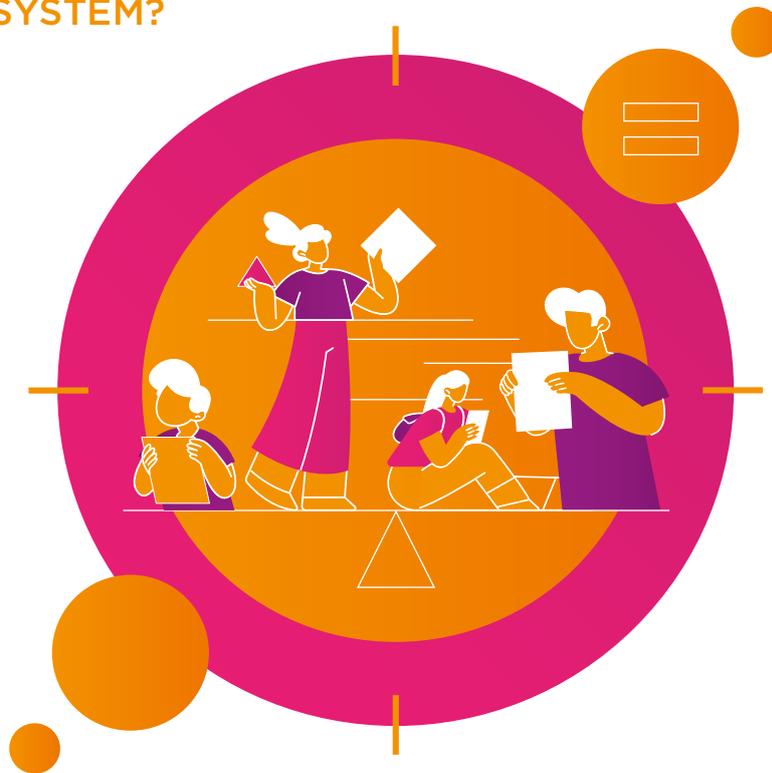


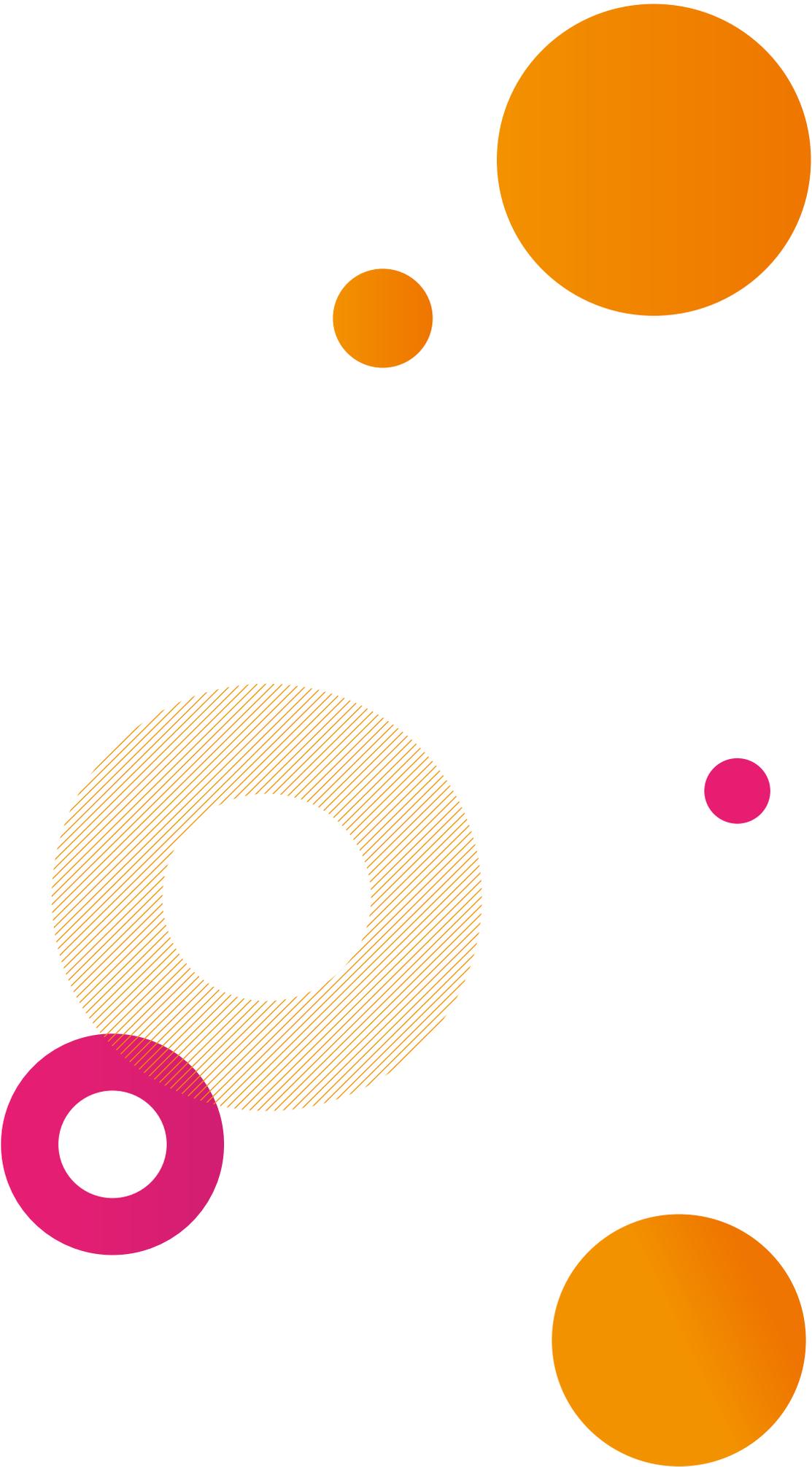


FOCUS ON ANALYSE DER EINFÜHRUNG DER I-EBS

EINE MAßNAHME ZUR FÖRDERUNG VON CHANCENGERECHTIGKEIT
IM BILDUNGSSYSTEM?



Die spezialisierte Lehrkraft ‚I-EBS‘ fördert, unterstützt und begleitet Schüler mit besonderem bzw. spezifischem Förderbedarf innerhalb der Grundschulen und fungiert als Schnittstelle zwischen Eltern, Lehrkräften und spezialisierten Diensten. Der vorliegende Beitrag untersucht diese 2017 geschaffene Lehrstruktur und veranschaulicht die Herausforderungen, mit denen politisch initiierte Reformen in ihrer Umsetzung im pädagogischen Bereich konfrontiert sind. Dabei werden sowohl Aspekte der Verteilungsgerechtigkeit auf Schulebene berücksichtigt, als auch die allgemeine Rolle der I-EBS als Maßnahme zur Verringerung der Auswirkungen sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem diskutiert.



Analysegegenstand

Im Rahmen einer größeren Schulreform im Jahr 2017 wurde die neue Funktion *Instituteur spécialisé dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques* (I-EBS) eingeführt (Mémorial A20, 2009a, Art. 11bis et Mémorial A20, 2009b, Art. 27, modifiés par la loi du 29 juin 2017, Mémorial A617, 2017). Die Funktion des I-EBS spielt eine Schlüsselrolle im Bereich der inklusiven Schulentwicklung (vgl. MENJE, 2017a; MENJE, 2017b). Zudem erfreut sie sich seit ihrer Einführung großer Akzeptanz bei verschiedenen schulischen Akteuren, wie Lehrkräften und Erziehern (vgl. Dieren-donck et al., 2023).

Für die vorliegende Untersuchung werden entsprechende Gesetzestexte und Verordnungen sowie schul-spezifische Daten des Bildungsministeriums (MENJE) herangezogen, die von der Division *Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative* des SCRIPT zur Verfügung gestellt wurden. Gleichwohl zielt der Beitrag nicht darauf ab, eine weit-reichende Analyse der diversen Fördermaßnahmen für Schüler mit Lern- und Schulschwierigkeiten durchzuführen. Zum einen fehlen dafür noch entsprechende belast-bare Schülerdaten, zum anderen beschäftigen sich bereits andere Publikationen ausführlicher mit dieser Thematik (vgl. u.a. OEJQS, 2023a; MENJE & DGI, 2023).

Datenlage

Konkret stützt sich das OEJQS auf Lehrerdaten der Schuljahre 2017/2018-2023/2024, die aus verschiedenen administrativen Datenbanken des Bildungsministe-riums stammen. Diese wurden miteinander kombiniert, um eine gesamtheitliche Kohärenz und Stabilität der Daten über den gesamten Untersuchungszeitraum zu gewährleisten.²

Neben diesen Lehrerdaten wurden die Sozialindex-berechnungen pro Schule aus den Jahren 2019 und 2022 herangezogen (LISER, 2019; LISER, 2022), die im Rahmen der kommunalen Sozialindexberechnungen vom *Luxembourg Institute for Socio-Economic Research* (LISER) durchgeführt wurden.³ Ähnlich wie bei den Leh-rerdaten existiert im Luxemburger Bildungsdiskurs eine

gewisse Zurückhaltung bezüglich der Analyse und Publi-kation von Daten auf Schulebene. Dies gilt auch für Moni-toring-Programme, wie z.B. die *Épreuves standardisées* (ÉpStan). Die Befürchtung ist hier, dass die Schulen bei Bekanntmachung schulspezifischer Leistungsdaten, stig-matisiert werden könnten. Insbesondere in Gemeinden mit wenigen Schulen ist diese Befürchtung präsent. Ohne dieses Stigmatisierungsrisiko in Abrede zu stellen, plädiert das OEJQS für einen transparenten und ver-antwortungsbewussten Umgang mit Daten auf Schul-ebene. Diese könnten im Rahmen der Schulorganisation oder der Schulentwicklung eine wichtige Rolle spielen, insbesondere bezüglich der Betreuung von Schülern mit Lernschwierigkeiten.

Einführung und Tätigkeitsbereich der I-EBS

Die Schulreformen von 2009 (Mémorial A20, 2009b) und 2017 (Mémorial A617, 2017) zielten u.a. auf eine Ver-besserung der Betreuung und Unterstützung der Schü-ler mit besonderem Förderbedarf ab. Die Funktion des I-EBS wurde demnach im Lichte der bildungspolitischen Vorstellung einer inklusiven Schule („*une école pour tous*“; MENJE, 2017a) als direkte und niederschwellige Maßnahme exklusiv im *enseignement fondamental* im Jahr 2017 eingeführt. Die mit der Grundschulreform von 2009 eingeführten *équipes multidisciplinaires* gingen 2017 in die *équipes de soutien des élèves à besoins édu-catifs particuliers ou spécifiques* (ESEB) über (Mémorial A20, 2009b, Art. 27ter), die den ebenfalls neu geschaf-fenen *Directions de région* zugeordnet wurden⁴.

Die I-EBS sind als zusätzliche Lehrkräfte an Grund-schulen angegliedert, ohne in den direkten Lehrbetrieb eingebunden zu sein. Formal sind sie der *Direction de région* der jeweiligen Schule unterstellt, bleiben jedoch in ihrem pädagogischen Handeln autonom. Angesichts der Betreuung von Schülern mit besonderem Förder-bedarf, ist „*la prise en charge dans le respect d'une approche inclusive au sein de l'école des élèves présen-tant des difficultés d'apprentissage ou ayant des besoins socio-émotionnels, en collaboration avec le titulaire de classe et l'équipe pédagogique concernée*“ (Mémorial A20, 2009b, Art. 27 modifié par la loi du 30 juin 2023)

1 In dem vorliegenden Beitrag wird das generische Maskulinum als grammatikalisch übergreifende Form für alle Geschlechter verwendet.

2 Diese allgemein mangelhafte Situation bezüglich Lehrerdaten führt auch dazu, dass die entsprechende Studienlage überschaubar bleibt (vgl. ONQS 2020, S. 22). Das Bildungsministerium arbeitet aktiv an einer verbesserten Strukturierung dieser Daten. Gleichwohl gibt es eine gewisse Skepsis gegenüber der Durchführung von Analysen auf Basis von Lehrerdaten, insbesondere bei der Lehrerschaft selbst und ihren Vertretungen. Diese Zurückhaltung ist auch einer der Gründe dafür, dass Luxemburg bislang nicht an internationalen Vergleichsstudien wie dem OECD-Programm *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) teilgenommen hat.

