

14. Schweizer Kongress für Heilpädagogik

1 & 2 September 2026, FHNW-Campus Brugg-Windisch, Schweiz



Inklusive Bildung in Luxemburg:
Chancen und Herausforderungen multiprofessioneller
Zusammenarbeit

Martine Frising
Anne-Marie Muller

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



ein besseres Verständnis der **Situation der Kinder und Jugendlichen in Luxemburg** sowie der **Qualität der Systeme**, die auf sie wirken



ein **freundlicher Kritiker** an der Schnittstelle von Politik, Praxis und Forschung



ein **unabhängiger Berater** der Exekutive und Legislative und ein informierter Mitgestalter der öffentlichen Debatte



ein **ganzheitlicher, kinder- und jugendzentrierter Ansatz**, der auf den Kinderrechten basiert, allen voran ihrem Recht auf Beteiligung

Q1

**Worauf trifft multiprofessionelle
Zusammenarbeit in Luxemburg?**

Luxemburgs Klassenzimmer: kleine Größe, große Vielfalt



Eine zunehmend heterogene Schülerschaft

- Klassenzimmer werden überall **vielfältiger**: sprachlich, kulturell, sozioökonomisch und im Hinblick auf die Bandbreite der Lernbedürfnisse
- **68%** der Grundschulkinder sprechen zu Hause **weder Luxemburgisch noch Deutsch** (SCRIPT, 2024)
- **24%** der Kinder unter 18 Jahren sind von **Armut oder sozialer Ausgrenzung** bedroht (Eurostat, 2020)



Gut ausgestattet, aber unter Druck

- *On paper* eines der **bestausgestatteten Systeme**:
 - ✓ Platz 1 bei Bildungsausgaben pro Schüler*in (OECD, 2025)
 - ✓ Schüler-Lehrer-Verhältnis von 9 (OECD, 2023)
 - ✓ die Personalressourcen für die schulische Inklusion im Regelschulwesen haben sich seit 2015 verdreifacht (OEJQS, 2025)
- In der Praxis nehmen Lehrkräfte und Förderpersonal einen **Mangel an Personalressourcen** zur **Umsetzung der Inklusion** wahr und berichten von *coordination gaps* (OEJQS, 2025; OEJQS, 2026)
- 2024 startete die nationale Lehrgewerkschaft eine Kampagne: **“Stopp. Inklusion hat ihre Grenzen”**

SuS mit spezifischem Förderbedarf: nationale Kennzahlen im internationalen Kontext



Kontext Luxemburg

- **Offizielles Dashboard**

Les chiffres clés de l'inclusion scolaire (MENJE & SNEI, 2025)

- **Exklusionsquote**

< **1% SuS** mit spezifischem Förderbedarf werden in einem **Kompetenzzentrum oder im Ausland** beschult (MENJE & DGI, 2023)

- **Inklusionsquote**

Unbekannt für Luxemburg (OEJQS, 2023; OEJQS, 2025)

- **Häufigste Förderprofile**

1. Sprachentwicklung
2. Intellektuelle Entwicklung
3. Autismus-Spektrum-Störung
4. Sozio-emotionale Schwierigkeiten (QP510, 2024)



Kontext International

- **80% der Handicaps sind unsichtbar**
(APF France Handicap, 2017)

- **Große Unterschiede in Europa**

Die Identifikationsquote von SuS mit Förderbedarf in **19** europäischen Ländern (2018/19) lag zwischen **3,3%** und **14,2%** (EASNIE, 2022)

- **Mehr Lernende werden separat beschult**

In 2022/23 wurden 17% mehr Lernende separat beschult als 2018/19 (EASNIE, 2025)

Was ist gemeint mit Multiprofessioneller Zusammenarbeit?

Multiprofessionelle Zusammenarbeit – ein Sammelbegriff

- Alle an der **schulischen Inklusion** beteiligten Berufsgruppen unabhängig von ihrer institutionellen **Anbindung** (Fabel-Lamla, 2025) — von **interprofessioneller bis intraprofessioneller Kooperation** mit dem Ziel einer optimalen Unterstützung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen (Törmänen & Wicki, 2025).
- Luxemburger Kontext: ***équipes multiprofessionnelles*** und dazu können zählen:
 - Lehrkräfte (Grund- und Sekundarschule)
 - I-EBS & A-EBS
 - ESEB-Mitglieder
 - Mitglieder der Kompetenzzentren

Sektorübergreifende Zusammenarbeit

- Bildungssystem ↔ Gesundheitswesen, Kinder- und Familienhilfe und Jugendschutz

Viele Akteur*innen, viele Ebenen und ein System, das den Überblick fordert



DIE STRUKTUR DES INKLUSIVEN UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMS IN DER GRUNDSCHULE

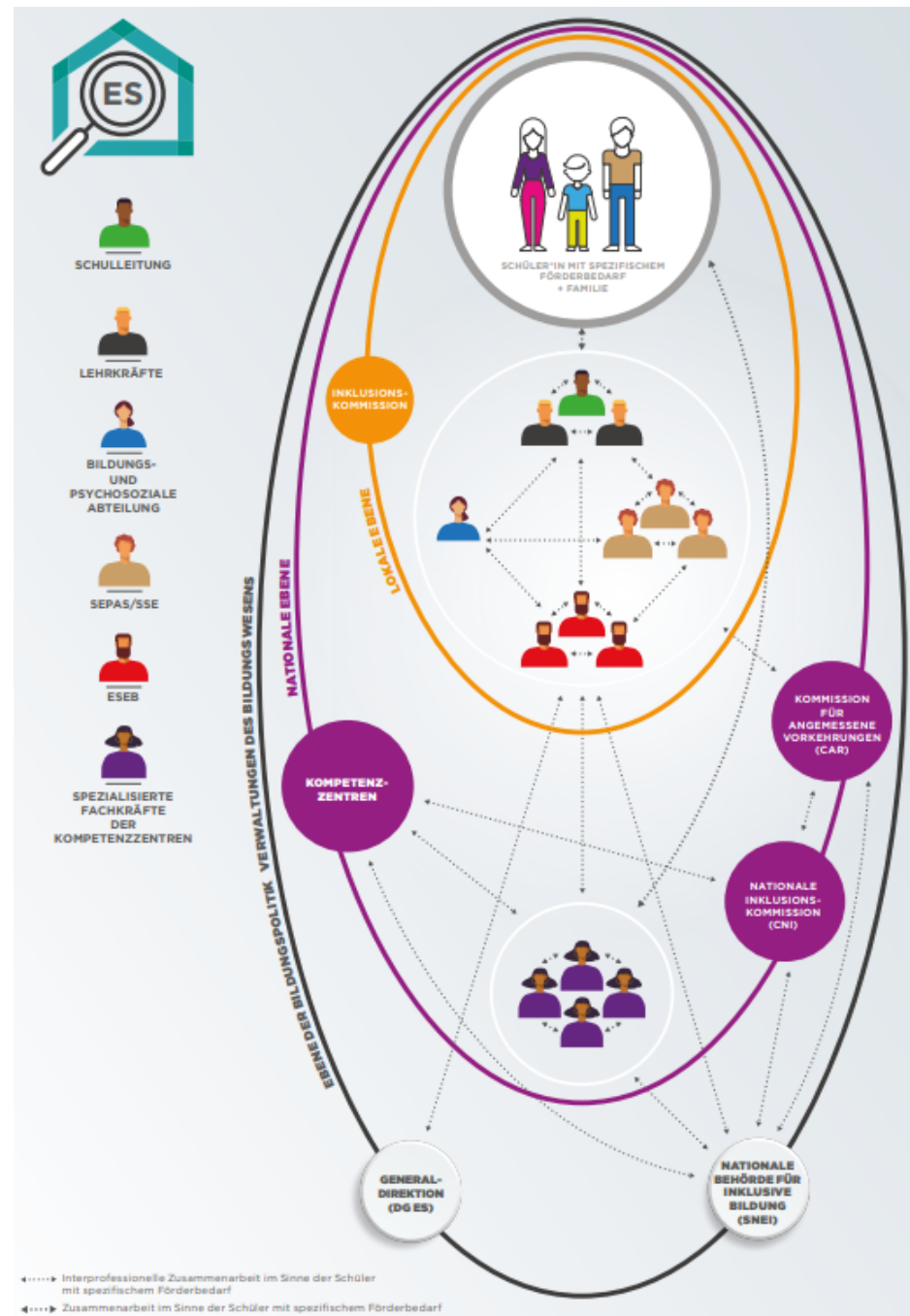
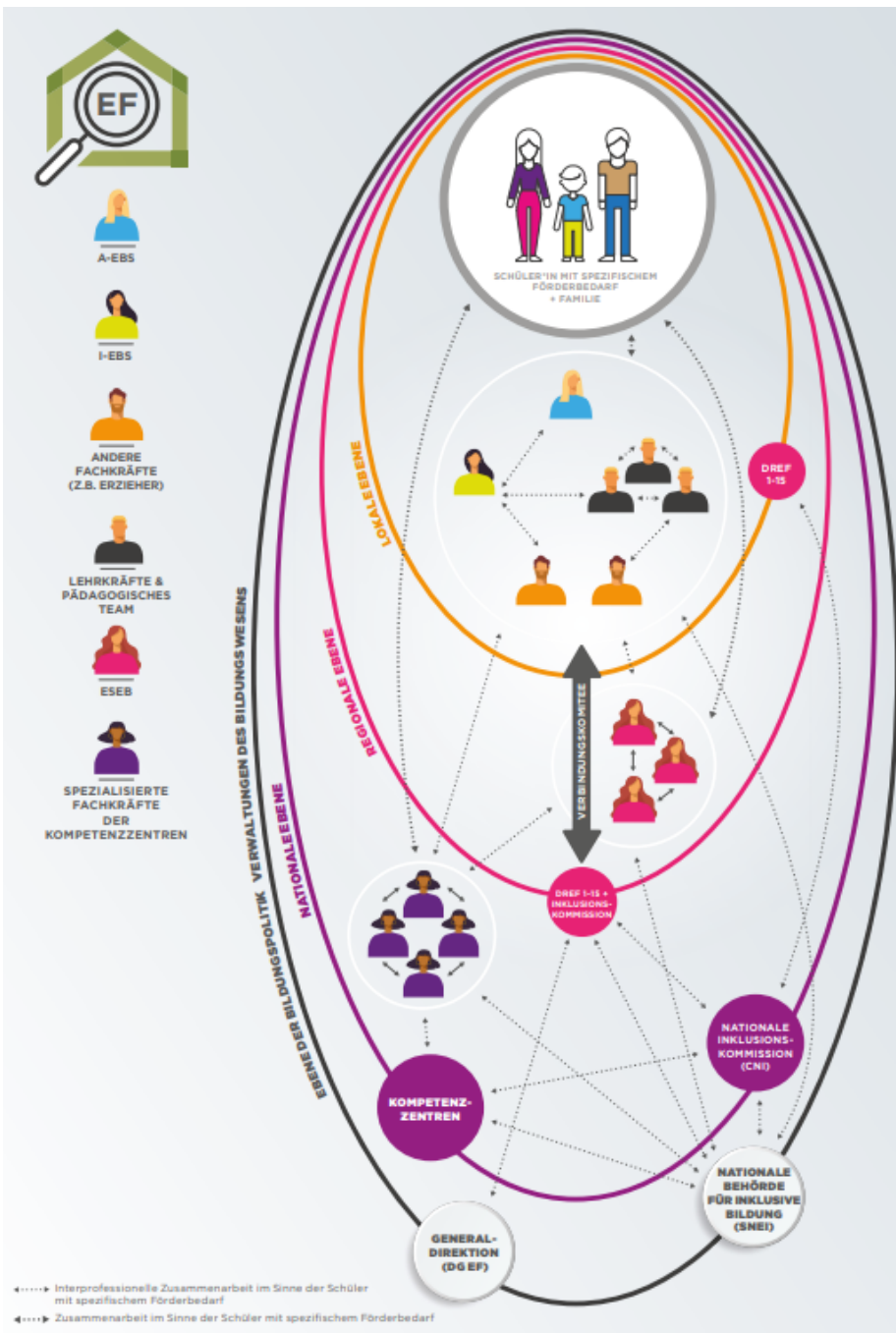
DIE STRUKTUR DES INKLUSIVEN UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMS IN DER GRUNDSCHULE

