Received: 28.01.2026
Accepted: 30.04.2026

DOI: 10.5282/breakingbarriers/17

FACHARTIKEL

Bildungsbiografische Diskontinuitäten autistischer Schüler:innen

Ein Scoping Review zu Schulwechseln, Ausschlüssen und schulischer Nichtteilnahme

Melika Ahmetovic, Anett Platte, Simon Wallace & Emad Al-Rozzi

Zusammenfassung

Schulwechsel, Ausschlüsse und Phasen schulischer Nichtteilnahme treten bei autistischen Schüler:innen überdurchschnittlich häufig auf und prägen ihre Bildungsbiografien nachhaltig. In der bisherigen Forschung werden diese Phänomene überwiegend getrennt untersucht und selten in ihrem zeitlichen Zusammenhang als biografische Verläufe analysiert. Eine gemeinsame Betrachtung ist notwendig, um kumulative Belastungsdynamiken, biografische Wendepunkte und systemische Muster sichtbar zu machen, die bei isolierter Analyse verborgen bleiben. Ziel dieses Scoping Reviews ist es, die internationale empirische Forschung zu schulischen Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich zu kartieren sowie verlaufsbezogene Muster, Wendepunkte und Einflussfaktoren auf Kontinuität und Diskontinuität herauszuarbeiten. Die Literaturrecherche erfolgte in vier Datenbanken (Scopus, Web of Science, PsycINFO, PubMed) von Oktober 2024 bis Juni 2025. Nach Titel-, Abstract- und Volltextprüfung wurden 34 empirische Studien einbezogen und narrativ-thematisch mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Schulische Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen verlaufen überwiegend nicht linear und sind durch kumulative Belastungsdynamiken geprägt. Schulwechsel und Ausschlüsse fungieren häufig als Wendepunkte innerhalb längerfristiger Eskalationsprozesse, die aus wiederholten Passungsproblemen zwischen individuellen Bedürfnissen und schulischen Kontextbedingungen hervorgehen. Drei Einflussdimensionen werden rekonstruiert: strukturelle Bedingungen (z. B. institutionelle Routinen, Ressourcen, Autismus-Kompetenz), soziale Kontexte (z. B. Peer-Beziehungen, Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen) sowie individuelle Belastungslagen. Bildungsdiskontinuitäten autistischer Schüler:innen lassen sich nicht als isolierte Einzelereignisse fassen, sondern als relationale und prozesshafte Verläufe, die einer gemeinsamen Betrachtung bedürfen. Das Review trägt dazu bei, ein bislang fragmentiertes Forschungsfeld konzeptionell zu bündeln, und benennt Desiderate für zukünftige longitudinale Forschung zu schulischer Teilhabe und Exklusion.

Stichworte: Autismus; Bildungsbiografien; Strukturelle Barrieren; Brüche; Inklusive Bildung

1 EINLEITUNG

Bildung eröffnet zentrale Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe, individuellen Wohlbefindens und langfristiger Lebensverläufe. Gleichzeitig sind Bildungswege selbst in Bildungssystemen mit formal gesichertem Zugang nicht für alle Schüler:innen kontinuierlich: Schulwechsel, Ausschlusspraktiken und Phasen eingeschränkter oder unterbrochener Teilnahme bleiben ein relevantes bildungs- und gesell-

This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
© 2026 The Author(s). Breaking Barriers to Learning and Education published by Ludwigs-Maximilians-Universität München and Ludwigsburg University of Education in association with the German Hochschulkonferenz Sonderpädagogik des Lernens

schaftspolitisches Problem und sind mit nachteiligen schulischen und psychosozialen Folgen verbunden (Adams et al., 2025; Laxman et al., 2019; Schneider et al., 2025). Diese Diskontinuitäten treten dabei nicht zufällig auf, sondern konzentrieren sich auf bestimmte Schüler:innengruppen und institutionelle Übergangssituationen (Guldberg et al., 2021; Holmes, 2024; Martin-Denham, 2022). Im Kontext inklusiver Bildung rücken dabei zunehmend Schüler:innengruppen in den Fokus, die in besonderem Maße von belastenden Schulerfahrungen betroffen sein können. Für autistische Kinder und Jugendliche[1] berichten zahlreiche Studien ein erhöhtes Risiko für Ereignisse, die Bildungswege potenziell destabilisieren, darunter wiederholte Schulwechsel, formelle oder informelle Ausschlüsse sowie Phasen schulischer Nichtteilnahme bzw. Schulvermeidung (Guldberg et al., 2021; Nordin et al., 2024; Sasso & Sansour, 2024). Diese Ereignisse treten jedoch selten isoliert auf, sondern sind häufig als Teil längerer schulischer Belastungssequenzen und institutioneller Reaktionsweisen zu verstehen (Adams et al., 2025; Schneider et al., 2025; Zacharia & Pearlman-Avnion, 2026). Obwohl diese Studien auf schulische Diskontinuitäten bei autistischen Schüler:innen hinweisen, fehlt bislang eine systematische Betrachtung, die solche Ereignisse in ihrem zeitlichen Zusammenhang analysiert und biografisch einordnet. Insbesondere bleibt unklar, wie Schulwechsel, Ausschlussprozesse und schulische Nichtteilnahme im Verlauf schulischer Bildungswege zusammenwirken und welche wiederkehrenden Muster sich über unterschiedliche Studien hinweg rekonstruieren lassen. Erst eine systematische Zusammenschau über Einzelstudien hinweg ermöglicht es, übergreifende Verlaufslogiken und strukturelle Muster sichtbar zu machen, die bei isolierter Betrachtung einzelner Phänomene verborgen bleiben.

Autismus ist als Konzept an der Schnittstelle von Biologie, Kultur und Politik verortet (Lester & O'Reilly, 2021; Kapp, 2023). Damit ist gemeint, dass Autismus nicht ausschließlich als medizinische Kategorie verstanden wird, sondern auch als sozial und kulturell geprägtes Konzept, das in wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten unterschiedlich interpretiert wird. Autismus bezeichnet ein Spektrum sensorischer und kommunikativer Unterschiede, das lange Zeit vorwiegend durch medizinische und defizitorientierte Perspektiven verstanden wurde, zunehmend jedoch im Rahmen des Neurodiversitätsdiskurses als Variation menschlicher Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Teilhabeweisen betrachtet wird (Kapp et al., 2013; Milton, 2012). Für schulische Bildungsprozesse ist dabei weniger eine defizitorientierte Zuschreibung einzelner Merkmale ausschlaggebend als vielmehr die Frage, wie schulische Anforderungen, Routinen und Interaktionsformen mit individuellen Wahrnehmungs- und Bewältigungsweisen zusammenwirken. Entsprechend rückt in der neueren Forschung verstärkt die Passung zwischen autistischen Schüler:innen und schulischen Kontexten in den Mittelpunkt, insbesondere im Hinblick auf Teilhabe, Belastung und Kontinuität schulischer Bildungswege (Adams et al., 2025; Mottron & Gagnon, 2024; Schneider et al., 2025). Schule ist dabei nicht nur Lernort, sondern ein hoch strukturierter sozialer und institutioneller Kontext mit normativen Erwartungen, organisationalen Routinen und spezifischen Interaktionsanforderungen. Schulische Anforderungen können für autistische Schüler:innen insbesondere dann belastend werden, wenn Lernumgebungen, Unterrichtsformen und soziale Praktiken nicht ausreichend an neurodivergente Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen anschließen (Ahmetovic & Kapp, 2025; Mottron & Gagnon, 2024; Pellicano et al., 2018). Mit neurodivergenten Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen sind Unterschiede in sensorischer Verarbeitung, Aufmerksamkeit, sozialer Interaktion und Kommunikation gemeint, die sich von neurotypischen Erwartungen unterscheiden und in schulischen Kontexten unterschiedliche Anforderungen an Anpassung und Interaktion mit sich bringen können. Aus neurodiversitätsbezogener Perspektive werden diese Unterschiede nicht als Defizite, sondern als Variation menschlicher Wahrnehmung und Verarbeitung verstanden (Kapp et al., 2013; Milton, 2012). Schulische Kontexte sind jedoch häufig auf neurotypische Kommunikations- und Verhaltensweisen ausgerichtet, was dazu führen kann, dass autistische Schüler:innen mit erhöhten Anpassungsanforderungen konfrontiert sind, die als strukturelle Passungsprobleme zwischen individuellen Bedürfnissen und schulischen Kontextbedingungen beschrieben werden können (Pellicano et al., 2018). In solchen Konstellationen können Belastungen kumulieren und sich in veränderten oder unterbrochenen Bildungswegen niederschlagen. Einschränkungen schulischer Teilhabe werden in der Forschung unter unterschiedlichen Begriffen diskutiert, etwa schulische Nichtteilnahme, Schulvermeidung, schulischer Distress sowie formelle und informelle Exklusionsprozesse (Guldberg et al., 2021; Heyne et al., 2019; Nordin et al., 2024). Diese begriffliche Vielfalt spiegelt unterschiedliche theoretische und methodische Zugänge wider, erschwert jedoch die Vergleichbarkeit von Studien und begünstigt, dass Phänomene häufig isoliert untersucht werden (z. B. als individuelles Problemverhalten, als Ausdruck psychischer

Belastung oder als einzelnes Übergangsereignis), statt sie konsequent in einen längerfristigen schulbiografischen Zusammenhang einzuordnen. Dadurch bleibt häufig unklar, wie sich diese Phänomene im Verlauf schulischer Bildungswege aufeinander beziehen und wechselseitig verstärken.

