

## **Behindertenbildung im Integrationssystem: Idee, Bedingungen und Ergebnisse**

### **Einleitung**

Die Idee der integrierenden Bildung von behinderten Schülern ist in Polen keine neue Erscheinung. Es ist zu bemerken, dass die Voraussetzungen für Behindertenerziehung und -bildung im Integrationssystem in der polnischen pädagogischen Literatur schon in den siebziger und achtziger Jahren ausgearbeitet wurden. Jedoch erst in den neunziger Jahren fanden sie einen guten Nährboden für deren Realisierung, was zum Ausdruck kam, indem sich die integrierende Erziehung und Bildung in der Praxis entwickeln konnte. Es wäre zu bemerken, dass die Verbreitung dieser Bildungsform mit dem Wandel der Gesellschaftsordnung in Polen, mit der Verbreitung von humanistischen Ideen wie universellen Menschenrechten - darin auch das Recht des behinderten Menschen auf Fürsorge, Bildung und Rehabilitation - zusammengetroffen ist.

Viele eingehende, konzeptionelle und methodische Lösungen der integrierenden Erziehung und Bildung wurden auf polnischem Boden aus den Ländern übertragen, in denen der Anstoß zu Integrationstendenzen viel früher gegeben wurde. Besonders beachtenswert sind die nach dem Hamburger Modell angebotenen Lösungen, die von Hans Wocken (1994, S.78) und Holger Müller (1994, S. 12 - 17) u.a. verbreitet wurden.

Für die in diesem Beitrag unternommene Problematik sprechen einige Gründe. Wie bekannt hat der Rat der Europäischen Union das Jahr 2003 zum Jahr der Behinderten erklärt. Eines der Ziele des Europäischen Behindertenjahres war, das Problem gleichen Zutritts zur Edukation von behinderten Kindern und Jugendlichen zu veranschaulichen, bewusst zu machen und zu lösen. Gibt es doch viele Möglichkeiten, die Probleme der Behinderten zu lösen und deren Diskriminierung entgegenzuhandeln z.B. durch Sicherung und Zugang von/zu entsprechenden Bildungsformen. Gemeint sind hier jedoch nicht nur gesetzmäßige Lösungen, die Behindertenbildung regulieren lassen, sondern auch gut durchdachte und organisierte Bildung.

Zur Zeit können die behinderten Kinder in Polen die Ausbildung in den Sonderschulen in Anspruch nehmen, d.h. entweder in den nach bestimmten Prinzipien organisierten, integrierenden Abteilungen oder eingegliedert in allgemein zugängliche Schulen.

Der vorliegende Text versucht, auf den Stand der Behindertenbildungspraxis in dem Integrationssystem zu schauen, und zwar sowohl in Bezug auf Lösungen im

Bildungsrecht, als auch auf die Bilanz von erreichten didaktischen und gesellschaftlichen Ergebnissen.

## **1. Rechtliche Bedingungen des integrierenden Erziehungs- und Bildungssystems von Behinderten**

Die Demokratisierung verschiedener Lebensbereiche, die Wandlungen in der Einstellung zu den Behinderten, die jahrzehntelang auf stereotype Art und Weise, nämlich als „weniger brauchbaren Teil der Gesellschaft“ wahrgenommen zu werden, fand ihren Ausdruck in einer neuen Gestalt der Bildungspolitik gegenüber dieser Menschenkategorie. Die Behindertenbildung wird in dem Integrationssystem durch ministerielle Vorschriften geregelt, welche an den Inhalt von Urkunden bestimmten Ranges anknüpfen. So zum Beispiel an das Grundgesetz der Republik Polen (1997), der Konvention der Kinderrechte (1991) oder auch der Karte der Behindertenrechte (1997).

Das Hauptdokument, das die Bildung von Behinderten rechtskräftig macht, ist das Gesetz über das Bildungssystem von 1991 mit späteren Änderungen. In den Anordnungen des Ministeriums, die Behindertenbildung in dem Integrationssystem zu regulieren, betont man sehr stark die Notwendigkeit solche Bedingungen zu schaffen, die für die Befriedigung von spezifischen psychophysischen Möglichkeiten der Heranwachsenden günstig wären.

