

*Materiały konferencyjne / Konferenzmaterialien*



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

## KONFERENCJA / KONFERENZ

Hotel Jan w Wojcieszycach

1-2 marca 2012

Hotel Jan Voigtsdorf

1-2 März 2012



Unia Europejska. Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego: Inwestujemy w waszą przyszłość/  
Europäische Union. Europäischer Fonds für regionale Entwicklung: Investition in Ihre Zukunft



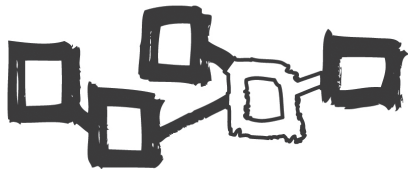
**DOLNY  
ŚLĄSK**



Fundacja „Promyk Słońca”

Projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Polska – Saksonia 2007-2013 / Das Projekt finanziert aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung im Rahmen des Operationellen Programms der grenzübergreifenden Zusammenarbeit Sachsen - Polen 2007-2013





**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

**Komitet naukowy / Wissenschaftlichen Ausschuss**

prof. dr hab. Stefania Walasek  
prof. dr hab. Marek Woźniewski  
dr n. med. Adriana Pietraszkiewicz  
Anna Grabowska  
Monika Abraszewska  
Aldona Baradzi-Pyt  
Hanna Darian  
Kinga Truś  
Wielisława Wasylew-Zwierz  
Maria Wojna  
Małgorzata Gębicka-Zdanewicz

**Organizator konferencji / Konferenzveranstalter**

Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego  
Wydział ds. Osób Niepełnosprawnych



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**



Unia Europejska. Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego: Inwestujemy w waszą przyszłość/  
Europäische Union. Europäischer Fonds für regionale Entwicklung: Investition in Ihre Zukunft



**DOLNY  
ŚLĄSK**



Fundacja „Promyk Słońca”

Projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Polska – Saksonia 2007-2013 / Das Projekt finanziert aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung im Rahmen des Operationellen Programms der grenzübergreifenden Zusammenarbeit Sachsen - Polen 2007-2013

URZĄD MARSZAŁKOWSKI WOJEWÓDZTWA DOLNOŚLĄSKIEGO  
– WYDZIAŁ DS. OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

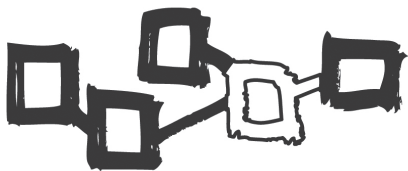
oraz

STOWARZYSZENIE „FRAUEN AUF DEM WEG NACH EUROPA e.V.”

wraz z FUNDACJĄ „PROMYK SŁOŃCA”

we współpracy z SAKSONSKĄ AGENCJĄ OŚWIATOWĄ

serdecznie zapraszają  
do udziału w konferencji pt.



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

Hotel Jan w Wojcieszycach, 1-2 marca 2012



Fundacja „Promyk Słońca”

# PROGRAM KONFERENCJI

HOTEL JAN w Wojcieszycach, 1-2 marca 2012 r.

	Godzina	Temat	Prowadzenie
I Sesja	11.00 - 11.20	Powitanie Wręczenie nagród laureatom konkursu „Razem w pełni sprawni”	Radosław Mołoń, Wicemarszałek Województwa Dolnośląskiego
	<b>Wykład 1</b> 11.20 – 11.40	<b><i>Razem w pełni sprawni – podsumowanie projektu</i></b>	Andrzej Mańkowski Dyrektor Wydziału ds. Osób Niepełnosprawnych, Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego
	<b>Wykład 2</b> 11.40 – 12.20	<b><i>Razem w pełni sprawni – prezentacje szkół:</i></b> – <i>Pomylić się nie ma możliwości...</i> – <i>przedstawienie teatralne</i> – <i>Uczniowie na rzecz osób niepełnosprawnych</i>	Bożena Kruszyńska Zespół Szkół z Oddziałami Integracyjnymi w Wałbrzychu
	<b>Wykład 3</b> 12.20 – 12.40	<b><i>Razem w pełni sprawni – prezentacje szkół:</i></b> – <i>Świat bez barier. Debata o sytuacji osób niepełnosprawnych na Dolnym Śląsku</i>	Marta Kobza Szkoła Podstawowa w Zbylutowie
	12.40 – 12.50	Dyskusja	
	12.50 – 13.50	Przerwa obiadowa	
II Sesja	<b>Wykład 4</b> 13.50 – 14.10	<b><i>Badanie w działaniu w praktyce nauczycielskiej</i></b>	dr Rozalia Ligus Dolnośląska Szkoła Wyższa
	<b>Wykład 5</b> 14.10 – 14.30	<b><i>Uczniowie z autyzmem w edukacji inkluzywnej</i></b>  <b><i>Uczniowie z trudnościami w nauce. Co utrudnia naukę?</i></b>	Philip Knorr Górnośląskie Centrum Autyzmu w Bautzen  Bettina Trogisch Saksoński Instytut Oświaty

	<b>Wykład 6</b> 14.30 – 14.50	<b><i>Uczniowie z dysfunkcją słuchu w szkołach ogólnodostępnych – czywistość?</i></b>	Cornelia Dannberg Saksoński Instytut Oświaty
	14.50 - 15.00	Dyskusja	
Warsztaty	9.45 – 10.30 15.10 – 15.55	<b><i>Techniki koncentrujące uwagę, wizualizacja i uważność MBSR jako nowa jakość w pracy z dziećmi i rozwoju osobistym</i></b>	Wielisława Wasylew-Zwierz
		<b><i>Nauczanie polisensoryczne wspierające edukację dziecka z dysfunkcjami</i></b>	Monika Abraszewska
		<b><i>Oni mają lepiej czy gorzej? Zajęcia wychowawcze z zespołem klasowym</i></b>	Maria Wojna
		<b><i>Dlaczego znowu muszę ustąpić? Zajęcia wychowawcze z zespołem klasowym</i></b>	Kinga Truś
		<b><i>Co dalej? – wymiana doświadczeń i możliwości kontynuowania działań po zakończeniu projektu „Razem w pełni sprawni”</i></b>	Hanna Darian



Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark



[www.umwd.dolnyslask.pl/razem-w-peelni-sprawni](http://www.umwd.dolnyslask.pl/razem-w-peelni-sprawni)



Unia Europejska, Europejski Fundusz Rozwoju  
Regionalnego: Inwestycje w naszą przyszłość/  
Europäische Union, Europäische Fonds für  
regionale Entwicklung: Investition in ihre Zukunft



**DOLNY  
ŚLĄSK**



Projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Polska – Saksonia 2007-2013  
/ Das Projekt finanziert aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung im Rahmen des Operationellen Programms der grenzübergreifenden Zusammenarbeit Sachsen - Polen 2007-2013



# WYKŁADY

# Razem w pełni sprawni – podsumowanie projektu

Andrzej Mańkowski

*Dyrektor Wydziału ds. Osób Niepełnosprawnych  
Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego*

Ponad połowa z osób z niepełnosprawnością nie ukończyła szkoły podstawowej. Tylko niepełna 5 proc. osób z niepełnosprawnością studiuje. Blisko 85 proc. osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym jest nieaktywnych zawodowo. Co czwarta rodzina z osobami niepełnosprawnymi zagrożona jest biedą.

Niepełnosprawni nie są mniej zdolni niż reszta społeczeństwa, nie są mniej wrażliwi, mniej ambitni, mniej aktywni. Ale tak właśnie są postrzegani. Stereotypowe postrzeganie niepełnosprawnych jako tych innych, gorszych, niesamodzielnych i roszczeniowych tworzy faktyczną barierę, której nie przełamują żadne przepisy prawne. Istnieją ustawy i rozporządzenia, mające ułatwić iterację osób niepełnosprawnych, ale bez wsparcia i faktycznego zaangażowania najbliższego otoczenia przepisy te są martwe. Niepełnosprawni nadal pozostają poza głównym nurtem życia społecznego. Chcąc zmienić tę sytuację, cztery lata temu Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego rozpoczął realizację projektu *Animatorzy Społeczni*, a następnie współfinansowanie projektu *Integracja od przedszkola*. Obydwa projekty nastawione były na zaangażowanie środowiska, w jakim funkcjonują osoby niepełnosprawne. W *Animatorach...* młodzi ludzie stali się społecznymi liderami, aktywnie działającymi na rzecz podniesienia poziomu życia osób niepełnosprawnych. Program *Integracja..* skierowany był do nauczycieli przedszkolnych. Jego celem było pokazanie sposobu uczenia przedszkolaków o różnych rodzajach niepełnosprawności. Oba programy miały służyć budowaniu przyjaznego klimatu integracji osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi i oba wypełniły swoje zadanie.

Tworząc projekt pn. *Razem w pełni sprawni*, wykorzystaliśmy najlepsze doświadczenia obu poprzednich programów. Projekt adresowany był do nauczycieli i uczniów. Dążyliśmy w nim do uwrażliwienia dzieci i młodzieży na obecność osób niepełnosprawnych w ich środowisku. Projekt ten jest kolejnym krokiem w tworzeniu przyjaznej atmosfery wokół osób z niepełnosprawnością. Korzystając z wcześniejszych doświadczeń, chcieliśmy z naszą ideą trafić do najmłodszych mieszkańców regionu – przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Projekt realizowany był przez Wydział ds. Osób Niepełnosprawnych

Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego, w partnerstwie ze stowarzyszeniem Frauen auf dem Weg nach Europa. Ale tak naprawdę najważniejsze działania miały miejsce w szkołach i największy wysiłek podejmowany był przez nauczycieli, biorących udział w projekcie. Początkowo obawialiśmy się, czy uda nam się zachęcić nauczycieli do wprowadzenia tematyki niepełnosprawności do szkół, ale spotkaliśmy się z fantastycznym odzewem z ich strony. Ich zaangażowanie i pomysły przerosły nasze najśmielsze oczekiwania. W trakcie realizacji projektu po raz kolejny przekonaliśmy się, jak potężny potencjał tkwi w ludziach i jak niewiele potrzeba, wystarczy jedna iskra, aby zechcieli zmieniać świat wokół siebie z myślą o innych. Zainicjowane w trakcie warsztatów szkoleniowych działania wywołały lawinę pomysłów i miniprojektów. Inicjatywy podejmowane przez szkoły zaowocowały ich wzajemną współpracą, a przede wszystkim współpracą ze środowiskiem lokalnym. Praca wykonana przez nauczycieli w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych pozwoliła na otwarcie się dzieciaków na obecność osób z niepełnosprawnością, zrozumienie i zaakceptowanie odmienności ich problemów. Pełnosprawni uczniowie odkryli, że wokół nich żyją rówieśnicy z niepełnosprawnością, i że poprzez podjęcie najprostszych działań mają wpływ na swoje i ich życie. Otwarcie na problemy innych kształci postawy odpowiedzialne społecznie także w szerszym znaczeniu - pomaga nam w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Rodzi to nadzieję, iż w dorosłym życiu, będąc lekarzami, architektami, rodzicami czy politykami, w swoich działaniach dzisiejsi uczniowie będą uwzględniać potrzeby innych ludzi, także tych z niepełnosprawnością.

W projekcie wzięło udział ok. 400 nauczycieli, 20 specjalistów w dziedzinie edukacji oraz uczniowie ze 127 placówek oświatowych Dolnego Śląska i Saksonii. Nauczyciele uczestniczyli w III cyklach dwudniowych warsztatów, prowadzonych przez doskonałe specjalistki z Fundacji „Promyk Słońca”.

Projekt realizowany jest ze środków Województwa Dolnośląskiego oraz Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Polska – Saksonia 2007-2013.



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

# Razem w pełni sprawni – prezentacje szkół Pomylić się nie ma możliwości... – przedstawienie teatralne Uczniowie na rzecz osób niepełnosprawnych

Bożena Kruszyńska

*Zespół Szkół z Oddziałami Integracyjnymi w Wałbrzychu*

Nikt nie rodzi się tolerancyjnym, bycia tolerancyjnym uczymy się przez całe życie. Im wcześniej zacznie się wpajać młodemu człowiekowi pożądane wzorce zachowań względem odmienności, tym więcej szans będzie on miał w przyszłości na okazywanie innym szacunku i zrozumienia. To na nas, nauczycielach, spoczywa obowiązek kształtowania wśród „zdrowej” części naszych podopiecznych postawy tolerancji wobec niepełnosprawności, przy jednoczesnym stwarzaniu uczniom niepełnosprawnym okazji doświadczania własnej wyjątkowości, poczucia ważności.

Od 18 lat istnienia Zespołu Szkół Integracyjnych w Wałbrzychu, którego jestem dyrektorem, staramy się kształtować w naszych uczniach postawę akceptacji i szacunku wobec inności drugiego człowieka, tolerancji względem niego, jego osiągnięć i zamierzeń, uczymy, że nie wszyscy ludzie są jednakowi, co nie znaczy lepsi lub gorsi, że wszyscy mają równe prawa, choć różne są ich możliwości.

Uczymy nie tylko wrażliwości, lecz również naturalnego stosunku do osób niepełnosprawnych, współżycia z nimi, komunikowania się i konstruktywnego, pozbawionego litości i wyręczania - „mądrego” wsparcia. Jednocześnie staramy się uzmysławiać im fakt, że nie tylko osoby „zdrowe” mogą wiele ofiarować niepełnosprawnym, ale i niepełnosprawni mogą dać im coś od siebie.

12

Naszym priorytetem jest, aby uczynność, chęć niesienia pomocy, solidarność, wyrozumiałość, odpowiedzialność za drugiego człowieka były odzwierciedleniem sylwetki naszych absolwentów, potrafiących funkcjonować w świecie, w którym każdy jest inny, zdolnych do współtworzenia społeczeństwa bez barier.

Nasz udział w projekcie „Razem w pełni sprawni” potwierdza fakt, że ustawicznie poszukujemy nowych rozwiązań, pragniemy wzbogacać naszą wiedzę, czerpać z doświadczeń innych po to, aby jak najlepiej wypełniać naszą misję wychowawczą.

Przygotowując się do kolejnych zjazdów na Zamku w Kliczkowie gruntownie zbadaliśmy nasze środowisko lokalne i problemy, z jakimi borykają się osoby niepełnosprawne. Nasze działania wykraczały daleko poza mury naszej szkoły: dotarliśmy do nieznanych nam dotąd wielu stowarzyszeń i instytucji działających na rzecz osób niepełnosprawnych, poznaliśmy wspaniałych, ciekawych ludzi, nawiązaliśmy nowe przyjaźnie.

Dzięki wymianie doświadczeń i zdobyciu nowych umiejętności w czasie trwania projektu nasze działania na rzecz integracji zaowocowały wieloma przedsięwzięciami, które, mam nadzieję, staną się tradycją naszej szkoły. Opowiedzą o nich uczennice gimnazjum zaangażowane w działania projektu „Razem w pełni sprawni”. Zanim to jednak nastąpi, pragnę zaprosić Państwa na sztukę w wykonaniu szkolnej grupy teatralnej „Bez komentarza” w reżyserii Pani Sylwii Aftyki-Łody. Spektakl ten został zaprezentowany na zorganizowanych przez nas i Fundację „Promyk Słońca” Dniach Integracji, które odbyły się w grudniu 2011 r.



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

# Świat bez barier.

## Debata o sytuacji osób niepełnosprawnych na Dolnym Śląsku

Marta Kobza

*Dyrektor Szkoły Podstawowej w Zbylutowie*

**Zbylutów** to mała wieś położona w powiecie lwóweckim. W naszej szkole w Zbylutowie uczy się 97 uczniów z pobliskich wsi, a 57 uczęszcza do szkoły filialnej we Włodzicach Wielkich. Jesteśmy małą wiejską szkołą, ale robimy wspaniałe, wielkie rzeczy. Tworzymy szkołę XXI wieku, szkołę otwartą i innowacyjną. Nasza szkoła to szkoła z historią, szkoła piękna, kolorowa i bezpieczna. Szkoła otwarta na środowisko i zmiany. Tu poszukujemy i doświadczamy, tworzymy i przeżywamy, wspólnie czytamy i fantazjujemy, bawimy się i doskonalimy swoje umiejętności. Uczymy się być razem, ale przede wszystkim pokazujemy, jak otwierać serca.

W naszej szkole przekonujemy każdego ucznia, aby chciał, umiał i był CZŁOWIEKIEM.

Właśnie dlatego od dwóch lat realizujemy projekty edukacyjne, których celem jest kształtowanie przyjaznych, wolnych od uprzedzeń postaw względem ludzi niepełnosprawnych oraz tworzenie wizerunku osób niepełnosprawnych jako pełnowartościowych członków społeczeństwa.

Jeżeli chcemy coś zmienić, jeżeli chcemy otworzyć się na osoby niepełnosprawne, to właśnie szkoła, przedszkole powinny być miejscem najlepiej do tego przygotowanym.

**Musimy uczyć, jak uczyć się drugiego człowieka.**

14

**„Przecież ONI są tacy sami jak my, tacy sami; to, że różnią się ciałem nie znaczy, że różnią się duszą i sercem”**

*Adrian Moskalow kl. IV SP Zbylutów*

Dzieci o tym doskonale wiedzą, to my ludzie dorośli tworzymy największe bariery. Dlatego najtrudniej nas przekonać i zmienić. Nie dlatego, że nie chcemy, ale dlatego, że często

nie wiemy, jak to zrobić i tak po prostu po ludzku boimy się. Nauczyciele w Szkole Podstawowej w Zbylutowie zdali ten egzamin na 6. Na początku był strach, a czasami wręcz przerażenie, ale na zakończenie projektów ogromna radość, że się udało, że można, że warto. Postawa uczniów, rozmowy z nimi, ich mądre, dojrzałe przemyślenia i piękne spotkania z osobami niepełnosprawnymi pokazały nam i uświadomiły, że warto i trzeba o tym mówić, bo ONI chcą tego słuchać.

**„Żeby zrozumieć problemy niepełnosprawnych, trzeba je poznać.**

**Żeby walczyć z barierami, tymi widocznymi i tymi tkwiącymi w samych ludziach, trzeba je nazwać.**

**Żeby znaleźć w tej akcji sojuszników, trzeba ich szukać”.**

*(źródło: zasoby internetowe)*

Pierwszy projekt „Niepełnosprawni wśród nas” realizowaliśmy od września 2010 roku, kontynuacją tych działań był nasz udział w projekcie „Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu pomocy i wsparcia”, realizowanym przez Fundację „Promyk Słońca”, oraz w projekcie „Razem w pełni sprawni”, przygotowanym przez Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego. Uczestnicząc w różnorodnych działaniach projektowych zaczęliśmy zauważać osoby niepełnosprawne i ich trudności. Uświadomiliśmy sobie, że problemy tej grupy są często pomijane i traktowane marginalnie zarówno przez władze, jak i przez znaczną część społeczeństwa. Zaczęliśmy zadawać pytania:

**Czy we współczesnym świecie wszyscy ludzie mają jednakowy dostęp do różnych instytucji? Jaka jest sytuacja osób niepełnosprawnych w naszym powiecie?**

**Niepełnosprawni, inni czy tacy sami jak my?**

Tak zrodził się pomysł na kolejny projekt „Świat bez barier”. Postanowiliśmy poszukać odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Naszym celem było zbadanie, w jaki sposób na terenie powiatu lwóweckiego rozwiązywane są problemy osób niepełnosprawnych. Do badań wytypowaliśmy pięć miast: Lwówek Śląski, Gryfów Śląski, Wleń, Mirsk, Lubomierz. Badaniem objęto następujące obszary:

- instytucje użyteczności publicznej,
- opieka medyczna,
- kultura, nauka, sport,
- infrastruktura,
- rynek pracy.

W prowadzonych badaniach skoncentrowaliśmy się na pytaniach, których celem było określenie skuteczności i efektywności działań w rozwiązywaniu problemów osób niepełnosprawnych w powiecie lwóweckim. Postawione pytania stały się podstawą analizy jakościowej pozyskanych informacji. Analiza i interpretacja wyników jakościowych objęła następujące pytania:

- Jak badani wartościują działania w poszczególnych obszarach?
- Jakie działania prowadzone przez powiat przynoszą wymierne efekty?
- Jakie obszary wymagają wsparcia i wdrożenia zmian?
- Jakie czynniki wpływają na organizację wsparcia dla osób niepełnosprawnych?

Pracowaliśmy w sześciu sekcjach, każda miała za zadanie odwiedzić jedno z miast powiatu lwóweckiego, w których zbieraliśmy dane do raportu. Przeprowadzaliśmy wywiady, wykonaliśmy dokumentację fotograficzną, filmową i pisemną. Kolejnym etapem było opracowanie zebranych danych i wykonanie makiet miast i wsi bez barier według pomysłów uczniów. Kulminacją naszych działań była dyskusja panelowa, w której uczestniczył Starosta i radni powiatu lwóweckiego, kierownik PCPR, prezes Fundacji Płakowice oraz nasi przyjaciele z Warsztatów Terapii Zajęciowej we Lwówku Śląskim.

Podczas realizacji projektu spotkaliśmy się z ogromną sympatią, życzliwością i zainteresowaniem, zarówno ze strony władz starostwa, burmistrzów, kierowników jednostek samorządowych, przedstawicieli instytucji publicznych i prywatnych oraz mieszkańców. Czuliśmy, że potraktowano nas poważnie, utwierdziło nas to w przekonaniu, że temat, który poruszamy, jest bardzo ważny i również my możemy i mamy prawo o tym mówić.

My nie uczyliśmy się o kompetencjach społeczno-obywatelskich, my je rozwijaliśmy w praktyce. Wielokrotnie otrzymywaliśmy wyrazy poparcia, a wielu naszych rozmówców właśnie podczas tych spotkań uświadomiło sobie, że często zapomina się o problemach osób niepełnosprawnych i nie dostrzega trudności, z jakimi muszą się zmagać w codziennym życiu.

**Efektom działań prowadzonych od września 2011 do stycznia 2012 jest stworzony przez nas raport „Świat bez barier”.** Raport, w którym przedstawiamy sytuację osób niepełnosprawnych w powiecie lwóweckim.

Jako badacze staraliśmy się dokładnie i wnikliwie spojrzeć na wszystkie obszary i pokazać te, które wymagają wsparcia i wdrożenia zmian, ale również wskazaliśmy na działania, które przynoszą wymierne efekty.

**Analiza informacji zebranych podczas badań oraz w czasie dyskusji panelowej pozwoliła na sformułowanie głównych kierunków umożliwiających osiągnięcie wymiernych efektów w zakresie stworzenia warunków równoprawnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społecznym na terenie Powiatu Lwóweckiego.**

- Realizacja projektów unijnych
- Rehabilitacja w ramach Warsztatu Terapii Zajęciowych
- Dofinansowanie modernizacji mieszkań
- Dofinansowania PCPR
- Dofinansowanie w Powiatowym Urzędzie Pracy na stworzenie miejsc pracy
- Szkolenia i przekwalifikowania zawodowe
- Przekazywanie przez powiat pieniędzy na modernizację budynków placówek opiekuńczo-wychowawczych



- Dofinansowanie ze środków PFRON i budżetów gmin na zakup przedmiotów ortopedycznych, środków pomocniczych oraz samochodów do przewozu osób niepełnosprawnych

Pomocą społeczną na terenie powiatu zajmuje się: pięć Miejsko-Gminnych Ośrodków Pomocy Społecznej, które zatrudniają wykwalifikowaną kadrę pracowników socjalnych, Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie we Lwówku Śląskim oraz dwa Domy Pomocy Społecznej, zajmujące się pomocą instytucjonalną dla osób przewlekle chorych, niepełnosprawnych i ubogich.

Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie we Lwówku Śląskim nawiązało ścisłą współpracę ze instytucjami samorządowymi oraz organizacjami pozarządowymi, zajmującymi się na terenie powiatu pomocą społeczną, aby opracować wspólny dla całego powiatu lwóweckiego program rozwiązywania problemów osób niepełnosprawnych.

W 2007 roku z myślą o osobach niepełnosprawnych niezdolnych do podjęcia pracy utworzono Warsztat Terapii Zajęciowej CARITAS we Lwówku Śląskim. Jest on jednostką pobytu dziennego, w której zajęcia odbywają się od poniedziałku do piątku. W zajęciach terapeutyczno-rehabilitacyjnych placówki uczestniczy 30 osób niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym i znacznym. Na terenie powiatu lwóweckiego jest znacznie więcej osób posiadających orzeczenie o niepełnosprawności, którzy chętnie uczestniczyliby w zajęciach tego typu. Niestety, liczba miejsc w Warsztacie jest ograniczona, a oczekujących wielu.

Głównym założeniem Warsztatu Terapii Zajęciowej jest przygotowanie uczestników do podjęcia pracy poprzez rozwijanie różnego rodzaju umiejętności zawodowych i społecznych oraz budowanie pewności siebie, rozwijanie umiejętności wykonywania codziennych czynności, rozwijanie psychofizycznych sprawności. Zdobyte powyższych umiejętności ma przyczynić się w przyszłości do podjęcia zatrudnienia przez osoby niepełnosprawne korzystające z tej formy aktywizacji zawodowej i społecznej. Niestety, jak poinformował kierownik Warsztatu, od początku jego istnienia tylko jedna osoba uczestnicząca w zajęciach otrzymała zatrudnienie.

Na terenie powiatu lwóweckiego istnieje również prężnie działająca Fundacja „Płakowice”, która pozyskuje środki finansowe i prowadzi działania na rzecz wychowanków Zespołu Placówek Edukacyjno-Wychowawczych we Lwówku Śląskim, zakupując niezbędny sprzęt rehabilitacyjny, odzież, obuwie, wyposażenie mieszkań. Organizuje również Festiwal Małych Form Teatralnych dla osób niepełnosprawnych.

### **Natomiast poprawy wymaga infrastruktura i likwidacja barier architektonicznych w całym powiecie:**

- obniżenie krawężników,
- drzwi wejściowe do budynków o prawidłowej szerokości,
- sygnalizacja dźwiękowa na przejściu dla pieszych,
- dostępność do budynków użyteczności publicznej – urzędów, szkół, instytucji kulturalnych,

- toalety przystosowane dla osób niepełnosprawnych,
- odpowiednio wyposażone windy,
- platformy podjazdowe.

**Obszarem wymagającym wsparcia i wdrożenia zmian jest również rynek pracy.**

Osoby niepełnosprawne wielokrotnie podkreślały, jak ważnym elementem jest dla nich możliwość zatrudnienia. Niestety ich aktywność zawodowa utrzymuje się stale na niskim poziomie, a zdecydowana większość tych osób pozostaje w sferze bierności zawodowej. Ponadto duża część osób niepełnosprawnych, jak również rodzin, gdzie żyją niepełnosprawni, znajduje się w trudnej sytuacji ekonomicznej i wykluczenia społecznego. Trudniej jest uzyskać im dostęp do dobrej jakości edukacji, usług społecznych, transportu publicznego oraz działań aktywizujących. Potencjał i możliwości tych osób są często niewykorzystywane.

Badani, dokonując analizy i wartościowania działań, najwyżej ocenili i wskazali argumenty dla oceny obszaru „Opieka medyczna”. Porównywalne w ocenie są obszary „Instytucje użyteczności publicznej” i „Nauka kultura i sport”. Najniżej wartościowany jest obszar „Infrastruktura” i „Rynek pracy”.

**Przeprowadzone przez nas badania wykazały, że żaden z badanych obszarów nie jest w pełni dostosowany dla osób niepełnosprawnych.**

Dzięki działaniom realizowanym w projekcie „Świat bez barier” znaleźliśmy również odpowiedzi na pytania, które były dla nas bardzo ważne.

**Wiemy, że we współczesnym świecie nie wszyscy ludzie mają jednakowy dostęp do różnych instytucji.**

**Wiemy, że sytuacja osób niepełnosprawnych w naszym powiecie, mimo wielu efektywnych działań, wymaga jeszcze wielu zmian ułatwiających życie osobom niepełnosprawnym.**

**Wiemy też, że osoby niepełnosprawne są takie same jak my, chcą kochać, mieć przyjaciół, chcą się uśmiechać się i przede wszystkim chcą czuć się potrzebne.**

Na przestrzeni ostatnich kilku lat widoczne są powolne zmiany w postrzeganiu osób niepełnosprawnych w naszym kraju. Realizacja kolejnych projektów, działania różnych instytucji, zmiany w organizacji pomocy dla uczniów niepełnosprawnych, konferencje, debaty, dyskusje panelowe oraz zaangażowanie wielu osób pozwala wierzyć, że wspólnymi siłami uda nam się przełamać wszystkie bariery – i te mentalne, i finansowe, i architektoniczne.

Realizacja projektu „Świat bez barier” to czas, który uczniowie małej wiejskiej szkoły w Zbylutowie wykorzystali, aby zmieniać świat na lepszy. Stworzenia wizji „świata bez barier” być może będzie powodem do podjęcia działań na różnych szczeblach społecznych, od zmiany stosunku społecznego na problemy osób niepełnosprawnych do zwykłego, jakże cennego podania pomocnej dłoni na ulicy.

Każda zmiana wymaga czasu, musimy jednak uświadomić sobie, jak wiele zależy od nas ludzi dorosłych, a w znacznej mierze od nauczycieli. **To nasze działania powinny spr-**

## **wić, aby świat osób niepełnosprawnych i ten drugi „nasz świat” stały się jednym wspólnym światem.**

O tym, jak tworzyć ŚWIAT BEZ BARIER, mówią uczniowie Szkoły Podstawowej w Zbylutowie i to jest właśnie największa wartość tego projektu.

