

**Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta**

*Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky
v strednej Európe*

**ANOTÁCIE
ANNOTATIONEN**

*Ausgangspunkte und Perspektiven
der inklusiven Pädagogik im Mitteleuropa*

**Trnava
2008**

Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky v strednej Európe

Ausgangspunkte und Perspektiven der inklusiven Pädagogik im Mitteleuropa

Anotácie/Annotationen

Editor: prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

Preklad: Mgr. Róbert Gáfrik, PhD.

Grafická úprava: PaedDr. Nad'a Lohynová, PhD.

Vydavateľ: PdF TU v Trnave

ISBN 978-80-8082-180-7

**Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií**

**Medzinárodné sympóziu
Internationales Symposium**

*Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky
v strednej Európe*

**A N O T Á C I E
A N N O T A T I O N E N**

*Ausgangspunkte und Perspektiven
der inklusiven Pädagogik im Mitteleuropa*

**Trnava
04. 04. 2008**

INTEGRÁCIA/INKLÚZIA – KU VZŤAHU CIEĽA A CESTY

Klaus-Peter Becker (Berlín)

Inkluzívna pedagogika neberie dostatočne na vedomie vzťah pedagogiky a spoločnosti.

Človek sa od narodenia chápe ako člen spoločnosti. Na ceste k dospelosti sa objavujú vývinové problémy rôzneho druhu, ktoré môžu viesť k separácii vo vzdelávaní. Inkluzívna pedagogika nestrpí nijakú sociálnu exklúziu. Integratívna pedagogika vychádza z predpokladu, že v skutočnosti vždy k nejakej dôjde, a že ju treba prekonať.

V strednej Európe sa nachádzame v spoločenskej formácii, ktorá sa nazýva osvieteným kapitalizmom. Každodenný život sa odráža v pojme výkonnostná spoločnosť. Každý sa musí od detstva snažiť niečo dosiahnuť a podať lepší výkon ako konkurencia, aby nebol nezamestnaný a aby sa neocitol mimo spoločnosti.

V demokracii zaviazanej humanizmu však platia aj etické a morálne aspekty ako sociálna rovnosť. Napätie medzi snahou o hospodársky zisk a zachovanie sociálnej rovnosti teda musí zaniknúť v sociálnom hospodárstve. V praxi sa však stále odohráva tvrdý boj o rovnováhu. Šance ľudí s postihnutím na podiel na pracovnom trhu sa drasticky znižujú s narastajúcou formou ich postihnutia pri klesajúcom dopyte po pracovných silách a vzrastajúcom počte nezamestnaných. V Nemecku len ľudia s vážnym postihnutím, napr. s duševným alebo s viacnásobným, získajú vďaka sociálnemu zákonu takú kompenzáciu, že sa môžu zamestnať na pracoviskách pre postihnutých.

Na jednej strane sa výchova a vzdelávanie dorastajúcej generácie musí orientovať na normy demokracii zviazanému humanizmu, na druhej strane sú zviazané výkonnostnej spoločnosti. Zdá sa mi, že inkluzívna pedagogika rozpoznáva tento rozpor a že sa ho snaží vyriešiť so zreteľom na vyhlásenie zo Salamancy. Mnohé z nich môžem zdieľať na základe skúseností, ktoré zozbierala polytechnische

Oberschule v NDR. Principiálne sa však musí namietat' voči bagatelizovaniu vážnych zdravotných postihnutí a narušenej participácie (v zmysle ICF), ktoré vzniesla inkluzívna pedagogika. Potreba podporovať tieto deti sa kvantitatívne a kvalitatívne odlišuje od všetkého ostatného. Pritom by sa v žiadnom prípade nemalo hovoriť o a priori segregatívnych formách vzdelávania. Skôr sa musia čo najskôr rozvíjať výhodné potencie spoločného vzdelávania všetkých detí. K tomu patrí predškolská výchova v s náležite kvalifikovaným personálom a za potrebných podmienok. Doteraz chýbajú široko-d'aleko. Ich výchovná a vzdelávacia úloha sa objavuje len teraz.

Združené školy (Gesamtschule) môžu bez sociálneho znevýhodnenia svojím výchovným štýlom zameraným na úctu, toleranciu a ochotu pomáhať razit' cestu d'alšiemu vzdelávaciemu procesu týchto žiakov. Ponúkajú sa aj podobné štruktúry (eventuálne kabinetný systém), ktoré existujú vo výkonnostnej spoločnosti, a v ktorých sa žiaci neskôr môžu ukázať ako zárobkovočinní.

Ak však má inkluzívna/integratívna pedagogika prehliadať súvislosti podmieňujúce formovanie spoločnosti, cesta, ktorú nasleduje, sa javí rovnako chybnou ako aj iné už spomenuté, ktoré sú pre tých, ktorých sa týka, nevýhodné.

INKLUZÍVNA PEDAGOGIKA V STREDNEJ EURÓPE – MOŽNOSTI APLIKÁCIE: SKÚSENOSTI Z RAKÚSKA Gottfried Biewer (Viedeň)

Podobne ako v Nemecku existuje aj v Rakúsku spoločný základ pre žiakov prvého stupňa vo forme Volksschule pre 1. až 4. ročník. Naň nadväzuje druhý stupeň s členením na Hauptschule a Höhere Schule. To znamená, že už 10-roční žiaci sa musia rozhodnúť o svojej d'alšej životnej ceste. Buď môžu navštevovať štvorročnú Hauptschule s následnou ročnou polytechnickou školou, ktorá ponúka najmä možnosti odborného vzdelávania v duálnom systéme pozostávajúceho z podnikového vzdelávania a z odbornej školy (Berufsschule), alebo môžu navštevovať Höhere Schule,

ktorá má tiež vytvoriť istú výhybku pre možné ďalšie akademické vzdelanie. Obe formy škôl sú navzájom málo priechodné. Spoločná škola pre 14-ročných je už niekoľko rokov predmetom sporu rakúskej vzdelávacej politiky. Paralelne k týmto školám je v Rakúsku vybudovaný celoplošný systém špeciálnych škôl. So zmenou v školskom zákone v roku 1993 Rakúsko zaviedlo právo rodičov na výber v rámci prvého stupňa (Volksschule od 1. po 4. ročník) medzi integratívnym vyučovaním a špeciálnou školou. Podobná úprava nasledovala v roku 1997 pre druhý stupeň (5. až 8. ročník). Pre 9. ročník povinnej školskej dochádzky sporadicky existujú experimentálne triedy, právo rodičov na výber však z dôvodu chýbajúceho právneho základu ešte stále neexistuje.

Integratívne modely existujú v Rakúsku prevažne vo forme integratívnych tried, ktoré sú obsadené 2 učiteľmi: učiteľom bežnej školy a špeciálnym pedagógom. Vo Viedni existuje na prvom a druhom stupni asi 300 integratívnych tried. Niektoré triedy druhého stupňa sa nachádzajú aj v oblasti všeobecno-vzdelávacích vyšších škôl (Höhere Schule), t.j. napr. gymnázií.

Popri integratívnych triedach existuje aj model podporného učiteľa, ktorý chodí do triedy na niekoľko hodín týždenne. Je to koncept, ktorý sa praktizuje najmä vo vidieckych oblastiach. Je koncipovaný pre triedy, v ktorých sa nachádzajú len osamotení žiaci so špeciálnopedagogickými potrebami, aby vo vzdelávaní intregračnej triedy neustále nedochádzalo k dvojitému obsadeniu špeciálnym a riadnym pedagógom.

Napriek jednotnej spolkovej legislatíve, ktorá dáva rodičom detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami právo výberu, vzťah špeciálneho vyučovania a integratívneho vyučovania je regionálne veľmi diferencovaný. Zatiaľ čo vo východných spolkových krajinách (najmä Steiermark, Burgundsko a Viedeň) dominujú integratívne modely, na západe (zvlášť Tirolsko a Vorarlberg) sa nachádza široko vybudované špeciálne školstvo. Dôvody pre rozhodnutie rodičov o forme vyučovania sa ešte diferencovane neskúmali. Dá sa však predpokladať, že konzultácie

pre rodičov sú rozhodujúce a že sa vyberajú tie oblasti, ktoré sú lepšie vybudované a vybavené.

O inklúzii v zmysle prestavby riadnych škôl sa dá v Rakúsku hovoriť len ojedinele. Prekážkou je najmä vonkajšie členenie vzdelávacieho systému na druhom stupni. Rakúsko má však na rozdiel od mnohých iných európskych krajín dobre vybudovaný systém integratívnych tried. Integrácia je v spoločnosti a vo všetkých politických stranách akceptovaná. Otázka ďalšieho rozvoja v súčasnosti nehrá vo verejnosti takmer žiadnu úlohu a prekrýva ju diskusia o všeobecnej štruktúre členeného školstva.

INKLUZÍVNA LIEČEBNÁ PEDAGOGIKA

Horňáková Marta (Bratislava)

Keď vznikne nový smer myslenia v pedagogike, možno očakávať novú kvalitu, ale nie prevratné zmeny v myslení a už vôbec nie v praxi. Je to ako vo vývine človeka – nová nastupujúca funkcia sa dlho pripravuje a jedného dňa je zrazu tu. Vygotskij hovoril o zóne aktuálneho a aktuálne možného vývinu. Laik môže byť prekvapený, ale odborník nachádza znaky tohto procesu v správaní dieťaťa dlho pred tým.

