

A propos Cover: ...kreatives Potenzial

„Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.“

So steht es in Artikel 30 (2) der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die am 28 Juli 2011 vom Luxemburger Parlament ratifiziert wurde. Ein gutes Beispiel von kreativem Potenzial zeigt das Cover dieser arc-Ausgabe. Die Einrichtung Centre Kompass bietet Menschen mit psychischen Schwierigkeiten den Rahmen des Kunststalliers solidART an, in dem sie vor allem im Bereich der Malerei Kreatives produzieren. „...im Mittelpunkt stehen eher die Überwindung von Ängsten, die Lust am Experimentieren und die Freude am kreativen Prozess“ - so steht es auf der Internetseite des Centre Kompass (www.cermm.lu), der den Dialog mit der Gesellschaft immer wieder sucht über Ausstellungen der Werke der KlientInnen. Darüber hinaus organisiert das Centre Kompass regelmäßig ein Internationales Symposium über Kunst, das sich als Forum an ein breites Publikum wendet.

Kreatives Potenzial wird auch dringend gebraucht, wenn es nun darum geht die UN-BRK in Luxemburg umzusetzen. In diesem Prozess geht es an allererster Stelle darum oft tiefsitzende Haltungen zu verändern und den Mut zu entwickeln innovative Wege zu gehen. In einer inklusiven Gesellschaft ist Heterogenität die Norm und jede/jeder

ist auf seine Art und Weise einzigartig und Teil der Vielfalt. In der Konsequenz heißt das, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren dergestalt sein müssen, dass allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe und barrierefreie Zugänge in möglichst vielen gesellschaftlichen Teilbereichen ermöglicht wird.
Work in Progress!

Das Centre Kompass ist eine Einrichtung des Cercle d'entraide et de Réadaptation pour Malades Mentaux (CERMM). Der gemeinnützige Verein wurde 1979 von Mitarbeitenden des Centre Hospitalier Neuropsychiatrique (CHNP) gegründet und hat seit 1986 eine Konvention mit dem Gesundheitsministerium.

 **arc** archiv
fir sozial aarbecht,
bildung an erziehung

- Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Luxemburg
- Diversity Management
- Beratungsstelle MOBILE
- Trabajo Digno
- Nouvelle réglementation pour l'accès à la profession de l'assistant social



Éditeur-expéditeur: ANCES a.s.b.l., BP 78, L-7201 Walferdange, www.ances.lu

Port payé
P/S. 035

123

Dezember 2012
Joergang 34

Inhalt

Editorial

A. ANCES-News

- p. 3 La Caravane des Droits de l'Enfant – septembre 2012
p. 3 RADELUX – in Genf angekommen

B. Artikel aus Theorie und Praxis, Interviews, Meinungen, Kommentare Thema: UN-Behindertenrechtskonvention in Luxemburg

- p. 4 01 Die UN-BRK ist in Luxemburg angekommen. Packen wir's an! **Arthur Limbach-Reich**
p. 11 02 Beziehung zwischen Eltern und CIS **Jessy Kurumundayil, Svenja Tordy**
p. 15 03 Herausforderungen an das Luxemburger Schulsystem **Pierre Backes, Marianne Vouel**
p. 21 04 Meine Schüler sind meine Schüler **Alain Adams**
p. 23 05 Bonnes pratiques en faveur d'une approche inclusive **Sylvie Bonne, Raymond Ceccotto, Michèle Racké**
p. 27 06 Gleiche Rechte für Alle! **Joël Delvaux**
p. 29 07 Stärkung durch Selbstvertretung – Némme mat Eis! **Patrick Hurst**
p. 31 08 Life in a wheelchair **Thierry Heck**

Außerdem

- p. 33 09 Sexualité et Justice **Norbert Campagna**
p. 36 10 Mit Diversity Management zum motivierten Team? **Patrick Wesquet**

C. Sozialportal Vorstellung von Einrichtungen, Arbeitsmethoden, Projekten und Akteuren

- p. 40 11 Beratungsstelle MOBILE – ein innovatives Konzept **Elisabeth Keil**
p. 43 12 Trabajo Digno – Wierdeg Aarbecht **Martine Greischer**

D. Aktuelles aus der Lehre Bachelor en Sciences Sociales et Educatives – Universität Luxemburg

- p. 47 13 News
Une nouvelle réglementation pour l'accès à la profession de l'assistant social au Luxembourg **Claude Haas**
p. 49 14 Témoignage
Interview von **Carole Biver** mit **Nadine Benz**
p. 51 15 Unter der Lupe
Forschendes Lernen im Bachelorstudiengang Sozial- und Erziehungswissenschaften (BSSE) – Überlegungen mit Blick auf das Europäische Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen (2012)
Ute Karl, Lisa Rupp

E. Schwaarzt Bried

- p. 53 16 Ici et Ailleurs
p. 55 17 Neuerscheinungen
p. 56 18 Dokumente
p. 57 19 Termine
p. 59 Informationen zur ANCES

Impressum



Die ANCES publiziert seit 1978 ein „bulletin“, das seit Oktober 2008 unter dem Namen „arc. archiv fir sozial aarbecht, bildung an erziehung“ erscheint. Die Publikation dient als Bogen („arc“) oder Brücke zwischen Theorie und Praxis in der sozialen Arbeit, soll die Entwicklung im Bereich der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg weiterhin dokumentieren sowie zur Diskussion anregen. Vorschläge für Beiträge und Ankündigungen sind an redaktion@ances.lu zu richten. Das Archiv aller Ausgaben des ances-bulletins seit 1978 ist online verfügbar über die Webseite der Nationalbibliothek: www.luxemburgensia.bn.lu.

arc. | archiv fir sozial aarbecht, bildung an erziehung

anciennement „ance-bulletin“

Jahrgang 34, Ausgabe 123, Dezember 2012

Herausgegeben von der Association Nationale des Communautés Educatives et Sociales

Association sans but lucratif (a.s.b.l.) RCSL No.: F5285

Section luxembourgeoise de la FICE, gegründet am 9. Juni 1978

Hinweis auf die Urheberrechte: gemäß Creative Commons (CC)

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/lu/>

Auflage dieser Nummer: 650 Expl.

ISBN-13 978-99959-610-6-0

Redaktionsteam:

Georgette Grein, Danielle Lellinger, Ulla Peters, Claudine Reichert,

Charel Schmit, Klaus Schneider, Denise Villanyi

Koordination dieser Nummer: Danielle Lellinger, Charel Schmit, Claudine

Reichert, Denise Villanyi

AutorInnen dieser Ausgabe: Alain Adams, Pierre Backes, Carole Biver,

Sylvie Bonne, Norbert Campagna, Raymond Ceccotto, Joël Delvaux, Martine

Greischer, Claude Haas, Thierry Heck, Patrick Hurst, Ute Karl, Elisabeth Keil,

Jessy Kurumundayil, Arthur Limbach-Reich, Michèle Racké, Lisa Rupp, Svenja

Tordy, Marianne Vouel, Patrick Wesquet.

Foto- und Illustrationsnachweis: Wir danken den AutorInnen und Institutionen

für das von ihnen zur Verfügung gestellte Bildmaterial sowie Alain Steffen

des Centre Kompass (CERMM) für die zur Verfügungstellung der Foto für

das Cover und der Fotos auf S. 60.

Layout: a | part / Druck: EXE Troisvierges



www.ances.lu

Nutzen Sie das online Angebot der ANCES-Webseite! Hier finden sie Informationen und Dokumente zu den Aktivitäten der ANCES, der ANCES-Mitglieder, der FICE sowie verschiedener Akteure aus dem Sozial- und Erziehungswesen. Ankündigungen für Veranstaltungen und Textvorschläge zum Online-Publizieren bitte an redaktion@ances.lu richten. Tragen Sie sich auf unserer Homepage in die Verteilerliste für die Newsletter ein!

Bezugspreise

Einzelheft - 10 €

Einzelheft (Sondernummer) - 15 €

Jahresmitgliedschaft (inkl. Abo) - 25 €

Jahresmitgliedschaft für Studierende - 10 €

Jahresmitgliedschaft für Einrichtungen - 100 €

Überweisungen auf das ANCES - Postcheckkonto

IBAN LU37 1111 0029 7767 0000

Mit dem Vermerk „cotisation ances/arc“ und der vollständigen Adresse

Numéro 123 du bulletin de l'ANCES.

Périodique Port payé P/S 035.

Éditeur, expéditeur:

ANCES - Association Nationale des Communautés Educatives et Sociales

Section luxembourgeoise de la FICE

Boîte Postale 78 / L-7201 Walferdange

info@ances.lu

www.ances.lu

www.fice-inter.net

www.fice-europe.org



Conditions d'utilisation

Les contenus de la présente publication sont mis à disposition, sauf mention contraire explicite, sous un contrat «Creative Commons: Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 Luxembourg».

Vous êtes libres de Partager - de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public, selon les conditions suivantes: Paternité. Vous devez citer le nom de (ou des) auteur(s) original(s) et celui de la publication «arc. archiv fir sozial aarbecht, bildung an erziehung» qui vous confèrent cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'oeuvre).

Pas d'utilisation commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.

Pas de modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création. A chaque réutilisation ou distribution d'un «arc. archiv fir sozial aarbecht, bildung an erziehung», (en tout ou en partie) vous devez faire apparaître clairement au public les conditions contractuelles de sa mise à disposition. La meilleure manière de les indiquer est un lien vers la page web suivante: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/lu/>

Chaque de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits sur cette oeuvre. Rien dans ce contrat ne diminue ou ne restreint le droit moral de l'auteur ou des auteurs.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur: copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé explicatif du Code Juridique (le version intégrale du contrat). Le Code Juridique peut être consulté ici: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/lu/legalcode>

Editorial:

Liebe ANCES-Mitglieder,
Liebe Leserinnen und Leser,

„Das Gute - dieser Satz steht fest - ist stets das Böse, das man lässt“¹. So oder so ähnlich könnte man die aktuelle Diskussion um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) auf den Punkt bringen. Die Einführung und Umsetzung der Konvention hat in Luxemburg eine lebhaft Auseinandersetzung in Gang gesetzt. Unterschiedliche Facetten und Perspektiven werden in der vorliegenden arc-Ausgabe vorgestellt.

In einem Überblicksartikel beleuchtet Arthur Limbach-Reich der Universität Luxemburg den rezenten Hintergrund und die aktuellen Auseinandersetzungen um die Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg unter Einbezug der internationalen Fachdiskurse. Wie der Autor anhand einzelner Stellungnahmen aufzeigt, bestehen doch bedeutsame Unterschiede im Verständnis und in der Umsetzung des Inklusionskonzeptes in Luxemburg, die bereits in den divergierenden Begrifflichkeiten und ideologieafinen Positionierungen ihren Ausgangspunkt haben. Inklusion wird vielfach unter partieller Unkenntnis des wissenschaftlichen Werdeganges und unter Eskamotierung der gesellschaftlichen und anthropologischen Implikationen in ein Gegensatzverhältnis zur Integration gebracht. Auf der Handlungsebene wird dadurch wenig gewonnen. Hier legt der Autor seinen Finger auf die Wunde noch immer bestehender Separation im Kontext der Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Landesgrenzen aufgrund nicht ausreichend vorhandener nationaler Angebote.

Im Rahmen ihrer Studienarbeit setzen sich zwei Studentinnen des Bachelorstudienganges Sozial- und Erziehungswissenschaften (BSSE) mit den bisweilen emotional aufgeladenen Beratungsgesprächen zwischen Eltern und Inklusionsausschuss (Commission d'Inclusion Scolaire - CIS) auseinander und zeigen bestehende Problemfelder auf.

Aus der Sicht des differenzierten Unterrichts stellen Marianne Vouel und Pierre Backes in einer kurzen historischen Replik die Entwicklung der *Education Différenciée* in Luxemburg vor, dessen pädagogischer Leitgedanke sich am Förderbedarf des einzelnen jungen Menschen mit einer Behinderung orientiert

und individualisierte, differenzierte und flexible Fördermaßnahmen anbietet. Dieser Arbeitsansatz braucht fachlich hochqualifiziertes Personal, das in Zukunft dringend gebraucht wird, um die Verwirklichung einer inklusiven Schule in Luxemburg möglichst weit voranzubringen. Die *Education Différenciée* sollte sich zu einem Kompetenzsystem weiterentwickeln, das weiteren Akteuren subsidiarisch fachspezifische Unterstützung anbietet.

Konkrete Erfahrungen mit der Inklusion in das Regelschulsystem schildert Alain Adams, Hauptschullehrer am *Atertlycée Redange*. Es werden individuelle Beispiele positiv verlaufener Inklusion dargestellt, die aufzeigen wie und unter welchen Rahmenbedingungen Inklusion gelingen kann.

Als eine der bedeutsamsten Dienstleister für Menschen mit intellektuellen Behinderungen gibt die *Fondation APEMH* eine Auswahl zu gelungener Praxis wider. Das Kompetenzzentrum Includo beschäftigt sich aktuell als Pilotprojekt mit der Sensibilisierung und Begleitung im Rahmen des wachsenden Bedarfs an Fachpersonal in frühpädagogischen Institutionen und in der Vorschulbetreuung. *Klaro* stellt das Konzept einer leicht verständlichen Sprache in den Mittelpunkt. *Leichte Sprache* will die Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne intellektuelle Behinderung erleichtern und somit bessere Partizipationsmöglichkeiten schaffen.

Aus Selbstbetroffenensicht schildern Patrick Hurst und Joël Delvaux die langsam in Gang kommenden Umänderungsprozesse in Luxemburg. Jedoch erweist sich wie hier herausgearbeitet wird, Papier als geduldig und es bestehen noch immer Tendenzen der Separation und Verdrängung der Ansprüche und Rechte, wie sie aus der UN-BRK erwachsen. Thierry Heck schildert seine persönlichen Erfahrungen als Rollstuhlfahrer in Luxemburg und geht auf noch immer bestehende Barrieren und unzureichende Adaptationen ein.

Insgesamt liegt mit dieser Ausgabe eine Vielzahl von Momentaufnahmen der Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg vor, die wie nicht anders zu erwarten ist, nicht deckungsgleich ja bisweilen widersprüchlich sind und gerade durch diesen Spannungsgehalt, so hoffen wir, zur aufmerksamen Lektüre und weiteren konstruktiven Diskussion Anlass geben.

Ihr arc- Redaktionsteam

¹ Bleidick, U. (2001) Das Gute- dieser Satz steht fest- ist stets das Böse, das man lässt. Kontingenz und Mittel-Zweck-Relation in der behindertenpädagogischen Ethik. Die neue Sonderschule, Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation. 46,1, 3-24.

Liebe Mitglieder und Partner der ANCES:

**Wir laden Sie herzlich ein teilzunehmen
an der jährlichen Generalversammlung
der ANCES**

**am Montag, dem 18. März 2013
17.00 – 18.30**

**im Gebäude des Lycée Technique pour
Professions Educatives et Sociales (LTPES)
46, rue de la Gare / 7535 Mersch**

**Die Generalversammlung findet statt
im Rahmen der alljährlichen
Semaine Internationale du Travail Social
18.03. – 22.03.13**

La Caravane des Droits de l'Enfant – septembre 2012

Ce voyage d'étude, organisé en collaboration avec l'Institut Universitaire Kurt Bösch, Dynamo International, l'Institut International en Droit de l'Enfant et le Ministère de la Famille et de l'Intégration du Grand-Duché de Luxembourg a été un succès. Pendant huit jours, les participant(e)s venus d'horizons divers (juristes, avocats, pédagogues, psychologues, travailleurs de rue,...) ont eu l'occasion d'approfondir leurs connaissances des mécanismes internationaux de protection des droits de l'enfant. Charel Schmit (président de l'ANCES) et Claude Janizzi (responsable du Service des Droits de l'Enfant auprès du Ministère de la Famille et de l'Intégration) ont participé de la part du Luxembourg au voyage d'étude. De Bruxelles à Genève, en passant par le Luxembourg, Strasbourg et Sion, les participant(e)s ont pu rencontrer des personnes des institutions européennes et onusiennes. A la commission européenne, ils/elles ont eu une présentation générale de la stratégie européenne en matière de droits de l'enfant et des divers textes existants.

A Luxembourg et à Strasbourg ils/elles ont rencontré e.a. le président du tribunal de l'UE, Marc Jäger, juge luxembourgeois, et Jean-Jacques Kasel, juge luxembourgeois de la Cour de Justice de l'UE. Les différent(e)s juges ont expliqué de quelle manière leurs institutions respectives surveillaient l'application des droits de l'enfant en Europe. A Sion, les participant(e)s ont assisté à une journée d'étude dédiée aux rôles et missions des « ombudspersons » pour enfants. A Genève, différentes ONG et la Coordinatrice aux droits de l'Enfant des Nations Unies ont présenté leurs missions. A la fin du voyage était prévue une rencontre avec l'actuel président du Comité des droits de l'enfant, Jean Zermatten, qui a expliqué les enjeux et les défis à venir de son institution. Un voyage qui, selon les organisateurs, sera renouvelé prochainement. Avis à d'autres intéressé(e)s qui veulent promouvoir les droits de l'enfant au Luxembourg !



RADELUX à Genève – Pré-session en février 2013

Le Rapport Alternatif des Droits de l'Enfant au Luxembourg (RADELUX) a été envoyé mi-novembre au Comité International des Droits de l'Enfant (CDE) à Genève. Tout au long de l'année 2012 un groupe d'ONG luxembourgeoises, le groupe RADELUX, a élaboré un rapport supplémentaire au 3^e et 4^e rapport gouvernemental combiné (envoyé à Genève en 2010). Le groupe RADELUX a développé dans son rapport 80 recommandations concrètes et réalisables à l'adresse du CDE et du gouvernement luxembourgeois. Le RADELUX comporte également un complément commun se référant sur la situation des mineurs trans' et intersexes. Il s'agit d'une expertise détaillée de cette thématique qui reste peu discutée au Luxembourg ainsi qu'au niveau international.

Le RADELUX a été validé par les neuf organisations suivantes: l'Association d'aide aux personnes épileptiques (AAPE), l'Association luxembourgeoise des pédagogues curatifs (ALPC), l'Association nationale des communautés éducatives et sociales (ANCES), la Conférence générale de la jeunesse luxembourgeoise (CGJL), ECPAT-Luxembourg, Initiativ Liewensufank, Info-Handicap, SOS Villages d'Enfants Monde et Transgender Luxembourg (TGL).

Le rapport gouvernemental des droits de l'enfant va être évalué par le Comité international d'experts de l'Organisation des Nations Unies à Genève au printemps 2013. Le groupe RADELUX est invité par le Comité à une pré-session le 6 février 2013 afin de discuter sur la situation actuelle des droits de l'enfant au Luxembourg. Le but de ce forum de questions-réponses est de fournir au CDE des informations supplémentaires par des acteurs du terrain. Cette procédure aide le CDE à identifier d'autres problèmes existants dans notre pays qui méritent d'être abordés avec les représentants luxembourgeois lors de la session officielle au printemps 2013.

Les documents du RADELUX sont consultables sur le site internet de l'ANCES: www.radelux.lu

Le 3^e et 4^e rapport gouvernemental combiné, les rapports antérieurs ainsi que les recommandations du CDE sont consultables sur le site internet du Ministère de la Famille et de l'Intégration: www.mfi.public.lu/publications/index.html



Lors d'une entrevue d'information et d'échange entre une délégation du groupe RADELUX et le Ministère de la Famille et de l'Intégration le 19 novembre 2012 : (de gauche à droite) Jos Voss (AAPE), Eric Schneider (TGL), Marie-Paule Max (ALPC), Maryse Arendt (Initiativ Liewensufank), Marie-Josée Jacobs (Ministre de la Famille et de l'Intégration), Charel Schmit (président de l'ANCES), Nico Meisch (responsable de la Division Famille, Enfance et Jeunesse au Ministère de la Famille et de l'Intégration), Hannah Bristow (ECPAT-Luxembourg).

01 Die UN-BRK ist in Luxemburg angekommen. Packen wir's an!

Arthur LIMBACH-REICH

Luxemburg hat 2011 die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und das Zusatzprotokoll ratifiziert. Mit Inkrafttreten des Gesetzes vom 28. Juli 2011 wurden beiden Abkommen auch für Luxemburg nun verbindlich. „Der Staat ist nun verpflichtet, die Bestimmungen der Konvention einzuhalten und progressiv umzusetzen.“¹ Die UN-BRK beinhaltet völkerrechtlich und menschenrechtlich verbindliche Rahmenbedingungen bezüglich der Rechte von Menschen mit Behinderungen². Insofern werden keine neuen Rechte erschaffen aber die Gültigkeit der Menschenrechte und deren Einlösung wird konsequent und umfassend für Menschen mit Behinderungen eingefordert.

Die in der BRK vorgesehen Institutionen und Mechanismen erfuhren im nationalen Kontext folgende Umsetzung: Das Familien- und Integrationsministerium übernahm die Funktion der Koordinierungsstelle (*focal point*) und inaugurierte eine Steuerungsgruppe (*Steering group*), die mit der Organisation des Aktionsplans betraut wurde. Gemäß Artikel 33 der UN-BRK wurden mit der Aufgabe einer unabhängigen Überwachung der Umsetzung (*Monitoring*) die nationale Menschenrechtskommission (*Commission consultative des Droits de l'Homme du Grand-Duché de Luxembourg – CCDH*) und das Zentrum für Gleichbehandlung (*Centre Pour L'égalité de Traitement - CET*) eingesetzt. Als unabhängiger Mechanismus der Überwachung der Einhaltung der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen (Beteiligung der Zivilgesellschaft) wurde das Ombudsbüro (*la Médiatrice du Grand-Duché*) benannt, an das sich jede Bürgerin und jeder Bürger wenden könne und somit die Einbeziehung der Zivilgesellschaft erreicht werde. Nachdem das Familien- und Integrationsministerium die Federführung in der Umsetzung der UN-BRK übernommen hatte, etablierten sich neun thematische Arbeitsgruppen³, die zwischen März und November 2011 sich mit folgenden Schwerpunktthemen auseinandersetzten:

1. Bewusstseinsbildung und Information
2. Barrierefreie Kommunikation, Information und Meinungsfreiheit
3. Arbeit und Beschäftigung
4. Schule und Erziehung
5. Nichtdiskriminierung und Gleichstellung
6. Transport und Mobilität

7. Barrierefreiheit
8. Gleiche Anerkennung vor dem Recht / Rechts - und Handlungsfähigkeit
9. Autonomie und Inklusion
10. Gesundheit
11. Statistiken

Die Organisation der Arbeitsgruppen wurde hauptsächlich vom Familienministerium übernommen, das auch weitgehend die Ausarbeitung der Abschlussberichte in Zusammenarbeit mit einzubeziehenden weiteren Ministerien übernahm. Der resultierende Aktionsplan⁴ (*Plan d'Action de mise en œuvre de la CRDPH du Gouvernement luxembourgeois*) wurde am 28.03. 2012 auf einer Pressekonferenz des Familien- und Integrationsministeriums vorgestellt. Er enthält jeweils zu den aufgeschlüsselten Themenfeldern eine kurze Situationsanalyse, Herausforderungen und Ziele, sowie insgesamt 65 Einzelmaßnahmen, zu deren Umsetzung sich die Regierung innerhalb eines Zeitraums von 5 Jahren verpflichtet. In Anerkennung der Unvollständigkeit des Aktionsplans wird auf Inklusion als Prozess hingewiesen und in diesem Sinne der Implementierungsprozess als fortwährende Aufgabe bezeichnet.

Im Kontext des Arbeitsplans begrüßen Vertreter von Selbsthilfe- und Betroffenengruppen das Projekt, kritisieren aber den zu Beginn unzureichenden Einbezug von Selbstvertretungsgruppen und Betroffenen. Des Weiteren wird auf mögliche Doppelmandate und Loyalitätskonflikte aufmerksam gemacht, wenn z.B. einzelne Personen in den *Monitoringstellen* gleichzeitig Beschäftigte von Institutionen aus dem Behindertensektor seien. Bezüglich der Arbeitsplanungen zum Aktionsplan wurde kritisiert, dass besonders umstrittene Themenfelder wie Sexualität und Behinderung in der Konzeption der Arbeitsfelder ausgespart wurden. Weiterhin wurde die weitgehende Abwesenheit weiterer Vertreter der Ministerien im Diskussionsprozess einzelner Arbeitsgruppen bedauert, da so keine direkte Diskussion mit den betroffenen Ministerien möglich war. Neben der Anerkennung des in Gang gesetzten Implementationsprozesses zeigten sich auf einer eigenen Pressekonferenz Sprecher von Selbstbetroffenenorganisationen von einzelnen Formulierungen des Aktionsplans enttäuscht und erklärten sich mit konkreten Stellungnahmen insbesondere auf der Maßnahmenseite nicht einverstanden⁵. Als wesentliche Kernpunkte der Kritik werden angeführt: Der Aktionsplan greife nicht

1 <http://www.sante.public.lu/fr/catalogue-publications/sante-fil-vie/handicap/plan-action-gouv-lux-conv-nation-unies-pers-handicapees-fr-de/index.html> (03.09.2012)

2 Vgl.: Eichholz, R (2012) im Interview mit Brigitte Schumann in Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1-2 (2012) (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/158/150> (03.09.2012) Reinald Eichholz Jurist und Mitglied der nationalen Koalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

3 Die Arbeitsgruppen rekrutierten sich aus Selbstvertretungsgruppen, Vereinigungen aus dem Behindertensektor und Einzelpersonen sowie einem Vertreter des Familienministeriums. Die Zuordnung der Arbeitsgruppen zu den Themenfeldern ist nicht deckungsgleich, da die Arbeitsgruppen 5 und 8 zusammengelegt und manche Themenfelder gruppenübergreifend behandelt wurden.

4 Das Ministerium stellt den Aktionsplan im deutschsprachigen Original sowie in französischer Übersetzung und als leichtverständliche Textversionen und als Audio-Protokoll auf seiner Startseite zur Verfügung. (<http://www.mfi.public.lu/actualites/2012/03/AktionsPlanPresseMitteilung/index.html> 03.09.2012)

5 Reaktion von Behindertenverbänden auf den Aktionsplan der luxemburgischen Regierung und Stellungnahmen zum Aktionsplan 2012 liegen sowohl schriftlich (<http://www.integration-epi.lu/document/NME-Stellungnahme%20von%20Nemme%20mat%20eis%20zum%20Aktionsplan%20der%20Regierung.pdf>) als auch in Form von Videodokumentation en vor. (http://www.integration-epi.lu/integration/crdp_action_plan_de.html) (03.09.2012)

auf den Vorschlag zurück einen nationalen Behindertenbeauftragten einzuführen, zentrale Konzepte wie Gebärdensprache, persönliche Assistenz und persönliches (Pflege-) Budget erfüllen keinen ausreichenden Widerhall, die im Aktionsplan vorgesehene Beibehaltung der Kohabitationsklassen und des Sonderschulsystems (*Education Différenciée*) als verantwortlich für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen verhindere die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Schließlich werde im Aktionsplan eine echte integrative/inklusive Perspektive im Bereich Freizeit und Sport vermisst und eine ausschließliche Orientierung an bestehenden Strukturen separierenden Behindertensports kritisiert.

Unstimmigkeiten und Dissens resultieren bisweilen daraus, dass bei der Diskussion um die nationale Umsetzung der UN-BRK insbesondere das Konzept der Inklusion/Integration national wie international unterschiedlich ausgelegt wird und die entsprechenden strukturellen Veränderungen in unterschiedlicher Reichweite betrachtet werden.

Zunächst zum Schlüsselkonzept der *Inclusion/Inklusion/Integration*. Die dreigestaltige Schreibweise versinnbildlicht die politische, soziale und erziehungswissenschaftliche Kontroverse um das Konzept des Einbeziehens von Menschen mit Behinderungen in alle Lebensbereiche, die auch Nichtbehinderten offenstehen. Inclusion ist in öffentlichen Diskussionen zum zentralen Kristallisationspunkt der UN-Konvention geworden. Wobei die Kontroverse zunehmend konfessionelle Züge annimmt, was eine Ableitung wissenschaftlich fundierter Handlungsmaßnahmen zusätzlich erschwert. Aspekte der Auseinandersetzung beziehen sich auf die „Inklusion versus Integration Debatte“, wie grenzenlos sich Inklusion praktizieren lasse und ob jede terminologische, diagnostische wie separierende Besonderung nicht generell abzulehnen sei⁶. In ihrer Analyse der Begriffe Inklusion und Integration wählt Lee (2010) als Ausgangspunkt die Salamanca-Konferenz⁷ (1994) in deren deutschsprachiger Begrifflichkeit weitgehend von Integration Gebrauch gemacht wurde um den englischen Begriff *Inclusion* zu übertragen. Integration als Zielvorstellung meinte dort eine *Schule für alle* und kommt damit dem sehr nahe, was aktuell meist unter Inklusion verstanden und gehandelt wird. Vera Moser (2012: 9)⁸ greift in ihren Ausführungen zu Standards für die

Umsetzung einer inklusiven Schule auf den Begriff der Inklusiven Pädagogik nach Biewer zurück: „Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer 2009: 193)⁹.

Inklusion bedeutet nach Annette Textor „dass alle Kinder gemeinsam beschult werden, wobei ihre unterschiedlichen Bedürfnisse individuell wahrgenommen und berücksichtigt werden“ (Textor 2012: 2)¹⁰. Im Phasenmodell von Sander (2006) erscheint Inklusion als der Zielpunkt einer stufenförmigen Entwicklung von Exklusion, Separation, Integration und eben Inklusion, als optimierte Integration. Der Index für Inklusion¹¹ versucht über umfangreiche „Checklisten“ die Realisation der Teilhabe aller Kinder und Jugendlicher in Bildungseinrichtungen als Selbstevaluation überprüfbar zu machen und Anregungen zur Weiterentwicklung zu geben.

Engverbunden mit dem Inklusionskonzept sind lernziel-differenzierte Ansätze und differenzierte (lern-)methodische wie didaktische Zugänge¹². Lernzieldifferenziertes Vorgehen lässt sich am besten aus der Negation heraus erläutern: Nicht alle Schülerinnen und Schüler haben das gleiche Lernziel, nicht alle Schüler/innen werden zum gleichen Zeitpunkt mit den gleichen Lernmethoden angesprochen oder werden mit den gleichen Leistungskriterien bewertet. In ihrem Modell der *inklusive Gesamtschule* sehen Jennessen und Wagner (2012) ein ganzes Spektrum an möglichen Differenzierungen vor, das von zieldifferentem Lernen in exklusiven, individuellen Einzelsituationen über zieldifferentes Lernen im gemeinsamen Verband der Klasse an unterschiedlichen wie gemeinsamen Gegenständen bis hin zu therapeutischen Unterstützungsangeboten reicht. Wesentlich ist, dass hier eine differenzierte Binnenstruktur angeboten wird und die Differenzierung nicht als dauerhafte Separierung aufscheint. Keine Behinderung, keine spezifische Gruppe wird hier ausgeschlossen, auch Menschen mit komplexen oder schwerstmehrfachen Behinderungen nicht, oder wie in der Laudatio zu Georg Feuser formuliert: „Es bleibt kein Rest“¹³. Allgemeinpädagogische Kompetenz und spezielle sonder- oder heilpädagogische Fachkompetenz einschließlich therapeutischer Konzepte fließen in eine *inklusive*

6 Siehe hierzu in chronologischer Reihenfolge allein die Diskussion im deutschsprachigen Raum: Speck, O. (2011) Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Zeitschrift für Heilpädagogik, 62,3, 84-91
Frühauf, Th. (2011). Verteilung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen im Jahre 2009. UN-Behindertenrechtskonvention und Inklusion (noch) wenig zu spüren. Teilhabe, 50, 1, 29 – 35.
Bonfranchi, R. (2011). Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger Behinderung verletzt ihre Würde. Teilhabe, 50, 2, 90-91.
Hinz, A. (2011) Unbelegte Behauptungen und uralte Klischees – oder Krisensymptome der Heilpädagogik? Teilhabe, 50, 3, 119-122.
Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel. Behindertenpädagogik 51, 1, 5-34.
Jantzen, W. (2012). Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. Behindertenpädagogik, 50, 1, 35-53.
Grüning, E. (2012). Inklusive Bildung ein Menschenrecht - Gefahren und Chancen aktueller Entwicklungen für Kinder mit geistigen Behinderungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 63,5, 192-196.

7 Die von der damaligen österreichischen Kommission erarbeitete deutschsprachige Dokumentation der UNESCO World Conference on Special Needs Education, übertrug „Inclusion“ mit „Integration“ respektive in Zusammenhängen mit „integrativer Bildung“, „integrative Schule“, usw.

8 Moser, V. (Hrsg.) (2012). Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 9

9 Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 193

10 Diese Kernaussage belegt die Autorin mit Protagonisten der Integrationsforschung wie Porter 1997; Sander 2004; Hinz 2008; Wocken 2010. Die Liste ließe sich noch fortführen mit Feuser 1987, Jantzen 2001

11 Boban, I. & Hinz, A. (Hg.): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale) 2003. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol (<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>) 03.09.2012

12 Als einer der ersten im deutschsprachigen Raum hat Feuser das Konzept des lernzieldifferenzierdeden Unterrichts bereits vor 30 Jahren eingeführt. Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nicht behinderten Menschen. Behindertenpädagogik. Vierteljahrszeitschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, 21 (2), 86-105.

13 Rödler, P.; Berger, E. & Jantzen, W. (Ed.) 2001. Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied: Kriffel.

Pädagogik ein, die unter dem Dach einer inklusiven Gesamtschule im gemeinsamen Unterricht als Teamteaching anzubieten sein wird, so dass kein separierendes Sonder- oder Förderschulsystem mehr benötigt werde. Für das Gelingen einer solchen inklusiven Schule sehen Jennessen und Wagner (2012)¹⁴ fünf Aspekte als wesentlich an:

- Autonomie der Situation als Entscheidungsgrundlage für oder gegen gemeinsames Unterrichten,
- Konsens innerhalb der Schule,
- Einbezug der außerschulischen Ebene,
- Gemeinsame Lehrerausbildung für Regel- wie Sonderpädagogik,
- Finden von praktischen Antworten auf didaktische Fragen.

Anstöße und Vorschläge zu einer entsprechend erweiterten Lehrerausbildung hat es in Luxemburg immer wieder gegeben. Bereits in den ausgehenden 1960er Jahren, damals noch ohne gesetzliche Grundlage, wurden Kinder mit Behinderungen (außerhalb des noch nicht existierenden Sonderschulsystems) unterrichtet. („Klass fir geeshteg behennert Kanner“ *classes orthopédagogiques, classe pour enfants affectés d'un handicap*. Sonderpädagogische Ausbildungsangebote gab es am nationalen Lehrerausbildungsinstitut IP in Walferdingen)¹⁵. Sonderpädagogische Fachkompetenz auf Bac+3 Ebene wurde national am IEES angeboten¹⁶. Mit der Gründung der Universität Luxemburg wurden Ausarbeitungen zur sonderpädagogischen Erweiterung der universitären Lehrerausbildung vorgelegt¹⁷ und verschiedene Module zu inklusiver Pädagogik im Studiengang BSSE angeboten¹⁸. Zum Ausbildungsjahr 2012 wurden diese Anregungen nun auch in der Lehrer/innenausbildung thematisch übernommen und in Eigenverantwortung vom Studiengang (BScE) für das 5.-8. Semester beginnend einige Module zu inklusiver Pädagogik / Sonderpädagogik angeboten. Ein explizit gemeinsames, inklusives Unterrichtsangebot der Studiengänge BSSE und BScE zur Vorbereitung der späteren Zusammenarbeit in der Praxis zeichnet sich derzeit nicht ab, obwohl diese Forderung bereits 2009 im Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg auf

wissenschaftlicher wie praxeologischer Ebene dargelegt wurde.¹⁹

Der schwierige Weg zur Inklusion auf der konkreten Ebene der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen lässt sich paradigmatisch an Hand des seit ca. 10 Jahren recht konstanten Anteils der im differenzierten System unterrichteten Schülerinnen und Schüler aufzeigen, wobei besonderer Handlungsbedarf aus der Problematik der außerhalb Luxemburgs unterrichteten Schülerpopulation erwächst.



14 Jennessen, S. & Wagner, M. (2012) Alles so schön bunt!? Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. Zeitschrift für Heilpädagogik, 63,8, 335-344.

15 Einen Überblick über die Geschichte der Sonderpädagogik in Luxemburg findet sich in: Limbach-Reich, A. (2009). Inklusion und Exklusion im Schulsystem Luxemburgs. In A. Bürl, U. Strasser & Stein, A.-D. (Eds.), *Integration / Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.86-94.

16 Im damaligen Curriculum wurde eine entsprechende Spezialisierung im letzten Ausbildungsjahr des Educateur Gradué angeboten und in einer Publikation des CLAE das Institut d'Etudes Educatives et Sociales (IEES) als Ausbildungsstätte für Sonderschullehrer dargestellt. (<http://europa.eu.int/scadplus/citizens/de/lu/107820.htm>)

17 So wurden auf einem Symposium an der Universität Luxemburg „Handlungsfeld Behinderung: Sonderpädagogik für und mit Personen mit spezifischen Bedürfnissen“ 08-12.03.2004. Bereits auf die Notwendigkeit sonderpädagogischer Ausbildungsinhalte hingewiesen. (Siehe Limbach-Reich 2004 *Wohin geht die Reise der Hochschulausbildung im Bereich Sozial- und Sonderpädagogik in Luxemburg*).

