



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

Beiträge zur Inklusion

Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter Band 2

Non-formale Bildung, Band 2 : Beiträge zur Inklusion



universität
wien







Beiträge zur Inklusion

Bestandsaufnahme und Qualitätsentwicklung im Dialog

Herausgeber: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

Die Autoren treffen ihre Aussagen in eigener Verantwortung und geben nicht unbedingt die Positionen des Ministeriums wieder.

Gestaltung: 1Plus, Dudelage

Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014





Préface

J'ai le plaisir de vous présenter ci-jointe une publication regroupant différentes contributions sur le thème de l'inclusion. Il s'agit d'une publication éditée par le Département de l'Enfance et de la Jeunesse qui fait partie de la série dénommée « Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter ».

L'accueil d'« enfants à besoins éducatifs spéciaux » a longtemps été une des préoccupations majeures du secteur de l'éducation et de l'accueil des enfants. Ainsi l'accueil de ces enfants dans les crèches ou maisons relais conventionnées par l'Etat a toujours été encouragé par la mise à disposition de ressources financières supplémentaires. En outre un centre de ressources INCLUSO géré par la Fondation Apemh a été récemment mis en place destiné à évaluer les besoins du terrain en vue de promouvoir les pratiques inclusives dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants. A noter aussi que le nombre d'enfants à besoins spéciaux accueilli par une crèche et une maison relais est en augmentation constante de même que l'offre nationale en matière de places d'accueil.

Si dans le passé la politique en faveur des enfants en situation de handicap au sens large a été régie par le concept de l'intégration, basé davantage sur les déficits des enfants et les aides à leur apporter, elle a subi un changement de paradigme qui trouve son expression dans le concept de l'inclusion. La notion de l'inclusion repose sur un principe fondamental : nous sommes tous/tes différent(e)s les uns des autres et nous avons tous/tes le même droit de participer à la vie communautaire et de bénéficier des services offerts. Si nous sommes d'accord sur le principe que la diversité peut aussi être perçue comme une chance il va sans dire que sa mise en œuvre constitue un énorme défi pour tout système éducatif ici et ailleurs. En matière d'éducation et d'accueil pour enfants il ne s'agit donc moins de « réintégrer » des enfants exclus au départ à cause de leurs besoins spécifiques mais de nous concentrer davantage sur les conditions de l'environnement, de l'aménagement de l'espace et des pratiques éducatives permettant à TOUS les enfants de participer à la vie communautaire.

Le recueil précité vise à sensibiliser au thème de l'inclusion – un thème d'une grande actualité – et dont le débat visant les chances et les limites ne fait que commencer. Il s'adresse en premier lieu aux professionnels du secteur de l'éducation et de l'accueil des enfants tout en informant sur les principes scientifiques étant à la base et en donnant un aperçu sur quelques pratiques inclusives actuellement en place. Il s'agit de trois crèches qui sans prétendre être les seules à accueillir des enfants à besoins spéciaux ont le mérite d'avoir préconisé une approche inclusive dans leur concept pédagogique tout en réservant un certain nombre de places d'accueil aux enfants à besoins spéciaux. Parmi ces crèches il y a lieu de citer l'Apemh (Association des parents d'enfants mentalement handicapés), la Fondation Lëtzebuerger Blannevereenigung et The International Kindergarten. Outre une approche inclusive qui leur est commune, les trois crèches ont su garder chacune sa spécificité qui en fait leur richesse.

Je voudrais conclure en remerciant les experts de leurs contributions respectives et en vous souhaitant bonne lecture et pleine d'inspiration.

Claude Meisch
Ministre de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse



I. WISSENSCHAFTLICHER BEITRAG

INKLUSION - KONZEPTE, BEFUNDE AUS DER FORSCHUNG UND WIE SPRACHE TEILNAHME ERMÖGLICHT

Univ.-Prof Dr. Germain Weber, Universität Wien, Fakultät für Psychologie

..... 7

II. BEISPIELE AUS DER PRAXIS

II. 1. DOCUMENTATION ET ANALYSE DES PRATIQUES INCLUSIVES AU SEIN DE LA MAISON RELAIS INCLUSIVE TOPOLINO

Association des Parents d'Enfants Mentalement Handicapés - A.P.E.M.H.

.....27

II. 2. VOM ALTENHEIM ZUM MEHRGENERATIONENHAUS - VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION

Fondation Lëtzebuerger Blannevereenegung

.....53

II. 3. NOTRE EXPÉRIENCE SUR L'INCLUSION

The International Kindergarten

..... 63



I



I. Inklusion - Konzepte, Befunde aus der Forschung
und wie Sprache Teilnahme ermöglicht

Beiträge zur Inklusion

I. Inklusion - Konzepte, Befunde aus der Forschung und wie Sprache Teilnahme ermöglicht





I. Inklusion

Konzepte, Befunde aus der Forschung und wie Sprache Teilnahme ermöglicht

Germain Weber

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

INKLUSION UND GESELLSCHAFTLICHER WANDEL

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





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

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

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

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

WAS VERSTEHEN WIR UNTER INKLUSION UND WAS MEINEN WIR DAMIT?

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

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

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

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

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

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

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

INKLUSION UND BEHINDERUNG

Die Arten und Weisen, wie wir über Menschen mit intellektueller, psychischer und/oder körperlicher Behinderung gedacht haben, prägten den gesellschaftlichen Umgang mit diesen Personengruppen, dies mit allen damit verbundenen Konsequenzen. Aus einer sozialhistorischen Herangehensweise lassen sich verschiedene Denkansätze, hier zusammengefasst in ihrer zeitlichen Folge, beschreiben: Von der wilden Inklusion und Exklusion, über Separation und Extinktion, zurück zur Separation, dann hin zur Normalisierung und Integration und nun in den letzten Jahren Richtung Inklusion (erweitert, in Anlehnung an Wienberg,

2013). Dabei sehen wir, in welcher Weise die jeweiligen Denkmuster, sowohl politische als auch ökonomische Prozesse im Behindertenbereich bestimmten und dadurch jeweils Weichenstellungen für sehr unterschiedliche Lebenschancen von Menschen mit Behinderungen gesetzt wurden.

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

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

Der oben erwähnte Paradigmenwechsel wurde spätestens mit der UN Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung (BRK) (UN, 2006) in die Wege geleitet. Entscheidende Motive zur Entwicklung dieser Konvention sind in jener Tatsache zu sehen, dass Menschen mit Behinderungen in der Wahrnehmung ihrer Rechte im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung weltweit benachteiligt und diskriminiert werden, dass Behinderung, global gesprochen, hoch mit Armut korreliert und dies wiederum mit eingeschränkten Bildungschancen sowie zu geringen Chancen hinsichtlich Teilnahme am Arbeitsmarkt führt.

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

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

INKLUSIVE GRUNDHALTUNG

Der Grundstein einer inklusiven Haltung liegt in der prinzipiellen Akzeptanz des einzelnen Menschen in der Gemeinschaft, in der er lebt, und in dem Umstand, dass diese Gesellschaft dem Einzelnen, Chan-

Chancengleichheit in der Entwicklung seiner Talente und Möglichkeiten sichert. In Analogie zur dieser bedingungslosen Anerkennung gesellschaftlicher Zugehörigkeit des Einzelnen, kann aus psychologischer Sicht die ursprüngliche Akzeptanz des Neugeborenen durch seine Eltern gesehen werden. In diesem neuen Beziehungsgeschehen entwickeln sich Bindungsmuster, die für den Zusammenhalt prägend werden.

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

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

INKLUSION UND SCHULE

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

International gesehen, kann in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts eine zunehmende Nachfrage für die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in allen Ebenen der „mainstream“ Bildung beobachtet werden. Dies reicht vom Inklusionsdiskurs auf der Ebene schulpolitischer Entscheidungsträger (Vlachou, 2004), über die Auswirkung inklusiver vorschulischer Settings auf die Entwicklung der Kinder, dies aus elterlicher Sicht (Stahmer et al., 2003), bis hin zur Akzeptanz von Lehrern und Lehrerinnen inklusive Unterrichtsmethoden im Rahmen von Weiterbildungen zu erwerben (Molto, 2003). Erste Umstellungen auf ein inklusives Schulsystem erfolgten in einigen Ländern bereits in den beiden letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts. Als Vorreiter sind skandinavische Länder, wie beispielsweise Finnland, Norwegen und Schweden anzuführen, aber auch die autonome Provinz Südtirol setzte ab Ende der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts systematisch auf die Umstellung eines integrativen und dann eines inklusiven Schulsystems. Im Sinne einer nachhaltigen Stärkung inklusiver Beschulung hat Südtirol seit 2013 ein neues gesetzliches Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten sowie

Leitlinien für die Zuweisung von zusätzlichem Personal erlassen. In den territorialen Diensten, ist das Arbeitsservice sowie das Amt für Ausbildungs- und Berufsberatung neu als Programmpartner dazugekommen, Kooperationspartner, die in der Vorbereitung des beruflichen Einstiegs insbesondere von Schülern mit besonderen Bedürfnissen zum Einsatz kommen (Autonome Provinz Bozen, Deutsches Schulamt, 2014). Diese Entwicklung ist stringent, da verbindliches Zusammenwirken von Strukturen, die bisher ohne systematische Berührungspunkte zueinander gekennzeichnet waren, hier als entscheidend für die angestrebte Wirkung erkannt werden.

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

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

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

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

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

INKLUSION UND GESUNDHEIT

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

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

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

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



INKLUSIONSWEGE ZU EINER UNABHÄNGIGEN LEBENSFÜHRUNG

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

Co-PRODUKTION ALS INKLUSIONSMETHODE

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

EINE EU STRATEGIE ZU WEGEN AUS DEM HEIM

In den Epochen, in denen wir gemäß einem Segregations- und Exklusionsmodell für Menschen mit Behinderung gedacht haben, sind als entsprechende Wohnorte vor allem Heime, typischerweise in Form von großen Heimstrukturen, häufig an entlegenen Orten für Menschen mit Behinderungen errichtet



worden. Entsprechende Unterbringungsorte waren vor allem Versorgungsorte, wo die Bewohner kaum Möglichkeiten zur persönlichen Gestaltung ihres Lebens außerhalb dieser Einrichtung angeboten wurden. Die Tages- und Jahresabläufe an solchen Orten waren in der Regel einer strengen Ordnung patriarchalen Charakters unterworfen. Das ethische Prinzip des Handelns von Verantwortlichen und Personal folgte dem Motto „zum Wohle des behinderten Menschen“ zu entscheiden. Demnach war der Wille des behinderten Menschen von geringer Bedeutung und somit blieb die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung an solchen Wohnorten weitestgehend eingeschränkt bzw. sie war schlicht nicht vorhanden. Allein aus einer Menschenrechtsperspektive sind entsprechende fremdbestimmte Lebensbedingungen für Menschen mit Behinderung unhaltbar. Auch die Sichtweise, bürgerliche Rechte allein auf der Grundlage von Behinderung abzusprechen, ist ordnungs- und menschenrechtlich in Frage zu stellen. Entsprechende Praktiken sind schlicht verfassungswidrig!

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

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

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

UNTERSCHIEDLICHE REALISIERUNGEN VON TRANSFORMATIONSPROZESSEN

Die Transformation vom Wohnen in segregierten Settings institutionellen Charakters, zu kleinen Betreuungs- und Wohneinrichtungen im Sozialraum, ist nicht nur eine besondere Herausforderung in einigen jener Ländern, die in rezenteren Jahren als Mitglieder der Europäischen Union aufgenommen wurden. Entsprechende Transformationsleistungen, hin zu inklusivem Wohnen, mit Unterstützung zu einer selbstbestimmten Lebensführung, sind in vielen EU-Ländern an vielen Orten erforderlich. In skandinavischen Ländern lassen sich konsequente und mit den Ideen von Inklusion und Selbstbestimmung kongruent verpflichtete Umstellungen landesweit beobachten. Erfolgreiche Transformationsprozesse zeichnen sich durch eine klare Planung, versehen mit Vorbereitungen auf verschiedenen Ebenen aus. Dabei geht es um vor allem die verflechtende Weiterentwicklung und Mitnutzung von bestehenden Diensten, Vereinsaktivitäten und Programmen, die bereits in der Gemeinde, dem Sozialraum, existieren und wo



Menschen mit Behinderungen nun gleichberechtigt teilnehmen können. Für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Weges sind die Lebenswegbegleiter von Menschen mit Behinderung, also ihre „Betreuer“ bzw. „Erzieher“, oder wie auch immer heute noch genannt, auf inklusive Aufgabenstellungen und den damit verbundenen Anforderungen entsprechend vorzubereiten und einzuschulen.