3 Bis 2022 wurden diese im Auftrag des MENJE erstellten LISER-Berichte als vertraulich eingestuft und nicht öffentlich zugänglich gemacht. Im Rahmen des Projektes *Évaluation de l'application de l'indice social dans le cadre de l'attribution du contingent par commune dans l'enseignement fondamental* (EsicS) wurden die Berichte dem OEJQS vom MENJE zur Verfügung gestellt (ONQS, 2022). Auf Initiative verschiedener Presseorgane, die sich auf die Transparenzgesetzgebung beriefen, wurden die Berichte öffentlich zugänglich gemacht.

4 Zur Entstehung und allgemeinen Verortung dieser Strukturen in der nationalen Bildungslandschaft verweisen wir auf verschiedene Beiträge im nationalen Bildungsbericht (vgl. u.a. Limbach-Reich & Powell, 2015; Pit-ten Cate & Krischler, 2018; Pit-ten Cate et al., 2021) sowie den zuvor erwähnten Themenbericht des OEJQS zur schulischen Inklusion (OEJQS, 2023a, S. 20f.).

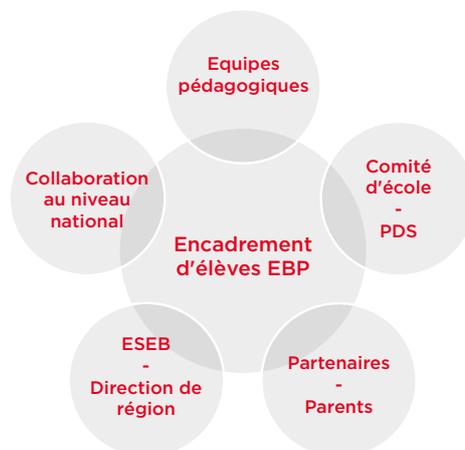
eine zentrale Aufgabe der I-EBS. Als Schnittstelle zwischen interner und externer Differenzierung der unterstützenden und begleitenden Maßnahmen für Schüler mit spezifischem Förderbedarf besitzen die I-EBS ver-

schiedene transversale Aufgaben mit koordinierendem Charakter gegenüber von Schülern, Eltern, Lehrerschaft und spezialisierten Diensten (**Abb. 1**).

Missions du I-EBS (1)

- Encadrement d'élèves à besoins éducatifs particuliers (**EBP**) selon une approche inclusive dans les écoles.
- Collaboration avec les équipes pédagogiques et le comité d'école dans le domaine EBS/EBP.
- Participation à l'élaboration d'une démarche pour l'encadrement des EBS/EBP dans le contexte du PDS.
- Collaboration étroite avec les partenaires de l'école.
- Collaboration avec la direction de région.
- Collaboration au niveau national.

Missions du I-EBS (2)



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

Abb. 1: Missionen der I-EBS (Stand 2017, MENJE, 2017b)

Zu dieser Brückenfunktion gehört auch die Begleitung der Schüler, deren Bedürfnissen im regulären schulischen Umfeld nicht genügend Rechnung getragen werden kann, sowie die Weiterleitung ihrer Fälle an die *commission d'inclusion* und gegebenenfalls an die ESEB und die 8 thematischen, national organisierten *centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée* (CC), die 2018 eingeführt wurden (Mémorial A664, 2018).⁵

In der vom OEJQS initiierten CAEF-Studie wurden Lehrer, Erzieher und die I-EBS zu ihren Einschätzungen gegenüber verschiedener Reformelemente der Grundschulreform von 2009 befragt (vgl. Dierendonck et al., 2023). Hierbei schätzten die befragten Lehrkräfte die I-EBS als direkte, kompetente und zeitnah verfügbare Unterstützung im Schulalltag ein (vgl. ebd., S. 35). Besonders hilfreich sind sie bei der Betreuung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder generellem Unterstützungsbedarf, jedoch nicht ausschließlich (vgl. ebd.). Der Themenbericht des OEJQS zur schulischen Inklusion beschreibt auf Grundlage einer ausführlichen Befragung verschiedener Akteure die Bedeutung der I-EBS für die Zusammenarbeit zwischen Schule und spezialisierten Diensten (OEJQS, 2023a).

Die Einführung der I-EBS wurde in der Vergangenheit ebenso in verschiedenen parlamentarischen Anfragen thematisiert. Im Literaturverzeichnis sind die parlamentarischen Anfragen (QP) aufgelistet, die im Zeitraum 2017 bis 2023 das Tätigkeitsfeld der I-EBS direkt oder indirekt adressierten.⁶ Aus den entsprechenden Antworten ist herauszulesen, dass das Tätigkeitsfeld der I-EBS oft bei Schülern mit Behinderungen oder bei verhaltensauffälligen und schwierigen, z.T. auch gewaltbereiten Schülern verortet wird. Dies deutet auf einen sehr breit gefächerten Aufgabenbereich der I-EBS in der Schulpraxis hin.

Als komplementäre Unterstützung sollen den I-EBS über das 2023 verabschiedete Gesetzesprojekt N°8169 künftig die sogenannten *agents assurant la fonction d'assistant pour élèves à besoins éducatifs spécifiques* (A-EBS) zur Seite gestellt werden (Mémorial A20, 2009b, Art. 27bis, introduit par la loi du 30 juin 2023). Ihre Qualifikation soll einem *diplôme d'aptitude professionnelle* (DAP) entsprechen und ihre Mission soll auf praktische, begleitende und unterstützende Tätigkeiten ausgerichtet werden. Dagegen steht der Beruf des I-EBS nur anerkannten Grundschullehrern mit entsprechender Berufserfahrung sowie Absolventen eines Masterabschlusses in Förderpädagogik offen.

5 Die ESEB sind ebenfalls an die Directions de région angegliedert und unterstehen der Direction générale de l'enseignement fondamental. Im Gegensatz dazu unterstehen die CC der Direction générale de l'inclusion - Service de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (S-EBS). Durch das Gesetz vom 14. Juli 2023 (Mémorial A424, 2023) ging der S-EBS in den neuen Dienst Service national de l'éducation inclusive (SNEI) über.

6 In den Referenzen (S. 16) sind die parlamentarischen Anfragen (QP) aufgeführt, die zwischen 2017 und 2023 das Tätigkeitsfeld der I-EBS direkt oder indirekt betrafen. Diese sind dort mit ihrer Referenz, dem Frage- und Antwortdatum, den Fragestellern und der jeweiligen Thematik verzeichnet.

Zum Begriff des ‚besonderen‘ Förderbedarfs

Die Unterscheidung der Kategorien von Schülern mit besonderem (*élèves à besoins éducatifs particuliers*) und spezifischem Förderbedarf (*élèves à besoins éducatifs spécifiques*)⁷ war ein wichtiger terminologischer Aspekt beim gesetzgebenden Verfahren im Jahre 2017 (PdI7104, 2016). Bei den *élèves à besoins éducatifs particuliers* wird im Gegensatz zu den *élèves à besoins éducatifs spécifiques* davon ausgegangen, dass sie die allgemeinen Lernziele erreichen können (zieltgleicher Unterricht). Dagegen benötigen die *élèves à besoins éducatifs spécifiques* eine Anpassung der Lernziele und einen individualisierten „*parcours scolaire*“ (zieldifferenter Unterricht).

Demnach kommen bei den *élèves à besoins éducatifs particuliers* und den *élèves à besoins éducatifs spécifiques* verschiedene Förderebenen in Betracht, die mit dem Konzept der *Response-to-Intervention* (RTI) (Voß et al., 2016) veranschaulicht werden können. Das RTI zielt darauf ab, eine erfolgreiche und integrative Beschulung aller Schüler zu ermöglichen, d.h. auch für diejenigen mit Lernschwierigkeiten und Entwicklungsrisiken.⁸

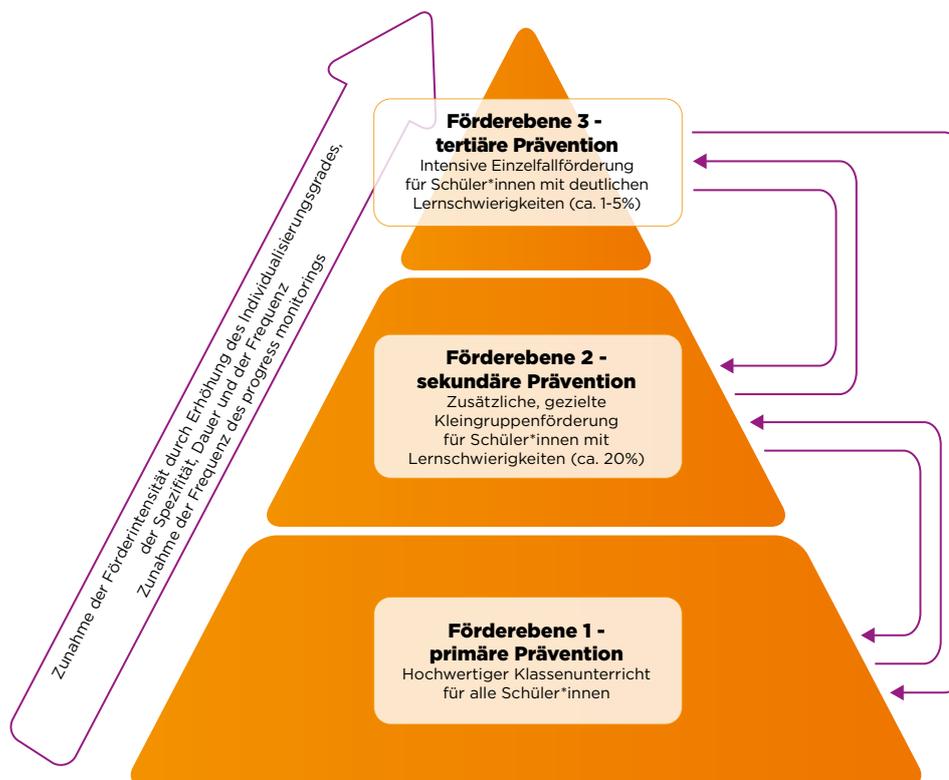


Abb. 2: Pyramide der im RTI-Ansatz vorgesehenen präventiven Förderebenen bezogen auf Lernschwierigkeiten (Voß et al., 2016)

7 (Art.) 16. élève à besoins éducatifs particuliers : enfant soumis à l'obligation scolaire et qui, en raison de ses particularités mentales, sensorielles ou motrices ou de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, peut atteindre les socles de compétence définis pour l'enseignement fondamental dans le temps imparti grâce à une assistance ou à des aménagements raisonnables;

(Art.) 16bis. élève à besoins éducatifs spécifiques: enfant soumis à l'obligation scolaire qui, selon les classifications internationales, présente des déficiences ou difficultés ou qui a, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge. Est également un élève à besoins éducatifs spécifiques, un enfant intellectuellement précoce qui nécessite une prise en charge spécialisée lui permettant de déployer au maximum ses facultés ou son potentiel (Mémorial A20, 2009b, Art 2. (16°, 16bis°), eingeführt durch das Gesetz vom 29. Juni 2017).

Durch das Gesetz vom 30. Juni 2023 (Mémorial A401) wurde der erste Punkt abgeschafft, bzw. durch die Einführung von „atelier de développement et d'apprentissage“ ersetzt. Bei dem zweiten Punkt wurden „enfant“ durch „un enfant et jeune“ und „intellectuellement précoce“ durch „à haut potentiel“ ersetzt.

8 Das RTI-Modell stammt aus den USA und kommt verstärkt im deutschsprachigen Raum zur Anwendung. Dort ist besonders das Rügener Integrationsmodell (RIM) hervorzuheben (vgl. Hartke et al., 2021; Mahlau et al., 2012), das einen überregionalen Bekanntheitsgrad besitzt. De Chambrier und Dierendonck (2022) verweisen dagegen auf den Nachholbedarf im französischsprachigen Raum.

Das RTI sieht die folgenden präventiven Förderebenen für Schüler mit Lernschwierigkeiten vor (**Abb. 2**):

- **Förderebene 1:** Diese Ebene beinhaltet einen qualitativ hochwertigen Unterricht mit differenzierender Förderung, der für die große Mehrheit der Schüler (in einer Größenordnung von etwa 80%) ihren Bedürfnissen entspricht.
- **Förderebene 2:** Für etwa 20% der Schüler werden nach dem RTI-Modell zusätzliche fokussierte Interventionen und eine intensive Förderung in Kleingruppen benötigt.
- **Förderebene 3:** Für etwa 1-5% Schüler sind besondere Fördermaßnahmen mit Einzelfallhilfe vorzusehen.

