

Magisterarbeit

Titel der Magisterarbeit

„Die Zufriedenheit und Erfahrungen von LehrerInnen mit den schulischen Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen“

Eine vergleichende Untersuchung in den Projektklassen des Autistenberatungszentrums und in Sonderschulklassen im Raum Wien und Niederösterreich

Verfasserin

Marion Floh

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Germain Jean-Marie Weber

Inhaltsverzeichnis

I THEORETISCHER TEIL	1
Einleitung	1
1 Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit.....	5
1.1 Begriffsbestimmung des Konstrukts Zufriedenheit.....	5
1.1.1 Definition der Arbeitszufriedenheit	6
1.1.2 Definition der Berufszufriedenheit	7
1.1.3 Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf	8
1.2 Theorien zur Arbeitszufriedenheit	10
1.2.1 Grundmodell der Arbeitszufriedenheit von Merz.....	10
1.2.2 Formen der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann et al.....	11
1.2.3 Theorie von Herzberg, Mausner & Snyderman.....	11
1.2.4 Gleichgewichtstheorie von Adams	12
1.2.5 Interaktionsmodell nach Katzell	12
1.2.6 Erwartungs-Valenz-Theorie von Vroom	13
1.3 Zusammenhang zwischen Lebensalter bzw. Beschäftigungsdauer mit der Arbeitszufriedenheit.....	14
1.3.1 Schulart und Arbeitszufriedenheit	15
1.3.2 Geschlecht und Arbeitszufriedenheit.....	15
1.4 Erhebung des Konstrukts Zufriedenheit	16
1.5 Empirische Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften	18
1.5.1 Untersuchung von Bieri	18
1.5.2 Untersuchung von Landert.....	18
1.5.3 Untersuchung von SORA (Institute for Social Reserach and Analysis)	19
1.5.4 Untersuchung von Grimmer	20
2 Beschulung autistischer Kinder	23
2.1 Geschichtlicher Rückblick über die Förderung autistischer Kinder.....	23
2.2 Definition des Begriffes sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF).....	24
2.2.1 SPF in der österreichischen Schulgesetzgebung.....	25
2.3 Das Spektrum autistischer Störungen	26
2.3.1 Probleme im schulischen Alltag	28

2.4	Möglichkeiten schulischer Förderung in Österreich.....	31
2.5	Sonderpädagogische Zentren bzw. Allgemeine Sonderschulen	33
2.6	Schulische Integration.....	34
2.6.1	Integratives Modell	34
2.6.2	Integration als Kooperation nach Feuser	35
2.7	Das Modell der Projektklassen, "Verschränktes Modell"	36
2.7.1	Involvierungstherapie nach Muchitsch	36
2.7.2	Eigenschaften und Besonderheiten der Projektklassen.....	37
2.7.2.1	Wesentliche Aspekte der Methodik im Umgang mit autistischen Schülern....	38
2.7.2.2	Ablauf einer integrativ geführten Klasse für autistische Kinder.....	41
2.7.2.3	Vorteile des "Projektklassen" Modells	42
2.8	LehrerInnenausbildung	44
2.9	Empirische Untersuchungen zur Thematik.....	46
2.9.1	Untersuchung von Reicher, Wiesenhofer & Schein (2006).....	46
2.9.2	Untersuchung von Berger, Mutschlechner und Feuser (2005)	46
2.9.3	Untersuchung von Strobl (2004).....	47
3	Bedeutende Schulmodelle und Projekte.....	48
3.1	Beispielsmodelle im internationalen Kontext.....	48
3.1.1	Muschelkinder.....	48
3.1.2	Division TEACCH.....	48
3.1.3	Das Bremer Projekt.....	49
3.2	Verhaltensorientierte Ansätze	51
3.1.4	Applied Behavioral Analysis (ABA) von Lovaas.....	51
3.1.5	The Developmental, Individual Difference, Relationship-based Approach (DIR) von Greenspan	55
II	EMPIRISCHER TEIL.....	60
4	Zielsetzung der Untersuchung	60
4.1	Intention der vorliegenden Arbeit	60
4.2	Forschungsfragen	61
5	Beschreibung der empirischen Untersuchung.....	63
5.1	Durchführung	63
5.2	Versuchsplan	63
5.2.1	Untersuchungsdesign	63
5.2.2	Rücklaufquote der Fragebögen	63

5.3	Variablen.....	65
5.4	Beschreibung des Untersuchungsinstrumentes.....	66
5.5	Stichprobenbeschreibung.....	67
5.6	Qualität des Untersuchungsinstrumentes.....	68
5.7	Überprüfung der Voraussetzungen.....	70
5.7.1	Reliabilitätsanalyse zum Lehrerfragebogen.....	70
5.7.2	Reliabilitätsanalyse zum Schülerbeurteilungsfragebogen.....	73
5.7.3	Faktorenanalyse zum Lehrerfragebogen.....	77
5.7.4	Faktorenanalyse zum Schülerbeurteilungsfragebogen.....	78
5.8	Inferenzstatistik.....	80
5.8.1	Verwendete statistische Verfahren.....	80
6	Darstellung der Ergebnisse	83
6.1	Deskriptivstatistik: Demographische Merkmale der Untersuchungstichprobe.....	83
6.1.1	Beschreibung der Lehrerstichprobe.....	83
6.1.2	Beschreibung der "Schülerstichprobe".....	85
6.2	Auswertung der Fragestellungen.....	90
6.2.1	Allgemeine Zufriedenheit der Lehrkräfte.....	90
6.2.2	Voraussetzungen der Lehrkräfte in den beiden Schulformen.....	94
6.2.3	Rahmenbedingungen.....	98
6.2.4	Förderung bzw. Förderkonzepte.....	101
6.2.5	Austausch und Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen.....	106
6.2.6	Verhalten des autistischen Schülers während des Unterrichtes.....	108
6.2.7	Eigenschaften des autistischen Schülers.....	109
6.3	Vor- und Nachteile der Schulmodelle aus Sicht der LehrerInnen.....	111
6.3.1	Schwierigkeiten und Mängel beider Schultypen aus Elternsicht.....	114
6.4	Erhobene Verbesserungsvorschläge und Wünsche der LehrerInnen.....	115
7	Zusammenfassung der Ergebnisse	117
8	Interpretation.....	121
9	Diskussion und Integration der Ergebnisse in die Forschungsliteratur	134
10	Zusammenfassung	145
11	Abstract.....	147

12	Literaturverzeichnis.....	149
13	Tabellenverzeichnis.....	157
14	Abbildungsverzeichnis.....	160

Mein besonderer Dank an dieser Stelle gilt vor allem jenen Menschen, die durch ihre Beteiligung an der vorliegenden Untersuchung und ihrer Unterstützung diese Arbeit erst ermöglicht haben.

Insbesondere möchte ich mich bei den Direktoren der Projekt- und Sonderschulen bedanken, die an dieser Untersuchung Interesse gezeigt haben und ihre Zustimmung zur Durchführung erteilten, sowie den KlassenlehrerInnen, die sich Zeit nahmen um den Fragebogen zu beantworten. Bedanken möchte ich mich auch beim Stadtschulrat für Wien, der die Untersuchung bewilligt hat.

Mein weiterer Dank gilt Herrn Univ.-Prof. DDr. Klicpera für die Anregungen zu dieser Untersuchung, vor allem aber Herrn Univ.-Prof. Dr. Weber für die Genehmigung sowie die Übernahme der weiteren Betreuung der vorliegenden Arbeit. Zudem möchte ich mich auch bei meiner Familie und meinen Freunden für ihre emotionale Unterstützung während meines gesamten Studiums und vor allem in der Phase des Diplomarbeits-Prozesses bedanken. Abschließend noch ein großes Dankeschön an Bernd, Julia, Sibilla und Nicole für das Korrekturlesen sowie die zahlreichen Tipps und Ratschläge im Rahmen dieser Diplomarbeit.

I THEORETISCHER TEIL

Einleitung

Als ich zwei Jahre alt war, verloren die Menschen um mich herum ihr Aussehen. Ihre Augen lösten sich in Luft auf. Nebel verschleierte ihre Gesichter. Die Stimmen verdunsteten. Meine Lippen ermüdeten. Die pfützenhaften Gesichter dieser Wesen dampften wie nach einem Regen und ihren Mündern entwich Lärm, aus dem ich weder Klang noch Bedeutung heraushören konnte. In mir kehrte Stille ein. Ich verlor den Drang, meine Welt mit anderen zu teilen. Meine Lippen ermüdeten. Wenn ich etwas sagte, schleppten sich kranke Wörter über meine Zunge. Die Silben verdorrten, wurden zu Staub. Bald stammelte ich nur noch. Meine Sprache verarmte. Die Verarmung meiner Sprache griff weiter um sich. Ich war mir selbst genug (Braun, 2002, S. 15).

Dies sind die Worte eines Asperger-Autisten über die Erinnerungen und Empfindungen seiner autistische Kindheit und Jugend.

Seit jeher beschäftigt die bemerkenswerte Persönlichkeit von Autisten die Fantasie der Menschen. Spätestens seit den Filmen "Rainman" und "Das Mercury Puzzle" ist das autistische Störungsbild jedoch vielen Menschen ein Begriff. In den vergangenen Jahren gelangte diese Entwicklungsstörung, welche in der heutigen Zeit weitaus häufiger auftritt als man bisher dachte, zudem zunehmend in den Fokus der Wissenschaft. So entwickelte sich die Autismusforschung in den letzten 20 Jahren zu einem etablierten Wissenschaftsgebiet, von dem die therapeutische Praxis in vielfacher Hinsicht profitieren kann. Epidemiologische Studien zur Prävalenz von autistischen Störungen weisen zum Teil voneinander abweichende Ergebnisse auf. Nach neuesten Forschungen ist mindestens 1 % der Bevölkerung von diesem Störungsbild betroffen. Bei anderen Studien zur Prävalenzrate beträgt der Wert, je nach diagnostischen Kriterien, für gewöhnlich zwischen 0,7 und 1,2 ‰ (vgl. Rollett & Kastner-Koller, 2007). Diese Diskrepanz ist unter anderem auf unterschiedliche Definitionen und Untersuchungsansätze, auf verschiedene diagnostische Kriterien, einer früheren und zuverlässigeren Diagnostik, effektiveren Forschungsmethoden sowie generell

auf eine verbesserte Informiertheit und erhöhte Sensibilität von Fachleuten und Eltern zurückzuführen. Man kann dennoch davon ausgehen, dass ein gewisser Anteil tatsächlich autistischer Menschen nach wie vor eine falsche Diagnose erhält. Mit verbesserten Diagnosemethoden ist daher mit einem weiteren Anstieg des betroffenen Personenkreises zu rechnen.

Derzeit leben ca. 48.500 Kinder in Österreich, bei denen eine nicht näher bezeichnete tiefgreifende Entwicklungsstörung diagnostiziert wurde, etwa 13.600 davon in Form des frühkindlichen Autismus. Die Dunkelziffer dürfte jedoch weitaus höher liegen (vgl. Österreichische Autistenhilfe¹). Demnach gibt es mehr Menschen, die dem Autismus-Spektrum angehören, als beispielsweise Taube oder Blinde. Zudem herrscht hierzulande, sowohl auf Seiten der Pädagogen als auch in der Bevölkerung, ein großes Informationsdefizit (Distelberger, 2005). Nur eine geringe Anzahl der Betroffenen Autisten werden ihren speziellen Bedürfnissen entsprechend betreut.

Die Art der optimalen pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen, einschließlich jener mit Autismus, ist unter Wissenschaftlern, aber auch Lehrkräften und betroffenen Eltern ein Thema, das zu Diskussionen und Untersuchungen anregt. Aufgrund ihrer speziellen Symptomatik wurden autistische Kinder und Jugendliche lange Zeit als Gruppe gesehen, deren Integrationsfähigkeit in Frage gestellt wurde.

Heutzutage besteht eine breit gefasste Einigkeit bezüglich der allgemeinen Eigenschaften des Unterrichts für Schüler die an einer Störung des autistischen Spektrums leiden. Diese umfassen die Wichtigkeit eines individuellen Lehrplans sowie eine gut durchdachte Strukturierung des Unterrichts. Durch diese pädagogischen Maßnahmen sollen betroffene Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützt werden und die Möglichkeit erhalten, sich in einem möglichst "normalen" Umfeld zu entwickeln.

Zur Förderung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen gibt es zahlreiche pädagogische und therapeutische Ansätze. Jordan & Jones (1999) verglichen verschiedene Förderungsmöglichkeiten miteinander und folgerten, dass eine konsistente und systematische Arbeit mit Betroffenen, immer, unabhängig von den Bedingungen, vorteilhaft ist.

¹URL: <http://www.portal.autistenhilfe.at/content/blogcategory/1/48> [20.01.2008]

Eine konsistente, systematische sowie methodeneinheitliche Arbeit mit Kindern die unter Störungen des autistischen Spektrums leiden, wird auch in den Projektklassen des Autistenberatungszentrums der MA 11A der Stadt Wien angestrebt. Seit 1995 werden hier zwei Schulklassen geführt, die anschließend in Sonderpädagogische Zentren integriert werden. Einen zentralen Stellenwert im Autistenberatungszentrum stellt unter anderem die Arbeit mit betroffenen Eltern dar. Die Bedeutung der Eltern und anderer Familienangehöriger für den Entwicklungsfortschritt autistischer Kinder erweist sich in diesem Zusammenhang als eine wichtige Erkenntnis. Denn die Familie muss einen wesentlichen Beitrag für deren entwicklungsgemäße Förderung leisten (Rollett & Kastner-Koller, 2007). Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern bildet somit eine wichtige Grundlage der Erziehungs- und Bildungsarbeit.

Die Bedeutsamkeit von Kommunikation und Kooperation von Schule und Eltern dieser Kinder wird auch an anderer Stelle beschrieben. Sie stellt unter anderem den Kern des TEACCH-Programms (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) dar (Probst, 1998) und bildet die Schnittstelle zwischen den zentralen Lebensbereichen des Kindes, nämlich der Schule und der Familie.

In der vorliegenden Arbeit werden zwei mögliche Formen der Beschulung, nämlich das Modell der "Projektklassen" des Autistenberatungszentrums und Sonderschulklassen in sonderpädagogischen Zentren gegenübergestellt. Ziel dieser wissenschaftlichen Untersuchung ist es, die Attribute der beiden Schulmodelle herauszuarbeiten, um unter anderem die Möglichkeiten und Grenzen bei der Beschulung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen aufzuzeigen. Des Weiteren wurde versucht, die Zufriedenheit und Erfahrungen von Lehrkräften mit den schulischen Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten bei Kindern, die an diesem Störungsbild leiden, zu erheben.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in folgende Abschnitte:

In Kapitel eins werden neben den grundlegenden theoretischen Erläuterungen zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit auch bedeutende Theorien und empirische Untersuchungen zu dieser Thematik vorgestellt. Kapitel zwei befasst sich mit den Möglichkeiten schulischer Förderung autistischer Kinder in Österreich und bietet einen kurzen Einblick in das Spektrum autistischer Störungen und der besonderen Problematik im schulischen Alltag. Des Weiteren werden ausgewählte, bedeutende Modelle und Studien zur Beschulung von Kin-

dem mit Autismus-Spektrum-Störungen vorgestellt. Dieses Kapitel setzt sich zudem mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der österreichischen Schulgesetzgebung auseinander. Eine Auswahl an internationalen Schulmodellen und Projekten wird in Kapitel drei überblicksmäßig dargestellt. Kapitel vier erörtert eingehend die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit sowie deren Forschungsfragen. Das fünfte Kapitel widmet sich der Beschreibung der durchgeführten empirischen Untersuchung. Schließlich werden in Kapitel sechs die Ergebnisse der Untersuchung detailliert dargestellt und in Kapitel sieben zusammengefasst. Kapitel acht dient der Interpretation der Ergebnisse. Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung in Kapitel neun mit der vorliegenden Forschungsliteratur sowie den vorgestellten Theorien vergleichend diskutiert. Dieses Kapitel stellt eine Verbindung zwischen Theorie und Empirie her. Ferner werden auch Anregungen für weiterführende Untersuchungen angeführt. Kapitel zehn enthält eine allgemeine Zusammenfassung, wobei die wissenschaftlichen Schwerpunkte der Arbeit nochmals kurz dargestellt werden.

Zur Sprachregelung, soll angemerkt werden, dass mit dem Begriff "LehrerInnen" versucht wurde, auf größtmögliche Geschlechterneutralität zu achten, zumal die untersuchte Lehrerschaft zum ganz überwiegenden Teil weiblich war, die Stichprobe der Schüler hingegen größtenteils männlich. Gemeint sind folglich sowohl männliche als auch weibliche Lehrpersonen. Um die Lesbarkeit möglichst flüssig zu gestalten, wurde in dieser Arbeit jedoch auf die umständliche Schreibweise aller anderen zusätzlichen weiblichen Endungen verzichtet.

1 Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit

1.1 Begriffsbestimmung des Konstrukts Zufriedenheit

"Everyone knows what satisfaction is, until asked to give a definition. Then it seems, nobody knows" (Fehr & Russel, 1984, zitiert nach Winter, 2005, S.7). Diese Aussage benennt die Schwierigkeit, einen so populären und allgemein bekannten Begriff zu definieren. Das mag vor allem daran liegen, dass Zufriedenheit ein nicht direkt oder nur ungenau beobachtbares, schwierig zu erfassendes Phänomen ist und somit ein hypothetisches Konstrukt darstellt.

Im Allgemeinen werden dem Begriff Zufriedenheit diverse positive Bedeutungen wie Wohlbehagen, Erfüllung, Befriedigung, Behagen, Seelenfrieden und Wunschlosigkeit zugeordnet (Duden, 2004). Zufriedenheit ist hier zunächst definiert als "innerlich ausgeglichen und nichts anderes verlangend als was man hat", "mit den gegebenen Verhältnissen, Leistungen o. ä. einverstanden bzw. nichts auszusetzen habend".

Eine weitere allgemein gültige Definition beschreibt Zufriedenheit als emotionalen Zustand des Menschen, in dem er seine Bedürfnisse als befriedigt ansieht. Runow (1982) definierte Zufriedenheit darüber hinaus als ein Ergebnis eines komplexen, psychischen Soll-Ist-Vergleichs (Holz, 1998).

Schon in historischer Zeit setzten sich Philosophen mit diesem Begriff auseinander. Vergleicht man frühere Anschauungen mit den diversen wissenschaftlichen Definitionen der vergangenen Jahrzehnte, so ist eine Kongruenz in zwei zentralen Wesensmerkmalen des Zufriedenheitsbegriffes erkennbar. Einerseits wird der innere Entstehungsprozess der Zufriedenheit als Soll-Ist-Vergleichsprozess beschrieben, andererseits ist die Befriedigung der Bedürfnisse und das Erfüllen oder gar Übertreffen der Erwartungen von grundlegender Bedeutung für das Gefühl der Zufriedenheit.

Es besteht eine weitgehende Einigkeit darüber, dass der Begriff der Zufriedenheit unter anderem eine emotionale und eine kognitive Komponente beinhaltet. Eine heute allgemein vertretene Meinung besagt, dass das Zufriedenheitskonstrukt zudem eine intentionale Komponente aufweist (vgl. Runow, 1982, in Holz, 1998).

1.1.1 Definition der Arbeitszufriedenheit

Unter Arbeitszufriedenheit versteht man in der Organisationspsychologie die Einstellung einer Person gegenüber dem "Objekt" Arbeit. Sie äußert sich als emotionale Reaktion auf eine Situation und repräsentiert mehrere miteinander in Bezug stehende Einstellungen.

Arbeitszufriedenheit lässt sich in eine allgemeine sowie eine Leistungsbezogene Zufriedenheit unterteilen.

Allgemeine Arbeitszufriedenheit wird hierbei als "Grundstimmung" bzw. eine befriedigende Einbettung in das System verstanden. Des Weiteren zeigt sie sich von verschiedenen Faktoren wie der Eignung für die Aufgabe, der Bezahlung, der Sicherheit den Arbeitsplatz nicht zu verlieren, der ergonomischen Anpassung der Arbeit an den Menschen, richtiger Leistungsvorgaben, der Organisation der Arbeit sowie einer befriedigenden sozialen Beziehung zu Vorgesetzten und Kollegen abhängig.

Leistungsbezogene Arbeitszufriedenheit entsteht unter anderem durch Arbeitsmotivation und Erfolgserlebnissen bei der Arbeit. Zudem wird sie durch die Faszination einer Aufgabe, den Freiheitsgraden bei der Arbeit, Dispositionsspielräumen, durch Abwechslung und Anerkennung sowie der Möglichkeit einer Beförderung und schließlich der Selbstbes-tätigung beeinflusst.

Es handelt sich dabei um ein Konstrukt, das bereits in frühen Feldstudien der Arbeits- und Organisationspsychologie zur Beschreibung der subjektiven Einstellung des gegenwärtigen Arbeitsverhältnisses, mit dem Ziel Arbeitsmotivation und Leistung günstig zu beeinflussen, Verbesserungsmaßnahmen für den Arbeitsplatz abzuleiten sowie die Produktivität zu steigern und folglich auch die Mitarbeiterfluktuation zu reduzieren, untersucht wurde.

In den bisher vorliegenden Begriffsbestimmungen verschiedener Autoren wird Arbeitszufriedenheit entweder als emotionaler Zustand oder Einstellung (auf den Dimensionen "zufrieden - unzufrieden"), als Motiv (die Arbeitszufriedenheit selbst ist Ziel und/oder Ursache der beruflichen Tätigkeit) bzw. als Persönlichkeitsmerkmal gesehen.

Bruggemann definiert diese folgendermaßen:

"Arbeitszufriedenheit als generalisierende Einstellung zum Arbeitsverhältnis bedeutet ein Urteil darüber, ob und inwiefern das Arbeitsverhältnis und die Konsequenzen daraus mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen im Einklang stehen" (Bruggemann, 1975, S. 150).

1.1.2 Definition der Berufszufriedenheit

Berufszufriedenheit bezeichnet das Ausmaß der Zufriedenheit mit dem Beruf. Berufliche Zufriedenheit ist vor allem dann gegeben, wenn mit der Tätigkeit etwas Sinnstiftendes oder Interessantes verbunden wird. Des Weiteren bedeutet Berufszufriedenheit die ausgeübte Tätigkeit emotional positiv zu bewerten. Sie kann ebenso als Ergebnis der Wahrnehmung beziehungsweise als Differenz zwischen Erwartung und Realität von Arbeitsinhalten und Arbeitsumgebung beschrieben werden. Berufszufriedenheit wird meist als Summe oder Mittelwert verschiedener einzelner Elemente der Zufriedenheit mit Teilaspekten beziehungsweise Rahmenbedingungen der Berufsausübung beschrieben (Landert, 2001).

In früheren Arbeiten, z.B. Stott (1950) wurde berufliche Zufriedenheit zu den Kriterien von Berufserfolg gezählt (vgl. Dette, Abele & Renner, 2004). Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975) hingegen grenzten Arbeitszufriedenheit von Arbeitserfolg ab und argumentieren, dass sich diese mehr auf Bereiche wie Lohn, Kollegen, Vorgesetzte, Arbeitsmittel, Arbeitszeit und Arbeitstätigkeit, jedoch nicht auf Leistung oder Erfolg bezieht (vgl. Dette, Abele & Renner, 2004). Zudem gehen Bruggemann et al. (1975) davon aus, dass sich Arbeitszufriedenheit aus drei Aspekten zusammensetzt. Einerseits der Zufriedenheit im konkreten Sinne, die durchschnittliche individuelle Arbeitszufriedenheit und andererseits der Einstellung zur Tätigkeit.

Nach Zink und Herzberg (1966) werden Selbstbestätigung durch Erfolgserlebnisse, die Herausforderung der Arbeit, eine Verantwortungsvermehrung mit der Möglichkeit die eigene Person zur Geltung zu bringen, die Möglichkeit persönlicher Entwicklung sowie der Anerkennung für eine erbrachte Leistung, als Ursachen für besondere Zufriedenheit angesehen. Als Auslöser für besondere Unzufriedenheit führen Zink und Herzberg hingegen eine undurchsichtige Betriebspolitik oder eine ineffektive Organisation der Arbeit, ein unbefriedigendes Führungsverhalten der unmittelbaren Vorgesetzten beziehungsweise unzulängliche Arbeitsbedingungen an.

In der Fachliteratur werden die beiden Begriffe Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit zumeist synonym verwendet. Bei einigen Autoren wird jedoch zur genaueren Differenzierung auf den Langzeitbezug der Berufszufriedenheit hingewiesen. So sehen Bruggemann et al. diese als "durchschnittliche Arbeitszufriedenheit über einen längeren Zeitraum, gegebenen-

falls unter Bezug auf mehrere Arbeitsverhältnisse und/oder verschiedener Arten von Erwerbstätigkeit" (Bruggemann, 1975, S. 19).

In der vorliegenden Arbeit soll der Einfachheit halber der häufiger angegebene Begriff der Arbeitszufriedenheit verwendet werden. Zudem wird Arbeitszufriedenheit hier neutral als Einstellung zum Arbeitsverhältnis auf den Dimensionen "zufrieden" - "unzufrieden" gesehen.

1.1.3 Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf

Zufriedenheit im Beruf stellt einen wesentlichen Faktor dar, der die Lebenssituation eines Menschen maßgeblich beeinflusst, da sie als integraler Bestandteil des Wohlbefindens angesehen wird. Im schulischen Bereich kann Berufszufriedenheit von Lehrkräften wesentlich zum Gelingen des Unterrichts, den Lernergebnissen und dem erzieherischen Erfolg ihrer Arbeit beitragen.

So ist zu erwarten, dass zufriedene Lehrkräfte hohes Engagement in ihrem Beruf zeigen und dass eine Zufriedenheit der Lehrpersonen die Arbeitsqualität in einer Schule sicherstellen kann. Berufszufriedenheit, als ein Faktor von Arbeitsqualität, kann als Prädiktor für die Zufriedenheit der Schüler gesehen werden (vgl. Amman, 2004). Berufszufriedenheit von Lehrerkollegien folgert zudem ein gesundheitsförderndes Schulklima und bewirkt überdurchschnittlichen Einsatz im Kollektiv, einer wichtigen Bedingung für Schulqualität. Des Weiteren beeinflusst Arbeitszufriedenheit die Fluktuationsrate positiv. Zufriedenheit konnotiert jedoch auch Geduld, Passivität und Resignation. Gibt eine Lehrkraft beispielsweise an mit der materiellen Ausstattung ihrer Schule zufrieden zu sein, könnte das auch bedeuten, dass sie diese den Verhältnissen entsprechend als angemessen erachtet und sich nicht beklagen möchte oder sich damit abgefunden hat.

Dies zeigt die Relevanz der Zufriedenheit mit dem Beruf sowie die Bedeutsamkeit von empirischen Untersuchungen zu dieser Thematik auf.

Merz (1979) bezeichnet den *Arbeitsinhalt*, die *Arbeitsbedingungen* (wie Klassengröße, Schulausstattung, räumliche Verhältnisse, Unterrichtsmedien, Stundenplan), die *berufliche Position* und *Bezahlung*, den *Sozialstatus* und die *Schulgröße* als wichtige Strukturmerkmale für den Beruf des Lehrers. Als eine der wichtigsten Determinanten von Arbeitszufriedenheit wird das Betriebsklima allgemein, sowie zwischenmenschliche Beziehungen zu

Vorgesetzten und Kollegen diskutiert. Für eine Lehrkraft stellen Schüler und deren Eltern sowie Schulleiter und Kollegen die wichtigste Bezugsgruppe dar. Forscher sehen in den zwischenmenschlichen Beziehungen die Hauptquelle der Arbeitszufriedenheit von Lehrenden (vgl. Wiseman, 1962, Niemann, 1970, in Merz, 1979; Bieri, 2006). Van Dick (1999) stellte diesbezüglich fest, dass die Unterstützung durch die Schulleitung die Wahrnehmung der Lehrertätigkeit beeinflusst. So empfinden PädagogInnen die sich von der Schulleitung gut unterstützt fühlen ihrer Tätigkeit insgesamt positiver und erweisen sich somit zufriedener.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zufriedenheit demnach als psychischer Zustand beschrieben werden kann, der aus einer emotional-affektiven und rationalen Beurteilung des Arbeitsverhältnisses resultiert und vom Verhalten der betreffenden Person abhängig ist. Zudem wird sie als Element und kognitiver Faktor des Wohlbefindens, der subjektiven Bewertung von Handlungsergebnissen und als Vergleich zwischen Ziel (Erwartung) und Handlungsergebnissen gesehen.

Trotz der Vielzahl an Untersuchungen zur Thematik der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit gibt es bislang keine allgemein anerkannte Definition dieses Begriffes. Je nach Forschungsinteresse des jeweiligen Autors wird Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand, Einstellung, Motiv oder Persönlichkeitsmerkmal verstanden. Es soll jedoch festgehalten werden, dass es sich trotz der Unterschiedlichkeit mancher Begriffsbestimmungen nicht um widersprüchliche oder gegensätzliche Konzeptionen, sondern um sich ergänzende Betrachtungsaspekte des gleichen Phänomens "Zufriedenheit" handelt. Zudem wird diese in der Fachliteratur überwiegend als Einstellung gehandelt. Arbeitszufriedenheit wird heute zumeist als mehrdimensionales Konstrukt gesehen, das sich aus mehreren Teilzufriedenheiten (spezifischen Zufriedenheiten der Arbeit) konstituiert (vgl. Amman, 2004).

1.2 Theorien zur Arbeitszufriedenheit

Im Folgenden werden ausgewählte, in der Literatur am häufigsten dargestellte theoretische Ansätze erläutert, die vorwiegend zur Beschreibung und Erklärung von Arbeitszufriedenheit herangezogen werden.

1.2.1 Grundmodell der Arbeitszufriedenheit von Merz

Nach Merz (1979) stellt die Arbeitszufriedenheit letztlich immer das Ergebnis eines mehr oder weniger bewussten Vergleichs der Merkmale der Berufssituation (Ist-Wert) und der individuellen Bedürfnisse und beruflichen Erwartungen (Soll-Wert) eines Individuums dar (siehe Abbildung 1). So meint Merz "Dieses Grundmodell der Berufszufriedenheit ist der gemeinsame Nenner aller vorliegenden Zufriedenheitstheorien" (S.46). Zudem fasst er die Arbeitszufriedenheit wie Bruggemann als dynamischen Rückkoppelungsprozess auf. In diesem stehen veränderbare Arbeitssituationen mit individuellen Erwartungen oder Ansprüchen in einer Wechselwirkung. Die Zufriedenheit erweist sich als hoch, wenn die Soll-Wert bzw. Ist-Wert Differenz relativ gering ist oder gegen Null geht. Das Konstrukt Zufriedenheit erscheint als eine emotional-kognitive Bewertungsreaktion, das sich als Einstellung manifestiert. Die Darstellung zeigt, dass neben den Merkmalen der Situation und den Ausprägungen der Ansprüche arbeitender Menschen, auch externe Faktoren, wie etwa die Schulbildung, das Alter oder Geschlecht, von Bedeutung sind.

Das Modell von Merz versucht unter anderem "Umweltfaktoren" wie persönliche als auch soziale Merkmale, die außerhalb des Berufes liegen, mit einzubeziehen.

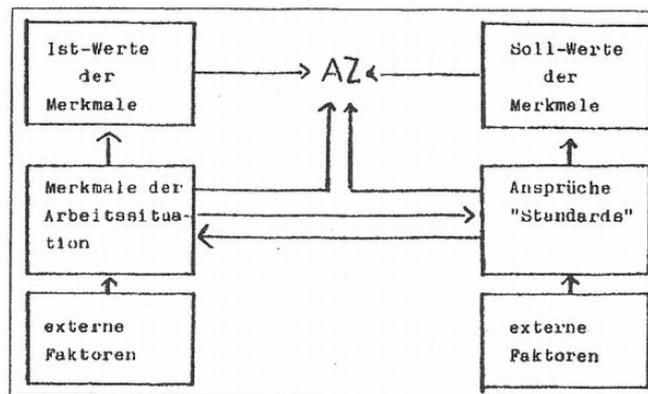


Abbildung. 1: Die Berufszufriedenheit von Lehrkräften aus Merz, 1979, S. 96, nach Groskurth, 1974

1.2.2 Formen der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann et al.

Agnes Bruggemann et al. (1974) diskutierte erstmals sechs verschiedene Formen der Arbeitszufriedenheit, die durch drei grundlegende psychische Prozesse entstehen:

- 1) Befriedigung bzw. Nichtbefriedigung von Bedürfnissen und Erwartungen zu einem gegebenen Zeitpunkt.
- 2) Erhöhung, Aufrechterhaltung oder Senkung des individuellen Anspruchsniveaus als Folge von Befriedigung oder Nicht-Befriedigung.
- 3) Problemlösung, Problemfixierung oder Problemverdrängung im Falle der Nicht-Befriedigung.

Sie differenzierte Arbeitszufriedenheit aufgrund der unterschiedlichen Erlebnisverarbeitung und fasste diese als Resultat eines Ist- und Soll-Wert-Vergleiches auf. Erweist sich die Differenz gering oder gleich Null, tritt eine Entlastung und Stabilisierung ein, man spricht von einer "stabilisierenden Arbeitszufriedenheit". Folglich können die Bedürfnisse und Erwartungen bezüglich der Arbeitsaspekte aber erhöht werden, es kann sich eine "*progressive Zufriedenheit*" einstellen. Wird das Anspruchsniveau bezüglich anderer Lebensbereiche gehoben, jedoch in Bezug auf die Arbeitssituation beibehalten, spricht man von einer "*stabilisierten Zufriedenheit*".

Ist die Differenz hingegen groß, führt dies zu einer "*diffusen Zufriedenheit*". In diesem Falle gibt es zwei Möglichkeiten der Erlebnisverarbeitung. Werden die Berufserwartungen gesenkt (Soll-Wert), kommt es zu einer "*resignativen Zufriedenheit*", werden die Erwartungen und Ansprüche jedoch beibehalten, kann eine *konstruktive, fixierte* oder "*Pseudo-Arbeitszufriedenheit*" empfunden werden.

Vor allem die resignative Zufriedenheit erwies sich als empirisch messbares Unterscheidungskriterium zur Differenzierung verschiedener Zufriedenheitsformen (vgl. Grimmer, 1995). Zudem scheint die Unterscheidung verschiedener Reaktionen bezüglich der Arbeitszufriedenheit bedeutend für die Vorhersage von Verhalten (vgl. Merz, 1979).

1.2.3 Theorie von Herzberg, Mausner & Snyderman

Die Zweifaktorentheorie von Frederik Herzberg et al. (1959) wird als psychologische Theorie zur Arbeitszufriedenheit angesehen. Nach Herzberg et al. gibt es zwei Komponenten der Arbeitszufriedenheit die voneinander unabhängig sind: *Hygienefaktoren* und *Motivationsfaktoren*. Hygienefaktoren ("*Kontextfaktoren*") beziehen sich auf die äußeren Umstände

der Arbeit, wie Entlohnung, Arbeitsbedingungen, soziale Beziehung zu Vorgesetzten und Kollegen, sowie die Unternehmenspolitik, Motivationsfaktoren ("*Kontextfaktoren*" z.B. Entfaltungsmöglichkeiten, Verantwortung, Leistung, Anerkennung) hingegen auf die Arbeit selbst. Herzberg et al. implizierten, das man durch eine geeignete Umsetzung dieser Faktoren zwar Unzufriedenheit vermeiden, aber nicht Zufriedenheit erreichen könne. Allerdings gilt diese Theorie als umstritten, da sie empirisch nicht repliziert werden konnte.

1.2.4 Gleichgewichtstheorie von Adams

Als grundlegender Gedanke dieser Theorie (equity-theory) wird die Tatsache sozialer Vergleichsprozesse gesehen. Folglich trachtet jeder Mensch in einer sozialen Beziehung danach, für seine erbrachte Leistung eine subjektiv gerechte und fair empfundene Gegenleistung zu erhalten. Adams (1963) geht bei einem Arbeitsverhältnis von einer Tauschsituation zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer aus. Der Arbeiter investiert "*input*" (Einsatz, Aufwand wie Ausbildung, Kenntnisse, Zeitaufwand) und erhält dafür Relevantes ("*outcomes*" z.B. Geld, Ansehen, soziale Kontakte, Freizeit). Demnach ist Zufriedenheit nach Adams ein Zustand der inneren Ruhe und Entspannung, der sich einstellt, wenn "*inputs*" und "*outcomes*" sich in Bezug auf unterschiedliche Berufsaspekte erwartungsgemäß verhalten. Wird eine Diskrepanz wahrgenommen, entsteht Spannung und Unzufriedenheit mit dem Bedürfnis diese, mittels Erhöhung des eigenen Einsatzes, "Flucht aus dem Felde", oder einer Änderung der Bezugsgruppe zu reduzieren.

1.2.5 Interaktionsmodell nach Katzell

Die Theorie von Katzell (1964) basiert auf der Annahme, Persönlichkeit und Gesellschaft seien Resultate gegenseitiger Anpassungsprozesse von Menschen. Individuelles Verhalten ist somit ein Ausdruck einer Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft. Katzell bestimmt Arbeitszufriedenheit vom Standpunkt zweier Faktoren, welche aufgrund ihres Übereinstimmungsgrades die Quantität der Zufriedenheit mit dem gewählten Beruf zeigen. Arbeitszufriedenheit erscheint demnach einerseits als Ausdruck der Relation von Ansprüchen, Erwartungen und Bedürfnissen (Soll-Wert) und andererseits von Merkmalen der Arbeitssituation (Ist-Wert). Folglich bestimmt die Übereinstimmung dieser Beziehung den Grad der Zufriedenheit. Er betonte besonders die kognitiven Elemente und wies so auf die bedeutende Interdependenz von Person und Berufssituation hin. Seine postulierte Theorie

konnte sich jedoch aufgrund der vorausgesetzten messtheoretischen Annahmen kaum durchsetzen (vgl. Amman, 2004).

1.2.6 Erwartungs-Valenz-Theorie von Vroom

Vrooms Konzept (1964) zählt zu den bekanntesten "Erwartungs-Theorien" der Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. Wie bei allen Theorien zur Erwartung erweisen sich sowohl anreiztheoretische als auch kognitive Vorstellungen der Arbeitszufriedenheit als bedeutsam. Im Mittelpunkt dieser Theorie stehen vier Aspekte. Einerseits *Valenz*, als Einstellung bzw. subjektive Bewertung eines Ergebnisses, die sich nach der vorweggenommenen Befriedigung (Ergebnis) des Ereignisses richtet und andererseits Erwartung als subjektive Wahrscheinlichkeit, mit der eine Person glaubt, ein bestimmtes Verhalten führe zu einem gewünschten Ziel. Weiters nennt Vroom die Instrumentalität, also die Eignung eines Mittels zur Zielerreichung. Als Feld-Kraft bezeichnet er das Verhaltenspotential und die Tendenz, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Er sieht diese als eine Funktion der drei genannten Aspekte und bezeichnet Arbeitszufriedenheit als Valenz einer Arbeit. Diese ist demnach abhängig von den Valenzen, die verschiedene Arbeitsaspekte und -umstände für die arbeitende Person aufweisen.

Die meisten Modelle zur Arbeitszufriedenheit werden den Motivationstheorien, welche eine Beziehung zwischen Motivationsaufbau und Handlungssequenzen sehen (z.B. Herzberg et al., Katzell, Formen der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann), zugeordnet.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit als ein Ergebnis eines mehr oder weniger bewussten Vergleichs der Merkmale einer Berufssituation (Ist-Wert) und der individuellen Bedürfnisse bzw. Erwartungen an seine Tätigkeit (Soll-Wert) gesehen werden kann. Trotz unterschiedlicher Ansätze zeigt sich diese Gemeinsamkeit in vielen vorliegenden Theorien zur Arbeitszufriedenheit, gleichgültig, ob diese nun als Ergebnis der Befriedigung existentieller Bedürfnisse wie bei Herzberg (1966) oder resultierend aus sozialen Ausgleichsprozessen, wie Adams (1963) und Vroom (1964) postulieren, gesehen wird.

1.3 Zusammenhang zwischen Lebensalter bzw. Beschäftigungsdauer mit der Arbeitszufriedenheit

Bezüglich der Auswirkung des Lebensalters auf Arbeitszufriedenheit liegen insgesamt unterschiedliche Befunde vor.

Hingegen zeigen Studien mit der Frage nach dem Einfluss der Beschäftigungsdauer ("Dienstalter", das mehr als das Lebensalter die tatsächliche Berufserfahrung berücksichtigt) auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften konsistente Ergebnisse. In der Literatur dominiert die Sichtweise einer linearen, positiven Beziehung. So erwiesen sich junge Lehrkräfte in einer Vielzahl von Studien zu Beginn ihrer Tätigkeit als unzufrieden. Die Zunahme der beruflichen Zufriedenheit im Laufe der Berufsjahre wird folglich auf einen Erwerb fachlicher Kompetenzen, einen größeren Erfahrungsschatz, Anpassung und Überwindung der Theorie-Praxis Kluft ("Praxisschock"), höhere Gelassenheit gegenüber beruflichen Belastungen, verbesserten Arbeitsbedingungen sowie einen Wertewandel zurückgeführt (vgl. Amman, 2004).

In anderen Erklärungsansätzen wird jedoch von einem U-förmigen Zusammenhang der Arbeitszufriedenheit in Abhängigkeit der Beschäftigungsdauer ausgegangen. Untersuchungen, die eine Reduktion der Arbeitszufriedenheit zur Berufsmitte hin erkennen lassen, interpretieren diese als abflachende Berufsbegeisterung. Der erneute Anstieg der beruflichen Zufriedenheit wird hingegen auf Anpassungsprozesse zurückgeführt.

So erwies sich die Zufriedenheit in verschiedenen Studien (z.B. Merz, 1979; Herzberg et al., 1966) zu Beginn der Lehrertätigkeit am höchsten, mit zunehmenden Dienstjahren abnehmend und in einem späteren Lebensalter wieder gipfelnd.

Herzberg et al. (1966) vermuten aufgrund ihrer Ergebnisse einen U-förmigen Verlauf der Arbeitszufriedenheit in Abhängigkeit des Alters und der Beschäftigungsdauer. Demnach erweist sich die Zufriedenheit jüngerer Arbeitnehmer zu Beginn relativ hoch. Diese Tatsache wird mit der Neuheit der Situation erklärt. Nach den ersten Berufsjahren sinke diese stark ab, bedingt durch eine Verunsicherung bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit und den eigenen Entwicklungschancen. Im Alter findet sich die Person mit dieser Situation ab, senkt die Erwartungen an den Beruf und passt sich demnach den Gegebenheiten an. Daraus resultiere ein Anstieg der Arbeitszufriedenheit.

Merz (1979) erklärt die Abnahme der Arbeitszufriedenheit einerseits durch eine tatsächliche oder antizipierte Verminderung des beruflichen Erfolges und dem damit verbundenen Absinken der Selbstverwirklichung, andererseits mit einer Zunahme der subjektiven Inanspruchnahme als Folge abnehmender Kräfte. Des Weiteren wird die Meinung vertreten, dass die Dauer der Betriebszugehörigkeit negativ mit der Arbeitszufriedenheit korreliert, da gehegte Erwartungen enttäuscht würden. Ein positiver Einfluss ergibt sich aus dem besseren Verhältnis der Lehrkräfte zu Kollegen und Vorgesetzten sowie einer postulierten Anspruchsverminderung. Laut Merz erklären die gegensätzlichen Auswirkungen von Alter (positiver Zusammenhang) und Dauer der Beschäftigung (negativer Zusammenhang) demnach die U-förmige Funktion.

1.3.1 Schulart und Arbeitszufriedenheit

Die Bedeutung der Schulart hinsichtlich der empfundenen beruflichen Zufriedenheit wurde ebenfalls häufig untersucht. Die Zusammenhänge erweisen sich als eindeutig und bestätigen für den Grundschulbereich das vergleichsweise höchste Zufriedenheitsniveau (vgl. Ipfling, Peerz & Gamsjäger, 1995). Es dürfte hier gelten, je niedriger die Schulart, desto zufriedener erweisen sich die Lehrkräfte. So stellte beispielsweise auch SORA (2000) in der Gruppe der Volks- bzw. SonderschullehrerInnen die höchste Gesamtzufriedenheit fest.

1.3.2 Geschlecht und Arbeitszufriedenheit

Nur in wenigen Untersuchungen konnten geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften festgestellt werden. Wenn Unterschiede gefunden wurden, dann zumeist dahingehend, dass sich Lehrerinnen zufriedener als ihre Kollegen erwiesen (Schümer, 1992, Urban, 1985, in Amman, 2004). Zudem betonen Frauen in einem höheren Ausmaß die pädagogischen Gesichtspunkte sowie die Befriedigung sozialer Bedürfnisse (vgl. Amman, 2004; Merz, 1979).

1.4 Erhebung des Konstrukts Zufriedenheit

Zur Erhebung des Phänomens der Arbeitszufriedenheit werden vorwiegend Befragungstechniken, wie Interviews und Fragebögen sowie Beobachtungsmethoden angewandt.

Ein Hauptproblem bei Erhebungen und Umfragen zum Thema Zufriedenheit beruht in einer gewissen Undeterminiertheit der Definition, respektive in der Subjektivität und Relativität der Empfindung Zufriedenheit. Das Anspruchsniveau des einzelnen Befragten verändert sich mit seinen jeweiligen Erfahrungen. Aus diesem Grund definieren viele Autoren im Bereich der Arbeitszufriedenheit diese der Einfachheit halber als "Abwesenheit von Unzufriedenheit", wobei die Unzufriedenheit als "Nichterfüllung der gestellten Erwartungen" bezeichnet wird. Gefragt wird nach den Erwartungen des Individuums sowie dem Grad der Erfüllung dieser Erwartungen. Werden die Erwartungen nicht nur erfüllt, sondern übertroffen, stellt sich ein Gefühl der Zufriedenheit ein. Natürlich muss bei der Erhebung dieses komplexen Phänomens auf die Einhaltung der grundsätzlichen Anforderungen von Wissenschaftlichkeit bei qualitativen oder quantitativen Forschungsmethoden geachtet werden, um aussagekräftige Ergebnisse zu gewährleisten.

Ein weiteres methodologisches Problem zeigt die Tendenz Befragter, im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu antworten, insbesondere bei Aussagen zur Zufriedenheit. Da nicht von einem gleich großen Einfluss aller Facetten einer beruflichen Tätigkeit auf die Arbeitszufriedenheit ausgegangen werden kann, stellt sich die Frage in welchem Ausmaß verschiedene Aspekte einer Berufstätigkeit bezüglich der Zufriedenheit wirksam sind. Aus diesem Grund erfasst man in der Arbeitspsychologie zu Beginn die Bedeutsamkeit unterschiedlicher beruflicher Aspekte (konstituierende Elemente) und anschließend die Zufriedenheit bezüglich der genannten Aspekte.

Ein alternatives Verfahren ist die Messung der Abweichung zwischen Wichtigkeit und Zufriedenheit (gap analysis), wobei hier ein besonderes Augenmerk auf Antwortkombinationen von hoher Wichtigkeit und tiefer Zufriedenheit zu legen ist (vgl. SORA, 2000).

Häufig werden zur Messung der Arbeitszufriedenheit Fragebögen verwendet, die auf der Annahme basieren, dass es einen Generalfaktor der Zufriedenheit sowie einige zusätzliche Dimensionen, wie die Zufriedenheit mit Kollegen, Arbeitsinhalten etc. gibt.

Üblicherweise erfassen diese Messinstrumente die Zufriedenheit mit ihren einzelnen Arbeitsfacetten. In additiven Zufriedenheitsmodellen erfolgt eine Berechnung der Gesamtzu-

friedenheit als Summe oder Durchschnitt der einzelnen Zufriedenheitswerte. Subtraktive Modelle erfragen hingegen wie sehr bestimmte Bedürfnisse erfüllt werden und welche Erwartungen diesbezüglich bestehen. Die Summe der Differenzen zwischen Ist- und Sollangaben ergibt folglich die Un- bzw. Zufriedenheit der Befragten. In multiplikativen Modellen wird versucht die Wichtigkeit einzelner Aspekte der Arbeit zu erfassen, die einzelnen Zufriedenheitswerte mit den Wichtigkeitsangaben zu multiplizieren und schließlich zu einem Gesamtwert zu aggregieren.

Es gilt jedoch zu bedenken, dass eine Befragungssituation zumeist als "künstlich" erlebt wird. Die befragte Person hat nur die Möglichkeit, ihre Einstellung auf einem vorgegebenen Raster einzustufen. Zudem sind Fragebögen leicht durchschaubar, somit verfälschbar und beziehen sich des Weiteren punktuell auf einen Befragungszeitpunkt.

Merz (1979) entwickelte einen Fragebogen zur Erhebung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Dieser enthält neben einer Skala zur Messung der "Allgemeinen Berufszufriedenheit" acht Subskalen, welche Einzelaspekte der Berufszufriedenheit messen. In Folge faktorenanalytischer Berechnungen entwickelte Merz ein "Strukturmodell der Berufszufriedenheit" von Lehrpersonen. Zusätzlich zu dem intrinsischen Faktor "Arbeitsinhalt" (Subskalen "Allgemeine Berufszufriedenheit" und "Tätigkeit") interpretierte er einen Sozialfaktor "Arbeitsbedingungen" (Subskalen "Schulleiter", "Kollegen" und "Ausstattung") und dem extrinsischen Faktor "Arbeitsentgelt", der die Subskalen "Image", "Bezahlung", "Belastung" und "Eltern" enthält.

Es bestätigte sich, dass die allgemeine Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf größtenteils von der Befriedigung intrinsischer Motive bestimmt wird (vgl. Amman, 2004).

1.5 Empirische Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften

Seit Ende des 20. Jahrhunderts gibt es einen stetigen Anstieg bezüglich Publikationen zur Befindlichkeit von Lehrpersonen. Die meisten dieser Arbeiten rücken jedoch entweder Zufriedenheit oder Belastung, einen von zwei polaren Aspekten, in den Vordergrund. Zudem liefern viele Arbeiten nur Momentaufnahmen der beruflichen Zufriedenheit.