*Bariera - to wewnętrzna przeszkoda. To taka blokada w środku człowieka, którą musi on osobiście pokonać.*

*Bariery dla osób niepełnosprawnych to np. schody, krzywe chodniki, brak chodników, złośliwość ludzi czy niechęć do pomagania osobom niepełnosprawnym.*

*Osoby niepełnosprawne liczą na pomoc tak jak i my w trudnych sytuacjach, więc nie odrzucajmy próśb innych ludzi, dlatego że i my być może będziemy kiedyś potrzebowali czyjejś pomocy.*

*Możemy to zmieniać za pomocą naszych starań, żeby każdy czuł się lubiany i kochany na tym świecie.*

*Dla niektórych ludzi najpiękniejsze byłoby to, że mogliby pracować. Moglibyśmy zatrudniać osoby niepełnosprawne, bo przecież oni mogą też mieć jakieś talenty, pasje lub zainteresowania. Jako osoby pomagające możemy naprawiać chodniki, wybudować podjazdy czy zamontować windy.*

*Świat bez barier to taki świat, w którym osoby niepełnosprawne czują się tak samo jak my. Wszyscy na świecie kochają innych ludzi i każdy człowiek wie, że jest częścią świata.*

*Adam Główka i Tomek Wawrykowicz kl. VI*

*Bariery - co to według mnie oznacza?*

*Według mnie to oznacza przeszkodę, którą ustaliliśmy sobie wewnętrznie lub coś co narzuca nam świat zewnętrzny, np. jak chcemy się z kimś zaprzyjaźnić, ale jednocześnie boimy się odrzucenia, to sami narzucamy sobie taką barierę. Gmina i Państwo też narzucają na nas bariery, a najwięcej barier jest dla niepełnosprawnych, ponieważ w budynkach mieszkalnych często nie ma podjazdów dla wózków inwalidzkich i osoba niepełnosprawna nie może wejść. Ale zdarza się też, że niektóre osoby niepełnosprawne same sobie w środku ustaliły, iż nie mogą czegoś robić, a powinny starać się funkcjonować normalnie, bo mają do tego takie same prawo jak my. Każdy ma prawo żyć normalnie i bez żadnych barier. Precz z barierami.*

*Bariery - jak je pokonać?*

*Bariery pokonać można łatwo, wystarczy spróbować być odważnym, nie zamykać się w sobie, tylko działać. W budynkach trzeba zacząć robić remonty i starać się ulepszać życie osobom niepełnosprawnym i nie tylko, bo osobom chorym też powinno się pomagać, nieważne ile razy, ale ważne, że chociaż raz się pomogło z dobrego serca. A niektóre bariery*

wewnętrzne, tak jak na początku była mowa, można pokonać odwagą, a najważniejsze, że wystarczy spróbować.

*Świat bez barier za kilkanaście lat.*

*Ja wyobrażam sobie świat bez barier tak:*

*w każdym domu, urzędzie, korporacji, itp. będą podjazdy, wszystko, dosłownie wszystko, będzie przystosowane do potrzeb każdego człowieka. Nikt nie będzie się czuł inny, każdy będzie się szanował. Ludzie staną się bardziej pomocni. Nikt nie będzie nikogo krzywdził. A wszystkie bariery ZOSTANĄ USUNIĘTE, jednym słowem świat będzie lepszy. A osoby niepełnosprawne nie będą postrzegane tak jak dziś, tylko będą uważane za normalnych ludzi, jakimi naprawdę w rzeczywistości są.*

*Patrycja Cieślik, Paulina Biskupska kl. VI*

*BARIERA. Dla mnie bariera oznacza przeszkodę w życiu. To jest tak, że niektóre osoby chcą być normalnymi ludźmi, tylko właśnie te bariery uniemożliwiają im realizację marzeń, różnych zainteresowań, hobby lub pasji. Niektórzy ludzie po prostu nie chcą mówić o swoich problemach, są skryci w sobie i są też tacy, którzy tych problemów nie dostrzegają.*

*Jak pokonać bariery? Dla mnie pokonanie bariery oznacza rozmowę z bliską osobą, ona zawsze mi doradzi, co zrobić... Jeśli to mi nie pomaga, modłę się. Właśnie tak! Pomaga mi szczerza rozmowa z Panem Bogiem.*

*Mój kolega miał niesprawne nogi i bardzo ciężko mu było np. wejść do autobusu czy wejść na piętro do klas. Ale on w siebie wierzył! Wspierali go koledzy, koleżanki, nauczyciele, rodzice... Wspieraliśmy go z całych sił, aby było mu jak najlepiej w naszej szkole. :) Dzięki temu teraz wierzy w siebie, radzi sobie z problemami, takimi właśnie jak wejście do autobusu czy na piętra.*

*Świat bez barier za kilkanaście lat... Wyobrażam sobie to tak: będą podjazdy dla osób niepełnosprawnych, budynki takie jak: Urzędy Miast, Urzędy Skarbowe, banki itp. powinny znajdować się na parterach, a nie na wysokich, kamiennych schodach, jak na przykład w Lubomierzu. Tak samo w ludziach powinna pojawić się miłość, poszanowanie, współczucie – bo bez tego ludzie po prostu nie przestaną wyśmiewać innych osób za to, że mają swoje problemy, niesprawności fizyczne lub inne. Nie możemy oceniać ludzi po tym, jak wyglądają! Nie możemy mówić o kobiecie, która nie ma włosów, że jest łysa, lub na otyłego człowieka, że jest grubasem, bo może właśnie być chorym człowiekiem, potrzebującym wsparcia.*

*Klaudia Owoc, Ania Wawrykowicz kl. VI*

*BARIERA – to wewnętrzna przeszkoda np: psychiczna jak i fizyczna, która nie pozwala osiągnąć celu, lecz przy pomocy osób, które takim ludziom pomagają, bariery mogą zniknąć.*

*Myślę, że świat za 17 lat będzie lepszy, ponieważ powstają specjalne placówki pomagające ludziom niepełnosprawnym, ale również zmienia się myślenie ludzi, jak i polityków, przez których dziwne i czasami złe rzeczy się dzieją.*

*Ważną rzeczą jest też to, że powstają nowe budynki, w których są uwzględniane potrzeby niepełnosprawnych, ponieważ kiedyś tak nie robiono, a większość budynków, które są używane, pochodzą z czasów, kiedy o tym nie myślano. W przyszłości na pewno niepełnosprawnym będzie lepiej, powstają również nowe technologie, zresztą już teraz są takie rzeczy, na przykład wózki na akumulatorki. Niestety, przez naszych polityków nie każdy niepełnosprawny ma do nich dostęp, może w przyszłości się to zmieni, na co zresztą liczę.*

*Kacper Reksa, Kacper Kurbiel, Marek Kiermowicz - kl. VI*

*Czy istnieje świat bez barier? Na to pytanie wszyscy mają inną odpowiedź, ale według mnie gdyby każdy starał się o to, aby taki był, mógłby istnieć.*

*Bariery to przeszkody, które mamy w sobie, do osób niepełnosprawnych boimy się podejść, a wystarczy czasem zwyczajnie pomóc, to nie jest wstyd.*

*Niestety, miejsca, jakie odwiedziliśmy, nie wyglądały na takie, w których dla osób niepełnosprawnych nie ma przeszkód. Podczas projektu „Czy istnieje świat bez barier” nauczyłam się, jak ważne jest to, aby na miarę swoich sił likwidować bariery.*

*Ania Michalak kl. V*

*Czy istnieje świat bez barier?*

*Świat bez barier – to zdanie zmusza mnie do myślenia. Nigdy wcześniej nie myślałam ani nie zwracałam uwagi na bariery. Kiedy w naszej szkole powstał projekt „Świat bez barier” od razu wiedziałam, że będzie on ciekawy. Polegał na poznaniu, z jakimi przeszkodami i trudnościami spotykają się na co dzień osoby niepełnosprawne. Mieliśmy okazję porozmawiać o tym z władzami miast powiatu lwóweckiego. Podczas wycieczek mogliśmy także sami ocenić, na jakie bariery napotykały osoby niepełnosprawne. Dzięki temu projektowi nauczyłam się: czuć podobnie, dostrzegać ich problemy i teraz wiem, że razem możemy przełamywać bariery, wszystko zależy od nas, więc róbmy tak, aby świat stawał się lepszy.*

*Nawiązując do tematu: „Czy istnieje świat bez barier” wydaje mi się, że niektóre miasta planują modernizację budynków, aby każdy czuł się swobodnie wchodząc do niego. Wiemy, że remonty nie trwają 2, 3 dni – przeciwnie, mogą ciągnąć się miesiącami. Uczyńmy nasz świat miłym ciepłym i kolorowym, aby każdy czuł się w nim dobrze i nie napotykał na bariery. Razem możemy wiele pomóc osobom niepełnosprawnym, aby mogli żyć tak samo jak my.*

*Dagmara Tynkiewicz kl.. VI*

*Na Dniach Aktywności omawialiśmy projekt pt. „Świat bez barier”, którego celem było sprawdzenie, czy miasta na terenie powiatu lwóweckiego są odpowiednio przystosowane dla osób niepełnosprawnych. Okazało się, że, niestety, tylko w części... A jak my możemy pokonać te bariery?*

*Może wystarczy jedynie pomóc osobie niepełnosprawnej przejść przez pasy lub ponieść torbę z zakupami?*

*Dla nas to nic trudnego, a jednak taką życzliwą pomocą możemy pokonać wiele trudności, które są dla niektórych barierami w życiu codziennym.*

*Ten projekt nauczył mnie, że warto pomagać... Osoby niepełnosprawne to też ludzie pragnący szczęścia. Więc może zamiast stawiać przed nimi bariery powinniśmy je niszczyć, abyśmy wszyscy mogli żyć szczęśliwie.*

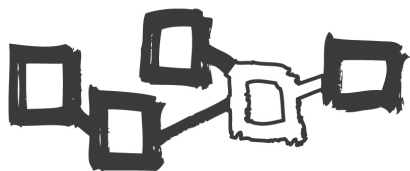
*Kinga Warężak kl.V*

*Według nas bariery to trudności dla niepełnosprawnych, chorych i z problemami. My myślimy, że za 20 lat to świat będzie lepszy i mądrzejszy.*

*Wielu ludzi będzie zdrowszych. Nie będzie tyle kradzieży i zabójstw, a szkoły będą takie jak w Zbylutowie.*

*Robert Balicki i Marek Sz wajda kl. VI*

**Wszystkim, którzy uczestniczyli lub okazali wsparcie w realizacji projektu „Świat bez barier”- dziękujemy!**



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

# Badanie w działaniu w praktyce nauczycielskiej

dr Rozalia Ligus

*Dolnośląska Szkoła Wyższa Wrocław*

## Wprowadzenie

Często zdarza się, że nauczyciele, którzy rozpoczynają pracę i pokonują kolejne etapy swojego profesjonalnego rozwoju są przekonani, że po wstępnym okresie „oswojenia się” z mikrokulturą miejsca i szkoły (instytucji), w jakiej rozpoczynają swoją praktykę, wchodzą na ścieżkę nieformalnego uczenia, a tym samym, w sposób naturalny, stają się „nauczycielami badaczami”.

Potwierdzenie takiego stanowiska odnajduję zawsze, ilekroć wspólnie z nauczycielami rekonstruuję Lewinowski model<sup>1</sup> badań w działaniu przywołując jego kluczowe etapy występujące w procesie badawczym. Odtworzenie kolejnych kroków tego spiralnego i cyklicznego procesu takich jak<sup>2</sup>:

- odczucie i zdefiniowanie problemu,
- wybór odpowiednich rozwiązań,
- zgromadzenie potrzebnych informacji,
- sformułowanie nowej koncepcji zmiany,
- wybór strategii rozwiązania,
- przeprowadzenie projektowanych zmian,

---

<sup>1</sup> W polskiej literaturze historię badań w działaniu, charakterystykę jej etapów, przełomów i współczesnych tendencji wskazywanych przez badaczy, znajdzie czytelnik w publikacji *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, H. Červinková, B. D. Gołębniak (red.) Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2010; M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, s. 327; M. Czerepaniak-Walczak, *Relacje między badaniem i emancypacją-badanie w działaniu*, w: *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 234-239; M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu jako element nauczycielskiego profesjonalizmu*, w: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycieli*, Toruń, 1997, s. 117-140.

<sup>2</sup> K. Lewin, *Badania w działaniu a problemy mniejszości*, w: H. Červinková, B. D. Gołębniak (red.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. Nauk. DSW., Wrocław 2010, s. 5-18; M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, s. 327.

- zarejestrowanie i ocena osiągniętych wyników,
- zdefiniowanie (nowego) problemu i rozpoczęcie ponownego cyklu<sup>3</sup>,

wyzwała w nauczycielach entuzjazm, ponieważ utożsamiają się z podejmowanymi krokami i chętnie wówczas odpowiadają „Ależ my tak robimy! (Od) zawsze...”<sup>4</sup>.

Podstawowym założeniem *badania w działaniu* jest ukierunkowanie na zmianę, ale już K. Lewin, wskazując na trójstopniowy charakter zmiany, tj. „rozmrózienie – zmienianie – zamrażanie”<sup>5</sup>, uwarścił, iż „zamrożenie” może łatwo ulec skostnieniu, a wtedy przestaje się dostrzegać pojawiające się problemy i traci się motywację do wprowadzania jakichkolwiek zmian<sup>6</sup>.

Wracając do podjętego wcześniej wątku identyfikacji nauczycieli ze spiralnym cyklem kroków Lewinowskiego modelu należy podkreślić, iż istotą i sensem dzisiejszych badań w działaniu nie jest jedynie zmiana poprzez zaprojektowanie kolejnych kroków i ich implementacja, poparta przygotowaniem merytorycznym w zakresie rozwiązywanego problemu, które można by zamknąć w cyklu uczenia się D. Kolba<sup>7</sup>.

Rzeczywiście, dopiero w sytuacji zespołowej dyskusji, w wyniku, której następuje zbiorowe rozpoznawanie, nazywanie i porządkowanie swoich własnych działań, nauczyciele „odkrywają”, iż wiele podejmowanych przez nich rozwiązań przypomina elementy modelu Lewinowskiego.

I tu rodzą się podstawowe pytania o różnice i podobieństwa między codzienną praktyką nauczycielską (codziennymi działaniami) a badaniami w działaniu, którym towarzyszy świadoma, systematycznie uprawiana refleksja, stanowiąca wynik stałego monitorowania własnej pracy, a która, jak pisze Ch. Day „prowadzić ma do zmian na poziomie osobistym i szkolnym (instytucjonalnym) oraz do rozwoju teorii na podstawie praktyki”<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Tamże

<sup>4</sup> Seminaria dyskusyjne, warsztaty szkoleniowe, zajęcia na uczelni ze studium nauczycielkami, konferencje i inne spotkania formalne.

<sup>5</sup> K. Lewin, *Badania w działaniu a problemy mniejszości*, w: H. Červinková, B. D. Gołębniak (red.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. Nauk. DSW., Wrocław 2010, s. 5-18; M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, s. 319-337; M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Wyd. Nauk. PWN., 2009, s. 133.

<sup>6</sup> Dostrzeżenie problemu i potrzeba zmiany odpowiadają „rozmrózieniu”. Podjęcie odpowiednich działań (akcja), na które składają się zaplanowanie działań, monitorowanie zmiany, weryfikacja podjętych działań – to stan dynamiczny, który może przejść w fazę zamrożenia, jeśli ewaluacja działań okaże się być satysfakcjonująca lub rozpocznie się nowy cykl badania i działania, jeśli pierwszy cykl nie zostanie zakończony sukcesem. M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, w: S. Palka (red.), *Podstawy...op. cit. s. 327*.

<sup>7</sup> Model uczenia się D. Kolba, oparty jest na koncepcji uczenia się przez doświadczenie (*Experiential learning*), u podstaw którego leżą teorie J. Piageta, J. Deweya oraz K. Lewina. Zdaniem D. Kolba, we wszystkich trzech modelach wyróżnić można cztery fazy, które Kolb nazywa *cyklem uczenia się*, „biegnącym od konkretnego doświadczenia poprzez refleksyjną obserwację i abstrakcyjną konceptualizację do aktywnego eksperymentowania i kolejnego doświadczenia rozpoczynającego kolejny cykl”. W: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2006, s. 44-45.

<sup>8</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, 2004., s. 75.



Czy o każdym nauczycielu można powiedzieć, iż prowadzi badania w działaniu czy też jest nauczycielem badaczem?

Autorzy wielu publikacji<sup>9</sup> zgodnie odwołują się do kryterium świadomej, planowej i dokumentowanej refleksji, która jest wynikiem zarówno tworzenia odpowiednich warunków do jej uprawiania, jak również jej umiejętnej facylitacji. Pozwala to na umiejscowienie badań w działaniu blisko tych wszystkich koncepcji, które promują uczenie się przez refleksję i doświadczenie<sup>10</sup> jak na przykład koncepcja „Refleksyjnego praktyka” D. Schöna<sup>11</sup> czy koncepcja „Biograficznego uczenia się”, P. Alheita<sup>12</sup>. M. Czerepaniak-Walczak dodaje, iż ma to miejsce, ilekroć osoba w swojej codziennej praktyce identyfikuje jakiś problem, proponuje rozwiązania, wciela te rozwiązania w życie, obserwuje rezultaty, analizuje przebieg całego procesu, wyciąga wnioski, modyfikuje swoje działania czy też „zamyka” cały ten cykl, uznając, iż problem został rozwiązany<sup>13</sup>.

D. Ebbutt dokonała klasyfikacji nauczycieli praktyków jako badaczy i umieściła ich na kontinuum aktywnego poszukiwania rozwiązań, dostrzegając wśród nich pięć kategorii, w zależności od jakości i sposobu dokonywania refleksji nad własną pracą, jej analizy i wykorzystywania wyników w dalszej praktyce.

Nauczyciel jako badacz				
Zwykły sposób nauczania	Monitorowanie własnej pracy	Nauczyciel-badacz	Nauczyciel-badacz	Nauczyciel-badacz Tradycyjne metody badawcze
		Samoocena: Ograniczone metody badania w działaniu	Samoocena: Ograniczone metody badania w działaniu	
Pracuje w zaciszu swojej klasy	Pracuje w zaciszu swojej klasy	Pracuje w zaciszu swojej klasy	Pracuje w zaciszu swojej klasy, <b>jako część spójnej grupy</b> , która spotyka się regularnie	Pracuje w zaciszu swojej klasy
i	i	i	i	i
<b>czasami</b> dokonuje refleksji nad własną praktyką. Zdarza się, że podejmuje działania	<b>zazwyczaj</b> dokonuje refleksji nad własną praktyką. Zdarza się, że podejmuje działania	<b>zazwyczaj</b> dokonuje refleksji nad własną praktyką. <b>systematycznie</b> podejmuje działania	<b>systematycznie</b> dokonuje refleksji nad własną praktyką i <b>systematycznie</b> podejmuje działania	<b>dokonuje refleksji nad aspektami</b> praktyki. <b>Wybiera hipotezy z formalnej teorii</b>

<sup>9</sup> J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes, 1991. Ch. Day...op.cit., A. Pollard, *Reflective teaching*, Continuum, London-New York, 2002.

<sup>10</sup> M. Schratz, R. Walker, Towards an Ethnography of Learning: Reflection on Action as Experience of Experience, *Studies in Cults, Orgs. And Socs.*, 1998, Vol.4, pp. 197-209, OPA N.V., document elektroniczny Baza EBSCO dostęp dn. 09.02.2012.

<sup>11</sup> D. Schön (1930–1997) twórca koncepcji refleksyjnej praktyki i profesjonalnego rozwoju.

<sup>12</sup> P. Alheit – socjolog, współczesny badacz, twórca koncepcji biograficznego uczenia się związany z Uniwersytetem w Getyndze.

<sup>13</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, s. 327

i	i	i	i	i
<b>brak</b> konsultanta z zewnątrz	<b>zdarza się, że korzysta</b> z pomocy konsultanta lub krytycznego przyjaciela	<b>zdarza się, że prosi</b> konsultanta z zewnątrz lub krytycznego przyjaciela o pomoc	<b>na ogół korzysta</b> z pomocy konsultanta z zewnątrz lub krytycznego przyjaciela	<b>zdarza się, że prosi konsultanta z zewnątrz lub zwierzchnika</b> o pomoc
i	i	i		
<b>brak</b> systematycznego zbierania danych	Nieformalnie <b>zbiera dane</b> i nieformalnie je analizuje	<b>systematycznie zbiera dane, analizuje je i tworzy hipotezy</b>	<b>systematycznie zbiera dane, analizuje, tworzy hipotezy</b> , być może powstają one w grupie	<b>systematycznie zbiera dane, analizuje je, by potwierdzić lub odrzucić hipotezy</b>
i	ale	i	i	i
<b>brak</b> pisemnych raportów	<b>brak</b> pisemnych raportów	pisze <b>raporty</b> dostępne <b>publicznej krytyce</b>	pisze <b>własne i grupowe raporty</b> dostępne <b>publicznej krytyce</b>	<b>pisze raporty</b> dostępne <b>publicznej krytyce</b>
ale	ale	i	i	i
<b>dokonyuje refleksji regularnie w swojej praktyce</b>	Próbuje <b>regularnie dokonywać refleksji</b> w swojej praktyce	<b>systematycznie dokonuje refleksji, wprowadza zmiany do swojej praktyki</b>	<b>systematycznie dokonuje refleksji, wprowadza zmiany do swojej praktyki.</b> Działa także na rzecz <b>doskonalenia</b> poprzez <b>testowanie hipotez na poziomie instytucjonalnym</b>	ma nadzieję, przyczynić się do rozwoju formalnej teorii

Źródło: D. Eddbutt, *Educational action reserach: Some general concerns and specific research*, w: Issues of Educational Research, red. R. Burgess, 1985, s. 152-174, W: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004, s. 75.

To syntetyczne zestawienie, odczytywane zarówno pionowo, jak i poziomo, wskazuje na subtelne różnice (w tekście zaznaczono je wytłuszczonym drukiem), które dostrzec można w praktykach nauczycielskich realizowanych w szkolnej codzienności. Dzięki tej matrycy każdy z nauczycieli może sam spróbować odnaleźć się w odpowiedniej rubryce i odpowiedzieć sobie, na ile jest nauczycielem badaczem.

26

Ch. Day mówiąc o nauczycielskich badaniach w działaniu zwraca uwagę, iż badania w działaniu to uruchomienie co najmniej podwójnego cyklu uczenia się przez poddawanie krytycznej analizie zaproponowanych przez siebie rozwiązań, włączenie do dyskusji nad nimi zewnętrznych obserwatorów<sup>14</sup>. Ta życzliwa, choć krytyczna analiza, zdaniem G. Spindlera<sup>15</sup> wynika ze znanej i sprawdzonej w antropologii tezy, iż „Nic nie jest takie, jak wy-

<sup>14</sup> Tamże, s.45-81.

<sup>15</sup> G. Spindler – antropolog i badacz edukacji. Wspólnie z żoną Luise prowadzili etnograficzne projekty w szkołach niemieckich i amerykańskich.

gląda na pierwszy rzut oka”<sup>16</sup>. Sztuką natomiast, zdaniem G. Spindlera, jest znalezienie sposobów na to, „Jak dowiedzieć się, tego, czego się o sobie nie wie?”<sup>17</sup>.

W przypadku nauczycieli, bardzo często ta „niewiedza” dotyczy braku znajomości swoich osobistych teorii działania, zarówno tych głoszonych, jak i stosowanych<sup>18</sup>. „Jeśli pozwolimy naszym teoriom działania pozostać niezbadanymi, to nasze umysły zamkną się na większość nowych informacji”<sup>19</sup>. Zamknięci w swoich „kulturowych” schematach możemy nigdy nie dostrzec istoty analizowanych problemów lub przeoczyć wartości dodane – nowe, nieprzewidziane aspekty wyłaniające się przy okazji prowadzonych badań. „Jeśli zadawała nas nasza niezmiennosc, to stajemy się ‘więźniami naszych programów’ i widzimy tylko to, co chcemy zobaczyć”<sup>20</sup>. G. D Spindler i L. S. Spindler i ukuli nawet termin „terapia kulturowa” (*cultural therapy*), kiedy prowadzili badania porównawcze na temat sposobów pracy nauczycieli niemieckich i amerykańskich<sup>21</sup>. To doświadczenie uświadomiło badaczom, jak bardzo stajemy się niewolnikami wyobrażeń o sobie samych.

Obie grupy nigdy nie zdystansowałyby się do swoich sposobów działania, gdyby nie miały szansy obserwować siebie i swych przyjaciół na nagraniach filmowych. Żadna z grup uczestniczących w badaniach nie tylko nie była świadoma emitowanych przez siebie uprzedzeń, ale nawet nie przywiązywała do nich większej uwagi. Spindler uważa, że każdego dnia, kiedy nauczyciele konfrontowali się z codziennymi obowiązkami w swoich klasach prowadząc zajęcia, sami tworzyli sobie złudzenie rzeczywistości, w jakiej się poruszali. Te iluzje były wynikiem ich doświadczeń społecznych, socjalizacji wyniesionej zarówno z rodziny, jak i życia zawodowego. „Terapia kulturowa” polega na wydobywaniu tych iluzji na światło dzienne i świadomym poddawaniu ich analizom, dyskusjom i weryfikacji<sup>22</sup>.

Jeszcze inną perspektywę oglądu uzasadniają Kemmis i McTaggart korzystając z terminów *praxis* i *praktyka*<sup>23</sup>. Wprowadzając terminy *praktyka* i *praxis* badacze definiują ich znaczenie, wyraźnie wskazując na różnice wynikające z przyjętej perspektywy, to znaczy obserwatora zewnętrznego lub wewnętrznego. W przypadku perspektywy „obiektywnej” (zewnętrznego obserwatora, innego, obcego) „praktyka” oznacza rozumienie jej przez *innych*. Perspektywa „subiektywna” (wewnętrzna, własna) to rozumienie praktyki przez osoby bezpośrednio zaangażowane w działanie w konkretnej sytuacji. Jednak dopiero perspektywa dialektyczna pozwala na redefiniowanie wszystkich trzech obszarów, tj. praktyk, rozumienia i sytuacji. Perspektywa dialektyczna „...polega na dostrzeżeniu wzajemnego konstytuowania się, tworzenia napięć i związków między perspektywą zewnętrzną a wewnętrzną, mię-

<sup>16</sup> G. D. Spindler, The four careers of George and Louise Spindler: 1948-2000, w: *Annual Reviews, Anthropol.* 2000. 29:xv-xxxiii, www.annualreviews.org by 95.143.242.6 dostęp dn. 08/09/11, s. xxvii.

<sup>17</sup> Tamże

<sup>18</sup> Ch. Day, op.cit. 60-70.

<sup>19</sup> Tamże

<sup>20</sup> Ch. Day, op. cit. s.70

<sup>21</sup> G.Spindler...op.cit. xxxi

<sup>22</sup> Tamże, s. xxxi

<sup>23</sup> S. Kemmis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, w: *Badania w działaniu*. Pedagogika...op. cit. s. 49-52.

dzy perspektywą uczestnika a obserwatora”<sup>24</sup>. W podsumowaniu tych rozważań Kemmis umieszcza definicję, w której wyraźnie oddzielona jest *praktyka* od *praxis*. „Praktyka” jest zazwyczaj rozumiana jako nawykowe i zwyczajowe działanie, ale oznacza również „wykonywanie czynności”, a odwołując się do greckich źródeł, pojęcie *praxis* oznacza „świadome i zaangażowane działanie”<sup>25</sup>. Badacz w działaniu odróżnia praktykę jako nawykowe i zwyczajowe działanie od praktyki rozumianej jako świadoma i zaangażowana *praxis*”<sup>26</sup>.

Różnice między badaniami tradycyjnymi a badaniami w działaniu, mówiąc w dużym uproszczeniu, dotyczą nie tylko metodologii, ale akcentów rozkładanych równomiernie zarówno na dokonujących się zmianach, które przebiegać mogą jednocześnie na kilku poziomach – indywidualnym, zbiorowym, wewnętrznym i zewnętrznym. J. McNiff i J. Whitehead<sup>27</sup> dokonują syntetycznego porównania badań w działaniu na tle badań tradycyjnych, co przedstawiam poniżej.

### Badania w działaniu a badania tradycyjne – porównanie

Co odróżnia badania w działaniu od badań tradycyjnych? J. McNiff i J. Whitehead<sup>28</sup> uważają, że badania w działaniu:

- są oparte na praktyce, a praktyka jest tu rozumiana jako działanie (*action*) i badanie (research);
- ich celem jest doskonalenie praktyki (doskonałą zarówno podejmowane działania jak i badania), prowadzą do tworzenie nowej wiedzy, generowania teorii wyrastających z praktyki;
- skupione są na doskonaleniu procesu uczenia się a nie na zewnętrznych zachowaniach symulujących uczenie się;
- wzmacniają wartości, jakie generuje praktyka;
- są czymś więcej niż tylko doświadczeniem wynikającym z wykonywanej profesji ponieważ doświadczenie i prowadzone badania prowadzą do wytwarzania nowej wiedzy;
- mają charakter kolaboratywny i umożliwiają zespołowe współtworzenie wiedzy opartej na praktyce;
- kwestionują, dekonstruują i rozbijają skostniałe schematy;
- zmuszają do stawiania pogłębionych pytań;
- z założenia są upolitycznione (wpisane jest w nie zaangażowanie);
- wymagają ludzi świadomych swoich działań i ponoszących odpowiedzialność za podejmowane działania;
- przyczyniają się do społecznych i kulturowych transformacji<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> Tamże

<sup>25</sup> Tamże, s. 49-52.

<sup>26</sup> Tamże

<sup>27</sup> J. McNiff i J. Whitehead, *Action Research Project, 3rd Edition*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, 2010, s. 17; tłumaczenie RL.

<sup>28</sup> Tamże

<sup>29</sup> Tamże

Ta charakterystyka po raz kolejny akcentuje proces i zmianę oraz możliwość rozwijania projektu badawczego w oparciu o uzyskiwane sukcesywnie wyniki.

### Skrócona historia badań w działaniu i ich współczesne rodzaje

W. Carr dzieli historię badań w działaniu na dwa okresy: pierwszy – amerykański, rozwijający się w latach 1920-1950, uwzględniający również dorobek naukowy K. Lewina<sup>30</sup>, choć ukierunkowany na zmianę społeczną to mocno obciążony empirią pozytywistyczną - ilościowymi metodami gromadzenia i analizy danych.

Natomiast drugi okres, który nazywa renesansem badań w działaniu, przypisuje oddolnemu ruchowi brytyjskich badaczy edukacyjnych, rozwijającemu się we wczesnych latach siedemdziesiątych minionego wieku i wpisujący się w postpozytywistyczne metodologie badawcze<sup>31</sup>.

Metoda badań w działaniu (od momentu opublikowania jej przez K. Lewina<sup>32</sup> w 1946 r., nie tylko cyklu badawczego, ale i jego praktycznej aplikacji), od ponad sześciu dekad, sama staje się przedmiotem i celem badań. Popularyzatorzy „odnowionego wariantu badań w działaniu na polu edukacji, akcentowali, że „działanie” oznacza praktykę nauczania rozumianą jako „działanie” zorientowane etycznie, dzięki czemu urzeczywistniane są wartości edukacyjne”<sup>33</sup>. W. Carr stoi na stanowisku, iż „Poddany rewizji i korekcie Lewinowski cykl badań w działaniu został przekształcony z metody, za pomocą, której praktycy stosowali teorie nauk społecznych w praktyce, w metodę pozwalającą im na ocenę praktycznej adekwatności swych milczących teorii ‘działania’”<sup>34</sup>.

Historia badań w działaniu odsłania również historię zmiany, jaka zachodzi w ich obrębie, jednak źródłowo pozostaje identyczna z jej pierwotnymi założeniami, takimi jak ich użyteczność w obrębie nauk społecznych czy działalność na rzecz poprawy praktyki a przez to szeroko rozumianych „warunków” życia. Wyodrębnione rodzaje badań, jak na przykład *krytyczne uczestniczące badania w działaniu*<sup>35</sup> (S. Kemmis i R. McTaggart), *trans-*

<sup>30</sup> K. Lewin (1890-1947) – psycholog społeczny, prekursor „Action reserach”.

<sup>31</sup> W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika...* op.cit., s. 29-44.

<sup>32</sup> K. Lewin, *Action Research and Minority Problems*, *Journal of Social Issues*, Volume 2, 1946, pp. 34-46; Tekst dostępny w polskim tłumaczeniu pt. *Badania w działaniu i problemy mniejszości*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika...* op. cit. s. 5-18.

<sup>33</sup> J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes, 1991, podają za: W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2010, s. 33.

<sup>34</sup> Tamże

<sup>35</sup> *Krytyczne badania interwencyjne* - „dobrze uzasadnione i zatwierdzone zbiorowe obradowanie, badanie/działanie w takich obszarach, które zachęcają ludzi do zrównoważonych aktywności, pozwalają im na analizę możliwości w działaniu, formułowanie sądów przez pryzmat minionych doświadczeń i postępowanie z rozwagą (i odwagą wobec przemocy i opresji) oraz udzielanie wsparcia poprzez wzajemną solidarność. W: S. Kemmis, R. McTaggart, *Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne*

*formacyjne badania w działaniu* (P. Reason, W. R. Torbert)<sup>36</sup> czerpią nie tylko z tego samego źródła, ale pozostają wzajemnie spójne, a różnice pomiędzy nimi wynikają z przesuwania się akcentów w różne obszary „działania”, które z kolei pozostają w ścisłym związku z metodologicznymi przesunięciami paradygmatycznymi<sup>37</sup>.

### Z doświadczeń badaczy - zmiany myślenia wokół badań w działaniu

Artykuł opublikowany w 2003 r. przez S. Kemmisa i R. McTaggarta zatytułowany *Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna*, jest doskonałym materiałem ukazującym własną zmianę badaczy i ich „naiwność” badawczą u początków stosowania metody, a ich dojrzałość nabytą w ciągu dwudziestu lat praktycznego aplikowania metody i eksperymentowania z nią. Tytuł jednego z podrozdziałów artykułu „Zmieniając wyobrażenie o krytycznych badaniach interwencyjnych”<sup>38</sup>, wskazuje istotne punkty zwrotne we własnym myśleniu badaczy na temat celowości krytycznych badań interwencyjnych jak i ich praktycznych aplikacji.

Z uwagi na fakt, iż krytyczne interwencyjne badania w działaniu w polskiej tradycji badawczej nie były poddawane tak dogłębnej ewaluacji, jak ma to miejsce w badaniach brytyjskich, amerykańskich czy australijskich, warto przytoczyć kilka spostrzeżeń, jakimi dzielą się Kemmis i McTaggart z perspektywy swego dwudziestoletniego eksperymentowania z wykorzystaniem metody badań w działaniu. Komentarz ten wydaje się być bardzo istotny z punktu widzenia prowadzenia badań w obszarze praktyk edukacyjnych.

#### a) Od badania praktyki do zbiorowego negocjowania, rozumienia i tworzenia społeczności praktyków

Pierwsza wskazana przez Kemmisa i McTaggarta zmiana myślenia odnosi się do tworzenia i funkcjonowania teorii „w i poprzez” praktykę. Rozpoczynając przed laty badania w działaniu i podążając za teorią L. Stenhousea<sup>39</sup> autorzy przyznają, iż na początku swojej karier-

*i sfera publiczna*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), PWN, Warszawa 2009, t. 1, R. 23, s. 775-831.

<sup>36</sup> P. Reason, W. R. Torbet, *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia...*s. 117-152.

<sup>37</sup> *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), PWN, Warszawa 2009, t. 1, R. 23, s. 775-831;

Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn, 2000, s. 37-65;

<sup>38</sup> S. Kemmis, R. McTaggart, *Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), PWN, Warszawa 2009, t. 1, R. 23, s. 775-831.

<sup>39</sup> L. Stenhouse (1926-1982), brytyjski badacz edukacji, który jako pierwszy tworzył nauczycielom praktykom warunki do badań w działaniu. Współpracował z J. Elliotem, E. Hoylem i wielu innymi badaczami, którzy w latach siedemdziesiątych minionego stulecia przyczynili się do oddolnego ruchu rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu. Więcej zobacz: B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość - refleksyjność*, Poznań-Toruń: Edytor, 1998.

ry badawczej popełniali błąd uważając, iż samo uczestniczenie praktyków w badaniach, w naturalny sposób włączy ich w proces tworzenia nowej wiedzy<sup>40</sup>. Dziś podkreślają, iż mają „jaśniejsze wyobrażenie na temat teorii, które motywują, prowadzą i budują świadomość praktyków, których działania, przybierają często formę *zbiorowego rozumienia*. Teorie osobiste i wiedza praktyczna kumulują się w konwersacjach, archiwach danych oraz w wiedzy podzielanej przez konkretne *społeczności praktyki*, ale wcale nie oznacza to, iż można je łatwo kodyfikować i opisywać.

Jak sami przyznają, przed laty, w centrum aktu badawczego sytuowali samego praktyka - badacza, jako „bohatera opowieści budującego wiedzę i teorię”<sup>41</sup>. „Zbiorowość uważaliśmy za kluczową grupę działaczy, którzy mogą zmieniać historię”<sup>42</sup>. Dziś autorzy podtrzymują pogląd, iż historia tworzy się poprzez wprowadzanie zmian, jednak stali się krytyczni wobec prostej zależności badania-działania. Obok samego aktu „działania” potrzebna jest facylitacja prowadzonych badań, które potrzebują swoich animatorów, a najlepiej rozwijają się w sferach publicznych, w których ludzie podejmują wiele ról jednocześnie i stają się zarówno badaczami, rozmówcami i obserwatorami. Celem tych badań jest przede wszystkim tworzenie warunków do „wytwarzania ich własnej historii”<sup>43</sup>, często wyjaśniających ich wcześniejsze postępowanie czy też zmierzające do przezwycięzania problemów będących konsekwencją ich poprzednich doświadczeń<sup>44</sup>.

#### b) Od indywidualnych historii do zbiorowego angażowania się i wzmacniania zbiorowych zdolności zaangażowania

Kolejny akcent kładą Kemmis i McTaggart na zmianę myślenia, jaka zaszła w nich w odniesieniu do walidacji prywatnej, jednostkowej wiedzy praktyków a wiedzy uzyskiwanej jako rezultat badań. „Wyżej ceniliśmy wiedzę, jako rezultat badania niż wiedzę wynikającą z praktyki”<sup>45</sup>.

Obecnie badacze uważają, iż rezultaty badań interwencyjnych powinny być odczytywane poprzez historycznie uzasadnioną kumulację doświadczeń uczestników badań i związanych z nimi osób. Powinny być osądzone nie tylko według kryterium prawdy, ale też mądrości i rozważi. Najlepszym sprawdzianem jest odpowiedź na pytanie: Czy dzięki podjętym interwencjom poprawiły się warunki życia ludzi?

Dziś, wiedzą również, iż produktem badań interwencyjnych jest zarówno *wiedza*, ale też *różne historie*, które nigdy by się nie pojawiłyby, gdyby uczestnicy nie przekształcili swoich praktyk, rozumienia i nie byli uczestnikami tych nowo wywołanych sytuacji. Dzisiejszym wyzwaniem dla Kemmisa i McTaggarta jest poszukiwanie poprzez badania interwencyjne nowych „produktów” w postaci *działań zbiorowych* oraz tworzenie i przekształcanie *zbiorowego*

<sup>40</sup> W. Kemmis, R. McTaggart, *Uczestniczące ...op.cit.* s. 824

<sup>41</sup> Tamże

<sup>42</sup> Tamże

<sup>43</sup> Tamże

<sup>44</sup> Tamże, op. cit. s. 825.

<sup>45</sup> Tamże

rowych historii. „Obecnie bardziej niż dwie dekady temu jesteśmy zafascynowani pojęciami zbiorowego rozumienia, zbiorowego badania, mocy komunikacyjnej i zdolności zbiorowej w podejmowaniu działań. (...) Jesteśmy zainteresowani opisywaniem i rozpoznawaniem warunków, w których ludzie mogą badać własne obszary zawodowej praktyki, aby rozwijać komunikację i wzmacniać *zdolności zbiorowe*. W projektach badawczych interesują nas ludzie wykazujący nowe sposoby działania na podstawie *zbiorowego zaangażowania*”<sup>46</sup>.

Przed laty badacze zafascynowani byli śledzeniem zmian inspirowanych przez różnego rodzaju ruchy społeczne. Dziś piszą o takim rodzaju zaangażowania jak „o kiju o dwóch końcach”, ponieważ ruchy społeczne mogą być wyrażone i realizowane w warunkach profesjonalnej praktyki, ale ich przebieg zależny jest od wcześniejszych lokalnych doświadczeń i studiów prowadzonych nad ich społecznymi źródłami, które tworzą szerszy kontekst różnych rodzajów praktyk<sup>47</sup>.

### Badania w działaniu w praktyce nauczycielskiej i edukacji – przykłady

Nurt edukacyjnych badań w działaniu rozwinął się w latach siedemdziesiątych XX w. w Wielkiej Brytanii. Badacze tacy jak J. Elliott i S. Kemmis, w sposób szczególny akcentują wkład L. Stenhousea, do rozwoju badań w działaniu w obszarze edukacji. Obok L. Stenhousea, badaczami zaangażowanymi w rozwój badań w działaniu na rzecz zmiany edukacyjnej wymienionymi przez J. Elliotta są C. Adelman, W. Carr, D. Ebutt, B. McDonald, Ch. O’Hanlon, H. Simons, B. Somekh, B. Wakeman. Na uwagę zasługuje również nazwisko Ch. Daya, autora serii wydawniczej dotyczącej profesjonalnego rozwoju nauczycieli i metod nauczania *Developing Teachers and Teaching* promującego książkę J. Elliotta *Action Reserach for Educational Change*, Open University Press; Milton Keynes, Philadelphia 1991, który w publikacji dostępnej polskiemu czytelnikowi: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk, 2004, cały rozdział poświęca *Nauczycielom jako badaczom*<sup>48</sup>.

Popularyzację badań w działaniu na gruncie polskim zawdzięczamy zarówno ukazującym się publikacjom (M. Czerepaniak-Walczak, H. Červinková i B. D. Gołębiak, Ch. Day)<sup>49</sup>, jak również ich praktycznym egzemplifikacjom, które nie są już tak powszechne jak udostępniona literatura.

Dzisiejsze przykłady prowadzonych badań w działaniu krótko przedstawiam poniżej. Od 2008 roku pod kierunkiem H. Červinkovej w IISCE DSW we Wrocławiu prowadzony jest projekt „Experiencing the New Europe”. Rezultatem wykorzystania metody

<sup>46</sup> Tamże

<sup>47</sup> Tamże

<sup>48</sup> Ch. Day, op.cit. s. 45-81.

<sup>49</sup> *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2010; M. Czerepaniak- Walczak, *Badania w działaniu*, w: S. Palka, (red.) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, s. 319 -337; B. D. Gołębiak, *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”*, w: M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.) *„Po życie sięgać nowe...”*. Teoria a praktyka edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek; Toruń, 2011; Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk, 2004.



uczestniczących badań w działaniu jest coroczny produkt oznakowany marką *Wrocław self-guided Tours: international students Project in Wrocław*. Obok celów skierowanych bezpośrednio do uczestników projektu, międzynarodowej grupy studentów przybywających w większości ze Stanów Zjednoczonych, jednym z celów jest też „zachęcenie nauczycieli akademickich do wspierania krytycznego myślenia, rozbudzania solidarności społecznej i zaangażowania się w przeciwdziałanie destrukcyjnym skutkom uniwersalnych procesów neoliberalnych, które przenikają edukację” właśnie poprzez uczestniczące badania w działaniu. Autorki projektu (H. Červinková, J. Golden) wskazują również na popularyzowanie tej metody uczenia się i nauczania poprzez włączenie do niej metod etnograficznych, co czynią również badacze w innych częściach świata: T. R. Abu El-Haj, J. Camarota, M. Fine<sup>50</sup>.

Dorobkiem w zakresie popularyzacji badań w działaniu w obszarze nauk społecznych poszczycić się może Collegium Civitas w Warszawie, które od trzech lat współorganizuje konferencje na rzecz doskonalenia metodologii badań w działaniu, jak i ich zastosowania w różnych obszarach badań społecznych<sup>51</sup>.

Wśród publikacji coraz to częściej pojawiają się opisy doświadczeń nauczycielek realizujących swoje projekty badawcze z zastosowaniem metodologii badań w działaniu, jak również prace dyplomowe pisane pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. M. Czerpniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, prof. DSW dr hab. B. D. Gołębiak, dr B. Zamorskiej, dr H. Červinkovej i moim. Wszystkie związane jesteśmy z Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu.

## Podsumowanie

Praca w szkole daje nauczycielom wiele możliwości projektowania swojego profesjonalnego rozwoju w oparciu o prowadzone projekty badawcze. Jednak, aby takie projekty mogły być realizowane, potrzebny jest rodzaj „oprzyrządowania”, zarówno na poziomie mentalnym (świadomość, potrzeba i umiejętność dokonywania refleksji), jak i instrumentalnym (warunki do uprawiania refleksji, znajomość narzędzi i technik).

Jest jeszcze jeden aspekt – oddolna potrzeba zmieniania mikroklukury szkoły i tworzenie w niej nieformalnych grup dyskusyjnych, które życzliwie, choć krytycznie, analizować będą wspólnie, ścierać się i negocjować rozwiązania. Wartością dodaną badań w działaniu prowadzonych przez nauczycieli jest doskonalenie procesu „nauczania” – ale akcent przesunięty zostaje z pytania „Jak uczyć?” na pytanie „Jak można udoskonalać własną praktykę?”, które wychodzi daleko poza obszar dydaktyki i metodyk szczegółowych.

---

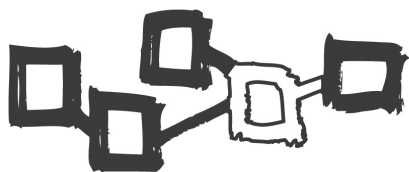
<sup>50</sup> Podaję za H. Červinková, w: Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku, *Forum Oświatowe*, 1 (46), 2012, Wyd. DSW, Warszawa – Wrocław 2012, s. 267 – 283.

<sup>51</sup> [http://www.deczydujmyrazem.pl/files/9.09.2011\\_program%5B1%5D.pdf](http://www.deczydujmyrazem.pl/files/9.09.2011_program%5B1%5D.pdf) (dostęp dnia 09.02.2012). najbliższe takie seminarium odbędzie się w kooperacji z DSW we Wrocławiu w dniach 4-5. 04. 2012.

## Bibliografia

1. *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.) Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2010;
2. Carr W., Filozofia, metodologia i badania w działaniu, w: *Badania w działaniu. Pedagogika...op.cit.*, s. 29-44.
3. Červinková H., Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku, *Forum Oświatowe*, 1 (46), 2012, Wyd. DSW, Warszawa – Wrocław 2012, s. 267 – 283.
4. Czerepaniak-Walczak M., Badania w działaniu, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, s. 327;
5. Czerepaniak-Walczak M., Relacje między badaniem i emancypacją-badanie w działaniu, w: *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 234-239;
6. Czerepaniak-Walczak M., Badanie w działaniu jako element nauczycielskiego profesjonalizmu, w: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycieli*, Toruń, 1997, s. 117-140.
7. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, 2004., s. 75.
8. Elliott J., *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes, 1991.
9. Gołębiak B. D. , *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość - refleksyjność*, Poznań-Toruń: Edytor, 1998.
10. Gołębiak B. D. , Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywiźmem., „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”, w: M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.) „*Po życie sięgać nowe...*”. Teoria a praktyka edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek; Toruń, 2011;
11. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2006, s. 44-45.
12. Kemmis S., *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika...op. cit.* s. 49-52.
13. Kemmis S., McTaggart R., Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna, [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), PWN, Warszawa 2009, t. 1, R. 23, s 775-831.
14. Knowles M. S. , Holton E. F. , Swanson R A. , *Edukacja dorosłych*, Wyd. Nauk. PWN., 2009, s. 133.
15. Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn, 2000, s. 37-65.
16. Lewin K., *Badania w działaniu a problemy mniejszości*, w: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. Nauk. DSW., Wrocław 2010, s. 5-18;
17. McNiff J., Whitehead J., *Action Research Project, 3rd Edition*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, 2010, s. 17.

18. Reason P., Torbet W. R. , *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia...*s. 117-152.
19. Schratz M., Walker R., *Towards an Ethnography of Learning: Reflection on Action as Experience of Experience*, *Studies in Cults, Orgs. And Socs.*, 1998, Vol.4, pp. 197-209, OPA N.V., document elektroniczny Baza EBSCO dostęp dn. 09.02.2012.
20. Spindler G.D., *The four careers of George and Louise Spindler: 1948-2000*, w: *Annual Reviews, Anthropol.* 2000. 29:xv-xxxiii, [www.annualreviews.org](http://www.annualreviews.org) by 95.143.242.6 dostęp dn. 08/09/11, s. xxvii.
21. [http://www.deczydujmyrazem.pl/files/9.09.2011\\_program%5B1%5D.pdf](http://www.deczydujmyrazem.pl/files/9.09.2011_program%5B1%5D.pdf) (dostęp dnia 09.02.2012).



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

# Uczniowie z autyzmem w edukacji inkluzywnej

Philipp Knorr

*Autismuszentrum Oberlausitz, Bürgerhilfe Sachsen e.V., Bautzen*

## Wprowadzenie

Wsparcie edukacyjne dla uczniów z autyzmem stanowi w Niemczech, zgodnie z opracowanymi przez Radę Ministerstw Edukacji „Zaleceniami dotyczącymi Wychowania i edukacji dzieci i młodzieży z zachowaniami autystycznymi” („Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ SEKRETARIAT 2000) obowiązek we wszystkich typach placówek oświatowych. W Saksonii uczniowie z autyzmem uczęszczają do wszystkich rodzajów szkół.

Obowiązek ten stanowi jednak dla nauczycieli zajęć integracyjnych spore wyzwanie, ponieważ nie dysponują oni zbyt dużą ilością koncepcji edukacyjnych skierowanych do uczniów autystycznych. Uczniowie ci, w ramach integracji szkolnej, potrzebują bowiem szczególnych warunków umożliwiających im integrację społeczną oraz naukę adekwatną do ich możliwości (por. np. SCHUSTER 2010).

Niniejszy wykład porusza problematykę oraz możliwości wsparcia edukacyjnego w integracyjnej nauce uczniów z autyzmem. Skupimy się przy tym przede wszystkim na uczniach z autyzmem wysokofunkcjonującym (High-Functioning Autism, zespół Aspergera), którzy przez wzgląd na zakładane rezultaty wymagają podobnej oferty edukacyjnej.

Przedstawimy integracyjny model wsparcia szkolnego uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych, który pozwoli także naświetlić i usystematyzować możliwości wybranych rodzajów wsparcia pedagogicznego oraz określonych działań.

## Autyzm i szkoła

Spektrum zaburzeń autystycznych jest, zgodnie z ICD-10 (opracowana przez WHO Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych), zaliczane do głębokich zaburzeń rozwoju psychicznego (F84). Klasyfikacja ICD-10 rozróżnia przy tym następujące rozpoznania autyzmu: autyzm wczesnodziecięcy (F84.0), zespół Aspergera

(F84.5), autyzm atypowy (F84.1) oraz całościowe zaburzenia rozwoju niezdiagnozowane inaczej (F84.9) i pozostałe głębokie zaburzenia rozwoju (F84.8).

Symptomy spektrum zaburzeń autystycznych objawiają się jakościowym upośledzeniem w obrębie trzech przedstawionych niżej obszarów:

- interakcje społeczne (kontakty międzyludzkie),
- komunikacja werbalna i niewerbalna oraz
- wyraźnie ograniczony repertuar działań i zainteresowań (stereotypowe, powtarzające się czynności, rytualizacja zachowań, szczególnie zainteresowania).

Uczniowie z autyzmem tylko w bardzo ograniczonym stopniu są w stanie zrozumieć zasady i sytuacje społeczne, dlatego w codzienności szkolnej napotykają często (a wraz z nimi i nauczyciele) na spore trudności. Dzieci z autyzmem mogą stać na wszystkich stopniach rozwoju intelektualnego, stąd potencjalnie mogą się odnaleźć w każdym rodzaju placówki szkolnej. Szczegóły dotyczące fachowej informacji na temat spektrum zaburzeń autystycznych można znaleźć w fachowych opracowaniach (m.in. BÖLTE 2009; FREITAG 2008; SCHIRMER 2006, 2010 i SCHUSTER 2010).

Częstość występowania zaburzeń autystycznych bardzo wzrosła w ostatnich latach (BÖLTE 2009). Według danych z Badenii-Wirtembergii oraz Saksonii stosunek osób chorych do osób zdrowych w szkołach wynosi obecnie 13-15 do 10 000 (SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM 2010; SAUTTER, SCHWARZ & TROST 2012). Tym samym liczba uczniów z zaburzeniami autystycznymi jest już porównywalna z liczbą uczniów z niedosłuchem (SAUTTER, SCHWARZ & TROST 2012). Około 30 proc. uczniów z autyzmem uczęszcza do szkół ogólnodostępnych, zaś 70 proc. do szkół specjalnych (z tego ok. 40 proc. do szkół dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie)

16 czerwca 2000 roku niemiecka Rada Ministrów Edukacji uchwaliła „Zalecenia dotyczące wychowania i edukacji dzieci i młodzieży z zachowaniami autystycznymi” („Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“), stanowiące ogólnokrajową podstawę pomocy pedagogicznej dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych ze spektrum zaburzeń autystycznych (por. SEKRETARIAT 2000).

Wdrożenie zaleceń w obrębie struktur prawnych i szkolnych poszczególnych krajów związkowych stanowi ich obowiązek. Dzięki zaleceniom opracowanym przez Radę Ministrów Edukacji powstają bardzo zróżnicowane systemy pomocy, znajdujące się częściowo jeszcze na etapie tworzenia (por. KNORR 2007; RUMPLER 2004) Sytuacja szkolna dzieci z autyzmem wygląda więc bardzo różnie w poszczególnych krajach związkowych. „Mimo że w ciągu ostatnich lat w wielu miejscowościach nastąpił bardzo pomyślny rozwój sytuacji, w wielu przypadkach pozostaje jeszcze bardzo wiele do zrobienia.” (BUNDESVERBAND 2008, 32).

Powstały już opracowania monograficzne na temat autyzmu w szkole pod redakcją N. Schustera (2010) oraz B. Schirmera (2010). Wielu praktycznych wskazówek dotyczących szkolnej codzienności dostarczają także broszury wydawane przez BUNDESVERBANDS (2005, 2007).

## Diagnoza sytuacji szkolnej uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych objętych edukacją integracyjną

Wydaje się, że sytuacja uczniów z autyzmem, przynajmniej w przeszłości, w odniesieniu do procesu nauczania stawiającego te same cele wszystkim uczniom była pod wieloma względami raczej marna. C. Preissmann (PREISSMANN, 2006, 49) tak ujmuje swoje doświadczenia: „Wspominając własną szkołę, myślę, że był to najgorszy okres w moim życiu. W żadnym innym czasie tak nie cierpiałam.”

Warto przy tym zauważyć, że dla uczniów z autyzmem większy problem niż wymagania edukacyjne stanowią oczekiwania ze strony otoczenia społecznego. Opracowania naukowe pokazują wyraźnie, że dla wielu uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych szkoła stanowi źródło stresu i lęków, miejsce, gdzie wielokrotnie stają się ofiarami znęcania się (Bullying) i izolacji oraz są narażeni na niepowodzenia szkolne (Underachievement), zawieszenia w prawach ucznia lub wykluczenia z zajęć lekcyjnych. Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych, jak żaden inny z ich „normalnych” rówieśników, bywają dużo częściej relegowani ze szkoły i dotknięci niepowodzeniami szkolnymi oraz problemami z zachowaniem. Równie często doświadczają oni różnych form znęcania się (Bullying).

REICHER, WIESENHOFER UND SCHEIN (2006) przeprowadzili ankietę wśród 75 nauczycieli pracujących z uczniami z autyzmem objętymi integracją szkolną. Zapytali ich o doświadczenia oraz postawy wobec edukacji integracyjnej uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych. Problemy dostrzegli szczególnie w następujących obszarach:

- przeciążenie sensoryczne, zwłaszcza w obrębie obszarów społecznych,
- radzenie sobie z niepokojem i hałasem,
- problemy spowodowane brakiem uporządkowanej struktury dnia,
- problemy spowodowane zbyt dużą liczbą uczniów,
- problemy spowodowane zbyt małą ilością czasu poświęconego na szczególne potrzeby.

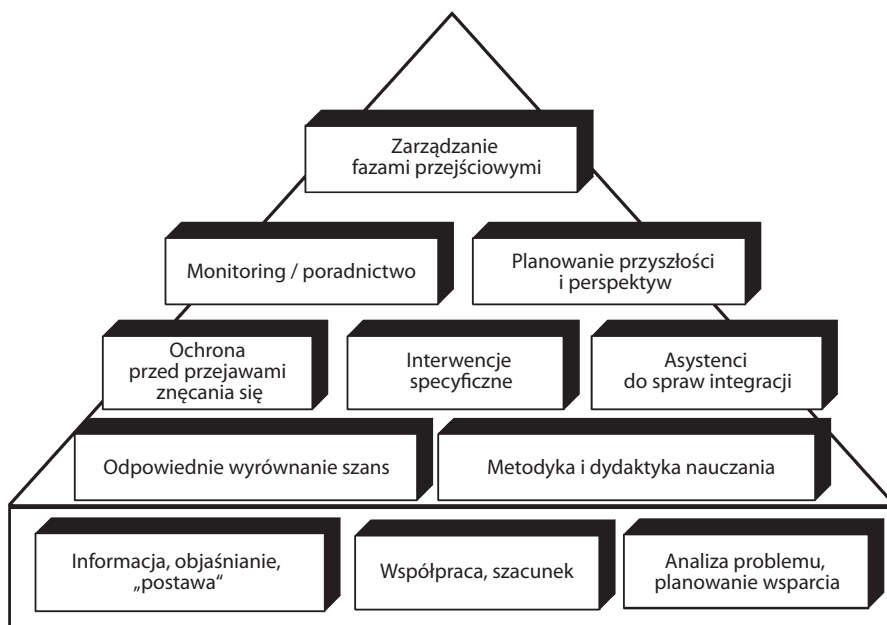
Do zalet integracji szkolnej ankietowani nauczyciele zaliczyli m.in. promowanie kontaktów i interakcji społecznych z pozostałymi uczniami oraz nauka na podstawie wzorców. Jako optymalne warunki nauki określili natomiast małą liczbę uczniów w klasach, nauczanie w zespole (Teamteaching), dysponowanie osobnymi pomieszczeniami służącymi wyciszeniu oraz szkolenia dla nauczycieli (REICHER, WIESENHOFER & SCHEIN 2006).

## Model integracyjny wsparcia edukacyjnego dla uczniów z autyzmem

Przedstawimy teraz model wsparcia edukacyjnego, opracowanego przez autora wykładu w ramach studium sytuacji szkolnej uczniów z autyzmem. Na podstawie poniższego modelu pokażemy także różnorodne działania interwencji pedagogicznej. Model ten powstał, by na jego podstawie stworzyć pragmatyczną, użyteczną i modelową podstawę do analizo-

wania sytuacji szkolnej danego ucznia, planowania i przeprowadzania określonych interwencyjnych działań pedagogicznych w odniesieniu do uczniów z autyzmem.

Poszczególne człony modelu procesu pedagogicznego (zob. ilustrację) przedstawiają cele zaplanowanych wspólnie działań interwencyjnych.



Model integracyjny wsparcia edukacyjnego dla uczniów z autyzmem

Zasadnicze znaczenie odgrywają w modelu trzy elementy stanowiące jego podstawę: „Informacja, objaśnianie i postawa“, „Współpraca / szacunek“ oraz „Analiza problemu / planowanie wsparcia“. Są one swego rodzaju fundamentem dla pozostałych członów modelu.

**Informacja i objaśnianie**, skierowane do wszystkich osób uczestniczących we wspieraniu szkolnym ucznia z autyzmem, stanowią podstawę zapewniającą jakość lub jej ewentualną poprawę w odniesieniu do sytuacji szkolnej. Element ten obejmuje informowanie w odpowiednim czasie wszystkich osób uczestniczących w procesie integracji ucznia niepełnosprawnego, wczesne zaplanowanie wdrożenia w życie szkolne oraz wzajemne poznanie, objaśnienie wszystkim specyfiki zaburzeń autystycznych oraz zapewnienie szkoleń na temat autyzmu dla osób pracujących bezpośrednio z uczniem autystycznym. Czasami poza uświadomieniem nauczycieli i pozostałych uczniów przyda się zapoznanie z problemem autyzmu również pozostałych rodziców. Najlepiej (aby uniknąć kłopotliwego podziału ról), gdyby działania objaśniające zagadnienie autyzmu przeprowadziła osoba spoza szkoły, która jednak zna już od dawna ucznia (np. koordynator danego przypadku autyzmu). Szczególne znaczenie ma praca z pozostałymi uczniami, ponieważ po-

zwala ona na wyrównanie szans i uniknięcie przypadków znęcania się. Celem wszystkich działań tego elementu modelu jest zbudowanie właściwej postawy pedagogicznej nastawionej na inkluzję.

Kolejnym istotnym elementem wsparcia edukacyjnego jest regularna i **oparta na szacunku współpraca** wszystkich osób biorących udział w procesie integracji. Choć jest ona szczególnie ważna ze względu na szczególne uwarunkowania percepcji i zachowania ucznia z autyzmem, to w codzienności szkolnej (zwłaszcza w szkołach średnich) okazuje się trudna do zorganizowania. Współpraca oznacza bowiem m.in. także stworzenie możliwości współpracy dla osób spoza szkoły, jak choćby terapeutom. Warto zatem rozbudować mechanizmy współpracy, a ich regulacje (dotyczące czasu telefonowania, stałych przerw na napisanie listu do rodziców, wpisów w zeszytach do korespondencji z rodzicami oraz konsultacji z nauczycielami) ująć w formie pisemnej.

Element „**Analiza problemu i planowanie wsparcia**” służy rozpoznaniu i analizie aktualnej sytuacji szkolnej oraz planowaniu interwencji pedagogicznych. Należy go rozumieć jako interdyscyplinarne planowanie wsparcia (MUTZECK & JOGSCHIES 2004; vds-NRW 2004).

Ważne jest przy tym, aby określić cele na wszystkich płaszczyznach strukturalnych i zrealizować je włączając wszystkich uczestników procesu integracji (także uczniów). Określenie celu należy przy tym rozumieć jako rozpatrzenie aktualnej sytuacji oraz rozwoju pod kątem istniejących problemów, czynników ryzyka oraz zasobów (problemy, bariery, czynniki hamujące rozwój, słabe i mocne strony ucznia itd.). Planowanie wsparcia uwzględnia finalnie również podejmowane wspólnie decyzje na temat tego, w jaki sposób wpływać na poszczególne problemy czy czynniki ryzyka. Obejmuje więc planowanie działań na jednej lub (najczęściej) kilku płaszczyznach, pisemną dokumentację wszystkich przedsięwzięć w formie planu wsparcia oraz przejrzyste podział obowiązków i kompetencji (ew. łącznie z dodatkowymi ustaleniami).

Następnym elementem jest odpowiednio dobrana **metodyka i dydaktyka nauczania**. Korzystnie dla uczniów z autyzmem pod względem dydaktycznym jest, gdy zajęcia są przejrzyste skonstruowane, zawierają wyraźne elementy wizualizacyjne i zawierają niezbyt dużą bądź dobrze dopasowaną liczbę elementów otwartej interakcji społecznej. Impulsem do modyfikacji zajęć lub warunków otoczenia mogą być założenia zawarte w kompleksowym programie terapii i edukacji dzieci z autyzmem TEACCH. W odniesieniu do edukacji szkolnej należy tu wymienić szczególnie element strukturyzacji zajęć lekcyjnych, który poprzez swoją przewidywalność, strukturyzację i wizualizację pomaga uczniom z autyzmem na bardziej samodzielnej naukę (np. HÄUSSLER 2005).

Uczniowie z autyzmem, ze względu na specyficzne problemy z przyswojeniem informacji i bodźców sensorycznych, potrzebują, przebywając w szkole podczas zajęć lekcyjnych lub podczas egzaminów, zindywidualizowanego i dopasowanego elementu **wyrów-**



**naniam szans** (regulacje na temat egzaminów pisemnych i zajęć wychowania fizycznego, alternatywne regulacje dotyczące przerw w zajęciach, pomoc przy zadaniach domowych i przepisywaniu z tablicy, kamera cyfrowa do obrazów na tablicy, laptop, dyktafon itp.), który omówić należy podczas rady pedagogicznej lub wnioskować w odpowiedniej komisji egzaminacyjnej. Rozwiązania dotyczące wyrównania szans mogą się odnosić zarówno do codzienności szkolnej ucznia, zajęć lekcyjnych jak i egzaminów (por. AUTISMUS DEUTSCHLAND e.V 2010).

**Asystenci do spraw integracji** (określanii także jako opiekunowie szkolni, asystenci szkolni) to osoby „oferujące uczniom niepełnosprawnym ze szczególnymi potrzebami opiekuńczymi podczas ich pobytu w szkole określone działania pomocowe” (RUMPLER 2004, 140). Warunkiem uzyskania pomocy ze strony asystenta jest z reguły przedstawienie diagnozy klinicznej spektrum zaburzeń autystycznych oraz decyzji o niepełnosprawności lub częściowym upośledzeniu (por. STAATSINSTITUT, 2007). Należy także zwrócić uwagę, że gdy mówimy o asystencie szkolnym w Niemczech, nie chodzi najczęściej o działanie niewynikające ze statutu placówki. Działalność asystenta jest bowiem z reguły finansowana z zasiłku integracyjnego, przydzielanego przez lokalne ośrodki pomocy społecznej oraz urzędy do spraw młodzieży (podstawa prawna SGB VIII §35a; SGB XII §54).

**Interwencje specyficzne** to ściśle pojęte działania mające na celu wpływanie na zachowanie. Interwencje ogólne lub związane z autyzmem są ukierunkowane na całą klasę, a w szczególności na ucznia z autyzmem. Są one z reguły przeprowadzane lub inicjowane przez specjalistę (np. pedagoga specjalnego, terapeutę). W tym kontekście należy wymienić zwłaszcza elementy treningu społecznego (Social Storys, Comic Stips, doświadczenia społeczne itd.) oraz zachowań zorientowanych na terapię zachowań społecznych (np. umowy, kody, trening osobowości). Pomysłów na przeprowadzanie treningu społecznego dostarczają publikacje pod redakcją HÄUSSLER ET AL. (2003) oraz MATZIES (2009). Rodzajem interwencji na poziomie klasy, ukierunkowanych na poprawę umiejętności komunikacji i interakcji, mogą być projekty (np. na temat znęcania się, lobbingu lub niepełnosprawności) lub trening społeczny.

Element **Ochrona przed przejawami znęcania się** (ochrona przed lobbieniem w szkole) wydaje się szczególnie ważny ze względu na szczególnie duże zagrożenie uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych przejawami agresji. Szczególnie istotne jest tu zachowanie czujności, która przy najmniejszych oznakach znęcania się na uczniami niepełnosprawnymi pozwala szybko zareagować. Niemniej ważne są także wszelkie działania prewencyjne.

**Monitoring** należy tu roznieć jako przeprowadzaną w krótkich odstępach czasowych ewaluację oraz ewentualne skorygowanie wdrożonych działań integracyjnych. Należy przy tym dopilnować, by wszystkie działania były dokładnie sprecyzowane a w razie potrzeby mogły podlegać modyfikacji. Monitoring tego rodzaju powinien być przeprowadzany przez

instancję nieuczestniczącą jednocześnie w danym procesie integracji (np. przez doradcę, pedagoga specjalnego, terapeutę z centrum pomocy dla osób z autyzmem). Taka osoba powinna być zarazem osobą kontaktową, doradcą oraz „ogniwem” łączącym wszystkich zaangażowanych w proces integracji danego ucznia.

Przeprowadzone w odpowiednim czasie długofalowe **planowanie przyszłości i perspektyw** (dalsza edukacja w szkole średniej, zmiana szkoły, nauka zawodu itd.) to kolejny istotny element modelu integracyjnego. Ponieważ często na wnioskowane specjalne formy pomocy trzeba naprawdę długo czekać, a poszukiwanie właściwych rozwiązań nastreśla wiele mozołu, konieczne staje się przeprowadzenie zawnazu analizy dalszej edukacji danego ucznia z autyzmem.

W przypadku zmiany systemu oświaty szczególne znaczenie zyskuje multiprofesjonalne **zarządzanie fazami przejściowymi**. Doradcy przedmiotowi, pedagodzy specjalni oraz terapeuci pracujący w centrach pomocy dla osób z autyzmem powinni w momencie zmiany systemu nauczania pospieszyć z konieczną pomocą przy przygotowaniu zmian, towarzysząc ich przeprowadzaniu oraz przenosząc do nowego systemu sprawdzone formy pomocy.

## Podsumowanie

Uczniowie z autyzmem potrzebują zróżnicowanych i indywidualnych sposobów wdrożenia w edukację szkolną. Poszukiwanie optymalnego wsparcia pedagogicznego przeznaczonego dla konkretnego ucznia wymaga przy tym kompetentnej współpracy wszystkich osób uczestniczących w procesie edukacyjno-wychowawczym ucznia.

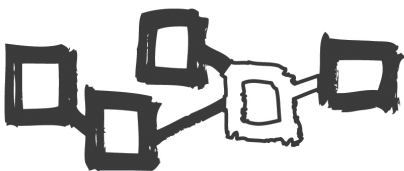
Zaprezentowany tu integracyjny model wsparcia edukacyjnego uczniów z autyzmem stanowi możliwość refleksji i analizy indywidualnej sytuacji szkolnej ucznia, a także wdrożenia działań pedagogicznych na wielu płaszczyznach. Model ten powinien stanowić pragmatyczną, użyteczną i modelową podstawę, w oparciu o którą można planować i przeprowadzać interwencje pedagogiczne skierowane do uczniów z autyzmem.

## Literatura

1. Autismus Deutschland e.V.: Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. Download am 28.04.2010 unter: <http://www2.autismus.de/media/Stellungnahme%20des%20Wiss.%20Beirats%20zum%20Nachteilsausgleich%20in%20der%20Schule.pdf>
2. Bölte, S. (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern 2009

3. Bundesverband autismus Deutschland e. V.: Denkschrift zur Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Autismus. Hamburg 2008
4. Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hrsg.): Asperger- Syndrom- Strategien und Tipps für den Unterricht. Hamburg 2005
5. Bundesverband Autismus Deutschland e.V. (Hrsg.): Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger- Syndrom. Hamburg 2007
6. Freitag, Ch., M.: Autismus-Spektrum-Störungen. Bausteine der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. München 2008
7. Häußler, A.: Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Dortmund 2005
8. Häußler, A., Happel, C., Tuckermann, A., Altgassen, M. & Adl-Amini, K.: SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung SOzialer KOMpetenzen bei Menschen mit Autismus. Erfahrungsbericht und Praxishilfen. Dortmund 2003
9. Knorr, P.: Autismus und Schule. Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt autistisches Verhalten in Sachsen. Mitteilungen aus dem Landesverband Sachsen e.V., vds- Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband Sachsen e.V. 2 (2007), 27-31
10. Matzies, M.: Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxisbuch. Stuttgart 2009
11. Mutzeck W. & Jogschies P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim 2004
12. Niedersächsischer Landtag: Kleine Anfrage, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/576, Niedersächsisches Kultusministerium Hannover, den 13.10.2008, 01-01 420/5-II/726 – 105. 2008, Download am 22.03.2010 unter: <http://www.frauke-heiligenstadt.de/imperia/md/content/bezirkhannover/fraukeheiligenstadt/16-0576.pdf>
13. Preissmann, C.: Aus der Sicht einer Betroffenen: Die ideale Schule. In: Figura, J., Friedsam, P., Heuel, J., Lang, P. & Schirmer, B. (Hrsg.): Autismus und Schule. Perspektivenentwicklung der schulischen Förderung autistischer Kinder in der Bundesrepublik. Berlin (vds- Landesverband Berlin) 2006, 49-57
14. Reicher, H., Wiesenhofer, E. & Schein, G.: Schulische Integration von Kindern mit autistischen Störungsbildern: Erfahrungen und Einstellungen von LehrerInnen. Heilpädagogische Forschung 32 (2006) 4, 178- 190
15. Rumpler, F.: Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3 (2004) 136 -141
16. Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R.: Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart 2012
17. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport: Antwort des auf Nachfragen zum Förderschwerpunkt Autismus in Sachsen. Download am 28.04.2010 unter: [http://www.autismus-hochbegabung.de/vds/Antwort\\_SMK\\_ASS.pdf](http://www.autismus-hochbegabung.de/vds/Antwort_SMK_ASS.pdf) (und persönliche Kommunikation)
18. Schirmer, B.: Schulratgeber Autismus- Spektrum- Störungen: Ein Leitfaden für LehrerInnen. München 2010

19. Schirmer, B.: Elternleitfaden Autismus. Stuttgart 2006
20. Schuster, N.: Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart 2010
21. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000. In: Drave, W., Rumpfer, F. & Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren, Würzburg 2000, 383 –398
22. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Beantragung eines Schulbegleiters für Kinder und Jugendliche mit Autismus. München 2007 (Onlineressource)
23. vds- NRW; Verband Sonderpädagogik- Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.): Förderplanung in der sonderpädagogischen Arbeit. Gladbeck 2004



# Uczniowie z dysfunkcją słuchu w szkołach ogólnodostępnych – oczywistość?

Cornelia Danneberg

*Saksoński Instytut Oświaty, doradca do spraw integracji*

## Wstęp

- W Saksonii blisko połowa uczniów z niedosłuchem uczestniczy w zajęciach szkolnych wspólnie z uczniami zdrowymi.
- Spojrzenie na zewnętrzne uwarunkowania nauczania. Forma zajęć lekcyjnych oraz cechy indywidualne uczniów z niedosłuchem jako gwarancja pomyślnej integracji uczniów z niedosłuchem.
- Wspólna nauka uczniów zdrowych i uczniów z niedosłuchem wpływa pozytywnie na atmosferę w klasie i szkole.

## Zagadnienia

- **Zasadniczy problem** związany z edukacją uczniów z niedosłuchem
- Zmiana **warunków nauczania**: wdrożenie urządzeń słuchowych, sytuacja w klasach i w szkole, atmosfera pracy
- Zmieniona forma zajęć lekcyjnych z uwzględnieniem sytuacji osobistej uczniów z niedosłuchem

W Saksonii uczniowie z niedosłuchem uczęszczają do jednej z trzech szkół specjalnych dla uczniów z niedosłuchem w Lipsku, Dreźnie oraz w Chemnitz. Do zadań szkół specjalnych dla uczniów z niedosłuchem, oprócz zapewnienia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oferty edukacyjnej we własnych placówkach, należy także zapewnienie szczególnego wsparcia pedagogicznego uczniom z niedosłuchem uczącym się w szkołach ogólnodostępnych. Wielu nauczycieli szkół specjalnych dla uczniów z niedosłuchem towarzyszy w charakterze opiekunów uczniom uczącym się w klasach integracyjnych. Nauka ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej wymaga przy tym stworzenia odpowiednich warunków w szkole w jego miejscu zamieszkania, współpracy przy stworzeniu planów pomocy pedagogicznej oraz nadania odpowiedniej formy zajęciom lekcyjnym, w których

uczestniczą wspólnie uczniowie zdrowi i z niedosłuchem. Nauczyciele w szkołach ogólnych potrzebują wskazówek, które pozwolą im zrozumieć szczególną sytuację edukacji uczniów z niedosłuchem.

Szczególna pomoc pedagogiczna jest omawiana przez nauczycieli szkoły specjalnej oraz pedagogów danej placówki (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) podczas szkoleń na temat integracji. Wdrażaniem szczególnej pomocy pedagogicznej w szkołach ogólnodostępnych zajmują się w pierwszej kolejności nauczyciele pod kierownictwem opiekunów ze szkół specjalnych, włączeni zostają także rodzice uczniów z niedosłuchem.

## Zasadniczy problem nauczania dzieci i młodzieży z niedosłuchem stanowią **niewidoczne bariery**

### Bariera związana z różnym stanem rozwoju mowy

W porównaniu z uczniami zdrowymi, uczniowie z niedosłuchem uczący się w klasach integracyjnych, ze względu na swoją niepełnosprawność i pomimo intensywnej pomocy wdrożonej już we wczesnym dzieciństwie, dysponują bardzo zróżnicowanym zasobem słownictwa, dającym im jednak dość ograniczone możliwości prowadzenia rozmów i budowania złożonych konstrukcji zdaniowych. Nie zawsze rozumieją znane poniekąd powszechnie słowa i zwroty lub nie potrafią uchwycić ich znaczenia tak jak ich zdrowi rówieśnicy. Problemy ze słyszeniem i rozumieniem prowadzą zaś do deficytów informacyjnych niemal na wszystkich płaszczyznach. Ograniczone możliwości rozumienia mowy wpływają na naukę języka, objawiają się błędami syntaktycznymi i gramatycznymi w wypowiedziach uczniów z niedosłuchem. Elementem nauki języka jest korelacja pomiędzy bodźcem słuchowym a odpowiednim ułożeniem warg. Trudno więc w przypadku uczniów z niedosłuchem uniknąć nieporozumień czy problemów w komunikacji. Może to z kolei prowadzić do ich izolacji i niepełnego uczestnictwa z życiu szkolnym. Dlatego podczas lekcji należy zwracać szczególną uwagę, by budować krótkie zdania, wyraźnie je wypowiadać oraz dodatkowo wizualizować ważniejsze treści lekcji.

### Bariera „ograniczonej energii”

46 Stała i wręcz nadmierna koncentracja na nauce języka i jego produkcji pochłania ogromną ilość energii, jaką dysponuje każdy z nas. Jednak uczniowie z niedosłuchem nie są w stanie sprostać tak wielkiemu wysiłkowi. Szybciej się męczą i potrzebują częstszych przerw. Należy zatem dążyć do rozsądnego podziału zajęć na części bardziej i mniej absorbujące i uwzględnić przy tym dłuższy czas na realizację zadań lekcyjnych.

### Bariera transmisji

Zakres możliwości ludzkiego słuchu jest większy niż nam się zdaje.

W przypadku uczniów z niedosłuchem problem stanowi na przykład nieumiejętność rozróżniania poszczególnych dźwięków, prowadząca do mylenia głosek i uniemożliwiająca wdrażanie niektórych metod nauki czytania czy nauczania w ogóle. Brak umiejętności redukcji szumów usznych powoduje niesłyszenie pewnych sygnałów językowych oraz ograniczenie pamięci słuchowej. Wpływa to niekorzystnie na budowanie dłuższych zdań. Dlatego wszelkie polecenia należy przekazywać uczniom pisemnie.

### Zmiana warunków nauki umożliwia uczestnictwo uczniów z niedosłuchem w zajęciach lekcyjnych w szkole ogólnodostępnej

#### Odpowiednia aparatura słuchowa

Uczniowie z niedosłuchem noszą sprawnie działające aparaty słuchowe (na obu uszach) lub implanty ślimakowe, które nie zastępują jednak naturalnej umiejętności słyszenia. Przekazywane przez nie bodźce dźwiękowe są nieco inne. Uczniowie z niedosłuchem słyszą dźwięki, muzykę, mowę i potrafią rozpoznać, kiedy kończy się dane ćwiczenie. Aparatury słuchowe wzmacniają przy tym wszystkie dźwięki i często trudno odróżnić zakłócenia od celowych sygnałów. Dlatego na potrzeby zajęć lekcyjnych otrzymują dodatkową aparaturę z nadajnikiem i odbiornikiem. Osoba mówiąca mówi do mikrofonu i dzięki słuchawkom może być słyszana nawet z dużej odległości. Dzięki dodatkowej aparaturze zakłócenia zostają zredukowane o ok. 20 decybeli. Użycie dodatkowego sprzętu zaleca się podczas rozmów, słuchania poleceń dotyczących zajęć kierowanych do całej klasy, podczas prezentacji i wykładów.

#### Usytuowanie miejsca dla ucznia z niedosłuchem

Aby uczeń z niedosłuchem miał dobry widok na twarze i usta innych uczniów, powinien siedzieć z przodu, bokiem, plecami do okna. Wszystkie ważne informacje powinny do niego docierać z bliska. Krzesło obrotowe ułatwi mu przy tym kierowanie się w stronę nauczyciela lub uczniów.

#### Atmosfera w klasie

Spokojną atmosferę pracy można osiągnąć wprowadzając odpowiednią dyscyplinę pracy i rozmów, na przykład uczeń, który właśnie zabiera głos, powinien podawać swoje nazwisko, należy też powtarzać odpowiedzi i mówić pojedynczo. „Atmosfera słuchania” pozwoli skupić uwagę wszystkich uczniów. Warto także przy pomocy konkretnych pytań regularnie sprawdzać i upewniać się, czy uczeń z niedosłuchem nadąża za tokiem zajęć.

#### Dalsze warunki

Dalsze wskazówki: włączać światło poprawiając w ten sposób widoczność w klasie; uczniowie udzielając odpowiedzi powinni mówić do mikrofonu; wykorzystywać urządzenia tech-

niczne umożliwiające wizualizację treści lekcyjnych; redukować możliwie jak najwięcej dźwięków postronnych.

### Zmiana **formy zajęć lekcyjnych** uwzględniająca **indywidualną sytuację** ucznia z niedosłuchem.

Podczas zajęć przedmiotowych należy na każdej lekcji uwzględniać indywidualne możliwości ucznia z niedosłuchem. Usystematyzowanie materiału na początku roku szkolnego zapewnia przejrzystość dalszej nauki, ponieważ ułatwi właściwie przyporządkowanie treści do danego przedmiotu. Rozumienie ułatwią także wprowadzenie przejrzystego podziału pojęć z danych przedmiotów na pojęcia nadrzędne i podrzędne. Wszystkie istotne fakty powinny być uwypuklane i zaznaczane w książkach kolorowym markerem.

Niestety, z powodu niedostatecznej ilości czasu nie wszystkie fragmenty zajęć mogą zostać ponownie indywidualnie wyjaśnione uczniowi z niedosłuchem. Dlatego przyda mu się sprawny sąsiad z ławki, który pomoże w przekazaniu mu treści, które do niego nie dotarły. Nauczyciele są odpowiedzialni za wszystkich uczniów jednakowo. Jednak niezbędne jest także skontrolowanie od czasu do czasu pracy ucznia niepełnosprawnego. W przypadku niezrozumienia treści zajęć ważne jest pisemne lub ustne poinformowanie o problemie, aby mógł on zostać rozwiązany w domu lub z terapeutą.

W przypadku pracy nad nowym tekstem, w celu jego zrozumienia, uczniowie z niedosłuchem powinni mieć zapewniony generalnie dłuższy czas oraz większą liczbą ćwiczeń. Informacja o tekście, nad którym będzie się pracować na lekcji, liczba stron albo kopia karty pracy powinna zostać przekazana odpowiednio wcześniej rodzicom ucznia. W ten sposób będzie on miał możliwość lepszego zrozumienia pojęć w nim zawartych, odnaleźć w nim związki przyczynowo-skutkowe oraz zrozumieć jego stylistykę.

Dzięki temu uczeń ma podwójny trening. Podczas zajęć nie jest bowiem konfrontowany z zupełnie nowymi treściami, ponieważ może się już wcześniej odpowiednio przygotować, przez co zyskuje także możliwość aktywnej pracy na lekcji.

Praca z tekstem powinna przebiegać etapami, które można także powtarzać.

- Przeczytanie tekstu w całości.
- Odniesienie się do ilustracji.
- Opracowanie poszczególnych akapitów poprzez wyjaśnienie zawartych w nich pojęć i znaczenia czasowników oraz dobranie pasujących podtytułów.

- Odpowiedzi na pytania uczniów.
- W podsumowaniu pokazać poszczególne konteksty.

Ocena osiągnięć powinna uwzględniać problemy językowe ucznia z niedosłuchem. Sprawdzanie postępów powinno być zatem dostosowane do stopnia niepełnosprawności ucznia, szczególnie po zakończeniu danej partii materiału przy pomocy sprawdzianów i odpowiednio zmodyfikowanych pytań.

W planowaniu indywidualnych kroków rozwoju ucznia z niedosłuchem wykraczającym poza ogólne wskazówki dotyczące nauczania, plan wsparcia pedagogicznego dokumentuje aktualną sytuację ucznia oraz zawiera wszystkie informacje dotyczące indywidualnego



wsparcia. W ten sposób powstaje zapis przebiegu procesu nauczania oraz postępów w nauce. Uczeń z niedosłuchem otrzymuje informację zwrotną.

Przykładowy plan wsparcia

Liceum	2012/2013	B.	Tim
Szkoła	Rok szkolny	Nazwisko	Imię
Słyszenie		01.02.2012	01.07.2012
Obszar wsparcia		Okres wsparcia	
Pani B.	Pani D.		
Wychowawca	Nauczyciel specjalny		

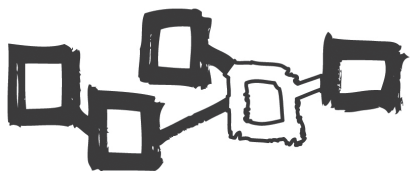
	Sytuacja wyjściowa	Cele wsparcia	Wdrożone działania	Kontrola sprzedaży	Wdrożone <u>nowe</u> działania
Samodzielność	niekompletne notatki	Optimalizacja prowadzenia zeszytu	Wprowadzenie spisu treści	Kto sprawuje kontrolę, kiedy, z jakich przedmiotów?	
		Notatki Tima są kompletne i czytelne	Uporządkować, ponumerować, uzupełnić dodatkowe notatki	<u>Odpowiedzialni:</u> Nauczyciel przedmiotowy Nauczyciel integracji Tim	Tim otrzymuje konkretne zadanie.

Powyższy formularz stosuje się w całej Saksonii, pozwala on przedstawić wszystkie etapy indywidualnego wsparcia pedagogicznego. Ten sam rodzaj niepełnosprawności słuchowej nie musi przy tym wcale prowadzić do tylko jednego rodzaju pomocy.

Cele i treść nauczania są wdrażane zgodnie z planami nauczania. Modyfikacje mogą dotyczyć treści. Wybierając treści poszczególnych przedmiotów nauczyciele powinni sięgnąć po tematy związane ze słyszeniem i niedosłuchem, by w ten sposób zainteresować tą problematyką wszystkich uczniów dając równocześnie uczniom z niedosłuchem możliwość aktywnego podejścia do swojej niepełnosprawności.

Nauczyciele i pozostali uczniowie z klasy integracyjnej na przestrzeni kilku lat wspólnej nauki uczą się rozumieć, że uszczerbek na zdrowiu może mieć także pozytywne aspekty. Z jednej strony uczniowie widzą, w jak oczywisty sposób stawia się czoła owym szczególnym trudnościom i wyzwaniom związanym z niepełnosprawnością i mogą ze swoich obserwacji wyciągać indywidualne wnioski. Nikt nie jest doskonały. Z drugiej zaś strony nauczyciele uświadamiają sobie, że, aby uczeń z niedosłuchem skorzystał z ich zajęć, muszą się dużo rzetelniej przygotowywać.

Uczeń z niedosłuchem nie stanowi więc żadnego obciążenia dla żadnej klasy. Integracja pozwala na bardziej otwarte podejście do zajęć lekcyjnych, ukierunkowanie ich na uczniów i ich rozwój – w ten sposób bardzo zyskują one na jakości. To wielka szansa dla wszystkich.



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**



Unia Europejska. Europejski Fundusz Rozwoju  
Regionalnego: Inwestujemy w waszą przyszłość/  
Europäische Union. Europäischer Fonds für  
regionale Entwicklung: Investition in Ihre Zukunft



**DOLNY  
ŚLĄSK**



Fundacja „Promyk Słońca”

Projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Polska – Saksonia 2007-2013 / Das Projekt finanziert aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung im Rahmen des Operationellen Programms der grenzübergreifenden Zusammenarbeit Sachsen - Polen 2007-2013

DAS MARSCHALLAMT DER NIEDERSCHLESISCHEN WOIWODSCHAFT  
ABTEILUNG FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

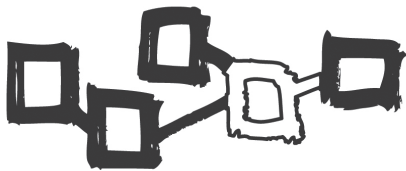
und

DIE GESELLSCHAFT „FRAUEN AUF DEM WEG NACH EUROPA E.V.”

gemeinsam mit DER STIFTUNG „PROMYK SŁOŃCA”

mit dem SÄCHSISCHES BILDUNGSINSTITUT

laden hiermit zu einer Tagung ein



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

Hotel Jan Voigtsdorf, 1-2 März 2012



Fundacja „Promyk Słońca”

# KONFERENZPROGRAMM

Hotel Jan Voigtsdorf, 1-2 März 2012

I Session	11.00 - 11.20	Begrüßung	Radosław Mołoń Vicemarschall der Wojewodchaft Niederschlesien
	<b>Vortrag 1</b> 11.20 – 11.40	Nur gemeinsam voll leistungsstark – Projektzusammenfassung	Andrzej Mańkowski Direktor der Abteilung für Menschen mit Behinderungen, Marschallamt der Woiwodschaft Niederschlesien
	<b>Vortrag 2</b> 11.40 – 12.20	<i>Nur gemeinsam voll leistungsstark – Schulvorführung: - Irren gibt es nicht... - Theatervorführung - Schüler für die Menschen mit Behinderungen</i>	Bożena Kruszyńska Schulzentrum mit integrativem Bereich in Wałbrzych
	<b>Vortrag 3</b> 12.20 – 12.40	<i>Nur gemeinsam voll leistungsstark– Schulvorführung : - Welt ohne Barrieren . Debatte über die Situation der Menschen mit Behinderungen in Nieder- schlesien</i>	Marta Kobza Grundsule in Zbylutow
	12.40 – 12.50	Diskussionsforum	
	12.50 – 13.50	Mittagspause	
II Session	<b>Vortrag 4</b> 13.50 – 14.10	<i>Aktionsforschung in Lehrer täglichen Praxis</i>	Dr. Rozalia Ligus Niederschlesische Hochschule
	<b>Vortrag 5</b> 14.10 – 14.30	<i>Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im inklusiven Unterricht</i>  <i>Schüler mit Lernbehinderungen – oder was behindert Lernen?</i>	Philip Knorr Autismuszentrum Oberlausitz (Bautzen)  Bettina Trogisch Sächsisches Bildungsinstitut

	<b>Vortrag 6</b> 14.30 – 14.50	<i>Hörgeschädigte Schüler in allgemeinbildenden Schulen/Regelschulen – eine Selbstverständlichkeit?</i>	Cornelia Danneberg Sächsisches Bildungsinstitut
	14.50 – 15.00	Diskussionsforum	
Workshops	09.45 – 10.30 15.10 – 15.55	<i>Aufmerksamkeitstechniken, Visualisierung - Aufmerksamkeit als neue Qualität in der Arbeit mit Kinder und in der persönlichen Entwicklung</i>	Wielisława Wasylew-Zwierz,
		<i>Polisensorische Lehre bei der Ausbildung eines Kindes mit Behinderungen</i>	Monika Abraszewska
		<i>Besser oder schlechter (werden)? Erziehungsstunde mit dem Klassenteam</i>	Maria Wojna
		<i>Wieso muss ich wieder nachgeben? Erziehungsstunde mit dem Klassenteam</i>	Kinga Truś
		<i>Wie geht es weiter? - Erfahrungsaustausch und Möglichkeiten der Aktivitätsfortsetzung nach dem Projektabschluss "Nur gemeinsam voll leistungsstark"</i>	Hanna Darian

# Nur gemeinsam voll leistungsstark – Projektfazit

Andrzej Mańkowski

*Direktor der Abteilung für Behinderte  
Marschallamt der Woiwodschaft Niederschlesien*

Über die Hälfte der Personen mit Behinderung hat keinen Grundschulabschluss. Nur 5 % der Behinderten besucht ein Studium. Fast 85 % der Personen mit Behinderung im arbeitsfähigen Alter bleibt nicht berufstätig. Jede vierte Familie, in der eine Person mit Behinderung lebt, ist von Armut bedroht.

Die Personen mit Behinderung sind nicht dümmer als der Rest der Gesellschaft, sie sind weder weniger sensibel, noch weniger ehrgeizig und noch weniger aktiv als die anderen. Trotzdem werden sie ebenso gesehen. Die stereotype Betrachtungsweise der Behinderten als unterschiedliche, schlechtere, unselbständige Personen, die bloß Forderungen erheben, baut eine reale Barriere, die von keinerlei Rechtsvorschriften gebrochen werden kann. Es gibt viele Gesetze und Verordnungen, die die Integration der Behinderten erleichtern sollen, doch ohne Hilfe und richtiges Engagement der unmittelbaren Umgebung bleiben sie nur ein totes Recht. Die Personen mit Behinderung leben immer noch am Rande des Soziallebens. Um diese Situation zu ändern, hat der Marschallamt der Woiwodschaft Niederschlesien vor vier Jahren das Projekt *Animatory Społeczni (Sozialanimateure)* gestartet und später das Projekt *Integracja od przedszkola (Integration ab Kindergarten)* mitfinanziert. Anliegen der beiden Projekte war die Umwelt, in der die Behinderte leben, zu engagieren. Beim Projekt *Sozialanimateure* wurden die jungen Menschen zu Leader der nächsten Umgebung, die aktiv für die Verbesserung des Lebens der Behinderten gearbeitet haben. Das Programm *Integration ab Kindergarten* war an die Lehrkräfte in Kindergärten gerichtet. Sein Ziel war, die verschiedenen Weisen über die Behinderung zu lernen, vorzustellen. Beide Projekte sollten ein freundliches Klima für Integrationsthemen schaffen und beide haben ihre Aufgaben erfüllt.

Bei dem Projekt *Nur gemeinsam voll leistungsstark* haben wir die besten Erfahrungen der beiden früheren Projekte genutzt. Zielpersonen waren diesmal die Lehrer und Schüler. Unser Anliegen war, die Kinder und Jugendliche auf die Gegenwart der Behinderten in ihrer nächsten Umgebung sensibel zu machen. Das Projekt war ein weiterer Schritt bei der

Schaffung einer freundlichen Atmosphäre um die Personen mit Behinderung. Indem wir frühere Erfahrungen nutzten, wollten wir die jüngeren Bewohner unserer Region, die Kinder in Kindergärten und die Schüler in Grund- und Mittelschulen, mit unserer Projektidee bekanntmachen. Das Projekt wurde von der Abteilung für Behinderte in dem Marschallamt der Woiwodschaft Niederschlesien in Zusammenarbeit mit dem Verein Frauen auf dem Weg nach Europa durchgeführt. Die meiste Projektarbeit hat sich aber in den Schulen abgespielt und die meiste Anstrengung haben die beteiligten Lehrer und Lehrerinnen geleistet. Am Anfang haben wir zwar gefürchtet, ob es uns gelingt die Lehrkräfte zur Einführung der Behinderungsthemen in Unterricht zu überzeugen. Unsere Idee wurde jedoch mit einem hervorragenden Wiederhall begrüßt. Das Engagement und die Kreativität der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer haben unsere kühnsten Erwartungen übertroffen. Wir haben uns noch einmal überzeugt, welch ein großes Potential in den Menschen steckt und wie wenig reicht, damit die Menschen ihre Umwelt zugunsten der anderen ändern wollen. Die Aktionen, deren Anregungen während der Projekt Workshops entstanden, haben einen gewaltigen Ansturm von Ideen und Mini-Projekte ausgelöst. Den von einzelnen Schulen ergriffene Aktivitäten folgte die gemeinsame Zusammenarbeit mit anderen Schulen und insbesondere mit der lokalen Umgebung. Die Arbeit, die von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrer während des Unterrichts und in der Freizeit geleistet wurde, hat die Kinder auf die Anwesenheit der Personen mit Behinderung in ihrer nächsten Umgebung geöffnet und ihr besseres Verständnis und ihre Akzeptanz für die Unterschiedlichkeit der Probleme von Behinderten ermöglicht. Die unbehinderten Schüler haben entdeckt, dass um sie herum auch ihre behinderte Peers leben, und dass sie einen aktiven Einfluss auf ihre soziale Umgebung haben können. Die Öffnung auf die Probleme der anderen kann die Bildung einer verantwortungsbewussten Haltung veranlassen, die im weiteren Zusammenhang zur Entstehung und Verbesserung einer bürgerlichen Gesellschaft beiträgt. Das lässt hoffen, dass diese Kinder auch im erwachsenen Leben, bereits als Ärzte, Architekten, Politiker, Eltern, die Bedürfnisse der anderen Menschen, darunter auch deren mit Behinderung, berücksichtigen werden.

Am Projekt nahmen ca. 400 Lehrerinnen und Lehrer, 20 Fachberater im Bereich Bildung sowie die Schüler aus 127 Schulen aus Niederschlesien und aus Sachsen teil. Die beteiligten Lehrer haben an 3 Runden der zweitägigen Workshops teilgenommen, die von ausgezeichneten Spezialistinnen von der Stiftung Promyk Słońca geführt wurden.

Das Projekt wurde aus Mitteln der Woiwodschaft Niederschlesien und des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung im Rahmen des Operationellen Programms der grenzübergreifenden Zusammenarbeit Sachsen - Polen 2007-2013 finanziert.

# Nur gemeinsam voll leistungsstark – Präsentationen der Schulen Es ist unmöglich, sich zu irren... – Theateraufführung Schüler engagieren sich für Behinderte

Bożena Kruszyńska

*Schulverband mit Integrationsklassen in Wałbrzych (Waldenburg)*

Niemand wird als toleranter Mensch geboren, wir lernen unser ganzes Leben lang, tolerant zu sein. Je früher man beginnt einem jungen Menschen den erwünschten Umgang mit Andersartigkeit beizubringen, desto eher wird er sich in der Zukunft Anderen gegenüber respektvoll und verständnisvoll verhalten können. Als Lehrer haben die Aufgabe und die Pflicht, unseren „gesunden“ Schülern eine tolerante Einstellung gegenüber Behinderungen beizubringen und gleichzeitig den behinderten Schülern das Gefühl zu geben, wertvoll und wichtig zu sein.

Der Schulverband mit Integrationsklassen in Wałbrzych, dessen Direktorin ich bin, besteht seit 18 Jahren. Seit dieser Zeit war und ist unser Ziel, unseren Schülern Toleranz und Akzeptanz für die Andersartigkeit des anderen Menschen zu vermitteln, aber auch Achtung für ihn, seine Erfolge und sein Vorhaben. Unsere Schüler lernen, dass nicht alle Menschen identisch sind, was nicht bedeutet, dass einige besser und andere schlechter sind, dass alle dieselben Rechte haben, auch wenn sie andere Möglichkeiten haben.

Wir bringen unseren Schülern nicht nur Sensibilität, sondern auch einen natürlichen, selbstverständlichen Umgang mit Behinderten; wir zeigen ihnen, wie man mit Behinderten zusammenleben und kommunizieren kann, wie man ihnen „klug“, also konstruktiv und ohne Mitleid helfen kann.

Zugleich wollen wir ihnen bewusst machen, dass nicht nur „gesunde“ Menschen etwas Gutes für die Behinderten tun können, sondern dass auch die Behinderten etwas Gutes für die „Gesunden“ tun können.

Unser Anspruch ist es, unseren Schülern Werte wie Hilfs- und Einsatzbereitschaft, Solidarität, Verständnis und Verantwortung für den anderen Menschen zu vermitteln. Un-



sere Absolventen sollen eine „barrierefreie“ Gesellschaft mitgestalten und in einer Welt leben können, in der jeder Mensch anders ist.

Für unsere Teilnahme an dem Projekt „Nur gemeinsam voll leistungsstark“ spricht auch die Tatsache, dass wir ständig auf der Suche nach neuen Lösungen sind, dass wir uns permanent neues Wissen aneignen, aus den Erfahrungen anderer lernen, um unsere erzieherische Mission auf bestmögliche Weise zu erfüllen.

Während der Vorbereitung auf die nächsten Treffen im Schloss in Kliczków (Klitschdorf) haben wir in unserem lokalen Umfeld die Probleme, mit denen behinderte Personen dort zu schaffen haben, eingehend untersucht. Unser Aktivitäten gehen somit über das unmittelbare Umfeld unserer Schule weit hinaus: wir haben Kontakte mit uns früher unbekanntem Vereinen und Institutionen, die sich für Behinderte einsetzen, aufgebaut, wir haben großartige und interessante Menschen kennengelernt, haben neue Freundschaften geschlossen.

Der Erfahrungsaustausch und die Aneignung neuer Fähigkeiten während der Projektlaufzeit haben zu vielen Aktivitäten und Initiativen geführt, die, wie ich hoffe, an unserer Schule zu neuen Traditionen werden. Davon werden Ihnen nun Schülerinnen unseres Gymnasiums, die an dem Projekt „Nur gemeinsam voll leistungsstark“ teilgenommen haben, berichten. Davor jedoch möchte ich Sie zu einer Theateraufführung der Schüler-Theatergruppe „Bez komentarza“ unter der Regie von Frau Sylwia Aftyka-Łoda einladen. Dieses Stück wurde während der von uns und der Stiftung „Płomyk Słońca“ organisierten Tage der Integration im Dezember 2011 aufgeführt.



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

# Welt ohne Barrieren. Debatte über die Situation der Menschen mit Behinderungen in Niederschlesien

Marta Kobza

*Direktorin der Grundschule in Zbylutów (Deutmannsdorf)*

**Zbylutów (Deutmannsdorf)** ist ein kleines Dorf im Kreis Lwówek Śląski. Zu unserer Schule in Zbylutów gehen 97 Schüler aus den umliegenden Dörfern und 57 zu der Schulfiliale in Włodzice Wielkie. Wir sind eine kleine Dorfschule, aber wir machen große, wundere Sachen. Wir sind eine Schule des 21. Jahrhunderts, offen und innovativ. Unsere Schule ist eine Schule mit großer Geschichte, eine hübsche, bunte und sichere Schule. Eine Schule, die auf die Umwelt und Veränderungen offen ist. Hier sind wir ständig auf der Suche nach etwas, hier schaffen wir neue Sachen und erleben viele Abenteuer, hier lesen wir zusammen und lassen unserer Fantasie freien Lauf, hier spielen wir und entwickeln unsere Fähigkeiten. Wir lernen zusammen zu sein und vor allem wie man sein Herz öffnet.

In unserer Schule überzeugen wir jeden einzelnen Schüler, ein MENSCH (wollen und können) zu sein. \_

Daher führen wir auch seit zwei Jahren Bildungsprojekte durch, deren Ziel es ist, eine freundliche und von Vorurteilen freie Verhaltensweise behinderten Menschen gegenüber zu entwickeln. Außerdem vermitteln mir auf diese Art und Weise unseren Schülern, dass behinderte Person vollwertige Gesellschaftsmitglieder sind.

Falls wir etwas verändern wollen, falls wir uns auf die behinderten Menschen öffnen wollen, dann muss die Schule, der Kindergarten der am besten dafür vorbereitete Ort sein.

**Wir müssen lehren, wie man den anderen Menschen lernen kann.**

58

**”SIE sind doch, so wie wir, so wie wir; da sie einen anderen Körper haben, bedeutet es nicht, dass sie eine andere Seele oder ein anderes Herz haben”.**

*Adrian Moskalow, 4. Klasse der Grundschule in Zbylutów*

Die Kinder wissen das ganz genau, es sind wir Erwachsene, die die größten Barrieren errichten. Deswegen ist es am schwierigsten uns zu überzeugen und uns zu verändern.

Jedoch nicht, weil wir es nicht wollen, sondern weil wir oft nicht wissen, wie man das tun könnte oder da wir ganz einfach Angst davor haben. Die Lehrer in der Grundschule in Zbylutów haben diese Prüfung mit einer 1. bestanden. Am Anfang gab es Angst, manchmal sogar Entsetzen, jedoch dann am Ende des Projekts große Freude, dass wir es geschafft haben, dass es möglich war, das es sich gelohnt hat. Die Verhaltensweisen unserer Schüler, die Gespräche mit ihnen, ihre klugen und reifen Überlegungen, sowie die wunderschönen Treffen mit den Behinderten haben uns gezeigt und bewusst gemacht, dass es sich lohnt darüber zu sprechen, dass man es sogar tun muss und dass SIE zuhören wollen.

**Um die Probleme der Behinderten zu verstehen, muss man sie zuerst erkennen.**

**Um mit den Barrieren, sowohl den sichtbaren, wie auch den, die tief in den Menschen stecken, kämpfen zu können, müssen sie zuerst genannt werden.**

**Um Verbündete in dieser Aktion zu finden, muss man sie zuerst suchen.**

Das erste Projekt „Behinderte sind unter uns“ haben wir im September 2010 gestartet. Unsere Tätigkeit im Rahmen dieses Engagements wurden dann mit dem von der Stiftung „Płomyk Słońca“ organisierten Projekt „Ein behinderter Schüler in einer allgemein zugänglichen Schule – Aufbau eines Hilfs- und Unterstützungssystems“ fortgesetzt, wie auch dem Projekt "Nur gemeinsam voll leistungsstark“, das wiederum von dem Amt des Woiwodschaftsmarschalls Niederschlesien vorbereitet wurde. Dank der Teilnahme an den unterschiedlichen Projektmaßnahmen haben wir angefangen behinderte Personen, sowie deren Probleme wahrzunehmen. Es wurde uns bewusst, dass die Probleme dieser Gruppe oft am Rande gelassen oder überhaupt sowohl von den Behörden, wie auch der Mehrheit der Gesellschaft ausgelassen werden. Wir haben also angefangen Fragen zu stellen:

**Haben heutzutage alle Menschen den gleichen Zugang zu unterschiedlichen Institutionen? Wie sieht die Situation der behinderten Personen in unserem Kreis aus? Behinderte, sind sie anders oder so wie wir?**

So entstand die Idee zu unserem nächsten Projekt „Eine barrierefreie Welt“. Wir haben uns vorgenommen nach Antworten auf die uns beschäftigenden Fragen zu suchen: Unser Ziel war es zu untersuchen, auf welche Art und Weise die Probleme der behinderten Personen im Kreis Lwówek Śląski gelöst werden.

Dafür haben wir fünf Städte ausgesucht: Lwówek Śląski (*Löwenberg in Schlesien*), Gryfów Śląski (*Greiffenberg*), Wleń (*Lähn*), Mirsk (*Friedeberg am Queis*), Lubomierz (*Liebethal*). Untersucht wurden folgende Bereiche:

- öffentliche Institutionen,
- medizinische Fürsorge ,
- Kultur, Wissenschaft, Sport,
- Infrastruktur,
- Arbeitsmarkt.

Bei den Untersuchungen haben wir uns auf den Fragen konzentriert, deren Ziel es war, die Wirksamkeit und Effektivität der Handlungen in Bezug auf die Lösung von Probleme-

men, mit denen behinderte Personen zu schaffen haben, im Kreis Lwówek Śląski zu prüfen. Die gestellten Fragen wurden zur Grundlage für eine Qualitätsanalyse der gewonnenen Informationen: Der Analyse und Interpretation von Qualitätsergebnissen unterlagen folgende Fragen:

- Wie bewerten die Befragten die unternommenen Handlungen in den jeweiligen Bereichen?
- Welche von den im Kreis unternommenen Handlungen haben messbare Ergebnisse gebracht?
- In welchen Bereichen braucht man noch Unterstützung und wo sollen Veränderungen einführen werden?
- Welche Faktoren haben Einfluss auf die Organisation der Unterstützung für die behinderten Personen?

Wir haben in sechs Teams gearbeitet, jedes Team hatte die Aufgabe eine von den Städten des Kreises Lwówek Śląski, in denen wir nach Informationen für unseren Bericht gesucht haben, zu besuchen. Wir haben Interviews durchgeführt, sowie eine Foto-, Film- und schriftliche Dokumentation gemacht. Der nächste Schritt war dann die Bearbeitung der gesammelten Informationen, wie auch die Erstellung eines Modells mit den barrierefreien Dörfern und Städten – so wie es sich die Schüler ausgedacht haben. Den Höhepunkt unserer Aktionen haben mir dann mit einer Podiumsdiskussion erreicht, in der der Landrat und die Ratsmitglieder des Kreises Lwówek Śląski, der Leiter des Familienhilfezentrums für Kreis Lwówek Śląski, Geschäftsführer der Stiftung „Plakowice“ und unsere Freunde von der Werkstatttherapie in Lwówek Śląski, teilgenommen haben.

Bei der Projektdurchführung sind wir enormer Sympathie, Freundlichkeit und großem Interesse begegnet, sowohl seitens der Beamten des Landratsamtes, der Bürgermeister, Leiter der Selbstverwaltungseinrichtungen, Vertreter der öffentlichen und privaten Institutionen, als auch der Kreiseinwohner. Wir haben gefühlt, dass man uns ernst nimmt und es hat uns in der Überzeugung bestärkt, dass das von uns angesprochene Thema wichtig ist und dass auch wir darüber sprechen können und Recht haben das zu tun.

Wir haben nicht über soziale und bürgerschaftliche Kompetenzen gelernt, wir haben sie in der Praxis entwickelt. Wir haben mehrmals Unterstützung bekommen und vielen von unseren Gesprächspartnern wurde es erst während der Treffen mit uns bewusst, dass man oft die Probleme der behinderten Personen vergisst und dass man die Schwierigkeiten mit denen sie tagtäglich zu schaffen haben nicht wahrnimmt.

**Der von uns erstellte Bericht "Eine barrierefrei Welt" ist das Ergebnis unserer Handlungen, die wir von September 2011 bis Januar 2012 unternommen haben.** Es ist ein Bericht, in dem die Lage der behinderten Personen im Kreis Lwówek Śląski dargestellt wird. Als Forscher haben wir versucht genau und tiefgründig alle ausgewählten Bereiche zu untersuchen; wir versuchten unterstützungs- und veränderungsbedürftige Bereiche zu nennen, wie auch diejenigen, die messbare Ergebnisse aufweisen.

**Die Analyse der während der Untersuchungen und der Podiumsdiskussion gesammelten Informationen hat es möglich gemacht, die Hauptrichtungen zu nennen, in den man messbare Ergebnisse erreichen kann. Dies betrifft die Schaffung von Bedingungen in denen den behinderte Personen eine gleichberechtigte Teilnahme am sozialen Leben im Kreis Lwówek Śląski gewährleistet werden kann.**

- Durchführung von EU-Projekten
- Rehabilitation im Rahmen der Werkstatttherapie
- Finanzielle Unterstützung für die Renovierung von Wohnungen
- Finanzielle Unterstützung seitens des Familienhilfezentrums für Kreis Lwówek Śląski
- Finanzielle Unterstützung seitens des Kreisarbeitsamstes für die Schaffung neuer Arbeitsplätze
- Schulungen und berufliche Umschulungen
- Finanzielle Unterstützung seitens des Kreises für die Renovierung der Fürsorge- und Erziehungseinrichtungen
- Finanzielle Unterstützung aus den Mitteln des Staatlichen Fonds für Rehabilitation von behinderten Menschen und der Gemeindebudgets für den Kauf von orthopädischen Hilfsmitteln und Fahrzeugen zur Beförderung von behinderten Personen.

Mit der Sozialarbeit beschäftigen sich auf dem Gebiet unseres Kreises folgende Einrichtungen: fünf Sozialhilfestellen auf der Ebene der Gemeinde-Stadt-Verwaltung, in denen qualifizierte Sozialmitarbeiter tätig sind, das Familienhilfezentrum für Kreis Lwówek Śląsku und zwei Sozialhilfeshäuser, die sich mit der institutionellen Hilfe für chronisch kranke, behinderte und arme Menschen beschäftigen.

Das Familienhilfezentrum für Kreis Lwówek Śląski hat eine enge Zusammenarbeit mit Selbstverwaltungsinstitutionen und NGOs aufgenommen, die sich auf dem Gebiet des Kreises mit der Sozialarbeit beschäftigen. Zusammen werden sie ein Hilfeprogramm für behinderte Personen im gesamten Kreis erarbeiten.

Im Jahre 2007 wurden in Lwówek Śląski für arbeitsunfähige behinderte Personen eine Werkstatttherapie CARITAS ins Leben gerufen. Es ist eine Tageseinrichtung, in der verschiedene Einheiten von Montag bis Freitag angeboten werden. An den Therapie- und Rehabilitationseinheiten nehmen 30 Personen mit leichter und starker Behinderung teil. Im Kreis Lwówek Śląski gibt es jedoch mehreren Personen, die ein Behindertengutachten haben und die gerne an solchen Einheiten teilnehmen würden. Leider ist die Zahl der an der Werkstatt teilnehmenden Personen begrenzt und die Zahl der Wartenden hoch.

Das Hauptziel dieser Werkstatttherapie ist es die Teilnehmer auf eine Arbeitseinstellung vorzubereiten in dem bei ihnen verschiedene berufliche und soziale Kompetenzen entwickelt, ihr Selbstbewusstsein, ihre psycho-physische Leistungsfähigkeiten, sowie Fähigkeiten zur Bewältigung alltäglicher Tätigkeiten gestärkt werden. Das Erlangen der oben genannten Fähigkeiten soll in der Zukunft dazu führen, dass die behinderten Personen, die von dieser Art beruflicher und sozialer Aktivität profitieren, eine Arbeitsstelle finden.

Leider, wie wir es von dem Leiter dieser Werkstatttherapie erfahren haben, hat seit ihrer Gründung nur eine teilnehmende Person eine Beschäftigung gefunden.

Auf dem Gebiet des Kreises Lwówek Śląski ist ebenfalls die Stiftung „Płakowice” stark präsent. Sie versucht finanzielle Mittel für ihre unterstützende Tätigkeit zugunsten der Schüler der Bildungs- und Ehrziehungseinrichtungen in Lwówek Śląski zu beschaffen. Sie beschäftigt sich mit dem Kauf von Rehabilitationsgeräten, Kleidern, Schuhen, Wohnungsausstattungen und der Organisation des Festivals Junger Theaterausdrucksformen für behinderte Personen.

**Die folgende Infrastruktur sollte jedoch verbessert und die folgenden architektonischen Barrieren beseitigt werden:**

- Senkung der Bordsteinkanten
- breitere Eingangstüren
- Hörsignalanlagen an den Fußgängerübergängen
- Zugang zu den Gebäuden der öffentlichen Institutionen – Ämtern, Schulen, Kulturinstitutionen
  - behindertengerechte Toiletten
  - behindertengerechte Aufzüge
  - Zufahrtswege für Behinderte

**Der Arbeitsmarkt stellt ebenfalls ein Bereich dar, der Unterstützung und Veränderungen benötigt.** Die behinderten Personen haben mehrmals hervorgehoben, dass die Möglichkeit einer Beschäftigung für sie sehr wichtig ist. Leider hält sich deren berufliche Aktivität stets auf dem gleichen niedrigen Niveau, zudem bleibt die Mehrheit dieser Personen beruflich passiv. Außerdem befindet sich die Mehrzahl der behinderten Personen, sowie die Familien, in denen Behinderte leben, in schwierigen materiellen Situationen und werden sozial ausgegrenzt. Es ist für sie viel schwieriger den Zugang zur Bildung, sozialen Leistungen, öffentlichen Verkehrsmitteln und Aktivierungsmaßnahmen zu erreichen. Das Potenzial und die Möglichkeiten dieser Personen werden oftmals nicht genutzt.

Die „medizinische Fürsorge” wurde sowohl von den Befragten, wie auch den für die Analysen und Auswertung der Handlungen Verantwortlichen am besten bewertet; Argumente wurden ebenfalls genannt. Die Bereiche " öffentliche Institutionen" und „Kultur, Wissenschaft und Sport” wurden vergleichbar bewertet. Am schlechtesten wurden die Bereiche „Infrastruktur” und „Arbeitsmarkt” bewertet.

**Die von uns durchgeführten Untersuchungen haben gezeigt, dass keiner von den untersuchten Bereichen hundertprozentig behindertengerecht ist.**

Dank den im Rahmen des Projekts ‘Eine barrierefreie Welt’ unternommenen Handlungen haben wir Antworten auf die uns wichtigen Fragen gefunden.

**Wir wissen, dass heutzutage nicht alle Menschen den gleichen Zugang zu unterschiedlichen Institutionen haben.**

**Wir wissen, dass die Lage der behinderten Personen in unserem Kreis trotz vieler effektiver Maßnahmen immer noch verbessert werden muss um ihnen das Leben einfacher zu machen.**

**Wir wissen auch, dass die behinderten Personen so wie wir sind, dass sie lieben, Freunde haben und lachen wollen, sie wollen aber vor allem das Gefühl haben gebraucht zu werden.**

In den letzten Jahren konnten wir langsame Veränderungen in der Wahrnehmung der behinderten Menschen in unserem Land beobachten. Die Durchführung von mehreren Projekten, die Tätigkeiten verschiedener Institutionen, die Veränderungen in der Hilfsbereitschaft gegenüber behinderten Schülern, Konferenzen, Debatten, Podiumsdiskussionen, sowie das Engagement vieler Personen lassen uns glauben, dass wir zusammen es schaffen werden alle Barrieren und Hindernisse, sowohl die mentalen und finanziellen, wie auch die architektonischen zu überwinden.

Die Durchführung des Projekts „Eine barrierefreie Welt“ ist eine Zeit, die die Schüler einer kleinen Dorfschule in Zbylutów genutzt haben, um die Welt zum Besseren zu ändern. Die Erschaffung einer Vision „der barrierefreien Welt“ wird vielleicht verursachen, dass wir Handlungen auf unterschiedlichen sozialen Ebenen unternehmen werden, von der Veränderung der Einstellung gegenüber den Problemen der Behinderten bis zu einer einfachen aber doch sehr wertvollen Handreichung auf der Straße.

Jede Veränderung braucht Zeit, wir müssen uns aber bewusst werden, wie viel von uns, Erwachsenen, und insbesondere von uns, Lehrern, abhängt. **Wir können es mit unseren Handlungen verursachen, dass die Welt der Behinderten und die andere „unsere Welt“ zu einer gemeinsamen Welt werden.**

Die Schüler der Grundschule in Zbylutów erzählen wie man eine BARRIEREN-FREIE WELT schaffen kann – diese Aussagen stellen den größten Projektwert da.

*Barriere – ein inneres Hindernis. Es ist eine Blockade, die in dem Menschen drinnen steckt, die er selbst überwinden muss.*

*Eine Barriere für behinderte Personen stellen z.B. Treppen, gekrümmte Bordsteinkanten, keine Bordsteinkanten, Unverschämtheit der Menschen oder Mangel an Hilfsbereitschaft behinderten Menschen gegenüber dar.*

*Behinderte Personen hoffen, so wie auch wir, dass ihnen jemand in einer schwierigen Situation hilft, wir sollten ihnen also keine Bitten abschlagen, da es sich ergeben kann, dass wir eines Tages auch auf die Hilfe einer anderen Person angewiesen sein werden.*

*Wir können es mit Hilfe unserer Bemühungen verändern, so dass sich jeder auf der Welt gemocht und geliebt fühlen wird.*

*Einige Menschen wünschen sich sehr abreiten zu können – es wäre für sie das Beste was ihnen passieren kann. Wir könnten also behinderte Personen eine Arbeit geben, da sie doch auch irgendwelche Talente, Leidenschaften und Interessen haben können. Personen, die Hil-*

*fe leisten wollen, können wir z.B. einen Bürgersteig reparieren, einen Zufahrtweg bauen oder einen Aufzug installieren.*

*Eine barrierefreie Welt ist eine Welt, in der sich behinderte Personen so wie wir fühlen. Alle auf der Welt lieben andere Menschen und jeder Mensch weiß, dass er ein Teil dieser Welt ist.*

*Adam Główka i Tomek Wawrykiewicz, 6. Klasse*

*Barriere – was bedeutet es für mich?*

*Meiner Meinung nach, es ist ein Hindernis, das wir in unserem Inneren aufgestellt haben oder etwas was uns von der äußeren Welt aufgezwungen wird, wenn wir z.B. uns mit jemandem anfreunden wollen aber gleichzeitig Angst haben weggestoßen zu werden, dann ersten wir für uns selbst eine Barriere. Die Gemeinde und der Stadt zwingen uns ebenfalls Barrieren zu errichten und die meisten Barrieren sind dann für die Behinderten, da es in den Wohngebäuden oft keine Zufahrtwege für Rollstühle gibt und die Behinderten können nicht rein. Es passiert jedoch auch, dass einige behinderte Personen für sich beschlossen haben, dass sie etwas nicht machen können, wobei sie versuchen sollten normal zu leben, da sie die gleichen Rechte wie wir dazu haben. Jeder hat das Recht normal und barrierefrei zu leben. Weg mit den Barrieren.*

*Barriere – wie kann man sie überwinden?*

*Eine Barriere kann man leicht überwinden, es reicht mutig zu sein und einen Versuch zu machen, sich nicht im Inneren zu verschließen, sondern zu handeln. Man sollte anfangen die Wohnungen zu renovieren und versuchen, das Leben der Behinderten zu verbessern, und nicht weil man kranken Menschen helfen sollte, und es ist egal wie oft, wichtig ist, dass man es wenigstens einmal vom Herzen gemacht hat. Einige inneren Barrieren, wie es schon gesagt wurde, kann man mit Mut überwinden und das Wichtigste ist, dass man sich traut und versucht.*

*Eine barrierefreie Welt in einigen Jahren?*

*Ich stelle mir eine barrierefreie Welt folgend dar: in jedem Haus, Amt, jeder Korporation, etc. wird es Zufahrtswege geben, alles, wirklich alles wird an die Bedürfnisse jedes Menschen angepasst. Keiner wird sich anders fühlen, jeder wird sich wertschätzen. Menschen werden hilfsbereiter. Keiner wird keinem Leid antun. Und alle Barrieren werden AUS DER WELT GESCHAFFEN, kurz und bündig: die Welt wird zu einem besseren Ort. Und die Behinderten werden nicht wie heute behandelt, sondern werden wie normale Menschen gesehen, die sie auch wirklich sind.*

*Patrycja Cieślík, Paulina Biskupska, 6. Klasse*

*BARRIERE. Für mich bedeutet eine Barriere ein Hindernis im Leben. Es ist so, dass einige Personen normale Menschen sein wollen, jedoch die Barrieren machen es für sie un-*



*möglich ihre Träume, verschiedene Interessen, Hobbys und Leidenschaften zu realisieren. Einige Menschen wollen von ihren Problemen halt nicht sprechen, sie sind schüchtern und es gibt auch solche Menschen, die diese Probleme nicht sehen (wollen).*

*Wie kann man Barrieren überwinden? Für mich bedeutet das Überwinden der Barrieren ein Gespräch mit einer Person der ich nah stehe, sie gibt mir immer gute Ratschläge und sagt was ich machen soll. Wenn mir das nicht hilft, dann bete ich. Genau das tue ich! Mir helfen ernste Gespräche mit Gott.*

*Mein Kollege hatte Probleme mit seinem Fuß und es ist ihm sehr schwer gefallen, z.B. in den Bus einzusteigen oder in die Klasse im ersten Stock zu kommen. Er hat aber an sich geglaubt!!! Seine Kollegen, Kolleginnen, Lehrer und Eltern haben ihn unterstützt. Sie haben ihn mit allen Kräften unterstützt, so dass er sich bestmöglich in unserer Schule gefühlt hat. :) Dank dem glaubt er jetzt an sich und schafft es in den Bus einzusteigen oder in die Klasse im ersten Stock zu kommen.*

*Eine barrierefreie Welt in einigen Jahren... Ich stelle mir sie folgend dar: es wird Zufahrtswege für Behinderte geben, verschiedene öffentliche Gebäuden wie: Stadtämter, Finanzämter, Banken, etc. sollten sich im Erdgeschoss befinden, und nicht auf hohen, steinigen Treppen, wie es z.B. in Lubomierz der Fall ist. In den Menschen sollte sich ebenfalls Liebe, Respekt und Mitleid entwickeln, da anders die Menschen nicht aufhören werden sich über andere lächerlich zu machen, nur weil sie Problem, Behinderungen, etc. haben. Wir können Menschen nicht nach ihrem Aussehen werten! Dir dürfen nicht sagen, dass eine Frau eine Glatze hat oder dass ein übergewichtiger Mann fett ist, es kann sich doch ergeben, dass diese Menschen krank sind, dass sie Unterstützung brauchen.*

*Klaudia Owoc, Ania Wawrykowicz, 6. Klasse*

*BARRIERE – es ist ein inneres Hindernis, z.B. ein psychisches oder physisches, das uns daran hindert unsere Ziele zu erreichen, jedoch dank Personen, die solchen Menschen Hilfe leisten, können diese Barrieren verschwinden.*

*Ich glaube, dass die Welt in 17 Jahren besser sein wird, da spezielle Einrichtungen gebaut werden, die behinderten Menschen helfen. Zudem verändert sich auch das Denken der Menschen, sowie der Politiker, wegen denen komischerweise manchmal böse Sachen geschehen.*

*Wichtig ist auch, dass neue, behindertengerechte Gebäude entstehen - vorher hat man es so nicht gemacht. Die meisten Gebäuden, die heutzutage im Gebrauch sind, wurden in Zeiten gebaut, in denen man an solche Sachen nicht gedacht hat. In der Zukunft wird es den Behinderten bestimmt besser gehen, es werden neue Technologien entwickelt, schon heutzutage gibt es solche Sachen, wie z.B. Rollstühle mit Akkus. Leider, wegen unseren Politikern, hat nicht jeder Behinderte Zugang zu ihnen, vielleicht wird es sich in der Zukunft ändern, das hoffe ich sehr.*

*Kacper Reksa, Kacper Kurbiel, Marek Kiermowicz, 6. Klasse*

*Existiert eine barrierefreie Welt? Jeder hat eine andere Antwort auf diese Frage parat, aber meiner Meinung hat, wenn sich jeder Mühe geben würde, könnte es wirklich solch eine Welt geben.*

*Barrieren sind Hindernisse, die wir in unserem Inneren haben, wir haben Angst sich den Behinderten zu nähern, manchmal reicht es schon aus, dass wir ihnen helfen, wir müssen uns dafür nicht schämen.*

*Leider sahen die Plätze, die wir besucht haben nicht nach behindertengerechten Plätzen aus. Während des Projekts „Existiert eine barrierefreie Welt“ habe ich gelernt, wie wichtig es ist, die Kraft, die wir haben, einzusetzen um Barrieren aus der Welt zu schaffen.*

Ania Michalak, 5. Klasse

*Existiert eine barrierefreie Welt?*

*Eine Welt ohne Barrieren – dieser Satz zwingt mich zum Nachdenken. Ich habe vorher nie über Barrieren nachgedacht und wurde auch nie auf sie aufmerksam. Als in unserer Schule das Projekt „Eine barrierefreie Welt“ entstanden ist, habe ich gleich gewusst, dass es interessant sein wird. Es ging um die Erkennung und Wahrnehmung von Hindernissen und Schwierigkeiten, mit denen behinderte Menschen tagtäglich zu schaffen haben. Wir haben die Gelegenheit gehabt mit den Vertretern des Landratsamtes in Lwówek Śląski darüber zu sprechen. Während des Ausfluges konnten auch wir einschätzen, auf welche Barrieren die Behinderten im Alltag stoßen. Dank diesem Projekt habe ich Folgendes gelernt: ähnlich zu empfinden, ihre Probleme wahrzunehmen und ich weiß jetzt, dass wir gemeinsam Barrieren bewältigen könne, alles hängt von uns ab, also lass und so handeln, dass die Welt besser wird.*

*Noch einiges zum Thema: "Existiert eine barrierefreie Welt?" – ich glaube, dass einige Städte vorhaben manche Gebäude zu modernisieren, so dass sich jeder dann auch wohl beim Reingehen fühlen wird. Wir wissen das Renovierungen nicht 2, 3 Tage dauern, sondern eher Monate lang. Lass uns versuchen aus unserer Welt einen netten, gemütlichen und bunten Ort zu machen, in dem sich jeder wohl fühlen und keinen Barrieren begegnen wird. Zusammen können wir viel tun, lass uns den behinderten Personen helfen und ihnen ein gleiches Leben wie das unsere zu ermöglichen.*

*Während der Tage der Aktivität haben wir das Projekt „Eine barrierefreie Welt“ besprochen, dessen Ziel es war, zu überprüfen, ob die Städte, die zum Kreis Lwówek Śląski gehören, behindertengerecht sind. Es hat sich leider ergeben, dass es nur teilweise der Fall ist... Und wie können wir helfen, um diese Barrieren zu bewältigen?*

*Vielleicht reicht es schon aus einer behinderten Person über die Straße oder ihr bei dem Tragen der Einkäufer zu helfen?*

*Für uns ist es nichts Schwieriges und mit solch einer freundlichen Hilfe können wir viele Schwierigkeiten bewältigen, die für Behinderte eine alltägliche Barrieren bilden.*

*Dieses Projekt hat mir beigebracht, dass es sich lohnt den Menschen zu helfen... Behinderte Personen sind auch Menschen, die glücklich sein wollen. Also können wir statt vor ihnen verschiedene Barrieren aufzustellen, sie vernichten, so dass alle glücklich leben können.*

*Kinga Warężak, 5. Klasse*

*Unserer Meinung nach, sind Barrieren eine Art von Schwierigkeiten für behindert und kranke Menschen, sowie Personen mit Problemen. Wir glauben, dass die Welt in 20 Jahren besser und kluger sein wird.*

*Viele Menschen werden gesunder sein. Es wird nicht so viele Diebstähle und Morde geben und die Schulen werden wie die in Zbylutów sein.*

*Robert Balicki i Marek Sz wajda, 6. Klasse*

**Wir bedanken uns aus ganzen Herzen bei allen, die an dem Projekt „Eine barrierefreie Welt“ teilgenommen oder uns unterstützt haben.**



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**

# Aktionsforschung in der Unterrichtspraxis

Dr. Rozalia Ligus

*Niderschleisische Hochschule, Wrocław*

## Einführung

Es kommt oft vor, dass Lehrer, die zu arbeiten beginnen und die dann weitere Stufen der beruflichen Entwicklung erreichen, davon überzeugt sind, dass sie – nachdem sie sich zunächst an die Mikrokultur des Ortes und der Schule bzw. der Institution ihrer Unterrichtspraxis gewöhnt haben – einen neuen Weg: nämlich den Weg des unformellen Unterrichtens bestreiten und dabei ganz natürlich „Forscher-Lehrer“ werden.

Die Bestätigung dieser These finde ich immer, sooft ich das Lewin-Modell<sup>1</sup> der Aktionsforschung zusammen mit den Lehrern rekonstruiere und indem wir die nach diesem Modell entscheidenden Etappen des Forschungsprozesses nennen. Immer wenn wir die nacheinander folgenden Schritte dieses spiralförmigen und zyklischen Prozesses, und zwar<sup>2</sup>:

- Problem merken und definieren
- entsprechende Lösungen wählen
- erforderliche Informationen sammeln
- neues Konzept der Änderung erarbeiten

---

<sup>1</sup> Zur Geschichte der Aktionsforschung und zur Charakterisierung ihrer Etappen, Wenden und heutigen, von den Forschern genannten Tendenzen, vgl. in der polnischen Literatur: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, H. Červinková, B. D. Gołębniak (Hg.) Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2010; M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, in: S. Palka (Hg.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, S. 327; M. Czerepaniak-Walczak, *Relacje między badaniem i emancypacją-badanie w działaniu*, in: *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006, S. 234-239; M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu jako element nauczycielskiego profesjonalizmu*, in: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycieli*, Toruń, 1997, S. 117-140.

<sup>2</sup> K. Lewin, *Badania w działaniu a problemy mniejszości*, in: H. Červinková, B. D. Gołębniak (Hg.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. Nauk. DSW., Wrocław 2010, S. 5-18; M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, in: S. Palka (Hg.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, S. 327.

- die entworfenen Änderungen durchführen
- die erarbeiteten Ergebnisse registrieren und beurteilen
- (neues) Problem definieren und weiteren Zyklus anfangen<sup>3</sup>

nennen, werden die Lehrer enthusiastisch, weil sie sich mit den genannten Schritten identifizieren; sie antworten dann gemeinsam “Wir aber machen so! (Seit) immer...”<sup>4</sup>

Die Grundannahme der Aktionsforschung beruht darauf, dass sie auf die Änderung gerichtet ist. Indem aber K. Lewin auf den drei-Stufen-Charakter der Änderung, d.h. “entfrostet-ändern-frosten”<sup>5</sup>, deutete, machte er darauf aufmerksam, dass “das Frosten” leicht in das “Erstarren” verwandelt werden kann; man hört dann auf, die auftauchenden Probleme zu merken, und man verliert Motivation dazu, die Änderungen vorzunehmen<sup>6</sup>.

Noch zum Thema des Identifizierens der Lehrer mit dem spiralförmigen Schrittzzyklus des Lewin-Modells: es soll betont werden, dass das Wesen und der Sinn der heutigen Aktionsforschung nicht nur auf der Änderung beruht, die dadurch entsteht, dass weitere Schritte entworfen und implementiert werden, wobei die stoffliche, im Lernen-Modell nach D. Kolb<sup>7</sup> enthaltene Vorbereitung des Lehrers bei der Problemlösung berücksichtigt wird.

In der Tat: erst während einer Team-Diskussion, die das gemeinsame Erkennen, Nennen und Ordnen eigener Aktionen/Handlungen zur Folge hat, entdecken die Lehrer, dass viele ihrer Lösungen an das Lewin-Modell erinnern.

Hier entstehen grundsätzliche Fragen nach den Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen der alltäglichen Unterrichtspraxis (den alltäglichen Aktionen/Handlungen) und der Aktionsforschung, die durch die bewusste, systematische Reflexion begleitet wird. Diese Reflexion ist ein Ergebnis der ständigen Kontrolle eigener Arbeit und “sie soll” – so Ch.

---

<sup>3</sup> Ebenda

<sup>4</sup> Diskussionsseminare, Schulungswerkstätte, Unterricht mit den studierenden Lehrerinnen, Tagungen und andere formale Treffen

<sup>5</sup> K. Lewin, *Badania w działaniu a problemy mniejszości*, in: H. Červinková, B. D. Gołębnik (Hg.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. Nauk. DSW., Wrocław 2010, S. 5-18; M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, in: S. Palka (Hg.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, S. 319-337; M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Wyd. Nauk. PWN., 2009, S. 133.

<sup>6</sup> Das Merken des Problems und die Notwendigkeit einer Änderung entsprechen dem „Entfrostet“. Das Unternehmen der entsprechenden Handlungen (Aktion) - d.h. Handlungen planen, Änderungen kontrollieren, die unternommenen Handlungen verifizieren – bildet einen dynamischen Zustand, der in den Zustand des Frostens übergehen kann, wenn sich die Evaluation erfolgreich erweist oder der neue Forschungs- und Aktionszyklus beginnt, falls der erste Zyklus erfolglos bleibt. M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, in: S. Palka (Hg.), *Podstawy ...op. cit.* S. 327.

<sup>7</sup> Das Lernen-Modell nach D. Kolb basiert auf dem Konzept des Lernens durch Erfahrung (Experiential learning), dem die Theorien von J. Piaget, J. Dewey und K. Lewin zugrunde liegen. Nach D. Kolb kann man vier Phasen in allen drei Modellen unterscheiden; diese Phasen werden von Kolb als Lernenzzyklus bezeichnet, “der sich von der konkreten Erfahrung durch reflexives Beobachten und abstrakte Begriffsbildung bis zum aktiven Experimentieren und bis zur weiteren Erfahrung, die den weiteren Zyklus beginnt, erstreckt” in: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2006, S. 44-45.

Day – “zur Veränderungen auf der persönlichen und auf der Schul- bzw. institutionellen Ebene und zur Entwicklung der Theorie anhand der Praxis führen”<sup>8</sup>

Kann bezüglich jedes Lehrers gesagt werden, dass er die Aktionsforschung betreibt oder ein Forscher-Lehrer ist?

Die Autoren von vielen Publikationen<sup>9</sup> rekurren übereinstimmend auf das Kriterium einer bewussten, planmäßigen und nachgewiesenen Reflexion, die durch das Schaffen entsprechender Umstände für Anstellen dieser Reflexion als auch durch deren geschicktes *facilitation* möglich ist. Das erlaubt, die Aktionsforschungen neben all diesen Konzepten zu lokalisieren, die das Lernen durch Reflexion und Erfahrung<sup>10</sup> fördern, wie z.B. die Idee und das Konzept des reflektierenden Praktikers von D. Schön<sup>11</sup> oder das Konzept des “biographischen Lernens” von P. Alheit<sup>12</sup>. M. Czerepaniak-Walczak fügt hinzu, es findet dann statt, wenn eine Person in ihrer alltäglichen Praxis ein Problem merkt, dann Lösungen vorschlägt und diese in die Tat umsetzt, die Ergebnisse beobachtet, den Verlauf des Prozesses analysiert, die Schlussfolgerungen zieht, ihre Handlungen modifiziert oder den ganzen Zyklus “schließt”, indem sie das Problem als gelöst betrachtet<sup>13</sup>.

D. Ebbutt bewertete die Lehrer-Praktiker als Forscher und setzte diese an das Kontinuum einer aktiven Suche nach Lösungen, wobei sie fünf Kategorien unterschied, und zwar bezüglich der Qualität und Weise der Reflexion über eigene Arbeit, ihrer Analyse und Verwendung der Ergebnisse in weiterer Praxis.

Lehrer als Forscher				
gewöhnliche Art des Unterrichtens	Kontrolle über eigene Arbeit	Lehrer-Forscher	Lehrer-Forscher	Lehrer-Forscher traditionelle Forschungsmethoden
		Selbsteinschätzung: beschränkte Methoden der Aktionsforschung	Selbsteinschätzung: beschränkte Methoden der Aktionsforschung	
Er arbeitet in der Abgeschiedenheit der Klasse	Er arbeitet in der Abgeschiedenheit der Klasse	Er arbeitet in der Abgeschiedenheit der Klasse	Er arbeitet in der Abgeschiedenheit der Klasse, <b>als Teil eines kohärenten Teams</b> , das sich regelmäßig trifft	Er arbeitet in der Abgeschiedenheit der Klasse

<sup>8</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, 2004, S. 75.

<sup>9</sup> J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes, 1991. Ch. Day...op.cit., A. Pollard, *Reflective teaching*, Continuum, London-New York, 2002.

<sup>10</sup> M. Schratz, R. Walker, Towards an Ethnography of Learning: Reflection on Action as Experience of Experience, *Studies in Cults, Orgs. And Socs.*, 1998, Vol.4, pp. 197-209, OPA N.V., elektronisches Dokument Datenbank EBSCO zugänglich am 09.02.2012.

<sup>11</sup> D. Schön (1930-1997) – der Gründer des Konzeptes der reflektierenden Praxis und der professionellen Entwicklung

<sup>12</sup> P. Alheit – Soziologe, der moderne Forscher, Gründer des Konzeptes des biografischen Lernens, verbunden mit der Universität in Göttingen

<sup>13</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, in: S. Palka (Hg.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, S. 327

und	und	und	und	und
<b>manchmal</b> reflektiert er über eigene Praxis; es passiert, dass er Handlungen unternimmt	<b>gewöhnlich</b> reflektiert er über eigene Praxis; es passiert, dass er Handlungen unternimmt	<b>gewöhnlich</b> reflektiert er über eigene Praxis; er unternimmt Handlungen <b>systematisch</b>	<b>gewöhnlich</b> reflektiert er über eigene Praxis; er unternimmt Handlungen <b>systematisch</b>	<b>reflektiert</b> über <b>Aspekte</b> seiner Praxis; <b>wählt Hypothesen aus der formalen Theorie aus</b>
<b>und</b>	<b>und</b>	<b>und</b>	und	und
<b>kein</b> Außenberater	<b>Es passiert, dass er sich</b> bei einem Außenberater oder einem kritischen Freund <b>beraten lässt</b>	<b>Es passiert, dass er</b> einen Außenberater oder einen kritischen Freund um die Hilfe <b>bittet</b>	<b>Normalerweise lässt er sich</b> bei einem Außenberater oder einem kritischen Freund <b>beraten</b>	<b>Es passiert, dass er einen Außenberater oder einen Vorgesetzten</b> um die Hilfe bittet
<b>und</b>	<b>und</b>	<b>und</b>		
<b>Kein</b> systematisches Sammeln von Daten	<b>Er sammelt und analysiert Daten</b> unformell	<b>Er sammelt und analysiert Daten systematisch, stellt Hypothesen auf</b>	<b>Er sammelt und analysiert Daten systematisch, stellt Hypothesen auf, vielleicht entstehen diese in einem Team</b>	<b>Er sammelt und analysiert Daten systematisch, um die Hypothesen zu bestätigen oder abzulehnen</b>
<b>und</b>	<b>aber</b>	<b>und</b>	und	und
<b>keine</b> schriftlichen Berichte	<b>keine</b> schriftlichen Berichte	Er verfasst <b>Berichte</b> , die der <b>öffentlichen Kritik</b> unterliegen	Er verfasst <b>eigene und Teamberichte</b> , die der <b>öffentlichen Kritik</b> unterliegen	Er verfasst <b>Berichte</b> , die der <b>öffentlichen Kritik</b> unterliegen
<b>aber</b>	<b>aber</b>	<b>und</b>	und	und
<b>Er stellt die Reflexion</b> in seiner Praxis <b>regelmäßig an</b>	Er versucht, in seiner Praxis <b>die Reflexion regelmäßig anzustellen</b>	<b>Er stellt die Reflexion systematisch an, nimmt die Änderungen in seiner Praxis vor</b>	<b>Er stellt die Reflexion systematisch an, nimmt die Änderungen in seiner Praxis vor.</b> Er setzt sich auch für <b>die Fortbildung</b> , indem er die <b>Hypothesen auf der institutionellen Ebene prüft</b>	Er hofft, zur Entwicklung der formalen Theorie beizutragen

Quelle: D. Eddbutt, *Educational action reserach: Some general concerns and specific research*, in: Issues of Educational Research, hg. von R. Burgess, 1985, S. 152-174, in: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004, S. 75.

Diese synthetische Zusammenstellung deutet sowohl waagrecht als auch senkrecht auf die feinen Unterschiede (im Text fett markiert-RL) hin, die sich bei der Unterrichtspraxis im Schulalltag unterscheiden lassen. Diese Matrizie ermöglicht jedem Lehrer, sich in einer entsprechenden Rubrik zu positionieren und die Frage zu beantworten, inwieweit er Lehrer-Forscher ist.

Ch. Day macht bei der Aktionsforschung der Lehrer darauf aufmerksam, dass die Aktionsforschung den mindestens doppelten Lernenszyklus in Gang setzt, indem die eigenen Lösungen einer kritischen Analyse unterworfen werden und indem die äußeren Beobachter sich zur Diskussion darüber einschalten<sup>14</sup>. Diese freundliche - auch wenn kritische - Analyse resultiert – so G. Spindler<sup>15</sup> – aus der bekannten und in der Anthropologie geprüften These: “Nichts ist so, wie es auf den ersten Blick aussieht”<sup>16</sup>. Eine Kunst ist es – so G. Spindler – die Methoden zu finden “Wie kann man das erfahren, was man über sich selbst nicht weiss?”<sup>17</sup>.

Im Fall der Lehrer bezieht sich dieses “Unwissen” sehr oft auf das Mißkennen der eigenen, sowohl verbreiteten als auch in der Praxis umgesetzten Handlungstheorien<sup>18</sup>. “Wenn wir zustimmen, dass unsere Handlungstheorien unerforscht bleiben, dann bleibt unser Verstand den neuen Informationen gegenüber geschlossen”<sup>19</sup>. Im eigenen “kulturellen” Schema eingeschlossen können wir das Wesen der analysierten Probleme nie merken und die zusätzlichen Werte übersehen – d.h. die neuen, unvorhergesehenen Aspekte, die anlässlich der betriebenen Forschungen erscheinen. “Wenn unsere Beständigkeit uns befriedigt, werden wir ‘Häftlinge unserer Programme’ und sehen nur das, was wir sehen wollen”<sup>20</sup>. G.D. Spindler und L.S. Spindler prägten sogar einen Terminus “kulturelle Therapie” (*cultural therapy*), als sie die vergleichenden Forschungen über die Arbeitsmethoden der deutschen und amerikanischen Lehrer betrieben<sup>21</sup>. Dank dieser Erfahrung werden die Forscher dessen bewusst, wie stark man der Sklave der Vorstellung über sich selbst wird.

Beide Gruppen hätten sich von eigenen Handlungsmethoden nie distanziert, wenn sie sich selbst und ihre Arbeitskollegen auf den Filmaufnahmen nicht beobachtet hätten. Keine der an der Forschung teilgenommenen Gruppe war weder der von sich selbst ausgestrahlten Vorurteile bewusst noch legte darauf einen größeren Wert. Spindler meint, dass die Lehrer am jeden Tag, immer wenn sie mit alltäglichen Pflichten in den Klassen beim Unterricht konfrontiert wurden, sich selbst eine Täuschung der Wirklichkeit, in der sie sich bewegen, bildeten. Diese Täuschungen ergaben sich aus den sozialen Erfahrungen der Lehrer, aus der Sozialisation, die sie sowohl aus der Familie als auch aus dem beruflichen Leben davontrugen. “Kulturelle Therapie” beruht darauf, diese Täuschungen ans Tageslicht zu bringen und sie zur bewussten Analyse, Diskussion und Verifizierung zu stellen<sup>22</sup>.

Eine andere Betrachtungsperspektive begründen Kemmis und McTaggart, indem sie sich der Termini *Praxis* und *Praktikum*<sup>23</sup> bedienen. Indem die Forscher die Begriffe *Praxis*

<sup>14</sup> Ebenda, S. 45-81.

<sup>15</sup> G. Spindler – Anthropologe und Bildungsforscher. Zusammen mit seiner Frau beschäftigten sich mit den ethnographischen Projekten in den deutschen und amerikanischen Schulen.

<sup>16</sup> G. D. Spindler, The four careers of George and Louise Spindler: 1948-2000, in: *Annual Reviews, Anthropol.* 2000. 29:xv-xxxiii, www.annualreviews.org by 95.143.242.6 zugänglich am 08/09/11, s. xxvii.

<sup>17</sup> Ebenda.

<sup>18</sup> Ch. Day, op. cit., S. 60-70.

<sup>19</sup> Ebenda.

<sup>20</sup> Ch. Day, op. cit. S. 70.

<sup>21</sup> G. Spindler, op. cit. xxxi

<sup>22</sup> Ebenda, S. xxxi

<sup>23</sup> S. Kemmis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, in: *Badania w działaniu. Pedagogika...* op. cit. S. 49-52.



und *Praktikum* einführen, definieren sie ihre Bedeutung, wobei sie auf die Unterschiede klar hindeuten, welche sich aus der angenommenen Perspektive – die des äußeren oder inneren Beobachters - ergeben. Im Fall einer “objektiven” Perspektive (eines äußeren Beobachters, eines Anderen, eines Fremden) heißt “Praktikum”, dass es von *Anderen* verstanden wird. “Subjektive” (innere, eigene) Perspektive heißt es, dass das Praktikum von solchen Personen begriffen wird, die in der Aktion in einer konkreten Situation direkt engagiert sind. Erst die dialektische Perspektive ermöglicht jedoch, die drei Bereiche, dh. die der Praktika, des Verstehens und der Situation, neu zu definieren. Dialektische Perspektive “...beruht darauf, das gegenseitige Konstituieren und Entstehen von Spannungen und Zusammenhängen zwischen der äußeren und inneren Perspektive, zwischen der Perspektive eines Teilnehmers und Beobachters, zu erkennen”<sup>24</sup>. Bei der Zusammenfassung dieser Überlegung definiert Kemmis *Praxis und Praktikum*, wobei er beide Begriffe deutlich voneinander trennt. “Praktikum” wird gewöhnlich als die angewöhnte und übliche Handlung verstanden; bedeutet auch “die Ausübung der Tätigkeiten”; der Begriff *praxis* – auf die griechischen Quellen zurückgreifend - bedeutet “eine bewusste und engagierte Handlung”<sup>25</sup>. Der Aktionsforscher unterscheidet zwischen dem Praktikum im Sinne von der angewöhnten und üblichen Handlung und der bewussten und engagierten *Praxis*”<sup>26</sup>.

Die Unterschiede zwischen den traditionellen Forschungen und den Aktionsforschungen betreffen – vereinfacht gesagt – nicht nur die Methodologie, sondern auch die auf die Veränderungen, die sich gleichzeitig auf einigen Ebenen (der individuellen, kollektiven, inneren und äußeren Ebene) vollziehen, gleichmäßig gesetzten Akzente. J. McNiff und J. Whitehead<sup>27</sup> machen einen synthetischen Vergleich der Aktionsforschungen vor dem Hintergrund der traditionellen Forschungen, was unten dargestellt wird.

## Aktionsforschung und traditionelle Forschungen – Vergleich

Was unterscheidet Aktionsforschungen von den traditionellen Forschungen? J. McNiff und J. Whitehead<sup>28</sup> meinen zu den Aktionsforschungen:

- sie stützen sich auf Praxis, wobei die Praxis hier als Handlung (action) und Forschung (research) verstanden wird
- sie haben zum Ziel, die Praxis fortzubilden (sie bilden sowohl Handlungen als auch Forschungen fort), sie führen zum Entstehen neuen Wissens und zum Generieren der in der Praxis wurzelten Theorien
- sie konzentrieren sich auf der Fortbildung des Lernenprozesses, und nicht auf dem äusseren, das Lernen simulierenden Verhalten.

<sup>24</sup> Ebenda

<sup>25</sup> Ebenda, S. 49-52

<sup>26</sup> Ebenda

<sup>27</sup> J. McNiff i J. Whitehead, *Action Research Project, 3rd Edition*, Routlege, Taylor & Francis Group, London and New York, 2010, S. 17.

<sup>28</sup> Ebenda

- sie stärken die durch die Praxis generierten Werte
- sie sind etwas mehr als eine bloße Erfahrung, die sich aus der ausgeübten Tätigkeit ergeben; denn die Erfahrung und die betriebenen Forschungen führen zur Bildung neuen Wissens
  - sie haben einen kollaborativen Charakter und ermöglichen das Team-Mitbilden neuen Wissens, das sich auf Praxis stützt
  - sie stellen in Frage, dekonstruieren und lockern die erstarrten Schemata auf
  - sie zwingen dazu, die eingehenden Fragen zu stellen
  - vom Konzept her sind politisch (hängen mit dem Engagement zusammen)
  - erfordern Menschen, die sich ihrer Handlungen bewusst sind und die die Verantwortung für ihre Handlungen tragen
    - sie tragen zu sozialen und kulturellen Wandlungen bei.<sup>29</sup>

Diese Charakteristik hebt den Prozess und die Veränderung wieder hervor, sowie die Möglichkeit, das Forschungsprojekt in Anlehnung an die sukzessiv erreichten Ergebnisse zu entfalten.

### Die gekürzte Geschichte der Aktionsforschungen und deren gegenwärtige Typen.

W. Carr unterscheidet in der Geschichte der Aktionsforschungen zwei Perioden: die erste, sog. amerikanische Periode entwickelte sich in den Jahren 1920-1950 und lehnte an das wissenschaftliche Gedankengut von K. Lewin<sup>30</sup> an; auch wenn sie auf die gesellschaftliche Veränderung zielgerichtet war, war sie durch die positivistische Empirie, durch die Quantitätsmethoden der Datensammlung und -analyse, stark geprägt.

Die andere Periode, die Renaissance der Aktionsforschungen genannt, hängt nach Carr mit der von unten kommenden Bewegung der britischen Bildungsforscher zusammen und entwickelte sich in den frühen 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts; sie lässt sich in die postpositivistische Forschungsmethodologie einreihen<sup>31</sup>.

Die Methode der Aktionsforschung wird seit über sechs Jahrzehnten (seitdem sie, dh. nicht nur der Forschungszyklus, sondern auch dessen praktische Anwendung, von K. Lewin<sup>32</sup> 1946 publiziert wurde) selbst zum Gegenstand und zum Ziel der Forschungen. Die Verbreiter der "erneuerten Variante der Aktionsforschung auf dem Bildungsgebiet betonen, dass die 'Aktion' den Unterrichtspraxis bedeutet, verstanden als eine ethisch orientierte 'Aktion', wodurch die Bildungswerte realisiert werden"<sup>33</sup>. W. Carr meint, dass "der

---

<sup>29</sup> Ebenda

<sup>30</sup> K. Lewin – Sozialpsychologe, Wegbereiter „Action reserach“

<sup>31</sup> W. Carr, Filozofia, metodologia i badania w działaniu, w: *Badania w działaniu. Pedagogika...* op.cit., S. 29-44.

<sup>32</sup> K. Lewin, Action Research and Minority Problems, *Journal of Social Issues*, Volume 2, 1946, pp. 34-46; poln. Übersetzung: *Badania w działaniu i problemy mniejszości*, in: *Badania w działaniu. Pedagogika...* op. cit. S. 5-18.

<sup>33</sup> J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes, 1991, zit. nach: W. Carr, Filozofia, metodologia i badania w działaniu, in: *Badania w działaniu. Pedagogika i*

revidierte und einer Korrektur unterworfenen Lewin-Zyklus der Aktionsforschung von einer Methode, mit deren Hilfe die Praktiker ihre Theorien der Sozialwissenschaften in die Praxis umsetzen, in eine Methode verwandelt wurde, die ihnen ermöglichte, die praktische Adäquatheit ihrer schweigenden Aktionstheorien zu beurteilen<sup>34</sup>.

Die Geschichte der Aktionsforschung enthüllt auch die Geschichte der innerhalb ihres Gebietes vollgezogenen Veränderungen; von der Quelle her bleibt sie jedoch mit ihren ursprünglichen Annahmen identisch, wie z. B. die Verwendbarkeit innerhalb der Sozialwissenschaften oder das Wirken für die Verbesserung der Praxis und dadurch auch der weitgehend verstandenen Lebensumstände. Die ausgesonderten Forschungstypen, wie z.B. *kritische teilnehmende Aktionsforschungen*<sup>35</sup> (S. Kemmis und R. McTaggart), *transformative Aktionsforschungen* (P. Reason, W.R. Torbert)<sup>36</sup> stützen sich nicht nur auf dieselbe Quelle, sondern auch bleiben gegenseitig kohärent; die Unterschiede zwischen ihnen ergeben sich dagegen daraus, dass die Akzente auf verschiedene Bereiche der 'Aktion' gesetzt werden, die dann mit methodologischen, paradigmatischen Verschiebungen im engen Zusammenhang stehen<sup>37</sup>.

### Aus den Erfahrungen der Forscher – Wandlungen im Aktionsforschungsdenken

Der von S. Kemmis und R. McTaggart im Jahre 2003 publizierte Aufsatz *Teilnehmende Interventionsforschungen* veranschaulicht die eigene Veränderung der Forscher, deren "Forschungsnaivität" am Anfang der Methode-Anwendung wie auch deren Reife, erworbene dank der Anwendung der Methode binnen der 20 Jahre und dank dem Experimentieren mit dieser Methode. Der Titel eines der Unterkapitel: "Indem wir die Vorstellung über die kritischen Interventionsforschungen ändern"<sup>38</sup> deutet auf die Wendepunkte im eigenen

*antropologia zaangażowane*, H. Červinková, B. D. Gołębiak (Hg.), Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2010, S. 33.

<sup>34</sup> Ebenda

<sup>35</sup> *Kritische Interventionsforschungen* - „Gut begründetes und bestätigtes kollektives Handeln, das die Menschen zu den ausgeglichenen Aktivitäten ermutigt und das ihnen erlaubt, die Aktionmöglichkeiten zu analysieren, die Urteile von der Perspektive der vergangenen Erfahrungen zu fällen, sich vernünftig (und der Gewalt und den Schwierigkeiten gegenüber mutig) zu verhalten und die Unterstützung durch gegenseitige Solidarität zukommen zu lassen. In: S. Kemmis, R. McTaggart, *Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna*, [in:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Hg.), PWN, Warszawa 2009, Bd. 1, J. 23, S. 775-831.

<sup>36</sup> P. Reason, W. R. Torbert, *Zwrot działania. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, in: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia...*S. 117-152

<sup>37</sup> *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Hg.), PWN, Warszawa 2009, Bd. 1, J. 23, S. 775-831;

Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, in: *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn, 2000, S. 37-65;

<sup>38</sup> S. Kemmis, R. McTaggart, *Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna*, [in:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Hg.), PWN, Warszawa 2009, Bd. 1, J. 23, S. 775-831.

Denken der Forscher hin bezüglich der Zweckmäßigkeit der kritischen Interventionsforschungen und deren praktischen Anwendung.

Da die kritischen Interventionsforschungen in der polnischen Tradition keiner so tiefen Evaluation unterworfen wurde, lohnt es sich, ein paar Bemerkungen von Kemmis und McTaggart anzuführen, gesehen aus der Perspektive ihres zwanzigjährigen Experimentierens mit der Anwendung der Methode der Aktionsforschungen. Diese Bemerkungen scheinen wesentlich zu sein, und zwar im Bezug auf das Betreiben der Forschungen im Bereich der Bildungspraxis.

### Von den Praxis-Forschungen bis zum kollektiven Verhandeln, Verstehen und Gründen der Gemeinschaften von Praktikern

Die erste, von Kemmis und McTaggart gezeigte Wandlung im Denken bezieht sich auf das Entstehen und Funktionieren der Theorie "in und durch" die Praxis. Die Autoren geben zu, dass sie am Anfang ihrer Forschungskarriere, als sie der Theorie nach L. Stenhouse<sup>39</sup> folgten, ein Fehler begangen haben, wenn sie behaupten, dass selbst die Teilnahme der Praktiker an den Forschungen diese in den Prozess der Entstehung neuen Wissens natürlich einbeziehe<sup>40</sup>. Heute betonen sie, dass sie eine mehr klare Vorstellung über die Theorien haben, welche das Bewusstsein der Praktiker (dessen Handlungen oft die Form eines *kollektiven Verstehens* annehmen) motivieren, führen und gestalten. Die persönlichen Theorien und das praktische Wissen häufen sich in den Unterhaltungen, Datenarchivs wie auch im durch die konkreten Praxis-Gemeinschaften geteilten Wissen an, was aber keineswegs bedeutet, dass sie sich leicht kodifizieren und beschreiben lassen.

Wie sie selbst zugeben, stellten sie vor Jahren den Forscher-Praktiker, als "den die Theorie und das Wissen bildenden Helden einer Geschichte"<sup>41</sup>, im Zentrum eines Forschungsaktes. "Die Kollektivität halten wir für eine Kerngruppe der Aktivisten, die imstande sind, die Geschichte zu beeinflussen"<sup>42</sup>. Heute bleiben die Autoren bei ihrer Meinung, die Geschichte werde durch Einführung der Veränderungen gebildet; sind aber dem einfachen Verhältnis zwischen Forschung und Aktion gegenüber kritischer geworden. Neben des bloßen "Aktionsaktes" ist *facilitation* der betriebenen Forschungen erforderlich, die deren Animators benötigen und die sich in den öffentlichen Sphären am besten entfalten, wo die Menschen verschiedene Rollen gleichzeitig annehmen und zu den Forschern, Gesprächspartnern und Beobachtern werden. Diese Forschungen haben vor allem zum Ziel, die Umstände für die "Erzeugung eigener Geschichte" zu schaffen<sup>43</sup>, die deren früheres

<sup>39</sup> L. Stenhouse (1926-1982), der britische Bildungsforscher, der den Lehrern-Praktikern die Umstände für die Aktionsforschungen als erster schuf. Er arbeitete mit J. Elliott, E. Hoyle und vielen anderen Forschern zusammen, die in den 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts zu der von unten kommenden Bewegung der Entwicklung des Lehrer-Professionalismus beigetragen haben. Siehe mehr: B. D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość - refleksyjność*, Poznań-Toruń: Edytor, 1998.

<sup>40</sup> W. Kemmis, R. McTaggart, *Uczestniczące ...op.cit.* S. 824

<sup>41</sup> Ebenda

<sup>42</sup> Ebenda

<sup>43</sup> Ebenda

Verhalten oft erklären oder die zur Überwindung der Probleme, die in Folge von deren früheren Erfahrungen entstehen, führen<sup>44</sup>.

### Von den individuellen Geschichten bis zum kollektiven Engagement und zur Stärkung der kollektiven Engagement-Fähigkeiten

Den weiteren Akzent setzen Kemmis und McTaggart auf die Denkenwandlung, die sich in ihnen vollzog, und zwar bezüglich der privaten Bestätigung, des einzelnen Wissens der Praktiker, und des Wissens infolge von Forschungsergebnissen. "Wir schätzten das Wissen im Sinne von Forschungsergebnissen mehr als das aus der Praxis resultierende Wissen"<sup>45</sup>.

Heute meinen beide Forscher, dass die Ergebnisse der Interventionsforschungen anhand der geschichtlich begründeten Anhäufung von Erfahrungen der Forschungsteilnehmer und der mit ihnen verbundenen Personen interpretiert werden sollten. Sie sollten nicht nur nach dem Kriterium der Wahrheit, sondern auch der Klugkeit und Vernünftigkeit beurteilt werden. Die beste Prüfung sei es, die Frage zu beantworten, ob die Lebensumstände der Menschen sich dank den ergriffenen Interventionen verbessert haben.

Heute wissen sie auch, dass das Produkt der Interventionsforschungen sowohl *das Wissen* als auch *verschiedene Geschichten* sind, die niemals erschienen hätten, wenn die Teilnehmer ihre Praktika und ihr Verstehen nicht umgestaltet hätten und keine Teilnehmer dieser neu hervorgerufenen Situationen gewesen wären. Heutige Herausforderung für Kemmis und McTaggart ist es, durch Interventionsforschungen nach neuen "Produkten" in Form von *kollektiven Handlungen* zu suchen wie auch *kollektive Geschichten* zu bilden und umzugestalten. "Heutzutage sind wir für die Begriffe des kollektiven Verstehens, der kollektiven Forschung, der kommunikativen Kraft und kollektiven Fähigkeit, Handlungen zu unternehmen, mehr begeistert als vor zwei Jahrzehnten. (...) Wir sind am Beschreiben und Erkennen der Umstände interessiert, unter denen die Menschen eigene Bereiche der beruflichen Praxis forschen können, um die Kommunikation zu entwickeln und *die kollektiven Fähigkeiten* zu stärken. Bei den Forschungsprojekten interessieren uns Menschen, die neue Aktionsweisen anhand *eines kollektiven Engagements* aufweisen"<sup>46</sup>.

Vor Jahren waren die Forscher für die Verfolgung der Veränderungen begeistert, die durch verschiedene gesellschaftliche Bewegungen angeregt wurden. Heute bezeichnen sie solch eine Art des Engagements als "ein zweischneidiges Schwert", denn die gesellschaftlichen Bewegungen können zwar unter den Umständen der professionellen Praxis ausgedrückt und realisiert werden, deren Verlauf hängt aber von den früheren lokalen Erfahrungen und Studien an deren gesellschaftlichen Wurzeln ab, die einen breiteren Kontext von verschiedenen Typen der Praktika bilden<sup>47</sup>.

---

<sup>44</sup> Ebenda, op. cit. s. 825.

<sup>45</sup> Ebenda

<sup>46</sup> Ebenda

<sup>47</sup> Ebenda

## Aktionsforschung in der Unterrichtspraxis und der Bildung - Beispiele

Die Strömung der Bildungs-Aktionsforschung entwickelte sich in den 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts in Großbritannien. Die Forscher wie J. Elliott und S. Kemmis betonen besonders den Beitrag von L. Stenhouse zur Entwicklung der Aktionsforschungen auf dem Gebiet der Bildung. Neben L. Stenhouse erwähnt J. Elliot auch C. Adelman, W. Carr, D. Ebutt, B. McDonald, Ch. O'Hanlon, H. Simons, B. Somekh, B. Wakeman als die für die Entwicklung der Aktionsforschung und somit für die Bildungswandlung engagierten Forscher. Die Aufmerksamkeit soll auch Ch. Day geschenkt werden, dem Autor der Verlagsreihe betreffend der professionellen Fortbildung der Lehrer und der Unterrichtsmethoden *Developing Teachers and Teaching*, der das Buch von J. Elliott *Action Reserach for Educational Change* (Open University Press; Milton Keynes, Philadelphia 1991) fördert, der in der dem polnischen Leser zugänglichen Publikation (*Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004) das ganze Kapitel den *Lehrern als Forschern* widmet<sup>48</sup>.

Die Verbreitung der Aktionsforschungen auf dem polnischen Boden verdanken wir sowohl den erschienenen Publikationen (M. Czerepaniak-Walczak, H. Červinková, B.D. Gołębiak, Ch. Day)<sup>49</sup> als auch deren praktischen Eximplifizierungen, die jedoch nicht so allgemein sind wie die zugängliche Literatur.

Die heutigen Beispiele für die betriebenen Aktionsforschungen werden unten kurz dargestellt.

Ab 2008 wird unter der Leitung von H. Červinková in IISCE DSW in Wrocław das Projekt „Experiencing the New Europe“ realisiert. Das Ergebnis der Anwendung der Methode der teilnehmenden Aktionsforschungen ist das alljährliche Produkt betitelt *Wrocław self-guided Tours: international students Project in Wrocław*. Neben den auf die Projektteilnehmer (die internationale Studentengruppe vor allem aus den Vereinigten Staaten) direkt gerichteten Zielen, hat das Projekt auch zum Ziel, die Hochschullehrer zur Unterstützung des kritischen Denkens, zum Stimulieren der gesellschaftlichen Solidarität und zum Engagement gegen die destruktiven Folgen der universellen neoliberalen Prozesse, mit denen die Bildung durchdrungen ist, zu ermutigen, und zwar mittels der teilnehmenden Aktionsforschungen. Die Projektautorinnen (H. Červinková, J. Golden) deuten auch auf die Verbreitung dieser Lernen- und Lehrenmethode hin, indem sie in sie die ethnographischen Methoden einbeziehen, was auch die Forschen aus anderen Weltteilen tun: T. R. Abu El-Haj, J. Camarota, M. Fine<sup>50</sup>.

<sup>48</sup> Ch. Day, op.cit. S. 45-81.

<sup>49</sup> *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, H. Červinková, B. D. Gołębiak (Hg.), Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2010; M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, in: S. Palka, (Hg.) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, S. 319-337; B. D. Gołębiak, *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”*, in: M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (Hg.) *„Po życie sięgać nowe...”*. Teoria a praktyka edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek; Toruń, 2011; Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk, 2004.

<sup>50</sup> Zit. nach H. Červinková, in: *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, *Forum Oświatowe*, 1 (46), 2012, Wyd. DSW, Warszawa – Wrocław 2012, S. 267 – 283.

Der Verdienste auf dem Bereich der Aktionsforschung-Verbreitung in den Sozialwissenschaften kann sich auch Collegium Civitas in Warschau rühmen, das seit drei Jahren die Tagungen für die Entwicklung der Methodologie der Aktionsforschungen und für deren Anwendung auf den verschiedenen Gebieten der Sozialforschungen mitorganisiert<sup>51</sup>.

Unter den Publikationen gibt es immer öfters die Berichte über Erfahrungen der Lehrerinnen, die ihre Forschungsprojekte mit der Anwendung der Methodologie der Aktionsforschungen realisieren, wie auch Diplomarbeiten, geschrieben unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. habil. M. Czerepniak-Walczak (Universität Stettin), Prof. DSW Dr. habil. B. D. Gołębniak, Dr. B. Zamorska, Dr. H. Červinková wie auch von mir. Wir alle sind mit der DSW (Niederschlesische Hochschule in Wrocław) verbunden.

### Zusammenfassung

Die Arbeit in der Schule gibt den Lehrern viele Möglichkeiten, deren professionelle Fortbildung in Anlehnung an die betriebenen Forschungsprojekte zu gestalten. Damit diese Projekte realisiert werden können, braucht man eine Art der Ausrüstung, sowohl auf der mentalen (Bewusstsein, Bedürfnis nach und die Fähigkeit zur Reflexion) als auch auf der instrumentellen Ebene (Umstände für das Anstellen der Reflexion, Kenntnisse der Werkzeuge und Techniken).

Es gibt noch einen Aspekt – die von unten kommende Notwendigkeit, die Mikrokultur der Schule umzugestalten und zu verändern, die unoffizellen Diskussionsgruppen zu bilden, die gemeinsam freundlich aber auch kritisch analysieren, sich streiten und Lösungen verhandeln werden. Ein Pluswert der durch die Lehrer betriebenen Aktionsforschungen ist die Fortbildung des Unterrichtsprozesses – das Gewicht wird jedoch von der Frage “Wie soll man lehren?” auf die Frage “Wie kann man eigene Praxis vervollkommen und fortbilden?” verschoben; diese Frage geht über das Gebiet der Didaktik und der einzelnen Methoden weit hinaus.

### Bibliographie

1. Červinková H., B. D. Gołębniak (Hg.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2010;
2. Carr W., *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, in: *Badania w działaniu. Pedagogika...*, op.cit., S. 29-44.
3. Červinková H., *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, *Forum Oświatowe*, 1 (46), 2012, Wyd. DSW, Warszawa – Wrocław 2012, S. 267-283.

---

<sup>51</sup> [http://www.decdujmyrazem.pl/files/9.09.2011\\_program%5B1%5D.pdf](http://www.decdujmyrazem.pl/files/9.09.2011_program%5B1%5D.pdf) (zugänglich am 09.02.2012). das nächste Seminar findet bei der Zusammenarbeit mit DSW vom 4. bis zum 5. April 2012 in Wrocław statt.

4. Czerepaniak-Walczak M., Badania w działaniu, in: S. Palka (Hg.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, 2010, S. 327;
5. Czerepaniak-Walczak M., Relacje między badaniem i emancypacją-badanie w działaniu, in: *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006, S. 234-239;
6. Czerepaniak-Walczak M., Badanie w działaniu jako element nauczycielskiego profesjonalizmu, in: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycieli*, Toruń, 1997, S. 117-140.
7. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, 2004, S. 75.
8. Elliott J., *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes, 1991.
9. Gołębnik B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość - refleksyjność*, Poznań-Toruń: Edytor, 1998.
10. Gołębnik B. D. , Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”, in: M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (Hg.) „*Po życie sięgać nowe...*”. Teoria a praktyka edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek; Toruń, 2011;
11. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2006, S. 44-45.
12. Kemmis S., *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, in: *Badania w działaniu. Pedagogika...*, op. cit. S. 49-52.
13. Kemmis S., McTaggart R., Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna, [in:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Hg.), PWN, Warszawa 2009, Bd. 1, J. 23, S. 775-831.
14. Knowles M. S. , Holton E. F. , Swanson R A. , *Edukacja dorosłych*, Wyd. Nauk. PWN., 2009, S. 133.
15. Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, in: *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn, 2000, S. 37-65.
16. Lewin K., Badania w działaniu a problemy mniejszości, in: H. Červinková, B.D. Gołębnik (Hg.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wyd. Nauk. DSW., Wrocław 2010, S. 5-18;
17. McNiff J., Whitehead J., *Action Research Project, 3rd Edition*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, 2010, S. 17.
18. Reason P., Torbet W. R. , *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia...* S. 117-152.
19. Schratz M., Walker R., Towards an Ethnography of Learning: Reflection on Action as Experience of Experience, *Studies in Cults, Orgs. And Socs.*, 1998, Vol.4, pp. 197-209, OPA N.V., elektronisches Dokument Datenbank EBSCO zugänglich am 09.02.2012.
20. Spindler G.D., The four careers of George and Louise Spindler: 1948-2000, in: *Annual Reviews, Anthropol.* 2000. 29:xv-xxxiii, www.annualreviews.org by 95.143.242.6 zugänglich am 08/09/11, S. xxvii.
21. [http://www.decdujmyrazem.pl/files/9.09.2011\\_program%5B1%5D.pdf](http://www.decdujmyrazem.pl/files/9.09.2011_program%5B1%5D.pdf) (zugänglich am 09.02.2012).



# Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im inklusiven Unterricht

Philipp Knorr

*Autismuszentrum Oberlausitz, Bürgerhilfe Sachsen e.V., Bautzen*

## Einleitung

Die schulische Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Autismus ist in Deutschland nach den „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ der Kultusministerkonferenz (Sekretariat 2000) die Aufgabe aller Schulformen. In Sachsen werden Schüler mit Autismus in allen Schulformen unterrichtet.

Dies stellt Lehrerinnen und Lehrer im integrativen Unterricht z.T. vor große Herausforderungen, da wenig autismspezifische Konzepte der schulischen Förderung vorhanden sind. Die betroffenen Schüler bedürfen im integrativen schulischen Kontext vielfach besonderer Bedingungen, um ein fähigkeitsadäquates Lernen und soziale Integration zu ermöglichen (vgl. z.B. Schuster 2010).

Dieser Beitrag geht auf Probleme und Fördermöglichkeiten bei integrativer Beschulung im Förderschwerpunkt Autismus ein. Dabei wird insbesondere auf Schüler mit Autismus auf hohem Funktionsniveau fokussiert (High- Functioning Autismus, Asperger- Syndrom), die von ihren Leistungsvoraussetzungen her eines zielgleichen Unterrichtsangebots bedürfen.

Es wird ein integratives Modell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen vorgestellt, anhand dessen ausgewählte pädagogische Hilfen und Handlungsmöglichkeiten systematisiert und beleuchtet werden.

81

## Autismus und Schule

Autismus- Spektrum- Störungen (ASS) werden in der ICD-10 (Klassifikationssystem der WHO) zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (F84) gerechnet. Die ICD-10 unterscheidet insbesondere die folgenden Diagnosen: frühkindlicher Autismus (F84.0), Asper-

ger-Syndrom (F84.5), Atypischer Autismus (F84.1), nicht näher bezeichnete (F84.9) und sonstige tiefgreifende Entwicklungsstörungen (F84.8).

Symptomatische Ausprägungen von Autismus- Spektrum- Störungen zeigen sich durch qualitative Beeinträchtigungen in den drei folgenden Bereichen:

- soziale Interaktion (zwischenmenschlicher Kontakt),
- verbale und nonverbale Kommunikation und
- deutlich eingeschränktes Repertoire an Aktivitäten und Interessen (Stereotypien, Rituale, Spezialinteressen).

Durch ihr geringes Verständnis von sozialen Regeln und Situationen haben Schüler mit Autismus (und ihre Lehrer) oft größere Schwierigkeiten im alltäglichen schulischen Leben. Kinder mit Autismus können auf allen Stufen intellektueller Leistungsfähigkeit stehen und sind somit potentiell auch in allen Schularten zu finden. Detaillierte fachliche Informationen zu Autismus- Spektrum- Störungen können der einführenden Fachliteratur entnommen werden (u.a. Bölte 2009; Freitag 2008; Schirmer 2006, 2010 und Schuster 2010).

Die Häufigkeit von Autismus- Spektrum- Störungen ist in den letzten Jahren gestiegen (Bölte 2009). Für den schulischen Bereich kann nach Angaben aus Baden- Württemberg und Sachsen von einer Prävalenz von etwa 13 bis 15: 10.000 ausgegangen werden (Sächsisches Staatsministerium 2010; Sautter, Schwarz & Trost 2012). Schüler mit Autismus- Spektrum- Störungen sind demnach zahlenmäßig vergleichbar mit der Gruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören (Sautter, Schwarz & Trost 2012). Ca. 30 % der Schüler mit Autismus besuchen demnach Regelschulformen und ca. 70% besuchen Förderschulen (davon ca. 40 % die Schule für geistig behinderte).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 16.06.2000 „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ beschlossen und damit eine bundesweite Grundlage für die pädagogische Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Autismus- Spektrum- Störungen geschaffen (vgl. Sekretariat 2000).

Die Umsetzung der Empfehlungen in die schulischen und rechtlichen Strukturen der Bundesländer ist Aufgabe der einzelnen Länder. So haben sich in Folge der Empfehlungen sehr unterschiedliche Hilfssysteme gebildet, die sich z.T. noch im Aufbauprozess befinden (vgl. Knorr 2007; Rumpler 2004). Die schulische Situation von Kindern mit Autismus ist daher bundesweit heterogen organisiert. „Wenngleich sich in den letzten Jahren vielerorts eine erfreuliche Entwicklung vollzogen hat, ist sie jedoch in vielen Fällen auch weiterhin noch unbefriedigend“ (Bundesverband 2008, 32).

Mit Schuster (2010) und Schirmer (2010) liegen erste deutschsprachige Monographien zu dem Thema Autismus und Schule vor. Hilfreiche praktische Anregungen für den Schulalltag finden sich in den Broschüren des Bundesverbands (2005, 2007).

## Befunde zur schulischen Situation von Schülern mit ASS im integrativen Unterricht

Die schulische Situation von Schülern mit Autismus scheint, zumindest in der Vergangenheit, für zielgleich unterrichtete Schüler vielfach prekär zu sein. Preissmann (2006, 49) fasst ihre eigenen Erfahrungen in folgendem Satz zusammen: „Wenn ich an meine eigene Schulzeit zurückdenke, kommen mir Erinnerungen an die schlimmste Zeit meines Lebens. Niemals sonst habe ich so sehr gelitten wie damals.“

Dabei sind es meist weniger die akademischen Leistungen, die den Schülern mit Autismus Probleme bereiten, als die Anforderungen im sozialen und außerunterrichtlichen Bereich. Die Schule scheint nach vorliegenden Studien für viele Schüler mit ASS ein stress- und angstauslösender Ort zu sein, an dem sie vielfach unter Bullying und sozialer Isolation leiden und von Underachievement und Suspensionen oder Exklusionen vom Schulbesuch bedroht sind. Schüler mit ASS haben ein höheres Risiko von der Schule suspendiert zu werden als ihre „neurotypischen“ Peers und sie sind in höherem Maße von schulischem Underachievement und Verhaltensproblemen betroffen als ihre Mitschüler. Zudem sind Bullying- Erfahrungen bei Schülern mit ASS häufig.

Reicher, Wiesenhofer und Schein (2006) befragten in Österreich 75 im integrativen Setting mit Schülern mit ASS arbeitende Lehrer nach Erfahrungen und Einstellungen zur integrativen Beschulung von Schülern mit ASS. Probleme wurden insbesondere in folgenden Bereichen gesehen:

- Reizüberflutung, insbesondere in sozialen Bereichen
- Umgang mit Unruhe und Lärm
- Probleme durch fehlende Tagesstruktur
- Probleme durch zu hohe Schülerzahl
- Probleme durch wenig Zeit für spezielle Bedürfnisse

Als Vorteile einer Beschulung im integrativen Setting wurden durch die Lehrer u.a. die Förderung des Kontakts und der sozialen Interaktion mit Mitschülern und das Modellernen durch andere Kinder hervorgehoben. Als optimale Bedingungen beschrieben die befragten Lehrkräfte eine geringe Schülerzahl, Teamteaching, das Vorhandensein von Extra-, Ruheräumen und die Fortbildung der Lehrer (Reicher, Wiesenhofer & Schein 2006).

### Ein integratives Modell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus

Im Folgenden wird ein Modell schulischer Förderung vorgestellt, das vom Autor im Rahmen einer Studie zur schulischen Situation von Schülern mit Autismus entwickelt wurde. Anhand des Modells werden pädagogische Interventionsmaßnahmen aufgezeigt. Anliegen des Modells ist es, eine pragmatische, anwendungsorientierte und modellhafte Grundlage zu schaffen, anhand derer die schulische Situation analysiert und pädagogische Interventionen für Schüler mit Autismus geplant und durchgeführt werden können.

Das Modell (**siehe Abbildung 1**) unterscheidet Bausteine, die im pädagogischen Prozess als Ziel von kooperativ geplanten Interventionen fokussiert werden.