Eine bildungsbiografische Perspektive bietet die Möglichkeit, schulische Übergänge, Schulwechsel und Ausschlussprozesse als miteinander verknüpfte Elemente dynamischer Verläufe zu verstehen (Adams et al., 2025; Alheit & Dausien, 2002; Cuconato & Walther, 2015). Der Fokus des vorliegenden Reviews liegt auf schulischen Bildungswegen, da Schule als zentraler institutioneller Kontext gilt, in dem sich Teilhabe-, Übergangs- und Exklusionsprozesse in besonderer Weise verdichten. Obwohl Lernprozesse heute in vielfältigen formalen und informellen Kontexten stattfinden, strukturieren schulische Institutionen Bildungsbiografien in einem Maß, das eine gezielte Analyse dieses Kontextes erforderlich macht. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Fragmentierung der Forschung ermöglicht dieser Zugang, schulische Diskontinuitäten nicht nur zu beschreiben, sondern in ihrem zeitlichen Zusammenhang und ihren institutionellen Rahmungen systematisch zusammenzuführen. Im vorliegenden Review wird *Bildungsbiografie* bewusst als schulische Bildungsbiografie gefasst: Zwar finden Lernprozesse heute in vielfältigen formalen und informellen Kontexten statt, der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch auf Bildungswegen innerhalb schulischer Institutionen, da diese zentrale Orte sind, an denen sich Teilhabe-, Übergangs- und Exklusionsprozesse verdichten und Bildungsbiografien maßgeblich strukturieren.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Scoping Review das Ziel, die internationale empirische Forschung zu schulischen Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen zu kartieren. Dabei werden Schulwechsel, Ausschlussprozesse und schulische Nichtteilnahme nicht isoliert betrachtet, sondern in ihrem zeitlichen Zusammenhang als Bestandteile schulischer Entwicklungsverläufe analysiert. Der Fokus liegt auf schulischen Übergängen, Schulwechseln und Ausschlussprozessen sowie auf strukturellen, sozialen und individuellen Einflussfaktoren, die zur Kontinuität oder Diskontinuität dieser Bildungswege beitragen. Ziel ist es, wiederkehrende Muster und biografische Wendepunkte über unterschiedliche Studien hinweg herauszuarbeiten und damit eine strukturierende Synthese eines bislang fragmentierten Forschungsfeldes zu leisten. Dies ist relevant, da einzelne Studien häufig nur spezifische Ausschnitte schulischer Erfahrungen abbilden und ohne eine solche Rekonstruktion übergreifende Dynamiken und typische Verlaufslogiken schulischer Bildungsbiografien schwer erkennbar bleiben. Eine solche Rekonstruktion ist nicht nur analytisch, sondern auch praktisch bedeutsam: Erst wenn übergreifende Verlaufsmuster und typische Eskalationslogiken erkennbar werden, können schulische Fachkräfte, Eltern und bildungspolitische Akteur:innen frühzeitig intervenieren, bevor kumulative Belastungen in Ausschlüssen oder dauerhafter Nichtteilnahme münden. Zudem schafft eine biografische Prozesssicht die Grundlage für passgenaue Unterstützungsangebote, die nicht erst bei offensichtlichen Krisen ansetzen, sondern wiederkehrende Belastungssequenzen und kritische Übergangsphasen präventiv adressieren.

2 KONZEPTIONELLER RAHMEN

Der vorliegenden Arbeit liegt ein bildungsbiografisches und relationales Verständnis schulischer Bildungswege zugrunde. Schulische Bildungsbiografien werden dabei nicht als lineare Abfolge von Bildungsstationen verstanden, sondern als prozesshafte Verläufe, in denen sich individuelle Erfahrungen, soziale Beziehungen und institutionelle Bedingungen über die Zeit hinweg wechselseitig beeinflussen (Adams et al., 2025; Alheit & Dausien, 2002; Cuconato & Walther, 2015; Martinez et al., 2023). Schulische Übergänge, Schulwechsel und Phasen eingeschränkter Teilnahme werden in diesem Verständnis nicht als isolierte Ereignisse gefasst, sondern als potenziell biografisch bedeutsame Verdichtungen innerhalb längerfristiger Verläufe, an denen sich strukturelle, soziale und individuelle Dynamiken besonders deutlich zeigen. Im Anschluss an bildungsbiografische Ansätze werden Diskontinuitäten in diesem Review nicht als jede Form schulischer Veränderung oder temporärer Unterbrechung verstanden, sondern als biografisch wirksame Brüche schulischer Teilhabe, an denen sich längerfristige Passungsprobleme zwischen individuellen Bedürfnissen und schulischen Kontextbedingungen im Verlauf verdichten.

Zentral ist die Annahme, dass schulische Teilhabe und Bildungskontinuität nicht allein durch individuelle Merkmale erklärbar sind. Anknüpfend an relationale Ansätze wird schulische Teilhabe als Ergebnis des Zusammenspiels zwischen individuellen Bedürfnissen, Wahrnehmungs und Kommunikationsweisen einerseits und den normativen Erwartungen, Strukturen und Praktiken schulischer Kontexte andererseits

verstanden (Hodges et al., 2021; Kristof-Brown et al., 2005; Lai et al., 2020). Schulische Teilhabe und Bildungskontinuität werden damit nicht primär als Eigenschaften von Schüler:innen, sondern als relationale Ergebnisse dieses Zusammenspiels gefasst. Eine anhaltende Nichtpassung zwischen Person und schulischer Umwelt, etwa in sensorischer, sozialer oder organisatorischer Hinsicht, kann sich in steigender Belastung, Rückzug oder reduzierter Teilnahme äußern. Diese Reaktionen werden dabei nicht als rein *individuelles Problemverhalten* verstanden, sondern als Ausdruck unzureichender Kontextanpassung und institutioneller Reaktionsweisen im Sinne sozial und neurodiversitätsorientierter Modelle (Milton et al., 2020; Videla et al., 2025). Diese Modelle betonen, dass Einschränkungen von Teilhabe nicht primär auf individuelle Eigenschaften zurückzuführen sind, sondern aus der Interaktion zwischen Person und Umwelt entstehen (Dwyer et al., 2026; Kapp, 2023; Mailick et al., 2025). Sozialorientierte Modelle verstehen Behinderung und Teilhabeeinschränkung als Ergebnis sozialer und institutioneller Barrieren, nicht als inhärente Eigenschaft von Personen (Slee, 2011). Neurodiversitätsorientierte Ansätze ergänzen diese Perspektive, indem sie neurologische Unterschiede als natürliche Variationen menschlicher Entwicklung rahmen und schulische Exklusion als Folge mangelnder Passung zwischen neurodivergenten Bedürfnissen und normativ ausgerichteten Bildungsstrukturen verstehen (Kapp et al., 2013; Milton, 2012). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass schulische Diskontinuitäten nicht als Ausdruck individueller Defizite interpretiert werden, sondern als Hinweise auf strukturelle und relationale Bedingungen, unter denen Teilhabe gelingt oder scheitert. In diesem Sinne wird schulische Exklusion nicht als isoliertes individuelles Problem verstanden, sondern als Ergebnis systemischer und struktureller Bedingungen, institutioneller Praktiken und sozialer Interaktionen.

Exklusion wird in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich als formaler Ausschluss verstanden, sondern umfasst auch informelle, graduelle und relationale Prozesse eingeschränkter Zugehörigkeit, die sich im Verlauf schulischer Bildungsbiografien kumulieren und verdichten können. Dazu zählen etwa reduzierte Teilnahme, interne Separation, implizite Verdrängung (*push-out*) oder soziale Marginalisierung innerhalb regulärer Schulstrukturen (Holmes, 2024; Horgan et al., 2023; Mitchelson et al., 2024). Inklusion und Exklusion erscheinen damit nicht als dichotome Zustände, sondern als dynamische Prozesse, die sich im Verlauf schulischer Bildungsbiografien verschieben und verdichten können.

Der bildungsbiografische Zugang erlaubt es zudem, Übergänge, etwa zwischen Schulstufen, Schulformen oder organisatorischen Arrangements, als kritische Phasen zu betrachten. Übergänge sind häufig mit Neuverhandlungen von Unterstützung, Zugehörigkeit und Erwartungen verbunden und können sowohl Stabilisierung als auch Destabilisierung bewirken (Adams et al., 2025; Ecclestone et al., 2010), insbesondere dann, wenn bestehende Unterstützungsarrangements unterbrochen, neu organisiert oder nicht fortgeführt werden. Ob sie als Entwicklungschance oder als biografischer Bruch wirksam werden, hängt weniger vom Übergang *an sich* als von seiner institutionellen Ausgestaltung und relationalen Einbettung ab.

Die dargestellten theoretischen Überlegungen bilden den konzeptionellen Bezugsrahmen für das Scoping Review. Sie strukturieren die Analyse schulischer Bildungsbiografien, indem sie Übergänge, Diskontinuitäten und Teilhabeverläufe als relationale und prozesshafte Phänomene rahmen und so eine Kartierung und vergleichende Zusammenführung der bestehenden Forschung ermöglichen. Vor diesem konzeptionellen Hintergrund wurde das Scoping Review durch die folgenden Forschungsfragen geleitet (nach Levac et al., 2010):

Welche Bildungsbiografien durchlaufen autistische Schüler:innen in schulischen Kontexten, und welche Rolle spielen Schulwechsel und Ausschlussprozesse?

Welche wiederkehrenden Muster und biografischen Wendepunkte charakterisieren Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen in inklusiven und separierenden Schulsettings?

Welche strukturellen, sozialen und individuellen Faktoren beeinflussen die Kontinuität bzw. Diskontinuität von Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen im schulischen Kontext?

3 METHODEN

3.1 Design

Das vorliegende Scoping Review ist Teil eines Forschungsvorhabens zu schulischen Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen. Der Scoping Review folgte einer explorativen Erkenntnislogik und diente der Kartierung und konzeptionellen Einordnung der internationalen empirischen Forschung zu schulischen Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen, ohne den Anspruch eines systematischen Reviews im Sinne einer vollständigen Evidenzsynthese oder Wirksamkeitsbewertung zu verfolgen. Ziel war es, die bestehende Forschung zu schulischen Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen in ihrer Breite und Prozesshaftigkeit abzubilden. Die Durchführung und Berichterstattung orientierte sich an PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR; Tricco et al., 2018). Eine Vorab-Registrierung des Reviews wurde nicht vorgenommen und ein Studienprotokoll wurde nicht veröffentlicht. Das Scoping-Review-Design wurde gewählt, da das Forschungsfeld durch eine hohe begriffliche Vielfalt, heterogene Studiendesigns und unterschiedliche analytische Zugänge gekennzeichnet ist und bislang keine kartierende Übersicht vorliegt, die Bildungsverläufe autistischer Schüler:innen abbildet.