1.5.1 Untersuchung von Bieri

In einer Studie von Bieri (2006) wurde sowohl der Aspekt der Zufriedenheit als auch der Belastung simultan in die Untersuchung miteinbezogen. Die Ergebnisse seiner Dissertation deckten neue Zusammenhänge zwischen Belastungen und beruflicher Zufriedenheit der Lehrenden auf. Demnach fühlen sich Lehrpersonen durch die verschiedenen Rahmenbedingungen oft stark belastet. Trotz dieser Belastung sind sie jedoch im Allgemeinen mit ihrer Tätigkeit zufrieden. Zudem zeigte sich die Zufriedenheit mit der beruflichen Beratung bzw. Unterstützung sowie den Aus- und Fortbildungsangeboten als gering. Wenn gleich sich jedoch hohe Werte bezüglich der allgemeinen beruflichen Zufriedenheit ergaben, bot sich in bestimmten Berufsmerkmalen ein anderes Bild. Als wichtige Quellen beruflicher Zufriedenheit wurden die tägliche Unterrichtsarbeit, die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen sowie die Beziehung zu den betreuten Schülern erkennbar. Des Weiteren erwies sich die Beziehung zu den Eltern und deren Anerkennung als sehr bedeutsam für die allgemeine Arbeitszufriedenheit.

Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass die generelle Arbeitszufriedenheit mit der Tätigkeit hoch sein kann, obwohl einzelne Sachverhalte als nicht zufrieden stellend erlebt werden.

1.5.2 Untersuchung von Landert

Landert (2001) gibt in seiner Studie Aufschluss über die Bedingungen beruflicher Zufriedenheit und Unzufriedenheit bei deutschschweizer Lehrkräften. Die Untersuchung wurde bereits 1991 (mit einer Stichprobe von 2.600 LehrerInnen) und darauf folgend im Jahre 2001 (mit 10.872 LehrerInnen) erneut durchgeführt. Es zeigte sich, dass die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen zwischen den zwei Zeitpunkten zwar nur geringfügig, jedoch in einigen Bereichen stark gesunken ist. Insgesamt wurden in dem Fragebogen 35 Aspekte

des Lehrberufs nach ihrer Wichtigkeit und deren Einfluss auf die Zufriedenheit des Lehrpersonals beurteilt, sowie die Beeinflussungen durch Merkmale wie Schulstufe, Dienstalter und Geschlecht erhoben. Bezüglich der Wichtigkeit bestimmter Aspekte im Lehrerberuf lag beruflicher Erfolg, Arbeitsbedingungen und -klima mit der Bewertung "sehr wichtig bis wichtig" bei über 80 bis 100% der Lehrpersonen deutlich an der Spitze. Ausstattung, Führungsaspekte, Reformen, Außenbeziehungen wurden als wichtig eingeschätzt, während Prestige als weniger wichtig beurteilt wurde. Am häufigsten zeigte sich Zufriedenheit in Bereichen, die im engeren Sinn mit der pädagogischen Arbeit in Zusammenhang stehen. Hierzu zählen Freiräume (92,3%), fachliche Sicherheit (90,9%) und Unterrichtserfolg (88,6%), Anerkennung durch Schüler (90%), sowie die Zusammenarbeit (76,2%) bzw. Anerkennung im Kollegium (84,2%). Anregung durch Weiterbildung wurde mit 80%, das Arbeitsklima in der Schule mit 77,5%, die Anerkennung durch die Eltern (71,2%) und durch Vorgesetzte mit 67,7% sowie die Ausstattung der Schule mit 67,3% beurteilt. Die geringste Zufriedenheit war bezüglich Berufsprestige (31,9%), Status, Reformen und Schulaufsicht (57 bzw. 52%), sowie dem Lohn (51,5%) und der Arbeitszeit (57,3%) erkennbar. Auch in dieser Untersuchung zeigte sich, dass sich die allgemeine Arbeitszufriedenheit auf die verschiedenen Segmente der Lehrerschaft verteilt. Tendenziell zufriedener erwiesen sich beispielsweise Lehrpersonen der Unterstufe, jene mit höherem Dienstalter und Lehrkräfte in kleineren Schulen.

1.5.3 Untersuchung von SORA (Institute for Social Reserach and Analysis)

Im Rahmen dieser Studie im Jahre 2000 wurde die Befindlichkeit österreichischer Lehrkräfte, deren allgemeine Arbeitszufriedenheit sowie jene Aspekte, die offensichtlich den stärksten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen verschiedener Schultypen haben, erhoben. Dafür wurden unter anderem alle relevanten Aspekte der Arbeitszufriedenheit für den Beruf des Lehrers erfasst. 40% der Lehrenden an Volks- bzw. Sonderschulen und 39% der BerufsschullehrerInnen gaben an, mit ihrer Tätigkeit sehr zufrieden zu sein. Demnach sind fast 9 von 10 PädagogInnen mit ihrer Tätigkeit eher oder sehr zufrieden. Differenziert man die Zufriedenheit des Lehrpersonals nach Altersgruppen, ist ersichtlich, dass sich junge Lehrpersonen unter 36 Jahren (38%) zufriedener fühlen als ältere Kollegen. So sind LehrerInnen in der Altersgruppe 43 bis 48 Jahre mit 25% vergleichsweise am wenigsten zufrieden. Detaillierte Ergebnisse der Aspekte der Arbeitszufriedenheit wur-

den in den Bereichen Zufriedenheit mit der Schulstruktur, mit der Entwicklung und Anerkennung sowie mit den pädagogischen Aufgaben erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass "menschliche Faktoren", wie der Umgang mit den Kindern und Jugendlichen (89%) sowie die Beziehung zu Kollegen (80%) an oberster Stelle der Zufriedenheitsskala stehen. Bei der Unterstützung durch Vorgesetzte gaben nur 52% der befragten Lehrkräfte an, sehr zufrieden bzw. zufrieden zu sein. Die Weiterbildungsmöglichkeiten seitens der Schule und der Behörden beurteilten 45% der Befragten positiv. Bei einer genaueren Betrachtung der Ergebnisse der einzelnen Schultypen sahen Volks- und SonderschulpädagogInnen mehr Entwicklungsmöglichkeiten (67%) und beurteilten auch die angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten (57%) besser als Lehrkräfte anderer Schulformen. Mit der Unterstützung durch Vorgesetzte fühlten sich 61% dieser Lehrerguppe, mit jener durch die Behörden (30%) zufrieden. Diese gaben auch an, mit schulinternen Faktoren, wie dem Klima im Kollegium, der Selbstbestimmten Unterrichtsgestaltung, etc. zufriedener zu sein. Betrachtet man diese Ergebnisse nach dem Alter des Lehrpersonals, zeigt sich, dass jüngere Lehrende (unter 36 Jahren) unter anderem zufriedener sind über ihre Arbeitsabläufe selbst zu entscheiden (85%) und auch die Unterstützung durch Vorgesetzte durchaus positiver (58%) einschätzen als ihre älteren Kollegen. Als besonders fordernde Bereiche ihres Berufes sehen Volks- und SonderschullehrerInnen die pädagogischen Aufgaben wie das Ergänzen elterlicher Erziehungsarbeit (86%), das Unterrichten von verhaltensauffälligen Schülern (84%), sowie den Umgang mit sozialen und persönlichen Problemen von Schülern (78%). Insgesamt fühlten sich 60% der österreichischen Lehrpersonen durch das Besorgen des Unterrichtsmaterials sowie 43% durch Weiterbildungen sehr oder eher gefordert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Gruppe der Volks- und Sonderschullehrkräfte in der Gesamtzufriedenheit und ebenso auch bei den erhobenen Einzelaspekten als die zufriedenste erwies (vgl. Sora, 2000).

1.5.4 Untersuchung von Grimmer

Grimmer (1995) versuchte die Arbeits- und Berufszufriedenheit des Sonderschullehrpersonals in den verschiedenen Formen der Sonderschulen (für Lernbehinderte, geistig Behinderte sowie Sprachbehinderte) zu erfassen. Dabei verwendete er als Messinstrument den Fragebogen zur Messung der Berufszufriedenheit nach Merz (1979), den er um einige Subskalen erweitert hatte. Insgesamt beteiligten sich 129 Lehrpersonen sowohl aus dem

ländlichen als auch aus dem städtischen Einzugsbereich an der Untersuchung. Es zeigte sich, dass sich die Lehrkräfte der drei Schulformen nicht in ihrer allgemeinen Berufszufriedenheit unterschieden. Zudem äußerten sich die Lehrkräfte der Schulen für geistig Behinderte signifikant zufriedener mit ihren Schülern, während sich die Lehrende der "Sprachbehinderten- Schulen" mit der personellen Ausstattung und den speziellen Möglichkeiten einer fachgerechten Betreuung signifikant zufriedener zeigten. Dieses Ergebnis geht mit der Forderung der LehrerInnen für Lernbehinderte nach schuleigenen Psychologen und Sozialarbeitern und der Klage von PädagogInnen von geistig Behinderten mit den zusätzlichen pflegerischen Tätigkeiten mehrfach behinderter Schüler einher. Hingegen gaben die Lehrkräfte der drei Sonderschulformen niedrigere Zufriedenheit in den Subskalen "Belastung", "Eltern" und "Berufsprestige" an. Weitere Unterschiede ergaben sich bei der materiellen Ausstattung, wobei hier LehrerInnen von Lernbehinderten signifikant unzufriedener waren, als ihre Kollegen von Schulen für geistig Behinderte. Möglicherweise gibt es hier Zusammenhänge mit dem vermehrten Engagement der Eltern von geistig behinderten Schüler (Grimmer, 1995). Allerdings hat das Engagement der Eltern auch hier eine gegenteilige Seite. So werden Lehrende der Schulen für geistig Behinderte öfter mit Forderungen und Vorwürfen konfrontiert, sie müssten sich mehr um die Leistungsfähigkeit der Schüler kümmern und würden diese nicht adäquat fördern. In den Subskalen "Schulklima" und "Kollegen" zeigten sich Lehrpersonen der Schulen für geistig Behinderte tendenziell unzufriedener.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Erhebung der Arbeitszufriedenheit nicht zuletzt als schwierig erweist, da dieses komplexe Phänomen als subjektiv und relativ empfunden wird. Zudem stellt auch die Tendenz Befragter im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu antworten ein nicht außer Acht zu lassendes Problem dar.

Die Ergebnisse verschiedener Studien zeigen recht einheitlich, dass vor allem pädagogisch und menschlich bedeutsame Komponenten, wie die Arbeit mit den Schülern, der pädagogische Freiraum sowie der Erfolg im Unterricht, aber vor allem zwischenmenschliche Beziehungen an oberster Stelle bezüglich der Relevanz der Arbeitszufriedenheit stehen.

Systematische Berufsaspekte wie das Arbeitsklima, die Klassengröße etc. folgen ebenfalls auf höheren oder mittleren Rängen der eingeschätzten Bedeutsamkeit. Standespolitische Komponenten wie die Bezahlung, Arbeitszeit, Berufsprestige, Status, Reformen sowie Aufstiegsmöglichkeiten finden sich überwiegend im Mittelfeld (vgl. SORA, 2000; Landert, 2001; Bieri, 2006).

Generell erwiesen sich Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten über viele Studien hinweg als relativ unzufrieden (vgl. Bieri, 2006). Bezüglich der Auswirkung relevanter Variablen auf die Arbeitszufriedenheit zeigten sich in bisherigen Studien hinsichtlich des Lebensalters unterschiedliche Befunde. Ebenso ergaben Analysen der Beschäftigungsdauer ("Dienstalter") und der Arbeitszufriedenheit verschiedene Zusammenhänge. In der Literatur dominiert jedoch die Sichtweise einer positiven, linearen Beziehung. Demnach steigt die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufsjahre aufgrund des Erwerbs fachlicher Kompetenzen, einer Anpassung und Überwindung des "Praxisschocks", höherer Gelassenheit sowie verbesserten Bedingungen im beruflichen Alltag an. Hinsichtlich der Bedeutung der Schulart liegen hingegen sehr einheitliche Erkenntnisse vor. Als Faustregel lässt sich hier festhalten, je niedriger die Art der Schulform, desto höher die Arbeitszufriedenheit der beschäftigten Lehrkräfte. Geschlechtsspezifische Unterschiede ließen sich nur in wenigen Untersuchungen feststellen. In diesen erwiesen sich Lehrerinnen als das zufriedeneren Geschlecht. Zudem zeigte sich, dass die allgemeine Arbeitszufriedenheit des Lehrpersonals größtenteils von der Befriedigung intrinsischer Motive abhängig ist. Zufriedeneren Lehrende erweisen sich nach Amman, 2004 als engagiertere Lehrkräfte.

2 Beschulung autistischer Kinder

2.1 Geschichtlicher Rückblick über die Förderung autistischer Kinder

Die Menschheitsgeschichte offenbart immer wieder Personen mit einem rätselhaft-scheuem, für die Allgemeinheit unerklärlichen Verhalten. Ihr Lebensschicksal endete meist jenseits der Sozialisation in Vereinsamung. Aus der Historie des 14. Jahrhunderts kennt man unter anderem den "hessischen Wolfsjungen". Eines der bekanntesten Beispiele des kindlichen Autismus ist wohl Victor, der "Wilde Junge von Aveyron", dessen Kontakt-, Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten nach dem gegenwärtigen Verständnis in enger Beziehung zum autistischen Syndrom stehen (Itard, 1932). 1799 wurde ein völlig verwilderter Junge von etwa 12 Jahren im Wald von Caune (Aveyron) in Frankreich aufgefunden. Man übergab Victor in die Obhut eines jungen Arztes namens Jean-Marc-Gaspard Itard. Dieser versuchte fünf Jahre lang, den Jungen zu fördern. Damals erkannte man jedoch dessen "wahre Ursache seiner Auffälligkeiten" nicht. Erst etwa ein Jahrhundert später wurde ein ähnlicher Fall detailliert aufgezeichnet. 1920 beschrieb Lightner Witmer, ein amerikanischer Psychologe, der eine Schule für geistig behinderte Kinder leitete, eine Methode zur Erziehung eines schwer gestörten kleinen Jungen. Diesen würde man in der heutigen Zeit vermutlich ebenfalls als autistisch bezeichnen. Witmer legte in seinen Aufzeichnungen seine Art der Förderung des Kindes bei der Entwicklung der Aufmerksamkeit und des Interesses am Lernen dar.

"Die erste Aufgabe von Lehrern und Eltern ist, die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken und zu fesseln, indem sie ihm zuerst etwas geben, was es tun kann, und danach etwas, was es nicht kann... Ich beobachte das Kind, um festzustellen, was es mit Interesse und ohne Mühe tut, und von hieraus lasse ich es einen Schritt voran tun, und zwar in eine sorgfältige kalkulierte Richtung, die es zum nächst höheren Aufmerksamkeitsniveau führt` " (Witmer, 1920, zitiert nach Cizek, 1993, S. 6).

Berichte aus den USA aus dem Jahre 1809 sowie aus England von 1930 schildern ähnliche Schicksale. Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wurden diese Menschen als geistig behindert beschrieben und in Armenhäusern, Hospitälern oder Irrenanstalten untergebracht.

In der Zeit nach Witmer kam es vorerst zu einem Stillstand, abgesehen von der Arbeit einiger engagierter Lehrkräfte in öffentlichen und privaten Schulen. Mittlerweile gibt es je-

doch weltweit eine Vielzahl an verschiedenen, erprobten Ansätzen zur Förderung autistischer Kinder. Denn mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert ging auch die Entwicklung spezieller Schulformen für Schüler einher, welche die pädagogischen Ziele nicht ohne zusätzliche Unterstützung und Förderung erreichen können (Klicpera, 2005). So verfügte Österreich bereits an der Wende zum 20. Jahrhundert über ein relativ gut ausgebautes Hilfsschulwesen.

2.2 Definition des Begriffes sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)

Der Begriff des "sonderpädagogischen Förderbedarfs" geht auf eine britische Untersuchung im Jahre 1978 zurück.

In dieser Studie, dem "Warnock-Report", wird hervorgehoben, "... dass Schülerinnen und Schüler individuelle Erziehungsbedürfnisse haben, die mit globalen, medizinisch-orientierten Behinderungskategorien bzw. Sammeldiagnosen nur unzureichend beschrieben werden können" (Münch, 2001, zitiert nach Salber, 2006, S.16).

Aus diesem Grunde wurde alternativ zum Begriff der "Behinderung" erstmals der Begriff "special educational needs" verwendet.

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, "... die in ihren Bildungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können" (Drave, Rumpler & Wachtel, 2000, zitiert nach Salber, 2006, S.17).

SPF soll behinderten Kindern eine ihren persönlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechende schulische Bildung und Erziehung ermöglichen. Sie knüpft an die individuelle Ausgangslage des jeweiligen Schülers an. Diese Art der Förderung soll Betroffenen zu einem möglichst hohen Maß an schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher Eingliederung und selbstständiger Lebensgestaltung verhelfen. Sonderpädagogischer Förderbedarf als individuelles Schülermerkmal ist in Abhängigkeit von den Aufgaben, Anforderungen, Gegebenheiten und Fördermöglichkeiten einer Schule zu sehen. Die schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit SPF kann auf Wunsch der Erziehungsberechtigten in einer der Behinderungsart entsprechenden Sonderschule oder in integrativer Form in einer Regelschule erfolgen. Wie auch bei anderen Entwicklungsprozessen stellt der SPF keine unveränderbare Größe oder Diagnose dar. Im Laufe der individuellen Entwicklung eines

Schülers können sich graduelle Veränderungen sowohl in Richtung einer Erhöhung, als auch einer Reduzierung ergeben.

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stellt eine bedeutsame Maßnahme für den Bildungsweg eines Schülers dar, die einer sorgfältigen Überprüfung und Abwägung bedarf.

2.2.1 SPF in der österreichischen Schulgesetzgebung

Die Novelle zum Schulpflichtgesetz BGBl. Nr. 515/1993 bezüglich der schulischen Förderung behinderter Kinder ersetzte in Österreich die Sonderschulbedürftigkeit durch den sonderpädagogischen Förderbedarf. Dementsprechend wurden die Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung im österreichischen Schulwesen über den Besuch einer Sonderschule hinaus erweitert (vgl. Mörwald & Pannos, 2006).

Sonderpädagogischer Förderbedarf im schulrechtlichen Sinn gemäß § 8 (1) des Schulpflichtgesetzes von 1985 liegt vor, "wenn ein Kind infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder im Polytechnischen Lehrgang ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist" ... "Nicht jede Behinderung zieht sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich, weil zwischen einem bloß organischen Defekt und den für die Bildung und Erziehung maßgeblichen Folgewirkungen im Sinne von Beeinträchtigungen einer Teilhabe an schulischen Lebens- und Lernprozessen zu unterscheiden ist" (Bm:ukk, 1985, §8).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sonderpädagogische Förderung bei Kindern und Jugendlichen, die an einer Störung des autistischen Spektrums leiden, unter anderem bei der bestmöglichen selbstständigen Bewältigung von Schul- und alltäglichen Situationen unterstützen sowie zu einer Eingliederung in die Gesellschaft verhelfen soll.

Die Feststellung des SPF bedarf jedoch einer sorgfältigen Überprüfung, da sich im Laufe der Entwicklung eines Schülers immer wieder graduelle Veränderungen in Richtung einer Erhöhung oder auch einer Reduktion ergeben können.

2.3 Das Spektrum autistischer Störungen

Der Begriff *Autismus* wurde erstmals im Jahre 1911 vom Schweizer Psychiater Eugen Bleuler geprägt. Dieser bezeichnete damit ein Merkmal der Schizophrenie, den Rückzug aus der Realität in eine Binnenwelt. 1943 griff Leo Kanner, ein amerikanischer Kinderpsychiater, auf die Definition Bleulers zurück, als er von 11 Kindern berichtete, die Auffälligkeiten wie eine eigentümliche Sprechweise bzw. eine Verweigerung sprachlicher Äußerungen sowie massive Beziehungs- und Kontaktschwierigkeiten aufzeigten. Kanner benannte diese beobachteten Störungen *frühkindlichen Autismus*² bzw. "autistische Störung des emotionalen Kontaktes". Fast zur gleichen Zeit beschrieb der Wiener Jugendpsychiater Hans Asperger Kinder mit auffälligem Sozialverhalten und Problemen in der interpersonellen Kommunikation, die jedoch keine Verzögerung der Sprachentwicklung oder qualitative intellektuelle Auffälligkeiten aufwiesen. Er bezeichnete dies als autistische Psychopathie; Betroffene werden heute nach ihm als *Asperger-Autisten* benannt.

Das Wort Autismus stammt aus dem Griechischen (αυτος, "für sich") und bezieht sich auf die Selbstbezogenheit von autistischen Menschen, welche ein augenscheinliches Merkmal darstellt. Der Begriff *Autismus-Spektrum-Störungen* verdeutlicht, dass dieses Krankheitsbild ein Kontinuum von Symptomen und Schweregraden prägt. Aufgrund der drei Hauptdiagnosekriterien, nämlich der qualitativen Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion, der verbalen als auch nonverbalen Kommunikation und der Imagination, sowie einem eingeschränkten, stereotypen Repertoire von Aktivitäten, Verhaltensweisen und Interessen werden autistische Störungen international sowohl im **D**iagnostics and **S**tatistic **M**anual of **M**ental Disorders (DSM-IV), als auch im deutschsprachigen Raum eher verwendeten ICD-10 (**I**nternational **C**lassification of **D**iseases), zum Komplex der *tiefgreifenden Entwicklungsstörungen* (F84.0) gezählt. Diese grundlegenden Diagnosekriterien variieren jedoch im Ausprägungsgrad bei den Betroffenen. Zu den autistischen Störungen werden im ICD-10 neben dem frühkindlichem Autismus, der atypische Autismus oder Intelligenzmindering mit autistischen Zügen sowie das Asperger-Syndrom gezählt.

Der frühkindliche Autismus ist durch eine abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung charakterisiert und manifestiert sich bereits vor dem dritten Lebensjahr. Zudem ist eine gestörte Funktionsfähigkeit in den drei oben genannten Bereichen typisch für dieses Störungsbild.

² Auch "Kanner Syndrom" genannt

Das Asperger-Syndrom bezeichnet hingegen eine Teilgruppe von autistischen Störungen, die zum Teil mit einer hohen Begabung, vor allem im Bereich der verbalen Intelligenz und spezifischen "Sonderinteressen" einhergehen. Bei diesem Syndrom fällt die Diskrepanz der intellektuellen und sozial-emotionalen Entwicklung im besonderen Maß auf. Der Großteil der Betroffenen verfügt über eine normale allgemeine Intelligenz, ist jedoch oft motorisch auffallend ungeschickt. Das Syndrom unterscheidet sich vom frühkindlichen Autismus in erster Linie durch das Fehlen einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung bzw. eines Entwicklungsrückstandes der Sprache oder der kognitiven Entwicklung sowie einer "milderen Form" der Sozial- und Kommunikationsbeeinträchtigung. Eine genaue Differenzierung der Diagnose Autismus findet sich im Diagnosemanual der Weltgesundheitsorganisation ICD-10 (Internationale Klassifikation psychischer Störungen) bzw. in der Fassung DSM-IV der Amerikanischen Psychiatrischen Gesellschaft, die eigene Diagnosekriterien entwickelt hat. Neben den spezifischen diagnostischen Merkmalen des autistischen Störungsbildes treten bei Betroffenen auch immer wieder bestimmte zusätzliche somatische Krankheitsbilder auf.

Das Störungsbild des *atypischen Autismus* unterscheidet sich vom frühkindlichen Autismus entweder im Alter in dem die Krankheit erstmals auftritt, oder dahingehend, dass die diagnostischen Kriterien nicht in allen drei Bereichen erfüllt werden. In der praxisorientierten Literatur wird zudem eine Sonderform des autistischen Störungsbildes, der *High-functioning Autismus*, beschrieben. High-functioning Autisten verfügen über ein hohes Funktionsniveau und gute kognitive Fähigkeiten.

Aktuelle internationale Studien zum Auftreten des Störungsbildes des frühkindlichen Autismus gehen von Werten, die von 0,1 - 0,6% reichen, aus (vgl. Steinhausen, 2006). Blaxill (2004) beschreibt 10 von 10.000 als vom frühkindlichen Autismus Betroffene. Beim Asperger Syndrom variiert die Auftrittshäufigkeit seinen Angaben nach von 2,5 bis 48 Fälle, am atypischen Autismus leiden laut Blaxill 1,9 bis 10,9 Fälle pro 10.000 Menschen. Statistiken belegen, dass signifikant mehr Jungen als Mädchen vom Autismus betroffen sind. So tritt der frühkindliche Autismus bei Jungen drei- bis viermal häufiger auf als bei Mädchen, das Asperger-Syndrom sogar achtmal häufiger (Rollett & Kastner-Koller, 2007).

Charakteristische Merkmale und Auffälligkeiten dieser Störung werden bereits vor dem 30. Lebensmonat manifest. Eine Früherkennung ist daher entscheidend. Betroffene Kinder sollten idealerweise ab dem zweiten Lebensjahr gefördert werden.

Langzeitstudien zeigen, dass sich nur etwa 5-10% der Kinder mit diesem Störungsbild als Erwachsene selbstständig im Leben behaupten können (Klicpera, 2003). Als die wichtigsten prognostischen Merkmale für das Entwicklungspotential des Kindes gelten hier der nicht-verbale IQ des Kindes, der Stand seiner sprachlichen Fähigkeiten und das Ausmaß seiner autogenerativen Motorik.

2.3.1 Probleme im schulischen Alltag

Im Rahmen des autistischen Störungsbildes ergeben sich eine Vielzahl an wesentlichen Beeinträchtigungen, die es im schulischen Alltag zu beachten gibt.

Als eines der Kernprobleme gilt das typisch autistische Verhalten, mit Neuem bzw. plötzlichen Veränderungen nicht entsprechend umgehen zu können. Dies kann in einer Gruppe zu Schwierigkeiten führen. Vor allem Schulveranstaltungen, wie Wandertage und Ausflüge, erweisen sich als problematisch, da es hier zu aufgelösten Strukturen und einem Wechsel der gewohnten Umgebung kommt. Ein weiteres Problem, das eine pädagogische Arbeit herausfordernd gestaltet, stellt die Störung der sozialen Interaktion sowie die mangelnde Fähigkeit autistischer Kinder und Jugendlicher Beziehungen aufzubauen (auch über Blickkontakt, Mimik und Gestik), dar. Autisten führen ein Leben in ihrer eigenen Welt. Sie reagieren auf einen Wechsel oder ein Fehlen ihrer vertrauten Bezugsperson bzw. einer Veränderung von Vertrautem unter anderem oft mit Widerstand und Ablehnung, Wutausbrüchen, Weglaufen sowie Leistungsrückschritten. Des Weiteren weisen vor allem Schüler, die an dem Störungsbild des frühkindlichen Autismus leiden, eine eingeschränkte oder fehlende Sprache bzw. Auffälligkeiten in der Sprache, wie Echolalien und Neologismen, auf. Dieser Umstand erschwert eine Kommunikation und nicht zuletzt den Lernprozess. Mimik und Gestik können nicht als Kommunikationsmittel eingesetzt werden. Typisch für diese soziale Dysfunktion sind auch Störungen des Verstehens, Erkennens bzw. Äußerns von Gefühlen und Emotionen. Betroffene verstehen zudem keine Anspielungen, Vergleiche, Witze oder ironische Bemerkungen. Ein weiterer wesentlicher Problembereich, der eine besondere pädagogische Herausforderung bedeutet, stellen vor allem Aggressionen (gegen sich selbst oder andere bzw. Objektzerstörungen), aber auch bizarre oder unangemessene Verhaltensweisen wie Stereotypien, Rituale und Zwänge, dar. Aggressionen werden als ein Zeichen der Hilflosigkeit autistischer Kinder, sich adäquat auszudrücken, gesehen. Oftmals wird jedoch auf ein aggressives Verhalten eines Schülers mit einem Bezie-

hungsabbruch reagiert, wodurch das Kind in eine verstärkte Isolation gerät. Hochspezialisierte Sonderinteressen, die vor allem bei Asperger-Autisten beobachtbar sind, können ebenfalls zu massiven Schwierigkeiten im Unterricht führen. Oftmals können sich die Schüler nur schwer von ihren eingeschränkten Interessen und Aktivitäten lösen und aus diesem Grund dem Unterricht nicht folgen. Eine weitere Komplikation besteht in der Unfähigkeit soziale Spiele zu imitieren bzw. Beeinträchtigungen im Rahmen symbolischer Spiele ("so tun als ob"). Eine Beteiligung an Rollenspielen ist daher im Klassenverband nicht möglich. Die spezifischen Beeinträchtigungen der Wahrnehmungsverarbeitung können zu einer ausgeprägten *Hypersensibilität* gegenüber akustischen Reizen führen und folglich zu einer eingeschränkten akustischen Reaktionsbereitschaft. Vielfach werden Aufforderungen und verbale Äußerungen nicht wahrgenommen.

Vor allem Kinder und Jugendliche mit geringeren kognitiven Fähigkeiten benötigen ein hohes Maß an individueller Unterstützung und klaren Strukturen im schulischen Alltag. Aufgrund ihrer Kommunikationsprobleme (verbal als auch nonverbal), werden deren Fähigkeiten häufig unterschätzt, da sie zumeist an ihren verbalen Leistungen gemessen werden (vgl. Reicher, Wiesenhofer & Schein, 2004). High-functioning Autisten, mit guten kognitiven Fähigkeiten, zeigen hingegen zumeist keine Beeinträchtigungen beim Lesen, Rechnen oder Buchstabieren. Dennoch benötigen diese oftmals autismusspezifische Methoden sowie eine spezielle Didaktik zum Erwerb dieser Fertigkeiten.

Der Begriff Autismus erfasst also keineswegs eine homogene Gruppe. So weisen die Ausprägungen autistischer Merkmale je nach Entwicklungs- und Altersstufe des betreffenden Kindes vielfältige Variationen und unterschiedliche Schweregrade auf. Jedes dieser Kinder hat als Individuum seine eigene Persönlichkeit und unterscheidet sich in seiner Behinderung zumeist in vielerlei Hinsicht von anderen Kindern mit der gleichen Diagnose. Die vielfältigen Erscheinungsformen autistischer Verhaltensweisen werden von Mitmenschen von bizarrem Verhalten bis hin zu schweren Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen. Zumeist äußert sich das autistische Störungsbild, wie bereits erwähnt, in einem Entwicklungsrückstand, Stereotypien, Kontaktstörungen sowie einer verzögerten Sprachentwicklung und geht des Weiteren oft mit Intelligenzdefiziten einher. Die vorhandenen Beeinträchtigungen variieren jedoch in ihrem Ausprägungsgrad und ihrer Intensität abhängig vom jeweiligen Störungsbild.

Zudem zeigen sich autismusspezifische Beeinträchtigungen bei jüngeren Kindern in anderer Form als bei Jugendlichen. Grundsätzlich ist die Lebenssituation Betroffener durch sensorische, motorische, emotionale und soziale Beeinträchtigungen erschwert. Die Auswirkungen der beeinträchtigten Informationsverarbeitung manifestieren sich unterschiedlich, schränken jedoch eine angemessene Kommunikation und Interaktion mit der Umwelt ein. Viele unerwünschte Verhaltensweisen spiegeln oftmals die Kommunikationsunfähigkeit autistischer Kinder wieder.

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Störungen aus dem Autistischen Spektrum stellt eine besondere pädagogische Herausforderung an Lehrkräfte dar. Als wesentliche Probleme im schulischen Alltag gilt die Unfähigkeit mit Neuem oder Veränderungen umzugehen, die Störung der sozialen Interaktion und Kommunikation bzw. die mangelnde Fähigkeit Beziehungen aufzubauen. Auffälligkeiten wie Echolalien, Neologismen, Aggressionen, Stereotypien, Zwänge und Rituale, eine Hypersensibilität gegenüber akustischen Reizen sowie oftmals hochspezielle Sonderinteressen führen ebenfalls zu Erschwernissen bei der Beschulung bei Kindern mit autistischen Verhaltensweisen.

2.4 Möglichkeiten schulischer Förderung in Österreich

Grundlegend für eine positive Entwicklung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen sind vor allem optimale und individuelle Fördermöglichkeiten. Dazu gehört insbesondere die bestmögliche Beschulung. Die Förderung von betroffenen Kindern und Jugendlichen bedarf Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen, die sich auf alle Entwicklungsbereiche erstrecken. So sind für eine aktive Lebensbewältigung mit bestmöglicher sozialer Integration, einer möglichst weitgehenden Selbstständigkeit und Selbstbestimmung spezifische, auf die Bedürfnisse von Autisten ausgerichtete, Eingliederungs- und Lernangebote erforderlich.

In Österreich gibt es nach wie vor nur wenige speziell auf Autisten ausgerichtete schulische Angebote. Diese Tatsache mag vielleicht daran liegen, dass die Mehrfachbehinderung durch das autistische Störungsbild wesentlich komplexer ist, als etwa bei "einfach Behinderten", wie z.B. Gehörlosen oder Blinden. Eltern autistischer Kinder müssen oft regelrechte Irrwege bestehen, um eine auf die Bedürfnisse ihres Kindes abgestimmte Schule mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften und Betreuern bzw. einem individuell ausgerichteten schulischem Förderangebot zu finden. Viele Betroffene werden in Schulen für geistig Behinderte eingeschult, in denen sie im Normalfall bis zum Ende ihrer Schulzeit unzureichend betreut werden (Schorr & Schweiggert, 1999).

Schulen für geistig Behinderte können den spezifischen Störungen von Autismus im Wahrnehmungsbereich nicht ausreichend Rechnung tragen, wenn man vom Stand der gegenwärtig üblichen Ausstattung ausgeht. Oftmals fehlt es sowohl an Fachpersonal, das auf spezifische Erfahrung mit Autisten zurückblicken kann, als auch die entsprechenden Fördermöglichkeiten. Bei nicht optimaler Beschulung von Autisten besteht die Gefahr, dass sich die Kinder noch weiter aus ihrem sozialen Umfeld zurückziehen, Aggressionen gegenüber sich selbst und anderen entwickeln und schließlich als bildungsunfähig gelten (Schorr & Schweiggert, 1999, S. 104).

Autistische Verhaltensweisen sind in ihrem jeweiligen Erscheinungsbild jedoch nicht unveränderbar, sondern durch entsprechende Erziehung, individuellen Unterricht sowie einer gezielten Förderung und Therapie langfristig beeinflussbar. Es bedarf jedoch aufgrund der Unterschiedlichkeit der Ausprägungen der autistischen Verhaltensweisen bei jedem Kind individueller Ziele und Maßnahmen.

Kinder und Jugendliche mit Störungen aus dem Autistischen Spektrum stellen aber nicht nur eine pädagogische Herausforderung dar, sondern auch hohe Anforderungen an die KlassenlehrerIn und die Mitschüler in der jeweiligen Klasse, sowie die Schulleitung und das gesamte Lehrerkollegium. Denn gerade im Schulalltag werden autismusspezifische Verhaltensweisen von Lehrkräften und Mitschüler oftmals als besonders belastend bzw. als Provokation erlebt, die Lehrende vielfach an ihre Grenzen bringen (vgl. Schein & Wuntschek-Zenz, 2006).

Distelberger (2005) stellte im Rahmen einer Untersuchung zum Stand der Integration von autistischen Kindern in das System Schule fest, dass zu diesem Zeitpunkt lediglich in drei Bundesländern, nämlich in Wien, Kärnten und Oberösterreich, spezielle Programme zur Integration und Förderung vorhanden waren. Dabei erwiesen sich die angewandten Modelle in Wien als bisher am besten fortgeschritten. In Zusammenarbeit mit Georg Feuser und dem Stadtschulrat wurde hier das Wiener Modell der Integrationsklassen für autistische Kinder begründet. Des Weiteren findet das so genannte "verschränkte Modell", eine spezielle Form von Autistenklassen (*Projektklassen*), Anwendung. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Störungen aus dem Autistischen Formenkreis wird jedoch noch außerhalb dieser Modelle unterrichtet (vgl. Distelberger, 2005).

Grundsätzlich lässt sich die Eingliederung in den schulischen Bereich in eine *Separation*, das bedeutet eine spezielle Förderung in einer Sondereinrichtung wie z.B. einer Sonderschule oder *Integrationsklasse* (gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher) bzw. *Segregation*, spezielle Förderklassen für Kinder mit einem gleichartigen Störungsbild wie beispielsweise das Modell der Projektklassen, unterteilen.

Jordan & Jones (1999) verglichen verschiedene Fördermöglichkeiten bei Kindern die an Störungen des autistischen Spektrums litten, mittels Fragebogen- bzw. Literaturstudien miteinander und folgerten, dass eine konsistente und systematische Arbeit mit autistischen Kindern, immer, gleich unter welchen Bedingungen, vorteilhaft ist. Es konnte aber letztlich kein stichfester Beweis gefunden werden, der zeigen würde, dass eine Lernbedingung besser als eine andere wäre. Die Autoren konnten jedoch einen positiven Effekt einer Frühförderung bei Kindern mit autistischen Verhaltensweisen feststellen.

2.5 Sonderpädagogische Zentren bzw. Allgemeine Sonderschulen

In Österreich gibt es, je nach Art der Behinderung eines Kindes, verschiedene Arten von Sonderschulen. Deren Organisationsstruktur umfasst 11 Sonderschulsparten, in welchen ein breites Spektrum an behinderungsspezifischen Angeboten und Fördermaßnahmen angeboten werden. Alleine in Wien bestehen derzeit rund 28 Sonderpädagogische Zentren (SPZ) mit über 150 Sonderschulklassen. Eines der wesentlichen Merkmale dieser Klassen stellt die niedrige Klassenschülerzahl dar. Demnach beträgt die Höchstzahl, je nach Art der Sonderschule, zwischen acht und 15 Kinder. Hier wird versucht Schüler in Gruppen von möglichst gleichartig behinderten Kindern und Jugendlichen zu fördern. An vielen Standorten gibt es ein spezifisches therapeutisches Angebot zur Förderung von Kindern mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf. Sonderschulen sind jedoch nicht auf die Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen spezialisiert, sondern für alle Kinder mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf gedacht und bieten zudem je nach Schulstandort teilweise unterschiedliche Förderansätze.

2.6 Schulische Integration

In Integrationsklassen von Volks-, Hauptschulen und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen findet ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schüler statt. Eine adäquate sonderpädagogische Förderung erfolgt durch die Anwendung spezifischer Lehrpläne bzw. erforderlichenfalls durch den Einsatz einer zusätzlichen Lehrkraft. Integrative Erziehung eröffnet sowohl behinderten als auch nicht behinderten Menschen gemeinsame Erfahrungen und fördert somit auch das gegenseitige Verständnis. Im Vordergrund steht das Bemühen verständnisvoll miteinander umzugehen und zu lernen, andere zu respektieren, die nicht so sind wie man selbst. Integrationsbewegungen im schulischen Bereich geben einerseits behinderten Kindern und Jugendlichen eine Chance, ihre persönlichen Fähigkeiten zu entfalten, andererseits auch die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Eingliederung.

Die Idee des gemeinsamen Unterrichtes wurde in den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts in Österreich unter anderem von betroffenen Eltern aufgegriffen. Im Wesentlichen entstanden im Zuge von diversen Schulversuchen vier Modelle, die in Österreich erprobt wurden und sich auch weitgehend durchgesetzt haben. Dazu zählen die *integrative Klasse* (Integrationsklasse), die *kooperative Klasse*, das *Stützlehrermodell* sowie *Klein- oder Förderklassen*. In Modellversuchen wurde gezeigt, dass integrative Klassen in allen untersuchten Bereichen vorzuziehen seien (vgl. Specht, 1997).

2.6.1 Integratives Modell

Sowohl behinderte als auch nicht behinderte Schüler besuchen gemeinsam eine Klasse und werden in dieser gemeinsam unterrichtet. Eine integrative Klasse besteht aus ca. 20 Schülern, von denen üblicherweise etwa vier Kinder integriert werden. Die Klasse wird von einer Sonderschul- und einer VolksschullehrerIn gemeinsam im Team-teaching unterrichtet. Die sonderpädagogisch qualifizierte PädagogIn soll primär die Verantwortung, übernehmen, den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler mit SPF anzupassen, Die wesentlichen Organisationsmerkmale einer Integrationsklasse sind einerseits eine verminderte Klassenschülerzahl sowie eine bestimmte Relation zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern, die Auflösung von Leistungsgruppen und ein Zwei-Pädagogen-System. Andererseits findet in jenen Unterrichtsstunden, in denen behinderte Kinder anwesend sind, der

Unterricht nach verschiedenen Lehrplänen statt. Zusätzlich gilt das Bemühen um einen fächerübergreifenden, binnendifferenzierten Unterricht.

2.6.2 Integration als Kooperation nach Feuser

Georg Feuser wird zu den Hauptvertretern der Integrationspädagogik gezählt. Als vorrangiges Ziel sieht er die Eingliederung autistischer Kinder von Beginn an zu gewährleisten oder sie wieder herzustellen, wenn diese in Sonderinstitutionen betreut werden. Er befürwortet Integration unabhängig von der Art und Schwere der Ausprägung des Störungsbildes (vgl. Feuser, 2001). Feuser (1995) definiert Integration folgendermaßen:

Als integrativ bezeichne ich folglich eine allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die nächste Zone der Entwicklung an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten ... Integration ist letztlich durch die kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv beschreibbar und ... unteilbar. (zitiert nach Trojan, 2006, S. 18)

So sollte jeder behinderte Schüler in einen normalen Klassenverband integriert werden, um die soziale Eingliederung durch einen gemeinsamen Unterricht zu unterstützen. Feuser fordert gemeinsame Lerngegenstände für den integrativen Unterricht, um so die Kooperation aller Schüler mit unterschiedlichen Zugängen zu ermöglichen.

In der vorliegenden Arbeit soll jedoch vorwiegend auf die in 2.5 bzw. 2.7 angeführten Schulformen, der Sonderschule (Separation) sowie den Projektklassen (Segregation) eingegangen werden.

2.7 Das Modell der Projektklassen, "Verschränktes Modell"

2.7.1 Involvierungstherapie nach Muchitsch

1973 begann man in Wien erstmals mit einer systematischen Förderung und Therapie von Kindern mit frühkindlichem Autismus. In den darauf folgenden Jahren bis 1976 wurden spezielle Kleinkind-, Vorschul- und Schulprogramme für die Förderung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen konzipiert. So entstand eine neue Form der Therapie, die Involvierungstherapie nach Dr. Elvira Muchitsch. Hierbei handelt es sich um ein verhaltenstherapeutisches Interventionsprogramm, das durch ein gut strukturiertes Vorgehen gekennzeichnet ist.

"Diese Therapieform entwickelte sich aus dem Versuch, die Welt der autistischen Kinder zu verstehen, sich in sie einbeziehen zu lassen und unsere Welt aus ihrer Perspektive zu sehen, zu hören, zu spüren und zu erleben" (Muchitsch, 2001, S. 5).

"Ich komme in Eure Welt und werde ein Teil von ihr und führe Euch Schritt für Schritt in unsere Welt ..." (Amt für Jugend und Familie, 1990, S.18). Dieser Leitsatz beschreibt wohl am besten die grundlegende Idee der Involvierungstherapie.

Vorrangiges Ziel ist eine Kontaktabahnung sowie in weiterer Folge ein Beziehungsaufbau zum autistischen Kind. Erst über diese Beziehung ist weiterführend eine Förderung möglich. Im Rahmen dieses Förderkonzeptes wird versucht dem Kind eine bessere Anpassung an seine Umwelt zu ermöglichen aber gleichzeitig auch Veränderungen an der Umwelt des Kindes vorzunehmen. Nach diesem Konzept werden betroffene Kinder nicht über ihre Schwächen, sondern ihre Stärken definiert. Demnach wird es autistischen Schülern ermöglicht, sich innerhalb ihrer Möglichkeiten zu entwickeln.

Zu Beginn weist die Involvierungstherapie den Charakter einer Spieltherapie auf. Zunächst lässt sich der Therapeut in die Spiele des autistischen Kindes mit einbeziehen. Stereotype Tätigkeiten wie Lichtschalterspiele, das Versetzen von Objekten in Pendel- oder Drehbewegungen werden so Ausgangspunkt und Verstärker für eine erwünschte Verhaltensveränderung. Nun werden die Spiele des Kindes schrittweise modifiziert, indem der Therapeut erwünschtes Verhalten sowie bestimmte Handlungsabläufe vor- oder zwischenschaltet. Weitere Programme, wie jene zum Erlernen der Kulturtechniken, sowie der Aufbau von Grundspielen erfolgen nach dem Ähnlichkeitsprinzip. Demnach muss jede Übung der vorangegangenen möglichst ähnlich sein. So kann der Widerstand bei Kindern mit autisti-

schen Verhaltensweisen gegenüber Veränderungen begrenzt werden. Es gilt der Grundsatz "je geringer die Umstellung, desto größer die Lernbereitschaft und -fähigkeit" (Muchitsch, 2001, S. 5).

2.7.2 Eigenschaften und Besonderheiten der Projektklassen

Auf Initiative von Dr. Muchitsch wurde 1983 die erste öffentliche Tageseinrichtung für autistische, lern- und leistungsbeeinträchtigte Klein- und Schulkinder in Wien eröffnet. Hier wird bis zum heutigen Zeitpunkt, mittlerweile unter der Leitung von Mag. Muchitsch, die von ihrer Mutter begründete Involvierungstherapie in der Praxis angewandt. In dieser Institution arbeiten Kindergärtnerinnen, Horterzieherinnen, die Leiterin, eine Psychologin und eine Logopädin möglichst methodeneinheitlich zusammen.

1994 entstand eine neue Form der Zusammenarbeit, das "verschränkte Modell", des Kindertagesheimes mit dem Stadtschulrat für Wien (Inspektorat für Sonderschulen und Integration). Aufgrund dieser engen Verbindung bzw. "Verschränkung" der Institutionen in diesem Schulmodell, wird es ermöglicht, eigene Klassen mit einem überwiegenden Anteil an autistischen Kindern zwei Jahre lang im Team-teaching von einer Sonderkindergärtnerin sowie einer LehrerIn zu führen. Aktuell umfasst das Autistenberatungszentrum zwei Kindergartengruppen, drei Hortgruppen sowie Projektklassen mit einer geringen Anzahl an Schülern der ersten bis neunten Schulstufe. In diesen so genannten Projektklassen wird ebenfalls nach den Prinzipien der Involvierungstherapie gearbeitet. Die Klassen der zweiten Schulstufe werden ab der zweiten Semesterhälfte im Rahmen "eines sanften Umzuges" an externen Schulstandorten in Wien untergebracht. Zum Großteil werden im Autistenberatungszentrum Kinder, die unter einer Störung des autistischen Spektrums leiden, Kinder mit Intelligenzminderung oder Teilleistungsstörungen sowie Kinder und Jugendliche mit spezifischen Entwicklungsstörungen betreut und gefördert. Im Rahmen des Betreuungsangebotes für betroffene Kinder und deren Eltern gibt es zudem die Möglichkeit, weitere Angebote, wie z.B. Einzel- und Gruppentherapien, logopädische Betreuung, Elterngruppen in Anspruch zu nehmen.

Die Grundidee dieses Modells besteht darin, Kindern die an einer Störung des autistischen Spektrums leiden, einen kontinuierlichen Bildungsweg zu ermöglichen. Idealerweise beginnt dieser mit einer möglichst frühen Einzelförderung, wird im Kindergarten weitergeführt und endet mit der Erfüllung der Schulpflicht.

2.7.2.1 Wesentliche Aspekte der Methodik im Umgang mit autistischen Schülern

In diesem Modell werden drei grundlegende Bedürfnisse von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen berücksichtigt:

- 1) Die Gleichhaltung des bekannten Umfeldes.
- 2) Fortwährende Betreuung von vertrauten Bezugspersonen,
denn ein häufiger Lehrerwechsel stellt sowohl eine hohe soziale als auch emotionale Anforderung an Schüler mit autistischen Verhaltensweisen dar.
- 3) Die Beibehaltung des einheitlichen, strukturierten und methodischen Arbeitens (Unterrichtsmethode).

Rahmenbedingungen:

Gruppengröße

Aufgrund der schwierigen Klassensituation beläuft sich die Schülerhöchstzahl auf maximal acht Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Darunter befinden sich maximal vier Kinder oder Jugendliche mit Störungen aus dem Autistischen Spektrum. Weitere Schüler in der Klasse dienen als Bindeglieder, da sie erst eine Gruppenbildung ermöglichen und die betreuten Autisten folglich nicht nur auf ihre Erzieher bzw. Lehrkräfte fixiert sind. Kleine Gruppen verbessern zudem die Bedingungen der Informationsaufnahme und -verarbeitung sowie die Handlungskompetenz. In diesem äußerst komplexen Klassensystem werden weiters Kinder unterschiedlicher Schulstufen unterrichtet.

Räumliche Bedingungen und strukturelle Voraussetzungen

In den meisten Standorten der Projektklassen gibt es die Möglichkeit einen zweiten Raum zu benützen, der als "Time out Raum" bzw. für die Förderung einzelner Schüler herangezogen wird. Schüler der niedrigeren Schulstufen erhalten zusätzlich eine individuelle Einzelförderung, oder eine halbe Stunde Sprachheiltherapie bei der sie kurzzeitig aus dem Klassenverband genommen werden und Einzeltraining bekommen. Diese spezifische Form des Unterrichts wird ca. zwei bis dreimal die Woche eingesetzt, um neue Lerninhalte zu vermitteln bzw. an besonderen Schwächen zu arbeiten. Im Rahmen dieser Situation ist es den PädagogInnen möglich sich ausschließlich auf das Kind und dessen individuelles Lernverhalten zu konzentrieren. Dadurch ist es möglich Fehlverhalten rechtzeitig zu unter-

binden und jederzeit nötige Hilfestellung zu gewähren, bzw. positives Feedback zu geben. Auf diese Weise erlernt und erlebt das Kind schnell wie es erfolgreich sein kann.