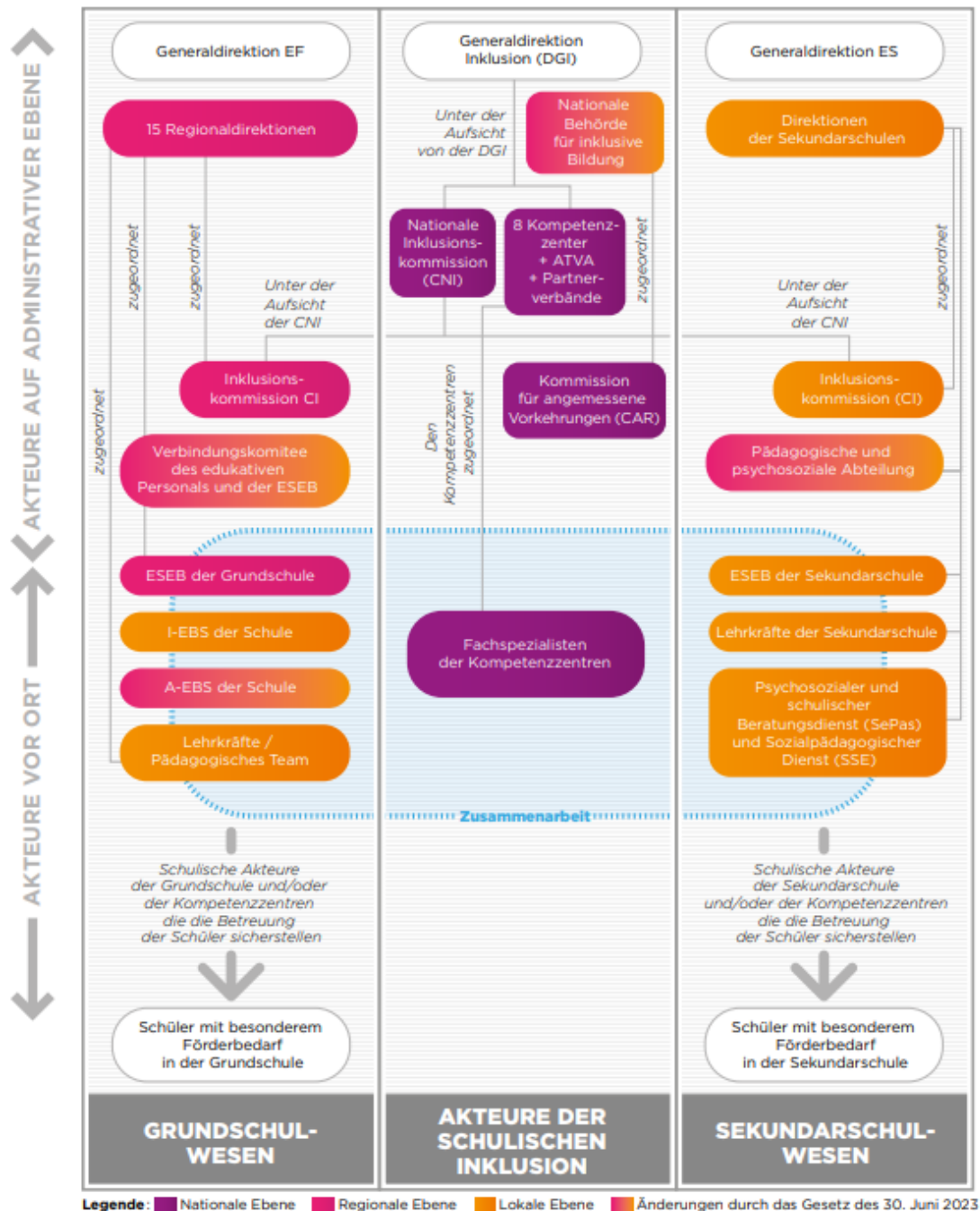


DIE STRUKTUR DES INKLUSIVEN UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMS IN DER SEKUNDARSCHULE

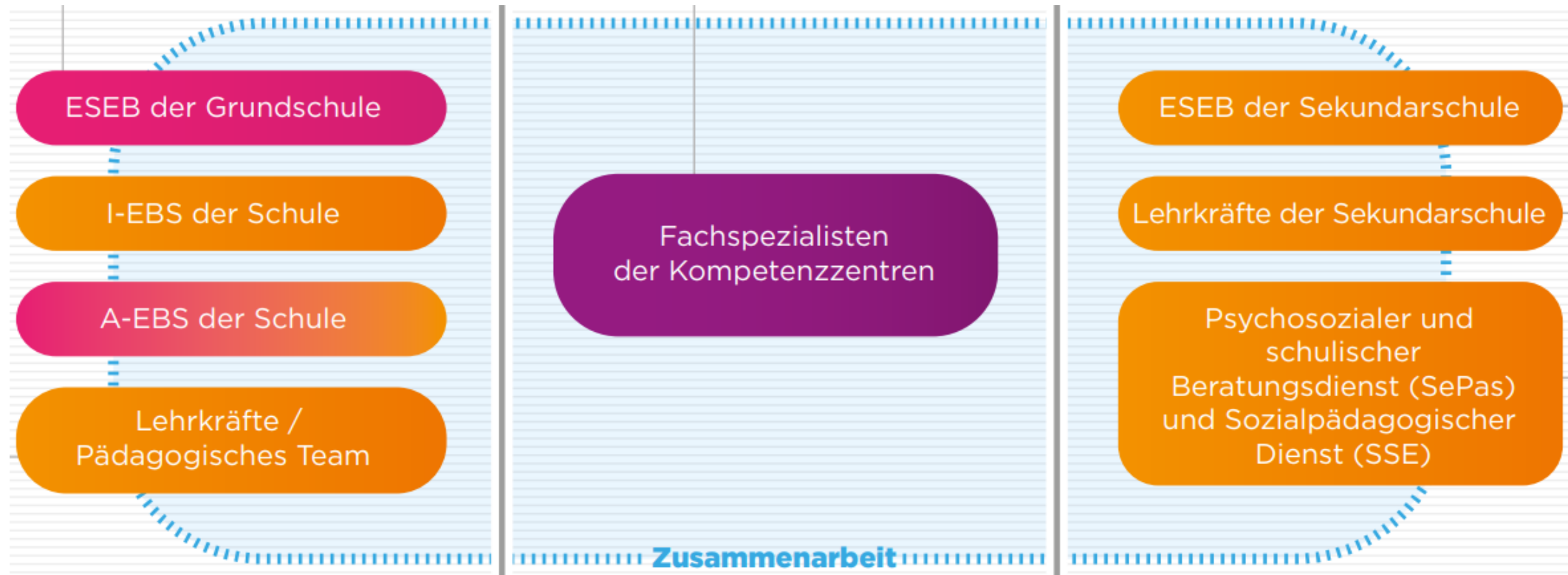
DIE STRUKTUR DES INKLUSIVEN UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMS IN DER SEKUNDARSCHULE







