

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bachelor Soziale Arbeit

**Autonomieentwicklung und Selbstbestimmung
bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS)
im Übergang ins Erwachsenenalter
Bachelor-Thesis**

Tag der Abgabe: 12.03.2025

Vorgelegt von: Indah Puspitasari

Matrikel-Nr.:

[REDACTED]

Adresse:

[REDACTED]

[REDACTED]

Betreuende Prüferin:

Prof. Dr. Katja Weidtmann

Zweiter Prüfer:

Prof. Dr. Gunter Groen

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	i
1. Einleitung	1
2. Jugend.....	4
2.1. Jugend als Lebensphase.....	4
2.2. Die Bedeutung von Autonomie und Selbstbestimmung in der Jugendphase.....	5
2.3. Entwicklungsaufgaben der Jugend.....	6
2.4. Bewältigungsprobleme der Entwicklungsaufgaben	10
2.4.1. Die Ausgangsbedingungen für die Bewältigung.....	11
2.4.2. Ausgang der Bewältigungsversuche.....	13
3. Jugendliche im Autismus-Spektrum-Störung.....	14
3.1. Autismus-Spektrum.....	15
3.1.1. Klassifikation der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und das neue DSM-V.....	16
3.1.2. Autistische Kernsymptome.....	17
3.1.2.1. Auffälligkeiten in der sozialen Interaktion	17
3.1.2.2. Auffälligkeiten in der Sprache und Kommunikation	19
3.1.2.3. Auffälligkeiten in den Interessen und Verhaltensweisen	21
3.2. Jugend im Autismus-Spektrum	22
3.3. Autonomieentwicklung und Selbstbestimmung bei Jugendlichen mit ASS	23
3.4. Entwicklungsaufgaben – autismspezifisch betrachtet	24
3.4.1. Entwicklungsaufgabe <i>Qualifizieren</i>	25
3.4.2. Entwicklungsaufgabe <i>Binden</i>	29
3.4.3. Entwicklungsaufgabe <i>Konsumieren</i>	32
3.4.4. Entwicklungsaufgabe <i>Partizipieren</i>	34
Zwischenfazit	36
4. Unterstützungsstrategien für ein selbständiges Leben.....	40
4.1. Unterstützung im Bereich der beruflichen Integration.....	42
4.1.1. Zugang zum Arbeitsmarkt und berufliche Chancen	43
4.1.2. Berufliche Förderung und Begleitung	45
4.2. Unterstütztes Wohnen.....	48
4.2.1. Personenzentrierte Planung	49
4.2.2. Wohnformen im Rahmen des Unterstützten Wohnens	50
4.2.3. Pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten	52
5. Fazit.....	55
Literaturverzeichnis.....	58
Eidesstattliche Erklärung	

Abkürzungsverzeichnis

ADI-R	Diagnostisches Interview für Autismus - Revidiert
ADOS	Diagnostische Beobachtungsskala für autistische Störungen
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
BBW	Berufsbildungswerke
BTHG	Bundesteilhabegesetz
DSM	Diagnostische und Statistische Manual psychischer Störungen
UB	Unterstützte Beschäftigung
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
et al.	et alia
ICD	International Classification of Disease
ToM	Theory of Mind
WHO	World Health Organization

1. Einleitung

„Lieber Autismus,
meinen Sohn hast du nicht; ich habe ihn.
Ich werde dafür sorgen, dass er niemals allein durch Autismus definiert wird, und ich werde ihm helfen zu erkennen, dass sein Autismus zwar manches unglaublich schwierig macht, aber ihm auch bemerkenswerte Begabungen beschert hat. Ich werde dafür sorgen, dass wir in seinen Schwierigkeiten arbeiten. Ich werde dafür sorgen, dass wir seine Begabungen feiern. Das ist erst der Anfang.“ (Silbermann 2021, 490)

Das Ausmaß der Beeinträchtigung der lebenspraktischen Fähigkeiten von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) variiert je nach Schweregrad der Störung. Dies betrifft – wie dies auch bei Kindern und Jugendlichen mit Intelligenzminderung oder vielen anderen psychischen Störungen unabhängig von ASS vorkommen kann – je nach kognitiven und praktischen Fähigkeiten des Kindes, alltägliche Routinen wie das An- und Ausziehen, die Körperpflege, das selbstständige Essen, die Sauberkeitsentwicklung, die Selbstorganisation und Handlungsplanung sowie das Gefahrenbewusstsein (vgl. Cholemkery, et.al. 2017, 26). Die genannten Aspekte werden im Rahmen einer entwicklungsbasierten, autismspezifischen Förderung aufgegriffen und eingeübt. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass das Kind die gestellten Aufgaben auch bewältigen kann. Die Vielzahl therapeutischer Maßnahmen, die Kindern bzw. Jugendlichen mit ASS zur Verfügung stehen, erfordert eine gut strukturierte und aufeinander abgestimmte Gestaltung des Familienlebens, beispielsweise durch visuelle Strukturierung des Tages und Zeitmanagement. Im Rahmen der autismspezifischen Frühintervention entwickeln die Eltern meist gemeinsam mit dem Therapeuten weitere Übungen, um die Autonomieentwicklung der Kinder zu fördern (vgl. ebd.).

Das obige Zitat von Silberman kann als repräsentativ für alle Eltern angesehen werden, die ein autistisches Kind haben. Im Allgemeinen sind Eltern bestrebt, ihre Kinder vor möglichen Schäden zu schützen und sie in allen Situationen zu unterstützen. Dies trifft in besonderem Maße auf Eltern von autistischen Kindern zu. Es lässt sich jedoch beobachten, dass die Entscheidungsbefugnis der Eltern für ihr Kind mit zunehmendem Alter des Kindes abnimmt. Die Frage, wie sich das eigene Kind als Erwachsener entwickeln wird, beschäftigt viele Eltern mit autistischen Kindern. Dabei stehen Fragen im Raum wie: Wird es allein leben können? Wird es in der Lage sein, eine Ausbildung zu absolvieren und sich selbst zu versorgen? Wo wird mein Kind später einen Arbeitsplatz finden?

Der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter ist eine kritische Lebensphase, die mit zahlreichen Veränderungen und Herausforderungen einhergeht. Jugendliche müssen lernen, eigenständige Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen und sich in einer komplexen Gesellschaft zurechtzufinden. Diese Lebensphase ist von herausragender Bedeutung für die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und stellt eine wesentliche Grundlage für die spätere Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Autonomie dar. Für Jugendliche im Autismus-Spektrum gestalten sich diese Übergänge oftmals erheblich schwieriger und vielfältiger. Autismus-Spektrum-Störungen sind neurologisch bedingte Entwicklungsstörungen, die durch Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion, der Kommunikation sowie durch eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster gekennzeichnet sind (vgl. Brites, 2020 zit. nach American Psychiatric Association, 2013). Diese Merkmale können das gesamte Leben der Betroffenen beeinflussen, wobei sie während der Jugend oft besonders stark in den Vordergrund treten (vgl. Lai & Baron, 2014). Diese Besonderheiten können den Übergang ins Erwachsenenleben erheblich erschweren und spezifische Barrieren in der Autonomie und Selbstbestimmung schaffen. Daher ist es von besonderer Bedeutung für die Soziale Arbeit, die spezifischen Herausforderungen, die Jugendliche mit ASS in dieser Übergangsphase erleben, zu verstehen und gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln, um ihnen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen.

Innerhalb des Autismus-Spektrums zeigt sich bei etwa 55% der Betroffenen eine Intelligenzminderung (vgl. Dose 2017a, 424). Zudem ist bei 10-20% der Kinder im Schulalter eine Störung der Sprachentwicklung zu beobachten (vgl. Mottron, 2015). Bei vielen Autisten stehen somit die Herausforderungen der Intelligenzminderung und des Ausbleibens der Sprache im Vordergrund. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch insbesondere darauf hingewiesen, dass sich die Analyse auf Jugendliche im Autismus-Spektrum beschränkt, bei denen weder eine Intelligenzminderung noch eine starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache vorliegt. Dies ist erforderlich, da die zu analysierenden Herausforderungen autismusspezifisch sind. Diesbezüglich sei auf die ICD-11 verwiesen.¹ Das bedeutet, dass die analysierten Probleme nicht durch zusätzliche Faktoren wie eingeschränkte kognitive Fähigkeiten oder Sprachdefizite beeinflusst werden, sondern direkt mit den autismusspezifischen Merkmalen verbunden sind. Obwohl keine Intelligenzminderung und keine starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache vorliegen, zeigen die Betroffenen dennoch erhebliche Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation. Es bestehen Schwierigkeiten, sich an gesellschaftliche Normen anzupassen,

¹ World Health Organization (WHO). 2018. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (ICD-11 MMS) 2018 version.

was zu spezifischen Herausforderungen im Übergang ins Erwachsenenleben führt, für die gezielte Unterstützungsmaßnahmen erforderlich sind.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die allgemeinen Herausforderungen, mit denen neurotypische Jugendliche beim Übergang ins Erwachsenenleben konfrontiert sind, zu untersuchen und zu beschreiben. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die spezifischen Herausforderungen gelegt, denen sich Jugendliche im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache gegenüberstehen. Auf diese Weise soll ein tieferes Verständnis darüber erlangt werden, wie sich diese Herausforderungen auf ihre Selbstbestimmung und Autonomie auswirken. Im Rahmen dieser Arbeit sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Welche Herausforderungen sind mit dem Übergang ins Erwachsenenalter für neurotypische Jugendliche verbunden und inwiefern sind Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) hinsichtlich ihrer Autonomie und Selbstbestimmung betroffen?
2. Welche Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) sind erforderlich, um ihnen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, beispielsweise im Hinblick auf Arbeit und selbständiges Wohnen?

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Lebensphase der Jugend gegeben, wobei die Bedeutung von Autonomie und Selbstbestimmung sowie die Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase im Mittelpunkt stehen. Dabei wird auch auf die besonderen Herausforderungen eingegangen, die Jugendliche in dieser Zeit bewältigen müssen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Bewältigungsprobleme dieser Entwicklungsaufgaben gelegt, die eine wichtige Grundlage für das Verständnis von Autonomie und Selbstbestimmung darstellen.

Anschließend wird das Thema der Jugendlichen im Autismus-Spektrum behandelt. In diesem Abschnitt werden die Hauptmerkmale des Autismus-Spektrums erläutert, einschließlich der klassischen Symptome und der Unterschiede in sozialer Interaktion, Kommunikation und Interessen. Es wird auch speziell darauf eingegangen, wie die Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen aussehen und welche spezifischen Herausforderungen dabei auftreten. Daraufhin schließt sich die Betrachtung der Entwicklung von Autonomie und Selbstbestimmung bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen an. Dieser Teil beleuchtet, wie Jugendliche mit Autismus-Spektrum die Entwicklungsaufgaben in den Bereichen *Qualifizieren*, *Binden*, *Konsumieren* und *Partizipieren* bewältigen und welche autismus-

spezifischen Aspekte dabei zu berücksichtigen sind. Die Arbeit schließt mit einer Analyse bestehender Interventionen und Fördermaßnahmen ab. Es wird untersucht, welche Ansätze zur Förderung der Autonomieentwicklung bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen existieren und wie diese Jugendlichen in ihrer sozialen Integration und ihrer Teilhabe im Erwachsenenleben unterstützt werden können, insbesondere im Hinblick auf Arbeit und selbständiges Wohnen. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Reflexion der zentralen Ergebnisse und ein Fazit, das die Erkenntnisse dieser Arbeit zusammenführt.

2. Jugend

Der Begriff ‚Jugend‘ wird in der Literatur uneinheitlich definiert. Es finden sich diverse Abgrenzungen zu anderen Lebensphasen, welche mit Altersangaben versehen sind. In Abgrenzung zur Kindheit und zum Erwachsenenalter definiert die Weltgesundheitsorganisation (WHO) das Jugendalter als einen Lebensabschnitt, der sich über das Alter von 10-19 Jahren erstreckt. Die Organisation erkennt ebenfalls an, dass der Begriff ‚Jugend‘ je nach kulturellem und gesellschaftlichem Kontext unterschiedlich interpretiert werden kann. Hurrelmann definiert den Begriff »Jugend« bzw. den von ihm häufig gebrauchten Begriff ‚Jugendphase‘ nicht anhand einer Altersangabe, da nach ihm die Unterteilung in die einzelnen Phasen des Lebens einem starken Wandel unterworfen ist, von gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt wird und der Übergang zunehmend fließend geworden ist (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 9). Er beschreibt die Phase der Jugend und geht von einer dreiteiligen Gliederung aus. Die frühe Jugendphase, auch als pubertäre Phase bezeichnet, erstreckt sich über das Alter von ungefähr 12 bis 17 Jahren. Die mittlere Jugendphase, auch als nachpubertäre Phase bezeichnet, umfasst das 18. bis 21. Lebensjahr. Die späte Jugendphase, auch als Übergang zur Erwachsenenrolle bezeichnet, umfasst das 22. bis maximal 30. Lebensjahr. Die genannten Altersangaben sind jedoch nicht als statisch zu betrachten. Vielmehr lässt sich eine Tendenz zur Ausweitung der Jugendphase beobachten, die mit einem immer früheren Beginn und einem späteren Austritt einhergeht (vgl. ebd., 12). Die Jugendphase ist dadurch gekennzeichnet, dass sie eine komplexe, vielsichtige Entwicklungsphase darstellt, in der das Individuum in besonders hohem Maße kognitiv, biologisch und sozial verändert wird (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013, 18).

2.1. Jugend als Lebensphase

Wie jede Lebensphase ist die Jugend nicht nur durch die körperliche Entwicklung definiert, sondern auch durch kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökologische Faktoren beeinflusst. In vorindustriellen Gesellschaften kann beispielsweise angenommen werden, dass eine klare

Abgrenzung zwischen Kindheit und Erwachsenenalter nicht existierte, da Familien in der Regel gemeinsam lebten und ähnliche Aufgaben hatten (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 10). Obgleich Kinder als junge Menschen mit eigenen Bedürfnissen wahrgenommen wurden, wurden sie doch eher als Miniaturausgaben von Erwachsenen betrachtet. Erst durch die Trennung von Leben und Arbeit, welche durch die Industrialisierung ab 1850 erfolgte, kam es zu einer Abgrenzung von Erwachsenen und Kindern, wodurch die Kindheit als eigenständige Lebensphase etabliert wurde. Mit Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die durch die Pubertät eingeleitete zweite Phase der Kindheit als Jugend bezeichnet. Diese Phase stellte jedoch lediglich eine Übergangsphase zur Erwachsenenphase dar und währte lediglich bis zu einem Alter von etwa 15 bis 16 Jahren. Die Entwicklung der Jugendphase ist maßgeblich auf die Einführung der Ausbildung zurückzuführen, da dadurch die Berufseinmündung zunehmend später erfolgte (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 17ff). Auch der Einfluss von Politik und Ökonomie auf die Jugendphase ist von Bedeutung. Durch die stetig wachsende Komplexität der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt wurde das Bildungssystem erheblich ausgebaut, was in Verbindung mit der zunehmend längeren Ausbildungsdauer zu einer Verlängerung der Jugendphase geführt hat. Die hohe Jugendarbeitslosigkeit wiederum hat dazu geführt, dass die Jugendphase zunehmend zu einer Wartezeit wird, während derer sich das Individuum auf den Eintritt ins Berufsleben vorbereitet oder Wartezeiten überbrückt (vgl. ebd., 19ff). Die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensgestaltung übte ebenfalls einen maßgeblichen Einfluss auf die Lebensphase Jugend aus. Infolge der Abkehr von traditionellen Lebensgestaltungsmustern eröffnet sich eine Vielzahl an Verhaltensweisen und Mustern. Das Leben kann in allen Lebensphasen immer wieder neugestaltet werden und verläuft folglich nicht linear sowie vorhersehbar. Jede Lebensphase birgt neue Chancen und kann relativ frei gestaltet werden. Diese große Freiheit stellt das Individuum jedoch auch vor Herausforderungen, da es selbstbestimmt über sein Leben verfügen muss und diesem einen subjektiven Sinn zu verleihen gilt. Die Jugendphase ist durch die Suche nach der eigenen Identität, die Entwicklung von Autonomie sowie die Ablösung von den Eltern und die Übernahme einer eigenständigen sozialen Rolle gekennzeichnet (vgl. ebd., 23f).

2.2. Die Bedeutung von Autonomie und Selbstbestimmung in der Jugendphase

Die Fähigkeit zu autonomem, selbstbestimmtem Handeln und Entscheiden bezeichnet das spezifische Selbst- und Weltverhältnis von Personen. Der Begriff ‚Autonomie‘ bezeichnet die Fähigkeit, sich frei zu entscheiden, für sich ein bestimmtes Leben zu wählen, seine eigenen Belange selbstständig zu regeln, persönliche Wünsche, Wertschätzungen und Ansprüche zur

Artikulation zu bringen und sie in freiwillig angenommenen persönlichen Projekten zu realisieren (vgl. Esser 2011, 875). Hingegen umfasst der Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ einerseits, „sich selbst in Entscheidungen und Handlungen zu bestimmen“ und andererseits „sein Selbst zu bestimmen“. Insbesondere die zweite Bedeutung impliziert die Möglichkeit, alternative Selbstentwürfe zu entwickeln und somit die Frage aufzuwerfen, anhand welcher Kriterien die eigene Selbstbestimmung angemessen gestaltet werden sollte (vgl. ebd., 878ff). Die authentischen Einstellungen sind eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für autonomes Handeln. Darüber hinaus ist es essenziell, die Kompetenz zur Umsetzung dieser Einstellungen zu besitzen. Die Bedingungen für Autonomie umfassen in erster Linie zwei Elemente: Rationalität und Selbstkontrolle. Um autonom handeln zu können, bedarf es neben der Fähigkeit, handlungsrelevante Situationen zu verstehen, zu reflektieren und in Bezug zu setzen zu können, auch der Kompetenz, sich über angemessene Mittel zur Zielerreichung im Klaren zu sein und diese trotz potenzieller interner Widerstände in die Tat umzusetzen (vgl. Giesinger 2024, 2).

Im Verlauf der Autonomieentwicklung im Jugendalter rücken die emotionale Unabhängigkeit und damit einhergehend die Bewältigung der von außen auferlegten Entwicklungsaufgaben in den Vordergrund (s. Abschnitt 2.3). Die Jugendlichen müssen sich in dieser Entwicklungsphase von ihren Eltern ablösen und emotional unabhängig werden, um ihren eigenen Weg zu finden. Das Verhältnis zu Gleichaltrigen sowie die Suche nach Akzeptanz und Anerkennung durch das Umfeld spielen dabei eine entscheidende Rolle. Die Bewältigung dieser von außen auferlegten Entwicklungsaufgaben stellt für Jugendliche eine Herausforderung dar, da sie die eigenen Bedürfnisse nach Selbstbestimmung mit den Anforderungen der Umwelt in Einklang bringen müssen. Es gilt, einen Ausgleich zwischen dem Streben nach Autonomie, Selbstbestimmung und Kontrolle auf der einen Seite sowie der gleichzeitigen Notwendigkeit zur sozialen Integration und dem Aufbau von Beziehungen auf der anderen Seite zu finden (vgl. Esser 2011, 877). Zur detaillierten Erläuterung wird das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann & Quenzel (2016) herangezogen.

2.3. Entwicklungsaufgaben der Jugend

Entwicklungsaufgaben sind lebensphasenspezifische Anforderungen, deren erfolgreiche Bewältigung für einen positiven Entwicklungsverlauf (individuelles Wohlbefinden und Bewältigungskompetenz für spätere Entwicklungsaufgaben) entscheidend ist (vgl. Eschenbeck/Knauf, 2018). Die Entwicklungsaufgaben der verschiedenen Lebensphasen bauen aufeinander auf und erstrecken sich über den gesamten Lebenslauf.

„*Wer bin ich, wer will ich sein?*“ Die zentrale Entwicklungsaufgabe Jugendlicher ist die Entwicklung der eigenen Identität. Jugendliche sind mit einer Vielzahl an Anforderungen und Erwartungen konfrontiert. Dazu gehört das Akzeptieren der eigenen Person und der körperlichen Veränderungen, die in dieser Phase auftreten. Des Weiteren ist die Ablösung von den Eltern ein wichtiger Aspekt, ebenso wie die Intensivierung der Beziehungen zu Gleichaltrigen. Hinzu kommt das Eingehen erster Liebesbeziehungen. Auch Entscheidungen in Bezug auf Schule, Berufswahl, Lebensgestaltung und Zukunft spielen in dieser Phase eine bedeutende Rolle. Im Rahmen der Identitätsentwicklung entwickeln Jugendliche eigene Wert- und Normvorstellungen. Die Identitätsfindung stellt eine wesentliche Entwicklungsaufgabe in dieser Lebensphase dar (vgl. ebd.).

Nach Hurrelmann und Quenzel (2016) bezeichnet der Begriff Entwicklungsaufgaben diejenigen Anforderungen, Erwartungen und Herausforderungen, denen Individuen in unterschiedlichen Lebensaltern ausgesetzt sind. Diese ergeben sich zum einen aus dem sozialen Umfeld und zum anderen aus der körperlichen, psychischen und sozialen Entwicklung des Individuums selbst. Die Entwicklungsaufgaben sind somit ein Konstrukt, das von den Individuen in unterschiedlicher Art und Weise erkannt, verstanden, akzeptiert und schließlich umgesetzt wird. Dies impliziert in der Regel eine persönliche Identifizierung mit den Entwicklungsaufgaben, welche als Orientierungsgrößen für das eigene Handeln definiert werden müssen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 24 zit. nach Havighurst, 1953). Die Entwicklungsaufgaben lassen sich sowohl aus gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Rollenvorschriften als auch aus der individuellen Entwicklung ableiten. Die individuelle und die gesellschaftliche Dimension der Entwicklungsaufgabe stehen in einem Ergänzungsverhältnis zueinander. Die genannten persönlichen Kompetenzen, insbesondere der Aufbau von Leistungs-, Kontakt-, Entspannungs- und Gestaltungsfähigkeit, bilden die Grundlage dafür, die Aufgaben für die Übernahme von gesellschaftlichen Mitgliedsrollen zu erfüllen. Andererseits stärken die Kompetenzen für die Übernahme von Mitgliedsrollen in Ökonomie, Familie, Freizeit/Kultur und Politik wiederum die persönlichen Kompetenzen und geben ihnen dadurch eine institutionelle Grundlage (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 28). Die durch die Pluralisierung und Individualisierung entstandene Offenheit der gesellschaftlich vorgegebenen Ziele angemessener Entwicklung steht dabei in Kontrast zur weiterhin existierenden Einflussnahme auf die Entwicklung des Individuums. Die Entwicklungsaufgaben strukturieren den Lebenslauf und beeinflussen die Richtung der Entwicklung. Da sie sehr tief in der Kultur und Gesellschaft verankert sind, können sie nicht ignoriert werden.