Förderkonzept und strukturierter Unterricht

Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen benötigen spezielle Methoden um mit ihrer Umwelt zurecht zu kommen. Daher verlangen der Unterricht sowie die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen nach einem didaktisch- methodischen Konzept, das sich am individuellen Lern- und Leistungsvermögen jedes einzelnen Betroffenen orientiert. Dementsprechend ist es nötig pädagogische Ziele, Bildungsinhalte sowie das methodische Verfahren an den kindlichen Ressourcen und dem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf auszurichten. In den Projektklassen wird daher möglichst ähnlich bzw. methodeneinheitlich nach der bereits beschriebenen Involvierungs-therapie und den daraus entstandenen Lernprogrammen ("*Multifunktionelle Fördertherapie*") während der gesamten Schullaufbahn gearbeitet. Bei der multifunktionalen Fördertherapie handelt es sich um speziell aufbereitete Lernprogramme zur Anbahnung des Rechnens, Lesens sowie des Schreibens und Aufbauprogramme in Rechnen und Deutsch. Aus den Angaben einiger ProjektklassenlehrerInnen (persönliches Gespräch) sowie der Arbeit von Strobl (2004) ist zu entnehmen, dass ebenso modifizierte Teile des TEACCH Programms in Kombination mit dem Modell nach Muchitsch angewandt werden.

Des Weiteren gelten Rechentabellen und Computer, bei graphomotorisch schwachen Kindern, im Rahmen der Förderung und Leistungsbeurteilung als anerkannte Hilfsmittel. Die Beurteilung der autistischen Schüler erfolgt aufgrund einer detaillierten, verbalen Beurteilung des Lehrerteams und einer differenzierten Lehrplanzuordnung.

Teamarbeit

Autistische Kinder benötigen viel Zeit um sich an Personen zu gewöhnen. Die in den Klasse tätigen Lehrpersonen arbeiten als gleichwertige Partner und sind für alle Kinder zuständig. So tragen beide Lehrkräfte des Teams gemeinsam die Verantwortung für das Geschehen in ihrer Klasse und müssen sich auch über Aufgaben und Ziele der Klasseführung im Klaren sein. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Gemeinsamkeit im Unterrichtsgeschehen. Für schwer behinderte Kinder bzw. "schwierige" Kinder werden zusätzlich Zivildienen oder eine weitere Betreuerin zur basalen Förderung bzw. zur Verrichtung von Alltagsroutearbeiten für einige Stunden des Schulalltages zur Verfügung gestellt. Damit die Arbeit mit

den Schülern Erfolge und Fortschritte erzielen kann, ist ein beständiges und gut funktionierendes Team erforderlich. Die erste Teambildung besteht in der Zusammenarbeit einer Horterzieherin und einer Lehrkraft. Gemeinsam wird ein individuelles Lernprogramm für jedes Kind entwickelt. Erst im zweiten Halbjahr der zweiten Schulstufe blendet sich die Erzieherin aus und wird von einer zweiten PädagogIn abgelöst. Diese beiden Lehrpersonen bilden nun das Lehrerteam, welches die Schüler in den restlichen Schuljahren betreut. Das Wegfallen der bekannten Bezugsperson sowie der sanfte Umzug im Laufe des zweiten Schuljahres werden von langer Hand geplant, um die Leistungen und Fortschritte der Kinder nicht zu gefährden. Auch ambulante Lehrpersonen (z.B. SprachheilpädagogInnen), die die Kinder in unterschiedliche Richtungen fördern, sowie WerklehrerInnen, ReligionslehrerInnen in den höheren Klassenstufen, sind in die Förderung der Kinder und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen involviert.

Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften

Eine wichtige Leitlinie des Konzeptes beruht auf der engen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule. Bedeutend für die Förderung ist, dass die betreuende Lehrperson über kindliche Besonderheiten wie Eigenarten, Neigungen, Gewohnheiten und das häusliche Umfeld informiert ist. So sollten der PädagogIn bei einem regelmäßigen Informationsaustausch bedeutsame Einzelheiten von den Eltern mitgeteilt werden. Diese Informationen sind unentbehrlich um ein geeignetes, individuelles Förderkonzept für das Kind zu erarbeiten. Je nach Schulstufe und Möglichkeit der Eltern findet hier Kontakt per Mitteilungsheft, täglichen morgendlichen Gesprächen oder an Sprechtagen statt. Zudem wird im Sinne des "Co-Therapeuten-Modells" eine Einbindung der Eltern in die Unterrichtsmethodik angestrebt, indem die Eltern die Möglichkeit bekommen an den Einzeltrainings teilzunehmen um die wesentlichen methodischen Schritte zu erlernen und zu Hause zur Förderung des Kindes anwenden zu können. Sind auch die Eltern bereit sich einzubringen, können bestmögliche Erfolge erzielt werden.

Zusammenarbeit mit dem Hort

Jede der drei Hortgruppen im Autistenberatungszentrum wird von je zwei Erzieherinnen bzw. einer HelferIn geführt. Der Großteil der Kinder der Projektklassen wird nachmittags in einer der Hortgruppen betreut. Auch hier wird in enger Zusammenarbeit mit den LehrerInnen methodeneinheitlich gefördert. Schwerpunkte bilden hier das Erledigen der

Hausaufgaben sowie die Förderung der Selbständigkeit (auch Körperpflege, Duschtraining, Zähneputzen) und der Alltagsfertigkeiten, spezielle Lernangebote wie Lernspiele, weiterführende schulische Förderung in Einzeltherapien sowie jene Bereiche die in Absprache mit den Eltern Probleme bereiten oder in der Schule nicht ausreichend beachtet werden können. Aber auch Ausflüge und Exkursionen finden im Rahmen der Hortbetreuung statt. Täglich gibt es zumindest per Mitteilungsheft Austausch zwischen den Horterzieherinnen sowie den Lehrkräften der autistischen Schüler. Einmal pro Monat gibt es Sitzungen in denen persönlich wesentliches zur Förderung jedes einzelnen Kindes besprochen wird.

2.7.2.2 Ablauf einer integrativ geführten Klasse für autistische Kinder

Im ersten Jahr lernt die zukünftige Lehrperson die Kinder und Arbeitsmethoden im Kindergarten bzw. der Vorschule von den Sonderkindergärtnerinnen in der Sobieskigasse kennen. So ist die LehrerIn den Kindern im günstigsten Falle bereits aus der Vorschulzeit bekannt. Die erste Klasse wird schließlich von der LehrerIn und einer Kindergärtnerin bzw. Hortpädagogin gemeinsam geführt. Diese blendet sich im Laufe des zweiten Schuljahres aus, wobei nun die zweite Lehrkraft die Kinder und die Unterrichtsmethodik kennen lernt. Dies erfolgt nach "einem sanften Umzug", auf den die Kinder lange Zeit vorbereitet werden, an einen nahen Schulstandort, wo die Klasse eingegliedert wird. So lernen sie ihre zukünftige Klasse bzw. Schule bereits kennen, wenn sie sich noch in ihrer vertrauten Umgebung befinden. Die restlichen Jahre wird die Klasse nun gemeinsam von dem neuen Lehrerteam geführt. Muchitsch (2001) meint:

"Ein wesentlicher Aspekt bei der pädagogisch-therapeutischen Förderung von autistischen Kindern, ist die Erziehung zu größerer Flexibilität, zu höherer Frustrationstoleranz und die Verbesserung der Möglichkeit Gelerntes schrittweise auf andere Situationen und Personen zu übertragen". (S. 10)

Dieses Ziel versucht Muchitsch durch die zwei Schritte der Übersiedelung und dem Einführen einer neuen Lehrkraft zu erreichen.

2.7.2.3 Vorteile des "Projektklassen" Modells

- Eine genaue Kenntnis der individuellen Eigenarten und der Einzigartigkeit dieser Kinder sowie deren Entwicklungsstand durch die therapeutische, pädagogische Förderung vor und während des Kindergartens im Kindertagesheim und der Hausbeschulung im Vorschuljahr.
- Die intensive Zusammenarbeit zwischen Schule, Hort und Elternhaus.
- Die Anwendung möglichst ähnlicher pädagogischer Strategien.
- Einzeltraining
- Eine klare, für autistische Kinder und Jugendlichen überschaubare, Strukturierung des Tagesablaufes und des Unterrichtsstoffes.

Die klare Strukturierung der Umwelt und der Interaktionsangebote stellt eine bedeutende Hilfe dar, Situationen durchschaubarer zu gestalten. Struktur gibt Regeln vor, nach denen etwas getan, geordnet oder gegliedert wird. Somit werden die Kinder dabei unterstützt Zusammenhänge zu erkennen, sich zu orientieren bzw. leichter Entscheidungen treffen zu können. Folglich können Verhaltensprobleme oftmals schon im Vorfeld vermieden werden.

- Klare Verhaltensbedingungen und Verhaltenskonsequenzen

Der methodische Aspekt der Strukturierung sowie die Orientierung an Erkenntnissen der Lerntheorie und der kognitiven Psychologie bilden hier einen wesentlichen Kernpunkt. Bei der Vermittlung bestimmter Inhalte, Regeln oder Verhaltensweisen werden vielfältige Methoden genutzt. Dazu zählen unter anderem visuelle Hinweise, Merktzettel oder Verhaltenslisten, in denen unerwünschtes Verhalten festgehalten wird.

So wird unter anderem nach einem Tokensystem, welches auf dem Prinzip der intermittierenden Verstärkung beruht, gearbeitet. Die Kinder bekommen dabei für alles, was sie gut erledigt haben (wie Verhalten, Ordentlichkeit, Erledigung der Aufgaben usw.), täglich "tokens" z.B. ein "Sternchen". Am Ende der Woche bzw. bei einer vorher vereinbarten Menge können sie diese dann gegen den eigentlichen Verstärker, kleine Belohnungen, eintauschen. Wenn es erforderlich oder nützlich ist werden zudem individuelle Maßnahmen ergriffen (z.B. das Kind wird in einem Time-Out Raum isoliert) um eine Verhaltensveränderung zu bewirken. Eine weitere Variante des Verstärkerplanes stellt das *Premack-Prinzip* dar. Dieses besagt, dass ein Verhalten, das mit hoher Wahr-

scheinlichkeit auftritt, als Verstärker für Verhaltensweisen mit einer niedrigeren Auftrittshäufigkeit angewendet werden kann.

- Eine größtmögliche Kontinuität in der Förderung.
- Lernen aufgrund einer genauen Lernplanung und die dementsprechenden Hilfestellungen, somit können Frustrationen reduziert werden.
- Die Lehrkräfte haben aufgrund ihrer Schulung gelernt mit Konflikten und Problemlösungen bei autistischen Kindern und Jugendlichen umzugehen.

Mehr als 50% der Kinder, die nach der Involvierungstherapie und Multifunktionellen Fördertherapie behandelt wurden, zeigten einen deutlichen Anstieg ihres Intelligenzquotienten, manche bis zu 40 IQ Punkten (Grandits, 1998, S. 20). Zudem gibt es einige jahrelange, wissenschaftliche, zum Teil jedoch nicht publizierte Begleitarbeiten, wie z.B. von Strobel, 2000, die im Kindertagesheim durchgeführt wurden. Diese beweisen nicht nur den individuellen Leistungszuwachs sondern auch Verbesserungen im Sozialverhalten, der Kommunikation und der Sprache.

2.8 LehrerInnenausbildung

Die Erziehung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Störungen aus dem autistischen Spektrum stellt nicht nur an Eltern, Ärzte und Therapeuten hohe Anforderungen dar. Vor allem Lehrende, die diese Kinder täglich betreuen und fördern, benötigen ein sensibles Bewusstsein für die Besonderheiten autistischer Schüler sowie grundlegende Fachkenntnisse über dieses Störungsbild um bestmöglich mit den Betroffenen umgehen zu können. Dies erfordert neben einem hohen pädagogischen Engagement vor allem entsprechende fachliche Lehreraus- sowie Fortbildungen. Es braucht Verständnis, Einfühlsamkeit und große Belastungsfähigkeit um eine Vertrauensgrundlage, die auch auf Dauer aufrechterhalten werden kann, zu schaffen. Lehrkräfte und Betreuer sollten das Störungsbild des Autismus sowie typische Verhaltensweisen von Autisten aus Fachliteratur und durch Fortbildungsmaßnahmen kennen, um angemessen reagieren zu können. Des Weiteren sollten PädagogInnen erfahren, wie man sich Autisten nähert und diese zur Selbstöffnung bewegen kann. Im Rahmen ihrer Arbeit in den Projektklassen haben die Lehrpersonen die Möglichkeit eine spezielle kostenpflichtige Ausbildung als "Special Trainer" für Autisten bei Mag. Muchitsch zu absolvieren.

Heutzutage findet sich in Österreich eine Vielzahl an Einrichtungen zur Förderung von Schülern die bestimmte pädagogische Ziele nicht ohne zusätzliche Hilfsmaßnahmen und Unterstützungen erreichen könnten. Bis dato sind jedoch nur wenige Einrichtungen vorhanden, die auf eine spezielle Förderung autistischer Schüler ausgerichtet sind. Die Möglichkeiten schulischer Angebote beschränken sich hierbei auf Sonderschulen, Integrationsklassen sowie spezielle Autistenklassen. Sonderschulen bieten ein breites Spektrum an behinderungsspezifischen Angeboten und Fördermaßnahmen, jedoch keine speziell auf Autisten abgestimmte Förderung. Integrationsklassen versuchen hingegen ein gemeinsames sowie ein gegenseitiges Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern zu unterstützen. Den Ansprüchen von Klein- und Schulkindern die an einer Störung aus dem autistischen Formenkreis leiden, wird das Autistenberatungszentrum in Wien gerecht. Im Rahmen dieser ersten öffentlichen Tageseinrichtung wurde das verschränkte Modell zur Förderung Betroffener in eigenen Klassen mit größtenteils autistischen Kindern begründet.

Diese Form der Zusammenarbeit wird durch die enge Vernetzung von Schule und Autistenberatungszentrum ermöglicht, mit dem Ziel Schülern mit Störungen aus dem Autistischen Spektrum einen kontinuierlichen Bildungsweg zu gewähren. Das Pilotprojekt beinhaltet mittlerweile neun Klassen an verschiedenen Schulstandorten, an denen nach dem Prinzip der Involvierungstherapie, einem speziell konstruiertem verhaltenstherapeutischen Interventionsprogramm, gearbeitet wird.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen autistischer Verhaltensweisen bedarf es individueller Förderziele und Maßnahmen. Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen sind in ihrem sozialen Handeln und Verständnis oftmals stark beeinträchtigt. Daher ist es von Nöten bereits von Beginn an tragfähige Beziehungen zu den schulischen Bezugspersonen aufzubauen. Autistische Schüler benötigen vertraute Bezugspersonen, die sie in ihren Ausdrucksformen verstehen und durch Vermittlung angemessener Kommunikationsformen den Zugang zu ihrer Umwelt und anderen Menschen aufzeigen. Dafür bedarf es jedoch Verständnis und Einfühlungsvermögen seitens der Lehrkräfte, strukturierte und verlässliche Rahmenbedingungen sowie das Einbeziehen der Eltern und weiterer Betreuungspersonen.

Der Einsatz entsprechender Lehr-, Lern- und Arbeitsmaterialien im Unterricht hat ebenfalls einen bedeutenden Stellenwert im Rahmen der Förderung. Zur Vermittlung der Lehrinhalte bedarf es zudem einer besonderen Strukturierung in individuelle Lernschritte und Sinneinheiten sowie einer Veränderung des Lerntempos, des Stoffumfangs und der Unterrichtsmethoden, sodass diese vom Schüler angenommen und bewältigt werden können (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000 bzw. Reicher et al. 2004). Diese wesentlichen Anforderungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen werden in dem verschränkten Modell der Projektklassen zu einem überwiegenden Teil berücksichtigt.

2.9 Empirische Untersuchungen zur Thematik

2.9.1 Untersuchung von Reicher, Wiesenhofer & Schein (2006)

Im Rahmen der Untersuchung von Reicher et al. wurden 94 Lehrkräfte von Sonderschul- bzw. Integrationsklassen befragt. Zentrales Thema dieser Studie war die Unterrichtserfahrung von Lehrpersonen mit Kindern die an einer Störung des Autismus-Spektrums leiden. Schwerpunkte stellten vor allem Probleme und Chancen der integrativen Beschulung, notwendige Rahmenbedingungen sowie bedeutende Faktoren für eine erfolgreiche Integration aus Sicht der LehrerInnen dar. Interessante Aspekte waren unter anderem, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen im Integrationsbereich auch eine Ausbildung als SonderschullehrerIn hatte, aber nur acht Lehrkräfte über spezielle Zusatzqualifikationen hinsichtlich der Autistenthematik verfügten. Das durchschnittliche Lebensalter der Lehrenden lag bei 43,8 Jahren, deren Unterrichtserfahrung im Schnitt bei 18 Jahren. Nur etwas mehr als die Hälfte des befragten Lehrpersonals fühlte sich ausreichend für diese pädagogische Arbeit qualifiziert. Neben den typisch autistischen Verhaltensweisen wurden als Probleme der derzeitigen Schulform unter anderem zu hohe Schüleranzahlen, unklare Tagesstrukturen, Probleme der sozialen Integration und Akzeptanz genannt. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Vorteile betroffener Schüler vor allem in der sozialen Entwicklung und der kognitiv-motivationalen Ebene sowie dem Modelllernen gesehen werden können. Als optimale schulische Rahmenbedingungen für Kinder mit Störungen aus dem autistischen Formenkreis werden in dieser Studie ausreichende personelle Ressourcen, geringe Schülerzahlen, geeignete räumliche Voraussetzungen, ständiges Team-teaching sowie spezielle Fortbildungen und kontinuierliche Supervision der Lehrkräfte angeführt. Des Weiteren betonen die Autoren die zentrale Rolle der PädagogInnen und der bestmöglichen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Integration autistischer Schüler.

2.9.2 Untersuchung von Berger, Mutschlechner und Feuser (2005)

In einer Begleitstudie von Berger et al. bezüglich der Integration von 17 autistischen Schülern in Wien zeigte sich eine positive Bilanz. So konnten die Autoren feststellen, dass sich in den ersten vier Grundschuljahren bei 82,3% der Kinder autismusspezifische Symptome deutlich reduzierten. Bei 82,3% der Schüler zeigte sich eine Verbesserung der sozialen -

bzw. bei 76,5% eine Veränderung der kommunikativen Kompetenzen. In 52,9% der untersuchten Fälle kam es zudem zu einer Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit.

2.9.3 Untersuchung von Strobl (2004)

In dieser qualitativen Einzelfallstudie beschreibt Strobl den Fall eines 12jährigen High Functioning Autisten, der mittels Involvierungstherapie kombiniert mit dem TEACCH Programm, im Autistenberatungszentrum bzw. in einer Projektklasse gefördert wurde. Die Ergebnisse anhand von Beobachtungen über einen Zeitraum von vier Jahren und Interviews, zeigten eine deutliche Verbesserung sowohl im Sozial- und emotionalen Verhalten, der Motorik, als auch in der Kommunikation und der Sprache. Ebenso verschwanden auto-aggressive Verhaltensweisen gänzlich. Dieses Fallbeispiel verdeutlicht, wie es einem Kind mit der Diagnose "einer nicht quantifizierbaren Retardierung im kognitiven Bereich" gelang, durch eine gezielte individuelle Förderung nach dem Lehrplan der regulären Hauptschule unterrichtet zu werden und in ferner Zukunft möglicherweise sogar seinen Wunschberuf zu erlernen (vgl. Strobl, 2004).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den beschriebenen Untersuchungen die Prinzipien der Involvierungstherapie unterstützt bzw. bestätigt werden. Die unter anderem von Reicher et al. (2006) erhobenen Rahmenbedingungen für eine optimale Förderung autistischer Kinder, wie geringe Schülerzahlen, geeignete räumliche Voraussetzungen, ständiges Team-teaching sowie spezielle Fortbildungen finden sich im Grundkonzept der Projektklassen bzw. der dort angewandten Involvierungstherapie wieder. Auch die qualitative Einzelfallstudie von Strobl (2004) zeigt die möglichen Entwicklungsfortschritte von Kindern und Jugendlichen, die an einer Störung aus dem autistischen Formenkreis leiden, auf. Strobl stellte hier unter anderem Verbesserungen im Bereich des sozial-emotionalen Verhaltens, der Motorik als auch der Kommunikation und Sprache fest. Zudem gelingt es im Rahmen dieser Förderung auch unerwünschte Verhaltensweisen, wie aggressives Verhalten, spezielle Sonderinteressen, Echolalien und andere Auffälligkeiten zu reduzieren bzw. einzuschränken. In der Studie von Mutschlechner et al. (2005) konnte im Rahmen einer integrativen Beschulung ebenso eine wesentliche Reduktion autismusspezifischer Symptome festgestellt werden.

3 Bedeutende Schulmodelle und Projekte

3.1 Beispielsmodelle im internationalen Kontext

3.1.1 Muschelkinder

In Deutschland wurde 1995 auf Initiative des Elternvereins "Hilfe für das autistische Kind e.V. - Regionalverband Mittelfranken" eine Klasse der so genannten "Muschelkinder" gegründet. Diese bietet in der Eingangsklasse sieben autistischen Schülern die Möglichkeit der individuellen Förderung. Vorrangiges Ziel dieser Klasse ist es Wahrnehmungsgestörte Kinder zur Gruppenfähigkeit heranzubilden und unter der Anleitung von Fachleuten in Zusammenarbeit mit den betroffenen Eltern fundiertes Wissen über die soziale und geistige Leistungsfähigkeit der Autisten zu gewinnen. Dazu erfolgen unter anderem ein täglicher Informationsaustausch, sowie monatliche Elternabende. Sowohl die räumliche Gestaltung des Umfeldes, als auch die äußeren Bedingungen des Unterrichtsgeschehens nehmen Rücksicht auf die individuellen Beeinträchtigungen dieser Kinder. Aufgrund der Verbesserungen in der sozialen Entwicklung, den kognitiven Fähigkeiten, der Kommunikation, kontaktfreudigerem sowie selbstbewussterem und verbesserten Verhalten in der Öffentlichkeit wurde 1998 eine weitere Klasse ("MuKi II") begründet.

3.1.2 Division TEACCH

Division TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communications handicapped Children) ist eine seit 1973 bestehende Kette ambulanter Einrichtungen, die es sich zum Ziel gesetzt hat, eine intensive Behandlung und schulische Förderung aller im amerikanischen Bundesstaat North Carolina lebender autistischer und in ähnlicher Weise Kommunikationsbehinderter Kinder zu gewährleisten. Im Rahmen dieses Modells gibt es acht verteilte Diagnose- und Behandlungszentren, denen gegenwärtig 28 Sonderklassen für Kinder mit Störungen aus dem Autistischen Formenkreis, zugeordnet sind.

Das TEACCH Programm, welches 1972 unter der Leitung von Eric Schopler entwickelt wurde, ist eines der wegweisenden und international bekanntesten Betreuungsprogramme zur Förderung autistischer Kinder. Es versteht sich als Ansatz des Lernens für Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Problemen im kommunikativen, perzeptiven und inter-

aktiven Bereich. Das Programm beinhaltet individuell entwickelte Interventionen zur direkten Entwicklungsförderung und der Gestaltung der Umwelt. Die fünf Kernaspekte stellen unter anderem die Strukturierung von Raum und Zeit, Arbeitsorganisation, Strukturierung von Aufgaben, die Gestaltung von Arbeitsmaterialien und das Einüben von Routinen und Handlungsabläufen dar.

Division TEACCH versucht einerseits individuelle Stärken in Lernsituationen gezielt zu nützen, andererseits die Folgen typischer Schwierigkeiten zu erkennen und dementsprechende Hilfestellungen zu leisten. Von besonderer Bedeutung erweist sich auch in diesem Ansatz die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachleuten. Im Rahmen des TEACCH Modells stellt die Methodenvielfalt bei der Förderung des Kindes eine bedeutende Grundlage dar. Entsprechend den individuellen Bedürfnissen werden unterschiedliche, empirisch bedeutende Methoden ausgewählt und in das Förderkonzept integriert.

3.1.3 Das Bremer Projekt

Beim "Bremer Projekt" handelt es sich um eine Sonderklasse für autistische Kinder, die vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, sowie dem Land Bremen gefördert wurde. Von 1976 bis 1978 wurden in diesem Modellversuch neun Kinder mit autistischen Verhaltensweisen ganztags schulisch betreut. Ein Lehrer- und Psychologenteam konzipierte in Kooperation mit den Eltern einen auf jeden Schüler abgestimmten Lehrplan (Lern- und Verhaltensprogramme), der die speziellen Lernmöglichkeiten und die Art der Defizite berücksichtigte. So wurden in den Bereichen Therapie, Wahrnehmung, Kommunikation, Umwelt, Motorik, Selbstständigkeit und Arbeitsprozesse, strukturierte Lernprogramme die sich an Lehrplänen nicht behinderter Schüler orientierten, entwickelt. Es wurden jedoch in Bereichen, in denen bestimmte Funktionen in der Informationsverarbeitung durch die spezifische Störung des Autismus beeinträchtigt waren, Schwerpunkte gesetzt. Zur Durchführung sowie zur Strukturierung des Unterrichts wurden lerntheoretische Prinzipien und verhaltensmodifikatorische Verfahren eingesetzt. Die Eltern wurden in einem Training im Umgang mit ihrem Kind angeleitet, wie sie die Lernprogramme auf die Situation zuhause generalisieren sollten. Dazu wurde begleitend eine "Haustherapie" durchgeführt, bei dem die LehrerInnen die Mütter unterstützten. Die Schul- und Haussituation waren somit eng miteinander verzahnt (Cordes, 1980, S. 5).

In anschließenden Modellversuchen in den Jahren 1978 bis 1982 wurden die bis dahin erarbeiteten Lernprogramme an weiteren Schülern überprüft, revidiert oder weiterentwickelt. Des Weiteren wurden neue Lernprogramme und Therapien konzipiert da man erkannte, dass autistische Kinder zwar typische Störungsmuster in ihrer Wahrnehmungsverarbeitung und in ihrem Verhalten aufzeigen, jedoch in den verschiedenen Lern- und Verhaltensbereichen über unterschiedliche Fähigkeiten und Defizite verfügen. Somit müssen dieselben Lernziele in unterschiedlich strukturierten Lernprogrammen realisiert werden. Zudem wurden Lehrerfortbildungen entwickelt, bei denen die betreuenden PädagogInnen, Erzieher und Psychologen geschult wurden.

Ziel der schulischen Förderung im Bremer Projekt war es, autistischen Schülern die notwendigen Voraussetzungen für ein "normales Leben" in ihrer Umwelt zu vermitteln. Die im Unterricht und in den Lernprogrammen angewandten Methoden und Prinzipien haben sich in dem Modellversuch als sehr erfolgreich zur Förderung autistischer Kinder erwiesen. Dieses pragmatische Konzept hat sich in den USA durchgesetzt und führte dort zu hervorragenden Ergebnissen (vgl. Cordes, 1980).

3.2 Verhaltensorientierte Ansätze

Zu keinem anderen Verfahren findet sich mittlerweile eine derartige Vielzahl an autismus-spezifischen Veröffentlichungen, wie zur Verhaltenstherapie, deren Ursprung im amerikanischen Behaviorismus liegt.

Bereits 1913 stellte Watson fest, dass das Verhalten durch Umwelteinflüsse kontrolliert wird. So entstand die Reiz-Reaktions-Psychologie und mit ihr die Behaviorismus Bewegung, bei der die Erforschung auf das beobachtbare und messbare Verhalten fokussiert. Die Kernpunkte des Behaviorismus bilden unter anderem die Beschreibung und Steuerung des Lernens durch Hinweisreize sowie die Verstärkung erwünschten Verhaltens. Das Lernen wird größtenteils durch Belohnung und Bestrafung gesteuert. Watson erkannte, weiters, dass ein bestimmtes erwünschtes Verhalten gezielt gefördert werden kann, wenn es durch eine angenehme Konsequenz belohnt wird. Skinner und Thorndike fanden zudem heraus, dass unerwünschtes Verhalten aufgrund negativer Sanktionen wie z.B. ignorieren oder Bestrafung seltener auftritt.

Seit den frühen 60igern nutzen Verhaltensanalysten die positive Selbstverstärkung und andere Prinzipien um grundlegende Fähigkeiten wie Nachahmung, schauen ebenso wie komplexere Fertigkeiten wie Lesen, Sprechen, Kommunikation aber auch Spiel, Selbstversorgung, Gemeinschaftsleben und anderes zu fördern und so spezifische Schwierigkeiten autistischer Menschen zu verringern.

Im Anschluss werden zwei bedeutende Modelle, die auf den Prinzipien der Verhaltenstherapie beruhen, vorgestellt.

3.1.4 Applied Behavioral Analysis (ABA) von Lovaas

Lovaas war einer der ersten, der verhaltenstherapeutische Maßnahmen bei Kindern mit autistischen Störungen anwandte. Er geht unter anderem von den Grundannahmen aus, dass Autismus primär als Störung der Perzeption sowie der Kognition und nicht als Beziehungsstörung gesehen wird. Da die Äthiologie und Genese dieses Störungsbildes nicht bekannt sind, ist es auch nicht möglich dessen Ursache in die Behandlung einzubeziehen. Eine Modifikation des Verhaltens ist jedoch von einer genauen Ursachenkenntnis unabhängig. Diese besteht laut Lovaas im Aufbau erwünschten und im Abbau unerwünschten Verhaltens des jeweiligen Kindes. Wichtig für eine erfolgreiche Therapie sind einerseits die

Sprachanbahnung und Förderung der sprachlichen Kommunikation sowie weiteres die Förderung der sozialen Interaktion bzw. Kommunikation, welche sich den Bereichen der Perzeption bzw. Kognition zuordnen lassen. Andererseits sind eine Reduktion von Selbststimulationen, Stereotypen und selbstverletzendes Verhalten, wie Wutausbrüche und auto-aggressiven Verhaltensweisen bedeutend.

Nach den Grundsätzen des Therapieprogramms von Lovaas sollte die Diagnose spätestens zu Beginn des zweiten Lebensjahres gestellt werden, um möglichst früh mit der Förderung beginnen zu können. Dennoch können diese Prinzipien auch bei Erwachsenen angewandt werden. Die Intervention basiert auf einer systematischen Anwendung verhaltenstherapeutischer Techniken und Methoden. ABA ist auf den Prozess der Verhaltensveränderung, im Sinne der Entwicklung von adaptiven, sozialem Verhalten sowie der Verringerung nicht angepassten und unangemessenen Verhaltens, ausgerichtet. Die Ziele dieser Intervention bzw. die spezifische Art der Instruktion sowie der Verstärker als Belohnung, sind an die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen ausgerichtet. Des Weiteren sollte die Therapie möglichst während der gesamten Wachzeit des Kindes, in dessen familiären und häuslichen Umgebung durchgeführt werden. Daher spielt das Training mit dessen Eltern und Bezugspersonen, bei dem sie Grundkenntnissen bzw. eine Einweisung in verhaltenstherapeutische Methoden und Handlungsweisen vermittelt bekommen, eine bedeutende Rolle. Lernfortschritte werden regelmäßig durch ein Team bzw. anhand von Lernkontrollbögen überprüft.

Zu den wichtigsten Erkenntnissen Lovaas zählt, dass Kinder normalerweise ständig einer natürlichen Lernsituation ausgesetzt sind. Demnach versuchte er seine Interventionen so auszurichten, ein das Lernen förderndes Umfeld zu schaffen.

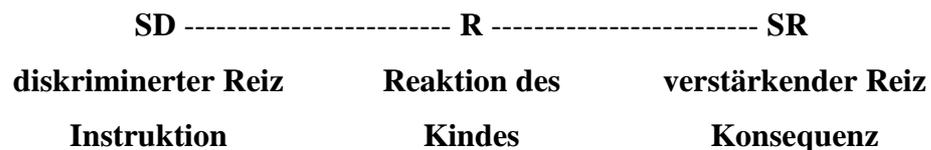
Die Verfahrensweisen des ABA Modells basieren im Wesentlichen auf den Methoden des operanten Konditionierens. Lernversuche und -erfolge sowie erwünschte Verhaltensweisen werden direkt verstärkt, wobei primäre Verstärker (beispielsweise Nahrungsmittel) und sekundäre Verstärker (wie z.B. Spielzeug) eingesetzt werden, um erwünschtes Verhalten zu belohnen. So soll die Motivation zum Lernen, die wichtigste Voraussetzung für einen Erfolg, unterstützt werden. Die mit Hilfe von ABA entwickelte generalisierte Neigung zur Imitation des Verhaltens anderer, stellt ebenfalls eine bedeutende Grundlage des weiteren Lernens dar.

Die Techniken basieren einerseits auf Instruktionen bzw. strukturierten Vorgaben, andererseits wird dem Kind die Führung überlassen, indem dessen natürliche Interessen genützt werden. Diese Techniken werden in strukturierten Situationen, wie beispielsweise im Klassenzimmer, ebenso wie in Alltagssituationen oder beim Spielen, beim Essen genauso wie zuhause in 1zu1 - oder Gruppeninstruktionen angewandt.

Das Hauptziel des Therapieprogramms stellt die Vermittlung fehlender oder bisher nicht voll erworbener Fähigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen, normal entwickelten Kindern, in möglichst kurzer Zeit dar.

Zu diesen Fertigkeiten zählen unter anderem das Sprachverständnis, der Aufbau kommunikativer Sprache und abstrakter Konzepte, eine altersgemäße Spielfähigkeit, schulische Fertigkeiten, Handlungsperspektiven anderer zu erkennen sowie die Kommunikationsangebote anderer zu beantworten, eine Interaktion mit anderen selbst zu initiieren bzw. aufrecht zu erhalten.

Die Therapiezeit beträgt 35-40 Wochenstunden, wobei die Arbeitseinheiten zu je 45 Minuten stattfinden. Gelernt wird im so genannten "*Discret Trial Formal*". Der Therapeut gibt dem Kind eine Anweisung, wie beispielsweise "komm her"! Folgt das Kind diesem Befehl (Reaktion), verstärkt der Therapeut dies, in dem er es lobt und umarmt (verstärkender Reiz). Schematisch dargestellt sieht diese Art des Lernens wie folgt aus:



Lernschritte werden demnach in kleinste Segmente gesplittet und nacheinander gelehrt.

Nach dem Arbeitsmodell von Lovaas werden die verbalen Anweisungen des Therapeuten zu Beginn reduziert. Die Vermittlung der Therapieinhalte erfolgt in erster Linie visuell oder auditiv. Zudem wird eine Auswahl der pragmatischen am sozialen Kontext orientierten Förderbereiche und -Ziele getroffen. Das Basisprogramm beinhaltet mehrere Schwerpunkte, wie die Imitation einfacher Bewegungen mit Hilfestellung und Führung, Konzentration, Aufmerksamkeit und Kooperationsfähigkeit sowie Sprache und Sprachverständnis. Auch die Spielfähigkeit wie z.B. das Imitative Spiel, Ballspiele oder spielen mit Spielsachen und Selbständigkeit wie beispielsweise An- und Ausziehen lernen und üben, auf die Toilette

gehen können, Bedürfnisaufschub und Frustrationstoleranz zählen dazu. Zusätzlich zu den Basisprogrammen enthält das Modell Aufbauprogramme in den Bereichen abstraktes Wissen, soziale Integrationsfähigkeit, Kommunikative Fertigkeiten, Spielfähigkeit, beispielsweise kooperative - oder Gruppenspiele und das Erkennen sozialer Regeln.

In der Praxis werden die Methoden der ABA häufig durch Elemente gängiger Verfahren wie dem TEACCH Modell ergänzt.

Das Therapieprogramm nach Lovaas wurde jedoch auch kontroversiell diskutiert. Zu den Hauptkritikpunkten zählt der Einsatz von aversiven Reizen bei Aggressionen oder nicht befolgen von Instruktionen.

Die ursprüngliche Form der Therapie wurde jedoch inzwischen durch die Unterrichtung grundlegender sprachlicher Fähigkeiten ("*Verbal Behavior*" - VB) ergänzt und immer mehr durch ABA/VB abgelöst. So gelang es die Effektivität der Methode nach Lovaas wesentlich zu steigern.

Eine Vielzahl publizierter Studien zeigte, dass spezifische ABA Techniken autistischen Menschen dazu verhelfen, spezielle Fähigkeiten wie Kommunikation, bzw. Beziehungen, zu entwickeln oder beispielsweise "produktiv" an Familien bzw. Gemeinschaftsaktivitäten teilzunehmen.

Insbesondere neuere Studien belegen, dass durch ABA die Hälfte aller behandelten autistischen Kinder und Jugendlichen ein normales Funktionsniveau bezüglich Intelligenz, Sozialverhalten und Emotionalität erreichen kann (vgl. Cohen, Amerine-Dickens & Smith 2006; Howard, Sparkman, Cohen, Green & Stanislaw, 2005; Sallows & Graupner, 2005).

In einer Langzeitstudie von Lovaas, Koegel, Simmons & Long (1973) zeigte sich abhängig von der Behandlungsdauer, eine positive Entwicklung aller Probanden. So konnte eine Sprachentwicklung, als auch eine Verringerung nicht angepassten Verhaltens festgestellt werden. Keines der Kinder erreichte jedoch ein normales Entwicklungsniveau oder entwickelte ein soziales Spiel mit anderen Kindern. Zudem wiesen diese wieder Rückschritte nach Beendigung der Intervention auf.

In einer weiteren Langzeitstudie der Autoren (1987) zur Effektivität des Therapieprogramms, wurden in einer 1:1 Therapie, 19 Kinder mit einem Durchschnittsalter von 34 Monaten evaluiert. Die Dauer der Therapie betrug zwei Jahre mit jeweils 40 Wochenstunden.

den in deren häuslichen Umfeld. Es zeigte sich eine positive Entwicklung der Intelligenzleistung von einem anfänglich durchschnittlichen IQ von 52, bis hin zu einem durchschnittlichen IQ von 83 am Ende der Untersuchung. Im Alter von sieben Jahren erreichten schließlich 47% der behandelten autistischen Kinder ein normales Intelligenzniveau.

Als Kritikpunkte dieser Studie ist jedoch zu erwähnen, dass fraglich ist, ob hier Autisten mit einem hohen Funktionsniveau ausgewählt wurden. Zudem erwiesen sich einige diagnostische Kriterien als unklare sowie eine fragliche Wiederholbarkeit aufgrund des hohen Aufwandes der Evaluation.

Einige Studien zur ABA Intervention wurden zudem hinsichtlich dem Fehlen von Kontrollgruppen, beziehungsweise der nicht randomisierten Zuweisung zu Kontroll- und Versuchsgruppe kritisiert. Aufgrund solcher Methodischen Schwächen lassen sich daher nur eingeschränkte Rückschlüsse auf die Wirkung der ABA Intervention ziehen (vgl. Gernsbacher, 2003; Schoneberger, 2006).

3.1.5 The Developmental, Individual Difference, Relationship-based Approach (DIR) von Greenspan

Dies ist ein ganzheitlicher Ansatz bzw. interdisziplinärer Zugang, der besagt, dass die kognitive nicht unabhängig von der emotionalen Entwicklung stattfindet. DIR ist eine individualisierte Intervention bei der die Einzigartigkeit jedes Kindes und dessen Familie berücksichtigt wird. Die Schwierigkeiten bei diesem Störungsbild werden primär biologisch begründet gesehen. Da seine Fähigkeit mit der Umwelt zu interagieren beeinträchtigt ist, beginnt es daraus resultierend die zwischenmenschliche Welt zu vermeiden. Primär wird versucht die sensorischen Prozesse des Kindes zu verbessern, um eine bedeutungsvolle Beziehung mit den Eltern zu ermöglichen. Greenspans Ansatz berücksichtigt die Gefühle und Beziehungen zu Bezugspersonen, den Entwicklungsstand sowie die individuellen Unterschiede in der Fähigkeit sensorische Information zu verarbeiten bzw. darauf zu reagieren. Der Fokus wird vor allem auf die kindlichen Fähigkeiten in allen Entwicklungsbereichen, wie z.B. sozial-emotionale Funktionen, Kommunikation, Denken, Lernen, Motorik, Körperwahrnehmung und Aufmerksamkeit gerichtet. Weniger Wert wird auf spezielle schulische Fertigkeiten gelegt, da sich diese erst aufgrund einer soliden Grundlage entwickeln können.

Greenspan beschreibt in seinem Modell drei große Bereiche:

Der Entwicklungsbereich gliedert sich in sechs hierarchisch geordnete Stufen, die das Kind meistern sollte. Zu einer genauen Feststellung dienen die Fragen, wie entwickelt es sich emotional, sozial und kognitiv? Tritt es mit anderen in Beziehungen und beginnt es Interaktionen? Vermag es Gesten zu verwenden um zu kommunizieren?

Die folgenden sechs Stufen bauen aufeinander auf:

1. Geteilte Aufmerksamkeit
2. Engagement
3. Zielgerichtete Interaktion mittels Gesten (verstehen und auch anwenden)
4. Problemgerichtete Interaktion (verstehen und anwenden)
5. Ideen mit emotionalem Gehalt
6. Eine Verbindung zwischen Ideen und der Entwicklung von abstrakten, logischem Denkvermögen herzustellen

Der zweite Bereich befasst sich vorwiegend mit individuellen Unterschieden. Spezifische, biologische Anforderungen beeinflussen das Lernen und den Umgang mit anderen. Das Verstehen dieser verschiedenen Anforderungen ist grundlegend für eine Hilfestellung. Bei einem Kind das beispielsweise gegenüber lauten Geräuschen eine Hypersensibilität aufweist, wird über einen speziellen Zugang mit Gesten und Mimik gearbeitet, gleichzeitig aber sehr leise, wenn überhaupt, gesprochen. Die Interventionen werden nach individuellen Unterschieden in den verschiedenen Bereichen ausgerichtet. Sie inkludieren die auditive Verarbeitung, non verbale Gestik und Kommunikation, die Fähigkeit Sprache zu verstehen und zu verwenden, visuell-räumliche Verarbeitung, motorisches Planen und Koordination von Bewegungen sowie die sensorische Reaktivität und Modulation.

Den dritten Bereich stellt die Beziehungsebene dar. Den Kern dieses Ansatzes bilden emotionale Interaktionen. Die Bezugspersonen werden bei der Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungen des Kindes miteingebunden, sodass sie beim Lernen und heranwachsen eine wirksame Unterstützung darstellen. Ebenfalls wichtig sind dessen Fähigkeiten, bedeutungsvolle Beziehungen mit Gleichaltrigen und Geschwistern aufzubauen. Einer der wichtigsten Schlüssel dieser Interventionsstrategie ist der Einsatz von Spielen („*floor time*“), wobei dem Kind die Führung überlassen wird. Der Therapeut baut auf dessen natürlichen Interessen auf und versucht so beim Spielen eine wechselseitige Kommunikation zu beginnen. Ziel ist es, Blickkontakt aufzubauen, um Wege zu finden Interesse, Motivation und Neugier des Kindes emotional zu entfachen. Zunächst sollte man es als

„Führungspersönlichkeit“ anerkennen und mit ihm das Spiel interaktiv gestalten. DIR befähigt, den Wert von Kommunikation über Mimik, nicht verbale Hinweise und den Gebrauch von Gebärden kennen zu lernen. Dadurch wird das Kind angeregt, diese nicht verbalen Strategien zu verwenden um mit anderen zu kommunizieren. Werden vorhergehende Entwicklungsstufen erfolgreich gemeistert und verfügt es bereits über eine kontinuierliche Interaktion und Engagement, kann das Spiel ("floor-time") auf eine eher symbolische Spielebene gehoben werden. Somit erhält es die Möglichkeit, die gesamte Spannweite von Gefühlen verstehen zu lernen und interpersonale Problemlösestrategien zu entwickeln. Die Intervention ist ebenfalls darauf begründet, die Entwicklung von abstraktem Denkvermögen zu fördern.

Der DIR Ansatz unterstützt es darin die Fähigkeit mit Alltagsfertigkeiten umzugehen, zu erlangen. Zusätzlich zum Spiel wird das Kind häufig in halbstrukturierte Problemlösesituationen gebracht, in denen die Eltern Lernherausforderungen schaffen. Diese Herausforderungen können soziale, motorische, sensorische, räumlich-logische, verbale oder andere kognitive Fähigkeiten fördern. Um einem Kind beispielsweise das Konzept von oben und unten beizubringen, wird es zunächst in eine Decke eingewickelt. Das Gesicht bleibt dabei frei. Während es nach oben bewegt wird, spricht man die Worte "oben" bzw. "hinauf" und ermuntert es dabei diese Worte zu imitieren. Zudem wird das Kind unterstützt anhand von Lauten die Wortbedeutung der Bewegungsrichtung zu erkennen, indem man es in die jeweilige Richtung bewegt.

Zusätzlich zur Spielzeit und halbstrukturierten den Sitzungen, können sofern erforderlich, noch strukturierte Übungen hinzugefügt werden. Kann ein Kind z.B. noch nicht imitieren, da dessen motorische Fähigkeiten oder orale motorische Anforderungen nicht ausreichend entwickelt sind, besteht die Möglichkeit es in systematische Übungen einzubinden, die helfen die Entwicklung dieser fehlenden Fähigkeiten zu unterstützen.

Dieser Ansatz beinhaltet zudem weitere Bereiche von Angeboten wie verbale Übungen, Beschäftigungstherapie, spezielle pädagogische Unterstützungsformen, Musiktherapie, „Experten“ Sprechstunden sowie andere spezifische auditiv, verbale, motorische und sensorische Therapien. Die Stufen der Angebote sind an die spezifischen Bedürfnisse der Kinder angepasst. Der überwiegende Teil der Programme beinhaltet drei bis fünf Stunden intensive Spielzeit, unterteilt in 20 bis 30minütige Einheiten verteilt über den Tag. Ein

Großteil dieser Angebote wird ihm über die Eltern oder andere Bezugspersonen näher gebracht. Kleine Kinder (0-3 Jahre) erhalten die meisten Interventionen zuhause, ältere Kinder gewöhnlich im Kindergarten bzw. in der Vorschule. Meistens werden sie mit "normal" entwickelten Kindern in Klassen integriert, da Autisten nach diesem Ansatz Gleichaltrige benötigen, die sie in eine Interaktion bringen und in die Kommunikation mit einbeziehen können. Normal entwickelte Kinder können für deren Sprachentwicklung fördernd sein. Eine starke Gewichtung liegt unter anderem auf der Entwicklung einer Gleichaltrigen Interaktion sowie dem Spiel Gleichaltriger. Diese stellen einen bedeutenden Teil, abhängig von den funktionalen Entwicklungskapazitäten des autistischen Kindes, dar.

Die Rolle der Eltern ist sehr bedeutsam. Diese müssen die Art der Interaktion mit ihrem Kind oft mehrmals am Tag verändern, um die Vorgaben dieses Ansatzes zu erfüllen. Das bedeutet unter anderem mit ihm zu spielen und zu versuchen ein Teil seiner Welt zu werden, auch wenn seine Aktivitäten bzw. Fähigkeiten beschränkt sind. Dies beinhaltet z.B., auf jede sprachliche Äußerung oder Gebärde zu reagieren, um eine Interaktion in Gang zu bringen.

Das DIR Modell stellt für Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Bereichen eine Hilfe dar. Einige profitieren vergleichsweise stark und machen schnelle, andere langsamere Fortschritte oder weisen einen nicht linearen Verlauf auf. Daher ist noch unklar welche Kinder am meisten von diesem Modell profitieren.

In einer Studie von Greenspan & Wieder (1997) mit 200 Kindern, welche eine Intervention nach diesem Modell erhielten, erzielten 58% sehr gute oder gute Erfolge. Sie reagierten nach Abschluss der Behandlung mit Freude und Vergnügen auf ihre Umwelt. Die Kinder waren fähig Ideen kreativ zu verwenden, engagierten sich in spontanen Konversationen und beantworteten auch Fragen. Zudem zeigten sie weniger Selbstbezogenheit und Verhaltensstereotypen bzw. Handlungs-Perseverationen. Bei 20 Kindern, welche sehr gute Fortschritte aufwiesen, wurden im Bereich der emotionalen Entwicklungskapazität praktisch keine Unterschiede im Vergleich zu einer Gruppe von 20 Gleichaltrigen gefunden. Diese wurden von klinischem Fachpersonal beurteilt, welches aber kein Wissen über die tatsächliche Diagnose der Probanden hatte.

Am effektivsten erwies sich der Ansatz von Greenspan, wenn alle Therapien nach den Prinzipien dieses Modells stattfinden und von einem DIR Therapeuten koordiniert werden.

Um dies zu gewährleisten, werden den Therapeuten auch Trainings und Konsultationen angeboten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass allen beschriebenen Konzepten grundlegende Bausteine, wie die enge Verbindungsarbeit zwischen Lehrkräften und Elternhaus, sowie methodeneinheitliches, gut strukturiertes Arbeiten, zugrunde liegt. Die Modelle DIR und ABA basieren ebenfalls wie der Ansatz der Involvierungstherapie auf verhaltenstherapeutisch orientierten Prinzipien. Des Weiteren haben sich diese erprobten Modelle als durchaus erfolgreich zur Förderung autistischer Schüler erwiesen. Vor allem der Ansatz nach Lovaas zählt zu den am besten untersuchten Methoden.

II EMPIRISCHER TEIL

4 Zielsetzung der Untersuchung

4.1 Intention der vorliegenden Arbeit

Aus den Quellenangaben im Bereich der Involvierungstherapie nach Muchitsch (2001) wird ersichtlich, dass bis dato wenig Literatur zu der in den Projektklassen praktizierten Methodik vorliegen.

Bislang wurden weder die Erfahrungen der Lehrenden in Projektklassen mit den schulischen Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten, noch deren Zufriedenheit mit der Leistungsentwicklung der autistischen Schüler, die nach dieser Methode gefördert werden, bzw. ihrer Tätigkeit und der Schulsituation im Allgemeinen, ausreichend dokumentiert.

