



**MINCE Kompendium
für
Inclusive Community
Education**



lebenshilfe
Wege für Menschen

<http://www.lebenshilfen-sd.at>



<http://www.bapid.com>



 Stephansstift
**Zentrum für
Erwachsenenbildung**

<http://www.zeb.stephansstift.de>



<http://www.malidom.hr>




SPOŁECZNA AKADEMIA NAUK
ŁÓDŹ

<http://www.lodz.san.edu.pl>



<http://www.fenacerci.pt/web>



<http://www.cudvcrna.si>





Funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



Dieses Projekt wird unterstützt durch das Bundesministerium für Bildung (BMB) sowie durch die europäische Kommission.

MINCE – Model for Inclusive Community Education

2015-1-AT01-KA204-005098

Laufzeit: November 2015 – Oktober 2017

<http://www.mince-project.eu>

Inhalt

1.	Einleitung	6
1.1.	Soziale und gesetzliche Grundlage von MINCE	9
1.2.	MINCE – Model for Inclusive Community Education: Kurzbeschreibung	14
1.3.	Kompendium für Inclusive Community Education	17
2.	Theoretischer Rahmen: Behinderung, Inklusion und Community Education.....	20
2.1.	Behinderung – Verschiedene Ansätze.....	22
2.1.1.	Das medizinische Modell	22
2.1.2.	Das soziale Modell.....	22
2.1.3.	Das transaktionale Modell	23
2.1.4.	Der humanökologische Ansatz, das biopsychosoziale Modell und der Disability Creation Process (DCP).....	24
2.1.5.	Der menschenrechtsbasierte Ansatz.....	26
2.2.	Spezielle Bedürfnisse von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung	30
2.2.1.	Kognitive Prozesse und Lernen.....	30
2.2.2.	Kommunikation	30
2.2.3.	Soziale Interaktionen	31
2.2.4.	Selbstvertrauen und Motivation	32
2.2.5.	Körperliche Gesundheit und motorische Fähigkeiten	33
2.2.6.	Modell für Lebensqualität.....	33
2.3.	Soziale Inklusion	39
2.3.1.	Humanökologischer Ansatz zu Inklusion	39
2.3.2.	Ziele und Effekte von sozialer Inklusion	41
2.4.	Inclusive Education, Community Education und personenzentriertes Planen.....	44
2.4.1.	Was ist Community Education?	44
2.4.2.	Inclusive Education – Verschiedene Ansätze.....	45
2.4.3.	Ziele und Wirkungen von Inclusive Education und von Community Education	47

2.4.4.	Vorteile von Peer-Unterstützung als einem Ansatz für Inclusive Education	48
2.4.5.	Personenzentriertes Planen	49
2.4.6.	Existierende Ressourcen zu Inklusion und Community Education.....	50
3.	Inklusiver Ansatz für Community Education.....	63
3.1.	MINCE – ein Model for Inclusive Community Education	65
3.2.	Produkte von MINCE – Beschreibung und Perspektiven für die Umsetzung	66
3.2.1.	MINCE Curriculum für Peer-Vermittlung	66
3.2.2.	MINCE Guidelines für Peer-VermittlerInnen in leicht lesbarer Sprache – STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung.....	69
3.2.3.	MINCE Curriculum für Fachkräfte in der Behindertenarbeit	70
3.2.4.	MINCE Guidelines für Einrichtungen der Behindertenhilfe.....	72
3.2.5.	MINCE Movie.....	73
3.3.	Zusätzliche Effekte des inklusiven Ansatzes für Community Education – Gemeinschaften ermächtigen.....	81
	Quellen	84
	Quellen nationaler Beispiele und Ressourcen zu Inklusion:	88

1. Einleitung

Trotz vieler sozialer und politischer Veränderungen besteht für Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung noch immer ein hohes Risiko, diskriminiert zu werden. Befangenheiten gegenüber Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung sind in alltäglichen Situationen zu beobachten. Unwissen über intellektuelle Behinderung, Erfahrungen und existierende Stereotypen ist einer der Gründe, die zu Stigma und Diskriminierung führen. Dies zeigt sich vor allem daran, dass Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung in der Gesellschaft nahezu nicht sichtbar sind. Außerdem sind Menschen mit Behinderung öfter Schikane, Beschimpfungen und Gewalt ausgesetzt und werden von Dienstleistungsanbietern öfter unzureichend behandelt. Dies führt zu einem schwächeren Selbstbewusstsein bei Menschen mit Behinderung, zur Angst, sich in der Öffentlichkeit zu zeigen und am Gemeinschaftsleben teilzunehmen, Betreuung und Hilfe aufzusuchen oder darüber zu berichten, dass sie beschimpft oder respektlos im Hinblick auf ihre Rechte behandelt werden.

Das Projekt **MINCE – Model for Inclusive Community Education** (Modell für inclusive Community Education, also inklusive Bildung in der Gemeinschaft) ist so gestaltet, dass Inklusion von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung gefördert und Barrieren abgebaut werden, damit Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung von der Gesellschaft als unabhängige Individuen wahrgenommen und behandelt werden, die ihre eigenen Vorlieben und Wünsche haben und ihre eigenen Entscheidungen treffen können. Die Hauptziele von MINCE sind:

- Bewusstseinsbildung in der Gesellschaft, um sowohl den Bedürfnissen von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung zu begegnen als auch soziale Barrieren und Diskriminierung abzubauen
- Zusammenarbeit mit Peer-VermittlerInnen in Bezug auf Inklusion von Menschen mit intellektueller Behinderung
- Training für Peer-VermittlerInnen für Interessensvertretung und Inklusion
- Weiterentwicklung professioneller Fähigkeiten für Fachkräfte, die mit Menschen mit Behinderung arbeiten

Kapitel 1 enthält die soziale und rechtliche Grundlage eines Konzepts von Inklusion für Menschen mit intellektueller Behinderung, eine kurze Beschreibung des MINCE Projekts (die sogenannten intellektuellen Outputs, die Produkte des Projekts werden in Kapitel 3 vorgestellt) und seiner Zielgruppe und eine Beschreibung des Kompendiums für Inclusive Community Education.

Alle Kapitel enthalten leicht lesbare Zusammenfassungen.



Zusammenfassung von Kapitel 1

Menschen mit Behinderung werden noch oft ausgeschlossen.

Dieses Kapitel beschreibt

- die **Gesetze**, die mit der Inklusion von Menschen Behinderung zu tun haben
- das Projekt **MINCE**
- das **Handbuch**.

1.1. Soziale und gesetzliche Grundlage von MINCE

Im Jahr 2002 (Balcerzak-Paradowska) lebten weltweit über 500 Millionen Menschen mit verschiedenen Formen von Behinderung, diese Zahlen steigen. In der Europäischen Union leben rund 80 Millionen Menschen mit schwerer Behinderung, das entspricht einem Anteil von 3 bis 4 % der Menschen mit Behinderung (ca. 10% der Gesamtbevölkerung sind Menschen mit Behinderung). Menschen mit Behinderung werden oft marginalisiert und von der vollständigen Teilhabe am sozialen Leben ausgeschlossen, sie habend also mangelnde oder begrenzte Möglichkeiten an Teilhabe, Einfluss und Nutzung der Grundrechte, der öffentlichen Institutionen und der Dienstleistungen, die für alle Mitglieder der Gesellschaft verfügbar sein sollten (Sobolewski et al. 2009). Eigenschaften wie „abhängig“, „hilflos“, „unfähig, ihre/seine eigenen Interessen wahrzunehmen“ werden noch immer gebraucht, um Personen mit Behinderung zu charakterisieren. Keine andere Gruppe von Menschen ist historisch so umfassend von Exklusion betroffen wie Menschen, die als schwer behindert beschrieben werden (Bernasconi, Böing 2016).

In diesem Kontext sind Aktionen notwendig zu setzen, die die volle Bandbreite an zivilen, politischen, sozialen und ökonomischen Rechten für Menschen mit Behinderung schützen und gewährleisten. Dieses Ziel wurde 2006 in der *UN-Behindertenrechtskonvention* hervorgehoben, die 2007 von der EU und Deutschland, 2008 auch von Österreich ratifiziert wurde. Mit der Ratifizierung der Konvention verpflichten sich die Länder, die bürgerlichen, kulturellen, ökonomischen, politischen und sozialen Rechte von Menschen mit Behinderung zu schützen. Der Fokus liegt dabei auf folgenden Bereichen:

- Diskriminierung von Menschen mit Behinderung entgegenwirken;
- Rechte von Frauen mit Behinderung;
- Rechte von Kindern mit Behinderung;
- Bewusstseinsbildung für Probleme, die mit Behinderung zusammenhängen;
- Sicherstellung, dass Gebäude und Informationen zugänglich sind;
- Wichtigkeit, spezielle Maßnahmen zu ergreifen, um die Sicherheit von Menschen mit Behinderung in Zeiten von bewaffneten Konflikten zu gewährleisten;
- das Recht von Menschen mit Behinderung auf Mobilität inklusive dem Zugang zu unterstützenden Geräten und Technologien, Mobilitätshilfen sowie entsprechende Ausbildung bei leistbaren Kosten;
- das Recht auf gleichwertigen Zugang zum Gesundheitswesen;

- das Recht, zur Teilhabe in allen Lebensbereichen: physisch, mental, sozial und beruflich;
- das Recht auf Arbeit und das Recht, vernünftige Einrichtungen am Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt zu bekommen;
- die Verpflichtung, behinderungsbezogene Daten zu sammeln, um bei der Umsetzung der Konvention zu helfen;
- die Wichtigkeit von internationaler Förderung und Kooperation zur vollständigen Realisierung der Rechte, die die Konvention beinhaltet;
- die Wichtigkeit von inklusiven nationalen Umsetzungsmechanismen.

Von besonderer Bedeutung ist Artikel 19: *Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft*. Er legt fest, dass alle Menschen mit Behinderung das gleiche Recht wie andere haben, in einer Gemeinschaft als gleichwertige BürgerInnen mit gleichen Wahlmöglichkeiten zu leben, mit der Unterstützung, die sie benötigen, um vollständig an Gemeinschaftsaktivitäten teilnehmen zu können, zur Arbeit zu gehen, in eigenen Häusern zu leben, zur Schule zu gehen. Menschen mit Behinderung sollen die gleichen Wahlmöglichkeiten, die gleiche Kontrolle und die gleiche Freiheit haben wie andere BürgerInnen auch.

Um die Entscheide der Konvention zu erfüllen, hat die Europäische Kommission die Europäische Behindertenstrategie (2010–2020) veröffentlicht, um die aktive Inklusion und die vollständige Teilhabe von jedem Mitglied der Gesellschaft zu fördern. Die Strategie umreißt acht Bereiche:

- **Barrierefreiheit** für Menschen mit Behinderung bei Dienstleistungen, Waren, Informationen und unterstützenden Geräten;
- **Teilhabe** als BürgerInnen der Europäischen Union am öffentlichen und politischen Leben, an Freizeitaktivitäten und Abbau von existierenden Barrieren;
- **Gleichheit**, verstanden als Kampf gegen Diskriminierung aufgrund von Behinderung, und Förderung von gleichen Chancen;
- **Beschäftigung**, was einen Anstieg der Arbeitsmöglichkeiten am offenen Arbeitsmarkt bedeutet;
- **Bildung und Ausbildung** als Förderung inklusiver Bildung und Lebenslangem Lernen für Menschen mit Behinderung;
- **Sozialer Schutz** inklusive der Bewältigung von sozialen Herausforderungen, denen Menschen mit Behinderung begegnen, wie zum Beispiel Ungleichheit beim Einkommen, Armutsrisiko und soziale Exklusion;

- **Gesundheit** bedeutet Zugang zu gleichen und bequemen Gesundheitsdienstleistungen und -einrichtungen;
- **Aktionen** zur Förderung von Rechten von Menschen mit Behinderung auf internationaler Ebene.

Im März 2017 hat der Europäische Rat die neue *Behindertenstrategie 2017–2023* gestartet, die sich auf fünf rechtebasierende Bereiche konzentriert, die in der Europäischen Menschenrechtskonvention und in anderen Europäischen Rat- und UN-Standards verankert sind: Gleichheit und Antidiskriminierung, Bewusstseinsbildung, Barrierefreiheit, gleiche Anerkennung vor dem Gesetz und Schutz vor Ausbeutung, Gewalt und Misshandlung.

Das Projekt MINCE befasst sich mit den Notwendigkeiten, die von der *Behindertenstrategie der Europäischen Kommission* identifiziert wurden, indem es ein Modell entwirft, um die Teilhabe von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung an der Gemeinschaft und an Bildungsmaßnahmen zu verbessern.



Zusammenfassung von Kapitel 1.1: Was sagt das Gesetz über Menschen mit Behinderung?

Es gibt viele Menschen auf der Welt, die eine Behinderung haben.

Manchmal werden diese Menschen nicht gleich behandelt.

Es gibt ein Gesetz, das sie schützt:

Die „UN-Behindertenrechts-Konvention“.

In ihr steht, dass Menschen mit Behinderung das Recht haben:

- eigene Entscheidungen zu treffen
- mit Respekt behandelt zu werden
- zu lernen und zu arbeiten
- sich um sich selbst zu kümmern.

1.2. MINCE – Model for Inclusive Community Education: Kurzbeschreibung

Das Kompendium wurde als ein Teil des Projekts MINCE – Model for Inclusive Community Education entwickelt. Das Projekt wird von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms Erasmus+ gefördert. Hauptziel des Projekts ist es, die soziale Inklusion von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung durch Inclusive Community Education zu verbessern. Der Hauptansatz und besteht darin, die Kompetenz von Peers zu erhöhen, damit sie eine vermittelnde Rolle zwischen den Interessen der Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung und der Gesellschaft einnehmen können.

Das Projekt wird von sieben Nichtregierungsorganisationen durchgeführt, und zwar von: Österreich – Lebenhilfen Soziale Dienste GmbH, Bulgarien – BAPID Bulgarischer Verein für Menschen mit intellektueller Behinderung, Deutschland – Stephansstift Zentrum für Erwachsenenbildung gemeinnützige GmbH, Kroatien – Malidom Zagreb dnevni centar za rehabilitaciju djece i mladezi, Polen – Społeczna Akademia Nauk, Portugal – FENACERCI Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social and Slovenia – CUDV Center za usposabljanje, delo in varstvo Crna na Koroskem.

Die Hauptzielgruppe des Projekts sind Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung. Die Rolle von MINCE ist es, die Gesellschaft für die Bedürfnisse und für die Gleichberechtigung dieser Gruppe zu sensibilisieren und ihr so mehr Anerkennung und Akzeptanz innerhalb der Gemeinschaft entgegenzubringen.

Eine zweite Zielgruppe sind Menschen mit Lernschwierigkeiten. Zwei Produkte des Projekts richten sich an sie, damit sie eine neue Rolle in der Gesellschaft einnehmen können (MINCE Curriculum für Peer-VERmittlung, STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung). Sie können Peer-VermittlerInnen werden, die in bestimmten Situationen auch die Interessen von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung vertreten und dabei eine vermittelnde Rolle zwischen den Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung und der Gesellschaft einnehmen.

Das MINCE Curriculum für Fachkräfte in der Behindertenarbeit bietet der dritten Zielgruppe des Projektes zusätzliche Kompetenzen für die tägliche Arbeit mit Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung und im Speziellen zur Förderung der sozialen Inklusion und Partizipation der Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung an der Gesellschaft.

Organisationen der Behindertenhilfe sind eine weitere Zielgruppe im MINCE Projekt. Für sie wurden Guidelines entwickelt, die unterstützen, weitere Schritte in Richtung sozialer Inklusion von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung umzusetzen.



Zusammenfassung von Kapitel 1.2:

Was ist MINCE?

MINCE ist ein internationales Projekt.

Es ist für Menschen mit Behinderung,

BetreuerInnen und Einrichtungen gedacht.

MINCE macht anderen Menschen die

Bedürfnisse

von Menschen mit schwerer Behinderung

bewusst.

MINCE hat Materialien, die zeigen:

- wie man eine Peer-Vermittlerin oder ein Peer-Vermittler wird,
- was man wissen sollte,
wenn man mit Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung arbeitet,
- wie Einrichtungen mit Menschen mit schwerer Behinderung arbeiten sollten.

1.3. Kompendium für Inclusive Community Education

Das Kompendium für Inclusive Community Education ist ein didaktisches Material für die praktische Durchführung von Inclusive Community Education, das sich an Ausbildungszentren, Gemeinschaften, Vereine, Initiativen, Interessensgruppen, Sozialzentren, OrganisatorInnen von künstlerischen Veranstaltungen etc. richtet, die an der Umsetzung unseres Modells einer Inclusive Community Education in ihrer eigenen Praxis interessiert sind.

Der theoretische Teil des Kompendiums illustriert Ziele und Effekte von sozialer Inklusion und von Inclusive Community Education, wobei Modelle von Behinderung, Herausforderungen, denen Menschen mit Behinderung gegenüberstehen und der gesetzliche Rahmen, zur Förderung von sozialer Inklusion, präsentiert werden.

Außerdem enthält das Kompendium eine Beschreibung aller MINCE-Produkte:

- MINCE Curriculum für Peer-Vermittlung
- STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlerlung in leichter Sprache
- MINCE Curriculum für Fachkräfte in der Behindertenarbeit
- MINCE Guidelines für Einrichtungen der Behindertenhilfe
- MINCE Movie



Zusammenfassung von Kapitel 1.3:

Was ist das Kompendium für Inclusive Community Education?

Ein Kompendium ist ein Handbuch.

In diesem hier kann man nachlesen:

- was Behinderung ist,
- was Inklusion ist,
- wie Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung behandelt werden sollen,
- welche Dinge im Leben ein Problem für Menschen mit schwerer

intellektueller Behinderung sein können,
können,

- was Community Education ist,
- was Inclusive Education ist,
- was das Projekt MINCE ist.



**Theoretischer Rahmen:
Behinderung, Inklusion
und Community
Education**

2. Theoretischer Rahmen: Behinderung, Inklusion und Community Education

Beginnend mit der Beschreibung unterschiedlicher Erklärungsmodelle von Behinderung befasst sich Kapitel 2 mit den Zielen des Modells für Inclusive Community Education als einer Methode von Inklusion. Herausforderungen, mit denen Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung konfrontiert sind, werden beschrieben. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen werden hervorgehoben. Definitionen, Ziele, Effekte und verschiedene Ansätze von sozialer Inklusion und von Inclusive Community Education werden präsentiert. Außerdem enthält Kapitel 2 Verzeichnisse und Good Practice Beispiele in Bezug auf das Thema Inklusion.



Zusammenfassung von Kapitel 2: Theoretischer Rahmen

Dieses Kapitel konzentriert sich auf verschiedene Vorstellungen darüber,

- was Behinderung ist,
- welche Herausforderungen es für Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung gibt,
- warum wir Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung in die Gesellschaft aufnehmen müssen,
- was „Community Education“ bedeutet
- was „Inclusive Education“ bedeutet.

