

Köller, Olaf; Thiel, Felicitas; Ackeren-Mindl, Isabell van; et al.
**Autistische Kinder und Jugendliche in der Schule unterstützen.
Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der
Kultusministerkonferenz**

Bonn : SWK 2026, 91 S.



Quellenangabe/ Reference:

Köller, Olaf; Thiel, Felicitas; Ackeren-Mindl, Isabell van; Anders, Yvonne; Cress, Ulrike; Diehl, Claudia; Kleickmann, Thilo; Krelle, Michael; Lütje-Klose, Birgit; Prediger, Susanne; Seeber, Susan; Ziegler, Birgit; Greiff, Samuel; Maaz, Kai; Schneider, Kerstin; Stanat, Petra: Autistische Kinder und Jugendliche in der Schule unterstützen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn : SWK 2026, 91 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-354166 - DOI: 10.25656/01:35416

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-354166>

<https://doi.org/10.25656/01:35416>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.swk-bildung.org

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Autistische Kinder und Jugendliche in der Schule unterstützen

Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen
Kommission der Kultusministerkonferenz





Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz. Ihr gehören 16 Bildungsforscher:innen aus unterschiedlichen Disziplinen an. Die SWK berät die Länder zu bildungspolitischen Fragen. Sie identifiziert bestehende Herausforderungen und gibt evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung. Dabei nimmt die Kommission eine interdisziplinäre, längerfristige und systemische Perspektive ein. Die SWK bindet externe Sachverständige in ihre Arbeit ein und hört Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung, Bildungspraxis und Zivilgesellschaft an. Eine Geschäftsstelle unterstützt die Kommission bei ihrer Arbeit.



Empfehlungen auf einen Blick

Autistische Kinder und Jugendliche zeichnen sich durch spezifische Merkmale aus, die dazu führen können, dass sie besondere Herausforderungen beim Schulbesuch erleben und von Diskriminierung und pädagogischer Exklusion bedroht sind. Häufig finden sie kein für sie passendes Lernumfeld vor und viele Lehrkräfte fühlen sich schlecht auf den Umgang mit dem komplexen Unterstützungsbedarf dieser Schüler:innen vorbereitet. Diese Problemlage wird vor allem im Kontext inklusiver Bildung als Belastungsfaktor angeführt, betrifft aber auch Förderschulen. In mehreren Ländern gibt es bereits erhebliche Anstrengungen, die Situation für autistische Kinder und Jugendliche zu verbessern. Dennoch wird Autismus bislang weder im Schulsystem noch in der Lehrkräftebildung als Entwicklungsbedingung durchgängig und systematisch berücksichtigt und es gibt bislang nur in einigen Ländern verlässliche Zahlen dazu, wie viele Autist:innen in welchen Schulformen unterrichtet werden. Das erschwert eine Beurteilung der schulischen Situation autistischer Kinder und Jugendlicher und die Entwicklung gezielter Maßnahmen, wie sie u. a. auch zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) nötig sind.

Angesichts einer breiten Überschneidung der aufgezeigten Bedürfnisse und Unterstützungsmöglichkeiten autistischer Kinder und Jugendlicher mit denen anderer, komplex beeinträchtigter Schüler:innen regt die SWK an zu prüfen, inwieweit die vorliegenden Empfehlungen auch für Kinder und Jugendliche mit anderem Förderbedarf umzusetzen sind.

Vor diesem Hintergrund formuliert die SWK die folgenden, im Text ausführlich dargelegten und weiter spezifizierten Empfehlungen:

- Empfehlung 1: Verbesserung der Datenlage zu bestehenden Diagnosen, zur Bildungssituation und zu Einschränkungen der schulischen Teilhabe.
- Empfehlung 2: Klärung der rechtlichen Situation autistischer Kinder und Jugendlicher.
- Empfehlung 3: Etablierung diagnostischer Verfahren, die für Entscheidungen über pädagogische Maßnahmen für autistische Kinder und Jugendliche grundlegend sind.
- Empfehlung 4: Entwicklung eines mehrstufigen Maßnahmenpakets zur Gestaltung einer autismus-sensiblen Lernumgebung in Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, das von den Schulen adaptiert und bei Bedarf umgesetzt werden kann.
- Empfehlung 5: Schaffung hochwertiger Angebote der (Weiter-)Qualifizierung von Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal.



Inhaltsverzeichnis

Empfehlungen auf einen Blick.....	3
Inhaltsverzeichnis	4
Einleitung	6
1. Situationsanalyse.....	9
1.1 Definitionen von Autismus.....	9
1.2 Autismusspezifische Besonderheiten.....	11
1.2.1 Kommunikation, Sprache und Emotionsregulation.....	11
1.2.2 Sensorische Sensibilitäten	12
1.2.3 Detailorientierung und Umgang mit Veränderungen	13
1.2.4 Lernverhalten und Aufgabenbearbeitung	14
1.2.5 Autist:innen als mehrfach neurodivergente Personen.....	15
1.3 Prävalenzen, diagnostische Kriterien und Diagnoseverfahren.....	15
1.3.1 Schulrelevante Diagnostiken im Bereich Autismus	15
1.3.2 Prävalenzen von Autismus	18
1.3.3 Unterdiagnostik und Masking	20
1.4 Schulische Situation von autistischen Kindern und Jugendlichen	21
1.4.1 Rechtliche Bedingungen und schulische Bildungsangebote für autistische Kinder und Jugendliche	21
1.4.2 Herausfordernde Datenlage im Bildungsbereich.....	24
1.4.3 Angemessene Vorkehrungen, individuelle Unterstützungsmaßnahmen, Nachteilsausgleiche und Notenschutz	25
1.4.4 Schulabsentismus	26
1.5 Relevante Akteursgruppen bei der schulischen Bildung autistischer Kinder und Jugendlicher	28
1.5.1 Lehrkräfte.....	28
1.5.2 Beratungsstellen und Beratungsnetzwerke.....	30
1.5.3 Schulassistenz als Unterstützungsmaßnahme	31
1.5.4 Familiäres Umfeld.....	33
1.5.5 Peers – zwischen Unterstützung und Mobbing.....	34
1.6 Nationale Autismusstrategien im internationalen Vergleich	35
1.7 Zusammenfassung der Situationsanalyse	36
2. Konzepte und Maßnahmen.....	38
2.1 Konzepte und Maßnahmen zur pädagogischen Diagnostik und Förderplanung.....	38
2.2 Gestaltung einer adaptiven Lernumgebung	39
2.2.1 Physische Gestaltung von Lernumgebungen	39



2.2.2	Didaktische Gestaltung von Lernumgebungen	41
2.2.3	Stärkung sozialer Beziehungen zur Prävention von Schulabsentismus und Mobbing	44
2.2.4	Zeitweilige flexible Beschulung und digitaler Unterricht zur Sicherung schulischer Teilhabe.....	45
2.3	Professionalisierung von Lehrkräften, Schulbegleitungen und Autismusberater:innen	47
2.3.1	Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte ohne Zertifizierung	48
2.3.2	Qualifikationsangebote für Lehrkräfte mit Zertifizierung.....	48
2.3.3	Qualifizierungsangebote mit Fokus auf Schulasistenz und pädagogische Fachkräfte	49
2.4	Zusammenfassung Maßnahmen	50
3.	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	52
	Literaturverzeichnis	57
	Anhang 1: Übersicht über die Rechtsnormen, Informations- und Beratungsmöglichkeiten in den Ländern zu Autismus	84
	Anhang 2: Übersicht über die genutzten Rechtsportale der Länder	87
	Mitglieder der SWK.....	88
	Mitwirkende.....	90
	Impressum	91



Einleitung

Autist:innen sind eine sehr heterogene Gruppe von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeitspotenzialen und Besonderheiten z. B. in der Kommunikation, der sozialen Interaktion und Emotionsregulation, im Lernverhalten sowie in strukturellen Bedürfnissen (Berdemann et al., 2021; Theunissen & Sagrauske, 2019). Die einzelnen Merkmale können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, weshalb von Menschen im Autismus-Spektrum gesprochen wird (vgl. z. B. Lawrence, 2017, ICD 11¹). Für Deutschland wie auch international wird von einem Anteil von ca. einem Prozent der Bevölkerung ausgegangen (vgl. Deutscher Bundestag, 2020; international z. B.: World Health Organization (WHO), 2025b; Zeidan et al.), so dass in Deutschland ca. 800.000 Menschen von Autismus betroffen sind. Dabei werden international wie auch in Deutschland steigende Zahlen berichtet (Bachmann et al., 2018), und es ist von einer hohen Dunkelziffer an undiagnostizierten und fehldiagnostizierten Personen auszugehen (C. Lindmeier et al., 2024; Zeidan et al., 2022). Die Ursachen für Autismus werden seit vielen Jahren intensiv diskutiert und sind Gegenstand zahlreicher Forschungsaktivitäten. Auch wenn keine gesicherten Erkenntnisse dazu vorliegen, ist die heute vorherrschende Auffassung, dass Autismus durch ein Zusammenspiel von genetischen Faktoren und Umweltfaktoren bedingt ist (Skjeldal & Isaksen, 2023).

Autistische Kinder und Jugendliche unterliegen in ihrer Entwicklung und ihren Bildungschancen besonderen Risiken und sind, wie der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen betont, in hohem Maße von Diskriminierung und pädagogischer Exklusion bedroht (Grummt et al., 2022; Markowetz & Ahmetović, im Erscheinen; Sagrauske & Lindmeier, 2025). Die internationale Studienlage zeigt, dass autistische Kinder und Jugendliche häufig kein für sie passendes Lernumfeld vorfinden und unter einem erhöhten Risiko stehen, nicht oder nur eingeschränkt an schulischer Bildung teilzuhaben (z. B. Guldborg et al., 2021; C. Lindmeier, 2025a; E. Smith et al., 2020). In Deutschland besuchen autistische Schüler:innen unterschiedliche Schulformen und bekommen je nach Land unterschiedliche Unterstützung. Auch wenn Autist:innen oftmals besondere Fähigkeiten mitbringen, wie z. B. eine ausgeprägte Konzentrationsfähigkeit und Detailwahrnehmung, wird es in nationalen und internationalen Studien als herausfordernd beschrieben sie zu unterrichten. Obwohl die meisten Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag autistischen Schüler:innen begegnen (Markowetz, 2024), fühlen sich viele Lehrkräfte schlecht auf den Umgang mit dem komplexen Unterstützungsbedarf dieser Schüler:innen vorbereitet (Boujut et al., 2017; Kopmann & Zeinz, 2016; Love et al., 2019; Schirmer, 2019). Diese Problemlage wird vor allem im Kontext inklusiver Bildung als Belastungsfaktor angeführt, betrifft aber auch Förderschulen (Sagrauske & Lindmeier, 2025). Autismus wird, trotz erheblicher Anstrengungen in mehreren Ländern, bislang weder im Schulsystem noch in der Lehrkräftebildung als Entwicklungsbedingung durchgängig und systematisch berücksichtigt (Markowetz, 2023).

Die in der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK)² zugesicherte Teilhabe an Bildung gilt ebenso für autistische Kinder und Jugendliche und erfordert die Schaffung „angemessener

¹ <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#437815624> (aufgerufen am 30.04.2026)

² Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol, adopted 13. December 2006 by the sixty-first session of the United Nations Assembly by resolution A/RES/61/106). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-rights-persons-disabilities> (aufgerufen am 05.05.2026); amtliche deutsche Übersetzung: *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich,



Vorkehrungen“ und „wirksame[r] individuell angepasste[r] Unterstützungsmaßnahmen“ in allen Bildungsinstitutionen (2018, Art. 24 Abs. 2c und e). Der Sicherstellung einer inklusiven Bildung durch den Abbau von Barrieren unter Berücksichtigung einer dafür erforderlichen räumlichen und personellen Ausstattung ist dabei Vorrang einzuräumen vor den Angeboten von Förderschulen. Ein passendes Förderschulangebot, das von Eltern als Alternative angewählt werden könnte, gibt es für autistische Schüler:innen oft nicht. Häufig werden sie in Förderschulen mit den Schwerpunkten *Geistige Entwicklung* oder *Emotionale und Soziale Entwicklung* unterrichtet, die nicht unbedingt auf ihre Bedarfe ausgerichtet sind (Bernasconi et al. 2026). (Inklusive) Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für autistische Kinder und Jugendliche unterscheiden sich zwischen den Ländern und Regionen erheblich, ebenso wie die Praxis der Feststellung eines eigenen sonderpädagogischen Förderschwerpunktes oder die Zuordnung zu einem anderen Förderschwerpunkt. Die „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2000) werden in den einzelnen Ländern unterschiedlich umgesetzt (C. Lindmeier et al., 2020).

Eine wichtige Funktion für die schulische Bildung von autistischen Kindern und Jugendlichen übernehmen Unterstützungssysteme. Die meisten Länder haben zusätzlich zur innerschulischen Unterstützung eine schulexterne Autismusberatung durch spezialisierte Lehrkräfte, Psycholog:innen oder multiprofessionelle Teams eingerichtet. Zudem werden Autist:innen vielfach von Schulbegleitungen individuell im Bildungsalltag unterstützt. Für diese Aufgaben existieren allerdings nur in wenigen Regionen qualitätsgesicherte Fort- und Weiterbildungen bzw. Ausbildungen. Die Qualität der Unterstützung wird als höchst unterschiedlich wahrgenommen (Kulig et al., 2023; C. Lindmeier et al., 2024).

Die erhebliche Varianz der Länder, Regionen und Einzelschulen in der Umsetzung der inklusiven Bildung, der Gewährung von individuellen Unterstützungsmaßnahmen und auch der Förderbeschulung von autistischen Kindern und Jugendlichen führt nicht nur zu ungleichen Bedingungen der schulischen Bildung, sondern auch zu Schwierigkeiten in der Transition von einer Bildungsetappe zur nächsten sowie in Bezug auf die Mobilität, wenn Familien umziehen. Die Schüler:innen stehen zudem unter einem erhöhten Risiko von Mobbing (Gatska & Antoniou, 2024; Park et al., 2020) und können oft nur unregelmäßig zur Schule gehen, weil ihre Unterrichtszeit reduziert oder der Schulbesuch zeitweilig bzw. vollständig ausgesetzt wird (Grummt et al., 2022; Richter et al., 2025). Belastende und als diskriminierend wahrgenommene Schulerfahrungen tragen zu Schulvermeidung durch die Schüler:innen bei (C. Lindmeier, 2025a; Sasso & Sansour, 2023), können zu Schulabsentismus und häufigen Schulwechseln führen (Ahmetović & Sasso, 2025; Lilley, 2015; Tot-sika et al., 2020). Die damit verbundenen Belastungen der Kinder und Jugendlichen gehen mit einem erhöhten Risiko für Angststörungen, Depressionen und Suizidalität einher (Cassidy et al., 2022; Happé & Frith, 2020). Diese Situation vieler Schüler:innen im Autismus-Spektrum birgt erhebliche Risiken für ihre Teilhabe an Bildung und ihre psychische Gesundheit und stellt die Schüler:innen selbst und ihre Familien ebenso wie die Schulen vor große Herausforderungen (Ahmetović, 2025a).



Die Motivation der SWK, speziell diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen in den Blick zu nehmen, ist durch ihre vulnerable Situation und ihr besonderes Risiko von Diskriminierung und pädagogischer Exklusion begründet.³ Um Teilhabe an Bildung für Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum sicherzustellen, möchte die SWK mit ihren Empfehlungen zu einer wissenschaftsbasierten Weiterentwicklung der schulischen Bildung dieser Kinder und Jugendlichen beitragen. Angesichts der großen Heterogenität von autistischen Schüler:innen und einer in verschiedener Hinsicht unzureichenden Daten- und Rechtslage (s. Kap. 1.4) sowie unterschiedlicher fachlicher Perspektiven können diese Empfehlungen allerdings nicht allgemeingültig darlegen, wie die Unterrichtung und Förderung zu gestalten ist. Die Empfehlungen beziehen sich vielmehr auf die Gestaltung der erforderlichen Rahmenbedingungen, um für diese Schüler:innen soziale und schulische Teilhabe zu ermöglichen. Dazu wird zunächst eine Situationsanalyse vorgenommen, daran anschließend werden die Konzepte und Maßnahmen dargelegt, für die – bei einer insgesamt noch unzureichenden empirischen Befundlage – Evidenzen in Bezug auf effektive Unterstützungsmöglichkeiten und Weiterentwicklungsbedarfe vorliegen. Die darauf aufbauenden Empfehlungen können perspektivisch in eine länderübergreifende, nationale Autismusstrategie – vergleichbar zu bereits vorhandenen Strategien in europäischen (z. B. Großbritannien) und außereuropäischen Ländern (z. B. Neuseeland) – eingehen.

³ Durch die Schwerpunktsetzung dieser Stellungnahme auf autistische Schüler:innen soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es auch andere gravierende Problemlagen von Schüler:innen gibt, etwa mit psychischen Beeinträchtigungen und langfristigen Erkrankungen, für die z. T. ähnliche Schwierigkeiten in den Bedingungen zur Sicherstellung einer adäquaten schulischen Bildung beschrieben werden. Die Zahlen aus den Ländern, die dies systematisch erheben, weisen aber darauf hin, dass die Risiken für autistische Kinder und Jugendliche systematisch und in großem Umfang bestehen (z. B. Bremen, Berlin, Schleswig-Holstein).



1. Situationsanalyse

1.1 Definitionen von Autismus

Personen mit Autismus bilden eine sehr heterogene Gruppe von Menschen. Ihre Entwicklungsniveaus und Kompetenzen können extrem unterschiedlich ausgeprägt sein und reichen von besonderen Begabungen bis hin zu kognitiven Beeinträchtigungen (Jordan, 2019). Ihre Wahrnehmungs- und Kommunikationsbesonderheiten erfordern in der Schule eine oftmals besondere Unterstützung und den Abbau möglicher Barrieren. In der Geschichte der Auseinandersetzung mit Autismus seit den 1940er Jahren haben sich das Wissen darüber und Sichtweisen auf das Phänomen stark gewandelt. Inzwischen geht man von einem breiten Spektrum an Besonderheiten aus, die lebenslang anhalten (Berdelmann et al., 2021; Schwarz, 2020).

Die Ursachen für Autismus sind nicht eindeutig geklärt, ein Zusammenhang mit genetischen Faktoren gilt aber als gesichert (Bey et al., 2025; Grove et al., 2019; Skjeldal & Isaksen, 2023). Ein Einfluss von Umweltfaktoren wird diskutiert, trägt nach aktueller Befundlage aber deutlich weniger zur Entstehung bei als genetische Komponenten (Bey et al., 2025; Bölte et al., 2019; Masini et al., 2020; Yoon et al., 2020). Als übergeordnete Erklärung für die autistischem Besonderheiten wird von einer veränderten neurokognitiven Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung ausgegangen (Beker et al., 2018; Feldman et al., 2018; Happé & Frith, 2006; Kawakami et al., 2020; Zhou et al., 2018). Diese Besonderheiten können anhand verschiedener Merkmale charakterisiert und Autismus darüber definiert werden. Allerdings sind nicht einzelne Merkmale autistischem spezifisch, da ähnliche Merkmale auch im Zusammenhang anderer Diagnosen oder bei Menschen ohne medizinische Diagnosen auftreten; spezifisch für Autismus ist vielmehr die Kombination von mehreren dieser Merkmale, d. h. die Symptomkonstellation.

Im schulischen Kontext ist für die oftmals begleitend erforderliche medizinische und therapeutische Unterstützung autistischer Kinder und Jugendlicher die *medizinische* Definition von Autismus relevant, für die unmittelbare schulische und unterrichtliche Unterstützung dagegen vor allem die *psychologische* und (*sonder-)*pädagogische Auseinandersetzung mit Autismus. Im Rahmen der medizinischen Diagnostik wird Autismus als neuromentale Entwicklungsstörung eingeordnet und entsprechend von Autismus als Störung gesprochen. Diese Sichtweise wird allerdings sowohl von Betroffenen wie von psychologischen und (*sonder-)*pädagogischen Autismusforscher:innen als defizitorientiert kritisiert (Baron-Cohen, 2017; Pellicano & Houting, 2022). Sie verstehen Autismus nicht als Entwicklungsstörung, sondern als spezifische Entwicklungsbedingung, die durch veränderte Formen der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung gekennzeichnet ist und unter dem Begriff der *Neurodiversität* als andere, aber gleichwertig gültige Sicht auf die Welt aufgefasst wird (Guldberg, 2020; C. Lindmeier, Grummt & Richter, 2023; Meer-Walter, 2024). Vor diesem Hintergrund wird in dieser Stellungnahme mit Blick auf die pädagogische Unterstützung autistischer Kinder und Jugendlicher in der Schule auf den Störungsbegriff weitgehend verzichtet, gleichwohl erfolgt hier auch eine Einordnung in die medizinische Klassifikation, die für die Gewährung von Unterstützungsmaßnahmen auch innerhalb der Schule grundlegend ist (s. Kap. 1.4.1).



Grundlage für die medizinische Diagnostik ist die Definition von Autismus in der *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)*. In Deutschland gilt zurzeit noch die *10th Revision – German Modification (ICD 10 GM)*, die mittelfristig durch die (international bereits gebräuchliche) ICD 11 abgelöst werden wird⁴. Die Merkmale, anhand derer Autismus definiert wird, sind in ICD 10 und ICD 11 identisch. Jedoch werden in der ICD 10 verschiedene Ausprägungen unterschieden: frühkindlicher Autismus mit Manifestation vor dem dritten Lebensjahr sowie kognitive und sprachliche Entwicklungsverzögerung, atypischer Autismus, bei dem nicht alle diagnostischen Merkmale erfüllt sein müssen, und Asperger-Syndrom, bei dem keine allgemeine Entwicklungsverzögerung bei Sprache und kognitiver Entwicklung vorliegt. Im Nachfolge-Klassifikationssystem ICD 11 (WHO, 2025a) wird Autismus dagegen nicht mehr trennscharf anhand dieser Ausprägungen, sondern als *Spektrum* entlang verschiedener diagnostischer Merkmale beschrieben, in dem die Übergänge fließend sind.⁵ Damit ist es dem international in Forschung und auch Kliniken weit verbreiteten *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* ähnlich.⁶ Nach ICD 11 sind Autismus-Spektrum-Störungen gekennzeichnet

[...] durch anhaltende Defizite in der Fähigkeit, wechselseitige soziale Interaktionen und soziale Kommunikation zu initiieren und aufrechtzuerhalten, sowie durch eine Reihe von eingeschränkten, sich wiederholenden und unflexiblen Verhaltensmustern, Interessen oder Aktivitäten, die für das Alter und den soziokulturellen Kontext der Person eindeutig untypisch oder exzessiv sind. (ICD 11 GM, Kode 6A02)⁷

Diagnostisch relevant ist des Weiteren, ob die Symptome „zu Beeinträchtigungen in persönlichen, familiären, sozialen, erzieherischen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen führen“ (ICD 11 GM, Kode 6A02). In der ICD 11 werden Autismus-Spektrum-Störungen vorrangig danach weiter ausdifferenziert, ob und in welchem Grad eine Störung der Intelligenzentwicklung und der funktionellen Sprachentwicklung vorhanden ist, was die Heterogenität der Ausprägungen innerhalb des Autismus-Spektrums unterstreicht.

Aus Sicht der Betroffenen und der pädagogisch/psychologischen Forschung ist wichtig, auch die Erfahrungen und Sichtweisen autistischer Personen zu beachten (Chapman, 2021; Dwyer, 2022). Betont wird, dass die spezifischen Formen der Kommunikation und Auseinandersetzung mit der Welt auch als besondere Stärken wahrgenommen werden können (C. Lindmeier, 2020, 2023), wie z. B. die tiefgehende, konzentrierte Auseinandersetzung mit bestimmten Themen oder eine sehr differenzierte Detailwahrnehmung (vgl. z. B. Autistic Self Advocacy Network [ASAN], 2020). Der oben genannte Neurodiversitätsansatz greift das auf und wird auch bereits in einigen nationalen Autismusstrategien vertreten (England: Department for Education und Department of Health, 2015; Neuseeland: Whaikaha – Ministry of Disabled People and Ministry of Education, 2022).

⁴ https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/_node.html (aufgerufen am 30.04.2026)

⁵ In der internationalen Forschung wird diskutiert, ob der Spektrumsgedanke durch eine Ausdifferenzierung in Subtypen oder die Verwendung dimensionaler Ansätze ergänzt werden könnte. Dazu besteht bislang aber noch kein wissenschaftlicher Konsens (vgl. z. B. Frith, 2021; Kamp-Becker, 2024; Lord et al., 2020; Mottron & Bzdok, 2020).

⁶ <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm> (aufgerufen am 30.04.2026)

⁷ ICD 11: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en>; deutsche Übersetzung: https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html (aufgerufen am 30.04.2026)



1.2 Autismusspezifische Besonderheiten

Autismus äußert sich in einer Reihe von Merkmalen, die bei betroffenen Personen in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten können. Dazu gehören Besonderheiten in der Kommunikation, in der sozialen Interaktion und in der Emotionsregulation sowie sensorische Sensibilitäten und eine auf Details fokussierte Wahrnehmung, ausgeprägte Interessen und spezielle Denkweisen, motorische Besonderheiten, strukturelle Bedürfnisse nach Beständigkeit, Routine und Ordnung sowie ein untypisches Lernverhalten (Theunissen & Sagrauske, 2019). Dabei variieren die Ausprägung und Kombination der Merkmale bei verschiedenen Autist:innen (s. Kap. 1.1). Zusätzlich sind Autist:innen oft mehrfach neurodivergent, d. h. zusätzlich zu Autismus können weitere psychische Beeinträchtigungen vorliegen (Komorbiditäten).

1.2.1 Kommunikation, Sprache und Emotionsregulation

Die kommunikativen Besonderheiten von Autist:innen stellen ein typisches Merkmal dar, das in allen Definitionen aufgegriffen wird. Autist:innen haben Schwierigkeiten, soziale Situationen und Zusammenhänge zu deuten sowie Gedanken und Gefühle aus nonverbalen Signalen oder dem Kontext zu erschließen. Es ist ihnen oftmals nicht möglich, nonverbale Signale von anderen (z. B. Mimik, Gestik, Blickverhalten) wahrzunehmen und zu deuten (Teufel & Soll, 2021), Blickrichtungen zu erkennen (Feng et al., 2025) sowie auch selber Blickkontakt aufzunehmen und zu halten (Tönsing et al., 2025). Autist:innen interpretieren Gesagtes in der Regel wörtlich, erkennen Ironie sowie Andeutungen oft nicht und missverstehen Metaphern. Dadurch fehlinterpretieren sie ggf. die Meinungen und Einstellungen des Gegenübers (Dziobek & Stoll, 2019, S. 21). Dies wird u. a. mit Schwierigkeiten im Bereich der *Theory-of-Mind* erklärt, also der Fähigkeit, die eigenen Empfindungen, Gedanken und Absichten ebenso wie diejenigen anderer Personen zu erkennen und interpretieren zu können (Habermann & Kißler, 2022). Soziale Situationen werden von autistischen Personen nicht intuitiv und automatisch verstanden, vielmehr müssen Kommunikations- und Verhaltensregeln explizit erlernt und in sozialen Situationen bewusst verarbeitet werden. Sie sind zudem weniger flexibel beim Umgang mit einer großen Bandbreite an Interaktionsstilen. In der Schule kann die Vielzahl unterschiedlicher sozialer Situationen mit ihren verschiedenen Regeln (z. B. Klassenunterricht bei unterschiedlichen Lehrkräften, Interaktionen mit und ohne Melden im Unterricht, Kleingruppenarbeit mit Peers, unübersichtliche Situationen in Pausen etc.) herausfordernd sein und zu Überlastung führen, insbesondere wenn die jeweils geltenden Regeln nicht explizit gemacht werden (Meer-Walter, 2024). Die Art und Weise, wie autistische Schüler:innen damit umgehen können, hängt dabei nicht nur von ihren individuellen Fähigkeiten ab, sondern auch von der gemeinsamen Gestaltung der Situationen und Interaktionen, an denen sie beteiligt sind (Jaegher, 2013).

Die Schwierigkeit, eigene wie auch die Emotionen anderer wahrzunehmen und einzuordnen, beziehen sich dabei auf die kognitiven Aspekte von Emotionalität und nicht auf das emotionale Erleben der autistischen Personen selbst (Dziobek & Bölte, 2011; Hartl, 2010). Es gibt keine empirischen Belege dafür, dass Autist:innen keine Empathie hätten oder nicht über eigene und fremde Gedanken reflektieren könnten (Gernsbacher & Yergeau, 2019). Obwohl oft anders wahrgenommen, sind viele Autist:innen sehr empathisch und können sogar eine sogenannte Hyperempathie erleben, die in einem Zusammenbruch mündet, wenn sie ihre Emotionen nicht mehr regulieren können (Hume & Burgess, 2021).



Der Erwerb sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten von autistischen Kindern verläuft sehr unterschiedlich, allerdings häufig verzögert, und die aktive Sprachentwicklung bleibt manchmal nahezu aus (Eberhardt-Juchem, 2023). Die Kinder initiieren seltener Kommunikationen und reagieren seltener auf die geteilte Aufmerksamkeit ihres Gegenübers als typisch entwickelte Kinder (Eberhardt-Juchem, 2023). In manchen Fällen kommt es zu Rückschritten bereits erworbener sprachlicher Fähigkeiten in den ersten Lebensjahren (Hurwitz & Watson, 2016). Im Laufe der weiteren Entwicklung im Schulalter sind die Sprachverwendung und das Sprachverständnis sehr unterschiedlich ausgeprägt. Viele Kinder im Autismus-Spektrum verwenden fließend gesprochene Sprache, haben jedoch möglicherweise Herausforderungen bei der verbalen Kommunikation in Zeiten von Stress oder sensorischer Überlastung (Cummins et al., 2020; Haydon et al., 2021). Andere sprechen gar nicht oder verwenden nur wenige Worte (Brignell et al., 2018). Das kann für Autist:innen mit geistigen Beeinträchtigungen ebenso gelten wie für solche mit normal ausgeprägten oder besonders hohen kognitiven Fähigkeiten. Zur Schaffung von Kommunikationsmöglichkeiten sind oftmals Formate unterstützter Kommunikation erforderlich (Castañeda, 2023; Ehrenberg & Markowski, 2023; C. Müller, 2023). Dazu gehören verschiedene Hilfsmittel, Techniken und Strategien, die die Lautsprache ergänzen oder ersetzen und so die Kommunikationsmöglichkeiten nicht oder wenig sprechender Menschen verbessern (z. B. körpereigene Strategien wie Handzeichen oder Gebärden, nicht elektronische Hilfsmittel wie Bild- oder Buchstabenkarten oder digitale Hilfsmittel wie *Talker*).

Die beschriebenen Problemlagen werden auch als *double-empathy-problem* beschrieben, an dessen Entstehung nicht nur die Autist:innen, sondern beide bzw. alle Kommunikationspartner:innen beteiligt sind (Crompton, 2026; Crompton et al., 2020; Milton, 2012). Die Herausforderungen, die Autist:innen und Nicht-Autist:innen bei der Kommunikation und dem Verständnis gegenseitiger Gefühle, Gedanken und Erfahrungen haben, werden dabei als wechselseitiges Problem aufgrund unterschiedlicher sozialer Erwartungen, Kommunikationsstile und Erfahrungen verstanden, und nicht einseitig als Interaktionsproblem der Autist:innen. Aus dieser Perspektive können die nicht-autistischen Personen durch die Berücksichtigung autistischer Bedürfnisse zur Beseitigung von Barrieren in der Kommunikation beitragen (Gallagher & Varga, 2015).

1.2.2 Sensorische Sensibilitäten

Sensorische Sensibilitäten sind bei Autist:innen weit verbreitet (MacLennan et al., 2022). Das umfasst die Wahrnehmung und Verarbeitung von Reizen durch Berührungen, Geräuschen, Gerüchen, Licht, Farben, Texturen etc. und kann sowohl in Form einer Über- als auch einer Unterempfindlichkeit vorliegen (Hümpfer-Gerhards et al., 2024; Jordan, 2005; Markowetz & Ahmetović, im Erscheinen; Mostafa, 2014). Die veränderte Wahrnehmungsverarbeitung kann zu einer Überlastung und damit verbunden zu erhöhtem Stress führen (Anderson, 2020; Ben-Sasson et al., 2009; Gray et al., 2023; Preece, David, Howley, Marie, 2018). So können z. B. die Größe der Klasse und des Klassenraums, Helligkeit oder Lautstärke Belastungsfaktoren darstellen (Gray et al., 2023; Sagrauske & Lindmeier, 2025). Für Nicht-Autist:innen ist die Ursache dieser Belastung ggf. nicht merklich, was zu Missverständnissen und einer Fehlinterpretation von herausforderndem Verhalten führen kann (Phung & Goldberg, 2021). Dies gilt insbesondere bei autistischen Menschen, die nicht verbal kommunizieren, oder bei solchen mit begleitenden intellektuellen Beeinträchtigungen (McDonnell et al., 2015).



Die sensorische Überlastung, ein *Overload*, kann im Extremfall zu Stressreaktionen führen, die als *Meltdown* oder *Shutdown* bekannt sind (Belek, 2019). In solchen Situationen verlieren die Menschen die Kontrolle und sind nicht mehr handlungsfähig. Unter einem *Meltdown* versteht man eine nicht steuerbare Stressreaktion, die sich z. B. in lautem oder langem Schreien, Weinen oder selbst verletzendem Verhalten zeigen kann. Auch aggressives Verhalten gegenüber anderen kann vorkommen. Als Vorboten gelten Kopfschmerzen, starke Unruhe und eine erhöhte Empfindlichkeit gegenüber Sinnesreizen. Beim *Shutdown*, der von Menschen mit Autismus auch als *Zombie-Status* bezeichnet wird, erstarrt der Mensch und ist nicht mehr ansprechbar oder in der Lage sich zu äußern. Dieser Zustand kann von einigen Minuten bis hin zu Stunden anhalten (Paris et al., 2025). Dies stellt eine sehr belastende Situation für Eltern, Lehrkräfte und Mitschüler:innen dar, vor allem aber für den autistischen Menschen selbst (Yalim & Mohamed, 2023).