Von Lehrergruppen verschiedener anderer Schultypen liegen hingegen umfangreiche Untersuchungen zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit vor; insbesondere zu den Erfahrungen im Bereich der Integration gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Studien. Ein reges Forschungsinteresse ist vor allem beim häufig auftretenden Burnout von Lehrkräften, unter anderem im Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit, zu beobachten.

Speziell zur Arbeitszufriedenheit von Sonderschullehrpersonal bzw. Lehrpersonen, die ausschließlich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreuen, gibt es bisher kaum Evaluierungen. Zumeist wurden diese lediglich als Teilstichprobe in Untersuchungen miteinbezogen.

Die Intention der vorliegenden Untersuchung besteht somit darin, die Eigenschaften sowie die Fördermöglichkeiten der beiden österreichischen Schulmodelle unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen und der Arbeitszufriedenheit der PädagogInnen, die in diesem Modell arbeiten, zu analysieren.

4.2 Forschungsfragen

Die zentralen, dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen lauten:

I) Zufriedenheit

1. Unterscheiden sich die Lehrkräfte der beiden Schulformen in ihrer allgemeinen Zufriedenheit mit der derzeitigen Schulsituation bzw. Tätigkeit in ihrer Klasse?
2. Gibt es Unterschiede bezüglich der Zufriedenheit und Beschäftigungsdauer in beiden Schulformen?
3. Unterscheiden sich die Lehrpersonen beider Schulformen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit, abhängig von ihrem Lebensalter?
4. Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit der Lehrerschaft mit den Rahmenbedingungen und Unterrichtsressourcen?
5. Unterscheiden sich die Lehrkräfte der beiden Schulformen in der Zufriedenheit mit der Leistungsentwicklung ihrer autistischen Schüler?
6. Gibt es Unterschiede bzw. Zusammenhänge hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Leistungsentwicklung der Schüler und verschiedenen (zusätzlichen) Förderangeboten?

II) Inwieweit und wodurch unterscheiden sich die Erfahrungen von Lehrkräften, die in den beiden Schulformen unterrichten?

1. Gibt es Unterschiede bei den Voraussetzungen beider Schulformen, wie z.B. bei Aus- und Weiterbildung, der Beschäftigung mit der Thematik und den Arbeitsjahren zwischen den LehrerInnen beider Schulformen, bevor sie mit autistischen Kindern arbeiten?
2. Unterscheiden sich die Rahmenbedingungen (wie z.B. Raum- und Unterrichtsgestaltung, Verwirklichung des Unterrichts, Fluktuation etc.) der beiden Schultypen, unter denen die Lehrpersonen unterrichten?
3. Unterscheiden sich die Förderkonzepte (Fördermöglichkeiten, Schwerpunktsetzung, Lehrpläne) beider Schulformen, nach denen die PädagogInnen arbeiten?

III) Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen

1. Unterscheidet sich der Austausch bzw. die Zusammenarbeit von Lehrenden und Eltern zwischen den beiden Schulformen?
2. Gibt es in den beiden Schultypen Unterschiede bei der Häufigkeit, der Initiative bzw. der Art des Kontakts zwischen Eltern und LehrerInnen der autistischen Schüler?
3. Unterscheiden sich die Lehrkräfte beider Schulformen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit und der Anerkennung ihrer Arbeit durch die Eltern der Schüler bzw. kann hier ein Zusammenhang festgestellt werden?

IV) Das Verhalten der autistischen Schüler

1. Wird das Verhalten (bezüglich Motivation, Interesse) autistischer Schüler beider Schulformen während des Unterrichts unterschiedlich beurteilt?
2. Unterscheiden sich die Schüler beider Schultypen in ihren Eigenschaften?
3. Werden Unterschiede bezüglich der Schülerreaktionen auf einen Lehrerwechsel in den beiden Schulformen berichtet?

5 Beschreibung der empirischen Untersuchung

5.1 Durchführung

Die Untersuchung erstreckte sich über den Zeitraum Oktober bis Dezember 2006 in Sonderschulen in Wien und Niederösterreich sowie in Projektklassen des Autistenberatungszentrums in Wien. Die genauen Standorte und Anschriften der miteinbezogenen Schulen können dem Anhang entnommen werden. Vor Beginn der Untersuchung wurde eine Bewilligung vom Stadtschulrat für Wien (siehe Anhang) eingeholt.

5.2 Versuchsplan

Grundlage der Untersuchung bilden zwei Gruppen von Lehrkräften, die miteinander verglichen werden sollen. Hierbei handelt es sich um LehrerInnen aus Projektklassen des Autistenberatungszentrums sowie Lehrpersonen von Sonderschulklassen.

5.2.1 Untersuchungsdesign

Da eine randomisierte Zuordnung (RCT, *Randomized Controlled Trial* bzw. Randomisierte kontrollierte Studie) der Versuchspersonen (Lehrkräfte, die Schüler mit Störungen des autistischen Spektrums unterrichten) nicht möglich ist - die Befragten sind den beiden Schultypen zugeordnet - handelt es sich folglich um eine quasiexperimentelle Felduntersuchung in Form eines Zwei-Gruppen-Plans (Projekt- vs. Sonderschulklassen). Da die Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgte, stellen die befragten Personen eine anfallende Stichprobe (Pseudozufallsstichprobe) dar. Als Statusfeststellung zu einem Zeitpunkt kann demnach auch von einer Querschnittsstudie gesprochen werden. Es wurde erhoben, ob sich Unterschiede oder Zusammenhänge in den abhängigen Variablen durch den Einfluss der unabhängigen Variable (Schulform) erklären lassen.

5.2.2 Rücklaufquote der Fragebögen

Im Zuge der Untersuchung wurden insgesamt 39 Schülerbeurteilungsfragebögen bzw. 18 Lehrerfragebögen in den Wiener Projektklassen sowie in Summe 28 Schülerbeurteilungsfragebögen bzw. 26 Lehrerfragebögen in Sonderschulen in den Bundesländern Niederösterreich und Wien ausgegeben. Von diesen wurden 18 Schüler- sowie 16 Lehrerfra-

gebögen in Wien und je 10 Lehrer- bzw. Schülerbeurteilungsfragebögen in Niederösterreich zur Bearbeitung verteilt.

Die Rücklaufquote der Lehrerfragebögen aus den Projektklassen betrug 94,4%, jene der beurteilten Schüler 92,3%. Von den Sonderschulen wurden jeweils 88,5% der Lehrer- bzw. 82,1% der Schülerbeurteilungsfragebögen retourniert, wie in Tabelle 1 und 2 ersichtlich ist.

Tabelle 1: Rücklaufquote der ausgegebenen Lehrerfragebögen (FB)

	Ausgegebene FB	Zurückerhaltene FB	Rücklaufquote in Prozent
Projektklassen	18	17	94,4
Sonderschulklassen Wien	16	13	81,3
Sonderschulklassen NÖ	10	9	90
Gesamt	44	39	88,6
Vollständige FB	44	24	54,5

Tabelle 2: Rücklaufquote der ausgegebenen Schülerbeurteilungsfragebögen (FB)

	Ausgegebene FB	Zurückerhaltene FB	Rücklaufquote
Projektklassen	39	36	92,3
Sonderschulklassen Wien	18	14	77,8
Sonderschulklassen NÖ	10	9	90
Gesamt	67	59	88,1
Vollständige FB	67	38	56,7

Es ist anzumerken, dass mitunter die Vollständigkeit der Beantwortung der Fragebögen mangelhaft war, sodass einige fehlende Daten zu verzeichnen sind. Daher ist bei der Auswertung einzelner Fragestellungen teilweise auf unterschiedlich große Stichprobenumfänge Rücksicht zu nehmen.

5.3 Variablen

Unabhängige Variable

Als unabhängige Variable wird die Art der Schulform in zwei Kategorien (Unterrichtsformen: Projektklasse und Sonderschule) festgelegt.

Abhängige Variablen

Dabei handelt es sich um die aus dem Lehrer- bzw. Schülerbeurteilungsfragebogen erhobenen Messwerte. Die jeweilige Lehrkraft bewertete hier einerseits die Schulsituation, den Unterricht und dessen Rahmenbedingungen und andererseits den Unterricht mit autistischen Schülern, deren Verhalten, Leistungsentwicklung und Förderung sowie den Austausch mit den Eltern. Die abhängigen Variablen sind insofern die ermittelten Dimensionen aus den Fragebögen und repräsentieren entsprechend den formulierten Fragestellungen die Grundlage der statistischen Datenanalyse. Eine genauere Beschreibung erfolgt im Rahmen der Empirie (siehe Seite 75 ff.).

Störvariablen

Da es sich um ein quasiexperimentelles Design handelt, wodurch die interne Validität kritisch zu hinterfragen ist, werden personenbezogene Variablen, die einen Einfluss auf das Ergebnis ausüben könnten, soweit wie möglich berücksichtigt.

Der Einfluss einer metrischen Störvariable auf eine abhängige Variable kann entweder durch Konstanthalten verhindert oder im Bedarfsfall durch Berücksichtigung als Kovariate statistisch bereinigt werden. Die Beurteilung einer relevanten potentiellen Störvariable (z.B. *Lebensalter der autistischen Schüler bzw. der Lehrkräfte*) erfolgt im Anschluss (siehe Seite 87 bzw. Seite 92).

Da die angewandten *Lehrpläne* zumeist an die individuellen Fähigkeiten der betroffenen Schüler angepasst sind und weniger von der jeweiligen Schulform abhängig sind, stellen die Lehrpläne keine systematischen Einflussgrößen dar. Die Kenntnis einer *exakten Diagnose des Krankheitsbildes* der betroffenen Kinder wäre zwar wünschenswert, ist aber in manchen Fällen nicht gegeben, sodass diese als Störvariable nicht berücksichtigt werden kann. Die ursprüngliche Zuweisung der Kinder in die jeweilige Schulform ist nicht systematisch aufgrund des Störungsbildes, sondern weitgehend zufällig erfolgt.

Bei dem Untersuchungsinstrument handelt es sich um eine Selbst- bzw. Fremdbeurteilung, wobei *Stilvariablen* (Antworttendenzen, soziale Erwünschtheit) einfließen können.

5.4 Beschreibung des Untersuchungsinstrumentes

Der speziell für die Untersuchung konstruierte Fragebogen enthält Items zur Schul- und Unterrichtssituation (Rahmenbedingungen), zur Schülerbeurteilung (Verhalten und Einschätzung der Leistungsentwicklung), zum Austausch zwischen Eltern und Lehrenden, sowie zur Arbeitszufriedenheit der Lehrkraft. Der Fragebogen gliedert sich in zwei Teile:

Der erste Teil ("Lehrerfragebogen") bezieht sich auf die allgemeine Schul- und Unterrichtssituation sowie auf die Arbeitszufriedenheit der jeweiligen PädagogIn. Der Lehrerfragebogen wurde allen Lehrpersonen der Stichprobe vorgelegt.

Der zweite Teil des Fragebogens ("Schülerbeurteilungsfragebogen") mit Angaben zum Schüler (Verhalten im Unterricht, Einschätzung der Leistungsentwicklung des autistischen Schülers) wurde entweder vom Lehrerteam gemeinsam oder von einem der beiden, für jedes autistische Kind in der Klasse, beantwortet³. Bei diesem Fragebogenteil handelt es sich um eine *Fremdbeurteilung* aus Sicht der Lehrkraft.

In beiden Teilen hatte das Lehrpersonal außerdem die Möglichkeit, offene Fragen zu Vor- und Nachteilen des Schulmodells sowie zu Verbesserungsvorschlägen und Wünschen frei zu beantworten. Die Bearbeitung der Fragebögen nahm insgesamt ca. 30 Minuten in Anspruch⁴.

Die einzelnen Bereiche der Fragebögen werden im Rahmen der Reliabilitäts- und Faktorenanalyse näher beschrieben.

³ Die in der Untersuchung vorgegebene Fassung des Fragebogens befindet sich im Anhang.

⁴ Teile des Lehrerfragebogens wurden auch bei der Datenerhebung der geplanten Untersuchung „Evaluation der Beschulung von Kindern mit autistischen Wahrnehmungsstörungen in Integrationsklassen und Sonderschulen“ der Autistenhilfe verwendet.

5.5 Stichprobenbeschreibung

Tabelle 3: Stichprobe der LehrerInnen

Schulform	Anzahl	Klassenstufe
Projektklassen	N = 17 ⁵	1. bis 9. Schulstufe
Sonderschulklassen, in denen autistische Kinder unterrichtet werden	N = 22 (NÖ=9, Wien=13)	1. bis 9. Schulstufe

Tabelle 4: Stichprobe der Schüler in Abhängigkeit von der Lehrerbeurteilung

Schulform	Anzahl	Klassenstufe des Kindes	Alter des Kindes	Klinische Diagnose des Kindes
Projektklassen	N = 36	1. bis 9. Schulstufe	6 bis 17 Jahre	Störungen aus dem autistischen Spektrum
Sonderschulklassen	N = 23 (NÖ=9, W=14)	1. bis 9. Schulstufe	6 bis 17 Jahre	Störungen aus dem autistischen Spektrum

Mit dem ersten Teil des Fragebogens wurden insgesamt 17 Lehrkräfte der Projektklassen und 22 Lehrpersonen der Sonderschulklassen, die eine Klasse von der 1. bis zur 9. Schulstufe unterrichten, zu ihrer allgemeinen Zufriedenheit und den Rahmenbedingungen befragt (siehe Tabelle 3).

Mit dem zweiten Teil des Untersuchungsinstrumentes konnten insgesamt 36 Lehrerbeurteilungen zu Schülern aus den Projektklassen sowie 23 Beurteilungen zu Kindern der Sonderschulklassen gewonnen werden (siehe Tabelle 4). Es ist darauf hinzuweisen, dass in den Projektklassen jeweils ein Lehrerteam zwischen vier und sechs autistische Schüler unterrichtet, in den untersuchten Sonderschulklassen zumeist jedoch nur eine Lehrperson ein bis maximal zwei autistische Schüler betreut. Somit gestalten sich die betreffenden Stichproben unterschiedlich groß. Aufgrund einer geringen Anzahl von Kindern mit einer Diagnose aus dem autistischen Formenkreis in den Wiener Sonderschulklassen wurden auch SonderschullehrerInnen aus Niederösterreich befragt. Wegen der Einzigartigkeit der Projektklassen des Autistenberatungszentrums wurde hier ausschließlich Lehrpersonal aus dem Raum Wien zur Untersuchung herangezogen.⁶

⁵ Eine der ursprünglich 18 Lehrkräfte konnte zum Zeitpunkt der Untersuchung aufgrund eines längeren Krankenstandes nicht befragt werden

⁶ Zeitgleich wurden auch Daten der jeweiligen Eltern der Schüler in den Projekt- und Sonderschulklassen mittels Fragebogens erhoben. Dabei wurde darauf geachtet, dass sowohl die Eltern-, als auch die Lehrerfragebögen, die den jeweiligen Schüler betreffen, durch eine entsprechende Codierung zuordenbar sind. Eine genauere Analyse der Elternfragebögen ist der Diplomarbeit von Köhler (2007) zu entnehmen.

5.6 Qualität des Untersuchungsinstrumentes

Objektivität

Unter Objektivität eines Verfahrens versteht man im Allgemeinen das Ausmaß, in dem die Testergebnisse von Testanwendern unabhängig sind. Im Speziellen kann für das vorliegende Untersuchungsinstrument (Lehrerfragebogen und Schülerbeurteilungsfragebogen) Auswertungsobjektivität angenommen werden. Verschiedene Testleiter würden zu einem identen Ergebnis kommen, wenn kategoriell zu beantwortende Fragen verrechnet werden.

Vorteile von strukturierten Fragebögen zur Erfassung der Zufriedenheit liegen in deren objektiver Auswertbarkeit, ihrer Vergleichbarkeit und ökonomischen Anwendbarkeit.

Offene Fragestellungen, die zu qualitativen Aussagen führen, sollen mit diesem Objektivitätsanspruch jedoch nicht in Verbindung gebracht werden.

Reliabilität

Unter Reliabilität eines Verfahrens wird die Zuverlässigkeit und Genauigkeit verstanden, mit der ein Fragebogen misst, unabhängig davon, ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht (vgl. Kubinger, 2006). Zur Bestimmung des Grades der Zuverlässigkeit werden Reliabilitätsanalysen herangezogen. Als Maß zur Abschätzung der unteren Schranke der Reliabilität wird der Koeffizient Cronbach- α angegeben. Im Rahmen dieser Überprüfung werden auch die jeweiligen korrigierten Trennschärfen der im Fragebogen enthaltenen Items dargestellt.

Validität

Unter Validität eines Verfahrens versteht man im Allgemeinen den Aspekt der Gültigkeit. Ein Fragebogen ist dann valide, wenn er mit dem zu messenden Merkmal übereinstimmt. Um nähere Hinweise auf die Konstruktvalidität eines Fragebogens zu erhalten, kann z.B. mittels explorativer Faktorenanalyse dessen inhaltliche Struktur auf Gültigkeit untersucht werden.

Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, welches eine größere Anzahl von Variablen (z.B. Items eines Fragebogens) anhand der gegebenen Fälle auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Dimensionen zurückführt. Jene Variablen, die untereinander stark korrelieren, werden jeweils zu einem latenten Faktor zusammengefasst. Das Ziel dieser Methode ist es, jene Metavariablen zu ermitteln, welche die beobachteten Zusammenhänge zwischen den manifesten Variablen möglichst vollständig erklären. Die Faktorenanalyse kann als Beitrag

zur Konstruktvalidierung eines Fragebogens, im Sinne einer „Datenreduktionsmethode“, aufgefasst werden.

5.7 Überprüfung der Voraussetzungen

5.7.1 Reliabilitätsanalyse zum Lehrerfragebogen

Die Skala "Lehrerteam", aus vier Items bestehend, weist ein zufrieden stellendes Cronbach- α von .84 auf (siehe Tabelle 6, der Stichprobenumfang (N) beträgt 30 Befragte); die zugehörigen Trennschärfen bewegen sich zwischen $r = .62$ bis $.82$ (siehe Tabelle 5). Dieser Fragebogenteil erfüllt somit die Anforderungen an die Zuverlässigkeit.

Tabelle 5: Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Lehrerteam"

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lehrerteam: fühle mich bei Arbeit unterstützt	5,07	2,271	,728	,631	,782
Lehrerteam:gestalten u planen Unterricht gemeinsam	5,13	1,913	,815	,708	,730
Lehrerteam:Abwechslung bzgl Unterricht	5,37	1,620	,680	,497	,835
Lehrerteam:gemeinsame Zusammenarbeit ist gut	5,03	2,654	,624	,394	,834

Tabelle 6: Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Lehrerteam"

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,839	,864	4

Die Skala "Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien" mit den in Tabelle 7 angeführten neun Items (N = 37), weist ein Alpha von .48 auf (siehe Tabelle 8); die zugehörigen Trennschärfen bewegen sich zwischen $r = -.15$ und $.50$. Es ist erkennbar, dass einzelne Items, wie z.B. die Frage nach der Zufriedenheit mit der Raumgröße mit der Gesamtskala praktisch nicht korrelieren und somit im Zusammenhang mit dieser Dimension kritisch betrachtet werden müssen.

Tabelle 7: Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien"

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Raumgestaltung u Unterrichtsmaterialien:2ten Raum	9,68	6,559	,093	,232	,503
Rückzug an ungestörten Platz	9,49	6,035	,291	,465	,415
Klassenraum ausreichend groß	9,22	7,896	-,150	,396	,558
Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt vom Schulerhalter	9,43	7,197	,030	,238	,509
von Lehrer/innen selbst vom Elternverein	9,24	7,134	,084	,297	,487
von Eltern selbst	10,35	6,012	,378	,449	,386
Für Förderung genügend Unterrichtsmaterialien zur Verfügung	10,30	6,270	,263	,499	,428
Kd stehen gut strukturierte Rahmenbedingungen zur Verfügung	9,51	5,757	,497	,462	,345
	9,27	5,980	,480	,445	,361

Tabelle 8: Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien"

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,479	,490	9

Die 12 angeführten Items (N = 24) der Skala "Allgemeine Zufriedenheit" haben ein zufrieden stellendes Alpha von .69 (siehe Tabelle 10), die einzelnen Trennschärfen bewegen sich von $r = .03$ bis $.67$, wie in Tabelle 9 ersichtlich ist.

Tabelle 9: Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "allgemeine Zufriedenheit"

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
mit Organisation der Schulsituation zufrieden	14,29	11,607	,625	,613	,632
Schulung für Arbeit ausreichend	14,75	11,500	,497	,809	,645
besuche regelm. Weiterbildungen	14,08	13,384	,143	,561	,699
Weiterbildungskurse die besucht wurden, pos auf ihre Unterrichtsarbeit?	14,38	12,505	,398	,711	,664
Schulleiter/in unterstützt mich bei meiner Arbeit	13,96	13,433	,280	,563	,682
Unterstützung vom Stadtschulrat	14,83	10,493	,669	,811	,609
Arbeitgeber stellt Supervision zur Verfügung	14,79	12,868	,117	,618	,719
Beratung u Hilfe von Autistenhilfe für Arbeit mit Autisten	15,21	13,563	,032	,453	,728
Supplierung der Stunden wenn krank/Fortbildung	14,38	12,853	,255	,629	,684
Wenn Kollege/in krank Supplierung v Schulleiter zur Verfügung gestellt	14,71	11,520	,418	,635	,658
Gefühl d Eltern Arbeit anerkennen	13,96	12,737	,522	,467	,659
mit derzeitigen Tätigkeit zufrieden	13,92	13,384	,333	,463	,678

Tabelle 10: Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "allgemeine Zufriedenheit"

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,692	,730	12

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die drei beschriebenen Teile des Lehrerfragebogens mit ihren insgesamt 25 Items als reliable Untersuchungsinstrumente bezeichnet werden können; wenig trennscharfe Items wurden aus inhaltlichen Gründen beibehalten.

5.7.2 Reliabilitätsanalyse zum Schülerbeurteilungsfragebogen

Die Skala "Verwirklichung des Unterrichts" mit den in Tabelle 11 angeführten 10 Items (N = 43 Beurteilungen von Schüler durch die Lehrkräfte) hat ein zufrieden stellendes Alpha von .76 (siehe Tabelle 12) die einzelnen Trennschärfen bewegen sich von $r = .18$ bis $.67$.

Tabelle 11: Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Verwirklichung des Unterrichts"

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
rec_hilfe	12,93	11,543	,492	,725
rec_verhalt	12,67	11,749	,334	,753
rec_überford	12,37	11,096	,535	,718
Großgruppe fühlt er sich wohl	12,53	12,445	,215	,771
kann an Ausflügen teilnehmen	11,65	12,852	,404	,741
fühlt sich in Gruppe angesprochen	12,30	11,025	,494	,725
Einbezug in Unterricht durch Zweilehrersystem	11,93	11,162	,673	,702
individuelle Betreuung möglich	11,65	13,804	,183	,760
individuelles und gemeinsames Arbeiten	12,00	11,048	,532	,718
Vermeidung von Zeit-Leistungsdruck	11,77	12,659	,428	,738

Tabelle 12: Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Verwirklichung des Unterrichts "

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,756	10

Die drei angeführten Items (N = 58) der Skala "Förderung" weisen zusammen ein zufrieden stellendes Alpha von .72 auf (Tabelle 14); die einzelnen Trennschärfen bewegen sich zwischen $r = .52$ und $.65$, wie Tabelle 13 entnommen werden kann. Auch dieser Fragebogenteil erfüllt somit die Anforderungen an die Zuverlässigkeit und Genauigkeit.

Tabelle 13: Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Förderung"

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lehrplan bietet genügend Spielraum	3,62	,485	,520	,721
schülerzentriertes Lernen/bzw. Einzelförderung möglich	3,36	,726	,524	,643
fördere vorhande Fähigkeiten/Interessen	3,29	,737	,651	,545

Tabelle 14: Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Förderung"

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,715	3

Die Skala "Verhalten der autistischen Schüler" mit 15 angeführten Items (N = 52, siehe Tabelle 15) hat, wie in Tabelle 16 ersichtlich, ein zufrieden stellendes Alpha von .73, die einzelnen Trennschärfen bewegen sich von $r = .07$ bis $.54$.

Tabelle 15: Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Verhalten des autistischen Schülers"

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
geht seinen besonderen Interessen nach	17,40	30,128	,069	,380	,743
zeigt stereotypes Verhalten	17,42	27,347	,459	,749	,710
zeigt sensorische Interessen	16,98	26,804	,452	,714	,708
zeigt zwanghaftes Verhalten	17,02	26,607	,496	,721	,704
Rituale	17,23	29,240	,168	,683	,736
benutz Neologismen	16,50	26,647	,397	,254	,713
vertauscht Personalpronomia	16,50	24,569	,382	,654	,720
sagt immer wieder dieselben Dinge	17,04	23,842	,544	,541	,692
Aktivitäten1 rec	16,63	29,609	,125	,432	,740
geht nicht auf aufgetragene Aktivitäten ein	16,62	28,124	,358	,437	,719
Eigentum1 rec	16,71	28,876	,214	,494	,732
zerstört/beschmutzt Eigentum	16,42	28,288	,391	,426	,717
versucht Klassenkameraden zu imitieren	16,58	28,719	,309	,466	,723
Blickkontakt rec	16,75	28,191	,327	,359	,721
wechselt oft die Grundstimmung	17,00	27,294	,379	,438	,716

Tabelle 16: Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Verhalten des autistischen Schülers"

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,734	,735	15

Die Beurteilung der Leistungsentwicklung wird durch den Summenscore zweier Items ("Ich bin mit der Leistungsentwicklung des Schülers zufrieden", "Der Schüler leistet weniger als er leisten könnte" [invertiert]) beschrieben. Eine Spearman'sche Rangkorrelation ergibt für die beiden Items $R = .67$ (N = 56; $p < .001$), sie erfassen daher ähnliches.

Ein Skalenteil des Fragebogens erfasst Eigenschaften der Schüler (N = 56). Die 21 Items (fünf davon wurden invertiert) zeigen ein zufrieden stellendes Cronbach- α von .89 (siehe Tabelle 18). Es werden Trennschärfen zwischen $r = -.08$ und $r = .77$ beobachtet, wie in Tabelle 17 ersichtlich.

Tabelle 17: Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Eigenschaften des autistischen Schülers"

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
unauffälliges Verhalten im Unterricht	43,43	203,049	,502	,706	,889
zeigt sich interessiert	42,88	196,002	,765	,762	,882
arbeitet im Unterricht mit	43,02	194,345	,737	,783	,882
verstehet Instruktionen gut	43,23	194,945	,581	,626	,887
Unterstützung rec	43,39	200,061	,561	,589	,887
Schulunlust rec	42,32	207,095	,418	,488	,891
kann sich gut mitteilen	43,50	195,164	,622	,611	,885
kommt mit Mitschüler gut aus	42,79	204,935	,497	,690	,889
ist beliebt bei Mitschüler	42,89	203,006	,656	,759	,886
ist anpassungsfähig in neuen Situationen	44,27	206,818	,455	,455	,890
ist selbstständig	43,30	195,924	,678	,729	,884
ist verantwortungsbewusst	43,55	196,688	,696	,683	,884
ist begeisterungsfähig	42,88	195,457	,731	,735	,883
Schüchtern rec	43,30	224,252	-,080	,484	,902
großer Bewegungsdrang	43,05	223,288	-,053	,327	,904
Ablenkbarkeit rec	44,00	208,327	,336	,682	,894
Struktur rec	44,89	210,134	,419	,497	,891
nimmt spontan Kontakt auf	43,05	205,543	,556	,663	,888
reagiert pos auf Annäherung	42,75	207,973	,521	,712	,889
nimmt an Gruppenaktivitäten teil	43,04	194,981	,686	,669	,884
kann wechselseitiges Gespräch führen	43,39	199,697	,409	,483	,894

Tabelle 18: Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Eigenschaften des autistischen Schülers"

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,894	,894	21

Der abschließende Fragebogenteil zum Austausch und der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus umfasste ursprünglich sechs Items (N = 57, siehe Tabelle 19). Eine Reliabilitätsanalyse ergibt, dass unter Eliminierung des letzten, nicht trennscharfen ($\rho(x_i, X^*) = -.029$) Items "Andere Eltern beschwerten sich über sein Verhalten" die Reliabilität nach Cronbach- α von .59 auf .65 ansteigt, wie Tabelle 21 zeigt. Somit umfasst der endgültige Fragebogenteil nur mehr fünf Items. Der Ausschluss des sechsten Items erfolgt

auch aus inhaltlichen Gründen, da dessen Formulierung im ursprünglichen Fragebogen negativ gehalten war.

Tabelle 19: Reliabilitäten und Trennschärfen zum ursprünglichen Fragebogenteil "Austausch zwischen Schule und Eltern" (6 Items)

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Kontakt zwischen Eltern und Schule ist gut	8,04	2,499	,540	,350	,461
beziehe Eltern in Förderung ein	8,21	2,383	,441	,321	,486
Interesse der Eltern bezgl Förderung ist groß	8,25	2,081	,587	,388	,402
rec_Eltern beschweren sich	7,89	3,310	,253	,239	,585
Austausch zwischen Eltern	8,95	2,194	,280	,189	,598
rec_andere Eltern beschweren sich über sein Verhalten	7,96	3,392	-,029	,201	,650

Die korrigierten Trennschärfen der verbliebenen fünf Items (Item Nr. 4 ist invertiert) bewegen sich zwischen $r = .16$ und $.61$, wie Tabelle 20 entnommen werden kann.

Tabelle 20: Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum verbesserten Fragebogenteil "Austausch zwischen Schule und Eltern" nach Selektion des 6 Items

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Kontakt zwischen Eltern und Schule ist gut	6,14	2,373	,555	,349	,541
beziehe Eltern in Förderung ein	6,32	2,256	,456	,317	,571
Interesse der Eltern bezgl Förderung ist groß	6,35	1,946	,614	,387	,480
rec_Eltern beschweren sich	6,00	3,250	,160	,067	,679
Austausch zwischen Eltern	7,05	1,979	,334	,180	,676

Tabelle 21: Cronbach's Alpha zum korrigierten Fragebogenteil "Austausch zwischen Schule und Eltern"

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,650	,662	5

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die fünf hier analysierten Teile des Schülerfragebogens mit insgesamt 54 Items somit reliable Untersuchungsinstrumente darstellen.

5.7.3 Faktorenanalyse zum Lehrerfragebogen

Eine Voraussetzung für ein stabiles Ladungsmuster im Rahmen einer Faktorenanalyse ist eine hinreichend große Stichprobe. Als übliche Regel für die Untergrenze des Stichprobenumfangs gilt, dass er die Zahl der untersuchten Variablen zumindest erreichen sollte (vgl. Kubinger & Jäger, 2003).

Somit können die drei (quantitativen, metrischen) Skalenteile mit 25 Items des Lehrerfragebogens (N = 24 gültige Fälle) einer Faktorenanalyse unterzogen werden.

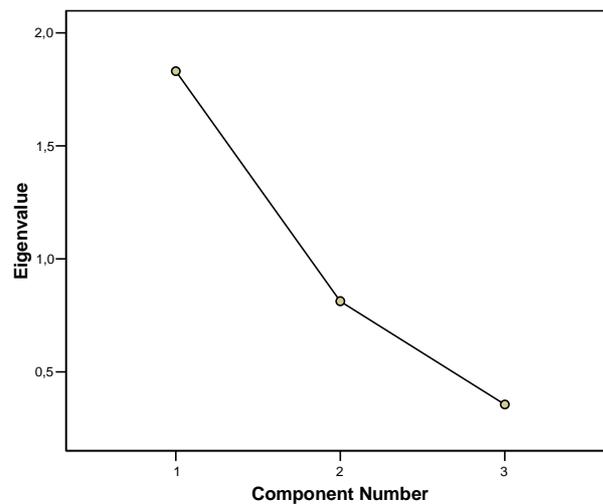


Abbildung 2: Eigenwertdiagramm der Generalfaktorlösung zum Lehrerfragebogen

Ein Faktor reicht aus, um die Interkorrelationen zwischen diesen Variablen zu erklären ("Generalfaktorlösung", siehe Abbildung 2). Die Summenscorebildung der einzelnen Skalen orientiert sich an den in Punkt 5.7.1 dargestellten Ergebnissen der Reliabilitätsanalysen.

Die Kommunalitäten geben an, welcher Varianzanteil pro Variable durch den extrahierten Faktor erklärt werden kann (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Kommunalitäten der Skalen des Lehrerfragebogens

Communalities		
	Initial	Extraction
Summenscore Team	1,000	,401
Summenscore Raum und Unterricht	1,000	,638
Summenscore Zufriedenheit	1,000	,791

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Der extrahierte Faktor kann 61% der Gesamtvarianz (Eigenwert $\lambda = 1.83$) erklären, wie Tabelle 23 zeigt.

Tabelle 23: Erklärter Varianzanteil des Faktors im Lehrerfragebogen

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,830	61,006	61,006	1,830	61,006	61,006
2	,813	27,103	88,109			
3	,357	11,891	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Inhaltlich soll der Faktor über die Markervariable "Zufriedenheit" benannt werden, wie in Tabelle 24 ersichtlich ist.

Tabelle 24: Ladungsmatrix der Skalen des Lehrerfragebogens

	Component
	1
Summenscore Team	,633
Summenscore Raum und Unterricht	,799
Summenscore Zufriedenheit	,889

Extraction Method: Principal Component Analysis

5.7.4 Faktorenanalyse zum Schülerbeurteilungsfragebogen

Mittels Faktorenanalyse wird aus den 5 quantitativen, metrischen Skalen (54 Items) im Schülerbeurteilungsfragebogen (N = 38 vollständig beantwortete Fragebögen) ein wesentlicher Faktor erkennbar (siehe Abbildung 3). Somit kann man auch hier von einer "Generalfaktorlösung" sprechen. Die Summenscorebildung der einzelnen Skalen orientiert sich an den Ergebnissen der Reliabilitätsanalysen, wie in Punkt 5.7.2 dargestellt.

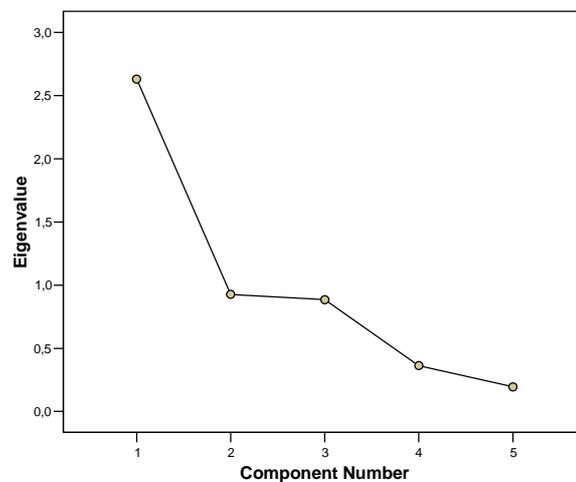


Abbildung 3: Eigenwertdiagramm der Generalfaktorlösung zum Schülerbeurteilungsfragebogen

Die Kommunalitäten der Skalen des Schülerbeurteilungsfragebogens geben an, welcher Varianzanteil jeweils durch den extrahierten Faktor erklärt werden kann (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Kommunalitäten der Skalen des Schülerbeurteilungsfragebogens

Communalities		
	Initial	Extraction
Summenscore Verhalten	1,000	,696
Summenscore Eigenschaften	1,000	,861
Summenscore Verwirklichung	1,000	,734
Summenscore Förderung	1,000	,206
Summenscore Austausch Eltern Schule 5 Items	1,000	,134

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Der extrahierte Faktor erklärt 52,6% der Gesamtvarianz (Eigenwert $\lambda = 2.63$), wie in Tabelle 26 ersichtlich ist.

Tabelle 26: Erklärter Varianzanteil des Faktors im Schülerbeurteilungsfragebogen

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,631	52,619	52,619	2,631	52,619	52,619
2	,927	18,536	71,154			
3	,885	17,692	88,846			
4	,362	7,250	96,096			
5	,195	3,904	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Der extrahierte Faktor wird inhaltlich über die Markervariable "Eigenschaften und Verhaltensweisen des autistischen Schülers" benannt, wie Tabelle 27 zeigt.

Tabelle 27: Ladungsmatrix der Skalen des Schülerbeurteilungsfragebogens

	Component
	1
Summenscore Verhalten	,834
Summenscore Eigenschaften	,928
Summenscore Verwirklichung	,856
Summenscore Förderung	,454
Summenscore Austausch Eltern Schule 5 Items	,366

Extraction Method: Principal Component Analysis.

5.8 Inferenzstatistik

Die deskriptive und inferenzstatistische Auswertung der Daten erfolgte mittels SPSS (Statistical Package for Social Sciences), Version 12.0.

Da es keine hinreichenden empirischen Hinweise gibt, dass sich die untersuchten Gruppen in eine bestimmte Richtung voneinander unterscheiden, sind die Fragestellungen ungerichtet zu formulieren und zweiseitige Prüfungen vorzunehmen. Dabei gilt ein Ergebnis als signifikant, sobald die beobachtete Irrtumswahrscheinlichkeit $p \leq 0,05$ beträgt. Eine Tendenz kann angenommen werden, wenn das Ergebnis bei einer Signifikanzprüfung zwischen 5 und 10 Prozent liegt.

5.8.1 Verwendete statistische Verfahren

Im Rahmen der statistischen Datenanalyse kamen folgende Verfahren zum Einsatz (vgl. Bortz & Döring, 2006):

Kolmogorow-Smirnow - Anpassungstest (K-S-Test)

Dieser untersucht, ob die Verteilung der Daten aus einer Stichprobe mit der Populationsverteilung konform ist. In der vorliegenden Arbeit werden Normalverteilungen auf Signifikanz geprüft und somit die Voraussetzung für hypothesentestende Verfahren ermittelt.

Kreuztabelle und χ^2 -Test

Mittels Kreuztabelle werden Zusammenhänge zwischen nominalskalierten Merkmalen (mit mehreren Stufen) untersucht. Zusätzlich kann anhand des χ^2 -Test geprüft werden, ob sich die beobachteten Häufigkeiten der Merkmalskombinationen signifikant von zu erwartenden Häufigkeiten unterscheiden bzw. ob sich die Daten in der Matrix signifikant von einer Gleichverteilung unterscheiden (goodness-of-fit).

Kruskal-Wallis-Test

Dieses parameterfreie Verfahren, auch Rangvarianzanalyse genannt, überprüft bei Verletzung von Voraussetzungen (Normalverteilung, Intervallskalenniveau der Daten, Homogenität der Varianzen) anstelle einer einfaktoriellen Varianzanalyse, ob sich Gruppen von Objekten in der Abfolge der gerangreichten Daten voneinander unterscheiden. Voraussetzung ist somit zumindest ein ordinales Datenniveau; die Prüfgröße H ist χ^2 verteilt.

Levene-Test

Der Levene-Test ist eine Inferenzstatistik, um die Gleichheit der Varianzen in verschiedenen Stichproben zu untersuchen. Sofern die Nullhypothese beibehalten werden kann, ist die Homogenität der Varianzen anzunehmen. Für die Anwendung bestimmter statistischer Prozeduren, wie z.B. den t-Test, stellt diese Überprüfung eine wichtige Voraussetzung dar.

Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson

Dieses Verfahren prüft, ob zwei intervallskalierte Merkmale, unter Voraussetzung eines linearen Zusammenhanges, miteinander einhergehen und gibt die Stärke sowie die Richtung dieses Zusammenhanges an. Eine weitere Voraussetzung stellt die Normalverteilung der Daten dar.

Rangkorrelation nach Spearman

Dieses Ähnlichkeitsmaß stellt die parameterfreie Alternative zur Produkt-Moment-Korrelation dar und kommt dann zur Anwendung, wenn zumindest eine der Voraussetzungen (Intervallskalenniveau der Daten bzw. Normalverteilung) nicht gegeben ist. Die Spearman-Korrelation prüft, ob zwischen zwei mindestens ordinalskalierten Merkmalen auf Basis der Rangdaten ein monotoner Zusammenhang existiert.

t-Test für unabhängige Stichproben

Mittels t-Test können zwei voneinander unabhängige Stichproben miteinander verglichen werden. Es wird geprüft, ob sich die beiden Stichproben hinsichtlich ihrer Mittelwerte eines intervallskalierten Merkmals signifikant voneinander unterscheiden. Das Verfahren ist nur unter Voraussetzung der Normalverteilung und der Homogenität der Varianzen der Daten zu verwenden. Die Varianzhomogenität wird durch den so genannten Levene-F-Test geprüft.

Um die Gefahr eines unkontrollierten Anstiegs des *Fehlers erster Art* zu vermeiden, werden - falls erforderlich - varianzanalytische Verfahren als simultaner Mittelwertsvergleich anstelle von jeweils mehreren t-Tests bzw. (als parameterfreie, verteilungsunabhängige Alternative dazu) Rangvarianzanalysen nach Kruskal-Wallis (anstelle von mehreren U-Tests) durchgeführt.

U-Test nach Mann & Whitney

Der U-Test ist eine parameterfreie Alternative zum t-Test für den Fall der Verletzung einer oder mehrerer Voraussetzungen. Dieser Test prüft den Unterschied zwischen zwei unabhängigen Stichproben auf Basis rangskaliertes Daten, es wird daher mindestens Ordinalskalenniveau vorausgesetzt.

6 Darstellung der Ergebnisse

6.1 Deskriptivstatistik: Demographische Merkmale der Untersuchungstichprobe

6.1.1 Beschreibung der Lehrerstichprobe

Geschlecht der Lehrkräfte

Insgesamt nahmen 35 Lehrerinnen (89,7%) und 3 Lehrer (7,7%) an der Untersuchung teil. Eine Lehrperson machte keine Angabe zum Geschlecht.

Die Geschlechterverteilung stellt sich folgendermaßen dar: Zwei (9,5%) der insgesamt 21 Lehrenden der Sonderschule waren männlich, 18 (85,7%) weiblich. Eine Lehrkraft gab keine Angabe zu ihrem Geschlecht. In den Projektklassen waren 16 (94,1%) der insgesamt 17 befragten LehrerInnen weiblich, nur eine Lehrperson männlich.

Lebensalter

Die relative Mehrheit des befragten Lehrpersonals in der Gesamtstichprobe (insgesamt 15 Personen, dies entspricht 38,5% der Stichprobe) war zwischen 40 und 49 Jahren alt (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Verteilung der Altersgruppen der Lehrergesamtstichprobe

Altersgruppe	Anzahl der Lehrkräfte	Anteilswert in Prozent
20-29	11	28,2
30-39	9	23,1
40-49	15	38,5
≥ 50	3	7,7
Fehlend	1	2,5
Gesamt	39	100

Die Altersverteilung der SonderschullehrerInnen stellt sich wie folgt dar: Fünf (23,8%) der Sonderschullehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 20 und 29 Jahre alt, sechs (28,6 %) zwischen 30 und 39 und neun zwischen 40 und 49 (42,9%). Eine Person nannte kein Alter.

Von den insgesamt 17 befragten Lehrenden der Projektklassen gaben sechs Personen (35,3%) ein Alter zwischen 20 und 29 Jahre an. Drei Lehrpersonen (17,6%) waren zwischen 30 und 39 Jahre, fünf (29,4%) zwischen 40 und 49, nur drei (17,6%) über 50 Jahre.

Beschäftigungsdauer

Von den 22 befragten PädagogInnen der Sonderschulklassen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 16 (72,7%) mehr als 8 Jahre in ihrer Funktion tätig (siehe Tabelle 29), während dies nur bei 5 (29,4%) von 17 ProjektklassenlehrerInnen der Fall war (siehe Tabelle 30). Eine Überprüfung des Zusammenhanges zwischen Unterrichtsform und Beschäftigungsdauer ("kurz" ≤ 5 , "lang" ≥ 6 Jahre) ergibt ein signifikantes $\chi^2 = 10.8$ (df = 1); $p = .001$ (CC = .467). Demnach waren die Lehrkräfte der Sonderschulen zum Zeitpunkt der Untersuchung signifikant länger in ihrem Job tätig.

Tabelle 29: Dienstjahre als SonderschullehrerIn

Arbeitsjahre	Anzahl der Lehrkräfte	Anteilswert in Prozent
<1 Jahr	0	0
2-3 Jahre	2	9,1
4 -5 Jahre	1	4,6
6 -7 Jahre	3	13,6
> 8 Jahre	16	72,7
Gesamt	22	100

Tabelle 30: Dienstjahre als ProjektklassenlehrerIn

Arbeitsjahre	Anzahl der Lehrkräfte	Anteilswert in Prozent
<1 Jahr	1	5,9
2-3 Jahre	6	35,3
4 -5 Jahre	4	23,5
6 -7 Jahre	1	5,9
> 8 Jahre	5	29,4
Gesamt	17	100

6.1.2 Beschreibung der "Schülerstichprobe"

Es konnten insgesamt 36 Schüler der Projektclassen sowie 23 betroffene Schüler der Sonderschulclassen in die Untersuchung miteinbezogen werden.

Geschlecht der Schüler

In Summe wurden 59 Schüler (48 männliche (81,4%) sowie 11 Schülerinnen (18,6%)) von den befragten Lehrkräften beurteilt.

Die Anteilswerte der Geschlechter gestalteten sich folgendermaßen: 19 Schüler (82,6%), die die Sonderschule besuchten, waren männlich, nur vier (17,4%) weiblich. In den Projektclassen betrug der Anteil der 29 männlichen Schüler 80,5%, jener der 7 weiblichen 19,4%.

Lebensalter

Das Altersspektrum der Schüler der Gesamtstichprobe bewegte sich zwischen 6 und 17 Jahren; das durchschnittliche Alter der Gesamtstichprobe betrug 11,3 Jahre ($SD = 2.9$), wie in Abbildung 4 ersichtlich ist.

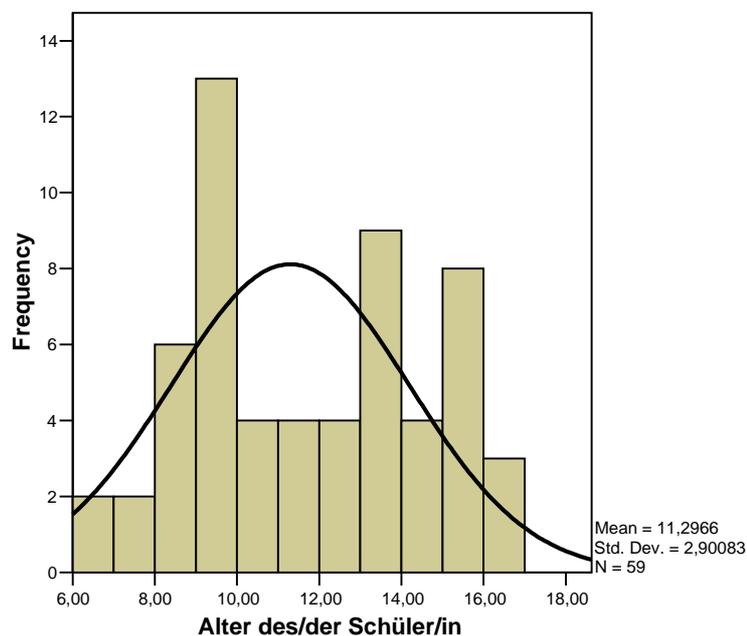


Abbildung 4: Altersverteilung der Gesamtstichprobe der Schüler

Das Alter der Schüler in den Projektclassen lag durchschnittlich bei 11,39 Jahren ($SD = 2.89$). Die Kinder bzw. Jugendlichen aus den untersuchten Sonderschulclassen waren durchschnittlich 11,15 Jahre ($SD = 2.98$) alt. Ein Mittelwertsvergleich zeigt, dass sich die

beiden Gruppen im Lebensalter nicht unterscheiden ($t = -0.30$, $df = 57$; $p = .763$). Somit spielt das Lebensalter als Störvariable mit großer Wahrscheinlichkeit keine Rolle.

Autismusdiagnose

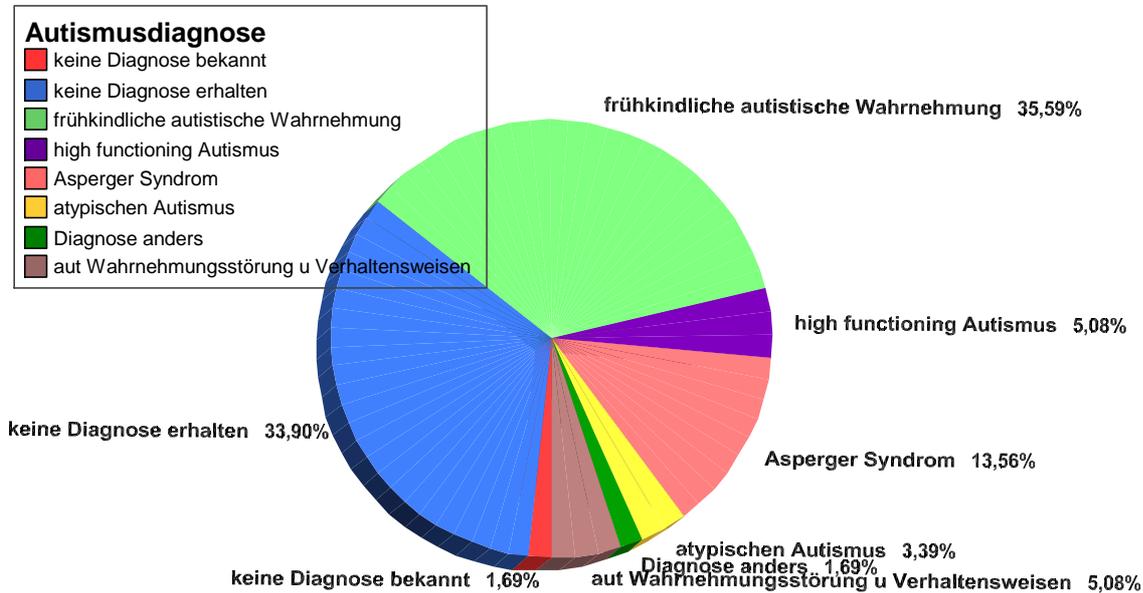


Abbildung 5: Vorliegende Autismusdiagnosen in der Gesamtstichprobe der Schüler

Die Anteilswerte stellten sich folgendermaßen dar:

Die am häufigsten diagnostizierte Form in der Gesamtstichprobe von 60 betroffenen Kindern (59 gültige Fälle⁷) war frühkindlicher Autismus mit 35,6%, gleichauf mit unspezifischen bzw. nicht genau bekannten Diagnoseformen mit ebenfalls insgesamt 35,6%. Als dritthäufigste Kategorie war der Asperger-Autismus mit 13,5% vertreten, gefolgt von Schülern mit High-functioning Autismus und jenen mit "autistischen Wahrnehmungsstörungen" mit jeweils 5%. Des Weiteren wurden 3,3% atypische Autismusformen diagnostiziert, wie in Abbildung 5 ersichtlich ist.

