

Lehrkräfte in der Autismus-Beratung. Ergebnisse einer Online-Befragung.

Wolfram Kulig, Bodo Lippl & Christian Lindmeier

Einleitung

In den letzten Jahren haben sich in allen Bundesländern Beratungsstrukturen im Hinblick auf die schulische Förderung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum entwickelt. Dies begründet sich vor allem aus der stark gestiegenen Zahl der Autismus-Diagnosen. Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum finden sich heute in allen Bundesländern in allen Schulformen. Die sich daraus ergebenden Fragen, vom Phänomen Autismus allgemein, über Aspekte eines angepassten Unterrichts bis hin zu den besonderen Bedürfnissen des einzelnen Kindes oder Jugendlichen stellen sich damit für eine zunehmende Zahl von Lehrkräften. Die Beratungslehrkräfte für Autismus¹ stellen bezüglich dieser Fragen Fachwissen und Erfahrung zur Verfügung, beraten und unterstützen ggf. bei der Organisation weiterer Hilfen. Im Fokus der wissenschaftlichen Sonderpädagogik standen diese Beratungslehrkräfte bisher jedoch nicht. Auch wenn eine Überblicksarbeit zu den schulischen und schulbürokratischen Strukturen in den einzelnen Bundesländern hinsichtlich des Autismus-Spektrums vorliegt (Lindmeier et. al. 2020), sind die Beratungslehrkräfte als zentrale Akteur*innen in diesen Strukturen bisher nicht untersucht. Es liegt bisher weder ein soziodemographischer Überblick über diese Personengruppe vor, noch existieren über den Einzelfall hinaus Kenntnisse über die tatsächlich geleistete Arbeit. Auch hinsichtlich Ausbildungsstand und themenspezifischer Weiterbildungen ist derzeit kaum etwas bekannt. Die vorliegende Studie ist ein erster Versuch, diese Wissenslücke zu schließen. Mittels einer quantitativen Befragung soll eine erste Beschreibung der Personengruppe geleistet werden.

Wir legen dazu im ersten Teil dieses Beitrags die methodischen Vorgehensweisen der Untersuchung dar. Anschließend folgt eine Vorstellung der Lehrkräfte in der Autismusberatung. Dabei beschreiben wir die Gruppe der befragten Personen aus standarddemographischer Sicht und gehen der Frage nach, aus welchen Gründen sich Lehrer*innen auf die Thematik spezialisieren. Der dritte Teil nimmt den Bereich der Fort- und Weiterbildungen in den Blick. Dabei interessieren uns die Themen der Weiterbildungen, die Bildungsanbieter*innen und die Art der erworbenen Abschlüsse. Zudem geht es um den Nutzen für die tägliche Arbeit, den die Lehrer*innen diesen

¹ Die Bezeichnungen unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Hessen spricht bspw. von Fachberaterinnen und Fachberatern für Autismus. Sachsen-Anhalt von Beratungslehrkräften für Autismus.

Qualifikationsmaßnahmen zuschreiben. Im vierten, umfangreichsten Abschnitt gehen wir auf die tägliche Arbeit der –Beratungslehrer*innen ein. Es werden Ergebnisse vorgestellt, die quantitative Aspekte dieser Arbeit umfassen (z.B. die Zahl der Anfragen, die anfragenden Personengruppen usw.). Zudem geht es auch um die Häufigkeit der verschiedenen Beratungsthemen sowie um die Zusammenarbeit mit anderen Personen und Institutionen. Im fünften Teil werden einige allgemeine Einschätzungen der befragten Lehrer*innen dargestellt. Dazu zählen Gelingensbedingungen der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum, aber auch Möglichkeiten zur Verbesserung der alltäglichen Arbeit. Abschließend werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst.

1.Aufbau der Untersuchung

Die Studie wurde als quantitative Online-Befragung angelegt. Die Grundgesamtheit (alle im Bundesgebiet tätigen Autismusberater*innen) ist laut Lindmeier et al. (2020) mit ca. 280 Personen anzusetzen. Die tatsächliche Anzahl der Beratungspersonen hat sich jedoch in den letzten zwei Jahren in vielen Bundesländern (zum Teil stark) erhöht. Es gibt in einigen Bundesländern mehr Personen in der Autismusberatung, als von den Schuladministrationen dieser Länder online ausgewiesen werden. Um möglichst viele Personen aus der Grundgesamtheit zu erreichen, wurde deshalb im Anschreiben zu dieser Befragung darum gebeten, die E-Mail ggf. an weitere Berater*innen im jeweiligen Bundesland weiterzuleiten. Dies hat zur Folge, dass sich aus einigen Bundesländern nun Antworten von mehr Personen im Sample befinden, als laut den Recherchen von Lindmeier et al. (2020) anzunehmen gewesen wären.

Ziel war eine Vollerhebung. Es wurden alle öffentlich zugänglichen Emailadressen von – Autismusberater*innen recherchiert und mit der Bitte um Teilnahme angeschrieben (N=277 Personen). Während der Erhebungsphase vom 18.03. bis 06.05.2022 (insges. 50 Tage) haben zwar 270 Personen mit der Umfrage begonnen, aber nur 65 Prozent davon haben die Befragung vollständig beendet, 35 Prozent haben abgebrochen. Die letztlich realisierte Samplegröße besteht aus allen Personen, die den Fragebogen bis zu Ende bearbeitet und in die Untersuchung eingewilligt haben, was nicht bedeutet, dass immer alle Fragen beantwortet wurden (N=176 Personen). Die Ausschöpfung (gemessen als Anteil der realisierten Stichprobe an den angeschriebenen Personen) würde als gängiges Kriterium für Datenqualität bei 63,5 Prozent liegen, was für eine teilnahmemotivierte Zielgruppe als gut gelten kann.

Betrachtet man die mit dieser Studie in den Blick genommene Zielgruppe der Autismusberater*innen in ihrer Verteilung auf die Bundesländer (vgl. Tabelle 1) und vergleicht zwischen recherchierten öffentlich zugänglichen Fallzahlen und denen der Stichprobe dieser Studie, ergeben sich teils erhebliche Unterschiede.

Autismusberater*innen nach Bundesländern		
Vergleich Stichprobe und öffentlich zugängliche Quellen		
Bundesland	Öffentlich zugängliche Quellen*	Stichprobe der Studie (Gültige Antworten)
	2020	2022
Baden-Württemberg	111	31
Bayern	50	33
Berlin	3	0
Brandenburg	22	7
Bremen	1	3
Hamburg	2	6
Hessen	5	2
Mecklenburg-Vorpommern	6	3
Niedersachsen	4	0
Nordrhein-Westfalen	52	63
Rheinland-Pfalz	3	11
Saarland	0 (keine spez. Ansprechpartner)	0
Sachsen	6	0
Sachsen-Anhalt	4	2
Schleswig- Holstein	12	9
Thüringen	1	0
Keine Bundeslandangabe		6
Gesamt	282	176

* Stand 2020, vgl. Lindmeier et. al. 2020, zum Teil aktualisiert.

Tabelle 1: Autismusberatung in den Bundesländern

Zur besseren Übersicht und zur Einordnung der Ergebnisse zeigt die folgende Graphik die Verteilung der Antworten auf die Bundesländer, berücksichtigt aber nur die Länder, aus denen gültige Antworten vorliegen (vgl. Abbildung 1).

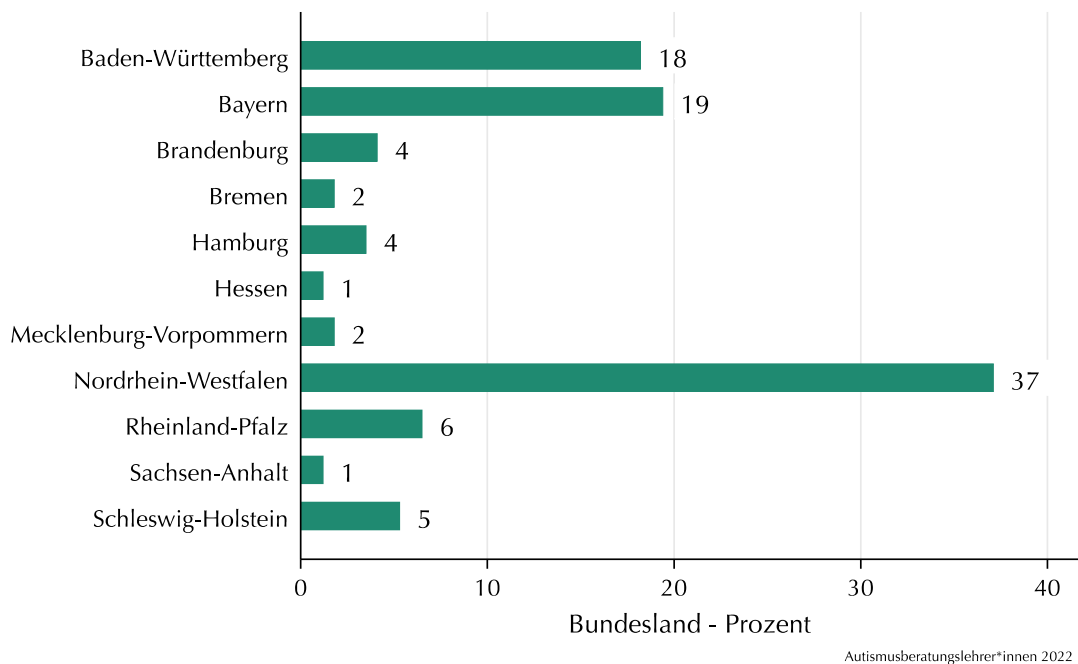


Abbildung 1: Verteilung der Antworten auf die Bundesländer

Die sehr ungleiche Verteilung der Antworten über die Bundesländer (über 70% kommen aus nur drei Ländern, aus vier Bundesländern, die spezialisierte Berater*innen haben, liegen gar keine Angaben vor) macht eine bundeslandspezifische Auswertung nahezu unmöglich, weshalb die Länder nicht als differenzierende Variable in den folgenden Auswertungen zum Einsatz kommen können.

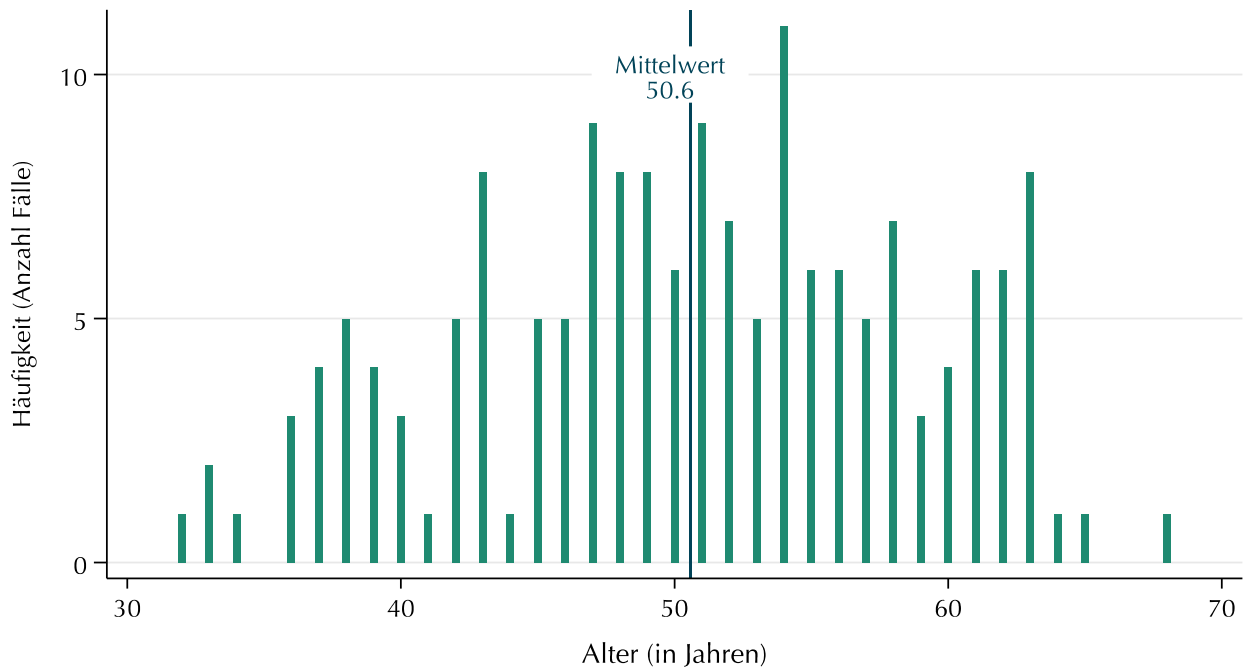
Mit Blick auf die Bundesländer ist jedoch bezogen auf die Thematik bedeutsamer zu fragen, ob es in dem jeweiligen Bundesland einen ausgewiesenen Förderschwerpunkt Autismus gibt. Derzeit weisen drei deutsche Bundesländer (Berlin, Schleswig-Holstein und Hamburg) einen spezifischen Förderschwerpunkt aus. Doch auch hier erweist sich eine Verwendung des Bundeslandes als Vergleichsvariable als schwierig, denn aus diesen Bundesländern mit spezifischem Förderschwerpunkt liegen nur 15 Antworten vor (was 8,8 % entspricht).

Die Befragung selbst erfolgte über einen webgehosteten Onlinefragebogen, der technisch über Unipark.de administriert wurde. Der Fragebogen umfasste 39 Fragen mit insgesamt 305 Variablen, davon 35 offene Textangaben. Ein quantitativer Pretest kam in Anbetracht der kleinen Grundgesamtheit nicht in Frage, es wurden stattdessen Interviews mit einigen Zielpersonen (i. S. eines Expertengesprächs) im Vorfeld der Erhebung geführt und der Fragebogen entsprechend verbessert.

2. Lehrer*innen in der Autismusberatung

Beschreibt man die Gruppe der untersuchten –Beratungslehrer*innen einleitend demographisch, zeigt sich folgendes Bild:

Es sind überwiegend Frauen in der Autismus-Beratung tätig: 83% der befragten Personen sind weiblich und 17% männlich. Im Schnitt sind die Befragten 50,6 Jahre alt. Die Altersverteilung stellt sich wie folgt dar (vgl. Abbildung 2):



Autismusberatungslehrer*innen 2022

Abbildung 2: Altersverteilung

Hinsichtlich des Lebensalters liegt die Gruppe der Beratungslehrkräfte damit über dem Bundesschnitt aller Lehrkräfte. Die folgende Tabelle stellt das gruppierte Lebensalter aller Lehrkräfte im Bundesgebiet laut amtlicher Statistik (vgl. Statistisches Bundesamt 2023) im Vergleich mit der Verteilung der Altersgruppen der Studie gegenüber (vgl. Tabelle 2). Es zeigt sich, dass ältere Lehrpersonen deutlich häufiger in beratender Funktion tätig sind, während die Altersgruppe der unter 34-jährigen unterrepräsentiert ist.