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

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

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

EINE INKLUSIVE WOHN-LANDKARTE FÜR EUROPA

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

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

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

KOSTENEFFEKTIVITÄT UND WOHNEN IM SOZIALRAUM

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

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

WAS BENÖTIGT WIRD

Die Erfahrungen, die Menschen mit intellektuellen Behinderungen und Menschen mit psychischen Störungen aus neun verschiedenen EU Ländern, in Zusammenhang mit einer unabhängigen Lebensführung gemacht haben, unter Berücksichtigung von ihren Wahl- und Kontrollmöglichkeiten, wurden in einem rezenten Bericht der Agentur für Grundlegende Rechte der Europäischen Union präsentiert (FRA, 2012). Das Fazit dieses Berichtes lautet, dass in vielen der untersuchten Ländern Anstrengungen zur Reduzierung eines Lebens in Institutionen unternommen worden sind bzw. Institutionen geschlossen werden konnten. Damit allerdings eine unabhängige Lebensführung in der Gemeinschaft verstärkt Wirklichkeit werden kann, sind gemäß den Autoren eine Reihe von begleitenden sozialpolitischen Reformen,

insbesondere in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Arbeit und Kultur sowie unterstützende Dienste notwendig. In vielen Ländern sind zusätzlich Änderungen in der Rechtslage der Handlungsfähigkeit für Menschen mit Behinderung erforderlich, dies im Sinne einer unterstützten Entscheidungsfindung, als Alternative zur Vormundschaft.

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

INKLUSION UND SPRACHLICHE BARRIEREFREIHEIT

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

Erst in jüngerer Zeit wird nachdrücklich auf die diskriminierende Eigenschaft von Sprache gegenüber verschiedenen Personengruppen verwiesen. Dies im Sinne, dass mit gängiger Sprache und ihrer Komplexität, die vermittelten Inhalte von verschiedenen Personengruppen nicht wirklich verstanden werden und diese somit von den Botschaften exkludiert bleiben. Tatsächlich sind viele Menschen auf leichte Sprache angewiesen, um Themen, die für sie wichtig sind oder die sie interessieren, lesen und verstehen zu können. Ohne leichte Sprache, ob in schriftlicher oder gesprochener Form, bleiben viele Menschen von für sie wichtigen Informationen ausgeschlossen. Eigentlich sind alle Informationsmedien und gesellschaftlichen Themenbereiche davon betroffen. Letztere reichen von politischen Themen und demokratischen Prozessabläufen, über Informationen zum kulturellen Angebot und Bildungsaktivitäten, bis hin zu Themenbereiche, die ein Leben in guter Gesundheit betreffen. Gesetzliche Bestimmungen werden generell in einer überkomplexen Juristenfachsprache verfasst und die Inhalte bleiben Menschen mit einfachem Sprachverständnis in der Regel verschlossen, dies so manche gesetzlichen Bestimmungen diese Personen direkt betreffen.

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

Dabei hat diese neue Sprache längst den Kreis behinderter Menschen überschritten und immer häufiger finden leicht-lesene Texte das Interesse von Menschen, die keine primäre Leseschwäche haben. Be-



sonders Gemeinden und öffentliche Ämter benutzen immer häufiger für ihren Internet Auftritt zusätzlich zur schweren Sprache, leichte Sprache, zu erkennen über das europäische Logo für leichte Sprache, ein in blau gehaltenes Piktogramm mit „Daumen nach Oben“ auf der Rückseite eines schematisch dargestellten Schriftstückes, über welchem ein mit positivem Gesichtsausdruck einfach dargestellter Leser hinüberblickt (Inclusion Europe, 2009). Von einer solchen Leseerleichterung profitieren, weit über den Kreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten hinaus, viele andere Bürger und Bürgerinnen, ein Fakt der den wachsenden Popularitätsgrad für diese neue Sprache erklärt.

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

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

AUSBLICK

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



LITERATUR

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

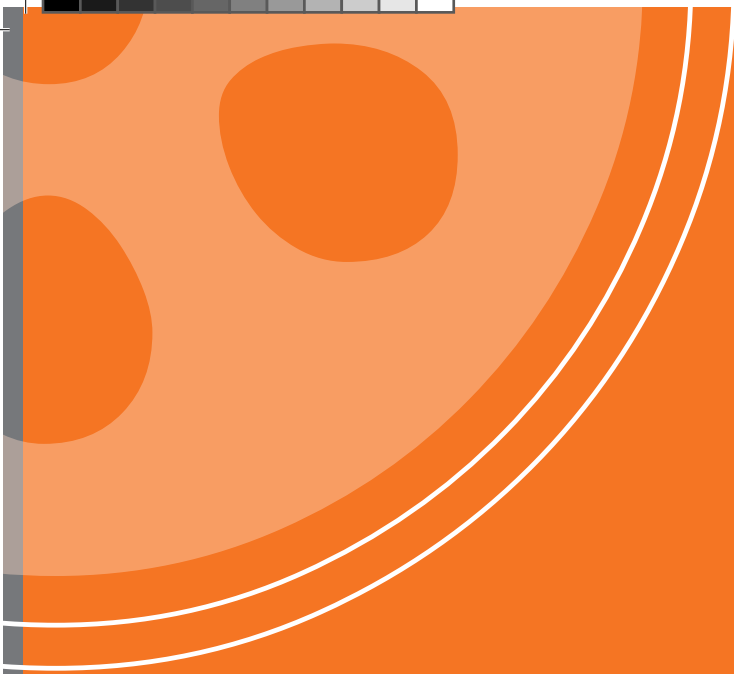
14. Inclusion Europe (2009). Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. Brüssel, Inclusion Europe.
15. Lebenshilfe Baden-Württemberg (2010). Das Inklusionsprojekt Bridge (Brückenbauen in die Gemeinde). Stuttgart: Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung.
16. Lebenshilfe Österreich (2010). Gemeinsam Lernen – Eine Schule für alle. Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule und Inklusionsbarometer: Schulen in Österreich. Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich. Wien: Lebenshilfe Österreich.
17. MacIntyre, A. (2001). Die Anerkennung der Abhängigkeit – Über menschliche Tugenden. Hamburg: Rotbuch.
18. Mansell, J., Knapp, M., Beadle-Brown, J., & Beecham, J. (2007). Deinstitutionalisation and community living – outcomes and costs: report of a European Study Volume 2: Main report. Canterbury: Tizard-Zentrum, Universität Kent.
19. Molto, M.C.C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 311-332.
20. Montag Stiftung (2011). Inklusion vor Ort: Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.
21. Sanderson, H. (2000). Person-centered planning: Key features and approaches. HAS Press (<http://www.helensandersonassociates.co.uk/>, Abgerufen am 22.2.2014).
22. Stahmer, A.C., Carter, C., Baker, M., & Miwa, K. (2003). Parent perspective on their toddlers' development: Comparison of regular and inclusion childcare. *Early Child and Development & Care*, 173, 477-488.
23. Strassmann, B. (2014). Deutsch light. *Die Zeit*, 6, Seite 35 (vom 30.1.2014).
24. Time Banking (2014). <http://www.timebanking.org.uk/>. Abgerufen vom Autor am 22.2.2014.
25. Timmons, V., & Wagner, M. (2008). Connection between inclusion and health. *Professional Development Perspectives*, 7, 20-24.
26. UN (2006). Final report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities on its eighth session. New York: United Nations.
27. Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 3-21.
28. Weber, G. (2009). Ist Inklusion ein Menschenrecht. In: A. Bürli, Ch. Mürner, H. Egli, C. Niedermair, M. Schwinge, A.D. Stein & G. Weber., *Sieben Fragen zur Inklusion. Behinderten Pädagogik*, 3, 292-305.
29. Weber, G. (2012). Ob Geschichte geschrieben wird? Überlegungen zur UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: F. Edelmayer, M. Grandner, J. Pesek, & O. Rathkolb (Hrsg.), *Über die Österreichische Geschichte hinaus. Festschrift für Gernot Heiss zum 70. Geburtstag* (S. 249-258). Münster: Aschendorff Verlag.
30. Weber, G., & Wolfmayr, F. (2006). The Graz Declaration on Disability and Aging. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 271-276.

31. Netzwerk Leichte Sprache (2014). <http://leichtesprache.org/>. Abgerufen vom Autor am 1.3.2014.
32. Whitley, B.E., & Kite, M.E. (2010). The psychology of prejudice and discrimination. (2nd ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.
33. WHO (2009). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation (Deutsche Fassung, Stand 2009). Genf, WHO.
34. Wienberg, G. (2013). Von der sozialen Exklusion zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen – eine sozialhistorische Skizze. Zeitschrift für Evangelische Ethik, 56, 169-18
35. Europäisches Logo für „Leichte Sprache“



Autor:
Univ.-Prof. Dr. Germain Weber
Universität Wien, Fakultät für Psychologie
Liebiggasse 5
A-1010 Wien
germain.weber@univie.ac.at





II

"reconnaître la différence,
permettre la diversité"







II. 1. Documentation et analyse des pratiques inclusives
au sein de la Maison Relais Inclusive Topolino
Association des Parents d'Enfants Mentalement
Handicapés – A.P.E.M.H.

Beiträge zur Inklusion

II. 1. Documentation et analyse des pratiques inclusives au sein de la Maison Relais Inclusive Topolino Association des Parents d'Enfants Mentalement Handicapés – A.P.E.M.H.



II. 1. Documentation et analyse des pratiques inclusives au sein de la Maison Relais Inclusive Topolino

Association des Parents d'Enfants Mentalement Handicapés – A.P.E.M.H.

Le présent document, établi entre décembre 2011 et mars 2012 et revu dans l'objectif d'une publication en novembre 2013, n'a pas de prétentions scientifiques, mais essaie de déterminer, sur base d'une analyse des concepts et pratiques de la Maison Relais Inclusive Topolino gérée par l'APEMH, des éléments de bonnes pratiques en matière d'inclusion d'enfants en situation de handicap¹ dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants et de les corroborer, le cas échéant, par les pratiques dans d'autres structures ou services pour enfants gérés par l'APEMH. Sur base de l'analyse réalisée, un certain nombre de recommandations sont formulées.

1. PRÉSENTATION DE LA MAISON RELAIS INCLUSIVE (MRI) TOPOLINO

A. HISTORIQUE ET STRUCTURE DE LA MAISON RELAIS INCLUSIVE TOPOLINO

La MRI Topolino, située au 141, avenue de la Liberté à Differdange-Niedercorn, est gérée par l'a.s.b.l. APEMH – Hébergement et Services depuis le 1er février 1993. Elle a ouvert ses portes sous le nom de « Crèche d'Intégration et de Stimulation Précoce – Topolino ». Au 1er janvier 2011, elle a été renommée en « MRI Topolino » suite aux changements opérés dans la convention de financement annuelle avec le Ministère de la Famille et de l'Intégration.