Sensorische Belastungen kumulieren dabei ggf. mit anderen Stressquellen, wie Kommunikationsschwierigkeiten. Selbst bei autistischen Menschen, die sich sprachlich sehr gut ausdrücken können, kann sensorischer Stress die Fähigkeit zur Kommunikation reduzieren und in extremen Fällen zu einer vorübergehenden Unfähigkeit führen, fließende Sprache zu verwenden (Cummins et al., 2020).

Um Stress zu regulieren und überfordernde Situationen zu bewältigen, verwenden Autist:innen vielfach *Coping-Strategien* wie z. B. Zählen oder Rückzug an einen vertrauten Ort. Zudem werden häufig stereotype, wiederholte Bewegungen zur Selbststimulation verwendet, das sogenannte *Stimming*, durch das eine Anspannung oder Überlastung abgebaut wird und überwältigende Emotionen ausgedrückt werden (B. Lindmeier, 2024). Dies kann sich in vielfältigen Formen zeigen und sowohl unbewusst als auch bewusst auftreten, z. B. in Form repetitiver Handlungen wie wedelnder Handbewegungen oder wiederholter Lautierungen. Die sensorische Stimulation aus der Umgebung kann so kanalisiert werden und die Autist:innen können sich selbst beruhigen (Németh & Stiller, 2023). Von der Umwelt wird das *Stimming* aber ggf. als auffälliges Verhalten wahrgenommen und kann zu Stigmatisierung führen. Kenntnisse über die Ursachen und Funktionen von *Stimming* sind für Lehrkräfte und andere Interaktionspartner:innen daher von großer Bedeutung.

1.2.3 Detailorientierung und Umgang mit Veränderungen

Die häufig bei autistischen Personen vorzufindende Detailorientierung unter Vernachlässigung des Gesamtkontextes wird u. a. durch *die Theorie der zentralen Kohärenz* erklärt: Reize in der Umwelt werden demnach eher isoliert und detailliert statt gestalthaft und ganzheitlich wahrgenommen. Als Folge einer veränderten Aufmerksamkeitsfilterung ist die Fähigkeit herabgesetzt, aus Einzelreizen einen sinnvollen Gesamteindruck (eine *Gestalt*) zu gewinnen (Karvelis et al., 2018). Die Detailorientierung kann eine perfektionistische Arbeitsweise zur Folge haben und dazu beitragen, dass eine effektive Handlungsplanung und das Setzen von Prioritäten erschwert werden (Dziobek & Stoll, 2019, S. 96). So werden Aufgaben ggf. besonders genau bearbeitet ohne die Zeitvorgaben zu berücksichtigen und können nicht einfach unterbrochen werden.

Die regelmäßig vorzufindende Abneigung gegenüber Veränderungen und das Bedürfnis nach klaren Strukturen resultieren danach aus einer ausgeprägten lokalen Informationsverarbeitung. Autistische Menschen haben häufig Schwierigkeiten, in unstrukturierten Umgebungen zurechtzukommen, sie sind auf Routinen und Vorhersehbarkeit angewiesen, um Unsicherheiten zu minimieren und Stress abzubauen (Mesibov &



Shea, 2011). Da sie mehr Zeit benötigen, um Informationen zu verarbeiten, erschweren kurzfristige Abweichungen von der Planung ihre Teilhabe am (schulischen) Alltag. Unerwartete Veränderungen können zudem Ängste auslösen (Royal College of Psychiatrists, 2020). Plötzliche Raumwechsel oder unbekannte Vertretungslehrkräfte, ausfallende Unterrichtsstunden oder spontane Planänderungen, wie sie in der Schule vorkommen, können für Autist:innen erhebliche Barrieren darstellen und zu Überlastung führen. Als Reaktion auf nicht ausreichend erfüllte (autistische) Bedürfnisse kann ein als herausfordernd wahrgenommenes Verhalten auftreten (Ahmetović & McDonnell, 2025; McDonnell et al., 2015) (z. B. Stimming, s. Kap. 1.2.2).

1.2.4 Lernverhalten und Aufgabenbearbeitung

Das Lernverhalten und die Aufgabenbearbeitung von autistischen Schüler:innen können sich durch die beschriebenen Herausforderungen in den Bereichen Kommunikation (z. B. das wörtliche Verständnis von Situationen und Anweisungen) und sensorische Sensibilitäten sowie durch ggf. vorliegende Einschränkungen im Bereich der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten von denen anderer Schüler:innen unterscheiden (Markowetz & Ahmetović, im Erscheinen). Implizite Vorannahmen oder Botschaften, die sich aus dem Kontext einer Aufgabe ergeben, werden i. d. R. nicht wahrgenommen, was zu Missverständnissen führen und von Lehrkräften ggf. als Verweigerung wahrgenommen werden kann. Da Autist:innen nicht intuitiv über das Vor- und Nachmachen lernen, müssen Sachverhalte und Zusammenhänge explizit und sehr genau erklärt werden (Meer-Walter, 2024). Unübersichtliche Aufgabenstellungen oder Wahlmöglichkeiten können überfordernd wirken. Zudem kann das Lernverhalten durch ausgeprägte Spezialinteressen und eine auf Details fokussierte Wahrnehmung geprägt sein (s. Kap. 1.2.3). Sofern die jeweiligen Interessen berührt werden, ist eine vertiefte, sorgfältige und detaillierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu erwarten (Hyperfokussierung), deren Unterbrechung (z. B. durch eine zeitliche Vorgabe oder den Wechsel des Unterrichtsfachs) nur schwer akzeptiert wird und zu einer Überlastung führen kann (Berdelmann et al., 2021). Die Auseinandersetzung mit Gegenständen außerhalb der eigenen Interessenbereiche wird möglicherweise verweigert, wenn deren Bedeutung nicht deutlich gemacht wird. Auch die Arbeitsorganisation und die zeitliche Planung sowie das Setzen von Prioritäten bei der Bearbeitung von Aufgaben sind oftmals unterstützungsbedürftig. Motorische Besonderheiten wie stereotype Bewegungen (Stimming, s. Kap. 1.2.2) dienen der Entlastung von empfundenem Druck. Stimming kann auch dazu führen, dass es lange dauert, bis mit einer Aufgabe begonnen werden kann. Perfektionistische Ansprüche z. B. bei der Einrichtung des eigenen Arbeitsplatzes und der sorgsamem Bearbeitung der einzelnen Aufgaben können zu Schwierigkeiten bei der Einhaltung von Zeitvorgaben führen, ein wahrgenommener Zeitdruck wiederum zu Überlastung beitragen.

Liegen Beeinträchtigungen in allgemeinen kognitiven Fähigkeiten vor, kann dies u. a. mit Schwächen bei kognitiver Flexibilität, im Planen und in der Denkflüssigkeit sowie beim vorausschauenden Problemlösen einhergehen (Dziobek & Stoll, 2019, S. 26). Die autistustypischen repetitiven Verhaltensweisen und Stereotypen dienen dann als *Coping-Strategie*, um Reizüberflutungen durch einen anderen Aufmerksamkeitsfokus aktiv zu reduzieren.



1.2.5 Autist:innen als mehrfach neurodivergente Personen

Autist:innen sind häufig in mehr als einer Hinsicht neurodivergent bzw. zeigen mehrere Komorbiditäten (z. B. Falter-Wagner, 2020; C. Lindmeier, Grummt & Richter, 2023; Simonoff et al., 2008; AWMF S3-Leitlinie Autismus-Spektrum-Störungen: Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e. V. [dgkjp], 2016). Zu den Neurodivergenzen, die zusammen mit Autismus auftreten, können Aufmerksamkeitsstörungen wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) (Schöttle et al., 2019), aber auch psychische Beeinträchtigungen wie Borderline, Depression oder Essstörungen gehören. Letztere können u. a. durch Wahrnehmungssensitivitäten bezüglich Geruch, Textur oder Farbe entstehen. Diese anderen Neurodivergenzen werden – vor allem bei Mädchen – teilweise früher diagnostiziert als der Autismus selbst.

Das dauerhafte Gefühl, unerwünscht zu sein oder nicht in diese Welt zu passen (s. Kap. 1.3.1), die Erfahrung von Mobbing und die (über-)anstrengenden Versuche, durch das Verdecken autistischer Verhaltensweisen (z. B. Stimming oder Tragen von Kopfhörern zur Reizreduktion) mehr soziale Akzeptanz zu erreichen, können psychische Erkrankungen wie Angststörungen und Depressionen begünstigen (Sagrauske & Lindmeier, 2025). Hinzu kommen Belastungen durch Schulwechsel oder Unregelmäßigkeiten im Schulbesuch, die für autistische Kinder und Jugendliche mit einem erhöhten Risiko für Angststörungen, Depressionen und Suizidalität einhergehen (Cassidy et al., 2022; Happé & Frith, 2020; Segers & Rawana, 2014). Insofern können diese sogenannten Komorbiditäten auch Folgen von Exklusionserleben sein. Außerdem gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Verbergen von Stimming (dem sogenannten *Masking*, s. Kap. 1.3.3) und Suizidalität bei Autist:innen (Cassidy et al., 2018). Für Mädchen ist besonders problematisch, dass sie häufig zunächst Fehldiagnosen psychischer Erkrankungen erhalten, die mitunter auch nach der Autismusdiagnose weiter bestehen bleiben (B. Lindmeier, 2024).

Bei 30 bis 40 Prozent der mit Autismus diagnostizierten Personen besteht gleichzeitig eine intellektuelle Beeinträchtigung (Shaw et al., 2025; Zeidan et al., 2022). In Deutschland wird die Gruppe überwiegend dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* zugeordnet (Grummt et al., 2022). Diese Autist:innen erleben noch häufiger Stigmatisierung und Hindernisse beim Aufbau sozialer Beziehungen als solche ohne kognitive Einschränkungen. Bei ihnen liegen teilweise mehrere Komorbiditäten und sehr umfangreiche, komplexe Unterstützungsbedarfe vor, die neben sensorischen und kommunikativen Besonderheiten auch ein ausgeprägtes herausforderndes Verhalten umfassen können (Matson & Shoemaker, 2009; Peña-Salazar et al., 2022; Stichling et al., 2006; Theunissen, 2005, 2021). In der Schule fordern die Verhaltensauffälligkeiten dieser Kinder die Lehrkräfte und Mitschüler:innen deutlich heraus, so dass zusätzliches Unterstützungspersonal und besondere räumliche Bedingungen erforderlich sind (z. B. Bosse, 2020) (s. Kap. 0).

1.3 Prävalenzen, diagnostische Kriterien und Diagnoseverfahren

1.3.1 Schulrelevante Diagnostiken im Bereich Autismus

Für die Diagnostik im autistischen Bereich sind drei verschiedene Arten von Diagnosen relevant:



- eine *medizinische Diagnostik* durch Mediziner:innen, um die Situation abzuklären und ggf. Therapien oder zusätzliche Ressourcen zur individuellen Unterstützung durch sozialrechtlich abgesicherte Maßnahmen der Eingliederungshilfe⁸ zu erwirken;
- eine ggf. daran anschließende, *schulamtliche Feststellung* eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Schule, durch die ein Förderschwerpunkt festgestellt wird und eine sonderpädagogische Ressourcenzuweisung erfolgen kann;
- eine *pädagogische Diagnostik* durch das Schulpersonal zur Identifikation und Reduktion von Barrieren im Schulalltag sowie zur Planung und Umsetzung einer adäquaten unterrichtlichen Förderung und schulischen Unterstützung durch die Lehrkräfte und/oder weiteres Personal.

Eine *medizinische Autismusdiagnose* nach ICD gilt in Deutschland gemäß § 2 Sozialgesetzbuch (SGB) IX als Behinderung im Sinne einer Teilhabebeeinträchtigung infolge einer Abweichung (länger als sechs Monate) der körperlichen, geistigen oder seelischen Gesundheit vom typischen Zustand, wobei der Grad der psychischen Behinderung sich an den sozialen Anpassungsschwierigkeiten bemisst (vgl. auch autismus Deutschland e. V., 2017, S. 6). Aufgrund der Feststellung der Behinderung werden ggf. zusätzliche Ressourcen für eine volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe autistischer Personen an der schulischen und beruflichen Bildung gewährt (insbesondere durch Schulassistenz). Sie ist in den meisten Ländern die Voraussetzung für die Gewährung von Eingliederungshilfen (z. B. Schulbegleitung und -assistenzen, Fahrdienste, technische Hilfen wie digitale *Talker*, besondere räumliche Bedingungen), von Nachteilsausgleichen und ggf. Notenschutz für autistische Schüler:innen. In der ICD 10⁹ werden Merkmale aufgeführt, anhand derer über das Vorliegen von Autismus entschieden wird. In einigen Ländern – u. a. in Hamburg und Berlin – werden zudem Elternbefragungen und Verhaltensbeobachtungen im Unterricht eingesetzt¹⁰. In allen Ländern gibt es Leitlinien zum Umgang mit Autismus, die sich i. d. R. an der medizinischen *S3-Leitlinie Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter* orientieren (Eberhardt & Nußbeck, 2016; Rössler, 2022; S3-Leitlinie: Vllasaliu & Freitag, 2016). Das Vorliegen einer medizinischen Autismusdiagnose wird allerdings nicht systematisch in allen Ländern dokumentiert, und Wartezeiten bis zur Abklärung können Erfahrungsberichten zufolge bis zu mehreren Jahren betragen (Küpper et al., 2025; Schuwerk et al., 2020).

In der *schulamtlichen Diagnostik* steht die Frage im Fokus, ob und welche sonderpädagogische (oder sozialpädagogische bzw. therapeutische) Unterstützung die Schülerin oder der Schüler in der Schule benötigt, um an Unterricht und Schulleben teilhaben, die schulischen Ziele erreichen und gemäß ihrer oder seiner Fähigkeiten gefördert werden zu können. Besteht ein umfangreicher Förderbedarf, so dass das Kind bzw. der Jugendliche ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden kann, so kann im Rahmen der schulgesetzlichen Regelungen der Länder in einem formellen Verfahren auf Antrag der Eltern (ggf. auch der Schule) ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden, um zu prüfen, inwieweit ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot besteht. Das ist nicht grundsätzlich für alle autistischen Schüler:innen erforderlich und geboten, sondern nur, wenn die individuell erforderliche

⁸ Sozialgesetzbücher VIII, IX, XII

⁹ Aktuell gilt noch die ICD 10, zukünftig werden dann die Kriterien der ICD 11 relevant werden.

¹⁰ z. B. die *Childhood Autism Rating Scale* (CARS-Test), die *Diagnostische Beobachtungsskala für Autistische Störungen* (ADOS-Test) und das *Diagnostische Interview für Autismus* (ADI-R-Test) oder Checklisten wie der (Eltern-) *Fragebogen zur sozialen Kommunikation – Autismusscreening* (FSK)



Unterstützung und Beseitigung von möglichen Teilhabebarrrieren ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht gewährleistet werden können. Je nach Land wird entweder ein eigenständiger Förderschwerpunkt Autismus festgestellt oder es erfolgt aufgrund der jeweiligen Ausprägungen des Autismus-Spektrums die Zuordnung zu einem anderen Förderschwerpunkt (vorrangig geistige Entwicklung oder emotional-soziale Entwicklung, ggf. auch Sprache und Kommunikation oder körperlich-motorische Entwicklung oder Lernen, s. Kap. 1.4.1). Dies geschieht wiederum erst im Anschluss an eine medizinische Autismusdiagnose. Da auch bei der schulamtlichen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs der Bereich Autismus nicht einheitlich erhoben wird, sind verlässliche Informationen über den Umfang von Diagnosen und Unterstützungsbedarfen autistischer Schüler:innen in der Schule, über erforderliche Maßnahmen zur Schaffung angemessener Vorkehrungen im Umgang damit und individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen bundeslandspezifisch sehr unterschiedlich dokumentiert und kaum systematisch zugänglich. Das stellt nicht nur die schulischen Systeme, sondern auch die autistischen Schüler:innen selbst und ihre Familien vor erhebliche Herausforderungen. Mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förder- bzw. Unterstützungsbedarfs wird auch die Erstellung eines regelmäßig mindestens einmal jährlich zu aktualisierenden Förderplanes verpflichtend, der Teil der *pädagogischen und lernprozessorientierten Diagnostik* (s. u.) ist. Dazu können informelle Verfahren der Förderdiagnostik und Förderplanung von Lehrkräften durchgeführt werden (Markowetz, 2020b; Markowetz & Ahmetović, im Erscheinen).

Die *pädagogische Diagnostik* bezieht neben der Betrachtung der individuellen Situation des autistischen Kindes bzw. Jugendlichen auch auf die Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Lernumgebung in der Schule und zu beseitigende Barrieren ein (Häußler, 2022): Pädagogische Diagnostik bezieht sich a) auf die Strukturierung einer entwicklungsförderlichen Lernumgebung (Häußler, 2022), b) auf die Erhebung von Lernausgangslagen als Grundlage zur Gestaltung adaptiver Lernprozesse (Wittwer, 2022) und c) auf die Diagnostik der schulischen Bedingungen und Teilhabemöglichkeiten im Sinne der Kriterien der *International-Classification-of-Functioning* (ICF; Bölte et al., 2014). Ziel der verschiedenen Formen pädagogischer Diagnostik ist es, wie schon in den KMK-Empfehlungen von 2020 dargelegt, „die oft schwer zugänglichen tatsächlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Stärken dieser [autistischen] Kinder und Jugendlichen zu erkennen“ und die Förderangebote differenziert und angepasst an den „jeweiligen Entwicklungsstand sowie dem Erleben und Verhalten der Kinder oder Jugendlichen“ anbieten zu können (KMK, 2000, S. 9). Dazu sollen die betroffenen Schüler:innen selbst, ihre Eltern und weitere mit dem Kind zusammenarbeitende Fachpersonen wie Therapeut:innen und Berater:innen systematisch in die Diagnostik und Förderplanung einbezogen werden (KMK, 2000, S. 9). Im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse sollen neben dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes in Bezug auf Kognition, Emotionalität und Sozialkompetenz, Kommunikation und Spracherwerb auch die soziale Situation des Kindes und die schulischen Bedingungen erfasst werden (vor allem der räumliche Bedarf, die technisch-materielle Ausstattung sowie der therapeutische, sozialpädagogische und pflegerische Bedarf). Dazu gehört auch die systematische Beteiligung der betroffenen Schüler:innen selbst, ihrer Eltern und des multiprofessionellen Personals der Schule an der Lernverlaufsdagnostik und Planung von Unterstützungsmaßnahmen, wie sie in den anglo-amerikanischen Ländern im



Rahmen von *Individualized-Education-Plans* (IEP) verbindlich rechtlich geregelt ist (z. B. IDEA, USA¹¹). In Deutschland sehen die meisten Länder zwar eine regelmäßige kooperative Förderplanung in den Schulgesetzen vor, allerdings nur für Schüler:innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Dieser liegt bei weitem nicht bei allen autistischen Schüler:innen vor. Zudem erfolgt die Förderplanung in den deutschsprachigen Ländern vielfach nicht unter Einbeziehung der Schülerin oder des Schülers und der Eltern (Melzer et al., 2015; Moser Opitz et al., 2019). Dieses Desiderat betrifft nicht nur autistische Schüler:innen, sondern auch solche mit anderen Unterstützungsbedarfen. Angesichts der individuell sehr unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Verhaltensbesonderheiten dieser Kinder ist die Einbeziehung der Elternexpertise und/oder der Betroffenen selbst für sie aber von besonderer Relevanz (Markowitz, 2020b).

Autistische Menschen selbst fordern verlässlichere und systematischere diagnostische Maßnahmen ein, um Fehldiagnosen zu verringern und Ausgrenzung zu verhindern (Meer-Walter, 2024). In digitalen Foren wird das Bedürfnis danach vielfach artikuliert, um betroffenen Personen und ihren Familien die autistischen Besonderheiten zu erklären und eine explizite Auseinandersetzung mit den eigenen Erlebensweisen, dem Gefühl des Andersseins (*Wrong-Planet-Syndrom*; Symalla, 2008) und dem vielfach erlebten Mobbing (s. Kap. 1.5.5) sowie mit hilfreichen Strategien zu ermöglichen (z. B. aspies.de, Selbsthilfe-Forum). Allerdings steht dieser Wunsch in einem Spannungsverhältnis zum mit der medizinischen oder schulrechtlichen Diagnose verbundenen Stigmatisierungsrisiko, das insbesondere von Autist:innen mit durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten und ihren Familien gefürchtet wird.

1.3.2 Prävalenzen von Autismus

International wird von einer Prävalenz von ca. einem Prozent der Bevölkerung ausgegangen, bei dem Autismus medizinisch diagnostiziert wird (Issac et al., 2025; Skjeldal & Isaksen, 2023; Zeidan et al., 2022). Allerdings wird seit einigen Jahren aus vielen Ländern von einem deutlichen Anstieg an Diagnosen berichtet (Hauser-Cram et al., 2013; Shaw et al., 2025). So ist in England ein Anteil von 2,2 Prozent Schüler:innen mit einem primären spezifischen Unterstützungsbedarf bei vorliegender psychiatrischer Autismusdiagnose dokumentiert (Perepa et al., 2023). In den USA wird ein Anstieg auf 2,3 Prozent bei Kindern berichtet, der sich vor allem auf Formen von Autismus ohne kognitive Beeinträchtigungen bezieht (Chiarotti & Venerosi, 2020; Salari et al., 2022; Talantseva et al., 2023). Auch aus Europa wird ein deutlicher Anstieg berichtet (Bougeard et al., 2021; Salari et al., 2022). Als Erklärungsansätze werden eine breitere Definition und erweiterte Diagnosekriterien im Zuge der Einführung von *DSM 5* und *ICD 11* (Lundström et al., 2015; Salari et al., 2022; Talantseva et al., 2023), ein früherer und verbesserter Zugang zu Diagnostik (Davidovitch et al., 2020), verbesserte Diagnoseinstrumente sowie eine gestiegene gesellschaftliche und professionelle Aufmerksamkeit für Autismus (Lundström et al., 2015; Russell et al., 2022; Salari et al., 2022; Talantseva et al., 2023) genannt. Ein echter Anstieg der Häufigkeit von Autismus ist dagegen nicht belegt.

¹¹ IDEA Individuals-with-Disabilities-Education-Act, <https://www.ed.gov/laws-and-policy/individuals-disabilities/idea> (aufgerufen am 30.04.2026)



In Deutschland liegen für die Prävalenz von Autismus bundesweit keine repräsentativen Daten vor (Deutscher Bundestag, 2020). Eine frühere Studie ging von einem Anstieg auf 0,4 Prozent im Jahr 2012 aus, was deutlich unter dem europäischen und internationalen Durchschnitt liegt (Bachmann et al., 2018). In Bezug auf Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren gibt die Bundesregierung unter Verweis auf den Versorgungsatlas 2018 des Zentralinstituts für die kassenärztliche Versorgung (Steffen et al., 2018) für die Jahre 2009 bis 2017 eine Diagnoseprävalenz von 0,9 Prozent für *frühkindlichen* und *atypischen Autismus* (F84.0 bzw. F84.1 nach ICD 10¹²) an, unter welchen die Diagnosen gefasst werden. Dabei werden bei weitem nicht für alle betroffenen Personen medizinische Diagnosen gestellt: Zur Diagnose des *Asperger-Autismus* (F84.5 nach ICD 10) werden von den Krankenkassen keine Zahlen berichtet. Aktuellere Zahlen, die die Entwicklung des Anteils der Autismusdiagnosen an den dokumentierten Diagnosen psychischer Störungen von 2012 bis 2024 betrachten, zeigen mehr als eine Verdopplung bei den Diagnosen von Autismus (F84.0, F84.1 und F84.5) (Deutscher Bundestag, 2026). Diese Diagnosezahlen können allerdings nicht mit der Prävalenz gleichgesetzt werden.

In vier Ländern gibt es einen Förderschwerpunkt Autismus (Berlin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein; Stand April 2026, Details siehe Anhang 1) und hier können die vorliegende Zahlen als Annäherung an die Prävalenz von Autismus unter Schüler:innen betrachtet werden. In den anderen Ländern, in denen autistische Schüler:innen bei bestehendem sonderpädagogischem Förderbedarf anderen Schwerpunkte zugeordnet sind, sind solche Zahlen nicht verfügbar (s. Kap. 1.4.2).

Für Berlin weist die Statistik zum Schuljahr 2024/25 knapp 0,5 Prozent Schüler:innen mit medizinischer Autismusdiagnose an öffentlichen Schulen aus, bei denen auch der sonderpädagogische Schwerpunkt Autismus festgestellt wurde, was gegenüber dem Schuljahr 2020/21 mit 0,3 Prozent eine Zunahme um 0,2 Prozentpunkte oder anteilig 40 Prozent bedeutet.¹³

Aus Bremen wird ein stark angestiegener Anteil von 1,0 Prozent auf 1,8 Prozent aller Schüler:innen berichtet. Im Schuljahr 2024/25 wurden für Bremen ohne Bremerhaven in absoluten Zahlen 650 Schüler:innen mit fachärztlicher Autismusdiagnose aus 125 Schulen rückgemeldet, wobei vor allem der Anteil von Schüler:innen mit einem kombinierten Förderbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und Autismus deutlich angestiegen ist.¹⁴

Für Schleswig-Holstein liegen absolute Zahlen aus dem Schuljahr 2023/24 vor: Demnach gab es in dem Schuljahr 2023/24 insgesamt 2.180 Schüler:innen mit einer fachärztlichen Diagnose oder festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf *Autistisches Verhalten*. Das entsprach einem Anteil von 0,8 Prozent der Schüler:innen an öffentlichen Schulen.¹⁵

¹² Hier wird noch auf die Klassifizierung nach ICD 10 und nicht auf die ICD 11 Bezug genommen, weil die ICD 11 in Deutschland noch nicht formal gültig ist und sich die zitierten Daten auf die ICD 10 beziehen.

¹³ eigene Berechnungen nach den Angaben in *Blickpunkt Schule* Berichte Schuljahr 2024/25 (verwendete Zahlen auf S. 17 und S. 66) und Schuljahr 2020/21 (S. 14 und S. 86); <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/> (aufgerufen am 30.04.2026)

¹⁴ Zahlen wurden auf Nachfrage vom Land Bremen als Antwort auf eine stichprobenartige Abfrage durch die Geschäftsstelle der SWK im November 2025 zu Autismuszahlen im Land Bremen zur Verfügung gestellt.

¹⁵ eigene Berechnungen nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes (https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DE-Heft_mods_00161656, Tabellenblatt 21111-03) und Angaben im Petitionsausschuss des Schleswig-Holsteinischen Landtags (Petition L2119-20/251, <https://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl20/umdrucke/02400/umdruck-20-02423.pdf> (beide Links aufgerufen am 30.04.2026)



Aus NRW, das keinen eigenen Förderschwerpunkt Autismus feststellt, wird mittelbar auf eine Zunahme von Schüler:innen im Autismus-Spektrum verwiesen (Bezirksregierung Düsseldorf, 2023, S. 3), ohne dass dazu explizit Zahlen vorgelegt werden. Hier wie auch in anderen Ländern ist den KMK-Zahlen zur sonderpädagogischen Förderung (KMK, 2024) zu entnehmen, dass es insgesamt erhebliche Steigerungen bei der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen vor allem in den Bereichen geistige Entwicklung und emotionale und soziale Entwicklung gibt, und zwar sowohl an allgemeinbildenden Schulen als auch an Förderschulen (KMK, 2024; Lütje-Klose & Neumann, 2022; Scheer & Melzer, 2020). Es ist angesichts der konkret berichteten Zahlen aus den Stadtstaaten anzunehmen, dass diese Steigerungen auch mit einer Zunahme der Diagnose Autismus zusammenhängen.

Mädchen sind im Verhältnis zu Jungen in der Gruppe der Autist:innen unterrepräsentiert, die Anteile liegen je nach Studie bei einem Verhältnis von eins zu vier bis eins zu zwei (Lord et al., 2020; Talantseva et al., 2023). Mit steigendem Lebensalter gleichen sich die Zahlen zunehmend an. Es gilt als gesichert, dass Mädchen und Frauen später diagnostiziert werden (Breddemann et al., 2023; dgkjp, 2016). Neben einer anderen phänotypischen Äußerung von Autismus (s. Kap. 1.3.3) scheinen sich die bei beiden Geschlechtern vorzufindenden, gleichen genetischen Marker bei Mädchen anders auszuwirken als bei Jungen (dgkjp, 2016; B. Lindmeier et al., 2025). Die Hintergründe dazu sind Gegenstand der Forschung (Rylaarsdam & Guemez-Gamboa, 2019).

1.3.3 Unterdiagnostik und Masking

Insbesondere bei autistischen Menschen mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz und Sprachkompetenz ist eine frühe Diagnose schwierig und erfolgt oft erst nach dem dritten Lebensjahr oder noch deutlich später, teilweise auch erst im Erwachsenenalter. Daher wird von einer Unterdiagnostik (undiagnostizierte oder fehldiagnostizierte Personen) in gravierendem Umfang ausgegangen (Berdemann et al., 2021; B. Lindmeier et al., 2025; C. Lindmeier et al., 2024; Theunissen & Sagrauske, 2019).

Dazu tragen von den betroffenen Personen genutzte Strategien zum Verbergen der autismusspezifischen Merkmale maßgeblich bei. Diese unter dem Begriff *Masking* zusammengefassten Strategien werden eingesetzt, um autistische Verhaltensweisen zu unterdrücken oder zu verstecken (Halsall et al., 2021; B. Lindmeier, 2025) und so Stigmatisierung und Ausgrenzung zu vermeiden. Ein Beispiel für Masking ist das Halten von Blickkontakt, indem auf die Nasenwurzel des Gegenübers statt direkt in die Augen geblickt und dies für eine festgelegte Zahl an Sekunden durchgehalten wird. Auch das Erlernen von Small-Talk-Floskeln, das bewusste Vermeiden von stereotypen Bewegungen wie wedelnden Handbewegungen oder von Monologen über eigene Interessen sowie der Verzicht auf auffällige Hilfsmittel wie lärmreduzierende Kopfhörer werden als Masking angesehen (Dziobek & Stoll, 2019). Masking setzt eine ausgeprägte Selbstkontrolle voraus und ist für die betroffenen Personen sehr anstrengend. Daher bestehen hohe Risiken, dass es zur Überlastung beiträgt. Interventionen, die Masking lehren oder fördern, werden vor diesem Hintergrund als problematisch eingeschätzt (B. Lindmeier, 2025; Rose, 2017).

Auch wenn autistische Jungen und Männer ebenfalls maskieren, wird dieses Phänomen vor allem im Kontext von später Diagnose und Unterdiagnostik bei Mädchen und Frauen beschrieben (B. Lindmeier et al., 2025). Das Verhalten vieler autistischer Mädchen ist insgesamt unauffälliger, ruhiger und introvertierter



sowie verantwortungsbewusster als das von Jungen (Corscadden & Casserly, 2021). Sie haben auch häufiger Peerkontakte als Jungen, beispielsweise eine gute Freundin, und ihr Stimming ist besser versteckt. Ihnen gelingt es offenbar besser, ihr Verhalten an Situationen anzupassen und sozial unerwünschtes Verhalten zu vermeiden. Bei Mädchen werden Hinweise auf Autismus durch die diagnostizierenden Personen eher übersehen und sie müssen mehr autistische Merkmale erfüllen als Jungen, um eine Diagnose und daran anschließend angemessene Unterstützung zu erhalten (Kreiser & White, 2014).

1.4 Schulische Situation von autistischen Kindern und Jugendlichen

Für autistische Kinder und Jugendliche gilt ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) der Vorrang inklusiver schulischer Bildung vor der Förderbeschulung, ebenso wie für Schüler:innen mit anderen Beeinträchtigungen. Autist:innen werden dabei als Teil einer besonders gefährdeten Gruppe bezogen auf die Einlösung ihres Rechtes auf Teilhabe an Bildung gesehen (United Nations [UN], S. 2). In Deutschland sind „geeignete Vorkehrungen“ (Art. 24 Abs. 3 UN-BRK) für eine lebenslange inklusive und chancengerechte hochwertige Bildungsteilhabe bislang nur teilweise und uneinheitlich realisiert (Steinmetz et al., 2021). Dies spiegelt sich in unübersichtlichen Regelungen und vielfach herausfordernden Beschulungssituationen wider.

1.4.1 Rechtliche Bedingungen und schulische Bildungsangebote für autistische Kinder und Jugendliche

(Inklusive) Bildungsmöglichkeiten, Beratungs- und Unterstützungsangebote für autistische Kinder und Jugendliche unterscheiden sich erheblich zwischen den Ländern und Regionen, ebenso wie die Praxis der Feststellung eines eigenen sonderpädagogischen Schwerpunktes oder die Zuordnung zu einem anderen Förderschwerpunkt. Autistische Schüler:innen werden aktuell in Deutschland in verschiedenen Institutionen und mit sehr unterschiedlich umfangreicher Unterstützung unterrichtet. Ein Teil der betroffenen Kinder und Jugendlichen bekommt keine besondere Unterstützung und wird regelbeschult (zum Teil unter Gewährung von Nachteilsausgleichen, Notenschutz oder mit Assistenz im Rahmen von Maßnahmen nach dem Bundesteilhabegesetz (BTHG)). Ein Teil wird inklusiv unterrichtet mit zugeordnetem Förderschwerpunkt und sonderpädagogischer, sozialpädagogischer und/oder schulpädagogischer Unterstützung und ein Teil befindet sich in Förderschulen, Kleinklassen oder anderen Bildungssituationen wie z. B. Privatschulen außerhalb der allgemeinbildenden Schule (Berdelmann et al., 2021). Spezielle Förderschulen für Schüler:innen im autistischen Spektrum gibt es nur in Ausnahmefällen; einzelne inklusive Schulen oder Förderschulen, meist in privater Trägerschaft, haben diesbezüglich Profile ausgebildet.