2.1. Behinderung – Verschiedene Ansätze

Verschiedene Definitionen von Behinderung können zu unterschiedlichen Verstehensweisen von Ursachen von Behinderung, von Herausforderungen, denen dabei zu begegnen ist und von Lösungen führen. Das medizinische Modell, das soziale Modell, das transaktionale Modell und das humanhumanökologische/systemische Modell sind vier größere Modelle, die sich auf verschiedene Aspekte von Behinderung konzentrieren (Bricout et al. 2004). Im Kontext des Projekts MINCE werden außerdem das biopsychosoziale Modell, das Modell des Disability Creation Process und der menschenrechtsbasierende Ansatz bei Behinderung berücksichtigt. In diesem Kapitel werden alle obengenannten Modelle beschrieben.

2.1.1. Das medizinische Modell

Das medizinische Modell konzentriert sich auf Symptome der Beeinträchtigung, die kategorisiert und klassifiziert werden können. Interventionen haben das Ziel, die pathologisierten Eigenschaften zu reduzieren oder zu eliminieren, die als Ursache der Abweichung von der festgeschriebenen Normen von intellektuellem und lernfähigem Verhalten (Rose 1985) oder als Ursache eines fehlerhaften Funktionierens gesehen werden. Obwohl der medizinische Zugang dabei hilft, Diagnosen zu erstellen, ermöglicht er keine Vorhersagen zum zukünftigen „Funktionieren“ von Menschen mit Behinderung (Pelkonen et al. 1998). Er impliziert, dass jede Person mit derselben Beeinträchtigung dieselben Lern- und Sozialbedürfnisse hat. Aufgrund der Tatsache, dass aus dieser Perspektive Behinderung als etwas Negatives angesehen wird, das nur im Individuum verortet werden kann, führt sie zu einer Exklusion von Menschen mit Behinderung aus der Gesellschaft, weil Menschen wegen biologischer Fehlfunktionen nicht vollständig am Sozialleben teilhaben können. Dieses Modell konzentriert sich nicht auf die Suche nach kollektiven politischen und sozialen Lösungen, welche die exkludierende Umgebung verändern (Matthews 2009).

2.1.2. Das soziale Modell

Das soziale Modell entstand als Antwort auf die Kritik am defizitorientierten medizinischen Modell von Behinderung. Es versteht Behinderung als aus der Gesellschaft hervorgehend. Ein Beispiel: Menschen, die nicht verbal kommunizieren sind in einer Umgebung, in der sie leicht mittels alternativer Kommunikationsmethoden kommunizieren können nicht weiter beeinträchtigt.

BefürworterInnen des sozialen Modells von Behinderung gehen davon aus, dass die Gesellschaft dahin tendiert, Gruppen zu privilegieren, die auf einer bestimmten Ebene gut funktionieren, und andere Gruppen – Minderheiten – auszuschließen, wie beispielsweise Menschen mit differierenden Fähigkeiten (Huges, Patterson, 1997). Das britische Sozialmodell behauptet, dass Menschen mit Behinderung eine unterdrückte soziale Gruppe sind, und definiert *Behinderung* als die soziale Unterdrückung, nicht die Art der Beeinträchtigung (Shakespeare, Watson, 2002).

Raymond Lang (2001) stellt fest, dass im sozialen Modell:

„Behinderung daher in der größeren, außen liegenden Umgebung situiert ist und dass sie nicht als Konsequenz eines körperlichen und/oder geistigen Mangels eines Individuums begriffen werden kann. Somit gibt das soziale Modell durch die Konzentration auf die Art und Weise, wie Behinderung sozial produziert wird, der Wichtigkeit von Politik, Empowerment, Staatsbürgerschaft und Entscheidungsmöglichkeit den Vorzug. Außerdem ist Behinderung das Resultat eines Scheiterns der Gesellschaft an der Bereitstellung von adäquaten und geeigneten Dienstleistungen“ (S. 3).

Dem sozialen Modell zufolge sollten Menschen mit Behinderung vor Diskriminierung und vor institutionellen, kommunikativen und sozialen Barrieren geschützt werden. Insofern ist es die Pflicht der Institutionen, der Gesellschaft und des politischen Umfelds, Bedingungen zu schaffen, die die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung berücksichtigen. Die Stärke dieses Modells ist es, die Verantwortung für die Anpassung vom Individuum wegzunehmen und der Gesellschaft zu übergeben, und die negativen kulturellen Bedeutungen, die mit dem Begriff *Behinderung* verknüpft sind, zu reduzieren.

Die Grenzen des sozialen Modells liegen in der Vernachlässigung individueller Erfahrungen von Behinderung. Darüber hinaus ignoriert es, dass in manchen Fällen die geeignetsten Maßnahmen nicht auf einer sozialen, sondern auf einem medizinischen oder individuellen Ebene stattfinden sollten, z.B. indem man Menschen ohne Lautsprache beibringt, wie sie über die Anwendung von PECS (Picture Exchange Communication System) kommunizieren können.

2.1.3. Das transaktionale Modell

Das transaktionale Modell berücksichtigt einen Zusammenhang zwischen Menschen mit Behinderung und der sozialen Lebenswelt und zeigt, wie dieser Zusammenhang mit Kognition, emotionalen Reaktionen und Verhaltensmustern verbunden ist (Bricout et al.,

2004). Interaktion zwischen Personen und Lebenswelt verstärkt oder stört die wichtigen Wachstumsprozesse und verändert die wahrgenommene Wirkung und Erfahrung von Behinderung. Zum Beispiel zeigten Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung, die in einem familiären Milieu leben, in dem Eltern ihre Gefühle stark zum Ausdruck bringen, ein mit der Zeit zunehmend heftigeres externalisierendes Verhalten als Kinder, die in Familien mit weniger ausgedrückten elterlichen Gefühlen leben (Bader, Barry, 2014).

2.1.4. Der humanökologische Ansatz, das biopsychosoziale Modell und der Disability Creation Process (DCP)

Der humanökologische Ansatz ist ein Modell, das die drei Dimensionen Individuum, Gesellschaft und Austausch zwischen beiden kombiniert. Behinderung ist dynamisch und kontextgesteuert. Fähigkeit und Behinderung existieren als ein Spektrum, das von der Interaktion zwischen Person und Umweltfaktoren abhängt (Morrison, 2013). Der humanökologische Ansatz hat seine Wurzeln in Lewin's *Feldtheorie*, die die unterstützende oder hemmende Wirkung betont, welche die Umgebung auf die individuelle Entwicklung haben könnte, und bei Bronfenbrenner (1977, zitiert nach Meyers et al., 2012), der behauptete, dass die Entwicklung vom Kind von einer Reihe verschachtelter Systeme abhängt, in denen das Kind eingebettet ist, z.B. Mikrosystem – Familie, BetreuerInnen, Peers; Mesosystem – indirekte Beziehungen wie Schulsysteme, Gemeinschaft und Nachbarschaft; und Makrosystem – verstanden als kulturelle Einflüsse. Interventionen, die auf der humanökologischen Theorie basieren, berücksichtigen die Stärkung an Unterstützung und die Verminderung der Barrieren innerhalb des Systems (Kaderavek, 2011 zitiert nach Recklein, 2011).

Der humanökologische Ansatz ist dem Modell von Behinderung ähnlich, das die WHO mit der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)* vorgeschlagen hat, dem biopsychosozialen Modell. Im biopsychosozialen Modell wird Behinderung als Resultat von Interaktionen zwischen Gesundheitszustand und kontextuellen Faktoren gesehen – äußeren Lebensweltfaktoren, wie zum Beispiel: soziale Einstellungen, architektonische Gegebenheiten, gesetzliche und soziale Strukturen und persönliche Charakteristika wie Geschlecht, Alter, Bewältigungsstrategien, sozialer Hintergrund, Ausbildung, Beruf etc. Behinderung bedeutet eine Störung auf physiologischer und psychologischer Ebene, Beeinträchtigungen (signifikante Abweichung oder Verlust der Körperfunktionen), reduzierte Aktivität bei und Mitwirkung an Lebenssituationen im Kontext

von lebensweltlichen Faktoren, verbunden mit physischer, sozialer, einstellungsbedingter Umgebung.

In einem ähnlichen Konzept schlägt Fougeyrollas (2007) das Modell des Disability Creation Process (DCP) vor, das Behinderung als eine Interaktion zwischen persönlichen Faktoren und lebensweltlichen Faktoren definiert. Persönliche Faktoren umfassen Alter, Geschlecht, soziokulturelle Herkunft, Lebensgeschichte, Störungen (wie Gehirnläsionen, Chromosomenabnormalitäten und muskuläre Schwäche), die eventuell die motorischen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und das Leistungsvermögen einer Person beeinflussen (Potenzial, um physische oder mentale Aktivitäten auszuüben). Umgebungsfaktoren beziehen sich auf die soziale Dimension (Einstellungen und Wahrnehmungen anderer Menschen, den soziokulturellen und politischen Kontext, Gemeinschaftsorganisationen etc.) und auf physische Dimensionen (Architektur, Landschaftsplanung, Zugang zu Orten und unterstützende Technologie). Die Umgebung sollte auch im Kontext existierender Hindernisse analysiert werden, in Form von Geldmangel, Standardkommunikationssystemen, sozialen Normen und Aspekten, die Funktionen erleichtern, z.B. neue Kommunikationstechnologien wie Piktogramme in öffentlichen Räumen oder der Unterstützung durch andere Personen (ExpertInnen, BetreuerInnen, LehrerInnen, etc.).

In diesem Modell resultieren Interaktionen zwischen persönlichen und lebensweltlichen Faktoren in ermächtigenden Situationen oder in der sozialen Teilhabe, in denen Menschen fähig sind, ein zufriedenstellendes Leben zu führen, indem sie soziale Beziehungen entwickeln, kommunizieren und Aufgaben bewältigen, die ihrem Alter entsprechen, z.B. Arbeiten für die Schule machen, Snacks vorbereiten, einen Job trotz ihrer/seiner Einschränkungen suchen. Auf der anderen Seite sind behindernde Situationen solche, in denen nichts unternommen wird, um dem Individuum dabei zu helfen, die Hindernisse zu überwinden. Damit steigt die Unfähigkeit, in der Lebensumwelt zu agieren, eine Behinderung wird sozusagen hergestellt bzw. ausgelöst.

Das *biopsychosoziale Modell*, das *humanökologische Modell von Behinderung* und ähnlich dazu das *Modell des Disability Creation Process (DCP)* sind Modelle, die im Kontext des MINCE Projekts berücksichtigt werden. Diese Ansätze ermutigen zur Suche nach Lösungen, die die vollständige Teilhabe an der Gesellschaft für jedes seiner Mitglieder ermöglichen und betonen die wichtige Rolle von umgebungsbedingten Anpassungen an die Bedürfnisse von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung.

2.1.5. Der menschenrechtsbasierte Ansatz

Das Model of Human Rights-Based Approach (HRBA, Modell des menschenrechtsbasierten Ansatzes) wurde entworfen, um die mannigfaltigen Muster von Diskriminierung und sozialer Exklusion zu überwinden. Das Modell basiert auf dem Kernstück der Menschenrechte und auf den allgemeinen Richtlinien der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vor dem internationalen Menschenrecht sind alle Individuen gleich und haben die gleichen Rechte. Im medizinischen Modell brauchen Menschen mit Behinderung von der Gesellschaft nur medizinische Betreuung und Rehabilitation. Das HRBA aber betont im Gegenteil auch eine Beseitigung von multiplen Hürden auf dem Weg zu Inklusion. Darüber hinaus werden im medizinischen Modell Menschen mit Behinderung im Allgemeinen als passive Empfänger von Dienstleistungen betrachtet, haben sehr geringe Rollen oder geringe Verantwortungen und können nur begrenzt Einfluss auf Dienstleistungen nehmen, die ihnen zur Verfügung gestellt werden. Das HRBA ordnet Menschen mit Behinderung als aktive TeilnehmerInnen im System der Dienstleistungen ein, die von Regierung und Dienstleistungsanbietern bereitgestellt werden. Laut Tanya D. Whitehead und Joseph B. Hughey (2004, zitiert nach dem Dokument „Entwicklung eines menschenrechtsbasierenden Ansatzes für Durchführungsmechanismen im entwicklungsorientierten Dienstleistungssektor“):

„Es wird klar, dass wirkliche Wahlmöglichkeit bedeutet, dass sich die wirklichen Optionen, die Kontrolle über den Prozess der Entscheidungsfindung und die Kontrolle der Ressourcen von der Kontrolle durch das System auf die Kontrolle durch die Person selbst verlagern würde. Wenn eine derartige Verlagerung der Kontrolle auftreten sollte, würde es profunde Auswirkungen auf die Beziehung zwischen den unterstützenden Menschen, den Dienstleistungs- und Betreuungsorganisationen und den Menschen mit Behinderung haben, die diese Dienstleistungen täglich in Anspruch nehmen“ (Artikel 9).

Dieses Modell legt Wert auf die Förderung folgender Richtlinien:

- Die Behinderung einer Person sollte als ein Element natürlicher Verschiedenheit betrachtet werden, auf der gleichen Basis wie Geschlecht und Ethnizität, und muss mit Respekt behandelt werden.
- Menschen mit Behinderung sollten ermächtigt werden, an allen Sphären der Gesellschaft teilzunehmen, inklusive der Freiheit, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und das eigene Leben zu kontrollieren.

- Es ist die Pflicht der Regierungen, eine unterstützende Umgebung für die vollständige Inklusion von allen Menschen mit Behinderung zu schaffen und Gesellschaften aufzubauen, in denen BürgerInnen mit intellektueller Behinderung willkommen geheißen und aufgenommen werden, damit sie vollständig am Sozialleben teilhaben können.

- Der Dialog zwischen Menschen mit Behinderung und AkteurInnen bezüglich der Realisierung von gleichen Rechten für Menschen mit Behinderung soll gefördert werden.

Das HRBA ist ein Modell, dessen Richtlinien auf allen Managementebenen von Organisationen, Programmen und Projekten einbezogen werden soll, die mit Infrastruktur (z.B. Wohnbau, Wasser und sanitäre Einrichtungen) und dem sozialen Sektor (Gesundheit, Ausbildung, sozialer Schutz) zu tun haben.



Zusammenfassung von Kapitel 2.1

Über Behinderung kann man unterschiedlich nachdenken:

Manche Menschen denken, Behinderung bedeutet, dass ein Mensch manche Fähigkeiten nicht erreichen kann.

Das nennt man **medizinisches Modell**.

Manche Menschen denken, Behinderung wird durch Hindernisse in der Umgebung erzeugt.

Das nennt man **soziales Modell**.

Manche Menschen denken,
Behinderung ist eine Mischung
aus beidem.

Dafür gibt es mehrere Modelle.

Die nennt man:

Trans-aktio-nales Modell

Bio-psycho-soziales Modell

Human-öko-logisches Modell.

2.2. Spezielle Bedürfnisse von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung

Durch viele Studien wurden Problembereiche aufgezeigt, denen Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung in ihrem Alltag gegenüber stehen und die sie zu bewältigen haben. Dieser Abschnitt geht auf ausgewählte Aspekte dieser spezifischen Bedürfnisse und Probleme ein, die besonders für Menschen mit moderater und schwerer Behinderung von Relevanz sind. Alle diese Faktoren sind mit für die Menschen mit dem Risiko sozialer Exklusion verbunden.

2.2.1. Kognitive Prozesse und Lernen

Im Allgemeinen wird kognitives Funktionieren als die Fähigkeit beschrieben, an z.B. schulischer Bildung teilzunehmen und Informationen über die Welt zu erlangen, Information im Gedächtnis zu behalten, Probleme lösen zu können, zu denken und Sprache zu formulieren (Solso, 1998). Menschen mit intellektueller Behinderung können Probleme dabei haben, ihre Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte einer Situation zu richten (Dionne et al. 1999, zitiert nach Mercier, Beaudoin, Drolet, 2015), sie haben vielleicht Schwierigkeiten beim Erinnern von Informationen und Wissen, und können auch Probleme dabei haben, Erinnerungsstrategien effektiv zu nutzen (z.B. Informationen mental zu wiederholen) und Informationen wiederabzurufen (Hessels-Schlatter, 2006; Courbois, 2006 zitiert nach Mercier et.al., 2015). Schwierigkeiten können auch bei der generalisierenden Anwendung bereits angeeigneten Wissens auftreten und dabei, bestimmtes Wissen auf andere Situationen zu übertragen (Dionne et al., 1999, zitiert nach Mercier et.al, 2015). Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung tendieren dazu, langsamer als Menschen ohne Behinderung zu lernen und brauchen dabei andere als die traditionell angebotenen Lernmethoden zur Unterstützung (Snell, Brown, 2011). Um diesem Bedürfnis gerecht zu werden, ist es wichtig, in Lernsettings und Bildungsmaßnahmen andere didaktische und methodische Ansätze zu nutzen.

2.2.2. Kommunikation

Trotz möglicher Probleme in der Kommunikation möchten Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung, in soziale Aktivitäten miteinbezogen zu werden. Fehlende verbale Sprache oder eingeschränktes Vokabular können zu Verständigungsproblemen mit der Umwelt führen und erschweren das Aufrechterhalten eines kohärenten Diskurses.

In den letzten Jahren und Jahrzehnten wurden viele alternative Ansätze geschaffen, die Gesten, Bilder, Symbole und nonverbale Hinweise gebrauchen, um das gesprochene Wort zu unterstützen oder zu ersetzen und das Verstehen während des Kommunikationsprozesses zu verbessern. Dennoch erschweren Kommunikationsbarrieren die Teilhabe an der Gesellschaft noch immer sehr (Dionne et al., zitiert nach Mercier et al., 2015). In vielen Fällen muss die Kommunikation mit Menschen mit Behinderung von augmentativer und alternativer Kommunikation (AAC) unterstützt werden, die sich aus verschiedenen Strategien zusammensetzt. Diese Form der Kommunikation ermöglicht die Teilhabe an der alltäglichen, sozialen Lebenswelt. AAC umfasst alle Formen von Kommunikation, die gebraucht werden, um Gedanken, Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen auszudrücken und die das gegenseitige Verstehen unterstützen. Es gibt zwei Formen von AAC:

- Nichtunterstützte AAC – Kommunikationsstrategien, die keine Benutzung von externen Gegenständen erfordern und die auf Kommunikation mit dem eigenen Körper in Form von Blick, Gesichtsausdruck, Gesten, Zeigen, Körpersprache, Stimmlage beruhen.
- Unterstützte AAC – Strategien, die externe Gegenstände nutzen wie beispielsweise Listen, Zeitpläne, Wunschkarten, Kommunikationstafeln, Talking Mats, Picture Exchange Communication Systems (PECS), Pragmatic Organisation Dynamic Display (PODD), Alphabet Tafeln oder Displays, Bilder-, Brief- oder Worttafeln, Fotografien, reale Objekte (Niedrigtechnologie AAC) oder Computer und sprachgenerierende Geräte (Hochtechnologie AAC).¹

2.2.3. Soziale Interaktionen

Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung verbringen häufig mehr Zeit alleine als ihre Peers ohne Behinderung, und soziale Beziehungen sind meistens auf die bezahlten Fachkräfte in Einrichtungen, die Familie oder andere Menschen mit intellektueller Behinderung beschränkt. Menschen mit (schwerer) intellektueller Behinderung haben weniger soziale Kontakte, die als Freundschaft einzuordnen sind (Solish, Perry, Minnes, 2010 zitiert nach Gilmore, Cuskelly, 2014).

