



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Mensch sein unter Menschen – die schulische Integration von
Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen

Eine empirische Untersuchung aus der Perspektive der LehrerInnen
in der Sekundarstufe 1 in Wien

Verfasserin

Sabrina Hönig

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ. Prof. Dr. med. Ernst Berger

DANKSAGUNG

Besonderen Dank gilt dem Facharzt, Psychotherapeuten und Universitätsprofessor Dr. Ernst Berger, der sich dazu bereit erklärt hat, mich beim Schreiben dieser Arbeit zu betreuen.

Desweiteren dankend erwähnt seien meine Eltern, die mich während meiner gesamten Studienzeit immer unterstützt und an mich geglaubt haben, meinem Schwiegervater und meiner Studienkollegin, Claudia Reisenberger die sich gewissenhaft dem Korrekturlesen gewidmet haben, meiner Schwiegermutter, die mich entlastete durch die Betreuung meines Sohnes sowie meinem Mann, der stets motivierend und geduldig an meiner Seite stand.

Dankeschön.

KURZFASSUNG

Diese Diplomarbeit gibt einen Einblick in das Autismus-Spektrum, in die Möglichkeiten der Beschulung von Kindern mit Autismus-Spektrum sowie in den Integrationsalltag. Das Ziel von Integration muss sein, allen Kindern, auch Kindern mit Autismus-Spektrum, denen lange Zeit schulische Integrationsmöglichkeiten verwehrt blieben, eine Beschulung im Regelschulwesen zu bieten.

Durch das Modell der schulischen Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum in Wien, wurde aufgezeigt, dass auch für diese Kinder ein Weg ohne Ausgrenzung in unserer Gesellschaft geschaffen werden kann.

Lehrer, die in diesem speziellen Wiener Integrationsmodell tätig sind, befürworten dieses. Die Lehrer stehen diesem Schulkonzept durchwegs positiv gegenüber und würden die Unterrichtstätigkeit in Integrationsklassen mit einem Schüler mit Autismus-Spektrum gerne weiterführen bzw. wiederholen.

Größtenteils stellt die Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum keine "Mehrbelastung" für die Pädagogen dar. Jedes Kind, das neu in eine Klasse kommt, stellt eine zusätzliche Belastung dar und das gilt natürlich besonders für Integrationskinder. Viele Lehrer sind sich bewusst, welche Bedeutung eine Schule für ALLE hat und stellen sich gerne mit einer positiven Einstellung dieser Herausforderung.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	17
1. Autismus-Spektrum	19
1.1. Historischer Überblick	19
1.2. Klassische Beschreibungen	19
1.2.1. Beschreibungen und Betrachtungen nach Kanner	19
1.2.2. Beschreibungen und Betrachtungen nach Asperger	21
1.2.3. Autismus-Spektrum	22
1.3. Diagnostische Kriterien	26
1.3.1. Tiefgreifende Entwicklungsstörungen (ICD-10)	26
2. Die Beschulung für Kinder mit Autismus-Spektrum	29
2.1. Möglichkeiten der Beschulung in Österreich	29
2.1.1. Sonderschulen bzw. Sonderpädagogischen Zentren	31
2.1.2. Integrationsmodelle	33
2.2. Integration in Österreich	36
2.2.1. Begriffliche Klärung	36
2.2.2. Gesetzeslage und Entwicklung der Integrationsdebatte in Österreich	37
2.2.3. Integration mittels Sonderpädagogischer Förderung	41
2.2.4. Die Sonderpädagogischen Zentren am Stadtschulrat für Wien (SPZ)	44
2.2.5. Weitere Stützsysteme der integrativen Beschulung	48
2.2.6. Rolle der Lehrer im Integrationsprozess	49
2.2.7. Realisierung und Weiterentwicklung des Integrationsgedanken	50
2.2.8. Zahlen und Fakten	53
2.3. Integration von Kinder mit Autismus-Spektrum-störungen	55
2.3.1. Voraussetzungen und pädagogische Hilfestellungen für Kinder mit Autismus-Spektrum	56
3. Das Wiener Integrationsmodell	58
3.1. Entstehungsgeschichte	58
3.2. Aufbau und Struktur	60
3.2.1. Österreichische Autistenhilfe	60
3.2.2. Aus- und Weiterbildung	61
3.2.3. Mentoren-System	62
3.3. Personelle Bedingungen	62
3.4. Studien zum Wiener Integrationsmodell	63
3.4.1. Begleitstudie von Berger, Mutschlechner, Feuser (2005)	63

3.4.2.	Evaluationsstudie auf der Sekundarstufe 1	65
4.	Beschreibung der Untersuchung - Erhebungsmethode	67
4.1.	Forschungsfrage	67
4.2.	Forschungsannahmen	70
4.3.	Methodenwahl.....	72
4.3.1.	Angewandtes Verfahren	73
4.3.2.	Auswertungsverfahren.....	74
4.4.	Stichprobe.....	75
4.4.1.	Beschreibung der InterviewpartnerInnen.....	75
4.5.	Durchführung und Gestaltung der Interviews	76
4.5.1.	Kurzfragebogen	76
4.5.2.	Interviewleitfaden.....	76
5.	Auswertung	77
5.1.	Auswertungsprozess.....	77
5.2.	Qualitative Interviewauswertung nach Kategorien.....	77
5.2.1.	Das subjektive Erleben	77
5.2.2.	Fortbildung, Erfahrung, Unterstützung und Bereitschaft.....	82
5.3.	Hypothesenüberprüfung	89
5.3.1.	Hypothese 1.....	89
5.3.2.	Hypothese 2.....	90
5.3.3.	Hypothese 3.....	91
5.3.4.	Hypothese 4.....	92
6.	Zusammenfassung.....	93
6.1.	Pädagogische Relevanz & abschließende Worte.....	96
7.	Literaturverzeichnis	98
	Literatur aus dem Internet:.....	104
8.	Anhang.....	106
8.1.	Genehmigung SSR für Wien.....	106
8.2.	Informationsschreiben Lehrer	108
8.3.	Kurzfrageboge	109
8.4.	Interviewleitfaden	110
8.5.	Interviewtranskript.....	112
8.6.	Auswertungstabelle.....	128
8.7.	Curriculum Vitae	133
	Ehrenwörtliche Erklärung	134

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Diagnostische Unschärfe (BERGER 2009).....	23
Abbildung 2: Aufbau Bildungssystem (STATISTIK AUSTRIA 2010).....	30
Abbildung 3: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. (MORWALD/STENDER 2010. S.10).....	42
Abbildung 4: Das SPZ und seine Aufgaben (MÖRWALD/STENDER 2010. S.11)	45
Abbildung 5: Arbeitsplatzbeschreibung Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien (MÖRWALD/STENDER 2010. S. 31).....	47
Abbildung 6: Netzwerk der Integration von Schüler mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen. (GRUBICH 2007. S.128).....	60
Abbildung 7: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (MAYRING 2002, S.84).....	74
Abbildung 8: Zusammenhang zwischen der autismusspezifischen Aus- und Weiterbildung und dem positiveren Erleben schulischer Integration von Kindern mit AS.....	89
Abbildung 9: Zusammenhang zwischen der Erfahrung mit Menschen mit AS und dem positiveren Erleben schulischer Integration von Kindern mit AS.....	90
Abbildung 10: Lehrer befürworten die Integration von Kindern mit AS, auch wenn es eine Mehrbelastung darstellt.	91

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Unterteilung der Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (ICD-10) bzw. der Pervasive Development Disorders (DSM-V) (NOTERDAEME/ENDERS 2010, S.20).....	27
Tabelle 2: Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2009/10 (vgl. STATISTIK AUSTRIA).....	32
Tabelle 3: Klassenschülerzahlen Schuljahr 2009/10 (BMUKK: Zahlenspiegel 2010, S.23)...	32
Tabelle 4: Außerordentliche Schülerinnen und Schüler und sonderpädagogischer Förderbedarf 2009/10 (Statistik Austria)	43
Tabelle 5: Integrationsklassen in Wiener Volksschulen im Schuljahr 2007/08 (vgl. SSR für WIEN (Hrsg.) 2010).....	53
Tabelle 6: Integrationsklassen in der Sekundarstufe im Schuljahr 2007/08 (vgl. SSR für Wien (Hrsg.) 2010)	53
Tabelle 7: Schüler mit Autismus-Spektrum in Wiener Integrationsklassen von 1996/97 bis 2009/10 (GRUBICH 2009, S.6)	59
Tabelle 8: In VS- bzw. KMS/HS-Klassen tätiges Personal (vgl. GRUBICH 2008, S. 58ff)	Error! Bookmark not defined.
Tabelle 9: Aufteilung der Schüler mit Autismus-Spektrum nach Schulart im Schuljahr 2009/10 (vgl. BERGER 2009, S. 11).....	63
Tabelle 10: Beschreibung der Probanden.....	76
Tabelle 11: Auswertungstabelle des subjektiven Erlebens	78

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AS	Autismus-Spektrum
Aufl.	Auflage
bmukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen, 4. Ausgabe)
ebd.	Ebenda (gleichbedeutend)
HS	Hauptschule
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10.Ausgabe)
Jg.	Jahrgang
KMS	Kooperative Mittelschule
Nr.	Nummer
o. A.	ohne Angabe
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seite
o. V.	ohne Verfasser
ÖAH	Österreichische Autistenhilfe
PTS	Polytechnische Schule
S.	Seite
SPZ	Sonderpädagogisches Zentrum
SS	Sonderschule
SSR	Stadtschulrat

u. a.	unter anderem
u.ä.	und ähnlichem
usw.	und so weiter
u.v.m.	und vieles mehr
Vgl.	vergleiche
VS	Volksschule
WHO	World Health Organisation (Weltgesundheitsorganisation)
zit.	zitiert

Die vorliegende Diplomarbeit wird aus Gründen einfacherer Schreibweise und auch besserer Lesbarkeit in der überwiegend grammatikalisch üblichen männlichen Sprachform verfasst.

VORWORT

Durch die Ausbildung am Universitätslehrgang „Psychotherapeutisches Propädeutikum“ erfuhr ich über die Möglichkeit ein Praktikum beim Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe (ÖAH) zu absolvieren. Im Schuljahr 2009/2010 begleitete ich einen elf jährigen Jungen mit Autismus-Spektrum in der Sekundarstufe 1 im Regelschulwesen Wien. Während dieses Praktikums unterstützte ich dieses Kind fünfzehn Stunden pro Woche in der Integrationsklasse einer Kooperativen Mittelschule.

Durch diese Tätigkeit konnte ich das Projekt der Integration von Schüler mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen selbst kennenlernen und miterleben. Angeregt durch die Arbeit mit dem Jungen ist das Autismus-Spektrum selbst sowie die Integration von diesen Kindern in den Regelschulen für mich zu einem wichtigen Thema geworden.

Besonders motivierend durch die Worte von Minister Scholten, begann ich meine Forschung, welche die Perspektive der Lehrer innerhalb dieses Integrationsmodells fokussiert.

„Am teuersten ist der Lehrer, dessen Engagement zerstört wurde.

Der Umkehrschluß muß daher sein:

*Unsere Aufgabe ist es, die Lehrer zu motivieren,
die dort zu stützen, wo sie von Problemen überladen werden,
um der Kreativität und dem Engagement Raum zu geben.“*

(SCHOLTEN zitiert nach ANLANGER 1993, S.245)

1. AUTISMUS-SPEKTRUM

1.1. HISTORISCHER ÜBERBLICK

1943 publizierte der amerikanische Kinderpsychiater Leo Kanner in der Fachzeitschrift „Nervous child“ einen Beitrag über seine Erfahrungen und Forschungen mit autistischen Kindern und etablierte damit ein eigenständiges Krankheitsbild. 1944 begründete er schließlich den Begriff „frühkindlicher Autismus“ im Journal Pädiatrie in seinem Bericht: „Early infantile autism“. (vgl. WALTER 2008, S.18f.)

1944 veröffentlichte der Wiener Pädiater Hans Asperger unabhängig von seinem amerikanischen Kollegen den Fachartikel „Die autistischen Psychopathen im Kindesalter“ in der Zeitschrift „Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten“. Orientiert an der klassischen Psychiatrie und geprägt durch Bleuler, unterscheidet sich die Beschreibung der „autistischen Psychopathie“ von Asperger deutlich vom „frühkindlichen Autismus“ nach Kanner. (vgl. WALTER 2008, S.18f)

Erst Ende der 40er Jahre wurde in Europa dieses Störungsbild als solches bekannt und weckte das Interesse zahlreicher Berufsgruppen, wie Kinderpsychiater, Psychologen, Heilpädagogen, sowie Eltern von betroffenen Kindern und löste bis Ende der 80er Jahre einen regelrechten „Boom“ auf einschlägige Arbeiten zum Thema „Autismus“ aus. (vgl. KEHRER 1995, S.9f)

1.2. KLASSISCHE BESCHREIBUNGEN

1.2.1. BESCHREIBUNGEN UND BETRACHTUNGEN NACH KANNER

Der 1943 publizierte Artikel „Autistische Störungen des affektiven Kontakts“ beschreibt elf Kinder, die nach Kanner an dieser Krankheit litten. In diesen Fallbeschreibungen wird das breite Spektrum der individuellen Unterschiede deutlich. Dennoch war Kanner davon überzeugt, dass nur zwei Symptome wesentlich sind. Bei diesen beiden Kardinalsymptomen handelt es sich zum Einen um „autistic aloneness“ (autistische Isolation) und zum Anderen um „obsessive insistence on sameness“ (zwanghafte Beharren auf Eintönigkeit). (vgl. FRITH 1992, S.18ff)

Folgende Kardinalsymptome führt Kanner an:

- *Die autistische Isolation* ist nur aus dem Verhalten zu schließen und kann vor allem durch Beeinträchtigungen in der Kommunikation mit anderen beobachtet werden. Autistisches Verhalten kann jedoch nicht nur als schüchternes und ablehnendes Verhalten interpretiert werden oder als jenes, das menschlichen Kontakt vermeidet, sondern vielmehr hat dies mit psychischem Alleinsein zu tun. (vgl. FRITH 1992, S.21)

- *Das zwanghafte Beharren auf Eintönigkeit* gilt als zweites Hauptmerkmal nach Kanner. Dieses umfasst „*monotones Wiederholen, Rigidität, Engstirnigkeit, Pedanterie und Unfähigkeit, die Bedeutung feiner Unterschiede zu beurteilen.*“ (ebd., S.21)

Der Ursprung vieler Sekundärsymptome liegt in diesen beiden angeführten Kardinalsymptomen.

- *Die gestörte Sprachentwicklung* ist ein Sekundärsymptom zur Diagnose des „frühkindlichen Autismus“. Bei autistischen Kindern wird Sprache häufig in Form von (verzögerter) Echolalie verwendet. Sie neigen desweiteren zur metaphorischen Sprache und vertauschen oftmals die Personalpronomen ich/du. Die Sprache wird durch Auswendiglernen, Wiederholen und Nachsprechen erlernt und kann zunächst ausschließlich im erlernten Situationsfeld angewendet werden. Im Gegensatz zu dieser „inflexiblen Wörtlichkeit“ der Sprache, ist ein generalisierter Gebrauch sehr selten. (vgl. WALTER 2008, S.39ff)

- Ein besonders *enges Verhältnis zu Objekten* sowie das *Wahrnehmen der Umwelt im Ganzen als Objekt* sieht Kanner desweiteren als ein Sekundärsymptom an. Autistische Kinder verfügen über gute feinmotorische Fähigkeiten und zeigen im Spielverhalten mit unbelebten Dingen ständig wiederholende Schemata, die sich in das Gedächtnis des Kindes prägen. Das Spiel scheint nicht konstruktiv zu sein, doch werden Emotionen des Kindes darin ausgelebt.

Menschen werden als „Dinge“ wahrgenommen und einzelne Körperteile als eigenständige Objekte angesehen. Von der Umwelt erzeugter Lärm wird äußerst sensibel und unangenehm erlebt, während der eigene produzierte Lärm vom autistischen Kinde als angenehm erlebt wird.

- Häufig kann eine *beeinträchtigte Intelligenzentwicklung* bei autistischen Kindern beobachtet werden. Ein Drittel der autistischen Kinder sind jedoch normal bis überdurchschnittlich intelligent. Kanner führt näher aus, dass die Intelligenz in jenen Bereichen nicht entwickelt ist, deren Förderung nur über sozialen Kontakt möglich ist.

- Schließlich führt Kanner *motorische Besonderheiten* als viertes Sekundärsymptom an. Oft zeigen Kinder mit Autismus gesteigerte motorische Unruhe sowie ständig wiederholende motorische Bewegungen (Stereotypen). Diese stereotypen Bewegungen können von Fingerspielen bis hin zu rhythmische Kopfbewegungen sein, häufig mit begleitenden Geräuschen. (vgl. WALTER 2008, S.41f)

1.2.2. *BESCHREIBUNGEN UND BETRACHTUNGEN NACH ASPERGER*

Asperger beschreibt, dass die „autistische Psychopathie“ bei Kindern meist erst ab dem dritten Lebensjahr auffällig wird und davon nur Jungen betroffen sind.

Vergleichbar mit den „Kanner-Autisten“ charakterisiert Asperger das autistische Kind mitunter durch den gehemmten emotional-affektiven Kontakt zu anderen Personen. Asperger-Autisten neigen zur Selbstisolierung und empfinden andere Menschen als störend.

Eine meist gute Sprachentwicklung sowie eine normale bis teilweise erhöhte Intelligenz bei Asperger-Autisten gelten als wichtigste Differenz zwischen den Darstellungen von Kanner und Asperger. (vgl. WALTER 2008, S.48ff)

1.2.3. AUTISMUS-SPEKTRUM

Für den Begriff Autismus-Spektrum existiert keine einheitliche und als allgemein richtig anerkannte Definition, aufgrund der Bandbreite an Beschreibungen, nosologischen Klassifikationen, Namen und differentialdiagnostischen Abgrenzungen. (vgl. WALTER 2008, S.23) Demnach kann es als Spektrum begriffen werden: *„Alle einem Autismus-Spektrum (autism spectrum) zugehörigen Personen teilen demnach eine Reihe von gemeinsamen Eigenschaften, die in ihrer Ausprägung aber unterschiedlich und somit individuell zu betrachten sind. Ein Autismus-Spektrum beschreibt folglich eine Vielfalt, welche vor allem die Individualität der unter diesem Begriff vereinten Personengruppen reflektiert.“* (THEUNISSEN/PAETZ 2010, S.45) Desweiteren beschreibt Uta Frith, dass Autismus nicht als Momentaufnahme betrachtet werden darf. *„Da diese Störung die gesamte psychische Entwicklung beeinflusst, sehen die Symptome auf verschiedenen Altersstufen notwendigerweise sehr unterschiedlich aus. Bestimmte Merkmale treten erst später in Erscheinung; andere verschwinden mit der Zeit. In der Tat finden enorme Veränderungen statt.“* (FRITH 1992, S.11)

Feuser schreibt über die Worte von Birger Sellin, dass Autismus eine für den Menschen mögliche Wirklichkeit ist, wenn es kaum oder nicht gelingt, am Du Ich zu werden. (vgl. FEUSER 2007, S.35)

„Ein Film wird zeigen, wie behindert ich bin. (...) Damit alle erkennen, Außen und Innen sind wie sagenhafte, ungeheuer getrennte Welten und nichts verbindet diese Welten miteinander, nur das Schreiben. Ich nehme euch mit, wie meine Gäste. Ich nehme euch mit, wie Eingeladene in das Kein-Menschen-Land, wie erste Eindringlinge in unser Autistenland. Unantastbar und traurig ist unsere Welt. Sobald ein Mensch in diese Ohne-Sich-Welt eintaucht, verliert er die Kontrolle über sich selbst und über die Umwelt, über die Zeit, über das Handeln.“ (SELLIN 2001, S.53)

Feuser definiert Autismus folgendermaßen:

„Autismus ist eine typisch menschliche, hoch individuelle psychosoziale Handlungskompetenz und Dynamik der Aneignung von Welt unter der Bedingung hochgradiger Beeinträchtigung der Absicherung des Dialogs in und durch die gattungsspezifische Referenz im Sinne der Widerspiegelung seiner selbst im Anderen.“ (FEUSER 2007, S.58)

Jedoch wird die Terminologie Autismus-Spektrum und Autismus sowie nach den Erstbeschreibern Kanner und Asperger häufig nicht klar definiert, trotz wesentlicher Unterschiede. (vgl. REMSCHMIDT 2005, S.12) Berger skizziert hierzu anschaulich die diagnostische Unschärfe dieser Begrifflichkeiten.

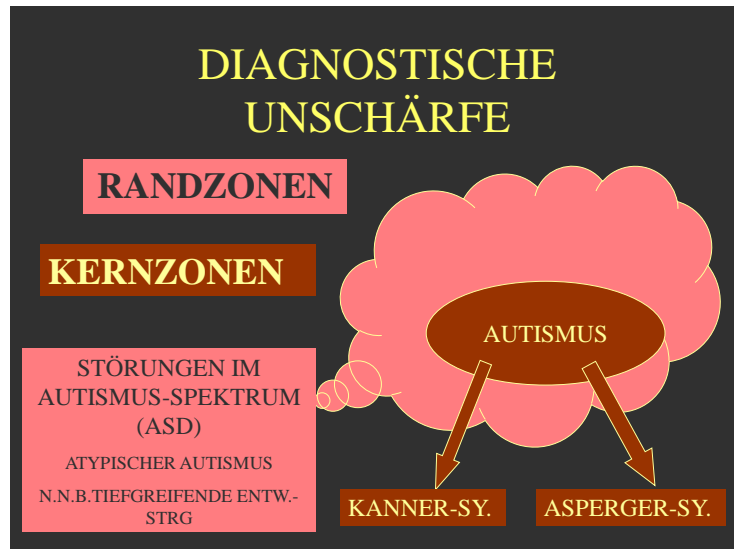


Abbildung 1: Diagnostische Unschärfe (BERGER 2009)

Um in der vorliegenden Arbeit die Terminologie abzugrenzen, wird der Begriff Autismus ausschließlich für die Kernbereiche, d.h. das Kanner-Syndrom und das Asperger-Syndrom verwendet, während die Begrifflichkeit Autismus-Spektrum-Störung für den Atypischen Autismus und für die Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen einschließlich der Kernzonen gebraucht wird. (siehe Abb. 1: Diagnostische Unschärfe)

Wie bereits erwähnt, verdeutlicht der Begriff Autismus-Spektrum das breite Kontinuum von Schweregraden und Symptomen, das bei Kindern sehr unterschiedlich ausgeprägt sind und sich auch im Laufe der Entwicklung stark verändern können. Auch die in weiterer Folge erwähnten Symptome treten nicht immer auf. Vielmehr sind es Gemeinsamkeiten, die häufig bei Menschen mit Autismus-Spektrum vorkommen.

1.2.3.1. MÖGLICHE ERSCHEINUNGSFORMEN

Verhalten

Die Veränderungsangst, die bereits Kanner in seinen Darstellungen als Kardinalsymptom anführt, ist typisch für autistische Menschen. Das autistische Kind wird durch jegliche Veränderungen von Vertrautem erschüttert und erregt. Das Kind kann beispielsweise durch kleinste Veränderungen in vertrauten Räumen derartig beunruhigt werden, dass es mit Schreianfällen und Aggressivität (auch Autoaggressivität) reagiert. Akute Panikausbrüche

und Wut sind häufige Ausdrucksformen dieser Angst. (vgl. FEUSER 1977, S.65f) Im Zusammenhang mit der Angst vor Veränderungen verarmen oftmals die Handlungen autistischer Menschen und erstarren zu Ritualen. (vgl. INNERHOFER/KLICPERA 1988, S.134)

Häufig sind Kinder mit Autismus-Spektrum sehr zurückgezogen und isoliert. Diese äußert sich mitunter durch Vermeidung von Blickkontakt oder durch Nichtbeachten der Mitmenschen. Auf Kontaktversuche vom Umfeld bleiben dadurch oftmals Reaktionen aus oder können als unangenehm erlebt werden. (vgl. GILLBERG /COLEMANN 1992, 22ff)

Eine typische Verhaltensweise autistischer Personen ist die Neigung zu zwanghaften Reaktionen sowie Stereotypen. *„Stereotypen sind Äußerungen in Mimik, Körperhaltung und Gestik, die oft über lange Zeit gleichförmig wiederholt werden.“* (AMMINGER 1997, S.297)

Diese stereotypen Handlungen tragen häufig zum Erregungsabbau bei und reduzieren ein stetig hohes Aktivierungsniveau. Phasen, in denen Stereotypen ausgeführt werden, sind entspannend, beruhigend und geben Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung Sicherheit, da sie sich dadurch von der Umgebung vollkommen abkapseln können. (vgl. ROLLET/KASTNER-KOLLER 2007, S.67ff)

Wahrnehmung

Viele Kinder mit Autismus-Spektrum fühlen sich überfordert durch die Vielzahl an Informationen, die unentwegt auf sie „einprasseln“. Sie können diese Informationen nicht in geordneter Weise wahrnehmen oder „vernünftig“ selektieren und neigen schließlich dazu, diese zu blockieren. Betroffen davon sind primär der Seh- und Hörsinn.

"Als ich zwei Jahre alt war und schon im Hofhaus wohnte, verloren die Menschen um mich herum ihr Aussehen. Ihre Augen lösten sich in Luft auf. Nebel verschleierten ihre Gesichter. Die Stimmen verdunsteten. Mit der Zeit verwandelten sich die Menschen um mich herum in flatterhafte Schatten, (...). Mir fiel es nicht leicht sie wahrzunehmen, sie waren nahezu unsichtbar in einer Welt, die sichtbar blieb.“ (BRAUNS 2004, S15)

Axel Brauns beschreibt in diesem Ausschnitt seiner Autobiographie „Buntschatten und Fledermäuse“ die Schwierigkeit für Menschen mit Autismus-Spektrum das Wahrnehmungsbild differenziert zu erfassen, denn der Wahrnehmungsmechanismus reagiert oftmals überselektiv. (vgl. FRITH 1992, S.193) Direkter Blickkontakt wird häufig vermieden. Blicke gehen zumeist an Menschen vorbei oder durch diese hindurch.

Baron-Cohen, Leslie und Frith (1985, 1986) sehen in der Störung der Sprache und Kommunikation eine Störung der sozialen Wahrnehmung und erwiesen durch verschiedene Experimente, dass es für Kinder mit Autismus-Spektrum schwierig ist, sich unterschiedliche Befindlichkeiten anderer Personen vorzustellen. Sie können sich nicht in andere Menschen hineinversetzen oder erkennen, was diese wissen, denken oder fühlen. Sie sind nicht in der Lage, eine „Theory of mind“ zu entwickeln. Die „Theory of mind“ beschreibt „die Fähigkeit, die Welt aus dem Blickwinkel des anderen zu sehen“ (REMSCHMIDT 2008, S.37) und entsteht bei normal entwickelten Kindern ab Ende des ersten Lebensjahres.

Sprache

„...auch ein stummer will sich artikulieren/ auch er hat ein recht auf sprache/ ohne sprache sind wir tote isolierte/ ausgestoßene apparaturen/ eine wichtige arbeit/ stummen die sprache zu bringen...“ (SELLIN 2001, S.82)

Dieser Auszug aus dem Werk „ich will kein in mich mehr sein“ von Birger Sellin verdeutlicht die Welt der Kommunikation und Sprache bei Menschen mit Autismus-Spektrum.

Kinder mit Autismus-Spektrum zeigen überwiegend Sprachabnormitäten. Fast ohne Ausnahme entwickelt sich die Sprache verzögert.

Eine häufige Sprachabnormität stellt die Echolalie dar. Diese Wort- bzw. Satz wiederholungen sind zur Sprachentwicklung notwendig und bleibt bei Kindern mit Autismus-Spektrum über Jahre hinweg bestehen.

1.3. DIAGNOSTISCHE KRITERIEN

Zur Systematisierung der Diagnostik existieren unterschiedliche Richtlinien. Die beiden wichtigsten klinisch-diagnostischen Leitlinien nach heutigem Stand sind der „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (DSM-IV), ein US-amerikanisches Klassifikationsmanual, und die „Internationale Klassifikation psychischer Störungen“ (ICD-10), ein Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation. Beide beschreiben Autismus als tiefgreifende Entwicklungsstörung.

Auf der Grundlage des ICD-10 wurde ein „Multiaxiales Klassifikationssystem“ (MAS) veröffentlicht, speziell für die Kinder- und Jugendpsychiatrie. In diesem Manual werden 6 Achsen beschrieben, wobei jene Achse VI zur Erprobung ergänzt wurde.

- *„Achse I: Klinisch-psychiatrisches Syndrom,*
- *Achse II: Umschriebene Entwicklungsstörungen,*
- *Achse III: Intelligenzniveau,*
- *Achse IV: Körperliche Symptomatik,*
- *Achse V: Assoziierte aktuelle abnorme psychosoziale Umstände,*
- *Achse VI: Globalbeurteilung des psychosozialen Funktionsniveaus.“*
(NOTERDAEME/ENDERS 2010, S.19)

1.3.1. TIEFGREIFENDE ENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN (ICD-10)

Die Autismus-Spektrum-Störungen werden der Gruppe der „Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen – F84“ (ICD-10) bzw. der „Pervasive Development Disorders – 299“ (DSM-IV) zugeordnet.

Im Klassifikationsmanual des ICD-10 werden „tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ wie folgt zusammengefasst: *„Eine Gruppe von Störungen, die durch qualitative Beeinträchtigungen in gegenseitigen Interaktionen und Kommunikationsmustern sowie durch ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten charakterisiert sind. Diese qualitativen Abweichungen sind in allen Situationen ein grundlegendes Funktionsmerkmal der betroffenen Person, variieren jedoch im Ausprägungsgrad. In den meisten Fällen besteht von frühester Kindheit eine auffällige Entwicklung. Mit nur wenigen Ausnahmen sind die Störungen seit den ersten fünf Jahren manifest.“* (ICD-10, S. 265, zit. n. REMSCHMIDT et al. 2008, S.14)

Zwischen ICD-10 und DSM-IV gibt es Abweichungen bei Beschreibungen und Definitionen sowie der Gruppierungen, wie beispielsweise die zusätzliche Untergruppe „Überaktive

Störung mit Intelligenzminderung und Bewegungstereotypien“ im ICD-10 (siehe Tab. 2.4.1.). Daraus ergibt sich das Problem, dass Vergleiche verschiedener Studien schwer möglich sind. (vgl. NOTERDAEME/ENDERS 2010, S.20f)

ICD-10		DSM-V	
Frühkindlicher Autismus	F84.0	Autistic disorder	299.0
Atypischer Autismus	F84.1	Pervasive developmental Disorder not otherwise specified (PDD-NOS)	299.80
Rett-Syndrom	F84.2	Rett´s disorder	299.80
Andere disintegrative Störungen des Kindesalters	F84.3	Childhood Desintegrative Disorder	299.10
Überaktive Störung mit Intelligenzminderung und Stereotypien	F84.4		
Asperger-Syndrom	F84.5	Asperger disorder	299.80
Sonstige tief greifende Entwicklungsstörung	F84.8	Pervasive developmental Disorder not otherwise specified (PDD-NOS)	299.80
Tiefgreifende Entwicklungsstörung, nicht näher bezeichnet	F84.9	Pervasive developmental Disorder not otherwise specified (PDD-NOS)	299.80

Tabelle 1: Unterteilung der Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (ICD-10) bzw. der Pervasive Development Disorders (DSM-V) (NOTERDAEME/ENDERS 2010, S.20)

Auf die drei häufigsten Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen nach dem ICD-10 wird im folgenden kurz eingegangen:

1.3.1.1. FRÜHKINDLICHER AUTISMUS (F84.0)

Geprägt von Kanner, wird diese Form von Autismus durch eine „(...) *abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung definiert, die sich vor dem dritten Lebensjahr manifestiert. Sie ist außerdem gekennzeichnet durch ein charakteristisches Muster abnormer Funktionen in den folgenden psychopathologischen Bereichen: in der sozialen Interaktion, der Kommunikation*

und im eingeschränkten stereotyp repetitiven Verhalten. Neben diesen spezifischen diagnostischen Merkmalen zeigt sich häufig eine Vielzahl unspezifischer Probleme, wie Phobien, Schlaf- und Essstörungen, Wutausbrüche und (autodestruktive) Aggression.“ (ICD-10 Code 2010)

Hierzu werden die autistische Störung, die frühkindliche Psychose, der infantile Autismus sowie das Kanner-Syndrom gezählt.

1.3.1.2. ATYPISCHER AUTISMUS (F84.1)

Der Atypische Autismus unterscheidet sich vom frühkindlichen Autismus (F.84.0) „entweder durch das Alter bei Krankheitsbeginn oder dadurch, dass die diagnostischen Kriterien nicht in allen genannten Bereichen erfüllt werden. Diese Subkategorie sollte immer dann verwendet werden, wenn die abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung erst nach dem dritten Lebensjahr manifest wird und wenn nicht in allen für die Diagnose Autismus geforderten psychopathologischen Bereichen (nämlich wechselseitige soziale Interaktionen, Kommunikation und eingeschränktes, stereotyp repetitives Verhalten) Auffälligkeiten nachweisbar sind, auch wenn charakteristische Abweichungen auf anderen Gebieten vorliegen. Atypischer Autismus tritt sehr häufig bei schwer retardierten bzw. unter einer schweren rezeptiven Störung der Sprachentwicklung leidenden Patienten auf.“ (ICD-10 Code 2010)

1.3.1.3. ASPERGER-SYNDROM (F84.5)

„Diese Störung von unsicherer nosologischer Validität ist durch dieselbe Form qualitativer Abweichungen der wechselseitigen sozialen Interaktionen, wie für den Autismus typisch, charakterisiert, zusammen mit einem eingeschränkten, stereotypen, sich wiederholenden Repertoire von Interessen und Aktivitäten. Die Störung unterscheidet sich vom Autismus in erster Linie durch fehlende allgemeine Entwicklungsverzögerung bzw. den fehlenden Entwicklungsrückstand der Sprache und der kognitiven Entwicklung. Die Störung geht häufig mit einer auffallenden Ungeschicklichkeit einher. Die Abweichungen tendieren stark dazu, bis in die Adoleszenz und das Erwachsenenalter zu persistieren. Gelegentlich treten psychotische Episoden im frühen Erwachsenenleben auf.“ (ICD-10 Code 2010)

2. DIE BESCHULUNG FÜR KINDER MIT AUTISMUS-SPEKTRUM

2.1. MÖGLICHKEITEN DER BESCHULUNG IN ÖSTERREICH

Der Aufbau und die Struktur des österreichischen Bildungssystems sind vergleichbar mit jenen in Deutschland oder der Schweiz. Gekennzeichnet ist dieses System vorrangig durch die jeweils vierjährigen, aufeinander aufbauenden Ausbildungen: die Primarstufe (ISCED¹1), die Sekundarstufe 1 (ISCED 2) und die Sekundarstufe 2 (ISCED 3). (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2010, S.18)

Aufbau des österreichischen Bildungssystems:

¹ ISCED: International Standard Classification of Education (UNESCO)

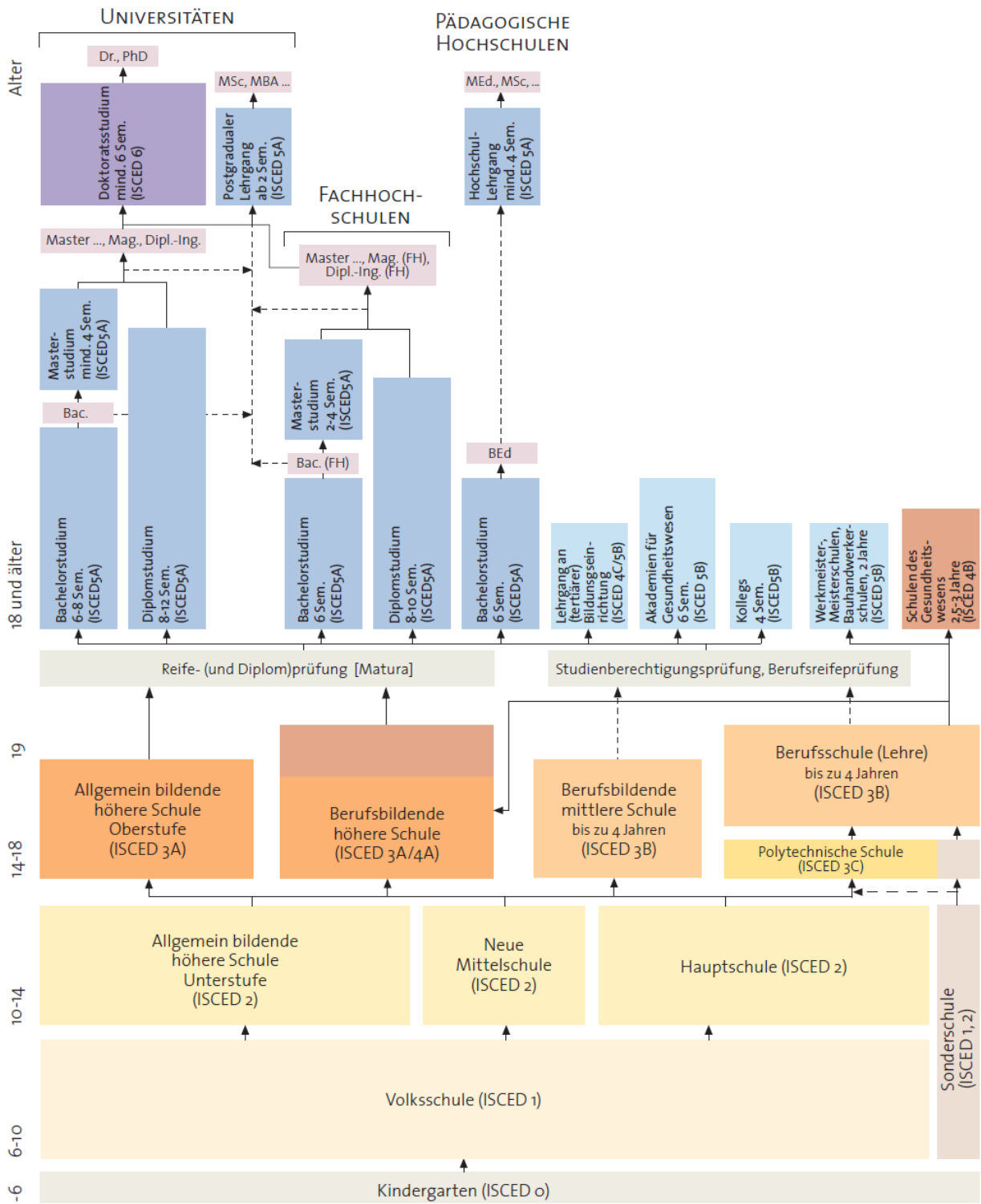


Abbildung 2: Aufbau Bildungssystem (STATISTIK AUSTRIA 2010)

2.1.1. SONDERSCHULEN BZW. SONDERPÄDAGOGISCHE ZENTREN

Jahrhundertlang wurden behinderte Menschen sozial ausgegrenzt und isoliert. Namhafte Vertreter in der Geschichte, wie beispielsweise Johann Amos Comenius oder Jean Jacques Rousseau, waren der Überzeugung, dass Menschen mit Behinderung für Erziehung nicht zugänglich sind. (vgl. WILHELM 2002, S.14f) Rousseau thematisiert Behinderung in „Emile“ folgendermaßen: *„Ich würde mich nicht mit einem kränklichen oder siechen Kind belasten, und wenn es achtzig Jahre alt würde. Ich mag keinen Zögling der sich selbst und anderen unnütz ist, der allein damit beschäftigt ist, sich am Leben zu erhalten, und dessen Leib der Erziehung der Seele schadet. Verschwende ich meine Fürsorge an ihn, so verdopple ich den Verlust, indem ich der Gesellschaft zwei statt nur einen Menschen entziehe. Mag ein anderer sich dieses Krüppels annehmen.“* (ROUSSEAU 1998, S.28)

Durch die Französische Revolution (1789-1799) änderten sich grundlegende Werte in den Köpfen der Menschen. Gleichheit und Brüderlichkeit für alle Menschen wurden als Gedankengut vieler übernommen. Dies wirkte sich auch im Umgang mit Menschen mit Behinderung aus. (vgl. WILHELM 2002, S.15)

Schließlich führte die Einführung von Sonderschulen dazu, dass behinderte Kinder ein Recht auf Bildung und Erziehung erhielten. Diese Schulen wurden im Laufe der Zeit stetig ausgebaut und ausdifferenziert.

Durch die gesellschaftliche Stigmatisierung der Schüler in Sonderschulen, sowie der fehlenden sozialen Erfahrungen, durch den ausschließlichen Kontakt mit Kindern mit Behinderung, verbreitete sich Widerstand gegenüber dieser Beschulung seitens der Eltern. (vgl. BURGNER-WOEFFRAY/JENNY-FUCHS/MOSER-OPITZ 1993, S.66ff)

Aufgrund der Errichtung der Sonderpädagogischen Zentren an allen Sonderschulen in Wien (vgl. Kapitel 2.2.4.), kam es in den letzten Jahren zur begrifflichen Verschiebung von Sonderschulen hin zu Sonderpädagogischen Zentren.

In der folgenden Grafik wird die Entwicklung der Schüler in Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) bzw. der Schüler in allgemein bildenden Pflichtschulen gegenübergestellt. Zusätzlich ist die demographische Entwicklung ablesbar. Im Schuljahr 2009/10 wurden 13.221 Schüler, d.h. knapp 2,3% in SPZ unterrichtet.