Die 1999 in Polen durchgeführte Reform des Erziehungs- und Bildungssystems brachte keine wesentliche Umwandlung im Vergleich zu der früheren Politik den Behinderten, d.h. die Rechtsmäßigkeit der Organisation von integrierenden Abteilungen in den Kindergärten sowie Grund- und Gymnasialschulen blieb weiter aufrechterhalten. Die Vorschriften bestimmen organisatorische Erziehungs- und Bildungsfragen, u.a. die Zahlenstärke der integrierenden Abteilungen (20 bis 25 Schüler), die Anzahl der behinderten Schüler in einer Klasse (3 bis 5 Schüler) wie auch die Notwendigkeit „die Lehrer bei der Auswahl von Programminhalten und Arbeitsmethoden mit behinderten Schülern und bei der Führung bzw. Organisation unterschiedlicher Formen der psychologischen und pädagogischen Hilfe sowie auch im individuellen Rehabilitationsunterricht zu unterstützen“ (Amstblatt des Bildungsministeriums 1993, Nr. 9, Pos. 36). Gemäß den Anordnungen des Bildungsministers ist das Rechenschema, nach dem sich die entsprechende, vergrößerte Bildungssubvention für die in dem Integrationssystem lernenden, behinderten Kinder errechnen lässt, bindend.

Das polnische Bildungsministerium richtete sich bei der Vorbereitung der Voraussetzungen für die Schulreform im Jahre 1999 nach dem Prinzip, dass auch allgemein zugängliche Schulen die behinderten Kinder aufnehmen sollen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass man auf Sonderschulen bzw. integrierende Abteilungen verzichtet. In der Praxis heißt es, dass jeder behinderte Schüler eine in seinem Wohnbezirk nächst gelegene, allgemein zugängliche Schule besuchen darf. Zum Vorbild dieser Bildungsform hat man die englische Lösung genommen und

zwar das so genannte eingliedernde bzw. integrierende Unterrichten (Bogucka, Socha, 1998, S. 111).

## **2. Der aktuelle Praxisstand integrierender Erziehung und Bildung in Polen**

Nach den Angaben des Bildungsministeriums lernten in Polen im Schuljahr 2000/2001 in den integrierenden Abteilungen, die in den allgemein zugänglichen Schulen (Grund- und Gymnasialschulen) organisiert wurden, 8006 behinderte Schüler (Kwapisz 2002, S. 4). Auf dem Niveau der Grundschule lernten 50,4 % der Schüler (72,7% Schüler im Schuljahr 1999/2000) in den Sonderschulen und 49,6% der Schüler (27,3% Schüler im Schuljahr 1999/2000) in den allgemein zugänglichen (öffentlichen) Schulen. Auf dem Niveau des Gymnasiums waren es dagegen 61,19% der Schüler (84,57% der Schüler im Schuljahr 1999/2000), die in den Sonderschulen lernten und 38,81% der Schüler (15,43% im Schuljahr 1999/2000) in den allgemein zugänglichen Schulen. Diese Angaben weisen eindeutig darauf hin, dass die Zahl von Schülern, die verschiedene Formen integrierender Bildung in Anspruch nehmen, im Vergleich zu den früheren Jahren gestiegen ist<sup>8</sup>.

Die Anwesenheit der behinderten Schüler in den Schulen, in denen die Integrationsklassen organisiert werden, hatte eine diametrale Umwandlung des Schulantlitzes zur Folge. So haben sich u.a. zusätzliche organisatorische, rehabilitierende und soziale Funktionen ausgesondert, deren Realisierung die besonderen Bedürfnisse der Zöglinge befriedigen läßt (Bańska, 2001, S. 52f). Inhaltlich lassen sich diese Funktionen folgendermaßen beschreiben:

Die *Organisatorische Funktion* bezieht sich auf das Schaffen entsprechender Bedingungen in den Lehranstalten – Basis, Infrastruktur sowie auch Kompetenzvorbereitung der Mitarbeiter für die Realisierung von Voraussetzungen.

Die *Rehabilitationsfunktion* ist darauf orientiert, die körperliche, psychische und soziale Leistung der behinderten Kinder wiederherzustellen und betrifft die Anwendung von besonderen - neben den für alle Kinder gemeinsamen - Methoden und Mitteln.

Die *Soziale Funktion* schließlich, drückt sich darin aus, dass man für ein lernförderliches Milieu sorgt und unter den Teilnehmern des Erziehungs- und Bildungsprozesses eine Gemeinschaft aufbaut.