¹ Mehr Informationen zu AAC finden Sie unter:
http://www.adhc.nsw.gov.au/__data/assets/file/0011/302402/Augmentative_and_Alternative_Communication_Practice_Guide.pdf

Im Vergleich zur allgemeinen Bevölkerung Studien berichten Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung in höherem Ausmaß von Einsamkeit, wie Studien belegen. Es wird angenommen, dass fast die Hälfte der Menschen mit Behinderung chronisch einsam ist, verglichen mit 15 bis 30 % der Menschen ohne Behinderung (Heinrich, Gullone, 2006, Stancliffe et al., 2010 zitiert nach Gilmore, Cuskelly, 2014). Diese Schlussfolgerungen wurden auch über eine Gruppe, bestehend aus 8- bis 13-jährigen Jungen mit leichter intellektueller Behinderung gezogen, die berichteten, dass sie einsamer wären als ihre Peers (Luftig 1988). Es gibt auch Unterschiede zwischen SchülerInnen mit Behinderung, die eine allgemeine Schule oder eine Sonderschule besuchten. Symptome von Einsamkeit und Depression waren häufiger in Sonderschulen anzutreffen im Vergleich zu Schulen, in denen SchülerInnen mit Behinderung in regulären Klassen integriert waren (Heiman, 2001). Ähnliche Ergebnisse wurden bei Studien von Erwachsenen beobachtet. Ein wichtiges Ziel muss es folglich sein, Wege zur Vermeidung von Einsamkeit zu finden, da eine Korrelation zwischen Einsamkeit und Depression naheliegt (Miller, Heller, Smith, 2006; Lunsky, 2004; Merrick et al., 2006 zitiert nach Gilmore, Cuskelly, 2014).

Menschen mit Behinderung können Schwierigkeiten damit haben, wechselseitige Beziehungen aufzubauen. Das ist ein weiterer Grund dafür, dass sie gefährdet sind, einsam zu sein, da sie auf ein viel kleineres soziales Netzwerk zugreifen können, als das bei der allgemeinen Bevölkerung der Fall ist. Das ist sicherlich auch eine signifikante Hürde auf dem Weg zu Inklusion (Gowar et al., 2014).

2.2.4. Selbstvertrauen und Motivation

Menschen mit mittlerer oder schwerer intellektueller Behinderung laufen Gefahr, während ihres Lebens mehr Misserfolge mit einem negativen Einfluss auf ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstbild zu erleben. Im Kontext des Lernens und des Teilnehmens am Sozialleben kann dies zu einem größeren Bedürfnis nach sozialer Bestärkung und Anerkennung führen und zur Ablehnung, eine Aufgabe zu erfüllen. Aufgrund der engen Verbindung von Selbstvertrauen und Motivation tendieren SchülerInnen mit moderater und schwerer intellektueller Behinderung dazu, nicht an neuen Aufgaben interessiert zu sein, die Hemmnisse zu unterschätzen und die Motivation leicht zu verlieren und aufzugeben, sobald sie Problemen begegnen. Sie sind motivierter, Fehler zu vermeiden als erfolgreich zu sein (Dionne et al., 1999, zitiert nach Mercier et al. 2015)

2.2.5. Körperliche Gesundheit und motorische Fähigkeiten

Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung haben oft Probleme mit allgemeinen und feinmotorischen Fähigkeiten, vasomotorischer Koordination, sensorischer Modulation, Balance, Körperhaltung und Körperschema. Diese Beeinträchtigung physischer und physiologischer Fähigkeiten von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung haben Auswirkungen auf das Autonomie-Niveau der KundInnen bei alltäglichen freizeit- und arbeitsbezogenen Aktivitäten wie zum Beispiel beim Anziehen, beim Reisen, bei der Handhabung von Dingen, bei der Durchführung von Aufgaben oder bei der Teilhabe an sportlichen Aktivitäten (Mercier et.al. 2015). Nicht in soziale Aktivitäten und in eine ortgebundene Lebensweise eingebunden zu werden führt zu lebenslanger Benachteiligung von Menschen mit intellektueller Behinderung. Sie erfahren schwächere körperliche und mentale Gesundheit, größeren Bewegungsmangel und schlechtere Ernährung als Menschen ohne Behinderung (Emerson, Hatton, 2014; Lante et al., 2014).

Da die Lebensführung sich direkt auf das Entstehen chronischer Krankheiten auswirkt, sind Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung anfälliger für Übergewicht und Fettleibigkeit, Hypertonie und kardiovaskuläre Krankheiten (McGuire et al. 2007). Angebote und Maßnahmen, die sich auf soziale Inklusion, die Beseitigung von Barrieren in der Umgebung, auf die Teilhabe an sinnvollen Aktivitäten, die Unterstützung bei Planung und Organisation, Mobilitätstrainings, Umgang mit Geld und Kommunikation konzentrieren, verbesserten nicht nur die mentale, sondern auch die physische Gesundheit von Menschen mit intellektueller Behinderung.

2.2.6. Modell für Lebensqualität

Lebensqualität ist ein Konzept, das jene Punkte identifiziert, die wichtig, notwendig und befriedigend für die menschliche Existenz sind. Weil Menschen mit Behinderung von jenen obengenannten Faktoren betroffen sein können, deren Mangel die Lebenszufriedenheit vermindern, ist es entscheidend, ihr Wohlergehen abzuschätzen und zu verbessern. Es gab viele Versuche, um existierende Ansätze für Lebensqualität zusammenzuschließen, indem man Konzepte der Inklusion und des Empowerment berücksichtigte. Schalock et al. (2010) legten dar, dass Lebensqualität ein multidimensionales Phänomen ist, das sich aus persönlichen Charakteristika und Umgebungsfaktoren zusammensetzt, die Einfluss auf das menschliche Wohlbefinden haben. Lebensqualität wird durch Selbstbestimmung, Ressourcen, Sinnhaftigkeit im Leben und Sinn für Zugehörigkeit verbessert. Es setzt sich

aus mehreren Kernkonzepten, Bereichen und Indikatoren zusammen, die von Menschen geteilt werden. Drei Hauptfaktoren von Lebensqualität werden beschrieben:

1) Unabhängigkeit – dieser Faktor ist mit zwei Bereichen verknüpft:

- Persönliche Entwicklung:
 - Ausbildungsgrad
 - Persönliche Fähigkeiten
 - Anpassungsfähiges Verhalten
- und Selbstbestimmung:
 - Fähigkeit, auszuwählen und zu entscheiden
 - Ausmaß an Autonomie und persönlicher Kontrolle
 - Setzen und Erlangen von persönlichen Zielen

2) Soziale Teilhabe – dieser Faktor ist mit drei Bereichen verknüpft:

- Interpersonale Beziehung:
 - Soziale Netzwerke
 - Freundschaften und soziale Aktivitäten
 - Interaktionen
 - Partnerschaft
- Soziale Inklusion:
 - Teilhabe an und Integration in die Gemeinschaft
 - Rolle in der Gemeinschaft
 - Unterstützung durch die Gemeinschaft erfahren
- Rechte:
 - Menschenrechte zu haben, respektiert zu werden, mit Würde und gleich behandelt werden
 - Zugang zum Rechtssystem haben

3) Wohlergehen – dieser Faktor ist mit drei Bereichen verknüpft:

- Emotionales Wohlergehen:
 - Gefühl der Sicherheit und des Schutzes
 - Positive Erfahrungen
 - Gefühl von Zufriedenheit
 - Ein positives Selbstkonzept haben
 - wenig Stress im Leben
- Physisches Wohlergehen:
 - Physische Gesundheit und guter Ernährungszustand

- Möglichkeiten für Erholung und Freizeit
- Materielles Wohlergehen:
 - Finanzielle Situation
 - Stellung im Erwerbsleben
 - Wohnsituation
 - Besitz

Lebensqualität wird über subjektive Einschätzung (z.B. wahrgenommene Zufriedenheit in Lebensbereichen) und/oder objektive Einschätzung (z.B. Indikatoren aus persönlicher Erfahrung und Lebensumstände) gemessen. Im Prozess der Einschätzung sollten sowohl Menschen mit intellektueller Behinderung als auch ihre engste Umgebung beteiligt sein. Der Lebensqualität-Ansatz arbeitet daran, sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung und ihre Familien ein hohes Maß an Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden erleben, auch wenn sie mit individuellen Problemlagen und Schwierigkeiten konfrontiert sind (Samuel, Rillotta, Brow, 2012). Die Messung von individueller Lebensqualität sollte als Grundlage für Maßnahmen und Unterstützungen sein.

In der Studie von Morisse et al. (2013) zeigte sich, dass das Lebensqualität-Konzept allgemeingültige Eigenschaften aufweist. TeilnehmerInnen der Studie (ExpertInnen, die mit Menschen mit intellektueller Behinderung oder mit Menschen mit mentalen Gesundheitsproblemen arbeiten) wurden gebeten, darüber nachzudenken und zu reflektieren, wie sie *Lebensqualität* im Allgemeinen und für ihre Familienmitglieder/KundInnen im Besonderen bewerten: *Welche Dinge sind wichtig, um in der Lage zu sein, über die Lebensqualität von Menschen mit intellektueller Behinderung und mentalen Gesundheitsproblemen und über die Lebensqualität Ihrer Familienmitglieder im Besonderen zu sprechen?* Im nächsten Schritt wurden die Daten der Diskussionen in acht Bereiche des Lebensqualität-Konzepts, wie von Schlock entwickelt, unterteilt, und die Bereiche mit Indikatoren operationalisiert. Die Studie bestätigte die Relevanz der acht Bereiche des Lebensqualität-Modells von Schlock (2010). Die wichtigsten Bereiche bei der Lebensqualität, von denen die ExpertInnen berichteten, waren: emotionales Wohlbefinden, zwischenmenschliche Beziehungen und Selbstbestimmung. Während einer zweiten Phase mussten die ExpertInnen die Indikatoren aus jeden Bereich nennen und gewichten:

- Entscheidungsfreiheit und Freiheit im Allgemeinen
- Äußere Grenzen, die Sicherheit und Struktur gewährleisten
- Unterstützung mit professioneller Anleitung

- Möglichkeit, dauerhafte Beziehungen aufrechtzuerhalten
- Möglichkeit, ein Leben ähnlich dem Leben von Menschen ohne Behinderung zu führen (einen Partner/eine Partnerin, einen Job, ein Haus, Kinder, Freunde haben)
- Akzeptanz von anderen
- Nähe zu BetreuerInnen und Familienmitgliedern
- Strukturiertes Leben
- Positive Aufmerksamkeit, Bestätigung, und dass man ernst genommen wird
- Respektierung der eingeschränkten Möglichkeiten der Menschen mit intellektueller Behinderung
- Friedvolle Zeit
- Die KundInnen nicht durch zu anspruchsvolle Aufgaben überfordern
- Akzeptanz, Liebe, Sicherheit, Schutz
- Innere Ruhe

Allerdings zeigten andere Studien, dass demographische Variablen (z.B. Geschlecht, Stellung im Erwerbsleben, ökonomisches Wohlbefinden) eine signifikante Rolle bei der Differenzierung der Gewichtung und der Anwendung mancher Lebensqualität-Bereiche bei Menschen mit intellektueller Behinderung und deren Eltern spielen (Kober, 2010). Daraus kann man schließen, dass entsprechende Maßnahmen zur Steigerung der Lebensqualität bei Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung individuell angepasst werden sollten.



Zusammenfassung von Kapitel 2.2

Die Bedürfnisse von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung.

Es geht um:

- Aufmerksamkeit und Gedächtnis,
- Lernen,
- Kommunikation,
- Das Gefühl dazu zu gehören,
- Motivation,
- Gesundheit.

Es ist wichtig, Menschen bei diesen Dingen zu helfen.

Alle Menschen haben das Recht,
glücklich in ihrem Leben zu sein!

Lebensqualität ist eine Idee, die zeigt,
ob Menschen glücklich sind.

2.3. Soziale Inklusion

2.3.1. Humanökologischer Ansatz zu Inklusion

Inklusion ist ein komplexer, soziopolitischer Prozess, der soziale Veränderung bedingt (Bushnell and Rappaport, 1971; Lurie, 1970; Stetson, 1984 zitiert nach Wiśniewski, Alper, 1994), die auf verschiedene Weise definiert wird. McConkey (2009, zitiert nach Simplican et al., 2015) versteht unter Inklusion eine Interaktion mit anderen und als Zugang zu Gemeinschaftseinrichtungen. Dies ähnelt dem Ansatz von Bates und Davis (2004 zitiert nach Simplican et al., 2015) – Zugang zu Aktivitäten, sozialen Rollen und Beziehungen mit nichtbehinderten BürgerInnen. Forrester-Johnes et al. (2006 zitiert nach Simplican et al. 2015) erweitern die Definition mit sozial integrierten, unterstützenden Beziehungen in der Gemeinschaft, die ökonomische und soziale Teilhabe beinhalten. Simplican et al. (2015) merken an, dass sich alle Definitionen, die sie in der Literatur gefunden haben, auf zwei Bereiche konzentrieren – zwischenmenschliche Beziehungen und Teilhabe an der Gemeinschaft.

Das humanökologische Modell sozialer Inklusion erfasst, wie individuelle, zwischenmenschliche, organisatorische, gemeinschaftliche und soziopolitische Variablen zwischenmenschliche Beziehungen und Teilhabe an der Gemeinschaft beeinflussen:

- Die individuellen Bedingungen bestimmen das Ausmaß an Funktion, Wissen, Motivation und persönlichen Zielen einer Person, welche wiederum Glück, Selbstbewusstsein und Zugehörigkeitsgefühl während des sozialen Inklusionsprozesses beeinflussen.
- Zu den zwischenmenschlichen Bedingungen zählen Beziehungen zu Familie, Freunden, KollegInnen, das Ausmaß an Respekt, Vertrauen und der Haltung der Mitglieder des sozialen Netzwerks. Aktive Auseinandersetzung auf diesen Ebenen ermöglicht es Menschen mit Behinderung, Beziehungen aufrechtzuerhalten und an Gemeinschaften teilzuhaben und könnte z.B. Diskriminierung am Arbeitsplatz oder physischer Misshandlung entgegenwirken.
- Organisationale Bedingungen berücksichtigen den individuellen und den familiären sozioökonomischen Hintergrund, die jeweilige Familienkultur, die Kultur der Wohngruppe, Leitbilder, der Haltungen und Einstellungen der Fachkräfte in der Betreuung und der leitenden Angestellten, Ausbildungsmöglichkeiten für die professionellen HelferInnen, den Zugang zu Kommunikationsdienstleistungen sowie andere Gruppen in der Gemeinschaft, wie zum Beispiel Kirchen, Schulen,

Beschäftigungszentren und Vereinen. Auswirkungen von sozialer Inklusion auf organisationaler Ebene können Veränderungen beinhalten, welche individuelle und zwischenmenschliche Bedingungen intensivieren.

- Gesellschaftliche Bedingungen beinhalten die Art der Lebensunterkunft wie Größe und Ausstattung, Onlinegemeinschaften und Ressourcen, Verfügbarkeit von und Zugang zu geeigneten Dienstleistungen und Transportarten aber auch gesellschaftliche Einstellungen und Stereotypen.
- Politische Bedingungen umfassen Gesetze und Gesetzesvollstreckung (Quinn, Doyle, 2012; Vanhala, 2011 zitiert nach Simplican et al., 2015), Marktkräfte (Hermsen et al., 2014 zitiert nach Simplican et al., 2015), staatliche Perspektiven und Entwicklungen rund um die Bereitstellung von Dienstleistungen (Power, Kenny, 2011 zitiert nach Simplican et al., 2015).

Maßnahmen, die auf dem humanökologischen Modells basieren, sollten in Organisationen, Gemeinschaften und politischen Systemen stattfinden, die unterstützend wirken (Sallis, Owen, Fisher, 2008 zitiert nach Simplican et al., 2015), im Sinne von Effektivität und ihrer je eigenen Verhaltensveränderungen.

Das aktuell breit anerkannte Konzept einer inklusiven Gemeinschaft (Gowar et al., 2014), wird getragen von der Teilhabe und dem Engagement all seiner Mitglieder. Es trägt zudem dem Bedürfnis von allen Individuen Rechnung, gleichwertig in die Gemeinschaft inkludiert zu werden. Die Anwesenheit in einer Gemeinschaft sollte nicht nur physisch sondern auch psychologisch sein, z.B. über die Herstellung von Bedingungen für Autonomie in Bezug auf private Entscheidungen und für öffentliche Teilhabe. Jenkin und Wilson (2009 zitiert nach Gowar et al., 2014) heben die „individuelle personenzentrierte Arbeit“ als eine Antwort auf die Bedürfnisse einer Person mit Behinderung hervor, Möglichkeiten in der Gemeinschaft vorzufinden, wo Gemeinschaftsmitglieder sich für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung einsetzen. Gemeinschaften verändern sich sodann auch in Bezug auf Ressourcen, Erwerb von Fähigkeiten, Wissen und dem Verstehen von verschiedenen sozialen Gruppen. Menschen mit Behinderung sind selbstverständliche Teile solcher Gemeinschaften.

Das MINCE – Model for Inclusive Community Education ist eine Methode, die zur Entwicklung inklusiver Gemeinschaften beiträgt. Es fördert die breite Akzeptanz von Menschen mit Behinderung, liefert Informationen über Menschen mit Behinderung im Sinne einer Sensibilisierung der Gesellschaft und zeigt Möglichkeiten für Interaktionen zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung auf.

Beispielsweise kann ein Kochworkshop, an dem Menschen ohne intellektuelle Behinderung, Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung und Menschen mit leichter Behinderung als Peer-VermittlerInnen teilnehmen, dazubeitragen, Vorurteile und Hemmschwellen gegenüber Menschen mit Behinderung abzubauen. Die Bilder über Menschen mit Behinderung können sich verändern und sie werden schließlich als gleichwertige Mitglieder der Gemeinschaft gesehen, die an Bildung teilhaben können, die die gleichen Bedürfnisse haben wie Menschen ohne Behinderung (z.B. das Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung und Lebenserfüllung) und die sich für ähnliche Aktivitäten interessieren und diese erlernen möchten.