18 Siehe Modulhandbuch des Studienganges BSSE der Universität Luxemburg.

19 "Unabhängig, in welcher Institution (ob Sonderschule oder allgemeine Schulform) Kinder und Jugendliche zu betreuen, erziehen und unterrichten sind, wird qualifiziertes Fachpersonal benötigt, das sowohl im direkten Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen als auch in Leitungs- und Führungspositionen die Integration und Partizipation und damit die Kohäsion der Gesellschaft voranbringen kann. Die Beherrschung dieser Lehr-, Lern- und Erziehungskontexte, eine Passung zwischen Didaktik und Mathematik, der Einbezug des familialen und ökosozialen Hintergrunds kann nur gelingen, wenn Soziale Arbeit und Pädagogik Hand in Hand gehen. Insbesondere die Überrepräsentanz von männlichen Kindern und Jugendlichen in segregierten Einrichtungen und deren (Re-) Integration in reguläre schulische wie berufsqualifizierende Strukturen zeichnet sich als dringende Aufgabenstellung ab, da hier ein möglicher Kristallisationskeim für zukünftige Konflikte und Gewaltphänomene liegt. Die Bereitstellung differenzierter Angebote, um die Zahl der Auslandsunterbringungen zu minimieren, bedarf des Ausbaus entsprechender Ausbildungen und Studienangebote. Schulsozialarbeiterische Begleitangebote und eine schulformübergreifende Kompetenz in sonderpädagogischen Aufgabenfeldern müssen integrierter Bestandteil der Bachelorstudiengänge werden. In Anlehnung an Heinz Mühl „sollte das Ziel sein die Schule für (geistig) Behinderte näher an das allgemeine Schulsystem heranzuführen“ (Mühl 2008: 611). Eine evidenzbasierte Praxis (evidence-based practice), wie sie z.B. Schlösser/ Wendt (2008) in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung bis hin zu Einzelfallstudien propagieren, sollte auf der Grundlage der hier gewachsenen und vorfindlichen Gegebenheiten die Basis für die inklusionspädagogische Betreuung und Begleitung darstellen, was nach entsprechenden Masterstudiengängen verlangt.“ Limbach-Reich, A. (2009). *Sonderpädagogische Förderung in Luxemburg*. In H. Willems et al. (Eds.), *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg*. Luxembourg: Editions Saint-Paul, S. 867 - 878.

Tabelle 1: Entwicklung der Schüler/innen
Zahlen der Education Différenciée ²⁰

Jahr	Schüler/innen im differenzierten Unterricht Education Différenciée	Außerhalb Luxemburgs platzierte Schüler/innen aus dem Bereich der Education Différenciée	Anteil gegenüber der innerhalb Luxemburgs unterrichteten Schüler/innen in Prozent	m	w	nicht Luxemburger Nationalität in Prozent	Integrierte Schüler/innen
2001	700	77	11,00	442	258	39,6	720
2002	746	87	11,66	477	269	41,3	780
2003	694	104	14,99	432	262	42,9	698
2004	718	110	15,32	451	267	41,0	569
2005	706	123	17,42	443	263	42,7	k.A.
2006	681	149	21,88	434	247	46,0	412
2007	707	176	24,89	460	247	47,1	404
2008	671	266	39,64	445	226	49,1	421
2009	663	257	38,76	429	234	48,6	647
2010	608	169	27,80	398	210	50,8	491
2011	690	165	23,91	459	231	51,0	488

Die vorliegenden Daten sind kaum geeignet die nationale Umsetzung und Erfolge der UN-BRK zu belegen, dazu ist allerdings auch der zeitliche Rahmen seit der Ratifizierung noch zu kurz, aber es lassen sich hier Fragestellungen und vordringliche Arbeitsschwerpunkte ableiten.

Wie die letzte Spalte der Tabelle zeigt, kann nicht von einer kontinuierlichen Zunahme der Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die mit Hilfe von Förderunterricht (*früher SREA, aktuell équipes multiprofessionnelles*) im Regelschulbereich integriert wurden, gesprochen werden. Es wäre interessant hier den Hintergrund der Schwankungen näher zu analysieren. Wie ein Blick auf die erste Spalte zu erkennen gibt, bewegt sich die Anzahl der Kindern und Jugendlichen im differenzierten Schulsystem (*Sonderschulwesen/ Education Différenciée*)²¹ auf recht konstantem Niveau, um die 1% Marke. Eine besondere Herausforderung im Sinne der BRK stellt sich in Form von Gender und migrations-spezifischen Problemzusatzungen: Der Anteil der Jungen im Bereich der *Education Différenciée* wächst stetig an und liegt

aktuell bei 2/3. Kinder nicht Luxemburger Nationalität sind im nationalen Sonderschulsystem überrepräsentiert. Zu beiden Problemfeldern findet sich im nationalen Aktionsplan kaum eine Erwähnung. Hier müssen gezielte Programme einsetzen und Angebote geschaffen werden.

Ein dringender Handlungsbedarf erwächst auch im Zusammenhang mit Schüler/innen des separierenden Schulsystems, die außerhalb Luxemburgs beschult wurden. Diese Gruppe ist von 2001 bis 2008 kontinuierlich angestiegen und erreichte mit 266 Personen oder 39,64% der in Luxemburg unterrichteten Schülerschaft einen vorläufigen Höhepunkt. In den darauffolgenden Jahren gingen diese Zahlen zwar wieder zurück, doch besuchten 2011 noch immer 165 Schülerinnen und Schüler (24%) eine Einrichtung außerhalb Luxemburgs. In 2012 liegen noch keine Gesamtzahlen vor, jedoch setzt sich der Rückgang bei den Kindern, die außerhalb Luxemburgs unterrichtet werden, nach den Angaben des MFI wiederum fort und liegt nunmehr bei 135 Kindern und Jugendlichen²². Es ist zu hoffen, dass dieser Rückgang im Zuge der BRK Umsetzung sich noch weiter beschleunigt. Denn die Ausgrenzung der Kinder und Jugendlichen vollzieht sich hier in doppelter Art und Weise: Zum einen besteht der Ausschluss in der Nicht-Partizipation am nationalen Regelschulsystem (mainstream), zum anderen darin, dass aus dem nationalen Kulturrahmen exkludiert wird. Damit gehen häufig gravierende

²⁰ Alle Angaben stammen aus den Jahresberichten des Erziehungs- und Bildungsministeriums (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Statistiques enseignement fondamental et différencié <http://www.men.public.lu/publications/index.html> (03.09.2012)

Die Anzahl der integrierten Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, im Regelschulsystem (SREA und équipes multiprofessionnelles), verstehen sich ohne seh- und hörbehinderte Kinder (in 2011 hier 61 Kinder und Jugendliche mit Sehbehinderung und 35 im Bereich Hörschädigungen)

²¹ Zum nationalen Sonderschulwesen gehören aktuell 10 Schulen (CED Centre de l'Éducation Différenciée) und 6 spezialisierte Institute (einschließlich dem Centre de Logopédie) (<http://www.ediff.lu/> 03.09.2012).

²² Stellungnahme des Familien- und Integrationsministeriums vom 01.02.2012 im Rahmen einer parlamentarischen Anfrage zum ORK Jahresbericht 2011 www.chd.lu/wps/wcm/.../PV+PETI+01022012.pdf 15.09.2012.

Erschwernisse und Benachteiligungen bei späterer Rückkehr nach Luxemburg einher. Da der bei weitem größte Teil der Kinder und Jugendlichen nach Deutschland beziehungsweise in den deutschsprachigen Teil Belgiens zur Schule geht und im Vergleich zu Luxemburg nur geringe Französischkenntnisse dort vermittelt werden, wird eine Reintegration in das luxemburgische Schulsystem geradezu unmöglich. Die herausragende Stellung der französischen Sprache in Luxemburg erweist sich für die zurückkommenden Jugendlichen als ein meist lebenslanger Nachteil in der beruflichen Karriere und in der Partizipation in der Gesellschaft²³. Es ist darauf zu achten, dass mit dem Bemühen um Inklusion und der erhobenen Forderung nach Auflösung der nationalen Förder-/ Sonderschulen²⁴ nicht eine vermehrte Beschulung außerhalb Luxemburg einhergeht.

Wenig bis gar nicht wird im Aktionsplan auf strukturelle Anpassungen im Regelschulbereich eingegangen. Die Einführung der Kompetenzsockel (Bildungsstandards) im Grundschulbereich mit verbindlich zu erreichenden Lernzielen am Ende eines jeweils zweijährigen Lernzyklus, respektive innerhalb eines auf drei Jahre gestreckten Zeitraums geht einher mit der Möglichkeit Schülerinnen und Schüler, die auch unter Ausnutzung aller Hilfen nicht die geforderte Leistung erreichen in das spezialisierte Schulsystem zu überweisen²⁵. Ähnliches ist für den Sekundarbereich zu beachten: auch hier gibt es Jugendliche die kurz vor Überschreiten des Schulpflichtalters zurück an Institutionen der *Education Différenciée* überwiesen werden²⁶. Das bisherige Gesetz zum Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler im Sekundarunterricht (*besoins éducatifs particuliers*)²⁷ erwecke den Eindruck, es beziehe sich

weitgehend auf Prüfungssituationen und weniger auf den alltäglichen Unterricht, so Kurschat (2011).²⁸

Es muss abgewartet werden in wieweit sich Inklusion auf den gesamten Lernprozess entwickelt. Noch gar nicht ins Auge gefasst scheint der tertiäre Bildungsbereich. Formale Regelungen wie ein Recht auf entsprechenden Nachteilsausgleich liegen nicht vor, so dass jeweils individuell entschieden werden muss. Ein diesbezüglich erweitertes Universitätsgesetz muss mindestens die vorgesehenen Nachteilsausgleiche des Sekundarunterrichts (*aménagements raisonnables*) verbindlich garantieren als auch spezielle Angebote für Studierende mit Behinderungen anbieten, wie barrierefreier Wohnraum, Zugänge und Nutzung aller Infrastrukturen einer Hochschule. Entsprechende Vorarbeiten sind in Zusammenarbeit mit der Universität der Groß-Region bereits im Gange²⁹.

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass es generell national wie international an einer tiefgreifenden Diskussion der (schulischen) Inklusionsfrage vor dem Hintergrund anthropologischer Grundannahmen und gesellschaftlicher Dimensionen mangelt. Wenig thematisiert wird die Funktion von Bildungseinrichtungen (Schule, Universität, etc.) als Orte der Zuweisung zu späteren sozialen wie beruflichen Funktionen über die Beurteilung von Leistungserbringungen, die ihren Anschluss in der Auswahl zu weiteren Bildungsangeboten und Berufskarrieren findet. Wie auch immer ein inklusives Bildungssystem verwirklicht werden wird, der Selektionsaspekt von Leistungsnachweisen (z.B. in Form von intersubjektiven Noten) wird funktionell bestehen bleiben, so lange die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unangetastet bleiben: "Whatever illusions one may have about the possibility of abolishing grades, it is clear that these and many other social applications of grades would (have to) be replaced by some functional equivalent." (Michailakis & Reich 2009: 33).

Es wird in der Diskussion um ein inklusives Bildungssystem unhinterfragt von einem prinzipiell bildungsmotivierten Individuum ausgegangen, während Verhaltensproblemlagen wie aggressives Verhalten kaum thematisiert werden. Der Anspruch auf Inklusion konfliktiert hier mit dem Bestreben (z.B. der Schulbehörde, der Politik) einer „Zero Tolerance“ und führt beispielsweise zu einem hohen Ausmaß an Dispensierungen auf Grund von Disziplinierungsmaßnahmen in US-amerikanischen Schulen (Wevelsiep 2012: 375), womit Exklusion nun als erzieherische Maßnahme legitimiert erscheint.

Noch weitgehend nicht thematisiert ist der Bereich Forschung und Statistik in Luxemburg. Es mag eher zweitrangig erscheinen angesichts der Vielzahl noch nicht realisierter Maßnahmen in der direkten und unmittelbaren Lebenswelt von Menschen mit Behinderungen, aber gerade um strukturelle Benachteiligungen und wiederkehrende Menschenrechtsverstöße aufzudecken, ist eine über den Einzelfall hinausgehende Betrachtung und wissenschaftliche Analyse notwendig. Hierfür ist eine belastbare

23 Zur Problematik der Dominanz der Französischen sprach haben mehrere Interessensvertreter des Behindertensektors kritisch Stellung genommen <http://www.integration-epi.lu/document/NME-Stellungnahme%20von%20Nemme%20mat%20eis%20zum%20Aktionsplan%20der%20Regierung.pdf> 03.09.2012. Vergleich hierzu auch ein aktueller Leserbrief (Diskriminierung durch eis Gesetzesspruch) im Luxemburger Wort vom 01.09.2012, p. 12.

24 Wenn man sich die Stellungnahme der Gruppe „Elteren a Pedagoges fir Integration genau ansieht, wird eine Auflösung des Sonderschulsystems (*Education Différenciée*) gar nicht gefordert. In der Kurzzeitperspektive wird die Notwendigkeit einer Zeit der Transition durchaus anerkannt und generell die Weiterführung der *Education Différenciée* für spezifische Behinderungsformen (*personnes présentant un handicap spécifique*) als wesentlich erachtet, da für diese das Regelschulsystem nicht die personellen Kompetenzen und Mittel bereitstellen könne. http://www.integration-epi.lu/integration/nme_epil_news_aktionsplan_fr.pdf und auch deutlich in der mündlichen Stellungnahme von Herrn Beitrag Paul Dumont http://www.youtube.com/watch?v=0UH5_JWiusg&feature=share 03.09.2012.

25 So ist im Schulgesetz vom Februar 2009 unter Artikel 29 im Maßnahmenplan (*plan de prise en charge individualisée*) unter Punkt 4 und 5 auch die Überweisung an die *Education Différenciée* vorgesehen.

26 Steinbach, G. 24.09.2012 mündliche Mitteilung.

27 *Loi du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins éducatifs particuliers und Règlement grand-ducal du 15 juillet 2011 fixant les modalités de fonctionnement et d'indemnisation de la commission des aménagements raisonnables.* (<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0150/a150.pdf> 03.09.2012) In einer Informationsbrochüre von INFO-HANDICAP (2011) wird dies wie folgt erläutert: „Die von dieser Gesetzgebung betroffenen Personen sind Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen des Sekundarunterrichts und des technischen Sekundarunterrichts und der beruflichen Ausbildung. Es handelt sich um Schüler, die in der Lage sind, dem normalen Lehrplan zu folgen, aber aufgrund einer Behinderung oder einer Krankheit unter normalen Prüfungsbedingungen auf Hindernisse stoßen. Eine angemessene Vorkehrung ist eine konkrete Maßnahme, die einem Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zuerkannt werden kann. Das Ziel ist es, die Beeinträchtigung zu kompensieren.“ (<http://www.sante.public.lu/publications/sante-fl-vie/handicap/guide-handicap/guide-handicap-chap2-fr-de.pdf> 03.09.2012)

28 Kurschat, I. (2011) Problem vertagt. Der Staat tut sich schwer mit den Rechten von Behinderten. Lëtzeburger Land, 15.04.2011. <http://www.land.lu/2011/04/14/problem-vertagt/> 29.09.2012.

29 Limbach-Reich, A. (2016) Hochschule und Behinderung - Enseignement supérieur et Handicap. Vortrag auf der Tagung der Expertengruppe Studieren und Behinderung am 06/06/2012 Université du Luxembourg.

Datenbasis notwendig. Die anstehenden Umgestaltungen sollten genutzt werden um entsprechende Forschungsarbeiten zu lancieren und auf wissenschaftlichem Niveau zur Stärkung der Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen auf nationaler Ebene beizutragen. Und auch hier gilt sich an dem Grundsatz zu orientieren: "Nothing about us without us!", wofür sich insbesondere Ansätze aus der Aktionsforschung anbieten.

Literatur

- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Boban, I./Hinz, A. (Hg.): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale) 2003. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Bonfranchi, R. (2011). Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger behinderung verletzt ihre Würde. *Teilhabe*, 50,2, 90-91.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> 03.09.2012)
- Eichholz, R (2012) im Interview mit Brigitte Schumann in *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1-2 (2012) (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/158/150> (03.09.2012)
- Elteren a Pedagogen fir Integratioun (2012). Stellungnahmen zum Aktionsplan. (<http://www.integration-epi.lu/document/NME-Stellungnahme%20von%20Nemme%20mat%20eis%20zum%20Aktionsplan%20der%20Regierung.pdf>) und (http://www.integration-epi.lu/integration/crdp_action_plan_de.html) (03.09.2012)
- Erziehungs und Bildungsministerium Luxemburg (MENFP) ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Statistiques enseignement fondamental et différencié. Jahresberichte: <http://www.men.public.lu/publications/index.html> 03.09.2012
- Familien und Integrationsministerium (MFI Ministère de la Famille et de l'Intégration) 2012. Aktionsplan Luxemburg. <http://www.mfi.public.lu/actualites/2012/03/AktionsPlan-PressMitteilung/index.html> 03.09.2012
- Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nicht behinderten Menschen. *Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*, 21(2), 86-105.
- Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Insitutionen. ... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel. *Behindertenpädagogik* 51,1, 5-34.
- Frühauf, Th. (2011). Verteilung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen im Jahre 2009. UN-Behindertenrechtskonvention und Inklusion (noch) wenig zu spüren. *Teilhabe*, 50,1, 29 – 35.
- Gesetz vom 15.07.2011 / Loi du 15 juillet 2011 visant l'accès aux qualifications scolaires et professionnelles des élèves à besoins édu-catifs particuliers und Règlement grand-ducal du 15 juillet 2011 fixant les modalités de fonctionnement et d'in-demnisation de la commission des aménagements raisonnables. (<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0150/a150.pdf> 03.09.2012)
- Grüning, E. (2012). Inklusiv Bildung ein Menschenrecht(,) Gefahren und Chancen aktueller Entwicklungen für Kinder mit geistigen Behinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63,5, 192-196.
- Hinz, A. (2008.). *Gemeinsamer Unterricht*. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): *Integration konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 197–211.
- Hinz, A. (2011) *Unbelegte Behauptungen und uralte Klischees – oder Krisensymptome der Heilpädagogik?* *Teilhabe*, 50,3, 119-122.
- INFO-HANDICAP (2011). <http://www.sante.public.lu/publications/sante-fil-vie/handicap/guide-handicap/guide-handicap-chap2-fr-de.pdf> 03.09.2012)
- Jantzen, W. (2012). *Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion*. *Behindertenpädagogik*, 50,1, 35-53.
- Jennessen, S. & Wagner, M. (2012). *Alles so schön bunt!?* Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63,8, 335-344.
- Kurschat, I. (2011). *Problem vertagt*. Der Staat tut sich schwer mit den Rechten von Behinderten. *Lëtzebuurger Land*, 15.04.2011. <http://www.land.lu/2011/04/14/problem-vertagt/> 29.09.2012.
- Limbach-Reich, A. (2004). *Wohin geht die Reise der Hochschul-ausbildung im Bereich Sozial- und Sonderpädagogik in Luxemburg*. Präsentation anlässlich des Workshops „Handlungsfeld Behinderung: Sonderpädagogik für und mit Personen mit spezifischen Bedürfnissen“ 08-12.03.2004. Walferdange.
- Limbach-Reich, A. (2009). *Inklusion und Exklusion im Schulsystem Luxemburgs*. In A. Bürli, U.Strasser & Stein, A.-D. (Eds.), *Integration / Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.86-94.
- Limbach-Reich, A. (2009). *Sonderpädagogische Förderung in Luxemburg*. In H. Willems et al. (Eds.), *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg*. Luxemburg: éditions Saint-Paul, S. 867 - 878.
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009). *Dilemmas of inclusive education / les dilemmes de l'éducation inclusive*. *Alter, European journal of Disability Research*, 3, 24-44.
- Ministerium für Gesundheitswesen (2012) *Pressemitteilung zur Veröffentlichung des Aktionsplanes in Luxemburg*. (<http://www.sante.public.lu/fr/catalogue-publications/sante-fil-vie/handicap/plan-action-gouv-lux-conv-nation-unies-pers-handicapees-fr-de/index.html> 03.09.2012)
- Moser V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Némmen Mat Eis (NME) (2012). *Stellungnahme zum Aktionsplan* <http://www.nemmemateis.lu/index.php/fr/component/content/article/24-pressemitteilungen/40-erarbeitung-eines-aktionsplans-zur-umsetzung-der-un-konvention-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-17032011> 09.09.2012
- Porter, G.L. (1997). *Critical elements for inclusive schools*. In: Pijl, S. J./ Meijer, C. J. W./ Hegarty, S. (Hrsg.), *Inclusive Education. A Global Agenda*. London: Routledge, 68–81.
- RODESCH-HENGESCH, A. M. -Ombudsfra fir d'Rechter vum Kand (2012). *Rapport annuel 2011*. <http://www.ork.lu/contacts.html> 15.09.2012
- Rödler, P., Berger, E. & Jantzen, W. (Ed.) (2001). *Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen*. Neuwied: Kriffel.
- Sander, A. (2004). *Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas*. In: Schnell, I./ Sander, A. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–22.

- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Zeitschrift für Heilpädagogik, 62,3, 84-91
- Steinbach, G 24.09.2012 mündliche Mitteilung.
- Textor, A. (2012) Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1-2 /2012, o.a. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/145/137> 09.10.2012.
- UNESCO World Conference on Special Needs Education (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanka: UNESCO.
- Wevelsiep, Chr. (2012). Zur konstruktiven Kritik der inklusiven Pädagogik. neue praxis, 42, 4, 372-386.
- Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.-D./ Krach, S./ Niediek, I. (Hrsg.), Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 204-234.
- ZAK Luxembourg (2012). Stellungnahme zum Aktionsplan – Themenbereich Nichtdiskriminierung und Gleichstellung – Maßnahme 7: „Unterstützung und Ausbau von Sportangeboten für Menschen mit Behinderungen“ <http://www.zak.lu/> 09.09.2012

Der Autor



Arthur Limbach-Reich, Psychologe und Pädagoge, Leiter des Büros für Behindertenfragen und Assistenz-Professor an der Universität Luxemburg im Studiengang BA sciences sociales et éducatives; Mitglied der Forschungseinheit INSIDE (Axe: Soziale Inklusion). Seine Beschäftigungsschwerpunkte: Beschäftigungsorientierung und Hochschulentwicklung, sowie Fragen der Inklusion und Partizipation von Menschen mit einer Behinderung

02 Beziehung zwischen Eltern und CIS.

Ergebnisse einer Studie zweier Studentinnen aus dem Studiengang der Sozial- und Erziehungswissenschaften. **Jessy KURUMUNDAYIL, Svenja TORDY**

1. Grenzen der Studie
2. *Commission d'inclusion scolaire (CIS)*
3. Interaktion Eltern – Mitglieder der CIS
4. Spannungsfelder in der Zusammenarbeit
5. Verbesserungsvorschläge der Interviewpartner
6. Vorschläge und Empfehlungen der Autorinnen
7. Zusammenfassung

Im Rahmen unserer Abschlussarbeit des Studienganges Sozial- und Erziehungswissenschaften haben wir uns auf die Beziehung zwischen Eltern und den Mitgliedern der *Commission d'Inclusion Scolaire (CIS)* bezogen. Diese untersuchten wir mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews, einer teilnehmenden Beobachtung und der Analyse eines individuellen Betreuungsplans (*plan de prise en charge individualisée*). Um die Beziehung zu definieren haben wir verschiedene Aspekte berücksichtigt. Hierzu zählen unter anderem die Interaktion zwischen den Eltern und den Mitgliedern der CIS, sowie Gründe für mögliche Spannungsfelder zwischen Eltern und CIS.

1. Grenzen der Studie

Eine Grenze unserer Studie ist die der Repräsentativität. Im Ganzen wurden sieben Interviews durchgeführt. Darunter drei mit Eltern und drei mit jeweils einem Mitglied einer CIS. Deshalb kann man die zurückgehaltenen Ergebnisse nicht generalisieren.

Es war auch nicht möglich das Interview immer mit der jeweiligen CIS zu führen. Somit konnte nicht immer die Beziehung zwischen Eltern und respektiver CIS untersucht werden. Aus diesem Grund kann man die Aussagen der Interviewpartner nicht immer in Verbindung bringen.

Auch die gewählte Methodologie birgt eine Grenze. Die Leitfadeninterviews führten zum Teil dazu, dass die Interviewpartner das Thema wechselten. Somit mussten einige Fragen erneut gestellt werden (vgl. Kurumundayil & Tordy 2012).

2. Commission d'inclusion scolaire (CIS)

Dem Gesetz vom 6. Februar 2009 zufolge besteht die CIS aus folgenden Mitgliedern: dem Inspektor als Präsidenten, einem Lehrer als Sekretär und drei Mitgliedern der *équipe multiprofessionnelle*, wobei ein Mitglied Vertreter der *Education différenciée* sein muss. Darüber hinaus können der verantwortliche Schularzt sowie Sozialarbeiter (assistant social) zur Versammlung eingeladen werden (vgl. Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg 2009 a).

Die CIS fertigt eine Diagnose der Bedürfnisse des Kindes an. Diese umfasst die kognitiven, physischen, psychologischen,

pädagogischen und sozialen Bereiche. Aber auch andere Berichte, zum Beispiel über die Behinderung des Kindes können angefragt werden. Der individuelle Betreuungsplan eines Kindes wird von der *équipe multiprofessionnelle* in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer nach Absprache mit den Eltern erstellt. Dieser enthält einen Orientierungsvorschlag sowie zusätzliche Unterstützung um das Kind in der Schule zu betreuen. Der Betreuungsplan wird von der CIS genehmigt und den Eltern zum Einverständnis vorgelegt. Die Eltern haben jeder Zeit Zugang zu der Akte ihres Kindes. Aber auch Professionellen, wie zum Beispiel Lehrkräften, kann der Zugang durch die elterliche Erlaubnis gewährt werden. Auf Vorladung des Präsidenten der CIS, versammeln sich deren Mitglieder regelmäßig. Die Mitglieder der CIS unterliegen der Schweigepflicht (vgl. Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg 2009 b).

Bezüglich der Selbstdefinition der CIS gibt es keine einheitliche Sicht. Dies wurde anhand der Studie sichtbar. Die befragten Mitglieder der CIS definierten deren Funktionen jeweils anders. Jede CIS vertritt eine eigene Selbstdefinition. Zunächst werden bei der Diagnose die Bedürfnisse des Kindes identifiziert, sobald ihm eine Referenzperson zugeteilt wurde (vgl. Kurumundayil & Tordy 2012). Die Referenzperson ist der Ansprechpartner des Kindes und der Eltern. Aufgabe der Referenzperson ist aber auch auf die Zusammenarbeit zwischen der Schule, den außerschulischen Betreuern und den verantwortlichen Mitgliedern der *équipe multiprofessionnelle* zu achten. Sie verwaltet aber auch die Akten der ihr zugeteilten Kinder (vgl. Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2009a).

Aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse ist die Phase der Diagnose unterschiedlich lang. Dadurch müssen die Kinder unterschiedlich lang auf ihre Hilfestellung warten. Obwohl die CIS die Funktion der Differenzierung identifiziert hat, sind die befragten Eltern nicht immer der gleichen Meinung. Diese sind vielmehr der Meinung, dass die Mitglieder der CIS die Fälle generalisieren und diese somit nicht individuell betrachtet werden.

3. Interaktion Eltern - Mitglieder der CIS

Aus der Studie geht hervor, dass die Eltern an den Versammlungen der CIS nicht immer teilnehmen. Manche Eltern erhielten eine Einladung der CIS, andere wiederum nicht. In der Versammlung in welcher eine Entscheidung getroffen wird, nehmen die Eltern, laut Interview, nicht teil. Trotzdem können sie ihre Wünsche und Erwartungen äußern, welche in der CIS diskutiert werden. Die CIS vertritt die Ansicht, dass wenn ein regelmäßiger Kontakt zu den Eltern besteht, diese nicht auch noch zu den Versammlungen eingeladen werden müssen. Die CIS bespricht mit den Eltern, welche Aufgaben diese gegebenenfalls übernehmen können. Wenn die Eltern an einer Versammlung der CIS teilnahmen, löste dies

unterschiedliche Gefühle aus. Einige Eltern beschreiben diese Begegnung als recht einschüchternd und zählen sie zu ihren schlechten Erlebnissen. Andere wiederum waren recht zufrieden mit der Versammlung, da unter anderem die anschließende Entscheidung ihren Wünschen entsprach und es somit nicht zu Diskussionen kam (vgl. Kurumundayil & Tordy 2012). Was die Häufigkeit des Kontakts angeht, ist es so, dass die einen Eltern in regelmäßigem Kontakt zur CIS stehen und andere sich nur innerhalb einer Versammlung sehen.

Der Austausch zwischen CIS und Eltern besteht vor allem darin, dass die Referenzperson die Eltern (aber auch die Schule) begleitet. Aus dieser Begleitung kann eine Unterstützung entstehen. Diese besteht darin, dass die Eltern bei der Entscheidungsfindung unterstützt werden (2012: 45). Es kann auch vorkommen, dass die Referenzperson die Eltern bei wichtigen Gesprächen begleitet (z.B. zur Integration in die Sekundarschule). Ein Teil der Arbeit einer Referenzperson besteht darin, die Eltern zu informieren und zu beraten. Die Referenzperson ist aber auch der Vertreter der Eltern während der CIS-Versammlungen und vertritt diese somit. Die Eltern wussten alle, dass ihnen eine Referenzperson zusteht. Allerdings kam es vor, dass sie nicht wussten, wer diese Aufgabe übernehmen sollte (2012).

4. Spannungsfelder in der Zusammenarbeit

Spannungsfelder können aus unterschiedlichen Gründen entstehen. So können Eltern und Mitglieder der CIS unterschiedliche Sichtweisen vertreten, was die Betreuung der Kinder angeht. Ein weiterer Grund kann sein, dass die CIS-Mitglieder den Eltern nicht genügend Respekt entgegenbringen, indem sie zum Beispiel die Kompetenzen und Erfahrungen der Eltern nicht anerkennen. Allerdings kommt es auch vor, dass die Eltern die Arbeit der CIS nicht wertschätzen, wenn sie zum Beispiel der Meinung sind, besser über die sich bietenden Möglichkeiten informiert zu sein. Es kann allerdings auch vorkommen, dass die Eltern sich von den Mitgliedern der CIS unter Druck gesetzt fühlen. So kann es sein, dass die Eltern das Gefühl haben, in eine bestimmte Richtung gedrängt zu werden. Spannungen können dadurch entstehen, dass die Mitglieder der CIS den Eltern zum Teil Informationen weitergeben, die sich die Eltern nicht erwartet haben und welche nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Es gehört jedoch zur Aufgabe der CIS auch diese Informationen zu vermitteln. Zum Teil entstehen Spannungsfelder, wenn die Eltern sich nicht ausreichend informiert fühlen. Sie sind zum Teil der Meinung, dass ihnen Informationen unterschlagen wurden, was zum Beispiel die Betreuungsmöglichkeiten ihres Kindes angeht (2012).

Die Mitglieder der CIS sehen Spannungen als ganz normal an. Sie gehen davon aus, dass es immer zu Spannungen kommen kann, wenn mehrere Menschen zusammenarbeiten. Einige gehen noch weiter und sprechen von einer „Produktivität“ solcher Spannungen (2012: 63)

5. Verbesserungsvorschläge der Interviewpartner

Sowohl die Eltern als auch die Mitglieder der CIS sprachen während des Interviews einige Verbesserungsvorschläge an. Es gab aber auch Eltern, die der Ansicht sind, keine Verbesserungsvorschläge geben zu können, da sie den Professionellen nicht vorschreiben können, wie deren Arbeit auszusehen hat (2012).

Ein erster Vorschlag betrifft die Kommunikation zwischen den Mitgliedern der CIS und den Eltern. So werden zum Teil „offene und konstruktive“ Diskussionen seitens der Eltern gewünscht (2012: 70). Hinzu kommt der Wunsch, die betroffenen Kinder sollten ebenfalls in die Gespräche und Entscheidungen miteinbezogen werden. Ein regelmäßiger Austausch zwischen den Interaktionspartnern soll gewährleistet werden.

Die Eltern wollen aber auch die Begründung für Entscheidungen nachvollziehen können.

Im Hinblick auf Informationen wurde der Vorschlag geäußert, die Mitglieder der CIS sollten die Eltern mittels Vorträgen informieren, damit diese wissen, mit wem sie Kontakt aufnehmen können, wenn sie Unterstützung benötigen. Den Eltern erscheint wichtig zu sein, über genauere Informationen betreffend der *équipe multiprofessionnelle*, zu verfügen.

Die Eltern wünschen sich zum Teil eine bessere Differenzierung. So sollte die Schule sich dem Arbeitsrhythmus des Kindes anpassen, anstatt vom Kind zu verlangen, im Rhythmus der Schule zu arbeiten.

Auch auf der Ebene der Ressourcen gibt es Vorschläge zur Verbesserung. Die Eltern geben an, dass der Personalschlüssel erweitert werden müsste, um Verspätungen zu vermeiden. Außerdem sehen sie die Stundenzahl der *assistance en classe* als zu gering an. Den Eltern nach, vergeht mehr Zeit als nötig zwischen der Meldung des Kindes und seiner Förderung.

Die Mitglieder der CIS bemühen sich, ihren Aussagen zufolge, ständig um eine Verbesserung ihrer Arbeit. Wenn bemerkt wird, dass etwas nicht so funktioniert wie es sollte, wird dies geändert. Die Verbesserungsbemühungen können zu einer Optimierung des Ablaufs sowie der Effizienz beitragen (2012).

6. Vorschläge und Empfehlungen der Autorinnen

„In der Auswertung der Interviews wurde sichtbar, dass jede CIS ihre eigene Arbeitsweise hat und die Gesetzestexte eventuell auch geringfügig anders interpretiert. Eine Möglichkeit, die Arbeit qualitativ zu verbessern, besteht darin, dass sämtliche Inspektoren sich zusammenfinden und Richtlinien ausarbeiten und diese an die Eltern weiterleiten. Da die CIS erst seit 2009 besteht und Unterschiede in der Arbeit bestehen, würde ein solcher Austausch sowohl für Eltern als auch für die CIS-Mitglieder von Nutzen sein. So lernen letztere eventuell andere Methoden kennen und können die eigenen überdenken.“

Um die Eltern noch besser in ihre Arbeit einzubinden, besteht die Möglichkeit die Eltern trimestriell zu einer Versammlung einzuladen. Dies kann den Eltern die Sicherheit geben, zu jeder Zeit „willkommen“ zu sein und fördert den Austausch zwischen den Interaktionspartnern. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Eltern sich somit nicht von ihrer Verantwortung entbinden können, sondern sich selbst mit einbringen müssen.

Von den Versammlungen ohne Eltern könnten die CIS-Mitglieder einen kurzen Bericht schreiben und den Eltern zukommen lassen. Dies erhöht die Transparenz und die Eltern können sicher sein, dass sie über alle Schritte informiert werden. Allerdings sollten diese Berichte die persönlichen Gespräche nicht ersetzen.

Auch der Rahmen der Versammlungen mit den Eltern kann verändert werden. Einen wesentlichen Punkt spielt dabei der Ort der Gespräche. Es gibt eventuell Eltern, die sich im Büro der CIS nicht wohl fühlen. Im gegebenen Fall könnte der Ort verlagert werden. Einige Eltern berichteten uns, dass sie von der hohen Anzahl an CIS-Mitgliedern verunsichert waren. Gegebenenfalls kann die CIS weitere Experten zu einer Versammlung einladen. Um die Unsicherheit ggfs. zu vermeiden, sollten die einzelnen Teilnehmer sich den Eltern vorstellen, damit diese wissen wen sie vor sich haben.

Eine weitere Möglichkeit die Eltern im Vorfeld zu informieren besteht in der Erstellung einer Broschüre, die die Funktionsweise der CIS beschreibt.

Um den Eltern die nötigen Auskünfte geben zu können, bedarf es einer ausführlichen Information seitens der CIS-Mitglieder. Dass dies nicht immer der Fall ist, bestätigt die Aussage einer Mutter, dass sie die geeignete Klasse für ihr Kind selbst finden musste. Hier könnte ein Dokument mit sämtlichen schulischen Optionen im In- und näheren Ausland erstellt werden, die jede CIS erhält.

Die CIS-Mitglieder sollten die Eltern im Vorfeld über die Referenzperson informieren, so dass alle Betroffene wissen, dass ihnen eine solche Unterstützung zusteht. Da nicht alle Eltern über die nötigen Ressourcen verfügen um sich die Informationen selbst zusammenzutragen, ist es unerlässlich dass die CIS diese Aufgabe übernimmt. Nur so können alle Eltern und Kinder zu den gleichen Rechten kommen. Eine Möglichkeit um diese und weitere Informationen bekannt zu geben, wäre die Veranstaltung eines Elternabends zu Beginn des Schuljahres.

Eine Möglichkeit die Unterstützung eines Kindes zu beschleunigen ist die, dass das Kind bereits vor Beendigung der Diagnose eine Förderung erhält. Somit geht keine Zeit verloren und die Hilfeleistung kann nach der Diagnose gegebenenfalls verändert und angepasst werden.