Altersgruppe	Anteil der Lehrkräfte im Bundesgebiet	Anteil der Lehrkräfte in der Befragung
Bis 34 Jahre alt	21,1%	2,4%
35 – 49 Jahre alt	42,3%	41,8%
50 – 59 Jahre alt	25,7%	39,4%
60 und älter	10,9%	16,4%
Gesamt	100%	100%

Tabelle 2: Altersverteilung der Lehrkräfte

Wie zu erwarten haben fast alle Befragten ein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Dabei überwiegt der Abschluss in einem sonderpädagogischen Lehramt (KMK 2019) bei Weitem (77%). Der Rest der Befragten verteilt sich recht gleichmäßig auf die anderen Schularten, andere Abschlüsse kommen nur selten vor. Recht auffällig ist, dass 34% der Befragten eine weitere berufliche Ausbildung absolviert haben. Die Bandbreite reicht dabei vom Theologiestudium bis zum Handwerksberuf. Auch wenn dies kein systematischer Befund ist, deutet es darauf hin, dass sich in der Gruppe der Beratungspersonen ein hoher Anteil von Menschen mit (Lebens)erfahrungen in außerschulischen Arbeitsbereichen befindet.

Wenig Überraschendes zeigt sich beim Blick auf das Dienstverhältnis der befragten Personen: 96 Prozent der Untersuchten sind im Schuldienst tätig (87% im Beamtenverhältnis). Andere Anstellungsformen (freie Träger*innen der Wohlfahrtspflege) spielen keine Rolle.

Zu den eher unauffälligen Befunden zählt auch, dass doch ein erheblicher Anteil von 38% der – Beratungslehrer*innen in Teilzeit arbeitet. Dies entspricht im Wesentlichen dem Bundeschnitt aller Lehrkräfte. Deren Teilzeitquote lag im Schuljahr 2021/22 bei 40,6 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2023).

Der Anteil der Arbeitszeit, den die Beratungslehrpersonen für die Autismusberatung aufwenden, schwankt erwartungsgemäß (vgl. Abbildung 3).

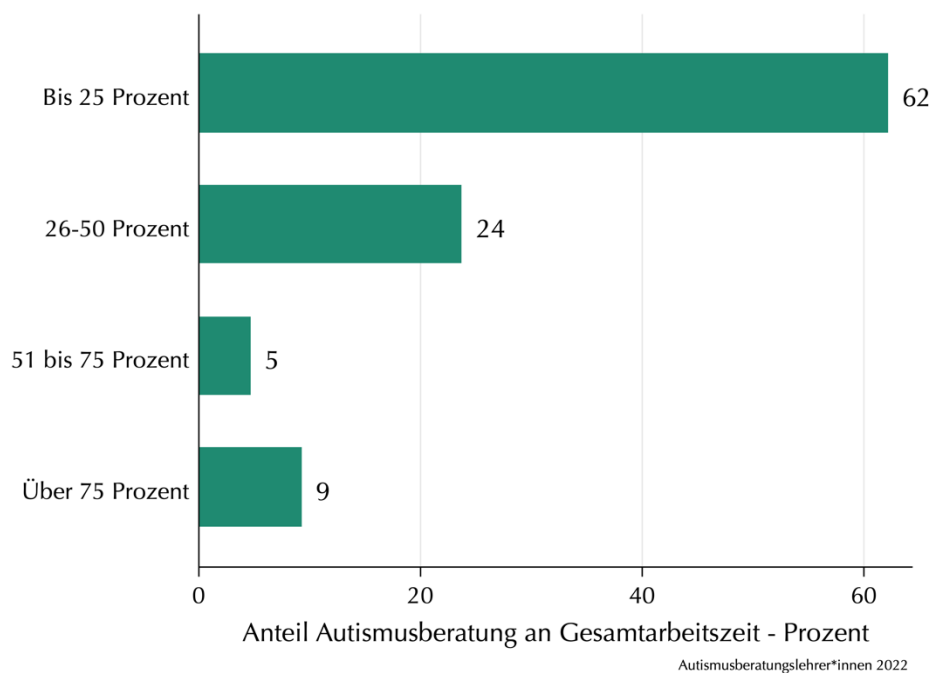


Abbildung 3: Anteil der Autismusberatung an der Gesamtarbeitszeit

Knapp zwei Drittel aller befragten Personen gaben an, 25 Prozent oder weniger ihrer Gesamtarbeitszeit in der Autismusberatung tätig zu sein. Die meisten der Befragten (86%) verbringen bis zur Hälfte Ihrer Arbeitszeit mit der Beratungstätigkeit im Autismusbereich. Es zeigt sich klar, dass Autismusberatung *in allen der erfassten Bundesländer ganz überwiegend eine Teilzeit-Tätigkeit von Lehrkräften* ist. Dass über die Hälfte der Arbeitszeit in die Beratungstätigkeit fließen und diese damit die eigentliche Hauptaufgabe wird, ist eher selten zu finden (9% haben mehr als 75 Prozent mit Autismusberatungstätigkeit zu tun).

Um die Berufserfahrung in der Beratungstätigkeit zu erfassen, wurden die befragten Personen gebeten anzugeben, wie lange sie bereits als –Beratungslehrer*in tätig sind. Die Ergebnisse zeigen eine Berufserfahrung von im Schnitt 7,1 Jahren bei einer weiten Spreizung (von 1 bis 23 Jahren Erfahrung bzw. Tätigkeit in diesem Aufgabenfeld). Im Überblick ergibt sich folgende Verteilung (vgl. Abbildung 4):

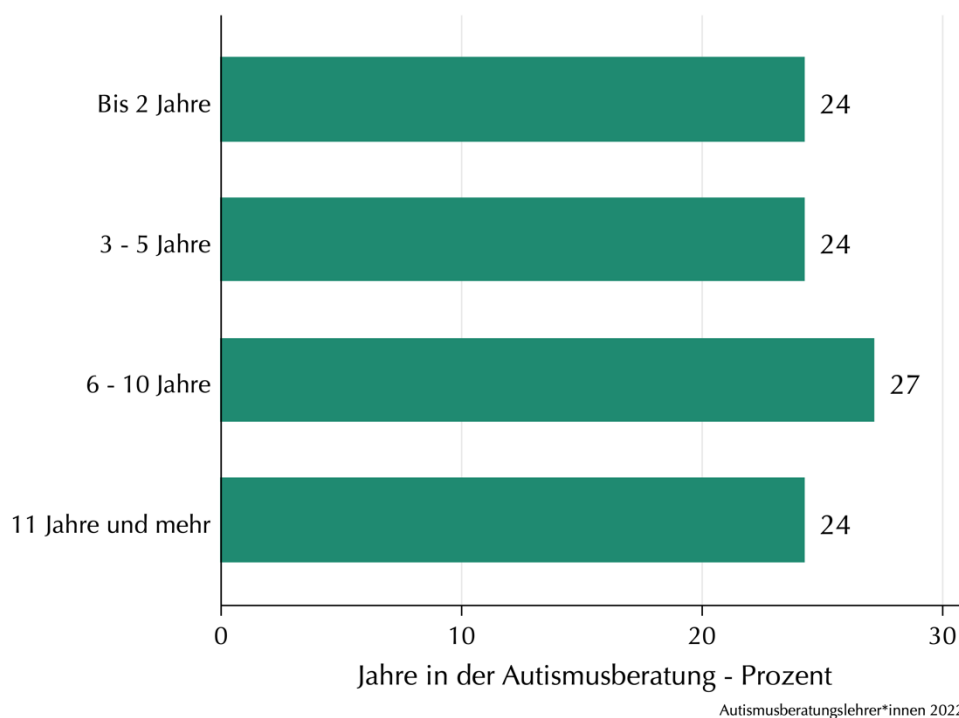


Abbildung 4: Berufserfahrung

Die Frage wie Lehrpersonen in die Autismusberatung einsteigen ist unter zwei Aspekten zu betrachten: Einmal unter eher formalen Gesichtspunkten: wer fragt die Personen an, bewerben sie sich aus eigener Initiative usw. Zum zweiten ist nach den Motiven zu fragen, warum jemand in das Arbeitsfeld einsteigt.

Die Verteilung hinsichtlich des ersten Aspektes zeigt Abbildung 5. Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergibt die Addition der Anteile etwas über 100 Prozent. Anzumerken ist noch, dass

die Kategorie „Anfrage oder Empfehlung durch Kolleg*innen und Schulleitung“ aus der im Fragebogen möglichen, offenen Antwortmöglichkeit generiert wurde. Dieser Aspekt wurde so häufig genannt, dass er einen eigenen, auch quantitativ bedeutsamen Einstieg in das Arbeitsfeld bildet. Die Ergebnisse deuten auf zweierlei hin: Zum einen wird eine anteilig recht hohe Eigeninitiative innerhalb der Befragtengruppe (Bewerbung, eigenes Bemühen um die Einrichtung der Stelle) sichtbar. Zum anderen deutet eine Reihe von Antworten in der offenen Kategorie darauf hin, dass –Berater*innen Stellenbesetzung in den Beratungsnetzwerken und ggf. die Nachbesetzung der eigenen Stelle aktiv vorantreiben. So geben innerhalb der Kategorie „Anfrage oder Empfehlung durch Kolleg*innen und Schulleitung“ 19 Personen an, von Berater*innen bzw. der eigenen Vorgänger*in gezielt angesprochen worden zu sein.

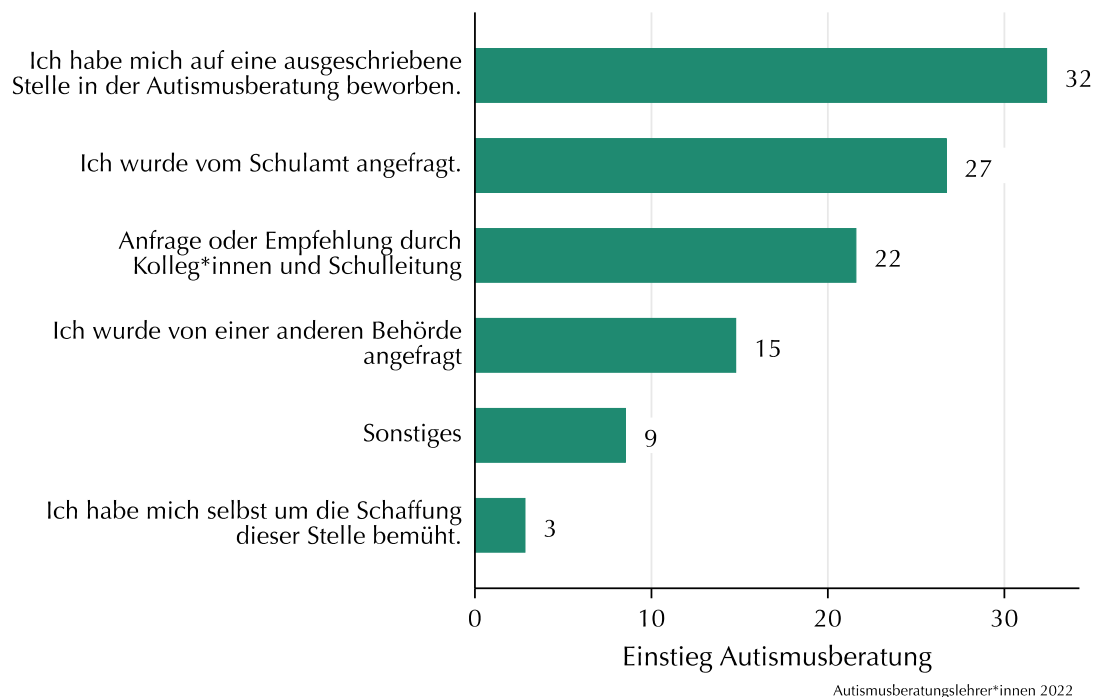


Abbildung 5: Einstieg in die Autismusberatung

Zur Erfassung der Motive waren einige Aspekte vorgegeben, deren Einfluss auf ihre Entscheidung in die Autismusberatung einzusteigen von den Befragten dann entsprechend eingeschätzt wurde (vgl. Abbildung 6).

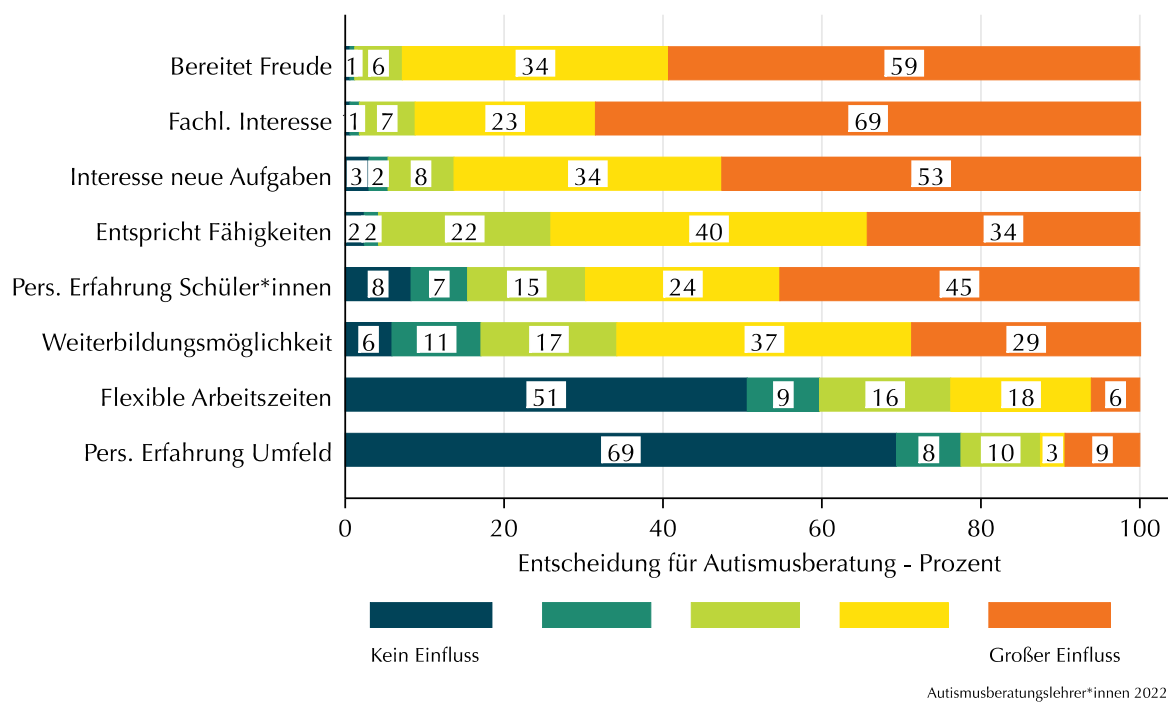


Abbildung 6: Entscheidung für Autismusberatung

Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass es vor allem intrinsische Gründe sind, die Lehrer*innen bewegen, sich auf Fragen des Autismus zu spezialisieren. Freude an der Arbeit, Interesse am Thema und auch das generelle Interesse an neuen Aufgaben haben auf die Entscheidung den größten Einfluss. Diese Befunde lassen den Schluss zu, dass es sich bei der Personengruppe um zuallermeist hoch motivierte und engagierte Lehrpersonen handelt.

3. Fort- und Weiterbildungen

In kaum einem förderpädagogischen Arbeitsfeld haben sich den letzten Jahren so große Veränderungen ergeben wie auf dem Gebiet des Autismus. Die stark gestiegenen Fallzahlen, die veränderte Diagnostik (Einführung der Spektrum-Sicht), die Diskussion um einen eigenen Förderschwerpunkt und die Fragen der (gemeinsamen) Beschulung von autistischen Kindern und Jugendlichen sind nur einige Aspekte. In Anbetracht dieser raschen Veränderung fachwissenschaftlicher und auch praktischer Standpunkte sind Fort- und Weiterbildungen hinsichtlich des Themas unabdingbar. Dies gilt in besonderem Maß für die hier untersuchte Personengruppe der Lehrkräfte für Autismusberatung, die als Multiplikatoren die Sichtweise der Praxis an den Schulen wesentlich mit beeinflussen.