2.3.2. Ziele und Effekte von sozialer Inklusion

Soziale Inklusion hat zahlreiche positive Effekte auf Individuen und auf die gesamte Gemeinschaft. Für Menschen mit Behinderung erhöht sich damit das Glücksgefühl, das Selbstbewusstsein, das Selbstvertrauen, die mentale Gesundheit (Forrester-Jones et al., 2006, zitiert nach Simplican et al., 2015), das allgemeine Wohlbefinden und das Gefühl der Einzigartigkeit sowie das Vermögen, Entscheidungen zu treffen (Johnson et al., 2002; 2009 zitiert nach Simplican et al. 2015). Menschen, die umfassenderes Wissen und Fähigkeiten haben, können als Modelle dienen, Unterstützung gewährleisten und es Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung ermöglichen, Selbstvertrauen in sich entwickelnden Beziehungen mit Menschen gleichen Alters zu erlangen (Mercier et al. 2015). Auf der gesellschaftlichen Ebene vermindert sie negative Einstellungen, Stereotypen, Stigmatisierung und Diskriminierung (Johnson et al. 2009; Mahar et al., 2013; Power, 2013 zitiert nach Simplican et al., 2015), verbessert die Sicherheit in der Gemeinschaft und schützt vor Misshandlungen (Power, 2013, Quinn, Doyle, 2012 zitiert nach Simplican et al., 2015).

Viele Ergebnisse haben gezeigt, dass es einen positiven Effekt auf das allgemeine Wohlbefinden und die geistige Gesundheit hat, wenn man Menschen in das soziale Leben inkludiert und ihnen beim Aufbau eines Freundeskreises hilft. In einer Untersuchung von Wilson, Jaques, Johnson, Brotherton (2016) wurde eine soziale Gruppe für KundInnen der Arbeitsvermittlung (DES) gebildet, um soziale Inklusion zu fördern. Das Ziel der Gruppe war es, den TeilnehmerInnen zu helfen, Freundschaften zu entwickeln, soziale Fähigkeiten zu erlernen, Selbstvertrauen bei der Benutzung verschiedener Dienstleistungen zu gewinnen und Anleitungen für das Reisen zur Verfügung zu stellen. Die BetreuerInnen koordinierten monatliche Aktivitäten an Wochenenden wie zum Beispiel einen Besuch der lokalen Live-Band oder einen Besuch in Cafés oder Restaurants. Zehn Mitglieder aus dieser Gruppe

wurden angestellt, um an der Untersuchung bezüglich des Nutzens dieses Programms teilzunehmen. Die qualitativen Ergebnisse bewiesen, dass die TeilnehmerInnen ihren Lebensstil in Richtung eines gesünderen, aktiveren und erfüllteren Lebens veränderten, das sie darin bestärkte, physisch aktiver zu sein. Die Ausweitung des sozialen Netzwerks aller TeilnehmerInnen verschaffte ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl. Die Teilhabe an einer sozialen Gruppe wirkte Einsamkeit entgegen, erweiterte den Kreis von Menschen, die sie anrufen können, verschaffte ihnen ein Gefühl größeren Wohlbefindens und verbesserte ihre Mobilitäts- und anderer alltäglicher Kompetenzen (Wilson et al., 2016).

Außerdem wurden auch positive Resultate bei Maßnahmen zur Inklusion von Menschen mit schwerer Behinderung belegt. Viele Studien dokumentierten, dass Inklusion von KundInnen mit schwerer Behinderung sowohl erhöhte Kommunikations- und soziale Interaktionsmöglichkeiten bieten als auch Modelle von altersgemäßem sozialem Verhalten (Wiśniewski , Alper , 1994).

Wie im vorhergehenden Kapitel dargestellt, bedeutet Inklusion, geeignete Lebensbedingungen in der Gemeinschaft bereitzustellen, zum Beispiel Wohnangebote, die, im Gegensatz zu abgesonderten Wohnversorgungen, regelmäßigen Kontakt mit der gesamten Gesellschaft ermöglicht. Nach drei Jahrzehnten der Deinstitutionalisierung fanden Studien heraus, dass Menschen, die von Institutionen in kleinere Gemeinschaftsumgebungen umzogen, glücklicher und gesünder sind, größere Kontrolle über ihr Leben haben und unabhängiger agieren können (Larson, Lakin, Hill, 2013). Die Untersuchung des National Core Indicator (NCI) beweist, dass die Art der Unterkunft Einfluss auf die gesamten Verhältnisse der Wahl- und Entscheidungsfindung hat in Bezug darauf, wo Menschen leben, arbeiten und was sie tagsüber machen (Bradley et al., 2015). In eigenen Häusern mit geeigneter Unterstützung zu leben führt dazu, dass Menschen sich weniger allein und gesünder fühlen, finanziell besser gestellt und insgesamt zufriedener mit ihrem Leben sind (Tichá et al., 2013).



Zusammenfassung von Kapitel 2.3

Was ist Inklusion?

Inklusion bedeutet,

dass Menschen mit einer Behinderung

- die gleichen Dinge wie andere auch machen können,
- wenn sie lernen und arbeiten können,
- wenn sie Menschen treffen können,
- wenn sie ihre eigenen Entscheidungen treffen können.

Inklusion ist, wenn sich alle Menschen überall willkommen fühlen.

2.4. Inclusive Education, Community Education und personenzentriertes Planen

2.4.1. Was ist Community Education?

Das Konzept der Inclusive Community Education, also der inklusiven Bildung in der Gemeinschaft, ist dem humanökologischen Zugang zuzuordnen und steht im Kontext niederschwelliger Bildungsangebote.

Inclusive Education zielt darauf ab, Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung zugänglicher zu machen, eine veränderte Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung durch die Gesellschaft herbeizuführen und Institutionen, Strategien, Praktiken und Prozessen so zu transformieren, dass diese von vornherein inklusiver werden (Gowar et al., 2014). Inclusive Education fordert dazu auf, Klischees und Vorurteile zu hinterfragen, Barrieren abzubauen für Menschen mit Behinderung Angebote zu schaffen, damit sie Fähigkeiten und Wissen erlangen.

Connolly (2010) erforschte das Feld der Community Education, indem er seine historischen Grundlagen und seine Ausformungen untersuchte. Community Education bezieht sich auf mehrere Dimensionen, und kann zusammenfassend beschrieben werden, dass sie:

- auf die Bedürfnisse der Gemeinschaftsmitglieder antwortet, das Zusammengehörigkeitsgefühl und gleichzeitig Eigenständigkeit und Selbsthilfe fördert,
- „schwer erreichbare“ Menschen in die Gemeinschaft integriert, indem sie ihnen die Möglichkeit für Entwicklung, (Wieder-)Eingliederung in die Gesellschaft, Bildung und Beschäftigung bietet,
- Beziehung zwischen den Lernenden und der Gesellschaft aufbaut
- eine informelle/non-formale/liberale und niederschwellige Art von Bildung ist, die alle Menschen inkludiert und
- auf den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit beruht.

Das Konzept von Community Education ist nahe an Dymonds Konzept der *Community-Referenced Instruction* welches darauf abzielt, berufliche und nicht-berufliche Fähigkeiten zu erlernen und Aktivitäten in einem natürlichen Rahmen zu absolvieren, wie z.B. nach einem Mittagessen in einem Restaurant zu fragen, in einem Café etwas zu bestellen, den Bus zu benutzen usw.

In der *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, LLL:2020* ist Community Education eine von zehn Aktionsrichtlinien, die als ein integraler Teil von Lebenslangem Lernen verbessert und ausgeweitet werden soll. Community Education wird gekennzeichnet *von der Verbindung von Bildungsarbeit mit Gemeinschaftsarbeit und/oder regionaler Entwicklung*, sie schafft *Lernmöglichkeiten innerhalb der und für die Gemeinschaft* und bekräftigt die *Teilhabe und das Empowerment von sozial benachteiligten Menschen* (Wagner et al., 2013).

Zusammenfassend kann Community Education als ein außerschulischer, sozialer, selbstgesteuerter Lernprozess definiert werden, der niederschwellig und zugänglich für Menschen mit Behinderung ist, und in dem Behinderung als eine Dimension menschlicher Vielfalt verstanden wird. Community Education umfasst die Aneignung von theoretischem Wissen und praktischen Fähigkeiten, gemeinsam mit anderen Menschen. Die Rahmenbedingungen werden dabei so verändert, dass Barrieren größtmöglich reduziert werden, Angebote so niederschwellig wie möglich sind und damit für alle Menschen zugänglich werden.

2.4.2. Inclusive Education – Verschiedene Ansätze

Es gibt verschiedene Ansätze von Inclusive Education. Die klassische Definition von Inclusive Education beschreibt dieses Konzept als Schaffung einer Lernumgebung, in der unterschiedliche SchülerInnen Seite an Seite lernen und am selben Unterricht, an denselben Aktivitäten nach der Schule, Sport, Treffen, Theaterstücke etc. teilnehmen. Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung werden im schulischen Umfeld normalerweise einzeln von ExpertInnen unterstützt, was zu begrenzten sozialen Interaktionen und Austausch mit anderen SchülerInnen führt (Carter et al., 2015). Die konstante Anwesenheit von unterstützenden AssistentInnen könnte ungewollt Inklusion durch physische Trennung erschweren und die SchülerInnen von der Interaktion mit den MitschülerInnen abhalten, da die Notwendigkeit zum Starten einer Unterhaltung vermindert ist und die Abhängigkeit von AssistentInnen gefördert wird. Das Konzept einer Peer-Unterstützung ist eine der evidenzbasierten Alternativen für dieses Modell, in dem AssistentInnen oder LehrerInnen zu BegleiterInnen werden, die die SchülerInnen dazu ermutigen, ihre Peers zu unterstützen.

In vielen Strategien für Inklusion werden Peers in den Lernprozess involviert. Eine von Wiśniewski und Alper (1994) genannte, ist das Konzept einer flexiblen und kooperativen Gruppenbildung. Gruppen von SchülerInnen mit gleichen Interessen, Lernstilen oder

Freundschaften formieren sich. Solch eine Gruppe kann sehr heterogen sein, und dennoch wird jede/r SchülerIn durch die Gesamtleistung der Gruppe unterstützt.

Innovative Technologien und der Einsatz von computerunterstützten Geräten sind eine weitere Strategie um Menschen mit schwerer Behinderung zu inkludieren. Die Unterstützung geschieht dabei durch die Erweiterung oder Erleichterung von Kommunikation, Lesen, Schreiben oder arithmetischen Aufgaben. Geräteunterstützte Technologien können eingesetzt werden, um wichtige Fähigkeiten zu entwickeln und die Qualität von sozialen Interaktionen zu verbessern (Horner, Budd, 1983; Wisniewski, Sedlak, 1992, zitiert nach Wiśniewski, Alper, 1994).

Eine weitere Strategie, Freundschaften zwischen den SchülerInnen mit und ohne Behinderung zu erleichtern, ergibt sich zum Beispiel durch die Ausbildung von SchülerInnen ohne Behinderung zum Special Buddy für Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung auf dem Spielplatz, im Klassenzimmer oder während außerschulischer Aktivitäten. Ein Mehrwert dieses Ansatzes liegt für die Menschen mit schwerer Behinderung auch darin, dass sie erleben, wie man zum Beispiel in Freundschaften handelt, wie man sich abwechselt und wie man teilt, wie man anderen zuhört und wie man eine soziale Interaktion beginnt, führt und beendet (Stainback, Stainback, 1987; Brady et al., 1984, zitiert nach Wiśniewski, Alper, 1994).

Die letzte hier genannte Idee ist die von Peer-TutorInnen. Diese können anderen SchülerInnen eine Reihe spezifischer Fähigkeiten beibringen, z.B. soziale Fähigkeiten, können Hinweisen und Ratschläge geben, ermutigen und bestärken. Peer-Tutoring kann bei einer großen Bandbreite von Aufgaben genutzt und in vielfältigen Umgebungen eingesetzt werden.

McLean et al. (2009) identifizierten Faktoren, die für den Erfolg von Peer-Unterstützung wesentlich sind: klare Rollendefinitionen, Zugang zu Ausbildung und Unterstützung durch eigenen Peer-BetreuerInnen. Das MINCE Projekt setzt daran an, indem es ein Curriculum und Guidelines für Peer-VermittlerInnen und ein Curriculum für BetreuerInnen entwirft. MINCE stellt einen neuen Ansatz für Inclusive Education bereit, bei dem Peers mit intellektueller Behinderung Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung bei neuen Aktivitäten und Lerngelegenheiten begleiten.

2.4.3. Ziele und Wirkungen von Inclusive Education und von Community Education

Inclusive Education, verstanden als Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung in den allgemeinen Unterricht, hat verschiedene positive Auswirkungen. So wurde belegt, dass SchülerInnen, die von einer Sonderschule in eine allgemeine Schule gewechselt sind, sowohl ihre altersgemäÙes Verhalten (Hunt, Farron-Davis, 1992 zitiert nach Bui et al., 2010) als auch ihre grundlegenden schulischen Fähigkeiten wie Lese- und Schreibfähigkeit verbessern konnten.

AuÙerdem korreliert Lernen in einer Gesamtschule positiv mit weniger schulischen Abwesenheiten, mit weniger Verweisen wegen störendem Verhalten und mit besseren Ergebnissen in der nachschulischen Phase – bei Anstellungsverhältnissen genau o wie bei unabhängiger, eigenständiger Lebensführung (Wagner et al., 2006 zitiert nach Bui, 2010). Eine Studie, die untersuchte, wie die Entwicklung von Fortschritten bei mathematischen Fähigkeiten mit der Unterrichtssituation zusammenhängt, zeigte, dass 41,7 % der SchülerInnen, die mit nichtbehinderten Peers gelernt haben, Fortschritte gemacht haben, während im Vergleich dazu nur 34 % der SchülerInnen, die in einer traditionellen Sonderschulumgebung gelernt haben, Fortschritte in Mathematik gemacht haben (Waldron, Cole, Majd, 2001 zitiert nach Bui et al., 2010). AuÙerdem wurde in einer Studie, die den Einsatz von klassenweiten Peer-Tutoring untersuchte, eine signifikante Steigerung beim Buchstabieren, in Gesellschaftskunde und bei anderen schulischen Indikatoren beobachtet (Pomerantz, Windell, Smith, 1994 zitiert nach Bui et al., 2010).

LehrerInnen gehen davon aus, dass Inclusive Education hilft, SchülerInnen für das Leben nach der Schule vorzubereiten, und es den SchülerInnen ermöglicht, erlangte Fähigkeiten in neuen Umgebungen einzusetzen, soziale Interaktionen und Unabhängigkeit zu erhöhen und die Wahrnehmungen der SchülerInnen bezüglich Selbstwert und Erfolg zu verbessern (Agran et al., 1999; Langone et al. 2000, zitiert nach Bui et al. 2010).

McGregor und Vogelsberg (1998) zeigt in einer Studie auf, dass SchülerInnen aus inklusiven Klassen ein höheres Maß an sozialer Interaktion mit Peers ohne Behinderung und verbesserte soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten haben. Andere Langzeitstudien zeigen, dass SchülerInnen in einer inklusiven Umgebung nach zwei Jahren signifikant bessere Bewertungen der sozialen Kompetenz aufwiesen. SchülerInnen in klassischen Bildungssituationen machten zwar auch Zugewinne, allerdings waren diese vergleichsweise nicht signifikant.

Die positive Wirkung von Inclusive Education wird auch bei SchülerInnen ohne Behinderung beobachtet. McGregor und Vogelsberg (1998) berichteten, dass Inklusion die Leistungen von SchülerInnen ohne Behinderung nicht negativ beeinflusst, dass sie ihnen neue Lerngelegenheiten bietet und die SchülerInnen in Beziehung zu SchülerInnen mit Behinderung bringt. Nach Deisinger (2000 zitiert nach Gowar et al., 2014) ist der direkte, interpersonale Kontakt mit Menschen mit Behinderung der wichtigste Faktor bei der Einstellungsveränderung gegenüber Menschen mit Behinderung.

2.4.4. Vorteile von Peer-Unterstützung als einem Ansatz für Inclusive Education

Soziale und schulische Vorteile von Peer-Unterstützungsarrangements, die einer der Ansätze von Inclusive Education sind, wurden in vielen wissenschaftlichen Untersuchungen ausgewertet. In einer Studie, durchgeführt von Carter et al. (2016), nahmen 99 SchülerInnen mit schwerer Behinderung aus Mittelschulen, 106 Peer-PartnerInnen und 51 LehrerInnen und AssistentInnen aus Schulen an einem Experiment teil, dessen Zweck darin bestand, die Wirksamkeit und soziale Stichthaltigkeit von Peer-Unterstützung zu ermitteln. Eine Gruppe von SchülerInnen, die Unterstützung nur durch Erwachsene erhielten, wurde mit SchülerInnen verglichen, die an Peer-Unterstützungsarrangements teilnahmen. Für jede/n SchülerIn, die/der Peer-Unterstützung zugeteilt war, wurden eine oder mehrere Peers aus derselben Klasse eingeladen, um als PartnerInnen zu fungieren. Nach einem Semester wurde beobachtet, dass SchülerInnen aus der Peer-Unterstützungsgruppe einen signifikant höheren Zuwachs bei der sozialen Interaktion mit Peers, bei schulischen Leistungen (erhöht um 6,9 %), bei sozialer Teilhabe zeigten und einen größeren Fortschritt bei individuellen sozialen Zielen aufwiesen.

Außerdem wurden in einer Studie von Brock et al. (2015) positive Effekte in einer Gruppe von SchülerInnen mit schwerer Behinderung beobachtet, die an Peer-Unterstützungsarrangements teilnahmen. Sie gewannen mehr soziale Interaktionen, Zugang zu einer größeren Bandbreite an sozialer Unterstützung, konnten steigern ihre schulischen Leistungen erhalten oder steigern, verbrachten weniger Zeit in nächster Nähe von AssistentInnen und entwickelten mehr Freundschaften.

2.4.5. Personenzentriertes Planen

Personenzentriertes Planen ist ein weiteres Konzept, das wichtig im Kontext von Inklusion ist. Es kann als ein Weg definiert werden, um persönliche Vorlieben zu identifizieren, die mit unterschiedlichen Lebensaspekten zusammenhängen, und zu analysieren, welche Art von Unterstützung zur Zielerreichung gebraucht wird. Dabei werden die Ressourcen der einzelnen Person betrachtet und sie dabei unterstützt, Entscheidungen zu treffen und die nächsten Schritte zu planen. Andere Menschen (Familienmitglieder, Freunde, Freundinnen, FürsprecherInnen, Dienstleistungsanbieter, örtliche Gemeinschaftsgruppen) werden als UnterstützerInnen in den PLANungsprozess miteinbezogen und sollen die Person auch bei der Umsetzung ihres Plans unterstützen. Personenzentriertes Planen bietet für Menschen mit Behinderung folgenden Mehrwert:

- Die Möglichkeit, ihr Leben insgesamt und dessen Qualität zu beurteilen;
- Die Möglichkeit, die eigenen Stärken, Fähigkeiten und bereits erreichten Ziele zu erkunden;
- Die Möglichkeit, Entscheidungen für das eigene Leben zu treffen und Ziele festzulegen, die sie in nächster Zukunft erreichen wollen;
- Die Möglichkeit, große Ziele in kleinen Schritten zu planen;
- Die Ermutigung, für Unterstützung und Wahlmöglichkeiten, die das Leben verbessern, einzustehen.