Dieses Modell einer Mehrebenenprävention basiert auf einer evidenzbasierten Praxis, einer datengeleiteten Diagnostik sowie einer curriculumbasierten Lernfortschrittsdokumentation (vgl. Mahlau et al., 2012, S. 4).

Bezugnehmend auf die begriffliche Unterscheidung zwischen *élèves à besoins particuliers* und *élèves à besoins spécifiques* kann man erstere in der Förderebene 2 und letztere in der Förderebene 3 verorten.⁹ Dabei wäre es sinnvoll zu ergründen, in welcher Form und in welchem Ausmaß beide Gruppen jeweils von den verschiedenen Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen, wie etwa den I-EBS, profitieren könnten. Die derzeitige Datenlage im Bereich der schulischen Inklusion lässt aktuell noch keine Aussagen zu den Charakteristiken der Schüler zu, die von den verschiedenen Diensten wie CC und ESEB betreut werden (vgl. OEJQS, 2023a). Genauso wenig gibt es Statistiken darüber, welche Anträge von welchen Schülern im Rahmen der Genehmigungsprozedur abgelehnt wurden.

Über die reine Begrifflichkeit hinaus war die Unterscheidung der beiden ‚Kategorien‘ in der Praxis möglicherweise schwierig anzuwenden bzw. hätte als diskriminierend empfunden werden können. Eine Vereinheitlichung in der Begriffsverwendung¹⁰ wurde durch das Anfang Februar 2023 deponierte und noch vor Ende der vorherigen Legislaturperiode verabschiedete Gesetz vom 30. Juni 2023 vollzogen, indem der Begriff der *„élèves à besoins particuliers“* durchgehend gestrichen wurde und seither nur noch der Begriff der *„élèves à besoins spécifiques“* verwendet wird (vgl. Mémorial A401, 2023). Diese Anpassung wird mit der UN-Behindertenrechtskonvention begründet, die ebenfalls nur die letztere Beschreibung verwendet (vgl. Nations Unies, 2006).

Einerseits trägt die begriffliche Vereinheitlichung zur kohärenteren Darstellung der Förder- und Unterstützungsmaßnahmen bei, insbesondere in Bezug auf die *élèves à besoins spécifiques* (überwiegend im Sinne einer physischen oder psychischen Behinderung, aber auch Hyperaktivität oder Hochbegabtenförderung). Andererseits geraten bei der Abkehr vom eher generalistischen Begriff der *élèves à besoins particuliers* Schüler aus dem Fokus, deren Lernschwierigkeiten verstärkt auf eine Benachteiligung durch ihre sozioökonomische und/oder soziokulturelle Herkunft zurückzuführen sein dürfte, worauf wir im letzten Teil dieses Berichtes noch eingehen werden. Vom Bildungsministerium und in den parlamentarischen Arbeiten wurde darauf verwiesen, dass die *élèves à besoins particuliers* in der Gesetzgebung noch immer mitberücksichtigt seien (vgl. Pdl8169).

Zuweisung der I-EBS-Stellen

In der Regel werden Lehrerstellen an den Luxemburger Grundschulen durch einen kombinierten Mechanismus aus Gleichverteilung (gleiche Lehrerstunden pro Schülerzahl ergeben ein kommunales Basiskontingent) und Verteilungsgerechtigkeit (zusätzliche Ressourcen nach einem kommunalen Sozialindex) zugewiesen. Diese Zuteilungsberechnung auf Gemeindeebene führt jedoch nicht zwangsläufig zu einer entsprechenden Umverteilung auf Ebene der einzelnen Grundschulen (vgl. ONQS, 2022, S. 63). Des Weiteren können andere Ressourcen für spezifische Zwecke beantragt werden, sei es im Rahmen einer außerordentlichen Zuweisung durch das Bildungsministerium oder auch auf der Basis einer gesetzlichen Maßnahme, zu denen auch die Verteilung der I-EBS an die Schulen zu rechnen ist (vgl. Mémorial A20, 2009b, Art. 38).

Die Implementierung der I-EBS läuft somit außerhalb von *contingent* und *indice social* und stellt eine direkte pädagogische Unterstützungsmaßnahme an einer Schule dar. Das Gesetz sieht vor, dass ein I-EBS einer oder gleichzeitig mehreren Schulen zugeordnet wird (vgl. Mémorial A20, 2009a, Art. 11quater; MENJE, 2017a). Der Verteilungsschlüssel für das Schuljahr 2023/2024 beinhaltet nach Ministeriumsangaben folgende Richtlinie: Schulen mit einer Schülerzahl unter 150 erhalten eine halbe I-EBS-Stelle; im Falle von 150-200 Schülern eine 75% Stelle; im Falle von 200-600 Schülern eine Vollzeitstelle und ab 600 Schülern 1,5 Vollzeitstellen (auf Nachfrage bei der Leitung des SEF im Juli 2023). Diese Allokationsbestimmung ist jedoch zu hinterfragen, da sie lediglich in Relation zur Größe der Grundschule steht, nicht jedoch zur Anzahl der Schüler mit spezifischem Förderbedarf.¹¹ Der I-EBS-Verteilungsschlüssel ist demnach nicht per se bedarfsorientiert ausgelegt.

⁹ Die Förderebenen des RTI-Ansatzes werden zu Veranschaulichungszwecken der Begriffe *élèves à besoins particuliers* und *élèves à besoins spécifiques* genutzt. Die im RTI angeführten Prozentsätze basieren auf nordamerikanischen und deutschen Studien und sollten nicht ohne weiteres auf den Luxemburger Kontext übertragen werden.

¹⁰ Die I-EBS wurden bereits in einer 2019 erschienenen und an die Eltern dieser Schüler gerichteten Publikation als „instituteurs spécialisés dans l'encadrement et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques“ bezeichnet (MENJE, 2019). Die vom S-EBS im Jahr 2022 durchgeführte Evaluationsstudie verwendet exklusiv den Begriff „enfants à besoins spécifiques“ (MENJE & DGI, 2023).

¹¹ Die Schulgrößen liegen derzeit in einem Bereich von 100 bis fast 1.000 Schülern (ONQS, 2022, S. 64).

Die Bestimmung des Tätigkeitsortes der I-EBS erfolgt durch ein zentrales Bewerbungsverfahren mit einem beruflichen Bewertungssystem und einer *commission de recrutement*. Ursprünglich war geplant, die I-EBS, ähnlich wie die *instituteurs spécialisés en développement scolaire* (I-DS) und die *instituteurs spécialisés en compétences numériques* (I-CN) an das SCRIPT bzw. das IFEN anzugliedern.¹² Die relativ niedrige Anzahl an Kandidaturen direkt nach Einführung der Maßnahme hat möglicherweise dazu beigetragen, die I-EBS formal an die einzelnen *Directions de région* anzugliedern.

Den I-EBS wurde auch eine relativ große Freiheit bei der Auswahl ihrer Tätigkeitsschule gewährt (vgl. Mémorial A20, 2009a, Art. 11quater, eingeführt durch das Gesetz vom 29. Juni 2017), wobei viele von ihnen sich für die Grundschule entscheiden, in der sie bereits tätig waren (vgl. z.B. QP3262, 2017). Aus pädagogischer und organisatorischer Sicht ist der Funktionsübergang vom Lehrer zum I-EBS in ein und derselben Schule sinnvoll, da die

Lehrperson das schulische Umfeld bereits gut kennt. Das Bildungsministerium betont in der Antwort auf die QP6113 (2022), dass sich die meisten I-EBS-Kandidaten erfahrungsgemäß an ihrer bisherigen Schule oder in der zugehörigen Gemeinde bewerben.

Von einigen Lehrgewerkschaften wurde die Einführung der I-EBS eher mit einer gewissen Zurückhaltung betrachtet. Der neu geschaffene Posten des I-EBS sollte die Unterstützung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen verbessern. Ein individueller Erfahrungsbericht einer I-EBS führt auf, dass die Unterstützung für viele Schüler nicht ausreicht und organisatorische Herausforderungen bestünden, besonders da die I-EBS an mehreren Schulstandorten gleichzeitig arbeiten musste (vgl. exemplarisch SEW, 2019). Demzufolge wird die Bindung an die jeweilige Grundschule und die Vernetzung mit der dortigen Lehrerschaft als ein zentrales Element hervorgehoben (vgl. ebd.; vgl. auch SNE, 2021).

	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
DR01	40%	50%	55%	60%	55%	70%	95%
DR02	43%	57%	88%	88%	100%	88%	88%
DR03	29%	57%	57%	71%	100%	86%	86%
DR04	60%	80%	100%	100%	100%	100%	100%
DR05	42%	67%	92%	85%	86%	86%	100%
DR06	13%	0%	13%	38%	50%	63%	78%
DR07	38%	88%	100%	100%	91%	100%	100%
DR08	60%	50%	80%	90%	82%	92%	100%
DR09	83%	58%	75%	83%	67%	75%	75%
DR10	89%	56%	67%	89%	78%	78%	89%
DR11	64%	36%	64%	91%	100%	91%	91%
DR12	44%	67%	67%	100%	100%	100%	100%
DR13	29%	14%	29%	29%	29%	29%	43%
DR14	8%	54%	54%	77%	92%	85%	92%
DR15	27%	73%	100%	82%	91%	91%	100%
TOTAL	44%	52%	67%	76%	78%	80%	88%
Schulen mit einem I-EBS	57	79	103	119	125	127	143

Tab. 1: Anzahl der Schulen mit I-EBS auf regionaler und nationaler Ebene (2017/2018-2023/2024)

¹² Die I-DS und I-CN sind seit dem Schuljahr 2022/2023 an das IFEN angegliedert.

Bei der Verabschiedung des Gesetzes im Jahr 2017 war geplant, über 3 Jahre 150 I-EBS einzustellen. Auch wenn die Anzahl der Schulen mit I-EBS-Allokation ständig gestiegen ist, so blieb nach 7 Schuljahren das gesetzte Richtziel noch unterschritten, da für das Schuljahr 2023/2024 erst 88% der Schulen ein I-EBS zugeordnet werden konnte (**Tab. 1**). Das Bildungsministerium gab an, dass von 2017 bis 2021 109,55 I-EBS Vollzeitstellen besetzt wurden (MENJE & DGI, 2023).¹³ Für den Beginn des Schuljahres 2024/2025 wurde jedoch in Aussicht gestellt, dass jede Schule über einen I-EBS verfügen sollte.¹⁴

Schaut man sich die Verteilung der I-EBS pro *Direction de région* an, so zeigt sich, dass für das Schuljahr 2023/2024 die meisten Regionen eine Abdeckung von mindestens 80% der Schulen nach dem aktuellen Verteilungsprinzip besitzen bzw. sich doch stetig in diese Richtung entwickeln. Auffallend ist, dass in einer eher ländlichen Region mit oftmals kleineren Schulen im zeitlichen Verlauf deutlich weniger I-EBS tätig sind. Des Weiteren fällt auf, dass die beiden größten Gemeinden des Landes (DR01-Luxembourg-Ville; DR06-Esch/Alzette) im Zeitverlauf Schwierigkeiten hatten, die I-EBS-Posten zu besetzen.¹⁵

In der parlamentarischen Anfrage QP6113 (2022) wurde das schleppende Anlaufen der I-EBS-Umsetzung thematisiert. Da die benötigten Lehrerstellen bereits bewilligt sind, kann das Bildungsministerium nur auf Überzeugungsarbeit und eine sukzessive Rekrutierung setzen.¹⁶ Über andere mögliche Gründe für die Schwierigkeiten bei der Besetzung der vorgesehenen Stellen kann nur spekuliert werden. Möglicherweise musste die neu geschaffene Funktion bei allen potenziell Interessierten sowohl hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung als auch in Bezug auf die Möglichkeit einer Zusatzqualifikation bzw. Karriereaufwertung erst noch entsprechend wahrgenommen werden.¹⁷ Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Einführung der I-EBS in einem globalen Kontext der Schaffung zahlreicher neuer Strukturen im unterstützenden und begleitenden Bereich zu situieren ist.¹⁸

Die ersten Jahre nach der offiziellen Einführung der I-EBS verdeutlichen exemplarisch die umsetzungsrelevanten Hindernisse einer Reform, selbst einer grundlegend positiv ausgerichteten Maßnahme, die von der Lehrerschaft eher positiv bewertet wird. Dies sollte auch als Hinweis verstanden werden, dass Änderungen und Reformen im Schulsystem eine gewisse Umsetzungs- und Assimilierungszeit benötigen, ohne überhaupt von ihrer Effektivität, geschweige denn Effizienz, sprechen zu wollen oder zu können.¹⁹

13 Hierbei gilt es zu beachten, dass die I-EBS nicht immer Vollzeitstellen besetzen bzw. gemäß dem Verteilungsschlüssel den Schulen nicht durchgehend ganze Stellen zugeordnet werden. In Tabelle 1 wird nur berücksichtigt, ob eine Schule einen I-EBS nachweisen kann, unabhängig von seiner zeitlichen Verfügbarkeit.

