

Sagrauske, Mieke; Lindmeier, Christian

Jugendliche im Autismus-Spektrum in der inklusiven Schule – Belastungen und Bewältigungsstrategien

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:
Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 159-166



Quellenangabe/ Reference:

Sagrauske, Mieke; Lindmeier, Christian: Jugendliche im Autismus-Spektrum in der inklusiven Schule – Belastungen und Bewältigungsstrategien - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 159-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327065 - DOI: 10.25656/01:32706; 10.35468/6149-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327065>

<https://doi.org/10.25656/01:32706>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mieke Sagrauske und Christian Lindmeier

Jugendliche im Autismus-Spektrum in der inklusiven Schule – Belastungen und Bewältigungsstrategien

Abstract ▪ Schüler*innen im Autismus-Spektrum erleben in Schulen zahlreiche Belastungssituationen. Für viele gehören Stress und Angst zu ihrem Schulalltag. In diesem Beitrag werden wir Belastungssituationen skizzieren, die autistische Schüler*innen in internationalen Untersuchungen benannt haben, und diese mit ersten Originalzitataten aus unserem aktuellen Projekt zu ‚Schüler*innenperspektiven von Jugendlichen im Autismus-Spektrum (PerSAS)‘ untermauern. Im Anschluss daran werden wir – ebenfalls mit Bezug auf diese beiden Quellen – Bewältigungsstrategien vorstellen, welche die Kinder entweder selber oder mit Unterstützung von Eltern oder Lehrkräften entwickelt haben, um mit den schulischen Herausforderungen umzugehen.

Schlagworte ▪ schulische Herausforderungen; Bewältigungsstrategien; Schülerperspektive; Autismus-Spektrum

1 Einleitung

Angst gilt als eine der am häufigsten auftretenden Komorbiditäten bei Autismus (MacNeil et al., 2009), wobei insbesondere Situationen in größeren Menschenmengen als angstausslösend erlebt werden (Noterdaeme, 2015). Vor allem an größeren weiterführenden Schulen sind Schüler*innen im Autismus-Spektrum während des Schulalltags mit einer großen Anzahl an Personen konfrontiert, was für sie herausfordernd sein kann (Saggers, 2015). Generell haben Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum in der Schule mehr Ängste als ihre Mitschüler*innen (Hebron & Humphrey, 2014). Aufgrund dessen werden – nach dem Stressmodell von Lazarus (Rausch, 2019) – Reize aus der Umwelt subjektiv viel eher als gefährlich eingestuft, weswegen Kinder und Jugendliche im Spektrum in vielen Situationen eher mit Stress reagieren als andere Schüler*innen.

Jugendliche im Autismus-Spektrum erleben (fast) täglich in der Schule Belastungssituationen. Diese Herausforderungen beeinträchtigen nicht nur das Wohlbefinden dieser Schüler*innen, sondern auch das Lernen (Sagrauske et al., 2024). Um dennoch bestmöglich in Schule und Unterricht zu lernen und teilzuhaben, entwickeln die Schüler*innen im Autismus-Spektrum zahlreiche Bewältigungsstra-

regien. Auch in unserem aktuellen Forschungsprojekt *Schüler*innenperspektiven von Jugendlichen im Autismus-Spektrum* (PerSAS) geben uns die autistischen Schüler*innen gute Einblicke in ihr (Belastungs-)Erleben. In diesem Projekt haben wir 15 Interviews mit autistischen Schüler*innen im Alter von 14 bis 17 Jahren zu ihren Erfahrungen in der inklusiven Schule geführt (dazu Sagrauske & Lindmeier, 2024). Im Folgenden werden zunächst die geschilderten Belastungssituationen der autistischen Schüler*innen aus unserem Projekt als auch aus internationalen Studien aufgezeigt. Im Anschluss daran werden die von den Schüler*innen entwickelten Bewältigungsstrategien im Schulalltag dargelegt, diese stammten aus denselben empirische Quellen.