Im Dokument *Guidelines on Person Centred Planning in the Provision of Services for People with Disabilities in Ireland*, das von der nationalen Behindertenbehörde (National Disability Authority, NDA) formuliert wurde, werden folgende Schritte vorgeschlagen, um ein nützliches, personenzentriertes Konzept zu gestalten:

- Ein Netzwerk bauen,
 - das Menschen mit Behinderung und alle Menschen um sie herum ermutigt, einen positiven Blick auf sich selbst zu entwickeln,
 - das Menschen mit intellektueller Behinderung und ihre Familien dabei unterstützt, Kontrolle über ihr Leben zu haben,
 - das Möglichkeiten für Menschen mit Behinderung schafft, ihre Wünsche und Vorlieben zu formulieren,
 - das personenzentrierte, nachhaltige Kultur innerhalb der Organisationen entwickelt

- das im räumlichen Umfeld mitwirkt, eine die Menschen unterstützende Haltung zu etablieren.
- Die Rollen und Verantwortlichkeiten für jedes Individuum, jede Gruppe und jede Organisation, die in personenzentriertes Planen involviert sind, zu klären und notwendige Ausbildungen oder Unterstützung zu identifizieren.
- ModeratorInnen oder ProzessbegleiterInnen identifizieren und sicherstellen, dass diese adäquat ausgebildet und erfahren sind.
- Mechanismen zu laufender Kommunikation, Planmanagement und Monitoring, Evaluation, Überprüfung und Entwicklung des personenzentrierten Planungsprozesses implementieren.

Gemäß dem Leitfaden sollte ein personenzentriertes Konzept folgendes beinhalten:

- Eine Beschreibung der betreffenden Person, die (mindestens) die Ressourcen, Stärken, Fähigkeiten der Person mit intellektueller Behinderung zeigt.
- Eine Beschreibung dessen, was die Person sich wünscht, um ihr Leben zu verändern.
- Die notwendige Unterstützung für die Person, um die Ziele zu erreichen.
- Eine Strategie, um die Veränderungen zu vollziehen (wie, von wem, wann, welche Unterstützung, Aktivitäten sind erforderlich)
- Informationen darüber, wie das Konzept überprüft und in Gang gehalten wird.²

Peer-VermittlerInnen im MINCE Modell können bei der Erstellung ihres personenzentrierten Plans die Fürsprache für Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung übernehmen.

2.4.6. Existierende Ressourcen zu Inklusion und Community Education

Auf dem Weg zur Inklusion von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft und in Bildungseinrichtungen ist es ratsam, Gebrauch von bereits existierenden Good-Practices und Ressourcen zu machen. Diese Ressourcen bieten hilfreiche Orientierung, die auf verschiedene Bereiche angewendet werden kann. In diesem Kapitel werden ausgewählte Beispiele von Good-Practice und Quellen zum Thema Inklusion genannt. Das Kapitel ist in Abschnitte unterteilt, die Beispiele aus verschiedenen Ländern präsentieren. Alle Verweise in

² Weitere Informationen finden Sie unter <http://nda.ie/Good-practice/Guidelines/Guidelines-on-Person-Centered-Planning/Guidelines-on-Person-Centred-Planning-in-the-Provision-of-Services-for-People-with-Disabilities-in-Ireland.html>

diesem Kapitel können gesammelt auch im allgemeinen Quellenverzeichnis nachgelesen werden, unter „Quellen nationaler Beispiele und Ressourcen zu Inklusion“.

2.4.6.1. Slowenien

- Unter der Ägide des slowenischen Ministeriums für Erziehung und Sport und dem Zentrum für Berufsausbildung wurde ein Modell geschaffen, um Unterstützung für LehrerInnen von SchülerInnen mit speziellen Bedürfnissen zu gewährleisten, die in der Oberschule integriert sind (Rutar, 2010).
- Das Nationale Ausbildungsinstitut arbeitete ein systematisches Modell mit fünf Schritten zur Unterstützung von Inklusion von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten aus, inklusive den Indikatoren für gute Lehrpraxis (Kavkler et al., 2008).
- *Priprava izhodišč deinstitucionalizacije v Republiki Sloveniji: končno poročilo, verzija 2.2 (Den Start für Deinstitutionalisierung in der Republik Slowenien vorbereiten: Abschlussbericht, Version 2.2)* (Flaker, 2015) ist eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Familie, Chancen, Sozialordnung und Chancengleichheit, das die Basis oder das Regelwerk für Deinstitutionalisierung in Slowenien darstellt.
- *Vključevanje oseb s posebnimi potrebami v lokalno okolje (Integration von Menschen mit speziellen Bedürfnissen in das örtliche Umfeld)* ist eine Magisterarbeit über Inklusion von Menschen mit intellektueller Behinderung in sozialem Umfeld. Hauptmerkmale von Inklusion sind ungehinderte Kommunikation mit Nachbarschaften und Peers, die Übereinstimmung mit sozialen Prozessen, der Zusammenbruch der Konzepte von Stigma und die Demystifikation der Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung (Levrinc, 2009).
- *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij (Personen mit speziellen Bedürfnissen im Prozess von Inklusion und die Rolle von Heilpädagogik und spezialisierten Institutionen)* (Destovnik, 2002) ist ein Buch mit Essays zur Inklusion von Menschen allen Alters mit Behinderung.
- In der Magisterarbeit *Prilagojenost izobraževalnih in drugih institucij osebam s posebnimi potrebami v lokalni skupnosti (Anpassung von Ausbildungseinrichtungen und anderen Einrichtungen für Menschen mit Behinderung in der örtlichen Gemeinschaft)* werden die Probleme bezüglich der Hindernisse beim Aufbau eines Umfelds, beim Aufbau von Kommunikation und von Information diskutiert (Tetičkovič,

2016). Diese Hindernisse erschweren es Menschen mit Behinderung, ein aktives, sozial inkludiertes Leben zu führen.

- In der Magisterarbeit *Učinkovitost inkluzivnega pristopa pri osebah s posebnimi potrebami v izobraževanju, socialni integraciji in zaposlovanju (Die Effektivität eines inklusiven Ansatzes auf Menschen mit speziellen Bedürfnissen in Ausbildung, sozialer Integration und Beschäftigung)* diskutiert Verbič (2016) die Inklusion von Menschen mit speziellen Bedürfnissen, was in der Region seit zwei Jahrzehnten praktiziert wird. Ziel der Arbeit ist es, die Effekte und die Konsequenzen auf allgemeine Bildung und Beschäftigung durch die Einführung von Inklusion zu zeigen.
- Das Buch *Življenjski prehodi pri osebah s posebnimi potrebami: načrtovanje tranzicijskih procesov in izdelava tranzicijskih programov za osebe s posebnimi potrebami v kontekstu inkluzije in vseživljenjskega učenja (Lebensübergänge für Menschen mit speziellen Bedürfnissen: Planung von Übergangsprozessen und die Entwicklung von Übergangsprogrammen für Menschen mit speziellen Bedürfnissen im Kontext von Inklusion und lebenslangem Lernen)* (Galob, 2016) bezieht sich auf Lebensübergänge von Menschen mit speziellen Bedürfnissen. Es konzentriert sich auf die Planung von Übergangsprozessen und auf die Herstellung von Übergangsprogrammen im Kontext von Inklusion und lebenslangem Lernen.

2.4.6.2. Kroatien

- Die kroatische *Gesellschaft zur Förderung von Inklusion* stellt Instrumente bereit (*Tri instrumenta za postizanje samoodređenih ishoda za osebe s intelektualnim teškoćama*). Ihr Ziel ist es, Möglichkeiten für ein inklusives Leben von Menschen mit intellektueller Behinderung und qualitativ hochwertigere, unterstützende Dienstleistungen für das Leben in der Gemeinschaft zu fördern. Sie werden mit der Überzeugung an die Notwendigkeit von Dienstleistungen entwickelt, die sich auf gewisse fundamentale Richtlinien für die Entwicklung von Qualitätsdienstleistungen für ein Leben in der Gemeinschaft konzentrieren (Rozman, 2013).
- Der Artikel *Qualitätsindikatoren bei der Ausbildung von Kindern mit schwerer intellektueller und multipler Behinderung* (Amaral, Celizic, 2015) zeigt, dass es möglich ist, eine Diskussion über jene Faktoren zu führen, die zur Qualität der Einbeziehung von Kindern mit schwerer intellektueller und multipler Behinderung in Ausbildungsaktivitäten beitragen, auch aufgrund der Erfahrungen der AutorInnen und der verfügbaren Information, die rund um das Thema veröffentlicht wird. Auf der

Grundlage dieser Diskussion werden eine Reihe von Qualitätsindikatoren vorgeschlagen, die ExpertInnen helfen können, ihre Beobachtungen auf die Qualität von Ausbildungsangeboten und auf bedeutungsvolle Aspekte der Leistung des Kindes zu lenken, während es in die Aktivitäten des Curriculums eingebunden ist.

- Das Handbuch *Uloga edukacijskog rehabilitatora - stručnog suradnika u inkluzivnoj školi (Die Rolle von Ausbildungsrehabilitatoren – PartnerexpertInnen in der inklusiven Schule)* (Mirosevic, Granic, 2014) ist für ExpertInnen gedacht, die Unterstützung in Durchschnittsschulen leisten, besonders für SonderschullehrerInnen. Aufgrund seiner Struktur kann es auch anderen ExpertInnen wie PädagogInnen, PsychologInnen, SprachtherapeutInnen, SozialarbeiterInnen, BibliothekarInnen und LehrerInnen dienen, die unterschiedliches Wissen über Inklusion und Ausbildung von SchülerInnen mit Behinderung haben. Es ist für Eltern von SchülerInnen mit Behinderung wertvoll, da es systematisch eine Reihe von Schritten zeigt, die nützlich bei der Wahl des Ausbildungsmodells für ihr Kind sind.
- *Die Gesellschaft zur Förderung von Inklusion und das Zentrum für Inklusion und Sozialdienstleistungen und die Mittelschule Bartol Kašić in Grubišno Polje IPA* (August 2013 bis März 2015) führten das Projekt „Gemüseproduktion im Gewächshaus“ durch, dessen Ziel es war, die Integration von Menschen mit intellektueller Behinderung in den Arbeitsmarkt im Bezirk Bjelovar-Bilogora zu unterstützen. Die gesamten Zielsetzungen wurden dadurch erreicht, indem ein Ausbildungsprogramm bezüglich Produktion von Gemüse im Gewächshaus bereitgestellt wurde und Erträge und erbrachte Arbeitsaktivitäten durch das Modell der nachhaltigen Produktion von Gemüse in Bjelovar und Grubišno Polje entwickelt wurden. Durch die Entwicklung dieser Arbeitsaktivitäten erhöhte diese Aktion auch die Kapazität des Zentrums für Inklusion und soziale Dienstleistungen, um Menschen mit intellektueller Behinderung beim Finden und Behalten von Arbeitsaktivitäten auf dem offenen Arbeitsmarkt zu unterstützen. 30 bis 35 Menschen mit intellektueller Behinderung wurden für die Arbeit in der Gewächshausgemüseproduktion ausgebildet, von denen 20 bis 25 Menschen am Zentrum für Inklusion und soziale Dienstleistungen für Arbeitsaufgaben in der Gemüseproduktion eingestellt wurden. Unterstützung wurde von vier BetreuerInnen gewährleistet (Kudek Mirosevic, Granic, 2014).
- *Die Gesellschaft für die Vertretung eigener Interessen* (Dezember 2010 bis Dezember 2011) gestaltete das Projekt *Unterstützende Berufsdienstleistungen für*

Menschen mit intellektueller Behinderung, dessen Gesamtziel es war, die Vermittelbarkeit von Menschen mit intellektueller Behinderung in Osijek, Bjelovar und Šibenik auf dem offenen Arbeitsmarkt zu erhöhen und Zugang zu sinnvollen beruflichen Aktivitäten für jene Menschen zu gewährleisten, die nicht in der Lage sind, Zugang zum offenen Markt zu erhalten. Das Projekt ermöglicht es, 44 Menschen mit intellektueller Behinderung in den offenen Arbeitsmarkt zu integrieren, mit der Hilfe von 23 Angestellten mit ziemlich begrenzten Ressourcen.

- Die *Vereinigung zur Förderung von Inklusion* nahm an der Durchführung von *Neue Wege zur Inklusion Netzwerk* (2013 bis 2015) teil, das Organisationen von Menschen mit Behinderung, Dienstleistungsanbieter, Universitäten und Forschungszentren aus vierzehn europäischen Ländern und aus Kanada zusammenbrachte, deren gemeinsames Ziel es war, Veränderung und Unterstützung von Organisationen zu erreichen, damit diese gemeinschaftsbasierte und personenzentrierte Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung liefern können. Das Netzwerk beruht auf dem europäischen Projekt *Neue Wege zur Inklusion Netzwerk* (2009 bis 2011), das das personenzentrierte Planen und die personenzentrierte Praxis von unterstützenden Dienstleistungen in Europa beförderte.
- Die Fakultät für Landwirtschaft von Kroatien und Mali dom-Zagreb waren Partner (2013 bis 2015) im europäisch geförderten Projekt *Izobrazba kao priprema za posao u ukrasnoj hortikulturi* (*Ausbildung als Vorbereitung für einen Beruf im dekorativen Gartenbau*), dessen Ziel es war, ErzieherInnen in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung im Bereich Gartenbau auszubilden, was die ErzieherInnen befähigte, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten an Menschen mit Behinderung weiterzugeben, und das wiederum förderte deren Einbindung in den offenen Arbeitsmarkt. 35 Menschen mit Behinderung aus verschiedenen Organisationen in Kroatien beendeten das Training erfolgreich innerhalb des Projekts (www.edukosi.hr).

2.4.6.3. Bulgarien

- Das Cedar-Stiftungsprojekt mit dem Programm der operationalen Personalentwicklung, Komponente 1 – *Ohne Grenzen* orientiert sich an Ausbildungsmaßnahmen und Austausch von Good Practice im Feld der Betreuung von Kindern und jungen Erwachsenen mit intellektueller Behinderung. Sein besonderer Fokus liegt auf der Befähigung der sozialen Dienstleistungsnutzer beim Treffen von Entscheidungen bezüglich ihres Lebens und der täglichen Aktivitäten. Das Projekt

zielt darauf ab, eine Gelegenheit für Kinder und Erwachsene mit intellektueller Behinderung zu gewährleisten, damit sie eine bedeutendere Rolle im Prozess der Entscheidungsfindung spielen können, bei Entscheidungen, die direkten Einfluss auf sie haben, während gleichzeitig ihre Fähigkeiten für ein unabhängiges Leben und soziale Integration verbessert werden. Diese Publikation ist für BetreuerInnen, ManagerInnen und Anbieter sozialer Dienstleistungen aller Art vorgesehen, die direkt für die Begleitung von Menschen mit intellektueller Behinderung verantwortlich sind (Saltsgiver, Kobets, Parmakova, Chiviyska-Nocheva, 2013).

- *Stiftung Lumos* konzipierte einen Bericht namens *Institutionalisierung beenden: Eine Überprüfung der Folgen für Kinder und junge Menschen in Bulgarien, die von Institutionen in die Gemeinschaft umgezogen sind* (Spirov, Gyllensten, Mulheir, 2016), der die Ergebnisse für eine Gruppe von 1.292 Kindern und jungen Menschen mit Behinderung untersucht, die von einer großen Wohninstitution in kleine Wohngruppen in der Gemeinschaft übersiedelt sind. Diese Bewertung wurde von Lumos in Kooperation mit staatlichen Behörden von Oktober bis Dezember 2015 vorgenommen. Die gesammelten Informationen wurden mit den verfügbaren Daten aus einer Überprüfung der gleichen Gruppe verglichen, die Ende 2012 und am Beginn 2013 durchgeführt wurde, als die Kinder und jungen Menschen noch in den Institutionen wohnten. Eine Untersuchung wurde auch von einer Gruppe, bestehend aus fünf Vertretern eigener Interessen (Self-Advocates) der Lumos Kinder- und Jugendbeteiligungsgruppe in Bulgarien, durchgeführt, die ihren eigenen Fragebogen entwickelten und eine Fokusgruppe bildeten, um – aus einer Peer-to-Peer-Perspektive – mehr über das Leben in den neuen kleinen Wohngruppen herauszufinden.
- Der Rat für Qualität und Führungsstil führte eine Analyse des Prozesses von unterstützender Entscheidungsfindung durch – die Bedeutung, die Wichtigkeit und die Praktiken weltweit. In Bulgarien wurde durch diese Arbeit BAPID begründet, ein Modell für unterstützende Entscheidungsfindung, das unterstützende Entscheidungsfindung als eine Alternative zur Bevormundung von Menschen mit intellektueller Behinderung umsetzt, die momentan unter Vormundschaft stehen oder Gefahr laufen, unter Vormundschaft zu geraten (Gimson, 2014).
- Der Bericht, der im Jahr 2015 im Projekt *Zugang zum Justizwesen für Menschen mit intellektueller Behinderung* angefertigt wurde, analysiert den Umfang, in dem Erwachsene mit intellektueller Behinderung Zugang zum Justizsystem haben und

welche Rolle die Vormunde und unterstützende Personen in den Verfahren spielen. Ein Schlüsselement dieser Analyse vergleicht die Theorie und die Praxis, die von fünf Ländern gesammelt wurden, mit den Maßnahmen der CRPD inklusive ihrer maßgeblichen Interpretation durch die UN-Vertragsgremien, wie zum Beispiel durch die CRPD Kommission.

- *Unabhängig, aber nicht allein* ist ein globaler Bericht zum Recht auf Entscheidungsfreiheit. In Bulgarien teilte die Bulgarische Vereinigung von Menschen mit intellektueller Behinderung (BAPID) ihre Erfahrungen, die gelernten Lektionen und die persönlichen Geschichten von TeilnehmerInnen bezüglich ihres Pilotprojekts „Selbstermächtigung von Menschen mit intellektueller Behinderung – Nächste Schritte“. (Laurin Bowie, 2014)
- Das Bulgarische Zentrum für gemeinnützige Gesetzgebung erstellte die Broschüre *Zulänglichkeit des Gesetzes, Mangel an Rechten* für internationale Gesetzesworkshops. Der Zweck dieses Gesetzesworkshops ist es, einen Raum für Diskussionen zur laufenden gesetzlichen Reform des Systems der Vormundschaft in Bulgarien zu schaffen, die auf der Forderung nach der Anwendung der Standards aus Artikel 12 der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung basiert. Die Themen hängen mit den Definitionen, der bulgarischen Diskussion bezüglich Vormundschaft zwischen dem Urteilsspruch des Verfassungsgerichtshofes und seinem Entwurf, den Informationen über die Studie zu Wirkungen und ökonomische Vorteile von unterstützender Entscheidungsfindung und Good Practice zusammen. Die Broschüre enthält Informationen über eine Untersuchung, die von einem Team des Bulgarischen Zentrums für gemeinnützige Gesetzgebung im Next-Step-Programm geleitet wurde, umgesetzt in Zusammenarbeit mit BAPID, der Globalen Initiative für Psychiatrie GIP und der Nationalen Organisation der KonsumentInnen von Dienstleistungen für geistige Gesundheit in Bulgarien.
- Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище ist die bulgarische Übersetzung des Inklusionsindexes: Lernentwicklung und Partizipation an Schulen (Booth, Ainscow, 2002).