Eine weitere Empfehlung bezieht sich auf die differenzierte Arbeitsweise der CIS. Wie schon erwähnt widerlegte die Aussage einer Mutter diese. Hier könnten die CIS-Mitglieder ihre Arbeitsweise geringfügig verändern, indem sie bei der Begründung näher auf das einzelne Kind eingehen. So würden die Eltern die Entscheidung besser nachvollziehen können und eine individuelle Arbeitsweise bemerken. Des Weiteren sollte die Arbeitsweise der CIS-Mitglieder an die individuellen Bedürfnisse und Ausgangslagen der Eltern

angepasst werden. So sollte auch auf der Ebene der Eltern differenziert werden.

Dies kann sich beispielsweise auf die Informationsvermittlung beziehen, indem Broschüren in einer leicht verständlichen Sprache verfasst werden. In Luxemburg ist die Mehrsprachigkeit von Bedeutung. Daher wäre es angebracht die Informationen auch mehrsprachig zu verfassen.

Eine Möglichkeit um Spannungsfelder zwischen den CIS-Mitgliedern und den Eltern zu verhindern, besteht darin die aktive Teilhabe der Eltern am Prozess zu fördern. Dadurch erleben die Eltern eine Wertschätzung ihrer Kompetenzen und fühlen sich in ihrer Situation angenommen. Des Weiteren trägt die Teilhabe zur Information der Eltern bei.

Um den CIS-Mitgliedern eine gewisse Sicherheit in der Arbeit mit den Eltern zu geben, könnten Weiterbildungen angeboten werden. Diese neu gewonnene Sicherheit würde sich im Umgang mit den Eltern spiegeln und könnte den Kontakt wesentlich beeinflussen. Ein mögliches Thema wäre zum Beispiel der Umgang mit der Problematik einer Behinderung.

Die Auswertung des Interviews ergab, dass sich die Fachkräfte nicht einig über die Rolle der Schulsozialarbeit, bezüglich der Inklusion sind. Damit in Zukunft ein bewusstes Verständnis für diese Aufgabe besteht, könnten einige Richtlinien in Zusammenarbeit mit allen SchulsozialarbeiterInnen erarbeitet werden.“ (Kurumundayil & Tordy 2012: 81-83)

7. Zusammenfassung

13

Auch wenn sich die Fragestellung überwiegend mit der Beziehung zwischen den Eltern und Mitgliedern der CIS bezieht, konnten wir auch die Arbeitsweise der CIS anhand der Interviews analysieren.

Es ist von Bedeutung hervorzuheben, dass die Mitglieder der CIS jeweils eine andere Definition der Arbeitsweise der CIS haben.

Die Referenzperson trägt zur Förderung der Beziehung zwischen Eltern und Mitgliedern der CIS bei. Der Kontakt zwischen den Eltern und der CIS besteht zum größten Teil aus dem Austausch zwischen Eltern und Referenzperson. Eine andere Aufgabe der Referenzperson besteht darin, die Eltern vor der CIS zu vertreten und gleichzeitig ein Ansprechpartner für die Eltern zu sein. Somit beeinflusst der Kontakt zur Referenzperson die Beziehung zwischen Eltern und CIS deutlich.

Des Weiteren hat die Häufigkeit des Kontakts einen Einfluss auf die Beziehung. Wenn regelmäßige Aussprachen zwischen Eltern und Mitgliedern der CIS stattfinden, bekommen die Eltern das Gefühl vermittelt, dass sie von den Professionellen wahrgenommen werden. Der Informationsfluss zwischen Eltern und Mitgliedern der CIS führt zu einer größeren Transparenz. Diese kann die Beziehung im Wesentlichen beeinflussen.

Im Folgenden werden die Aspekte, die zu einer weniger konstruktiven Beziehung zwischen Eltern und CIS führen

und welche sich anhand der Interviewanalyse herauskristallisierten, erläutert.

So wurde erwähnt, dass die Referenzperson eine wesentliche Rolle spielt, was den Aufbau einer Beziehung anbelangt, da die Eltern hauptsächlich zu dieser Person Kontakt haben. Allerdings geht aus der Studie hervor, dass es Eltern gibt, die nicht wissen wer ihre Referenzperson ist.

Ein wesentlicher Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, ist der Mangel an Information. Dadurch ist die Transparenz gefährdet, welche auch eine Rolle für die Gestaltung der Beziehung spielt.

Des Weiteren können Spannungen die Beziehung zwischen Eltern und Mitgliedern der CIS auf eine negative Art und Weise beeinflussen. Es gibt mehrere Gründe weswegen solche Spannungen entstehen. Dazu gehören unter anderem unterschiedliche Sichtweisen oder eine mangelnde gegenseitige Wertschätzung. Es kann aber auch sein, dass die Eltern sich unter Druck gesetzt fühlen. Diese Gründe sollten nicht außer Acht gelassen werden, wenn man von einem negativen Einfluss auf die Beziehung zwischen Eltern und Mitgliedern der CIS ausgeht. Denn nicht nur die Spannungen welche diese Gründe auslösen, sondern auch die Gründe allein können einen negativen Einfluss auf die Beziehung ausüben.

Da die CIS erst seit drei Jahren (2009) besteht, kann davon ausgegangen werden, dass sich im Laufe der Zeit noch einiges ändern wird, was die Arbeitsweise anbelangt. Während der Durchführung der Interviews wurden einige Verbesserungsvorschläge erwähnt. Diese beziehen sich insbesondere auf die Kommunikation und den Ressourcenmangel. Von Seiten der CIS wurde bestätigt, dass die Kommissionen zur Evaluation und Optimierung ihrer Arbeit bereit sind. Zum Ressourcenmangel betonte ein Mitglied der CIS, dass man lernen muss mit den vorhandenen Ressourcen auszukommen und diese bestmöglich und gerecht aufzuteilen.

Schließlich möchten wir noch hinzufügen, dass es sich bei unserer Studie um ein heikles Thema handelt. Dies bestätigten uns auch die Mitglieder der CIS. Für beide Seiten, das heißt, für die Eltern und die Mitglieder der CIS, war die Thematik keine leichte. Dies bemerkten wir, als die Gespräche mit den betroffenen Eltern zum Teil so emotional wurden, dass diese das Interview kurz unterbrechen mussten (2012).

Literatur

- Kurumundayil, J. & Torody, S. (2012). Schulische Inklusion im Lichte der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften der „Commission d’inclusion scolaire“ (CIS). Abschlussarbeit zur Erlangung des Bachelor in Sozial und Erziehungswissenschaften (Soziale Arbeit). Luxemburg.
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2009 a). Mémorial A N° 187. Loi du 6 février 2009 portant organisation de l’enseignement fondamental. (S.2981-2996). Zugriff im Mai 2012. Verfügbar unter: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0187/a187.pdf>
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2009). Mémorial A N° 103. Règlement grand-ducal du 12 mai 2009 fixant le fonctionnement des commissions d’inclusion scolaire régionales. (S.1542-1543). Zugriff im Dezember 2011. Verfügbar unter: <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0103/a103.pdf#page=2>

03 Herausforderungen an das Luxemburger Schulsystem

Pierre BACKES, Marianne VOUEL

1. Artikel 24 der UN-BRK: Bildung
2. Kurzer historischer Exkurs
3. Positive Ankerstellen in der neuen Gesetzgebung zur Grundschule
4. Aus- und Weiterbildung der Grund- und Sekundarschullehrkräfte
5. Qualitätsentwicklung innerhalb der *Education différenciée*
6. Schlussfolgerung

Am 28. Juli 2011 wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-BRK) in Luxemburg ratifiziert. Damit wurde die Grundlage gelegt, allgemeine Menschenrechte auf die Alltagssituationen von Menschen mit einer Behinderung zu übertragen. Im März 2012 folgte dann nach konstruktiver Zusammenarbeit aller Partner der Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UN-BRK. In diesem Aktionsplan wird dem Kapitel Schule und Erziehung zu Recht ein besonderes Augenmerk gewidmet. Insgesamt werden 14 Maßnahmen beschrieben, derer sich die Luxemburger Regierung annehmen will, um die selbst aufgestellte und angestrebte Zukunftsvision zu erreichen, nämlich:

„Langfristiges Ziel ist eine Regelschule, in der, so weit wie möglich, jedes Mitglied dieser Gesellschaft seinen Platz findet, in der Hoffnung, dass das Miteinander in der Schule den Weg zu einer Gesellschaft öffnet, die jedem Mitglied seinen gleichberechtigten Platz zugesteht.“ (Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur UN-BRK: 27)

1. Artikel 24 der UN-BRK: Bildung

UN-BRK Artikel 24: Bildung

- (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
 - a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
 - b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
 - c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
 - a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

- (3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem
 - a) erleichtern die das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
 - b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
 - c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.
- (4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für

Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

- (5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

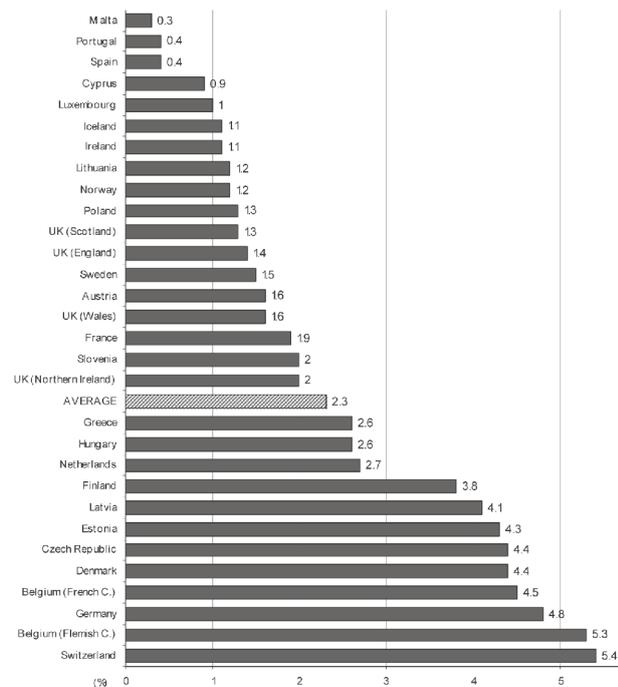
An dieser Stelle sei erwähnt, dass Artikel 24 aus der UN-BRK je nach sprachlicher Fassung unterschiedlich formuliert ist. So betitelt die deutsche Fassung diesen Artikel „Bildung“, während die französische und englische Version von *Éducation* bzw. *Education* spricht, was eher dem deutschen Begriff *Erziehung* nahe kommt. Genauso wird der englische Begriff *Inclusion* in die deutsche Version mit *Integration* und in die französische Fassung mit *insertion* übertragen. Bereits an den begrifflichen Nuancen zeigt sich die subjektive Auslegung der Konvention, wenngleich die englische Version völkerrechtlich bindend ist.

Wir sollten uns indes nicht in der Begrifflichkeit verlieren. Viel wichtiger für die zukünftigen Entwicklungen ist die Tatsache, dass zwar die Teilhabe an einem integrativen Bildungssystem klar eingefordert wird, dass aber in keiner Hinsicht die Abschaffung der Förderschulen gefordert wird. Im Gegenteil: es sollen angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden, sodass Menschen mit einer Behinderung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt werden. In diesem Sinne setzt Artikel 24 nicht den Förderort in den Fokus, sondern vielmehr die Beachtung der Bedürfnisse des Einzelnen und somit die Forderung nach einer hochwertigen Förderung unabhängig des Förderortes.

„Bemerkenswert am Artikel 24 ist, dass er ein integratives inklusives Bildungssystem fordert, dass er aber andererseits unter den Aspekten von Teilhabe und Persönlichkeitsentfaltung durchaus besondere Bildungsmaßnahmen für blinde und gehörlose Menschen einfordert, wie das Erlernen der Brailleschrift und der Gebärdensprache. (Artikel 24, Abs. 3) oder auch das Erlernen lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen – alles mit dem Ziel der sozialen Teilhabe. Somit entwerfen die Vereinten Nationen das Bild eines Bildungswesens, das prinzipiell allen behinderten jungen Menschen Zugang gewährt, das vorzugsweise egalitär, d.h. inklusiv organisiert ist, das aber als Antwort auf menschliche Vielfalt und individuelle Bedürfnislage sehr wohl auch besondere pädagogische Maßnahmen vorsieht und besondere Organisationsstrukturen nicht ausschließt. Nirgendwo steht in der Konvention, dass es keine Sonderschulen geben darf.“ (Ellger-Rüttgardt 2011: 7)¹

1 Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2011): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit einer Behinderung und ihre Herausforderungen an die luxemburgische Bildungspolitik. Vortrag vom 29. November 2011 in Luxemburg.

Es ist sicher schwierig Konsens zu finden in der Interpretation der verschiedenen Artikel, insbesondere des Artikels 24, da die allgemein formulierte Konvention auf alle Länder dieser Erde übertragen werden muss, obwohl verschiedene Länder im Prozess weiter fortgeschritten sind als andere. Luxemburg wird beispielsweise als integrationsstarkes Land in internationalen Statistiken geführt, da nur etwa 1% der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in segregierenden Strukturen, sprich in Sonderschulen der *Education différenciée*, beschult sind. In Deutschland sind es je nach Bundesland im Vergleich 4%-6%².



Source: DG Education and Culture and European Agency for Development in Special Needs Education

Ergänzende Bemerkungen:

- Alle Messwerte wurden auf die erste Dezimalstelle aufgerundet.
- Die Prozentsätze wurden unter Zugrundelegung der Gesamtschülerschaft im Pflichtschulwesen gerechnet.
- Die Daten beziehen sich auf die folgenden Schuljahre/ Länder:

2009-2010: Tschechische Republik, Estland, Griechenland, Litauen, Malta, Niederlande, Norwegen, Polen, Slowenien, Großbritannien (Nordirland), Großbritannien (Schottland)

2008-2009: Österreich, Belgien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Ungarn, Island, Irland, Lettland, Luxemburg, Schweden*, Schweiz, Großbritannien (England und Wales)

2007-2008: Deutschland, Portugal, Spanien

* Daten aus dem Schuljahr zur schulpflichtigen Gesamtschülerschaft und SEN (special education needs) bezogene Daten können abweichen. Siehe 'Special Needs Education Country Data 2010' für vollständige Angaben.

2 Commission of the European Communities (2011): Progress towards the common european objectives in education and Training. Indicators and benchmarks 2010/2011. Commission staff working document. S. 89.

Zudem wird in Luxemburg durch eine enge Zusammenarbeit zwischen *Education différenciée* und Regelschule schon jahrzehntelang die Kultur der Kohabitation³ sehr gepflegt, dies sowohl in Grundschulen als auch immer mehr in Sekundarschulen. Auch dieses weniger segregierende Modell, das sich vermehrt auch in unsern Nachbarländern etabliert, ermöglicht aktuell der Hälfte der SchülerInnen aus Sonderschulen eine Teilintegration.

Diese positiven Ansätze im Luxemburger Schulsystem sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es weiterhin Entwicklungspotential bezüglich der Umsetzung der UN-BRK in Luxemburg gibt. Und dies betrifft sowohl die Regelschule als auch das Förderschulwesen, es betrifft sowohl die Ausbildung der Lehrkräfte als auch bestehende verwaltungstechnische Besonderheiten.

In diesem Artikel möchten wir uns nun näher mit den Herausforderungen an das Luxemburger Schulsystem, sowie einigen der im Aktionsplan beschriebenen Maßnahmen auseinandersetzen. Um uns zu vergegenwärtigen wo wir heute stehen und um einen Blick in die Zukunft wagen zu können, ist es wichtig uns kurz mit den diesbezüglichen Entwicklungen der Vergangenheit auseinander zu setzen.

2. Kurzer historischer Exkurs

Als Ende der 1960er Anfang der 1970er Jahre in einigen skandinavischen Ländern bereits Integrationskonzepte gesetzlich verankert wurden, haben die mitteleuropäischen Länder, darunter auch Luxemburg, das Schulrecht für behinderte Kinder in getrennten Institutionen eingeführt und dies - aus heutiger Sicht - auch eher mit dem primären Ziel, das Regelschulwesen zu entlasten. Dennoch war es eine gesellschaftliche Errungenschaft, allen Kindern, denen bis dahin die Bildungsfähigkeit aberkannt wurde, durch die Schaffung der *Education différenciée* im Jahre 1973, das Schulrecht zu gewähren.

Leider wurde zu dem Moment die spezifische sonderpädagogische Fachlichkeit im Großherzogtum nur zaghafte anerkannt. Man schuf nämlich mit dem betreffenden Gesetz keine Laufbahn für Sonderschullehrer in den jeweiligen Disziplinen, wie es in vielen anderen europäischen Ländern der Fall war. Erstaunlich ist, dass fünf Jahre früher im Rahmen des Gesetzes des *Centre de Logopédie* noch der Sprachheil- und Gehörlosenlehrern eingeführt wurde. Diese Diskriminierung hat leider heute noch größtenteils Bestand.

Nichtsdestotrotz hat sich die *Education différenciée* mit engagierten und visionsfähigen Regelschullehrern, Erziehern, Sozialpädagogen, Psychologen und vielen andern Fachkräften ständig konstruktiv weiterentwickelt. So beschreiben heute einige Vordenker der Integrationsbewegung in Luxemburg, dass das sogenannte Integrationsgesetz von 1994 einen – wenn auch bescheidenen - Ruck in

der Luxemburger Regelschule auslöste: hatten sich die Verantwortlichen der *Education différenciée*, wie auch engagierte Eltern und Elternvereinigungen getraut das Recht auf eine integrative Beschulung von Kindern mit einer Behinderung einzufordern – heute wissen wir, dass dieses Bestreben Erfolg hatte. Gleichzeitig wurde sich vom ursprünglichen Entlastungsgedanken gelöst, um sich mehr und mehr einem klar definierten Bildungsauftrag zu widmen (Bleidick 1998). So entstand Anfang der 1990er Jahren auch eine Arbeitsgruppe, die 1993 den ersten offiziellen Lehrplan der *Education différenciée* veröffentlichten konnte. Zum ersten Mal wurde hiermit dem Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung durch eine individualisierte und differenzierte Förderung Rechnung getragen.

Wenngleich viele Sonderpädagogen und damit auch ihre Institutionen mitunter in ihren eigenen Konzepten und Ansichten verharren und ihren Entwicklungsprozess dadurch auch selbst lähmten (s.o. Ellger-Rüttgard & Sieglind 2011), hat sich die *Education différenciée* vor gut 10 Jahren auf den Weg gemacht, sich und somit die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu professionalisieren: es gilt heute mehr denn je, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unabhängig des Förderortes ein qualitativ hochwertiges schulisches Angebot zu bieten.

3. Positive Ankerstellen in der neuen Gesetzgebung zur Grundschule

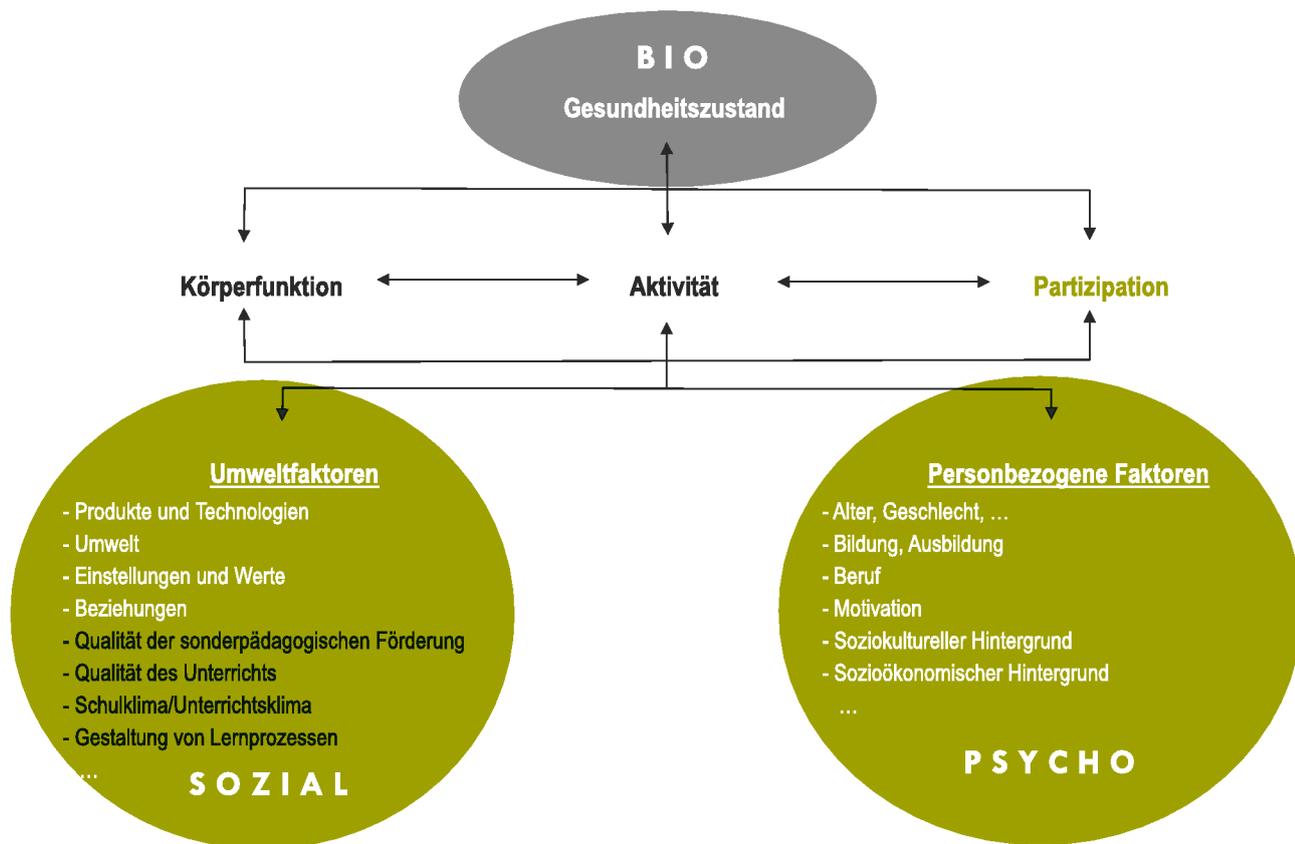
Betrachten wir das Grundschulgesetz vom 6. Februar 2009 aus der Perspektive des/der SchülerIn mit sonderpädagogischem Förderbedarf, stellen wir fest, dass es in mehreren Hinsichten sehr fortschrittlich ist, und dass mehrere Bausteine einen integrativen, ja sogar inklusiven Unterricht unterstützen und überhaupt ermöglichen.

Im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells, das von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Rahmen der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*⁴ beschrieben wird, nimmt der Gesetzgeber die Gesellschaft, insbesondere die Regelschule, aber auch das sonderpädagogische System intensiv in die Verantwortung.

3 Kohabitation verstehen wir die Integration einer Sonderschulklasse in einem Gebäude der Regelschule. Die SchülerInnen der Sonderschule werden vom Personal der Sonderschule und nach dem differenzierten Lehrplan der Sonderschule gefördert. Die räumliche Nähe der beiden Schulstrukturen ermöglicht eine engere Zusammenarbeit in größeren Projekten und punktuell in Einzelsituationen.

4 Weltgesundheitsorganisation (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI/WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen.

ICF – Bio-psycho-soziales Modell



Die Partizipation, die Teilhabe jedes Einzelnen am gesellschaftlichen Leben wird nicht mehr nur an der Person festgemacht, sondern auch am System: die Lehrkräfte werden zu einem differenzierten Unterricht aufgefordert in dem ein(e) SchülerIn aufgrund seiner/ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden soll und sich auf Grund seines/ihrer persönlichen und individuellen Lernrhythmus im System weiterentwickeln kann.

Des Weiteren wird Teamarbeit in der Grundschule auf mehreren Ebenen groß geschrieben: der Lehrer ist nicht mehr nur auf sich alleine gestellt, um mit allen Situationen in seiner Klasse zu Recht zu kommen. Er kann innerhalb seines pädagogischen Teams auf die Kompetenzen anderer Lehrkräfte zurückgreifen und es gilt, diese Bereicherung auch als eine solche zu erkennen und zu (er)leben. Übersteigt eine Situation die Handlungsmöglichkeiten eines pädagogischen Teams, so können spezifische Unterstützungsangebote des multiprofessionellen Teams in Anspruch genommen werden. Voraussetzung ist natürlich, dass genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, dass jede Ressource auch einen Mehrwert bringt, dass die Ressourcen optimal genutzt werden und dass alle Partner auch zu positiver und konstruktiver Teamarbeit angeleitet werden.

Ein weiterer positiver Aspekt ist der viel und kontrovers diskutierte „Kompetenzunterricht“ und die indirekt damit verbundene Abschaffung der Ziffernzensuren. Es besteht nun prinzipiell die Möglichkeit jedes Kind da abzuholen, wo es gerade steht und durch einen kompetent geführten differenzierten Unterricht ist es in einer Lerngruppe erlaubt,

dass SchülerInnen unterschiedlich weit kommen, da für alle SchülerInnen einer Klasse zur gleichen Zeit unterschiedliche Lernziele gelten können. Eine solch hohe Anforderung an den Unterricht kann selbstverständlich nur erreicht werden, wenn Lehrkräfte auch konkret auf den Umgang mit der Heterogenität im Klassenzimmer vorbereitet werden, sprich durch eine entsprechende Ausbildung zu einem zieldifferenzierten Unterricht angeleitet werden.

Viel und kritisch diskutiert wird auch der Schulentwicklungsplan in der Lehrerschaft, der interessanterweise im Schulgesetz *plan de réussite scolaire* – also eher Schulerfolgsplan heißt. Mit diesem Instrument, wenn es denn optimal genutzt werden kann, besteht die Möglichkeit, sich tiefgreifend und nachhaltig mit der Situation von weniger erfolgsverwöhnten SchülerInnen auseinander zu setzen. Eine Schule kann sich hiermit seiner Stärken und Schwächen kollektiv bewusst werden und in seiner Ganzheit zielorientiert handeln, um beispielsweise SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor ihrer Ausgrenzung zu bewahren.

Diese begrüßenswerten Rahmenbedingungen können selbstverständlich nur dann im System zum Tragen kommen, wenn alle Beteiligten eine positive Grundeinstellung zur Integration haben und auch alle an einem Strang ziehen: vom Kind, über die Eltern und die Familie, hin zum makrosozialen Umfeld (Ärzte, Therapeuten,...) und den pädagogischen Fachkräften. Die aufnehmende Schule muss Bereitschaft zur Annahme der SchülerInnen zeigen: sie muss bereit sein, eventuell damit verbundene zusätzliche Arbeit auf sich zu nehmen, Interesse für die Belange des/der

einzelnen Schülers/Schülerin zu zeigen, Bereitschaft und Kompetenz zur methodisch-didaktischen Anpassung und Kreativität zu zeigen. Gleiches gilt für die Einstellung der SchülerInnen ohne Behinderung und ihren Eltern. Schließlich muss auch die beratende sonderpädagogische Dienststelle kompetent sein, ausreichend zur Verfügung stehen, methodisch-didaktisch kreativ sein und ggf. spezifisches Material zur Verfügung stellen.

4. Aus- und Weiterbildung der Grund- und Sekundarschullehrkräfte

Fast alle der eben angeführten positiven Ankerstellen lasten auf den Schultern der Lehrpersonen. Die Luxemburger Regierung scheint sich dessen bewusst, denn gleich zwei anvisierte Maßnahmen im Aktionsplan betreffen die Ausbildung der Lehrkräfte: *Maßnahme 5 – Ausbildung der Grundschullehrer* und *Maßnahme 6 – Erstausbildung der Sekundarschullehrer*. Beide Maßnahmen verweisen darauf, dass alle Lehrpersonen zukünftig Grundkenntnisse im Bereich der Sonderpädagogik benötigen. In *Maßnahme 7 – Pädagogische Fortbildung* wird auch gleich ein dementsprechendes Angebot erläutert.

Tatsächlich ist es wichtig, und darauf wird schon seit Jahren hingewiesen, dass nicht nur die spezifischen Fachkräfte der multiprofessionellen Teams ein sonderpädagogisches Knowhow haben müssen, sondern dass auch der Klassenlehrer über ein Mindestmaß an sonderpädagogischem Geschick verfügen muss, um einer heterogenen Lerngruppe einen angepassten, individualisierten und differenzierten Unterricht anzubieten in dem sich auch ein zweiter Pädagoge einbringen kann.

Es reicht sicher nicht Individualisierung zu predigen und durch ein Gesetz einzufordern. Nein, die Aus- und Weiterbildung muss auch darauf abzielen, dass „der Lehrer frontal zu unterrichten aufhört, von der Forderung nach gleichen Leistungen für alle in gleicher Zeit abgeht und sich nicht nur auf Einzelarbeit, sondern auch auf Unterricht mit innerer Differenzierung, auf projektorientierten Unterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit, freie Arbeit einlassen muss. Individualisierung fordert von den Lehrenden differenzierte und kreative Unterrichtsvorbereitung und einen guten Kenntnisstand über die körperlichen, geistigen und psychischen Beeinträchtigungen und Stärken ihrer Schüler.“ (Kerkhoff 1992: 306)

In diesem Sinne wird zu Recht von der Luxemburger Regierung eingefordert, dass sich die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte in Luxemburg mit Grundbegriffen der Sonderpädagogik auseinandersetzt, damit das in der UN-BRK beschriebene universal design seinen didaktischen Standort in den Luxemburger Schulen finden kann, d.h.

Schule und Unterricht müssen sich so organisieren, dass alle am Unterricht teilnehmen können⁵.

5. Qualitätsentwicklung innerhalb der Education différenciée

Wenn oben die Qualifizierung der Regelschullehrer und allgemein die Anforderungen an das Regelschulwesen diskutiert wurden, führt kein Weg daran vorbei uns mit den Anforderungen an die spezifischen Fachkräfte der *Education différenciée* auseinander zu setzen, sowohl diejenigen in den Förderschulen als auch jene in den multiprofessionellen Teams. Denn nur ein kompetentes sonderpädagogisches System kann die Regelschule auf dem Weg zu einer inklusiven Schule für alle unterstützen. Fachlich qualifiziertes Personal ist in der Tat unabdingbar, um eine qualitativ hochwertige Förderung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu garantieren – und dies unabhängig des Förderortes.

Die Luxemburger Regierung hat in *Maßnahme 2* eine *Überarbeitung des geänderten Gesetzestextes zur Education différenciée* vorgeschlagen. In der Tat befindet sich die *Education différenciée* in einem dynamischen Prozess einer organisatorischen Umstrukturierung im Sinne der UN-BRK, wobei ein Hauptaugenmerk auf der Qualitätsentwicklung und dem Qualitätsmanagement liegt.

Es besteht kein Zweifel mehr daran, dass die *Education différenciée* ein Bestandteil des Luxemburger Bildungswesens ist, das sich zu einem sonderpädagogischen Kompetenzsystem weiterentwickelt. Es soll SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ihre Eltern und Familien, sowie das schulische Umfeld subsidiarisch unterstützen, d.h. immer dann eingreifen, wenn sonderpädagogische Kompetenzen in der Regelschule bzw. im familiären Umfeld gebraucht werden.

Dieses sonderpädagogische Kompetenzsystem sollte das fachspezifische Know-How bündeln und sowohl in inklusiven und integrativen als auch in schulisch getrennten Settings eine hochspezialisierte Unterstützung bzw. Beschulung organisieren und anbieten. Prioritär soll dies selbstverständlich in Anlehnung an die UN-BRK inklusiv in der Regelschule geschehen. In diesem Sinne muss eine noch intensivere Vernetzung auf mehreren Ebenen zwischen der Regelschule und der sonderpädagogischen Förderung angestrebt werden, z.B. im Rahmen der Schulentwicklungspläne, in der institutionellen Zusammenarbeit beider Partner im schulischen Alltag sowie in Gremien und Ausschüssen.

Bei einer Umstrukturierung kommt man nicht umhin, sich mit seinen eigenen Stärken und Schwächen auseinander zu

5 „Ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können.“ (UN-BRK)
Beispiel für die Schulraumgestaltung: Die Erhöhung der LUX-Stärke bei der Beleuchtung des Klassenraumes ist für das Kind mit einer Sehbehinderung eine Voraussetzung um am Unterricht teilnehmen zu können, allen andern Kindern schadet es nicht und ist prinzipiell auch förderlich.
Beispiel für die Unterrichtsgestaltung: Eine lautfreie Leselernmethode erleichtert es Kindern mit LRS in den Leselernprozess einzusteigen. Allen andern Kindern schadet es nicht und kann ihnen sicher auch entgegen kommen.

setzen. Hohe Professionalität und ein breites Fachwissen von Seiten der Spezialisten der Sonderpädagogik sind erforderlich. Es kann nicht von den Regelschullehrern erwartet werden, dass sie sich auf die Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einstellen und einlassen, ohne ihnen eine kompetente Unterstützung dabei zu bieten.

Wie bereits oben erwähnt, wurde das Sonderschulwesen in Luxemburg ohne die Laufbahn des Sonderschullehrers geschaffen, was z.T. dazu geführt hat, dass motivierte und engagierte Fachkräfte eine Arbeit verrichteten, auf die sie grundsätzlich nicht vorbereitet waren. Infolgedessen haben sich seit 2004 sieben regionale Schulen auf eine externe Evaluation durch die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik aus Zürich eingelassen. Gleichzeitig wurde mit dem nationalen Fortbildungsinstitut des öffentlichen Dienstes (INAP) eine breit angelegte Analyse bezüglich des Bedarfs an Weiterbildung in der gesamten *Education différenciée* erstellt. Die Resultate beider Maßnahmen führten zu einem großen internen, maßgeschneiderten Fort- und Weiterbildungsprogramm, das seit dem Jahr 2006 rege von allen MitarbeiterInnen der *Education différenciée* in Anspruch genommen wird.

Diese Entwicklung war einerseits der Anstoß für den Prozess der Qualitätsentwicklung innerhalb der *Education différenciée* und andererseits auch der Startschuss zur Professionalisierung unserer Arbeit. Neben dieser internen Dynamik ist es nun wichtig, dass auch mit allen andern Schulpartnern die Zusammenarbeit noch verbessert und intensiviert wird: mit den Eltern der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen, mit der Regelschule und anderen involvierten Fachkräften, sowie mit den diversen Akteuren auf dem Arbeitsmarkt. Begrüßenswert wäre auch eine enge Zusammenarbeit mit der Universität Luxemburg.

Bleibt noch zu erwähnen, dass zusätzlich zu den Bemühungen, sonderpädagogische Inhalte im Rahmen der Fort- und Weiterbildungen an alle Mitarbeiter anzubieten, in den letzten Jahren vermehrt Sonder- und HeilpädagogInnen eingestellt werden konnten, beim letzten Schulbeginn sogar die beiden ersten Förderschullehrerinnen. Erfreulich ist diesbezüglich die große Unterstützung seitens der politisch Verantwortlichen.

Mit den langjährigen Erfahrungen vieler Mitarbeitenden, dem tiefgreifenden Fort- und Weiterbildungsangebot, sowie einer modernen Rekrutierungsstrategie und nicht zuletzt dem engagierten Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung scheint die *Education différenciée* gut dafür gerüstet, ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ tatkräftig zu unterstützen und Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu helfen „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben“ den „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ zu ermöglichen.

6. Schlussfolgerung

Die UN-BRK schafft prinzipiell keine neuen Rechte, vergewärtigt aber allen Beteiligten, dass die Menschenrechte für alle Mitglieder der Gesellschaft gleichberechtigt gelten

und dementsprechend auch umgesetzt werden müssen. Es kann uns nur gelingen den Geist der UN-BRK auf die Schule zu übertragen, wenn alle gemeinsam bestrebt sind sich dieser Herausforderung im Alltag zu stellen: das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf und seine Eltern, die Lehrkräfte an den Regelschulen und die spezifischen Fachkräfte des sonderpädagogischen Kompetenzsystems. Dies ganz im Sinne von Peter Lienhard (2011, 57): „Im integrativen Unterricht geht es also darum miteinander dafür zu sorgen, dass individuell optimal gelernt werden kann.“ (Lienhard-Tuggener u.a. 2011)

Literatur

- Bleidick, Ulrich u.a. (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kerkhoff, Winfried (1992): Individualisierung. In: Dupuis G., Kerkhoff W.: Enzyklopädie der Sonderpädagogik, Heilpädagogik und ihrer Nahbargebiete. Berlin: Marhold.
- Lienhard-Tuggener, Peter u.a. (2011): Rezeptbuch Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Bern: Haupt.

Die AutorInnen



Marianne Vouel, Direktorin der *Education différenciée*



Pierre Backes, beigeordneter Direktor der *Education différenciée*



Kontakt:
Education différenciée
29, rue Aldringen
L-1118 Luxembourg
Tel.: 247-85175 / -85176
Fax: 460 105
direction@ediff.lu
www.ediff.lu

04 Meine Schüler sind meine Schüler

Alain ADAMS

Lehrer sein, bedeutet unter anderem, es zu schaffen mit den Schülern zu arbeiten, für die man verantwortlich ist, auch wenn diese nicht dem Bild entsprechen, das man sich vorher von seinen potentiellen Schülern gemacht hat. In der Praxis bemühen sich viele Lehrer in Luxemburg (manchmal nolens volens) so inklusiv wie möglich zu arbeiten. Ein subjektiver Erfahrungsbericht:

Angelo hat Angst. Eine gräuliche Angst zu scheitern frisst ihn von innen auf und bringt ihn dazu jede Anstrengung zuerst einmal zu verweigern. Er glaubt etwas nicht zu können und macht es lieber mal gar nicht. Die Tatsache, dass er große motorische Probleme hat, seine Raum- und Zeitwahrnehmung nicht der unseren entspricht und er in Mathematik immer wieder scheitert, fördert diese Einstellung. Marc ist im Kopf viel jünger als sein Körper, was in Zeiten der Pubertät nichts vereinfacht.

