Liebe Leserinnen und Leser.

"Inklusiv denken" ist das Thema unserer Zeitschrift aus aktuellem Anlass. Inklusion ist neben der Mehrsprachigkeit zu einem zentralen Thema in der Kinderbetreuung geworden. Viele Kinderbetreuungseinrichtungen haben sich dazu entschieden als "SEA inclusif" d.h. als inklusive Einrichtung zu funktionieren. Nicht für ein einzelnes Kind, sondern für die gesamte Einrichtung gibt es einen erhöhten Personalschlüssel um Barrieren abzuschaffen und allen Kindern die Möglichkeit zu geben sich gemäß ihren individuellen Bedürfnissen zu entwickeln. Es geht also nicht mehr darum ein einzelnes Kind in die Gruppe zu integrieren, sondern ein Miteinander zu schaffen in dem Diversität zur Normalität wird.

Was bedeutet jedoch Inklusion genau? Wen betrifft es? Welche Kompetenzen brauchen pädagogische Fachkräfte? Wie erkennen wir unsere eigenen Vorbehalte und Barrieren die anderen den Zugang zu Bildung verwehren? Richten sich unsere Angebote wirklich an alle? Wer wird in unserer Einrichtung angenommen nach welchen Kriterien?

Wenn wir uns mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen, müssen wir uns zuerst diese Fragen stellen und im Team diskutieren. Perspektivenwechsel, Diversitätsbewusstsein, Selbstreflexion sind Kompetenzen die erforderlich sind um inklusiv zu handeln. Inklusion ist vor allem eine Haltung, die mich immer wieder dazu anregt in Frage zu stellen ob ich selbst Vorurteile habe, die benachteiligend für andere sind und wie ich Angebote gestalten und Teilnahme gewährleisten kann von denen alle profitieren können.

In dieser Ausgabe werden Sie einen Zugang zum Inklusionsbegriff bekommen, Diversität als Mehrwert schätzen lernen und auch die Hemmschwelle abbauen sich im Team mit Inklusion auseinanderzusetzen. Wir sollten uns ein Beispiel nehmen an den Kindern, die sehr unvoreingenommen und spontan mit Diversität umgehen, so wie es von unserem Papparazzo erlebt wurde.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!

Caroline Ruppert Gérard Albers
Chargée de direction Directeur
focus

Rynest At.

### **Inhaltsverzeichnis**

Aktuell	2
Dossier	
Blick in die Zukunft	5
Inscrire la lutte contre les discriminations dans le projet du lieu d'accueil	9
Inklusion und Kompetenzen pädagogischer fachkräfte	11
Des enfants à besoins spécifiques dans les structures ordinaires	16
Was? Inklusion? Ohne mich!	23
Das Anderssein der Anderen als Bereicherung begreifen	26
Centre de Ressources INCLUSO	30
Schwächen	34
D'Fancine kënnt an d'Klass	36
Issu du quotidien	37
Lesezeichen	38
Neies aus dem Spilldapp	40
Agenda	42

### **AKTUELL**

### Veranstaltungskalender

### Lernprozesse von Kindern begleiten und unterstützen – Vortrag über die Philosophie der Lerngeschichten von Wendy Lee am 12. September 2018

eit über 10 Jahren nehmen pädagogische Fachkräfte in zahlreichen Kindertageseinrichtungen in Deutschland die Interessen und Stärken von Kindern mit "Bildungs- und Lerngeschichten" in den Blick. Der Ansatz hat dabei das besondere Potential, kindliche Bildungsprozesse sichtbar zu machen und die Identität eines Kindes zu stärken. Ziel ist es zugleich, Familien zu beteiligen und Übergänge zu gestalten. In ihrem Vortrag über die "Philosophie der Lerngeschichten" zeigt Wendy Lee dazu konkrete Wege auf.

Die international renommierte Direktorin des "Educational Leadership Project" in Neuseeland referiert am Mittwoch, 12. September 2018, um 17:00 Uhr im AudiMax (A032) der Hochschule Koblenz, Konrad-Zuse-Straße 1 in 56075 Koblenz.

Den Vortrag organisiert das Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit Rheinland-Pfalz in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz. Die Referentin wird ihren Vortrag in englischer Sprache halten. Dieser wird von einer Übersetzerin ins Deutsche übersetzt. Der Eintritt ist frei, jedoch ist eine vorherige Anmeldung auf der Internetseite **www.hs-koblenz.de/ibeb/vortrag** erforderlich.

### Innovationsstandort Deutschland in Gefahr? Hochschule Koblenz lädt zum ersten Kongress ProKreativität ein – mit Trend- und Zukunftsforscher Matthias Horx



Wie entsteht Kreativität? Warum ist sie so wichtig für Unternehmen und die Zukunft Deutschlands? Verlernen wir, kreativ zu sein?

Die Hochschule Koblenz sowie die Wirtschafts- und Wissenschaftsallianz Koblenz laden vor diesem Hintergrund zum ersten Kongress ProKreativität ein, der am **26. September 2018 am RheinMoselCampus in Koblenz** in der **Konrad-Zuse-Straße 1** stattfindet. Das spannende Vortragsprogramm beinhaltet unter anderem einen Beitrag von **Matthias Horx**, der als einflussreichster Trend- und Zukunftsforscher im deutschsprachigen Raum gilt.

Interessierte Unternehmen und Organisationen sind herzlich eingeladen, sich den Termin bereits jetzt vorzumerken und sich über die Homepage anzumelden:

www.pro-kreativitaet.de

### "Musik in der Kita"-Kongress: Seien Sie dabei!



Viele frische Ideen zum Singen, Tanzen und Musizieren – die gibt es am **2. und 3. November 2018** auf dem "Musik in der Kita"-Kongress in Koblenz! Erzieher können sich auf jede Menge Praxis-Workshops und spannende Vorträge freuen. Die Themen sind vielfältig: Von Pop-Tanz und Bodypercussion über Tier-Lieder und Sprechverse bis hin zu Entspan-

nungsreisen und Lach-Yoga ist alles dabei, was den Kita-Alltag bereichert. Die Teilnehmer lernen von und mit renommierten Referenten, darunter **Rolf Zuckowski**, **Wolfgang Hering**, **Elke Gulden**, **Stephen Janetzko** und **Kati Breuer**. Außerdem stehen natürlich jede Menge Spaß und der Austausch mit Kollegen auf dem Plan.

Seien auch Sie dabei, wenn sich zwei Tage lang alles um Musik in der Kita dreht. Auf der Kongress-Website des Lugert Verlags erhalten Sie alle Infos, die Sie für Ihre Entscheidung brauchen sowie ein Anmeldeformular (online und zum Ausdrucken): **www.musik-in-der-kita.de** 

### Die Stimmen der Kinder und Jugendlichen hören!

### Zum 10-jährigen Bestehen von arcus

**Gérard Albers** 



Unsere Gesellschaft ist so kinder- und jugendfreundlich wie noch nie. Viele Menschen würden dieser Feststellung heute wohl zustimmen. Und es gibt auch genug Anlässe dazu.

Zahlreiche spezifische Angebote richten sich exklusiv an Kinder, sei es in Museen, draußen in der Natur, in Hotels, wir wollen unseren Kindern möglichst viel bieten um ihre Interessen und ihre Neugierde zu wecken, damit sie selbstbestimmt und selbstbewusst erwachsen werden.

Doch die gesellschaftlichen Erwartungen, die heute an die Kinder gestellt werden, sind komplexer und zum Teil auch widersprüchlicher denn je, häufig versperren sie unseren Blick auf ihre eigenen Interessen. Vor allem im professionellen Kontext bedarf es einer Infragestellung der persönlichen Geschichte und der Auseinandersetzung mit den heutigen Lebensbedingungen um den Kindern tatsächlich einen Freiraum zu gewähren um sich selbst entwickeln zu können. Dies kann man nur erreichen, indem man versucht die Stimmen der Kinder und Jugendlichen zu hören und den Weg mit ihnen gemeinsam zu gehen. Das Miteinander, die Gleichwertigkeit und der respektvolle Umgang zeichnen unsere Arbeit aus. Diese grundlegenden Prinzipien leiten arcus seit 10 Jahren in seiner Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und deren Familien

### Autonome Kinder: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Autonomie! Erlauben wir den Kindern und Jugendlichen auch die nötigen Erfahrungen dafür zu machen? Neugier ist ein unverzichtbarer Entwicklungsmotor der Kinder. Sie brauchen diese Eigenschaft um die Welt erkunden und sich darin zurecht finden zu können. Sie ist die Antriebskraft für die Entwicklung des Kindes sowohl im motorischen, als auch im kognitiven und sozialen Bereich. Neugier bedeutet aber zwangsläufig auch Neues zu erkunden, und damit Grenzen zu überschreiten. Neugier bedeutet Erfahrungen zu sammeln aus Gelungenem aber auch aus Fehlern.

Wir verlangen von den Kindern und Jugendlichen oftmals, dass sie den Weg in die Selbstständigkeit beschreiten sollen, ohne den von Erwachsenen festgeschriebenen Weg, bespickt mit Regeln und Konventionen, zu verlassen. Wir wollen "angepasste" und "autonome" Kinder zugleich. Dieses Verlangen ist ein Widerspruch an sich, an dem die Kinder nur scheitern können, da sie diese Erwartungen so nicht erfüllen können. Wir müssen uns der Frage stellen ob das Scheitern der Kinder und Jugendlichen an ihnen selbst oder aber an den Projektionen der Erwachsenen liegt?

Die Angst vor möglichen Gefahren, Fehlern oder negativen Einflüssen führt immer noch häufig zu einer sehr kontrollierten Pädagogik nach Plan. Kinder und Jugendliche sollen lernen Risiken selber einzuschätzen, doch bei der praktischen Umsetzung, wie beispielsweise dem Arbeiten mit Schnitzmessern, werden schnell Sicherheitsbedenken geäußert. Wir wollen, dass sie Eigenständigkeit und Selbstverantwortung entwickeln, erlauben ihnen jedoch nicht eigene Essgewohnheiten zu entwickeln.



Im Jugendalter verschärft sich dieser Konflikt noch. Denn der Drang nach Autonomie richtet sich spätestens jetzt häufig gegen die Eltern, die Schule und alle anderen Erwachsenen die für festgeschriebene Dogmen stehen. Es geht um das Infragestellen von bestehenden Regeln und Ordnungen, der Motor der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Dies stellt ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Selbstbestimmung dar, birgt allerdings ein hohes Konfliktpotential. Sind wir als Gesellschaft bereit die Jugendlichen auf diesem für die Erwachsenen oft unbequemen Weg in die Autonomie zu begleiten? Sind wir bereit, ohne Romantisierung von Kindern und Jugendlichen zu akzeptieren, dass sie uns unbequem, provokant, frech, uneinsichtig oder egoistisch erscheinen? Wie gehen wir professionell damit um?

### Ein respektvoller Umgang mit Gleichwertigen

Seit zehn Jahren setzt sich arcus für die Bildung und die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen ein und ist dabei zu einem der großen Träger im sozio-edukativen Bereich geworden. Sicherlich mit einer weniger langen Tradition als andere Träger, dafür aber mit einer klaren und starken Philosophie. Das Bild des kompetenten Kindes und Jugendlichen, dem wir mit Wertschätzung, gegenseitigem Respekt und Gleichwertigkeit begegnen, zieht sich wie ein roter Faden durch unser Engagement. Diese Haltung basiert auf der Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche kompetente Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind. Sie entwickeln sich einem inneren Plan folgend und gemäß ihrem individuellen Rhythmus und ihren Bedürfnissen. Daraus ergibt sich für eine professionelle Haltung die Aufgabe des bewertungsfreien Beobachtens, des Zuhörens und des Begleitens, sowie der Gestaltung eines anregenden Umfeldes in welchem sich die Kinder möglichst autonom bewegen können. Dieser Kontext muss gestaltet werden in der Würdigung der individuellen Interessen, Stärken und Kompetenzen sowie der Anerkennung von Grenzen und Schwächen.

Die professionelle Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen sollte maßgeblich gekennzeichnet sein durch Offenheit und das Recht auf Partizipation bei der Gestaltung der Angebote, und dies vom Kleinkindalter an. Zur Entwicklung dieser Haltung bedarf es einer sehr reflexiven Praxis, die sich selbst immer wieder hinterfragt und versucht Hindernisse, welche häufig aus der eigenen persönlichen Biographie entstanden sind, aufzudecken damit der Anspruch und die Wirklichkeit nicht zu weit auseinanderliegen. Als Arbeitgeber von mehr als 800 Mitarbeitern in 59

Diensten ist es arcus besonders wichtig diese Haltung zu unterstützen und zu fördern, jeder Mitarbeiter sollte sich zu jedem Moment seiner Verantwortung, warum er was wie macht bewusst sein. Diese stetige Qualitätsentwicklung benötigt viele unterschiedliche Instrumente, wie regelmäßige Teamversammlungen, Supervision, Intervision, Weiterbildung und Fachbegleitung. Nur so kann arcus gewährleisten den vielen Herausforderungen im pädagogischen Alltag gerecht zu werden.

### Traditionen, ein gemeinsamer Weg

Dieser gemeinsame Ansatz ist heute für viele Aussenstehende erkennbar und zeichnet arcus aus. Die Stimmen der Kinder und Jugendlichen hören, sie aufgreifen und verstärken, damit sie zu selbständigen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen werden. Dies ist unser gemeinsames Anliegen.

Dieses Anliegen hätten wir aber nicht mit dem gleichen Engagement umsetzen können, wenn nicht auch intern ein hohes Maß an gegenseitigem Respekt und die Bereitschaft neue Herausforderungen anzunehmen geherrscht hätte. Vor 10 Jahren wurde arcus auf einer konstituierenden Generalversammlung von fünf sozialen Vereinigungen gegründet. Der ausdrückliche Wunsch, diesen neuen Weg mit allen Mitarbeitern gemeinsam zu gehen hat zu einem zusammen ausgearbeiteten Leitbild geführt, welches auch heute noch aktuell und verbindlich ist. Zufrieden und stolz kann arcus im Jahr 2018 auf einen erfolgreichen und gemeinschaftlichen Weg zurückblicken und voller Zuversicht in eine gemeinsame Zukunft an der Seite der Kinder und Jugendlichen vorausschauen.

**Gérard Albers** | Directeur arcus asbl



### **DOSSIER**

### Blick in die Zukunft

## Wie eine inklusive Kindertageseinrichtung im Jahr 2030 aussehen könnte, beschreibt Petra Wagner

s ist früh am Morgen, die Kita im »ZEN-TRUM« ist bereits seit einer Stunde geöffnet. Der überdachte Vorplatz wird eben von zwei älteren Menschen, einem Mann und einer Frau, mit langsamen und gleichmäßigen Besenstrichen gefegt. Vier Kinder, zwischen zwei und sechs Jahre alt, sind mit dabei, manche mit Besen und Schaufel zugange. Ein Mädchen sitzt auf einem der bunten Holzstühle, die unter dem Vordach aufgereiht stehen, jeder Stuhl anders in Form und Farbe. Es starrt auf etwas in seiner Hand und ruft: »Lorenzo, sie krabbelt!« Der weißhaarige Mann schaut herüber: »Hab ich ja gesagt, Meliha: Sie spürt deine Wärme

»Gut, dass meine Bewerbung vom Kita-Rat berücksichtigt wurde!«, sagt Ute. Zu den Auswahlkriterien gehört, dass die Bewerberinnen und Bewerber unterschiedliche Erfahrungen, Kompetenzen und Lebensgeschichten mitbringen – so wie alle Teams im ZENTRUM. Das sei überhaupt ein Prinzip hier, es werde »DI-KU-GE-Schleife!» genannt, gemeint sei die Verbindung von Disziplinen, Kulturen, Generationen.

### Mehrperspektivität ist das Geheimnis

Ute ist überzeugt davon: »Mehrperspektivität ist das Geheimnis! Wir alle können so viel mehr lernen, wenn wir es hinkriegen, in den Schuhen von



und erwacht! Vielleicht will sie wegkrabbeln, zu ihren Freunden?« Meliha nickt.

Ute, die sich vergnügt als »Rentier« vorstellt, bringt uns ins Haus. Sie gehört zu den insgesamt sieben Rentnerinnen und Rentnern, die regelmäßig im ZENTRUM mitarbeiten, weil sie Zeit haben und etwas Sinnvolles tun wollen, solange sie fit sind. Und auch, weil sie das Geld dafür zur Aufbesserung ihrer Rente gut gebrauchen können.

Menschen durch die Welt zu gehen, die ganz anderes erleben als wir selbst! Es heißt auch, dass wir Platz bekommen für unsere eigene Perspektive, sie wird gehört und es wird damit gearbeitet. Ich zum Beispiel bin jetzt 78 Jahre alt, ich kann etwas darüber sagen, wie es ist, auf so ein langes Leben zurückzublicken. Von Beruf war ich Bürokauffrau, davon bringe ich etwas ein bei der Verwaltung des ZENTRUMS – und lerne gleichzeitig immer weiter, zum Beispiel, was



den Umgang mit neuen Medien angeht, sogar von den Kindern!« Und die Bezeichnung »Rentier«? Ach ja, die habe etwas mit einer Verwechslung zu tun, die schon Jahre zurückliege: Als Kinder damals erfuhren, dass Rentnerinnen kommen werden, um hier mitzuarbeiten, fragten sie, wann die Rentiere denn kämen...