14 Aussage des Bildungsministers Claude Meisch in der Parlamentskommission vom 22. Mai 2024.

15 Laut Bildungsministerium liegt dies möglicherweise daran, dass es im städtischen Umfeld generell schwieriger ist, Lehrer zu rekrutieren. Die Gründe dafür sind vielfältig, wie etwa hohe Immobilienpreise und Mieten oder ein möglicherweise anspruchsvolleres Schulumfeld.

16 „Malgré les efforts entrepris par mes services en collaboration avec les acteurs locaux et régionaux, 29 écoles ne bénéficient actuellement pas de l'intervention d'un instituteur spécialisé dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (I-EBS). Chaque année, la liste des postes d'I-EBS vacants est diffusée au mois de février dans le cadre du recrutement des I-EBS et les membres des communautés scolaires ne bénéficiant pas encore de l'intervention d'un I-EBS sont invités à identifier parmi les instituteurs affectés aux communes concernées ceux susceptibles de poser leur candidature dans le cadre de ce recrutement. En effet, les expériences vécues dans le cadre des recrutements des années dernières ont montré que la grande majorité des candidats désire exercer le rôle d'I-EBS dans l'école, voire la commune dans laquelle ils interviennent depuis des années en tant que membre du personnel enseignant“ (QP6113, 2022).

17 Bei der Einführung der I-EBS, d.h. zu einem Zeitpunkt als noch nicht alle I-EBS die erforderliche Spezialisierung besaßen und vorübergehend von ihrer normalen Lehrtätigkeit freigestellt waren, mag auch die kommunale Schulorganisation mitgespielt haben, in der das Ancienneté-basierte Auswahlrecht des Lehrerkorps auf Schul- und Gemeindelevel verankert ist. Der Wechsel der Schule oder zumindest der Gemeinde hätte diese I-EBS-Kandidaten in der Rangliste benachteiligen können.

18 Wie erwähnt fiel die Einführung der I-EBS mit der Schaffung anderer Dienste im Bereich der schulischen Inklusion (ESEB und CC) oder auch der Schaffung der Directions de région zusammen.

19 In diesem Zusammenhang kann z.B. auch auf die Diskussion über die Einführung von Schulleitungen in Form von Direktoren/Direktionen in den Grundschulen eingegangen werden. Würde mit der entsprechenden Funktion nicht nur eine administrativ-hierarchische Leitung, sondern auch eine pädagogisch-methodologische Rechenschaftspflicht einhergehen, so müssten für diese Funktionsbesetzung sowohl die erfahrensten und fachlich bewährtesten als auch für die Funktion spezifisch weitergebildeten Lehrkräfte herangezogen werden, was wiederum nur schrittweise realisierbar wäre (vgl. auch OEJQS, 2024).

Charakteristiken der I-EBS

Nachfolgend werden die Analysen auf Grundlage der uns zur Verfügung stehenden Lehrerdaten einige Merkmale der I-EBS präsentiert, d.h. (a) Alter und Geschlecht, (b)

Qualifikation und Spezialisierung, (c) beruflicher Werdegang und (d) Schulcharakteristiken.

A) ALTER UND GESCHLECHT

Bei der Altersverteilung ist der Vergleich zwischen I-EBS und der übrigen Lehrerschaft wenig überraschend ergibt sich, daß erfahrene Lehrkräfte sich eher für diese

spezialisierte Tätigkeit entscheiden. Dabei lassen sich keine größeren Unterschiede zwischen I-EBS mit oder ohne anerkanntem Masterabschluss feststellen (**Abb. 3**).

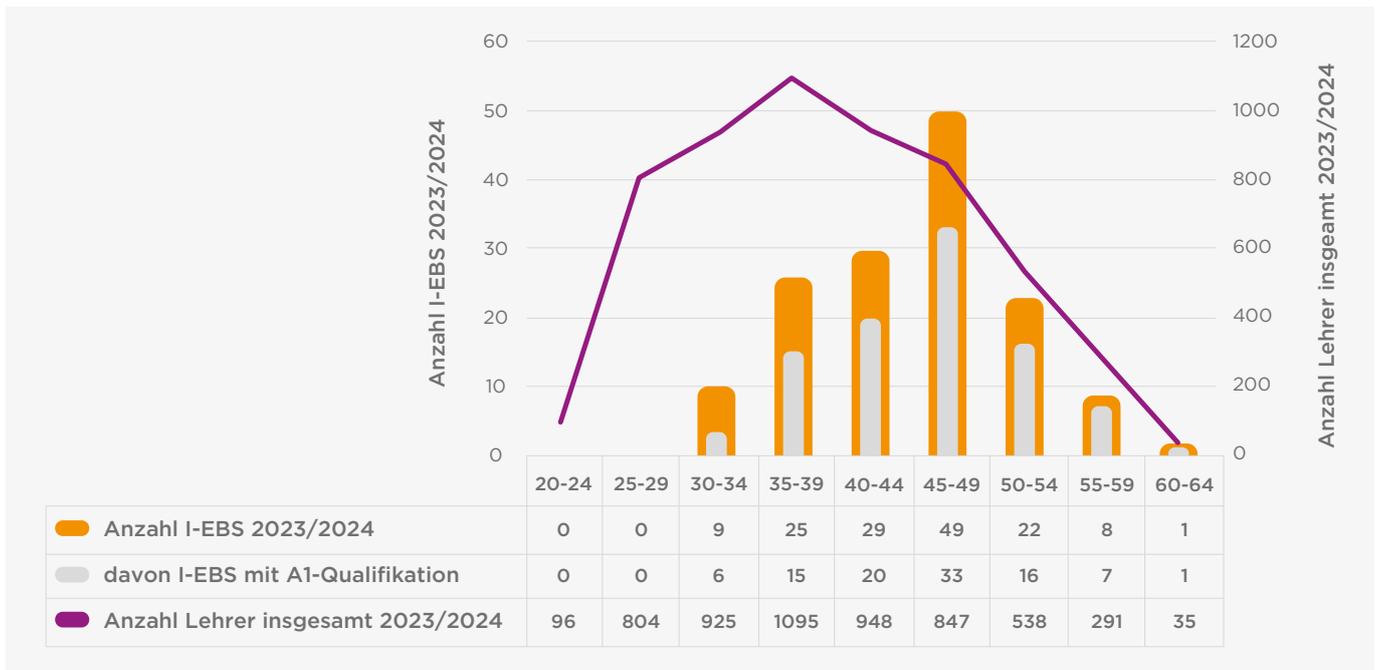


Abb. 3: Altersverteilung der I-EBS im Vergleich zum gesamten Lehrpersonal im enseignement fondamental (2023/2024)²⁰

Die Geschlechterverteilung der I-EBS entspricht weitgehend der gesamten Luxemburger Lehrerschaft im Grundschulbereich. So ist im Schuljahr 2022/2023 die

Verteilung der Geschlechter mit 83% Frauen zu 17% Männern fast identisch zu der der gesamten Lehrerschaft (81% Frauen und 19% Männer) (**Abb. 4**).

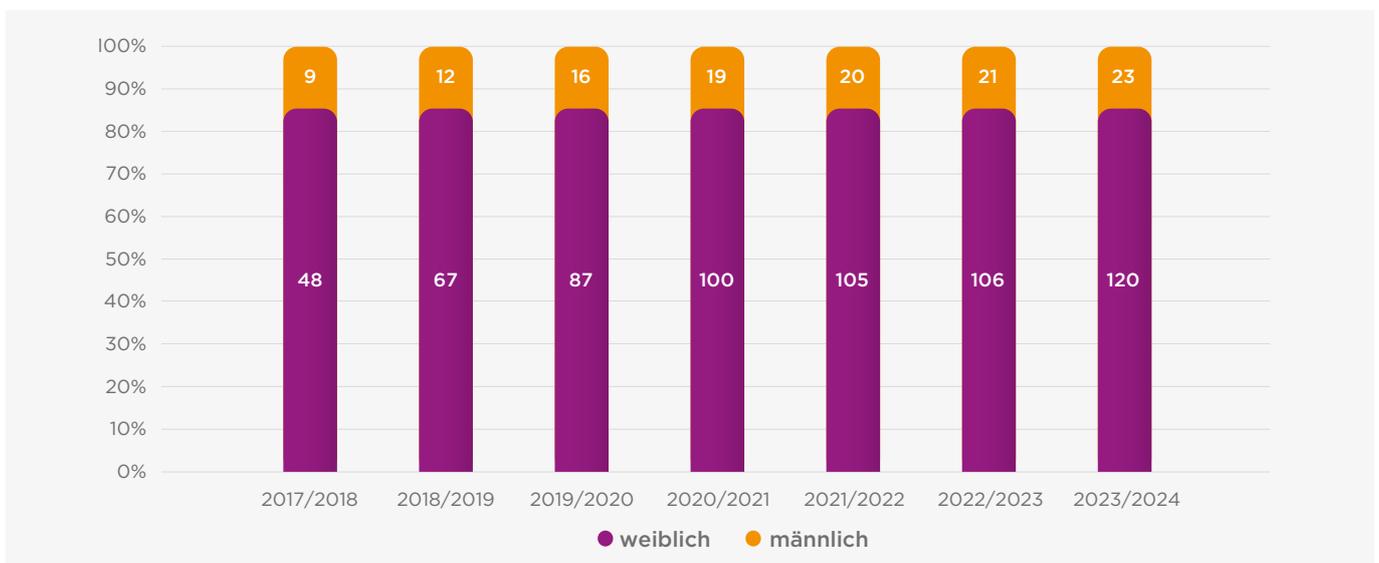


Abb. 4: Verteilung der I-EBS nach Geschlecht (2017/2018-2023/2024)

²⁰ Die Daten zu den Lehrern stammen aus der mehrjährigen Bedarfsplanung des SEF hinsichtlich der Lehrerstellen in der Grundschule (MENJE, 2024, S. 21).

B) QUALIFIKATION UND SPEZIALISIERUNG

Die Gesetzgebung setzt für die I-EBS eine mindestens zweijährige Berufserfahrung als Grundschullehrer voraus sowie einen entsprechenden Hochschulabschluss, d.h. einen Master mit Bezug auf die Begleitung von Schülern mit besonderen oder spezifischen Bedürfnissen in der Grundschule oder einen gleichwertig anerkannten Abschluss (vgl. Mémorial A20, 2009a, Art. 11bis).²¹ Im Schuljahr 2023/2024 waren ca. zwei Drittel der I-EBS-Stellen von Lehrkräften in der A1-Laufbahn besetzt (**Abb. 5**). Diese I-EBS können entweder einen Masterabschluss vorweisen oder sind, im Rahmen ihrer Tätigkeit als I-EBS, über den Weg der *carrière ouverte* oder der *voie expresse* von der A2- in die A1-Laufbahn gewechselt. Eine gesetzlich vorgeschriebene Voraussetzung für den Wechsel von der Laufbahn A2 in die Laufbahn A1 über die *carrière ouverte* oder *voie expresse* ist eine Berufserfahrung von 10 oder 15 Jahren. Das verbleibende Drittel ist noch mit Lehrern der A2-Laufbahn besetzt, die im Laufe der nächsten Jahre über die genannte Anerkennung in die Laufbahn A1 wechseln, sodass schließlich alle I-EBS-Stellen von spezialisierten Lehrkräften besetzt sein sollen.²²

Im Laufe der Zeit verringerte sich die Anzahl der Lehrpersonen, die für eine I-EBS-Position abgeordnet wurden gegenüber der I-EBS mit spezifischem Masterabschluss. Von insgesamt 176 I-EBS im Zeitraum 2017/2018-2023/2024 besaßen 113 Lehrkräfte einen spezialisierten Masterabschluss. Von diesen übten 71 Lehrkräfte bereits im Vorjahr ihrer A1-Ernenennung eine I-EBS-Funktion aus, und 10 traten direkt als I-EBS mit Masterabschluss in den Schuldienst ein.

