

ETUDES ET CONFÉRENCES

Inklusion

Sammlung der Beiträge
der dritten nationalen Konferenz zur non-formalen
Bildung im Kinder- und Jugendbereich

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
I. Inklusion	5
I. 1. Konzepte, Befunde aus der Forschung und wie Sprache Teilnahme ermöglicht <i>Germain Weber</i>	
I. 2. Vers un système plus inclusif : renforcer la fonction sociale des lieux d'éducation et d'accueil de jeunes enfants. <i>Anne-Françoise Dusart; Joëlle Mottint</i>	
I. 3. Prozesse inklusiver Kinder- und Jugendarbeit <i>Anke Oskamp</i>	
II. Beispiele der Praxis	35
II. 1. Incluso (A.P.E.M.H.)/Maisons Relais Commune Differdange	
II. 2. Maison des jeunes «An der Sonn»: Theater an der Sonn	
II. 3. Maison Relais Redange/Attert	
III. Diskussionsgruppen	43
III. 1. Petite Enfance	
III. 2. Petite Enfance et Enfance	
III. 3. Enfance 1	
III. 4. Enfance 2	
III. 5. Jeunesse 1	
III. 6. Jeunesse 2	

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung in der außerschulischen Kindertagesbetreuung und der Jugendarbeit wurde die dritte Konferenz zur non-formalen Bildung unter das Thema «Inklusion» gestellt. Die Pädagogik der Inklusion betrachtet die Verschiedenheit aller Menschen als Normalität. An diese Normalität sind die Strukturen anzupassen - nicht umgekehrt.

Verschiedene Experten erläuterten in ihren Vorträgen den Inklusionsbegriff sowie die Anforderungen an die Einrichtungen und an die Fachkräfte um die Inklusion bestmöglich umzusetzen.

Praxisbeispiele aus Luxemburg und Diskussionsgruppen regten dazu an, die eigene pädagogische Arbeit zu reflektieren und gemeinsam neue Wege zu gestalten.

An der Konferenz vom 2.12.2014 (Parc Hôtel Dommeldange) nahmen in etwa 220 pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Jugendstrukturen teil.

Impressum

Editor Service National de la Jeunesse

Layout und Realisation reperes.lu *Erscheinungsjahr* 2015

Vorwort

Inklusion ist als grundlegendes Konzept, sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt. Dabei geht es auch, aber nicht ausschließlich, um die Teilnahme von Menschen mit Behinderung: Der moderne Inklusionsbegriff steht für eine uneingeschränkte Teilnahme **aller** Menschen an sämtlichen Prozessen und Aktivitäten der Gesellschaft. Die nationalen Leitlinien zur non-formalen Bildung betonen in diesem Sinn, dass inklusives Denken auf der Wertschätzung von Verschiedenartigkeit beruht: *„Eine inklusive Pädagogik schafft eine Lernumgebung, die den individuellen Lernansprüchen und -dispositionen aller gerecht wird und jedem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen die Entfaltung seiner Potenziale ermöglicht.“* (Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter; www.enfancejeunesse.lu/leitlinien)

In anderen Worten: Inklusion bedeutet die Vielfalt der Gesellschaft als Entwicklungschance zu sehen und zu nutzen. Während der dritten Konferenz zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter (2.12.2014) haben die verschiedenen Referenten diese *„Vision für das Zusammenleben aller Menschen“* (Anke Oskamp) aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet.

Germain Weber, Dekan der Fakultät für Psychologie der Universität Wien betont, dass Inklusion ein Paradigmenwechsel bedeutet und dann lebendig wird, wenn es den verschiedenen Akteuren gelingt zu neuen sich gegenseitig respektierenden und unterstützenden Formen des Zusammenlebens zu kommen.

Anne-Françoise Dusart und Joëlle Mottint, Projektleiterinnen bei „Réseau des initiatives Enfants-Parents-Professionnels“ unterstreichen die Wichtigkeit der außerschulischen Kindertagesbetreuung für die soziale Inklusion: *“...la crèche, l'école maternelle, les activités extrascolaires et autres lieux d'éducation et d'accueil de jeunes enfants représentent de formidables vecteurs d'inclusion sociale pour les familles, en particulier pour les plus fragilisées d'entre elles.”*

Anke Oskamp, Preisträgerin 2013 von „Inklusion geht doch!“, regt mit ihrer Checkliste für inklusive Kinder- und Jugendarbeit dazu an, sich umfassend mit dem Thema Inklusion in der eigenen Praxis zu beschäftigen: *„Inklusion ist vor allem die Forderung nach einer Haltung, die geprägt ist von dem Wunsch und dem Willen, jeden Menschen teilhaben zu lassen an Gesellschaft.“*

Neben diesen drei Vorträgen der Konferenz findet der Leser in der vorliegenden Veröffentlichung konkrete Beispiele aus der Praxis im Kinder- und Jugendbereich:

- Die konsequente Umsetzung von Inklusion in den Kindertagesstätten (Maisons Relais) der Gemeinde Differdingen mit der Unterstützung von INCLUSO; Association des parents d'enfants mentalement handicapés (APEMH).
- Das schon seit mehreren Jahren durchgeführte integrative Theaterprojekt vom Jugendhaus „An der Sonn“ mit der a.s.b.l. Trisomie 21.
- Ein konkretes Fallbeispiel von Umsetzung des Inklusionskonzeptes in der Maison Relais „Beiestack“ (Maison Relais Redange).

Wie auch bei den vorherigen Konferenzen hatten die Teilnehmer die Möglichkeit sich am Nachmittag auszutauschen und die pädagogische Inklusionsarbeit zu reflektieren: Die Protokolle der Diskussionsgruppen zeigen u.a. auch, dass Inklusion und die Voraussetzungen hierzu, gemeinsam als Team getragen werden müssen, die pädagogische Haltung des Fachpersonals wesentlich ist und jedes Kind bzw. Jugendlicher *„Inklusion braucht“*. Es ist nicht zielführend *„auf die Defizite einzelner Kinder zu fokussieren. Vielmehr ist die gesamte Gruppe der von uns betreuten Kinder ein gemeinsames Ganzes mit individuell verschiedenen Stärken und Schwächen“* (Protokoll Arbeitsgruppe Enfance 2).

Die Konferenz wurde organisiert vom Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend und dem Service national de la jeunesse mit der Unterstützung von der Entente des Foyers de jour a.s.b.l., der Agence Dageselteren (Arcus a.s.b.l.), der Unité de Formation et d'Education Permanente (A.P.E.M.H. a.s.b.l.), der Croix-Rouge und der Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l.

Die Vorträge und weiterführende Dokumente zur Konferenz können ebenfalls auf der Internetseite des Weiterbildungsportals www.enfancejeunesse.lu eingesehen werden.

C. Bodeving, M. Achten, C. Meyer



I Inklusion

I.1. Konzepte, Befunde aus der Forschung und wie Sprache Teilnahme ermöglicht¹

Prof. Dr. Germain Weber

In vielen europäischen Ländern prägt das Thema Inklusion in den letzten Jahren zunehmend den gesellschaftspolitischen Diskurs. Der Begriff Inklusion, eng verbunden mit der gesellschaftlichen Exklusion von Randgruppen, wie beispielsweise Menschen mit Behinderung, schließt dabei zu anderen großen Themen und Herausforderungen unserer Zeit an. Auf einen ersten Blick scheinen einige von diesen zur Inklusionsthematik weit entfernt, wie etwa die Fragen zur ökologischen Nachhaltigkeit, oder der Umgang mit knappen Ressourcen bzw. das Thema der Stärkung demokratischer Prozesse und Strukturen. Auch wirtschaftliche Herausforderungen, ob bereits spürbare oder absehbare, sowie die Finanzkrisen in Europa werden eher mit globaleren Verschiebungen in diesen Bereichen diskutiert und kaum in Zusammenhang mit gesellschaftlicher Inklusion gesehen. In einem gewissen Naheverhältnis zu den Themen Integration bzw. Inklusion werden dann schon jene gesellschaftlichen Problemzonen besprochen, die mit der hohen (Jugend-) Arbeitslosigkeit verbunden sind und dem häufig damit einhergehenden steigenden Extremismus. Inklusion kennen wir dann vor allem aus unseren Debatten um das Bildungssystem. Auch Veränderungen im Migrationsverhalten, aber vor allem die Herausforderungen, die mit der demographischen Alterung unserer Gesellschaften einhergehen, sieht man durchaus im Kontext von Inklusion. Und Behinderung ist, *par excellence*, das Thema für Inklusions- und früher von Integrationsdebatten. Allein eine zarte Vorschau der Auswirkungen einer „Geronto-Gesellschaft“ auf den im Nachkriegseuropa konzipierten Wohlfahrtsstaat, lässt keine Zweifel aufkommen, dass das gewohnte soziale Modell in vielen Regionen markant unter Stress kommen wird. Das gemeinsame an allen Themen dürfte sein, dass deren Bewältigung mit gewichtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehen wird. Zu den beiden Kategorien Bildung und Soziales werden gesellschaftliche Verhaltensänderungen unter anderem aus einer Inklusionsperspektive erörtert und entscheidend für den Erfolg aus der Debatte wird die Neuformulierung von zentralen gesellschaftsethischen Fragen und den daraus abgeleiteten Antworten sein. Weiter ist nicht auszuschließen, dass ein, vom Inklusionsthema abgeleiteter Diskurs, eine Brücke für gesellschaftliche Neugestaltung in jenen Herausforderungsbereichen schlagen kann, deren Verhältnis zur Inklusionsthematik heute nicht so evident erscheint.

Inklusion und gesellschaftlicher Wandel

Insgesamt steht viel auf dem Spiel: sozialer Frieden und die damit verbundene zukünftige Lebensqualität der Menschen in diesen Gesellschaften. Ausschlaggebend für diese zukünftige Lebensqualität wird sein, wie es uns gelingen wird, den gesellschaftlichen Zusammenhalt neu zu weben. Hierbei dürfte das in den letzten Jahren gesellschaftlich breit getragene und rechtlich gestärkte Prinzip der Nicht-Diskriminierung eine mitausschlaggebende Rolle spielen. Und zwar in dem Sinne, wie es uns gelingt Nicht-Diskriminierungs-Denken im gesellschaftlichen Zusammenleben des Alltags aufzunehmen und zu leben. Eine neue Fairness in der Verteilung wirtschaftlicher und sozialer Güter wird zu suchen sein. Der Erfolg aus solchen Transformationen wird unter anderem, vom Grad der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe *aller* Personen abhängen, d.h. inklusive der Menschen mit Behinderungen, deren Platz traditionell am Rande der Gesellschaft zugeordnet war. Und gesellschaftliche Teilhabe wird sehr stark davon abhängen, wie es uns gelingen wird, neuartige Kooperationsformen zur Sicherstellung des Unterstützungs- und Begleitbedarfs in unseren Sozialräumen zu entwickeln.

Vor allem Menschen mit intellektuellen oder psychischen Beeinträchtigungen lebten und leben weiterhin mancherorts in Europa sehr fernab von dem, was unter gesellschaftlicher Teilhabe zu verstehen ist. Sie sind in ihren fundamentalen Rechten gravierend beschnitten, was einen Lebensweg gemäß eigenen Vorstellungen stark einschränkt bzw. unterbindet. Wie gesagt, wird die Inklusionsdebatte häufig auf die Situation von Menschen mit Behinderung bezogen. Von Veränderungen, die aus diesem Diskurs hervorgehen, wird ein Mitzieheffekt für manche andere der erwähnten Herausforderungsfelder oder Randgruppen zu erwarten sein. Und das macht die Inklusionsdebatte nicht nur spannend sondern hebt ihre breitere gesellschaftliche Relevanz hervor. Bisherige Annahmen und eingeschlagene Wege bzw. wie wir Dinge bisher getan haben, werden vermehrt hinterfragt. Die Auswirkungen dieser Veränderungen auf den sozialen Frieden gilt es prospektiv zu verstehen, um zu entsprechenden

¹ Der Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in: Beiträge zur Inklusion. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter Band 2. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014

Maßnahmen und Prozessen einzuladen, die neue Wege sozialen Zusammenhalts und sozialer Resilienz eröffnen. In diesem Kontext ist Inklusion, als politische Idee zu verstehen, im Sinne eines weitreichenden Leitgedankens für anstehende gesellschaftliche Transformationsprozesse.

Inklusion als Generator jenes sozialen Kitts, mit dem notwendige Transformationen auf vertrauensvollem Weg, eher friedlich gemeistert werden könnten? Oder, Inklusion als die soziale Energie zur nachhaltigen Neuentwicklung des sozialen Zusammenhalts in unseren Gesellschaften in einer Epoche größerer Transformationen?

Entscheidend bei der Beantwortung dieser Fragen wird sein, wie Gesellschaften das Miteinander ihrer Vielfalt neu aufsetzen und dabei jene Fähigkeiten entwickeln, über die sich soziale und wirtschaftliche Teilnahme sowohl verantwortungsvoll als auch vertrauenswürdig neu organisieren und leben lässt.

Geschichtlich gesehen sind gesellschaftliche Transformationsprozesse eng an jeweils neue politische Ideen gebunden. Es wäre überzogen, die Idee der Inklusion im direkten Verhältnis zu großen Entwürfen der politischen Ideengeschichte zu sehen. Gelingt es aber, ein gut abgestimmtes Verständnis zur Idee und zum Thema Inklusion innerhalb der Gesellschaft aufzubauen, welches quer durch gesellschaftliche Gruppierungen mitgetragen wird, könnte diese sowohl bescheidene, als auch überzeugende Idee der Inklusion, ein nicht unbedeutender Bestandteil einer breiteren gesellschaftlichen Transformationsstrategie darstellen.

Was verstehen wir unter Inklusion und was meinen wir damit?

Die Idee der Inklusion hat ihre Wurzeln in einem menschenrechtlichen Denken. Unter Inklusion werden die gesellschaftliche Anerkennung der universellen Einzigartigkeit und die Anerkennung der gegenseitigen Abhängigkeit verstanden. Dies bildet die Grundlage einer *Ethik der anerkannten Abhängigkeit*, die durch Gegenseitigkeit begründet ist (MacIntyre, 2001). Diese Grundlage, die nicht direkt an einen bestimmten religiös definierten Handlungsrahmen gebunden ist, dürfte für Transformationsprozesse in multikulturellen Gesellschaften eine breit getragene Legitimität finden. Mit Inklusion wird auch anerkannt, dass wir in unserer Gesellschaft, unserem Land, unserer Region, unserer Gemeinde, eine Einheit sind, dies obwohl wir nicht die Gleichen sind. Dabei wird die Vielfalt unter uns durch verschiedenste Faktoren bedingt, sei es das Geschlecht, der kulturelle oder religiöse Hintergrund, die geschlechtliche Orientierung oder aber die Beeinträchtigung und die Behinderung. Aus dieser Perspektive und im Sinne der Interdependenz meint Inklusion, dass wir in unserer Gesellschaft auch jene Förder- und Unterstützungssysteme sicherstellen, die es dem Einzelnen ermöglichen, gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen. Demnach sind Unterstützungssysteme zur Sicherstellung gesellschaftlicher Teilhabe nicht Ausdruck von Wohlwollen der Gesellschaft gegenüber den nicht so „Glücklichen“, sondern diese Unterstützung wird aus dem Verständnis ziviler Verantwortung begründet. Auf diesem Hintergrund meint Shafik Asante: „Wir wurden alle in eine Gesellschaft geboren“ (2002, S. 1). Und sinngemäß erläutert er weiter, dass wenn es uns gelingt, diese Aussage als wahr zu würdigen, sich die Gesellschaft, im Sinne von gesellschaftlichem Zusammenhalt und Lebensqualität des Einzelnen und von Gruppen, schlagartig verbessern würde.

Wird die Vielfalt und die Heterogenität einer Gesellschaft als selbstverständlich und zueinander gehörend gesehen, folgt diese dem Gedanken der sozialen Inklusion. Diesem Denken liegen ein Zugehörigkeitsverständnis aller Mitglieder sowie ein Verständnis der gegenseitigen Verbindung und prinzipiellen Mitverantwortung zwischen den einzelnen Teilnehmern der Gesellschaft zu Grunde. Dies erlaubt es jene Distanzen, Barrieren und Abtrennungen zu überwinden, die gesellschaftlich durch die vielen Spezialstrukturen aufgebaut und gepflegt wurden, und die wir für all jene Gruppen vorgesehen hatten und haben, die von uns als gesondert angesehen wurden und werden (Weber, 2009).

Parallel zum stetigen Ausbau an Spezialstrukturen, wie z.B. im Behindertenbereich oder im Altenpflegewesen, hat sich in den letzten Jahrzehnten eine exponentiell gewachsene professionelle Leistungserbringungslandschaft entwickelt. An vielen Orten existieren diese Sektoren nebeneinander. Diese Sektoren benutzen unterschiedliche Philosophien und viele davon respektieren, die sich aus einer menschenrechtlichen Perspektive ergebenden Anforderungen nicht. Für die Nutzer dieser Sektoren geht das oft mit gravierenden Benachteiligungen hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe einher. Soziale Unterstützung und Pflege wurde zunehmend an eine hochprofessionelle und hochspezialisierte Welt delegiert. Dabei leben viele Nutzer dieser Sektoren an Orten, wo eigentlich viele Menschen nicht wirklich leben möchten. Viele dieser Fragen werden in der Grazer Deklaration zu Alter und Behinderung angesprochen (Weber & Wolfmayr, 2006). Inwieweit die Weiterführung dieses Modells zur Beantwortung der anstehenden Fragen zweckmäßig sein wird, erscheint mehr als hinterfragungswürdig.

Inklusion verlangt sowohl gesamtgesellschaftliche Anstrengungen als auch Anstrengungen von ihren Gruppen sowie den einzelnen Personen. Im Unterschied zur Integration, wo die Anstrengungen von einigen wenigen Personen bzw. einigen wenigen gesellschaftlichen Strukturen zum Wohle der zu Integrierenden geleistet wird, werden Inklusionsleistungen, in der idealisierten Vorstellung, von allen teilnehmenden und handelnden Personen der Gesellschaft erbracht. Mit Inklusion wird demnach nicht ein bloßer Begriffswechsel gemeint, sondern es handelt sich um einen grundlegenden Wechsel der Perspektive, einen Paradigmenwechsel.

Der rasche Kritiker wird hier anführen, dass mit dem Inklusionsgedanken eine gesellschaftliche Utopie vorliegt, und wir in wenigen Jahren diese Idee der Inklusion ad acta legen werden! Oder ist Inklusion doch eine gesellschaftliche Vision, mit einer klaren Zielsetzungen und konkreten Aufträgen für neu zu gestaltende Wege, die zu einem gesamtgesellschaftlichen Mehrwert führen können?

Wie zuvor erläutert, lässt sich Inklusion aus der Perspektive verschiedener Themen darstellen und analysieren. So kann die Analyse entweder von bestimmten Personengruppen ausgehen, beispielsweise *Menschen mit Behinderung* oder *Menschen mit Migrationshintergrund* oder es stehen „gesellschaftliche Strukturen bzw. „Funktions- und Nutzgüter“ im Vordergrund, wie beispielsweise *Schule, Arbeitswelt oder Sonderinstitutionen*.

In den folgenden Ausführungen wird der Focus auf die Inklusion von Menschen mit Behinderungen gelegt, wobei einige Ausführungen speziell auf Menschen mit Lernschwierigkeiten (intellektueller Beeinträchtigung) ausgerichtet sind. Dabei werden ausgewählte Lebensbereiche exemplarisch herausgenommen, um die Wirkungsmöglichkeiten von Inklusion bestmöglich zu verdeutlichen.

Inklusion und Behinderung

Die Arten und Weisen, wie wir über Menschen mit intellektueller, psychischer und/oder körperlicher Behinderung gedacht haben, prägten den gesellschaftlichen Umgang mit diesen Personengruppen, dies mit allen damit verbundenen Konsequenzen. Aus einer sozialhistorischen Herangehensweise lassen sich verschiedene Denkansätze, hier zusammengefasst in ihrer zeitlichen Folge, beschreiben: Von der wilden Inklusion und Exklusion, über Separation und Extinktion, zurück zur Separation, dann hin zur Normalisierung und Integration und nun in den letzten Jahren Richtung Inklusion (erweitert, in Anlehnung an Wienberg, 2013). Dabei sehen wir, in welcher Weise die jeweiligen Denkmuster, sowohl politische als auch ökonomische Prozesse im Behindertenbereich bestimmten und dadurch jeweils Weichenstellungen für sehr unterschiedliche Lebenschancen von Menschen mit Behinderungen gesetzt wurden.

Was kann Inklusion für Menschen, deren Leben von früh an durch Lernschwierigkeiten gekennzeichnet ist bzw. deren intellektuell-kognitive Kompetenzentwicklungen, aus welchen Gründen auch immer, bereits ab einem sehr jungen Alter Beeinträchtigungen zeigen, bedeuten? Mit welchen Folgen hat diese Personengruppe durch eine Nicht-Inklusionspolitik zu rechnen und welches sind gesamtgesellschaftliche Auswirkungen, die mit solchem Denken und Handeln einhergehen? Die folgenden Analysen lassen relativ leicht Analogien zu anderen Gruppen zu, Gruppen, die wegen welchen anderen Merkmalen oder Merkmalskombinationen auch immer, aus der gesellschaftlichen Mitte ausgeschlossen wurden.