In den Rechtsnormen der Länder sind die (möglichen) sonderpädagogischen Fördermaßnahmen für autistische Schüler:innen unterschiedlich dokumentiert, so dass eine Auswertung zur rechtlich gesicherten Förderung von autistischen Schüler:innen erschwert wird. Informationen dazu können im Schulgesetz selbst (z. B. Berlin: § 36, Satz 1 SchulG; Schleswig-Holstein: § 45, Satz 2 SchulG), in übergreifenden Schulordnungen (z. B. Bayern: § 34, Satz 3 BaySchO) und/oder in gesonderten Verordnungen zum inklusiven Unterricht und/oder zur sonderpädagogischen Förderung gefunden werden (z. B. Berlin: § 14 SoPädVO; Hamburg: § 10 AO-SF; NRW: § 42 AO-SF; Rheinland-Pfalz: § 27, Satz 7 InklSchulO). In den meisten Ländern liegen ei-



gene Handreichungen oder vergleichbare Publikationen zum Umgang mit Autist:innen in Schule und Unterricht vor, teilweise auch in Form von Webportalen zum Thema Autismus (s. Übersicht in Anhang 1), in weiteren Ländern gibt es Kapitel zu Autismus in Handreichungen, die alle Förderschwerpunkte umfassen.

Die aktuell geltenden „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ der KMK (2000) werden in den einzelnen Ländern in deutlich unterschiedlicher Form umgesetzt (C. Lindmeier et al., 2020). Die KMK (Stand: Mai 2026) bereitet eine Überarbeitung dieser Empfehlungen vor. Ausgehend von den rechtlichen Regelungen können drei Typen von Ländern in Bezug auf den Umgang mit Autismus unterschieden werden (C. Lindmeier et al., 2020; eigene Recherchen; Details siehe Übersicht in Anhang 1):

Typ 1: Länder mit eigenem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Autismus

In diesen Ländern werden die zur Unterstützung dieser Zielgruppe ergriffenen Maßnahmen systematisch dokumentiert. Dies sind zugleich Länder, die im Rahmen inklusiver Bildungsangebote regionale Beratungs- und Unterstützungszentren eingerichtet haben, die Schulen bei der Umsetzung individueller Unterstützungsmaßnahmen für autistische Kinder beraten. Diese Länder erheben auch Daten dazu, wie viele autistische Schüler:innen wo und mit welcher Unterstützung unterrichtet werden und sehen rechtliche Regelungen zu Nachteilsausgleichen und Notenschutz vor. Dazu gehören Berlin, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein. Schleswig-Holstein ist das einzige Land, dass ein eigenes Förderzentrum *Autistisches Verhalten*¹⁶ eingerichtet hat.

Typ 2: Länder, die in den Rechtsnormen keinen eigenen Förderschwerpunkt Autismus vorsehen, aber Autismus als besonderen Unterstützungsbedarf benennen und im Rahmen bestehender sonderpädagogischer Förderschwerpunkte aufgreifen

In diesen Ländern werden autistische Schüler:innen in die anderen Förderschwerpunkte eingeordnet, vorrangig in die Schwerpunkte geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache oder Lernen, aber je nach individueller Ausprägung teilweise auch in die Schwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung, Sehen oder Hören. Autismus wird explizit in den Sonderpädagogik-Verordnungen (bzw. den vergleichbaren Verordnungen) berücksichtigt und es können Handreichungen oder vergleichbare Publikationen zur sonderpädagogischen Förderung von autistischen Schüler:innen veröffentlicht sein. Es gibt systematische Unterstützungsangebote für Eltern und/oder Lehrkräfte, teilweise auf Landesebene, teilweise als regionale Lösungen z. B. über zertifizierte Autismus-Beratungsstellen oder Bezirksregierungen/Schulämter realisiert. Dazu gehören Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt. Bayern ist das einzige Land, das bisher eine eigene Autismusstrategie veröffentlicht hat.¹⁷

Typ 3: Länder, in deren schulbezogenen Rechtsnormen weder ein eigener Förderschwerpunkt Autismus noch Autismus explizit als sonderpädagogischer Förder- oder Unterstützungsbedarf benannt wird

¹⁶ https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/LFZAV/lfazav_node (aufgerufen am 30.04.2026)

¹⁷ www.stmas.bayern.de/autismus/index.php (aufgerufen am 30.04.2026)



In diesen Ländern gibt es keine explizite rechtliche Grundlagen für autistische Schüler:innen. Es bestehen aber ggf. allgemeine Regelungen zu Nachteilsausgleich und Notenschutz oder vorbeugenden sonderpädagogische Maßnahmen, die bei verschiedenen Beeinträchtigungen und auch bei Autismus greifen können. Es können Handreichungen zum Umgang mit autistischen Kindern -und Jugendlichen und auch Beratungseinrichtungen vorhanden sein. Hierzu gehören Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen und Thüringen.

Es wird deutlich, dass in Bezug auf die Sicherstellung individuell angemessener Unterstützungsmöglichkeiten für autistische Schüler:innen in den Ländern derzeit unterschiedliche rechtliche Bedingungen bestehen. Darin spiegelt sich auch eine kontrovers geführte Debatte über die Notwendigkeit der Einführung eines Förderschwerpunktes Autismus wider, die hier nur kurz angerissen werden kann. Fürsprecher fordern einen eigenen Förderschwerpunkt Autismus u. a. mit dem Argument einer besseren und transparenteren Förderung autistischer Schüler:innen (autismus Deutschland e. V., 2014; Meer-Walter, 2024; Verband Sonderpädagogik e. V. [vds], 2024). Argumentationen gegen die Einführung eines Förderschwerpunktes Autismus betonen, dass bei einer konsequenten Umsetzung inklusiver Bildung im Sinne der UN-BRK die Förderbedarfe autistischer Schüler:innen gedeckt würden und daher die Schaffung angemessener Vorkehrungen und wirksamer individuell angepasster Unterstützungsmaßnahmen vorangetrieben werden muss (Forschungsgruppe FePrax et al., 2024; Moser & Blaha, 2024).

Eltern- und Selbstvertretungsverbände fordern, dass für autistische Schüler:innen Rechtssicherheit geschaffen wird, wenn ein regelmäßiger Schulbesuch nicht möglich ist. Damit sind transparente rechtliche Regelungen für ein Ruhen der Schulpflicht gemeint, aber auch die Schaffung alternativer, wohnortnahe Bildungsangebote wie flexible Beschulung oder Distanzunterricht (z. B. Lebenshilfe Berlin e. V., 2025). In Deutschland werden solche Maßnahmen aufgrund der allgemeinen Schulpflicht sehr kritisch gesehen und nur in wenigen, besonders begründeten Einzelfällen umgesetzt (s. Kap. 2.2.4). International ist zu beobachten, dass in Ländern, die eine flexible Beschulung als Bildungsoption erlauben, autistische Schüler:innen auffällig oft von ihren Eltern zu Hause unterrichtet werden. Die Gründe dafür werden in der Regel nicht systematisch erhoben, in einzelnen Studien werden die Gefährdung des Wohlergehens der Schüler:innen im Präsenzunterricht, schulseitige Androhungen von Ausschluss oder ein Fehlen erforderlicher Ressourcen (z. B. Ruheräume und/oder weiteres Lehr- und Unterstützungspersonal) genannt (C. Lindmeier, Sallat & Ehrenberg, 2023; O'Hagan et al., 2021; Schafer & Khan, 2017). Internationale Studien weisen darauf hin, dass autistische Kinder und Jugendliche häufig kein für sie passendes Lernumfeld vorfinden, weder an allgemeinbildenden noch an Förderschulen (Lawrence, 2017; C. Lindmeier, 2025a; Sasso & Sansour, 2024; K. A. Smith et al., 2020; Tobin et al., 2012).

Erfahrungsberichte von Schüler:innen, Eltern und Autismusberatungsstellen in Deutschland legen nahe, dass für autistische Kinder und Jugendliche in ihren Schulen auch hierzulande oftmals keine angemessenen Vorkehrungen und keine wirksamen individuell angemessenen Unterstützungsmaßnahmen in ihren Schulen vorhanden sind (Hümpfer-Gerhards et al., 2024; Sagrauske & Chemnitz, 2024).



1.4.2 Herausfordernde Datenlage im Bildungsbereich

Im Rechtsgutachten zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland wird moniert, dass in den Ländern die Anzahl der Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen in den verschiedenen Bildungsformen nicht systematisch erfasst wird. Entsprechend wird gefordert, dass „[d]ie Bundesländer [...] ihre offiziellen Statistiken dahingehend überarbeiten, nicht nur die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule und in der Förderschule auszuweisen, sondern auch, in welcher Organisationsform (Integrationsklasse, Einzelintegration, Sonderklasse oder Kooperationsklasse) diese unterrichtet werden“ (Steinmetz et al., 2021, S. 238).

Insgesamt ist die Datenlage zu Schüler:innen mit Autismus im Bildungssystem uneinheitlich. Zahlen dazu, wie viele Autist:innen in welcher Form unterrichtet werden, welchen vorhandenen Förderschwerpunkten sie zugeordnet sind, wie auch Zahlen zu Schulabsentismus oder -ausschluss (s. Kap. 1.4.4) liegen in Deutschland nicht flächendeckend vor (Markowetz, 2020a; Markowetz, 2020b; Markowetz, 2022). Auch der Umfang gewährter Nachteilsausgleiche oder von Notenschutz kann nicht beziffert werden.

Hinzu kommt, dass die Standards in Bezug auf gewährte Unterstützung und ihre Dokumentation zwischen Ländern und zum Teil auch zwischen Kommunen erheblich variieren. Das erschwert nicht nur die Datenerhebung, sondern bedeutet auch für die betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie ihre Eltern besondere Herausforderungen. Bei einem Schulwechsel beispielsweise müssen ggf. Unterstützungsmaßnahmen oder Nachteilsausgleiche neu beantragt werden. Insgesamt sind verlässliche Informationen über den Umfang von Problemlagen autistischer Schüler:innen in der Schule in Deutschland kaum zugänglich.

Eine weitere Problematik stellt die Beteiligung verschiedener Rechtskreise und die damit verbundenen Regelungen zum Austausch über Rechtskreise hinweg dar. Medizinische Diagnosen sind datenschutzrechtlich geschützt und stehen der Schuladministration nicht zur Verfügung und Unterstützungsleistungen wie Schulbegleitungen oder auch materiale und räumliche Ausstattung der Schulen werden auf der Grundlage der Sozialgesetzbücher vergeben, nicht als Maßnahmen im Rahmen der Schulgesetzgebung. Das entsprechende Unterstützungspersonal gehört i. d. R. nicht zum Personal und Verantwortungsbereich der Schulleitung, sondern zu einem außerschulischen Maßnahmenträger, mit dem eng kooperiert werden muss. Die erforderliche, rechtskreisübergreifende multiprofessionelle Kooperation, die zur Sicherstellung konsistenter Absprachen der systematischen, datengestützten Förderung der Kinder und Jugendlichen sehr bedeutsam ist, wird dadurch erschwert.

Eine systematische Datenerhebung, wie von der SWK in ihrem *Gutachten zur datengestützten Entwicklung und Steuerung* (Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz, 2026) in verschiedenen Empfehlungen ausgesprochen, würde auch hier greifen, um die Datenlage zu verbessern und nötiges Steuerungswissen zu schaffen.



1.4.3 Angemessene Vorkehrungen, individuelle Unterstützungsmaßnahmen, Nachteilsausgleiche und Notenschutz

Die in der UN-BRK zugesicherte Teilhabe an Bildung gilt auch für Kinder und Jugendliche im autistischen Spektrum und erfordert die Schaffung „angemessener Vorkehrungen“ (*Reasonable Accommodation*, Art. 24 Abs. 2c UN-BRK) und „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ (*Effective Individualized Support*, Art. 24 Abs. 2e UN-BRK) in allen Bildungsinstitutionen. Wenn die Rahmenbedingungen oder die Praxis einer Schule dazu führen, dass ein:e autistische:r Schüler:in im Vergleich zu anderen erheblich benachteiligt wird, dann muss die Schule angemessene Schritte unternehmen, um diese Benachteiligung zu vermeiden. Die Rechtsgrundlagen für einen schulischen Nachteilsausgleich und Notenschutz sind das spezielle Benachteiligungsverbot in Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes und die Regelungen in § 209 SGB IX. Weiterhin gibt es teilweise Konkretisierungen in den Landesschulgesetzen und Ausbildungsordnungen der allgemeinbildenden Schulen. In der Staatenprüfung von Deutschland zur Umsetzung der UN-BRK wurde allerdings „das Fehlen klarer Instrumente zur Förderung einer inklusiven Bildung in den Ländern und auf kommunaler Ebene“ kritisiert. Dabei wurde insbesondere auf die „fehlende barrierefreie Zugänglichkeit und fehlende angemessene Vorkehrungen in öffentlichen Schulen; die unzureichende Schulung von Lehrer:innen und nicht lehrendem Personal in Bezug auf das Recht auf inklusive Bildung; die unzureichende Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und Lehrmethoden“ verwiesen (Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention, 2024, S. 5–6).

Welche Maßnahmen als angemessene Vorkehrungen gelten, ist abhängig von der individuellen Situation. In Rechtsgutachten zur Umsetzung der UN-BRK wird dazu festgestellt, dass „nicht jede Schule entsprechende Vorkehrungen für jede Form von Behinderungen treffen“ (Steinmetz et al., 2021, S. 45–46), aber eine entsprechende Schule in erreichbarer Entfernung vorhanden und zugänglich sein muss. Dies kann ggf. auch eine Schwerpunktschule sein, die sich auf den jeweiligen Förderschwerpunkt – hier Autismus – spezialisiert hat. Die vollständige Vorenthaltung angemessener Vorkehrungen, die erforderlich sind, um den Bildungsbedürfnissen von Kindern mit Behinderung zu begegnen, stellt demnach eine Diskriminierung dar (Eichenhofer, 2018, S. 38–39). Die Verpflichtung zu angemessenen Vorkehrungen bedeutet eine „staatliche Garantiepflcht für den Fall, dass staatlicherseits Unterlassungen bestehen, die das Recht auf Bildung für behinderte Menschen diskriminierend verkürzen“ (Welti et al., 2018, S. 21). Als Beispiele für angemessene Vorkehrungen werden z. B. das Bereitstellen von persönlicher Assistenz, die Barrierefreiheit von Räumen und Materialien sowie der Anspruch auf Nachteilsausgleiche genannt (Steinmetz et al., 2021, S. 43).

In allen Ländern werden verschiedene Regelungen zum Nachteilsausgleich getroffen. Diese sind auch in den Rechtsnormen der Länder verankert, allerdings teilweise in den Schulgesetzen, teilweise in untergesetzlichen Handreichungen oder Verordnungen. Zu den Nachteilsausgleichen gehören z. B. verlängerte Arbeitszeiten, Erbringung von Ersatzleistungen, Reduktion des Arbeitsumfangs, veränderte Prüfungsformate, vermehrte Pausen, Anpassung des Arbeitsplatzes, Bereitstellung von Hilfsmitteln.

Nachteilsausgleiche haben das Ziel, Schüler:innen mit Beeinträchtigungen, wie z. B. chronischen Erkrankungen oder Sinnesschädigungen, durch gezielte Hilfestellungen in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten im Hinblick auf die gestellten Anforderungen nachzuweisen (z. B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2024). Sie gelten als entscheidender Beitrag zur Barrierefreiheit des Unterrichts. Die/Der



Schüler:in muss, um einen Nachteilsausgleich genehmigt zu bekommen, einen allgemeinen Abschluss anstreben, also zielgleich nach den Regelstandards unterrichtet werden. Die Prämisse des zielgleichen Lernens impliziert, dass die Anforderungen vergleichbar sind und deren Erfüllung zum Erwerb eines normierten, zielgleichen Abschlusses führt. Daher schließt der Erwerb eines solchen Abschlusses auch für Schüler:innen mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine Absenkung der Anforderungen grundsätzlich aus (Gleichbehandlungsgrundsatz). Die Definition des Nachteilsausgleichs als Kompensation einer individuellen Beeinträchtigung bezieht sich auf den konkreten Einzelfall, weshalb keine generellen Aussagen getroffen werden können (vgl. z. B. von Zimmermann & Wachtel, 2013). Entscheidend ist das pädagogische Ermessen, das die Notwendigkeiten des Nachteilsausgleichs und die fachlichen Anforderungen abwägt.

Während der Nachteilsausgleich durch Anpassung der Prüfungsbedingungen bei gleichen fachlichen Anforderungen erfolgt, wird Notenschutz gewährt, wenn eine dauerhafte Beeinträchtigung – etwa beim Lesen, Schreiben oder aufgrund von Autismus mit kommunikativer Sprachstörung – auch mit Nachteilsausgleich nicht ausgeglichen werden kann. Notenschutz beinhaltet meist den Verzicht auf die Bewertung bestimmter Leistungen (wie mündliche Beiträge), wenn deren Erbringung durch die Beeinträchtigung nicht möglich ist und sie für den Nachweis grundlegender Kompetenzen nicht erforderlich sind. In Schleswig-Holstein (§ 16 (3) SchulG SH), Bremen (§ 38 (3) BremSchulG; § 17 BremInBilV) und Bayern (Art. 52 (5) BayEUG; § 34 (3) BaySchO) existieren bereits Regelungen zum Notenschutz explizit für autistische Schüler:innen, die sich in ihrem Kern ähneln: In bestimmten Fällen kann auf mündliche Prüfungsleistungen verzichtet werden oder es können alternative Prüfungsformen angeboten werden. Im Zeugnis muss dokumentiert werden, welche Leistungen nicht einbezogen wurden, ohne die Beeinträchtigung selbst zu benennen.

In Bezug auf Prüfungen ist für autistische Schüler:innen neben der oftmals nötigen Assistenz als Nachteilsausgleich und dem Notenschutz insbesondere auch die räumliche Situation (vor allem durch einen verfügbaren Differenzierungs- oder Ruheraum) und die Möglichkeit der Vermeidung von sensorischer Überforderung (z. B. durch veränderte Pausenregelungen oder Kopfhörer) relevant (Hümpfer-Gerhards et al., 2024).

1.4.4 Schulabsentismus

Schulabsentismus wird in vier Typen unterschieden: Schulverweigerung, Schulschwänzen, Schulentzug und Schulausschluss (Heyne et al., 2019). Aktuelle Forschung zeigt, dass Schulabsentismus und vor allem auch Schulausschluss international ein gravierendes Problem bei der schulischen Bildung autistischer Schüler:innen darstellt (Guldborg et al., 2021). In Deutschland liegen bislang keine verlässlichen Statistiken und auch kaum Forschung zu Schulabsentismus bei autistischen Schüler:innen vor (C. Lindmeier, 2025a; Sasso & Sansour, 2024). Untersuchungen in Großbritannien zu Schulabsentismus (*School-non-Attendance*) zeigen, dass autistische Schüler:innen häufiger der Schule fernbleiben als nicht-autistische Altersgenoss:innen (Nordin et al., 2024; Totsika et al., 2020). Sie sind zudem auch gefährdeter als andere Schüler:innen mit Förderbedarf, die Schule zu vermeiden oder von ihr ausgeschlossen zu werden (U.S. Department of Education, 2019; OECD 2026). Fast die Hälfte der autistischen Schüler:innen bleiben dabei dauerhaft mehr als zehn Prozent der verfügbaren Unterrichtsstunden dem Unterricht fern (Totsika et al., 2020). Allerdings liegen Schulausschluss



und Schulverweise nur bei einem Zehntel dieser Abwesenheiten vor. Ein Drittel davon wird durch Abwesenheiten wie Arzttermine oder Erkrankungen begründet, die als unproblematisch bewertet wurden. Die restlichen Fehlzeiten wurden mit Schulverweigerung verbunden und hingen mit dem Alter des Kindes, der Zahl der Elternteile sowie Arbeitslosigkeit der Eltern zusammen (Totsika et al., 2020). Schulschwänzen kam kaum vor und zeigt sich auch in anderen Studien bei autistischen Schüler:innen selten (Nordin et al., 2024).

Für Deutschland fehlen vergleichbare Untersuchungen weitgehend. Es ist aufgrund von Erfahrungsberichten und Einzelfallstudien anzunehmen, dass Schulabsentismus hierzulande in vergleichbarem Ausmaß vorhanden ist. Abwesenheiten, spezifische Abwesenheitsmuster und Gründe für Fernbleiben werden hierzulande aber nicht systematisch erfasst (s. Kap. 1.4.2). Darauf deuten auch die Befunde einer nicht repräsentativen, aber doch großen Elternbefragung des Betroffenenverbandes *autismus Deutschland e. V.* von 2019 (N=1343) hin: demnach waren 24,5 Prozent aller autistischen Kinder und Jugendlichen mindestens einmal vom Unterricht ausgeschlossen worden. Die Ausschlüsse reichten von Tagen über Wochen bis hin zu Monaten (Grummt et al., 2022).

Auch die Daten einzelner Länder weisen darauf hin, dass einige autistische Schüler:innen nur in geringem Umfang beschult werden (können), ihre Unterrichtszeiten verkürzt werden oder sie z. B. bei Krankheit einer Schulbegleitung gar nicht zur Schule kommen können. In einzelnen Ländern sind Zahlen auf Nachfrage verfügbar. Diese deuten darauf hin, dass etwa ein Viertel der Schüler:innen mit einer Autismusdiagnose nur begrenzt oder teilweise auch gar nicht beschult werden. Die verkürzten Unterrichtszeiten betreffen vermutlich auch in anderen Ländern nicht nur allgemeine, sondern zum Teil auch Förderschulen. In den Elternbefragungen von *autismus Deutschland e. V.* wird berichtet, dass teilweise Autismuszentren oder Autismusambulanzen Schulersatzformen für solche Schüler:innen anbieten, die auch von Förderschulen abgelehnt wurden (Czerwenka, 2017; Grummt et al., 2022). Eine vorübergehende Unterrichtung und Förderung erfolgt zum Teil in Förderschulen für Kranke und angegliedert an kinder- und jugendpsychiatrische Einrichtungen (vgl. z. B. Czerwenka, 2017; eigene Erhebungen), die oft Internatsunterbringung vorsehen und zum Teil weit weg vom Wohnort und gewohnten Umfeld der Kinder liegen.

Der auch für autistische Kinder und Jugendliche vorgesehene Vorrang einer inklusiven, wohnortnahen Beschulung kann damit nicht umgesetzt werden. Diese Praktiken verweisen darauf, dass es für einen Teil der autistischen Schüler:innen erforderlich ist, Kleingruppen- oder sogar Einzelsituationen zur Verfügung zu stellen, um ihnen Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. In den meisten deutschen Ländern ist das aber, außerhalb von einigen wenigen Förderschulen, nicht rechtlich vorgesehen. So stehen in allgemeinen Schulen und auch vielen Förderschulen – mit Ausnahme der Schule für Kranke – meist keine entsprechenden Strukturen und Ressourcen zu Verfügung.

Um diesem Desiderat zu begegnen, hat z. B. Berlin mit der Einrichtung von Schwerpunktschulen und Kleinklassen entsprechende Wege beschritten (Senatsverwaltung Berlin, o. J.), die auch international mit *Resource-Rooms* oder Kleinklassen mit entsprechender personeller Ausstattung durch sonderpädagogische Lehrkräfte und/oder sozialpädagogische Fachkräfte an inklusiven Schulen regelmäßig umgesetzt werden



(z. B. Fang, 2021; Wilson et al., 2025). Auch die inklusiven, auf autistische Kinder ausgerichteten Schulkonzepte der mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichneten Wilhelm von Humboldt-Gemeinschaftsschule Berlin und der Grundschule Tennenlohe-Erlangen können hier exemplarisch genannt werden.¹⁸

Ursachen für die höhere Abwesenheitsquote bei autistischen Schüler:innen sind vielfältig (Sasso & Sansour, 2024). Sie hängen häufig mit einer erhöhten Sensibilität von Autist:innen gegenüber sensorischen Reizen und dem daraus folgenden Stressempfinden und Gefühl der Überforderung in der Schule zusammen (Sagrauske & Chemnitz, 2024) (s. Kap. 1.2.2). Ein weiterer schulischer Faktor ist die fehlende oder unzureichende Unterstützung beim Lernen und in sozialen Situationen, die in vielen Fällen auf fehlendes Wissen im Umgang mit autistischen Schüler:innen sowie fehlende Ressourcen zurückzuführen ist (Martin-Denham, 2022; Truman et al., 2021). Auch psychische Belastungen wie Depressionen oder Angst, die bei autistischen Personen gehäuft auftreten, erhöhen das Risiko für Schulabsentismus ebenso wie Mobbing Erfahrungen (s. Kap. 1.5.2 und Kap. 1.5.5).

1.5 Relevante Akteursgruppen bei der schulischen Bildung autistischer Kinder und Jugendlicher

Autistische Kinder und Jugendliche kommen im Kontext Schule mit allen Akteursgruppen der Schulgemeinschaft zusammen und können von ihnen Unterstützung erfahren, aber auch Barrieren erleben. Zu ihren wichtigsten Bezugspersonen gehören die Lehrkräfte und Mitschüler:innen, die Schulleitung sowie die pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit und des Ganztags, aber auch Verwaltungspersonal wie z. B. Schulsekretariate. Hinzukommen als wichtige Kontaktpersonen für diese Schüler:innen in vielen Fällen Schulasstistenzen und die Mitarbeitenden von Beratungsstellen.

1.5.1 Lehrkräfte

Die Rolle der Lehrkräfte für eine gelingende Inklusion von autistischen Kindern und Jugendlichen in allgemein- und berufsbildenden Schulen wird immer wieder betont (Berdemann, 2023). Lehrkräfte sind entscheidend für die Umsetzung autismussensibler, adaptiver Lernumgebungen und wirksamer Fördermaßnahmen für autistische Schüler:innen und müssen entsprechend professionalisiert sein. Dies gilt an inklusiven ebenso wie an Förderschulen und betrifft auch die pädagogischen Fachkräfte (Attwood, 2015; Baron-Cohen, 2008; Häußler, 2022). Eine Professionalisierung ist im Hinblick auf professionelles Wissen (z. B. über die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse autistischer Schüler:innen), aber auch im Hinblick auf inklusive Überzeugungen und Einstellungen erforderlich (Wittwer et al., 2024). Nur so können Lehrkräfte adäquat reagieren und eine individuelle, respektvolle Förderung ermöglichen (Attwood, 2015; Baron-Cohen, 2008). Jedoch bestehen – insbesondere im Rahmen regulärer Lehramtsstudiengänge –

¹⁸ <https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/kinder-im-autismus-spektrum-wie-kann-schule-sie-unterstuetzen/#strongstrongaktuelle-studien-zu-autismus-und-schulestrongstrong>, Abschnitt 5 (aufgerufen am 30.04.2026)



Defizite in der Vermittlung von autismusspezifischem Wissen (Wittwer et al., 2024). Autismus ist als Entwicklungsbedingung in der Lehrkräftebildung weder flächendeckend etabliert noch systematisch geregelt (Berdemann, 2023; C. Lindmeier et al., 2020; Markowetz, 2020b) und nur einzelne Universitäten mit entsprechend denominierten Professuren oder Arbeitsschwerpunkten (z. B. Universität Halle-Wittenberg, LMU München) haben diesbezüglich besondere Profile ausgebildet.

Allerdings wurden in den letzten Jahren Fortschritte bei der Integration des Themas Autismus in die Lehrkräftebildung in Deutschland erzielt (s. Kap. 2.3). In den Curricula der Lehramtsstudiengänge – insbesondere in sonderpädagogischen Studiengängen – sind teilweise Module enthalten, die verschiedene Entwicklungsstörungen thematisieren, darunter kann auch Autismus aufgegriffen werden. Allerdings variiert sowohl der Umfang als auch die inhaltliche Tiefe der Vermittlung erheblich, abhängig vom jeweiligen Land, der Universität und dem spezifischen Studiengang (Grothus et al., 2018; Kuschel et al., 2020). So werden vor allem praxisorientierte, fachspezifische Kompetenzen für den schulischen Alltag oft nur unzureichend vermittelt (Kaubek, 2020; Witzmann & Kunerl, 2021). Ein einheitlicher Standard, der sicherstellt, dass angehende Lehrkräfte in allen Ländern und Schulformen fundiert auf die Arbeit mit autistischen Schüler:innen vorbereitet werden, existiert bislang nicht (Markowetz, 2020a; Witzmann & Kunerl, 2021; vgl. auch KMK, 2022).

Für Lehrkräfte im Beruf existieren vereinzelt universitäre Fortbildungsprogramme zum Umgang mit Autismus (s. Kap. 2.3). In einigen Ländern gibt es systematisch verfügbare, umfangreichere Fortbildungsangebote, z. B. in Schleswig-Holstein am *Landesförderzentrum Autistisches Verhalten* in Kooperation mit dem IQSH¹⁹ oder in NRW über die Bezirksregierungen²⁰. An anderen Landesinstituten sind vereinzelt entsprechende, oft zeitlich kurze Angebote vorhanden. Zusätzlich sind in diesem Bereich aufgrund des hohen Bedarfs private oder vereinsgetragene Fortbildungsinstitute oder Volkshochschulen aktiv, aber meist ohne Zertifizierung.

Es liegen nur wenige Studien vor, die untersuchen, wie gut Lehrkräfte in Regelschulen oder auch Förderschulen Autist:innen einbeziehen (Wittwer et al., 2024). Vorhandene Studien (Liebner & Schmaltz, 2021; Voss et al., 2011; Wittwer et al., 2024) zeigen, dass sich viele Lehrkräfte und Schulbegleitungen nur unzureichend auf die spezifischen Bedürfnisse autistischer Schüler:innen vorbereitet fühlen (Boujut et al., 2017; Kopmann & Zeinz, 2016; Love et al., 2019), vor allem hinsichtlich der Wahrnehmungs- und Verhaltensbesonderheiten dieser Kinder und Jugendlichen und ihrer Einschränkungen in der sozialen Kommunikation (Lilley, 2015; Schirmer, 2019). Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen sind häufig der Inklusion autistischer Kinder und Jugendlicher positiv gegenüber eingestellt, verfügen aber über wenig Wissen und Selbstwirksamkeit zum Umgang mit ihnen (Wittwer et al., 2024). Daten aus Lehrkräftebefragungen der beiden aktuellen Projekte schAUT und INCLASS weisen darauf hin, dass neben den als belastend wahrgenommenen strukturellen Problemen (Personalmangel, Ressourcenprobleme, unzureichende räumliche Situation) vor allem fehlendes Wissen und ausbleibende Unterstützungsmöglichkeiten beklagt werden (Hibinger, 2025). International sind die Ergebnisse ähnlich (z. B. Gomez-Mari et al., 2021). Demnach wissen angehende wie erfahrene Lehrkräfte oft nur wenig über Autismus und über wirksame individuell angepasste

¹⁹ https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/LFZAV/Auftrag_LFZ-AV_documents/fachinhalt_ausundfortbildungen (aufgerufen am 30.04.2026)

²⁰ z. B. <https://www.lfb.nrw.de/brk/102356> (aufgerufen am 30.04.2026)



Unterstützungsmaßnahmen für autistische Schüler:innen oder haben falsche bzw. unzureichend reflektierte Vorstellungen über Autismus (Boujut et al., 2017; Kopmann & Zeinz, 2016; Love et al., 2019).

Entsprechend nehmen Lehrkräfte es als herausfordernd wahr, Schüler:innen im autistischen Spektrum zu unterrichten. Angesichts der Wahrnehmungsbesonderheiten, der Einschränkungen in der sozialen Kommunikation und der besonderen Verhaltensweisen von autistischen Schüler:innen äußern Lehrkräfte regelmäßig, dass sie die Unterstützungsbedarfe im Schulalltag nicht angemessen erfüllen können (Lilley, 2015; Schirmer, 2019) und das als besondere Problemlage und Belastungsfaktor empfinden (Berdemann, 2023). Die häufigen Schulwechsel autistischer Schüler:innen nicht nur von inklusiven, sondern auch von Förderschulen weisen darauf hin, dass (auch sonderpädagogische) Lehrkräfte sich mit der Unterrichtung und Förderung dieser Schüler:innen zum Teil überfordert fühlen. Berichte von Eltern bestätigen, dass für die betroffenen Kinder und Jugendlichen damit Risiken für die Teilhabe an Bildung einhergehen, die aber statistisch nicht erfasst werden (Czerwenka, 2017; Grummt et al., 2022) (s. Kap. 1.5.5).

1.5.2 Beratungsstellen und Beratungsnetzwerke

Die meisten Länder halten zusätzlich zur Unterrichtung und innerschulischen Unterstützung an allgemeinen oder Förderschulen eine schulexterne Autismusberatung durch spezialisierte Beratungslehrkräfte vor, die komplexe personen- und systembezogene Aufgaben erfüllen sollen (s. Anhang 1). Diese Beratungslehrkräfte kooperieren mit einer Vielzahl schulischer und außerschulischer Akteure wie z. B. Autismusambulanzen oder Jugendämter. Die Beratungslehrkräfte haben ihre Expertise, wie eine bundesweite Befragung zeigt, oftmals durch (autodidaktisches) *Learning-by-doing* oder eine nicht qualitätsgesicherte Weiterbildung erworben (Kulig et al., 2023) und müssen – je nach Land oder Region – teilweise große Einzugsbereiche abdecken. Unter den Beratungslehrkräften stellen langjährig erfahrene Förderschullehrer:innen die mit Abstand größte Gruppe dar, die fast alle eine Weiterbildung in Bezug auf ihre Tätigkeit besucht haben, sich aber dennoch zu großen Teilen zusätzliche Weiterbildungen zu schulrelevanten Fragen (Nachteilsausgleich, herausforderndes Verhalten) wünschen (Kulig et al., 2023). Sowohl die innerschulische Kooperation als auch die außerschulische Vernetzung (z. B. Kooperation mit Autismusambulanzen und therapeutischen Fachkräften) erfordern die Kompetenz und Bereitschaft, in multiprofessionellen Teams über fachliche Grenzen hinweg zusammenzuarbeiten und autismusspezifisches Wissen so einzubringen, dass gemeinsam Handlungsstrategien entwickelt werden können. Universitäten spielen in diesen Weiterbildungsprozessen bislang keine Rolle. Gezielte Zertifizierungsmaßnahmen werden nur in Ländern durchgeführt, in denen der Förderschwerpunkt Autismus festgestellt wird (z. B. Schleswig-Holstein) oder in denen es einen spezialisierten Mobilen Sonderpädagogischen Dienst Autismus (z. B. Bayern) gibt.