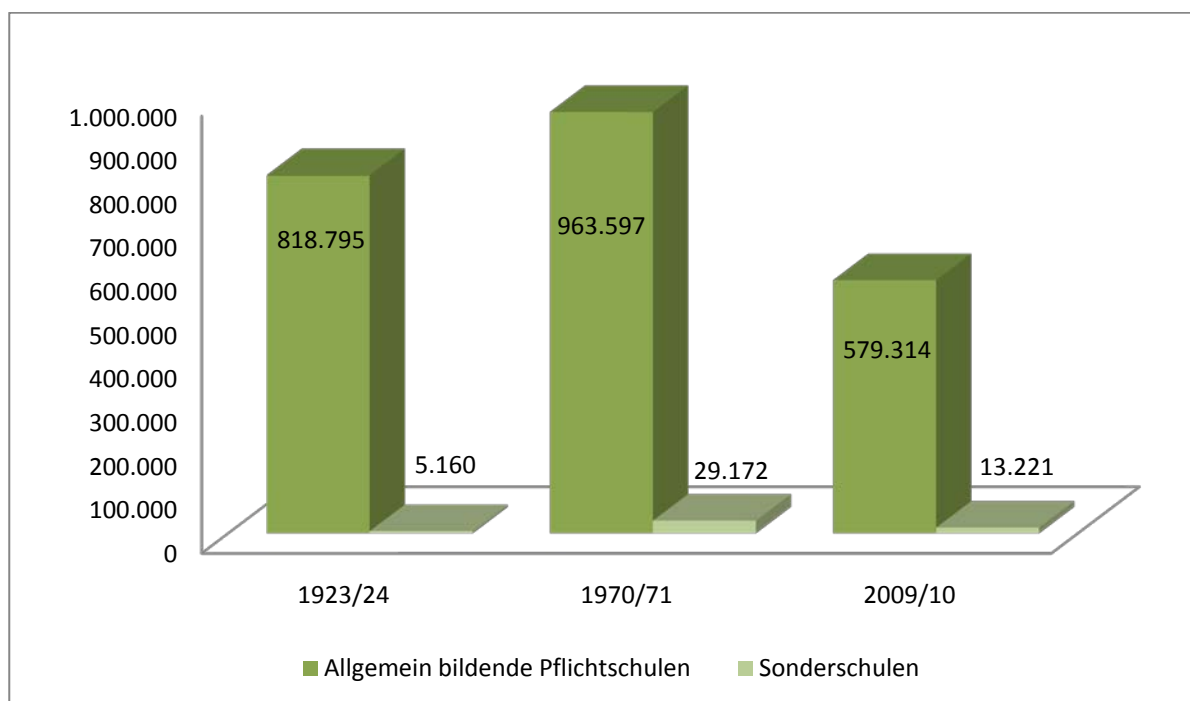


Tabelle 2: Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2009/10 (vgl. STATISTIK AUSTRIA)

Wie aus der Grafik (Abb. 4) ablesbar, sind im Schuljahr 2009/10 13.221 Schüler in SPZ beschult worden. In Wien wurden 2.879 Schüler in 35 SPZ bzw. 366 Sonderschulklassen unterrichtet, d.h. mit einer durchschnittlichen Schüleranzahl von 8 Kindern. (vgl. BMUKK. Zahlenspiegel 2010. S.14)

Schultyp ¹	Klassen gesamt	Anzahl der Klassen mit ... Schüler/innen						durchschn. Schülerzahl pro Klasse
		bis 10	11 – 15	16 – 20	21 – 25	26 – 30	mehr als 30	
Alle Schulen im Regelschulwesen²	55.201	2.818	7.225	16.052	18.928	8.155	2.023	20,6
Allgemein bildende Schulen insgesamt	40.364	2.311	5.738	12.620	14.944	4.396	355	19,8
Allgemein bildende Pflichtschulen gesamt	31.106	2.275	5.367	10.910	11.211	1.339	4	18,6
Volksschulen	17.877	555	4.150	6.824	5.942	406	-	18,5
Hauptschulen	10.466	50	962	3.767	4.771	912	4	20,8
Sonderschulen und Sonderschulklassen	1.823	1.666	155	2	-	-	-	6,7
Polytechnische Schulen	940	4	100	317	498	21	-	20,6
Modellversuch „Neue Mittelschule“	812	3	55	313	391	49	1	20,8
Allgemein bildende höhere Schulen gesamt	8.446	33	316	1.397	3.342	3.008	350	24,0
Allgemein bildende höhere Schulen Langform	7.225	15	206	1.105	2.985	2.702	212	24,1
AHS – 1. bis 4. Klasse (Unterstufe)	4.525	1	18	292	1.937	2.139	138	25,3
AHS – 5. bis 9. Klasse (Oberstufe)	2.700	14	188	813	1.048	563	74	22,1
Oberstufenrealgymnasien	1.047	10	88	248	324	279	98	23,1
Allgemein bildende höhere Schulen für Berufstätige	142	7	20	31	22	23	39	24,0
Aufbaugymnasien und Aufbaurealgymnasien	32	1	2	13	11	4	1	21,0

Tabelle 3: Klassenschülerzahlen Schuljahr 2009/10 (BMUKK: Zahlenspiegel 2010, S.23)

Die Höchstschüleranzahl in Sonderschulklassen ist österreichweit im Vergleich mit anderen Schultypen wesentlich geringer. Es werden durchschnittlich 7 Schüler in einer Klasse betreut, wobei aus der Tabelle (Abb. 6) eine genauere Einteilung ersichtlich wird. (vgl. ebd.)

2.1.2. INTEGRATIONSMODELLE

2.1.2.1. FÖRDERKLASSEN BZW. KLEINKLASSEN

Schüler mit massiven Lern- und Verhaltensschwierigkeiten haben die Möglichkeit in Förderklassen, auch Kleinklassen genannt, unterrichtet zu werden. Hierbei werden sechs bis zehn Kinder außerhalb der Regelklassen gefördert. Der Kontakt zur Regelklasse bleibt gewahrt, zusätzlich werden Rahmenbedingungen geschaffen, um einen Schulabschluss zu ermöglichen. Hier muss auch kritisch angemerkt werden, dass durch den Unterricht in Förderklassen die Gefahr besteht, dass jene Schüler isoliert und abgekoppelt werden. (vgl. GRUBER/LEDL 1992, S.35) Ziel ist die Reintegration der Schüler in ihre Regelklasse. (vgl. MÖRWALD/STENDER 2010, S. 33)

2.1.2.2. KOOPERATIVE KLASSEN

Sonderschulklassen bleiben in diesem Modell bestehen, jedoch werden diese Lerngruppen gemeinsam mit Regelklassen in weniger leistungsorientierten Unterrichtsgegenständen beschult. Dadurch wird sowohl der Sozialaustausch als auch die Gemeinschaft gefördert. (vgl. GRUBER/LEDL 1992, S. 35)

2.1.2.3. WIENER MITTELSCHULE UND INTEGRATION

Dieses Schulmodell soll optimale Differenzierung und Individualisierung ermöglichen. Schüler werden grundsätzlich nach dem Lehrplan der Sekundarstufe 1 unterrichtet, d.h. dass nach dem Lehrplan der AHS gearbeitet wird. In individuellen Fällen kann es zu einer Differenzierung des Lehrplans kommen, indem auf einen entsprechenden Lehrplan der Hauptschule (2. bzw. 3. Leistungsgruppe) oder der Allgemeinen Sonderschule zurückgegriffen werden kann. Wenn der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule verwendet wird, gelten bestehende Bestimmungen (siehe Kap. 2.2.3.1. SPF).

Schließen die Schüler am Ende der 8.Schulstufe in allen Gegenständen nach dem Lehrplan der Sekundarstufe 1 oder dem Lehrplan der 2. Leistungsgruppe der Hauptschule (mindestens mit der Note „Gut“) ab, so sind diese berechtigt, eine realgymnasiale Oberstufe zu besuchen. Wurde darüberhinaus ab der 7.Schulstufe in einem Wahlpflichtgegenstand eine zusätzliche Fremdsprache positiv absolviert, kann auch auf eine gymnasiale Oberstufe gewechselt werden. (vgl. SPIESBERGER 2009, S.38)

21 Wiener Schulen haben sich ab dem Schuljahr 2009/10 für den Schulversuch „Wiener Mittel Schule“ entschieden, davon sind sieben Schulen Allgemeinbildende Höhere Schulen

und 14 Kooperative Mittelschulen. In 13 von 21 Schulen wurden Integrationsklassen eingerichtet.

Dies zeigt eindeutig, die Wiener Mittel Schule soll eine Schule für ALLE Schüler sein, d.h. auch für jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es propagiert Heterogenität als Normalität hinsichtlich der „*gesamten Bandbreite gesellschaftlicher Buntheit*“ (SPIESBERGER 2009, S.38). Diese gesamte gesellschaftliche Bandbreite schließt demnach Menschen mit Behinderung gleichsam ein, wie Menschen ohne Behinderung. (vgl. STENDER 2009, S.15)

In Integrationsklassen innerhalb dieses Schulmodells liegt ein wesentlicher Schwerpunkt in der übergreifenden Teamarbeit. Sonderpädagogen und Fachlehrer fühlen sich gleichermaßen verantwortlich für ALLE Schüler. Dies bedeutet, dass auch Methode und Vorbereitung gemeinsam überlegt und abgesprochen wird.

„Teamteaching, gut vorbereitete Lernumgebungen, geeignete Unterrichtsmethoden, einschließlich sonderpädagogischer Ermunterung zur gemeinsamen Arbeit der Schüler/innen sollen, in Kombination mit individualisierenden Methoden der Leistungsfeststellung und -dokumentation, den Schüler/innen bestmögliche Rahmenbedingungen bieten, ihren Bedürfnissen entgegenkommen und sie motivieren, ihre Fähigkeiten optimal zu entfalten“ (STENDER 2009, S.16)

Der Stadtschulrat (SSR) für Wien formuliert hinsichtlich der Integrationsdebatte bei dem Konzept der Wiener Mittelschule folgendes: *„Insbesondere im Bereich der Integration muss die qualitätvolle Weiterentwicklung des derzeitigen bewährten Integrationsklassensystems inklusive der damit verbundenen Berechtigungen vorangetrieben werden. Eine stärkere Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf soll durch den Ausbau der Individualpädagogik und Sicherstellung der Rahmenbedingungen erfolgen.“* (SSR WIEN 2008, S.17)

Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, sollen nach Möglichkeit Unterstützungssysteme bereitgestellt werden, die für die Tätigkeit mit heterogenen SchülerInnen notwendig sind.

Das Konzept sieht hinsichtlich des Supportsystems *„den Einsatz von PsychagogInnen und BeratungslehrerInnen an jedem Standort mitzudenken“* und schreibt weiters: *„Ein effizientes Supportsystem mit einem Ressourcenpool für Supplierungen ist dazu geeignet, die Vermeidung von Schulversagen aufgrund persönlicher oder sozialer Hintergründe zu gewährleisten. Hier werden präventive Fördermaßnahmen möglich, was in persönlicher und monetärer Hinsicht einem nachträglichen Interventionsbedarf vorzuziehen ist.“* (ebd.)

Dieses Schulmodell bietet theoretisch allen Schülern optimale Rahmenbedingungen. Kritisch muss jedoch hierbei angemerkt werden, dass nicht in allen Sekundarstufen derartige Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen und weitaus schlechtere Bedingungen haben. Dennoch sollen auch diese Standorte dasselbe leisten. (vgl. STENDER 2009, S.16f)

Die hier beschriebenen Schulmodelle versuchen auf verschiedene Wege soziale und schulische Integration zu verwirklichen. Das Modell der integrativen Beschulung ermöglicht eine vollständige Integration aller Schüler und ist in diesem Sinne das optimalste. Das Modell der kooperativen Klasse ist gerade für Schüler, die einer sehr spezifischen Förderung bedürfen, nützlich. Speziell bei Kindern mit Autismus-Spektrum, die mit den Rahmenbedingungen des integrativen Schulmodells überfordert sind, kann das kooperative Modell eine Lösung darstellen, da sie hier Möglichkeiten zum Rückzug haben und in einem „geschützten“ Rahmen auf Herausforderungen vorbereitet werden können. Zusätzlich werden Sozialkontakte gefördert und gemeinsamer Unterricht und gemeinsames Lernen von behinderten sowie nicht behinderten Schülern in möglichst vielen Gegenständen praktiziert.

Stehen geeignete personelle und räumliche Ressourcen der integrativen Beschulung zur Verfügung, ist dieses Modell auch für Kinder mit Autismus-Spektrum mit schwerem Ausmaß eine sinnvolle Möglichkeit. (vgl. WIESENHOFER 2004, S.66f)

2.2. INTEGRATION IN ÖSTERREICH

2.2.1. BEGRIFFLICHE KLÄRUNG

2.2.1.1. INTEGRATION

*„Integration meint: Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit“
(FEUSER 1995, Vorbemerkung)*

Feuser formuliert die Aufgaben von Integration folgendermaßen:

„Integration hätte nichts mehr und nichts weniger zu leisten, als den durch Ausgrenzung behinderten oder von Ausgrenzung bedrohten Menschen in die gelebte Beziehung der Menschen unter- und miteinander zurückzugeben bzw. ihn vor der Ausgrenzung zu bewahren, indem die kooperativ-kommunikative Kompetenz der Gemeinschaft gestärkt, der Dialog intensiviert wird. Daran wird „Integration“ zu messen sein.“ (FEUSER 1995, XII Vorbemerkung)

Die Integration, als Grundforderung an die gesamte Heil- und Sonderpädagogik, gilt auch in unterschiedlichen anderen pädagogischen Bereichen. Alle sollen in die Gemeinschaft integriert werden und niemand soll davon ausgegrenzt werden.

„Das behinderte Kind soll in den normalen Klassenverband integriert werden, in den Kindergarten, in die Schule, in das Gymnasium, in die Universitäten, schließlich in die Arbeitswelt, in die politische Gesellschaft, in die verschiedenen Gemeinschaften. Es kann auch als Verbot formuliert werden: Niemand soll aus gegebenen Institutionen ausgegrenzt, niemand stigmatisiert werden.“ (HEITGER 1995, S. 28).

Integration ist wichtig und je schwerer die Behinderung eines Kindes ist, desto notwendiger werden die vielfältigen Anregungen seitens nichtbehinderter Kinder. Sie lernen von Kindern ohne Behinderung, indem sie deren Bewegungen mit ihren Augen verfolgen, deren Geräusche mit ihren Ohren wahrnehmen, deren Gerüche mit ihrer Nase unterscheiden lernen und deren Hände an ihren eigenen Körper spüren. (vgl. SCHÖLER 1989)

Während Integration und Inklusion diesem Anspruch gerecht werden können, entsprechen Homogenisierung sowie Aussonderung in Klassen nicht dem derzeitigen Stand der Wissenschaft. (vgl. SCHÖNWIESE 2008)

2.2.1.2. INKLUSION

Unter der Begrifflichkeit der „inkluisiven Erziehung“ wird ein erzieherisch-pädagogischer Ansatz verstanden, der eine konstitutive Wende weg von der „selektionsorientierten“ Pädagogik fordert und postuliert nicht nur eine gemeinsame Erziehung für alle (behinderte und nichtbehinderte Menschen), sondern darüberhinaus eine „Pädagogik der Vielfalt“.

„Es ist eine Erziehung, die Unterschiedlichkeit willkommen heißt, unabhängig von Geschlechterrollen, ethnischer, religiöser, sprachlicher usw. Zugehörigkeit oder Behinderung. Sie setzt tiefgreifende pädagogische Reformen voraus, die gerade für die gemeinsame (schulische) Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder bedeutsam ist.“ (INTEGRATION:ÖSTERREICH/FIRLINGER 2003, S.50)

2.2.2. GESETZESLAGE UND ENTWICKLUNG DER INTEGRATIONSDEBATTE IN ÖSTERREICH

Die ersten Versuchsklassen wurden bereits 1974 in Klagenfurt eingeführt und als gesetzliche Grundlage in der fünften Novelle des Schulorganisationsgesetzes als Schulversuche fixiert, die von der Schulentwicklung gefordert und erarbeitet wurden. (vgl. GRUBER/PETRI 1989, S.8) Die Durchführung mit Versuchsklassen wurden dem Schulversuchszentrum Klagenfurt, sowie an die Kärntner Universität für Bildungswissenschaften übertragen. Hinter diesem Projekt stand jedoch nicht der Gedanke der Integration von Kindern mit geistiger Behinderung, sondern es wurde erprobt, *„Kinder mit speziellen Defekten, heterogenen Leistungsprofil, Milieuschädigungen und knapp durchschnittlicher bis leicht unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit in einer neu organisierten Volksschulreform zu belassen und durch gezielte Fördermaßnahmen, zum Teil unter Mitarbeit eines Sonderschullehrers, zu beschulen.“* (ANLANGER 1993, S. 19) Dieses Versuchsmodell wurde nicht fortgeführt bzw. angenommen, mit der Begründung, dass zu komplizierte Organisationsstrukturen notwendig wären, um die Lehrplanziele für die integrierten Schüler zu erreichen und darüberhinaus der Gesamtunterricht darunter leide. (vgl. ANLANGER 1993, S.19)

1982 erarbeiten eine Sonderschullehrerin, eine Schulpsychologin und Mitarbeiter einen ersten Entwurf für die Einrichtung von Integrationsklassen. (vgl. ebd., S.22f) Zusammenfassend enthält dieses erste Integrationskonzept folgende Prinzipien:

1. Alle Schüler werden in der Volksschule (ISCED1) beschult, wodurch heterogene Leistungsgruppen entstehen.

2. Verbale Beurteilungen, sofortige Rückmeldungen und Lernzielkataloge dienen der Lernmotivation.
3. Heterogene Gruppen bleiben in der 2. Schulstufe (ISCED 2) erhalten. Innere Differenzierung erfolgt durch Zeugnisse nach Schultyp.
4. Die Dauer der Lernphasen wird an die Bedürfnisse der Schüler angepasst.
5. Kontakte zum inner- und außerschulischen Umfeld, im Sinne einer „Offenen Schule“ werden gepflegt.
6. Schwerpunkte werden folgendermaßen gesetzt: *„soziales Lernen, schülerzentriertes Arbeiten, angstfreie Atmosphäre, Kooperation statt Konkurrenz, Flexibilität statt starrem Rollenverhalten, Entscheidung statt Übernahme, Übung in Konfliktfähigkeit“* (ANLANGER 1993, S.23)
7. Prinzipien des ganzheitlichen Lernens, das Lernen an Objekten und Handlungslernen sowie die individuellen Leistungsanforderungen ermöglichen allen Schülern den Lernstoff aufzunehmen.
8. Im ersten Schuljahr steht die Förderung aller Sinnesmodalitäten im Vordergrund.
9. *„Hauptaugenmerk liegt nicht nur auf der sicheren Verfügbarkeit der Kulturtechniken, sondern zunehmend auf dem Verfahren der Wissensaneignung (als Gegensatz zum bloßen Erlernen von Inhalten): das Lernen lernen, Förderung von Eigenständigkeit, Kombinationsgabe und Phantasie.“* (ebd. S.24)

Weitere Kriterien dieses ersten Integrationskonzeptes sind die verminderte Schüleranzahl (12-20 Kinder) und die maximalen Anzahl von fünf Integrationskindern, wobei der Schweregrad der Behinderungen berücksichtigt werden muss. Hinsichtlich des Lehrerteams, werden jeweils Volksschul- und Sonderschullehrer für eine Klasse bereitgestellt, die zur Teamarbeit und zur umfangreicheren Vorbereitungsarbeit bereit sind. (vgl. ebd.)

Der Sonderschulinspektor von Burgenland lehnt jedoch im Jahr 1982 dieses Konzept ab, da es für „nicht umsetzbar“ gehalten wird. Erst im Schuljahr 1984/85 wird durch Elterninitiativen der Schulversuch an der Grundschule Oberwart, in Burgenland eingerichtet. (vgl. ebd., S. 42)

Im Herbst 1985 erklärt sich durch Initiativen seitens der ISI² die Direktorin einer Volksschule in Kalsdorf bei Graz bereit, den Schulversuch durchzuführen. Folgendes Informationsschreiben der ISI beschreibt die dortige Situation treffend:

„Mit dem Schuljahr 1985/86 beginnt der Schulversuch in Kalsdorf, die Bewilligung ist jedoch „nicht auffindbar“. Einzig ein Anruf der Direktorin bei einer Kontaktsendung des ORF hat eine sehr positive Stellungnahme des Unterrichtsministeriums und

² ISI: Initiative Soziale Integration

gleichsam eine informelle Erlaubnis bewirkt. Noch kommt ein Bescheid, daß der Sonderschullehrer nur mit halber Lehrverpflichtung beschäftigt sei, aber die Eltern stellen sich voll hinter den Schulversuch, stellen ihre Forderungen beim Bezirksschulinspektor, rufen das Ministerium an und bekommen schließlich positive Zusagen.“ (ebd. S.52)

Im zweiten Wiener Gemeindebezirk, wird schließlich 1986 die erste Integrationsklasse in der Volksschule Leopoldsgasse genehmigt, in der nichtbehinderte Kinder gemeinsam mit vier schwerst- und mehrfachbehinderten Kindern unterrichtet werden. (vgl. FEYERER/PRAMMER 2003, S.28) Die Wiener Initiativgruppe kritisiert jedoch inhaltlich diesen Modellentwurf, mitunter aufgrund folgender Faktoren: die Kinder werden in zwei Klassen, größtenteils getrennt unterrichtet und es werden ausschließlich Kinder mit einer geistigen Schwerstbehinderung integriert, die das Aufnahmeverfahren für Schwerstbehinderte in der Sonderschule durchlaufen haben. (vgl. ANLANGER 1993, S.54)

Im Jänner 1988 wird die Integrationsberatungsstelle des Wiener Stadtschulrates gegründet. Mit dieser Einrichtung wird der Forderung der Eltern nachgegangen, eine Schnittstelle in den Bereichen Koordination und Kooperation zu schaffen. (vgl. ebd. S.96)

1988 wird die gesetzliche Grundlage gemäß der 11.Novelle des §131a geschaffen, die zur Weiterentwicklung und Durchführung integrativer Schulversuche notwendig ist. (vgl. FEYERER/PRAMMER 2003, S. 28) Im Schuljahr 1988/89 gibt es in ganz Österreich bereits 50 Integrationsklassen (19 in Wien), 30 Kooperative Klassen, 22 Kleinklassen und 2600 Sonderschulklassen. (vgl. ANLANGER 1993, S.134)

Die ersten Integrationsklassen in der Sekundarstufe werden 1989 in den Hauptschulen in Kalsdorf (Steiermark) und in Reutte (Tirol) konstituiert. Standortbezogene Betreuung sowie Fortbildungsseminare und Erfahrungsaustausch werden durch wissenschaftliche Begleitung gewährleistet. Durch das Zentrum für Schulentwicklung werden 1991 diese Schulversuche bundesweit evaluiert und schließlich das erste Zusatzstudium für Integrationslehrer in Österreich durch die Pädagogische Akademie Oberösterreich angeboten. (vgl. BMUKK 1994, S.10)

1991 wird die Forderung der Eltern „Integration als Recht, nicht als Gnade!“ laut. Gemeint ist hiermit, dass die Integration eines Kindes mit Behinderung von der jeweiligen Schulbehörde abhängig ist, d.h. die Integration auf die „Gnade“ der Behörde angewiesen ist. (vgl. ANLANGER 1993, S.153)

Nach etlichen Petitionen und Initiativen wird am 30.07.1993 die 15. Schulgesetzesnovelle veröffentlicht, die die Integration im Regelschulwesen im Bereich der Grundschule

gewährleistet. Sonderpädagogische Zentren werden errichtet, um diese Integration zu begleiten und zu unterstützen.

Am 10.12.1996 wird schließlich die 17. Schulgesetzesnovelle bekannt gegeben, die die Möglichkeit der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern nicht nur in der Grundschule, sondern auch in Hauptschulen und der Unterstufe Allgemein bildender Höheren Schulen ermöglicht, sofern ein Attest keine Schulunfähigkeit diagnostiziert. Zu dieser Gruppe der schulunfähigen Kinder zählten jene mit schwerer geistigen und körperlichen Behinderung sowie Kinder mit Autismus. Prof. Dr. Feuser legte den Fokus weg von der „Schulunfähigkeit“ bestimmter Gruppen von Kindern, hin zur „Kindfähigkeit der Schule“. Damit wird die Frage nach der Schulfähigkeit auf den didaktischen und auch organisatorischen Rahmen der Schule zurückgeführt. (vgl. MUTSCHLECHNER/BERGER 2007, S.67f.)

Der integrative Unterricht nichtbehinderter und behinderter Kinder nimmt ihre Entwicklung, sodass bereits im Schuljahr 2006/07 52,6 Prozent aller Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Integrationsklassen beschult wurden. (vgl. FEYERER 2009) Die Zahl der SonderschülerInnen in der 5.Schulstufe hat sich im Zeitraum zwischen 1980/81 und 2008/09 um 56,41 Prozent verringert. Vom Gesamtanteil aller Schultypen gingen 1,7 Prozent 2008/09 der Schüler der 5.Schulstufe in Sonderschulen. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2010, S.29)

2.2.3. INTEGRATION MITTELS SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG

2.2.3.1. SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF (SPF)

„Dieser Begriff beschreibt die „besonderen Bedürfnisse“ eines Kindes, das unter den Bedingungen des durchschnittlichen Regelschulsystems keine ausreichende Lernbedingungen vorfindet“

(BERGER 2005).

Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde mit der 15. Schulgesetzesnovelle 1993 eingeführt. Dieser Antrag wird von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder von Seiten des Amtes gestellt. In einer Expertenkommission und durch die Schulleitung wird geprüft, ob diesem Schüler diese zusätzlichen Ressourcen zustehen bzw. ob er diese benötigt. Diese Förderung *„unterstützt Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beim Erwerb einer ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung.“* (MÖRWALD/STENDER 2010, S. 5) In Rücksichtnahme individueller und sozialer Bedürfnisse kann durch diese Förderung größtmögliche Autonomie erreicht werden. (vgl. MÖRWALD/STENDER 2010)

Die Erziehungsberechtigten können bei Feststellung eines SPF die Entscheidung treffen, ob das Kind in einer Integrationsklasse des Regelschulwesens oder in einem Sonderpädagogischen Zentrum betreut werden soll.

Die folgende Grafik soll verdeutlichen, wie bei der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs vorgegangen wird:

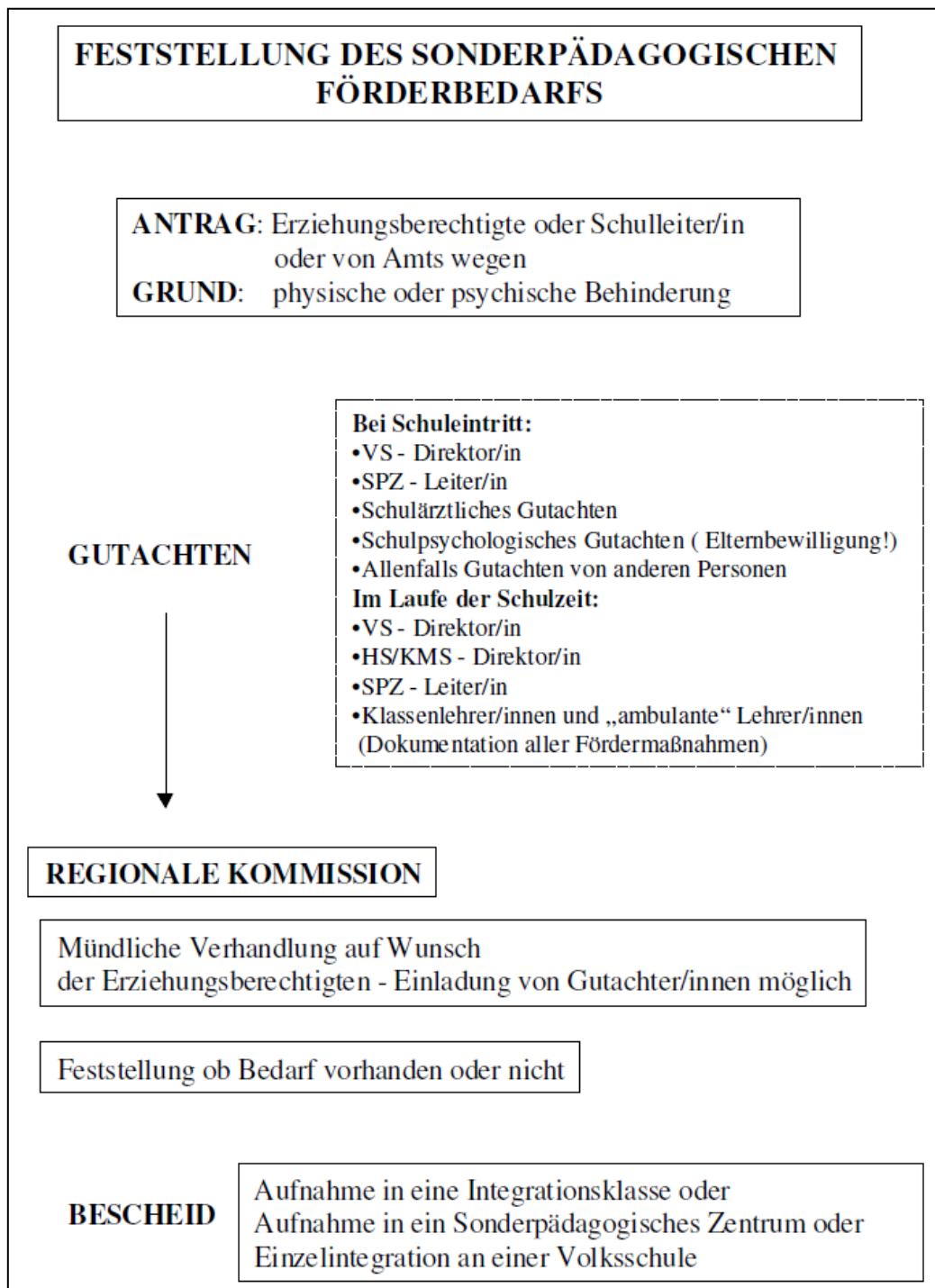


Abbildung 3: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. (MORWALD/STENDER 2010. S.10)

In der Praxis kann die Umsetzung des SPFs verschiedenste Bereiche betreffen, wie beispielsweise das Adaptieren der Räumlichkeiten, der Einsatz spezieller Lehr- und Lernmittel sowie unterschiedlicher Lehrpläne sowie die Bereitstellung von zusätzlichen Lehr- und Hilfspersonal. (vgl. BERGER 2005)

Außerordentliche Schülerinnen und Schüler und sonderpädagogischer Förderbedarf 2009/10										
Schultyp	Öster- reich	Bur- gen- land	Kärn- ten	Nieder- öster- reich	Ober- öster- reich	Salz- burg	Steier- mark	Tirol	Vor- arl- berg	Wien
Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Pflichtschulen insgesamt										
Schultypen insgesamt	579.314	17.043	37.433	113.249	112.205	40.893	76.986	55.586	28.782	97.137
Volksschulen	329.440	10.129	21.177	63.424	60.070	22.390	43.992	28.751	17.032	62.475
Hauptschulen	217.338	6.125	14.610	42.330	46.491	16.249	29.987	23.341	9.333	28.872
Sonderschulen	13.221	308	774	3.896	1.450	969	603	1.264	1.078	2.879
Polytechnische Schulen	19.315	481	872	3.599	4.194	1.285	2.404	2.230	1.339	2.911
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf										
Schultypen zusammen	27.757	806	2.019	5.431	4.833	1.847	2.750	1.908	1.659	6.504
Volksschulen	5.904	163	411	618	1.252	342	930	296	327	1.565
Hauptschulen	7.986	283	791	837	1.964	508	1.122	331	254	1.896
Sonderschulen	13.221	308	774	3.896	1.450	969	603	1.264	1.078	2.879
Polytechnische Schulen	646	52	43	80	167	28	95	17	-	164
Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in %										
Schultypen zusammen	4,8	4,7	5,4	4,8	4,3	4,5	3,6	3,4	5,8	6,7
Volksschulen	1,8	1,6	1,9	1,0	2,1	1,5	2,1	1,0	1,9	2,5
Hauptschulen	3,7	4,6	5,4	2,0	4,2	3,1	3,7	1,4	2,7	6,6
Sonderschulen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Polytechnische Schulen	3,3	10,8	4,9	2,2	4,0	2,2	4,0	0,8	-	5,6

Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik. Erstellt am: 29.11.2010

Tabelle 4: Außerordentliche Schülerinnen und Schüler und sonderpädagogischer Förderbedarf 2009/10 (Statistik Austria)

In Wien haben von 97.137 Schüler 6.504 einen sonderpädagogischen Förderbedarf, dies entspricht einem Anteil von 6,7% der Schüler an Allgemeinbildenden Pflichtschulen. Im Bundesländervergleich liegt der Anteil der Wiener Schüler mit SPF deutlich über den Wert von 4,8% für gesamt Österreich. (vgl. Abb. 8)

Integrationsklassen werden ab fünf Schülern mit SPF in VS bzw. ab sechs Schülern mit SPF in HS, KMS, AHS oder PTS eröffnet.

Hinsichtlich der Integration von Kindern mit SPF kamen zu Beginn dieser Entwicklung starke Zweifel auf, ob der integrative Unterricht eine ausreichende sonderpädagogische Förderung sicherstellen kann. Diese Skepsis konnte grundsätzlich durch das Projekt QSP (Qualität in der Sonderpädagogik) ausgeräumt werden. Aus der Befragung mit Experten geht hervor, dass 81,2 Prozent der Meinung sind, dass durch die Integrationsentwicklung, die Qualität der sonderpädagogischen Förderung insgesamt gestiegen ist. Darüberhinaus geben 81,9 Prozent an, dass sich die integrative Förderung im Allgemeinen bewährt hat. (vgl. SPECHT 2006, S.9f)

2.2.4. DIE SONDERPÄDAGOGISCHEN ZENTREN AM STADTSCHULRAT FÜR WIEN (SPZ)

Zur Unterstützung aller an der Integration beteiligten Lehrer, Schulleiter und auch Eltern wurde 1993 die Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) eingerichtet.

Die Sonderpädagogischen Zentren haben die Aufgabe durch Beratung und Koordination hinsichtlich sonderpädagogischer Themen, den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine bestmögliche Beschulung im Regelschulwesen zu gewährleisten. (vgl. BMUKK 2009, S.31)

Diese Sonderpädagogischen Zentren sind an geeigneten Sonderschulen installiert. Hovorka merkt kritisch an: *„Die Festlegung, welche Sonderschulen als SPZ festzulegen sind, obliegt also in bester föderalistischen Schulpolitiktradition dem Bezirksschulrat (Antrag) und dem Landesschulrat (Beschluss), ohne daß sich der Bund als Gesetzgeber hinsichtlich der Zahl und des Zeitpunkts ihrer Einrichtung sowie der qualitativen Mindeststandards und Kontrollinstrumente festgelegt hat.“* (HOVORKA 1998, S.284) Hierbei sollte eine flächendeckende Unterstützung durch die Sonderpädagogischen Zentren erreicht werden. In Wien wurden an allen Sonderschulen Sonderpädagogischen Zentren eingerichtet.

Das SPZ und seine Aufgaben:

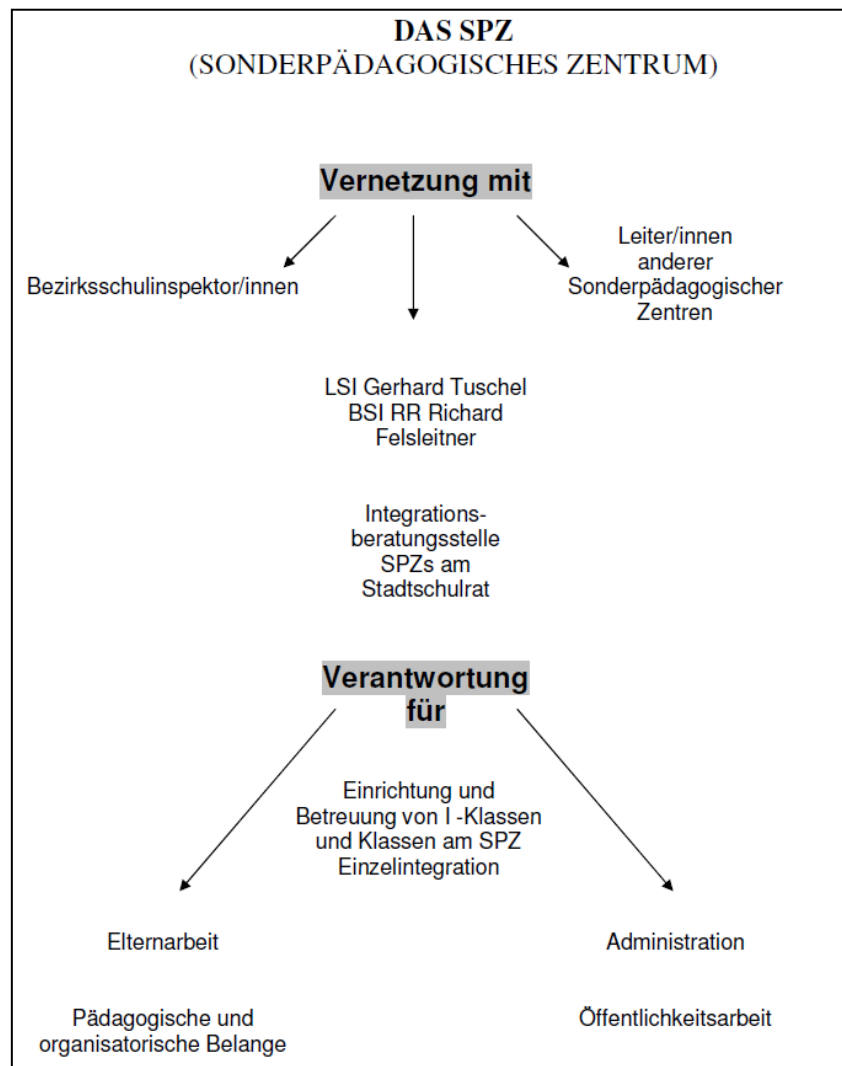


Abbildung 4: Das SPZ und seine Aufgaben (MÖRWALD/STENDER 2010, S.11)

Die SPZs haben die Aufgabe einer breiten Vernetzung und Zusammenarbeit. Sie kooperieren mit den Inspektoren für Sonderschulen und Integration (LSI Gerhard Tuschel und BSI Richard Felsleitner) und den Bezirksschulinspektoren, mit anderen Sonderpädagogischen Zentren, mit Schulen und Institutionen in der Region sowie mit der Integrationsberatungsstelle und dem SPZ am Stadtschulrat für Wien.

2.2.4.1. INSPEKTOREN FÜR SONDERSCHULEN UND INTEGRATION

Die Inspektoren agieren als Vertreter der Schulbehörde in den Bereichen der Sonderpädagogik und der Integration. Sie sind unter anderem Bindeglieder zu den unterschiedlichen Behörden, bieten Hilfestellungen bei komplexen Themen an oder treffen Entscheidungen, für die die Leiter der SPZs nicht zuständig sind. (vgl. MÖRWALD/STENDER 2010, S.11ff)

2.2.4.2. BEZIRKSSCHULINSPEKTOREN

Die Bezirksschulinspektoren werden für alle Bereiche verantwortlich, die speziell den jeweiligen Bezirk betreffen. Darunter fallen beispielsweise neue Standorte, die Klassenbildungen oder auch Personalfragen. (vgl. ebd.)

2.2.4.3. ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREN SONDERPÄDAGOGISCHEN ZENTREN

In der Kooperation mit anderen SPZs sind neben dem Erfahrungsaustausch, gemeinsame Konzepterstellung oder Erarbeitung bezirksübergreifender Problemthemen wesentlich. Die Zusammenarbeit kann in manchen Bereichen auch mehrere Sonderpädagogische Zentren einschließen. (vgl. ebd.)

2.2.4.4. SCHULEN UND INSTITUTIONEN IN DER REGION

Alle Integrationsklassen werden gemeinsam mit den Direktoren an diesen Schulen von dem Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums betreut. Die Koordination und Organisation von Einzelintegrationen werden ebenfalls von den SPZs übernommen.

Wenn erforderlich, werden darüberhinaus Institutionen die mit Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf arbeiten, durch das SPZ unterstützt. (vgl. MÖRWALD/STENDER 2010, S.11ff)

2.2.4.5. INTEGRATIONSBERATUNGSSTELLE DES STADTSCHULRATS FÜR WIEN UND SONDERPÄDAGOGISCHE ZENTREN AM STADTSCHULRAT FÜR WIEN

Die Integrationsberatungsstelle des Stadtschulrates für Wien wurde 1988 gegründet. Diese Einrichtung informiert Erziehungsberechtigte, schulische (Lehrer und Schulleiter) und außerschulischen Institutionen hinsichtlich Integration an Schulen. An dieser Stelle laufen viele Fäden zusammen, sodass durch entsprechende Auskünfte und Angebote zur Hilfestellung Kindern mit Behinderung unterstützt werden können.

Neben Netzwerk- und Vermittlungsangeboten, hilft die Integrationsberatungsstelle durch Standortsuche, Koordination und Organisation von Hilfs- und Fördermaßnahmen sowie in (speziellen) Einzelfällen durch Gesprächsangebote. (vgl. WIEN.AT 2011) Darüberhinaus obliegt der Integrationsberatungsstelle Aufgaben im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, der internationalen und politischen Zusammenarbeit und der Datenerfassung und – pflege.

Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt der Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien stellt die Organisation und die Bereitstellung von Maßnahmen zur Begleitung von Schüler mit Autismus-Spektrum in der integrativen Beschulung dar.