Die Identität im Jugendalter manifestiert sich maßgeblich im Rahmen der Auseinandersetzung mit den vier genannten Entwicklungsaufgaben. Eine produktive Bewältigung dieser Aufgaben ist erforderlich und darf nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern muss in ein Gefüge wechselseitiger Bezüge integriert werden. Im Folgenden identifizieren Hurrelmann und Bauer (2015, 108f) vier zentrale Entwicklungsaufgaben mit zwei unterschiedlichen Dimensionen (individuell und gesellschaftlich), die sich in unterschiedlichen Ausprägungen in der Lebensphase der Jugendlichen manifestieren.

Die erste Entwicklungsaufgabe ist das *Qualifizieren*. In der Jugendphase geht es bei dieser Entwicklungsaufgabe darum, intellektuelle und soziale Kompetenzen aufzubauen und die eigene Leistungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 25ff). Innerhalb der individuellen Dimension der Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*, stellen der Erwerb von Wissen sowie dessen Anwendung wesentliche Elemente dar. Ebenso sind das selbstverantwortliche soziale Handeln sowie die Fähigkeit zur Reflexion wesentliche Elemente dieser Entwicklungsaufgabe. In den vergangenen Jahren ist sowohl die Dauer der Ausbildungen als auch die Höhe der Abschlüsse signifikant angestiegen. Dadurch haben diese auch für die Persönlichkeitsentwicklung eine zunehmend größere Bedeutung erlangt. Über eine beträchtliche Zeitspanne hinweg nimmt die Schule einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung Jugendlicher in vielfältigen Lebensbereichen. Ihre Rolle geht dabei über die reine Wissensvermittlung hinaus. Sie trägt nicht nur durch Kompetenztraining, sondern auch durch die Integration in die Gesellschaft eine wesentliche Verantwortung für die Platzierung junger Menschen im gesellschaftlichen Kontext. Der Bildungsgrad spielt für die weitere Entwicklung eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.). Aus gesellschaftlicher Perspektive lässt sich festhalten, dass der Erwerb von Kompetenzen, die mit einer Mitgliedsrolle in einem Beruf einhergehen, zur ökonomischen Reproduktion führt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 27ff). Die Entwicklungsaufgabe *Qualifizierung* ist geprägt von einem hohen Bewährungs- und Leistungsdruck sowie einer strukturellen Unsicherheit, ob es jemals zu einer vollen gesellschaftlichen Teilhabe kommen wird (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b, 242). Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren* setzt voraus, dass Jugendliche über Kenntnisse der verfügbaren Angebote verfügen, eine adäquate Auswahl treffen können und Zugang zum Bildungssystem haben. Darüber hinaus müssen die individuellen Leistungsanforderungen erfüllt werden können (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 247).

Bei der zweiten Entwicklungsaufgabe handelt es sich um die Entwicklungsaufgabe *Binden*. Aus der individuellen Perspektive lässt sich festhalten, dass diese Entwicklungsaufgabe in der Lebensphase Jugend den Aufbau von Körper- und Geschlechtsidentität sowie Bindungsfähigkeit

umfasst. Das konkrete Ziel ist die Akzeptanz und aktive Begleitung der sich verändernden körperlichen und psychischen Verfassung und Konstitution. Dies schließt den Fall einer etwaigen Beeinträchtigung oder Behinderung mit ein (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 25f). Aus gesellschaftlicher Perspektive lässt sich festhalten, dass in dieser Entwicklungsphase die emotionale und soziale Ablösung von der Herkunftsfamilie von zentraler Bedeutung ist. Die Jugendlichen gestalten folglich das Verhältnis zu ihren Eltern um, lösen sich von kindlichen Idealisierungen, Anhänglichkeiten und Abhängigkeiten, um allmählich einen eigenen Stand in der Welt zu gewinnen und zunehmend selbst Entscheidungen zu treffen, die jedoch auch selbst verantwortet werden müssen. Der Gewinn an Autonomie stellt eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung der individuellen Persönlichkeit in der Jugend dar (vgl. Pinquart/Silbereisen, 2018). Zudem ist es von großer Wichtigkeit, enge Kontakte zu Freunden und Gleichaltrigen aufzubauen sowie eine liebevolle und intime Partnerschaft einzugehen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 26ff). Die Erfüllung der beiden Dimensionen ermöglicht die Bildung einer stabilen Paar- und Partnerbindung, welche zur Familiengründung mit eigenem Kind und damit zur biologischen Reproduktion der eigenen Existenz sowie der Gesellschaft führt (vgl. ebd., 27). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Binden* erfordert die Kenntnis der eigenen Stärke und Schwächen sowie eine ausgeprägte empathische und einfühlsame Grundhaltung (vgl. ebd., 247f).

Die dritte Entwicklungsaufgabe ist das *Konsumieren*. Innerhalb der individuellen Dimension geht es darum, emotional erfüllende und stabile Freundschafts- und Sozialkontakte zu entwickeln sowie einen angemessenen Lebensstil zu etablieren. Dazu gehören die Entwicklung des Freizeitverhaltens, der verantwortungsvolle Umgang mit Medien und die Fähigkeit, mit Geld und Warenwerten umzugehen, sowie die Regeneration der psychischen und körperlichen Kräfte (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 26ff). In gesellschaftlicher Dimension umfasst diese Entwicklungsaufgabe, einen selbstständigen und an den eigenen Bedürfnissen und Interessen ausgerichteten Umgang mit den Angeboten des Wirtschafts-, Freizeit- und Mediensektors zu erlernen. Dies beinhaltet die Fähigkeit zur Reflexion über die vielfältigen Entspannungs-, Selbsterfahrungs- und Unterhaltungsprogramme sowie die damit verbundenen finanziellen Kosten. Sofern eine Erfüllung dieser Entwicklungsaufgabe gewährleistet ist, verfügt ein Jugendlicher folglich über die Fähigkeit, Konsum- und Freizeitangebote zum eigenen Vorteil zu nutzen und einen eigenen Haushalt zu führen. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Konsumieren* erfordert die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse adäquat einschätzen zu können, um das Konsumverhalten entsprechend auszurichten. Eine sichere Ich-Identität stellt dabei die optimale Voraussetzung dar (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 248).

Bei der letzten Entwicklungsaufgabe handelt es sich um das *Partizipieren*. Aus individueller Perspektive ist die Entfaltung eines persönlichen Systems von Werten und ethischen Prinzipien der Lebensführung von zentraler Bedeutung. Dieses muss mit der körperlichen und psychischen Konstitution sowie den eigenen Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten übereinstimmen. Nur so kann eine sinnvolle und persönliche Lebensführung gewährleistet werden, die eine erfüllende Erfahrung ermöglicht (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 26f). Aus gesellschaftlicher Dimension ist die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft von zentraler Bedeutung. Die Erfüllung dieser Dimension der Entwicklungsaufgabe ermöglicht es Jugendlichen, ihre Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit zu artikulieren. Durch bürgerschaftliches und/oder institutionelles Engagement können sie zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft sowie zu ihrem sozialen Zusammenhalt beitragen (vgl. ebd., 28). Die Zielsetzung dieser Entwicklungsaufgabe besteht in der Erlangung einer sinnvollen und persönlich erfüllenden Lebensorientierung, welche die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft einschließt (vgl. ebd.). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren erfordert einerseits ein sensibles Gespür für die Schwierigkeiten der Zukunftsplanung, andererseits aber auch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, wie Hurrelmann und Bauer (2015b, S. 134) feststellen. Des Weiteren sind diverse soziale und kommunikative Fähigkeiten erforderlich, um die genannte Entwicklungsaufgabe zu bewältigen (vgl. ebd.).

2.4. Bewältigungsprobleme der Entwicklungsaufgaben

Die Lebensphase des Jugendlich-Seins ist mit zahlreichen Herausforderungen verbunden, da in dieser Zeit viele unterschiedliche Entwicklungsaufgaben zur gleichen Zeit bewältigt werden müssen. Nicht allen Jugendlichen gelingt es, persönliche Individuation mit sozialer Integration zu verbinden und eine sichere Ich-Identität aufzubauen. Obgleich die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen die an sie gestellten Anforderungen angemessen bewältigt und als psychisch gesund bezeichnet werden kann, zeigen nach den Daten der BELLA-Studie (Modul zur psychischen Gesundheit des für Deutschland repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitssurveys KiGGS des Robert Koch-Instituts; Raven-Sieberer und Klasen 2014) etwa 13% der Kinder und Jugendlichen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten. Dabei lassen sich internalisierende Symptome wie Angst oder Depression sowie externalisierende Symptome wie Störungen des Sozialverhaltens beobachten (vgl. Eschenbeck/Knauf, 2018). Die Jugendlichen stehen vor den Herausforderungen, die schnellen Veränderungen von körperlichen Merkmalen, emotionalen Zuständen, Denkweisen und Antriebsenergien zu verarbeiten und gleichzeitig den

sozialen Erwartungen und Anforderungen gerecht zu werden. In Abhängigkeit von den verfügbaren Ressourcen können die Ergebnisse bei der Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben variieren. Dabei können die Bewältigung sowie das Ergebnis als sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, unzureichend oder auch gar nicht gelungen bewertet werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 222).

2.4.1. Die Ausgangsbedingungen für die Bewältigung

Jugendliche sind bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben nicht auf sich allein gestellt, sondern werden von verschiedenen sozialen Institutionen und Einrichtungen unterstützt. Dazu zählen Familien, Gleichaltrigengruppen, Schulen, Jugendzentren, Freizeitanbieter, Einrichtungen der Berufsbildung, Hochschulen und Medien (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 29). Die Erfüllung der genannten Aufgabe durch die genannten Akteure ist von entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Sozialisationsprozesses. Dabei ist von besonderer Relevanz, dass die genannten Akteure die Jugendliche als sinnsuchende und produktiv orientierte Individuen stärken (vgl. Lösel/Weiss 2015, 713). Hurrelmann und Quenzel (2016) betonen, dass Jugendliche, die über positive personale und soziale Ressourcen verfügen, ihre Entwicklungsaufgaben gut bewältigen können. Im Folgenden werden, die in Tabelle 2.3.1. dargestellten personalen und sozialen Ressourcen erläutert.

Personale Ressourcen	Soziale Ressourcen
• körperliche Kondition • positives Temperament (flexibel, aktiv, offen) • überdurchschnittliche Intelligenz • positives Selbstbild • Begabung (musisch, sportlich) • gute Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeit • interne Kontrollüberzeugungen • aktiv-problemlösende Bewältigungsstrategien • Leistungsmotivation • sicheres Bindungsverhalten	• gute Bindung zu den Eltern • hoher sozialer Status der Eltern • familiärer Zusammenhalt • auf Selbstständigkeit orientierte Erziehung • enge Geschwisterbeziehung • gute Nachbarschaft • vertrauensvolle Beziehung zu Erwachsenen • harmonische Gleichaltrigengruppe • guter Freund/gute Freundin • positive Schulerfahrung • unterstützende Systeme (Kirche, Sportverein)

Tab. 2.3.1.: Personale und soziale Ressourcen nach Hurrelmann/Quenzel 2016, 224f zit. nach Blanz et al. 2006

Der Erfolg der Bewältigung ist maßgeblich von den verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen abhängig. Die Förderung von Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeiten stellt einen

wesentlichen Aspekt der personalen Ressourcen dar, der für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter von großer Bedeutung ist (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 225 zit. nach Hendry und Kloep, 2012, Seiffge-Krenke und Lohaus, 2007). Die Lernfähigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass jemand über die Kompetenz verfügt, die Methode des „Lernen zu lernen“ anzuwenden. Dies bedeutet nicht, das Wissen mechanisch aufzunehmen, sondern vielmehr, Informationsquellen zu identifizieren, die relevantes Wissen bereitstellen (vgl. ebd.). Dies setzt eine durchgehend offene Lernhaltung voraus. Die Bewältigung entwicklungsbezogener Aufgaben erfordert die Fähigkeit zur Reflexion, welche die Basis für bewusste, auf Versuch und Irrtum aufgebaute Handlungsstrategien darstellt. Zu diesen Kompetenzen zählt zunächst die Fähigkeit zur systematischen Prüfung denkbarer alternativer Handlungsmöglichkeiten sowie die Konsequenz, Schlussfolgerungen zu ziehen. Des Weiteren ist die Analyse von divergierenden Informationen von Relevanz, auch wenn diese einander widersprechen. Diese Fähigkeiten stellen eine Voraussetzung für die Aufbereitung der breiten Vielfalt an Impulsen und Informationen dar, sodass diese der konkreten individuellen Ausgangslage bei der Problembewältigung gerecht werden und der eigenen Persönlichkeitsentwicklung nützlich und hilfreich sind (vgl. ebd.). Die Fähigkeit zur Planung ist dadurch gekennzeichnet, dass zunächst Ziele definiert und anschließend auf realistische Weise formuliert werden. Im Anschluss gilt es, Wege zu finden, die zu den zuvor definierten Zielen führen. Daher ist es erforderlich, potenzielle Hindernisse zu identifizieren, zu umgehen oder zu beseitigen. Das Erreichen der gesetzten Ziele erfordert die Vorbereitung verschiedener möglicher Lösungswege sowie die Entscheidung über den endgültigen Weg nach einer Abwägung aller Vor- und Nachteile. Dieser Prozess kann als Versuch und Irrtum-Verfahren beschrieben werden. Es empfiehlt sich, die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben durch die Festlegung von Zielen sowie die gleichzeitige Definition von Wegen zur Zielerreichung zu optimieren (vgl. ebd., 225ff). Die Kombination der drei genannten Fähigkeiten führt zu einer strukturierten und flexiblen Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe. Die sozialen Ressourcen sind von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung und das Wohlbefinden eines Individuums. Dabei ist von großer Relevanz, ob die Unterstützung und Hilfe aus dem Umfeld der Sozialisationsinstanzen, insbesondere der Herkunftsfamilie, dem Freundeskreis, der Nachbarschaft, der Schule und den Freizeiteinrichtungen, gezielt und effektiv erfolgt (vgl. ebd.). Die Einbindung eines Jugendlichen in ein soziales Netzwerk potenzieller Unterstützungsquellen wirkt sich förderlich auf die Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben aus. Je besser ein Jugendlicher in ein solches Netzwerk eingebunden ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er daraus wichtige Ressourcen für die Bewältigung seiner

Entwicklungsaufgaben ziehen kann (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 226 zit. nach Erhart, Wille und Ravens-Sieberer, 2008).

Wie bereits dargelegt, ist es der Mehrheit der Jugendlichen möglich, die eigene Persönlichkeit adäquat zu managen und die vielfältigen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die Jugendlichen sind zugleich in der Lage, aus ihrem sozialen Netzwerk die entscheidenden Unterstützungen zu mobilisieren. Sie können davon ausgehen, dass aus diesem Netzwerk heraus in einem besonders kritischen Moment gezielte Hilfe angeboten wird (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 227). Aufgrund dieser Ausgangslage entwickeln sie eine Grundsicherheit bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, da sie bisher immer alle Herausforderungen gemeistert haben und sich dadurch eine positive Gewissheit aufbauen konnten. Diese positive Grundeinstellung wirkt sich wiederum auf ihr Selbstvertrauen aus und trägt dazu bei, dass die bereits vorhandenen Kompetenzen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben weiter verbessert werden (vgl. ebd.). Demgegenüber führt das Scheitern einer Aufgabe zu einer Beeinträchtigung der Selbstwirksamkeit.

2.4.2. Ausgang der Bewältigungsversuche

In Kapitel 2.4.1 wurde bereits dargestellt, dass sowohl die personalen Ressourcen, die der inneren Realität eines Menschen zuzurechnen sind, als auch soziale Ressourcen, die zur äußeren Realität gehören, eine entscheidende Rolle für eine produktive Realitätsverarbeitung spielen. Eine starke Ausprägung der Bewältigungskompetenzen lässt eine positive und ungestörte weitere Persönlichkeitsentwicklung erwarten. Im Kontrast dazu kann eine schwache Ausprägung der Bewältigungskompetenzen zu einer negativen und gestörten weiteren Persönlichkeitsentwicklung mit verschiedenen Ausprägungen von Problemverhalten führen. Nach Hurrelmann/Quenzel (2016) wird dieses Problemverhalten in drei Risikowege unterteilt, nämlich in nach außen gerichteten Formen des Problemverhaltens (die externalisierende Variante), in ausweichende Formen des Problemverhaltens und in nach innen gerichteten Formen des Problemverhaltens (die internalisierende Variante).

Die externalisierende Variante des Risikoverhaltens, welche durch eine unzureichende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet ist, manifestiert sich in Verstößen gegen einvernehmliche soziale Umgangsformen, die in unterschiedlichem Maße auftreten können. In den meisten Fällen lässt sich eine Tendenz zum Testen von Grenzen und zur Provokation beobachten. Sozial abweichendes Verhalten kann in Form von Verstößen gegen Regeln des Miteinanders auftreten, beispielsweise durch nächtliches Anklopfen an Haustüren und Rauchen von Zigaretten in öffentlichen Verkehrsmitteln. Weitere normverletzende Verhaltensweisen sind

aggressives und gewalttätiges Handeln sowie die Begehung von Straftaten. Dazu zählen unter anderem Diebstahl, Körperverletzung, Vandalismus, Raub, Waffenbesitz und Teilnahme an einer verbotenen Demonstration. Gewalt und andere externalisierte Problemverhaltensweisen resultieren häufig aus Gruppendruck und der Angst, nicht dazuzugehören. In den meisten Fällen ist dieses Verhalten eine Konsequenz der nicht bewältigten Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*. Wird den Leistungsanforderungen der Schule nicht entsprochen, kann sich der Widerstand gegen alle herrschenden Umgangsformen richten. In der Konsequenz wird versucht, Erfolg und Anerkennung durch abweichendes Verhalten zu erlangen (vgl. ebd., 232ff).

Bei der ausweichenden Form des Problemverhaltens wird eine Modifikation der psychosomatischen Befindlichkeit angestrebt. In diesem Kontext ist vor allem die Einnahme von psychoaktiven Substanzen zu beobachten, darunter sowohl legale als auch illegale Drogen. Diese sollen den Jugendlichen eine Scheinwelt aufbauen, indem sie ihnen eine entspannende oder euphorisierende Wirkung verleihen. Unter den konsumierten Substanzen finden sich insbesondere Alkohol und Nikotin. Auch eine übermäßige Nutzung von Medien kann dazu führen, dass Jugendliche sich vor der Auseinandersetzung mit den Anforderungen ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung drücken. Dies kann dazu führen, dass sie nicht in der Lage sind, die Entwicklungsaufgaben angemessen zu bewältigen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 230ff).

Im Gegensatz zu den anderen beiden Formen des Problemverhaltens wird bei der nach innen gerichteter Form das Problem nicht externalisiert, sondern internalisiert. Dies manifestiert sich in psychischen Auffälligkeiten wie beispielsweise Essstörungen oder psychosomatischen Beschwerden wie Schlafproblemen. Aufgrund der stetig steigenden Anforderungen, insbesondere im schulischen Kontext, lässt sich zudem eine Zunahme von Aufmerksamkeits- und Leistungsstörungen beobachten (ebd.).

3. Jugendliche im Autismus-Spektrum-Störung

Jugendliche, die von einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) betroffen sind, befinden sich in einer besonderen Lebensphase, die von zahlreichen Veränderungen und Herausforderungen geprägt ist. In dieser Zeit durchlaufen junge Menschen eine Vielzahl an physischen, emotionalen und sozialen Veränderungen. Für Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) sind diese Veränderungen oft noch intensiver und komplexer. Die spezifischen Merkmale und Bedürfnisse dieser Jugendlichen erfordern ein tiefgehendes Verständnis und eine angepasste Unterstützung, um ihnen eine erfolgreiche Entwicklung und Integration zu ermöglichen. Der erste Teil dieses Kapitels befasst sich mit der Vorstellung des Begriffs „Autismus-Spektrum“. Der

zweite Teil betont dabei insbesondere die Jugendphase im Autismus-Spektrum. Der letzte Teil dieses Kapitels widmet sich der Analyse von Besonderheiten in der Bewältigung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben, die in dieser Lebensphase von Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu meistern sind.

3.1. Autismus-Spektrum

Der Begriff „Autismus“ wurde aus dem Griechischen übernommen und setzt sich aus den zwei Wörtern „autos“ (=selbst) und „ismos“ (=Zustand, Orientierung) zusammen. Ursprünglich bezeichnet er einen „egozentrischen Rückbezug in sich selbst und die eigene Gedankenwelt bei gleichzeitigem Abschied von der Außenwelt“ im Rahmen schizophrener Störungen (vgl. Kabsch zit. nach Bölte, 2009c). Die World Health Organization definiert Autismus wie folgt:

“Autism spectrum disorders (ASD) are a diverse group of conditions. They are characterized by persistent deficits in the ability to initiate and sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behavior and interests. The onset of the disorder occurs during the developmental period, typically in early childhood, but symptoms may not become fully manifest until later when social demands exceed limited capacities. Deficits are sufficiently severe to cause impairment in personal, family, social, educational, occupational, or other important areas of functioning and are usually a pervasive feature of the individual’s functioning observable in all settings, although they may vary according to social, educational, or other contexts. Individuals along the spectrum exhibit a full range of intellectual functioning and language abilities.”²

Autismus bezeichnet eine Gruppe von heterogenen neurologischen Entwicklungsstörungen, die durch früh einsetzende Schwierigkeiten in der sozialen Kommunikation sowie durch ungewöhnlich eingeschränkte, sich wiederholende Verhaltensweisen und Interessen gekennzeichnet sind (vgl. Lai et.al, 2013). Die weltweite Prävalenzrate liegt bei etwa einem Prozent. Es lässt sich eine höhere Prävalenz von Autismus bei Männern im Vergleich zu Frauen beobachten. Die kognitiven Profile von Menschen mit Autismus weisen eine Reihe von Besonderheiten auf, darunter eine Beeinträchtigung der sozialen Kognition und der sozialen Wahrnehmung, exekutive Dysfunktionen sowie eine von der Norm abweichende Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung (vgl. ebd.).

Obgleich wiederholte Forschungsbemühungen unternommen wurden, um effektive therapeutische Ansätze zu identifizieren, steht eine kurative Behandlung für das Autismus-Spektrum weiterhin aus. Es existieren keine pharmakologischen oder nicht-pharmakologischen

² World Health Organization (WHO). 2022.