Claude sieht sehr schlecht. Er hat eine halbseitige Gesichtslähmung und behauptet immer wieder nicht lachen zu können. Auch er tut sich sehr schwer Zahlen zu manipulieren. Seine Pubertät ist schwierig. Er wankt zwischen aggressiven Stimmungen, auch gegen sich selbst, und tiefer Hoffnungslosigkeit.

Die Eltern der beiden haben sich für die Regelschule entschieden und beide besuchen zusammen mit 13 anderen Schülern eine Klasse der Hauptschule. Beide erhalten anfangs Unterstützung von außen. Ein paar Stunden in der Woche kommt ein Sozialpädagoge vorbei, der sie innerhalb des Klassenverbandes unterstützen soll. Schnell stellt sich heraus, dass eine individuelle Unterstützung nicht nur Vorteile hat. Die Jungs sind gewohnt, dass sich jemand um sie kümmert und verfallen in einen lethargischen Wartezustand, sobald man sich nicht individuell mit ihnen abgibt. Wir vereinbaren, dass der Sozialpädagoge sich in der Klasse aufhält und alle Schüler unterstützt, die Unterstützung nötig haben (natürlich immer mit einem besonderen Augenmerk auf ihren Schützling). Im Laufe der Zeit machen die zwei Jungs Fortschritte, wenn es heißt sich selbstständig zu betätigen und gleichzeitig verstummen die Stimmen aus der Klasse, die sich über die Sonderbehandlung der beiden beschwert haben.

Viele Jugendliche mit spezifischen Bedürfnissen werden in Hauptschulklassen integriert, wo sie auf Schüler treffen, die alle schon eine recht frustrierende Schulzeit hinter sich haben und die alle ihre sehr unterschiedlichen spezifischen Bedürfnisse haben. Wir muten unseren Hauptschülern in dem Sinn vieles zu. An unserer Schule sind das nicht nur Angelo und Claude, sondern es erscheinen während des Unterrichts auch immer wieder Schüler aus der Förderklasse der *Education différenciée*, die in unserer Schule *cohabitiert*. Das erste Jahr machen sie bei den Werkkursen mit, ein Jahr später auch während der Sprach- und Mathematikurse. Einige Hauptschüler wehren sich: „Warum sind wir jetzt

mit Behinderten zusammen? Wir sind nicht behindert!“ „Sie behandeln diese Schüler anders, das ist nicht gerecht.“ Erstaunlicherweise sind viele Schüler aufgeschlossener für unsere Argumente als manche Erwachsene, manche Lehrer. Sie kapieren schnell (wohl auch wegen eigenen leidvollen Erfahrungen), dass Gerechtigkeit weit mehr ist als Gleichbehandlung und dass Gleichbehandlung sehr ungerecht sein kann. Sie spüren auch, dass an der Behauptung etwas dran ist, dass es gar keine Behinderungen gibt (wenn man Behinderung als das Gegenteil von „normal“ definiert), sondern nur normale Menschen, deren Bedürfnisse, Fähigkeiten und Lebensumstände unterschiedlich sind.

Im Lehrerkollegium wird unser Ansatz ohne Widerstand getragen. Niemand wehrt sich offen gegen unsere Integrationsbemühungen und jeder akzeptiert die Schüler während seines Unterrichts. Sehr wichtig sind die Zusammenarbeit und die Kommunikation mit den Sozialpädagogen, die die Kinder der *classe de cohabitation* betreuen oder in der Klasse bei Regelschülern wie Angelo oder Claude intervenieren. Da Freitagnachmittags nur die Lehrer in der Schule sind, finden wir immer wieder Zeit dafür.

Einige Kollegen bringen zur Sprache, dass sie sich hilflos gegenüber gewissen Schülern spüren und dass sie sich fragen, ob der Besuch einer Förderschule diesen nicht doch mehr weiterhelfen würde. Solche Fragen habe ich mir anfangs auch gestellt, bis mir bewusst wurde, dass man manchmal nicht über Antworten nachdenken muss, sondern sich fragen sollte, warum man gewisse Fragen stellt. Als Hauptschullehrer sind wir gewohnt, dass eine Reihe unserer Schüler nur in homöopathischen Dosen fachlich voranschreitet. Wir akzeptieren das und bewerten mit großer Geduld auch den kleinsten Fortschritt positiv. Treffen wir aber auf einen Schüler, dessen spezifischen Bedürfnisse diagnostiziert sind, haben wir plötzlich ein schlechtes Gewissen oder fühlen uns überfordert und fordern eine intensivere Betreuung, weil wir glauben, diesem Schüler müsste fachlich mehr geholfen werden. Die Hilfe bestünde in diesem Fall darin, den Schüler auszusondern und möglichst individuell zu betreuen. Wir vergessen dabei, dass die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen erst an zweiter Stelle kommt. Die soziale Integration ist wichtiger.

Alle Kinder oder Jugendlichen mit spezifischen Bedürfnissen, die ich bis jetzt an unserer Schule betreuen durfte, saßen anfangs unter einer Glocke. Misstrauisch haben sie zuerst einem Lehrer oder Betreuer, aber nur dem, behutsam den Zugang unter diese Glocke gestattet. Drei Jahre später beobachtet man dann Kinder, die sich frei im Schulgebäude bewegen und jedem Gesprächspartner in die Augen sehen, wenn sie mit ihm reden. Sie sind mit der Schulgemeinschaft verschmolzen. Und dieses Selbstvertrauen, dieses sich irgendwie „Wohlfühlen“ in der Gemeinschaft wird ihnen, so unsere Überzeugung, weit mehr auf ihrem weiteren Weg

helfen, als beispielsweise das Beherrschen der Zehnerüberschreitung, Zehner, den man heutzutage auch mit einem Taschenrechner überschreiten kann. Die Tatsache, dass unsere „besonderen“ Schüler irgendwann zur Schulgemeinschaft gehören, bedeutet auch, dass die „anderen“ sich an ihre Anwesenheit gewöhnt haben.

Viele von unseren Schülern wird in ihrem Erwachsenenleben die Anwesenheit von Menschen mit spezifischen Bedürfnissen weit weniger auffallen. Sie werden sie als selbstverständlichen Bestandteil der Gesellschaft erleben und die Zahl der Bedenkenträger, was die Integration von möglichst vielen Menschen angeht, wird hoffentlich schwinden.

Angelo und Claude gehören zur Schulgemeinschaft, es sind jedoch sehr wenige private Kontakte zwischen ihnen und anderen Schülern entstanden. Manche melden Zweifel an, ob man in dem Fall von einer gelungenen Integration sprechen kann. Diese Zweifel beruhen teilweise auf einem Missverständnis. Integration oder Inklusion bedeutet ja nicht, dass wir am Ende alle Freunde sind und nach der Schule zusammen ein Glas Bier trinken. Wir können durchaus zusammen mit unseren Arbeitskollegen ein gutes Team bilden, ohne dass wir privat mit ihnen Pferde stehen. Es gibt unzählige Menschen in dieser Gesellschaft mit denen wir gut auskommen, deren Nähe wir aber privat nicht suchen.

Angelo und Claude haben die Schule mit 17, respektive 18 Jahren verlassen. Sie haben ungeheure Fortschritte gemacht bei der Entwicklung von Kompetenzen, für die man in der Schule keine Punkte erhält. Angelo kann mittlerweile ausdauernd an einer Arbeit bleiben, schafft es klar und deutlich zu reden und hat gelernt besser mit seinen Ängsten zu leben. Claude ist viel ausgeglichener und sich bewusst, dass er eine Reihe von Kompetenzen besitzt, die ihm weiterhelfen. Beide haben noch einen weiten Weg vor sich bis zu einem selbstständigen Erwachsenenleben und es ist nicht sicher, dass sie es schaffen werden. Wenn sie es schaffen, dann weil sie viele Menschen getroffen haben, die sie nicht bemitleidet und bemuttert haben, sondern ihnen Vertrauen geschenkt haben, sie gefördert haben, indem sie sie gefordert haben und ihnen ein Leben inmitten dieser Gesellschaft ermöglicht haben.

Der Autor



Alain Adams war 20 Jahre beruflich tätig in der Grundschule.

Er hat vor sieben Jahren in den Sekundarschulbereich gewechselt und arbeitete zuerst im Neie Lycée (heute: Lycée Ermesinde) und jetzt im Atert-Lycée Redingen.

Seit drei Jahren arbeitet er außerdem halbtags für den SCRIPT Innovation et Recherche / Schwerpunkt Régime préparatoire.

05 Bonnes pratiques en faveur d'une approche inclusive

Sylvie BONNE, Raymond CECCOTTO, Michèle RACKÉ

„Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird; aber so viel kann ich sagen, es muss anders werden, wenn es gut werden soll.

Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799)

La Fondation APEMH (Association des Parents d'enfants mentalement handicapés) œuvre depuis 45 ans en faveur des personnes en situation de handicap intellectuel et de leurs familles. La Fondation salue le vote et la ratification au Luxembourg de la *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH)*, ainsi que la publication du Plan d'Action du gouvernement en faveur des Personnes Handicapées. Ceci met un accent supplémentaire et donne un support non négligeable à nos actions.

La Fondation n'a néanmoins pas attendu les déclarations de la CRDPH pour mettre en œuvre une politique en faveur de la promotion des droits des personnes en situation de handicap. Ainsi, l'A.P.E.M.H. s'est engagée depuis des années à poursuivre - toute en étant un prestataire de services spécialisé dans l'offre de type « institutionnel » - quelques principes majeurs qui sont déclinés tout au long des articles de la convention des Nations Unies:

- par une approche inclusive en implantant des structures d'hébergement près des lieux de vie (*community based services*), de multiplier et de diversifier les accompagnements de personnes en situation de handicap vivant en (semi)autonomie en « Milieu Ouvert » et ce tout au long de la vie (*life-span approach*);
- par une approche participative qui s'efforce d'impliquer la personne accompagnée dans la construction de son projet de vie, dans tous les domaines qui la concernent directement;
- par une approche qui favorise l'autodétermination et la possibilité de choix données aux personnes handicapées (PH); approche qui tarde à se mettre en place dans notre pays, qui ne reprend que récemment ce mouvement, déjà traditionnellement implanté dans les pays anglophones et germanophones.

La Fondation est toutefois consciente aussi que l'affirmation de ces principes - ce changement de paradigme - implique un repositionnement de tous les acteurs impliqués dans l'accompagnement de la PH: usagers eux-mêmes, familles, professionnels, formateurs et gestionnaires de services! Ce processus nécessite un temps de mise d'autant plus important, qu'il s'agit de changer des mentalités, non seulement des personnes directement concernées, mais aussi de tout un environnement social qui doit être prêt à adopter cette approche inclusive et participative.

Nous aimerions illustrer par quelques **exemples de bonnes pratiques** cet engagement de l'APEMH comme gestionnaire et la possible concrétisation de cette approche au niveau des services et structures d'accueil:

1. Le Centre de Ressources pédagogiques et formatives Incluso



La CRDPH souligne dans plusieurs articles la nécessité d'une approche inclusive dès la petite enfance:

- **l'article 7** (« enfant handicapé ») prône la pleine jouissance des droits de l'enfant en situation de handicap et demande la mise à disposition d'une aide adaptée au handicap et à l'âge pour en garantir l'exercice
- **l'article 24** (« éducation ») précise le droit à l'éducation, sans discrimination, et insiste auprès des Etats membres de faire en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux

L'inclusion des personnes en situation de handicap dans notre société est un défi à relever lors de chaque étape de leur vie. Les milieux d'accueil de l'enfance constituant les premiers acteurs de cette démarche d'inclusion, ils permettront dès lors de développer des valeurs et des attitudes telles que l'acceptation de l'autre, la tolérance, la patience et le sens du partage chez les pairs. Une telle expérience favorise aussi l'apprentissage du respect des différences individuelles. En effet, la mixité dans l'ensemble des milieux d'accueil, la rencontre et le partage d'activités dès le plus jeune âge, semble être une des réponses pour développer l'inclusion du handicap dans la société, en travaillant effectivement et durablement au changement du regard sur les personnes en situation de handicap¹.

L'accueil de l'enfance répond cependant à plusieurs fonctions. En plus de son rôle éducatif, d'épanouissement et de prévention, il contribue à améliorer la **conciliation vie familiale / vie professionnelle** et est un levier pour une plus grande **égalité des chances** dès le plus jeune âge². Or si beaucoup d'entre nous connaissent la richesse que représente l'accueil d'un enfant différent, la concrétisation de cette démarche reste, dans la réalité, encore trop rare. Bien qu'il soit difficile de connaître le pourcentage exact d'enfants en situation de handicap bénéficiant aujourd'hui d'une inclusion en milieu d'accueil ordinaire, le nombre reste faible et décroît en fonction de l'âge et de la complexité des pathologies.

- 1 Plate-Forme Nationale Grandir Ensemble I: Développer l'accès des enfants handicapés aux structures d'accueil collectif de la petite enfance, de loisirs ou de vacances, dès le plus jeune âge, 2009
- 2 Badje Asbl. Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance: Rapport annuel 2010

Le **Centre de Ressources Pédagogiques et Formatives Inclusive** - un projet pilote récemment mis en place par l'association - veut encourager cet accueil en sensibilisant aux différences pour que celles-ci ne soient pas un frein au « vivre ensemble ». Le but est de passer des expériences-pilotes à une structuration permanente de l'accueil de l'enfant en situation de handicap, en développant la **sensibilisation** et l'**accompagnement** des milieux d'accueil dans leur démarche inclusive, tout en sachant que la mise en place est un processus et un défi.

En effet, bien que l'inclusion nous promette des expériences riches, elle nous déloge aussi de nos habitudes et soulève souvent diverses questions au sein des milieux d'accueil. L'accueil demande des réflexions et des démarches spécifiques, il nécessite de questionner ses pratiques habituelles et de faire preuve d'imagination, de créativité et de flexibilité pour adapter les activités afin d'inclure les enfants ayant des besoins spécifiques. Afin de parvenir à ce que les structures deviennent des lieux où peut se vivre la diversité comme une **chance pour tous les enfants** et leurs parents, trois missions restent importantes :

- identifier les obstacles à l'inclusion et proposer des correctifs
- faire connaître les expériences positives d'inclusion
- faire la promotion des facteurs qui les ont facilitées et soutenir la mise en réseau de partenaires (champs de l'accueil d'enfants, du handicap, de l'éducation communes) afin de faciliter respectivement formaliser des coopérations sur le terrain.

Le Centre de Ressources propose des dispositifs d'accompagnement à destination des équipes des services d'éducation et d'accueil qui se définissent selon trois axes d'action majeures :

- La **sensibilisation**, l'**information** et la **formation** ;
- L'**enrichissement des compétences spécifiques** des milieux d'accueil permettant d'outiller les professionnels afin qu'ils développent leurs aptitudes à l'égard du handicap ;
- Le **conseil**, le **support** et l'**aide** dans l'élaboration et la mise en pratique d'un projet individualisé qui répond aux besoins de l'enfant en situation de handicap.

L'**objectif** est de **rendre les milieux d'accueil autonomes** dans la mise en place de futurs projets d'inclusion, de leurs prémisses à leurs évaluations. Pour y arriver, le Centre de Ressources effectue un accompagnement personnalisé et vise à transmettre une méthodologie de gestion de projet claire et objective. Sous forme de cellule mobile, le Centre de Ressources assiste les équipes professionnelles de manière variée. Les réponses données, en terme de projet d'accompagnement mis en place ensemble, se veulent d'être adaptées aux demandes et besoins des lieux d'accueil et de leurs réalités quotidiennes. Concrètement, il peut accompagner les équipes professionnelles dans leurs réflexions, leurs craintes, leurs représentations du handicap. Il propose un soutien des équipes sur des questions générales (aménagement des locaux, particularités par rapport aux différents types de déficiences, pratiques d'accompagnement spécifiques, réflexions autour du projet éducatif et social, sensibilisation des pairs, partenariat avec les parents,...). Il peut soutenir l'équipe éducative dans la mise en place d'un projet d'accueil d'un enfant différent en termes d'organisation, de rythme, de pratiques éducatives, du travail en équipe, et autre. L'élément primordial reste cependant la motivation de l'ensemble de l'équipe à accueillir l'enfant.

En amenant un regard extérieur, il permet un retour sur les pratiques éducatives diverses, propose des pistes de travail, valorise les équipes et les aide à surmonter les difficultés respectives, à enrichir leurs compétences et à activer les réseaux nécessaires pour que l'accueil de l'enfant différent soit une réussite pour tous.

Accueillir un enfant en situation de handicap dans un milieu d'accueil dit ordinaire a beaucoup d'importance, tant pour l'enfant-même que pour sa famille, les professionnels et les autres enfants. L'enfant en situation de handicap a autant besoin de vivre et de s'épanouir en compagnie d'enfants de son âge, de partager ses jeux et ses émotions. L'inclusion lui donne la possibilité de développer son autonomie ainsi que de nouvelles capacités sociales et relationnelles. Pour les enfants valides, elle permet d'augmenter leur regard positif sur la différence et la diversité des réalités de vie. En individualisant l'accueil, les structures deviennent des lieux où peut se **vivre la diversité comme une chance pour tous** les enfants et leurs parents³.



2. Klaro - le centre pour langage facile au Luxembourg

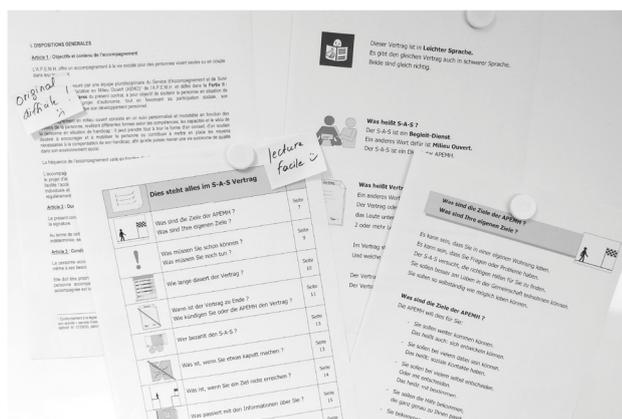
klaro

Les articles 9 et 21 de la CRDPH stipulent :

- l'accès à l'information et à la communication;
- la liberté d'expression et d'opinion.

Une réponse concrète ciblant la communication facilitée et la participation de personnes en situation de handicap intellectuel est proposée par le **Centre de compétences pour langage facile**, appelé tout court **Klaro**. Ce service, attaché à l'A.P.E.M.H., s'occupe depuis avril 2012 de la coordination et de la propagation du langage facile au Luxembourg. Le **concept de langage facile** ("Leichte Sprache") parlé ou écrit, est né du mouvement d'auto-détermination de personnes en situation de handicap intellectuel: pour mieux participer et décider de façon autonome, il faut d'abord avoir

³ ACEPP association des Collectifs Enfants – Parents – Professionnels : des lieux d'accueil associatifs et parentaux, pour l'intégration des enfants en situation de handicap et de leurs familles



accès à des informations compréhensibles. Le langage facile est **un outil** pour faciliter la communication parlée ou écrite.

Il existe actuellement un recueil de conseils à suivre lors de traductions de textes compliqués comme des lois, des contrats ou des courriers officiels en langage facile. Ces conseils se basent sur les expériences et recommandations de personnes en situation de handicap intellectuel. Par exemple : utilisation de phrases courtes, de mots connus, d'exemples concrets, d'illustrations etc..⁴

Les activités principales de Klaro veulent

- sensibiliser le public afin d'augmenter les contenus en langage facile ;
- multiplier ces contenus par le biais de formations continues pour professionnels ;
- traduire les textes compliqués comme les contrats ou les lois importantes destinés au public cible et soutenir les professionnels dans cette tâche ;
- faciliter la communication entre personnes en situation de handicap intellectuel et les professionnels, les proches ou les administrations ;
- promouvoir les formations inclusives avec les professionnels et les personnes en situation de handicap ;
- faire participer les personnes en situation de handicap intellectuel dans ces démarches.

Le langage facile: un outil de participation

Un aspect important est la participation active des personnes concernées, ceci à plusieurs niveaux :

- faire la relecture de textes (*proof reading*) ;
- demander des informations et participer activement au développement autour d'une thématique ;
- développer davantage ses propres compétences en communication, lecture, savoir général, voire des compétences utiles pour l'auto-détermination et l'auto-représentation ;
- participer en tant que co-formateur/trice aux formations en langage facile pour les professionnels ;

Par conséquent le langage facile est bien plus qu'un simple outil pour faciliter la communication: il a également un

4 Le compendium des recommandations se trouve sur les site web suivants: -INCLUSION EUROPE / Pathways II: <http://www.inclusion-europe.org>; "Information for all- European standards for making information easy to read and understand". - MENSCH ZUERST: <http://www.people.de/>; NETZWERK Leichte Sprache: <http://www.leichtesprache.org/>; "Haft!Leichte Sprache"

aspect formatif et participatif pour les personnes concernées, comme nous allons l'illustrer à la suite.

Avant de diffuser un texte en langage facile, une personne ou un groupe de personnes en situation de handicap relisent, respectivement écoutent les contenus pour repérer les tournures encore trop compliquées, y compris les illustrations. Dans un groupe de 2 à 5 personnes ceci mène aussi

à des discussions. Les personnes peu habituées à s'exprimer devant les autres commencent à développer les compétences également utiles pour l'auto-représentation. Par exemple: repérer des expressions probablement difficiles pour certains, voire se mettre à la place d'un autre, écouter l'autre, apprendre à critiquer, considérer et oser à exprimer sa propre opinion même si elle est contraire aux autres, s'intéresser pour des thématiques diversifiées, apercevoir et utiliser des informations, voire (re)trouver la motivation de s'informer ... Dès lors les personnes impliquées étroitement dans le processus de développement de sujets peuvent aussi devenir les interlocuteurs ou des personnes de contact pour d'autres. Car ce n'est pas seulement la sensibilisation des professionnels qui doit se faire, mais aussi celle des utilisateurs eux-mêmes: découvrir les informations accessibles, cet outil si important pour la participation active.

On relève donc par le biais de ces exemples une volonté affirmée de mettre en pratique les consignes soulignées dans la convention des Nations Unies. En même temps, par la mise en place de ces services, outils et centres de ressources, un mouvement se met en place vers un accompagnement plus participatif et inclusif des personnes en situation de handicap. L'APEMH n'est pas la seule association à suivre ce mouvement au Luxembourg. D'autres associations, comme le Tricentenaire (enquête de satisfaction au niveau des usagers, mise en place de conseil des résidents) et la Ligue HMC (formation d'auto-représentants au niveau des délégations de travailleurs handicapés dans les ateliers, formations d'adultes en situation de handicap à travers la Life Académie) suivent et amplifient cette approche dans leurs pratiques professionnelles respectives.

Nous savons tous pertinemment que des efforts restent encore à faire afin de pérenniser ce changement de paradigme dans le concret de nos pratiques professionnelles. Récemment encore, dans le cadre d'un projet transfrontalier⁵, une enquête menée au sein des professionnels de nos services respectifs, a pointé les décalages qui peuvent exister entre :

- les textes des déclarations, recommandations et conventions européennes et internationales ;
- les documents officiels, projets d'établissements, carnet d'accueils des organisations ;
- et les pratiques professionnelles des intervenants sur le terrain.

Des recommandations y ont été proposées à l'encontre des divers protagonistes impliqués dans ce processus de changement :

- Sensibiliser tous les acteurs du projet à tous les niveaux des établissements, des services, des structures, en définissant les rôles de chaque acteur au sein de cette démarche ;

5 Cf. <http://projet-ca2.jimdo.com/>

- **Former l'utilisateur à sa prise de parole**, à sa propre participation, former l'utilisateur à devenir acteur dans l'institution et gestionnaire de ses besoins ;
- **Favoriser la formation des usagers** à s'auto-représenter afin qu'ils participent pleinement à l'élaboration, la mise en place des procédures de nos établissements et à l'organisation des prestations qui leur sont offertes ;
- **Les cadres dirigeants doivent s'engager** à accompagner tous les acteurs à toutes les étapes en créant des espaces de soutien garantissant l'exercice des droits et libertés des usagers (recueil des attentes, des satisfactions; participation au fonctionnement et à l'organisation) ;
- Reconnaître **les proches comme un partenaire** à part entière dans l'accompagnement : respecter la parole, le libre choix et l'autonomie de l'utilisateur en considérant les réseaux familiaux comme des personnes ressources au même titre que l'utilisateur ;
- **Promouvoir la participation de la personne** en situation de handicap dans tout espace social susceptible de l'accueillir en identifiant les réseaux en capacité d'agir en faveur de nos publics ;
- **Doter les professionnels d'outils** qui permettent l'observation, l'évaluation des besoins, afin que l'utilisateur prenne la place qu'il peut occuper ;
- Développer **une démarche de participation de l'utilisateur** dans l'élaboration et la mise en œuvre du projet et inclure le projet de l'utilisateur dans le projet de service ou le projet d'établissement ;
- Adapter les référentiels de compétence. Le **nouveau positionnement du professionnel** est à valider continuellement en formation initiale et continue ;
- **Développer des formations communes** professionnels/ usagers/ familles et proches. Inclure les recommandations dans les modules de formation.

La majorité de ces recommandations peuvent être retenues dans le contexte de cette contribution comme autant de pistes à poursuivre, autant d'actions à mettre en place si on veut répondre positivement au défi lancé par le gouvernement luxembourgeois dans son Plan d'Action en faveur des personnes en situation de handicap, élaboré à la suite de la ratification de la Convention des Nations Unies relative aux droits de ce groupe cible – l'APEMH s'est mise en route.

Auteur(e)s

Les trois auteur(e)s travaillent dans la Fondation A.P.E.M.H. (Association des Parents d'enfants mentalement handicapés)



Sylvie Bonne, pédagogue diplômée, responsable du Büro fir Liicht Sprooch Klaro



Raymond Ceccotto, psychologue, directeur général de l'A.P.E.M.H.



Michèle Racké, pédagogue curative diplômée, responsable du Centre de Ressources Inklusio

06 Gleiche Rechte für Alle!

Joël DELVAUX

Behinderung wird heute noch sehr gerne aus einem rein medizinischen Blickwinkel betrachtet, aufgeteilt in vier Gruppen: Behinderung des Körpers, des Geistes, der Sinne und der Psyche. Behinderung wird also gerne immer noch als ein Leiden oder eine Krankheit gesehen. Dies kann man z.B. auch gut in Zeitungsartikeln feststellen, wo Journalisten bei ihren Berichten über das Thema Behinderung regelmäßig schreiben: „Frau X. LEIDET seit ihrer Geburt an...“ oder Herr Y. ist an einen Rollstuhl GEFESSELT...“ In vielen Köpfen der Leute ist Behinderung also mit Leiden, Schmerzen und einer Art Gefangenschaft verbunden. Mit dieser Haltung passen behinderte Menschen natürlich nicht wirklich in das heutige Gesellschaftsbild, wo es auf Produktivität, Kampfgest, Perfektion, Dynamik und auch Schönheit ankommt.

Daher ist es nachvollziehbar, dass viele Menschen es quasi als unmöglich einschätzen einen Behinderten in ihren Tätigkeitsbereich einzubinden. Man wird zwar, bei einer Umfrage z.B., wohl keinen Arbeitgeber finden der sagt, dass eine behinderte Person kein Recht auf Arbeit hat, eher im Gegenteil. Doch werden die meisten der gefragten Arbeitgeber auch sagen, dass sie es sich in ihrer eigenen Firma zur Zeit nicht oder nur schwer vorstellen können. In vielen Fällen gilt dies ebenso in den Schulen, wo die meisten Lehrkräfte „selbstverständlich für die Integration sind“, jedoch nur solange es nicht in ihrer eigenen Klasse sein soll.

Die Gründe hierfür sind sicherlich vielfältig und komplex, jedoch ist einer dieser Gründe mit Sicherheit dieses gefälschte Bild, das in den Köpfen der Mehrheit über Behinderung herrscht. Behindert sein bedeutet zum Glück nicht zwangsläufig Schmerzen zu haben oder leiden zu müssen, auch ist man nicht wegen einem Rollstuhl auf irgendeine Art „gefesselt“. Im Grunde genommen ist ein Rollstuhl für jemanden, der nicht gehen kann, dasselbe wie eine Brille für jemanden, der nicht gut sieht. Es ist ein technisches Hilfsmittel, mit der die Person ein gewisses Defizit kompensieren kann und dadurch „entfesselt“ wird, um bei dem Ausdruck zu bleiben. Es ist also meines Erachtens vor allem eine Sache der Sichtweise und der Mentalität. Auf eine gewisse Art und Weise ist jeder im Laufe seines Lebens mal behindert: sei es, weil man eine Brille tragen muss, im Schiurlaub einen schweren Bruch erlitt und daher zeitweilig mit Krücken gehen muss oder auch einfach weil man älter wird und an Autonomie verliert. In welchem Ausmaß man sich dann noch aktiv am Leben der Gesellschaft beteiligen kann, hängt davon ab, inwiefern diese Gesellschaft auf Vielfalt der Bedürfnisse vorbereitet ist. Dies gilt unter anderem ebenso für die volle Teilhabe der Menschen im Rollstuhl, der Menschen mit Lernschwierigkeiten oder der Menschen, die blind oder gehörlos sind.

Vor noch nicht allzu langer Zeit wurde viel über Integration geredet. Da ging es also darum Personen mit besonderen Bedürfnissen irgendwie zu unterstützen, damit sie in den „Rahmen“ passen. Für diejenigen, deren Bedürfnisse zu groß

waren um sie „anzupassen“, blieb nur die Orientierung in spezielle Institutionen wie Sonderschulen und Behinderten-Werkstätte. Diese Einrichtungen spielen in Luxemburg heute noch eine große Rolle und viele behinderte Menschen leben daher quasi (permanent) in einer parallelen Gesellschaft. Seit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderungen (2011) findet auch in Luxemburg langsam ein Umdenken statt. Immer mehr wird von Inklusion gesprochen. Bei der Inklusion ist es nicht wie bei der Integration: der Behinderte muss sich nicht an bestimmte Rahmenbedingungen anpassen, sondern es ist die Gesellschaft, die sich an den Bedürfnissen des einzelnen Menschen mit Behinderungen orientiert, um ihm die Teilnahme zu ermöglichen. Somit muss sowohl beim Bauen neuer öffentlicher Gebäude als bei sonstigen Projekten darauf geachtet werden, dass jeder Mensch Zugang hat. Aber auch bei der Gestaltung von Schulprogrammen, Freizeitaktivitäten für Kinder, bei Kultur und Sport soll auf die Vielfalt, die unsere Gesellschaft ausmacht, geachtet werden. Dieses Umdenken wird schlussendlich nicht nur den behinderten Bürgern und Bürgerinnen zugute kommen.

Natürlich will ich nicht behaupten, es wäre in Luxemburg bis zur Ratifizierung der UN-Konvention nichts für die Leute mit Behinderungen getan worden. Besonders in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren wurden einige wichtige Gesetze gestimmt, die die Rechte der Menschen mit Behinderungen absichern: wie z.B. 1999 die Pflegeversicherung¹, 2001 das Gesetz über die Zugänglichkeit von öffentlichen Bauten², 2003 das Gesetz über das Einkommen für Menschen mit Behinderungen³. Seit der Ratifikation der UN-Konvention folgte 2012 der Nationale Aktionsplan zur Umsetzung dieser Konvention⁴. Nun ist es ja gewusst, dass Papier geduldig ist und ein Gesetzestext kann auch so gut geschrieben sein wie

- 1 1. Januar 1999 tritt das Pflegeversicherungsgesetz in Kraft: sie übernimmt die Kosten der Pflege- und Hilfeleistungen pflegebedürftiger Personen, im Alter oder eben im Fall einer Behinderung.
Praktischer Ratgeber zur Pflegeversicherung:
<http://www.mss.public.lu/publications/dependance/index.html>
- 2 2. Gesetz vom 29. März 2001 über die Zugänglichkeit von öffentlichen Plätzen und Bauten:
Das Gesetz regelt zum ersten Mal für Luxemburg die Grundregeln und Minimalnormen für ein zugängliches Bauen öffentlicher Gebäude und Plätze: cf. MEMORIAL A-N°43 vom 17. April 2001
- 3 3. Gesetz vom 12. September 2003 (leicht revidiert Dez. 2011) - Einkommen für Menschen mit Behinderung:
Mit diesem Gesetz wird ein Meilenstein gesetzt. Alle berufstätigen Behinderte in den Behinderten-Werkstätten erhielten den Statut als Arbeiter sowie das Recht auf ein eigenes Einkommen. Für die schwerstbehinderten Menschen, die arbeitsunfähig sind, wurde ein eigenes Einkommen bestimmt.
Praktischer Ratgeber zum Gesetz von 2003: http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/Gesetz_EinkommenMenschenmitBehinderung_Broschuere.pdf oder <http://www.ogbl.lu/departement-travailleurs-handicapes/>
- 4 Ein weiterer Meilenstein war 2011 die Ratifikation der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie 2012 die Veröffentlichung des Nationalen Aktionsplans zur Umsetzung dieser Konvention. Zusätzliche Informationen hierzu, unter: <http://www.nemmateis.lu/index.php/de/> oder <http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/AktionsplanDE.pdf>

nur möglich, doch ist noch keinem damit geholfen. Auch wenn diese Gesetze natürlich einige klare Resultate erzielt haben, bleibt doch noch viel zu tun bis man in Luxemburg behaupten kann, dass eine Person mit Behinderung wirklich dieselben Chancen und Rechte hat als eine Person ohne Behinderung. Dies gilt besonders für die Menschen mit Behinderungen, die in Institutionen leben und arbeiten. Alleine schon die Tatsache, dass wir im Lande so viele Einrichtungen für behinderte Menschen haben und noch weitere in Planung sind, ist der Beweis dass trotz all den Bemühungen in den letzten Jahren immer noch gerne ausgesondert und abgeschoben wird. Es ist nicht ausgeschlossen, dass für den einen oder anderen Behinderten das Lernen, Arbeiten oder Leben in einer Sondereinrichtung die bessere Lösung ist, doch ist es viel mehr der einfachere Weg und ist definitiv nicht mehr zeitgemäß. Durch die Ratifikation der oben genannten UN-Konvention ist Luxemburg und somit auch jeder einzelne Bürger ein klares Engagement zum Wege der vollen Gleichberechtigung eingegangen, das bedeutet zur Inklusion und zur Anerkennung der Menschenrechte von Menschen mit einer Behinderung. Dieses Engagement kann nicht mit faulen Kompromissen umgesetzt werden, sondern nur durch vollen Einsatz, durch Bereitstellung der benötigten Mittel (u.a. finanziell, strukturell) und vor allem durch veränderte Mentalitäten, Haltungen und Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen.

Der Autor



Joël Delvaux
Secrétaire syndical du Département
des Travailleurs Handicapés - OGBL

07 Nëmme mat Eis!

Patrick HURST



Im Januar 2011 wurde zum 1. Mal in Luxemburg eine behinderungsübergreifende Selbstvertreter-Organisation namens *Nëmme Mat Eis!* gegründet. Als solche sind wir zwar nicht die allerersten, die das Prinzip der Selbstvertretung zum Grundpfeiler unserer Arbeit machen. Das Novum hier in Luxemburg ist, dass wir (wie schon zahlreiche Organisationen im Ausland) nach den Prinzipien des *Independent Living* funktionieren. Diese Kriterien verlangen, dass die Worte *Empowerment* und *Gleichstellung* mit Leben gefüllt werden. Wir fordern ausdrücklich, und das soll auch in unserem Namen zum Ausdruck kommen, dass wir als gleichwertige Partner anerkannt werden, wenn es um unsere Interessen geht, d.h. dass unsere Meinung und Vorschläge in ihrer Bedeutung ernst genommen und dementsprechend umgesetzt werden.

Hier gibt es das wohl allseits - und vor allem seit dem Jahr der Menschen mit Behinderung 2003 - bekannte Motto: „Nichts über uns ohne uns!“, doch dieses wird hierzulande missbraucht von Trägerorganisationen, die kurzerhand über unsere Köpfe hinweg ihre Interessen zu den unseren ernennen und dies äußerst erfolgreich vermarkten.

Als selbst Betroffene müssen wir im tagtäglichen Leben viele Missstände überwinden:

- Ein selbstbestimmtes Privatleben ist hierzulande kaum möglich, mangels persönlicher Assistenz; die bestehenden Strukturen verwalten Abhängigkeit, wie schon allein der verwaltungstechnische Ausdruck *Assurance Dépendance* bestätigt. *Persönliche Assistenz* geht jedoch von der Person und ihren Lebensvorstellungen aus; die betroffene Person wird zum Arbeitgeber und bestimmt selbst, welche Hilfsmaßnahmen wann, wo und unter welchen Umständen geleistet werden.

Zwei Beispiele unter vielen:

- Für Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung ist es nur sehr schwierig, im Alltag Fuß zu fassen, da es keine rechtliche Anerkennung der Gebärdensprache gibt und dementsprechend fehlen die notwendigen GebärdensprachdolmetscherInnen.
- Auch im schulischen Bereich wird sich nach wie vor immer noch an Defiziten orientiert, welches eine verstärkte Aussonderung vieler SchülerInnen mit spezifischen Bedürfnissen in die *EDiff* mit sich bringt.