Derzeit befassen sich Dipl. Päd. Brigitte Mörwald und Mag. Judith Stender mit den Aufgaben der Integrationsberatungsstelle. (vgl. LEHRERWEB 2011)

Arbeitsplatzbeschreibung Integrationsberatungsstelle des Stadtschulrats für Wien		
Beratung	Personalplanung	Unterstützung bei der Organisation und Koordination von nicht-pädagogischem Personal in I - Klassen
Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen	Organisations- und Konfliktmanagement	Öffentlichkeitsarbeit Referent/innentätigkeit Redaktionelles Arbeiten Herausgabe von Publikationen
Spezifische Datenerfassung und -pflege	Übergang KG – Schule	Internationale Kontakte und Zusammenarbeit mit dem bm:ukk
Begleitende Maßnahmen und Organisation bei der Beschulung von Kindern mit autistischer Wahrnehmung in der Integration	Enge Zusammenarbeit mit Clearingstellen (Übergang Schule – Beruf)	

Abbildung 5: Arbeitsplatzbeschreibung Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien (MÖRWALD/STENDER 2010. S. 31)

2.2.5. WEITERE STÜTZSYSTEME DER INTEGRATIVEN BESCHULUNG

Der SSR für Wien bietet verschiedene, auf die jeweiligen Bedürfnisse angepasste, „ambulante Stützsysteme“ hinsichtlich integrativer Beschulung an. Das besonders ausgebildete Lehrpersonal unterstützt jeweils alle Lehrer, die mit dem Schüler betraut sind.

Folgende Auflistung gibt einen kurzen Einblick in die unterschiedlichen ambulanten Stützsysteme des SSR. Folgende „ambulante Stützsysteme“ werden im SSR für Wien zur Verfügung gestellt:

- **Stützlehrer:** Wenn Förderungen durch Klassenlehrer, Förderlehrer oder andere qualifizierte Lehrer nicht möglich sind, können Schüler (überwiegend 4.Schulstufe VS) mit festgestelltem Förderbedarf durch Stützlehrer sonderpädagogisch gefördert werden. Neben Hilfestellungen zur Erstellung und Durchführung von Förderplänen können Stützlehrer im Rahmen des Förderplanes auch beratend für Lehrer, Schulleiter oder Erziehungsberechtigte tätig werden.
- **Förderlehrer** unterstützen ausschließlich in Volksschulen Kindern aller Begabungsspektren.
- **Begleitlehrer** werden zur Betreuung und Förderung von Kindern mit nicht Deutscher-Muttersprache eingesetzt.
- **Lehrer für muttersprachlichen Zusatzunterricht:** sprachliche Förderung von Schüler in ihrer Muttersprache, sofern diese nicht Deutsch ist.
- **Sprachheillehrer** unterstützen Kinder mit Sprachauffälligkeiten vorwiegend in Kursen im Volksschulbereich.
- **Mobiles Motorikteam für bewegungsauffällige Schüler** fördern stundenweise Regelschulkinder sowie jene Kinder mit SPF, die Auffälligkeiten im motorischen Bereich aufweisen. Zusätzlich sichern sie den Kompetenztransfer zu den jeweiligen Lehrern.
- **Ambulante Lehrer für seh- und hörbehinderte Schüler** unterstützen bei Bedarf stundenweise Schüler mit und ohne SPF und sorgen darüber hinaus ebenfalls für den notwendigen Kompetenztransfer.
- **Ambulante Lehrer für schwer- und mehrfachbehinderte Schüler** geben Hilfestellung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts für Schüler mit Sonderschullehrplan, die in Integrationsklassen beschult werden.
- **Sonderpädagogische Berater** sind speziell für Schüler ohne SPF beim Übergang von der Volksschule zur Kooperativen Mittelschule zuständig, sowie zur beratenden Unterstützung für betroffene Erziehungsberechtigte, Lehrer und Schulleiter.
- **Mentoren** unterstützen und begleiten temporär Lehrer in der Arbeit mit Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und sind hierfür speziell geschult. Ein wichtiger Aspekt

hierbei ist der unbedingte Kompetenztransfer von den Spezialisten zu den Lehrern. Näheres in Kapitel vier: „Das Wiener Integrationsmodell“. (vgl. MÖRWALD/STENDER 2010, S.31ff)

2.2.6. ROLLE DER LEHRER IM INTEGRATIONSPROZESS

In Anlehnung an den „Leitfaden zur schulischen Integration“ arbeiten alle Lehrer als gleichgestellte Partner in einer Integrationsklasse, sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarstufenbereich, da Teamarbeit die Voraussetzung für „qualitätvollen Unterricht“ ist. (vgl. MÖRWALD/STENDER 2010, S.24)

Teamteaching in Integrationsklassen bedeutet, dass Regel- und Sonderschullehrer gemeinsam für die gesamte Klasse verantwortlich sind, d.h. jeder für jeden Schüler. Unterrichtsplanung und –gestaltung sollte in Kooperation beider Lehrer vorbereitet werden. Die Verantwortung zur inhaltlichen Einhaltung der jeweiligen Lehrpläne bleibt bei den zuständigen Regellehrer bzw. Sonderschullehrer. Jedoch können nach Absprache, in einzelnen Unterrichtsgegenständen nicht hierfür ausgebildete Lehrer, diese Stunden übernehmen. (vgl. BERGER 2005)

An Kooperativen Mittelschulen kann auch der Sonderschullehrer die Funktion des Klassenlehrers übernehmen. Bestimmte Tätigkeiten und Verpflichtungen sind gemeinsam zu erledigen, dazu zählen gemeinsames:

- Planen und vorbereiten des Unterrichts
- Durchführen der Elternarbeit (d.h. dass die Lehrer an Elternabende gemeinsam mit den Eltern sprechen)
- Anliegen an Direktion und diverse Schulbehörden hervorbringen
- Planen von Exkursionen oder Projektwochen
- Halten der Klassen- und Gangaufsichten (vgl. MÖRWALD/STENDER 2010, S.24f)

2.2.7. REALISIERUNG UND WEITERENTWICKLUNG DES INTEGRATIONSGEDANKEN

*„Integration“ ist in erster Linie ein politisches, in zweiter Linie ein schulorganisatorisches und erst zuletzt ein pädagogisches Problem.“
(BERGER 2005)*

Die Geschichte der Integrationsdebatte geht, wie bereits im Kapitel 2.2.2. beschrieben, zurück auf die Forderung der Eltern unter dem Motto „Gesetz statt Gnade“ und der Fachkräfte nach einer Erziehungspraxis und einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder. Ein weiterer wichtiger Faktor dieser ersten Integrationsphase, war die Etablierung der Integration in Kindergärten und Schulen durch verschiedene Versuchsmodelle sowie deren gesetzliche Verankerung. Nun befinden wir uns in einer weiteren Phase der Integrationsbewegung, die in Anlehnung an FEUSER (2002), mehr denn je in den Händen der Lehrer selbst liegt. Wenn wir von der Weiterentwicklung der Integrationsbewegung sprechen, sind zwei Faktoren hierfür unumgänglich, nämlich:

- *„hinsichtlich der Qualität einer auf kooperativen Lehr- und Lernhandlungen aller am Unterricht beteiligten Personen - also der Lehrer und Schüler - Ergebnisse zu zeitigen, die hinsichtlich der kognitiven, emotional-erlebnismäßigen und sozialen Kompetenzen, die die Lernenden in einem solchen Unterricht herausbilden und sich aneignen können, die noch immer gegen »eine Schule für alle« bestehenden gesellschaftlichen, bildungspolitischen und administrativen Barrieren und Blockaden abbauen und*
- *endlich zu erkennen und zu praktizieren, dass Integration unteilbar ist, d.h. sie konsequent in der Spanne der nach den traditionellen Klassifikationsschemata als schwerst-mehrfachbehindert eingeschätzten Schüler bis hin zu solchen, die wir als »hochbegabt« einschätzen, zu realisieren.“ (FEUSER 2002)*

Als großes Problem werden von den Fachkräften die fehlenden finanziellen Ressourcen angesprochen. Dadurch können nicht ausreichend Sachgegenstände und fachlich gut ausgebildete Betreuung zur Verfügung gestellt werden. Dennoch sind Momente des Wartens auf bessere Voraussetzungen, verlorene Zeit und wir laufen Gefahr, dass bereits Erreichtes verloren geht. (FEUSER 2002)

Zur Weiterentwicklung muss mitunter ein Perspektivenwechsel stattfinden. Die Vorstellung von homogenen Jahrgangsklassen scheint nach wie vor eine Prämisse in den Köpfen der Menschen zu sein. Der Wunsch nach individualisierten Lernprozessen bleibt unerfüllt, stattdessen ist die Regelschule ein Ort der Selektion. Es wird nicht nur nach der Begabung selektiert, sondern darüberhinaus nach kulturellen, sozialen und sprachlichen Aspekten.

Individualisierung ist möglich. Das zeigen uns beispielsweise Mehr-Lehrer-Modelle, die im Team arbeiten. Ist dieser Weg nicht möglich, sollte vielmehr die Frage gestellt werden, ob die Schule „kindfähig“ ist. (FEUSER zitiert nach BERGER 2005)

FEUSER (1995) fasst desweiteren bestimmte Prinzipien zusammen, die gewahrt werden müssen, um die Integration tatsächlich realisieren zu können. Er verweist auf die Wichtigkeit der „Regionalisierung“. D.h. ein Grundanliegen der Integration muss sein, dass diese bereits im Kindergarten und in der Schule angebahnt wird und im Lebensalltag und Umfeld der Kinder und deren Familien vollzogen wird.

Die „Dezentralisierung“ stellt einen weiteren Grundsatz nach FEUSER (1995) dar. Die Aufgliederung sämtlicher Ressourcen und Hilfsangebote für Kinder mit Behinderung an deren Lern- und Wohnort ist für eine gelingende Integration erforderlich. Damit wird die Mobilität von therapeutischen und sonderpädagogischen Fachkräften gefordert, auch um im ländlichen Bereich eine wohnortnahe Integration sicherstellen zu können.

Das Prinzip des „Kompetenztransfers“ basiert auf dem Grundgedanken, dass alle Pädagogen, Therapeuten und Fachkräfte gleichberechtigte, kooperierende Mitglieder eines Teams sind. Durch den wechselseitigen Austausch werden zusätzliche Kompetenzen entwickelt, z. B. durch das Anleiten, Beobachten oder Beraten der Teammitglieder miteinander.

Für die Integration ist die „integrierte Therapie“ zusammen mit dem „Kompetenztransfer“ notwendig. Damit ist gemeint, dass die Therapien in den Alltag des Kindes mit einfließen müssen. Aussonderung, durch spezielle Einzeltherapien während Unterrichtszeiten, entspricht demnach nicht diesem Gedanken sondern sollen im Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen direkt gewährleistet werden. Die Kombination von den Prinzipien des „Kompetenztransfers“ und der „integrierten Therapie“ zeigen in der Praxis besondere Effizienz. (FEUSER 1995, S.190ff)

Neben diesen vier formulierten Prinzipien sind selbstverständlich für eine funktionierende Integration weitere Aspekte erforderlich, wie z.B. die Kooperation aller zusammenarbeitenden Personen oder das Verzichten auf traditionelle Messungen und Bewertungen von Leistungen. (ebd.)

FEUSER beschreibt ausserdem, dass sich viele Lehrer negativ über Integration äußern. Diese Abwehr wird häufig damit begründet, dass der Unterrichtsalltag heute schon sehr schwierig und problematisch ist, dass es für Lehrer nicht mehr bewältigbar erscheint, wenn zusätzlich Kinder mit Behinderung integriert werden müssen. (vgl. FEUSER 1995, S.220) Diese Ablehnung stellt ein weiteres Hindernis für die Integrationspraxis dar. Pädagogen sind

mit vielen gesellschaftlichen Problemen konfrontiert und um diese bewältigen zu können, müssen politische Rahmenbedingungen eingefordert werden.

Für diese zweite Integrationsphase spielt die Weiterbildung der Lehrer eine bedeutende Rolle, denn diese trägt zum Bewusstsein und Rollenverständnis der Pädagogen im Integrationsgeschehen maßgeblich bei. Nur Kinder, Schüler, Eltern und Pädagogen können gemeinsam Integration weiterentwickeln. (FEUSER 1995, S.220ff)

BERGER bringt dies folgendermaßen zum Punkt: *„Konsequente Integration erfordert eine andere Schule! Dezentralisierung der Hilfsangebote, Vorbereitungsphase, Teamarbeit der Lehrer, kollektive Reflexion, reduzierte Klassenschülerhöchstzahl. Darüber hinaus sind Änderungen in der Lehrerausbildung und –fortbildung (Erfahrungen mit „Integration“) notwendig; hier ist noch manches zu tun.“* (BERGER 2005)

2.2.8. ZAHLEN UND FAKTEN

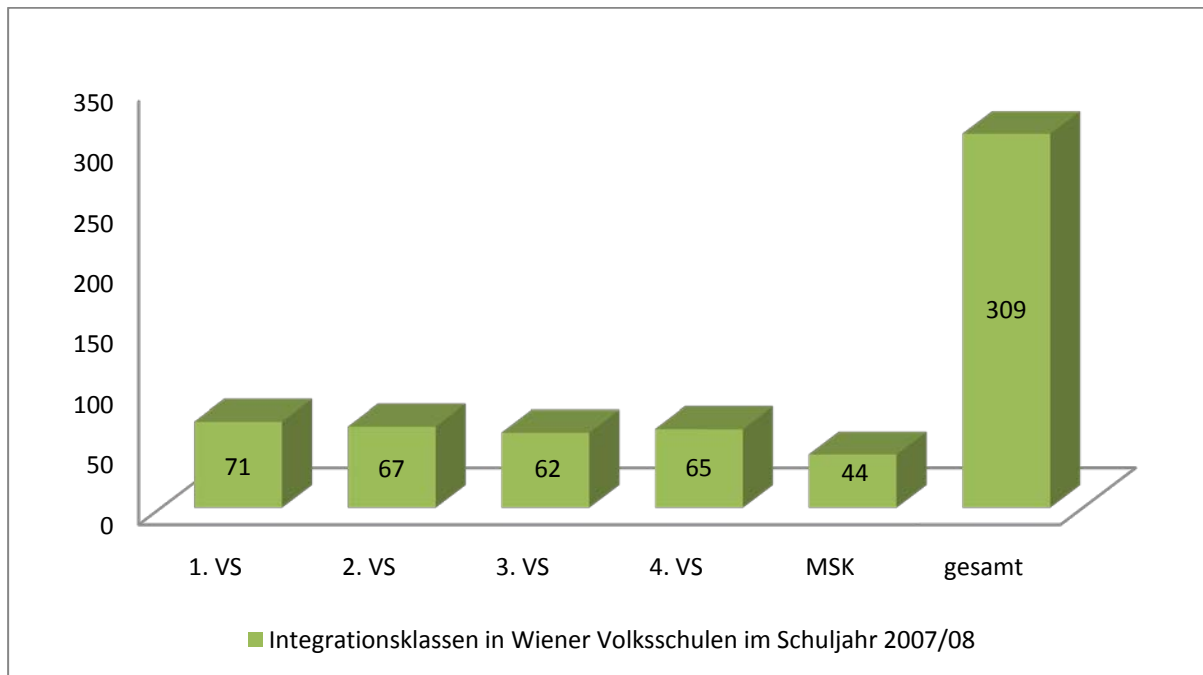


Tabelle 5: Integrationsklassen in Wiener Volksschulen im Schuljahr 2007/08 (vgl. SSR für WIEN (Hrsg.) 2010)

Im Wiener Volksschulbereich ist seit einigen Jahren der Bedarf an Integrationsklassen gedeckt, wodurch nur eine geringe Schwankung der Klassenanzahl bestehen. 1.476 Kinder werden in den Integrationsklassen beschult. (vgl. SSR für Wien 2010. Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen 2009/10. S.68f)

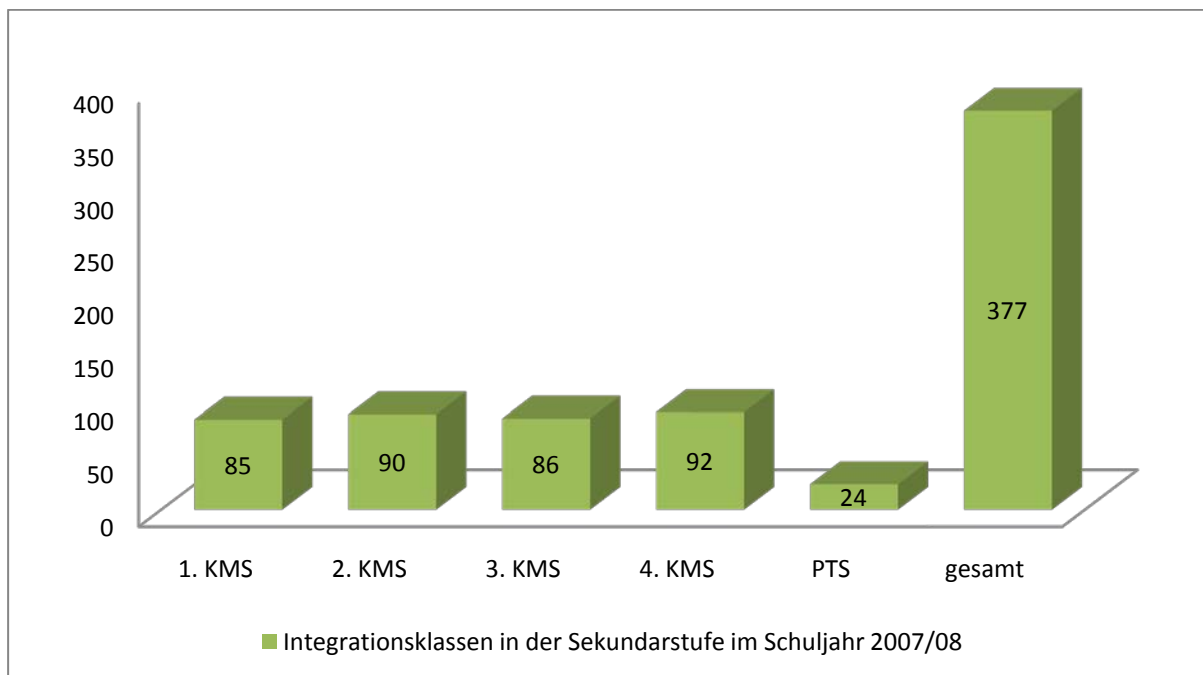


Tabelle 6: Integrationsklassen in der Sekundarstufe im Schuljahr 2007/08 (vgl. SSR für Wien (Hrsg.) 2010)

In dieser Grafik werden die Schultypen: Hauptschule, Kooperative Mittelschule und allgemeinbildende höhere Schule unter der Bezeichnung KMS zusammengefasst.

Im Vergleich zu den Integrationsklassen der 4.Volksschule weist die Sekundarstufe eine höhere Klassenanzahl auf, aufgrund der gesetzlichen Verankerung, dass keine Einzelintegration im Sekundarbereich möglich ist. Insgesamt werden in diesem Bereich 2129 Schüler mit Behinderung betreut. (vgl. ebd., S.69)

Laut einer Erhebung im Schuljahr 2008/09 der Statistik Austria, gab es im Allgemeinbildenden Pflichtschulbereich 4.585 Klassen in Wien. Im Vergleich gab es im Schuljahr 2007/08 686 Integrationsklassen im Bereich der Volksschule und Sekundarstufe. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2010, Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2009/10, S.1f)

In Wien konnten bislang alle Elternwünsche nach einer integrativen Beschulung, bei Kindern mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf, berücksichtigt und erfüllt werden.

2.3. INTEGRATION VON KINDER MIT AUTISMUS-SPEKTRUM-STÖRUNGEN

Die Frage, welche schulischen Bedingungen für Kinder mit Behinderung optimal sind, eröffnet eine kontroverse Diskussion. Vielfältige Argumente werden von den Eltern und Pädagogen, Therapeuten und Wissenschaftler hervorgebracht. Die Einen meinen, dass spezifische Förderungen in speziellen Institutionen für längerfristige Ziele notwendig sind, die Anderen befürworten hingegen die vollständige Integration. (vgl. BURACK/ROOT/ZIGLER 1997) Häufig weisen empirische Studien keine eindeutige Lösung auf, nicht zuletzt deshalb, weil Kinder mit Autismus-Spektrum eine sehr heterogene Gruppe sind.

In Anlehnung an ROLLETT und KASTNER-KOLLER (2007) sollen Kinder mit Autismus-Spektrum im Regelschulwesen integriert werden. Sie erhalten durch den Kontakt mit nichtbehinderten Kindern die Möglichkeit grundlegende soziale Kompetenzen von nichtbehinderten Kindern zu lernen, wie beispielsweise miteinander zu arbeiten oder zu spielen. Voraussetzung dafür ist aber die bereits in Einzeltherapie erworbene, grundlegende soziale Kompetenz. (vgl. ROLLETT/KASTNER-KOLLER 2007, S.159ff)

Hingegen konstatiert SCHWARZMANN, dass es auch Kinder gibt, *„die gar nicht oder nur schwer integrierbar sind, weil sie bestimmten Gesetzmäßigkeiten oder Ordnungen nicht oder noch nicht entsprechen. Kinder, die in einer Gruppe den Leistungsdruck nicht aushalten, ihre Personalisation und Sozialisation noch nicht so weit entwickelt haben, sollten mit aller Vorsicht behandelt werden. Solche Kinder mit Gewalt integrieren zu wollen, wäre nicht Heilpädagogik sonder Unheilpädagogik.“* (SCHWARZMANN 1990, S.122)

HUG betont, dass die Bedürfnisse des Kindes in jedem Fall im Vordergrund stehen sollten. Er präzisiert dies folgendermaßen: *„Die Grenzen der Integration müssen immer dort erkannt werden, wo infolge des Widerspruchs zwischen gesellschaftlicher Leistungsideologie und ideologischer Integrationsvision Kinder geopfert werden. Wenn beispielsweise eine Mutter einen politischen Kampf für die Aufnahme ihres geistigbehinerten oder autistischen Kindes in die erste Klasse der Regelschule erkämpft, darf dieser Kampf nicht zum Schaden des Kindes führen, weil dieses hin- und hergerissen wird und weil die Schule auf seine Integration nicht vorbereitet ist. Jede Humanisierung endet dort, wo Positionen dogmatisiert und ideologisiert werden.“* (HUG 1994, S.336) Er beschreibt, dass es wichtig ist für die Integration des Kinder, dass der jeweilige Nutzen sowie der Schaden der für das Kind entsteht, abgewogen werden muss und danach entschieden werden sollte, was das Beste für das jeweilige Kind ist.

Die Position von HUG lässt erkennen, dass die Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum vielmehr eine Frage der Rahmenbedingungen für diese Kinder ist. Diese Voraussetzungen werden im nächsten Kapitel (2.3.1.) näher erläutert.

2.3.1. VORAUSSETZUNGEN UND PÄDAGOGISCHE HILFESTELLUNGEN FÜR KINDER MIT AUTISMUS-SPEKTRUM

FEUSER (1983) postuliert als Grundvoraussetzung die Einsicht in den Köpfen der Menschen, dass Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum vollständig erziehbar und bildungsfähig sind. Die Förder-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen müssen für Kinder mit Autismus-Spektrum vollständig zugänglich sein. Darüberhinaus ist eine gewissenhafte Strukturierung der pädagogischen Prozesse erforderlich, damit Kinder mit Autismus-Spektrum sinnvoll lernen können. (vgl. FEUSER 1983, S.55f) Demzufolge fordert FEUSER die Orientierung am individuellen Entwicklungsstand des Schülers anstelle dass „Sachstrukturen“ den Unterricht bestimmen, womit die Zentralisierung des Lernstoffes und der zu vermittelnden Inhalte im Unterricht gemeint sind. (vgl. FEUSER 1989) Voraussetzung, dass Schüler mit Autismus-Spektrum sinnvoll in Integrationsklassen lernen können, ist die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen im materiellen sowie personellen Sinn. (vgl. FEUSER 1983, S.55f)

ROLLET und KASTNER-KOLLER (2007) konkretisieren hinsichtlich der personellen Rahmenbedingungen, dass für eine optimale Beschulung von Kindern mit Autismus-Spektrum sowie von Kindern ohne Behinderung in einer Integrationsklasse, die Betreuung durch einen Regelschullehrer und einen Sonderpädagogen erforderlich ist. Ohne dieser Doppelbesetzung könnte es rasch zur Überforderung der Lehrer kommen und es könnte die Unterrichtsqualität darunter leiden. (vgl. ROLLET/KASTNER-KOLLER 2007, S. 159ff) Auch SIEGEL betont die Notwendigkeit einer professionellen Förderung für Kinder mit Autismus-Spektrum, ohne dieser, trotz Möglichkeiten des Modellernen von nichtbehinderten Kindern, keine Erfolge erzielt werden können. (vgl. SIEGEL 1996)

Neben dem Lehrpersonal ist die Klassengröße ein weiterer ausschlaggebender Faktor. KLICPERA und INNERHOFER (1999) sind der Ansicht, dass kleinere Klassengrößen einen positiven Einfluss auf die Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum haben. In Klassen mit höherer Schüleranzahl erfolgt weit früher eine Überforderung des autistischen Kinds auf die Interaktionen. ROLLET und KASTNER-KOLLER (2007) teilen diese Meinung und sind darüber hinaus überzeugt, dass aufgrund der speziellen Fördermöglichkeiten nur jeweils ein Integrationskind eine Klasse besuchen sollte.

Desweiteren strebt FEUSER eine Lehrer(aus)bildung an, im Sinne einer gemeinsamen allgemeinen (integrativen) Ausbildung, anstelle des getrennten Ausbildungswesens in Österreich von Volksschullehrern, Hauptschullehrern und Sonderschullehrern. (vgl. FEYERER 2000, S.253) EBERWEIN schließt sich FEUSERS Forderung an und argumentiert, dass die Kooperation der Lehrerteams *„(...) aufgrund der verschiedenen Ausbildungsgänge, des unterschiedlichen Selbstverständnisses, der erworbenen Handlungskompetenzen und der gegenseitigen Erwartungshaltungen außerordentlich erschwert sind.“* (vgl. EBERWEIN 1988, S.344) FEYERER unterstreicht jedoch, dass es nicht um die (Aus)bildung von Einheitslehrern gehe, sondern darum, Kompetenzen zu vermitteln, die für das Unterrichten aller Kinder notwendig sind. Er präzisiert diese notwendigen Kompetenzen: *“(...)interdisziplinäre Kooperation, innere Differenzierung durch Individualisierung, offene Lernformen, alternative Formen der Leistungsfeststellung und-beurteilung, entwicklungs- und prozessorientierte Lernbegleitung und eine vorurteilsfreie Einstellung gegenüber behinderten und nicht behinderten Kindern.“* (FEYERER 1999, S.812)

Voraussetzungen zum optimalen integrativen Unterricht mit autistischen Kindern lassen sich folgendermaßen Zusammenfassen: eine verbesserte Lehrer-Schüler Relation, der Einsatz von speziell und gut qualifizierten Lehrern, Begleitung im Unterricht und in Pausen, Rückzuggelegenheit, Angebot für Fortbildung und Beratung für Lehrkräfte, Krisenintervention sowie eine stärkere Zusammenarbeit mit den Eltern und den therapeutischen Institutionen. (vgl. BUNDESVERBAND „Hilfe für das autistische Kind“ 2003)

3. DAS WIENER INTEGRATIONSMODELL

3.1. ENTSTEHUNGSGESCHICHTE

Die Österreichische Autistenhilfe, gegründet durch Eltern autistischer Kinder, engagierte sich für die Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum im Regelschulwesen und initiierte das Projekt "Wiener Integration". Dahinter stand das Argument der positiven Auswirkungen der Integration auf Kindern mit und ohne Behinderung. Auch für Kinder mit Autismus-Spektrum ist das soziale und schulische Lernen in "normalen" Situation am Erfolgreichsten. (vgl. MLCZOCH, 2004)

Schließlich wurde im Schuljahr 1996/97 die Möglichkeit der integrativen Betreuung für Kinder mit Autismus-Spektrum, zusätzlich zu den bereits vorhandenen „Autistenklassen“, ermöglicht. Das Kooperationsnetzwerk zwischen Autistenhilfe (ÖAH), der Schulbehörde sowie der Kinderpsychiatrie war Grundvoraussetzung.

Die drei Eckpfeiler des Projektes der "Wiener Integration", die Klinik am Rosenhügel, der SSR für Wien und die Österreichische Autistenhilfe, übernehmen bestimmte Aufgabenbereiche. Die notwendigen Ressourcen zur Errichtung von Integrationsklassen sowie die Pädagogen werden vom SSR für Wien zur Verfügung gestellt. Die Österreichische Autistenhilfe bietet Studierenden die Möglichkeit ein Praktikum zu absolvieren. Diese Praktikumsstätigkeit umfasst die Assistenz für Kinder mit Autismus-Spektrum im schulischen sowie im außerschulischen Bereich. Durch die Kooperation mit der kinderpsychiatrischen Abteilung des Krankenhauses Rosenhügel, die sich für die ambulante und auch stationäre Krisenintervention verantwortet, und der Arbeitsgruppe Rehabilitation/Integration der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie, die die Evaluation des Projektes durchführte und die Lehrerfortbildung organisiert. (vgl. MUTSCHLECHNER/BERGER 2007, S.69)

Die Fortbildung der Lehrer wurde im Startjahr 1996/97 von Univ. Prof. Dr. Georg Feuser übernommen, indem bereits fünf Kinder mit Autismus-Spektrum in dieses Projekt aufgenommen bzw. Integrative beschult wurden. Die Zahl der Integrationsklassen innerhalb dieses Modells wurden um ungefähr fünf Klassen pro Schuljahr erweitert. (vgl. MÖRWALD 2007, S.130)

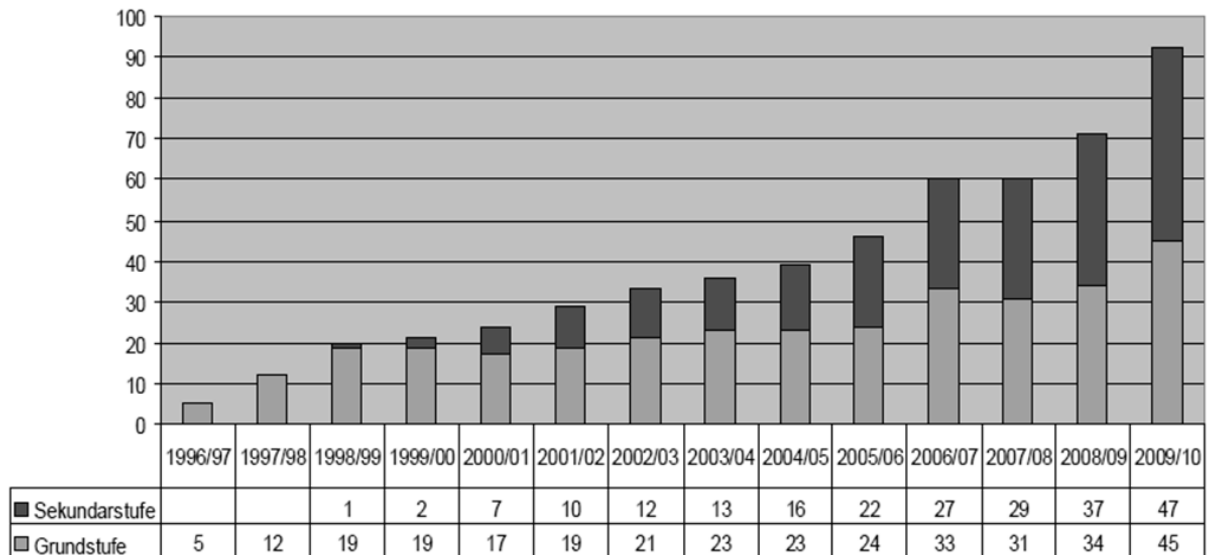


Tabelle 7: Schüler mit Autismus-Spektrum in Wiener Integrationsklassen von 1996/97 bis 2009/10 (GRUBICH 2009, S.6)

Wie aus der oben angeführten Tabelle ersichtlich ist, wurden im Schuljahr 2009/10 92 Kinder mit Autismus-Spektrum im Regelschulwesen Wien, mit dem Modell der „Wiener Integration“ betreut und unterrichtet.

3.2. AUFBAU UND STRUKTUR

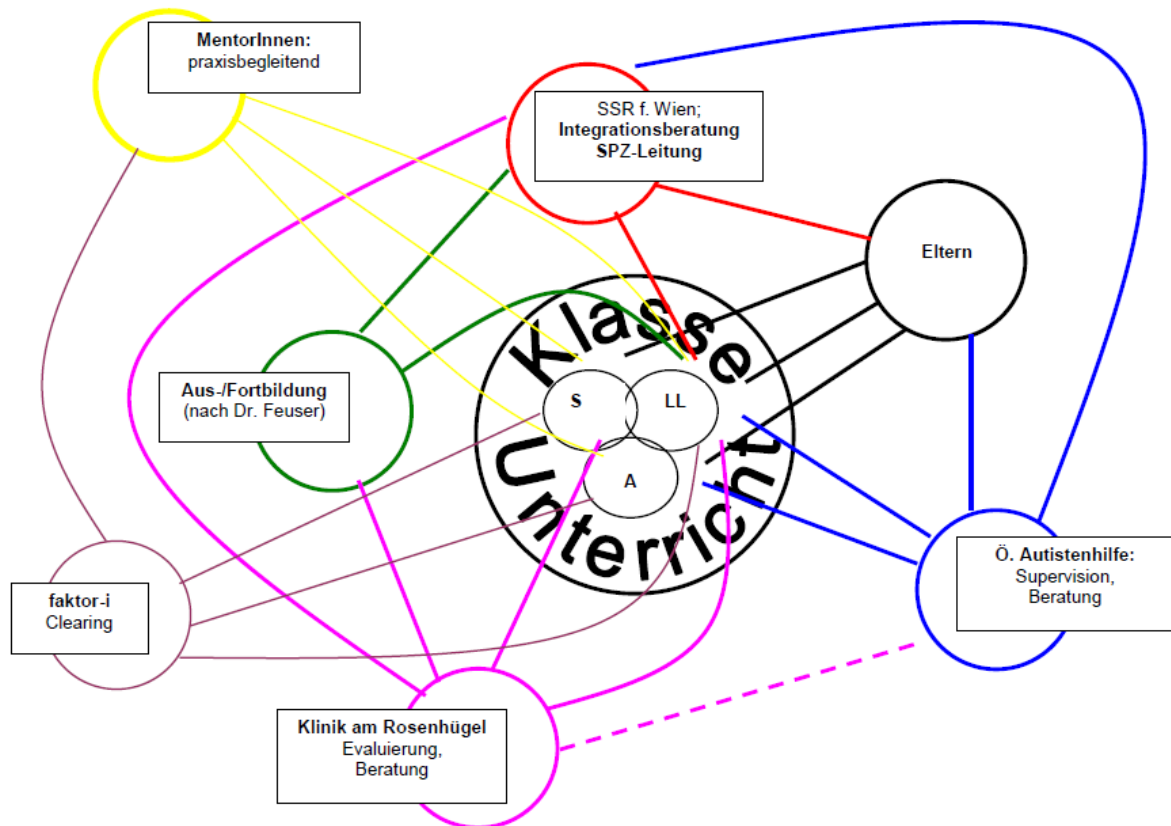


Abbildung 6: Netzwerk der Integration von Schüler mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen. (GRUBICH 2007, S.128)

Im Zentrum des Kooperationsnetzwerkes steht die Klasse bzw. die Lerngruppe. Die Lehrer (LL), der Schüler mit Autismus-Spektrum (S), die Mitschüler und möglicherweise die Assistenz (A) agieren in diesem Mittelpunkt. Als nächstes stehen die Eltern des zu integrierenden Schülers. Die Integrationsberatungsstelle und die SPZ-Leitung des SSRs für Wien fungieren als Koordinationsmittelpunkt zwischen allen Beteiligten und decken organisatorische und administrative Aufgabenbereiche ab.

3.2.1. ÖSTERREICHISCHE AUTISTENHILFE

Die Österreichische Autistenhilfe plant und organisiert den Einsatz der Assistenzhilfen und bietet Supervision sowie Informationen und Beratung für betroffene Eltern und Pädagogen an.

Der Einsatz der Assistenzkräfte stellt einen wesentlichen Faktor des Projektes dar. Die Assistenten sind beispielsweise Studierende der Psychologie, der Sonder- und Heilpädagogik, oder Ausbildungskandidaten des Psychotherapeutischen Propädeutikums,

des Fachspezifikums oder des Klinischen- und Gesundheitspsychologen, die sich für ein mindestens sechsmonatiges Praktikum verpflichtet haben. Die Assistenten werden durch regelmäßige Fallsupervision begleitet.

Kinder und Jugendliche werden im Schulalltag, d.h. im Unterricht und auch in den Pausen, begleitet und unterstützt. Die Assistenten orientieren sich hierbei an den Anweisungen der Pädagogen, die auch für die pädagogische Vorbereitung weiterhin verantwortlich sind. Die Assistenten haben meistens keine pädagogische Ausbildung. Durch den Einsatz von Assistenzkräften soll die volle Integration der Schüler mit Autismus-Spektrum bewerkstelligt werden.

Die Assistenten werden durch einen eintägigen Workshop auf die Arbeit mit Kindern mit Autismus-Spektrum vorbereitet. In diesen werden das Erscheinungsbild, die Diagnose sowie die Geschichte der Erforschung von Autismus-Spektrum. (vgl. GRUBICH 2008, S.67ff)

3.2.2. AUS- UND WEITERBILDUNG

Eine wichtige Komponente dieses Projektes ist die Fort- und Weiterbildung der Pädagogen. Die Pädagogen, die im darauffolgenden Schuljahr ein Kind mit Autismus-Spektrum beschulen werden, nehmen im Frühjahr an einem mehrtägigen Seminar teil. Wie bereits erwähnt, wurde bei Projektstart 1996 Univ. Prof. Dr. Feuser mit der Gestaltung beauftragt und bot darüberhinaus ein „Update-Seminar“ für die bereits im Projekt tätigen Lehrer an. Das Weiterbildungscurriculum wurde in den Jahren 2000 bis 2002 in enger Zusammenarbeit mit Feuser durch ein Pädagogenteam, die bereits Erfahrung gesammelt hatten, weiterentwickelt und ab 2002 die Fort- und Weiterbildung übernommen.

Im autismusspezifischen Seminar werden folgende Inhalte vermittelt:

- *„Informationen über das Netzwerk der „Integration von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen“*
- *Zur Thematik Welt- und Menschenbild: Philosophische Ansätze, Systemtheoretische Grundlagen, Entwicklungslogisches Verständnis von „Behinderung“*
- *Zum Autismus - Syndrom: Erscheinungsbild und Diagnose, Historische Forschungsgrundlagen*
- *Zur Bedeutung der Faktoren Isolation und Integration: Isolation als beeinflussendes Moment menschlicher Entwicklung, Bedeutung des „Dialoges“ und des „Sozialen“*
- *Autismus aus systemtheoretischer Sicht: Systemtheoretischer Ansatz, Isolation, Stereotypen und selbstverletzende Verhaltensweisen, Der zwischenmenschliche Dialog, Besondere Dramatik des als „autistisch“ geltenden Kindes*

- *Neurowissenschaftliches Basiswissen: Vorgänge der Perzeption (Wahrnehmung), Prozess der Informationsverarbeitung, Aufmerksamkeit und Willkürlichkeit, Prozess der Interiorisation, Begriff "Behinderung" aus Sicht der WHO, Das Isolationskonzept (Jantzen)*
- *Die "SDKHT" von Georg Feuser; eine Basistherapie für Menschen mit schweren Beeinträchtigungen: Vorstellen des Modells, Phasen: Krisenintervention, Therapie, Pädagogik, Bedeutung für die pädagogische Praxis*
- *Lerntheoretische Grundlagen: Lernsequenzen, Verstärkung und Strafe, Lernpsychologische Grundlagen*
- *Grundlagen integrativen Unterrichtes: Prinzipien einer "Allgemeinen Pädagogik" nach Georg Feuser, "Entwicklungslogische Didaktik"*
- *Didaktisches Fundamentum nach Georg Feuser: Sach-, Tätigkeits- und Handlungsstrukturanalyse, Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand, Innere Differenzierung durch (entwicklungsniveaubezogene) Individualisierung, Beispiele aus der Praxis" (GRUBICH 2008)*

Vor und nach dem Besuch des Seminars hospitieren alle teilnehmenden Pädagogen in Integrationsklassen mit einem Schüler mit Autismus-Spektrum. Diese Hospitation sollen auch dazu dienen, mögliche Veränderung bei sich selbst, verursacht durch Seminar, bewusst zu machen. (vgl. ebd.)