2 Belastungssituationen ...

2.1 ... in der Schule

In der Studie von Costley et al. (2021) beschreiben die befragten Schüler*innen im Autismus-Spektrum, dass Angst als wichtiger Aspekt zu ihrem schulischen Leben gehört und ständig bewältigt werden muss. Dabei sind vor allem die unpassende Schulumgebung bzw. das schulische Umfeld selbst „eine erhebliche Quelle von Ängsten“ (Humphrey & Lewis, 2008, S. 37). Die Menschenansammlungen in der Schule werden dabei als eine der größten Herausforderungen gesehen (Saggers, 2015), denn durch diese entstehen zahlreiche sensorische Herausforderungen für die autistischen Kinder und Jugendlichen. Auslöser von Ängsten und Stress sind diesbezüglich vor allem Lärm, Hektik, Unvorhersehbarkeiten, fehlende Bekanntheit und Struktur sowie Berührungen (Humphrey & Lewis, 2008; Sproston et al., 2017; Aubineau & Blicharska, 2020; Costley et al., 2021). Besonders die Cafeteria, der Pausenhof oder die Schulflore, aber auch das Klassenzimmer sind Orte mit besonders hohen sensorischen Herausforderungen für die Schüler*innen im Autismus-Spektrum. Aus diesem Grund sind für viele autistischen Kinder und Jugendlichen die Pausen auch mit das stressigste an einem Schultag und sie können sie nicht zur Entspannung nutzen (Hebron & Humphrey, 2014; Aubineau & Blicharska, 2020). Aber auch die Angst vor Unbekanntem und Veränderungen führen bei autistischen Schüler*innen zu einer großen Unsicherheit (Humphrey & Lewis, 2008; Hebron & Humphrey, 2014; Costley et al., 2021). Luca äußert in seinem Interview, dass unstrukturierte Zeiten wie Pausen für ihn besonders problematisch sind:

Effektiert bei mir sind die Wege und die Geräuschkulisse, aber vor allem das Niveau an Vertrautheit. Also für mich sind Wege sehr schwer. Das heißt, Straßenverkehr, das heißt, eigentlich alles von, wenn ich in der Schule ankomme, vom Fahrradständer bis zur Klasse. Das ist der kritische Bereich, aber auch sowas wie Raumwechsel [...] [I]ch fühle mich sozusagen unbeschützter. [...] Das ist einer der wenigen Kontaktzonen, wo man mit der ganzen Schule in Kontakt tritt. [...] [G]enerell versetzt mich das in einen angespannteren Zustand,

„wenn ich in der Präsenz bin von anderen Schülern, die ich nicht kenne und [...] dann teile ich Menschen sozusagen einen Gefahrenscore zu. [...] Andere Menschen haben ja mehr die Chance, mich zu verunsichern oder meinen Stresspegel zu erhöhen oder mich zu überreizen, indem sie zum Beispiel laut sind [...] oder unberechenbar sind auf eine Art. Bei Schulen hat man das ja viel, dass Leute irgendwie durch die Gänge rennen oder sowas. Das ist zum Beispiel ganz schlimm. [...] Aber, klar, wenn mir Leute im Gang begegnen, die ich nicht kenne, dann ist das immer noch voll an, so: Wie wahrscheinlich ist es, dass du dich an die Regeln hältst? Oder: Wie wahrscheinlich ist es, dass du ganz plötzlich laut losschreist? Man kann ja von Schülern alles erwarten [...] Und dann war dieser Stress, dass es nicht so strukturiert ist. Ich will immer, dass sich die Leute an die Regeln halten und dass es so ein Programm gibt. Also so eine Struktur [...] Aber gerade, wenn das nicht so ist, wie in den Pausen, das hat mich dann immer überfordert.“ [Luca]

Als belastend beschreiben es auch die Schüler*innen in der Studie von Aubineau und Blicharska (2020), wenn sie keine Räume oder Rückzugsmöglichkeiten haben, in denen sie sich entspannen und erholen können, weil es beispielsweise keine gibt oder die Räume auch von anderen Schüler*innen in der Freizeit genutzt werden.