Für das Schuljahr 2023/2024 gab es insgesamt 143 I-EBS-Lehrkräfte, gegenüber 127 im Vorjahr. Insgesamt 124 I-EBS-Lehrkräfte blieben gegenüber dem Vorjahr im Amt. Erstmals kam es im Jahr 2023/2024 zu einem relativen Rückgang des Anteils der I-EBS-Lehrkräfte mit der erforderlichen Spezialisierung auf 69% (gegenüber 76% im Schuljahr 2022/2023) (**Abb. 5**). Dies ist durch die große Anzahl an neu besetzten Stellen zu erklären.

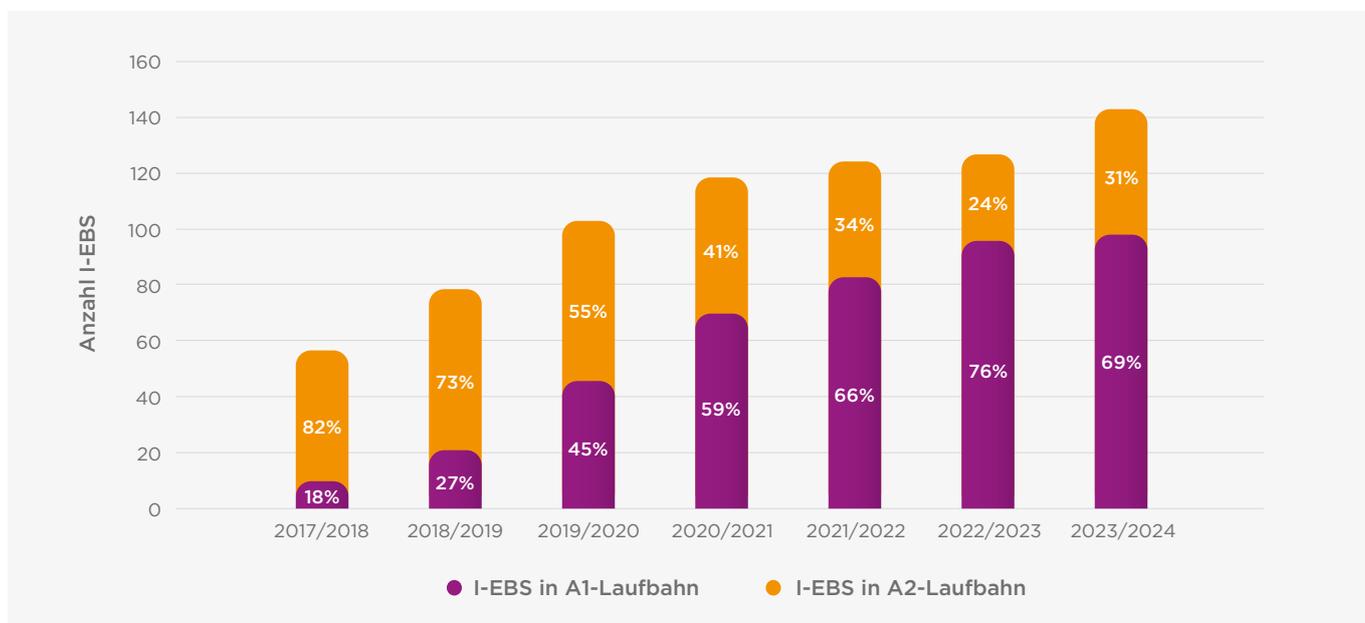


Abb. 5: Entwicklung der Qualifikationen des Lehrpersonals in einer I-EBS-Funktion im Zeitraum 2017/2018-2023/2024

Die hier beschriebene Entwicklung ist ein gutes Beispiel für eine zunehmende fachliche Spezialisierung bzw. Diversifizierung im Grundschulwesen, insbesondere unter dem Impuls der Reformen von 2017. Weitere im Koalitionsvertrag vorgesehene Maßnahmen, wie z.B. der Einsatz eines zweiten *intervenant* im Cycle 1 zum Zwecke der Binnendifferenzierung (vgl. Koalitionsvertrag 2023-2028, 2023, S. 119), gehen in eine ähnliche Richtung.

Ogleich diese Vorschläge teilweise durch einen allgemeinen Lehrermangel zu erklären sind, so zeigen sie doch auch eine Weiterentwicklung des ‚klassischen‘ Grundschulmodells auf. Die Akzeptanz der I-EBS bei ihren Lehrerkollegen hängt stark mit ihrer lokalen Vernetzung ab. Man kann sich fragen, inwieweit diese Akzeptanz erhalten bleibt, wenn diese Funktion weitgehend von spezialisierten Fachkräften ausgeübt wird, die zuvor nicht an derselben Schule arbeiteten.

²¹ Ab dem Schuljahr 2024/2025 setzt das Bildungsministerium für die Besetzung einer I-EBS-Stelle den Abschluss Master à l'éducation inclusive voraus.

²² Grundschullehrerlaufbahnen im öffentlichen Dienst mit Master- bzw. Fachhochschulabschluss:

1) catégorie de traitement A; groupe de traitement A1 - sous-groupe enseignement fondamental: instituteur spécialisé

2) catégorie de traitement A; groupe de traitement A2 - sous-groupe enseignement fondamental: instituteur.

Es sei auch erwähnt, dass von Gewerkschaftsseite eine Generalisierung der A1-Laufbahn für alle Grundschullehrer befürwortet wird.

C) BERUFLICHER WERDEGANG

Von denjenigen Lehrkräften, die schon direkt 2017/2018 als I-EBS eingestellt wurden, verließen fast ein Viertel (23%) diese Funktion in den folgenden Jahren (ohne Ruhestand oder andere Abgänge), wobei die meisten bereits nach dem ersten Jahr ausschieden (10 von 13 Abgängen).

Zu Schuljahresbeginn 2023/2024 waren fast ein Viertel der Lehrkräfte (23%) durchgängig seit 2017/2018 in einer I-EBS-Position tätig (**Abb. 6**). Für 13% der I-EBS, die 2023/2024 tätig sind, ist es ihr erstes Jahr in dieser Funktion. Drei Viertel von ihnen (75%) bringen bereits 3 oder mehr Jahre Erfahrung als I-EBS mit.

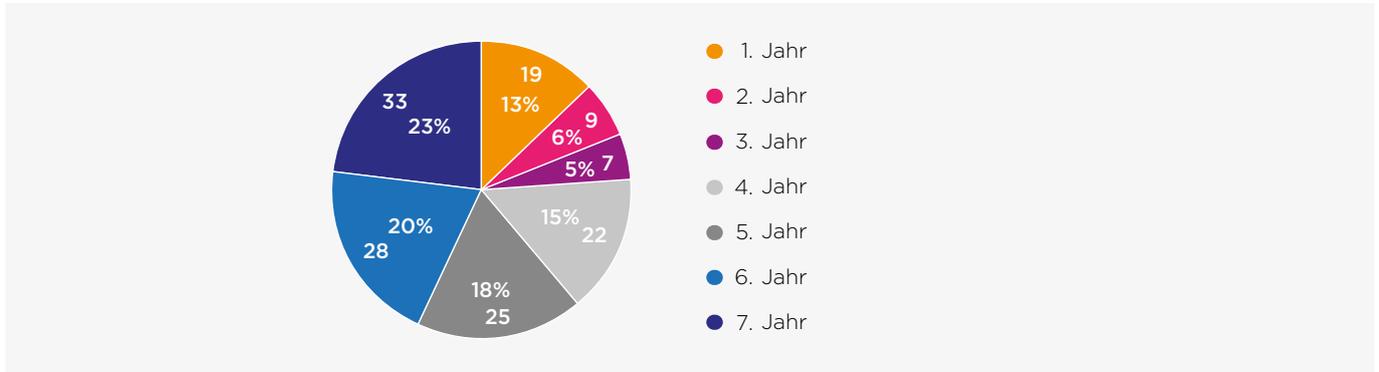
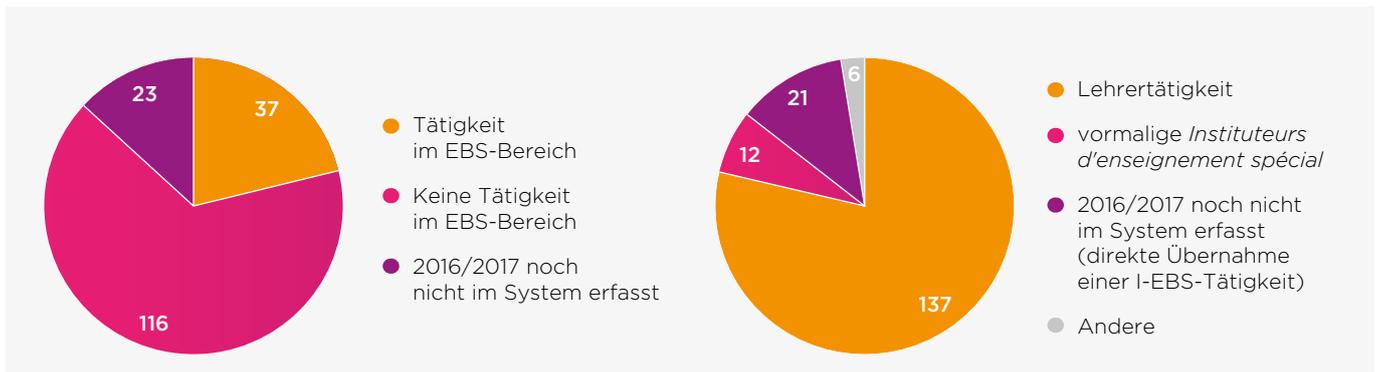


Abb. 6: Berufserfahrung als I-EBS - Anzahl I-EBS und Verteilung (Schuljahr 2023/2024)

Seit 2017 haben bisher 176 Personen eine I-EBS-Funktion übernommen, für die wir uns ihren vorherigen Tätigkeits-

bereich genauer angesehen haben (**Abb. 7**).



A. Tätigkeit vor 2016/2017

B. Tätigkeit (1 Jahr) vor der I-EBS-Funktion

Abb. 7: Tätigkeitsprofil der Fachkräfte, die zwischen 2017/2018 und 2023/2024 eine I-EBS-Funktion übernommen haben (Anzahl I-EBS)

Aus den Abbildungen 6 und 7 ergibt sich, dass einige I-EBS schon vor 2017 im Bereich der Schüler mit speziellem Förderbedarf tätig waren. Die Schaffung der I-EBS hat dann allmählich zusätzliche, erfahrene Grundschullehrer motiviert, diese neue Karrieremöglichkeit zu wählen.²³

Tabelle 2 visualisiert die Mobilität der I-EBS mit Blick auf Schulwechsel. In der Anfangszeit nach der Einführung der I-EBS waren diese relativ hoch, diese haben sich jedoch in den letzten Jahren um 10% stabilisiert (**Tab. 2**). Auffällig ist, dass ein erheblicher Anteil der Wechsel auch mit einem Gemeindefwechsel einhergeht, wobei noch zu unterscheiden wäre, ob es sich um Gemeinden mit nur einer oder mit mehreren Grundschulen handelt. Auch ist darauf hinzuweisen, dass die Gründe für die Wechsel nicht bekannt sind, z.B. ob der Wechsel vom I-EBS ausgeht oder von der *Direction de région* ange-regt wurde.

²³ Wechsel über die Bestimmung der *carrière ouverte* von A2 (*Instituteur*) zu A1 (*Master/“Universitaire”*), einhergehend mit einem Wechsel der Besoldungsgruppe.

	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022	2022/ 2023	2023/ 2024
Anzahl der I-EBS-Lehrer, die im Vergleich zum Vorjahr die Schule gewechselt haben	14	19	19	18	12	11	16
als % der I-EBS-Lehrer (ohne Neueinsteiger)	29%	25%	19%	16%	10%	9%	11%
davon mit Wechsel der Gemeinde	12	14	15	12	8	5	11
Anzahl der I-EBS-Lehrer, die die Schule nicht gewechselt haben	34	58	80	97	111	116	125
Anzahl der I-EBS-Neueinsteiger, die im Vorjahr nicht als Lehrer erfasst waren	9	2	4	4	2	0	2
TOTAL	57	79	103	119	125	127	143

Tab. 2: Mobilität der I-EBS bezüglich Schulwechsel

D) SCHULCHARAKTERISTIKEN

Bei den Merkmalen der I-EBS interessiert, ob es einen Zusammenhang zwischen der Besetzung einer I-EBS-Stelle und der Schüleranzahl bzw. dem sozioökonomischen Status (SES) der Schülerschaft einer Schule gibt. Genauer gesagt: Bevorzugen I-EBS gegebenenfalls eher kleinere Schulen und/oder Schulen mit höherem SES?

