



Christian Lindmeier

Kinder und Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum in der Schule – Forschungsfelder und Forschungsdesiderate

Zusammenfassung

Der Beitrag arbeitet zunächst heraus, was gegenwärtig in der Medizin und klinischen Psychologie unter einer Autismus-Spektrum-Störung verstanden wird. Anschließend werden die aktuellen Forschungsfelder der (Schul-)Pädagogik bei Autismus-Spektrum-Störungen näher beschrieben. Abschließend werden einige ausgewählte Forschungsdesiderate der (Schul-)Pädagogik bei Autismus-Spektrum-Störungen vorgestellt.

Es besteht zunehmend Konsens, dass Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) Aufgabe aller Schularten sind. Allerdings wird seit der Verabschiedung der KMK-Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Autismus bzw. autistisches Verhalten (KMK, 2000) kontrovers diskutiert, ob ein solcher Förderschwerpunkt schulrechtlich ausgewiesen und amtlich festgestellt werden sollte. Einen Förderschwerpunkt Autismus bzw. autistisches Verhalten gibt es nur noch in Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein. Das Land Sachsen-Anhalt hat den Förderschwerpunkt Autismus 2013 mit der Begründung abgeschafft, dass er der Umsetzung der schulischen Inklusion im Wege stehe. Laut einer nicht repräsentativen Umfrage des Bundesverbands Autismus Deutschland e.V. vom Herbst 2016 besucht ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung eine Allgemeine Schule, darunter zahlreiche Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, darunter auch diejenigen in Förderschulen, werden durch eine Schulbegleitung unterstützt.

Autismus-Spektrum-Störung – vom kategorialen zum dimensionalen Erklärungsmodell

In der medizinischen, psychologischen und sonderpädagogischen Fachdiskussion hat sich in den vergangenen zehn Jahren immer mehr der Begriff der Autismus-Spektrum-Störung (ASS) durchgesetzt. In der fünften Auflage des Diagnostischen und Statistischen Manuals Psychischer Störungen (DSM-5), das seit 2013 gültig ist, löst der Sammelbegriff „Autismus-Spektrum-Störung“ die klassifikatorische Untergliederung in drei Subgruppen (frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom und atypischer Autismus) ab (American Psychiatric Association, 2015; Freitag, 2014a, b; Tebartz van Elst, Biscaldi & Riedel, 2016).

Während autistische Störungen (AS) im DSM-4 und in der ICD-10 als tief greifende Entwicklungsstörungen definiert wurden (Freitag, 2008; Bölte, 2009; Steinhausen & Gundelfinger, 2010; Kamp-Becker & Bölte, 2014; Theunissen, 2014a, b; Gruber, 2016; Eckert & Volkart, 2016; Noterdame, Ullrich & Enders, 2017), ist im DSM-5 von neuronalen Entwicklungsstörungen (neurodevelopment disorders) die Rede. Die ICD-11, die seit Juni 2018 im Entwurf vorliegt, 2019 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verabschiedet und ab 2022 offiziell gelten soll, schließt sich der Auffassung des DSM-5 an und rückt ebenfalls von einer Untergliederung in Subkategorien ab.

Durch den Begriff der „Autismus-Spektrum-Störung“ des DSM-5 ergeben sich im klinischen Bereich folgende Entwicklungen (Tebartz van Elst et al., 2016, 8ff.):

- Das Konzept der neuronalen Entwicklungsstörungen wird konsequent weiterentwickelt und neu geordnet, indem der frühe Beginn eines klar identifizierbaren symptomatischen Musters in der ersten Dekade als Merkmal der Autismus-Spektrum-Störung herangezogen wird.
- Das Konzept kategorialer autistischer Störungen (frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom und atypischer Autismus) wird zugunsten eines dimensionalen Ansatzes fallen gelassen, dem die klinische Beobachtung fließender Übergänge zwischen den bisherigen drei Subkategorien des Autismus zugrunde liegt.
- Die autistische Kernsymptomatik der sozialen Interaktions- und Kommunikationsstörungen wird im sogenannten „A-Kriterium“ zusammengefasst. Hintergrund ist, dass sich soziale Interaktion und Kommunikation als die beiden Hauptkriterien der ICD-10 nicht valide voneinander trennen ließen. Das „A-Kriterium“ wird im DSM-5 folgendermaßen definiert: „Andauernde Defizite der Kommunikation und sozialen Interaktion in mehreren Kontexten, die aktuell oder anamnestisch vorhanden sind und nicht durch eine generelle Entwicklungsverzögerung besser erklärt werden können“ (a.a.O., S. 8).
- Das Kriterium der begrenzten, repetitiven und stereotypen Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten wird als sogenanntes „B-Kriterium“ aufgewertet und ausgeweitet, indem auch sensorische Besonderheiten wie etwa eine Empfindlichkeit gegenüber Reizüberflutung aufgenommen wurden.
- Eine Diversifizierung der Diagnose über Komorbiditäten ist möglich, wodurch im klinischen Alltag den individuellen Fällen besser Rechnung getragen werden kann. Im kinder- und jugendpsychiatrischen Bereich wird in diesem Zusammenhang begrüßt, dass nun eine Doppeldiagnose ASS und ADHS möglich ist.
- Der Schweregrad der Autismus-Spektrum-Störung wird operationalisiert. Auch diese Veränderung, die eine Erweiterung der diagnostischen Einordnung impliziert, hat mit dem dimensionalen Krankheitsmodell des DSM-5 zu tun. Mit den Schweregraden 1–3 geraten zudem pädagogische Unterstützungserfordernisse in den Blick (s. Tab. 1).
- Außerdem führt das DSM-5 das – aus klinischer Perspektive kontrovers diskutierte – Konzept einer von den Autismus-Spektrum-Störungen separierten sozialen Kommunikationsstörung (engl. social communication disorder) ein. Es soll die Option eröffnen, „auch Menschen mit sub-syndromalen autistischen Zügen eine Diagnose zu eröffnen, sofern diese zu psychosozialen Beeinträchtigungen führen“ (a.a.O., S. 12).

Tab. 1:
Schweregrade der ASS
(American Psychiatric Association,
2015, S. 67)

Schweregrad	Soziale Kommunikation	Restriktive, repetitive Verhaltensweisen
Stufe 3 „Sehr umfangreiche Unterstützung erforderlich“	Starke Einschränkungen der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit verursachen beträchtliche Beeinträchtigungen im Funktionsniveau; minimale Fähigkeit zur Initiierung sozialer Interaktionen und minimale Reaktion auf soziale Angebote im Umfeld.	Unflexibilität des Verhaltens. Extreme Schwierigkeiten im Umgang mit Veränderungen oder andere repetitive, restriktive Verhaltensweisen mit ausgeprägter Funktionsbeeinträchtigung in allen Bereichen. Großes Unbehagen bzw. große Schwierigkeiten, den Fokus oder die Handlung zu verändern.
Stufe 2 „Umfangreiche Unterstützung erforderlich“	Ausgeprägte Einschränkungen in der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit. Soziale Beeinträchtigungen auch mit Unterstützung deutlich erkennbar; reduzierte Initiierung sozialer Interaktionen oder abnormaler Reaktionen auf soziale Angebote von anderen.	Unflexibilität des Verhaltens. Schwierigkeiten im Umgang mit Veränderungen oder andere repetitive, restriktive Verhaltensweisen treten häufig genug auf, um auch für den ungeschulten Beobachter offensichtlich zu sein. Funktionsbeeinträchtigungen in einer Vielzahl von Kontexten. Unbehagen bzw. Schwierigkeiten, den Fokus oder die Handlung zu verändern.
Stufe 1 „Unterstützung erforderlich“	Die Einschränkungen in der sozialen Kommunikation verursachen ohne Unterstützung bemerkbare Beeinträchtigungen. Schwierigkeiten bei der Initiierung sozialer Interaktionen sowie einzelne deutliche Beispiele für unübliche oder erfolglose Reaktionen auf soziale Kontaktangebote anderer. Scheinbar vermindertes Interesse an sozialen Interaktionen.	Unflexibilität des Verhaltens führt zu Funktionsbeeinträchtigungen in einem oder mehreren Bereichen. Schwierigkeiten, zwischen Aktivitäten zu wechseln. Probleme in der Organisation und Planung beeinträchtigen die Selbstständigkeit.