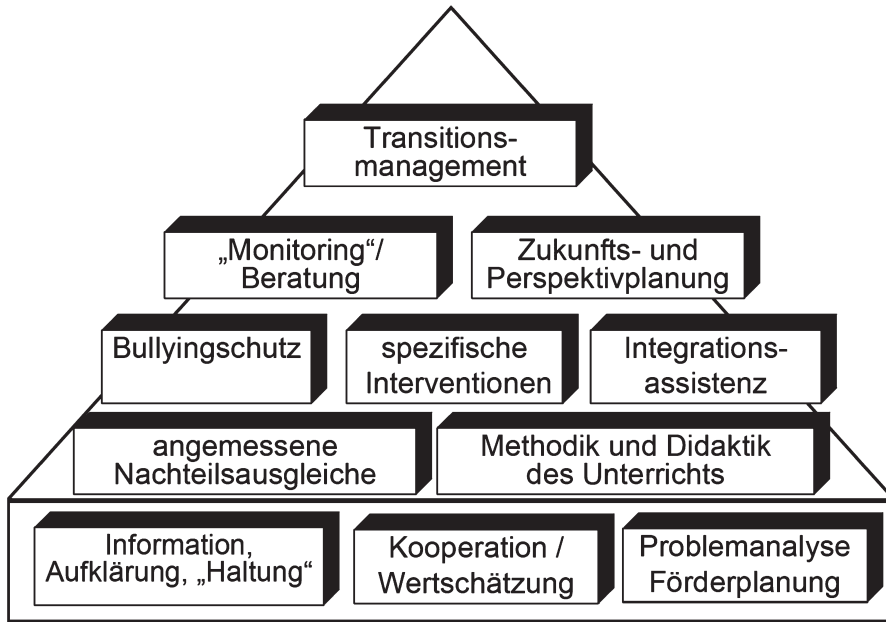


Abbildung 1: integratives Modell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus

Grundlegend für das Modell sind die drei unteren Bausteine: „Information, Aufklärung und Haltung“, „Kooperation/ Wertschätzung“ und Problemanalyse/ Förderplanung“. Die weiteren Bausteine stehen aufbauend auf dem „Fundament“ der drei genannten unteren Bausteine.

Die **Information und Aufklärung** aller an der schulischen Förderung beteiligten Personen stellt eine wichtige Grundlage zur Qualitätssicherung und ggf. –verbesserung der schulischen Situation dar. Dies umfasst eine rechtzeitige Information aller beteiligten Personen, eine frühzeitige Planung der Beschulung und gegenseitiges Kennenlernen, die autismusspezifische Aufklärung aller beteiligten Personen und die autismusspezifische Fort- und Weiterbildungen für die direkt mit dem Schüler arbeitenden Personen. U.U. kann neben der Aufklärung der Lehrer und Mitschüler auch eine Aufklärung der anderen Eltern vonnöten sein. Von Vorteil ist es (zur Vermeidung von Rollenkonfusionen), wenn Aufklärungstätigkeiten von einer externen Fachperson geleistet werden, die den Schüler bereits länger kennt (z.B. durch den Fall- Koordinator). Die Arbeit mit den Mitschülern ist von besonderer Bedeutung um Nachteilsausgleiche zu vermitteln und um die Gefahr von Bullying zu verringern. Ziel aller Maßnahmen dieses Bausteins ist der Aufbau einer adäquaten und inklusionsförderlichen pädagogischen Haltung.

Eine weitere wichtige Grundlage der schulischen Förderung bildet die regelmäßige **wertschätzende Kooperation** aller an der Förderung beteiligten Personen. Dies ist durch die Wahrnehmungs- und Verhaltensbesonderheiten von Schülern mit Autismus besonders wichtig, im Schulalltag (insbesondere an weiterführenden Schulen) jedoch vielfach schwierig zu organisieren. Zur Kooperation gehört u.a. auch die Schaffung von Kooperationsmöglichkeiten für und mit externen Personen wie Therapeuten. Sinnvoll ist es, Kooperationsmechanismen aufzubauen, zu regulieren (Telefonzeiten, festgelegte Intervalle für Elternbriefe, Einträge in Pendelhefte und Besprechungen) und schriftlich zu sichern.

Der Baustein „**Problemanalyse und Förderplanung**“ dient der Identifikation und Analyse der aktuellen schulischen Situation und der Planung von pädagogischen Interventionen. Sie ist als eine interdisziplinäre Förderplanung zu verstehen (Mutzeck & Jogschies 2004; vds- NRW 2004).

Wichtig erscheint, die Zielbestimmung auf allen Strukturebenen anzusetzen und unter Einbeziehung aller beteiligten Akteure (auch des Schülers) zu realisieren. Zielbestimmung meint dabei auch die Frage nach den vorhandenen Problemen, Risikofaktoren und Ressourcen in der schulischen Situation und Entwicklung (Probleme, Barrieren, Entwicklungshemmnisse, Schwächen und Stärken des Schülers usw.). Die Förderplanung beinhaltet schließlich kooperative Entscheidungen, welche Probleme und Risikofaktoren auf welche Weise beeinflusst werden sollen. Sie umfasst somit die Planung von Maßnahmen auf einer oder (meist) mehreren Strukturebenen, die schriftliche Fixierung aller Maßnahmen in einem Förderplan und die klare Zuweisung von Zuständigkeiten und Weisungsbefugnissen (ggf. inkl. zusätzlicher Vereinbarungen).

Ein weiter Baustein ist eine angepasste **Methodik und Didaktik des Unterrichts**. Methodisch- didaktisch profitieren Schüler mit Autismus meist von einem klar strukturierten, vorhersehbaren und stark visualisierendem Unterricht, der nicht zu viele bzw. angepasste Elemente offener sozialer Interaktion beinhaltet. Anregungen zur Modifikation von Unterrichts- und Umgebungsbedingungen bieten Elemente aus dem für Menschen mit Autismus entwickelten TEACCH- Ansatz. Für die Schule ist insbesondere das strukturierte Unterrichten zu nennen, das über Vorhersehbarkeit, Strukturierung und Visualisierung Hilfen zum selbständigen Lernen bietet (z.B. Häußler 2005).

Durch ihre spezifischen Probleme in der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung bedürfen Schüler mit Autismus im Unterricht, im Schulalltag und in Prüfungssituationen vielfach individuell **angemessener Nachteilsausgleiche** (Regelungen für Klausuren und Sportunterricht, alternative Pausenregelungen, Hilfe für Hausaufgaben- und Tafelabschriebe, Digitalkamera für Tafelbilder, Laptop, Diktiergerät u.a.), die entweder in der Klassenkonferenz beschlossen oder bei dem zuständigen Prüfungsausschuss beantragt werden müssen. Nachteilsausgleich können den Schulalltag, den Unterricht oder auch Prüfungen betreffen (vgl. autismus Deutschland e.V 2010).

**Integrationsassistenten** (auch Schulbegleiter, Integrationshelfer oder Schül assistent genannt) sind Personen, „die behinderten Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Betreuungsbedarf während ihrer Schulzeit für bestimmte unterstützende Tätigkeiten zur Seite stehen“ (Rumpler 2004, 140). Voraussetzung dafür ist i.d.R. eine klinische Diagnose einer Autismus- Spektrum- Störung und die Feststellung einer Behinderung bzw. Teilhabebeeinträchtigung (vgl. Staatsinstitut, 2007). Wichtig ist zu bemerken, dass es sich bei einer Schül assistenz in Deutschland meist nicht um eine schulorganisatorische Maßnahme handelt. Sie finanziert sich i.d.R. in auf Grundlage der Eingliederungshilfe aus Leistungen der örtlichen Jugend- oder Sozialämter (SGB VIII §35a; SGB XII §54).

**Spezifische Interventionen** werden im engeren Sinne als Maßnahmen begriffen, die die Beeinflussung von Verhalten zum Ziel haben. Allgemeine und autismspezifische Interventionen sind auf die Klassenebene und insbesondere auf den jeweiligen Schüler mit Autismus ausgerichtet. Schülerbezogene autismspezifische Interventionen werden i.d.R. durch eine professionalisierte Person durchgeführt oder angeleitet (z.B. Sonderpädagoge, Therapeut). Zu nennen wären in diesem Zusammenhang insbesondere Maßnahmen des Sozialtrainings (Social Storys, Comic Strips, Sozialautopsien u.a.) und verhaltenstherapeutisch orientierte Verfahren (z.B. Verträge, Token- Systeme, Selbstinstruktionstraining). Anregungen zum Sozialtraining geben Häußler et al. (2003) und Matzies (2009). Als Interventionen auf Klassenebene könnten Projekte (z.B. zu Bullying/ Mobbing oder Behinderung) oder ein Sozialtraining durchgeführt werden, die auf die Verbesserung der Interaktions-, Kommunikationsfähigkeit abzielen.

**Bullyingschutz** (Schutz vor Mobbing in der Schule) ist ein Baustein der wegen der hohen Bullying- Gefahr bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen besonders wichtig erscheint. Hier ist vor allem eine wachsame Haltung von Bedeutung, die bei Bullying ein schnelles Eingreifen möglich macht. Präventive Maßnahmen sind hierfür ebenfalls eine wichtige Voraussetzung.

**Monitoring** meint eine kleinschrittige Zwischenevaluation und eventuelle Nachsteuerung der eingeleiteten Maßnahmen. Damit soll sichergestellt werden, dass die Maßnahmen zielgenau durchgeführt und ggf. modifiziert werden können. Dieses Monitoring sollte durch eine festgelegte Instanz geleistet werden, die nicht gleichzeitig Teilnehmer des jeweiligen Schulsettings ist (z.B. durch Fachberater, Sonderpädagogen, Therapeuten eines Autismuszentrums). Diese Person fungiert gleichzeitig als Ansprechpartner, Berater und „Bindeglied“ für alle an der Förderung beteiligten Personen.

Eine rechtzeitige und langfristig angelegte **Zukunfts- und Perspektivplanung** (weiterführende Schule, Schulwechsel, Ausbildung u.a.) ist ein weiterer wichtiger Baustein. Dadurch, dass für spezifische Hilfen häufig lange Beantragungszeiten beachtet werden müssen und die Suche nach geeigneten Systemen aufwendig sein kann, ist eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem weiteren Bildungsweg notwendig.

Bei Wechsel von Bildungssystemen ist ein multiprofessionelles **Tansitionsmanagement** eine wichtige Ressource. Fachberater, Sonderpädagogen oder Therapeuten eines Autismus Therapiezentrums sollten bei Systemübergängen die notwendigen Hilfen leisten, um den Wechsel vorzubereiten, mitzubegleiten und bewährte Hilfen in neue Systeme zu übertragen.

## Fazit

Für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Autismus müssen vielfach individuelle Wege der Beschulung gefunden werden. Die am Einzelfall orientierte Suche nach einer bestmöglichen pädagogischen Förderung erfordert dabei vor allem die kooperative und fachlich fundierte Zusammenarbeit aller an der Bildung und Erziehung eines Schülers beteiligten Personen.

Das vorgestellte integrative Modell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus stellt eine Möglichkeit dar, die individuelle schulische Situation zu reflektieren, zu analysieren und pädagogische Maßnahmen auf mehreren Ebenen abzuleiten. Das Modell soll eine pragmatische, anwendungsorientierte und modellhafte Grundlage bieten, anhand derer pädagogische Interventionen für Schüler mit Autismus geplant und durchgeführt werden können.

## Literatur

1. Autismus Deutschland e.V.: Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats des Bundesverbandes autismus Deutschland e.V. Download am 28.04.2010 unter: <http://www2.autismus.de/media/Stellungnahme%20des%20Wiss.%20Beirats%20zum%20Nachteilsausgleich%20in%20der%20Schule.pdf>.
2. Bölte, S. (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern 2009.
3. Bundesverband autismus Deutschland e. V.: Denkschrift zur Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Autismus. Hamburg 2008.
4. Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hrsg.): Asperger- Syndrom- Strategien und Tipps für den Unterricht. Hamburg 2005.
5. Bundesverband Autismus Deutschland e.V. (Hrsg.): Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger- Syndrom. Hamburg 2007.
6. Freitag, Ch., M.: Autismus-Spektrum-Störungen. Bausteine der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. München 2008.
7. Häußler, A.: Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Dortmund 2005.
8. Häußler, A., Happel, C., Tuckermann, A., Altgassen, M. & Adl-Amini, K.: SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung SOzialer KOMpetenzen bei Menschen mit Autismus. Erfahrungsbericht und Praxishilfen. Dortmund 2003.

9. Knorr, P.: Autismus und Schule. Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt autistisches Verhalten in Sachsen. Mitteilungen aus dem Landesverband Sachsen e.V., vds- Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband Sachsen e.V. 2 (2007), 27-31.
10. Matzies, M.: Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxisbuch. Stuttgart 2009.
11. Mutzeck W. & Jogschies P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim 2004.
12. Niedersächsischer Landtag: Kleine Anfrage, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/576, Niedersächsisches Kultusministerium Hannover, den 13.10.2008, 01-01 420/5-II/726 – 105. 2008, Download am 22.03.2010 unter: <http://www.frauke-heiligenstadt.de/imperia/md/content/bezirkhannover/fraukeheiligenstadt/16-0576.pdf>.
13. Preissmann, C.: Aus der Sicht einer Betroffenen: Die ideale Schule. In: Figura, J., Friedsam, P., Heuel, J., Lang, P. & Schirmer, B. (Hrsg.): Autismus und Schule. Perspektivenentwicklung der schulischen Förderung autistischer Kinder in der Bundesrepublik. Berlin (vds- Landesverband Berlin) 2006, 49-57.
14. Reicher, H., Wiesenhofer, E. & Schein, G.: Schulische Integration von Kindern mit autistischen Störungsbildern: Erfahrungen und Einstellungen von LehrerInnen. Heilpädagogische Forschung 32 (2006) 4, 178- 190.
15. Rumpler, F.: Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3 (2004) 136 -141.
16. Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R.: Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart 2012.
17. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport: Antwort des auf Nachfragen zum Förderschwerpunkt Autismus in Sachsen. Download am 28.04.2010 unter: [http://www.autismus-hochbegabung.de/vds/Antwort\\_SMK\\_ASS.pdf](http://www.autismus-hochbegabung.de/vds/Antwort_SMK_ASS.pdf) (und persönliche Kommunikation).
18. Schirmer, B.: Schulratgeber Autismus- Spektrum- Störungen: Ein Leitfaden für LehrerInnen. München 2010.
19. Schirmer, B.: Elternleitfaden Autismus. Stuttgart 2006.
20. Schuster, N.: Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart 2010.
21. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000. In: Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren, Würzburg 2000, 383 –398.
22. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Beantragung eines Schulbegleiters für Kinder und Jugendliche mit Autismus. München 2007 (Onlineresource).
23. vds- NRW; Verband Sonderpädagogik- Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.): Förderplanung in der sonderpädagogischen Arbeit. Gladbeck 2004.



# Hörgeschädigte Schüler in allgemein bildenden Schulen/Regelschulen – eine Selbstverständlichkeit?

Cornelia Danneberg

*Sächsisches Bildungsinstitut und Fachberaterin für Integration*

## Thesen zum Einstieg

- Fast die Hälfte aller hörgeschädigten Schüler in Sachsen lernen zusammen mit hörenden Schülern im gemeinsamen Unterricht.
- Der Blick auf die äußeren Rahmenbedingungen, die Unterrichtsgestaltung und die individuellen Besonderheiten hörgeschädigter Schüler garantieren die erfolgreiche Integration hörgeschädigter Schüler.
- Die gemeinsame Unterrichtung von hörbehinderten und hörenden Schülern hat positive Auswirkungen auf das Klassen- und Schulklima.

## Gliederung

- Das **Grundproblem** hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher
- Veränderte **Rahmenbedingungen**: Einsatz der Hörtechnik, Klassen- und Raumsituation, Arbeitsatmosphäre
- Veränderte **Unterrichtsgestaltung** unter Betrachtung der **persönlichen Situation, in denen hörgeschädigte Schüler lernen**

In Sachsen werden Schüler mit einer Hörschädigung an drei Schulen für Hörgeschädigte in Leipzig, Dresden und Chemnitz beschult. Die Aufgaben der Schulen für Hörgeschädigte sind neben dem Bildungsangebot für Schüler mit erhöhtem Förderbedarf an der eigenen Einrichtung, die sonderpädagogische Förderung hörgeschädigter Schüler an den allgemein bildenden Schulen abzusichern. Viele Lehrer der Schulen für Hörgeschädigte begleiten die integriert beschulten Schüler als Begleitlehrer. Dabei bedarf es der Schaffung räumlicher und sächlicher Bedingungen an der Schule vor Ort, der Mithilfe (Unterstützung) bei der Erstellung der Förderpläne und bei der Gestaltung des gemeinsamen

Unterrichts mit hörenden Schülern. In den Schulen benötigen die Lehrer Hinweise zum Verständnis für die besondere Situation, in denen hörgeschädigte Schüler lernen.

Der sonderpädagogische Förderbedarf wird durch die Lehrer der Schule für Hörgeschädigte und die Pädagogen der jeweiligen Schulart (Grund- und Mittelschule, Gymnasium) während der integrativen Beschulung überprüft. Die Realisierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt in den allgemein bildenden Schulen in erster Linie durch die Lehrer unter Anleitung der Begleitlehrer und unter Einbeziehung der Eltern.

Das Grundproblem beim Lernen von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung besteht in den **unsichtbaren Barrieren**

#### Die Barriere des unterschiedlichen Sprachentwicklungsstandes

Integriert hörgeschädigte Schüler haben aufgrund ihrer Hörschädigung gegenüber den anderen Schülern trotz teilweiser intensiver Frühförderung einen unterschiedlich entwickelten Wortschatz, mit dem sie nur eingeschränkt Gespräche und komplizierte Satzstrukturen erfassen können. Vermeintlich bekannte Wörter und Redewendungen verstehen die Schüler nicht bzw. erfassen ihre Abstraktion nicht so wie es bei gleichaltrigen Schülern der Fall ist. Die Hör- und Verstehensprobleme führen zu einem Informationsdefizit in fast allen Lebensbereichen. Eine begrenzte Sprachaufnahme hat auch Auswirkungen auf den Laut- und Schriftspracherwerb, der sich in einer unvollständigen Syntax und falscher (fehlerhafter) Grammatik der sprachlichen Äußerungen zeigen kann. In der Regel erfolgt die Sprachaufnahme im Zusammenwirken des Höreindrucks mit dem Mundbild. Missverständnisse und Kommunikationsprobleme sind vorprogrammiert. Hörgeschädigte können daraufhin sozial isoliert sein und nicht gleichberechtigt am Schulalltag teilnehmen. Im Unterricht sollte auf kurze Sätze, klare und deutliche Aussprache und die Visualisierung wesentlicher Unterrichtsinhalte geachtet werden.

#### Die Barriere der „begrenzten Energie“

Die ständige übermäßige Konzentration auf die Sprachaufnahme und Sprachproduktion verbraucht einen erheblichen Teil der Energie, der jedem Menschen zur Verfügung steht.

90

Selbst bei großer Anstrengung sind hörgeschädigte Schüler nicht so belastbar wie hörende Schüler. Sie ermüden schneller und benötigen mehr Pausen. Ein sinnvoller Wechsel von Anspannung und Entspannung ist anzustreben und mehr Zeit ist einzuplanen.

#### Die Barriere der Übertragung

Das Spektrum der Leistungen des menschlichen Hörens ist größer als uns bewusst ist.

Problematisch bei hörgeschädigten Schülern ist exemplarisch die phonematische Differenzierungsfähigkeit, die zu einer Verwechslung von Lauten führt und bestimmte

Anwendungen von Lese-, Lehrmethoden unmöglich macht. Eine mangelnde Fähigkeit zur Unterdrückung des Störschalls bewirkt ein Nicht-Hören von Sprachsignalen und eine verkürzte Hör-Gedächtnisspanne. Dies beeinträchtigt die Gedächtnisleistungen beim Erfassen längerer Sätze. Anweisungen sollten schriftlich gegeben werden.

### Veränderte Rahmenbedingungen ermöglichen die erfolgreiche Teilnahme hörgeschädigter Schüler am Unterricht der allgemein bildenden Schule

#### Passende Hörtechnik

Die hörgeschädigten Schüler sind beidohrig (über beide Ohren) mit leistungsstarken Hörgeräten versorgt oder tragen Cochlear-Implantate (CI), die jedoch ein natürliches Hören nicht ersetzen. Der Höreindruck ist anders. Die hörgeschädigten Schüler können Geräusche, Musik und Sprache gut hören und erkennen, wenn ein entsprechendes Training erfolgt ist. Technische Hilfen verstärken alle Geräusche gleichermaßen, so dass häufig der Störlärm vom Nutzschaall nicht unterschieden werden kann. Deshalb wird für den Unterricht ein zusätzliches Hörsystem mit Sender und Empfänger getragen. Der Sprechende erhält ein Mikrofon und über den Empfänger kann trotz großer Entfernung genauso gehört werden, als ob der Sprecher in nur einem Meter vom Hörgeräteträger entfernt stehen würde. Der Störlärm wird mit dem zusätzlichen Gerät um ca. 20 dB gesenkt. Der Einsatz empfiehlt sich in Gesprächen, bei Arbeitsanweisungen an die gesamte Klasse, bei Präsentationen und Vorträgen.

#### Sitzplatz

Damit der hörgeschädigte Schüler nicht geblendet wird und die Mundbilder der Mitschüler sehen kann, sollte der hörgeschädigte Schüler seitlich vorn und mit dem Rücken zum Fenster sitzen. Wesentliche Informationen können aus der Nähe gegeben werden. Ein Drehstuhl ermöglicht die Zuwendung zum sprechenden Lehrer oder Mitschüler.

#### Atmosphäre im Klassenraum

Eine ruhige Arbeitsatmosphäre wird durch eine disziplinierte Arbeits- und Gesprächsführung erreicht, in dem der Name des sprechenden Schülers genannt wird, ggf. Antworten wiederholt werden und einzeln gesprochen wird. Mit der „Zuhör-Atmosphäre“ gelingt es, die Aufmerksamkeit aller Schüler zu erreichen. In regelmäßigen Abständen ist durch gezielte Rückfragen mit einer Verständnisfrage zu prüfen, ob der Schüler noch folgen kann.

## Weitere Bedingungen

Weitere Hinweise: Beleuchtung einschalten, um die Absehbedingungen zu verbessern; Mikrofoneinsatz bei Schülerantworten nutzen; technische Ausstattung zur Visualisierung der Inhalte einsetzen; Nebengeräusche möglichst meiden.

### Eine veränderte **Unterrichtsgestaltung** unter Betrachtung der **persönlichen Situation**, in denen hörgeschädigte Schüler lernen sind unumgänglich

Im Fachunterricht sollten die individuellen Möglichkeiten des Hörgeschädigten in jeder Stunde Berücksichtigung finden. Die Systematisierung der Stoffeinheiten zu Beginn des Schuljahres ist für die Übersichtlichkeit wichtig. Damit gelingt das korrekte Zuordnen der Inhalte zum Fach. Die Einführung und inhaltliche Klärung der Fachbegriffe in Ober- und Unterbegriffe erleichtern das Verstehen. Wesentliche Fakten sollten herausgearbeitet und farblich gekennzeichnet werden.

Nicht alle Unterrichtspassagen können aufgrund von Zeitnot nochmals mit dem hörgeschädigten Schüler persönlich geklärt werden. Deshalb ist ein leistungsstarker Banknachbar nützlich, der fehlende Informationen übermitteln kann. Die Lehrer bleiben für alle Schüler gleichermaßen verantwortlich. Ein Kontrollblick, ob der Hörgeschädigte folgen kann, ist von Zeit zu Zeit notwendig. Bei Nichtverstehen ist die schriftliche oder mündliche Weitergabe des Problems zur häuslichen oder therapeutischen Aufarbeitung wichtig.

Bei Neuerarbeitungen von Texten sollten generell für Hörgeschädigte eine längere Zeitspanne und mehr Übungen zum Verstehen des Textes eingeplant werden. Dazu gehört die vorherige Bekanntgabe des Textes im Lehrbuch mit Seitenzahl oder eine Kopie des Arbeitsblattes an das Elternhaus. Damit besteht die Möglichkeit, neue Begriffe im Text inhaltlich zu erarbeiten, Zusammenhänge darzustellen und sprachliche Formen zu klären.

Dadurch hat der Schüler den doppelten Trainingseffekt. Er wird im Unterricht nicht gewaltsam mit einem für ihn neuen Inhalt konfrontiert, kann sich innerlich darauf einstellen und erhält die Möglichkeit mitzuarbeiten.

Zur methodischen Herangehensweise sollten **Schrittfolgen** angeboten werden, die sich wiederholend einsetzen lassen.

- Den Text im Ganzen durchlesen
- Einen Bezug zur Illustration herstellen
- Einzelne Abschnitte durch Klären der Begriffe und Erfassen der Bedeutung der Verben erarbeiten und passenden Überschriften suchen
  - Nachfragen zulassen
  - Zusammenhänge zusammenfassend darstellen

Leistungsbeurteilungen sollten das sprachliche Problem des Hörgeschädigten berücksichtigen. Lernzielkontrollen sind schädigungsadäquat einzusetzen, d.h. besonders nach einer Stoffeinheit mit einer lernzielorientierten Bewertung und modifiziertem Abfragen.

Zur Planung der persönlichen Entwicklungsschritte für den hörgeschädigten Schüler, die über die allgemeinen Hinweise der Unterrichtung hinausgehen, dokumentiert der Förderplan die aktuelle Problemlage und verbindet alle Maßnahmen zur gezielten Förderung. Der Prozessverlauf und Lernzuwachs wird erfasst. Der hörgeschädigte Schüler erhält Rückmeldungen.

Beispiel Förderplan

<b>Gymnasium</b>	<b>2012/2013</b>	<b>B.</b>	<b>Tim</b>
Schule	Schuljahr	Name	Vorname
<b>Hören</b>		<b>01.02.2012</b>	<b>01.07.2012</b>
Förderschwerpunkt	Planungszeitraum		
<b>Frau B.</b>	<b>Frau D.</b>		
Klassenlehrer	Förderlehrer		

	<b>Ausgangssituation</b>	<b>Förderziele</b>	<b>abgeleitete Fördermaßnahmen</b>	<b>Verkaufskontrolle</b>	<b>abgeleitete <u>neue</u> Fördermaßnahmen</b>
Selbstständigkeit	unvollständige Aufzeichnungen	Heftführung optimieren	Inhaltsverzeichnis anlegen	Wer kontrolliert wann, in welchen Fächern?	
		Tim hat vollständige Aufzeichnungen in lesbarer Form	Mitschriften ordnen, nummerieren, vervollständigen	<u>Verantwortung:</u> Fachlehrer Integrationslehrer Tim	Tim erhält einen konkreten Auftrag.

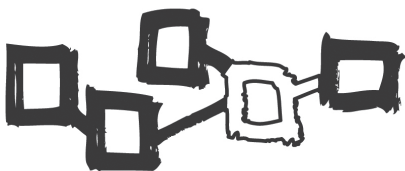
Das Formular ist sachsenweit gültig und stellt eine Möglichkeit der Darstellung vor. Gleiche Hörschädigungen führen nicht zwangsläufig zu gleichem Förderbedarf.

Lehrplanziele und -inhalte werden wie in den Lehrplänen vorgegeben umgesetzt. Es erfolgen Modifizierungen in inhaltlicher Sicht. Bei der Auswahl der Wahlpflichtbereiche sollten sich Lehrer gerade für Themen wie „Hören“ oder „Hörschädigung“ entscheiden, um alle Schüler für die Problematik zu interessieren und den hörgeschädigten Schüler dazu zu befähigen, aktiv mit seiner Besonderheit umzugehen.

Lehrkräfte und Mitschüler, die in der Integrationsklasse die gemeinsamen Bemühungen erleben, entwickeln über die Jahre ein Verständnis dafür, dass die Beeinträchtigung positive Auswirkungen haben kann. Auf der einen Seite sehen die Schüler wie selbstver-

ständig mit besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen umgegangen wird und können eigene Konsequenzen für sich ableiten. Keiner ist vollkommen. Auf der anderen Seite wird den Lehrern bewusst, dass der Unterricht gründlicher vorzubereiten ist, damit der hörgeschädigte Schüler mehr versteht.

Ein hörgeschädigter Schüler stellt somit keine Belastung für die Klasse dar. Durch die Integration kann der Unterricht offener, schüler- und entwicklungsbezogener werden und so an Qualität gewinnen. Das ist eine Chance.



**Razem w pełni sprawni  
Nur gemeinsam voll  
leistungsstark**



## Fundacja „Promyk Słońca”

Fundacja „Promyk Słońca” jest organizacją pożytku publicznego, która angażuje się w działania mające na celu szeroko rozumianą pomoc dzieciom niepełnosprawnym oraz tym, które z powodu zaburzeń w rozwoju są zagrożone niepełnosprawnością. U podstaw działalności Fundacji leży przekonanie, że wczesna diagnostyka, a następnie skoordynowana, kompleksowa i wielokierunkowa pomoc, obejmująca zarówno dziecko, jak i jego rodziców, pozwala na uniknięcie niepełnosprawności lub znaczne ograniczenie jej skutków.

Od 1990 r. Fundacja „Promyk Słońca” wspiera rozwój dzieci z dysfunkcjami, zapewniając dzieciom niepełnosprawnym lub zagrożonym nieprawidłowym rozwojem dobrze zorganizowaną, kompleksową pomoc medyczną i psychologiczno-pedagogiczną, prowadzoną przez aktywnych i stale doszkalających się specjalistów. Prowadzi we Wrocławiu:

- ❖ Centrum Diagnostyczno-Rehabilitacyjne NZOZ
- ❖ Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną
- ❖ Niepubliczny Integryjny Żłobek „Promyk Słońca”
- ❖ Publiczne Integryjne Przedszkole „Promyk Słońca”
- ❖ Centrum Doskonalenia Nauczycieli
- ❖ Międzynarodowy Instytut Nowych Technologii
- ❖ Instytut Spraw Społecznych

Fundacja organizuje również szkolenia i konferencje dla kadry medycznej i pedagogicznej oraz rodziców, wspierając ich w procesie rehabilitacji dzieci. Ponadto Fundacja publikuje książki i materiały informacyjne, dotyczące rozwoju dziecka oraz metod diagnostycznych i rehabilitacyjnych.

## Fundacja „Promyk Słońca”

Organizacja pożytku publicznego

na rzecz dzieci niepełnosprawnych i zagrożonych niepełnosprawnością

Nr KRS 0000090215

<http://www.promykslonca.pl>