Insofern verwundert es nicht, dass 94 % der Befragten angeben, im Rahmen Ihrer Beratungstätigkeit spezifische Fort- und Weiterbildungen besucht zu haben.

Thematisch werden dabei allgemeine Kenntnisse zum Thema Autismus am häufigsten genannt. Auch Weiterbildungen zu rechtlichen Fragen werden häufig besucht. Auf der Ebene der konkreten Arbeit und der pädagogischen Methoden liegt der TEACCH Ansatz deutlich vorn, während andere Verfahren (ABA, PECS, etc.) seltener genannt werden. Die folgende Abbildung zeigt die Anteile der Nennungen im jeweiligen Themenbereich (Abbildung 7).

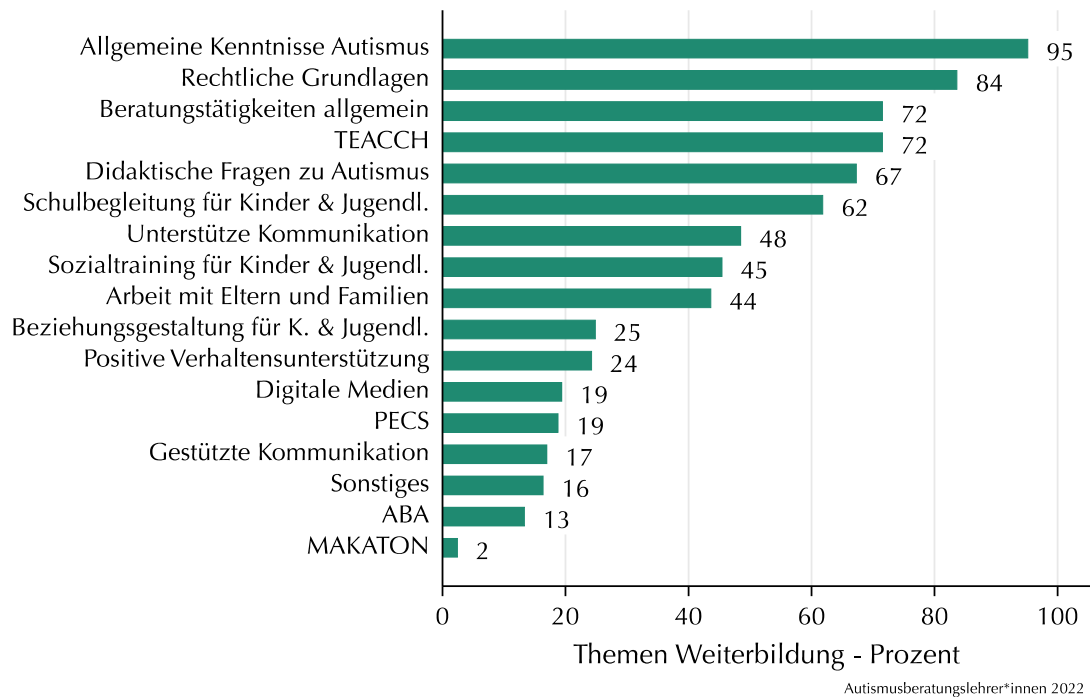


Abbildung 7: Häufigkeit der Fort- und Weiterbildungsthemen

Im Bereich der sonstigen Nennungen werden Fragen des Umgangs mit auffälligem Verhalten besonders häufig angeführt.

Sieht man sich die Anbieter der Fortbildungen an, dominieren klar die Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte der jeweiligen Bundesländer. Mit einigem Abstand folgen die Angebote von anderen gemeinnützigen Vereinigungen (z.B. Autismus Deutschland e.V.). Private Anbieter*innen spielen eigentlich nur bei zwei Themen (Advanced Behavior Analysis [ABA] und gestützte Kommunikation) eine Rolle. Dass Fachhochschulen bei Fragen der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte beinahe unbeteiligt sind, verwundert angesichts von deren insgesamt eher außerschulischer Ausrichtung nicht. Auffällig ist jedoch, dass Universitäten als alleiniger Träger der ersten Phase der Lehrerbildung in der Fort- und Weiterbildung als deren dritter Phase - zumindest bezogen auf das Thema Autismus - nur eine sehr geringe Rolle spielen. Abschließend ist noch das Thema Selbststudium einen Blick wert: Es ist zu vermuten, dass an den Themen, die sich

die Befragten häufig im Selbststudium aneignen, zwar ein großes Interesse besteht, dass aber Weiterbildungsangebote hierzu unter Umständen fehlen (Tabelle 3).

Zeilenprozente			Lehrer-	Freie	Gemein-	Private		
	Uni	FH	bildung d. Bundesl.	Träger Wohlfahrt spf.	nütz. Anbieter	Anbieter	Selbstst.	Sonstige
Beratungstätigkeiten allgemein	3,3	0,7	48,7	1,3	11,3	12,7	7,3	14,7
Allgemeine Kenntnisse AS	3,5	-	44,9	6,1	24,7	6,1	4,5	10,1
ABA	3,2	3,2	22,6	3,2	19,7	25,8	6,5	16,1
TEACCH	4,1	0,7	23,1	9,5	23,1	12,9	15,6	10,9
Positive Verhaltensunterstützung	3,8	-	30,2	9,4	13,2	11,3	18,9	13,2
PECS	2,3	-	18,6	4,7	27,9	16,3	14,0	16,3
MAKATON	-	-	50	-	25	-	-	25
Unterstützte Kommunikation	4,9	-	43,7	6,8	13,6	7,8	10,7	12,6
Gestützte Kommunikation	5,3	-	23,7	21,1	13,2	28,9	-	7,9
Sozialtraining (social storys)	2,2	1,1	24,7	7,5	19,4	12,9	17,2	15,1
Beziehungsgestaltung	-	1,8	37,5	1,8	19,6	8,9	17,9	12,5
Didaktische Fragen	4,9	2,1	49,0	1,4	15,4	4,2	12,6	10,5
Schulbegleitung	-	-	34,4	5,5	14,8	9,4	28,9	7,0
Arbeit mit Eltern	2,2	-	39,8	6,5	10,8	11,8	14	15,1
Rechtliche Grundlagen	0,6	-	55,3	1,2	9,4	2,4	14,7	16,5
Digitale Medien	2,4	2,4	58,5	2,4	4,9	4,9	19,5	4,9

Tabelle 3: Weiterbildungsthemen nach Anbieter*innen

Mit den Anbieter*innen der Weiterbildungen hängt auch die Art der erworbenen Abschlüsse zusammen (Tabelle 4).

Zeilenprozente	Zertif. mit	Zertif. durch.	Teilnahme-	Anderer	Keines	Gesamt
	Staatl. Anerk.	Bildungs- anbieter				
Beratungstätigkeiten allgemein	16	18	51	4	11	100
Allgemeine Kenntnisse Autismus	4	12	69	1	15	100
ABA	0	15	70	0	15	100
TEACCH	1	10	64	4	22	100
Positive Verhaltensunterstützung	3	20	60	0	17	100
PECS	0	19	59	0	22	100
MAKATON	0	0	100	0	0	100
Unterstützte Kommunikation	3	4	74	4	15	100
Gestützte Kommunikation	0	17	65	4	13	100
Sozialtraining für Kinder & Jugendl.	1	10	62	0	27	100
Beziehungsgestaltung für K. & Jugendl.	3	19	54	0	24	100
Didaktische Fragen zu Autismus	1	9	70	2	18	100
Schulbegleitung für Kinder & Jugendl.	0	8	57	0	36	100
Arbeit mit Eltern und Familien	3	12	52	2	31	100
Rechtliche Grundlagen	1	5	60	2	33	100
Digitale Medien	0	10	60	3	27	100
Sonstiges	3	17	54	3	23	100

Tabelle 4: Abschlüsse der Weiterbildungen

Es zeigt sich deutlich, dass die Befragten nur wenige Weiterbildungsmaßnahmen angeben, die zu staatlich anerkannten Zertifikaten führen. Es dominieren themenunabhängig Weiterbildungszertifikate der jeweiligen Anbieter*in oder Teilnahmebescheinigungen. Der einzige Bereich, in dem es einen kleinen Anteil von staatlich anerkannten Abschlüssen gibt, ist der Bereich der allgemeinen Beratungskompetenzen. Es ist zu vermuten, dass es zu den einzelnen Beratungsansätzen seit längerem Fortbildungen, entsprechende Anbieter*innen und Strukturen sowie auch anerkannte Abschlüsse gibt. Zu den autismusspezifischen Themen scheinen sich diese Weiterbildungsstrukturen noch nicht in dem Maße herausgebildet zu haben und anerkannte Abschlüsse fehlen entsprechend. Die Frage, ob die Entwicklung eines allgemein anerkannten Zertifikats im Sinne eines vergleichbaren Abschlusses auf Landes- oder Bundesebene sinnvoll ist, wäre zu diskutieren – ist aber nicht Thema dieses Beitrages.

Abschließend zum Thema Fort- und Weiterbildung soll noch die Einschätzung des praktischen Nutzens derselben für die tägliche Arbeit durch die Befragten dargestellt werden:

Der folgenden Graphik liegt eine Skala mit fünf Messpunkten von „0= kein Nutzen“ bis zu „4= großer Nutzen“ zugrunde. Abgebildet sind jeweils die Mittelwerte dieser Skala (Abbildung 8).

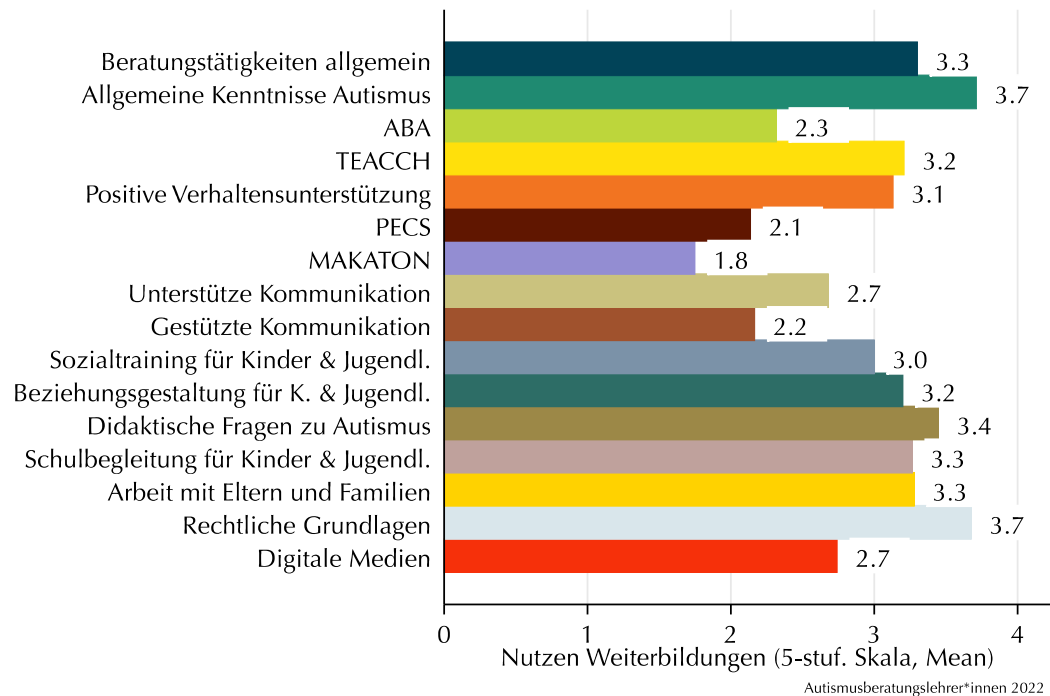


Abbildung 8: Nutzen der Fort- und Weiterbildungen

Die Graphik zeigt deutlich, dass die Fort- und Weiterbildungen überwiegend als hilfreich oder sehr hilfreich für die praktische Arbeit eingeschätzt werden. Dies gilt umso mehr, da sich hinter den

Fort- und Weiterbildungen zu den nur als „mittel“ bewerteten Themen Makaton und gestützte Kommunikation nur sehr geringe Fallzahlen verbergen.

4. Tätigkeiten der Beratungslehrkräfte

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Beratungslehrkräfte auf Anfrage aktiv werden. Um zu erfassen, von wem diese Anfragen überwiegend gestellt werden, haben wir die befragten Personen gebeten einzuschätzen, zu welchem Anteil die Anfragen von den folgend aufgeführten Personen oder Institutionen kommen. Die Graphik zeigt dabei die durchschnittlichen Anteile bezüglich der jeweiligen Personengruppen oder Institutionen. Angaben der Befragten, die in der Gesamtsumme nicht 100 Prozent ergeben haben, wurden für die Graphik rechnerisch auf 100% geeicht (vgl. Abbildung 9).

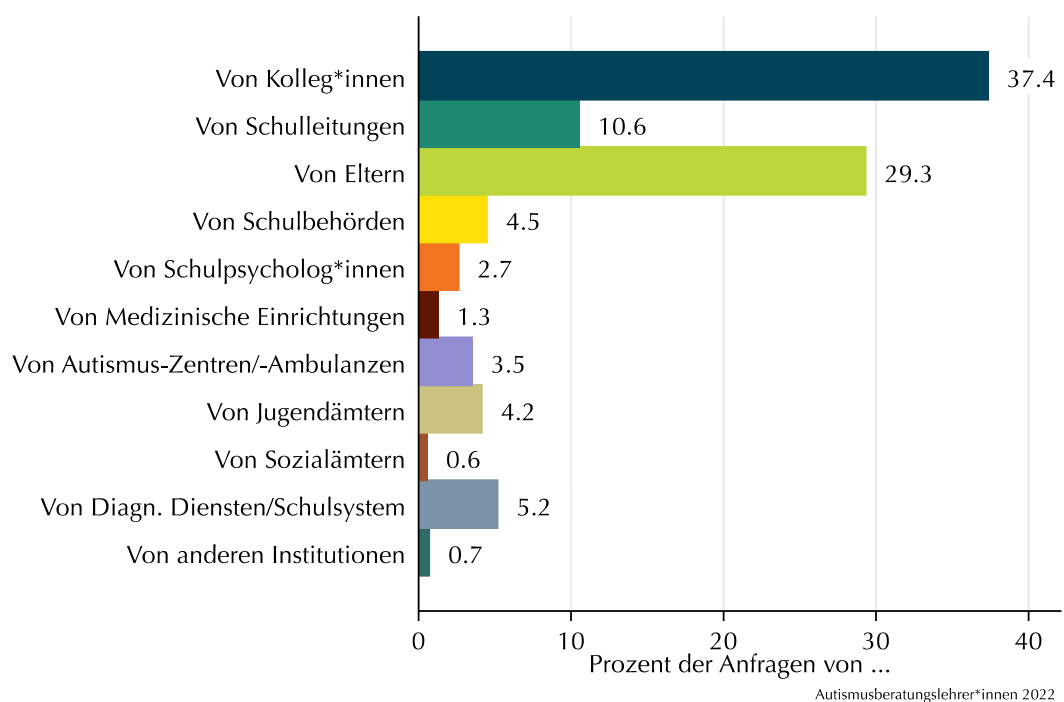


Abbildung 9: Wer stellt Anfragen an die Autismusberatung

Knapp die Hälfte dieser Anfragen kommt dabei von den Kolleg*innen aus den Schulen oder von Schulleitungen. Etwas überraschend stellen die Eltern mit einem knappen Drittel die zweitgrößte Gruppe. Alle anderen erfragten Institutionen richten sich jedoch ebenfalls (wenn auch seltener) an die –Autismusberater*innen, was zeigt, dass sich die Autismusberatung zur vernetzenden Instanz zwischen Schule und außerschulischen Akteursgruppen entwickelt halt.