Podobne je to s inklúziou v liečebnej pedagogike. Keď sa pozrieme do dejín liečebnej pedagogiky, nachádzame túto prípravu v požiadavke úcty v človeku, úplného prijatia jeho správania - v kontexte jeho životných skúseností sa aj problémové správanie prijíma ako individuálna norma. Tiež v požiadavke pripraveného prostredia, aby tam dieťa mohlo nájsť podnety pre svoj vývin, integrovania pomáhajúcich opatrení do prostredia a ponúkanie pomoci v životnom prostredí. Nová je požiadavka hľadania možností, aby sa obmedzenia využili v prospech ostatných, čím sa znevýhodnené dieťa dostáva ešte viac do pozornosti pedagóga. Toto pedagóg nezvládne bez pochopenia situácie znevýhodneného dieťaťa (kognitívnej, konatívnej, emocionálnej, sociálnej situácie). Tým ale stúpajú šance, že

takémuto dieťaťu naozaj porozumie a v bežnom prostredí aj nájde zdroje pre skvalitnenie jeho edukácie a úspešne podporí jeho vývin.. Inak by samotné znevýhodnené dieťa bolo len obeťou na oltár kvalitnenia (humanizácie, zjemnenia) výchovy zdravých detí. Aby sa tomu tak nestalo, je potrebné naďalej venovať veľkú pozornosť vnímavému zaobchádzaniu zo strany iných ľudí.

Vývin dieťaťa podmieňuje kvalita podnetov Utz (2006, s. 4). V Piagetových pojmoch asimilácia a akomodácia sa tiež odráža tento interaktívny proces prispôsobenia sa svetu a svojho pôsobenia na okolie. Podľa Malla (2005) musia byť tieto procesy v rovnováhe a byť podporované vnímavým zaobchádzaním zo strany iných ľudí. Dieťa, ako učiaca sa asociálna bytosť, je odkázané na toto zrkadlenie a podporovanú komunikáciu medzi vnútorným a vonkajším prostredím. Prijímajúci vzťah pôsobí integrujúco. Naopak, ak sa človek v ťažkej situácii nemôže bezpodmienečne spoľahnúť na **prijatie**, bráni mu to, aby prijal výzvy života a riešil svoje problémy.

Okrem prijatia je dôležitá miera požiadaviek a podnetov. Plasticita mozgu umožňuje síce reorganizovať dráhy spojov a vytvárať nové: Možnosti nie sú neohraničené. Podľa Ackerta (1979, cit. podľa Utz 2006, s. 4) masívne podnety skôr dieťaťu škodia, lebo nadmerný rast dendritov v dôsledku záplavy podnetov môže viesť k stavu zvýšenej dráždivosti mozgu, čo sa potom prejaví ako poruchy pozornosti a hyperaktivita. Dôležitejšie než množstvo podnetov je ich druh a rešpektovanie senzibilných fáz. Mall (2005, s. 15) zdôraznil centrálny význam pohybového spracovania vnemu.

V tomto zmysle význam liečebnej pedagogiky – ako odboru, ktorý sa zaoberá edukáciou v sťažených podmienkach ešte rastie. Dokonca sa dá povedať – pokiaľ exklúziu – ako nezvládanie narábania s odlišnosťou, chápeme ako poruchu psychosociálneho vývinu, je tu nová liečbnopedagogická úloha – predchádzať jej a vytvárať podmienky pre nápravu. Ako to zdôrazňuje Speck (2008, s. 148), dieťa nemá vrodené altruistické správanie, musí sa mu naučiť. Negatívne skúsenosti so vzťahmi a

frustráciou v ranom veku, ako aj neskôr chaos v normách a hodnotách, vedú v každodenných situáciách u detí k narušeniu stability a k odmietaniu nových možností – nové je nepríťažlivé, nudné, nezmyselné (Speck, 2008, s.173). Obranné, negativistické alebo ľahostajné správanie v bežnej societe je novou úlohou v spojení s inklúziou. (Praktická ukážka)

ÚLOHY TRETIEHO SEKTORA PRI APLIKÁCII INKLUZÍVNEJ PEDAGOGIKY V PRAXI

Ján Hučík (Ružomberok)

Vzhľadom k nezastupiteľnému miestu tretieho sektora pri inklúzii môžeme hovoriť o nasledovných úlohách, ktoré vyžadujú širšiu podporu a nekompromisné presadzovanie:

- príprava verejnosti na život s postihnutými
- lobing vo vládnych inštitúciách
- spoluúčasť na ďalšom vzdelávaní ľudí s postihnutím
- pomoc jednotlivcom s postihnutím a ich rodinám (metodická, právna, sociálna, materiálna, organizačná)
- propagácia inklúzie – knižná, časopisecká, na seminároch, konferenciách i médiách
- usilovať sa o to, aby štát poskytoval a garantoval náležitú starostlivosť na zlepšenie kvality života osôb s postihnutím a ich uplatneniu sa na trhu práce
- realizácia vzdelávacích, rekreačných podujatí pre osoby s postihnutím
- asistencia pre jednotlivcov s postihnutím
- obhajoba jednotlivcov s postihnutím zameraná na vytváranie rovnakých príležitostí, zabezpečenie rovnakého zaobchádzania a realizáciu pozitívnych opatrení na prekonávanie a kompenzáciu dôsledkov postihnutia

- aktivizácia občanov s postihnutím a vytváranie podmienok na rozvoj vlasných zručností a rozširovanie znalostí potrebných na prekonávanie dôsledkov postihnutia, na rozvoj a uspokojovanie záujmov a potrieb a na prípravu na plnohodnotný a integrovaný život a prácu v spoločnosti
- všestranné pôsobenie na verejnosť a informovanie o problémoch a schopnostiach občanov s postihnutím s cieľom, aby ich spoločnosť vnímala ako svoju prirodzenú súčasť
- poskytovanie sociálneho poradenstva, vykonávanie sociálnej prevencie a sociálnej rehabilitácie a poskytovanie sociálnych a ďalších služieb pre občanov s postihnutím.

DOSPĚLÝ ČLOVĚK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM A INTEGRACE

Ján Jesenský (Praha)

Príspevek rozširuje tradiční přístupy k integraci osob se zdravotním postižením z pozic školské politiky o celou paletu dalších aspektů, pozic a kvalit života dospělého zdravotně postiženého člověka. Obohacuje tak obecnou teorii integrace osob se zdravotním postižením. Tyto pozice chápe jednak jako nedílnou součást integračních snah, jednak jako pozice cílového charakteru, které by měly podstatně ovlivňovat systém integrace v teorii i praxi.

INKLÚZIA MEDZI IDEOU A SKUTOČNOSŤOU V HISTORICKEJ PERSPEKTÍVE

Ferdinand Klein (Bad Aibling)

Zmenám času podliehajú aj dejiny výchovy, ktoré sa dnes chápu ako kritická spoločenská veda. Ich úlohou je osвета a perspektívne objasnenie minulého a súčasného.

Najprv sa autor príspevku venuje kritickému skúmaniu pojmov integrácie a inklúzie, a to aj s ohľadom na „disability studies“. Kladie dôraz na pojmovú presnosť. Vykresľuje tiež vzájomný vzťah medzi pedagogikou a politikou.

Druhá časť príspevku sa zaoberá ambivalentnou štruktúrou väčšej spolupatričnosti v školstve, ktorá pretrváva od čias európskeho osvietenstva. Z pohľadu všeobecnej pedagogiky dochádza pri zohľadnení individuálneho vzdelávania vo vzťahu k inklúzii k paradoxu.

Záverom autor príspevku formuluje pre diskusiu:

- Konvencia OSN o ochrane práv osôb s postihnutím z roku 2007, ktoré výslovne poníma ľudí s postihnutím ako normálnu súčasť ľudskej spoločnosti a váži si ich ako zdroj kultúrneho obohatenia. Disability Mainstreaming robí záujmy ľudí s postihnutím základnou súčasťou politických, spoločenských, vedeckých a administratívnych procesov.
- Proti hlavnému politickému cieľu inklúzie stojí nevyhnutné individuálne vzdelávanie. Pedagogická myšlienka individuálneho vzdelávania sa môže rozplynúť, keď budú existovať špeciálne metódy, špeciálne vzdelávacie organizácie a vlastná pracovná kategória. Potrebné sú personálne, odborné a priestorové predpoklady. Zodpovednou za ich vytvorenie je politika.

FILOZOFICKO-ANTROPOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ INKLUZÍVNEJ PEDAGOGIKY V EURÓPSKOM KONTEXTE

Blanka Kudláčová (Trnava)

Každé vedomé výchovné pôsobenie sa zakladá na určitom filozofickom chápaní človeka a jeho vzťahu k sebe, iným, k svetu. Otázky o tom, čo je výchova a vzdelávanie, sú pôvodne otázky filozofické. Nakoľko skutočnosť výchovy má

komplexnú antropologickú povahu, pedagogickým otázkam by mali predchádzať otázky antropologické, otázky o podstate človeka.

