und im Schulsystem erkannt werden. Laut Hutson (2010, S. 1) ist Ableismus die systematische Benachteiligung von Menschen mit Beeinträchtigung in einer Gesellschaft, die auf der Annahme basiert, dass bestimmte Fähigkeiten und Funktionen wünschenswert und normal sind. Ableismus kommt aus dem Englischen „to be able“, also „fähig sein“. Die Endung -ismus oder -ism im Englischen bedeutet, dass es sich um eine Ideologie handelt. In dieser Ideologie sollte unser Körper dazu trainiert werden zu funktionieren (fähig zu sein). Für Maskos (2010) umfasst Ableismus negative Einstellungen, Verhaltensweisen und Praktiken, die Menschen mit Beeinträchtigung als minderwertig oder unerwünscht behandeln und ihnen den Zugang zu gleichen Rechten und Möglichkeiten verweigern. Kinder, die aus der Klasse herausgenommen werden, im Kompetenzzentrum unterrichtet werden oder teilweise ins Kompetenzzentrum müssen (Experte A, Z. 314), haben das Gefühl, sie seien durch ihre Beeinträchtigung oder durch ihren Migrationshintergrund anders und nicht in der Lage, am Regelkurs teilzunehmen. Sie werden systematisch anders behandelt (Hutson, 2010, S. 1).

Die Diagnostik einer Beeinträchtigung kann laut Schuppener (2023, S. 163) ebenfalls als ableistische Haltung des Bildungssystems wahrgenommen werden. Die Schüler\*innen werden anhand eines Instrumentes mit der Norm verglichen. Wenn Experte A vom „Cape Verde oder von irgend so einer Insel“ (Z. 125) spricht und die Kinder als „verloren“ (Z.126) beschreibt, könnte das auf Vorurteile gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen hinweisen. Die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten werden außerdem als eine Belastung für das System angesehen: sie „beißen“, „schlagen“ und „kennen keine Grenzen mehr“ (Experte A, Z. 82-83).

Zusätzlich ist auch eine institutionelle Diskriminierung zu analysieren, die jedoch wahrscheinlich nicht mit Absicht (indirekte Diskriminierung) die Schüler\*innen

herausfiltert, die nicht die Leistungen des Schulsystems erbringen können. Hasse und Schmidt (2021, S. 2) definieren institutionelle Diskriminierung als anhaltende Benachteiligung von sozialen Gruppen, die auf überindividuellen Faktoren wie Normen, Regeln, routinisierten Praktiken und kollektiv verfügbaren Begründungen beruht. Diese Form der Diskriminierung wird insbesondere Organisationen und den in diesen Organisationen tätigen Berufsgruppen zugeschrieben. Luxemburg gilt als eines der Länder mit einem stark selektiven Bildungssystem. Wenn Institutionen wie Schulen Regeln, Verfahren oder Strukturen aufstellen, die bestimmte Personengruppen systematisch benachteiligen, entsteht eine ungleiche Verteilung von Chancen und Ressourcen. Im Gymnasium bestätigt Expertin C, dass Schüler\*innen, die besondere Bedürfnisse haben, schon vorher vom Schulsystem ausgesondert wurden. Sie erzählt ebenfalls von den CLIJA Klassen, die reine Klassen mit Flüchtlingen sind und demnach diese Schüler\*innen von den anderen getrennt sind. Ein weiteres Beispiel ist, dass Kinder, die zu starke Bedürfnisse oder zu viele Bedürfnisse aufweisen, nicht im Kompetenzzentrum angenommen werden. Kinder, die anders behandelt werden, weil sie einen anderen familiären Hintergrund haben, könnten Opfer von Vorurteilen und einem unbewussten Rassismus ausgeliefert sein. Da verschiedene Kinder mit Migrationshintergrund eine andere Kultur besitzen und das Lehrpersonal nicht darauf vorbereitet ist, könnten die Betroffenen sich nicht wertgeschätzt fühlen. Rommelspacher (2009) definiert Rassismus als „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (S. 29). Die Theorie des Rassismus basiert also auf der Annahme, dass es verschiedene „Rassen“ gibt, die biologische Unterschiede erzeugen. Diese Theorie naturalisiert kulturelle und soziale Unterschiede und ordnet Menschen in homogene Gruppen zu. Diese Zuordnung führt zu einer bestimmten Rangfolge oder Hierarchie. Der IDB-Jahresbericht (2020) weist darauf hin, dass die Schule eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung dieser Machtverhältnisse spielt.

Neben der Differenzlinie des Migrationshintergrundes spielt die Beeinträchtigung auch eine Rolle. Im empirischen Teil der Arbeit, im Kapitel 2.3 wurde sich aktiv für den Begriff der Beeinträchtigung entschieden, da der Begriff der Behinderung als abwertend angesehen werden kann. Bis ins 19. Jh. ging man noch davon aus, dass man die Beeinträchtigung heilen müsse. Die medizinische Sicht wurde dann nach und nach von der pädagogischen Sichtweise abgelöst und die Sonderpädagogik entwickelte sich nach und nach (Biewer, 2017, S. 21). Die Beeinträchtigung kann als Überbegriff für Schäden,

Benachteiligungen und Belastungen gegenüber der individuellen Disposition festgelegt werden (ebd., S. 44). Die WHO (1980) betont, dass sowohl Benachteiligung als auch Beeinträchtigung auf eine körperliche oder kognitive Anomalie oder Funktionsstörung zurückzuführen seien. Mit der Einführung der ICF Klassifikation, wurden die Menschen erstmals in ihrem Kontext wahrgenommen, indem ihre individuellen Lebensumstände in Betracht gezogen wurden. Somit entstand die Theorie, dass die Beeinträchtigung (als Behinderung in der Literatur klassifiziert) nicht nur ein medizinisch erklärbares Problem ist, sondern auch ein kulturelles und soziales Produkt der Gesellschaft darstellen kann (Walgenbach, 2012). Beide Modelle werden von Waldschmidt (2005, S. 17) wie folgend erklärt. Das soziale Modell, versteht die Behinderung, als eine Folge von gesellschaftlicher Unterdrückung. Der Fokus wird von individuellen Defiziten oder Beeinträchtigungen auf die gesellschaftlichen Barrieren verlagert, die die Teilnahme von den Betroffenen am sozialen Leben behindern. Das kulturelle Modell betrachtet Behinderung als Ergebnis einer Stigmatisierung und als ein kulturelles Deutungsmuster. Die Behinderung sei nicht überwindbar oder lösbar und Kategorien von Behinderung und Nicht-Behinderung sollen dekonstruiert werden (siehe 2.3). Es gilt, die Betroffenen als integralen Bestandteil der Gesellschaft anzusehen und nicht als eine Minderheit, die integriert werden muss (ebd., S. 24). In Luxemburg wird die Beeinträchtigung aktuell wie folgend definiert: „Eine Person mit Behinderung ist eine Person mit einer dauerhaften körperlichen, geistigen, intellektuellen oder sensorischen Beeinträchtigung“ (Regierung des Großherzogtums Luxemburg, 2023).

Durch die soziale Praxis der Schule und die gesellschaftlichen Repräsentationen (Disability Studies), werden die Kategorisierungen wie „Beeinträchtigung“ und „Migrationshintergrund“ immer wieder reproduziert. So wird immer wieder über Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, „anders“ und „fremd“ oder „Heterogenität“ und „Differenz“ gesprochen. Wer denn nun dazugehört oder nicht, wird vom Schulsystem festgelegt (Winkler, 2022, S. 288). Hierbei kann auch von „Doing Student“ gesprochen werden. Kinder werden durch Zuschreibungen und Erwartungen zu bestimmten Schüler\*innen gemacht. Alle Expert\*innen erklären, nachdem sie das Systembrett aufgestellt haben, dass die Rolle des Schülers oder der Schülerin ist, immer sein oder ihr Bestes zu geben. Solche Normerwartungen beeinflussen die Motivation, den Selbstwert, das Lernen und die Leistungen der Kinder. Die Differenzkategorie Migrationshintergrund

in Kombination mit einer Beeinträchtigung vollziehen automatisch Ein- und Ausschlusspraktiken (Winkler, 2022, S. 291).