Inhaltlich dominieren klar die Anfragen zur fallbezogenen Beratung, aber auch die Weitergabe von Informationen allgemeiner Art (z.B. an Ämter und Behörden) ist Teil der Tätigkeit. Dass sich im Mittel über alle Befragten acht Anfragen im Jahr auf Weiterbildungen beziehen, verdeutlicht noch einmal die oben bereits angedeutete Multiplikatorenrolle der –Autismusberater*innen in Bezug auf das Thema (Abbildung 10).

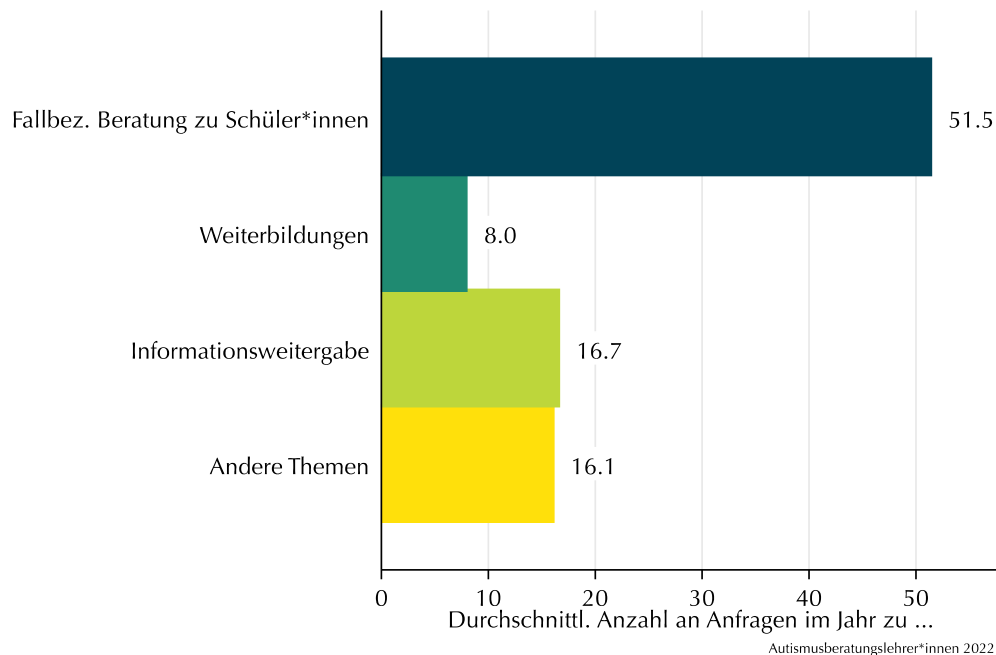


Abbildung 10: Inhalte der Anfragen an die Autismusberatung

Um den Arbeitsumfang in Bezug auf die Anzahl der Anfragen abschätzen zu können, ist es unabdingbar zu erfahren, mit welchem Arbeitsaufwand die einzelnen Anfragen verbunden sind. Dazu wurden die befragten Personen um Einschätzung gebeten, auf wieviel Prozent der Anfragen eine länger- oder kurzfristige Bearbeitung erfolgt. Wie Abbildung 11 zeigt, werden lediglich 10 Prozent der Anfragen weitervermittelt. Die anderen Anfragen bearbeiten die –Beratungslehrer*innen selbst, wobei sie sich recht gleichmäßig über die verschiedenen Bearbeitungsdauern verteilen. Da sich die Einzelangaben wieder auf deutlich über 100 Prozent addierten, wurden entsprechende Angaben in ihrer Prozentuierung auf 100% korrigiert.

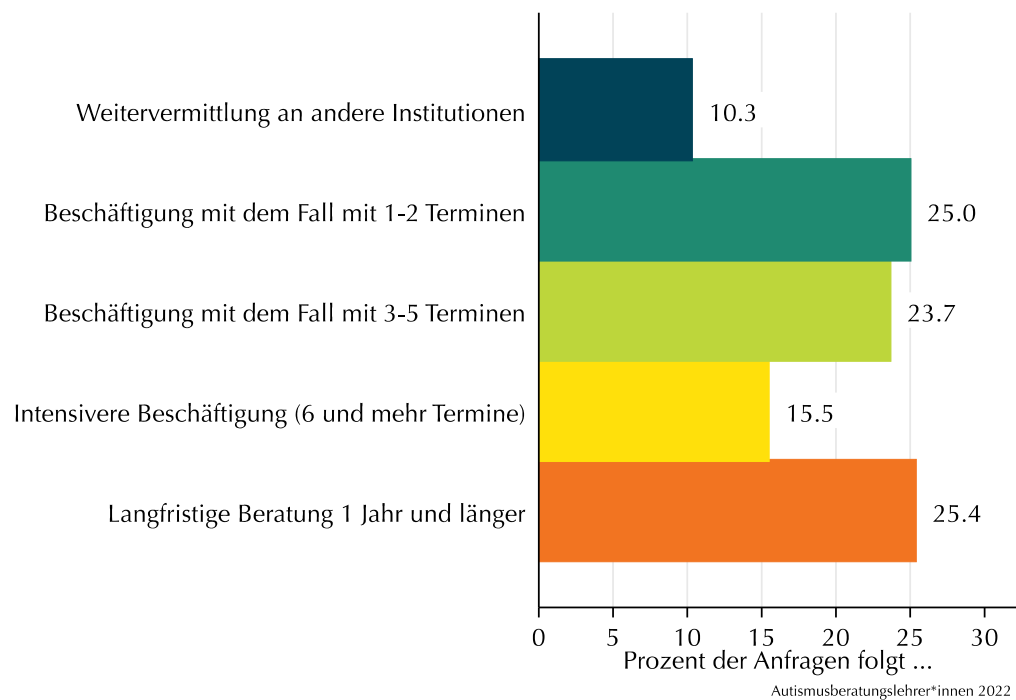


Abbildung 11: Dauer der Bearbeitung der Anfragen

Um die Arbeitsbelastung etwas genauer beschreiben zu können, wurden noch einige weitere Aspekte erfragt: Wie viele Anfragen verschoben werden müssen bzw. gar nicht bearbeitet werden können, sowie die Zeiten für Fahrten bzw. für Dokumentations- und Verwaltungstätigkeiten aufgewandt werden müssen. Zudem wurde erhoben, an wie vielen Schulen die befragten Personen im letzten Jahr in der Autismusberatung tätig waren. Der letzte Punkt kann nur eine Orientierung sein, da hier lediglich die Anzahl der Schulen erfragt wurde und nicht deren Größe bzw. die Zahl der Beratungsfälle an diesen Schulen.

Besonders verschobene oder gar unbearbeitete Anfragen sind ein recht guter Hinweis auf die bestehende Arbeitsbelastung bzw. auch Überlastungen. Hinsichtlich des Anteils der verschobenen Anfragen, die also aus Zeitmangel oder anderen Gründen nicht zeitnah bearbeitet werden können, zeigt sich folgendes Bild: 41 Prozent der befragten Personen sagen, dass sie keine Anfragen verschieben müssen, und 38 Prozent geben an, dass dies bei bis zu 25 Prozent der Anfragen der Fall ist. Zusammen genommen ist das durchaus ein recht positives Bild: knapp 80 Prozent der Berater*innen gibt also an, höchstens 25 Prozent der eingehenden Anfragen verschieben zu müssen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass es bei allen untersuchten Personen, so gut aussieht. Wenn bis zu 50 Prozent oder sogar über die Hälfte aller Anfragen nicht zeitnah bearbeitet werden kann, muss von einer hohen bzw. zu hohen Arbeitsbelastung ausgegangen werden (Abbildung 12).

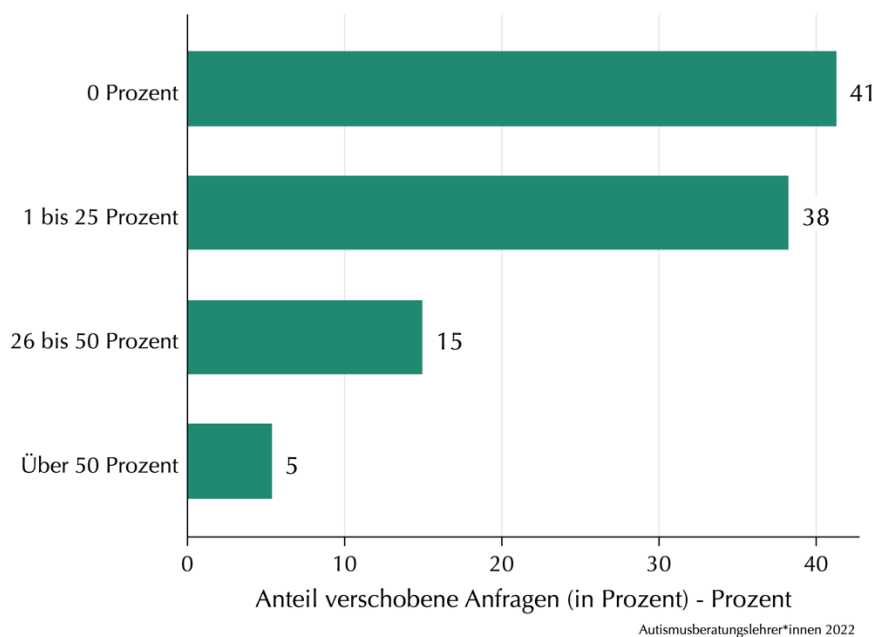


Abbildung 12: Anteil der verschobenen Anfragen

Noch deutlicher wird die Frage der Belastung, wenn man den Anteil der gar nicht bearbeiteten Anfragen erfasst. 21 Prozent der befragten Beratungslehrkräfte geben an, bis zu einem Viertel der eingehenden Anfragen gar nicht bearbeiten zu können und insgesamt nur 3 Prozent sagen, dass sie sich um mehr als 25% der Anfragen nicht kümmern können. Das ist sicher kein sonderlich hoher Anteil, angesichts der dahinter stehenden Einzelfälle ist er natürlich trotzdem immer noch zu viel (vgl. Abbildung 13).

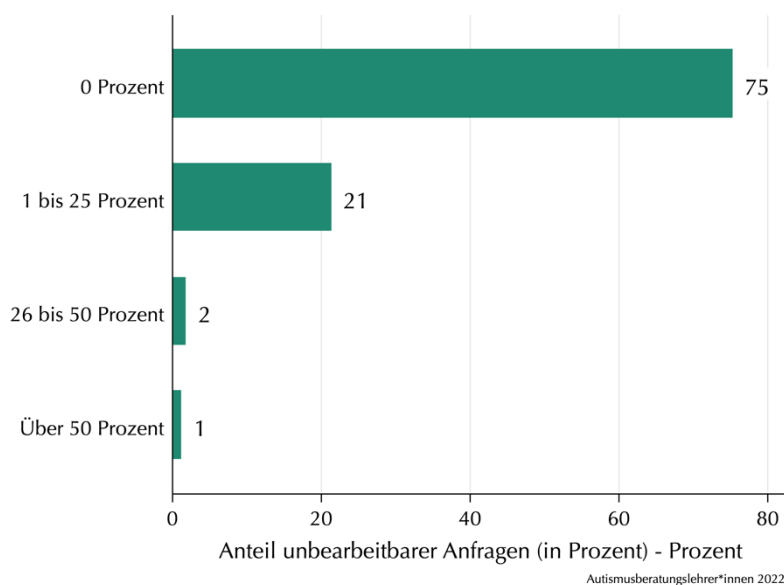


Abbildung 13: Anteil der unbearbeiteten Anfragen

Weitere Aspekte, welche die Arbeitsaufgaben aber auch die Arbeitsbelastungen beschreiben, sind Fahrzeiten und Aufgaben in Dokumentation und Verwaltung.

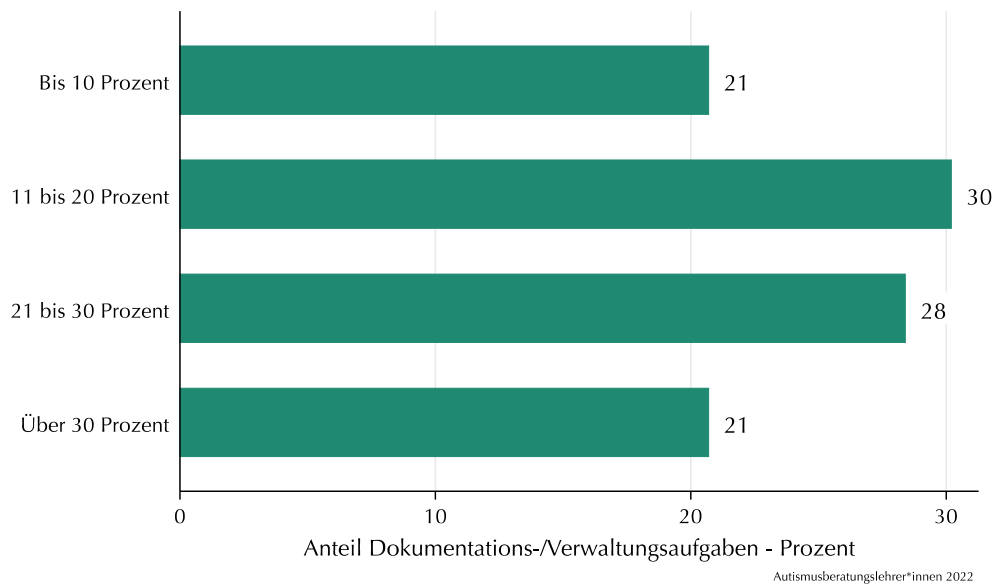


Abbildung 14: Zeitanteil Dokumentations- und Verwaltungsaufgaben

Im Durchschnitt geben die Befragten an, 25 Prozent der Arbeitszeit für Dokumentations- und Verwaltungsaufgaben aufzuwenden. Der Median liegt bei 20 Prozent. Das heißt, die eine Hälfte der Befragten hat unter 20 %, die andere Hälfte über 20 % Anteil an der Arbeitszeit für Dokumentations- und Verwaltungsaufgaben. Erstaunlich hoch ist der Anteil derer, die über 30 Prozent ihrer Arbeitszeit damit verbringen. Das sind 21 Prozent aller Befragten, also jeder Fünfte, der mehr als 30 Prozent der Arbeitszeit dokumentiert und verwaltet (Abbildung 14).

Dass die für Fahrten aufgewandten Zeiten im Überblick recht stark streuen, war zu erwarten. In einem eher dünn besiedelten Flächenland sind erheblich mehr Fahrten zwischen den Schulen nötig als bspw. in einem Stadtstaat. Im Schnitt geben die Befragten an, 16,5 Prozent ihrer Zeit in der Autismusberatung für Fahrten aufzuwenden. Mit 46 Prozent aller Befragten gibt fast die Hälfte an, bis 10 Prozent der Arbeitszeit mit Fahrten zu verbringen, was noch als moderat einzuschätzen ist. Demgegenüber stehen aber auch 18% aller erfassten Berater*innen, die angeben, dass mehr als 20% ihrer Tätigkeit in der Autismusberatung aus Fahrten besteht (Abbildung 15).