Auffällig in den Sonderschulklassen ist, dass für mehr als 65% der untersuchten "autistischen" Schüler keine genaue Diagnose vorlag. Diese beachtliche Rate besteht aus Kindern und Jugendlichen, die entweder keine Diagnose erhalten hatten bzw. wo seitens der Lehrkräfte keine exakte Beschreibung des Störungsbildes bekannt war. Der restliche Anteil setzt sich aus frühkindlichen Autisten (17,4%), 8,7% Asperger-Autisten sowie aus 8,7% Schülern mit "autistischen Wahrnehmungsstörungen und Verhaltensweisen" zusammen.

⁷ Von 36 Schülern konnten 35 gültige Fälle in den Projektklassen in der Untersuchung berücksichtigt werden

In den Projektklassen hingegen besuchten zum Zeitpunkt der Untersuchung lediglich 19,4% nicht diagnostizierte Kinder den Unterricht. Den Großteil der autistischen Schüler bildete die Gruppe der frühkindlichen Autisten mit 47,2%, gefolgt von 16,7% Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Autismus, sowie 8,3% Schüler mit High-functioning Autismus. Bei 5,6% der Kinder wurde nach Auskunft der Lehrpersonen atypischer Autismus diagnostiziert. Nur 2,8% der Projektklassenschüler wiesen autistische Wahrnehmungsstörungen und Verhaltensweisen auf.

In der Untersuchung hatten die Lehrkräfte darüber hinaus auch die Möglichkeit, ihnen bekannte Zusatzdiagnosen der betreuten Schüler anzugeben. So wurde in den Sonderschulklassen je einmal vermerkt, dass das beurteilte Kind zwar keine Diagnose erhalten hätte, jedoch autistische Züge aufweise bzw. der Verdacht auf Autismus bestehe. Bei einem Jungen wurde zusätzlich neben der Angabe einer autistischen Wahrnehmungsstörung ein *fragiles X-Syndrom*⁸ genannt. Ein weiterer Schüler, der offensichtlich lediglich autistische Züge aufwies, wurde mit einer psychomotorischen Entwicklungsverzögerung sowie einem *Dandy-Walker Syndrom*⁹ diagnostiziert. Zudem wurden bei zwei diagnostizierten frühkindlichen Autisten einmal eine schwere Intelligenzminderung und einmal ein *postnataler Hydrocephalus*¹⁰ festgehalten. Ebenso gaben eine Sonderschul- bzw. zwei ProjektklassenlehrerInnen zur vorhandenen Diagnose Asperger Autismus bzw. High-functioning Autismus zusätzlich eine Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) an. In den Projektklassen wurde ein Asperger-Autist als wahrscheinlicher High-functioning Autist klassifiziert. Zumindest ein Asperger-Autist wies zudem nach Angabe der betreuenden Lehrperson auch eine Teilleistungsschwäche auf. Zwei Mädchen, die laut Diagnose einen atypischen Autismus zeigten, litten zudem an *Mutismus*¹¹ bzw. *Retinitis pigmentosa*.¹²

Schulstufe

Es konnten nahezu gleich viele autistische Schüler in den verschiedenen Schulstufen der Sonderschul- und Projektklassen in die Studie miteinbezogen werden. Von vier Kindern

⁸ Vorwiegend männliche Erbkrankheit, führt u.a. zu Hyperaktivität und Verzögerung der motorischen und geistigen Entwicklung

⁹ Hirndrucksteigerung; führt u.a. zu Ausfällen kaudaler Hirnnerven, ätiologisch unklar

¹⁰ Sog. Wasserkopf durch Erweiterung der Liquorräume, führt u.a. zu zentralnervösen Ausfallserscheinungen

¹¹ Hemmung der Sprechfunktion bei intakter Wahrnehmung

¹² Meist erblich bedingte Fehlbildung bzw. degenerativer Prozess der Netzhautgefäße, führt zu erheblichen Gesichtsfeldeinengungen

der Sonderschulen konnte keine exakte Information zur besuchten Schulstufe erhoben werden.

Die genaue Verteilung der frequentierten Schulstufen ist in Tabelle 31 dargestellt. Es zeigt sich, dass in manchen Klassen Schüler unterschiedlicher Schulstufen unterrichtet werden. Zu beachten ist jedenfalls, dass das Lebensalter der autistischen Kinder und Jugendlichen zumeist nicht, wie gewohnt, der jeweiligen Schulstufe entspricht.

Tabelle 31: Überblick zu den Schulstufen

Schulstufe	Sonderschulklassen	Projektklassen
1. Klasse	1	5
2. Klasse	3	5
3. Klasse	1	4
4. Klasse	2	4
5. Klasse	2	3
6./7. Klasse	3	2
7. Klasse	1	0
8 Klasse	3	4
9 Klasse	3	4
6.-9. Klasse	0	5
Fehlend	4	0
Gesamt	23	36

Betreuungsdauer

Die durchschnittliche Betreuungsdauer eines Schülers lag zum Zeitpunkt der Befragung in der Gesamtstichprobe bei bis dahin knapp 2,5 Jahren ($SD = 2.14$). Die Beurteilung, ob sich die mittlere Betreuungsdauer in Jahren der SonderschulpädagogInnen ($MW = 1.86$, $SD = 1.54$) von jener der ProjektklassenlehrerInnen ($MW = 2.84$; $SD = 2.38$) unterscheidet, fällt mittels U-Test ($z = -1.59$; $p = .113$) nicht signifikant aus.

Lehrpläne

In den Sonderschulklassen wurde ein Großteil (12, entsprechend 52%) der autistischen Kinder nach dem Sonderschullehrplan für Schwerstbehinderte unterrichtet. Sechs Schüler (26%) wurden hingegen nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule, vier (17,4%) nach dem regulären Lehrplan unterrichtet.

Die Verteilung in den Projektklassen war mit 18 Schülern (50%) nach dem regulären Lehrplan, acht (22,2%) nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule sowie sechs Kindern (16,7%) nach dem Sonderschullehrplan für Schwerstbehinderte und vier Autisten (11,1%) mit gemischten Lehrplänen unterschiedlich gelagert wie Tabelle 32 zeigt.

Tabelle 32: Lehrpläne in den Unterrichtsformen

Schultype	Sonderschulklassen	Projektklassen
Sonderschullehrplan für Schwerstbehinderte	12	6
Lehrplan allgemeine Sonderschule	6	8
tw. Sonderschul- tw. regulärer Lehrplan	1	4
regulärer Lehrplan	4	18
Gesamt	23	36

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Sonderpädagogischer Förderbedarf bestand gemäß den Angaben der Lehrkräfte der Sonderschule bei 65,2% der Fälle seit Schuleintritt, während diese Maßnahme in den Projektklassen des Autistenzentrums zu 91,7% als notwendig angegeben wurde.

Zusätzliche Förderung

Von den 35 Schülern (gültige Fälle) der Projektklassen erhielten insgesamt 20 (57,1%) keine zusätzliche Förderung, 15 (42,9%) zumindest eines von folgenden möglichen Angeboten: Sprach-/Logotherapie 37,1%; Ergotherapie 2,9%, Psychologische Behandlung 2,9%; andere zusätzliche Maßnahmen 8,6%.

Sieben (30,4%) der 23 Sonderschulkinder bekamen keine zusätzliche Förderung, 16 Kinder und Jugendliche (69,6%) zumindest eine der folgenden Möglichkeiten: Sprach-/Logotherapie 26,1%, Ergotherapie 13%, Physiotherapie 13%, Psychologische Behandlung 17,4% und 30,4% "andere zusätzliche" Maßnahmen.

6.2 Auswertung der Fragestellungen

6.2.1 Allgemeine Zufriedenheit der Lehrkräfte

Zufriedenheit und derzeitige Schulsituation

Ein Vergleich zwischen den beiden Gruppen von Lehrpersonen ergibt ($n_1 = 11$ SonderschullehrerInnen: $MW = 14.45$, $SD = 3.62$; $n_2 = 13$ ProjektklassenlehrerInnen: $MW = 16.85$, $SD = 3.74$; die Normalverteilung der Daten ist gegeben, die Überprüfung mittels Kolmogorow-Smirnow-Test ergibt: $n_1 z = 0.62$; $p = .839$ n.s.; $n_2 z = 0.65$; $p = .795$, n.s.) im Bereich der *allgemeinen Zufriedenheit* mittels t-Test (Levene-F = 0.04; $p = .845$, n.s.) für die Mittelwertsdifferenz $t = -1.59$ ($df = 22$); $p = .127$, ein nicht signifikantes Ergebnis. Die Projektklassen- und SonderschulpädagogInnen unterscheiden sich nicht in ihrer Beurteilung der allgemeinen Zufriedenheit.

Bei der Untersuchung einzelner Items mithilfe von U-Tests nach Mann & Whitney zeigt sich, dass sich die beiden Stichproben in der Beurteilung von "Die Schulung für meine Arbeit mit einem autistischen Schüler war ausreichend" ($n_1 = 20$, $n_2 = 17$, $z = -3.27$; $p = .001$), "... die Weiterbildungskurse ... haben sich positiv auf die Unterrichtsarbeit ausgewirkt" ($n_1 = 19$, $n_2 = 17$, $z = -2.13$; $p = .033$), "Unterstützung seitens des Stadtschulrates" ($n_1 = 19$, $n_2 = 17$, $z = -2.82$; $p = .005$), "Ich bin mit meiner derzeitigen Tätigkeit als LehrerIn zufrieden" ($n_1 = 20$, $n_2 = 16$, $z = -2.37$; $p = .018$) jeweils signifikant unterscheiden.

Diese vier Fragestellungen wurden von den Lehrkräften der Projektklassen positiver beurteilt, als von ihren Kollegen der Sonderschulen.

Zufriedenheit und Beschäftigungsdauer

Die allgemeine Zufriedenheit des Lehrpersonals ($N = 24$ gültige Fälle von 39 Befragten der Gesamtstichprobe) mit ihrer beruflichen Tätigkeit, siehe Abbildung 6, stellt sich unabhängig von der Beschäftigungsdauer als Lehrkraft dar: Eine Spearman'sche Rangkorrelation *unter Annahme eines linearen Zusammenhanges* ergibt $R = -.05$; $p = .816$, ein nicht signifikantes Resultat. Dieses Ergebnis deutet auf eine Unabhängigkeit der beiden Variablen hin.

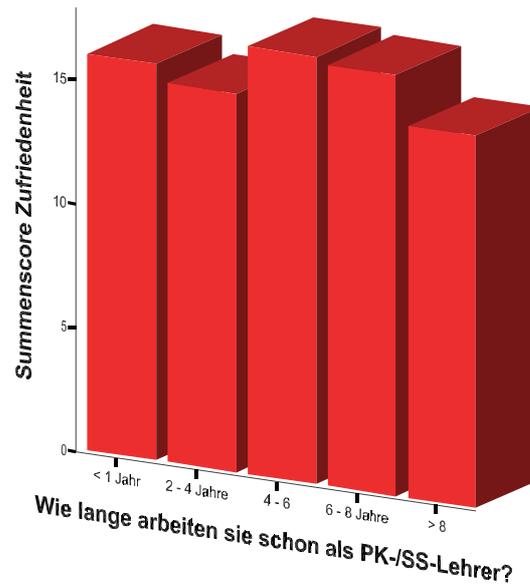


Abbildung 6: Beschäftigungsdauer und allgemeine Zufriedenheit der Lehrkräfte

Zufriedenheit und Lebensalter

In gleicher Weise ist kein Zusammenhang zwischen dem Lebensalter der Lehrenden ($N = 24$) und deren allgemeinen Zufriedenheit erkennbar ($R = - .002$; $p = .992$, nicht signifikant). Aufgrund dieses Ergebnisses ist die Alterskategorie der Lehrpersonen als Störvariable auszuschließen.

Das nicht signifikante Ergebnis der Korrelation kann jedoch nicht den in der Stichprobe erkennbaren, tendenziell U-förmigen Zusammenhang zwischen der Alterskategorie und der Zufriedenheit der Lehrpersonen widerspiegeln, wie in Abbildung 7 abgebildet.

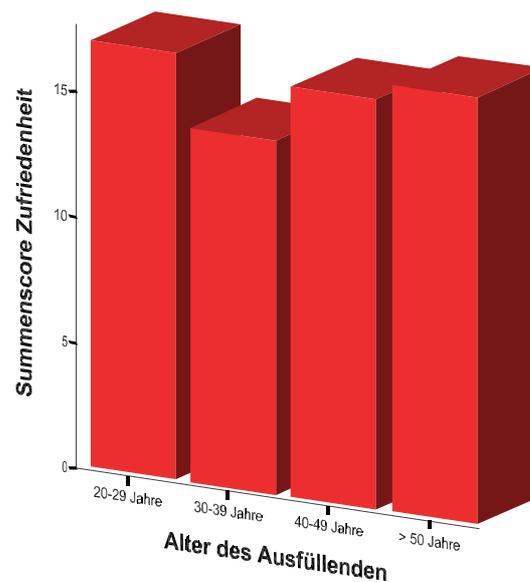


Abbildung 7: Alterskategorie und allgemeine Zufriedenheit der Lehrkräfte

Bei Betrachtung der einzelnen Items zur allgemeinen Zufriedenheit der PädagogInnen mittels Kruskal-Wallis-Test (4 Alterskategorien) weisen nur die Fragen "Ich bin mit meiner derzeitigen Tätigkeit als LehrerIn zufrieden" ($N = 35$ gültige Fälle, $\chi^2 = 5.44$ ($df = 3$); $p = .142$) und "Der Schulleiter unterstützt mich in meiner Arbeit" ($N = 36$ gültige Fälle, $\chi^2 = 4.88$ ($df = 3$); $p = .181$) eine Tendenz auf. Lehrkräfte mittleren Alters (30-39 Jahre) schätzen ihre Zufriedenheit geringer ein. Alle anderen Items (z B.: "Ich bin mit der Organisation der Schulsituation zufrieden", "Mein Arbeitgeber stellt mir Supervision zur Verfügung", "Wenn ich krank bin...werden meine Stunden suppliert") erweisen sich im Rahmen dieser Analyse nicht signifikant und lassen auch keine tendenziellen Schlüsse zu.

Zufriedenheit mit Rahmenbedingungen und Unterrichtsmaterialien

Der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Lehrenden und den zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen bzw. Unterrichtsmaterialien (Beispielitem: "Für die Förderung stehen genügend Unterrichtsmaterialien zur Verfügung") ergibt bei den Lehrpersonen der Sonderschulen ($n_1 = 11$) einen nicht signifikanten Korrelationskoeffizienten ($r_1 = .49$; $p = .128$), während sich bei den ProjektklassenlehrerInnen ($n_1 = 17$) ein signifikantes Ergebnis zeigt ($r_2 = .64$; $p = .018$).

Zufriedenheit mit der Leistungsentwicklung und Förderung

Der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit des Lehrpersonals mit der Leistung der autistischen Schüler und den gebotenen Fördermöglichkeiten wird getrennt für beide Schulformen mittels Spearman'scher Rangkorrelation berechnet, da in der Stichprobe der Projektklassen eine Normalverteilung der Daten (K-S-Anpassungstest ergibt: $z_1 = 1.84$; $p = .002$ (Förderung), signifikant; $z_2 = 2.14$; $p < .001$ (Leistungsentwicklung), signifikant) nicht angenommen werden kann. In den Sonderschulen ($n_1 = 19$) wird ein nicht signifikantes Ergebnis beobachtet ($R = .43$; $p = .065$); es zeigt sich jedoch eine Tendenz. In den Projektklassen ($n_2 = 33$) ergibt sich mit $R = .15$; $p = .393$, ein nicht signifikantes Ergebnis.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Fördermöglichkeiten in den Sonderschulklassen tendenziell mit der Zufriedenheit in der Leistungsentwicklung einhergehen, während dieser Zusammenhang in den Projektklassen nicht erkennbar ist.

Leistungszufriedenheit und zusätzliche Förderung

Bei Betrachtung des Zusammenhangs zwischen der Zufriedenheit mit der Leistungsentwicklung sowie der Inanspruchnahme einer zusätzlichen Förderung der betreffenden Kinder zeigt sich bei 23 Lehrenden der Sonderschule (gültige Fälle) mit $\chi^2 = 3.61$ ($df = 2$); $p = .165$, ein nicht signifikantes Ergebnis. Einschränkend ist zu dieser Berechnung anzumerken, dass die zu erwartenden Häufigkeiten in 66,7% der Zellen Werte < 5 aufweisen und auch die Beurteilung mittels exaktem Test nach Fisher zu keiner Signifikanz führt. 13 (56,5%) der Lehrkräfte der Sonderschulen geben an, mit der Leistung zufrieden zu sein, 8 Lehrpersonen (34,8%) sind teilweise zufrieden, zwei (8,7%) gaben an, nicht zufrieden zu sein. Hingegen beurteilen die PädagogInnen der Projektclassen 27 Mal (84,4%) die Leistungsentwicklung als zufrieden stellend. Bei den restlichen 5 Schülern (15,6%) meinen sie, teilweise zufrieden zu sein. Keine einzige ProjektclassenlehrerIn zeigt sich unzufrieden mit der Leistungsentwicklung. Der Zusammenhang ergibt $\chi^2 = 0.03$ ($df = 1$), wiederum ein nicht signifikantes Ergebnis ($p = 1$; Signifikanzbeurteilung mittels exaktem Test nach Fisher, da die zu erwartenden Häufigkeiten in 50% der Zellen Werte < 5 aufweisen).

Es ist somit bei beiden Stichproben kein Zusammenhang zwischen erhaltener zusätzlicher Förderung und der Leistungszufriedenheit bei den Kindern anzunehmen.

Leistungsentwicklung der Schüler

Ein Vergleich der subjektiven Leistungseinschätzung zu den Schülern ($n_1 = 20$ Sonderschüler, $MW = 2.55$, $SD = 1.23$; $n_2 = 33$ Projektclassenschüler, $MW = 3.58$, $SD = 0.94$) durch die betreuenden Lehrpersonen zwischen den beiden Schultypen ergibt zu den mittleren Rängen, dass PädagogInnen der Projektclassen die Leistungsentwicklung positiver beurteilen (U-Test, $z = -3.09$; $p = .002$, signifikant; Normalverteilung der Daten der Stichprobe der Projektclassen ist nicht gegeben, K-S $z_2 = 2.14$, $p < .001$).

Zusammenfassend lässt sich zur **Zufriedenheit der Lehrkräfte** sagen, dass sich die Projektclassen- und SonderschullehrerInnen nicht in der Beurteilung ihrer allgemeinen Zufriedenheit unterscheiden. Es gibt jedoch einzelne Bereiche (Schulung für die Arbeit mit autistischen Schülern, Weiterbildungskurse, Unterstützung durch Stadtschulrat und Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit), die von den Lehrenden der Projektclassen positiver beurteilt werden. Bei Betrachtung der Beschäftigungsdauer zeigt sich kein erkennbarer Zusammenhang bezüglich der allgemeinen Zufriedenheit im Lehrberuf.

Es gibt jedoch einen tendenziell U-förmigen Zusammenhang zwischen der Alterskategorie und der Zufriedenheit der Lehrkräfte. Lehrpersonen mittleren Alters (30 bis 39 Jahre) schätzen ihre Zufriedenheit in bestimmten Aspekten geringer ein.

Der Zusammenhang zwischen den zur Verfügung stehenden Ressourcen (Rahmenbedingungen und Unterrichtsmaterialien) und der Zufriedenheit des Lehrpersonals erweist sich bei LehrerInnen der Sonderschule geringer als in Projektklassen. Diese beurteilen die Leistungsentwicklung der von ihnen betreuten Schüler wesentlich positiver.

Es lässt sich auch festhalten, dass die Fördermöglichkeiten in den Sonderschulklassen tendenziell mit der Zufriedenheit in der Leistungsentwicklung einhergehen, während dieser Zusammenhang in den Projektklassen nicht erkennbar ist.

Hinsichtlich der Leistungszufriedenheit und der Inanspruchnahme zusätzlicher Förderung der Kinder zeigt sich sowohl bei Sonderschul- als auch ProjektklassenpädagogInnen kein signifikanter Zusammenhang.

6.2.2 Voraussetzungen der Lehrkräfte in den beiden Schulformen

Ausbildungsstruktur der Lehrenden

Drei SonderschullehrerInnen sowie 5 Lehrkräfte der Projektklassen wiesen eine Ausbildung als Sonder- bzw. HeilpädagogIn auf. 13 Lehrpersonen in den Sonderschulen, aber nur 5 LehrerInnen der Projektklassen gaben eine Ausbildung als diplomierte PädagogIn an. Ein Großteil (14 Lehrer, 63,6%) der Lehrenden in den Sonderschul- und Projektklassen (10 Lehrkräfte, 58,8%) besaß zum Erhebungszeitpunkt somit eine Ausbildung als SonderschullehrerIn; eine Lehrerin der Projektklassen machte hierzu keine näheren Angaben. Das Ausbildungsniveau des Lehrpersonals verteilt sich somit nicht überzufällig verschieden über die beiden Schultypen.

Im Rahmen einer freien Beantwortung von zusätzlichen Ausbildungen wurden von drei Befragten eine Ausbildung als Sprachheillehrerin sowie einmal ein Studium an der Universität Wien, ein zusätzliches Diplom, eine Ausbildung nach Montessori sowie eine Logopädieausbildung genannt.

Persönliche Vorerfahrungen der Lehrpersonen

76% der PädagogInnen der Projektklassen sowie 73% der SonderschullehrerInnen gaben an, bereits vor ihrer derzeitigen Tätigkeit, Erfahrungen mit Autisten gesammelt zu haben.

Insofern ist der beschriebene Unterschied bei den Dienstjahren der Lehrkräfte bezüglich der Erfahrung in der Autistenthematik wahrscheinlich nicht relevant.

Von 39 Lehrpersonen hatten 3 (7,7%) vor ihrer derzeitigen Tätigkeit Erfahrungen in einem Integrationsprojekt mit Kindern gemacht. Je 14 Lehrende (35,9%) konnten bereits während ihrer Ausbildung beziehungsweise vor ihrer jetzigen Arbeit in einer Sonderschule Erfahrungen mit autistischen Kindern sammeln.

Einschätzung der eigenen Qualifikationen

Schulung

Die Fragestellung, ob die Schulung für die Arbeit mit autistischen Schülern aus Sicht der Lehrpersonen als ausreichend empfunden wird, wird mittels χ^2 - Test bei 37 gültigen Fällen untersucht; die Prüfgröße ist mit 14.21 (df = 2) signifikant ($p = .001$). Die LehrerInnen der Projektklassen schätzen ihre Art der Schulung öfter als ausreichend ein (CC = .53). Neun (52,9%) der ProjektklassenpädagogInnen schätzen ihre Schulungen als ausreichend ein, während dies keine einzige Lehrkraft der Sonderschulen angab (siehe Tabelle 33).

Tabelle 33: Übersicht zur Einschätzung der Schulung der LehrerInnen

		War die Schulung für die Arbeit mit autistischen Kindern ausreichend?			Fehlend	Gesamt
		nein	teilweise	ja		
Schultyp	Sonderschule	7	13	0	2	22
	Projektklassen	2	6	9	0	17
Gesamt		9	19	9	2	39

Ausbildung

Für N = 37 gültige Fälle wird die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Schulform und Einschätzung einer ausreichenden Ausbildung mittels χ^2 - Test untersucht: Die Prüfgröße fällt mit 7.95 (df = 3) signifikant aus ($p = .047$). Das Lehrpersonal der Sonderschulen schätzt ihre Ausbildung öfter als nicht ausreichend ein (CC = .41).

So beurteilen 10 LehrerInnen (47,6%) der Sonderschulklassen, jedoch nur vier ProjektklassenlehrerInnen (25%) ihre Ausbildung als nicht ausreichend. Keine einzige Lehrperson der Sonderschule beurteilte jedoch ihre Ausbildung als sehr ausreichend für die Arbeit mit autistischen Kindern, während dies immerhin 5 Lehrkräfte (31,3%) der Projektklassen taten (siehe Tabelle 34).

Tabelle 34: *Einschätzung der LehrerInnen, ob ihre Ausbildung ausreichend war*

Schultyp	nein, nicht ausreichend	teilweise ausreichend	ja, sehr ausreichend	Fehlend	Gesamt
Sonderschule	10	11	0	1	22
Projektklassen	4	7	5	1	17
Gesamt	14	18	5	2	39

Besuch von Weiterbildungen

Die Beantwortung der Fragestellung, ob regelmäßig Weiterbildungen besucht werden, unterscheidet sich nicht zwischen den Lehrkräften der Sonderschul- bzw. Projektklassen. Beide geben zu etwa gleichen Anteilswerten (90% der SonderschulpädagogInnen und 94% der ProjektklassenlehrerInnen) an, teilweise bzw. regelmäßig Weiterbildungen zu besuchen (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: *regelmäßiger Besuch von Weiterbildungen*

		Ich besuche regelmäßig Weiterbildungen			Fehlend	Gesamt
		nein	teilweise	ja		
Schultyp	Sonderschule	2	6	12	2	22
	Projektklassen	1	2	14	0	17
Gesamt		3	8	26	2	39

Besuch von Fortbildungen vor der derzeitigen Tätigkeit

Bei Betrachtung der Dauer der Fortbildungsmaßnahmen, gaben 76,5% des Projektklassen- sowie 50% des Sonderschullehrpersonals an, längere und ausgedehnte Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch genommen zu haben. Ein Anteil von 22,7% der Lehrenden in Sonderschulen besuchte Fortbildungen mit der Dauer von bis zu einer Woche, sowie 9% Fortbildungen die bis zu einem Semester dauerten. Jeweils eine Lehrkraft beider Schultypen gab an, keine Fortbildungen vor ihrer jetzigen Tätigkeit besucht zu haben, wie in Tabelle 36 dargestellt ist.

Tabelle 36: *Besuch von Fortbildungen vor jetziger Arbeit, Anzahl der LehrerInnen*

		Vor der jetzigen Arbeit Besuch von Fortbildungen			Dauer bis 1 Woche	Dauer bis 1 Semester		Gesamt
		nein	Dauer bis zu 1 Tag	Dauer bis zu 3 Tag		Dauer bis zu 1 Semester	länger	
Schultyp	Sonderschule	1	1	2	5	2	11	22
	Projektklassen	1	1	1	1	0	13	17
Gesamt		2	2	3	6	2	24	39

Nutzen besuchter Weiterbildungen

Bei der Frage, ob sich die Weiterbildungskurse positiv auf die Unterrichtsarbeit auswirken fällt das Ergebnis des χ^2 -Test mit der Prüfgröße 4.89 (df = 2) zwar nicht signifikant aus, es gibt jedoch eine leichte Tendenz (p = .087) in die Richtung, dass SonderschulpädagogInnen den Nutzen der Fortbildung etwas kritischer betrachten. So gaben 10 (58%) ProjektclassenlehrerInnen, aber nur 5 (26,3%) Lehrpersonen der Sonderschulen an, dass sich besuchte Fortbildungen positiv auf ihre Arbeit im Unterricht auswirken würden. 12 (63,2%) Lehrende der Sonderschulen sowie 7 (41,2%) Lehrkräfte der Projektclassen meinten, dass sich besuchte Weiterbildungen zumindest teilweise positiv auf ihre Arbeit auswirken (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37: Auswirkungen besuchter Weiterbildungen; Anzahl der LehrerInnen

		"Besuchte Weiterbildungskurse wirken sich positiv auf die Unterrichtsarbeit aus"			Fehlend	Gesamt
		nein	teilweise	ja		
Schultyp	Sonderschule	2	12	5	3	19
	Projektclassen	0	7	10	0	17
Gesamt		2	19	15	2	36

Beschäftigung mit der Thematik Autismus

Insgesamt gaben 3 (13,6%) der SonderschullehrerInnen an, sich nur wenig, 11 (50%) sich etwas und 8 (36,4%) der Lehrkräfte hingegen sehr mit der Thematik Autismus beschäftigt zu haben. In den Projektclassen wiederum gaben 14 (82,4%) von 17 Lehrpersonen an, sich sehr mit der Thematik beschäftigt zu haben (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38: Beschäftigung mit der Thematik

		Inwieweit mit Thematik Autismus beschäftigt?			Total
		wenig	etwas	sehr	
Schultyp	Sonderschule	3	11	8	22
	Projektclassen	0	3	14	17
Gesamt		3	14	22	39

Die Untersuchung dieser Kreuztabelle mittels χ^2 -Test ergibt eine Prüfgröße von 8.71 (df = 2) mit p = .013. Dieses signifikante Ergebnis weist auf einen Zusammenhang zwischen dem Schultyp und der Beschäftigungsintensität mit der Thematik hin (CC = .43): Lehrende in Projektclassen beschäftigen sich eher mit dem Thema Autismus.

Zusammenfassend lässt sich zu den **Voraussetzungen der Lehrkräfte** festhalten, dass sich deren Ausbildungsniveau nicht unterscheidet. Jeweils rund drei Viertel der Projekt-klassen- und SonderschullehrerInnen sammelten bereits vor ihrer derzeitigen Tätigkeit Erfahrungen mit Autisten. Lehrkräfte der Projekt-klassen schätzen die eigene Qualifikation höher als ihre Kollegen in den Sonderschulen ein. Der Besuch von Weiterbildungen wurde von beiden Gruppen als gleich häufig angegeben, dennoch beurteilen Sonderschullehrpersonen den Nutzen der besuchten Weiterbildungen tendenziell etwas kritischer. Lehrpersonen in Projekt-klassen beschäftigen sich zudem intensiver mit der Autistenproblematik.

6.2.3 Rahmenbedingungen

Anzahl autistischer Schüler in der Klasse

Die durchschnittliche Anzahl von autistischen Kindern beträgt in den Projekt-klassen 4.53 (SD = 0.62), während in den Sonderschul-klassen der vorliegenden Stichprobe der Mittelwert bei 1.27 (SD = 0.46) liegt. Eine Untersuchung zum Unterschied fällt mittels t-Test für heterogene Varianzen (die Homogenität der Varianzen ist nicht gegeben: Levene-F = 4.54; $p = .04$) mit $t = -18.10$ (df = 28.25) signifikant aus ($p < .001$). Die Zahl der autistischen Schüler ist, wie erwartet, in den Projekt-klassen deutlich höher.

Lehrerteam

Die Zufriedenheit der Projekt-klassenlehrpersonen ($n_2 = 17$) mit der gemeinschaftlichen, teamorientierten Zusammenarbeit wurde mit der Skala "*Lehrerteam*" erfasst. Aus der schiefen Verteilung des Summenscores (MW = 7.59, SD = 1.004; Md = 8) wird deutlich, dass die Teamarbeit hier von 14 PädagogInnen (82,4%) außerordentlich gut bewertet wird. Über die Teamarbeit bei Lehrkräften der Sonderschulen liegen in dieser Art keine Informationen vor, da in dieser Schulform diese Art der Zusammenarbeit nicht üblich ist. Im besten Falle werden Stütz- bzw. HilfslehrerInnen für wenige Unterrichtsstunden hinzugezogen. So wurde von zwei Lehrkräften der Sonderschulen angegeben, eine zusätzliche Helferin bzw. Fachbetreuerin und von drei Lehrpersonen lediglich für 2 bis 6 Stunden am Tag eine zusätzliche Stützkraft in der Klasse zur Seite zu haben.

Die Auswertung eines zusätzlichen Items "Durch das Zweilehrersystem wird effiziente Betreuung der Schüler ermöglicht" bestätigt die oben angeführten Ergebnisse. Alle Projekt-klassenlehrerInnen gehen mit dieser Aussage konform.

Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien

Der Vergleich zwischen den Lehrkräften beider Schultypen ($n_1 = 20$ Beurteilungen von SonderschullehrerInnen: $MW = 9.8$, $SD = 3.02$; $n_2 = 17$ Beurteilungen von ProjektklassenlehrerInnen: $MW = 12$, $SD = 1.97$; die Normalverteilung der Daten ist gegeben, die Überprüfung mittels Kolmogorow-Smirnow-Test ergibt: $n_1: z = 0.77$; $p = .586$ n.s.; $n_2: z = 0.53$; $p = .939$ n.s.) im Bereich der *Raum- und Unterrichtsressourcen* mittels t-Test (Voraussetzungen: Levene-F = 4.01, $p = .053$, n.s.) ergibt für die Mittelwertsdifferenz die Prüfgröße $t = -2.57$ ($df = 35$); $p = .014$, ein signifikantes Ergebnis. Die Lehrpersonen der Projektklassen sind bei der Beurteilung der zur Verfügung stehenden Raum- und Unterrichtsressourcen positiver eingestellt, bzw. beurteilen die Rahmenbedingungen signifikant besser.

Bei näherer Betrachtung einzelner Items zur Raum- und Unterrichtsgestaltung mittels U-Test geben SonderschulpädagogInnen überzufällig häufig an, keinen Ausweichraum zur Verfügung zu haben. Hingegen wird die Größe des Klassenraums von den Projektklassenlehrkräften tendenziell als weniger ausreichend empfunden, ebenso zeigt sich die Tendenz dieser, die vom Schulerhalter zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien etwas schlechter zu beurteilen. Außerdem steuern Eltern der Projektklassen tendenziell mehr Unterrichtsmaterialien zur Förderung ihrer Kinder bei. Projektklassenlehrkräfte beurteilen die Rahmenbedingungen signifikant besser strukturiert als SonderschullehrerInnen (siehe Tabelle 39).

Tabelle 39: Überblick zum Vergleich beider Schulformen bezüglich Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien mittels U-Test

	z	sign	gültige Fälle
Zusatzräumlichkeiten	- 4.36	< .001	37
Rückzugsmöglichkeit	- 1.22	.279	39
Klassenraum "groß"	- 2.10	.092	39
Unterrichtsmaterialien durch Schulerhalter	- 1.88	.092	39
Unterrichtsmaterialien Selbstorganisation	- 0.27	.834	39
Unterrichtsmaterialien durch Elternverein	- 0.34	.790	39
Unterrichtsmaterialien von Eltern	- 1.83	.124	39
ausreichend Fördermaterial	- 1.47	.190	39
strukturierte Rahmenbedingungen	- 3.48	.002	39

Verwirklichung des Unterrichts

Der Vergleich beider Schultypen bezüglich der Möglichkeiten im Unterricht ($n_1 = 13$ Beurteilungen der Sonderschullehrkräfte: $MW = 12.77$, $SD = 4.00$; $n_2 = 30$ Beurteilungen von ProjektklassenlehrerInnen $MW = 13.87$, $SD = 3.71$; die Normalverteilung der Daten ist gegeben, die Überprüfung mittels Kolmogorow-Smirnow-Test ergibt: n_1 : $z = 0.62$; $p = .832$ n.s.; n_2 : $z = 0.73$; $p = .654$, n.s.) im Bereich *Verwirklichung des Unterrichts* mittels t-Test (Voraussetzungen: Levene-F = 0.03, $p = .868$, n.s.) ergibt für die Mittelwertsdifferenz die Prüfgröße $t = -0.87$ ($df = 41$); $p = .389$, ein nicht signifikantes Ergebnis. Die Lehrpersonen der Projektklassen sind bei der Beurteilung der Verwirklichung des Unterrichts gleich wie ihre Kollegen in den Sonderschulklassen eingestellt.

Lehrerwechsel

Die Analyse zur Fluktuation des Lehrpersonals ergibt für beide Schulformen recht einheitliche Ergebnisse. So gab es in 40,9% der Sonderschulklassen ($n_1 = 22$ gültige Angaben zu den Schülern) und in 36,1% der Projektklassen ($n_2 = 36$ gültige Angaben zu den Schülern) keinen berichteten Lehrerwechsel, in 27,3% der Sonderschulklassen sowie in 38,9% der Projektklassen fand zumindest ein Wechsel statt. Häufigere oder nicht genau deklarierte Wechsel der Lehrpersonen werden in den Sonderschulen zu 31,8%, in den Projektklassen zu 25,1% angegeben.

Leistungsentwicklung der Schülers in Abhängigkeit eines Lehrerwechsels

Zwischen der Anzahl der Lehrerwechsel und der Einschätzung der Leistungsentwicklung gibt es bei den Schülern ($N = 49$) beider Schulformen keinen Zusammenhang. Eine Spearman'sche Rangkorrelation ergibt $R = -.08$; $p = .578$, ein nicht signifikantes Ergebnis, die beiden Variablen erweisen sich als voneinander unabhängig.

Supervision

Die Analyse des Supervisionsangebots seitens des Arbeitsgebers zeigt, dass von $N = 34$ gültigen Fällen 11 Lehrkräfte regelmäßig und 6 zumindest teilweise, insgesamt die Hälfte, Supervision in Anspruch nehmen können. Von den übrigen Lehrpersonen ohne Supervisionsangebot wünschen sich 7 (20,6%) eine solche Möglichkeit, 10 (29,4%) jedoch nicht.

Supplierung

Die Betrachtung des Supplierungsangebots im Krankheitsfall oder bei Fortbildungen zeigt, dass bei 30 (83,3%, $N = 36$ gültigen Fälle) Lehrenden die Stunden vollständig (44,4%) bzw. teilweise (38,9%) vertreten werden. In 6 Fällen (17,7%) scheint dies nicht der Fall zu sein.

Zusammenfassend lässt sich zu den **Rahmenbedingungen** festhalten, dass sich in Projektklassen eine höhere Anzahl autistischer Schüler befindet und die Teamarbeit zwischen den ProjektklassenlehrerInnen sehr positiv bewertet wird. Die Raumbedingungen und Unterrichtsmaterialien werden von den Lehrkräften der Projektklassen ebenfalls besser beurteilt. Hinsichtlich der Verwirklichung des Unterrichts sind beide Gruppen offenbar gleich eingestellt. Eine kurze Analyse zur Fluktuation des Lehrpersonals zeigt keine auffälligen Unterschiede; ebenso wie die Leistungsentwicklung der Schüler in Abhängigkeit von etwaigen Lehrerwechsel. Insgesamt nimmt etwa die Hälfte der Lehrenden beider Gruppen Supervision in Anspruch. Über 80% der befragten Lehrpersonen geben auch an, dass ihre Stunden vollständig oder teilweise suppliert werden.

6.2.4 Förderung bzw. Förderkonzepte

Fördermöglichkeiten

Ein Vergleich beider Schultypen hinsichtlich der Fördermöglichkeiten, wie Schülerzentriertes Lernen, Einzelförderung, Spielraum im Unterricht, ($n_1 = 22$ Beurteilungen der Sonderschullehrkräfte: $MW = 4.73$, $SD = 1.35$, $MD = 5$; $n_2 = 36$ Beurteilungen der ProjektklassenlehrerInnen: $MW = 5.39$, $SD = 0.90$, $MD = 6$; die Normalverteilung der Daten ist nicht gegeben, die Überprüfung mittels Kolmogorow-Smirnow-Test ergibt: $n_1: z = 1.11$; $p = .173$ n.s.; $n_2: z = 1.84$; $p = .002$ signifikant) im Bereich Fördermöglichkeiten mittels U-Test ergibt die Prüfgröße $z = -1.87$; $p = .061$, ein nicht signifikantes Ergebnis. Daraus kann jedoch eine Tendenz abgeleitet werden: Die Lehrpersonen der Projektklassen beurteilen die Fördermöglichkeiten während des Unterrichts tendenziell besser als ihre Kollegen in den Sonderschulklassen.

Tabelle 40: Verteilung der Häufigkeiten der Förderkonzepte nach dem Schultyp

	Feuser	TEACCH	Muchitsch	Andere Konzepte	keine Angabe
Sonderschulklassen	3	2	2	12	7
Projektklassen	0	5	36	0	0
Gesamt	3	7	38	12	7

Förderkonzept

Hinsichtlich der Förderung der Kinder gaben alle Lehrkräfte der Projektklassen, wie zu erwarten, das Förderkonzept nach Muchitsch an, 5 Lehrpersonen wandten zusätzlich das TEACCH-Konzept an. In den Sonderschulklassen wurden vor allem andere Förderkonzepte bzw. das Förderkonzept nach TEACCH oder Feuser (Mehrfachnennungen möglich), wie in Tabelle 40 angegeben, genannt. Sieben SonderschullehrerInnen machten keinerlei Angaben zu dieser Fragestellung.

Schwerpunktsetzung bezüglich der Förderung

Die Auswertung von Mehrfachwahlantworten ergibt für den Sonderschulbereich, dass die Lehrpersonen hier unter Berücksichtigung des jeweiligen Schülers die Bereiche "Selbstständigkeit" (96%), "Soziales Verständnis" (91%), "Kommunikation" (74%) am häufigsten anführen. In den Projektklassen werden relativ häufig genannt: "Schulische Fertigkeiten" (100%), "Soziales Verständnis" und "Arbeitshaltung" (jeweils 97%) sowie "Selbstständigkeit" (94%), wie in Tabelle 41 ersichtlich ist.

Tabelle 41: Übersicht zur Schwerpunktsetzung in den beiden Schulformen (Prozentsätze)

	Sonderschule (n ₁ = 23)	Projektklassen (n ₂ = 36)
schulische Fertigkeiten	43	100
soziales Verständnis	91	97
Grob- und Feinmotorik	30	78
Selbstständigkeit	96	94
Kommunikation	74	89
spielen	57	64
Arbeitshaltung	70	97
Alltagsfertigkeiten	61	44

Darüber hinaus ergibt eine qualitative Betrachtung einer offenen Fragestellung zur sonstigen Schwerpunktsetzung folgende Anmerkungen seitens der Lehrenden:

Neun SonderschullehrerInnen (39,1%) nannten hier einen oder mehrere der folgenden zusätzlichen Schwerpunkte:

Förderung der Sprache
essen
Selbstwert, Selbstsicherheit, Regelbewusstsein, Sensorik,
Eigenverantwortung
Melba-Kompetenzen
rhythmische Bewegungen, emotionaler Bereich

Drei der Sonderschullehrkräfte gaben an, dass die Schwerpunktsetzung individuell erfolge, abhängig von der Art der Behinderung und den Fähigkeiten bzw. den schulischen Fertigkeiten. Eine Lehrerin fasst dies folgendermaßen zusammen: "Keiner der Punkte ist abzukapseln, die Gesamtheit wird je nach eigenem Vermögen und den individuellen Bedürfnissen des Schülers entsprechend gefördert".

Fünf ProjektklassenpädagogInnen (13,8%) gaben je eine der folgenden Nennungen an:

Einhaltung der Klassenregeln
Lösung der Probleme durch andere Behinderung, Freizeitverhalten
Diagnostik
einkaufen, zubereiten der Jause usw.
funktionell, therapeutische Bereiche

Individuelle Förderung in Abhängigkeit des Förderkonzeptes

Spezielle interessierende Bereiche werden dahingehend untersucht, ob es eine Abhängigkeit vom jeweiligen Förderkonzept gibt. Hintergrund ist die in Sonderschulen zu beobachtende Methodenvielfalt, während in Projektklassen recht einheitlich nach einer Involvierungsdidaktik vorgegangen wird.

- das Zweilehrersystem ermöglicht eine effiziente und individuelle Betreuung
- Ausgewogenes Verhältnis von individuellen und gemeinsamen Arbeiten.
- Vermeidung von Zeit- und Leistungsdruck
- schülerzentriertes Lernen bzw. Einzelförderung ist möglich
- Förderung vorhandener Fähigkeiten und Interessen
- Versuch, diese Interessen in den Unterricht mit einzubauen
- Nutzung dieser Interessen als Belohnung

Mittels Kreuztabellen und Beurteilung des Zusammenhanges mit einem χ^2 -Test werden diese interessierenden Bereiche überprüft (UV = Schulform; AV = Gestaltungsmöglichkeiten die sich im Unterricht bieten, Dreikategorieelle Beantwortung). Es ist ersichtlich, dass die Möglichkeit im Team zu unterrichten - wie zu erwarten - an die Projektklassen gebunden ist. Ebenso ist deutlich erkennbar, dass in diesen schülerzentrierte Einzelförderung verwirklicht ist und die Spezialinteressen der Schüler im Unterricht als Belohnungsinstrument eingesetzt werden. Die übrigen vier Bereiche erweisen sich als unabhängig vom jeweiligen Schultyp bzw. angewandten Förderkonzept, wie in Tabelle 42 ersichtlich ist.

Tabelle 42: Signifikanzbeurteilung der Zusammenhänge aus den Kreuztabellen

	χ^2	df	N (gültige Fälle)	p	CC	sign
Zweilehrersystem	15.42	1	49	.001 ¹	.489	** ²
individuelles Arbeiten	4.85	2	58	.089	-	-
Vermeidung von Zeit- und Leistungsdruck	3.29	2	59	.193	-	-
Schülerzentrierte Einzelförderung	10.09	1	59	.001	.382	** ²
Förderung	3.42	1	59	.134 ¹	-	-
Interessenseinbezug	5.18	2	58	.075	-	-
Belohnung	8.32	2	55	.016	.362	* ³

¹ Signifikanzbeurteilung mittels exaktem Test nach Fisher.

² ** Signifikanz auf .01 - Niveau

³ * Signifikanz auf .05 - Niveau

Lehrplan

Kritik der Lehrkräfte an den Lehrplänen

Eine Übersicht zu den angewandten Lehrplänen je nach Schultype befindet sich auf Seite 90 in Tabelle 32. Auf Basis von möglichen Mehrfachnennungen wurden folgende Bereiche bemängelt.

Sonderschullehrkräfte kritisieren relativ häufig den Bereich der Alltagsfertigkeiten (52%) sowie der Kommunikation (38%) als zu wenig im Lehrplan berücksichtigt, während ProjektklassenlehrerInnen am häufigsten soziales Verständnis und Verhalten (47%) und Alltagsfertigkeiten (35%) bemängeln (siehe Tabelle 43).

Tabelle 43: Übersicht der bemängelten Bereiche je nach Schulform (Prozentsätze)

	Sonderschule (n ₁ = 21)	Projektklassen (n ₂ = 17)
Schulische Fertigkeiten	0	0
soziales Verständnis	29	47
Grob- und Feinmotorik	10	12
Selbstständigkeit	33	6
Kommunikation	38	6
spielen	10	18
Arbeitshaltung	19	18
Alltagsfertigkeiten	52	35

Spielraum für reform-pädagogischen Unterricht je nach Lehrplan

Eine Analyse der Fördermöglichkeiten, wie der Lehrplan bietet genügend Spielraum für reform-pädagogischen Unterricht, schülerzentriertes Lernen bzw. Einzelförderung ist möglich, individuelle Förderung vorhandener Fähigkeiten und Interessen, in Abhängigkeit von den vier verschiedenen Lehrpläne ergibt keine signifikanten Unterschiede: Eine Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse (Normalverteilung der Daten ist nicht gegeben: K-S $z = 2.11$, $p < .001$) ergibt $\chi^2 = 3.89$ (df = 3, N = 58 Beurteilungen); $p = .274$. Die einzelnen Lehrpläne werden somit hinsichtlich der Fördermöglichkeiten nicht unterschiedlich eingeschätzt.

Zusammenfassend lässt sich zur **Förderung bzw. den Förderkonzepten** festhalten, dass Lehrende in Projektklassen die Fördermöglichkeiten während des Unterrichts tendenziell besser beurteilen. Ein kurzer Überblick bezüglich der Schwerpunktsetzungen in den beiden Schulformen ergibt, dass in Projektklassen schulische Fertigkeiten, soziales Verständnis und Arbeitshaltung, in Sonderschulklassen Selbstständigkeit, soziales Verständnis und Kommunikation als wichtige Bereiche bezüglich der Förderung genannt werden. Deutlich ist auch, dass in Projektklassen auf schülerzentrierte Einzelförderung und Spezialinteressen Wert gelegt wird, während sich andere Bereiche unabhängig von der Schulform darstellen. Bei der Kritik zum Lehrplan führen SonderschulpädagogInnen Alltagsfertigkeiten und Kommunikation, Projektklassenlehrkräfte soziales Verständnis und Alltagsfertigkeiten als zu wenig berücksichtigt an. Die Lehrpläne selbst werden hinsichtlich der Fördermöglichkeiten nicht unterschiedlich eingeschätzt.

6.2.5 Austausch und Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen

Ein Vergleich beider Schultypen hinsichtlich der Qualität des Austausches (Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Lehrkräften und Eltern der Kinder) ($n_1 = 23$ Sonderschullehrkräftenbeurteilungen: $MW = 7.87$, $SD = 1.69$; $n_2 = 34$ Beurteilungen von ProjektklassenlehrerInnen: $MW = 8.03$, $SD = 1.96$; die Normalverteilung der Daten ist gegeben, die Überprüfung mittels Kolmogorow-Smirnow-Test ergibt: n_1 : $z = 1.09$; $p = .189$, n.s.; n_2 : $z = 1.17$; $p = .132$, n.s., die Homogenität der Varianzen ist gewährleistet: Levene-F = 0.73; $p = .398$) im Bereich "Austausch" mittels t-Test ergibt die Prüfgröße $t = -0.32$ ($df = 55$); $p = .751$, ein nicht signifikantes Ergebnis. Somit zeigt sich kein Unterschied zwischen den beiden Schulformen bezüglich der Qualität der Kommunikation zwischen Lehrenden und Eltern.