Im Haus werden wir empfangen vom »Besuchsdienst«: Berit, Mitte fünfzig und derzeit Koordinatorin im ZENTRUM, ihr Kollege Raul, Anfang dreißig, Kindheitswissenschaftler, mit Toni (vier Jahre) und Sibel (fünf Jahre). Sibel hält Raul an der Hand. Raul ist blind. »Manches kann ich für ihn sehen«, sagt Sibel. Malee kommt hinzu, sie ist die Mutter von Toni: »Wir haben die Regel, dass bei den Diensten möglichst Eltern dabei sind - wegen ihrer PER-SPEK-TIVE!« Die anderen sprechen belustigt im Chor mit, als sie das Wort sagt. Toni und Sibel zeigen den Eingangsbereich, von hier aus geht es zu den Gruppenbereichen und zur Küche. Die Küche hat eine Theke zur Halle hin, davor die Cafeteria. Hier kann man sich jetzt Getränke und Frühstück holen, einige Kinder und Erwachsene sitzen an Tischen, frühstücken und unterhalten sich. Malee erläutert: »Manche sind Eltern, manche arbeiten hier, das ist auf den ersten Blick gar nicht zu erkennen! Auch das gefällt mir hier, dass wir alle wichtig sind!«

#### Alle sind da und sind verschieden

An der Decke hängt ein Mobile mit Fotos, Namen und geschnitzten Figürchen zu jedem Kind und jedem Erwachsenen im Haus – insgesamt 140! Es sind 100 Kinder und 40 Erwachsene. Eine beleuchtete Drahtinstallation blinkt: »Alle sind gleich, jede und jeder

ist besonders.« Toni erklärt: »Alle sind da, haben hier ihren Platz. Sehen aber nicht gleich aus! Haare sind verschieden, Augen, manche sind dick, manche dünn, manche schauen lustig, manche nicht.« Sein Finger zeigt auf einzelne Porträts über uns. Die Figürchen aus Holz waren eine Idee der Kinder, nachdem das »Rentier« Henry ihnen seine Holzfiguren gezeigt hatte. Zusammen mit ihm haben sie eine Schnitzwerkstatt beantragt und eingerichtet. Wer neu ist im ZENTRUM, bekommt einen Termin in der Werkstatt, und da wird dann seine Figur geschnitzt. »Oder ihre«, sagt Sibel, »wenn sie Frauen oder Mädchen sind!« Berit lacht: »Ich bin immer wieder erstaunt, wie aufmerksam die Kinder sind! Seine und ihre Figur, da muss man schon unterscheiden, das ist ja richtig. Die Kinder lernen es, weil auch wir aufmerksam sind. Wir haben vor zwanzig Jahren damit begonnen, aufmerksam zu sein für Unterschiede und Abwertungen. auch in der Sprache. Wir bemühen uns, eine inklusive, vorurteilsbewusste Sprache zu verwenden, denn Sprache formt das Denken, über sich selbst und über andere Menschen.«

### Blick zurück: Exklusion bekämpfen, Inklusion erkämpfen

Wir machen es uns bequem auf einem Podest mit Kissen und unterschiedlichen Sitzmöglichkeiten, hier gibt es Tee und selbstgebackene Kekse. Berit holt aus: »Vor zwanzig Jahren – das war die Zeit, als wir >In-klusion< in unser Leitbild aufgenommen haben, meine Güte, waren das damals merkwürdige Diskussionen! Die einen meinten, es ginge jetzt nur darum, die Kita für >Kinder mit Behinderungen< zu öffnen, die anderen wollen dafür erst alles umgebaut haben, wieder

andere haben das politisch bekämpft, als Spinnerei von >denen da oben<, oder als Sparpaket. Wir haben damals entschieden, dass es für uns eine Vision ist, die wir ernsthaft verfolgen: Dafür zu sorgen, dass unsere Türen offen sind für alle, die hier leben. Und dass sie wirklich willkommen sind, mit ihrem Mitgebrachten, ihren Erfahrungen, Lernzugängen, Weltsichten. Das meint ja Inklusion, nicht wahr? Dass wir in der Lerngemeinschaft, die wir hier sein wollen, jede Form von Ausschluss bekämpfen, die Menschen benachteiligt und fernhält von gesellschaftlichen Ressourcen. Exklusion bekämpfen, Inklusion erkämpfen, dafür müssen wir etwas tun, das war uns schon damals klar. Es gibt von Alice Walker den guten Satz: Sei dir der Gegenwart bewusst, die du gestaltest, es sollte die Zukunft sein, die du willst. Den haben wir damals als Motto für uns aufgenommen.«

### Veränderte Strukturen, verändertes Bewusstsein

Raul ergänzt: »Ich hatte sehr früh den Berufswunsch Erzieher, aber als ich zur Schule ging, erschien das aussichtslos. 2009 wurde zwar die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen unterzeichnet, aber es dauerte noch eine ganze Weile, bis endlich die Förderschulen abgeschafft wurden und es mehr Investitionen in ein inklusives Bildungssystem gab. Da gab's ein Umdenken und endlich wurde es selbstverständlicher, dass auch Blinde in

Kitas arbeiten können! Entscheidend war der Bildungs-Schock im Jahr 2018, als die Ergebnisse der UN-Kommission zu >Wohlstand und Wohlergehen< ergaben, dass die körperliche und seelische Gesundheit von Kindern im reichen Deutschland in einem erschreckenden Ausmaß beeinträchtigt war, mit fatalen Folgen für ihre Bildungsprozesse, verschärft noch durch die sozialen Unterschiede und die Bildungsbenachteiligung. Dann endlich die Verdoppelung der Investitionen in der frühen Bildung, wie schon Jahre zuvor von der UNESCO angemahnt, endlich mehr Personal und eine Veränderung der Strukturen, auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. Natürlich sind mehr Ressourcen nötig, wir haben hier vieles in Brailleschrift, und ich habe ein spezielles Lesegerät, auf das mir Mitteilungen in Braille gepusht werden. Das brauche ich, um hier tätig sein zu können. Ich stelle fest, dass es eine größere Bereitschaft gibt, Barrieren zu erkennen, die Menschen wie mich bei der Ausübung dessen behindern, was für andere >normal< ist. Eine gerechte Gesellschaft ist Deutschland noch immer nicht, aber es gibt mehr Gerechtigkeit in den Bildungseinrichtungen, finde ich.«

Malee bestätigt: »Ja, es hat sich viel verändert! Auch in den Schulen lernen jetzt alle gemeinsam, in den Gemeinschaftsschulen. Als ich ein Kind war, wurde nach der vierten Klasse sortiert. Immer auch zum Nachteil von Kindern wie mir: Meine Mutter ist aus



Thailand nach Deutschland eingewandert, es gab viele Vorurteile gegen uns, und wenn andere in der Klasse >Schlitzauge< zu mir sagten, dann haben sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht darum gekümmert. Hier im ZENTRUM sprechen wir solche Sachen immer an, das finde ich gut, man ist mit solchen Erfahrungen nicht alleine.« »Das geschieht hier in Reflexionsrunden«, ergänzt Berit. »Wir haben erkannt, dass es nötig ist, verlässliche Strukturen für den Erfahrungsaustausch zu schaffen. Also machen wir regelmäßig Reflexionsrunden, zu denen man entweder selbst ein Thema meldet oder eines empfiehlt, weil man mit jemandem gesprochen hat und mehr über seine oder ihre Erfahrungen lernen möchte. Raul und Malee haben da schon von ihren Erfahrungen mit Blindsein oder Diskriminierung gesprochen, Toni und Sibel von ihren Erfahrungen als Kind beziehungsweise als Mädchen. Das war für uns andere sehr wichtig. Um sie zu verstehen und auch um zu lernen, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse in den Biografien der Einzelnen zeigen! Von da aus können wir bewusster Verantwortung für ein gutes Miteinander übernehmen.«

### Kita als kompetente und solidarische Lerngemeinschaft

Toni und Sibel werden ungeduldig: »Jetzt zeigen wir euch unsere >Info-Sammelstelle<!« Sie führen uns zu einer anderen Ecke der Eingangshalle, die ausgestattet ist mit Computerarbeitsplätzen, einem Podest mit Laptops und Tablets, wo einige Erwachsene und Kinder sich betätigen. Hier gibt es mehr Informationen zu den einzelnen Menschen im ZENTRUM. Ein Auflegen der Hand auf den Bildschirm genügt, um mehr über die betreffende Person zu erfahren: Bilder, Werke, Texte, Fotos. Sibel demonstriert es und zeigt uns ihre Seite: »Das können auch Babys machen, oder Leute, die nicht lesen und schreiben können!«, sagt sie. Hier findet man Informationen zu den Reflexionsrunden und zu Projekten. Sibel klickt sich versiert durch die Symbole: »Schaut mal hier, ein Projekt zu Hautfarben, zu Tod, zu Angst, zu Liebe ...« Sibel kann zu vielen Projekten etwas sagen, immer ist der Ausgangspunkt eine Frage oder Beobachtung der Kinder oder Erwachsenen im ZENTRUM, der man gemeinsam nachgeht, die Erkenntnisse und neue Erfahrungen eröffnet... Am Computer nebenan sitzt Thomas, ebenfalls »Rentier«. Er war früher Kita-Leiter und Redakteur einer Kita-Zeitschrift, jetzt unterstützt er die Öffentlichkeitsarbeit im ZENTRUM und pflegt die Info-Sammelstelle. »Im Grunde«, sagt er augenzwinkernd, »ist es das Vorgehen nach dem guten alten Situationsansatz! Der ist ja nun auch schon über sechzig, manche der Jüngeren kennen ihn nicht, aber seine Ziele Autonomie, Kompetenz und Solidarität, die werden hier gelebt. Merken Sie das?«

Mit der freundlichen Genehmigung der Autorin und der Redaktion "Welt des Kindes".

**Petra Wagner** | Dipl.-Päd., Direktorin des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie INA GmbH und Leiterin der Fachstelle KINDERWELTEN für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Berlin.

#### Literatur

- OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland; Länderbericht der OECD; 26.11.2004
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte; WiFF-Expertise Nr. 15; München; www.weiterbildungsinitiative.de
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung; Freiburg: Herder Verlag

Erschienen in: Welt des Kindes Heft 4/2013, Seite 21-24



### Inscrire la lutte contre les discriminations dans le projet du lieu d'accueil ainsi que dans les pratiques

**Michelle Clausier: Ouentin Verniers** 

a gestion d'un établissement d'accueil de jeunes enfants et de leur famille consiste à faire des choix, à gérer des priorités dans la sélection des familles accueillies, dans la prise en compte des besoins des parents, dans la pédagogie mise en place... Être attentif aux risques de discrimination et les combattre suppose d'inscrire cette dimension du projet social au projet pédagogique.

### Lutter contre les discriminations en interrogeant l'accessibilité du lieu d'accueil

«Nous on ne fait pas de différence... !!!! On accueille tout le monde...»

Il faut généralement entendre: on ne refuse pas l'ac-

cès de notre lieu d'accueil à une famille, sur des critères interdits par la loi. Pourtant le manque de places disponibles dans les lieux d'accueil de jeunes enfants conduit leurs responsables à sélectionner les demandes. S'il ne s'agit pas de discrimination au sens légal du terme¹, cette sélection inévitable produit une forme d'exclusion.

Le projet social du lieu d'accueil donne les orientations politiques qui guident le choix des critères retenus pour la sélection des familles accueillies. Toute la responsabilité des gestionnaires du lieu d'accueil est alors de poser des critères de sélection en étant conscients des incidences de leur choix, en tenant compte des contraintes de fonctionnement du lieu et

des besoins des familles, en se donnant une échelle de priorités.

Fonctionner avec une liste d'attente par exemple, facilite la gestion des places, mais revient à donner la priorité aux parents qui peuvent anticiper leurs besoins, et de fait, rend l'accès très difficile pour les familles en situation précaire.

« Lutter contre toutes formes de discrimination c'est chercher à répondre aux besoins des familles accueillies, mais également s'interroger sur le public qui n'est pas accueilli ».

### Lutter contre les discriminations en faisant de la diversité des enfants un support pédagogique

Juliette, Rayan, Nathanaël sont dans le même groupe du lieu d'accueil. Pour qu'ils puissent, aujourd'hui s'épanouir ensemble, et demain vivre et travailler dans un respect mutuel, chacun d'eux a besoin d'être reconnu dans son identité, c'est-à-dire de pouvoir se construire en étant fier de ce qu'il est, et d'être capable de vivre en relation avec d'autres êtres humains semblables et différents d'eux.

Étre reconnu dans son identité, cela signifie que l'enfant perçoive par tous ses sens, au quotidien, qu'il est le bienvenu, tel qu'il est lui, dans le lieu

qui l'accueille. Il peut le percevoir dans la relation que les adultes établissent avec lui, avec ses parents, dans l'aménagement de l'espace, dans le choix du matériel qui permet à chacun de s'identifier positivement. Par exemple, Julia aime beaucoup qu'on lui raconte l'histoire de Nicolas qui va à l'école dans un fauteuil parce que, comme elle, il ne peut pas marcher.

Favoriser la construction identitaire positive de l'enfant c'est aussi lui assurer une sécurité affective en limitant les risques de rupture dans le passage du milieu familial à celui du lieu d'accueil. C'est construire une cohérence éducative entre les deux mondes, lui permet-

tre de percevoir que chaque culture familiale est reconnue et respectée dans le lieu d'accueil. C'est faire en sorte qu'il retrouve ici des pratiques éducatives familiales: Isaac a l'habitude d'être dans le dos de sa maman. Celle-ci a montré aux professionnelles comment l'installer; il peut ainsi y passer une partie de la journée, comme à son habitude, et les professionnels restent disponibles pour les autres enfants.



### Dans ce travail, la collaboration entre parents et professionnels, est fondamentale.

Permettre aux enfants d'être fiers de ce qu'ils sont passe par le respect affiché dans le lieu d'accueil envers leurs parents et leurs cultures. Montrer de l'intérêt pour les cultures familiales, en connaître les pratiques, intégrer certaines d'entre elles dans la pratique professionnelle, sont autant de marques de respect envers les parents, et favorise l'estime de soi de l'enfant: Savinien, comme tous les enfants, est sensible aux interactions entre les adultes. Quand les professionnels parlent à ses parents, ou de ses parents devant lui, il ressent leur attitude de respect, de non-jugement. Il perçoit, plus qu'il ne comprend, que ses parents et les professionnels sont partenaires autour de lui.

### Un projet personnalisé dans un cadre collectif

Ce n'est pas l'égalité, «la même chose pour tous», qui est mise en avant, mais plutôt l'équité: «à chacun selon ses besoins particuliers». Cette individualisation sert de base à la pédagogie. Elle part de ce qui fait sens pour cet enfant-là, dans ce contexte-là: ses rythmes propres, ses habitudes, son tempérament, ses références identitaires. Le rôle des professionnels est, notamment, d'articuler l'individuel et le collectif, de rencontrer les besoins de chaque enfant et de favoriser la place pleine et entière de chacun dans le groupe.

### Sensibiliser les enfants au non jugement au respect de l'autre

L'enfant très jeune perçoit et nomme les différences: «tu as vu le monsieur là-bas, comme il est gros ?» créant un malaise qui conduit souvent à une réponse telle que: «Chuuuuut! Moins fort!». Et pourtant, ce n'était pas un jugement de valeur, c'était un constat. Mais à travers la réponse, il associe une connotation négative à la différence qu'il observe, il comprend que cette différence doit être tue, qu'il n'a pas intérêt, lui, à être «différent».

Pour apprendre à vivre ensemble en se respectant, il faut aussi travailler sur les préjugés. Marc refuse de jouer au ballon avec Sybil parce qu'elle est une fille... Face aux attitudes et remarques discriminatoires des enfants, les professionnels ont la responsabilité de réagir. Ils doivent être attentifs à la fois à l'enfant «victime», en empathie avec ce qu'il ressent, mais aussi veiller à ne pas culpabiliser, ni porter de jugement sur l'enfant «auteur». Il importe de restaurer un lien positif entre eux.



Travailler la diversité avec les enfants demande une posture et une vigilance de la part des professionnels, une démarche pédagogique qui s'inscrit dans le projet, se vit et se questionne au quotidien.

Cette évolution est faite de petits pas, mais l'enjeu, lui, est de taille: il s'agit de respecter chaque famille pour que chaque enfant se sente respecté, de permettre à cet enfant, à ces enfants d'être conscients des méfaits des préjugés et de la discrimination pour les armer à mieux les combattre.

Michelle Clausier | coordinatrice et formatrice, Parentalité et Diversité à l'ACEPP Quentin Verniers | coordinateur RIEPP (Réseau des Initiatives-Enfants-Parents-Professionnels)

Nous remercions "le Furet" pour l'accord de pouvoir publier cet article.

Cet article a fait l'objet d'une première publication dans le Furet N°66 (hiver 2011) : «Déjouer les discriminations» disponible au tarif unitaire de 9.80€ sur <u>www.lefuret.org</u> (abonnement en direction de Luxembourg possible sur demande : abonnement@lefuret.org)

#### **Notes**

<sup>1</sup> Discrimination : refus d'accès à un bien ou à un service (logement, emploi, école) fondé sur un critère interdit par la loi.

Il existe actuellement 18 critères : L'âge -Le sexe- L'origine -La situation de famille -L'orientation sexuelle -Les mœurs -Les caractéristiques génétiques -L'appartenance vraie ou supposée à une ethnie (à une nation, à une race) -L'apparence physique -Le handicap -L'état de santé -L'état de grossesse -Le patronyme -Les opinions politiques -Les convictions religieuses -Les activités syndicales.

### Inklusion und Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte

**Petra Wagner** 

nklusive Frühpädagogik verlangt, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebensverhältnisse von Kindern und Familien zu berücksichtigen und gleichzeitig Ausgrenzung und Diskriminierung entgegenzutreten. Die zentrale Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte besteht darin, fachliches Analysieren, Handeln, Reflektieren sowohl differenzbewusst als auch diskriminierungskritisch zu fokussieren. Pädagogische Fachkräfte brauchen keine gänzlich anderen Kompetenzen, gefragt ist die systematische Ergänzung pädagogischer Grundkompetenzen um diese beiden Perspektiven." (Sulzer/Wagner 2011)

Diese Schlussfolgerung in einer Expertise, mit der wir den Versuch unternehmen, die Qualifikationsanforderungen zu bestimmen, die Inklusion an pädagogische Fachkräfte stellt, ist einerseits entlastend, andererseits voraussetzungsvoll.

Das Entlastende: Nein, für Inklusion brauchen pädagogische Fachkräfte nicht etwas gänzlich anderes, keine Sonder-Zusatz-Qualifikation, die in gänzlich neue Felder führt! Pädagogisches Handeln gewinnt eine inklusive Qualität durch die Berücksichtigung bestimmter Fragestellungen und Perspektiven. Diese werden umschrieben mit Differenz- bzw. Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik. Gemeint ist damit die – zugegeben anspruchsvolle – Umsetzung zweier Strategielinien der Inklusion im pädagogischen Handeln, die im Folgenden ausgeführt werden.

#### Diversitätsbewusstsein

Inklusion, so verlautbaren mehrere Grundlagentexte (z.B. DUK 2009, 2010), bedeutet die Wertschätzung vorhandener Heterogenität von Menschen. Alle Menschen mit ihren unterschiedlichen Identitätsmerkmalen und Lebensverhältnissen sollen Zugang haben zu Bildungseinrichtungen und Bildungsprozessen, niemand darf wegen eines Merkmals seiner Identität ausgegrenzt oder herabgewürdigt werden. Nötig ist hierfür eine Kultur des Respekts, die Wahrnehmung von Verschiedenheit als Tatsache und als Lernfeld und eine Erweiterung enggeführter Normalitätsvorstellungen: "Es ist normal, dass wir verschieden sind." Um dieses zu bewerkstelligen, brauchen pädagogische Fachkräfte Diversitätsbewusstsein:

- Sie erkennen die unterschiedlichen Identitätsmerkmale und Bezugsgruppenzugehörigkeiten von Menschen, insbesondere diejenigen, die sich deutlich von ihren eigenen unterscheiden
- Sie erkennen an, dass die Welt aus g\u00e4nzlich anderer Perspektive als der eigenen zun\u00e4chst nicht erschlie\u00dfbar ist, sondern es einer bewussten Anstrengung bedarf, um die "blinden Flecken" der eigenen Wahrnehmung auszuleuchten.
- Sie wissen, dass dies insbesondere für Angehörige der dominanten Gruppen einer Gesellschaft zutrifft, zu deren Privilegien es gehört, die Lebenslagen und Sichtweisen unterdrückter und marginalisierter Gruppen der Bevölkerung nicht



wahrzunehmen oder zu relativieren.

- Sie erkennen an, dass die Erweiterung von Perspektiven über Irritationen ermöglicht wird, die meist von außen kommen und Verunsicherung auslösen.
- Sie erfahren, dass Verunsicherungen und Irritationen produktiv gewendet werden können für wichtige Erkenntnisse um Diversität, sofern sie als Anlass für Reflexionen gemeinsam mit anderen genutzt werden.

Diversitätsbewusstsein entwickelt man nicht für sich "im stillen Kämmerlein". Man braucht andere als Lerngemeinschaft, mit der es möglich ist, eigene Erfahrungen mit Aspekten von Verschiedenheit zu reflektieren.

Das ist wesentlich, weil unreflektierte Vorbehalte oder auch Idealisierungen von Aspekten sozialer Identität in der pädagogischen Praxis dazu führen können, dass man Kindern und Eltern mit bestimmten Bildern von ihnen begegnet, die mit ihnen selbst nicht viel zu tun haben. Sofern pädagogische Fachkräfte ihre Vorbehalte gegenüber bestimmten

Gruppen von Menschen für wahr halten, kann es sein, dass sie Kindern weniger zutrauen und sie entsprechend weniger zu Bildungsprozessen herausfordern als andere Kinder. Vorbehalte und Vorurteile wirken dann benachteiligend, sind somit selbst Teil der Bildungsbarrieren, die mittels Inklusion abgebaut werden sollen. Diversitätsbewusstsein schließt die Kompetenz ein, um die Engführungen und Gefahren zu wissen, die sowohl eine "Differenzblindheit" wie auch eine "Differenzfixierung" haben: Im einen Fall wird vorhandene Unterschiedlichkeit ignoriert und bleibt damit nicht handhabbar, im anderen Fall werden Menschen als "ganz anders" konstruiert, was einerseits mit der Homogenisierung von "wir" und "die anderen" einhergeht und andererseits mit der Überbetonung von Unterschiedlichkeit tiefe Gräben schafft, die hinterher wieder mühsam überbrückt werden sollen.

