

**Sonderschule oder Integrationsklasse:
Kinder mit autistischer Wahrnehmung
zwischen Integration und Segregation in
österreichischen Grundschulen**

Susanne Strasser

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Einleitung | 2 |
| 2 | Begriffsklärung | 3 |
| 2.1 | Kinder mit der Diagnose „frühkindlicher Autismus“ und Kinder „ohne Behinderung“ | 3 |
| 2.2 | Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) | 4 |
| 2.3 | Sonderschule und das Prinzip der Segregation | 5 |
| 2.4 | Integrative Beschulung und das Prinzip der Integration | 5 |
| 3 | Historische Entwicklung der Sonderschule und der integrativen Beschulung geistig behinderter Kinder | 6 |
| 4 | Die gegenwärtige Situation in Österreich | 7 |
| 4.1 | Die rechtliche Situation | 7 |
| 4.2 | Die Verteilung der Schülerschaft mit SPF auf diverse Schulformen | 8 |
| 5 | Die verschiedenen Organisationsformen der Schule im Vergleich | 8 |
| 5.1 | Gründe für und Grenzen der Sonderschule | 9 |
| 5.2 | Gründe für und Grenzen der Autismusklassen | 11 |
| 5.3 | Bedeutung der Sonderschule für den Schüler, für das Bildungswesen und deren gesellschaftliche Auswirkungen | 12 |
| 5.4 | Gründe für und Grenzen der integrativen Beschulung | 12 |
| 5.5 | Bedeutung der integrativen Beschulung für den Schüler, für das Bildungswesen und deren gesellschaftliche Auswirkungen | 16 |
| 5.6 | Das frühe und abrupte Ende der gesellschaftlichen Integration | 17 |
| 6 | Fazit | 17 |
| | Literaturverzeichnis | 19 |

Um den Text vorliegender Arbeit leichter lesbar zu gestalten wird zur Vereinfachung nur die männliche Form für Personen gewählt, wie z.B. Schüler oder Lehrer. Gemeint sind natürlich in jedem Fall die Personen beider Geschlechter.

1 Einleitung

Die heute für das Schulwesen bedeutenden Differenzlinien sind nicht mehr vorrangig Geschlecht oder Konfession, sondern Ethnizität, soziale Unterschiede und Behinderung (vgl. Sauter/Schroeder, 2007, S. 17).

Die Schule hat grundsätzlich zwei Möglichkeiten, um auf den Umstand der zunehmenden Heterogenität, also auf die Ungleichartigkeit (Wenning 2007, S. 19) der Schülerschaft, zu reagieren. Einerseits kann Sie versuchen, die Homogenität, also die Gleichartigkeit (ebd.) der Schülerschaft aufrecht zu erhalten oder andererseits Schüler mit verschiedenen Voraussetzungen gemeinsam in einer heterogenen Gruppe zu unterrichten. Für Kinder mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen bedeutet das entweder die Beschulung in einer Sonderschulklasse oder die Teilnahme am Unterricht in integrativ geführten Klassen.

Klicpera (2007, S. 201) zeigt in einer Studie, dass die Bezirksschulräte, die Leiter der Sonderpädagogischen Zentren sowie die Schuldirektoren dazu tendieren, den Eltern behinderter Kinder zu einer schulischen Integration zu raten. Vorteile der Sonderschule bleiben dabei unerwähnt. Doch stellt sich die Frage, ob die schulische Integration in ihrer gegenwärtigen Form wirklich für alle Kinder geeignet ist oder ob der ideologische Trend zur schulischen Integration behinderter Kinder die Gefahr birgt, die Bedürfnisse dieser Kinder aus den Augen zu verlieren.

Aufgrund der Vielzahl verschiedener Behinderungen, ist es grundsätzlich problematisch von *dem* behinderten Kind auszugehen und von einer *richtigen* Beschulungsform für behinderte Kinder zu sprechen. Die vorliegende Arbeit widmet sich daher einer speziellen Form der Behinderung, die in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung auch für das Bildungswesen gewonnen hat: dem Autismus. Um den Umfang dieser Arbeit nicht zu sprengen, beschränke ich mich auf die Diagnose *frühkindlicher Autismus* und die Probleme, die damit im Grundschulbereich auftreten. Dabei verzichte auf eine Ausweitung auf die Sekundarstufe, weil in dieser Altersstufe wiederum andere Aspekte an Bedeutung gewinnen. Nach einer kurzen Begriffsklärung soll ein kurzer historischer Überblick gegeben und anschließend der Frage nachgegangen werden, welche Beschulungsformen für Kinder mit autistischer Wahrnehmung angebo-

ten werden und wie sie tatsächlich genutzt werden. Anschließend wird versucht, darzustellen, welche Vor- und Nachteile die einzelnen Beschulungsformen für Kinder mit autistischer Wahrnehmung haben und welche gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Folgen sich draus ergeben. Die Arbeit schließt im Fazit mit einer zusammenfassenden Betrachtung der erarbeiteten Ergebnisse.