Daneben gibt es – je nach Land in unterschiedlichem Umfang – auch regionale Autismusambulanzen, Therapiezentren und Beratungsstellen, die von speziell ausgebildeten, multiprofessionellen Therapeutenteams aus der Medizin, Sozialpädagogik, Heilpädagogik und/oder Psychologie geführt werden und neben betroffenen Personen und ihren Angehörigen auch Schulen und Lehrkräfte beraten (Tröster & Lange, 2019). Teil-



weise sind diese in Vereinsform organisiert und finanzieren sich als Maßnahmen der Familienhilfe, Eingliederungshilfe oder über Krankenkassen im Rahmen medizinischer Verordnungen sowie durch Spenden und private Finanzierung durch die Eltern.²¹

1.5.3 Schulassistenz als Unterstützungsmaßnahme

Schulbegleitung bzw. -assistenz gilt als wichtige Unterstützungsmaßnahme, um autistische Kinder und Jugendliche in der Schule zu unterstützen, und wird flächendeckend sowohl von inklusiven Schulen als auch von Förderschulen genutzt. Bei der individuellen Schulassistenz handelt es sich um eine Maßnahme der Eingliederungshilfe, die Eltern zur individuellen Unterstützung ihrer Kinder formal beantragen können (nach § 35a SGB VIII bzw. § 112 SGB IX) und die von den Kommunen finanziert werden (C. Lindmeier et al., 2024). Einige Länder gewähren Schulassistenz im Rahmen eines systemischen Modells schulischer Inklusion (auch im sogenannten infrastrukturellen Poolmodell²², Goldan et al., 2023), ohne dafür den Förderschwerpunkt Autismus oder einen anderen sonderpädagogischen Schwerpunkt formal festzustellen.

Die Entwicklung hin zu einem immer umfangreicheren Einsatz von individueller Assistenz in Schulen wird allerdings von einigen Wissenschaftler:innen durchaus kritisch gesehen. Aus pädagogischer Sicht stellt Unterstützung durch Schulbegleitungen in der Schule lediglich eine Notlösung angesichts einer zu geringen Ressourcenausstattung mit qualifizierten Lehrkräften in Doppelbesetzung dar, die zur Umsetzung des Inklusionsauftrages erforderlich wäre, da es sich bei Schulassistenzen i. d. R. um nicht professionalisiertes Personal handelt. Insbesondere die 1:1-Schulassistenz steht vor diesem Hintergrund in der Kritik (Herz et al., 2018; Köpfer & Tan, 2023; Lübeck, 2020; Tegethoff, 2021; Weinbach et al., 2023): Es besteht das Risiko der Delegation der Unterrichtsverantwortung an dieses Personal, wenn autistische Schüler:innen mit hohen individuellen Unterstützungsbedarfen aus der Lerngruppe herausgenommen und von dem am wenigsten qualifizierten Personal, den Assistenzen, unterrichtet werden. Dagegen wurde, ebenso wie gegen eine Reduktion der Schulbesuchspflicht für Kinder im autistischen Spektrum, mittlerweile in Einzelfällen erfolgreich geklagt²³ (Theben, 2025).

Tatsächlich sind viele autistische Schüler:innen derzeit auf eine Schulassistenz angewiesen, um an schulischer Bildung teilhaben zu können. Einer bundesweiten Elternbefragung (N = 600 Eltern) unter Mitgliedern des Betroffenenverbands *autismus Deutschland e. V.* zufolge wurden im Jahr 2016 mehr als die Hälfte der medizinisch als autistisch diagnostizierten Schüler:innen durch eine Schulassistenz unterstützt (Czerwenka, 2017). Forschungsergebnisse dazu sind allerdings noch rar. So liegt nur eine Studie vor, die sich dezidiert mit der *Bildungsteilhabe durch schulische Assistenz* bei autistischen Schüler:innen beschäftigt (Kron et al.,

²¹ z. B. in NRW, <https://autismusambulanz.de/leitgedanke/> oder <https://www.autismus-owl.de/ueber-uns/> (beide Links aufgerufen am 30.04.2026)

²² Nach dem neuen Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz - BTHG) ist es möglich, neben der individuellen Schulassistenz für einzelne Kinder im Rahmen der Eingliederungshilfe auch infrastrukturelle Poolmodelle in Schulen umzusetzen, d. h. fallunabhängig Schulassistenzen im Unterricht einzusetzen, um zur hochwertigen Umsetzung schulischer Inklusion die Bedingungen in der Lerngruppe insgesamt zu verbessern und Barrieren für die einzelnen Schüler:innen zu minimieren.

²³ VIS Berlin - 3 L 459/24 1 VG Berlin 3. Kammer 1 Beschluss I Umfang sonderpädagogischer Schulpflicht für Schüler mit Autismusstörung



2018) und herausstellt, dass Schullassistenten bei Autismus eine besonders anspruchsvolle und wichtige Aufgabe darstellt. Autistische Schüler:innen haben im schulischen Kontext oftmals nicht vorrangig wegen der Lernanforderungen mit Überforderung zu kämpfen, sondern aufgrund der Vielzahl sensorischer Eindrücke, der komplexen sozialen Situationen in Bezug auf die Kommunikation mit Mitschüler:innen und Lehrkräften, Fach- und Raumwechseln sowie der Unklarheit von Arbeitsaufträgen.

Qualitative Studien zeigen, dass ein Schulbesuch für viele autistische Schüler:innen ohne Schullassistenten kaum möglich wäre. Diese können dazu beitragen, Schüler:innen im Autismus-Spektrum Sicherheit zu bieten, da die Schullassistenten als vertraute erwachsene Bezugsperson fungieren. Sie können der:dem autistischen Schüler:in das Verhalten der Mitmenschen erläutern und umgekehrt bei diesen für Verständnis werben. Für die Einbeziehung in den Klassenverband ebenso wie Konfliktmediation kann eine solche Übersetzungsleistung durch die Schullassistenten Mobbing vermindern, aber auch physischen Schutz davor bieten und kritische Situationen lösen (B. Lindmeier, 2024). Schullassistenten berichten zudem, wie wichtig es ist, die nonverbalen Signale eines *Overloads* und bevorstehenden, überlastungsbedingten Zusammenbruchs zu erkennen, vor allem wenn die autistischen Schüler:innen selbst dies zu spät bemerken und dem nicht mehr aktiv entgegenwirken können (C. Lindmeier et al., 2024).

Schullassistenten unterstützen zudem die Erweiterung der sozialen und emotionalen Kompetenzen, der Kommunikation (einschließlich unterstützter Kommunikation) sowie des Lernverhaltens der autistischen Schüler:innen in Einzel- und Gruppenarbeitsphasen. Je nach Alter und Entwicklungsstand sind häufig auch beaufsichtigende und unterstützende Tätigkeiten in der Pause und auf dem Schulweg Teil des Aufgabenspektrums, ebenso der Umgang mit Krisen, wenn diese sich trotz der Unterstützung nicht vermeiden lassen. Dazu gehört auch die Beaufsichtigung des autistischen Kindes im Differenzierungs- bzw. Ruheraum während erforderlicher Auszeiten. Hinzu kommt in der Regel die Zusammenarbeit mit den Eltern (Kron et al., 2018; B. Lindmeier, 2024).

Die genannten Aufgaben erfordern einen hohen Professionalisierungsgrad, der allerdings angesichts prekärer Beschäftigungsverhältnisse und meist geringer Bezahlung nicht unbedingt zu erwarten ist. In der Regel ist diese Personengruppe bezogen auf ihre Aufgabe noch weniger informiert und vorbereitet als Lehrkräfte (Czempiel, 2021; Ehrenberg & Lindmeier, 2020; Gier-Dufern & Selter, 2024). Die *Arbeitsgruppe Schulbegleitung* des Betroffenenverbandes *autismus Deutschland e. V.* empfiehlt, dass eine qualifizierte Schulbegleitung mit Schwerpunkt Autismus idealerweise über eine grundständige pädagogische Ausbildung (z. B. als Erzieher:in) verfügen und sich zusätzlich im Bereich Autismus weiterqualifizieren sollte (autismus Deutschland e. V., 2020). Jedoch ist die Qualifikation von Schulbegleitungen in Deutschland nicht standardisiert²⁴, was je nach Träger, Land und Finanzierungsquelle zu einer erheblichen Varianz in den geforderten oder umgesetzten Qualifikationen führen kann. Befragungen von Schulbegleitungen in mehre-

²⁴ Im Bereich des Sozialgesetzbuches IX (SGB IX), das Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben und zur sozialen Eingliederung regelt, werden in der Regel Fachkräfte mit einer entsprechenden Qualifikation gefordert. Dagegen sind die Anforderungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) weniger präzise definiert: Hier liegt der Fokus stärker auf der persönlichen Eignung und Erfahrung der Schulbegleitungen, ohne dass explizite Qualifikationsstandards vorgegeben werden. Der Gesetzestext (§ 72 Abs. 1 SGB VIII) formuliert lediglich allgemeine Anforderungen an die Eignung von Fachkräften, lässt jedoch Interpretationsspielraum und enthält keine spezifischen Vorgaben zur Ausbildung von Schulbegleitungen.



ren Ländern weisen darauf hin, dass ihre Qualifizierung äußerst heterogen ist und in vielen Fällen als unzureichend wahrgenommen wird (Dworschak, 2012; Henn et al., 2014). Ein Drittel der Befragten berichtet, dass sie weder durch Fortbildungen noch durch Gespräche oder Hospitationen auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden (Grummt et al., 2022; Henn et al., 2014). Zudem fehlt es in vielen Fällen an einer kontinuierlichen fachlichen Begleitung und Supervision (Czempiel, 2021). Eine aktuelle Studie ergab, dass etwa ein Drittel der Schulbegleitungen bei Autist:innen keine pädagogische Qualifikation aufweisen (Wittwer & Fischer, 2025). Dadurch ist nicht sichergestellt, dass die verfügbare Assistenz über die Besonderheiten von Autismus im Allgemeinen und die des einzelnen Kindes oder Jugendlichen im Speziellen informiert und handlungsfähig ist. Dass dies hoch problematisch sein kann, zeigen einzelne Befunde auf der Grundlage von Fallstudien, die die Risiken der sozialen Isolation von den Peers durch die beständig anwesende Schulbegleitung oder der Delegation von Unterrichtsverantwortung an das dafür nicht qualifizierte Assistenzpersonal deutlich machen (C. Lindmeier et al., 2024).

Übernehmen Assistenzen durch eine unklare Rollenzuweisung Tätigkeiten, die eigentlich den Lehrkräften vorbehalten sind und für die sie keine formale Qualifikation besitzen, kann das zu Spannungen im Schulalltag führen und die Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal erschweren (Henn et al., 2014; B. Lindmeier, 2024). Die häufige Praxis der Unterstützung in äußerer Differenzierung, die aus vielen Studien berichtet wird, entfernt die Schüler:innen sogar aus dem Sichtfeld der Lehrkräfte (Ehrenberg & Lindmeier, 2022).

Auch schulorganisatorisch ergeben sich aus der unklaren Rolle der Schulassistentenkräfte, die nicht Teil des Schul- und Klassenteams sind, Herausforderungen (Frese, 2024). Durch ihre meist externe Anbindung an einen Kinder- und Jugendhilfeträger sind sie zum einen aus Datenschutzgründen von bestimmten Kommunikationskanälen und schulischen Informationen ausgeschlossen, zum anderen stehen sie außerhalb des Hierarchiegefüges der Schule. Seit einigen Jahren werden die oben genannten Poolmodelle erprobt, in denen die Schulassistenten nicht einzelnen Schüler:innen, sondern ganzen Lerngruppen zugeordnet werden (Goldan et al., 2023). Allerdings wird auch in diesen Modellen für autistische Schüler:innen oft zusätzlich eine 1:1-Schulbegleitung gefordert und umgesetzt (Ehrenberg & Lindmeier, 2022).

1.5.4 Familiäres Umfeld

Der Einbezug von Eltern und Autist:innen selbst in die Entscheidungen über ihre schulische Bildung und Unterstützung ist ein wesentlicher Beitrag zur verbesserten Inklusion. Eltern, die ihrerseits durch die Beeinträchtigungen oft hoch belastet sind (Tröster & Lange, 2019), sind nicht nur Expert:innen für sich bzw. ihre autistischen Kinder und Jugendlichen, sondern fungieren auch als deren Stellvertreter:innen und als Übersetzer:innen für jenes, was für die Schüler:innen selbst schwer kommunizierbar ist. Hintergründe für Verhalten, (situatives) emotionales Befinden und Barrieren sind für pädagogische Fachkräfte in der Schule und im Unterricht häufig nicht einfach zu erfassen. Eltern sind daher für die Schule eine wichtige Informationsquelle und maßgebliche Kooperationspartner, um mögliche Barrieren und Risikofaktoren zu identifizieren, die für die/den Schüler:in jeweils individuell zu Störungen, Erschöpfungszuständen bis hin zu *Meltdown* oder autistischem *Burn-out* führen können, und diese nach Möglichkeit zu reduzieren (Raymaker et al., 2020). Für eine systematische Abfrage ihrer Beobachtungen, ihres Expertenwissens und ihrer Erfahrungen eignen sich Fragebogeninstrumente (Meer-Walter, 2024).



Die Bandbreite von persönlichen Erfahrungen und Erwartungen der Eltern ist allerdings sehr groß (Eckert & Sempert, 2013). Es fehlt an institutionalisierten Formaten, die die Kooperation mit Eltern autistischer Schüler:innen für alle Beteiligten vereinfachen und regeln (Ahmetović, 2025a). Die Zusammenarbeit mit Eltern ist jedoch besonders bedeutsam, um ihren Sorgen und Befürchtungen zu begegnen, sie systematisch in die förderrelevante Diagnostik und Förderung einzubeziehen sowie gemeinsame Ziele und Förderabsprachen zwischen Lehrkräften und Eltern verbindlich zu treffen (Teufel & Soll, 2021). Dafür eignet sich die regelmäßige, systematische Beteiligung von Eltern an der Förderplanung im Rahmen von strukturierten Förderplangesprächen, die aber bislang selten umgesetzt wird (Lütje-Klose et al., 2023; Melzer et al., 2015). Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher sind auf das Verständnis von und die verbindliche Zusammenarbeit mit der Schule ebenso angewiesen wie auf die Unterstützung durch Therapiezentren und Beratungsstellen, um den herausfordernden familiären Alltag meistern und ihr Kind auch selbst in schulischen Belangen fördern zu können (Tröster & Lange, 2019).

1.5.5 Peers – zwischen Unterstützung und Mobbing

Erfahrungsberichte autistischer Schüler:innen weisen darauf hin, dass viele von ihnen nur wenig oder keine positiven Sozialkontakte zu ihren Peers haben. Dabei können Peers eine Ressource sein, um die Teilnahme an schulischer Bildung zu unterstützen. Diese *Unterstützerkreise* unter Einbeziehung von Eltern und freiwilligen Peers, die das autistische Kind bzw. die:den autistische:n Jugendliche:n kennen, können autistisches Verhalten im Zweifelsfall für die Klasse übersetzen und so Akzeptanz erreichen (Schatz & Schellbach, 2008). Ein ähnliches Konzept ist das *Peer-Counseling* für Schüler:innen, dass sie darin unterstützt, Autismus als soziale Identität und legitimes Anderssein wahrzunehmen (Crompton, 2026) (s. Kap. 2.2.3).

Das Risiko, Mobbing durch Peers zu erfahren, liegt bei autistischen Schüler:innen deutlich höher als bei nicht-autistischen Gleichaltrigen (Chou, 2020; Gatska & Antoniou, 2024; Little, 2002; Park et al., 2020). Als Risikofaktoren dafür gelten vor allem Defizite in Kommunikation und Interaktion, externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen sowie Schwierigkeiten beim Befolgen gesellschaftlicher Normen (Park et al., 2020, S. 909–910; Sainsbury, 2000, S. 82). Autistische Kinder und Jugendliche können soziale Situationen oftmals insgesamt schlechter einschätzen, wirken in ihrem Verhalten irritierend oder isolieren sich zeitweise aktiv, um sich von sozialen Interaktionen zu erholen. Diese Aspekte erhöhen das Risiko, Opfer von Mobbing zu werden (Voors, 2000) (s. Kap. 1.5.5). In inklusiven Schulsettings ist die Gefahr des Mobbing im Vergleich zum Besuch von Förderschulen erhöht (Park et al., 2020; Zablotzky et al., 2013).

Hinzu kommt, dass autistische Schüler:innen im Vergleich zu anderen Mobbingopfern mehr Schwierigkeiten bei der Einschätzung von Persönlichkeiten und damit dem Ausweichen vor potenziellen Täter:innen haben (Voors, 2000). Auch erkennen autistische Schüler:innen Mobbing schlechter als andere Schüler:innen (van Roekel et al., 2010). Damit verbunden ist eine im Vergleich zu anderen Opfern geringere Wahrscheinlichkeit, dass sie darüber berichten (Attwood, 2004; Baron-Cohen, 1995). Für autistische Schüler:innen, die allgemeinbildende Schulen besuchen, fehlen zudem passende Unterstützungsmaßnahmen und Mobbingpräventionen (Zablotzky et al., 2013). Wie Forschungsergebnisse belegen, bestimmt das Ausmaß der Konsequenzen für die Täter:innen maßgeblich die Auswirkungen des Mobbing. Das Nicht-Eingreifen durch die Lehrkraft kann zu einer Verstärkung der Gewalt und des Mobbing führen (Bilz et al., 2017).



Allgemein haben Kinder und Jugendliche, die gemobbt werden, ein höheres Risiko für ein geringes Selbstwertgefühl, Angst, Depression, schlechtere schulische Leistungen und soziale Isolation (z. B. Hodges et al., 1997). Verstärkend wirkt, dass sich Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten, wie sie bei autistischen Schüler:innen auftreten, von ihren Lehrkräften signifikant weniger angenommen fühlen (Abelein & Holtmann, 2021; Huber & Wilbert, 2012; Vock et al., 2018) (s. Kap. 1.5.1). Die Folgen von Mobbing für Autist:innen können traumatisch sein und psychotherapeutische Behandlung erforderlich machen (Attwood, 2015, S. 112). Das Mobbing selbst und auch eine ausbleibende oder unzureichende Reaktion der Lehrkräfte können zudem eine Ursache von Schulabsentismus sein (Sasso & Sansour, 2024) (s. Kap. 1.4.4).

1.6 Nationale Autismusstrategien im internationalen Vergleich

International werden seit Anfang der 2000er Jahre sowohl in Europa (z. B. Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Spanien) als auch darüber hinaus (z. B. Neuseeland, USA) nationale Autismusstrategien entwickelt. Damit soll die Bildungs- und Lebenssituation von autistischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verbessert werden. Entsprechend werden alle Phasen und Bereiche des Lebens und der Teilhabe autistischer Menschen in den Blick genommen und unterschiedliche fachdisziplinäre Perspektiven einbezogen.

Im angelsächsischen Raum (USA, Kanada, Australien, Neuseeland, Großbritannien, Irland) geht man übereinstimmend davon aus, dass Autismus das (schulische) Lernen beeinflusst, und dass daraus spezifische (Lern-)Unterstützungsbedarfe resultieren. Im englischen *Special educational needs and disabilities code of practice: 0 to 25 years* des *Departments for Education* und *Departments for Health* (2015), werden vier große Bereiche des Bedarfs und der Unterstützung formuliert, die einen Überblick über die Bandbreite bieten: 1) Kommunikation und Interaktion, 2) Kognition und Lernen, 3) soziale, emotionale und geistige Gesundheit und 4) sensorische und/oder körperliche Bedürfnisse. Autismus wird hier dem Bereich *Interaktion und Kommunikation* zugeordnet, allerdings wird festgehalten, dass sich Bedarfe auf alle vier Bereiche erstrecken und auch im Laufe der Zeit ändern können. Die spezifische (Lern-)Unterstützung soll auf dem Verständnis der Stärken und Bedarfe beruhen und versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe zu überwinden.

In den USA bildet der *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* (2019) des *U.S. Department of Education* die gesetzliche Grundlage für die spezifische (Lern-)Unterstützung von autistischen Kindern und Jugendlichen. Im IDEA wird einerseits eine klare Abgrenzung autistischer und emotional beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher vorgenommen; andererseits ist bei Autismus explizit von einer Entwicklungsbeeinträchtigung (*Developmental Disability*) die Rede.

Die Autismusrichtlinie *Aotearoa New Zealand Autism Guideline* in Neuseeland (2022) bietet einen umfassenden Überblick über die Unterstützung von Menschen im Autismus-Spektrum in Neuseeland. Im Zentrum stehen dabei multiprofessionelle Teams. Die Richtlinie orientiert sich am Konzept der Neurodiversität sowie an den Perspektiven der betroffenen Personen selbst (s. a. *Learning Support Action Plan 2019 – 2025* des neuseeländischen Bildungsministeriums, Ministry of Education, 2019).



In Deutschland hat Bayern nach einem Erarbeitungsprozess von 2018 bis 2021 eine Autismusstrategie auf Landesebene veröffentlicht (Bayerische Staatsregierung, 2023). Ziel dieser Strategie ist es, die Lebensqualität der Autist:innen in Bayern zu verbessern und einen gesellschaftlichen Wandel im Umgang mit Autismus zu erreichen. Dazu werden Maßnahmen empfohlen wie z. B. weitergehende Forschung oder die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Auch in anderen Ländern wird die Erarbeitung einer Autismusstrategie diskutiert und in Betracht gezogen.

Die menschenrechtliche Verpflichtung zur systematischen Berücksichtigung autistischer Schüler:innen und ihre inklusive Bildung sind vor allem im angelsächsischen Bereich zum Teil schon deutlich stärker eingelöst als in Deutschland. Nationale Autismusstrategien anderer Länder können auch für Deutschland angesichts einer herausfordernden Situation in vielen Schulen wertvolle Hinweise für die konzeptionelle Weiterentwicklung und die Beseitigung von Barrieren liefern.

1.7 Zusammenfassung der Situationsanalyse

Autistische Schüler:innen benötigen verlässlich verfügbare, rechtsklare und qualitätsgesicherte Unterstützungsstrukturen, die sensorische, kommunikative und organisatorische Barrieren abbauen, um umfängliche schulische Teilhabe erreichen zu können. Die schulischen Strukturen und Praktiken in Deutschland sind aber bislang nicht flächendeckend autismussensibel entwickelt. Während in einigen nationalen Autismusstrategien klare Anspruchsrechte, individuelle Entwicklungspläne und mehrstufige Unterstützung verpflichtend vorgesehen sind, wirkt die Lage in Deutschland fragmentierter in Bezug auf Rechtsklarheit, Datengrundlagen und Umsetzung. Folgende Problemfelder kristallisieren sich heraus:

- Es liegen für die Gruppe der Autist:innen vielfach **keine validen Daten** zum Umfang der Diagnosen, zur Bildungsbeteiligung, zum Schulbesuch, gewährten Unterstützungsmaßnahmen oder zu den erreichten Abschlüssen vor, was die Einschätzung der Situation insgesamt und der Bedarfe der betroffenen Personen erschwert. Die Erhebung solcher Daten ist durch die Beteiligung mehrerer Rechtskreise herausfordernd.
- **Pädagogische Aspekte der Diagnostik** und regelmäßigen Förderplanung werden nicht überall systematisch berücksichtigt. Dies kann eine bedarfsgerechte Unterstützung autistischer Schüler:innen in der Schule einschränken.
- Die für autistische Schüler:innen erforderliche **Adaptivität in der physischen** (z. B. Ruheräume oder angepasste Pausengestaltung) **und didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen** (z. B. angepasste Auswahl an Materialien und Aufgabentypen, Verfügbarkeit autismusspezifischer Förderkonzepte) wird in den Schulen aufgrund begrenzter Ressourcen und Kenntnisse oftmals nicht im erforderlichen Maß hergestellt (Berdelmann et al., 2021, S. 189).
- Für die Gewährung von Unterstützungsleistungen, Nachteilsausgleichen und Notenschutz für autistische Schüler:innen bestehen **keine einheitlichen rechtlichen Standards**, die praktische Ausgestaltung und Reichweite variieren stark. Kriterien zur „Schaffung angemessener Vorkehrungen“



(*Reasonable-Accommodation*, Art. 24 Abs. 2c UN-BRK) und zur Gewährung „individuell erforderlicher Unterstützungsmaßnahmen“ (*Effective-individualized-Support*, Art. 24 Abs. 2e UN-BRK) im Sinne der UN-BRK sind nicht verbindlich operationalisiert (vgl. auch Steinmetz et al., 2021, S. 239). Dies kann die Verfügbarkeit von erforderlicher Unterstützung einschränken sowie soziale und regionale Disparitäten verstärken (Steinmetz et al., 2021, S. 90).

- Autistische Kinder und Jugendliche haben ein deutlich erhöhtes Risiko, von **Schulabsentismus und/oder Mobbing** betroffen zu sein. Dies geht für betroffene Schüler:innen mit gravierenden Folgeproblemen für Bildungsteilnahme und psychische Gesundheit einher (Grummt et al., 2022; Sa-grauske & Lindmeier, 2025).
- **Lehrkräfte** werden in der Breite bislang nicht ausreichend für das Unterrichten autistischer Schüler:innen qualifiziert, weder an inklusiven noch an Förderschulen. Das trifft noch deutlicher für das **Assistenzpersonal** und teilweise sogar für die **Beratungslehrkräfte** zu. Durch die unzureichenden Kenntnisse über und die unzureichende Berücksichtigung von autismusspezifischen Besonderheiten werden für autistische Schüler:innen ggf. belastende Kaskaden in Gang gesetzt, die ihre Teilhabe an Bildung einschränken und ihre psychische Gesundheit gefährden (Markowetz & Ahmetović, im Erscheinen).

Diese Situation betrifft nicht nur Schüler:innen im Autismus-Spektrum. Da es für sie aber überwiegend weder einen eigenen sonderpädagogischen Schwerpunkt, eine systematische Berücksichtigung im inklusiven System noch spezielle Förderschulen gibt, wird diese Problematik hier besonders deutlich. Dies steht im Widerspruch zur menschenrechtlichen Verpflichtung auf Teilhabe an Bildung und auf inklusive Bildung für alle Schüler:innen (Steinmetz et al., 2021, S. 90).



2. Konzepte und Maßnahmen

Autistische Schüler:innen weisen eine Reihe spezifischer Merkmale auf (z. B. in Bezug auf Kommunikation, soziale Interaktion, sensorische Sensibilitäten, s. Kap. 1.2), die jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten. Um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, ist ein flexibler, inklusiver Ansatz wichtig, der von einer (pädagogischen) Diagnostik und Förderplanung ausgeht (s. Kap. 2.1) und eine an die Bedürfnisse angepasste, adaptive Lernumgebung bietet (s. Kap. 2.2). Um dies sicherzustellen, ist eine entsprechende Professionalisierung des pädagogischen Personals unabdingbar (s. Kap. 2.3).

2.1 Konzepte und Maßnahmen zur pädagogischen Diagnostik und Förderplanung

Die Diagnostik im Bereich Autismus bezieht sich, wie in der Situationsanalyse beschrieben, bislang vorrangig auf eine medizinisch-psychiatrische und auf eine schulrechtlich geregelte Feststellungsdiagnostik, die zur Bestimmung individueller Problemlagen dienen. Im Sinne einer pädagogischen, lernprozessbegleitenden Diagnostik sind darüber hinaus aber auch Maßnahmen der pädagogischen Unterstützung in den Blick zu nehmen, die sich auf die Gestaltung guter Lernsituationen und sozialer Teilhabe sowie die Beseitigung von Barrieren im Umfeld – in der Schule wie auch in der Familie und weiteren Lebenssituationen – beziehen. Ein solch breites Verständnis von Diagnostik im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird aktuell im Forschungs- und Entwicklungsprojekt schAUT vertreten (Hümpfer-Gerhards et al., 2024). Hier wird der diagnostische Fokus explizit auf die Bedingungen in der Schule gerichtet, insbesondere auf die Erhebung von Barrieren im Schul- und Unterrichtsalltag. Dazu gehören die Umsetzung einer autismussensiblen, adaptiven Raum-, Material- und Unterrichtsgestaltung und die Sensibilisierung der Schulgemeinschaft für autistische Besonderheiten im Sinne einer Prävention von Mobbing und Ausgrenzung (Meer-Walter, 2024) (s. Kap. 2.2).

Konzepte zur Kooperativen Entwicklungs- und Förderplanung (z. B. KEFF, Flott-Tönjes et al., 2017; Popp et al., 2017), die förderschwerpunktübergreifend entwickelt wurden, können hier Anknüpfungspunkte bieten, werden bislang allerdings nicht flächendeckend umgesetzt. Sie stellen einen Rahmen für den strukturierten Prozess einer regelmäßigen Erhebung der Lern- und Lebenssituationen, der abgestimmten Formulierung von Förderzielen sowie der Dokumentation und Evaluation erfolgter Maßnahmen zur Verfügung. Die Auswertung der interdisziplinär gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse und die Priorisierung von Maßnahmen bei der individuellen Unterstützung ebenso wie bei der Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung erfolgen idealerweise im Team aller Beteiligten: die mit dem:der Schüler:in zusammenarbeitenden Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen, Schulbegleitungen, weiteren professionellen Akteure wie Autismusberater:innen und Therapeut:innen sowie mit den Eltern und dem:der autistischen Schüler:in selbst. Zur Lernverlaufsdagnostik könnten perspektivisch auch digitale Plattformen wie z. B. *quop* (Souvignier et al., 2014), *LEVUMI* (Ebenbeck et al., 2022) oder *LONDI* (Fischbach et al., 2023) herangezogen werden (Blumenthal et al., 2022; Hasselhorn et al., 2014). Digitale Plattformen können auch genutzt werden, um die diagnostischen Informationen und förderrelevanten Entscheidungen niederschwellig für alle am Prozess Beteiligten zur Verfügung zu stellen und die Förderung kooperativ zu planen (z. B. *SPLINT*, Fischbach et al.,



2023; Rosenberger et al., 2023; vgl. auch SWK-Gutachten zur datengestützten Schulentwicklung und Steuerung: Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz, 2026). Im Prozess der Diagnostik und Förderung ist der Fokus neben der Erfassung der individuellen Entwicklungs- und Lernbedingungen maßgeblich auf die Gestaltung einer angepassten Lernumgebung zu richten, in der die autistischen Besonderheiten berücksichtigt und mögliche Barrieren minimiert werden.²⁵

2.2 Gestaltung einer adaptiven Lernumgebung

In einer Reihe von evaluierten Interventionskonzepten und Förderprogrammen finden sich ausgearbeitete Maßnahmen zur Gestaltung einer adaptiven Lernumgebung, die die individuellen Bedürfnisse autistischer Schüler:innen berücksichtigen. Beispiele sind das Konzept des *Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2024)*, das *SPELL-Framework (Structure, Positive, Empathy, Low arousal, and Links; Ahmetović & Mills, 2025; Beadle-Brown & Mills, 2018; Povey, 2015)*, der *TEACCH-Ansatz (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children; Häußler, 2022)* sowie kreative Ansätze (Schweizer et al., 2019). In allen diesen Konzepten wird 1) auf die physische Gestaltung der Lernumgebung, 2) auf die didaktische Gestaltung von Unterricht und Förderung und 3) auf die Professionalisierung von Lehrkräften, Assistenten und Berater:innen für diese Aufgabe eingegangen.

Übergreifend über alle Konzepte gilt, dass zur Kommunikation mit nicht-sprechenden Autist:innen meist Formen unterstützter Kommunikation wie z. B. Gebärden, visuelle Karten, Schreiben oder elektronische Geräte wie *Talker* genutzt werden (Zisk & Dalton, 2019). Für die Schule bedeutet das, dass diese Hilfsmittel und auch die entsprechenden Kenntnisse über die Verwendung bei Lehrkräften und/oder Unterstützungspersonal vorhanden sein müssen, um sie im Unterricht und Schulleben für die Kommunikation zu nutzen. Das kann durchaus voraussetzungsreich sein und erfordert ggf. entsprechende Fortbildungsmaßnahmen für mindestens für eine/einen mit dem Kind zusammenarbeitende Pädagog:in (s. Kap. 2.3). Wichtig ist zudem, auch elaborienten autistischen Schüler:innen den Gebrauch von Bildkarten zu erlauben und zu ermöglichen, da häufig im Fall von *Overloads* die Verbalsprachlichkeit abnimmt.

2.2.1 Physische Gestaltung von Lernumgebungen

Die Berücksichtigung und Bearbeitung sensorischer Probleme wird in allen Konzepten als erster Schritt zu einer wirksamen Veränderung der Lernumgebung im Sinne einer autismussensiblen Schul- und Unterrichtsgestaltung genannt (Doherty et al., 2023). Bei der physischen Gestaltung der Lernumgebung in der Schule gilt es, flexible Lösungen z. B. bei der Raum- und Zeitgestaltung oder den zu verwendenden Materialien zu finden (Dziobek & Stoll, 2019). Wichtig sind niedrigschwellig nutzbare Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten z. B. im Klassenraum oder als separate, leicht erreichbare Räume. Bei der Raumgestaltung sollte das *Universal Design (UD)* genutzt werden, aus dem sich das *UDL* entwickelt hat.