2.2 ... im Unterricht

Das Reden der Mitschüler*innen im Unterricht wird von autistischen Schüler*innen als besonders störend empfunden, da sie nicht immer zwischen unwichtigen und wichtigen Geräuschen unterscheiden können und so in ihrer Konzentration beeinträchtigt sind (Aubineau & Blicharska, 2020). Generell stellen auch im Unterricht sensorische Empfindlichkeiten eine Belastung für autistische Schüler*innen dar, wie Lea es beschreibt: *„Manche Lichter flackern oder sind sehr unangenehm in Farbe und Intensität. Dann sind das Klassenräume, wo Teenager drin sind / das heißt, die Gerüche sind sehr unangenehm und es ist laut. Es ist immer laut. Es ist überall laut.“ [Lea]*

Auch Gruppenarbeiten werden als Quelle von Angst beschrieben (Aubineau & Blicharska, 2020). Gruppenarbeitsphasen sind meist lauter und unstrukturierter als der restliche Unterricht, was zu sensorischen Schwierigkeiten bei den Schüler*innen im Autismus-Spektrum führt. Außerdem berichten autistische Schüler*innen davon, dass sie sich nicht auf ihre Gruppenmitglieder verlassen konnten und so die ganze Arbeit alleine erledigen mussten. Darüber hinaus fällt es den Schüler*innen im Autismus-Spektrum schwer, mit den Mitschüler*innen zu interagieren, zu kommunizieren und sich in einer Gruppe wohlfühlen (Aubineau & Blicharska, 2020).

Wie für viele andere Schüler*innen kann auch für autistische Schüler*innen der Leistungs- und Zeitdruck in der Schule herausfordernd sein (Saggers, 2015; Sproston et al., 2017; Hummerstone & Parsons, 2021). Für einige Schüler*innen im Spektrum entstehen auch durch das Halten von Referaten oder der Forderung nach mündlicher Mitarbeit Angst und Stress. Lena erklärt dies so: *„Also, das Thema im Unterricht mitmachen hat mich sehr beschäftigt. Und wenn ich mal*

drangenommen wurde, dann hatte ich wirklich Panik und konnte nichts mehr sagen und war irgendwie in so einer Starre.“ [Lena]

2.3 ... mit Lehrkräften und Mitschüler*innen

Wie bereits angedeutet, erleben autistische Schüler*innen das Verhalten anderer Menschen als besonders beunruhigend, wenn diese zum Beispiel gegen Regeln verstoßen oder sich unhöflich oder unreif verhalten (Dillon et al., 2016; Costley et al., 2021). Große Gruppen sind beängstigend, da sie im Verhalten unberechenbarer, lauter und chaotischer sind (Aubineau & Blicharska, 2020). Generell stellen soziale Kontakte bzw. die soziale Interaktion mit anderen eine der größten Quellen von Belastungen dar, denn sie führen regelmäßig zu Missverständnissen und Ausgrenzung (Hebron & Humphrey, 2014; Aubineau & Blicharska, 2020). Statistisch gesehen sind Schüler*innen im Autismus-Spektrum besonders häufig von Mobbing betroffen (Maïano et al., 2016), was sich auch in den untersuchten internationalen Studien (z. B. Humphrey & Symes, 2010; Hebron & Humphrey, 2014; Sagers, 2015; Aubineau & Blicharska, 2020) und in unserem Projekt widerspiegelt. Denn dort werden zahlreiche Isolations- und Mobbingverfahren auf physischer und psychischer Ebene geschildert.

Lehrkräfte haben einen erheblichen Einfluss auf das Schulerleben der autistischen Schüler*innen. So kann auch fehlendes Verständnis von den Lehrkräften für die autistischen Bedürfnisse zu Konflikten und einem eingeschränkten Zugang zu Unterstützung und schlussendlich auch zur fehlenden Bildungsteilnahme führen (Sproston et al., 2017). Im Interview beschreibt Hannah, wie eine Lehrkraft bei einer Bitte auf Rücksichtnahme reagiert hat: *„Ich habe den [Lehrer] aber auch dann wirklich extra aufgeklärt, dass es dann Stress in mir auslöst und dass es dann nicht gut ist und so weiter. Und er hat dann nur die Augen verdreht und war ganz schön genervt von mir. Und das fand ich auch ganz schön schlimm.“ [Hannah]*