2.4.6.4. Großbritannien

- Das *British Institute of Learning Disabilities (Britische Institut für Lernschwierigkeiten)* und die *Renton Stiftung* stellten ein Praxishandbuch namens *Involve Me* zur

Einbindung von Menschen mit schweren und mehrfachen Lernschwierigkeiten bei der Entscheidungsfindung und der Beratung zusammen.

- Die Organisation *Disability rights* erstellte 2014 Werkzeuge wie *Inclusive Communities. A Guide for Disabled People's Organisations*, in dem steht, auf welche Weise Einrichtungen der Behindertenhilfe die Inklusion in die Gemeinschaft für Menschen mit Behinderung und für inklusive Gemeinschaften fördern können. Es ist ein Handbuch für örtliche Behörden, wie inklusive Gemeinschaften entwickelt werden können.
- Das *Zentrum für Studien zur Inklusiven Ausbildung* veröffentlichte einen *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (Booth, Ainscow 2002). Er ist eine Ressource, um die inklusive Entwicklung von Schulen zu unterstützen und enthält eine Reihe von Materialien, um Schulen dabei zu helfen, Barrieren beim Lernen und bei der Partizipation aller Kindern und jungen Menschen zu reduzieren und Organisationen zu entwickeln, die alle SchülerInnen gleich wertschätzen. Der Index enthält vier Elemente:
 - Schlüsselkonzepte, um das Nachdenken über inklusive Schulentwicklung zu fördern.
 - Überprüfung des Rahmens: Dimensionen und Sektionen, um den Ansatz zur Bewertung und Entwicklung der Schulen zu strukturieren.
 - Überprüfung der Materialien: Indikatoren und Fragen, um eine detaillierte Einschätzung aller Aspekte einer Schule zu ermöglichen und dabei zu helfen, Prioritäten für Veränderungen zu identifizieren und durchzuführen.
 - Ein inklusiver Prozess, um sicherzustellen, dass der Prozess der Einschätzung, der Planung und der Durchführung inklusiv ist.

2.4.6.5. Portugal

- Die Institution *Rede Inclusão* hat das Dokument *Promoção da educação inclusiva Em Portugal (Förderung von inklusiver Ausbildung in Portugal)* erstellt, in dem steht, wie inklusive Ausbildung in Portugal gefördert werden kann (Bénard da Costa, Leitão Morgado, Vaz Pinto, 2006).
- Im Jahr 2010 hat die Organisation *Millicamps Casa João Cidade* ein Praxishandbuch zu Fragen erstellt, wie Gemeinschaften die Inklusion von Menschen mit intellektueller Behinderung in der Gemeinschaft fördern und erleichtern können (http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/guia1.pdf, 2010).

- Im Jahr 2007 erarbeitete das portugiesische Bildungsministerium ein Handbuch mit dem Titel *Centros de recursos para a inclusão reorientação das escolas especiais* (*Ressourcenzentrum für Inklusionsreorientierung an Sonderschulen*), in dem es darum geht, wie Sonderschulen in gemeinschaftsbasierende Ressourcenzentren für Inklusion umgewandelt werden können.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri_reorientacao.pdf
- *Index para a inclusão Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (*Index zur Inklusion. Zur Entwicklung der Lernfähigkeit und Teilhabe in Schulen*) (Bénard da Costa, Morgado, 2002) ist die portugiesische Version des Indexes, der von Booth und Ainscow nach einem dreijährigen Prozess, an dem 22 englische Schulen beteiligt waren, entwickelt wurde (Booth, Ainscow, 2002). Der Index besteht, in seiner einfachsten Form, aus einer Reihe von Selbstuntersuchungsfragen, die Schulen anleiten, auf drei Schlüsseldimensionen zu achten: Kulturen, Politik und Praxis. Es gibt insgesamt 45 Indikatoren und knapp 500 Fragen, wobei alle AkteurInnen in den Schulen – LehrerInnen, SchulleiterInnen, Eltern, DirektorInnen und SchülerInnen – per Fragebogen ihren Teil zur Datensammlung beigetragen haben.
- Auch portugiesische Organisationen waren an dem oben genannten Projekt *Neue Wege zur Inklusion* (2013 bis 2015) beteiligt.

2.4.6.6. Deutschland

- *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* ist die existierende deutsche Übersetzung des obengenannten *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. (Boban, Hinz, 2003)
- *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch* (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) ist ein Praxishandbuch, das viele Vorschläge zur aktiven Teilhabe an Inklusion vorlegt. Der Fokus liegt nicht auf vorgefertigten Antworten, sondern auf den Fragen. Den Kernindex für Inklusion bildet eine Art Fragebogen, eine Sammlung von Fragen, die es Individuen oder Gruppen erlauben, verschiedene Themen im Umkreis des großen Themas Inklusion zu bearbeiten.
- Im Jahr 2015 präsentierte die Organisation *Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft* in Bonn das Buch *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*, das ein Ausbildungskonzept (neun Module und viele

Arbeitsblätter) für eine inklusive Ausbildung von Menschen bereitstellt, die daran interessiert sind, ProzessbegleiterInnen von Inklusion zu werden.

- Brokamp (2011) schrieb eine Einleitung und eine Bewertung des Praxishandbuch unter Einbeziehung des Indexes für Inklusion mit dem Titel *Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden?*, ein ebenfalls wichtiges Gutachten für externe BeraterInnen und VermittlerInnen bei der Durchführung des Indexes.
- In der Zusammenstellung von Flieger und Schönwiese (2011) mit dem Titel *Menschenrechte – Integration – Inklusion: aktuelle Perspektiven aus der Forschung* gibt Kapitel 5 einen Überblick über Projekte, die den Index der Inklusion umsetzen. Einige dieser Projekte werden vorgestellt und Ergebnisse werden in den darauffolgenden Kapiteln gezeigt.
- Im Essay von Albrecht Rohrmann über die *Lokale und kommunale Teilhabepanung* stellt er fünf Dimensionen für eine inklusive Gemeinschaft vor: Teilhabe und Selbstvertretung, Bewusstseinsbildung, barrierefreie Infrastruktur, inklusive Gestaltung von Einrichtungen der allgemeinen Öffentlichkeit und Planung und Entwicklung von flexiblen und inklusiven unterstützenden Dienstleistungen.

2.4.6.7. Österreich

- Das Institut für Höhere Studien in Wien erstellte einen Abschlussbericht zu einer Studie im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: *Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung* (Wagner, Steiner, Lassnigg, 2013). Ihr Ziel war es, ein umfassendes Bild der Community Education in Österreich zu zeichnen. Sie zeigt die Organisationen in diesem Feld, analysiert ihre speziellen Aktivitäten und umreißt diese Aktivitäten in thematischen Clusters.
- Fröhlich (2015) präsentiert in seinem Artikel die Partizipation als ein Konzept, das zusätzlich zum naheliegenden Verständnis von reiner Teilhabe sowohl das Recht auf Teilhabe als auch die aktive Teilhabe am sozialen Leben und in der Gemeinschaft umfasst. In seinem Artikel stellt er dar, wie Teilhabe im Alltagsleben und in alltäglichen Aktivitäten realisiert werden kann.
- Im Jahr 2015 erstellte die Heinrich-Böll-Stiftung einen Bericht mit dem Titel *Inklusion ist Lifestyle! Der Index erobert eine Gemeinde. Ein Praxisbericht* bezüglich der Umsetzung des Indexes für Inklusion in Wiener Neudorf, Österreich. Vorbereitende

Veranstaltungen, Projektmanagement, Diskussion über Index und Werte, Teilhabe, gemeinsames Lernen, Networking und Kooperation, Feierlichkeiten und Veranstaltungen, Herausforderungen und Aufgaben für die Zukunft.

- Auch österreichische Organisationen waren am oben genannten *Neue Wege zur Inklusion Netzwerk* (2013 bis 2015) beteiligt.

2.4.6.8. Polen

- *Disability – revisited* wurde im Anschluss an die Konferenz *Wesentliche Aufgaben. Konvention der Vereinten Nationen zu den Rechten von Menschen mit Behinderung. Europäische Behindertenstrategie (2010–2020)* veröffentlicht. Die Publikation präsentiert Fakten zur Situation von BürgerInnen mit Behinderung in Polen und Europa und teilt Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern (Dänemark, Italien) bei der Umsetzung von Strategien der Inklusion. Sie erläutert Zugangsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung zu EU-Förderungen für Menschen mit Behinderung und präsentiert die Ergebnisse der Umsetzung des *Regionalen operationalen Humankapitalprogramms in Polen* (polskie forum osób niepełnosprawnych, 2012).
- *Praktyczny poradnik savoir – vivre wobec osób niepełnosprawnych* ist die polnische Übersetzung des *Praxishandbuchs Savoir-Vivre während des Kontakts mit Menschen mit Behinderung*, das von der United Spinal Association veröffentlicht wurde (Cohen, 2010). Das Handbuch nimmt Bezug auf tägliche Herausforderungen, die Menschen mit Behinderung bewältigen müssen, und gibt praktische Tipps, wie man mit Respekt vor den Rechten und Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung kommuniziert und interagiert.
- *Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Handbuch zur Umsetzung von Unterstützung für sozial ausgeschlossene Menschen und für Menschen, die von Ausschluss bedroht sind, als ein Teil des operationale Humankapitalprogramms)*, das von der Managementabteilung der Europäischen Sozialförderung im Ministerium für Regionalentwicklung erstellt wurde (Sobolewski et al., 2009), befasst sich mit den Gründen des Fehlens beruflicher Aktivitäten von Menschen mit Behinderung, zeigt Diagnosemethoden für ihre Bedürfnisse und gibt Beispiele, wie Aktivitäten in Richtung Inklusion geplant werden können.

2.4.6.9. Vereinigte Staaten

- Die Arbeitsgruppe für Gemeinschaftsgesundheit und Entwicklung gestaltete die *Community Tool Box*, eine kostenlose Online-Ressource für jene, die an gesünderen Gemeinschaften arbeiten und sozialen Wandel bewirken möchten.
- Das *Inclusive School Network (ISN)* ist eine web-basierte Ausbildungsressource für Familien, Schulen und Gemeinschaften, die verschiedene Werkzeuge, Tipps und Strategien enthält und dabei hilft, Inklusion zu fördern, zu bewerten und zu verbessern.



Zusammenfassung von Kapitel 2.4.

Was ist Inklusion beim Lernen?

Das ist, wenn:

- alle Menschen die gleichen Möglichkeiten beim Lernen haben.
- Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen.

Manchmal können Peers beim Lernen helfen.

Wenn verschiedene Menschen gemeinsam lernen, können sie besser lernen und werden im Leben glücklicher.



**Inklusiver Ansatz
für
Community
Education**

3. Inklusiver Ansatz für Community Education

Kapitel 3 beschreibt den inklusiven Ansatz für Community Education und die Produkte des MINCE Projekts sowie ihre potenzielle Wirkung auf Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung, die Effekte auf die Arbeit mit Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung und die Effekte und Wirkungen auf das Institutionssystem (Perspektiven für die Umsetzung).



Zusammenfassung von Kapitel 3

In diesem Kapitel können Sie etwas über die Produkte von MINCE erfahren.

Sie können nachlesen,

- wofür sie nützlich sind,
- warum man sie verwendet,
- wie man sie verwendet.

3.1. MINCE – ein Model for Inclusive Community Education

Die Maßnahme, die von MINCE bereitgestellt wird, nennt sich „Inclusive Community Education“, die die Beteiligung von Peer-VermittlerInnen voraussetzt, also von Menschen mit leichter Behinderung, die lernen können, die Interessensvertretung für ihre Peers mit schwereren intellektuellen Behinderungen zu übernehmen. Weil es ein niederschwelliger, nichtformaler und selbstgesteuerter Prozess ist, ist diese Form des Lernens leicht zugänglich. Kurz gesagt können Menschen mit leichter Behinderung Peer-VermittlerInnen werden, und ihre Peers mit schwerer intellektueller Behinderung können Unterstützung von ihnen bekommen, indem sie neue Fähigkeiten erlernen, an der Gesellschaft teilnehmen und größere Fähigkeiten beim Treffen ihrer eigenen Lebensentscheidungen erhalten. Aufgrund der sozialen und selbstorganisierten Prozessorientierung eignet sie sich gut für nachhaltige und positive Effekte auf den individuellen Lebensstil und konsequenterweise auf die Kommunalentwicklung.

Die Maßnahme, die von MINCE bereitgestellt wird, nennt sich auch deshalb „inklusiv“, weil eine Gruppe, die oft marginalisiert wird – Menschen mit intellektueller Behinderung und besonders jene mit schwerer intellektueller Behinderung –, neue Möglichkeiten erhalten, um neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen, neue Beziehungen aufzubauen, und sie erhalten eine verbesserte Kompetenz, um in ihrer kommunalen Umgebung zu handeln. Peer-VertreterInnen werden qualifiziert, um als VermittlerInnen zwischen den Interessen und Bedürfnissen der Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung und der Gesellschaft zu vermitteln und um die Schaffung von Umgebungen für Maßnahmen und Dienstleistungen in den Gemeinschaften zu unterstützen, die die Inklusion innerhalb des Regelwerks der Inclusive Community Education erleichtern. Das MINCE Modell fördert Inklusion, indem es der Gesellschaft mehr Umgang und Kontakt mit Menschen mit (schwerer) intellektueller Behinderung anbietet (die möglicherweise aufgrund ihrer Rolle als Peer-VermittlerInnen oder als Person mit schwerer Behinderung, die von Peer-VermittlerInnen unterstützt wird, größeres Selbstvertrauen erlangen und öfter in öffentlichen Räumen präsent sein werden), was von großer Wichtigkeit im Prozess ist, um der Angst, dem Unbehagen und den Vorurteilen bei Menschen ohne Behinderung entgegenzuwirken. Es wurde bewiesen, dass genau geplante, kontaktbasierte Eingriffe für die Reduktion von Stigmata empfehlenswert sind (Scior, Werner, 2016). Diese Ziele wurden im Curriculum und in einem Guide für Peer-VermittlerInnen realisiert.

Die Ausweitung der Kompetenzen von BetreuerInnen und Institutionen findet im Projekt MINCE ebenfalls Berücksichtigung. Weil BetreuerInnen AgentInnen für Veränderungen sind, die direkten Einfluss auf Dienstleistungen haben, die für Menschen mit intellektueller Behinderung bereitgestellt werden, wurde im Projekt MINCE ein Curriculum für Fachkräfte in der Behindertenarbeit entwickelt. Außerdem wurden im Projekt MINCE Richtlinien für Einrichtungen der Behindertenhilfe entwickelt, wie existierende Dienstleistungen im Hinblick auf die Inklusion von Menschen mit schwerer Behinderung angepasst und wie sie zu Lernorten für Gemeinschaften ausgeweitet werden können. Darüber hinaus gibt es einen Film, der im Rahmen des Projektes MINCE gedreht wurde, um das Thema Inklusion von Menschen mit schwerer Behinderung einem breiteren Publikum näher zu bringen.

3.2. Produkte von MINCE – Beschreibung und Perspektiven für die Umsetzung

3.2.1. MINCE Curriculum für Peer-Vermittlung

3.2.1.1. Zielsetzung, Zielgruppe und Profil des Curriculums

Ziel der Gestaltung des MINCE Curriculums für Peervermittlung war es, ein Lernprogramm für Menschen mit leichter Behinderung bereitzustellen, die über 16 Jahre alt sind, in der Gemeinschaft oder Familien leben und sich wünschen, Peer-VermittlerInnen für ihre Peers mit schwerer Behinderung zu werden. Ausgehend von der Annahme, dass Menschen, die selbst Erfahrung im Bewältigen von alltäglichen Hürden gemacht und mit Diskriminierung und Isolation zu tun gehabt haben, die Bedürfnisse und Gefühle von Menschen mit Behinderung am besten verstehen können. Mithilfe des Curriculums werden Menschen mit Fähigkeiten ausgestattet, die es ihnen ermöglichen, ihre eigenen Interessen zu vertreten und die Interessensvertretung für Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung zu übernehmen. Das Curriculum umfasst sieben Einheiten, jede zu zwei bis drei Stunden, also 21 Stunden insgesamt. Die Einheiten haben folgende Inhalte:

1. *Was ist Peer-Vermittlung?* – Die Einheit hilft den TeilnehmerInnen, einander kennen zu lernen, es setzt den Kontext der Ausbildung und präsentiert das Wesen der Peer-Vermittlung, stellt Informationen über Rechte und Pflichten eines/einer Peer-VermittlerIn bereit, lehrt wesentliche Fähigkeiten im Kontext von Arbeiten in kleinen und großen Gruppen.

2. *Vertretung ihrer eigenen Interessen und der Interessen von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung* – Diese Einheit konzentriert sich auf die Rechte von Menschen mit Behinderung und auf die Entwicklung von Fähigkeiten beim Präsentieren und Verteidigen der Interessen von Menschen mit intellektueller Behinderung, auf Kommunikation und Teamworkfähigkeiten, Toleranz und Durchsetzungsvermögen.
3. *Beobachten, interpretieren, verstehen / Kommunikation und aktives Zuhören* – diese Einheit hilft dabei, die Basiskommunikationsfähigkeiten und die Fähigkeiten zum aktiven Zuhören auszubauen, die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung zu identifizieren und zu verstehen, im Team zu arbeiten und tolerant gegenüber Unterschieden zu sein.
4. *Öffentliche und private Informationen* – diese Einheit hilft dabei, zwischen persönlichen und öffentlichen Informationen zu unterscheiden und Fähigkeiten wie Diskretion zu entwickeln, vertrauensvolle Beziehungen zu schaffen und effektive Kommunikation, basierend auf Information, herzustellen.
5. *Entscheidungen treffen – für mich, für andere Menschen* – diese Einheit ist der Akzeptanz von Unterschieden zwischen Menschen, der Fähigkeit der Entscheidungsfindung und der Bereitstellung von Unterstützung beim Treffen von Entscheidungen für andere Menschen gewidmet.
6. *Gesellschaft und Teilhabe* – diese Einheit stellt Informationen zu Inklusion, zum Zugang zu Gemeinschaftsdienstleistungen, zur Stärkung von Teamwork und zu Fähigkeiten für die Entscheidungsfindung bereit.
7. *Inklusive Untersuchung/Auswertung* – diese Einheit erweitert die Fähigkeit, Fragen zu formulieren und darzustellen und gesammelte Informationen zu verstehen. Diese Fähigkeit sollte helfen, Menschen mit komplexen Bedürfnissen in den Prozess der Problemidentifizierung und der Suche nach Lösungen miteinzubeziehen.

Die gesamte Ausbildung verwendet interaktive Methoden, die die TeilnehmerInnen aktiv beteiligen und in denen das Lernen durch eigene Erfahrung der wesentliche Ansatz ist. Außerdem enthält das Curriculum Beispiele von Themen für Diskussionen, Listen mit Vorbereitungen und mit den für jede Einheit notwendigen Materialien, Vorgehensweisen in den Sitzungen, Anleitungen für TrainerInnen mit Übungen und zusätzliche Hinweise mit wichtigen Anhaltspunkten für die TrainerInnen.