3.2 Einschlusskriterien

Die Einschlusskriterien wurden entlang des PCC-Rahmens (Population, Concept, Context) definiert.

3.2.1 Population

Eingeschlossen wurden Studien zu Kindern und Jugendlichen im Primar- und Sekundarschulalter mit einer Autismusdiagnose gemäß aktuellen oder früheren Versionen des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) oder der International Classification of Diseases (ICD). Studien, die verschiedene Behinderungs- oder Förderbedarfsgruppen gemeinsam untersuchten, wurden nur dann eingeschlossen, wenn Ergebnisse für autistische Schüler:innen separat ausgewiesen oder eindeutig identifizierbar waren.

3.2.2 Konzept

Das Review umfasste Studien, die sich mit Bildungsbiografien, Bildungswegen oder Bildungsübergängen autistischer Schüler:innen befassten. Dazu zählten insbesondere schulische Übergänge, Schulwechsel, formelle oder informelle Ausschlüsse sowie Phasen eingeschränkter oder unterbrochener schulischer Teilnahme. Eingeschlossen wurden sowohl explizit biografisch ausgerichtete Studien als auch Arbeiten, in denen entsprechende Prozesse implizit thematisiert wurden (z. B. im Zusammenhang mit Schulvermeidung, schulischer Überforderung oder Exklusion). Eingeschlossen wurden Studien, in denen die Stichprobe als im Autismus-Spektrum beschrieben wird. Eine weitere Differenzierung, etwa hinsichtlich diagnostischer Spezifizierungen oder Schweregrade, wurde im Rahmen des Reviews nicht vorgenommen, da der Fokus auf verlaufsbezogenen Aspekten schulischer Bildungsbiografien liegt. Entsprechend der explorativen Zielsetzung des Scoping-Review-Prozesses orientierten sich Einschluss- und Ausschlussentscheidungen konzeptionell daran, ob Studien Bildungsbiografien bzw. individuelle Bildungsverläufe explizit oder implizit in einer verlaufsbezogenen Perspektive analysierten. Studien, die primär systembezogene Outcomes oder Interventionen ohne Bezug zu den Bildungs- und Teilhabeverläufen berichteten, wurden ausgeschlossen.

3.2.3 Kontext

Berücksichtigt wurden alle Formen schulischer Bildung im Primar- und Sekundarbereich, einschließlich allgemeiner Schulen, inklusiver Settings sowie separierender oder sonderpädagogischer Schulformen.

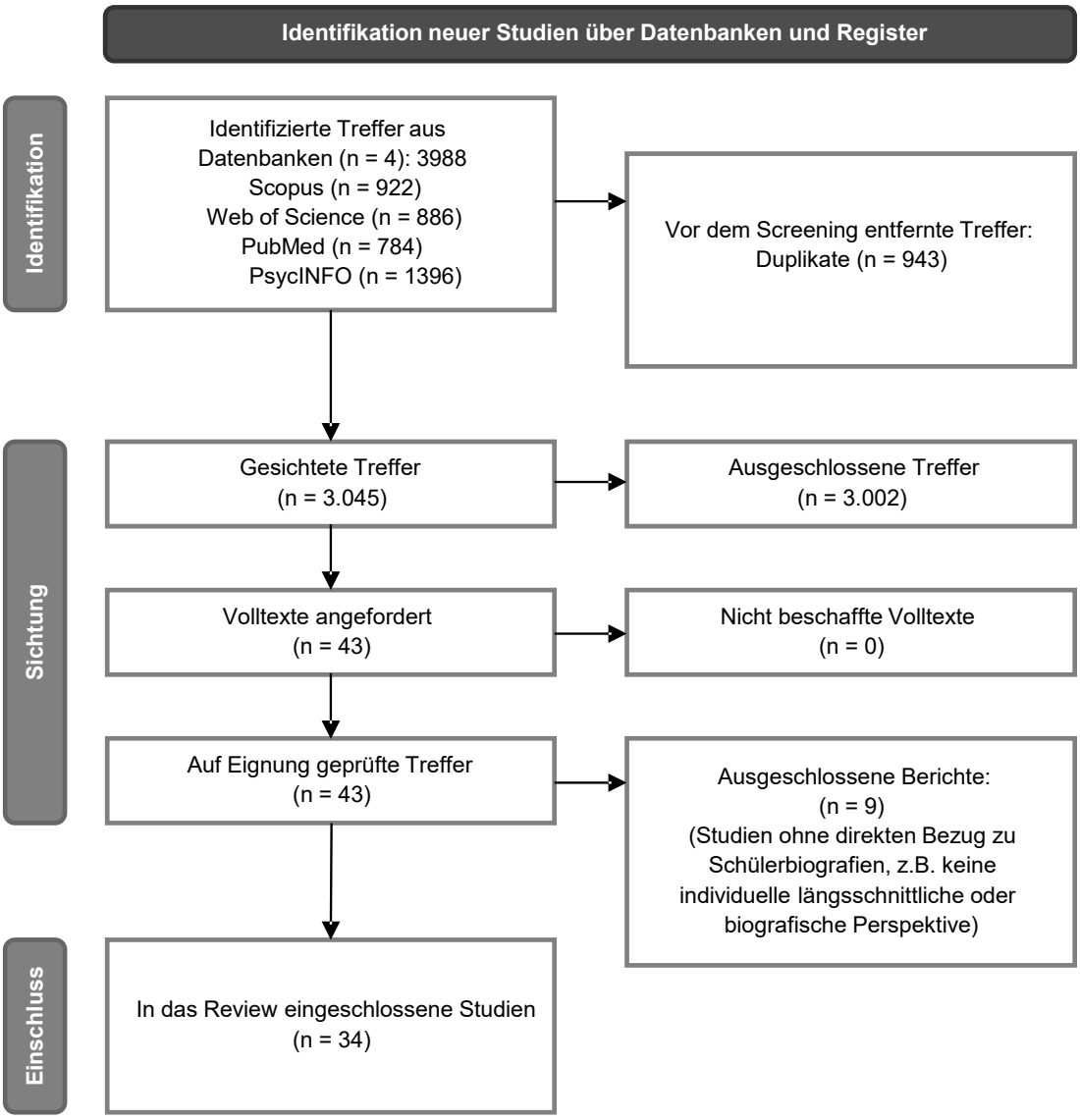


ABBILDUNG 1: PRISMA-Flowdiagramm des Studienauswahlprozesses

3.2.4 Studiendesign und Publikationstyp

Eingeschlossen wurden empirische Originalstudien aller Studiendesigns (qualitativ, quantitativ oder Mixed Methods). Nicht berücksichtigt wurden Übersichtsarbeiten, theoretische Beiträge, Dissertationen, Bücher, Positionspapiere sowie graue Literatur. Die Studien mussten in peer-reviewten Fachzeitschriften veröffentlicht sein.

3.3 Suchstrategie

Die Literatursuche im Rahmen des Scoping Reviews wurde in den Datenbanken PubMed, PsycINFO, Scopus und Web of Science durchgeführt und erfolgte iterativ im Zeitraum von Oktober 2024 bis Juni 2025. Nach der Entwicklung und Erprobung des Suchstrings wurde die systematische Suche in allen Datenbanken durchgeführt und im Juli 2025 abgeschlossen (letzte Suche am 16.06.2025 in Scopus). Dabei wurden in allen Datenbanken Kombinationen von Begriffen zu Autismus (z. B. *autism*, *autistic*, *autism spectrum disorder*, *ASD*) mit Begriffen zu Bildungswegen und schulischen Erfahrungen (z. B. *educational trajectory*, *education pathway*, *school transition*, *school exclusion*, *school mobility, school experience, school inclusion*) verwendet. Beispielhafter Suchstring in Scopus:

TITLE-ABS-KEY(autism OR autistic OR „autism spectrum disorder“ OR ASD) AND TITLE-ABS-KEY(„educational trajectory“ OR „educational pathway“ OR „school transition“ OR „school exclusion“ OR „school mobility“ OR „school change“ OR „school refusal“ OR „school dropout“ OR „inclusive education“ OR „school inclusion“ OR „school experience“ OR „school participation“). Die Suchstrategie wurde datenbankspezifisch angepasst, um die jeweilige Suchsyntax der einzelnen Datenbanken zu berücksichtigen.

3.4 Studienauswahl

Die Auswahl der Studien erfolgte unabhängig durch drei Review-Autor:innen. Das Titel- und Abstract-Screening sowie die Volltextprüfung wurden jeweils unabhängig voneinander von allen Review-Autor:innen durchgeführt. Uneinigkeiten hinsichtlich der Einschlussentscheidung wurden durch Diskussion im Konsensverfahren geklärt.

3.5 Datenextraktion

Die Datenextraktion erfolgte mithilfe eines standardisierten Extraktionsschemas (Charting). Erfasst wurden unter anderem Angaben zu Publikationsjahr, Land bzw. Studienkontext, Stichprobe, Schulform, Studiendesign, theoretischer oder konzeptueller Rahmung, thematischem Fokus sowie zentrale Ergebnisse in Bezug auf Bildungsbiografien, Schulwechsel, Ausschlüsse und Einflussfaktoren. Die Extraktion wurde von einer Review-Autorin durchgeführt und durch eine zweite Person überprüft.

3.6 Synthese der Ergebnisse

Die Synthese erfolgte narrativ und thematisch. Zur Identifikation zentraler Themen wurden die Forschungsfragen und Zielsetzungen der einzelnen Studien analysiert und induktiv kodiert. Dabei konnten einer Studie mehrere Themen zugeordnet werden. Die Kategorienbildung erfolgte datengetrieben und wurde nicht vorab theoretisch festgelegt. Die Suchstrategie und Einschlusskriterien dienten dabei ausschließlich der Eingrenzung des Gegenstandsbereichs und nicht der Vorstrukturierung der Kategorien. Auf dieser Grundlage wurden wiederkehrende Muster, biografische Wendepunkte sowie Einflussfaktoren auf Kontinuität und Diskontinuität von Bildungsbiografien identifiziert. Die thematischen Ergebnisse wurden verdichtet und in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengeführt. Ergänzend wurden die Charakteristika der eingeschlossenen Studien tabellarisch dargestellt.