I keď pedagogika ako samostatná vedná disciplína, ktorej predmetom je výchova a vzdelávanie, vznikla koncom 19. storočia, fenomén výchovy a vzdelávania existoval oveľa skôr. Pokiaľ chceme preniknúť k podstate jednotlivých konceptov výchovy a vzdelávania v jednotlivých obdobiach dejín európskeho myslenia, vrátane vzťahu k ľuďom s postihnutím, musíme nájsť ich antropologické pozadie (filozoficko-antropologický aspekt) v relácii k príslušnej dobe (historicko-spoločenský aspekt).

Dejiny edukácie postihnutých sú súčasťou všeobecných dejín výchovy a vzdelávania. Priekopníkmi starostlivosti o postihnutých v minulosti boli vedci, ktorí sami seba nepokladali za špeciálnych pedagógov. Postoj spoločnosti k jedincom s postihnutím sa v dejinách ľudstva vyvíjal a vyvíja - od fyzickej likvidácie, cez rôzne formy represívneho prístupu až k prístupu akceptujúcemu, láskavému a pomáhajúcemu. V rámci samotnej špeciálnej pedagogiky nájdeme tiež viacero trendov a principiálnych postojov k edukácii detí s rôznym druhom postihnutia.

Problematika edukácie detí s postihnutím, ktorá sa postupne odčlenila od pedagogiky ako špeciálna/liečebná pedagogika sa vplyvom trendu inklúzie stáva opäť súčasťou všeobecnej pedagogiky. V tomto chápaní ju Lechta et al. (2007) charakterizuje ako odbor pedagogiky, ktorý sa zaoberá možnosťami optimálnej edukácie detí s postihnutím v podmienkach bežných školských zariadení.

Cieľom našej štúdie je skúmanie antropologických východísk historických modelov a konceptov prístupu k jedincom s postihnutím v európskom kontexte. Vychádzame z našich doterajších skúmaní obrazu človeka a modelu výchovy v európskej tradícii a kultúre. (Kudláčová, 2006) V prípade, že prístup k jedincom s postihnutím bude odlišný od bežného modelu výchovy a vzdelávania v danom období, budeme hľadať príčiny tohto rozporu. Pokúsime sa tiež identifikovať antropologické pozadie jednotlivých konceptov prístupu v rámci špeciálnej

pedagogiky podľa Scholza (2007). Prednostne sa v rámci tejto klasifikácie budeme venovať skúmaniu antropologických východísk inklúzie jedincov s postihnutím.

INKLUZÍVNA PEDAGOGIKA V STREDNEJ EURÓPE: VÝCHODISKÁ A PERSPEKTÍVY

Viktor Lechta (Trnava)

Máloktorý odborný fenomén vzbudzuje zároveň záujem vedcov i praktikov, príslušníkov rozličných krajín i rozličných profesií. Fenomén inkluzívnej pedagogiky však v súčasnej európskej špeciálnej a liečebnej pedagogike patrí práve k tým nemnohým, o ktorých diskutujú tak teoretici ako aj praktici, tak odborníci zo „starých“ ako aj „nových“ krajín EÚ, ale aj neodborníci z hľadiska „našej“ oblasti - politici, manažéri, ekonómovia atď. Často si spomínaní diskutéri z jednotlivých oblastí prisvojujú právo polemizovať o tomto fenoméne en bloc a zabúdajú, že jeho kompetentné riešenie si vyžaduje najprv skúmanie jeho jednotlivých komponentov.

Podľa nášho názoru však má fenomén inkluzívnej pedagogiky viaceré parciálne komponenty, ktoré treba najprv z viacerých aspektov dôkladne analyzovať – prinajmenej z aspektu východísk a perspektív/trendov ich riešenia – a až na základe ich dôkladných analýz sa potom možno pokúsiť o syntézu a uvažovať o zodpovedných riešeniach. Veľmi často však (najmä z globálne politických dôvodov, resp. z dôvodov školskej politiky) takáto zodpovedná analýza chýba a napriek tomu sa prijímajú rozhodujúce a radikálne riešenia.

Pokiaľ ide o spomínané komponenty, domnievame sa, že fenomén inkluzívnej pedagogiky má prinajmenej svoj *historický, etický, ekonomický, sociálny odborný, vedecko-technický, transdisciplinárny, inter - nacionálny* (máme na mysli komparáciu skúseností jednotlivých krajín) ako aj *realizačný komponent* (resp. komponent *školskej politiky*). O každom z nich hodláme pojednať z **aspektu** špecifických *východísk* (rozličných platforiem) i možných *perspektív* ich riešenia. Pritom si

(logicky) nemôžeme v tejto štúdií nárokovať na explicitné vymenovanie všetkých komponentov – záleží na uhle pohľadu a stupni zovšeobecnenia...

Rôzne pokusy o konkrétne hodnotenie kvality inklúzie špecifickými meradlami (napr. Veľká Británia, Švajčiarsko, Čechy) by spolu s analýzou jednotlivých komponentov mohli prispieť aj k (tak veľmi žiadúcej) konkretizácii diskusie. Pokiaľ ide o aplikáciu, bolo by vhodné využiť aj viaceré skúsenosti za USA, kde začali s legislatívnym i realizačným riešením tejto problematiky ešte v roku 1954 a aj v súčasnosti jej venujú veľkú pozornosť (stačí, ak v akejkoľvek univerzitnej knižnici porovnáme počet monografií a výskumov o inkluzívnej pedagogike, ktoré vyšli v EÚ a USA...), aby sme sa vyvarovali z chýb našich zámorských kolegov a využili ich pozitívne skúsenosti.

INKLUZÍVNA PEDAGOGIKA V STREDNEJ EURÓPE – SKÚSENOSTI Z NEMECKA

Annette Leonhardt (Mnichov)

Nemecká spolková republika je federálny štát pozostávajúci zo 16 (spolkových) krajín. Školstvo je v kompetencii jednotlivých krajín; je však koordinované celonemeckými konferenciami ministrov kultúry. Každá krajina formuluje svoje vlastné školské zákony, čo má ďalekosiahle dôsledky na vyučovanie detí a mládeže. Stav, kvalita a spôsob realizácie školskej integrácie je preto veľmi rozdielny. Všetky spolkové krajiny však majú spoločné to, že rodičia do veľkej miery rozhodujú o tom, či dieťa bude navštevovať špeciálnu školu alebo bežnú školu.

Okrem žiakov s postihnutím treba integrovať aj žiakov s migračným pozadím. Vo veľkomestách ako Berlín a Hamburg existujú v bežných školách triedy, ktoré pozostávajú výlučne zo žiakov iných národností. Tieto deti často dostatočne neovládajú nemčinu, aby mohli primerane sledovať vyučovanie.

Po všeobecnom prehľade situácie s integráciou v Nemecku exemplárne predstavíme školskú integráciu detí a mládeže s poruchou sluchu v Bavorsku. V tejto oblasti existujú bohaté výsledky vedeckého výskumu: Od roku 1999 pracuje Katedra pre pedagogiku nepočujúcich a nedoslýchavých Univerzity v Mníchove na výskumnom projekte s názvom „Integrácia detí a mládeže s poruchou sluchu vo všeobecných zariadeniach.“ Tento projekt pozostávajúci z 9 podprojektov (modulov) ešte nie je ukončený, no umožňuje diferencovane hovoriť o školskej, ale čiastočne aj predškolskej integrácii, a pod.

- o prežívaní integrácie z pohľadu žiakov s poruchou sluchu a z pohľadu počujúcich žiakov.
- pohľad učiteľov mobilnej služby (t.j. učiteľov, ktorí sprevádzajú žiakov s poruchou sluchu vo všeobecných školách)
- pohľad učiteľov bežných škôl
- situácia žiakov s poruchou sluchu, ktorí po niekoľkých rokoch školskej dochádzky prejdú zo všeobecnej školy na školu pre sluchovo postihnutých.
- otázky integratívnej didaktiky a metodiky.

SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉ PROBLÉMY INTEGRATÍVNEJ PEDAGOGIKY

Ladislav Požár (Trnava)

V príspevku sa uvádzajú niektoré sociálno-psychologické problémy, ktoré ovplyvňujú úspešnosť spoločného vzdelávania postihnutých a nepostihnutých žiakov. Ide najmä o zmenu v chápaní hodnôt, ku ktorej došlo v ostatných 19 rokoch, ďalej o problém socializácie žiakov s rozličným druhom postihnutia. Autor upozorňuje na skutočnosť, že v súčasnosti došlo k istej zmene v chápaní tohto procesu. Socializácia sa už nechápe iba ako jednostranný proces, ale ako proces dvojstranný, pri ktorom aj

deti ovplyvňujú vlastných rodičov. Socializácia je aj procesom vzájomného pôsobenia medzi rovesníkmi. Uvádza sa, v ktorých oblastiach je spoločná činnosť postihnutých a intaktných detí najproduktívnejšie. Autor venuje napokon pozornosť aj postojom spoločnosti k ľuďom s rozličným druhom postihnutia ako nevyhnutnej podmienky úspešného inkluzívneho vzdelávania, pričom vychádza najmä zo slovenských výskumov. V týchto výskumoch sa jednoznačne zistilo, že došlo k istým pozitívnym zmenám v postojoch spoločnosti k ľuďom s rozličným druhom postihnutia. Tieto zmeny sa však týkajú predovšetkým kognitívnej zložky postoja. Emocionálna zložka ako aj konatívna (behaviorálna) zostáva približne na tej istej úrovni ako bola pred rokom 1989. Záverom autor upozorňuje na skutočnosť, že sa doteraz venovali bádatelia veľmi málo pozornosti skúmaniu postojov ľudí s postihnutím k intaktným, nepostihnutým ľuďom. Zabúda sa totiž na to, že integratívna pedagogika nie je iba jednostranný proces. Týka sa predsa predovšetkým ľudí s rozličným druhom postihnutia a ich postoje tak k majoritnej spoločnosti, ako aj k samotnému inkluzívnemu vzdelávaniu sú mimoriadne dôležité. Práve tomuto problému sa autor v súčasnosti podrobnejšie začína venovať.

ŠPECIFIKÁ PORADENSTVA V INKLUZÍVNEJ PEDAGOGIKE

Margita Schmidtová (Bratislava)

Humanizácia v školstve aj u nás poskytla priestor pre vytvorenie koncepcie vzdelávania pre všetkých, ktorá je otvorená aj pre všetkých žiakov s rozličnými vzdelávacími potrebami a schopnosťami. Pričom významnú úlohu v tomto procese rozhodne zohráva špeciálne pedagogické poradenstvo, ktoré umožňuje zúčastňovať sa vzdelávania v bežných školách aj deťom s výchovnovzdelávacími potrebami.

Na Slovensku špeciálnopedagogické poradenstvo zaznamenalo vo svojom pôsobení významné pozitívne zmeny. Od svojho vzniku uplynulo už 17 rokov.

Pričom v špeciálnopedagogickom poradenstve sa tieto významné zmeny dotkli tak v kvantitatívnej rovine ,kde sa rozšírila sieť týchto zariadení ,ale aj v kvalitatívnej rovine, kde sa zlepšili a skvalitnili poradenské služby pre samotných klientov týchto zariadení. Dôležitou súčasťou zaznamenaných zmien sú aj kvalitatívne zmeny v oblasti špeciálnopedagogického poradenstva a to pre samotné deti so špeciálnovýchovnovzdelávacími potrebami, teda aj pre individuálne integrované deti, a to vo všetkých stupňoch typoch škôl. Výraznejšie zmeny sa uskutočnili aj v rámci internej a externej kooperácie pedagógov všetkých typov škôl so špeciálnopedagogickými zariadeniami. Zdôrazniť je potrebná aj aktuálna pomoc menovaných zariadení a ich spolupráca s rodinou detí so špeciálnovýchovno vzdelávacími potrebami .

Podľa oficiálnych štatistík ústavu informácií a prognóz školstva k 15.9.2006 sa v našom školskom systéme zo širšej kategórie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávalo v predškolských zariadeniach a v základných a špeciálnych školách celkovo 46 996 žiakov so zdravotným postihnutím.

Treba zdôrazniť,že špecifiká špeciálnopedagogického poradenstva v inkluzívnej pedagogike vyžaduje dopracovanie a spresnenie tak legislatívy ,tak skvalitnenie samotného didaktického procesu , ako aj samotné materiálnu, či odborné zabezpečenie inklúzie v špeciálno pedagogickom procese.

Pritom integratívna pedagogika ako teoretický základ inklúzie vychádza z interkulturality, z heterogénnosti, heterogenity, teda z rôznosti kultúrneho, jazykového, sociálneho prostredia a smeruje k maximálnemu obohateniu jednotlivca v spoločnosti.

INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY VE STŘEDNÍ EVROPĚ – MOŽNOSTI APLIKACE: ZKUŠENOSTI S ČESKÉ REPUBLIKY SE ZAMĚŘENÍM PROBLEMATIKU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Kateřina Vitásková (Olomouc)

Příspěvek se snaží o reflexi inkluzivního přístupu ke vzdělávání na úrovni pregraduální i postgraduální univerzitní přípravy speciálních pedagogů s akcentací problematiky komunikační schopnosti a jejího případného narušení. Zmiňovány jsou hlavní důvody nutnosti transformace tradičního pojetí vysokoškolského vzdělávání speciální pedagogů a dalších odborníků dotýkající se této oblasti s ohledem na měnící se podmínky a trendy profesního uplatnění v evropském kontextu. Autorka upozorňuje na stále zvyšující se na nutnost aplikace interkulturních prvků do vzdělávacího kurikula speciální pedagogů z pohledu inovace obsahu jazykových, sociologických a psychologických disciplín, upozorňuje na aktuální evropské i celosvětové trendy v návaznosti na předmět zájmu moderní speciální pedagogiky.

Z transdisciplinarity oboru vyplývá také značný tlak na znalost a aplikaci celé řady legislativních opatření zasahujících všechny styčné a prostupující obory a resorty. Současně s přesunutím problematiky české speciální pedagogiky z národní úrovně se musíme stále více zabývat právními specifiky okolních zemí a vnímat jejich dopad v celosvětovém kontextu. Všechny složky lidské komunikace a její případné odchylky mohou být totiž jednou z hlavních příčin případného selhání procesu inkluze, ať již na úrovni osobní, školní či profesní.

Na jedné straně je proto nutno jak pregraduální přípravu speciálních pedagogů, tak i dalších odborníků, kteří se dostávají do kontextu s problematikou komunikační schopnosti, neustále konfrontovat s různými legislativními změnami, na druhé straně je stejně důležité zachovávat kontinuitu stěžejních a generalizovanějších informací a přístupů, které mohou být do jisté míry považovány za esenciální a relativně nezávislé na měnících se vyhláškách a zákonech. Cílem příspěvku je proto rovněž upozornit na

problémy, ktoré vyvstávajú z existencie právnych aspektů řešené tématiky a jejich implementace do pregraduální přípravy speciálních pedagogů a naznačit možné souvislosti v celosvětovém kontextu. Autorka se zabývá právním tlakem na výběr či změnu přístupů, nutnost respektování klienta, vytvoření nabídky diferencovaných a objektivních diagnostických materiálů, harmonizaci podmínek a minimálních standardů vysokoškolské přípravy a podmínek udělování oprávnění k provádění praxe, klasifikaci a terminologii narušené komunikační schopnosti v kontextu posílení efektivity inkluzivně zaměřené speciální pedagogiky, specifika působnosti v jednotlivých resortech, možnosti hodnocení efektivity intervence a etickými a specifickými profesními principy.

INKLUZÍVNA PEDAGOGIKA V STREDNEJ EURÓPE – MOŽNOSTI APLIKÁCIE: SKÚSENOSTI Z MAĎARSKA Zászkaliczky Péter (Budapešť)

Tak ako v nových demokraciách stredovýchodnej Európy, aj v Maďarsku integratívna pedagogika urobila prvé školské pokusy už pred politickým a ekonomickým prevratom, ale vodiace čiary spoločenských hodnôt a vzdelávacej politiky, ktoré sa skrývajú za požiadavkou spoločného vzdelávania detí s postihnutím a bez postihnutia alebo nejakej špeciálnej podpory, sú zákonne proklamovanou a zvlášť od vstupu do EU oficiálne deklarovanou základňou až po reštrukturalizácii politických a spoločenských systémov. Keďže však spoločenský vývoj prebieha veľmi ambivalentne – tento proces produkuje veľké spoločenské rozdiely a prináša so sebou silný sociálny rozkol – ešte stále nie sú vytvorené podmienky pre inkluzívnu pedagogiku, pre školy, pre všetky deti, alebo ešte v širšom zmysle pre široko chápanú sociálnu integráciu a participáciu všetkých ľudí s postihnutím alebo bez postihnutia do spoločenských štruktúr, komunit a inštitúcií. Maďarská legislatíva – zákon o zaručení rovnakých šancí z roku 1998, nový školský zákon z roku 2006 atď. – preferuje a

podporuje integratívne a inkluzívne opatrenia. V niektorých oblastiach vzdelávania a vyučovania, ako aj pre niektoré populačné skupiny, ktorých sa týka, existujú dobré a rozšírené integratívne predpoklady. V mnohých prípadoch je však otázne, nakoľko je možná inklúzia v skôr exkludujúcej spoločnosti. A vôbec, keďže preberanie nadnárodných noriem a odporúčaní ohľadom inkluzívnych opatrení a štruktúr v žiadnom prípade neprebíha priamočiara, medzinárodná diskusia o obsahu pojmov a o formách realizácie integrácie a inklúzie je naďalej potrebná.

INTEGRATION / INKLUSION – ZUM VERHÄLTNIS VON ZIEL UND WEG

Klaus-Peter Becker (Berlin)

Die Inklusive Pädagogik berücksichtigt das Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft nur ungenügend.