Luxemburg hat vor einigen Monaten seinen *Aktionsplan* zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verabschiedet, doch die oben genannten Punkte sind, wenn überhaupt, nur als vage verwaltungstechnische Maßnahmen festgehalten. Ein nicht unwesentliches Detail ist hier die Herangehensweise des Familienministeriums an die Problematik: Die (Nicht-) Ernennung eines Behindertenbeauftragten mag nämlich für Einige der politischen Entscheidungsträger ein lästiges Detail sein, für uns Betroffene ist es jedoch ein wichtiges Signal, dass die gleichwertigen Menschenrechte der Menschen mit Behinderung ernst genommen werden.

In Deutschland und Frankreich hat sich in dieser Hinsicht so Einiges getan: Allein die Tatsache, dass oftmals selbst betroffene Personen diese Missionen ausführen, - der bis vor kurzem aktive rheinland-pfälzische Behindertenbeauftragte Otmar Miles-Paul ist selbst stark sehbehindert und in der selbstbestimmt-Leben-Bewegung aktiv, der aktuelle Beauftragte Matthias Rösch benutzt aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung einen Rollstuhl und ist ebenfalls schon sehr lange politisch tätig - bekräftigt diese Signalwirkung und die Anerkennung seitens der politischen Akteure.

Dementsprechend enttäuscht sind wir von diesem Aktionsplan, da wir immer noch mit dem Eindruck leben, es ginge um Sonderrechte, obwohl die Behindertenrechtskonvention klar macht, dass es um den Zugang zu unseren Menschenrechten nach Autonomie und Teilhabe geht.

Deshalb ist es auch wichtig, dass selbst Betroffene sich zusammen tun, ihre Kompetenzen bündeln, um eine



Europäischer Protestmarsch für Gleichstellung der Menschen mit Behinderung am 5. Mai 2012

Verhandlungsbasis auf Augenhöhe zu erreichen. Immerhin besteht schon jetzt ein regelmäßiger Kontakt seitens *Nëmme Mat Eis!* zur Abgeordnetenkammer und einigen politischen Vertretern und Fraktionen. Auch hat die Stadt Luxemburg vor einigen Monaten einen Beirat genannt und den *Comité participatif* ins Leben gerufen und darüber hinaus eine Stelle einer - wenn auch nicht selbst betroffenen - Behindertenbeauftragten geschaffen, welche sich um allgemeine Sensibilisierung und Koordinierung der verschiedenen Maßnahmen bemüht.

Durch unseren Zusammenschluss mit drei Organisationen - *Zesummen Aktiv (ZAK)*, *Ensemble pour l'Inclusion (EPI)* und dem *Selbstvertreterverein hörgeschädigter Menschen (Daaflux)* - ist eine neue Dynamik entstanden. So gehört der europäische Protestmarsch für Gleichstellung der Menschen mit Behinderung am 5. Mai schon auf unseren alljährlichen Kalender.

Eines unserer großen Anliegen ist es betroffene Menschen in stationären Einrichtungen zu erreichen, da wir in Luxemburg ganz besonders auf diesem Gebiet in jeder Hinsicht noch sehr weit von Selbstbestimmung und Gleichstellung entfernt sind. Leider wurden aber auch hier keine klaren Prioritäten im Aktionsplan der Regierung gesetzt.

Literatur

Zum Thema Selbstbestimmung und persönliche Assistenz ist folgender Lesetipp absolut empfehlenswert:

- Nuss, Marcel (2005). *La présence à l'autre: accompagner les personnes en situation de grande dépendance*. Paris: Dunod.

Ebenfalls empfehle ich die Internetseite von Marcel Nuss: <http://www.nussmarcel.fr/blog> (Zugriff: 11. Oktober 2012)

Hier finden sie aktuelle Informationen und weitere interessante Buchtipps.

Der Autor



Patrick Hurst ist 31 Jahre alt und von Geburt an blind. Er hat als einer der ersten in Luxemburg das „integrative“ Schulsystem erlebt. Dennoch und gerade deswegen kann er auf eine langjährige Erfahrung in vielen Bereichen (Schule, Studien, Berufe, Vereinsleben) zurückgreifen: er war von 2000-2006 Vorstandsmitglied und Vorsitzender der studentischen Selbstvertreter-Organisation *Comme Sur des Roulettes* in Nancy; zwischen 2006-2007 war er Vorstandsmitglied bei der Luxemburger Blindenvereinigung und zwischen 2007-2010 war er Vorstandsmitglied im *Nationalen Behindertenrat von Info-Handicap*. Er ist Gründungsmitglied von *Nëmme mat eis!* und seit Januar 2011 ist er Vorsitzender der Vereinigung: www.nemmemateis.lu

08 Life in a wheelchair

Thierry HECK

Life in a wheelchair can be full of surprises. Surprises that can be positive or negative, in regards to both reactions towards physically disabled people as well as obstacles that present themselves when trying to navigate through daily life in a wheelchair. The following represents a personal account based on my own experiences and should by no means be taken as a generalization of the challenges facing a disabled person, especially in its moments of criticism.

When I was a kid in the late 1980's, I wasn't that much aware of accessibility issues for disabled people. Part of it had to do with the fact that I never saw other people in wheelchairs out in my daily life (to the point where I thought I might actually be the only person in a wheelchair in Luxembourg) and part of it was because I had the luxury of being able to walk on crutches, making it easier for me to get over potential hurdles, thus not really noticing them. It was only after I got my first wheelchair, at the age of twelve, that I started paying attention to things like that. Suddenly, I saw things like buses not being equipped to carry people in wheelchairs, sidewalks not being lowered to street level at pedestrian crossings, trains being virtually impossible to use as a means of transport, ramps that illustrated good intentions but a lack of understanding of physics in their steepness, elevators too small to fit even the tiniest wheelchair in etc. etc. Later on, when I had my driver's license, I quickly added 'lack of disability parking spaces' to that list. As a result of that, I also realized why I hardly ever saw other people in wheelchairs. The environment simply wasn't built to accommodate their needs and facilitate their lives, hence they seemed to be more or less sequestered in their homes in a way.

Nobody could really fault you for saying "Well, that was back in the 80's and 90's, but today, in 2012, we've made so much progress in those areas that most of these obstacles are no longer much of a problem". Unfortunately, you would only be partially right. I'll be the first to admit that significant strides have been made to improve upon said aspects, but a certain number of things still remain puzzling, especially in a country like Luxembourg.

Chief among those puzzling things, and in fact one of my biggest personal pet peeves, are sidewalks at pedestrian crossings. This has always irritated me because it would be such an easy thing to remedy, but for whatever reason, the city planners and builders seem either unable or unwilling to do so. The intention is there: Many of the sidewalks are lowered a little bit, but not completely to street level, there's always that little hump you have to get over, which can become problematic if one of your wheels gets stuck between the gully and the curb as cars and trucks start approaching. Oftentimes, you even have to drive on the road in the middle of heavy traffic until you find a garage doorway or delivery entrance that allows you to get back on the sidewalk. Funnily enough, street level sidewalks

seemed to be the norm when I visited Switzerland back in 1994, which begs the question: Why can't this be done in Luxembourg in 2012? It would at least be marginally understandable if this was only the case in older cities and streets, however, I recently went to the movies in a relatively new quarter of town that was built within the last couple of years and even there, getting on and off the sidewalks in a wheelchair presented a bit of a challenge due to high sidewalk curbs (not to mention the fact that the disability parking spaces in front of the buildings were basically built into the sidewalk, which sort of negated their easy access purpose). Lots of incredulous headshaking ensued.

Speaking of disability parking spaces, it is nice to see that more and more of them pop up in front of buildings and they take up ample space in underground parking lots. The problem in this instance is not the lack of parking spaces, but rather the people who use those spaces without the proper identification. It seems to me that the laziness of perfectly able-bodied people often gets severely underestimated. I can't count the number of times where I've had to drive around the block a couple of times or even downright cancel the errands I had planned, because the disability parking spaces were occupied by people without a government-issued disability sign who just couldn't be bothered to walk a little bit. I wish the police had more authority in cases like that, so that infractions could be penalized more heavily (having cars towed away would be a start), but that's a topic for another discussion, I guess.

As far as public transport access is concerned, there are noticeable improvements in that many busses nowadays have larger doorways, special rigs to keep the wheelchair safely in place during a trip and even hydraulics to lower the bus in order to facilitate the access. The downside is that not every bus is equally equipped, which is why taking the bus tends to turn into a bit of a lottery. Sometimes you're lucky, sometimes you're not. Trains, however, remain rather complicated in my experience. For one thing, the fact that you have to call days in advance to make sure there is a ramp available to get you on the train doesn't really lend itself to spontaneous excursions or emergency situations, and train stations or platforms are somewhat difficult to navigate through.

Taking a plane, on the other hand, proves to be surprisingly unproblematic. From the assistance within the cabin to having the wheelchair ready for you at your exit from the plane, airline personnel and ground staff get high praise from me for providing excellent service within the obvious limitations of their working environment.

Considering the shortcomings of many public transport options, a driver's license constitutes a big step towards independence as a disabled person. I was fortunate to acquire my license on a specially equipped car that could be outfitted for various different kinds of disabilities, which was quite a

remarkable concept that helpfully enabled one of the most seminal experiences one can have at that time of life.

I mentioned going to the movies earlier, which brings up another small point that tends to get overlooked. While it is completely understandable that movie theatres can't have ramps in their auditoriums, it would be nice to at least have a railing to hold on to in case a person is on crutches or have larger stairs to allow easier wheelchair access. Instead, there are relatively new theatres that thought it would be a good idea to put the stairs in between the seat rows, with nothing to hold on to on either side, which makes climbing a flight of stairs on crutches quite a precarious balancing act, especially when, as in my case, lack of balance is one of the components of the disability.

These are of course but a few of the things that you notice once you're confined to a wheelchair and they are mostly things that you only become aware of once you're personally confronted with them, which is why I would slightly jokingly suggest that politicians, city planners and all the people who have a say in such matters, would perhaps do well to spend only one day in a wheelchair before making their decisions or at the very least consult people who have first hand experience.

Reading all of this, you might be inclined to think of me as some sort of grumpy, curmudgeonly, bitter kind of guy who just likes to complain and can't appreciate all the efforts that have been made to improve the lives of disabled people. I can only assure you that nothing could be further from the truth, which is why I would like to conclude with a couple of positive experiences I've had over the course of my life so far.

I was lucky enough to have been integrated into a regular elementary school early on, instead of continuing in a special needs school, meaning I was able to graduate high school, thereby having a broader spectrum of career options, get a job and build my life with the least amount of necessary special assistance possible. My classmates were always incredibly helpful and considerate if needed, but otherwise didn't treat me any differently due to my disability. The same can be said for my co-workers and colleagues at my job, which goes beyond what I could have expected, not only in terms of workplace accessibility, but also atmosphere and camaraderie, for which I am very thankful. Both administrations at my schools and my workplace have done their utmost to make my experiences as pleasant as possible (e.g. classrooms and facilities made accessible to me, office equipment adapted and catering to my needs and limitations as much as possible). In fact, I think I can say that the biggest improvement over the years has been people's attitude towards people with disabilities. Whereas back in the day you'd get incredulous stares, (unintentionally) rude comments or a general unease or insecurity in dealing with "people like us", nowadays, it is

clear that people have become much more open and accepting over time.

As with any societal change, be it women's rights, gay marriage or in this case the rights of disabled people, I think it takes a while for the paradigm shift to fully register in people's consciousness and behaviour on its way to full acceptance, but I'm happy to say that, from personal experience, I think we're on a good path towards achieving that goal, even though roadblocks in the form of infrastructural deficiencies remain. I, for one, consider myself very lucky.

The author

Thierry Heck
Administrative support
EMACS research unit
University of Luxembourg

09 Sexualité et Justice

Norbert CAMPAGNA

Le 19 juin dernier, le philosophe luxembourgeois Norbert Campagna s'est vu remettre, au Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris, le Trophée de l'Éthique 2012 (Catégorie Recherche) de la Fondation Ostad Elahi pour ses travaux sur l'éthique de la sexualité. Nous reproduisons ici l'allocution qu'il a faite lors de la réception du Trophée.

Mesdames,
Messieurs,

Permettez-moi tout d'abord d'exprimer mes remerciements à la Fondation Ostad Elahi et aux membres du jury des Trophées de l'Éthique pour m'avoir décerné le trophée dans la catégorie Recherche. Si ce trophée est certes une reconnaissance de mes travaux, je le conçois aussi comme une reconnaissance du sujet qui a fait l'objet du projet que j'ai soumis au jury. Qu'il me soit permis de rapporter ici une anecdote personnelle. Il y a une douzaine d'années, un éminent professeur de philosophie français m'a dit, lors d'un entretien, que si j'envisageais un jour de poser ma candidature pour un poste d'enseignant en université, il valait mieux ne pas mentionner dans ma bibliographie le livre sur la pornographie que j'avais publié en 1998. Ce conseil n'avait rien à voir avec la qualité intrinsèque du livre – je me demande d'ailleurs s'il l'avait lu –, mais avec le sujet du livre. Il voulait, pour être bref, me faire comprendre que le monde philosophique universitaire français ne reconnaissait pas comme pouvant être philosophique un livre consacré à la pornographie en particulier, voire à la sexualité en général.

Depuis lors, et notamment sous l'influence de la philosophie anglo-saxonne où des questions liées à la sexualité forment une partie intégrante de l'éthique appliquée, la situation a aussi, et heureusement, commencé à changer en France, et j'espère que l'attribution d'un trophée de l'éthique à un chercheur s'intéressant au domaine de la sexualité pourra contribuer à accélérer encore plus le mouvement.

Lorsque, par le passé, les philosophes se sont intéressés à l'éthique de la sexualité, ils se sont le plus souvent limités à la dimension personnelle ou individuelle du problème et ont cherché à dégager un critère permettant de faire la distinction entre ce qui, en matière de sexualité, était moralement licite et ce qui était moralement illicite. Pour la plupart des penseurs classiques, un acte sexuel n'était licite que s'il avait lieu dans le cadre du mariage, s'il était de nature à permettre la procréation et si les personnes qui le pratiquaient ne cherchaient pas à entraver cette nature procréative. Tous les autres types d'actes sexuels étaient considérés comme des crimes, selon la nature pour certains, contre la nature pour d'autres. A cette conception quelque peu étriquée de la licéité en matière sexuelle, j'ai tenté, dans mon livre *L'éthique de la sexualité*, d'opposer un modèle qui fait du consentement qualifié le critère de distinction entre

le licite et l'illicite. Est à considérer comme moralement licite tout acte sexuel qui repose sur un consentement libre et éclairé, où par acte sexuel il faut entendre un acte par lequel les partenaires visent à produire une excitation respectivement un plaisir de nature sexuelle. Dans le cadre de ce modèle, trois questions au moins devront encore faire l'objet d'un approfondissement. Premièrement, il faudra encore préciser ce qu'est au juste un consentement libre et éclairé en matière de sexualité. L'amour qui, nous le savons, rend aveugle, ne remet-il pas radicalement en question le caractère éclairé du consentement? Deuxièmement, certaines personnes m'ont reproché de définir la sexualité en termes de recherche de plaisir sexuel, alors que pour elles, la sexualité ne se réduit pas à cela. Dans ce contexte, il me faudra encore préciser davantage qu'en définissant la sexualité en termes de recherche de plaisir sexuel, je ne veux d'aucune manière nier que dans le cadre de cette recherche on puisse aussi encore rechercher autre chose. Et troisièmement, et cette tâche sera la plus difficile, il me faudra encore chercher à préciser ce en quoi le plaisir sexuel se distingue d'autres types de plaisir.

J'ai pu m'étendre un peu plus sur la première de ces trois questions dans mon livre *La sexualité des handicapés. Faut-il seulement la tolérer ou aussi l'encourager?* Mais la rédaction de ce livre m'a aussi permis de voir qu'à côté de la dimension personnelle ou individuelle dont je viens de parler, il y avait également une dimension institutionnelle ou sociale, et qu'il ne suffisait donc pas de s'arrêter à la question « Qu'est-il licite à l'individu de faire en matière sexuelle? », mais qu'il fallait aussi discuter la question « Que doivent faire les institutions en matière sexuelle? ». Il m'a donc semblé important et urgent d'enrichir le débat concernant la moralité sexuelle par un débat concernant la justice sexuelle, la notion de justice étant ici entendue au sens de justice des institutions, comme dans la théorie du philosophe américain John Rawls, qui dès le début de son célèbre livre publié en 1971 affirme que la justice est la première vertu des institutions sociales. Dans son livre, Rawls entend établir les principes qui définiront une distribution juste de certains biens fondamentaux.

Dans le livre de Rawls, il n'est pas question de sexualité. Or rien n'exclut, a priori, d'appliquer l'approche globale de Rawls, indépendamment des principes de justice établis par l'auteur, à la sexualité. Cette dernière apparaît en effet de plus en plus comme faisant partie de ces biens fondamentaux dont aucune personne ne devrait être privée pour des raisons indépendantes de sa volonté. Dans un document de 1975, l'Organisation Mondiale de la Santé affirme que « la sexualité est une partie intégrale de la personnalité de chacun : homme, femme et enfant. Il s'agit d'un besoin élémentaire et d'un aspect de l'être humain qui ne peut pas être séparé d'autres aspects de la vie humaine ». En 1997, la Déclaration de Valence proclame que « la santé sexuelle est un droit humain de base et fondamental ». Et dans sa

liste des capacités ou ‘capabilités’ humaines, la philosophe Martha Nussbaum mentionne aussi la sexualité, signifiant par là que tout individu doit avoir la possibilité, non seulement formelle, mais aussi réelle, de mener une vie sexuelle épanouie ou réussie.

Deux réactions au moins sont possibles face à ces affirmations. On pourra, d’une part, rejeter l’idée que la sexualité constitue une dimension importante de notre personnalité humaine et affirmer que cette idée est propagée par l’industrie du sexe, dont le seul but est de réaliser des profits faramineux en créant une demande pour ses produits. Des produits augmentant les performances sexuelles ne seront massivement vendus que dans une société où les individus pensent qu’une vie réussie n’est possible que si on peut réaliser de telles performances. D’un autre côté, et sans pour autant renoncer à critiquer la mainmise d’une pensée productiviste, concurrentielle et capitaliste sur le domaine de la sexualité, on pourra accepter l’idée que la dimension sexuelle de notre être est effectivement importante et que, de ce fait, la sexualité peut être considérée comme un bien fondamental. Or si nous la considérons comme un bien fondamental et si, en plus, nous adoptons une vision sociale-libérale de l’Etat – c’est celle que nous trouvons chez Rawls –, nous serons confrontés à la question que j’ai placée au centre du projet que j’avais soumis au jury des Trophées de l’Ethique : Quels devoirs de justice l’Etat a-t-il en matière de sexualité ? Ou pour reprendre les termes de la Déclaration de Valence : A supposer que la santé sexuelle soit un droit humain de base et fondamental, quel type de protection les individus sont-ils en droit d’attendre de l’Etat ?

Traditionnellement, on fait une distinction entre des droits-libertés et des droits-créances. L’Etat respecte les premiers s’il nous laisse librement faire ce à quoi ces droits nous donnent droit. Ainsi, l’Etat aura respecté mon droit-liberté d’aller voter s’il ne m’empêche pas de me rendre au seul bureau de vote du département, situé à plus de cent kilomètres de chez moi. Les droits-créances, au contraire, exigent une intervention de l’Etat. Pour respecter mon droit-créance d’aller voter, l’Etat devra au moins organiser des élections. Mais comme cet exemple le montre, il semble nécessaire de compléter ces deux types de droits par une sorte de droits intermédiaires que l’on pourrait, au moins provisoirement, appeler « droits-capacités ». Dans l’exemple que je viens de donner, un tel droit-capacité exigerait de l’Etat qu’il me permette d’exercer mon droit-liberté sans exiger un trop grand sacrifice de ma part. Pour le dire simplement, un droit-capacité exige de l’Etat qu’il écarte des obstacles à l’exercice d’un droit-liberté.

Dans le contexte de la sexualité, la question de la justice et des droits-capacités se pose au sujet de plusieurs groupes sociaux. Sans prétendre à l’exhaustivité, je me limiterai à en mentionner quelques-uns.

Les handicapés mentaux sous tutelle : Il y a quelques années, les autorités médicales suisses envisageaient la stérilisation des personnes mentalement handicapées vivant dans des institutions. Rien de nouveau sous le soleil, me dira-t-on, même pas sous le soleil suisse, si ce n’est la justification de la mesure. Il s’agissait en effet de permettre à ces personnes de vivre une vie sexuelle à l’abri du contrôle continu du personnel. Plus besoin de vérifier si le diaphragme était encore bien en place, si la personne prenait bien ses pilules contraceptives, voire si le préservatif était bien mis. Comme tout un chacun, les personnes mentalement handicapées devaient pouvoir vivre leur sexualité dans l’intimité. Sans vouloir me prononcer ici sur la légitimité morale d’une stérilisation non volontaire des personnes mentalement handicapées, il me semble intéressant de noter que la proposition des autorités médicales suisses partait du postulat que les personnes mentalement handicapées vivant en institution avaient le droit, comme tout un chacun, à vivre une vie sexuelle. Si nous acceptons ce postulat et si nous supposons que l’Etat a le devoir de veiller à ce que tous les individus puissent effectivement exercer leurs droits, nous aurons à nous demander quelles mesures l’Etat devra prendre pour permettre aux personnes mentalement handicapées vivant en institution de vivre une vie sexuelle.

Les handicapés physiques : S’il existe des handicapés physiques, même graves, menant une vie sexuelle que nous pourrions qualifier de normale, c’est-à-dire avec un ou une partenaire au sein d’un couple, marié ou non, il serait faux de faire comme si cette possibilité s’offrirait facilement à tous les handicapés physiques. Faut-il, pour ces personnes, permettre un accompagnement érotique, tel qu’il existe par exemple déjà en Allemagne, aux Pays-Bas ou en Suisse ? Dans son Rapport d’information 3334 publié en avril 2011, la Commission des Lois de l’Assemblée Nationale se prononce clairement contre une reconnaissance de l’accompagnement érotique, laissant entendre qu’il ne s’agit là que d’une forme voilée de prostitution et qu’en le reconnaissant, en s’engageant sur une pente glissante qui aboutira finalement aussi à la reconnaissance juridique de la prostitution. La commission estime, par ailleurs, qu’une reconnaissance de l’assistance sexuelle par personnes handicapées reviendrait à stigmatiser encore plus ces dernières. Je pense que les conclusions de la Commission des Lois sont un peu hâtives et que ses arguments ne sont pas toujours plausibles. Ce qui confère toutefois une certaine cohérence à l’argumentation, c’est le postulat de départ qu’il n’existe pas de droit à une vie sexuelle. Mais ce postulat repose, à son tour, sur une interprétation exagérée du droit à une vie sexuelle.

Les détenus carcéraux : Dans son livre *Sexualité et prison*, Arnaud Gaillaud écrit : « Aujourd’hui, et parce qu’il est raisonnablement impossible de ne pas reconnaître l’importance de la dimension sexuelle dans la complétude individuelle, l’administration pénitentiaire cautionne la pornographie comme substitut à la sexualité [...] ». Certains diront que

l'institution pénitentiaire va déjà trop loin en cautionnant la pornographie et estimeront que la privation d'une vie sexuelle doit être considérée comme une partie intégrante de la peine privative de liberté. D'autres au contraire estimeront que la privation d'une vie sexuelle normale est tout aussi intolérable que la privation d'une vie culturelle en prison et affirmeront que le cautionnement de la pornographie ne constitue en aucun cas une manière de respecter cette importance de la dimension sexuelle dont Gaillaud affirme, et je suis d'accord avec lui, qu'il serait raisonnablement impossible la de nier. Si tel est le cas, il faudra s'interroger sur les devoirs de l'Etat en matière de sexualité en prison. Après certains pays du monde hispanophone qui ont pris les devants, la France a aussi commencé à créer des Unités de Vie Familiale qui permettent e.a. aux détenus mariés d'avoir des relations sexuelles avec leur partenaire dans un lieu autre que le parloir public où il fallait compter sur la bienveillance des gardiens.

Les personnes atteintes de dysfonctionnements sexuels :
Les dysfonctionnements au niveau de la sexualité sont de différente nature. Les uns sont de nature purement physiologique, d'autres se situent à un niveau que nous pourrions qualifier de phénoménologique, car affectant la possibilité d'éprouver du plaisir sexuel, d'autres encore sont de nature psychologique et peuvent souvent avoir leur racine dans un traumatisme – je pense par exemple à une personne qui, violée alors qu'elle était enfant, refuse d'avoir des relations sexuelles. Pour toutes ces personnes se pose la question de la thérapie et, surtout, du remboursement d'une telle thérapie. La Sécurité sociale doit-elle rembourser les petites pilules bleues qui provoquent des érections ? Et dans l'affirmative, tout le monde doit-il bénéficier d'un tel remboursement ou seulement certaines personnes ? Et selon quel critère choisira-t-on ces personnes ? Une autre question qui se pose concerne certains actes sinon nécessaires, du moins utiles dans le cadre d'une telle thérapie. Je pense ici à une sorte de rééducation sexuelle qui ferait intervenir des personnes qui réapprennent, contre paiement, l'usage de la sexualité à des personnes qui l'ont perdu ou ne l'ont peut-être jamais eu.

J'espère que ces quelques mots auront permis de donner une idée globale de la recherche que j'entends mener dans les mois et les années qui viennent. Ces recherches partent du fait que la sexualité occupe aujourd'hui une place importante dans notre conception de la personne et de l'épanouissement personnel, et ce non seulement parce que la sexualité est aussi liée à la reproduction. La sexualité, sous toutes ses formes – et il est important d'insister sur ce caractère polymorphe –, peut avoir diverses fonctions, dont certaines concernent des dimensions profondes de notre être, alors que d'autres ne concernent que des dimensions superficielles. La sexualité peut être une voie d'accès à quelque chose qui nous transcende radicalement comme elle peut aussi être une activité que nous pourrions qualifier de récréative, voire être quelque chose de simplement

hygiénique. Si nous admettons l'importance de la sexualité dans la vie des individus, nous ne pourrons pas faire l'impasse sur d'éventuels devoirs de l'Etat en la matière. Ces devoirs devront bien entendu toujours être conçus devant l'arrière-fond d'autres devoirs, et il faudra parfois opérer des choix. Et ces choix ne seront pas toujours faciles.

Certains seront tentés d'affirmer que les interrogations que je soulève concernent d'abord et avant tout le législateur et non pas le philosophe. Je leur répondrai que dans la mesure où elles touchent à notre compréhension de ce qu'est la personne humaine et de ce que doit être un Etat qui prétend protéger la personne humaine et sa dignité, elles appellent une réflexion philosophique.

L'auteur



Norbert Campagna, docteur en philosophie habilité à diriger des recherches, est professeur-associé de philosophie à l'Université du Luxembourg et professeur de philosophie au Lycée de Garçons Esch/Alzette. Il a publié 23 livres. Sa dernière publication se réfère sur la sexualité des handicapés.



La sexualité des handicapés
-Faut-il seulement la tolérer ou aussi l'encourager?-
Norbert Campagna
Genève, 2012
Le champ éthique n°58
ISBN : 978-2-8309-1476-4
Les Editions Labor et Fides

10 Mit Diversity Management zum motivierten Team?

Patrick WESQUET

„Wir begegnen uns in den Gemeinsamkeiten und wachsen an unseren Unterschieden“

Virginia Satir

1. Wie bekommt man motivierte Mitarbeiter?
2. Das *Diversity-Teamentwicklungsmodell*
 - Feld 1: Haltung
 - Feld 2: Wechselwirkung
 - Feld 3: Ziel
 - Feld 4: Resonanz
3. Fazit

In Zeiten von Globalisierung, demographischem Wandel und veränderten Arbeiterstrukturen in den Unternehmen ist *Diversity* unlängst zur Herausforderung in der Gesellschaft und in der Wirtschaft geworden. Unter dem Begriff wird die Vielfalt aller sichtbaren Unterschiede wie Hautfarbe, Geschlecht, Alter und körperlicher Ausstattung von Menschen sowie alle unsichtbaren Unterschiede wie kulturelle Herkunft, Ausbildung, geschlechtliche Orientierung, Erfahrung, Lebensstil usw. verstanden (Lüthi u.a. 2010: 11). In Europa wird in vielen wirtschaftlichen Unternehmen dieser Vielfalt durch *Diversity Management* Rechnung getragen. Hier handelt es sich um ein Konzept, das vor allem durch internationale Großunternehmen im englischsprachigen Raum Verwendung findet und sich langsam auch in anderen europäischen Ländern etabliert. Der Leitgedanke von *Diversity Management* versteht sich als die Wertschätzung dieser Vielfalt unter den Arbeitnehmern¹, die bewusst durch die Personal- und die Organisationsentwicklung gleichermaßen zum wirtschaftlichen Vorteil des Unternehmens eingesetzt wird und allen Beteiligten zudem nützlich sein soll (vgl. Charta der Vielfalt 2011).

Demgegenüber investieren noch immer viele Unternehmen Summen in ihre Mitarbeiter und bezahlen Prämien, vertrauen auf Anreizsysteme und Weiterbildung und fordern von Managern, dass sie die Funktion von Motivationstrainern übernehmen, um der Motivationskrise in den Unternehmen entgegenzuwirken. Beim Versuch, die Leistungserbringung der Mitarbeiter zu steigern, stoßen viele Führungskräfte jedoch an ihre Grenzen und erreichen eher noch das Gegenteil, sprich Demotivierung.

Hier bietet sich das Konzept von *Diversity Management* an, das Studien zufolge in Europa von 75 Prozent und in Deutschland von 44 Prozent der Unternehmen praktiziert wird und Vorteile im Wettbewerb auf mehreren Ebenen bringt. Einerseits erlaubt das Konzept, dadurch dass es sich auf die Vielfalt innerhalb und außerhalb des Unternehmens einlässt, qualifizierte Arbeitnehmer zu finden, neue internationale Märkte zu erschließen, und andererseits weitere

Kundengruppen anzusprechen und allgemein das Image zu verbessern. Alle diese Verbesserungen setzen, um effektiv zu sein, eine hohe Motivation und eine große Bereitschaft der Mitarbeiter voraus, um sich für das Unternehmen einzubringen.

Im Folgenden wird am Beispiel vom Modell zur *Diversity-Teamentwicklung* der Frage nachgegangen, wie *Diversity Management* allgemein sowie das Modell im speziellen eine motivierende Wirkung auf die Mitarbeiter ausübt. Vielfalt alleine wirkt noch nicht motivierend, sondern die Art und Weise, wie das Team mit dieser Vielfalt umgeht und wie diese für den Problemlösungsprozess eingesetzt und genutzt wird, ermöglichen erst einen Effizienzgewinn (Lehmann u.a., in Müller und Sander 2009). Darum interessiert hier vor allem, welche Faktoren von *Diversity Management* die Rahmenbedingungen für eine große Leistungsbereitschaft bei den Mitarbeitern schaffen und somit eine hohe Motivation der Teammitglieder ermöglichen.

1. Wie bekommt man motivierte Mitarbeiter?

Da bis jetzt eine allgemeingültige Motivationstheorie fehlt, gibt es eine Reihe von motivationstheoretischen Erklärungsansätzen, die von unterschiedlichen Prämissen ausgehen. Es stellte sich schnell heraus, dass Motivation von Mitarbeitern eine komplexe Aufgabe ist, die viele Facetten aufweist und vor allem auf dem Wunsch nach Befriedigung von persönlichen Bedürfnissen beruht. Ganz nach dem Motto von Malik (2006), dass man Mitarbeiter nicht motivieren kann, höchstens demotivieren, besteht die Aufgabe darin, einerseits ein Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem sich unterschiedliche Mitarbeiter wohlfühlen. Zudem müssen die Arbeitsziele klar definiert und erreichbar sein, damit sie einen Sinn ergeben und eine Herausforderung darstellen. Andererseits wird auf einen respektvollen Umgang zwischen den Mitarbeitern Wert gelegt, dies vor dem Hintergrund von sozialen Werten.

Inwieweit das *Diversity-Teamentwicklungsmodell* diesen Anforderungen entspricht, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

2. Das Diversity-Teamentwicklungsmodell

Diversity Management erlaubt der Organisation, das volle Potenzial der Belegschaft für ihre Ziele zu nutzen. Das *Diversity-Teamentwicklungsmodell* ist ein Konzept, das es ermöglicht, im Vorfeld eine Bestandsaufnahme von den vorhandenen unterschiedlichen Kompetenzen im Team zu machen und diese als Ressource für das Team bzw. für die Organisation zu erschließen. Hierbei versteht sich das Modell als Prozess bei dem die Vielfalt von Standpunkten, Sichtweisen, Methoden und Lösungen wiederum neue Perspektiven, Interpretationen und Lösungsansätze selbst

1 Die in diesem Artikel verwendeten Begriffe „Arbeitnehmer“ und „Mitarbeiter“ beziehen sich gleichermaßen auf weibliche und männliche Personen

produziert und so das simple akkumulierte Wissen von homogenen Teams übertrifft (Lüthi u.a. 2010:28). Das Modell beschäftigt sich anfangs eingehend mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Teammitglieder. Danach findet eine bewusste Konfrontation mit den Unterschiedlichkeiten statt und es stellt sich die Frage, inwieweit diese Vielfalt hinsichtlich der Zielerreichung nutzbar gemacht werden kann. Dann wird der Fokus auf die Entwicklung der vorhandenen - unterschiedlichen - Ressourcen gestellt. Wie können diese sich weiterentwickeln und die eigene Teamfähigkeit ausbauen?

Das *Diversity-Teamentwicklungsmodell* besteht aus vier verschiedenen Feldern, die nicht unbedingt chronologisch aufgebaut sind, sondern zum Teil auch gleichzeitig ablaufen können. Die praktische Umsetzung erfolgt durch gezielte Übungen, die in speziellen Workshops oder Trainings angeboten werden. Dabei werden aus einem Interventionsdesign, bestehend aus Diagnosetools wie Beobachtungsrasster, Selbsteinschätzungsfragebogen und praktischen Übungseinheiten Leitfragen abgeleitet.

Bei der Vorstellung des Modells wird dieses stets mit der Fragestellung kritisch reflektiert, um die wesentlichen Motivationselemente sichtbar zu machen.



Feld 1: Haltung

Das erste Feld legt den Akzent auf das Bewusstmachen der eigenen Identität. Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Vielfalt und Unterschieden im Team ist eine gewisse Grundhaltung der Teammitglieder. Die einzelnen Mitglieder interessieren sich dabei zuallererst für ihre eigenen Werte, Standpunkte, Handlungsmuster und Prägungen und den daraus resultierenden Stärken und Schwächen. Das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen hilft ihnen, sich selbst und ihr Verhalten besser zu verstehen, gegebenenfalls zu verändern und Bewertungen gegenüber anderen zu reduzieren (Lüthi u.a. 2010: 33). Dieser Vorgang versteht sich bereits als *Diversity-Haltung* und generiert, auf Bewertungen zu verzichten und Unterschiedlichkeiten zu akzeptieren. Erst das Bewusstmachen der eigenen Identität ermöglicht es, sich später auf Unterschiede einzulassen und diese wertzuschätzen. Schulz von Thun (2010: 47) bekräftigt diese Aussage noch mal zusätzlich: „Um mit anderen zusammen zu arbeiten, ist der erste Schritt heraus zu finden was genau in mir selbst vorgeht“. Somit

stellt diese Auseinandersetzung mit sich selbst noch kein Motivationsfaktor an sich dar. Sie ist jedoch eine wichtige Voraussetzung, um ein Klima der Wertschätzung und der Anerkennung unter Mitarbeitern zu schaffen. Dieser Respekt gegenüber dem anderen und die Selbstachtung bilden den Grundstein für Motivation im Team. Sprenger (2010: 242ff) zufolge ist die Selbstachtung die wahre Quelle aller Motivation, indem sie sich in Entscheidungs- und Handlungsfreiheit genauso äußert wie in Gefühlen, Meinungen und Bedürfnissen.

Neben dem Bewusstmachen der eigenen Identität wird gleichzeitig an der inneren Haltung gegenüber der Andersartigkeit gearbeitet. Im weiteren Schritt fokussieren sich die Mitarbeiter auf Gemeinsamkeiten, die dem Team Sicherheit geben, um sich anschließend mit den Unterschiedlichkeiten auseinanderzusetzen, die eher irritierend und störend wirken können. Dabei wird das Wahrgenommene stets mit den eigenen Werten und Einstellungen reflektiert. Dies setzt bei allen Betroffenen eine akzeptierende, offene und neugierige Haltung gegenüber den jeweiligen anderen Teammitgliedern voraus. Auf der Skala des Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) nach Milton Bennett (Lüthi u.a. 2010: 35) müssen hier alle Teammitglieder eine ethnorelative Einstellung aufweisen, damit es überhaupt zu Synergien untereinander kommt.

Die aktive Auseinandersetzung und anschließende Integration mit dem Fremden erlaubt die Erweiterung der eigenen Sichtweise. Dieser Umstand führt zu neuen Kompetenzen, die als Bereicherung von den einzelnen Mitarbeitern erlebt und geschätzt werden. Diese Kompetenzerweiterung wirkt zudem motivierend auf den Menschen, da sie vor allem die Stärken in den Vordergrund stellt (Rath u.a. 2008).