Wie eingangs erwähnt, verfügen 88% der Schulen im Schuljahr 2023/2024 über einen I-EBS, wenngleich es eher kleinere Schulen sind, die noch ohne I-EBS auskommen müssen (Abb. 8). Auch im Schuljahr 2020/2021

gab es kein spezielles Ungleichgewicht zwischen kleineren und größeren Schulen bei der Zuteilung der I-EBS. Bei den I-EBS mit voller Anerkennung (A1-Besoldungsgruppe) sind jedoch eher sehr große Schulen unterrepräsentiert (Abb. 9). Es wäre empfehlenswert, normativ vorzugehen und eine I-EBS-Stelle auf eine definierte Anzahl von Schülern (z.B. in Schritten von 200 Schülern) zuzuweisen. Alternativ könnte man die I-EBS über die *Directions de région* auf die Schulen verteilen, wobei sowohl die Präferenzen der I-EBS als auch die spezifischen Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt werden sollten.

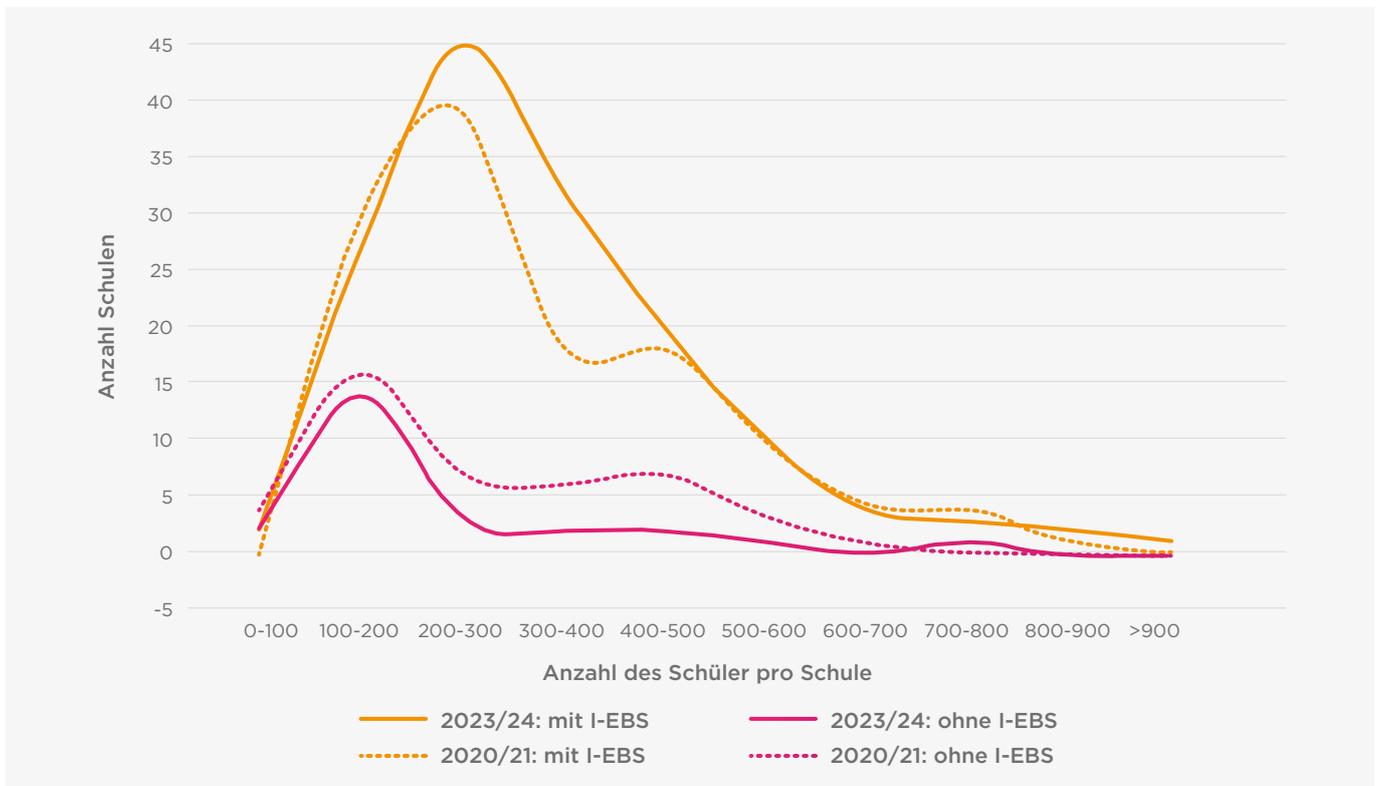


Abb. 8: Verteilung der Schulen mit und ohne I-EBS bezüglich der Schülerzahl (Jahrgänge 2020/2021 und 2023/2024)

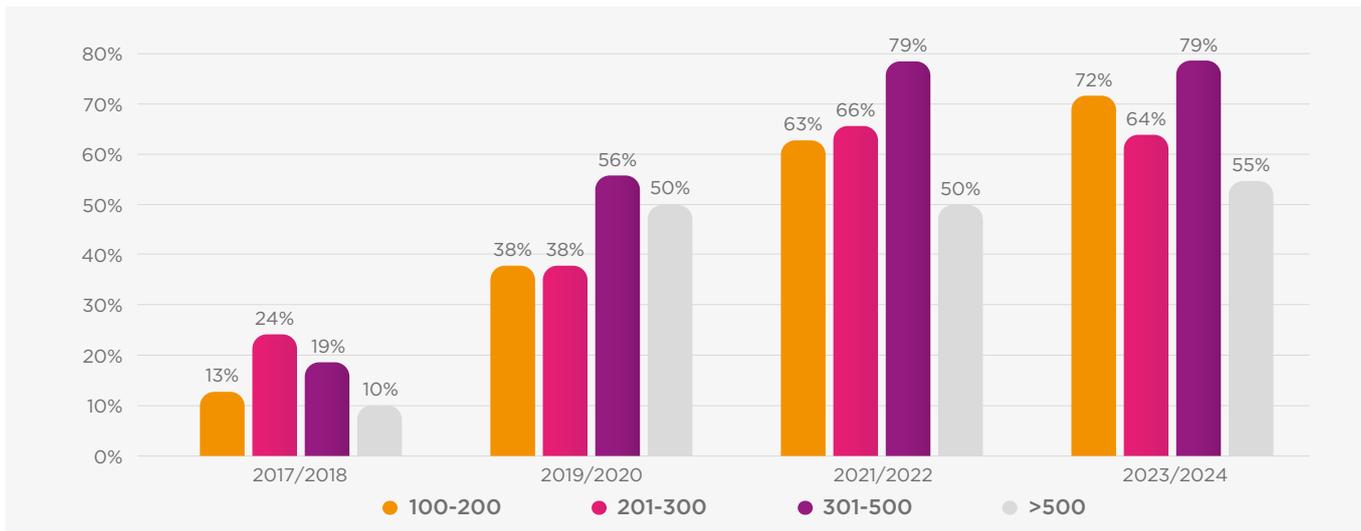


Abb. 9: Entwicklung des Anteils der I-EBS in der A1-Besoldungsgruppe bezüglich der Schülerzahl der Schulen

Bei der Korrelation zwischen dem SES und der Tätigkeit eines I-EBS an einer Schule ist keine ausgeprägte Tendenz erkennbar (Abb. 10), auch nicht hinsichtlich der Präsenz eines A1-qualifizierten I-EBS (Abb. 11). Schulen mit einem höheren Sozialindex, der auf eine sozial

benachteiligte Schulpopulation gemäß den offiziellen Berechnungen hinweist, haben fast durchgehend einen I-EBS. Dies ist im Hinblick auf die Verteilungsgerechtigkeit positiv zu bewerten.

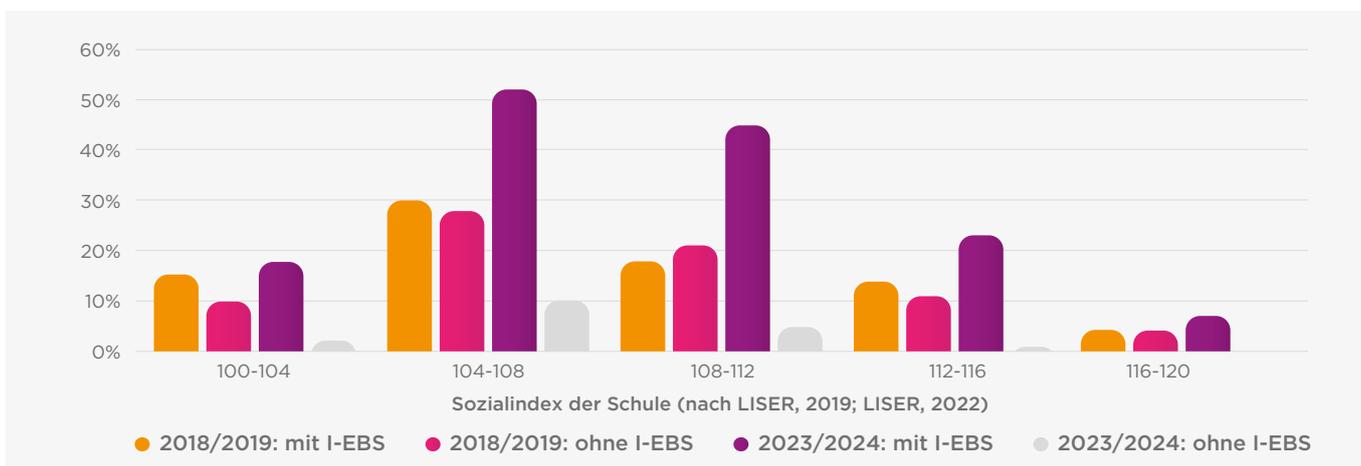


Abb. 10: Verteilung der Schulen mit und ohne I-EBS bezüglich des Schul-SES (100: hoher SES; 120: niedriger SES)

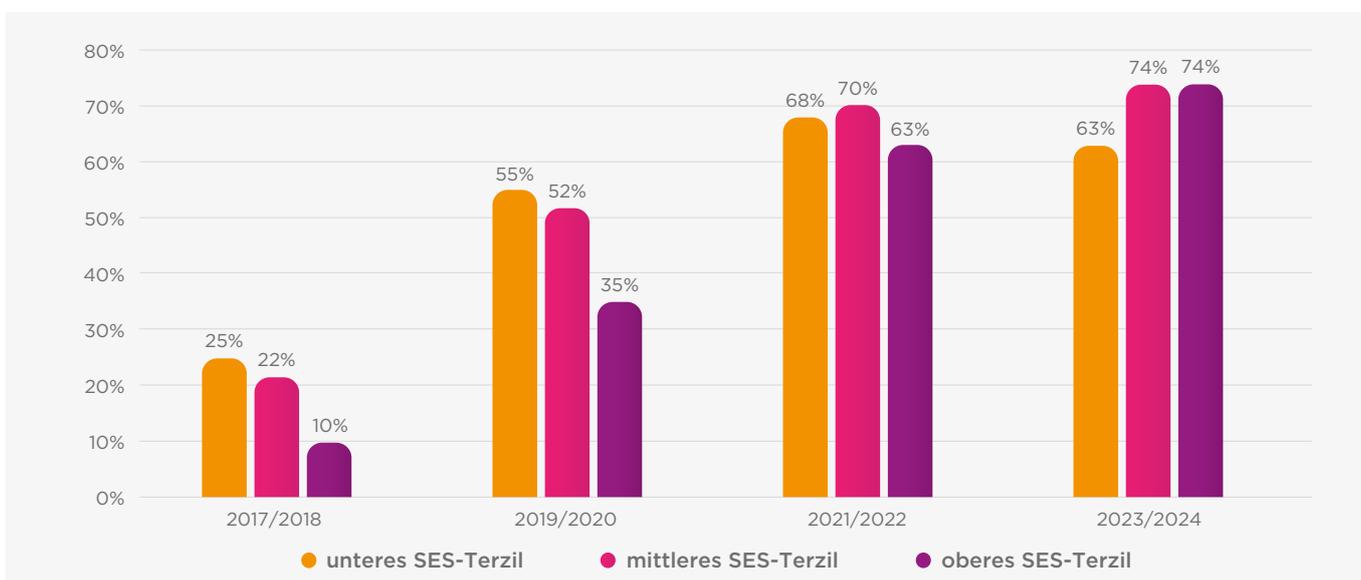


Abb. 11: Entwicklung des Anteils der I-EBS in A1-Besoldungsgruppe bezüglich des SES der Schulen (auf 3 gleich große Gruppen verteilt)

Abschlussüberlegungen mit Blick auf eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen

In der vorliegenden Analyse wurde die Einführung der I-EBS in den Luxemburger Grundschulen seit 2017 untersucht. Ein zentraler Aspekt war die begriffliche Fokussierung auf die *élèves à besoins spécifiques*, die mittlerweile in der gesetzlichen Grundlage verankert ist. Es bleibt unklar, ob es sich hierbei nur um eine rein formale Anpassung der Terminologie handelt oder ob das Wirkungsfeld der I-EBS dadurch deutlicher abgegrenzt bzw. enger gefasst werden soll. Anhand der Daten zu den I-EBS konnten wir die Umsetzung des Rekrutierungsprozesses nachzeichnen. Dabei zeigte sich, dass

sich im Schuljahr 2023/2024, also 7 Jahre nach der Einführung der I-EBS die gesetzlichen Rahmenvorgaben noch nicht komplett erfüllt waren, wonach jede Grundschule über einen I-EBS verfügen sollte.

