



Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion im luxemburgischen Bildungssystem

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

Definition von Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion

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

Luxemburg hat, wie die meisten Länder weltweit, die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention; United Nations, 2006), mit der die globale Norm der inklusiven Bildung festgelegt wurde, um systematische Ungleichheit weiter zu verringern, ratifiziert. Dennoch hat dies nur begrenzt Einfluss auf die Bildungs-

politik und die Systementwicklung auf globaler (z. B. UNESCO, 2020) oder nationaler Ebene (Powell & Hadjar, 2018). Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion sind eng miteinander verbundene Konzepte und weisen auf die Bedingungen hin, die für die Förderung sozialer Gerechtigkeit und die Schaffung einer fairen sowie demokratischen Gesellschaft unerlässlich sind.

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

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



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

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

Die Förderung von Diversität, Gerechtigkeit und Inklusion bedeutet, dass die besonderen Herausforderungen und Hindernisse, mit denen verschiedene Gruppen konfrontiert sind, angesprochen und beseitigt werden. So kann es beispielsweise darum gehen, Sprecher*innen nicht-schulischer Sprachen zu unterstützen und Strategien und Praktiken zu schaffen, die die Sprachenvielfalt fördern, oder dafür zu sorgen, dass Menschen mit unter-

schiedlichen Fähigkeiten Zugang zu Bildung und Beschäftigung erhalten. Es bedeutet auch, die historischen und systemischen Ungleichheiten, die zu diesen Herausforderungen beigetragen haben, zu erkennen und abzubauen und durch gezieltes soziales und politisches Handeln darauf hinzuwirken, dass sie beseitigt werden.

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

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



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

Ausgrenzungs- und Segregationspraktiken in Europa und darüber hinaus waren Anfang des 20. Jahrhunderts weit verbreitet; die Vorkehrungen waren sehr begrenzt (Richardson & Powell, 2011) und basierten auf einem Modell, das sonderpädagogischen Förderbedarf als physische, psychologische und/oder kognitive Abweichungen von einer Norm betrachtete, die eine Behandlung durch speziell ausgebildete Fachkräfte erforderten und in der Regel in besonderen Zentren erfolgte. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs begann eine Ära, in der sich die Idee der Bildung als Menschenrecht weltweit verbreitete. Dies spiegelt sich in den Initiativen der UNESCO (z. B. „Bildung für alle“) zur Förderung der Bildung auch für Schüler*innen mit Behinderungen wider (UNESCO, 2020). Während weltweit spezielle Programme und Schulen für Schüler*innen mit verschiedenen Bedürfnissen eingerichtet wurden, wurden zunehmend soziale, kulturelle und politische Perspektiven auf Behinderung eingenommen, die die gesellschaftlichen Bedingungen und Barrieren hervorheben, auf die Menschen mit besonderen Bedürfnissen stoßen. Diese sozialen Perspektiven erkennen an, dass die institutionelle Gestaltung der Bildungssysteme einen erheblichen Einfluss darauf hat, inwieweit Inklusion und die Förderung des Wohlbefindens und des Lernens aller Schüler*innen möglich ist. So werden beispielsweise innerhalb des Bildungssystems Schultypen und Bildungswege geschaffen, die sich in Bezug auf das Anspruchsniveau und die Erwartungen der Lehrkräfte, die Finanzierungsstrukturen und die Klassenzusammensetzung unterscheiden. Infolge dieses Perspektivenwechsels verlagerte sich die Bildungspolitik auf die Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen. Dies ermöglichte nicht nur den Zugang zum allgemeinen Lehrplan, sondern erleichterte auch die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen. In jüngerer Zeit wurde die Inklusion aller Menschen durch die Salamanca-Erklärung und den Aktionsrahmen für sonderpädagogische Förde-

rung (UNESCO, 1994), die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; United Nations 2006) und die *Sustainable Development Goals* (SDGs) (UNESCO, 2020) vorangetrieben, die allen Schüler*innen mit Behinderungen das Recht zugestehen, in das allgemeine Bildungssystem einbezogen zu werden sowie die individuelle Unterstützung zu erhalten, die sie benötigen. Ungeachtet dieser politischen Veränderungen fühlen sich Lehrkräfte oft nicht ausreichend vorbereitet, und ihre wahrgenommene Selbstwirksamkeit hat Auswirkungen auf ihre Bereitschaft, Verantwortung und Anstrengungen zu unternehmen, um Schüler*innen mit Behinderungen (vollumfänglich) zu unterstützen (Pitten Cate & Krischler, 2018). Allzu oft werden die Versuche der Lehrkräfte, ein inklusives Umfeld zu schaffen, nicht ausreichend von Schulverwaltungen oder Bildungspolitikern unterstützt und mitgetragen.