La MRI Topolino a été conçu en tant que réponse à une lacune constatée par l'APEMH « ... sur le marché social à savoir le gardiennage d'enfants handicapés. Les possibilités actuelles servent surtout au gardiennage ou à la surveillance de l'enfant « normal », tandis que les parents d'un enfant mentalement handicapé voient peu de possibilités de placement journalier avant l'âge scolaire. »²

L'on peut relever que dans un avant-projet datant de 1991, il est proposé de créer une « crèche-garderie 24h/24h ». Les motivations invoquées par les auteurs du projet sonnent étonnamment contemporaines vingt ans après : « Pour différentes catégories professionnelles, surtout celles travaillant en tournées (personnel socio-éducatif, personnel paramédical et médical, etc.), les familles monoparentales et pour toute autre raison favorisant la vie familiale, un fonctionnement 24 heures sur 24 offre une réponse à un réel besoin. » Cette initiative n'avait malheureusement pas trouvé un accueil favorable auprès des autorités ministérielles à l'époque.

Dès 1989, un groupe de travail dénommé « Groupe de travail Accueil d'enfants nécessitant une prise en charge supplémentaire dans les foyers de jour conventionnés » réunissant responsables de foyers de jour, professionnels de l'aide précoce ainsi que représentants du Ministère de la Famille a commencé à réfléchir sur les possibilités de stimuler et de soutenir les pratiques intégratives dans lesdits services d'éducation et d'accueil pour enfants.

¹ Remarque générale : Les expressions « enfants à besoins spécifiques » et « enfants en situation de handicap » sont utilisées de façon synonyme dans le présent document.

² Extrait du projet 1991 de l'APEMH pour une crèche d'intégration et de stimulation précoce, p.1



Nombre de places (chaises)

A l'origine, la Maison Relais Inclusive a été conçue pour accueillir deux groupes d'enfants :

- un groupe d'enfants de 2 mois à 2 ans, le groupe - crèche – encore appelé groupe « bébés » dans certains documents - avec 4 places (« chaises »)
- un groupe d'enfants de 2 ans à 4 ans, le groupe - jardin d'enfants avec 8 places.

Sur ces 12 places, 3 places (1 en groupe - crèche et 2 en groupe - jardin d'enfants) sont réservées pour des enfants en situation de handicap. En 1998, le nombre de places a été augmenté pour passer à un total de 14, dont 5 dans le groupe - crèche et 9 dans le groupe - jardin d'enfants.

Personnel

La structure du personnel est actuellement la suivante :

- 1 éducatrice graduée – chef de groupe
- 3 éducatrices diplômées
- 1 éducatrice diplômée en cours de formation
- 1 aide-éducatrice renforçant l'équipe éducative au niveau de l'accueil des enfants en situation de handicap
- 3 remplaçantes éducatives
- 1 aide-cuisinière
- 1 femme de charge

B. LES OBJECTIFS DE LA MAISON RELAIS INCLUSIVE TOPOLINO

B.1. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Conciliation vie familiale – vie professionnelle et égalité des chances
Dans le projet datant de 1991, cité ci-devant, l'APEMH constate des changements dans les formes de cohabitation familiale (séparations, divorces, familles monoparentales) et le degré d'occupation professionnelle croissant des femmes. « Ainsi, pour un grand nombre de familles, l'accueil de leur enfant en crèche est devenu un élément indispensable au bon fonctionnement de leur vie. Le placement en crèche contribue à l'égalité des femmes et des hommes et permet de combiner harmonieusement l'activité professionnelle et l'éducation des enfants ».3

3 Extrait du projet 1991 de l'APEMH pour une crèche d'intégration et de stimulation précoce, p.2

- Possibilités de répit et de soutien pour les parents
La nécessité d'offrir aux parents un soutien dans l'éducation et dans la vie journalière avec un enfant en situation de handicap compte également parmi les motivations du projet de l'APEMH : «*La crèche permet le maintien de l'enfant au sein de la famille. Ensemble avec les services d'intervention précoce, elle offrira aux parents, à la fratrie et à la famille une aide et un soutien psychologique et lutte contre le renfermement de la famille en la mettant en contact avec les autres parents. Ceci peut éviter une réaction de rejet de l'enfant handicapé ou une surprotection excessive.* »⁴
- Normalisation et refus de la marginalisation
La promotion de la participation des enfants en situation de handicap dans leurs milieux de vie ordinaires a évidemment été dès le début un des objectifs majeurs du projet, de même que la sensibilisation des autres enfants à la situation du handicap. «*La crèche mixte est un refus de la marginalisation précoce. Elle prépare la maturation préscolaire de l'enfant et facilite la scolarisation ultérieure dans le milieu scolaire ordinaire.*

Les crèches sont un lieu favorable pour commencer l'éducation en commun des enfants valides et des enfants handicapés, car les crèches sont en mesure de recourir à des méthodes flexibles d'encouragement de l'individu, elles favorisent la socialisation et sont exemptes des principes de normalisation des performances qui apparaissent plus tard dans la scolarisation (...) La crèche mixte permet ainsi dès le plus jeune âge un partage de la différence et de la ressemblance, une adaptation réciproque, d'un regard différent sur la personne handicapée et de son acceptation comme citoyen à part entière.»⁵

B.2. LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Les objectifs pédagogiques généraux⁶ ont été essentiellement définis en relation avec le développement socioaffectif et le développement psychomoteur des enfants.

Pour ce qui est du développement socioaffectif, l'action du Topolino est orientée vers un soutien pour :

- l'assimilation de la séparation
- la création de liens avec d'autres enfants
- le développement de l'autonomie et de l'adaptation sociale.

Au niveau du développement psychomoteur, l'action du Topolino essaie de promouvoir :

- le développement de la motricité générale et fine
- la sensibilisation à l'environnement.

C. LA POPULATION D'ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES ACCUEILLIE

A l'heure actuelle, le concept de la Maison Relais Inclusive Topolino a pour objectif de réserver un tiers des places d'accueil à des enfants à besoins spécifiques, soit environ 5 places d'accueil sur 15.

Depuis son ouverture début 1993, la Maison Relais Inclusive Topolino a accueilli en tout 45 enfants différents à besoins spécifiques.

Un certain nombre de ces 45 enfants différents ayant fréquenté le Topolino pendant deux, voire trois ans de suite, on relève en groupe - crèche une occupation de 15 places d'accueil sur les 19 dernières années, alors que le groupe - jardin d'enfants occupait 96 places d'accueil durant ce temps.

Tous ces enfants ont présenté au moins un retard du développement cognitif. L'origine de ces retards est très variée (trisomie 21, microcéphalie, infirmité motrice cérébrale, troubles envahissant du développement, ...).

⁴ Id. p.3

⁵ Id p.3

⁶ Les objectifs pédagogiques de la crèche d'intégration, pp. 2-6, 1994

D. LES CONCEPTS DE BASE DU TRAVAIL À LA MAISON RELAIS INCLUSIVE TOPOLINO

Deux autres concepts essentiels guident le travail quotidien de la Maison Relais Inclusive Topolino. Il s'agit d'une part, de la

- personnalisation des objectifs et des offres en fonction des besoins et des ressources de l'enfant (et de sa famille),

et d'autre part, du

- travail en réseau avec les familles, les services spécialisés et les écoles.

Dès sa création, le Topolino a essayé d'établir une étroite collaboration avec les parents – notamment des enfants en situation de handicap – les reconnaissant pleinement dans leur rôle de premiers responsables pour le développement et le bien-être de leurs enfants. De même, la collaboration avec les services spécialisés et plus particulièrement, avec les services d'intervention précoce offrant leurs prestations aux enfants et à leurs familles, est recherchée afin de garantir coordination, cohérence et continuité des mesures d'aide offertes et afin de faire profiter le personnel de la MRI des compétences et des savoir-faire que ces services peuvent apporter. Enfin, le Topolino, conscient de son rôle de « facilitateur » potentiel du passage de l'enfant des services d'éducation et d'accueil pour enfants vers le milieu scolaire - transmission d'informations, définition d'objectifs, contacts avec les parents, etc. -, s'investit dans une collaboration active avec le personnel enseignant et les services péri- et parascolaires.

Bien que d'une façon générale, l'accueil des enfants en situation de handicap à la Maison Relais Inclusive ne doit pas être différent de celui réservé à tous les autres enfants – « *pas d'attitude surprotectrice, pas de relation privilégiée, pas de favoritisme* »⁷ -, leurs spécificités sont cependant reconnues et prises en compte, notamment en ce qui concerne l'adaptation des activités et des offres. « *Sur le plan strictement pédagogique et celui des apprentissages, ceci amène les membres de l'équipe à tenir compte discrètement des caractéristiques de l'enfant : laisser le temps pour la réalisation de quelque chose, fractionner momentanément une difficulté, ...* »⁸. Le même souci d'adaptation se retrouve également au niveau de la flexibilité d'organisation des groupes. « *... l'enfant handicapé trouve toujours, en fonction des circonstances et de ses besoins, un enfant du groupe avec lequel il partagera le même degré de difficultés ou de facilité.* »⁹

E. LES PARTENAIRES DE LA MAISON RELAIS INCLUSIVE TOPOLINO¹⁰

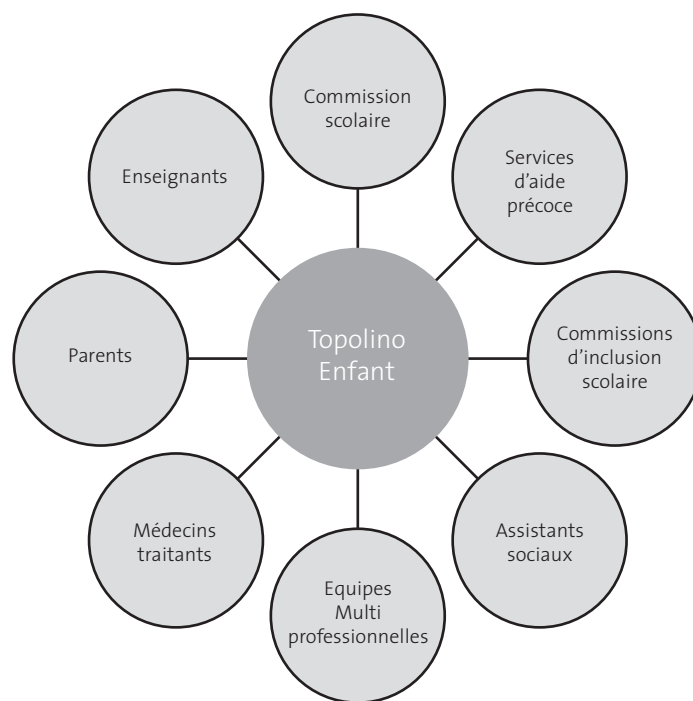
Dans la logique de l'intégration, qui est à sa base, la Maison Relais Inclusive Topolino s'est inscrite dès le départ dans un réseau de partenaires avec lesquels elle coopère plus ou moins étroitement pour la réalisation de ses objectifs. Ces partenaires sont en premier lieu, de toute évidence, les parents des enfants accueillis, mais aussi les services d'aide précoce, les médecins et les structures et services de l'école fondamentale.

⁷ Foyer de jour Topolino : une crèche d'intégration et de stimulation précoce, document non daté, p. 3

⁸ *Id.*

⁹ *Id.*

¹⁰ L'expérience du foyer de jour « Topolino » sur l'intégration, p.2, 1998. La nouvelle loi sur l'enseignement fondamental et la réorganisation des services scolaires qu'elle introduit nécessiterait une adaptation du schéma.



La collaboration entre le Topolino et les différents services doit essentiellement servir à la mise en place d'interventions coordonnées, voire communes, au bénéfice de l'enfant et de sa famille.

« La collaboration avec ces services est très importante pour les enfants présentant des comportements problématiques et pour leurs familles spécialement au moment critique du passage à la crèche ou à l'école. Cette collaboration se présente très fructueuse avec des contacts téléphoniques, réunions ou échange des points de vue et des expériences afin d'établir ensemble des interventions auprès des enfants. »¹¹

2. ANALYSE ET ÉVALUATION DES PRATIQUES INCLUSIVES

A. LES OUTILS PERMETTANT LA RÉALISATION DE L'ANALYSE

Afin de réaliser une analyse la plus différenciée, la plus complète et la plus objective possible des pratiques inclusives de la Maison Relais Inclusive Topolino et ce, dans l'objectif de parvenir à émettre des recommandations, l'approche choisie par l'A.P.E.M.H. a été d'opter pour une démarche associant quatre actions principales :

- la consultation des documents existants (rapports d'activités annuels, rapport d'évaluation, contrat d'accueil, règlement interne, ...),

¹¹ L'expérience du foyer de jour « Topolino » sur l'intégration, p.7, 1998.