Da, laut Feuser (2020, S. 2) eine klare Definition eines integrativen Bildungssystems fehlt und keine eindeutigen Leitlinien für das didaktische Vorgehen bestehen, gestaltet sich die Umsetzung realer Chancengleichheit in der Praxis als Herausforderung. Die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) ist ein wichtiges Instrument zum Schutz der Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung in Luxemburg. Sie wurde 2007 von Luxemburg unterzeichnet und 2011 ratifiziert. Die UN-BRK und das Fakultativprotokoll verpflichten Luxemburg, die volle und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung an der Gesellschaft, also ihre Chancengleichheit zu fördern und zu gewährleisten. Dazu gehört auch das Recht auf Bildung, das in Artikel 24 der Konvention festgelegt ist. Dieser Artikel fordert, dass Menschen mit Beeinträchtigung Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem haben, das ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigt und ihnen lebenslanges Lernen ermöglicht. Artikel 5 befasst sich mit dem Grundsatz der Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung. Der Artikel besagt, dass alle Menschen unabhängig von ihrer Beeinträchtigung die gleichen Rechte und Pflichten vor dem Gesetz haben und vor jeder Form von Diskriminierung geschützt werden müssen. Außerdem sollen benachteiligte Menschen angemessene Vorkehrungen erhalten, um ihre volle Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen und besondere Maßnahmen zur Förderung ihrer Gleichstellung werden nicht als diskriminierend angesehen. Die Deutsche UNESCO-Kommission unterstützt diese Vision und betont, dass alle Menschen eine wertvolle Bereicherung für die Gesellschaft sind und gleiche Chancen auf qualitativ hochwertige Bildung erhalten sollen (DUK, 2014).

In der Realität bleibt es jedoch schwierig, die Chancengleichheit sicherzustellen, da verschiedene Faktoren wie „Race“, Geschlecht und soziale Klasse den Schüler\*innen den Zugang zu einer gerechten Bildung erschweren können. Segregation, Stigmatisierung und Selektion führen zu Chancenungleichheiten (Wansing et al., 2016, S. 72).

Im Kapitel 2.3.1 wurde darauf hingewiesen, dass es mehrere Beeinträchtigungsarten gibt und dass der Fokus in dieser Arbeit auf die Kinder mit einem „sonderpädagogischen Förderbedarf“, die in Luxemburg als Kinder mit „speziellen Bedürfnissen“ bezeichnet werden (MEN, 2023c, S. 8). Sie werden sprachlich durch das System ausgegrenzt. Die Differenzkategorien werden durch das System selbst hervorgebracht oder sogar stabilisiert. Auch die Gesellschaft legt fest, was als normal und was als anormal

angesehen wird. Schüler\*innen werden in zwei Kategorien eingeteilt: Schüler\*innen mit spezifischen Bedürfnissen und Schüler\*innen, die keine Hilfe brauchen. Schüler\*innen, denen geholfen werden muss um die Kompetenzen zu erreichen (individuelle Förderung) und Schüler\*innen, die es auch ohne Hilfe schaffen (Veznikova & Gabrle, 2013, S. 48). Sie werden etikettiert, wodurch keine inklusive Praxis zustande kommen kann.

Auch Pädagog\*innen müssen mit verschiedenen Situationen klarkommen und befinden sich in einem Dazwischen. Winkler (2022, S. 288) hebt hervor, dass das Personal zudem häufig mit Ratlosigkeit und Überforderung auf komplexe Situationen reagiert. Experte A unterstreicht, dass das Lehrpersonal weine, weil es dem Druck nicht mehr gewachsen sei (Z. 375). Experte B bekräftigt diese Aussage und äußert, dass das Lehrpersonal oft alleine sei, auch wenn schon viel Hilfskraft zur Verfügung gestellt werde (Z. 134). Es fehlt ihnen an angemessener Ausbildung und spezifischem Wissen, um diesen Herausforderungen effektiv zu begegnen. Diese Erfahrungen sowohl des Personals als auch der Schüler\*innen deuten auf Veränderungen in den Beziehungen hin und können erklären, warum Ein- und Ausschlusspraktiken sowie resultierende Ungleichheitserfahrungen auftreten. Lehrkräfte stehen oft alleine vor diesen Herausforderungen, da die spezialisierten Fachkräfte wie Logopäd\*innen, Heilpädagog\*innen oder Psycholog\*innen, die über das erforderliche Wissen zur Bewältigung solcher Krisen verfügen, nicht unmittelbar verfügbar sind, sondern in der Verwaltung sitzen und die lokalen (ESEB, I-EBS) seien zu wenig, um die Situation unter Kontrolle zu bringen. Das lokale Niveau und die Hilfe stellen Experte A auf seinem Systembrett dar (Anhang B1). Dieses Ungleichgewicht wird besonders in Grundschulen deutlich, weil dort nicht genug auf lokaler Ebene gearbeitet wird (auch wenn die Zusammenarbeit anscheinend gut verlaufe). Experte A unterstreicht zu diesem Thema: „[...] wir haben nicht den Psychologen, wir haben nicht den Logopäden, wir haben nicht den Heilpädagogen usw., weil die sitzen dann in der Direktion und das sind dann eigentlich die Bürohengste und was ich da eigentlich immer schade finde, die kennen die Kinder nur vom Dossier“ (Z. 353-356).

Es gibt, in Luxemburg, praktische Herausforderungen bei der Umsetzung der Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Eines der größten Stolpersteine stellt die Definition des Begriffs der Inklusion dar. Artiles und Dyson (2005) bezeichnen den Begriff als „slippery concept“, weil sich das Konzept ständig verändert. Da es viele

Konzeptualisierungen der Inklusion gibt und dies die inklusive Arbeit in den Klassen als auch die Arbeit in der Politik erschwert, haben Pit-ten Cate und Krischler (2018) eine Studie, über das Verständnis der Menschen in Luxemburg über die Inklusion und die Bereitschaft der Lehrkräfte diese Inklusion praktisch einzusetzen, durchgeführt. Hierbei wurden verschiedene Personen befragt, die in Verbindung mit dem Bildungssystem stehen. Lehrer\*innen, aber auch Familienmitglieder, die Schüler\*innen kannten, wurden nach einer Definition der Inklusion gefragt. Die Ergebnisse wurden anhand der von Göransson und Nilholm (2014) entwickelten Typologie kategorisiert (siehe Kapitel 2.2.1). Die Lehrkräfte oder angehende Lehrkräfte sehen die Inklusion als eine pädagogische Praktik. Andere Personen, die in Verbindung mit dem Bildungssystem waren, haben die Inklusion durch die Platzierung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Bedürfnissen in reguläre Bildungseinrichtungen verstanden. Noch andere Personen, die nur einige partizipative Erfahrungen im Bildungssystem gemacht haben, definieren die Inklusion aus struktureller Sicht. Lehrkräfte, die angaben, dass es wertvoll sei alle Kinder in die Klasse zu inkludieren, fühlen sich jedoch oftmals nicht genug darauf vorbereitet. Die Einstellungen können das Verhalten von Lehrkräften und Schüler\*innen in inklusiven Klassen beeinflussen, z.B. die Interaktion, die Unterstützung oder die Leistung. Die Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten ist jedoch nicht immer konsistent und kann von anderen Faktoren wie der Situation, der Motivation oder der Einstellungsstärke abhängen. Interessant hierbei ist, dass Pit-ten Cate und Krischler (2018, S. 610) erwähnen, dass die ganze Gesellschaft bereit sein muss, um einen effizienten inklusiven Kontext zu schaffen.