²⁵ zur Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auch unter Einbezug von Daten siehe auch: SWK-Gutachten zur datengestützten Entwicklung und Steuerung (Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz, 2026)



Das *UDL* ist ein umfassendes Rahmenwerk, das Lehrkräfte in inklusiven Settings dabei unterstützt, der Vielfalt des Lernens im Klassenzimmer gerecht zu werden und die Lernumgebung in einem umfassenden Verständnis (bezogen auf den physischen Raum und die didaktische Gestaltung des Unterrichts) möglichst barrierefrei zu gestalten. Die Grundidee des *UDL* ist, für alle Menschen Zugang und Teilhabe an Schule und Unterricht zu ermöglichen, indem Barrieren identifiziert und minimiert werden (Capp, 2017). Von der Sensibilisierung für und Beseitigung von möglichen Barrieren in der Lernumgebung können dementsprechend alle Schüler:innen profitieren, einschließlich derjenigen im Autismus-Spektrum. Zu diesem Ansatz gehört die autismussensible Gestaltung der schulischen Umgebung, so dass sie an individuelle Bedarfe anpassbar ist (Doherty et al., 2022). Ziel ist es, eine sensorische Überlastung sowie damit verbundene Zusammenbrüche, die für alle an der Situation beteiligten Personen hoch belastend sind, zu vermeiden. Das *UDL* hat sich in mehreren Meta-Analysen als wirksam erwiesen, einen Beitrag zur Stärkung der Selbstregulationskompetenzen, zum Lernerfolg und zur schulischen Teilhabe autistischer Kinder und Jugendlicher zu leisten (Capp, 2017; Craig et al., 2019; Parham & Mailloux, 2010).

Im interdisziplinären Projekt *Schule und Autismus*²⁶ (schAUT, Hümpfer-Gerhards et al., 2024; Schwager et al., 2025) wurde anknüpfend an diese Prinzipien ein Instrument entwickelt, mit dem sich Teilhabebarrrieren für autistische Schüler:innen systematisch erfassen lassen. Dazu wurden in der schAUT-Handreichung mögliche Barrieren in der Raum- und Materialgestaltung beschrieben und mit einem daran anschließenden Schülerfragebogen sowie einem Schulentwicklungsscheck zwei Instrumente zur Verfügung gestellt, mit denen die Mitschüler:innen die je spezifischen Barrieren ihrer autistischen Schüler:innen beschreiben können, um diese zu beseitigen oder zumindest zu minimieren (Hümpfer-Gerhards et al., 2024). Das Instrument bezieht sich auf die Forschungen zur Evaluation des Konzepts *Autistic SPACE*. Mit dem *Autistic SPACE* werden sensorische Bedürfnisse im physischen Raum adressiert und darüber hinaus Aspekte der kognitiven Verarbeitung und der Emotionen einbezogen (Doherty et al., 2023; Doherty et al., 2022). Ein separater, ruhiger Rückzugsraum gilt als eine wirkungsvolle Maßnahme zur Regulation und zum Umgang mit überfordernden Situationen (Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022). Dieser sollte auch in Pausenzeiten zur Verfügung stehen, da insbesondere Pausen eine unstrukturierte Zeit darstellen, die von vielen sozialen und sensorischen Anforderungen geprägt ist. Empfohlen wird zudem, die sensorische Stimulation zu kontrollieren, z. B. Situationen räumlich klar und damit vorhersehbar zu gestalten (Haydon et al., 2021).

Mit dem von Mostafa (2014) entwickelten *ASPECTSS-Index* liegt ein Instrument vor, das mit vielversprechenden Ergebnissen empirisch in Schulsettings evaluiert wurde (Markowetz, 2024; Markowetz & Ahmetović, im Erscheinen). Zugrunde liegt die *Sensory Design Theory*, die eine Matrix bildet aus Sinneseindrücken (Hören, Sehen, Fühlen, Gerüche und Körperwahrnehmung) und architektonischen Attributen (Struktur, Balance, Qualität von Licht, Farbe etc. sowie Dynamik), die diese Wahrnehmungen beeinflussen (Mostafa,

²⁶ Das Projekt schAUT wurde von Forschenden der Humboldt Universität Berlin, der Goethe-Universität Frankfurt und dem Verein zur Entwicklung eines autismusfreundlichen Umfeldes e. V. White Unicorn zusammen durchgeführt (www.schaut-verbund.de, aufgerufen am 30.04.2026). Zugrunde gelegt wurden empirische Daten von Doherty et al. (2023), die im Rahmen der Evaluation des Autistic Space Concept erhoben wurden. Unter Beteiligung von autistischen Wissenschaftler:innen wurden in Anpassung an das deutsche Schulsystem ein Fragebogen zur Erfassung individueller Barrieren und ein Schulentwicklungsscheck entwickelt und in einer Handreichung Open Access publiziert, um Schulen bei der barrierearmen Gestaltung zu unterstützen (Hümpfer-Gerhards et al., 2024). Neben dem physischen Raum wird in diesem Modell auch der kognitive und emotionale Raum adressiert und auf mögliche Barrieren sowie ihre Beseitigung geprüft (Hümpfer-Gerhards et al., 2024, S. 138ff.).



2014, S. 146). Ziel dieses Indexes ist es, übergreifende Design-Richtlinien für Lernumgebungen zu formulieren, die die bei Autist:innen verbreiteten Herausforderungen im Bereich der Sinneseindrücke adressieren. Darauf aufbauend wurden gestaltungsrelevante Prinzipien formuliert: *Acoustics, Spatial Sequencing, Escape Space, Compartmentalization, Transition Zones, Sensory Zoning* und *Safety* (Mostafa, 2014, S. 147–148). Vor allem die Regulierung von Lärm hat dabei erwiesenermaßen einen sehr positiven Einfluss auf das Verhalten von autistischen Schüler:innen (Kanakri et al., 2017). Weiterhin wurde die positive Wirkung einer klaren Farbkodierung im Klassenraum bestätigt, durch die verschiedene Lernumgebungen markiert werden. Betont wird dabei im Sinne der Grundidee des *UDL*, dass diese Gestaltungsprinzipien ebenso positive Wirkungen auf nicht-autistische Schüler:innen haben (Mostafa, 2014).

Auch im *TEACCH-Ansatz* wird hervorgehoben, dass autistische Menschen besonders von klar strukturierten Lernumgebungen mit visueller Unterstützung profitieren (Häußler, 2022). Ebenso wie im *SPELL-Framework* wird die Schaffung einer reizarmen, strukturierten Umgebung empfohlen, um Überforderung zu vermeiden und das Lern- und Kommunikationsverhalten zu unterstützen (Ahmetović & Mills, 2025; Beadle-Brown & Mills, 2018; Bogdašina, 2016). Dies umfasst ggf. die Verwendung speziell gestalteter Möbel sowie visueller, Licht- und auditiver Elemente, um eine förderliche Lernumgebung zu schaffen. Ziel ist, durch Maßnahmen zur Verbesserung, Modifikation und Integration sensorischer Informationen die Regulation sensorischer Reize zu unterstützen (Schaaf & Davies, 2010). Dies führt Evaluationsstudien zufolge zu einer Verringerung emotionaler und verhaltensbezogener Schwierigkeiten und erklärt etwa 60 Prozent des Fortschritts und der Veränderungen im Rahmen von Interventionen (Hemati Alamdarloo & Mradi, 2021).

2.2.2 Didaktische Gestaltung von Lernumgebungen

Auch die didaktische Gestaltung adaptiver Lernumgebungen wird in allen genannten Konzeptionen mit Blick auf autistische Schüler:innen diskutiert. Sie stellt eine zentrale Bedingung für eine inklusive Förderung autistischer Schüler:innen dar, die hier nur knapp zusammenfassend dargestellt werden kann.

Das *UDL-Modell* adressiert nicht exklusiv autistische Schüler:innen, berücksichtigt sie aber systematisch. Im *UDL-Rahmenwerk*, das im *Center for Applied Special Technology* (CAST) entwickelt wurde, wird zur Planung und Reflexion eines differenzierenden Unterrichts ein Instrumentarium vorgeschlagen, das entlang von drei Leitprinzipien organisiert ist: 1) Multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement, 2) Multiple Mittel der Darstellung von Informationen, 3) Multiple Mittel für die Informationsverarbeitung und die Darstellung der Lernergebnisse. Entlang dieser Prinzipien wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das Lehrkräften ermöglichen soll, einen differenzierten Unterricht anzubieten, der alle Lernenden unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen und bevorzugter Lernwege bestmöglich unterstützt. Ziel ist eine selbstlaufende Differenzierung, bei der Schüler:innen mit individuell begleitender Beratung und Unterstützung durch die Lehrkräfte ihre bevorzugten Lernstrategien einsetzen und eigene Lernwege beschreiten können. Lehrkräfte, die ihren Unterricht entsprechend planen, können auf exemplarische Materialien zurückgreifen, um für ihre Schüler:innen passende Lernziele zu setzen sowie Lehrpläne, Beurteilungen, Unterrichtsstrategien und Ressourcen zu entwickeln. Die Anwendung des *UDL*-Rahmens setzt allerdings eine hohe Kompetenz und gezielte Planung durch die Lehrkräfte voraus und erfordert eine große



Flexibilität in der Unterrichts- und Leistungsbewertung für alle Schüler:innen (CAST, 2024). Empirisch bestätigt ist, dass Lernprozesse auf dieser Grundlage effektiv gefördert werden können (Capp, 2017).

Im Unterschied zum recht offenen und individualisierenden didaktischen Ansatz des *UDL* setzt der *TEACCH*-Ansatz auf ein sehr strukturiertes Unterrichtskonzept. Das *Structured TEACCHing* mit seiner räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Strukturierung ist ein zentrales Merkmal des Ansatzes, der speziell für autistische Menschen entwickelt wurde. *TEACCH* verbindet therapeutische mit unterrichtlichen Maßnahmen durch spezifische Lehr-Lernformate (Häußler, 2022). Die klar strukturierten Lernumgebungen schaffen einen verlässlichen Rahmen, der Orientierung bietet und den autistischen Schüler:innen ermöglicht, ihr eigenes Handeln besser zu strukturieren. Ihre Informationsverarbeitung und Handlungsplanung werden aktiv unterstützt und Strukturierungshilfen werden angeboten, die das Verknüpfen von Informationen, das Gewinnen neuer Erkenntnisse sowie die Aneignung neuer Handlungsmöglichkeiten erleichtern sollen (Häußler, 2022). Die Unterstützung basiert dabei auf einer umfangreichen Individualdiagnostik, bei der das jeweilige Verhalten analysiert und die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse einbezogen werden, um so die Kommunikationsfähigkeiten im Unterricht gezielt zu fördern (Häußler, 2022). In verschiedenen Studien und Metaanalysen wurde die Wirksamkeit der *TEACCH-Intervention* über unterschiedliche Altersgruppen und soziale Umfelder hinweg untersucht. Die Ergebnisse sind nicht einheitlich, weisen aber insgesamt auf eine positive Wirkung und eine hohe Zufriedenheit der Eltern hin (Eikeseth, 2009; Ospina et al., 2008; Sanz-Cervera et al., 2018). In einem systematischen Review von Sanz-Cervera et al. (2018) berichteten alle einbezogenen Studien unabhängig von Land und Setting über Verbesserungen der Entwicklungsfähigkeiten sowie über eine Reduktion autistischer Symptome und maladaptiver Verhaltensweisen nach der Anwendung einer *TEACCH*-basierten Intervention (z. B. Eikeseth, 2009; Ospina et al., 2008). In Langzeitstudien (Fornasari et al., 2012; Tsang et al., 2007) konnte gezeigt werden, dass der Fortschritt in den ersten sechs Monaten der Intervention am deutlichsten war, sich die Verbesserungen aber über den 12-monatigen Nachbeobachtungszeitraum hinweg fortsetzten.

Das *SPELL-Framework* weist ebenso wie *TEACCH* auf die Bedeutung einer strukturierten, reizreduzierten Lernumgebung hin, betont aber mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung stärker die Nutzung vorhandener Stärken und Interessen, um Lernprozesse zu unterstützen und Fortschritte zu fördern (Ahmetović & Mills, 2025; Beadle-Brown & Mills, 2018). Positive Ansätze, Ermutigung und realistische Erwartungen sind demnach entscheidend, um die Motivation und das Selbstbewusstsein autistischer Schüler:innen zu fördern, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und Barrieren abzubauen. Das Anknüpfen an den vorhandenen Interessen kann für Autist:innen nicht nur inhaltlich von Belang sein, sondern auch eine Möglichkeit bieten, Stress zu reduzieren und sich zu entspannen, soziale Kontakte zu knüpfen sowie sich als wirksam und kompetent zu erleben. In Eigenarbeits- oder Projektphasen können z. B. besondere Kompetenzen eingesetzt und so erst sichtbar werden. Die individuellen Interessen eines autistischen Kindes oder Jugendlichen treffen nicht unbedingt auch die aktuellen Interessen der Altersgruppe und können teilweise einen geringen schulischen Alltagsbezug aufweisen, so dass hier von der Lehrkraft individuell und einfühlsam gehandelt werden muss.

Ergänzend zu diesen Konzepten können *kreative Kunst-, Musik- und Theateraktivitäten* eingesetzt werden, die sich im therapeutischen Rahmen als wirksam erwiesen haben. So zeigen Studien, dass Kunstaktivitäten positive Effekte auf die Leistungsfähigkeit von autistischen Schüler:innen haben können (Bharathi, Jayaramayya et al., 2019; Brancatisano et al., 2020; Corbett et al., 2011; Schweizer et al., 2019). Zeichnen oder



Malen bieten zudem alternative Möglichkeiten, sich auszudrücken und indirekt mit anderen in Kontakt zu treten (Schweizer et al., 2019). Über kreative Kunstinterventionen können Verhaltens-, Sozial- und Entwicklungsdefizite bei autistischen Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden (Schweizer et al., 2019). Sie bieten ihnen einen geschützten Raum, in dem sie eine breite Palette sensorischer Erfahrungen durch auditive und taktile Reize erleben, über ihre Produkte kommunizieren und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können (Bharathi, Venugopal & Vellingiri, 2019). Sensorische und kognitive Erfahrungen können besser integriert und dadurch Verhaltensänderungen gefördert werden (Schweizer et al., 2019). Auch Musikinterventionen können förderlich auf die Lernfähigkeiten wirken (Bieleninik et al., 2017; Crawford et al., 2017; Sharda et al., 2018), das Engagement stärken (Simpson et al., 2013) und zur Verringerung herausfordernder Verhaltensweisen beitragen (Gattino et al., 2011). Rollenspiele und Dramatherapie bieten autistischen Schüler:innen die Möglichkeit, Szenarien nachzuspielen und soziale Interaktionen sowie emotionale Reaktionen im geschützten Raum zu erkunden und zu üben (z. B. *Social Emotional Neuro Science Endocrinology (SENSE) Theater*; Corbett et al., 2017; Corbett et al., 2019; Corbett et al., 2016; Ioannou et al., 2020). Kreative Ansätze, die auf den Prinzipien der sensorischen Integration beruhen, können demnach eine wichtige Rolle in der Bildung von Autist:innen spielen. Die Integration sensorischer Aktivitäten in den täglichen Ablauf kann demnach helfen, das Wohlbefinden zu steigern, Stress zu reduzieren und die Aufmerksamkeit zu verbessern. Strukturierte Ansätze können die Häufigkeit von disruptivem Verhalten im Klassenzimmer verringern (Wilkinson, 2016). Weiterhin gibt es Belege für die Steigerung der schulischen Leistungsfähigkeit mit Blick auf höhere kognitive Prozesse und Aufmerksamkeit sowie auf emotionale und globale mentale Funktionen (Bieleninik et al., 2017; Corbett et al., 2019; Sharda et al., 2018), Prozessfähigkeiten (LaGasse, 2014; Simpson et al., 2013) und soziale Interaktionsfähigkeiten (Bharathi, Jayaramayya et al., 2019; Chincholkar et al., 2019; Corbett et al., 2019; Gattino et al., 2011; Ioannou et al., 2020; Koo & Thomas, 2019).

Weitere Ansätze wie *Mindfulness- und Emotionsregulationsprogramme* bieten psychologische Techniken, um die eigenen Emotionen und Gedanken zu erkennen und zu regulieren. Sie fördern das Selbstbewusstsein und die Reflexion über den eigenen mentalen Zustand, was zu einer Verbesserung emotionaler und sozialer Interaktionen führt (Bruin et al., 2015; Cachia et al., 2016; Kiep et al., 2015). Boekaerts (2011) hebt hervor, dass Lehrkräfte die Emotionsregulation ihrer Schüler:innen unterstützen können, indem sie vorhersehbare tägliche Routinen schaffen, die die Schüler:innen ermutigen, über ihre Emotionen zu sprechen. Davon können autistische Schülerinnen besonders profitieren. Zudem sollten Lehrkräfte modellhaft vorleben und explizieren, wie sie mit Emotionen umgehen, und auf die Emotionsregulationsstrategien der Schüler:innen in einer akzeptierenden und unterstützenden Weise reagieren (Boekaerts, 2011). *Mentalisierungsansätze* zielen darauf ab, die soziale Kognition und das emotionale Verständnis bei autistischen Kindern und Jugendlichen zu fördern und ihnen zu helfen, soziale Situationen effektiver zu bewältigen (Fletcher-Watson et al., 2014; Gates et al., 2017; Wolstencroft et al., 2018). Diese Ansätze können allerdings auch überfordernd wirken, da sie sich stark an neurotypischen Verhaltensweisen orientieren und nicht die spezifische Perspektive der Autist:innen berücksichtigen. Auch *Achtsamkeitstrainings* können implementiert werden, um das Wohlbefinden zu fördern und emotionalen Stress sowie maladaptive Verhaltensweisen zu reduzieren (Daunic et al., 2012). Achtsamkeit kann das Bewusstsein für körperliche Reaktionen auf Reize oder Stressoren erhöhen (Farb et al., 2013). Dies ermöglicht es, die Dauer und Intensität von Emotionen auf direkte und effiziente Weise zu adressieren (Vago & Silbersweig, 2012).



Während die zuletzt beschriebenen Ansätze vorrangig eine Veränderung der autistischen Schüler:innen selbst anstreben, ist das *LEANS*-Programm (Alcorn et al., 2022; Alcorn et al., 2024) auf eine Verbesserung des Klassenklimas durch ein gegenseitiges Verständnis neurotypischer und neurodivergenter Schüler:innen untereinander sowie ihrer Lehrkräfte ausgerichtet. Neben autistischen Schüler:innen sind dabei auch solche mit ADHS oder Lese-Rechtschreib-Schwäche, Mathematik-Schwäche und weitere Gruppen mitgedacht. In diesem Programm wird mit der Lerngruppe eine Einheit zum Thema Neurodiversität durchgeführt, in der vermittelt wird, dass Menschen unterschiedlich wahrnehmen, denken und lernen und auf dieser Basis auch unterschiedlich kommunizieren. In weiteren Einheiten werden die Themen Freundschaft, Interessen, Bedürfnisse sowie Klassengemeinschaft und Fairness ergänzt, immer verknüpft mit praktischen Übungen für die Schüler:innen. Dadurch soll die soziale Gemeinschaft gestärkt, gegenseitiges Verständnis gefördert und Mobbing verringert werden (vgl. Alcorn et al., 2024) (s. Kap. 2.2.3).

2.2.3 Stärkung sozialer Beziehungen zur Prävention von Schulabsentismus und Mobbing

Aktuelle Forschungsprojekte weisen darauf hin, dass Schulabsentismus ein alltägliches Problem bei der (inklusive) Bildung von autistischen Schüler:innen darstellt (Sasso & Sansour, 2023). Zu gezielten Interventionen zur Vermeidung von Schulabsentismus liegen allerdings nur wenige Untersuchungen vor und auch zu den vielfältigen Mechanismen, die zu Schulabsentismus bei Autist:innen führen und diesen aufrechterhalten, sind weitere Untersuchungen erforderlich (Sasso & Sansour, 2024) (s. Kap. 1.4.4).

Mobbing durch Peers (s. Kap. 1.5.5) stellt ein häufiges Problem für autistische Schüler:innen dar, das zum Schulabsentismus beiträgt. Dabei erweist sich vor allem die zum Teil ausbleibende oder unzureichende Reaktion der Lehrkräfte auf Gewalt und Mobbing als Risiko für Schulabsentismus. Das Ausmaß der Konsequenzen für die Täter:innen bestimmt maßgeblich die Auswirkungen und weitere Verbreitung des Mobbing. Nicht-Eingreifen kann zu einer Verstärkung von Gewalt und Mobbing führen (Bilz et al., 2017). Eine Sensibilisierung von Lehrkräften in Bezug auf ihre Wirkung als Modell für die anderen Schüler:innen ist daher mit Blick auf die Akzeptanz und soziale Referenzierung (Huber et al., 2018) sehr bedeutsam.

Eine unterstützende Peergroup und das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkräfte können die soziale Teilhabe autistischer Schüler:innen fördern und als Schutzfaktor in Bezug auf das Erleben von Mobbing wirken (Wiemann & Lohaus, 2021). Zu den wichtigsten präventiven Maßnahmen gehören daher die Information der Peers über die spezifischen Bedürfnisse des autistischen Kindes bzw. Jugendlichen und die Implementation von Maßnahmen, die ein positives Klassenklima und den Gruppenzusammenhalt insgesamt stärken. Das englischsprachige Programm *LEANS* ist eine positiv evaluierte Präventivmaßnahme in diesem Bereich (s. Kap. 2.2.2). Es greift das doppelte Empathie-Problem auf, wonach nicht nur autistische Menschen nicht-autistische Menschen schlecht verstehen, sondern auch umgekehrt (Milton, 2012).

Aktiv über Autismus und möglicherweise irritierende Verhaltensweisen der autistischen Kinder und Jugendlichen zu sprechen, kann helfen, Mobbing vorzubeugen. Wissen die Peers mehr über die Hintergründe von autistischem Verhalten, autistischer Wahrnehmung und weiteren Besonderheiten, führt dies häufig zu mehr Empathie und Vorschlägen zur Unterstützung der Autist:innen (Attwood, 2015; Vero, 2020). Das gilt sowohl für die Mitschüler:innen als auch für Lehr- und pädagogische Fachkräfte sowie für die Eltern der



nicht-autistischen Schüler:innen. Darüber hinaus kann auch Autist:innen selbst durch autismusadäquate Mobbing-Sensibilisierung geholfen werden, z. B. zu erkennen, wann Mobbing stattfindet. Fallstudien zeigen, dass solche Maßnahmen zu höherem Wohlbefinden und sozialer Partizipation in der Schule beitragen können (z. B. Külker et al., 2024).

Evaluierte Programme zur Förderung der sozialen Akzeptanz und des Klassenklimas liegen im deutschsprachigen Raum zwar nicht autismusspezifisch, aber übergreifend für die Unterstützung inklusiver Klassen vor (Garrote et al., 2017). Speziell zur Förderung der Klassenkohäsion, des Zusammenhalts in inklusiven Klassen, sind mit *Starke Klasse – Ein Programm zur Stärkung des Klassenzusammenhalts* (Schürer, 2019; Schürer et al., 2022, 2025) und *Prima Klima in der inklusiven Klasse* (Mays & Roos, 2018) zwei positiv evaluierte Programme verfügbar. Die soziale Kohäsion wird hier systematisch gefördert, um sowohl die gemeinsame Erfüllung von Aufgaben als auch das emotionale Grundbedürfnis der Schüler:innen nach sozialer Zugehörigkeit zu unterstützen. Die Befunde zeigen, dass Lehrkräfte durch die Stärkung der Klassenkohäsion gezielt Einfluss nehmen können, um gegenseitige Akzeptanz und soziale Partizipation in den Klassen zu verbessern, ohne dass das einzelne Kind zu stark fokussiert und ggf. stigmatisiert wird (Schürer et al., 2022). Peer-vermittelte Interventionen bereiten die Gleichaltrigen darauf vor, autistische Kinder oder Jugendliche in sozialen Situationen zu unterstützen. Diese Maßnahmen verbessern das soziale Verständnis, indem sie natürliche Interaktionen fördern und den Kindern helfen, die mentalen Zustände ihrer Altersgenossen zu erkennen und darauf zu reagieren.

Speziell mit Blick auf autistische Kinder und Jugendliche wird im *SPELL-Framework* die Gründung eines *Circle-of-Friends* bzw. *Unterstützerkreises* empfohlen. Dieses Instrument wurde im Rahmen der persönlichen Zukunftsplanung von Menschen mit Behinderung entwickelt und ist geeignet, um in der Peergroup Verständnis für die Situation autistischer Mitschüler:innen aufzubauen und Schutz vor Stigmatisierung und Mobbing zu bieten. Ein solcher Unterstützerkreis besteht aus zwei bis fünf möglichst mit der:dem autistischen Schüler:in befreundeten, rücksichtsvollen und empathischen Schüler:innen, die über regelmäßige, zeitlich begrenzte Sitzungen als Fürsprecher:innen für die Belange und Probleme der autistischen Mitschüler:innen eintreten, auch gegenüber Lehrkräften und Schulassistentenkräften. Sie sollen (mit ihr:ihm gemeinsam) Lösungsvorschläge für bestehende Schwierigkeiten erarbeiten und als positive Vorbilder in der Peergroup zeigen, wie man miteinander in Beziehung treten, über Ängste und Schwierigkeiten reden, aber auch schöne Erfahrungen teilen kann (Markowitz, 2022, 2024). Dadurch sollen Autonomie und Wohlbefinden erhöht werden (B. Lindmeier, 2006).

2.2.4 Zeitweilige flexible Beschulung und digitaler Unterricht zur Sicherung schulischer Teilhabe

Eine *flexible Beschulung* oder sogar die vollständig häusliche Unterrichtung wird international häufig als Entlastungsmöglichkeit für autistische Schüler:innen genutzt, wenn der Schulbesuch aufgrund sensorischer oder kommunikativer Überlastung und/oder psychischer Beeinträchtigungen zeitweilig nicht regelmäßig möglich ist. Dem ungeplanten, aus der Not heraus entstehenden Schulabsentismus (z. B. durch wiederholte Krankschreibungen) und damit dem Ausschluss von schulischer Teilhabe soll durch gezielt geplante, zwischen Elternhaus und Schule abgestimmte Formen des flexiblen Unterrichts entgegengewirkt werden. Eine individuell zwischen Schule und Elternhaus abgestimmte Beschulung mit Phasen des Präsenz-



und des zeitweiligen, befristeten digitalen Unterrichts kann aber auch unabhängig von bereits bestehendem Fernbleiben vom Unterricht ein geeignetes Instrument darstellen, um Schüler:innen im Autismus-Spektrum in krisenhaften Situationen Lernerfolg zu ermöglichen (Richter et al., 2025).

Im anglo-amerikanischen Bereich wird die häusliche Unterrichtung teilweise genutzt, um Angst und Stress zu reduzieren und einen guten Zugang zum Lernen (wieder) zu ermöglichen (Simpson & Adams, 2023; Truman et al., 2021). Häuslicher und/oder digitaler Unterricht wird dabei als Bestandteil einer flexiblen Beschulung eingesetzt, um so den autistischen Schüler:innen unterrichtliche Phasen zu ermöglichen, in denen sie ungestört Sinneseindrücke und Stressreaktionen verarbeiten können. Dies wird z. B. in England als Bestandteil eines flexiblen Lernansatzes zur Umsetzung inklusiver Bildung verstanden (O'Hagan et al., 2021). Das Vorgehen beinhaltet eine Vereinbarung zwischen Elternhaus und Schule zur gemeinsamen Verantwortung über die Bildung des autistischen Kindes oder Jugendlichen, die in einem individuellen Förderplan festgehalten wird (Meighan, 1988). Flexible Beschulung kann z. B. aus Intervallen von Schulbesuch und häuslichem Unterricht oder auch verkürzter Schulzeit bestehen, die sich tage-, wochen- oder monatsweise abwechseln. Hierbei übernehmen Schule und Elternhaus in geplanter und systematischer Form Verantwortung dafür, jeweils unterschiedliche Teile des Curriculums zu vermitteln (Arora, 2006). Das Vorgehen wird in einem *Flexible-Education-Plan* festgelegt, bei dem die Schule auch in Phasen häuslicher Unterrichtung und verkürzter Schulbesuchszeit den Lernprozess des Kindes oder Jugendlichen begleitet und Verantwortung für die Beratung und für die Verfügbarkeit von Lernressourcen übernimmt, weil der:die Schüler:in Mitglied der Schule bleibt (Arora, 2006). Eine soziale Isolation der betreffenden Person soll unbedingt vermieden werden, daher werden digitale gemeinsame Arbeitsaufgaben eingesetzt.

Richter et al. (2025) arbeiten in einem internationalen, systematischen Review heraus, dass eine solche flexible Beschulung für autistische Schüler:innen häufig als letzte Chance gilt, einem Ausschluss von der Schule zu entgehen und/oder psychisch gesund zu bleiben. Eine gelingende, wertschätzende Kooperation und Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und den Schüler:innen stellt eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung und damit für die Rückkehr in die Schule dar (Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022). Zudem erfordert eine flexible Beschulung von den Familien Ressourcen in Form von Zeit, Geld, emotionalem Engagement, Bildungsinteresse und Kompetenzen. Als wirksam für die Prävention und Intervention bei Schulabsentismus erweist sich ein strukturierter, aber flexibler Ansatz, der die Schüler:innen in die Planung einbezieht und durch eine respektvolle Beziehungsgestaltung geprägt ist (Gray et al., 2023; C. Lindmeier, 2025a; Martin-Denham, 2022; O'Hagan et al., 2022; Richter et al., 2025).

In Deutschland ist die schulische Präsenzpflcht gesetzlich festgelegt. Flexible Beschulung und Distanzunterricht sind nicht vorgesehen und werden nur in absoluten Ausnahmefällen umgesetzt (s. Kap. 1.4.1). Die Schulpflcht ist eine Schulbesuchspflcht, ein Ruhen nur unter wenigen, klar geregelten Ausnahmen möglich und muss von den Schulämtern genehmigt werden. Da der Erfolg von häuslichem Unterricht stark von den Möglichkeiten des Elternhauses abhängig wäre, soll durch die für alle geltende Schulpflcht Chancengerechtigkeit gewährleistet werden. Nur ausnahmsweise werden die Kosten für zeitweiligen Online-Unterricht als Jugendhilfe-Maßnahme über die Eingliederungshilfe finanziert oder aber im schulischen Rahmen als sonderpädagogische Maßnahme durch die *Schule für Kranke* ermöglicht. In ihrer Empfehlung zur Unterstützung von erkrankten Schüler:innen betont die Bildungsministerkonferenz (BMK), dass „digitale Unter-



richtsformate [...] die Möglichkeit [bieten], Barrieren zum Unterricht [...] abzubauen. Sie können die Teilhabe am Unterrichtsfortgang, am Schulleben und am sozialen Umfeld erleichtern bzw. ermöglichen und zu einer erfolgreichen Wiedereingliederung in die Stammschule beitragen“ (BMK, 2025, S. 7).

In größerem Umfang wurden Erfahrungen mit Distanzunterricht mit starken digitalen Anteilen in Deutschland während der COVID-19-Pandemie gemacht. Es zeigten sich für viele Schüler:innen, insbesondere auch solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, gravierende negative Folgen in Bezug auf ihre Motivation, Lernleistungen und psychische Gesundheit (Ravens-Sieberer et al., 2021; Scheer & Laubenstein, 2021). Jedoch weisen internationale Studien darauf hin, dass manche autistische Schüler:innen vom digitalen Unterricht profitieren können (z. B. Heyworth et al., 2021; Hurwitz et al., 2022; vgl. auch OECD 2026). Allerdings liegen hierzu bislang noch keine repräsentative Studien vor und es bedarf dazu vor allem im deutschsprachigen Raum umfassenderer Forschung.

Zahlen aus einigen Ländern weisen darauf hin, dass es einen Anteil von autistischen Schüler:innen gibt, die nur im Rahmen verkürzter Unterrichtszeiten oder mit zeitweilig befristetem Distanzunterricht erreicht werden können (s. Kap. 1.4). Für sie ist es wichtig, dass die Schule dennoch in der Verantwortung steht, ihnen Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, wie dies z. B. im Rahmen einer zeitweiligen flexiblen Beschulung mit digitalem Unterricht sowie einem abgestimmten individuellen Entwicklungsplan mit Verfügbarkeit von passendem Lernmaterial umgesetzt werden könnte. Dazu sind eine entsprechende rechtliche Regelung und ein systematisches, regelmäßiges Monitoring erforderlich, wie sie etwa in Österreich oder Frankreich festgelegt sind (Sälzer et al., 2024). Die zeitweilige flexible Beschulung steht allerdings unter dem Vorbehalt, dass die Familie überhaupt eine entsprechende Unterstützung leisten kann. Sie sollte klar als Ausnahme in einer besonders belastenden Situation gekennzeichnet sein, zeitlich befristet und in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Elternhaus umgesetzt werden, ohne dass die grundsätzliche Schulbesuchspflicht dadurch in Frage gestellt wird.

2.3 Professionalisierung von Lehrkräften, Schulbegleitungen und Autismusberater:innen

Zur Umsetzung günstiger Lernentwicklungsbedingungen und wirksamer Fördermaßnahmen für autistische Schüler:innen bedarf es einer Professionalisierung der damit betrauten Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte an inklusiven ebenso wie an Förderschulen (s. Kap. 1.5.1). Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die sich speziell auf den Unterricht und die Förderung autistischer Schüler:innen beziehen, sind in Deutschland allerdings rar.



2.3.1 Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte ohne Zertifizierung

Im Projekt *Schule und Autismus – schAUT* wurde eine schulinterne Fortbildung²⁷ entwickelt, bei der sich ganze Kollegien oder Schulteams mit digital verfügbaren Materialien auseinandersetzen, um in ihrer Schule autismusspezifische Barrieren identifizieren und minimieren zu können und Teilhabe zu ermöglichen (Hümpfer-Gerhards et al., 2024). Eine Teilnahmebescheinigung durch schAUT ist nicht vorgesehen.

Im Projekt *INCLASS*²⁸ werden zudem aktuell digitale Selbstlernmodule erprobt und evaluiert, in denen systematisch grundlegendes Wissen über Autismus und mögliche Interventionen aufbereitet wurde. Diese werden in Kürze für den Einsatz in der Lehrkräftebildung ebenso wie perspektivisch in der Fort- und Weiterbildung einsetzbar sein (Berdelmann, 2025; Serratore et al., 2025). Nach Abschluss ist der Erhalt einer Teilnahmebescheinigung möglich.