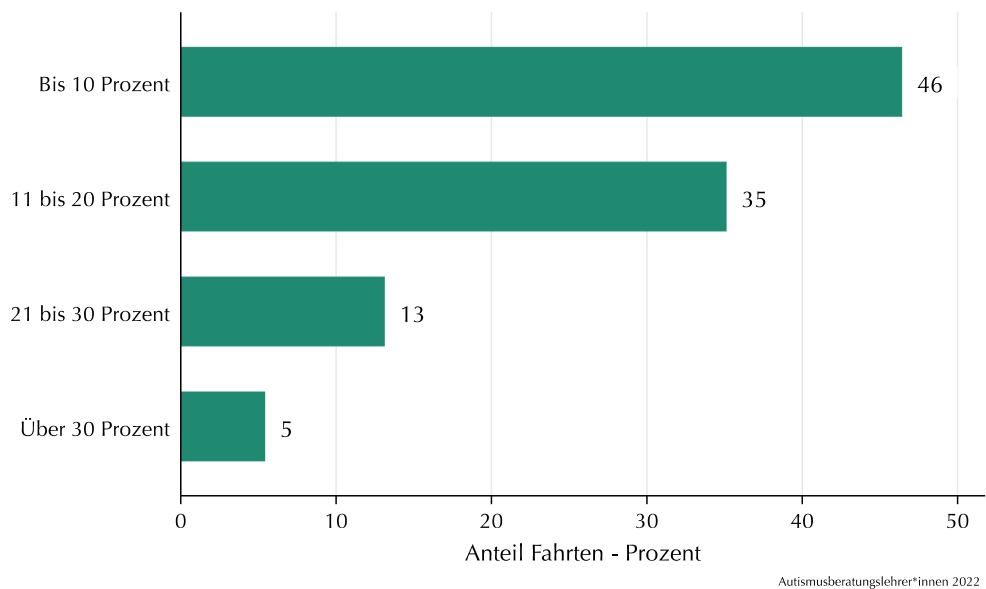


Abbildung 15: Zeitanteil Fahrten

Als letztes soll noch ein Blick auf die Zahl der Schulen geworfen werden, die die Beratungslehrkräfte in Bezug auf die Autismusberatung betreuen. Es zeigt sich empirisch folgendes Verteilungsbild mit einer großen Streuung (Abbildung 16). Dass diese Zahl nur als ein grober Überblick gelten kann, da nichts über die Anzahl der pro Schule betreuten Fälle bekannt ist, wurde bereits angedeutet.

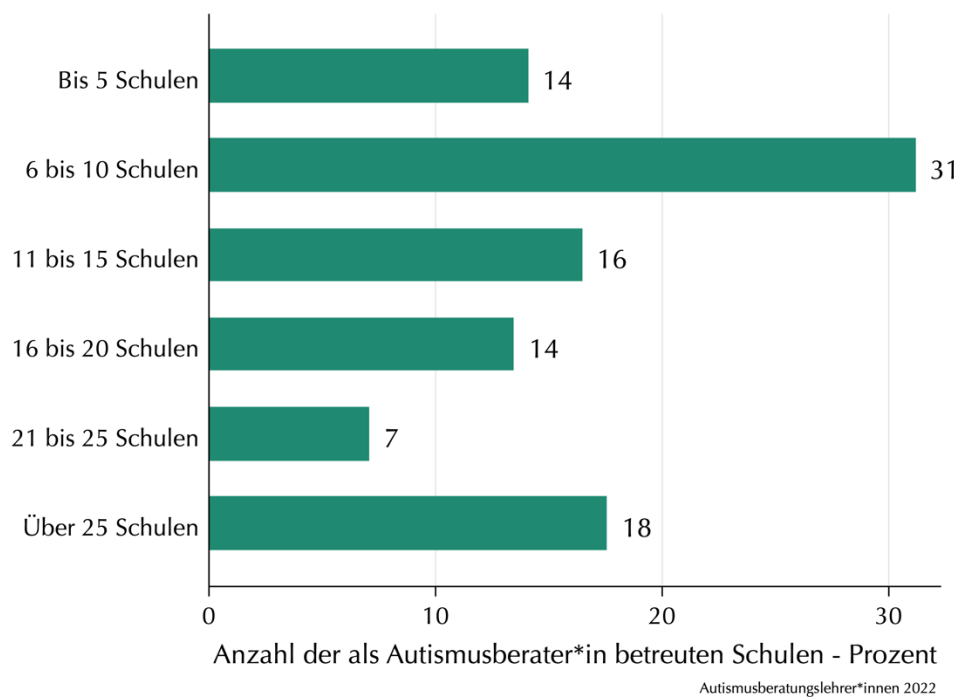


Abbildung 16: Anzahl der betreuten Schulen

Sieht man sich die Beratungstätigkeit selbst an, ist zuerst zu fragen, wer die hauptsächlichen Nutzergruppen der Angebote sind, und zum zweiten, ob die Beratungslehrkräfte einem spezifischen Beratungsansatz (klientenzentrierter Ansatz, systemische Beratung u. a.) folgen.

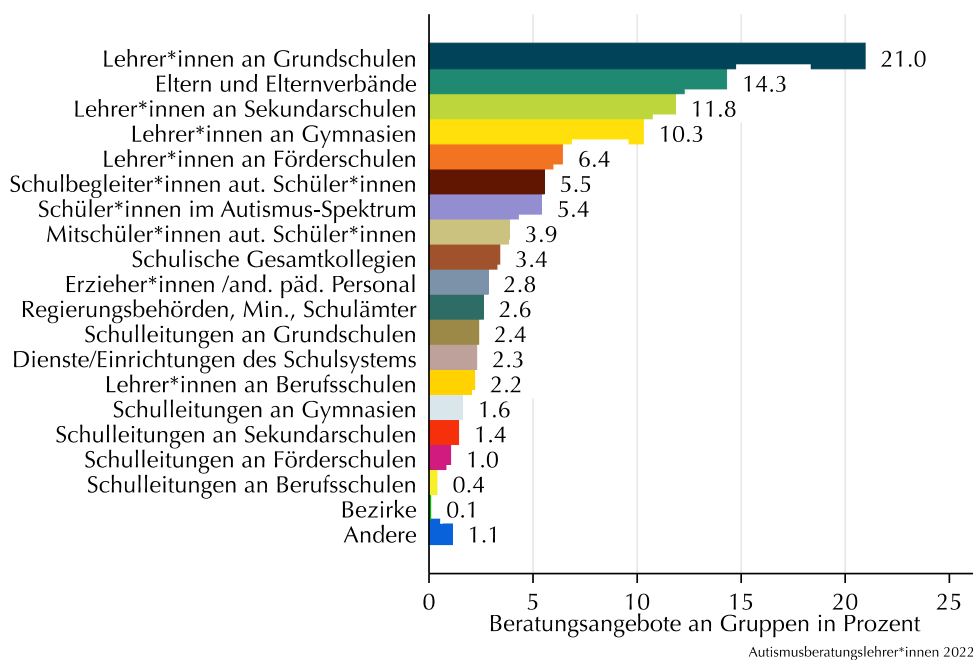


Abbildung 17: Nutzer*innen der Beratungsangebote

Fragt man zuerst, welche Personengruppen oder Institutionen die Beratungsangebote in Anspruch nehmen, ist offensichtlich, dass dies weitgehend diejenigen sind, welche die Beratung anfragen (vgl. Abbildung 9). Die obenstehende Grafik (Abbildung 17) schlüsselt die Nutzergruppen genauer auf. Interessant ist dabei besonders, dass es nicht ausreicht, von Lehrer*innen, die die Beratungsangebote in Anspruch nehmen, zu sprechen. Vielmehr ist es wichtig, die Schulform dabei im Blick zu behalten. Es dominiert mit Abstand die Grundschule bei der Beanspruchung der Autismusberatung. Dabei ist zu vermuten, dass Auffälligkeiten im Lern- und Leistungsbereich, aber auch im Verhalten recht schnell nach dem Schuleintritt deutlich werden und sich Kolleg*innen an Grundschulen deshalb sehr häufig an die Autismusberatung wenden. Danach folgen Eltern und Elternverbände und erst dann Sekundarschulen und Gymnasien, die anteilig fast gleich aufliegen. Auch Kolleg*innen an Förderschulen nehmen (wenn auch zu einem geringeren Anteil) die Angebote der Autismusberatung wahr. Die große Anzahl an weiteren Personen und Institutionen, die die Fachkompetenz der –Beratungslehrer*innen in Anspruch nehmen, zeigt zum wiederholten Male die Vielfalt der Arbeitsfelder.

Schließlich ist zu fragen, ob bei der Beratung spezifische Beratungsansätze oder -theorien zum Einsatz kommen. Dass dies überwiegend nicht der Fall ist, zeigt Abbildung 18. Lediglich die

Lösungsorientierte Beratung wird von 14 Prozent der Befragten angewandt, alle anderen spezifischen Konzepte spielen kaum eine Rolle.

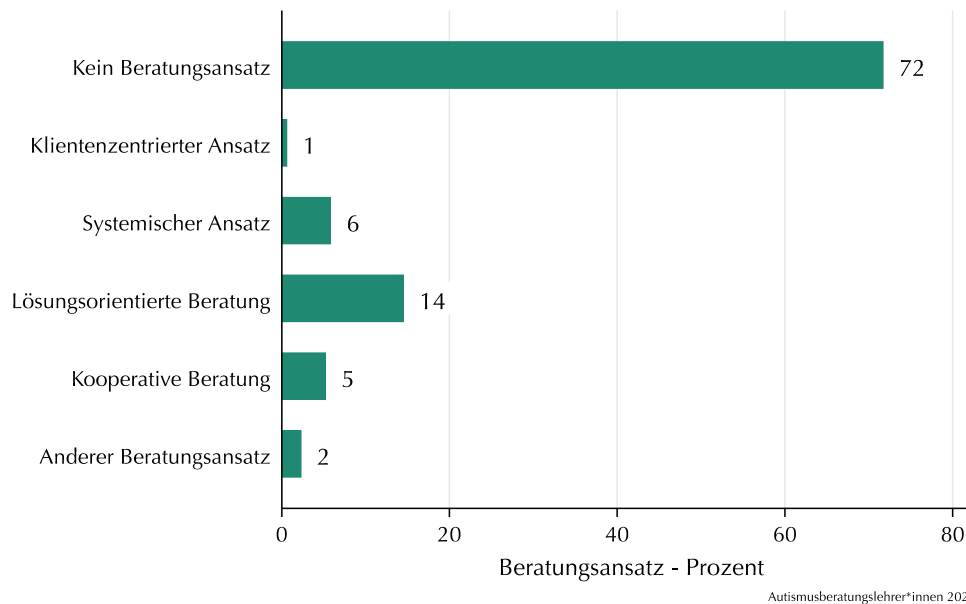


Abbildung 18: genutzte Beratungsansätze

Bezüglich der inhaltlichen Fragen der Autismusberatung gibt Tabelle 5 einen Überblick. Dass die sehr allgemein formulierte Kategorie „schulisch relevante Aspekte“ am meisten als „häufig“ auf der vorgegebenen 3-stufigen Skala angegeben wird, verwundert nicht. Interessanter sind die folgenden Rangplätze, die konkretere Aspekte enthalten: Das Thema Nachteilsausgleich scheint für fast alle Personen, die sich an die Berater*innen wenden, zentral zu sein. Auch Fragen des Verhaltens der Schüler*innen und schulrechtliche Aspekte (z.B. Leistungsbewertungen) sind im Prinzip für alle Beratungsgespräche relevant. Dass aber auch alle anderen in der Frage erfassten Themen nach Einschätzung der befragten Personen häufig Gegenstand der Beratungsgespräche sind, zeigt noch einmal eindrücklich die inhaltliche Bandbreite, die von den Beratungslehrkräften bedient wird.

<i>Prozent</i>	<i>Häufig</i>	<i>Selten</i>	<i>Nie</i>	<i>Gesamt</i>
Schulisch relevante Aspekte des Autismus-Spektrums im Allgemeinen	96	3	1	100
Erstellen eines Nachteilsausgleichs	95	3	2	100
Verhaltensprobleme der Schüler*innen	92	8	1	100
Schulrechtliche Fragen (z.B. Leistungsbewertung, Zeugnisse und Befreiung von einzelnen Unterrichtsfächern)	91	7	2	100
Individuell angepasste Lernformen	88	10	1	100
Beratung in Übergangssituationen (Einschulung, Schulwechsel, nachschulische Perspektiven)	83	16	1	100
Spezifische Erscheinungsformen des Autismus-Spektrums bei einzelnen Schüler*innen	80	17	2	100

Beratung zur sozialen Situation in der Klasse (Verhältnis zu Mitschüler*Innen)	76	22	2	100
Elternarbeit	66	33	1	100
Classroom Management	61	36	4	100
Feststellung und Beantragung von sonderpädagogischem Förderbedarf	58	34	8	100
Erforderliche Hilfsmittel	57	42	1	100
Geeignete Kommunikationsformen und -hilfen	52	41	7	100
Außerschulische Hilfeangebote	51	45	5	100

Tabelle 5: Häufigkeit der Beratungsinhalte

Neben der eigentlichen Beratung spielen auch andere Tätigkeiten in der Autismusberatung eine Rolle. Wie oft diese von den Beratungslehrkräften ausgeübt werden, zeigt Tabelle 6. Es dominiert dabei - wie erwartet - mit den Unterrichtshospitationen die Tätigkeit, die sich am deutlichsten auf den Unterricht mit dem konkreten Fall bezieht. Aber auch unterstützende Tätigkeiten im Gesamtförderprozess (Aufbau von Netzwerken, Hilfeplangespräche, Gestaltung von Übergängen) werden von vielen der Befragten häufig ausgeführt. Dass nur 8% der Befragten angeben, häufig Einzelförderungen durchzuführen, zeigt noch einmal die hauptsächliche Ausrichtung des gesamten Arbeitsfeldes auf die systemische Beratung und Unterstützung bestehender schulischer Strukturen und eben nicht auf die Bereitstellung zusätzlichen Förderunterrichts.

<i>Prozent</i>	<i>Häufig</i>	<i>Selten</i>	<i>Nie</i>	<i>Gesamt</i>
Unterrichtshospitationen	84	13	3	100
Begleitung von Schulortwechsel und Einschulungen	53	36	11	100
Teilnahme an Hilfeplangespräche	51	44	5	100
Unterstützung der Netzwerkbildung zwischen den einzelnen beteiligten Akteur*innen	51	43	6	100
Mitwirkung beim Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfes	44	36	20	100
Referententätigkeit in der Fort- und Weiterbildung	33	40	26	100
Mitarbeit in Bildungswegekonferenzen /Fachkonferenzen	25	51	25	100
Begleitung der Erprobung von Bildungsangeboten und Lernorten	18	55	27	100
Einzelförderung mit Schülern im Autismus-Spektrum	8	30	61	100

Tabelle 6. Häufigkeit weiterer Tätigkeiten in der Autismusberatung

Bereits oben (vgl. Abbildung 9) hatten sich anhand der Anfragen gezeigt, dass die Autismusberatung eine vernetzende Position zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren bezüglich der Förderung von Kindern und Jugendlichen im Autismusspektrum einnimmt. Ergänzend dazu wurden die Befragten um die Angabe gebeten, wie häufig sie mit den folgend aufgelisteten Partnern zusammenarbeiten. (vgl. Abbildung 19).