3.2.3. MENTOREN-SYSTEM

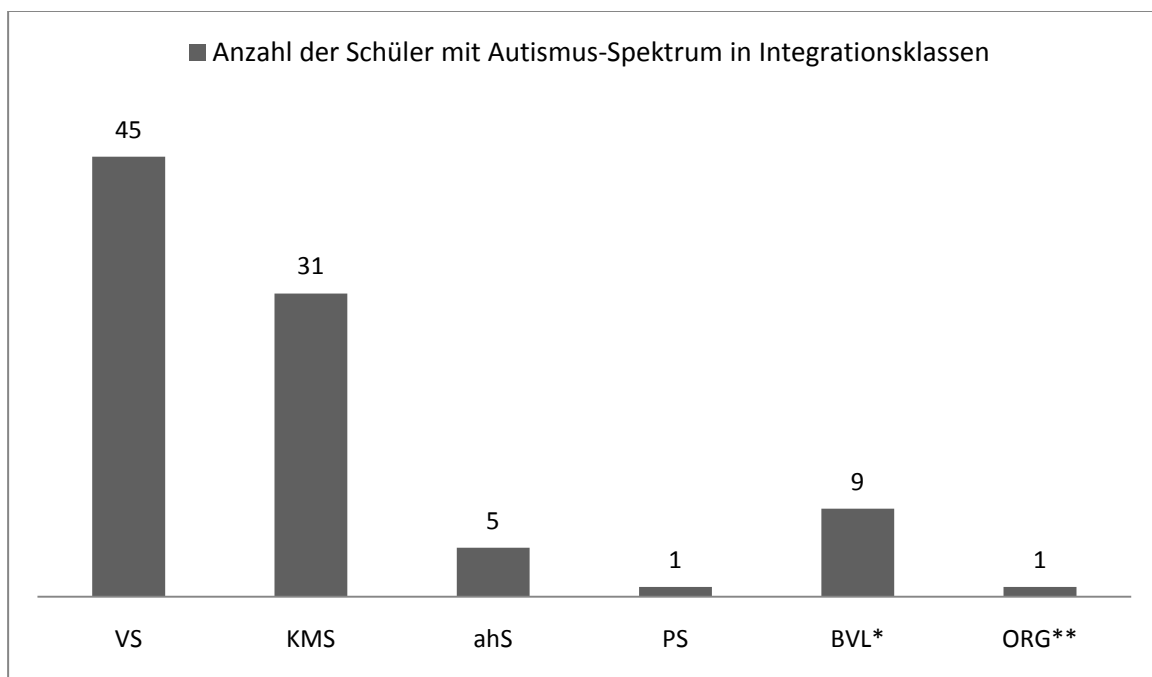
Ein anderer wesentlicher Bestandteil des Projektes stellt das Team der Mentoren, die durch Ressourcen vom SSR für Wien zur Verfügung gestellt werden. Dieses Team besteht aus ausgebildeten Lehrern, die in der speziellen Integration von Schüler mit Autismus-Spektrum Erfahrungen sammeln konnten und ihren Kollegen durch unterrichtsbegleitende Beratung unterstützen. Dieses Mentorensystem wurde 2002/03 entwickelt und eingeführt und steht als Feedback- und Reflexionsmöglichkeit zur Verfügung.

3.3. PERSONELLE BEDINGUNGEN

Die Betreuung der Integrationsklassen mit Schüler mit Autismus-Spektrum wird durch das Lehrerteam abgedeckt. Dieses besteht in Volksschulen aus einem Volksschullehrer und einem Sonderschullehrer bzw. in Kooperativen Mittelschulen aus dem Lehrerteam aus Fachlehrer und einem Sonderschullehrer. Zusätzlich kann der Einsatz von Assistenten der ÖAH, speziell zur Unterstützung des autistischen Kindes, notwendig sein.

Zivildienstler bieten in Integrationsklassen Hilfestellungen, werden jedoch für Schüler mit Autismus-Spektrum nicht eingesetzt, aufgrund der fehlenden psychologischen und pädagogischen Anforderungen sowie der häufigen Dienstzeitenänderungen, die eine konstante Betreuung nicht ermöglichen. (vgl. TUSCHEL 2007, S.118)

Im Schuljahr 2009/10 wurden bereits 92 Kindern mit Autismus-Spektrum in 83 Klassen bzw. Lerngruppen in Integrationsklassen des Wiener Regelschulwesens beschult. Eine begleitende Assistenz der ÖAH war in 26 Klassen/Lerngruppen an der Seite des integrierten Schülers.



* BVL: Berufsvorbereitungs-Lehrgang an SPZ; ** ORG: Oberstufenrealgymnasium

Tabelle 8: Aufteilung der Schüler mit Autismus-Spektrum nach Schulart im Schuljahr 2009/10 (vgl. BERGER 2009, S. 11)

3.4. STUDIEN ZUM WIENER INTEGRATIONSMODELL

Das Wiener Integrationsmodell wurde durch Studien in der Grundstufe (Begleitstudie Berger, Feuser, Mutschlechner) und in der Sekundarstufe evaluiert. (Teil A 2005/06: Trojan, Teil B 2005-2007: Grubich). Darüberhinaus wurde durch C. Kaluza eine mehrdimensionale Erhebung 2006/07 durchgeführt, die den Übertritt von Schule in das Berufsleben untersucht.

3.4.1. BEGLEITSTUDIE VON BERGER, MUTSCHLECHNER, FEUSER (2005)

Das Wiener Integrationsprojekt für autistische Kinder wurde durch eine Evaluationsstudie der „Arbeitsgruppe Rehabilitation/Integration“ der Medizinischen Universität Wien begleitet.

Diese Studie wurde in zwei Phasen durchgeführt, die Evaluationsphase in der Grundstufe und die in der Sekundarstufe. Die erste Evaluationsphase wurde mit dem Schuljahr 1996/96 gestartet und dauerte vier Schuljahre. Beginnend mit dem Schuljahr 2004/05 wurde die zweite Phase in der Sekundarstufe eröffnet.

Folgende Fragestellungen wurden in der Grundstufe (1.Phase) untersucht:

- „Können Kinder mit autistischen Störungen in (modifizierten) Integrationsklassen des Wiener Schulsystems beschult werden?
- Zeigen Kinder mit autistischen Störungen unter diesen Bedingungen Entwicklungsfortschritte?“ (BERGER/FEUSER/MUTSCHLECHNER 2005)

Die Studie umfasste anfänglich 26 Probanden. Um daran teilzunehmen, war zum Einen die Zustimmung der Eltern notwendig, die in fünf Fällen fehlte, und zum Anderen war die Verifikation der Diagnose Autismus nach der ADOS notwendig, die bei vier Kindern nicht gegeben war. Die Gruppe der Probanden umfasste letztlich 17 Kinder.

Die individuelle Entwicklung der Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen wurden anhand folgender drei Instrumentationen erfasst: ADOS ist ein Instrument „zur Erfassung der individuellen Entwicklung der Kinder mit autistischen Störungen“ (BERGER/FEUSER/MUTSCHLECHNER 2005) und steht für „Autism Diagnostic Observation Schedule“. Desweiteren wurde die kognitive Kompetenz durch HAWIK-R und die soziale und kommunikative Kompetenz durch die „Kompetenztafel nach FEUSER und MEYER (1987)“ bewertet. (vgl. BERGER/MUTSCHLECHNER 2007, S.70)

Die Ausprägung der Symptome, die anhand des ADOS beurteilt wurden, wurden am Beginn sowie am Ende des Schuljahres ermittelt und ein Score gebildet, indem die Veränderungen der Untersuchungszeitpunkte angegeben wurden. Bis auf drei Kinder zeigen alle überwiegend positive Veränderungen.

Die kognitiven Kompetenzen wurden zweimal jährlich mittels HAWIK-R untersucht. Maßgeblich waren die Anzahl der gelösten Subtests, anstelle der Berechnung des IQ sowie die Summe aller erreichten Wertpunkte als „*Maßzahl der kognitiven Leistungsfähigkeit*“. (BERGER/MUTSCHLECHNER 2007, S.72) Zwei Kinder zeigen keine Kooperation bei den Testdurchführungen sowie vier Kinder weisen schwankende bzw. sehr geringe kognitive Kompetenzen bei den Testdurchführungen auf. Bei den übrigen neun Kinder werden Verbesserungen der Leistungsfähigkeit gemessen.

Die Kompetenztafel nach FEUSER und MEYER messen zweimal im Schuljahr die sozialen und kommunikativen Kompetenzen und werden als Rangskalen mit Punkten von 1-5 dargestellt. Diese Wertpunkte geben positive sowie negative Veränderungen an. Geringe

negative bzw. keine Veränderungen zeigen drei Kinder sowie acht Kinder zeigen mäßige positive Veränderungen der sozialen Kompetenzen. Positive Veränderungen weisen sechs Kinder auf. Keine bzw. negative Veränderungen der kommunikativen Kompetenzen werden bei vier Kindern festgestellt sowie bei sieben Kindern mäßige positive und bei sechs Kindern deutlich positive Veränderungen durch die Kompetenztafel erfasst.

Nach der Grundstufe wurde der weitere Schul- und Ausbildungsweg der Studiengruppe im Schuljahr 2004/05 erfasst. Durch den Wohnortwechsel zweier Kinder konnten keine weiteren Informationen erhalten werden. 13 Kinder haben ihre Schullaufbahn im Rahmen des Integrationsmodelles für autistische Kinder absolviert. Zwei von 15 sind in Bereiche der Sonderpädagogik gewechselt. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend konnte beobachtet werden, dass das integrative Schulmodell überwiegend zu positiven Entwicklungen beigetragen hat. Bei 82,3% der Kinder wurde eine Reduktion der spezifisch autistischen Symptome festgestellt und eine positive Veränderung in der sozialen Kompetenz beobachtet. 76,5 % der Kinder der Studiengruppe zeigten positive Veränderungen in der kommunikativen Kompetenz. Bei 52,9% der Kinder konnten darüber hinaus messbare Veränderungen in der kognitiven Leistungsfähigkeit beobachtet werden.

Desweiteren muss festgehalten werden, dass die Ausprägungsintensität des autistischen Syndroms sowie die Dauer des Schulbesuches in einem Integrationsmodell keine Zusammenhänge auf die beobachtbaren Entwicklungsfortschritte gezeigt haben. (vgl. ebd.)

3.4.2. EVALUATIONSSTUDIE AUF DER SEKUNDARSTUFE 1

Aufgrund der organisatorischen und pädagogischen Unterschied zur Sekundarstufe im Vergleich zur Grundstufe, wurde eine erweiterte Evaluationsstudie als notwendig erachtet. Unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Ernst Berger wurden die speziellen Anforderungen an die Integration von Schülern mit Autismus-Spektrum in der Sekundarstufe 1 untersucht. Dr. Regina Mutschlechner übernahm die Durchführung dieser Evaluationsstudie gemeinsam mit der AG Rehabilitation/Integration, mit der Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien und der ÖAH. Desweiteren beteiligten sich Mag. Sabrina Trojan und Mag. Rainer Grubich.

Teil A der Evaluationsstudie auf der Sekundarstufe (Berger, Mutschlechner, Trojan) umfasst zehn Schüler mit Autismus-Spektrum, die hinsichtlich der Veränderungen der kognitiven, sozialen und kommunikativen Kompetenzen beobachtet wurden.

30% der Schüler mit Autismus-Spektrum zeigen eine deutliche Verbesserung der kognitiven Kompetenzen sowie die Hälfte geringe Verbesserungen. Hinsichtlich der sozialen

Kompetenz zeigen ALLE Schüler mit Autismus-Spektrum eine positive Veränderung. Bei 90% der Schüler kann eine Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen beobachtet werden.

Teil B der Evaluationsstudie (Grubich) umfasst insgesamt 24 Schüler mit Autismus-Spektrum und 39 Lehrer. Im Schuljahr 2005/06 wurden mittels Erhebungsbogen 19 Sonderschullehrer interviewt. Rückmeldungen wurden hinsichtlich des Arbeits- und Sozialverhaltens sowie der Lernfortschritte von elf Schülern mit Autismus-Spektrum erhalten. Im darauffolgenden Schuljahr (2006/07) wurden 13 Schüler mit Autismus-Spektrum diesbezüglich evaluiert.

Im Mittelpunkt dieser Studie steht die Erfassung der kognitiven und sozialen Kompetenzentwicklung, der Lernzielorientierung sowie der Entwicklung der Autonomie der Schüler mit Autismus-Spektrum. (vgl. GRUBICH, 2008)

Hinsichtlich des Arbeits- und Sozialverhalten zeigt diese Studie auf, dass von 22 Schülern 16 eine Verbesserung dieser Kompetenzen aufweisen. Während bei fünf Schülern keine Veränderung festgestellt werden konnte, wurde bei einem Schüler ein verschlechtertes Arbeit- und Sozialverhalten beobachtet. Autismusspezifische Verhaltensweisen werden bei 22 Schülern weniger häufig beobachtet. Die Ergebnisse der kommunikativen Kompetenzen hängen von dem Einsatz eines Integrationsassistenten der ÖAH ab. Die Untersuchung ergab bei jenen Schülern ohne Assistenz eine Kommunikationsteilnahme von 30% an der gesamten Unterrichtszeit, während bei jenen mit begleitender Assistenz diese Teilnahme 18% betrug.

GRUBICH (2008) weist daraufhin, dass diese Evaluationsstudie letztlich zeigt, dass die kognitive, kommunikative sowie die sozial-emotionale Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum innerhalb dieses Integrationsmodells gefördert werden.

4. BESCHREIBUNG DER UNTERSUCHUNG - ERHEBUNGSMETHODE

4.1. FORSCHUNGSFRAGE

Diese Untersuchung widmet sich der Frage, wie Lehrer die Arbeit mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen innerhalb der Integrationsklassen des Wiener Regelschulwesens empfinden und erleben und lautet folgendermaßen: „Mensch sein unter Menschen – die schulische Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine empirische Untersuchung aus der Perspektive der LehrerInnen in der Sekundarstufe 1 in Wien.“

Die Zielsetzung liegt in der Erfassung der Einstellungen der Lehrer zur Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum. Annahmen, Standpunkte sowie persönliche Erfahrungen fließen hierbei aus dieser subjektiven Perspektive der Lehrer mit ein.

Die besondere Situation des Integrationsmodells in Wien, die sich im speziellen durch die Zusammenarbeit zwischen den drei Säulen, der Österreichischen Autistenhilfe (ÖAH), der Schulbehörde und der Kinderpsychiatrie auszeichnet, wird ebenfalls beleuchtet. Während in der Studie von Reicher, Wiesenhofer und Schein (2006) festgestellt wurde, dass Zusatzqualifikationen hinsichtlich der Thematik des Autismus-Spektrums weitgehend fehlen und auch die personellen Ressourcen und begleitende Supervision der Lehrkräfte als wichtige und wünschenswerte Rahmenbedingungen erfüllt werden müssten (vgl. SCHEIN/WUNTSCHEK-ZENZ 2006, S. 49ff), scheint man den Kritikpunkten durch die besondere Kooperation der drei oben genannten Säulen bereits entgegen gewirkt zu haben.

Die vorliegende Forschungsarbeit soll das Erleben der beteiligten Fachkräfte hinsichtlich der zwischenmenschlichen Beziehungen aufzeigen. Die wichtigsten Bezugsgruppen für Lehrer sind im Arbeitsalltag die Schulleitung und Kollegen sowie die Schüler und Eltern. Es wird versucht diese Relationen zu den Bezugsgruppen zu analysieren, um das subjektive Erleben analysieren zu können. Wesentliche Fragestellungen sind die Unterstützung und Kommunikationskultur der Schulleitung, aber auch eine vertrauensvolle Interaktion zum Schulleiter. Ebenso spielt das Kommunikations- und Kooperationsverhalten und das Solidaritätsgefühl innerhalb des Lehrerteams eine bedeutende Rolle für die positive Erfahrung im Schulalltag. Die Beziehung zu den Schülern und deren Eltern und das Erleben der Klasse als Gemeinschaft wird ebenfalls hinterfragt.

Ergänzend werden Faktoren analysiert, die die Befindlichkeit im Unterricht beeinflussen können, wie beispielsweise klare Strukturen und Aufgabenverteilungen unter dem Lehrer-

und Betreuerteam oder das Gefühl der Sicherheit im Unterricht durch gut angepasste Unterrichtsvorbereitung und -planung.

Der zweite Teil der Befragung widmet sich dem persönlichen und beruflichen Zugang der Lehrer. Erfahrungen mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen sowie der Erstkontakt mit dem Schüler mit Autismus-Spektrum werden hierbei thematisiert. Die Studie von Stephens und Braun besagt, dass kein Zusammenhang besteht zwischen beruflicher Erfahrung und einer positiven Einstellung zur Integration seitens der Lehrer. Jedoch bestätigen andere Untersuchungen, dass neben einer Vielzahl von Faktoren auch der Kontakt zum behinderten Kind die Einstellung zur Integration positiv verändert. (vgl. DUMKE 1993, S.79f) Ob und inwieweit ein Einfluss besteht, wird hier untersucht.

Desweiteren wird die Unterstützung speziell in der Eingewöhnungsphase für den Schüler mit Autismus-Spektrum sowie die Unterstützung seitens schulinterner und externer Fachstellen fokussiert.

Schließlich wird versucht dem Wiener Modell der schulischen Integration im Bereich des Autismus-Spektrums besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Erfahrungen mit dem Mentoren-System vom Erstkontakt über die entstandene Beziehung hin zur Art der Unterstützung seitens der Mentoren werden hinterfragt. Es werden Lehrer dieser Klassen, in denen Assistenten der ÖAH eingesetzt werden, diesbezüglich befragt.

Ein sehr wesentlicher Faktor des Wiener Konzeptes ist die autismusspezifische Fort- und Weiterbildung. Angelehnt an die Studie von Hudson et al., die bestätigt, dass die negative Einstellung vieler Lehrer sich daraus ergibt, dass diese die Ansicht haben, zu wenig spezifische Ausbildung zu besitzen, wird in diesem Forschungsvorhaben angenommen, dass eine genügend spezifische Ausbildung zur Arbeit mit Kindern mit Autismus-Spektrum zu einem positiveren Erleben beitragen. Desweiteren können Studien von Stephens und Braun angeführt werden, die ebenfalls belegen, dass Aus- und Fortbildungen der Pädagogen positiv die Einstellung der Lehrer beeinflussen. (vgl. DUMKE 1993, S.79f) In der vorliegenden Forschung werden die Probanden in zwei Gruppen gegliedert – eine ohne und eine zweite Vergleichsgruppe mit einer autismusspezifischen Fort- und Weiterbildung. Mit der zweiten Vergleichsgruppe werden die Einflussfaktoren der Weiterbildung sowie deren Inhalte und deren Organisation erkennbar. Gleichzeitig ist ein daraus resultierendes Netzwerk Gegenstand dieser Untersuchung, das zur Unterstützung dient und den Lehrern ein Gemeinschaftsgefühl vermitteln kann.

Abschließend analysiert diese Studie, ob der integrative Unterricht von Schülern mit Autismus-Spektrum eine Mehrbelastung für das Lehrerteam darstellt und inwieweit in Zukunft die Bereitschaft für die Arbeit in Form dieses Integrationsmodelles gegeben ist.

Thomas Bauer bearbeitet in seiner Dissertation „Einstellungen von PflichtschullehrerInnen“ mitunter das Thema der Integration und bestätigt seine Hypothese, dass Lehrer grundsätzlich der Integration positiv gegenüberstehen, diese jedoch als Mehrbelastung empfinden. (vgl. DUMKE 1993, S.79f) Darauf aufbauend wird in der vorliegenden Untersuchung angenommen, dass auch die Integration von autistischen Kindern grundsätzlich befürwortet wird, trotz einer eventuellen Mehrbelastung.

Durch die Literaturrecherche ergeben sich somit Untersuchungskategorien, die punktuell folgendermaßen zusammengefasst werden:

I. das subjektive Erleben

- a) **Schulleitung:** Unterstützung, Kommunikationskultur, Vertrauen
- b) **Lehrerkollegen:** Solidaritätsgefühl, Kommunikations- und Kooperationsverhalten
- c) **Schüler/Eltern:** Verhältnis zu Schüler/Eltern, Klassengemeinschaft
- d) **Unterricht:** Strukturen und Aufgabenverteilung, Sicherheitsgefühl

II. Fortbildung, Erfahrung, Unterstützung und Bereitschaft

- a) **Zugang:** struktureller Zugang, berufliche und persönliche Erfahrungen, Erstkontakt
- b) **Einbegleitungsphase:** Einbegleitung durch Mentoren, Assistenten, VS-Lehrer
- c) **Unterstützung:** Unterstützung durch Schulleitung, SPZ-Leitung, Integrationsberatungsstelle des SSR für Wien.
- d) **Teambildung:** Teamzusammensetzung, Unterrichtserfahrungen als Team,
- e) **Mentoren:** Erstkontakt, Verhältnis, Art der Unterstützung
- f) **Assistenten** (wenn vorhanden): Stundenausmaß, Tätigkeitsbereich, pädagogische Vorbereitung
- g) **Autismusspezifische Fort- und Weiterbildung** (Vergleichsgruppe): Inhalte und Organisation, Netzwerk, Solidaritätsgefühl

h) **Bereitschaft:** Mehrbelastung, Förderung des Integrationsmodelles

4.2. FORSCHUNGSANNAHMEN

Im konkreten werden folgende Forschungsannahmen formuliert:

H1: Lehrer, die autismusspezifische Fortbildungen absolviert haben, unterscheiden sich von jenen, die keine spezifischen Fortbildungen aufweisen, durch ein positiveres Erleben des schulischen Alltags in Integrationsklassen mit Kindern mit Autismus-Spektrum.

H2: Persönliche oder berufliche Erfahrungen mit Menschen mit Autismus-Spektrum wirken sich positiv auf das Erleben schulischen Alltags in Integrationsklassen von Kindern mit Autismus-Spektrum aus.

H3: Lehrer mit Erfahrung im Unterrichten von Schülern mit Autismus-Spektrum im Kontext der Integrationsklassen des Wiener Regelschulwesens befürworten dieses Integrationsmodell, auch wenn es eine Mehrbelastung darstellt.

H4: Die Unterstützung und Kooperation stellt einen wichtigen Einflussfaktor für ein positives Erleben schulischen Alltags in Integrationsklassen von Kindern mit Autismus-Spektrum dar.

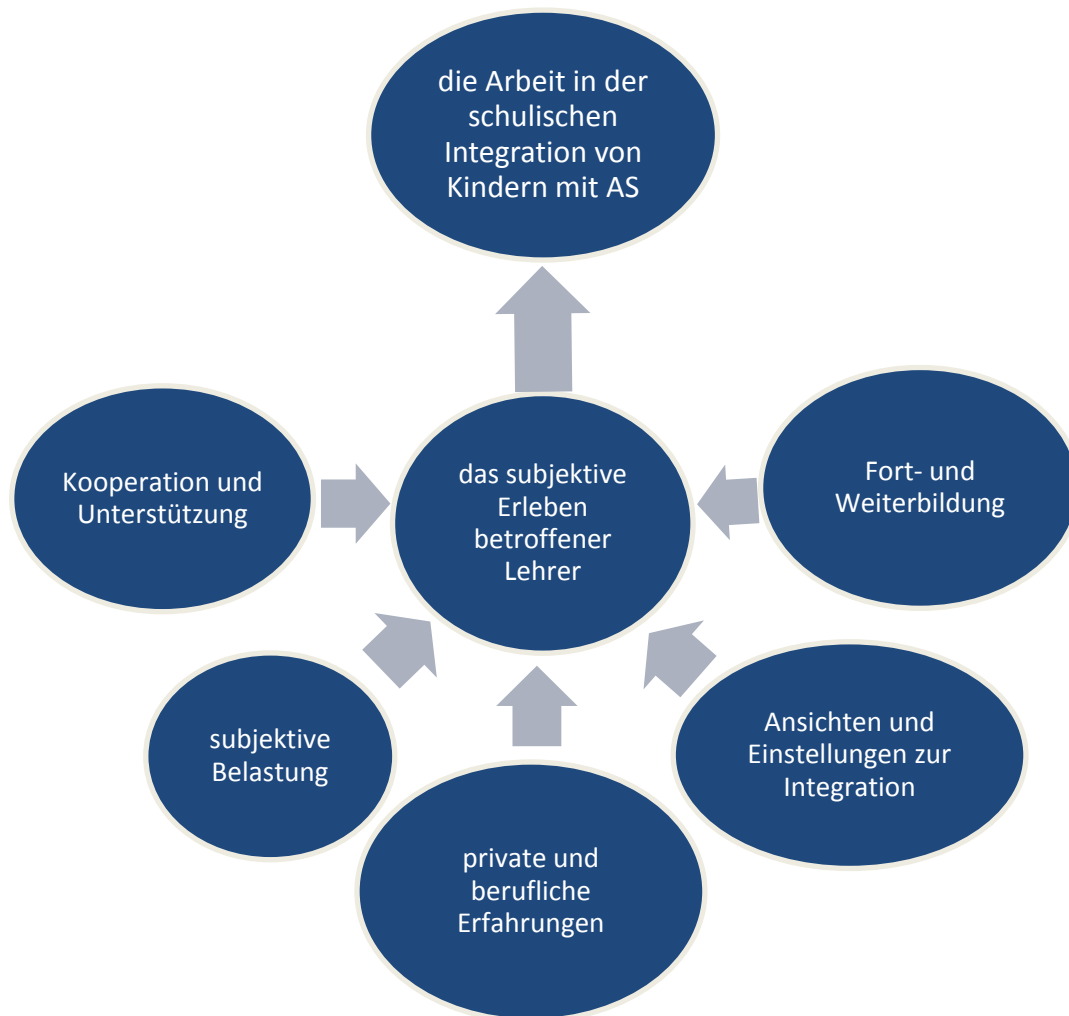


Abbildung 7: Einflussfaktoren auf das subjektive Erleben der Lehrer

Dieses Diagramm fasst die Einflussfaktoren zusammen, die auf das subjektive Erleben der Lehrer, die in Integrationsklassen mit Schülern mit Autismus-Spektrum unterrichten, einwirken. Diese Einflussfaktoren ergeben sich aus der Literatur, wie sie bereits in den Kapiteln 4.1. und 4.2 beschrieben wurden.

4.3. METHODENWAHL

Diese Arbeit orientiert sich methodisch vorrangig an der qualitativen Sozialforschung. Verbale Experteninterviews mit Lehrern stellen die empirisch-wissenschaftliche Methode dar, die schließlich durch die Transkription und Analyse eine substantielle Bedeutung erhalten. (vgl. BORTZ/DÖRING 1995)

In Anlehnung an MAYRING (2002) basiert das qualitative Denken auf dreizehn Annahmen, die folgendermaßen formuliert werden:

- Durch die Einzelfälle und deren Analyse kann die Verfahrensweise und die Interpretation der Ergebnisse laufend überprüft werden.
- Die Offenheit dieses Forschungsverfahrens ermöglicht Ergänzungen sowie Adaptierungen.
- Die Methodenkontrolle muss auch bei dieser Offenheit gewahrt werden.
- Ein Vorverständnis der Forschungsmaterie muss offengelegt werden sowie am Forschungsgegenstand weiterentwickelt werden.
- Als Informationsquellen sind ausgewiesene, begründete und überprüfte introspektive Daten zulässig.
- Der Forscher wird als Gegenstand des Interaktionsprozesses verstanden.
- Die Analyse muss in ihrer Ganzheit stattfinden, d.h. die Trennung in Bereiche ist nicht zulässig.
- Die sich immer verändernde Historizität muss in die Forschung miteinfließen.
- Die humanwissenschaftliche Forschung orientiert sich primär an eine konkrete Problemstellung (Problemorientierung).
- Verallgemeinerungen müssen argumentiert werden und deren Bezug muss ausgewiesen und begründet werden.
- Eine zentrale Rolle nimmt das induktive Verfahren ein, wodurch Ergebnisse verallgemeinert und gestützt werden.
- Qualitative Analysen können Grundlage für eine Quantifizierung sein, die der Absicherung und Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen dient.

Diese Prinzipien stellen die Basis zur Entwicklung von qualitativen Forschungsvorhaben dar. (vgl. MAYRING 2002, S. 15ff)

4.3.1. ANGEWANDTES VERFAHREN

Zu den Verfahren qualitativer Analyse zählt mitunter das Problemzentrierte Interview nach Witzel. Diese Interviewform ermöglicht den Probanden ein möglichst offenes Gespräch, sodass diese frei zu Wort kommen können. Im Mittelpunkt steht eine bereits vom Interviewer vorab analysierte Problemstellung. Bezugnehmend darauf wird ein Leitfaden erstellt, der lediglich zur thematischen Orientierung dient. (vgl. MAYRING 2002, S.67f) Das heißt, dass dieses Verfahren eine Kombination aus Induktion und Deduktion darstellt, mit der Möglichkeit die theoretischen Konzepte des Interviewers abzuändern. (vgl. LAMNEK 2005, S.364)

Drei Grundprinzipien des Vorgehens sind nach Witzel zu beachten. Es soll um eine gesellschaftliche Problemstellung gehen, die vom Interviewer bereits im Vorfeld objektiv erarbeitet wurde sowie um eine Gegenstandorientierung. Diese meint, dass das Verfahren auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muss. Als dritter Grundgedanke führt Witzel die Prozessorientierung an, die eine flexible Untersuchung des wissenschaftlichen Problembereiches meint.

Das problemzentrierte Interview stellt eine adäquate Forschungsmethode für diese Untersuchung dar, da das besondere Merkmal der Offenheit hierfür bedeutsam ist. Dadurch können die Probanden ihre subjektiven Perspektiven und Interpretationen offen legen sowie eigenständig Zusammenhänge und Strukturen im laufenden Interview entwickeln. Ziel ist es, eine Vertrauensbeziehung zu schaffen und den Probanden das Gefühl zu vermitteln ernst genommen zu werden. Dadurch sind die Befragten bei diesem Verfahren gewöhnlich ehrlicher, reflektierter und auch offener als bei geschlossenen Umfragetechniken. (vgl. MAYRING 2002, S.66f)

Mittels Techniken des Kurzfragebogens, des Leitfadens, des Tonbands und des Postskripts erfolgt im Wesentlichen die Datenerfassung bei diesem Verfahren. (vgl. LAMNEK 2005, S. 366f) Zur Überprüfung der Fakten, werden in einem Kurzfragebogen relevante Daten mittels geschlossener Fragen erhoben. Anschließend folgt das Interview, dass mit Hilfe eines Leitfadens geführt und mit dem Tonband aufgezeichnet wird, um es später für die Datenanalyse zu transkribieren. Das Postscript dient schließlich dazu, unmittelbar nach dem Interview Bemerkungen festzuhalten, die nicht durch das Tonband wahrgenommen werden können, wie beispielsweise das Festhalten nonverbaler und situativer Aspekte des Gespräches.

4.3.2. AUSWERTUNGSVERFAHREN

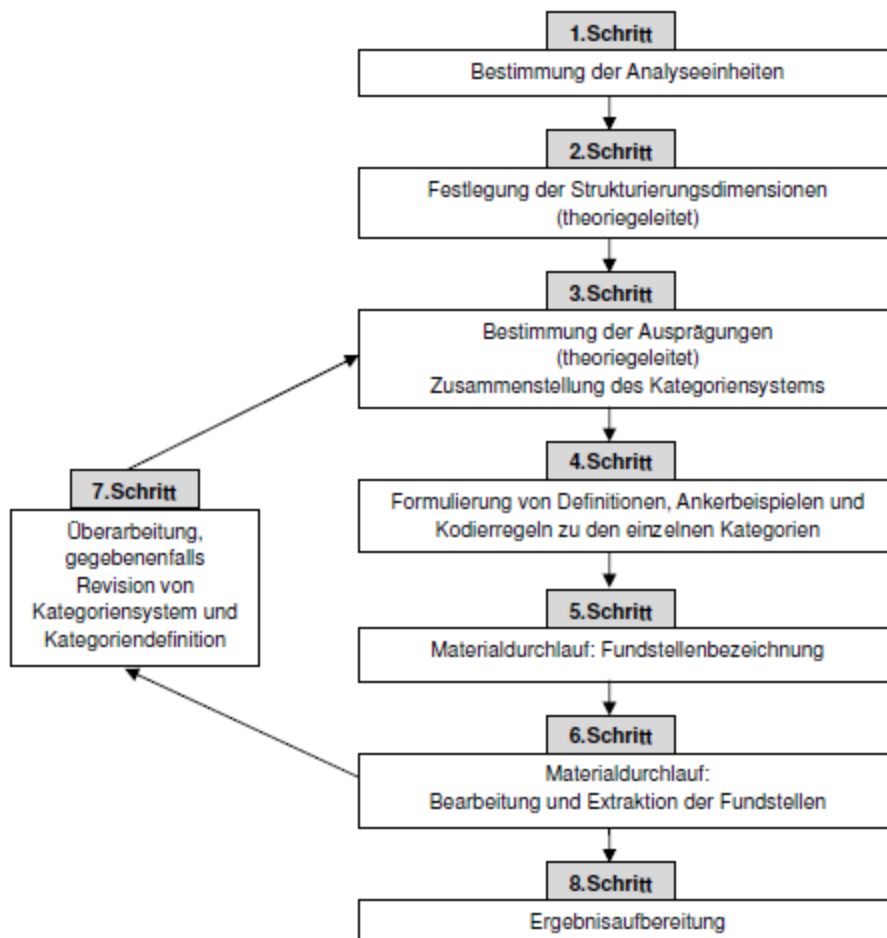


Abbildung 8: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (MAYRING 2002, S.84)

Die Auswertung der Daten wird mittels strukturierender Inhaltsanalyse, eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse, durchgeführt (siehe Abb.8). Das Ziel dieser Technik ist das Herauslesen und Rekonstruieren von bestimmten Strukturen aus dem Datenmaterial. Diese Form der Datenanalyse geht von einem bereits zusammengestellten Kategoriensystem aus und wird am Material immer wieder überprüft und modifiziert, mit dem Ziel zu den Kernkategorien zu gelangen. (vgl. FLICK 2009, S.119ff)

4.4. STICHPROBE

Da es sich bei diesem Forschungsvorhaben darum handelt, subjektives Erleben der betroffenen Lehrer zu dokumentieren, werden keine allgemeingültigen und repräsentativen Daten erhoben. Zielgruppe sind Lehrer der Sekundarstufe 1, die in Integrationsklassen mit einem Kind mit Autismus-Spektrum unterrichten. Die Interviewpartner setzen sich aus dem Klassenlehrer und/oder dem Sonderpädagogen einer Integrationsklasse mit einem Schüler mit Autismus-Spektrum zusammen.

Ein wesentlicher Faktor dieser Stichprobe stellt die Auseinandersetzung mit der autismusspezifischen Fortbildungen der Pädagogen dar. 50% der Probanden verfügen über keine spezifische Ausbildung, während die Vergleichsgruppe eine solche besucht hat. Die Gegenüberstellung zeigt letztlich, ob dies das subjektive Erleben beeinflusst.

Insgesamt sind vierzehn Probanden aus neun Klassen Kooperativer Mittelschulen des Wiener Regelschulwesens für diese Untersuchung ausgewählt. Bezogen auf das Schuljahr 2009/10 stellen diese insgesamt eine Stichprobe von knapp einem Drittel dar. Statistiken besagen, dass in diesem Schuljahr 47 Schüler mit Autismus-Spektrum in der Sekundarstufe unterrichtet werden, wobei 31 Schüler die Kooperative Mittelschule und vier Schüler die Allgemein bildende höhere Schule besuchen. (vgl. BERGER 2009)

4.4.1. BESCHREIBUNG DER INTERVIEWPARTNERINNEN

Vierzehn Probanden nehmen an der Untersuchung teil, davon sind neun Sonderpädagogen (SL) und fünf klassenführende Lehrer (KL) in neun verschiedenen Wiener Integrationsklassen der Sekundarstufe 1 tätig. Die nachstehende Tabelle listet präzise, die durch den Kurzfragebogen (siehe Anhang 8.3.) erhobenen Daten auf. Wichtig für diese Untersuchung ist unter anderem die mögliche berufliche oder auch private Erfahrung mit Menschen mit Autismus-Spektrum sowie die Lehramtsausbildung und eine absolvierte autismusspezifische Aus- und Weiterbildung. Lediglich in zwei Klassen ist die Unterstützung durch Integrationsassistenten der Österreichischen Autistenhilfe gegeben, d.h. drei befragte Pädagogen berichten von dieser Hilfe.

Lehrer	Erfahrung mit AS	Lehramtsausbildung	Integrationsassistent (ÖAH)	autismusspezif. Fortbildung
Frau A. (SL)	Ja	SS, VS	Nein	Nein
Frau B. (KL)	Nein	HS, VS	Nein	Nein

Herr C. (SL)	Ja	SS	Nein	Nein
Frau D.(SL)	Ja	SS	Nein	Ja
Frau E. (SL)	Nein	SS	Nein	Ja
Frau F. (KL)	Ja	HS, VS	Nein	Ja
Herr G. (SL)	Ja	SS	Nein	Ja
Herr H. (KL)	Nein	HS	Nein	Ja
Frau I. (KL)	Nein	HS	Ja	Nein
Frau J. (SL)	Nein	SS	Ja	Nein
Herr K. (SL)	Ja	SS,VS	Nein	Ja
Frau L. (SL)	Nein	SS	Nein	Ja
Frau M. (KL)	Ja	HS	Nein	Nein
Frau N. (SL)	Ja	SS	Ja	Nein

Tabelle 9: Beschreibung der Probanden

4.5. DURCHFÜHRUNG UND GESTALTUNG DER INTERVIEWS

4.5.1. KURZFRAGEBOGEN

Der Kurzfragebogen dient zur Überprüfung der vorhandenen Informationen sowie zur Ergänzung der Eckdaten über die Probanden. Darüberhinaus bietet dieser einen Einstieg in die Interviewsituation. Dieser Kurzfragebogen setzt sich aus sechs geschlossenen Fragen zusammen und wird durch "ankreuzen" beantwortet. (siehe Anhang 8.3.)

4.5.2. INTERVIEWLEITFADEN

Der Interviewleitfaden besteht aus zwanzig Fragen und kann nach Bedarf um bis zu zwei Frageblöcke ergänzt werden. Diese zwei zusätzlichen Blöcke betreffen zum Einen jene Lehrer, die die Unterstützung eines Integrationsassistenten haben (zusätzlich vier Fragen) und zum Anderen jene, die die autismusspezifische Fort- und Weiterbildung absolviert haben (zusätzlich drei Fragen). Der Interviewleitfaden wird somit auf 27 Fragen erweitert.

Der erste Frageblock erhebt das subjektive Erleben der Lehrer, während sich der zweite auf die Themen, Fortbildungen, persönliche Erfahrungen mit Kindern mit Autismus-Spektrum, der Unterstützung sowie der Bereitschaft, gerne wieder in Integrationsklassen mit Kindern mit Autismus-Spektrum zu unterrichten, konzentriert. (siehe Anhang 8.4.)

5. AUSWERTUNG

5.1. AUSWERTUNGSPROZESS

Wie bereits in Kapitel 4.3. näher erläutert, wurde diese Studie mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING (2002) ausgewertet. Aussagen einzelner Interviewpartner werden den jeweiligen Kategorien tabellarisch zugeordnet. Durch die Darstellung in der Auswertungstabelle (vgl. Anhang 8.6.) werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgelesen. Daher ist es möglich, relevante Aussagen schließlich zu interpretieren und zusammen zu fassen.

5.2. QUALITATIVE INTERVIEWAUSWERTUNG NACH KATEGORIEN

5.2.1. DAS SUBJEKTIVE ERLEBEN

Der erste Fragenblock widmet sich dem subjektiven Erleben der Lehrer in Integrationsklassen mit einem Schüler mit Autismus-Spektrum in einer Kooperativen Mittelschule. (vgl. Kapitel 4.1.) Die Fragen über die Schulleitung, über die Lehrerkollegen und das Lehrerteam, über die Schüler und Eltern sowie über den Unterricht selber, geben Aufschluss über das allgemeine Arbeitsklima bzw. über das Erleben der interviewten Lehrer.

Die Auswertungstabelle (siehe Tab.11) präsentiert die Zuordnungen von positiven, neutralen und negativen Aussagen der Pädagogen, welche Rückschlüsse auf ihr Erleben in der Klasse bzw. in der Schule ermöglichen. Lehrer, die sich sehr zufrieden bzw. zufrieden über die jeweilige Sparte (Schulleitung, Lehrerkollegen, Schüler/Eltern, Unterricht) äußerten, wurden durch das Symbol „+“ gekennzeichnet, während jene neutrale Beschreibungen, bei denen weder Zufriedenheit noch Handlungsbedarf gesehen wurde, mit einer Welle („~“) symbolisiert wurde. Äußerungen, die den Bedarf an Verbesserungen sowie nicht erfüllte Erwartungen seitens der Lehrer beschreiben, wurden in dieser Tabelle durch das Symbol „-“, gekennzeichnet. Diese Zuordnungen werden im Gesamtkontext aller Interviews dargestellt, in Form dieser drei Symbolen (+, ~, -).

	Schulleitung	Lehrerkollegen	Schüler/Eltern	Unterricht	ERLEBEN
Frau A (SL)	++++~--	++	++	+	
Frau B (KL)	++	+++~	++++~	++++	POSITIV
Herr C (SL)	+~~	++	++	+~	POSITIV
Frau D (SL)	+++	+++	++~	~~	POSITIV
Frau E (SL)	++	+~	~~~~	+~~	
Frau F (KL)	+++	~-~	+~-	+~	
Herr G (SL)	+++	+++	+~	+~	POSITIV
Herr H (KL)	++	+++++	++~	+++++	POSITIV
Frau I (KL)	+~~	++~	+~-	+++	
Frau J (SL)	++	++~	++~	+++~	POSITIV
Herr K (SL)	++	+++++	++++~	+~~	POSITIV
Frau L (SL)	+~-	~~~~	~-~	+~	
FrauM (KL)	++	+~-	+~	+++	
Frau N (SL)	+~-	++~	+++~	+	

Tabelle 10: Auswertungstabelle des subjektiven Erlebens

Neben einer Vielzahl an positiven bzw. auch neutralen Antworten, gibt es im Interviewverlauf auch solche, die Problembereiche oder komplexe Situationen ansprechen. Auf diese Bereiche, welche die Möglichkeiten bieten auf Optimierung und Verbesserungen, soll in Folge der Fokus gelegt werden und detailliert bearbeitet werden. Um den Gesamtkontext, der überwiegend aus positiven Aussagen besteht, nicht aus den Augen zu verlieren, werden ergänzend positive Aussagen angeführt.