4 ERGEBNISSE

4.1 Studienauswahl

Nach Entfernung von 943 Duplikaten wurden 3.045 Treffer im Titel-/Abstract-Screening geprüft und 43 Volltexte auf Eignung bewertet. Insgesamt erfüllten 34 Studien die Einschlusskriterien und wurden in die Synthese aufgenommen.

Der Auswahlprozess ist im PRISMA-Flowdiagramm dargestellt (Abbildung 1). Die Gründe für den Ausschluss von Volltexten umfassten insbesondere, dass kein Bezug zu schulischen Bildungsbiografien bestand, kein Fokus auf schulische Kontexte vorlag oder Ergebnisse für Stichproben von autistischen Kindern und Jugendlichen nicht separat ausgewiesen wurden.

4.2 Studienübersicht

Die eingeschlossenen Studien untersuchen Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen in schulischen Kontexten mit Fokus auf Schulwechsel, Übergänge, Ausschlussprozesse sowie Phasen eingeschränkter oder unterbrochener Teilnahme (z. B. emotionale Schulverweigerung). Der Schwerpunkt liegt in hocheinkommensstarken Ländern, insbesondere im Vereinigten Königreich (u. a. Brede et al., 2017;

Goodall, 2018; Gray et al., 2023; Makin et al., 2017; O'Hagan et al., 2024; Parker et al., 2016; Tomlinson et al., 2021), ergänzt u. a. durch Studien aus Australien (Lilley, 2014; Mitchelson et al., 2021; Mitchelson et al., 2024), den Niederlanden (Brouwer-Borghuis et al., 2019; de Leeuw et al., 2019; van den Helder et al., 2024), Norwegen (Munkhaugen et al., 2017), Irland (Sweeney & Fitzgerald, 2023), Spanien (Caballero, 2024), den USA (Zablotsky et al., 2014), Japan (Ochi et al., 2020), Neuseeland (Taylor et al., 2018), Chile (Martinez et al., 2023), Rumänien (Nistor & Dumitru, 2021) und Simbabwe (Majoko, 2016).

Methodisch dominieren qualitative Designs (Interviews, partizipative Ansätze, Fallstudien, Multi-Informant-Designs), die Perspektiven von Schüler:innen, Eltern und schulischem Personal zusammenführen (z. B. Brede et al., 2017; Costley et al., 2021; Gray et al., 2023; Goodall, 2018; Martin-Denham, 2022; McKinlay et al., 2022). Ergänzend liegen quantitative und register-/surveybasierte Studien vor, die größere Stichproben abbilden und systemische Muster (z. B. Exklusion/Absentismus; Übergänge zwischen Regel- und Förderschule; Typologien schulischer Nichtteilnahme) adressieren (Connolly et al., 2023; Hatton, 2018; Munkhaugen et al., 2017; Totsika et al., 2020; van den Helder et al., 2024; Zablotsky et al., 2014). Insgesamt variierten Definitionen und Operationalisierungen von Nichtteilnahme, emotionaler Schulverweigerung und Ausschluss (formell vs. informell) deutlich zwischen den Studien.

Auf Basis der thematischen Auswertung wurden drei Hauptcluster identifiziert, die den Forschungsfragen entsprechen:

- Bildungsbiografien und Formen schulischer Diskontinuitäten (FF1),
- Typische Verlaufsformen, wiederkehrende Muster und biografisch bedeutsame Wendepunkte (FF2),
- Strukturelle, soziale und individuelle Einflussfaktoren auf Kontinuität und Diskontinuität schulischer Bildungswege (FF3).

Die Ergebnisse werden deskriptiv und synthetisierend dargestellt; weiterführende theoretische und normative Einordnungen erfolgen im Diskussionsteil.

TABELLE 1: Zusammenfassung der analysierten Studien

Autor (Jahr)	Land	Design	Stichprobe	Zentrales Thema
Ballantyne et al. (2024)	UK[1]	Mixed Methods (Survey + qual.)	Schulpersonal (n = 138)	Autismus-Kompetenz, strukturelle Barrieren inklusiver Beschulung
Bower (2019)	UK	Qualitative Fallstudie	Eine Familie	Mobbing, Schulabbruch, Übergang zu Home Education
Brede et al. (2017)	UK	Qualitative Interviews	Autistische Schüler:innen (n = 9) + Eltern, Lehrkräfte	Schulausschluss und Reintegration
Brouwer-Borghuis et al. (2019)	Niederlande	Aktenanalyse/ Fallvignetten	Jugendliche mit Schulverweigerung (n = 30)	Alternatives Bildungsprogramm („The Link")
Caballero (2024)	Spanien	Mixed Methods	Schüler:innen & Peers quant (n = 2649); qual. (n = 57)	Peer-Perspektiven auf Inklusion
Connolly et al. (2023)	UK	Mixed Methods Survey	Eltern schulpflichtiger Kinder (n ≈ 947)	Schulbezogene Belastung, Absentismus, Neurodivergenz

Autor (Jahr)	Land	Design	Stichprobe	Zentrales Thema
Costley et al. (2021)	UK	Qualitative Interviews	Autistische Jugendliche (n = 18)	Schulbedingte Angst
Croydon et al. (2019)	UK	Qualitative Multi-Informant-Studie	Schüler:innen (n = 19), Eltern (n = 20), Lehrkräfte (n = 3)	Transition Spezial- → Mainstream-Settings
Goodall (2018)	UK	Partizipative qualitative Studie	Autistische Jugendliche (n = 12)	Subjektive Schulerfahrungen im Mainstream
Gray et al. (2023)	UK	Qualitative Multi-Informant-Studie	Schüler:innen (n = 12), Eltern (n = 10), Fachkräfte (n = 17)	Schulvermeidung, Ausschluss, Eskalationsprozesse
Hatton (2018)	UK	Registerbasierte Analyse	Nationale Bildungsdaten (Aut. n = 93.710)	Absentismus und Exklusion
Holt, Lea & Bowlby (2012)	UK	Qualitative Fallstudie	Schüler:innen (N = 11); Eltern (N = 1); Schulpersonal (N = 4)	Inklusion, Othering, Normalisierung
de Leeuw et al. (2019)	Niederlande	Q-Methodology	Kinder inklusiver Klassen (n = 45)	Soziale Exklusion und Zugehörigkeit
Lilley (2014)	Australien	Qualitative Elterninterviews	Mütter autistischer Kinder (n = 8)	Schulwechsel und systemische Fehlpassung
Majoko (2016)	Simbabwe	Qualitative Interviews	Lehrkräfte (n = 21)	Barrieren inklusiver Bildung
Makin et al. (2017)	UK	Mixed Methods	Schüler:innen (n = 15), Eltern (n = 16), Lehrkräfte (n = 18)	Übergang Primar–Sekundär
Martin-Denham (2021)	UK	Qualitative Experteninterviews	Schulleitungen (n = 46)	Alternativen zu Schulausschluss
Martin-Denham (2022)	UK	Qualitative IPA	Sorgeberechtigte autistischer Kinder (n = 5)	Marginalisierung, Ausschluss
Martinez et al. (2023)	Chile	Qualitative Familieninterviews	Familien autistischer Kinder (n = 6)	Frühe Bildungsbiografien
McKinlay et al. (2022)	UK	Qualitative Elterninterviews	Eltern autistischer Kinder (n = 12)	Elterliche Perspektiven auf Inklusion

Autor (Jahr)	Land	Design	Stichprobe	Zentrales Thema
Mitchelson et al. (2024)	Australien	Qualitative Interviews	Eltern autistischer Kinder (n = 19)	Schulwechsel-Entscheidungen
Mitchelson et al. (2021)	Australien	Qualitative Interviews	Eltern (n = 10)	Schulwechsel Entscheidungen
Munkhaugen et al. (2017)	Norwegen	Quantitative Survey-Studie	Aut. Kinder/Jugendliche (n = 78)	Schulverweigerung
Nistor & Dumitru (2021)	Rumänien	Quantitative Survey-Studie	Schüler:innen inkl. Aut. (n = 141)	Diskriminierung und Inklusion
Ochi et al. (2020)	Japan	Retrospektive klinische Studie	Autist:innen mit Schulverweigerung (n = 94); ohne ASD (n = 143)	Mobbing und Schulverweigerung
O'Hagan et al. (2024)	UK	Qualitative Interviews	Autistische Mädchen (n = 3); Eltern (n = 3)	EBSA[2] und Reintegrationswege
Parker et al. (2016)	UK	Qualitative Elterninterviews	Eltern ausgeschlossener Kinder (n = 35)	Schulausschluss
Sproston et al. (2017)	UK	Qualitative Interviews	Autistische Mädchen (n = 8)	Exklusion und Geschlecht
Sweeney & Fitzgerald (2023)	Irland	Qualitative Interviews	Schulpersonal (n = 12)	Spezielle Autismusklassen
Taylor et al. (2018)	Neuseeland	Einzelfallstudie	Ein Schüler	Reintegration nach Ausschluss
Tomlinson et al. (2021)	UK	Qualitative Interviews	Autistische Mädchen (n = 3)	Masking, Übergänge
Totsika et al. (2020)	UK	Quantitative Survey-Studie	Eltern autistischer Kinder (n = 486)	Typologien schulischer Nichtteilnahme
van den Helder et al. (2024)	Niederlande	Registerbasierte Längsschnittstudie	Autistische Kinder (n = 1463)	Übergänge Regel- ↔ Förderschule
Zablotsky et al. (2014)	USA[3]	Quantitative Survey-Studie	Eltern autistischer Kinder (n = 1221)	Mobbing-Risiken

[1]UK – United Kingdom
[2]EBSA – Emotional Based School Avoidance
[3]USA – United States of America

4.2.1 FF1: Bildungsbiografien und Formen schulischer Diskontinuitäten

Über die Mehrzahl der Studien hinweg werden Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen als nicht linear beschrieben (Tabelle 2), ohne dass von einheitlichen Verlaufsformen ausgegangen wird, mit Phasen relativer Stabilität und anschließenden Sequenzen von Belastungszunahme, Rückzug, Nichtteilnahme und institutioneller Neuverortung (Connolly et al., 2023; Goodall, 2018; Gray et al., 2023; Lilley, 2014; Sproston et al., 2017; Totsika et al., 2020; van den Helder et al., 2024).