Behandlungen, welche die Symptome und Verhaltensanomalien vollständig beseitigen. Wissenschaftliche Belege zeigen, dass lediglich frühe Interventionen vor dem dritten Lebensjahr als wirksam erachtet werden, um die Entwicklung und die funktionellen Beeinträchtigungen qualitativ und quantitativ zu verändern (vgl. Zwaigenbaum et al., 2015). Sie verhindern eine Verschlechterung der kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten, fördern die sprachlichen Kenntnisse und tragen dazu bei, das Anpassungspotenzial des Kindes so weit wie möglich zu erhalten (vgl. Bradshaw et al., 2014).

3.1.1. Klassifikation der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und das neue DSM-V

Aufgrund der hohen Komplexität und Intransparenz von Autismus wurden und werden diverse Forschungsansätze verfolgt, um die Ursprünge dieser Störung besser zu verstehen. In der wissenschaftlichen Diskussion besteht Konsens darüber, dass die Autismus-Spektrum-Störungen Störungen der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung sind, welche als tiefgreifende Entwicklungsstörung angeboren und nicht heilbar sind (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014, 95f).

Die „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD-10) führte mehrere Formen von Autismus auf, nämlich F84.0 Frühkindlicher Autismus, F84.1 Atypischer Autismus und F84.5 Asperger-Syndrom. Allerdings wurde im Jahr 2013 das DSM-V veröffentlicht, welches das DSM-IV ablöste. Im Rahmen der multikausalen Diagnostik werden in der aktuellen Version verschiedene Schlüssel bei Autismus nicht mehr verwendet. Auch löste die ICD-11 die ICD-10 ab, welche die Diagnosen fortan als Autismus-Spektrum-Störungen zusammenfasst. Dadurch soll das gesamte Spektrum an autistischen Störungen in seiner gesamten Breite mit nur einer Diagnose erfasst werden (vgl. Kabsch 2018, 30). Die Neuausrichtung basiert auf der Annahme, dass ASS als Kontinuum betrachtet werden kann, bei dem auf der einen Seite schwere Formen eines frühkindlichen Autismus mit massiven kognitiven Beeinträchtigungen und auf der anderen Seite leichte Formen eines Asperger-Syndroms mit hoher Intelligenz positioniert werden. Ein weiteres Argument für diese Neuausrichtung liefert eine aktuelle Studie, welche aufgezeigt hat, dass die klinischen Diagnosen des Asperger-Syndroms, des frühkindlichen Autismus sowie des atypischen Autismus zwischen den untersuchten Kliniken differieren, während der Schweregrad der autistischen Symptomatik anhand des ADI-R und ADOS in den verschiedenen Kliniken als ähnlich eingestuft wird (vgl. Freitag 2012, 143).

Wie bereits dargelegt, wird Autismus als tiefgreifende Entwicklungsstörung definiert, die mit einer Symptomtrias einhergeht, welche die Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, der

Kommunikation und der Sprache sowie repetitive und stereotype Verhaltensweisen umfasst. Letztere können auf eine Vielzahl von kognitiven Dysfunktionen sowie Veränderungen zurückgeführt werden (vgl. Dziobek/Bölte 2011, 56f). Neben den drei entscheidenden Kernsymptomen zeigen sich bei den meisten Betroffenen zusätzlich weitere Störungen. Im Rahmen dieser zusätzlichen Störungen, den sogenannten Komorbiditäten, können weitere Erkrankungen auftreten, beispielsweise Schlaf- und Essstörungen, motorische Unruhe, Zwänge, Aufmerksamkeitsprobleme, weitere Entwicklungsstörungen wie Störungen der Motorik sowie Intelligenzminderungen, hyperkinetische Symptome, beispielsweise Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung, Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom sowie Angststörungen und depressive Verstimmungen (ebd.). Obgleich diese Komorbiditäten häufig bei ASS auftreten und gewisse Verhaltensweisen zusätzlich erklären helfen bzw. in der Differentialdiagnose eine wichtige Rolle spielen, werden sie in der vorliegenden Arbeit, wie im Kapitel 1 schon erwähnt wurde, angesichts einer anderen Zielsetzung nicht weiter erörtert, sondern sollen lediglich an dieser Stelle Erwähnung finden.

3.1.2. Autistische Kernsymptome

Im Folgenden erfolgt eine Darstellung der wesentlichen diagnostischen Merkmale des Autismus-Spektrums. Für die Diagnose einer ASS müssen nicht immer alle Symptome vorliegen. Allerdings müssen die vorhandenen autismspezifischen Symptome einen gewissen Schweregrad aufweisen und die Betroffenen sowie ihre Angehörigen im Alltag beeinträchtigen. Eine ASS kann ab etwa dem 2. Lebensjahr erkannt und diagnostiziert werden. Die zentralen autismspezifischen Symptome werden den folgende Kernbereiche zugeordnet: Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und der Kommunikation sowie stereotype, sich wiederholende Verhaltensmuster und eingeschränkte Interessen und Aktivitäten (vgl. Cholemkery et al. 2017, 18).

3.1.2.1. Auffälligkeiten in der sozialen Interaktion

Eine beeinträchtigte Fähigkeit zur Interaktion mit anderen Menschen lässt sich in der Kontaktgestaltung beobachten. Die Fähigkeit des Menschen, zu überleben, ist untrennbar mit der Angewiesenheit auf Beziehungen zu anderen Menschen verbunden, die bereits mit der Geburt einsetzt (vgl. Klann-Delius 2004, 162). Da das menschliche Handeln grundsätzlich auf ständige soziale Interaktion ausgerichtet ist, soll vorab eine definitorische Eingrenzung des Begriffs „soziale Interaktion“ vorgenommen werden. Soziale Interaktion kann demnach als das wechselseitige aufeinander bezogene Geschehen zwischen verschiedenen Personen bzw. Gruppen erfasst werden, die miteinander in Beziehung stehen, aufeinander reagieren, sich gegenseitig beeinflussen und steuern (vgl. Kreft/Mielenz 2008, 443). Im Rahmen einer verbalen Interaktion

werden kontinuierlich sowohl sprachliche Elemente wie Silben, Wortgefüge und grammatische Verknüpfungen als auch nicht-sprachliche Elemente wie Tonfall, Satzmelodie, Lautstärke, Mimik und Gestik von den Interaktionspartnern wahrgenommen und in die Interaktion eingebracht. Auf der Metaebene werden dabei wesentliche Informationen über die Art der Beziehung ausgetauscht, da ohne diese „Mitteilungen über Mitteilungen“ sinnvolle Zusammenhänge fehlen. Die Voraussetzung für die Realisierung dieser Möglichkeit ist die Existenz einer gemeinsamen Regelmäßigkeit des wechselseitigen Verhaltens sowie das Vorhandensein eines gemeinsamen Verständnisses der entsprechenden Situation (vgl. ebd.). Im Kontext sozialer Interaktion erfolgt darüber hinaus Sozialisation, verstanden als Prozess der Internalisierung von Werten und Normen der jeweiligen Gesellschaft, durch den wiederum der Aufbau der Identität eines Individuums geprägt wird.³

Für einen Großteil der Menschen im Autismus-Spektrum erweist sich insbesondere die Interpretation von Mimik und Blickkontakt als Herausforderung. Des Weiteren werden unpassendes soziales und emotionales Verhalten sowie das Fehlen der adäquaten Gegenseitigkeit in der Interaktion in den Defizitkatalogen aufgeführt (vgl. Theunissen 2016, 13). Es lässt sich beobachten, dass viele Menschen mit ASS mangelnde Kompetenzen zum Aufbau von Beziehungen oder Freundschaften zu Gleichaltrigen aufweisen. Diese Schwierigkeiten resultieren aus der eingeschränkten Fähigkeit, eine wechselseitige Interaktion zu gestalten und innere Zustände adäquat auszudrücken. Die Betroffenen wirken häufig auf sich selbst bezogen und zeigen wenig Interesse an der Befindlichkeit oder den Interessen ihres Gegenübers (vgl. Chelomkery et al. 2017, 15). Die soziale Interaktion erscheint häufig als formal und Menschen im Autismus-Spektrum orientieren sich in hohem Maße an Regeln, was zu einer gewissen Inflexibilität führen kann (vgl. Dodd 2007, 96ff). Die Fähigkeit, Emotionen zu verstehen, ist bei Menschen im Autismus-Spektrum häufig beeinträchtigt, was zu Missverständnissen in sozialen Situationen führen kann. Die Interpretation komplexer sozialer Kontexte stellt für sie eine besondere Herausforderung dar. Dodd (2007) führt zudem an, dass die Imitationsfähigkeit sowie die Fantasie von Menschen im Autismus-Spektrum in der Regel weniger ausgeprägt sind und die Aufmerksamkeit nicht mit anderen geteilt werden kann. Die eingeschränkte Fähigkeit, das Erleben, Denken und Fühlen anderer zu erkennen und zu verstehen, sowie die Schwierigkeiten bei der adäquaten Interpretation sozialer Situationen führen zu einer signifikanten Beeinträchtigung des sozialen Verhaltens. Sozialverhalten kann lediglich mittels bewussten Lernens erlernt werden. Die geringe zentrale Kohärenz führt dazu, dass die soziale Situation mit ihren vielfältigen Reizen und

³ vgl. Fachlexikon der Sozialen Arbeit, 457.

Informationen nicht als ein Gesamtbild wahrgenommen werden kann, sondern lediglich als einzelne Details ohne direkten Zusammenhang. Dies hat häufig bemerkenswerte Verhaltensweisen in der sozialen Interaktion zur Folge, welche die Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen im Autismus-Spektrum erschweren (vgl. ebd., 69).

Kamp-Becker und Bölte verwenden in diesem Kontext den Begriff ‚Theory of Mind‘ (ToM). Die ‚Theory of Mind‘ bezeichnet die Fähigkeit, die dazu dient, „Geisteszustände wie Vermutungen, Wünsche und Absichten anderer Menschen zu verstehen und zu antizipieren, inwiefern diese sich von den eigenen unterscheiden“ (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2011, 90f). Traditionell wurde angenommen, dass Menschen mit Autismus-Spektrum Defizite in der ToM aufweisen, was zu eingeschränkter Empathie führt. Neuere Forschungsergebnisse zeichnen jedoch ein differenzierteres Bild. Eine Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zeigte, dass Personen mit ASS in der kognitiven Empathie, also dem Erkennen und Verstehen emotionaler Zustände, eingeschränkt sind. Ihre affektive Empathie, das emotionale Mitfühlen, war hingegen vergleichbar mit den neurotypischen Menschen. Dies deutet darauf hin, dass Menschen mit Autismus-Spektrum Mitgefühl empfinden können, jedoch Schwierigkeiten haben, die Emotionen anderer korrekt zu erkennen (vgl. Dziobek 2008, 464). Zusammenfassend besitzen Menschen mit Autismus-Spektrum die Fähigkeit zur Empathie, insbesondere im affektiven Bereich. Ihre Herausforderungen liegen hauptsächlich in der kognitiven Empathie und der ToM, was das Verständnis und die Interpretation der Gedanken und Gefühle anderer betrifft (vgl. ebd.). Somit wird ersichtlich, dass eine Beeinträchtigung dieser Fähigkeit eine erschwerte Antizipation sozialer Interaktionen zur Folge hat, was sich in dissozialem, inadäquatem, delinquentem oder schlichtweg nicht sozial erwidern dem Verhalten äußern kann (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2011, 42ff).

3.1.2.2. Auffälligkeiten in der Sprache und Kommunikation

Die Fähigkeit zur Kommunikation stellt eine der grundlegenden Eigenschaften des Menschen dar. Der Austausch von Informationen, die Aufforderung zu einer bestimmten Handlung oder die Äußerung von Emotionen sind wesentlich Bestandteile menschlicher Kommunikation. Dabei ist die Erwartung einer Reaktion auf die eigene Mitteilung ein wesentlicher Aspekt. Kommunikation kann demnach, als ein wechselseitiger Prozess definiert werden, durch den eine Distanz, welche das Selbst von anderem Individuum trennt, überbrückt wird (vgl. Kergel, 2022). Die Kommunikation kann mittels Sprache, Mimik, Gestik, Schrift sowie verbal und nonverbal erfolgen. Darüber hinaus wird unter Kommunikation die Fähigkeit einer Person verstanden, Gefühle und Ideen anderen mitzuteilen. Des Weiteren determinieren die

Charakteristika der Kommunikation sowohl die Individuation als auch die Sozialisation. Im Sprechen hingegen werden eine innere Handlung, Haltung und eigene Gedanken eines Individuums zu einer äußeren Handlung, woraus eine ‚kommunikative Sozialhandlung‘ resultiert (vgl. ebd.).

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung konnte festgestellt werden, dass gesunde Säuglinge und Kleinkinder auf die menschliche Stimme, insbesondere die der gewohnten Bezugspersonen, reagieren. Bei Kindern mit Autismus-Spektrum konnte eine derartige Reaktion nicht beobachtet werden (vgl. Giese 2010, 37). Im Autismus-Spektrum können sich allerdings die Schwierigkeiten in der Kommunikation auf verschiedene Arten zeigen. Ein vierjähriges Kind mit Autismus zeigt beispielsweise eine verzögerte Sprachentwicklung, sodass es lediglich einzelne Worte spricht. Zudem werden die erworbenen sprachlichen Fähigkeiten nicht in sozialen Kontexten angewendet, beispielsweise zur Wunschäußerung oder zur Mitteilung von Erlebnissen und Emotionen. Bei anderen Betroffenen hingegen ist die Sprache normal entwickelt, klingt jedoch altmodisch und steif, was insbesondere für Gleichaltrige irritierend sein kann. Des Weiteren neigen sie dazu, Redewendungen wörtlich zu nehmen, was dazu führt, dass sie sich darüber wundern, dass ihre Gesprächspartner keine Motivation verspüren, mit ihnen zu reden. Somit kann die Sprachentwicklung bei Personen des autistischen Spektrums sowohl eine Verzögerung als auch einen zunächst unauffälligen Verlauf aufweisen. Obgleich eine unauffällige Sprachentwicklung zu verzeichnen ist, manifestieren sich dennoch zahlreiche qualitative Besonderheiten. Häufige Auffälligkeiten sind beispielsweise die Verwechslung der Personalpronomen „Ich“ und „Du“ sowie die Verwendung von Echolalien, also der Wiederholung von Wörtern oder Sätzen, die gehört wurden. Dies kann in Form von Wortwiederholungen auftreten, wie bei einer Aufforderung durch die Eltern oder Zitaten aus Filmen. Des Weiteren können Wortneuschöpfungen, sogenannte Neologismen, beobachtet werden. Am auffälligsten ist jedoch, dass viele Menschen mit Autismus-Spektrum – unabhängig von ihrem allgemeinen Sprachniveau – eine mangelnde Fähigkeit aufweisen, Sprache zum sozialen Kontaktaufbau, zum angemessenen Kommunikationsaustausch oder für soziales ‚Geplauder‘ (Small Talk) zu nutzen. Abweichungen in der allgemeinen Sprachentwicklung, aber vor allem im sozialen, sogenannten pragmatischen Sprachgebrauch, fallen demnach in den Bereich der Kommunikationsauffälligkeiten (vgl. Cholemkery et al. 2017, 16). In sämtlichen Dimensionen der nonverbalen Kommunikation manifestieren sich letztlich einschlägige Restriktionen (emotionsabhängige Mimik, Gestik mit symbolischem Gehalt, Winken, Zeigen, Hindeuten, etc.), die als charakteristische Elemente einer autistischen Störung zu werten sind (vgl. ebd.).

Auch bei heranwachsenden Autisten stellt die Kommunikation eine Herausforderung dar, die durch Schwierigkeiten auf beiden Seiten gekennzeichnet ist. Es fällt oft schwer, sowohl eigene als auch fremde Emotionen und Befindlichkeiten wahrzunehmen als auch adäquat auszudrücken. Unangemessene Äußerungen gegenüber Mitmenschen, soziale Überforderung in größeren Gruppen sowie eine leichte Irritierbarkeit können zu Schwierigkeiten in der eigenen Organisation führen. Des Weiteren besteht eine anhaltende Herausforderung im Verständnis von Ironie und Humor, was zu potenziellen Missverständnissen und einer Überforderung bei sich ändernden Arbeitsanforderungen führen kann. Auch das fehlende Verständnis metaphorischer Bedeutungen kann zu Schwierigkeiten in der Interaktion mit Kollegen und Kolleginnen führen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass aus an autistische Menschen gerichtete Informationen bisweilen lediglich geringe Informationen entnommen werden, da die Intention des Gegenübers nicht vollständig erfasst wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Informationen nicht im Sinne der eigentlichen Aussage, sondern lediglich als Wortlaut wahrgenommen werden (vgl. Kergel 2022, 78).

3.1.2.3. Auffälligkeiten in den Interessen und Verhaltensweisen

Im Folgenden soll das letzte autistische Kernsymptom, nämlich das eingeschränkte Interesse sowie repetitive und stereotype Verhaltensmuster, näher beleuchtet werden. Hierunter versteht man, dass sich Personen mit einer Aktivität oder einem Thema, das meist in ein ganz bestimmtes Interessensgebiet fällt, umfassend und ausdauernd befassen (vgl. Cholemkery et al. 2017, 16). Die Verhaltensweisen manifestieren sich in einer Reihe von unterschiedlichen Ausprägungen. Dazu gehören die unübliche Beschäftigung mit Objekten, beispielsweise das unermüdliche Drehen an einem Rad eines Spielzeugautos sowie das ausgeprägte Interesse an einem Lieblingsthema (vgl. Theunissen 2016, 16f). Gleichförmige Bewegungen, wie beispielsweise das Wedeln mit den Händen, das Schaukeln des Oberkörpers oder das Kratzen an angenehmen Oberflächen, werden als Form der Selbststimulation verstanden (vgl. Amarosa 2010b, 48). Diese Bewegungsmuster werden in der Fachsprache als Manierismen bezeichnet. Häufig weisen zudem viele autistische Menschen sensorische Überempfindlichkeiten oder Interessen auf. Einige Betroffene betrachten, befühlen oder riechen an verschiedenen Materialien sehr interessiert und sind davon schwer abzulenken (vgl. Cholemkery et al. 2017, 16f). Zu den genannten Verhaltensweisen zählt auch die sogenannte Veränderungssensitivität. Wird der Versuch unternommen, das zwangshafte Verhalten zu unterbrechen, kann dies mitunter lang andauernde Erregungszustände zur Folge haben.

Hinsichtlich der Interessen lassen sich Einschränkungen beobachten, die beispielsweise darin zum Ausdruck kommen, dass Wissen über ein bestimmtes Thema angeeignet wird, wobei dies wenig Raum für altersgemäße Beschäftigung lässt und somit ein Spiel mit Gleichaltrigen kaum möglich ist (vgl. ebd.). Einigen Betroffenen ist die Ungewöhnlichkeit ihres Verhaltens bewusst. Da diese Verhaltensweisen jedoch in Stress- bzw. Erregungszuständen auftreten, erweisen sie sich als schwer abstellbar, da sie eine beruhigende Wirkung ausüben. Des Weiteren ist eine Intensivierung der Spezialinteressen zu beobachten, welche nach wie vor einen beträchtlichen zeitlichen Umfang im Tagesablauf dieser Kinder einnehmen. Soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen werden häufig über diese Interessen initiiert. Obwohl weiterhin ein gewisses Bedürfnis nach gleichbleibenden Tagesstrukturen erkennbar ist, zeigt sich eine wachsende Bereitschaft, diese Strukturen zu unterbrechen oder anzupassen. Auch eine zunehmende Akzeptanz gegenüber neuen oder geplanten Veränderungen ist bemerkbar (ebd.).

3.2. Jugend im Autismus-Spektrum

Autistische Verhaltensweisen manifestieren sich in sämtlichen Lebensphasen. Daher sind Menschen im Autismus-Spektrum aufgrund der andersartigen Wahrnehmungsverarbeitung in allen Lebensabschnitten mit besonderen Herausforderungen und Ressourcen konfrontiert (vgl. Leuchte/Paetz 2015, 246f). Im Jugendalter manifestieren sich grundsätzlich dieselben Symptome wie in der Kindheit. Allerdings zeigen sich Auffälligkeiten in der Interaktion und Kommunikation sowie repetitive, stereotype Verhaltensweisen mit zunehmendem Alter in Abhängigkeit von der individuellen Entwicklung in etwas anderer Form als im Kleinkindalter. Bei Jugendlichen mit Autismus werden die sozialen und kommunikativen Defizite nun als besonders belastend empfunden. Je nach kognitiver Leistungsfähigkeit und weiteren Ressourcen und Fähigkeiten kann dies in unterschiedlichem Maße der Fall sein. Bei zahlreichen Jugendlichen mit Autismus-Spektrum lassen sich Auffälligkeiten im Blickkontakt, in der Mimik und Gestik sowie in der Sprache beobachten. Die genannten kommunikativen Signale werden von den Betroffenen nicht oder nicht durchgängig eingesetzt, um mit anderen in Kontakt zu treten oder eine Interaktion mit einem Gegenüber zu lenken. In der Konsequenz ist ein wechselseitiger, gegenseitiger Austausch nicht oder nicht in ausreichendem Maße möglich. Diese Merkmale resultieren folglich in Schwierigkeiten in der Interaktion und im Kontakt mit anderen (vgl. ebd.).

Die Bewältigung von lebensalterbedingten Übergängen – insbesondere der Übergang von der Schule in die Ausbildungssituation und der Wechsel von der Ausbildungssituation in den Beruf – bereitet Jugendlichen mit Autismus oft große Schwierigkeiten und ist mit Konflikten

verbunden. Häufig sind starke Veränderungsängste ausgeprägt (vgl. Baumgartner et al. 2009, 56). Die Pubertät und insbesondere die Identitätsfindung stellt für viele Jugendliche im Autismus-Spektrum eine Herausforderung dar, die mit zahlreichen Problemen einhergeht. Die Reaktion der Gleichaltrigen auf die andersartigen Verhaltensweisen führt zu der Erkenntnis, dass eine Differenzierung zu anderen besteht. Folglich kann die Andersartigkeit zu einer identitätsstiftenden Eigenschaft werden, was sich wiederum negativ auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Dies kann dazu führen, dass die Betroffenen zu Mobbing-Opfern werden oder von Gleichaltrigen ausgenutzt werden (vgl. Leuchte/Paetz 2015, 247). Des Weiteren fällt es ihnen häufig schwer, ihre sich entwickelnde Sexualität zu integrieren. Den pubertären Stimmungsschwankungen und Erregungszuständen kann oft nicht adäquat begegnet werden, was zu aggressiven Durchbrüchen führen kann (vgl. Amorosa 2017c, 101). Viele der Jugendliche im Autismus-Spektrum sind sich selbst fremd, was die Identitätsfindung verhindert (vgl. Leuchte/Paetz 2015, 247). Des Weiteren stellt in dieser Lebensphase die Ablösung vom Elternhaus, sofern überhaupt ausreichende Autonomie vorhanden ist, auch eine große Hürde dar. Probleme gibt es dabei nicht nur auf Seiten der autistischen Person. Auch in den Ausbildungsstätten und letztlich auf dem Arbeitsmarkt verfügen die Ausbilder, Betreuungspersonen und Mitarbeiter/Chefs lediglich über unzureichende Kenntnisse bezüglich der Spezifika des Autismus (vgl. Baumgartner 2009, 63).