Diese Phase des Kennenlernens ist sehr zeitintensiv und sollte keinesfalls vernachlässigt werden. Darum fällt es vielen Führungskräften nicht leicht, solche *Diversity Management* Konzepte zu implementieren, da es ihnen oftmals schwerfällt, einen unmittelbaren Bezug zwischen *Diversity Management* und der Erfüllung ihrer Ziele und Vorgaben herzustellen. Zudem ist *Diversity Management* wenig greifbar und quantifizierbar (Flemisch 2007: 123).

Nach der Bearbeitung von Feld 1 sind die Ähnlichkeiten und Unterschiede im Team bekannt. Letzteres wird jetzt diese Vielfalt hinsichtlich der Zielerreichung explorieren, was zum Feld „Wechselwirkungen“ führt.

Feld 2: Wechselwirkung

Dadurch dass die Teammitglieder sich intensiv untereinander über ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Zielerreichung austauschen, schaffen sie ein gegenseitiges Klima des Vertrauens, das starke Wechselwirkungen bewirkt. Diese können sowohl positiv besetzt sein, wenn die ausgearbeitete Vielfalt dem Team einen Vorteil verschaffen kann, oder aber negativ, wenn sie eher belastend und ein vermeintliches Nachteil in Aussicht stellen. Jedenfalls generiert diese dynamische Auseinandersetzung im Team eine eigene spezifische Beziehungskultur mit eigenen Regeln und Arbeitsweisen. Ziel ist eine gemeinsame Team-Identität, durch die sowohl die Teammitglieder als auch der Teamzusammenhalt gestärkt werden (Müller u. Sander 2009: 56f).

In diesem Zusammenhang weisen Müller und Sander (idem: 62f) darauf hin, dass die Motivation eines Teams in direktem Zusammenhang mit der Attraktivität des Zieles einerseits und der Kohäsion andererseits steht, also der Art und Weise des inneren Zusammenhaltes der Gruppe.

Diese Auseinandersetzung untereinander bedarf aber auch einer transparenten Kommunikationskultur, die geprägt ist vom aktivem Zuhören, regelmäßigem Feedback und dem Austausch auf der Metaebene beim Umgang mit Konflikten. Der Sprache kommt somit in heterogenen Teams verstärkt eine besondere Rolle zu, da durch sie unterschiedliche Denkweisen und kulturelle Prägungen sichtbar gemacht werden (Müller u. Sander 2009:62f). Zudem baut sie auf der erarbeiteten Haltung aus Feld 1 auf, die sich durch gegenseitige Wertschätzung, Respekt und wahres Interesse auszeichnet. Sprenger (2010: 184 ff) versteht in diesem Zusammenhang Kommunikation grundsätzlich als offene Haltung, bei der es darum geht die Sichtweisen des anderen wahrzunehmen, sie als Bereicherung anzusehen und sie als alternative Handlungsmöglichkeiten zu akzeptieren. Dadurch wird der Entscheidungshorizont erweitert und Beschlüsse durch einen breiten Konsens getroffen. Im Zusammenhang mit Motivierung in heterogenen Teams kommt der Kommunikation also eine Schlüsselrolle zu, da sie einerseits auf die Partizipation aller Mitglieder setzt und zum anderen der Beziehungsebene zwischen den Teammitgliedern einen besonderen Wert beimisst.

Diese Art der Kommunikation schafft Synergien, die bei der Zusammenarbeit und Zielerreichung durch das Team eingesetzt werden. „Dadurch soll im Team eine Offenheit ermöglicht werden, die es erlaubt, dass alle Mitarbeiter zu eigenständigen, verantwortungsvoll handelnden Menschen werden, die ihre Meinung und Ideen in die Zusammenarbeit einbringen“ (Schulz von Thun 2010: 30). Somit entsteht eine höhere Arbeitseffizienz, die auf eine hohe Motivation zurückzuführen ist.

Demgegenüber stellen Müller und Sander (2009: 158ff) fest, dass es regelmäßig zu Widerstand und Ablehnung gegenüber unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen kommen kann. Sie führen diesen Umstand auf allgemeine (stereotype) Erwartungen an Teammitglieder und/oder auf unterschiedliche Rollenerwartungen an Führungskräfte oder auf Machtkämpfe zurück. Dadurch macht es Sinn, das Konzept als Prozess zu verstehen, während dessen die Denkweisen und die damit verbundenen Praktiken regelmäßig auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden.

Feld 3: Ziel

Im dritten Feld „Ziel“ entwickelt und definiert das Team in Anlehnung an die unterschiedlichen Ressourcen ein gemeinsames Aufgabenziel, das sich durch seine Konkretheit und Klarheit auszeichnet. Hier dient die Aufgabe einerseits als Attraktor und soll eine überdurchschnittliche Herausforderung darstellen mit dem Ziel, die Vielfalt im Team bestmöglich zu nutzen. Dem Team wird dabei ausreichend Freiraum gewährt, um die Methoden und Mittel der Umsetzung selbstverantwortlich zu wählen. Auf der Führungsebene bedingt diese Haltung ein starkes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Teammitglieder.

Dieses Vertrauen beruht größtenteils auf dem präzisen Einschätzen ihrer Fähigkeiten durch die Führungskräfte. Das setzt voraus, dass diese sich ausführlich mit ihren Mitarbeitern auseinandergesetzt haben und sie genauestens kennen. Diese Vorgehensweise erlaubt es, individualisierte Rahmenbedingungen zu schaffen, damit jeder Arbeitnehmer, gemäß seiner Vielfalt, den entsprechenden Freiraum und die adäquaten Anforderungen vorfindet, um sich mit Engagement an der gemeinsamen Aufgabe zu beteiligen (Rath 2008). Auch Malik (2006: 242ff) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Eigenart jedes Mitarbeiters berücksichtigt wird, da die Arbeitnehmer nicht mit standardisierten *Human-Development-Programme* behandelt werden, sondern vielmehr als Menschen wahrgenommen werden.

Hierdurch erfahren die Mitarbeiter von Seiten der Führung Anerkennung und Aufwertung. Diese positive Beziehung wirkt sich wiederum motivierend auf die Arbeitnehmer aus. Sie fühlen sich mitverantwortlich, wodurch die Partizipation von allen Mitarbeitern an Entscheidungsprozessen sichergestellt, die Identifikation mit den Aufgaben und Zielen sowie das Verantwortungsgefühl gefördert werden.

Für die Mitarbeiter liegt darüber hinaus im eigentlichen Sinn und Ziel der Aufgabe die größtmögliche Motivation (Lüthi u.a. 2010: 41). Die Zielerreichung wirkt sich dann wieder reziprok positiv auf das Team und seine Mitglieder aus.

Lüthi bemerkt in diesem Zusammenhang, dass in einem durch Vielfalt geprägtem Team das gemeinsame Ziel mehr noch als in anderen homogenen Teams eine verbindende Wirkung zwischen den Mitgliedern erfährt und durchaus Begeisterung entfachen kann, damit der Einzelne seine Kompetenzen ganz in den Dienst des Teams stellt. Somit werden gegebenenfalls kulturspezifische und persönliche Unterschiede überwunden. Aus einer Vielfalt von Möglichkeiten werden die ausgewählt, die zu der bestmöglichen Lösung beitragen.

Kritisch betrachtet besteht in einem heterogenen Team gegenüber einem homogenen Team dann erhöhtes Konfliktpotential, wenn Unklarheit in Zusammenhang mit dem Arbeitsauftrag besteht. Darum sollte der Zieldefinierung Lüthi et al. (2010: 42f) zufolge besondere Beachtung geschenkt werden.

Feld 4: Resonanz

Wenn die relevanten Unterschiede im Sinne der Zielerfüllung in Wechselwirkung miteinander treten, dann entsteht eine Eigendynamik die im *Diversity- Teamentwicklungsmodell*, gemäß der soziologischen Systemtheorie nach Luhmann (Lüthi u.a. 2010: 24f) als Resonanzen beschrieben werden. Dies bedeutet, dass sich die relevanten Unterschiede in der Auseinandersetzung mit der Zielerreichung zu Synergien verbinden, um neue, dem Team eigene, innovative Lösungsmöglichkeiten zu erzeugen (Müller u. Sander 2009). Aber auch auf individueller Ebene werden beim einzelnen Mitarbeiter bis jetzt unbekannte Seiten zum Schwingen gebracht, so dass die vorhandene Vielfalt durch neue Perspektiven und Handlungsoptionen erweitert wird. Das Team und die einzelnen Mitarbeiter können sich dadurch weiterentwickeln, was beim Einzelnen zu einer Verstärkung der positiven Einstellung zu Unterschiedlichkeiten und beim

Team zu einer verbesserten Zusammenarbeit führt. Diese ist geprägt durch ein Arbeitsklima der wertschätzenden Haltung. Im Zusammenhang mit Motivation verweist Rath (2008) auf eine Liste von zwölf Bedingungen, die größtenteils erfüllt sein müssen, damit Mitarbeiter bereit sind, sich für das Unternehmen zu engagieren. Dabei spielen auch besonders die persönliche Entwicklung, die Anerkennung durch das Unternehmen sowie die respektvollen Beziehungen unter Teammitgliedern entscheidende Rollen.

Das *Diversity-Teamentwicklungsmodell* versteht sich also genau so wie die klassische Gruppendynamik und Teamentwicklung als aktiv gesteuerter Prozess, der der Verbesserung der Zusammenarbeit von Mitarbeitern dient und gleichzeitig motivierend wirkt um die Arbeitseffizienz und Leistung des Teams zu steigern. In heterogenen Teams wird zudem die Entwicklung von sogenannten *Diversity-Kompetenzen* unterstützt.

Um diese Prozesse zu ermöglichen, muss bei pluralistischer Belegschaft sichergestellt werden, dass bei den Teammitgliedern ein Bewusstsein für Unterschiede und eine Akzeptanz des anderen, des Fremden, vorhanden sind.

Zudem warnt Flemisch (2007: 118) vor einer unbegrenzten Steigerung der personellen Vielfalt. Es geht seines Erachtens vielmehr darum, ein geeignetes Gleichgewicht zu finden zwischen der für die Erreichung der Ziele erforderlichen Heterogenität der Mitarbeiter und der zu bewahrenden Einheit des Unternehmens.

Jedenfalls versteht sich jede Form von *Diversity Management* als Manager Aufgabe die im Sinne des Top-down-Prinzips eine ganze Organisationsentwicklung erfordert, um organisatorisches Lernen und Nachhaltigkeit zu garantieren (Hessisches Sozialministerium 2005: 25). Zudem ist die Führungskraft Bestandteil des Teams. Somit bewirkt das *Diversity-Teamentwicklungsmodell* stets einen Veränderungsprozess im Unternehmen und betrifft dabei nicht nur die Personalpolitik, sondern die ganze Unternehmensstrategie.

3. Fazit

Globalisierung und wachsende internationale Mobilität in und außerhalb von den Unternehmen weisen auf die Notwendigkeit hin, sich mit *Diversity-Konzepten* auseinanderzusetzen. Diese setzen den Akzent auf die Wertschätzung von personeller Vielfalt im Unternehmen und nutzen sie für die Erreichung ihrer wirtschaftlichen Ziele. Zudem schaffen sie ein Unternehmensklima, das sich motivierend auf die Mitarbeiter auswirkt. Das *Diversity-Teamentwicklungsmodell* erlaubt es einerseits, eine Bestandsaufnahme zur jeweiligen Situation im Unternehmen zu machen und ermöglicht andererseits einen Prozess zum leistungsfähigen Team. Da es ihren unterschiedlichen Bedürfnissen entspricht, wirkt das Modell in vielen Hinsichten motivierend auf die Teammitglieder.

Diversity Management, das motivationsfördernd wirkt, legt großen Wert auf eine gleichwertige und wertschätzende Beziehung zwischen Führungskräften und Teammitgliedern sowie zwischen Teammitgliedern untereinander, auf Anerkennung der erbrachten Leistungen, auf Partizipation und auf Freude bei der Arbeit.

Damit eine Auseinandersetzung mit Vielfalt stattfinden kann und das Team-Entwicklungskonzept überhaupt gelingt, wird jedoch auch auf der Personalebene von allen beteiligten Personen die sogenannte *Diversity-Haltung* vorausgesetzt.

Die Implementierung eines *Diversity Management-Ansatzes* darf sich nicht nur auf die Personalstrategie begrenzen, sondern muss die ganze Organisationsstrategie miteinschließen, damit sie im Sinne eines organisatorischen Lernens einen langfristigen und nachhaltigen Prozess ermöglichen kann. Darüber hinaus bietet *Diversity-Management* in Zukunft unbegrenzte Möglichkeiten in Bezug auf Work-Life-Balance und schafft einen nichtmateriellen Mehrwert, um Mitarbeiter, die sich mit dem Unternehmen identifizieren, langfristig zu binden.

Somit macht es Sinn, durch Evaluierung und Controlling Transparenz in den Konzepten von *Diversity Management* zu schaffen, damit die Optimierung weitergeführt werden kann.

Literatur

- Flemisch, M. (2007). Diversity Management – eine Managementaufgabe zur Geschlechtergleichstellung. In: Koall, I.; Bruchhagen, V.; Höher, F. (Hg.): Diversity Outlooks LIT Verlag: Hamburg.
- Hessisches Sozialministerium (2005). Fachtagung: Diversity Management, eine zeitgemäße Methode zum Umgang mit der neuen Vielfalt? Wiesbaden.
- Keil, M. u.a. (2007). Trainings Handbuch Diversity Management. Frankfurter Institut für Interkulturelle Forschung und Beratung e. V.
- Lüthi, E.; Oberpriller, H.; Loose, A.; Orths, S. (2010). Teamentwicklung mit Diversity Management. 2. Auflage. Hauptverlag: Bern.
- Malik, F. (2006). Führen, Leisten, Leben ; wirksames Management für eine neue Zeit. Campus Verlag: Frankfurt.
- Müller, C.; Sander G. (2009). Innovativ führen mit Diversity-Kompetenz. Hauptverlag: Bern.
- Rath, T.; Conchie B. (2008). Strengths based leadership. Gallup Press: New York.
- Schulz von Thun, F.; Ruppel, J.; Stratmann, R. (2010). Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. 11. Auflage. Rororo Verlag: Reinbek.
- Sprenger, R. K. (2010). Mythos Motivation. 19. Auflage. Campus Verlag: Frankfurt.
- Vedder, G. (2009). Diversity Management: Grundlagen und Entwicklung im internationalen Vergleich. In: Andresen, S.; Koreuber M.; Lüdke, D. (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? VS Verlag: Wiesbaden.
- <http://www.vielfalt-als-chance.de> Charta der Vielfalt 14/07/2011

Der Autor



Patrick Wesquet arbeitet in Luxemburg als Sozialpädagoge im Bereich der Schulsozialarbeit und studiert an der FH-Koblenz
mailto:pwesquet@pt.lu

11 Beratungsstelle MOBILE – ein innovatives Konzept

Systemische Beratung und Therapie für Menschen mit einer Behinderung und deren Familien oder Bezugspersonen

Elisabeth KEIL

1. Angebot
2. Theoretisch-philosophische Grundlagen
3. Methoden
4. Techniken in therapeutischen Gesprächen (*consultation thérapeutique*)
5. Techniken in beratenden Gesprächen (*conseil socio-familial*)



Beratungsstelle MOBILE (neue Adresse)

Maison 55

L-9752 Hamiville

Tel.: 621 345 358

E-Mail: elisabeth-keil@pt.lu

Weil im Norden Luxemburgs so gut wie keine Stelle existiert, an der Beratung und Therapie für Menschen mit einer Behinderung und deren Familienmitglieder oder Bezugspersonen angeboten werden, dachte ich, es sei eine gute Idee, selbst eine Beratungsstelle zu eröffnen. So entstand die Beratungsstelle *MOBILE* in Absprache mit *RESONORD (Regionale Sozialzenter Norden)* und der Gemeinde Winrange (die Teil von *RESONORD* ist). *RESONORD* ist daran gelegen, mehr unterschiedliche Dienstleistungsanbieter im Norden von Luxemburg anzusiedeln, um die soziale Infrastruktur reichhaltiger zu gestalten (*RESONORD Sozialberichterstattung 2011: 97f*). Im Oktober 2011 gab die Gemeinde Winrange ihr Einverständnis zur Eröffnung meiner Beratungsstelle in ihren Räumlichkeiten. Im Juli 2012 erteilte das Familienministerium die Zulassung für

- *conseil socio-familial* und
- *consultation thérapeutique*.

Im September 2012 erhielt die Beratungsstelle die Zulassung vom *Office National de l'Enfance (ONE)* als

- *service d'aide sociale à l'enfance für consultation thérapeutique*.

Das Konzept der Beratungsstelle bezieht sich sowohl auf das Hilfsangebot *conseil socio-familial* als auf die *consultation thérapeutique*. Bis auf die Techniken unterscheiden sich beide Hilfsangebote nicht. Im Folgenden werde ich

mein Konzept zur besseren Verdeutlichung meiner Arbeitsweise vorstellen.

1. Angebot

Das Angebot der Beratungsstelle steht im Prinzip jedem offen. Es gibt keine Diskriminierung im Hinblick auf Geschlecht, Nationalität, ethnische Herkunft, soziale Klasse, ideologische oder religiöse Überzeugungen. Das Therapieangebot gilt für das gesamte Behinderungsspektrum, z.B. auch körperliche Behinderung oder schwere chronische Erkrankungen. Von Art und Schwere der Behinderung eines Menschen hängt es ab, ob mit diesem selbst zusammen gearbeitet werden kann oder ob man mit der Familie bzw. mit anderen Bezugspersonen arbeitet. Das Setting wird, nach Absprache, der individuellen Anfrage angepasst und kann im Verlauf des therapeutischen Prozesses noch variieren (Einzelperson, Paare, Familien, andere relevante Bezugspersonen).

2. Theoretisch-philosophische Grundlagen

In allen Bereichen meiner Beratungsstelle wird eine Arbeit angestrebt, die sich an der humanistischen Psychologie von Carl Rogers orientiert. Das impliziert, dass man dem Klienten oder der Klientin wertschätzend und teilnehmend im Beratungsgespräch begegnet. Rogers geht davon aus, dass jedem Lebewesen die Tendenz zur Selbstverwirklichung innewohnt und dass es, selbst unter widrigsten Bedingungen, danach strebt, die ihm gegebenen Möglichkeiten für sein Leben konstruktiv zu erfüllen. Dies gilt auch für den Menschen, der, egal auf welcher Entwicklungsstufe er sich befindet, zu einer vollständigeren Entfaltung seiner selbst gelangen möchte (Rogers 2007: 66ff).

Eine weitere Basis, auf der meine Arbeit aufbaut, ist der systemische Ansatz. Wesentliche Aussage der systemischen Wissenschaftstheorie ist für mich, dass der Mensch ein autopoietisches System ist. Die Übersetzung aus dem Duden (*Das Fremdwörterbuch 1997: 99*) habe ich als Motto oder Leitspruch für meinen Flyer ausgewählt: "sich erhalten, sich wandeln, sich erneuern". Autopoiese ist Selbstorganisation und grundlegend für die Autonomie des Menschen. So kann man einen Menschen von außen nicht in einem kausalen Sinn verändern (Maturana u. Varela 1987). In der Therapie beispielsweise muss man einen Weg finden, wie man sozusagen an die innere Organisation eines Klienten oder einer Klientin andockt und dies muss pfleglich und verantwortungsvoll geschehen.

Die systemische Therapie speist sich aus mehreren theoretischen Ansätzen, die in der praktischen Arbeit, je nach Schwerpunkt, in unterschiedlichem Ausmaß zur Anwendung kommen, wie beispielsweise die Kommunikationstheorie (Watzlawick), die humanistische Psychologie (Rogers), die erlebnisorientierte Familientherapie (Satir) und noch einigen anderen mehr (Von Schlippe u. Schweitzer 2003: 24).

In der systemischen Therapie wird der Mensch in seinem Bezugssystem gesehen, z.B. der Familie. Auch in Einzelgesprächen fragt man nach der Art der Beziehungen zu anderen, nach Beziehungsmustern, in welchen man lebt usw. Das Verhalten einer Person wird eher aufgrund ihrer Beziehungen zu den anderen Mitspielern und Mitspielerinnen erklärt, als aufgrund ihrer innewohnenden Eigenschaften. Somit liegt das Augenmerk nicht auf einer einzelnen Person im System, sondern auf den Beziehungen zwischen den Personen. Ändert sich in diesem Beziehungsgefüge etwas an einer Stelle, hat das Auswirkungen auf das gesamte System. Deshalb das Bild vom Mobile, dem Namen meiner Beratungsstelle; tippt man auf ein Teil, geraten die anderen Teile auch in Bewegung.

3. Methoden

Für die Beziehungsgestaltung zu den Klienten und Klientinnen ist es wichtig, dass man sich bemüht, drei Grundhaltungen einzunehmen.

- Echtheit oder Kongruenz von Seiten des Therapeuten, der Therapeutin. Das heißt, man sollte keine professionelle Fassade zur Schau stellen.
- Die Wertschätzung des Menschen, so wie er ist, mit seinem Kummer, seiner Freude, seiner Wut oder Angst. Anteilnahme an seiner Situation.
- Zuhören mit wirklichem Verständnis und Einfühlung.

Nach Rogers können diese drei Haltungen allein schon Veränderungen beim Klienten oder der Klientin hervorrufen im Sinne einer besseren emotionalen Befindlichkeit. In den Gesprächen werde ich sicherlich auf diese Haltungen achten, ebenso wie auf folgende Haltungen, die eher der systemischen Therapie zuzuordnen sind:

- Allparteilichkeit oder Neutralität. Damit ist gemeint, dass man jedem Teilnehmer die gleiche Wertschätzung entgegenbringt, jeden in seiner Situation würdigt. Eine Ausnahme in Bezug auf die Allparteilichkeit ist jedoch angebracht, wenn der Klient oder die Klientin Opfer von Missbrauch oder extremer Gewalt ist.
- Kontextsensibilität des Klienten/ der Klientin. Man berücksichtigt das Beziehungsgefüge und das Umfeld allgemein, in welchem der Klient oder die Klientin sich befindet und in dem die Symptome/Auffälligkeiten sich zeigen und in welchem Kontext sie nicht vorkommen.
- Ressourcenorientierung, ohne die als belastend empfundenen Gegebenheiten zu banalisieren.
- Zukunftsorientierung.
- Respektvolle Neugier "...im Gegensatz zur Gewissheit der Kausalität..." (s.o.: 121)
- Humor.

4. Techniken in therapeutischen Gesprächen (consultation thérapeutique)

Auf der Basis der Grundhaltungen verwende ich Techniken, mit denen man sowohl mit leicht geistig behinderten Menschen arbeiten kann, als auch mit Menschen ohne geistige Behinderung. Für Menschen mit Behinderungen können die Techniken bis zu einem gewissen Maß adaptiert werden.

- Bei der Arbeit mit **Genogrammen** (Familienstammbäume), nach Möglichkeit über mehrere Generationen hinweg, werden Daten gewonnen über Berufe, Krankheiten, Geburten, Schwangerschaftsabbrüche, Heiraten, Scheidungen usw. Beziehungen zwischen den einzelnen Personen können herausgearbeitet werden, es können Familienmuster gefunden werden, besondere familiäre Ereignisse und mehr. Mit Hilfe von Photographien, Gegenständen, die einzelnen Personen zuzuordnen sind oder indem man Personen beispielsweise symbolisch ein Tier zuordnet, veranschaulicht man das Genogramm und das Beziehungsgefüge in ihm. Besonders wichtig für einen Klienten oder eine Klientin ist die Geschichte, die er oder sie sich über seine/ihre Familie erzählt (das **Narrativ**, aus dem Verhalten resultiert). Hier kann man eventuell ein **Reframing** anregen. Damit ist gemeint, dass belastende Inhalte unter einem anderen Blickwinkel gesehen werden können und dadurch ihre Schwere verlieren (Von Schlippe u. Schweitzer 2003: 130ff). In Gesprächsgruppen mit leicht geistig behinderten Menschen habe ich erfahren, wie viele Gedanken sie sich über ihre Herkunft machten und vor allem darüber, woher sie ihre Behinderung hatten.
- Mit Hilfe von **Systemzeichnungen** kann man die Beziehungen der am Problemsystem beteiligten Personen analysieren, um Klarheit zu gewinnen. Man kann Allianzen entdecken, verdeckte Konflikte, übermäßiges Engagement. Wie sind die Grenzen des Systems beschaffen, diffus, flexibel oder undurchlässig usw. Konzentriert sich z.B. in einer Familie mit einem behinderten Kind alles auf dieses Kind, werden Anregungen von außen kaum noch wahrgenommen. Die Geschwisterkinder können überfordert sein durch die Verantwortung, die ihnen auferlegt wird, sie können kaum eigene Interessen entwickeln. Die Familie insgesamt kann in Isolation abdriften (Hensle u. Vernooij 2000: 280ff).
- Die Arbeit mit dem **Familienbrett** oder **Systembrett** kommt geistig behinderten Menschen (und nicht nur ihnen) entgegen, da anschaulich mit kleinen Figuren Aufstellungen vorgenommen werden, die Aussagen zu Nähe und Distanz von Familienmitgliedern ermöglichen, wo Systemgrenzen liegen, ob es Subsysteme gibt usw. Immer wieder wichtig: die Geschichten, die dazu erzählt werden.
- **Externalisierung** als Technik bewirkt vor allem, dass ein Problem nicht als inhärenter Teil einer Person gesehen werden muss und kann so schon entlastend sein. Beispielsweise kann man Aggressionen als „die Streitlust“ bezeichnen und dann fragen, bei welchen Gelegenheiten die Streitlust zum Vorschein kommt; gab es Momente, in denen sie besiegt wurde? Hat sie in bestimmten Situationen geholfen? etc. Die letzte Frage zielt darauf ab, welchen Sinn aggressives Verhalten macht. Außerdem wird das Problem visualisiert und damit greifbarer gemacht. Man kann es zeichnen lassen, ihm eine Form geben oder Ähnliches.

- Die **Fokussierung auf Emotionen**. Emotionen bilden oftmals die Basis für Handlungen. Wenn man empathisch auf die Emotionen eines Menschen eingehen kann, sie für diesen erklärlich machen kann, ist der Weg für Veränderungen vorbereitet.

Man sollte darauf achten, die Sprache der Menschen zu verwenden, mit denen man arbeitet. Das bezieht sich natürlich auf die Landessprache, in der sie sich verständigen aber auch auf ihre Wortwahl und Ausdrucksweise. Bei Menschen mit einer geistigen Behinderung ist ihr Entwicklungsstand zu berücksichtigen. Entspricht er dem eines Kindes, eines Jugendlichen oder Erwachsenen? Gibt es Teilbereiche des Lebens, die erwachsen gelebt werden, andere, die vielleicht auf kindlichem Niveau sind? Dies gilt generell, gleich, welche Technik man verwendet.

Therapeutische Arbeit heißt für mich, dass ich einen Menschen innerlich anrühren kann, dass ich etwas in ihm anstoßen kann und er diesen Anstoß so verarbeitet, dass daraus ein besseres Gefühl zu sich selbst entsteht und er zufriedener mit sich selbst und seinem Leben wird.

5. Techniken in beratenden Gesprächen (conseil socio-familial)

Die Grundhaltungen in den beratenden Gesprächen sind dieselben wie in den therapeutischen Gesprächen, die Zielsetzung ist jedoch unterschiedlich. Bei beratenden Gesprächen steht die Sachebene im Vordergrund.

- **Vermittlung von Informationen** und Kenntnissen, z.B. über die Pflegeversicherung, Sozialhilfegesetzgebung und Ähnliches. Hier kann man mitunter Hilfen geben, die gleich zu einer praktischen Lösung führen. Es hängt von der jeweiligen Anfrage ab, inwieweit ich Auskunft geben kann oder nicht.
- **Hilfen bei der Entscheidungsfindung**, z.B. ob ein Kind mit einer Behinderung das Elternhaus verlassen soll und in einer Institution mit Gleichaltrigen zusammen sein soll. Bei der Entscheidungsfindung kann man gut mit **systemischen Fragestellungen nach der Wirklichkeitskonstruktion und der Möglichkeitskonstruktion** arbeiten (Von Schlippe u. Schweitzer 2003: 45ff). Natürlich ist auch dafür Sorge zu tragen, dass die Eltern so gut wie möglich über die Institution, finanzielle Folgen u.s.w. informiert werden.
- **Beratung in Konfliktsituationen**, beispielsweise zwischen Eltern einer Person mit Behinderung und anderen Anbietern von Hilfeleistungen. Es helfen Grundhaltungen wie **Allparteilichkeit** und das Hervorheben der **Ressourcen** aller Beteiligten.

Für Beratungsgespräche braucht es maximal 5 Sitzungen. Es kann jedoch sein, dass die Klienten/die Klientinnen eine Begleitung wünschen. Dann muss man von Fall zu Fall abklären, in welchen Zeitabständen Gespräche stattfinden sollen und therapeutische Gespräche können in den Prozess einfließen.

Es versteht sich von selbst, dass alle Gespräche streng vertraulich behandelt werden.

Literatur

- Duden Band 5. Das Fremdwörterbuch (1997). Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
- Greenberg, L. S. (2006). Emotionsfocussierte Therapie. Tübingen: dgvt.
- Hensle, U./ Vernooij, M. (2000). Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. I. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Maturana, H.R./ Varela, F.J.(1987). Der Baum der Erkenntnis. Bern u. München: Scherz.
- RESONORD. Sozialberichterstattung 2011. Zugriff August 2012: Verfügbar unter <http://www.resonord.lu>.
- Rogers, C. (2007) Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Von Schlippe, A./ Schweitzer, J. (2003). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sohlmann, S. (2009). Behinderung bei Kindern und Jugendlichen. Hilfe für Eltern, Therapeuten und Pädagogen. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Die Autorin



Elisabeth Keil ist Diplompädagogin. Seit 10 Jahren arbeitet sie halbtags in einem Beratungsbüro für Frauen und alleinerziehende Familien. Sie hat langjährige Erfahrung in der praktischen Arbeit mit Menschen, die eine geistige Behinderung aufweisen und war drei Jahre Lehrbeauftragte für das Fach Les handicaps mentaux, physiques et sensoriels am Institut d'Etudes Educatives et Sociales (IEES) in Livange. Sie hat Ausbildungen in klientenzentrierter Gesprächsführung (Carl Rogers) und systemischer Beratung. Seit 2010 bildet sie sich zur systemischen Therapeutin aus bei der Saarländischen Gesellschaft für systemische Therapie und Beratung. Seit 2012 leitet sie ihre Beratungsstelle MOBILE.

12 Trabajo Digno – Wierdeg Aarbecht

Ein Projekt der luxemburgischen Entwicklungshilfe gegen Ausbeutung von Kinderarbeitende in Cochabamba, Bolivien
Martine GREISCHER

1. Workshops zum Arbeitsrecht
2. Unterstützung bei der Suche nach einer würdigen Arbeit
3. Sensibilisierung der cochabambinischen Bevölkerung
4. Die nahe Zukunft

„Ich heiße Lidia und bin 15 Jahre alt. Ich komme aus Morochata, aber heute lebe ich in Santa Cruz mit meiner Schwester und mit meinem Bruder. Mein Vater starb und es gab niemanden, der uns ernähren konnte, deswegen zogen meine Schwester, mein Bruder und ich in die Stadt. Mein Bruder nahm mich mit zu seiner Patentante. Dort arbeiteten wir. Die „Señora“ behandelte uns schlecht, sie beschimpfte uns, sie schlug uns. Ihre Tochter schlug mich. Ich hielt es aus. In diesem Alter – ich war erst elf – wusste ich nicht, wie reagieren.“ (Lidia, 15)

Im Jahr 2007 habe ich Lidia kennen gelernt. Damals war sie ein dreizehnjähriges Mädchen, das in der Casa de la Adolescente – Rehabilitationsstätte für missbrauchte Mädchen – in Cochabamba Unterschlupf fand. Ihre Mutter brachte sie damals hochschwanger in dieses Zentrum, in dem ich als Freiwillige tätig war. Lidia war dort nicht das einzige Mädchen. Viele waren vom Land in die Stadt gekommen um zu arbeiten, und viele waren an ihrem Arbeitsplatz ausgebeutet und missbraucht worden, weil sie ihre Rechte nicht kannten und nicht wussten, wie sie sich wehren sollten.

Als ich nach meinem freiwilligen Jahr in Cochabamba nach Luxemburg zurückkehrte, entschied ich mich, einen Master in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt Menschenrechte zu absolvieren, in welchem ich mich auf die Rechte von minderjährigen Arbeitern und Arbeiterinnen in Bolivien spezialisierte. Die Ausarbeitung meiner Thesis zu diesem Thema, die ich in Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen in Cochabamba schrieb, sowie die Informationen, die ich in der Literatur zu Kinderarbeit in Südamerika fand, zeigten mir, dass eine Aufklärung der jungen Arbeitenden über ihre Rechte zwar grundlegend ist, in Cochabamba aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht stattfand. Die Idee, diese Jugendlichen selbst zu unterstützen, konkretisierte sich bei mir. Im Februar 2011 ergab sich dann eine Chance: die luxemburgische NGO *Eng Bréck mat Latäinamerika*, mit der ich 2007 bereits nach Cochabamba gereist war, fand Gefallen an der Idee und unterstützte ihre Umsetzung. So konnte ich im August 2011 als *Coopérante* der NGO *Eng Bréck mat Latäinamerika* - mitfinanziert durch die luxemburgische Entwicklungshilfe - mit meinem eigenen Projekt *Apoyo a un trabajo digno para jóvenes en Cochabamba*¹ nach Bolivien reisen, um die Mädchen der Casa de la Adolescente während zwei Jahren auf ihrem Weg zu einer würdigen Arbeit zu begleiten.

Das Projekt *Trabajo Digno* gliedert sich in drei Teile:

- Workshops zum Arbeitsrecht
- Unterstützung bei der Suche nach einer würdigen Arbeit
- Sensibilisierung der cochabambinischen Bevölkerung

1. Workshops zum Arbeitsrecht

Durch meine Zeit als Freiwillige in der Casa de la Adolescente kannte ich die Struktur des Hauses und die bestehenden Möglichkeiten, um die Jugendlichen optimal auf einen Eintritt in die Arbeitswelt vorzubereiten. Aus diesem Grund entschied ich mich für die Casa de la Adolescente als Ausgangsbasis für das Projekt. Die Workshops mit den Mädchen fanden wöchentlich statt und behandelten verschiedene Themen in Bezug auf den Arbeitsmarkt. Die Jugendlichen sollten hier Zugang zu den Informationen erhalten, welche es ihnen ermöglichen, ein Jobangebot als angemessen bzw. als ausbeuterisch einzuschätzen, unter würdigen Arbeitsbedingungen tätig zu sein und, im Falle einer Verletzung ihrer Rechte, Unterstützung zu beantragen.

In einem ersten Schritt setzten wir uns mit den Rechten der Jugendlichen auseinander und besprachen Menschen-, Kinder- und Arbeitsrechte. Obwohl die Mädchen zwischen 12 und 18 Jahren alt waren, hatten die Wenigsten von der Existenz dieser Rechte gehört. Ihre Fragen und Kommentare zeugten von ihrem Interesse, und das Schildern von spezifischen Situationen ihres Alltags bestätigte die Notwendigkeit der Behandlung dieser Themen. Das Gleiche galt beim Durchgehen der bolivianischen Gesetze. Die meisten der Mädchen hatten vor ihrem Eintritt in die Casa bereits gearbeitet, um ihre Familien zu unterstützen, jedoch waren die Wenigsten sich bewusst, dass es Gesetzgebungen gibt, die sie vor Ausbeutung schützen können. Viele Stunden besprachen und illustrierten wir die einzelnen Artikel, immer mit dem Ziel vor Augen, dass die Jugendlichen sich nach ihrem Aufenthalt in der Casa an das Gelernte erinnern und sich für die Einhaltung der verschiedenen Rechte einsetzen können. Die Bestätigung kam später, als ich im Mai 2012 ein ehemaliges Mitglied der Casa bei ihrer Jobsuche traf: „Ich weiß, dass ich eine Arbeit mit maximal acht Stunden täglich und 1000 Bolivianos² monatlich suchen muss, das habe ich damals bei dir gelernt...!“

Die relative Armut vieler Familien macht das Ausüben einer wirtschaftlichen Tätigkeit unumgänglich. Die soziale Stellung – die Mehrzahl stammt aus einer bildungsfernen Schicht – führt zudem oft zu einem Minderwertigkeitsgefühl der Arbeitenden ihrer Arbeitgeber gegenüber. Aus diesem Grund, sowie aus Angst vor dem Verlust der Arbeitsstelle, schweigen viele Arbeitnehmer im Falle einer Verletzung ihrer Rechte. Dass dennoch jeder Person die Respektierung ihrer Rechte und der gesetzlichen Normen zusteht, wollte

¹ Unterstützung zu einer würdigen Arbeit für junge Leute in Cochabamba

² aktueller Mindestlohn

ich den Mädchen in diesen Workshops ebenfalls mit auf den Weg geben. Sie sollten lernen, ihre Unsicherheit zu umgehen und den Arbeitgeber anzusprechen, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen, um so ein gesundes Arbeitsklima herzustellen und beizubehalten. Um die Arbeitsbedingungen für beide Parteien übersichtlicher zu gestalten, behandelten wir zudem das Aufstellen und Ausfüllen eines Arbeitsvertrages, was in Bolivien im informellen Sektor kaum üblich ist. Resultat dieser Aktivitäten war u.a. ein Theaterstück, welches die Mädchen zum Thema „Recht auf würdige Arbeit“ schrieben und aufführten.