Schulwechsel als biografischer Einschnitt: Schulwechsel erscheinen in zahlreichen Studien als reaktive Entscheidung nach Belastungsphasen und nicht primär als planmäßiger Übergang. Qualitative Eltern- und Schüler:innenstudien zeigen, dass Wechsel häufig als Versuch verstanden werden, Teilhabe wiederherzustellen oder Wohlbefinden zu sichern, gleichzeitig aber Unsicherheit erzeugen (Bower, 2019; Croydon et al., 2019; Lilley, 2014; Mitchelson et al., 2021; Mitchelson et al., 2024). Croydon et al. (2019) zeigen, dass der Wechsel in satellitenbasierte Mainstream-Klassen (d. h. organisatorisch an Förderschulen angebundene Klassen, die räumlich in Regelschulen integriert sind) von Eltern als vorsichtiger Schritt verstanden wird. Die explizite Betonung der fortbestehenden Anbindung an die Förderschule und der Möglichkeit eines Rückwechsels verweist auf eine gleichzeitige Hoffnung auf Teilhabe und Unsicherheit hinsichtlich der langfristigen Bewältigung der schulischen Anforderungen. Brede et al. (2017) zeigen, dass Schulwechselentscheidungen teilweise erst nach wiederholten Ausschluss- und Eskalationserfahrungen getroffen werden:

> „They excluded him again and at that point I said I'm refusing to take him back. The L.A. [local authority] were saying to me you have to bring him to school and I was saying, ''No I don't have to bring him to school cause his mental state is now so bad that the thought of school is making him meltdown" (Brede et al., 2017, S. 9).

Register-/Längsschnittdaten deuten zudem auf systemische Bewegungen zwischen Regel- und Förderschule hin und verknüpfen Übergänge mit bildungspolitischen bzw. systemischen Rahmenbedingungen (van den Helder et al., 2024).

Ausschluss, Push-out und Nichtteilnahme: Ausschluss und Nichtteilnahme werden in mehreren Studien als kumulative Prozesse beschrieben, die selten abrupt entstehen, sondern aus Sequenzen misslingender Unterstützung, Missverständnissen und eskalierenden Konflikten hervorgehen, wie sie in den Studien rekonstruiert werden (Brede et al., 2017; Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022; Parker et al., 2016). In Brede et al. (2017) schildern Eltern Ausschlusserfahrungen als Sanktionierung von Überforderung:

> „They treated [my child] like a naughty boy and nobody seemed to understand the fact that he needed help with his autism" (Brede et al., 2017, S. 8)

Gray et al. (2023) verdeutlichen, dass Nichtteilnahme häufig als Endpunkt eines längerfristigen Prozesses entsteht, in dem sich Schüler:innen zunehmend unverstanden erleben:

> „He was shouting so loud, but nobody was hearing him." (Gray et al., 2023, S. 5)

Neben formellen Ausschlüssen werden informelle Exklusionsformen (z. B. reduzierte Teilnahme, implizite Verdrängung) beschrieben, teils verbunden mit Übergängen in alternative Bildungsarrangements (z. B. Home Education, spezielle Klassen/Einheiten, Re-Integrationsangebote) (Bower, 2019; Brouwer-Borghuis et al., 2019; Holt et al., 2012; Sweeney & Fitzgerald, 2023; Taylor et al., 2018). Administrative Bildungsdaten zeigen, dass autistische Schüler:innen überproportional häufig von Schulabsentismus und formellen Ausschlüssen betroffen sind, was auf strukturelle Muster im Bildungssystem hinweist (Hatton, 2018).

Zwischensynthese FF1: Schulwechsel und Ausschlüsse markieren in den Studien häufig biografische Schwellen, an denen schulische Teilhabe neu organisiert wird, ohne dass damit zwangsläufig eine nachhaltige Stabilisierung einhergeht.

TABELLE 2: Überblick über Studien mit Fokus auf Bildungsbiografien und Diskontinuitäten

Studie (Autor, Jahr)	Zentrale biografische Aspekte	Rolle von Schulwechsel / Ausschluss
Bower (2019)	Einzelfall-Bildungsbiografie	Übergang von Schule zu Home Education nach Mobbing
Brede et al. (2017)	Exklusions- und Reintegrationsverläufe	Formeller Ausschluss als biografischer Wendepunkt
Brouwer-Borghuis et al. (2019)	Abbruch regulärer Bildungswege	Alternative Bildungsprogramme nach Schulverweigerung
Croydon et al. (2019)	Transition Spezial- → Mainstream-Settings	Geplanter Schulwechsel als Chance/Risiko
Gray et al. (2023)	Eskalierende Bildungsabbrüche	Ausschluss & Nichtteilnahme als kumulative Brüche
Hatton (2018)	Systemische Bildungsverläufe (Populationsdaten)	Überrepräsentation bei Ausschluss & Absentismus
Lilley (2014)	„Autism Inclusion Disorder“	Wiederholte Schulwechsel als biografisches Muster
Martin-Denham (2022)	Marginalisierte Bildungsbiografien	Ausschluss als Resultat systemischer Fehlanpassung
Martinez et al. (2023)	Frühe Bildungslaufbahnen	Übergänge im frühen Bildungssystem
Mitchelson et al. (2021)	Elternnarrative über Bildungsverläufe	Schulmobilität als Wohlbefindensstrategie
Mitchelson et al. (2024)	Entscheidungsprozesse	Abwägung: Bleiben vs. Wechseln
Parker et al. (2016)	Ausschlussbiografien	Ausschluss als Eskalationspunkt
Sproston et al. (2017)	Bildungsbiografien autistischer Mädchen	Exklusion in der Sekundarstufe
Taylor et al. (2018)	Mikro-Bildungsbiografie	Reintegration nach Ausschluss
van den Helder et al. (2024)	Längsschnittliche Bildungswege	Wechsel Regel- ↔ Förderschule

Hinweis: Studien können mehreren Forschungsfragen zugeordnet sein; die Tabellen dienen der transparenten Kartierung thematischer Schwerpunkte.

TABELLE 3: Überblick über Studien mit Fokus auf wiederkehrende Muster und biografische Wendepunkte

Studie (Autor, Jahr)	Wiederkehrende Muster	Zentrale Wendepunkte
Brede et al. (2017)	Konflikt → Sanktion → Ausschluss	Ausschluss & Reintegration
Connolly et al. (2023)	Emot. Verweigerung → Absentismus	Kipppunkt von Stress zu Vermeidung
Costley et al. (2021)	Anhaltende schulische Angst	Übergang Sekundarstufe
Croydon et al. (2019)	Hoffnung → Überforderung	Wechsel in inklusives Setting
Goodall (2018)	Anpassung → Erschöpfung	Verlust von Zugehörigkeit
Gray et al. (2023)	Maskierte Not → Eskalation	Nichtteilnahme als Wendepunkt
Holt et al. (2012)	Normalisierung vs. Aussonderung	Platzierung in spezielle Klassen
Lilley (2014)	Wiederholte Fehlpassung	Schulwechsel als zyklisches Muster
Makin et al. (2017)	Übergangsschock	Übergänge primär-sekundär
Munkhaugen et al. (2017)	Vermeidung mit Alter	Etablierung von Schulverweigerung
Ochi et al. (2020)	Mobbing → Vermeidung	Beginn von Schulverweigerung
O'Hagan et al. (2024)	Masking → emot. Verweigerung	Kollaps der schulischen Teilnahme
Sproston et al. (2017)	Unsichtbare Belastung (Mädchen)	Exklusion als Endpunkt
Tomlinson et al. (2021)	Masking & Anpassungsdruck	Übergänge in der Sekundarstufe
Totsika et al. (2020)	Verschiedene Absentismus-Typen	Wechsel von Teil- zu Nichtteilnahme

4.2.2 FF2: Typische Verlaufsformen, wiederkehrende Muster und biografisch bedeutsame Wendepunkte

Über Länderkontexte und Schulformen hinweg berichten die Studien konsistent von kritischen Phasen, in denen Bildungswege kippen (Tabelle 3). Besonders häufig werden Übergänge (Primär-Sekundär) und Kontextwechsel (Spezial- und Mainstream-Settings) als Wendepunkte beschrieben (Croydon et al., 2019; Holt et al., 2012; Makin et al., 2017; van den Helder et al., 2024).

Übergänge als kritische Phasen: Der Übergang in die Sekundarstufe wird in mehreren Studien als erhebliche Belastung beschrieben, da Anforderungen an Selbstregulation, soziale Navigation und Anpassung steigen (Costley et al., 2021; Goodall, 2018; Makin et al., 2017; Tomlinson et al., 2021). Goodall (2018) beschreibt den Mainstream-Kontext als subjektiv überwältigend:

> „I felt closed in and like I couldn't breathe…(…) It was so difficult being in there all day." (Goodall, 2018, S. 7).