- l'évaluation des pratiques concrètes de terrain réalisée à l'aide d'outils reconnus, à savoir :
 - **le Profil des pratiques d'intégration et l'échelle d'évaluation des principes d'intégration en services de garde de Trait d'Union** ¹²
 - l'Index for Inclusion : developing play, learning and participation in early years and childcare - Centre for Studies on Inclusive Education ¹³ ou **Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)** (für die deutschsprachige Ausgabe), dont seul le chapitre 4 a été utilisé en vue de la réalisation de notre analyse pour relever le point de vue des enfants et des parents sur l'inclusion dans la MRI Topolino.
- la consultation directe des différents acteurs que sont :
 - les parents - consultation par questionnaire
 - le personnel de la MRI Topolino - entretiens semi-structurés personnels
 - la direction - entretiens semi-structurés personnels
 - les partenaires principaux (services d'intervention précoce)
- la consultation de la littérature spécialisée : de toute évidence, il ne s'agira pas d'une revue exhaustive de la littérature existante. Nous essaierons de déterminer des facteurs considérés comme essentiels dans la mise en place d'une pratique inclusive réussie au sein de services d'éducation et d'accueil pour enfants.

La présentation des outils méthodologiques et de l'approche menée au sein de la Maison Relais Inclusive Topolino entre décembre 2011 et mars 2012, n'est pas reprise ici en détails aux fins de publication mais, les auteurs insistent pour dire que cette analyse n'aurait pas pu être menée sans s'appuyer sur une telle méthodologie.

B. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE MENÉE

B.1. LA CONSULTATION DES DOCUMENTS EXISTANTS

Sur base des *rapports d'activités* établis annuellement à l'intention du Ministère de tutelle, il convient de relever l'existence de différentes parties qui témoignent d'un souci de réflexion et de remise en question continue, à l'instar de tous les modèles de démarche-qualité. Nous reprenons ci-dessous les thèmes abordés au cours des années et résumons très brièvement les principales conclusions des rapports ayant un certain intérêt dans le cadre du présent document :

- Les objectifs pédagogiques (1993 – '94),
- La relation enfant – le Topolino et ses partenariats (1994 – '95) : Reconnaissance de la multiplicité, de la diversité et de l'importance des relations entre enfant, parents, Topolino, services spécialisés, associations, autorités ministérielles, ...
- Le vécu de l'intégration par les enfants non handicapés et leurs parents (1995 – '96) : La présence d'enfants en situation de handicap ne pose de problèmes ni aux autres enfants, ni à leurs parents.
- Les infrastructures du Topolino (1996 – '97) : Elles sont peu accessibles et peu adaptées à l'activité d'accueil de jeunes enfants.
- La coopération entre parents et professionnels au Topolino (1998 – '99) : Nécessité de la définition des rôles et des champs d'intervention, respect mutuel, information et soutien sont les éléments essentiels retenus.

¹² Trait d'union renseigne les chercheurs et chercheuses, les décisionnaires, les parents, éducatrices et éducateurs en petite enfance et les directrices et directeurs de garderie au sujet des meilleures pratiques en matière d'intégration dans les services de garde au Canada. L'objectif de Trait d'union est d'accroître l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers en services de garde et d'améliorer la qualité de cette intégration. Les résultats de nos recherches sont accessibles à TOUS. Trait d'union est une organisation à but non lucratif situé à l'Université de Winnipeg (www.specialinkcanada.org) – Profil Version mai 2005, traduite 15 novembre 2006 - Annexe 1

¹³ The Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) is an independent centre, set up in 1982, actively supporting inclusive education as a human right of every child. We are funded by donations from charitable trusts and foundations, with additional income from sale of publications and small grants for research or other projects. Our work is driven by a commitment to overcome barriers to learning and participation for all children and young people. Our activities include lobbying and campaigning, research, training, consultancy and dissemination of information. For more information please follow the links below. <http://www.csie.org.uk/index.shtml>



- La nécessité du travail pluridisciplinaire au Topolino (1999 – '00) : Importance de la mise en réseau d'une part, et d'une intervention précoce (services d'aide précoce) d'autre part.
- Les bénéfices que peuvent retirer les enfants valides de leur cohabitation avec les enfants handicapés (2001 – '02) : Acceptation de la différence sans jugements de valeur.
- Les quatre-saisons et fêtes traditionnelles. (2002 – '03)
- Le développement du langage chez l'enfant de 0 à 4 ans. (2003 – '04)
- Les objectifs pédagogiques de la crèche d'intégration – Révision des buts après 12 ans d'expérience (2004 – '05) : Importance d'une plus grande personnalisation des activités et de la collaboration active avec les parents.
- Une année au foyer de jour Topolino. (2006 – '07)
- Nouvelle disposition des coins de jeu. (2007 – '08)
- La place de l'enfant dans notre foyer de jour – Le centre de nos préoccupations (2008 – '09) : Importance d'un bon équilibre entre activités dirigées et jeux libres.

Sur base du **rapport d'évaluation** sur l'intégration d'enfants handicapés en bas âge à l'exemple du Topolino établi en mai 1997 par Madame Lisy Kriebs, orthopédagogue, et à l'époque, superviseur de l'équipe éducative du Topolino :

- Un premier constat établi par ce rapport est celui de l'admission des enfants au Topolino « ... *sans considération de la lourdeur des symptômes. À cette date, aucun enfant avec un handicap n'a été refusé.* »
- Un deuxième élément que le rapport en question relève, sans vouloir cependant l'analyser en raison de sa nature récente à ce moment-là, est celui du **développement progressif des crèches et garderies privées et des possibilités que celles-ci peuvent éventuellement offrir en matière d'accueil d'enfants en situation de handicap** : les «... *foyers privés offrent une plus grande flexibilité au niveau des admissions et peuvent être vus comme réelle alternative à l'intégration dans des foyers de jour conventionnés, dont les critères ont tendance à se rigidifier.* »
- **L'intégration des enfants en situation de handicap en foyer de jour préalablement à leur scolarisation est présentée comme condition sine qua non d'une intégration ultérieure à l'école ordinaire.** « *On peut également observer que seuls les enfants ayant une ou deux années d'expérience d'intégration dans un foyer de jour ont une chance d'être intégrés en classe préscolaire.* » Cette affirmation, pour sensée qu'elle paraisse, nécessiterait cependant une vérification par les chiffres. Si ces derniers devaient la confirmer, on tiendrait là un élément de première importance pour promouvoir l'inclusion d'enfants en situation

de handicap dans des structures d'accueil de jour dès leur plus jeune âge, en vue de leurs opportunités de scolarisation ultérieures.

- Un autre élément relevé par le rapport est que le **moment de présentation aux parents** du foyer de jour et de ses spécificités lors de l'admission semblait mal choisi, les parents n'étant pas réceptif pour ce type d'information à ce moment. « À ce moment, le besoin d'aide pour leur propre enfant fait que les parents entendent à peine la particularité du foyer. »
- Le rapport suggère **l'élaboration d'une « convention spécifique à ce genre de foyer, qui différencie mieux les besoins typiques de l'intégration, ... »** Alors que cette proposition pouvait sembler justifiée au moment de la rédaction du rapport, elle serait difficile à concilier avec les principes mêmes de l'inclusion, puisqu'elle créerait dès le départ deux « catégories » de structures d'accueil de jour et distinguerait donc deux « types d'enfants ».
- Le rapport précise qu'en ce qui concerne les « contenus et l'organisation journalière » le Topolino ne diffère pas des autres structures d'accueil de jour et qu'à travers les différentes activités offertes, l'intégration sociale des enfants est favorisée. Il insiste cependant sur la nécessité d'une adaptation des activités « ...de façon à ce que chacun puisse en bénéficier... », adaptation qui peut s'avérer difficile dans la pratique quotidienne.
- Le revers de cette intégration sociale serait éventuellement qu'elle se ferait « ... **quelque peu aux dépens d'une stimulation précoce spécifique et adaptée aux besoins particuliers d'enfants handicapés.** » On touche là à une des interrogations essentielles et récurrentes en matière d'inclusion d'enfants en situation de handicap d'une façon générale. En effet, vu les besoins spécifiques des enfants en question, il y a toujours un compromis à rechercher entre le « tout ordinaire », la participation totale dictée par les principes de l'inclusion d'une part, les offres spécifiques de stimulation et de soutien au développement, en réponse aux besoins particuliers des enfants, d'autre part.
- Le rapport aborde ensuite le sujet de l'équipe d'encadrement du Topolino. Une première question soulevée est celle des besoins de qualification du personnel au vu des besoins de stimulation des enfants accueillis.
- D'une façon générale, les locaux sont considérés comme inadaptés – de par leur disposition et de par leurs dimensions - aux besoins d'une structure d'accueil de jour d'enfants en bas âge. Ces derniers constats gardent en large partie leur validité aujourd'hui quinze ans plus tard.

Sur base du contrat d'accueil de la Maison Relais Inclusive Topolino qui permet de conclure qu'à part une disposition de type purement structurelle – la réservation d'un certain contingent de places pour les enfants en situation de handicap – il n'est opéré aucune autre distinction entre enfants pour ce qui concerne ces documents, ainsi que les conditions d'admission, les modalités d'accueil et les offres de services.

B.2. ÉVALUATION DES PRATIQUES À L'AIDE DU « PROFIL DES PRATIQUES D'INTÉGRATION ET ÉCHELLE D'ÉVALUATION DES PRINCIPES D'INTÉGRATION EN SERVICES DE GARDE DE TRAIT- D'UNION »

Comme indiqué le « profil » comprend une partie d'évaluation des **principes** d'intégration, donc des orientations conceptuelles et philosophiques, voire « politiques » dans un sens large, qui sous-tendent la mise en œuvre d'une approche intégrative, nous dirons ici inclusive, dans le domaine de l'accueil de jour d'enfants.

Le premier de ces principes est celui du « **rejet zéro** ». Le Topolino obtient ici un score de 6/7 (6 sur 7), tous les enfants étant en principe les bienvenus indépendamment de la nature de leurs besoins spécifiques (à condition que les ressources spécifiques éventuellement nécessaires soient disponibles – soins de santé, appareillages, ...).

Le deuxième principe coté est celui des « **proportions naturelles** ». Ce principe n'est pas opérant au Topolino, le concept de fonctionnement de la structure déterminant que 30% des places sont réservées aux enfants à besoins spécifiques, ce qui est largement au-delà des 10 à 15% d'enfants à besoins spécifiques présents dans la population en général.

En troisième lieu est considérée la « *possibilité pour tous les enfants de fréquenter le service d'éducation et d'accueil pour enfants aux mêmes heures et jours* ». Aucune restriction existant à ce niveau – la présence d'un enfant à besoins spécifiques n'étant notamment pas conditionnée par la présence d'un membre spécifique du personnel de la Maison Relais Inclusive – le Topolino obtient ici le score maximal de 7/7.

Ensuite est considérée la « *pleine participation* » de tous les enfants à toutes les activités de la structure d'accueil. Nous avons choisi de ne pas coter cet élément. En effet, l'échelle suppose la présence d'une personne (appelée préposé) spécialement affectée aux enfants à besoins spécifiques, alors que nous estimons qu'il est plus « inclusif » d'augmenter le nombre de personnel encadrant pour mieux répondre aux besoins particuliers, sans pour autant affecter une ou des personnes spécifiquement à certains enfants.

La « *participation maximale possible des parents dans les limites où ils se sentent à l'aise* » est le prochain principe retenu. La Maison Relais Inclusive Topolino, bien que reconnaissant l'importance du rôle des parents à travers les affirmations du personnel et de la direction, n'a mis en place aucune mesure spécifique pour encourager une plus grande participation des parents, ce qui à lui seul lui vaudrait un score de 1/7 selon l'échelle appliquée.