3.3. Autonomieentwicklung und Selbstbestimmung bei Jugendlichen mit ASS

Die Entwicklung von Autonomie und Selbstbestimmung impliziert eine doppelte Implikation. Erstens wird Autonomie als Fähigkeit interpretiert, wobei die Abhängigkeit von bestimmten Fähigkeiten betont wird. In dieser Konnotation wird Autonomie mit Attributen wie Stärke, Gesundheit, Selbstbewusstsein und Unabhängigkeit assoziiert, während Schwäche, Krankheit, Unsicherheit und Abhängigkeit als konträre Eigenschaften betrachtet werden. Zweitens wird Autonomie als stuftbar verstanden: Je ausgeprägter das Selbstbewusstsein und die Unabhängigkeit eines Menschen, desto höher seine Autonomie. Umgekehrt bedeutet eine Abnahme dieser Eigenschaften einen Verlust an Autonomie. So wird das Neugeborene noch nicht als autonom betrachtet, der Altersschwache kaum noch und schließlich der hochgradig geistig Behinderte zeitlebens nicht. Somit müsse man dieses Defizit durch vermehrte Fürsorge zu kompensieren suchen (vgl. Beckmann 2016, 29f.). Jugendliche mit Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne Beeinträchtigung der funktionalen Sprache werden nicht als geistig behindert eingestuft und durchlaufen daher einen Prozess der Entwicklung von Autonomie und Selbstbestimmung, wie andere Heranwachsende auch. Dieser Prozess ist jedoch mit größeren Herausforderungen verbunden, da die Unterstützung durch die Familien in der Regel über einen

längeren Zeitraum hinweg erfolgt (vgl. Tomaszewski et al. 2021, 30 zit. nach Shogren & Shaw, 2017; Shogren et al., 2015).

Selbstbestimmung wurde als potenzielles Interventionsziel identifiziert, das einen signifikanten Prädiktor für positive Ergebnisse im Jugend- und Erwachsenenalter für Menschen mit Behinderungen darstellt. Es ist ein Konzept, das sich auf eine Reihe von Überzeugungen, Wissen und Fähigkeiten bezieht, z.B. Selbsterkenntnis, Entscheidungsfindung und Zielsetzung. Es ermöglicht einer Person, ein selbstbestimmtes Verhalten zu zeigen und ihre eigenen Ziele und Wünsche in Bereichen zu verfolgen, die für sie von Bedeutung sind. Es können drei signifikante Prädiktoren identifiziert werden, die sich potenziell auf die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Verhalten auswirken könnten. Diese Prädiktoren umfassen soziale Kommunikationsschwierigkeiten, exekutive Funktionen und depressive Symptome (vgl. ebd.). Im Folgenden werden Entwicklungsaufgaben aus der Perspektive von Jugendlichen mit Autismus-Störung erläutert.

3.4. Entwicklungsaufgaben – autismusspezifisch betrachtet

In Kapitel 2.3 erfolgte eine Erörterung der Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase. Basierend auf Hurrelmann und Quenzel wurde dargelegt, welche Herausforderungen Jugendlichen im Allgemeinen in der Übergangsphase vom Jugend- zum Erwachsenenalter zu bewältigen haben. Im vorliegenden Kapitel widmet sich die Analyse den Entwicklungsaufgaben der Jugend unter Berücksichtigung der Konzepte von Hurrelmann/Quenzel, wobei der Fokus auf die Perspektive von Jugendlichen mit Autismus gerichtet ist.

Jugendliche im Autismus-Spektrum sehen sich mit den gleichen Anforderungen der Gesellschaft konfrontiert wie neurotypische Jugendliche. Dies führt zu ähnlichen Bereichen der Entwicklungsaufgaben. Allerdings treffen die genannten Anforderungen der Gesellschaft auf Jugendliche im Autismus-Spektrum jedoch unter anderen Voraussetzungen und mit anderen Herausforderungen, aber auch Ressourcen, auf. Eckert und Mehring (2013) haben in ihrer Publikation nach Frea (2010) zitiert:

„We all remember the stress of our middle school and high school years. Our bodies were changing, our friends were changing, and all the rules around us were changing. Since people on the autism spectrum rely on consistency and predictable social environments, they enter this phase of life at an extreme disadvantage.”⁴

⁴ Frea, W. D. (2010). Preparing adolescents with autism for successful futures. EP (Exceptional Parent) Magazine, 40(4).

Die an die Jugendlichen im Autismus-Spektrum gerichteten Entwicklungsaufgaben erweisen sich für die meisten von ihnen als außerordentlich herausfordernd. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Menschen auf dem Autismus-Spektrum in hohem Maß auf Beständigkeit und ein vorhersehbares soziales Umfeld angewiesen sind. Infolgedessen sehen sie sich in dieser Lebensphase mit beträchtlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Sie benötigen daher umfangreiche und kontinuierliche Unterstützung, um die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014, 96). Eckert und Mehring (2013) haben einige Bereiche identifiziert, die bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum als problematisch erachtet werden können. Dazu zählen der Aufbau eines Freundeskreises (Gleichaltrigengruppe), die Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Intimität), Vorstellungen über zukünftige Partner und Familie, Unabhängigkeit von Elternhaus (Ablösung) sowie das Wissen, was man werden will (Berufswahl). Im Folgenden wird erörtert, welche Herausforderungen Jugendliche im Autismus-Spektrum bei der Bewältigung der von Hurrelmann und Quenzel definierten, vier Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Dabei wird von den in Abschnitt 3.1.2 beschriebenen Merkmalen des Autismus ausgegangen.

3.4.1. Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*

In Kapitel 2.3 wurde dargelegt, dass die Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren* im Jugendalter sich auf die schulische und berufliche Ausbildung sowie die Entwicklung von Kompetenzen bezieht, um später in der Arbeitswelt erfolgreich zu sein. Das Ziel besteht in der Übernahme der Mitgliedsrolle eines Berufstätigen sowie der ökonomischen Reproduktion. Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren setzt voraus, eine adäquate Auswahl treffen zu können und Zugang zum Bildungssystem zu haben. Darüber hinaus müssen die individuellen Leistungsanforderungen erfüllt werden. Diese Entwicklungsaufgabe gewinnt zunehmend an Bedeutung und kann bei einer fehlenden Bewältigung durch die betroffene Person zu erheblichen Problemen hinsichtlich der Individuation und Integration führen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 26ff). Im Folgenden soll untersucht werden, welche Faktoren hierfür verantwortlich sind. Dabei werden sowohl die Schul- und Berufsausbildung als auch die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit berücksichtigt.

Wie im Kapitel 2.3. erwähnt wurde, spielt der Bildungsgrad für die Entwicklung eine entscheidende Rolle. Die Jugendlichen im Autismus-Spektrum besuchen Schulen unterschiedlicher Formen. Es kann festgestellt werden, dass 65% der Menschen im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung einen höheren Schulabschluss erlangen, wobei 25% sogar einen Hochschulabschluss erreichen (vgl. Dose 2017a, 425). Der Schulerfolg von Schülerinnen und

Schülern im Allgemeinen ist neben dem stärksten Faktor des sozioökonomischen Hintergrundes von verschiedenen weiteren Faktoren abhängig. Dazu zählen die Sprache, die Intelligenz, die Motivation sowie der Ehrgeiz (vgl. Wagner 2017, 354). Bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum sind zudem die Ausprägung der Diagnose sowie die individuellen autismusspezifischen Verhaltensweisen von Relevanz. Auch mögliche komorbide Störungen sind in diesem Kontext zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

Wie in Abschnitt 3.1.2 dargelegt, zeigen Jugendliche mit Autismus-Spektrum Verhaltensmuster, die sie daran hindern, die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zu bewältigen. Eine Abweichung in der *sozialen Interaktion* kann sich vielfältig auf den Schulerfolg auswirken. So kann ein begrenztes Verständnis für soziale Situationen das informale Lernen erheblich erschweren (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 27). Es ist zu konstatieren, dass eine Vielzahl autistischer Jugendlicher signifikante Schwierigkeiten aufweist, sich in sozialen und kooperativen Lernumgebungen zurechtzufinden. Dies gilt vor allem für Situationen, in denen Teamarbeit und Interaktionen mit Lehrkräften erforderlich sind. In jener neuen Gruppenkonstellation sind die Jugendlichen folglich wieder mit neuen, ungeschriebenen Regeln und neuen Struktur konfrontiert, auf die sie sich einstellen müssen (vgl. Volkmar/Pauls 2003, 78). Die im Autismus-Spektrum beobachteten Verhaltensweisen, die von der Norm abweichen – beispielsweise eine steife nonverbale Ausdrucksweise oder unangebrachte emotionale Reaktionen – sowie die generell erschwerte Fähigkeit, altersgemäße Beziehungen aufzubauen, führen dazu, dass die Betroffenen in der Klasse isoliert oder sogar gemobbt werden. Dadurch entstehen für sie zusätzliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Interaktion mit anderen. Da zudem die Entwicklung von Sozialbeziehungen durch das Fehlen von Freundschaften beeinträchtigt wird, potenzieren sich die Probleme. Des Weiteren können Klassenzimmer und Schulen als sensorisch überfordernde Umgebungen (Lärm, Licht, viele Menschen) bezeichnet werden, was bei den Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu Konzentrationsproblemen und einer Überlastung führt (vgl. Dunn 2001, 608ff).

Darüber hinaus übt die *autismusspezifische Kommunikation* einen maßgeblichen Einfluss auf den Schulerfolg aus. Obwohl Jugendliche mit Autismus-Spektrum, die in der Kommunikation eingeschränkt sind, nicht in diese Arbeit einbezogen wurden, ist es wichtig zu erkennen, dass auch wenn die Sprachentwicklung unauffällig ist, dennoch eine Vielzahl autistischer Merkmale vorhanden sind (vgl. Cholemkery et al. 2017, 16). Dazu zählt beispielsweise die Unfähigkeit, Gesprächsregeln zu erkennen. Dazu gehört etwa, dass sie ununterbrochenen von ihren Spezialinteressen erzählen oder Gestik und Mimik nicht deuten können, was zu Missverständnissen

im Gespräch führen kann. Außerdem haben autistische Jugendliche eine ausgeprägte Detailorientierung, was das Verstehen und Erlernen abstrakter Lerninhalte erschweren kann (vgl. Dunn, 2001). Dies kann sich wiederum auf die Leistungsanforderungen auswirken, welche von den Jugendlichen mit Autismus-Spektrum erfüllt werden müssen.

Die *repetitiven, restriktiven Interessen und Verhaltensmuster* können sich sowohl positiv als auch negativ auf den Schulerfolg auswirken. Sie können sowohl als zwanghaftes Gesprächsthema als auch als dauernde Ablenkung von Schulstoff hinderlich sein. Des Weiteren kann das ausgeprägte Streben nach Gleichheit und Routine mit den schulischen Strukturen im Konflikt stehen, da diese durch ihre starken Zeitstrukturen wenig Raum für unkonzentriertes, gleichförmiges Verhalten lassen. Auch die fehlende Impulskontrolle und der starke Drang, etwas fertigzustellen, passen nicht zu den starren Strukturen des schulischen Alltags, welche durch Lektionen von jeweils 45 Minuten definiert sind (vgl. Werner-Frommelt 2017, 377ff). Andererseits können die Spezialinteressen in diesem Bereich zu einem umfangreichen Wissen und einer hohen Aufmerksamkeit führen (vgl. ebd.).

Der Übergang von der Schule ins Berufsleben stellt für Jugendliche mit Autismus-Spektrum weiterhin eine besondere Herausforderung dar. Obwohl sich die Optionen der schulischen Bildungsangebote sowie der therapeutischen Fördermöglichkeiten für Jugendliche mit Autismus-Spektrum in den letzten Jahren signifikant erweitert haben, lässt sich eine unzureichende nachschulische Integration dieser Personengruppe in das System der beruflichen Rehabilitation sowie den allgemeinen Arbeitsmarkt beobachten (vgl. Eckert/Mehring 2013, 22). In denjenigen Studien, welche sich auf Jugendliche mit Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne Beeinträchtigung der funktionalen Sprache als Untersuchungsgegenstand beschränken, konnte eine Arbeitsmarktintegration von 20-30% belegt werden (vgl. Dose 2017a, 425f). Es ist jedoch zu erörtern, ob die Tätigkeit in einer Behindertenwerkstatt, wie Dalferth (2015) ausführt, die von 40-65% der Jugendlichen im Autismus-Spektrum ausgeübt wird, auch der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren* entspricht. Es liegt eine festgelegte Berufsrolle vor, jedoch ist sie gesellschaftlich nicht gleich anerkannt und die ökonomische Reproduktion ist nicht vollständig gewährleistet (vgl. ebd.). Des Weiteren führten die technische Entwicklung sowie die Globalisierung zu einer zunehmenden Komplexität des Arbeitsmarktes. Dies hat eine Steigerung der Anforderungen zur Folge, wie Hurrelmann und Quenzel (2016) darlegen.

Es existieren allerdings bereits Unternehmen, die sich auf die Beschäftigung von Menschen im Autismus-Spektrum spezialisiert haben. Diese bieten Arbeitsbedingungen, die es den

Beschäftigten ermöglichen, ihre jeweiligen Kompetenzen zu entfalten (vgl. Dose 2017a, 426). Es kann angenommen werden, dass ein ruhiger und ungestörter Arbeitsplatz von besonderer Bedeutung ist (vgl. Travella 2010, 4). Des Weiteren kann durch detaillierte Instruktionen und klar definierte, nachvollziehbare Richtlinien das Verständnis sozialer Interaktion und Kommunikation bei Menschen mit Autismus gefördert werden (vgl. Dose 2017a, 426f). REHADAT⁵ hat Ende 2018 in Kooperation mit dem Bundesverband Autismus Deutschland e.V. in der Studie „Mit Autismus im Job“ 205 Autisten zu ihrer Arbeitssituation befragt, die zu 80 Prozent Menschen mit ASS ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache waren. Obgleich die Studie aufgrund der geringen Teilnehmerzahl keine repräsentativen Aussagen für alle autistischen Arbeitnehmer treffen kann, liefert sie dennoch wertvolle Erkenntnisse zu den Herausforderungen und Erfolgsfaktoren der Integration ins Unternehmen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass soziale Situationen im Berufsleben für den überwiegenden Teil der Menschen mit ASS die größte Herausforderung darstellen. Kommunikative Missverständnisse, eine ausgeprägte Gewohnheitsorientierung sowie eine damit einhergehende mangelnde Flexibilität und ein häufig fehlender Veränderungswille können den Arbeitsprozess behindern. Jugendliche im Autismus-Spektrum sind von diesen Entwicklungen besonders betroffen, da sie starke Routinen und Regeln benötigen und sich nur ungern an neue Strukturen anpassen. Diese Umstände erfordern ein hohes Maß an Improvisationsvermögen, Flexibilität und Selbstorganisation, um den vielfältigen und unvorhersehbaren Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Dose 2017a, 428). Des Weiteren wurde von den Befragten angegeben, dass es ihnen schwerfällt, Prioritäten festzulegen und wichtige von unwichtigen Aufgaben zu unterscheiden. Die Arbeit unter Stress, sowie das Ausführen mehrerer Aufgaben gleichzeitig (Multitasking) kann schnell zu einer Reizüberflutung führen. Lediglich etwa ein Drittel der Befragten gibt an, sich vollständig in das Berufsleben integriert zu fühlen (vgl. Knaak/Traub 2019, 1).

Die Ausrichtung der Interessen auf spezifische Fachgebiete führt allerdings bei einigen Betroffenen dazu, dass sie in diesem Bereich eine besondere Expertise entwickeln. Dies kann das geforderte Kompetenzprofil der jeweiligen Arbeitsstelle übertreffen (vgl. Dalferth 2015, 32). Außerdem verfügen Menschen im Autismus-Spektrum aufgrund einer neurologischen Veränderung häufig über bemerkenswerte Fähigkeiten, arbeiten systematisch, analytisch und sind bis ins letzte Detail gewissenhaft. Zudem weisen sie in der Regel ein starkes logisches Verständnis auf, halten sich an Regeln und Vorgaben und zeigen nur selten Fehler (ebd.). Im Kontext der

⁵ REHADAT ist das zentrale unabhängige Informationsangebot zur beruflichen Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen. <https://www.rehadat.de>.

Arbeitswelt bzw. bereits im Rahmen des Anstellungsprozesses können die autismusspezifischen Verhaltensweisen, die bereits thematisiert wurden, jedoch als störend wahrgenommen werden. Diese Eigenschaft führt bei potenziellen Arbeitsgebern mitunter zu einer ablehnenden Haltung, bevor sie die tatsächlichen Kompetenzen des autistischen Bewerbers beurteilen können (vgl. Eckert/Mehring 2013, 24).

3.4.2. Entwicklungsaufgabe *Binden*

Die Entwicklungsaufgabe *Binden* umfasst die Aufnahme und Pflege enger Beziehungen, romantischer Partnerschaften sowie das Finden eines emotionalen Stabilitätsnetzes. Diese Entwicklungsaufgabe zielt auf die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Familiengrundes sowie die damit einhergehende biologische Reproduktion ab. Im Rahmen dieser Entwicklungsaufgabe erfolgt zudem der Aufbau einer stabilen Körper- und Geschlechtsidentität, einer tragfähigen Bindung sowie adäquater Kontaktfähigkeit (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 26ff). Wie im Abschnitt 2.3 dargelegt, nimmt aus gesellschaftlicher Perspektive in dieser Entwicklungsaufgabe die Ablösung der Jugendlichen von der Herkunftsfamilie sowohl auf emotionaler als auch auf sozialer Ebene eine zentrale Bedeutung ein. Die Jugendlichen lösen sich von kindlichen Idealisierungen, Anhänglichkeit und Abhängigkeiten, um einen eigenen Standpunkt in der Welt zu gewinnen und zunehmend selbst Entscheidungen zu treffen, welche jedoch ebenfalls selbst verantwortet werden müssen.

Die traditionelle Kernfamilie, bestehend aus Eltern und Kindern, hat sich im Laufe der Zeit durch verschiedene demographische, soziale und ökonomische Entwicklungen verändert. Zu nennen sind hier beispielsweise die Zunahme von Scheidungen, die Verringerung der durchschnittlichen Größe von Familien sowie die Zunahme von Familien, in denen nur ein Elternteil die Rolle des Erziehenden und Versorgenden übernimmt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 29). Die Scheidung oder Trennung der Eltern stellt für mehr als ein Drittel der Jugendlichen eine einschneidende Lebenserfahrung dar. Dies hat vielfach eine hohe psychische und soziale Belastung zur Konsequenz. Ein Beziehungskonflikt der Eltern kann eine Beeinträchtigung der Bindungsfähigkeit zur Folge haben. Zudem müssen die Beziehungen und Bindungen neu geordnet werden, wobei in vielen Fällen praktische Herausforderungen wie ein Wohnungswechsel, finanzieller Druck oder eine höhere Erwartung an die Selbstständigkeit der Jugendlichen hinzukommen (vgl. ebd.). Des Weiteren können auch andere Krisen der Kernfamilie wie eine gestörte Partnerbeziehung der Eltern, sexuelle Gewalt, alkohol- und drogenabhängige Eltern sowie psychische Erkrankungen die Jugendlichen vor signifikante Herausforderungen stellen. Insbesondere für Jugendliche im Autismus-Spektrum, die eine gleichbleibende Routine

schätzen und soziale Situationen oft nicht adäquat interpretieren können, können diese Krisen eine besondere Belastung darstellen (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013, 26).

Wie bereits dargelegt, stellt die Ablösung von den Eltern im Rahmen dieser Entwicklungsaufgabe ein wesentliches Element dar. Die Ablösung von den Eltern ist ein Prozess, der darauf abzielt, eine individuelle Lebensgestaltung in zunehmender Unabhängigkeit zu entwickeln. Der Prozess der Ablösung bezeichnet eine signifikante Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung, die sich von einer primären, schützenden und autoritären Haltung der Eltern in der Kindheit zu einer unterstützenden und begleitenden Einstellung entwickelt, die Selbstständigkeit fördert und eine Sympathie für das Kind zum Ausdruck bringt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 154). Der Prozess der Ablösung von den Eltern gestaltet sich bei Jugendlichen mit Autismus jedoch häufig als ambivalent. Einerseits streben sie nach Autonomie, andererseits empfinden sie eine verstärkte Abhängigkeit von den Eltern (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013, 28). Da ein Großteil der erwachsenen Menschen mit Autismus ein Leben lang auf Unterstützung in unterschiedlicher Intensität angewiesen ist, ist der Prozess der Ablösung in der Adoleszenz zusätzlich zu dem Autonomiebestreben des Jugendlichen von verschiedenen Faktoren abhängig. Einerseits spielen die vorhandenen institutionellen Wohn- und Unterstützungsangebote eine entscheidende Rolle. Andererseits sind die Eltern als wesentliche Bezugspersonen zu nennen, deren Haltung, Initiative und Unterstützung den Ablösungsprozess ebenfalls beeinflusst (ebd.). Des Weiteren kann das Wohnen im Elternhaus für zahlreiche Jugendliche mit Autismus einen sicherheitsgebenden Schonraum darstellen, unter anderem aufgrund der vertrauten Abläufe, der bekannten Wohnpartner sowie der individuell eingespielten Unterstützungsmaßnahmen. Dies kann dazu führen, dass die Motivation zur Ablösung im Einzelfall für alle Beteiligten eingeschränkt ist (ebd.). Im Rahmen der Ablösung lässt sich eine zunehmende Außenorientierung beobachten. Personen, die dem Autismus-Spektrum zugeordnet werden, neigen dazu, sich eher nach innen zu orientieren und ihre Aufmerksamkeit auf die Bezugspersonen zu richten (vgl. Distelberger/Zöttel 2015, 21f). Wird der Ablösungsprozess von den Eltern nicht bewusst als autonomiefördernd und als ein behutsames Loslassen gesteuert, so lässt sich häufig entweder eine sehr frühe Ablösung beobachten, bedingt durch eine hohe Alltagsbelastung, oder eine sehr späte oder unvollständige Ablösung (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang sind die unterschiedlichen autismspezifischen Verhaltensmuster zu berücksichtigen, die ineinandergreifen. Die Auffälligkeiten der sozialen Interaktion bedingen das Erlernen neuen Verhaltens in neuartigen Situationen. Jugendliche mit Autismus sehen sich folglich mit der Herausforderung konfrontiert, die neu entstehenden sozialen Situationen erst zu verstehen, was aufgrund der

vorliegenden Beeinträchtigung mit Schwierigkeiten verbunden ist und ohne Unterstützung von den Bezugspersonen nicht möglich ist. Des Weiteren fällt es ihnen häufig schwer, ein soziales Umfeld aufzubauen, da sie Schwierigkeiten bei der Entwicklung von Beziehungen im altersgemäßen Kontext aufweisen, sodass die Bewältigung dieser Aufgabe oft durch die Eltern erfolgt (vgl. Doben 2000, 172). Die Ablösung von der Herkunftsfamilie entspricht in vielen Punkten nicht den Bedürfnissen von Jugendlichen im Autismus-Spektrum, die Wert auf Konsistenz, Routine und Ordnung legen. Diesbezüglich stellt insbesondere die räumliche Ablösung einen einschneidenden Wandel dar, der die Routinen des Alltags von Jugendlichen im Autismus-Spektrum nachhaltig beeinflusst. Folglich verbleibt ungefähr die Hälfte der Menschen im Autismus-Spektrum noch bei ihrer Herkunftsfamilie, wodurch ihnen der Übergang aus dem „Schonraum“ des Elternhauses erschwert wird (vgl. Eckert/Mehring 2013, 28). Die räumliche Ablösung stellt eine wesentliche Entwicklungsaufgabe im Rahmen der Autonomieentwicklung dar, deren Bewältigung bei Jugendlichen mit Autismus-Spektrum, insbesondere bei Festhalten an Gewohntem, erschwert ist. Dies ist jedoch nicht die einzige Ursache für die Schwierigkeiten bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe. Auch das Fehlen adäquater Wohnalternativen zu denen der Eltern trägt maßgeblich zu den Problemen bei (vgl. Leuchte/Paetz 2015, 408).