5.2.1.1. SCHULLEITUNG

Frau A (SL) beschreibt, dass gerade hinsichtlich des Integrationsbereiches der Schulleitung der Background fehlt. Fachgespräche können nicht geführt werden, „weil nicht ganz so viele Kenntnisse, wie ich sie mir wünschen würde, einfach vorhanden sind.“ (Frau A, S.1) Sie betont positiv, dass die Schulleitung „auf jeden Fall offen für Vorschläge und bereitwillig (...)“ ist und die Leitung „voll hinter uns als Lehrer und Lehrerinnen“ steht. (Frau A, S.1)

Die Sonderschullehrerin Frau L merkt an, dass ein grundlegendes Problem an ihrer Schule das Alter des gesamten Lehr- und Leitungspersonal ist. Da diese kurz vor der Pension stehen, lässt die Offenheit zu wünschen übrig, „(...) das ist sicher eine Schwierigkeit da an der Schule, dass das eben, dass man da schon oft an eine Mauer anrennt (...)“ (Frau L, S.1)

Das Gefühl durch die Schulleitung unterstützt zu werden, hat Frau N nicht. Aber Ihr werden auch keine Schwierigkeiten gemacht. Vorallem aber auch Mitbestimmung würde sie sich mehr wünschen, *„dass man wirklich den Erfordernissen entsprechend die Sachen regeln kann und das wir Sonderschullehrer auch sagen können, wir brauchen für diese Kinder einfach das oder das, das fehlt mir auch, dass das wirklich ernst genommen und möglich gemacht wird. Das fehlt mir schon.“* (Frau N, S.1)

Zehn von vierzehn Lehrer haben das Gefühl, dass Ihnen die Schulleitung Mitbestimmungsmöglichkeiten einberäumt: ich *„habe immer das Gefühl gehabt, wenn etwas machbar war, dann wurde ich auch unterstützt.“* (Frau B, S.1) Dass die Möglichkeiten der Unterstützung und der Mitbestimmung ihre Grenzen hat, wurde überwiegend von den Lehrern ergänzend berichtet.

5.2.1.2. LEHRERKOLLEGEN

Die Sonderschullehrerin Frau E beschreibt die Problematik der Zusammenarbeit mit den Lehrerkollegen: *„Das ist nicht immer einfach dieses Zusammensprechen, ja. Weil es muss meistens der Integrationslehrer kommen und fragen: was hast du vor?“* (Frau E, S.2)

Gemeinsame Aktivitäten fehlen im Lehrerteam von Frau K, bedauert sie, *„aber es hat sich irgendwie abgeflaut, dadurch, dass jeder ziemlich erschöpft schon ist (...).“* (Frau K, S.1) Sie spricht von der Problematik, dass das Lehrerteam zusammengewürfelt wird und sich keiner das Team aussuchen kann. Dadurch ergeben sich Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit.

Auf die Frage hin, ob es gemeinsame Aktivitäten in dem Lehrerteam stattfindet, antwortet die Klassenlehrerin Frau I mit *„nein“* (Frau I, S.1), ebenso wie Frau N, die jedoch das Lehrerteam als „sehr gut“ beschreibt.

Wie bereits im Kapitel „Schulleitung“ beschrieben, ist Frau L an einer Schule, an der das Lehr- und Leitungspersonal schon *„sehr Richtung Pension sind, d.h. dass die Offenheit der Lehrer dementsprechend zu wünschen übrig lässt.“* (Frau L, S.1) Die Sonderschullehrerin setzt ihre Erzählungen fort: *„Ja, ich hab mir zum Beispiel letzte Woche anhören können von einem Hauptschullehrer, dass er das also eigentlich nicht einsieht, dass er ASO-Kinder in der Klasse sitzen hat. (...) Und ich meine ich habe schwierige Integrationskinder und da will halt jeder damit nix oder so wenig wie möglich am Hut haben“* (Frau L, S.2) Frau L meint, dass das auch damit zusammenhängt, dass Lehrer nicht gefragt werden, ob sie in Integrationsklassen unterrichten wollen, *„aber weil es auch nicht anders geht, weil woher nehmen, wenn nicht da, also das wird dann halt so nach dem Motto „Friss oder Stirb“ gemacht.“* (Frau L, S.2)

Frau M, eine Klassenlehrerin schildert bezüglich ihres Lehrerteams, dass es bisher sehr gut funktioniert hat, doch seit ein Sonderschulkind die Integrationslehrerin sehr in Anspruch nimmt, *da funktioniert das nicht mehr so gut, (...) weil die Sonderschullehrerin sehr oft gezwungen ist, in dem Integrationsraum zu bleiben nur wegen dem einen Sonderschulkind und die ASO-Kinder bei mir herüber sind und sie mir natürlich teilweise fehlt.*“ (Frau M, S.1) Sie führt weiters an, dass sie einerseits verstehen kann, dass die Integrationslehrerin einen „Grant“ hat, *„weil sie im Kammerl hocken muss, wegen der Narrischen, mir nicht helfen kann. Ich vermisse sie natürlich, weil ich meine, ich bin nicht der Wunderwuzzi, weil ich habe dieses eine ASO-Kind immer neben mir sitzen, weil sie bringt nichts weiter so.“* (Frau M, S.2f)

Zehn der vierzehn Lehrer beschreiben, dass das Lehrerteam, indem sie tätig sind, *„ganz gut“* funktioniert. *„Wir verstehen uns sehr gut und es ist immer ein Vorteil, wenn man so ein kleines Team ist, das wir da an einem Strang ziehen können (...)“* (Frau D, S.1f)

5.2.1.3. SCHÜLER UND ELTERN DER GESAMTEN KLASSE

Frau E erzählt über die derzeit pubertären Schüler der Klasse: *„was mich nur stört, ist diese Gleichgültigkeit.“* (Frau E, S.3) Die Umgangssprache ist *„derb“*, doch die Raufereien und Streitereien empfindet die Sonderschullehrerin als *„im Rahmen“*. Sie ergänzt: *„obwohl in der Pause sind sie manchmal nicht wirklich im Rahmen, sind sie manchmal sehr sehr wild und versuchen wirklich alles, über die Tische klettern und ja, da fliegt alles durch die Gegend. (...) sie nehmen dann Gegenstände von den anderen und werfen sie durch die Gegend, also da schätzen sie irgendwie nicht das Eigentum oder das ist der fehlende Respekt den sie allgemein haben, voreinander, vor sich selbst und vor den Lehrern, also das fehlt schon.“* (Frau E, S.3)

Auch Frau L bemerkt, dass das Klientel so ist, *„Dass die Eltern sich halt auch eher nicht kümmern. Ich mein, die gehen in die Schule wenn möglich so lange wie es geht...“* (Frau L, S.3) Bezogen auf die Schüler, meint die Sonderschullehrerin, dass durch die Pubertät momentan auch viele Reibereien entstehen. Sie versuchen ihre Grenzen auszutesten und sind Provokant. *„Es ist halt auch bei den Integrationskindern, dass die auch oft in der Klasse gar nicht bleiben wollen. Das ist ihnen dann oft zu viel (...)“* (Frau L, S.3)

Dass die Eltern wenig Interesse zeigen, erklärt Frau F: *„die Eltern sind oft leider nur dann wirklich in der Schule, wenn es dann oft zu spät ist oder wenn es wirklich Probleme gibt.“* (Frau F, S.2)

Das Verhältnis von den Lehrern zu den Schülern wird überwiegend sehr positiv beschrieben. *„Mir ist es sehr sehr wichtig, dass ich offen und ehrlich mit den Schülern umgehe und dass*

ich ihnen das Gefühl gebe, man kann mir auch vertrauen und das gleiche verlange ich umgekehrt auch. Ich will auch meinen Schülern vertrauen geben können. (...) mit vielen Gesprächsrunden in der Klasse hat sich ein, für meine Begriffe, sehr gutes Klassenklima ergeben.“ (Frau B, S.2)

5.2.1.4. UNTERRICHT IN DER INTEGRATIONSKLASSE

Die Aufgabenverteilung im Lehrerteam, stellt für Frau F einen großen Problembereich dar. Sie erzählt, sie habe zu Beginn dieses „Durchganges“ eine sehr kompetente Integrationspädagogin an ihrer Seite gehabt. Jedoch hat sie nun *„eine neue Kollegin bekommen, die noch nie mit Integrationsunterricht zu tun hatte.“* (Frau F, S.2) Sie führt weiters an: *“(...) da war es schon bis vor kurzer Zeit, dass neunzig Prozent von der ganzen Arbeit eigentlich schon bei mir waren. (...) Heftig, sag ich mal.“* (Frau F, S.2) Die Unterrichtsvorbereitung, erzählt sie, macht sie größtenteils, wobei nun auch immer mehr von der Kollegin kommt.

Hinsichtlich der Unterrichtssituation sind die Pädagogen zufrieden. Die Handhabung von Aufgabenverteilungen und Strukturen sind in den Lehrerteams geregelt: *„Die Strukturen – wer was zu tun hat – auf jeden Fall. Es ist völlig klar. Aber das muss am Anfang auch klar sein.“* (Frau A, S.3) *„Ich habe den Eindruck und das ist auch der Eindruck den wir vermitteln wollen, dass es da keine Zuständigkeiten gibt. Es ist genauso selbstverständlich, dass die Hauptschüler zu mir kommen, (...) das vermischt sich auch für die Integrationskinder, denn das ist eine Klasse mit zwei Lehrern.“* (Herr C, S.3)

Jahresplanungen werden überwiegend im Team gemacht und vorbereitet. Hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung sehen die meisten Pädagogen die Notwendigkeit flexibel zu bleiben: *„(...) ich find das schon wichtig, dass ichs mir vorher überlege was und wie ich jetzt was mach. Aber es ist mindestens genauso wichtig, dass ich auf spontane Situationen reagieren kann und ändern kann, weil es ist einfach wirklich oft der Fall (...).“* (Frau I, S.2) Auch Frau L betont: die Unterrichtsplanung nimmt *„einen großen Stellenwert ein, weil ich meine ich kann nicht kommen und sagen schauen wir was wir heute machen. Es ist halt oft so, dass du dir irgendetwas vornimmst (...) und das wird dann aber eh nix weil eben man muss flexibel sein (...).“* (Frau L, S.4) Herr K erzählt, dass es in Hauptgegenständen so ist, *„dass wir jeder unsere eigene Vorbereitung haben“, weil „je höher die Klassen werden, desto größer ist die Kluft zwischen den Schülern (...).“* (Herr K, S.3)

5.2.2. FORTBILDUNG, ERFAHUNG, UNTERSTÜTZUNG UND BEREITSCHAFT

Die Aussagen über den zweiten Kategorienblock: "Fortbildung, Erfahrung, Unterstützung und Bereitschaft" werden hier exemplarisch durch Auszüge der Interviews dargestellt.

5.2.2.1. ZUGANG

Die Kategorie „Zugang“ beschreibt ob und wie Erfahrungen mit Kindern mit Autismus-Spektrum Einfluss auf den Zugang- und die Arbeitsweise in diesen Integrationsklassen nimmt. Neun von vierzehn befragten Lehrern erklären, dass vorhandene bzw. nicht vorhandene Erfahrung keinerlei Auswirkungen auf die Arbeit nimmt. Drei Lehrer verdeutlichen, dass diese Erfahrungen höchst individuell sind, denn *„es gibt kein Rezept wie Autisten sind“* (Herr C, S.3). Durch die positive Erfahrung mit Kindern mit Autismus-Spektrum und das Interesse daran wollen zwei Pädagogen gerne wieder innerhalb dieses Wiener Integrationsmodells tätig sein. Dass Unsicherheit bei jenen aufkommt, die über keine Erfahrung verfügen, erklären zwei Lehrer: *„Also ich war jetzt sicher einmal unsicher wie ich jetzt umgehen soll, aber eigentlich haben wir da recht gute Informationen vorab schon bekommen.“* (Frau I., S.3)

Die jeweiligen eingesetzten Lehrer in Integrationsklassen wurden auf unterschiedliche Weise über die Einteilung eines Kindes mit Autismus-Spektrum in ihre Klasse konfrontiert. Fünf von vierzehn erwähnten ausdrücklich, dass sie gefragt wurden, ob sie diese Schüler aufnehmen wollen bzw. ob es in irgendeiner Weise ein Problem darstellen würde. Vier Pädagogen wurden ohne Mitbestimmungsrecht seitens SPZ mit einer schriftlichen Ankündigung informiert: *„die Eltern haben das von einem Tag auf den anderen entschieden und wir sind vor der Tatsache gestanden, dass wir einen Autisten bekommen.“* (Herr K, S.7)

5.2.2.2. EINBEGLEITUNGSPHASE

In der Einbegleitungsphase haben in sieben Fällen die Mentoren Unterstützung für die Pädagogen geboten, wobei zwei keine Hilfe darin sahen *„ (...) aber ich meine die kann mir auch nicht, was soll ich da sagen, die kann auch nicht kommen und sich hinsetzen mit ihm.“* (Frau L, S.6) Fünf von vierzehn haben ausgesagt, dass sie keinerlei Unterstützung in dieser Einbegleitungsphase hatten, wobei zwei Lehrer diese auch nicht bedurften. *„ Denn es ist mir bewusst, dass jeder Anfang schwierig ist, dass es auch viel Arbeit ist, dass es auch Nerven aufreibend ist. Aber das war nicht speziell auf den Autisten zugeschnitten (...)“* (Frau B, S.5)

Gespräche mit den ehemaligen Volksschullehrern, sowie mit den Eltern des Schülers mit Autismus-Spektrum wie auch mit den Direktoren haben drei Lehrer als hilfreich empfunden. In einem Fall begleitete über einen kurzen Zeitraum eine Assistenz der ÖAH den Wechsel

von Volksschule zur Kooperativen Mittelschule. Eine nachfolgende Assistenz war leider nicht möglich.

5.2.2.3. UNTERSTÜTZUNG

Das Gefühl unterstützt zu werden, ist allgemein sehr unterschiedlich ausgefallen. Während drei Personen sich durch die Integrationsberatungsstelle und das SPZ und fünf Personen sich durch das SPZ gestärkt gefühlt haben, erlebten vier Lehrer keine adäquate Hilfe: *„dieses SPZ hilft ja eher nicht, dass wissen wir beide schon seit einiger Zeit. Hilf dir selbst so nach dem Motto.“* (Frau M, S.2) Klassenlehrer stehen zudem meist weniger in Kontakt mit dem SPZ und haben größtenteils keine Informationen über die Integrationsberatungsstelle. Drei Sonderschullehrer geben darüberhinaus auch an, diese Beratungsstelle nicht zu kennen.

5.2.2.4. TEAMBILDUNG

Zehn von vierzehn Interviewpartner erklärten, dass sich die Integration allgemein bzw. die Integration von Schülern mit Autismus-Spektrum nicht auf die Teambildung ausgewirkt hat bzw. auswirken konnte, *„dass ist halt die Integrationsproblematik, dass einfach Teams ((mhm)) zusammengewürfelt werden.“* (Herr K, S.9) *„Das ist eins der Dinge, wo ich mir mehr Mitbestimmung wünschen würde, denn es ist einfach so dass nicht alle Lehrer in einer Integrationsklasse unterrichten wollen und wenn man darauf nicht Rücksicht nimmt, dann wird das nicht gut.“* (Frau N, S.4) Während dies in den meisten Fällen als großes Problemfeld seitens der Pädagogen verstanden wurde, erklärte Frau A, dass die Kinder kommen die kommen *„(...) und das Team bleibt. Und ich bin auch der Meinung, der Lehrer muss anbieten und sich fortbilden und fähig sein.“* (Frau A, S.7) In drei von neun Klassen wurde auf die Teambildung hinsichtlich der Integration bzw. der Integration eines Kindes mit Autismus-Spektrum Rücksicht genommen.

5.2.2.5. MENTOREN

Das Mentorensystem als wesentlicher Bestandteil des Wiener Integrationsmodells ruft ebenfalls sehr ambivalente Gefühle bei den Lehrern hervor. Vier Pädagogen sprechen über ein sehr gutes Verhältnis zu den Mentoren und erleben ihre Hilfe als große Entlastung. *„Es ist eine sehr gute Beziehung. Also ich kann sie jederzeit anrufen, wenn etwas wäre und wir machen uns immer gleich den nächsten Termin aus wenn sie da ist.“* (Frau F, S.5) Vier von vierzehn Interviewpartnern haben den Kontakt anfänglich intensiver erlebt, während er jetzt weniger geworden ist. Drei Personen bedürfen keiner Unterstützung seitens der Mentoren. Ein Sonderschullehrer erklärt, dass das Mentorensystem für ihn gänzlich unbekannt ist. Zwei Lehrer empfinden die Mentoren nicht als Unterstützung bzw. fühlen sich ein Lehrer sogar

unangenehm kritisiert: „(...) wenn ich einmal so geschwind am Vormittag einmal eine Stunde vorbei komm und dann nichts Besseres zu tun habe als Kritik zu äußern an der Arbeit, dann frag ich mich halt, also wie gesagt, sie war da.“ (Herr H, S.7)

Das Mentorensystem wirkt in den unterschiedlichsten Bereichen für Pädagogen unterstützend. „Manche sagen, dass das auch ein bisschen so eine Burn-out Prävention ist. Als Team haben wir uns zusammen gesetzt und jeder hat sich mal alles von der Seele gesprochen.“ (Frau D, S.5) Sechs Pädagogen führen als besonders hilfreich an, dass sie jederzeit telefonisch Kontakt aufnehmen und um Rat bitten können bzw. auch die Möglichkeit haben, sich ein wenig „auszuweinen“. Frau I schilderte: „Der Kontakt mit den Eltern, den übernimmt zum Großteil sie. (...)und da hat auch sie die Organisation übernommen, wie er beaufsichtigt werden kann.“ (Frau I, S.5) D.h. in Einzelfällen haben Mentoren auch organisatorische und koordinierende Aspekte übernommen.

5.2.2.6. INTEGRATIONSASSISTENTEN

Von vierzehn Pädagogen haben drei eine begleitende Assistenz der Österreichischen Autistenhilfe bzw. stehen diese Begleitung zwei Integrationsklassen zur Verfügung. In einer Klasse organisierte von Anfang an die Mentorin eine Assistenz. Die Pädagogin erzählt jedoch, dass es häufig einen Wechsel gab: „(...)im zweiten Schuljahr hatte ich dann niemanden, da gab es auch Schwierigkeiten bei der Autistenhilfe und dann ist eben Ende des zweiten Schuljahres der gekommen, weil ich hab da immer wieder angerufen und gesagt ja bitte, die Mentorin hat immer wieder angerufen. (...)Ich war hartnäckig.“ (Frau N, S.6)

Die weitere Klasse, die durch eine Assistenz der ÖAH unterstützt wird, beschreibt die Schwierigkeiten und die langen Wartezeiten, bis letztlich im zweiten Semester die dringend benötigte Hilfe kam: „Also es war so das die Mentorin gesagt hat, es muss eine kommen. Die Mutter von dem Schüler dahinter war und wir eigentlich auch. Wer es dann wirklich geschafft hat, dass jemand kommt, weiß ich nicht, wir waren aber alle doch recht dahinter. Initiiert hat es letztendlich die Mentorin“. (Frau J,S.6)

Zwei Lehrer haben diese Unterstützung nicht angefordert. Ein Pädagoge bemerkt kritisch: „dass ist für die Anna (Schülerin mit Autismus-Spektrum) gar nicht gut und für das Team auch nicht so gut, erstens einmal ist der nicht involviert und nur die Krisenfeuerwehr zu spielen ist halt auch ein bissi wenig meiner Meinung, weil das macht auch Unruhe anstatt das es was bewirkt.“ (Herr F, S.7)

Notwendig und wichtig wäre für zwei Sonderschullehrer die begleitende Assistenz, leider haben diese bisher keine Unterstützung zugesagt bekommen. Herr K beschreibt: „Es wäre für uns wirklich sehr wichtig und sehr gut gewesen, weil du wirklich jemanden brauchst, ich

meine wenn du neben ihm sitzt, überhaupt kein Problem, aber er braucht halt eine Bezugsperson (...).“ (Herr K, S.8) Die Sonderschullehrerin Frau L formuliert resignierend: *„Und es hat auch geheißen, dass es keinen gibt, oder dass sie halt eben irgendwie ausgelastet sind (...).“* (Frau L, S.6)

5.2.2.7. AUTISMUSSPEZIFISCHE FORT- UND WEITERBILDUNG

Wie bereits erwähnt, verfügt die Hälfte der Interviewpartner über die autismusspezifische Fort- und Weiterbildung. Drei Pädagogen, die bisher keine zusätzliche Weiterbildung erfahren haben, erklären: *„es ist halt auch schwer vier Tage weg zu sein.“* (Frau N, S.6) und gaben als Begründung die zeitliche Komponente an. Zwei Lehrerinnen, die ebenfalls nicht diese Fort- und Weiterbildung aufweisen, begründen dies in ihrer Einstellung gegenüber den Menschen als Individuum: *„Wobei ich über das spezifisch autistische sehr viel gelesen habe. Also das reicht, meiner Meinung nach. (...) Da ist meine Arbeitsweise jetzt, egal welche Behinderung, ich kann nur beobachten und schauen was er kann und dann dort weiter tun.“* (Frau A, S.7)

Diejenigen, die an der Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben, sprechen überwiegend positiv. Vier Pädagogen erzählen mit großer Begeisterung: *„(...) das habe ich extrem gut gefunden - von der Organisation, vom Aufbau des Seminars und von seinen (FEUSER, G.) Ideen und Grundsätzen, wie er da arbeitet. (...) Theoretisch ein wenig Basiswissen zur Praxis dazu, das ist schon wichtig, find ich.“* (Frau D, S.5) Zwei Lehrer erinnern sich positiv an das Blockseminar und deren Organisation. Frau F führt weiters an, dass sie aber erst durch den Kontakt mit den Kindern wirklich gelernt hat, *„weil man kann es sich theoretisch irgendwie gar nicht so vorstellen kann, wie es dann in der Arbeit mit den Kindern wirklich ist.“* (Frau F, S.6)

Ein anderer Lehrer sagt aus, dass der Zeitpunkt des Seminares aus seiner Sicht, sehr schlecht gewählt war: *„(...) ich war auch noch in einer vierten Klasse, war eigentlich noch in meiner alten Welt ((ja)) drinnen und hab mir eigentlich gedacht, du gehst in ein Seminar wofür. Eigentlich schade. Also wenn das im September gewesen wäre, so nach sechs Wochen, wäre es für mich perfekt gewesen.“* (Herr K, S.13) Bezüglich des Inhalts meint Herr K: *„Es war mir zu viel und es war zu viel Grobmaterie und eigentlich wenn es mich interessiert, schlage ich irgendwo nach, oder es wäre vielleicht jetzt in der Situation gut, (...).“* (Herr K, S.12f)

Zwei Pädagogen haben darüberhinaus auch ein Folgeseminar besucht. Herr K erzählt: *(...), es gibt so ein Nachfolgeseminar beim Rainer Grubich ((mhm)) und so eine Art Supervision, da waren die gleichen Lehrer dann auch dort. Das ist zustande gekommen und es waren einfach Leute zu denen du Bezüge entwickelst, wenn du drei Abende dort sitzt und mit den*

Leuten plauderst. Das hat mich total gefreut, weil wir eigentlich nicht Nummern getauscht haben, aber wir haben miteinander geredet. (...) Und das war, find ich, ganz ganz toll. (...) wenn es wirklich der Fall wäre, theoretisch, haben wir so eine Art Krisenteam.“ (Herr K, S.13f) Ein weiterer Lehrer hatte den Wunsch nach diesem Folgeseminar, jedoch kam dieses bislang nicht zustande.

Durch dieses Blockseminar sind leider, so meinen sechs Lehrer, keine Kontakte bzw. kein Netzwerk entstanden. Frau L bedauert: *„Also so Kontakt oder was hab ich da eigentlich überhaupt nicht, was eh schad ist, weil wenn man sich eben mit anderen austauscht. Das ist halt, jeder hat soviel zu tun und jeder hat den Kopf voll.“* (Frau L, S.7)

5.2.2.8. MEHRBELASTUNG

Auf die Frage hin, ob der Schüler mit Autismus-Spektrum als eine Mehrbelastung empfunden wird, verneinen vier Pädagogen dies. *„Es gibt andere Kinder, die mehr Betreuung gebraucht haben eigentlich, als der autistische Bub. Also es war schon mit viel Betreuung und mit ihm hinsitzen und ihn beruhigen oder ihn zu irgendetwas animieren. (...) Aber nein, als Belastung kann ich nicht sagen mehr als mit einem anderen Kind, nein.“* (Frau E, S.9)

Dass größtenteils das Integrationskind mit Autismus-Spektrum keine größere Belastung darstellt, als andere Kinder, behaupten zwei Lehrer: *„Meistens läuft er normal mit. Hin und wieder, wenn er irgendwelche Ticks auf einmal wieder, die extrem stärker werden, dann ja, aber in der Regel sag ich einmal nicht.“* (Frau J, S.8)

Vier Pädagogen sind der Meinung, dass ein womöglich größerer Aufwand allerdings nichts mit dem Autismus-Spektrum selber zu tun hat. Frau B antwortet, dass die Situation natürlich eine Mehrbelastung darstellt, *„aber nicht das autistische Kind, sondern jedes Kind, was in irgendeiner Form mehr Unterstützung oder Hilfe oder mehr Beachtung oder mehr weiß nicht was hat oder braucht belastet, wenn man es ernst nimmt. Aber es ist nicht so, das ich sage, weil der da ist, muss ich jetzt mehr arbeiten oder habe ich mehr Arbeit. Da könnte ich viele anderen auch aufzählen. (...) Das ist halt so, wenn ich das nicht wollte, dann dürfte ich das nicht machen.“* (Frau B, S.6)

Herr H schildert, dass das letzte Halbjahr schon sehr anstrengend war, denn *„man wusste nie genau, wie schaut das halt aus, wie ist die Anna drauf, (...) explodiert sie heute wieder oder ist das ein ganz normaler Tag?“* (Herr H, S.10) Insgesamt sehen drei Pädagogen die Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum als eine Mehrbelastung.

Ein Sonderschullehrer sieht die Integration selber problematisch. Er bringt zum Ausdruck, dass das System die Integration nicht unterstützt und er oftmals diese hinterfragt hat. *„Ich find die Integration gut, sie geht oft auf Kosten von meinen anderen Schülern, ich denke mir,*

dass manche Schüler sicher im SPZ besser aufgehoben wären (...).“ (Herr K, S.19) Vor- und Nachteile ergeben sich aus der Integration, die Herr K in einen Zwiespalt bringen.

5.2.2.9. BEREITSCHAFT

Die abschließende und nicht weniger wichtige Frage, ob die Bereitschaft da wäre, einen Schüler mit Autismus-Spektrum gerne wieder in einer Integrationsklasse zu beschulen wurde eindeutig und klar mit „ja“ beantwortet.

Acht von vierzehn Lehrern befürworteten bedingungslos die Integration mit Worten wie: *„Ja. Ja. Ja. Ich glaub das ist DAS Miteinander, wie Menschen einfach miteinander leben können und wenn ich sehe, wie die miteinander arbeiten und sehe was alle voneinander profitieren, dann kann ich nur sagen: das ist es!“* (Frau B, S.9). Frau N bejaht ebenfalls dieses Integrationsmodell: *„Vor allem weil ich werd auch immer wieder gefragt: Hat das einen Sinn? Und ich muss wirklich bei diesen Kindern sagen: Ja, ganz eindeutig. Er profitiert davon, dass er in der Klasse ist, er profitiert von der Gruppe, er lernt sicher mehr, als wenn er irgendwo nur in einer speziellen Schule wäre.“* (Frau N, S.7)

Während auch die weiteren sechs Pädagogen die Integration von Schülern mit Autismus-Spektrum befürworteten und gerne wieder integrativ arbeiten würden, wird dies an bestimmte Voraussetzungen angeknüpft. Herr H sieht Notwendigkeit in der Unterstützung von Seiten des SPZs für eine gelingende Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum. Zwei Pädagogen sehen die Integration ausschließlich mit der Unterstützung durch Integrationsassistenten der ÖAH positiv: *„Solange da eine Betreuung ist, ist das durchaus machbar und möglich, hätt ich nichts dagegen, dass noch einmal zu machen, aber ohne der Betreuung, wenn ich die Wahl hätte, würde ich es lieber nicht machen.“* (Frau I, S.6)

Ein anderer wichtiger Faktor ist für zwei Interviewpartner das Umfeld sowie die Gesamtbelastung durch die Klassenzusammensetzung. Wie die Schüler zusammengesetzt sind, aber auch die Unterstützung und Kooperationsbereitschaft der Eltern spielen bei der Integration eine Rolle.

Die Bereitschaft zur integrativen Beschulung hängt jedoch auch vom Schüler selber ab: *„Ich bin auch der Meinung, dass nicht alle Kinder für die Integration geeignet sind, aber das kann ich nicht entscheiden, das ist nicht meine Entscheidung. Ich denke mir dann halt immer oft, dass keiner eigentlich im Prinzip was davon hat, weder die Integrationskinder noch die anderen Kinder noch die Lehrer.“* (Frau L, S.3)

Frau N ist überzeugt, dass die integrative Beschulung sinnvoll ist. Für eine gelingende Integration müssen jedoch bestimmte Faktoren berücksichtigt werden: *„Es hängt von vielen Dingen ab, es hängt einmal vom Kind selber ab, ja, nimmt er überhaupt was auf ja, ist er so*

offen dass er das mitkriegt und übernehmen kann, vor allem auch. Das ist das Eine. Das Andere ist die Klassengemeinschaft, nehmen sie ihn auf, ist er wirklich drinnen. Und auch das Lehrerteam. Die räumlichen Gegebenheiten, also wir haben diesen Raum, man kann auch einmal rausgehen, wenn er Ruhe braucht, wenn er alleine sein will, wenn es überhaupt nicht geht und er drinnen zu laut ist und solche Dinge, also das sind wirklich viele Faktoren die da mitspielen.“ (Frau N, S.7)

5.3. HYPOTHESENÜBERPRÜFUNG

Die zugrunde liegenden Hypothesen sind im Kapitel "4.2. Forschungsannahmen" bereits näher erläutert. Die aufgestellten Hypothesen werden nun anhand der Forschungsdaten verifiziert bzw. falsifiziert.

5.3.1. HYPOTHESE 1

H1: Lehrer, die autismusspezifische Fortbildungen absolviert haben, unterscheiden sich von jenen, die keine spezifischen Fortbildungen aufweisen, durch ein positiveres Erleben des schulischen Alltags in Integrationsklassen mit Kindern mit Autismus-Spektrum.

Die erste Hypothese kann nicht verifiziert werden. Insgesamt wurden vierzehn Lehrer befragt und es konnte kein Zusammenhang gesehen werden. Von sieben Lehrern, die über eine autismusspezifische Fort- und Weiterbildung verfügen, haben mehr als die Hälfte (vier Lehrer) ein insgesamt positiveres Erleben. Die weiteren sieben Lehrer haben an keiner autismusspezifischen Fort- und Weiterbildung teilgenommen und davon haben drei Pädagogen ein positiveres Erleben gezeigt, während vier dies nicht so empfunden haben.

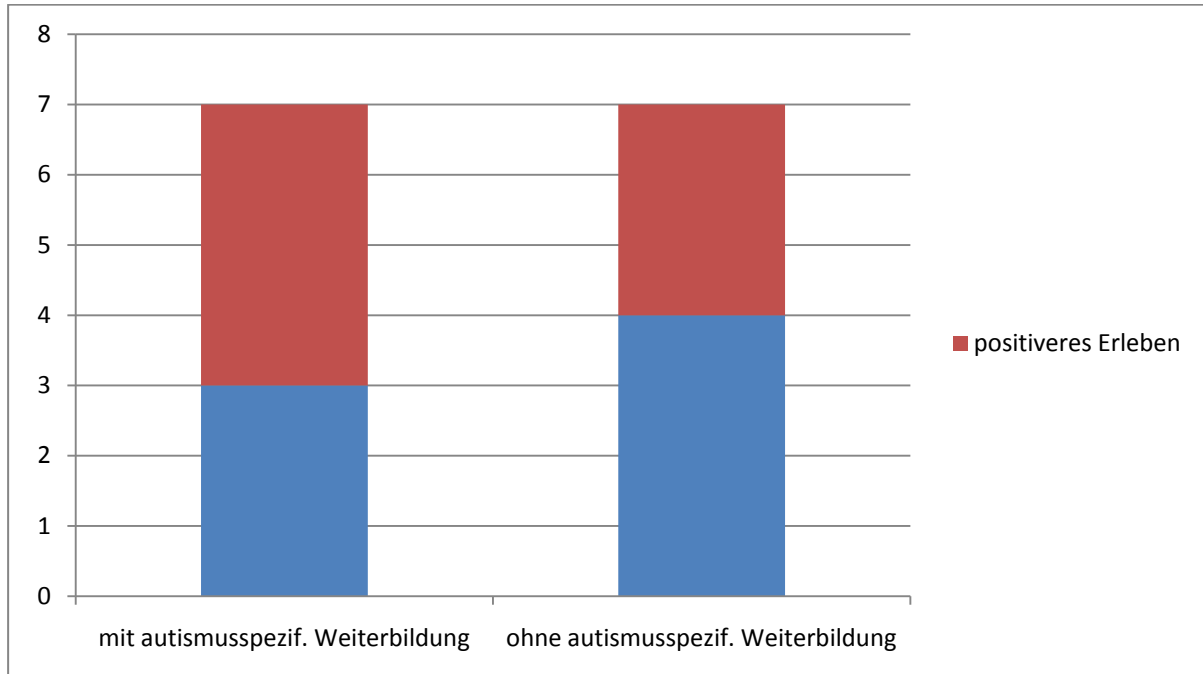


Abbildung 9: Zusammenhang zwischen der autismusspezifischen Aus- und Weiterbildung und dem positiveren Erleben schulischer Integration von Kindern mit AS

5.3.2. HYPOTHESE 2

H2: Persönliche oder berufliche Erfahrungen mit Menschen mit Autismus-Spektrum wirken sich positiv auf das Erleben des schulischen Alltags in Integrationsklassen von Kindern mit Autismus-Spektrum aus.

Auch jene zweite aufgestellte Forschungsannahme muss falsifiziert werden, da es anhand der vorliegenden Aussagen keine Zusammenhänge zwischen Erfahrungswerten mit Menschen mit Autismus-Spektrum und dem Erleben von schulischer Integration jener Menschen gibt.

Von acht Pädagogen, die bereits Erfahrungen mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen gesammelt haben, kann bei der Hälfte (vier Lehrer) ein positiveres Erleben verzeichnet werden. Bei den sechs Lehrern ohne bisheriger Erfahrung mit autistischen Menschen konnte ebenfalls bei der Hälfte der Personen ein positiveres Erleben beobachtet werden.

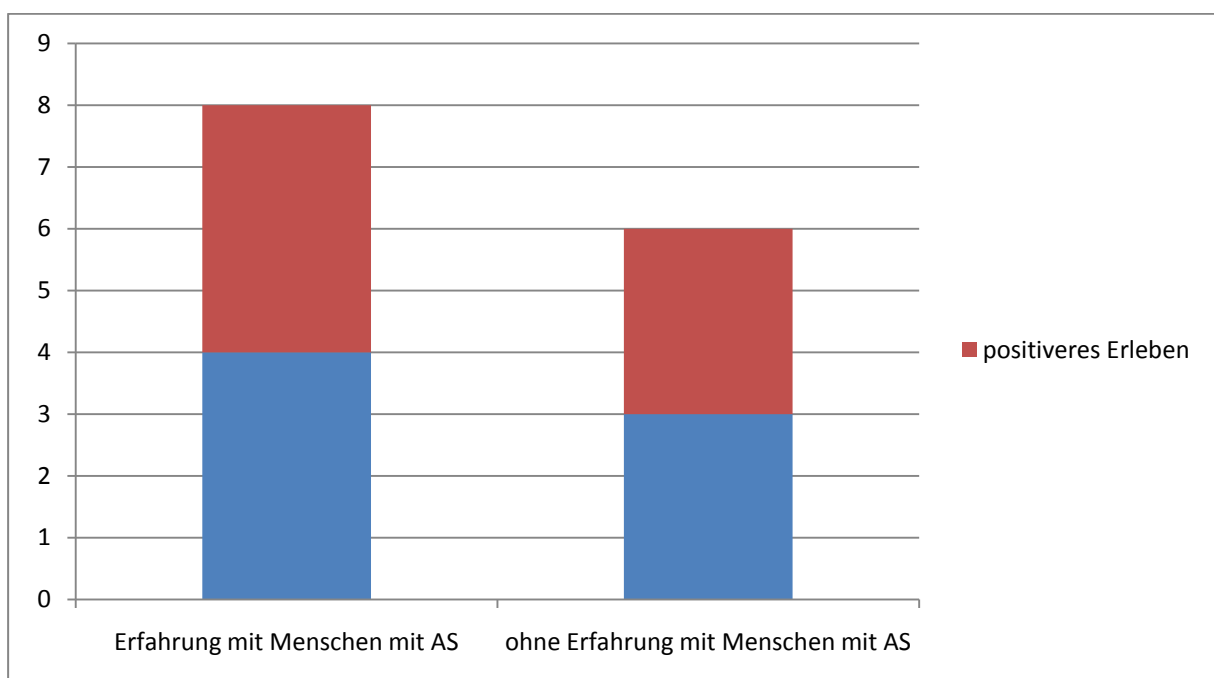


Abbildung 10: Zusammenhang zwischen der Erfahrung mit Menschen mit AS und dem positiveren Erleben schulischer Integration von Kindern mit AS

5.3.3. HYPOTHESE 3

H3: Lehrer mit Erfahrung im Unterrichten von Schülern mit Autismus-Spektrum im Kontext der Integrationsklassen des Wiener Regelschulwesens befürworten dieses Integrationsmodell, auch wenn es eine Mehrbelastung darstellt.

Diese Forschungsannahme kann verifiziert werden. ALLE Lehrer geben an, dass sie gerne wieder in Integrationsklassen des Wiener Regelschulwesens unterrichten möchten. Sechs Lehrer befürworten dieses Integrationsmodell jedoch ausschließlich in Anlehnungen an bestimmte Voraussetzungen. (siehe Kapitel 6.2.2.9.) Von dreizehn Lehrern erzählen drei, dass die Integration eines Kindes mit Autismus-Spektrum eine Mehrbelastung darstellt, während sechs Lehrer keinen Unterschied zu anderen Integrationskindern sehen und vier Lehrer die integrierten Schüler mit Autismus-Spektrum nicht als Mehrbelastung empfinden.

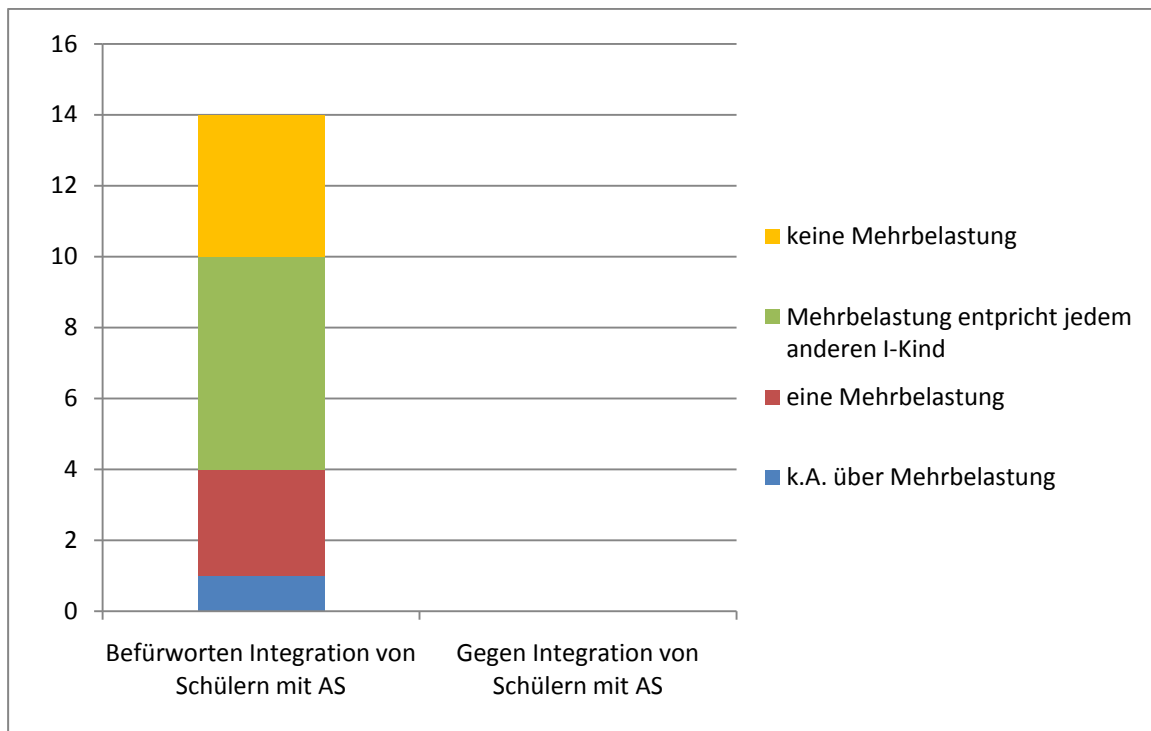


Abbildung 11: Lehrer befürworten die Integration von Kindern mit AS, auch wenn es eine Mehrbelastung darstellt.