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

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



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

Neben Maßnahmen, die die Menschenrechte betonen, wurden auch Veränderungen eingeleitet, die die außerordentliche Vielfalt der Schülerschaft in Luxemburg in sozialer, sprachlicher und kultureller Hinsicht widerspiegeln. Die Forderung nach mehr Gerechtigkeit in der Schulbildung besteht seit langem, doch viele Bemühungen der letzten Jahrzehnte (für einen Überblick vgl. Limbach-Reich & Powell, 2015) haben nur teilweise zu grundlegenden Veränderungen in Richtung einer inklusiven Bildung geführt. Die Schulpflicht wurde 1973 per Gesetz auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf explizit ausgedehnt, obwohl diese Schüler*innen zunächst hauptsächlich Sonderschulen besuchten, die im Rahmen der *Éducation Différenciée* organisiert waren. Im Jahr 1994 wurde das Schulgesetz geändert, und es erfolgte eine Abkehr von der segregativen Praxis hin zu einem stärker integrativen System, indem die Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in regulären Bildungseinrichtungen mit zusätzlicher (externer, ambulanter) Unterstützung gefördert wurde. Die Reform des Grundschulgesetzes von 2009 förderte die Integration weiter, indem sie *Teamteaching*, Differenzierung, die Organisation des Lehrplans in verschiedene Zyklen und ein neues System zur Verwaltung der Lernfortschritte der Schüler*innen unterstützte. Luxemburg erkannte die Bedeutung der Inklusion durch die Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2011 offiziell an. Infolgedessen wurden 2017 und 2018 weitere Änderungen des Schulgesetzes vorgenommen (Mémorial A, Nr. 617 du Juillet 2017; Mémorial A, Nr. 664 du août 2018), wobei der Schwerpunkt auf der Inklusion lag, indem die Organisationsstrukturen zur Unterstützung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiter spezifiziert wurden. Diese Änderungen beinhalten unter anderem eine dreistufige Struktur der Diagnostik und Unterstützung (lokal, regional und national) und die Mission und Aufgaben von acht Kompetenzzentren (Fischer & Pit-ten Cate, 2021; OEJQS, 2023). In der Praxis

führten die reformierten Gesetze zunächst zur Integration von Sonderklassen in die Regelschulen, aber der Schwerpunkt liegt zunehmend auf der Bereitstellung von spezieller Unterstützung innerhalb der Regelklassen. Es hat jedoch den Anschein, dass die derzeitige Regelung die inklusive Bildung immer noch so konzipiert, dass sie individualisierte Unterstützung und personalisiertes Lernen bietet, anstatt den Bedürfnissen *aller* Schüler*innen in einem veränderten Umfeld gerecht zu werden, und daher möglicherweise immer noch – unbeabsichtigt – unterschiedliche Lernmöglichkeiten bereitstellt und Nachteile eher verfestigt. Zusätzlich zu den verbesserten Bedingungen der Inklusion insgesamt bleibt jedoch die Option der (Aus-)Bildung innerhalb von Sonderstrukturen bestehen; somit wird, wie in vielen anderen europäischen Ländern, ein Kontinuum von Settings angeboten. Die unterschiedlichen Strukturen und Settings bieten differente Eigenschaften der *Peer-to-Peer*-Interaktion und Erwartungen, die nicht immer mit den Idealen der inklusiven Bildung vereinbar sind (UNESCO, 2020).

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



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

Diskussion & Ausblick

Im Allgemeinen hat Luxemburg ein beachtliches Bildungsniveau erreicht, auch durch die Mobilität und die Anwerbung hochqualifizierter Arbeitskräfte; allerdings profitieren nicht alle Gruppen gleichermaßen von den angebotenen Lernmöglichkeiten, vor allem aufgrund

der Selektivität und Stratifizierung des Bildungssystems (Backes & Hadjar, 2017; Hadjar et al., 2018). Die Bildungsangebote sind nach Ansehen und Wirkung seit Dekaden geschichtet. Die Forschung zeigt, dass Bildungsungleichheiten fortbestehen, was sich in sozialer Segregation, ungleichen Schulleistungsergebnissen und je nach Schülergruppe unterschiedlichen Quoten von Schulverweigerern und Schulabbrechern widerspiegelt (Beispiele siehe Nationale Bildungsberichte 2015, 2018, 2021, Factsheets 7 und 9).

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

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



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

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

Referenzen

- Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational trajectories through secondary education in Luxembourg. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39, 437–460.
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society*. Stanford University Press.
- EASNIE. (2024). *European agency statistics on inclusive education: 2020/2021 school year dataset cross-country report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EADSNE. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Fischer, J. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Diagnostik von Lernstörungen im luxemburgischen Grundschulsystem. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach, & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 51–90). Melusina Press.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion* (pp. 3–12). Routledge.
- Frank, D. J. & Meyer, J. W. (2020). *The university and the global knowledge society*. Princeton University Press.
- Hadjar, A., Fischbach, A. & Backes, S. (2018). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (pp. 59–83). LUCET & SCRIPT.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg*. LUCET.
- Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Eds.). (2021). *International handbook of inclusive education: Global, national and local perspectives*. Verlag Barbara Budrich.
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
- Limbach-Reich, A., & Powell, J. J. W. (2015). Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem. In MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg, *Bildungsbericht Luxemburg 2015: Vol. 2* (pp. 91–97). MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.
- MENJE. (2022). *Education system in Luxembourg: Key figures—School year 2021/2022*. MENJE/SCRIPT.
- OECD. (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. OECD.
- OECD. (2018). *Equity in education*. OECD.
- OEJQS. (2023). *La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg (Rapport thématique Partie A)*. Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2020). Stereotype hinsichtlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Lehrkraftüberzeugungen, -erwartungen und -gefühle. In S. Glock & H. Kleen (Eds.), *Stereotype in der Schule* (pp. 191–224). Springer.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15, 49–63.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2021). Der Einfluss von Aus- und Weiterbildungsmodulen auf die wahrgenommene Kompetenz und Einstellung von Lehrkräften zur inklusiven Bildung. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (pp. 80–81). LUCET & SCRIPT.
- Powell, J. J. W. (2016). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. Routledge.
- Powell, J. J. W. & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (pp. 46–64). Beltz Juventa.
- Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford University Press.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education*. Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- UNESCO. (2000). *Education for all 2000 assessment: Global synthesis*.
- UNESCO. (2020). *2020 Global Education Monitoring Report: Inclusion and education—All means all*.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- United Nations. (2016). *Convention on the rights of persons with disabilities—General comment No. 4*.