Von Geburt an zählt ein Mensch zu einem anerkannten Glied der Gesellschaft. Auf dem Wege zur Mündigkeit stellen sich Entwicklungsprobleme unterschiedlicher Art ein, die zu Ausgrenzungen im Bildungsweg führen können. Die inklusive Pädagogik duldet keine Ausgrenzungen von vornherein. Die Integrationspädagogik geht davon aus, dass realiter immer wieder welche entstehen und zu überwinden sind.

In Mitteleuropa befinden wir uns in einer Gesellschaftsformation, die man als aufgeklärten Kapitalismus bezeichnet. Der Lebensalltag spiegelt sich in dem Begriff Leistungsgesellschaft wider. Jeder muss um den Preis, arbeitslos zu werden und ins soziale Abseits zu geraten, von Kindes Beinen an nach hohen Leistungen streben und dabei Konkurrenten übertreffen.

In einer dem Humanismus verpflichteten Demokratie gelten allerdings auch ethische und moralische Aspekte, wie soziale Gleichheit. Demzufolge müsste sich das Spannungsverhältnis zwischen wirtschaftlichem Profitstreben und der Wahrung sozialer Gleichheit in der *sozialen* Marktwirtschaft aufheben. In praxi spielt sich

jedoch ständig ein harter Kampf um die Balance ab. Die Chancen für die Teilhabe Behinderter auf dem 1. Arbeitsmarkt verringern sich mit zunehmender Ausprägung ihrer Behinderung bei sinkender Nachfrage nach Arbeitskräften und einer steigenden Zahl von Arbeitslosen drastisch. Nur Menschen mit einer gravierenden Behinderung, z. B. einer geistigen oder Mehrfachbehinderung, erhalten in Deutschland dank der Sozialgesetzgebung einen Nachteilsausgleich dergestalt, dass sie in Werkstätten für Behinderte einer Arbeit nachgehen können.

Die Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation muss sich einerseits an den Normen einer dem Humanismus verpflichteten Demokratie orientieren, andererseits ist sie den Forderungen der Leistungsgesellschaft verpflichtet. Die Inklusive Pädagogik scheint mir, diesen Widerspruch durchaus zu erkennen und im Hinblick auf die Erklärung von Salamanca lösen zu wollen. Viele Postulate kann ich auf Grund der Erfahrungen, die die polytechnische Oberschule in der DDR sammeln konnte, teilen. Ein prinzipieller Einwand ist jedoch gegen die Bagatellisierung gravierender Gesundheits- und Teilhabestörungen von Kindern (im Verständnis der ICF) zu erheben, wie sie die inklusive Pädagogik zum Ausdruck bringt. Der Förderbedarf dieser Kinder unterscheidet sich quantitativ und qualitativ von all den anderen. Dabei soll keineswegs von vornherein segregativen Bildungsformen das Wort geredet werden. Vielmehr müssen die vorteilhaften Potenzen einer gemeinschaftlichen Erziehung aller Kinder so früh wie möglich erschlossen werden. Dazu zählt die Früherziehung aller Kinder in Kindergärten/-tagesstätten bei entsprechend qualifiziertem Personal und den notwendigen Bedingungen. Sie fehlt bislang weitgehend. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag dieser Stätten wird gerade erst wieder entdeckt.

Gesamtschulen können bei einem von Achtung, Toleranz und Hilfsbereitschaft geprägten Erziehungsstil den weiteren Bildungsgang dieser Schüler ohne soziale Benachteiligung bahnen. Es bieten sich dafür ähnliche Strukturen (Kabinettsystem

evtl.) an, die in der Leistungsgesellschaft bestehen, und in denen sich die Schüler später als Erwerbstätige ihrerseits bewähren müssen.

Sollte die inklusive / integrative Pädagogik die gesellschaftsformationsbedingten Zusammenhänge allerdings übersehen, dann erweist sich der von ihr verfolgte Weg als ebenso fehlerhaft wie andere bereits erwähnte zum Nachteil der Betroffenen.

INKLUSIVE PÄDAGOGIK IN MITTELEUROPA – ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN: ERFAHRUNGEN AUS ÖSTERREICH

Gottfried Biewer (Wien)

Ähnlich wie Deutschland verfügt Österreich mit der Volksschule für das 1. bis 4. Schulbesuchsjahr über eine gemeinsame Grundschulstufe für Schüler der Primarstufe. Daran schließt die Sekundarstufe mit einer Gliederung in Hauptschule und Höhere Schule an. dies bedeutet, dass bereits für 10jährige Schüler Entscheidungen über ihren späteren Lebensweg getroffen werden müssen. Sie können einerseits die 4jährige Hauptschule mit der anschließenden einjährigen polytechnischen Schule besuchen, welche vorwiegend berufliche Bildungsmöglichkeiten im dualen System aus betrieblicher Ausbildung und Berufsschule eröffnet. Andererseits kann aber auch eine Höhere Schule besucht werden, die für einen möglichen späteren akademischen Ausbildungsgang die Weichen stellen soll. Beide Schulformen sind untereinander wenig durchlässig. Die gemeinsame Schule für die 10-14jährigen ist seit vielen Jahren ein Streitpunkt der österreichischen Bildungspolitik.

Parallel zu diesen Schulen verfügt Österreich über ein breit ausgebautes flächendeckendes Sonderschulwesen. Mit einer Änderung der Schulgesetzgebung im Jahre 1993 hat Österreich ein Wahlrecht der Eltern zwischen integrativer Beschulung

und Sonderschule für die Primarstufe (Volksschule vom 1. bis 4. Schulbesuchsjahr) eingeführt. Eine ähnliche Regelung erfolgte 1997 für die Sekundarstufe (5. bis 8. Schulbesuchsjahr). Für das 9. Jahr der Pflichtschulzeit gibt es vereinzelte Versuchsklassen, ein Elternwahlrecht zwischen Integration und Sonderschule existiert aber aufgrund fehlender gesetzlicher Grundlagen immer noch nicht.

Integrative Modelle existieren in Österreich vorwiegend in Form von Integrationsklassen die mit 2 Lehrern, einem Regelschul- und einem Sonderschullehrer, besetzt sind. In Wien existieren jeweils ca. 300 Integrationsklassen im Bereich der Primarstufe und der Sekundarstufe. Von den Sekundarstufenklassen sind einige auch im Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (z.B. Gymnasien) angesiedelt.

Neben den Integrationsklassen gibt es noch das Modell des Stützlehrers, der nur während weniger Stunden pro Woche in die Klasse kommt, ein Konzept das vorwiegend im ländlichen Raum praktiziert wird. Dieses Modell ist vorgesehen für Klassen, in denen sich nur einzelne Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf befinden, so dass die Bildung einer Integrationsklasse mit einer ständigen Doppelbesetzung von Sonder- und Regelschulpädagogen nicht in Frage kommt.

Trotz einer einheitlichen Bundesgesetzgebung, die den Eltern von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ein Wahlrecht zugesteht, ist das Verhältnis von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung regional sehr unterschiedlich. Während in den östlichen Bundesländern (insbesondere Steiermark, Burgenland und Wien) integrative Modelle dominieren, verfügt der Westen (insbesondere Tirol und Vorarlberg) über ein breit ausgebautes Sonderschulwesen. Die Gründe für die Entscheidung der Eltern über die Form der Beschulung sind noch nicht differenziert erforscht, es kann aber vermutet werden, dass Beratungen der Eltern häufig für die Schulwahl ausschlaggebend sind und jene Bereiche gewählt werden, die besser ausgebaut und ausgestattet sind.

Von Inklusion im Sinne des Umbaus regulärer Schulen um der Verschiedenheit der Schüler gerecht zu werden, kann in Österreich nur vereinzelt gesprochen werden. Insbesondere die äußere Gliederung des Schulwesens in der Sekundarstufe steht dem entgegen. Österreich hat aber, im Unterschied zu vielen anderen europäischen Ländern, ein gut ausgebautes System von Integrationsklassen. Integration ist in der Gesellschaft und bei allen politischen Parteien akzeptiert. Die Frage des weiteren Ausbaus spielt gegenwärtig kaum noch eine Rolle in der Öffentlichkeit und wird von der Diskussion der allgemeinen Struktur des gegliederten Schulwesens überlagert

INKLUSIVE HEILPÄDAGOGIK

Horňáková Marta (Bratislava)

In der Geschichte der Heilpädagogik findet man die Anfangsphase der Inklusionstrends in der Forderung nach Ehrfurcht vor dem Menschen, in der vollständigen Akzeptanz seines Verhaltens im Kontext seiner Lebenserfahrung, in der Forderung nach vorbereitetem Milieu, in dem das Kind Impulse für seine Entwicklung finden kann, in der Forderung nach Integration der Hilfsmaßnahmen in das Milieu und nach der Hilfsbereitschaft. Neu ist die Nutzung der Einschränkungen der Einzelnen zur Gunst anderer Personen. Es besteht das Risiko, dass das benachteiligte Kind zum Instrument wird, aber ohne Verständnis seiner Situation (kognitiv, tätig, emotional, sozial) bekommt es nicht genügend Aufmerksamkeit seitens des Pädagogen. Es wird zum Opfer für Qualitätssteigerung (Humanisierung, Verfeinerung) der Erziehung intakter Kinder. Deshalb ist es weiter notwendig, die Aufmerksamkeit seiner Bedürfnissen und Herausbildung einer empfindlichen Einstellung bei den Verantwortlichen zu widmen.