5.3.4. HYPOTHESE 4

H4: Die Unterstützung und Kooperation stellt einen wichtigen Einflussfaktor für ein positives Erleben schulischen Alltags in Integrationsklassen mit Kindern mit Autismus-Spektrum dar.

Diese Annahme wird durch diese Untersuchung bestätigt. Besondere Gewichtung bekommt dabei die Unterstützung seitens des Lehrerteams bzw. die Freiwilligkeit, Akzeptanz und Befürwortung dieses Integrationskonzeptes aller beteiligten Lehrer. All jene Lehrer, die ein positiveres Erleben zeigen, sprechen von einem sehr gut funktionierenden Lehrerteam (vgl. Frau B, S.1), einem ausgesprochen guten Verhältnis (vgl. Herr C, S.1) oder auch davon, dass das Team „ganz super“ passt, „da könnte es eigentlich nicht besser sein“ (Fr. D, S.1).

Im Hinblick auf die Teamzusammensetzung erläutern zehn der befragten Lehrer, dass keine Rücksicht genommen wurde bzw. werden konnte. Dies bedeutet jedoch in einigen Fällen für die Teams ein Problem und zeigt eindeutige Auswirkungen auf das Erleben dieses Integrationsmodells.

Fünf Interviewpartner sehen in den Integrationsassistenten der ÖAH eine besonders wichtige Unterstützung. Zwei weitere bezeichnen diese Unterstützung als Voraussetzung, um Integration von Schülern mit Autismus-Spektrum sinnvoll durch führen zu können. Aber auch die Unterstützung von den Mentoren und dem SPZ stellt überwiegend für die Interviewpartner eine wichtige Hilfe dar. Dass in vier Fällen das Mentorensystem nicht nach den Vorstellungen und Wünschen der befragten Lehrer eingesetzt werden konnte, wird einschneidend erlebt. Frau L beschreibt eindrucksvoll, dass sie sich in der Eingewöhnungsphase im Stich gelassen fühlte: „Nein, es war überhaupt keiner da. Nein, gar nichts. Es gibt ja auch die Autistenhilfe, (...) aber bis jetzt hab ich da noch keine gesehen.“ (Frau L, S.6)

6. ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt das Thema Autismus-Spektrum im Wiener Regelschulwesen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei nicht in der Betrachtung möglicher Grenzen und Defizite. Vielmehr ist es ein Aufruf zum Perspektivenwechsel. Das breite Spektrum des Autismus wird kurz und bündig in dieser Abhandlung vorrangig durch die Erstbeschreiber Kanner und Asperger sowie durch die Diagnostischen Kriterien dargestellt, mit der Absicht, den Menschen in seiner Individualität im Vordergrund stehen zu lassen. Gerade durch die Akzeptanz von Verschiedenheit, sind Etiketten und Normenkonformität unnötig. Das Ziel muss vielmehr sein, dass ein Umfeld existiert, indem sich alle Menschen bewegen und ein Miteinander finden können.

In diesem Sinne, ist das Verständnis der Integrationsbewegung essentiell und wird in dieser Arbeit näher erläutert. Dass heute Integration möglich und erwünscht ist, war und ist nach wie vor ein steiniger Weg. Unterschiedliche Unterstützungssysteme für die Integration in Wien werden heute zur Verfügung gestellt und werden in dieser Arbeit aufgelistet. Zusätzlich werden verschiedene Klassenmodelle, von Klein- und Förderklassen bis zu Kooperativen Klassen und der Neuen Wiener Mittelschule beschrieben.

Erst seit dem Schuljahr 1996/97, als das Wiener Projekt der integrativen Beschulung von Kindern mit Autismus-Spektrum initiiert wurde, besteht die Möglichkeit für diese Schüler integrativ beschult zu werden.

Studien über das Wiener Integrationskonzept (Begleitstudie Berger, Feuser, Mutschlechner, sowie Evaluationsstudien Trojan und Grubich) zeigen eindeutig, dass die Integration von Schülern mit Autismus-Spektrum nicht nur möglich ist, sondern dass sich die Integration auf die Entwicklung der Kinder mit Autismus-Spektrum positiv auswirkt. Neben der verbesserten kognitiven, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, kann die Verringerung der autismspezifischen Symptome beobachtet werden. (vgl. Kapitel 3.4.1. und 3.4.2.)

Die besonderen Eigenschaften dieses Konzeptes, das besonders durch das Drei-Säulensystem hervorsteicht, wurden im Hinblick auf das subjektive Erleben der Lehrer analysiert. Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit steht die Tätigkeit der Lehrer in diesem Modell und wie sie diese integrative Unterrichtsform erleben.

Die Gegenüberstellung von jenen Lehrern mit autismspezifischer Ausbildung und jenen ohne dieser Ausbildung war mitunter ein wichtiger Bestandteil und wurde anhand der Experteninterviews überprüft. In einer empirischen Untersuchung in der Steiermark sollten

Lehrer ihre fachlichen Qualifikationen hinsichtlich des Unterrichts autistischer Kinder selbst einschätzen. Während in dieser steirischen Forschung erhoben wurde, dass jeder zweite Lehrer im Integrationsbereich das Gefühl hat, die erforderlichen fachlichen Qualifikationen nicht zu besitzen, werden in dieser vorliegenden Untersuchung keine Zusammenhänge zwischen Lehrern mit bzw. ohne autismusspezifischer Fort- und Weiterbildung festgestellt. (vgl. WIESENHOFER 2004, S.180) Auch die Untersuchung von LARRIVEE im Bereich der Integration von behinderten Kindern verweist auf den Unterschied zwischen den Regelschullehrern die intensives Fortbildungsangebot erhielten und jenen ohne Fortbildungsangebote. Die Gruppe mit Fortbildungsangebot verfügte über eine positivere Einstellung zur Integration. (vgl. LARRIVEE 1981, S.34ff)

Ein positiveres Erleben des integrativen Alltags aus der Perspektive der Lehrer wurde untersucht. Faktoren, die auf das Erleben einfluss nehmen, wurden erfragt, wie beispielsweise Vorerfahrungen mit Menschen mit Autismus-Spektrum, Unterstützung durch die Schulleitung, SPZ, Mentoren oder auch Integrationsassistenten sowie Kooperation und Zusammenarbeit im Lehrerteam. Darüberhinaus wurde die Einstellung der Lehrer zur integrativen Beschulung von Kindern mit Autismus-Spektrum, die nun bereits Erfahrungen sammeln konnten, erhoben.

Die befragten Lehrer, Experten dieses Integrationsmodells, fordern Ressourcen und Voraussetzungen für dieses Integrationskonzept. Basis für das Gelingen ist mitunter das Gefühl der Unterstützung durch das Integrationskonzept, d.h. durch den SSR für Wien, durch die Sonderpädagogischen Zentren, die Integrationsberatungsstelle, durch die Klinik Rosenhügel und die Österreichische Autistenhilfe. Es läßt sich der Zusammenhang herstellen zwischen der gewünschten Unterstützung durch das Wiener Integrationskonzept seitens der Lehrer und des positiven Erlebens der integrativen Beschulung.

Maßgeblich für ein positives, subjektives Erleben der Integrationspraxis ist insbesondere die Zusammensetzung und Bereitschaft der einzelnen am Integrationsprozess beteiligten Lehrer. D.h. es ist für die funktionierende Praxis unumgänglich, dass das gesamte Team hinter diesem Konzept steht. Lehrer, die nicht im Integrationsmodell arbeiten können bzw. wollen nehmen keinen positiven Einfluss auf die Atmosphäre im Team bzw. in der Klasse.

Während manche Lehrer die Integrationsassistenz der ÖAH nicht in Anspruch nehmen möchten, erleben Lehrer dies als besonders negativ, wenn sie diese Unterstützung nicht erhalten, obwohl sie diese benötigen und auch mehrfach angefordert haben. Dadurch fühlen sich die Pädagogen besonders im Stich gelassen. Die Unterstützung durch einen Integrationsassistenten wird von zwei Pädagogen als Bedingung für dieses Integrationsmodell gesehen.

Es wurde auch deutlich, dass das Mentorensystem größtenteils eine sehr gute Hilfe darstellt, jedoch diese Beziehung zwischen Lehrern und Mentoren häufig nach der Eingewöhnungszeit abflaut. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Ressourcen zu knapp bemessen sind und die Mentoren Prioritäten bezüglich der Schwierigkeit der einzelnen zu Betreuenden setzen müssen.

Ausdrücklich betont wird die Klassenkonstellation, die beachtet werden muss sowie die „Integrationsfähigkeit“ des Schülers mit Autismus-Spektrum selber. Dass nicht jeder Schüler integrierbar sei, wird ebenfalls postuliert. Dabei kommt es nach Aussage von Lehrern darauf an, ob der Schüler für die soziale Situation aufnahmefähig ist bzw ob er individuelle Unterstützung und Begleitung außerhalb des Schulsystems erfährt. In der Evaluationsstudie von BERGER/FEUSER/MUTSCHLECHNER wird hinsichtlich des Zusammenhanges der „Integrationsfähigkeit“ und der Intensität des autistischen Syndroms deutlich, dass durch die mangelnde Kooperation in den jeweiligen Testsituationen seitens der Schüler mit den deutlichsten Ausprägungen des Autismus-Spektrums keine messbaren Daten über die Veränderungen im kognitiven Bereich erhoben werden konnten. Jedoch wurde auch aufgezeigt, dass positive Veränderungen hinsichtlich der sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie eine „Verminderung der Ausprägung der autistischen Symptome“ beobachtet werden konnten. *„Die beobachtbaren Entwicklungsfortschritte können weder mit der Dauer des Autismus-spezifischen integrativen Schulbesuchs noch der Ausprägungsintensität des autistischen Syndroms in einen Zusammenhang gebracht werden.“* (BERGER/MUTSCHLECHNER 2007, S.77)

In der Auswertung der Befragung gibt es in einer Frage absoluter Konsens: Wären Sie bereit in Zukunft in einer Integrationsklasse mit einem autistischen Kind zu unterrichten? Diese Frage beantworteten ALLE Lehrer mit einem „Ja“. Auch jene Lehrer befürworteten diese Beschulungsform, die die Integration eines Schülers mit Autismus-Spektrum als Mehrbelastung empfindet. Währenddessen in der steirischen Studie von WIESENHOFER deutlich wird, dass lediglich zehn Prozent der befragten Lehrer im Integrationsbereich mit Erfahrung, in Zukunft wieder in Regel- bzw. Sonderschulklassen unterrichten möchten. (vgl. WIESENHOFER 2004, S.182f) Zurückzuführen ist die positive Resonanz innerhalb der vorliegenden Wiener Studie auf die Einstellung der Lehrer und die Erfahrung, die sie in der Praxis mit diesem Integrationsmodell gemacht haben. Nicht nur der Vorteil für die Schüler mit Autismus-Spektrum, sondern der Lerneffekt für die Mitschüler im Sozialverhalten wird von den Lehrern hervorgehoben. Gedanken befremden ein Schulsystem der Selektion zu schaffen und bestimmte Kinder auszugrenzen. Stattdessen steht im Mittelpunkt die Forderung: Eine Schule für ALLE. Ein offener und toleranter Zugang der Lehrer ermöglicht

letztendlich die Basis für positive Entwicklungsprozesse sowie eine einzigartige Vorbildwirkung für die Mitschüler.

6.1. PÄDAGOGISCHE RELEVANZ & ABSCHLIEßENDE WORTE

Diese Arbeit liefert Anhaltspunkte zur Optimierung dieses Integrationsmodells, gerade im Hinblick auf die flächendeckende Unterstützung durch Integrationsassistenten und die notwendigen zeitlichen Ressourcen für Lehrerteams und dem Mentorensystem. Oftmalig wurde festgestellt, dass die Unterstützung seitens der Mentoren anfänglich gegeben war, doch durch die zeitliche Belastung der Mentoren ein intensiver weiterer Kontakt nicht möglich war. Finanzielle Ressourcen stehen nicht ausreichend zur Verfügung. Auch die Absicherung der Assistenzeinsätze ist ein wichtiger Punkt in Zukunft. Der Gewährleistung der finanziellen Mittel für die Integrationsassistenten der Österreichischen Autistenhilfe bzw. die Suche nach Alternativen Assistenzmodellen sollte größere Bedeutung zukommen.

Die Sicherstellung der Ressourcen für die spezifischen Fort- und Weiterbildungen ist für dieses Konzept wichtig sowie der Ausbau dieser Angebote, wodurch neben der Förderung fachlicher Qualifikationen ein Netzwerk entsteht. Aus dieser Untersuchung wird deutlich, dass gerade der Bereich der Netzwerkarbeit noch Möglichkeiten und Chancen offen lässt.

Neben finanziellen Aspekten spielen organisatorische Fragen eine Rolle. Problematisch zeigt sich bei einigen Lehrerteams, die fehlende Zeit für einen Austausch untereinander. Sehr unterschiedliche Dienstpläne erschweren in manchen Lehrerteams die Kommunikation sowie den fachlichen und pädagogischen Austausch. Hinsichtlich organisatorischer Belangen scheint ein weiterer wichtiger Punkt die Lehrerteambildung zu sein, da das Pädagogenteam maßgeblich zum Erleben und Erfolg des Integrationsalltages beiträgt. Viele Lehrer bestätigen, dass das Gefühl, sich selbst für das Unterrichten in einer Integrationsklasse entschieden zu haben, eine positive Herangehensweise ermöglicht. Die Tatsache zu akzeptieren, dass (noch) nicht jeder Lehrer für eine integrative Beschulung bereit ist, wäre für das gesamte Lehrerteam, aber auch für die Klasse essentiell.

Darüberhinaus sind Forschungen und Evaluationen der integrativen Beschulung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen für die (Weiter-)Entwicklung dieses Schulmodells wesentlich. Diese Beschulungsmöglichkeiten liefern nicht nur Chancen und Möglichkeiten zur Optimierung sondern haben auch die Aufgabe diese zu forcieren!

So zeigt diese Untersuchung auch das bisher erreichte und geleistete. Es hat sich ein System entwickelt, in dem sich Lehrer bewegen können. Ein System das sehr unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten auch sehr unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten bietet. Sicherheit und Hilfe werden durch spezifische Lehrerfortbildung, durch begleitende Mentoren bzw. Integrationsassistenten, durch beratende Sonderpädagogische Zentren sowie durch die Integrationsberatungsstelle im Wiener Integrationskonzept geboten.

Nicht nur das Erleben der Lehrer wird hierbei deutlich, sondern auch welche Grundhaltung sie einnehmen. Lehrer, die Unterstützung erfahren, sind einem Integrationsmodell und im speziellen einem Modell für Schüler mit Autismus-Spektrum offen und positiv eingestellt. Sie befürworten diese Beschulungsform und ein Konzept, dass ALLE Schüler miteinschließt.

„TUTTI UGUALI, TUTTI DIVERSI“³

³ Tutti uguali, tutti diversi: Alle sind gleich, alle sind verschieden. Leitspruch der italienischen Integrationsbewegung

7. LITERATURVERZEICHNIS

- AMMINGER, G.P. (1997) Entwicklungsstörungen des Kindes. In: Reinelt, T. (Hrsg.), Bogyi, G. und Schuch, B.. Lehrbuch der Kinderpsychotherapie. Grundlagen und Methoden. Ernst Reinhardt Verlag. München.
- ANLANGER, O. (1993) Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges. Schulheft 70/1993. Wien-Dachs-Verlag, Wien-München.
- BERGER, E. (2005) Behinderung und Integration aus ärztlicher Sicht, In: Weber, G. (Hrsg.): Kompendium für den Schularzt. (S 64-72) Verlagshaus der Ärzte, Wien.
- BERGER, E. (2010) Eigene Welt. Autismus ist unheilbar – trotzdem kann geholfen werden. In: Forum Gesundheit 2/2010. S.23
- BERGER, E., FEUSER, G., MUTSCHLECHNER, R. (2005) Autismus - Häufigkeit und Schullaufbahn schulische Integration autistischer Kinder in Wien. IN: Medizin für Menschen mit Behinderung 2, S.13-22
- BERGER, E., MUTSCHLECHNER, R. (2007) Autismus und schulische Integration – Kinderpsychiatrische Perspektiven. In: Miteinander 2: Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Echomedia Verlag, Wien.
- BERNARD-OPITZ, V. (2007) Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.
- BMUKK (Hrsg.) (1994) Behinderung: Integration. Medienbegleitheft zur Videoserie. Teil I: Gesetz statt Gnade. Der mühsame Weg zur Integration. Teil II: Alles was neu ist macht Angst: Integration in der Volksschule. Teil III: Integration fängt in den Köpfen an. Integration im Sekundarbereich. Medienservice des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Wien.
- BUNDESVERBAND „Hilfe für das autistische Kind“ (Hrsg.) (2003) Diagnose? – Autismus! – Was tun? Schulische Förderung. Hansa-Druckerei Stelzer. Stade.
- BÖHM, W. (2005) Wörterbuch der Pädagogik. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- BORTZ, J., DÖRING, N. (1995) Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- BRAUNS, A. (2004) Buntschatten und Fledermäuse. Goldmann Verlag.

- BURACK, J. A., ROOT, R., ZIGLER, E. (1997) Inclusive Education for Students with Autism. Reviewing Ideological, Empirical, and Community Considerations. In Cohen, D.J. und Volkmar, F.R. (Hrsg.) Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (2nd ed.). New York: Wiley. S.796-807.
- BURGENER-WOEFFRAY, A., JENNY-FUCHS, E., MOSER-OPITZ, E. (1993) Integration von behinderten Menschen. Separation oder Integration? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 16, 4, S.65-71
- DUMKE, D. (1993) Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- DSM-IV (1998) Diagnostische Kriterien des DSM-IV.Übersetzung ins Deutsche. Saß, H, Wittchen, H.-U. und Zaudig, M. Hogrefe Verlag.
- FEUSER, G. (1977) Grundlagen eines gesellschaftswissenschaftlich-erziehungswissenschaftlichen Verständnisses des frühkindlichen Autismus als Basis einer Pädagogik autistischer Kinder. Inaugural Diss. Univ. Marburg.
- FEUSER, G. (1981) Grundlagen zum Verständnis autistischer Kinder und ihrer Erziehung und Bildung. Manuskript. Univ. Bremen.
- FEUSER, G. (1983) Thesen des Fachgespräches von Pädagogen. In: Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hrsg.) Grundlagen der Pädagogik autistischer Kinder unter besonderer Berücksichtigung ihrer schulischen Erziehung und Bildung. Hamburg.
- FEUSER, G. (1989) Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik, 1. S.4-45
- FEUSER, G. (1995) Behinderte Kinder und Jugendliche, zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchges. Darmstadt.
- FEUSER, G. (2007) Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Syndrom im integrativen Unterricht an Schulen in Wien. In: Miteinander 2. VWZ Zeitschriftenverlag Gesellschaft m.b.H. in Kooperation mit echomedia verlag ges.m.b.h., Wien.
- FEYERER, E. (1999) Schulische Integration benötigt eine integrative LehrerInnenbildung. IN: Erziehung und Unterricht. Heft 9-10/1999. S.804-815

- FEYERER, E. (2000) Eine gemeinsame Schule benötigt eine gemeinsame LehrerInnen(aus)bildung. IN: MAREN, H., GINNOLD, A. (Hrsg.). Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. S. 248-269
- FEYERER, E. (2009) Ist Integration „normal“ geworden? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. S.3-4.
- FEYERER, E., PRAMMER, W. (2003) Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim, Basel, Berlin.
- FLICK, U. (2009). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- FRITH, U. (1992) Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg, Berlin, New York.
- GILLBERG, Ch., COLEMAN, M. (1992) The Biology of the Autistic Syndromes. Mac Keith Press.
- GRUBER, H., PETRI, G. (1989) Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern, BMUKK, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II, Druck: SSR für Wien
- GRUBICH, R. (2007) Netzwerk der Integration von Schüler mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen. IN: MÖRWALD, B. (2007) Das Konzept zur integrativen Beschulung von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung im Pflichtschulbereich in Wien. In: Miteinander 2: Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Echomedia Verlag, Wien. S.124-132
- GRUBICH, R. (2008) Autismus und Integration. Die Quadratur des Kreises?! Kinder und Jugendliche mit autistischer Wahrnehmung in der integrative Beschulung im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe 1 – individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, didaktische Bedingungen und strukturelle Notwendigkeiten. Wien, Univ., Dipl.-Arb.
- GRUBICH, R. (2009) Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) im Wiener Regelschulwesen. Ein Beispiel für interorganisatorische Netzwerkarbeit im kommunalen Bereich. SSR für Wien.
- GRUBICH, R. (2009) Evaluationsergebnisse zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit autistischer Wahrnehmung im Wiener Regelschulwesen: Schwerpunkt Sekundarstufe 1. In: Integrationsjournal Mai 2009. SSR für Wien. S.38-46

- HEITGER, M. (1995) Behindertenbetreuung, Behindertenintegration, Solidarität und Mündigkeit, In: Severenski, N. (Hrsg.). Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Verlag Kaiser
- HOVORKA, H. (1998) Plädoyer an eine umfeldbezogene Integrationspädagogik. In: HILDESCHMIDT, A. und SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa Verlag. Weinheim, München.
- HUG, R. (1994) Integration in der Schule der 10-14 jährigen. Österr. Studien-Verlag, Innsbruck.
- INNERHOFER, P., KLICPERA, Ch. (1988) Die Welt des frühkindlichen Autismus: Befunde, Analysen, Anstöße. Ernst Reinhard Verlag. München.
- INTEGRATION: ÖSTERREICH (Hrsg.), FIRLINGER, B. (Hrsg.) (2003) Buch der Begriffe. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. Rema Print. Wien
- KEHRER, H.E. (1995) Autismus. Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte. Roland Asanger Verlag, Heidelberg.
- KOEGEL, R., SCHREIBMAN, L. (1982) How to teach Autistic and Other Severely Handicapped Children. Austin.
- LAMNEK, S. (2005) Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- LARRIVEE, B. (1981) Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. IN: Exceptional Children, 48 Jg., S.34-39.
- MAYRING, P.(2002) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- MAYRING, P. (2008) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- MLCZOCH, T. (2004) Handouts der Autistenhilfe. Wien.
- MÖRWALD, B. (2007) Das Konzept zur integrativen Beschulung von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung im Pflichtschulbereich in Wien. In: Miteinander 2: Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Echomedia Verlag, Wien.
- NOTERDAEME, M., ENDERS, A. (Hrsg.) (2010) Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

- REMSCHMIDT, H. (2008) Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. Verlag C.H.Beck oHG, München.
- RINCOVER, A., KOEGEL, R.L. (1977) Classroom Treatment of Autistic Children: II. Individualized Instruction in a Group. In: Journal of Abnormal Children. Psychology 5. S.113-134
- ROLLETT, B., KASTNER-KOLLER, U. (2007) Praxisbuch Autismus: Für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. Urban und Fischer Verlag. Stuttgart, Jena, New York.
- ROUSSEAU, J.J. (1998) Emile oder über die Erziehung. UTB Verlag, 13.Auflage
- SCHEIN, G., WUNTSCHKEK-ZENZ, M. (2006) Modelle der schulischen Integration autistischer Kinder in der Steiermark. Integration in der Praxis, H. 23, S.49-55
- SCHIRMER, B. (2006) Elternleitfaden Autismus: Wie ihr Kind die Welt erlebt. Mit gezielten Therapien wirksam fördern. Schwierige Alltagssituationen meistern. Trias Verlag.
- SCHÖNWIESE, V. (2008) Warum auf schulische Integration/Inklusion nicht verzichtet werden kann. IN: Paul Resinger & Michael Schratz (Hg.): Schule im Umbruch. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- SCHWARZMANN, F. K. (1990) Behinderte – nur soziale oder differenzierte Sicht der Integration? – Integrationsfähigkeit. IN: ANHELL, F. und HAGER, G. (Hrsg.), Chancen und Grenzen der Integration. Religionspädagogisches Institut, Wien. S. 273-282
- SELLIN, B. (2001) Ich will kein in mich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker. Kiepenheuer Witsch Verlag. Köln.
- SIEGEL, B. (1996) The World of the Autistic Child. Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders. New York. Oxford University Press.
- SPECHT, W., GROSS-PRICHEGGER, L., SEEL, A. STANZEL-TISCHLER, E., WOHLHART, D. (2006) Qualität in der Sonderpädagogik. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. ZSE-Report Nummer 70. Zentrum für Schulentwicklung, Graz.
- SPIESBERGER, F. (2009) Modellversuch Neue Mittelschule und Integration. In: Integration in der Praxis, Heft 29.
- SSR WIEN (2008) Schulversuch „Wiener Mittelschule“, ExpertInnenkonzept zum Projekt "Weiterentwicklung des Wiener Schulsystems", 2.Auflage

STENDER, J. (2009) Das Modell „WienerMittelSchule“ und Integration von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Integration in der Praxis, Heft 29.

WALTER, S. (2008) Autismus. Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten. Persen Verlag, Buxtehude. 4.Auflage.

WIESENHOFER, E. (2004) Einstellungen von LehrerInnen zur Beschulung autistischer Kinder. Eine empirische Untersuchung in der Steiermark. Graz, Univ., Dipl.-Arbeit.

WILHELM, M. et al (2002) Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten. Ein Handbuch zur integrativen Lehrer/innenaus- und –weiterbildung. Innsbruck, Wien, München, Bozen.

WITZEL, A. (2000) Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung.

LITERATUR AUS DEM INTERNET:

BERGER, E. (2009) Schulische Integration autistisch behinderter Kinder in Wien. Online im WWW unter URL:

<http://www.autismus.ch/aktuell/AUTISMUS%20Schulintegration%20Wien.pdf>

[12.01.2010]

BMUKK 2009. Voneinander Lernen,

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8569/von_einander_lernen_09.pdf. [11.11.2010]

BMUKK 2010. Zahlenspiegel 2010. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Online im WWW unter URL:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/grunddaten.xml> [12.04.2010]

FEUSER, G. (2002) Von der Integration zur Inklusion – Wege einer allgemeinen, integrativen Pädagogik. Vortrag zur Eröffnung und anlässlich der „6.Allgemeinpädagogischen Tagung“ der Pädagogischen Akademie des Bundes in Niederösterreich, Baden und der Heilpädagogischen Gesellschaft Niederösterreich am 21.03.2002. Online im WWW unter URL: [http://www.feuser.uni-](http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf)

[bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf](http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf) [22.03.2010]

ICD-10 CODE (2010): Online im WWW unter URL:

<http://www.icdcode.de/icd/code/F84.2.html> [18.03.2011]

LEHRERWEB (2011) Online im WWW unter URL: <http://www.lehrerweb.at/stadtschulrat-fuer-wien/sonderpaedagogik/17-inspektionsbezirk/integration.html> [28.05.2011]

MÖRWALD, B., STENDER, J. (2010) Leitfaden für schulische Integration in Wien. SSR für Wien. Online im WWW unter URL: http://www.lehrerweb.at/fileadmin/lehrerweb-Project/redaktion/ssr/doc/integration/leitfaden_10.pdf [05.12.2010]

SCHÖLER, J. (1989) Herausforderung: Kleine bunte Wedel. Online im WWW unter URL:

<http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-wedel.html> [13.04.2011]

Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen 2009/10. Im Internet:

http://schulentwicklung.at/joomla/images/stories/allgemein/SV_Broschuere_09_10.pdf.

[19.05.10]

SSR für Wien (Hrsg.)(2010) Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen 2009/10. Online im WWW unter URL:

http://schulentwicklung.at/joomla/images/stories/allgemein/SV_Broschuere_09_10.pdf.
[19.05.2011]

STATISTIK AUSTRIA (2010) Bildung in Zahlen 2008/09 – Schlüsselindikatoren und Analysen. Online im WWW unter URL:
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=560 [05.06.2010]

STATISTIK AUSTRIA (2010) Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2009/10. Online im WWW unter URL:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [23.03.2011]

STATISTIK AUSTRIA (2010) Außerordentliche Schülerinnen und Schüler und sonderpädagogischer Förderbedarf 2009/10, Online im WWW unter URL:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [23.03.2011]

WIEN.AT (2011) Online im WWW unter URL:
<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/integrationsberatung.html> [28.05.2011]

8. ANHANG

8.1. GENEHMIGUNG SSR FÜR WIEN



Sabrina Friesenbichler
Himbergerstraße 10-12/14
2482 Münchendorf

Ihr Zeichen,	Unser Zeichen/GZ	Sachbearbeiter:	Tel: 52525	Datum
Ihre Nachricht	100.015/0038-kanzl/2010	Dipl. Päd. Elisabeth Kugler	DW: 77125	1.6.2010
vom -----		Elisabeth.Kugler@ssr-wien.gv.at	Fax: 9977125	

Sehr geehrte Frau Friesenbichler!

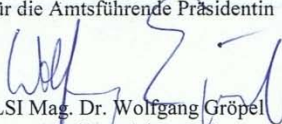
Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Das subjektive Erleben schulischer Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen seitens der LehrerInnen“ an den genannten Wiener Schulen, die bis längstens Ende Jänner 2011 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 Lehrer/innen 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.

Die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern der zu untersuchenden Kinder muss vorliegen.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin


LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel
Abteilungsleiter APS

Nachrichtlich an:

Herrn LSI Gerhard Tuschel; Frau BSI Regina Grubich-Müller; Frau BSI Michaela Dallinger; Frau BSI Elisabeth Repolusk; Herrn BSI Manfred Zolles; Frau BSI Monika Prock; Herrn BSI RR Reinhard Dumser; Herrn BSI Johann Studencki

KMS 2, Max Winter Platz 2; KMS 2, Spargasse 2a; KMS 9, Glasergasse 8; KMS 10, Herzgasse 27; KMS 10, Joseph Enslein Platz 1; KMS 14, Spallartgasse 18; KMS 21, Reisingasse 1; KMS 4, Pfeilgasse 42b; KMS 10, Ettenreichgasse 45b; KMS 21, Roda-Roda-Gasse 3; KMS 22, Steinbrechergasse 6

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

8.2. INFORMATIONSSCHREIBEN LEHRER

Sabrina Friesenbichler

Himbergerstrasse 10-12/14

2482 Münchendorf

Tel: 0660 7391931

Mail: s.friesenbichler@gmx.at



universität
wien

Wien, April 2010

Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer!

Ich bin Studentin der Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien und Integrationsassistentin eines autistischen Kindes in einer KMS in Wien. Diese Tätigkeit hat mein besonderes Interesse geweckt für die Situation der Beschulung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen.

Im Zuge meiner Diplomarbeit über „Das subjektive Erleben schulischer Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen seitens der LehrerInnen“ möchte ich gerne mit Ihnen ein Interview zu diesem Thema führen.

Ziel dieser Erhebung ist die Erfassung und Auswertung von Annahmen, Standpunkte sowie persönliche Erfahrungen aus der Perspektive der SonderpädagogInnen bzw. der KlassenlehrerInnen, die in Integrationsklassen mit einem autistischen Kind tätig sind.

Für diesen Themenbereich ist es wesentlich, Ihre Meinung kennenzulernen und zu berücksichtigen, sodass ein möglichst umfangreiches Wissen über dieses Forschungsfeld erhoben werden kann.

Wie läuft dieses Interview ab?

- Das gesamte Interview ist selbstverständlich **STRENG ANONYM**
- Insgesamt dauert es ca. 40-50 Minuten
- Der Kurzfragebogen mit 6 geschlossenen Fragen soll zur Überprüfung der Eckdaten dienen.
- Der Interviewleitfaden verfügt zwischen 20 und 27 offene Fragen.
- Durch die offenen Fragestellungen gestalten Sie das Interview mit!
- Das Interview wird, mit Ihrem Einverständnis, mittels Tonbandgerät aufgenommen.

Bitte unterstützen Sie die Forschung zur integrativen Beschulung autistischer Kinder!

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Mithilfe,
mit herzlichen Grüßen

Sabrina Friesenbichler

8.3. KURZFRAGEBOGE

Kurzfragebogen			
Haben Sie private Erfahrungen mit autistischen Menschen?	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	
Haben Sie berufliche Erfahrungen mit autistischen Menschen?	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	
Welche Ausbildung(en) haben Sie?	<input type="checkbox"/> Universitäres Lehramtstudium		
	<input type="checkbox"/> Diplomstudium für das Lehramt an Hauptschulen		
	<input type="checkbox"/> Diplomstudium für das Lehramt an Sonderschulen		
	<input type="checkbox"/> Andere: _____		
Wie setzt sich die Klasse zusammen?	_____ Kinder insges. _____ I-Kinder		
Wie sieht die derzeitige personelle Rahmenbedingung aus? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/> FachlehrerIn <input type="checkbox"/> IntegrationslehrerIn		
	<input type="checkbox"/> StützlehrerIn/ BegleitlehrerIn <input type="checkbox"/> IntegrationsassistentIn		
	<input type="checkbox"/> andere _____		
Haben Sie autismusspezifische Fortbildung(en) besucht?	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu	

8.4. INTERVIEWLEITFADEN

I. Das subjektive Erleben

1. Haben Sie das Gefühl, dass sich die Schulleitung für Sie bzw. für Ihr Team einsetzt? Wenn, in welchen Bereichen und wodurch fühlen Sie sich durch die Schulleitung unterstützt?
2. Wie beschreiben Sie die Beziehung zur Schulleitung hinsichtlich Vertrauen, Offenheit und Mitbestimmungsmöglichkeiten?
3. Gemeinsame Veranstaltungen, Rituale, Feiern und Projekte stärken das Gemeinschaftsgefühl. Wie erleben Sie die Solidarität in Ihrem Team und pflegen Sie derartige Aktivitäten?
4. Welche Erfahrungen der Kooperation haben sie in Ihrem Team gemacht hinsichtlich gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung und fachlichem Austausch?
5. Wodurch kennzeichnet sich aus Ihrer Sicht Ihr Verhältnis zu den SchülerInnen und deren Eltern?
6. Wie erleben Sie den Umgang Ihrer SchülerInnen untereinander?
7. Wie zufrieden sind Sie mit der Aufgabenverteilung in Ihrem Team? Gibt es klare Strukturen?
8. Welchen Stellenwert nimmt für Sie die Unterrichtsplanung und –gestaltung ein?

II. Fortbildung, Erfahrung, Unterstützung und Bereitschaft

9. Haben Sie bereits berufliche oder private Erfahrungen mit autistischen Menschen? Wenn, inwiefern beeinflusst Sie diese Erfahrung in der Arbeit mit autistischen SchülerInnen?
10. Wie kamen Sie zu der Möglichkeit in einer Integrationsklasse mit einem/einer autistischen SchülerIn zu unterrichten und wie haben Sie davon erfahren?
11. Wann und durch wen wurde der Erstkontakt zum/zur SchülerIn mit Autismus-Spektrum-Störung initiiert und wie sah dieser aus?
12. SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störungen werden mitunter in der Eingewöhnungsphase von VolksschullehrerInnen, MentorInnen oder AssistentInnen der Österreichischen Autistenhilfe begleitet. Haben Sie dahingehend Erfahrungen in dieser Einbegleitungsphase gesammelt? Wenn, durch wen?
13. Wie kam es zur Teambildung und nahm das autistische Kind darauf Einfluss?

14. Die Integrationsberatungsstelle des Stadtschulrates für Wien und die Leitung der regionalen Sonderpädagogischen Zentren erfüllen die Funktion der Drehscheibe im administrativen und koordinierenden Sinne. Wie nehmen Sie diese Unterstützung wahr?
15. Das MentorInnen-System charakterisiert mitunter das Wiener Modell der schulischen Integration autistischer SchülerInnen. Wie haben Sie den Erstkontakt zu Ihrem/Ihrer MentorIn erlebt?
16. Welches Verhältnis haben Sie zu Ihrem/Ihrer MentorIn und wie intensiv erleben Sie dieses?
17. Wodurch und in welchen Bereichen werden Sie von Ihrem/Ihrer MentorIn unterstützt?

Mit Unterstützung durch AssistentInnen:

18. Wann und durch wen wurde der Einsatz einer AssistentIn organisiert?
19. In welchem Ausmaß unterstützt die AssistentIn den/die SchülerIn mit Autismus-Spektrum-Störung?
20. Welche Aufgaben und Tätigkeiten werden von dem/der AssistentIn in der Integrationsklasse übernommen?
21. Ist eine individuelle Unterrichtsvorbereitung für das autistische Kind erforderlich? Wenn, durch wen wird diese geplant und in welchen Situationen kommt diese zum Einsatz?

Mit autismusspezifischer Fortbildung:

22. Die autismusspezifische Fort- und Weiterbildung ist ein wichtiger Aspekt im Wiener Modell der integrativen Beschulung. Wie und durch wen haben sie von dieser Fortbildung erfahren und waren Sie mit der Organisation zufrieden?
23. Welche Erfahrungen konnten Sie in diesem mehrtägigen Seminar mitnehmen hinsichtlich der Inhalte und dem Austausch mit den KollegInnen?
24. Förderte dieses Blockseminar das Gemeinschaftsgefühl und inwieweit entstand daraus für Sie ein hilfreiches und unterstützendes Netzwerk?
25. Haben Sie sich eigeninitiativ mit dem Thema Autismus auseinandergesetzt? Wenn, in welcher Form?
26. Empfinden Sie die Integration eines autistischen Kinder als Mehrbelastung?
27. Wären Sie bereit in Zukunft in einer Integrationsklasse mit einem autistischen Kind zu unterrichten?

8.5. INTERVIEWTRANSKRIPT

Interview mit Herrn K (SL)

A = Interviewerin

B = InterviewpartnerIn

() Kommentar zur Situation

(()) Kommentar des jeweilig anderen Gesprächspartners im Satz des einen

((...)) Fremdkommentare dritter Personen

A: Hast du das Gefühl, dass die Schulleitung ähm dich und dein Team unterstützt hat?

B: Ja, sehr. Unser Direktor hat selber eine Integrationsklasse gehabt ((mhm)) und ((mhm)) ähm ist menschlich also erstens subliert sehr gerne und wenn er auch bei uns in der Klasse unterrichtet, er hat einen Bezug zu den Integrationskindern ((ja)) und er würde sicher auch, wenn ich jetzt die den Unterricht übernehme, setzt er sich zum Alex dazu ((mhm)) und arbeitet mit ihm, also das ist wirklich eine ganz tolle Unterstützung. Das ist auch der Grund, warum wir 6 Integrationsklassen haben ((ja)).

A: Und die Beziehung, wie würdest du die beschreiben ähm hinsichtlich eben Offenheit, Vertrauen, auch Mitbestimmungsrecht? Oder Mitbestimmungsmöglichkeiten?

B: Offenheit und Vertrauen ist eigentlich sicher gegeben, das ist absolut da, weil er einfach auf einer menschlichen Ebene Dinge genauso versteht. ((mhm)) Auch dadurch, dass der Alex anders ist,((ja)) das wird akzeptiert und toleriert, und wenn er einmal einen schlechten Tag hat, dann schreien sie nicht, ist überhaupt kein Problem. ((ja)) Also von der Akzeptanz ist es da. Veränderung ähm ja, soweit es halt in einem Rahmen da ist, der möglich ist. Also wenn ich eben jetzt etwas verändern will, oder so wie am Gang. Das war mir aber wichtig, dass wir die dort haben ((ja)) und dass ich den Alex rausnehmen kann und solche Dinge.

A: Ist eh klar, es hat seine Grenzen.

B: Genau((ja)). Mitbestimmung ist halt, ähm es gibt nächstes Jahr einige Veränderungen in der Klasse. Und das ist eine Problematik, das wird natürlich für den Alex ein Problem darstellen ((ja)), weil er ist nicht, die Schüler, die einfach für ihn existiert ein Schüler der letztes Jahr auf der Liste war noch immer ((ja)) in seinem Rahmen. Und da ist natürlich eine Problematik nächstes Jahr da. Obwohl ich mit ihm schon vorarbeite, nur da kann der Direktor nichts tun, das ist eine Weisung vom Inspektor. ((ja)) Wie früher gesagt.

A: Sind da die ähm die Listen schon klar, also weiß man schon ...?

B: Nein, ((okay)) nein. Das ist jetzt genau die Problematik, dass jetzt noch nicht klar ist für uns Lehrer, es müssen 6 Schüler aus unserer Klasse gehen, was aber nicht heißt, dass diese Vorschläge ((ja)) genommen werden. Aber wie gesagt, das ist das Systemproblem. ((ja)) Also ziemlich problematisch, jetzt nicht die einzelnen Personen, die das im Prinzip machen müssen.

A: Ja, sondern die müssen das auch umsetzen.

B: Genau.

A: Ähm gemeinsame Veranstaltungen, Rituale, Projekte fördern ja an sich das Gemeinschaftsgefühl des Teams des Lehrerteams? Habts ihr da so gezielte Aktivitäten, die ihr da setzt?