Art und Häufigkeit des Kontaktes in den beiden Schulformen

Ein Vergleich der Anteilswerte hinsichtlich der Häufigkeit der Kommunikation zwischen KlassenlehrerInnen und den Eltern der Schüler zeigt, dass sich der Kontakt in Sonderschulen häufiger auf Sprechtage beschränkt und generell etwas weniger Austausch stattfindet, wie in Tabelle 44 ersichtlich ist.

Tabelle 44: Häufigkeiten des Kontaktes zwischen Schule und Eltern in Prozentwerten

Häufigkeit des Kontakts	Sonderschule ($n_1 = 23$)	Projektklassen ($n_2 = 36$)
Sprechtage	26,1	16,7
weniger als alle 3 Monate	13,0	8,3
etwa 1mal pro Monat	17,4	38,9
etwa 1mal pro Woche	30,4	19,4
täglich	13,0	16,7
Gesamt	100	100

Elternkontakt

Bei Betrachtung der Art des Elternkontaktes zeigt sich als bevorzugte Kommunikationsform in etwa 3/4 aller Fälle eine Kombination aus schriftlicher und mündlicher Kontaktaufnahme, wie Tabelle 45 zeigt.

Tabelle 45: Form des Kontaktes zwischen Schule und Eltern in Prozentwerten

Form des Kontakts	Sonderschule ($n_1 = 23$)	Projektklassen ($n_2 = 36$)
schriftlich	0	5,6
mündlich	26,1	16,7
beides	73,9	77,8
Gesamt	100	100

Gesprächsinhalte

Der wichtigste Gesprächsinhalt in beiden Formen ist jeweils der Entwicklungsstand des Kindes mit 91,3% in den Sonderschulen bzw. 97,2% in den Projektklassen, wie aus Tabelle 46 entnommen werden kann. Ebenfalls häufige Gesprächsinhalte betreffen die Förderziele sowie den Leistungsstand.

Tabelle 46: Gesprächsinhalte nach Schulform; Mehrfachantworten möglich (Prozentsätze)

Gesprächsinhalte	Sonderschule (n ₁ = 23)	Projektklassen (n ₁ = 36)
Leistungsstand	69,6	94,4
Tagesablauf	56,5	52,8
Förderziele	78,3	77,8
Entwicklung	91,3	97,2
Hausübungen	34,8	47,2
Schwierigkeiten	52,2	69,4

Als weitere zusätzliche Bereiche die ebenfalls besprochen werden kamen folgende Nennungen: Familiäre Situation, "was anfällt", Gespräche über Sozialkontakte, Organisatorisches, Sozialverhalten und Frustrationstoleranz des Schülers, Medikamente, Freizeitgestaltung, Sportangebote, aggressives Verhalten gegenüber anderen, Schwierigkeiten zu Hause sowie der schulexterne Therapieverlauf. Insgesamt nannten 5 Projektklassenlehrkräfte höherer Schulstufen Berufsorientierung bzw. den Berufseinstieg als weitere Gesprächsinhalte.

Initiative zu einem Gespräch aus Sicht der LehrerIn

Wie in Tabelle 47 ersichtlich ist, geben mehr als 50% der Sonderschul- und mehr als 75% der ProjektklassenlehrerInnen an, dass die Initiative zur Kommunikation zwischen den Elternteilen und den Lehrpersonen derer Kinder zumeist von beiden Seiten ausgeht. In 34,8% der Fälle in den Sonderschulen und 22,9% in den Projektklassen geht die Initiative zu einem Gespräch über den Schüler nur von den Lehrkräften aus.

Tabelle 47: Initiative beiderseits in den zwei Schulformen

Initiative des Kontakts	Sonderschule (n ₁ = 23)	Projektklassen (n ₂ = 36)
von Lehrern	34,8	22,9
von Eltern	4,3	0
von Beiden	60,9	77,1
Fehlende Angaben	0	1
Gesamt	100	100

Unterschied bezüglich der Anerkennung der Eltern in beiden Schultypen

Mittels U-Test werden die beiden Schulformen hinsichtlich der Einschätzung der Anerkennung der Lehrerarbeit durch die Eltern der Schüler verglichen: Die Prüfgröße fällt mit $z = .12$; $p = .326$ nicht signifikant aus; die mittleren Rangplätze ($n_1 = 20$, $n_2 = 17$, $z = -1.55$; $p = .121$) sind nicht überzufällig verschieden. Es zeigt sich kein Unterschied bezüglich des Gefühls der Anerkennung der Lehrerarbeit, abhängig von den Schulformen.

Zusammenhang zwischen der allgemeinen Lehrerzufriedenheit und der eingeschätzten Anerkennung durch die Eltern

Mittels Spearman'scher Rangkorrelation wird der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Zufriedenheit und deren subjektiv beurteilter Anerkennung durch die Eltern berechnet: $R = .40$; $p = .016$, sign. ($N = 36$), es gibt eine geringe bis mäßige Übereinstimmung zwischen den interessierenden Aspekten.

Zusammenfassend kann bezüglich **Austausch und Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen** festgehalten werden, dass zwischen den beiden Schulformen offenbar kein Unterschied in der Qualität der Kommunikation zwischen Lehrenden und Eltern besteht. Die Quantität der Kommunikation fällt in den Sonderschulen hingegen niedriger aus. Der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes wird vorrangig in beiden Schullformen besprochen. In den Projektklassen geht die Kommunikation zwischen Eltern und PädagogInnen häufiger von beiden Seiten aus. Das Gefühl seitens der Lehrkräfte bezüglich der Anerkennung ihre Arbeit, ist in beiden Schulformen gleich ausgeprägt. Es zeigt sich über alle Lehrpersonen ein geringer bis mäßiger Zusammenhang zwischen der allgemeinen Lehrerzufriedenheit sowie der eingeschätzten Anerkennung durch die Eltern.

6.2.6 Verhalten des autistischen Schülers während des Unterrichtes

Die betreuenden Lehrkräfte beurteilten die Kinder und Jugendlichen in Verhalten und Eigenschaften. Ein Vergleich zwischen Schülern der Sonderschul- ($n_1 = 19$, $MW = 17.95$, $SD = 5.62$) und Projektklassen ($n_2 = 33$, $MW = 18.12$, $SD = 5.64$) zeigt nun, dass sich die beiden Stichproben in den von ihren LehrerInnen beurteilten autistischen Verhaltensweisen während des Unterrichtes nicht unterscheiden; $t = -0.11$ ($df = 50$); $p = .915$. Die Prüfvoraussetzung für einen t-Test sind gegeben (Levene-F = 0.84; $p = .364$; Normalverteilung der Daten: K-S $z_1 = 0.59$; $p = .875$ und $z_2 = 1.01$; $p = .259$).

Die Betrachtung des Einzelitems "In der Großgruppe fühlt er sich wohl" aus der Skala Verwirklichung des Unterrichts mittels U-Test ergibt, dass Schüler der Projektklassen signifikant besser eingestuft werden ($n_1 = 23$, $MW = 0.57$, $SD = 0.66$; $n_2 = 31$, $MW = 1.13$; $SD = 0.85$; $z = -2.46$, $p = .014$).

Die Untersuchung eines möglichen Zusammenhanges in der Gesamtstichprobe der beurteilten Schüler zwischen vorliegender expliziter Autismusdiagnose (ja/nein) und der Bewertung möglicher autistischer Verhaltensweisen während des Unterrichts durch die betreuenden Lehrpersonen mittels einer punkt-biserialen Korrelation ergibt ein nicht signifikante Ergebnis ($N = 52$, $r_{pb} = -.01$; $p = .92$) und dass es sich folglich um unabhängige Variablen handelt.

6.2.7 Eigenschaften des autistischen Schülers

Hier werden das Interesse, das Verständnis der Instruktion, das Ausmaß der Unterstützung Schulunlust, Kommunikation, Anpassungsfähigkeit, Selbständigkeit, Begeisterungsfähigkeit, Ausmaß an Struktur etc. durch das betreuende Lehrpersonal erfragt. Ein Vergleich zwischen Kindern der Sonderschul- ($n_1 = 21$, $MW = 42.90$, $SD = 15.97$) und Projektklassen ($n_2 = 35$, $MW = 46.97$, $SD = 14.29$) zeigt, dass sich die beiden Stichproben in den von ihren Lehrkräften beurteilten Eigenschaften nicht unterscheiden; $t = -0.99$, ($df = 54$); $p = .328$. Die Prüfvoraussetzung für einen t-Test sind gegeben (Levene - $F = 0.35$; $p = .555$; Normalverteilung: K-S $z_1 = 0.89$; $p = .408$ und $z_2 = 0.56$; $p = .912$, jeweils nicht signifikant).

Die Betrachtung eines möglichen Zusammenhanges in der Gesamtstichprobe zwischen vorliegender expliziter Autismusdiagnose (ja/nein) und der Bewertung der Eigenschaften der Schüler mit autistischen Verhaltensweisen während des Unterrichts durch die betreuenden Lehrpersonen mittels einer punkt-biserialen Korrelation ergibt, dass es sich auch hier um unabhängige Variablen handelt ($N = 56$, $r_{pb} = .12$; $p = .374$, nicht signifikant).

Reaktion des Schülers auf einen Lehrerwechsel

Die von den zugehörigen LehrerInnen beschriebenen Reaktionen der Schüler auf einen Wechsel werden in beiden Schultypen nicht verschieden bewertet: Ein U-Test zeigt für $n_1 = 13$ Sonderschüler und $n_2 = 23$ Projektklassenschüler keine Unterschiede in den mittleren

Rangplätzen ($z = -0.55$; $p = .582$, nicht signifikant). Aus der Höhe der zugehörigen Mittelwerte ($MW_1 = 1.32$, $MW_2 = 1.14$) ist erkennbar (0 = "problematische Reaktion" ... 2 "unproblematisch"), dass die Schüler, wie erwartet, nicht besonders flexibel auf einen Wechsel ihrer vertrauten schulischen Bezugspersonen reagieren.

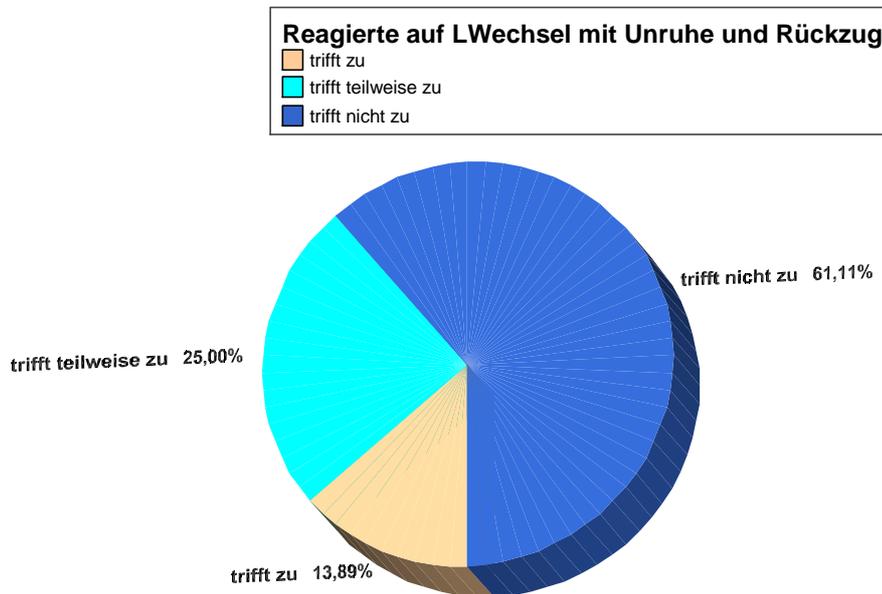


Abbildung 8: Reaktion der Schüler (Gesamtstichprobe) auf Lehrerwechsel

Wie Abbildung 8 zeigt, gaben insgesamt 38,9% der Lehrkräfte an, dass die von ihnen betreuten Schüler auf einen Wechsel zumindest teilweise mit Unruhe und Rückzug reagiert haben. 61,1% meinten, dass dies eher nicht der Fall gewesen wäre.

Zusammenfassung lässt sich zum **Verhalten bzw. den Eigenschaften von Schülern mit Störungen aus dem autistischen Formenkreis** festhalten, dass sich beide Schülerstichproben in ihren Verhaltensweisen während des Unterrichts offenbar nicht unterscheiden. Es zeigte sich auch kein Zusammenhang zwischen der Autismusdiagnose und der Bewertung autistischer Verhaltensweisen während des Unterrichts. Ebenso gibt es keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen was die beurteilten Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen betrifft. Als wichtiges Ergebnis ist zu betonen, dass autistische Schüler nicht besonders flexibel auf einen Lehrerwechsel reagieren.

6.3 Vor- und Nachteile der Schulmodelle aus Sicht der LehrerInnen

Bei dieser offenen Fragestellung hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit frei zu antworten. Fakultativ konnten sich die Lehrpersonen beider Schulformen zu bestimmten Problembereichen bzw. Vor- und Nachteilen äußern. Im Folgenden werden die häufigsten Angaben zu Kategorien zusammengefasst.

1) Projektklassen

Zwölf Lehrkräfte (70,6%) der insgesamt 17 befragten ProjektklassenlehrerInnen nennen einen oder mehrere der angeführten Vorteile der Projektklassen.

Sieben ProjektklassenpädagogInnen (41,2%) sehen als Vorteile dieses Modells:

Kleingruppenarbeit bzw. Beschulung
Dass aufgrund der geringen Schülerzahl und der personellen Situation eine individuelle Förderung/Betreuung bzw. Eingehen auf den Einzelnen bzw. auf die Lernziele möglich ist.
die sozialen Anreize für das autistische Kind bzw. eine Verbesserung der Sozialkontakte, das Interesse bzw. eine Kontaktaufnahme zu anderen Kindern wird gefördert, hat Spielgefährten

Drei Lehrende sehen als Vorteil, dass der Autist sich einzuordnen lernt sowie soziale Strukturen und Gemeinschaftsregeln kennen, verstehen und einzuhalten lernt.

Zwei (16,6%) Lehrkräfte nennen als Vorteile:

...die enge Vernetzung zwischen Kindergarten/Hort und Schule, Eltern, Therapeuten
...die einheitliche Methodik
Angebot einer Einzelförderung und Struktur
Möglichkeit einer direkten und unmittelbaren Hilfestellung
der Autist erhält durch die immer gleichen 2 Lehrpersonen Sicherheit

Weitere Einzelnennungen in diesem qualitativen Teil des Untersuchungsinstrumentes sind:

lernt sich auszudrücken und zu kommunizieren
lernt, Konkurrenzdenken umlenken in gemeinsames Arbeiten
teilt Gefühle mit anderen, hat Erfolgserlebnisse
fühlt sich in der Gruppe angesprochen

Zwölf Lehrpersonen (70,6%) sprechen einen der folgenden Problembereiche an, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Vier (33,3%) der 12 ProjektklassenlehrerInnen geben eine Reizüberflutung der autistischen Kinder an, autistische Kinder halten Lärm und Bewegung in der Klasse schwer aus und reagieren mit Überforderung
Zwei PädagogInnen (16,6%) betonen, dass es in dem Sinn keine Probleme gibt, weil die Projektklassen die geeigneten Rahmenbedingungen haben
der Autist brauche immens viel förderliche Zuwendung auf Kosten anderer Schüler
Autisten brauchen die meiste Zeit Einzelbetreuung
Irritation durch den natürlich flexiblen Umgang mit dem Schulalltag der anderen
mangelnde soziale Kontakte zu Gleichaltrigen

2) Sonderschulen

Fünf Sonderschullehrkräfte (55,6%) aus Niederösterreich sehen folgende Vorteile dieser Schulform:

Drei Lehrpersonen (60%) beschreiben die kleine Gruppe als Vorteil
Kinder lernen nicht nur vom Lehrenden, sondern auch von Mitschülern: "Meine Autistin wird von den Mitschülern motiviert, auch Aufgaben zu bewältigen, die sie von alleine nie machen würde".
Eine Lehrperson gab an: " Da ich nur Erfahrungen mit Kindern habe, die auch insgesamt schwach begabt sind, sehe ich bzgl. Sonderschulkindern nur Vorteile. Ich empfinde, unabhängig von vorgegebenen Zeiten, gute Möglichkeiten bei der Entwicklungsförderung im Bereich Alltagsroutine und Selbstständigkeit".

Als Problembereiche dieses Schultyps werden die beiden nachfolgenden Aussagen gesehen:

Die Eltern gehören genügend informiert und aufgeklärt.
Unvorhersehbare Aktionen sind schwer durchführbar, es muss immer vorbereitet werden.

Neun Wiener SonderschullehrerInnen (69,2%) sehen einen oder mehrer der nachfolgenden Aspekte als Vorteile ihrer Schulform.

Zwei Lehrende empfinden als Vorteil der Sonderschule:

die kleinere Klassengröße
Möglichkeit einer individuellen Förderung bzw.
ein Eingehen auf individuelle Bedürfnisse ist möglich
gemeinsames Lernen im gleichen Gegenstand
soziales Lernen
Toleranz, Rücksichtnahme

Die folgenden Nennungen werden je einmal angegeben:

Integration aller, lernen von den Mitschülern
jeder ist einzigartig und hat individuelle Bedürfnisse, Lehrer und Schüler arbeiten zusammen
In der sehr stabilen Kleingruppe ist der Schüler völlig integriert und ein echtes Mitglied der Gemeinschaft.

Je eine Lehrperson nennt einen der folgenden Problembereiche in ihrem Schultyp:

viele Unterbrechungen, Aggressionen
Integration in die Klassengemeinschaft ist sehr schwierig
dass manchmal nur eine Lehrkraft die Klasse betreut

Als wichtigste Nennungen bezüglich der Projektklassen sehen 41,2% der dort tätigen PädagogInnen die Kleingruppenbeschulung, die Möglichkeit einer individuellen Förderung aufgrund der geringen Schülerzahl sowie die Förderung der Sozialkontakte als Vorteile dieses Modells. Weiters wird das Kennen lernen sozialer Strukturen und Gemeinschaftsregeln bzw. die enge Vernetzung der Institutionen sowie die einheitliche Methodik genannt. Als Problembereiche werden von rund 30% die Reizüberflutung autistischer Kinder sowie die Überforderung dadurch angesprochen.

SonderschullehrerInnen sehen ebenfalls die kleine Gruppe, das Lernen von den Mitschülern, sowie die Möglichkeiten der individuellen Förderung als Vorteile dieser Schulform. Als Problembereiche werden die Aspekte der Schwierigkeiten bei unvorhersehbaren Aktionen, die Notwendigkeit einer besseren Information bzw. Aufklärung der Eltern, sowie Unterbrechungen, Aggressionen autistischer Schüler im Unterricht bzw. das oftmalige Fehlen einer zweiten Lehrperson angeführt.

6.3.1 Schwierigkeiten und Mängel beider Schultypen aus Elternsicht

Wie in Tabelle 48¹³ erkennbar ist, nannten insgesamt 15 (35,7%) der Eltern das ausschließliche Zusammensein ihrer Kinder mit anderen Schülern mit besonderen Bedürfnissen als Kritikpunkt. Am zweithäufigsten (16,6%) wurde eine zu wenig spezifische Ausbildung der Lehrkräfte angeführt.

Tabelle 48: Schwierigkeiten und Mängel der Schulformen (Mehrfachantworten möglich) in Prozent

	Sonder- schulklassen (n₁ = 21)	Projektklas- sen (n₂ =21)	Gesamt (N = 42)
Ausschließliches Zusammensein von Kindern mit besonderen Bedürfnissen	33,3	38,1	35,7
zu wenig spezifische Ausbildung der LehrerIn	23,8	9,5	16,6
Probleme mit Klassenkameraden	9,5	4,8	7,1
Keine Rückzugsmöglichkeit	4,8	9,5	7,1
zu kleine Schüleranzahl in der Klasse	0	9,5	4,8
Zusammensein mit nicht behinderten Kindern	9,5	0	4,8
Keine Aufsicht des Kindes im Falle einer Erkrankung des Lehrers bzw. Fortbildung	9,5	0	4,8
Probleme mit anderen LehrerInnen	0	4,8	2,4
kann nicht an Ausflügen etc. teilnehmen	0	4,8	2,4
zu große Schülerzahl in der Klasse	4,8	0	2,4
Unübersichtliches Schulgebäude	4,8	0	2,4

¹³ Die Daten stammen aus der Untersuchung von Köhler (2007)

6.4 Erhobene Verbesserungsvorschläge und Wünsche der LehrerInnen

Bei einer kategoriellen Beantwortungsmöglichkeit auf die Frage, welche *Art von Unterstützung* sich die Lehrkräfte der Gesamtstichprobe (N = 37) zusätzlich wünschen würden, gaben 7 (18,9%) PädagogInnen eine Supervision, 5 (13,5%) Workshops und 4 (10,8%) den Wunsch nach Supplierung an (Mehrfachnennungen waren möglich).

Eine zusätzliche offene Fragestellung nach Wünschen und Verbesserungsvorschlägen konnte das Lehrpersonal fakultativ beantworten. Im Anschluss werden die häufigsten Angaben zu Kategorien zusammengefasst.

1) Projektklassen

Fünf (29,4%) der in dieser Schulform unterrichtenden Lehrpersonen führten einen der folgenden Verbesserungswünsche an:

Verbesserung der Lehrergrundausbildung; berufsbegleitende, vertiefende und verpflichtende Weiterbildung
Die Schulstruktur erscheint zu abhängig von der Hort- und privaten Förderstruktur.
Der Schule stünde mehr positives Selbstbewusstsein zu.
"Wissenstransport (Methodik nach Muchitsch) funktioniert nicht bzw. nur gegen Bezahlung (private Seminare). In den monatlichen „Seminaren“ (Supervision) herrsche Chaos und es werde keine Aus- bzw. Weiterbildung betrieben. Wissen und Struktur seien zu monopolisiert.
Verpflichtende Elternzusammenarbeit
Didaktische Beratung durch erfahrene LehrerInnen wäre wünschenswert, um die Kindergärtner dabei zu unterstützen mehr lehrplangerechte Förderung zu ermöglichen.
Alle Projektklassen sollten in einer Schule untergebracht sein.
Wunsch nach externer Supervision

2) Sonderschulen

Je eine Lehrkraft einer niederösterreichischen Sonderschulklasse formulierte folgenden Wunsch nach Verbesserung:

"Ich würde mir wünschen, dass Klasseneinrichtungen und Besetzung der Lehrer zur bestmöglichen Förderung aller Schüler erfolgen könnten und nicht auf Grund von Sparmaßnahmen „Notlösungen“ sein müssen".
Mehr Supervision, Verpflichtung der Gemeinde bzw. des Schulerhalters die Klasse der Schwerbehinderten besser auszustatten, höhere finanzielle Hilfen, Verpflichtung der Gemeinde sofort eine Vertretung zu schicken (im Kindergarten ist das so, im Schulwesen nicht)
Senkung der Klassenschülerzahl bei Gruppen mit basalen Kindern, Stützung der LehrerIn bei besonderen Aktivitäten mit autistischen Kindern (zumindest zusätzliche Stützstunden)

Sieben (53,8%) Wiener Lehrende an Sonderschulen forderten eine der folgenden Verbesserungen:

zwei Lehrpersonen nannten bessere Fortbildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten im Themenbereich Autismus
Räumliche Verbesserungen
Personelle Aufstockung für eine Intensivbetreuung
Betreuung und Unterstützung für die Eltern und Erzieher
Ermöglichung einer vollständigen Supplierung, zurzeit werden doppelt besetzte Stunden dafür verwendet
Vernetzung von Schule, Klinikum, Stadtschulrat, Eltern; regelmäßiger Austausch

Fasst man die Wünsche und Verbesserungsvorschläge seitens der Lehrkräfte zusammen, zeigt sich, dass in beiden Schulformen vor allem eine Verbesserung der Lehrergrundausbildung bzw. berufsbegleitende, vertiefende Weiterbildung sowie eine verpflichtende Elternzusammenarbeit genannt wurden. ProjektklassenlehrerInnen wünschten sich zudem, dass alle Klassen an einem Schulstandort untergebracht werden. Weitere erwähnte Anregungen waren, dass die Schulstruktur zu abhängig von der Hort- und privaten Förderstruktur erscheine und dass der Wissenstransport (Methodik nach Muchitsch) nicht funktioniere, bzw. nur gegen Bezahlung in privaten Seminaren. Zudem wird angemerkt, dass in den monatlichen Seminaren Chaos herrsche und keine Aus- bzw. Weiterbildung betrieben werde. Wissen und Struktur seien monopolisiert.

Sonderschullehrpersonen wünschen sich unter anderem eine personelle Aufstockung bzw. räumliche Verbesserungen. Ebenfalls wurde eine bessere Vernetzung der verschiedenen Institutionen wie Schule, Klinik und den Eltern angeführt.

7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Resultate der Datenanalyse dargestellt.

In der vorliegenden Arbeit sollte einerseits die Arbeitszufriedenheit von Lehrenden in Projektklassen des Autistenberatungszentrums und Sonderschulklassen im Raum Wien und Niederösterreich erhoben und andererseits ein Beitrag zum Vergleich der Fördermöglichkeiten dieser beiden Schultypen geleistet werden. Zielsetzung dieser Analyse war es, die Zufriedenheit und Erfahrungen von Lehrkräften mit den vorherrschenden schulischen Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten bezüglich Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen zu erfassen.

Die Rücklaufquote der Fragebögen aus den Projektklassen erreichte einen relativ hohen Prozentsatz von 94,4% der Lehrer- und 92,3% der Schülerfragebögen. In den Sonderschulen war die Rücklaufquote mit 88,5% der Lehrer- und 82,1% der Schülerfragebögen etwas geringer. Diese Zahlen belegen unter anderem das große Interesse und Engagement der PädagogInnen, obwohl die Studie auf einer freiwilligen Teilnahme basierte. Bei den befragten Lehrpersonen betrug der Frauenanteil 89,7%. Nur drei Lehrer gingen in die Stichprobe mit ein. Insgesamt war die relative Mehrheit (42,9%) der befragten SonderschulpädagogInnen sowie 29,4% der ProjektklassenlehrerInnen zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 40 und 49 Jahre alt.

In Summe wurden 59 Schüler, davon 81,4% männliche sowie 18,6% weibliche von dem befragten Lehrpersonal beurteilt. Die Verteilung der Geschlechter zeigte, wie zu erwarten war, dass 82,6% männliche Sonderschüler und 80,5% männliche Projektklassenschüler die jeweilige Schulform besuchten. Das Altersspektrum der Schüler der Gesamtstichprobe bewegte sich zwischen 6 und 17 Jahren. In den Projektklassen lag das Durchschnittsalter der Schüler bei 11,4 Jahren, in den evaluierten Sonderschulklassen bei durchschnittlich 11,2 Jahren.

Der überwiegende Teil der Stichprobe setzte sich aus frühkindlichen Autisten, gefolgt von Asperger-Autisten zusammen. In beiden Schulformen konnten in etwa gleich viele autistische Schüler verschiedener Schulstufen in die Studie miteinbezogen werden.

Die durchschnittliche Betreuungsdauer eines Schülers der Gesamtstichprobe durch die KlassenlehrerIn lag zum Zeitpunkt der Befragung bei bis dahin knapp 2,5 Jahren. Eine Beurteilung der Dauer der Betreuung ergab keine Unterschiede in beiden Schulformen.

Sonderpädagogischer Förderbedarf bestand gemäß den Angaben der Sonderschullehrkräfte bei 65,2% der Schüler seit Schuleintritt, während diese Maßnahme in den Projektklassen des Autistenzentrums zu 91,7% als nötig angegeben wurde.

Mehr als die Hälfte der Sonderschüler wurde nach dem Sonderschullehrplan für Schwerstbehinderte unterrichtet, 26% hingegen nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule, gefolgt von 17,4% die Unterricht nach dem regulären Lehrplan erhielten. In den Projektklassen zeigte sich ein konträres Bild. Hier waren 50% der autistischen Schüler nach dem regulären Lehrplan, 22,2% nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule sowie 16,7% nach dem Sonderschullehrplan für Schwerstbehinderte eingestuft. Die übrigen 11,1% wurden in verschiedenen Fächern nach teilweise unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet. Bezüglich der Lehrplanverteilung zeigte sich somit eine sichtbare Heterogenität.

Zusammenfassend lässt sich zur Zufriedenheit der Lehrenden sagen, dass sich die Projektklassen- und SonderschullehrerInnen in der Beurteilung ihrer allgemeinen Zufriedenheit nicht unterscheiden. Es gibt jedoch einzelne Bereiche (Schulung für die Arbeit mit autistischen Schülern, Weiterbildungskurse, Unterstützung durch Stadtschulrat und Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit), die von den Lehrkräften der Projektklassen positiver beurteilt wurden. Bei Betrachtung der Beschäftigungsdauer zeigt sich kein erkennbarer Zusammenhang bezüglich der allgemeinen Zufriedenheit im Lehrberuf. Es gibt jedoch einen tendenziell U-förmigen Zusammenhang zwischen der Alterskategorie und der Zufriedenheit des Lehrpersonals. Lehrpersonen mittleren Alters (30 bis 39 Jahre) schätzen ihre Zufriedenheit in bestimmten Aspekten geringer ein.

Der Zusammenhang zwischen den zur Verfügung stehenden Ressourcen (Rahmenbedingungen und Unterrichtsmaterialien) und der Zufriedenheit der Lehrkräfte erweist sich in Sonderschulen geringer als bei Lehrenden in Projektklassen. Diese beurteilen die Leistungsentwicklung der von ihnen betreuten Schüler wesentlich positiver.

Es lässt sich auch festhalten, dass die Fördermöglichkeiten in den Sonderschulklassen tendenziell mit der Zufriedenheit in der Leistungsentwicklung einhergehen, während dieser Zusammenhang in den Projektklassen nicht erkennbar ist. Hinsichtlich der Leistungszufriedenheit und der Inanspruchnahme zusätzlicher Förderung der Kinder zeigt sich sowohl bei Sonderschul- als auch ProjektklassenpädagogInnen kein signifikanter Zusammenhang.

Bezüglich der Voraussetzungen des Lehrpersonals lässt sich festhalten, dass sich deren Ausbildungsniveau nicht unterscheidet. Jeweils rund drei Viertel der Projektklassen- und

SonderschullehrerInnen sammelten bereits vor ihrer derzeitigen Tätigkeit Erfahrungen mit Autisten. PädagogInnen in Projektklassen schätzen ihre Qualifikation höher als jene in Sonderschulen ein. Der Besuch von Weiterbildungen wurde von beiden Gruppen als gleich häufig angegeben. Den Nutzen der besuchten Weiterbildungen beurteilen SonderschullehrerInnen tendenziell etwas kritischer. Lehrende in Projektklassen beschäftigen sich zudem intensiver mit der Autistenproblematik.

Zu den Rahmenbedingungen konnte festgestellt werden, dass sich in den Projektklassen eine höhere Anzahl an autistischen Schülern befindet und die Teamarbeit zwischen den Projektklassenlehrkräften sehr positiv bewertet wird. Die Raumbedingungen und Unterrichtsmaterialien werden hier ebenfalls besser beurteilt. Hinsichtlich der Verwirklichung des Unterrichts weisen beide Gruppen offenbar die gleiche Einstellung auf. Eine kurze Analyse zur Fluktuation des Lehrpersonals zeigt ebenfalls keine auffälligen Unterschiede; ebenso wie die Leistungsentwicklung der Schüler in Abhängigkeit von etwaigem Lehrerwechsel. Insgesamt nimmt etwa die Hälfte der Lehrenden beider Gruppen Supervision in Anspruch. Über 80% der befragten Lehrpersonen geben auch an, dass ihre Stunden im Bedarfsfall vollständig oder teilweise suppliert werden.

Hinsichtlich der Förderung bzw. den Förderkonzepten ist ersichtlich, dass ProjektklassenlehrerInnen die Fördermöglichkeiten während des Unterrichts tendenziell besser beurteilen. Ein kurzer Überblick bezüglich der Schwerpunktsetzungen in den beiden Schulformen ergibt, dass in den speziellen Autistenklassen schulische Fertigkeiten, soziales Verständnis und Arbeitshaltung, in Sonderschulklassen Selbständigkeit, soziales Verständnis und Kommunikation als wichtige Bereiche bezüglich der Förderung genannt werden. Deutlich ist auch, dass in Projektklassen auf schülerzentrierte Einzelförderung und Spezialinteressen Wert gelegt wird, während sich andere Bereiche unabhängig von der Schulform darstellen. Bei der Kritik zum Lehrplan führen Lehrende in Sonderschulen Alltagsfertigkeiten und Kommunikation, ProjektklassenpädagogInnen soziales Verständnis und Alltagsfertigkeiten als zu wenig berücksichtigt an. Die Lehrpläne selbst werden hinsichtlich der Fördermöglichkeiten nicht unterschiedlich eingeschätzt.

Im Bereich des Austausches und der Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen besteht offenbar kein Unterschied in der Qualität der Kommunikation in den beiden Schulformen. Das reine Ausmaß an Kommunikation fällt in Sonderschulen hingegen geringer aus. Vorrangig wird in beiden Schultypen der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes

besprochen. In den Projektklassen geht die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen häufiger von beiden Seiten aus. Das Gefühl seitens der Lehrenden bezüglich der Anerkennung ihrer Arbeit ist in beiden Schulformen gleich ausgeprägt. Es zeigt sich über alle Lehrkräfte ein geringer bis mäßiger Zusammenhang zwischen der allgemeinen Lehrerzufriedenheit sowie der eingeschätzten Anerkennung durch die Eltern.

Zum Verhalten bzw. den Eigenschaften der autistischen Schüler lässt sich festhalten, dass sich beide Schülerstichproben in ihren Verhaltensweisen während des Unterrichts offenbar nicht unterscheiden. Kein Zusammenhang ist auch zwischen der Autismusdiagnose und der Bewertung autistischer Verhaltensweisen während des Unterrichts erkennbar. Ebenso gibt es keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen was die beurteilten Eigenschaften der Schüler betrifft. Als wichtiges Ergebnis ist zu betonen, dass autistische Schüler nicht besonders flexibel auf einen Lehrerwechsel reagieren.

In den anschließenden Kapiteln werden die beschriebenen Resultate einer Interpretation und Diskussion unterzogen.

8 Interpretation

Die in der Stichprobe erfassten Autisten erwiesen sich als eine sehr heterogene Gruppe. Hinzu kam, dass deren Diagnosen vielfach nicht eindeutig oder hinreichend genau bekannt waren. Zudem befanden sich in den untersuchten Klassen Schüler unterschiedlichen Alters bzw. differenter Schulstufen mit verschiedenen Lehrplänen. Die Schulstufe, die ein autistisches Kind oder Jugendlicher besucht, entspricht nicht immer dem Alter eines Schülers einer herkömmlichen Schulstufe. Oftmals werden autistische Kinder in einem späteren Alter eingeschult. Eine Darstellung des Einschulungsalters bei Köhler (2007) zeigt, dass Sonderschulkinder im Alter zwischen 6 und 7 Jahren, Kinder in Projektklassen hingegen zwischen 6 und 9 Jahren eingeschult werden.

Wie bereits in der Ergebnisdarstellung ersichtlich ist, unterschied sich die bisherige Beschäftigungsdauer in den beiden Lehrergruppen. 72,7% der befragten Lehrpersonen waren mehr als 8 Jahre in ihrer Funktion tätig. Vor allem Lehrkräfte der Sonderschulen übten ihren Beruf bereits länger aus. Als Erklärung kann hier das durchschnittliche Lebensalter des Lehrpersonals vermutet werden. Dass Lehrende der Sonderschule eine höhere Anzahl an Dienstjahren aufweisen, kann auf den Umstand zurückgeführt werden, dass Sonderschulen eine etablierte Institution darstellen, während Projektklassen erst seit 1995 existieren.

Beobachtet wurde auch, dass etwa die Hälfte der Projektklassenschüler nach dem regulären Lehrplan unterrichtet wurde. Dieser relativ hohe Anteil kann aufgrund einer frühzeitigen und somit längeren, sehr gezielten vorschulischen Förderung während des Kindergartens, der Vorschule bzw. der Hausbeschulung im Rahmen dieses speziellen Fördermodells erklärt werden. Die intensive Frühförderung dürfte somit offensichtlich positive Auswirkungen auf die Lernfähigkeit dieser Kinder und Jugendlichen ausüben. Die positiven Effekte einer möglichst früh einsetzenden Förderung werden auch bei Jordan & Jones (1999) beschrieben. In Sonderschulen hingegen stellt sich die Situation nicht so günstig dar; hier müssen mehr als die Hälfte der betroffenen Schüler nach dem Sonderschullehrplan für Schwerstbehinderte gefördert werden.

Insofern könnten sich hier die jeweiligen Rahmenbedingungen, die Gestaltung des Unterrichts und die Art der Förderung auf die Art des Lehrplanes, nachdem das autistische Kind unterrichtet wird, auswirken. Da Projektklassen speziell auf die Bedürfnisse von Autisten

ausgerichtet sind, ist es plausibel, dass hier tatsächlich geeignetere Rahmenbedingungen geboten werden. Denkbar ist auch, dass die Gewichtung der Lehrplanverteilung zugleich eine Ursache und Folge der unterschiedlich ausgeprägten Einschränkungen der Lernfähigkeit der Kinder darstellt.

Ein Vergleich der Beurteilung im Bereich der Raum- und Unterrichtsressourcen ergibt jedenfalls Unterschiede zwischen den Lehrkräften beider Schultypen: Die LehrerInnen der Projektklassen beurteilen demnach die zur Verfügung stehenden Raum- und Unterrichtsressourcen wesentlich positiver bzw. auch die Rahmenbedingungen deutlich besser und strukturierter als ihre Kollegen in den Sonderschulen.

Bei näherer Betrachtung zur Raum- und Unterrichtsgestaltung geben SonderschulpädagogInnen häufiger an, keinen Ausweichraum zur Verfügung zu haben. Bezüglich der Unterrichtsmaterialien zeigt sich jedoch die Tendenz, dass Lehrende in Projektklassen die vom Schulerhalter zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien etwas schlechter beurteilen. Eltern der Projektklassenschüler steuern den Ergebnissen nach eher Unterrichtsmaterialien zur Förderung ihrer Kinder bei.

Der Vergleich beider Schultypen hinsichtlich der Beurteilung der Möglichkeiten und Verwirklichung im Unterricht ergibt keine großen Unterschiede zwischen den beiden Schulformen. Ein Detailergebnis weist jedoch darauf hin, dass sich die Schüler der Projektklassen aus Sicht der Lehrkräfte in einer Großgruppe wohler fühlen, als Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen in Sonderschulklassen.

Bezüglich des Zusammenhanges zwischen der Zufriedenheit der Lehrpersonen und den zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen bzw. Unterrichtsressourcen ist bei den SonderschullehrerInnen eine Unabhängigkeit zu beobachten, während sich in Projektklassen auch hier eine Übereinstimmung zeigt: Insofern ist die allgemeine Zufriedenheit der PädagogInnen der Projektklassen nicht unabhängig vom Aspekt der Rahmenbedingungen zu interpretieren.

Als bemerkenswerte Tatsache ist festzuhalten, dass für rund zwei Drittel der Kinder in den Sonderschulklassen keine konkreten Diagnosen vorlagen. In den Projektklassen war dies hingegen nur bei rund 20% der Fall. Hier lässt sich eine deutliche Diskrepanz feststellen.

Schüler in Projektklassen weisen laut Köhler (2007) ein durchschnittliches Diagnosealter von 4,7 auf. Dass Diagnosen vor allem bei Sonderschülern erst in einem fortgeschrittenen Alter erstellt werden ist aus zahlreichen Untersuchungen belegt. Eine Früherkennung und in weiterer Folge gezielte Frühförderung autistischer Kinder stellt jedoch einen wesentlichen Faktor für deren bestmögliche Entwicklung dar.

Es ist anzunehmen, dass aufgrund besserer Diagnosemöglichkeiten und spezifischerem Wissen über das Störungsbild im Autistenberatungszentrum frühzeitigere und eindeutige Diagnosen gestellt werden können. Im Rahmen dieser Untersuchung ist festzuhalten, dass diese Diagnosefeststellung oftmals mit einer Unsicherheit behaftet ist. Wie aus den vorliegenden Ergebnissen erkennbar ist, sind diese zum Teil nicht differenziert bzw. nicht bekannt oder lediglich "Verdachtsdiagnosen". Dennoch werden einige der betroffenen Schüler, vor allem in den Sonderschulklassen, als Autisten geführt. So stellt sich berechtigterweise die Frage, wie diese individuell gefördert werden sollen, wenn keine differenzierte Diagnose vorliegt. Folglich wäre es gerade für Sonderschulen von großer Bedeutung, die Diagnosefindung zu verbessern, um eine gelungene Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher zu gewährleisten. Erstrebenswert wäre eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem Störungsbild sowie den diagnostischen Kriterien. Dies mündet in einer Forderung nach einer weiteren Verbesserung der Expertenkompetenz bezüglich der Diagnosequalität.

Einen wichtigen Aspekt im schulischen Alltag stellt die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte dar. Die Ergebnisse zeigen, dass die Beschäftigungsdauer offensichtlich weniger Einfluss auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit der Lehrenden ausübt, wobei diese Beobachtung von den in der Literatur beschriebenen U-förmigen oder linearen Zusammenhängen abweicht.

Zwischen dem Lebensalter der Lehrpersonen und deren allgemeiner Zufriedenheit ist hier in etwas anderer Weise ein tendenziell U-förmiger Zusammenhang zu beobachten: Lehrkräfte im mittleren Alter (30-39 Jahre) weisen eine geringere Zufriedenheit auf, während ihre jüngeren und älteren Kollegen jeweils ihre Tätigkeit zufriedener einschätzen.

Hinsichtlich der allgemeinen Zufriedenheit des Lehrpersonals in Abhängigkeit des Alters zeigt sich in der Stichprobe speziell bei den Bereichen "Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit als LehrerIn", "Unterstützung in der Arbeit durch den Schulleiter" eine Tendenz, dass sich PädagogInnen mittleren Alters als weniger zufrieden beurteilten. Aus analogen

Studien kann man entnehmen, dass sich jüngere Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit generell zufriedener sehen bzw. diese positiver bewerten. Vermutlich weisen diese in den ersten Berufsjahren wesentlich mehr Motivation auf als ältere Kollegen.

Zusätzlich können weitere wesentliche Faktoren die Zufriedenheit erklären. So wurde in einer Vielzahl an Studien vor allem der Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen (z.B. Zusammenarbeit und Anerkennung im Kollegium, Beziehung zu den Eltern der Schüler und deren Anerkennung, Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen) als eine Hauptquelle der Zufriedenheit im Lehrerberuf identifiziert.

Der erhobene Zusammenhang zwischen der allgemeinen Zufriedenheit und der subjektiv beurteilten Anerkennung durch die Eltern findet sich auch in der vorliegenden Untersuchung. Es gibt offenbar eine geringe bis mäßige Übereinstimmung. Bei einem Vergleich des Gefühls der Anerkennung der Lehrerarbeit durch betroffene Eltern ergeben sich jedoch keine Unterschiede zwischen den beiden Schulformen.

Eine Analyse bezüglich der allgemeinen Zufriedenheit der Lehrenden im Zusammenhang mit der Schulsituation ergibt zunächst keine auffälligen Unterschiede in beiden Schulformen. Bei näherer Betrachtung einzelner Bereiche zeigt sich jedoch, dass LehrerInnen der Projektklassen die Schulung für die Arbeit mit autistischen Schülern, die Weiterbildungskurse zur Unterrichtsarbeit, Unterstützung seitens des Stadtschulrates und die aktuelle Zufriedenheit der derzeitigen Tätigkeit jeweils positiver beurteilen.

Bezüglich der Voraussetzungen der PädagogInnen in beiden Schulformen ist ersichtlich, dass der Großteil der befragten Lehrpersonen eine Ausbildung als SonderschullehrerIn aufweist (63,6% der Sonderschul- und 58,8% der ProjektklassenlehrerInnen), nur ein geringer Anteil der Sonderschullehrpersonen (13,6%) sowie 29,4% der Projektklassenlehrkräfte gibt eine Ausbildung als Sonder- und HeilpädagogIn an, während sich mit 59% mehr als die Hälfte des Sonderschullehrpersonals und 29,4% der Lehrenden in Projektklassen als diplomierte PädagogIn titulieren. Der Ausbildungsgrad erweist sich in den beiden Schultypen demnach als weitgehend vergleichbar.

Die Länge der Fort- bzw. Weiterbildung sowie die Regelmäßigkeit der besuchten Weiterbildungen stellen sich als unabhängig vom Schultyp dar. Ein Großteil der PädagogInnen beider Schulformen gibt an, längere und regelmäßige Fortbildungsmaßnahmen zu besu-

chen. Anzumerken ist, dass für Lehrkräfte der Projektklassen einmal im Monat eine verpflichtende Weiterbildung bei Frau Mag. Muchitsch zu besuchen ist.

Die Untersuchung zeigt auch, dass sich Lehrende in Projektklassen, wie zu erwarten war, eher mit dem Thema Autismus beschäftigen. Dieser Umstand liegt sicherlich daran, dass Projektklassen speziell für Autisten gegründet wurden und dort tätige Lehrpersonen somit täglich mit der Thematik Autismus konfrontiert sind. Hingegen finden sich in Sonderschulklassen größtenteils Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Beeinträchtigungen, Autisten sind hier eher selten anzutreffen.

Die durchschnittliche Anzahl von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen betrug in den in Frage kommenden Sonderschulklassen 1,3, während dieser Durchschnitt in den Projektklassen dieses speziellen Fördermodells mit 4,5 - wie vermutet - deutlich höher lag.

Eine Analyse zur Fluktuation des Lehrpersonals ergibt jeweils für beide Schulformen in ca. einem Drittel der Fälle keine optimalen Verhältnisse. Ergebnisse und Beobachtungen in den Projektklassen weisen darauf hin, dass die Betreuungspersonen hier entgegen dem Konzept durchaus häufig wechseln.

Nachdem vor allem weibliche Lehrpersonen in der Tätigkeit als Sonderschul- bzw. Projektklassenlehrerin zu finden sind, könnte möglicherweise unter anderem ein vorhandener Kinderwunsch der großteils jüngeren ProjektklassenlehrerInnen sowie die darauf folgende Karenz, eine mögliche Ursache für den häufigen Lehrerwechsel in den Projektklassen darstellen. Dies belegen auch Gespräche mit den PädagogInnen.

Auch andere Faktoren, wie ein großer Druck auf die Lehrkräfte in den Projektklassen, spielen möglicherweise eine Rolle, da es sich hier, wie bereits erwähnt, um ein Schulprojekt handelt. Die Lehrpersonen sind an eine Vielzahl von Vorschriften bzw. "Unterstützung" gebunden und würden zum Teil eine autoritäre Führung erfahren, wie einige persönliche Lehrergespräche aufzeigten. Lehrende einer Sonderschulklasse, die zumeist pragmatisiert sind, unterliegen diesem Druck offenbar weniger.

Wie aus der Studie von Köhler zu entnehmen ist, kritisieren auch viele Eltern die zu geringe Offenheit des Autistenberatungszentrums gegenüber anderen Methoden oder Therapiemöglichkeiten.

Zu erwähnen ist, dass einige Lehrpersonen angeben, zusätzlich das Förderkonzept nach TEACCH, oder zumindest Teile davon, in ihrem Förderansatz zu integrieren.

Eine regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern ist ein wesentlicher Bestandteil jedes Förderkonzeptes. Ein Vergleich beider Schultypen hinsichtlich des Austausches zwischen den KlassenlehrerInnen und Eltern der Kinder ergibt keine Unterschiede zwischen den beiden Schulformen. Eine Analyse der Anteilswerte hinsichtlich der Häufigkeit der Kommunikation zeigt, dass sich der Kontakt in Sonderschulen häufiger auf Sprechtag beschränkt und generell etwas weniger Austausch stattfindet, während in den Projektklassen rund 40% der Lehrpersonen angeben, zumindest einmal im Monat mit den Eltern zu kommunizieren. 30,4% der SonderschulpädagogInnen meinen jedoch, etwa einmal pro Woche Kontakt herzustellen, in den Projektklassen bestätigen dies nur 19,4%. Eine Betrachtung der bevorzugten Kommunikationsform ergibt in etwa drei Viertel aller Fälle eine Kombination aus schriftlicher und mündlicher Kontaktaufnahme. Der wichtigste Gesprächsinhalt ist einheitlich der Entwicklungsstand des Kindes mit 91,3% in den Sonderschulen bzw. 97,2% in den Projektklassen. Ebenfalls häufige Gesprächsinhalte betreffen die Förderziele mit etwa gleichen Anteilen (78%), sowie den Leistungsstand mit 94,4% in den Projekt- und 69,6% in den Sonderschulklassen.

Mehr als die Hälfte der Sonderschul- und mehr als drei Viertel der ProjektklassenlehrerInnen geben an, dass die Initiative zur Kommunikation zwischen den Elternteilen und den Lehrenden zumeist von beiden Seiten ausgehe.

Das System Schule, insbesondere die Lehrkräfte, leisten einen erheblichen Beitrag zur Förderung autistischer Schüler und tragen somit auch Wesentliches zur Erhöhung der Lebensqualität der betroffenen Familien bei (vgl. Köhler, 2007). Um eine bestmögliche, methodeneinheitliche Förderung zu gewährleisten ist es unumgänglich, die Eltern in die Förderung ihrer Kinder mit einzubeziehen.

Die spezielle Form der Teamarbeit ist typisch für das Modell der Projektklassen und stellt einen weiteren Schwerpunkt im Rahmen des Konzeptes dar. Eine Analyse der Zufriedenheit der Projektklassenlehrkräfte mit der Zusammenarbeit im Lehrerteam verdeutlicht, dass diese von 82,4% der Lehrenden außerordentlich gut bewertet wird. In den Sonderschulklassen befindet sich zumeist, wie von anderen Schultypen bekannt, nur eine PädagogIn. Hier werden im besten Fall für wenige Unterrichtsstunden Stütz- bzw. HilfslehrerInnen

hinzugezogen, um die KlassenlehrerIn zu unterstützen. So wurde von zwei PädagogInnen der Sonderschule angegeben, eine zusätzliche Helferin bzw. Fachbetreuerin und von drei Lehrpersonen, lediglich für 2 bis 6 Stunden am Tag eine zusätzliche Stützkraft in der Klasse zur Seite zu haben. Der Wunsch bezüglich ausreichender personeller Ressourcen wurde häufig von Sonderschullehrkräften angeführt.

Die häufig formulierten optimalen Rahmenbedingungen zur Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher decken sich in vielerlei Hinsicht (z.B. genügend Lehrpersonal, geringe Schülerzahlen, regelmäßiges Team-teaching) mit jenen der untersuchten Projektklassen.

Wie zu erwarten war, zeigt sich, dass Projektklassenschüler jeweils immer ein individuelles Förderkonzept erhalten, während mit Sonderschülern, je nach Schulstandort oder Lehrenden, meist mit verschiedenen Förderkonzepten gearbeitet wird. Die Ergebnisse weisen auf eine offensichtlich große Methodenvielfalt in den Sonderschulen hin. Aus den Angaben des Lehrpersonals der Sonderschulen ist jedoch ersichtlich, dass auch hier oftmals individuelle Fördermaßnahmen angewendet werden. Dennoch ist nicht unbedingt gewährleistet, dass hier jeder autistische Schüler ein individuelles Förderkonzept erhält. SonderschulpädagogInnen gaben vor allem "andere Modelle" sowie die Förderkonzepte nach Feuser bzw. TEACCH zur Förderung der Schüler an.

Generell ist anhand der Daten aus den Fragebögen erkennbar, dass Lehrkräfte der Projektklassen der Meinung sind, ihre Schüler mehr zu fördern. Ein Großteil der Kinder in diesen Klassen erhielt, ebenso wie Sonderschüler, eine zusätzliche logopädische Förderung. Von den Schülern der Projektklassen bekamen darüber hinaus insgesamt 57 % keine zusätzliche Förderung angeboten, während dies bei etwa 30% der Sonderschulkinder der Fall war. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass private Fördermaßnahmen, die nicht im Rahmen der Beschulung stattfanden, durch die Angaben der PädagogInnen nicht erfasst werden konnten. Eine genaue Übersicht privater Fördermaßnahmen findet sich bei Köhler (2007). Überraschenderweise zeigt sich bei den untersuchten Schultypen kein Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme zusätzlicher Förderangebote und der Zufriedenheit des Lehrpersonals mit der Leistungsentwicklung des betreffenden Schülers.

Es lassen sich jedoch Unterschiede in der Leistungsentwicklung ihrer Schüler erkennen: Projektklassenlehrkräfte beurteilen diese positiver. Zudem lässt sich feststellen, dass in den

Sonderschulen die Fördermöglichkeiten mit der Zufriedenheit in der Leistungsentwicklung tendenziell stärker einhergehen, während dieser Zusammenhang in den Projektklassen nicht erkennbar ist.

Festzuhalten ist auch, dass Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen bei den kleinsten Veränderungen ihrer vertrauten Umgebung unter anderem zu Leistungsrückschritten neigen. Folglich gestaltet sich eine Leistungsbeurteilung autistischer Schüler zumeist relativ schwierig und ist nur über einen längerfristigen Untersuchungszeitraum bzw. in Form einer subjektiven Beurteilung möglich. Etwas überraschend kann daher zwischen der Anzahl der Lehrerwechsel und der Einschätzung der Leistungsentwicklung in beiden Schulformen in der vorliegenden Untersuchung kein Zusammenhang beobachtet werden.

Möglicherweise haben die LehrerInnen Fragen zur Leistungsentwicklung der Schüler im Sinne der sozialen Erwünschtheit beantwortet und insofern sind mögliche Zusammenhänge nicht mehr erkennbar. Es wäre aber auch denkbar, dass die Kinder auf den Lehrerwechsel sanft und langfristig vorbereitet wurden und daher nur geringe Reaktionen zeigten bzw. dass dieser schon länger zurückliegt und die Kinder sich mittlerweile an eine neue Bezugsperson gewöhnt haben. Die von den Lehrkräften beschriebenen Reaktionen der Schüler auf einen Lehrerwechsel werden in beiden Schultypen nicht verschieden bewertet. Es lässt sich jedoch erkennen, dass Kinder und Jugendliche, wie erwartet, nicht besonders flexibel auf einen Wechsel ihrer vertrauten Lehrperson reagieren. So geben insgesamt 38,9% der Lehrenden an, dass die von ihnen betreuten Schüler auf einen Wechsel zumindest teilweise Unruhe zeigten und sich zurückzogen.

Ein Vergleich beider Schultypen zu den Fördermöglichkeiten, wie schülerzentriertes Lernen, Einzelförderung, Spielraum im Unterricht, ergab keine markanten Unterschiede. Es lässt sich jedoch eine Tendenz dahingehend ableiten, dass die Lehrkörper der Projektklassen die Fördermöglichkeiten während des Unterrichts etwas besser beurteilen als ihre Kollegen in den Sonderschulklassen.

Deutlich erkennbar waren in den Projektklassen die Verwirklichung einer schülerzentrierten Einzelförderung sowie der Einsatz von Spezialinteressen der Schüler im Unterricht als Belohnungsinstrument. Diese Bereiche gelten unter anderem als wesentliche Schwerpunkte der Involvierungstherapie. Die anderen vier Bereiche (ausgewogenes Verhältnis von individuellen und gemeinsamen Arbeiten, Vermeidung von Zeit- und Leistungsdruck, Förderung vorhandener Fähigkeiten und Interessen sowie der Versuch, diese Interessen in den

Unterricht mit einzubauen) erweisen sich als unabhängig vom jeweiligen Schultyp bzw. dem angewandten Förderkonzept.

Offenbar gelingt es vielen Lehrenden in Sonderschulen, die Unterrichtssituation auf die individuellen Bedürfnisse autistischer Kinder und Jugendlicher zu adaptieren. Vermutlich liegt dies nicht zuletzt am Engagement vieler Lehrkräfte. Eine konsequente und systemische Arbeit mit autistischen Kindern ist in jedem Fall vorteilhaft.

In der Untersuchung von Köhler (2007) bemängelten dennoch 9,5% der Eltern der Projektklassenschüler und 23,8% der Eltern von Sonderschülern die Ausbildung der LehrerInnen in der derzeitigen Schulform ihres Kindes als zu wenig spezifisch.

Die Frage, ob die Schulung für die Arbeit mit autistischen Schülern aus Sicht der Lehrkörper als ausreichend empfunden wird, ergibt ebenfalls Unterschiede. Rund 53% der ProjektklassenlehrerInnen schätzen ihre Schulungen als ausreichend ein, während keine einzige Lehrkraft einer Sonderschule der gleichen Meinung ist. SonderschulpädagogInnen sind hier offenbar selbstkritischer. Die Ausbildung beurteilen etwa 48% der Sonderschul- und nur ein Viertel der Projektklassenlehrkräfte als nicht ausreichend. Möglicherweise resultiert dies aus der Tatsache, dass Sonderschullehrpersonen im Allgemeinen keine autismus-spezifische Ausbildung besitzen. Das Lehrpersonal der Projektklassen erhält hingegen im Rahmen ihrer Tätigkeit eine spezielle Einschulung, um methodeneinheitlich mit autistischen Kindern arbeiten zu können. Zudem bietet sich die Möglichkeit, bei Frau Mag. Mutschitsch eine Weiterbildung als "Special Autism Trainer" zu absolvieren.

Dies lässt darauf schließen, dass Lehrende in Sonderschulen zwar sicherlich engagiert sind, jedoch auch über weniger spezielle Kenntnisse und praktische Erfahrungen bezüglich der Beschulung autistischer Kinder verfügen. So zeigte sich auch in einer Vielzahl an Untersuchungen eine geringe Zufriedenheit mit den Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten bei Lehrkräften. Demnach wäre es von großer Bedeutung, angemessene und spezielle Lehrerfortbildungen bzw. Ausbildungen zu dieser Thematik anzubieten. Im Schulmanagement besteht auf der Ebene von Aus- und Weiterbildungen bezüglich bestimmter Themenangebote offenbar ein deutlicher Nachholbedarf.

Die Ergebnisse dieser und weiterer Arbeiten zeigen die Bereitschaft auf Seiten des Lehrerkollegiums für spezielle Weiterbildungen bezüglich der Thematik Autismus. Im Zuge dessen sollte auch eine Evaluierung des derzeitigen Angebotes angestrebt werden. Vor allem LehrerInnen, die diese Kinder täglich betreuen und fördern, benötigen grundlegende Fach-

kenntnisse über die Besonderheiten und typischen Verhaltensweisen autistischer Schüler, um bestmöglich und angemessen mit den Betroffenen umgehen zu können. Dies erfordert neben einem hohen pädagogischen Engagement eine entsprechende, spezifische und fachliche Lehrerausbildung. Die dementsprechenden Kenntnisse sollten sich die Lehrpersonen jedoch nicht nur aus der Fachliteratur, sondern auch aus Fortbildungsmaßnahmen und Praxiserfahrungen aneignen können.

Ebenfalls geht hervor, dass Lehrkräfte der Sonderschulen den Nutzen von Weiterbildungen tendenziell kritischer beurteilten. Generell werden Fortbildungen von vielen PädagogInnen oftmals als formale Verpflichtung wahrgenommen. Daher sollten sich spezielle Kursangebote und Lehrerfortbildungen nur an definierte Lehrerkreise richten.

Zudem war bezüglich der beruflichen Unterstützung durch den Stadtschulrat seitens der Sonderschullehrkräfte eine geringe Zufriedenheit sichtbar: Hier schätzen sich Lehrpersonen der Projektklassen zufriedener ein.

Unabhängig von der Zugehörigkeit zur Schulform zeigen Lehrende mittleren Alters (30-39) in Bezug auf die beurteilte Unterstützung durch den Schulleiter tendenziell eine geringere Zufriedenheit hinsichtlich der direkten Unterstützung durch den Schulleiter.

Eine Analyse der Schwerpunktsetzung in den beiden Schulformen ergibt durchaus unterschiedliche Gewichtungen: So scheinen in den Projektklassen vor allem "Schulische Fertigkeiten" (Häufigkeit der Nennung: 100%) wichtiger als in den Sonderschulen (43%) zu sein. Im Sonderschulbereich werden eher Bereiche wie "Selbständigkeit" (96%), "Soziales Verständnis" (91%) und "Kommunikation" (74%) als Schwerpunkte angeführt.

Andererseits werden in den Projektklassen häufig "Soziales Verständnis" und "Arbeitshaltung" (jeweils 97%) sowie wiederum "Selbständigkeit" (94%) genannt. Denkbar ist, dass die in den unterschiedlich angewandten Lehrplänen, abhängig von den Fähigkeiten des Schülers und seinen Defiziten begründet liegt. Wahrscheinlich resultiert dies auch aus der Konzeption des speziellen Förderkonzeptes der Projektklassen. Einen wesentlichen Aspekt stellt die Zusammenarbeit mit dem Hort dar, den laut Köhler (2007) 85,7% alle autistischen Projektklassenschüler der Stichprobe nachmittags besuchten. Nur 40% der Vergleichsstichprobe der Sonderschüler nützten eine ähnliche Einrichtung. Denkbar ist hier als Begründung eine unterschiedliche Verteilung der Schwerpunkte in den jeweiligen Einrich-

tungen. Erwartungsgemäß konzentriert man sich in den Projektklassen auf die Förderung der schulischen Fertigkeiten und andere Bereiche der Selbständigkeit (Essen einkaufen, Jause zubereiten, selbständig essen, etc.), während man im Hort unter anderem vor allem die Alltagsroutinen (z.B. Duschtraining, Zähneputzen) fördern möchte. Es gibt jedoch auch Bereiche, die in beiden Schultypen gleich wichtig sind.

Auf Basis von möglichen Mehrfachnennungen wurden von Lehrenden in Sonderschulen relativ häufig die Bereiche Alltagsfertigkeiten (52%) und Kommunikation (38%) als zu wenig im Lehrplan berücksichtigt bemängelt. Projektklassenlehrkräfte regten hingegen am häufigsten soziales Verständnis und Verhalten (47%) sowie die Alltagsfertigkeiten mit 35% an.

Eine Analyse der Fördermöglichkeiten hinsichtlich des Spielraumes des Lehrplanes, dem schülerzentrierten Lernen bzw. der Einzelförderung sowie der individuellen Förderung vorhandener Fähigkeiten und Interessen in Abhängigkeit von den verschiedenen Lehrplänen, ergibt keine Unterschiede. Die einzelnen Lehrpläne werden somit hinsichtlich der Fördermöglichkeiten nicht unterschiedlich bewertet.

In Sonderschulklassen wird erkennbar, je mehr Spielraum der Lehrplan bietet, desto mehr zeigt sich die betreuende Lehrkraft auch mit der eingeschätzten Leistung der Schüler zufrieden. Es ist ein tendenzieller Zusammenhang mit der Beurteilung der Zufriedenheit, der Leistungsentwicklung des Schülers, der Beurteilung des Lehrplanes und dem schülerzentrierten Lernen erkennbar.

Im Rahmen einer fakultativen Beantwortung nannten mehr als 70% der Projektklassenlehrkräfte einen der folgenden Vor- bzw. Nachteile ihrer Schulform: Als Vorteile werden unter anderem die Kleingruppenarbeit bzw. Beschulung, die Möglichkeit einer individuellen Förderung aufgrund der geringen Schülerzahl, die enge Vernetzung zwischen Kindergarten/Hort und Schule, Eltern, Therapeuten, das Angebot einer einheitlichen Methodik sowie die Möglichkeit der Einzelförderung und der vorhandenen Struktur gesehen. Zudem meinten die ProjektklassenlehrerInnen hinsichtlich der Schüler, dass dieser Sicherheit durch das vertraute Lehrerteam erhält. Der Autist lerne sich einzuordnen sowie soziale Strukturen zu verstehen und einzuhalten.

Als Problembereiche werden Reizüberflutung und das hohe Ausmaß an förderlicher Zuwendung auf Kosten anderer Schüler bzw. die aufwändige Einzelbetreuung angeführt.

Lehrende in Sonderschulen sehen vorwiegend die kleine Gruppe und das Lernen der Kinder von ihren Mitschülern als Vorteil. Weitere positive Aspekte dieser Schulform seien die Möglichkeit einer individuellen Förderung bzw. das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, gemeinsames soziales Lernen, Integration aller, Toleranz und Rücksichtnahme. Als Problembereiche werden angeführt, dass Eltern genügend informiert und aufgeklärt werden sollten und dass spezielle Angebote oder Maßnahmen aufgrund der Besonderheit des autistischen Störungsbildes schwer durchführbar seien und demnach immer aufwendig vorbereitet werden müssen.

Insgesamt wünschen sich 20,6% des Lehrpersonals der Gesamtstichprobe eine Supervision, 13,5% Workshops und 10,8% äußern den Wunsch nach Supplierung. Zudem werden eine Verbesserung der Lehrergrundausbildung, berufsbegleitende, vertiefende und verpflichtende Weiterbildung, verpflichtende Elternzusammenarbeit, didaktische Beratung durch erfahrene Lehrkräfte, die Unterbringung aller Projektklassen an einem Schulstandort sowie der Wunsch nach externer Supervision geäußert. Dies deckt sich mit analogen Untersuchungen, wonach offenbar ein grundlegendes Defizit hinsichtlich vertiefender, spezifischer Aus- und Weiterbildungen existiert.

Die Analyse des Angebots begleitender Supervision seitens des Arbeitsgebers zeigt, dass insgesamt die Hälfte der Lehrpersonen zumindest teilweise Supervision in Anspruch nehmen kann.

SonderschulpädagogInnen nennen eine entsprechende Klasseneinrichtung sowie räumliche Verbesserungen und personelle Aufstockung für eine Intensivbetreuung zur bestmöglichen Förderung aller Schüler, mehr Supervision, die Verpflichtung der Gemeinde bzw. des Schulerhalters die Klasse der Schwerbehinderten besser auszustatten, höhere finanzielle Hilfen, Verpflichtung einer vollständigen Supplierung, Senkung der Klassenschülerzahl bei Gruppen mit basalen Kindern, Stützung der LehrerIn bei besonderen Aktivitäten mit Schülern mit autistischen Verhaltensweisen, weitere gute Fortbildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten im Themenbereich Autismus, Betreuung und Unterstützung für die Eltern und Erzieher sowie eine Vernetzung von Schule, Klinikum, Stadtschulrat und Eltern bzw. einen regelmäßigen Austausch als verbesserungswürdig.

Ein Vergleich zwischen Schülern der Sonderschule und Projektklassen zeigt, dass sich die beiden Stichproben in den von ihren LehrerInnen beurteilten autistischen Verhaltensweisen während des Unterrichts praktisch nicht unterscheiden. Die Untersuchung eines möglichen Zusammenhanges in der Gesamtstichprobe der beurteilten Kinder und Jugendlichen zwischen vorliegender expliziter Autismusdiagnose und der Bewertung möglicher autistischer Verhaltensweisen während des Unterrichts durch die betreuenden Lehrpersonen ergibt ebenfalls keine auffälligen Zusammenhänge.

Weiters wurden das Interesse, Verständnis der Instruktion, Ausmaß der Unterstützung, mögliche Schulunlust, Kommunikation, Anpassungsfähigkeit, Selbständigkeit, Begeisterungsfähigkeit, Ausmaß an Struktur etc. durch die betreuenden Lehrkräfte beurteilt. Ein Vergleich zwischen den Schülern ergibt, dass sich die beiden Stichproben in diesen beurteilten Eigenschaften nicht unterscheiden.

Im Anschluss werden die wichtigsten Ergebnisse der Datenanalyse mit den vorliegenden Theorien und Ergebnissen aus der Literatur vergleichend diskutiert.

9 Diskussion und Integration der Ergebnisse in die Forschungsliteratur

Die Verteilung der Geschlechter der autistischen Kinder und Jugendlichen in der Stichprobe betrug, wie zu erwarten, mehr als 80% männliche Schüler, welche die jeweilige Schulform besuchten. Diese Anteilswerte sind literaturkonform, wonach überwiegend männliche Kinder und Jugendliche von diesem Störungsbild betroffen sind.

Die befragten PädagogInnen hingegen setzten sich aus rund 90% weiblichen Lehrenden zusammen. Dieses Ergebnis deckt sich ebenfalls mit Literaturberichten, wonach überwiegend Frauen in Sonder- und Volksschulen unterrichten (vgl. Amman, 2004, Landert, 2001 etc). In der Studie von Reicher et al. (2006) lag das durchschnittliche Lebensalter der Lehrkräfte übereinstimmend mit der Gesamtstichprobe der vorliegenden Untersuchung bei 43,8 Jahren, deren Unterrichtserfahrungen hingegen im Schnitt bei 18 Jahren. Etwas mehr als 70% des befragten Lehrpersonals der vorliegenden Studie übten ihren Beruf bereits seit mehr als 8 Jahre aus. Vor allem SonderschulpädagogInnen waren wesentlich länger in ihrer Funktion tätig.

Die intensive Frühförderung, im Rahmen des speziellen Fördermodells, die oftmals bereits im Kindergarten beginnt und einem Großteil der Schüler in den Projektklassen zuteil wird, dürfte sich unter anderem auf die Art des Lehrplanes auswirken. Etwa die Hälfte der Projektklassenschüler wird nach dem regulären Lehrplan unterrichtet, während sich in den Sonderschulen ein relativ konträres Ergebnis zeigt. Die intensive Frühförderung dürfte somit offensichtlich positive Auswirkungen auf die Lernfähigkeit dieser Kinder und Jugendlichen ausüben. Auch Jordan & Jones (1999) beschrieben die positiven Effekte einer möglichst früh einsetzenden Förderung. Denkbar ist auch, dass die Gewichtung der Lehrplanverteilung zugleich eine Ursache und Folge der unterschiedlich ausgeprägten Einschränkungen der Lernfähigkeit der Kinder darstellt. Distelberger (2005) konnte einen Zusammenhang zwischen den Lehrplänen in Abhängigkeit vom sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen. Nach Distelberger lässt dies den Schluss zu, dass in vielen Fällen die Meinung der Pädagogen vorherrscht, die Feststellung eines SPF schließe eine Beurteilung nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule aus.

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass für rund zwei Drittel der Schüler in den Sonderschulklassen keine konkreten Autismusdiagnosen vorlag, während in den Projektklassen dieser Anteil nur bei rund 20% lag. In diesem Zusammenhang beobachtete auch Blaxill (2004), dass die Diagnosen vieler autistischer Kinder nicht eindeutig bzw. unklar sind. Ebenso konnte Distelberger (2005) in seiner Untersuchung bei 48% der Schüler keine genaue Diagnose erfassen. Diese Ergebnisse lassen sich durch die vorliegende Untersuchung bestätigen. Wie bei Köhler (2007) ersichtlich ist, konnten ebenso ein Viertel der Eltern keine konkreten Angaben zur Diagnose ihres Kindes geben. So meinten 16,7%, bislang keine exakten Diagnosen erfahren zu haben. Nur 40,5% der Eltern hätten eine eindeutige Diagnose ihres Kindes erhalten. Oftmals werden Diagnosen erst in einem fortgeschrittenen Alter des Kindes gestellt. Dabei wäre gerade eine Früherkennung und in weiterer Folge eine gezielte Frühförderung autistischer Kinder ein wesentlicher Faktor für deren bestmögliche Entwicklung. Die positiven Auswirkungen einer Frühförderung werden unter anderem bei Jordan & Jones (1999) beschrieben.

Köhler (2007) erhob ein durchschnittliches Diagnosealter von 4.7 bei Projektklassenschülern sowie von 7 Jahren bei Sonderschülern. Howlin & Moore (1997) beschrieben übereinstimmend ein durchschnittliches Alter von knapp sieben Jahren, in dem eine Diagnose gestellt wird (Köhler, 2007).

Die allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen mit ihrer beruflichen Tätigkeit stellt sich weitgehend unabhängig von der Beschäftigungsdauer im Lehrerberuf dar, wobei dieses Ergebnis von den in der Literatur beschriebenen U-förmigen (z.B. Herzberg et. al, 1966; Merz, 1979; Kleinbeck, 1977, in Amman, 2004) oder linearen Zusammenhängen (z.B. Merz & Weid, 1981; Krampen, 1981, in Amman, 2004) abweicht.

Einschränkend muss hier jedoch darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Untersuchung (aufgrund fehlender Angaben von 15 Lehrkräften), die exakte Form des Verlaufszusammenhanges nicht auf die Grundgesamtheit übertragbar ist.

Merz (1979) vertritt die Meinung, dass die Dauer der Betriebszugehörigkeit negativ mit der Arbeitszufriedenheit korreliert, da gehegte Erwartungen enttäuscht werden würden. Die gegensätzlichen Auswirkungen von Alter und Dienstjahren erklären demnach die U-förmige Kurve.

In etwas anderer Weise ist dennoch ein tendenziell U-förmiger Zusammenhang zwischen dem Lebensalter der Lehrenden und deren allgemeinen Zufriedenheit erkennbar. Pädago-

gInnen mittleren Alters (30-39 Jahre) geben eine geringere Zufriedenheit an, während sich beispielsweise ihre jüngeren und älteren Kollegen jeweils mit ihrer Tätigkeit zufriedener einschätzen. Vergleichbaren Studien (z.B. Merz & Weid, 1981; Krampen, 1981, in Amman, 2004) kann man entnehmen, dass sich jüngere Lehrkräfte generell zufriedener mit ihrer Tätigkeit erweisen, bzw. diese positiver bewerten. SORA (2000) stellte diesbezüglich fest, dass sich jüngere Lehrpersonen bis 36 Jahre vergleichsweise zufriedener einschätzten als Kollegen zwischen 43 und 48 Jahren. Die in der Literatur publizierten Ergebnisse bezüglich eines U-förmigen Zusammenhanges zwischen Lebensalter und Arbeitszufriedenheit können somit in der vorliegenden Untersuchung tendenziell bestätigt werden.

Möglicherweise gibt es weitere wesentlichere Faktoren, welche die Zufriedenheit erklären können. Hier könnten andere Aspekte, wie die grundsätzlichen Rahmenbedingungen, das Arbeitsklima, die Arbeit mit den Schülern oder die Zusammenarbeit mit den Lehrerkollegen im Team einen größeren Einfluss aufweisen. So stellten unter anderem bereits Wiseman (1962), Niemann (1970) und später auch Bieri (2006) fest, dass vor allem zwischenmenschliche Beziehungen eine Hauptquelle von Zufriedenheit im Lehrerberuf bilden. Landert (2001) und SORA (2000) führten ebenso die Zusammenarbeit bzw. Anerkennung im Kollegium beziehungsweise "menschliche Faktoren", die im engeren Sinn mit der pädagogischen Arbeit in Zusammenhang stehen, an oberster Stelle der Zufriedenheitsskala an. Bieri beschrieb unter anderem die Beziehung zu den Eltern der Schüler und deren Anerkennung sowie die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen als bedeutend für deren Arbeitszufriedenheit. Diese Ergebnisse zeigen sich einheitlich mit jenen aus einer Vielzahl von weiteren Untersuchungen zu dieser Thematik.

Bei der Analyse des Zusammenhanges zwischen der allgemeinen Zufriedenheit und der subjektiv beurteilten Anerkennung durch die Eltern, findet sich auch in der vorliegenden Untersuchung, eine geringe bis mäßige Übereinstimmung zwischen den interessierenden Aspekten. Dieser unter anderem auch von Bieri postulierte Zusammenhang kann somit bestätigt werden.

Wie aus bisherigen Studien ersichtlich ist, bewerten Frauen berufliche Bedingungen positiver und schätzen sich oftmals hinsichtlich bestimmter Aspekte zufriedener ein als ihre männlichen Kollegen (vgl. Schümer, 1992; Urban, 1985, in Amman, 2004). Eine Auswertung bzw. Untersuchung bezüglich des Geschlechts und Zufriedenheit hinsichtlich ver-

schiedener Faktoren war jedoch in der vorliegenden Untersuchung nicht sinnvoll, da die Stichprobe der Lehrkräfte überwiegend weiblich ist.

Das Ausbildungsniveau erweist sich in den beiden Schultypen als weitgehend vergleichbar. Ein Großteil der Lehrenden (etwa 64% der Sonderschul- und 59% der ProjektklassenpädagogInnen) gab an, eine Ausbildung als SonderschullehrerIn zu besitzen. Dieses Ergebnis ist übereinstimmend mit der Untersuchung von Reicher et al. (2006), wo ebenfalls mehr als die Hälfte der Lehrpersonen im Integrationsbereich angaben, eine Ausbildung als SonderschullehrerIn absolviert zu haben.

Viele Eltern kritisierten in der Studie von Köhler (2007) die zu geringe Offenheit des Autistenberatungszentrums gegenüber anderen Methoden oder Therapiemöglichkeiten. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass "besondere Skepsis angebracht ist, wenn eine Methode beansprucht, bei jeder Form von Autismus oder bei jedem Betroffenen zu wirken" (Remschmidt, 2002, zitiert nach Köhler, 2007, S. 152).

Die übereinstimmend, unter anderem bei Reicher, Wiesenhofer & Schein (2006), ermittelten bzw. diskutierten optimalen Rahmenbedingungen für die Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher decken sich in vielerlei Hinsicht mit jenen der untersuchten Projektklassen. So führten Reicher et al. (2006) als optimale schulische Rahmenbedingungen ausreichende personelle Ressourcen, geringe Schülerzahlen, geeignete räumliche Voraussetzungen, regelmäßiges Team-teaching sowie spezielle Fortbildungen und kontinuierliche Supervision der Lehrenden an. Des Weiteren betonen die Autoren die zentrale Rolle der Lehrperson und der bestmöglichen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Integration von Schülern mit autistischen Verhaltensweisen.

Zwischen der Anzahl der Lehrerwechsel und der Einschätzung der Leistungsentwicklung in beiden Schulformen ergibt sich in der vorliegenden Untersuchung überraschenderweise kein Zusammenhang. Aus der Literatur (z.B. Jordan & Jones, 1999) ist bekannt, dass eine kontinuierliche Förderung wesentlich für die Entwicklungsfortschritte von Kindern, die an einem autistischen Störungsbild leiden, ist.

Ein Vergleich beider Schultypen hinsichtlich der Fördermöglichkeiten ergab eine Tendenz dahingehend, dass Lehrende der Projektklassen die Fördermöglichkeiten während des Unterrichts etwas besser beurteilen als ihre Kollegen in den Sonderschulklassen.

Trotzdem ist es offenbar vielen PädagogInnen der Sonderschulen gelungen, die Unterrichtssituation auf die individuellen Bedürfnisse autistischer Kinder und Jugendlicher zu

adaptieren. Jordan und Jones (1999) postulierten, wie bereits erwähnt, dass eine konsequente und systemische Arbeit bei Kindern mit einer Störung des autistischen Spektrums, gleich unter welchen Bedingungen, vorteilhaft ist.

Dennoch bemängelten 9,5% der Eltern der Projektklassenschüler und 23,8% der Eltern von Sonderschülern in der Untersuchung von Köhler (2007) die Ausbildung der LehrerInnen in der derzeitigen Schulform ihres Kindes als zu wenig spezifisch. Lehrende in Sonderschulen geben deutlicher an, dass sie sich nicht ausreichend qualifiziert fühlen.

Auch in der Studie von Reicher et al. (2006) verfügten nur sehr wenige Lehrpersonen über spezielle Zusatzqualifikationen bzw. fühlten sich nur etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte ausreichend für diese pädagogische Arbeit qualifiziert. Diese Resultate gehen mit den erhobenen Ergebnissen in der vorliegenden Untersuchung einher.

Generell erwies sich die Zufriedenheit mit den Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in vielen Untersuchungen (z.B. Bieri, 2006; Landert, 2001; Kampen, 1981, in Amman, 2004) als gering. Auf Seiten des Lehrerkollegiums zeigte sich des Weiteren eine hohe Bereitschaft für spezielle Weiterbildungen bezüglich der Thematik Autismus, wie die Ergebnisse dieser und auch vergleichbarer Untersuchungen verdeutlichen (vgl. Reicher et al., 2006).

Das Lehrpersonal der Gesamtstichprobe zeigt in Bezug auf die beurteilte Unterstützung durch den Schulleiter tendenzielle Unterschiede in Abhängigkeit des Alters, jedoch nicht von der Schulform. So erweisen sich LehrerInnen der mittleren Altersgruppen (30-39 Jahre) tendenziell weniger zufrieden mit der direkten Unterstützung durch den Schulleiter. Dieses Ergebnis ist konform mit Berichten von Merz (1979), der feststellte, dass sich die Zufriedenheit in den Bereichen Schulleiter, Tätigkeit, Bezahlung, Ausstattung und Kollegen mit zunehmendem Alter erhöht. Ergänzend soll Van Dick (1999) erwähnt werden, der die Unterstützung durch die Schulleitung als wesentlich für die Wahrnehmung der Lehrertätigkeit betont. So empfinden Lehrende, die sich von der Schulleitung gut unterstützt fühlen, ihre Tätigkeit insgesamt als positiver.

Allen Lehrkräften ist gemeinsam, dass die Wünsche nach Supervision, Workshops bzw. der Bedarf nach Supplierung nicht besonders (10-20%) ausgeprägt sind. Weitere Nennungen hinsichtlich Aus- und Weiterbildungen decken sich wiederum mit bereits genannten Untersuchungen, wonach es ein grundlegendes Defizit hinsichtlich vertiefender, spezifischer Aus- und Weiterbildungen gibt.

Es soll nun diskutiert werden, ob das Schulmodell der Projektklassen eine geeignete Schulform zur Förderung und Integration autistischer Kinder und Jugendlicher darstellt.

Fraglich ist, ob eine homogene Zusammensetzung einer Klasse, die ausschließlich aus Schülern mit Störungen aus dem autistischen Formenkreis besteht, der richtige Weg ist. Die Überlegung ist, ob aufgrund einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit gleichartigen Störungen erfolgreiches Lernen, die Bewältigung von gestellten Lernzielen und der Aufbau von sozialen Beziehungen nicht erheblich erschwert werden. Eine Vielzahl an positiven Erfahrungen aus dem Projekt der Muschelkinder und den Projektklassen in Wien sowie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zerstreuen jedoch die Befürchtungen, dass sich diese Art der Beschulung nachteilig auf die Entwicklung der Kinder auswirke (vgl. Grandits, 1998, Strobl, 2004).

Ein wichtiges Argument für die gemeinsame Förderung autistischer Kinder ist deren gleichartiges Störungsbild. Dadurch können sich die einzelnen Schüler gegenüber den Mitschülern in einer etwa gleichwertigen Position fühlen. Dementsprechend wird eine Basis geschaffen, auf der sich diese Kinder und Jugendlichen untereinander und auch gegenüber den Lehrkräften öffnen können. Zudem ermöglichen spezielle Klassen ein individuelles Eingehen auf besondere Schwierigkeiten jedes Einzelnen.

Als ein Vorteil der Integration wird unter anderem erkennbar, dass nicht behinderte Kinder in der Schule frühzeitig erlernen, autistischen Menschen unbelastet zu begegnen. Beide Gruppen profitieren im Modell der Integration von einem gemeinsamen Unterricht. Autistische Kinder in Integrationsklassen weisen offensichtlich größere Fortschritte als Sonderschüler in ihrem Sozialverhalten und teilweise auch in ihrer sprachlichen Entwicklung auf (vgl. Berger, Feuser & Mutschlechner, 2005 sowie Reicher et al., 2006).

Der Besuch einer Sonderschule führt hingegen oftmals zu einer Stigmatisierung der betreffenden Schüler. Zudem belastet das negative Image von Sonderschulen auch deren Eltern (Klicpera, 2005). Des Weiteren können die Kinder weniger Erfahrungen im Bereich des sozialen Verhaltens sammeln, als beispielsweise im Rahmen einer Integration. Außerdem verfügen Sonderschullehrkräfte, wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, über zu wenig Erfahrungen bzw. spezifische Ausbildung zur gezielten Förderung von Autisten. Den Sonderschulklassen setzen sich aus einer Vielzahl an Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlicher Symptomatik bzw. Beeinträchtigungen zusammen.

Grundsätzlich soll festgehalten werden, dass bei der Entscheidung für oder gegen ein integratives, segregierendes oder ein separatives Setting einerseits individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten des Betroffenen sowie andererseits die jeweils vorhandenen schulischen Rahmenbedingungen eine bedeutsame Rolle spielen. Die Wahl einer Schulform ist aber unter anderem auch vom Wohnort, der örtlichen Distanz und der Initiative der Eltern abhängig.

Gerade Projektklassen stellen ein einzigartiges Schulprojekt dar, das bis zum jetzigen Zeitpunkt lediglich in Wien angeboten wird. Somit haben viele Eltern auch nicht die Möglichkeit, ihre Kinder in dieser Form der schulischen Betreuung unterzubringen.

Autistische Schüler benötigen vertraute Bezugspersonen, die sie in ihren Ausdrucksformen verstehen und durch Vermittlung angemessener Kommunikationsformen den Weg zu ihrer Umwelt und anderen Menschen aufzeigen. Um dies zu ermöglichen, braucht es Verständnis und Einfühlungsvermögen seitens der Lehrkräfte, strukturierte und verlässliche Rahmenbedingungen sowie das Einbeziehen der Eltern und weiterer Betreuungspersonen. Dem Einsatz von entsprechenden Lehr-, Lern- und Arbeitsmaterialien kommt im Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Zur Vermittlung der Lehrinhalte bedarf es einer besonderen Strukturierung in individuelle Lernschritte und Sinneinheiten sowie einer Veränderung des Lerntempos, des Stoffumfanges der Unterrichtsmethoden, sodass diese vom Schüler angenommen und bewältigt werden können (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000). Eine der zentralen Rahmenbedingungen für eine optimale Förderung von Kindern mit Störungen aus dem autistischen Formenkreis ist Team-teaching. Dass bei diesen Kindern und Jugendlichen eine besondere Gestaltung des Unterrichts von Nöten ist, ist evident (vgl. Reicher et al., 2006). Auch Hewitt (2005) betonte, die kennzeichnenden sozialen und kommunikativen Schwierigkeiten sowie die daraus resultierenden Verhaltensschwierigkeiten. Diese erfordern in Abhängigkeit der konkreten kognitiven Leistungsfähigkeit des Schülers ein hohes Maß an individualisierter Förderung und klare strukturierte Vorgaben der Lern- und Lebenswelt.

Vom Bundesverband "Hilfe für das autistische Kind" (2003) werden folgende Voraussetzungen für die erfolgreiche Beschulung autistischer Kinder genannt: Kleine Klassengröße, Einsatz von entsprechend qualifizierten Lehrpersonals, Rückzugsmöglichkeiten, Fortbildungen und Beratung der LehrerInnen, begleitende Bezugspersonen im Unterricht und in den Pausen, Krisenintervention und enge Zusammenarbeit mit den Eltern der betroffenen

Kinder und therapeutischen Einrichtungen sowie die Möglichkeit des zeitweiligen Einzelunterrichts (in Reicher et al., 2006). Diese Voraussetzungen werden im Rahmen des verschränkten Modells der Projektklassen wie aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ersichtlich ist, größtenteils erfolgreich umgesetzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Grundkonzept des Schulversuchs der Projektklassen eine gut konzipierte Struktur aufweist, aber nicht immer in allen Schulstufen gleich gut umgesetzt werden kann. So zeigte sich ein zum Teil häufiger Betreuerwechsel, wobei jedoch gerade bei Schülern mit autistischen Verhaltensweisen eine Kontinuität der Förderung wichtig wäre (vgl. Jordan & Jones, 1999).

Die große Bandbreite der verschiedenen Ausprägungen und Erscheinungsformen des autistischen Spektrums bedarf einer fundierten Diagnose sowie einer genauen Beurteilung des individuellen Entwicklungsstandes und des Weiteren einer differenzierten Einschätzung des sonderpädagogischen Förderbedarfs um einen individuellen Förderplan erarbeiten zu können. Fachliches Wissen und detaillierte Informationen über die Sichtweise der Kinder und deren Wahrnehmungen sind grundlegende Voraussetzungen um deren Verhaltensweisen richtig zu entschlüsseln, optimale Lernbedingungen zu konstruieren sowie anhand von adäquaten didaktischen Unterrichtsstrategien diese von Beginn an bestmöglich in ihrer Entwicklung zu fördern. Generell sollten die individuellen Besonderheiten autistischer Kinder berücksichtigt werden bzw. eine Behandlung mittels eines ganzheitlichen Therapie- und Förderansatzes verfolgt werden, der die Gesamtentwicklung des Kindes oder Jugendlichen unterstützt. Heutzutage gibt es bereits eine Vielzahl an unterschiedlichen Interventionen, die Autisten eine optimale Entwicklung ermöglichen sollen. Die Involvierungs-therapie hat sich hier als erfolgreicher Förderansatz erwiesen (vgl. Strobl, 2004).

Bei der Involvierungs-therapie handelt es sich, ebenso wie bei den Modellen ABA und DIR, um einen verhaltenstherapeutischen Ansatz, der in den 70iger Jahren in Wien, entwickelt wurde. Teile des Konzepts nach TEACCH werden oftmals ergänzend in die Therapiemodelle von Greenspan und Lovaas, aber auch im Ansatz nach Muchitsch integriert. Dieses Modell zur Förderung von autistischen Kindern und Jugendlichen ist eines der international bekanntesten und am weitest entwickelten. Die enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, sowie das Merkmal des individuellen Eingehens auf den Einzelnen, spielt hier ebenso wie im Rahmen der Involvierungs-therapie beziehungsweise in den Modellen von Lovaas und Greenspan, eine zentrale Rolle. Während die Involvierungs-therapie

speziell zur Förderung von Autisten entwickelt wurde, können Lovaas und Greenspans Therapieprogramme bei verschiedenen Arten von Behinderungen und Menschen jeden Alters eingesetzt werden. Einen bedeutenden Aspekt stellt jedoch in allen Ansätzen der Beginn einer möglichst frühen Intervention dar. Das Spiel, dem Kind die Führung zu überlassen, sowie sich in seine Welt einzufühlen und auf den natürlichen Interessen des Kindes aufzubauen nimmt in beiden Ansätzen, ebenso wie in der Methode nach Muchisch eine bedeutende Rolle ein. Das Splitten der Lernschritte in kleinste Komponenten stellt eine weitere Gemeinsamkeit dieser drei Fördermodelle dar. Der Aufbau von Beziehungen erfolgt sowohl in der Involvierungstherapie, als auch bei DIR über das Spiel.

Des Weiteren haben sich diese erprobten Modelle als durchaus erfolgreich zur Förderung autistischer Schüler erwiesen. So zählt vor allem der Ansatz nach Lovaas zu den am besten untersuchten Methoden.

Die Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen hängt, wie eine Vielzahl an Studien zeigt (z.B. Amman, 2004, Merz, 1979) nicht nur von persönlichen Faktoren, wie Fähigkeiten und Haltungen, von Arbeitsbedingungen sowie der Ausstattung des Arbeitsplatzes (Klassenzimmer) und der materiellen Entschädigung (Lohn) ab. Vielmehr erweist sich Arbeitszufriedenheit in hohem Maße mit den in die Schule getragenen familiären Milieu und sich daraus ergebenden Ansprüchen und Anforderungen an die berufliche Leistung und ihrem Erfüllungsgrad verknüpft.

Berufszufriedenheit von Lehrenden kann im schulischen Bereich wesentlich zum Gelingen des Unterrichts, den Lernergebnissen und dem erzieherischen Erfolg der Arbeit beitragen. So ist zu erwarten, dass zufriedene Lehrkräfte hohes Engagement in ihrem Beruf zeigen und die Arbeitsqualität steigern. Berufszufriedenheit, als Faktor von Arbeitsqualität, kann demnach als Prädiktor für die Zufriedenheit der Schüler gesehen werden (vgl. Amman, 2004).

Grundsätzlich können grundlegende Veränderungen hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit des Lehrpersonals unter anderem durch Verbesserungen der Rahmenbedingungen des Lehrerberufs erreicht werden. Die vorliegende, sowie eine Vielzahl anderer Untersuchungen, ergeben deutliche Hinweise darauf. Als Maßnahmen zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit sollten demnach die Überprüfung der Rahmenbedingungen des Unterrichts in der

Schule, der fachliche Support und Lehrerweiterbildungen als Ganzes konzipiert werden. Zudem sollte eine Erweiterung spezifischer Angebote in der Lehrerfortbildung, wie spezielle Lehrgänge zur Autismuspädagogik sowie die Berücksichtigung der speziellen Methodik in Lehrerausbildungen angestrebt werden. Lehrpersonen sollten bereits während ihrer Ausbildung mit der Wichtigkeit der Methodenwahl vertraut werden, um folglich methodische Professionalität entwickeln zu können. An den pädagogischen Akademien werden bis dato keine Vorlesungen oder Seminare bezüglich der Unterrichtsmethodik für autistische Kinder angeboten. Die Unterstützung des Lehrpersonals stellt eine wichtige Basis für eine gelingende Integration bzw. Förderung dieser Kinder dar. Die Wichtigkeit dessen wird in einer Vielzahl von Studien hervorgehoben (Burack et al., 1997, McGregor & Campbell, 2001, Helps et al., 1999 in Reicher et al., 2006).

Die Gestaltung der Schnittstelle zwischen Schule und Familie sollte ebenfalls durch den Ausbau von Betreuungsangeboten, Überprüfung bestehender Hilfssysteme auf Zweckmäßigkeit und Effizienz sowie einer verbesserten und begleitenden Pädagogenbetreuung, wie etwa dem Angebot der Möglichkeit einer Supervision, gestaltet werden, wie es den Wünschen der Lehrenden in der vorliegenden Untersuchung zu entnehmen ist.

Empfehlenswert wäre eine Steuerung der Reformprozesse, bei der es um die Abstimmung von Reformschritten und Ressourcen der Schulen und Lehrpersonen wie Qualifikation, Zeit, finanzielle Mittel und externen Support geht (SORA, 2000). Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass Maßnahmen zur Erhöhung der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen bereits in der Ausbildung beginnen müssen.

Die Berufszufriedenheit von Lehrkräften ist so gesehen ein früh auf gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen reagierender Indikator, den man auch weiterhin beobachten sowie auch in Zukunft in Untersuchungen evaluieren sollte.

Ein direkter Vergleich der Wirksamkeit der Förderansätze war im Rahmen eines einmaligen Untersuchungszeitpunktes nicht möglich. Die Erforschung autistischer Fördermaßnahmen ist an sich problematisch, da diese nicht unter Laborbedingungen stattfinden können. Selbst mit diesen Möglichkeiten wäre die ökologische Validität solcher Studien jedoch fraglich. Während die Stundenanzahl, die jede einzelne Intervention benötigt, gemessen werden kann, kann die Qualität der Behandlung nur schwer operationalisiert werden. Diese Tatsache erschwert einen Vergleich zwischen verschiedenen Ansätzen. Autismus ist

ein Spektrum von Funktionsstörungen mit den verschiedensten Ausprägungen, Variationen und Schweregraden je nach Alter und Entwicklung. Ebenso sind die Ressourcen und speziellen Interessen der Kinder, die eine bestimmte Intervention erhalten, sehr unterschiedlich. Daher unterscheiden sich diese auch in ihre Reaktionen auf die jeweilige Intervention. Es wäre wünschenswert, den Aspekt der Wirksamkeit in einer Längsschnittstudie eingehender zu erheben. Von Interesse wäre, eine langfristige Evaluierung der Leistungsentwicklung von autistischen Kindern in verschiedenen Schulformen durchzuführen. Ein Vergleich der beiden Schultypen mit der Form der Integration wird zurzeit in einem Projekt der Autistenhilfe Österreich durchgeführt. In einer Folgeuntersuchung wäre eine genauere und ausführliche Erhebung der Zufriedenheit des Lehrpersonals wünschenswert. Wie bereits erwähnt, gibt es kaum spezifische Untersuchungen zu Sonderschullehrpersonen bzw. Lehrkräften, die mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf arbeiten. Zudem erfassen die meisten Untersuchungen nur eine Momentaufnahme der beruflichen Zufriedenheit. Es sind somit für die Zukunft noch weitere Untersuchungen zu dieser Thematik notwendig.

Als Ausblick ist festzuhalten, auch in Österreich sowohl mehr Grundlagen- als auch Wirksamkeitsforschung im Bereich des autistischen Störungsbildes zu betreiben. Bis dato gibt es nur wenige deutschsprachige Veröffentlichungen und noch weniger Therapiestudien. Diesbezüglich wäre eine breite Öffentlichkeitsarbeit nötig, um der Bevölkerung das autistische Störungsbild, seine Besonderheiten sowie sachkundige Informationen zu geeigneten Fördermaßnahmen zu vermitteln. Somit hätten viele Kinder bessere Chancen, früher eine korrekte Diagnose und dementsprechend eine gezielte Frühförderung zu erhalten. Nur in diesem Sinne sind entsprechende Therapieerfolge möglich.

10 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird ein Vergleich bezüglich der Zufriedenheit und der Erfahrungen von Lehrkräften zweier Unterrichtsformen beschrieben. Betrachtet werden vor allem die Rahmenbedingungen und Umstände, unter denen autistische Schüler in Sonderschulen bzw. Projektklassen gefördert werden. Die Untersuchung erstreckte sich über den Zeitraum Oktober bis Dezember 2006 in Sonderschulen in Wien und Niederösterreich sowie in Projektklassen des Autistenberatungszentrums Wien. Als Messinstrument wurde ein eigens konstruierter Fragebogen angewandt, der sich aus zwei Teilen, einem Lehrerfragebogen mit Items zu schulischen Rahmenbedingungen, der Unterrichtssituation und der Arbeitszufriedenheit der Lehrenden sowie einem Schülerbeurteilungsfragebogen mit Fragen zum Verhalten und der Einschätzung der Leistungsentwicklung sowie der Kommunikation zwischen Lehrer und Eltern zusammensetzt. Die Lehrerstichprobe setzte sich aus insgesamt 35 Lehrerinnen, 3 Lehrern und 59 von dem Lehrpersonal beurteilten Schülern (48 männliche, 11 weibliche) zusammen. Das durchschnittliche Alter der Schüler betrug in den Projektklassen rund 11,4 und in den Sonderschulen 11,2 Jahre; die Mehrheit war vom Störungsbild des frühkindlichen Autismus betroffen. Die Frage, ob Unterschiede in bestimmten Variablen, wie Erfahrung bestimmter Lehrergruppen bezüglich der Autistenthematik, Ausbildung, Dienstjahre der Lehrpersonen, Betreuungsdauer der Kinder und vorherrschende Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen eine Rolle hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte bzw. der Förderung der Schüler spielen, ergab zum Teil signifikante Unterschiede. Z.B. wurden hinsichtlich der Klassengröße sowie der Intensität der Beschäftigung mit der Thematik ebenfalls Unterschiede beobachtet. Lehrende in Projektklassen beurteilten die zur Verfügung stehenden Ressourcen wesentlich positiver bzw. die Rahmenbedingungen als strukturierter. Es zeigte sich, dass Sonderschullehrpersonen ihren Beruf bereits länger ausübten. Des Weiteren erwiesen sich ProjektklassenlehrerInnen in ihrer Zufriedenheit als abhängiger vom Aspekt der Rahmenbedingungen. Bei der Beurteilung des Zusammenhanges zwischen der Arbeitszufriedenheit sowie der beurteilten Anerkennung durch die Eltern fand sich eine mäßige Übereinstimmung. Zudem lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit von Projektklassenlehrpersonen und der Leistungsentwicklung ihrer Schüler erkennen. Die Zufriedenheit von SonderschulpädagogInnen mit der Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen dürfte hingegen eher mit den vorhandenen Fördermöglichkeiten einhergehen, während dieser Zusammenhang in den Proj-

ektklassen nicht erkennbar war. Eine Analyse bezüglich der allgemeinen Zufriedenheit und der derzeitigen Schulsituation ergab ebenfalls Unterschiede zwischen den beiden Schulformen. So beurteilten ProjektklassenlehrerInnen die Schulung für die Arbeit mit autistischen Kindern, die Weiterbildungskurse zur Unterrichtsarbeit, die Unterstützung durch den Stadtschulrat sowie die Zufriedenheit mit ihrer derzeitigen Tätigkeit jeweils positiver. Die Ergebnisse verdeutlichen auch die Unzufriedenheit von Lehrenden mit den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, was bereits in vielen Untersuchungen beschrieben worden ist. So empfanden knapp die Hälfte der Projektklassenlehrkräfte und alle Sonderschullehrpersonen die Schulung hinsichtlich ihrer Tätigkeit als nicht ausreichend. Bezüglich des Lehrplanes konnte eine Heterogenität festgestellt werden. Während in den Sonderschulen etwas mehr als die Hälfte der autistischen Schüler nach dem Sonderschullehrplan für Schwerstbehinderte sowie rund ein Viertel nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule unterrichtet wurde, wurde in den Projektklassen rund die Hälfte der Schüler nach dem regulären Lehrplan gefördert. Bemerkenswerte Unterschiede zeigten sich zudem in den vorliegenden Diagnosen, aufgrund derer die Kinder gefördert werden. Für rund zwei Drittel der Sonderschüler lagen keine konkreten Diagnosen vor, während dies nur bei rund 20% der Kinder in den Projektklassen zutraf. Auch diese Ergebnisse erweisen sich als literaturkonform. Weiters ergab die Analyse, dass Lehrkräfte der Projektklassen der Meinung waren, ihre Schüler mehr zu fördern. Hier wird ein individuelles, methodenkonformes Förderkonzept angewandt, während dies in Sonderschulklassen nicht der Fall zu sein scheint. Es zeigte sich bei ProjektklassenpädagogInnen die Tendenz, die Fördermöglichkeiten im Unterricht besser als ihre Kollegen zu beurteilen. Deutlich ist auch, dass sich bestimmte Aspekte der Förderung als abhängig vom jeweiligen Förderkonzept bzw. Schultyp erweisen. Hinsichtlich der Schwerpunktsetzung in der Förderung, abhängig vom jeweiligen Kind oder Jugendlichen und dem Lehrplan, zeigten sich ebenfalls interessante Unterschiede: Sonderschullehrkräfte beurteilten ihre Zufriedenheit mit der Leistung des jeweiligen Schülers umso höher, je mehr Spielraum ihnen der Lehrplan bietet. Es ist an sich ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Zufriedenheit, der Leistungsentwicklung des Schülers, der Beurteilung des Lehrplanes und dem schülerzentrierten Lernen erkennbar. Die in der Literatur publizierten Ergebnisse hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit in Abhängigkeit des Lebensalters konnten ebenfalls tendenziell in der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden.