Die Entwicklung des Kindes ist von der Qualität der Impulse bedingt. In Piagets Begriffen der Assimilation und der Akkomodation spiegelt sich dieser interaktive Prozess der Anpassung an die Welt wider. Nach Mall müssen innere und

äußere Prozesse im Gleichgewicht sein und von empfindlichem Umgang seitens anderer Menschen unterstützt werden. Das Kind, als ein lernendes und asoziales Wesen, ist auf die „Widerspiegelung“ und unterstützte Kommunikation zwischen innerem und äußerem Milieu angewiesen. Akzeptierende Beziehung wirkt integrierend. Umgekehrt: wenn man sich in einer schwierigen Situation nicht unbedingt auf Akzeptanz verlassen kann, wird es zum Hindernis für die Annahme der Lebensaufforderungen und fürs Problemlösen.

Außer Akzeptanz ist auch der Maß der Forderungen und der Impulse wichtig. Die Gehirnplastizität ermöglicht Reorganisation und Neubildung der Verbindungen, aber die Möglichkeiten sind nicht unbegrenzt. Nach Ackert sollen massive Impulse dem Kind eher schaden, weil das exzessive Wachstum der Dendriten im Folge der Impulsflut zur erhöhten Gehirnreizbarkeit führt, die sich als Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität niederschlägt. Wichtiger als die Anzahl der Impulse ist ihre Art und Respektierung der Sensibilitätsphasen. In diesem Zusammenhang betonte Mall die Zentralbedeutung kinetischer Bearbeitung des Impulses.

Damit steigt die Bedeutung der Heilpädagogik als Faches, das sich mit Edukation unter erschwerten Bedingungen befasst. Wenn wir Exklusion als unbewältigten Umgang mit Andersheit begreifen, als eine Störung der psycho-sozialen Entwicklung, taucht hier eine neue heilpädagogische Aufgabe auf: dieser vorzugehen und Bedingungen für ihre Verbesserung zu schaffen. Speck hebt hervor, dass altruistisches Verhalten dem Kind nicht angeboren ist; es muss gelernt werden. Negative Erfahrung mit Beziehungen und Frustration im Frühalter sowie später, Normen- und Wertechaos, führen bei Kindern in Alltagssituationen zur Stabilitätsstörung und zur Ablehnung neuer Möglichkeiten – das Neue ist unattraktiv, langweilig, sinnlos. Das Abwehrende, negativistische oder indifferente Verhalten in gewöhnlicher Gesellschaft stellt eine neue Aufgabe der Heilpädagogik in Verbindung mit Inklusion dar.

AUFGABEN DES DRITTEN SEKTORS BEI DER ANWENDUNG INKLUSIVER PÄDAGOGIK IN DER PRAXIS

Ján Hučík (Ružomberok)

Im Hinblick auf den unvertretbaren Platz des dritten Sektor bei der Inklusion können wir von folgenden Aufgaben sprechen, die eine weitere Unterstützung und kompromisslose Durchsetzung bedürfen:

- Vorbereitung der Öffentlichkeit auf das Leben mit Behinderten
- Lobbing bei den Verwaltungsinstitutionen
- Teilnahme an der Weiterbildung der Menschen mit Behinderung
- Methodische, rechtliche, soziale, materielle und organisatorische Hilfe den Individuen mit Behinderung und ihren Familien
- Propagierung der Inklusion – in Büchern, Zeitschriften, Seminaren, Konferenzen und Medien
- Streben nach staatlicher Erteilung und Garantie ordentlicher Fürsorge zur Steigerung der Lebensqualität der Menschen mit Behinderung und ihr Durchsetzen auf dem Arbeitsmarkt
- Realisierung von Bildungs- und Erholungsveranstaltungen für Menschen mit Behinderung
- Hilfe den Individuen mit Behinderung
- Verteidigung der Individuen mit Behinderung konzentriert auf Chancengleichheit, Sicherstellung des gleichberechtigten Umgangs und Realisierung positiver Maßnahmen für die Überwindung und Kompensierung der Behinderungsfolgen
- Aktivierung der Bürger mit Behinderung und Schaffung der Bedingungen für die Entwicklung eigener Fähigkeiten und Erweiterung der Kenntnisse notwendigen für die Überwindung der Behinderungsfolgen, für die Entwicklung

und Befriedigung der Interessen und der Bedürfnisse und für die Vorbereitung für wertvolles und integriertes Leben und Arbeit in der Gesellschaft

- allseitige Wirkung auf die Öffentlichkeit und Informierung über Probleme und Fähigkeiten der Bürger mit Behinderung, so dass sie von der Gesellschaft als ihr natürlicher Bestandteil wahrgenommen werden
- Anbietung sozialer Beratung, Ausübung sozialer Prävention und sozialer Rehabilitation und Anbietung sozialer und anderer Dienste für Bürger mit Behinderung.

ERWACHSENER MIT BEHINDERUNG UND INTEGRATION

Ján Jesenský (Praha)

Der Beitrag erweitert die traditionellen Zugänge zur Integration der Menschen mit Behinderung aus der Position der Bildungspolitik um eine ganze Reihe weiterer Aspekte, Stellungen und Lebensqualitäten Erwachsener mit Behinderung. Er bereichert die allgemeine Theorie der Integration der Menschen mit Behinderung. Die Stellungen werden als ein unabdingbarer Teil der Integrationsstrebungen sowie als eine Zielposition verstanden, die das System der Integration in Theorie und Praxis wesentlich beeinflussen sollen.

INKLUSION ZWISCHEN IDEE UND WIRKLICHKEIT IN HISTORISCHER PERSPEKTIVE

Ferdinand Klein (Bad Aibling)

Dem Wandel der Zeit unterliegt die Erziehungsgeschichte, die sich heute als kritische Sozialwissenschaft versteht. Ihre Aufgabe ist Aufklärung und perspektivische Deutung des Vergangenen und Gegenwärtigen.

Zunächst erfolgt eine kritische Prüfung der Begriffe Integration und Inklusion, auch unter Beachtung der Disability Studies. Begriffliche Sorgfalt ist geboten. Das Wechselverhältnis zwischen Pädagogik und Politik wird dargestellt.

Der zweite Teil stellt die ambivalente Struktur von mehr Gemeinsamkeit im Bildungswesen heraus, die seit der europäischen Aufklärung besteht. Aus der Sicht der Allgemeinen Pädagogik tritt unter Beachtung der individuellen Bildsamkeit im Hinblick auf Inklusion ein Paradoxon in aller Schärfe hervor.

Abschließend werden für den Diskurs Perspektiven formuliert:

- Der „UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung 2007“ liegt ein Verständnis von Behinderung zugrunde, das Behinderung als normalen Teil der menschlichen Gesellschaft ausdrücklich bejaht und als Quelle kultureller Bereicherung achtet. Disability Mainstreaming macht das Anliegen von Menschen mit Behinderung zum grundlegenden Bestandteil von politischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und administrativen Prozessen.
- Dem politischen Leitziel der Inklusion steht der unaufgebbare individuelle Bildungsanspruch gegenüber. Die pädagogische Idee der Bildsamkeit des Einzelnen kann eingelöst werden, wenn besondere Methoden, besondere Bildungsorganisationen und eine eigene Berufsgruppe zuständig sind. Erforderlich sind personalintensive, fachliche und räumliche Voraussetzungen. Hier steht die Politik in der Verantwortung.

PHILOSOPHISCH-ANTHROPOLOGISCHE AUSGANGSPUNKTE DER INKLUSIVEN PÄDAGOGIK IM EUROPÄISCHEN KONTEXT Blanka Kudláčová (Trnava)

Jede bewusste Erziehungstätigkeit basiert auf einem bestimmten Verständnis des Menschen und seiner Beziehung zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Welt.

Fragen nach dem Wesen der Erziehung und der Bildung sind ursprünglich philosophischer Art. Weil Erziehung komplexer anthropologischer Natur ist, sollten den pädagogischen Fragen anthropologische Fragen, Fragen nach dem Wesen des Menschen, vorangehen.

Obwohl Pädagogik als ein selbstständiges wissenschaftliches Fach, dessen Gegenstand Erziehung und Bildung ist, erst Ende des 19. Jahrhunderts entstand, das Phänomen der Erziehung und der Bildung gab es schon wesentlich früher. Um zu den Kern der Konzeptionen der Erziehung und der Bildung in den einzelnen geschichtlichen Epochen des europäischen Denkens – die Beziehung zu Behinderten einbeziehend – zu gelangen, muss man ihren anthropologischen Hintergrund (philosophisch-anthropologischer Aspekt) im Zusammenhang mit der entsprechenden historischen Epoche (historisch-gesellschaftlicher Aspekt) untersuchen.