B: Ähm, Projekte ja, ähm wir haben das Glück das wir ein sehr gutes Team haben und wir uns menschlich gut verstehen. ((mhm)) Ähm ich würde es so sagen, ich habe die Erfahrung gemacht, dass es problematisch ist, wenn man sich im Team zu gut versteht ((mhm)) und zu privat ist, ((ja)) was sehr problematisch sein kann. Und wir sind ein Team, wo wir uns wo wir wirklich zusammenhalten und sehr sehr gut miteinander sind. Aber wir sind nicht so ein Team wo wir sagen, wir gehen noch auf ein Bier miteinander. ((mhm okay)) Also das jeder sein eigenes Leben hat, seine eigene Privatsphäre hat, wir können gut und wir reden natürlich auch privat, aber das wir uns privat treffen, ((ja)) das nicht. Aber da ist natürlich der Vorteil, dass dadurch sehr viel Emotion wieder rauskommt. Weil wie gesagt ich hab das schon öfters erlebt, auch in Teams, wo wenn zu viele private Sachen drin sind. ((ja)) Das ist bei uns nicht. Was wir gemacht haben, waren natürlich Projekte und ähm wie der Alex in unsere Klasse gekommen ist, haben wir natürlich ein Projekt in diese Richtung auch gemacht. Dass die anderen gesehen haben, dass er eigentlich nicht geistig behindert ist, wie das sehr oft seiner Reaktion entspricht, sondern dass er der Bub ist irrsinnig intelligent, kann ja alle Bezirke auswendig, alle Bundesländer und da bei diesem Projekt haben sie sofort erkannt, er weiß sehr viel, er ist halt anders als wir. Und das hat eigentlich bis jetzt auch Früchte getragen, das hat die Klasse eigentlich komplett akzeptiert. Er ist halt anders, aber sie würden nie böse sein. ((ja)) Und da arbeiten wir natürlich schon gemeinsam zusammen ((mhm)) und wir sind, was menschlich betrifft, sind wir uns alle Gott sei Dank sehr ähnlich, also wir haben ähnliche Einstellungen und dadurch tun wir uns im Unterricht leichter, weil wir einfach auf der selben Schiene sind.

A: Wie groß ist denn euer Lehrerteam? Weil das ist ja auch oft abhängig davon ...

B: In dieser Schule, sehr, also ich war in mehreren Schulen, wie gesagt, ich kann es nur von der Schule sagen, ist es sehr eng. Es gibt drei Hauptlehrer und die Lehrer decken alles ab. Das heißt also wir sind eigentlich ein Viererteam. ((mhm)) Das war bis jetzt so, das war auch letztes Jahr so, ob sich das mit der neuen Klasse ändern wird, aber es ist einfach so, dass sich die Bezugspersonen bis jetzt nicht geändert haben und nicht ändern werden, so wie es aussieht. Und das merke ich einfach, dass das einfach für die Kinder sehr wichtig ist. ((ja)) Weil wir hmm auch in der Kombination Mann/Frau sind. ((mhm)) Das ist Klasse.

Das heißt ich bin eigentlich die meisten Stunden in der Klasse und dann haben wir auch 3 Kolleginnen, aber wir sind immer eigentlich ein ähm ja Mann/Frau im Prinzip. ((ja)) Und das merk man einfach von den Kindern, dass manche eher ähm Bezug eher zur männlichen Rolle haben, also ich find dass eine gute Ergänzung. ((ja)) Ja und da sind wir auch vom Alter her sehr ähnlich, dass wir uns halt auch von dem her sehr gut ergänzen. ((ja)) Und ich weiß aber, dass es viele Probleme auch in anderen Klassen gibt, wo es halt einfach wirklich problematisch ist. ((mhm)) Aber wie gesagt, dass ist halt die Integrationsproblematik, dass einfach Teams ((mhm)) zusammengewürfelt werden. Bei uns war das ja auch so, dass wir eigentlich durch Zufall zusammengewürfelt sind und einfach, dass passt gut, aber das heißt jetzt nicht, dass wir es uns ausgesucht haben.

A: Hinsichtlich der Kooperation im Team, wie empfindest du das bezüglich fachlichem Austausch und Unterrichtsvorbereitung? Macht ihr das gemeinsam?

B: Fachlich, ähm also wichtig ist einmal, dass man zusammenhält und dass das ähm wenn meine Kollegin etwas sagt, gilt das auch für mich. ((ja)) Und auch umgekehrt. Also sie würde mir nie in den Rücken fallen, wenn die Schüler mich etwas fragen und ich stelle eine Regel auf oder sage irgendwas, dann ist das so. Also von dem her ist es sehr gut. Die Vorbereitung würde ich sagen ist insofern schwieriger, je ähm man spricht sich natürlich ab, aber je höher die Klassen werden, desto größer ist die Kluft zwischen den Schülern. ((ja)) Und in Mathematik ist es schwierig, wenn ich mit der Kollegin bespreche, weil meine einfach schon so weit zurückliegen, dass ich ((ja)) einfach ein ganz anderes Niveau hab und einen ganz anderen Stoff hab. ((Das ist klar.)) Das heißt in Mathematik und Deutsch bin ich einfach mit meinen Schülern draußen. ((mhm)) Außer wir machen irgendwelche Projekte, wo wir gemeinsam sind. ((ja)) Dafür sind sie in allen Nebengegenständen eigentlich drinnen integriert. ((mhm)) Nur ich denke es ist wichtig, dass wir regelmäßig rausgehen, weil sie einfach ihren eigenen Rhythmus brauchen, sie haben oft Konzentrationsschwierigkeiten und sie merken auch, also

es ist ihnen auch unangenehm vor den anderen Schülern ((ja)), dass die anderen Schüler sehen, sie können das nicht. Und wenn wir in unserem Bereich sind, dann trauen sie sich oft Fehler zu machen oder leichte Dinge oder sie trauen sich das oft zeigen, was sie in der Klasse nicht tun würden. Und in dem Sinn ist es eigentlich in Hauptgegenständen so, dass wir jeder unsere eigene Vorbereitung haben, außer wir machen halt irgendwas gemeinsam, aber das besprechen wir vorher ab. Projekte ist eh klar, dass besprechen wir gemeinsam oder die nächste Woche, dass wir diese ganzen gemeinsamen Ausflüge besprechen. Ähm von Vorbereitung ist so, dass wir uns Stunden geteilt haben und dass ich z.B. den Physikunterricht mach und Physik unterrichte ((mhm)) und da passt halt meine Kollegin dann auf die Kinder auf. Aber wie gesagt, die rennen mit, ((ja)) das heißt sie kriegen auch Noten von mir, ähm

A: Also alle?

B: Eigentlich alle. Auch der, dass ist der einzige der einen Gesamt das ist der Alex, sonst haben eigentlich die anderen nur Mathe und Deutsch den ASO-Lehrplan, sonst haben sie den Hauptschullehrer. Dadurch ist auch das Unterrichten leichter. Weil man einfach im Team arbeiten kann und ((natürlich ja)) wie gesagt, jeder unterrichtet das was er lieber hat, und meine Kollegin, es ist halt bei uns so (A lacht), der Klassenvorstand muss Physik unterrichten, das ist bei uns an der Schule so üblich. Ja, meine Kollegin ist aber ähm Deutschlehrerin und sie hasst Physik. Wir sind eine gemeinsame Klasse und ich unterrichte halt Physik. Ja, also ich muss sagen das ist der Vorteil. Ich muss sagen es macht mir Spaß, selber mal zu unterrichten und in der Klasse zu stehen, ich merke auch, dass es für die Kinder wichtig ist, dass ich jetzt nicht nur in der Klasse drinnen bin und auf meine Acht geb. ((mhm)) Und es ist einfach eine Einteilung, eine andere Sichtweise, wo ich oft draufkomme, dass ähm der Alex, wenn er in der Klasse ist der Alex ist es ja manchmal lauter, oder mich stört das jetzt nicht extrem, ich red mit ihm, nur merke ich wenn man unterrichtender Lehrer ist, sieht man das plötzlich von der anderen Seite ((ja)) und wenn gerade etwas wichtig ist, dann brauch ich halt 2 Minuten Ruhe. Und dass sind die Dinge, die Blickfelder die man einfach ((ja)) dann plötzlich anders hat, als man sie sonst hat. ((passt schon ja)) Und das find ich sehr gut.

A: Weil wenn man dann mit ihm so alleine arbeitet, dann kriegt man das gar nicht so mit.

B: Ja, oder wenn ich neben ihm sitz, dann fällt es mir nicht auf, dass er wirklich stört oder wenn er zu quietschen beginnt, dann denk ich mir, okay ja er hat ein Problem, das regeln wir und dann geht es wieder. In dem Moment ist es für den Kollegen aber vielleicht gerade störend, und da ist es halt wichtig, okay wir können uns absprechen und dann geh ich mit ihm dann hinaus. ((ja)) Oder wenn ich das rechtzeitig weiß, je nach dem. ((mhm)) Und das ist recht angenehm ((super ja)). Doch für ihn ist es glaub ich gut, dass er nicht immer die gleiche Bezugsperson hat, dass er lernt, auch mit anderen Menschen zu kommunizieren ((ja)). Oder jetzt nicht nur auf mich bezogen zu sein, sondern einfach auch auf viele Leute. ((ja)) Tja und das geht eigentlich sehr gut ((mhm)) zurzeit.

A: Ähm wie beschreibst du denn das Verhältnis zu deinen zu ähm also allen Schülern?

B: Sehr gut, also ähm (überlegt) das intensivste Verhältnis hab ich natürlich zum Alex ((ja)), das ist klar, das ist ähm eigentlich ein freundschaftliches, also zwar sagt er Herr K., er ist im Sozialen so wie ein 4-Jähriger, ((mhm)) aber es ist so dass ich natürlich, er umarmt mich, er berührt mich, er gibt mir die Hand, also da ist eine sehr zwischenmenschliche Beziehung sehr extrem da. ((mhm)) So ähnlich hab ich es halt in der Klasse auch. Ich sag also ähm ich bin ich hab eine Vertrauensrolle in der Klasse, weil ich doch sehr viele Stunden da bin, wenn's Probleme gibt, dann bin ich für die Schüler da, für alle Schüler da. Und ähm ich find das recht gut, weil im Prinzip, ähm wir haben es uns irgendwie so ist es bei uns entstanden, dass sie zwar den Familiennamen sagen, Herr K., aber sie sind mit uns per du. ((mhm)) Das ist so irgendwie, dadurch das wir auch sehr viele ausländische Kinder haben, ist es am Anfang eher schwieriger gewesen, und mich stört es insofern nicht, als das ich aus dem Volksschulbereich komm und da ist es eine Normalität das man du sagt. ZWISCHENGESPRÄCH MIT ALEX Natürlich bin ich unter meinen Integrationskindern ähm ich erzähle ihnen privat sehr viel von mir uns sie erzählen mir sehr viel von sich, das heißt ich kann eine andere Position einnehmen, als ich

das als Hauptschullehrer muss, auch wenn ich nicht so viele Stunden drinnen bin, dass ist klar. Und das ist mir einfach sehr wichtig, dass ähm sie mir die Dinge anvertrauen, die sie vielleicht sonst niemandem erzählen. ((ja)) Aber es ist trotzdem eine, ich denke mir es ist bei uns in der Klasse sehr gut erkennbar, dass einfach die zwischenmenschliche Rolle sehr dick ist. Das heißt wir brauchen nicht schreien, ((ja)) es reicht, wenn wir normal reden. Natürlich haben wir ein Glück, dass wir auch Schüler haben, die in dem normalen Rahmen arbeiten ((ja)). Also jetzt wenn du natürlich Schüler hast, die darauf nicht darauf reagieren, ist das schwieriger. Aber wir haben eine total nette Klasse.

B: Ja, natürlich ist hin und wieder ein lauterer Wort einmal, ich meine es ist einfach ähm wir akzeptieren sie und wenn man einen anderen akzeptiert, dann akzeptieren sie dich automatisch wieder zurück. Und ich finde, dieses zwischenmenschliche ist find ich in unserer Klasse gut erkennbar, was in anderen Klassen oft weniger ersichtlich ist find ich ((mhm)). Also da, man merkt die Lehrerpersönlichkeiten bei uns in der Klasse, das merkt man halt das wir ich find dass wir wirklich Lehrer haben, die eine Persönlichkeit drinnen haben und du merkst das spürt man. ((ja))

A: Und das Verhältnis zu den Eltern? Du hast es vorher schon kurz angesprochen.

B: Unterschiedlich. Ähm In der Klasse muss ich sagen hab ich eher selten, also möglichst wenig Elternkontakt gehabt bisher, sonst hab ich also sehr viel gehabt. Als Volksschullehrer hast, sowieso ganz klar. Ähm die Schwierigkeit ist, dass ich heuer nur mehr x Tage in der Woche da bist. Dass heißt, dass ist schon einmal eine Problematik die, wo ich sag ähm mir fällt auf, weil ich mit den Eltern aus der normalen also die die von der Gesamtklasse kommen, Kontakt hab. ((ja)) Also ich hab hauptsächlich Kontakt zu den Integrationskindern und ihren Eltern. Der besteht ähm der ist relativ gut, ähm es gibt halt Eltern die kommen nur zu den Elternsprechtagen, sonst nicht, und es gibt halt Eltern, wo man sich öfter zusammensetzt, aber im Prinzip ähm das ist im Normalen eigentlich. ((ja))

A: Ähm, und wie ist der Umgang ähm zwischen den Schülern, also untereinander? ((Ähm)) Gerade auch zwischen Integrationskindern und Nichtintegrationskindern?

B: Sehr gut, also das ist eigentlich unser Glück, dass man wenn man in unsere Klasse hinget, die Integrationskinder nicht erkennt. ((ja)) Weil Kinder nur einen Förderbedarf in Deutsch und in Mathematik haben, außer beim Alex, da ist es ziemlich eindeutig. Dadurch ist eigentlich der Klassenzusammenhalt, es gibt keine Außenseiter bei uns. ((mhm)) Es hat jeder Schüler seine 2, 3 Freunde und ähm ich würde sagen, dass das in unserer Klasse wirklich ausgesprochen gut, ((mhm)) ähm ich hab schon in meiner vorigen Klasse waren meine Integrationskinder eher die Außenseiter. ((ja)) Es sind auch Klassen da, wo der Abstand zwischen den normalen Kindern und den Integrationskindern so extrem ist, dass man sagt, also die leben in ihrer eigenen Welt. ((mhm)) Ähm der Alex hat eine eigene Rolle, er wird von allen akzeptiert, ((mhm)) er spricht nur mit niemandem, er geht an jedem vorbei, sagt du hast an dem Tag geboren, er berührt sie, sie wissen dass er auf Berührungen reagiert ((mhm)) aber ähm es nimmt leider ab zurzeit ((mhm)). Ich mache mir oft Gedanken warum, ob er sich zurückzieht oder du merkst es halt, früher hat er ähm die Natalie war seine Busenfreundin, ((mhm)) die hat er halt sehr gern gehabt, die war sehr sozial, die kommt jetzt in die Pubertät ((mhm)) (A lacht) und da merkt man halt, dass sie halt schön langsam Hemmungen hat. Das Schwierige ist, dass der Alex halt auch in die Pubertät und natürlich ähm wie soll ich sagen sehr handlastig ist manchmal. ((mhm)) Also das haben wir jetzt zwar in den Griff bekommen, aber die Mädels haben halt Respekt von ihm. Ich meine, er hat schon öfters wo hin gegriffen und das gibt es zurzeit nicht mehr, aber das Vertrauen bei den Mädchen ist halt zurzeit nicht da. ((ja))

A: Ich kenn das. Auch der autistische Schüler, den ich begleitet habe, ist in der pubertären Phase und wir haben das als Thema, da es so momentan problematisch ist.

B: Das ist vielleicht der Vorteil, dass ich Mann bin, ((ja)) dass ich keine Berührungsängste hab. Aber er hat eine Kollegin, die in die ist er schwer verschossen, da muss er jeden Tag die Haare riechen, vor allem sein Geruchssinn und berühren. Und wir hatten letztes Jahr eine junge Kollegin, die hat er irgendwie schwerst belästigt, also auf die ist er losgegangen. Also das hat er 2 Mal gemacht und dann

hat er es schon verstanden, dass das nicht geht, aber das ist einfach, ja, die Weiblichkeit spielt halt in seinen Gedanken zurzeit schon eine ziemlich große Rolle. ((ja))

A: Als Mann in dieser Situation sicher vorteilhaft.

B: Ja, also man merkt er sucht die Nähe, man merkt, er umarmt dich aus Herzlichkeit, da merkt man, wie er dann zu schauen beginnt, und dann, also bei den Frauen ist das extrem, wie er halt reagiert. ((ja))

A: Ähm, die Aufgabenverteilung, wie würdest du beschreiben, dass die im Team ist? Gibt's da klare Strukturen?

B: Das ist eine schwierige Frage, weil wir ja eigentlich ähm zu dritt sind. Aber ich ja nur die 2 Tage pro Woche in den Klassen drinnen bin, ähm Aufgabenverteilung, pff ja, es, wir haben nur über Sachen diskutiert und gestritten oder jeder hat irgendwelche Sachen übernommen, da hat es eigentlich von Anfang an eine Selbstverständlichkeit gegeben. ((okay)) Also von dem ((mhm)) und ...

A: Und da fühlt sich auch jeder wohl auf seinem Platz?

B: Ähm, ich würd sagen in unserem Team ja, weil jeder dem anderen seinen Platz zugesteht. ((mhm)) Und der Vorteil ist bei uns ja, dass wir viele Integrationslehrer sind in der Schule, ((mhm)) zweitens haben einige zusätzliche Lehrämter und Ausbildungen und dadurch auch einen ganz anderen Status, als wenn du jetzt frisch von der Hochschule kommst oder nur Sonderschullehrer bist oder der Sonderschulbereich akzeptiert/toleriert wird, aber jetzt nicht gleichwertig angesehen wird ((mhm)) und dadurch ist es bei uns, jeder hat seine andere Aufgabe und wie gesagt, der Alex ist manchmal so schwierig, dass jeder manchmal sagt, du meine Güte ich bin froh heut, wenn ich meine Ruhe hab. Jeder hat eine andere Aufgabe und ((ja)) man kann nicht sagen, also wenn ich jetzt mit ihm beschäftigt bin, es macht jeder das, was halt zu tun ist. ((mhm)) Wenn ich sehe, so wie mit den Entschuldigen, entweder gibt er sie mir oder meiner Kollegin, und wenn ich's hab, trag ich sie ein oder sie, das ((ja)) ist irgendwie kein spezieller Bereich ((ja)) wo ich sag ... Aber es ist natürlich klar, mit ihm bin ich sicher ziemlich eingeschränkt und ich komme oft zu viel weniger, als ich sonst kommen würde, also das fällt mir schon auf. ((ja)) Und es fällt mir extrem auf, wenn er an guten Tagen jetzt irgendwie hergeht. Auch die Aufgaben, zwischen intern zwischen meiner Kollegin und mir, also haben wir eigentlich auch irgendwie geregelt, dass halt einer das macht und der andere das macht. Ich mach eher Mathematik, sie eher Deutsch, und wir haben das eigentlich sehr gut bisher über die Bühne gebracht, also das schon. ((mhm))

A: Ähm, über die Unterrichtsplanung haben wir eh auch schon kurz gesprochen, wie wichtig ist dir das? ((Ähm)) Gar nicht so vom zeitlichen her, sondern eher von der Priorität?

B: Naja, es ist sagen wir so, wenn ich Physik unterrichte dann plane ich halt die Physikstunden, ((ja)) ich misch mich ehrlich gesagt ich bin eher der Typ der sich bei anderen Lehrern nicht einmischt, ich mach halt meine Sachen und die anderen ihre Sachen und dadurch ist es ähm eher zweitrangig für mich, ((mhm)) weil ich es, wir haben ich bin in Turnen dabei, okay also das sind so Dinge wo ich relativ flexibel bin ((ja)) und ich stell mich sicher eher leichter ein, als mancher Hauptschullehrer, die sich auf andere Dinge einstellen müssen. ((ja)) Ich denke, dass ist sicher auch eine Aufgabe von uns Sonderschullehrern, dass wenn man mit älteren Kollegen arbeitet sicher flexibler sein muss. Aber ich find, dass ich es heuer eigentlich relativ unkompliziert habe, aber ich hatte schon auch andere Schulen, wo ich nichts bekommen hab. Da ist es halt so wenn ich weiß, ähm dass sie jetzt gezielt in gewissen Fächern eine Prüfung haben oder jetzt einen Test haben, dann krieg ich von meinen Kollegen rechtzeitig Unterlagen, dass ich im Prinzip mit ihnen üben kann und solange das so gut funktioniert, ist es eigentlich kein Problem.

A: Ähm, jetzt schau ich noch einmal kurz nach (lacht). Ach, ich hab das gar nicht ausgefüllt, ob du private Erfahrungen mit autistischen Kindern?

B: Ähm private Erfahrungen (kurze Pause), eigentlich nicht direkt. Ein Freund von mir hat einen Sohn wo ich sage, der könnte leicht autistische Züge haben, ((mhm)) nein.

A: Okay, und beruflich vorher?

B: Ja hatte ich schon in der VS.

A: Inwiefern hat dich das beeinflusst in der jetzigen Arbeit?

B: Eigentlich überhaupt nicht. ((okay)) Ich sehe das als zweischneidiges Schwert diese Arbeit, wo ich sage ich sehe Vorteile und ich sehe Nachteile im System ((mhm)) und ich find, so wie bei ihm, dass er vom Sozialen sehr viel dazu gelernt hat, ich weiß aber nicht, ob er nicht in den Bereichen wo er integriert war, ob es nicht besser gewesen wäre, dass er in diesem Bereich geblieben wäre. Das sind so die Dinge wo ich mir denke, eigentlich ich find es irgendwie vom System her unverantwortlich, dass Eltern das entscheiden können. ((mhm)) Also wie gesagt, die Eltern haben das von einem Tag auf den anderen entschieden und wir sind vor der Tatsache gestanden, dass wir einen Autisten bekommen ((mhm)) und mittlerweile ist es gut, weil alle wissen, wie er ist und aber es waren die ersten Monate schon schwierig, weil er auch sehr darunter gelitten hat. Vor allem wenn er eine Sparte hat, es verändert sich plötzlich wieder was, es ist ein Lehrer krank, oder es kommt ein fremder Lehrer hinein, dann ist das für ihn eine total schwierige Umstellung. ((na ja klar)) Das haben wir mittlerweile in den Griff bekommen, dass kann man natürlich positiv sehen, dass man sagt, okay durch diese vielen Veränderungen muss er auch sich verändern, dass heißt er ist sicher in vielen Bereichen leichter zu händeln gewesen als damals, wo es wirklich eine Struktur gegeben hat, da war keine Veränderung da, es durfte keine Veränderung geben. ((ja)) Vom fachlichen ist er muss ich sagen, Dinge des Lebens, wo ich sag es ist wichtig, dass ich mit ihm Einkaufen geh, dass ich diese Dinge mit ihm mache. Ob ich jetzt mehr oder weniger Mathematik mit ihm mache, weil die Zeit ist teilweise nicht da, da fehlt mir sicher in gewissen Bereichen die Zeit für ihn, wo ich sag, da lass ich ihn oft mitrennen also wie gesagt wenn ich Physik habe und ich unterrichte Physik, dann rennt er nebenbei mit. ((mhm)) Und das sind natürlich die Dinge wo ich sage, ja, das sind vielleicht die schlechteren Dinge. Aber unser Glück ist, dass er einfach ein herzlicher Mensch ist, der nicht gewalttätig ist. ((mhm)) Ich hab das in anderen Schulen schon gesehen, wo es einfach wirklich hart ist. Da ist es halt so, ich meine wir haben zwar eine von der Autistenhilfe, ((mhm)) jemanden die immer kommt, aber das ist ja so wie bei den Lehrern, ich mein wenn sie wo anders abgezogen wird, dann kommt sie halt natürlich ... Das heißt offiziell haben wir jemand, aber in der Praxis ((eine Mentorin jetzt oder?)) Eine Mentorin ja, aber inoffiziell ist es natürlich so, dass sie kaum da ist. ((mhm))

A: Da habe ich dann eh auch noch Fragen.

B: Hab ich mir eh fast gedacht. (lacht)

A: Ähm, wie war das damals, wie habts ihr davon erfahren?

B: Ich hab schon im Mai erfahren, dass ich die Klasse übernehmen werde und hab auch schon gewusst, dass ich den Autisten bekomme. Ich war auch im Juni in der Schule. Davon redet er jetzt, dass ich ihn besuchen war, dass war für ihn ganz wichtig. Ich hab ihm ein Foto von mir gegeben, mit ihm gesprochen und er konnte sich dann im Prinzip bis September darauf einstellen.

A: Das ist aber von dir ausgegangen, dass du in die Schule gegangen bist, oder?

B: Von mir, aber auch vom Peter Schwarzl, meinem Chef, der gesagt hat, wenn du etwas brauchst, ((okay)) wenn du kommen willst, es wäre vielleicht gut. Er hat mich für diesen Tag freigestellt und ich konnte in diese Schule gehen. Das war eigentlich sehr sehr gut. Vor allem auch die Zusammenarbeit, ich hab gesehen, wie arbeitet er, wie schaut es da aus, das Umfeld, wie ist die Veränderung, ich hab mit den Lehrern sprechen können in Ruhe, also der Austausch war da ((ja)) und das war sehr sehr gut. Klar, wie ich dort war, haben wir die Nummern ausgetauscht und wir waren weiterhin in Kontakt, ((mhm)) deshalb ist der Übergang eigentlich sehr gut verlaufen.

A: Das heißt in der Einbegleitungsphase war da auch noch dieser Kontakt da?

B: Ähm zumindest war der Kontakt da, dass ich mit seiner alten Lehrerin ein paar Mal telefoniert hab, ((mhm)) sie wollte wissen, wie es ihm geht, also das wir uns einfach ausgetauscht haben. ((ja)) Ja.

A: Und die Mentorin, oder Mentor ich weiß es nicht

B: Die Mentorin war am Anfang natürlich regelmäßig da, ((mhm)) bis sie sich eingewöhnt hatte und jetzt ist es so, dass sie einmal pro Woche offiziell zu uns kommt. Aber die Schwierigkeit ist, dass es sich einfach von den Stunden nicht ausgeht und sie heuer ganz ganz selten da war. Ich weiß, also wir sind in Verbindung, ((ja)) ich hab eine Nummer, wenn irgendwas sein sollte, kann ich sie jederzeit anrufen. ((mhm)) Mit der Mentorin war es halt so, dass es recht angenehm war, dass sie 2 Stunden die Woche bei uns war. Vor allem in Mathematik, wo sie wirklich damals, wo er noch mit der Klasse mit gerannt ist, wo sie in der Klasse drinnen gesessen ist, in dieser Stunde habe ich im Prinzip auch mal arbeiten können, das war wirklich gut. Das war auch von der Qualität her super. ((ja))

A: Wie lange ist, vom Gefühl her, wie lange ist das damals doch enger gewesen?

B: Es war, also im ersten Semester war es relativ, eigentlich sehr intensiv. ((okay)) Es ist nach Weihnachten halt immer weniger geworden, wo sie an andere Schulen musste. Im Frühjahr war es eigentlich fast komplett aus. Und heuer kann ich es ehrlich gesagt nicht sagen, weil sie an den Tagen kommt, wo ich nicht da bin. Ich weiß nur, weil ich mit ihr telefoniert hab, dass es ungefähr so rennt wie letztes Jahr. ((ja)) Ja, aber ist halt sehr schad. ((ja))

A: Und die Integrationsassistentin war am Anfang nicht da? Oder wolltet ihr nicht?

B: Nein, wir haben die Mentorin. Die Überlegung war, auch von den Eltern her, dass wir um Studentinnen ansuchen. Da haben wir versucht jemanden zu bekommen, das wäre auch für die Mutter privat gewesen, weil sie eine Unterstützung gebraucht hätte. Das haben wir sowohl letztes Jahr probiert, als auch heuer, ((mhm)) über die Mentorin, aber es hat halt leider nicht funktioniert. ((okay))

A: Das heißt der Wunsch wäre da gewesen?

B: Der Wunsch wäre da gewesen. ((mhm)) Es wäre für uns wirklich sehr wichtig und sehr gut gewesen in der Situation, weil du wirklich jemanden brauchst, ich meine wenn du neben ihm sitzt überhaupt kein Problem, aber er braucht halt eine Bezugsperson und das war halt nicht da, und es ist halt so das er zu den Großeltern abgeschoben worden ist und ähm die Eltern halt akzeptieren seine Krankheit nicht ganz. Er kriegt überhaupt nix, also er kriegt wenig Liebe und Zuwendung, das merkt man einfach.

A: Hat das autistische Kind eigentlich auch die LehrerInnenteambildung ähm damals Einfluss genommen vor x Jahren?

B: Nein.

A: Das heißt, dass Team war von Haus aus klar?

B: Team war von Haus aus klar und ich bin dazu gestoßen.

A: Okay. Ähm die Integrationsberatungsstelle und das SPZ übernehmen ja im Prinzip diese koordinative Rolle. Ähm wie erlebst du da die Unterstützung?

B: Ich hab ein paar Mal mit der Beratungsstelle telefoniert, weil er einmal die Woche dort hin gegangen ist. Da war er am Nachmittag in Betreuung. ((mhm)) Das ist im 9. Bezirk, wo er schon vorher dort war, also so lange er noch am SPZ war und ähm

A: Bei der Frau Muchitsch in Betreuung, oder?

B: Ich müsste mir Namen aufschreiben, er sagt mir was. Aber im 9. Bezirk ist ein Autistenzentrum und da ist er am Nachmittag betreut worden, oder er war in Therapie, sie haben auch die Hausaufgaben mit ihm gemacht einmal pro Woche, da war er früher öfters, dann war er letztes Jahr einmal pro Woche und ich glaub, dass er heuer überhaupt nicht mehr ist, ((mhm)) ehrlich gesagt. Da hab ich halt ein, zwei Mal telefoniert mit der Dame da. Die Schwierigkeit ist glaub ich, dass meine Bezugsperson die Eltern sind. Und ähm ich doch ein Problem gehabt habe, mit den Eltern, weil einerseits haben sie genau gewusst, was auf sie zukommt mit dem Wechsel in diese Schule aber andererseits haben sie es überhaupt nicht unterstützt. Also mit den Hausübungen, ich mein er hat nie Hausübung gebracht und ja, er hat Dinge nicht gebracht, die man einfach benötigt hat, so wie Turnschuhe oder was auch immer. Ich weiß, dass er es hätte, aber sie haben keine Zeit sich hinzusetzen, und die Zeit für ihn zu nehmen. Da hat der Großvater letztes Jahr eine Rolle für ihn übernommen, die für ihn sehr wichtig war, (...) Wenn ich anrufe, oder besser gesagt, wenn ich anrufe dann geht's ja, alles kein Problem, aber Mitteilungshefte und so, es wird nichts kontrolliert, also in die Hefte wird überhaupt nicht geschaut. Da war halt die Schwierigkeit mit der Rückstufung, einerseits wollten Sie ein Hauptschulkind haben, aber andererseits haben sie einfach nicht mit ihm geübt ((ja)) und dann hat man halt in Englisch, in Mathematik vor allem extrem, dass er nicht genügend gehabt hat. Sich mit den Eltern zusammen zu setzen, den Eltern das zu erklären, ihn nicht zu frustrieren ((ja)), dass er ein Nicht Genügend bekommt und das hab ich dann versucht zu kaschieren, dass er das Zeugnis dann den Eltern direkt gegeben habe und er hat von mir eine mündliche, eine Verbalbeurteilung geschrieben.

A: Und das hat er angenommen?

B: Das hat er angenommen und er hat von mir auch 2 Noten bekommen, dass er wirklich positiv benotet war. Das war wirklich ein halbes Jahr, wo ich sage, das wäre nicht notwendig gewesen, dass hätte man ihm eigentlich nicht antun sollen. Aber wie gesagt, dass ist auch eine Systemfrage, weil meine Kollegin, die auch sehr herzlich ist, sie sieht nicht ein, dass sie jetzt ein Nicht Genügend geben muss, da muss am System was falsch sein. Auch wenn das System verlangt, man braucht 4 Nicht Genügend, also das ist eigentlich sehr schwierig gewesen.

A: War da die Unterstützung durch das SPZ spürbar?

B: Ja, der Fritz (SPZ-Leiter) war dabei und wir haben dann gemeinsam uns zusammen gesetzt, es ist übrigens meine Kollegin, mit der ich eigentlich sehr gut bin, aber ich verstehe einerseits ihre Situation hab ich verstanden, also das sie sagt, dass sieht sie nicht ein, ((mhm)) dass kann es nicht sein, andererseits ist es einfach das System, und wir können am System nichts, das kann auch der Fritz nichts..., wenn wir die 5er brauchen, dann brauchen wir die einfach für die Kommission. Aber trotzdem dann mit einer gewissen Lösung, so wie die die gekommen ist, dass es Gott sei Dank dann zumindest so ausgegangen ist, dass das erledigt war und ab dem Moment hat es dann wirklich gut funktioniert. ((mhm)) Da konnte ich ihn dann wieder rausnehmen.

A: Da fällt dann auch ein Druck ab...

B: Ja, es hat dann Spaß gemacht und ich kann mit ihm das machen, was er braucht und eigentlich gezielt auf ihn eingehen. Wie gesagt, er ist ein guter Schüler, er ist total, wie gesagt, die Schwierigkeit ist halt, er war darauf trainiert, dass der Lehrer neben ihm sitzt. ((mhm)) So, was macht er, er kommt in eine KMS, da ist Frontalunterricht, da sitzt zwar auch in der ersten Reihe, wobei er nimmt ja die Tafel nicht wahr, ich mein das ist klar, dass das nicht gut gehen kann. Andererseits die Kollegin, was soll sie groß tun, sie muss ihn irgendwie beurteilen. Da war halt die Schwierigkeit, dass die Eltern das scheinbar nicht bedacht haben. Und wenn ich daneben gesessen bin und erzählt habe, was auf der Tafel steht, dann ist es gegangen, aber er hat alleine die Tafel nicht wahrgenommen.

A: Das heißt, er reagiert auch auf die Lehrer, die Frontalunterricht machen?

B: Nein. Ich würde so sagen, auf alles, was in seinem Umfeld ist, reagiert er. ((mhm)) Alles was weiter weg ist, reagiert er nicht. Und dann ist halt der Punkt, er war halt immer drauf, dass er eine

Bezugsperson gehabt hat, auch im Autistenzentrum, die in der Nähe ist und er mag Menschen mehr und er mag Menschen weniger. ((mhm)) Es ist halt so, eine Lehrerin, (atmet durch) die mag er nicht. ((okay)) Ich verstehe es aus seiner Sicht, weil sie ist eine genaue, Mathematik halt nach sturen Regeln, dass ist genau und stur, dass sind halt zwei aneinander gekommen die halt und da hat es Probleme gegeben.

A: Aber grad Mathematik ist ja oft sehr beliebt?

B: Ja, das stimmt. Er liebt Mathematik, aber es ist halt klar, dass ihre Mathematik anders ist als seine Mathematik und es ist klar, wenn sie Dinge macht, die hat er nicht wahrgenommen. Ich meine es fällt mir extrem auf, wenn ich Physik unterrichte, er kommt zu mir und möchte sich zu mir hinsetzen am Lehrertisch, er möchte in der Nähe sein, aber er reagiert nicht, wenn ich vorne rede. ((ja)) Das ist natürlich die Schwierigkeit. Klar, wenn ich vor ihm stehe, dann ja, aber er reagiert jetzt nicht, ähm wenn man das im Klassenraum jetzt groß ähm also er reagiert zwar auf die Zeichen, okay, ich mein was anziehen was auch immer, so wie die anderen, das man sieht was die anderen machen, aber so wenn die Kollegin ihn ansprechen täte, überhaupt nicht, nein. ((mhm))

A: Ja eh, ist eh oft so, aber

B: Er fragt, er reagiert nicht was sie sagen, sondern er stellt Gegenfragen.

A: Das hab ich eh zuerst gemeint, das hast du dann eh auch beantwortet. Ähm den Erstkontakt zur Mentorin das haben wir ähm im Prinzip schon besprochen. Das war damals dann am ersten Schultag oder? Von der Zeit her?

B: Was, noch einmal, entschuldige ich hab die Frage nicht ...?

A: Mit dem Erstkontakt zur Mentorin?

B: Das war ich glaub in der ersten Woche, also ich kann mich schon erinnern.

A: Also schon mit Schulbeginn eigentlich?

B: Ja Schulbeginn.

A: Und wie ähm jetzt ganz kurz nur, weil wir haben vorher eh schon, wie würdest du das Verhältnis also wie intensiv ist jetzt die Beziehung?

Relativ gut, für ihn war es sehr wichtig, weil er sie aus der alten Schule gekannt hatte. Die Mentorin war auch in der alten Schule, auch wenn sie nur Mentorin war und hin und wieder gekommen ist, war sie doch Bezugspunkt von früher. Ich würde sagen er ist sehr emotionslos, also er akzeptiert alle und die Mentorin, wenn sie da ist, ist sie da, wenn nicht, dann halt nicht. Er reagiert nicht mit Freude, wenn sie da ist, sondern er zeigt seine Rituale, zur Mentorin hat er gesagt du hast an dem Tag Geburtstag, das ist seine Art Freude auszudrücken. Ja und unser Verhältnis war eigentlich so, dass wir sehr viel gemeinsam besprochen haben. Für mich war es insofern gut, weil ich doch wenig Erfahrung mit Autisten hatte ((mhm)) und die Problematik mit der Rückstufung, ((ja)) wo ich sehr involviert war, es war einfach gut, sich mit jemandem auszusprechen. Das hat natürlich mir wiederum die Sicherheit gegeben, dass das einfach der richtige Weg ist.

A: Das heißt da war dann auch ganz klar die Unterstützung da?

B: Ja genau, das war da und es war eigentlich so das wir auch Nummern gehabt haben, gemailt haben, wenn irgendwas war, von dem war eigentlich die Unterstützung sowohl bei ihm als auch bei mir sehr wichtig. Aber wie gesagt ich war mir jetzt sehr unsicher, soll ich ihn jetzt gesamt zurückstufen, ist es notwendig, wie weit können wir in Mathematik den Kompromiss finden. Er kann ja viel mehr als die anderen, aber andererseits kann er andere Dinge überhaupt nicht, ((mhm)) ist es notwendig, dass er sie überhaupt mal können muss, gewisse Dinge und einfach sich da gemeinsam abzusprechen,

einen gemeinsamen Weg zu finden, da find ich war es gut dass ich einfach jemanden habe, der aus dieser Materie kommt.

A: Ja eh klar. In welchen Bereichen war sie noch eine Unterstützung? War sie da auch fachlich ähm eine Unterstützung?

B: Na einfach das Gefühl, was den Alex betrifft, einfach seine Reaktionen, weil sie ihn doch von früher gekannt hat, wenn irgendwas aufgetreten ist, hat sie mir auch gesagt, du pass mal auf, das haben wir auch schon gehabt, diese ähnliche Problematik, also von Eltern, einfach der Zuspruch war sehr gut. Und das sie auch gesehen hat, z.B. dass er eigentlich schon letztes Jahr zurückgestuft werden hätte sollen. Die Überlegung war, das einfach diese mentale Unterstützung, dass wir diese Entscheidung treffen konnten. Wir haben da auch mit den Eltern gemeinsam die Gespräche, also wo eigentlich wir im Team waren, der Klassenvorstand, ich, die Mentorin und die Eltern. ((mhm)) Das war eigentlich in der Situation sehr gut. Jetzt wo es rennt verstehe ich, dass ähm sie einfach wenn Schüler neu in Klassen kommen, dass sie da einfach ((ja)) dort sein muss. Weil bei uns rennt es jetzt, wie gesagt, wenn sie kommt, ich freue mich über die Unterstützung die zwei Stunden, aber im Prinzip es rennt. ((mhm, ja)) Und das ist eigentlich sehr gut, ja.

A: Ähm, zur autismusspezifischen Fortbildung. Wie hast du damals von dieser Fortbildung erfahren?

B: Ich bin zwangsverpflichtet worden vom Direktor, der hat gesagt, du pass mal auf, du kriegst einen Autisten, in drei Wochen ist dieses Seminar, da solltest halt hinschauen. ((okay)) Und so hab ich mich eigentlich ziemlich spontan, ich bin dann über'n Rainer Grubich halt hinein gekommen, weil ich von der Anmeldung schon spät dran war, aber ich hab dann halt das ...

A: Und wie hast du da allgemein die Organisation empfunden?

B: Ist das offiziell oder inoffiziell, das?

A: Das was du sagen möchtest, aber in jedem Fall ist das ja anonym.

B: Genau. Wie ich das Seminar empfunden hab jetzt überhaupt. Das bleibt aber zwischen uns.

A: Es wird anonymisiert.

B: Mir tut es im Nachhinein leid, dass ich es gemacht hab, bevor ich den Alex gehabt hab. Weil ich find, es wäre besser gewesen vom Organisatorischen, wenn das im Herbst wäre. ((mhm)) Also es ist halt so, wenn ich jetzt einen Autisten schon hab, ((ja)) ich hab ja nur ein Jahr, dann bringt es mir vor den Sommerferien nicht viel. ((ja)) Ich find, dass auch die Problematik da war, die die damit nichts zu tun gehabt haben, haben im Mai gesagt, okay, dann machen wir ein Seminar, dann kommen die Ferien und dann war das eigentlich abgeflaut. Der Organisationsrahmen finde ich war nicht ideal. ((mhm)) Ähm ich denke manchmal oft mit einem Lächeln an gewisse Worte. Wie es war, das war mir zu viel Theorie. Ich hab eigentlich nicht genau gewusst, was auf mich zukommt, ich hab den Alex ja nicht gekannt, es war mir einfach in den 4 Tagen zu viel – zu viel Theorie. Es war mir zu viel und es war zu viel Grobmaterie und eigentlich wenn es mich interessiert, schlage ich irgendwo nach, oder es wäre vielleicht jetzt in der Situation gut, jetzt weiß ich es. Das war für mich vielleicht nicht ideal. Das es mir gut getan hat war bei einer anderen Vortragenden. Die hat an manchen Nachmittagen von ihrem Leben erzähl. Das war einfach diese ähm und wo ich letzte Woche gemerkt hab, es sind so Gschichteln wo ich schmunzeln muss über ihn, die mir einfallen, wo ich mir denke, dass gibt es nicht, dass ist einfach dieses Leben und diese Wahrnehmung. Genau das werden wahrscheinlich andere auch so empfinden oder viele so ähnlich. Das sie einfach über ihr Alltagsleben erzählt hat, über ihre lustigen Pannen, über ihre Frustrationen und ich denke mir, dass geht mir auch so an Tagen wo ich in der Straßenbahn saß und mir dachte, super ich hab keinen Ausweis mit, die Leute schauen mich schon an und er flippt aus und ich hab die Kollegin nicht erreicht und wir sind aus der U-Bahn raus. Und das sind halt die Dinge, was mir einfach im praktischen Sinne viel gegeben hat. ((mhm)) Und das sind halt oft auch die Dinge die man sich auch mehr merkt, weil diese Theorie ehrlich gesagt, die hab

ich schon seit Ewigkeiten wieder vergessen. Ah genau, die winzige Geschichte die sie erzählt hat, das hab ich auch erlebt. Wo ich dachte komisch, in der Situation bin ich auch gestanden. Das war halt das praktische an dem Ganzen. Aber nicht dieses Workshopseminar.