2.3.2 Qualifikationsangebote für Lehrkräfte mit Zertifizierung

Neben den in Kapitel 2.3.1 genannten Angeboten gibt es solche, die den Erwerb von Zusatzqualifikationen ermöglichen und mit einem Zertifikat abschließen. Das Erweiterungsstudium *Pädagogik bei Autismus-Spektrum-Störungen (P-ASS)*²⁹ an der Ludwig-Maximilians-Universität München gilt als bundesweit einzigartiges Angebot, das sich sowohl an Lehramtsstudierende aller Schularten als auch an bereits praktizierende Lehrkräfte richtet. Seit 2021 ist es in die Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (LPO I) in Bayern aufgenommen. Das Erweiterungsstudium schließt mit dem 1. Staatsexamen ab. Sein besonderes Merkmal ist ein multiperspektivischer Ansatz, der in der Lehre verschiedene Sichtweisen auf Autismus einbindet. Neben wissenschaftlichen und pädagogischen Perspektiven werden insbesondere die Erfahrungen autistischer Menschen selbst sowie ihrer Familien berücksichtigt. Dieser Ansatz ermöglicht den Teilnehmenden eine differenzierte und praxisnahe Auseinandersetzung mit den individuellen Herausforderungen und Potenzialen autistischer Schüler:innen und unterstützt die Entwicklung effektiver, inklusiver Lehrstrategien (Ahmetović, 2025a, 2025b; Markowetz & Ahmetović, im Erscheinen).

Das *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein IQSH* bietet Fortbildungen³⁰ an, um Lehrkräften das Autismus-Spektrum näherzubringen. Seit September 2024 ermöglicht das IQSH den Erwerb eines *Zertifikats Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten*. Darüber können sich die bereits an das Landesförderzentrum *Autistisches Verhalten* (LFZ-AV) in Schleswig-Holstein abgeordneten Lehrkräfte, die noch keine entsprechende Qualifizierung besitzen, und Personen, die an das LFZ abgeordnet werden möchten, in zwei Jahren für die Arbeit als Lehrkraft am LFZ qualifizieren. Diese Maßnahme endet im Juli 2026 und ist auf zehn Teilnehmende begrenzt. Ob eine Evaluation durchgeführt wird, ist nicht

²⁷ <https://hu.berlin/schaut> (aufgerufen am 30.04.2026)

²⁸ <https://didws.moodle.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/moodle/> (aufgerufen am 30.04.2026)

²⁹ <https://www.lmu.de/de/studium/studienangebot/alle-studienfaecher-und-studiengaenge/paedagogik-bei-autismus-spektrum-stoerungen-lehramt-sonderpaedagogik-mit-mittelschuldidaktik-erweiterungsfach-19201.html> (aufgerufen am 30.04.2026)

³⁰ https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/LFZAV/Auftrag_LFZ-AV_documents/fachinhalt_ausundfortbildungen?nn=e7956d4c-c962-4a04-a558-64cff838ef9d (aufgerufen am 30.04.2026)



bekannt. Adressat:innen sind Lehrkräfte des Lehramts für Sonderpädagogik, die verbeamtet oder unbefristet beschäftigt sind (C. Lindmeier, 2025b).

Der Zertifikatkurs *Pädagogik im Autismus-Spektrum (Z-PAS)*³¹ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) wird seit 2021 angeboten und richtet sich ausschließlich an Studierende der Lehramtsstudiengänge. Nach erfolgreichem Abschluss des Z-PAS erhalten die Studierenden ein Zertifikat des *Zentrums für Lehrerbildung* gemeinsam mit dem *Arbeitsbereich Pädagogik im Autismus-Spektrum* der MLU. Der Z-PAS soll künftig auch für bereits berufstätige Lehrkräfte als Angebot der Fort- und Weiterbildung geöffnet und ggf. auch für die Qualifizierung von Beratungslehrkräften für Autismus genutzt werden. Ein besonderes Merkmal des Z-PAS ist sein partizipativer Ansatz, bei dem autistische Personen aktiv in die Lehrgestaltung eingebunden werden. Dieser Ansatz ermöglicht es den Teilnehmenden, autismusspezifische Perspektiven unmittelbar aus der Erfahrung Betroffener kennenzulernen und somit ein tieferes Verständnis für die individuellen Bedürfnisse und Stärken autistischer Schüler:innen zu entwickeln (C. Lindmeier, 2025b).

Zur Qualifizierung von Beratungslehrkräften im Bereich Autismus wird das vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) geförderte Projekt *WeiMaT-inklusiv*³² ab April 2026 gemeinsam mit Praxispartner:innen Mikrozertifikate u. ä. entwickeln.

Diese Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote verdeutlichen, dass das Bewusstsein für die Bedeutung autismusspezifischer Kompetenzen in der Lehrkräftebildung zunimmt. Dennoch bleibt die flächendeckende Integration entsprechender Inhalte in reguläre Lehramtsstudiengänge eine zentrale Herausforderung.

2.3.3 Qualifizierungsangebote mit Fokus auf Schulassistenz und pädagogische Fachkräfte

Die *Arbeitsgemeinschaft Schulbegleitung* des Betroffenenverbandes *autismus Deutschland e. V.* empfiehlt eine Weiterqualifikation für Schulassistenten und sozialpädagogische Fachkräfte im Bereich Autismus (autismus Deutschland e. V., 2020). Dies kann durch Fortbildungen, Workshops oder spezialisierte Schulungen erworben werden, die gezielt auf die Bedürfnisse autistischer Schüler:innen eingehen. Die vorhandenen Maßnahmen werden zum Teil als Fort- und Weiterbildung, zum Teil als Qualifizierung bezeichnet, da die Schulassistentenkräfte nur zum Teil eine pädagogische Erstausbildung vorweisen können. Es gibt flächendeckend Maßnahmen sehr unterschiedlicher Intensität und Qualität durch eine Vielzahl an (teils privaten) Anbietern; die wenigsten sind autismusspezifisch und qualitätsgesichert (Gier-Dufern & Selter, 2024, S. 63). Einen Vorschlag für die Konzeption eines nicht autismusspezifischen Qualifizierungscurriculums für Schulbegleitung haben Dworschak und Markowetz (2019) vorgelegt. Das oben genannte BMBFSFJ-Projekt *WeiMaT-inklusiv* wird ab 2026 neben Angeboten zur Qualifikation von Beratungslehrkräften auch Mikrozertifikate zu Autismus für die Zielgruppe Schulbegleitungen entwickeln.

³¹ <https://www.reha.uni-halle.de/arbeitsbereiche/pas/zpas/> (aufgerufen am 30.04.2026)

³² [https://www.fis.uni-hannover.de/portal/de/projects/verbundprojekt-wissenschaftliche-weiterbildung-und-transfer-durch-micro-credentials-fur-neue-akteurinnengruppen-und-themen-in-der-inklusive-schule--teilprojekt-entwicklung-von-micro-credentials-fur-schulassistentenkräfte\(83068e07-49fb-4381-808f-998a5df4dd7e\).html](https://www.fis.uni-hannover.de/portal/de/projects/verbundprojekt-wissenschaftliche-weiterbildung-und-transfer-durch-micro-credentials-fur-neue-akteurinnengruppen-und-themen-in-der-inklusive-schule--teilprojekt-entwicklung-von-micro-credentials-fur-schulassistentenkräfte(83068e07-49fb-4381-808f-998a5df4dd7e).html) (aufgerufen am 30.04.2026)



Die staatliche Hochschule München bietet für Absolvent:innen eines Studiums oder mit einer Berufsausbildung im medizinischen, psychologischen, sozialen, pädagogischen oder pflegerischen Bereich, die im Sozial- und Gesundheitswesen arbeiten und autistische Menschen und ihre Angehörigen besser unterstützen wollen, das Zertifikatsstudium *Grundlagen Autismus-Spektrum-Störung (ASS)* als Qualifizierungsangebot an.³³

2.4 Zusammenfassung Maßnahmen

In Bezug auf die Gestaltung einer möglichst barrierefreien, lern- und entwicklungsförderlichen Lernumgebung sind international gut evaluierte Konzepte und Maßnahmen vorhanden. Auch in Deutschland werden solche Fördermöglichkeiten und institutionellen Entwicklungsstrategien erprobt, sie haben aber bisher in der Breite noch wenig Eingang gefunden. Ebenso gibt es zur Professionalisierung des Personals in Deutschland einige wenige, bewährte Konzepte. Insgesamt besteht im deutschen Schulsystem jedoch ein deutlicher Entwicklungs- und Forschungsbedarf hinsichtlich der systematischen Unterstützung und Gewährleistung sozialer ebenso wie schulischer Teilhabe für autistische Schüler:innen. Das gilt insbesondere im Vergleich zu den anglo-amerikanischen Ländern mit ihren elaborierten nationalen Autismusstrategien (s. Kap. 1.6). Folgende Erkenntnisse lassen sich aus den betrachteten Maßnahmen und Ansätzen ableiten:

- Die sehr heterogenen Ausgangslagen und Erscheinungsformen von Autismus machen eine **spezifische Einzelfallbetrachtung** zwingend erforderlich, mit **individuellen Unterstützungs- bzw. Entwicklungsplänen**. Bei einem administrativ festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (im Bereich Autismus oder auch in einem anderen Förderschwerpunkt) ist dies bereits in allen Ländern formal vorgesehen. Solche Unterstützungspläne sollten aber schon bei Verdacht auf Autismus in der Schule umgesetzt werden, um mögliche Barrieren im Unterricht und Schulleben frühzeitig zu erkennen und zu beheben. Die regelmäßige Überprüfung und Fortschreibung der Pläne müssen einem Monitoring unterliegen, um die Verbindlichkeit der verabredeten Maßnahmen abzusichern und damit eine verlässliche Unterstützung der autistischen Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Lehrkräfte zu gewährleisten.
- Der Einsatz **individueller oder systemischer Schulbegleitungen** ist für viele autistische Schüler:innen eine bedeutsame Ressource, die ihnen Teilhabe am Schulleben ermöglichen kann. Dazu ist eine entsprechende Qualifikation der Schulbegleitungen erforderlich (z. B. in Bezug auf Formate der unterstützten Kommunikation), die bisher oftmals nicht vorliegt. Ihr Einsatz ist in den individuellen Unterstützungs- und Entwicklungsplänen zu konkretisieren. Die Verantwortung für die schulische Bildung der autistischen Schüler:innen liegt in jedem Fall bei den Lehrkräften.
- Die **Vernetzung und Kooperation der verschiedenen Akteur:innen** im Umfeld autistischer Menschen, in Familien und Schulen sowie bei Therapeut:innen und sozialen Diensten stellt ein Kernelement für eine kohärente und langfristige Unterstützung der autistischen Kinder und Jugendlichen

³³ https://hm.edu/studium_1/weiterbildung/hochschulzertifikate_fuer_berufstaetige/grundlagenzertifikat_autismus_spektrum_stoerung_ass.de.html (aufgerufen am 30.04.2026)



dar (Ahmetović, 2025a). Sie ist sehr bedeutsam für den Austausch von Informationen und Ressourcen, für die kooperative Gestaltung individueller Entwicklungs- und Unterstützungspläne sowie die Abstimmung von Unterstützungsmaßnahmen (Mesibov & Shea, 2011). Das gilt ebenso für die Perspektive der Betroffenen selbst und ihrer Eltern (insbesondere bei jüngeren Schüler:innen), die als Expert:innen für ihre Kinder in alle Entscheidungen einbezogen werden sollten (Häußler, 2022).

- **Befristete Möglichkeiten anderweitiger Unterrichtung mit zeitweiligem Digitalunterricht** können für autistische Schüler:innen in krisenhaften Situationen Entlastung schaffen. Sie sollten ausnahmsweise als zeitweise Lösung umgesetzt werden können, wenn kein regelmäßiger Schulbesuch möglich ist. Dies setzt voraus, dass die Eltern dazu bereit und in der Lage sind, ihre Kinder dabei adäquat zu begleiten. Vorrang muss immer die Suche nach Lösungen innerhalb der Schule haben, z. B. durch die Ermöglichung angepasster Zeitstrukturen, die Verfügbarkeit von Ruheräumen oder kleine Gruppengrößen. Die Verantwortung für die schulische Bildung liegt auch in Fällen und Zeiten von anderweitiger Unterrichtung bei der Schule und muss in den Entwicklungs- und Förderplänen regelmäßig dokumentiert werden. (s. Kap. 2.2.4)
- Sowohl die autismussensible Raumgestaltung und Umsetzung der didaktischen Gestaltung des Unterrichts als auch die Sensibilisierung der Peers in der Klasse für die Situation autistischer Mitschüler:innen verlangen **autismusbezogene Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte** (Markowetz, 2024). Dies unterstreicht die Bedeutung weitergehender Qualifikationen für allgemeine, sonderpädagogische und Beratungslehrkräfte durch Aus-, Fort- und Weiterbildung. In diesem Bereich existieren jedoch erst wenige Qualifizierungsangebote. Noch ausgeprägter gilt das für den Bereich der Schulbegleitungen und ihre Qualifizierung. Um entsprechende Angebote aufzubauen und konzeptionell (weiter) zu entwickeln, sind Professuren mit entsprechenden Denominationen erforderlich, die Autismus explizit berücksichtigen (s. Kap. 1.5.1).



3. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die SWK sieht vor dem Hintergrund der herausfordernden Lage für viele autistische Kinder und Jugendliche und ihre Lehrkräfte im Schulsystem den Bedarf, auch für Deutschland eine politische Autismusstrategie nach dem Vorbild Englands oder Neuseelands zu entwickeln. Diese sollte auch mit finanziellen Ressourcen unterlegt werden, um angemessene Unterstützungsstrukturen in allen Ländern zu schaffen und geeignete Infrastrukturen in den Bildungseinrichtungen aufzubauen, die die Umsetzung autismussensibler Konzepte unterstützen (Berdemann et al., 2021).

Es bestehen unterschiedliche Einschätzungen dazu, ob es zur Sicherstellung solcher angemessenen Vorkehrungen erforderlich ist, einen eigenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Autismus einzuführen, oder ob die erforderlichen Bedingungen auch durch andere Maßnahmen geschaffen werden können. Hier gehen die Länder – auch angesichts der großen Heterogenität der Zielgruppe – unterschiedliche Wege. Die SWK trifft diesbezüglich keine Entscheidung, sondern stellt heraus, welche Maßnahmen vor dem Hintergrund der vorliegenden Evidenzen zu empfehlen sind – ob mit Vergabe eines eigenen Förderschwerpunktes Autismus, mit Absicherung der individuellen Bedarfe autistischer Kinder und Jugendliche im Rahmen der bestehenden Förderschwerpunkte oder aber in einem inklusiven System, das entsprechende Bedingungen ohne die Zuweisung eines Förderschwerpunktes gewährleistet.

Entscheidend ist angesichts der komplexen und teilweise umfangreichen Unterstützungsbedarfe autistischer Kinder und Jugendlicher, dass tatsächlich angemessene Vorkehrungen geschaffen werden und individuell erforderliche Unterstützungsmaßnahmen verfügbar sind. Den Mitgliedern der SWK ist dabei bewusst, dass die Umsetzung einiger Empfehlungen einen längeren Vorlauf benötigt und dass Empfehlungen, die zusätzliches sonderpädagogisches und Unterstützungspersonal, Kooperationszeiten sowie den Aufbau einer entsprechenden Infrastruktur betreffen, angesichts der erheblichen Unterversorgung des Gesamtsystems mit Lehrkräften nicht kurzfristig zu realisieren sind. Gleichwohl halten wir es für wichtig, die Voraussetzungen für die Umsetzung des Ziels einer Sicherung angemessener Vorkehrungen und individuell angemessener Unterstützungsmaßnahmen für die Teilhabe an Bildung auch für autistische Kinder und Jugendliche klar zu beschreiben.

Als Vorbilder für die Schaffung entsprechender regionaler Infrastrukturen können neben den Konzepten der anglo-amerikanischen Länder in Deutschland z. B. die Beratungs- und Unterstützungszentren der Stadtstaaten, das Landesförderzentrum Autistisches Verhalten (LFZ-AV) in Schleswig-Holstein oder die Kooperation von Autismus-Zentren mit Schulen in NRW dienen (s. Hinweise dazu in den jeweiligen Handreichungen der Bezirksregierungen). Ebenso ist vor allem in den Flächenländern mit ggf. weiten Wegen zur nächsten Beratungsstelle auch über digitale Beratungsangebote und die Verankerung multiprofessioneller Teamarbeit im Kontext von autismussensibler inklusiver Schulentwicklung nachzudenken.

Angesichts der Involvierung mehrerer Rechtskreise und der beschriebenen großen Unterschiede in der Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen für autistische Schüler:innen sollte eine rechtliche Klärung zur Aufnahme und Spezifizierung „angemessener Vorkehrungen“ in den Schulgesetzen der Länder beauftragt werden, die – auch über diese Zielgruppe hinaus – eine rechtssichere Umsetzung des Rechts auf Bildung und der dafür erforderlichen individuellen Unterstützung im Schulsystem ermöglicht.



Dabei ist der SWK bewusst, dass es angesichts mehrerer beteiligter Rechtskreise (Schul- und Sozialgesetzgebung sowie medizinische Diagnosen) eine herausfordernde Aufgabe darstellt, systematisch bestehende Diagnosen, Unterstützungsbedarfe und Maßnahmen zu erfassen und die diesbezüglichen Daten aufeinander zu beziehen. Während es in Ländern mit einem ausgewiesenen Förderschwerpunkt im Rahmen der Feststellungsverfahren und deren regelmäßiger Überprüfung rechtlich eher möglich ist, Daten über das Vorliegen der Unterstützungsbedarfe und Maßnahmen systematisch zu erheben, sollten in den Ländern ohne eigenen Förderschwerpunkt dafür andere Möglichkeiten gefunden werden. Dies könnte – so der Vorschlag der SWK, vorbehaltlich der zu erstellenden rechtlichen Klärung – durch verbindliche, regelmäßig zu aktualisierende Entwicklungs- und Unterstützungspläne erfolgen, die im Verantwortungsbereich der Schule liegen und ein Monitoring hinsichtlich der Bedarfe und Maßnahmen gewährleisten.

Angesichts einer breiten Überschneidung der aufgezeigten Bedürfnisse und Unterstützungsmöglichkeiten autistischer Kinder und Jugendlicher mit denen anderer, komplex beeinträchtigter Schüler:innen (z. B. bei psychischen Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen) sollte geprüft werden, inwieweit die vorliegenden Empfehlungen auch für Kinder und Jugendliche mit anderem Förderbedarf umzusetzen sind.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in der Situationsanalyse und den Maßnahmen kommt die SWK zu folgenden Empfehlungen:

Empfehlung 1: Verbesserung der Datenlage zu bestehenden Diagnosen, zur Bildungssituation und zu Einschränkungen der schulischen Teilhabe.

Dazu sollte ein länderübergreifender Prozess angestoßen werden, der datenschutzrechtliche Klärungen umfasst und folgende Bereiche berücksichtigt. Dies umfasst:

- Die systematische Erhebung und Dokumentation von Diagnosen im Bereich Autismus in allen Ländern
- Die Gewinnung von Informationen darüber, wie viele Schüler:innen mit welchen Unterstützungsbedarfen an welchen Schulformen unterrichtet werden und welchen Förderschwerpunkten sie ggf. zugeordnet sind
- Die systematische Erhebung von Einschränkungen der schulischen Teilhabe (Absentismus) und ihren Hintergründen in Zusammenhang mit Autismus

Empfehlung 2: Klärung der rechtlichen Situation autistischer Kinder und Jugendlicher.

Dies umfasst:

- Rechtliche Klärung, welche Maßnahmen unter angemessenen Vorkehrungen und individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) für diese Zielgruppe gefasst werden; Sicherstellung einheitlicher rechtlicher Standards unter Berücksichtigung von Nachteilsausgleichen (unter Einbeziehung von Abschlussprüfungen) sowie Notenschutz



- Erarbeitung eines länderübergreifenden Leitfadens zur rechtlichen Rahmung von (sonder-)pädagogischer Diagnostik, Bildung und Unterstützung autistischer Schüler:innen, auch als Grundlage für länder-spezifische Verordnungen und Handreichungen, unter Berücksichtigung der verschiedenen beteiligten Rechtskreise
- Schaffung rechtlich abgesicherter, qualitätsgesicherter Regelungen zu befristeten anderweitigen Unterrichtsformen in schulischer Verantwortung, sofern alle anderen Möglichkeiten schulischer Teilhabe ausgeschöpft sind und entsprechende häusliche Möglichkeiten bestehen; Ziel ist die schnellstmögliche Rückkehr in den regulären Unterricht

Empfehlung 3: Etablierung diagnostischer Verfahren, die für Entscheidungen über pädagogische Maßnahmen für autistische Kinder und Jugendliche grundlegend sind.

Dies umfasst:

- Ländergemeinschaftliche Erarbeitung von Leitlinien einer pädagogischen, förderorientierten Diagnostik und Förderplanung für autistische Schüler:innen, die im Sinne der Qualitätssicherung prozessbegleitend (auch an den Übergängen) eingesetzt wird, ein frühzeitiges Erkennen von Autismus ermöglichen und individuelle Stärken sowie schulische Barrieren gleichermaßen identifizieren
- Etablierung von regionalen Strukturen zur Durchführung der Diagnostik in multiprofessionellen Teams unter Berücksichtigung der erforderlichen sonderpädagogischen, psychologischen, medizinischen und sozialpädagogischen Expertise, idealerweise durch ein regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum zur Unterstützung der Schulen, unter Beteiligung der betroffenen Personen bzw. ihrer Eltern
- Verbindliche Durchführung regelmäßiger, mindestens halbjährlicher Entwicklungs- und Unterstützungsplangespräche unter aktiver Einbeziehung der Betroffenen und/oder ihrer Eltern

Empfehlung 4: Entwicklung eines mehrstufigen Maßnahmenpakets zur Gestaltung einer autismus-sensiblen Lernumgebung in Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, das von den Schulen adaptiert und bei Bedarf umgesetzt werden kann.

Dies umfasst:

1. Stufe: Maßnahmen für alle Schüler:innen einschließlich derjenigen im Autismus-Spektrum zur
 - Gestaltung einer barrierearmen Lernumgebung (z. B. durch Routinen, Visualisierungen, Rückzugsräume)
 - schulweiten Etablierung eines wertschätzenden, diversitätssensiblen Klassenklimas
 - Prävention von Mobbing durch Förderung von Klassenkohäsion und Peer-Unterstützung
2. Stufe: Konzepte zur
 - Berücksichtigung von Wahrnehmungs- und Kommunikationsbesonderheiten bei der Planung und Durchführung eines differenzierenden Unterrichts und /oder zur Integration von individuellen Unterstützungsmaßnahmen in den Unterricht (z. B. TEACCH)



- Integration von individuellen Unterstützungsmaßnahmen in den Unterricht, ggf. unter Einbeziehung von Schulbegleitungen

3. Stufe: Strategien zur

- spezifischen Förderung im Unterricht, in Kleingruppen oder Einzelsituationen nach Bedarf (z. B. durch positive Verhaltensunterstützung, Angebote unterstützter Kommunikation oder Training sozialer Kompetenzen, auch unter Einbeziehung von Assistenzen)
- Schaffung und Finanzierung einer technischen und personellen Infrastruktur für anderweitige, zeitlich befristete Unterrichtsformen in schulischer Verantwortung (s. Empfehlung 2)

Empfehlung 5: Schaffung hochwertiger Angebote der (Weiter-)Qualifizierung von Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal.

Dies umfasst:

- Niederschwellig verfügbare Informationen für Lehrkräfte in Bezug auf Autismus, Neurodiversität und Wahrnehmungsbesonderheiten, Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in der Region, Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs und Notenschutzes (z. B. auf einer Online-Plattform)
- Verankerung des Themas Autismus in den Inklusionsmodulen für alle angehenden Lehrkräfte im Sinne von Bewusstseinsbildung für und Aufklärung über die Besonderheiten des Autismus, gemeinsam auftretenden Neurodivergenzen, Information über diagnostische Verfahren sowie die barrierearme Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung evidenzbasierter Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte zum Thema Autismus durch die Landesinstitute
- Schaffung von Stellen für die regionale, schulische Autismusberatung für Lehrkräfte, Eltern und Betroffene (z. B. bei den Bezirksregierungen); (Weiter-)Entwicklung von Angeboten zur Weiterbildung von Spezialist:innen zur Autismusberatung
- Ausbau der Ausbildung im Bereich Autismus für angehende heil- und sonderpädagogische Lehr- und Fachkräfte; spezifische Module oder Zusatzqualifikationen in der sonderpädagogischen Lehramtsausbildung, die z. B. für Zertifikatskurse und/oder fachrichtungsübergreifende Lehrangebote geöffnet werden können
- Weiterbildungsangebote für autismusspezifische Qualifikationen von Schulbegleitungen und Heilpädagog:innen (z. B. von Hochschulen auf BA-Niveau oder als Mikro-Zertifikate); Sicherstellung einer angemessenen Finanzierung dieser Stellen
- die Einrichtung bzw. Denomination von sonderpädagogischen Professuren im Bereich Autismus (einschließlich Diagnostik) in Lehre und Forschung





Literaturverzeichnis

- Abelein, P. & Holtmann, S. C. (2021). „Wer mich stört – stört mich?!“. Unterschiede in der Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulkindern mit ADS und ADHS. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(1), 34–55. <https://doi.org/10.25656/01:23570>
- Ahmetović, M. (2025a). Erweiterungsstudium Pädagogik bei Autismus (P-ASS) an der Ludwig-Maximilians-Universität in München – ein Wegweiser für die Praxis. *Spuren (VDS)*, 25(1), 40–45.
- Ahmetović, M. (2025b). Netzwerke der schulischen Unterstützung und Förderung bei Autismus. In E. Bešić, D. Ender & G.-K. Barbara (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme: Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen 2024 Graz* (S. 187–196). Klinkhardt.
- Ahmetović, M. & McDonnell, A. (2025). Der Low-Arousal-Ansatz: Ein traumasensibler Weg zur Unterstützung autistischer Schüler*innen. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–17). Beltz Juventa.
- Ahmetović, M. & Mills, R. (2025). SPELL Framework – ein strukturgebendes Rahmenkonzept zur Gestaltung von frühen Interventionen und Umgebungen für autistische Kinder. *Frühförderung Interdisziplinär*, 44(4), 181–190.
- Ahmetović, M. & Sasso, I. (2025). Autismus und Schulausschluss im Spannungsfeld inklusiver Bildung. *Spuren (VDS)*(1), 34–39.
- Alcorn, A. M., Fletcher-Watson, S., McGeown, S., Murray, F., Aitken, D., Peacock, L. & Mandy, W. (2022). *Learning about neurodiversity at school: A resource pack for primary school teachers and pupils*. University of Edinburg. <https://salvesen-research.ed.ac.uk/leans> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Alcorn, A. M., McGeown, S., Mandy, W., Aitken, D. & Fletcher-Watson, S. (2024). Learning about neurodiversity at school: A feasibility study of a new classroom programme for mainstream primary schools. *Neurodiversity*, 2, Artikel 27546330241272186. <https://doi.org/10.1177/27546330241272186>
- Anderson, L. (2020). Schooling for pupils with autism spectrum disorder: Parents' perspectives. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(12), 4356–4366. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>
- Arora, T. (2006). Elective home education and special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 6(1), 55–66. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00059.x>
- Attwood, T. (2004). *Exploring feelings: Cognitive behaviour therapy to manage anxiety* (Bd. 2004). Future Horizons.
- Attwood, T. (2015). *The complete guide to Asperger's Syndrome*. Kingsley.
- autismus Deutschland e. V. (Mai 2014). *Inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus – aktuelle Entwicklung in den Bundesländern: Forderungen des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V.* https://www.autismus.de/fileadmin/RECHT_UND_GESELLSCHAFT/StellungnahmeInklusiveBeschulung20_05_2014.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)



- autismus Deutschland e. V. (April 2017). *Rechte von Menschen mit Autismus: Ratgeber zu den Rechtsansprüchen von Menschen mit Autismus und ihrer Angehörigen*. <https://www.praxis-autismus.de/rechte-von-menschen-mit-autismus> (aufgerufen am 05.05.2026)
- autismus Deutschland e. V. (Januar 2020). *Positionspapier von Autismus Deutschland e. V. zum „Berufsbild Schulbegleitung“*. https://www.autismus.de/fileadmin/RECHT_UND_GESELLSCHAFT/PositionspapierSchulbegleitung17.01.2020.pdf (aufgerufen am 07.05.2026)
- Autistic Self Advocacy Network (2020). *Welcome to the Autistic Community*. The Autistic Press. <https://autisticadvocacy.org/book/welcome-to-the-autistic-community/> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Bachmann, C. J., Gerste, B. & Hoffmann, F. (2018). Diagnoses of autism spectrum disorders in Germany: Time trends in administrative prevalence and diagnostic stability. *Autism*, 22(3), 283–290. <https://doi.org/10.1177/1362361316673977>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Learning, development, and conceptual change*. MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome. The Facts Ser.* Oxford University Press USA - OSO.
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *J Child Psychology and Psychiatry*, 58, 744–747. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>
- Bayerische Staatsregierung (Februar 2023). *Autismusstrategie Bayern*. Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (August 2024). *Individuelle Unterstützung. Nachteilsausgleich. Notenschutz*. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundsatzabteilung/Individuelle_Foerderung/Individuelle_Unterstuetzung/Handbuch_Individuelle_Unterstuetzung_Nachteilsausgleich_Notenschutz_2024-1.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Beadle-Brown, J. & Mills, R. (2018). *Understanding and responding to autism: The SPELL framework: A self-study guide for use in social, education, health, and employment settings*. Pavilion Publishing.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (September 2025). *Demokratie braucht Inklusion. Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Amtliche Übersetzung Deutsch | Schattenübersetzung Deutsch | Originaltext Englisch. <https://www.publikationen-bundesregierung.de/source/blob/2277952/2396992/4200e3f37c1ba264b81b41458fbbco65/un-behindertenrechtskonvention-synopse-download-bbmb-data.pdf?download=1> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Beker, S., Foxe, J. J. & Molholm, S. (2018). Ripe for solution: Delayed development of multisensory processing in autism and its remediation. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 84, 182–192. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.11.008>
- Belek, B. (2019). Articulating sensory sensitivity: From bodies with autism to autistic bodies. *Medical anthropology*, 38(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/01459740.2018.1460750>



- Ben-Sasson, A., Carter, A. S. & Briggs-Gowan, M. J. (2009). Sensory over-responsivity in elementary school: Prevalence and social-emotional correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 705–716. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9295-8>
- Berdelmann, K. (2023). Neurodiversität und Wissen über Autismus im pädagogischen Fachdiskurs – eine historisch vergleichende Perspektive. In C. Lindmeier, M. Grummt & M. Richter (Hrsg.), *Neurodiversität und Autismus* (S. 29–45). Kohlhammer.
- Berdelmann, K. (2025). Inklusion von Kindern im Autismus-Spektrum in Schule: Wissens-Tools für Pädagog:innen. *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* (1).
- Berdelmann, K., Schmiedek, F. & Hasselhorn, M. (2021). Inklusion von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Tests und Trends der pädagogisch-psychologischen Diagnostik: Band 18. Inklusion: Chancen und Herausforderungen* (S. 185–201). Hogrefe.
- Bernasconi, T., Christoffels, M. & Schürmann, R. (2026). Anzahl und Verteilung der Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in NRW unter besonderer Berücksichtigung des Autismus-Spektrums. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 77(3), 92-104.
- Bey, A. L., Soderling, S. & Dawson, G. (2025). Genetic and environmental influences in autism: Guiding the future of tailored early detection and intervention, 135(22). <https://doi.org/10.1172/jci201157>
- Bezirksregierung Düsseldorf (2023). *Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts: Inklusion: Grundlagen und Hinweise für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung an allgemeinen Schulen*. 2. Themenheft. https://www.brd.nrw.de/document/20240123_4_41F_Schuluebergreifend_Inklusion_Themenheft2.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Bharathi, G., Jayaramayya, K., Balasubramanian, V. & Vellingiri, B. (2019). The potential role of rhythmic entrainment and music therapy intervention for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of exercise rehabilitation*, 15(2), 180–186. <https://doi.org/10.12965/jjer.1836578.289>
- Bharathi, G., Venugopal, A. & Vellingiri, B. (2019). Music therapy as a therapeutic tool in improving the social skills of autistic children. *Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery* (55), Artikel 44. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1186/s41983-019-0091-x>
- Bieleninik, Ł., Geretsegger, M., Mössler, K. A., Assmus, J., Thompson, G., Gattino, G., Elefant, C., Gottfried, T., Iglizzi, R., Muratori, F., Suvini, F., Kim, J., Crawford, M. J., Odell-Miller, H., Oldfield, A., Casey, Ó., Finnemann, J., Carpena, J., Park, A.-L., Grossi, E., Gold, C. (2017). Effects of improvisational music therapy vs enhanced standard care on symptom severity among children with autism spectrum disorder: The TIME-A randomized clinical trial. *JAMA*, 318(6), 525–535. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.9478>
- Bildungsministerkonferenz (März 2025). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von erkrankten Kindern und Jugendlichen: Beschluss der Bildungsministerkonferenz vom 20.03.2025 für die Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_03_20-Empfehlung-erkrankte-SuS.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)



- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S. & Ulbricht, J. (2017). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Klinkhardt.
- Blumenthal, S., Gebhardt, M., Förster, N. & Souvignier, E. (2022). Internetplattformen zur Diagnostik von Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland – Ein Vergleich der Plattformen Lernlinie, Levumi und quop. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 153–167. https://epub.uni-regensburg.de/52069/1/Blumenthal_2022_Internetplattformen%20zur%20Diagnostik%20von%20Lernverl%C3%A4ufen.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (S. 422–439). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>
- Bogdašina, O. (2016). *Sensory perceptual issues in autism and asperger syndrome: Different sensory experiences – different perceptual worlds*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bölte, S., Girdler, S. & Marschik, P. B. (2019). The contribution of environmental exposure to the etiology of autism spectrum disorder. *Cellular and molecular life sciences*, 76(7), 1275–1297. <https://doi.org/10.1007/s00018-018-2988-4>
- Bölte, S., Schipper, E. de, Robison, J. E., Wong, V. C. N., Selb, M., Singhal, N., Vries, P. J. de & Zwaigenbaum, L. (2014). Classification of functioning and impairment: The development of ICF core sets for autism spectrum disorder. *Autism*, 7(1), 167–172. <https://doi.org/10.1002/aur.1335>
- Bosse, U. (2020). *Armin – ein Junge mit Autismus in der Schule*. Klinkhardt.
- Bougeard, C., Picarel-Blanchot, F., Schmid, R., Campbell, R. & Buitelaar, J. (2021). Prevalence of autism spectrum disorder and co-morbidities in children and adolescents: A systematic literature review. *Frontiers in psychiatry*, 12, 744709. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.744709>
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E.-A., Dean, A. & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
- Brancatisano, O., Baird, A. & Thompson, W. F. (2020). Why is music therapeutic for neurological disorders? The therapeutic music capacities model. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 112, 600–615. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.02.008>
- Breddemann, A., Schilbach, L., Kunerl, E., Witzmann, M. & Schuwerk, T. (2023). Geschlechtsunterschiede in der Autismusdiagnostik. *Psychiatrische Praxis*, 50(6), 299–307. <https://doi.org/10.1055/a-2043-9812>
- Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., Zhu, J., Suo, C. & Morgan, A. T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *The Cochrane database of systematic reviews*, 11(11), CD012324. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012324.pub2>



- Bruin, E. I. de, Blom, R., Smit, F. M., van Steensel, F. J. & Bögels, S. M. (2015). MYmind: Mindfulness training for Youngsters with autism spectrum disorders and their parents. *Autism*, 19(8), 906–914. <https://doi.org/10.1177/1362361314553279>
- Cachia, R. L., Anderson, A. & Moore, D. W. (2016). Mindfulness in Individuals with Autism Spectrum Disorder: A systematic review and narrative analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(2), 165–178. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0074-0>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Cassidy, S. A., Au-Yeung, S., Robertson, A. E., Cogger-Ward, H., Richards, G., Allison, C., Bradley, L., Kenny, R., O'Connor, R., Mosse, D., Rodgers, J. & Baron-Cohen, S. (2022). Autism and autistic traits in those who died by suicide in England. *The British journal of psychiatry*, 1–9. <https://doi.org/10.1192/bjp.2022.21>
- Cassidy, S. A., Bradley, L., Shaw, R. & Baron-Cohen, S. (2018). Risk markers for suicidality in autistic adults. *Molecular autism*, 9, 42. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0226-4>
- CAST (Juli 2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. <http://udlguidelines.cast.org/> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Castañeda, C. (2023). Miteinander reden. Gelingende Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus ermöglichen – durch Unterstützte Kommunikation (UK). In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 243–258). Kohlhammer.
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the social ecology of mental functions. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 16(6), 1360–1372. <https://doi.org/10.1177/1745691620959833>
- Chiarotti, F. & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders: A review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain sciences*, 10(5). <https://doi.org/10.3390/brainsci10050274>
- Chincholkar, V., Veeraraghavan, S. & Mangla, P. (2019). The unfinished painting – An arts based therapy approach as an early intervention module for children with autism spectrum disorder. *Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare*, 40(6), 2663–2665. <https://doi.org/10.18410/jebmh/2019/551>
- Chou, Y.-C. (2020). Navigation of Social Engagement (NOSE) Project. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(1), 101–114. <https://doi.org/10.1177/215416472005500109>
- Corbett, B. A., Blain, S. D., Ioannou, S. & Balsler, M. (2017). Changes in anxiety following a randomized control trial of a theatre-based intervention for youth with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(3), 333–343. <https://doi.org/10.1177/1362361316643623>
- Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C. W. & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(4), 505–511. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1064-1>



- Corbett, B. A., Ioannou, S., Key, A. P., Coke, C., Muscatello, R. A., Vandekar, S. & Muse, I. (2019). Treatment effects in social cognition and behavior following a theater-based intervention for youth with autism. *Developmental neuropsychology*, 44(7), 481–494. <https://doi.org/10.1080/87565641.2019.1676244>
- Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C. & Yoder, P. (2016). Improvement in social competence using a randomized trial of a theatre intervention for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(2), 658–672. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2600-9>
- Corscadden, P. & Casserly, A. M. (2021). Identification of autism in girls: Role of trait subtleties, social acceptance and masking. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 34(1), 18–28. <https://reach-journal.ie/index.php/reach/article/view/313> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Craig, S. L., Smith, S. J. & Frey, B. B. (2019). Professional development with universal design for learning: Supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685563>
- Crawford, M. J., Gold, C., Odell-Miller, H., Thana, L., Faber, S., Assmus, J., Bieleninik, Ł., Geretsegger, M., Grant, C., Maratos, A., Sandford, S., Claringbold, A., McConachie, H., Maskey, M., Mössler, K. A., Ramchandani, P. & Hassiotis, A. (2017). International multicentre randomised controlled trial of improvisational music therapy for children with autism spectrum disorder: TIME-A study. *Health technology assessment*, 21(59). <https://doi.org/10.3310/hta21590>
- Crompton, C. J. (2026). Autism diagnosis and the double empathy problem. *The British journal of psychiatry*, 228(5), 482–483. <https://doi.org/10.1192/bjp.2025.10478>
- Crompton, C. J., Sharp, M., Axbey, H., Fletcher-Watson, S., Flynn, E. G. & Ropar, D. (2020). Neurotype-matching, but not being autistic, influences self and observer ratings of interpersonal rapport. *Frontiers in psychology*, 11, 586171. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586171>
- Cummins, C., Pellicano, E. & Crane, L. (2020). Autistic adults' views of their communication skills and needs. *International journal of language & communication disorders*, 55(5), 678–689. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12552>
- Czempiel, S. (2021). *Professionelle Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften im Kontext inklusiver Schulen* [Dissertation]. Universität Jena, Jena.
- Czerwenka, S. (2017). Umfrage von autismus Deutschland e. V. zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. *Autismus*, (83), 42–48. https://www.autismus.de/fileadmin/RECHT_UND_GESELLSCHAFT/Heft_83_Artikel_Schulumfrage.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Garvan, C. W., Barber, B. R., Becker, M. K., Peters, C. D., Taylor, G. G., van Loan, C. L., Li, W. & Naranjo, A. H. (2012). Reducing developmental risk for emotional/behavioral problems: A randomized controlled trial examining the tools for getting along curriculum. *Journal of school psychology*, 50(2), 149–166. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.003>



- Davidovitch, M., Slobodin, O., Weisskopf, M. G. & Rotem, R. S. (2020). Age-specific time trends in incidence rates of autism spectrum disorder following adaptation of DSM-5 and other ASD-related regulatory changes in Israel. *Autism research*, 13(11), 1893–1901. <https://doi.org/10.1002/aur.2420>
- Department for Education & Department of Health (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years: Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*. <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e. V. (dgkjp). (April 2016). *S3-Leitlinie Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter: Teil 1: Diagnostik*. <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-018> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Deutscher Bundestag (September 2020). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung*. Drucksache 19/22071.
- Deutscher Bundestag (März 2026). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage Ursachenforschung hinsichtlich gesteigener Zahl der Autismus-Diagnosen und Hilfsangebote für Betroffene*. Drucksache 21/4918.
- Doherty, M., McCowan, S. & Shaw, S. C. K. (2023). Autistic SPACE: A novel framework for meeting the needs of autistic people in healthcare settings. *British Journal of Hospital Medicine*, 84(4), 1–9. <https://doi.org/10.12968/hmed.2023.0006>
- Doherty, M., Neilson, S., O'Sullivan, J., Carravallah, L., Johnson, M., Cullen, W. & Shaw, S. C. K. (2022). Barriers to healthcare and self-reported adverse outcomes for autistic adults: A cross-sectional study. *BMJ*, 12(2), e056904. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-056904>
- Dworschak, W. (Januar 2012). *Schulbegleitung/Integrationshilfe: Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Dworschak, W. & Markowetz, R. (2019). Professionalisierung von Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Ausgangsbedingungen und Qualifizierungscurriculum. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 195–212). Klinkhardt.
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? // The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers? *Human Development*, 66(2), 73–92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Dziobek, I. & Bölte, S. (2011). Neuropsychologische Modelle von Autismus-Spektrum-Störungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39(2), 79–90. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000094>
- Dziobek, I. & Stoll, S. (2019). *Hochfunktionaler Autismus bei Erwachsenen: Ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Manual*. Content plus. Kohlhammer.



- Ebenbeck, N., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). Inklusive Lernverlaufsdiagnostik mit der Onlineplattform Levumi: Eine Übersicht für die Praxis. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik: Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Version 1.0* (S. 783–791). Universitätsbibliothek Regensburg.
- Eberhardt, M. & Nußbeck, S. (2016). Diagnostik und Förderung bei Autismus. In J. Kuhl & N. Euker (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (S. 277–302). Hogrefe.
- Eberhardt-Juchem, M. (2023). Sprach- und Kommunikationsentwicklung bei Autismus einschließlich Besonderheiten der Sprache und Kommunikation bei Autismus. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 19–34). Kohlhammer.
- Eckert, A. & Sempert, W. (2013). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule – Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), Artikel 26–41. <https://doi.org/10.25656/01:8908>
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2020). Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schulassistenz. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Erlebnissewelten* (S. 139–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21982-6_6
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2022). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ – Schulassistenz aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis* (S. 140–152). Beltz Juventa.
- Ehrenberg, K. & Markowski, K. (2023). (Unterstützte) Kommunikation und Teilhabe von Jugendlichen im Autismus-Spektrum aus Elternperspektive – Interview mit einer Mutter. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 284–298). Kohlhammer.
- Eichenhofer, E. (2018). *Angemessene Vorkehrungen als Diskriminierungsdimension im Recht: Menschenrechtliche Forderungen an das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz*. Rechtsgutachten erstattet für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Rechtsgutachten/rechtsgutachten_angemessene_vorkehrungen.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (aufgerufen am 05.05.2026)
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 30(1), 158–178. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.003>
- Falter-Wagner, C. M. (2020). Erhöhtes Risiko für Komorbiditäten bei Autismus. *InFo Neurologie + Psychiatrie*, 22(3), 18. <https://doi.org/10.1007/s15005-020-1298-1>
- Fang, C.-J. (2021). Relationships between the participation levels of children with autism spectrum disorders and the time they spend in resource rooms in Taiwan. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 75(Supplement_2), 7512510287p1-7512510287p1. <https://doi.org/10.5014/ajot.2021.75S2-RP287>



- Farb, N. A. S., Segal, Z. V. & Anderson, A. K. (2013). Mindfulness meditation training alters cortical representations of interoceptive attention. *Social cognitive and affective neuroscience*, 8(1), 15–26. <https://doi.org/10.1093/scan/nss066>
- Feldman, J. I., Dunham, K., Cassidy, M., Wallace, M. T., Liu, Y. & Woynaroski, T. G. (2018). Audiovisual multisensory integration in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis, 95, 220–234. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.020>
- Feng, T., Sun, B., Yang, Y., Wei, Z. & Zhao, S. (2025). Unusual gaze direction detection in Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-07020-6>
- Fischbach, A., Thomas, K., Zarić, J., Hasselhorn, M. & Schulte-Körne, G. (2023). LONDI: System zur Professionalisierung des Umgangs mit Lernschwierigkeiten: Online-Plattform zur Unterstützung der Diagnose- und Förderkompetenzen von Lehrkräften. *Praxis Schulpsychologie*, 36, 10.
- Fletcher-Watson, S., McConnell, F., Manola, E. & McConachie, H. (2014). Interventions based on the Theory of Mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *The Cochrane database of systematic reviews*, 2014(3), CD008785. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008785.pub2>
- Flott-Tönjes, U., Albers, S. & Ludwig, M. (2017). *Fördern planen: Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens*.
- Fornasari, L., Garzitto, M., Fabbro, F., Londero, D., Zago, D., Desinano, C., Rigo, S., Molteni, M. & Brambilla, P. (2012). Twelve months of TEACCH-oriented habilitation on an Italian population of children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 58(3), 145–158. <https://doi.org/10.1179/2047386912Z.00000000018>
- Forschungsgruppe FePrax, Forschungsgruppe InDiVers, Forschungsgruppe InDiD, Forschungsgruppe DiaGu & Metavorhaben Inklusive Bildung (November 2024). *Bildungspolitische Empfehlungen zur Feststellung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Bundesländern*. Forschungsgruppe FePrax; Forschungsgruppe InDiVers; Forschungsgruppe InDiD; Forschungsgruppe DiaGu; Metavorhaben Inklusive Bildung. <https://forschung-inklusive-bildung.de/spf-empfehlungen/> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Frese, C. (2024). Rechtliche Grundlagen von Schulbegleitung als Maßnahme der Eingliederungshilfe für Schüler*innen im Autismus-Spektrum. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 29–43). Kohlhammer.
- Frith, U. (2021). When diagnosis hampers research. *Autism research*, 14(10), 2235–2236. <https://doi.org/10.1002/aur.2578>
- Gallagher, S. & Varga, S. (2015). Conceptual issues in autism spectrum disorders. *Current opinion in psychiatry*, 28(2), 127–132. <https://doi.org/10.1097/YCO.000000000000142>
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20(4), 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>



- Gates, J. A., Kang, E. & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 52, 164–181. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.006>
- Gatska, T. & Antoniou, I. (2024). Bullying and autism spectrum disorder: Correlating the victimization of high-functioning autism students with educational practices in the context of inclusion in primary education. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 342–353. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00208-3>
- Gattino, G., Riesgo, R. D. S., Longo, D., Leite, J. C. L. & Faccini, L. S. (2011). Effects of relational music therapy on communication of children with autism: A randomized controlled study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(2), 142–154. <https://doi.org/10.1080/08098131.2011.566933>
- Gernsbacher, M. A. & Yergeau, M. (2019). Empirical failures of the claim that autistic people lack a theory of mind. *Archives of scientific psychology*, 7(1), 102–118. <https://doi.org/10.1037/arco0000067>
- Gier-Dufern, A. & Selter, A. (2024). Qualifikation und Aufgaben von Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenten bei Autismus* (S. 60–72). Kohlhammer.
- Goldan, J., Grüter, S., Guth, T., Ilina-Georgescu, A., Corbach, R. & Lütje-Klose, B. (2023). Infrastrukturelle Poolmodelle im Bereich der Schulassistenten: Ziele, Rahmenbedingungen und Evaluation am Beispiel des Modellprojekts „Systemische Schulassistenten im Kreis Soest“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(11), 516–531. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2983978/2983979/Goldan%20et%20al.%20%282023%29.pdf> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Gomez-Mari, I., Sanz-Cervera, P. & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
- Gray, L., Hill, V. & Pellicano, E. (2023). "He's shouting so loud but nobody's hearing him": A multi-informant study of autistic pupils' experiences of school non-attendance and exclusion. *Autism & Developmental Language Impairments*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1177/23969415231207816>
- Grothus, I., Renz, M., Rzejak, D., Schlamp, K., Daschner, P., Imschweiler, V., Lipowsky, F., Schoof-Wetzig, D., Steffens, U. (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung: Teil 1* (forum Lehrerfortbildung Heft 47). Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)
- Grove, J., Ripke, S., Als, T. D., Mattheisen, M., Walters, R. K., Won, H., Pallesen, J., Agerbo, E., Andreassen, O. A., Anney, R., Awasthi, S., Belliveau, R., Bettella, F., Buxbaum, J. D., Bybjerg-Grauholm, J., Bækvad-Hansen, M., Cerrato, F., Chambert, K., Christensen, J. H., Churchhouse, C., Dellenvall, K., Demontis, D., Rubeis, S. de, Devlin, B., Djurovic, S., Dumont, A. L., Goldstein, J. I., Hansen, C. S., Hauberg, M. E., Hollegaard, M. V., Hope, S., Howrigan, D. P., Huang, H., Hultman, C. M., Klei, L., Maller, J., Martin, J., Martin, A. R., Moran, J. L., Nyegaard, M., Nærlund, T., Palmer, D. S., Palotie,



- A., Pedersen, C. B., Pedersen, M. G., dPoterba, T., Poulsen, J. B., Pourcain, B. St., Qvist, P., Rehnström, K., Reichenberg, A., Reichert, J., Robinson, E. B., Roeder, K., Roussos, P., Saemundsen, E., Sandin, S., Satterstrom, F. K., Davey Smith, G., Steffansson, H., Steinberg, S., Stevens, C. R., Sullivan, P. F., Turley, P., Walters, G. B., Xu, X., Stefansson, K., Geschwind, D. H., Nordentoft, M., Hougaard, D. M., Werge, T., Mors, O., Mothensen, P. B., Neale, B. M., Daly, M. J., Børglum, A. D. (2019). Identification of common genetic risk variants for autism spectrum disorder, *51*(3), 431–444. <https://doi.org/10.1038/s41588-019-0344-8>
- Grummt, M., Lindmeier, C. & Semmler, R. (2022). Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen. *Gemeinsam Leben – Zeitschrift für Inklusion*, *30*(2), 95–104. <https://doi.org/10.3262/GL2202095>
- Guldberg, K. (2020). *Developing excellence in autism practice: Making a difference in education*. Routledge.
- Guldberg, K., Wallace, S., Bradley, R., Perepa, P., Ellis, L. & MacLeod, A. (2021). *Investigation of the causes and implications of exclusion for autistic children and young people*. University of Birmingham. <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/9focd7d2-65f1-4c3f-af2f-85b9cf32074e> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Habermann, L. & Kißler, C. (2022). *Das autistische Spektrum aus wissenschaftlicher, therapeutischer und autistischer Perspektive*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37602-4>
- Hallsall, J., Clarke, C. & Crane, L. (2021). “Camouflaging” by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators. *Autism*, *25*(7), 2074–2086. <https://doi.org/10.1177/13623613211012819>
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders, *36*(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Happé, F. & Frith, U. (2020). Annual research review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research, *61*(3), 218–232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Hartl, M. (2010). *Emotionen und affektives Erleben bei Menschen mit Autismus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92536-3>
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2014). *Lernverlaufsdiagnostik*. Hogrefe.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. F. (2013). *The development of children and adolescents: An applied perspective*. John Wiley & Sons.
- Häußler, A. (2022). *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus: Einführung in Theorie und Praxis*. verlag modernes lernen Borgmann.
- Haydon, C., Doherty, M. & Davidson, I. A. (2021). Autism: Making reasonable adjustments in healthcare. *British Journal of Hospital Medicine*, *82*(12), 1–11. <https://doi.org/10.12968/hmed.2021.0314>
- Hemati Alamdarloo, G. & Mradi, H. (2021). The effectiveness of sensory integration intervention on the emotional-behavioral problems of children with autism spectrum disorder. *Advances in Autism*, *7*(2), 152–166. <https://doi.org/10.1108/AIA-12-2019-0051>



- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen: Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397–403. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318>
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete - VHNplus*, 87, 1-20. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art18d>
- Heyne, D., Gren Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyworth, M., Brett, S., den Houting, J., Magiati, I., Steward, R., Urbanowicz, A., Stears, M. & Pellicano, E. (2021). „It just fits my needs better“: Autistic students and parents' experiences of learning from home during the early phase of the COVID-19 pandemic. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, 1–20. <https://doi.org/10.1177/23969415211057681>
- Hibinger, L. (2025). Herausforderungen und Handlungsimplicationen bezüglich der inklusiven Beschulung von Autist:innen: Perspektiven von Lehrkräften und autistischen Schüler:innen. *Gemeinsam Leben – Zeitschrift für Inklusion*, 33(3), 144–152. <https://doi.org/10.3262/GL2503144>
- Hodges, E. V., Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032–1039. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.1032>
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778>
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165. <https://doi.org/10.25656/01:9296>
- Hume, R. & Burgess, H. (2021). "I'm human after all": Autism, trauma, and affective empathy. *Autism in Adulthood*, 3(3), 221–229. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0013>
- Hümpfer-Gerhards, L., Fuhrmann, S., Schwager, S., Kleres, J., Kunert, J. & Benecke, M. (2024). *Schule & Autismus – schAUT: Barriere sensible Gestaltung inklusiver Schulen. Eine Handreichung*. Verlag White Unicorn e. V.
- Hurwitz, S., Garman-McClaine, B. & Carlock, K. (2022). Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic: „Each day brings new challenges“. *Autism*, 26(4), 889–899. <https://doi.org/10.1177/13623613211035935>
- Hurwitz, S. & Watson, L. R. (2016). Joint attention revisited: Finding strengths among children with autism. *Autism*, 20(5), 538–550. <https://doi.org/10.1177/1362361315593536>



- Ioannou, S., Key, A. P., Muscatello, R. A., Klemencic, M. & Corbett, B. A. (2020). Peer actors and theater techniques play pivotal roles in improving social play and anxiety for children with autism. *Frontiers in psychology*, 11, 908. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00908>
- Issac, A., Halemani, K., Shetty, A., Thimmappa, L., Vijay, V. R., Koni, K., Mishra, P. & Kapoor, V. (2025). The global prevalence of autism spectrum disorder in children: A systematic review and meta-analysis, 16(1), 3–27. <https://doi.org/10.24171/j.phrp.2024.0286>
- Jaegher, H. de (2013). Embodiment and sense-making in autism. *Frontiers in integrative neuroscience*, 7(15), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00015>
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric rehabilitation*, 8(2), 104–112. <https://doi.org/10.1080/13638490500054891>
- Jordan, R. (2019). *The SAGE Handbook of Autism and Education*. SAGE Publications.
- Kamp-Becker, I. (2024). Autism spectrum disorder in ICD-11 – a critical reflection of its possible impact on clinical practice and research. *Molecular Psychiatry*, 29(3), 633–638. <https://doi.org/10.1038/s41380-023-02354-y>
- Kanakri, S. M., Shepley, M., Varni, J. W. & Tassinari, L. G. (2017). Noise and autism spectrum disorder in children: An exploratory survey. *Research in developmental disabilities*, 63, 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.02.004>
- Karvelis, P., Seitz, A. R., Lawrie, S. M. & Seriès, P. (2018). Autistic traits, but not schizotypy, predict increased weighting of sensory information in Bayesian visual integration. *eLife*, 7, e34115. <https://doi.org/10.7554/eLife.34115>
- Kaubek, J. (2020). *Selbstwirksamkeit und Einstellung zur Inklusion von Lehramtsstudierenden: Eine Studie zur schulischen Inklusion von Kindern mit Asperger-Syndrom und High-Functioning-Autismus in Regelschulklassen. Schriftenreihe Schriften zur pädagogischen Psychologie: Bd. 74*. Verlag Dr. Kovac.
- Kawakami, S., Uono, S., Otsuka, S., Yoshimura, S., Zhao, S. & Toichi, M. (2020). Atypical multisensory integration and the temporal binding window in autism spectrum disorder, 50(11), 3944–3956. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04452-0>
- Kiep, M., Spek, A. A. & Hoeben, L. (2015). Mindfulness-based therapy in adults with an autism spectrum disorder: Do treatment effects last? *Mindfulness*, 6(3), 637–644. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0299-x>
- Koo, J. & Thomas, E. (2019). Art therapy for children with autism spectrum disorder in India. *Journal of the American Art Therapy Association*, 36(4), 209–214. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1644755>
- Köpfer, A. & Tan, R. (2023). The paradox of special support and separation. In E. J. Done & H. Knowler (Hrsg.), *International perspectives on exclusionary pressures in education: How inclusion becomes exclusion* (S. 279–294). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14113-3_15



- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion: Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 263–281. <https://doi.org/10.25656/01:16749>
- Kreiser, N. L. & White, S. W. (2014). ASD in females: Are we overstating the gender difference in diagnosis? *Clinical child and family psychology review*, 17(1), 67–84. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0148-9>
- Kron, M., Schmidt, L. D. H. & Fischle, A. (2018). *Bildungsteilhabe durch schulische Assistenz. Netzwerkba-sierte Unterstützung für Schüler und Schülerinnen im autistischen Spektrum. Schriftenreihe des Zent-rum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste*. Universitätsverlag Siegen.
- Kulig, W., Lippl, B. & Lindmeier, C. (August 2023). *Lehrkräfte in der Autismus-Beratung: Ergebnisse einer On-line-Befragung*. <https://doi.org/10.25673/110938>
- Külker, L., Rjosk, C. & Gresch, C. (2024). Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften und der Gestaltung von Lerngelegenheiten. *Zeit-schrift für Pädagogik*, 70(1), 79–99. <https://doi.org/10.3262/ZP2401079>
- Kultusministerkonferenz (Juni 2000). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendli-chen mit autistischem Verhalten*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_06_16-Empfehlung-autistisches-Verhalten.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Kultusministerkonferenz (Oktober 2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Be-schluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Kultusministerkonferenz (April 2024). *Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungs-schwächere Schülerinnen und Schüler*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.04.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_04_25-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Küpper, C., Bartels, H. & Dziobek, I. (2025). Autismus-Diagnostik bei Erwachsenen: Herausforderungen und Empfehlungen. *Psychotherapeuten Journal*, 24(4), 349–360. <https://doi.org/10.61062/ptj202504.002>
- Kuschel, J., Richter, D., Lazarides, R. & Richter, E. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsver-pflichtung für die Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften? Eine empirische Untersuchung zur Fort-bildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Erziehungswissen-schaft*, 10(2), 211–229. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3>
- LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of music therapy*, 51(3), 250–275. <https://doi.org/10.1093/jmt/thu012>
- Lawrence, C. (2017). *Explaining autism spectrum disorder*. Emerald Publishing.



- Lebenshilfe Berlin e. V. (2025). *Nichtbeschulung und verkürzte Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder sonderpädagogischen Förderbedarfen im Land Berlin*. Lebenshilfe Berlin. https://www.lebenshilfe-berlin.de/media/docs/Ueber_uns/Positionspapier_Nichtbeschulung_02042025.pdf (aufgerufen am 26.05.2026)
- Liebner, S. & Schmaltz, C. (2021). Teacher training for inclusive education in Germany: Status quo and curricular implementation. In J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Hrsg.), *Resourcing inclusive education* (S. 133–145). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015011>
- Lilley, R. (2015). Trading places: Autism inclusion disorder and school change, *19*(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935813>
- Lindmeier, B. (2006). Soziale Netzwerke – ihre Bedeutung für ein differenziertes Verständnis von Unterstützernetzen in der persönlichen Zukunftsplanung. *Geistige Behinderung*, *45*(2), 99–111.
- Lindmeier, B. (2024). Netzwerke von autistischen Schüler*innen und Netzwerkunterstützung unter Beteiligung von Schulassistenz. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenz bei Autismus* (S. 211–223). Kohlhammer.
- Lindmeier, B. (2025). Masking bzw. Camouflaging als eine zentrale Strategie autistischer Mädchen – Bewältigungsstrategie und zugleich selbst eine Belastung? In B. Gasteiger-Klicpera, E. Bešić & D. Ender (Hrsg.), *Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme*. (S. 167–174). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32692>
- Lindmeier, B., Granz, S. & Taulien, T. (2025). Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum. *Gemeinsam Leben – Zeitschrift für Inklusion*, *33*(3), 170–178.
- Lindmeier, C. (2020). Veränderungen in der Sicht auf Autismus – vom kategorialen zum dimensional Erklärungsmodell. *Autismus* (90), 32–40.
- Lindmeier, C. (2023). Sprach- und Identitätspolitik der Neurodiversitätsbewegung autistischer Menschen – die Debatte über Person-First Language vs. Identity-First Language. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 61–72). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041271-2>
- Lindmeier, C. (2025a). Pädagogik im Autismus-Spektrum – Grundsätze für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Bildung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *76*(01), 22–29.
- Lindmeier, C. (2025b). Veränderungen im Konzept des Autismus und ihre Implikationen für eine inklusive Pädagogik im Autismus-Spektrum. *Gemeinsam Leben – Zeitschrift für Inklusion*, *33*(3), 124–132. <https://doi.org/10.3262/GL2503124>
- Lindmeier, C., Grummt, M. & Richter, M. (Hrsg.) (2023). *Neurodiversität und Autismus*. Kohlhammer.
- Lindmeier, C., Lindmeier, B. & Langenhoff, J. (Hrsg.) (2024). *Schulassistenz bei Autismus*. Kohlhammer.
- Lindmeier, C., Sagrauske, M., Drescher, I. & Feschin, C. (2020). Überblick über die Zuordnung des Autismus-Spektrums (AS) zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in den 16 Bundesländern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *71*(10), 488–502.



- Lindmeier, C., Sallat, S. & Ehrenberg, K. (Hrsg.) (2023). *Sprache und Kommunikation bei Autismus*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041271-2>
- Little, L. (2002). Differences in stress and coping for mothers and fathers of children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Pediatric nursing*, 28(6), 565–570.
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L. & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature reviews. Disease primers*, 6(1), Artikel 5. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Love, A. M. A., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M. & Spriggs, A. D. (2019). Can I teach students with autism spectrum disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students, 89, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.005>
- Lübeck, A. (2020). Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. *Behindertenpädagogik*, 59(1), 7–28. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-1-7>
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P. & Gillberg, C. (2015). Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: Prevalence trends over 10 years in general population samples. *BMJ*, 350, h1961. <https://doi.org/10.1136/bmj.h1961>
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, De-Kategorisierung und Re-Kategorisierung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 44–61). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Stieber, G., Grüter, S. & Wild, E. (2023). Verdeckung im Kontext diagnostischer Prozesse an inklusiven Schulen. In S. Bender, O. Flügel-Martinsen & M. Vogt (Hrsg.), *Verdeckungen* (S. 189–216). Bielefeld University Press / transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839466711-009>
- MacLennan, K., O'Hagan, S. & Tavassoli, T. (2022). In our own words: The complex sensory experiences of autistic adults. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(7), 3061–3075. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05186-3>
- Markowetz, R. (2020a). Autismus-Spektrum-Störung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 107–120). Klinkhardt.
- Markowetz, R. (2020b). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Markowetz, R. (2022). Autismus sensibler Unterricht: Pädagogik – Didaktik – Rahmenbedingungen. In V. Mall & F. Voigt (Hrsg.), *Frühdiagnostik und Frühtherapie bei Autismus-Spektrum-Störungen* (S. 147–186). Schmidt-Römhild.
- Markowetz, R. (2023). Eine kurze Problemskizze bestehender Versorgungsstrukturen für autistische Personen. In M. Witzmann & E. Kunerl (Hrsg.), *Partizipative Projekte zur Gestaltung von Versorgungssystemen im Gesundheitswesen. Entwicklung, Umsetzung und Reflexion* (S. 11–17). Kohlhammer.
- Markowetz, R. (2024). Förderschwerpunkt Autismus. Inklusiv Didaktik und Autismus. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Inklusive Didaktik* (S. 83–101). Klinkhardt.