Mia schildert ihr Erleben folgendermaßen: *„[I]n der Schule ist es einfach nur Horror, weil man halt jeden Morgen Angst hat, dahin zu gehen, und jeden Morgen Bauchschmerzen hat [...] und man weiß, dass man da hingehet und einfach keiner einen versteht.“ [Mia]*

2.4 ... durch Masking

Die Jugendlichen im Autismus-Spektrum empfinden es als sehr wichtig, in der Schule dazuzugehören (Sproston et al., 2017), sodass sie sehr viel Zeit und Energie investieren, sich Sorgen zu machen, etwas Falsches zu sagen oder einen Konflikt zu erzeugen (Costley et al., 2021). So entsteht der bewusste oder auch unbewusste Zwang zur Anpassung an die Gleichaltrigen und zum Verbergen ihrer autistischen Merkmale, um bei den Gleichaltrigen nicht ‚anzuecken‘ (Cook et al., 2018; Myles et al., 2019). Vor allem Letzteres wird auch als Masking bzw. Maskieren beschrieben.

Lea erzählt hierzu, wie sie lernte, ihre Persönlichkeit zu verbergen:

„Also in der Grundschule wurde ich richtig gemobbt. Da habe ich auch noch nicht kapiert, dass mit Krawatte in die Schule zu kommen uncool ist. In der Grundschule war ich auch extravaganter und extrovertierter in der Persönlichkeit. Inzwischen bin ich einfach sehr leise. Weil wenn ich gar nichts sage, kann ich nichts Komisches sagen. Und man sieht es ja, meine Klamotten sind immer sehr auf Nummer sicher angelehnt. Also ich trage nichts Extravagantes mehr. In der Regel einfach einfarbige Oberteile und Jeans. [...] Und damals bin ich halt auch wirklich mit Aktenkoffer und Krawatte zur Schule gekommen und habe mein Sprachbild nicht angepasst. [...] Das hat dann halt aber auch schnell dazu geführt, dass ich es bereut habe. Also in der ersten Klasse hat das mit dem Mobbing angefangen. Und ich habe nicht verstanden, wieso. Ich habe es bis zur vierten Klasse nicht verstanden. Und dann, als ich auf die neue Schule gekommen bin, irgendwann hat es dann geklickt, dass ich einfach nicht rausstechen sollte. [...] Ich muss sagen, in der Grundschule war ich glücklicher. Einfach weil ich mir nicht so viele Sorgen drüber gemacht habe, obwohl ich gemobbt wurde.“ [Lea]

Problematisch ist allerdings, dass nicht nur autistische Verhaltensweisen versteckt bzw. maskiert werden, sondern auch Ängste und Gefühle verborgen werden (Hebron & Humphrey, 2014; Costley et al., 2021). Es kommt hinzu, dass dies gleichermaßen auch eine Bewältigungsstrategie darstellt. Für die Jugendlichen im Autismus-Spektrum scheint diese Strategie kurzfristig effektiv zu sein, aber langfristig ergeben sich dadurch andere bzw. neue Probleme, indem durch das Verbergen von Schwierigkeiten beispielsweise eine Unterstützung als nicht (mehr) nötig angesehen wird. Außerdem erschwert das Verbergen der Gefühle – vor allem von Angst und Stress –, dass Lehrkräfte (rechtzeitig) erkennen, wann die Schüler*innen Hilfe benötigen (Hebron & Humphrey, 2014), sodass z. B. ein Meltdown (impulsiver Gefühlsausbruch) oder Shutdown (vollständiger Rückzug inklusive Handlungsunfähigkeit) für Außenstehende ganz plötzlich kommt. Darüber hinaus ist das dauerhafte Verbergen des eigenen Seins für die Schüler*innen im Spektrum sehr anstrengend (Carrington & Graham, 2001; Humphrey & Lewis, 2008).