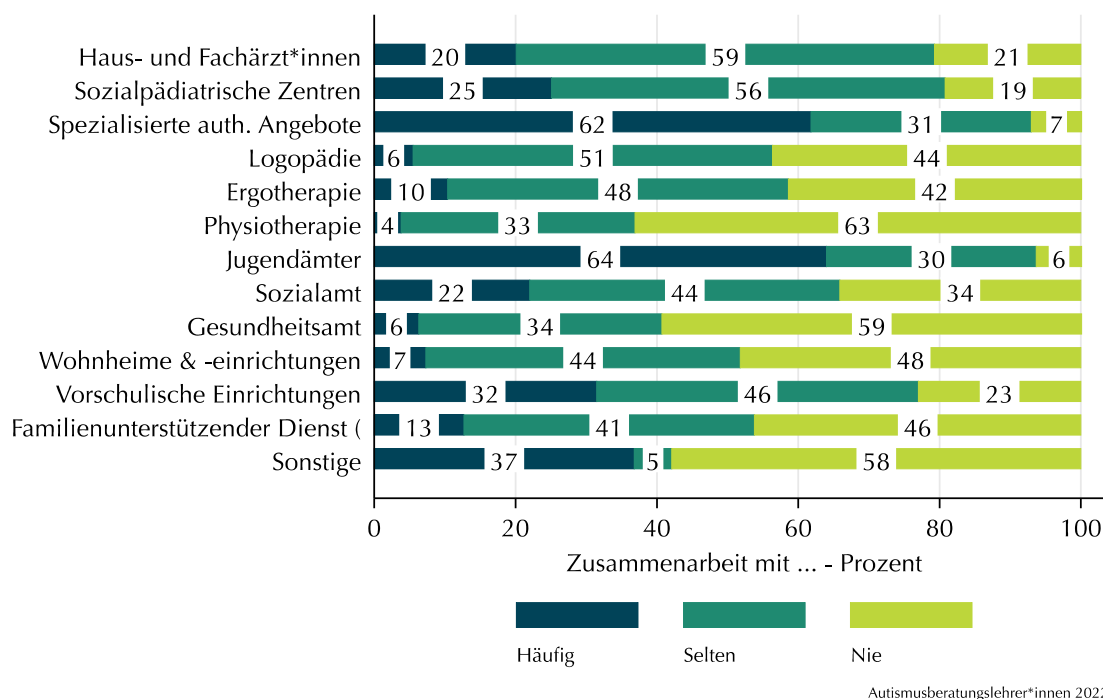


Abbildung 19: Kooperationspartner*innen

Am meisten als häufig genannt werden zum einen spezialisierte therapeutische Einrichtungen (Autismusambulanzen) und zum zweiten das Jugendamt als wichtige Ansprechpartner*in in finanziellen und bürokratischen Fragen, evtl. auch hinsichtlich der Bereitstellung von Schulbegleiter*innen.

Die bisherigen Ergebnisse dieses Abschnittes zeigen ein inhaltlich breites Tätigkeitfeld, das entsprechende Expertise erfordert. Die Beratungstätigkeit selbst ist damit als inhaltlich wie organisatorisch anspruchsvoll einzuschätzen. Die zwei abschließenden Fragen widmen sich den subjektiven Einschätzungen der Beratungslehrkräfte hinsichtlich ihrer Positionierung zu den genannten komplexen Anforderungen, der Unterstützung, die sie in ihrer Arbeit erfahren, und der Anerkennung, die sie dafür erhalten.

Hinsichtlich des subjektiven Belastungserlebens und der erlebten Unterstützung zeigt sich ein sehr differenziertes Bild (Abbildung 20). Knapp zwei Drittel der Befragten stimmen der Aussage zu oder voll zu, dass sie mit den Anforderungen der Autismusberatung gut klarkommen. Das ist positiv zu werten, aber die Gesamtsicht ist trotzdem problematisch. Denn zu einer nur kleinen Zahl an Befragten, die sich hinsichtlich dieser Frage neutral positionieren, kommt noch ein Viertel, die der Aussage nicht oder überhaupt nicht zustimmen. Die Gründe, warum dieser doch hohe Anteil an befragten Beratungslehrkräften das Gefühl hat, nicht mit den gestellten Aufgaben der Autismusberatung zurecht zu kommen, ist im Rahmen dieser Studie selbstverständlich nicht klärbar. Einige Hinweise, wie sich die Arbeit erleichtern und verbessern ließe, (was zweifellos

einen Einfluss subjektiver Positionierung gegenüber den Aufgaben hat) ergeben sich aber aus der Auswertung der offenen Abschlussfrage, die weiter unten vorgestellt wird.

Auch zur Frage der wahrgenommenen Unterstützung zeigt sich ein sehr heterogenes Bild: Zwar ist hier das Mittelfeld etwas breiter und es geben 46% der Befragten in Bezug auf die Schulbehörde und 54 % der Befragten in Bezug auf die Schulleitung an, sich gut unterstützt zu fühlen, doch der insgesamt hohe Anteil an Personen, die der Aussage nicht oder überhaupt nicht zustimmen, ist kritisch zu sehen. Zudem fällt auf, dass die Unterstützung durch die Schulverwaltung insgesamt schlechter eingeschätzt wird, als die durch die Schulleitungen.

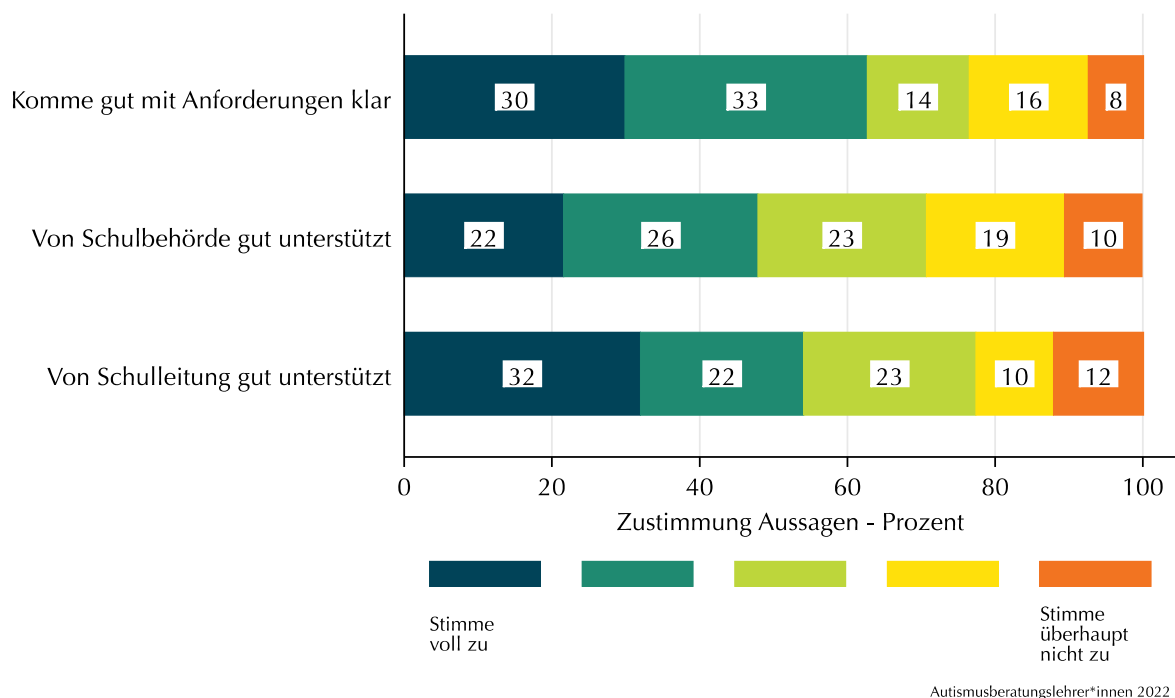


Abbildung 20: Belastungserleben und Unterstützung

Damit in Zusammenhang steht die Frage, wie die Wertschätzung für die eigene Arbeit in der Autismusberatung erlebt wird. Die Befragten wurden gebeten, sich zu der Frage „Wie stark wird Ihre Arbeit anerkannt von...“ auf einer 5-stufigen Skala zu positionieren. Hinsichtlich der verschiedenen Bezugsgruppen zeigt sich ein differenziertes Bild (Abbildung 21): Während die Anerkennung durch die Eltern fast ausschließlich als hoch und sehr hoch eingeschätzt wird und überhaupt keine negativen Einschätzungen auftauchen, gibt es hinsichtlich der Kolleg*innen eine kleine Gruppe von Beratungslehrer*innen, die ihre Arbeit von diesen überhaupt nicht anerkannt sieht. Das mag schulinterne oder persönliche Gründe haben, ist in der Gesamtschau aber zu vernachlässigen, denn auch von den Kolleg*innen fühlen sich die Befragten zu 80 Prozent für ihre Arbeit in der Autismusberatung anerkannt. Sicherlich am interessantesten - auch in der hier nicht zu leistenden tiefer gehenden pädagogischen Interpretation - ist das Ergebnis in Bezug auf die

eigentliche Zielgruppe der Schüler*innen im Autismusspektrum. Es ist die einzige Personengruppe, bei der es eine hohe Zahl an mittigen Positionierungen gibt. Dies könnte darauf hindeuten, dass viele der Befragten keine Reaktionen auf ihre Tätigkeit bei den Kindern und Jugendlichen wahrnehmen oder diese Reaktion nicht deuten können und sich deshalb für die neutrale Antwortkategorie entschieden haben. Auch die Zahl der sehr klaren Positionierungen im positiven Bereich ist deutlich kleiner als bei den anderen Personengruppen. Allerdings schätzen auch 12 Prozent der befragten Beratungslehrkräfte ein, dass ihre Arbeit bei den Schüler*innen keine oder nur sehr geringe Anerkennung findet (vgl. Abbildung 21).

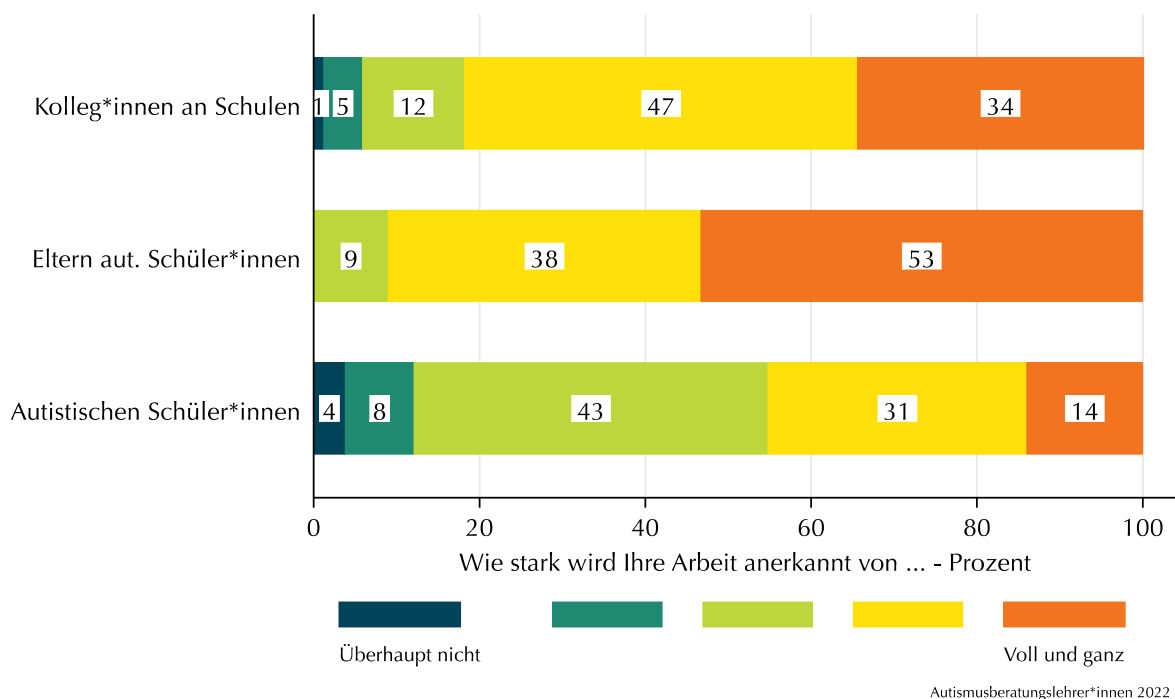


Abbildung 21: Anerkennung der Beratungstätigkeit

5. Einschätzungen der Beratungslehrkräfte zu Fragen der Kooperation und der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum

Im folgenden Abschnitt soll nun die Perspektive gewechselt werden: Während es in den vorherigen Ausführungen um die Beratungskräfte selbst und die Beschreibung ihrer Tätigkeit ging, sollen sie nun als Expert*innen für die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu Wort kommen. Im Mittelpunkt stehen dabei ihre Einschätzungen einer gelingenden schulischen Förderung und die allgemeine Frage, was eine*n gute*n Beratungslehrer*in für das Themenfeld ausmacht. Zudem haben die Beratungslehrkräfte eine Expertise in Bezug auf Kooperation, denn - wie oben gezeigt - arbeiten sie mit verschiedenen Schulen und entsprechend

vielen Kolleg*innen, sowie mit diversen außerschulischen Akteuren zusammen. Entsprechend sollen auch Ihre Einschätzungen zu einer gelingenden Kooperation behandelt werden. Zu guter Letzt sind sie selbstverständlich auch Experten*innen für ihr eigenes Arbeitsfeld, kennen Hemmnisse und entwickeln Verbesserungsideen. Mit diesen Ideen, die in offener Form abgefragt wurden, schließt dieser Abschnitt.

Tabelle 7 fragt allgemeine Aspekte einer gelingenden schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum ab. Die zur Beurteilung vorgelegten Aspekte erscheinen den Beratungslehrkräften überwiegend wichtig oder sehr wichtig, sodass die Übersicht nur wenige Differenzierungen zeigt: fast alle der genannten Aspekte, die den aktuellen pädagogischen Zielstellungen und Erkenntnissen entsprechen, werden als relevant eingeschätzt. Die wenigen Nennungen, die Einzelaspekte als wenig oder nicht bedeutsam einschätzen, sind in der Gesamtschau zu vernachlässigen.