Die über viele Jahre andauernde formalisierte Sonderstellung für Menschen mit Behinderungen hatte als Folge, dass sie aus der Mitte der Gesellschaft ausgeschlossen waren. Mit Mitte ist jener Ort gemeint, der nicht behinderten Gleichaltrigen in der Gesellschaft typischerweise angeboten wird. Menschen mit Behinderungen und hier speziell Menschen mit intellektuell-kognitiven Behinderungen, waren und sind in unseren Gesellschaften durch den systematischen Ausschluss in vielfältigster Form benachteiligt, und waren und bleiben in ihren Rechten deutlich geschwächt. Dabei wird die Anzahl der von Behinderung betroffenen Menschen oft unterschätzt. In der Europäischen Union leben beispielsweise ca. 80 Millionen Menschen mit Behinderungen und von denen wiederum sind es ca. 5 Millionen Menschen mit intellektueller Behinderung, die „mit uns“ leben.

Der oben erwähnte Paradigmenwechsel wurde spätestens mit der UN Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung (BRK) (UN, 2006) in die Wege geleitet. Entscheidende Motive zur Entwicklung dieser Konvention sind in jener Tatsache zu sehen, dass Menschen mit Behinderungen in der Wahrnehmung ihrer Rechte im Vergleich

zu Menschen ohne Behinderung weltweit benachteiligt und diskriminiert werden, dass Behinderung, global gesprochen, hoch mit Armut korreliert und dies wiederum mit eingeschränkten Bildungschancen sowie zu geringen Chancen hinsichtlich Teilnahme am Arbeitsmarkt führt.

Einzigartig für eine multinationale Menschenrechtskonvention ist, dass einmal durch das Parlament des jeweiligen Landes ratifiziert, die BRK rechtsverbindlich ist. Das vorgeschriebene Monitoring zur Umsetzung der Prinzipien und Rechte gibt Anlass zur gut begründeten Annahme, dass mit der Umsetzung der Konvention substantielle gesellschaftliche Veränderungen verbunden sein werden. Dabei führt die BRK keine neuen Menschenrechte ein, sondern präzisiert die allgemeinen Menschenrechte auf ihre jeweilige Relevanz für Menschen mit Behinderung. Und damit bietet die BRK uns die Gelegenheit einige der fest verwurzelten Praktiken und politischen Grundsätzen in Bezug auf Menschen mit Behinderung zu überprüfen.

Dem Dokument liegt das ethisch-rechtliche Prinzip zu Grunde, dass Menschen mit Behinderungen, wie alle sonstigen Bürgerinnen und Bürger auch, das grundlegende Recht zur gleichberechtigten Teilhabe in der Gesellschaft haben. Dies hat Implikationen für alle Lebensbereiche, und für alle Lebensphasen. Generell sollen mit der Umsetzung der Konvention Benachteiligungen und Diskriminierungen gegenüber Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft abgeschafft werden. Mit der Ratifizierung der BRK durch das Europäische Parlament und die EU-Kommission im Jahr 2010, wird der Wille zu Transformation einer Gesellschaft, in der Menschen mit Behinderungen uneingeschränkt am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen können, explizit zum Ausdruck gebracht. Eine Gesellschaft die niemanden ausschließt wird als wesentlich für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum in der Europäischen Strategie zu Behinderung 2010-2020 eingestuft (EU-KOM, 2010).

Inklusive Grundhaltung

Der Grundstein einer inklusiven Haltung liegt in der prinzipiellen Akzeptanz des einzelnen Menschen in der Gemeinschaft, in der er lebt, und in dem Umstand, dass diese Gesellschaft dem Einzelnen, Chancengleichheit in der Entwicklung seiner Talente und Möglichkeiten sichert. In Analogie zur dieser bedingungslosen Anerkennung gesellschaftlicher Zugehörigkeit des Einzelnen, kann aus psychologischer Sicht die ursprüngliche Akzeptanz des Neugeborenen durch seine Eltern gesehen werden. In diesem neuen Beziehungsgeschehen entwickeln sich Bindungsmuster, die für den Zusammenhalt prägend werden.

Die Mechanismen zur Entstehung von Diskriminierung, ein wesentlicher Aspekt wenn wir die Stärkung einer inklusiven Grundhaltung in unserer Gesellschaft anstreben, lassen sich wiederum aus einer sozialpsychologischen Perspektive beschreiben. Hier sind es Klischees und Stereotypen, die in der Entwicklung von Vorurteilen und in weiterer Folge in der Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Gruppenzuordnungsprozessen von hoher Wirksamkeit sind, und die in einem nicht zu unterschätzendem Ausmaß zu Ungleichheit und sozialer Diskriminierung beitragen. Nach dem recht gut erforschten „stereotype content model“ entstehen Stereotype gegenüber einer Personengruppe anhand von unbewussten Bewertungen auf zwei Dimensionen (Fiske et al., 2002). Einerseits werden die Absichten eines Protagonisten der betreffenden Personengruppe als gut oder schlecht beurteilt und andererseits werden auch dessen Fähigkeiten diese Absichten zu realisieren bewertet. Das Gefühl, oder anders ausgedrückt das Vorurteil, mit dem wir auf die Hauptperson reagieren, bestimmt überwiegend das Bewertungsergebnis, das in eine diskriminierende, diese Personengruppe ablehnende Haltung münden kann. Neben der Entstehung von Stereotypen und Vorurteilen, liegen zu deren Vermeidung und dem Abtrainieren von diesen auch gut abgesicherte Forschungsergebnisse vor. Zusammenfassend besagen diese Befunde, dass je besser man eine Person kennenlernt, desto differenzierter sich das Bild, das man sich von dieser Person macht, entwickelt. Der direkte und unmittelbare Kontakt ist demnach der günstigste Weg, wenn Klischeevorstellungen nicht aufkommen bzw. abgelegt werden sollen. Klischeevorstellungen, Stereotypen und Vorurteile stellen, gesellschaftlich gesehen, höchstwahrscheinlich *die* Hürde dar, die es in der Verfestigung der Inklusionsidee und der Verbreitung der Inklusionshaltung zu überwinden gilt (Whitley & Kite, 2010).

In diesem Sinne kann mit inklusiven Begegnungszonen im Leben eines Menschen nicht früh genug begonnen werden. Ein entsprechendes Angebot würde eine Gesellschaft, die in Richtung Inklusion denkt, bereits in jenen Strukturen anbieten, in die wir Kinder ab dem frühesten Alter einladen und beginnt mit einer inklusiven Eltern-Säuglingsberatung. Am Beispiel von Kindern mit Behinderung würde dies bedeuten, dass diese ab der Geburt nicht ausgegrenzt werden sollen und die nicht behinderten Kinder somit weniger Stereotype und Vorurteile gegenüber den anderen entwickeln.

Inklusion und Schule

Eine Gesellschaft, die sich ihrer Diversität bewusst ist, setzt auf Inklusion und dies ab dem frühesten Lebensalter ihrer Mitglieder. Hier führt ein inklusives Schulsystem, so die These, zu einem solideren gesellschaftlichen Fundament für Chancengleichheit, Nicht-Diskriminierung sowie Akzeptanz und Respekt gegenüber dem, der heute noch als „ein Fremder“ – ein Kind, ein Jugendlicher, ein Erwachsener mit Behinderung - erlebt wird.

International gesehen, kann in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts eine zunehmende Nachfrage für die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in allen Ebenen der „mainstream“ Bildung beobachtet werden. Dies reicht vom Inklusionsdiskurs auf der Ebene schulpolitischer Entscheidungsnehmern (Vlachou, 2004), über die Auswirkung inklusiver vorschulischer Settings auf die Entwicklung der Kinder, dies aus elterlicher Sicht (Stahmer et al., 2003), bis hin zur Akzeptanz von Lehrern und Lehrerinnen inklusive Unterrichtsmethoden im Rahmen von Weiterbildungen zu erwerben (Molto, 2003). Erste Umstellungen auf ein inklusives Schulsystems erfolgten in einigen Ländern bereits in den beiden letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts. Als Vorreiter sind skandinavische Länder, wie beispielsweise Finnland, Norwegen und Schweden anzuführen, aber auch die autonome Provinz Südtirol setzte ab Ende der 80^{er} Jahre des vorigen Jahrhunderts systematisch auf die Umstellung eines integrativen und dann eines inklusiven Schulsystems. Im Sinne einer nachhaltigen Stärkung inklusiver Beschulung hat Südtirol seit 2013 ein neues gesetzliches Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten sowie Leitlinien für die Zuweisung von zusätzlichem Personal erlassen. In den territorialen Diensten, ist das Arbeitsservice sowie das Amt für Ausbildungs- und Berufsberatung neu als Programmpartner dazugekommen, Kooperationspartner, die in der Vorbereitung des beruflichen Einstiegs insbesondere von Schülern mit besonderen Bedürfnissen zum Einsatz kommen (Autonome Provinz Bozen, Deutsches Schulamt, 2014). Diese Entwicklung ist stringent, da verbindliches Zusammenwirken von Strukturen, die bisher ohne systematische Berührungspunkte zueinander gekennzeichnet waren, hier als entscheidend für die angestrebte Wirkung erkannt werden.

In Österreich, wo die Schulorganisation Länderkompetenz ist, zeigt sich das Bundesland Steiermark hinsichtlich schulischer Inklusion als Vorreiter. Der Grund hierfür, recht einfach, war eine entsprechende politische Entscheidung! Diese hat dazu geführt, dass im Schuljahr 2006/07 82,4% der Kinder mit Behinderungen in der Steiermark in einem inklusiven Setting beschult wurden. Dagegen ist im Bundesland Niederösterreich für Kinder mit Beeinträchtigung die Sonderschule das Regelangebot, mit lediglich 32% der Kinder mit Behinderung, die in integrativen Settings beschult werden (Lebenshilfe Österreich, 2010).

In den Ländern und Gegenden, die ihr Schulsystem zu einem inklusiven entwickelt haben, werden die Eltern typischerweise eingeladen, ihre Kinder vorrangig in diesem einzuschulen. In diesen Ländern oder Regionen wird weiterhin, allerdings stark reduziert, spezifische Sonderschulstrukturen zur Verfügung gestellt, da diese für sehr wenige Kinder mit Behinderung von Vorteil erscheinen (Gray, 2005). Der Erfolg einer inklusiven Beschulung steht in engem Zusammenhang mit den investierten Ressourcen, einem qualifizierten und motivierten Personal, den Kontexten und Rahmenbedingungen sowie nicht zu unterschätzen, der Bereitschaft und Kompetenz aller Involvierten zur internen Problemlösung. Ein früher, bis heute sehr nützlicher Beitrag zur Entwicklung von Inklusionsprozessen in Schulen und zur Bestimmung des Inklusionsindexes in diesen wurde von Booth und Ainscow (2002) vorgelegt und eine deutschsprachige Adaptierung erfolgte durch Boban und Hinz (2003).

Zentrales Merkmal einer inklusiven Beschulung stellt der individuelle Bildungs- und Entwicklungsplan dar, erstellt mit und für jeden einzelnen Schüler und daran gekoppelt der individualisierte Unterricht. Dabei wird der Lernprozess typischerweise durch Team-Teaching und Peer-Teaching begleitet. Die Lehrer sind mit inklusiven Lernpraktiken ausgewiesen und Fachkräfte benachbarter Professionen stehen für spezifische Bedarfssituationen zur Verfügung. Im Alltag inklusiver Schulen werden die Schüler eingeladen, ihre Kompetenzen und besonderen Fähigkeiten auch im Rahmen von Peer-Unterstützung und Peer-Förderung einzubringen. Dadurch werden über die akademischen Kompetenzen hinausgehend, wichtige frühe Erfahrungen zu sozialen Skills im Umgang mit Verschiedenheit, wo Behinderung eine besondere Position einnimmt, aufgebaut (Biewer, 2010). Diese frühen Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt und Behinderung dürften zur Grundsteinlegung für nachhaltige Akzeptanz und gelebten Respekt und insgesamt zum Aufbau einer inklusiven Haltung entscheidend sein. Die Früchte aus einer frühen inklusiven Sozialisation dürften weiterhin für eine erfolgreiche Neuausrichtung des sozialen Zusammenhalts eine wichtige Rolle einnehmen.

Inklusive Bildungs- und Lernprozesse setzen auf Lehrer und Lehrerinnen, die mit den Grundzügen inklusiver Pädagogik vertraut sind. Hier wird die Verantwortung jener Einrichtungen ersichtlich, die für die Ausbildung von Lehrpersonal zuständig sind. Die entsprechenden Curricula an Universitäten, Hochschulen und Pädagogischen Akademien sind auf die Anforderungen eines Unterrichtens in inklusiven Settings dahingehend zu überarbeiten. Aus ihrem Forschungsauftrag heraus tragen Universitäten zusätzlich eine Verantwortung zur systematischen Weiterentwicklung didaktischer Methoden und pädagogischer Kompetenzen, die inklusives Lernen bereichern, speziell jener pädagogischen Kompetenzen, über die Lernprozesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten erfolgreich begleitet werden (Weber, 2012).

Auf dem Hintergrund der Ratifizierung der BRK ergibt sich für aus öffentlichen Mitteln finanzierte Universitäten und Lehrerbildungseinrichtungen ein eindeutige Verantwortung in der Umsetzung jener Anforderungen, die in Zusammenhang mit Artikel 24, und der damit verbundenen Verpflichtung zur inklusiven Schule stehen.

Inklusion und Gesundheit

In vielen Gegenden Europas wurden Menschen mit Behinderungen, oft bereits ab dem frühen Kindesalter, in Heimen untergebracht. Aus manchen Studien dieser Zeit geht hervor, dass Menschen, die über längere Zeiten in Institutionen lebten, einen deutlich schlechteren Gesundheitsstatus aufzeigten, als Gleichaltrige, die in typischen, so genannten „normalen“ Umwelten lebten. Häufig wurde der Zustand der schlechteren Gesundheit mit dem Faktum der Behinderung dieser Personen in Zusammenhang gedacht. Spätere Studien zeigten aber die negativen Effekte von institutionellen Rahmenbedingungen wie dem Gruppenleben im Heim, ein Leben exklusiv unter behinderten Menschen, Faktoren, die gemäß den Studien als Prädiktoren für die Entwicklung eines schlechteren Gesundheitszustand zu verstehen sind. In diesen Studien wurde Gesundheit nach den Kriterien der Welt-Gesundheits-Organisation (WHO, 2009) untersucht. Diese definiert die WHO als einen Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens. Das Fehlen einer Krankheit oder eines Gebrechens, bedeutet demnach noch nicht Gesundheit.

Eine rezente kanadische Studie, die sich mit der Wirkung inklusiver Beschulung befasst, berichtet nun neben der Beziehung zwischen Inklusion und Lernerfolg, auch über die Verbindung zwischen Inklusion und Gesundheit (WHO Kriterien). Die Beobachtungen bezogen sich auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung, die Schulen besuchten, die entweder als hoch inklusiv oder weniger inklusiv eingestuft wurden (Timmons & Wagner, 2008). Die Daten wurden in einer über Kanada großangelegten Mikrozensushebung erfasst. Bei über 8.000 Kindern und Jugendlichen mit Behinderung – im Alter zwischen 5 und 14 Jahren - wurden der schulische Fortschritt und der Gesundheitsstatus, mit den Kategorien „hohe“, „mittlere“ und „geringe“ Inklusion in Beziehung gesetzt. Dabei wurde ein Schulsetting in die Kategorie „hohe Inklusion“ aufgenommen, wenn folgende Bedingungen gegeben waren: a) ein Kind mit Behinderung die Regelschule in seiner direkten Umgebung besuchte, b) dort jene Unterstützung und Hilfsmittel erhielt, die es wegen seiner Behinderung benötigte, c) mit altersgleichen Kindern ohne Behinderung unterrichtet wurde, d) nicht aus der Klasse für bestimmte schulische Aktivitäten herausgenommen wurde und e) die Eltern der Kinder mit Behinderung einen aktiven Status als Kooperationspartner mit der Schule hatten. „Mittlere Inklusion“ kennzeichnet sich durch schulische Aktivitäten in zum Teil getrennten Gruppen – behinderte Kinder unter sich – und durch keinen Kooperationsstatus der Eltern aus. Die Kategorie „geringe Inklusion“ steht für die Schule bzw. Klassen, die ausschließlich von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung besucht werden und sehr wenig Kontakt zu nicht behinderten Gleichaltrigen haben.

Die Ergebnisse der Studie sind eindeutig und durch hohe statistische Signifikanz gekennzeichnet: Unter hohen inklusiven Bedingungen erzielen Kinder und Jugendliche mit Behinderung deutlich bessere Lernergebnisse und Lernfortschritte. Geringe schulische Inklusion geht mit geringem schulischem Lernfortschritt einher. Für den Gesundheitsstatus wird ein gleiches Ergebnis und Muster berichtet: Die Wahrscheinlichkeit über einen sehr guten Gesundheitsstatus zu verfügen, steigt proportional mit der Höhe des Inklusionsgrades der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Im Schulsetting mit geringer Inklusion finden sich deutlich mehr Kinder mit einem schlechten Gesundheitszustand. Beim Gesundheitsbefund zeigte sich darüber hinaus, dass die Beziehung „Gesundheit und Inklusion“ unabhängig vom Stärkegrad der Beeinträchtigung war. Demnach sind Kinder und Jugendliche mit stärkeren Beeinträchtigungen in Schulen mit hohem inklusiven Setting, signifikant gesünder, als Kinder und Jugendliche mit vergleichbar schweren Beeinträchtigungen in „gering inklusiven“ Schulen.

Diese methodisch bestens durchgeführte Studie besticht mit ihren Ergebnissen und liefert nicht nur Anlass zur Replikation und zu vertiefenden Folgeuntersuchungen. Der Befund sollte uns darüber hinaus ermutigen, verstärkt auf eine inklusive Denk- und Handlungsausrichtung in unserer Gesellschaft zu setzen, ist doch eine gute Gesundheit eine zentrale Determinante für die Teilnahme in der Gesellschaft.

Inklusionswege zu einer unabhängigen Lebensführung

Ein Leben in der Gemeinschaft, gekennzeichnet durch eine unabhängige Lebensführung, die gegebenenfalls mit einer entsprechenden Unterstützung gesichert wird, ist ein zentrales Merkmal der Inklusionsperspektive. In Artikel 19 der BRK wird diese Position unmissverständlich für Menschen mit Behinderungen festgehalten. Demnach wohnen Menschen mit Behinderungen und Menschen mit Lernschwierigkeiten in der lokalen Gemeinschaft, wo ihnen wohnortnah jene Unterstützungsdienste angeboten werden, die sie benötigen. Der Anspruch auf eine unabhängige Lebensführung ist eng mit Selbstbestimmung verbunden, und für diese wiederum nimmt persönliche Assistenz eine besondere Bedeutung an. Mit der Selbstbestimmung geht die Selbstverantwortung gegenüber dem eigenen Leben und der Mitverantwortung am Leben von nahestehenden Personen einher, dies im Sinne einer auf Gegenseitigkeit beruhenden Ethik anerkannter Abhängigkeit. Geht es um die Suche eines geeigneten Wohnortes und eines passenden Wohnumfeldes für einen Menschen mit Lernschwierigkeiten, wird der Grad an Inklusion in diesem Prozess daran ersichtlich, wie diese Person in die Entscheidungsfindung einbezogen wird und welchen Stellenwert ihr dabei gegeben wird. Typischerweise wird diese Person von Anfang bis zum Ende ihres Wohnprojektes und bei allen dabei zu beantwortenden Fragen gleichberechtigt mit allen anderen daran Beteiligten einbezogen sein, dies bis hin zur gemeinsamen Erbringung von Unterstützungsleistungen.

Co-Produktion als Inklusionsmethode

Ein gleichberechtigter Beteiligungsprozess bedarf einer offenen, dialogischen und achtsamen Begleitung, in welcher Selbstbestimmung sowie Mitverantwortung ausgewogen berücksichtigt wird und wo Antworten und Lösungen von allen getragen werden. In einer auf dieser Weise erarbeiteten Entscheidungsfindung wird die Person, um die es hier geht, zum Co-Produzenten des Ergebnisses. Und dieses Ergebnis, stellt dann die gemeinsame Wurzel für eine in der Praxis umgesetzte und gemeinsam gelebte Inklusion dar. Alle in diesem Prozess involvierten Personen tragen Mitverantwortung an dem Praxisprojekt. Die Partnerschaft eines Co-Produktionsprozesses umfasst neben Verantwortlichen aus öffentlich- bzw. privatrechtlichen Finanzierungsträgern bzw. Vertretern des Non-Profit Bereichs, die eine Finanzierungsgrundlage und fachliche Kompetenzen einbringen, die sozialen Kernpartner. Letztere kommen aus dem Gemeinwesen und haben einen Bezug zu jenen Personen, die Unterstützung und soziale Begleitung benötigen. Diese Partner reichen von jenen Personen, die mit dem betroffenen Menschen leben, der Familie, Personen aus der Nachbarschaft bzw. der Gemeinde sowie der Zivilgesellschaft. Dabei bringen alle Beteiligten dieser sozialen Kernpartner einen definierten Teil ihrer Zeit sowie ihre Kompetenzen ein. Die Co-Produktionsmethode hat als Ziel, ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Gewebe im Sozialraum neu zu entwickeln, das respektvolle und sichere Unterstützung unter einander anbietet. Das Konzept der Co-Produktion ist eng mit dem von Edgar Cahn entwickelten Konzept der Zeit-Bank verbunden und stellt eine neuartige wirtschaftliche Strategie zur Sicherstellung von Unterstützungsleistungen bei sozialen Herausforderungen dar (Cahn, 2004; Time Banking, 2014). Die über diese Methodik entwickelte gegenseitige Mitverantwortung kennzeichnet sich durch eine Haltung, die sich recht gut mit folgendem kurzen Satz beschrieben lässt: „In diesem Projekt geht es um uns alle“. Am Beispiel des unterstützten Wohnens zeigt uns die Methode der Co-Produktion Wege auf, wie durch Teilhabeprozesse, segregierendes Denken überwunden werden kann. In einem traditionellen „unterstützten“ Wohnsystem werden wesentliche Entscheidungen in der Regel ohne gleichberechtigte Einbeziehung des Menschen mit Behinderung und seinen informellen Unterstützer getroffen, mit dem Ergebnis, dass in Kategorien von „uns“, den „Sozialexperten“ und „ihnen“, den „Behinderten“, gedacht wird. Der Weg der Co-Produktion, mit seinem inklusiven Denkansatz, fördert eindeutig die Kategorie „uns“, und damit die Haltung, dass es alle betrifft, die hier involviert sind.