Die Umwandlung der Schulen, welche die Integrationsidee realisieren, beruhte darauf, dass Spezialisten (Psychologen, Logopäden, Therapeuten) in den Integrationsprozess mit einbezogen wurden und die Schüleranzahl in einer Klasse verringert wurde. Auch die Schulgebäude wurden architektonisch den Behinderten angepasst.

---

<sup>8</sup> Für offizielle Angaben siehe Internetseite des Bildungsministeriums: <http://www.men.waw.pl>

Die von den Schulen erfüllte Rehabilitationsfunktion verbindet sich mit der Wiederherstellung der körperlichen, psychischen und sozialen Leistungsfähigkeit der Behinderten. Die Rehabilitationsaktivitäten werden dabei von Lehrern und Spezialisten mittels entsprechend angepasster Arbeitsformen während des Unterrichts mit der ganzen Gruppe und im Rahmen des individuellen Unterrichts realisiert. Von der Realisierung der Rehabilitationsfunktion in den untersuchten Lehranstalten können generell der hoch qualifizierte Kader und die komplexe Rehabilitation der behinderten Kinder zeugen. Die Einbeziehung der Spezialisten (Bewegungstherapeuten, Psychologen, Logopäden) in den Erziehungs- und Bildungsprozess hat einen individuelleren Kontakt mit dem Kind und seinen Eltern zum Ziel. Beachtenswert sind die von den Lehrern und Spezialisten ausgearbeiteten Unterstützungsformen für die Eltern, die ihr behindertes Kind erziehen.

Leider konnten viele Lehrer die Notwendigkeit, den Unterricht zu individualisieren und die Rehabilitation mit Erziehung und Bildung zu verbinden, nicht bewältigen. In der Praxis wird ziemlich oft von den Lehrern die Rehabilitation als ausgesonderte, außerunterrichtliche Aktivität betrachtet, was für die Schüler, denen Rehabilitation als obligatorische Beschäftigung verordnet wurde, eine bedeutende Belastung ist.

Die soziale Funktion der Schulen beruht auf der Förderung des Entwicklungsprozesses in den Beziehungen zwischen den Unbehinderten und Behinderten, während die von den Lehrern durchdachten Eingriffsmethoden in die Dynamik der sozialen Beziehungen im Rahmen verschiedener Gemeinschaften (Kindergruppe, Schulgemeinschaft, lokale Gemeinschaft) verwendet werden. Die Untersuchungen zeigten auch die Tendenz, dass die Lehrer in die Dynamik der sozialen Beziehungen in der Gruppe nicht eingreifen und die Relationen zwischen den unbehinderten und behinderten ihrer natürlichen Entwicklung überlassen. Solches Benehmen von Lehrern zeugt von einer Vernachlässigung der erzieherischen Funktion und einem gesteigertem Fokus auf den didaktischen Aspekt des Unterrichts.

Unter Praktikern wie auch Theoretikern gibt es viele Kontroversen um die Form der integrierenden Bildung, welche die Behinderten in die allgemein zugänglichen Klassen eingliedern lässt. Solche Praktiken werden immer häufiger, da diese Form der Edukation eine im Vergleich zur den integrierenden Abteilungen viel billigere Lösung darstellt. In solchen Klassen wird weder ein zusätzlicher Lehrer beschäftigt noch verringert sich die Schülerzahl. Die Tendenz, die behinderten Kinder in die Massenanstalten, die es in ihrem Wohnbezirk gibt, einzugliedern (Bogucka, Socha, 1998, S.111 - 115), gibt Anlass, das weitere Funktionieren von Kindergärten und Schulen mit den integrierenden Abteilungen zu bedenken. Es stimmt zwar, dass nicht jedes Kind komplexe Rehabilitationsübungen braucht, aber es ist auch wahr, dass in der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation für viele Familien die Lehranstalt, welche die Rehabilitationsfunktion realisiert, die einzige Stelle sei, wo die Entwicklung des Sorgenkindes unterstützt wird. Besonders beunruhigend für die Integrationspraxis ist -