Das dimensionale Erklärungsmodell des DSM-5 ist bislang noch kaum aus (sonder-)pädagogischer Perspektive kommentiert worden. Die wenigen vorliegenden Kommentierungen stehen dem anti-kategorialen Ansatz des Modells aber tendenziell positiv gegenüber (Gruber, 2016;

Eckert & Volkart, 2016; Eckert & Gruber, 2016; Theunissen 2016). Eckert und Volkart (2016, S. 368) geben allerdings zu bedenken, dass in der Praxis gelegentlich die Frage nach einer anwendungsbezogenen Handhabbarkeit des sehr weit gefassten Begriffs „Autismus-Spektrum-Störung“ aufgeworfen wird. Theunissen (2016) kritisiert unter Verweis auf Selbstvertretungsorganisationen (z.B. ARM, ASAN) autistischer Menschen den Störungsbegriff und verweist auf den neutralen Begriff des Autismus-Spektrums (autism spectrum condition), der dem Ansatz der Neurodiversität Rechnung trägt. Er plädiert daher für alternative Formulierungen wie Menschen „im Autismus-Spektrum“ bzw. „aus dem Autismus-Spektrum“.

Neurodiversität bezeichnet gemäß dem 2011 an der New Yorker Syracuse University gehaltenen National Symposium on Neurodiversity ein Konzept, in dem neurobiologische Unterschiede wie jede andere menschliche Variation angesehen und respektiert werden. Das Konzept betrachtet atypische neurologische Entwicklungen als normale menschliche Unterschiede und steht im Kontrast zum Paradigma der Pathologie. Da es Menschen jedweden neurologischen Status umfasst, sind alle Menschen demnach neuro-divers. Der Begriff „Neuro-Minderheit“ („neuro-minority“) verweist auf Menschen, die als Minderheit nicht neurotypisch sind.

Das Konzept wird von der weltweit agierenden Neurodiversitätsbewegung als Menschenrechtsbewegung vertreten. Dabei wirkte die 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedete und 2008 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) katalysierend. Die Bewegung entstand in den 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts als Antwort auf die Pathologisierung von Neuro-Minderheiten. Die einflussreichste Untergruppe ist die Bewegung für die Rechte der Autisten (Autism Rights Movement, ARM). Sie fasst Autismus, bipolare Störungen und andere Neurotypen als natürliche Form menschlicher Diversität auf. In den USA und Europa begann die Bewegung durch die sprachpolitische Aneignung von nicht negativ belasteten Begriffen wie dem Neologismus „Neurodiversität“ und dem Ausdruck „Autistic-Pride“ anstelle von „Autismus-Spektrum-Störung“, an der „Krankheit Autismus leiden“, „Betroffen vom Autismus sein“; Begriffen, die im Gegensatz zum Schimpfwort Autismus stehen.

Die Probleme der Begriffsausweitung bilden sich möglicherweise auch in aktuellen Prävalenzstudien ab. Während Fombonne, Quirke und Hagen (2011) noch von einer Prävalenz von 0,9% bis 1,1% ausgehen, was 2013 im DSM-5 mit der Angabe von 1% aufgegriffen wird, belegen die jüngsten Zahlen des US-amerikanischen Center for Disease Control and Prevention für 2016 eine Prävalenz von 1,5% (Tebartz van Elst et al., 2016). Internationalen Studien zufolge sind Jungen drei- bis viermal so häufig wie Mädchen von einer Autismus-Spektrum-Störung betroffen, und zwar unabhängig von der Intelligenz. Der deutliche Anstieg der Prävalenz ist aus klinischer Sicht aber auch auf die Verbesserung der diagnostischen Kriterien, auf Aufklärung und Sensibilisierung und die Verbesserung der Versorgung zurückzuführen.

Angesichts der Neuerungen bei der klinischen Definition und Klassifikation des Autismus-Spektrums ist davon auszugehen, dass Bildungseinrichtungen vermehrt mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu tun haben werden, die die klinische Diagnose „Autismus-Spektrum-Störung“ aufweisen. Aus den Ergebnissen des baden-württembergischen Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“ (Trost, 2012) lässt sich der erstaunliche Befund entnehmen, dass nur ca. 70% der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Autismus bzw. autistisches Verhalten eine durch einen Arzt und/oder Psychologen gestellte Diagnose aufweisen. Die übrigen Diagnosen wurden entweder von pädagogischen Fachkräften (ca. 16%) oder als persönliche Verdachtsdiagnose von Lehrkräften (ca. 14%) ausgesprochen.

Obwohl es zahlreiche Praxishandbücher (z.B. Tuckermann, Häußler & Lausmann, 2012a,b; Sautter, Schwarz & Trost, 2012; Schirmer, 2013; Bernard-Opitz, 2015; Schuster, 2016) und Handreichungen (z.B. Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V., 2005; IQSH, 2006; LISUM, 2009) zum Thema Schule und Autismus-Spektrum gibt, steht die deutschsprachige Forschung noch am Anfang. Laut Knorr (2014) ist aber auch international für den Bereich Schule,

Unterricht und schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum wenig Forschungsaktivität zu verzeichnen (Humphrey & Lewis, 2008; Knorr, 2012, 2014). Im angelsächsischen Raum gibt es seit 2007 eine Fachzeitschrift mit dem Schwerpunkt „Research in Autism Spectrum Disorders“, in der gelegentlich auch (schul-)pädagogische Forschungsbeiträge veröffentlicht werden. In Deutschland haben diese Forschungsdefizite möglicherweise auch damit zu tun, dass die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum nicht zu den expliziten Zielen der 2008 gegründeten Wissenschaftlichen Gesellschaft Autismus-Forschung (WGAS) gehört und Schulpädagogen in dieser Gesellschaft nicht vertreten sind.

Derzeit lassen sich fünf Forschungsfelder einer schulbezogenen Pädagogik bei Autismus ausmachen, wobei auch die Rezeption pädagogisch bedeutsamer interdisziplinärer Forschungsergebnisse und modellhafte Systematisierungen autismspezifischer schulischer Bildung zu den Feldern der Forschung gerechnet werden.

Ein erstes Forschungsfeld, das für die schulische Bildung unmittelbar relevant ist, sind neuropsychologische Ansätze zur Erklärung der Symptomatik der Autismus-Spektrum-Störung. Sie erklären die eingangs beschriebenen Symptome der Autismus-Spektrum-Störung mit neuropsychologischen Basisdefiziten der Theory of Mind, der schwachen zentralen Kohärenz und der defizitären Exekutivfunktionen (z.B. Dziobek & Bölte, 2011; Noterdame, Ullrich & Enders, 2017; Altgassen, 2017). Die Theory of Mind beschreibt die Fähigkeit, sich in die Gedanken anderer hineinversetzen zu können, d. h., die Gedanken und Überzeugungen anderer logisch erschließen zu können. Es ist sehr zu begrüßen, dass in den vergangenen zehn Jahren insbesondere in der Sonderpädagogik eine verstärkte Rezeption internationaler neuropsychologischer Studien dieser Ansätze in Gang gekommen ist (Kißgen, Drechsler, Fleck, Lechmann & Schleiffer, 2005; Müller, 2007a, b, 2008a, b, c; Eberhardt & Müller, 2010; Knorr, 2012; Theunissen, 2014a; Eckert & Gruber, 2016).