Le dernier principe analysé est celui de « *leadership, stratégies proactives et action militante en faveur de services de services d'éducation et d'accueil pour enfants intégrés de bonne qualité.* » La cotation accorde un 4/7 au Topolino à ce niveau.

Le « profil » comprend par ailleurs une partie d'évaluation des pratiques d'intégration, donc des réalisations d'actions concrètes visant à permettre la fréquentation de la structure d'accueil par tous les enfants. Le Topolino obtient un score moyen de 2.45/7 pour l'ensemble de cette partie, avec plus spécifiquement une cote de 1/7 pour ce qui est de l'« *environnement physique et besoins spéciaux* » et de l'« *équipement et matériel* », rendant compte de l'inaccessibilité de la structure aux personnes à mobilité réduite (ce qui ne vaut pas seulement pour les enfants) et de l'inadaptation des locaux au type d'activité y proposé. L'inexistence d'un « *plan d'intervention personnalisé* » au Topolino est également cotée avec un 1/7. La « *formation du personnel* » de même que l'implication des « *parents d'enfants ayant des besoins spécifiques* » obtiennent un faible score de 2/7, indiquant une grande marge de progression à ces niveaux.

B.3. LA CONSULTATION DIRECTE DES DIFFÉRENTS ACTEURS

B.3.1. LES COLLABORATRICES DE LA MAISON RELAIS INCLUSIVE TOPOLINO

Des entretiens semi-structurés individuels d'approximativement une demi-heure ont été menés avec l'ensemble du personnel de la Maison Relais Inclusive Topolino, entre le 7 et le 10 février 2012: personnel régulier, personnel remplaçant, aide-cuisinière.

Les éléments essentiels à retenir de ces entretiens sont les suivants :

- Le fait qu'un certain pourcentage de places d'accueil soit réservé au Topolino à des enfants à besoins spécifiques est communiqué aux candidats à un emploi dans cette structure, dès leur entretien de recrutement. Ainsi, les *personnes sont engagées « en connaissance de cause » et la présence des enfants à besoins spécifiques est un élément qui ne prête pas à discussion.*
- L'offre d'activités pour les enfants en situation de handicap et les autres enfants est la même. Le *personnel essaie de faire participer tous les enfants aux activités en prévoyant des adaptations mineures pour les enfants à besoins spécifiques* (guidance gestuelle, explications verbales répétées, pictogrammes, ...).
- Il n'existe *pas de limitation organisationnelle pour la fréquentation du Topolino par les enfants en situation de handicap* – p.ex. horaires, présences de personnes spécifiques, etc.
- Il n'existe en principe *pas de limitation pour la fréquentation du Topolino liée au type de besoins de l'enfant.* Cependant, en cas de besoins très spécifiques – p.ex. besoins en soins de santé accrus, besoins en

appareillages médicalisés, besoins en accompagnement renforcé ou individualisé – les ressources en relation doivent être mises à disposition.

- Il n'existe *pas de projet pédagogique* – ou projet d'intervention, ou autre- *personnalisé par enfant* au Topolino.
- Les *infrastructures du Topolino sont inadaptées à l'accueil d'enfants* – non-accessibilité pour personnes à mobilité réduite (enfants ou parents ou professionnels), exigüité des locaux, etc.

B.3.2. LA DIRECTION DE LA MAISON RELAIS INCLUSIVE TOPOLINO

Un entretien individuel a été mené avec la chargée de direction du Topolino, pour compléter le « Profil des pratiques d'intégration et échelle d'évaluation des principes d'intégration en services de garde de Trait – Union ».

B.3.3. LES PARENTS

Un questionnaire a été distribué par les collaboratrices à tous les parents d'enfants fréquentant actuellement le Topolino. Le questionnaire était tiré de l'« Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder ». À partir de la version allemande, des traductions françaises et portugaises ont été réalisées par les services de l'APEMH. Le questionnaire était accompagné d'un courrier explicatif succinct (également en trois langues) et d'une enveloppe adressée à l'APEMH et affranchie pour l'envoi retour des questionnaires.

Quatorze questionnaires ont été distribués. Il y a quinze enfants actuellement inscrits au Topolino. Un enfant était en congé de maladie prolongé suite à une opération. Nous n'avons pas envoyé de questionnaire à ses parents par voie postale. Huit questionnaires nous ont été renvoyés.

Le questionnaire ainsi que le tableau récapitulatif n'est pas joint ici mais, il concerne principalement la qualité d'accueil de l'enfant, l'information aux parents sur le concept du Topolino, le respect, l'amabilité, les pratiques de l'équipe, le dialogue entre équipe et parents, la satisfaction (bien-être et sécurité), les progrès, les relations amicales de l'enfant, la diversité et la mixité au sein de la Maison Relais Inclusive Topolino. Les réponses aux questionnaires sont synthétisées ci-dessous :

De façon générale, les réponses attestent *une satisfaction certaine des parents* à l'égard du Topolino en tant que structure d'accueil.

Les *réponses sont un peu plus mitigées* – si l'on considère qu'il y a en fait 3 niveaux de cotation, la demande d'informations supplémentaires n'en faisant pas vraiment partie, et qu'une cotation de deux sur trois exprime une satisfaction moyenne – *pour certaines questions ayant plus directement trait aux relations du personnel avec les enfants respectivement avec les parents*.

Pour ce qui est des suggestions faites par les parents, *l'amélioration de l'accessibilité* pour les poussettes d'enfants a été relevée une fois, de même que le *souhait d'une offre plus grande d'activités pour les enfants de la Maison Relais Inclusive* (excursions, Airtramp, ...).

B.3.4. LES COLLABORATRICES DES SERVICES D'INTERVENTION PRÉCOCE

Au niveau des services externes avec lesquels le Topolino collabore depuis de longues années de façon régulière, nous avons décidé de questionner les services d'intervention précoce sipo et Service de Rééducation Précoce – Hëllef fir de Puppelchen. Un entretien semi-structuré collectif avec deux respectivement trois collaboratrices de ces services a été mené.

Trois éléments ressortent de ces entretiens :

- **L'idée et l'existence** même d'une structure telle que le Topolino est **saluée** et le souhait d'une extension géographique d'une telle offre est exprimé.
- Le **souhait d'une collaboration renforcée et d'une mise en réseau des différents acteurs** (Maison Relais Inclusive, services d'intervention précoce, autres professionnels, parents...) est exprimé.
- Une **plus grande personnalisation de l'offre d'activités** pour les enfants à besoins spécifiques est suggérée.

B.4. LA CONSULTATION DE LA LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE ¹⁴

Nous retenons d'abord deux affirmations de nature générale. Elles se rejoignent clairement sur leur contenu et soulignent *l'importance d'une pratique inclusive au niveau des services d'éducation et d'accueil pour enfants*.

*"The degree to which preschool programs are successful in including children with special needs into their programs should be considered an important indicator of overall program quality".*¹⁵

*"... it is apparent that inclusive child care and quality Child Care are one and the same. The essential processes and understandings are identical."*¹⁶

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) insiste également sur les *liens étroits entre inclusion et qualité des offres de services*.¹⁷

La littérature relève l'importance d'un ensemble d'aspects structurels pour la réussite de l'inclusion dans des services d'éducation et d'accueil pour enfants :

- ratio adultes – enfants ;
- taille des groupes ;
- accessibilité de la structure et locaux adaptés ;
- salaires et conditions de travail, ...

À côté de ces éléments, d'autres aspects plus conceptuels déterminent la réussite de la mise en place de pratiques inclusives. Nous en reprenons ci-dessous les plus importants :

Dombro, Colker and Dodge ¹⁸ affirment que *"... the essential component in the provision of quality Child Care is people – the adults, the children, the families – and the ways they all fit together and what they do. If we want to translate this into early childhood 'quality' language and 'best practice', this becomes all interactions between service staff and users (adults and children) and the Child Care programme. The nature and type of interactions together with the style of programme are far more important than the amount of equipment or number and frequency of interactions between caregiver and child."*

Ces deux auteurs poursuivent en déterminant *sept indicateurs clés pour une pratique de haute qualité dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants*. Ces indicateurs ne sont pas repris ici, mais ont participé à l'émission des recommandations de la troisième partie du présent document.

En 2004, "Child Care Law Center « "Children Now" et "Preschool California" ont retenu un certain *nombre de principes à la base d'une inclusion réussie dans le domaine « préscolaire »*.

¹⁴ Afin de ne pas altérer le propos des auteurs respectifs, toutes les citations sont reprises dans leur langue originale et ne sont pas traduites.

¹⁵ All children have individual needs. Building an inclusive preschool for all program; Child Care Law Center, 2004, p.1

¹⁶ Inclusion is a quality issue. Child Australia. 2004, p. 5

¹⁷ Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, UNESCO, 2009, p.10,

http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/43806_177849f.pdf

¹⁸ Inclusion is a quality issue. Child Australia, 2004, p. 1-2

Nous n'en reprenons ici que le premier: *“An inclusive preschool program must foster a collaborative relationship between teachers and family members to ensure high quality care for children and support parents as contributors to the program.”*¹⁹

Par ailleurs, ce document précise **les requis en matière de partenariat avec les parents** qui ont également été repris pour la rédaction des présentes recommandations.

La même idée de **l'importance d'un partenariat avec les parents** est reprise par d'autres auteurs. Ainsi, Kobelt Neuhaus (2010) souligne : *„Inklusion bedeutet, dass alle Menschen rund um das Kind zu seinem Wohle mit ihm zusammenwirken müssen. Die Familie ist als einflussreichster und zeitlich dauerhaftester Einflussfaktor für Leben und Entwicklung von Kindern von besonderer Bedeutung.“*²⁰, alors que Beck (2011) insiste sur la nécessité d'une collaboration en réseau avec les familles, mais également avec d'autres prestataires professionnels et instances autour de l'enfant et de la famille: *“Die erfolgreiche Bildung und Inklusion von Kindern mit einem speziellen Unterstützungsbedarf (...) erfordert die Zusammenarbeit mit Familien, mit anderen professionellen Angeboten und mit Behörden, aber auch mit örtlich vorhandenen intermediären Strukturen wie Vereine (...) um die Unterstützungsstrukturen zu etablieren (...)“*²¹

Un autre facteur d'importance pour la réussite de la mise en place d'une pratique inclusive relevé dans la littérature est le « **leadership** » **des directeurs des services d'éducation et d'accueil pour enfants**. Irwin, Lero et Brophy (2004) soulignent le « (...) rôle critique que semblent jouer les directrices au chapitre de la promotion et du soutien de bonnes pratiques d'intégration (...). Les éducatrices dont la directrice était un leader en matière d'intégration étaient beaucoup plus favorables à l'intégration d'enfants présentant une gamme variée de limitations fonctionnelles que les éducatrices dont la directrice ne militait pas en faveur de l'intégration. »²²

Le niveau de compétences pédagogiques et éducatives du personnel encadrant est également un élément considéré comme essentiel pour la qualité des pratiques inclusives mises en place. Citons à titre d'illustration Child Australia (2004) : *“The more you know about children the more effectively you can meet their needs “*. Ces connaissances sont requises dans tous les domaines du développement de l'enfant: cognitif, moteur, langagier, social, affectif... Elles constituent la base indispensable à l'évaluation du développement de l'enfant et à l'articulation d'un projet personnalisé de soutien au développement.

Finalement, **la personnalisation des activités offertes** dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants, leur adaptation aux besoins, aux demandes et aux possibilités d'un enfant constitue un dernier facteur relevé ici. Ceci ne concerne de toute évidence pas seulement les enfants en situation de handicap. Ainsi, Child Australia (2004) retient *“One of the hallmarks of a high quality programme is this ability to individualise.”*,²³ alors que Kobelt Neuhaus (2010) affirme : *„...Kinder – mit oder ohne Behinderung, mit oder ohne Migrationshintergrund - ... : Sie alle sollen in der Kita eine auf ihre individuellen Bedürfnisse ausgerichtete spezifische Förderung und Unterstützung erhalten.“*²⁴

3. RECOMMANDATIONS

Sur base de ce qui précède et en guise de conclusion, nous allons formuler ici quelques recommandations de bonnes pratiques en matière d'inclusion d'enfants en situation de handicap dans des services d'éducation et d'accueil pour enfants.