wie aus den Untersuchungen hervorgeht - der Kontrast zwischen Fürsorge- und Bildungsstand in den öffentlichen Lehranstalten und denen, die statutenmäßige Integrationsaufgaben realisieren. Die Untersuchungen zum Funktionieren der behinderten Kinder in den öffentlichen Lehranstalten weisen auf ernstes Verfehlen hin, was die Sicherung verschiedener Formen der an die Kinder und ihre Eltern gerichteten Sonderunterstützungen wie auch die Infrastruktur der Schule selbst anbetrifft. Ausgesprochen besser sind in dieser Hinsicht die Ergebnisse für die Schulen ausgefallen, in denen die integrierenden Abteilungen funktionieren. Dies findet seinen Ausdruck in den erfüllten Funktionen, die qualitativ von denen abweichen, die in den Schulen mit Integrationsklassen realisiert werden (vgl. Bąbka 2001, Apolinarska, Dryżałowska, Kleszczewska-Pyra 1994). Wie die Analyse der Literatur, Forschungsergebnisse und Praxis ergaben, haben die öffentlichen Schulen das Problem psychophysischer Verschiedenheit des Zöglings also noch nicht bewältigt.

Die ausländischen Autoren beschäftigten sich mit dem Problem der Normalisierung und Eingliederung der behinderten Schüler in die Klassen allgemein zugänglicher Schulen z.B. Deniss und Rowley (1998, S. 142-159) betonen, dass diese Erziehungs- und Bildungsform keinesfalls bedeute, dass man darauf verzichte, den Schülern unterschiedliche Unterstützungsformen zu sichern. Jedoch ist es in der polnischen Wirklichkeit schwer, sich vorzustellen, wie in solchen Klassen z.B. geistig leicht behinderte, taube oder blinde Schüler funktionieren sollen. Solche Schüler bedürfen sowohl einer räumlichen Spezialausstattung als auch einer spezifischen Einstellung im Lehrprozess. Außerdem gibt es nicht viele Lehrer, die Fachkompetenzen besitzen, um mit Blinden oder Tauben arbeiten zu können.

### **3. Ergebnisse der Integrationsbildung**

Die Bildung von Behinderten im Integrationsprozess, obwohl sie immer öffentlicher wird, ruft viele Emotionen und Kontroversen hervor. Es wird versucht, diese Bildungsform hinsichtlich der erreichten Ergebnisse zu beurteilen. Wegen des relativ frühen Entwicklungsstadiums der analysierten Erscheinung betreffen sie meistens die Elementarerziehung und -bildung (Kindergarten, Anfangsklassen der Grundschule). Obwohl über die Idee der integrierenden Behindertenerziehung und -bildung in Bezug auf alle Bildungsstufen - von dem Kindergarten an bis zum Hochschulstudium - zu sprechen ist, gibt es ganz wenige Mitteilungen (Berichte) zum Thema der erreichten didaktischen und sozialen Ergebnisse in der Mittelschule und insbesondere im Studium.

Die Frage der Effektivität der Integrationsbildung wird hier hinsichtlich der Lernergebnisse, Selbstbeurteilung der Behinderten sowie der gemeinschaftlichen Beziehungen unter den Kindern besprochen. Die präsentierten Angaben ergeben sich aus der in diesem Bereich zugänglichen Literatur und den durchgeführten, eigenen Untersuchungen. Manche Ergebnisse, die von den polnischen

Forschern erreicht wurden, treffen mit den Forschungsergebnissen deutscher und englischer Autoren zusammen.