#### Diskriminierungskritik

Neben der Wertschätzung von Heterogenität setzt Inklusion auf das Erkennen und Abbauen von Barrieren, die den Zugang zu Bildung behindern. In



Verhältnissen sozialer Ungleichheit erfordert die Gewährleistung der gleichen Rechte aller Kinder auf Bildung und auf Schutz vor Diskriminierung, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden, indem ihnen Unterschiedliches angeboten wird. Gleichbehandlung im Sinne von "Jedem das Gleiche" wird unweigerlich die ungleichen Ausgangslagen festigen oder gar vertiefen. Auf der Ebene pädagogischen Handelns entspricht dies dem - häufig gut gemeinten - Credo: "Ich mache keine Unterschiede, ich behandle alle gleich". Mit einem diskriminierungskritischen Blick wird erkannt, dass damit keinesfalls Gleichheit erzeugt, sondern im Gegenteil die vorhandene Ungleichheit erhalten bleibt. Das Erkennen und Abbauen von Barrieren bezieht sich zum einen auf den Zugang zu Bildungseinrichtungen: Alle Kinder müssen Zugang haben, Hürden für bestimmte Gruppen müssen identifiziert und abgebaut werden. Diese Ebene ist Aufgabe der Kitaträger und der Jugendhilfeplanung, sie übersteigt den Handlungsbereich der einzelnen Fachkräfte oder Kitaleitungen.

Barrieren im Zugang zu Bildung ergeben sich aber auch für Kinder, die bereits in den Einrichtungen sind: Kinder, die vom Bildungsangebot der Kita nicht in derselben Weise profitieren wie andere. Dieses zu erkennen und mit Veränderungen der pädagogischen Praxis gegen zu steuern, ist auch die Aufgabe von Kitaleitungen und pädagogischen Fachkräften.

Die Barrieren zu erkennen, die sich Kindern und Eltern auftun, ist diffizil, weil sie zum Teil nicht auf der Hand liegen, insbesondere nicht aus dominanzkultureller Perspektive. Sie zu erkennen erfordert Wissen darüber, welche Gruppen in dieser Gesellschaft von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind, welche Auswirkungen dies auf die Identitätsentwicklung von Kindern hat und wie dies den Kontakt zwischen Familien und – öffentlich verantworteten Bildungseinrichtungen beeinflusst. Sie erfordert auch, die Ausstattung, Routine, Abläufe, Interaktionen, Personalzusammensetzung usw. permanent auf Einseitigkeiten hin zu überprüfen: Kommen alle Kinder und Eltern darin vor? Sind alle zugehörig? Sind alle beteiligt? Ja. auch die Verfahren der Partizipation gehören auf den Prüfstand:

Sind sie wirklich zugänglich für alle? Oder erfordern sie ganz bestimmte Kompetenzen, die nur bestimmte Kinder und Eltern mitbringen? Sind sie insofern ein Vorrecht derjenigen, die "kompetenter" sind oder "stärker" auftreten?

# Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik als Fokussierungen pädagogischer Grundkompetenzen

In der Expertise zu Qualifikationsanforderungen, die

Inklusion an frühpädagogische Fachkräfte stellt, wird der Versuch unternommen, pädagogische Grundkompetenzen auf Inklusion hin zu spezifizieren (Sulzer/Wagner 2011, 26ff). Zentral ist die Kompetenz, wertebezogen im Sinne der Inklusion zu handeln. Werteorientierte Handlungskompetenz bedeutet, Inklusion als wertebezogenen Begründungszusammenhang zu vertreten, also bei konkreten Entscheidungen im Alltag in der Lage zu sein, sie mit Verweis auf Inklusion zu begründen.

Erforderlich ist eine grundlegende Entscheidung, gegen Exklusion und für Bildungsgerechtigkeit einzustehen. Es handelt sich um eine Entscheidung, die eine Auseinandersetzung mit moralischen Grundwerten erfordert und die von Fall zu Fall wieder neu überprüft und argumentativ in Anschlag gebracht wird. Ein solcher Entscheidungs- und permanenter Klärungsprozess ist mühsam und voraussetzungsvoll – und hat nichts zu tun mit dem einfachen Beschwören einer "Haltungsänderung", die gegenwärtig viele Texte zu Inklusion durchzieht. Pädagogische Grundkompetenzen so zu fokussieren, dass sie von der wertebezogenen Entscheidung für Inklusion und gegen Exklusion durchzogen sind – wie kann man sich dieses in der Praxis vorstellen?

### **Praxisbeispiel:**

Erzieher/-innen einer Kitagruppe mit Kindern unterschiedlicher Erstsprachen stellen fest, dass sich im Morgenkreis nicht alle Kinder beteiligen. Sie beschließen, dem nachzugehen, denn sie möchten dafür sorgen, dass alle Stimmen in der Gruppe gehört werden.

#### Kompetenz mit Fokus auf Inklusion

Inklusives Handeln der Erzieher/Innen im Beispiel:

### Werteorientierte Handlungskompetenz:

Inklusion als wertebezogenen Begründungszusammenhang zu vertreten

Die Erzieher/-innen sind beunruhigt über ihren Eindruck, dass ihr Beteiligungsangebot Morgenkreis nicht von allen Kindern genutzt wird. Sie sehen Handlungsbedarf, weil sie das Ziel verfolgen, dass alle Kinder sich einbringen und die Geschicke der Gruppe mitgestalten. Sie finden sich nicht damit ab, dass dem in ihrer Gruppe momentan nicht so ist. Sie reagieren auch nicht mit Schuldzuweisungen an die Kinder oder Eltern oder die Arbeitsbedingungen. Sie gehen einen Schritt weiter, indem sie beschließen, die Morgenkreis-Situation genauer zu analysieren.

### Analysekompetenz:

Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch wahrnehmen, beobachten und interpretieren

Die Analyse ergibt, dass sich die Kinder unterschiedlich beteiligen. Es gibt "Wortführer/-innen" und Kinder, die ganz still sind. Die Erzieher/-innen setzen diese Beobachtung ins Verhältnis zu den Identitätsmerkmalen der Kinder. Sie stellen fest, dass es eher die Kinder mit Deutsch als Erstsprache sind, die sich aktiv beteiligen und dass die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eher schweigen. Eine Beteiligung im Morgenkreis scheint also an die Beherrschung der deutschen Sprache gebunden. Die Erzieher/-innen sehen die Gefahr eines Teufelskreises: mangelnde Beteiligung der Kinder aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse führt dazu, dass sie immer weniger hineinkommen in die Gruppenkommunikation. dass sie Aufmerksamkeit und Motivation verlieren, immer weniger Deutsch lernen und langfristig aus-

geschlossen sind. Die Erzieher/-innen möchten diese Abwärtsspirale nicht zulassen.

### Fachkompetenz:

Um Heterogenität und Diskriminierung und ihre Implikationen für junge Kinder wissen

Die Erzieher/-innen beschäftigen sich damit, welche Auswirkungen es haben kann, wenn Deutschkenntnisse in ihrer Gruppe eine Beteiligungsbarriere darstellen: Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, können den Eindruck haben, dass sie für die Gruppe nicht wichtig sind, dass ihre Stimme nicht zählt, weil sie ein Defizit haben. Unter den Umständen ist es für sie unmöglich, eine starke Identität als mehrsprachiges Kind zu entwickeln. Die deutschsprachigen Kin-

der hingegen können zum Schluss kommen, dass sie "die Bestimmer" sind, weil sie über die wirklich wichtige Kompetenz Deutschkenntnisse verfügen und dass die mehrsprachigen Kinder nicht wirklich zählen. Die Erzieher/-innen finden diese Hierarchisierung und deren mögliche Auswirkungen auf das Selbstbild der Kinder und auf ihr jeweiliges Bild von den anderen problematisch.

### Selbstreflexionskompetenz:

Fachliches Handeln auf Einseitigkeiten hin überprüfen

Die Erzieher/-innen fragen sich, warum ihnen die Einseitigkeit nicht früher aufgefallen ist. Sie halten es für möglich, dass dies daran liegt, dass sie alle keine Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit haben.

> Sie konnten sich daher nicht gut in mehrsprachige Personen hineinversetzen. Außerdem sahen sie sich gar nicht recht in der Verantwortung, die Kitaprozesse auch für mehrsprachige Kinder zugänglich zu machen, weil es ihnen irgendwie "normal" erschien, dass man nicht so richtig mitmachen kann, wenn man die Sprache nicht beherrscht. Sie sind erstaunt über diese unpädagogische "Alltagstheorie", die ihnen nicht bewusst war. Sie erkennen darin aber auch ihre Unsicherheit, was sie denn praktisch tun könnten, um die unterschiedlichen Deutschkenntnisse der Kinder zu überbrücken.

#### Methodenkompetenz:

Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch Praxis gestalten

Die Erzieher/-innen informieren sich darüber, was den Zweitspracherwerb bei jungen Kindern unterstützt.

Sie erkennen, dass die Kinder in ihrer Gruppe gerade im Morgenkreis, bei dem die verbale Kommunikation dominiert, zusätzliche Visualisierungen oder erstsprachliche Brücken brauchen, um thematisch nicht ständig den Anschluss zu verlieren. Die Erzieher/-innen beginnen, solche nichtverbalen Hilfen zu entwickeln und nehmen gezielt Kontakt zu den Eltern auf, deren Unterstützung nötig ist für Elemente in den Muttersprachen.

#### Kooperationskompetenz:

Wertschätzend kindorientiert zusammenarbeiten

Die mehrsprachigen Eltern reagieren positiv auf das Interesse der Erzieher/-innen. Sie beteiligen sich an der Erstellung von Wort-Bild-Karten für den Morgen-

kreis und sind aufgeschlossen für weitere muttersprachliche Aktivitäten in der Kita, wie Vorlese- und Erzählstunden in den Erstsprachen. Als von einigen Eltern die Kritik kommt, dass die anderen Sprachen zu viel Raum einnehmen und dies vielleicht auf Kosten des Deutschen gehe, können die Erzieher/- innen ihre Beweggründe für diese Aktivitäten gut darstellen.

### Kompetenzerweiterung pädagogischer Fachkräfte: Wichtig – aber nicht alles!

Die Kompetenzerweiterung geschieht nicht nebenbei. Sie erfordert Investitionen der Kitaträger wie auch der einzelnen pädagogischen Fachkräfte, in Reflexionszeit und fachliche Begleitung, in Konzeptions-und Teamentwicklung. Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, der im Rahmen von KINDER-WELTEN im Institut für den Situationsansatz entwickelt wurde, ist als inklusives Praxiskonzept gut geeignet, um individuelle und organisationale Lernprozesse in Richtung Inklusion zu strukturieren, auch mithilfe eines Qualitätshandbuchs.

Die Erfahrung zeigt, dass Teamfortbildungen hierzu mit einer flankierenden fachlichen Begleitung zu nachhaltigen Qualitätsverbesserungen führen, was die Fachstelle KINDERWELTEN auf der Grundlage eines inzwischen entwickelten Qualifizierungskonzepts anbietet (Wagner/Hahn/Ensslin 2006).

Wenn es um die Ressourcen für solche Prozesse inklusiver Qualitätsentwicklung geht, scheint jedoch Inklusion nicht mehr viel wert zu sein. Pädagogische Fachkräfte mit nur wenigen Fortbildungseinheiten auszustatten, macht Inklusion zum "Sparpaket". Inklusion erfordert jedoch tiefgreifende Veränderungen auf allen Ebenen und bei allen Akteuren im Bildungssystem. Die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusion ist zwar ein wichtiges Element, aber beileibe nicht alles!

Mit der freundlichen Genehmigung der Autorin und des Verlags Bergmoser + Höller Verlag AG.

**Petra Wagner** | Dipl.-Päd., Direktorin des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie INA GmbH und Leiterin der Fachstelle KINDERWELTEN für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Berlin.

Erschienen in: Petra Wagner: Inklusion und Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Kinderleicht, Heft 5/2012, S.22-25.

#### Literatur:

Deutsche UNESCO Kommission (DUK) (2009): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Hrsg. Von der Deutschen UNESCO Kommision. Brühl

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage. Bonn (Original UNESCO 2009, Paris)

Mecheril, Paul (2002): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: IDA-NRW. Überblick 4/, Jg. 8, S. 10-16 http://www.ida-nrw.de/html/Ueberblick\_4\_02.pdf

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für die WIFF im DJI, München. www.weiterbildungsinitiative.de

Wagner, Petra (2007b): Ausgrenzung - ein Thema, das alle betrifft. Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. In: kindergarten huete, H. 9, S. 6-13

Wagner, Petra (2011): Diversitätsbewusstsein - Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte. In: Hammes-Di Bernardo, Eva; Adelheid Schreiner, Sonja (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Verlag das Netz, S. 94-103

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Ensslin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicker, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar/Berlin

# Des enfants à besoins spécifiques dans les structures ordinaires. Impact de l'approche inclusive sur les pratiques d'éducation et d'accueil.

**Anne-Françoise Dusart** 

a présente analyse aborde plus particulièrement l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les lieux d'éducation et d'accueil de l'enfant: l'école, mais également les crèches et les structures d'accueil durant le temps libre. Elle met en lumière l'impact de l'approche inclusive sur les pratiques et sur la façon de concevoir le rôle des professionnels, ainsi que sur la représentation de l'enfant et de ses parents. Elle montre en particulier comment cette approche permet de décupler le pouvoir d'agir de chacun, enfant, parent et professionnel.

Mais qu'est-ce qu'un enfant à besoins spécifiques? Qui sont ces enfants visés par l'inclusion? Se pencher sur le sens des mots utilisés pour désigner les enfants visés par l'inclusion est très éclairant et permet de « prendre la mesure de la diversité des situations et des enfants concernés. De même, cela révèle la diversité des représentations qui sont véhiculées dans notre société quant au handicap et à l'enfant handicapé » (Canart F., Thirion A, 2010-2011)

### Le poids des mots, porteurs de représentations bien différentes

Différents termes sont fréquemment utilisés. Chacun est forcément réducteur.

Certains de ceux-ci se rapportent à l'identité de l'enfant, à ce qu'il est:

- Enfant handicapé ou déficient: l'enfant se définit-il uniquement sous l'angle de sa déficience, de ses difficultés, de ses limites ? Qu'en est-il de ses potentialités?
- Enfant porteur de handicap: cela en dit long sur le poids que cela représente... cela n'induit-il pas également une idée de fatalité? Au même titre que «porter sa croix»?
- Enfant «qui a des troubles»: mais de quoi s'agit-il exactement?
- Enfant différent: ne sommes-nous pas tous différents? Ou alors différent de l'enfant «normal»?
   Cela veut dire quoi «être normal»?

### INCLUSION



• Enfant à besoins spécifiques: ce qui transparaît, c'est que l'enfant est un enfant comme les autres, mais que chacun a des besoins spécifiques. Utiliser ce terme permet à la fois de remettre en question le concept de normalité, et de s'appliquer à d'autres populations d'enfants, qui ne sont pas étiquetés «handicapés» (enfants malades chroniques, enfants primo-arrivants, enfants à haut potentiel). Mais en même temps, s'appliquant à tous, ce terme est-il opérationnel? N'est-il pas quelque peu angélique face aux situations réelles qui peuvent être très lourdes pour les enfants, les familles et les professionnels? (Canart F., Thirio A. et al. 2010-2011)

Certains termes définissent l'enfant par son compor-

tement, forcément jugé hors normes:

«parler d'enfant perturbateur (par exemple au sein d'une classe, d'une crèche, d'une plaine de jeux), c'est dire que le comportement de celui-ci est vécu problématique comme tant pour l'enfant lui-même et sa famille, que pour les professionnels (instituteurs, puéricultrices, animateurs), les autres enfants ou encore la société». (Canart F., Thirion A. et al, 2010-2011)

D'autres termes, enfin, font référence à la situation de l'enfant: par-ler d'enfant en situation de handicap permet de ne pas réduire l'enfant à son handicap ou à ses difficultés. C'est dire que

ces difficultés n'affectent pas nécessairement l'entièreté de la vie de l'enfant: «un enfant en chaise roulante est en situation de handicap pour suivre le cours de gym, mais pas pour suivre le cours de math». (Canart F., Thirion A. et al, 2010-2011); c'est insister aussi sur les potentialités de l'enfant, sur tout ce qu'il est capable de faire lorsqu'il n'est pas en situation de handicap. Et cela introduit également l'idée que cela concerne potentiellement tout le monde: «l'enfant qui a une jambe cassée ne se retrouve-t-il pas, lui aussi, en situation temporaire de handicap?» (Canart F., Thirion A. et al, 2010-2011)

On le voit, aucun des termes n'est ni totalement vierge de représentations et de valeurs, ni entière-

ment satisfaisant. Par défaut, nous avons choisi de parler d'enfants à besoins spécifiques. C'est également le terme retenu par le VBJK (Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen), faisant écho à la législation en Communauté néerlandophone, qui vise à «porter une attention particulière aux «enfants qui ont besoin d'un soin plus intense étant donné les problèmes médicaux et/ou psychosociaux»» (VBJK, 2010).

Le VBJK parle également d'enfant «ayant des difficultés de développement, posant une question spécifique quant à son développement». Entendant par là que cela dépasse le cadre strict du handicap physique et/ou mental, et qu'en définitive, cela concerne potentiellement tous les enfants, cha-



cun étant différent et susceptible d'avoir, à un moment ou a un autre de son parcours, des besoins spécifiques, ou de poser des questions spécifiques quant à son développement.

### Définir les contours de l'approche inclusive

La déclaration d'intention du réseau DECET<sup>2</sup> définit un cadre pour l'inclusion et l'accueil de la diversité: «Tous les enfants et les adultes ont le droit d'évoluer et de se développer dans un contexte qui offre équité et respect de la diversité. Enfants, parents et professionnels ont aussi le droit à des lieux d'accueil de bonne qualité, exempts de toute forme de discrimination, directe ou indirecte, individuelle ou structurelle, que cette discrimination soit d'ordre ethnique, de genre, ou liée à la structure familiale, la classe sociale, le handicap».

Dans cette optique, les lieux d'éducation et d'accueil se doivent d'être des lieux ou chacun:

- se sent personnellement accepté et fait partie du groupe
- est reconnu dans les différentes composantes de son identité
- peut apprendre de l'autre et s'enrichir mutuellement au delà des barrières, culturelles ou autres
- peut participer activement comme citoyen à la vie du lieu d'accueil ou du
  - quartier
- peut lutter activement contre les préjugés par la communication et une attitude d'ouverture
- peut agir avec les autres contre toute forme institutionnelle de préjugés et de discrimination

Parallèlement, l'UNESCO donne un cadre pour définir l'éducation inclusive: celle-ci est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer plein-ement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation in-

clusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale. L'éducation inclusive repose sur deux constats majeurs.

Le premier constat, c'est que l'enfant ayant des besoins spécifiques est avant tout un enfant à part entière, qui bien sûr a des limites, des difficultés et des besoins, mais également des capacités qu'il peut développer, pour autant qu'il soit baigné dans un environnement favorable. Comme c'est le cas pour tout autre enfant non porteur de handicap, en somme! L'autre (double) constat, c'est que les enfants ««dits handicapés» sont davantage semblables aux autres enfants qu'ils n'en sont différents, et que l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire peut enrichir l'éducation de tous les élèves» (Vienneau, 2002).

Mais qu'est-ce qu'une école inclusive?

Selon Sailor (1991), cité par Vienneau (2005), «une école adoptant une véritable pédagogie de l'inclusion (full inclusion model) présente les six composantes de base ou caractéristiques essentielles suivantes:

- Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap
- La proportion naturelle d'élèves en difficulté qui fréquentent chaque établissement scolaire reflète les données démographiques du district scolaire
- L'application en tout temps d'une politique excluant toute forme de rejet fait en sorte qu'aucun élève n'est exclu à cause du type ou de la gravité de son handicap



- On ne retrouve aucun regroupement d'élèves en difficulté (p. ex. classe spéciale) dans l'école et on y applique une politique de placement en classe ordinaire respectant le critère d'âge des élèves
- L'emploi de stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération (apprentissage coopératif) et à l'entraide (enseignement par les pairs) est généralisé au sein de l'école
- Les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué»

Pour le VBJK (2010), dont le travail sur l'inclusion porte plus particulièrement sur les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, l'inclusion se définit essentiellement par le droit rendu aux parents; promouvoir l'inclusion des enfants à besoins spécifiques ne signifie nullement qu'il s'agirait de «fermer les portes des institutions spécialisées tels que les IMP et que tous les enfants ayant des difficultés de développement devraient dès lors intégrer le circuit ordinaire».