Die Geschichte der Behindertenbildung ist ein Teil der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsgeschichte. Die Wegbereiter der Behindertenpflege in der Vergangenheit waren üblicher Weise Wissenschaftler, die sich selber nicht als Sonderpädagogen begriffen. Die Einstellung der Gesellschaft zu Behinderten hat sich in der menschlichen Geschichte ständig entwickelt: von physischer Auslöschung, durch verschiedene Repressionsformen bis zur Akzeptanz, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft. In der Sonderpädagogik selbst findet man mehrere Trends und Einstellungen zur Edukation der Kinder mit Behinderung.

Die Problematik der Edukation der Kinder mit Behinderung, die sich nach und nach von der Pädagogik als Sonder/Heilpädagogik abtrennte, wird unter dem Einfluss des Trends zur Inklusion wieder zu einem Teil der allgemeinen Pädagogik. Nach diesem Verständnis wird sie von Lechta et al (2007) als ein Zweig der Pädagogik charakterisiert, der sich mit den Möglichkeiten optimaler Edukation der Kinder mit Behinderung unter normalen Schulbedingungen beschäftigt.

Das Ziel dieser Studie ist es, die anthropologischen Voraussetzungen der historischen Modelle und Konzeptionen der Einstellung zu Behinderten in

europäischem Kontext zu untersuchen. Ich gehe von meinen bisherigen Untersuchungen des Menschenbildes und des Modells der Erziehung in der europäischen Tradition und Kultur aus. Falls der Zugang zu den Menschen mit Behinderung vom dem gängigen Erziehungsmodell und der Bildung in einer Epoche abweicht, werde ich nach Gründen dieser Diskrepanz suchen. Ich versuche auch, den anthropologischen Hintergrund der einzelnen Konzeptionen des Zugangs in der Sonderpädagogik nach Scholz (2007) zu identifizieren. Bevorzugt werde ich mich im Rahmen dieser Klassifikation der Untersuchung der anthropologischen Ausgangspunkte der Inklusion der Menschen mit Behinderung zuwenden.

INKLUSIVE PÄDAGOGIK IN MITTELEUROPA – AUSGANGSPUNKTE UND PERSPEKTIVEN

Viktor Lechta (Trnava)

Nur wenige fachspezifische Phänomene erwecken das Interesse der Wissenschaftler sowie der Praktiker, die verschiedenen Ländern und Berufen angehören. Das Phänomen der inklusiven Pädagogik gehört in der gegenwärtigen europäischen Sonder- und Heilpädagogik gerade zu denjenigen wenigen, über die diskutieren Theoretiker sowie Praktiker, Fachleute sowohl aus den alten als auch aus den neuen EU-Ländern, und – aus der Perspektive unseres Faches – auch Laien wie Politiker, Managers, und Wirtschaftler. Häufig eignen sich die aus verschiedenen Bereichen kommenden Diskussionsbeiträge das Recht an, über das Phänomen en bloc zu polemisieren und vergessen dabei, dass seine kompetente Lösung zuerst einer Untersuchung seiner einzelnen Komponente bedarf.

Unseres Erachtens besteht das Phänomen der inklusiven Pädagogik aus mehreren Teilkomponenten, die zuerst von mehreren Aspekten genau zu analysieren sind – zumindest vom Aspekt der Ausgangspunkte und vom Aspekt der Perspektiven/Trends ihrer Lösung – und erst auf der Basis ihrer gründlichen Analysen,

eine Synthese zu wagen und über verantwortungsvolle Lösungen nachzudenken ist. Obwohl eine solche verantwortungsvolle Analyse sehr häufig fehlt (besonders aus globalpolitischen, evtl. aus bildungspolitischen Gründen), werden maßgebende und radikale Lösungen angenommen.

Bezüglich der erwähnten Komponente vermuten wir dass das Phänomen der inklusiven Pädagogik mindestens historische, ethische, ökonomische, soziale, fachliche, wissenschaftlich-technische, transdisziplinäre, internationale (d.h. Vergleich der Erfahrungen in anderen Ländern) und ausführungsbezogene Komponente (evtl. die bildungspolitische Komponente) beinhaltet. Über eine jede werde ich vom Aspekt besonderer Ausgangspunkte (verschiedener Plattformen) und möglicher Perspektiven ihrer Lösung sprechen. Selbstverständlich kann ich in dieser Studie keinen Anspruch auf explizite Aufzählung aller Komponente erheben – es hängt vom Blickwinkel und der Stufe der Verallgemeinerung ab.

Verschiedene Versuche, die Qualität der Inklusion mit spezifischen Maßstäben (z.B. Großbritannien, Schweiz, Tschechien) konkret zu bewerten, könnten zusammen mit der Analyse einzelner Komponente zur (schon gewünschten) Konkretisierung der Diskussion beitragen. Hinsichtlich der Applikation wäre es auch geeignet, zahlreiche Erfahrungen aus den USA zu gebrauchen, wo man mit der legislativen und Realisierungslösung dieser Problematik schon 1954 anfang und ihr auch in der Gegenwart große Aufmerksamkeit gewidmet wird (es genügt, die Zahl der Monographien und der Forschung zur inklusiven Pädagogik zu vergleichen, die in der EU und in den USA erschienen...), um die Fehler unserer transatlantischen Kollegen zu vermeiden und ihre positiven Erfahrungen zu nutzen.

INKLUSIVE PÄDAGOGIK IN MITTELEUROPA – ERFAHRUNGEN AUS DEUTSCHLAND

Annette Leonhardt (München)

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein föderalistischer Staat, der aus 16 (Bundes-)Ländern besteht. Das Bildungswesen liegt in Verantwortung der einzelnen Länder; es wird jedoch durch deutschlandweite Konferenzen der Kultusminister koordiniert. Jedes Land formuliert seine eigenen Bildungsgesetze, was weitreichende Auswirkungen auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen hat. So sind auch der Stand, die Qualität und die Art der Umsetzung der schulischen Integration sehr unterschiedlich. Allen Bundesländern gemeinsam ist, dass inzwischen weitgehend der Elternwunsch entscheidet, ob das Kind mit Behinderung eine allgemeine oder eine Sonderschule besucht.

Neben Schülern mit Behinderungen gilt es, Schüler mit Migrationshintergrund zu integrieren. In Großstädten wie Berlin und Hamburg gibt es an allgemeinen Schulen Schulklassen, die ausschließlich aus Schülern anderer Nationalität bestehen. Häufig verfügen diese Kinder nicht über die notwendigen Deutschkenntnisse, um den Unterricht angemessen verfolgen zu können.

Nach einem allgemeinen Überblick über die Integrationssituation in Deutschland wird exemplarisch die schulische Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Bayern erläutert. Auf diesem Gebiet liegen umfassende wissenschaftliche Forschungsergebnisse vor: Seit 1999 bearbeitet der Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Universität München ein Forschungsprojekt zum Thema „Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendliche in allgemeine Einrichtungen“. Dieses Projekt besteht inzwischen aus 9 Teilprojekten (Modulen) und ist gegenwärtig noch nicht abgeschlossen. Damit sind differenzierte Aussagen zur schulischen, aber zum Teil auch zur vorschulischen Integration möglich, so u.a.

- zum Erleben der Integration aus Sicht des hörgeschädigten Schülers und aus Sicht der hörenden Mitschüler
- die Sicht der Lehrer des Mobilen Dienstes (also der Lehrer, die die hörgeschädigten Schüler in der allgemeinen Schule begleiten)
- die Sicht der Lehrer der allgemeinen Schule
- die Situation von hörgeschädigten Schülern, die nach einigen Schulbesuchsjahren von der allgemeinen Schule zur Schule für Hörgeschädigte wechseln
- Fragen einer integrativen Didaktik und Methodik.

SOZIAL-PSYCHOLOGISCHE PROBLEME DER INTEGRATIVEN PÄDAGOGIK

Ladislav Požár (Trnava)

In dem Beitrag werden einige sozial-psychologische Probleme genannt, die die Effektivität der gemeinsamen Bildung behinderter und nichtbehinderter Schüler beeinflussen. Es geht hauptsächlich um die Veränderung im Werteverständnis, die in den letzten 19 Jahren statt fand, und um das Problem der Sozialisierung der Schüler mit verschiedenen Arten der Behinderung. Der Autor macht darauf aufmerksam, dass in der Gegenwart eine Veränderung im Verständnis dieses Prozesses statt fand. Sozialisierung wird nicht mehr als ein einseitiger Prozess verstanden, sondern als ein zweiseitiger, bei dem Kinder ihre Eltern beeinflussen. Sozialisierung ist auch ein Prozess gegenseitiger Einwirkung zwischen Altersgenossen. Es wird angedeutet, in welchen Bereichen sich die gemeinsame Betätigung der behinderten und intakten Kinder am meisten als produktiv erweist. Der Autor widmet schließlich die Aufmerksamkeit den Einstellungen der Gesellschaft zu den Menschen mit verschiedenen Arten der Behinderung als eine unumgängliche Bedingung erfolgreicher inklusiver Bildung, wobei er sich meistens auf slowakische

Forschungsergebnisse stützt. Es hat sich eindeutig herausgestellt, dass gewisse positive Veränderungen in der Einstellung der Gesellschaft zu den Menschen mit verschiedenen Arten der Behinderung statt fanden. Diese Veränderungen betreffen hauptsächlich den kognitiven Bestandteil der Einstellung. Der emotionale Bestandteil sowie der behaviorale bleiben ungefähr auf demselben Niveau wie vor 1989. Zum Schluss weist der Autor darauf hin, dass die bisherige Forschung nur sehr wenig Aufmerksamkeit der Einstellungen der Menschen mit Behinderung zu den intakten, nichtbehinderten Menschen widmete. Es wird sehr oft vergessen, dass integrative Pädagogik kein einseitiger Prozess darstellt. Sie betrifft vor allem Menschen mit verschiedenen Arten der Behinderung. Ihre Einstellung sowohl zu der Mehrheitsgesellschaft als auch zur inklusiven Bildung selbst ist von immenser Wichtigkeit. Der Autor beginnt sich, gerade mit diesem Problem ausführlicher auseinanderzusetzen.