Die Entwicklungsaufgabe Binden umfasst auch den Aufbau einer Partnerschaft sowie die Gründung einer Familie. Eine gewisse Autonomie durch Ablösung von der Herkunftsfamilie ist dabei Voraussetzung. Zudem muss vor dem Eingehen einer Partnerschaft und der Gründung einer Familie der Umgang mit der eigenen Geschlechtsrolle und der eigenen Sexualität erlernt werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 142ff). Diese Situation stellt insbesondere für Jugendliche im Autismus-Spektrum eine enorme Herausforderung dar. Obwohl sie nach Beständigkeit streben, durchlaufen sie nun eine Phase der starken Veränderung. Die Aneignung einer neuen Rolle stellt für sie eine Herausforderung dar, die durch ihr mangelndes Verständnis sozialer Situationen noch verschärft wird (vgl. Amorosa 2017c, 104). Ihre Besonderheiten in der Kommunikation sowie die Schwierigkeiten, altersgemäße Beziehungen aufzubauen, erschweren den Prozess der sozialen Annäherung an das andere Geschlecht. Jugendliche mit Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache machen in Bezug auf Masturbation ähnliche Erfahrungen wie neurotypische Jugendliche. Beim Partnersex hingegen zeigen sie eine geringe Erfahrung (vgl. Dewinter et. al. 2016, 52). Es besteht jedoch weiterhin das Interesse und der Wunsch nach intimen Beziehungen (vgl. Amorosa 2017c, 113).

3.4.3. Entwicklungsaufgabe *Konsumieren*

Die Entwicklungsaufgabe Konsumieren zielt auf die gesellschaftliche Mitgliedsrolle als Wirtschaftsbürger ab, wobei Freizeit und Kultur ebenso von Relevanz sind, wie die psychische Reproduktion (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 27ff). Diese Entwicklungsaufgabe umfasst das Einüben eines selbständigen und an den eigenen Bedürfnissen ausgerichteten Umgangs mit allen Angeboten des Wirtschaft-, Freizeit- und Mediensektors. Es lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen in vielen Bereichen eine Konsumentenrolle einnehmen, die der von Erwachsenen gleichgestellt werden kann (vgl. ebd.). In Anlehnung an Hurrelmann und Quenzel (2016) erfolgt eine Analyse der Entwicklungsaufgabe anhand dreier Dimensionen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden zunächst die Rollen von Freundschafts- und Peerbeziehungen analysiert. In zweiten Schritt werden Aspekte des Freizeit- und Konsumverhaltens beleuchtet, wobei auch die Mediennutzung Berücksichtigung findet. Der dritte Schritt umfasst sie die Förderung von Kompetenzen im Bereich der Entspannung, Selbsterfahrung und Unterhaltungskultur, einschließlich der hierfür erforderlichen finanziellen Kompetenzen.

Die Ablösung von den Eltern bedingt eine Hinwendung zu Gleichaltrigen, wobei in Freundschaften und Peerbeziehung neues Verhalten erlernt und vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut werden. Gut funktionierende Freundschaften werden als Anzeichen für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gewertet (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 172ff). Der Aufbau eines breiten Netzwerkes an Freunden wird allerdings von einigen Jugendlichen auch als Belastung empfunden. Diese Belastung resultiert aus dem empfundenen Druck von außen, einen großzügigen Freundeskreis aufrechterhalten zu müssen, obwohl das Bedürfnis danach nicht vorhanden ist (vgl. ebd.). Jugendliche im Autismus-Spektrum zeigen oftmals das gleiche Bedürfnis nach Sozialbeziehungen wie neurotypische Jugendliche. Allerdings verfügen sie häufig nicht über die erforderlichen Fähigkeiten oder das notwendige Know-how, um diesen Bedürfnissen nachzukommen. Die Aufnahme von Freundschaften wird durch verschiedene autismspezifische Verhaltensweisen erschwert. So stellen Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion, in der Kommunikation sowie in Handlungs- und Situationsbewältigung hohe Anforderungen an die soziale Integration und damit an die Fähigkeit, soziale Kontakte zu knüpfen und aufrechtzuerhalten (vgl. Eckert/Störch Mehring 2015, 148). Des Weiteren basieren Freundschaften in der Regel auf gemeinsamen Aktivitäten, Interessen, Werten und Einstellungen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2015, 174). Jugendliche im Autismus-Spektrum zeigen häufig ein sehr ausgeprägtes Interesse an spezifischen Themenbereichen. Ihre eingeschränkte Fähigkeit, die Perspektive anderer zu erkennen, führt jedoch dazu, dass es ihnen schwerfällt, sich auf die

Bedürfnisse und Wünsche ihres Gegenübers einzustellen. Zudem sind sie häufig nicht in der Lage, die Regeln einer Konversation zu verstehen, was dazu führt, dass sie sich ausschließlich auf ihr eigenes Thema konzentrieren (vgl. Schirmer 2012, 46). Mit zunehmendem Alter gewinnt auch der emotionale Austausch in Freundschaften an Bedeutung. Da Jugendliche im Autismus-Spektrum jedoch Schwierigkeiten haben, die eigenen und die fremden Gefühle wahrzunehmen und einzuordnen, ist ein solcher emotionaler Austausch oft nur schwer möglich (vgl. ebd.). Das Fehlen von Freundschaften kann zu sozialer Isolation und Einsamkeit führen, was wiederum negative Konsequenzen für das Selbstbild und das Wohlbefinden hat (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 174). Da Freundschaften eine entwicklungsfördernde Funktion erfüllen, können Jugendliche, denen es misslingt, Freundschaften zu entwickeln, in eine Abwärtsspirale geraten, die ihr Wohlbefinden nachhaltig beeinträchtigt. Die fehlenden Freunde führen zu einer Einschränkung des Sozialverhaltens, was wiederum die Chancen auf neue Freundschaften reduziert (vgl. Schirmer 2012, 42f). Peergroups bieten Jugendlichen die Möglichkeit, durch vollwertige Mitgliedschaftsrollen neue Teilnahme- und Selbstverwirklichungschancen zu erschließen. Die Möglichkeit, sich als partizipativer Regelsetzer zu erleben, eröffnet den Jugendlichen die Chance, die Wert- und Normenstruktur der Gruppe mitzubestimmen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 174ff). Die genannten Herausforderungen erschweren es Jugendlichen im Autismus-Spektrum, einer Peergroup anzugehören. Sofern es ihnen jedoch gelingt, eine Peergroup zu finden, kann dies für sie von großem Vorteil sein. Diesbezüglich sei darauf verwiesen, dass ihnen dadurch Geborgenheit, Sicherheit und Anerkennung zuteilwerden, was sich auch auf andere Entwicklungsaufgaben positiv auswirkt (vgl. Schirmer 2012, 46).

Die Gestaltung der Freizeit ist mit einem hohen Maß an Autonomie verbunden, wobei nur wenige normative Erwartungen bestehen. Die Vielfalt an Optionen fördert die Fähigkeit zur Entscheidungsfindung (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 184). Diese Situation kann bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu einer Überforderung und Reizüberflutung führen. Die Bewältigung dieser Herausforderung erfolgt in vielen Fällen durch die Etablierung einer immer gleichbleibenden Routine, wodurch die Anzahl der zur Verfügung stehenden Optionen begrenzt wird (vgl. Riedel/Clausen 2016, 73). Das Freizeit- und Konsumverhalten wird nicht ausschließlich durch die Gleichaltrigengruppe beeinflusst. Auch die Schicht- und Milieuzugehörigkeit der Herkunftsfamilie übt einen maßgeblichen Einfluss aus (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 186). Aufgrund der stärkeren Abhängigkeit von den Eltern sowie des weniger ausgeprägten Freundesnetzwerks kann angenommen werden, dass Eltern einen größeren Einfluss auf Jugendliche im Autismus-Spektrum haben als auf neurotypische Jugendliche. Jugendliche im Autismus-

Spektrum können Schwierigkeiten bei Freizeitaktivitäten in Gruppen aufweisen, sofern die Abläufe nicht strukturiert und festgelegt sind. Viele Sportvereine und Musikgruppen bieten immer wieder ähnliche Abläufe, sodass Jugendliche mit Autismus-Spektrum bei entsprechenden Fähigkeiten gut mitmachen können (vgl. Riedel/Clausen 2016, 73f.). Sofern die Jugendlichen jedoch nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, stehen nur wenige Freizeitangebote zur Verfügung, die für Jugendliche mit Autismus-Spektrum und Unterstützungsbedarf geeignet sind (vgl. Eckert/Störch Mehring 2015, 147).

Die Vielfalt und Anzahl der Medien hat sich grundsätzlich erweitert und ihre Relevanz für die Sozialisation von Jugendlichen ebenfalls. Denn die Aneignung und Verarbeitung ihrer inneren und äußeren Realität erfolgt nahezu ausschließlich über und durch Medien, wie Hurrelmann und Quenzel (2016) erläutern. Diese Entwicklung ist ebenfalls bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu beobachten. Die Fülle an Informationen und Möglichkeiten birgt das Risiko einer Reizüberflutung. Allerdings kann argumentiert werden, dass diese überwältigende Fülle von Informationen und Möglichkeiten für alle Jugendlichen eine Reizüberflutung darstellt, wobei Jugendliche im Autismus-Spektrum bereits in ihrem Alltag gelernt haben, mit dieser Überflutung zurechtzukommen, was ihnen einen Vorteil verschafft. Die neuen Medien werden von vielen Jugendlichen im Autismus-Spektrum als eine große Entlastung empfunden, da sie ihnen Möglichkeiten zur Unterhaltung, Beziehungspflege und als Informationsquelle bieten, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten mehr entsprechen als konventionelle Formen. So ist es beispielsweise möglich, sich beim schriftlichen Austausch über soziale Medien auf den Inhalt zu konzentrieren, während Mimik, Gestik und Blickkontakt vernachlässigt werden können. Dennoch birgt die Nutzung neuer Medien auch Risiken für Jugendliche mit Autismus-Spektrum. Aufgrund der eingeschränkten Impulskontrolle und des fehlenden Überblicks über das große Ganze besteht die Gefahr, dass sie sich in den vielfältigen Angeboten ‚verirren‘. Dies kann zu sozialem Rückzug führen (vgl. Vero 2015, 273f).

3.4.4. Entwicklungsaufgabe *Partizipieren*

Die Entwicklungsaufgabe Partizipieren im Jugendalter zielt auf die Förderung gesellschaftlicher Mitgliedsrollen als politische Bürger sowie auf die Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft und ihres sozialen Zusammenhalts (Kohäsion) ab (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 28). Ein Wertesystem, welches als ‚Konzeption des Wünschenswerten‘ bezeichnet werden kann, wird als Grundlage für das Handeln entworfen. Dabei wird der prognostizierende Charakter der Jugend ersichtlich, da sie mit einem neuen Blick die Gesellschaft wahrnimmt, deren Stärken und Schwächen erkennt und folglich den Handlungsbedarf identifiziert. Die

Entwicklung von Werten ist stets von der gesellschaftlichen Situation, insbesondere von den bedrohten Bedürfnissen, abhängig. Folglich lassen sich generationsspezifische Schwerpunktsetzungen der Werte feststellen. In der heutigen Zeit beispielsweise sind Selbstverwirklichungswerte für Jugendliche von größerer Bedeutung als Pflichtwerte, was auf den Wohlstand als Ursache zurückzuführen ist (vgl. ebd.). Selbstverständlich werden Jugendliche im Autismus-Spektrum ebenfalls von der Gesellschaft geprägt, sodass sich bei ihnen ähnliche Werte entwickeln können. Aufgrund ihrer Besonderheiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation erfolgt die Aneignung von Werten weniger intuitiv, sondern vielmehr durch kognitive Auseinandersetzungen. Diese Abwägung erfolgt bei ihnen häufig in Gesprächen und Gedankengängen, in denen sie die verschiedenen Werte gegeneinander abwägen (vgl. Riedel/Clausen 2016, 139). Jugendliche im Autismus-Spektrum sind vielfach in ihrer Bedürfnisbefriedigung eingeschränkt, was auf die Interaktion ihrer autismusspezifischen Verhaltensmuster mit den gesellschaftlichen Normen zurückzuführen ist. Dies führt dazu, dass sich gemeinsame Werte herausbilden, die von einem Bedürfnis geprägt sind, als Person mit einer Neurodiversität als gleichwertiger Partner akzeptiert zu werden, dieselben Rechte zu haben und nicht als defizitär eingestuft zu werden (vgl. Paetz 2015a, 29).

Des Weiteren ist die Kompetenz, eigene Interessen zu vertreten und Entscheidungen zu treffen, von grundlegender Bedeutung für die Partizipation. Jugendliche im Autismus-Spektrum können Schwierigkeiten haben, ihre Bedürfnisse und Wünsche klar zu äußern oder sich in Gruppenprozessen einzubringen, was ihre Teilhabe an Entscheidungsprozessen beeinträchtigen kann. In vielen Fällen benötigen sie Unterstützung, um ihre Interessen zu äußern oder Konflikte zu bewältigen (vgl. Frith 2003, 93ff.). Partizipation erfordert in der Regel die Fähigkeit, die Perspektive anderer einzunehmen und auf deren Bedürfnisse einzugehen. Jugendliche im ASS zeigen häufig Defizite in der Theory of Mind, also der Fähigkeit, sich in die Gedanken und Gefühle anderer hineinzuversetzen. Dies kann zu Missverständnissen führen, insbesondere bei gemeinsamen Entscheidungen oder im Umgang mit den Bedürfnissen anderer (vgl. Attwood 2007, 62ff.). In zahlreichen sozialen Kontexten, die für die Partizipation von essenzieller Bedeutung sind, wie beispielsweise Schulen, Freizeitgruppen oder politische Organisationen, ist eine sensorische Überreizung durch Lärm, Licht oder Menschenmenge zu beobachten. Jugendliche im ASS neigen häufig dazu, auf derartige Reize mit einer erhöhten Sensibilität zu reagieren, was dazu führen kann, dass sie sich zurückziehen und die Teilnahme an Aktivitäten vermeiden, die von ihnen eine Integration in größere Gruppe erfordern (vgl. ebd.). Jugendliche im Autismus-Spektrum sehen sich mit einer Reihe von Barrieren konfrontiert, darunter der

fehlende Zugang zu Kommunikationsmitteln, mangelnde Beachtung sowie die Bestellung eines Vormundes. Diese Hindernisse wirken sich nachteilig auf ihre Teilhabe aus (vgl. Ne’eman 2015b, 322).

Zwischenfazit

Der Übergang ins Erwachsenenalter stellt für neurotypische Jugendliche laut Klaus Hurrelmann und Klaus Quenzel eine besondere Entwicklungsphase dar, die mit spezifischen Herausforderungen verbunden ist. In dieser Entwicklungszeit sehen sich Jugendliche mit verschiedenen zentralen Aufgaben konfrontiert, die es zu bewältigen gilt, um eine eigenständige Lebensführung zu erlangen. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die berufliche Qualifikation und Integration in den Arbeitsmarkt, welche in der Regel den ersten Schritt in Richtung wirtschaftliche Unabhängigkeit darstellt (Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*). Parallel dazu ist der Aufbau stabiler sozialer Beziehungen, insbesondere von Freundschaften und Partnerschaften, von großer Bedeutung, um emotionale Unterstützung zu erfahren und ein eigenständiges soziales Netzwerk außerhalb des Elternhauses zu etablieren (Entwicklungsaufgabe *Binden*). Ein wesentlicher Aspekt ist zudem die Identitätsfindung, also die Entwicklung eines stabilen Selbstbildes sowie die Integration von Werten und Zielen ins eigene Leben (Entwicklungsaufgaben *Konsumieren* und *Partizipieren*). All diese Aufgaben erfordern ein hohes Maß an Autonomie und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Bei Problemkonstellationen von einschneidendem Gewicht und hohem Komplexitätsgrad, die durch eigenes Handeln nicht unmittelbar beeinfluss- und veränderbar sind, sind selbst Jugendliche mit hohen personalen Ressourcen und daraus resultierenden hohen individuellen Bewältigungskompetenzen überfordert.

Die Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*, wie sie von Hurrelmann und Quenzel beschrieben wird (s. Kapitel 2.3, S. 8), umfasst dabei nicht nur die schulische und berufliche Ausbildung, sondern auch die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die es ermöglichen, später erfolgreich in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. Das Ziel dieser Entwicklungsaufgabe ist es, die Rolle eines Berufstätigen zu übernehmen und zur ökonomischen Reproduktion beizutragen. Dies setzt voraus, dass Jugendliche in der Lage sind, eine passende berufliche Entscheidung zu treffen, Zugang zum Bildungssystem zu erhalten und den dort gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Das Scheitern dieser Entwicklungsaufgabe kann gravierende Folgen für die soziale Integration und persönliche Entwicklung haben.

Für Jugendliche im Autismus-Spektrum stellt die Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren* im Jugendalter eine besondere Herausforderung dar. Während der schulische und berufliche Erfolg

stark von Faktoren wie Intelligenz, Motivation und sozialem Hintergrund abhängt, spielen bei autistischen Jugendlichen auch autismusspezifische Verhaltensweisen, wie Einschränkungen in der sozialen Interaktion und Kommunikation, eine zentrale Rolle. Diese Verhaltensweisen können sowohl den Schulerfolg als auch die Integration in die Arbeitswelt erheblich erschweren. Obwohl ein erheblicher Anteil von Jugendlichen mit Autismus-Spektrum höhere Schulabschlüsse erlangt, bestehen große Schwierigkeiten bei der Bewältigung der sozialen Anforderungen im Schulalltag, was häufig zu Isolation oder Mobbing führt. Zudem stellen sensorische Überlastungen sowie Schwierigkeiten bei der Bewältigung sozialer Normen und Gruppensituationen weitere Hindernisse dar. Auch im beruflichen Kontext sehen sich Jugendliche mit ASS häufig mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Jugendliche mit Autismus-Spektrum verfügen oft über ein hohes Potenzial für den Arbeitsmarkt, das jedoch in den Strukturen des Arbeitsplatzes nicht entfaltet werden kann oder sie werden bereits im Bewerbungsprozess benachteiligt (s. Abschnitt 3.4.1, S. 25ff). Die autismusspezifischen Verhaltensweisen sowie das mangelnde gegenseitige Verständnis führen dazu, dass viele Jugendliche im Autismus-Spektrum trotz guter Ausbildung keine Arbeitsstelle finden. Zusätzlich erschwerend wirkt, dass die wenigen Jugendlichen im Autismus-Spektrum, die eine Arbeitsstelle im ersten Arbeitsmarkt finden, diese häufig nicht lange halten können und oftmals einer Beschäftigung nachgehen, die nicht ihrem Ausbildungsniveau entspricht. Aufgrund sensorischer Überempfindlichkeiten, Kommunikationsschwierigkeiten und der oft notwendigen Einhaltung von Routinen kann es für sie schwieriger sein, sich in flexiblen und unvorhersehbaren Arbeitsumgebungen zurechtzufinden. Dies kann die berufliche Integration sowie den Aufbau von finanzieller Unabhängigkeit beeinträchtigen. Eine klare Strukturierung der Aufgaben sowie ein reizarmer Arbeitsplatz könnten in diesem Kontext einen signifikanten Beitrag leisten. Trotz der besonderen Fähigkeiten, die Jugendliche im Autismus-Spektrum in spezifischen Fachgebieten oder durch ihre systematische und analytische Arbeitsweise mitbringen, bleibt die soziale Interaktion eine der größten Herausforderungen. Somit liegt die Herausforderung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum bei der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren weniger im Aneignen von Arbeitstechniken oder Fachwissen, sondern vielmehr in der Bewältigung von sozialen Anforderungen, sowohl im schulischen als auch im beruflichen Kontext.

Die Entwicklungsaufgabe *Binden* umfasst aus individueller Perspektive den Aufbau von Körper- und Geschlechtsidentität sowie die Fähigkeit zur Bindung. Dies beinhalten die Akzeptanz körperlicher und psychischer Veränderungen sowie möglicher Beeinträchtigungen. Aus gesellschaftlicher Perspektive ist die Ablösung von der Herkunftsfamilie von zentraler Relevanz, um

Autonomie zu erlangen und eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen. Darüber hinaus sind enge Freundschaften sowie eine intime Partnerschaft von wesentlicher Bedeutung, da sie eine stabile Paarbeziehung und Familiengründung ermöglichen. Empathie und Selbsterkenntnis sind für die Bewältigung dieser Aufgabe von entscheidender Bedeutung (s. Kapitel 2.3, S. 9f). Gesellschaftliche Veränderungen, wie etwa steigende Scheidungsraten und die Zunahme von Alleinerziehenden, beeinflussen diese Entwicklungsaufgabe und können zu psychischen und sozialen Belastungen führen, insbesondere bei Jugendlichen, deren Eltern in Konflikt stehen. Für Jugendliche im Autismus-Spektrum stellt der Ablösungsprozess eine besondere Herausforderung dar, da sie verstärkt auf Routine und Beständigkeit angewiesen sind. Der Übergang zu einem selbstständigen Leben außerhalb des Elternhauses gestaltet sich für sie oft schwierig, was durch den Mangel an geeigneten Wohnalternativen und spezifischen Unterstützungsmaßnahmen zusätzlich erschwert wird. Darüber hinaus sind Jugendliche mit Autismus häufig mit Schwierigkeiten konfrontiert, wenn es um den Aufbau romantischer Partnerschaften sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität und Sexualität geht. Diese Herausforderungen sind auf Schwierigkeiten beim Verständnis sozialer Interaktionen und beim Aufbau von Beziehungen zurückzuführen (s. Abschnitt 3.4.2, S. 29ff).