Darüber hinaus bleiben doch noch einige wichtige Aspekte des Wirkungskreises der I-EBS im Verborgenen, die wir speziell im Hinblick auf die gerechtere Verteilung von Bildungschancen zur Diskussion stellen möchten.

Welche Schüler werden in welchen sonderpädagogischen Maßnahmen betreut?

Das *Observatoire belge des inégalités* stellte 2015 fest, dass im *enseignement spécialisé* der Region Wallonien überproportional viele Schüler mit schwachem SES in spezifischen Fördermaßnahmen sind (Romainville, 2015). Auch der deutsche Bildungsbericht führt auf, dass die Zahl der Schüler in Fördermaßnahmen kontinuierlich zunimmt und verstärkt Schüler aus einem weniger privilegierten sozialen Umfeld betreffen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 115).

In Luxemburg gibt es bislang keine Untersuchungen, die zeigen, welche Schüler inwieweit von den vorhandenen Hilfs- und Unterstützungsangeboten profitieren. Dies gilt auch für die Schüler mit besonderem oder spezifischem Förderbedarf durch verschiedene Dienste wie CC und ESEB, deren Untersuchungen ausschließlich auf Befragungen von Eltern, Lehrpersonal etc. beruhen (vgl. MENJE & DGI, 2023; OEJQS, 2023a; Dierendonck et al., 2023). Demnach wäre es interessant, den sozialen Hintergrund dieser Schüler zu analysieren, z.B. anhand von sozialen Indikatoren, welche beim EsicS-Projekt (ONQS, 2022, S. 51) oder in verschiedenen Monitoring-Programmen angewendet werden.²⁴

Wie sieht das Tätigkeitsfeld der I-EBS in der Praxis aus?

Die I-EBS erfüllen in der Schulpraxis eine wichtige Brückenfunktion sowohl innerhalb der Schule als auch zu externen Akteuren, die für Schüler mit besonderem Förderbedarf zuständig sind. Aufgrund der umfassenden Aufgabenbeschreibung der I-EBS ist es jedoch schwer abzuschätzen, welche Tätigkeiten prioritär im Fokus stehen, inwieweit sie standardisiert sind und inwieweit die I-EBS auch bei Schülern mit leichteren Lernschwierigkeiten intervenieren können oder sollen. Um diese Fragestellung zu überprüfen, wäre eine genaue Untersuchung der Tätigkeiten der I-EBS in der schulischen Praxis notwendig, wie etwa eine Umfrage bei den I-EBS, den Präsidenten der Schulcomités, den Regionaldirektoren und idealerweise auch den Eltern.

In Bezug auf den vorgestellten *Response-to-Intervention*-Ansatz (vgl. **Abb. 2**) kann man die Interventionen der I-EBS auf den Förderebenen 2 (sekundäre Prävention) und 3 (tertiäre Prävention) ansiedeln. Auch wenn dies einer genaueren Erforschung bedarf, befinden sich wahrscheinlich besonders auf der Förderebene 2, die wir mit den *‘élèves à besoin particuliers’* in Bezug setzen, auch jene Schüler, deren Bildungschancen aufgrund ihrer sozioökonomischen oder soziokulturellen Herkunft beeinträchtigt sind.

²⁴ Bislang sind die betreffenden Daten noch nicht standardmäßig erfasst bzw. noch nicht einfach zugänglich oder auswertbar. Das SCRIPT und die DGI arbeiten an einer entsprechenden strukturierten Datenbank, sodass ab dem Schuljahr 2024/2025 eine Verbesserung zu erwarten sein dürfte.

Darüber hinaus erfordert die Feststellung des Ministeriums, dass weniger als 1% der Schüler im Primär- und Sekundarschulbereich eine „scolarisation spécialisée“ erhalten (dabei handelt es sich um die Beschulung in den CC) (vgl. MENJE et DGI, 2023, S. 19), eine vertiefte Untersuchung. Allgemein wäre es sinnvoll, eine umfassende Analyse der Umsetzung und der Wirksamkeit aller interner und externer Unterstützungsmaßnahmen und Unterrichtspraktiken durchzuführen.

Wie gerecht ist der aktuelle Verteilungsschlüssel der I-EBS?

Der vorliegende Beitrag weist auf, dass der aktuelle Verteilungsschlüssel der I-EBS auf die einzelnen Schulen auf einer einfachen und zugleich undifferenzierten Formel beruht. Der Verteilungsschlüssel sollte dahingehend überdacht werden und neben der Schulgröße auch die Zusammensetzung der Schüler berücksichtigen, d.h. einem Ansatz von Basis- und Zusatzkontingent folgen. Schließlich sind nicht alle Grundschulen gleich und unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Größe, sondern auch aufgrund ihrer Anzahl auf Gemeindeebene sowie hinsichtlich der sozioökonomischen und soziokulturel-

len Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. ONQS, 2022). Im Sinne einer ‚positiven Diskriminierung‘ wäre es daher ein innovativer Ansatz, für Schulen mit einem niedrigeren SES einen höheren Verteilungsschlüssel anzuwenden.²⁵ Eine zielgerichtete und prioritäre Zuweisung von Planstellen zur Unterstützung von Schülern, deren Bildungschancen durch ihren sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunftskontext besonders beeinträchtigt sind, würde die Bildungsgerechtigkeit fördern (vgl. ebd., S. 78).

Welche Rolle können die I-EBS als Maßnahme zur Verringerung der Auswirkungen sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem spielen?

Wie nationale und internationale Monitoring-Programme kontinuierlich feststellen, sind Schüler mit einem schwächeren SES, oft in Kombination mit einem spezifischen Migrations- und Sprachhintergrund, diejenigen, die im Luxemburger Schulwesen mit den größten Lernschwierigkeiten konfrontiert sind (vgl. ONQS, 2020; ONQS, 2022). Die Lernrückstände dieser Schüler sind durch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie verstärkt worden, wenngleich in einem geringeren Maße als z.B. in den Nachbarländern (vgl. Fischbach et al., 2022). Obwohl dieser Zusammenhang in den Schulsystemen fast aller mitteleuropäischen Ländern besteht, zeichnet sich Luxemburg durch die kontinuierliche Vertiefung dieses *social gap* aus. Die vielfältigen Maßnahmen der verschiedenen Akteure auf Makro-, Meso- und Mikroebene konnten dieser Herausforderung bislang nicht ausreichend begegnen.²⁶

In Bezug auf die Verringerung sozialer Ungleichheiten im schulischen Kontext gibt es kein Patentrezept, sondern vielmehr erfordert es eine umfassende gesellschaftspolitische Vision und eine breite Palette langfristiger angelegter Maßnahmen. Der herkömmliche Schulbetrieb kann diese komplexe und beständige Herausforderung nicht (alleine) bewältigen und der Einsatz des Sozialindex erweist sich als unzureichend (ONQS, 2022, S. 62).

Die Einführung der I-EBS erscheint als eine sinnvolle Maßnahme, insbesondere aufgrund ihrer vielseitigen und breit angelegten Tätigkeitsbeschreibung im schulischen Umfeld. Die Kombination dieses breiten Aufgabenbereiches und der engen Einbindung der I-EBS in den lokalen Lehr- und Schulbetrieb stellen zweifellos ein entscheidendes Kriterium dar. Dennoch kann sie lediglich einen weiteren Baustein in einem umfassenden Maßnahmenkatalog zur Bekämpfung von Bildungsungleichheiten darstellen.

Internationale (z.B. El-Mafaalani, 2020; Hadjar et al., 2021²⁷) und nationale Untersuchungen (LUCET & SCRIPT, 2021; ONQS, 2022) schlagen etwaige Maßnahmen zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten vor, die auch vom OEJQS in seinen verschiedenen Berichten und Empfehlungen vorgetragen werden (vgl. OEJQS, 2023b), wie u.a.:

- eine möglichst früh einsetzende schulische wie auch außerschulische Förderung dieser Schüler
- eine verstärkte Binnendifferenzierung mit einer individuellen Förderung und einer Orientierung an Mindeststandards
- eine Schulkultur und -entwicklung, welche die Förderung dieser Schüler als zentrale Aufgabe erkennt und die von den Lehrkräften getragen wird
- die besondere Unterstützung von Schulen mit einem hohen Anteil von sozial benachteiligten Schülern, insbesondere in den Zyklen 1 und 2, und in Vernetzung mit Ganztagsangeboten

In diesem Sinne sollten zusätzliche Lehrerressourcen gemäß dem sozioökonomischen Profil der Schulen verteilt werden und gezielt auf die Lernunterstützung der schwächeren (auch aufgrund ihrer Herkunft benachteiligten) Schüler ausgerichtet sein.

25 Dies könnte z.B. über die Anwendung des Sozialindex auf Schulebene geschehen (vgl. LISER 2019; LISER, 2022). Es sei darauf hingewiesen, dass eine entsprechende Vorgehensweise in einigen Bundesländern Deutschlands auch bei der Allokation der Ressourcen für den sonderpädagogischen Förderbedarf angewendet wird (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 139). Wie hier bereits erwähnt, wäre die Hypothese, dass ein Zusammenhang zwischen SES und spezifischem Förderbedarf besteht, noch zu belegen.

26 Wir gehen hier nicht weiter auf diesen Sachverhalt ein. Zur Vertiefung sei insbesondere auf die nationalen Bildungsberichte (<https://bildungsbericht.lu/>) und den Themenbericht über soziale Ungleichheiten im Luxemburger Schulsystem (vgl. ONQS, 2022) verwiesen.

27 Wir verweisen hier allgemein auf das PIONEERED-Projekt (Pioneering policies and practices tackling educational inequalities in Europe), das von 2020 bis 2024 unter der Federführung von Forschern der Universität de Luxembourg und des LISER im Rahmen des EU-Horizon-Programmes durchgeführt wurde und bei dem das OEJQS in einer Stakeholder-Funktion impliziert war. Weitere Informationen sind unter <https://www.pioneered-project.eu/> verfügbar.