¹⁹ All children have individual needs. Building an inclusive preschool for all program; Child Care Law Center, 2004, p.2

²⁰ Inklusion – Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen; www.erzieherin.de, Daniela Kobelt Neuhaus, 2010, S. 6

²¹ Prof. Dr. Iris Beck: Inklusion – Eine Sichtweise aus der Wissenschaft, Schriftenreihe Theorie und Praxis 2011, Früh starten: Inklusion in der Kita; 2011, S. 14

²² Intégration : la prochaine génération de services de garde au Canada – Les Faits Saillants ; S.H. Irwin, S.S. Lero, K. Brophy, 2004, p. 5 & 7 ; www.specialinkcanada.org

²³ Inclusion is a quality issue. Child Australia, 2004, p. 5

²⁴ Inklusion – Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen; www.erzieherin.de, Daniela Kobelt Neuhaus, 2010, S. 3



Recommandation 1 – Réserver aux enfants en situation de handicap dans tous les services d'éducation et d'accueil pour enfants un nombre de places correspondant aux proportions naturelles de présence d'enfants en situation de handicap dans la population générale.²⁵

Pour le Topolino, le fait qu'un certain nombre de places soit réservé d'office aux enfants en situation de handicap et que leur admission ne puisse donc prêter à discussion semble constituer l'élément déterminant pour la réussite de l'inclusion de ces enfants. Cette dernière n'a jamais vraiment été remise en question, ni par le personnel, ni par les parents d'autres enfants.

Une visée pleinement inclusive demanderait le respect des proportions naturelles dans l'admission d'enfants à besoins spécifiques et d'enfants au développement typique.

Recommandation 2 – Mettre en place un véritable partenariat éducatif avec les parents de tous les enfants.

Il va de soi qu'il ne suffit pas de reconnaître seulement l'importance du rôle des parents. Les efforts à entreprendre doivent contribuer à développer des pratiques formalisées (entretiens semestriels ou annuels, rapports d'évolution, bilan des activités...) et non formalisées (feed-back quotidien, fêtes, activités associant les parents...) d'échange entre professionnels et parents. Ces échanges doivent se faire dans un langage accessible aux parents et dans le respect de leurs origines, de leurs habitudes et choix de vie, de leurs croyances et valeurs propres.

Exemples de bonnes pratiques :

- Prévoir deux entretiens par année avec les deux parents de chaque enfant pour leur remettre un petit bilan écrit, documentant le développement de leur enfant dans le cadre du service d'éducation et d'accueil.
- Prévoir deux fois par semaine une demi-heure de temps de consultation spontanée pour les parents.
- Prévoir l'organisation d'au moins une fête familiale par année, avec la participation active des parents.
- La communication étant un des piliers du partenariat éducatif, il est utile d'utiliser les TIC pour l'in-

²⁵ 10% au Luxembourg suivant estimations Pomona ; <http://www.pomonaproject.org/>
10 – 15% suivant littérature

formation générale des parents. Un site internet, voire intranet du service d'éducation et d'accueil permet de communiquer aux parents des documents audiovisuels sur les activités réalisées.

Recommandation 3 – Veiller à la mise en réseau des différents acteurs professionnels autour de l'enfant en situation de handicap et de la famille pour garantir coordination, cohérence et continuité des actions entreprises.

La collaboration coordonnée des différents acteurs professionnels – personnel encadrant de la Maison Relais Inclusive, services d'intervention précoce et autres services spécialisés, thérapeutes établis à leur propre compte, médecins, enseignants, ... - est nécessaire pour garantir aux enfants en situation de handicap et à leurs familles la cohérence des services offerts et leur continuité dans le temps, gages de leur efficacité et de la durabilité de leurs effets. Ceci est particulièrement important aux différents moments de transition dans l'encadrement et le suivi de l'enfant, que ce soit d'un service ou d'un professionnel vers un autre, que ce soit des services d'éducation et d'accueil pour enfants vers l'école, etc.

La coordination doit être formalisée de façon écrite afin de déterminer les missions et obligations des différents acteurs. Les voies de communication et d'échange doivent être définies et retenues par écrit – fréquence et organisation des réunions de coordination, modalités de documentation et de transmission d'informations, ...

Exemples de bonnes pratiques:

- Prévoir des réunions de concertation semestrielles avec les professionnels offrant des services (thérapeutiques, pédagogiques, etc.) aux enfants accueillis en service d'éducation et d'accueil.
- Inviter les enseignants des classes précoces et du cycle 1 de l'enseignement fondamental à un moment d'échange sur les enfants dont la scolarisation est prévue sous peu.

Recommandation 4 – Garantir un haut degré de compétences et de connaissances en matière de développement d'enfants, de concepts pédagogiques et de pratiques éducatives des encadrants professionnels.

Afin de pouvoir évaluer de façon différenciée le développement d'un enfant, dans l'optique d'élaborer conjointement avec les parents un projet personnalisé de soutien, les professionnels doivent se prévaloir de connaissances approfondies en matière de développement cognitif, moteur, langagier, social et affectif de l'enfant, en matière de concepts pédagogiques et de pratiques éducatives en structure d'éducation et d'accueil. Ces connaissances doivent être réparties sur les différents professionnels et leurs rôles respectifs dans la mise en œuvre de pratiques inclusives (cf. recommandation 3)

Exemples de bonnes pratiques :

- Réaliser des descriptions de tâches / postes écrites et les remettre aux collaborateurs.
- Réaliser des entretiens de développement professionnel avec tous les collaborateurs, au moins une fois tous les deux ans.
- Définir un plan de formation pour les collaborateurs et suivre sa mise en œuvre.
- Organiser des soirées thématiques internes au service, pour les collaborateurs et les parents.

Recommandation 5 – Personnaliser les offres d'activités suivant les demandes, besoins et ressources des enfants.

Inclusion ne veut pas dire que tous les enfants font la même chose, au même moment, dans les mêmes conditions. Au contraire. L'inclusion suppose la reconnaissance et le respect des spécificités, des particularités, des personnalités des uns et des autres. Il revient au personnel encadrant d'y veiller concrètement en choisissant et en adaptant les activités d'une telle façon que tous les enfants puissent y participer – s'ils le souhaitent – suivant leurs compétences et possibilités.



Exemples de bonnes pratiques :

- Établir après 3 mois de fréquentation du service d'éducation et d'accueil, un projet pédagogique personnalisé pour chaque enfant.
- Organiser des activités dirigées en fonction de ces projets pédagogiques et en regroupant des enfants susceptibles de profiter d'activités similaires.

Recommandation 6 – Documenter par écrit l'évolution de la situation de l'enfant en situation de handicap dans la structure d'éducation et d'accueil.

Il s'agit là d'un impératif dans une optique de démarche-qualité. La documentation écrite permet de pérenniser l'information utile (dans le temps et en dépit des changements de personnel), permet de l'évaluer et d'adapter l'offre en fonction, permet de la communiquer aux parents et aux autres professionnels, permet de réduire les imprécisions de la mémoire et permet de l'exploiter statistiquement.

Exemples de bonnes pratiques :

- Réaliser la documentation journalière à l'aide d'un petit carnet, circulant entre le service et le domicile de l'enfant.
- Réaliser une documentation journalière « interne » au service sous format électronique à l'aide de logiciels adaptés.
- Réaliser un rapport de suivi éducatif au moins une fois par année, sur base de la documentation journalière évoquée.

Recommandation 7 – Soutenir activement les directions des structures d'éducation et accueil pour enfants dans l'élaboration de stratégies proactives et dans la réalisation d'actions militantes en faveur d'une offre d'accueil inclusive et de bonne qualité.

Le rôle des directions dans la promotion de l'inclusion d'enfants à besoins spécifiques est d'une très grande importance et ceci aussi bien envers les collaboratrices et collaborateurs de la structure d'accueil, qu'envers les autorités et instances locales, communales ou régionales. Afin de pouvoir l'assumer, les directions doivent pouvoir recourir au soutien politique, administratif et matériel nécessaire.

Exemples de bonnes pratiques :

- Soutenir matériellement et financièrement des projets de services d'éducation et d'accueil promouvant explicitement l'inclusion de tous les enfants.
- Soutenir matériellement et sur un plan logistique les services d'éducation et d'accueil dans la communication externe de projets et de résultats (publications, presse, etc.) en lien avec l'inclusion de tous les enfants.

Recommandation 8 – Mettre en place une pratique d'évaluation interne régulière et formalisée des concepts et des pratiques.

L'élaboration même du présent document a souligné l'importance d'une évaluation récurrente des concepts élaborés et de leur opérationnalisation, afin d'assurer leur adaptation permanente aux évolutions structurelles et aux demandes et besoins des différents acteurs, dont en première les enfants et leurs parents.

Exemples de bonnes pratiques :

- Réaliser à intervalles réguliers des évaluations de certaines pratiques et de certains processus, à l'aide de différents outils (questionnaires, réunions, échelles, etc.)
- Établir sur base de l'évaluation et des « déficits » constatés un plan d'action et d'amélioration.

Maison Relais Inclusive TOPOLINO
141, avenue de la Liberté
L-4602 DIFFERDANGE
Tel.: 58 29 57 ou 37 91 91 254
topolino@apemh.lu



4. BIBLIOGRAPHIE

Deutschsprachige Literatur

1. Ahrbeck, Bernd: Der Umgang mit Behinderung, Besonderheit und Vielfalt – Gleichheit und Differenz (Kohlhammer, 2011)
2. Albers, Timm: Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten (Reinhardt Verlag, 2011)
3. Albers, Timm; Bree, Stefan; Jung, Edita; Seitz, Simone: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita (Herder Verlag, 2012)
4. Anderlik, Lore: Montessori - Ein Weg zur Inklusion. Überlegungen aus der Praxis – für die Praxis (Verlag Modernes Lernen, 2011)
5. Biewer, Gottfried : Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik (UTB,2009)
6. Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise: Der Index für Inklusion für Tageseinrichtungen für Kinder. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln (GEW, 2006)
7. Bräu, Karin; Carle, Ursula; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion (Schneider Verlag, 2011)
8. Bürli, Alois; Strasser, Urs; Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration / Inklusion aus internationaler Sicht (Klinkhardt, 2009)
9. Eckstein, Christiane; Filipovic, Alexander; Oostenryck, Klaus (Hrsg.): Beteiligung, Inklusion, Integration (Aschendorff Verlag, 2007)
10. Heimlich, Ulrich; Behr, Isabel: Inklusive Qualität in Kindertageeinrichtungen. Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (2006)
11. Heimlich, Ulrich; Behr, Isabel (Hrsg.): Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven (LIT Verlag, 2009)
12. Heimlich, Ulrich; Behr, Isabel: Integrative Qualität im Dialog entwickeln – auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (LIT Verlag, 2005)
13. Heimlich, Ulrich: Gemeinsam von Anfang an: Inklusion für unsere Kinder mit und ohne Behinderung (Reinhardt, 2012)
14. Herm, Sabine: Gemeinsam spielen, lernen und wachsen: Das Praxisbuch zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen (Cornelsen, 2012)
15. Jerg, Jo: Inklusion von Anfang an – Entgrenzung als Herausforderung für eine inklusive Gestaltung von Kindertagesstätten. In: Frühe Kindheit / Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) 4/2010