3 Bewältigungsstrategien

Bewältigungsstrategien, die die Schüler*innen im Autismus-Spektrum entwickelt haben, um mit den Herausforderungen des Schulalltags umzugehen, sind vielfältig. Sie suchen beispielsweise aktiv Unterstützung bei Lehrkräften, unter anderem bei der Bewältigung von Reizüberflutung oder um gemeinsam Lösungen für belastende Situationen zu finden (z. B. durch die Nutzung von Kopfhörern zur Reduzierung auditiver Reize). Denn auch das Umfeld kann viel zur Entlastung beitragen. So können das Engagement und die Unterstützung des Schulpersonals bei der Wahrnehmung der eigenen Gefühle, der Kontrolle des eigenen Verhaltens und beim Erlernen neuer Strategien hilfreich sein (Costley et al., 2021). So beschreibt es auch Hannah:

„Und ansonsten passt [Schulbegleitung 1] dann auch auf, wann es zu viel für mich wird, wann ich Pause machen sollte und wann nicht. Die passt dann halt auf, dass ich Aufmerksamkeit habe, aber auch Aufmerksamkeit habe auf mich selbst, dass ich dann Pausen mache.“
[Hannah]

Aber auch effektives Classroom-Management, ein ruhiger und geordneter Unterricht, Vorhersehbarkeit sowie eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrkräften und den autistischen Jugendlichen sind von großer Bedeutung (Hebron & Humphrey, 2014; Sagers, 2015; Costley et al., 2021).

Auch beschreiben die Schüler*innen im Autismus-Spektrum, dass das Pflegen von Freundschaften ein Schutzschild gegen Mobbing darstellt, und dass Freund*innen darüber hinaus soziale Unterstützung und einen geschützten und vertrauensvollen Rahmen bieten, in dem Regeln der sozialen Interaktion gelernt und soziale Ängste abgebaut werden können (Humphrey & Lewis, 2008; Dillon et al., 2016). Luca beschreibt die Unterstützung wie folgt:

„[D]ann rede ich halt mit Leuten, um mich abzulenken. Und dann wird es auch sofort besser [...] Aber ich habe zum Glück eine sehr gute Freundesgruppe in der Schule, die dann auch mal meine Hand halten oder so, wenn ich mich nicht gut fühle [...]“ [Luca]

In Bezug auf Mobbing hilft den Schüler*innen im Autismus-Spektrum neben dem Verlassen der Situation bzw. den Mobber*innen aus dem Weg zu gehen auch ein gezieltes Weghören oder Masking. Masking ist darüber hinaus auch eine bewährte Strategie gegen Einsamkeit und Isolationserfahrungen (Humphrey & Lewis, 2008; Sagers et al., 2011).

Generell erzählen die autistischen Schüler*innen, dass das frühzeitige Verlassen des Unterrichts oder sogar der Schule eine gängige Strategie ist, um angstausslösende Situationen zu umgehen und sich die nötige Entspannung zu ermöglichen. Dafür nutzen sie auch gerne Rückzugsräume. Diese bieten neben der Möglichkeit der Entspannung und Reizreduzierung auch einen reizarmen Lernraum, um beispielsweise Unterrichtsaufgaben zu erledigen, wenn dies im Klassenraum gerade nicht möglich ist. Außerdem werden diese Räume von den autistischen Schüler*innen auch gerne für die Pausen oder das Verzehren des Mittagessens genutzt (Myles et al., 2019; Aubineau & Blicharska, 2020). Außerdem zeichnen einige Schüler*innen im Unterricht, schmieren ihre Haut mit Erde ein oder schreien in Pausen in ein Kissen, um Stress bzw. Spannungen abzubauen (Hebron & Humphrey, 2014).

4 Schlussbemerkung

Costley et al. (2021) formulieren in ihrer Zusammenfassung treffend: „The key to understanding what this feels like and what we as professionals can do to help is listening to the young people themselves“ (S. 11). Wichtig dabei ist auch, dass die

Lehrkräfte erkennen, wie viel Arbeit und Energie die autistischen Schüler*innen in die bloße Anwesenheit und das Anpassen in der Schule stecken, bevor sie überhaupt anfangen, im Unterricht mitzuarbeiten und etwas zu lernen. Daher sollte gemeinsam mit den Schüler*innen im Autismus-Spektrum eine passende und reizarme Schulumgebung geschaffen werden, die ruhiger und vorhersehbarer ist. Außerdem sollten die Schüler*innen darin unterstützt werden, passende und erfolgreiche Bewältigungsstrategien zu entwickeln, damit sie auch erfolgreicher lernen können.