Die Mädchen der Casa de la Adolescente beim Aufführen ihres Theaterstücks zum Recht auf würdige Arbeit

Geht der Arbeitgeber jedoch nicht auf die Anfragen des Arbeitnehmers ein, oder hält er Rechtsverletzungen bei, so soll den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben sein, sich an verschiedene zuständige Institutionen oder Organisationen zu wenden, die sich für die Respektierung ihrer Rechte und der gesetzlichen Normen einsetzen. In diesem Rahmen haben wir sowohl den *Defensor del Pueblo*³ besucht, welcher für alle Verletzungen des Staates gegenüber den Bürgern zuständig ist, als auch die Gewerkschaft der Dienstmädchen, die sich speziell für die Einhaltung der Rechte der Hausangestellten einsetzt. Durch diese Besuche sollten die Mädchen einerseits den Sitz der Institutionen/Organisationen kennen lernen, um diesen im Falle einer Notwendigkeit auffinden zu können, und andererseits den Verantwortlichen persönlich begegnen, um sich beim Anfragen von Unterstützung nicht unsicher oder gehemmt zu fühlen. Besonders die ehemaligen Mitglieder der *Casa de la Adolescente*, die zum Teil als Dienstmädchen tätig sind, zeigten sich sehr erfreut über diese Besuche, sowie über die Einladung der Vorstehenden, an ihren Versammlungen und Aktivitäten teilzunehmen.

Kurz nachdem ich in der *Casa de la Adolescente* mit meinen Tätigkeiten angefangen hatte, kam das Angebot aus der benachbarten *Casa de la Mujer* – Frauenhaus, Zufluchtsort für Opfer interfamiliärer Gewalt –, ebenfalls mit deren Mitgliedern zu arbeiten. Genau wie die Mädchen der *Casa de la Adolescente* stammten viele aus einer armen, bildungsfernen Schicht. Die Mehrzahl hatte kaum eine Schule besucht, in jungen Jahren angefangen zu arbeiten, früh geheiratet und früh Kinder gekriegt. Das Durchschnittsalter der Mitglieder der *Casa de la Mujer* lag bei etwa 23 Jahren. Auch hier fanden die Workshops wöchentlich statt und

bauten auf den gleichen Zielen auf. Allerdings hatten die Frauen ein zusätzliches Bedürfnis: Durch die Trennung von ihren Männern ist das Aufnehmen einer Tätigkeit, dessen Einkommen zum Überleben reicht, grundlegend. Mit mehreren Kindern ist das Arbeiten in Abhängigkeit jedoch kaum möglich. Aus diesen Gründen war eine Vorbereitung auf eine Tätigkeit in Unabhängigkeit notwendig, die genug Gewinn abwirft, um davon leben zu können. Dementsprechend ging es in weiteren Workshops darum, den Arbeitsmarkt zu analysieren, die Bedürfnisse der Bevölkerung zu identifizieren, Quantitäten und Preise auszurechnen sowie ein Budget aufzustellen und zu kontrollieren. Obwohl sich die Frauen bewusst waren, dass sie sich beim Eintritt auf den Arbeitsmarkt keinen Fehler erlauben durften, fiel ihnen das Verstehen und Anwenden der erlernten Techniken doch schwer. Ihre nur basale Schulbildung machte sich hier bemerkbar. Im Gegensatz hierzu fielen die ungewöhnlichen praktischen Fähigkeiten der Frauen auf, was sich u.a. in der Darstellung einer „guten Verkäuferin“ oder in den Vorbereitungen zum Verkauf von Speisen zeigte.



Deysi bei der Vorbereitung von Salchipapa, einem Wurstgericht, welches sich gerne in den Straßen der Stadt verkauft.

Zusätzlich gab es in der *Casa de la Mujer* die Möglichkeit, sich im Bäckerhandwerk auszubilden. So konnten sich die Frauen einerseits die Herstellung von Brot und Gebäck aneignen, und sich andererseits im Verkauf üben. Das in den Workshops Behandelte konnte in die Realität umgesetzt und ausprobiert werden, um in einem späteren Moment analysiert und verbessert zu werden. Zusammen mit der Bäckermeisterin konnten wir auf diese Weise gute Resultate in der Arbeitsmarkteinführung verzeichnen.

2. Unterstützung bei der Suche nach einer würdigen Arbeit

Obwohl gemäß des Projekts eine Unterstützung bei den Abgängern der *Casa de la Adolescente* vorgesehen war, konnte dieser aufgrund interner Beschlüsse nur bedingt nachgekommen werden. Allerdings bot sich eine Arbeit mit den Frauen der *Casa de la Mujer* an, die nach ihrem vorgeschriebenen maximal dreimonatigen Aufenthalt in der *Casa* in den Arbeitsmarkt einsteigen müssen.

Viele Frauen, fragte man sie kurz nach ihrer Ankunft nach ihrem Arbeitswunsch, konnten keine genaue Auskunft

3 Ombudsman

darüber geben. Für die Mehrzahl war Arbeit eine Tätigkeit zum Gelderwerb, nie hatten sie sich mit der Frage nach Interesse und Fähigkeit auseinander gesetzt. Dabei stellt dies – gemäß meiner Erfahrung – einer der ersten und wichtigsten Punkte in der Arbeitsvermittlung dar. Nur wer sich an seiner Arbeit interessiert beziehungsweise die ihm aufgetragenen Tätigkeiten zu verrichten weiß, wird sich mit seiner Arbeit identifizieren und sie zur eigenen Zufriedenheit sowie zu der des Arbeitgebers ausüben. Dies trägt zu einem besseren Klima sowohl am Arbeitsplatz als auch zuhause bei und beugt einer Kündigung vor. Die Suche nach den Interessen und Fähigkeiten der Frauen stellte demnach eine relevante Aktivität dar, die sich über die gesamte Zeit ihrer Präsenz in der *Casa* hinzog und sich kontinuierlich präziserte. Die so gewonnenen Kenntnisse halfen sowohl in der späteren Arbeitssuche, als auch beim Aufbau ihres oft geringen Selbstwertgefühls, indem die Frauen feststellten, dass „kochen können“ oder „putzen können“ ebenfalls Fähigkeiten sind. Hatten sich die Frauen entschieden, in welchem Bereich sie arbeiten wollten, suchten sie mich zu einem individuellen Gespräch auf. Hier ging es nun um die genaue Ausfeilung des Jobs: Welche Tätigkeiten gefallen, welche nicht? Welche Möglichkeiten gibt es gemäß den Fähigkeiten der Person? Was bietet der Arbeitsmarkt? Welche Arbeitszeiten sind günstig? Was macht die Person während der realen Arbeitszeit mit ihren Kindern? Diese Frage zog oft eine Suche nach Kita-Plätzen nach sich, sowie eine Änderung der gewünschten Arbeitszeiten gemäß den Öffnungszeiten der Tagesstätten.

Neben der konkreten Unterstützung der Frauen hatten jedoch auch Personen der näheren Umgebung die Möglichkeit, sich zu festgelegten Sprechstunden über ihre Rechte oder andere ihnen wichtige Punkte in Bezug auf Arbeit zu informieren. Diese Momente erwiesen sich besonders für ehemalige Mitglieder der *Casa de la Mujer* als interessant, da diese hier weiterhin Unterstützung erhalten konnten.

Waren die Frauen bereit, machten sie sich auf Arbeitssuche. Meist handelte es sich hierbei um Jobs als Küchengehilfen, Putzkräfte oder aber Fabrikangestellte, also Tätigkeiten, die keiner besonderen Qualifizierung bedürfen. Auch ich informierte mich, indem ich auf öffentliche Jobangebote einging und nach angemessenen Bedingungen fragte. Bot sich eine Tätigkeit an, welche sowohl den vorher ausgearbeiteten Eigenschaften entsprach, als auch einen Mindestlohn und die Möglichkeit auf einen schriftlichen Vertrag vorsah, machten wir einen Vorstellungstermin aus. In den meisten Fällen war dies eine Frage von wenigen Tagen, da im informellen Sektor eine große Nachfrage an Arbeitskräften besteht. Zur Vorstellung begleitete ich die Frauen, einerseits um die vorgegebenen Arbeitsbedingungen bestätigt zu wissen, und andererseits, um die Frauen in ihrer Unsicherheit nicht allein zu lassen. Außerdem trug meine Präsenz zur Seriosität der „Unterstützung“ bei. Wissend, dass eine anerkannte Organisation hinter der Arbeitnehmerin steht, vergaben die Arbeitgeber den Job eher und ruhigeren Gewissens. Dies kam der späteren Begleitung zugute: Gab es ein Problem, zogen viele Arbeitgeber es vor, mit mir zu reden, anstatt mit ihrer Arbeitnehmerin. Auch die Frauen wandten sich lieber an mich als an ihren Chef. Ein Grund dafür war, dass viele – aufgrund ihrer Bildungsferne, aber auch aufgrund ihrer Kultur, sprich ihrem anderen Wortschatz – die Aussagen ihres Arbeitgebers nicht immer verstanden, dies aus Angst vor Kündigung jedoch nicht zum Ausdruck

brachten. Durch die Vorarbeit, die in der *Casa* geleistet wurde, hatten sie zu mir mehr Vertrauen, so dass das Problem klar besprochen und nach konkreten Lösungsansätzen gesucht werden konnte. Auf diese Weise lernten die Frauen durch die Praxis, wie sie sich in einer bestimmten Situation verhalten können, wobei meine Präsenz ihnen die Zeit gab, die sie brauchten, um sich in ihrem Job – mit allen positiven und negativen Aspekten – selbst zurecht zu finden. Auf diesem Weg konnten mehrere Schwierigkeiten in ihrem Anfangsstadium aus dem Weg geräumt und einige Kündigungen abgewendet werden.

Neben den regelmäßigen Gesprächen mit Arbeitnehmerinnen und Arbeitgebern, sowie Besuchen an den jeweiligen Arbeitsplätzen, gab es auch monatliche Versammlungen mit den ehemaligen Mitgliedern sowohl der *Casa de la Adolescente* als auch der *Casa de la Mujer*. Diese Zusammenkünfte hatten zwei Zwecke: Zum einen sollte den Ehemaligen die Gelegenheit gegeben werden, sich wiederzusehen und über ihre jeweiligen Tätigkeiten zu reden. So konnten sie Gemeinsamkeiten feststellen oder aber auftretende Probleme möglichst unter sich lösen. Zum anderen konnte ich mich so auf den aktuellen Stand ihrer Arbeitssituation bringen und bei Notwendigkeit eingreifen. Auf diesem Weg gelang es mir Ende Juni 2012, ein Mädchen, ehemaliges Mitglied der *Casa de la Adolescente*, das als Dienstmädchen tätig war, aus einer Ausbeutungssituation zu befreien, in der es 12 Stunden täglich arbeitete und 600 Bolivianos⁴ monatlich verdiente. Ich konnte ihr stattdessen eine Arbeit als Putzkraft in einer Institution besorgen – halbtags, mit eigenem Zimmer, für 700 Bolivianos monatlich –, in welcher sie sich jetzt als „glücklich“ beschreibt.

3. Sensibilisierung der cochabambinischen Bevölkerung

Die Arbeit in der *Casa de la Adolescente* und der *Casa de la Mujer* stellte einen wichtigen Ausgangspunkt dar, um Arbeitsbedingungen auf der Mikroebene zu verbessern. Um jedoch längerfristige Änderungen herbeizuführen, bedarf es einer Sensibilisierung auf der cochabambinischen Metaebene. Nicht nur eine möglichst große Anzahl an Personen aus bildungsfernen – und demnach ausbeutungsfähigsten – Schichten sollte ihre Rechte kennenlernen, sondern auch potentiellen Arbeitgebern sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich über gerechte Arbeitsbedingungen zu informieren.

Ein wichtiger Schritt in diese Richtung war die Einführung von Workshops in cochabambinischen Schulen zum Thema *Ausbeutung von Kinderarbeitenden*. Um Zugang zu Bildungseinheiten zu bekommen, stellte ich das Projekt den zuständigen *Defensorias de la Niñez y de la Adolescencia*⁵ vor. Diese zeigten Interesse, da es bereits viele Workshops zu Gewaltthemen geben würde, aber noch keine zu Kinderarbeit. Dieses Thema würde vielerorts tabuisiert. Sie unterstützten mich und gaben mir die Möglichkeit, mein Thema in den Schulen ihrer Gemeinden vorzustellen. Bis Ende 2012 werde ich die Gemeinde Quillacollo (30 Schulen) komplett abgedeckt haben und die Gemeinde Tiquipaya zur Hälfte

4 10 Bolivianos entsprechen ungefähr 1 Euro.

5 Amt zum Schutz der Kinderrechte, im Zentrum sowie in den verschiedenen Gemeinden vertreten

(6 Schulen). Weitere Workshops in der Gemeinde Vinto sind für Anfang 2013 vorgesehen.



Die Schüler des Colegio Calama in Quillacollo beim Sehen des Films *Trabajo Infantil? zu Kinderarbeit*.

Die Workshops zielen darauf ab, den Jugendlichen ihre Rechte in der Arbeitswelt sowie die bestehenden Gesetze näher zu bringen. Sie sollen wissen, was unter „gerechten Arbeitsbedingungen“ verstanden wird und welche Handlungsmöglichkeiten ihnen im Falle einer Nicht-Respektierung zustehen. Da die Mehrzahl der arbeitenden Jugendlichen aufgrund einer bestehenden Notwendigkeit wirtschaftlich tätig ist, muss die Tätigkeit an sich Ausgangspunkt der Diskussion sein und darf keinen Anlass zur Kritik bieten. Um eine Stigmatisierung im Klassenverband zu verhindern, führt eine Identifikationsübung in das Thema ein: Die Jugendlichen (zwischen 10 und 18 Jahren alt) sollen sich mit dem Foto eines Kinder-Arbeitenden auseinandersetzen und sowohl positive wie auch negative Eigenschaften der abgebildeten Tätigkeit beschreiben. Auf diese Weise können für die Teilnehmer relevante Punkte angesprochen werden, ohne dass ein einzelner Jugendlicher mit seiner Tätigkeit im Mittelpunkt steht. Ziel dieser Übung ist Toleranz und Akzeptanz den jeweiligen Kinder-Arbeitenden gegenüber.

In einem weiteren Schritt werden die bestehenden Gesetze sowie die Handlungsmöglichkeiten im Fall von arbeitsgebundener Ausbeutung dargestellt. Es macht hier wenig Sinn, den Jugendlichen eine absolute Einhaltung der Gesetze zu gebieten, wenn diese sie an der notwendigen Unterstützung der Familie hindert. Ein Sechstklässler erzählte mir einmal nach einem Workshop: „Ich arbeitete früher als Bauarbeiter. Mein Vater verließ uns, als ich klein war. Meine Mutter wurde krank, und so musste ich ihr helfen. Ich hörte auf mit der Schule, und arbeitete ein Jahr lang auf dem Bau. Dann wurde meine Mutter wieder gesund, und ich konnte wieder zur Schule gehen. Sehen Sie, ich bin größer als alle anderen, ich bin schon 14.“ Die Jugendlichen sollen die Gesetze als Richtlinien sehen, die ihnen – soweit möglich – gerechte Arbeitsbedingungen anbieten. Ihr eigenes Wohlbefinden soll für sie jedoch immer im Mittelpunkt stehen.

Um die Jugendlichen bei dieser Einstellung zu unterstützen, ist ebenfalls ein kurzer Film vorgesehen. Diesen habe ich im November 2011 mit verschiedenen ehemals arbeitenden Mädchen der *Casa de la Adolescente* sowie einzelnen Schuhputzerjungen gedreht, welche frei auf folgende Fragen antworteten: „Was ist Arbeit?“ - „Wie fühle ich mich, wenn

ich arbeite?“ - „Was erwarte ich von Arbeitgebern/Klienten?“. Die Zusammenfassung ist folgende: „Ich arbeite, weil ich Geld für die Schule brauche, oder aber um meine Familie zu unterstützen. Ich bin stolz zu arbeiten, ich arbeite gerne, ich lerne viel. Von meinem Arbeitgeber/Klient erwarte ich, dass er mich korrekt bezahlt und mich mit Respekt behandelt.“

Workshops mit Vertretern verschiedener Gewerkschaften sowie mit Lehrkräften sind vorgesehen, wurden jedoch wegen erschwerten Kontaktbedingungen noch nicht umgesetzt. Das Gleiche gilt für die Präsenz auf öffentlichen Messen, da für diese meist persönliche Einladungen notwendig sind. Hefte und Flyer zu den Rechten der arbeitenden Bevölkerung sind in Arbeit.

4. Die nahe Zukunft

Aufgrund von internen Problemen der bolivianischen Partnerorganisation wurden die *Casa de la Adolescente* sowie die *Casa de la Mujer*. Ende August 2012 geschlossen. Ich bekam die Möglichkeit, ein eigenes Büro zu eröffnen, um die Mädchen und Frauen beider *Casas* weiterhin zu unterstützen. Die Workshops zu Arbeitsrecht können so fortgeführt werden, allerdings nicht mehr wöchentlich, sondern nunmehr monatlich. Die Unterstützung bei der Suche nach einer würdigen Arbeit wurde ausgebaut, und beschränkt sich somit nicht mehr nur auf Frauen, sondern ist der allgemeinen Bevölkerung zugänglich. Der Kontakt mit der Gewerkschaft der Dienstmädchen sowie mit dem Arbeitsministerium wurde gefestigt: Beide haben einer Zusammenarbeit zugestimmt. Die Sensibilisierung der cochabambinischen Bevölkerung findet weiterhin wie vorgesehen statt. Außerdem wurde mir das Angebot gemacht, mit der bolivianischen *Fundacion Cristo Vive* zusammen zu arbeiten, welche eine technische Hochschule leitet: Ich werde die Abgänger in Arbeitsrecht unterrichten und sie bei ihrer Suche nach einer würdigen Arbeit begleiten.

Weiterführende Links:

- Das Projekt „Trabajo Digno“ auf Facebook: <http://www.facebook.com/proyectotrabajodigno>
- Das Video „Trabajo Infantil?“ zu Kinderarbeit (spanisch): <http://www.youtube.com/watch?v=KMzQIpPep1c>

Die Autorin



Martine Greischer ist Grundschullehrerin (ISERP 06) und hat einen Master of Social Work (ZPSA '10 - Zentrum für Postgraduale Studien Sozialer Arbeit – Berlin). Zurzeit ist sie Coopérante bei der Asbl Eng Bréck mat Latäinamerika martine_greischer@hotmail.com

13 News

Une nouvelle réglementation pour l'accès à la profession de l'assistant social au Luxembourg

Claude HAAS

La profession de l'assistant social, qui constitue la plus ancienne profession sociale au Luxembourg tout en étant réglementée en tant que profession de santé, va être dotée d'une nouvelle base formelle avec la révision du règlement grand-ducal modifié du 29 août 1979 portant réglementation des études et des attributions de la profession d'assistant social¹. Un avant-projet de règlement grand-ducal a été déposé en ce sens par le Ministère de la Santé au cours du mois de juin 2012². Ce ne sont pas seulement les missions et les actes professionnels de l'assistant social qui sont redéfinis, mais surtout aussi les modalités d'accès à la profession³. Leur adaptation a notamment été rendue nécessaire par la réorganisation de l'enseignement supérieur en trois niveaux (*bachelor, master, doctorat*) dans le contexte du *processus de Bologne* et la loi du 19 juin 2009 relative à la reconnaissance des titres de formation et des qualifications professionnelles (transposition de la directive 2005/36/CE).

Le projet de règlement grand-ducal tel qu'adopté par le gouvernement en conseil prévoit que l'accès à la profession de l'assistant social est « subordonné à l'obtention préalable d'un diplôme de *bachelor* dans le domaine du travail social ou d'un titre d'enseignement supérieur de niveau équivalent au grade de *bachelor* dans le domaine du travail social » (art. 2). La quatrième année de formation et le diplôme d'Etat ne sont pas perpétués. Toutefois, les candidats qui demandent l'autorisation d'exercice au Ministère de la Santé devront :

- avoir suivi des stages pratiques d'au moins 25 ECTS dans des services relevant du domaine du travail social, dont au moins 18 ECTS ou l'équivalent de 450 heures de stages pratiques dans des services sociaux sous l'encadrement d'un assistant social agréé par l'établissement d'enseignement supérieur. (art. 2).
- pouvoir se prévaloir des connaissances théoriques, méthodologiques et pratiques nécessaires pour pouvoir remplir les missions liées à l'exercice de la profession d'assistant social au Luxembourg⁴ (art. 3);
- avoir des connaissances en droit luxembourgeois en matière sociale et sanitaire nécessaires à l'exercice de la profession de l'assistant social (art. 3);
- connaître les aides et services offerts au Luxembourg dont peuvent bénéficier les personnes qu'il est appelé à aider (art. 3).

Sur la base de la loi de 2009 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles⁵ entre pays, il résulte en particulier des points 3 et 4 pour les candidats ayant obtenu leur diplôme à l'étranger qu'ils doivent à l'avenir accomplir un stage d'adaptation rémunéré ou se soumettre à une épreuve d'aptitude (art. 9 (1)) en vue de l'obtention de l'autorisation d'exercice par le Ministère de la Santé. Etant donné que les autorités ministérielles se sont abstenues d'organiser encore une fois en 2012-2013 une « quatrième année de formation » sur la base du règlement de 1979 - pour des raisons liées en particulier aux problèmes financiers soulevés par le statut des candidats suite au vote de la loi du 26 juillet 2010 concernant l'aide financière de l'Etat aux études supérieures, une quarantaine de candidats suit actuellement les cours facultatifs préparant à l'épreuve d'aptitude prévue en décembre 2012⁶. D'autres candidats, en nombres plus réduits, suivent actuellement un stage d'adaptation.

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, en concertation étroite avec le Ministère de la Santé, est en charge de l'organisation de l'épreuve d'aptitude et du stage d'adaptation. Le programme des cours facultatifs portant actuellement sur un total de 80 heures répartis sur trois modules de formation, se rapporte aux cadres d'action généraux et aux champs de pratiques du travail social au Luxembourg d'un point de vue à la fois réglementaire, organisationnel et professionnel. Il a été élaboré par des membres de l'*Association nationale des assistantes d'hygiène sociale, assistantes sociales et infirmières graduées (ANASIG)* et de l'Université du Luxembourg sous la responsabilité des deux ministères concernés. Dans le cadre du stage d'adaptation, dont la durée peut varier de cas en cas, les candidats doivent élaborer un rapport portant sur la structuration du champ de travail en question (dispositions légales et réglementaires, types de services, acteurs institutionnels et mécanismes de coordination), l'appartenance institutionnelle, la structure et le fonctionnement du service de stage ainsi que la pratique de l'assistant social.

En ce qui concerne l'accès à la profession par les étudiants du Bachelor en sciences sociales et éducatives à l'Université du Luxembourg⁷, un groupe de concertation avait été institué au début de l'année 2012, regroupant des représentants des deux ministères concernés, de l'ANASIG, du LBSA

1 La base légale de la profession de l'assistant social reste bel et bien la loi modifiée du 26 mars 1992 sur l'exercice et la revalorisation de certaines professions de santé.

2 L'avant-projet peut être publiquement consulté ensemble avec l'avis de la Chambre des Salariés à l'adresse: <http://www.csl.lu/component/rubberdoc/doc/1458/raw>
Le Conseil supérieur de certaines professions de santé, le Collège médical ainsi que les différentes chambres professionnelles ont entretemps donné leur avis.

3 Ces modalités seront au centre de la présente nouvelle.

4 Les missions en question sont énumérées à l'article 6 de l'avant-projet.

5 Le nouveau règlement en cours de procédure législative y fait expressément référence.

6 Il est à noter que les candidats des années précédentes avaient déjà la possibilité d'opter pour l'une ou l'autre de ces deux possibilités à la place d'une participation à la « quatrième année de formation » prévue par le règlement grand-ducal de 1979. Une deuxième épreuve d'aptitude ensemble avec des cours préparatoires est prévue pour le printemps 2013.

7 Sur la base d'une décision conjointe des Ministres de la Santé, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ainsi de l'Education Nationale, les étudiants des promotions précédentes avaient déjà accès à la quatrième année de formation préparant au diplôme d'Etat d'assistant social.

(*Lëtzebuurger Beruffsverband fir Sozial Aarbecht*) créé par des anciens étudiants du Bachelor ainsi que de l'Université du Luxembourg. Le groupe en question, qui s'est réuni à plusieurs reprises au cours de la période printemps-été 2012, a finalement fixé les modalités de reconnaissance pour les étudiants futurs et en cours de formation.

Pour accéder à la profession de l'assistant social, les étudiants du Bachelor en sciences sociales et éducatives devront à l'avenir satisfaire, à côté des conditions générales de réussite aux études (180 ECTS, semestre de mobilité etc.), à deux conditions supplémentaires:

- avoir suivi avec succès le module *Eléments de droit appliqué à l'intervention sociale* (3 ECTS);
- avoir accompli des stages pratiques à raison de 18 ECTS ou l'équivalent de 450 heures de présence sur le terrain sous la responsabilité professionnelle d'un assistant social agréé par l'Université du Luxembourg.

Afin de permettre aux étudiants se trouvant en fin de parcours en 2011-2012 d'accéder à la profession de l'assistant social, un programme spécial composé des deux modules suivants a été décidé de commun accord entre les quatre partenaires du groupe de concertation :

- Le module *Eléments de droit appliqué à l'intervention sociale* à raison de 3 ECTS, qui fera partie intégrante, comme indiqué plus haut, du programme du Bachelor à partir de l'année académique 2012-2013.
- Le module *Pratique professionnelle de l'assistant social* à raison de 18 ECTS qui est organisé à titre exceptionnel au cours du semestre d'hiver 2012-2013.

Les anciens étudiants du Bachelor en sciences sociales et éducatives qui n'ont pas décroché le diplôme d'Etat et qui désireraient accéder à la profession de l'assistant social devront passer par la validation des acquis professionnels/académiques prévue à l'article 9 de la loi universitaire, de même que les détenteurs du diplôme d'éducateur gradué. Leurs dossiers respectifs seront examinés individuellement par une commission nommée par le recteur.

Avec la mise en vigueur du nouveau règlement grand-ducal au cours de l'année 2013, le processus entamé en 2005 avec la création du Bachelor en sciences sociales et éducatives sera provisoirement bouclé, en attendant qu'une loi cadre relative aux professions sociales et éducatives au Luxembourg ne voit le jour. Compte tenu de l'expansion du secteur social depuis le règlement grand-ducal de 1979 et l'élargissement successif de la famille des professions sociales ou socio-éducatives (aides socio-familiales, auxiliaires de vie, éducateurs, éducateurs gradués, managers et coachs sociaux...), l'instauration d'une telle loi cadre s'imposerait. A côté de la loi ASFT réglant les relations entre l'Etat et les organismes oeuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique, elle fournirait un cadre à une politique du personnel de qualité. Donc affaire à suivre...

Auteur



Claude Haas est Senior lecture à l'Université du Luxembourg et membre de l'unité de recherche INSIDE. Depuis 2005 il est chargé de la direction du Bachelor en sciences sociales et éducatives (BSSE).

14 Témoignage

Interview von Carole BIVER, Studiengangkoordinatorin, mit Nadine BENZ, deutsche Studentin im 3. Semester in den Sozial- und Erziehungswissenschaften (BSSE)



Mein Name ist Nadine Benz, ich bin 20 Jahre, komme aus Deutschland und studiere im 3. Semester des BSSE. Neben dem Studium arbeite ich in einem Kinderheim. Dies ermöglicht mir Unabhängigkeit. Während der Arbeit kann ich mein theoretisches Wissen im Praxisfeld umsetzen und aktiv mitwirken.

Du studierst Sozial- und Erziehungswissenschaften. Was genau hat Dich zu dieser Wahl bewegt? Was erwartest Du Dir von einem Studium mit Schwerpunkt Soziale Arbeit/Sozialpädagogik?

In der Vergangenheit habe ich in einem Praktikum mit professionellen Sozialarbeitern/-pädagoginnen gesprochen, die mich für ihre Arbeit begeisterten. Veranstaltungen an meiner Schule haben mich in meinem Interesse bestärkt. Ich erwarte vom BSSE mein Wissen theoretisch zu fundieren und zu erweitern, die historische Entwicklung des Sektors, die Entstehung und den Ausbau der Institutionen besser kennen zu lernen, sowie Theorieansätze zu diskutieren. Im 2. Semester wählte ich drei Schwerpunktfächer, die wir nun vertiefen. Im November 2012 werde ich mein erstes studienbegleitendes Praktikum im Bereich der Suchtberatung absolvieren. Ich blicke zuversichtlich auf diese praktischen Erfahrungen, welche meine professionelle Identität mitprägen werden. Ein Praktikum kann nur ein Gewinn an Wissen, Erfahrungen und Sicherheit sein.

Wieso hast Du entschieden für Dein Studium nach Luxemburg zu gehen und nicht z. B. einen der vielen Bachelors Soziale Arbeit in Deutschland zu belegen? Was hat die Universität Luxemburg im Allgemeinen und insbesondere der BSSE für Dich interessant gemacht?

„Wieso bist du an die Universität Luxemburg gegangen?“ Diese Frage habe ich oft gehört. Die Universität Luxemburg zog bei verschiedenen Veranstaltungen mein Interesse auf sich, weshalb ich den Tag der Offenen Tür besuchte. Die Kopplung Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik war genau das, was ich suchte. Das Gespräch mit einigen Studenten zeigte mir ihre Sicht zum Studium, welche mir meine Bedenken mit der französischen Sprache nahmen. Die Universität hat mich durch die Mehrsprachigkeit überzeugt, welche eine außergewöhnliche Möglichkeit zu einem bilingualen Bachelor bietet. Ein weiterer Aspekt war das Auslandssemester. Ich liebe es zu reisen und andere Menschen, Sprachen und ihre Kulturen kennen zu lernen. Dies wird mir durch das obligatorische Auslandssemester ermöglicht, welches mir schon bald bevorsteht und auf das ich mich sehr freue. Ein weiterer Punkt war meine Unlust auf überfüllte Universitäten, in denen man den Vorlesungen

nur vom Fußboden aus folgen kann. Unsere Universität ist relativ klein, weshalb die Professoren die Studenten sogar beim Namen kennen. Außerdem lernen wir neben der Theorie durch Praktika und verschiedene Praxisfelderkundungen auch die Praxis kennen.

Du bist jetzt im 3. Semester an der Uni Luxemburg. Wie schätzt Du das Leben in Luxemburg, die Universität und auch die Qualität des Studiums ein? Was gefällt Dir besonders gut, was weniger?

Ich wohne seit einem Jahr in einem der Studentenwohnheime. Luxemburg ist zwar nicht die größte Hauptstadt, hat aber ihren Charme. Mein Studiengang begann mit ca. 40-50 Studenten, wodurch in den Kursen schnell eine angenehme Atmosphäre entstand. Auf einem Gebiet, in dem die Forschung noch in der Entwicklung steckt, sind wir bei Hausarbeiten häufig aufgefordert bei der Ergebniszusammenfassung aktiv mitzuwirken. Zudem haben wir die Chance Veränderungen durchzusetzen, um den sozialen Sektor in seiner Entwicklung zu bestärken. Natürlich wollen angehende Studenten etwas über das Studentenleben wissen. Auch das gibt es in Luxemburg. Auf dem Campus gibt es die „Sandkaul“, die von Studenten geführt wird, zu verschiedenen Events einlädt und eine Rückzugsmöglichkeit aus dem manchmal stressigen Uni-Alltag bietet. In der Stadt, im Grund und Clausen wird den Studenten an verschiedenen Tagen Programm geboten. Nicht zu vergessen sind die Treffen in den zahlreichen Wohnheimen.

Welche Reaktionen hat Deine Wahl bei Deinem Umfeld ausgelöst? Ich stelle diese Frage, da wir besonders auf Messen im Ausland immer noch feststellen, dass die Universität Luxemburg nicht sehr bekannt ist und deswegen viele fragende Gesichter hervorruft.

Ähnliche Erfahrungen habe ich auch gemacht. Allerdings empfand ich die Reaktion von Luxemburgern generell negativer. Ich vermute, das liegt an den wenigen Informationen, die sie über die Universität haben. Ich hatte das Gefühl, ihr erster Wunsch nach der Schule war, aufgrund einer größeren Auswahl, im Ausland zu studieren. Dieser Wunsch ist auch legitim, trübt aber eventuell den Blick auf die Universität im Land. Bekannte aus Deutschland reagierten mit Anerkennung auf mein bilinguales Auslandsstudium. Generell wäre es wichtig den Bekanntheitsgrad an luxemburgischen Schulen zu erhöhen, um offene Fragen zu klären und Missverständnisse aus der Welt zu räumen.

Wie stehst Du zu der Mehrsprachigkeit an der Uni Luxemburg?

Ich halte den mehrsprachigen Bachelor für eine Bereicherung im zukünftigen Berufsleben. Vor allem in der Grenzregion ist es essentiell mehrere Sprachen zu sprechen. Ich hatte einige Bedenken den sprachlichen Ansprüchen

gewachsen zu sein. Doch getreu dem Motto „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“ habe ich mich schnell integriert. Häufig haben wir die Wahl in welcher Sprache wir Arbeiten schreiben oder im Kurs sprechen möchten. Diese Flexibilität findet man nicht an allen Universitäten. Auch wenn ich die Mehrsprachigkeit als Herausforderung sehe, ist sie zugleich eine Chance, die ich ergriffen habe.

Du hast für Dein Auslandssemester die Université de la Réunion ausgewählt. Kannst Du uns kurz erzählen wie diese Wahl zustande kam und was Du von Deinem Aufenthalt dort erwartest?

Schon vor Studienbeginn habe ich von den Menschen, ihrer Kultur und der umwerfenden Landschaft der Ile de la Réunion erzählt bekommen. Als ich von diesem möglichen Zielort erfuhr, war klar, dass ich diese einmalige Chance nutzen will. Auf der Réunion leben die verschiedensten Nationen, Kulturen und Religionen auf engem Raum zusammen. Hier bietet sich die Möglichkeit die französische Sprache zu vertiefen und mit einer Vielzahl fremder Sprachen in Berührung zu kommen. Für mich war die Umgebung auch sehr überzeugend. Die Insel bietet verschiedenste Ökosysteme – weiße & schwarze Sandstrände, Urwälder und Vulkanlandschaft. Dieses Semester wird sicher eine persönliche und professionelle Bereicherung. Ich erwarte an der Universität andere Perspektiven zu diskutieren, welche mir bei meiner professionellen Identitätsbildung helfen können.

15 Unter der Lupe

Forschendes Lernen im Bachelorstudiengang Sozial- und Erziehungswissenschaften (BSSE) – Überlegungen mit Blick auf das Europäische Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen (2012)

Ute KARL, Lisa RUPP

Professionalität in der Sozialen Arbeit umfasst unterschiedliche Wissensformen (wissenschaftliches Wissen, in der Praxis entwickeltes Handlungswissen), die im Rahmen des praktischen Professionswissens bedeutsam werden (Dewe 2009: 55). An der Universität wird in der Forschung zunächst wissenschaftliches Wissen generiert und im Studium vermittelt. Im Bachelorstudiengang Sozial- und Erziehungswissenschaften spielt darüber hinaus die Relationierung unterschiedlicher Wissensformen eine bedeutsame Rolle – durch Praxisfelderkundungen, Praktika, GastreferentInnen aus der Praxis, Fallarbeit und Selbsterfahrung. Diese Relationierung unterschiedlicher Wissensformen ist Teil der Ausbildung reflexiver Professionalität (Dewe 2009: 56), die darauf zielt, ein lebenspraktisches Problem situativ auslegen zu können, „um dem Klienten aufgeklärte Begründungen für selbst zu verantwortende lebenspraktische Entscheidungen anzubieten und subjektive Handlungsmöglichkeiten zu steigern“ (Dewe 2009: 52).

Reflexive Professionalität bedeutet auch, systematisch die Folgen des eigenen Handelns einzuschätzen. Angesichts rasanten gesellschaftlichen Wandels stellt sich zudem die Frage, wie die Transformation professionellen Wissens für eine Praxis auf der Höhe der Zeit stattfinden kann. Auf der einen Seite geschieht das sicherlich durch die berufsbegleitende Aneignung wissenschaftlichen Wissens, durch Fortbildungen und in Bezug auf das Handlungswissen durch Supervision und kollegiale Beratung. Auf der anderen Seite kann dazu auch eine forschende Haltung in der Praxis beitragen, die gezielt neues Wissen in der eigenen Praxis generiert, z.B. durch die Analyse der Lebenssituationen der KlientInnen oder der Bedürfnisse von NutzerInnen, insbesondere aber auch durch die systematische Beobachtung des eigenen Handelns und seiner Folgen.