Referenzen

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.). (2022).** Bildung in Deutschland 2022. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Chambrier, A.-F., & Dierendonck, C. (2022).** Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone? *L'Année psychologique*, 122(2), 301-337.
- Dierendonck, C., Poncelet, D., & Tinnes, M. (2023).** Résultats de la Consultation nationale des acteurs de l'école fondamentale (CAEF) menée en 2021-2022. Rapport scientifique de l'étude commanditée par l'Observatoire national de la qualité scolaire. Belval: Université du Luxembourg.
- El-Mafaalani, A. (2020):** Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fischbach, A., Colling, J., Levy, J., Pit-Ten Cate, I., Rosa, C., Krämer, C., Keller, U., Gamo, S., Hornung, C., Sonnleitner, P., Ugen, S., Esch, P., & Wollschläger, R. (2022).** Findings from the *ÉpStan National Education Monitoring against the Background of the COVID-19 Pandemic*. In LUCET&SCRIPT: Bildungsbericht Luxemburg 2021/Rapport national sur l'éducation 2021, online supplement, https://bildungsbericht.lu/wp-content/uploads/2022/05/BB21_Fischbach-Colling-et-al_E_suppl_figures.pdf.
- Hadjar, A., Aigul, A., Jobst, S., Skrobaneck, J., Grecu, A., Gewinner, I., de Moll, F., & Toom, A. (December 2021).** PIONEERED: Elaborating the link between social and educational policies for tackling educational inequalities in Europe. DOI: <https://doi.org/10.18753/2297-8224-183>
- Hartke, B., Blumenthal, S., Blumenthal, Y., Bauer, T., Daum, M., Kehm, A., Weber, Y. & Mahlau, K. (2021):** Zum Leistungs- und Entwicklungsstand von 2010 eingeschulter Schüler*innen auf Rügen und in Stralsund in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20. Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation.
- Koalitionsvertrag 2023-2028. (2023).** *Lëtzebuerg fir d'Zukunft stäerken*.
- 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. Band 2: Analysen und Befunde* (S. 91-97). Luxembourg: MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.
- LISER. (2019).** Établissement d'un indice socio-économico-culturel communal sur la base des élèves fréquentant l'enseignement fondamental en 2018-2019. Étude réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, non-publié.
- LISER. (2022).** Établissement d'un indice socio-économico-culturel communal sur la base des élèves fréquentant l'enseignement fondamental en 2022-2023. Étude réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, non-publié.
- LUCET & SCRIPT. (2021).** Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 / Rapport national sur l'éducation 2021. LUCET/SCRIPT. DOI: <https://doi.org/10.48746/BB2021LU-DE-DIGIPUB>.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voss, S., & Hartke, B. (2011).** Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 464-472.
- MENJE. (2017a).** Une école pour tous: La prise en charge des élèves à besoins particuliers ou spécifiques: un dispositif sur trois niveaux [Dossier de presse].
- MENJE. (2017b).** Réunion d'information pour les futurs instituteurs (m/f) spécialisés pour élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (I-EBS); Réunion d'information 23.01.2017.
- MENJE. (2019).** L'élève à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental.
- MENJE. (2024).** Projet de planification des besoins en personnel enseignant et éducatif dans l'enseignement fondamental de 2024/2025 à 2028/2029. Rapport général avril 2024. Non-publié.
- MENJE & DGI. (2023).** Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché de Luxembourg. Rapport d'évaluation 2022. MENJE. DGI.
- Nations Unies. (2006).** Convention relative aux droits des personnes handicapées. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>.
- ONQS. (2020).** Rapport thématique: Le bilan de l'évaluation systémique de l'éducation au Luxembourg. Walferdange: ONQS.
- ONQS. (2022).** Rapport thématique: Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif. Walferdange: ONQS.
- OEJQS. (2023a).** Rapport thématique Partie A: La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg. Walferdange: OEJQS.
- OEJQS (2023b).** Synthèse des recommandations de l'Observatoire 2020-2022. Walferdange: OEJQS.
- OEJQS. (2024).** Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule. Themenbericht zur ganzheitlichen Gouvernance der Qualitätsentwicklung (Teil A). Walferdange: OEJQS.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2018).** Inklusive Bildung aus der Sicht luxemburgischer Grundschullehrerinnen und -lehrer. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 201-209). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Pit-ten Cate, I. M., Powell, J. J. W. & Krischler, M. (2021).** Inklusion in Luxemburg: Definitionen, Ansichten und Bereitschaft zur inklusiven Bildung. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 75-79). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Romainville, A. (2015, 10 avril).** Le spécialisé en Communauté française, un enseignement spécial... pour les pauvres. Observatoire belge des inégalités. <https://inegalites.be/Le-specialise-en-Communaute?lang=fr>
- SEW. (2019).** Faut-il des I-EBS ? (M. Adam). <https://www.sew.lu/db/3/149922274419>.
- SNE. (2021).** Cahier des charges 2021 du SNE/CGFP relatif à la fonction d'I-EBS: Revendications.
- UNESCO. (2017).** A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. UNESCO.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016):** Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell. Münster, New York: Waxmann.

Gesetzesentwürfe und Gesetzestexte

PdI7014. (2016). Projet de loi portant modification **1.** de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; **2.** de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental; **3.** de la loi modifiée du 7 octobre 1993 ayant pour objet a) la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques; b) la création d'un «Centre de Gestion Informatique de l'Éducation»; c) l'institution d'un Conseil scientifique; **4.** de la loi modifiée du 9 décembre 2005 déterminant les conditions et modalités de nomination de certains fonctionnaires occupant des fonctions dirigeantes dans les administrations et services de l'Etat; **5.** de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant réorganisation du centre de psychologie et d'orientation scolaires (CPOS); **6.** de la loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire; **7.** de la loi modifiée du 25 mars 2015 fixant le régime des traitements et les conditions et modalités d'avancement des fonctionnaires de l'Etat; **8.** de la loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale. Date de dépôt: le 23.12.2016. www.chd.lu.

PdI8163. (2023). Projet de loi fixant la tâche du personnel éducatif et psycho-social des services et administrations de l'Éducation nationale et modifiant la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental. Date de dépôt: le 27.2.2023. www.chd.lu.

PdI8169. (2023). Projet de loi portant: 1° modification **a)** de la loi modifiée du 25 juin 2004 portant organisation des lycées; **b)** de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant organisation du Centre psychosocial et d'accompagnement scolaires; **c)** de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; **d)** de la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire; 2° abrogation de la loi modifiée du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers. Date de dépôt: le 3.3.2023. www.chd.lu.

Mémorial A20. (2009a). Loi du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental.

Mémorial A20. (2009b). Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Mémorial A617. (2017). Loi du 29 juin 2017 portant modification **1.** de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; **2.** de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental; **3.** de la loi modifiée du 7 octobre 1993 ayant pour objet a) la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques; b) la création d'un «Centre de Gestion Informatique de l'Éducation»; c) l'institution d'un Conseil scientifique; **4.** de la loi modifiée du 9 décembre 2005 déterminant les conditions et modalités de nomination de certains fonctionnaires occupant des fonctions dirigeantes dans les administrations et services de l'Etat; **5.** de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant réorganisation du centre de psychologie et d'orientation scolaires (CPOS); **6.** de la loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire; **7.** de la loi modifiée du 25 mars 2015 fixant le régime des traitements et les conditions et modalités d'avancement des fonctionnaires de l'Etat; **8.** de la loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale.

Mémorial A664. (2018). Loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire et modification de 1° la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; 2° la loi modifiée du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Mémorial A401. (2023). Loi du 30 juin 2023 portant: 1° modification **a)** de la loi modifiée du 25 juin 2004 portant organisation des lycées; **b)** de la loi modifiée du 13 juillet 2006 portant organisation du Centre psychosocial et d'accompagnement scolaires; **c)** de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; **d)** de la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire; 2° abrogation de la loi modifiée du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Mémorial A424. (2023). Loi du 14 juillet 2023 relative à l'accueil, à l'orientation, à l'intégration, à l'accompagnement scolaires des élèves nouvellement arrivés et à la création du Service de l'intégration et de l'accueil scolaires et modifiant:

- 1° la loi modifiée du 25 juin 2004 portant organisation des lycées;
- 2° la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Parlementarische Anfragen

Anfragenummer mit Frage- und Antwortdatum	Autor(en) der Anfrage	Thematik der Anfrage
QP3262/010917/101017	CSV/Hansen	Ressources, démarrage I-EBS
QP3778/250418/170518	Déi Gréng/Lorsché-Tanson	Inclusion scolaire
QP4000/180818/210919	CSV/Hansen	Nombre d'I-EBS
QP143/030119/140219	ADR/Kartheiser	Procédures inclusion scolaire
QP454/060319/090419	CSV/Hetto-Gloden	Engagement I-EBS
QP740/280519/020719	Déi Gréng/Hansen	Inclusion scolaire
QP2064/200420/130720	ADR/Kartheiser	Covid
QP2265/250520/130720	ADR/Kartheiser	Rentrée scolaire, Covid
QP5038/011021/091121	Déi Gréng/Lorsché-Bernard	TDA-H
QP5986/250322/030522	CSV/Gloden	Violence
QP6113/270422/070622	CSV/Hansen-Hengel	Nombre I-EBS, Perspective secondaire
QP6684/190822/280922	Piraten/Clement	Violence
QP7122/041122/131222	Piraten/Clement	Hyperactivité
QP8002/190523/270623	Piraten	Troubles du comportement

Glossar

A-EBS	<i>Agents assurant la fonction d'assistant pour élèves à besoins éducatifs spécifiques</i>
CC	<i>Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée</i>
DAP	<i>Diplôme d'aptitude professionnelle</i>
DGI	<i>Division générale de l'inclusion</i>
DR	<i>Direction(s) de région</i>
ÉpStan	<i>Épreuves Standardisées</i>
ESEB	<i>Équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques</i>
EsicS	<i>Évaluation de l'application de l'indice social dans le cadre de l'attribution du contingent par commune dans l'enseignement fondamental</i>
I-CN	<i>Instituteur spécialisé en compétences numériques</i>
I-DS	<i>Instituteur spécialisé en développement scolaire</i>
I-EBS	<i>Instituteur spécialisé dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques</i>
IFEN	<i>Institut de formation de l'Éducation nationale</i>
LISER	<i>Luxembourg Institute of Socio-Economic Research</i>
MENJE	<i>Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse</i>
OECD	<i>Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung</i>
OEJQS	<i>Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire</i>
PDS	<i>Plan de développement de l'établissement scolaire</i>
RIM	<i>Rügener Integrationsmodell</i>
RTI	<i>Response-to-Intervention</i>
S-EBS	<i>Service de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques</i>
SCRIPT	<i>Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques</i>
SEF	<i>Service de l'enseignement fondamental</i>
SES	<i>Socio-Economic Status</i>
SNEI	<i>Service national de l'éducation inclusive</i>
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
QP	<i>Question parlementaire</i>



IMPRESSUM

Veillez citer cette publication comme suit:

OEJQS. (2024). *Focus On 1/24 - Analyse der Einführung der I-EBS.*

Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.

Responsable de la publication

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

Rédaction

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

Personnes de contact

Paul SCHMIT (paul.schmit@oejqs.lu)

Thierry HUART (thierry.huart@oejqs.lu)

Design

Fargo (www.fargo.lu)

ISBN: 978-99987-983-6-6

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

eduPôle Walferdange

Route de Diekirch

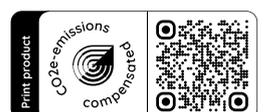
L-7220 Walferdange

T +352 247 751 94

contact@oejqs.lu

www.oejqs.lu

OEJQS, Walferdange 2024

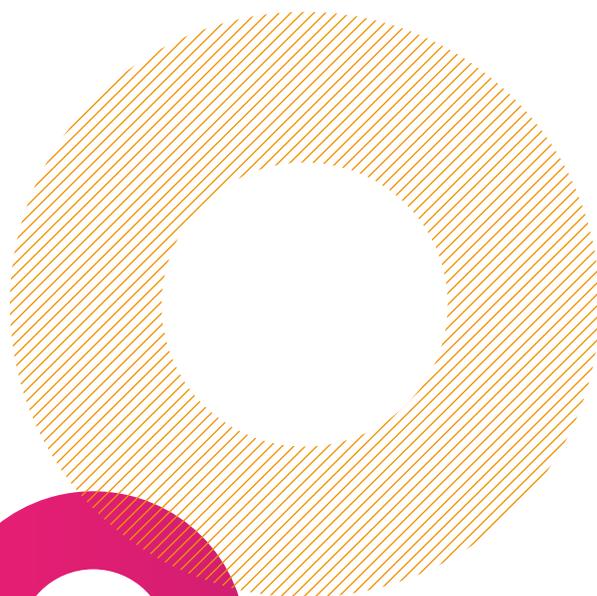
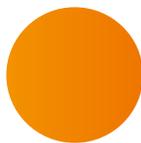
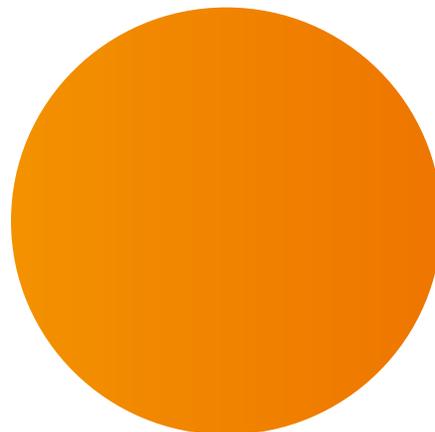


natureOffice.com/LU-319-NKXBHZY



oejq's

OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE



WWW.OEJQS.LU