BESONDERHEITEN DER BERATUNG IN INKLUSIVER PÄDAGOGIK

Margita Schmidtová (Bratislava)

Die Humanisierung des Schulwesens schuf auch bei uns Platz für die Herausbildung der Konzeption der Bildung für alle, die auch für alle Schüler mit unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen und Veranlagung offen steht. Sonderpädagogische Beratung, die auch Kindern mit besonderen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen Bildung in normalen Schulen ermöglicht, spielt in diesem Prozess zweifelsohne eine wichtige Rolle.

In der Slowakei bewirkte die sonderpädagogische Beratung in den 17 Jahren ihrer Existenz positive Veränderungen, die sowohl die quantitative als auch die qualitative Ebene betreffen. Auf der quantitativen Ebene kam es zum Aufbau des Netzwerks solcher Einrichtungen und auf der qualitativen Ebene zur Verbesserung der

Beratungsdienste für ihre Klientel. Zu markanten Veränderungen kam es auch im Rahmen der internen und externen Kooperation der Pädagogen aller Schultypen mit sonderpädagogischen Einrichtungen.

Die Hilfe der Einrichtungen und ihre Kooperation mit der Familie der Kinder mit sonderpädagogischen Bildungsbedürfnissen sind auch hervorzuheben. Nach der offiziellen Statistik des Instituts für Informationen und Prognose des Schullewesens zum 15. September 2006 besuchten die Vorschul-, Grundschul- und Sonderschuleinrichtungen in unserem Schulwesen in der Kategorie der Schüler mit sonderpädagogischen Bildungsbedürfnissen 46 996 Schüler mit Behinderung.

Wichtig zu betonen ist es, dass die Besonderheiten der sonderpädagogischen Beratung in inklusiver Pädagogik Weiterentwicklung und Präzisierung der Gesetzgebung, Qualitätssteigerung des didaktischen Prozesses selbst, der materiellen Versorgung, und fachlicher Sicherstellung der Inklusion in dem sonderpädagogischen Prozess bedürfen.

Man geht dabei aus von der Idee der Interkulturalität und der Heterogenität, d.h. von der Verschiedenheit des kulturellen, sprachlichen, und sozialen Milieus und zielt auf maximale Bereicherung des Individuums in der Gesellschaft ab.

**INKLUSIVE PÄDAGOGIK IN MITTELEUROPA –
ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN: ERFAHRUNGEN AUS
TSCHECHISCHER REPUBLIK IN BEZUG AUF DIE PROBLEMATIK
DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT
Kateřina Vitásková (Olomouc)**

Der Beitrag strebt eine Reflexion des inklusiven Zugangs zur Bildung auf der Ebene der prägraduellen und postgraduellen universitären Vorbereitung der Sonderpädagogen mit dem Akzent auf die Problematik der Kommunikationsfähigkeit und ihre eventuellen Störungen an. Erwähnt werden vor allem die Hauptgründe für

die Notwendigkeit der Transformation der traditionellen Auffassung der universitären Bildung der Sonderpädagogen und anderer Experten betreffend dieses Gebiets mit Rücksicht auf die wechselnden Bedingungen und Trends des professionellen Durchsetzungs im europäischen Kontext. Die Autorin weist auf die ständig steigende Not der Anwendung der interkulturellen Elemente in das Bildungscurriculum der Sonderpädagogen aus der Sicht der Innovation des Gehalts der philologischen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Fächer hin. Sie macht aufmerksam auch auf die aktuellen europäischen und globalen Trends in Bezug auf den Interessengegenstand der modernen Sonderpädagogik.

Aus der Transdisziplinärität des Faches ergibt sich auch gewisser Druck auf die Kenntnis und Anwendung einer Reihe legislativer Maßnahmen. Gegenwärtig mit der Verschiebung der tschechischen Sonderpädagogik von nationaler Ebene müssen wir uns immer mehr mit legislativen Besonderheiten der Nachbarländer beschäftigen und ihre Folgen in dem globalen Kontext wahrnehmen. Alle Komponente der menschlichen Kommunikation und ihre möglichen Abweichungen können ein der Hauptgründe eines eventuellen Misserfolgs des Inklusionsprozesses werden, ob auf persönlicher, schulischer oder beruflicher Ebene.

Auf einer Seite ist es deshalb notwendig sowohl die prägraduelle Vorbereitung der Sonderpädagogen als auch anderer Experte, die mit der Problematik der Kommunikationsfähigkeit zu tun haben, ständig mit legislativen Veränderungen zu konfrontieren, auf der anderen Seite ist es ebenfalls wichtig, die Kontinuität der Schlüsselkenntnisse und Zugänge, die gewissermaßen für essentiell und relativ unabhängig von den wechselnden Gesetzen gehalten werden können. Das Ziel des Beitrages ist es deshalb auch auf die Probleme aufmerksam zu machen, die aus der Existenz der legislativen Aspekte des zu lösenden Themas uns aus ihrer Implementierung in die prägraduelle Vorbereitung der Sonderpädagogen entstehen, sowie mögliche Zusammenhänge im globalen Kontext anzudeuten. Die Autorin diskutiert den Druck der Gesetzgebung auf die Wahl und Veränderung der Zugänge,

auf die Not die Klientel zu respektieren, auf die Schaffung des Angebots differenzierter und objektiver Diagnosematerialien, auf die Harmonisierung der Bedingungen und minimaler Standarte der Hochschulvorbereitung und der Bedingungen der Erteilung des Praxiserlaubnis, auf die Klassifizierung und auf die Terminologie der gestörten Kommunikationsfähigkeit im Kontext der Effektivitätsverstärkung der inklusiven Pädagogik, auf die Besonderheiten der Wirkung in den individuellen Bereichen, auf die Möglichkeit der Bewertung der Effektivität der Intervention und auf ethische und fachspezifische Prinzipien.

**INKLUSIVE PÄDAGOGIK IM MITTELEUROPA –
ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN: ERFAHRUNGEN AUS UNGARN
Zászkaliczky Péter (Budapest)**

In den neuen Demokratien Ost-Mitteuropas, so auch in Ungarn, hat die integrative Pädagogik ihre ersten Schulversuche bereits vor dem politischen und ökonomischen Wende gemacht, die gesellschaftlichen Werte und bildungspolitischen Leitlinien aber, welche sich hinter der Forderung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen oder einem speziellen Förderbedarf stecken, sind allmählich erst nach der Neustrukturierung des politischen und gesellschaftlichen Systems, insbesondere seit dem Beitritt in die EU als offiziell deklarierte, in Gesetzen proklamierte Grundlagen vorhanden. Da aber die gesellschaftlichen Entwicklungen sehr ambivalent verlaufen, der Prozess grosse gesellschaftliche Unterschiede produziert und eine starke soziale Spaltung mit sich bringt, sind die Bedingungen für eine inklusive Pädagogik, für Schulen für alle Kinder, oder im noch weiteren Sinne: für die breit verstandene soziale Eingliederung und Partizipation aller Menschen mit und ohne Behinderungen in die gesellschaftlichen Strukturen, Gemeinschaften und Institutionen, noch längst nicht vorhanden. Die ungarische Gesetzgebung – das Gesetz für die Sicherstellung der Chancengleichheit aus dem Jahre 1998, das neue

Schulgesetz aus dem Jahre 2006 usw. – präferiert und unterstützt die integrativen und inklusiven Massnahmen, in einigen Bereichen der Bildung und des Unterrichts, sowie für einige Populationen der Betroffenen sind gute und weit verbreitete integrative Voraussetzungen vorhanden. In vielen Fällen hingegen bleibt es uns zu fragen, inwieweit Inklusion in einer eher exkludierenden Gesellschaft möglich wird. Überhaupt: Da die Übernahme von supranationaler Normen und Empfehlungen über die inklusive Massnahmen und Strukturen keineswegs linear verläuft, sondern spezifische Uninterpretations- und Adaptationsleistungen auslöst, ist eine internationale Diskussion über die Inhalte der Begriffe und über die Realisierungsformen von Integration und Inklusion weiterhin nötig.

V prípade Vášho záujmu o výmenu informácií sa môžete s nami elektronicky skontaktovať na adresách:

viktor.lechta@truni.sk - prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

nada.lohynova@truni.sk - PaedDr. Naďa Lohynová, PhD.

ISBN 978-80-8082-180-7