Eine Autismus-Spektrum-Störung kann sowohl in Kombination mit einer gravierenden kognitiven Beeinträchtigung als auch in Verbindung mit einer intellektuellen Hochbegabung (sog. Hochfunktionaler Autismus) diagnostiziert werden. Eine ähnliche Bandbreite findet man im Entwicklungsbereich Sprache, wo das Spektrum von einer unauffälligen Sprachentwicklung bis hin zum Ausbleiben von verbaler Kommunikation reicht (Kamp-Becker, 2014). Kamp-Becker zufolge reicht das im DSM-5 definierte und klassifizierte Autismus-Spektrum „von schwerwiegenden ASS mit geistiger Behinderung und fehlendem Sprachvermögen (sogenannter ‚Low Functioning‘-Autismus) bis zu ASS ohne Intelligenzminderung und guten Sprachfertigkeiten (‚High-functioning‘-Autismus). Entgegen weit verbreiteter Annahmen weist die Mehrzahl der Betroffenen (62–83 %) eine unterdurchschnittliche Intelligenz ($IQ < 85$) auf und nur eine sehr kleine Minderzahl (ca. 3 %) verfügt über überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten ($IQ < 115$) (Centers for Disease Control and Prevention, 2012; Charman et al., 2011). Das kognitive Leistungsvermögen von Betroffenen mit Asperger-Syndrom liegt im Durchschnittsbereich (vgl. Merchan-Naranjo et al., 2012; Soulieres et al., 2011) mit wenigen Ausnahmen, bei denen überdurchschnittliche Leistungen gefunden wurden“ (2014, S. 44). Da den beiden Entwicklungsbereichen Sprache und Kognition im Kontext schulischer Bildung eine sehr hohe Bedeutung zukommt, ist eine differenzierte, intelligenz- und sprachbezogene Individualdiagnostik unerlässlich.

Als zweites Forschungsfeld lässt sich deshalb die pädagogische Rezeption interdisziplinärer Beiträge zur Autismusdiagnostik anführen. Dabei stehen Fragen, wie früh und wie valide ASS diagnostiziert werden kann, im Vordergrund; aber auch die differenzialdiagnostische Abklärung der sogenannten „Komorbidität“ ist immer wieder in den Blick zu nehmen. Auch bezüglich der Rezeption der interdisziplinären Autismusdiagnostik waren zuletzt vor allem sonderpädagogische Beiträge zu verzeichnen (Kißgen et al., 2005; Müller & Nußbeck, 2007a, b; Eckert & Gruber, 2016; Eberhardt & Nußbeck, 2016; Ullrich, 2017b).

Ein drittes Forschungsfeld bilden Studien, die untersuchen, was Eltern und Fachkräfte über die Herausforderungen und Gelingensbedingungen der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum wissen. Seit 2007 führt beispielsweise die Autismus-Forschungs-Kooperation (AFK), ein Zusammenschluss von Menschen aus dem autistischen Spektrum und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der FU Berlin, Forschungsstudien durch, die für autistische Forscherinnen und Forscher relevante Fragestellungen beantworten sollen. So wurde beispielsweise 2011 mit Hilfe des – von der AFK entwickelten – Fragebogens „Wissen über Autismus“ die Studie „Was wissen Lehrer in Berlin über Autismus?“ erstellt. Das Ergebnis war, dass Lehrer der Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt (SPS) signifikant mehr über die Diagnosekriterien von Autismus als die Allgemeinbevölkerung ($p < .05$) wussten. Die Lehrer der Schulen ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt (SPS) unterschieden sich dagegen nicht von der Allgemeinbevölkerung in ihrem Wissen über die Diagnosekriterien ($p = .8$). Bezüglich der Kenntnisse über Stärken autistischer Menschen ($p = .18$) unterschieden sich die drei Gruppen nicht voneinander. Auch die Prävalenz von Autismus wurde von allen drei Gruppen gleichermaßen unterschätzt ($p = .09$). Die AFK gelangt aufgrund dieses Befunds zu folgenden Schlussfolgerungen: „Lehrer der Schulen mit SPS wissen zwar entsprechend der Spezialisierung ihrer Einrichtung geringfügig mehr über die Diagnose Autismus als die Allgemeinbevölkerung, nicht jedoch über die Stärken autistischer Menschen. Gerade das Wissen über Stärken von autistischen Schülern ist jedoch für die pädagogische Förderung essentiell. Da viele Autisten Allgemeine Schulen besuchen, ist auch hier eine Kenntnis über assoziierte Schwächen und Stärken wichtig. Unsere Studienergebnisse verweisen diesbezüglich auf deutlichen Nachholbedarf. Durch eine Rückmeldung der Studienergebnisse an deutsche Schulen und Lehrer erhofft sich die AFK eine Sensibilisierung für die Bedürfnisse autistischer Schüler“ (www.autismus-forschungs-kooperation.de).

In der deutschsprachigen Schweiz führten Eckert und Störch Mehring (Hochschule für Heilpädagogik, Zürich) 2011 im Rahmen des Forschungsprojekts „Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung im Fokus Schulischer Heilpädagogik“ (2010-2012) 90 Fokusgruppeninterviews mit Eltern und Fachleuten durch. Dabei ging es um Gelingensbedingungen der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Solche Studien sind nötig, um den Informations- und Unterstützungsbedarf der Eltern und den Bedarf an Aus-, Fort- und Weiterbildung seitens der pädagogischen Fachkräfte oder Lehrkräfte besser einschätzen zu können.

Ein viertes Forschungsfeld umfasst die modellhafte Systematisierung der autismspezifischen schulischen Bildung. Sie sind insbesondere im Hinblick auf die Schulentwicklung von Bedeutung und der Schulentwicklungsforschung zuzuordnen. In den vergangenen fünf Jahren sind hierzu drei komplexe Modelle vorgelegt worden (Trost, 2012; Eckert & Sempert, 2012; Eckert, 2014; Knorr, 2012, 2014; Ullrich, 2017a), die sich zum Teil auf US-amerikanische Vorbilder beziehen. Die Modelle haben eine Orientierungsfunktion, da sich in Folge der KMK-Empfehlungen aus dem Jahr 2000 (KMK, 2000) sehr unterschiedliche schulsystemimmanente Hilfs- und Unterstützungssysteme entwickelt haben (Schirmer, 2002, 2006; Rumpler, 2004; Kappus & Schröder, 2008; Trost, 2012). Wird sich an diesen Modellen orientiert, dann erscheinen die „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhalten“, die die KMK im Jahr 2000 beschlossen hat, überarbeitungsbedürftig. Das Gleiche gilt für die Standards der sonderpädagogischen Förderung, die der Verband Sonderpädagogik e. V. 2009 herausgegeben hat (Wember & Prändl, 2009).

Im Rahmen des baden-württembergischen Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“ (2006-2010) entwickelten Sautter, Schwarz und Trost in Zusammenarbeit mit sieben Sonderschulen und einigen Allgemeinen Schulen (Grund- und Hauptschulen, Gymnasien) „ein verallgemeinerbares Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen“ (Trost, 2012, S. 129). In Anbetracht der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler aus dem Autismus-Spektrum während der Projektlaufzeit

zu einem Drittel in Allgemeinen und zu zwei Dritteln in Sonderschulen unterrichtet wurden, legte die Forschungsgruppe Wert darauf, „das Konzept so auszurichten, dass es für alle Schularten relevant und umsetzbar sein kann“ (ebd.). Das Konzept umfasst sechs zentrale Elemente, die jeweils in mehrere spezifische Aspekte der Realisierung ausdifferenziert werden und sich auf unterschiedliche Schulsystemebenen beziehen:

- Entwicklung einer adäquaten pädagogischen Haltung
- Kooperation aller am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten
- Bildungs-, Erziehungs- und Förderangebote
- Strukturell-organisatorische Erfordernisse
- Vorbereitung auf Beruf und nachschulisches Leben
- Bildungs- und sozialpolitische Perspektiven (ebd.).