Tomlinson et al. (2021) zeigen insbesondere bei autistischen Mädchen, dass anhaltender Anpassungsdruck als überwältigend beschrieben wird und in einigen Berichten mit selbstverletzendem Verhalten einhergeht:

> „The combined impact of these challenges was often so intense it was overwhelming and had resulted in self-injurious behaviours; 'if I'm very angry…I'll do something dangerous … I hit my head….I scratched myself'." (Tomlinson et al., 2021, S. 333)

Wiederkehrende Eskalationsmuster: Über die qualitativen Studien hinweg zeigen sich wiederkehrende Verlaufsdynamiken, in denen zunehmende schulische Belastung zunächst mit Anpassungs- und Masking-Strategien beantwortet wird, gefolgt von Erschöpfung, Rückzug oder Phasen eingeschränkter Teilnahme, die häufig in Schulwechseln, Ausschlüssen oder Reintegrationsversuchen münden (Connolly et al., 2023; Goodall, 2018; Gray et al., 2023; Lilley, 2014; O'Hagan et al., 2024; Sproston et al., 2017). Mitchelson et al. (2024) fassen dies prägnant:

> „She believed that the changing sensory environment had increased James's anxiety and led to him missing multiple days of school each week after 'crying every night for probably eight months' and 'pleading with me, "Don't make me go." Then saying, "I feel sick"'. (Mitchelson et al., 2024, S. 32)

Surveybasierte Arbeiten ergänzen diese Prozessbeschreibungen, indem sie unterschiedliche Formen von Nichtteilnahme bzw. schulbezogenen Überforderung erfassen und auf Heterogenität innerhalb der Gruppe hinweisen (Connolly et al., 2023; Totsika et al., 2020). Quantitative Studien zeigen erhöhte Prävalenzen von Schulverweigerung in bestimmten Altersgruppen (Munkhaugen et al., 2017) und verweisen darauf, dass Mobbing in den Verläufen schulischer Vermeidung als bedeutsamer Wendepunktfaktor auftreten kann (Ochi et al., 2020; Zablotsky et al., 2014).

Zwischensynthese FF2: Die Studien stützen eine Prozesslogik, in der Übergänge und eskalierende Belastungssequenzen zentrale Kipppunkte darstellen.

4.2.3 FF3: Strukturelle, soziale und individuelle Einflussfaktoren auf Kontinuität und Diskontinuität schulischer Bildungswege

Die Studien beschreiben Diskontinuitäten selten monokausal, sondern als Zusammenspiel struktureller, sozialer und individueller Faktoren, die sich im Verlauf gegenseitig verstärken können (Tabelle 4).

Strukturelle Faktoren: Mehrere Studien verweisen auf Ressourcenmangel, geringe Flexibilität, unzureichende Autismus-Kompetenz und disziplinlogische Praktiken als Risikofaktoren (Ballantyne et al., 2024; Majoko, 2016; Martin-Denham, 2021; McKinlay et al., 2022):

> „The teachers were lacking understanding of [child's] condition and therefore didn't know how to get the best out of him" […] "some have so much in place for autism and are fantastic and some aren't, (…) often misunderstood "what's driving the child's behavior" […] and failed to "apply their knowledge very well". (Gray et al., 2023, S. 6)

Arbeiten zu Organisationsformen (special units/special classes) zeigen Spannungen zwischen Unterstützungsangebot und möglicher Segregation (Caballero, 2024; Holt et al., 2012; Sweeney & Fitzgerald, 2023). Längsschnitt-/Registerdaten verweisen auf systemische Rahmenbedingungen, die Übergänge zwischen Schulformen strukturieren (van den Helder et al., 2024). In qualitativen Elternstudien werden diese Arrangements teils kritisch beschrieben. Mitchelson et al. (2024) berichten aus der Perspektive der Eltern:

> „They weren't interested in resolving anything. They were interested in blaming Chris … and completely dismissing and minimizing all the things that were actually happening to him". (Mitchelson et al., 2024, S. 34).

Demgegenüber schildern Eltern in der Studie von Croydon et al. (2019) überwiegend positive Erfahrungen mit satellitenbasierten Mainstream-Klassen. Hervorgehoben wird insbesondere die Möglich-

TABELLE 4: Überblick über Studien mit Fokus auf Einflussfaktoren auf Kontinuität und Diskontinuität

Studie (Autor, Jahr)	Strukturelle Faktoren	Soziale Faktoren	Individuelle Faktoren
Ballantyne et al. (2024)	Fehlendes Wissen, Ressourcen	Haltung von Personal	–
Caballero (2024)	Organisationsformen	Peer-Normen	–
Connolly et al. (2023)	Schulanforderungen	Eltern-Schule-Dynamiken	Schulstress
Hatton (2018)	Exklusionspraxis	–	–
Holt et al. (2012)	Sonderstrukturen	Othering	Identitätsarbeit
de Leeuw et al. (2019)	Inklusive Settings	Peer-Ausschluss	Zugehörigkeit
Majoko (2016)	Ressourcenmangel	Lehrerhaltungen	–
Martin-Denham (2021)	Gesetz- & Disziplinlogiken	Institutionelle Kulturen	–
McKinlay et al. (2022)	Systemische Fehlpassung	Eltern als Vertretung	Wohlbefinden
Nistor & Dumitru (2021)	Diskriminierungsstrukturen	Stigmatisierung	–
Ochi et al. (2020)	Schulklima	Mobbing	Angst
Sweeney & Fitzgerald (2023)	Spezielle Autismusklassen	Segregation	–
van den Helder et al. (2024)	Bildungspolitik	–	Entwicklungsverläufe
Zablotsky et al. (2014)	Schulumfeld	Mobbing-Risiken	Komorbiditäten

keit, bei Überforderung flexibel in vertraute Förderschulstrukturen zurückkehren zu können, was von den Eltern als entlastend beschrieben wurde.

Soziale Faktoren: Soziale Beziehungen erscheinen als zentraler Hebel für Kontinuität. Mehrere Studien benennen Mobbing, Peer-Ausschluss, Stigmatisierung und instabile Lehrkraft-Schüler:in-Beziehungen als Belastungsfaktoren (de Leeuw et al., 2019; Goodall, 2018; Ochi et al., 2020; Nistor & Dumitru, 2021; Zablotsky et al., 2014). Goodall (2018) bringt soziale Isolation prägnant zum Ausdruck:

> „I was isolated and separated, in like a bubble of depression and anxiety … but I still felt the centre of attention with others looking at me and judging." (Goodall, 2018, S. 8)

Eltern-Schule-Kommunikation und Eltern als Vertreterinnen werden in mehreren Arbeiten als relevante Kontextbedingung hervorgehoben (Connolly et al., 2023; McKinlay et al., 2022; Mitchelson et al., 2024; Parker et al., 2016).

Individuelle Faktoren wie Sensorik, Angst, Coping und emotionale Regulation werden in mehreren Studien beschrieben und im Zusammenhang mit schulischen Kontextbedingungen verortet. Belastungen werden dann biografisch wirksam, wenn schulische Anforderungen wenig flexibel sind oder soziale Schutzfaktoren fehlen (Connolly et al., 2023; Costley et al., 2021; Tomlinson et al., 2021; O'Hagan et al., 2024). Quantitative Arbeiten verknüpfen schulische Nichtteilnahme mit individuellen Belastungslagen, ohne diese kausal zu isolieren (Munkhaugen et al., 2017; Totsika et al., 2020).

Zwischensynthese FF3: Kontinuität bzw. Diskontinuität ergibt sich aus einem Zusammenwirken struktureller, sozialer und individueller Faktoren, wobei Kontextbedingungen häufig die Richtung vorgeben.

5 DISKUSSION

Der Mehrwert dieses Scoping Reviews liegt darin, dass bislang häufig getrennt untersuchte Phänomene, Schulwechsel, Ausschlüsse, Schulvermeidung und Teilhabeeinschränkungen, im Lichte einer bildungsbiografischen Perspektive als zusammenhängende Verlaufsmuster sichtbar werden. Über qualitative Schüler:innen- und Elternberichte, Multi-Informant-Studien sowie survey- und registerbasierte Arbeiten hinweg verdichtet sich ein Bild, in dem Bildungsbrüche typischerweise nicht durch singuläre Auslöser erklärbar sind, sondern als kumulative Prozesse entstehen, die sich über längere Verläufe hinweg aufbauen (Brede et al., 2017; Connolly et al., 2023; Goodall, 2018; Gray et al., 2023; Hatton, 2018; Sproston et al., 2017; Totsika et al., 2020; van den Helder et al., 2024). Das Review leistet damit weniger eine Zusammenstellung einzelner Risikofaktoren als vielmehr eine verlaufsbezogene Re-Organisation eines bislang fragmentierten Forschungsfeldes, indem schulische Diskontinuitäten systematisch als biografische Prozesse rekonstruiert werden.

Damit verschiebt sich die analytische Perspektive: Diskontinuitäten erscheinen weniger als *Ausnahmen* oder rein individuelle Problemlagen, sondern als Indikatoren systemischer Passungsprobleme zwischen neurodivergenten Bedürfnissen und schulischen Strukturen bzw. Normen. Diese Interpretation wird insbesondere dort gestützt, wo Beteiligte Sanktionierungs- und Ausschlusspraktiken als Reaktion auf nicht verstandene oder nicht unterstützte Belastung beschreiben, ohne diese Prozesse als intentional oder monokausal darzustellen (Brede et al., 2017; Martin-Denham, 2022; Parker et al., 2016) und wo Studien zu Wissen bzw. Kompetenzen und institutionellen Barrieren diese Prozesse als organisationales Problem rahmen (Ballantyne et al., 2024; Majoko, 2016; Sweeney & Fitzgerald, 2023).

Über die drei Ergebniscluster (FF1-FF3) hinweg lässt sich ein integrierendes Deutungsangebot formulieren, das im Reviewkorpus wiederholt aufscheint: Viele Bildungsbiografien lassen sich als *Eskalations- und Reparaturpfad* beschreiben, bei dem steigende Belastung zunächst durch Anpassung (inkl. Masking), anschließend durch Rückzug oder Vermeidung und schließlich durch institutionelle Entscheidungen (Ausschluss und Push-out) oder biografische Reparaturversuche (Schulwechsel, alternative Arrangements) beantwortet wird, wie dies in den Studien wiederholt rekonstruiert wird. Dieses Muster wird besonders dicht in qualitativen Arbeiten sichtbar (Costley et al., 2021; Croydon et al., 2019; Goodall, 2018; Lilley, 2014; O'Hagan et al., 2024; Mitchelson et al., 2021; Mitchelson et al., 2024; Sproston et al., 2017; Tomlinson et al., 2021), findet aber auch Anschluss an quantitative Befunde, die erhöhte Prävalenzen und Typen von Nichtteilnahme bzw. school refusal behaviour in größeren Stichproben dokumentieren (Munkhaugen et al., 2017; Ochi et al., 2020; Totsika et al., 2020) und administrative Muster von Absentismus und Exklusion sichtbar machen (Hatton, 2018; van den Helder et al., 2024).