11 Abstract

In this study a comparison of the satisfaction and the experience of teachers regarding two different forms of teaching is drawn. Primarily the general conditions and the circumstances of promoting the autistic pupils in 'schools for children with special needs' and 'classes that are part of a special programme' will be examined. The study took place in schools for children with special needs in Vienna and Lower Austria as well as in classes of the Autistic Advisory Centre in Vienna in the period between October and December 2006.

A special questionnaire was developed as a measuring device. This questionnaire consisted of two parts: The first one with the aid of items comprised the general conditions at school, the current classroom situation and the job satisfaction of the teachers. The second part evaluated the situation of the pupils and included inter alia questions about their behaviour, their academic development and the communication between their teachers and their parents.

The sample of teachers consisted of altogether 35 schoolmistresses, 3 school teachers and 59 pupils, who were evaluated from the teachers (48 masculine, 11 feminine). The average age of the pupils in the special classes was 11,4 years and of the pupils of the special schools 11,2 years; the majority of the pupils was affected from autism in early childhood. There were significant differences regarding the question of varieties in specific variables like the expertness of groups of teachers concerning the autistic topic, vocational education, years of service, length of period of support of the children and the general conditions and the importance of resources concerning the job satisfaction of the teachers respectively the development of the childrens, e.g.: regarding class size and intensity of preoccupation with the topic differences could be noticed. Teachers of special classes assessed the available resources more positive and the conditions more structured. It became apparent that teachers of schools for children with special needs have been working longer than others. Moreover, the satisfaction of the teachers of special classes was more dependent on the conditions. Regarding the evaluation of the relation between job satisfaction and the appreciation by the parents there was a modest congruence. Moreover there is a connection between the satisfaction of the teachers for special classes and the progress of the performance of their pupils. The satisfaction of the teachers of the schools for children with special needs with the performance of their pupils was dependent on the possibilities

of the promotion, whereas this circumstance was not conceivable in the special classes. An analysis regarding the general satisfaction and the current situation in the school showed also differences between the two school types. Teachers of special classes assessed the education for working with autistic children, the courses for further education for the teaching, the support by the city school board as well as the job satisfaction better compared to the teachers of schools for children with special needs.

The results show the dissatisfaction of the teachers regarding the further education, as has been described in many different studies. Nearly half of the teachers of special classes and of schools for children with special needs felt that their education was not sufficient. Concerning the curriculum heterogeneity could be noticed. In schools for children with special needs a good half of the autistic pupils were taught according to the curriculum for pupils with severe disabilities and approximately a quarter was taught according to the curriculum valid in the general schools for children with special needs. On the contrary, in special classes approximately half of the pupils were instructed according to the regular curriculum. As far as the diagnoses are concerned remarkable differences regarding the teaching could be noticed. For approximately two-thirds of the pupils with special needs no precise diagnosis existed, whereas this applied only to approximately 20% of the pupils in special classes. Also these results are compliant with the existing literature. Moreover, the analysis showed that teachers of special classes are of the opinion to promote their pupils more than others. An individual, approach of the advance program is applied, by contrast to the schools for children with special needs. Teachers of the special classes showed the tendency to assess the possibilities of promoting and teaching better than their colleagues of schools for children with special needs. It became apparent that certain aspects are dependent on the advance program as well as on the school type. The emphasis was put differently, dependent on the pupil and the curriculum: teachers of schools for children with special needs judged their satisfaction with the performance of the pupil the higher, the bigger the room for manoeuvre concerning their curriculum was. A general connection between the evaluation of the satisfaction, the progress of the performance of the pupil, the assessment of the curriculum and the pupil-focused learning was identifiable. The results regarding job satisfaction subject to the age published in the literature could also be confirmed as a tendency in this study.

12 Literaturverzeichnis

- Amman, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amt für Jugend und Familie der Stadt Wien. (1990). *Autistische Kinder – Kinder mit Zukunft*. Referate anlässlich der Enquete des Amtes für Jugend und Familie der Stadt Wien am 15.März 19990. Wien: Jugend & Volk Verlagsges.m.b.H..
- Bein, J., Anderson, D. E. & Maes, W. R. (1990). Teacher locus of control and job satisfaction. *Educational Research Quarterly*, 14, 7-10.
- Berger, E., Mutschlechner, R. & Feuser, G. (2000). *Inclusive education of autistic children in school*. Zugriff am 21.02.2008 [http:// www.univie.ac.at/kjnp-rehab-integra/projekt/autism_athen_4_00.htm](http://www.univie.ac.at/kjnp-rehab-integra/projekt/autism_athen_4_00.htm).
- Berger, E., Mutschlechner, R. & Feuser, G. (2005). Autismus-Häufigkeit und Schullaufbahn: Schulische Integration autistischer Kinder in Wien. *Medizin für Menschen mit Behinderung*, 2, 13-22.
- Berger, E., Feuser, G., Grubich, R. & Mutschlechner, R. (2006). *Schulische Integration autistisch behinderter Kinder in Wien*. Zugriff am 21.02.2008 [http://www.univie.ac.at/kjnp-rehab-integra/projekt/AUTISMUS%20Schulintegration %20Wien-Dateien/frame.htm](http://www.univie.ac.at/kjnp-rehab-integra/projekt/AUTISMUS%20Schulintegration%20Wien-Dateien/frame.htm).
- Bernhard-Opitz, V. (2005). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxisbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bieri, T. (2006). *Lehrerinnen und Lehrer: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt Verlag.
- Blaxill, M. F. (2004). What`s going on? The question of time-trends in autism. *Public Health Reports*, 119, 536-551.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg, Berlin, New York: Springer-Verlag.
- Braun, A. (2002). *Buntschatten und Fledermäuse. Mein Leben in einer anderen Welt*. Hamburg: Hoffman und Campe Verlag.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Buer, J. van, Squarra, D., Ebermann-Richter, P. & Kirchner, C. (1995). Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 555-577.

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (1985). *Bundesgesetz über die Schulpflicht: Schulpflichtgesetz 1985*. Zugriff am 20.01.2008 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml#08>
- Bölte, S., Wörner, S. & Poustka, F. (2005). *Kindergarten, Schule, Beruf: Die Situation in einer Stichprobe von Menschen mit autistischen Störungen*. Zugriff am 21.02.2008 http://www.heilpaedagogik-online.com/2005/heilpaedagogik_online_0105.pdf
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12. Einführung in die modernen Datenanalyse unter Windows* (9. Aufl.). München: Addison-Wesley.
- Cizek, B. (1993). *Einschulung autistischer Kinder in eine Sonderschule*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Cohen, H., Amerine-Dickens, M. & Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA Model in a community setting. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27 (2), 145-155.
- Cordes, H. (Hrsg.). (1983). *Curriculum des Bremer Projekts: Trainingskurse für einen Unterricht nach Lerntheoretischen Prinzipien; Lernprogramme und Lernplanung für Autistische und Schwerbehinderte Schüler*. Bremen: Hilfe für das Autistische Kind Bremen E.V..
- Dann, H. D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxisschock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251-262.
- Dawson, M. (2007). *Autism and ABA in the UK: A controlled trial*. Zugriff am 30.12.2008 <http://autismcrisis.blogspot.com/2007/08/autism-and-aba-in-uk-controlled-trial.html>
- Dick, R. van. (1999). *Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum Verlag.
- Distelberger, A. (2005). *Stand der Integration autistischer Kinder in das System Schule in Österreich*. Zugriff am 20.01.2008 http://rainman.at/relaunch/download/Integration_System_Schule-Distelberger.pdf
- Distelberger, A. & Zöttl, T. (2005). *Autismus: Strukturiertes Lehren und Lernen. – Pädagogisches Modell*. Zugriff am 21.02.2008 <http://www.cisonline.at/publikationen/sonderpaedagogik-allgemein-publikationen/autismus.html>
- Dilling, H. (2000). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10*. Göttingen: Huber.
- Dinhof, V. (2003). *Erfahrungen der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit der Beschulung ihrer Kinder: ein empirischer Vergleich der Erfahrungen mit Sonderschulen und Integrationsklassen in Wien, Niederösterreich und in der Steiermark*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

- Duden. (2004). *Das Synonym Wörterbuch* (3. überarbeitete Auflage). Mannheim: Dudenverlag.
- Ellmeier, B. (2002). *Schulische Integration behinderter Kinder: Einstellungen und berufliche Befindlichkeit von Volks- und Sonderschullehrerinnen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Graz.
- Feuser, G. (2001). Autismus - eine Herausforderung des Mit-Mensch-Seins. *Autismus*, 52,4-16.
- Frömmig, M. (2003). Lovaas, O. I. (1966, 1969, 1993). *Young autisms project*. Zugriff am 16.08.2008 <http://www.lehrerfortbildung-online.de/autismus/autismus-dateien/14.1%20LOVAAS.ppt>
- Gernsbacher, M. A. (2003). Ist One Style of Early Behavioral Treatment for Autism 'Scientifically Proven?' *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 7, 19-25.
- Grandits, S. (1998). *Integrativ geführte Klasse für autistische und wahrnehmungsbeeinträchtigte Kinder*. Unveröffentlichtes Manuskript, Wien.
- Greenspan, S. & Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 24 (3); 147-161.
- Greenspan, S. & Wieder, S. (2008). *Based on the Developmental, Individual Difference, Relationship-Based Approach*. Zugriff am 19.12.2008 <http://soaringeagle-academy.org/DIRcurriculum.pdf>
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2001) The DIR (Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based) Approach to Assessment and Intervention Planning. *Bulletin of ZERO TO THREE: National Center for Infants, Toddlers, and Families*, 21 (4); 11-19.
- Grimmer, W. (1995). Strukturen der Arbeits- und Berufszufriedenheit von Lehrern an Sonderschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9 (2), 63-71.
- Gruber, H. (1996). *Lehrplan der Sonderschulen. Allgemeine Sonderschule; Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder; allgemeine Bestimmungen, allgemeine Bildungsziele, allgemeine didaktische Grundsätze, Stundentafel, Lehrpläne für den Religionsunterricht, Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände (Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff sowie didaktische Grundsätze)*. Wien: ÖBV, Pädagogischer Verlag.
- Häußler, A. (1999). Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes. In ISAAC und Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Tagungsband der 5. Fachtagung Dortmund 1999* (S.52-61). Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Helps, D. S., Newson-Davis, I. C. & Callias, M. (1999). Autism: The teachers view. *Autism*, 3, 287-298.

- Hewitt, S. (2005). *Specialist support approaches to autism spectrum disorder students in mainstream settings*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hrsg.). (1979). *Therapie und schulische Förderung autistischer Kinder in England, USA und Deutschland: Referate der 4. Bundestagung des Kongresses in Frankfurt*. Bremen: Hilfe für das Autistische Kind e.V..
- Hippler, K. (1999). *Das Asperger-Syndrom und seine angrenzenden Störungsbilder. Eine empirische Untersuchung an Wiener Sonderschulen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G. & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359-383.
- Hösch-Schagar, G. (1998). *Möglichkeiten und Grenzen bei der Integration autistischer Kinder in den schulischen Bereich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Institute for Social Research and Analysis. (2000). *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der Lehrerinnen in Österreich. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und Gewerkschaft Öffentlicher Dienst: Wien*. Zugriff am 18.02.2008 <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>
- Itard, J. M. G, Humphrey, G. & Humphrey, M. M (1932). *The wild boy of Aveyron: Rapports et Mémoires sur le Sauvage de la Aveyron*. The Century co.
- Ipfling, H.-J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(-un-)zufriedenheit von Lehrer/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Janetzke, H. (1993). *Stichwort Autismus*. München: Wilhelm Heyne.
- Jordan, R. & Jones, G. (1999). Review of research into educational interventions for children with autism. *Autism in the UK*, 3, 101-110.
- Jordan, R. & Powell, St. (1996). *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: John Wiley Sons.
- Kirchler, E. & Hölzl E. (2002). *Arbeitsgestaltung in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 3*. Wien: WUV - Universitätsverlag.
- Klicpera, C. & Innerhofer, P. (2002). *Die Welt des frühkindlichen Autismus. Befunde, Analysen, Anstöße (3.Aufl.)*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Klinische Psychologie des Kindes- und Jugendalters*. Abteilung für klinische Psychologie, Universität Wien.

- Köhler, A. (2007). *Die Bedeutung der Schule für die Lebensqualität von Familien mit autistischen Kindern. Die Sicht der Eltern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf* (2. unveränderte Auflage). Bern, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Kubinger, K. D. & Jäger, R. S. (2003). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Landert, Ch. (2002). *Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer Lehrerinnen*. Zugriff am 19.02.2008 <http://www.sejb.ch/docs/pdf/rapportlandert.pdf>.
- Layer, K. (1994). *Pädagogische Interventionen bei autistischen Schülern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Lebzelter, R. (2003). *Burnout bei SonderschullehrerInnen: Eine empirische Untersuchung an SonderschullehrerInnen der Bezirke Mödling und Baden*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lovaas, O. I. (1991). *Teaching Developmentally Disabled Children. The ME Book*. Pro-ed: Austin, Texas.
- Lovaas, O. I. & Wright, S. (2006). A reply to recent published critiques. In: *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, Bd. 3, Nr. 2, 2006, p. 234-236.
- Loveland, K. A. & Tunali-Kotoski, B. (1997). The school-age child with autism. In Cohen, D. J. & Volkmar, F. R. (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: Wiley, 2nd ed., 283-308.
- Maier, H., Scheel, R., Schmid, U. & Tieck, B. (1999). *Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. In Verbindung mit der Verwaltungsvorschrift "Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf"*. Zugriff am 07.10.2007 <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/empfehlungen/empfehlungen.html>
- Matzies, M. (2004). *Applied Behavior Analysis. (Früh-) Förderung bei Autismus unter besonderer Berücksichtigung der Verhaltenstherapie nach O. Ivar Lovaas*. Berlin: Weidler Buchverlag.

- McEachin, J. J., Smith, T. & Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 359-372.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit bei Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Michalska, M. (2007). *Die Integration von autistischen Kindern in das öffentliche Schulsystem: ein Versuch die Schulbildung als methodischen Weg zur Reintegration von Autisten zu begreifen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Molnár, C. (2005). *Applied Behavior Analysis und die Frage nach Selbstbestimmung*. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Mörwald, B. & Pannos, J. (2006). *Leitfaden für schulische Integration in Wien*. Zugriff am 21.02.2008
<http://www.lehrerweb.at/uploads/Sonderpaedagogik/Integration/Leitfaden%20J%C3%A4hner%202006.pdf>
- Muchitsch, E. (1976). *Die Involvierungstherapie – Ein neuer Zugang zum autistischen Kind*. Unveröffentlichtes Manuskript, Wien.
- Muchitsch, E. (2001). *Modell: Projektklassen für autistische Kinder*. Unveröffentlichtes Manuskript, Wien.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). *Messung und Analyse der Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Peloquin, L. J. (2001). *Connecting with Your Child through DIR. The Developmental, Individual Difference, Relationship-based Approach*. Zugriff am 19.12.2008
http://www.specialfamilies.com/peloquin_dir.htm
- Probst, P. (1998). Entwicklung eines Elterntrainingprogramms: Darstellung eines durch TEACCH-Prinzipien inspirierten Ansatzes. In Bundesverband Hilfe für das Autistische Kind (Hrsg.), 9. *Bundestagung: Mit Autismus leben-Kommunikation & Kooperation* (S. 159-172). Hamburg: Bundesverband Hilfe für das autistische Kind.
- Reicher, H, Wiesenhofer, E. & Schein, G. (2006). Schulische Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung: Erfahrungen und Einstellungen von LehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 32 (4), 178-191.
- Rollett, B. & Kastner-Koller, U. (2007). *Praxisbuch Autismus für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten* (3. überarbeitete Auflage). München: Urban & Fischer.
- Roth, W. (1972). Berufszufriedenheit im Lehrerberuf. Einige Anmerkungen zu Bestimmungsgründen und strukturellen Implikationen. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 24, 640-646.
- Holz, R. (2005). *Der Zusammenhang zwischen Mitarbeiterzufriedenheit und Kundenzufriedenheit*. München: FGM.

- Salber, A. (2006). *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf: eine empirische Untersuchung an vier ausgewählten Schulen der Sekundarstufe I in Wien*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Sallows, G. O. & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110 (6), 417-438.
- Schein, G. & Wuntschek-Zenz, M. (2006). Modelle der schulischen Integration autistischer Kinder in der Steiermark. *Integration in der Praxis*, 23, 49-55.
- Schoneberger, T. (2006). EIBT research after Lovaas (1987): A tale of two studies. In: *The Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*. Bd 1, Nr. 3, 2006, p. 207-217.
- Schopler, E., Reichler, R. J. & Lansing M. (1983). *Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Strategien der Entwicklungsförderung: für Eltern, Pädagogen und Therapeuten*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Schor, B. & Schweiggert, A. (1999). *Autismus - ein häufig verkanntes Problem: Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schularten*. Donauwörth: Auer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2000). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhalten: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000*. Zugriff am 18.02.2008 <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/literatur/autismus.pdf>
- Sohlmann, S. (1996). *Die Beschulung behinderter Kinder im Vergleich Integrationsklassen – Sonderschulen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Specht, W. (Hrsg.) (1997). *Fallstudien zur Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe I*. 4 Bände. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. *ZSE-Report* Nummer 23-26.
- Stamouli, E. (2003). *Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Ein Vergleich zwischen Griechenland, Deutschland und der Schweiz*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Steinhausen, H. C. (2006). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen: Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie (6. Aufl.)*. Bei Elsevier: Urban & Fischer.
- Stott, M. B. (1950). What is occupational success? *Occupational Psychology*, 24, 105-112.
- Strobl, N. (2004). *Die Involvierungstherapie als Förderkonzept für Menschen mit Asperger-Syndrom und High Functioning Autismus*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

- Trojan, S. (2006). *Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung. Eine Evaluation in der Sekundarstufe*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Weissleder, M. (1997). *Aspekte der Klassengröße: Analysen zum Forschungs- und Diskussionsstand*. Würzburg: Ergon.
- Wiesenhofer, E. (2004). *Einstellungen von LehrerInnen zur Beschulung autistischer Kinder*. Eine empirische Studie in der Steiermark. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Graz.
- Winter, S. (2005). *Mitarbeiterzufriedenheit und Kundenzufriedenheit : Eine mehrbenen-analytische Untersuchung des Zusammenhangs auf der Basis multidimensionaler Zufriedenheitsmessung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Mannheim.
- Zentrum für Schulentwicklung Graz – Klagenfurt. (2006). *Integration in der Praxis: Kinder mit autistischer Wahrnehmung*, 23, 3-49.

13 Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1:** Rücklaufquote der ausgegebenen Lehrerfragebögen (FB) S.64
- Tabelle 2:** Rücklaufquote der ausgegebenen Schülerbeurteilungsfragebögen (FB) S.64
- Tabelle 3:** Stichprobe der LehrerInnen S.67
- Tabelle 4:** Stichprobe der Schüler in Abhängigkeit von der Lehrerbeurteilung S.67
- Tabelle 5:** Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Lehrerteam" S.70
- Tabelle 6:** Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Lehrerteam" S.70
- Tabelle 7:** Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien" S.71
- Tabelle 8:** Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien" S.71
- Tabelle 9:** Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "allgemeine Zufriedenheit" S.72
- Tabelle 10:** Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "allgemeine Zufriedenheit" S.72
- Tabelle 11:** Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Verwirklichung des Unterrichts" S.73
- Tabelle 12:** Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Verwirklichung des Unterrichts" S.73
- Tabelle 13:** Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Förderung" S.73
- Tabelle 14:** Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Förderung" S.74
- Tabelle 15:** Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Verhalten des autistischen Schülers" S.74
- Tabelle 16:** Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Verhalten des autistischen Schülers" S.74
- Tabelle 17:** Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum Fragebogenteil "Eigenschaften des autistischen Schülers" S.75
- Tabelle 18:** Cronbach's Alpha zum Fragebogenteil "Eigenschaften des autistischen Schülers" S.75

- Tabelle 19:** Reliabilitäten und Trennschärfen zum ursprünglichen Fragebogenteil "Austausch zwischen Schule und Eltern" (6 Items) S.76
- Tabelle 20:** Reliabilitäten und korrigierte Trennschärfen zum verbesserten Fragebogenteil "Austausch zwischen Schule und Eltern" nach Selektion des 6 Items S.76
- Tabelle 21:** Cronbach's Alpha zum korrigierten Fragebogenteil "Austausch zwischen Schule und Eltern" S.76
- Tabelle 22:** Kommunalitäten der Skalen des Lehrerfragebogens S.77
- Tabelle 23:** Erklärter Varianzanteil des Faktors im Lehrerfragebogen S. 78
- Tabelle 24:** Ladungsmatrix der Skalen des Lehrerfragebogens S.78
- Tabelle 25:** Kommunalitäten der Skalen des Schülerbeurteilungsfragebogens S.79
- Tabelle 26:** Erklärter Varianzanteil des Faktors im Schülerbeurteilungsfragebogen S.79
- Tabelle 27:** Ladungsmatrix der Skalen des Schülerbeurteilungsfragebogens S.79
- Tabelle 28:** Verteilung der Altersgruppen der Lehrgesamtstichprobe S.83
- Tabelle 29:** Dienstjahre als SonderschullehrerIn S.84
- Tabelle 30:** Dienstjahre als ProjektklassenlehrerIn S.84
- Tabelle 31:** Überblick zu den Schulstufen S.88
- Tabelle 32:** Lehrpläne in den Unterrichtsformen S.89
- Tabelle 33:** Übersicht zur Einschätzung der Schulung der LehrerInnen S.95
- Tabelle 34:** Einschätzung der LehrerInnen, ob ihre Ausbildung ausreichend war S.968
- Tabelle 35:** regelmäßiger Besuch von Weiterbildungen S. 96
- Tabelle 36:** Besuch von Fortbildungen vor jetziger Arbeit, Anzahl der LehrerInnen S.96
- Tabelle 37:** Auswirkungen besuchter Weiterbildungen; Anzahl der LehrerInnen S.97
- Tabelle 38:** Beschäftigung mit der Thematik S.97
- Tabelle 39:** Überblick zum Vergleich beider Schulformen bezüglich Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien mittels U-Test S.99
- Tabelle 40:** Verteilung der Häufigkeiten der Förderkonzepte nach dem Schultyp S. 102
- Tabelle 41:** Übersicht zur Schwerpunktsetzung in den beiden Schulformen (Prozentsätze) S.102

- Tabelle 42:** Signifikanzbeurteilung der Zusammenhänge aus den Kreuztabellen S.104
- Tabelle 43:** Übersicht der bemängelten Bereiche je nach Schulform (Prozentsätze) S.105
- Tabelle 44:** Häufigkeiten des Kontaktes zwischen Schule und Eltern in Prozentwerten S.106
- Tabelle 45:** Form des Kontaktes zwischen Schule und Eltern in Prozentwerten S.106
- Tabelle 46:** Gesprächsinhalte nach Schulform; Mehrfachantworten möglich (Prozentsätze) S.107
- Tabelle 47:** Inititative beiderseits in den zwei Schulformen S.107
- Tabelle 48:** Schwierigkeiten und Mängel der Schulformen (Mehrfachantworten möglich)in Prozent S.114

14 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Die Berufszufriedenheit von Lehrkräften, aus Merz, 1979, S.10
- Abbildung 2:** Eigenwertdiagramm der Generalfaktorlösung zum Lehrerfragebogen, S.77
- Abbildung 3:** Eigenwertdiagramm der Generalfaktorlösung zum Schülerbeurteilungsfragebogen, S.78
- Abbildung 4:** Altersverteilung der Gesamtstichprobe der Schüler, S.85
- Abbildung 5:** Vorliegende Autismusdiagnosen in der Gesamtstichprobe der Schüler, S.86
- Abbildung 6:** Beschäftigungsdauer und allgemeine Zufriedenheit der Lehrkräfte, S.91
- Abbildung 7:** Alterskategorie und allgemeine Zufriedenheit der Lehrkräfte, S.91
- Abbildung 8:** Reaktion der Schüler (Gesamtstichprobe) auf Lehrerwechsel S.110

Anhang

- **Fragebogen**
- **Lehrerbrief**
- **Bewilligung des Stadtschulrates**
- **Liste der Schulstandorte**
- **Originalitätserklärung**
- **Lebenslauf**

Fragebogen zur

Schulsituation

von Schüler/innen mit autistischer Wahrnehmung

bitte ausfüllen

Code:	_____
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> w
Alter des	<input type="checkbox"/> 20-29
Ausfüllenden:	<input type="checkbox"/> 30-39
	<input type="checkbox"/> 40-49
	<input type="checkbox"/> >50
Schülergesamtzahl:	_____
Knaben:	_____
Mädchen:	_____
davon Kinder mit	
Autismus:	_____

Schulsituation des Lehrers

In welcher Schulklasse unterrichten Sie derzeit?
<input type="checkbox"/> Schulklasse in einem Sonderpädagogischen Zentrum bzw. Sonderschulklasse
<input type="checkbox"/> Projektklasse des Autistenberatungszentrums
<input type="checkbox"/> Familienklasse an einem SPZ

Welche Ausbildung haben Sie?
<input type="checkbox"/> Sonder- und Heilpädagoge/in <input type="checkbox"/> diplomierte/r Pädagoge/in <input type="checkbox"/> Sonderschullehrer/in
<input type="checkbox"/> Spezialausbildung Wenn ja ☞ welche: _____

War Ihre Ausbildung für die Arbeit mit autistischen Schüler/innen Ihrer Meinung nach ausreichend?
<input type="checkbox"/> ja sehr <input type="checkbox"/> teilweise ausreichend <input type="checkbox"/> nein, nicht ausreichend

Inwieweit haben Sie sich mit der Thematik Autismus beschäftigt?
<input type="checkbox"/> sehr <input type="checkbox"/> etwas <input type="checkbox"/> wenig <input type="checkbox"/> gar nicht

Wie lange arbeiten Sie schon als Projektklassenlehrer/in bzw. Sonderschullehrer/in?
<input type="checkbox"/> <1 Jahr <input type="checkbox"/> 2-3 Jahre <input type="checkbox"/> 4-5 Jahre <input type="checkbox"/> 6-7 Jahre <input type="checkbox"/> > 8 Jahre

Haben Sie während der Zeit als Sonderschullehrer/in/ Projektklassenlehrer/in zusätzliche Fortbildungskurse besucht?
<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja Wenn ja ☞ wie lange dauerten diese Kurse?
<input type="checkbox"/> bis zu 1 Tag <input type="checkbox"/> bis zu 3 Tage <input type="checkbox"/> bis zu 1 Woche <input type="checkbox"/> bis zu 1 Semester <input type="checkbox"/> länger

Haben Sie vor ihrer Arbeit in der jetzigen Klasse schon Erfahrungen mit Schüler/innen mit Störungen aus dem autistischen Formkreis gemacht?
<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja Wenn ja ☞ in welchem Zusammenhang?
<input type="checkbox"/> während meiner Ausbildung
<input type="checkbox"/> im Integrationsprojekt
<input type="checkbox"/> in einer Sonderschulklasse
<input type="checkbox"/> anderes

Lehrerteam

	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft teilweise zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>
Durch den/die Kollegen/in fühle ich mich bei der Arbeit ausreichend unterstützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir gestalten und planen den Unterricht gemeinsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir wechseln uns beim Unterrichten in Bezug auf die ganze Klasse regelmäßig ab	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit den anderen Klassenlehrern/innen ist gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien

	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft teilweise zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>
Wir haben einen zweiten Raum für unseren Unterricht zur Verfügung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler/innen können sich bei Bedarf an einen ungestörten Platz zurückziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Klassenraum ist ausreichend groß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die im Unterricht verwendeten Materialien werden zur Verfügung gestellt:			
- vom Schulerhalter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- von den Lehrern/innen selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- vom Elternverein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- von den Eltern selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Förderung des/der autistischen Schülers/in habe ich genügend Unterrichtsmaterialien zur Verfügung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es stehen ihm/ihr gut strukturierte Rahmenbedingungen zur Verfügung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Allgemeine Zufriedenheit

	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft teilweise zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>
Ich bin mit der Organisation der Schulsituation zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulung für meine Arbeit mit einem/r autistischen Schüler/in war ausreichend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich besuche regelmäßig Weiterbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Sie der Meinung, dass sich die Weiterbildungskurse, die Sie besucht haben, positiv auf Ihre Unterrichtsarbeit auswirken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schulleiter/in unterstützt mich in meiner Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seitens des Stadtschulrates bekomme ich Unterstützung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Arbeitgeber stellt mir Supervision zur Verfügung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bekomme seitens der Autistenhilfe bezüglich Beratungen und AssistentInnen Hilfestellungen für die Arbeit mit dem/der autistischen Schüler/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich krank oder auf Fortbildung bin, werden meine Stunden suppliert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mein/meine Kollege/in krank ist, wird vom Schulleiter eine Supplierung zur Verfügung gestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass die Eltern meine Arbeit anerkennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit meiner derzeitigen Tätigkeit als Lehrer/in zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn nein, welche Art von Unterstützung würden Sie sich wünschen:			
<input type="checkbox"/> Supervision <input type="checkbox"/> Workshops <input type="checkbox"/> Supplierungen <input type="checkbox"/> sonstige: _____			

Welche Bereiche sind Ihrer Meinung nach im vorgegebenen Lehrplan nicht oder zuwenig berücksichtigt? (Mehrfachantwort möglich)
<input type="checkbox"/> Schulische Fertigkeiten (Schreiben, Rechnen, Lesen)
<input type="checkbox"/> Soziales Verständnis/Verhalten
<input type="checkbox"/> Grob- und Feinmotorik
<input type="checkbox"/> Selbstständigkeit
<input type="checkbox"/> Kommunikation
<input type="checkbox"/> Spielen
<input type="checkbox"/> Arbeitshaltung
<input type="checkbox"/> Alltagsfertigkeiten (z.B. An- u. Ausziehen, Toilette benutzen, Selbständig Essen, etc.)
<input type="checkbox"/> Sonstige: _____

Haben Sie Verbesserungsvorschläge oder Wünsche? Was könnte verbessert werden?

Diesen Teil bitte pro Schüler/in mit autistischen Verhaltensweisen ausfüllen

Angaben zum/r Schüler/in

Geschlecht des/der autistischen Schülers/in: männlich weiblich

Wie alt ist Ihr/Ihre autistische Schüler/in jetzt? _____ Jahre

Seit wie vielen Schuljahren betreuen Sie den/die Schüler/in? Seit _____ Jahren

Kennen Sie die genaue Diagnose Ihres/Ihrer autistischen Schüler/in?

Wenn ja, wie lautet die Diagnose? ➔ _____

Ich kenne die genaue Diagnose nicht

Nach welchem Förderkonzept arbeiten Sie derzeit mit dem/der autistischen Schüler/in?

Förderkonzept nach Feuser

Förderkonzept nach TEACCH

Involvierungstherapie (Förderkonzept nach Dr. Muchitsch)

anderes _____

Nach welchem Lehrplan unterrichten Sie derzeit den/die Schüler/in?

Lehrplan der Sonderschule für Schwerstbehinderte

Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (zur Gänze)

Teilweise Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule/regulärer Lehrplan

Regulärer Lehrplan

Seit wann besteht bei Ihrem/r Schüler/in sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)?

seit Schuleintritt seit der _____ Klasse gar nicht

Wie viele schulischen Betreuungspersonen (Klassenlehrer/innen, Assistenten/innen, Stützlehrer/innen, Zivildienstler usw.) hat der/die Schüler/in während des Unterrichts?

1 2 > 2 ➔ wie viele? _____

Der gemeinsame Unterricht

Worin sehen Sie Ihrer Erfahrung nach, die <u>Vorteile</u> bzw. <u>Probleme</u>, die sich im gemeinsamen Unterricht mit einem autistischen Kind in diesem Schultyp ergeben?

Inwieweit lässt sich der Unterricht mit dem/der autistische Schüler/in in Ihrer Klasse verwirklichen?			
	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft teilweise zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>
Er/sie benötigt häufiger Hilfestellungen als die anderen Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobald er/sie nicht beachtet wird, verhält er/sie sich auffälliger als die anderen Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie fühlt sich in der Klasse manchmal überfordert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Großgruppe fühlt er/sie sich wohl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie kann an Ausflügen teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie fühlt sich in der Gruppe angesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie kann in den Unterricht miteinbezogen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Zweilehrersystem wird effiziente und individuelle Betreuung des/der Schülers/innen ermöglicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es besteht ein ausgewogenes Verhältnis von individuellem und gemeinsamem Arbeiten, als auch von freiem und gebundenem Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Zeit- und Leistungsdruck kann weitgehend vermieden werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Förderung

	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft teilweise zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>
Der Lehrplan bietet genügend Spielraum für reform-pädagogischen Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerzentriertes Lernen bzw. Einzelförderung ist möglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fördere die vorhandenen Fähigkeiten oder Interessen des/der Schülers/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Schwerpunkte setzen Sie in Bezug auf die Förderung? (Mehrfachantwort möglich)
<input type="checkbox"/> Schulische Fertigkeiten (Schreiben, Rechnen, Lesen)
<input type="checkbox"/> Soziales Verständnis/Verhalten
<input type="checkbox"/> Grob- und Feinmotorik
<input type="checkbox"/> Selbstständigkeit
<input type="checkbox"/> Kommunikation
<input type="checkbox"/> Spielen
<input type="checkbox"/> Arbeitshaltung
<input type="checkbox"/> Alltagsfertigkeiten (z.B. An- u. Ausziehen, Toilette benutzen, Selbständig Essen, etc.)
<input type="checkbox"/> Sonstige: _____

Erhält der/die Schüler/in in der Schule zusätzliche Förderung? Welche? <input type="checkbox"/> nein, keine
<input type="checkbox"/> Sprachtherapie/Logopädie
<input type="checkbox"/> Ergotherapie
<input type="checkbox"/> Physiotherapie
<input type="checkbox"/> Psychologische Behandlung
<input type="checkbox"/> andere _____

Das Verhalten des/der autistischen Schülers/in

	<i>Trifft zu</i>	<i>Trifft teilweise zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>
Er/sie geht im Unterricht seinen besonderen Interessen bzw. Spezialinteressen nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche diese Interessen, in den Unterricht einzubauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nutze diese Interessen als Belohnung, z. B. um den/die Schüler/in zu Aufgaben zu motivieren, die er/sie gerne macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie zeigt während des Unterrichts stereotypes Verhalten (z.B. wiederholt immer wieder bestimmte Bewegungsabläufe; zeigt ungewöhnliche Verhaltensweisen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie zeigt während des Unterrichts ungewöhnliche sensorische Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie zeigt zwanghaftes Verhalten (z.B. Ordnungszwang, Waschzwang, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie muss Dinge in einer ganz besonderen Weise/Abfolge machen (er/sie hat Rituale)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie benutzt selbst erfundene/selbst gebildete Wörter (Neologismen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie vertauscht Personalpronomina (z. B. „Das hast du gut gemacht“ statt „Das habe ich gut gemacht“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie sagt immer wieder dieselben Dinge in genau der selben Art und Weise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie beginnt selbstständig eigene Aktivitäten (z. B. Aufgaben, Spiele)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie geht auf aufgetragene Aktivitäten nicht ein (z.B. Spiele wieder wegräumen, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie achtet auf sein/ihr persönliches Eigentum (z.B. Schulhefte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie zerstört oder beschmutzt seine/ihre Gegenstände	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie imitiert seine/ihre Klassenkameraden/innen bzw. ahmt deren Handlungen und Sprache nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie stellt bei Interaktionen zu den anderen Schüler/innen Blickkontakt her	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/sie wechselt während des Schultages oft die Grundstimmung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fand ein Lehrerwechsel statt? <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> wenn ja, wie häufig? ☺ _____			
wenn ja, ☺			
<input type="checkbox"/> er/sie reagierte auf den Lehrerwechsel mit Unruhe und Rückzug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte versuchen Sie das Verhalten des/der autistischen Schülers/in anhand dieser fünfstufigen Skala zu beurteilen						
	<i>sehr</i>	<i>eher</i>	<i>weder-noch</i>	<i>eher</i>	<i>sehr</i>	
unauffälliges Verhalten im Unterricht	<input type="checkbox"/>	stört Unterrichtsablauf				
zeigt sich interessiert	<input type="checkbox"/>	ist nicht motivierbar				
arbeitet im Unterricht mit	<input type="checkbox"/>	arbeitet nicht im Unterricht mit				
versteht Instruktionen gut	<input type="checkbox"/>	benötigt oft Erklärungen				
arbeitet nur mit Unterstützung des Lehrers	<input type="checkbox"/>	arbeitet eigenständig				
zeigt Schulunlust	<input type="checkbox"/>	geht gerne in die Schule				
kann sich anderen gut mitteilen	<input type="checkbox"/>	Artikulationsschwierigkeiten				
kommt mit Mitschülern/innen gut aus	<input type="checkbox"/>	ist aggressiv gegenüber anderen				
beliebt bei den Mitschülern/innen	<input type="checkbox"/>	wird gemieden				
anpassungsfähig in neuen Situationen	<input type="checkbox"/>	braucht gewohnte Umgebung				
ist selbständig	<input type="checkbox"/>	hilfsbedürftig				
verantwortungsbewusst	<input type="checkbox"/>	lehnt Verantwortung ab				
begeisterungsfähig	<input type="checkbox"/>	teilnahmslos				
schüchtern, gehemmt	<input type="checkbox"/>	distanzlos				
großer Bewegungsdrang	<input type="checkbox"/>	bewegungsarm, schwerfällig				
leicht ablenkbar	<input type="checkbox"/>	kann sich gut konzentrieren				

braucht hohes Maß an Struktur	<input type="checkbox"/>	kommt mit offenem Lernen zurecht				
nimmt spontan Kontakt zu anderen Kindern auf	<input type="checkbox"/>	geht anderen Kindern aus dem Weg				
reagiert positiv auf Annäherungsversuche anderer Kinder	<input type="checkbox"/>	reagiert negativ auf Annäherungsversuche anderer Kinder				
nimmt an Gruppenaktivitäten teil	<input type="checkbox"/>	Vermeidet Gruppenaktivitäten				
kann ein wechselseitiges Gespräch führen	<input type="checkbox"/>	hat Probleme, ein wechselseitiges Gespräch zu führen				

Verhaltens- bzw. Leistungsbeurteilung des/der autistischen Schülers/in

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Ich bin mit der Leistungsentwicklung des/der Schülers/in zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Schüler/in leistet weniger als er/sie leisten könnte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Austausch zwischen Schule und Eltern

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Der Kontakt zwischen den Eltern und der Schule ist gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ziehe die Eltern bezüglich der Förderung hinzu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Interesse der Eltern bezüglich der Förderung ihres Kindes erscheint mir groß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern beschweren sich über meinen Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Austausch zwischen den Eltern des/der autistischen Schülers/in und den Eltern der anderen Mitschülern/innen ist gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Eltern beschweren sich über sein/ihr Verhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie oft finden Besprechungen mit den Eltern dieses/r Schülers/in statt?

täglich etwa 1x/Woche etwa 1x/Monat < als alle 3 Monate an Sprechtagen noch nie

In welcher Form haben Sie mit den Eltern Kontakt?

mündlich schriftlich beides

Was ist der Inhalt dieser Gespräche?

- Informationen über den Leistungsstand des/der Schülers/in
 Gespräch über Tagesablaufs des/der Schülers/in zu Hause bzw. in der Schule
 Gespräch über Förderungsmöglichkeiten/Förderziele bzw. Therapieangebote
 Entwicklung/Fortschritte des/der Schülers/in
 Hausübungen
 Schwierigkeiten im Unterricht
 Sonstiges: _____

Von wem geht die Initiative zu diesen Gesprächen aus?

von den Eltern von den Lehrern von anderen

Vielen Dank für ihre Mitarbeit!

Liebe Lehrer/innen!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit der schulischen Betreuung von Kindern, die unter Störungen des autistischen Spektrums leiden, sowie den Erfahrungen der betreuenden Lehrer/innen. Dabei stellt sich für meine Studie vor allem die Frage, welche **Erfahrungen** Sie mit dem angewandten Förderkonzept haben, welche **Leistungsfortschritte** die Kinder erreicht haben und wie sie mit der schulischen Situation und den Rahmenbedingungen **zufrieden** sind.

Die geplante Studie dient der weiteren Optimierung sowie der Ermittlung des optimalen pädagogischen Programms für Kinder mit Autismus.

In Zusammenarbeit mit der Fakultät für Psychologie der Universität Wien (Arbeitsbereich Klinische Psychologie) wurde eine Untersuchung geplant, in der Sie Ihre Erfahrungen dazu an mich weitergeben können. Die **einmalige Befragung** erfolgt mittels Fragebögen, deren Beantwortung insgesamt ca. 30 Minuten Zeit in Anspruch nehmen wird.

Ich würde mich freuen, wenn Sie mich bei meiner Arbeit unterstützen. Damit würden Sie einen **wertvollen Beitrag für die Weiterentwicklung der optimalen pädagogischen Förderung von Schüler mit Autismus** und der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer/innen leisten.

Die Studie wurde **vom Stadtschulrat für Wien befürwortet und bewilligt**. Ihre Informationen werden **anonym** und **vertraulich** behandelt. Die Teilnahme ist **freiwillig**.

Antwortformular**Vielen Dank für Ihre Mühe!****Ihre persönlichen Erfahrungen sind für uns von großer Wichtigkeit.**

Sie leisten damit einen wertvollen Beitrag für die Weiterentwicklung der optimalen pädagogischen Förderung Ihrer Schüler.

Wir möchten Sie bitten anzukreuzen:

Ja, ich bin bereit, die Studie zu unterstützen.

Name:

Schule:

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Nein, ich bin nicht bereit, die Studie zu unterstützen.

Name:

Schule:



Andrea Köhler
Esslinggasse 13/3/11
1010 Wien

Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom -----	Unser Zeichen/GZ 100 015/0050/2006	Sachbearbeiter: Christian Schütz Hauptschuloberlehrer	Tel: 52525 DW 77121 Fax 9977121	Datum 03.10.2006
---	---------------------------------------	---	---------------------------------------	---------------------

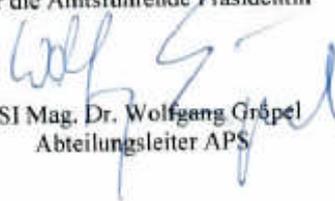
Sehr geehrter Frau Köhler!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen und Frau Marion Floh die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Integration von Kindern mit Autismus in die Grundschule“ an den genannten Wiener Schulen, die bis längstens Ende Dezember 2006 abgeschlossen sein muss, durchzuführen.

Die Ergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Außerdem möchte ich Sie daran erinnern, dass das Einvernehmen mit der betroffenen Direktion herzustellen ist und eine Mitarbeit der LehrerInnen freiwillig sein muss.

Die Bewilligung der Untersuchung ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit dem Stadtschulrat für Wien, mit Anführung obiger Geschäftszahl, zugesendet wird.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin


LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel
Abteilungsleiter APS

Nachrichtlich an:
Herrn LSI Gerhard Tuschel

SPZ 1060, Spalowskygasse 5; SPZ 1090, Sobieskigasse 31; ASO 1110, Herderplatz 1A; SPZ 1100, Quellenstraße 52; ASO 1120, Rosasgasse 8; ASO 1120, Steinbrechergasse 6; SSB 1140, Kienmayrgasse 41; SPZ 1150, Kröllgasse 20; SPZ 1170, Leopold-Ernst-Gasse 37; SPZ 1180, Anastasius-Grüngasse 10; SKÖ 1180, Hans Radl Schule Währingerstraße 173-181; SPZ 1220, Franklinstraße 27-33; SKÖ/Mauer 1230, Kanitzgasse 8; PSO 1230, Karl Schubert Schule, Endresstraße 99;

Die **Direktionen** werden gebeten, an den betroffenen Schulen die Mitglieder des Schulforums bzw. die KlassenelternvertreterInnen von der Durchführung der Erhebung zu informieren.

Schulstandorte die in die Untersuchung miteinbezogen wurden

Projektklassen des Autistenberatungszentrums

1090 Wien, Sobieskigasse 31

1060 Wien, Spalowskygasse 5

1150 Wien, SPZ Kröllgasse 20

1180 Wien, SPZ Anastasius-Grün-Gasse 10

Sonderpädagogische Zentren (SPZ) und Allgemeine Sonderschulen (ASO) in Wien:

- SPZ und Sonderschule Kienmayrgasse 41, 1140 Wien
- Allgemeine Sonderschule Quellenstraße 52, 1100 Wien
- SPZ Hans Radl Schule Währinger Straße 173-181, 1180 Wien
- ASO Karl Schubert Schule, Kanitzgasse 3, 1230 Wien
- SPZ Adolf-Lorenz Schule, Kanitzgasse 8, 1230 Wien
- Clara Fey Heim 43, 1190 Wien
- SPZ Leopold-Ernst-Gasse 37, 1170 Wien
- SPZ Holzhausergasse 7, 1020 Wien

Sonderschulen in Niederösterreich:

Allgemeine Sonderschule 2151 Asparn/Zaya, Schulgasse 330

Allgemeine Sonderschule 2020 Hollabrunn, Koliskopplatz 7

SPZ 2000 Stockerau, Schießstattgasse 18

Allgemeine Sonderschule 2136 Laa/Thaya, Anton Bruckner-Straße 1-3

Allgemeine Sonderschule 3500 Krems an der Donau, Althangasse 3

ASO Nord, St. Pölten

Allgemeine Sonderschule 3400 Klosterneuburg, Albrechtsstraße 52a

Originalitätserklärung

Hiermit erkläre ich Marion Floh,

1. dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient zu haben.
2. dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, März 2009

Anmerkung:

Die Verwendungsrechte der Daten zwecks Publikationen bleiben bei der Autorin der Diplomarbeit.

Lebenslauf

Name: Marion Floh

Geburtsdatum: 25.11.1980

Geburtsort: Mistelbach

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulische Ausbildung

1987-1991	Volksschule Gaubitsch
1991-1995	Hauptschule Laa/Thaya
1995-2000	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Hollabrunn
seit Okt 2000	Diplomstudium der Psychologie an der Universität Wien

Praktika im Zuge der Ausbildung

Juni – Aug 1998	Praktikum Gastgewerbe, Niederau/Wildschönau
Juli 2005 – Jan 2006	Praktikum in „die möwe –Kinderschutzzentrum“
Okt 2005- Jan 2006	Praktikum zum psychologischen Diagnostizieren, Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde Wien - Neuroonkologie

Berufliche Laufbahn

1998 -2008	Gastronomie“
1999- 2002	Verlag „ETM Multimedia AG“
seit Okt 2002	Wirtschaftskammer Österreich
Okt 2004	Lernhilfe im Kindertagesheim Haebergasse, 1120 Wien
Nov 2004 - Juni 2006	Lernhilfe im Autistenberatungszentrum Sobieskigasse, 1090 Wien
2005-2006	Werbeagentur
seit Dez 2006	ehrenamtliche Trauerbegleitung
seit Okt 2008	Kuratorium für Verkehrssicherheit

Sonstige Kenntnisse:

2003 – 2008 Kinesiologenausbildung
 2004 Diplomgesundheitsreferentin (Akademie für Humanwissenschaften)
 2006 Lehrgang Trauerpastoral der Erzdiazöse Wien (Trauerbegleitung)

Berufsbezogene Fortbildungen:

Psychologisches Konfliktmanagement, Psychologische Erste Hilfe, Trauma, 4. Wiener Essstörungenenquete, Mentaltraining