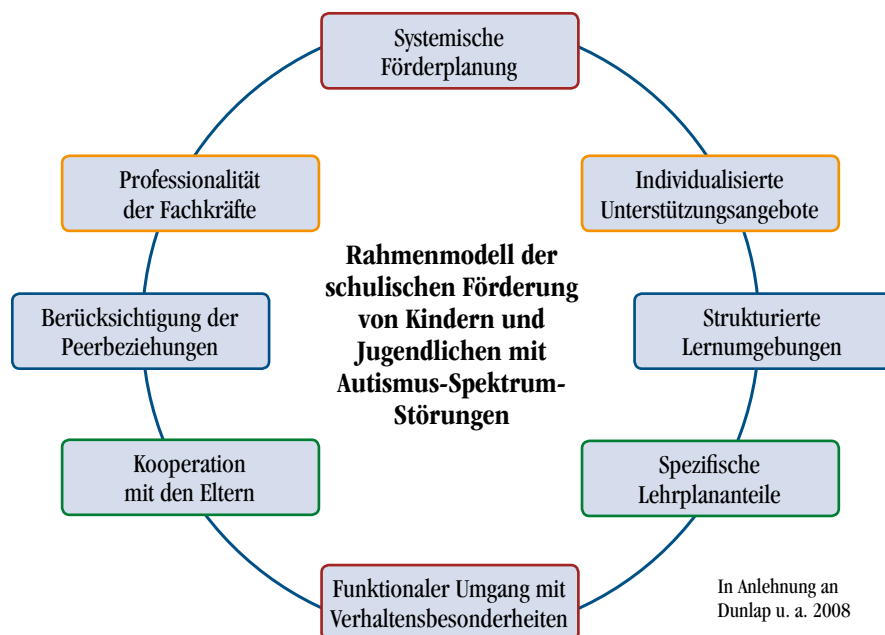
Das Element der Kooperation aller am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten fächert sich bspw. in die folgenden fünf Teilaspekte auf (ebd., S. 134–138):

- Enge Zusammenarbeit von Lehrkräften, Eltern und sozialem Umfeld der Schüler ,mit autistischem Verhalten.
- Beteiligung der Schüler mit autistischem Verhalten an Gesprächen und Entscheidungsprozessen, die sie betreffen.
- Gespräch mit den Mitschülern.
- Kooperation mit einer regionalen Anlaufstelle.
- Kooperation mit externen Experten und Institutionen.

Die Forschungsgruppe formuliert – fokussiert auf diese Aspekte – anwendungsbezogene Handlungsempfehlungen, die aus den Best-Practice-Erfahrungen der Schulen extrahiert wurden. Eine dieser Empfehlungen lautet, dass regionale Anlaufstellen oder Autismus-Kompetenz-Zentren eine wichtige Stütze sowohl für den Ausbau eines inklusiven Unterrichtsangebots als auch für die Sonder- bzw. Förderschulen darstellen.

Eckert und Sempert entwickelten in dem bereits erwähnten Züricher Forschungsprojekt ein Rahmenmodell zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung (Eckert & Sempert, 2012; 2013a, b), bei dem es sich um die deutschsprachige Adaption eines US-amerikanischen Rahmenmodells, das auf der Grundlage einer Metaanalyse evidenzbasierter Studien aus den Jahren 1992 bis 2002 entwickelt wurde (Iovannone, Dunlap, Huber & Kincaid, 2003; Dunlap, Iovannone & Kincaid, 2008).

Abb. 1:
Rahmenmodell zur schulischen
Förderung von Kindern und Jugend-
lichen mit Autismus-Spektrum-
Störung
(Eckert & Sempert, 2012, 2013a, b).

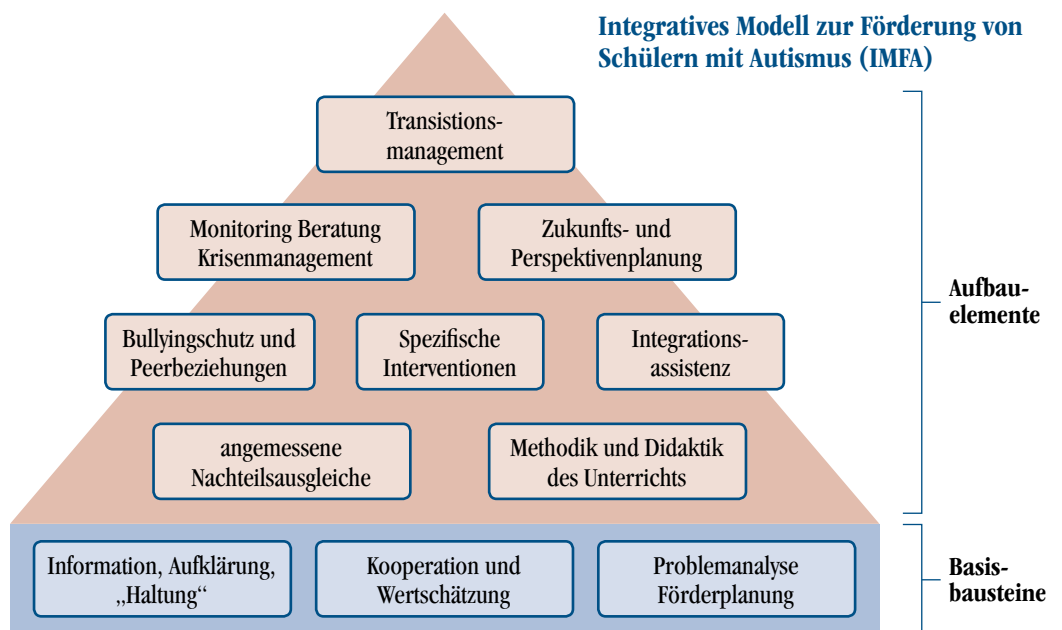


Das Rahmenmodell (Abb. 1) von Eckert und Sempert versucht den aktuellen Stand der deutsch- und englischsprachigen Fachdiskussion zusammenzuführen, „indem es acht Kernbereiche beschreibt, deren differenzierte Berücksichtigung einen zentralen Beitrag zu einer gelingenden schulischen Förderung der genannten Personengruppe leisten sollte“ (2013a, S. 28). Die Kernbereiche greifen dabei sowohl autissmuspezifische Besonderheiten und die damit verbundenen Förderbedarfe als auch didaktisch-methodische Gesichtspunkte sowie Merkmale für die Gestaltung des Schulumfelds und der dazugehörigen Kontextfaktoren auf. Das ursprüngliche US-amerikanische Modell wurde durch die beiden Elemente „Professionalität der Fachkräfte“ und „Kooperation mit den Eltern“ um eine systemische Perspektive ergänzt.

Das Modell wurde im Rahmen einer Studie mit 136 Sonderpädagoginnen und -pädagogen in der deutschsprachigen Schweiz empirisch überprüft (Eckert & Sempert, 2013a). Ergänzend entstand in dem Züricher Forschungsprojekt die „Checkliste zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung“ (Eckert & Sempert, 2013b; Eckert, 2014). Diese Checkliste bietet eine Operationalisierung der acht Kategorien des Rahmenmodells und versteht sich als Instrument, „das sowohl im Kontext praxisbezogener Reflexion in unterschiedlichen schulischen Settings als auch im Rahmen von Forschung und Schulentwicklung unterstützend zum Einsatz kommen kann“ (Eckert & Gruber, 2016, S. 237f.).