Die Konsequenz dieser Integration ist zweifach: Erstens wird plausibel, warum Schulwechsel in vielen Studien nicht als *normaler* Entwicklungsschritt erscheint, sondern als riskante Entscheidung zwischen unmittelbarer Entlastung und erneuter Unsicherheit (Croydon et al., 2019; Bower, 2019; Mitchelson et al., 2021; Mitchelson et al., 2024). Zweitens erklärt sie, weshalb Ausschlüsse häufig nicht als klar abgegrenzte Maßnahmen erscheinen, sondern als Endpunkt einer Sequenz, in der frühe Signale (soziale Isolation, sensorische Überforderung) nicht ausreichend aufgenommen werden (Brede et al., 2017; Connolly et al., 2023; Goodall, 2018; Gray et al., 2023).

Mehrere Studien legen nahe, dass sich Kontinuität nicht eindeutig entlang der Dichotomie *inklusiv vs. separiert* ablesen lässt, sondern prozessual hergestellt wird. Vielmehr wirken Übergangsqualität, Unterstützungskontinuität und Zugehörigkeitserfahrungen als entscheidende Mechanismen. So zeigen

Arbeiten zu Transitionsprozessen (Croydon et al., 2019; Makin et al., 2017; Martinez et al., 2023; van den Helder et al., 2024), dass Wechsel zwischen Schulstufen oder Schulformen besonders vulnerabel sind, wenn Unterstützung neu verhandelt werden muss oder Verantwortlichkeiten unklar bleiben. Studien zu spezialisierten Einheiten/Spezialklassen machen deutlich, dass solche Arrangements gleichzeitig Schutz und Isolation erzeugen können: Sie können Überforderung reduzieren, aber auch soziale Trennlinien verstärken und Zugehörigkeit begrenzen (Caballero, 2024; Holt et al., 2012; Sweeney & Fitzgerald, 2023).

Auch die *soziale Architektur* von Schule, Peer-Normen, Mobbing, Stigmatisierung und die Qualität von Lehrkraft-Schüler:in-Beziehungen erscheint als Bindeglied zwischen Setting und Verlauf. Das gilt sowohl in inklusiven Klassen (de Leeuw et al., 2019; Goodall, 2018) als auch in breiter angelegten Untersuchungen zu Mobbing-Risiken und -Konsequenzen (Bower, 2019; Ochi et al., 2020; Zablotsky et al., 2014) und in Studien zu Diskriminierung bzw. Stigmatisierung im Schulkontext (Nistor & Dumitru, 2021). Zusammengenommen spricht dies dafür, dass „inklusive Beschulung“ als formaler Rahmen allein nicht hinreichend ist, um Kontinuität zu sichern - entscheidend ist die Qualität der sozialen und organisatorischen Bedingungen, insbesondere in Übergangsphasen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse ist transparent zu machen, welche Aussagen durch die vorhandene Evidenz gut gestützt sind und wo die Befundlage strukturelle Grenzen aufweist. Die Befunde sind im Rahmen eines Scoping Reviews einzuordnen, der primär der explorativen Kartierung und konzeptionellen Strukturierung der vorhandenen Literatur dient. Entsprechend wurde kein Anspruch auf Vollständigkeit im Sinne eines systematischen Reviews erhoben, und es erfolgte keine formale Qualitätsbewertung der eingeschlossenen Studien. Die Ergebnisse ermöglichen vor allem Aussagen über thematische Schwerpunkte, wiederkehrende Muster und Forschungslücken, während Schlussfolgerungen zu Effektstärken, Häufigkeiten oder kausalen Wirkmechanismen nur eingeschränkt möglich sind. Gleichzeitig machen sie wiederkehrende Verlaufslogiken und kritische Konstellationen sichtbar, in denen schulische Teilhabe destabilisiert wird. Der Suchzeitraum dieses Reviews endet im Juni 2025. Angesichts der dynamischen Entwicklung des Forschungsfeldes ist davon auszugehen, dass zukünftige Aktualisierungen möglich sind.

Als robust erweist sich im vorliegenden Korpus vor allem die qualitative Konvergenz: Unabhängig von Länderkontext und Studiendesign beschreiben zahlreiche Arbeiten ähnliche Dynamiken von Belastung, Missverständnissen, Sanktionierung und biografischer Neuorientierung (Brede et al., 2017; Goodall, 2018; Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022; McKinlay et al., 2022; Sproston et al., 2017).

Zugleich ist Zurückhaltung geboten bei Aussagen zur Häufigkeit oder Kausalität einzelner Mechanismen. Die Operationalisierung schulischer Nichtteilnahme, emotionaler Schulverweigerung und informeller Exklusion variiert deutlich zwischen den Studien (Connolly et al., 2023; Hatton, 2018; Totsika et al., 2020), und viele qualitative Arbeiten rekrutieren gezielt hochbelastete Fälle, etwa mit Ausschluss- oder EBSA-Erfahrungen, was die Generalisierbarkeit einschränkt, insbesondere für weniger belastete Bildungsverläufe (Brede et al., 2017; O’Hagan et al., 2024; Parker et al., 2016). Die wenigen umfangreichen Register- und Surveyarbeiten liefern zwar wichtige Systemperspektiven, sind jedoch häufig auf spezifische nationale Kontexte und Datendefinitionen begrenzt (Hatton, 2018; Totsika et al., 2020; van den Helder et al., 2024; Zablotsky et al., 2014).

Aus der Evidenzlage ergeben sich drei prioritäre Forschungsbedarfe: erstens eine stärkere longitudinale Prozessforschung, die Eskalationspfade und Wendepunkte über längere Zeiträume nachzeichnet; zweitens eine größere konzeptuelle Klarheit und Konsistenz in der Erfassung von Nichtteilnahme, Distress und Exklusion; und drittens vergleichende Analysen zwischen Schulsystemen und Organisationsformen, um kontextuelle Bedingungen von Kontinuität besser zu verstehen (Caballero, 2024; Connolly et al., 2023; Croydon et al., 2019; Holt et al., 2012; van den Helder et al., 2024).

Auch wenn Scoping Reviews primär kartieren, weisen die vorliegenden Studien wiederholt darauf hin, dass Bildungsbrüche dort entstehen, wo frühe Belastungssignale wie soziale Isolation oder sensorische Überforderung nicht als Hinweise auf eingeschränkte Teilhabe verstanden werden, sondern als individuelles Verhaltensproblem interpretiert werden. In diesem Zusammenhang verweisen mehrere Arbeiten auf die Bedeutung schulischer Autismus-Kompetenz und institutioneller Flexibilität im Umgang mit Belastungs- und Übergangssituationen für die Stabilisierung von Bildungswegen (Ballantyne et al., 2024; Majoko, 2016; Martin-Denham, 2021; McKinlay et al., 2022). Ebenso erscheint Mobbing-Prävention als relevanter Faktor für Bildungskontinuität (Bower, 2019; de Leeuw et al., 2019; Zablotsky et al., 2014; Ochi et al., 2020). Studien zu Exklusion und Reintegration verdeutlichen zudem, dass Alternativen

zu disziplinorientierten Ausschlüssen und relationale Unterstützungsansätze zentrale Bedingungen für Rückkehr und Stabilisierung darstellen können (Brede et al., 2017; Martin-Denham, 2021; O'Hagan et al., 2024; Taylor et al., 2018).

6 FAZIT

Dieses Scoping Review zeigt, dass schulische Bildungsbiografien autistischer Schüler:innen häufig durch kumulative Belastungsdynamiken geprägt sind, in denen Übergänge, Zugehörigkeitserfahrungen und institutionelle Reaktionsweisen eng miteinander verflochten sind. Schulwechsel und Ausschlüsse erscheinen dabei weniger als isolierte Entscheidungen, sondern als Ausdruck längerfristiger Eskalations- und Reparaturprozesse, wie sie in der bestehenden Literatur wiederholt beschrieben werden. Indem schulische Diskontinuitäten als relationale und prozesshafte Bildungsbiografien rekonstruiert werden, trägt das Review dazu bei, schulische Teilhabe nicht primär als individuelle Leistung, sondern als Ergebnis institutioneller und sozialer Bedingungen zu verstehen. Die Befunde verweisen auf einen deutlichen Bedarf an longitudinaler, mechanismenorientierter Forschung zu schulischen Bildungsverläufen sowie an konzeptueller Klarheit, um Bedingungen zu identifizieren, unter denen schulische Teilhabe stabilisiert und Bildungsdiskontinuitäten reduziert werden können.

LITERATUR

Adams, D., Stainer, M., Simpson, K., Paynter, J., & Westerveld, M. (2025). Profiles and longitudinal growth trajectories of teacher-rated academic skills and enablers in autistic children and adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(1), 267-283.

Ahmetovic, M. & Kapp, S. (2025). Autismus und herausfordernde Umgebungen: Auf dem Weg zu einer stärkenorientierten Ethik des Flourishing. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–9). Beltz Juventa.

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565–587). Leske & Buddrich.