A: Das heißt fachlich war da nicht so viel, was du dann für dich nutzen hast können, wenn ich das jetzt richtig verstehe?

B: Ähm, weil ich einfach noch nicht in der Klasse drinnen war. ((mhm)) Und ich war auch noch in einer vierten Klasse, war eigentlich noch in meiner alten Welt ((ja)) drinnen und hab mir eigentlich gedacht, du gehst in ein Seminar wofür. Eigentlich schade. Also wenn das im September gewesen wäre, so nach 6 Wochen, wäre es für mich perfekt gewesen. ((mhm)) Und das find ich halt schad, das wäre besser gewesen. So wie jetzt, ich hab ein Foto gehabt, was ich immer am Schulanfang, er lebt mit mir mit, also er lebt nicht sein Leben, sondern er lebt mit mir mit. Mit meinen Kindern, dass ist wirklich seine Phantasie, und er muss genau wissen, wann ich in den Ferien wo bin. Also das ist so, wenn ich in Urlaub fahre, dann muss er wissen ich bin von dem Tag bis zu dem Tag, egal, dass interessiert ihn und das braucht er. Da will er auch Bilder sehen. Da hatte ich ein Portraitbild und habe aber den Fehler gemacht, dass ich auf der Schipiste ein Foto gemacht hab von einem Portrait und hinten waren zwei kleine Maxln. Ich bin in die Klasse, da sind die Fotos und der Alex sagt, wer ist das. Sag ich zum Alex, dass weiß ich nicht. Er nimmt mich eigentlich nicht für ganz normal, weil ich da hinten 2 kleine Personen im Hintergrund hab, von denen ich nicht weiß wie die heißen. Das hab ich total witzig empfunden, wie er dieses Bild sieht. ((mhm)) Jeder normale, der halt eine normale Wahrnehmung hat, sieht den Kopf und er sieht als erstes diese 2 Personen, nicht den Kopf. Und das ist genau das, was seine Wahrnehmung ausmacht. ((ja)) Ich denke mir oft, ich sehe etwas im Raum, aber was nimmt er wahr, was nehme ich wahr. Und ich denke mir, das war das was sie im Seminar auch teilweise rüber gebracht haben. Aber wie gesagt da habe ich noch nicht so viel ((ja)) Erfahrung gehabt. Und jetzt ist es doch schon wieder über x Jahre her, wo ich mir denke schade. Was nett war auch, es gibt so ein Nachfolgeseminar beim Rainer Grubich ((mhm)) und so eine Art Supervision, da waren die gleichen, die 4 Tage in xy waren, waren dann auch dort. Das ist zustande gekommen und es waren einfach Leute zu denen du Bezüge entwickelst, wenn du drei Abende dort sitzt und mit den Leuten plauderst. Das hat mich total gefreut, weil wir eigentlich nicht Nummern getauscht haben, aber wir haben miteinander geredet. ((super)) Und dann haben wir uns eigentlich im November und im Jänner noch einmal gesehen gehabt, dass war einfach so ein Treffen von alten Freunden wiederum, ((ja)) wo du weißt, die haben auch Autisten in der Klasse drinnen und wenn wirklich irgendwas sein sollte, hab ich jetzt nicht nur die Mentorin, wenn ich mich austauschen will wie auch immer, dann weiß ich, okay ((mhm)) ich ruf den an und wir gehen mal auf ein Bier. Und das war, find ich, ganz ganz toll.

A: Super, ja.

B: Und das ist eigentlich schade, dass das nicht weiter gegangen ist. Ist klar, ich mein, dass kann man nicht machen, aber das war auch der Sinn und Zweck. Das habe ich recht gut gefunden, dass wir die Nummern ausgetauscht haben zur Supervision. Also wenn einer ein Problem hat, dann kann man sich treffen. Ich hab nicht so genau zugehört aber da gibt's halt einen Zuhörer und einen Moderator und diese ganzen Gschichten und dann haben wir uns eben die Nummern ausgetauscht und wir haben im Prinzip, wenn es wirklich der Fall wäre, theoretisch, haben wir so ein Krisenteam. ((ja)) Und ich denke mir das wäre wirklich wie gesagt wenn ich wirklich mal anstehen würde mit ihm oder was auch immer, wenn ich es brauchen würde. Der Vorteil ist, wir sind viele I-Lehrer, ähm wir sind eine kleine Schule, sie haben wenn meine Kollegin nicht da war, haben sie oft den Alex übernommen, das heißt, wir haben Erfahrungswerte, wo wir uns austauschen können. ((mhm)) Aber wenn ich wirklich in einer Schule allein Integrationslehrer bin, dann bin ich froh, wenn ich irgendjemanden hab, an den ich mich da in diese Richtung wenden kann. ((mhm)) Also von dem ...

A: Also das Netzwerk, ist das auch jetzt noch irgendwo?

B: Ich hab die Telefonnummern, ((okay)) wir haben so Listen ausgetauscht, ((ja)) es wäre theoretisch wäre es da. ((theoretisch)) Ich denke, es wäre letztes Jahr auch noch da gewesen, aber ich hab sogar

mit dem einen haben wir hin und wieder gemailt, aber das Problem ist halt, du nimmst dir dann nicht die Zeit dich zu treffen und dann flacht das einfach ab. ((ist eh klar)) Aber im ersten Jahr danach muss ich sagen ähm hab ich schon das Gefühl gehabt, dass das wenn was sein sollte, dass das wir wissen, auf wen wir zurückgreifen können. ((mhm)) Und das war eigentlich auch im Herbst so für mich irgendwie so ein Fangnetz, weil ich eben gewusst hab, okay, ich hab ihn beim Rainer Grubich dort kennen gelernt und wenn ich was brauch ruf ich ihn an und frag ihn. Was jetzt eh nicht der Fall sein wird, weil eh vom SPZ oder was auch immer genug Möglichkeiten hast. Aber du hast die Möglichkeiten und das gibt allein schon sehr viel finde ich.

A: Das heißt so ein Update-Seminar jährlich wäre das sinnvoll aus deiner Sicht, ich mein, ich denke jetzt so spontan?

B: Ja und nein. Einerseits denk ich mir, ja das machen wir auch so, wir haben im Bezirk so ein I-Treff, so nennt sich das ...

A: Genau, über das haben wir eh auch schon gesprochen.

B: Die Frage ist, wie weit nutzt man das. Also wir haben das letztes Jahr, also vor 2 Jahren haben wir begonnen damit, auf freiwilliger Basis. Wir haben doch nur 2 Mal im Jahr Konferenz und man trifft sich halt dort und hat in eine Schule Kaffee und Kuchen mitgebracht und

A: Ach so, du meinst nicht das SCHILF?

B: Nein, dass ist von unserem Bezirk. Wir sind relativ viele Integrationslehrer ...

A: Ach so, dass ist von euch initiiert worden?

B: Von uns. ((ach so)) Vom SPZ aus. Und dann war es halt so, dass wir gesagt haben, wir treffen uns alle paar Wochen halt einmal freiwillig und dann können wir uns austauschen. ((mhm, eh super)) Die Schwierigkeit ist halt, dann geht man dort hin, und da bin ich halt drauf gekommen, es hat Phasen gegeben, ich meine ich bin hingegangen, am Anfang waren wir 10, dann 8, 6 wo wir eigentlich 30 hätten sein können ((ja)) und das war dann irgendwie der Punkt wo wir gesagt haben, okay zwischen uns war es wir sind immer dicker geworden, aber die Sinnhaftigkeit, die Verflechtung, dass man z.B. jetzt ähm wir haben damals auch aufgeschrieben, wer hat welche Erfahrung mit welchen Schülern, der eine mit Autismus, der andere halt Down-Syndrom oder was auch immer, das wir halt Listen haben, wenn einer weiß, dass er etwas braucht, dann treffen wir uns im I-Treff, ah du pass mal auf, ich hab gesehen, du hast diese Erfahrung, kannst du mir helfen dabei, also diese Verflechtung. Das haben wir theoretisch auch, aber das ist halt, ((mhm)) ja, die Frage wie es angenommen wird.

A: Ja. Ich verstehe. Die Grundidee einen Austausch zu initiieren durch diese Treffen, wäre gewinnbringend. Ähm wie hast du dich auch eigeninitiativ dann noch mit dem Thema Autismus auseinander gesetzt nach dem Workshop oder war der Input ausreichend? (lacht)

B: Ich würde so sagen, ich habe sehr viele Unterlagen bekommen, die ich natürlich gehabt habe. Dann hab ich sie auf die Seite gelegt ((ja)), irgendwo ist es in meinem Kasten gelandet ...

A: Die hast du vom Workshop bekommen?

B: Vom Workshop ja. Das Gute ist, dass alles im Computer drinnen ist. Der Rainer Grubich hat uns das alles kopiert und zugeschickt und ich weiß, wenn ich etwas brauche, dann hab ich es. Es hat irgendwann einmal eine Situation gegeben, wo ich etwas wissen wollte, und dort hab ich einfach nachgeschaut. ((mhm)) Und das ist schon gut zu wissen, dass ich von dort einfach diese Fachliteratur hab, zu wissen, okay ich hab das einfach, dass ist eigentlich sehr gut. Also das gibt mir oft die Sicherheit, den Polster oder was auch immer. ((ja)) Ähm das was ich mache ist ja einfach oft, dass ich das Bedürfnis hab zu reden, also das so oft, wenn er einen guten Tag hat, oder einen schlechten Tag und wir sehen das ja alle, das wir uns einfach miteinander austauschen. (...)Und ja einfach, das

Gefühl das absprechen, in der Situation als Team zu reagieren. Das der eine halt, klar, ich bin nicht wirklich, da muss ich schauen, da kann ich nicht auf die ganze Klasse schauen, einfach diese Sachen, dass ist halt das, wo wir (atmet aus) oft eigentlich reden. Das gibt einem wieder diese Rückmeldungen, oder das vielleicht in der Situation, das du vielleicht doch eher richtig reagiert hast. Weil ich mich oft dann auch selber hinterfrag, so hättest du anders reagieren können oder hättest du die Situation vermeiden können oder was auch immer. Also da fühle ich mich schon hauptverantwortlich, aber schon als Team, das ich trotzdem weiß, dass die anderen auch Interesse haben, dass der Alex ((ja)) in die Klasse gehört, dass wir einfach ein Team sind, dass er sich auch Gedanken macht, dass finde ich schön an dem Ganzen. Das habe ich ja einfach auch schon anders erlebt gehabt. Ich hatte auch schon mal die Situation, dass ich jedes Jahr einen neuen Lehrer als Klassenvorstand hatte, mit dem war ich zwar sehr dick und konnte ich toll arbeiten, aber die wurde immer mehr aus der Klasse abgezogen. Das heißt, es waren ständig immer fremde Leute. Und wenn das Lehrer machen, die eigentlich mit Integration wenig zu tun haben wollen, oder wenn sie Schüler mit ADHS haben, die halt eh auffälliger sind und ähm die Schüler werden dann na ja „die Blade“ und „der Spinnerte“ beleidigt, dann ist das einfach ein total schwieriges Zusammenarbeiten, weil ich natürlich eher hinter meinem Schüler stehe als jetzt (Pause) Also das waren dann wirklich Konflikte, meine Schüler haben sie gehasst, weil die Akzeptanz war einfach nicht gegeben. Ich denke mir, da ist es wichtig, und dass ist da an der Schule einfach eine Selbstverständlichkeit. Da gibts auch ein starkes Potential und ((mhm)) unter I-Lehrern. Also du merkst das wir ein auch ein ziemlich mächtiger Faktor sind ((ja)) und das irgendwie ja das ich find auch dieses Zusammenwirken, es ist halt bei uns eigentlich in jeder Klasse sitzen 2 Lehrer drinnen. ((mhm)) Das wirkt vom Unterrichten schon ganz anders. In jeder anderen Schule, wo jeder gesagt hat, na eigentlich überall ist ein Lehrer, warum bist du eigentlich in dieser Klasse drinnen, das hat schon einmal ein ganz anderes Bild gemacht als bei uns. Auch untereinander, wenn ein Lehrer krank wird, ist das bei uns halt kein Thema mit dem Übernehmen. ((ja sicher)) Wenn ich jetzt später komme, so wie morgen, dann weiß ich, eine von meinen Kolleginnen ist da und kümmert sich um den Alex. Das ist zwischen uns schon ein Auffangbecken, das wirklich gut funktioniert. ((mhm)) Aber man muss sagen, dass ist bei uns wahrscheinlich auch so ziemlich der Schwerpunkt schlechthin. Jede andere Schule hat andere Schwerpunkte was auch immer und es ist halt bei uns so, dass wir ähm das Einzugsgebiet ist bei uns halt nicht sehr toll, sehr ideal. Also das ist vom Niveau her ziemlich extrem. Deshalb denk ich mir auch, es ist auch das Gute, dann die Schüler zurückzuführen. Weil wenn ich sie in einer Klasse hab, wo mehr Niveau ist, dann krieg ich sie dort nicht hin. Und dann hat man das Problem mit dem Hauptschullehrer, dass der Hauptschullehrer ja eigentlich den 4 verantworten muss. Wenn ich jetzt da die Kinder betreu und förder und sag, pass auf, ich schau das der bei den Schularbeiten mitrennt und du schaust, dass du halt irgendwie einen 4er ihm gibst, dann ist das keine große Frage. Ich finde es wesentlich einfacher da, aber wie gesagt, da muss auch das Lehrerteam passen und ich hab wie gesagt das Gefühl, dass es da leichter ist, als es in andren Schulen war, zumindest von meiner Erfahrung her. ((ja)) Also das ist, man nimmt oft in Deutsch das Klassenniveau her, man sieht halt dann, eigentlich ist das Niveau der Klasse jetzt so, der ist jetzt so, das ist aber jetzt natürlich ein Klassenschnitt, wir haben kaum Österreicher, sie bemühen sich, sie sind alle wirklich lieb und was auch immer, das einfach das Niveau von der Klasse ist halt einfach eine Spur niedriger. ((ja)) Da kann man dann sagen, dieses Niveau schaffen wir auch und dort möchte ich dann hin. ((mhm)) Das ist irgendwie dann mein ja Ziel, was ((mhm)) weil wir kriegen kaum Klassen zusammen, dass heißt man baut Integrationsklassen auf, dass ist einerseits ein Glück, andererseits ... Und so hat sich das Ganze entwickelt. So haben wir Integrationsklassen geschaffen und wie gesagt, es sind so quasi Ghettoegenden, ((ja ja)) das ist halt bei uns auch so, dass mein einfach von dem her eigentlich eine Ghetto Schulen sind, was das betrifft. Also wir sind so dieses Auffangbecken. Aber bei manchen Schülern erkennt man es, aber andererseits muss ich sagen, mir ist es trotzdem lieber, dieses Auffangbecken zu sein, also das Gefühl zu haben, dass bei uns ein Team da ist und die Menschen also die Lehrer wie gesagt es gibt wirklich also vom Lehrerteam, mit Ausnahme von ein paar Lehrern, im Großen und Ganzen wirklich ganz toll. ((mhm)) Das ist natürlich das, wo ich sag, da komm ich gern her und da unterricht ich selber gern. ((ja)) Das ist einfach wichtig, denk ich mir.

A: Das glaub ich. Ich mein ich war gestern in der XY-Gasse, dass war auch in diesem Bezirk und das ist eine sehr moderne Schule und dennoch scheinbar ein schwächeres Niveau?

B: Bei der Frau I. oder?

A: Ja genau. (lacht)

B: Genau, die haben ja den Autisten kriegt und da ist auch die Mentorin und ich kenn sie aus der XY-Gasse auch...

A: Ja, da kennt ihr euch ja (lacht).

B: Ja, klar, wir haben ja auch die Bezirksgruppe jetzt. (Pause) Ich würd jetzt überhaupt sagen, dass das Niveau ähm ich seh es vielleicht extremer, weil ich auch schon in einer Volksschule war. Und ich seh, welche Eltern kommen zum Elternsprechtag, welche sind nicht gekommen. Das muss man sich überlegen, dass die 2 Drittel wo die Eltern da waren, die sich wirklich bemüht haben, die ins Gymnasium gekommen sind, die gehen ihren eigenen Weg. Was bleibt dann im KMS übrig? Das waren vom Niveau her Welten, die waren wirklich absolut schwach. Und jetzt kommen die mit ein Niveau her, das Erschreckende war, das meine Kinder, die eigentlich so schwach waren, dort eigentlich besseres Mittelmaß waren, ((mhm)) und dann hat es wieder noch Schwächere gegeben. Das war halt vom Niveau her so, es gibt wirklich ganz wenige, die in eine höhere Schule weiter gehen. Aber das Grundpotential ist eigentlich, wenn du Elternsprechtag hast, dass von den 24 nur 8 kommen. Aber so wie früher, dass fast alle Eltern da sind, das gibt es nicht. Jetzt ist es halt so, dass die wieder so schwach sind, und ich hatte einen Schüler, der in Deutsch einen 3er gehabt hat, wo ich den Eltern gesagt habe, er ist bemüht, er ist fleißig, ich geb ihm die Klausel, er kann ins Gymnasium gehen, würd ich so machen.

Und ähm wie gesagt das Niveau von meiner vierten Volksschule war noch immer, wenn ich es verglichen hätte, besser als das Niveau von meiner alten KMS-Klasse vierte Hauptschule, wo ich nicht Integrationskinder in der Klasse habe, sondern Kinder die die Grundrechnungsarten vergessen haben, also total extreme Dinge, wo du sagst, also wo Bezirke, Bundesländer, die das ist verglichen total extrem in solchen Situationen, deshalb find ich vom Niveau her ist es wirklich extrem. Das heißt da muss man sich wirklich viele Stufen runter fahren.

A: Motivierend.

B: Ja, ich bewundere meine Kollegen in der Hauptschule, muss ich sagen. Es ist erschreckend, vor allem auch ähm die die selber arbeiten können, die gehen ins Gymnasium, das sind die, die eigentlich nicht lernen wollen. Dann lernen wir für Tests, die Tests haben sie oft wortwörtlich eh schon 3-fach eh schon Tage geübt, und dann schafft der noch immer nicht, sich das durchzulesen und muss einen 4er schreiben. Das ist find ich eben diese Problematik in der Hauptschule, wo ich sage, okay offiziell haben sie zwei Bücher, genau das idente Buch wie im Gymnasium, dort haben sie das gleiche Buch, der Gymnasiast ist auf Kapitel 27, wir sind in Kapitel 11, also da ist genau dieser Punkt. ((ja)) Dann regen sich unsere Eltern auf in der Hauptschule dass wir zu schnell vorgehen, dass sie überfordert sind, dass sie zwei Schularbeiten in der Woche haben, also das ist so wo man auch merkt ähm die Eltern oft, haben selber schlechte Erfahrungen ((ja)). Das heißt sie sehen Schule als Konkurrenz, wenn das jetzt auch gar nicht unsere Klasse betrifft jetzt. ((so allgemein, ja)) Das fällt mir halt auch extrem auf, dass auch von den Integrationskindern, ((mhm)) man braucht nur schauen, was für eine Bildung haben die Schüler. Und es ist einfach von unserem Bildungssystem so, aus der Schicht aus der du kommst, dass du kaum Aufstiegschancen hast ((mhm)) und das eigentlich der Großteil der Integrationskinder haben selber Eltern die Sonderschüler waren.

A: Ja.

B: Die, die einfach nicht gefördert wurden, was auch immer, ich habe einen Schulverweigerer, der nicht in die Schule kommt ((ja)). Wo wir Elterngespräche geführt haben, haben wir gsehen, dass die

Eltern geschieden sind, sie nützt den Vater aus, jetzt haben wir eine Anzeige gehabt, Kinderbeihilfe gestrichen ...

A: Das heißt, das Sozialamt ist da auch dran?

B: Genau, aber das Problem ist, die sind zwar involviert, aber sie tun nichts. ((mhm)) Solange er nicht sozial verwahrlost ist, oder was auch immer, und ähm das ist halt diese Richtung, wo ich mir denke, die Hauptschule immer mehr zu kämpfen hat ((ja)) und ich merke, hier in der Klasse sind nicht nur 2, 3 drinnen, sondern es ist einfach ein Umfeld, wo du sehr viele solche Fälle drinnen hast. ((okay)) Und wie gesagt, die Sparte ist ja wirklich so, wenn man überlegt was früher eine Hauptschule war und du bist von einer Hauptschule rausgekommen, da hattest du eine Allgemeinbildung also es ist teilweise erschreckend. Jetzt hatten wir heute die Diskussion, darf er jetzt rüber gehen oder nicht... (Glocke läutet)

A: Ich hab nur noch zwei Abschlussfragen ähm ob du im Prinzip die Integration eines autistischen Kindes jetzt als Mehrbelastung empfindest?

B: Das ist eine schwierige Frage. Ich sehe es als persönliche Aufgabe mit dem Alex, deshalb rede ich auch gern privat mit ihm. Ich hab es am Anfang als Fehler gesehen, weil ich einfach viele Problematiken gesehen habe und einfach vom System her gemerkt habe, dass das System es nicht unterstützt. ((ja)) Ähm vom menschlichen muss ich in meinem Fall sagen, ja. Ich hab die Integration oft hinterfragt. Ich find die Integration gut, sie geht oft auf Kosten von meinen anderen Schülern, ich denke mir, dass manche Schüler sicher im SPZ besser aufgehoben wären, im Falle eines Alex wo man sagt, okay man stuft ihn jetzt auf Gesamt-ASO zurück, was vielleicht in der Situation, wenn er dort unterrichtet worden wäre, nicht der Fall gewesen wäre. Da hätte er normale Noten bekommen, in dem Fall ist es ein Nachteil. ((mhm)) Ähm würde ich sagen, bei ihm ist es gut, ja, aber ich kann das nicht auf alle Schüler umlegen. Ehrlich gesagt, bin ich da in einem Zwiespalt, also ich sag ja – nein. Weil ich sehe, dass aus der anderen Klasse dieser Autist, der hätte zu uns an die Schule kommen sollen, ich war selber da, und wie ich gesehen hab, der ist, der hätte bei uns in der Schule in eine Klasse kommen sollen, die absolut irre ist. ((mhm)) Und es war eigentlich so, dass wir das fast nicht verhindern konnten, ((mhm)) dass er dort reinkommt, für mich ist das keine Integration, wo ich sage, da ist das Umfeld nicht in Ordnung. Da muss wirklich das Umfeld passen. Bei uns war das Glück, dass das Umfeld für den Alex wirklich in Ordnung war. Aber das man mittendrin sagt, unter dem Jahr jetzt, einen Schüler in eine verrückte Klasse hinein gibt, wo einer schizophran ist, ((mhm)) ADHSler, wirklich totale Aggressionspotentiale dastehen, finde ich ist unverantwortlich. ((ja)) Und da find ich es auch so bei der Frau I., ich glaub die ist ja auch gezwungen worden, sie wollte ihn ja auch nicht freiwillig haben, find ich die Integration in dem Rahmen nicht in Ordnung. Weil einfach da hast, nimm in dir, wurscht wie es mit dem Team rennt oder was auch immer, also das find ich nicht gut. ((mhm)) Wenn man die Möglichkeit hat vielleicht, am Anfang das zu ähm vielleicht zu gestalten und man weiß, man kann sich selber drauf einstellen, auch vom Team her, oder auch von den so hart es klingt von den Schülern ähm es wurde bei uns insofern geregelt, indem ich von Anfang an gewusst habe, welches Integrationskind ich bekomme. Und es gibt schwerere ASO-Fälle und die sind in der Parallelklasse drinnen. Das heißt es ist automatisch schon im Vorhinein bestimmt worden, wir haben die leichteren, dafür haben wir den Alex drinnen. Das ist für mich der wichtigste Punkt an dem Ganzen. ((mhm))

A: Ähm würdest du gerne wieder ein autistisches Kind in der Klasse integrieren? Sofern man das immer mitentscheiden kann, aber wenn es nur darum geht

B: Ich find, für mich war es selber eine Erkenntnis, wo ich mir gedacht habe, eigentlich ich hab selber autistische Züge. Das Schöne ist mit ihm, ich bin selber Eisenbahn-Fan oder Schiffe-Fan, ((mhm)) mit ihm das gemeinsam zu haben, total nett. Ich weiß es nicht, wenn das Umfeld passen sollte, ((mhm)) dann ja, wenn das Umfeld nicht passt, dann eher nicht.

A: Was wäre da – ganz kurz nur – das Umfeld, damit es passt?

B: Ich denk mir, dass Schüler mit Lernbehinderungen wirklich gut gefördert gehören, dass man sie wirklich zurückstufen könnte oder den SPF aufheben sollte. Wenn ich ähm solche Schüler hab und mir Zeit nehmen kann für sie, weil sie auf einem ähnlichen Level sind, dann ist es um vieles besser, kann ich sie viel besser fördern, so wie im letzten Radl, wie meine jetzigen Kinder, die eigentlich nebenbei her rennen. Und das ist genauso mit Down-Syndrom. Also wir haben in der alten Schule unterschiedliche Down-Syndrom-Fälle gehabt. Das ist schad, dass er in einer KMS ist, als Außenseiter gesehen wird und ähm der wäre unter Gleichgesinnten sicher besser gefördert. ((ja)) Weil die Gefahr ist, das ja jeder ein Einzelgänger wird. ((ja natürlich)) Und das hat man halt gut gesehen, dass unsere Kinder recht gut können haben, ähm die Integrationskinder untereinander, ob es nicht gescheit gewesen wäre, einfach aus diesen Integrationskindern eine homogene Klasse zu machen. Also wie gesagt, es spricht vieles dafür und dagegen, also das ist so der Punkt, wenn ich an meine anderen Kinder denke, müsste ich sagen nein. ((mhm)) Und es war einfach im letzten Jahr so, dass ich einfach wirklich zu wenig Zeit für sie gehabt habe, da habe ich Glück gehabt, dass sie so unkompliziert einfach sind, und dass ich ihnen Aufgaben gebe und sie arbeiten selbstständig, aber wenn sie mich brauchen würden, dann wäre das wirklich teilweise fast nicht möglich. Also das hängt auch sehr viel mit Glück zusammen. ((ja)) Aber ich bin jetzt froh, dass es so gut rennt, also ich muss sagen ich wäre zutiefst traurig, wenn ich ihn die nächsten Jahre nicht hätte. ((ah ja?)) Also das ist so. Auch vom menschlichen her, ich fahre ihn besuchen und ähm, ja ich denke mir, um mit ihm zu können, muss man halt einfach sehr viel Menschliches miteinander zu tun haben. Das ist eigentlich keine Lehrer-Schüler-Rolle, sondern eigentlich eine Freund-Rolle. Er war früher Turnen, Turnen ((ja)) hat es ja nicht gegeben, er wollte nicht mitturnen, er wollte nicht umziehen, die Klasse hat er nicht gekannt, es ist mittlerweile so, dass er jetzt mit rennt, aber er lässt sich von niemandem sicher, außer von mir. Aber das ist eben diese Vertrauensrolle, die wir einfach in der Situation haben, wo ich sage ich begleite in diese 4 Jahre durch den Lebensabschnitt und ja. Das ist halt wieder der Punkt wo man sagt, jetzt gibt man ihm die Möglichkeit, aber danach, da haben wir jetzt auch schon viel getan. ((ja sicher)) Genau. So wie jetzt einkaufen, ich mein die 10 Minuten einkaufen ist ja nett, aber wenn wir uns ehrlich sind, ich kann nur in den Unterricht gehen mit ihm, da muss ich nämlich die Kollegin mit meinen Schülern alleine lassen. Dass ist halt wieder so eine Sache, wo man sagt okay wenn es für die Schüler kein Problem ist und für die Kollegin kein Problem ist find ich für ihn ist es wichtig. Aber woher nimmt man sich die Zeit, dass man wirklich für einen das machen kann. ((ja)) Also das ist halt schwierig.

A: Ja. Danke für die Informationen, für das offene Gespräch.

B: Gerne.

8.6. AUSWERTUNGSTABELLE

Beispiel Kategorie 1:

Auswertungstabelle Interviews				
Kategorien:		K1- Zugang	K4- Unterstützung	K7- autismusspezifische Fortbildung
		K2- Einbegleitungsphase	K5- MentorInnen	K8.1- Mehrbelastung
		K3- Teambildung	K6- AssistentInnen	K8.2.- Bereitschaft
Kategorie	Code	Zitate		Paraphrasierung
K1 – Zugang	Frau A. (SL)	(…) ich habe nebenbei bei L. gearbeitet (…) und da habe ich dann autistische Kinder gehabt und das waren die unglaublichsten Erlebnisse. (…) Und ich glaub, dass das egal ist, welche Behinderung jemand hat. Ich muss ihn nur immer mehr kennen lernen (…) S.5		Positive Erfahrung mit ASS. Behinderung ist nebensächlich, ich muss die Person kennenlernen.
	Frau B. (KL)	Sie(Frau A.) hat sich sehr gut informiert über autistische Kinder und da nasche ich einfach mit. S.4 Man (SPZ) hat uns dann gesagt, dass ein Autist dabei sein werde und ob das für uns in irgendeiner Form ein Problem sein würde und ob wir ihn nehmen würden. S.4 Für mich war der Erstkontakt am ersten Schultag.		Information durch SL Gefragt worden
	Herr C. (SL)	Im Zuge diverser Sonderschulen habe ich auch immer wieder autistische Kinder gehabt. (…)durch meine Ausbildung weiß ich eben wie Autisten sein können. Es ist nur so, es gibt kein Rezept wie Autisten sind. S.3		Erfahrung vorhanden. Es gibt kein Rezept.

	<p>Es hat sich dann in ganz Wien kein Sonderschullehrer gefunden, der eine volle Lehrverpflichtung in einer Integrationsklasse machen wollte (...). Dann hab ich sehr schnell gewechselt. S.3</p> <p>Ich hab ihn am ersten Schultag das erste mal gesehen. S.3</p>	<p>Lehrermangel in Integrationsklassen</p> <p>1.Schultag</p>
Frau D.(SL)	<p>Also vor diesem Kind das jetzt bei uns in der Klasse ist, haben wir ein anderes gehabt und das beeinflusst mich eigentlich gar nicht (...) weil man keine Vergleiche ziehen kann. Da war jedes Kind unterschiedlich. (...)Die Sicherheit für einen persönlich, das man weiß, das kenn ich schon und da ist nicht soviel unbekanntes. Da ist es leichter, wenn man schon mal die Erfahrung gehabt hat mit einem autistischen Kind. S.3</p> <p>Ich habe mir das im Prinzip nicht ausgesucht, sondern bin zugeteilt worden. (...) Die (Direktorin) hat auch gefragt, ob das in Ordnung ist und mich das interessiert. S.3</p>	<p>Erfahrung beeinflusst nicht.</p> <p>Erfahrung gibt Sicherheit</p> <p>Zuteilung erfolgt, aber gefragt worden</p>
Frau E.(SL)	<p>(...) da war ich schon sehr unsicher, ja (...) Aber ich glaube auch wenn ich Erfahrung gehabt hätte, wäre ich trotzdem unsicher gewesen, weil glaub ich jedes Kind irgendwie anders. S.5</p> <p>Ja, das war einfach so, ja. Ich bin jetzt auch nicht gefragt worden. S.5</p> <p>Ja, da hab ich Kontakt geknüpft mit der Volksschullehrerin und der Integrationslehrerin,...) und hab ein bissl beim Unterricht zugeschaut und auch ein bissl mit dem Kind gesprochen.(...) damit ich weiß, auf welchem Entwicklungsstand das Kind ist, welche Bücher ich bestellen soll, dann auf was ich Rücksicht nehmen soll, auf irgendwelche Auffälligkeiten, ob das Kind lieber allein sitzt oder wie es sozial schon integriert ist (...) S.6</p>	<p>Unsicherheit, aber Erfahrung nimmt wahrscheinlich keinen Einfluss</p> <p>Nicht gefragt worden</p> <p>Kontakt selbstständig geknüpft</p> <p>Kind kennen lernen ist wichtig</p>
Frau F.(KL)	<p>Ich glaub ich hab mich überhaupt auch dazu bereit erklärt das autistische Kind zu nehmen, weil ich vorher eben schon in anderen Klassen unterrichtet hab, wo Autisten drinnen waren ((mhm)) und mich generell dieses Thema interessiert hat. Es hat mich positiv beeinflusst, ja und es ist auch wirklich spannend und abwechslungsreich. S.3</p> <p>Es wurde praktisch wieder jemand gesucht der eine Integrationsklasse übernimmt</p>	<p>Erfahrung positiv, daher wieder</p> <p>Interessant, abwechslungsreich</p> <p>Freiwillig für I-Klasse gemeldet</p>

		und ich hab mich eigentlich gleich gemeldet. S.3 Ich bin mit der Integrationslehrerin, wo ich gewusst hab, die kommt zu mir, zum Burschen in die Volksschule gegangen und wir haben ihn dort kennen gelernt und haben mit den Lehrern dort gesprochen und mit der Direktorin. S.3	Kontaktaufnahme in VS, mit SL
Herr G.(SL)		(Beeinflusste die Erfahrung?) Überhaupt nicht, weil im Autismus gibt es ja so viele Ausprägungen. S.4 Sie (SPZ-Leitung) haben gesagt, wir haben ein autistisches Mädchen für dich. (...) Das war einfach klar, weil die Direktorin hat gesagt du bist so wif du kennst dich aus und aus. S.4 Ich habe ja das Recht, mir die Kinder die in meiner neuen Klasse anfangen, anzuschauen. Und der Herr H.(KL) unterstützt mich auch, weil wie gesagt sind ja auch seine, unsere halt. ((ja)) Dann haben wir die Direktorin angerufen ob wir kommen können.	Erfahrung beeinflusste überhaupt nicht Informiert über SPZ
Herr H.(KL)		(...) der Vorteil (keiner Erfahrung) war vielleicht, dass ich an das Ganze relativ unbelastet herangegangen bin. (...) jetzt nicht zu viel Vorerfahrung da irgendwie zu haben, sondern sie einfach einmal so anzunehmen (...), so war, ja. S.6 Es war jetzt halt nicht so dass es geheißen hat so da ist sie nehmt sie, sondern das war schon die Frage zuerst, können wir uns das vorstellen. Ja, war absolut okay. S.6 (...) in dem laufenden Schuljahr davor waren wir schon in ihrer Volksschule zweimal besuchen, Herr G.(SL) war sogar öfter glaub ich noch, das heißt wir hatten da Kontakt mit den Volksschullehrerinnen und –lehrern und mit der Mutter (...). S.6	Keine Erfahrung ermöglicht unbelastet heranzugehen Sind gefragt worden Kontakt gemeinsam mit Herr G.(SL) zu VS, Mutter und Direktorin VS
Frau I.(KL)		Also ich war jetzt sicher einmal unsicher wie ich jetzt umgehen soll, aber eigentlich haben wir da recht gute Informationen vorab schon bekommen ((mhm)) und war je auch begleitend das Ganze. S.3	Keine Erfahrung bringt Unsicherheit, aber gute Info und Begleitung
Frau J.(SL)		Eigentlich glaub ich nicht, gar nicht. (Einfluss, dass keine Erfahrung) S.3 Der Direktor hat es uns gesagt. Der Direktor von hier, ist auf die Kollegin und mich zugekommen (...) S.4 (...) 1 oder 2 Wochen später ist er dann gekommen. S.3	Keinen Einfluss – Unerfahren bzgl. ASS Vom Schuldirektor 1 oder 2 Wochen vorher erfahren

		Die Mentorin ist eine Stunde, zwei Stunden einmal mit ihm in die Schule gekommen und er hat sich die Klasse angesehen (...) S.4	Mentorin organisiert Erstkontakt in Schule
Herr K.(SL)		Ja, hatte ich schon in der VS. (...) Eigentlich (beeinflusst das) überhaupt nicht. S.7 (...) die Eltern haben das von einem Tag auf den anderen entschieden und wir sind vor der Tatsache gestanden, dass wir einen Autisten bekommen. S.7 Ich hab schon im Mai erfahren, dass ich die Klasse übernehmen werde und hab auch schon gewusst, dass ich den Autisten bekomme. Ich war auch im Juni in der Schule. Davon redet er jetzt, dass ich ihn besuchen war, dass war für ihn ganz wichtig. Ich hab ihm ein Foto von mir gegeben, mit ihm gesprochen und er konnte sich dann im Prinzip bis September darauf einstellen. S.7	Erfahrung nimmt keinen Einfluss Eltern Entscheidung, kein Mitspracherecht Im Mai erfahren, im Juni besucht Foto war wichtig für Alex
Frau L.(SL)		Ich hab gewusst, dass ich ein autistisches Kind kriege, und dann hab ich eben beim Grubich dieses Seminar gemacht und habe dann halt einfach geschaut was mich da erwarten wird. S.4 Naja, da kriegt man ja immer vom SPZ die Liste also von den Integrationskindern. Wir haben es damals eben so gemacht, dass wir schon wie die noch in die Volksschule gegangen sind, dass wir uns das schon angeschaut haben mit meinen Kollegen (...). S.5	Keine Erfahrungen, einfach auf mich zukommen lassen Nachdem Liste vom SPZ bekommen, in VS angeschaut
Frau M.(KL)		In der jetzigen beeinflusst es mich überhaupt nicht, weil ich nicht sagen kann, dass der Felix ein typischer Autist wäre. Weil bei ihm beschränkt sich das auf ganz ganz seltene Situationen, wo er einfach auf sich selber ((mhm)) so sauer ist, dass er dann mit dem Kopf gegen die Mauer rennt oder auf den Tisch aufschlägt, und das fangen wir im Vorfeld ab, das wissen wir und das wars auch. Also sonst merkst du das absolut überhaupt nicht. S.7 Wir kriegen vom SPZ drüben, von der Direktorin, die Kinder zugewiesen und da kannst du nachschauen, welche Vögel die so haben (...)das wurde jetzt aber nicht im speziellen großartig extra angekündigt. S.7 (...) in der ersten Stunde in der ich halt drinnen war ((mhm)) und ich wusste nicht einmal wer die S-Kinder und die ASO-Kinder sind, es interessiert mich im Normalfall auch nicht, weil du merkst es irgendwann sowieso und du freust dich darüber, wenn du es nicht merkst. S.7	Erfahrung nimmt keinen Einfluss Per Liste vom SPZ erfahren, keine zusätzliche Ankündigung In ersten Std. kennengelernt, nicht gewusst wer wer ist.
Frau		Hat mich eigentlich nicht wirklich beeinflusst, (...)eher die allgemeinen Erfahrungen	Erfahrung nimmt keinen Einfluss,

	N.(SL)	<p>jetzt die ich so im Laufe der Jahre gehabt hab, die haben mir geholfen mit den Kindern umzugehen. Jetzt gar nicht autismusspezifisch. S.3</p> <p>Ich bin sogar in die vierte Volksschule zum Schluss dann hin, hab ihn schon kennen gelernt. Und das war sehr nett, weil es ist die ganze Gruppe von Integrationskindern aus dieser Klasse übernommen wurden,</p>	<p>allgemeine Erfahrung schon!</p> <p>In VS kennen gelernt, alle I-Kinder</p>
--	--------	--	---

8.7. CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Name: Sabrina Hönig (geb. Friesenbichler)
 Geburtsort und -datum: Wien, 12. August 1984
 Staatsbürgerschaft: Österreich
 Familienstand: verheiratet

Ausbildung und Schulweg

seit 03-2008	Universität Wien Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum (HOPP)
2005 bis 2011	Universität Wien Institut Bildungswissenschaften Schwerpunkt: Sonder- und Heilpädagogik
1999 bis 2004	Gymnasium Polgarstrasse Wien 22
1998 bis 1999	HTL für Hochbau/Tiefbau Leberstrasse Wien 03
1994 bis 1998	Gymnasium Bernoullistrasse Wien 22
1990 bis 1994	Volksschule Eßling Wien 22

Berufspraxis

Seit 2010
KARENZ

2009 bis 2010
ÖAH - ÖSTERREICHISCHE AUTISTENHILFE
IntegrationsassistentIn

2006 bis 2009
PEF- PRIVATUNIVERSITÄT FÜR MANAGEMENT
StudiengangsmanagerIn
StudiengangsbetreuerIn

2004 bis 2008
MA 10- KINDERGARTEN/HORT
Lernhilfe

2005 bis 2007
CONDUIT ENTERPRISE GmbH
Callcenter- Agent

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass die vorliegende Diplomarbeit von mir selbst verfasst wurde und ich keine als die angeführten Behelfe verwendet bzw. mich sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland, noch einem Beurteiler/einer Beurteilerin zur Begutachtung in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Weiters versichere ich, dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch), sowie mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit, identisch sind.

Münchendorf, Juni 2011

Sabrina Hönig