2 Begriffsklärung

2.1 Kinder mit der Diagnose „frühkindlicher Autismus“ und Kinder „ohne Behinderung“

Das Diagnoseklassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation WHO, genannt ICD-10, definiert frühkindlichen Autismus als „eine tiefgreifende Entwicklungsstörung (...), 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“ (Dilling et al. 2000, Kodierung F 84.0). Somit ist Autismus eine Mehrfachbehinderung, die in unterschiedlichen Schweregraden auftritt, wobei 75% der Betroffenen eine geistige Behinderung aufweisen bei oft gleichzeitigem Auftreten von Höchstleistungen in Teilbereichen (Schor/Schweigert, 2001, S. 20). Menschen mit frühkindlichem Autismus zeigen ausgeprägte Symptome in der sensorischen Wahrnehmung, d.h. die Verarbeitung von Sinnesreizen ist zum Teil erheblich beeinträchtigt. Dies äußert sich in Hyper- bzw. Hyposensibilität gegenüber Geräuschen (z.B. Überempfindlichkeit gegenüber Lärm), visuellen und taktilen Reizen (z.B. Überempfindlichkeit gegenüber Bewegung und Lichtreizen, Schwierigkeiten beim Wiedererkennen von Gesichtern, Un- oder Überempfindlichkeit gegenüber Schmerz oder Temperatur, fehlender Blickkontakt etc.) sowie Geruchs- und Geschmacksempfindungen (z.B. können kaum wahrnehmbare Gerüche starke Übelkeit auslösen). Diese verzerrten Umweltreize

können nicht zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt werden und wichtige Reize können schwer von unwichtigen unterschieden werden. Die soziale Interaktion ist dahingehend beeinträchtigt, dass Menschen mit autistischen Verhaltensweisen im Allgemeinen soziale und emotionale Signale missdeuten. Sie haben ein mangelhaftes Verständnis für Metaphern und Ironie, wodurch Sprache oft fehlinterpretiert wird. Ebenso wenig können nonverbale soziale Hinweisreize wie Prosodie oder Mimik entschlüsselt werden, um die Intentionen ihrer Mitmenschen zu verstehen. Angst vor Veränderungen und Rückzug aus sozialen Bezügen sowie Abhängigkeit von Ritualen und repetitiven Zwangshandlungen, wie z.B. zwanghaftem Ordnen von Gegenständen gelten als prägende Kennzeichen (vgl. Schor et al., 2001; Feuser, 2005; Schirmer, 2006).

Oft geht der frühkindliche Autismus auch Hand in Hand mit Ruhelosigkeit und Hyperaktivität sowie mit dem Auftreten von epileptischen Anfällen. Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägung der Symptome können Kinder mit der Diagnose frühkindlicher Autismus nicht als homogene Gruppe angesehen werden.

Da das autistische Kind seine Welt anders wahrnimmt, als ein *Kind ohne Behinderung*, verwende ich vorzugsweise den Begriff *Kinder mit autistischer Wahrnehmung*. Da der Begriff *normal* nicht definierbar ist, weil die Normalitätsvorstellung nur ein Konstrukt der jeweiligen Gesellschaft in einer bestimmten Zeit ist (Wenning, 2007, S. 103 f), kann darauf nicht zurückgegriffen werden. So beschränke ich mich darauf, Kinder, die keine medizinisch definierte Behinderung aufweisen, als *Kinder ohne Behinderung* zu bezeichnen.

2.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)

Nach § 8 des österreichischen Schulpflichtgesetzes liegt sonderpädagogischer Förderbedarf dann vor, wenn ein Kind zwar schulfähig ist, jedoch infolge körperlicher oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks-¹ oder Hauptschule oder im Polytechnischen Lehrgang ohne sonderpädagogische Förderung nicht folgen kann. Das angestrebte Ziel ist, dem behinderten Kind nach dessen individuellen Bedürfnissen Bildung zu vermitteln. Ein festgestell-

¹ Die österreichische Volksschule entspricht der Grundschule in Deutschland.

ter SPF berechtigt die Kinder eine für sie geeignete Sonderschulklasse zu besuchen oder die notwendigen Fördermaßnahmen im Rahmen einer Integrationsklasse zu erhalten. Der SPF wird in einem speziellen sonderpädagogischen Gutachten durch ein sonderpädagogisches Zentrum erstellt und entscheidet darüber, nach welchem Lehrplan das Kind unterrichtet werden soll. Dabei gibt es neben dem regulären Lehrplan einen Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule (ASO) und die Sonderschule für Schwerstbehinderte (S-Lehrplan), wobei diese Lehrpläne auch differenziert nach einzelnen Fächern oder insgesamt für alle Fächer zugewiesen werden können.

Die Leistungsbeurteilung erfolgt in individualisierter, den Lernbedürfnissen der Schüler entsprechender Form, wobei in der Regel das Prinzip der zieldifferenten Leistungsbewertung angewandt wird, d.h. verschiedene Lehrpläne mit unterschiedlichen Abschlüssen sind innerhalb eines Klassenverbandes möglich.

2.3 Sonderschule und das Prinzip der Segregation

Das österreichische Schulsystem bietet Sonderschulklassen mit geringer Schülerzahl für Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf an. Die Ausstattung der Sonderschule ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Die Klassengröße variiert zwischen 5-8 Kindern mit 1-2 Sonderschullehrern und je nach Bedarf zusätzlichen Betreuungspersonen. Die Sonderschule kann grundsätzlich über die ganze Pflichtschulzeit von neun Schuljahren besucht werden, darüber hinaus können nach Beendigung der Schulpflicht noch ein freiwilliges zehntes und elftes Schuljahr angehängt werden. An einigen Sonderschulen werden sogenannte Autismusklassen geführt, in denen nur Kinder mit der gleichen Diagnose unterrichtet werden. Die Sonderschule arbeitet nach dem Prinzip der Segregation. Als Segregation wird hier verstanden, wenn behinderte Schüler in Sonderinstitutionen verwiesen und aus regulären Lebens- und Lernfelder ausgeschlossen werden (Feuser, 2005, S. 166).