Ballantyne, C., Wilson, C., Toye, M. K., & Gillespie-Smith, K. (2024). Knowledge and barriers to inclusion of ASC pupils in Scottish mainstream schools: A mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education, 28*(9), 1838–1857. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036829

Bower, C. (2019). "Um, I was getting bullied at school because I didn't believe in god": One family's experience of autism, school and home education. *International Journal of Inclusive Education, 25*(8), 914–927. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588926

Brede, J., Remington, A., Kenny, L., Warren, K., & Pellicano, E. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments, 2*, 1–20. https://doi.org/10.1177/2396941517737511

Brouwer-Borghuis, M. L., Heyne, D., Sauter, F. M., & Scholte, R. H. J. (2019). The Link: An alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 75–91. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.001

Bury, S. M., Jellett, R., Spoor, J. R., & Hedley, D. (2020). „It defines who I am" or „It's something I have": What language do [autistic] Australian adults [on the autism spectrum] prefer? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04425-3

Caballero, C. M. (2024). From specialised classrooms to mainstream classrooms: A study on the inclusion of students with special educational needs from the voices of their mainstream peers. *Education Sciences, 14*(5), Article 452. https://doi.org/10.3390/educsci14050452

Connolly, S. E., Constable, H. L., & Mullally, S. L. (2023). School distress and the school attendance crisis: A story dominated by neurodivergence and unmet need. *Frontiers in Psychiatry, 14*, Article 1237052. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1237052

Costley, D., Emerson, A., Ropar, D., & Sheppard, E. (2021). The anxiety caused by secondary schools for autistic adolescents: In their own words. *Education Sciences, 11*(11), Article 726. https://doi.org/10.3390/educsci11110726

Croydon, A., Remington, A., Kenny, L., & Pellicano, E. (2019). "This is what we've always wanted": Perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes. *Autism & Developmental Language Impairments, 4*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/2396941519886475

Cuconato, M., & Walther, A. (2015). "Doing transitions" in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(3), 283–296.

Dwyer, P., Nosova, E., Kermond, C., & Leadbitter, K. (2026). Inclusion, but not necessarily integration: Centring student perspectives and needs in education. *Autism*, 13623613261425303.

Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (Hrsg.). (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. Routledge.

Goodall, C. (2018). "I felt closed in and like I couldn't breathe": A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments, 3*, 1–16. https://doi.org/10.1177/2396941518804407

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, 8*, 1–17. https://doi.org/10.1177/23969415231207816

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*. ACER. University of Birmingham

Hatton, C. (2018). School absences and exclusions experienced by children with learning disabilities and autistic children in 2016/17 in England. *Tizard Learning Disability Review, 23*(4), 207–212. https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2018-0021

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.

Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., & Bourke-Taylor, H. (2021). Expert consensus on the development of a school-based intervention to improve the school participation and connectedness of elementary students with ASD: A Delphi study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(1), 13–23. https://doi.org/10.1177/10883576211030483

Holmes, S. C. (2024). Inclusion, autism spectrum, students' experiences. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(1), 59-73.

Holt, L., Lea, J., & Bowlby, S. (2012). Special units for young people on the autistic spectrum in mainstream schools: Sites of normalisation, abnormalisation, inclusion, and exclusion. *Environment and Planning A: Economy and Space, 44*(9), 2191–2206. https://doi.org/10.1068/a44456

Horgan, F., Kenny, N., & Flynn, P. (2023). A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*, 27(2), 526-538. https://doi.org/10.1177/13623613221105089

Kapp, S. K. (2023). Profound concerns about "profound autism": Dangers of severity scales and functioning labels for support needs. *Education Sciences*, 13(2), 106.

Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology, 49*(1), 59–71.

Keating, C. T., Hickman, L., Leung, J., Monk, R., Montgomery, A., Heath, H., & Sowden, S. (2023). Autism-related language preferences of English-speaking individuals across the globe: A mixed methods investigation. *Autism Research, 16*(2), 406–428. https://doi.org/10.1002/aur.2864

Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology, 58*(2), 281–342.

Lai, M.-C., Anagnostou, E., Wiznitzer, M., Allison, C., & Baron-Cohen, S. (2020). Evidence-based support for autistic people across the lifespan: Maximising potential, minimising barriers, and optimising the person–environment fit. *The Lancet Neurology, 19*(5), 434–451.

de Leeuw, R. R., de Boer, A. A., Beckmann, E. J., van Exel, J., & Minnaert, A. E. M. G. (2019). Young children's perspectives on resolving social exclusion within inclusive classrooms. *International Journal of Educational Research, 98*, 324–335. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.009

Laxman, D. J., Taylor, J. L., DaWalt, L. S., Greenberg, J. S. & Mailick, M. R. (2019). Loss in services precedes high school exit for teens with autism spectrum disorder: A longitudinal study. *Autism Research*, 12: 911-921. https://doi.org/10.1002/aur.2113

Lester, J. N., & O'Reilly, M. (2021). *The social, cultural, and political discourses of autism* (Vol. 9). Springer Nature.

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science, 5*(1), Article 69.

Lilley, R. (2014). Trading places: Autism inclusion disorder and school change. *International Journal of Inclusive Education, 19*(4), 379–396. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935813

Mailick, M., Bennett, T., DaWalt, L. S., Durkin, M. S., Forbes, G., Howlin, P., ... & Halladay, A. (2025). Expanding Research on Contextual Factors in Autism Research: What Took Us So Long?. *Autism research*, *18*(4), 710-716.

Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(4), 1429–1440. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1

Makin, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments, 2*. https://doi.org/10.1177/2396941516684834

Martin-Denham, S. (2021). Alternatives to school exclusion: Interviews with head teachers in England. *Emotional and Behavioural Difficulties, 26*(4), 375–393. https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1983326

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

Martinez, C., Davidoff, A., & Briceño, R. (2023). Early educational trajectories of children with autism spectrum disorder in Chile: Challenges and facilitators. *Frontiers in Education, 8*, Article 1259428. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1259428

McKinlay, J., Wilson, C., Hendry, G., & Ballantyne, C. (2022). "It feels like sending your children into the lions' den": A qualitative investigation into parental attitudes towards ASD inclusion, and the impact of mainstream education on their child. *Research in Developmental Disabilities, 120*, Article 104128. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104128

Mitchelson, H., Adams, D., & Simpson, K. (2024). To move, or not to move schools?: Decisions made by parents when considering the well-being of their autistic child. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2369265

Mitchelson, H., Simpson, K., & Adams, D. (2021). Should we stay or should we go? Parent experiences of moving or considering moving their autistic child between mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 28*(6), 839–856. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968515

Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The "double empathy problem". *Disability & Society, 27*(6), 883–887.

Milton, D., Ridout, S., Murray, D., Martin, N., & Mills, R. (Hrsg.). (2020). *The neurodiversity reader: Exploring concepts, lived experiences and implications for practice*. Pavilion Publishing and Media.

Mottron, L. & Gagnon, D. (2024). Debate: How far can we modify the expression of autism by modifying the environment?. *Child and Adolescent Mental Health*, 29: 101-103. https://doi.org/10.1111/camh.12686

Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders, 41*, 31–38. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001

Nistor, G., & Dumitru, C. L. (2021). Preventing school exclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) through reducing discrimination: Sustainable integration through contact-based education sessions. *Sustainability, 13*(13), Article 7056. https://doi.org/10.3390/su13137056

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.

Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 14*(1), Article 17. https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7

O'Hagan, S., Bond, C., & Hebron, J. (2024). Autistic girls and emotionally based school avoidance: Supportive factors for successful re-engagement in mainstream high school. *International Journal of Inclusive Education, 28*(9), 1919–1935. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2049378

Parker, C., Paget, A., Ford, T., & Gwernan-Jones, R. (2016). "He was excluded for the kind of behaviour that we thought he needed support with…": A qualitative analysis of the experiences and perspectives of parents whose children have been excluded from school. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(1), 133–151. https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120070

Pellicano, L., Bölte, S., & Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *Autism, 22*(4), 386–387.

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*, 1–14.

Schneider, M., Fong, V. C., & McLaughlin, J. (2025). "Being Integrated Does Not Mean Being Included": What Factors Contribute to School Exclusion for Autistic Children?. *Autism Research*, *18*(9), 1851-1860.

Schuck, R. K., Chetcuti, L., Dwyer, P., Milosavljevic, K., Bury, S. M., Hedley, D., Begeer, S., Vivanti, G., & Uljarevic, M. (2025). Preferences for identity-first and person-first language: A systematic review of research with autistic adults/adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s10803-025-07174-3

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Sproston, K., Sedgewick, F., & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism & Developmental Language Impairments, 2*. https://doi.org/10.1177/2396941517706172

Sweeney, E., & Fitzgerald, J. (2023). Supporting autistic pupils in primary schools in Ireland: Are autism special classes a model of inclusion or isolation? *Disabilities, 3*(3), 379–395. https://doi.org/10.3390/disabilities3030025

Taylor, S. A., Phillips, K. J., & Gertzog, M. G. (2018). Use of synthesized analysis and informed treatment to promote school reintegration. *Behavioral Interventions, 33*(4), 364–379. https://doi.org/10.1002/bin.1640

Tomlinson, C., Bond, C., & Hebron, J. (2021). The mainstream school experiences of adolescent autistic girls. *European Journal of Special Needs Education, 37*(2), 323–339. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878657

Totsika, V., Hastings, R. P., Dutton, Y., Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., et al. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders. *Autism, 24*(7), 1639–1649. https://doi.org/10.1177/1362361320916967

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine, 169*(7), 467–473.

van den Helder, C., Plak, R., Meeter, M., & Begeer, S. (2024). Longitudinal transition between regular and special education in autistic children: Predictors and policy effects. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06369-4

Videla, R., Parada, F. J., Aros, M. B., Ramírez, P., Sarzosa, A., Jorquera, D., et al. (2025). Breaking barriers in education: Leveraging 3E approach and technology to foster inclusion for SEN students. *Frontiers in Education, 10*, Article 1554314.

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., & Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism, 18*(4), 419–427. https://doi.org/10.1177/1362361313477920

Zacharia, T., & Pearlman-Avnion, S. (2026). School Refusal in Autism: Causes, Consequences, and Intervention Strategies. In *Collaborative Care and Partnerships in Autism Diagnosis and Treatment: Therapists, Parents, Children* (pp. 71-81). Springer Nature Switzerland.

ENDNOTEN

[1] Im vorliegenden Beitrag wird überwiegend identity-first language (z. B. „autistische Schüler:innen") verwendet. Diese Entscheidung orientiert sich an einer neurodiversitätsorientierten Perspektive sowie an empirischen Befunden, die zeigen, dass viele autistische Personen diese Sprachform bevorzugen (Bury et al., 2020; Keating et al., 2023; Schuck et al., 2025).