16. Klein, Ferdinand: Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen (Bildungsverlag EINS, 2010)
17. Klein, Ferdinand: Inklusion von Anfang an. Bewegung, Spiel und Rhythmik in der inklusiven Kita-Praxis (Bildungsverlag EINS, 2012)
18. Kobelt-Neuhaus, Daniela (Hrsg.): Qualität aus Elternsicht. Gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung (Seelze, 2001)
19. Körper-Mommertz, Nicole; Schweinsberger, Angelika; Niessen, Stefanie; Scheina, Daniela: Kinder in der Kita heilpädagogisch begleiten und fördern – Inklusion im Kontext einer Regeleinrichtung. Ein Praxisbuch (bhp Verlag, 2011)
20. Kreuzer, Max; Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (Reinhardt Ernst, 2008)
21. Kron, Maria; Papke, Birgit; Windisch, Marcus (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung (Klinkhardt, 2010)
22. Kron, Maria; Papke, Birgit: Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung (Klinkhardt, 2006)
23. Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen (Projekt Verlag, 2008)
24. Platte, Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse (Klinkhardt, 2006)
25. Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas: Von der Integration zur Inklusion (Nomos Verlagsgesellschaft, 2008)
26. Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt (Westdeutscher Verlag GmbH, 2006)
27. Rödler, Peter; Greving, Heinrich; Mürner, Christian; Dederich, Marcus (Hrsg.): Inklusion statt Integration? (Psychosozial Verlag, 2006)
28. Schöler, Jutta (Hrsg.), Fritzsche, Rita; Schastok, Alrun: Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam (Cornelsen, 2007)
29. Sarimski, Klaus: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten (Kohlhammer, 2012)
30. Thalheim, Stephan; Jerg, Jo; Schumann, Werner (Hrsg.): Inklusion im Kindergarten. Qualität durch Qualifikation (Reutlingen, 2008)

Littérature française

1. Herrou, Cécile ; Korff-Sausse, Simone : L'intégration collective de jeunes enfants handicapés (Edition érès, 2010)
2. Belmont, Brigitte : Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers (Actes de l'université d'automne, 2011)

3. Plaisance, Eric ; Belmont, Brigitte ; Vérillon, Alette ; Schneider, Cornelia : Intégration ou inclusion ?
Éléments pour contribuer au débat (dans La nouvelle revue de l'adaptation
et de la scolarisation – no 37 – 1er trimestre 2007)
4. Restoux, Pauline ; Cusset, Sylvie ; Botta, Jean-Marc : L'accueil d'un enfant différent : crèches,
haltes-garderies, assistantes maternelles (Editions WEKA, 2005)
5. Taylor, Lisa ; Lafontaine, Monique ; Lambert, Martine : Cinq clés pour faciliter l'intégration d'un enfant
ayant des besoins particuliers (ISEHMG, 2010)
6. Thériault, Chantal : Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers
(Editions Quebecor, 2007)
7. Tremblay, Philippe ; Poncelet, Géraldine ; Maerlan Frédérique : Oser la différence. Guide pour la
formation d'animateurs à l'intégration d'enfants en situation de handicap dans les activités
extrascolaires (Badje, 2008)
8. Vandebroeck, Michel ; Boudry, Caroline ; De Brabandere, Katlijne ; Vens, Nina: L'inclusion des
enfants ayant des besoins spécifiques (VBJK, 2010)





"et ass normal,
verschidden ze sinn"

II







II. 2. Vom Altenheim zum Mehrgenerationenhaus
Von der Integration zur Inklusion
Fondation Lëtzebuerger Blannevereenegung

Beiträge zur Inklusion

II. 2. Vom Altenheim zum Mehrgenerationenhaus – Von der Integration zur Inklusion Fondation Lëtzebuerger Blannevereenegung





II. 2. Vom Altenheim zum Mehrgenerationenhaus – Von der Integration zur Inklusion

Fondation Lëtzebuenger Blannevereenegung

Das „Blannenheem“ unter der Trägerschaft der „Fondation Lëtzebuenger Blannevereenegung“ hat sich 2009 dazu entschlossen, im Rahmen intergenerationaler Arbeit eine Maison Relais im Haus zu eröffnen. Ursprünglich als Pilotprojekt initiiert und unterstützt durch das „Ministère de la Famille et de l'Intégration“ hat sich eine Struktur entwickelt in der Jung und Alt mit und ohne Behinderung in regem Kontakt ihren Alltag miteinander verbringen.

1972 zogen die ersten 13 Bewohner im „Weißen Schlösschen“ ein. Seither entwickelte sich das Blannenheem zu einem Zuhause für 195 Senioren mit und ohne Sehbehinderung. Hier finden die Bewohner nicht nur einen Ort ihren Lebensabend zu verbringen, sondern haben auch die Möglichkeit aktiv am gesellschaftlichen Leben der Gemeinde Mersch teilzunehmen.



Eine Besonderheit ist, dass seit Juli 2009 Kinder im Alter von 3 Monaten bis 4 Jahre das Haus mit Leben füllen. In der Maison Relais Bieschbech werden von montags bis samstags zwischen 5 Uhr und 21 Uhr bis zu 96 Kinder betreut, die täglich im Kontakt zu den Senioren stehen. Die Maison Relais arbeitet nicht nur intergenerational sondern auch nach dem Gedanken der Inklusion. Kinder mit und ohne Behinderung wachsen zusammen auf.



Das Personal besteht aus 22 pädagogischen MitarbeiterInnen sowie aus einer Heilpädagogin, einer Ergotherapeutin, einer Sozialpädagogin und einer Psychomotorikerin um den individuellen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden.

Kinder bis zu zwei Jahren haben die Möglichkeit in einer festen Gruppe zu spielen, zu experimentieren und sich zu entfalten. Auch schon unsere Kleinsten haben täglich Kontakt durch Besuche und gemeinsame Aktivitäten mit den Bewohnern.

Kinder ab zwei Jahre haben in den letzten Jahren ihren Aufenthalt in der Maison Relais in offenen Gruppen verbracht. Das offene Konzept ermöglichte, dass die Kinder selbst bestimmen konnten, mit wem sie ihre Zeit verbringen und an welchen Aktivitäten sie teilnehmen.

Um jedoch die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes in Zusammenarbeit mit den Eltern besser beobachten zu können werden ab Januar 2014 die Kinder in festen Gruppen mit festen Bezugspersonen betreut.

Dieses neue Konzept ermöglicht den Kindern, das Bedürfnis nach sicherer Bindung, weiterhin aufrechtzuerhalten. In zunehmendem Alter haben sie dann die Möglichkeit durch gruppenübergreifende Aktivitäten selbständiger zu werden.

Das Haus

Die Gruppenräume sind so gestaltet, dass sich die Kinder aufgehoben und sicher fühlen und den Raum als Lebensort ihrer eigenen Entwicklung nutzen können. Hier wird gemeinsam gefrühstückt und gespielt, es gibt Ruhezeiten und Bauecken. Verschiedene Materialien stehen den Kindern zum Entdecken und Ausprobieren zur Verfügung. Feste Aktivitäten runden den Tagesablauf ab.

Der große Turnsaal bietet Platz zum Klettern und Toben, zum Bau von Bewegungslandschaften und Sammeln motorischer Erfahrungen. Ein vielfältiges Materialangebot ermöglicht individuelle Aktivitäten für die Kinder. Abgerundet wird dies durch einen weiteren psychomotorisch gestalteten Raum auf gleicher Ebene.

Der Snoezelraum wird von den Babys gerne zum Kuseln und Ruhen genutzt. Die Großen machen neue Sinneserfahrungen auf dem Wasserbett und entspannen sich durch visuelle und akustische Reize.

Im Lehmraum wird gematscht und geformt. Durch das freie Spiel mit dem Lehm werden die Fantasie und die Kreativität angeregt. Hier machen die Kinder taktile Primärerfahrungen die für ihre weiteren Entwicklungsschritte wichtig sind.

Den Kindern stehen bei jedem Wetter zwei Spielplätze in unmittelbarer Nähe zur Verfügung. Direkt von den Gruppenräumen zugänglich finden die Kinder reichlich Platz zum Bobbycar- und Fahrradfahren. Hier treffen sie sich auch mit den Senioren zum Spielen, Singen oder Geschichten erzählen.

Der Naturspielplatz lädt mit seiner hügeligen Geländeform zum Balancieren, Rutschen, Rollen und Klettern ein. Ein großer überdachter Sandkasten wird bei jedem Wetter benutzt. Im Weidentunnel und in den Hecken können sich die Kinder verstecken. Bänke und Tische laden zur Begegnung mit den Senioren ein.

Weitere Angebote für die Kinder in der Maison Relais:

- Gartengruppe: Hier werden den Jahreszeiten entsprechend Gemüse und Früchte angebaut und daraus leckere Speisen hergestellt oder frisch aus dem Beet verzehrt.
- Précocegruppe: Kinder ab 3 Jahren die im darauffolgenden Sommer die „Spillschoul“ besuchen, werden spielerisch auf ihren Schulanfang vorbereitet.

- Waldtag: Einmal in der Woche verbringt eine Gruppe von bis zu neun Kindern einen Nachmittag im Wald. Es ist geplant dieses Angebot ganztags anzubieten.
- Vieztag: Im Herbst werden die Äpfel im Garten geerntet und daraus Viez gepresst.

JUNG UND ALT ZUSAMMEN UNTER EINEM DACH

Die Woche im Blannenheem gestaltet sich folgendermaßen:
Die Kinder frühstücken täglich zusammen mit den Senioren und essen auch mit ihnen im Restaurant zu Mittag. Zusätzlich frühstücken die Kinder einmal die Woche mit den Bewohnern in deren Wohnbereich. Ebenso wird einmal im Monat das, von den Kindern und Senioren zusammen gekochte Essen im „Stiffchen“ gemeinsam eingenommen.



Weitere Aktivitäten schließen sich nach verschiedenen Themen an. Montags wird gemeinsam gemalt und gebastelt. Dienstags singen die Kinder mit den Senioren Kinder- und luxemburgische Volkslieder. Mittwochs werden Kuchen und Plätzchen gebacken. Donnerstags werden bevorstehende Feste und Feierlichkeiten vorbereitet. Freitags besuchen die Kinder die Bewohner zum zwanglosen „Hallo“-Sagen und verbringen gemeinsame Zeit.

Das Blannenheem legt Wert darauf, dass traditionelle Feste und Feiertage gemeinsam gestaltet werden. Die Kinder gehen an Lichtmess mit selbstgebastelten Laternen durchs Haus „lichten“ und an Ostern „klibberen“. An Karneval wird zusammen getanzt und im Dezember kommt „de Kleeschen“ zu Groß und Klein. Geburtstagskinder, ob Jung oder Alt, bekommen ein Ständchen gesungen und werden mit selbstgebastelten Geburtstagskarten beschenkt. Wenn die Tage schon wieder kürzer werden, werden nicht aus Kürbissen, sondern aus „Rommelen“ zusammen Traulichter geschnitzt.

Alle Aktivitäten sind den Jahreszeiten und den luxemburgischen Gebräuchen angepasst. Die Kinder lernen so die Traditionen kennen und bei den Senioren bleiben sie erhalten. Besonders den Menschen mit Demenz bieten diese Aktivitäten Orientierung und Rückhalt.

Anfangs hatten manche Kinder Berührungsängste gegenüber den Senioren. Durch geduldiges Herantasten entwickelten sich langsam Vertrauen und Zuneigung. Heute besuchen die Kinder die Senioren

täglich, reden mit ihnen und setzen sich auf ihren Schoss. Es haben sich sogar „Freundschaften“ geschlossen.

Das Miteinander der Kinder und Bewohner zeigt sich als schönes und bereicherndes Element für alle. Die älteren Menschen werden mit der Offenheit und Unvoreingenommenheit der Kinder konfrontiert, die das Alter und deren Beeinträchtigung als nichts Außergewöhnliches ansehen und mit Spaß Senioren in ihren Rollstühlen schieben und Gehhilfen inspizieren. Angesichts dieser kindlichen Neugier, mit denen die Kleinen den älteren Bewohnern des Hauses begegnen, fühlen diese sich als Personen ohne Makel und Defizite wahrgenommen und lassen sich von der Freude der Kinder anstecken. Von diesem intergenerationellen Konzept profitieren sowohl die Kinder als auch die Senioren.