2.4 Integrative Beschulung und das Prinzip der Integration

In Integrationsklassen werden Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet. Dabei wird die in der Gesamtschülerzahl etwas reduzierte Klasse

von entweder zwei Lehrern (einer Regelschul- und einer Sonderschullehrperson) gemeinsam in Form von gleichberechtigtem Team-Teaching unterrichtet oder durch mobil arbeitende Stützlehrer stundenweise betreut. Dem einzelnen Kind soll pro Woche 4-8 Stunden an Betreuungszeit zukommen. Der sonderpädagogisch qualifizierte Lehrer übernimmt primär die Verantwortung für den Unterricht der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Klicpera, 2005, S. 2). Das Prinzip der „Integration“ umschreibt die Idee vom Erhalt bzw. der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen, um der Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten aller willen“ (Feuser, 2001, S. 25). Im schulischen Bereich versteht man unter Integration den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder.

3 Historische Entwicklung der Sonderschule und der integrativen Beschulung geistig behinderter Kinder

Die ersten Unterrichtsanstalten für „Schwach- und Blödsinnige“, so die absichtlich verwendete zeitgenössische Bezeichnung, entstanden im deutschsprachigen Raum zu Beginn des 19. Jahrhunderts.

Anfang des 20. Jahrhunderts kam die „Blödsinnigenpädagogik“ zum vorläufigen Stillstand, weil eine Abgrenzung zwischen „schulschwachen“, aber unterrichtsfähigen Kindern, die in Hilfsschulen untergebracht wurden und „Blödsinnigen“ stattfand. Die schulische Förderung von „Blödsinnigen“ hielt man für unangebracht und sie wurden in „Idiotenanstalten“ unter medizinischer und nicht unter pädagogischer Leitung „gehalten“ (Meyer, 1983, S. 105 f). Durch die Errichtung der Hilfsschulen „verstärkte sich die Tendenz, leistungsschwache Schüler auszusondern und in einer speziellen Einrichtung unterzubringen.“ (Myschker, 1983, S. 139).

Im Dritten Reich fand der Großteil der Menschen mit Behinderungen welche als „lebensunwertes Leben“ bezeichnet wurden, aus rassenhygienischen Gründen den Tod. Nach 1945 dauerte es bis in die 1960er Jahre bis in immer mehr Bundesländern die Schulgesetze dahingehend geändert wurden, „dass jetzt auch spezielle Klassen für bislang Nicht-Schulfähige an die Sonderschulen angegliedert wurden“ (Meyer, 1983, S. 115). Diese entwickelten sich schon

bald zu eigenständigen „Sonderschulen für Geistigbehinderte“. Die Bezeichnung „Hilfsschule“ wird allgemein durch den Begriff der „Sonderschule“ abgelöst.

Anfang der 1970er Jahre begann die Diskussion um die Nachteile der Sonderschule mit ihren Separierungstendenzen und die ersten Forderungen nach einer integrativen Beschulung in der Gesamtschule wurden gestellt. Bereits 1974 gab es die ersten Schulversuche, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet wurden. Die vielen zum überwiegenden Teil positiven Schulversuchserfahrungen in den 70er und 80er Jahren haben einer gemeinsamen Unterrichtung Anerkennung verschafft und unter den verschiedenen erprobten Modellen bewährte sich v.a. das Modell der Integrationsklasse und zusätzlich v.a. in den ländlichen Gebieten das Modell der Betreuung einzelner Schüler mit SPF durch mobil arbeitende Stützlehrer. Seit der 15. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) von 1993 ist der integrative Unterricht als regulär zu wählende Alternative zum Unterricht in der Sonderschule gesetzlich festgeschrieben (Klicpera, 2005, S. 2 f).

4 Die gegenwärtige Situation in Österreich

4.1 Die rechtliche Situation

Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung können in allen Bundesländern in den gemeinsamen Unterricht einbezogen werden, Sonderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten besuchen oder im häuslichen Unterricht verbleiben. Im §8a des Schulpflichtgesetzes wird die primäre Entscheidung in der Wahl der geeigneten Unterrichtsform den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten übertragen. Die Bezirksschulräte sind nur mehr dafür verantwortlich, die entsprechenden Maßnahmen zur Realisierung der Elternwünsche zu ergreifen. Aufgrund dieses Rechtsanspruches kann in Österreich kein Kind gegen den Willen der Eltern in die Sonderschule kommen (Klicpera, 2005, S. 5). Ebenfalls in §8a, Abs. 2 Schulpflichtgesetz wurde den Bezirksschulinspektoren die Aufgabe übermittelt, die Eltern über die Fördermöglichkeiten in Sonderschulen und allgemeinen Schulen und den jeweils zweckmäßigsten Schulbesuch zu beraten.

Mit der freien Wahlmöglichkeit der Schulform entspricht Österreich der Charta der Grundrechte der Europäischen Union, die in Artikel 26 zur Integration von Menschen mit Behinderung wie folgt festlegt: *Die Union anerkennt und achtet den Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Maßnahmen zur Gewährleistung ihrer Eigenständigkeit, ihrer sozialen und beruflichen Eingliederung und ihrer Teilnahme am Leben der Gemeinschaft.*

4.2 Die Verteilung der Schülerschaft auf diverse Schulformen

Im Schuljahr 2007/08 besuchten in Österreich von 28055 schulpflichtigen Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf 14907 Kinder integrativ geführte Klassen (das entspricht 53% aller Schüler mit SPF) und 13148 Kinder die Sonderschule (dies entspricht 47 % aller Kinder mit SPF). Somit ist der Anteil der Kinder in Integrationsklassen höher als in Sonderschulen (BMUKK, 2009). Genaue Vergleichszahlen für Kinder mit autistischer Wahrnehmung liegen nicht vor. Betrachtet man die Entwicklung seit dem Schuljahr 1994/95 (dokumentierte Daten liegen erst seit diesem Schuljahr vor) erkennt man, dass sich die Zahl der Integrationsschüler in diesem Zeitraum mehr als verdreifacht hat (von 4731 in 1994/95 auf 14907 in 2007/08). Gleichzeitig ist die Zahl der Sonderschüler kontinuierlich von 18672 im Jahre 1994/95 auf 13148 in 2007/08 zurückgegangen.