Die Forschung zur Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Luxemburg wird gemäß den aktuellen Erkenntnissen häufig vom Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend in Luxemburg (MEN) durchgeführt. Seit 2013 wird das Ministerium vom selben Minister Claude Meisch geführt. Er gehört zur Demokratischen Partei in Luxemburg (DP). Das Ministerium veröffentlicht unter der Leitung von Claude Meisch regelmäßig Berichte und Publikationen zu diesen Themen, die online verfügbar sind. 2015 fand eine europäische Konferenz vom MEN in Kooperation mit der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (EASNIE) statt. Der Titel der Veranstaltung war: „Inklusive Education – Take Action“. Hier wurden fünf Botschaften herausgearbeitet. Junge Menschen sollen direkt in Entscheidungen eingebunden, die Schulen sollen barrierefrei gestaltet, Klischees sollen abgebaut, Vielfältigkeit gefördert und jeder soll vollständig in die Gesellschaft eingegliedert

werden. Diese fünf Aussagen beschreiben das Konzept der Inklusion und haben das Ziel junge Menschen zu stärken und ihre Beteiligung an der Gestaltung der Bildungspolitik sicherzustellen (Powell & Merz-Atalik, 2021, S. 359). Wie schon im Kapitel 2.6.4 konkretisiert, leitet das luxemburgische Bildungsministerium 2017 ein neues Gesetz ein, das präzisiert, wie Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden.

Krischler et al. (2019, S. 632) und Köpfer et al. (2021, S. 13) erläutern, dass das Konstrukt der Inklusion von jedem anders verstanden wird und dass die Einführung der Kompetenzzentren 2018 wahrscheinlich eher zur Exklusion führt, da die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf getrennt von den anderen Kindern unterrichtet werden. Somit hintergehe Luxemburg das Übereinkommen mit den United Nations (2006), die für eine inklusive Bildung der Menschen in allen Lebensphasen plädieren. Das Luxemburger System befinde sich aktuell immer noch in einer Exklusionspraktik.

Die Schulen sind begrenzt, eine inklusive Umgebung anzubieten und verweisen deshalb an die Kompetenzzentren. In der Grundschule findet keine einheitliche Differenzierung anhand des Förderschwerpunktes statt. Wie in der Theorie angeführt, gibt es offiziell sechs Förderschwerpunkte, die auch, seit 2018, in den Luxemburger Kompetenzzentren eine Rolle spielen (MEN, 2022, S. 9). Aktuell wird in Luxemburg ein/eine Schüler\*in dem sonderpädagogischen Förderbedarf zugeordnet, wenn sie/er nach der internationalen Klassifikation Defizite oder Schwächen im motorischen, körperlichen, visuellen, sprachlichen, auditiven, intellektuellen oder sozioemotionalen Bereich aufweist (siehe Kapitel 2.6.4). In der Regelschule muss ein Schüler oder eine Schülerin als „*élève à besoins spécifiques*“ diagnostiziert und von der Direktion eingewilligt werden, damit er oder sie Hilfe bekommt. Die Direktion ist deshalb auch groß dargestellt auf dem Systembrett von Expertin C, weil sie die Oberhand im Schulsystem hat. Die Kompetenzzentren oder die Förderschulen, wie sie in der deutschen Literatur angeführt werden, machen alle Schüler\*innen gleich. Anders formuliert, sie homogenisieren und Schüler\*innen, die zu kompliziert sind oder zu viele Probleme haben, werden nicht angenommen (Winkler, 2022, S. 293). So bestätigt Experte A: „Das heißt, wenn man dann eine Problematik mit einem Kind hat, dann kommen die und dann machen die ihre Tests mit den Kindern und wenn die dann rausfinden, dass das Kind, wenn einfache die Schwierigkeit zu groß ist, dann nehmen die das Kind gar nicht auf, das heißt die nehmen

eigentlich Kinder auf mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad, dass die auch irgendwie noch Aussicht haben um etwas zu bewirken“ (Z. 315-129). Die Kinder, die zu schwierig sind oder zu viele Probleme haben, kämpfen sich durch das lokale Niveau.

Das Stufenmodell von Bürli (1997), das in der Theorie angeführt wurde, beschreibt die Sonderschule als Phase der Separation. Spezielle Einrichtungen werden für Kinder mit Beeinträchtigungen geschaffen und die Kinder werden getrennt von den anderen Schüler\*innen unterrichtet. Die Phase der Integration beschreibt die Schüler\*innen, die in der Regelschule unterrichtet werden. Zusätzliche Unterstützung (ESEB, I-EBS) werden zur Verfügung gestellt, um die Teilhabe der Schüler\*innen zu erleichtern (das *Niveau local* ist auf dem Systembrett von Experte A dargestellt). Das Ideal einer inklusiven Bildungsstätte, in der sämtliche Schüler\*innen gleichermaßen von den pädagogischen Angeboten profitieren, unabhängig von individuellen Bedürfnissen, ist bislang noch nicht vollständig verwirklicht worden. Laut den Forscher\*innen (Krischler et al., 2019, S. 632) sei es notwendig, die inklusiven oder die nicht vorhandenen inklusiven Praktiken zu überdenken, damit alle Kinder eine gerechte Bildung erhalten können.

In Luxemburg herrscht aktuell eher noch die Praxis der Integration. Die Bemühungen seit 2017 deuten jedoch darauf hin, dass das luxemburgische Schulsystem auf dem richtigen Weg ist, inklusive Maßnahmen umzusetzen. Kinder mit Beeinträchtigung und Migrationshintergrund werden in die Regelklassen integriert. Der Unterschied zur Inklusion ist, dass dem/der einzelnen Schüler\*in Ressourcen zugesprochen werden, ohne das ganze Schulsystem zu unterstützen (Wocken, 2009, S.3). Da eine klare Definition eines integrativen Bildungssystems fehlt und keine eindeutigen Leitlinien für das didaktische Vorgehen bestehen, gestaltet sich die Umsetzung realer Chancengleichheit in der Praxis als Herausforderung (Feuser, 2020, S. 2).

Um eine inklusivere Umgebung zu fördern, sind verschiedene Strategien erforderlich, wie z.B. die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die Bereitstellung von Ressourcen und Unterstützung, mehr Sensibilisierung und Informationen für Familien, die Schaffung einer inklusiven Schulkultur und die Förderung von Kooperationen zwischen verschiedenen Ebenen (Krischler et al., 2019, S. 644). Im Jahresbericht 2022 des Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugend (MEN, 2022) wurden noch zwei weitere Schlüsselbereiche identifiziert, die im Bildungssystem

verbessert werden müssen. Die Diagnosephase muss beschleunigt werden, um eine zeitnahe Einschätzung der Bedürfnisse der Schüler\*innen zu erlangen und die Erziehungsberechtigten sollen in Situationen, in denen ein Kind mehrere spezielle Bedürfnisse hat, die Entscheidung überlassen werden, in welchem Kompetenzzentrum ihr Kind betreut wird. Dies würde sicherstellen, dass die Bedürfnisse des Kindes angemessen berücksichtigt werden und die Eltern aktiv am Entscheidungsprozess beteiligt sind. Eine entscheidende Maßnahme ist die Zusammenarbeit zwischen den Kompetenzzentren für Psycho- und Sonderpädagogik sowie der CNI, um eine effiziente Betreuung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen sicherzustellen. Auch die Expert\*innen heben Verbesserungsmöglichkeiten hervor. Sie fordern mehr personale Ressourcen und mehr Fachkräfte lokal in den einzelnen Schulen.