3.2.1.2. Perspektiven für die Umsetzung

Die Umsetzung des MINCE Curriculums für Peervermittlung ist in allen Gemeinschaften möglich, in Institutionen, wo Menschen mit leichter Behinderung leben, arbeiten, lernen, etc., die sich wünschen, ein/e Peer-VermittlerIn zu werden. Das Konzept zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderung könnte durch diese Ausbildung erfüllt werden.

Während der Vorbereitungen des Curriculums wurden Fokusgruppen in sechs Partnerländern (Österreich, Bulgarien, Kroatien, Slowenien, Portugal und Deutschland) geleitet. Begegnungen mit 63 Menschen mit unterschiedlichen Behinderungsgraden wurden organisiert, um den TeilnehmerInnen das Konzept der Peer-Vermittlung zu erklären und eine Diskussion darüber zu starten, mit welchen Qualifikationen, Fähigkeiten und mit welchem Wissen Peer-VermittlerInnen vertraut sein sollten und in welchen Lebensbereichen eine Unterstützung von Menschen mit Behinderung notwendig ist. Während der Diskussion über frühere Erfahrungen, die im Leben gemacht wurden, sprachen viele über ihre Erlebnisse – dass sie beispielsweise nicht begrüßt werden, dass sie Vorurteile und Zorn von anderen zu spüren bekommen, dass es einen Mangel an passender Unterstützung gibt, dass es Probleme beim Erhalten von leicht lesbaren Informationen gibt, dass sie ausgeschlossen oder beschimpft, diskriminiert werden oder dass ihnen nicht vertraut wird. Die Gruppe von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung ist eine, die besonders an Diskriminierung und am Fehlen der Möglichkeit leidet, für ihre eigenen Rechte einzustehen. Probleme mit Kommunikation und Schwierigkeiten beim Interpretieren von Zeichen, die von Menschen mit schwerer Behinderung gesendet werden, können die Vermutung bei Familien, UnterstützerInnen und Fachkräften zur Folge haben, dass sie keine eigenen Entscheidungen treffen sollten. Indem man Menschen mit leichter intellektueller Behinderung darin ausbildet, wie sie die Interessen von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung vertreten können, können die Bedürfnisse und Vorlieben von Menschen mit schwerer Behinderung leichter von der Gesellschaft verstanden und respektiert werden, und ihr Gefühl von Autonomie und Beteiligung wird in weiterer Folge verbessert.

Außerdem könnten die Fähigkeiten zur Vertretung der eigenen Interessen (Self-Advocacy) und zur Selbstbestimmung, die von Menschen mit leichter Behinderung während des Trainings erlernt wurden, die persönliche Zufriedenheit und Freude erhöhen.

3.2.2. MINCE Guidelines für Peer-VermittlerInnen in leicht lesbarer Sprache – STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung

3.2.2.1. Beschreibung

Der STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung ist ein Buch für Menschen mit leichter intellektueller Behinderung, die Peer-VermittlerInnen werden möchten. Der Leitfaden kann während des Trainings und als Werkzeug für Peer-VermittlerInnen verwendet werden, sobald diese in ihrer neuen Rolle aktiv werden. Er ist in leicht lesbarer Sprache verfasst und auch als Hörbuch erhältlich. Er bietet Informationen darüber:

- wer Peer-VermittlerInnen sind
- welche Eigenschaften ein/e Peer-VermittlerIn hat
- wie man ein/e Peer-VermittlerIn werden kann
- welche Vorteile es mit sich bringt, ein/e Peer-VermittlerIn zu werden.

Darüber hinaus enthält der STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung ein Lerntagebuch, das im Lernprozess begleitend verwendet werden kann. Der STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung hilft dabei, Kenntnisse zu erhalten über:

- Rechte und Interessensvertretung
- das richtige Zuhören
- das Bewahren eines Geheimnisses
- Gespräche mit Menschen
- das Anbieten von Hilfe
- die Unterstützung der Peers beim Treffen von Entscheidungen
- Gemeinschaftsdienstleistungen
- die Bewertung eigener Erfahrungen

Im STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung werden die Lernenden dazu aufgefordert, Notizen zu machen, die den Lernprozess unterstützen, z.B. indem sie beschreiben, was sie gelernt haben. Ein Tagebuch kann während der weiteren Arbeit als Peer-VermittlerIn geführt werden. Außerdem ist der STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung ein Handbuch, in dem nützliche Kontaktnummern verzeichnet werden können (z.B. von der Kontaktperson aus dem Training), um persönliche Unterstützung für Peer-VermittlerInnen zu gewährleisten.

3.2.3. MINCE Curriculum für Fachkräfte in der Behindertenarbeit

Das MINCE Curriculum für Fachkräfte in der Behindertenarbeit ist ein Ausbildungsprogramm, das lehrt, wie BetreuerInnen als FördererInnen von sozialer Inklusion tätig werden können, und stellt grundlegendes Wissen dazu bereit. Während des Projekts wurden zwei Versionen des Produkts zu Verfügung gestellt – eine gedruckte Version, in der die Kernkompetenzen und die Bereiche, die während der Ausbildung angesprochen werden sollen, identifiziert werden, und eine zusätzliche vertiefende Version, die online abrufbar ist, unter:

www.mince-project.eu

Das Curriculum für Fachkräfte in der Behindertenarbeit besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil stellt Informationen über soziale Inklusion im Kontext der Definition von schwerer intellektueller Behinderung bereit und gibt eine Zusammenfassung von Ziel und Struktur des Curriculums.

Der zweite Teil enthält Themen, die das Resultat der Arbeit der Fokusgruppen sind, in denen jene Schlüsselbereiche identifiziert wurden, welche in der Weiterbildung der Fachkräfte abgedeckt werden sollten. Die gesamte Weiterbildung dauert 40 Stunden. Die einzelnen Themenbereiche werden in sieben Module eingeteilt:

- Modul 1 – *Rahmenbedingungen* – Dieses Modul präsentiert das Konzept der Inklusion in die Gesellschaft, seinen gesetzlichen Rahmen, die Komponenten für erfolgreiche Inklusion, die Identifikation von Herausforderungen für soziale Inklusion und mögliche Wege, um diese zu meistern.
- Modul 2 – *Professionalität und Ethik* – Dieses Modul stellt Wissen über fundamentale ethische Prinzipien bereit, die in der Arbeit mit Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung zum Einsatz kommen. Es ermöglicht die Analyse von Fallbeispielen, die mit ethischen Problemen verbunden sind, und erweitert das Wissen über persönlichen Stress und Burnout.
- Modul 3 – *Empowerment und Interessensvertretung* – Dieses Modul zeigt das Konzept und die Prinzipien von Selbstbestimmung, Interessensvertretung und die Vertretung der eigenen Interessen (Self-Advocacy), die Fördermöglichkeiten für die Interessensvertretung von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung und ihre Autonomie und Unabhängigkeit. Übungen, Diskussion und Fallbeispiele bezüglich dieser Themen werden bereitgestellt.

- Modul 4 – *Kommunikation* – Dieses Modul präsentiert Bestandteile von Kommunikation und wie der Kommunikationsprozess bewertet werden könnte, es enthält eine Beschreibung von intensiver und alternativer Kommunikation, wie Kommunikation mit Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung entwickelt und umgesetzt werden kann und betont die Bedeutung von Kommunikation für Inklusion. Übungen beinhalten das Ansehen von Ausbildungsfilmen, Diskussionen über Kommunikationskomponenten, intentionale und nicht-intentionale Kommunikation, Herausforderungen bei der Kommunikation, der Einfluss von Schwierigkeiten in der Kommunikation auf soziale Inklusion und Wege, um diese zu bewältigen.
- Modul 5 – *Personenzentriertes Planen* – Dieses Modul beschreibt das Konzept des personenzentrierten Planens, Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH), Making Action Plans (MAP), Planung der persönlichen Zukunft, wesentliche Prinzipien bei der Planung der Lebensführung und Werte eines personenzentrierten Denkens und Unterrichts, es beschreibt, wie man plant, wie man beurteilt und welche Werkzeuge während dieses Prozesses verwendet werden können. Das Modul schlägt ein Video über personenzentrierte Ansätze vor, identifiziert die Unterschiede von traditioneller Planung und personenzentrierter Planung und stellt ihre Richtlinien, Komponenten und Ziele zur Diskussion.
- Modul 6 – *Lebensqualität* – Dieses Modul beschreibt das Konzept, die Richtlinien und die Modelle von Lebensqualität, den Beitrag der UN-Konvention zur Förderung von Lebensqualität, zeigt Werkzeuge und Ressourcen, um die Lebensqualität von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung zu beurteilen, und Gesundheit, Sport, Kultur und Freizeit als Indikatoren der Lebensqualität. Die Übungen konzentrieren sich auf fünf Richtlinien des Lebensqualität-Konzepts und stellt die San-Martín-Skala vor – ein Werkzeug zur Bewertung von Schaloks und Verdugos Lebensqualität-Modell.
- Modul 7 – *Inklusion in die Gemeinde* – Dieses Modul stellt Wissen über Faktoren bereit, die inklusive Gemeinschaften und Methoden zur Handhabung von Herausforderungen für Gemeinschaftsinklusion fördern und setzt Schwerpunkte bezüglich Aufbau von respektvollen, wechselseitigen Beziehungen mit Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung durch geteiltes Verständnis und Gemeinschaftsbeteiligung, indem sie Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung mit Gemeinschaftsressourcen in Kontakt bringt und Gelegenheiten für

geeignete, positive Zusammenarbeiten mit anderen Menschen und Gemeinschafts-Gemeinschaftsdienstleistungen nutzt und mit den Gemeinschaftsressourcen arbeitet und zusammenarbeitet (wie zum Beispiel mit Freizeit-, Sport- und Kultureinrichtungen). In der Diskussion über die Veränderung von negativen Stereotypen werden unterschiedliche Aspekte besprochen, die Gemeinschaftsinklusion beeinflussen können, und spezifische Probleme, die wesentlich und zu berücksichtigen sind, wenn man über Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung nachdenkt.

Jedes Modul besteht aus einer Zusammenfassung, einer Beschreibung der Zielgruppe, ihrer Ziel- und Kernkompetenzen, Fähigkeiten und Wissen, die unterrichtet werden, Ressourcen, die gebraucht oder empfohlen werden, um die Ausbildung und die Übungsbeschreibungen ausführen zu können. Die Module schließen mit einer Liste von Lernressourcen und Quellen, und das gesamte Curriculum endet mit einer Einschätzung der Wirkung, die die Ausbildung auf den Wissensgrad und auf die Fähigkeiten hat, die von den TeilnehmerInnen erworben wurden (Selbsteinschätzungsbogen).

3.2.4. MINCE Guidelines für Einrichtungen der Behindertenhilfe

Hauptziel der MINCE Guidelines für Einrichtungen der Behindertenhilfe ist es, soziale Inklusion von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung zu erleichtern und die Bewertung und Anpassung von existierenden Dienstleistungen im Hinblick auf ihre Vereinbarkeit mit dem Konzept der sozialen Inklusion von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung zu unterstützen. Die Guidelines beschreiben Strategien für Einrichtungen der Behindertenhilfe, damit diese ihre Dienstleistungen mit dem Modell der Inclusive Community Education erweitern können, und bieten Maßnahmen und Beiträge an, die von Einrichtungen der Behindertenhilfe eingeführt werden können, um soziale Inklusion zu ermöglichen. Es richtet sich an professionelle BetreuerInnen im Bereich der Behindertenbetreuung, an ManagerInnen und GeschäftsführerInnen von Einrichtungen der Behindertenhilfe. Die Guidelines wurden nach den Sitzungen mit Fokusgruppen, an denen 65 ExpertInnen teilnahmen, mit Fokusgruppen mit Peer-VermittlerInnen und nach der Sammlung der qualitativen Daten in allen Partnerorganisationen entwickelt. Die Guidelines beinhalten:

- die rechtlichen Rahmenbedingungen für die soziale Inklusion von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung.

- Kriterien der sozialen Inklusion, wie:
 - Bewusstseinsbildung – Einwirken auf Einstellungen in der Gemeinschaft
 - Barrierefreiheit, Zugänglichkeit der Gemeinschaft
- Maßnahmen und Mitwirkung von Einrichtungen der Behindertenhilfe, wie
 - die Rolle und Funktion von Einrichtungen der Behindertenhilfe in der Gemeinschaft
 - Community Networking von Einrichtungen der Behindertenhilfe
 - Partizipation in der Bezirks- und Regionalentwicklung von Einrichtungen der Behindertenhilfe
- Maßnahmen in Bezug auf persönliche und individuelle Bedürfnisse:
 - Personenzentrierte Maßnahmen/Unterstützung der Beziehung zu Gemeinschaftsmitgliedern
 - Ausbildungsmaßnahmen für Fachkräfte in der Behindertenarbeit und UnterstützerInnen
 - Peer-Vermittlung: Menschen mit leichter Behinderung als Peers

Die MINCE Guidelines für Einrichtungen der Behindertenhilfe umfassen die Beschreibung von Good Practices, die die Möglichkeiten, sich mit der Inklusion von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung zu beschäftigen, verdeutlichen.

3.2.5. MINCE Movie

Um das Konzept von Inklusion zu verdeutlichen und zu befördern, wurde ein Kurzfilm entwickelt. Es ist ein visuelles und künstlerisches Werkzeug, um das Thema der Inklusion von Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung einem größeren Publikum näherzubringen. Der Film kommt ohne Worte und ohne Untertitel aus. Er zeigt einen normalen Freitag im Leben von Menschen mit intellektueller Behinderung. Einmal in der Gegenwart, in der Inklusion noch lange nicht umgesetzt ist. Und dann in einer noch utopischen Zukunft, in der Menschen mit Behinderung nicht mehr über ihre Behinderungen definiert und wegen dieser diskriminiert werden. Dies wird in drei verschiedenen Szenen gezeigt: bei der Arbeit, in einem Café und beim Ausgehen am Abend.



Zusammenfassung von Kapitel 3.1 und 3.2:

Was es bei MINCe gibt und was man von MINCE lernen kann

MINCE Curriculum für Peer-Vermittlung

Ein Curriculum ist ein Lernprogramm.

Dieses ist für Menschen mit leichter Behinderung, die gerne Peer-Vermittler werden wollen.

Im Curriculum steht,

was man dazu lernen muss:

- was Peer-Vermittlung ist
- wie man seine eigenen Interessen und die Interessen von anderen vertritt
- wie man mit anderen spricht
- wie man richtig gut zuhört
- was der Unterschied zwischen öffentlicher und privater Information ist
- wie man Entscheidungen trifft
- wie man anderen hilft, eine Entscheidung zu treffen
- wie man seine eigenen Erfahrungen bewerten kann.



STEP UP Leitfaden für Peer-Vermittlung

Es ist ein Handbuch für eine Person, die lernen möchte,
wie man Peer-Vermittlerin oder Peer-Vermittler wird.

Das Handbuch gibt Informationen dazu,

- wer Peer-Vermittlerinnen sind
- wie Peer-Vermittlerinnen sind
- wie es möglich ist, eine Peer-Vermittlerin zu werden
- was Peer-Vermittlerinnen bekommen

Das **STEP UP** Handbuch beinhaltet ein Lerntagebuch und einen Abschnitt mit Hilfestellungen. Es gibt auch ein Hörbuch dazu.



MINCE Curriculum für Fachkräfte in der Behindertenarbeit

Das ist ein Lernprogramm für Menschen, die mit Menschen mit Behinderung arbeiten.

Es besteht aus sieben Teilen:

- Gesetze zur Inklusion
- Arbeit mit Menschen mit Behinderung
- Interessensvertretung
- Kommunikation
- Personenzentriertes Planen
- Lebensqualität
- Inklusion



MINCE Guidelines für Einrichtungen der Behindertenhilfe

Guidelines ist englisch.

Es bedeutet Leitfaden.

Der Leitfaden ist für

Einrichtungen der Behindertenhilfe.

Darin stehen Ideen,

was die Einrichtungen tun können,

damit Menschen mit schwerer

Behinderung besser inmitten

der Gesellschaft leben können.



MINCE Film

Das ist ein kurzer Film.

Er zeigt alltägliche Situationen:

- zur Arbeit gehen
- Freunde in einem Café treffen
- abends ausgehen

Der Film zeigt,

wie diese Situationen für

Menschen mit Behinderung heute sind.

Und wie das in der Zukunft

aussehen könnte.

3.3. Zusätzliche Effekte des inklusiven Ansatzes für Community Education – Gemeinschaften ermächtigen

Die Förderung des Engagements von BürgerInnen und die Ermächtigung der Gemeinschaft durch innovative Ansätze sind allgemeine Herausforderungen, die viele Städte betreffen. *Gemeinschaften* sind Gruppen von Menschen, die eventuell räumlich verbunden sein können, aber definitiv gemeinsame Interessen, Sorgen oder Identitäten teilen und die lokal, national oder international sein können. Der Begriff „Empowerment“ bezieht sich auf den Prozess, durch den Menschen die Kontrolle über die Faktoren und Entscheidungen erlangen, die ihr Leben formen. In der Praxis bedeutet *Selbstermächtigung der Gemeinschaften* eine größere Teilhabe der BürgerInnen aus unterschiedlichen Verhältnissen am Gemeinschaftsleben, z.B. durch die Nutzung kultureller Einrichtungen wie Bibliotheken und Kulturzentren, durch die Erhöhung der Mobilität der BewohnerInnen, durch den engeren Kontakt zu Menschen in der Nachbarschaft oder durch Versammlungen der Gemeinschaft während örtlicher Veranstaltungen.

Im Bericht der Konferenz *Community empowerment and mediation from an intercultural perspective*³, die im September 2015 in Barcelona stattfand, wurde beschrieben, dass Strategien, die Gemeinschaften ermächtigen, verbunden sind mit:

- der Verringerung von Isolation
- der Erhöhung des Niveaus von Partizipation und des Grades der Entscheidungsfindung (Abstimmungsprozesse, Teilhabe an kommunalen Prozessen, an örtlichen Gemeinschaftsaktivitäten, in Eltern- und Nachbarschaftsvereinen, in örtlichen Geschäften etc.)
- der Reduktion sozialer Spannungen oder Konflikte
- der Verbesserung der sozialen Lage und der Reduktion von Armut
- „Normalisierung“ von Vielfalt in öffentlichen Räumen und höheres Niveau von positiver Interaktion zwischen BewohnerInnen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen (auf Plätzen, in Bibliotheken, bei beliebten Festivitäten etc.)
- einem verbesserten Zugang zu Dienstleistungen und Ressourcen
- dem friedlichen Nebeneinander und starken interkulturellen Beziehungen
- der Nachhaltigkeit und der Autonomie des Prozesses, ohne von „externer“ Unterstützung und von ExpertInnen abhängig zu sein.