Vereinfachtes Schema des inklusiven Schulsystems geändert gemäss Gesetz vom 30. Juni 2023



Q2

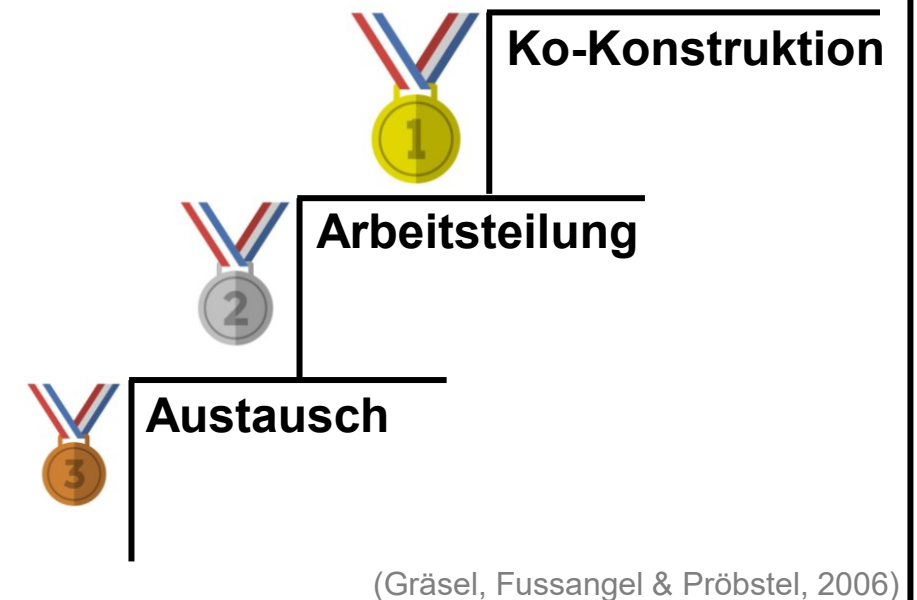
**Was wissen wir über multi-
professionelle Zusammenarbeit?**

Von der Anwesenheit zur echten Zusammenarbeit

Internationale Literatur

- Gute Multiprofessionelle Zusammenarbeit ist eine **Voraussetzung und Gelingensbedingung** inklusiver Bildungsprozesse (vgl. Lütje-Klose, Urban, 2014; Wocken, 2020)
- Multiprofessionelles Personal bildet **nicht automatisch** ein multiprofessionelles Team (Lütje-Klose (zit. in Kuhn, 2023))
- Schulen stellen **anspruchsvolle Kooperationskontexte** dar aufgrund ihrer strukturellen Bedingungen (Pool Maag, 2022)
- *“Research reveals both **the promise and the paradox** of interprofessional cooperation: while collaboration is essential to inclusion, it simultaneously exposes structural frictions, epistemic asymmetries and professional hierarchies.”*
(Stokke et al., 2026, S. 3)
- Multiprofessionelle Kooperationskultur ist an vielen Schulen **wenig entfaltet** (vgl. Demmer & Hopmann, 2020; Hochfeld & Rothland, 2022)

3 Kooperationsniveaus



Forschungsfrage:

Was **fördert** und was **erschwert** die Inklusion von SuS mit Förderbedarf in Luxemburgs Regelschulen?



Forschungsfrage:

Was **fördert** und was **erschwert** die Inklusion von SuS mit Förderbedarf in Luxemburgs Regelschulen?

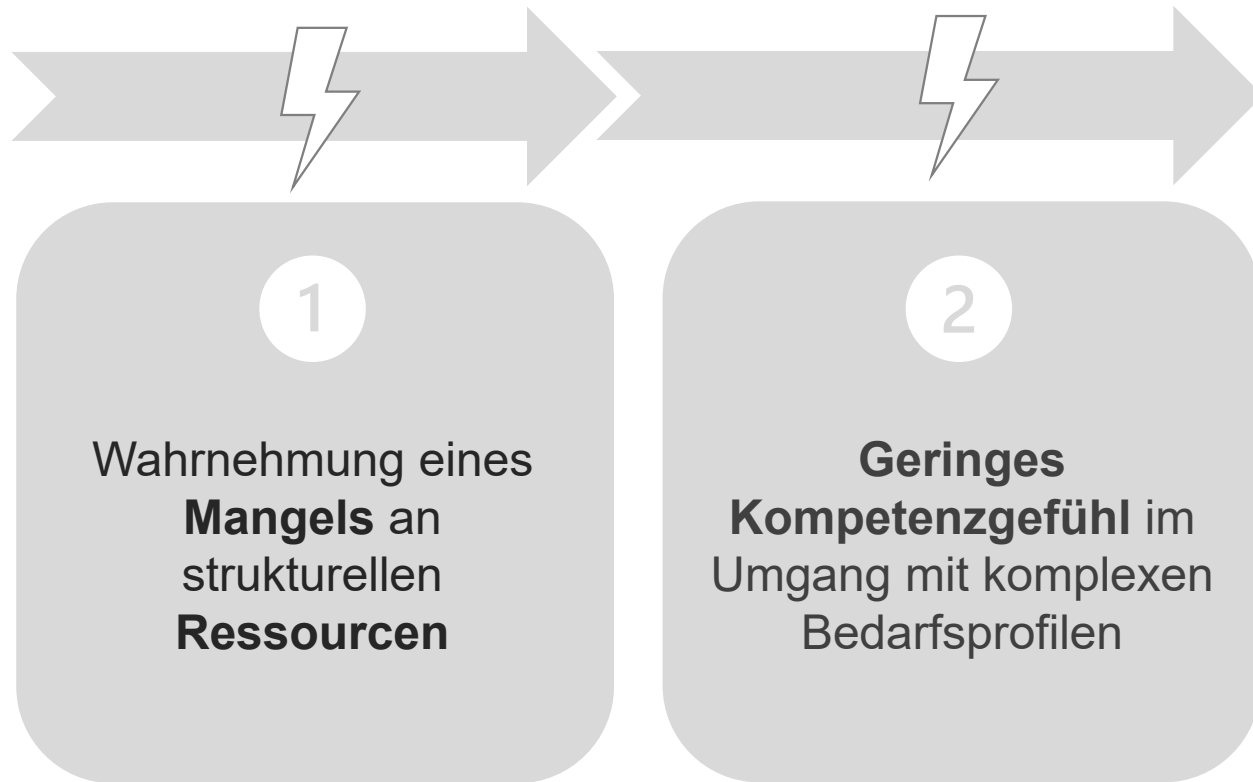
Erste landesweite Studie zur Situation von SuS mit Förderbedarf in Luxemburgs Regelschulen

SuS mit Förderbedarf	Scope	Methodologie
• Jedes Kind, das spezialisierte Unterstützung benötigt aufgrund einer Lernschwierigkeit, einer Behinderung oder besonderer Begabung (Loi du 20 juillet 2018) • In Luxemburg, werden alle SuS mit Förderbedarf grundsätzlich in der Regelschule beschult	• Landesweite Studie mit der UCLouvain (2021- 2024): N = 157 Grundschulen N = 40 Sekundarschulen • Perspektiven von SuS mit Förderbedarf, deren Eltern, Lehrkräften und Förderpersonal	• Basiert auf einem in Belgien bereits validierten und für Luxemburg adaptierten Fragebogen (<i>Desmet et al., 2017</i>) • Verankert in der Selbstbestimmungstheorie (SDT) (<i>Deci & Ryan, 2000</i>) • Regressions- sowie Mediationsanalysen (<i>Baron & Kenny, 1986</i>)