5 Die verschiedenen Organisationsformen der Schule im Vergleich

Wie bereits dargestellt ist Autismus ein sehr vielschichtiges Problem, daher muss sehr genau überlegt werden, in welchem schulischen Rahmen ein Kind am besten lernen kann. Durch die ideologische und oft polarisierende Diskussion für und wider die Integration oder die Unterrichtung in Sonderschulklassen kann es vorkommen, dass die Bedürfnisse des einzelnen Kindes übersehen werden. Daher versuche ich nachfolgend, die im gegenwärtigen österreichischen Schulwesen bestehenden Vorzüge und Mängel der einzelnen Beschulungsformen für Kinder mit autistischer Wahrnehmung möglichst wertfrei darzustellen.

5.1 Gründe für und Grenzen der Sonderschule

Obwohl der Trend in Richtung schulischer Integration weist, ist die Sonderschule nach wie vor eine gut besuchte und etablierte Einrichtung im österreichischen Bildungssystem und wird von Eltern aufgrund nachfolgend angeführter Argumentationspunkte gezielt als geeignete Beschulungsform für ihre Kinder gewählt.

Weniger Umweltreize durch geringe Klassenschülerzahl

Die kleine Gruppe und die dadurch entstehende familiäre Atmosphäre ist für das wahrnehmungsgestörte Kind leichter überschau- und abschätzbar. Das Risiko der Reizüberflutung wird durch die kleine Gruppe minimiert und das Lernen und die Teilhabe am Unterricht erst ermöglicht.

Individuelle Förderung durch geringe Klassenschülerzahl

Die kleinen Klassen bieten bessere Möglichkeiten zur individuellen Förderung. Allerdings ist in den Sonderschulklassen eine große Heterogenität des Leistungsstandes der Schüler vorhanden, sodass jeder Schüler einen individuellen Unterricht benötigt.

Ständige Betreuung durch Sonderpädagogen

Jede Sonderschulklasse wird von mind. ein oder zwei (variiert zwischen den Bundesländern) Sonderpädagogen unterrichtet. Auch bei z.B. vorübergehend krankheitsbedingtem Ausfall einer Lehrperson wird diese durch einen Sonderpädagogen ersetzt.

Therapie- und Förderangebote vor Ort

Viele Sonderschulen bieten spezielle Therapiemöglichkeiten, wie beispielsweise Ergo-, Reit- oder Logopädie zusätzlich zum Unterricht an.

Bessere Raumausstattung

Die Klassen sind mit sonderpädagogischen Materialien und Therapiespielzeug ausgestattet. Zumeist verfügen sie auch über sog. *Kuschelecken*, in die sich die Kinder zwischendurch zurückziehen können.

Möglichkeit zum Erlernen von Alltagsfertigkeiten bzw. lebenspraktischen Dingen

In einer Sonderschulklasse besteht die Möglichkeit sich außer den schulischen Inhalten, die im Curriculum vorgegeben sind, auch noch mit lebenspraktischen Dingen zu beschäftigen, die von diesen Kinder nicht selbstverständlich von

selbst erlernt werden können, doch für eine Verbesserung der Selbständigkeit und des Zurechtkommens im Alltag notwendig sind.

Schutz- und Schonraum

Die Sonderschule stellt einen *geschützten* Rahmen für schwer wahrnehmungs- und kommunikationsbeeinträchtigte Kinder dar, d.h. auf die individuellen Eigenheiten der Behinderung kann besser Rücksicht genommen werden und auch vor Angriffen, Anfeindungen und Hänseleien der nicht-behinderten Mitschüler sind sie geschützt. Gerade aufgrund der spezifischen Eigenheiten der autistischen Störung stoßen sie oft auf Unverständnis und ihr Verhalten wird als bewusste Provokation missverstanden.

Größere Kontinuität der Betreuung und Möglichkeit eines längeren Schulbesuches über die Schulpflicht hinaus

Die Kinder müssen nicht nach Abschluss der Primarstufe die Schule wechseln, sondern können die ganze Pflichtschulzeit (eine Verlängerung bis zu 11 Schulstufen ist möglich) in derselben Einrichtung verbringen, was für Kinder mit autistischer Wahrnehmung, deren Orientierungsfähigkeit von gleichbleibender Umgebung abhängig ist, von großer Bedeutung sein kann. Auch die Nutzung der Therapieangebote der Schule bleibt über die Pflichtschulzeit hinaus bestehen.

Die Beschulung in der Sonderschule stößt jedoch auch an Grenzen. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, was Sonderschule nicht zu leisten vermag:

Unterforderung der Schülerschaft

Dies erklären Specht et al. (2007, S. 41) damit, dass nicht verbesserbare strukturelle Gesichtspunkte wie Ghettobildung, fehlende Lernanreize durch Homogenität der Schülerschaft und Schonraumpädagogik eine optimale Förderung der Schüler mit SPF in der Sonderschule verhindern, was zu einer Unterschätzung der Leistungsfähigkeit der Schüler und in weiterer Folge zu deren Unterforderung führe. Auch Klicpera (2005, S. 280) konnte zeigen, dass Eltern der Kinder aus Sonderschulklassen darüber klagen, dass die Anforderungen zu sehr abgesenkt würden.

Gesellschaftliche Stigmatisierung und Festschreibung von Behinderung

Der Besuch einer Sonderschule kann mit einem negativen Image verbunden sein. Die Gefahr der Diskriminierung besteht, weil durch die bestehende Möglichkeit der Integration eines autistischen Kindes in eine normale Grundschulklasse, die Sonderschule den Ruf der Restschule für alle vermeintlich *nicht integrierbaren* Kinder erhalten hat.