<i>Prozent</i>	<i>Nicht wichtig</i>				<i>Sehr wichtig</i>	<i>Gesamt</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
Weiterbildung des Kollegiums im Hinblick auf den Umgang mit einem Kind bzw. Jugendlichen im Autismus-Spektrum in der eigenen Klasse	0	1	3	21	76	100
Verständnis für ungewohnte Arten der Interaktion und reduzierte Hinwendung zum Gegenüber	0	0	2	25	73	100
Bereitstellen einer Umgebung, die auf die Wahrnehmungsbesonderheiten des*der Schüler*in im Autismus-Spektrum eingeht (z.B. Arbeitsplatzgestaltung, Rückzugsmöglichkeit, reizarme Zone)	0	0	2	26	72	100
Berechenbarkeit des Lehrer*innenhandelns für den/die Schüler*in mit Autismus	0	0	3	28	68	100
Rücksichtnahme auf individuelles Lernverhalten: z.B. Lerntempo, Zwänge in der Arbeitsweise, Spezialinteressen	0	0	4	29	67	100
Enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, therapeutischen Fachpersonal und den Eltern	0	1	6	27	66	100
Kenntnis und Berücksichtigung der mit dem Autismus einhergehenden Komorbiditäten (z.B. ADHS, Schlafstörungen, Angststörungen)	0	2	11	38	49	100
Anpassung der Lehrer*innensprache	0	2	12	43	43	100
Sensibilisierung der Schüler*innen der Klasse auf den*die Mitschüler*in mit Autismus	0	2	17	40	41	100
Inklusive Ausrichtung der gesamten Schule	1	5	23	33	39	100
Unterstützung beim Aufbau und Erhalt von Beziehungen zu anderen Schüler*innen	0	5	24	39	33	100
Fallbezogene Nutzung der Möglichkeiten unterstützter Kommunikation	3	9	21	36	31	100

Tabelle 7: Gelingensfaktoren schulischer Förderung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum

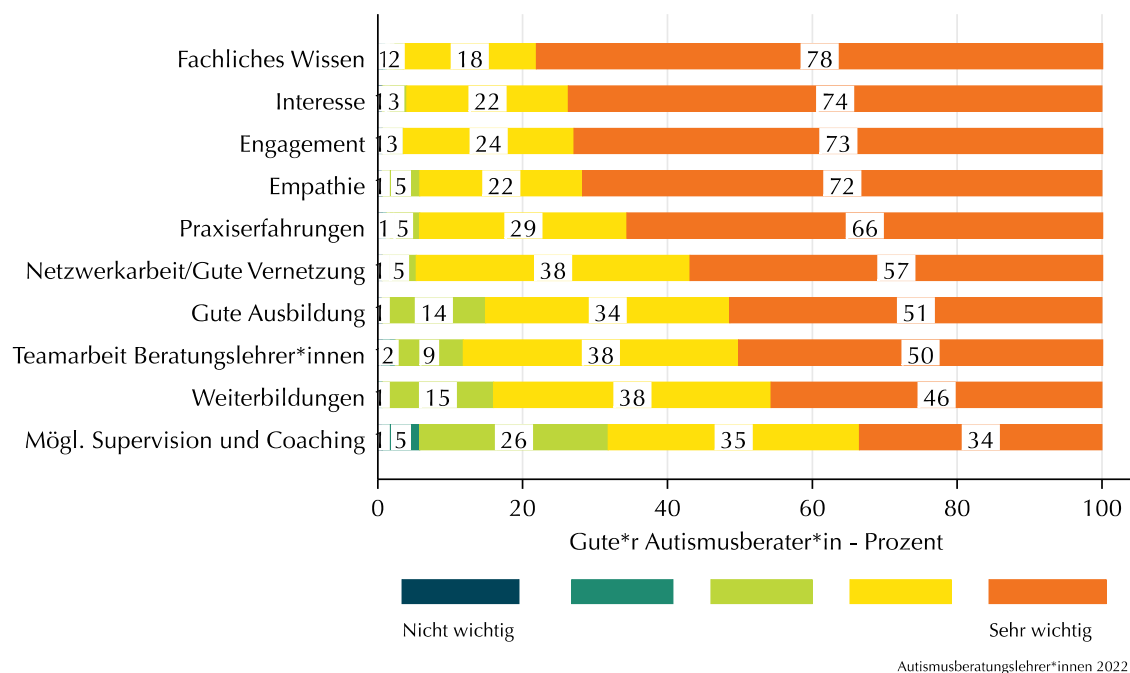


Abbildung 22: Gute Beratungslehrkraft

Die Ergebnisse der Frage nach den Eigenschaften eine*r gute*n Beratungslehrer*in greift Abbildung 22 auf. Auch hier zeigen sich nur wenige Differenzierungen. Fast alle der genannten Eigenschaften werden als bedeutsam für die Ausübung der Beratungstätigkeit eingeschätzt. In guter Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus Abschnitt 2 (vgl. Abbildung 6) hinsichtlich des Engagements der Lehrperson werden Interesse, Empathie und Engagement direkt nach fachlichem Wissen als zentrale Merkmale aufgeführt.

Eingangs dieses Abschnittes wurde darauf hingewiesen, dass die Beratungslehrkräfte auch als Expert*innen für Kooperation im pädagogischen Kontext gelten können. Deshalb wurden sie explizit gebeten, verschiedene vorgegebene Aspekte einer gelingenden Kooperation mit (vor allem) Regelschullehrkräften in ihrer Bedeutsamkeit zu bewerten. Abbildung 23 zeigt die Ergebnisse. Auffällig ist dabei, dass eine Verpflichtung zur Kooperation (obligatorische Kooperation) nicht als bedeutsam für deren Gelingen eingeschätzt wird. Strukturelle Vorgaben (z.B. durch Verwaltungsentscheidungen oder durch Dienstvorschriften) haben nach Ansicht der Beratungslehrkräfte also kaum einen Einfluss auf eine gelingende Zusammenarbeit im Einzelfall. Ebenso auffällig ist, dass persönliche Dispositionen (Sympathie) nach Einschätzung der Befragten ebenfalls nur einen geringen Einfluss auf das Gelingen der Zusammenarbeit haben. Allerdings gibt es hinsichtlich der Bewertung des Einflusses der Sympathie ein sehr breites Mittelfeld. Dies lässt sich als durchaus professionelle Einstellung interpretieren, d.h. der Erfolg der Zusammenarbeit wird hinsichtlich pädagogisch professioneller Kriterien bewertet und nicht anhand persönlicher Einstellungen. Einen wesentlich größeren Einfluss hat hingegen das Zeitmanagement in der

professionellen Kooperation. Den Beratungslehrkräften ist bewusst, dass eine gelingende Zusammenarbeit Zeit erfordert und auch Teil der Arbeit ist. Sie schätzen diesen Aspekt entsprechend häufig als wichtig oder sehr wichtig ein. Zudem wird eine möglichst schnelle Erstberatung als ein wichtiger Gelingensfaktor eingeschätzt. Dies ist besonders in Anbetracht der oben ausgeführten Ergebnisse zu verschobenen oder gar nicht bearbeiteten Anfragen an die Berater*innen bedeutsam (vgl. Abbildung 12 und Abbildung 13).

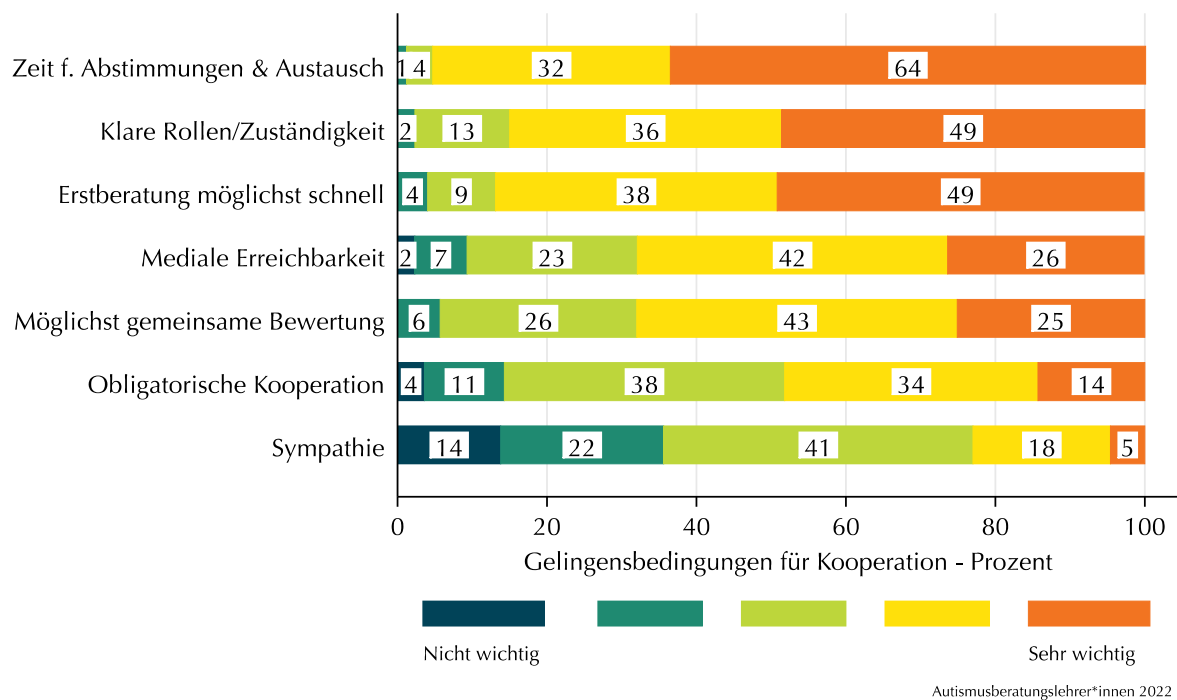


Abbildung 23: Gelingensbedingungen für Kooperation

Zum Abschluss der Untersuchung wurden die befragten –Beratungslehrer*innen gebeten, einige Punkte zu nennen, die ihre Arbeit in der Autismusberatung unterstützen würden. Da, wie einleitend erwähnt, bisher keine Untersuchungen zur Zielgruppe vorliegen, und es entsprechend schwer ist, Hypothesen aufzustellen, die die Unterstützungswünsche in dieser spezifischen Beratungstätigkeit betreffen, wurde diese Frage als einzige komplett offen gestellt. Es haben 124 Personen mindestens einen Aspekt, der ihre Arbeit unterstützt, angegeben, und es liegen insgesamt 270 verschiedene Textantworten vor. In diesen Antworten konnten 316 einzelne Gesichtspunkte identifiziert werden. Davon waren 306 verwertbar. Um die Ergebnisse darstellen zu können, wurden sie nach inhaltlichen Schwerpunkten sortiert und unter entsprechende Kategorien geordnet. Es wurden keine Kategorien deduktiv an das Material herangetragen und die Aussagen entsprechend subsumiert, sondern alle Kategorien wurden induktiv aus den Antworten generiert. Dieses inhaltsanalytische Vorgehen zielt also auf maximale Offenheit durch induktive Kategorienbildung als auch auf Quantifizierung durch Zusammenfassung der Aussagen. Erwartungsgemäß zeigen die Antworten

eine große inhaltliche Bandbreite. Sie erstreckt sich von sehr allgemeinen Aspekten wie der gesellschaftlichen Anerkennung autistischer Menschen bis hin zu "fehlenden Visitenkarten". Zur Zusammenfassung wurden 12 Kategorien gebildet, die 88 zugeordnete Einzelaspekte (Unterkategorien) enthalten. Nicht ungewöhnlich für Auswertungen dieser Art sind dabei Kategorien, die nur wenige Aspekte bündeln, aber viele Nennungen enthalten (Personal, Zeit) und andere, die zwar viele Aspekte enthalten, aber jeweils nur für wenige antwortende Personen bedeutsam sind (Bürokratie, gesellschaftliche Fragen). Zudem gibt es auch Bereiche, die insgesamt nur für wenige Befragte wichtig sind (z.B. Diagnostik). Um die Vielzahl der Antworten lesbar darstellen zu können, nennt Tabelle 8 die Hauptkategorien und exemplarische Unterkategorien.

Was würde die Arbeit in der Autismusberatung unterstützen?
 (N=124 mit insgesamt 306 genannten Aspekten)
 Hauptkategorien und Beispiele häufig genannter Unterkategorien

<i>Kategorie/ Beispiele für Unterkategorien</i>	<i>Nennungen</i>
1 Personal (5 Unterkategorien) Mehr Personal in der Beratungstätigkeit Mehr Schulbegleitungen	Nennungen über alle Unterkategorien: 20 14 3
2 Zeit (7 Unterkategorien) Mehr Zeit für die Beratungstätigkeit	Nennungen über alle Unterkategorien: 51 41
3 Lehrerbildung/Fortbildungen (10 Unterkategorien) Autismus generell in Lehrerbildung Mehr Fort- Weiterbildungsangebote Mehr Zeit für Fortbildungen Kostenübernahme für Fortbildungen	Nennungen über alle Unterkategorien: 63 6 27 6 16
4 Zusammenarbeit (4 Unterkategorien) Raum und Zeit zur kollegialen Beratung /Fallberatung Regelmäßiger Austausch Intensivierung der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Berufsgruppen (Autismuszentren, Psycholog*innen, Ärzt*innen)	Nennungen über alle Unterkategorien: 23 8 8 6
5 Supervision (2 Unterkategorien) Hospitationsmöglichkeiten bei anderen Beratern Regelmäßige externe Supervision	Nennungen über alle Unterkategorien: 14 2 12
6 Diagnostik (4 Unterkategorien) Keine Diagnosen auf Elternwunsch Besserer Zugang von Familien zur Diagnostik	Nennungen über alle Unterkategorien: 4 1 1
7 Technische Ausstattung (5 Unterkategorien) Dienstl. Telefonnummern, Diensthandy Dienstliche E-Mail PC /Laptop, digitale Ausstattung	Nennungen über alle Unterkategorien: 17 6 3 5
8 Materielle Ausstattung (7 Unterkategorien)	Nennungen über alle Unterkategorien: 17

Was würde die Arbeit in der Autismusberatung unterstützen?

(N=124 mit insgesamt 306 genannten Aspekten)

Hauptkategorien und Beispiele häufig genannter Unterkategorien

Kategorie/ Beispiele für Unterkategorien	Nennungen
Zugang zu Büromaterial; Visitenkarten u.ä.	4
Bessere Ausstattung mit Anschauungsmaterial	4
Bessere Ausstattung mit Literatur	4
9 Schulische Bedingungen (8 Unterkategorien)	Nennungen über alle Unterkategorien: 27
Geringere Klassengröße, Gruppengröße	4
Personelle Ausstattung der Schulen	4
Mehr Förderangebote, individuelle Unterstützung	5
Therapeutische Angebote	6
10 Bürokratie /Ämter (14 Unterkategorien)	Nennungen über alle Unterkategorien: 27
Mehr Zusammenarbeit mit Ämtern	7
Abbau von (Genehmigungs)bürokratie	3
Klare Informationen zum individuellen	4
Nachteilsausgleich	
Klar gegliederte Hilfen durch staatliche Stellen (Check- Listen und Abläufe)	3
11 Organisation und Strukturen (12 Unterkategorien)	Nennungen über alle Unterkategorien: 21
Angliederung der Autismusberatung an bestehende Strukturen (Förderzentrum, Diag. Dienst, Schulamt)	1
Flexiblere Schulorganisation mit Mögl. der altern.	2
Beschulung (Flexibler Wechsel Förderschule- Regelschule)	
Landesweite Vernetzung der Autismusberatung, Erarbeitung landeseinheitlicher Standards/ Kordinierungstellen	5
12 Konzeptionelle, übergreifende und gesellschaftliche Fragen (10 Unterkategorien)	Nennungen über alle Unterkategorien: 22
Mehr Verständnis für und Wissen über Behinderung an Regelschulen (z.B. Ausfälle nicht ‚persönlich‘ nehmen)	6
Mehr Verständnis für Behinderung in Gesellschaft	3
Anerkannter Förderschwerpunkt	2