Mit Bezugnahme auf die konkrete Forschungsfrage und den Fokus auf den Nexus Beeinträchtigung und Migration, können bestehende intersektionale Forschungen (Dworschak, 2016; Dworschak 2022; Amirpur, 2019) anhand der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt werden. Die Einheitlichkeit des Begriffs der Migration fehlt, Schüler\*innen mit Migrationshintergrund machen tatsächlich, laut Expert\*innen die Mehrheit der Schüler\*innen in der Sonderpädagogik aus. Familien erhalten unzureichende Informationen über die Inklusion und über die Möglichkeiten, die im Schulsystem bestehen. Offizielle Publikationen oder Broschüren des Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugendliche, sind öfters in der französischen Sprache veröffentlicht worden. Der nationale Bildungsbericht über das Schulsystem gibt es in den Sprachen Deutsch und Französisch (MEN, o.J.). Spricht die Familie keine der drei Sprachen, kann sie sich nicht ausreichend über das Schulsystem informieren. Experte A nennt konkret: „Am Anfang sind es dann Verhaltensschwierigkeiten, die teilweise ausgelöst werden durch das Elternhaus, Eltern sie entweder nicht wissen, wie funktioniert das Luxemburg, wie muss das machen, wie kann ich die Kinder unterstützen, ja und dann jahrelang schlechte Unterstützung und auf einmal hat man dann auch noch die Lernschwierigkeiten“ (Z. 133-137). Es fällt jedoch auf, dass die Expert\*innen einerseits unbewusst über Intersektionalität sprechen (wie sich die eine Kategorie auf die andere auswirkt), andererseits aber die beiden Kategorien nicht als Wechselwirkung betrachten, sondern als eine Abfolge mehrerer Ereignisse sehen. Zum Beispiel wird angenommen, dass der familiäre Hintergrund Verhaltensauffälligkeiten verursacht, die sich dann als Lernschwierigkeiten herausstellen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Schüler\*innen im luxemburgischen Schulsystem teilweise durch die Intersektion von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund benachteiligt sind, daneben spielen auch andere Faktoren eine entscheidende Rolle bei dieser Ausgrenzung. Um eine umfassende Analyse dieser Problematik durchzuführen, genügt es nicht, sich lediglich auf zwei Kategorien zu konzentrieren. Vielmehr müssen auch andere Differenzlinien wie der sozioökonomischer Status, die kulturellen Hintergründe und die Religion in Betracht gezogen werden. Diese Analyse bietet jedoch bereits einen vielschichtigen Ansatz und untersucht die Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen, darunter die individuelle Ebene (Mikroebene), die institutionelle Ebene (Mesoebene) und die gesellschaftliche Ebene (Makroebene).

## 6. Fazit

Die Masterarbeit weist einige Stärken auf. Zunächst werden aktuelle und hochrelevante Themen in Bezug zum Schulkontext analysiert. In den bedeutenden Bereichen der Intersektionalität und der Inklusion, bedarf es, wie im Kapitel der Forschungslücke (siehe Kapitel 1.3) beschrieben, noch an zusätzlichen Forschungen. Die Entscheidung, sich auf Luxemburg zu konzentrieren, zeigt einen innovativen Ansatz und für die Forscherin eine interessante Herangehensweise, weil sie dort die Schule besuchte. Da es in diesem Land weniger Forschung zu diesen Themen gibt, trägt die Arbeit dazu bei, eine Wissenslücke zu füllen und einen Einblick in die spezifischen Herausforderungen des luxemburgischen Schulsystems zu bieten. Die Arbeit stützt sich auf bestehende Literatur, um die Komplexität der Thematik zu erfassen. Durch die Integration etablierter Konzepte wie Inklusion und Intersektionalität wird die theoretische Basis gestärkt.

Die Arbeit weist jedoch auch einige Schwächen auf. Zu kritisieren ist, dass die zwei Differenzmerkmale der Beeinträchtigung und des Migrationshintergrundes schon vorab festgelegt wurden. Dies führt notgedrungen dazu, dass die Komplexität der Problematik der Intersektionalität verharmlost wird. In der Intersektion können mehrere Felder wechselhaft zu Diskriminierungen führen. Um eine umfassende Forschung der Intersektion im Schulwesen zu betreiben und keine Identität außer Acht zu lassen, wären mehrere Untersuchungskategorien erforderlich. Da das Interviewmaterial hauptsächlich aus dem Zentrum Luxemburgs stammt, könnten die Ergebnisse nicht notwendigerweise auf andere Orte im Land übertragbar sein. Eine breitere geografische Untersuchung könnte zu umfassenderen und repräsentativeren Ergebnissen führen. Hierzu muss jedoch

auch präzisiert werden, dass das Zentrum sehr repräsentativ für Luxemburg ist, da sich dort die meisten Menschen niederlassen. Des Weiteren ist diese Problematik eine sehr komplexe Thematik und musste anhand bestehender Literatur gefestigt werden. Die Ergebnisse können somit nicht unabhängig von der Theorie existieren. Außerdem stellt das Interviewmaterial Wahrnehmungen und persönliche Erfahrungen dar. Es könnte von Interesse sein, die Betroffenen (die Schüler\*innen) nach ihren Erfahrungen zu interviewen und dieses Material dann mit den Expert\*inneninterviews zu vergleichen. Eine Erweiterung der Untersuchungskategorien, eine breitere geografische Abdeckung und die Einbeziehung der Perspektiven der Betroffenen könnten dazu beitragen, die Erkenntnisse zu vertiefen und zu erweitern.

Die Schule ist ein Ort an dem Schüler\*innen verschiedenster Kulturen mit zusätzlich individuellen Geschichten zusammenkommen. Seit 2009, mit der Einführung der United Nations, hat sich viel im Schulsystem verändert und die Schule ist zum Vertreter der Inklusion geworden. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Kinder oft mit der herrschenden Norm, mit dem perfekten Schüler oder der perfekten Schülerin verglichen werden. Kinder, die anders sind, brauchen laut Institution besonders viel Hilfe. Oft sind es die kulturellen Hintergründe und die sprachlichen Barrieren der Migrantenkinder, die eine Ausgrenzung derjenigen argumentieren. Anhand der durchgeführten Interviews konnte einen Überblick über die Erfahrungen von Expert\*innen über die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und vor allem die Kinder, die noch hinzu einen Migrationshintergrund erfahren, im luxemburgischen Schulsystem gemacht werden.

Die Forschungsfrage: „Welche Erfahrungen machen pädagogische Fachkräfte mit der Inklusion von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere im Kontext der Schnittstelle von Beeinträchtigung und Migrationshintergrund?“, erwies sich als komplex heraus und musste auf verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) untersucht werden. Die Analyse auf dem luxemburgischen Territorium stellte sich als sehr interessant heraus, da Luxemburg für seine vielfältige Bevölkerung und eine Sprachenvielfalt bekannt ist. Die Expert\*innen haben viele Herausforderungen im System hervorgehoben, die Hürden auf individueller und gesellschaftlicher Ebene konnten jedoch auch nicht vernachlässigt werden. Primär der sprachliche Hintergrund bestimmt über den Erfolg der Schüler\*innen im luxemburgischen Schulsystem. Seit 2017 hat das System Fortschritte bei der Implementierung inklusiver Bildungsmaßnahmen

gemacht, aber es bedarf weiterer Schritte, um eine noch inklusivere Umgebung zu schaffen. Anhand der Interviews konnte festgestellt werden, dass die Intersektion eine Rolle im Alltag des luxemburgischen Schulwesens spielt und dass dieses Konzept in der Praxis jedoch noch nicht richtig in Betracht gezogen oder gar in Form der Inklusion realisiert wird. Die Wechselwirkung zweier Kategorien werden oftmals nicht nebeneinander untersucht, sondern nacheinander. Es wird sich zuerst auf das erste und dann auf das zweite Problem konzentriert. Das eine Differenzmerkmal wird als Folge des anderen gesehen. Ein Einbeziehen beider Kategorien der Beeinträchtigung und des Migrationshintergrundes stellt sich jedoch als sehr wichtig heraus, da nur aufgrund der Intersektion herausgefunden werden kann, inwiefern dass Schüler\*innen weitere Unterstützung benötigen. Schüler\*innen die von mehreren Feldern betroffen sind, sind oftmals doppelt belastet und brauchen zusätzliche Hilfe. Die qualitativen Ergebnisse dieser Arbeit sind individuell zu betrachten und gelten nicht für alle Expert\*innen. Auch wenn die Stichprobe klein ausfiel, konnten einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden. Diese Erkenntnisse konnten durch die bestehende Literatur bestätigt und nochmals untermauert werden.

Schlussendlich betont Experte A: „Inklusion ist nicht ein Ziel an sich, sondern es ist ein Weg“ (Z.344-345). Diese Erkenntnis unterstreicht die Notwendigkeit kontinuierlicher Anstrengungen, um inklusive Bildungsumgebungen zu schaffen, die die Vielfalt der Herausforderungen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene umfassend berücksichtigen. Es ist ein Appell, diesen Weg gemeinsam zu gehen und sicherzustellen, dass jeder Schüler und jede Schülerin, unabhängig von seinen/ihren individuellen Merkmalen, die Chance hat, sein volles Potenzial zu entfalten. Die Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte verdeutlichen die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtungsweise, die sowohl die Vielfalt der Schüler\*innen als auch die Komplexität ihrer Lebenslagen anerkennt.