Ausgrenzung aus der Gesellschaft der Nicht-Behinderten

In einer Sonderschule fallen soziale Kontakte und Beziehungen zu nicht-autistischen Kinder weg, womit eine Reduktion wichtiger sozialer Erfahrungen und eine Ausgrenzung aus der Welt der Nicht-Behinderten stattfindet.

Fehlende positive Modelle von anderen Kindern

Kinder imitieren Verhaltensweisen. So besteht die Gefahr, dass *falsche und krankhafte* Verhaltensweisen von anderen Kindern mit Behinderung imitiert und ins eigene Verhaltensmuster übernommen werden. Auch im Bereich der Kommunikation fehlt das Vorbild des nicht-behinderten Kindes.

Große Entfernung des Schulstandortes vom Wohnort

Während Regelschulen in jedem Schulsprengel angeboten werden, gibt es nur wenige Sonderschulen, wodurch oft täglich eine lange Anreise zur Schule notwendig wird. Manche Sonderschulen bieten daher auch eine Unterbringung unter der Woche in Schulheimen an, wodurch die Schüler nur mehr am Wochenende und in den Ferien zu Hause sein können.

5.2 Gründe für und Grenzen der Autismusklassen

Es gibt verschiedene Arten der Sonderschule, wie z.B. für Gehörlose, für Körperbehinderte, für Geistigbehinderte, für Blinde etc. Es besteht seit einiger Zeit der Versuch einer Erweiterung durch eigene Autismusklassen, die sich speziell dieser Behinderungsform widmen und einen weiteren Versuch der Homogenisierung der Schülerschaft innerhalb einer Klasse darstellen. Durch die Verschiedenartigkeit der Kinder innerhalb des Diagnosebildes kann zwar nicht von einer homogenen Gruppe (wie z.B. bei einer Gehörlosenklasse) ausgegangen werden, allerdings betont Wolf (2001, S. 105): „Ein wichtiges Argument für die gemeinsame Förderung autistischer Kinder ist auch, dass sie alle ein `ver-

wandtes` Problem haben. Dadurch fühlt sich der Einzelne gegenüber seinen Mitschülern in etwa der gleichen Position, wie dies sicher nicht der Fall wäre, wenn ein autistisches Kind sich mit einem gehörlosen Kind in einer Klasse befände“. Dem setzt Rollett (2001, S. 135) deutlich entgegen, dass es völlig abzulehnen sei, Spezialschulen nur für autistische Kinder einzurichten, da dort die Modelle für gesundes Kontakt- und Lernverhalten fehlen.

5.3 Bedeutung der Sonderschule für den Schüler, für das Bildungswesen und deren gesellschaftliche Auswirkungen

Denkt man den Gedanken der Segregation zu Ende, wird man erkennen, dass bei andauernder schulischer Separation keine gesellschaftliche Integration autistisch behinderter Menschen entstehen kann. Nur durch die Möglichkeit, den Menschen mit autistischer Wahrnehmung kennenzulernen und den Umgang mit ihm zu pflegen, können Berührungsängste abgebaut und gesellschaftliche Akzeptanz erzeugt werden. So schreibt Feuser (2005, S. 199), dass „mittels Segregation Integration nicht erreichbar ist – im Gegenteil, der Ausschluss wird manifestiert und Behinderung konserviert.“ Solange also die Sonderschule als Alternative zur schulischen Integration angeboten wird, besteht für das Bildungswesen kein Handlungsbedarf die Rahmenbedingungen der schulischen Integration zu verbessern und die längst überfällige Schulreform bleibt aus. So verbleibt der Mensch mit autistischer Wahrnehmung weiterhin im Schonraum der Segregation, den er den Rest seines Lebens nicht verlassen wird.

5.4 Gründe für und Grenzen der integrativen Beschulung

Das Bestehen der Sonderschule wird durch nachfolgende Vorzüge der Integrationsklassen in Frage gestellt:

Bessere Entwicklung der schulischen Leistung durch soziale Teilhabe

Klicpera (2005, S. 216 f.) zeigt in einer Studie, dass das Zusammensein mit nicht-behinderten Schülern eine zusätzliche Motivation für den Schüler mit SPF darstelle, sich anzustrengen um bessere Leistungen zu erbringen. Aufgrund der Kommunikationsstörung des autistischen Kindes ist dies aber kein

Prozess, der sich von selbst einstellt, sondern es bedarf der Unterstützung der Lehrer. Soziale Integration entsteht nicht automatisch allein durch das Zusammenführen von Kindern mit und ohne Behinderung in einer Klasse.

Profitieren durch das Vorbild nicht-behinderte Kinder

„Kinder lernen in erster Linie von Kindern“ (Schnell, 2003, S. 43). Daher kann das Verhalten des nichtbehinderten Kindes als wichtiges Modell und als Lernanreiz für die Aneignung gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensweisen und Sozialverhalten dienen. So wie sich das gemeinsame Lernen behinderter und nicht behinderter Kinder als Vorteil herausgestellt hat, kann ebenso für Kinder mit autistischer Wahrnehmung das Lernen am Modell der nichtbehinderten Kinder eine Chance darstellen, die eigenen Verhaltensweisen zu verändern und alternative Handlungsmuster zu entwickeln.

Nähe des Schulstandortes zum Wohnort

Integration ist in jeder öffentlichen allgemeinbildenden Pflichtschule möglich, daher ist Wohnortnähe und leichte Erreichbarkeit gewährleistet. Das Kind kann in jenem Schulsprenkel bleiben, in dem es wahrscheinlich auch schon den Kindergarten besucht und bereits Kontakte zu Gleichaltrigen geknüpft hat.