Literatur

- Aubineau, M. & Blicharska, T. (2020). High-Functioning Autistic Students Speak About Their Experience of Inclusion in Mainstream Secondary Schools. *School Mental Health, 12*(3), 537–555. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z>
- Carrington, S. & Graham, L. (2001). Perceptions of School by Two Teenage Boys with Asperger Syndrome and their Mothers. A Qualitative Study. *Autism, 5*(1), 37–48. <https://doi.org/10.1177/1362361301005001004>
- Cook, A., Ogden, J. & Winstone, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education, 33*(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797>
- Costley, D., Emerson, A., Ropar, D. & Sheppard, E. (2021). The Anxiety Caused by Secondary Schools for Autistic Adolescents: In Their Own Words. *Education Sciences, 11* (11), 726. <https://doi.org/10.3390/educsci11110726>
- Dillon, G., Underwood, J. & Freemantle, L. (2016). Autism and the U.K. Secondary School Experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(3), 221–230. <https://doi.org/10.1177/1088357614539833>
- Hebron, J. & Humphrey, N. (2014). Mental health difficulties among young people on the autistic spectrum in mainstream secondary schools: a comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(1), 22–32. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01246.x>
- Hummerstone, H. & Parsons, S. (2021). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 610–624. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783800>
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). ‚Make me normal‘: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism, 12*(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools. A qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(2), 82–90. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01146.x>
- MacNeil, B., Lopes, V. & Minnes, P. (2009). Anxiety in children and adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.06.001>
- Maïano, C., Normand, C.L., Salvat, M.-C., Moullec, G. & Aimé, A. (2016). Prevalence of School Bullying Among Youth with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research, 9*(6), 601–615. <https://doi.org/10.1002/aur.1568>
- Myles, O., Boyle, C. & Richards, A. (2019). The social experiences and sense of belonging in adolescent females with autism in mainstream school. *Educational and Child Psychology, 36*(4), 8–21. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.8>

- Noterdaeme, M. (2015). Komorbidität. In G. Theunissen, W. Kulig, V. Leuchte & H. Paetz (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus der Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (S. 203–235). Kohlhammer.
- Rusch, S. (2019). *Stressmanagement. Ein Arbeitsbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59436-0_4
- Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35–45. <https://doi.org/10.1177/1365480214566213>
- Saggers, B., Hwang, Y.-S. & Mercer, L. (2011). Your Voice Counts: Listening to the Voice of High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 173–190. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.173>
- Sagrauske, M. & Lindmeier, C. (2024). Aktuelle Forschungsprojekte: PerSAS – Schüler/innenperspektiven von Jugendlichen im Autismus-Spektrum. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 93(3), 218–219.
- Sagrauske, M., Lindmeier, C. & Chemnitz, M. (2024). Erfahrungen von inklusiv beschulten Jugendlichen im Autismus-Spektrum (AS). Ein systematisches Review internationaler Forschungsarbeiten. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 69(2), 192–204. <https://doi.org/10.3262/SZ2402192>
- Sproston, K., Sedgewick, F. & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2. <https://doi.org/10.1177/2396941517706172>

Autor*innen

Sagrauske, Mieke

ORCID 0000-0001-6438-3280

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik im Autismus-Spektrum,
Schüler:innenperspektiven von autistischen Jugendlichen,
Partizipation von Menschen im Autismus-Spektrum
mieke.sagrauske@paedagogik.uni-halle.de

Lindmeier, Christian, Prof. Dr.

ORCID 0009-0008-3547-4333

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Differenzforschung/Pädagogik der Nicht-Behinderung,
erziehungswissenschaftliche Autismusforschung,
Biographieforschung und -arbeit mit behinderten Menschen,
inklusionsorientierte Schul- und Professionsforschung
christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de