## Literaturverzeichnis

- Albrecht, G., L., Bury, M., Seelman, K., D. (2001). Introduction: The Formation of Disability Studies. In: Albrecht, G., L., Bury, M., Seelman, K., D. Handbook of Disability Studies. Sage Publications. S. 1-11.
- Altman, B. (2001). Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications. In: Albrecht, G., Seelman, K., Bury, M. (Hrsg.), Handbook of Disability Studies, Sage Publications, S. 9-122.
- Amirpur, D. (2019). Migration und Behinderung in der inklusionsorientierten Kindheitspädagogik. In Westphal, M., Wansing, G. (Hrsg.), Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Springer VS. S. 265-280.
- Angenendt, S. (2009). Formen der Migration. 2012 von Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)  
<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossiermigration/56611/migrationsformen>  
(Zugriff am 18.02.2024).
- Artiles, A. J., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In: Mitchell, D. (Hrsg.), Contextualizing inclusive education. S. 37-62.  
[https://www.academia.edu/1493698/Artiles\\_A\\_J\\_and\\_Dyson\\_A\\_2005\\_Inclusive\\_education\\_in\\_the\\_globalization\\_age\\_The\\_promise\\_of\\_comparative\\_cultural\\_historical\\_analysis\\_In\\_D\\_Mitchell\\_Ed\\_Contextualizing\\_inclusive\\_education\\_pp\\_37\\_62\\_London\\_Routledge](https://www.academia.edu/1493698/Artiles_A_J_and_Dyson_A_2005_Inclusive_education_in_the_globalization_age_The_promise_of_comparative_cultural_historical_analysis_In_D_Mitchell_Ed_Contextualizing_inclusive_education_pp_37_62_London_Routledge) (Zugriff am 11.01.2024).
- Baacke, D. (1995). Pädagogik. In: Flick, U., Von Kardorff, E., Keupp, E., Von Rosenstiel, L., Wolff, S. Handbuch Qualitative Sozialforschung Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. 5 Psychologie Verlags Union. S. 44-46.
- Bach, H. (1985). Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.), Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1. Theorie der Behindertenpädagogik, S. 3-24.
- Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Haupt (UTB).
- Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new Eugenics and the normalization of school children. Teachers College Record, 104. 4. Auflage. S. 663–703.
- BDS & DGS (1993). Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbands Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS). DGS-Informationen 1/93, S. 13-19. <http://www.soziologie.de/de/die-dgs/ethik-kodex.html> (Zugriff am 18.03.2024).
- Belkacem, L., Gallot, F. & Mosconi, N. (2019). Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? Travail, genre et sociétés, 41, S. 147-152.
- Bertelsmann-Stiftung (o.J.). Inklusion. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/chance-ausbildung/chance-ausbildung-leichte-sprache/ausbildung-verbessern/inklusion> (Zugriff am 14.01.2024).
- Biewer, G. (2017). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Verlag Julius Klinkhardt.

- Bleidick, U. (1972). Pädagogik der Behinderten. Marhold.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheit. Soziale Welt. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Braun, O. (2006). Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung 3. Auflage. W. Kohlhammer. S. 28-38.
- Breiner, G. (o.J.). Online-Systembrett. <https://sb.online-systembrett.com/session/freemium> (Zugriff am 13.03.2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html#:~:text=Sonderp%C3%A4dagogischer%20F%C3%B6rderbedarf%20\(SPF\),Form%20in%20der%20Regelschule%20erfolgen](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html#:~:text=Sonderp%C3%A4dagogischer%20F%C3%B6rderbedarf%20(SPF),Form%20in%20der%20Regelschule%20erfolgen). (Zugriff am 16.01.2024).
- Bürli, A. (1997). Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Fernuniversität Hagen.
- Busche, M. & Scambor, E. (2009). Intersektionales Mainstreaming. <https://vmg-steiermark.at/de/forschung/publikation/intersektionales-mainstreaming> (Zugriff am 17.02.2024).
- Charte de la diversité, Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Économie sociale et solidaire & Ministère de la Famille, de l'Intégration et à la Grande Région (2016). Lëtzebuerg. Praktischer Leitfaden. Behinderung im Unternehmen. [https://adem.public.lu/dam-assets/fr/publications/employeurs/2016/Guide-handicap\\_DE/Guide\\_Handicap\\_ALLEMAND.PDF](https://adem.public.lu/dam-assets/fr/publications/employeurs/2016/Guide-handicap_DE/Guide_Handicap_ALLEMAND.PDF). Luxembourg. Inspiring more sustainability: In Kooperation mit ADEM, Fonds Social Européen Luxembourg & Fonds social européen. (Zugriff am 26.01.2024).
- Connell, R. (2013). Verwobenheit und Intersektionalität. In: Connell, R. Gender. Springer VS. S. 121-123.
- Dederich, M. (2014). Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. <https://www.zeitschriftmenschen.at/> Heft 1. (Zugriff am 17.01.2024).
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (3. erweiterte Aufl.). [https://www.unesco.de/sites/default/files/201805/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/201805/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf). (Zugriff am 19.01.2024).
- DIMDI/WHO (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. MMI.
- Dirim, I. (2023). Migrationspädagogik. In: Huber, M. & Döll, M. (Hrsg.), Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Springer VS. S. 377- 384.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview & Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Auflage). Eigenverlag.

- Dworschak, W. (2016). Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung und Migrationshintergrund. Überrepräsentation an Förderschulen in Bayern. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 22, 1. S. 34-40.
- Dworschak, W., Selmayr, A. (2022). Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Konz, B. (Hrsg.); Schröter, A. (Hrsg.), DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Julius Klinkhardt S. 126-137.
- Europäische Kommission (EACEA) Eurydice (2019). Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa: nationale politische Strategien und Maßnahmen. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Europäische Rat der Europäischen Union (EUCO) (2024). <https://www.consilium.europa.eu/de/infographics/disability-eu-facts-figures/> (Zugriff am 10.02.2024).
- Faber, G. (2013). Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung. In: Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.), Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 325-351.
- Felder, F. (2022). Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. J.B. Metzler.
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliches Buchgesetz. S. 245-257.
- Feuser, G. (2020). Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2022/03/Feuser-UN-Konvention-und-Integration-Version-HOMEPAGE.03-2020.pdf> (Zugriff am 8.02.2024).
- Filsinger, Dieter. 2013. Integrationsmonitoring – Entwicklung, Kritik und Perspektiven. Migration und Soziale Arbeit 35. 3. Auflage. S. 229-235.
- Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt's Enzyklopädie.
- Friederichs, J. & Nonnenmacher, A. (2014). Die Analyse sozialer Kontexte. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Springer. S. 1-16.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2020) Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Facultas. 2. Auflage.
- Fuhse, J. (2009). Lässt sich die Netzwerkforschung besser mit der Feldtheorie oder der Systemtheorie verknüpfen?. In: Häußling, R. (Hrsg.), Grenzen von Netzwerken. VS. Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-80.
- Gerdes, T., S., Saulheimer, S., Schramme, S., Tan, A., E. (2021). Quo Vadis: Perspektiven auf Gegenwart und Zukunft der Forschung über Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 48. DuEPublico.