Kinder ohne Beeinträchtigung lernen den Umgang mit Menschen mit autistischer Wahrnehmung

„Gemeinsames Lernen lässt soziale Isolation und Entfremdung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten gar nicht erst entstehen“ (Schnell, 2003, S. 62). Der Umgang mit Menschen mit autistischer Wahrnehmung wird zur Selbstverständlichkeit, was zu höherer gesellschaftlicher Akzeptanz und zur Abnahme der Berührungängste führt.

Auch für nicht behinderte Kinder wirkt sich die Integration positiv aus

So schreibt Schnell (2003, S. 121): „Sie profitieren in ihrer Gesamtentwicklung von den besonderen pädagogischen Konzeptionen und vor allem von dem differenzierten und individualisierten Bildungsangebot“. Und weiters: „Außerdem erfahren Nichtbehinderte eine bisher kaum erreichte Handlungskompetenz im Umgang mit Behinderten, die sich auch auf andere soziale Bereiche überträgt“. Auch Specht et al (2007, S. 32 f) kommen nach eine Analyse vorhandener Studien zu dem Schluss, „dass sorgfältig geplanter und durchgeführter Unterricht nicht nur ein hohes Förderpotenzial für Kinder mit Behinderungen hat, sondern die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht insgesamt unterstützt.“

Es kann jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass auch die Unterrichtung autistisch behinderter Kinder in Integrationsklassen an Grenzen stößt, die zwar oft gutgemeint überschritten werden, dann aber für den Schüler meist mit einem Schulwechsel in die Sonderschule enden.

Sinnesbeeinträchtigungen können nicht berücksichtigt werden

In einer Regelklasse gibt es kaum Möglichkeit, auf die Wahrnehmungsbesonderheiten eines autistischen Kindes einzugehen. Dem autistischen Schüler ist es aufgrund seiner veränderten Sinneswahrnehmungen und seinem mangelhaftem Verständnisses für die in unserer Sprache üblichen Metaphern, Redewendungen und ironischen Bemerkungen meist nicht möglich dem Unterricht zu folgen, sondern er benötigt eine speziell an seine Wahrnehmung angepasste Aufbereitung des Lehrstoffes. „Autistische Kinder verstehen z.B. nicht, dass auch sie mit der Arbeit anfangen sollen, wenn die Lehrerin der ganzen Klasse einen Auftrag erteilt. Dies hat nichts mit `Unfolgsamkeit` zu tun, sondern ist ein Symptom der autistischen Behinderung“ (Rollett, 2001, S. 136).

Fehlende Rückzugsmöglichkeiten durch Platzmangel

„Oberstes Ziel erfolgreicher Integration muss die Teilnahme am Gruppengeschehen sein, allerdings ist es eine Notwendigkeit, Platz und Raum zu haben, um nötige Erholungsphasen einbauen zu können oder in Krisenfällen und speziellen Situationen autistische Kinder kurzfristig aus der Gruppe nehmen zu können“ (Zöttl/Diestelberger, 2003, S. 9).

Überforderung durch hohe Klassenschülerzahl

Wahrnehmungsgestörte Kinder brauchen eine konstante und möglichst ruhige Umgebung, um sich orientieren zu können. Der Lärm und die Unruhe einer normalen Grundschulklasse mit 25 Kindern kann dies nicht leisten und stellt daher eine Überforderung der Kinder mit autistischer Wahrnehmung dar, was zu Rückzugsverhalten, zu Stereotypen oder eventuell auch aggressivem Verhalten führen kann. Sterr (2001, S. 76) schreibt: „Autistische Kinder sind der optischen und akustischen Reizüberflutung innerhalb eines herkömmlichen Klassenzimmers mit hoher Schülerzahl meist hilflos ausgeliefert. In diesem Umfeld ziehen sie sich vermehrt in sich zurück.“

Verhaltensauffälligkeiten, die den Unterricht stören

Gerade wahrnehmungsgestörte Kinder sind meist selbst sehr laut, um die sie belastenden Umweltreize selbstaktiv zu übertönen. Durch eine eigentümlich

laute, oft auch sehr hohe Sprache können sie eine extreme akustische Belastung für eine Gruppe werden (Zöttl et al, 2003, S. 8). Zusätzlich sind sie oft motorisch überaktiv, sodass sie nicht auf ihrem Platz bleiben können. Dadurch stören sie den Unterricht, was zu Anfeindungen der Mitschüler sowie deren Eltern und zu einer Überforderung der Lehrperson führen kann.

Mangelnde Bereitschaft durch unzureichende integrationspädagogische sowie autismusspezifische Qualifikationen der Lehrer

Nicht außer Acht lassen darf man auch die mangelnde integrationspädagogische Ausbildung, aber auch das fehlende Fachwissen der Lehrer über Autismus. Nicht zuletzt daraus resultiert auch mangelnde Bereitschaft von manchen Lehrern, in Integrationsklassen zu unterrichten. „Noch immer werden angehende Sonderpädagog(inn)en überwiegend auf das Unterrichten einer Sonderschulklasse vorbereitet, so dass sie sich in einer Integrationsklasse nicht ihrer Ausbildung gemäß eingesetzt fühlen“ (Schnell, 2003, S. 152). Diese Qualifikationsmängel führen schnell zur Überforderung der Lehrperson, was sich negativ auf die Unterrichtsqualität und das soziale Gefüge in der Klasse auswirkt.