Phillip Knorr, Leiter des Autismuszentrums Oberlausitz in Bautzen, fasst die dargestellten Modelle und sein eigenes Modell (2012) in einem integrativen Modell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus (IMFA) zusammen (Abb. 2). In diesem Mehr-Ebenen-Modell sind zwar insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Autismus auf hohem Funktionsniveau (,high-functioning'-Autismus, Asperger-Syndrom) im Blick.

Abb. 2:
Integratives Modell zur
schulischen Förderung von
Schülerinnen und Schülern
mit Autismus (IMFA)
(Knorr, 2014, S. 192)



Trotzdem kann das Modell IMFA allgemeine Gültigkeit für die schulische Allgemeinbildung von Kindern und Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum beanspruchen. Das Modell unterscheidet Basisbausteine und Aufbauelemente, den jeweils mehrere Modellkomponenten zugeordnet werden. Da dem Modell eine schulsystembezogene Betrachtungsweise zugrunde liegt, werden diese Modellkomponenten vier Ebenen zugeordnet: der Prozessebene, der Schul-, Klassen- und Lehrerebene, der Unterrichtsebene und der externen Ebene oder Elternebene.

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) und den abgeleiteten Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Inklusive[n] Bildung von Kindern und Jugendlichen in Schulen“ (KMK, 2011) wurde in den vergangenen Jahren auch die schulische Inklus-

sion von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung verstärkt zum Forschungsthema (Knorr, 2012; Eckert, Sempert & Störch, 2013; Theunissen, 2013, 2014a; Kaminski, 2014; Krause, 2014; Eckert & Gruber, 2016; Gruber, 2016; Wagner, 2017a, b, c).

2012 legte Knorr eine explorative Mixed-Method-Studie zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung vor, die sich insbesondere mit Fragen der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom beschäftigt. Er gelangt zu dem Ergebnis, dass sich für Schülerinnen und Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung im schulischen Kontext zwar spezifische schüler- und umweltbezogene Ressourcen finden, dass jedoch auch (z.T. schwerwiegende) Problembereiche und Risikofaktoren identifiziert werden können, die die Notwendigkeit von spezifischen pädagogischen Maßnahmen und strukturellen Hilfen aufzeigen.

In Bezug auf das Forschungsfeld der inklusiven schulischen Bildung sind auch noch die international vergleichenden Analysen Georg Theunissens (2013; 2014a; 2014b) zu erwähnen.

Aktuell lassen sich fünf ausgewählte Forschungsdesiderate der (Schul-)Pädagogik benennen: Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen sind im deutschen Schulsystem gegenwärtig sowohl an Allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen mit den Schwerpunkten geistige Entwicklung, Lernen und sozial-emotionale Entwicklung anzutreffen (Knorr, 2014; Gruber, 2016; Eckert & Gruber, 2016). Einigermaßen verlässliche Zahlen zur Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen liegen aber bislang nur aus Baden-Württemberg vor (Trost, 2012). Der Personenkreis der Schülerinnen und Schüler mit Autismus entspricht laut dieser Studie von der Größe her etwa dem der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung (ca. 1.900) oder dem der Schülerinnen und Schüler der Schule für Kranke (ca. 2100). Er ist doppelt so groß wie die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die blind bzw. sehbehindert sind (ca. 1000). Von den ca. 1900 Schülerinnen und Schülern mit Autismus lernen ca. 600 an Allgemeinen Schulen und ca. 1300 in den Sonderschulen Baden-Württembergs. 21,9% waren der Diagnose Frühkindlicher Autismus zugeordnet, 32,3% der Diagnose Asperger-Syndrom. Die dritte große Gruppe bildeten mit 24,7% Schülerinnen und Schüler mit autistischen Zügen, während bei nur 0,5% ein Hochfunktionaler Autismus diagnostiziert wurde. Die restlichen Diagnosen waren Verdachtsdiagnosen (immerhin 14%), die eine Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung bei autistischem Verhalten nach sich zogen.

Grund für die schlechte Datenlage ist, dass in den amtlichen Schulstatistiken der Länder keine statistischen Daten zum Ort der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten erhoben werden (siehe KMK, 2018).

Ein erstes Forschungsdesiderat besteht daher in der Verbesserung der schul- bzw. bildungsstatistischen Datenlage, die insbesondere für die Umsetzung des inklusiven Unterrichts von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum eine wichtige Informationsbasis darstellt.

Die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum ist schulformunabhängig eine große Herausforderung für alle Lehrkräfte (z.B. Rumpler, 2004; Reicher, Wiesenhöfer & Schein, 2006; Tuschel & Mörwald, 2007; Figura, Friedsam, Heuel, Lang & Schirmer, 2007; Moosecker, 2009; Sautter et al., 2012; Knorr, 2012, 2014; Eckert & Gruber, 2016; Gruber, 2016). Ein zweites Forschungsdesiderat ist deshalb die Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum (Lehrerbildungsforschung). Dabei stellt sich insbesondere mit Blick auf eine inklusionsbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Frage, in welchem Ausmaß allen Lehrkräften autismusspezifisches Wissen und Können vermittelt werden muss und wie in Zukunft die sonderpädagogische Expertise in Bezug auf das Autismus-Spektrum ausgestaltet sein sollte. In beiderlei Hinsicht sind deshalb neue Aus-, Fort- und Weiterbildungsbildungsmodelle zu erproben und wissenschaftlich zu evaluieren (s. Zertifikatsstudium der LMU München).

Forschungsdesiderate der schulbezogenen Pädagogik bei Autismus

Drittens sollten die zahlreichen schulischen Förder- und Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum (z.B. Herbrecht, Bölte & Poustka, 2008; Häußler, Hoppel, Tuckermann, Altgassen & Adl-Amini, 2013; Paschke-Müller, Pscaldi, Rauh, Fleischhaker & Schulz, 2013; Bernard-Opitz, 2015; Eckert & Volkart, 2016) im Hinblick auf ihre Effektivität (engl. effectiveness), interne Validität (engl. efficacy) und Effizienz (engl. efficiency) untersucht werden, um zu einer evidenz-basierten Praxis gelangen zu können (Nußbeck, 2007). Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang der von Schopler und Mesibov entwickelte und von Häusler (2008) für den deutschsprachigen Raum adaptierte TEACCH-Ansatz (s. auch Tuckermann et al., 2012a; Häußler et al., 2013) und das von Frost und Bondy (2002) für die Kommunikationsförderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS entwickelte alternative Kommunikationssystem PECS (Picture Exchange Communication System) (Buchenau & Lechmann, 2002; Bach, 2006). Auch Effektivitätsstudien über Trainingsprogramme, die außerhalb des Unterrichts bzw. Klassenraums durchgeführt werden, fehlen. Als Beispiel werden die Theory-of-Mind-Trainings (insb. bei „high-functioning“-Autismus) angeführt, die einzeln oder in Kleingruppen durchgeführt werden, z.B. das ToM-Training (Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 1999) oder das Freiburger Therapieprogramm TOMTASS – Theory-of-Mind-Training bei Autismus-Spektrum-Störungen (Paschke-Müller et al., 2013).