- Gomolla, M. & Radtke F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethischer Differenz in der Schule. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29. 3. Auflage. S. 265-280.
- Hasse, R. & Schmidt, L. (2021). Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.883-901.
- Helffferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS. Verlag. 4. Auflage.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 354-361.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2010). Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. VS Verlag.
- Huck, W. (1995). Luxemburg. Übersicht über das Bildungswesen. In: Lauterbach, U., Huck, W., Mitter, W. *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Carl Duisberg Gesellschaft e. V. Nomos Verlagsgesellschaft. S. 16-28.
- Hutson, C. (2010). Mehrdimensional verletzbar. Eine schwarze Perspektive auf Verwobenheiten zwischen Ableism und Sexismus. In: Jacob, J., Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hrsg.), *Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Transcript Verlag. S. 61-72.
- Informations- und Presseamt der Luxemburger Regierung (SIP) (2015). [https://sip.gouvernement.lu/dam-assets/publications/brochure-livre/minist-etat/sip/brochure/Tout\\_savoir\\_Luxembourg/Tout\\_savoir-DE.pdf](https://sip.gouvernement.lu/dam-assets/publications/brochure-livre/minist-etat/sip/brochure/Tout_savoir_Luxembourg/Tout_savoir-DE.pdf) (Zugriff am 7.01.2024).
- Jennessen, S. & Lelgemann, R. (2016). Körper - Behinderung – Pädagogik. Kohlhammer. S. 1-42.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2021). Autismus. Ernst Reinhardt Verlag. 3. Auflage.
- Kollender, E. (2021). „Wer durchfällt, versaut mir die Abi-Noten nicht.“ Warum Ökonomisierung Selektion verschärft. In: *Schule machen. Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*. 2. Auflage. S. 34-41.
- Köpfer, A., Powell, J.J.W., Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In: Köpfer, A., Powell, J.J.W., Zahnd, R. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Verlag Barbara Budrich. S. 11-41.
- Kornmann, R. (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71-85.

- Krischler, M., Powell J.J.W., Pit-ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*. VOL. 34, NO. 5. S. 632-648.
- Kronauer, M., Häußermann, H. (2019). Inklusion – Exklusion. In: Kessl, F., Reutlinger, C. (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*, vol. 14. Springer VS.
- Kurschat, I. (2014). Schulreformen in Luxemburg. Ein chronologischer Überblick. *Ons Stad*. [https://onsstad.vdl.lu/fileadmin/uploads/media/ons\\_stad\\_105-2014\\_4-9.pdf](https://onsstad.vdl.lu/fileadmin/uploads/media/ons_stad_105-2014_4-9.pdf) S. 4-9. (Zugriff am 5.01.2024).
- Lang, M. & Heyl, V. (2021). *Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung*. Kohlhammer. S. 1-21.
- Leven, R. (2018). *Gehörlose und schwerhörige Menschen mit psychischen Störungen*. Loeper Literaturverlag. S. 1-13.
- Liebold, R., Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In: Kühl, S., Strodtholz, P., Taffertshofer, A. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 32-57.
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). Lern- und Verhaltensstörungen. Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. [https://www.researchgate.net/profile/Matthias-Gruenke/publication/260292563\\_Lern\\_und\\_Verhaltensstorungen\\_Klassifikation\\_Pravalenz\\_Prognostik/links/00b49530a26a687492000000/Lern-und-Verhaltensstoerungen-Klassifikation-Praevalenz-Prognostik.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Matthias-Gruenke/publication/260292563_Lern_und_Verhaltensstorungen_Klassifikation_Pravalenz_Prognostik/links/00b49530a26a687492000000/Lern-und-Verhaltensstoerungen-Klassifikation-Praevalenz-Prognostik.pdf) (Zugriff am 12.01.2024).
- Maskos, R. (2010). Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. <https://arranca.org/ausgaben/bodycheck-und-linker-haken/was-hei%C3%9Ft-ableism> (Zugriff am 12.01.2024).
- Mecheril, P. (2019). Migrationspädagogik. In: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit - Analytische und praktische Perspektiven*. Jahrestagung 2018. München, S. 8-18.
- Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MEN) (2017). Une école pour tous: La prise en charge des élèves à besoins particuliers ou spécifiques: un dispositif sur trois niveaux. [Dossier de presse] <https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/actualites/articles/2017/02-fevrier/01-meisch-cdp/Dossier-de-presse- PDF .pdf> (Zugriff am 18.01.2024).
- Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MEN) (2022). Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché de Luxembourg. Rapport d'évaluation 2022. <https://men.public.lu/de/systeme-educatif/eleves-besoins-specifiques/inclusion-scolaire.html> (Zugriff am 19.01.2024).
- Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MEN) (2023a). Das Luxemburgische Bildungssystem. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/divers/informations-generales/das-luxemburgische-bildungssystem-de.pdf> (Zugriff am 23.01.2024).
- Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MEN) (2023b). L'enseignement au Luxembourg en chiffres 2022/2023. <https://men.public.lu/de/publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/22-23-enseignement-chiffres.html> (Zugriff am 25.01.2024).

- Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MEN) (2023c). La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg <https://men.public.lu/fr/publications/eleves-besoins-specifiques/informations-generales/rapport-situation-ebs-partie-a.html> (Zugriff am 16.02.2024).
- Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MEN) (o.J.). <https://men.public.lu/de/publications.html> (Zugriff am 9.02.2024).
- More, R., & Ratkovic, V. (2020). Intersektionale Inklusion? Disability Studies und Kritische Migrationsforschung als Alternativen zu hegemonialer Wissensproduktion. GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 3, S. 57-71.
- Musenber, O. (2020). Geistige Behinderung. In: Hartwig, S. Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. J. B. Metzler Verlag. S. 201-205.
- Nienaber, B., Holzapfel-Mantin, N., Sommaribas, A. (2023). Migration und Migrationspolitik in Luxemburg. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/522851/migration-und-migrationspolitik-in-luxemburg/> (Zugriff am 30.04.2024).
- Niggemann, J. (2021). School of Shame. Wie Klassenbildung (de)formiert. In: Schule machen. Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis (2). S. 42-47.
- Oestereich, C. (2005). Das Familienbrett als Bühne – Systemisch-konstruktivistische Aufstellungen auf dem Skulpturen Brett. ZPS, Heft 2. S. 311-323.
- Oltmer, J. (2016). Migration vom 19. Bis zum 21. Jahrhundert. De Gruyter. S. 1-12.
- Piezunka, A., Schaffus, T., Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. Unterrichtswissenschaft 45, H. 4, S. 207-222.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2018). Inklusive Bildung aus der Sicht luxemburgischer Grundschullehrerinnen und -lehrer. In: LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018. Luxemburg: LUCET & MENJE. S. 201-209.
- Polt, W. & Rimser, M. (2006). Aufstellungen mit dem Systembrett: Interventionen für Coaching, Beratung und Therapie. 7. Auflage. Ökoptia.
- Powell, J.J.W. & Wagner, J. S. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.), Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Springer VS. S. 177-199.
- Powell, J.J.W. & Merz-Atalik, K. (2021). Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien. In: Köpfer, A., Powell, J.J.W., Zahnd, R. (Hrsg.), Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Verlag Barbara Budrich. S. 357-379.
- Raithel, J. (2008). Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2. Auflage. S. 7-21.