Die nächste Entwicklungsaufgabe ist *Konsumieren*. Diese Entwicklungsaufgabe beinhaltet auf individueller Ebene die Entwicklung emotional stabiler Freundschaften sowie die Etablierung eines verantwortungsvollen Lebensstils. Dies umfasst den kompetenten Umgang mit Freizeit, Medien und finanziellen Ressourcen sowie die Regeneration psychischer und physischer Kräfte. Auf gesellschaftlicher Ebene ist die Fähigkeit zu einem selbstständigen und reflektierten Umgang mit Angeboten aus den Bereichen Wirtschaft, Freizeit und Medien von Bedeutung, um diese sinnvoll zu nutzen und die damit verbundenen Kosten zu bewältigen. Die Entwicklung einer stabilen Ich-Identität bildet die Grundlage für einen reflektierten Konsum und die Fähigkeit zur Führung eines eigenen Haushalts (s. Kapitel 2.3, S. 9). Für Jugendliche im Autismus-Spektrum erschweren die Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation den Aufbau von Freundschaften und die Teilnahme an Peergruppen, die für neurotypische Jugendliche entwicklungsfördernd sind. Gleichzeitig führt das Bedürfnis nach Routine und Stabilität bei vielen Jugendlichen mit Autismus zu einer eingeschränkten Freizeitgestaltung, die bei Überforderung oft auf wiederkehrende Aktivitäten reduziert wird. Zudem ist festzustellen, dass Eltern aufgrund geringer sozialer Netzwerke einen größeren Einfluss auf Jugendliche im Autismus-Spektrum haben. Die Nutzung von Medien kann sich in diesem Zusammenhang sowohl als Erleichterung, da diese Jugendlichen weniger auf soziale Signale achten müssen, als auch

als potenzielle Gefahr, wenn die Vielzahl an Informationen zu einer Reizüberflutung und einem sozialen Rückzug führt, erweisen. Die Integration in Freizeit- und Medienkultur stellt für Jugendliche im Autismus-Spektrum eine Herausforderung dar und erfordert adäquate Unterstützungsstrukturen. Außerdem sehen Jugendliche im Autismus-Spektrum sich oft mit Schwierigkeiten konfrontiert, gesellschaftliche Normen und Erwartungen zu verstehen und in ihr Selbstbild zu integrieren. Diese Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Identität können dazu führen, dass Entscheidungen bezüglich der eigenen Lebensgestaltung erschwert getroffen werden. Zudem kann die Alltagsgestaltung, beispielsweise die Planung und Organisation von Aufgaben oder die Bewältigung hauswirtschaftlicher Pflichten, in hohem Maße von festen Routinen abhängen. Die für ein autonomes Leben erforderliche Flexibilität und spontane Entscheidungsfähigkeit sind bei vielen Betroffenen eingeschränkt (s. Abschnitt 3.4.3, S. 32f).

Die letzte Entwicklungsaufgabe ist die Entwicklungsaufgabe *Partizipieren*. Die vorliegende Entwicklungsaufgabe zielt demnach auf die aktive Beteiligung an der sozialen Gemeinschaft sowie die Entwicklung eines individuellen Wertesystems ab. Jugendliche sollen lernen, eigene ethische Prinzipien zu entwickeln und diese mit ihrer körperlichen und psychischen Verfassung in Einklang zu bringen. Die Entwicklung einer sinnvollen und erfüllenden Lebensführung ist nur auf diese Weise zu gewährleisten. Aus gesellschaftlicher Perspektive ist es von signifikanter Relevanz, dass Jugendliche ihre Bedürfnisse und Interessen artikulieren und durch Engagement zum sozialen Zusammenhalt beitragen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe erfordert die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur Zukunftsplanung und Selbstwirksamkeit (s. Kapitel 2.3, S.10). Für Jugendliche im Autismus-Spektrum erfordert Partizipation nicht nur die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Formulierung eigener Wünsche und Bedürfnisse, sondern auch die Perspektivübernahme, also das Einfühlungsvermögen in andere. Da diese Jugendlichen oft Defizite in der *Theory of Mind* aufweisen, fällt es ihnen schwer, die Gedanken und Gefühle anderer zu verstehen. Dies kann zu Missverständnissen und sozialer Isolation führen. Darüber hinaus kann die sensorische Überempfindlichkeit gegenüber Lärm oder Menschenmengen die Teilnahme an Gruppenaktivitäten beeinträchtigen (s. Abschnitt 3.4.4, S. 34f). Trotz dieser Herausforderungen zeigen sich bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum ähnliche Wertvorstellungen wie bei neurotypischen Jugendlichen, wenngleich dieser Prozess kognitiver und reflektierter verläuft. Die Entwicklung gemeinsamer Werte, die das Bedürfnis nach Anerkennung und gleichwertiger Partnerschaft betonen, ist ein zentraler Bestandteil ihrer Identitätsbildung. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Partizipation für Jugendliche im Autismus-Spektrum eine komplexe

Entwicklungsaufgabe darstellt, die durch unterschiedliche Barrieren erschwert wird. Dennoch bietet die aktive Partizipation an der Gesellschaft Chancen zur Weiterentwicklung und Integration, sofern diese durch adäquate Unterstützung und Berücksichtigung individueller Bedürfnisse gefördert wird.

Die Analyse der Entwicklungsaufgaben hat ergeben, dass Jugendliche im Autismus-Spektrum in spezifischen Bereichen eine abweichende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter aufweisen, die sich von der Bewältigung durch neurotypische Jugendliche unterscheidet. Für Jugendliche im Autismus-Spektrum sind diese Aufgaben oft mit größeren Herausforderungen verbunden. Häufig erleben sie Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation, was den Aufbau und die Pflege von sozialen Kontakten oder Beziehungen erschwert. Nonverbale Signale, wie etwa Mimik und Gestik, die für neurotypische Jugendliche eine Selbstverständlichkeit darstellen, werden von Jugendlichen im Autismus-Spektrum oft nur schwer erkannt und verstanden. Dies kann dazu führen, dass der Aufbau sozialer Beziehungen in der gleichen Weise wie bei neurotypischen Jugendlichen beeinträchtigt wird und die emotionale Ablösung von den Eltern erschwert.

Insgesamt wird deutlich, dass Jugendliche im Autismus-Spektrum in besonderem Maße Unterstützung benötigen, um die Herausforderungen des Übergangs ins Erwachsenenalter zu bewältigen. Während neurotypische Jugendliche durch die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben zunehmend autonomer und selbstbestimmter werden, benötigen Jugendliche im Autismus-Spektrum häufig spezielle Hilfestellungen, um ihre Fähigkeiten zur Selbstbestimmung zu entfalten und ein möglichst selbstständiges Leben zu führen.

4. Unterstützungsstrategien für ein selbstständiges Leben

Das SGB IX, welches die Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen regelt, definiert in § 2 Abs. 1 Menschen mit Behinderungen folgendermaßen:

»Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist.«

Eine Autismus-Diagnose stellt in der Regel eine signifikante Barriere für die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft dar, insbesondere in Wechselwirkung mit einstellungs- und

umweltbedingten Barrieren (vgl. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus 2024,12). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die betroffene Person die Diagnose selbst wahrnimmt. Für den Fall, dass eine Person zwar von einer Autismus-Diagnose betroffen ist, aber nicht, als behindert im rechtlichen Sinne gelten möchte, ergibt sich keine Verpflichtung, sich auf die Definition des § 2 SGB IX zu berufen.⁶ Gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention wird das Leitprinzip der vollen und wirksamen Partizipation und Inklusion in der Gesellschaft verankert. Dies impliziert, dass Lebens- und Arbeitsbedingungen so gestaltet werden sollten, dass sie für Menschen mit Behinderungen (einschließlich Menschen mit Autismus-Spektrum) möglichst wenig einschränkend sind.

» (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit auf der gleichen Basis wie für andere; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird.« Hierzu wird den Vertragsstaaten auferlegt, »Menschen mit Behinderungen wirksamen Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen; (...) für Menschen mit Behinderungen Beschäftigungsmöglichkeiten und beruflichen Aufstieg auf dem Arbeitsmarkt sowie die Unterstützung bei der Arbeitssuche, beim Erhalt und der Beibehaltung eines Arbeitsplatzes und beim beruflichen Wiedereinstieg zu fördern; (...) die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen im privaten Sektor durch geeignete Strategien und Maßnahmen zu fördern, wozu auch Programme für positive Maßnahmen, Anreize und andere Maßnahmen gehören können; (...) sicherzustellen, dass am Arbeitsplatz angemessene Vorkehrungen für Menschen mit Behinderungen getroffen werden; (...) Programme für die berufliche Rehabilitation, den Erhalt des Arbeitsplatzes und den beruflichen Wiedereinstieg von Menschen mit Behinderungen zu fördern.«⁷

In der Folge hat die Bundesregierung in ihrem verabschiedeten Bundesteilhabegesetz (BTHG) einen umfassenden Katalog an Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben formuliert (vgl. § 49 SGB IX). In diesem Zusammenhang ist festgehalten worden, dass bei der Auswahl der Leistungen (...) Eignung, Neigung, bisherige Tätigkeit sowie Lage und Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt angemessen zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus sollen Hilfen zur seelischen Stabilisierung und zur Förderung der sozialen Kompetenz angeboten werden, die unter anderem durch Training sozialer und kommunikativer Fähigkeiten sowie im Umgang mit Krisensituationen erfolgen sollen. Des Weiteren ist im Absatz 3 dargelegt, dass den Leistungsberechtigten durch die Leistungen, Dienste und Einrichtungen möglichst viel Raum für eine

⁶ Gemäß der durch das Grundgesetz geschützten informationellen Selbstbestimmung ist es jedem Menschen mit einer Autismus-Diagnose gestattet, diese Diagnose für sich zu behalten und nicht offenzulegen. Diese Regelung ergibt sich aus dem in Art. 2 Abs. 1 GG verankerten allgemeinen Persönlichkeitsrecht, welches in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG geschützt ist.

⁷ UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 27 (Arbeit/Beschäftigung).

eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Lebensumstände geboten werden soll, um ihre Selbstbestimmung zu fördern (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 155). Gemäß dieser rechtlichen Aussagen wird einer zeitgemäßen Behindertenarbeit Ausdruck verliehen, der zufolge es als unzulässig erachtet wird, arbeitswilligen Personen aus dem Autismus-Spektrum die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsleben zu verwehren. Für den Fall, dass im Zusammenhang mit dem Autismus Probleme auftreten, sind Unterstützungsmaßnahmen zu gewährleisten, um ein unbehindertes, inklusives Arbeiten sicherzustellen (vgl. ebd.).

Im Sinne des SGB IX sind Leistungen an dem individuellen Bedarf autistischer Menschen auszurichten und personenzentriert zu gestalten. Die Entscheidung über die Leistungen sowie deren Ausführung erfolgt unter Berücksichtigung der berechtigten Wünsche der Leistungsberechtigten (vgl. § 8 SGB IX). Gemäß den Bestimmungen des § 8 und § 29 SGB IX haben Menschen mit Autismus die Möglichkeit, zwischen den Leistungsformen „Sachleistungen“ und „Persönliches Budget“ bzw. einer Geldleistung zu wählen. Im Hinblick auf den Zugang zu Beschäftigung, Berufsqualifizierung, Berufsvorbereitung, Ausbildung und Studium ist es von entscheidender Bedeutung, jungen Menschen mit Autismus frühzeitig verschiedene Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen und zu erschließen. Die Leistungen sind im Rahmen des Teilhabe- bzw. Gesamtplanes individuell zu erbringen (vgl. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus 2024, 7).

Internationale Studien zeigen jedoch, dass Jugendliche mit Autismus-Spektrum auf dem Arbeitsmarkt weiterhin benachteiligt sind. Die Ergebnisse von den Studien zeigen ein überdurchschnittliches Bildungsniveau von Jugendlichen mit Autismus-Spektrum im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung in Deutschland und gleichzeitig unterdurchschnittliche Beschäftigungsquoten und hohe Raten finanzieller Abhängigkeit. Dies deutet auf eine schlechte Integration von Jugendlichen mit Autismus-Spektrum in den deutschen Arbeitsmarkt hin und unterstreicht die Notwendigkeit von Maßnahmen zur beruflichen Förderung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum (vgl. Maslahati et al. 2021, 1066).

4.1. Unterstützung im Bereich der beruflichen Integration

Die erfolgreiche Teilhabe am Arbeitsleben umfasst eine Vielzahl von Aspekten, die über den unmittelbaren Bezug zu Arbeit und Verdienst hinausgehen. Sie trägt zur Schaffung von Struktur, Selbstwirksamkeit, sozialem Austausch, Produktivität und Identität bei. Im Bereich der beruflichen Integration von Jugendlichen im Autismus-Spektrum gibt es eine Vielzahl von Ansätzen und Maßnahmen, die auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Gruppe zugeschnitten sind.

Die Unterstützung reicht von der Ausbildung und Begleitung am Arbeitsplatz bis hin zur Schaffung inklusiver Arbeitsumgebungen. In Deutschland liegt der Schwerpunkt auf einer anerkannten Berufsausbildung und -vorbereitung. Dazu gehören z.B. berufsorientierende Schulpraktika, die Verankerung von Betriebspraktika in den Lehrplänen einiger Förderschulen, Berufsorientierung und -planung, verstärkte Berufsorientierung im Unterricht, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, reguläre betriebliche Ausbildung, Ausbildung in einem Berufsbildungswerk oder in wohnortnahen beruflichen Rehabilitationseinrichtungen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 162). Damit solche Maßnahmen erfolgreich sein können, sollte frühzeitig, am besten zwei Jahre vor dem Schulabschluss, mit jedem Betroffenen eine Zukunftsplanung durchgeführt werden, um Lebensziele, Berufswünsche und Unterstützungsbedarf zu berücksichtigen. Darüber hinaus hängt der Erfolg der genannten Maßnahmen von einer guten Kooperation aller beteiligten Partner (Förderschule, allgemeine Schule, Berufsschule, Schulträger, Eltern, Agentur für Arbeit, Jugend- und Sozialhilfe, Unternehmen, Stiftungen oder Gewerkschaften) ab, die mit der Förderung regionaler Partnerschaftsnetzwerke einhergehen sollte (vgl. ebd.).

4.1.1. Zugang zum Arbeitsmarkt und berufliche Chancen

Autistische Menschen sind grundsätzlich in der Lage, in sämtlichen Bereichen und beruflichen Sparten des allgemeinen Arbeitsmarkts tätig zu sein (beispielsweise in einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung in einem Betrieb oder in einem Inklusionsbetrieb). Darüber hinaus sind auch Tätigkeiten außerhalb des allgemeinen Arbeitsmarkts möglich. Dies kann beispielsweise in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM), bei einem anderen Leistungsanbieter (als Alternative zur WfbM) oder über das Budget für Arbeit und das Budget Ausbildung erfolgen (vgl. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus 2024, 10). Dennoch stellt der Zugang zum Arbeitsmarkt für Jugendliche mit Autismus-Spektrum eine besondere Herausforderung dar. In einem Arbeitsverhältnis existieren feste Rahmenbedingungen, unausgesprochene Konventionen und bestimmte Erwartungen bezüglich der Leistung. Der Arbeitnehmer bzw. die Arbeitnehmerin nimmt in der Regel die spezifische Betriebskultur wahr, passt sich partiell an und integriert sich in gewisser Weise. Menschen mit Autismus fällt es oft schwer, sich an die spezifischen Anforderungen eines Arbeitsverhältnisses anzupassen, da sie die Rahmenbedingungen, unausgesprochenen Konventionen und erwarteten Leistungen in der Regel nicht vollständig erfassen können (vgl. Thielićke 2024, 5). Diese Anpassungsleistung kann für Jugendliche mit Autismus eine besondere Herausforderung darstellen.

Für diejenigen, für die eine betriebliche Ausbildung unter inklusiven Bedingungen aufgrund umfangreicher Unterstützungsleitungen schwierig erscheint, bieten Berufsbildungswerke

(BBW) die Möglichkeit einer beruflichen Qualifizierung für den ersten Arbeitsmarkt. Die Ausbildung erfolgt nach dem dualen System in Ausbildungsbetrieben und in einer Berufsschule, die in der Regel in ein BBW integriert ist. Bisher gibt es 52 BBW, die in über 250 verschiedenen Berufen überbetrieblich ausbilden (vgl. BBW Südhessen, o.J.). Darüber hinaus bieten BBW in der Regel Internatsunterkünfte sowie Trainings- und Vorbereitungsprogramme für ein möglichst selbstständiges und eigenverantwortliches Leben im Erwachsenenalter. Vier BBW gelten seit einigen Jahren als Kompetenzzentren für die berufliche Förderung von Menschen mit Autismus. Eine wissenschaftliche Evaluation zeigt, dass junge Erwachsenen aus dem Autismus-Spektrum mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen und lebenspraktischen Problemen vom Gesamtangebot eines BBW profitieren, wenn auf ihre Situation, ihre Interessen, Stärken und Ressourcen adäquat eingegangen wird. Jugendliche mit Autismus-Spektrum, die eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme in einem BBW erfolgreich absolvieren, bestehen in der Regel zu 100% die von den Berufskammern vorgeschriebene Abschlussprüfung zum Erwerb des Berufsabschlusses (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 163f zit. nach Piasecki, 2013).

Auch wenn keine genauen Vermittlungsquoten für Jugendliche im Autismus-Spektrum vorliegen, lässt sich aus Analysen der aktuellen Ausbildungssituationen in verschiedenen BBW ableiten, dass zwischen 40% und 67% aller BBW-Absolvent*innen aus dem Autismus-Spektrum eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufnehmen (vgl. Dalferth/Vogel 2015, 72). Dabei zeigt sich, dass vor allem Tätigkeiten unter »gleich-bleibenden Rahmenbedingungen« nachhaltig förderlich sein können, wenn z.B. selbstständiges und selbstbestimmtes Arbeiten ohne Zeitdruck ermöglicht wird, die Tätigkeiten an einem »reizgeschützten« Arbeitsplatz ausgeführt werden können und eine »klare, gegliederte Aufgabenstruktur« sowie »Vorhersehbarkeit und Wiederholbarkeit der Arbeitsabläufe« gegeben sind (vgl. Dalferth 2012, 34). Es bedarf eines aufgeschlossenen Arbeitsklimas mit offenen und freundlichen Ansprechpartner*innen und ebenso wichtig sind Tätigkeiten, die dem Interessen-, Fähigkeits- und Stärkenprofil der Jugendlichen mit Autismus-Spektrum entsprechen. Es zeigt sich jedoch, dass ca. 30% der über die BBW vermittelten und in den ersten Arbeitsmarkt integrierten Jugendlichen mit Autismus auf Dauer berufliche Schwierigkeiten haben, die zum Abbruch der Beschäftigung und nicht selten zur Arbeitslosigkeit führen. Dieses Scheitern kann jedoch nicht allein den Betroffenen angelastet werden, sondern ist als Folge eines gestörten Verhältnisses zwischen den Betroffenen und der Arbeitswelt (Arbeitsbedingungen, Kollegen, Anforderungen usw.) zu sehen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 164).

4.1.2. Berufliche Förderung und Begleitung

Zur Verbesserung der präventiven, kontext- und prozessbegleitenden Maßnahmen der BBW für ihre Absolvent*innen auf dem ersten Arbeitsmarkt wird beispielsweise ein spezielles Entlass-training vorgeschlagen, in dem die Sicherstellung einer Ansprechperson, die Erstellung einer Netzwerkkarte mit Adressen wichtiger Ansprechpartner, die Kontaktaufnahme zu örtlichen Freizeitgruppen sowie der Besuch bzw. die Gründung einer Selbsthilfe- und Selbstvertretungsgruppe empfohlen werden. Darüber hinaus ist es wichtig, rechtzeitig vor Beendigung der BBW-Ausbildungszeit die Möglichkeiten einer individuellen Nachbegleitung am Arbeitsplatz zu prüfen und z.B. Anbieter einer „Unterstützten Beschäftigung“, Integrationsfachdienste, Autismus-Ambulanzen oder sozialpsychiatrische Dienste bei weiteren psychischen Beeinträchtigungen als Ansprechpartner und Unterstützungssysteme aufzusuchen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 164ff).

In der Regel sind die Unternehmen nicht nur zur Beschäftigung von Menschen mit Autismus-Spektrum verpflichtet, sondern sie werden bei der Einstellung auch unterstützt. Dies wird durch das Konzept der „Unterstützten Beschäftigung“ erreicht (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 165ff). In der Förderung von Jugendlichen mit Autismus-Spektrum hat sich gezeigt, dass eine flexible Ausrichtung an den individuellen Ressourcen und Wahrnehmungsbesonderheiten der Betroffenen sowie eine Orientierung an den betrieblichen Bedarfen und Rahmenbedingungen die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen beruflichen Teilhabe signifikant erhöhen (vgl. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus 2024, 12). Je nach Bedarf werden Arbeitsassistent, Job Coaching, technische Assistenz oder persönliche Assistenz am Arbeitsplatz durch das Bundesamt für Soziales und Behindertenwesen befristet zur Verfügung gestellt. In den späten 70er Jahren wurde zunehmend erkannt, dass das traditionelle Rehabilitationsparadigma „erst trainieren, dann platzieren“ zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen unzureichend beiträgt. Es wurde deutlich, dass berufliche Qualifikationen allein für Jugendliche mit Autismus-Spektrum nicht ausreichen, um einen Arbeitsplatz zu finden und zu erhalten. Aus diesem Grund wurde das Konzept des „Jobcoaches“ eingeführt (vgl. ebd.). Die Jobcoaches nehmen dabei eine Schlüsselposition ein, indem sie die Teilhabe der betroffenen Person am allgemeinen Arbeitsleben durch spezifische Arbeitsschritte und Aufgaben ermöglichen, sowie die Stabilisierung und Sicherung des Arbeitsverhältnisses durch begleitende Hilfen gewährleisten (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 168). Jobcoaches können für unterschiedliche Zielgruppen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Zielen eingesetzt werden. Häufig werden sie in der beruflichen Integration, in therapeutischen Konstellationen

oder in der Berufsberatung eingesetzt (vgl. Marti et al. 2014, 1). Beim »Job Coaching« steht die individuelle Begleitung und Unterstützung am Arbeitsplatz im Vordergrund, um eine optimale und nachhaltige berufliche Eingliederung zu gewährleisten. Ziel ist es, die Coaches durch gezielte Kompetenzförderung in die Lage zu versetzen, die Anforderungen dauerhaft selbstständig zu erfüllen. Darüber hinaus werden das Unternehmen und seine Mitarbeiter für den Umgang mit Menschen mit Behinderung— oder in diesem Fall für den Umgang mit Jugendlichen im Autismus-Spektrum— sensibilisiert (vgl. ebd.). »Job Coaching« wurde auch erfolgreich eingesetzt, um Arbeitsplätze für Jugendliche mit Autismus-Spektrum zu sichern. Ein Jobcoach kann zu Beginn der Beschäftigung ein wichtiges Methodentraining durchführen. Sobald die Aufgaben erlernt und die Arbeitsabläufe verstanden sind, kann das Coaching langsam auslaufen (vgl. Johnson et al. 2020, 16).