Ein viertes Forschungsdesiderat besteht in der stärkeren Berücksichtigung der Peerbeziehungen (Knorr, 2014; Gruber, 2016; Eckert & Gruber, 2016). Erwachsene aus dem Autismus-Spektrum berichten häufig aus ihrer Schulzeit, dass ihre Erfahrungen mit Peers oft von Missverständnissen oder gar dem Gefühl des Ausgeschlossenseins geprägt ist. Viele von ihnen leiden deswegen unter ängstlichen und depressiven Stimmungen. Auch in Schulratgebern, die von Menschen mit Autismus verfasst wurden, spielt dieses Thema eine wichtige Rolle (z. B. Schuster, 2016). Dabei sollte nicht nur im Fokus stehen, wie die Schülerinnen und Schüler lernen können, mit ihrer Unterschiedlichkeit wechselseitig besser umzugehen (z. B. Poser-Radeke, 2011), sondern auch die Peerbeziehungen und ihre gelingende Gestaltung sind genauer zu untersuchen, weil sich daraus wichtige Erkenntnisse für einen sinnvollen Einsatz von Schulbegleitung (Knorr, 2012; Symes & Humphreys, 2012; Autismus Hamburg e. V., 2013; Krause, 2014; Wilczek, 2015; Freese & Riehle, 2015; Schuster, 2016) und eine partnerschaftliche Elternarbeit (Eckert, 2004; Knorr, 2012) ableiten lassen.

Nachdem es – insbesondere in der Sonderpädagogik und im Zusammenhang mit der umstrittenen Methode der Gestützten Kommunikation (engl. Facilitated Communication) (Bober & Biermann, 2001; Zöller, 2002; Trost, 2010; Janz & Klauß, 2012) – lange Zeit eher um forschende „Annäherungen an die Innenperspektive“ der „Betroffenen“ ging, die über autobiographische Texte (Sellin 1993; Theunissen, 2011, 2016; Baker, 2014) erschlossen werden kann (z. B. Schirmer, 2003a, b; Eckert & Stieler, 2009; Sauter et al., 2012), sollte zukünftig die Perspektive der Betroffenen stärker als „Insider-Perspektive“ in die Autismusforschung einbezogen werden. Autobiographische Texte liegen vor allem von Erwachsenen mit Asperger-Syndrom vor (z. B. Brauns, 2002; Schäfer, 2002; Schuster, 2007; Tammet, 2007; Prince-Hughes, 2008). In diesem Zusammenhang ist auch der 2004 gegründete Aspies e. V. als Selbsthilfeorganisation von Menschen mit Autismus-Syndrom zu erwähnen, der einen eigenen Newsletter vertreibt (z. B. Aspies e. V., 2010) und vom angloamerikanischen „Autism Rights Movement (ARM)“ inspiriert wurde (Theunissen & Paetz, 2011). In diesem Zusammenhang ist auch die Charta für autistische Menschen (1992) zu erwähnen, die am 9. Mai 1996 vom Europäischen Parlament in Form einer schriftlichen Erklärung angenommen wurde.

Dieses fünfte Forschungsdesiderat einer partizipativen und inklusiven Autismusforschung ist allerdings bislang – anders als das gemeinsame Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung (Buchner, König & Schuppener, 2011) – noch völlig unterentwickelt. Dabei könnte durch ihren Ausbau auch der Empowerment-Bewegung von Menschen im Autismus-Spektrum stärker Rechnung getragen werden, die international durch die Rechte-Bewegung autistischer Menschen repräsentiert wird und das Konzept der Neurodiversität propagiert (Theunissen & Paetz, 2011).

Um die Lebensqualität autistischer Menschen und das Zusammenleben von autistischen und nicht-autistischen Menschen zu verbessern, formulierte das australische „Autism Hub and Reading Centre“ (2007) aus Queensland (Queensland Government, Department of Education and Training) folgende Ziele zukünftiger Autismusforschung mit Blick auf das zuletzt genannte gemeinsame Forschen (Dern, 2008):

- Autismus ist – im Sinne des Konzepts der Neurodiversität – als Unterschied zu verstehen, der in einer erweitert funktionierenden Wahrnehmung (engl. enhanced perceptual functioning) besteht;
- die Stärken und Kompetenzen, die autistische Menschen besitzen, sind empirisch zu identifizieren;
- es sind wissenschaftliche Antworten darauf zu geben, wie sich autistische Kinder, Jugendliche und Erwachsene erfolgreich entwickeln und in Wohlergehen leben können.

Diese Ziele sind bedeutsam, weil die interdisziplinäre Forschung zu den Autismus-Spektrum-Störungen nach wie vor sehr stark auf die Defizite und Schwächen der mit diesem Label versehenen Menschen ausgerichtet ist und deshalb dringend eine Perspektivenerweiterung vollziehen sollte.

Auf eine persistierende Defizitorientierung stößt man bspw. in der neuesten KMK-Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in der Autismus als „Krankheitsbild“ bezeichnet wird. Außerdem liefert die nachfolgende Passage aus der neuesten KMK-Dokumentation eine Erklärung dafür, warum Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum nicht statistisch erfasst werden: „Bei der ‚Empfehlung zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten‘ (Beschluss der KMK v. 16.06.2000) handelt es sich, ebenso wie bei den anderen sonderpädagogischen Empfehlungen, um einen Förderschwerpunkt. Man hat jedoch auf den Begriff ‚Förderschwerpunkt‘ verzichtet, da es sich nicht um einen Förderschwerpunkt im traditionellen Sinne handelt, d.h. dass die Kinder und Jugendlichen keiner speziell auf dieses Krankheitsbild zugeschnittenen Schule zugeordnet werden können. Vielmehr wird aufgrund der Empfehlung eines Fachgutachters entschieden, ob bzw. welche Sonderschule besucht wird. Diese Empfehlung entstand auf Wunsch der Länder, die eine Zunahme der Zahl autistischer Kinder festgestellt haben“ (KMK, 2018, S. 128).

Altgassen, M. (2017). *Routinen und Rituale bei Autismus – Ein neuropsychologischer Erklärungsversuch*. In Autismus Deutschland e. V. – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.), *Autismus. Lernen – Arbeit – Lebensqualität* (S. 13-30). Karlsruhe: von Loeper.

American Psychiatric Association (Hrsg.) (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen (DSM-5)*. Deutsche Ausgabe, hrsg. v. P. Falkai, P. & H. Wittchen. Göttingen: Hogrefe.

Aspies e. V. (Hrsg.) (2010). *Risse im Universum*. Berlin: Weidler.

Autismus Deutschland e. V. – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.) (2017). *Autismus. Lernen – Arbeit – Lebensqualität*. Karlsruhe: von Loeper.

Autismus Hamburg e. V. (2013). *Empfehlungen zur Ausgestaltung von Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen*. Verfügbar unter http://www.autismushamburg.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Empfehlungen_Schulbegleitung_Endgueltige_Fassung_1_.pdf [13.01.2018]

Bach, H. (2006). *Wer tauscht mit mir? Kommunikationsförderung autistischer Menschen mit dem ‚Picture Exchange Communication System‘*. Stuttgart: Kohlhammer.

Baker, J. (2014). *Soziale Foto-Geschichten für Kinder mit Autismus. Visuelle Hilfen zur Vermittlung von Spiel, Emotion und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schlüsselwörter

Autismus-Spektrum-Störung, Forschungsfelder und Forschungsdesiderate der Schul- und Unterrichtsforschung

Summary

The article initially discusses the current understanding of autism spectrum disorder in medicine and clinical psychology. Following on it describes the current areas of research on autism spectrum disorders in (school-)pedagogy. To conclude, it presents a selection of desiderata for research on autism spectrum disorders in (school-)pedagogy.