1. Auf unterschiedlichen Stufen der Edukation wurden positive Wandlungen in den Beziehungen zwischen den unbehinderten und behinderten Kindern nicht erreicht.
2. Die Leistungen der behinderten Kinder hinsichtlich der Attraktivität und Popularität im Vergleich zu ihren unbehinderten Altersgenossen waren schlechter. Die entscheidende Mehrheit von behinderten Kindern im vor- und früh-schulischen Alter wird in den integrierenden Gruppen isoliert und abgelehnt (Bąbka, 2001, Maciarz, 1999).
3. Die soziale Situation der behinderten Kinder in den gleichaltrigen Gruppen ist durch ihre Persönlichkeitseigenschaften und Tiefe ihrer Behinderung bedingt. Positive Beziehungen mit unbehinderten Altersgenossen gibt es bei Kindern mit leichterem Behinderungsgrad. Isoliert oder abgelehnt werden meistens die Kinder mit ernststen emotionalen Störungen, aggressive und auch geistig behinderte. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die integrierende Klasse nicht immer die beste Lösung für einen behinderten Schüler ist (Apolinarska, 1994, Maciarz 1999).
4. Nur ganz wenige Forschungen gibt es zu didaktischen Leistungen von Schülern. Aus den Forschungen von M. Marek-Ruka (1998) geht hervor, dass die Schüler, welche die integrierenden Bildungsformen nutzen, im Vergleich zu den in Sonderschulen lernenden Zöglingen, bessere Schulleistungen erzielen. Es ist zu betonen, dass auch U. Haeberlin (1990) und C.C. Cunningham (1991) darauf aufmerksam machen, dass die Leistungen bei den in integrierenden Schulen lernenden, behinderten Schülern im Vergleich zu denen, die in Sonderschulen lernen, eindeutig besser seien.
5. Die Forschungsergebnisse von Ewa Skrzetuska (2003) weisen auf nicht befriedigende Leistungen der behinderten Schüler hin, welche ihre Grundschulausbildung (Elementarbildung) in integrierenden und allgemein zugänglichen Klassen in Anspruch genommen haben. Die Autorin hat jedoch die Leistungen von untersuchten Schülern mit einer Kontrollgruppe in der Sonderschule nicht verglichen. Bei den untersuchten Kindern offenbarten sich große Schwierigkeiten in der Beherrschung solcher Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Lösen mathematischer Aufgaben.
6. Die Untersuchungen haben nicht aufgezeigt, dass das Integrationssystem einen negativen Einfluss auf die Lernmotivation der unbehinderten Kinder habe. Im Gegenteil. Sie lassen feststellen, dass das Integrationssystem hinsichtlich der Lernbereitschaft sogar günstiger für unbehinderte als für behinderte Kinder sei (Bąbka, 2001). Diese Angaben kann man als eine Voraussetzung annehmen, um die Überzeugung, dass sich der Lehrer in einer integrierenden Klasse hauptsächlich auf die behinderten Kinder konzentriere, umzustoßen.

7. Die Leistungen der behinderten Schüler in den integrierenden Schulen waren im Vergleich zu den Schülern in den Sonderschulen, wenn es um das Empathieniveau und das Mitarbeitenkönnen geht, besser. Eine ähnliche Tendenz kam in Bezug auf unbehinderte Schüler in den integrierenden und Massenschulen zum Vorschein (Barlóg 2001, Vaaughn/ Elbaum/ Schumm 1996).
8. Das Sonderbildungssystem fördert bei den behinderten Kindern das Aufbauen positiver Selbstbeurteilung im Vergleich zu der Edukation der Sorgenkinder in dem Integrationssystem. Man kann als sehr wahrscheinlich annehmen, dass bei behinderten Schülern aus den integrierenden Klassen die Gefahr besteht, dass sie sich mit ihren unbehinderten gleichaltrigen Mitschülern und deren höheren psychophysischen Möglichkeiten vergleichen würden. Das Ergebnis solchen Vergleichs sei für sie meistens ungünstig (Barlóg, 2001).
9. Aus der Analyse der Literatur zu diesem Thema resultiert, dass das Interesse für das Problem der Situation behinderter Studenten an den Hochschulen immer größer wird. In diesem Bereich überwiegen jedoch die Bearbeitungen in Bezug auf die Initiativen, die an den Hochschulen unternommen werden, damit die Bildungsbedingungen und die Bedingungen für die Selbstverwirklichung von behinderten Studenten besser werden. Interessante Konzeptionslösungen haben in dieser Hinsicht u.a. Akademia Podlaska, (Jagellonen-Universität und Warschauer Universität) ausgearbeitet.
10. Die Forschungsergebnisse weisen auch auf Lücken im Wissen und Können behinderter Studenten hin, was davon zeugen kann, dass die Erziehung und Bildung von Behinderten auf dem Niveau der Mittelstufe zu liberal betrachtet wird. Ein behinderter Wirtschaftler oder Ingenieur kann mit keinen Erleichterungen wegen seiner herabgesetzten körperlichen Leistung rechnen. Es zählt vor allem Professionalität. Das Bildungssystem an den Hochschulen lässt noch viel zu wünschen übrig. Dies betrifft sowohl die Schaffung entsprechender Bildungsbedingungen für Behinderte als auch ein emotionales Klima, das die gesellschaftliche Integration fördern könnte. Um so mehr sollte man mit Anerkennung die Musterinitiativen von den Hochschulen nennen, an denen die auf die Erhöhung der Bildungsqualität der behinderten Studenten orientierten Sonderprogramme realisiert werden (Frackiewicz 1997).
11. Erforderlich wären eine besondere Bearbeitung der durch die Zentrale Prüfungskommission 2002 gesammelten Forschungsergebnisse in Bezug auf die Leistungen von Behinderten, die in den integrierenden und allgemein zugänglichen Grundschul- und Gymnasialklassen lernen. Die unten dargestellten Ergebnisse gelten für die Feststellung der Leistungen von behinderten Schülern auf dem Grundschulniveau.
12. Im Falle der schwachsichtigen und blinden Schüler erreichte die untersuchte Gruppe die besten Ergebnisse im Bereich der Auswertung von Informationen (gut) wie auch im Lesen und Schreiben (befriedigend). Schwache Ergebnisse gab es dagegen in der praktischen Kenntnisverwertung (niedrig) und im logischen Betrachten (nicht befriedigend).