- Regierung des Großherzogtums Luxemburg (2023). Person mit Behinderung. <https://guichet.public.lu/de/citoyens/support/glossaire/p/personne-situation-handicap.html> (Zugriff am 22.02.2024).
- Reisenbauer, A. (2014). Systemische Strukturaufstellungen am Systembrett und ihre Anwendung im Coaching-Prozess. SYSCOMM – systemische Kommunikation. <http://www.syscomm.at/solview> (Zugriff am 19.03.2024).
- Roebers, C., Mecheril, A. & Schneider, W. (1998). Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., Heft 5. S. 723- 736.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? [https://www.kreisgg.de/fileadmin/Buero\\_Landrat/Integration/Antirassismus\\_und\\_Integrationsmanagement/Fachstelle\\_gegen\\_Rassismus/Themen\\_und\\_Material/Rommelspacher-Was-ist-Rassismus.pdf](https://www.kreisgg.de/fileadmin/Buero_Landrat/Integration/Antirassismus_und_Integrationsmanagement/Fachstelle_gegen_Rassismus/Themen_und_Material/Rommelspacher-Was-ist-Rassismus.pdf) (S.25-38) (Zugriff am 17.01.2024).
- Scherr, A. (2009). Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Gesemann, F. & Roth, R. (Hrsg.), Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71-88.
- Scherr, A. (2012). Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. Springer VS.
- Schildmann, U. & Schramme, S. (2020). Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. Vergleich zweier Konzeptionen aus Sicht der feministischen Frauenforschung über Geschlecht und Behinderung. GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. S. 11-23. Online unter: <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.02> (Zugriff am 9.01.2024).
- Schroeder, J. (2016). Die Vielfalt der Behinderungen: Theoretische und empirische Beiträge der Sonderpädagogik zur beruflichen Bildung unter dem Anspruch von Inklusion. In: Bylinski, U., Rützel, J. (Hrsg.), Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. S. 57-69.
- Schuppener, S. (2023). Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext. Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L., Schuppener, S. (Hrsg.), Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Verlag Julius Klinkhardt. S. 156-171.
- STATEC (2023). Luxemburg in Zahlen. Ausgabe 2023. <https://luxembourg.public.lu/dam-assets/publications/le-luxembourg-en-chiffres/luxembourg-zahlen.pdf> (Zugriff am 8.01.2024).
- Subasi Singh, S., Pellech, C., Gutschik, A., Proyer, M., O'Rourke, I. (2021). Intersectional Aspects of Education at the Nexus of Disability and Forced Migration: Perspectives of Parents, Educational Experts, and School Authorities in Greater Vienna. Educ. Sci. 11, 423. S. 1-19 <https://doi.org/10.3390/educsci11080423> (Zugriff am 9.02.2024).
- Sylla, N., Frieters-Reermann, N., Genenger-Stricker, M., Tillmann, T. (2019). Über Fluchtmigration forschen? Forschungsethische und rassismuskritische Perspektiven auf Forschung mit geflüchteten Jugendlichen. In: Klomann, V., Frieters-Reermann, N., Genenger-Stricker, M., Sylla, N. (Hrsg.), Forschung im Kontext von Bildung und Migration Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. S. 167-181.

- United Nations (2006). UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls 109 (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, Übers.) (Original erschienen 2006: Convention on the Rights of Persons with Disabilities) UN-Behindertenrechtskonvention.
- Veznikova, I. & Gabrle, S. (2013). Bericht zur Situation der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund in Wien. Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung. Schwerpunkt AMS BSB FSW. WUK.
- Von Unger, H., Narimani, P., M'Bayo, R. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung, Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Springer VS. S. 1-36.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? Psychologie und Gesellschaftskritik 01. S. 9-31 <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-18770> (Zugriff am 29.12.2023).
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität - eine Einführung. [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de) (Zugriff am 27.02.2024).
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014). Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In: Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.), Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Springer VS. S. 17-49.
- Wansing, G., Westphal, M., Jochmaring, J., Schreiner, M. (2016). Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In: Bylinski, U., Rützel, J. (Hrsg.), Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. S. 71-87.
- Willems, H. & Milmeister, P. (2008). Migration und Integration. In: Lorig, H. W. & Hirsch, M. Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 62-93.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Transkript.
- Winkler, K. (2022). Doing Differenz in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion. In: Konz, B. & Schröter, A. (Hrsg.), DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Verlag Julius Klinkhardt. S. 286-299.
- Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. S. 1-26. [https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration\\_Wocken.pdf](https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf) (Zugriff am 15.01.2024).
- World Health Organization (WHO) (1980). International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease.
- World Health Organization (WHO) (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF.

## Gesetzesverzeichnis

Gesetz vom 10. August 1912, über den Primär-Unterricht. Mémorial A-11, 1912:

<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/imin/1912/08/18/n1/jo> (Zugriff am 14.01.2024).

Gesetz vom 7. August 1923, betr. den obligatorischen Unterricht der Blinden und der Taubstummen. Mémorial A-1, 1923:

<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rc/1922/12/30/n1/jo> (Zugriff am 14.01.2024).

## Anhang

- 211 Systemen und ...
- 1 Institutionelle Herausforderungen (institutionelle Ebene) → Organisation
  - 2 Persönliche Herausforderungen (individuelle Ebene)  
     SchülerInnen      Fachkraft
  - 3 Unterstützungsmaßnahmen ⇒ Hilfe
  - 4 Lösungsvorschläge, Verbesserungsvorschläge
  - 5 Gesellschaftliche Anforderungen

Anhang A1: Die Themen mit den dazugehörigen Kodierungsfarben

- 145 B: also meiner Meinung nach, das Ministerium ist sich bewusst, dass eigentlich die Hilfe Organisation  
 146 nicht genügt, das merken wir jetzt auch wenn ich, morgen bin ich wieder auf meiner  
 147 Direktion, da ist nicht genug Hilfe obwohl es schon enorm viel gibt. Da muss man ehrlich  
 148 sein, in den letzten Jahren hat Luxemburg sehr viel gemacht um alle diese Hilfssysteme  
 149 einzuführen. Das heißt wir haben ja die I-EBS, die gibt es seit 2017. 2017 wurden auch alle  
 150 diese Kompetenzzentren eingerichtet, also teilweise für Hochbegabung, für Sehprobleme,  
 151 Hörprobleme, für Kinder die motorische Probleme haben, Kinder die zu viel aufgedreht sind,  
 152 die solche Probleme haben. Also das wurde ja alles en place gesetzt, also das wurde alles  
 153 eingeführt, da sind enorme Ressourcen eingesetzt worden. Jedes Zentrum hat einen Direktor  
 154 einen Sous-Direktor, ein Sekretariat und so weiter und dann Leute die da arbeiten also da ist  
 155 schon sehr viel gemacht worden aber meiner Meinung nach weil auch in den letzten Jahren  
 156 die Probleme eigentlich immer grösser werden, läuft meiner Meinung auch das Ministerium  
 157 da hinten dran. Das heißt wir kriegen mehr Leute, aber weil die Probleme haben ich so den  
 158 Eindruck steigen schneller als die Leute nachkommen. Also das merken wir dann zB auch bei  
 159 unserer Direktion zum Beispiel hatten wir immer noch relativ viel Hilfe für alle die Kinder  
 160 mit Lernschwierigkeiten, aber in den letzten Jahren haben die Probleme  
 161 Verhaltensschwierigkeiten, die haben so zugenommen, die sind dann natürlich auch so akut,  
 162 dass unsere Direktion jetzt Ressourcen bei den Kindern mit Lernproblemen abziehen muss,  
 163 um sie dahin zu setzen wo Kinder mit Verhaltensproblemen sind, weil der ist ja klar, ein Kind
- Problem  
 Anstieg an  
 Kindern  
 Mangel  
 an  
 Fachkraft  
 ) Falsche  
 Ressourcen-  
 verteilung

Anhang A2: Beispiel für die Unterstützungsmaßnahmen und die institutionellen Herausforderungen

- 131 B: Ja dass man mehr noch vor Ort, sofort, multidisziplinär in der Schule arbeiten kann. Das Lösung  
 132 würde schon viele Probleme, würde ich sagen, im Keim ersticken oder im Keim lösen, dann  
 133 würden vielleicht viele Probleme nicht so ausarten wie es jetzt vielleicht der Fall ist, weil es  
 134 für den Lehrer keine andere Möglichkeit gibt, weil er ziemlich alleine ist und sich viele  
 135 Herausforderungen stellen muss, auch wenn viele Hilfe herum anwesend ist, im  
 136 Alltagsgeschäft wäre es interessant, wenn eine große Krise ist, wenn ein Psychologe und ein  
 137 Educateur sich beiziehen könnte und zusammen eine Lösung gefunden werden könnte oder er  
 138 einfach seine Klasse weiterführen kann und das Kind individuell behandelt wird.
- Lösung  
 ↓  
 Ideal