Insgesamt ist das skizzierte Konzept der „Unterstützten Beschäftigung“ (UB) wegweisend, wenn es darum geht, Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum, die besonders schwer vermittelbar sind, die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsleben zu ermöglichen. Untersuchungen zeigen, dass es Systemen wie z.B. Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) überlegen ist: »Die Ergebnisse der Unterstützten und Wettbewerbsorientierten Beschäftigung sind im Hinblick auf finanzielle Vorteile, größere soziale Integration und Zufriedenheit der Arbeitnehmer*innen weitaus besser als die der geschützten Werkstätten oder anderen Tagesdiensten« (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 169 zit. nach Hendricks 2010, 126).

In Deutschland gibt es seit Ende 2008 mit dem § 35 a im Sozialgesetzbuch IX eine gesetzliche Verankerung der UB, die im Bundesteilhabegesetz (BTHG) mit dem § 55 weiter fortgeschrieben wurde. Darin geht es um Leistungen zur individuellen beruflichen Qualifizierung, die neben der Vermittlung von berufsübergreifenden Lerninhalten und Schlüsselqualifikationen auch die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen mit Behinderungen vorsehen. Die Leistungen sind in der Regel bis zu zwei Jahre zu erbringen, soweit sie wegen der Art und Schwere der Behinderung erforderlich sind. Sie können, wenn wegen Art und Schwere der Behinderung der angestrebte nachhaltige Qualifizierungserfolg im Einzelfall nicht anders erreicht werden kann und hinreichend gewährleistet ist und die weitere Qualifizierung zur Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung führt, bis zu einer Dauer von weiteren zwölf Monaten verlängert werden (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 169f). Darüber hinaus sind Leistungen der Berufsbegleitung vorgesehen, um die notwendige Unterstützung und Krisenintervention zur Stabilisierung eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses, insbesondere nach dessen Begründung, zu gewährleisten. Diese Unterstützungsleistungen können von

Jugendlichen mit Autismus-Spektrum durch die Integrationsfachdienste in Anspruch genommen werden, wenn die Voraussetzungen für die Anerkennung als schwerbehinderter Mensch (Grad der Behinderung mindestens 30 von 100) erfüllt sind (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird die Inklusion von Menschen mit besonderen Bedürfnissen auch von gemeinnützigen Organisationen, Vereinen oder Genossenschaften in unterschiedlicher Form unterstützt (vgl. Zimmermann/Falkner 2018, 144). Es handelt sich um wirtschaftlich selbständige, *non-profit-Unternehmen*, die in den §§ 132-135 SGB IX rechtlich verankert sind und wie die UB unter der Trägerschaft der Integrationsämter der Bundesländer als Angebot zur Teilhabe behinderter Menschen am allgemeinen Arbeitsleben gelten. Die Integrationsfirmen verfolgen als *non-profit-Unternehmen* keine erwerbswirtschaftlichen Ziele im Sinne einer Gewinnmaximierung, sondern befinden sich an der Schnittstelle zwischen dem allgemeinen Arbeitsmarkt und dem Sozialleistungssystem (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 171f). Trotz des deutlichen Anstiegs der Zahl der Integrationsfirmen in den letzten Jahren sind jedoch nur sehr wenige Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum, die davon profitieren. Die meisten Integrationsfirmen scheinen noch keine Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum zu beschäftigen. Dies wird nicht nur auf mangelndes Wissen über Autismus zurückgeführt, sondern auch auf die Befürchtung eines zu hohen zeitlichen Betreuungsaufwands sowie massiver sozialer Konflikte aufgrund mangelnder Teamfähigkeit oder Kooperationsbereitschaft der autistischen Menschen. Ein Job Coaching durch Beauftragte der Integrationsämter kann sich daher als hilfreich erweisen (vgl. Theunissen/Sagrauske, 2019 zit. nach Klieve/Hirsch, 2017). Des Weiteren sind Initiativen, wie die der deutschen Firma *auticon*, welche die Spezialinteressen und Stärken autistischer Menschen nutzen, um interessierten Kunden (Unternehmen) hoch spezialisierte oder passgenaue Dienstleistungen durch Mitarbeitende aus dem Autismus-Spektrum unter marktwirtschaftlichen Bedingungen anzubieten, begrüßenswert. In diesem Zusammenhang ist auch das *RouterPrinzip* als richtungsweisend einzuschätzen. Es wird im Kölner Raum praktiziert und verbindet den Beschäftigungsauftrag eines Integrationsunternehmens mit dem Qualifizierungsauftrag eines beruflichen Bildungsträgers und dem Teilhabeauftrag einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. So wird es zu einem individualisierten Instrumentenkoffer für die berufliche Inklusion. Das Ziel besteht darin, den Beschäftigungswunsch autistischer Menschen mit dem Arbeitsbedarf von Unternehmen durch individuell abgestimmte Unterstützungsleistungen in Einklang zu bringen, sodass eine Win-win-Situation für beide Seiten entsteht. Die

Finanzierung dieser Maßnahme wird hauptsächlich durch das Budget für Arbeit⁸ der Integrationsämter in Köln sichergestellt.

4.2. Unterstütztes Wohnen

Das Konzept des Unterstütztes Wohnens ist eine wichtige Säule für Menschen mit Autismus-Spektrum, die Unterstützung im Alltag benötigen. Unterstütztes Wohnen bietet flexible Hilfe, die sich an den individuellen Bedürfnissen des Einzelnen orientieren. Ziel ist es, eine größtmögliche Selbständigkeit und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Unterstütztes Wohnen, häufig als Ambulant Betreutes Wohnen bezeichnet, ist ein sozialpädagogisches Angebot zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen in der eigenen Wohnung oder in Wohngemeinschaften durch individuelle Betreuungsleistungen. Es stellt eine Alternative zu stationären Wohnformen dar, bei denen eine umfassendere Betreuung in einem festen Wohnheim erfolgt (vgl. Autismus Deutschland e.V.). Das Hauptziel des unterstützten Wohnens ist es, die Selbständigkeit der Bewohner*innen zu fördern und ihnen ein möglichst eigenständiges Leben zu ermöglichen. Dabei geht es nicht nur um die Bewältigung des Alltags, sondern auch um die Förderung sozialer Kompetenzen, um die Bewohner*innen in die Gesellschaft zu integrieren. Menschen mit Autismus profitieren von einem solchen Setting, da es ihnen ermöglicht, in einer vertrauten Umgebung zu leben und gleichzeitig die notwendige Unterstützung zu erhalten (ebd.).

Die rechtliche Grundlage für das Unterstützte Wohnen in Deutschland bildet vor allem das Sozialgesetzbuch IX (SGB IX), das die Rechte von Menschen mit Behinderungen regelt. Das SGB IX sieht vor, dass Menschen mit Behinderungen Anspruch auf Eingliederungshilfe haben, um ihre selbstbestimmte Lebensführung zu unterstützen und ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu sichern. Zu den Maßnahmen der Eingliederungshilfe gehört auch die Unterstützung beim Wohnen. Die Eingliederungshilfe nach § 90 SGB IX dient der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und umfasst u.a. Maßnahmen zur selbständigen Lebensführung und zur Unterstützung im Alltag. Diese Hilfen können als ambulante Dienste organisiert sein, die den Betroffenen in der eigenen Wohnung oder in einer betreuten Wohnform unterstützen. Die Reform der Eingliederungshilfe, wie sie im Teil 2 des Sozialgesetzbuches (SGB IX) verankert ist, markiert eine wesentliche Veränderung im Umgang mit Teilhabeleistungen für Menschen mit

⁸ Gemäß § 61 BTHG zielt das Budget für Arbeit darauf ab, Menschen mit Behinderung, die ein Anrecht auf eine Beschäftigung in einer WfbM haben, die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsleben zu erleichtern. Hierbei handelt es sich um eine Geldleistung, durch die der Arbeitgeber einen Lohnkostenzuschuss in Höhe von bis zu 75 % des von ihm gezahlten Arbeitsentgelts erhält, um die Leistungsminderung der betroffenen Person und die Aufwendungen für Unterstützungsleistungen am Arbeitsplatz auszugleichen.

Behinderungen (einschließlich Menschen mit Autismus). Die Eingliederungshilfe ist nicht mehr Teil des klassischen Fürsorgesystems der Sozialhilfe, sondern wird im Rahmen des Teilhaberechts erbracht. Das heißt, sie orientiert sich nicht mehr an der Wohnform des Betroffenen, sondern allein am individuellen Bedarf. Aus diesem Grund werden die Fachleistungen der Eingliederungshilfe (z.B. Unterstützung im Alltag, berufliche Rehabilitation) von den Leistungen zum Lebensunterhalt getrennt finanziert. Dies ermöglicht eine klarere und bedarfsgerechte Zuordnung der Unterstützungsleistungen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales). Dies bedeutet, dass für Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum ein Recht darauf besteht, zu entscheiden, wo, in welcher Form und mit wem sie wohnen möchten sowie von wem sie welche Leistungen in Anspruch nehmen. Vor allem bei der Wohnform, die früher oft vorgegeben war, haben sie jetzt mehr Wahlfreiheit. Auch Menschen, die in besonderen Wohnformen leben, erhalten mehr finanzielle Autonomie. Sie können eigenverantwortlicher entscheiden, wofür sie das zur Verfügung stehende Geld verwenden, z.B. für persönliche Bedürfnisse, Freizeitaktivitäten oder andere individuelle Ausgaben. Maßnahmen, die die Autonomie und Selbstbestimmung autistischer Personen ignorieren, sind folglich als unzulässig zu betrachten (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 175). Hier vollzieht sich ein Wandel von einer *Top-down* zu einer *Bottom-up-Partizipation*. Bislang wurde die Wohnform für autistische Menschen in der Regel von Leistungsträgern und Leistungserbringern bestimmt. Statt dieser Top-down-Praxis soll nun die Stimme der Betroffenen gehört und ernst genommen werden (vgl. ebd.). Insgesamt zielt die Reform darauf ab, Jugendliche mit Autismus mehr Autonomie zu geben und ihnen eine selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, anstatt sie in starre Systeme einzuordnen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales). Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen mehrerer Untersuchungen, die übereinstimmend eine Zunahme der Autonomie und Selbstbestimmung sowie eine Vergrößerung der Handlungsspielräume belegen (vgl. Seifert/Metzler 2024, 70). Es konnte festgestellt werden, dass sich das Gefühl der Kontrolle über die eigenen Lebensumstände verstärkt und das Selbstvertrauen sowie das Selbstwertgefühl gestärkt werden. Es besteht jedoch die Notwendigkeit, die psychosozialen Bedürfnisse der Betroffenen stärker zu berücksichtigen, insbesondere den Wunsch nach sozialen Kontakten und nach Sicherheit (vgl. ebd.).

4.2.1. Personenzentrierte Planung

»Die meisten Menschen mit Autismus haben Schwierigkeiten, abstrakte Begriffe wie ‚Erwachsen werden‘, ‚in der Zukunft‘, ‚wenn man ein Erwachsener ist‘ zu verstehen. (...) Wenn wir also über ein Individuum sprechen, das ‚unabhängig‘ ist, kann das beängstigend sein, wenn sie es so interpretieren, dass sie ohne Unterstützung zurechtkommen müssen

oder unfähig sind, um Hilfe zu bitten. (...) Die PZP ermöglicht es, solche Begriffe für das Individuum konkreter und realer zu machen. (...) Eine sorgfältige Planung durch den PZP-Unterstützerkreis kann helfen, die Angst des Individuums vor der Zukunft zu verringern.« (Theunissen/Sagrauske 2019, 180 zit. nach Autism Education Trust, o.J., 5)

Die Idee der personenzentrierten Planung (PZP) ist aus der Kritik an der Top-down-Praxis hervorgegangen, insbesondere an der von Leistungsträgern oder Leistungserbringern erstellten Hilfe- oder Betreuungsplanung für Menschen mit diagnostizierter Autismus-Spektrum-Störung (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 176). Eine personenzentrierte Planung (PZP) bezieht sich auf den Prozess der Lebensplanung für eine Person. Im Rahmen der PZP findet eine Konsultation der betreffenden Person statt, deren Ansichten und Bestrebungen in die Entscheidungsfindung einfließen. Die Prinzipien der Inklusion werden integriert, um eine Isolation der Person von der Gesellschaft zu verhindern (vgl. ebd.). Die PZP stellt demnach nicht das medizinische Modell dar, bei dem der Einzelne passiv Dienstleistungen erhält und dessen Beeinträchtigungen als Problem angesehen werden, das zum Ausschluss aus der Gemeinschaft führt. Vielmehr ist die PZP ein soziales Modell, bei dem Einzelne dazu ermutigt werden, sich proaktiv zur Wahrung von Gleichheit und Inklusion in der Gesellschaft einzubringen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 175f). Das soziale Modell nimmt die Gesellschaft als Behinderungsfaktor wahr, weshalb der Gesellschaft die Verantwortung zukommt, durch geeignete Maßnahmen die gesellschaftliche Integration des Einzelnen zu fördern. In der Praxis wird im Rahmen der PZP auf eine sorgfältige Planung Wert gelegt, die die Stärken, Vorlieben, Problembereiche und damit verbundenen Unterstützungsstrategien/-systeme der Person in jeder Phase ihrer Ausbildung und an Übergangsstellen berücksichtigen muss (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 176ff).

4.2.2. Wohnformen im Rahmen des Unterstützten Wohnens

Beim Konzept der personenzentrierten Planung ist eine Mitsprache und Gewichtung sowie insbesondere eine Wahl- und Entscheidungsfreiheit der betroffenen Person im Rahmen einer Planungskonferenz vorgesehen. Gemäß dem BTHG kann jedoch auf eine Teilhabeplankonferenz verzichtet werden, sofern dies dem Willen der leistungsberechtigten Person entspricht. Ein Verzicht ist zulässig, wenn der zur Feststellung des Unterstützungsbedarfs maßgebliche Sachverhalt schriftlich ermittelt werden kann oder der Aufwand für die Durchführung einer Teilhabeplankonferenz in einem angemessenen Verhältnis zum Umfang der beantragten Leistung steht (vgl. § 20 SGB IX). Darüber hinaus können leistungsberechtigte Personen ein staatlich finanziertes *Peer Counseling* in Anspruch nehmen. Bei *Peer Counseling* handelt es sich um eine Form der unabhängigen Teilhabeberatung, die von Menschen mit gleichgelagerten oder auch anderen Behinderungen durchgeführt wird (vgl. § 32 SGB IX). Es dient der Vorbereitung des Gesprächs

zur Bedarfserhebung für den Teilhabe- bzw. Gesamtplan, sodass sich Betroffene kompetent einbringen können.

Im Hinblick auf das Wohnen im jungen Erwachsenenalter ist festzustellen, dass Jugendliche mit Autismus-Spektrum spezifische Wünsche und Vorstellungen haben. Es besteht eine deutliche Präferenz für Formen des gemeindeintegrierten Wohnens, welche den größtmöglichen Grad an ‚Normalität‘ und Selbstbestimmung ermöglichen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 182ff).

Für Jugendliche im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache gibt es verschiedene Wohnformen im Rahmen des Unterstützten Wohnens, die auf ihre speziellen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Diese Jugendlichen verfügen häufig über eine gewisse Selbständigkeit, benötigen jedoch Unterstützung in Bereichen wie Alltagsorganisation, soziale Interaktion oder emotionale Stabilität.

a. Ambulant betreutes Wohnen

Jugendliche mit Autismus, die über eine gewisse Selbständigkeit verfügen, können in einer eigenen Wohnung oder Wohngemeinschaft leben. Dabei erhalten sie regelmäßig Unterstützung durch Betreuungspersonen, die ihnen bei der Bewältigung des Alltags helfen. Die Betreuung erfolgt in der Regel stundenweise und ist auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt (vgl. Autismus Deutschland, 2019)

b. Betreutes Einzelwohnen

Beim Betreuten Einzelwohnen lebt der Jugendliche allein in einer eigenen Wohnung und erhält regelmäßig Unterstützung durch Fachkräfte, um seine Selbständigkeit zu entwickeln. Die Betreuung kann je nach Bedarf intensiver gestaltet werden als im ambulant betreuten Wohnen (ebd.).

c. Wohngruppen mit sozialpädagogischer Begleitung

Eine sozialpädagogisch betreute Wohngruppe ist eine strukturierte Wohnform für Jugendliche, die in einer Gemeinschaft mit Gleichaltrigen leben und dabei intensivere Unterstützung durch Sozialpädagog*innen oder Therapeut*innen erhalten. Diese Wohnform bietet zusätzliche Unterstützung in den Bereichen Alltagsbewältigung, soziale Interaktion und emotionale Stabilität (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 184).

d. Trainingswohnungen

Trainingswohnungen oder Übergangswohnungen sind spezielle Wohnformen, die Jugendliche mit Autismus-Spektrum schrittweise auf ein eigenständiges Leben vorbereiten sollen. Diese Wohnungen sind oft Teil größerer Einrichtungen oder Wohnverbünde

und stellen eine Übergangslösung zwischen betreutem Wohnen und völlig selbständigem Wohnen dar (vgl. Autismus Deutschland, 2019).

e. Betreutes Wohnen in Pflegefamilien oder Gastfamilien

Eine familienähnliche Wohnform ist die Unterbringung in einer Pflege- oder Gastfamilie, die die Jugendlichen in ihren Haushalt integriert und gleichzeitig betreut. Diese Wohnform kann für Jugendliche geeignet sein, die zwar über ein hohes Maß an Selbstständigkeit verfügen, aber in einem familiären Umfeld besser zurechtzukommen als in einer stationären Einrichtung (ebd.).

f. Inklusive Wohngemeinschaften

In inklusiven Wohngemeinschaften leben Jugendliche mit und ohne Behinderung zusammen. Jeder hat sein eigenes Zimmer, die Küche und andere Gemeinschaftsräume werden gemeinsam genutzt. Diese Wohnform fördert die soziale Integration und das gegenseitige Verständnis (vgl. Wulff, 2024).

g. Autismusspezifische Wohngruppen

Einige Einrichtungen bieten Wohngruppen an, die speziell auf die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Autismus zugeschnitten sind. Diese Gruppen bieten eine strukturierte Umgebung und Unterstützung, die auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt ist (vgl. Hamburger Autismus Institut, 2019)

Das Unterstützte Wohnen hat eine zentrale Bedeutung für die Inklusion von Jugendlichen mit Autismus-Spektrum in der Gesellschaft. Es ermöglicht ihnen, außerhalb stationärer Einrichtungen zu leben und dennoch die notwendige Unterstützung zu erhalten. Dies stärkt ihre Selbstbestimmung und fördert ihre Integration in die Gemeinschaft. Zugleich bietet das unterstützte Wohnen flexible und bedarfsgerechte Hilfen, die den individuellen Lebensumständen und Fähigkeiten der Bewohner*innen gerecht werden (vgl. Theunissen/Sagrauske 2019, 175).

4.2.3. Pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten

Unter Berücksichtigung der Rechte und Erfahrungen aus der Praxis (vgl. Theunissen, 2014) ist es essenziell, autistische Jugendliche in ihren Lernprozessen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung da zu unterstützen, wo sie wohnen und leben möchten. Dies betrifft insbesondere das unterstützte Einzelwohnen, das Wohnen zu zweit oder das Leben in einer kleinen Wohngemeinschaft. Im Hinblick auf die Unterstützung beim Wohnen ist es von entscheidender Bedeutung, sich die relevanten Assistenzformen vor Augen zu führen. Für Jugendliche mit Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache bedeutet dies häufig Unterstützung in den folgenden Bereichen:

- a. die *praktische Assistenz*: Jugendliche mit Autismus sehen sich oft mit Schwierigkeiten bei der eigenständigen Organisation ihres Alltags konfrontiert. In derartigen Fällen ist die Unterstützung durch Betreuungskräfte unabdingbar. Zu den Aufgaben der Betreuungskräfte zählt die Erstellung von Tagesplänen, die Priorisierung von Aufgaben sowie der Aufbau einer stabilen Routine.
- b. die *dialogische Assistenz*: Der Anspruch der vorliegenden Maßnahmen ist die Erfüllung spezifischer psychologischer Bedürfnisse, die in der Literatur häufig als soziale Bedürfnisse bezeichnet werden. Dazu zählen insbesondere das Bedürfnis nach sozialer Kommunikation, Anerkennung, Geborgenheit, emotionalem Halt, Verbundenheit und Zugehörigkeit.
- c. die *konsultative Assistenz*: Für Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum, die über die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und -expression verfügen, bietet es sich an, existenzielle Fragen gemeinsam zu reflektieren, bei Konflikten mit anderen, psychischen Krisen, Beziehungsproblemen, Alltagsbegleitungen oder bei der Entwicklung eines individuellen Lebensplans gemeinsam nach Antworten und Lösungen zu suchen. Das Konzept der konsultativen Assistenz zielt demnach auf eine gemeinsame Beratung ab, die darauf abzielt, die Rolle der Jugendlichen mit Autismus zu stärken. Diese Form der Konsultation ist einer Beratung, bei der ausschließliche Ratschläge oder Instruktionen erteilt werden, überlegen. Erfahrungsgemäß werden Lösungen, die von Ratsuchenden selbst entwickelt und vorgeschlagen werden, eher angenommen und genutzt.
- d. die *sozialintegrierende Assistenz*: Ihre Aufgabe besteht darin, Unterstützung in Bereichen anzubieten, in denen Jugendliche mit Autismus Schwierigkeiten haben, am sozio-kulturellen Leben teilzuhaben, mit anderen Menschen zu kommunizieren oder sich sozial einzubringen. Dies kann beispielsweise in einer Gruppe, bei Einkäufen, bei Behörden oder bei Begegnungen mit unbekannten Personen im öffentlichen Raum der Fall sein. In vielen Fällen ist die Form des gemeinsamen Beratens nicht ausreichend. Stattdessen empfiehlt es sich, soziale Lernprozesse durch Rollenspiele und Videofeedback in künstlichen und realen Situationen zu fördern. In diesem Kontext können soziale Konventionen und Fertigkeiten eingeübt werden, die für die Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben sowie für ein gelingendes soziales Miteinander von entscheidender Bedeutung sind.
- e. die *facilitatorische Assistenz*: Ihre Aufgabe besteht in der Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen, bei denen die Selbstbildung im Vordergrund steht. Zu diesem Zweck sind stimulierende, natürliche Lernsituationen zu arrangieren.