Pas plus que cela ne signifie que «les institutions acceptent de temps à autre un enfant ayant des besoins spécifiques quand elles ont décidé que cela ne surchargerait pas leur fonctionnement habituel»; l'inclusion n'est pas une faveur octroyée aux familles, mais un «droit de chaque famille de définir elle-même si son enfant fréquentera une institution spécialisée ou un accueil ordinaire. C'est un droit à disposer des services communautaires, tout comme les autres parents». Ces constats et ces différents éléments de définition de l'approche inclusive ont une influence sur la façon de concevoir les pratiques d'éducation et d'accueil, le rôle des professionnels, et le regard porté sur les enfants et sur leurs parents.

### Renforcer les capacités des lieux d'éducation et d'accueil à s'adresser à tous les enfants, et utiliser les atouts de la diversité

La définition de l'UNESCO sous-tend la mission assignée à l'école: éduquer tous les élèves, quels qu'ils soient. De ce fait, l'accent doit être mis non plus sur les apprenants, mais sur les sites d'apprentissage, dont il convient de développer et/ou de renforcer les capacités à accueillir et à éduquer chaque enfant, quel qu'il soit: «De l'accent mis sur les caractéristiques individuelles ou les déficiences des élèves comme facteurs explicatifs des difficultés qu'ils rencontrent à l'école, on passe à l'examen des conditions de l'environnement qui peuvent faire obstacle ou favoriser les apprentissages» (Belmont B., 2011).

Partant des constats posés ci-avant, l'éducation inclusive, plutôt que de s'intéresser à ce qui différencie les enfants, va se pencher sur ce qui est commun entre eux, en l'occurrence dans les processus d'apprentissage: la construction des savoirs par les apprenants eux-mêmes. C'est notamment pour cette raison que l'on voit de plus en plus se développer, «pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient considérés ou non comme ayant des besoins éducatifs particuliers, des approches suscitant leur activité réflexive et métacognitive, et les interactions entre pairs». (Belmont B., 2011).

Vue sous cet angle, la diversité au sein d'un groupe d'apprenants est considérée comme une richesse pour chacun dans les processus d'apprentissage, de même que les différences entre enfants, qui sont autant d'atouts à utiliser comme facteurs de progrès cognitifs:

«Des travaux, comme ceux menés au CRESAS, mettent en avant l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs. La démarche interactive expérimentée consiste à élaborer des situations de travail suscitant l'initiative et la réflexion active des élèves, notamment dans le cadre de petits groupes hétérogènes. Elle est également caractérisée par l'instauration d'un climat de communication visant à favoriser l'expression de tous et la confrontation des idées, quels que soient le niveau de connaissance de chacun et le niveau d'élaboration de sa réflexion. ( ...) Selon cette approche. la diversité est considérée comme un élément constructif dans la situation d'apprentissage. Les élèves les moins avancés profitent des productions des plus avancés qu'ils intègrent à leur propre réflexion. Inversement, par les questions qu'ils posent, les "novices" incitent les "experts" à une prise de recul sur des notions apparemment maîtrisées. La mise en place de ces situations interactives suppose un changement du rôle de l'enseignant qui doit apprendre à "favoriser l'émergence et la circulation des idées", à se greffer sur la réflexion du groupe pour la soutenir et la faire progresser (Belmont B., 2011).

### Sortir de la vision déficitaire, interroger la norme

Pour le VBJK, aller vers une véritable inclusion nécessite de se départir définitivement du modèle du déficit, qui met l'accent sur les manques de l'enfant par rapport à une norme établie, tant au niveau du développement physique et mental qu'au niveau social.

Ce modèle a d'importantes conséquences sur la vision que l'on a de l'enfant, et de ce fait, sur la manière dont l'enfant pourra construire ou renforcer son identité, son image de soi: «la pitié et l'angoisse se rencontrent souvent ensemble et peuvent montrer que l'enfant est réduit à des besoins de soins spécifiques » (VBJK, 2010).

Cela a également une influence sur l'image que l'on a des parents:

«le modèle du déficit met l'autonomie et la liberté





de choix des parents sous pression. Ils sont considérés comme ne sachant pas ce qui est bon pour leur enfant. C'est comme si leur intuition et leur connaissance en tant que parents étaient mises entre parenthèses. Ils sont harcelés par les avis des spécialistes (...), avis qui sont présentés comme contraignants et déterminants» (VBJK, 2010).

Et cela a évidemment un impact déterminant pour les professionnels, tant au niveau de l'identité professionnelle et des missions des accueillant(e)s que sur les pratiques proprement dites.

Les accueillant(e)s sont vu(e)s comme des technicien(ne)s, qui doivent devenir des spécialistes du handicap, de chaque handicap. Ce qui est évidemment un leurre, pour deux raisons principales; tout d'abord, parce que les missions d'un accueillant ne sont pas celles d'un thérapeute:

«les compétences de base essentielles d'un(e) bon(ne) accueillant(e) sont par exemple, avoir de l'empathie pour les enfants, donner une place à chacun et tous les enfants dans le groupe, développer des conditions de jeu qui favorisent les relations entre enfants, accueillir et aller à la rencontre des parents, ...» (VBJK, 2010); ensuite, parce que chaque enfant étant différent, une même pathologie ne se traduit pas forcément par les mêmes difficultés et les mêmes besoins chez chaque enfant qui en est porteur. Selon ce modèle, la question pour les professionnels n'est pas tant de savoir comment gérer la différence, mais plutôt de tenter de faire disparaître celle-ci, de manière à ce que l'enfant puisse «autant que possible se «normaliser» (...) et (atteindre) un niveau

suffisant (pour) être accepté et participer à la vie de la communauté». L'accueil est considéré comme réussi «quand la différence peut être niée, auand le manaue disparaît» (VBJK, 2010). Imaginons par exemple une situation dans laquelle un enfant du groupe des grands ne marche pas car il a des problèmes moteurs:

« Par la manière dont le groupe des grands est organisé, des tas de problèmes pratiques peuvent se poser (...) Dans une vision du déficit, l'équipe essaie-

ra de voir comment elle peut aider l'enfant à s'adapter plutôt que de remettre en question l'organisation du groupe de vie » (VBJK, 2010).

### Rendre une place prépondérante à l'enfant, au parent, au professionnel, à l'équipe

Contrairement au modèle du déficit, le modèle de l'inclusion «part du principe de diversité dans la vie en société». Dans cette optique, les milieux d'accueil pensent leurs pratiques à la base en prenant en compte les différences entre chaque enfant, «que ces différences soient liées au développement ou à leurs potentialités» (VBJK, 2010).

Ce modèle modifie radicalement la façon de voir les enfants, les parents, les professionnels; chacun, enfant, parent ou professionnel, récupère à travers cette approche une image positive et active, un rôle déterminant et un pouvoir d'agir décuplé. L'enfant est considéré comme quelqu'un «qui a son propre sens de l'humour, qui a sa manière de s'attacher aux différents membres de l'équipe, qui a ses propres rituels. Il a sa manière d'être actif, ou d'entrer en conflit avec les autres ou de s'imposer dans le groupe» (VBJK, 2010). Il n'est pas comparé à une norme, à un enfant «moyen». Il est lui-même, avec ses caractéristiques, comme chaque autre enfant. Les parents restent ou redeviennent les experts de leur enfant. Ils sont «l'axe d'un réseau dans lequel les accueillant(e)s et les spécialistes travaillent ensemble» (VBJK, 2010). L'approche inclusive rend aux parents les moyens et le droit de poser des choix pour leur enfant, notamment en ce qui concerne la fréquentation d'une structure ordinaire ou spécialisée.

Le rôle des professionnels est également revalorisé. En effet, penser les pratiques en prenant en compte les différences et les besoins de chaque enfant nécessite d'observer chacun d'eux de manière très fine. C'est donc tout, sauf de la routine! Il s'agit pour les professionnels, non pas d'appliquer des pratiques «clé sur porte», les mêmes et au même moment pour tous les enfants, mais bien d'essayer de comprendre les signaux émis par chacun d'entre eux, et d'y réagir adéquatement. Bref, il s'agit d'être un praticien réflexif

L'observation a en effet une place centrale dans l'approche inclusive. Elle est l'outil de premier plan pour développer la réflexivité des professionnels et pour mener des projets «visant à soutenir et encourager le développement des compétences de chaque enfant» (Camus, 2013).

L'observation est d'autant plus importante lorsqu'elle prend place dans le cadre de l'accueil ou de l'éducation des enfants en situation de handicap, notamment parce qu'elle peut permettre d'objectiver les besoins spécifiques de ceux-ci. Elle peut en outre être menée conjointement par les parents et les professionnels:

«cela permet, ensemble, de se référer à une expérience commune, de porter un regard qui essaie de comprendre et non de juger, qui se laisse guider par ce qu'il perçoit, ressent ... au plus près de ce que l'enfant manifeste sous les yeux des adultes, avec des points de vue qui s'enrichissent de l'apport de l'autre» (Camus, 2013).

La mission des professionnels redevient éducative

plutôt que thérapeutique, et cela rencontre les attentes des parents. Mettre en œuvre ce modèle de l'inclusion dans les milieux d'éducation et d'accueil de la petite enfance ne va pas sans mal et nécessite l'investissement de toute l'équipe. Et donc aussi l'accompagnement de toute l'équipe, vers le développement d'une vision commune de l'accueil.

#### Reconnaître et renforcer le pouvoir d'agir de chacun

On le voit, les atouts et bénéfices de l'approche inclusive sont sans conteste nombreux et extrêmement appréciables. Pour chacun: enfant, parent et professionnel. Il suffit pour s'en convaincre de considérer la juste place qu'elle rend à chacun dans le triangle enfant-parent-professionnel en matière d'éducation et d'accueil. Ce faisant, elle a un impact direct sur le pouvoir d'agir des uns et des autres: soit en permettant à celui-ci d'émerger, soit en le renforçant. Audelà de cet impact positif pour les personnes directement concernées, l'approche inclusive participe aussi plus largement à l'évolution des représentations sur la notion de handicap et de différence, et plus largement encore, à la construction d'une société identités multiples admises avant la diversité pour principe fondateur. Une société conçue de manière à permettre à chacun, quel qu'il soit, de trouver sa place et d'exercer son rôle de citoven.

Parce qu'ils se trouvent à l'entrée du chemin des familles vers la société, les lieux d'éducation et d'accueil jouent un rôle prépondérant dans ce processus d'inclusion.



Nous remercions le RIEPP pour l'accord de pouvoir publier cet article.

**Anne-Fançoise Dusart** | Formatrice, conseillère pédagogique, responsable formation continue, RIEPP asbl, Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionels

Le RIEPP (Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel·le·s) est une association innovante dans la recherche, la recherche-action, la formation, l'accompagnement d'équipes et de projets dans le secteur de l'éducation et de l'accueil de l'enfant. Défendant des valeurs d'engagement, de participation citoyenne, d'égalité, d'équité et de solidarité, le RIEPP se donne pour mission d'être un moteur pour la créativité pédagogique et sociale, à travers trois axes d'intervention : innover, transmettre et faire réseau.

Pour plus d'informations: www.riepp.be





Tout dans ce texte peut être cité ou mentionné librement, à condition d'en citer la source de la façon suivante : DUSART, AF., Des enfants à besoins spécifiques dans les structures ordinaires. Impact de l'approche inclusive sur les pratiques d'éducation et d'accueil, Analyse n°6/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juillet 2013. Ce texte est téléchargeable gratuitement à l'adresse **www.riepp.be** 

Ce document a été rédigé dans le cadre du projet «Accueil pour tous: les services à l'enfance, acteurs créatifs d'inclusion sociale», réalisé dans le cadre du programme de l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof, avec le soutien du Fonds Houtman, de la Fondation Roi Baudouin et de la Loterie Nationale.

### **Bibliographie**

- ACEPP, Construire une pédagogie à partir de la diversité des enfants et des familles : un enjeu pour la petite enfance », actes du colloque, Paris, 2008.
- Belmont B., Intégration, inclusion et pédagogie, in Université d'automne « Le système scolaire français et les élèves à besoins éducatifs particuliers », Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation. Dernière mise à jour en 2011, http://eduscol.education.fr/
- Camus P., L'observation, in la File (sous la direction de), L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance, guide de formation à l'attention des professionnels de la petite enfance 0-3 ans, Bruxelles, mars 2013.
- Canart F., Thirion A. et al, De l'inclusion à la diversité, in La diversité en actes, Grandir à Bruxelles, les Cahiers de l'Observatoire n° 24-25, p.16, Bruxelles, hiver 2010-2011.
- Dusart AF., Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises. Analyse n°5/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-La-Neuve, juillet 2013
- Hendrix M, L'éducation inclusive in la File (sous la direction de), L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance, guide de formation à l'attention des professionnels de la petite enfance 0-3 ans, Bruxelles, mars 2013.
- Houssaye J., 1988, Le triangle pédagogique, Lang, Paris, 1988.
- Mouraux, D., Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève, De Boeck, Bruxelles, 2012.
- Murcier, E., Zemmit, S. La Pédagogie de la diversité. Une approche construite au sein du réseau de l'ACEPP, ACEPP, Paris, date non mentionnée.
- Peeters, J., et Brandt, S., Apprendre le métier : comment les praticiens s'entraident, in Enfants d'Europe n°21, décembre 2011.
- Perrenoud P., Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action, ESP, Paris, 2010.
- Perrenoud P., L'école face à la diversité des cultures, La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2005.
- Rey B (sous la direction de), Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles, rapport final, recherche n°116/05 subventionnée par la Communauté française de Belgique, Service général du pilotage du système éducatif, août 2007.
- Ruillier Jérôme, Quatre petits coins de rien du tout, Editions Bilboquet, 2004.
- Sailor W., Special education in the restructured school, in Remedial & Special Education, 12(6), 8-22, 1991.
- Vandenbroeck, M., Eduquer nos enfants à la diversité: sociale, culturelle, ethnique, familiale,
- Erès, Ramonville Saint-Agne, 2005.
- Vandenbroeck, M., Let us disagree, in European Early Childhood Education Research Journal, 17, 2, 165-170, 2009.
- VBJK, L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques, Gand, 2010.
- Viennaud R., Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives, in Education et francophonie, Volume XXX, n°2, automne 2002.
- Voz G., Cornet J., Comment former des futurs enseignants réflexifs ? Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ?
   Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants, in Education et Formation, e-294, Octobre 2010.

### Was? Inklusion? Ohne mich!

### **Daniela Stegemann**

nklusion ist ein rotes Tuch bei uns. Diese Mehrarbeit! Darauf hat niemand Lust. Aber wir müssen das ja machen. Ist vorgeschrieben."

Solche Aussagen höre ich in Vorgesprächen zu Fortbildungen oft. Manchmal motivieren sie mich und spornen mich an, denn ich mag Herausforderungen und weiß, dass es möglich ist, auch Menschen mit diesen oder ähnlichen Einstellungen für das Thema "Inklusion" zu gewinnen. Manchmal machen sie mich aber wütend oder frustrieren mich, und ich bin entrüstet über das Privileg vieler Leute, entscheiden zu dürfen, ob sie sich mit diesem Thema und den Lebensrealitäten auseinandersetzen wollen oder nicht. Die Menschen, die in meinen Fortbildungen sitzen, wünschen sich kurze, knackige Tipps. Am liebsten haben sie Rezepte, die vorgeben, was sie tun können, damit alles gut wird, ohne dass sie sich Gedanken machen müssen. Manchmal wünsche ich mir das auch. Es wäre so einfach!

11

Aber mit der Vielfalt ist es nicht so einfach. Es ist eine Frage der Haltung. Einer Haltung, die Jahrzehnte lang geprägt wurde. Eltern und andere Bezugspersonen, die Schule und die Medien trugen dazu bei, dass ein bestimmtes Weltbild entstand und sich festigte. Meine Aufgabe ist es nun, dieses Bild zu hinterfragen, den Blick zu erweitern, bis er den Rand der Komfortzone erreicht und ahnen lässt, was dahinter wartet. Das macht Angst. Unbekanntes verunsichert Menschen, die es nicht gewohnt sind, überrascht zu werden, oder nicht die Möglichkeit hatten, verschiedene Wege zu ähnlichen Zielen kennenzulernen.

Es gibt Perspektiven in unserer Gesellschaft, die kennen wir gut. Von anderen wissen wir nicht einmal, dass es sie gibt. Darum geht es beim Thema "Inklusion". Wer kann teilhaben? Wer kann sich einbringen? Wer kann teilnehmen und seine Sicht auf die Dinge mitteilen? Wer wird gehört? Wer wird eingeladen? Wer darf einladen? Warum ist wer (nicht) dabei? Wie können wir unseren Blick für Barrieren schärfen, die Teilnahme erschweren? Wie können Begegnungen aussehen, die bereichernd für alle sind?

#### Gemeinsam, wo möglich - getrennt, wo nötig

Inklusion ist ein Geschenk der Behindertenbewegung. Die UN-Behindertenrechtskonvention verwies



auf Missstände, die Menschen an der Teilhabe hindern, und stellte klare Forderungen an die Gesellschaft. Das war ein Auftakt, der deutlich machte, dass Vielfalt nicht gleich Vielfalt ist. Es gibt Faktoren, die uns ein bequemeres und erfolgreicheres Leben bescheren als andere.

Inklusion heißt mittlerweile: Wertschätzung von Vielfalt und Gleichberechtigung auf allen Ebenen. Es geht nicht allein um den Aspekt der Behinderung, sondern auch um Ungleichbehandlung, bezogen auf soziale Herkunft und sozialen Status, auf Religion, Hautfarbe, Lebensalter, ethnische Zugehörigkeit, Herkunft, Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung und um die individuellen Überschneidungen dieser Zugehörigkeiten. Wir sind ja nicht nur weiß oder schwul oder christlich oder arbeitslos oder Kind. Die Lebensrealität eines weißen Kindes mit einer arbeitslosen Mutter und einem streng christlichen Vater, der gerade sein schwules Coming out erlebt, unterscheidet sich beispielsweise eklatant vom Leben eines schwarzen Rentners, der in einer heterosexuellen Beziehung mit einer muslimischen Transfrau lebt, die eine steile Karriere in der Wirtschaft hinter sich hat und gern ein Pflegekind aufnehmen möchte.

"Aber wir haben doch irgendwo eine schwarze Puppe in der Kita, oder? Und Laura aus der Krippengruppe hat lesbische Mamas. Ich glaube, da gibt's auch ein Buch. Das wollten wir auf jeden Fall anschaffen. Aber damit hat ja meine Gruppe erst mal nichts zu tun. Wobei – die eine Mama von Laura bekommt jetzt das zweite Kind, und das ist für unsere Kinder schon sehr spannend."