Keywords

Autism spectrum disorder, current research areas and research desiderata of school and classroom research

Literatur

- Bernhard-Opitz, V. (2015). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxis-handbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer*. 3. erw. und überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bober, A. & Biermann, A. (2001). *Gestützte Kommunikation (FC) – zum Forschungsstand*. In J. Boenisch & C. Bünk (Hrsg.), *Forschung und Praxis der unterstützten Kommunikation* (S. 203-222). Karlsruhe: von Loeper.
- Bölte, S. (Hrsg.) (2009). *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik. Intervention, Perspektiven*. Bern: utb.
- Brauns, A. (2002). *Buntschatten und Fledermäuse. Leben in einer anderen Welt*. Hamburg: Goldmann.
- Buchenau, J. & Lechmann, C. (2002). Das ‚Picture Exchange Communication System‘ (PECS). Eine neue, vielversprechende Kommunikationsmethode. *autismus*, 53, 17-21.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. *Teilhabe*, 50, 4-10.
- Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (2005). *Asperger-Syndrom-Strategien und Tipps für den Unterricht*. Hamburg: Selbstverlag.
- Dern, M. (2008). Autistische Intelligenz, autistische Wahrnehmung und autistische Denkmuster, die wir alle unterschiedlich stark teilen. *autismus*, 66, 28-35.
- Dunlap, G.; Iovannone, R. & Kincaid, D. (2008). *Essential Components for Effective Autism Educational Programs*. In J. K. Luiselli et al. (Eds.), *Effective Practices for Children With Autism. Educational and Behavior Support Interventions That Work* (S. 111-135). New York.
- Dziobek, I. & Bölte, S. (2011). Neuropsychologische Modelle von Autismus-Spektrum-Störungen: Behaviorale Evidenz und neuro-funktionale Korrelate. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39, 79-90.
- Eberhardt, E. & Müller, C. M. (2010). Sprachverständnis bei Menschen mit Autismus. Ausdruck einer detailorientierten Informationsverarbeitung? *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 5-24.
- 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. 277-304). Bern: Hogrefe.
- Eckert, A. (2004). Besondere Aspekte der Beratung von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher. *Heilpädagogik online*, 3, 61-74.
- Eckert, A. (2014). *Gelingende schulische Förderung. Zwischen Inklusion und Separation*. In Autismus Deutschland e. V. – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.), *Autismus in Forschung und Gesellschaft* (S. 179-188). Karlsruhe: von Loeper.
- Eckert, A. & Gruber, K. (2016). *Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung: Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Kontext schulischer Inklusion*. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 221-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eckert, A. & Sempert, W. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule. Entwicklung eines Rahmenmodells der schulischen Förderung*. VHN, 81, 221-232.
- Eckert, A. & Sempert, W. (2013a). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule – Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 26-41.
- Eckert, A. & Sempert, W. (2013b). Checkliste zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS). *autismus*, 2, 27-30.
- Eckert, A., Sempert, W. & Störch Mehring, S. (2013). Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen, Praxis und Forschung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 5-12.
- Eckert, A. & Stieler, J. (2009). *Das Wissen um die eigene Behinderung – Menschen mit Autismus als ‚Experten in eigener Sache‘*. In Autismus Deutschland e. V. (Hrsg.), *Autismus – der individuelle Weg*. Tagungsbericht, 12. Bundestagung (S. 140-160). Hamburg.

- Eckert, A. & Störch Mehring, S. (2012). Gelingensbedingungen schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen – Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Fachkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 422-432.
- Eckert, A. & Volkart, F. (2016). Sozialtraining in der Gruppe für Kinder und Jugendliche mit einem Asperger-Syndrom oder Hochfunktionalem Autismus – Literaturanalyse und Praxisreflexion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 367-380.
- Figura, J., Friedsam, P., Heuel, J., Lang, P. & Schirmer, B. (Hrsg.) (2007). *Autismus und Schule: Perspektivenentwicklung der schulischen Förderung autistischer Kinder in der Bundesrepublik* (S. 5-10). Berlin: vds Landesverband Berlin.
- Fombonne, E., Quirke, S. & Hagen, A. (2011). *Epidemiology of pervasive developmental disorders*. In D. G. Amaral, G. Dawson & D. H. Geschwind (Hrsg.), *Autism Spectrum Disorders* (S. 90-111). New York: Oxford University Press.
- Freese, C. & Riehle, E. (2015). Inklusive Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit Autismus – insbesondere das Recht auf Schulbegleitung (Teil 1). *Behindertenrecht*, 4, 106-112.
- Freitag, C. M. (2008). Autismus-Spektrum-Störungen. München: Reinhardt.
- Freitag, C. M. (2014a). Autismus-Spektrum Störung nach DSM-5. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42 (3), S. 185–192.
- Freitag, C. M. (2014b). *Autismus-Spektrum Störung nach DSM-5*. In Autismus Deutschland e.V. – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.), *Autismus in Forschung und Gesellschaft* (S. 65-74). Karlsruhe: von Loeper.
- Gruber, K. (2016). *Autismus*. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 252-256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häußler, A. (2008). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus – Einführung in Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Dortmund: verlag neues leben.
- Häußler, A., Happel, C., Tuckermann, A., Altgassen, M. & Adl-Amini, K. (2013). *SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus. Erfahrungsbericht und Praxishilfe*. Dortmund: verlag neues leben.
- Herbrecht, E., Bölte, S. & Poustka F. (2008). *KONTAKT – Frankfurter Kommunikations- und soziales Interaktions-Gruppentraining bei Autismus-Spektrum-Störungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind-Read. A Practical Guide*. Chichester u. a. : Wiley Blackwell.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). ‚Make me normal‘: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12, 23-46.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2012). What does ‚inclusion‘ mean for pupils on the autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 77-91.
- (IQSH) Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2006). *Förderschwerpunkt ‚autistisches Verhalten‘. Netzwerkarbeit in Schleswig-Holstein*. Kronshagen: Selbstverlag.
- Iovannone, R.; Dunlap, G.; Huber, H. & D. Kincaid (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150-165.
- Janz, F. & Klauß, T. (2012). *Facilitated Communication – Interaktionsanalysen bei einer kontrovers diskutierten Methode*. Heidelberg: Schindele.
- Kaminski, M. (2014). *Inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus – aktuelle Entwicklung in den Bundesländern*. Verfügbar unter http://www.autismus.de/fileadmin/RECHT_UND_GESELLSCHAFT/StellungnahmeInklusiveBeschulung20_05_2014.pdf [13.01.2018]
- Kamp-Becker, I. (2014). *Autismus-Spektrum-Störung: Eine valide Diagnose?* In Autismus Deutschland e. V. – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.), *Autismus in Forschung und Gesellschaft* (S. 39-64). Karlsruhe: von Loeper.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2014). *Autismus*. 2. Aufl. München: utb.