Forschendes Lernen im Studium zielt so gesehen auf zweierlei: Auf die Ausbildung zukünftiger ForscherInnen wie forschender PraktikerInnen, die die eigene Praxis systematisch reflektieren und weiterentwickeln. In diesem Sinne wurde im Wintersemester 2011 von den Studierenden im Modul *Das Seniorenalter* eine eigene kleine Studie durchgeführt, in deren Rahmen die Studierenden ausgehend vom Lebenslagenansatz (vgl. z.B. Voges 2008) einen Fragebogen entwickelten, um der Lebenssituation älterer Menschen ab 65 Jahren in Luxemburg nachzugehen. Die Fragen umfassten Bereiche wie Wohlbefinden, Freizeitbeschäftigungen, Mobilität, Gesundheit, Pflegebedürftigkeit, soziale Netzwerke, Familie und Partnerschaft, Verfügbarkeit von Informationen und Angeboten sowie das Altern in der Gesellschaft. Nach der Fertigstellung des Fragebogens interviewte jeder Studierende eine zur Zielgruppe gehörende Person (N=34). Sicherlich kann hier nicht von einer repräsentativen Stichprobe gesprochen werden – nicht zuletzt auch, weil die Studierenden ihre InterviewpartnerInnen nach der Erreichbarkeit aussuchten. So sind beispielsweise überproportional mehr Frauen in unserer Stichprobe vertreten. Denn

selbst in der Gruppe der 80- bis 84-Jährigen ist das Verhältnis in der Bevölkerung Luxemburgs rund 39% Männer zu 61% Frauen (vgl. STATEC 2011), in unserer Stichprobe waren es hingegen 26,5% Männer zu 73,5% Frauen. Gleichwohl möchten wir einige Ergebnisse und Gedanken zu dieser Befragung präsentieren.

50% der Befragten waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung verheiratet, 47,1% verwitwet und 2,9% geschieden. Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 74,08 Jahren, bei einer relativ hohen Bandbreite von 65 bis 87 Jahren. Die Frage nach dem gefühlten Alter ergab einen Durchschnittswert von 62,80 Jahren, bei vier Enthaltungen. Dieser Umstand deckt sich auch mit den Ergebnissen der Fragen nach dem körperlichen und mentalen Wohlbefinden. Das körperliche Wohlbefinden („Wie fühlen sie sich insgesamt körperlich“) wurde auf einer Skala von „gut (1)“ bis „schlecht (5)“ eingeschätzt, wobei knapp die Hälfte (48,5%) ihr körperliches Wohlbefinden mit „gut“ bzw. „eher Gut“ bewerteten. Weitere 48,6 % stuften ihr körperliches Wohlbefinden mit „teilweise gut“ ein. Das mentale Wohlbefinden („Wie fühlen Sie sich mental?“) dagegen ist deutlich besser eingestuft worden, so antworteten 91,4% der Befragten mit „gut“ bzw. „eher gut“. Die allgemeine Zufriedenheit („Sind Sie mit Ihrer aktuellen Situation zufrieden?“) wurde ebenfalls hoch eingestuft, 85,3% der Befragten antworteten hier mit „sehr gut“ bzw. „gut“ und weiterhin 11,8% mit „einigermaßen zufrieden“. Dabei zeigt sich in der Tendenz, dass das allgemeine Wohlbefinden („Fühlen sie sich wohl, so wie sie leben“) und die allgemeine Zufriedenheit mit dem mentalen Wohlbefinden korrelieren.

Auch die Angaben zu den Beziehungen zur Familie sind überwiegend positiv: 94,1% geben diese als „gut“ bzw. „eher gut“ an. Im Durchschnitt hat jeder der Befragten 7,09 Freunde, zu denen er oder sie regelmäßig Kontakt hat (sich treffen, telefonieren, Briefe schreiben etc.), wobei sich 76,4% mindestens einmal die Woche mit ihren Freunden treffen. Die Treffen mit der Familie fallen nur unwesentlich häufiger aus: 88,3% treffen die Familie mindestens einmal die Woche. Die engsten Bezugspersonen sind mit 35,3% der Partner und mit 41,2% die Kinder. 58,8% sehen ihre Kinder mehrmals wöchentlich.

Ein Großteil der Befragten gab an, dass sie sich in ihrem Wohnumfeld sicher fühlen und mit ihren Wohnverhältnissen zufrieden sind. Lediglich die Punkte der senioren- und altersgerechten Wohnung lieferten auch deutlich negative Ergebnisse. So gaben 14,7% der Befragten an, dass ihre Wohnung nicht altersgerecht und sogar 26,5%, dass das Gebäude, in dem sie leben, nicht seniorengerecht ausgestattet sei. Diese Ergebnisse werden vor allem dann relevant, wenn körperliche Einschränkungen im fortgeschrittenen Alter noch zunehmen, so dass ein Verbleib in der eigenen Wohnung möglicherweise nur noch bedingt möglich sein wird.

Die Befragung beinhaltete unter anderem die offene Frage, was besonders wichtig für das Wohlbefinden sei. Genannt wurden vor allem gesundheitliche Aspekte und damit einhergehend eine weitest gehende Erhaltung der Autonomie sowie das soziale Umfeld, also gute Beziehungen zur Familie und Freunden beizubehalten. Des Weiteren wurden auch Freizeitbeschäftigungen (Gartenarbeit, Lesen, Spaziergehen, kreative Beschäftigung) genannt. Eine Frage nach der Einschätzung der Befragten, was für sie erfolgreiches Altern bedeutet, ergab sehr ähnliche Ergebnisse. Wichtige Punkte, die genannt wurden, waren auch hier gesund zu bleiben, sowohl körperlich, v. a. aber auch geistig, gute Beziehungen zur Familie und zu Freunden beizubehalten, die eigene Autonomie so lange wie möglich aufrechtzuerhalten, zufrieden zu sein, finanziell abgesichert zu sein, sich wohl zu fühlen und alt zu werden. Im Vordergrund stehen jedoch gesundheitliche Aspekte. Dieses Ergebnis weist in eine ähnliche Richtung wie die Studie von Torres & Hammarström (2009). Auch sie haben ältere Menschen gefragt, was für sie erfolgreiches Altern(n) bedeutet, und auch in dieser Studie nimmt die Gesundheit eine herausragende Stellung ein (2009: 36).

Betrachtet man nun diese Ergebnisse im Zusammenhang mit den einzelnen Angaben jeweils zu Familie, Gesundheit, sozialen Netzwerken etc., lässt sich dadurch das erheblich unter dem kalendarischen Alter liegende gefühlte Durchschnittsalter, die allgemeine Zufriedenheit und das allgemeine Wohlbefinden erklären, da ein Großteil der Befragten die für sie wichtigen Punkte durchaus bis zu einem gewissen Grad noch realisieren kann (z.B. wohnte nur eine der Befragten Personen im Heim).

Angesichts der Tatsache, dass erfolgreiches und sozial integriertes Alter(n) häufig mit aktivem Alter und in einer Engführung mit bürgerschaftlich engagiertem Alter in Verbindung gebracht wird, sind die Ergebnisse unserer Umfrage interessant:

Auffällig ist einerseits, dass 58,8% der von uns Befragten einer Gemeinschaftsaktivität nachgehen und 52,9% sich freiwillig engagieren, obwohl der Studie „La participation à la vie au Luxembourg en 2001“ zufolge Personen ab 65 Jahren die Gruppe sind, die, nach Kleinkindern bis 5 Jahren, mit 30% am wenigsten aktiv sind (vgl. GHK 2010: 5). Hier muss deshalb von einer Stichprobenverzerrung ausgegangen werden. Trotz dieses hohen Anteils von Aktiven und Engagierten werden Gemeinschaftsaktivitäten und freiwilliges Engagement hinsichtlich des erfolgreichen Alter(n)s und des Wohlbefindens aber nicht direkt genannt. Aus der Perspektive der Befragten stehen vielmehr Gesundheit und die Familie im Vordergrund.

Vor diesem Hintergrund wurde im Seminar anschaulich, dass Strategien, die einseitig darauf setzen, soziale Inklusion durch aktives Alter(n) und bürgerschaftliches Engagement zu erreichen, zu kurz greifen. Die Antworten der Befragten verweisen nämlich letztlich darauf, dass die Voraussetzung für Engagement und Aktivität Gesundheit ist. Und die Bedeutung der Familie für das subjektive Wohlbefinden verweist letztlich darauf, dass der Familie am ehesten und bis zuletzt zugetraut wird, da zu sein und damit soziale Inklusion in dieses Teilsystem zu gewährleisten.

Die Strategie der Förderung des aktiven Alter(n)s, wie sie durch das „Europäische Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen 2012“ noch verstärkt in den

Vordergrund gerückt wurde, ist also durchaus ambivalent. Denn die Gefahr ist, dass diejenigen, die nicht mehr aktiv und engagiert sein können, auch nicht mehr als Adressaten von Förderprogrammen und damit auch der Sozialen Arbeit im Blick sind. Angesichts einer zunehmenden Anzahl Hochaltriger mit physischen und mentalen Einschränkungen stellt sich für die Soziale Arbeit vor allem die Frage, wie soziale Inklusion im hohen Alter erreicht und gefördert werden kann, wenn aktives und engagiertes Alter(n) eben gerade nicht mehr möglich sind, die Familie aber gerade für die alltägliche soziale Integration (im Sinne einer sozial und gesellschaftlich anerkannten Positionierung) nicht zur Verfügung steht (ähnlich: Tesch-Römer 2012).

Solche Ambivalenzen professionellen Handelns bewusst zu halten und die Frage zu bearbeiten, inwiefern in der Praxis Sozialer Arbeit selbst eben gerade nicht soziale Exklusion bearbeitet sondern verstärkt, ist dann integraler Bestandteil der Ausbildung sozialpädagogischer Professionalität im oben beschriebenen Sinne.

Literatur

- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität. Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In A. Riegler, S. Hojnik & K. Posch (Hrsg.), Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft (S. 47–63), Wiesbaden: VS.
- GHK (2010). Study on Volunteering in the European Union. Country Report Luxembourg. [Online: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/national_report_lu_en.pdf; Zugriff: 9.7.2012]
- Torres, S. & Hammarström, G. (2009). Successful aging as an oxymoron: older people – with and without home-help care – talk about what aging well means to them, International Journal of Ageing and Later Life, 4(1), S. 23–54.
- Voges, W. (2008). Soziologie des höheren Lebensalters. Ein Studienbuch zur Gerontologie. Augsburg: Maro.

Die Autorinnen



Dr. Ute Karl ist Associate Professor für Soziale Arbeit an der Universität Luxemburg und Mitglied der Forschungseinheit INSIDE. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Übergänge in Erwerbsarbeit, Altern und Migration sowie Wandel sozialer Dienste. Ihre Schwerpunkte in der Lehre sind erziehungs- und sozialwissenschaft-

lichen Grundlagen der Sozialen Arbeit, Soziale Ungleichheit und Diskriminierung, Forschungsmethoden, die Lebensphase Alter sowie Beratung. Sie ist systemische Beraterin (DGSF anerkannt).



Lisa Rupp, Studentin im BSSE/3. Semester, Salariée étudiante: In diesem Rahmen hat sie maßgeblich die Auswertung der Fragebogenerhebung durchgeführt. Ihre Studieninteressen sind u.a. frühe Kindheit und empirische Forschung.

16 Ici et Ailleurs

Personalien

Das zweite Mandat von **Marie-Anne Rodesch-Henges**, Präsidentin des *Ombudscomité fir d'Rechter vum Kand (ORK)*, endet am 11.01.2013. An diesem Datum läuft nicht nur ihre zweite Amtszeit ab, sondern auch die von weiteren Mitgliedern des Verwaltungsrates: Vize-Präsident **Robert Soisson** (Psychologe), **Valérie Dupong** (Anwältin) und **Caroline Mart** (Journalistin) werden ebenfalls zurücktreten. **Michel Donven** (Lehrer) und **Monique Fey-Sunnen** (Infirmière graduée en pédiatrie) verbleiben weiterhin im ORK. Laut den Bestimmungen des Gesetzes darf das fünfjährige Mandat im Verwaltungsrat nur einmal erneuert werden. Es wird zur Zeit im Parlament diskutiert, inwiefern gesetzliche Bestimmungen abgeändert werden, damit der ORK administrativ und budgetär zukünftig dem Parlament, und nicht mehr der Regierung unterstellt ist. Damit will man die politische Unabhängigkeit des ORK sicherstellen. Außerdem soll die Mandatsperiode von fünf auf acht Jahre verlängert werden und zukünftig nicht erneuerbar sein. *Work in Progress!*

Romain Mauer, Mitglied im Verwaltungsrat der *Entente des Gestionnaires des centres d'accueil (EGCA)* seit 2000 und Vorsitzender seit der Generalversammlung 2001, hat sein Mandat nach elfjährigem Engagement zur Verfügung gestellt. Mauer hat grundlegende gesetzliche Veränderungen während seiner Mandatszeit mitgestaltet. Über seine Nachfolge wird Anfang 2013 entschieden.

Michel Simonis und **Marc Crochet** werden ab Januar 2013 das *Luxemburger Rote Kreuz* leiten. Sie werden Jacques Hansen ablösen, der die Organisation während 26 Jahren leitete. Michel Simonis wird das Amt des Generaldirektors und Marc Crochet seine Stellvertretung übernehmen. Beide sind schon über zehn Jahre in der Direktion des nationalen Roten Kreuzes tätig.

Joëlle Ludewig, Abteilungsleiterin der Kinder- und Jugendhilfe im Familien- und Integrationsministerium wird ab 2013 den *service psychosocial* im Centre Socio-Educatif de l'Etat leiten.

Eröffnung der Maison de l'orientation

Das *Haus der Orientierung* vereint verschiedene Abteilungen aus dem Bildungs-, Hochschul-, Arbeits- und Familienministerium in einem Gebäude: die *Action locale pour jeunes (ALJ)*, der *Centre de psychologie et d'orientation scolaires (CPOS)*, die *Cellule d'accueil scolaire pour élèves nouveaux arrivants (CASNA)*, der *Centre de documentation et d'information sur l'enseignement supérieur (CEDIES)*, der *Service national de la jeunesse (SNI)*, der *Service d'orientation professionnelle de l'agence pour le développement de l'emploi (Adem-OP)*. Das *Cedies* behält seine Adresse an der Route d'Esch, arbeitet aber in engem Kontakt mit der *Maison de l'orientation*.

Zwei weitere Vereinigungen bieten ebenfalls fortan ihre Dienste in diesem Gebäude an: der Dachverband der Elternvereinigung (FAPEL) und die *Agence nationale pour le programme européen d'éducation et de formation tout au long de la vie (ANEFORÉ)*. Der Tag der Offenen Tür fand am 28. September statt. Das *Haus* bietet jungen Menschen an einem Ort (Place de l'Etoile) Beratung bei der Orientierung auf ihrem Schul-, Studien- oder Berufsweg an. Erwartet wird, dass dieses langjährig geplante Projekt zu einer stärkeren Zusammenarbeit der verschiedenen Dienststellen führt und dass sich dadurch administrative Abläufe für junge Menschen (sehr) verkürzen. Alle Beratungsstellen sind unter der Telefonnummer 8002 – 8181 zu erreichen: www.anelo.lu

53

Treffpunkt - Initiativ Grondakommes a.s.b.l.

Am 4. Juli 2011 wurde die Vereinigung *Initiativ bedéngungslost Grondakommes Lëtzebuerg* gegründet. Sie trifft sich jeden ersten Montag im Monat um 19 Uhr - abwechselnd im *Centre Pastorale en Monde du Travail (CPMT)* in Luxemburg-Stadt und im *Biogros* in Munsbach. Interessenten sind stets willkommen. Weitere Informationen finden Sie unter: www.grondakommes.lu und www.mtk.lu/bge.html



Das 3. Fakultativprotokoll zur UN-Kinderechtskonvention (UN-KRK): die Individualbeschwerde

In einem Individualbeschwerdeverfahren kann sich ein/e Einzelne/r oder eine Gruppe von Betroffenen an einen unabhängigen UN-Ausschuss wenden und die Rechtsverletzung durch einen Staat vorbringen, wenn alle nationalen Rechtsmittel ausgeschöpft sind. Im Dezember 2011 beschloss die UN-Generalversammlung einstimmig die Möglichkeit einer Individualbeschwerde durch ein Zusatzprotokoll zur UN-KRK und schloss damit die bisher bestehende Rechtslücke.

Damit werden Kinder als Rechtsträger gestärkt und können zu ihren Rechten kommen, wenn der Staat sie ihnen verwehrt. Kommt es zu schweren, systematischen Kinderrechtsverletzungen, so ist ein Untersuchungsverfahren vorgesehen. Die offizielle Zeichnungs-Zeremonie fand am 28. Februar 2012 in Genf statt, bei der 20 Staaten das Fakultativprotokoll unterschrieben haben - unter den anwesenden Erstunterzeichner befand sich auch unser Land. Kinder in Luxemburg können jedoch erst von diesem internationalen Beschluss profitieren, wenn das Fakultativprotokoll vom luxemburgischen Parlament selbst und insgesamt in mindestens zehn Staaten ratifiziert worden ist. Darüber hinaus bedarf es eines guten Hilfe- und Unterstützungssystems, das Kindern hilft, dieses Recht überhaupt erst mal wahrzunehmen und sie durch den langwierigen Prozess des Beschwerdeverfahrens zu bringen. Das wird auch noch dauern!

Deux jugements d'importance

En ce printemps 2012, deux jugements très importants ont été rendus par des cours internationales: les verdicts contre Thomas Lubanga et Charles Taylor, reconnus coupables d'avoir recruté des enfants et de les avoir impliqués dans des conflits armés. En mars 2012, la Cour pénale internationale (CPI) a reconnu Thomas Lubanga, chef de l'Union des Patriotes Congolais (milice armée), coupable d'enrôlement d'enfants comme soldats à l'Est de la République Démocratique du Congo en 2002 et 2003. Il a été condamné à 14 ans de prison.

Le 26 avril 2012 le Tribunal spécial pour la Sierra Léone a également déclaré l'ancien président du Libéria, Charles Taylor, coupable de crimes de guerre et de crime contre l'humanité pour avoir soutenu, en échange de « diamants du sang », les rebelles sierra-léonais qui ont perpétré des atrocités dont l'utilisation d'enfants-soldats pendant la guerre civile de 1991-2002. Il a été condamné à 50 ans de prison. Ces décisions mettent un terme à l'impunité de Chefs d'Etats ou de chefs de groupes armés non étatiques. Ces verdicts renforcent les efforts du Comité des droits de l'enfant et son 1^{er} Protocole facultatif pour protéger les enfants contre leur implication dans les conflits armés (OPAC), ratifié à ce jour par 147 Etats.

14 Neuerscheinungen

Bedingungsloses Grundeinkommen in Luxemburg 2001-2010

- Bewusstsein, Kommunikation, Wille -



Alfred Groff
Herausgeber: Books on Demand GmbH
ISBN: 978-3-8423-0047-7
11/2010, 128 Seiten

Bedingungsloses Grundeinkommen auch ein Thema in Luxemburg? Im Fernsehen, vor allem im deutschen, hat schon so mancher was von diesem Thema gehört. Hierzulande gab es einige Vorführungen des Filmes „Kulturimpuls Grundeinkommen“ von Daniel Häni und Enno Schmidt, mit anschließender Diskussion. Verschiedene Leserbriefe griffen das Thema auf und auch im Luxemburger Radio und Fernsehen war schon davon die Rede. Wer mehr wissen will, kann die Texte von Alfred Groff über das bedingungslose Grundeinkommen in Luxemburg 2001-2010 beim Buchhändler oder online bestellen und studieren.

Enfants en exil - Exils d'enfance



sous la direction de Valérie Desomer
et Bernard Dufrioux
éditeur: Les Politiques Sociales
ISSN: 00372641
2012, 157 pages

Cet opus de la revue « Les politiques sociales » met l'accent sur le sort réservé aux enfants dans le cadre de l'asile et donc de l'exil. Certes, le phénomène n'est pas récent en Belgique, mais ces enfants sont de plus en plus nombreux. Et beaucoup ne sont plus accompagnés ni par un parent ni même par un tuteur. Cette situation complexifie les pratiques des travailleurs sociaux qui, à leur tour, interpellent le monde politique. Aux dispositifs d'accueil spécifiques, il conviendrait d'ajouter des mesures de protection de l'enfance. Les contributions à ce numéro viennent de chercheurs, de formateurs et de travailleurs sociaux de terrain témoins de ces parcours d'exil d'enfance. Ils mettent à l'épreuve le travail social et s'attardent sur les compétences à développer pour rencontrer les besoins sociaux, psychologiques et éducatifs de ce public particulièrement fragilisé. Éclairages réflexifs, recherches innovatrices, récits de pratiques concrètes tracent des pistes de réponses originales, dans ce champ du social en déconstruction/reconstruction, pour des enfants fuyant un monde sans issue et en quête d'un avenir meilleur.

Pour une glasnost dans l'aide à la jeunesse

- La communication des écrits aux familles -



Marc Chambeau
Editions Jeunesse et droit
ISBN 978-2-93017-671-0
2011, 210 pages
commande sur www.jdj.be

La transparence dans la communication des écrits aux familles: un droit qu'il faut encore concrétiser. Cet ouvrage présente une réflexion résultant d'une recherche-action menée avec les travailleurs d'un Service d'aide à la jeunesse (SAJ) et d'un Service de protection judiciaire (SPJ) avec des associations représentatives des familles qui vivent en pauvreté. Il vise à rendre compte de la réflexion menée sur la transparence dans les écrits des travailleurs sociaux. On sait que le Décret relatif à l'aide à la jeunesse préconise d'associer les jeunes et les familles au processus d'aide (qu'elle soit volontaire ou contrainte); ceci implique que les rapports rédigés au sujet des familles leur soient communiqués. Si sur le plan théorique, ce droit à la transparence n'est pas fondamentalement remis en cause, il en va différemment dans la pratique il est loin d'être appliqué et de nombreuses questions se posent. Un regard critique amène à conclure que la transparence dans la communication des écrits est non seulement un droit pour les familles, mais également une nécessité éthique et déontologique.

Iris und ihre Tochter

- Ich weiß ja nicht einmal, was das ist, eine Mutter! -
Der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) zum 50jährigen Bestehen gewidmet



Hannelore Rabe
Verlag: Klaus Münstermann
ISBN 978-3-943084-01-6
2011, 96 Seiten

Vor einer Kneipe steht ein Kinderwagen, darin schläft ein kleines Kind. Es ist weit nach Mitternacht und der Seenebel hinterlässt einen feuchten Film auf Mauern und Straßenpflaster, er hinterlässt auch Fragen: Woher kommt dieses Kind? Wo ist seine Mutter? „In der hier vorliegenden Erzählung geht es um drei Generationen, eine Großmutter, eine jugendliche Mutter und eine kleine Tochter, die etwa in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts in der damaligen DDR gelebt haben, nicht weit entfernt von der Ostsee. Wer aber nun meint, deshalb könne es höchstens ein „historisches“ Interesse geben, sie zu lesen, der könnte sich irren. Ich finde, diese Erzählung weist in ihrer „Verfremdung“ auf Fragen hin, die sich auch heute unvermindert dringend stellen.“ (aus dem Vorwort von Anne Frommann)

18 Dokumente

Rapport de la médiatrice relatif au Centre socio-éducatif de l'Etat (CSEE)

Le Grand-Duché du Luxembourg a ratifié en date du 11.04.2010 le Protocole facultatif se rapportant à la Convention des Nations Unies contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Par cette ratification, notre état s'oblige à établir un système de visites régulières, effectuées par des organismes internationaux et nationaux indépendants, sur les lieux où se trouvent des personnes privées de liberté, afin de prévenir des traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Sur le plan national, de par la loi du 10.04.2010, cette mission a été confiée à la médiatrice. L'objectif de la mission de contrôle était de vérifier la conformité du droit interne avec les normes internationales et ensuite l'ensemble des conditions générales de séjour et de traitement des mineur(e)s placé(e)s au CSEE (Dreiborn et Schrassig). Les visites sur place se sont déroulées en mars 2012 sur base d'entretiens avec les responsables des différentes unités du CSEE, avec des membres de l'équipe professionnelle (psychologues, infirmiers, éducateurs, enseignants, cuisiniers) et avec des pensionnaires. *Le rapport est à consulter sous l'adresse : http://www.celpl.lu/doc/doc_accueil_124.pdf*

Rapport 2012 de l'ORK

Le 10^e rapport de l'Ombudscomité fir d'Rechter vum Kand (ORK) a été présenté au mois de novembre au Gouvernement et à la Chambre des députés. Dans le rapport de 2012, l'ORK se concentre sur les fugues, le droit des parents d'enfants placés, la situation de la Maison Dolto, les enfants souffrant de troubles envahissants du développement, la procréation médicale assistée et sur l'augmentation des problèmes de santé physique et psychique.

Le rapport est accessible sur le site internet de l'ORK : www.ork.lu.

Il peut aussi être commandé au siège du comité : (00352) 26 123 124.

Etude sur les anciens élèves du LTPES

Le Lycée Techniques pour Professions Educatives et Sociales (LTPES) vient de publier une étude sur : Le parcours professionnel et académique des anciens élèves de l'IEES et du LTPES - une étude sur une décennie de promotion (1999 – 2008).

Les personnes intéressées peuvent commander un exemplaire de l'étude au secrétariat de LTPES : (00352) 52 35 25 – ou via courriel : secretariat@ltpes.lu.

Quel avenir pour les jeunes dessaisis ?

Le délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant a publié un rapport sur le dessaisissement des jeunes en Belgique. Les chercheurs ont rencontré la majeure partie des jeunes sur leur lieu de détention. Le rapport est composé de cinq parties. La première (I) reprend les données institutionnelles (statistiques) au sujet du dessaisissement sur les dix dernières années. Les parties suivantes sont focalisées sur la parole des jeunes dessaisis eux-mêmes. Ainsi, la deuxième (II) partie concentre l'analyse sur les représentations de la mesure de dessaisissement. La troisième (III) présente les conséquences du dessaisissement portant essentiellement sur une expérience carcérale vécue par les jeunes et ce qui en découle. La quatrième (IV) porte sur la vision des jeunes et leur avenir. Et la dernière (V) restitue les recommandations que les jeunes nous adressent.

*Le rapport peut être consulté sur le site internet du délégué général aux droits de l'enfant : www.dgde.cfwb.be.
Il peut être commandé par courriel : dgde@cfwb.be.*

19 Termine

Weiterbildung

Themenreihe: Pädagogik im Wandel

Das Institut Européen de Recherche, de Développement et d'Action kurz REACTION bietet in Kooperation mit der ANCES ein Weiterbildungsprogramm an, welches aktuelle Themen und praxistaugliche Ansätze sowie interdisziplinäre Aspekte der qualifizierenden Weiterbildung aufgreift.

Programmorschau 1/2013

Februar 2013

- WB 1** Inklusion als Prävention gegen Ausgrenzung in Pädagogik 1 Erziehungshilfen?
Prof. Dr. Fabian Kessl 19.02.2013
- WB 2** Die skandinavischen Kinder- und Jugendhilfe: Modell für ein soziales Europa?
Prof. Dr. Niels Rosendal 26.02.2013

März 2013

- WB 3** Die Nutzung neuer Medien im Kindergarten: Bildungschancen und Gefahren durch Internet 1 Computer?
Prof. Dr. Nadia Kutscher 13.03.2013
- WB 4** Professionelle Öffentlichkeitsarbeit: Presseinformationen, Präsentationen & Außendarstellungen für NGOs
Detlef Ullenboom 21.03.2013

April 2013

- WB 5** Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter: Verhaltenstherapeutische Maßnahmen
Prof. Dr. Ulrike Petermann & Prof. Dr. Franz Petermann 16.04.2013
- WB 6** Nach PISA: Instrumente und Verfahren der Kompetenzbilanzierung in der Schule
Prof. Dr. Dieter Gnahs 30.04.2013

Mai 2013

- WB 7** Kompetenzen erkennen, reflektieren und bewerten: Methoden & Instrumente der Kompetenzbilanzierung
Klaus Schneider 14.05.2013
- WB 8** Ökonomisierung des Sozialen: Wohlfahrt im Zeitalter der Globalisierung
Prof. Dr. Christoph Butterwegge 24.05.2013

Juni 2013

- WB 9** Yoga & Mindfulness: Techniques for Balance and Stress reduction – Yoga und Achtsamkeit in Praxis und Theorie
Beate Boost & Prof. Dr. Ken Rose 6.06.2013

Aufgrund der Teilnehmerbegrenzung und Organisation der Seminare sollte die Anmeldung mindestens 8 Wochen vor Beginn einer Veranstaltung erfolgen. Weitere Information finden Sie unter folgender Homepage: www.reaction.lu

Konferenzen/ Kongresse

21.03.2013 / Louvain-la-Neuve (B)



Colloque: Se conjuguer au singulier en familles plurielles

Organisateurs: L'Accueil Familial et l'Accueil Familial d'Urgence
Programme:
Jeudi, 21.03.2013: 8.30 – 17.00
Inscription: www.famillesplurielles.be ou bien info@famillesplurielles.be

02. – 05.04.2013 / Luxemburg (L)

18. aieji - Weltkongress 2013 der SozialpädagogInnen
Travailler pour l'intégration, l'inclusion sociale et l'égalité des chances

Veranstalter: International Association of Social Educators (aieji) und Association Professionnelle des Educateurs gradués (APEG)
Ort: Forum Geesseknäppchen - Luxemburg
Programm:
Dienstag, 02.04.2013: 9.00 – 17.30
Mittwoch, 03.04.2013: 9.00 – 17.30
Donnerstag, 04.04.2013: 9.00 – 17.30 – Kongressparty: 20.00
Freitag, 05.04.2013: 9.00 – 17.30 – Empfang im Gemeindehaus der Stadt Luxemburg: 18.00
Programm/Anmeldung: organisation@worldcongress.lu
Homepage: www.worldcongress.lu

16. – 19.04.2013 Istanbul (T)

3rd ENSACT European Conference
Social Actions in Europe: Towards inclusive policies and practice

Organization: Turkish Association of Social Workers (TASW)
Venue: Grand Cevahir Hotel & Congress Center - Istanbul

Tuesday, 16.04.2013: Welcome reception – 18.30
Wednesday, 17.04.2013: 8.30 – 17.30
Thursday, 18.04.2013: 8.30 – 17.30 – Gala Dinner
Friday, 19.04.2013: 8.30 – 17.30
Registration: Ms. Alev Kurtkaya – info@ensactistanbul.org
Homepage: www.ensactistanbul.org

26. – 27.04.2013 Frankfurt (D)

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)
Wahrnehmen, Analysieren, Intervenieren.
Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten.

Organisation: DGSA
Ort: Frankfurt am Main
Programm: in Ausarbeitung
Homepage: www.dgsainfo.de

02. – 05.07. 2013 / Lille (F)



5^e Congrès AIFRIS
Construction, Transformation
& Transmission des Savoirs :
les enjeux pour l'intervention
sociale

Organisateur : Association
Internationale pour la Formation,
la Recherche et l'Intervention
Sociale (AIFRIS)

Lieu : à l'IRTS Nord Pas de Calais - Lille

Programme :

Le programme est en cours de finalisation.

Le congrès commencera le mardi 2 juillet 2013 à 08h30
et se terminera le vendredi 05 juillet 2013 à 12h30.

Inscription : en ligne possible à partir de février 2013

Courriel : [Catherine Gontier - cgontier@irtsnpcdc.fr](mailto:cgontier@irtsnpcdc.fr)

Homepage : www.aifris.eu

08. – 12.10. 2013 / Bern (CH)

FICE
CONGRESS 2013

Bern, Switzerland
08 - 12 October 2013 www.fice-congress2013.ch



WAYS TOWARD INCLUSION
A Challenge for All of Us!
WEGE ZUR INKLUSION
Eine Herausforderung für uns alle!
DES VOIES VERS L'INCLUSION
Un défi pour nous tous!

48. FICE-Kongress
Wege zur Inklusion - eine
Herausforderung für uns alle!

Veranstalter: FICE-Schweiz

Ort: Bern

Programm:

Dienstag, 08.10.2013: 15.00 – 18.00

Mittwoch, 09.10.2013: 9.00 – 17.00
/ 19.00 – 24.00

Donnerstag, 10.10.2013: 15.00 – 23.00

Freitag, 11.10.2013: 9.00 – 14.00

Samstag, 12.10.2013:

Institutionsbesuche

Programm/Anmeldung: Das
Programm und die Teilnehmeran-
meldung werden ab Februar 2013
freigeschaltet.

E-Mail: info.beo@jgk.be.ch

Homepage: www.fice-congress2013.ch

21. – 23.11.2013 Stadt Luxemburg (L)

Internationale Tagung zur ethnographischen Forschung
in den Erziehungswissenschaften
MultiPluriTrans - Emerging Fields in Educational
Ethnography

Organisation: Forschungsgruppe Early Childhood: Education
and Care/ Forschungseinheit INSIDE der Universität
Luxemburg (FLSHASE)

Ort: Abtei Neumünster – Stadt Luxemburg

Programm: in Ausarbeitung

Anmeldung: ab dem 1. Februar 2013 möglich

Homepage: <http://ethnography2013.uni.lu>

Gidd Member vun der ANCES a.s.b.l. Adhésion et soutien à l'ANCES a.s.b.l.

Werden Sie Mitglied der « Association Nationale des Communautés Éducative et Sociale », abonnieren Sie das ANCE-Bulletin oder unterstützen Sie moralisch und finanziell unsere Arbeit. Die ANCES versteht sich als **offenes Fachforum** für das Sozial- und Erziehungswesen in Luxemburg. Wir begreifen uns **weder als Gewerkschaft, noch als berufsständische Organisation**, legen jedoch besonderen Wert auf die Pflege des Sozialdialogs und möchten alle gesellschaftlichen Kräfte in die Diskussion um Sozial- und Erziehungsfragen einbinden.

Extrait des statuts de l'ANCES modifiés le 27 avril 2011

« Art. 7. L'association comprend :

- **des membres actifs**
individuels: (a) tout professionnel et praticien de l'intervention sociale et éducative respectivement étudiant ou en formation (pédagogues sociaux, intervenants sociaux, travailleurs sociaux, éducateurs, éducateurs gradués, pédagogue curatifs, instituteurs), (b) les enseignants et formateurs, formateurs d'adultes (c) les chercheurs (d) les usagers / bénéficiaires de services / clients / ayants-droits (e) les bénévoles (intéressés et particuliers) (f) les décideurs institutionnels (gestionnaires ou administrateurs d'institutions éducatives et sociales, d'institutions d'enseignement) et politiques (g) multiplicateurs (journalistes, ONG)
institutionnels: toute institution, association, organisation, société ou entreprise, tout établissement, organisme, service ou groupement oeuvrant dans les domaines de l'intervention éducative et sociale et désireux d'adhérer à l'association et de participer à ses activités
- **des membres adhérents/associés**: associations ou personnes juridiques (associations, instituts, institutions, communes ou syndicats de communes), désireuses de collaborer avec l'association et s'efforçant de promouvoir les objectifs de l'ANCES
- **des membres d'honneur**: personnes physiques, institutions, entreprises, désireuses de soutenir les activités de l'association par des cotisations ou subventions ou par leur appui matériel et moral
- **des membres à titre honorifique**: nommés par le conseil d'administration de l'association
- **des membres collaborateurs**: personnes respectivement bénévoles participant ponctuellement à la réalisation de projets, exempts d'une cotisation annuelle et désignés par le conseil d'administration.

Les associés dont le nombre ne peut être inférieur à trois sont admis par cooptation du conseil d'administration à la suite d'une demande écrite ou verbale. Il est tenu un registre des membres qui est ratifié lors de l'assemblée générale ordinaire. Les modalités d'admission et d'exclusion non

régies par la loi du 21 avril 1928, sont définies par les dispositions du règlement d'ordre intérieur.

Art. 8.

Les cotisations des différents types de membres seront fixées par l'assemblée générale. Elles ne pourront dépasser la somme de 250 € par an par membre. L'assemblée générale en déterminera également le mode et la date de paiement. Seuls les membres actifs en règle de cotisation ont voix passive et active aux élections statutaires et droit de vote lors de prises de décisions.

ANCES - Association Nationale des Communautés Éducatives et Sociales

- Gegründet am 9. Juni 1978 als luxemburgische Sektion der FICE: FICE „Federation Internationale des Communautés Éducatives“ - internationaler Fachverband für erzieherische Hilfen www.fice-inter.org
- FICE: 1948 unter Mithilfe der UNESCO gegründet, beratender Status als nicht-staatliche Organisation bei UNESCO, Europarat, UNICEF
- FICE-Europe: *9.10.1997 aus Ländern des Europarates
- Prioritäre Zielsetzungen der ANCE
- Diskussionsplattform und Fachforum für Praxis und Theorie der Sozialen Arbeit in Luxemburg (alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik)
- Schnittstellenbildung zwischen Praxis und Theorie
- Interdisziplinäre Verzahnung der Praxis
- Dokumentationsstelle für die luxemburgische Fachpraxis (Ressourcecenter/ Sozialarchiv) bzw. besondere Themengebiete
- Internationaler Austausch und Pflege internationaler Kontakte (u.a. FICE, IGFH, AIFRIS)

Mitglieder im ANCES Vorstand

Charel Schmit (Präsident) T. 691 929 285
Danielle Lellinger (Sekretärin) T. 0032 26 600 283
Guy Aeckerlé (Vize-Präsident/Kassierer) T. 55 32 33
Fernand Schintgen (Vize-Präsident) T. 56 06 22-200
Robert Soisson (Mitglied/Ehrenpräsident)
Lydie Bintz, Paul Demaret, Honoré Gregorius, Georgette Grein,
Claude Haas, Ulla Peters, Claudine Reichert, Klaus Schneider,
Aline Soisson-Schumacher, Sonja Troes, Denise Villanyi,
Jean-Marie Wagner (Mitglieder)



Fee: Die drei Fridas



Sanimir Rebronja: Demenz



Schroeder: Fridas Leid



Marie Claire Palma: Sphynx



Fee: Flucht aus Olympia



Raymond Jacoby: Death Valley