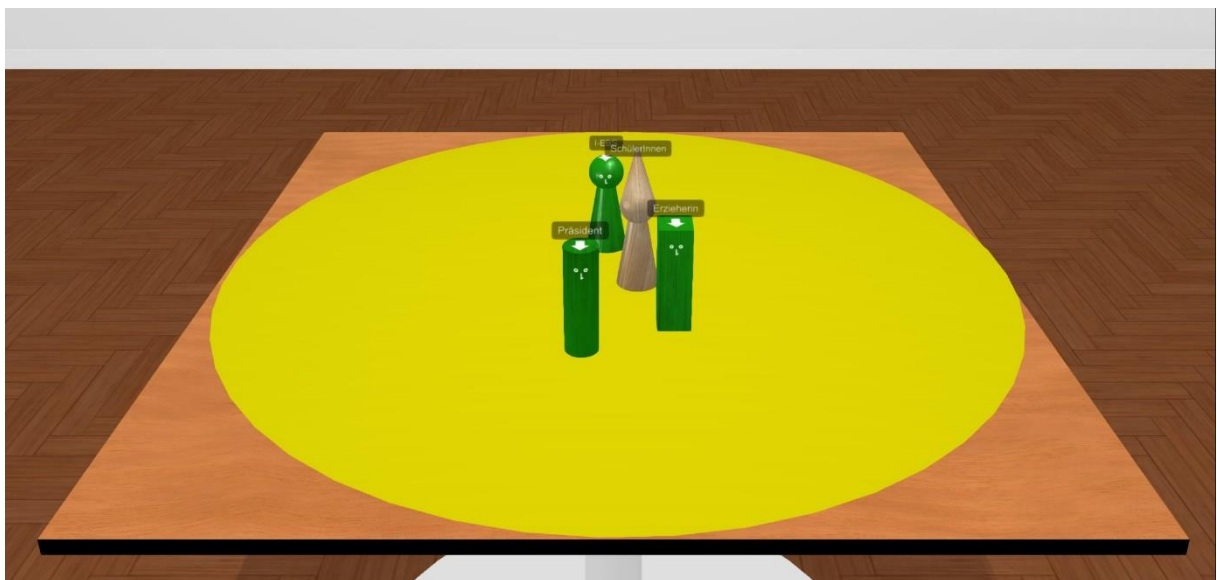
Anhang A3: Beispiel für die Lösungsvorschläge

145 B: Für mich sind es immer Lebensgeschichten und natürlich, wenn die Lebensgeschichte  
 146 kompliziert ist gibt es viele Schnittstellen, gibt es viele Herausforderungen, verschiedenster  
 147 Art, die dann zusammenkommen und natürlich die dann die Schwierigkeit größer machen.  
 148 Aber es sind immer Lebensgeschichten, wenn man dramatische Lebensgeschichten hat,  
 149 wegen Auswanderung, wegen Flüchtlingsweg, wegen Traumata zB. Dann kommen da viele  
 150 Herausforderungen zusammen. Die Familie lebt unter Ängsten, ist traumatisiert, kann keine  
 151 sichere Bleibe, hat eine unsichere Zukunft, vielleicht noch keine reguläre Anschrift oder weiß  
 152 nicht wirklich wo es hingehet und ja, als Kind in so einer Situation ist es logisch dass man da  
 153 intellektuell als Kind in seinem Gehirn nicht so viel Freiraum hat um Lesen und Schreiben  
 154 und Rechnen zu lernen, als, wenn man aus guten familiären Hintergründen kommt, wo  
 155 einfach Normalität herrscht und eine gute sichere Bindungsstruktur ist. Wenn das nicht  
 156 vorhanden ist, dann wird es schwierig. Ich würde nochmal kurz darauf hinweisen, dass auch  
 157 heute in unserer sogenannten Normalität trotzdem viele Herausforderungen herrschen, weil  
 158 die Eltern oft beide viel arbeiten müssen und diese Auffang Strukturen sehr viel benutzt  
 159 werden und die Kinder halt viele Stunden in der Gruppe leben müssen und dadurch auch in  
 160 unsichere Situationen also emotionale unsichere Situationen geraten können und auch  
 161 bildungstechnisch würde ich mal sagen Schwierigkeiten entwickeln können. Und das ist eine  
 162 Herausforderung unserer Gesellschaft.

Hintergrund  
Herausforderungen

I

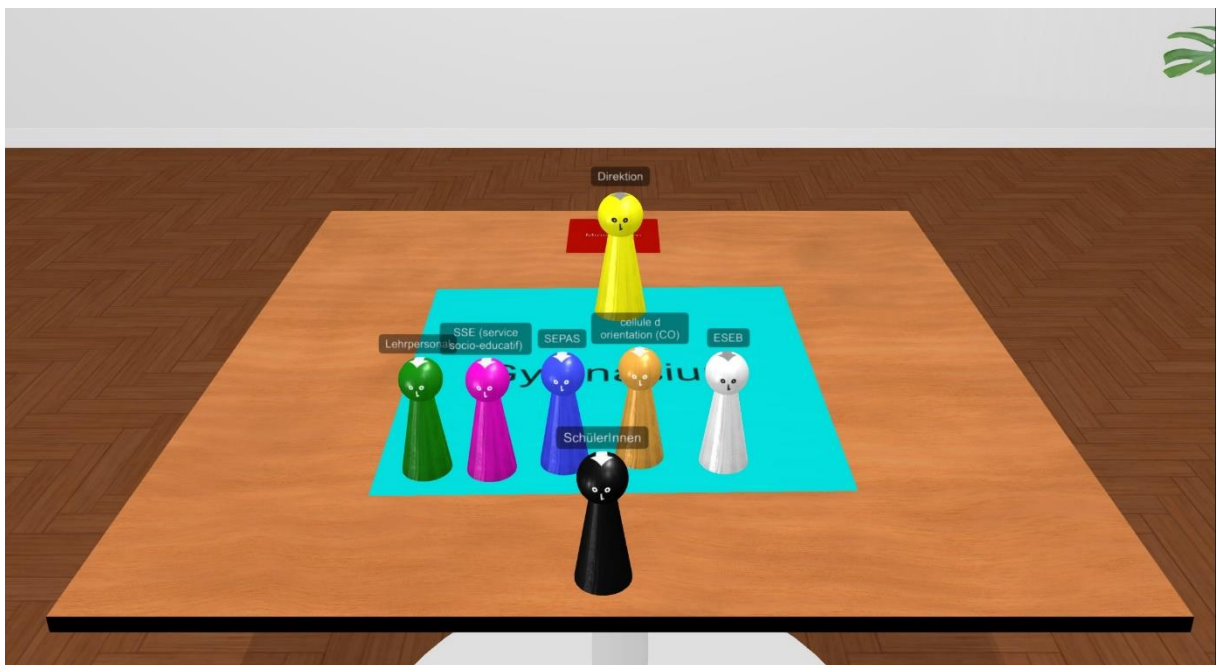
Anhang A4: Beispiel für die persönlichen Herausforderungen



Anhang B1: Vorstellung des Schulsystems von Experte A



Anhang B2: Vorstellung des Schulsystems von Experte B



Anhang B3: Vorstellung des Schulsystems von Experte C

## **Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten**

### **Erläuterung**

Sie erklären sich dazu bereit, im Rahmen der Masterarbeit „*Behinderung und Migration aus einer intersektionalen Perspektive*“ an einem Interview teilzunehmen. Sie wurden über Art, Umfang und Ziel sowie den Verlauf des o. g. Forschungsvorhabens informiert.

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviews werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person oder von im Interview erwähnten Personen und Institutionen führen könnten, anonymisiert. Das Transkript des Interviews dient nur zu Analysezwecken und wird lediglich in Ausschnitten zitiert.

Ihre personenbezogenen Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert und vertraulich behandelt.

### **Einverständnis**

Sie sind damit einverstanden, im Kontext des o. g. Forschungsvorhabens an der Befragung teilzunehmen. Darüber hinaus akzeptieren Sie die o. g. Form der anonymen Weiterverarbeitung und wissenschaftlichen Verwertung des geführten Interviews und der daraus entstehenden Daten durch die Autorin der Masterarbeit und berechtigten Person im Umfeld der Betreuungsperson.

Ihre Teilnahme an der Erhebung und Ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten sind freiwillig. Durch die Ablehnung entstehen Ihnen keine Nachteile. Ihnen ist bekannt, dass Sie diese Einwilligung jederzeit widerrufen können mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe der Widerrufserklärung, für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Unter diesen Bedingungen erklären Sie sich bereit, das Interview zu geben und sind damit einverstanden, dass es aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

---

Vorname und Nachname

---

Ort, Datum / Unterschrift