- Kappus, N. & Schröder, A.-K. (2008). Unterricht über das Asperger-Syndrom. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 190-195.
- Kißgen, R., Drechsler, J., Fleck, S., Lechmann, C. & Schleiffer, R. (2005). Autismus, Theory-of-Mind und figurative Sprache. *Heilpädagogische Forschung*, 31, 81-100.
- KMK (2000). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000. Berlin: Selbstverlag.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Berlin: Selbstverlag.
- KMK (2018). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 2014 – Juni 2018. Sonderpädagogische Förderung in allgemeinbildenden Schulen 2007 bis 2016*. Berlin: Selbstverlag.
- Knorr, P. (2012). „Ich verstehe sie falsch und sie verstehen mich falsch“ – Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung – Eine explorative Mixed-Methods-Studie. Rostock (= Diss. Univ. Rostock).
- Knorr, P. (2014). *Bausteine schulischer Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen im inklusiven Unterricht*. In Autismus Deutschland e. V. – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.), *Autismus in Forschung und Gesellschaft* (S. 189-200). Karlsruhe: von Loeper.
- Krause, S. (2014). *Schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen im Gemeinsamen Unterricht*. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Band 28. Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 97-110). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- (Lisum) Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (Hrsg.) (2009). *Unterrichtsentwicklung. Sonderpädagogische Förderung in Berliner Schulen. Teil 6: Autismus*. Berlin: Selbstverlag.
- Moosecker, J. (2009). Schüler mit Asperger Autismus – Pädagogisch-didaktische Strategien und das Sprechen über Autismus in der Klasse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 434-441.
- Müller, C. M. (2007a). *Autismus und Wahrnehmung. Eine Welt aus Farben und Details*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Müller, C. M. (2007b). Zentrale Kohärenz bei Menschen mit Autismus – Aktuelle Befunde zur visuellen Wahrnehmung. *Heilpädagogik Online*, 2, 3-23. Verfügbar unter http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0207.pdf [13.01.2018]
- Müller, C. M. (2008a). *Exekutive Funktionen bei Autismus*. In M. Degner, & C. Müller (Hrsg.), *Autismus: Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz* (S. 69-84). Nordhausen: Verlag Kleine Wege.
- Müller, C. M. (2008b). *Informationsverarbeitung bei Autismus*. In M. Degner & C. Müller (Hrsg.), *Autismus: Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz* (S. 87-106). Nordhausen: Verlag Kleine Wege.
- Müller, C. M. (2008c). Wahrnehmung bei Autismus. Stärken, Probleme und Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 379-388.
- Müller, C. M. & Nußbeck, S. (2007a). Orientieren sich Kinder mit Autismus stärker an Farbe und graphischer Ähnlichkeit als an Bedeutung? *Sonderpädagogik*, 37, 183-194.
- Müller, C. M. & Nußbeck, S. (2007b). Studie zu semantischen Netzwerken autistischer Kinder mit Wortassoziationsaufgaben. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 260-261.
- Noterdame, M., Ullrich, K. & Enders, A. (Hrsg.) (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen: Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. 2., erw. und überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nußbeck, S. (2007). Evidenz-basierte Praxis – ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? *Sonderpädagogik*, 37, 146-155.
- Paschke-Müller, M., Pscaldi, M., Rauh, R., Fleischhaker, C. & Schulz, E. (2013). *TOMTASS – Theory-of-Mind-Training bei Autismusspektrumstörungen*. Berlin.

- Poser-Radeke, C. (2011). „Der tickt doch nicht richtig!“ Mit Grundschülern über Autismus reden – Ein Bericht aus der Berliner Beratungspraxis. In Bundesverband autismus e. V. (Hrsg.), *Inklusion von Menschen mit Autismus* (S. 374-390). Karlsruhe: von Loeper.
- Prince-Hughes, D. (2008). *Heute singe ich mein Leben. Eine Autistin begreift sich und ihre Welt*. 2. Aufl. Berlin: Ullstein.
- Reicher, H., Wiesenhofer, E. & Schein, G. (2006). Schulische Integration von Kindern mit autistischen Störungsbildern: Erfahrungen und Einstellungen von LehrerInnen. *Heilpädagogische Forschung*, 4 (2006), 178-190.
- Rumpler, F. (2004). Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 136-141.
- Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.) (2012). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, S. (2002). *Sterne, Äpfel und rundes Glas. Mein Leben mit Autismus*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schirmer, B. (2002). Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten – eine Analyse der KMK-Empfehlungen. *Die neue Sonderschule*, 47, 51-56.
- Schirmer, B. (2003a). Autismus: Von der Außen- zur Innenperspektive. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 26, 20-32.
- Schirmer, B. (2003b). Pädagogische Schlußfolgerungen aus der Analyse autobiographischer Berichte von Menschen mit autistischer Behinderung über ihre Probleme, Blickkontakt zu halten. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 26, 46-56.
- Schirmer, B. (2006). *Autismus und Schule in der Bundesrepublik: Rechtliche Grundlagen, Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, Bestandsaufnahme*. In J. Figura, P. Friedsam, J. Heuel, P. Lang & B. Schirmer (Hrsg.), *Autismus und Schule: Perspektivenentwicklung der schulischen Förderung autistischer Kinder in der Bundesrepublik* (S. 5-10). Berlin: vds Landesverband Berlin.
- Schirmer, B. (2013). *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen: Ein Leitfaden für LehrerInnen*. 3. aktual. Aufl. München.
- Schuster, N. (2007). *Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing. (M)ein Leben in Extremen: Das Asperger-Syndrom aus der Sicht einer Betroffenen*. Berlin: Weidler.
- Schuster, N. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. 4., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sellin, B. (1993). *Ich will kein inmich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker*. Köln: kiepenheuer & witsch.
- Steinhausen, H. C. & Gundelfinger, R. (2010). *Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 517-532.
- Tammet, D. (2007). *Elf ist freundlich und fünf ist laut*. 2. Aufl. Düsseldorf: Heyne.
- Tebartz van Elst, L., Biscaldi, M. & Riedel, A. (2016). *Asperger-Syndrom und Autismusbegriff: historische Entwicklung und moderne Nosologie*. In L. Tebartz van Elst (Hrsg.), *Das Asperger Syndrom im Erwachsenenalter und andere hochfunktionale Autismus-Spektrum-Störungen* (S. 3-14). Berlin: Medizinisch wissenschaftlicher Verlag.
- Theunissen, G. (2011). Social Stories – ein Ansatz zur Unterstützung sozialer Kompetenz von autistischen Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung*, 56, 152-167.
- Theunissen, G. (2013). Schule und Autismus: Die Situation in den USA am Beispiel von Los Angeles. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 288-296.
- Theunissen, G. (2014a). *Der Umgang mit Autismus in den USA. Schulische Praxis, Empowerment und gesellschaftliche Inklusion. Das Beispiel Kalifornien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2014b). *Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen, annehmen, unterstützen. Ein Lehrbuch für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Theunissen, G. (2016). *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, G. & Paetz, H. (2011). *Autismus. Neues Denken – Empowerment – Best Practice*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trost, R. (2010). *Verbreitung und Nutzung von Gestützter Kommunikation in den Schulen Baden-Württembergs*. In A. Alfaré, T. Huber-Kaiser, F. Janz & T. Klauß (Hrsg.), *Facilitated Communication. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 150-171). Karlsruhe: von Loeper.
- Trost, R. (2012). *Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus dem autistischen Spektrum. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“*. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 111-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tuckermann, A., Häußler, A. & Lausmann, E. (2012a). *Praxis TEACCH – Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im lernzielgleichen Unterricht*. Dortmund: verlag neues leben.
- Tuckermann, A., Häußler, A. & Lausmann, E. (2012b). *Herausforderung Regelschule*. Basel: Borgmann Media.
- Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.) (2007). *miteinander 2 – Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen*. Wien: Echomedia.
- Ullrich, K. (2017a). *Modelle schulischer Rahmenbedingungen*. In M. Noterdame, K. Ullrich & A. Enders (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen: Ein integratives Lehrbuch für die Praxis* (S. 352-353). 2., erw. und überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ullrich, K. (2017b). *Autismusspezifische Förderdiagnostik*. In M. Noterdame, K. Ullrich & A. Enders (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen: Ein integratives Lehrbuch für die Praxis* (S. 360-365). 2., erw. und überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, R. (2017a). *Autismus und Schulbesuch*. In M. Noterdame, K. Ullrich & A. Enders (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen: Ein integratives Lehrbuch für die Praxis* (S. 354-359). 2., erw. und überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, R. (2017b). *Autismusspezifische Förderplanung*. In M. Noterdame, K. Ullrich & A. Enders (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen: Ein integratives Lehrbuch für die Praxis* (S. 366-370). 2., erw. und überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, R. (2017c). *Autismus und Didaktik*. In M. Noterdame, K. Ullrich & A. Enders (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen: Ein integratives Lehrbuch für die Praxis* (S. 371-373). 2., erw. und überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wember, F. B. & Prändl, S. (2009). *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt.
- Wilczek, B. (2015). *Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom*. Stade. Hamburg: Selbstverlag.
- Zöller, D. (2002). *Gestützte Kommunikation (FC)*. Pro und Contra. Berlin.

Prof. Dr. Christian Lindmeier
 Universität Koblenz-Landau, Institut für Sonderpädagogik
 Xylanderstraße 1
 76829 Landau
 06341 28036720
 lindmeier@uni-landau.de