INKLUSION

Der inklusive Charakter der Maison Relais stellt ein gemeinsames Leben, Spielen und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung in den Vordergrund. Das Team bemüht sich, Kindern mit speziellen Bedürfnissen und deren Familien einen adäquaten Raum für Begegnung und Entwicklung zu bieten und arbeitet deshalb eng mit den Frühförderdiensten zusammen. Unser Motto lautet: *„Et ass normal, verschidden ze sinn!“*.

Zurzeit sind drei Kinder mit speziellen Bedürfnissen in der Maison Relais integriert. Unser Ziel ist es aber, immer mehr Kinder mit Einschränkungen und Behinderungen aufzunehmen und ihnen eine bestmögliche Förderung zukommen zu lassen und den nichtbehinderten Kindern die Möglichkeit zu geben von diesen zu lernen. Gegenseitiger Respekt, Verständnis, Hilfe und Freundschaft ermöglichen ein zufriedenes Leben in der Gemeinschaft.





DAS ZUSAMMENLEBEN IST NICHT MEHR WEGZUDENKEN:

Das „Blannenheem“ ist die einzige Institution in Luxemburg, die mehrere Generationen tagtäglich zusammen unter einem Dach vereint und ein aktives Zusammenleben gestaltet. Für die Bewohner, die Kinder und das Personal des „Blannenheems“ gehört der intensive Austausch zur Selbstverständlichkeit. Somit ist die Maison Relais aus dem Alltagsgeschehen des „Blannenheems“ nicht mehr wegzudenken und das Geplapper, die Lebensfreude und die gemeinsamen Aktivitäten zu einem festen Bestandteil innerhalb des Hauses geworden.

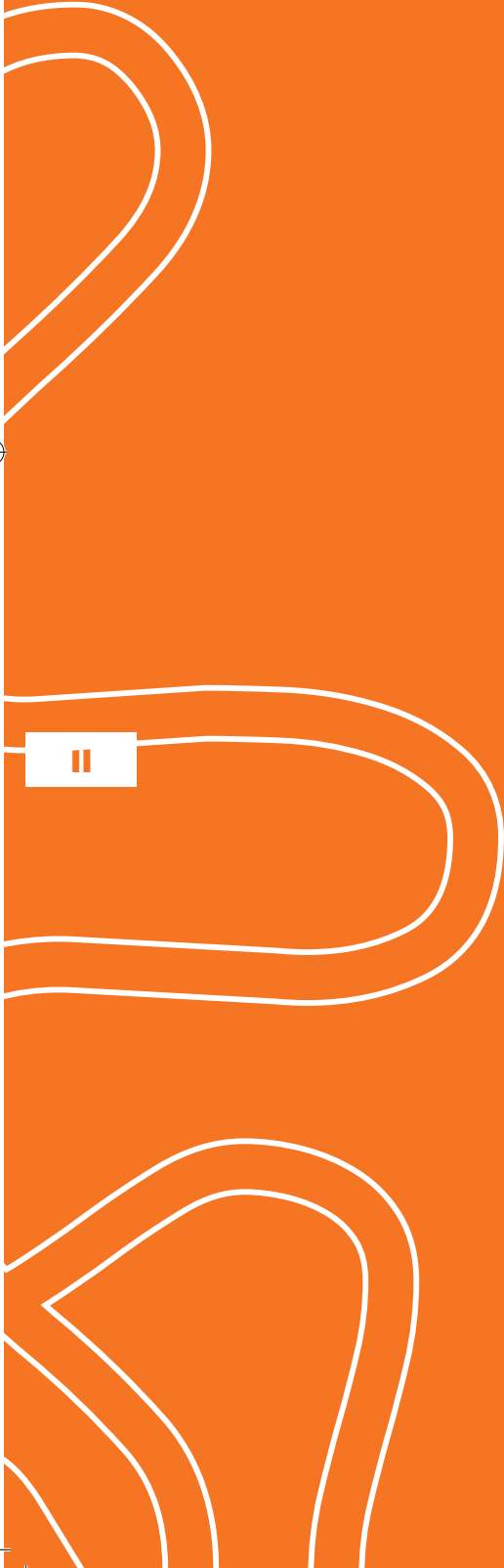
Das intergenerationelle und inklusive Konzept erweist sich somit sowohl für die Kinder als auch für die Bewohner als gegenseitige Bereicherung und hat sich binnen kürzester Zeit zu einem unverzichtbaren Aspekt des Wohnens im „Blannenheem“ entwickelt. Darüber freuen sich vor allem die Kinder, die Bewohner des Hauses und auch all diejenigen, die an dieses Vorhaben geglaubt, es unterstützt und dazu beigetragen haben, es in die Tat umzusetzen.

Maison Relais Bieschbech
47 Rue de Luxembourg
L-7540 Berschbach
Tél: 32 90 31 - 071

Nadine Biermann et Monika Kukawka



"one face,
one language"







II. 3. Notre expérience sur l'inclusion The International Kindergarten a.s.b.l.



II. 3. Notre expérience sur l'inclusion
 The International Kindergarten a.s.b.l.

Beiträge zur Inklusion



II. 3. Notre expérience sur l'inclusion The International Kindergarten a.s.b.l.

The International Kindergarten a été fondé en 1975 et est conventionné par l'Etat.

En 1984 déjà, The International Kindergarten ouvrait son premier groupe d'intégration. Aujourd'hui, le foyer de jour dispose de 30 places dont 4 places sont réservées à l'Inclusion d'enfants à besoins spéciaux (EBS), présentant soit un handicap mental, moteur, soit des troubles du comportement.

Les enfants âgés de 2 à 4 ans peuvent être inscrits à plein temps ou à mi temps, avec ou sans repas.

POURQUOI L'INCLUSION ?

L'inclusion c'est une certaine conception de l'homme, c'est une attitude basée sur des valeurs comme l'estime, l'acceptation, la reconnaissance, la dignité, la participation, le travail en équipe.

L'Inclusion signifie que TOUS les enfants sont bienvenus au Kindergarten.

Le foyer de jour est un lieu de vie et d'apprentissage dans lequel les petits enfants se sentent tous acceptés, reconnus quelles que soient leurs aptitudes individuelles.



Notre but est avant tout

- d'encourager le « VIVRE ENSEMBLE » avec nos différences et nos ressemblances. Les parents et enfants apprennent à dominer leurs à-prioris, leurs craintes et réticences liés à l'inclusion, qui au fil du temps, sont balayés par cette belle expérience vécue ensemble.
- de favoriser les contacts sociaux des enfants,
- d'apporter un soutien moral aux parents d'enfants à besoins spéciaux.

Un travail d'appui est mis en place avec l'équipe éducative, les parents, les thérapeutes pour aider au mieux l'enfant dans son développement social, psychomoteur et affectif. Ces 3 parties se rencontrent périodiquement pour un échange et travail d'évaluation concernant l'EBS.

« (...) chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, (...) les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins(...) (**La Déclaration de Salammanque, UNESCO 1994**) »

L'INCLUSION: ÇA SE PASSE COMMENT ?

VOLET PRATIQUE

Au « The International Kindergarten », les places libres réservées à l'inclusion sont annoncées aux services de rééducation et d'intervention précoces, et c'est surtout par le biais de ces services que les admissions se font.

Une phase d'adaptation est prévue de 5 jours ouvrables minimum pour les enfants à besoins spéciaux, comme pour tous les autres enfants. Elle peut être prolongée si besoin.

Le contact est pris très vite avec le service qui suit l'enfant pour une première réunion d'échange.

Lorsqu'un agent éducatif est engagé comme aide supplémentaire dans le groupe, il incombe à l'éducateur diplômé souvent plus expérimenté de prendre en charge l'enfant à besoins spéciaux et de mettre en place le travail d'appui de cet enfant.

Le personnel fait appel au service INCLUSO (Centre de ressources pédagogiques et formatives en matière d'inclusion-A.P.E.M.H.) soit pour obtenir de l'aide pour l'enfant EBS admis, soit pour clarifier le diagnostic d'un enfant suspecté d'un retard dans un domaine précis.

Au Kindergarten, les enfants appareillés peuvent bien sûr apporter leur chaise ou matériel spécial.

Les enfants à besoins spéciaux participent à toutes les activités du foyer.(activités pédagogiques , promenades, sorties piscine, théâtre....)et sont souvent pris en charge dans un petit groupe de 4 à 5 enfants, lorsque la personne assurant l'appui est présente .

Au Kindergarten, par principe, l'enfant à besoins spéciaux n'est jamais pris en charge en individuel pour éviter la stigmatisation....

Pour des raisons d'organisation, nous permettons aux thérapeutes de venir faire leur thérapie au foyer de jour. Une salle spécifique leur est attribuée pour leur séance. C'est le seul moment où l'enfant à besoins spéciaux est pris en individuel.



Le rapport rédigé sur l'enfant et qui sert de base de discussion entre les parents, le personnel et les thérapeutes est rédigé, dans la mesure du possible, dans une langue comprise des parents !!! Par respect et soucis de transparence !

Il faut souligner qu'au Kindergarten comprendre et se faire comprendre revêt une grande importance !! Et que l'on met un point d'honneur sur la diversité culturelle et linguistique.

Les enfants sont bien sûr autorisés à parler leur langue maternelle dans leurs diverses interactions. (jeux libres etc)

Notre approche « *one face, one language* » a été mise en place après le séjour d'une collaboratrice scientifique de l'Université de Luxembourg. (Doctorat sur la diversité linguistique dans les structures d'accueil des jeunes enfants au Luxembourg)

Le français et le luxembourgeois sont les 2 langues principales dans la communication avec les enfants ainsi qu'entre adultes. Par exemple, dans le groupe « Sonnenblumen » les enfants savent que leur éducateur Francesco ne parle que français et que leur éducatrice Jacqueline ne parle que luxembourgeois.

D'autres langues (par ex. le portugais, l'italien, l'allemand) sont utilisées surtout pour assurer la compréhension, quand la langue n'est pas la finalité mais le moyen (par exemple : communiquer des règles, clarifier un incident, mais aussi établir un rapport émotionnel quand l'enfant est triste, décentré).

En plus de ce multilinguisme quotidien, les autres langues maternelles sont intégrées lors des activités spécifiques (Les salutations dans le « Stuhlkrees », sur le mur des familles) comme partie du concept interculturel du foyer. Cette ouverture aux langues vise surtout à soutenir le développement socio-émotionnel : se sentir accepté et bienvenu, développer un sentiment d'appartenance.

En parallèle, les enfants vivent une expérience sur la différence : comprendre qu'on parle autrement dans d'autres familles et que cette diversité est normale et reconnue au foyer de jour.

Lors des réunions de parents, un grand effort est fait pour que tous les parents comprennent et participent et nous avons donc recours systématiquement à la traduction simultanée.

Petits conseils pour les chargés de direction qui commencent l'inclusion dans leur structure !

- Accepter un enfant à mi- temps, au début, afin de ne pas surcharger l'éducateur et le démotiver.
- Nommer pour cet enfant un éducateur référent qui fera lui seul le lien avec la famille. (Il sera le seul interlocuteur)
- Prévoir dès l'admission une rencontre avec les thérapeutes qui suivent l'enfant et qui le connaissent depuis un certain temps.
- Faire appel de suite au service INCLUSO qui vient sur place pour observer l'enfant dans le groupe au sein d'une activité pédagogique et apporte une aide précieuse à l'éducateur référent.
- L'éducateur référent de l'enfant à besoins spéciaux doit pouvoir bénéficier d'un soutien constant de son chargé de direction et de l'équipe (lors des réunions d'équipe qui permettent l'écoute et les échanges de bonnes pratiques.
- Les réunions concernant l'EBS se feront en présence des parents et dans un esprit de partenariat.

The International Kindergarten
5, Rue de Nassau
L-2213 Luxembourg
Tel: 447122

Martine Pinzi, chargée de direction