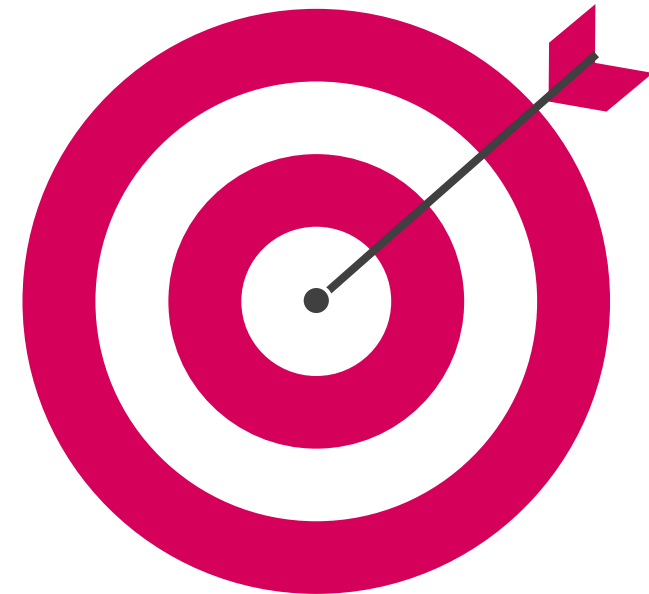
Q3

**Welche Herausforderungen werden
in der schulischen Inklusion erlebt?**

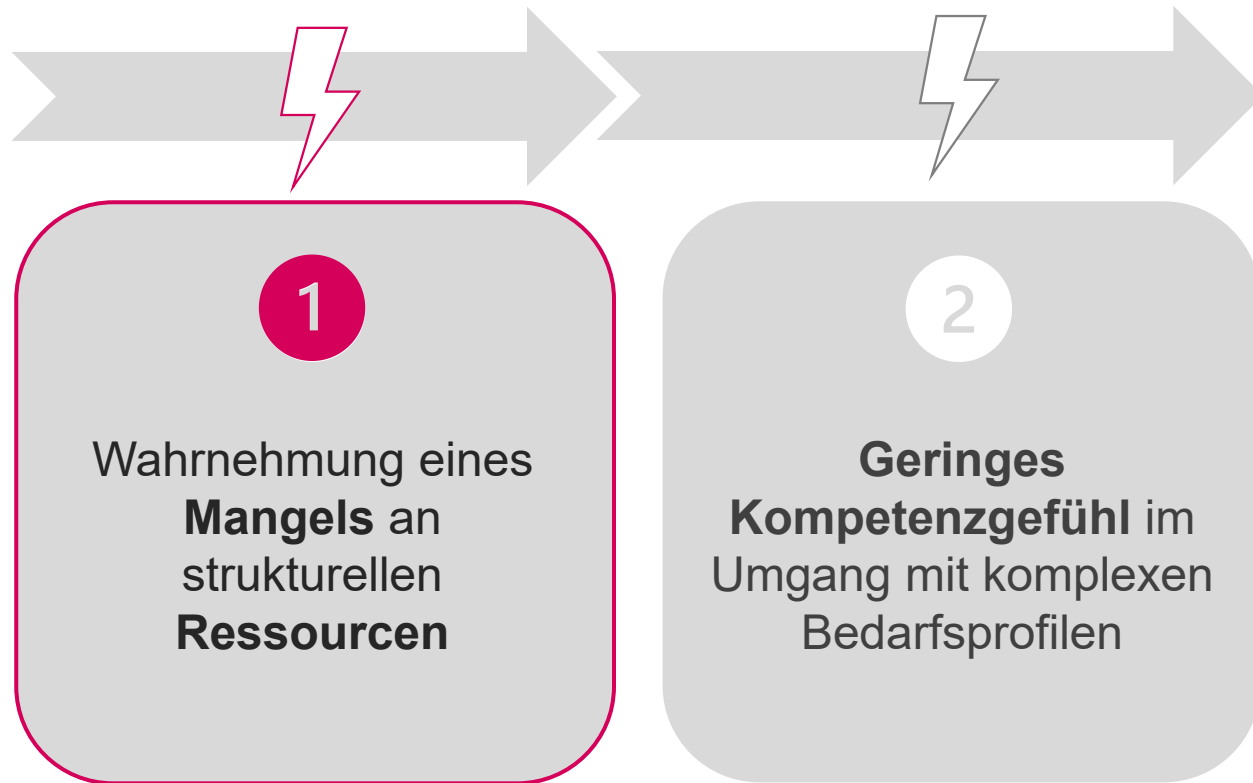
Herausforderungen der Lehrkräfte & des Förderpersonals



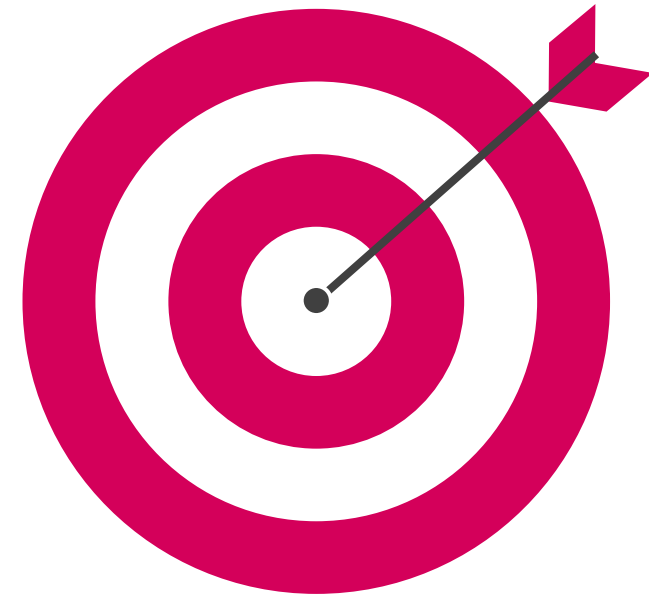
Qualitativ hochwertige
Förderung



Herausforderungen der Lehrkräfte & des Förderpersonals



Qualitativ hochwertige
Förderung



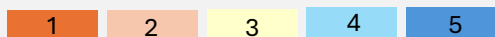
H1 | Ressourcen werden als nicht ausreichend wahrgenommen

Wahrgenommene Ressourcenverfügbarkeit im Regelunterricht für Anpassungsmaßnahmen

		Lehrkräfte (N= 482)		Förderpersonal (N= 183)		
		Grundschule	Sekundar- schule	I-EBS	ESEB	Kompetenz- zentrum
1	Personal Ressourcen	3.42	1.85	1.54	1.88	1.61
2	Finanzielle Ressourcen	2.48	2.42	2.50	2.38	2.41
3	Infrastrukturelle Ressourcen	2.08	2.16	1.80	1.94	1.91

Item: Les ressources [] de l'enseignement ordinaire pour mettre en place les adaptations sont suffisantes.

Überhaupt nicht einverstanden ← ————— → Ganz einverstanden



Warum ist das relevant?

- International gibt es eine **Ressourcenknappheit** in der inklusiven Bildung (UNESCO, 2020)
- Luxemburg verfügt über ein gut **ausgestattetes System**
- **Verdreifachung der SEN-Fördermittel** seit 2015 wobei der Großteil (~88%) des Budgets auf Personalkosten entfällt (OEJQS, 2025)
 - 2017: 645 N FTE
 - 2025: 1901 N FTE
-**aber unbekannt** ob es einen **Zusammenhang zur Zahl oder zum Profil** der SuS mit Förderbedarf gibt

H1 | Zwei stille Annahmen, dir nur selten stimmen

	Lehrkräfte (N= 482)		Förderpersonal (N= 183)		
	Grundschule	Sekundarschule	I-EBS	ESEB	Kompetenzzentrum
Ich weiß, wer (Akteur*in) wann im Inklusionsprozess intervenieren kann bzw. muss.	2.85	2.82	3.98	2.58	2.53

Überhaupt nicht einverstanden ◀ —▶ Ganz einverstanden

1 2 3 4 5

1

“Rollen sind doch klar”

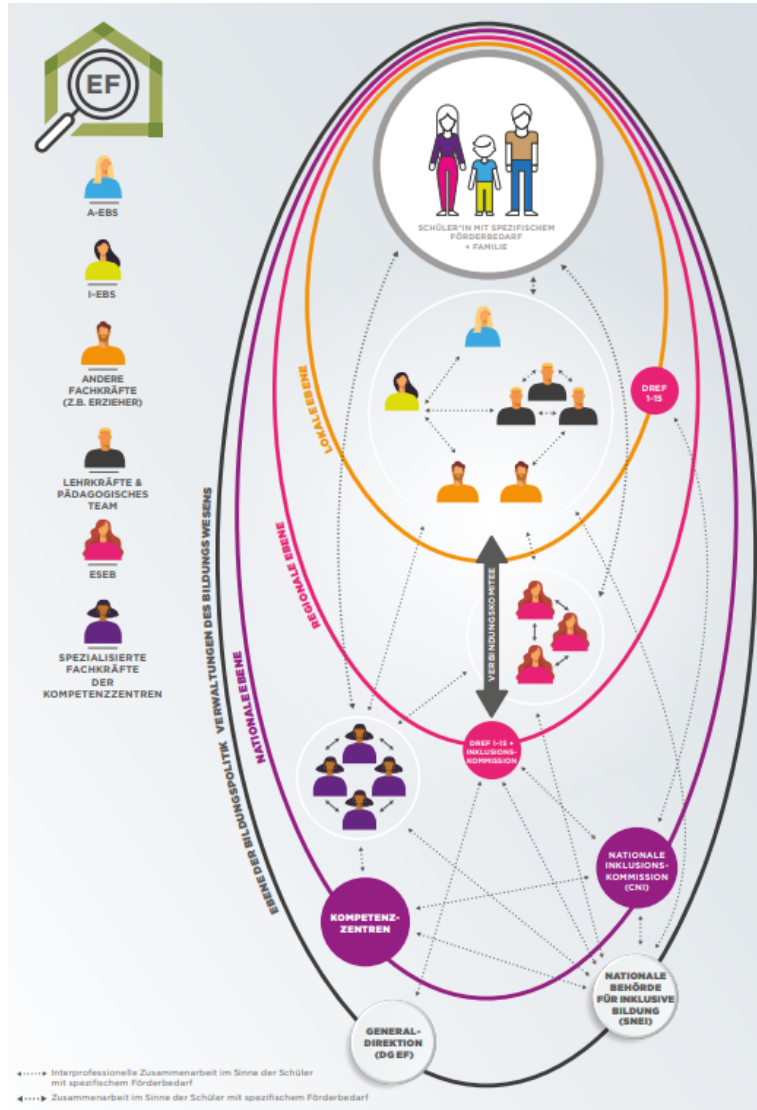
- **Angenommen wird:** Jede*r kennt die Rolle und Verantwortungen der anderen Akteur*innen.
- **Tatsächlich:** Rollen überschneiden sich in zahlreichen Grauzonen und gegenseitige Erwartungen bleiben meist unausgesprochen, statt aktiv geklärt zu werden (Grossen, 1999; D’Amour et al., 1999).