Tabelle 8: Wünsche zur Unterstützung der Beratungstätigkeit

Dass bei Fragen nach dem Erwünschten Ressourcenforderungen nach Geld und Zeit erhoben werden, ist nicht ungewöhnlich. So bilden sich auch hier innerhalb der offen gestellten Frage die Wünsche nach mehr Personal (14 Nennungen) und vor allem die Forderung nach mehr Zeit für die Beratungstätigkeit (41 Nennungen) auf den vorderen Plätzen ab. Wesentlich bemerkenswerter ist jedoch, dass die am häufigsten genannten Wünsche der befragten Beratungslehrkräfte das Thema Fort- und Weiterbildungen betreffen. So wird der Wunsch nach mehr Fort- und Weiterbildungen (zum Teil mit inhaltlichen Spezifizierungen) 27-mal genannt und der Wunsch nach Kostenübernahme diverser Weiterbildungsmaßnahmen 16-mal. Auffällig ist zudem, dass zumindest

einige Personen es sich wünschen, dass Autismus generell ein Thema in der Lehrerbildung wird. Denn hier wird explizit über die eigene Beratungstätigkeit auf die gesamte pädagogische Profession geschaut. Mit insgesamt 63 Nennungen der verschiedenen Aspekte zur Fort- und Weiterbildung ist diese Kategorie die insgesamt am häufigsten aufgerufene innerhalb der offen gestellten Frage. Weitere Themen, die für die Befragten bedeutsam sind, wenngleich auch nicht so häufig genannt werden, betreffen die Zusammenarbeit und die Möglichkeit, sich in Form einer Supervision reflexiv mit der eigenen Beratungstätigkeit auseinanderzusetzen. Hinsichtlich des ersten Aspektes werden vor allem Wünsche hinsichtlich eines regelmäßigen Austausches und kollegialer Fallberatung, aber auch hinsichtlich einer Intensivierung der Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen laut. Supervision hilft die Eindrücke im Umgang mit autistischen Schüler*innen zu bearbeiten und sich mit dem eigenen Belastungserleben in Beratungssituationen auseinanderzusetzen. Wie Abbildung 20 zeigt und wie oben bereits diskutiert, äußert ein Viertel der befragten Beratungslehrkräfte Probleme, mit den Anforderungen in der Autismusberatung zurechtzukommen. Insofern verwundert die doch recht häufige Nennung des Punktes Supervision nicht. Dass es eine immer noch relevante Anzahl von Berater*innen gibt, die in einer offenen Frage das Fehlen von elementaren Ausstattungen (dienstliche Telefonnummer, Büroausstattung etc.) beklagen, ist deutlich kritischer zu sehen und dürfte als Problem von Seiten der jeweiligen Verwaltung eigentlich unproblematisch zu lösen sein. Die weiteren Aspekte, die Tabelle 8 auflistet, zeigen die große Bandbreite von Gesichtspunkten, bezüglich derer sich die Betroffenen Verbesserung wünschen. Da sie jedoch jeweils nur von sehr wenigen Personen benannt werden, bilden sie eher regionale oder individuelle Problemlagen ab und stellen kein systematisches Ergebnis dar. Dies bedeutet nicht, dass einzelne der genannten Aspekte (z.B. zur organisatorischen Anbindung des Arbeitsfeldes) kein innovatives Potenzial enthalten würden. Die vollständige Tabelle inklusive aller Unterkategorien befindet sich im Anhang.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Studie versucht erstmals einen quantitativen Überblick über die Autismusberatungslehrkräfte in der Bundesrepublik zu gewinnen. Leider war der Rücklauf sehr ungleich über die Bundesländer verteilt, so dass eine Differenzierung nach Ländern bei der Auswertung nicht sinnvoll möglich war. Hier liegt sicher die **größte wissenschaftliche Aufgabe**, nämlich die detailliertere Untersuchung der Autismusberatung in allen Bundesländern sowohl im bundesweiten Vergleich als auch in ihrer länderspezifischen Ausprägung.

Der **demographische Blick** auf die Beratungslehrkräfte zeigt, dass sie überdurchschnittlich häufig weiblich sind und (im Vergleich zum Bundeschnitt aller Lehrkräfte) eher älter. Die Gruppe der unter 34-jährigen ist deutlich unterrepräsentiert. Die Ergebnisse der Fragen nach dem Einstieg in die Autismusberatung und die individuellen Motive für diese Entscheidung legen nahe, dass es generell eine hohe intrinsische Motivation der Lehrkräfte in diesem Arbeitsfeld gibt. Interesse am Thema und generell an neuen beruflichen Aufgaben sind wesentliche Gründe.

Ein wichtiger Befund bezieht sich auf die **Fort- und Weiterbildung**: Obwohl 94 Prozent der befragten Beratungslehrkräfte bereits Fort- und Weiterbildung in Bezug auf ihre Tätigkeit besucht haben und diese zuallermeist auch als hilfreich oder sehr hilfreich für Ihre Arbeit einschätzen, geben in der offenen Abschlussfrage auffällig viele von ihnen an, dass Weiterbildungen Ihre Arbeit unterstützen würde. Auf der Anbieterseite dominieren die Lehrerweiterbildungsinstitutionen der jeweiligen Bundesländer. Die inhaltliche Breite der schon besuchten Weiterbildungsmaßnahmen ist beachtlich, der Anteil an (zertifizierten) Abschlüssen dagegen gering. Hier wäre die oben bereits aufgeworfene Frage nach einem vergleichbaren Abschluss für Autismusberatungslehrer*innen noch einmal zu stellen.

Hinsichtlich der **praktischen Tätigkeit** wird deutlich, dass alle Autismusberatungslehrer*innen auf **Anfrage** tätig werden. Die anfragenden Institutionen bzw. Personen sind vor allem Lehrer*innen an Regelschulen, aber auch Eltern sind eine quantitativ relevante Gruppe. Dass aber auch andere Institutionen (z.B. Ämter) anfragen zeigt, dass sich die Autismusberatung zu einer vernetzenden Instanz zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren entwickelt hat. Manche Anfragen haben nur einen oder zwei Termine zur Folge, es können aber auch längerfristig Unterstützungsprozesse folgen, wobei die Verteilung auf die verschiedenen Bearbeitungsdauern keine Tendenz erkennen lässt.

Sieht man sich **Nutzergruppen** an, fällt eine starke Differenzierung zwischen den Schulformen auf. Die weitaus meisten Anfragen kommen aus dem Bereich Grundschule. Danach folgen die Eltern und dann fast gleichauf Sekundarschulen und Gymnasien. Die Anzahl weiterer Personen und Institutionen (z.B. Behörden, Schulleitungen und Schüler*innen), die die Autismusberatung in Anspruch nehmen, ist groß, die Zahl der von ihnen gestellten Anfragen aber verhältnismäßig klein.

Inhaltlich werden erwartungsgemäß schulrelevante Fragen (Nachteilsausgleich, Verhaltensprobleme) am häufigsten in den Beratungen thematisiert.

Über die Beratungen hinaus gehen die Beratungslehrkräfte **weiteren Tätigkeiten** nach. Sie begleiten Übergänge, unterstützen die Bildung von Netzwerken u.ä. Recht bemerkenswert ist, dass ein Drittel der Befragten angibt, häufig als Referent*in in Fort- und Weiterbildungen tätig zu sein, was die Multiplikatorenrolle des Personenkreises noch einmal deutlich macht.

Zur Ausübung ihrer Tätigkeit **kooperieren** Lehrkräfte in der Autismusberatung mit einer Vielzahl von schulischen und außerschulischen Akteuren. Dabei dominieren autismspezifische Anbieter*innen (Autismusambulanzen) und das Jugendamt.

Sieht man sich das individuelle **Belastungserleben** an (was aber nur mit der Bitte um Positionierung zu der Aussage „Ich komme gut in der Autismusberatung klar“ erhoben wurde), zeigt sich ein sehr differenziertes Bild. Während zwei Drittel der Personen angeben, gut oder sehr gut mit den Anforderungen der Autismusberatungen zurechtzukommen, stimmt immerhin ein Viertel der oben gezeigten Aussage nicht oder gar nicht zu.

Von den meisten Personengruppen (Kolleg*innen, Schulleiter*innen, Ämter und Behörden) fühlen sich die Kolleg*innen in ihrer Tätigkeit in der Autismusberatung **anerkannt**, obwohl das Bild durchaus differenziert ist und die volle Breite der Antwortmöglichkeiten dabei ausgeschöpft wird.

Hinsichtlich der Frage, was eine **gute Beratungslehrkraft** in der Autismusberatung auszeichnet, werden neben fachlichem Wissen vor allem Empathie, Engagement und Interesse genannt.

Hinsichtlich der **offen erfragten Wünsche** zur Unterstützung der Beratungstätigkeit dominieren in quantitativer Hinsicht drei Aspekte: Zum ersten mehr Zeit für die Beratungstätigkeit, zum zweiten mehr Personal und zum dritten – und das ist durchaus überraschend – der Wunsch nach mehr Weiterbildung, der oben bereits besprochen wurde. Darüber hinaus zeigt diese Frage eine große Bandbreite an Wünschen und Ideen, die vom Alltagsfragen bis zu gesamtgesellschaftlichen Problemen reichen.

Literatur

Christian Lindmeier, Mieke Sagrauske, Isabell Drescher & Christina Feschin: Überblick über die Zuordnung des Autismus-Spektrums (AS) zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in den 16 Bundesländern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 71 (2020), 10, 488-502

Statistisches Bundesamt: Pressemeldung Nr. N 008 vom 13. Februar 2023.

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/02/PD23_N008_742.html

Anhang

Auswertung der offenen Frage bis Unterstützung bei der Arbeit in der Autismusberatung (N=124 mit insgesamt 270 Nennungen, die 306 gültige Einzelaspekte enthalten)	
Kategorie/Unterkategorie	Nennungen
1 Personal (5 Unterkategorien)	20
Mehr Personal in der Beratungstätigkeit	14
Bessere Arbeitsbedingungen für Schulbegleitungen	1
Bessere Bezahlung der Schulbegleitungen	1
Mehr Schulbegleitungen	3
Mehr Förderschullehrkräfte, die nachrücken	1
2 Zeit (7 Unterkategorien)	51
Mehr Zeit für die Beratungstätigkeit	41
Höhere Wochenarbeitszeit	1
Flexiblere Terminplanung (Dringlichkeit)	1
Verbindliche Anzahl von Beratungsstunden pro Schüler	1
Häufiger und feste Zeiten an den einzelnen Schulen	2
Entlastungstunden für die Regellehrkräfte	2
Regelschullehrkräfte brauchen mehr Zeit für das Thema	3
3 Lehrerbildung/Fortbildungen (10 Unterkategorien)	63
Autismus generell in Lehrerbildung	6
Mehr Fort- Weiterbildungsangebote	27
Einführungskurs zu Beginn der Beratungstätigkeit / Einarbeitung	3
Integration generell in Lehrerbildung	1
Kostenübernahme von Fortbildungen	16
Mehr Zeit für Fortbildungen	6
Verpflichtende Fortbildungen zur Inklusion	1
Bessere Ausbildung der Schulbegleitungen	1
Qualifizierte WB in Bezug auf Schule und Recht	1
Weiterbildungsnetzwerk	1
4 Zusammenarbeit (4 Unterkategorien)	23
Raum und Zeit zur kollegialen Beratung /Fallberatung	8
Regelmäßiger Austausch	8
Intensivierung der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Berufsgruppen (Autismuszentren, Psychologen, Ärzte)	6
Regelmäßige Einladung zu Hilfeplangesprächen, nicht nur bei Krisen	1
5 Supervision (2 Unterkategorien)	14
Hospitationsmöglichkeiten bei anderen Beratern	2
Regelmäßige externe Supervision	12
6 Diagnostik (4 Unterkategorien)	4
Keine Diagnosen auf Elternwunsch	1
Besserer Zugang von Familien zur Diagnostik	1
Vordiagnostische Beratung zur Unterstützung der Eltern	1
Mehr Einrichtungen, die Diagnostizieren (z. B. U-Untersuchungen).	1

7 Technik/Digitalisierung (5 Unterkategorien)	17
Software für kollaborative Fallberatung	1
Videokonferenzen/Videoberatungen ermöglichen	2
Dienstl. Telefonnummern /Diensthandy	6
Dienstliche E-Mail	3
PC /Laptop digitale Ausstattung	5
8 Bessere schulische Bedingungen für SuS im AS (8 Unterkategorien)	27
Geringere Klassengröße /Gruppengröße	4
Personelle Ausstattung der Schulen	4
Mehr Förderangebote /individuelle Unterstützung	5
Therapeutische Angebote	6
Bessere Schulmöglichkeiten für spezielle Zielgruppen (schwere Beeinträchtigungen)	4
Method. Didakt. Konzepte (vor allem SEK I+II Berufsschulen)	1
Besserer Austausch Eltern- Schule	2
Bessere materielle Räumliche Ausstattung an Schulen	1
9 Bürokratie /Ämter (14 Unterkategorien)	27
Vereinfachte Beantragung Schulbegleiter	1
Zuordnung der Schulbegleiter ins Schulsystem	1
Mehr Zusammenarbeit mit Ämtern und Behörde (z. B. mit Kostenträger für angemessene Eingliederungshilfe oder Austausch mit dem Schulamt.)	7
Abbau von (Genehmigungs)bürokratie	3
Einfluss der Beratungsergebnisse auf Entscheidungen des Schulamtes	1
Besserer Informationsfluss zu rechtlichen Grundlagen	1
Rechtliche Unterstützung	
Bessere Zusammenarbeit zwischen Ämtern	1
Klare Informationen zum individuellen Nachteilsausgleich	4
Klare Vorgaben für Jugendämter bzgl. der Ausstattung der Schulen	1
Klare Vorgaben für unterrichtliche Abläufe	1
Klar gegliederte Hilfen durch staatliche Stellen (Check-Listen und Abläufe)	3
Bessere Informationen an die Schulen von der Schulaufsicht über das Beratungsangebot	1
Wertschätzung durch Ämter und Börden	2
10 Konzeptionelle, übergreifende und gesellschaftliche Fragen (10 Unterkategorien)	22
Inklusives Denken statt normativer Vorgaben (Leistung und Verhalten)	1
Mehr Verständnis für und Wissen über Behinderung an Regelschulen (z.B. Ausfälle nicht ‚persönlich‘ nehmen).	6
Mehr Verständnis für Behinderung in Gesellschaft	3
Mehr Verständnis für Autismus bei Schulleitungen	3
Mehr Verständnis und Wertschätzungen für Autismusberatung (Gymnasium) / Umsetzung der Beratungsergebnisse	3
Gleichwertigkeit zwischen sonderpäd. Aspekten und fachlichen Sichtweisen	1
Mehr Öffentlichkeitsarbeit zu unserer Tätigkeit	1

Aufhebung der faktischen „Sonderstellung“ des ASS	1
Verständnis aller Seiten, dass die Beratung objektiv und neutral ist	2
Anerkannter Förderschwerpunkt	2
11 Arbeitsbedingungen und Materielle Ausstattung (7 Unterkategorien)	17
Zugang zu Büromaterial; Visitenkarten u .ä.	4
Anerkennung von Fahrzeiten als Arbeitszeit	1
Realistische Anerkennung von Fahrkosten	1
Bessere Ausstattung mit Anschauungsmaterial	4
Bessere Ausstattung mit Literatur	4
Vernetzung, Überblick über Materialien Rechtslage und Kontakte für Hilfen.	1
Dienstwagen	2
12 Organisation und Strukturen (12 Unterkategorien)	21
Angliederung der Autismusberatung an bestehende Strukturen (Förderzentrum, Diag. Dienst, Schulamt)	1
Flexiblere Schulorganisation mit Mögl. der altern. Beschulung (Flexibler Wechsel Förderschule- Regelschule)	2
Poolstunden an Grund- und Gemeinschaftsschulen	1
Feste Beratungsperson an Einzelschulen	1
Verbindliche Anzahl von Stunden sonderpäd. Förderung pro Schüler	2
Feste Beratungsstunden an Regelschulen	1
Hohe Zufriedenheit mit derzeitigen Strukturen - keine Verbesserungswünsche /gute Voraussetzungen	2
Flächendeckend Autismus-Zentren im Bundesland	1
Vernetzte Frühförderung	1
Frühzeitige Meldung autistischer SchülerInnen an die Beratungsstellen	2
Landesweite Vernetzung der Autismusberatung , Erarbeitung landeseinheitlicher Standards /Koordinierungstellen	5
(Bundesweite) Standards	2