13. Bei den schwerhörigen und tauben Lernenden wurden die besten Noten im Lesen und in der Auswertung von Informationen (sehr gut) sowie im logischen Betrachten (gut) erreicht. Im Schreiben und in der Verwertung von Informationen in der Praxis waren die Ergebnisse befriedigend.
14. Die geistig leicht behinderten Schüler haben am besten die Auswertung von Informationen beherrscht (sehr gut) und ferner im logischen Betrachten (gut). Befriedigend wurde von diesen Schülern das Lesen und Verwertung von Kenntnissen in der Praxis beherrscht. Am geringsten wurde dagegen die Schreibfertigkeit beurteilt (niedrig).
15. Aus der Literaturübersicht geht hervor, dass die Beurteilung der Effektivität integrierender Bildung meist auf die Elementarbildungsstufe (Kindergarten und Anfangsklassen) bezogen sei. Wie die Praxis zeigt, bewährt sich diese Idee in polnischen Verhältnissen am besten im Kindergarten und in den Anfangsklassen, also auf der Etappe der Elementarerziehung und -bildung. Wesentliche Schwierigkeiten in der Organisation des Lehrprozesses kommen erst im Gymnasium und in der Mittelschule zum Vorschein.

#### **4. Schlusswort**

Die Realisierung der Integrationsidee im polnischen Schulwesen ist mit beschränktem Finanzaufwand für das Bildungswesen zusammengetroffen. Unterdessen ist diese Bildungsform weder eine leichte noch eine billige Lösung. Wie die Erfahrungen der Länder mit höherem wirtschaftlichem Niveau und längeren Traditionen der gesellschaftlichen Behindertenintegration hinweisen, kann die Realisierung der humanistischen Idee verbürokratisiert werden oder politische Tendenzen annehmen, und die unternommenen Aktivitäten müssen nicht immer aus aufgeschlossenen Absichten resultieren (Cook 1994, S. 67-76). Es gibt Beweise, dass in manchen Schulen die Integrationsklassen organisiert werden, um bestimmte Profite zu erzielen, z.B. um die Schule vor der Gefahr der Schließung oder Reduktion von Lehrstellen in der Schule zu bewahren. Die Tendenz, die behinderten Schüler in die Klassen öffentlicher Schulen einzugliedern, knüpft zwar an die Voraussetzungen der Normalisierung und an die Strömung der integrierenden (eingliederenden) Erziehung und Bildung an, sie kann jedoch in Zeiten von Desinvestitionen im Bildungswesen oder dem Geburtenrückgang auch als eine Art Sicherheitsventil angesehen werden. Solche Erscheinung gab es im Bildungswesen in den USA und Australien.

Der gegenwärtige Stand der integrierenden Erziehung und Bildung stimmt bedenklich. Aus der Übersicht der Forschungen zu diesem Thema folgt, dass es schwer ist, die Effektivität der Schülerbildung im integrierenden System eindeutig zu beurteilen. Diese Erziehungs- und Bildungsform hat wohl Vorteile, ist aber auch nicht frei von Unvollkommenheiten, was aus den dargestellten Forschungsergebnissen zu entnehmen ist.