#### Malt eine Familie!

Für Kinder ist es wichtig, dass ihre Lebensrealitäten in ihrem Umfeld positiv repräsentiert sind. Deshalb bitte ich die Teilnehmenden in meinen Fortbildungen oft, eine Familie zu malen, und bespreche danach die Ergebnisse mit ihnen. Auf 80 bis 97 Prozent der Bilder erscheinen Mutter, Vater, Sohn und Tochter. Alle weiblichen Menschen tragen Kleider oder Röcke und haben lange Haare. Dann frage ich: "Wer von euch hat seine Herkunftsfamilie und das eigene Aufwachsen gemalt?" Im Schnitt melden sich 50 Prozent der Anwesenden. "Wer lebt derzeit in dieser Form von Familienzusammenstellung?" Es melden sich 40 bis 50 Prozent der Leute, aber nicht unbedingt die gleichen wie in der Runde zuvor. Ich frage weiter: "Inwiefern repräsentieren die Familien auf euren Bildern den Lebensalltag der Menschen, mit denen ihr arbeitet?" Ergebnis: Im Schnitt werden zwischen 30 und 50 Prozent der Menschen repräsentiert, also ein eher geringer Prozentsatz. Aber das ist das Bild, das den Teilnehmenden einfällt, wenn sie das Wort Familie hören. Das gleiche Bild finden wir in Bilderbüchern und Werbeclips, auf Plakaten und in Zeitschriften. Noch mal zur Erinnerung: Für Kinder ist es wichtig,

ihre Lebensrealitäten in ihrem Umfeld positiv repräsentiert zu sehen. Nur dann können sie sich gut entwickeln, eine stabile Identität aufbauen und spüren, dass sie einen Platz in der Gesellschaft haben. Das motiviert sie, sich einzubringen und ihre vielfältigen Erfahrungen zu nutzen. Wissen sie von der Vielfalt, die sie umgibt, können sie sie als Bereicherung erleben. Sie können Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen und schätzen lernen und sich als Teil der Gesellschaft fühlen. Deshalb haben pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, auch Pflegefamilien, Patchwork-Familien, Ein-Eltern-Familien, Regenbogenfamilien, Adoptionsfamilien, Kinder mit getrennt lebenden Eltern und gemeinsamer Elternschaft sowie alle andere Formen sichtbar zu machen und wertzuschätzen

#### Wann ist ein Kind ein Ausländer?

"Kommt ein Kind mit zwei Jahren in die Kita und kann kein Wort Deutsch, dann ist es für mich ein Ausländer – ganz egal, welchen Pass es hat und wo es geboren wurde. Bei uns bekommen die Ausländer dann erst mal Sprachförderung." Gilt das für alle Kinder, die mit zwei Jahren noch nicht sprechen und sich mit der (deutschen) Sprache schwer tun? Auch wenn die Kinder eine Sprache bereits gut sprechen, nur eben nicht die deutsche? Müsste es dann nicht "deutsche Sprachförderung" heißen?

In einem Kita-Team hörte ich: "Das ist doch klar, dass der Junge das Deutsche verlernt hat. Er war drei Monate in Indien und konnte Hindi sprechen. Das war toll, auch wenn wir ihn nicht verstanden. Als wir ein paar Wörter auf Hindi von ihm lernten, fing er wieder mit Deutsch an, und dann ging es ganz schnell. Er fand es toll, wie wir uns bemüht hatten. Das scheint ihn motiviert zu haben." Eine Erzieherin aus einem anderen Team erzählte: "Schweinefleisch gibt's bei uns schon lange nicht mehr. Das war so kompliziert, und jetzt können einfach alle, die Fleisch essen, das Gleiche essen." Manchmal ist es der leichtere Weg, sich auf Vielfalt und vielleicht auch auf Besonderheiten einzustellen.

Ich war mal in einer Kita, in der man nur zuckerfreie Mahlzeiten anbot, weil ein Kind unter einer starken Allergie litt. Die Umstellung sei kein Problem gewesen, erzählte mir eine Erzieherin. Sie habe die Sache selbst vorangetrieben, denn sie weiß, wie es ist, unter Allergien zu leiden und dann auch noch Ausgrenzungserfahrungen machen zu müssen. Das hatte sie motiviert, sich im Interesse des Kindes für einen barrierearmen Kita-Alltag einzusetzen. Letztlich kam das allen Kindern zugute, denn die meisten essen ohnehin zu viel Süßes.

"Wie alt bist du denn?" wird ein Kind gefragt. "Fünf Jahre." "Und wie lange bist du schon in Deutschland?" "25 Jahre."Gestehen nur wenige Menschen Kindern zu, dass sie deutsch sind, übernehmen die Kinder die

Migrationsgeschichten ihrer Eltern. Dies beschert ihnen häufig Heimatlosigkeit, da sie im Herkunftsland ihrer Eltern nur zu Besuch sind und von den meisten Leuten dort als Deutsche betrachtet werden. "Wir sagen nie vor den Kindern 'der türkische Junge', aber im Team schon. Da wissen dann alle, wen wir meinen. Na ja, vielleicht rutscht uns das im Alltag auch sonst mal raus. Ist doch unser kleiner Türke! Ist ja nicht böse gemeint."

#### Inklusion als Team-Thema

Ist ein Team bunt zusammengesetzt, bereichert das die Praxis, denn die Mitglieder bringen unterschiedliche Erfahrungen mit: Eine junge Frau, die gerade die Ausbildung absolviert hat, steckt voller neuer Ideen und freut sich, auf erfahrene Kolleginnen zu treffen, die ihr Wissen gern teilen. Wer selbst Mutter oder Vater ist, kann manche Sorgen und Ängste von Eltern besser einordnen. Ob ein Kollege einen schwerbehinderten Bruder hat, sieht man ihm genauso wenig an wie seine sexuelle Orientierung, auch wenn das noch immer viele Leute denken. Und ein Kopftuch verrät nicht, ob Bildung schwer zugänglich war oder ob schon die Großeltern akademische Abschlüsse hatten. Akzente und Dialekte lassen keine Rückschlüsse auf Intelligenz zu, und eine Migrationsgeschichte kann unterschiedlich wirken und wichtig sein.

In meinen Fortbildungen geht es mir immer darum, die Vielfalt von Teams sichtbar zu machen. Ob Identitätsbestandteile selbst gewählt, zugeschrieben, durch Geburt erworben oder auf anderen Wegen zu einem Teil von uns wurden – sie prägen uns und verhalfen uns zu Kompetenzen, die wir schätzen und brauchen. Außerdem ermöglichen sie uns, andere Menschen besser zu verstehen und uns für sie einzusetzen. So erklärte eine Grundschullehrerin: "Ich bin in einer großen Familie aufgewachsen und fand es toll, von vielen Menschen umgeben zu sein und immer jemanden zum Spielen zu haben. Wenn ich höre, dass Kinder in Großfamilien zu kurz kommen, ärgert mich das, und ich mische mich in solche Gespräche ein."

Ein Erzieher erzählte: "Ich wuchs bei meiner alkoholabhängigen Mutter auf und musste früh Verantwortung übernehmen. Heute achte ich besonders auf Kinder, die ruhig sind, angepasst wirken und sich für alles Mögliche verantwortlich fühlen. Ihnen möchte ich ein Ansprechpartner sein." Eine Mutter berichtete: "Ich stamme aus einer jüdischen Familie und bin mit Angst aufgewachsen. Am Abendbrottisch ging es häufig darum, ob Deutschland sicher genug für uns ist oder ob wir das Land besser verlassen. Wenn ich heute Berichte über Flüchtlinge sehe, frage ich mich, ob sie beim Abendessen ähnliche Gespräche führen."Ein Erzieher gestand: "Wenn ich traurig bin, fällt es mir schwer zu weinen. Ich höre dann immer Sätze

aus meiner Kindheit: Ein Tiger kennt keinen Schmerz. Oder: Echte Männer weinen nicht. Was würde ich dafür geben, einfach mal heulen zu können! Wenigsten kann ich heute dafür sorgen, dass die Kinder in unserer Kita ihre Gefühle ausdrücken dürfen." All dies zeigt: Inklusion ist auch ein Team-Thema. Gibt es dafür Ansprechpersonen? Mitbestimmungsmöglichkeiten? Wertschätzung, Rückhalt und Vertrauen? Werden die Bedürfnisse aller gesehen? Wird gemeinsam versucht, einen Weg zu finden, zu dem alle Ja sagen können? Das heißt nicht, alle sollen ihre Sahnehäubchen bekommen, aber mit Dauerbauchschmerzen soll niemand leben und auf Kosten anderer auch nicht. In meinen Fortbildungen gibt es bei diesem Thema immer viel Unmut über den Rahmen und die Struktur der Arbeit. Da lässt sich natürlich nicht zaubern. Aber kleine Schritte, die uns den Arbeitsalltag erleichtern, sind täglich möglich. Und gemeinsam kann man politische Forderungen besser formulieren und sich dafür einsetzen als im Alleingang.

#### **Fazit**

Inklusion ist keine neue Disziplin, die aufwendig erlernt werden muss. Längst wird sie überall gelebt. Jedes Team hat seine eigene Variante, um Menschen einzubeziehen und miteinander zu leben. Es gilt, von diesen Erfahrungen zu lernen, sich ihrer zu bedienen und sie auf andere Themenfelder zu übertragen. Sich mit Inklusion auseinanderzusetzen heißt, nach blinden Flecken zu suchen, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und neue Perspektiven einzunehmen, neugierig und mutig zu sein. Dazu braucht es keine besonderen Baumaßnahmen, denn der wichtigste Schlüssel zum diskriminierungsarmen Miteinander sind unsere Haltung, Mut und ein offenes Herz.

Mit der freundlichen Genehmigung der "Was mit Kindern GmbH"

**Daniela Stegemann** | Sozialpädagogin, Diversity-Trainerin und anerkannte Sexualpädagogin

Erschienen in: Daniela Stegemann: Was? Inklusion? Ohne mich! wamiki, Heft 5/2015, mehr auf: www.wamiki.de

wamiki ist die Abkürzung für "Was mit Kindern". So heißt unser Verlag. Wir entwickeln, produzieren und vertreiben als multimedialer pädagogischer Verlag Magazine, Fachbücher, Materialien und Ausstellung- en. Auf unserer Homepage www.wamiki.de findest du Anregungen für den Alltag, aktuelle Termine und Anzeigen, kontroverse fachliche Debatten, Unterhaltsames fürs Herz, überraschende Ideen und Austausch auf Augenhöhe. Wir wünschen viel Spaß beim Stöbern!

### Das Anderssein der Anderen als Bereicherung zu begreifen, darin liegt der Weg und das Ziel der Inklusion.

### Interview mit Monika Aly und Anke Zinser

n Deinem Text "Therapie – Versuch einer persönlichen Bilanz", Monika, sind wir auf ein Zitat von Adriano Milani Comparetti gestoßen, das da lautet: "Jedes Kind, auch das behinderte Kind hat seine eigene Normalität." Wie ist dieser Satz zu verstehen?

Monika: Das war ein typischer Satz von Adriano Milani Comparetti, (italienischer Neuropädiater 1919-1986 ) der mich als Therapeutin verwirrt hat. Er hat auch einen ähnlichen Satz gesagt: "Eine Therapie ist gut, wenn sie ohne Hände auskommt." Das ist erst mal für eine Therapeutin sehr verunsichernd, die glaubt, dass sie allein mit ihren Händen die Entwicklung eines Kindes mit gestörter Bewegung beeinflussen kann. Die eigene Normalität des Kindes bedeutet. dass diese nicht unsere Normalität sein muss. Ein Kind, das eine Bewegungsstörung hat, wird sein Leben lang eine Bewegungsstörung haben, weil damit eine gewisse Schädigung verbunden ist, verursacht durch die Geburt oder andere störende Einflüsse. Aber das Kind versucht mit kompensatorischen Mitteln. die ihm möglich sind, eine eigene Normalität herzustellen. Es bleibt trotzdem ein Kind und ein Mensch mit einer Zerebralparese. Aber auch ein Mensch mit einer Zerebralparese hat seine Normalität. Er wird nicht plötzlich über normale Bewegungsabläufe verfügen. Im Grunde suggeriert Therapie ja immer, dass das Kind irgendwann die sogenannte Schlange der Normalität erreichen wird. Es ist noch immer sehr verbreitet, dass Therapeuten versuchen einem Kind mit einer Bewegungsstörung normale Bewegungsabläufe beizubringen. Das passiert natürlich nicht, weil das gar nicht möglich ist. Das Kind hat durch seine cerebralen Bedingungen, bereits andere Kompensationsmechanismen entwickelt, die für das Kind seine Normalität darstellt. Das meint nicht, dass das unsere Normalität ist, sondern die Normalität des Kindes mit Behinderung - eine Behinderung, mit der das Kind leben kann, so wie es ihm möglich ist. Therapie hilft, das Kind in seinen kompensatorischen Voraussetzungen und Möglichkeiten zu unterstützen.

Wo liegen eurer Ansicht nach die Hindernisse und Herausforderungen für das pädagogische Fachpersonal, wenn es um die Verwirklichung einer inklusiven Haltung geht?

**Anke:** Wir sollten erst einmal mit den Herausforderungen beginnen. Es ist wichtig, dass Kinder mit einer Behinderung andere Bedürfnisse und Fähigkeiten

im Vergleich mit anderen Kindern haben. Die Herausforderung für das pädagogische Fachpersonal besteht dabei erst mal in der umfassenden Beobachtung. Zu Beginn der Integrationsbewegung wollten Erzieherinnen immer von uns rezepthaft wissen, was sie tun sollen, wenn sie ein Kind mit einer spezifischen Behinderung beispielsweise Down-Syndrom betreuen. Sie erwarteten einen Fahrplan, den sie abarbeiten können. Wir haben damals gesagt: Es ist ein gewisses Grundwissen notwendig; wenn man etwa ein Kind mit Autismus aufnimmt oder ein Kind mit einer Bewegungsstörung, muss ich verstehen, was die Möglichkeiten dieses Kindes sind. Aber auch diese Kinder kann man nicht unbedingt miteinander vergleichen. Sie haben ganz unterschiedliche Entwicklungsvoraussetzungen. Die Pädagogin muss herausfinden, wo das Kind steht und welche Interessen es hat. Das kann man nur durch Beobachtung. Das bedeutet, dass man lernen muss, ein Kind zu beobachten, und zwar auch in einer dialogischen Weise, also mit dem Kind in einen Dialog zu treten.



Darüber hinaus ist es wichtig, viel über das kindliche Lernen, was sich bei der Spielentwicklung zeigt, zu wissen. Wie entwickelt sich ein Kind "normal" und wie sieht es hingegen bei einem Kind mit einer geistigen Behinderung aus. Wir wissen, dass alle Kinder in der Spielentwicklung die gleiche Entwicklung durchmachen, aber eben bei Kindern mit einer geistigen Behinderung sehr viel zeitverzögerter. Das hat sehr viele Auswirkungen auf das pädagogische Handeln: Wie bereite ich den Raum vor? Was braucht dieses Kind, selbst wenn es fünf Jahre alt ist und auf der Spielentwicklung eines Dreijährigen oder Zweijährigen ist? Was muss ich dann für Materialien bereitstellen, damit das Kind erstmal mit seinen Möglichkeiten ins Spielen kommt und seine Fähigkeiten zeigen kann? Was kann ich vorbereiten, um dem Kind einen nächsten

Schritt in seiner Spielentwicklung zu ermöglichen? Dieses Wissen über die Spielentwicklung und der gezielte Einsatz von Spielmaterialien sind von entscheidender Bedeutung. Wir wissen, dass sich das Kind im Spiel selbst fördert. Das tun auch Kinder mit Behinderung.

Monika: Das ist ja auch ganz ähnlich mit der Bewegung. Wir haben von Emmi Pikler gelernt, dass ein Kind ein kleines bisschen mehr Herausforderung braucht, die weder über- noch unterfordernd sein dürfen. Es braucht Bewegungsangebote, die es gut erreichen kann, zugleich aber auch eine Herausforderung sind. Das ist auch bei der Spieltätigkeit so. Es muss immer ein bisschen mehr vorbereitet sein, dass ein Kind einen möglichen Schritt machen kann, aber nicht machen muss. Das wird das Kind bestimmen, ob es den Schritt heute oder erst in vier Wochen macht.

**Anke:** Um wirklich zu einer inklusiven Haltung zu kommen, ist es wichtig erst mal bei sich selber nachzufragen, wie stehe ich eigentlich dazu, wenn ich Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen betreue, u.a. Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Sich zu fragen, ob man in der Lage ist, den Kindern und ihren Eltern mit Offenheit zu begegnen, und zu fragen, was kann jetzt für dieses Kind in dieser Gruppe wichtig sein. Hindernisse bestehen immer dann, wenn man bestimmte Schablonen im Kopf hat, das Kind muss so und so sein, und es ist aber nicht so, und dann ein Aktionismus entsteht, weil ich das Kind ändern will. Das können große Hindernisse sein, was letztendlich auch die Beziehung zum Kind und zum Erwachsenen erheblich stören kann. Ein Kind kann nur etwas lernen oder gefördert werden, wenn es das selber will. Wenn es nicht will, dann gehen alle Bemühungen ins Leere, denn es geht nur mit dem Willen des Kindes.

# Was bedeutet das für die konkrete pädagogische Arbeit mit Kindern? Wie muss man sich anhand eines konkreten Beispiels pädagogisches Handeln vorstellen, das wirklich inklusiv ist?

Monika: Ich denke an ein Kind in einer Krippengruppe, das Probleme hatte und andere Kinder gebissen hat, wenn sie in seine Nähe kamen, oder auch weggelaufen ist oder geweint hat. Das war eine sehr schwierige Situation. Die Eltern wollten das Kind aus der Gruppe nehmen, weil sie sich sagten, dass das Kind die anderen Kinder schädigte, und auch dem Kind selbst ging es nicht gut in der Gruppe. Unsere Hypothese war, dass das Kind überhaupt nicht gut andere Kinder aushalten konnte, gleichzeitig hat es die anderen Kinder aber sehr gerne beobachtet, wenn sie weiter weg waren. Daraufhin haben wir für das Kind in der Gruppe einen Platz eingerichtet mit einem Gitter und einer Tür, sodass das Kind einen

eigenen Spielraum bekam. Die Eltern haben das zuerst nicht verstanden, aber sie haben es dann akzeptiert, dass das Kind einen eigenen Raum hatte, wo es friedlich spielen konnte. Es hat auch die anderen Kinder beobachtet. Auch die anderen Kinder haben sich daran gewöhnt. Dann haben wir vorgeschlagen, dass jemand die Türe aufmacht. Dann fing das Kind an, auch mal aus seinem Raum raus zu gehen und zu gucken und dann auch wieder zurück in seinen Raum zu gehen. Es hat sich auch immer weiter von seinem eigenen Raum entfernt. Mit der Zeit ist auch das ein oder andere Kind zu ihm in den Raum gegangen. Und das ging gut. Das Kind konnte aktiv sein, es musste sich nicht mehr wehren, nicht beißen, und ist in seinem Sosein, in seinen Ängsten, in seinen Unsicherheiten respektiert worden, denn das wichtigste ist, dass das Kind spielen und tätig sein konnte.

**Anke:** Es ist sehr beliebt, gerade bei älteren Kindern pädagogische Angebote zu machen. Es war Herbst. und die Kinder hatten die Aufgabe, Gips anzurühren, und der Gips sollte dann in einem Schuhkartondeckel verteilt werden. Dazu gab es viele Tannenzapfen, Kastanien und Eicheln. Das Ziel der Erzieherin war, dass die Kinder daraus ein Bild machen sollten. In dieser Gruppe war ein Kind mit Down-Syndrom, das unendlich Spaß daran hatte, mit dem Gips zu schmieren, und auszuprobieren, wie er sich anfühlt. Dann hat er auch auf Anweisung den Schuhkarton mit Gips ausgefüllt, aber dass da etwas reingedrückt werden sollte, war nicht sein Thema. Die Erzieherin hat ihn dann auffordernd angesehen und gesagt:" Möchtest Du nicht auch etwas da hineindrücken?" Dann hat man im Gesicht des Kindes einen schelmischen Ausdruck gesehen: Na gut, dann tu ich Dir den Gefallen, und nahm eine Kastanie und drückte sie mitten hinein. Das bedeutet, dass bei diesen Angeboten das Kind einen Teil der Aufgabe auch bewältigt und mitmacht. Aber er hatte kein Interesse, ein Bild herzustellen aber auch gespürt, dass er nur dem Erzieher zuliebe die eine Kastanie hinein gedrückt hat. Das ist wichtig für Erzieherinnen, dass die Kinder bei den Angeboten mitmachen können, aber immer nur nach ihrem Entwicklungsstand und nach ihrem Vermögen. Das ist in Ordnung, mehr muss es nicht sein. Man sollte die Erwartung herunterschrauben, dass alle das Gleiche tun müssen, sondern jeder macht nach seinen Fähigkeiten.

Monika: Ein anderes Beispiel handelt von einem Mädchen mit Down-Syndrom in einer Krippengruppe. Die Erzieherin hatte einen Plan, was die Kinder tun können und hat auf dem Boden Papier und Stifte ausgebreitet. Die Kinder haben dann gemalt und das kleine Mädchen, das ich beobachtet habe, hat die Dose mit den Stiften umgekippt und angefangen die Stifte durch den Raum zu tragen und sie in den



Papierkorb zu stecken. Denn ihr Thema war, Dinge woanders hinein zu tun, aber das Malen, wie es die Erzieherin vorhatte, war es nicht. Das konnte man dann gut der Erzieherin erklären, dass das jetzt die Spielaktivität des Kindes ist. Das Kind war völlig vertieft in seiner Tätigkeit, weil ja viele Stifte da waren, es war auch nicht eine einfache Situation, die anderen Kinder brauchten ja auch Stifte. Aber hier konnte man ganz klar sehen, was das Kind in der Situation braucht und dass es ein anderes Spielthema hatte.

Wenn man die Eigenentwicklung des Kindes voraussetzt, wie geht man am besten mit dem inneren Reflex um, helfen zu wollen? Wie lässt sich sicherstellen, dass Hilfe und Unterstützung angebracht und passend, nicht aber bevormundend und übergriffig sind?

Anke: Da helfen die Kenntnisse der Pikler-Pädagogik weiter, um die Entwicklung von Kindern überhaupt erkennen zu können. Der Reflex, behinderten Menschen helfen zu wollen, ist erst Mal nichts negatives. aber es hilft dem Kind nicht viel. Man muss schauen, in welchen Situationen wird geholfen oder auch sichergestellt, dass das Kind diese Hilfe auch annehmen und dabei aber auch sehr eigenaktiv sein kann. Das ist das entscheidende, das haben wir durch die Pikler-Pädagogik kennengelernt. Hilfestellung kann bei diesen Kindern schon sein, dass ich dabei bin, dass ich meine Unterstützung so anbiete, dass ich im Kontakt mit dem Kind bin und abwarte: Was kann das Kind jetzt alleine schaffen und wo bin ich dann auch vonnöten, wo kann ich kleine Hilfestellungen geben, die das Kind in die Lage versetzt, eigenständig etwas zu erreichen. Hilfe aus Mitleid hilft den Kindern nicht. Dann verlassen sie sich darauf und werden nicht selbständig. Ziel ist, dass auch ein Kind mit Behinderung bestimmte Kompetenzen im Alltag erlernt, aber es lernt nur, wenn ich eine gute Beziehung zu dem Kind habe und nur dann dem Kind Hilfestellung gebe, wenn es die Hilfe braucht. Das erfordert von den Erwachsenen, sich zurückzunehmen und zu schauen und zu spüren, ab wann braucht das Kind mich und wann greife ich ein und wann tue ich es nicht. Ich glaube, das ist eine hohe Kunst, Kinder nicht zu bevormunden und ihnen gegenüber übergriffig zu werden. Das gilt für alle Alltagssituationen wie An- und Ausziehen oder selber essen zu lernen. Das sind sehr fördernde Momente im Alltag – auch für Kinder mit Behinderung – da zu schauen, wie kann ich dem Kind helfen, z.B. mit ergänzendem Material, dass es eigentätig bleiben kann, ohne von mir abhängig zu sein.

Monika: Ein berühmtes Beispiel ist die Garderobensituation, wo man es entweder dem Kind überlässt, das Ankleiden selbst zu übernehmen oder es als Erwachsener für das Kind macht. Das Kind gewöhnt sich dran, dass es angezogen wird und dass es die Schuhe angezogen bekommt. In diesem Fall wird es nicht erst mal gefragt, mit welchem Fuß es anfangen möchte wie es im Pikler-Ansatz üblich ist: Wo kann man mit dem Kind kooperieren und nicht anstatt des Kindes etwas tun. Das ist schwierig, weil es auch eine Frage der inneren Ruhe ist, der inneren Zeit und auch der Struktur des Tagesablaufes. Erzieher sagen oft: Wir haben keine Zeit. Es ist ja diese schwierige Situation, wenn 20 Kinder in der Garderobe gleichzeitig an- oder ausgezogen werden. Aber wenn man diesen Moment nutzt, ein Kind alleine beim An- oder Ausziehen zu begleiten, dann ist das für das Kind etwas ganz Wertvolles, weil man dabei seine Eigenentwicklung unterstützen kann.

Anke: Das bedeutet aber auch, dass den Erzieherinnen klar sein muss, dass nicht wichtig ist, was ich mit dem Kind spiele oder welche Angebote ich dem Kind mache, sondern dass diese Alltagssituationen wichtig sind für das Kind. Genau diese Situationen im Alltag sind so wichtig für die Unterstützung des Kindes, dass es selbständig wird. Das gilt für alle Kinder gleichermaßen, da gibt es keine Unterschiede. Es sei denn, man muss Privilegien oder Besonderheiten für solche Situationen schaffen. Wenn ein Kind – zum Beispiel ADHS-Kinder - die einfach nicht am Platz stehen bleiben können, die einfach Probleme haben, Handlungen hintereinander in Abfolge durchzuführen und sich immer wieder selber von Situationen ablenken. Privilegien und Besonderheiten sind in diesem Fall einfache kleine Hilfsmittel wie zum Beispiel ein kleines Kissen, wo man sagt: "Das ist Dein Platz, da kannst Du Dich jetzt anziehen". Solche Angebote akzeptieren die Kinder. Da muss man ein bisschen Phantasie haben, wie man Kinder zu eigentätigen Handlungen bringt.

Monika: Und ich würde sagen, es geht hier nicht nur um die Unterstützung zur Selbständigkeit, sondern es ist auch ein Beziehungsaspekt. Wir hören oft, dass Eltern sagen. "Mein Kind ist nicht selbständig, es zieht sich nicht alleine an." Aber Selbständigkeit heißt auch ein Verlust an Beziehung. Von daher ist der Moment einer Eins-zu-eins-Situation auch eine Möglichkeit, in der die Erzieherin wartet und das Kind die Möglichkeit hat zu kooperieren. Da steht nicht nur das Ziel im Vordergrund, schnell selbständig zu werden.

**Anke:** Das kann man sehr gut abends in Abholsituationen sehen. Die Erzieherin weiß schon längst, dass das Kind bei ihr das anders macht, und kaum erscheint seine Mutter, ist die Situation gleich eine völlig andere. Es ist gut, dass das Kind "unselbständig" scheint, jetzt ist Mama endlich da und jetzt kann ich mir Hilfe holen. Diese Situation hat nichts mit Unselbständigsein zu tun, das Kind braucht die Beziehung und die Nähe der Mutter und lässt sich gerne helfen.

Wenn man als pädagogische Einrichtung an der Entwicklung einer inklusiven Haltung arbeitet und die eigene Normalität eines jeden einzelnen Kindes anzuerkennen versucht: Wie verhält man sich gegenüber anderen Akteuren, die einen anderen Blick auf dasselbe Kind haben und klassisch therapeutisch arbeiten?

Monika: Ich habe das ganz oft. Eltern haben stets den Anspruch, das Beste für ihr Kind zu tun, auch wenn es kontraindiziert ist. In den Einrichtungen ist es schwierig. Man sollte nicht über das Schlechte reden, was nichts nützt, sondern stattdessen eine neue Idee dazu geben, dazu anregen darauf zu schauen, was das Kind schon alleine macht. Nur so kann man arbeiten. Man kann da nicht als Besserwisser an die Arbeit herangehen, sondern lediglich gute Gewürze in die Suppe geben. Vielleicht hilft es, dass sie dann besser schmeckt.

**Anke:** Ich denke, wo eine Einrichtung sich wehren kann, wenn Therapeuten in die Einrichtung kommen und sagen, dass die Erzieherinnen bestimmte Dinge machen müssen, die sie eigentlich ablehnen. Das passiert bei der Vojta-Therapie, das passiert auch bei der - inzwischen aus der Mode gekommenen - Doman Delacato-Therapie, wo sehr viel interveniert wird von Erwachsenen und wo dann auch die Therapeuten erwarten, dass diese Therapie in der Kindertageseinrichtung weitergeführt wird. Das hieße dann auch, dass die Kindertagesstätte eine Verantwortung für diese Therapie trägt. Das geht gar nicht! Das dürfen Erzieherinnen auf keinen Fall übernehmen. Häufig haben Eltern sich bei mir beschwert, dass die Erziehrinnen dies ablehnen und sie zuhause die Therapie alleine durchführen müssen. Eine Kindertageseinrichtung hat andere Aufträge, aber nicht der verlängerte Arm von Therapeuten zu sein.

Monika: Das muss man ganz klar sagen: Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen haben pädagogische Aufgaben. Sie sind keine Therapeuten. Gleichwohl: Wenn das Kind Hilfsmittel braucht zum Sitzen, zum Stehen oder zur Fortbewegung, dürfen sich Erzieherinnen nicht dagegen wehren. Wenn ein Kind als kompensatorische Hilfe ein Hilfsmittel verordnet bekommt, dann muss es akzeptiert und unterstützt werden. Es hilft dem Kind eigenständig am Tagesgeschehen teilzunehmen.

Anke: Wenn es in Richtung einer inklusiven Arbeit gehen soll, dann ist es sinnvoll, dass Therapeuten und Pädagogen zusammen arbeiten. Die Therapeutin kann erfahren, was die Erzieherin die ganze Woche über in der Gruppe beobachtet hat, umgekehrt kann die Pädagogin viel von der Therapeutin lernen, ohne sie nachzumachen oder therapeutische Inhalte zu wiederholen. Sie sollten sich untereinander austauschen, warum eine Therapeutin etwas anderes macht als eine Pädagogin. Ein wichtiges Ziel der Inklusion ist, dass die Fachkräfte mit den unterschiedlichen Professionen sich gegenseitig unterstützen und ergänzen.

### Vielen Dank für das Interview.

Das Interview führten Steffi Deepen und Christian Haag.

**Monika Aly** | Kinderphysiotherapeutin, Systemische Beraterin, Pikler-Dozentin und Vorsitzende der Pikler Gesellschaft Berlin e.V.

**Anke Zinser** | Pikler-Pädagogin, ehemalige Integrationsbeauftragte der Senatsverwaltung für Bildung und Schule Berlin, Pikler Gesellschaft Berlin e.V.

#### Referenz:

Aly, Monika (1997). Therapie – Versuch einer persönlichen Bilanz. In: bidok Volltextbibliothek unter <a href="http://bidok.uibk.ac.at/library/aly-therapie\_bilanz.html">http://bidok.uibk.ac.at/library/aly-therapie\_bilanz.html</a>. Letzter Zugriff: 23/05/2018.

Aly, Monika (1999/2011/2013) Mein Kind im ersten Lebensjahr. Frühgeboren, entwicklungsverzögert, behindert? Oder einfach anders? Pikler Gesellschaft Berlin.

### "Centre de Ressources INCLUSO" der APEMH

Michèle Racké, Direktorin, Diplomierte Heilpädagogin

Mission des Dienstes INCLUSO?

Die zentrale Mission von INCLUSO besteht darin, jedem Kind, unabhängig von seinen Stärken, Schwächen und spezifischen Bedürfnissen, außerhalb der Schule den Zugang zu einer Kindertagesbetreuung und nonformalen Bildung zu ermöglichen und von der Gemeinschaft vieler unterschiedlicher Kinder zu profitieren. Unsere Mission richtet sich aber auch darauf, es allen Familien zu ermöglichen, von der Kindertagesbetreuung zu profitieren.

ehr geehrte Frau Racké, was ist die zentrale

### In welchem politischen Kontext steht diese Mission?

Entwickelt hat sich die Idee von INCLUSO insbesondere im Kontext der UN-Konvention zur Inklusion mit ihren Artikeln 7 und 24, die sich auf die Rechte von Kindern mit Behinderung, deren Chancengleichheit und den Zugang zu Bildung beziehen. Zugleich steht die Idee auch im Kontext der Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben aller Familien. Ganz aktuell steht die Arbeit von INCLUSO im Kontext des Luxemburger Rahmenplans zur nonformalen Bildung. Einer seiner vier Grundpfeiler ist der der Inklusion. Alle Betreuungsstrukturen sollen demnach eine inklusive Pädagogik umsetzen. In diesem Zusammenhang steht auch das 2017 eingeführte Konzept der "SEA (Service d'éducation et d'accueil) inclusif", das es durch zusätzliche Ressourcen den Bildungseinrichtungen ermöglichen soll, sich grundsätzlich als Struktur auf die Situation inklusiver Arbeit einstellen zu können.

### Wie hat sich der Dienst entwickelt?

INCLUSO wurde 2012 gegründet. Die Ausgangsüberlegung innerhalb der APEMH war damals, dass noch immer zu wenige Kinder mit einer Behinderung oder mit spezifischen Bedürfnissen in den Betreuungsstrukturen im Land einen Platz finden. Von Seiten der APEMH konnte hingegen auf eine langjährige Erfahrung der inklusiven Betreuung in der Maison relais Topolino zurückgeblickt werden. Anstatt auf den Weg zu gehen, dieses Angebot lediglich zu vervielfältigen, fiel hingegen die Entscheidung, das Wissen und die Erfahrungen inklusiver Arbeit innerhalb der APEMH den bereits vielfach vorhandenen Kindertageseinrichtungen im Land durch einen Dienst zur Verfügung zu stellen und diese Einrichtungen auf dem Weg zu inklusiver Arbeit zu unterstützen.

### Welche Angebote umfasst INCLUSO?

Das Angebot von INCLUSO umfasst zwei große Grund-

pfeiler: Zum einen stärker generalisierte Angebote wie Sensibilisierung, Information und Fortbildung zu inklusiver Pädagogik sowie die Begleitung von Einrichtungen, die ihre pädagogische Praxis überdenken möchten und sich auf den Weg inklusiver Arbeit begeben möchten. In diesem Prozess können wir Einrichtungen beraten und unterstützen. Zum anderen stärker spezifische Angebote, um Einrichtungen in Bezug auf Fragen und Schwierigkeiten des Teams zu der Situation eines Kindes zu unterstützen, um dem Team Sicherheit in ihrer pädagogischen Arbeit zu geben und die Abläufe der Einrichtung auf die spezifischen Bedürfnisse des Kindes einzustellen.

### Aus welchen Professionen setzt sich das Team zusammen?

Das Team von INCLUSO besteht aktuell aus acht Professionellen, dazu gehören Pädagogen, Psychologen, Heilpädagogen, Ergotherapeuten und Psychomotoriker. Es ist demnach ein ganz interdisziplinäres Team. Es ist uns ganz wichtig, das Team von seinen Kompetenzen her ganz breit aufzustellen, um den verschiedenen Missionen von INCLUSO gerecht zu werden. Die Mitarbeiter im Team haben unterschiedliche Qualifikationen und professionelle Vorerfahrungen, was die Arbeit sehr bereichert. Die Begleitung einer Kindertageseinrichtung wird intern von unserem gesamten Team besprochen und diskutiert. Das gibt uns die Möglichkeit, durch die verschiedenen Blickwinkel im Team eine bestmögliche Antwort auf die Fragen in der Praxis zu geben.

#### Wie funktioniert INCLUSO?

Eine Einrichtung mit einem Beratungsbedarf ruft uns an, und ein Mitarbeiter nimmt die Anfrage auf. Es wird ein Ersttermin mit der Einrichtung vereinbart. bei dem das ganze Team und die Leitung dabei sind, um uns gemeinsam bewusst die Zeit zu nehmen, um die Schwierigkeiten und Bedarfe zu diskutieren und die weiteren Schritte der Begleitung durch INCLU-SO zu besprechen. Wenn es um Fragen geht, die das Team in Bezug auf die Arbeit mit einem bestimmten Kind beschäftigt, findet eine intensive Beobachtung der pädagogischen Praxis durch einen Mitarbeiter von INCLUSO statt, um sich ein Bild vom Tagesablauf und der Funktionsweise der Einrichtung zu verschaffen. Hierzu wird ein Bericht für das Team verfasst, der mit dem Team diskutiert wird. In diesem Bericht werden ausschließlich Empfehlungen für die inklusive Arbeit ausgesprochen. Im Anschluss überlegen wir

gemeinsam mit dem Team, wie sie sich auf die Situation des Kindes in der Einrichtung individuell einstellen können, indem zwei bis drei Zielsetzungen und notwendige Ressourcen definiert werden, um die pädagogische Praxis der Situation anzupassen.

### Wer kann das Angebot von INCLUSO in Anspruch nehmen?

Alle Dienstleister im Bereich der Service d'éducation et d'accueil (SEA) für Kinder von null bis zwölf Jahren, klassischerweise Crèches und Maison relais, aber selbstverständlich auch Tageseltern können die Angebote von INCLUSO in Anspruch nehmen. Es geht in der Arbeit von INCLUSO um die Beratung von Professionellen zur Gestaltung ihrer erzieherischen Arbeit im pädagogischen Alltag. Es geht nicht um eine therapeutische Arbeit mit Kindern.

### Wann und wie kann eine Anfrage an den Dienst gerichtet werden?

Teams, die sich zu einem oder auch mehreren Kindern Fragen zum Umgang mit deren spezifischen Bedürfnissen stellen und sich daraufhin eine externe Beratung, Begleitung und Unterstützung wünschen, sind typische Momente für eine Anfrage bei INCLU-SO. Das kann ganz weit gehen und Kinder mit spezifischen Beeinträchtigungen und Behinderungen betreffen, aber auch Fälle von Verhaltensproblematiken oder herausforderndem Verhalten. Ausserdem richten auch Einrichtungen, die ihr pädagogisches

Konzept allgemein im Hinblick auf die inklusive Arbeit weiterentwickeln möchten ihre Anfrage an INCLUSO. Anfragen werden von unserem Team telefonisch angenommen unter der Nummer: 26 37 49 75. Zudem ist die Emailadresse incluso@apemh.lu verfügbar. INCLUSO ist es wichtig, schnell zu reagieren. In der Regel können Anfragen innerhalb von drei Wochen bearbeitet werden.

### Was wünschen Sie sich für die zukünftige Entwicklung der inklusiven Arbeit in Luxemburg?

Das ist eine sehr komplexe Frage. Aber für mich wäre ein Ziel, dass wir irgendwann gar nicht mehr von Inklusion sprechen, sondern jeder so respektiert wird wie er ist, und dass es Normalität ist, Gemeinschaft mit allen Menschen ohne Begrenzungen zu leben.

### Vielen Dank für das Interview. Das Interview führte Christian Haag.



10, rue du Château L- 4976 Bettange-sur-Mess Tél. : (+352) 26 37 49 75



### Centre de Ressources INCLUSO de l'APEMH

Michèle Racké, Directrice Générale, pédagogue curative diplômée

adame Racké, quelle est la mission centrale du service INCLUSO?

La mission centrale d'INCLUSO consiste à permettre à chaque enfant, quels que soient ses forces, ses faiblesses et ses besoins spécifiques, d'accéder à une structure d'accueil et à l'éducation non formelle en dehors de l'école et de profiter d'une communauté d'enfants différents. Mais elle vise aussi à permettre à toutes les familles de bénéficier des possibilités d'accueil de l'enfance.

### Dans quel contexte politique cette mission s'inscrit-elle?

L'idée d'INCLUSO s'est surtout développée dans le contexte de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et en particulier de ses articles 7 et 24, qui portent sur les droits des enfants handicapés, l'égalité des chances et l'accès à l'éducation. Elle s'inscrit aussi dans une volonté de mieux concilier vie privée et vie professionnelle pour toutes les familles et, de façon très actuelle, dans le contexte du cadre de référence national luxembourgeois sur l'éducation non formelle, dont l'inclusion forme l'un des guatre piliers. On attend donc de toutes les structures d'éducation et d'accueil la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Il faut aussi mentionner à cet égard le concept du SEA inclusif, introduit en 2017, qui vise fondamentalement à permettre aux structures éducatives de se préparer au travail inclusif au moyen de ressources supplémentaires.