³ <https://rm.coe.int/1680596a31>

Kann das MINCE Projekt örtliche Gemeinschaften ermächtigen, kann es dabei helfen, soziale Spannungen und Konflikte zu reduzieren, Isolation zu reduzieren oder den Grad an Partizipation erhöhen? Selbstverständlich – ja!

Obwohl Menschen mit schwerer intellektueller Behinderung in der heutigen Gesellschaft präsenter sind als je zuvor, haben diese Menschen dennoch einen besondere Unterstützungsbedarf. Peer-VermittlerInnen können ihnen helfen, ihre Wünsche auszudrücken und sie bei der Teilhabe an verschiedenen Aktivitäten unterstützen, die eine Quelle der Zufriedenheit für das Individuum und für die Gemeinschaft sein können, z.B. das Zubereiten von Mahlzeiten für Obdachlose, die Pflege von Tieren in einer Tierklinik, die Erledigung von Verwaltungsarbeit für gemeinnützige Organisationen, die Pflege von älteren Menschen oder das Aufsammeln von Abfall. Mit den Peers, die die Interessensvertretung für ihre gleichen Rechte in öffentlichen Räumen übernommen haben und die sie davor schützen, in öffentlichen Situationen ignoriert oder missverstanden zu werden, können sie an jeder lokalen Veranstaltung teilnehmen, wie zum Beispiel an Konzerten, Messen, Workshops, gemeinnützige Initiativen. Menschen mit leichter Behinderung können ihnen dabei helfen, sich durch die Stadt zu bewegen, was für gewöhnlich entscheidend für die Teilhabe an lokalen Veranstaltungen ist. Infolgedessen erhält die Gesellschaft aktive TeilnehmerInnen, die aktive, sinnvolle Rollen in ihren Gemeinschaften spielen können. Diese Teilhabe an verschiedenen Aktivitäten könnte dazu beitragen, die negativen Einstellungen und Stereotypen in Bezug auf Menschen mit intellektueller Behinderung zu vermindern und die Offenheit für menschliche Vielfalt zu vergrößern.



Zusammenfassung von Kapitel 3.3

Gemeinschaften sind Gruppen von Menschen, die gleiche Interessen haben.

MINCE kann für Gemeinschaften gut sein.

MINCE kann dabei helfen, dass

- Menschen nicht einsam sind
- es weniger Streit gibt
- Menschen überall dabei sein können
- Menschen selbstständiger werden
- Menschen gemeinsam etwas Tolles machen.

Quellen

- Bader, S., H., Barry, T., D. (2014). A Longitudinal Examination of the Relation Between Parental Expressed Emotion and Externalizing Behaviors in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2820–2831.
- Balcerzak-Paradowska, B. (2002). *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa, PL: Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych.
- Bernasconi, T. Böing, U. (2016). *Schwere Behinderung und Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*. Oberhausen, DE: Athena.
- Bradley, V., Fay, M.L., Giordano, S., Melda, K., Smith, D., Ficker-Terrill, C., Tichá, R. (2015). *25 years after ADA: what story does the data tell? Impact: Feature Issue on the ADA and People with Intellectual and Developmental Disabilities*. Minneapolis MN: Institute on Community Integration.
- Bricout, J., C., Porterfield, S., L, Tracey, C., M., Howard, M., O. (2004). Linking Models of Disability for Children with Developmental Disabilities, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation* 3(4), S. 45–67.
- Brock, M. E., Biggs, E., Carter, E. W. (2015, April). Scaling up peer support arrangements for students with significant disabilities. Presentation at the 2015 Council for Exceptional Children Conference. San Diego, California.
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., Valenti. (2010) Inclusive Education Research & Practice Inclusion Works! Maryland coalition for inclusive education. Abrufbar unter: http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Buntinx, W., H., E., Schalock, R., E. (2010) Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 7 (4), 283–294.
- Carter, E., W., Asmus, J., Moss, C., K., Biggs, E., E., Bolt, D., M, Born, T., L, Brock, M., B., Cattery, G., N. (2016). Randomized Evaluation of Peer-Support Arrangements to Support the Inclusion of High School Students With Severe Disabilities. *Exceptional Children* 82(2), S. 209–233.
- Carter, E., W., Moss, C., K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M., E., Gregory Lyons, Huber, H., B., Vincent, L., B. (2015). Promoting Inclusion, Social

- Connections, and Learning Through Peer Support Arrangements. *Exceptional Children* 48 (1), S. 9–18.
- Connolly, B. (2010). Community Education: Perspectives from the Margins in Rubenson, K., Ed., (2010) *Adult Learning and Education, Community Education*, S. 1–27.
 - Dymond, S. (2012). *Community participation*. In P. Wehman, P. Kregel, J. (Eds.), *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (3rd ed., pp. 351-387). Austin, TX: ProEd.
 - European Commission's disability strategy 2010–2020. Abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Aem0047>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
 - Gilmore, L., Cuskelly, M. (2014) Vulnerability to Loneliness in People with Intellectual Disability: An Explanatory Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 11 (3), S. 192–199.
 - Inclusive communities. A research report. (2014). [ebook] Abrufbar unter: <https://www.disabilityrightsuk.org/sites/default/files/pdf/3.%20InclusiveCommunitiesResearch.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
 - Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 25, S. 1–12.
 - Hughes, B., Patterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment. *Disability & Society* 12(3), S. 325–340.
 - Kober, R. (2010) *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities. From Theory to Practice*. Australia: Springer.
 - Lang, R (2002). *The Development And Critique Of The Social Model Of Disability*. Abrufbar unter: http://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/lccstaff/raymond-lang/DEVELOPMENT_AND_CRITIQUE_OF_THE_SOCIAL_MODEL_OF_D.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
 - Larson, S., A., Lakin, K., C., Hill, S., L. (2013). Behavioral outcomes of moving from institutional to community living for people with intellectual and developmental disabilities: U.S. studies from 1977 to 2010. *Research and practice for persons with severe disabilities* 37(4), S. 1–12.
 - Law Commission of Ontario. *Developing a human rights-based approach to enforcement mechanisms in the developmental services sector*. Abrufbar unter:

<http://www.lco-cdo.org/en/our-current-projects/the-law-and-persons-with-disabilities/disabilities-call-for-papers-january-2010/commissioned-papers-the-law-and-persons-with-disabilities/enforcing-the-rights-of-people-with-disabilities-in-ontarios-developmental-services-system/iii-developing-a-human-rights-based-approach-to-enforcement-mechanisms-in-the-developmental-services-sector/>
[Abgerufen am 17. Juni 2017]

- Luftig, R. L. (1988). Assessment of the perceived school loneliness and isolation of mentally retarded and nonretarded students. *American Journal on Mental Retardation* 92, S. 472–475.
- Matthews, N. (2009). Teaching the ‘invisible’ disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability, *Routledge* 14 (3), S. 229–239.
- McGregor, G., Vogelsberg, R., T. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical and Research Foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. University of Montana: Rural Institute on Disabilities.
- McGuire B., E., Daly P., Smyth F. (2007). Lifestyle and health behaviours of adults with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 51(7), S. 497–510.
- Mercier, P., Beaudoin, S. Drolet, D. (2015) *CASP Education Program, Preliminary Version. A Competency-Based Approach to Social Participation*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l’Éducation, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Mercier, P., Beaudoin, S., Drolet, D. (2015) *CASP Education Program, Preliminary Version A Competency-Based Approach to Social Participation. Education Program for Students Aged 6 to 15 With Moderate to Severe Intellectual Disabilities*. Québec. Abruflbar unter:
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme_CAPS_en.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Meyers, A., B., Meyers, J., Graybill, E., C., Proctor, S. L., Huddleston, L. (2012). Ecological Approaches to Organizational Consultation and Systems Change in Educational Settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 22, S. 106–124.
- Morisse, F., Vandemaele, E., Claes, C., Claes, L., Vandeveld, S. (2013). Quality of Life in Persons with Intellectual Disabilities and Mental Health Problems: An

- Explorative Study. *The Scientific World Journal*. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/491918>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Morrison., S. (2013). Ecological Model of Disability. Abrufbar unter: <http://sarah-morrison.weebly.com/1/post/2013/08/ecological-model-of-disability.html>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
 - Patrick Fougeyrollas et al. (2007) *Processus de production du handicap PPH: Évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap, Guide de formation* Québec: RIPPH.
 - Pelkonen, M., Marttunen, M., Pulkkinen, E., Laippala, Loennigvist, P., Aro, H. (1998) Disability pensions in severely disabled in-patient adolescents: Twenty year prospective study. *British Journal of Psychiatry*, 172, S. 159–163.
 - Recklein, A., J. (2011). Disability: effects on the ecological theory and social interaction theory. *Research Papers*, S. 342.
 - Rose, N. (1985). *The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society in England 1869–1939*. London: Routledge & Kegan Paul.
 - Scior, K., Werner, S. (2016). *Intellectual Disability and Stigma. Stepping Out from the Margins*. Springer: Australia.
 - Samuel, P., S., Rillotta, F., Brow, I. (2012). The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research* 56, S. 1–16.
 - Shakespeare, T., Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability* 2, S. 9–28.
 - Simplican, S., C., Leader, G., Kosciulek, J., Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities* 38, S. 18–29.
 - Snell, M. E., Brown, F. (2011). *Instruction of students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
 - Sobolewski, A., Borkowska, A., Czekaj, T., Karlińska, B., Klimek, P., Krzewicka R., Piekutowski, J. (2009). *Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*. Abrufbar unter: https://www.efs.2007-2013.gov.pl/dzialaniapromocyjne/Documents/Poradnik_dot_realizacji_wsparcia_dla_os_wykluczonych_spol_POKL_091009.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
 - Solso, Robert L. (1998). *Cognitive Psychology, 5th ed.*, Boston, MA: Allyn and Bacon

- Tichá, R., Hewitt, A., Nord, D. & Larson, S. (2013). System and individual outcomes in services and support for people with IDD and their predictors. *Intellectual and Developmental Disabilities* 51(5), S. 298–315.
- Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF. World Health Organization. (2002). Abrufbar unter: <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- United Nation's Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). Abrufbar unter: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_en.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Wilson, N., J., Jaques, H., Johnson, A., Brotherton, M., L. (2016). From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, doi: 10.1111/jar.12275. [Epub vor Print erhältlich]
- Wiśniewski, L. Alper, S. (1994) Including Students with Severe Disabilities in General Education Settings Guidelines for Change. *Remedial and special education* 15 (1), S. 4–13.
- Worm I. A. *A human rights-based approach to disability in development. Entry points for development organisations*. Abrufbar unter: https://www.cbm.org/article/downloads/54741/A_human_rights-based_approach_to_disability_in_development.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]

Quellen nationaler Beispiele und Ressourcen zu Inklusion:

Slowenien

- Destovnik K. et al (2002). *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Flaker V. et al (2015). *Priprava izhodišč deinstitutionalizacije v Republiki Sloveniji : končno poročilo, verzija 2.2*. Ljubljana : Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo
- Golob A. (2016). *Življenjski prehodi pri osebah s posebnimi potrebami: načrtovanje tranzicijskih procesov in izdelava tranzicijskih programov za osebe s posebnimi*

potrebami v kontekstu inkluzije in vseživljenjskega učenja. Draga : CUDV Dolfke Boštjančič.

- Kavkler, M. et al. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja: izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lavrinc T. (2009). *Vključevanje oseb s posebnimi potrebami v lokalno okolje: magistrsko delo*. Abruferbar unter: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-U0MQICUR>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Rutar D. et al (2010). *Inkluzija in inkluzivnost: Model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Abruferbar unter: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Inkluzija_in_inkluzivnost.pdf
- Tetičkovič N. (2016). *Prilagojenost izobraževalnih in drugih institucij osebam s posebnimi potrebami v lokalni skupnosti : magistrsko delo*. Abruferbar unter: https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA_DELA/Tetickovic_Nastasija.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Verbič P. (2016). *Učinkovitost inkluzivnega pristopa pri osebah s posebnimi potrebami v izobraževanju, socialni integraciji in zaposlovanju : magistrsko delo*. Abruferbar unter: https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA_DELA/Verbic_Patricia_2016.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]

Kroatien:

- Rozman, B. (2013). *Promicanje inkluzivnih života i kvalitetnih službi podrške za život u zajednici. Tri instrumenta za postizanje samoodrešenih ishoda za osobe s intelektualnim teškoćama*. Abruferbar unter: <http://inkluzija.hr/novosti/prirucnik-promicanje-inkluzivnih-zivota-1095/>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Amaral, I., Celizic, M. (2015). Quality indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Da Investigação às Práticas* 5(2), S. 112–125.
- Kudek Mirosevic, J., i Granic, M. (2014) *Uloga edukacijskog rehabilitatora - stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Alfa d.d.
- Association for Promoting Inclusion and Center for Inclusion and Social Services and High School Bartol Kašić in Grubišno Polje (2013–2015). *IPA – Greenhouse Vegetables* Abruferbar unter: <http://inkluzija.hr/eng/projects/ipa-greenhouse-vegetables-production/Production>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]

- Association for Self-Advocacy (2010–2011). *Supported Vocational Services for Persons with Intellectual Disabilities*. Abrufbar unter: <http://inkluzija.hr/eng/projects/ipa/>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Association for Promoting Inclusion (2009–2011). *New Paths to Inclusion Network*. Abrufbar unter: <http://inkluzija.hr/eng/projects/new-paths-to-inclusion-network/> [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Faculty of Agriculture of Croatia and Mali dom-Zagreb (2013–2015). *Izobrazba kao priprema za posao u ukrasnoj hortikulturi*. Abrufbar unter: www.edukosi.hr. [Abgerufen am 17. Juni 2017]

Bulgarien

- Bulgarian Centre for Nonprofit law (2015). *Sufficiency of law, deficiency of rights*. Abrufbar unter: http://www.bcni.org/uploadfiles/documents/pvr/booklet_eng.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Gimson, S. (2014) *Quality Enhancement Specialist*. Abrufbar unter: http://dail.vermont.gov/sites/dail/files/documents/Supported_Decision_Making.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Laurin-Bowie, C. (2014). *Independent but not alone*. Abrufbar unter: <http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2014/06/Independent-But-Not-Alonge.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Project Access to justice for persons with intellectual disabilities. (2015). *Comparison of legal systems in access to justice for persons with intellectual disabilities*. Abrufbar unter: <http://www.firah.org/centre-ressources/upload/notices3/2015/ajupid-final-research-report-may-2015.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Saltsgiver, L., Kobets, E., Parmakova Radostina Chiviyska-Nocheva, M. (2013). *Users Involvement in the Decision Making Process*. Abrufbar unter: <http://hrdp.cedarfoundation.org/Guidebook%20on%20Project.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Spirov, B., Gyllensten, L., Mulheir, G. (2016) *Ending institutionalization*. Abrufbar unter: https://wearelumos.org/sites/default/files/Bulgarian%20Outcomes%20Report%20ENG%20Final_0.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Booth, Ainscow (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools - Bulgarian translation*. Abrufbar unter:

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Bulgarian.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]

Großbritannien

- British Institute of Learning Disabilities and The Renton Foundation (2011) *Involve me*. Abrufbar unter:
file:///C:/Users/PC/Downloads/Involve%20Me%20practical%20guide_full%20version.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Disability rights (2014). *Inclusive Communities A guide for Disabled People's*. Abrufbar unter:
<https://www.disabilityrightsuk.org/sites/default/files/pdf/InclusivecommunitiesDPOguide.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Portugal

- Bénard da Costa, A. M.; Ramos Leitão, Morgado, J.; Vaz Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva Em Portuga*. Abrufbar unter:
http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_45.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Bénard da Costa, A. M.; Ramos Leitão, Morgado, J.; Vaz Pinto, J. (2002). *Índex para a inclusão Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Abrufbar unter: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_79.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Pais em rede (2012). *Inclusão social dos adultos com deficiência. Do assistencialismo à responsabilidade social*. Abrufbar unter: <http://paisemrede.pt/wp-content/uploads/2015/03/1-Proposta-PeR-para-INR.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Pascale Millecamps Casa João Cidade. (2010). *Guia facilitador Guia prático para capacitar a comunidade ao acolhimento das pessoas com deficiência menta*. Abrufbar unter: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/guia1.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Portugese Ministry of Education. (2007). *Centros de recursos para a inclusão reorientação das escolas especiais*. Abrufbar unter:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri_reorientacao.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]

- Sousa Panaças, M. L. (2012). *Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal: O papel dos diretores de agrupamentos de escolas*. Abrufbar unter:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4159/1/M%C2%AA%20Lu%C3%ADsa%20Pana%C3%A7as.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]

Deutschland

- Boban, I., Hinz, A. (Ed.)(2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg, DE. Abrufbar unter:
www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Bonn, DE: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2015). *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Bonn, DE: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Brokamp, B. (2011): *Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden?*, in: Flieger, P./ Schönwiese, V.: *Menschenrechte – Integration – Inklusion: aktuelle Perspektiven aus der Forschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 237–255.
- Flieger, P., Schönwiese, V. (2011) : *Menschenrechte – Integration – Inklusion: aktuelle Perspektiven aus der Forschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Österreich

- Wagner, E., Steiner, M., Lassnigg, L. (2013). *Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung*. Vienna, AT: EQUIHS. Abrufbar unter:
<http://www.equi.at/en/projects/education/4/Community+Education+in+%D6sterrei>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Fröhlich, A. (2015). Partizipation von Menschen mit schwerster Behinderung. Teil haben, Teil nehmen, Teil sein und seinen Teil dazu geben können. *Zeitschrift Behinderte Menschen* 2, S. 25–30.

- Gebhardt, I. (2015): Inklusion ist Lifestyle! Der Index erobert eine Gemeinde. Ein Praxisbericht, in: Meinefeld, O. et al.: Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/ New York, Campus Verlag, S. 334–349.

Polen

- Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych (2012). *Niepełnosprawność - nowe spojrzenie*. Abrufbar unter: <http://powiatkrapkowicki.pl/wp-content/uploads/2013/02/Niepe%C5%82nosprawno%C5%9B%C4%87-nowe-spojrzenie-Publikacja.pdf>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Cohen, J. (2010). *practical guide of savoir -vivre during contact people with disabilities*. Abrufbar unter: http://niepelnosprawni.sggw.pl/MPIPS_Savoir_vivre.pdf [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Sobolewski, A., Borkowska, A. Czekaj, T, Karlińska B., Klimek, P., Krzewicka, R., Piekutowski, J. (2009). *Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*. Warszawa. Abrufbar unter: https://www.efs.2007-2013.gov.pl/dzialaniapromocyjne/Documents/Poradnik_dot_realizacji_wsparcia_dla_os_wykluczonych_spol_POKL_091009.pdf. [Abgerufen am 17. Juni 2017]

Vereinigte Staaten

- Work Group for Community Health and Development. *Community Tool Box*. Abrufbar unter: <http://ctb.ku.edu/en>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]
- Education Development Center. *Inclusive schools network*. Abrufbar unter: <http://inclusiveschools.org/>. [Abgerufen am 17. Juni 2017]