Es besteht die Notwendigkeit einer reflektierenden und flexiblen Einstellung zum Problem der Erziehung und Bildung von behinderten Schülern sowie der



Wahl des besten, d.h. passenden, Bildungsweges. Dies bedeutet, dass die Erziehungs- und Bildungsformen für Behinderte im Sonderschulwesen, in den Schulen mit integrierenden Abteilungen, wie auch in den allgemein zugänglichen (öffentlichen) Schulen, als solche anzusehen sind, die sich gegenseitig ergänzen und nicht ausschließen sollten.

## Literatur:

APOLINARSKA, M./ DRYŻAŁOWSKA, G./ KLESZCZEWSKA-PYRA, E./ LIBISZEWSKA-ŻÓŁTKOWSKA, M./ ŁUCZAK-OKRASIŃSKA, B./ STOJANOWSKA, E. (1994): Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i w szkole (Zur Integration behinderter Kinder im Kindergarten und in der Schule). Warschau: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN (Verlag des Instituts für Philosophie und Soziologie der Polnischen Akademie der Wissenschaften).

BARŁÓG, K. (2001): Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym. (Effekte des Integrationsprozesses von unbehinderten Kindern und Kindern mit spinaler Kinderlähmung im Kindergarten im fröhenschulischen Alter) Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej (Verlag der Pädagogischen Hochschule).

BABKA, J. (2001): Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość. (Integrierende Erziehung und Bildung der unbehinderten und behinderten Kinder. Voraussetzungen und Wirklichkeit). Posen: Wydawnictwo Fundacji Humaniora (Verlag der Humanior-Stiftung).

COOK, S. (1994): Edukacja integracyjna w Australii (Integrierende Erziehung und Bildung in Australien). In: J. Bogucka, M. Kościelska (Red.) Wychowanie i nauczanie integracyjne (Integrierende Erziehung und Bildung). Warschau: Społeczne Towarzystwo Oświatowe (Bildungsverein).

FRĄCKIEWICZ L. (1997). Rola nauki i stan badań w społecznej rehabilitacji osób niepełnosprawnych. (Zur Rolle der Lernens und zum Forschungsstand in der sozialen Behindertenrehabilitation). "Problemy rehabilitacji społecznej i zawodowej" ("Zur Frage der sozialen und beruflichen Rehabilitation") Nr.3 (153).

HAEBERLIN, U./ BLEESS, G./ MOSER, U./ KLAGHOFER, R. (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Ursache, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern.

KWAPISZ, J. (2002): *Kształcenie integracyjne uczniów niepełnosprawnych (Zur integrierenden Behindertenbildung)*. "Nowa Szkoła" ("Neue Schule") Nr. 1.

MACIARZ, A. (1999): *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych (Zur Theorie und Forschung der gemeinschaftlichen Integration von behinderten Kindern)*. Krakau: Oficyna Wydawnicza Impuls (Buchdruckerei Impuls).

MÜLLER, H. (1994): *Współpraca z rodzicami (Zusammenarbeit mit den Eltern)*. In: Bogucka, J./ M. Kościelska (Red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne (Integrierende Erziehung und Bildung)*. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe (Bildungsverein).

SKRZETUSKA, E. (2003): *Umiejętności szkolne dzieci niepełnosprawnych uczących się w integracji (Zu Schulfertigkeiten behinderter, in der Integration lernender Kinder)*. In: Kazanowski, Z./ Osik-Chudowska, D.: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych (Behindertenintegration in Edukation und sozialen Interaktionen)*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej (Verlag der Marie-Curie-Skłodowska-Universität).

VAUGHN, S./ ELBAUM, B./ SCHUMANN, J. S. (1996): *The effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities*. "Journal of Learning Disabilities".

WOCKEN, H.: Organizacja warunków nauczania (Zur Organisierung von Bildungsbedingungen). In: J. Bogucka, M. Kościelska (Red.) *Wychowanie i nauczanie integracyjne (Integrierende Erziehung und Bildung)*. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe (Bildungsverein).

*Konwencja Praw dziecka (Konvention der Kinderrechte)* (1993): Krakau: Oficyna Wydawnicza Impuls (Buchdruckerei Impuls).

*Ustawa o systemie oświaty (Gesetz über das Bildungssystem)* 1991: vom 7. September 1991 mit späteren Änderungen.

*Anordnung Nr. 29 des Bildungsministeriums vom 4. Oktober 1993* über die Organisationsprinzipien von Fürsorge für behinderte Schüler. (Amtsblatt Nr. 9, Pos. 36)