- Markowetz, R. & Ahmetović, M. (im Erscheinen). Schulische Bildung. In L. Poustka, M. Noterdaeme & E. Herbrecht (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)*. Kohlhammer.
- Martin-Denham, S. (2022). Marginalisation, autism and school exclusion: Caregivers' perspectives. *Support for Learning*, 37(1), 108–143. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12398>
- Masini, E., Loi, E., Vega-Benedetti, A. F., Carta, M., Doneddu, G., Fadda, R. & Zavattari, P. (2020). An overview of the main genetic, epigenetic and environmental factors involved in autism spectrum disorder focusing on synaptic activity, 21(21). <https://doi.org/10.3390/ijms21218290>
- Matson, J. L. & Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 30(6), 1107–1114. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.003>
- Mays, D. & Roos, S. (2018). *Prima Klima in der inklusiven Schule: Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann*. Ernst Reinhardt Verlag.
- McDonnell, A., McCreddie, M., Mills, R., Deveau, R., Anker, R. & Hayden, J. (2015). The role of physiological arousal in the management of challenging behaviours in individuals with autistic spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 36C, 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.09.012>
- Meer-Walter, S. (2024). *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen: Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Beltz Juventa.
- Meighan, R. (1988). *Flexi-schooling: Education for tomorrow, starting yesterday*. Education Now Publishing Company.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hannemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen–Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. <https://doi.org/10.25656/01:11577>
- Mesibov, G. B. & Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism*, 15(1), 114–133. <https://doi.org/10.1177/1362361309348070>
- Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. *Disability and Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Ministry of Education (2019). *Learning support action plan: 2019-2025*. <https://web-assets.education.govt.nz/s3fs-public/2025-09/Learning%20Support%20Action%20Plan%202019-2025.pdf?VersionId=gs74XdvR5lyi2R8uuP5zl1WK6YXHzJs> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (Mai 2024). *Stellungnahme zum Entwurf des Zweiten Gesetzes zur Änderung des Schulgesetzes (SchulG) und weiterer Rechtsvorschriften des Senats von Berlin vom 28.05.2024: Vorlage zur Beschlussfassung – Drucksache 19/1703*. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Stellungnahmen/Stellungnahme_MSt_UNBRK_SchulG_01.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)



- Moser, V. & Blaha, K. (2024). Inklusion territorial gedacht. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hrsg.), *Inklusion und Grenzen: Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse* (S. 103–118). transcript Verlag.
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S. & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder „bürokratisches Mittel“? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(3), 210–224. <https://doi.org/10.25656/01:17780>
- Mostafa, M. (2014). Architecture for autism: Autism ASPECTSS in school design. *International Journal of Architectural Research*, 8(1), 143–158. <https://doi.org/10.26687/archnet-ijar.v8i1.314>
- Mottron, L. & Bzdok, D. (2020). Autism spectrum heterogeneity: Fact or artifact? *Molecular Psychiatry*, 25, 3178–3185. <https://doi.org/10.1038/s41380-020-0748-y>
- Müller, C. (2023). Kommunikationsförderung und Sprachanbahnung bei minimal verbalen Kindern im Autismus-Spektrum: Entwicklungsorientierte Diagnostik und Förderplanung. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 178–198). Kohlhammer.
- Németh, N. & Stiller, A. (2023). Warum flatterst Du so mit den Händen? Notwendigkeit repetitiver Verhaltensmuster für Menschen im Autismus-Spektrum. *Behindertenpädagogik*, 62(1), 54–64. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2023-1-54>
- Nordin, V., Palmgren, M., Lindbladh, A., Bölte, S. & Jonsson, U. (2024). School absenteeism in autistic children and adolescents: A scoping review. *Autism*, 28(7), 1622–1637. <https://doi.org/10.1177/13623613231217409>
- OECD (2026). *Every Day Counts: Understanding, Preventing and Responding to School Attendance Problems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7c6f6c3e-en>
- O’Hagan, S., Bond, C. & Hebron, J. (2021). What do we know about home education and autism? A thematic synthesis review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 80, 101711. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101711>
- O’Hagan, S., Bond, C. & Hebron, J. (2022). Autistic girls and emotionally based school avoidance: Supportive factors for successful reengagement in mainstream high school. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2049378>
- Ospina, M. B., Krebs Seida, J., Clark, B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Tjosvold, L., Vandermeer, B. & Smith, V. (2008). Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: a clinical systematic review. *PloS one*, 3(11), e3755. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003755>
- Parham, L. D. & Mailloux, Z. (2010). Sensory integration. In J. Case-Smith & J. Clifford O’Brien (Hrsg.), *Occupational therapy for children* (S. 325–372). Elsevier.
- Paris, K., Lodestone, A., Houser, M. & Foran Lewis, L. (2025). “Shutdowns are like you’re stuck on the blue screen of death”: A metaphor analysis of autistic shutdowns. *Autism in Adulthood*, 00(00), 1–11. <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0193>



- Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S., Kim, Y. S., Lee, J. & Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: A cross-cultural meta-analysis. *Yonsei Medical Journal*, *61*(11), 909–922. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>
- Pellicano, E. & Houting, J. den (2022). Annual research review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *63*(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Peña-Salazar, C., Arrufat, F., Santos López, J.-M., Fontanet, A., Roura-Poch, P., Gil-Girbau, M., Carbonell-Ducastella, C. & Serrano-Blanco, A. (2022). Intellectual disability, autism spectrum disorders, psychiatric comorbidities and their relationship with challenging behavior. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, *15*(2), 77–94. <https://doi.org/10.1080/19315864.2022.2029641>
- Perepa, P., Wallace, S. & Guldberg, K. (2023). *The experiences of marginalised families with autistic children*. <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-social-sciences/education/publications/marginalised-families-with-autistic-children.pdf.pdf> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Phung, J. N. & Goldberg, W. A. (2021). Mixed martial arts training improves social skills and lessens problem behaviors in boys with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *83*, 101758. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101758>
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Povey, C. (2015). "What should services for people with autism look like?". *Advances in Autism*, *1*(1), 41–46. <https://doi.org/10.1108/AIA-05-2015-0005>
- Preece, David, Howley, Marie (2018). An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to reengage with formal education – the impact on young people and their families. *International Journal of Adolescence and Youth*, *23*(4), 468–481. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1433695>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *64*(12), 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Raymaker, D. M., Teo, A. R., Steckler, N. A., Lentz, B., Scharer, M., Delos Santos, A., Kapp, S. K., Hunter, M., Joyce, A. & Nicolaidis, C. (2020). "Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew": Defining autistic burnout. *Autism in Adulthood*, *2*(2), 132–143. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0079>
- Richter, M., Nishnik, J., Borrmann, A., Grummt, M. & Lindmeier, C. (2025). Systematic review on flexi-schooling of autistic students, *25*(3), Artikel 1471-3802.12748, 616–630. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12748>



- Rose, J. (2017). The Autism literary underground. *Reception: Texts, Readers, Audiences, History*, 9(1), 56–81. <https://doi.org/10.5325/reception.9.1.0056>
- Rosenberger, H., Scharf, F., Ahr, M. & Anzinger, J. (2023). Digitalisierung im Unterricht. Individuelle Förderplanung durch die App SPLINT. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 194–205). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26312>
- Rössler, V. (2022). Diagnostik von Autismus-Spektrum-Störungen. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Version 1.0* (S. 403–420). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Royal College of Psychiatrists (July 2020). *The psychiatric management of autism in adults*. CR228. https://www.rcpsych.ac.uk/docs/default-source/improving-care/better-mh-policy/college-reports/college-report-cr228.pdf?sfvrsn=c64e10e3_2 (aufgerufen am 05.05.2026)
- Russell, G., Stapley, S., Newlove-Delgado, T., Salmon, A., White, R., Warren, F., Pearson, A. & Ford, T. (2022). Time trends in autism diagnosis over 20 years: A UK population-based cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(6), 674–682. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13505>
- Rylaarsdam, L. & Guemez-Gamboa, A. (2019). Genetic causes and modifiers of Autism Spectrum Disorder, 13, 385. <https://doi.org/10.3389/fncel.2019.00385>
- Sagrauske, M. & 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>
- Sagrauske, M. & Lindmeier, C. (2025). Jugendliche im Autismus-Spektrum in der inklusiven Schule – Belastungen und Bewältigungsstrategie. In E. Bešić, D. Ender & G.-K. Barbara (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme: Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen 2024 Graz* (S. 159–166). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6149>
- Sainsbury, C. (2000). *Martian in the playground: Understanding the schoolchild with Asperger's syndrome*. Lucky Duck Publishing.
- Salari, N., Rasoulpoor, S [Shabnam], Rasoulpoor, S [Shna], Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaledi-Paveh, B. & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian journal of pediatrics*, 48(1), 112. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Sälzer, C., Ricking, H. & Feldhaus, M. (2024). Addressing school absenteeism through monitoring: A review of evidence-based educational policies and practices. *Education Sciences*, 14(12), 1365. <https://doi.org/10.3390/educsci14121365>



- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., a Pastor-Cerezuela, G. & Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo – Psychologist Papers*, 39(1). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Sasso, I. & Sansour, T. (2023). Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen im Autismus Spektrum. Was sind Auslöser und Ursachen von Schulverweigerung, Schulangst, Schulausschlüssen und ähnlichem bei Kindern und Jugendlichen im Autismus Spektrum? Erste exemplarische Ergebnisse eines Forschungsprojektes. *Autismus*, (96), 6–11.
- Sasso, I. & Sansour, T. (2024). Risk and influencing factors for school absenteeism among students on the Autism Spectrum – A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00474-x>
- Schaaf, R. C. & Davies, P. L. (2010). Evolution of the sensory integration frame of reference. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 64(3), 363–367. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.090000>
- Schafer, M. J. & Khan, S. S. (2017). Family economy, rural school choice, and flexischooling children with disabilities. *Rural Sociology*, 82(3), 524–547. <https://doi.org/10.1111/ruso.12132>
- Schatz, Y. & Schellbach, S. (2008). *Unterstützernetze: Kleine Wege gehen – Fördermaterialien für autistisch behinderte Menschen*. Verlag Kleine Wege.
- Scheer, D. & Laubenstein, D. (2021). The impact of COVID-19 on mental health: Psychosocial conditions of students with and without special educational needs. *Social Sciences*, 10(11), 405. <https://doi.org/10.3390/socsci10110405>
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(11), 575–591. <https://doi.org/10.25656/01:24724>
- Schirmer, B. (2019). *Nur dabei zu sein reicht nicht: Lernen im inklusiven schulischen Setting*. *Autismus konkret*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-031271-5>
- Schöttle, D., Schimmelmann, B. G. & van Elst, L. T. (2019). ADHS und hochfunktionale Autismus-Spektrum-Störungen: Komorbidität oder Differenzialdiagnose? Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Diagnostik und Behandlung. *Nervenheilkunde*, 38(09), 632–644. <https://doi.org/10.1055/a-0959-2034>
- Schürer, S. (2019). *Der Einfluss von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller Schülerinnen und Schüler – Eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen* [Dissertation]. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster. <https://miami.uni-muenster.de/Record/4106628d-6681-4509-92e6-7e2195870d1f/DocumentStatistics> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Schürer, S., van Ophuysen, S. & Marticke, S. (2022). Sind schwache Leistung und auffälliges Verhalten immer ein Risiko für gelingende Partizipation? Zur Rolle von Kontext und Klassenkohäsion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 101–118. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00130-x>



- Schürer, S., van Ophuysen, S. & Marticke, S. (2025). Social participation in secondary school: The relation to teacher-student interaction, student characteristics and class-related variables. *Social Psychology of Education, 28*(1), Artikel 92. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09992-2>
- Schuwerk, T., Kunerl, E., Schilbach, L. & Witzmann, M. (2020). *Bayerische Autismus-Umfrage 2019: Ergebnisbericht*. LMU München; Hochschule München; Max-Planck-Institut für Psychiatrie. https://opus4.kobv.de/opus4-hm/frontdoor/deliver/index/docId/281/file/Schuwerk_2019.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Schwager, S., Hümpfer-Gerhards, L., Kunert, J., Fuhrmann, S., Benecke, M., Knigge, M. & Moser, V. (2025). Barrierendiagnostik und die Entwicklung eines barriere-sensiblen Umfelds als Grundlage inklusiver Schulentwicklung mit besonderem Blick auf autistische Schüler:innen – Ergebnisse des schAUT-Projekts. In K. Beck, R. A. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (S. 153–170). Waxmann.
- Schwarz, K. (2020). *Autismusbilder: Zur Geschichte der Autismusforschung*. Beltz Juventa.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., van Yperen, T. A. & Spreen, M. (2019). Consensus-based typical elements of art therapy with children with autism spectrum disorders. *International Journal of Art Therapy, 24*(4), 181–191. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1632364>
- Segers, M. & Rawana, J. (2014). What do we know about suicidality in autism spectrum disorders? A systematic review. *Autism research, 7*(4), 507–521. <https://doi.org/10.1002/aur.1375>
- Senatsverwaltung Berlin (o. J.). *Inklusive Schwerpunktschulen*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/schwerpunktschulen/> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Serratore, T., Berdelmann, K. & Schmiedek, F. (2025). Which barriers do autistic and non-autistic children experience in inclusive classrooms? An experience sampling approach. *European Journal of Special Needs Education, 40*(6), 1060–1075. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2474842>
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A. & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism. *Translational psychiatry, 8*(1), Artikel 231. <https://doi.org/10.1038/s41398-018-0287-3>
- Shaw, K. A., Williams, S., Patrick, M. E., Valencia-Prado, M., Durkin, M. S., Howerton, E. M., Ladd-Acosta, C. M., Pas, E. T., Bakian, A. V., Bartholomew, P., Nieves-Muñoz, N., Sidwell, K., Alford, A., Bilder, D. A., DiRienzo, M., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hudson, A. E., Pokoski, O. M., Shea, L., Tinker, S. C., Warren, Z., Zahorodny, W., Agosto-Rosa, H., Anbar, J., Chavez, K. Y., Esler, A., Forkner, A., Grzybowski, A., Agib, A. H., Hallas, L., Lopez, M., Magaña, S., Nguyen, R. H. N., Parker, J., Pierce, K., Protho, T., Torres, H., Vanegas, S., Vehorn, A., Zhang, M., Andrews, J., Greer, F., Hall-Lande, J., McArthur, D., Mitamura, M., Montes, A. J., Pettygrove, S., Shenouda, J., Skowrya, C., Washington, A., Maenner, M. J. (2025). Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years – Autism and developmental disabilities monitoring network, 16 Sites, United States, 2022. *Center for Disease Control and Prevention, 74*(2), 1–22. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>



- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Simpson, K. & Adams, D. (2023). Brief report: Covid restrictions had positive and negative impacts on schooling for students on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 53(7), 2921–2927. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05451-z>
- Simpson, K., Keen, D. & Lamb, J. (2013). The use of music to engage children with autism in a receptive labelling task. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1489–1496. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.013>
- Skjeldal, O. H. & Isaksen, J. (2023). Autism – A brief update, 6(4), 101–115. <https://doi.org/10.3233/TRD-230058>
- Smith, E., Toms, P., Constantin, A., Johnson, H., Harding, E. & Brosnan, M. (2020). Piloting a digitally-mediated social story intervention for autistic children led by teachers within naturalistic school settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 75, 101533. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101533>
- Smith, K. A., Gehricke, J. G., Iadarola, S., Wolfe, A. & Kuhlthau, K. A. (2020). Disparities in service use among children with autism: A systematic review. *Pediatrics*, 145(Supplement_1), 35–46. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1895G>
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 239–256). Hogrefe.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (2026). *Gutachten zur datengestützten Entwicklung und Steuerung*. <https://doi.org/10.25656/01:35028>
- Steffen, A., Manas K. Akmatov, Holstiege, J. & Bätzing, J. (2018). *Diagnoseprävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Eine Analyse bundesweiter vertragsärztlicher Abrechnungsdaten der Jahre 2009 bis 2017* (18/07). Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung in Deutschland. <https://doi.org/10.20364/VA-18.07>
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Stichling, M., Paul, M. & Theunissen, G. (2006). Geistige Beeinträchtigung und Autismus. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Beeinträchtigungen* (S. 212–221). Kohlhammer.
- Symalla, R. (2008). Das TEACCH-Konzept – Zur Therapie bei autistischen Störungen. *PiD – Psychotherapie im Dialog*, 9(2), 148–151. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1067392>



- Talantseva, O. I., Romanova, R. S., Shurdova, E. M., Dolgorukova, T. A., Sologub, P. S., Titova, O. S., Kleeva, D. F. & Grigorenko, E. L. (2023). The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1071181. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1071181>
- Tegethoff, C. (2021). Wie kann (pädagogisches) Assistenzpersonal den Anforderungen inklusiver Schulentwicklungsprozesse gerecht werden? Berufliche Anforderungen an die Schulasistenz und Möglichkeiten der Prozessbegleitung. In C. Rahnfeld, S. Plunger & E. Rosch (Hrsg.), *Soziale Innovationen* (S. 157–188). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33908-1_8
- Teufel, K. & Soll, S. (Hrsg.) (2021). *Psychologie im Schulalltag: Bd. 3. Autismus-Spektrum-Störungen*. Hogrefe.
- Theben, M. (2025). Reduzierung der Schulbesuchspflicht nicht rechtmäßig. *Gemeinsam Leben – Zeitschrift für Inklusion* (3), 183–184. <https://doi.org/10.3262/GL2503183>
- Theunissen, G. (2005). *Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus*. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Klinkhardt.
- Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus: Eine Einführung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036319-9>
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W., Skuse, D., Helligreil, J., Baykaner, O., Morag Anderson, S. & Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 75–85. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.1.75>
- Tönsing, D., Schiller, B., Vehlen, A., Nickel, K., van Elst, L. T., Domes, G. & Heinrichs, M. (2025). Altered interactive dynamics of gaze behavior during face-to-face interaction in autistic individuals: A dual eye-tracking study, 16(1), Artikel 12. <https://doi.org/10.1186/s13229-025-00645-5>
- Totsika, V., Hastings, R. P., Dutton, Y., Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., Tonge, B. & Heyne, D. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders, 24(7), 1639–1649. <https://doi.org/10.1177/1362361320916967>
- Tröster, H. & Lange, S. (Hrsg.) (2019). *Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24815-4>
- Truman, C., Crane, L., Howlin, P. & Pellicano, E. (2021). The educational experiences of autistic children with and without extreme demand avoidance behaviours. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 57–77. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916108>
- Tsang, S. K. M., Shek, D. T. L., Lam, L. L., Tang, F. L. Y. & Cheung, P. M. P. (2007). Brief report: application of the TEACCH program on Chinese pre-school children with autism – Does culture make a difference? *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 390–396. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0199-6>
- U.S. Department of Education (November 2019). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. <https://sites.ed.gov/idea/statuteregulations/> (aufgerufen am 05.05.2026)



- United Nations (November 2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. CRPD/C/GC/4. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. <https://digitallibrary.un.org/record/1313836?v=pdf> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Vago, D. R. & Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): A framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 296. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>
- van Roekel, E., Scholte, R. H. J. & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(1), 63–73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Verband Sonderpädagogik e. V. (2024). *Stellungnahme zum Schreiben „Bildungspolitische Empfehlungen zur Feststellung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Bundesländern“ vom November 2024*. Schriftliche Eingabe per Mail.
- Vero, G. (2020). *Das andere Kind in der Schule: Autismus im Klassenzimmer*. Kohlhammer.
- Vllasaliu, L. & Freitag, C. M. (Februar 2016). *Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter: Teil 1: Diagnostik*. Interdisziplinäre S3-Leitlinie der DGKJP und der DGPPN sowie der beteiligten Fachgesellschaften, Berufsverbände und Patientenorganisationen. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e. V. (dgkjp); Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde e. V. (DGPPN). https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/e7b561aeec5be038327d119216f7b7b908188ddf/028-018m_S3_Autismus-Spektrum-Stoerungen_ASS-Diagnostik_2016-05.pdf (aufgerufen am 05.05.2026)
- Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich“. Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Befunde aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg. *Die Deutsche Schule*, 110(2), 124–137. <https://doi.org/10.25656/01:26006>
- von Zimmermann, N., Wachtel, P. (2013). Nachteilsausgleich aus pädagogischer Perspektive. *Schulverwaltungsblatt (SVBl) für Niedersachsen*, 11, 449–452. <https://www.mk.niedersachsen.de/download/79797/> (aufgerufen am 13.05.2026)
- Voors, W. (2000). *The parents book about bullying. Changing the course of your child's life*. Hazelden.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Weinbach, H., Geese, N., Rohrmann, A. & Schulte, D. (2023). Formen und Folgen von Schulbegleitung: Ethnografische Erkundungen im Alltag außerhalb des Unterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 975–996. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01148-w>
- Welti, F., Frankenstein, A. & Hlava, D. (Juli 2018). *Angemessene Vorkehrungen und Sozialrecht: Gutachten erstattet für die Schlichtungsstelle nach dem Behindertengleichstellungsgesetz, Berlin*.



- https://www.schlichtungsstelle-bgg.de/SharedDocs/Downloads/Webs/SchliBGG/DE/AS/Forschungsgutachten.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (aufgerufen am 05.05.2026)
- Whaikaha – Ministry of Disabled People and Ministry of Education (2022). *Aotearoa New Zealand Autism Guideline: He Waka Huia Takiwātanga Rau*. <https://www.whaikaha.govt.nz/resources/strategies-and-studies/guidelines/nz-autism-guideline> (aufgerufen am 05.05.2026)
- Wiemann, A.-K. & Lohaus, A. (2021). Verfügbare Ressourcen und Bullyingerfahrungen von Schülern und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf: Eine Pilotstudie im Inklusionskontext. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38(1-2), 85–98. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000325>
- Wilkinson, L. A. (2016). *A best practice guide to assessment and intervention for autism spectrum disorder in schools*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wilson, E. E. S., Watson, E. K., Mondragon, A. R. & Garrison-Kane, L. (2025). Implementing CW-FIT in an elementary resource room for students with autism spectrum disorder and other neurodevelopmental disabilities. *Exceptionality. A Special Education Journal*, 33(4), 277–289. <https://doi.org/10.1080/09362835.2025.2486956>
- Wittwer, J. (2022). Autismus: Ein Überblick über Lernvoraussetzungen und Fördermaßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(1-2), 19–36. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000326>
- Wittwer, J. & Fischer, M. (2025). Schulbegleitung für autistische Schülerinnen und Schüler in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Artikel 1010-0652/a000399. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000399>
- Wittwer, J., Hans, S. & Voss, T. (2024). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 28(8), 2040–2052. <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>
- Witzmann, M. & Kunerl, E. (2021). *Empfehlungen für eine Autismus-Strategie Bayern: Ergebnisse aus dem Projekt „Entwicklung einer Autismus-Strategie-Bayern“ im Zeitraum von 2018–2021*. https://opus4.kobv.de/opus4-hm/frontdoor/deliver/index/docId/178/file/Empfehlungen_ASS_Strategie_2021.pdf
- Wolstencroft, J., Robinson, L., Srinivasan, R., Kerry, E., Mandy, W. & Skuse, D. (2018). A systematic review of group social skills interventions, and meta-analysis of outcomes, for children with high functioning ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(7), 2293–2307. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3485-1>
- World Health Organization (2025a). *International Classification of Diseases, Eleventh Revision (ICD-11)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (aufgerufen am 05.05.2026)
- World Health Organization (September 2025b). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (aufgerufen am 05.05.2026)



- Yalim, T. & Mohamed, S. (2023). Meltdown in autism: Challenges and support needed for parents of children with autism. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(1), 850–876. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i1/16184>
- Yoon, S. H., Choi, J., Lee, W. J. & Do, J. T. (2020). Genetic and epigenetic etiology underlying autism spectrum disorder, 9(4), Artikel 966. <https://doi.org/10.3390/jcm9040966>
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M. & Law, P. (2013). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419–427. <https://doi.org/10.1177/1362361313477920>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Zhou, H.-Y., Cai, X.-L., Weigl, M., Bang, P., Cheung, E. F. C. & Chan, R. C. K. (2018). Multisensory temporal binding window in autism spectrum disorders and schizophrenia spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 86, 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.12.013>
- Zisk, A. H. & Dalton, E. (2019). Augmentative and alternative communication for speaking autistic adults: Overview and recommendations. *Autism in Adulthood*, 1(2), 93–100. <https://doi.org/10.1089/aut.2018.0007>



Anhang 1: Übersicht über die Rechtsnormen, Informations- und Beratungsmöglichkeiten in den Ländern zu Autismus

Dieser Anhang gibt einen Überblick über die in den Ländern vorliegenden schulbezogenen Rechtsnormen zu Autismus insbesondere zum unterrichtlichen Umgang mit Autismus. Sie soll die Varianz zwischen den Ländern abbilden und gleichzeitig einen Eindruck der von Länderseite/kommunaler Seite für Lehrkräfte, autistische Schüler:innen und Eltern zur Verfügung gestellten Informationen geben. Die vorgenommene Typisierung (s. u.) dient der Systematisierung. Eine Wertung ist damit ausdrücklich nicht verbunden.

Die Sichtung der schulbezogenen Rechtsnormen erfolgte über die Rechtsportale der Länder (s. Anhang 2), ausgewertet wurde bis auf die Ebene der Verordnungen. Aufgeführt werden solche Rechtsnormen, in denen Autismus explizit benannt wird. Damit soll ein Eindruck von der Bandbreite der rechtlichen Regelungen in den Länder gegeben werden, mit der sich auch Lehrkräfte und autistische Schüler:innen sowie ihre Eltern auseinandersetzen müssen. Die leitenden Kriterien für die aufgeführten länderseitigen/kommunalen Handreichungen oder vergleichbare Dokumente/Webportale waren zum einen die Auffindbarkeit über offizielle Webseiten der Landesregierung oder auf kommunaler Ebene, zum anderen, dass sie Informationen zur unterrichtlichen Unterstützung von Autist:innen enthalten. Damit wird abgebildet, welche Informationen dazu Lehrkräften und anderen am unterrichtlichen Geschehen Beteiligten zur Verfügung stehen. Die aufgeführten länderseitigen/kommunalen Beratungsmöglichkeiten zu Autismus in Schule ergänzen dieses Bild. Handreichungen mit Fokus auf die Diagnostik oder Nachteilsausgleich und ohne Informationen zum unterrichtlichen Umgang mit Autismus wurden nicht in die Übersicht aufgenommen.

Nach Abschluss der Recherchen wurden die Ergebnisse mit Bitte der Validierung an die Länder gegeben. Deren Rückmeldungen sind in die Übersicht eingeflossen unter Berücksichtigung der genannten Kriterien.

Ausgehend von der **rechtlichen Lage** wurden die Länder drei verschiedenen Typen zugeordnet:

Typ 1: Autismus wird als **sonderpädagogischer Förderschwerpunkt** mit den anderen Förderschwerpunkten in den Rechtsnormen benannt

Typ 2: Autismus wird nicht als Förderschwerpunkt, aber als **sonderpädagogischer Förder- oder Unterstützungsbedarf** in den Rechtsnormen benannt

Typ 3: Autismus wird in den schulbezogenen Rechtsnormen **nicht explizit als sonderpädagogischer Förder- oder Unterstützungsbedarf** benannt.

Grundsätzlich liegen in fast allen Ländern, unabhängig vom zugeordneten Typ, Handreichungen oder vergleichbare Informationen zur unterrichtlichen Unterstützung vor und es sind Beratungsstrukturen vorhanden. Bei den Ländern des Typs 3 wird Autismus zwar nicht explizit in den Rechtsnormen als Förderbedarf oder ähnlich benannt, dennoch liegen in der Regel rechtliche Regelungen vor, die auf schulische Förderung und Unterstützung autistische Schüler:innen anwendbar sind (so z. B. in Hessen oder dem Saarland).



Tabellarische Übersicht der Länder nach Typen

Typ 1	<p>Berlin: Förderschwerpunkt <i>Autismus</i> (§ 14 SoPädVo) Handreichung: bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/portal-inklusion-und-sonder-paedagogische-foerderung/autistisches-verhalten Beratungsangebot: schulpsychologische und inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ)</p>
	<p>Bremen: Förderbedarf im Schwerpunkt <i>Autismus-Spektrum-Störung</i> (§ 22 (8) BremInBilV) Handreichung: Handreichung zur Anwendung von Nachteilsausgleichen (in Überarbeitung) Beratungsangebot: Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBuz) – Autismus-Spektrum</p>
	<p>Hamburg: Förderschwerpunkt <i>Autismus</i> (§ 10 AO-SF) Handreichung: bbz.hamburg.de/arbeitshilfen-autismus/; Handreichung Nachteilsausgleich Beratungsangebot: Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ); BBZ Pädagogik bei Krankheit/Autismus</p>
	<p>Schleswig-Holstein: Förderschwerpunkt <i>Autistisches Verhalten</i> (§ 45 (2) SchulG) Handreichung: www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/LFZAV/Autismus-Spektrum/autismusspektrum_node Beratungsangebot: Landesförderzentrum Autistisches Verhalten (LFZ-AV)</p>
Typ 2	<p>Bayern: Autismus als zusätzlicher Förderbedarf zu einem der sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (§ 22 VSO-F) Handreichung: www.isb.bayern.de/schularten/foerderschulen/autismus Beratungsangebot: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst Autismus (MSD-A)</p>
	<p>Brandenburg: Sonderpädagogischer Förderbedarf <i>Autistisches Verhalten</i> (§ 3 (3) SopV) Handreichung: bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/portal-inklusion-und-sonder-paedagogische-foerderung/autistisches-verhalten Beratungsangebot: Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen</p>
	<p>Nordrhein-Westfalen: Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bei Autismus-Spektrum-Störung (§ 3, § 42 AO-SF) Handreichung: auf Ebene der Bezirksregierungen, z. B. Inklusion an Schulen – Eine Handreichung (Bezirksregierung Köln) oder 2. Themenheft Inklusion – Grundlagen und Hinweise für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen an Allgemeinen Schulen (Bezirksregierung Düsseldorf) Beratungsangebot: Autismusberatungen der Bezirksregierungen, z. B. Bezirksregierung Köln oder Bezirksregierung Düsseldorf</p>
	<p>Rheinland-Pfalz: Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung bei Autismus-Spektrum-Störung (§ 27 (7) InklSchulO RP) Handreichung: nicht vorhanden Beratungsangebot: Berater:innen für Inklusion mit dem Schwerpunkt Autismus</p>



Typ 2	<p>Sachsen-Anhalt: Bedarf an sonderpädagogischer Förderung bei Autismus (§ 3 (2), § 12 SoPädFV ST)</p> <p>Handreichung: Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung in Sachsen-Anhalt; Nachteilsausgleich richtig anwenden</p> <p>Beratungsangebot: Schulpsychologische Beratung</p>
	<p>Baden-Württemberg: keine explizite Nennung von Autismus als sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf in den Rechtsnormen</p> <p>Handreichung: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_inklusion/fb2/</p> <p>Beratungsangebot: Autismusbeauftragte der Schulämter oder Regierungspräsidien (https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/schulartuebergreifend/autismus), z. B. am Schulamts Stuttgart</p>
Typ 3	<p>Hessen: keine explizite Nennung von Autismus als sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf in den Rechtsnormen</p> <p>Handreichung: kultus.hessen.de/schulsystem/inklusion/kinder-und-jugendlichen-mit-autismus</p> <p>Beratungsangebot: Beratungs- und Förderzentren</p>
	<p>Mecklenburg-Vorpommern: keine explizite Nennung von Autismus als sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf in den schulbezogenen Rechtsnormen</p> <p>Handreichung: Standards der Diagnostik</p> <p>Beratungsangebot: ZDS Diagnostik und Schulpsychologie</p>
	<p>Niedersachsen: keine explizite Nennung von Autismus als sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf in den schulbezogenen Rechtsnormen</p> <p>Handreichung: Unterricht mit Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum</p> <p>Beratungsangebot: Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule (RZI)</p>
	<p>Saarland: keine explizite Nennung von Autismus als sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf in den schulbezogenen Rechtsnormen</p> <p>Handreichung: nicht vorhanden</p> <p>Beratungsangebot: Landeskompetenzzentrum Inklusion; Schulpsychologischer Dienst; sonderpädagogische Förderzentren</p>
	<p>Sachsen: keine explizite Nennung von Autismus als sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf in den schulbezogenen Rechtsnormen</p> <p>Handreichung: www.foerderdiagnostik.bildung.sachsen.de/bereich-autismus-4053.html; Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht</p> <p>Beratungsstellen: Fachberater:in oder Lehrkraft mit Expertise Autismus</p>
	<p>Thüringen: keine explizite Nennung von Autismus als sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf in den schulbezogenen Rechtsnormen</p> <p>Handreichung: https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=18122; Nachteilsausgleich: Vorbeugen – Erkennen – Anwenden; Handreichung für den gemeinsamen Unterricht</p> <p>Beratungsstellen: Fachberater:innen für den Förderbereich Autismus-Spektrum-Störung</p>
	<p>Thüringen: keine explizite Nennung von Autismus als sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf in den schulbezogenen Rechtsnormen</p> <p>Handreichung: https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=18122; Nachteilsausgleich: Vorbeugen – Erkennen – Anwenden; Handreichung für den gemeinsamen Unterricht</p> <p>Beratungsstellen: Fachberater:innen für den Förderbereich Autismus-Spektrum-Störung</p>

alle Links wurden zuletzt aufgerufen am 08.06.2026



Anhang 2: Übersicht über die genutzten Rechtsportale der Länder

Baden-Württemberg:	https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/search
Bayern:	https://www.gesetze-bayern.de/
Berlin:	https://gesetze.berlin.de/bsbe/search
Brandenburg:	https://bravors.brandenburg.de/de/vorschriften_schnellsuche
Bremen:	https://www.transparenz.bremen.de/vorschriften-72741
Hamburg:	https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/search
Hessen:	https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/search
Mecklenburg-Vorpommern:	https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/search
Niedersachsen:	https://voris.wolterskluwer-online.de/search
Nordrhein-Westfalen:	https://recht.nrw.de/
Rheinland-Pfalz:	https://www.landesrecht.rlp.de/bsrp/search
Saarland:	https://recht.saarland.de/bssl/search
Sachsen:	https://www.revosax.sachsen.de/
Sachsen-Anhalt:	https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/search
Schleswig-Holstein:	https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/search
Thüringen:	https://landesrecht.thueringen.de/bsth/search



Mitglieder der SWK

Prof. Dr. Olaf Köller (Co-Vorsitzender der SWK)

Geschäftsführender wissenschaftlicher Direktor des IPN

IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Prof. Dr. Felicitas Thiel (Co-Vorsitzende der SWK)

(Mitglied der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung

Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl

Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung

Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Yvonne Anders

Abteilungsleiterin

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Prof. Dr. Ulrike Cress

Direktorin des IWM

Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM)

Prof. Dr. Claudia Diehl

Professorin für Mikrosoziologie

Universität Konstanz

Prof. Dr. Thilo Kleickmann

Leitung der Abteilung Schulpädagogik

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Prof. Dr. Michael Krelle

Professor für Fachdidaktik Deutsch

Technische Universität Chemnitz

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

(Vorsitz der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)

Professorin für Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität

Universität Bielefeld



Prof. Dr. Susanne Prediger

Professorin für Mathematikdidaktik und fachbezogene Professionalisierungsforschung
Technische Universität Dortmund; IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
und Mathematik

Prof. Dr. Susan Seeber

Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Birgit Ziegler

Professorin für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Technische Universität Darmstadt

Ständige Mitglieder

Prof. Dr. Samuel Greiff

Vorstandsvorsitzender Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB)
Technische Universität München

Prof. Dr. Kai Maaz

Sprecher Autorengruppe Bildungsberichterstattung
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Prof. Dr. Kerstin Schneider

Vorsitzende wissenschaftlicher Beirat der Steuerungsgruppe „Feststellung der Leistungsfähigkeit des
Bildungswesens im internationalen Vergleich“
Bergische Universität Wuppertal; RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung

Prof. Dr. Petra Stanat

Wissenschaftlicher Vorstand Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Humboldt-Universität Berlin



Mitwirkende

Dr. Kathrin Berdelmann

Projektleitung INCLASS – Inklusion von Kindern im Autismus-Spektrum in der Schule

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Prof. Dr. Bettina Lindmeier

Professorin für Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie

Leibniz-Universität Hannover

Prof. Dr. Christian Lindmeier

Professor für Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung und Pädagogik im Autismus-Spektrum

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Prof. i. R. Dr. Reinhard Markowetz

Professor i. R. für Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik

Ludwig-Maximilian-Universität München

Prof. Dr. Vera Moser

Professorin für Inklusionsforschung

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Wissenschaftliche Referent:in

Dr. Julia Suckut (Geschäftsstelle der SWK)



Impressum

Die vorliegende Stellungnahme wurde von den Mitgliedern der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission im Mai 2026 verabschiedet.

Stellungnahmen beziehen sich auf eine aktuelle Frage und enthalten Empfehlungen für eine eher kurz- und mittelfristige Umsetzung.

Weitere Informationen zu den Formaten der SWK finden Sie [hier](#).

Herausgeber: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Geschäftsstelle

Graurheindorfer Str. 157
53117 Bonn

Tel. 0228 501 700

info@swk.kmk.org

www.swk-bildung.org

Verantwortlich

Dr. Isabelle Sieh (Leitung der Geschäftsstelle)

Die Veröffentlichungen der SWK stehen auf den Seiten der SWK zum [Download](#) zur Verfügung.




Zitationsvorschlag:

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2026). *Autistische Kinder und Jugendliche in der Schule unterstützen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. DOI: [10.25656/01:35416](https://doi.org/10.25656/01:35416)

© Geschäftsstelle der SWK, Bonn 2026

Lizenz: CC BY-SA 4.0. Weitere Informationen zur Lizenz: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>





Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

www.swk-bildung.org