#### Comment le service s'est-il développé?

L'APEMH a fondé INCLUSO en 2012, face au constat que trop peu d'enfants en situation de handicap ou présentant des besoins spécifiques trouvaient une place dans les structures d'accueil du pays. L'APEMH bénéficiait d'une longue expérience en matière d'accueil inclusif dans la Maison relais Topolino. Mais plutôt que de simplement reproduire cette offre, elle a décidé de mettre ses connaissances et expériences en matière de travail inclusif à la disposition des nombreuses structures d'éducation et d'accueil de l'enfance au Luxembourg à travers un service et de les accompagner sur la voie menant au travail inclusif

### Quelles sont les offres d'INCLUSO?

L'offre d'INCLUSO repose sur deux piliers centraux: premièrement, des offres plus généralisées en

matière de sensibilisation, d'information et de formation continue sur la pédagogie inclusive ou d'accompagnement des institutions qui souhaitent revoir leur pratique pédagogique et s'engager dans le travail inclusif, un processus au cours duquel nous pouvons les conseiller et les soutenir; deuxièmement, des offres plus spécifiques de soutien aux institutions confrontées à des questions et difficultés à l'égard d'un enfant en particulier, afin d'offrir à l'équipe pédagogique une sensation de sécurité dans son travail et adapter les processus de la structure aux besoins spécifiques de l'enfant.

### Quelle est la composition de l'équipe?

L'équipe d'INCLUSO se compose actuellement de huit membres professionnels, dont des pédagogues, des psychologues, des pédagogues curatifs, des ergothérapeutes et des psychomotriciens. Il s'agit donc d'une équipe tout à fait interdisciplinaire. La diversité des compétences au sein de notre équipe est très importante pour nous, car elle nous permet de mener à bien les différentes missions d'INCLUSO. Les membres de l'équipe disposent de diverses qualifications et expériences professionnelles qui enrichissent grandement notre travail. Lors des discussions d'équipe concernant l'accompagnement d'une structure d'accueil, les différentes perspectives nous permettent ainsi d'apporter la meilleure réponse possible aux questions qui se posent dans la pratique.

### **Comment fonctionne INCLUSO?**

Une structure qui a besoin de conseils nous appelle et l'un de nos membres prend la demande en charge. Un premier rendez-vous est convenu en présence de toute l'équipe et de la direction afin de prendre le temps de discuter tous ensemble des difficultés et des besoins et d'examiner les différentes étapes de l'accompagnement proposé par INCLUSO. Lorsque la demande porte sur le travail avec un enfant en particulier, un membre du personnel d'INCLUSO procède à une observation intensive de la pratique pédagogique au sein de la structure afin de se faire une idée du déroulement de la journée et de son mode de fonctionnement. Un rapport comportant exclusivement des recommandations pour le travail inclusif est réalisé puis examiné par toute l'équipe. Nous réfléchissons ensuite en équipe aux façons dont la structure en question peut s'adapter à la situation de l'enfant en définissant deux à trois objectifs et en établissant les ressources nécessaires pour ajuster sa pratique pédagogique.

### Qui peut utiliser l'offre d'INCLUSO?

Les offres d'INCLUSO sont accessibles à tous les services d'éducation et d'accueil (SEA) pour les enfants de zéro à douze ans, généralement les crèches et les maisons relais, mais aussi bien sûr les assistants parentaux. Le travail d'INCLUSO consiste à conseiller les professionnels vis-à-vis de la conception de leur travail éducatif dans le quotidien pédagogique. Il ne s'agit pas d'un travail thérapeutique avec les enfants.

### Quand et comment adresser une demande au service?

Les équipes contactent habituellement INCLUSO lorsqu'elles se posent des questions sur la manière de répondre aux besoins spécifiques d'un ou de plusieurs enfants et souhaitent obtenir des conseils, un accompagnement et un soutien externes à ce niveau.



10, rue du Château L- 4976 Bettange-sur-Mess Tél. : (+352) 26 37 49 75 L'éventail est très large, depuis les limitations et handicaps spécifiques jusqu'aux comportements problématiques ou difficiles. INCLUSO reçoit aussi des demandes de la part de structures qui souhaitent globalement développer leur concept pédagogique vers le travail inclusif. Notre équipe reçoit les demandes par téléphone au 26 37 49 75, ou par e-mail à l'adresse incluso@apemh.lu. Il est important pour INCLUSO de réagir rapidement: les demandes sont en général traitées dans un délai de trois semaines.

### Qu'espérez-vous pour le futur développement du travail inclusif au Luxembourg?

C'est une question très complexe et spécifique. Mais l'un des objectifs à mes yeux est qu'un jour, on ne parle plus du tout d'inclusion, mais que chacun soit respecté tel qu'il est et qu'il soit normal de vivre en communauté avec toutes et tous, sans limitations.

### Un grand merci d'avoir répondu à nos questions!

L'interview a été menée par Christian Haag.



### Schwächen

**Gerlinde Lill** 

eine Stärken ohne Schwächen. In unserem Sprachgebrauch scheint das Eine nicht ohne das Andere auszukommen. Sich einfach nur an Stärken zu freuen ist verpönt, sie müssen sofort durch Schwächen relativiert werden. Was ist da los?

Warum tun wir uns so schwer damit, uns von dem Begriff "Schwächen" zu verabschieden? Warum können wir nicht bei uns selbst oder bei anderen erkennen, welche Ressourcen vorhanden sind, und sie nutzen? Was wird überhaupt als Schwäche bezeichnet, was haben wir im Kopf, wenn wir diesen Begriff gebrauchen?

### Etwas (noch) nicht zu beherrschen?

Das liegt in der Natur der Sache. Kein Mensch kann alles und alles sofort. Aber er kann alles lernen – wenn er das will, wenn es ihm wichtig ist. Kinder bauen von Tag zu Tag ihr Wissen und Können aus, weil und wenn sie es wollen. Unentwegt. Mit Hingabe. Ist das nicht wunderbar und anerkennenswert?

#### Fehler zu machen?

Aus Fehlern wird man klug, hat schon meine Großmutter gesagt. Sie sind das Durchgangsstadium zur Erkenntnis, sagt Reinhard Kahl im "Lob des Fehlers". Warum also sollen Fehler als Schwächen diskreditiert werden, statt sich an ihnen zu freuen, weil sie den Weg zu Lösungen weisen? "Trial and error" heißt das Verfahren, in dem Kinder ihre Versuche unternehmen, ihre Erkenntnisse gewinnen und ihre Fähigkeiten ausbauen. Ich wünsche mir, dass wir eine Fehlerkultur entwickeln, die das unterstützt – auch bei uns Erwachsenen. Die Angst vor Fehlern hindert uns oft genug daran, mutig Neues zu probieren.

#### Nicht perfekt zu sein?

Ist Perfektion wirklich anzustreben? Mir sind perfekte Menschen eher unheimlich. Sie verweisen mich darauf, dass mir nicht alles gelingt und ich nicht alles schaffe, obwohl ich mich bemühe.

### Sich selbst gern darzustellen?

Ist Selbstdarstellung eine Schwäche? Wenn ich mir anschaue, wie schwer es zum Beispiel Erzieherinnen fällt, zu zeigen, was sie können, und sich interessant zu machen, dann ist die Freude an der Selbstdarstellung aus meiner Sicht entschieden zu schwach ausgebildet. Wie oft wird Erfolgsbilanz gezogen, wie oft mit Stolz die eigene oder gemeinsame Leistung präsentiert? Genau!

### Besondere persönliche Eigenschaften?

Vielleicht ist jemand schüchtern, zurückhaltend oder langsam. Solche Menschen sind meist besonders liebenswert, oft einfühlsam und lassen anderen Raum. Was ist also ihre Schwäche, die es zu überwinden gilt? Woran misst sich das? Leiden sie selbst darunter? Oder ist es eher so, dass Anderes von ihnen erwartet wird? Ist Langsamkeit eine Schwäche? Oder eher eine wunderbare Art des Seins? Vielleicht ist sie unerträglich? Aber für wen? Ab wann ist Ungeduld eine Schwäche? Ich zum Beispiel bin sehr ungeduldig. Muss ich daran arbeiten? Oder ist das manchmal vielleicht ganz produktiv?



### Welche Schwächen gibt es noch?

Ach ja – manche Menschen haben ein Handicap. Aber ausgerechnet darin eine Schwäche zu erkennen, das entspricht nicht meiner Vorstellung. Integration als (gnädige) Einbindung von "Schwachen" in den Kreis der "Starken"? So bitte nicht. Gerade in der Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit und unterschiedlichen Voraussetzungen liegt die Chance, alle Menschen als gleichwertig anzuerkennen. Gleichwertig heißt nicht gleichartig. Nichtaussonderung bedeutet auch, zu sehen, was jeder Einzelne beizutragen hat.

Nur gemeinsam sind wir stark. Wie das Stärken-Schwächen-Modell zusammenpasst mit Akzeptanz von Verschiedenheit und individueller Besonderheit bleibt mir ein Rätsel. Respekt und Achtung vor den Einzelnen, so wie sie sind, schließt aus meiner Sicht die Kategorisierung in Stärken und Schwächen aus.

#### Worum geht es bei Schwächen und Stärken?

Offensichtlich ist die Stärken-Schwächen-Analyse ein schwieriges Feld und kann nur im Verhältnis zu einem bestimmten Maßstab definiert werden. Die Frage ist, wer den Maßstab setzt. Setze ich ihn selbst? Messe ich mich an meiner Idealvorstellung? An meinen Zielen, also daran, wie ich sein oder werden will? Oder wird der Maßstab von außen gesetzt? Das Letztere scheint doch nahe zu liegen. Wer aber sagt mir, welche Stärken und Schwächen ich habe? Wer bestimmt, was aus- und was abgebaut werden soll? Gibt es allgemeingültige Maßstäbe? Welche sind das? Die fernen Kompetenzziele?

Den Begriff "Schwächen" kenne ich - mal von Herzoder Blasenschwäche abgesehen - vor allem aus der Schule: Leistungsschwäche, Lernschwäche, Konzentrationsschwäche, Lese-, Rechtschreibschwäche, Schwächen in bestimmten Fächern... Schwächen werden schlecht benotet und müssen per Nachhilfe beseitigt werden. Schwach ist immer der Einzelne, daher wird am Einzelnen herumrepariert - koste es. was es wolle. "Schwache" Schüler werden gnadenlos ausgesondert. Neuerdings haben Schwächen auch in der Kita wieder Konjunktur. Nach PISA werden die Defizitkinder gesucht und bearbeitet. Checklisten sind im Umlauf, Erzieherinnen spüren akribisch den Entwicklungsstand einzelner Kinder und vor allem mögliche Mängel auf. Die dahinter liegende Absicht ist sicher ehrenwert, geht es doch um individuelle Förderung, unter anderem, damit die Kinder einen guten Start in der Schule haben. Was Kinder für Höchstleistungen erbringen, indem sie sich zum Beispiel ihre Muttersprache und eine weitere Sprache aneignen, das wird dabei nicht gesehen, sondern nur das, was sie noch nicht perfekt beherrschen. Und leider werden wieder nur die Kinder gemessen und bewertet, eingeteilt und - wenn als schwach erkannt - "in die Reparatur gegeben". Überprüft wird nicht der Kontext, in dem sie ihre Kompetenzen entfalten, nicht die Schwachstellen im Umfeld geraten ins Visier, sondern das defizitäre Kind.

Besteht nicht die Gefahr, dass Schwächen durch Maßnahmen, die zu ihrer Beseitigung eingesetzt werden, und die oft damit verbundene Stigmatisierung verstärkt werden? "Du bist nicht gut genug, du brauchst Sonderförderung", hören Kinder. Sollte es nicht besser darum gehen, sie in ihrem Selbstvertrauen zu stärken und ihre Lebens- und Lernfreude anzuregen,

um die Basis für Entwicklung zu schaffen? Sprachförderung im Alltag – einschließlich der Achtung und Förderung der Muttersprachen – wäre eine wirksame Alternative.

#### **Zuversicht und Zuspruch**

Wenn ein Kind auf die Welt kommt, weiß es nichts von unseren Vorstellungen über Stärken und Schwächen. Es ist neugierig und traut sich an alles heran – auch an die Überwindung seiner Grenzen. Und die begegnen ihm jeden Tag. Misserfolge gehören dazu, nichts klappt auf Anhieb.

Was für eine Leistung, unverdrossen daran zu arbeiten, die eigenen Grenzen auszudehnen und nicht aufzugeben! Das Kind hat einen inneren Motor, der es treibt, es will weiter kommen, es will können, was es noch nicht kann, es will groß und stark werden – und es glaubt zunächst fest daran, dass das möglich ist. Aber dann kommen wir mit unseren Bewertungen: Das kannst du (schon), da bist du stark; das kannst du (noch) nicht, da bist du schwach, da musst du dich mehr anstrengen – gemessen an einem Normkind, Zielkind, Sollkind. Oder woran sonst?

Nun reflektiert das Kind sich selbst in den Bewertungen der Anderen, es vergleicht und macht sich ein Bild von dieser Welt und sich selbst darin: Wie stark oder schwach bin ich? Je nachdem, wie die Rückmeldungen ausfallen und welche Erfolge das Kind einfahren kann, wird es mutig bleiben oder (mehr oder weniger) verzagen. Ein mutiges Kind aber braucht Herausforderungen und Erfolge, das Vertrauen in seine schlummernden Fähigkeiten, in den Reichtum seiner Möglichkeiten, Zuversicht und Zuspruch statt Verweis auf Schwächen. Dann wird es sich auch weiterhin daran machen, seine Grenzen zu überwinden. Wenn schon lebenslanges Lernen, dann bedeutet das eben auch, lebenslanges Lernen aus Fehlern, lebenslange Überwindung von Hemmungen, lebenslanges Wachsen an Herausforderungen, lebenslange Entwicklungsmöglichkeiten, lebenslange Entscheidung darüber, was für mich bedeutsam ist und den Einsatz lohnt – lebenslange Veränderungswünsche eben. Schwächen schwächen nur. Deshalb sollten wir den Begriff versenken.

Mit der freundlichen Genehmigung der "Was mit Kinder GmbH".

**Gerlinde Lill** | promovierte Pädagogin, Grafikerin und Politologin

Aus: Gerlinde Lill: Begriffe versenken. Über Sinn und Unsinn pädagogischer Gewohnheitswörter. Erscheint im Oktober 2018 in erweiterter Neuauflage. Das Buch ist seit 2015 bei wamiki erhältlich.

# Glosse D'Francine kënnt an d'Klass

#### De Papparazzo

Esou e Pappen-Congé ass awer mol eppes schéines. Et huet een endlech mol erëm Zäit fir, virum akafen, um Comptoir e Béierchen ze drénken, den Tour de France ze kucke wärend een d'Wäsch faalt, sech mat de Mammen op der Spillplaz auszetauschen, de Butz op de Bus sichen ze goen, an all déi flott Saache maachen déi soss de Mamme virenthale waren.

Wéi eist Klengt dann haut aus der Schoul koum, hu meng feinfühleg Sensoren direkt erfaasst, dass eng gewessen Opreegung an der Loft houng. An se sollte mech net täuschen. "Pappa ech hunn e gaaaanz wichtegen Ziedel vun der Joffer am Bichelchen" sou d'Begréissung . Super, duecht ech, dat heescht meeschtens dass an der Schoul gekacht gett, en Ausfluch um Programm steet, op jiddwerfalls heescht et Fräizäit fir de Papp.

"Komm da kucke mer mol wat dann op deem Ziedel steet" hunn ech nach grad gesot kritt virun dass den ominéise Saatz koum deen ufänkt mat: "Also d'Joffer soot…" a spéitstens do wousst ech, dass de fräien Nomëtteg sech a Loft opgeléist huet. "...DU misst mir dat erklären". Ok elo mol fir d'éischt kucke wat op deem Ziedel da steet.

esou ewéi d'Elsa!" sou d'Äntwert. Bon mat Géigefroe komme mer hei net weider. Optioun B wier Mr. Google froen, mais dann heescht et erëm, dass Mamma méi weess an och méi ze soen huet. Also och keng Alternative. "Paaapaaa!" Ongedold mëscht sech breet. Sou zweeten Ulaf, "weess de, de Joâo, aus denger Klass, dee kënnt jo vun enger Insel wou et ganz waarm ass, a wëll et do sou waarm ass," "ah", sot de Butz "ech weess, d'Francine huet och eng méi eng staark pigmentéiert Haut", "jo esou ähnlech, komm ech weisen der et emol an engem Buch". Elo heescht et sech konzentréieren, iwerleeën an dat richtegt Buch eraus wielen. Wat kann een huelen? Ah d'Biene Maja, perfekt, de Willy ass och esou en typeschen "ABS<sup>1</sup>" Kandidat dat klappt. "Kuck, du kenns jo d'Maja an de Willy, gell. An d'Maja dat fäert jo ni an de Willy,...", "jo an de Willy ass ëmmer midd an hongereg an d'Maja muss ëmmer de Willy bei der Hand huelen. Soll ech d'Francine dann och bei der Hand huele wann et fäert?" Ech mierke mer kommen der Léisung schonns méi no. " Well wéi mir geplënnert sinn, hunn ech och gefaart am Précoce an dunn huet d'Eva mech och bei der Hand geholl", sou déi logesch Schlussfolgerung vu menger Duechter.



Léif Elteren, ...., e neit Kand, ....., Francine, ...... Inclusioun, ......, Trisomie, ....., Kanner virbereeden,.... Cordialement ,.... d'Léierpersonal.

Na toll, ass mer duerch de Kapp gaangen, dann huet een eng Heelpädagogin als Fra an da wann een se brauch, da sëtzt se op der Aarbecht. Wéi soll ech dat mat deene Chromosomen iergendwéi verständlech eriwwer bréngen. Mat erwaardungsvollen Aen huet de Butz mech gekuckt an op eng Reaktioun gewaart. "Weess de," wollt ech grad ufänken, a gouf ënnerbrach mat "d'Joffer sot, dass d'Francine e ganzt extra Kand ass, mais wat ass dann extra, Pappa?" Mat engem gewessen Drock ze äntweren ass mer meng Erfarung als Formateur dee Moment ze gutt komm an hunn gekonnt gekontert mat: "wat mengs du da wat extra um Francine ass?". "Hat ka sécher zauberen,

"Dat ass eng ganz gutt Idee, ech mengen dass d'Francine sech vill freet wann's du et déi éischt Deeg bei der Hand hëls, da fäert hatt sécherlech och net." Sou, dat hunn mer gutt geléist. Fin de compte geet et jo bei der Inclusioun do drëms, dass ee jidderee mat der gläicher Achtsamkeet a Respekt behandelt, sou dass den Terme vun der "Inclusioun" quasi iwwerflësseg ass

Wärend de Butz schonns am gaangen ass seng Prinzessinekleeder aus dem Schaaf ze fëschen, schwirre meng Gedanke schonns bei den nächste méi "kriddelegen" Kannerfroen. Fir an Zukunft besser virbereet ze sinn, mellen ech mech mol bei menger Kollegin Silvia an der Formatioun un. Mengen hatt huet iergend esou en Thema mat Storchen, Kabes, Beien a Blummen. Schuede kann et jo net.

36 Abeille à Besoins Spécifiques n°2|2018

### Issu du quotidien

## INCLUSION



Renate Alf, "kindergarten heute" (Zeitschrift) Juni 2018

### Lesezeichen

### Accueillir mieux, accueillir plus

Réfléchir et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil des enfants plus inclusifs, 2011

ous accueillez des enfants de 0 à 6 ans ?

Vous souhaitez renforcer l'accessibilité de votre lieu d'accueil à tous les enfants et à toutes les familles ? Cet outil accompagne votre équipe.

Depuis 2011, la COCOF, à travers le programme de l'Observatoire de l'Enfant, soutient l'accompagnement par le RIEPP d'équipes de milieux d'accueil 0-3 ans qui souhaitent développer ou renforcer leur accessibilité à toutes les familles, et en particulier aux plus fragilisées d'entre elles. C'est dans ce cadre, et plus particulièrement à travers le programme «Accueil pour tous» et ensuite «Accueillir Mieux, Accueillir Plus», que le RIEPP a co-construit cet outil, en collaboration étroite avec les professionnel·le·s des milieux d'accueil accompagnés ainsi qu'avec d'autres acteurs de terrain du secteur de l'accueil 0-6 ans.

### Viser qualité et accessibilité

La qualité des pratiques d'accueil est au cœur de chaque projet d'accueil. L'accessibilité, par contre, ne va pas encore de soi partout; certains enfants, certaines familles, continuent à avoir moins de chances que d'autres de pouvoir accéder à un lieu d'ÉAJE, alors qu'il s'agit d'un DROIT reconnu par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Viser l'accessibilité de lieux d'ÉAJE de qualité est donc un véritable enjeu de société, touchant aux questions d'équité et de justice sociale.