- f. die *lernzielorientierte Assistenz*: dieses Angebot bezieht sich auf strukturierte (Lern-)Hilfen und systematische Unterstützung zur Aneignung von Techniken oder Fertigkeiten, die im Sinne von Empowerment darauf abzielen, spezifische Lernziele zu erreichen, die mit offenen (natürlichen) Lernsituationen kaum oder gar nicht erreicht werden können (z.B. Umgang mit Geld, sich im Verkehr zurechtzufinden, spezifische lebenspraktische Fertigkeiten). Ein wesentlicher Aspekt der lernzielorientierten Assistenz besteht in der gemeinsamen Planung und Vereinbarung eines Lernprogramms mit der betreffenden Person. Zudem ist es von Bedeutung, den Lernprozess gemeinsam zu evaluieren und der betroffenen Person die Möglichkeit zu geben, das Programm jederzeit abzubrechen.
- g. die *intervenierende Assistenz*: Im Falle des Vorliegens kritischer Situationen oder Verhaltensweisen, in denen die Person selbst oder andere Menschen gefährdet sind, ist eine intervenierende Assistenz erforderlich. Interventionen können sich auf Konzepte und ein akutes Handeln beziehen. Dies bezeichnet eine vermittelnde Unterstützung, die über ein bloßes, unreflektiertes Eingreifen oder Dazwischentreten hinausgeht, indem sie sich am Autonomiebedürfnis des autistischen Menschen orientiert und das (dialogische) Vertrauensverhältnis, welches eine Assistenz fühlbar durchdringt, nicht leichtfertig aufs Spiel setzt (vgl. Theunissen/Sagrauke 2019, 187ff).

Die vorliegenden Unterstützungsformen finden Eingang in die alltägliche Arbeit und werden situations- sowie personenbezogen eingesetzt. Darüber hinaus sind sie ein konstitutives Element des zu erstellenden Wohnkonzepts, welches primär auf den Plänen der leistungsberechtigten Personen basiert. In diesem Zusammenhang ist es von essenzieller Bedeutung, individuelle autistische Besonderheiten zu berücksichtigen, die prinzipiell durch die personenzentrierte Planung erfasst werden sollen (vgl. ebd.).

5. Fazit

Der Übergang ins Erwachsenenalter ist eine herausfordernde Entwicklungsphase, in der Jugendliche zentrale Aufgaben wie berufliche Qualifikation, Aufbau stabiler Beziehungen und Identitätsfindung bewältigen müssen. Für neurotypische Jugendliche sind diese Aufgaben von entscheidender Bedeutung, um Autonomie und Selbstbestimmung zu erlangen. Allerdings sind Jugendliche im Autismus-Spektrum mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert, die vor allem durch ihre eingeschränkten sozialen Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten bedingt sind. Die berufliche Qualifikation (Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*), die für neurotypische Jugendliche den Weg in die wirtschaftliche Unabhängigkeit ebnet, stellt für autistische Jugendliche oft eine Hürde dar. Trotz guter schulischer Leistungen haben sie Schwierigkeiten, sich in das soziale Umfeld der Schule oder später in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Mangelndes Verständnis und Benachteiligungsprozesse sowie sensorische und kommunikative Barrieren erschweren eine langfristige berufliche Integration. Ebenso ist der Aufbau stabiler sozialer Beziehungen (Entwicklungsaufgabe *Binden*), insbesondere von Freundschaften und Partnerschaften, für Jugendliche im Autismus-Spektrum problematisch. Die Ablösung von der Herkunftsfamilie sowie die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität sind oft erschwert, da Jugendliche mit Autismus-Spektrum auf Routinen angewiesen sind und Schwierigkeiten haben, emotionale Bindungen zu anderen aufzubauen. Darüber hinaus hängt die Fähigkeit, Konsumentscheidungen zu treffen und einen eigenen Haushalt zu führen (Entwicklungsaufgabe *Konsumieren*), stark von der Entwicklung einer stabilen Ich-Identität und von sozialen Netzwerken ab. Jugendliche im Autismus-Spektrum haben oft Schwierigkeiten Normen zu verstehen, was ihre Alltagsbewältigung zusätzlich erschwert. Schließlich stellt die Partizipation in der Gesellschaft (Entwicklungsaufgabe *Partizipieren*) eine besonders komplexe Aufgabe dar. Jugendliche im Autismus-Spektrum haben Schwierigkeiten, die Gedanken und Gefühle anderer zu verstehen, was ihre soziale Integration und Mitbestimmung erschwert. Dennoch haben sie oft ähnliche Wertvorstellungen wie neurotypische Jugendliche und können mit entsprechender Unterstützung aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass Jugendliche im Autismus-Spektrum spezifische Unterstützung benötigen, um die Herausforderungen des Übergangs ins Erwachsenenalter zu meistern. Während neurotypische Jugendliche durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zunehmend autonomer werden, benötigen autistische Jugendliche häufig weitere Unterstützung, um ihre Autonomie und Selbstbestimmung zu fördern.

In der Auseinandersetzung mit der Thematik ist darüber hinaus deutlich geworden, dass eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für autistische Jugendliche stark von einem ganzheitlichen Unterstützungssystem abhängt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen, wie das Bundesteilhabegesetz (BTHG) und das Sozialgesetzbuch IX (SGB IX), spielen eine zentrale Rolle, um diese Teilhabe zu sichern. Das Bundesteilhabegesetz sieht verschiedene Leistungen zur beruflichen Integration vor, wie z.B. Ausbildung, Unterstützung am Arbeitsplatz und Trainingsprogramme. Jugendliche mit Autismus haben einen Anspruch auf individuell angepasste Unterstützung, die ihren Bedürfnissen entspricht. Als zentrale Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Teilhabe werden die Berufsbildungswerke (BBW) und das Jobcoaching genannt. Diese zielen darauf ab, die Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Darüber hinaus sollen Unternehmen durch das Konzept der Unterstützten Beschäftigung in die Lage versetzt werden, Jugendliche im Autismus-Spektrum in ihren Betrieb zu integrieren. Allerdings gibt es noch Defizite in der Praxis, und Maßnahmen wie spezialisierte Unternehmen und Projekte, die auf die besonderen Fähigkeiten von Jugendlichen im Autismus-Spektrum eingehen, werden als wegweisend angesehen.

Des Weiteren schaffen die gesetzliche Reformen die Voraussetzungen für eine Wahlfreiheit und Autonomie hinsichtlich Wohnformen und Unterstützungsangeboten, die die Selbstbestimmung der Betroffenen fördern. Dabei ist eine personenzentrierte Planung (PZP) entscheidend, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die Unterstützung ist nicht mehr an die Wohnform gebunden, sondern wird individuell auf den Bedarf abgestimmt. Zudem erhalten die Betroffenen, die in besonderen Wohnformen leben, mehr finanzielle Autonomie. Die Reform fördert eine stärkere Partizipation der Betroffenen und ermöglicht eine selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, was das Selbstbewusstsein und die Lebensqualität stärkt. Gleichzeitig wird die Berücksichtigung psychosozialer Bedürfnisse wie der Wunsch nach sozialen Kontakten und Sicherheit betont. Es gibt verschiedene Wohnformen im Rahmen des Unterstützten Wohnens, die auf die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Autismus ohne Intelligenzmin- derung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache zugeschnitten sind. Diese Wohnformen bieten Unterstützung in Bereichen wie Alltagsorganisation, soziale Interaktion und emotionale Stabilität. Zu den Möglichkeiten gehören ambulant betreutes Wohnen, betreutes Einzelwohnen, sozialpädagogisch betreute Wohngruppen, Trainingswohnen, betreutes Wohnen in Pflege- oder Gastfamilien sowie inklusive Wohngemeinschaften und autismspezifische Wohngruppen. Unterstützungsformen wie lebenspraktische, dialogische, konsultative, sozialin- tegrative, facilitatorische, lernzielorientierte und intervenierende Assistenz sind entscheidend

für die Förderung der Autonomie und Integration von Jugendlichen mit Autismus. Diese Assistenzformen werden flexibel eingesetzt, um die betroffenen Personen in verschiedenen Bereichen ihres Lebens zu unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Übergang ins Erwachsenenalter für Jugendliche mit Autismus-Spektrum eine besonders anspruchsvolle Phase darstellt, in der sie spezifische Herausforderungen zu bewältigen haben. Um eine gelingende Integration in die Gesellschaft und die Förderung von Selbstbestimmung und Autonomie zu ermöglichen, bedarf es maßgeschneiderter Unterstützungsangebote. Diese müssen nicht nur die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen mit Autismus-Spektrum berücksichtigen, sondern auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die durch gesetzliche Reformen wie das BTHG und das SGB IX gestärkt werden. Der personenzentrierten Planung kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, um passgenaue Hilfen anzubieten, die die Jugendlichen mit Autismus-Spektrum in ihrer Entwicklung und Teilhabe stärken. Der Zugang zu geeigneten Wohnformen und Unterstützungsangeboten fördert nicht nur die berufliche und soziale Integration, sondern auch das individuelle Wohlbefinden und die Lebensqualität. Die flexiblen Unterstützungsformen und die gestärkte Wahlfreiheit ermöglichen es den Jugendlichen, ihre Autonomie und Selbstbestimmung zu entwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, was einen erfolgreichen Übergang ins Erwachsenenalter wesentlich begünstigt.

Literaturverzeichnis

- Amorosa, H. 2010b. Phänomenologie – Vorschulalter. In: Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Lehrbuch für die Praxis: Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Amorosa, H. 2017c. Verlauf und Prognose. In: Noterdaeme, M./ Ulrich, K./ Enders, A. (Hg.). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Attwood, T. 2007. The complete guide to Asperger's Syndrome. Jessica Kingsley Publisher.
- Autismus Deutschland. 2019. Was ist Autismus? Wohnen. In Kooperation mit Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus. https://www.autismus.de/was-ist-autismus/wohnen.html?utm_source=chatgpt.com. (Zugriff: 11.02.2025).
- Bachmann, C.J. et al. 2018. Diagnoses of autism spectrum disorders in Germany: Time trends in administrative prevalence and diagnostic stability. Autism. Volume 22, Issue 3. <https://doi.org/10.1177/1362361316673977>. (Zugriff: 03.12.2024).
- Baumgartner, F., Dalferth, M., Vogel, H. 2009. Berufliche Teilhabe für Menschen aus dem autistischen Spektrum (ASD). Edition S. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- BBW Südhessen. o. J. Welches Berufsbildungswerk kommt infrage? Und wie wird man aufgenommen? https://www.bbw-suedhessen.de/bbw_glossar/berufsbildungswerk/. (Zugriff: 28.01.2025).
- Beckmann, J. P. 2016. Autonomie und Selbstbestimmung auch am Lebensende: Überlegungen aus ethischer Sicht. Autonomie und Menschenrechte am Lebensende: Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen aus der Praxis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 27-44.
- Bradshaw, J. et al. 2014. Feasibility and Effectiveness of Very Early Intervention for Infants At-Risk for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45, S. 778-794. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2235-2>. (Zugriff: 11.01.2025).
- Brites, C. 2020. Early Intervention on Autism. What Do We Need to Know? Psychology, 11, 1081-1090. doi: 10.4236/psych.2020.118071. (Zugriff: 11.01.2025).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. 2024. Rehabilitation und Teilhabe: Bundesteilhabegesetz. <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Rehabilitation-und-Teilhabe/Bundesteilhabegesetz/bundesteilhabegesetz.html>. (Zugriff: 09.02.2025).

- Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus. 2024. Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Autismus. In Kooperation von Autismus Deutschland e.V. und BAG UB.
- Dalferth, M. 2012. Berufliche Chancen für Menschen mit Autismus in Berufsbildungswerken. Vortrag und PowerPoint-Version, Fachtagung Autismus und Berufsbildung, CJD Dortmund. 2.3.2012.
- Dalferth, M. & Vogel, H. 2015. Berufsbildungswerk. In: Theunissen, G. u. a. (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum. Stuttgart.
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I. & van Nieuwenhuizen, C. 2016. Adolescent boys with autism spectrum disorder growing up: follow-up of self-reported sexual experience. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2016 Sep;25(9):969-78. doi: 10.1007/s00787-016-0816-7. Epub 2016 Jan 20. PMID: 26791194; PMCID: PMC4990619. (Zugriff: 11.01.2025).
- Diestelberger, A. & Zöttel, T. 2015. Ablösung und Ablösungsprozess. In: Theunissen, G./ Wolfgang, K./ Leuchte, V./ Paetz, H. (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Doben, C. 2000. Ist Elternarbeit bei autistischen Erwachsenen nötig? In: Pickartz, A./ Hölzl, H./ Schmidt, M. (Hg.). Autistische Menschen zwischen Jugend- und Behindertenhilfe. High Functioning Autismus und Aspergersyndrom. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Dodd, S. 2007. Autismus. Heidelberg: Spektrum.
- Dose, M. 2017a. Berufsausbildung, Hochschule, Arbeit. In: Noterdaeme Michele/Ulrich Karolin/Enders, Angelika (Hg.). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 424-427.
- Dunn, W. 2001. The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *The American Journal of Occupational Therapy*, 55(6), 608-620. doi: 10.5014/ajot.55.6.608. PMID: 12959225. (Zugriff: 10.01.2025).
- Dziobek, I., Bölte, S. 2011. Neurologische Modelle von Autismus-Spektrum-Störungen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 39. Jahrgang, Heft 2, März 2011. Bern: Verlag Hans Huber. S. 79-90.

- Dziobek, I. et al. 2008. Dissociation of Cognitive and Emotional Empathy in Adults with Asperger Syndrome Using the Multifaceted Empathy Test (MET). *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38(3), 464-473.
- Eckert, A., Störch Mehring, S. 2013. Autismus-Spektrum-Störung (ASS) in der Adoleszenz: Übergänge und Herausforderungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 19. Jg. (3). S. 24-32.
- Eckert, A., Störch Mehring, S. 2015. Autismus-Spektrum-Störung in der Adoleszenz. Herausforderungen und Handlungsbedarfe aus der Perspektive von Eltern. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. Jg. 84 (2). S. 140-150.
- Eschenbeck, H., Knauf, RK. 2018. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, A. (eds). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_2. (Zugriff: 09.12.2024).
- Esser, A. 2011. Schwerpunkt: Autonomie und Selbstbestimmung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 59 (6):875-880.
- Freitag, C. M. 2012. Autistische Störungen: State of Art und neuere Entwicklungen. *Epidemiologie, Ätiologie, Diagnostik, Therapie*. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 40. Jahrgang, Heft 3. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Frith, U. 2003. *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Giese, R. 2010. In: *Autismus-Spektrum-Störung (ASS) – Ein integratives Lehrbuch für die Praxis: Kernsymptome*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Giesinger, J. 2024. Autonomie in pädagogischer Perspektive. *EthikJournal 1: Freiheit(en), die wir meinen*. Zürich.
- Gundelfinger, R. 2009. Schweiz. In: Bölte, S. (Hg.) *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven*. Bern: Verlag Hans Huber. S. 522-526.
- Hamburger Autismus Institut. 2019. *Betreutes Wohnen: Autismusspezifische Wohnstätten*. https://autismus-institut.de/wp-content/uploads/2019/03/BetreutesWohnen_2019-03-22.pdf?utm_source=chatgpt.com. (Zugriff: 13.02.2025).
- Hurrelmann, K. Bauer, U., 2015b. *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 11 Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

- Hurrelmann, K., Quenzel, G. 2016. Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Johnson, K. R., Ennis-Cole, D., & Bonhamgregory, M. 2020. Workplace Success Strategies for Employees with Autism Spectrum Disorder: A New Frontier for Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 19(2). 122-151. <https://doi.org/10.1177/1534484320905910>. (Zugriff: 27.01.2025).
- Kabsch, J. 2018. Lebensweltorientierung und Autismus, Edition Centaurus – Perspektiven Sozialer Arbeit in Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19620-2_2.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. 2014. Autismus. 2. Aufl. München/Basel: Ernst Reihnhard.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. 2022. Definition Kommunikation. In: Beratung und Kommunikation. Essentials (). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39926-9_3. (Zugriff: 12.12.2024).
- Klann-Delius, G. 2004. Die sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In: Frühe Bindung – Entstehung und Entwicklung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Knaak, H., Traub, P. 2019. REHADAT-Umfragen: REHADAT – Berufliche Teilhabe und Rehabilitation. Köln: Eigenverlag. <https://www.rehadat.de/export/sites/rehadat-2021/lokale-downloads/rehadat-publikationen/auswertung-umfrage-autismus.pdf>. (Zugriff: 10.01.2025).
- Kreft, D., Mielenz, I. 2008. Wörterbuch Soziale Arbeit – Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. 2014. Autism. *The Lancet*, 383, 896-910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1). (Zugriff: 15.12.2024).
- Leuchte, V. & Paetz, H. 2015. Lebensphase und Lebensspanne. In: Theunissen, G./Wolfram, K./Leuchte, V./Paetz, H. (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lösel, F. & Weiss, M. 2015. Sozialisation und Problemverhalten. In: K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Eds.), Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.

- Maslahati, T. et al. 2021. How Do Adults with Autism Spectrum Disorder Participate in the Labor Market? A German Multi-center Survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2022) 52: 1066-1076. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05008-6>. (Zugriff: 02.02.2025).
- Marti, S., Sabatella, F., Streuli, E., & Studer, T. 2014. “Man will ja Leute fit machen für das System“. Eine qualitativ-empirische Rekonstruktion des Rollenselbstverständnisses von Job Coachs in der Schweiz. <https://doi.org/10.21256/zhaw-56>. (Zugriff: 10.02.2025).
- Mottron, L. 2015. Sprachliche Entwicklungsverläufe. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kullig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hrsg.). *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 353-356.
- Ne’eman, A. & Team. 2015b. Selbstvertretung (self-advocacy). In: Theunissen, G./ Wolfram, K./ Leuchte, V./ Paetz, H. (Hg.). *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R.K. 2018. Prävention und Gesundheitsförderung im Jugendalter. In K. Hurrelmann, M. Richter, T. Klotz & S. Stock (Hrsg.), *Referenzwerk Prävention und Gesundheitsförderung*. Hogrefe.
- Riedel, A., Clausen, J. J. 2016. *Autismus-Spektrum-Störung bei Erwachsenen*. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Schirmer, B. 2012. Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung: Beziehungen zu Mitschülern aufbauen und gestalten – ein Aspekt sonderpädagogischer Förderung. In: Sautter, H./ Schwarz, K./ Trost, R. (Hg.). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 42-54.
- Seifert, M., Metzler, H. (2024). Entwicklung und Stand der Forschung zum unterstützten Wohnen von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen in Deutschland. In: Dieckmann, F., Heddergott, T., Thimm, A. (eds) *Unterstütztes Wohnen und Teilhabe. Beiträge zur Teilhabeforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40448-2_3.
- Silberman, S. 2017. *Geniale Störung: Die geheime Geschichte des Autismus und warum wir Menschen brauchen, die anders denken*. Köln: DuMont Buchverlag GmbH & Co. KG.

- Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen – (Artikel 1 des Gesetzes v. 23. Dezember 2016, BGBl. I. S. 3234. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/index.html. (Zugriff: 10.02.2025).
- Thielicke, A. 2024. Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Autismus. In Kooperation von autismus Deutschland e.V. und BAG UB.
- Theunissen, G. 2014. Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen, annehmen, unterstützen. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. 2016. Autismus verstehen. Aussen- und Innensicht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, G., Sagrauske, M. 2019. Pädagogik bei Autismus. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Thomaszweski, B. Klinger, L. G. Pugliese, C. E. 2021. Selbstbestimmung bei autistischen Jugendlichen im Übergangsalter ohne geistige Behinderung. J Autism Dev Disord 52, 4067–4078 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05280-6>. (Zugriff: 13.02.2025).
- Travella, R. 2010. Autismus Link: Studie Integration ins Arbeitsleben. Durchgeführt von one marketing services in Zusammenarbeit mit einer Projektgruppe von Autismus Link. https://edudoc.ch/record/101649/files/Autismus_Studie_Integration.pdf. (Zugriff: 11.02.2025).
- Vero, G. 2015. Neue Medien. In: Theunissen, G./ Wolfram, K./ Leuchte, V./ Paetz, H. (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 273-274.
- Volkmar, F. R., & Pauls, D. 2003. Autism. The Lancet, 362(9390), 1136-1142. doi: 10.1016/S0140-6736(03)14471-6. (Zugriff: 17.01.2025).
- Wagner, R. 2017. Autismus und Schulbesuch. In: Noterdaeme Michele/Ulrich Karolin/Enders Angelika (Hg.). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werner-Frommelt, A. 2017. Schulische Interventionen und Beratung. In: Noterdaeme, M./ Ulrich, K./ Enders, A. (Hg.). Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 373-382.

- Wulff, S. 2024. Inklusive Wohngemeinschaften und Wohnprojekte. Wohnformen für Menschen mit Behinderung. Aktion Mensch. https://www.aktion-mensch.de/inklusion/wohnen/wohnformen-fuer-menschen-mit-behinderung/inklusive-wgs?utm_source=chat-gpt.com. (Zugriff: 09.02.2025).
- Zeidan, J. et.al. 2022. Global prevalence of autism: A systematic review update. Autism Res. Volume 15, Issue 5. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.2696>. (Zugriff: 10.01.2025).
- Zimmermann, A., & Falkner, G. 2018. Inklusion von Menschen mit besonderen Bedürfnissen in den Arbeitsprozess. In: B. Covarrubias Venegas, K. Thill, & J. Domnanovich (Hrsg.), Personalmanagement: Internationale Perspektiven und Implikationen für die Praxis. Springer Fachmedien. S. 133-156. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15170-6_8. (Zugriff: 02.02.2025).
- Zwaigenbaum, L. (Hrg.). 2015. Early Identification of Autism Spectrum Disorder: Recommendations for Practice and Research. Pediatric, 136, S. 10-40. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667C>. (Zugriff: 10.01.2025).

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 12. März 2025

Ort, Datum



Unterschrift