2

“Wir sprechen doch dieselbe Sprache ”

- **Angenommen wird:** Kommunikation zwischen Berufsgruppen stellt sich von selbst ein..
- **Tatsächlich:** Kommunikationsprobleme zählen zu häufig genannten Hindernissen für Teamarbeit und Fachjargon kann dabei unbewusst Hierarchien verstärken (Emery, 2014; Manor-Binyamini, 2011, 2020; Thylefors, 2012).

H1 | Der Überblick fällt bei so vielen Akteur*innen schwer

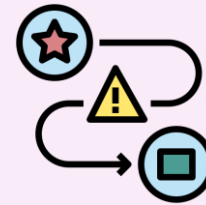


Welche Herausforderungen bringt die wachsende Vielfalt mit sich?

Was wir beobachten

- ↗ Anzahl und Vielfalt **Fördermassnahmen** und Dispositive → “*Mille-feuille*” an Massnahmen (Félix, Saujat & Combes, 2012)
- ↗ Anzahl **institutioneller Akteur*innen** ebenso wie die Anzahl und **berufliche Vielfalt** der beteiligten Akteur*innen
- ↗ **Interaktionen** zwischen den beteiligten Akteur*innen, woraus sich die Notwendigkeit des Informationsaustausch, der Verhandlung, der Koordination und der Entscheidungsfindung ergibt
- ↗ **Räume und Zeiten** für Koordination und Abstimmung, und zwar auf allen Ebenen

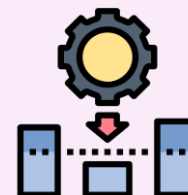
Was das konkret bedeutet



Unterschiedliche Organisationskulturen
Werte, Normen, Abläufe insbesondere im Bezug auf die Zusammenarbeit variieren zwischen Diensten und unklar bleibt oft, wer die Koordination zwischen mehreren beteiligten Diensten steuert

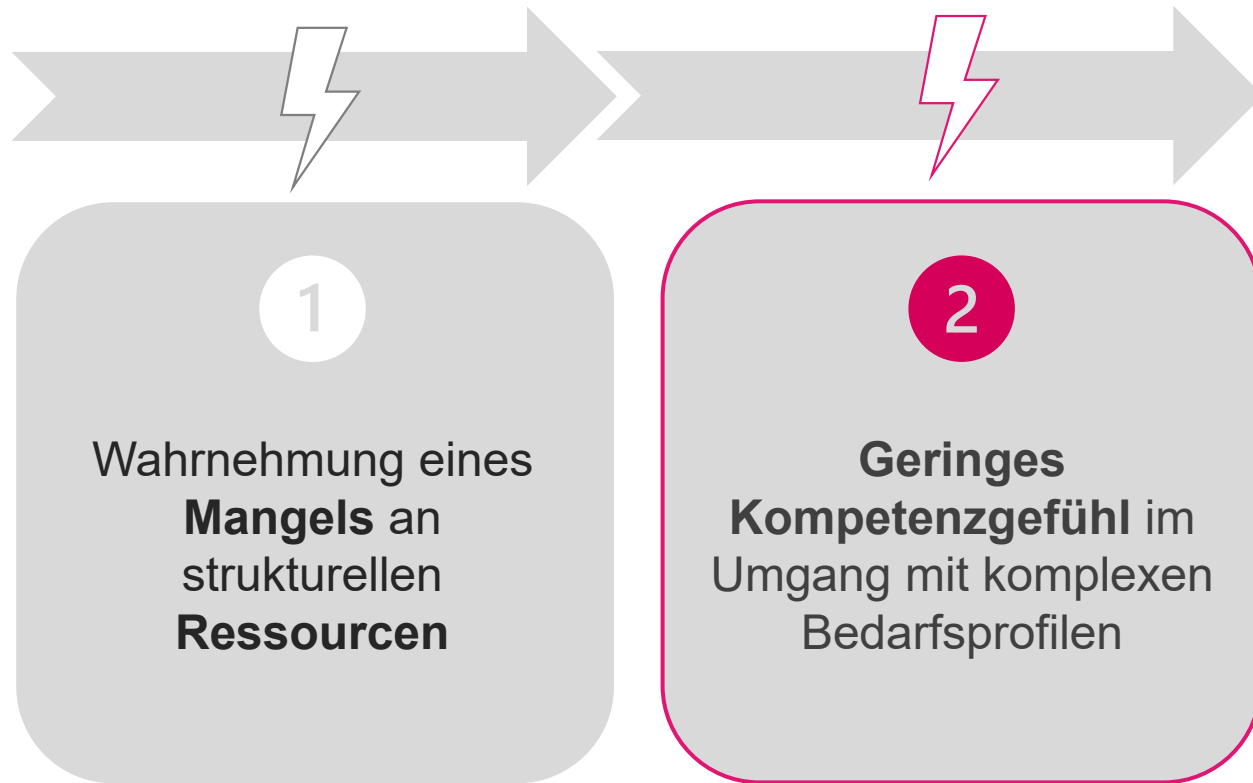


Unklare oder fehlende Aufgabenprofile
Klare Zuständigkeitsbeschreibungen fehlen häufig oder sind unzureichend abgegrenzt, was die Wertschätzung der einzelnen Professionen und die Rahmung der Zusammenarbeit erschwert

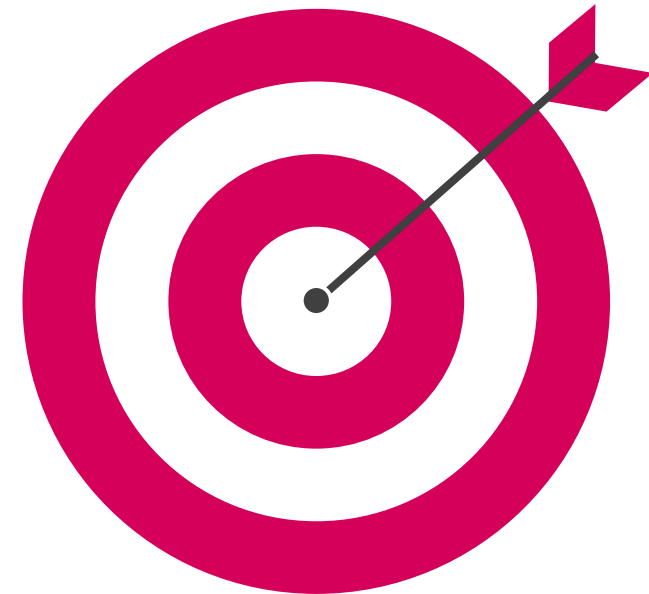


Fehlende Mittel für die Zusammenarbeit
Arbeitszeit, Räume, Material und Fortbildungsmöglichkeiten

Herausforderungen der Lehrkräfte & des Förderpersonals

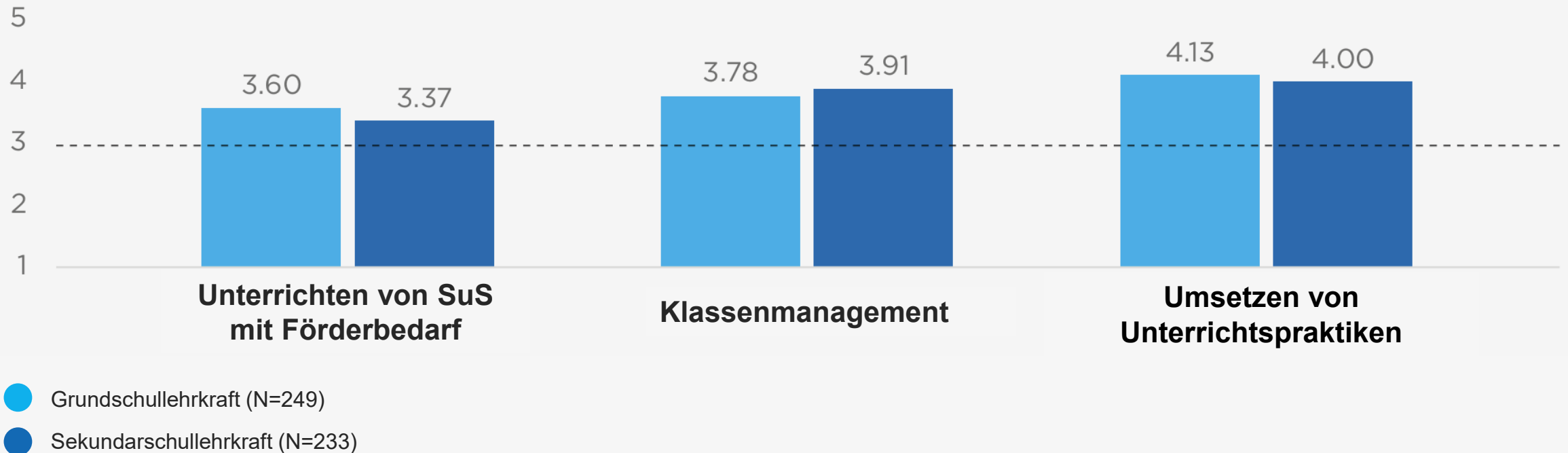


Qualitativ hochwertige
Förderung



H2 | Lehrkräfte berichten, sich beim Unterrichten von SuS mit Förderbedarf weniger kompetent zu fühlen

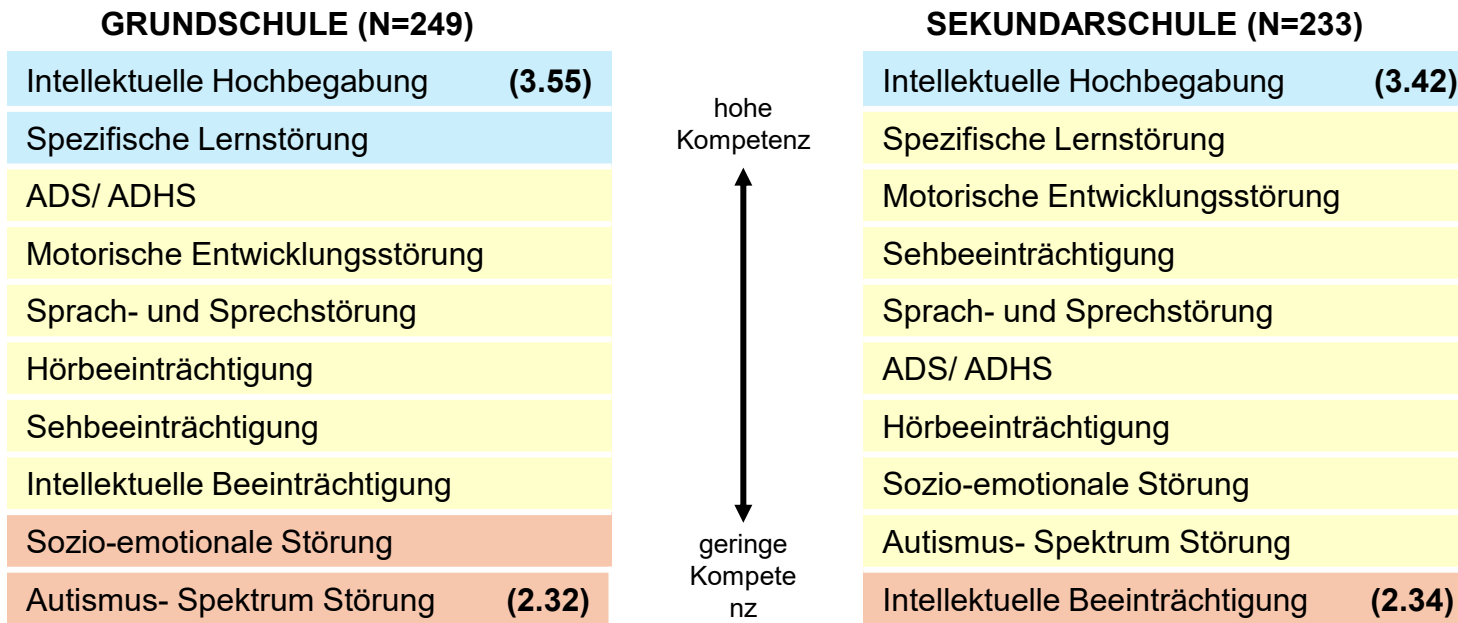
3 Dimensionen zur Messung der selbsteingeschätzten Kompetenz von Lehrkräften



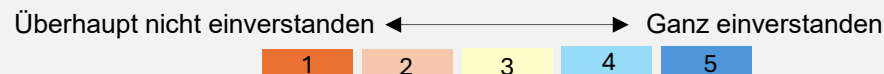
Antwortmöglichkeiten: Stimme überhaupt nicht zu (1), Stimme nicht zu (2), Weder noch (3), Stimme zu (4), Stimme voll und ganz zu (5)

H2 | Lehrkräfte fühlen sich am unsichersten im Unterrichten von SuS mit komplexem Förderbedarf

Selbsteingeschätzte Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte



Item: Ich fühle mich in der Lage, ohne die Einbindung einer weiteren Fachkraft, einen Unterricht anzubieten, der den Bedürfnissen von Schülern mit ... entspricht.



Internationale Erkenntnisse

- Lehrkräfte berichten, sich **nicht kompetent zu fühlen**, SuS mit Förderbedarf zu unterrichten (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011)
- Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im **Bereich sozial-emotionaler/ Verhaltensbedürfnisse** ist **geringer** als bei Lernstörungen und Autismus-Spektrum-Störung (Van Mieghem, Struyf & Verschueren, 2020)

H2 | Ein Teufelskreis hinter dem sinkenden Kompetenzgefühl der Lehrkräfte (Allenbach et al. 2024)



Kompetenzgefühl
der Lehrkräfte ↘

H2 | Ein Teufelskreis hinter dem sinkenden Kompetenzgefühl der Lehrkräfte (Allenbach et al. 2024)



Kompetenzgefühl
der Lehrkräfte ↘

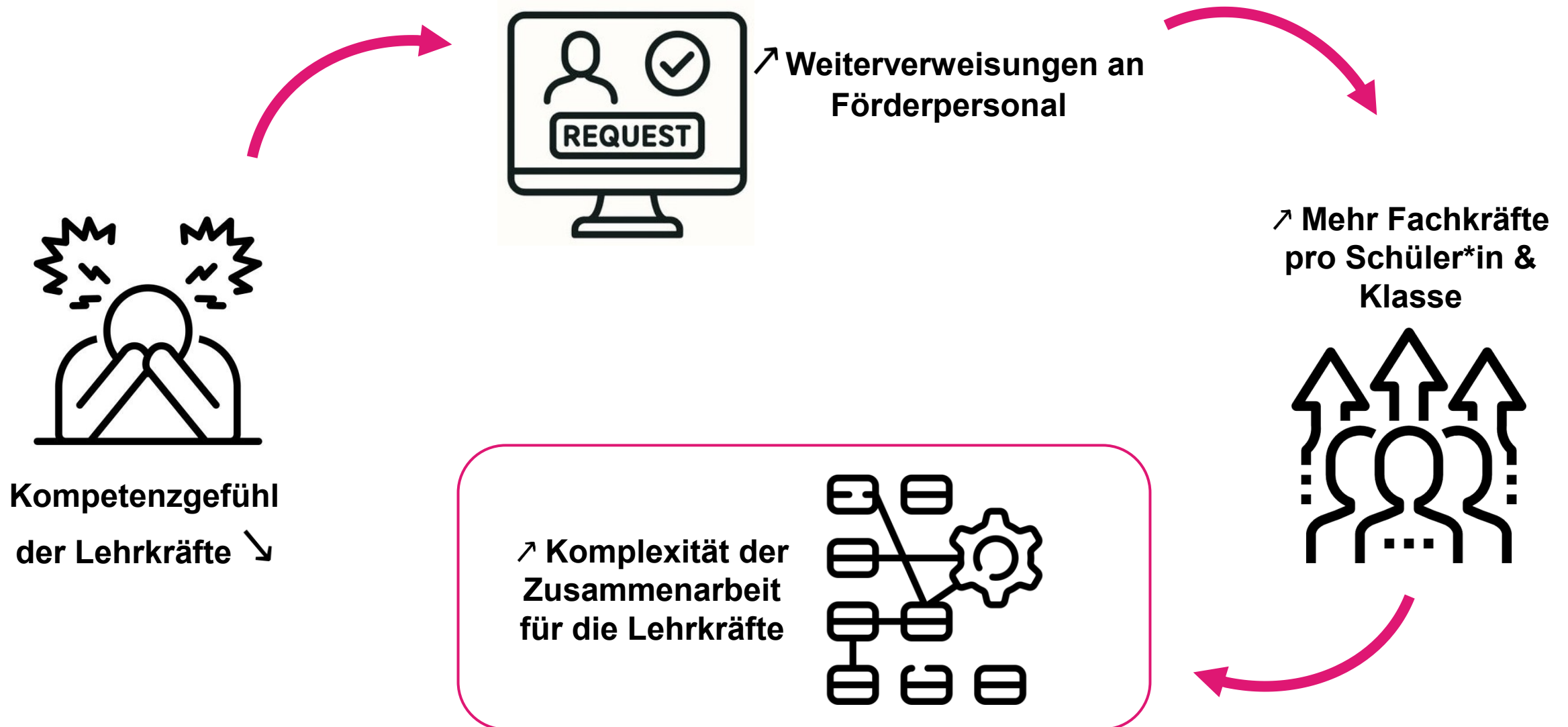


↗ Weiterverweisungen an
Förderpersonal

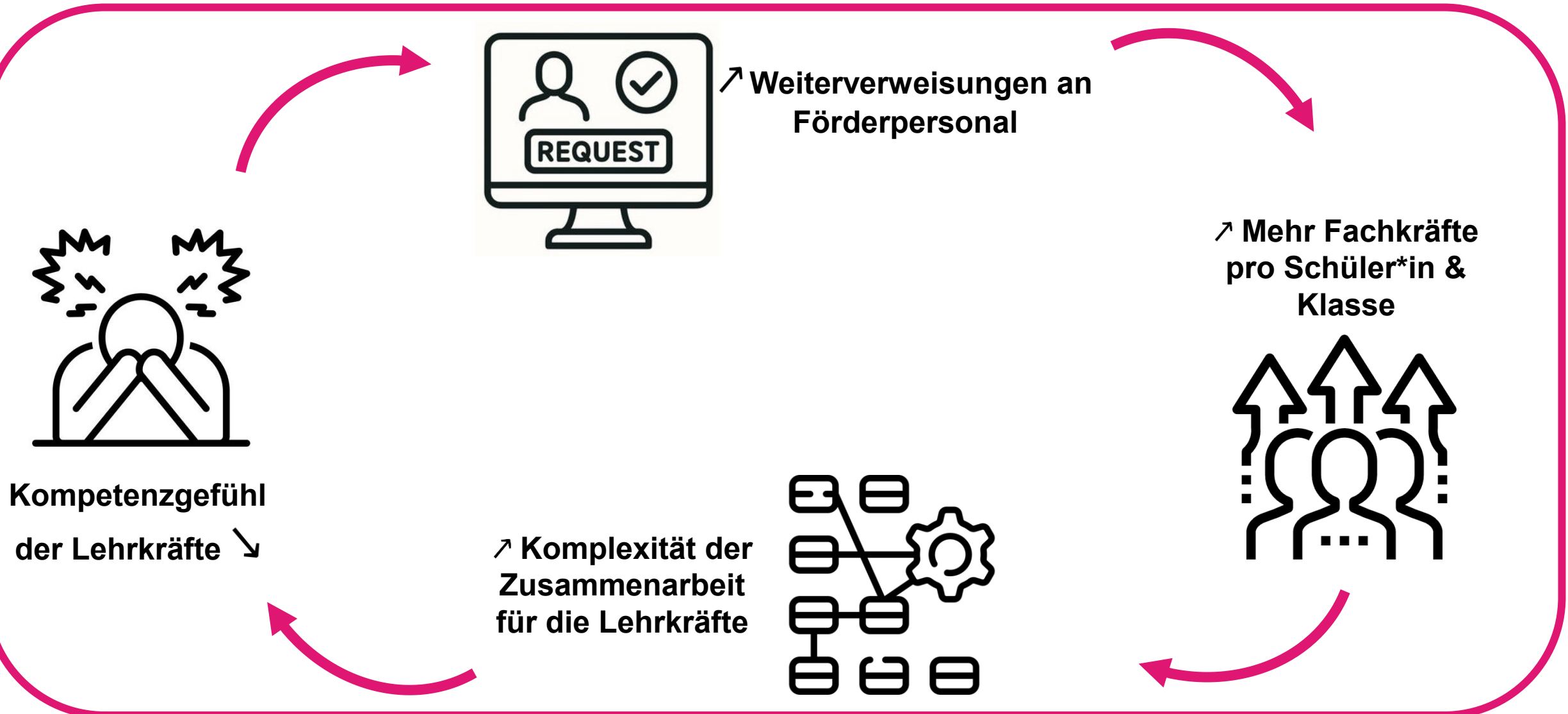
H2 | Ein Teufelskreis hinter dem sinkenden Kompetenzgefühl der Lehrkräfte (Allenbach et al. 2024)



H2 | Ein Teufelskreis hinter dem sinkenden Kompetenzgefühl der Lehrkräfte (Allenbach et al. 2024)



H2 | Ein Teufelskreis hinter dem sinkenden Kompetenzgefühl der Lehrkräfte (Allenbach et al. 2024)



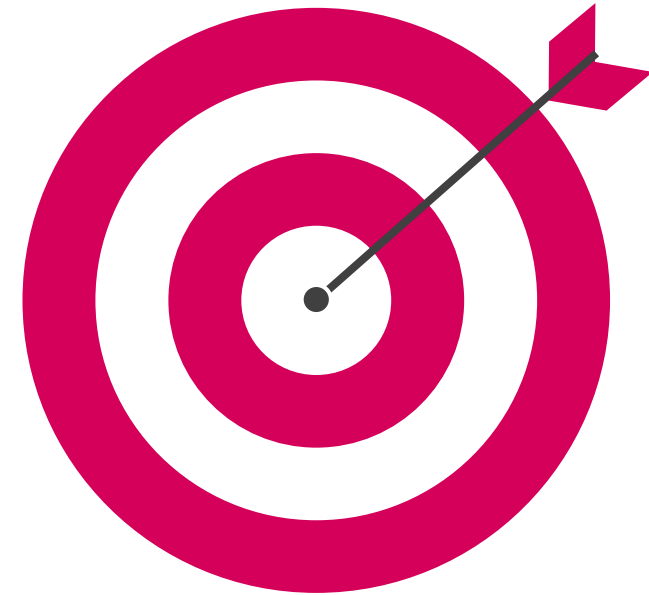
Q4

**Welche Stellschrauben stärken
schulische Inklusion?**

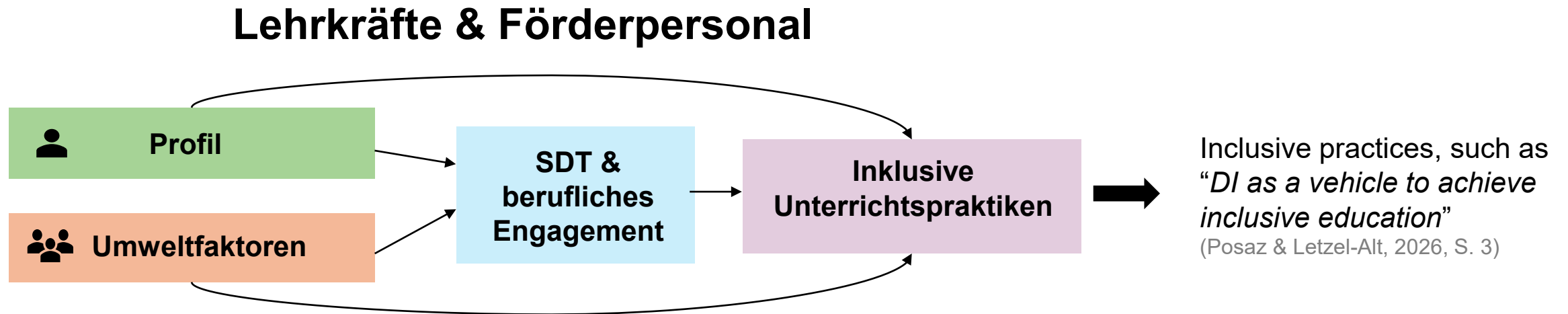
Zusammenarbeit: eine Schlüsselstellschraube für Inklusion in Luxemburg

**Strukturierte
multiprofessionelle
Zusammenarbeit**

**Qualitativ hochwertige
Förderung**



Ein Modell zur Erklärung inklusiver Unterrichtspraktiken



Inclusive practices, such as
*“DI as a vehicle to achieve
inclusive education”*
(Posaz & Letzel-Alt, 2026, S. 3)



Je unterstützter und kompetenter sich das Personal fühlt, desto selbstbestimmter handeln sie und desto inklusiver unterrichten sie.

Lehrkräfte schätzen ihre Kompetenz zur Zusammenarbeit überwiegend positiv ein

Selbsteingeschätzte Kompetenz zur Zusammenarbeit

	Grundschullehrkräfte (N=249)	Sekundarschullehrkräfte (N=233)
Mit den Familien	3.61	3.34
Innerhalb der Schule	3.73	3.46



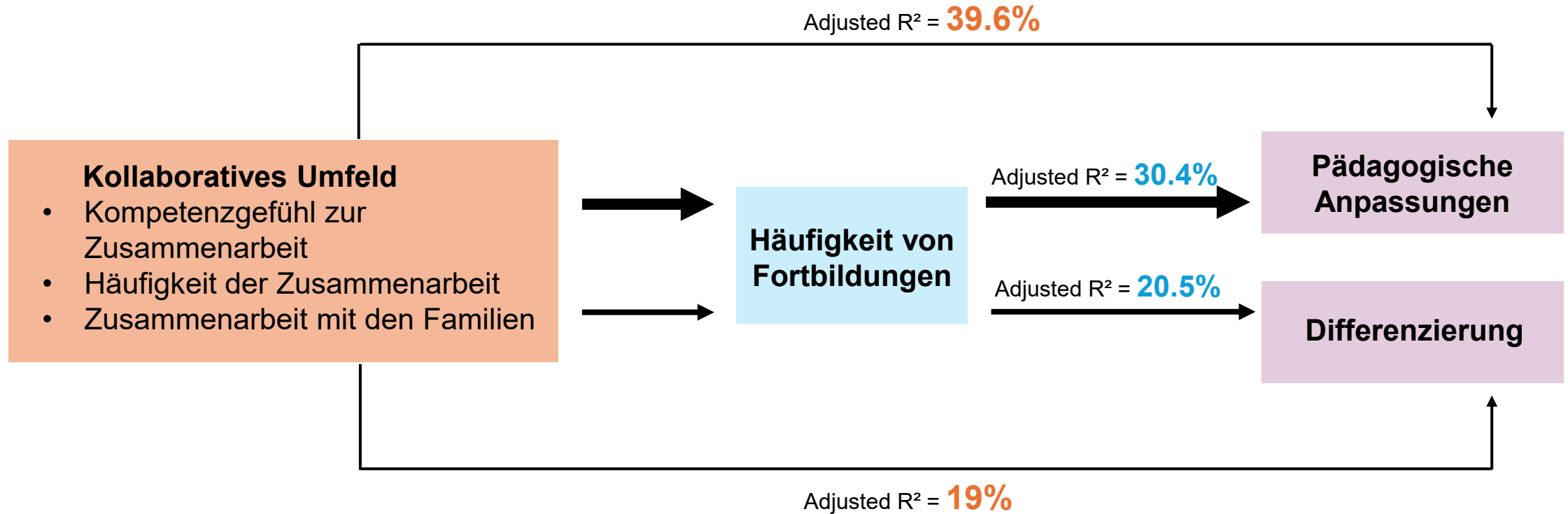
Anmerkung: die Werte beziehen sich auf die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen

Mit wem Lehrkräfte am häufigsten zusammenarbeiten



Antworten: 0 = nicht zutreffend, 1 = nie, 2 = jährlich, 3 = vierteljährlich, 4 = monatlich, 5 = wöchentlich, 6 = täglich

Je häufiger und kompetenter Lehrkräfte zusammenarbeiten, desto konsequenter setzen sie Inklusion um



N.S. Ausrichtung der Zusammenarbeit & Klassenklima

N.S. Wahrgenommene Wichtigkeit von Fortbildungen & Wissen um bestehende Fortbildungsangebote

Förderpersonal fühlt sich kompetent zur Zusammenarbeit und erlebt ein positives Kollaborationsklima

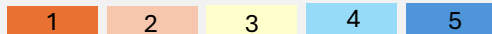
Selbsteingeschätzte Kompetenz zur Zusammenarbeit

	I-EBS	ESEB	Kompetenzzentrum
Mit den Familien	4.05	4.10	3.91
Innerhalb der Schule	4.08	4.13	4.07

Selbsteingeschätztes Kollaborationsklima

	I-EBS	ESEB	Kompetenzzentrum
Kollaborationsklima	3.72	3.70	3.57

Ganz einverstanden ← ————— → Überhaupt nicht einverstanden



Anmerkung: die Werte beziehen sich auf die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen

Kollaboration stärkt das Förderpersonal, mit spürbaren Effekten auf die Praxis

Kollaboratives Umfeld

- Häufigkeit der Zusammenarbeit
- Kollaborationsklima

Adjusted R² = **11%**

Inklusive Unterrichtspraktiken

Kompetenzgefühl zur Zusammenarbeit → **20%** Varianz im Kompetenzgefühl

Kollaborationsklima → **8%** Varianz im Autonomiegefühl

Kollaborationsgefühl +
Kompetenzgefühl zur Zusammenarbeit → **20%** Varianz im Zugehörigkeitserleben

Q4

**Was braucht gelingende
(multiprofessionelle)
Zusammenarbeit?**

„Kooperation ist, wenn sie gut geplant und umgesetzt wird, nicht ein weiteres Problem, sondern ein wichtiger Teil der Lösung für die vielfältigen Herausforderungen und damit ein Schlüssel für das Gelingen schulischer Inklusion und inklusiver Schulentwicklung.“

(Lütje-Klose et al., 2024, S. 224)

Empfehlungen für die Stärkung der multiprofessionellen Zusammenarbeit in Luxemburg

- 1. Verantwortlichkeiten klären**
Klare Missionen und Zuständigkeiten festhalten
- 2. Zusammenarbeit strukturell verankern**
Gemeinsame Ziele, eine geteilte Inklusionssprache entwickeln und verbindliche Austauschräume und -zeiten schaffen
- 3. Aus- und Fortbildung ausbauen**
Lehrkräfte und Förderpersonal bereits in der Ausbildung zusammenführen, den Fokus auf Heterogenität und spezifische Förderbedarfe legen und teambasierte sowie praxisorientierte Fortbildungsformate weiter ausbauen
- 4. Eltern als aktive Partner einbinden**
Eltern besitzen wertvolles Wissen als Experten zu ihren Kindern

Was über die Empfehlung hinausgeht

Mit jeder Reform entstehen neue, spezialisierte Funktionen

Wie behält man dabei den Überblick, wer wofür zuständig ist?

Wie informiert man alle Akteur*innen?

Zusammenarbeit endet nicht im Klassensaal

Wie könnte man die Schulleitung einbeziehen bei der Orchestrierung der Akteur*innen?

Wie stärkt man die Brücke zu Gesundheitswesen, Kinder- und Familienhilfe und Jugendschutz?

Bibliographie

- Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M., & Rebetez, F. (2023).** Quels soutiens au développement de pratiques inclusives?: La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives, N° 95(1), 91–109. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091>
- Amour, D. D., Sicotte, C., & Lévy, R. (1999).** L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17(3), 67–94. <https://doi.org/10.3406/sosan.1999.1468>
- APF France handicap. (2017).** Mon handicap est invisible, pas imaginaire. Retrieved July 22, 2025, from <https://www.apf-francehandicap.org/campagnes/mon-handicap-est-invisible-pasimaginaire>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986).** The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011).** Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000).** The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demmer, C., & Hopmann, B. (2020).** Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Eds), *Handbuch Ganztagsbildung* (pp. 1467–1477). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108
- Desmet et al. (2017).** L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone : Étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires pour la fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Rapport de recherche. Louvain-La-Neuve : UCLouvain.
- Emery, R. (2014).** Un langage commun, condition du travail multiprofessionnel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 41-53.
- Emery, R. (2025, 23 octobre). *La collaboration multiprofessionnelle à l'école : Quelques enjeux et pistes* [Keynote]. OEJQS Journée « All inclusive », [Luxembourg-ville, Luxembourg].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022).** European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report (A. Lenárt, A. Lecheval & A. Watkins, Eds.). Odense, Denmark.
- Eurostat. (2024).** *Persons at risk of poverty or social exclusion by age and sex (Online data code: ilc_peps01n)* [Data set]. European Commission. Retrieved [02-07.2026], from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_peps01n/default/table?lang=en

Bibliographie

- Fabel-Lamla, M. (2025).** Multiprofessionelle Kooperation an Schulen: Erwartungen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 31(01), 2–7. <https://doi.org/10.57161/z2025-01-01>
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012).** Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide: Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches En Éducation*, HS4. <https://doi.org/10.4000/ree.9014>
- Grossen, M. (1999).** Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques*, 6, 53-76.
- Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022).** Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen: Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Kuhn, A. (2023, 21. Juli).** *Multiprofessionelle Teams: „Die Ressourcen werden oft nicht gut genutzt“* [Interview mit B. Lütje-Klose]. Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/birgit-luetje-klose-multiprofessionelle-teams-die-ressourcen-werden-oft-nicht-gut-genutzt/>
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014).** Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2). <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., Goldan, J. (2024).** Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern. (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>
- Manor-Binyamini, I. (2020).** The structure of participation in an interdisciplinary team in a special education school - A socio-linguistic analysis. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 21. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2020.100378>
- MENJE et DGI. (2023).** Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au GrandDuché de Luxembourg. MENJE, DGI.
- MENJE, & SCRIPT. (2024).** Enseignement fondamental: Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2022-2023.
- OECD. (2023).** Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OECD. (2025).** Education at a glance 2025: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.
- OEJQS. (2024).** Évaluation de la réforme scolaire de 2009. https://www.oejqs.lu/fr/publication/evaluation-de-la-reforme-scolaire-de-2009/:ilc_peps01n [Data set]. European Commission. Retrieved [02-07.2026], from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_peps01n/default/table?lang=en

Bibliographie

- OEJQS. (2025).** La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg: Rapport thématique – Partie B. Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.
- Pool Maag, S. (2022).** Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen: Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5–6), 15–21. <https://ojs.szh.ch/index.php/zeitschrift/article/view/1010>
- Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2026).** How effective are the differentiated instructional practices of my teacher? A study into the effects of differentiated instruction on students' socio-emotional variables. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26(2), e70073. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70073>
- QP510. (2024).** Question parlementaire n°510 du 20 mars 2024 au sujet des élèves à besoins spécifiques.
- Stokke, H. S., Ims Lied, S., Larsen, K., & Wermke, W. (2026).** Interprofessional cooperation in inclusive education: Perspectives and challenges. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00313831.2026.2623282>
- Thylefors, I. (2012).** All professionals are equal but some professionals are more equal than others? Dominance, status and efficiency in Swedish interprofessional teams. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 26(3), 505-512.
- Törmänen, M., & Wicki, M. T. (2025).** Multiprofessional collaboration in inclusive school. In M. T. Wicki & M. R. K. Törmänen, *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen* (pp. 142–154). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6167-10>
- UNESCO. (2020).** *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Van Miegheem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020).** An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.
- Wocken, H. (2020).** Inklusive Bildung. Annäherungen an den Begriff der Inklusion und Forderungen an die Inklusionsforschung. In: Wocken, H.: Die ZÄHMUNG der Inklusion. Separation integriert Inklusion (S. 9–52). Hamburg: Feldhaus.



THANK YOU

martine.frising@oejqs.lu
anne-marie.muller@oejqs.lu

Hier unsere
Publikationen