### Accueillir Mieux, Accueillir Plus, un outil dynamique

Travailler l'accessibilité, c'est réfléchir et agir sur cinq dimensions, qui s'imbriquent les unes dans les autres par zoom progressif: la société, l'environnement, l'institution/les professionnel·le·s, les familles, les enfants. Ces cinq dimensions comportent chacune trois points d'attention particuliers. Les quinze points d'attention sont étroitement liés entre eux; travailler un des points, cela a généralement des répercussions sur l'ensemble des points.

L'outil se compose donc de cinq dimensions faisant chacune l'objet d'un livret. Vous y trouverez:

 des questions «réfléchir» et «agir», pour stimuler la réflexion, encourager le débat d'idées, accroître la prise de conscience de l'impact des choix pédagogiques et de fonctionnement sur l'accessibilité, et donner des pistes d'action

- des témoignages, qui illustrent la réflexion et l'action de lieux d'ÉAJE qui cherchent à développer leur fonction sociale et à accroître leur accessibilité à tous les enfants et à toutes les familles
- des idées d'actions concrètes à mettre en œuvre pour accroître l'accessibilité d'un lieu d'accueil

### **Utilisez l'outil comme bon vous semble!**

Il n'y a pas une seule bonne manière de travailler: on peut commencer par n'importe quel livret, n'importe quel point d'attention et n'importe quelle question. On peut travailler un point d'attention de manière approfondie avant de passer à un autre, ou au contraire, aborder plusieurs points simultanément.

L'outil comporte aussi un plateau de jeu, qui vous permet d'utiliser les livrets de manière ludique, si vous le souhaitez.

### Envie de vous lancer? Besoin de plus d'infos?

Anne-Françoise Dusart & Joëlle Mottint RIEPP asbl - accueilpourtous@riepp.be



### **Inklusion in der Kitapraxis**

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): Inklusion in der Kitapraxis Bd. 1-5. Verlag Was mit Kindern GmbH, Berlin, 2017.



Vorurteile sind ein natürliches Produkt der menschlichen Informationsverarbeitung. Diese Erkenntnis ebnete den Weg, nicht mehr das Ziel eines vorurteilsfreien Denkens zu verfolgen, sondern sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden, sie zu hinterfragen um dann das Handeln entsprechend auszurichten. In pädagogischen Institutionen treffen bekanntlich eine Vielfalt an unterschiedlichen Lebenswelten aufeinander. Die Herausforderung und Kunst besteht darin, den Rahmen zu schaffen, in dem sich alle Beteiligten – Kinder, Eltern bzw. Familien, (pädagogisches) Personal – wiederfinden, einbringen und entfalten können. Es ist

demnach von großer Bedeutung, dass sich das pädagogische Personal in einer vorurteilsbewussten Denkweise schult und diese in ihrem Handeln umsetzt um Mechanismen der Ausgrenzung zu verhindern. Dies entspricht dem Gedanken der Inklusion. Wie aber kann Inklusion in den pädagogischen Institutionen umgesetzt und gelebt werden? Dieser Frage wird in den fünf hier vorgestellten Praxisbüchern nachgegangen. Die Bände sind in Handlungsfelder unterteilt, so dass man sich, je nach Schwerpunktsetzung, noch einmal besser in ein bestimmtes Handlungsfeld einarbeiten kann:

- Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten
- Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten
- Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten
- Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten
- Die Kita vorurteilsbewusst leiten

Jeder Band führt mit einer kompakten Einleitung in das Handlungsfeld ein, um dann Beispiele guter Praxis vorzustellen. Letztere bilden eine gute Grundlage, um Umsetzungsmöglichkeiten kennenzulernen und die vorher dargestellten theoretischen Hintergründe mit der Praxis zu verzahnen. Reflexionsfragen helfen dabei, sich selbst und als Einrichtung einzuschätzen, sein Denken und Handeln sowie seine bisherigen Umsetzungsstrategien zu überprüfen und Denkanstöße zu liefern, wie Inklusion (noch) gedacht werden kann. Die Bücher bilden eine hilfreiche Grundlage, sich als Team mit dem Gedanken der Inklusion auseinanderzusetzen. Die theoretischen Grundlagen sind kurz, aber ausreichend dargestellt, so dass zusätzlich viel Raum für gute Praxisansätze bleibt. Bilder und Illustrationen lockern die Textpassagen auf und unterstützen dabei, sich das Beschriebene konkret vorzustellen. Vor allem aber wird mit diesen Praxishilfen deutlich, dass sich Inklusion eben nicht nur auf ein konkretes Handlungsfeld bezieht, sondern sich bestenfalls als roter Faden durch die ganze Einrichtung zieht und so auch vom pädagogischen Personal mitgetragen wird.

### **Ouvertures**

ACEPP: Guide de la pratique professionnelle en structures Petite enfance ouvertes à la diversité sociale, économique et culturelle. Paris, 1998







L'ACEPP (Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels) est une association regroupant environ 1000 lieux d'accueil Petite Enfance en France. Cet ouvrage est un outil de réflexion à destination des professionnels travaillant dans le domaine de l'accueil de l'enfant. Accueillir les enfants de manière inclusive, dans le respect de la diversité des enfants et des familles, implique une remise en question continue de chaque professionnel, chaque structure. Cet ouvrage est un guide méthodologique qui est le fruit de cette recherche action et qui se présente sous la forme de 17 fiches reprenant des thèmes différents comme par exemple:

- Etablir le premier contact
- Accueillir au quotidien
- Dépasser les obstacles culturels dans la communication
- Le partenariat avec les parents

Pour chaque fiche, il y a quelques notions théoriques, des points de méthode mais aussi des exemples pratiques et des récits d'expérience. Il permet à chacun de faire le point sur ce qui est déjà mis en place et ce qui pourrait encore l'être tout en ayant à l'esprit qu'il n'existe pas une seule façon de faire.

### **NEIES AUS DEM SPILLDAPP**

as WÜRDEst du tun?

Karin Gruß; Tobias Krejtschi: Was WÜRDEst du tun? Minedition, Bargteheide, 2. Auflage 2017.

Die Würde des Menschen ist unantastbar – so steht es im Art. 1 des deutschen Grundgesetzes. Auch in der Präambel der europäischen Grundrechtecharta wird die Würde des Menschen als universeller Wert der Europäischen Union definiert. Doch wie genau kann ein würdevolles Miteinander im Alltag aussehen? In ihrem Kinderbuch greift die Autorin unterschiedliche Szenarien auf, in denen die Würde des Menschen verletzt wird. Einige, wie z.B. das Warten auf den erlösenden Aufruf in die Sportmannschaft, könnten den Kindern aus ihrem Alltag bekannt sein, andere wiederum neu, so dass ein Transfer stattfinden kann.



Was

Die Illustrationen unterstützen dabei, die Gefühlswelt der Beteiligten kennenzulernen und sich in die verschiedenen Perspektiven hineinzuversetzen. Anhand der

Frage "Was WÜRDEst du tun?" wird der Leser dann nach jeder Alltagssituation aufgefordert, über sein eigenes Handeln nachzudenken bzw. Möglichkeiten zu finden, wie die Würde der einzelnen Protagonisten bewahrt werden könnte. Was WÜRDEst du tun? ist ein wertvolles Kinderbuch, das gute Impulse liefert, um mit Kindern und Jugendlichen über ein würdevolles Miteinander ins Gespräch zu kommen. Dabei wird deutlich, dass ein achtsamer und respektvoller Umgang notwendig sind, um jedem Menschen, unabhängig von seiner Herkunft, seines Aussehens oder seiner körperlichen Verfassung, ein würdevolles Dasein zu ermöglichen. Für Kinder ab 6 Jahren.

#### Nur wir alle

Lorenz Pauli; Kathrin Schärer: Nur wir alle. Atlantis, Zürich, 2012.

Dem Hirschen ist langweilig und so macht er sich auf die Suche nach einem Spielgefährten. Anfangs fehlt der Maus die Fantasie, wie ein gemeinsames Spiel zwischen ihr und dem doch um einiges größeren Tier aussehen könnte ¬- schließlich bringen sie beide ja ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit. Doch aus der anfänglichen Ablehnung entsteht bald ein neues Spiel das zeigt, dass ein Umdenken ganz neue Möglichkeiten mit sich bringt. Und so finden sich doch bestimmt auch Lösungen, wie der Fisch und das Erdmännchen mitspielen könnten. Nur die Elster findet mit ihrem bestim-



menden Auftritt keinen Platz. Und vor dem Bär muss man sich auch in Acht geben, oder? Pauli und Schärer präsentieren ein humorvolles und sehr ansprechend illustriertes Kinderbuch, in dem nicht nur deutlich wird, dass ein Zusammenspiel manchmal Fantasie erfordert, damit alle ihren Platz finden und partizipieren können.

Auch Themen wie Vorurteile, Kompromissbereitschaft und soziales Verhalten werden auf subtile Art eingeflochten, so dass diese konkret und kindgerecht besprochen werden können. Dabei kann die Geschichte auch für Erwachsene Impulse liefern um darüber ins Gespräch zu kommen, wo Rahmenbedingungen oder Blockaden den Inklusionsgedanken möglicherweise noch verhindern und welche Anstrengungen unternommen werden könnten, um diese zu überwinden. Für Kinder ab 3 Jahren.

#### Comme toi

Jean-Baptiste del Amo; Pauline Martin: Comme toi. Gallimard jeunesse, Paris, 2017

Une belle histoire sur la différence qui nous montre que chacun est unique avec son cœur qui bat et ses différences.

La différence est abordée à travers la présentation de différents animaux. Un lapin qui aime vivre avec sa famille, comme nous. Une vache et son veau qui aiment être réconforté, protégé, comme nous. Des petits cochons qui aiment jouer dans la boue et faire des bêtises, comme nous

Cet album nous montre que les animaux ne sont pas bien différents de nous, qu'ils ont des émotions, qu'ils sont uniques, qu'ils ont besoin de réconforts...

Le respect et la bienveillance qui sont dues dans cet albums aux an-

imaux invite aussi le lecteur au respect et à la bienveillance vis-à-vis des autres et le leurs différences.



### Ce que j'aime vraiment

Astrid Desbordes: Ce que j'aime vraiment. Albin Michel, Paris, 2017

Archibald, jeune jouer de tennis perd un match. Après sa défaite, il se sent tout petit comme il le dit si bien à sa maman. A la suite de cela, sa maman l'emmène en promenade et ensemble ils observent la nature tout en réfléchissant aux différences, aux forces, aux compétences de chacun. Est-ce qu'un oiseau n'est pas doué car il ne sait pas nager? Et un papillon n'est-il pas doué car il ne sait pas chanter? Quant au pommier son handicap serait-il dû au fait qu'il ne sache pas nager? Archibald en cherchant va trouver ce que lui aime et réussit. Il va s'entrainer en doutant parfois, mais ses parents le soutiendront toujours. Et un jour Archibald se sent comme un pommier, un papillon et un oiseau. Plongez au cœur de ce livre afin de comprendre. Parcourir cet album, c'est un peu une façon poétique de prendre conscience de la différence de chacun.



### Valise pédagogique - La diversité au quotidien

Cette valise a pour thème la diversité.

La diversité est définie comme « caractère, état de ce qui est divers se référant à la multiplicité, pluralité, variété, hétérogénéité, richesse, contraire de concordance, ressemblance, monotonie, uniformité » (Le Petit Robert de la langue française, édition 2004).

Le terme « diversité » inclut la langue, l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle, les caractéristiques physiques (couleur de cheveux, de peau,...), l'origine sociale, l'origine culturelle, l'origine géographique, la nationalité, la religion, les croyances, le handicap, la culture familiale (habitudes alimentaires, vestimentaires, traditions,...), les

COTAGO CONTROL CONTROL

compositions familiales, les styles de vie, les goûts, le caractère, la manière de communiquer,...

Dans les lieux d'accueil, il est important que les enfants soient confrontés à la diversité, qu'ils apprennent non seulement à l'accepter mais à la respecter. Il est donc important de créer un lieu dans lequel la diversité est toujours et systématiquement représentée. Vous trouverez dans cette valise du matériel (jeu des familles, littératures professionnelles et enfantines, DVD,...) ainsi que quelques exemples d'activités qui vont dans ce sens et qui peuvent être facilement réalisées avec les enfants. Le but de ces activités est de dialoguer avec les enfants, d'échanger et de leur permettre d'exprimer leur ressenti.

### **AGENDA**

### Barfußwanderung / Sentier pieds nus

er Barfusswanderweg & Motorikpark Medernach-Kengert (Aerenzdallgemeng) hat jeden Tag geöffnet vom 30. April bis zum 30. September. **Start**: grosses Feld neben Camping "Auf Kengert", zu erreichen über Larochette und kombinierbar z.B. mit dem Schloss von Larochette (zu Fuß vom Schloss +- 1,5 km). Der Weg ist ungefähr 745 Meter lang und einen Meter breit. Beim Durchschreiten wird ein Bewusstsein für die verschiedenen Materialien wie Sandstein, Mulch, Splitt, Sand, Rasen- oder Holzpflaster bzw. Kiesel entwickelt. Eine Einrichtung für Jung und Alt gleichermaßen. Also: Schuhe aus und rein ins Vergnügen.

#### Spaß und Gesundheit "unten ohne"

Der Motorikpark™ bietet auf einem weitläufigen, durchdachten und ansprechend gestalteten Areal die Möglichkeit sich körperlich und geistig fit zu halten. Die speziell entwickelten Geräte eignen sich für Menschen aller Alters- und Fitnessgruppen. Dabei zeigt sich, dass an den einzelnen Stationen jeweils verschiedenste Übungen möglich sind und jeder seine eigenen Ideen in die Übungen einbringen kann. Der Motorikpark™ bietet sowohl Kindern als auch Erwachsenen die Möglichkeit, Balance, Koordination, Kraft und Fitness zu tanken und trainieren.

Die Teilnahme ist gratis, Anmeldung bei grösseren Gruppen erwünscht. (**Tel. 837186**)

Le sentier pieds nus et le sentier des sens psychomoteurs à Medernach-Kengert (Aerenzdallgemeng-Vallée de l'Ernz) sont ouverts tous les jours du 1er mai au 30 septembre. **Début**: grand champ à côté du camping "Auf Kengert", on y parvient par Larochette et on peut combiner avec une visite au château de Larochette (à pied du château +- 1,5km). Le sentier a une longueur d'environ 745 mètres et un mètre de large. En marchant on prend conscience de différents matériaux comme le sable, le paillis d'écorce, le gravier, l'herbe, le bois, la pierre ou les cailloux. Un plaisir pour les jeunes et les moins jeunes. Donc: enlevez vos chaussures et faites une expérience de plaisir pur.

#### Amusement et resourcement "nature"

Le sentier des sens psychomoteurs vous permet de garder la bonne forme physique et mentale sur une aire spacieuse et adéquate. Le matériel spécialement conçu est adapté pour les personnes de tous âges et de toute condition physique.

Le sentier des sens psychomoteurs offre tant aux enfants qu'aux adultes la possibilité d'entraîner leur équilibre, la coordination, la force et la condition physique et de se ressourcer.

La participation est gratuite, réservation recommandée pour les groupes. (**Tel. 837186**)



### www.barfussweg.lu facebook.com/Barfusswanderweg

Für Schulklassen, Maison Relais, Crèches,... gibt es spezielle Angebote, siehe Folder auf der Webseite zum Download.

### www.barfussweg.lu facebook.com/Barfusswanderweg

Pour les écoles, les maison relais, les crèches,... il y a des offres forfaitaires, veuillez télécharger le dépliant sur le site web.

### **Invitatioun - Dageselterenfest zu Esch**

#### Léif Dageselteren,

D'agence Dageselteren kuckt 2018 op 10 Joer flott Zesummenaarbecht mat iech zeréck a mir géifen dat gär mat iech zesumme feieren. Dofir invitéiere mir iech an är Kanner op eist Fest, den **11.9.2018 am Centre ForMida zu Esch/Alzette an der Hiehl**. Vun **10-18 Auer** fannt dir do flott Atelier'en, e Rallye, an eng Visitt vun der ForMida. Fir lessen a Gedrénks ass gesuergt!

Mir wiere frou dëst Fest mat iech ze feieren. Bis den **25.8.** kennt dir iech umellen um **26 20 27 94-1** oder per mail op: csa@arcus.lu

#### Wat ass d'ForMida?

E kreative Recyclingszenter, wou dir gratis Reschtmaterialien aus der Industrie kritt fir kreativ mat äre Kanner kennen ze spillen, bastelen an experimentéieren.

#### Chers assistants parentaux,

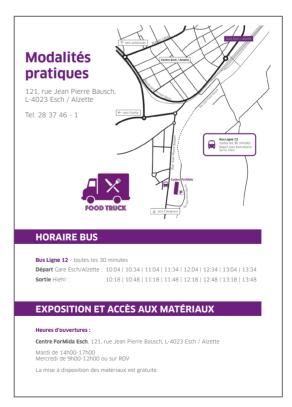
En 2018, l'agence Dageselteren fête ses 10 ans d'existence et de bonne collaboration avec vous. C'est pourquoi nous vous invitons ainsi que vos enfants à notre fête des assistants parentaux à **Esch/Alzette sur le site de notre nouveau centre ForMida**. Des ateliers pour enfants, un rallye ainsi qu'une visite de la ForMida vous y attendent. Nous serions heureux de vous y retrouver nombreux le **11.9.2018** de **10h à 18h**. Nous nous occupons du repas et des boissons.

Vous pouvez vous inscrire jusqu'au **25.8.** à l'adresse suivante : **csa@arcus.lu** ou par téléphone au **26 20 27 94-1** 

#### Qu'est-ce que la ForMida?

C'est un centre de recyclage créatif où vous pouvez recevoir gratuitement du matériel de récupération provenant de différentes industries. Ce matériel peut être utilisé de façon créative avec les enfants à travers le jeu, le bricolage et les expérimentations.





#### Fotos

Cover: Maison Relais Biwer + Crèche Tandel

S.3 ©Robert Kneschke - fotolia.de

S.4 Jugendhaus Mamer

S.5 ©Bea Busse - fotolia.de

S.6 @M.Dörr & M. Frommherz - fotolia.de

S.7 Crèche Niederanven

S.8 Maison Relais Niederanven

S.9 Maison Relais Tandel

S.10 Maison Relais Diekirch

S.11 Commune de Differdange

S.12 Crèche Niederanven

S.14 Crèche Tandel

S.17 Maison Relais Biwer

S.18 Maison Relais Biwer

S.19 Maison Relais Biwer

S.20 Maison Relais Biwer

S.21 Crèche Feulen

S.23 ©Robert Kneschke - fotolia.de

S.26 ©santypan - fotolia.de

S.28 Crèche Feulen

S.31 Commune de Differdange

S.33 Incluso

S.34 Maison Relais Biwer

S.36 ©janista - fotolia.de

S.42 SIT Aerenzdallgemeng a.s.b.l.

focus

11, rue du Fort Bourbon L-1249 Luxembourg

Tel.: 28 37 46 - 1 www.arcus.lu

#### **Kontakt:**

kanneramfokus@arcus.lu

#### Redaktionsteam:

**Buck Claudine** 

Deepen Steffi

Haag Christian

Ruppert Caroline

#### Mitarbeiter:

Bienfait Elena

Bormann Christiane

Bourdrel Ludovic

**Buck Claudine** 

Calvo Salomé

Castellani Ingrid

Deepen Steffi

Del Degan Jenny

Del Guerzo Silvia

Dormal Marc

Fève Christine

Haag Christian

Herdtle Anna

Hoffmann Sarah

Horn Nicole

Jacoby Sonia

Kaes Nathalie

Lautner Jochen

Lepère Anne-Sophie

Louis Annouck

Mulahusic Jasmina

Pasanen Tuulia

Pinto Elisabete

Rippinger Beatrix

Ruppert Caroline

Trausch Sylvie

Tronci Mélanie

Van Beusekom Geert

Weber Carole

#### Druck:

Imprimerie Schlimé Auflage: 5000