Überforderung durch mangelnde Rituale und kurzfristige Veränderungen im Tagesablauf

Kinder mit autistischer Wahrnehmung können sich nur schwer auf neue Situationen einstellen und sind nicht in der Lage einen geplanten Ablauf kurzfristig zu ändern. Auf die Umgestaltung eines Tagesplanes, Veränderungen in der Sitzordnung oder der Raumgestaltung oder das Nicht-Einhalten von Ritualen reagieren sie oft sehr heftig in Form von Panikattacken. Aufgelöste Strukturen wie z.B. bei Schulfesten und –veranstaltungen schaffen allergrößte Probleme (Zöttl et al., 2003, S. 6). Ebenso kann die strukturlose Pausensituation einen angstausslösenden Faktor darstellen.

Fehlen von Therapie- und Förderangeboten

In Regelschulen werden keine zusätzlichen Förder- und Therapiemaßnahmen angeboten, d.h. Therapien müssen extern außer der Schulzeit gemacht werden, was zu einer weiteren Überforderung des Kindes mit autistischer Wahrnehmung führen kann. Außerdem entfällt so der wichtige Kompetenztransfer zwischen Lehrer und Therapeuten.

5.5 Bedeutung der integrativen Beschulung für den Schüler, für das Bildungswesen und deren gesellschaftliche Auswirkungen

Für die Organisation der Schule bedeutet Integration einen neuen pädagogischen Ansatz, der die bisherige Praxis schulischen Unterrichts in Frage stellt und ein Umdenken erfordert. Das Bildungswesen steht vor der Forderung, eine Schule zu schaffen, in der alle Kinder integriert werden können, d.h. eine auch allen behinderten Kindern gerecht werdende Schule. Um diese Forderung realisieren zu können, bedarf es der Schaffung neuer Rahmenbedingungen der Schule, die auch für Kinder mit autistischer Wahrnehmung das Lernen ermöglichen. Zu den strukturellen, materiellen und personellen erforderlichen Rahmenbedingungen zählen u.a. die weitere Reduzierung der Klassenschülerhöchstzahl und die Erhöhung der Zahl der Lehrpersonen. Zusätzliches Stützpersonal, das dem Schüler bei der Bewältigung des Schulalltags (Unterricht, Pausengestaltung, lebenspraktische Tätigkeiten) hilft ebenso wie Pflegepersonen, die ggf. Hilfe bei der Nahrungsaufnahme und bei der täglichen Hygiene bieten, dienen dazu, den Lehrern jene Hilfestellung zu bieten, die sie benötigen, um eine effektive Unterrichtsarbeit leisten zu können. Ebenso ist die Anwesenheit von medizinisch ausgebildetem Fachpersonal zu gewährleisten, weil Lehrer z.B. im Falle eines epileptischen Anfalles nicht befugt sind, Medikamente zu verabreichen. Die Schaffung geeigneter räumlicher Ausstattung um z.B. Windeln zu wechseln, Ruheräume als Rückzugs- bzw. Ausweichmöglichkeiten sind grundsätzlich zu ermöglichen. Die Finanzierung dieser Rahmenbedingungen steht allerdings im Widerspruch mit den Sparmaßnahmen der Regierung. Eine weitere unabdingbare Maßnahme ist die Reform der Lehrerbildung, in der bislang weder Integrationspädagogik noch Fachkenntnissen über das Krankheitsbild Autismus vermittelt werden. Eine integrative Pädagogik erfordert eine innere Schulreform (Feyerer, 1998, S. 183 f.) in Richtung Individualisierung und Ganzheitlichkeit des Unterrichts sowie die stärkere Gewichtung überfachlicher Lernziele, was letztendlich auch dem nicht-behinderten Schüler zugute kommt.

Wenn es gelingen sollte adäquate Rahmenbedingungen zu realisieren, wird der autistisch beeinträchtigte Mensch eines Tages in einer Gesellschaft leben können, die ihm nicht ängstlich und fremd gegenübersteht, sondern sein Anders-

Sein als Selbstverständlichkeit wahrnimmt. Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft setzt ein gemeinsames Leben und Lernen aller voraus (Feuser, 2001, S. 25).

5.6 Das frühe und abrupte Ende der gesellschaftlichen Integration

Die Möglichkeit der Weiterführung der Integration in der Sekundarstufe I ist seit der 17. SchOG-Novelle von 1996 ebenso gesetzlich verankert. Doch mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter nach Beendigung der Pflichtschulzeit ist meist ein Übergang entweder in eine Behindertenwerkstätte oder eine Tagesstätte vorgesehen. Diese Einrichtungen sind nicht integrativ geführt, sondern sperren den *Klienten*, wie er dann genannt wird, aus dem gesellschaftlichen Leben weitgehend aus. In weiterer Folge, wenn das Elternhaus nicht mehr für den Menschen mit autistischer Wahrnehmung sorgen kann, verbleibt dieser ständig entbunden vom Rest der Gesellschaft in einem Heim für behinderte Menschen. Eine spezielle berufliche Integration autistisch behinderter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt wird nicht angeboten. In einer Gesellschaft und einem Bildungssystem, die sich schulische Integration auf die Fahnen schreiben, muss der Integrationsgedanke aber auch zu Ende gedacht werden. Endet die Integration des behinderten Menschen so früh und abrupt, waren die vorhergegangenen Integrationsbemühungen vergebens.