Eine EU Strategie zu Wegen aus dem Heim

In den Epochen, in denen wir gemäß einem Segregations- und Exklusionsmodell für Menschen mit Behinderung gedacht haben, sind als entsprechende Wohnorte vor allem Heime, typischerweise in Form von großen Heimstrukturen, häufig an entlegenen Orten für Menschen mit Behinderungen errichtet worden. Entsprechende Unterbringungsorte waren vor allem Versorgungsorte, wo die Bewohner kaum Möglichkeiten zur persönlichen Gestaltung ihres Lebens außerhalb dieser Einrichtung angeboten wurden. Die Tages- und Jahresabläufe an solchen

Orten waren in der Regel einer strengen Ordnung patriarchalen Charakters unterworfen. Das ethische Prinzip des Handelns von Verantwortlichen und Personal folgte dem Motto „zum Wohle des behinderten Menschen“ zu entscheiden. Demnach war der Wille des behinderten Menschen von geringer Bedeutung und somit blieb die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung an solchen Wohnorten weitestgehend eingeschränkt bzw. sie war schlicht nicht vorhanden. Allein aus einer Menschenrechtsperspektive sind entsprechende fremdbestimmte Lebensbedingungen für Menschen mit Behinderung unhaltbar. Auch die Sichtweise, bürgerliche Rechte allein auf der Grundlage von Behinderung abzusprechen, ist ordnungs- und menschenrechtlich in Frage zu stellen. Entsprechende Praktiken sind schlicht verfassungswidrig!

In Zusammenhang mit der Entwicklung der Europäischen Behindertenstrategie 2010-2020 (EU-KOM, 2010) stellte sich das Thema „selbstbestimmt leben“, als eines jener Top Themen, die von Menschen mit Behinderungen genannt wurden. In diesem Kontext verfasste die EU-Kommission bereits 2009 den Bericht zum Thema „Übergang von der Heimpflege zur gemeindenahen Pflege“ (EU-KOM, 2009). Und mit der Ratifizierung der BRK durch das EU Parlament im Jahr 2010 gewinnt die Menschenrechtsposition zu Gunsten von Menschen mit Behinderungen innerhalb der EU an Stärke. In Zusammenhang mit den menschenrechtswidrigen Unterbringungen von Menschen mit Behinderungen in Heimen, von Kleinkindern bis zu alten Menschen, wird ein Leitfaden zum Übergang von institutioneller Betreuung zur Betreuung in der Gemeinschaft für diese Personengruppe formuliert (EEG, 2012).

Kennzeichen und Merkmale für Behinderteninstitutionen sind unter anderem, dass dort nur Menschen mit Behinderung leben, diese Personen über ihren Unterbringungsort nicht selbst entscheiden können, auch nicht mitreden können mit wem sie zusammen leben wollen und oft ihr Zimmer und ihr Bad nicht abschließen können. Darüber hinaus existieren in solchen Settings fixe Hausregeln für Essen und Schlafen, Besuchsregelungen erfolgen nicht nach Entscheidungen des Bewohners, Menschen mit Behinderungen haben keinen Einfluss auf die Anstellung des Betreuungspersonals, und wenn Menschen mit Behinderung mit Betreuern unzufrieden sind, wird oftmals der behinderte Mensch zum Ausziehen gedrängt. Aber auch religiöse, kulturelle und sexuelle Präferenzen werden in Heimen häufig nicht respektiert. Es stellt sich die Frage, mit welchen Argumenten und mit welchem Recht wir Menschen mit Behinderung in solch unwürdigen Bedingungen leben lassen?

Die Lebensqualität in Einrichtungen, die durch Merkmale dieser Art gekennzeichnet sind, wird übereinstimmend, in vielen Forschungsarbeiten mit sehr niedrig berichtet. Auch der Gesundheitsstatus von Heimbewohnern ist niedriger, als jener von Personen, die in der lokalen Gemeinschaft, personenzentriert begleitet und unterstützt werden. Zudem ist wissenschaftlich belegt, dass bereits kürzere Aufenthalte in Heimsettings mit ungünstigen Auswirkungen auf die Hirnreifeentwicklung bei Kindern einhergehen.

Unterschiedliche Realisierungen von Transformationsprozessen

Die Transformation vom Wohnen in segregierten Settings institutionellen Charakters, zu kleinen Betreuungs- und Wohneinrichtungen im Sozialraum, ist nicht nur eine besondere Herausforderung in einigen jener Ländern, die in rezenten Jahren als Mitglieder der Europäischen Union aufgenommen wurden. Entsprechende Transformationsleistungen, hin zu inklusivem Wohnen, mit Unterstützung zu einer selbstbestimmten Lebensführung, sind in vielen EU Ländern an vielen Orten erforderlich. In skandinavischen Ländern lassen sich konsequente und mit den Ideen von Inklusion und Selbstbestimmung kongruent verpflichtete Umstellungen landesweit beobachten. Erfolgreiche Transformationsprozesse zeichnen sich durch eine klare Planung, versehen mit Vorbereitungen auf verschiedenen Ebenen aus. Dabei geht es um vor allem die verflechtende Weiterentwicklung und Mitnutzung von bestehenden Diensten, Vereinsaktivitäten und Programmen, die bereits in der Gemeinde, dem Sozialraum, existieren und wo Menschen mit Behinderungen nun gleichberechtigt teilnehmen können. Für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Weges sind die Lebenswegbegleiter von Menschen mit Behinderung, also ihre „Betreuer“ bzw. „Erzieher“, oder wie auch immer heute noch genannt, auf inklusive Aufgabenstellungen und den damit verbundenen Anforderungen entsprechend vorzubereiten und einzuschulen.

Von Land zu Land haben Entscheidungsnehmer einerseits unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich des Zeitplans von institutionellen Transformationsprozessen. Andererseits zeichnen sich deutliche Differenzen in den Vorstellungen einzelner Länder ab, was die Anzahl der jener Personen anlangt, die als Gruppe, familienähnlich oder ähnlich einer Wohngemeinschaft, in einem Haus oder einer Wohnung begleitet werden sollen. Diese Entscheidungen werden in der Regel einseitig, also „traditionell“, meistens von jenen Stellen, die für die Finanzierung verantwortlich sind, genommen. Das ergibt, dass die Nutzer in diese Entscheidungen oft nicht einbezogen sind, obwohl *Wohnen* für die Identität und die Selbstbestimmung des Menschen von hoher Relevanz ist.

So hat Irland diese Wohngruppengröße mit maximal 4 Personen, Ungarn dagegen mit 30 Personen definiert. Mögen diese Unterschiede durch die Ausgangslage und die existierende langjährige „Kultur“ in der Heimunterbringung der jeweiligen Länder gesehen werden so wird eine Unterbringung und Betreuung von 30 Personen mit Behinderungen in einem Haus in der Regel sich eher mit den weiter oben beschriebenen Institutionsmerkmalen überschneiden werden. Unterstützung in der lokalen Gemeinde im Sinne der Achtung des Rechts auf Selbstbestimmung benötigt eine Lebenswegbegleitung, die mit der einzelnen Person abgesprochen ist – im Sinne einer personenzentrierten Planung, und welche die Vorstellungen, die dieser Mensch gegenüber seinem Leben hat, respektiert, unterstützt und mit Achtsamkeit begleitet.

Ein Mensch mit Behinderung, wie jeder andere Mensch auch, wird je nach Lebensphase unterschiedliche Bedürfnisse und Vorstellungen zu seiner Wohnsituation haben. So kann es sein, dass ein junger erwachsener Mensch mit Behinderung einige Jahre in einer Wohngemeinschaft leben möchte, dann für eine gewisse Zeit die Erfahrung des Alleinwohnens sucht, anschließend möglicherweise in einer Partnerschaft lebt und später im Leben als älterer Bürger mit Behinderung in einem anderen Rahmen wohnen und unterstützt werden möchte. Was hiermit zum Ausdruck gebracht werden soll, ist, dass Leben in der Gemeinschaft in den unterschiedlichen Lebensphasen, in unterschiedlichen Wohnformen, auch mit unterschiedlichen Personenkonstellationen gekennzeichnet ist, also einen dynamischen Charakter aufweist. Dieser Aspekt wird in der Umsetzung von einer Betreuung in „kleinen Wohngruppen“ in der lokalen Gemeinschaft, durch normativ rigide Vorgaben nicht beachtet. Ein Leben in der Gemeinschaft, das ein gesundes sein will, dies im Sinne subjektiver Lebensqualität, bietet Optionen für Selbstverwirklichung und Selbstwirksamkeit, und betrifft vor allem das „Wohnen“. Die bereits weiter oben erwähnte Methode der Co-Produktion bzw. vergleichbare personenzentrierte Methoden stellen für eine stringente Umsetzung des Inklusionsgedanken nützliche und empfehlenswerte Ansätze dar (Sanderson, 2000).

Eine inklusive Wohn-Landkarte für Europa

Würden wir heute eine europäische „Wohn-Landkarte“ bezüglich des Grades einer unabhängigen, selbstbestimmten Lebensführung zeichnen, würden wir eine sehr bunte Gesamtkarte vorfinden. Als Wohnformen würden wir neben Institutionen, die dem Exklusions- und Segregationsmodell folgen, über sogenannte integrative Wohnhäuser und Wohngemeinschaften mit unterschiedlich ausgeprägtem institutionellem Charakter, auch Wohnformen mit weitgehend selbstbestimmtem Leben in der Gemeinschaft finden können. Allerdings würde die Farbzusammensetzung von Land zu Land sehr variieren und insgesamt würde die Farbe, die eine gute unabhängige und selbstbestimmte Lebensführung abbilden würde, noch in vielen Gegenden fehlen. Eine solche Karte sollte dann, in 10 Jahren von heute gesehen, bereits farblich ganz anders ausschauen, mit einer Dominanz jener Farbe, die für die Kategorie „in der Gemeinschaft lebend, dies weitgehend unabhängig und selbstbestimmt“ steht. Auf diese Weise ließe sich der Erfolg des angestrebten Transformationsprozess bestens zum Ausdruck bringen.

Dieser Zielrichtung diametral gegenüber stehen laufende öffentliche Investitionen in Heimen und Großeinrichtungen, sei es zu Zwecken der Renovierung bzw. der Erweiterung bestehender Strukturen oder aber in die Investition Neubauten, also nach traditionellen Gesichtspunkten organisierten und strukturierten Heimen. Diese Feststellung bezieht sich sowohl auf entsprechende Strukturen die für Kinder, erwachsene Menschen mit Behinderungen sowie alte Menschen an vielen Stellen gebaut werden.

In einigen Gegenden Europas erkennen die in diesem Bereich politisch Handelnden ihre entsprechende Verantwortung und stellen sich der Frage: „Was muss das Land ändern, damit die Wohnangebote für Menschen mit Behinderungen der BRK entsprechen?“ Im Land Salzburg wurde kürzlich die geplante Großinvestition zwecks Renovierung eines abgelegenen Heims mit 120 Betten, eine Schlossanlage, politisch gestoppt. Mit einem Teil des Geldes sollen nun Investitionen für unterstützte, sozialraumorientierte Wohnansätze getätigt werden. Der andere Teil soll in das Heim investiert werden, für die Bewohner, die dort weiter leben möchten. Sicherlich eine mehr als pragmatische Zwischenlösung. Allerdings geht es bei Inklusion immer auch um die soziale Einbindung in den Stadtteil, das Dorf, die Gemeinde, mit dem Ziel eine neue Kultur des Zusammenlebens aufzubauen, die niemanden ausschließt. Hier werden sozialraumorientierte Ansätze als gut geeignete Formen zur Annäherung an dieses Ziel gesehen, da Teilhabechancen durch örtliche Teilhabeplanungen in kommunaler Verantwortung gestützt werden. Dies bedeutet letztlich, dass auch Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, eine Personengruppe, die bisher nicht speziell hervorgehoben wurde, selbst entscheiden können, wo, wie und vor allem auch mit wem sie zusammenleben. Sicher ein ernst zu nehmendes Ziel, mit großen Herausforderungen, die sich überwinden lassen!

Kosteneffektivität und Wohnen im Sozialraum

Häufig wird aus einer ökonomisch-sozialpolitischen Perspektive argumentiert, dass Wohnen in der Gemeinschaft, im Sozialraum und die Unterstützung in solchen kleinen Gruppen, sich mit den vorhandenen Finanzmitteln nicht realisieren lässt und begründet hiermit Investitionen in traditionelle Heimkonzepte auf eine rein ökonomische Weise.

Die Frage der Kosteneffektivität wurde und wird durchaus kontrovers diskutiert und zwecks Klärung beauftragte die Europäische Kommission die „London School of Economics“ mit einer entsprechenden Studie. In dieser Untersuchung, die Daten aus 28 europäischen Ländern berücksichtigte, wird die Betreuungsqualität mit den Kosten aus a) teuren und b) günstigeren Großinstitutionen sowie c) gemeindenahen kleinen Wohneinrichtungen, dies im Sinne einer Kosteneffektivität, verglichen (Mansell et al., 2007). Generell zeigte sich, dass die Kosteneffektivität zu Gunsten einer Betreuung in kleinen gemeindenahen Einrichtungen steigt. Obwohl der Kostensatz in kleinen gemeindenahen Wohneinrichtungen sowohl für Menschen mit leichteren als auch mit schweren Behinderungen günstiger ist, findet dort eine bessere Betreuungsqualität statt. Lediglich für Menschen mit schwereren Behinderungen, die in günstigen Großeinrichtungen betreut wurden, sind die Kosten in gemeindenahen Wohngruppen höher, dies bei deutlich höherer Betreuungsqualität und insgesamt besserer Kosteneffektivität. Mit diesem Befund wird Entscheidungsträgern eine überzeugende Grundlage zu Gunsten des Wandels angeboten, mit der Voraussetzung, dass eine genügend langfristige Sicht hinsichtlich Kosten- und Ergebnisswandel genommen wird.

Was benötigt wird

Die Erfahrungen, die Menschen mit intellektuellen Behinderungen und Menschen mit psychischen Störungen aus neun verschiedenen EU Ländern, in Zusammenhang mit einer unabhängigen Lebensführung gemacht haben, unter Berücksichtigung von ihren Wahl- und Kontrollmöglichkeiten, wurden in einem rezenten Bericht der Agentur für Grundlegende Rechte der Europäischen Union präsentiert (FRA, 2012). Das Fazit dieses Berichtes lautet, dass in vielen der untersuchten Ländern Anstrengungen zur Reduzierung eines Lebens in Institutionen unternommen worden sind bzw. Institutionen geschlossen werden konnten. Damit allerdings eine unabhängige Lebensführung in der Gemeinschaft verstärkt Wirklichkeit werden kann, sind gemäß den Autoren eine Reihe von begleitenden sozialpolitischen Reformen, insbesondere in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Arbeit und Kultur sowie unterstützende Dienste notwendig. In vielen Ländern sind zusätzlich Änderungen in der Rechtslage der Handlungsfähigkeit für Menschen mit Behinderung erforderlich, dies im Sinne einer unterstützten Entscheidungsfindung, als Alternative zur Vormundschaft.

Über eine konsequente, schrittweise Entwicklung inklusiver sozialer Räume sind die angesprochenen Transformationsprozesse umsetzbar und die damit verbundenen Ziele auch erreichbar. Hierzu liegen einige nützliche Instrumente vor, die sich Gemeinden, Städte und Regionen auf diesem Weg nutzbar machen können. Für die Umsetzung der BRK gibt es beispielsweise den Leitfaden „Unsere Gemeinde wird inklusiv!“ des Bundesministeriums für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie aus Rheinland-Pfalz (Heiden, 2013). Bezogen auf Menschen mit Lernschwierigkeiten liegt das *Brückenbauprojekt* der Lebenshilfe Baden-Württemberg (2010) vor. Für einen globaleren Inklusionsansatz, der sich auf alle Personengruppen einer Gemeinde bezieht, steht der Inklusionsindex zur Verfügung (Montag Stiftung, 2011). Mit diesen Instrumenten konnten an verschiedenen Orten bereits bemerkenswerte Beiträge für eine inklusivere Gesellschaft erzielt werden.

Inklusion und sprachliche Barrierefreiheit

Behinderung und Barrierefreiheit wird traditionell in Zusammenhang mit architektonischer Zugänglichkeit besprochen, also der systematischen Entwicklung von gebauten Umwelten, in denen Menschen mit körperlichen und / oder sensorischen Einschränkungen eine unbehinderte, d.h. selbständige Mitbenutzung in diesen gebauten Umwelten vorfinden.

Erst in jüngerer Zeit wird nachdrücklich auf die diskriminierende Eigenschaft von Sprache gegenüber verschiedenen Personengruppen verwiesen. Dies im Sinne, dass mit gängiger Sprache und ihrer Komplexität, die vermittelten Inhalte von verschiedenen Personengruppen nicht wirklich verstanden werden und diese somit von den Botschaften exkludiert bleiben. Tatsächlich sind viele Menschen auf leichte Sprache angewiesen, um Themen, die für sie wichtig sind oder die sie interessieren, lesen und verstehen zu können. Ohne leichte Sprache, ob in schriftlicher oder

gesprochener Form, bleiben viele Menschen von für sie wichtigen Informationen ausgeschlossen. Eigentlich sind alle Informationsmedien und gesellschaftlichen Themenbereiche davon betroffen. Letztere reichen von politischen Themen und demokratischen Prozessabläufen, über Informationen zum kulturellen Angebot und Bildungsaktivitäten, bis hin zu Themenbereichen, die ein Leben in guter Gesundheit betreffen. Gesetzliche Bestimmungen werden generell in einer überkomplexen Juristenfachsprache verfasst und die Inhalte bleiben Menschen mit einfachem Sprachverständnis in der Regel verschlossen, dies so manche gesetzlichen Bestimmungen diese Personen direkt betreffen.

Im freien Zugang zu Information liegt für Menschen mit Lernschwierigkeiten eine der letzten Barrieren, nämlich der Barriere der Sprache selbst. Die diskriminierende Wirkung komplexer Sprache lässt sich durch die systematische Nutzung von einfacher Sprache, sei es in Form von Übersetzungen von Texten in einfacher Sprache und in der Verwendung einer einfachen gesprochenen Sprache, wirkungsvoll überwinden. Leichte Sprache ist, linguistisch gesprochen, ein eigenes Kommunikationssystem, mit eigenen Regeln und Standards für Texte und typischen Abläufen in der Produktion von leicht-lesenen Texten. Charakteristisch ist die Verwendung kurzer Sätze, mit einfacher Struktur, wobei in jedem Satz nur ein Thema angesprochen wird. Weiter werden Fremdwörter oder Fachwörter erklärt und abstrakte Wörter vermieden. Einfache Sprache ist keine Kindersprache. Für die Übersetzungsarbeiten in leichte Sprache ist die Regel, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten als Mit-Produzenten in der Textentwicklung tätig sind. Die Berücksichtigung ihres Verständnisses gegenüber einem Text stellt eines der zentralen Kriterien für das Label „leicht-lesen“ dar (vergleiche Strassmann, 2014).

Dabei hat diese neue Sprache längst den Kreis behinderter Menschen überschritten und immer häufiger finden leicht-lesen Texte das Interesse von Menschen, die keine primäre Leseschwäche haben. Besonders Gemeinden und öffentliche Ämter benutzen immer häufiger für ihren Internet Auftritt zusätzlich zur schweren Sprache, leichte Sprache, zu erkennen über das europäische Logo für leichte Sprache, ein in blau gehaltenes Piktogramm mit „Daumen nach Oben“ auf der Rückseite eines schematisch dargestellten Schriftstückes, über welchem ein mit positivem Gesichtsausdruck einfach dargestellter Leser hinüberblickt (Inclusion Europe, 2009). Von einer solchen Leseerleichterung profitieren, weit über den Kreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten hinaus, viele andere Bürger und Bürgerinnen, ein Fakt der den wachsenden Popularitätsgrad für diese neue Sprache erklärt.

Inklusive Schreibwerkstätten zur Produktion von leicht-lesen Texten werden in vielen Redaktionen zu einem neuen Standard werden und eine Vielzahl an neuen, inklusiven Arbeitsplätzen schaffen. Auf den ersten Blick mag einfache Sprache einfach ausschauen, aber es zeigt sich, dass leichte Sprache doch ganz schön schwer sein kann. Einen guten Überblick und weiterführende Informationen zu Entwicklungen in diesem Bereich findet sich über die Internetseite des „Netzwerk Leichte Sprache“ (2014).

Leicht-lesen Texte und einfache Sprache sind Produkte und Instrumente, die in einer umfassenden „accessibility“-Strategie eines Landes, einer Gemeinde oder eines Betriebes, den Zugang zu Informationen für Personen ermöglicht, die bis dahin von diesen Informationen ausgeschlossen waren. Oft werden leicht-lesen Informationen zusätzlich durch einfache Bilder, Skizzen und Piktogramme zwecks Optimierung der Verständlichkeit gestärkt. Neben dem Aspekt der Teilhabe, wird mit leichter Sprache eine zentrale Voraussetzung für eine gute Entscheidungsfindung in eigener Sache gelegt, nämlich an gute und verständliche Informationen zu kommen und man stärkt auf diesem Wege die Selbstbestimmung des Einzelnen. Die Idee von leichter Sprache kommt ursprünglich aus der people-first Bewegung, der emanzipatorischen Bewegung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, entstanden in den Jahren zwischen 1970 bis 1975 in den Vereinigten Staaten und in Kanada. Spätestens mit der Ratifizierung der UN-BRK und der darin enthaltenen Forderung eines uneingeschränkten Zugangs zur gesellschaftlichen Teilnahme für Menschen mit Behinderung, beginnen die Themen leichte Sprache und leicht-lesen in ihrer vollen gesellschaftlichen Bedeutung in nun vielen Ländern ernsthaft verstanden zu werden.

Ausblick

Die Entwicklung von inklusiven Räumen in unseren Gemeinden und Städten, hat im Kern seiner Vision etwas von dem, was Margret Mead als „ideale menschliche Kultur“ beschrieben hat, eine Kultur, in welcher es einen Platz für jede menschliche Begabung gibt. Dieser Platz, an dem sich vielfältige Begabungen treffen, kann durch mannigfaltige Unterstützungen, Anpassungen und Veränderungen zu einem starken Platz sozialer Teilhabe wachsen. Ergänzend zu formalen bzw. professionellen personenzentrierten Unterstützungssystemen, werden informelle Unterstützungsressourcen aus der Gemeinschaft, dem jeweiligen Sozialraum, in dem wir leben, zukünftig von großer Relevanz werden. Inklusion erlaubt den Abbau von Begegnungsängsten und den Aufbau eines neuen sozialen Gewebes, welches Ressourcen und Energien generiert, die für die gemeinsame Bewältigung des wachsenden Unterstützungsbedarfs in unseren Gesellschaften benötigt werden. Inklusion können keine Gruppe und kein Verein alleine erreichen! Der Schlüssel zur Inklusion liegt in der Verflechtung von bisher wenig oder nicht mit einander verbundenen Gruppen! Inklusion wird dann lebendig, wenn es den verschiedenen Akteuren eines bestimmten Sozialraumes gelingt, dies aus einer Ethik der anerkannten Abhängigkeit, zu neuen, sich gegenseitig respektierenden und unterstützenden Formen des Zusammenlebens zu kommen.

Literatur:

- Asante, S. (2002). *What is inclusion?* Toronto : Inclusion Press.
- Autonome Provinz Bozen, Deutsches Schulamt (2014). <http://www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/integration.asp>. Abgerufen vom Autor am 7.2.2014.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (2. durchgesehene Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt - UTB.
- Boban, I., & Hinz, A. (Hg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale) : Martin Luther Universität. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. CSIE : <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Abgerufen am 22.2.2014).
- Cahn, E. (2004). *No more throw-away people: The co-production imperative* (2nd edition). Washington, DC, Essential books.
- EEG - Europäische Expertengruppe zum Übergang von institutioneller Betreuung zu Betreuung in der lokalen Gemeinschaft (2012). *Gemeinsame europäische Leitlinien für den Übergang von institutioneller Betreuung zu Betreuung in der lokalen Gemeinschaft*. Brüssel : The European Expert Group on the Transition from Institutional to Community Based Care (EEG).
- EU-KOM (2009). Bericht der Ad-Hoc-Expertengruppe zum Übergang von der Heimpflege zur gemeindenahen Pflege. Brüssel : Europäische Kommission, Generaldirektion für Beschäftigung, Soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit.
- EU-KOM (2010). *Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010-2020: Erneuerteres Engagement für ein barrierefreies Europa*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Fiske, S.T., Cuddy, A.J.C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content : competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology* (APA), 82, 878–902.
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights (2012). *Choice and control: Experiences of persons with intellectual disabilities and persons with mental health problems in nine EU member states*. Wien : European Union Agency for Fundamental Rights.
- Gray, C. (2005). Inclusion, impact and need: Young children with visual impairment. *Child Care in Practice*, 11, 179-190.
- Heiden, G. (2013). *Unsere Gemeinde wird inklusiv! Ein Leitfaden für die Erstellung kommunaler Aktionspläne zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Mainz : Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie, Rheinland-Pfalz
- Inclusion Europe (2009). *Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht*. Brüssel, Inclusion Europe.
- Lebenshilfe Baden-Württemberg (2010). *Das Inklusionsprojekt Bridge (Brückenbauen in die Gemeinde)*. Stuttgart : Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung.

- Lebenshilfe Österreich (2010). *Gemeinsam Lernen – Eine Schule für alle. Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule und Inklusionsbarometer: Schulen in Österreich. Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich*. Wien: Lebenshilfe Österreich.
- MacIntyre, A. (2001). Die Anerkennung der Abhängigkeit – Über menschliche Tugenden. Hamburg: Rotbuch.
- Mansell, J., Knapp, M., Beadle-Brown, J., & Beecham, J. (2007). *Deinstitutionalisation and community living – outcomes and costs: report of a European Study Volume 2: Main report*. Canterbury: Tizard-Zentrum, Universität Kent.
- Molto, M.C.C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 311-332.
- Montag Stiftung (2011). *Inklusion vor Ort: Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Bonn, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.
- Sanderson, H. (2000). *Person-centered planning: Key features and approaches*. HAS Press (<http://www.helensandersonassociates.co.uk/>, Abgerufen am 22.2.2014).
- Stahmer, A.C., Carter, C., Baker, M., & Miwa, K. (2003). Parent perspective on their toddlers' development: Comparison of regular and inclusion childcare. *Early Child and Development & Care*, 173, 477-488.
- Strassmann, B. (2014). Deutsch light. *Die Zeit*, 6, Seite 35 (vom 30.1.2014).
- Time Banking (2014). <http://www.timebanking.org.uk/>. Abgerufen vom Autor am 22.2.2014.
- Timmons, V., & Wagner, M. (2008). Connection between inclusion and health. *Professional Development Perspectives*, 7, 20-24.
- UN (2006). *Final report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities on its eighth session*. New York: United Nations.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 3-21.
- Weber, G. (2009). Ist Inklusion ein Menschenrecht. In: A. Bürli, Ch. Mürner, H. Egli, C. Niedermair, M. Schwinge, A.D. Stein & G. Weber., Sieben Fragen zur Inklusion. *Behinderten Pädagogik*, 3, 292-305.
- Weber, G. (2012). Ob Geschichte geschrieben wird? Überlegungen zur UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: F. Edelmayer, M. Grandner, J. Pesek, & O. Rathkolb (Hrsg.), *Über die Österreichische Geschichte hinaus. Festschrift für Gernot Heiss zum 70. Geburtstag* (S. 249-258). Münster: Aschendorff Verlag.
- Weber, G., & Wolfmayr, F. (2006). The Graz Declaration on Disability and Aging. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 271-276.
- Netzwerk Leichte Sprache (2014). <http://leichtesprache.org/>. Abgerufen vom Autor am 1.3.2014.
- Whitley, B.E., & Kite, M.E. (2010). *The psychology of prejudice and discrimination*. (2nd ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.
- WHO (2009). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation* (Deutsche Fassung, Stand 2009). Genf, WHO.
- Wienberg, G. (2013). Von der sozialen Exklusion zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen – eine sozialhistorische Skizze. *Zeitschrift für Evangelische Ethik*, 56, 169-18

Autor

Germain Weber

Dr. phil., ist Dekan der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien sowie außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Fakultät für Psychologie. An der Universität Wien leitet Herr Weber das postgraduale Ausbildungsprogramm in Klinischer Psychologie und Gesundheitspsychologie. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der klinischen Psychologie, Gerontopsychologie und Fragestellungen bezogen auf die Gruppe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

I.2. Vers un système plus inclusif : renforcer la fonction sociale des lieux d'éducation et d'accueil de jeunes enfants

Anne-Françoise Dusart & Joëlle Mottint

Nous abordons ici les questions liées à l'inclusion au sens large et à la fonction sociale des lieux d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Nos réflexions sont issues du travail que nous menons en Belgique, au sein du RIEPP, le Réseau des Initiatives des Enfants-Parents-Professionnels (www.riepp.be).

Le RIEPP a plusieurs thématiques de travail qui sont transversales à toutes les actions qu'il mène. Au premier plan de ces thématiques figurent la valorisation de la diversité dans les milieux d'éducation et d'accueil, l'accessibilité de l'éducation et de l'accueil, ainsi que le travail en partenariat entre professionnels et familles.

Entre autres missions, nous formons les professionnels de l'éducation et de l'accueil de l'enfant et accompagnons les équipes autour de toutes les questions liées à ces thématiques.

Dans ce cadre, nous avons mené à Bruxelles pendant 3 ans un projet pilote intitulé *Accueil pour tous* (www.accueilpourtous.be). Nous avons accompagné 5 milieux d'accueil petite enfance souhaitant améliorer leur accessibilité à toutes les familles, développer des pratiques pour accueillir la diversité, et ainsi développer leur fonction sociale, dans une optique d'inclusion sociale.

Un petit mot du contexte belge

Depuis plusieurs années, en Wallonie, en Flandre et plus fortement encore à Bruxelles, le secteur de l'éducation et de l'accueil connaît une pénurie de places depuis la crèche jusqu'à l'école maternelle. Cette pénurie se conjugue avec les effets de la crise économique pour toucher de plein fouet les familles les plus fragilisées.

Comme il n'y a pas assez de places pour accueillir toutes les demandes, les lieux d'éducation et d'accueil doivent faire des choix : à quelles demandes va-t-on répondre en priorité ? Ou, autrement dit, quelles familles accueille-t-on en priorité ?

Bon nombre de lieux d'éducation et d'accueil, guidés par une représentation très restrictive des réels besoins d'accueil des familles, font des choix sur base de critères de priorité, voire d'exclusivité, tels que :

- priorité aux enfants dont les deux parents travaillent
- priorité aux familles résidant dans la commune
- priorité aux frères et sœurs
- priorité aux demandes d'accueil régulier, ou à temps plein, ou encore à long terme
- priorité aux premiers inscrits
- etc

Certains de ces critères ne sont ni prévus ni reconnus par la réglementation, et notamment le fait que les parents travaillent.

A ces pratiques s'ajoutent également toute une série de freins qui «sélectionnent» les familles avant même l'inscription ; ainsi par exemple, l'inscription par téléphone privilégie les familles qui parlent bien le français et qui sont familières des procédures par téléphone ; la nécessité de devoir s'inscrire longtemps à l'avance (à partir du 3ème mois révolu de grossesse) privilégie les parents bien informés de cette nécessité, ceux qui sont capables d'anticiper leurs besoins, ceux qui ont un emploi stable.

A cela s'ajoute encore le fait que certaines familles n'identifient même pas les lieux d'accueil comme leur étant potentiellement accessibles.

Tout cela a évidemment pour effet de reléguer au second plan les familles qui ne correspondent pas à ce modèle, ou qui ont d'autres besoins.

Tous les choix sont injustes, mais...

Toutes les familles sont différentes et leurs besoins d'accueil sont divers et concernent tant l'enfant que ses parents :

- ▶ besoin de reprendre une formation
- ▶ d'avoir du temps pour chercher un emploi
- ▶ de faire des démarches administratives
- ▶ d'être soutenu dans son rôle de parent
- ▶ de partager avec d'autres autour des pratiques éducatives
- ▶ de voir son enfant se socialiser de façon précoce
- ▶ Ou encore, tout simplement, besoin de souffler !

Certains de ces besoins sont-ils plus légitimes que d'autres ? Pourquoi privilégier tel besoin plutôt que tel autre ?

En situation de pénurie, tous les choix sont injustes. Si je réserve des places d'accueil pour des enfants issus de familles fragilisées, je le fais peut-être au détriment d'autres enfants issus de familles où les parents travaillent et ont un emploi stable, risquant peut-être de mettre à mal l'équilibre parfois précaire de celles-ci, et les contraignant à trouver d'autres solutions d'accueil qui ne sont peut-être pas celles de leur choix.

Néanmoins, le système actuel pénalise surtout les familles qui sont déjà dans les difficultés, les privant d'un moyen important pour leur permettre de s'en sortir. Trop souvent aujourd'hui, de jeunes mères renoncent à s'inscrire à des cours d'alphabétisation car elles ne trouvent pas de solution de garde pour leur enfant, des parents postposent une formation ou la recherche d'un emploi car ils ne trouvent pas de place dans des lieux d'éducation et d'accueil.

Les lieux d'éducation et d'accueil devraient au contraire permettre à ces parents non seulement de s'investir dans un projet personnel pour améliorer leurs conditions de vie mais aussi de sortir de leur isolement et de se construire un réseau, un capital social. Bref, il est urgent que ces structures développent leur fonction sociale afin de jouer pleinement leur rôle de vecteur d'inclusion pour toutes les familles.

Mais que signifie et implique, de manière concrète, de développer la fonction sociale des lieux d'EAJE pour les rendre plus inclusifs ? Quelles sont les conditions pour mener un travail de fond en équipe autour de l'accessibilité de pratiques de qualité ? Quels sont les exemples de pratiques ayant prouvé leur efficacité, sur le terrain ? Et d'une manière plus large, de quelle façon les compétences des différents acteurs en matière d'accessibilité et de qualité peuvent-elles être soutenues par une politique publique cohérente, permettant d'aboutir à un système tout entier compétent en matière de qualité et d'inclusion sociale ?

Trois fonctions au cœur de l'accueil

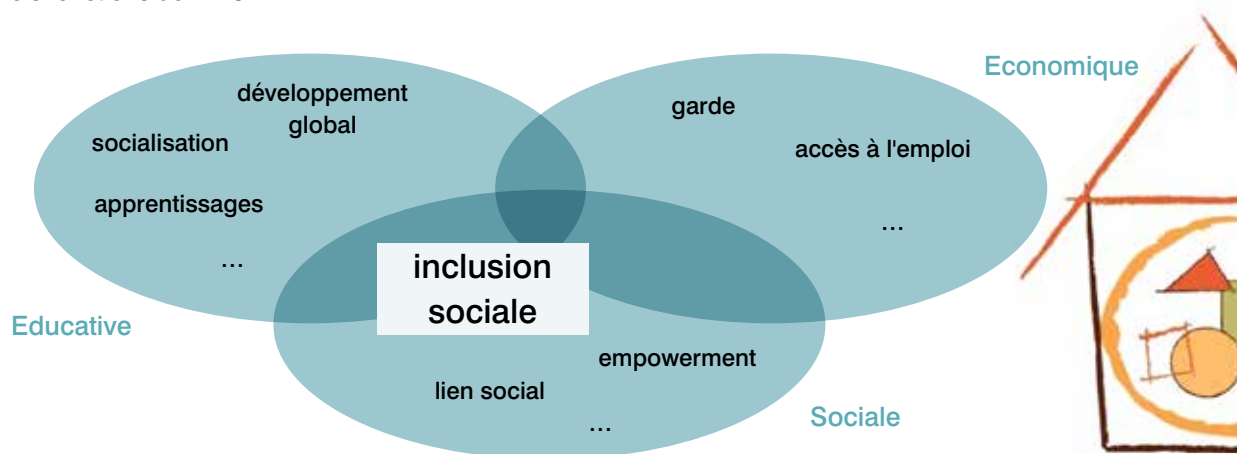
Il est généralement admis que les lieux d'EAJE assument trois fonctions, qui sont intimement liées : économique, éducative et sociale.

La **fonction économique**. Pour faire bref, c'est la fonction de garde. Celle qui permet aux parents d'être disponibles pour leurs occupations professionnelles.

La **fonction éducative**. C'est certainement celle qui est la plus documentée : apprendre à grandir, à se socialiser, apprendre le vivre ensemble, être confronté à l'autre et à la diversité, comprendre et maîtriser les codes nécessaires à la vie en collectivité, s'éveiller à la culture, apprendre ou développer un savoir ou une compétence particulière, mais aussi parfois apprendre la langue du pays d'accueil sont autant d'éléments – parmi d'autres - qui mettent en avant la plus-value éducative de la fréquentation d'un lieu d'EAJE pour l'enfant.

La **fonction sociale** concerne tant la question du soutien aux familles que celle du lien social ou de la cohésion sociale. Les lieux d'EAJE représentent pour les familles des lieux de coéducation et de «partage de la fonction éducative», mais aussi tout simplement des lieux où se tissent des liens sociaux entre parents d'une part, mais également entre parents et professionnels. Ces liens sociaux peuvent perdurer au-delà du temps de la fréquentation du lieu d'EAJE, et jeter les bases d'un réseau social pour les familles. Pour les familles fragilisées ou en rupture sociale, les lieux d'EAJE permettant l'implication de celles-ci peuvent également représenter des lieux de (re)socialisation parentale, des occasions de reprendre pied dans la société, de retrouver une utilité sociale en tant que citoyen.

Les trois fonctions de l'EAJE



Une fonction sociale qui s'exerce en amont et en aval, selon 3 axes

La recherche-action *Accueil pour tous* l'a clairement mis en évidence : cette fonction sociale, lorsqu'elle s'exerce pleinement, prend place bien en amont de l'entrée des familles dans les lieux d'EAJE, et continue à produire ses effets bien en aval de la sortie de celles-ci.

En amont, il s'agit pour les établissements d'EAJE de permettre aux familles de **trouver leur porte et de franchir celle-ci**. Ceci signifie notamment de se rendre visibles et accessibles, d'adopter une politique d'accès et des modes d'organisation plus inclusifs, d'aller à la rencontre des familles et de leur signifier que les services offerts leur sont également destinés. C'est ce que nous appelons «accessibilité primaire».

Durant la fréquentation de l'établissement par l'enfant et sa famille, la fonction sociale se concrétise par la manière dont les pratiques sont pensées pour permettre à chacun de se sentir non seulement le bienvenu tel qu'il est, quelle que soit son identité, dans le respect de ses appartenances multiples, mais également valorisé dans ses compétences, reconnu comme un partenaire à part entière dans la relation éducative entre parents et professionnels autour de l'enfant. En d'autres termes, après avoir permis aux familles de trouver la porte de l'établissement et de la franchir, encore faut-il **leur donner l'envie d'y rester, voire de s'y impliquer**.

Les effets de la fonction sociale ne prennent pas fin avec le départ des familles. Lorsque celles-ci ont pu se sentir soutenues, reconnues dans leur identité et dans leurs compétences, lorsqu'elles ont pu développer des relations de qualité avec les professionnels mais aussi avec les autres parents, cela leur a permis **d'enrichir petit à petit le bagage avec lequel elles étaient arrivées**. On imagine sans peine de quelle manière ce bagage peut constituer un atout pour la suite du parcours de chacun, parents comme enfants.

Permettre aux familles de trouver la porte et de la franchir, d'avoir envie d'y rester et de s'y constituer un bagage pour la suite : trois axes de la fonction sociale des lieux d'EAJE.

AXE 1 : Permettre aux familles de trouver la porte et la franchir

Pour bien comprendre à quel point cela peut être difficile pour certaines familles de trouver la porte des services d'accueil, il est utile de parler des obstacles. Il existe quatre types d'obstacles :

- obstacles géographiques :
 - les services d'EAJE sont moins nombreux dans les quartiers/zones qui ont un indice socio-économique faible
 - les familles peu nanties ont moins souvent une voiture. Prendre les transports en commun avec de jeunes enfants n'est pas chose aisée
- obstacles organisationnels
 - la procédure d'inscription privilégie les familles informées des procédures et qui sont dans des situations de logement et d'emploi stables
 - les horaires, l'exigence de régularité, etc, peuvent être des obstacles.
- obstacles économiques
 - le prix dans les services privés est un obstacle évident. Mais même pour les services subventionnés où les parents payent en fonction de leurs revenus, ce n'est pas facile pour les petits revenus : payer 11% de 1000€, c'est plus difficile que de payer 11% de 5000€
 - les coûts annexes sont parfois conséquents (transport, matériel demandé, vêtements de rechange, ...)
- obstacles culturels
 - beaucoup de familles ont l'idée que les services d'EAJE ne leur sont pas destinés («je ne travaille pas donc je n'ai pas droit à une place en crèche, même si je suis fatiguée, même si cela ferait du bien à mon enfant de jouer avec d'autres, même si mon logement est trop petit»)
 - certains parents ont une vision très négative des milieux d'accueil. Ils ont en tête les faits divers qui montrent des milieux d'accueil maltraitants.
 - Parfois la mère souhaiterait que l'enfant fréquente un milieu d'accueil, mais l'entourage (le mari, la belle-mère) n'est pas d'accord.
 - Parfois, prendre du temps pour soi, quand on est une femme et qu'on ne travaille pas, peut être mal perçu socialement.

Ces obstacles ne sont pas une fatalité, et il est possible, déjà dans le 1^{er} axe «trouver la porte et la franchir» de mettre en place toute une série de pratiques pour les surmonter.

Quelques exemples :

1) *Aller à la rencontre des familles là où elles sont, faire émerger la demande, déculpabiliser*

Se faire connaître, faire connaître son projet, montrer qu'on est là pour tous les enfants et qu'on est soucieux et attentif à eux permet de réduire les freins organisationnels et les freins culturels.

► Comment faire ? Par exemple :

- a) aller à la rencontre des familles. C'est le cas de lieux d'EAJE itinérants comme les Bébés Bus en Province de Namur en Belgique (<http://www.gabs.be/index.php?p=Nom&t=87&id=87>)
- b) être présent dans des lieux publics
 - se rendre visible en allant au marché, en parlant aux parents et aux bébés dans leur poussette
 - participer aux fêtes de quartier

c) se faire connaître

- auprès des autres services du quartier (les écoles, les services de soins de 1^{ère} ligne ou de prévention santé : consultations pour jeunes enfants, centres de planning familial)
- auprès des commerçants (l'épicier, par exemple en allant acheter le goûter avec les enfants du milieu d'accueil, le pharmacien, ...)
- participer à des réunions de coordination sociale pour faire connaître son projet.

d) afficher la diversité, afficher les valeurs du lieu d'EAJE

C'est important à l'intérieur du lieu mais c'est également important de l'extérieur. Qu'y a-t-il sur la porte d'entrée ? Les horaires ? Un rappel du règlement ? Ou «Bienvenue» dans différentes langues ?

L'aspect extérieur a une influence sur la perception du lieu. Certaines familles ne feront le pas de frapper à la porte que si le lieu leur paraît accueillant. Soigner la porte d'entrée, les fenêtres donnant sur la rue est donc très important.

e) un (futur) parent arrive à l'improviste : que fait-on ?

C'est important de se rendre disponible, de pouvoir accueillir les gens quand ils se présentent pour avoir une 1^{ère} accroche. Ce n'est pas facile à organiser : il faut que quelqu'un se rende disponible au moins quelques minutes pour que les personnes qui viennent à l'improviste puissent se sentir accueillies. Si on ne les reçoit pas à ce moment-là, on court le risque qu'elles ne reviennent pas.

2) *Optimaliser l'utilisation des places disponibles, s'ajuster aux besoins de chaque famille et à l'évolution de ceux-ci*

- **Un exemple, le multi-accueil :** en offrant simultanément, au sein d'un même lieu, différents types d'accueil (accueil «classique» d'enfants à temps plein et/ou à horaire fixe, accueil occasionnel, accueil d'urgence, accueil à temps très partiel, accueil flexible, ...), le multi-accueil et les pratiques qui en découlent permettent d'apporter des réponses adaptées et quasi sur mesure aux besoins très diversifiés et évolutifs des familles, tout en assurant la qualité de l'accueil pour chaque enfant, quelle que soit sa situation. Il contribue à la mise en œuvre de structures d'EAJE universelles, de proximité, ancrées dans leur environnement local et prenant en compte la diversité des enfants et des familles.
- **Les conditions pour garantir un accueil de qualité pour chaque enfant dans une pratique de multi-accueil :** En Fédération Wallonie-Bruxelles (partie francophone de la Belgique), les équipes qui proposent un multi-accueil ont à cœur d'axer leur travail sur la continuité. Elles veillent en effet à offrir aux enfants et aux adultes des repères, grâce à l'aménagement des temps et des espaces, aux rituels, à l'attention constante sur ce qui fait sens et crée de la continuité et de la sécurité pour chacun, même quand il y a du changement dans la situation familiale. Un grand soin est notamment apporté à la familiarisation et à l'ajustement de celle-ci aux réalités de vie des familles.
- **Quelques exemples de situations familiales qui pourraient trouver réponse dans le multi-accueil :**
 - un enfant trisomique de deux-trois ans vient de temps en temps quand un autre enfant est absent pour se familiariser avec la collectivité, en vue de sa prochaine entrée à l'école maternelle.
 - certains enfants sont accueillis durant des périodes limitées dans le temps (pendant les congés d'autres enfants) : par exemple, une maman est en stage durant les grandes vacances et a besoin d'un accueil pour son enfant ; un enfant est hospitalisé avec sa maman souffrante en unité mère-enfant. Pour éviter que cet enfant bien portant ne passe toutes ses journées à l'hôpital, la crèche voisine l'accueille pour un temps limité, durant l'absence d'un autre enfant.
 - un enfant gardé par ses grands-parents, faute d'avoir une place fixe en crèche, pourrait être accueilli de temps à autre, ce qui permettrait à ses grands-parents de souffler et à cet enfant de jouer avec des enfants de son âge.

AXE II. Permettre aux familles de se sentir bien accueillies telles qu'elles sont, de rester, de participer

1) Soigner les 1^{ers} contacts

Outre la visite à l'improviste explicitée précédemment, il s'agit de tous ces 1^{ers} moments très importants :

- les 1^{ers} coups de téléphone
- les 1^{ères} visites
- les formalités administratives

Dès ces 1^{ers} moments, il est important de tout mettre en œuvre pour que les familles se sentent accueillies, ce sont des occasions de leur demander leurs attentes par rapport à l'accueil. Il s'agit d'inverser la perspective : avant d'entrer dans les détails du règlement, du fonctionnement, on cherche en 1^{er} lieu à mieux connaître ce qui préoccupe les familles.

2) Penser la place des parents

- les parents peuvent-ils entrer, rester ? Dans certaines crèches, des canapés sont installés dans l'espace de vie des enfants, ce qui permet aux parents qui souhaitent rester de sentir qu'il y a une place pour eux. Des recherches, dont notamment celle de l'Université Populaire des Parents d'Anderlecht² ont mis en évidence que quand les parents peuvent rester et voir ce qui se passe dans le lieu d'EAJE, cela les rassure et est pour eux un gage de qualité.
- Soigner la communication :
 - Multiplier les canaux de communication (oral/écrit, pictogrammes)
 - Réfléchir à ce qu'on dit, comment et quand
 - Etre à l'écoute des parents et donc prévoir de mettre en place ce qui rend possible cette écoute (pouvoir se rendre disponible, avoir un espace à l'écart, proposer des temps de rencontre)
- Quelle implication des parents ? Quelle place leur laisse-t-on au sein du lieu d'EAJE ?
 - On peut organiser des fêtes, des temps d'échanges et de discussions, des réunions
 - On peut lancer des projets participatifs, comme par exemple la réalisation d'un livre ou d'un DVD qui présente le lieu d'EAJE, ou encore un atelier pour construire un mur des familles, une frise des bonjours en différentes langues, ...

3) Valoriser les langues et les cultures

- afficher des éléments de diversité accueillants : par exemple, une directrice d'école maternelle met un soin tout particulier à décorer son bureau de façon à ce que chacun puisse faire un lien avec un élément de sa propre vie
- proposer un matériel de jeu valorisant la diversité : livres, jouets (poupées de différentes couleurs de peau, crayons «couleurs de peau», livres non stéréotypés)
- veiller à la bonne prononciation des prénoms des enfants
- savoir comment l'enfant nomme ses parents (maman – mummy – mama – etc / papa – baba – daddy - etc)
- réfléchir à la place et à l'usage des langues maternelles (frises des bonjours et au revoir, mots pour rassurer l'enfant dans sa langue maternelle, ...)

² Université Populaire de Parents (UPP) d'Anderlecht, La situation du manque de places à Bruxelles en milieu d'accueil : conséquences sur la vie des parents et des familles et stratégies d'adaptation, in Working papers n°33, CRIDIS / IACCHOS-UCL, décembre 2013. Téléchargeable sur http://www.riep.be/IMG/pdf/publication_recherche_upp_anderlecht_dans_working_papers_ucl.pdf

4) Proposer des moments privilégiés, des outils pour faire lien

- ▶ un album photo qui accompagne l'enfant du milieu d'accueil à la maison, et inversement
- ▶ le mur des familles
- ▶ un planisphère où chaque famille indique ses liens de cœur
- ▶ afficher les noms de tous les enfants inscrits même s'ils viennent très peu

5) Réduire les freins liés à l'organisation

L'organisation-même du milieu d'accueil peut générer de l'exclusion. Outre les procédures d'inscription, on peut aussi citer les horaires et la régularité.

- Les horaires : c'est un point de tension très important ! Ainsi, par exemple, l'heure «limite» d'arrivée des enfants le matin, fixée par certains lieux d'EAJE, a-t-elle toujours du sens pour les enfants et pour les parents ? Cela a-t-il du sens de devoir réveiller un bébé pour qu'il arrive à l'heure à la crèche qui, par ailleurs, prône le respect du rythme de l'enfant ? Cela a-t-il du sens qu'un parent travaillant l'après-midi et le soir doive déposer son enfant dès 9h à la crèche, ce qui réduit le temps que le parent et l'enfant pourraient passer ensemble ?
- La régularité : les familles très précarisées sont souvent des familles à la fréquentation irrégulière car elles sont dans des logiques de survie, contraintes de vivre au jour le jour. Exiger d'emblée une régularité (par exemple : s'il y a plus de trois absences non justifiées, on donne la place à un autre enfant), c'est parfois renforcer leur exclusion. C'est au contraire important de garder symboliquement l'enfant dans le groupe même quand il n'est pas là. Pour plus d'inclusion, la régularité doit être considérée comme un objectif et pas comme une condition d'accès ou de maintien de l'enfant dans le lieu d'EAJE.

AXE III. Permettre aux familles de se constituer un bagage pour la suite

Les lieux d'EAJE ont un rôle à jouer pour lutter contre les exclusions et renforcer l'inclusion !

Pour les enfants, les bénéfices à fréquenter un milieu d'accueil **de qualité** dès le plus jeune âge se marquent notamment (mais pas seulement) dans les conséquences positives sur leur scolarité.

Pour les parents, les bénéfices sont considérables également : vivre l'expérience d'avoir une place, d'être acceptés tels qu'ils sont, d'être écoutés, de pouvoir participer enrichit les parents durant le temps d'accueil, et bien après.

- Cela leur permet d'étendre leur réseau social (rencontrer d'autres parents, nouer des liens, des amitiés).
- Faire un pas vers les parents, par exemple en disant quelques mots dans la langue maternelle des parents, permet à ceux-ci d'avancer à leur tour.
- S'investir, prendre des responsabilités, cela perdure : si les parents «goûtent» à la participation à la crèche, il y a des chances qu'ils s'investissent plus tard à l'école (par ex dans l'association des parents) ou dans d'autres projets.
- Certains projets développent le pouvoir d'agir des parents de façon remarquable. Par exemple : des mamans fréquentant la halte-accueil du Bébé Bus ont créé une pièce de théâtre, partant de leurs réflexions et préoccupations de mamans, épouses, femmes, et évoluant au fur et à mesure que leurs enfants grandissaient et que leur situation évoluait. La 1ère pièce de théâtre a été jouée à plusieurs reprises. Elles en sont à écrire leur 3^{ème} pièce, et des papas ont rejoint la troupe.

- Certains projets «autorisent» les anciens parents à continuer à fréquenter le lieu d'accueil même lorsque leur enfant en est sorti. Les parents continuent à venir car ils se sentent porteurs du projet. Cela prend une place importante dans leur vie, cela donne un sens. Et c'est important car cela permet que le projet soit transmis aux nouveaux parents par d'anciens parents.
- Fréquenter un lieu d'EAJE participatif peut être le déclencheur de nouveaux projets dans la vie des parents. Par exemple, une maman a fréquenté une crèche parentale, ce qui lui a permis d'être présente auprès des enfants, de partager leur vie en collectivité. Cette expérience l'a poussée à entamer des études de puéricultrice. Elle travaille aujourd'hui à la crèche parentale.

En conclusion, cinq défis pour un système plus inclusif

La recherche-action *Accueil pour tous* a permis d'identifier cinq défis pour un système plus inclusif.

Défi projet

Travailler l'accessibilité fait apparaître des tensions autour des priorités accordées aux fonctions économique, éducative et sociale, et dans la manière dont ces priorités sont mises en œuvre. Le défi, pour les lieux d'EAJE, est d'arriver à renforcer la fonction sociale, à lui donner une place importante au sein du projet d'établissement, sans déforcer les deux autres. Ou, autrement dit, à maintenir l'équilibre fragile qui relie ces trois fonctions dans une relation triangulaire en tension, au centre de laquelle se place la qualité.

Pour que ce travail puisse se faire, il est essentiel de mettre en place des dispositifs qui incitent les lieux d'EAJE à réfléchir à leur projet social, à le rendre plus conscient, plus explicite. Ces dispositifs doivent être de deux ordres : des incitants pour les équipes à s'ouvrir aux familles fragilisées, mais aussi un soutien et un accompagnement des équipes dans cette démarche.

Défi acteurs

Arriver à un système plus inclusif, cela passe aussi par la mobilisation de tous les acteurs : professionnels de terrain, responsables d'équipes, directions, pouvoirs organisateurs, pouvoirs publics, organismes de formation, et aussi les parents ! *Accueil pour tous* l'a bien montré : accorder une plus grande place aux parents dans les structures ne va pas à l'encontre de la professionnalisation des métiers de l'EAJE, au contraire. La présence de parents au sein des structures est essentielle pour construire une relation de confiance avec certaines familles. Favoriser leur implication comme acteurs et ressources renforce les puéricultrices, les enseignants, les animateurs extrascolaires ... dans leur rôle professionnel et dans leurs compétences.

Défi pédagogie

Pour viser l'inclusion, il est primordial de veiller à ce que les pratiques pédagogiques sur le terrain intègrent la diversité et la mixité des publics. Pour que chacun se sente bien au sein du lieu d'EAJE, pour qu'il s'y sente à sa place et en retire des bénéfices, il est indispensable que les pratiques pédagogiques valorisent et tiennent compte de la diversité. Ou autrement dit, il est essentiel de se poser la question «comment faire de la qualité pour tous?» La diversité vient parfois interroger, heurter certains cadres établis, certaines représentations du bien-être de l'enfant ou certaines normes en matière de qualité.

Défi organisation

L'accessibilité primaire dépend fortement de la manière dont sont organisées les structures : les horaires, les modalités d'inscription, les possibilités d'accueil à temps partiel... Viser un système plus inclusif nécessite d'agir sur tout cela. Par exemple :

- ▶ Repenser les règles en matière d'inscription, pour mieux tenir compte des familles qui n'ont pas la possibilité d'anticiper longtemps à l'avance leur demande
- ▶ Aller à la rencontre des familles là où elles se trouvent

- ▶ Développer des pratiques de multi-accueil pour favoriser la mixité des publics et éviter aux enfants le zapping entre structures différentes
- ▶ Réfléchir avec les équipes à comment aménager les temps et les espaces de vie pour assurer une continuité aux enfants qui viennent irrégulièrement, qui arrivent en cours d'année, etc.
- ▶ Revoir les modes de financement qui obligent les structures à réserver leurs places à certains types de publics
- ▶ Établir des ponts entre l'accueil des tous petits, l'accueil extrascolaire et l'école

Défi enracinement

Le dernier défi pour un système plus inclusif est d'arriver à enraciner les lieux d'EAJE dans leur environnement local, et aussi d'enraciner l'environnement local dans le lieu d'EAJE.

Travailler en réseau, connaître son quartier et les familles qui y vivent, c'est important pour pouvoir s'ajuster aux réalités de celles-ci. Se faire connaître dans le quartier, dans la commune, cela peut créer les 1^{ers} liens avec certaines familles qui, sinon, n'arriveraient jamais jusqu'à la porte du lieu d'EAJE. Il est donc important de travailler le maillage des services au sein du quartier, de la commune.

En conclusion, ce qui est visé à travers ces cinq défis, c'est un système qui aide les lieux d'EAJE à améliorer leur fonction sociale, en portant une attention particulière aux publics fragilisés sans oublier les autres. Bref, que ces lieux soient à la fois universels et flexibles, enracinés localement, et qu'ils mettent en œuvre une qualité pédagogique qui prenne en compte la diversité des enfants et des familles.

Pour aller plus loin

Voir études et analyses du RIEPP, téléchargeables sur www.riep.be/publications, dont notamment :

Dusart, A-F., Mottint, J., Verniers, Q., Vers des établissements d'éducation et d'accueil inclusifs, étude du RIEPP, décembre 2013

Mottint, J., Les structures d'éducation et d'accueil du jeune enfant (EAJE) ont un rôle à jouer pour renforcer l'inclusion et lutter contre la pauvreté et les exclusions. Les obstacles, Analyse n°7/2012 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juillet 2012 : <http://www.riep.be/spip.php?article70>

Auteurs

Anne-Françoise Dusart ; Joëlle Mottint

Chargées de projet de RIEPP a.s.b.l., Réseau des initiatives Enfants-Parents-Professionnels, Belgique. Le RIEPP est un réseau d'initiatives et un centre de formation et de recherche dans les domaines de l'enfance et de la parentalité. Le RIEPP est membre du réseau européen DECET : Diversity in Early Childhood Education and Training.

I.3. Prozesse Inklusiver Kinder- und Jugendarbeit

Anke Oskamp

Weltweit haben bisher 147 Staaten sowie die gesamte EU das 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedete Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, BRK) durch Ratifizierung, Beitritt oder formale Bestätigung bestätigt. Es handelt sich um einen völkerrechtlichen Vertrag über die Rechte behinderter Menschen, der die Länder dazu verpflichtet, die eigene Gesetzgebung so zu verändern, dass die in der Konvention festgehaltenen Rechte umgesetzt werden können.

Im Mittelpunkt stehen Gleichberechtigung, Gleichbehandlung und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung. Benannt wird eine Vielzahl an Artikeln, die dieses Recht sichern und in seiner Konsequenz gewährleisten sollen. Ein Artikel gerät dabei immer wieder in den Fokus der öffentlichen Diskussion:

der Artikel 24 Bildung

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen... (Gesetz zu dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>“ 8.12.2014).

Dieser Artikel bedeutet in der Praxis, dass jedes Kind, jeder Jugendliche mit Förderbedarf die Wahl hat, welchen Kindergarten sie/er besuchen möchte, welche Schule ihr/ihm zu sagt oder welche Vorlesung in der Uni sie/er auswählen mag. Das ist eine sehr einschneidende Entwicklung und jedem Normalbürger wird deutlich, was das in der Praxis bedeutet und welcher pädagogisch-fachlicher Anspruch damit verbunden ist: für alle ErzieherInnen, für alle SozialpädagogInnen, für alle Lehrenden- für das gesamte Bildungssystem. Aber ist das Inklusion? Ein Artikel, der die Bedeutung von Inklusion in seiner Fülle und Vielfalt viel deutlicher untermauert ist

der Artikel 19: Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft

„Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens anerkennen das gleiche Recht aller Menschen mit Behinderungen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben, und treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen den vollen Genuss dieses Rechts und ihre volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern“ ... (Gesetz zu dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>“ 8.12.2014).

Artikel 19 erkennt das Recht von Menschen mit Behinderungen an, mit den gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben, an allen Strukturen von Gemeinde und allen ihnen enthaltenen soziokulturellen Angeboten teilzuhaben. Inklusion bedeutet nicht nur Teilhabe und Zugang zu allen staatlich institutionalisierten Formen formaler Bildung, sondern die umfassende und uneingeschränkte Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen insgesamt. Inklusion beinhaltet somit einen sehr klaren gesellschaftlich-politischen Auftrag.

Es sind alle Einrichtungen und Organisationen in den Blick zu nehmen, die das Leben von Menschen in ihrem Lebensumfeld gestalten: freie und gemeinnützige Organisationen, Vereine, Verbände, Kirchen, Familien-, und Bildungsstätten, kulturelle Einrichtungen, Betriebe, Nachbarschaft, Wohnumfeld: „Die regulären Institutionen“ müssen sich „so umgestalten, dass sie der Verschiedenheit ihrer Nutzer gerecht werden“ (Biewer 2005, S. 12). Ziel ist es, jene Vielfalt abzubilden, die sich in der Gesellschaft wiederfindet: Vielfalt und Verschiedenheit im Hinblick auf Begabungen und Schwächen, auf Interessen und Lernprobleme, in Bezug auf Geschlecht, Nationalität, hinsichtlich des Milieus der Herkunftsfamilien, des sozioökonomischen Status und auch im Blick auf religionsspezifische Bedarfe.

Es rücken die Menschen in den Vordergrund, die an Strukturen und Rahmenbedingungen einer Kommune partizipieren, diese mitgestalten und sich in Wohn-, Lebens-, und Arbeitsorten zusammenfinden: Kinder, Jugendliche, Nachbarn, Angestellte, Chefs, Omas, Nutzer/innen bestehender Angebote, Verantwortliche in der Verwaltung, politische Interessensvertreter/innen, als Mitarbeiter/innen in Gremien und Initiativen und vieles mehr (vgl. Brokamp, Lawrenz, 2013).

Anspruch ist, alle Akteure auf kommunaler Ebene in einem lebendigen verbindenden Netzwerk zusammenzubringen, um auf der Basis eines gemeinsamen inklusiven Leitbildes politischen und öffentlichen Rückhalt für die Anliegen inklusiver Bildung und die Einführung entsprechender rechtlicher Grundlagen zu erlangen: „Die regulären Institutionen“ müssen sich „so umgestalten, dass sie der Verschiedenheit ihrer Nutzer gerecht werden. (...) Entwicklungsstörungen und Behinderungen werden als Aspekte von Verschiedenheit angesehen, neben kultureller, ethnischer oder sozialer Verschiedenheit“ (vgl. Biewer, S. 12). Einer dieser Akteure ist sozialraumorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Die Rolle der Kinder- und Jugendarbeit für inklusive Prozesse

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist laut SGB VIII: Erziehung, Bildung und Betreuung für alle Kinder und alle Jugendlichen. Sie betont den Wert und die Bereicherung, die in vielfältigem Miteinander und Füreinander liegt und möchte durch ihre Praxis die Bedeutung von inklusiver Haltung, Lebenseinstellung und -praxis erlebbar machen. Diese Rechtsnorm ist auch im Aktionsplan des Landes NRW festgehalten: „Alle Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind bereits jetzt grundsätzlich offen für die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. (...) Aus der Praxis ist bekannt, dass das Verständnis von Inklusion im Kontext der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit bei den Trägern weit verankert ist.“ (ebda. S. 104 ff)

„Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist prädestiniert dafür, soziale, kulturelle und personale Begegnungen strukturell anzulegen, zu ermöglichen und zu leben, während die Schule im Gegensatz dazu erfolgreiche Lernprozesse allzu oft nur unter der Bedingung hergestellter Homogenität erzielen kann (...). Offene Kinder- und Jugendarbeit kann und muss somit die Vorreiterrolle auf dem Weg zur Herstellung inklusiver Lernwelten und Teilhabe auf dem Weg zu einer Gesellschaft der Vielfalt spielen“ (Dannenbeck 2011, 34).

Offene Kinder- und Jugendarbeit stellt seit jeher Kinder und Jugendliche und ihre Bedürfnisse in den Fokus, unabhängig von Nation, Kultur, Ethnie, Religion, Schicht, Sprache, Geschlecht, seelischer, emotionaler oder körperlicher Verfassung und unabhängig davon welche Unterstützung und Hilfe benötigt wird. Alltagssprachlich formuliert: Offene Kinder- und Jugendarbeit ist einladend, sie stellt keine Bedingungen an ihre BesucherInnen und sie ist frei ihre Strukturen und ihr Programm derart zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen ihrer BesucherInnen und Besucher gerecht wird. Inwieweit das für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zutrifft, hat 2012 das Deutsche Jugendinstitut in einer deutschlandweiten Befragung erhoben. Gefragt wurde u. a. nach der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Ergebnis war, dass junge Menschen mit Behinderungen Jugendzentren stärker nutzen, als bisher angenommen. Über die Hälfte der befragten Jugendzentren wird von Kindern bzw. Jugendlichen mit Behinderung besucht, jedoch vorrangig von Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung (DJI 2012).

Anteil der Jugendzentren mit Besucherinnen, die mit der jeweiligen Behinderung leben - getrennt für Einrichtungen mit und ohne Personal:

	Kein Personal	Mit eine Personalstelle	Insgesamt
Lernbehinderung	10,1%	51,0%	47,0%
Geistige Behinderungen	5,5%	26,7%	24,7%
Körperbehinderungen	11,9%	26,0%	24,7%
Sinnesbehinderungen	1,8%	21,5%	19,6%
Seelische Behinderungen	3,7%	20,8%	19,1%
Mehrfachbehinderungen	0,9%	11,3%	10,3%
Sonstige Behinderungen	0,9%	2,2%	2,1%

Quelle: DJI-Jugendzentrumsbefragung 2011, n = 1,115

Laut Untersuchung wird eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Durchschnitt von 12,7 Kindern mit einer Behinderung besucht. Das entspricht der Relation der unterschiedlichen Behinderungsformen untereinander, wie sie auch an den sonderpädagogischen Schulen und in der Bevölkerung zu finden ist (DJI 2012).

Kinder- und Jugendarbeit hat Potential, das sie für inklusive Prozesse nutzbar machen kann. Frage ist und bleibt jedoch, wie weit dieses Potential reicht und ob es Grenzen der Teilhabe gibt.

„Die Frage ist nicht, ob - oder gar wo - es eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit bereits gibt (oder zukünftig geben könnte) sondern vielmehr, wie bereit die Praxis ist, sich vor dem Hintergrund der gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen auf den Prüfstand zu stellen und wie tiefgreifend die Profession Sozialer Arbeit sich willens zeigt, ein Richtung einzuschlagen, die theoretisch, methodisch und empirisch fundiert, sich konsequent am Gebot des ungeteilten und unveräußerlichen Rechtes auf gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe aller Menschen orientiert“ (Dannenbeck, 2014).

Prozesse inklusiver Kinder- und Jugendarbeit

Nahezu alle landesweit wirksamen Ansätze inklusiver Praxis berufen sich auf den „Index für Inklusion“, entwickelt von Tony Booth. Dieser Index ist eine Art Fragekatalog, der hilft, eine Einrichtung bzw. Gemeinschaft auf Aspekte wie Teilhabe und Vielfalt bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung zu überprüfen. Er umfasst drei Dimensionen: „Inklusive Kulturen entfalten“, „Inklusive Leitlinien etablieren“ und „Inklusive Praxis entwickeln“ (Booth/Ainscow/Kingston 2006).

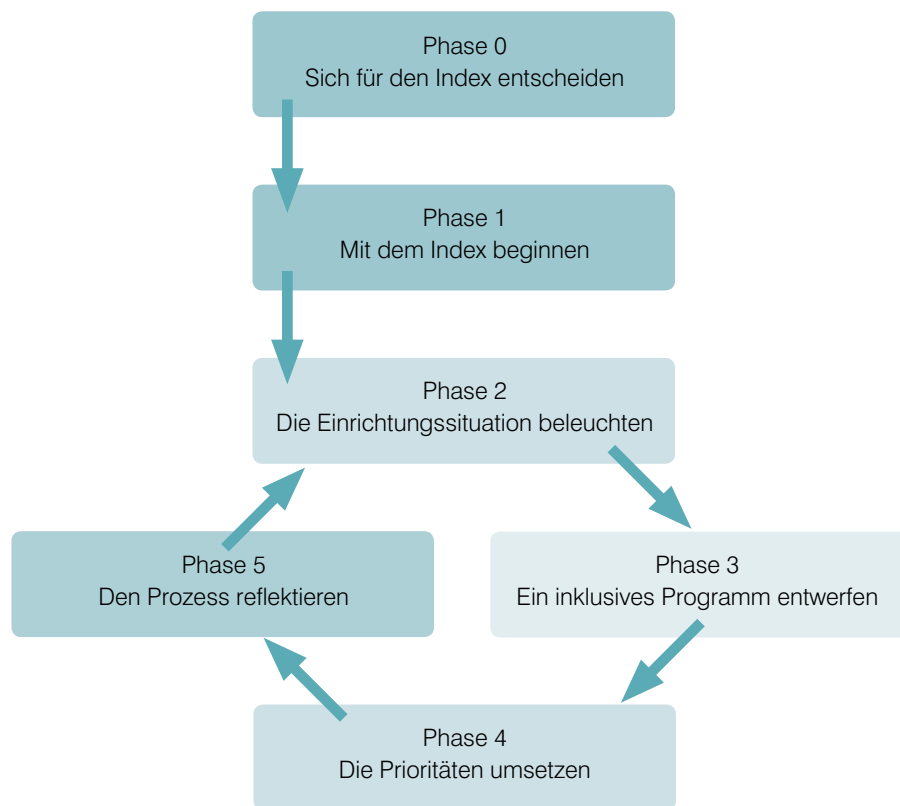
„Mit den Index-Fragen arbeiten heißt, sich selbst zu reflektieren, das eigene Denken und Handeln zu überprüfen; es heißt, sich mit anderen auszutauschen, die Neugierde auf andere Meinungen und Sichtweisen sowie die Vielfalt von Erfahrungen und Wissen zu entdecken und zu nutzen. Dabei geht es nicht um 'richtige' Antworten, sondern um den offenen Dialog“ (Brokamp/ Lawrenz 2013).

Bezugspunkte für die Reflexion können sein

- die eigene Person (Einstellungen, mentale Modelle und Sichtweisen auf die Welt, persönliche Annahmen, Werte, Vorurteile, Bereitschaft zur Entwicklung einer inklusiven Haltung),
- der Sozialraum (Haltung und Verhalten im direkten sozialen Umfeld von Freundschaft und Nachbarschaft)
- die Einrichtung (öffentlicher Sozialraum, Leitideen und Strukturen der Einrichtung/Organisation),
- die Kooperationsstrukturen (Vernetzung von Institutionen und Einrichtungen in einer Kommune)
- die kommunalpolitische Ebene (Leitbild der Kommune: Abstimmung und Organisation von Verantwortlichkeiten, von Strategien und Strukturen) (ebda).

Die Veränderung hin zu einer inklusiven Lern- und Lebenswelt ist keine standardisierbare Methode. Sie ist ein Prozess, der mit Zeit und Energie umgesetzt werden muss. Es geht darum, Barrieren im eigenen System ausfindig zu machen, sowie vorhandene Ressourcen wiederzuentdecken und einzusetzen.

Für die konkrete Umsetzung dieses Prozesses in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit bietet ein Modell Orientierung, das die unterschiedlichen Momente einer inklusiv handelnden Praxis festhält- der klassische Inklusionsprozess (Booth/Ainscow/Kingston 2006). Enthalten sind verschiedene Schritte, die manchmal nacheinander, oftmals aber auch parallel zueinander erfolgen können.



Allgemein lässt sich festhalten, dass es nicht den einen richtigen Weg gibt, den Index und die Indexmaterialien zu nutzen. Es ist notwendig, die Materialien des Indexes den Umständen, den Menschen vor Ort, ihren Bedürfnissen und Wünschen und ihrer Lebenswelt anzupassen. Wo Inklusion bedeutet, dass alle teilhaben, sich einbringen, mitbestimmen, die Route gemeinsam auswählen dürfen, ist es zwangsläufig der Fall, dass Angebote, Methoden, Materialien und Herangehensweisen immer wieder überprüft, verbessert und neu strukturiert werden - ganz aus der Sicht aller Prozessbeteiligten.

Es funktioniert!

Inklusion ist eine Vision für das Zusammenleben aller Menschen. Inklusion ist vor allem die Forderung nach einer Haltung, die geprägt ist von dem Wunsch und dem Willen, jeden Menschen teilhaben zu lassen an Gesellschaft: „Es geht nicht um die allumfassende und abschließende Lösung, sondern um die Schaffung eines Bewusstseins für die Bedürfnisse behinderter Menschen und die Etablierung einer Willkommensstruktur der Achtsamkeit und der Offenheit, die sich konsequent an den Bedürfnissen der Besucherinnen und Besucher orientiert“ (Gaede 2014).

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann verunsichern, insbesondere dann, wenn sie unterschiedliche Entwicklungsstände, Bedürfnisse, Merkmale und Charakteristika haben. Neben einer theoretisch, methodisch und empirisch fundierten Position Offener Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen politischer Diskurse und einem professionell aufgestellten Selbstbewusstsein der Fachkräfte und Einrichtungen vor Ort, braucht es vor allem einen reflektierten Diskurs, der offen ist für neue Erfahrungen, neue Eindrücke und neue Lebenswelten. In einer Welt der Taubstummten, in einer Welt der Gehbehinderungen, in einer Welt von Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen gilt es neue Erfahrungen zuzulassen und all jene Marker über Bord zu werfen, die neuen Erfahrungen, neuen Eindrücken entgegenstehen könnten. Die Dinge werden eine neue Bedeutung bekommen, wenn wir uns auf diesen Prozess einlassen und alte Bedeutungen werden an Wert verlieren.

Literatur:

Aktionsplan der Landesregierung (2012). Eine Gesellschaft für alle. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen Düsseldorf. http://www.mais.nrw.de/08_PDF/003/121115_endfassung_nrw-inklusive.pdf 8.12.2014

Biewer, Gottfried (2005) „Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik Heft 3/2005, 101-108, S. 12.

Booth, Tony, Ainscow, Mel & Kingston, Denise (Hrsg.) (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20EY%20German2.pdf, 8.12.2014

Bucher, R. (2012) Inklusion – und mehr Die Pastoral mit behinderten Menschen in den Transformationsprozessen der katholischen Kirchen. In: Behinderung & Pastoral / Themenschwerpunkt: Behinderung und Kirche. Heft 18, S. 7ff.

Bretländer, B. (2013) Inklusion – eine neue Aufgabe in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit?!! In: Betrifft Mädchen. Thema All inclusive! ? Konflikte inbegriffen. Beltz Juventa 4/2013

Brokamp, B. / Lawrenz, W. (2013) :Inklusion vor Ort - Erfahrungen mit dem Kommunalen Index für Inklusion, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/15/15>, 8.12.2014

Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2011) Inklusion in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – ein Fortbildungsmodul. In: P. Flieger, & v. Schönwiese, Menschenrechte Integration Inklusion. Bad Heilbrunn. Julius Klinghardt.

Dannenbeck, C. (2014) Inklusive Kinder- und Jugendarbeit? Diskursbeobachtungen im Feld Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen In: deutsche jugend. Inklusion. Beltz Juventa 11/2014

DJI Online Oktober (2012) Jugendzentren – ein Angebot mit Zukunft? <http://www.dji.de/index.php?id=42905>, 8.12.2014

Gaede, A. (2014) Kulturelle Teilhabe für behinderte Kinder und Jugendliche In: Corax 4/2014

Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> 8.12.2014, 8.12.2014

Autorin:

Anke Oskamp

widmet sich in ihrer Arbeit den Gelingensfaktoren Inklusiver Offener Kinder- und Jugendarbeit. Ihre Checkliste für Inklusive Kinder- und Jugendarbeit wurde im Rahmen des Initiativen Preises 2013 „Inklusion geht doch!“ des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes NRW ausgezeichnet. Derzeit begleitet und evaluiert sie das von der Kulturstiftung des Landschaftsverbandes NRW geforderte dreijährige Modellprojekt „Entdecken, erleben, teilhaben: Inklusion in der OKJA in ganz Bergisch Gladbach gestalten!“ für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12-27 Jahren mit und ohne Behinderung.





II Beispiele der Praxis

Beispiele der Praxis

II.1. INCLUSO- Ein gemeinsames Projekt der Gemeinde Differdingen und der APEMH

Cornelia Jaroni, Nathalie Miny (Ville de Differdange, Département scolaire et de l'enfance-structures d'accueil) ; Michèle Racké (Incluso-APEMH)

Eine gemeinsame Betreuung und Bildung aller Kinder stellt insbesondere in außerschulischen Bildungseinrichtungen noch keine Selbstverständlichkeit dar, obgleich dies nicht nur auf EU-Ebene durch die Behindertenrechtskonvention von 1995, sondern auch auf nationaler Ebene im Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 gefordert wird. Hier heißt es :

«Le gestionnaire s'engage à ce que le service soit ouvert à tout usager indépendamment de toutes considérations d'ordre idéologique, philosophique ou religieux et veille à faire respecter les principes de la non-violence et de la non-discrimination, notamment en ce qui concerne sexe, les ressources physiques, psychiques et mentales, l'origine nationale ou ethnique, la classe sociale, les convictions philosophiques et religieuses»

Jedes Kind hat somit das Recht unsere *Maisons Relais* zu besuchen. Folglich steht nicht mehr die Frage im Vordergrund, ob ein Kind aufgenommen werden kann, sondern wie sich die *Einrichtungen verändern müssen*, um alle Kinder aufnehmen zu können (vgl. Albers 2011, S.14).

Auch wenn die *Maisons Relais* unserer Gemeinde Differdingen schon seit einigen Jahren Kinder mit Behinderung aufnehmen, wurde auf politischer Ebene beschlossen, Inklusion noch konsequenter umzusetzen, und verstärkt die nötigen Veränderungsprozesse sowie einen damit verbundenen Paradigmenwechsel einzuleiten. Hierfür wurde Kontakt mit der *Association des parents d'enfants mentalement handicapés* (APEMH) aufgenommen, die uns im Rahmen des Projektes INCLUSO mit Weiterbildungsangeboten und Coachingmöglichkeiten unterstützt.

Die Weiterbildungsangebote differenzieren sich dabei in generelle Fortbildungen für das gesamte Personal sowie in spezielle behinderungsspezifische Fortbildungen, beispielsweise über Autismus.

Beim Coaching, das in der jeweiligen Gruppe stattfindet, in der ein Kind mit speziellen Bedürfnissen integriert werden soll, können darüber hinaus fallspezifische Fragen geklärt, auf Basis von Beobachtungen gemeinsame Ziele gesetzt und ein pädagogisches Projekt geplant werden. In diesem Rahmen wurden insbesondere Aktivitäten zur Sensibilisierung durchgeführt - teilweise geplant, manchmal auch spontan aus einer Situation heraus : Beispielsweise kam bei einer Malaktivität von den Kindern die Anmerkung, ein Mädchen mit einer visuellen Beeinträchtigung würde „kritzeln“. Die Erzieherin reagierte auf die Situation und begann mit den Kindern auszuprobieren, wie man mit verbundenen Augen malen kann.

Auf dem Weg zur Inklusion, auf dem uns die APEMH begleitet, entwickeln sich für unsere *Maisons Relais* Veränderungsprozesse auf sehr unterschiedlichen Ebenen :

Auf der *institutionellen Ebene* werden Netzwerke mit Beratungs-, Informations- und Hilfsangeboten aufgebaut.

Auf *personeller Ebene* benötigen die MitarbeiterInnen Fort- und Weiterbildungen, ein Paradigmenwechsel muss angestoßen werden und ein multiprofessionelles Team mit Disziplinen aus dem (heil-)therapeutischen Bereich sollte aufgebaut werden.

Auf der *individuellen Ebene* gilt es mögliche Berührungängste abzubauen, die eigene Rolle neu zu denken und flexiblere Angebote für die Kinder zu gestalten, die sich an individuellen Stärken, Interessen und Entwicklungsbedarfen orientieren.

Auf der *Ebene der Elternarbeit* muss die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit speziellen Bedürfnissen intensiviert sowie ein Verständnis von Bildungspartnerschaften entwickelt werden. Gleichzeitig gilt es, die inklusive Arbeit den Eltern *aller* Kinder transparent zu machen und ihnen die positiven Aspekte der Inklusion zu verdeutlichen.

Auf der *materiellen Ebene* hat sich in heterogenen Gruppen insbesondere solches Material bewährt, das in seiner Anwendung flexibel ist und sehr unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten bietet, bspw. Ton oder Bauklötze. Durch die Aufnahme von schwerstmehrfachbehinderten Kindern sind zusätzlich verschiedene Anschaffungen wie ein Wickeltisch im Badezimmer der Schulkinder notwendig.

Auch auf der *räumlichen Ebene* muss sich die Einrichtung stärker an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und Funktionsecken und –räume schaffen.

All diese Veränderungsprozesse brauchen Zeit, manchmal auch finanzielle Ressourcen, bringen Herausforderungen, Unsicherheiten und Ängste mit sich, insbesondere für diejenigen, die im familiären oder professionellen Umfeld noch nie in Kontakt mit Behinderungen gekommen sind. Diese Ängste gilt es, ernst zu nehmen und durch Gespräche und entsprechende Weiterbildungsangebote abzubauen. Sie sollten jedoch nicht als Vorwand dienen, den Weg der Inklusion zu verlassen. Denn nur durch eine gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung, unterschiedlicher sozialer Schichten und kultureller Herkunft in unseren Einrichtungen haben unsere Kinder die Chance, schon früh in Kontakt mit verschiedenen Formen von Diversität zu kommen, um ebendiese Berührungsängste im Erwachsenenalter bestenfalls gar nicht erst aufgebaut zu haben. Kinder im Vorschulalter haben noch keine konturierte Vorstellung von Behinderung. Sie sind im Prinzip noch frei von einer gesellschaftlichen Definition und Bewertung einer Behinderung (vgl. Trippel 2010, o.S.).

Inklusion stößt Lernprozesse an, nicht nur bei den Kindern, die Diversität als selbstverständlich verstehen lernen, aufmerksam für Hilfebedarfe werden, individuelle Stärken entdecken, und Berührungsängste abbauen können. Auch das Personal entwickelt sich durch Inklusion und damit verbundene heterogenere Gruppenstrukturen weiter, lernt individueller auf das einzelne Kind zu schauen und Angebote, Material und Räumlichkeiten stärker an Fähigkeiten, Stärken, Bedürfnissen und Interessen der Kinder zu orientieren. Gleichzeitig wird die Netzwerkarbeit sowie die Elternarbeit intensiviert.

Dies alles sind Veränderungsprozesse, von denen all unsere Kinder profitieren und an denen wir mit ihnen auf dem Weg zur Inklusion wachsen können.

Quellen

Albers, Timm (2011) : *Mittendrin statt nur dabei – Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München : Ernst Reinhardt Verlag.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2005) : *Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 : SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL POUR ENFANTS*.

Verfügbar unter :

<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2013/0199/a199.pdf#page=2>

Zuletzt eingesehen am 2.02.2015

Trippel, Robert (2010) : Zur integrativen Betreuung von Kindern mit Behinderung im Krabbelstufenalter. In : *Zeitschrift für Inklusion*, Nr.3 (2010).

Verfügbar unter : <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/126/126>

Zuletzt eingesehen am 2.02.2015

II.2. Praktesch Beispill vun Inklusioun am Jugendhaus "An der Sonn"

Carol Wolwert (Maison des jeunes Lorentzweiler)

Aktuelle Situatioun am Jugendhaus :

D'Educateuren, déi 2014 am Jugendhaus ugefaang hunn, hunn de Projet „Maach Theater“ vun deenen aneren Educateuren iwwerholl.

Wéi ass et zu dem Projet komm :

2006 huet alles matt engem Graffiti Workshop ugefaangen, dorausser ass Theatergrupp entstanen. Ëmmer rëm hu Jonker aus dem Jugendhaus mat deene Jonke mat Trisomie 21 Theater gespillt. Haaptsächlech hu sech déi Jonk aus dem Jugendhaus em Technik, Dekoratiounen, Musik a Kostümer bei den Optrëtter gekëmmert.

2013 huet sech d'Jugendhaus an hiren Theater mam Theater National du Luxembourg zesummegeesat a si hunn am Oktober 2013 hiert gemeinsamt Stéck am TNL virgefouert.

Problemer déi mir Educateuren festgestallt hunn :

Obwuel mir am nämmelechten Haus sinn gëtt et trotzdem ëmmer eng raimlech Trennung. Den Theater übt um Späicher, Jugendlech sinn ëmmer am Openthaltszëmmer ënnen am Haus, déi Jugendlech spillen méttlerweil keen Theater méi mat.

Och wann déi Jonk vum Theater an déi Jonk aus dem Jugendhaus sech nëmmen kräizen soen sie sech Moien an kenne sech.

Wann ee vum Theater méi frei kennt oder méi spéit ofgeholl gëtt, gëtt den net ausgegrenzt mee setzt sech mat deene Jonken aus dem Jugendhaus zesummen an hält entweder un Diskussiounen deel oder spillt matt hinnen eng Partie Darts bis et Zäit ass.

Déi Jonk vum Theatergrupp an aus dem Jugendhaus kennen sech méttlerweil. Och wann et meeschtens „Moien“ an „Äddi“ ass, si Bindungen entstanen.

Eis Virstellungen wéi mir de Projet notzen oder ausbauen kënnen :

Déi Jonk aus dem Jugendhaus sollen sech méi aktiv um Projet Theater bedeelegen och wann et nëmmen Kulissen opbauen oder de Verkaf vun Gedrénks bei de Virstellung vum den Stecker ass.

Eis Broschüre mat den Aktivitéiten schécke mir neierdénks un déi Jonk vum Theater fir dass se aktiv um Alldaagsliewen vum Jugendhaus an den Aktivitéiten Deel huelen. Aus organisatoresche Grënn verschécke mir déi per Mail fir datt si mat de Strukturen wou si wunnen an eben och mat de Busse sech organiséiere kënnen, fir an d'Jugendhaus ze kommen an och rëm ofgeholl ze ginn.

II.3. Inclusioun an der Maison Relais Beiestack zu Réiden

Gisèle Theis (Chargée vun der Maison Relais Beiestack vu Réiden)

D'Maison Relais Beiestack vu Réiden huet 2007 ganz kleng ugefaang an huet entretemps en eegent Gebai. Bei eis liewen all Dag iwer 100 Kanner.

Wéi ech virun nach net esou ganz ville Joren an de Weste wunne goug - (et war nach d'ëst Jorhonnert), sin ech eemol op e Virtrag gaang, wou de Leader (en europäesche Projet fir Développement an Economie rurale) sech virgestallt huet. Et koum en Awunner mat däischer Haut nolauscheren. Do héieren ech mäin Noper knouteren: "Wat mécht dee Bimbo dann hei?"

Wann där elo e bëssi oder heemlech geschmunzelt hutt, da stellen ech iech d'Fro: "Wéi ass et da bis op den déifste Fond mam Rassismus?" A wann där entsaat sidd iwert dem Noper seng Ausso an denkt, am wëlle Westen wäre se réckstänneg, wéi ass et da mat äre Virurdeeler vis-à-vis vun dësem Mann? A wann där iech guer näischt geduecht hutt, dann hun ech iech allerhand ënnerstallt.

Zu Réiden ass en Heem fir Asylbewerber. Et sinn do Frae mat hire Kanner. Di Frae sinn op mech zoukomm mat der Ufro, hir Kanner kënnen an de Relais anzeschreiwen. Ech hätt lo ëmmer behaapt, ech wär kee Rassist, mais ech muss zouginn, ech war zéi... Déi Fraen durfen dach net schaffe goen, also hu si jo Zäit fir hir Kanner. Si si jo gutt ënnerdag am Heem.

Ma ech hu geléiert, mech mam Thema "Inclusioun" auserneen ze setzen. An hu meng Virurteeler mol all missten op den Dësch leeën.

No Gespréicher mat de Mammen, hu mer d'Kanner zäiteweis ageschriwwen. Déi Kanner, déi vläit iergendwann am Laaf vum Schouljoer hei landen, hunn am Relais – nieft der Schoul – d'Méiglechkeet, d'Klassekomerode besser kennenzelieren, an sech an de Grupp ze integréieren. Si léieren d'Lëtzeburgesch a kommen zäitweis aus deem dach Spannungsfeld Asylbewerberheem eraus.

Op der anerer Säit wuessen d'Lëtzeburgesch Kanner och mat méi Selbstverständlechkeet mat aneren Nationalitéiten zesummen erop.

Sou – lo war ech scho ganz houfreg op meng Lernprozesser. Et war awer nach Steigerung méiglech:

En neit Kand sollt eran: loosse mer e Jimmy nennen, e Flüchtlingskand, e kann net schwätzen, net lëtzeburgesch an och soss keng Sproch, leeft ëmmer fort, ass aggressiv, schléit, rappt, bässt... ass d'Kand traumatiséiert, retardéiert oder handicapéiert – wahrscheinlech alles mateneen. 10 Professioneller hu mech ëmzirkelt a gemengt, de Relais wär d'Äntwert op all d'Suergen – a schwupp- war de Jimmy dobannen.

D'Erzéier aus de Spillschoulsgruppe koumen ganz séier un hir Limiten. Permanent huet een hannert dem Jimmy missten hiir laafen, fir dass hee kengem konnt wéi doen oder géif fortlaafen. Durch d'EBS-Méiglechkeet krute mer eng Persoun dewëdder...dunn ass déi permanent hannert dem Jimmy hiirgelaaf, fir dass hee kengem sollt wéi doen oder géif fortlaafen.

Gesäit esou Integratioun aus? Gesäit esou Inclusioun ass? Mmh... d'Situatioun war onzefriddestellend fir all d'Acteuren.

Ech war gelackelt, ze entscheiden, esou e Bouf wär net tragbar an engem Relais.

Schlussendlech war d'Léisung net dran ze fannen, dass mer eis op de Jimmy konzentréiert hunn an heen als de Problem ugekuckt hunn, mais d'Léisung war doran ze sichen, dass mer eis als Haus esou opgestallt hunn, dass jidderee seng Platz konnt dran hunn.

Mär haten zur Zäit, wéi de Jimmy bei eis koum, 2 gutt gefëllte Spillschoulsgruppen. An dene Gruppen waren eng Rei Kanner, déi net ganz einfach fonctionnéiert hun. Wéi dunn de Jimmy nach dobäi koum, ass alles aus dem Rudder gelaaf. Déi „normal“ a ganz „brav“ Kanner si vill ze kurz komm. Di „opréihesch“ Kanner krut ee schwéier nach an de Grëff. Dotëscht ass dann de Jimmy rondrëm gelaaf, huet geschlo oder mat Kaka-beschmierte Fanger gedroht oder en ass fortgelaaf.

Ech hunn décidéiert, aus den 2 Gruppen 3 méi kleng Gruppen ze machen. Ech hu mech un de Service ASE gewandt. Den ASE ass e Service, deen d'Qualitätssteigerung an enger Partie Heiser am Westen ënnerstëtzt.

Mär hunn di méi opréihesch Kanner erausgeholl an aus denen e Grupp gemaach. De Jimmy ass an engem klenger Grupp mat rouhege Kanner bliwen – bei deer Erzéierin, déi am meeschten op fir hee war.

De Jimmy huet an dësem rouhege Grupp den néidege Buedem fonnt, fir zur Rouh ze kommen, fir sech sozialt Verhalen a Regeln ofzekucken an souguer vill schwätzen ze léieren.

Fir eisen 3. Grupp, (den Adler-Grupp hu mer e genannt) huet den ASE e Programm ausgeschafft, wou dës Kanner ganz konsequent d'sozialt Verhalen am Grupp sollte léieren an an engem ganz klenger, konsequente Kader a ganz strukturéiert zu engem sozial kompetente Mënsch higefouert gin. Fir dëse "citoyen responsable" ass inklusivt Denken eng Selbstverständlechkeet.

Zäitweis hate mer 2 Spillschoulsgruppen. D'Kanner aus dem Adler-Grupp hun do als Multiplicateurs fungéiert.

D'Resultater waren sou phänomenal a frappant, dass sech doraus eist ganzt Konzept fir d'Haus am Gang ass ze entwéckelen. De sozial kompetente Mënsch, de Citoyen responsable, also d'Education à la citoyenneté ass fir mäin Haus a fir mech d'Ziel vun eiser ganzer Arbecht.

Dee ganze Steen ass un d'Rulle komm, wéi mer probéiert hun, dat Wuert "Inclusioun" richteg ze verstoen.







Diskussionsgruppen

III.1. Petite Enfance

Modération & rapport : Caroline Ruppert & Claudine Buck (Agence Dageselteren)

Lors d'un premier tour de table, il est ressorti que la plupart des 26 participants mettaient automatiquement en relation l'inclusion avec des personnes en situation de handicap. Suite à cela, les deux conférenciers Anne-Françoise Dusart et Joëlle Mottint, présentes dans notre groupe de discussion, ont précisé à nouveau les différents domaines que touche l'inclusion. La question «Comment devenir une crèche inclusive ?» a lancé une discussion animée entre certains participants. Les uns disaient que chaque crèche devrait avoir une approche inclusive et d'autres participants étaient plutôt d'avis que toutes les crèches ne pouvaient assurer cette approche. Ils étaient d'avis que les structures ayant un concept dirigé vers un accueil intégrant l'inclusion pourraient à ce moment-là obtenir par exemple un signe distinctif comme par exemple un label permettant aux parents de pouvoir les distinguer des autres structures d'accueil.

La plupart des participants étaient d'avis que toutes les crèches devraient accueillir chaque enfant de manière naturelle et automatique et ce dans sa globalité. Une participante ayant déjà une expérience avec l'accueil d'enfants en situation de handicap précisait qu'il est important de veiller à ce que l'enfant soit accueilli dans sa globalité c'est-à-dire avec son histoire, sa culture, ... Ce processus demande un investissement particulier pour le professionnel qui l'encadre mais également pour toute l'équipe et que celui-ci ne se met pas en place du jour au lendemain.

Un point abordé plusieurs fois était les heures pour enfants à besoins spécifiques (EBS) qui sont importantes au niveau de la clé du personnel, mais il a été mis en évidence que ces heures EBS ne sont pas à consacrer pour un enfant (en situation de handicap) mais pour un groupe d'enfants ! Dire qu'un tel poste a été créé à cause d'un enfant n'est pas inclusif. Une approche importante dans l'équipe est de se poser la question qu'est-ce qu'on peut changer pour que des situations plus difficiles fonctionnent et de ne pas chercher le problème auprès de l'enfant/des enfants.

Tous les participants du groupe de discussion sur l'inclusion étaient d'accord sur le fait qu'un coaching et un échange régulier dans une équipe où des craintes et doutes subsistent est indispensable lors du processus.

En parlant de l'inclusion, il est important de se rendre compte de sa propre image de l'enfant et de son approche en tant que professionnel. Il ne faut pas se laisser influencer par sa propre perception et son expérience professionnelle au risque d'oublier les compétences et les capacités de chaque individu. A ce titre, une participante du groupe présentant un handicap visuel nous faisait part de son expérience personnelle qu'elle rencontrait souvent des gens qui n'avaient pas toujours conscience de sa capacité d'adaptation énorme.

Un autre point qui a été longuement (fortement) discuté était «Comment adhérer les parents ?». Le groupe était d'accord de dire qu'un travail en réseau était important et faciliterait également la visibilité du travail réalisé avec leur enfant ainsi que de pouvoir rester à l'écoute des demandes particulières des parents. Une conférencière du matin avait signalé l'importance de la première rencontre avec le parent qui est prépondérante pour la suite de la relation. Etre visible, accessible et disponible pour les parents, ainsi que se prendre le temps lors de visites à l'improviste de parents, donne le sentiment à ceux-ci d'être acceptés et les bienvenus.

III.2. Petite Enfance et Enfance

Modération & rapport : Nicole Faber & Camilla Goetschalckx (Entente des Foyers de Jour asbl)

Composition du groupe

En plus des deux modératrices de l'Entente des Foyers de Jour, le groupe comptait 21 participantes. Huit participantes venaient d'une crèche (enfants non scolarisés), cinq d'une crèche qui accueille des enfants de 0 à 6 ans, trois participantes représentaient les enfants scolarisés. La majorité de ces personnes étaient le responsable de leur SEA. Il y avait deux assistantes parentales et une représentante du Ministère, une participante du secteur du placement familial et enfin, une participante de la bibliothèque du CAPEL.

Ce groupe hétérogène permettait d'aborder le sujet de beaucoup d'angles différents tout en révélant en même temps que les barrières rencontrées sont très similaires dans les différents cas de figure.

Echanges

Une grande partie des participantes ont des expériences concrètes avec l'inclusion d'enfants présentant un handicap. Pour la plupart des responsables dans le groupe, c'est une évidence de pratiquer l'inclusion à tous les niveaux et c'est sans doute cette conviction qui les a mené à la conférence. Néanmoins, cela ne les empêche pas de rencontrer plusieurs difficultés dans la pratique, tel que :

Un manque de personnel

Pour un surplus d'heures, la majorité s'en sort avec le système des heures EBS. Le Ministère est en général assez large pour les accorder. Le problème est souvent d'établir le rapport avec diagnostic pour les obtenir. Ensuite, il est parfois difficile de trouver une personne qui est disponible pour remplir un contrat de peu d'heures à durée déterminée. Une personne dans l'équipe avec un contrat à temps partiel est parfois contente de prendre ce surplus d'heures, mais parfois, on perd beaucoup de temps à occuper ces postes.

Si les uns regrettent que le taux de personnel éducatif est déjà limite pour des enfants ne présentant aucun handicap et que ce fait est plutôt décourageant pour s'engager à l'inclusion, une directrice de crèche privée nous a expliqué qu'il y a moyen de s'organiser de sorte à n'avoir que 4 bébés par éducateur.

Certains ont évoqué l'aide très appréciée de stagiaires pour l'accueil d'enfants nécessitant un accompagnement plus personnalisé.

Par manque de ressources, ces enfants sont parfois refusés parce qu'un des parents est à la maison et que cette famille ne remplit ainsi pas les critères d'admission.

L'accessibilité

Certaines structures ont des problèmes d'accessibilité : absence d'une rampe, d'un ascenseur, de toilettes accessibles en fauteuil roulant, etc. Ce problème ne se pose plus pour tous les nouveaux bâtiments.

L'expertise

Beaucoup se sentent un peu dépourvus face aux besoins spécifiques de certains de ces enfants, notamment au niveau des besoins médicaux. Le sujet d'administration de médicaments, voire la nécessité de faire des injections dans des situations d'urgence, continue à faire peur. L'envie aussi d'aller au-delà d'une simple garde, et au-delà de l'intégration, pour réellement réussir l'inclusion, les confronte à une impression de manquer de l'expertise. Beaucoup manquent de confiance dans leurs connaissances sur le sujet. Une approche multidisciplinaire pourrait aider. L'équipe éducative se compose traditionnellement d'éducateurs diplômés et gradués, mais des professions comme psychomotricien, orthopédagogue, psychologue, ergothérapeute, etc. pourraient être bien utiles.

A ce sujet, la représentante du Ministère fait remarquer que de nombreux enfants refusés par les SEA par peur de manquer de l'expertise, sont accueilli par des assistants parentaux qui la plupart du temps en ont encore moins, puisqu'ils sont généralement peu formés. Heureusement ces personnes sont assistées par le service Inclusio. Plusieurs participantes se sont indignées du fait qu'on puisse refuser un enfant.

Autres soucis

La collaboration avec les parents pose parfois des problèmes liés au secret professionnel. Le personnel éducatif souhaiterait parfois connaître plus de détails sur la condition (médicale) de l'enfant, mais n'y ont pas accès.

Pour éviter des conflits avec les parents des enfants qui ne présentent aucun handicap, il est important d'impliquer tous les parents dans le projet.

Le plus grand défi pour l'équipe éducative est celui des enfants présentant des comportements difficiles, des troubles du comportement. Ce ne sont pas nécessairement les enfants présentant un handicap. Dans ce contexte, nous nous sommes rappelées du témoignage de Gisèle Theis de la Maison Relais Redange, et son 'Jimmy'. Il est important de confronter ses peurs, ses doutes en faisant une réflexion sur soi et il faut le courage pour continuer après un échec, jusqu'à ce qu'on trouve un moyen pour gérer la situation.

Un grand souci est également la question sur la continuité du travail que l'on a fait. Si par exemple une équipe d'une crèche a fait de grands efforts pour réussir l'inclusion d'un enfant, les éducateurs s'inquiètent très fort de ce qui va arriver à cet enfant après son entrée à l'école.

La question de l'inclusion sociale a été vaguement effleurée, mais en somme le sujet semble peu relevant au Grand-Duché. Les SEA conventionnés accueillent traditionnellement un public socialement plus vulnérable puisque le manque chronique de places d'antan avait mené à des critères d'admission favorisant justement ce public plus vulnérable. En fait, on pratiquait l'exclusion sociale à l'envers. Un exemple a été évoqué d'un enfant luxembourgeois tout seul dans une SEA avec d'autres enfants majoritairement portugais. Si cet enfant se sentait exclu, c'est un bel exemple d'une attitude inclusive ratée de la responsable et de son équipe éducative, comme le fait remarquer une des participantes.

Conclusions

Le mot clef qui est ressorti régulièrement au cours de nos échanges est l'attitude. Le principe de l'inclusion est avant tout une question d'attitude pédagogique. Si on est convaincu du principe, on sera plus enclin de faire tous les efforts nécessaires pour réussir l'approche inclusive.

Si ce principe est soutenu à tous les niveaux de décision et de collaboration, cela augmente fortement les chances de réussir. Notamment le rôle du responsable est très important dans ce processus.

Des formations continues ciblées et le soutien et l'accompagnement par des services spécialisés peuvent également aider les équipes éducatives à se lancer et à s'améliorer.

L'inclusion est à prendre au sens le plus large et doit s'installer dans la pratique éducative comme une évidence. Ainsi, la question n'est plus **si** on va pratiquer l'inclusion, mais **comment** on va la pratiquer.

III.3. Enfance 1

Modération & Rapport: Tessy Oth & Simone Dietz (UFEP-APEMH)

Les participant(e)s ont été invité de se présenter et de décrire brièvement la réalité de leur structure en matière d'intégration/inclusion. La discussion, très animée, tournait au début autour de la thématique Enfants à Besoins Spécifiques (EBS), plus précisément l'attribution de crédit d'heures pour l'intégration d'enfants EBS. Assez vite nous avons pu constater que la terminologie reste toute fraîche et un petit rappel a permis de partir sur un vocabulaire dont tout le monde puisse partager la même signification. Il reste une grande confusion entre intégration et inclusion. Lors de la présentation, les thèmes ainsi que les états d'âme suivants ont été énoncés : discussion politique et budgétaire, manque de personnel, place des enfants non EBS, limites de l'inclusion. Par contre un changement de paradigme a pu voir le jour par la contribution des attitudes suivantes : «openmind», ouverture pour la diversité de tous les enfants, richesse de l'hétérogénéité/diversité, nécessité d'inclure les enfants dans le débat, essai d'autres approches pédagogiques, etc. De ce fait un échange a pu se faire entre les expériences du terrain, best practices et des réticences devant ce nouveau défi.

Quand on discute «Inclusion», on discute les situations d'handicap, alors que chaque enfant dans l'absolu a des besoins spécifiques et se diffère de l'autre par sa nationalité, sa culture, son sexe, son développement, ses moyens de s'exprimer (langage verbal).

Les réticences sont à comprendre dans des sentiments d'insécurité, d'angoisse de perdre le connu, d'angoisse de l'inconnu. Le professionnel a, à l'heure actuelle, encore beaucoup de difficultés à s'imaginer l'inclusion et il est important de l'entendre dans ses réticences.

Tout le monde a été d'accord pour dire que l'inclusion, qui constitue un droit, depuis la ratification de la Convention de l'ONU, est nécessaire, mais qu'elle ne constitue pas un acquis vu les réticences énumérées ci-dessus. Nous avons clôturé le débat par une énumération des besoins des professionnels et leur souhait d'une prise en considération de ces derniers par les pouvoirs publics.

Retenons les besoins suivants :

- Réforme de la formation de base de l'éducateur
- Avoir quelques éducateurs pleins temps dans la structure
- Plus d'heures de formation continue
- Plus d'experts dans les structures
- Collaboration étroite avec les autres structures, afin d'utiliser les ressources existantes
- Il faut ouvrir la structure vers une collaboration
- Décisions politiques à prendre afin d'alléger les démarches administratives
- Augmenter les heures de formation continue à 32h/an

III.4. Enfance 2

Modération & Protokoll : Hélène Weber & Thomas Köhl (Arcus a.s.b.l.)

In der Arbeitsgruppe Enfance 2 haben wir uns dem Thema über (teils provokante) Impulsfragen genähert. Dafür haben wir drei Hauptthemenfelder umrissen :

- Inklusion aus der kindlichen Perspektive
- Inklusion aus der Sicht der Mitarbeiter/des Teams
- Inklusion unter administrativen und organisatorischen Gesichtspunkten

Inklusion aus der kindlichen Perspektive

Die Besucher unserer Betreuungsangebote stehen im Mittelpunkt der inklusiven Arbeit. Alle Teilnehmer waren sich darin einig, dass jedes Kind Inklusion benötigt und dass jedes Kind Inklusion erleben soll. Dabei ist klar, dass es nicht zielführend ist, auf die Defizite einzelner Kinder zu fokussieren. Vielmehr ist die gesamte Gruppe der von uns betreuten Kinder ein gemeinsames Ganzes mit individuell verschiedenen Stärken und Schwächen.

Exemplarisch dafür steht die folgende Aussage, die in der Gruppe eine hohe Zustimmung erfahren hat : „Oft denken wir nur an das Thema Behinderung, aber eigentlich braucht jedes Kind Inklusion. Wir haben Kinder mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen. Ich denke da zum Beispiel an ADS, oder an Kinder mit einer Hochbegabung, an Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, aber genauso natürlich an die 'normalen', 'braven' und 'stillen' Kinder – auch die brauchen nämlich Inklusion, weil sie ganz leicht vergessen oder übersehen werden, und dann nicht inkludiert sind.“

Gleichzeitig ist natürlich allen Diskussionsteilnehmern bewusst, dass der Alltag der Kinder nicht automatisch rosig ist, nur weil wir Inklusion für eine gute Sache halten. Natürlich gibt es manche Kinder in unseren Einrichtungen, die Ausgrenzungsmechanismen stärker ausgesetzt sind, und die besondere Unterstützung benötigen.

Trotzdem ist es aus Sicht der Teilnehmer ganz besonders wichtig, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen nicht dadurch ausgegrenzt werden, dass sie in spezialisierten Einrichtungen betreut werden : „Unsere Gesellschaft ist bunt und vielfältig, dazu gehört, dass alle Kinder zusammen aufwachsen.“ Alle Kinder sollen sich willkommen fühlen und die Möglichkeit haben, zum „Wir“ dazu zu gehören.

Wird Inklusion auf eine gute Art und Weise umgesetzt, entfaltet sie ihre Wirkung auf die Persönlichkeit der Kinder : sie stärkt das Selbstbild und das Selbstvertrauen, vermittelt ein positives Gemeinschaftsgefühl, gibt das Gefühl als Individuum verstanden und akzeptiert zu sein und ist für alle Beteiligten ein Übungsfeld für gegenseitige Toleranz.

Inklusion aus der Sicht der Mitarbeiter/des Teams

Auch wenn alle Teilnehmer sich einig waren, dass Inklusion ein sehr wichtiges Thema für Kinder und Erwachsene ist, so sind sie doch in ihrem Alltag mit typischen Schwierigkeiten konfrontiert. Sie beschreiben, dass sie im Alltag nicht immer genug tun (können), dass es noch immer Kinder gibt, die sich ausgegrenzt fühlen und Unterstützung bräuchten, aber dennoch nicht auf dem Radar der Erwachsenen auftauchen.

„Richtig“, so der Kommentar einer Teilnehmerin zu dieser Schwierigkeit. „Und Inklusion kann nur dann funktionieren, wenn wir uns das eingestehen und daran arbeiten“. Diese Aussage ist eine Schlüsselaussage, die ebenfalls viel Zustimmung in der Arbeitsgruppe gefunden hat. Inklusion benötigt also die Sensibilisierung und den offenen Blick der Erwachsenen, die mit den Kindern arbeiten. Nur wenn wir erkennen, wo Kinder ausgegrenzt werden, wo Handlungsbedarf für mehr Inklusion besteht, weil wir selbst noch einer inklusiven Arbeit im Wege stehen, können wir unsere Praxis verändern.

Die Sensibilisierung für das Thema Inklusion ist also eine notwendige Voraussetzung für eine gemeinsame gute Praxis. Sie ist Aufgabe des gesamten Teams, da jeder Mitarbeiter individuell am gemeinschaftlichen Inklusionsprozess mitarbeitet.

Natürlich haben sich die Teilnehmer der Frage gestellt, welche Voraussetzungen benötigt werden, um inklusiv zu arbeiten. Da sind zunächst die persönlichen Grundhaltungen zu nennen. Inklusive Arbeit verlangt positive Grundhaltungen, die Kindern in unseren Einrichtungen entgegen gebracht werden sollen: Wertschätzung, Orientierung an den Ressourcen des Kindes, Offenheit, Vertrauen, Motivation sowie das Zugestehen und Annehmen von Vielfalt und Individualität der Kinder. Ohne diese Grundhaltungen haben inklusive Ansätze in unserer Arbeit nur einen geringen Wert und entfalten eine geringe Wirkung.

Den Teilnehmern ist allerdings klar, dass eine gute Inklusionspraxis nicht nur durch Grundhaltungen realisiert werden kann – die Rahmenbedingungen müssen stimmen: „Es braucht für Inklusion ein Netzwerk, professionelle Beratung, Weiterbildung und das Eingestehen von eigenen Grenzen“. Das liegt auch an Ängsten der Erzieher, den Erwartungen der Eltern oder den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden zu können. Es ist wichtig, dass auch diese Ängste in den Teams offen diskutiert werden.

Der Weg zu einer inklusiven Praxis wird von allen Teilnehmern als Prozess beschrieben, der schlussendlich immer erfolgreich verläuft. Allerdings ist allen bewusst, dass die Geschwindigkeit dieses Prozesses höchst unterschiedlich verlaufen kann, und somit manche Teams in diesem Prozess schon weiter vorangeschritten sind, während andere noch ganz am Anfang stehen. Dies liegt auch daran, dass die Veränderung von individuellen Grundhaltungen sehr viel Zeit benötigt. Diese Tatsache wird allerdings nicht negativ konnotiert: „Et ass keng Fro vun Zäit – mir sollen eis och mat klenge Schrëtt därefer bewegen“.

Inklusion unter administrativen und organisatorischen Gesichtspunkten

Obwohl alle Teilnehmer sich darüber einig waren, dass es besser wäre, wenn alle Kinder gemeinsam betreut würden (anstatt manche Kinder in spezialisierten Einrichtungen unterzubringen), waren sie in der Frage nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Umsetzung einer guten inklusiven Praxis geteilter Meinung:

- die einen meinten, dass es natürlich schön wäre, wenn wir alle Kinder in unseren Einrichtungen aufnehmen könnten, wobei wir allerdings in der Praxis an handfeste Grenzen stoßen: materiell, finanziell, personell.
- die anderen waren der Meinung, dass die Möglichkeit zur Aufnahme aller Kinder immer bestehen muss: „Wenn man will, findet man Mittel, Wege und Unterstützung, auch 'schwierige' Kinder aufzunehmen“.

Die Wahrheit liegt vermutlich irgendwo dazwischen. Es gibt in Luxemburg Möglichkeiten, zusätzliche Mittel zu akquirieren, wenn der Betreuungsaufwand für manche Kinder ein höheres Investment verlangt, als dies im üblichen Personalschlüssel vorgesehen ist. Wenn Einrichtungsleitung und Team motiviert sind, inklusiv zu arbeiten, ist dies oft möglich. Andererseits wissen viele Gruppenteilnehmer von speziellen Situationen zu berichten, wo genau diese Unterstützung aus unterschiedlichsten Gründen nicht zu realisieren war.

Ein gutes Beispiel für eine solche Unterstützung sind die „EBS-Stunden“. Wenn die Aufnahme eines Kindes zusätzliche Betreuungsstunden erfordert, können sie beim Ministerium relativ unkompliziert beantragt werden. Grundsätzlich sind die Teilnehmer der Arbeitsgruppe sehr zufrieden mit dieser Möglichkeit. Die administrativen Prozesse im Hintergrund müssen allerdings durch Träger oder Einrichtungsleitung übernommen werden.

Die Praxis in der Gruppenarbeit erfordert einen sensiblen Umgang mit den verfügbaren Ressourcen. Es kann notwendig sein, dass ein zusätzlicher Mitarbeiter zur individuellen Betreuung des Kindes eingesetzt wird. Andererseits ist aber auch denkbar, dass zusätzliche Stunden für das gesamte Betreuungssetting der Gruppe eingesetzt werden, um durch die Verbesserung des Personalschlüssels den Inklusionsprozess mit allen Kindern zu begleiten. Außerdem ist es möglich, dass über den Einsatz der zusätzlichen Stunden von Fall zu Fall – je nach Tätigkeit – entschieden werden muss. Wichtig ist dabei die flexible Sicht auf die Bedürfnisse aller beteiligten Kinder und ein regelmäßiger Reflexionsprozess im Team, um diesen Bedürfnissen gerecht werden zu können.

Resümee

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Teilnehmer der Diskussionsgruppe von vielen guten Erfahrungen berichten konnten und Inklusion sehr positiv betrachten. Auch wenn der Weg zu einer inklusiven Arbeit mitunter noch lang ist und viel Zeit, Reflexion und Engagement erfordert, waren alle Beteiligten überzeugt, dass sich die Arbeit für alle Beteiligten lohnt.

III.5. Jeunesse 1

Moderation : Jerry Fellens (Croix-Rouge luxembourgeoise) / Protokoll : Anouk Kopriwa (SNJ)

Reflexionen zur Konferenz am Vormittag

Allen Teilnehmern gefiel insbesondere der Vortrag von Frau Anke Oskamp. Die verschiedenen Phasen helfen ihnen bei ihrer Arbeit. Es ist sehr wichtig, dass man sich traut über Inklusion zu reden, einige waren leicht „schockiert“ dass in verschiedenen Institutionen das Thema erst jetzt angegangen wird.

Inklusion soll sich den Mitteln anpassen, über die man verfügt, und man sollte sich bei dem Thema nicht überfordern.

In einigen Institutionen ist Inklusion fest im Alltag integriert, bei anderen sollte wenigstens eine Basis entstehen.

Bestandsaufnahme in den luxemburgischen Institutionen und Organisationen

In Luxemburg gibt es mehr Integration als Inklusion. Oft scheitert man bereits an banalen Hindernissen, wie Treppen am Eingang, einem defekten Aufzug, usw.

Die Stadt Esch erwähnt bei Aktivitäten für Kinder und Jugendlichen ob diese auch für junge Menschen mit Behinderung zugänglich sind.

Inklusion findet tagtäglich statt, ohne dass allzu viel darüber geredet wird. Man arbeitet mit Kindern die Sprachprobleme haben, beim Essen muss man die Lebensmittelallergien und -unverträglichkeiten berücksichtigen.

„Achtsamkeit“ ist ein wichtiger Begriff; man muss lernen jeden Mensch so zu akzeptieren, wie er ist.

Bei der freiwilligen Feuerwehr ist Inklusion oft schwierig. Junge Menschen mit körperlichen Behinderungen können an vielen Aktivitäten nicht teilnehmen. Auch Menschen mit geistigen Behinderungen oder Beeinträchtigungen sind von vielen Aktivitäten ausgeschlossen, da sie die nötigen Tests und Examen nicht bestehen können, und daher aus Sicherheitsgründen nicht an allen Aktivitäten teilnehmen dürfen.

Mentale und geistige Behinderung werden oft nicht thematisiert, und in der offenen Jugendarbeit verschwimmen die Grenzen. Erzieher aus einem Jugendhaus berichten von einem Autisten, der regelmäßig kam. Man fühlte sich unsicher im Umgang mit ihm, und es wurde versucht mit dieser Unsicherheit klarzukommen.

Es gibt einen Leitsatz, der gut zum Thema passt: „Lass den Jugendlichen kommen, lass ihn schaffen, lass es wirken“.

Einige berichten auch von negativen Erfahrungen beim Thema Inklusion. Aus Kindertagesstätten wurden Kinder von ihren Eltern abgemeldet, weil Workshops mit Behinderten stattfanden. Oder behinderte Kinder werden von den Eltern der anderen nicht zum Kindergeburtstag eingeladen. Hier kann sehr viel Frust entstehen.

Insgesamt gibt es in dem Bereich viele Hindernisse und Hürden. Viele haben Angst oder sind unsicher beim Thema Inklusion, sodass niemand Verantwortung übernehmen will. Wichtig ist es, sich im Klaren darüber zu sein, wie man selber zu dem Thema steht. Man benötigt vor allem Geduld bis Inklusion sich entwickelt.

Die AVR (Association des victimes de la route) arbeitet sehr viel mit jungen Opfern, die schwere soziale, körperliche oder mentale Behinderungen davon getragen haben. Es ist sehr schwer diese jungen Menschen wieder in die Gesellschaft zu integrieren. Die AVR organisiert verschiedene Aktivitäten für junge Menschen mit Hirnverletzungen. Diese finden in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen aus den Bereichen Jugend, Senioren, Immigration, usw. statt.

Der PIJ (Point Information Jeunes) aus Esch hat einige Male versucht, Behindertenorganisationen einzuladen, mit den Jugendlichen in ihrer Freizeit vorbeizukommen. Leider hat dies nie geklappt, weil es für die Organisation oft zu umständlich oder zu kompliziert war. Solche Partnerschaften zwischen verschiedenen Organisationen können nur dann gut funktionieren, wenn sich die Verantwortlichen gut verstehen und gut miteinander können.

Die Erzieher haben viele Ideen und bringen die nötige Energie auf, jedoch mangelt es oft an Unterstützung von oben. Um Inklusionsprojekte umzusetzen, muss man über sehr viel Motivation und Durchhaltevermögen verfügen.

Best Practice Beispiele

- Die FNEL hat eine Ausbildung zum Thema Inklusion organisiert.
- Die AVR bietet Weiterbildungen an.

Fazit

- Um Projekte aufzubauen, muss man die nötigen Mittel zur Verfügung gestellt bekommen.
- Man muss lernen, sich selbst in Frage zu stellen, man muss Fehler zugeben können und das Recht auf Selbstbestimmung bei sich und anderen akzeptieren.
- Inklusion bedeutet Entwicklung, Fehler, Fortschritte.
- Inklusion fordert den Umgang mit sich selbst.
- Jeden Tag trifft man auf andere Herausforderungen und neue Ideen und jeder Tag bietet andere Möglichkeiten.
- Jede Organisation muss sich ihre eigene Definition von Inklusion suchen und ein gemeinsames Verständnis vom Ziel haben.
- „Das schwächste Mitglied bestimmt den Rhythmus“
- „Es ist normal, verschieden zu sein“
- Aus der heutigen Konferenz sollen gemeinsame Initiativen entstehen, es soll ein Netzwerk aufgebaut werden.

III.6. Jeunesse 2

Moderation : Simone Grün (EGMJ a.s.b.l.), Protokoll : Katja Seefeldt (SNJ)

1. Vorstellungsrunde

In einem ersten Schritt stellten sich die TeilnehmerInnen gegenseitig mit Namen und der Einrichtung, in der sie arbeiten, vor.

2. Input I: Projekt „Ech an denger Plaz... Entdeck d'Liewe mat enger Behënnerung!“

Nathalie Morgenthaler vom Centre pour l'égalité de traitement (CET) stellte das Projekt „Ech an denger Plaz... Entdeck d'Liewe mat enger Behënnerung!“ vor. Diese Sensibilisierungsaktion zum Thema Behinderung richtete sich an Jugendliche zwischen 12 und 26 Jahren. Ziel war es, mit Hilfe von 7 verschiedenen Workshops, die nicht-behinderten Teilnehmer für die unterschiedlichen körperlichen Beeinträchtigungen zu sensibilisieren, wie z.B. Hör-, Sprach und Sehbehinderung oder Autismus. Dieses Projekt wurde vom CET in Zusammenarbeit mit der EGMJ, dem Info-Handicap Luxembourg und der Commission consultative des Droits de l'homme du Grand-Duché de Luxembourg organisiert. Frau Morgenthaler machte darauf aufmerksam, dass diese Workshops auch von den Jugendhäusern angefragt werden können.

Link : <http://cet.lu/en/?s=ech+an+denger+plaz>

3. Input II: Projekt „Think Different“

Nadine Arend und Sabrina Hoor vom Jugendtreff Kayl stellten das Inklusions-Projekt „Think Different“ vor, welches dieses Jahr gestartet hat. Anstoß dazu gab der vermehrte Besuch des Jugendtreffs durch Jugendliche mit leichten Beeinträchtigungen, wie z.B. Konzentrations-, Lese- oder Rechtschreibschwäche oder auch autistischen Zügen. Im Austausch mit den Jugendlichen erfuhren die Jugendarbeiter, dass diese IPDM-Klassen (Initiation professionnelle Divers Metiers) in den Lycées Dudelange und Belval besuchen und sie kaum oder nur wenige Möglichkeiten auf eine Ausbildung haben und dadurch ihre berufliche Zukunft schlecht aussieht. Daraufhin nahmen die Jugendarbeiter mit Ansprechpartnern dieser Schulen Kontakt auf, um mehr Informationen über die Situation der Jugendlichen zu erfahren. In diesem Prozess entstand das Projekt „Think Different“, welches diese Zielgruppe in Hinblick auf ihre beruflichen Perspektiven zu unterstützen versucht. Dazu wird u.a. mit externen sozialen Einrichtungen zusammengearbeitet, um den Jugendlichen eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz zu ermöglichen. Da im Jugendtreff drei Jugendarbeiter angestellt sind, können diese eine individuelle Unterstützung anbieten und gezielte Aktivitäten planen. Für 2015 haben sich die Jugendarbeiter vorgenommen, gezielt mit der Gemeinde zum Thema Inklusion zu arbeiten. Dies soll durch Präventionsaktionen geschehen, um die Bürger für dieses Thema zu sensibilisieren wie z.B. durch einen Rollstuhltag.

Link : <http://jukate.lu/>

4. Zusammenfassung der Diskussionen

Die Teilnehmer diskutierten folgende Fragestellungen in drei Kleingruppen :

Was bedeutet Inklusion bei uns (im Jugendhaus) ?

Was sind Ressourcen und Bedürfnisse, um inklusiv arbeiten zu können ?

Die folgenden Punkte geben einen Überblick über die diskutierten Themen.

- Inklusion als Haltung : Die Jugendarbeit sehen Inklusion auch als pädagogische Haltung an, d.h. offen für jeden sein und alle gleich behandeln.

- Aktuelle Situation : Die Jugendarbeiter weisen darauf hin, dass sie bereits Inklusionsarbeit mit Jugendlichen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, mit Lernproblemen oder sozialen Probleme umsetzen. Der Inklusionsbegriff ist breit gefasst und das Thema Behinderung ist ein Bereich davon. Bisher wurde dieser Bereich in Bezug auf die Jugendhäuser weniger thematisiert, da sich unter den Besuchern selten körperlich oder geistig Behinderte befinden.
- Infrastruktur und Zugang : Prinzipiell wurde daraufhin hingewiesen, dass die Mehrheit der Jugendhäuser aufgrund ihrer Infrastruktur (kein Fahrstuhl, mehrere Stockwerke) nicht behindertengerecht gestaltet ist. Des Weiteren sind die Möbel und Ausstattung (Kicker etc.) in den Jugendhäusern nicht für Rollstuhlfahrer angepasst. Hinzu kommt, dass sich der Zugang zu Jugendhäusern für körperlich behinderte Jugendliche besonders in ländlichen Gegenden mit Hilfe des öffentlichen Transports schwierig gestaltet.
- Kommunikation : Die Internetseiten sind nicht auf sehbehinderte Jugendliche ausgerichtet. Hier könnte ein Tool auf der Website Abhilfe schaffen.
- Ressourcen : Jedes Jugendhaus muss in Hinblick auf seine Ressourcen (Personal, Infrastruktur, Material) die Zielgruppe festlegen, welche sie inkludieren will. Die Arbeit mit geistig und körperlich Behinderten braucht viel Vorarbeit.
- Zusammenarbeit mit Partnern : Wichtig ist die Zusammenarbeit mit der Gemeinde und mit anderen Einrichtungen. Es wurde angeregt, auch die Eltern der Jugendlichen zu inkludieren.
- Beratung und Hilfe : Da das Thema Behinderung im Jugendhaus bisher nur wenig diskutiert wurde, stellen sich die Jugendarbeiter viele Fragen, wie sie damit umgehen sollen. Welche rechtliche Verantwortung tragen die Jugendarbeiter in ihrer Arbeit mit behinderten Jugendlichen? Wie viel Personal und welche Weiterbildungen sind nötig? Wo findet man Hilfe und Beratung? Hierbei könnte die Einrichtung eines Centre de ressource als Ansprechpartner fungieren. Des Weiteren schlugen die Jugendarbeiter vor, dass der SNJ zukünftig Weiterbildungen zum Thema Jugendarbeit und Behinderung in seinen Katalog aufnehmen könnte. Momentan bietet die APEMH Fortbildungen für diesen Bereich an.

5. Sonstiges

Das europäische Resource Centre von SALTO-YOUTH bietet auf seiner Internetseite viele Informationen zum Thema Inklusion an, wie z.B. Projektbeispiele, Trainings und Veröffentlichungen.

<https://www.salto-youth.net/rc/inclusion/>

<https://www.salto-youth.net/rc/inclusion/inclusionpublications/inclusionforall/>

Des Weiteren bietet das Resource Centre die Plattform „Tool Box“ an, die auf einen gemeinschaftlichen Austausch zwischen Trainerin und Jugendarbeitern basiert. Die Tool Box ist als Online-Katalog angelegt, welcher didaktische Methoden für die Jugendarbeit und Trainings beinhaltet.

<https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/>

<https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/tool/methods-booklet.1579/>

Publications éditées par le SNJ

Les documents de la série «**Pädagogische Handreichung**» et de la série «**Etudes et conférences**» sont disponibles en ligne : www.snj.lu

Pour une version papier envoyer un courriel électronique à : formationcontinue@snj.lu

Série «Pädagogische Handreichung»

Dernière parution :



Thema «Jugendliche und Alkohol» in der Jugendarbeit
CepT 2015

Autres parutions :

Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche

SNJ ; SCRIPT ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Gesunde Ernährung im Jugendhaus

SNJ, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse ; Ministère de la Santé. 2014

A table. L'expérience du buffet comme modèle de restauration dans les maisons relais

Arcus a.s.b.l. 2013

Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg

SNJ, Ministère la Famille et de l'Intégration ; Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l. 2013

Aufsuchende Jugendarbeit

SNJ 2013

Mädchenarbeit in den Jugendhäusern

SNJ 2012

Jugendarbeit für alle

SNJ. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit. 2011

Série «Etudes et conférences»

Dernière parution :



Partizipation von Kindern und Jugendlichen

SNJ ; Ministère de l'Education nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014

Autres parutions :

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext

SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf

SNJ ; Université du Luxembourg, 2013.

Jugendlichen im öffentlichen Raum

SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils. 2013

Jugend mit und ohne Gewalt. Wie gewalttätig ist unsere Jugend ?

Handlungsorientierte Ansätze der Gewaltprävention in Schule und Jugendarbeit. SNJ ; SCRIPT. 2010