6 Fazit

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass trotz einer ausgeprägten und auch berechtigten Tendenz, alle Kinder in Integrationsklassen unterzubringen um eine Aussonderung und Differenzierung zu verhindern und Anerkennung der Heterogenität einzufordern, man die Grenzen der Integrationspädagogik nicht außer Acht lassen darf. Die Mängel der allgemeinen Schulen, die integrative Beschulung anbieten, führen dazu, dass ein Ausweichen auf Sonderschulklassen nötig ist. So schreibt Kornmann (1985, zitiert nach Schnell, 2003, S. 110): „Positive Effekte der Sonderbeschulung (...) sind (aber) kein Argument für die Tauglichkeit dieser Schulart, sondern sie belegen nur die Untauglichkeit des Regelschulsystems, den Interessen aller Schüler in humaner Weise gerecht zu

werden.“ Es kann durchaus angenommen werden, dass eine *Schule für alle*, in der wirklich *alle* Kinder miteinander lernen können, möglich ist, das Regelschulsystem dies aber (noch) nicht zu leisten vermag. Integration ist nicht teilbar, d.h. es darf kein Kind wegen Art oder Schwere der Behinderung ausgeschlossen werden. Dies bleiben aber leere Worte, solange in den allgemeinen Schulen keine hinreichenden Voraussetzungen für die gemeinsame Unterrichtung autistischer und nicht-autistischer Schüler geschaffen worden sind. Die Frage nach der pädagogischen Realisierbarkeit darf jedoch kein Kriterium dafür sein, was gesellschafts- und erziehungswissenschaftlich für richtig empfunden werden kann und als notwendige Reform zu fordern ist (Feuser, 2005, S. 7). Eine Integration aller Kinder ist somit erst nach einer grundsätzlichen Reform der Regelschule denkbar. Solange die Segregation in Sonderschulen als gleichwertige Alternative angeboten wird, besteht keine bildungspolitische Notwendigkeit die Rahmenbedingungen der schulischen Integration den Bedürfnissen autistisch behinderter Kinder anzupassen.

Vor dem Hintergrund bestehender Rahmenbedingungen sollte unabhängig aller polemischer Diskussion immer im Vordergrund stehen, dass Kindern mit autistischer Wahrnehmung qualifizierte Förderung unabhängig vom Förderort zuteil werden muss. Wenning betont, man solle „immer im Auge behalten, dass es keine allgemeingültigen ‘Lösungen’ im Sinne von Rezepten gibt, die man nur aufschlagen und Schritt für Schritt befolgen muss. Jede Situation ist von eigenen Faktorenzusammensetzungen dominiert, jedes Problem verlangt eine angemessene Analyse der besondern Umstände“ (Wenning, 2007, S. 111).

So muss man zum gegenwärtigen Zeitpunkt davon ausgehen, immer eine individuelle Entscheidung zu treffen und die Frage nach dem am besten geeigneten Rahmen, in dem das einzelne Kind lernen und sich entwickeln kann muss im Vordergrund stehen. Es geht nicht um die Frage, ob ein Kind *integrierbar* ist, sondern immer nur darum, ob die Schule fähig ist, das Kind erfolgreich zu integrieren. Oder in Worten von Sterr (2001, S. 77): „Es verbietet sich, den Autisten gleichsam schulgerecht zu formen. Vielmehr gilt es, die Schule gleichsam autistengerecht zu gestalten.“

Literaturverzeichnis

BMUKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Community Integration Sonderpädagogik. Entwicklung der Sonderschulen und der Integration an Pflichtschulen. Abgerufen am 31.10.2009 von http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Schulstatistik_Sonderschulen_und_Integration_1993-2008.pdf

Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Abgerufen am 31.10.2009: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf

Dilling, H./ Mombour, W./ Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2000). Weltgesundheitsorganisation: Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10, Kapitel V (F): Klinisch-diagnostische Leitlinien. (4.Aufl.). Bern: Huber

Feuser, Georg (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2/2001, Reha Druck Graz, S. 25-29

Feuser, Georg (2005). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Feyerer, Ewald (1998). Behindern Behinderte? Innsbruck: StudienVerlag

Klicpera, Christian (2005). Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern. Wien: Lit Verlag

Klicpera Christian (2007). Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort. Wien: Lit Verlag

Meyer, Hermann (1983). Geistigbehindertepädagogik. In Světluš Solarová (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik (S. 84-119). Stuttgart: Kohlhammer

Myschker, Norbert (1983). Lernbehindertenpädagogik. In Světluše Solarová (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik (S. 120-166). Stuttgart: Kohlhammer

Rollett, Brigitte/ Kastner-Koller, Ursula (2001). Autismus. Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten. München: Urban & Fischer

Sauter, Sven/ Schroeder, Joachim (2007). Heterogenität – Eine Einführung in die pädagogische Leitkategorie. Studienbrief der FernUniversität in Hagen. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Schirmer, Brita (2006). Elternleitfaden Autismus. Stuttgart, Trias

Schnell, Irmtraud (2003). Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München: Juventa

Schor, Bruno J./ Schweiggert, Alfons (2001). Autismus – ein häufig verkanntes Problem. Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schularten. Donauwörth: Auer

Specht, Werner/ Seel, Andrea/ Stanzel-Tischler, Elisabeth/ Wohllhart, David und die Mitglieder der Arbeitsgruppen des Projekts QSP (2007). Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens: Graz-Klagenfurt 2007

Sterr, Heinz (2001). Systemische Beratung, Förderung und Betreuung in der Schule. In: Schor, Bruno J./ Schweiggert, Alfons (2001). Autismus – ein häufig verkanntes Problem. Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schularten. (S. 75-82). Donauwörth: Auer

Wenning, Norbert (2007). Gesellschaftliche Bedingungen der Schule im Wandel. Das Beispiel Heterogenisierung der Schülerschaft. Studienbrief der FernUniversität in Hagen. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Wolf, Jürgen (2001). Formen außerschulischer Beratung, Förderung und Therapie. In: Schor, Bruno J./ Schweiggert, Alfons (2001). Autismus – ein häufig verkanntes Problem. Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen in allen Schularten. (S. 103-112). Donauwörth: Auer

Zöttl, T./ Diestelberger A. (2003). Integration autistischer Kinder in das System Schule in Österreich. In: Integration in der Praxis. Kinder mit autistischer Wahrnehmung. Graz/Klagenfurt: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur