

Jugendliche im Autismus-Spektrum

Eine Untersuchung der Sozialisation von Jugendlichen im Autismus-Spektrum anhand des Konzepts der Entwicklungsaufgaben von Klaus Hurrelmann

Tabea Kunz

Eingereicht bei: Marc Goldoni

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Juni/2019 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Das Jugendalter stellt für die meisten Jugendlichen durch die wachsenden Anforderungen und die vielen Veränderungen eine intensive Zeit dar. Den Jugendlichen im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne Beeinträchtigung der funktionalen Sprache stellen sich durch die andersartige Wahrnehmung und durch die daraus folgenden autismusspezifischen Verhaltensweisen zusätzliche Herausforderungen. Diese Arbeit befasst sich mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Klaus Hurrelmann, das Sozialisation als einen Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft sieht. Nach der Erläuterung des Konzepts und der Einführung ins Grundwissen zu Autismus werden die Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen im Autismus-Spektrum anhand der Entwicklungsaufgaben Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren analysiert. Zum Abschluss werden die Herausforderungen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen im Autismus-Spektrum herauskristallisiert, welche beim Qualifizieren und Binden besonders gross sind und meistens auf einem mangelhaften gegenseitigen Verständnis zwischen neurotypischen Menschen und Menschen im Autismus-Spektrum basieren. Darauf folgend werden Überlegungen zur Begegnung dieser Herausforderungen angestellt, insbesondere wie die gegenseitigen Verständnisschwierigkeiten überwunden werden können.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Herleitung der zentralen Fragestellung und des Erkenntnisinteresses	1
1.2 Darstellung der Relevanz für die Soziale Arbeit	2
1.3 Begründung der Theoriewahl	2
1.4 Überblick über den Aufbau der Arbeit	3
2. Sozialisation im Jugendalter	4
2.1 Sozialisationstheorie	4
2.1.1 Geschichte der Entwicklungstheorie	4
2.1.2 Geschichte der Sozialisationstheorie	5
2.1.3 Definition Sozialisation	6
2.2 Konzept der Entwicklungsaufgaben	8
2.2.1 Entwicklungsaufgaben nach Havighurst	8
2.2.2 Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann.....	10
2.2.3 Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.....	11
2.3 Jugend.....	13
2.3.1 Entstehung und Entwicklung der Jugendphase	14
2.3.2 Entwicklungsaufgaben der Jugend	14
2.3.3 Bewältigungsprobleme	17
2.3.4 Abgrenzung zum Kindesalter und Erwachsenenalter.....	18
2.3.5 Definition Jugend.....	19
3. Jugendliche im Autismus-Spektrum.....	21
3.1 Autismus-Spektrum.....	21
3.1.1 Von der traditionellen Typologisierung zum Spektrum	21
3.1.2 Neurodiversität	24
3.1.3 Autismusspezifische Verhaltensweisen	26
3.1.4 Jugend im Autismus-Spektrum	29
3.2 Jugendliche mit Autismus und ihrer Entwicklungsaufgaben	30
3.2.1 Entwicklungsaufgabe Qualifizieren	31

3.2.2 Entwicklungsaufgabe Binden.....	35
3.2.3 Entwicklungsaufgabe Konsumieren.....	39
3.2.4 Entwicklungsaufgabe Partizipieren.....	42
4. Schlussfolgerung und Ausblick.....	45
4.1 Beantwortung der Fragestellung.....	45
4.2 Kritische Würdigung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann.....	48
4.3 Ausblick und weiterführende Überlegungen.....	49
Literaturverzeichnis.....	51
Anhang 1: Ehrenwörtliche Erklärung.....	56

1. Einleitung

«Neurotypische Menschen haben Probleme bei der genauen und exakten Wahrnehmung. Immer suchen sie nach dem 'grossen Ganzen' und vernachlässigen dabei die Details. So leben sie in einer andauernden Reizübersättigung und hetzen oft vom einen zum anderen. Sie sehen immer Gemeinsamkeiten, ohne die feinen Unterschiede wahrzunehmen. Neurotypische Menschen haben eine ausgesprochen schlechte Merkfähigkeit. Ihr Handeln ist oft unvorhersehbar und sie folgen undurchsichtigen Regeln, die von aussen nur schwer erkennbar sind. Sie sagen nicht was sie denken, sondern setzen voraus, dass das Gegenüber ihre Absichten kennt. So wird ihr Handeln undurchsichtig und manchmal auch hinterhältig. Sie gehen mit der Sprache unpräzise um und benutzen Redewendungen die gar nicht der Situation entsprechen. Sie können sich nur schlecht in etwas vertiefen und haben meistens kein Fachgebiet, in dem sie sich besonders gut auskennen und in dem sie aufgehen.»

Ungefähr so könnte eine Beschreibung von neurotypischen Personen aus der Sicht von Menschen im Autismus-Spektrum klingen, wenn sie sich nach der defizitorientierten Sichtweise richtet, welche bei der Beschreibung von Menschen im Autismus-Spektrum oft zentral ist. In dieser Arbeit hingegen wird versucht aus einer Verständnisperspektive die Bedingungen bei der Sozialisation von Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu untersuchen.

1.1 Herleitung der zentralen Fragestellung und des Erkenntnisinteressens

Die Diagnosen im Autismus-Spektrum haben massiv zugenommen (vgl. Kabsch 2018: 34). Im Jahr 2009 wurde geschätzt, dass in der Schweiz ungefähr 50'000 Menschen im Autismus-Spektrum leben (Gundelfinger 2009: 522). Die sogenannte Autismus-Spektrum-Störung (siehe 3.1) wird in der sozialwissenschaftlichen Forschung seit mehreren Jahren intensiv analysiert (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 7). Lange Zeit wurde Autismus als eine Erkrankung im Kindesalter angesehen. Dies hat dazu geführt, dass bis heute fast nur das Kindesalter erforscht wurde (Leuchte/Paetz 2015: 246). So kam das Jugend- und Erwachsenenalter erst vor kurzer Zeit ins Betrachtungsfeld der Forschung (vgl. Eckert/Mehring Störch 2013: 24, Eckert/Mehring Störch 2015: 140). Doch gerade die Phase der Adoleszenz oder Jugend (Definition Jugend siehe 2.3) beinhaltet viele Übergänge, Anforderungen und Entwicklungsaufgaben und bildet den Einstieg ins Erwachsenenleben (vgl. Eckert/Mehring Störch 2015: 141). Somit ist die Bewältigung der Jugendphase für die weitere Entwicklung zentral. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben stellt für die meisten Jugendlichen eine grosse Herausforderung dar. Doch für Jugendliche im Autismus-Spektrum scheint durch ihre autismusspezifische Verhaltensweisen und der nicht auf diese Verhaltensweisen ausgerichtete Umwelt die Bewältigung noch zusätzlich erschwert (vgl. Eckert/Mehring Störch 2015: 140f). Bei ungefähr 55% der Menschen im Autismus-Spektrum kommt es zu einer

Intelligenzminderung (vgl. Dose 2017a: 424) und 10-20% der Kinder im Schulalter verfügen über keine Lautsprache (vgl. Mottron 2015: 353). Bei vielen Autisten und Autistinnen stehen somit die Herausforderungen der Intelligenzminderung und des Ausbleibens der Sprache im Vordergrund. In dieser Arbeit wird aber angelehnt an ICD-11 (World Health Organization (WHO) 2018: o.S.) nur auf Jugendliche im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache eingegangen, da die Herausforderungen analysiert werden sollen, die autismusspezifisch sind (mehr dazu unter 3.1.1). Somit stellt sich folgende Forschungsfrage:

Welche Herausforderungen stellen sich bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann? Was ist wichtig bei der Begegnung dieser Herausforderungen?

1.2 Darstellung der Relevanz für die Soziale Arbeit

Menschen im Autismus-Spektrum sind oftmals Klientel der Sozialen Arbeit, da sie oft Unterstützung in vielen Gebieten benötigen. So kann ihnen beispielsweise der Aufbau von Sozialkontakten generell Mühe bereiten (siehe 3.1.3), was sie in vielen Lebensbereichen behindern kann. Dadurch kommen sie häufig mit unterschiedlichen Organisationen der Sozialen Arbeit in Kontakt wie Schulsozialarbeit, Heime, unterstütztes Wohnen, Beratungsstellen u.v.m. Die meiste Literatur über Autismus befasst sich mit dem klinischen Störungsbild oder den geeigneten Therapieformen. Die Soziale Arbeit betrachtet Autismus nicht nur medizinisch oder entwicklungspsychologisch, sondern sie versucht die Menschen in ihrer sozialen Umgebung als Ganzes wahrzunehmen. Sie betrachtet nicht nur die Defizite der Person, sondern sieht die Beeinträchtigung als ein Zusammenspiel von Individuum und Umwelt (Loecken/Windisch 2013: 13-17). Somit betreffen ihre Interventionen nicht nur die Menschen im Autismus-Spektrum, sondern sie nimmt auch strukturelle Anpassungen vor, sodass die Chancengleichheit gewährleistet wird (AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz 2010: 6, 10). In dieser Arbeit wird insbesondere auf die Werke von Georg Theunissen eingegangen, der versucht aus einer Verständnisperspektive die Lebensbedingungen von Menschen im Autismus-Spektrum zu beschreiben. Dieses Zusammenspiel von individuellen und strukturellen Komponenten wird auch im Konzept der Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann und Quenzel (2016) sichtbar.

1.3 Begründung der Theoriwahl

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann ist in ein Sozialisationskonzept eingebettet, welches zwischen Individuum und Gesellschaft vermittelt und die Entwicklung sowohl von person- und subjektzentrierten sowie von interaktions- und

gesellschaftsorientierten Dimensionen abhängig sieht (vgl. Hurrelmann et al. 2015: 11). Somit wird es dem Anspruch der Sozialen Arbeit gerecht, indem es das Individuum in seiner sozialen und gesellschaftlichen Umgebung betrachtet. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben hilft die vielfältigen Anforderungen, die an die Jugendlichen herangetragen werden, zu ordnen und zu analysieren. Hurrelmann und Quenzel fassen vier Entwicklungsaufgaben zusammen, die in allen Lebensphasen in geänderter Form wieder auftreten: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren (siehe 2.2.2). Die konkreten Anforderungen der einzelnen Entwicklungsaufgaben können immer wieder neu der Kultur und dem Zeitgeist angepasst werden und sind somit in jeder Gesellschaft anwendbar. Das hier betrachtete Konzept der Entwicklungsaufgaben stammt ursprünglich von Klaus Hurrelmann, er hat es aber im Laufe der Zeit mit unterschiedlichen Autoren weiterentwickelt. In dieser Arbeit wird hauptsächlich auf die Veröffentlichung von Hurrelmann und Quenzel aus dem Jahre 2016 eingegangen.

1.4 Überblick über den Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit befasst sich in einem ersten Teil mit der Sozialisation von Jugendlichen. Darin wird die geschichtliche Entwicklung der Sozialisationstheorie sowie die Definition von Sozialisation nach Hurrelmann dargelegt, in das Konzept der Entwicklungsaufgaben eingeführt und das Jugendalter mit seinen entsprechenden Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsproblemen vorgestellt.

Im zweiten Teil werden die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen im Autismus-Spektrum dargestellt. Dazu wird zuerst das Autismus-Spektrum in seiner historischen Entstehung des Begriffs und in seiner konkreten Auswirkung, insbesondere im Jugendalter, betrachtet und anschliessen analysiert, welche Sozialisationsbedingungen und Herausforderungen sich den Jugendlichen im Autismus-Spektrum in den einzelnen Entwicklungsaufgaben stellen.

Zum Schluss werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und somit die Fragestellung beantwortet, das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann kritisch gewürdigt und weiterführende Überlegungen angestellt.

2. Sozialisation im Jugendalter

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben befasst sich mit der Persönlichkeitsentwicklung. Persönlichkeitsentwicklung wird von aussen (Umwelt/Gesellschaft) und innen (Person) beeinflusst (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 53). Die Sozialisationstheorie untersucht dieses Verhältnis zwischen Person und Umwelt (vgl. Hurrelmann et al. 2015.: 9f). Hurrelmann selbst bezeichnet die Sozialisationstheorie als die «Meta-Theorie», in die sich verschiedene Einzeltheorien, wie auch sein Konzept der Entwicklungsaufgaben, unterordnen lassen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 95). Deshalb wird in diesem ersten Teil der Arbeit zunächst die Sozialisationstheorie näher betrachtet, danach das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst, dem Begründer dieses Begriffs, und nach Hurrelmann, auf den sich diese Arbeit bezieht, dargelegt. Zum Schluss dieses Teils wird das Jugendalter mit seinen Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsproblemen vorgestellt.

2.1 Sozialisationstheorie

Sozialisationstheorie befasst sich mit der Frage des Anteils der äusseren und inneren Einflüsse der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.: 96). Nach Bauer und Hurrelmann (2007: 674) fungiert das Sozialisationsparadigma insgesamt: «als eine Art Metakonzeption, deren Aufgabenfeld sowohl die *subjektbezogene Perspektive* individueller Persönlichkeitsentwicklung als auch den theoriegeschichtlich älteren Analysefokus *gesellschaftlicher Strukturreproduktion* umfasst». Im ersten Teil dieses Kapitels wird mit exemplarischen Beispielen der Geschichte der Entwicklungstheorie die subjektbezogene Perspektive beleuchtet, im zweiten Teil mit der Geschichte der eigentlichen Sozialisationstheorie die Perspektive der gesellschaftlichen Strukturreproduktion aufgegriffen und im letzten Teil eine beide Theorielinien vereinende Definition von Sozialisation vorgestellt.

2.1.1 Geschichte der Entwicklungstheorie

Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts wurde mehrheitlich von einem *endogenetischen Modell* der Entwicklung ausgegangen. So wurde die Entwicklung als eine Selbstentfaltung oder Reifung verstanden, die am besten geschieht, wenn das Individuum nicht von gesellschaftlichen Bedingungen gestört wird. Somit musste man nach dieser Auffassung dem Kind einen geschützten Raum geben, sodass es sich in Phasen der Entwicklung aus sich selbst heraus entwickeln kann. Das *exogenetische Modell* der Entwicklung stellt einen starken Gegenpool dazu dar. In diesem Modell ist die Entwicklung rein von aussen kontrolliert. Somit kann die Entwicklung durch Methoden gesteuert werden. Gelingende oder nichtgelingende Entwicklung ist also nach dieser Konzeption nur von der Umwelt verursacht, das Individuum ist passiv. Die *interaktionistischen Ansätze* gehen weder von einem unabhängigen sich selbstentfaltendem Individuum noch von einem rein von aussen

gesteuertem Entwicklungsprozess aus (vgl. Albisser/Bieri Buschor/Keller-Schneider 2011: 20-24). «Das Individuum wird als erkennendes und sich die Welt erschliessendes Subjekt betrachtet, das über Vorstellungen von sich und seiner Umwelt verfügt, die es in der aktiven Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen laufend verändert und modifiziert.» (vgl. ebd.: 22) Die *ökologische Entwicklungstheorie* von Bronfenbrenner baut auf die interaktionistischen Ansätze auf. Sie betont aber stärker die Wahrnehmung der Umwelt, die indirekt auf die Entwicklung einwirkt. Dabei wirken sich die verschiedenen Systeme, in denen ein Individuum sich bewegt, unterschiedlich auf die Entwicklung aus. In diesen verschiedenen Systemen werden durch je unterschiedliche Muster von Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen unterschiedliche Verhaltensweisen entwickelt (vgl. ebd. 2011: 20-24).

Einen wichtigen Beitrag zur Entwicklungstheorie brachten die Kognitionspsychologie und die Theorie der Identitätsentwicklung. Die *Kognitionspsychologie*, die von Jean Piaget ins Leben gerufen wurde, befasst sich mit der Frage, wie das Individuum Wissen generiert und Vorstellungen entwickelt und sieht das Individuum gleichzeitig als Produkt und Gestalter der eigenen Umwelt. Laut Piaget entwickelt sich der Mensch in einer nicht änderbaren Reihenfolge in «Stufen und Stadien geistiger Entwicklung». Dabei vergleicht der Mensch seine «Handlungsschemata und Rollenvorstellungen» immer wieder mit der Realität und gleicht diese der Realität an. Diese Konzeption ist bis heute bedeutsam. Kritisiert wird jedoch, dass vernachlässigt wird, dass «die individuelle Entwicklung als Veränderung in einer sich ebenfalls verändernden Lebenswelt, zu deren Veränderung das Individuum selbst beiträgt» (ebd.: 26) stattfindet. Die *Identitätsentwicklung* wird in der Konzeption der psychosozialen Entwicklung von Erik H. Erikson dargestellt. Er unterscheidet drei «Organisationsprinzipien»: den Organismus, als passives biologisches Wesen, das ICH, als aktiv-gestaltendes Subjekt und die Gesellschaft. Der Mensch hat im Laufe seines Lebens nach dieser Theorie acht Stufen zu durchlaufen, bei welchem die Übergänge jeweils von einer psychosozialen Krise begleitet werden. Diese Krisen entstehen durch Infragestellung des Bisherigen und können je nach Bewältigung Entwicklungsgewinne oder Entwicklungsverluste hervorrufen (vgl. ebd.: 24-26).

2.1.2 Geschichte der Sozialisationstheorie

Das Verb «to socialize» das dem Wort Sozialisation zugrunde liegt, entstand erst durch die Industrialisierung. Durch den Wandel der Produktionsweisen änderten sich die Lebens- und Arbeitsformen grundsätzlich und verlangten von den einzelnen Menschen eine viel höhere Selbstinitiative und Selbstverantwortung. Dadurch entstand das Wort «to socialize» um diese Anpassung des Einzelnen an die gesellschaftlichen Voraussetzungen zu beschreiben. Offen blieb die Frage, welche Rolle die Gesellschaft in dieser Anpassung und Entwicklung des

Individuums einnimmt. Dieser Frage stellte sich unter anderem auch *Émile Durkheim*. Er nennt die neugeordnete Gesellschaft eine «organisch differenzierte Gesellschaft» in der das Individuum unterschiedlichen Verhaltenserwartungen ausgesetzt ist und sich als Individuum behaupten muss. Dazu verinnerlicht es die moralischen Regeln und Normen der Gesellschaft. Sozialisation wird also als eine Anpassung an die gesellschaftlichen Normen gesehen, dem Individuum wird nur ein kleiner Entscheidungsspielraum bei der Ausgestaltung zugeschrieben. Dieser Anpassung steht Durkheim sehr positiv gegenüber, da das Individuum so dem egoistischen Grundzustand des Menschen entfliehen und ein «soziales ICH» bilden kann. Anders beantwortet *Georg Simmel* diese Frage der Rolle der Gesellschaft. Er beschreibt, dass dem Individuum durch die Differenzierung der Gesellschaft immer weitere soziale Kreise offenstehen und somit mehr Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Er schreibt deshalb dem Individuum recht grosse Wahl- und Individualisierungsoptionen zu. Auch Simmels beschreibt ein «soziales ICH», das aber nur mässigend auf das «personale ICH» einwirkt. Er nennt diese auch sozialisierende und individualisierende Seelenkräfte. Diese zwei Pole wirken wechselseitig aufeinander ein. Die Identität ist die schlichtende Instanz, die versucht eine Synthese dieser beiden Kräfte herzustellen (vgl. Veith 2015: 17-22).

Die erwähnten Theoretiker gingen beide von einer Eingliederung des Einzelnen in ein gesellschaftliches Gesamtgefüge und Übernahme der Normen und Regeln aus der Gesellschaft aus, auch wenn die Rolle des Individuums dabei unterschiedlich beantwortet wird. Dies zeigt exemplarisch das Sozialisationsparadigma, das noch bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschte, auf. Doch immer mehr wurde dieser deterministische Ansatz hinterfragt bis sich ein neues Subjektverständnis bildete, in dem das Individuum als aktiver Umweltgestalter angesehen wird. Dazu hat sicherlich auch die zunehmende interdisziplinäre Ausrichtung beigetragen, so wurden die im Kapitel 2.1.1 ausgeführten entwicklungstheoretischen Überlegungen miteinbezogen (vgl. Bauer/Hurrelmann 2007: 672-674).

2.1.3 Definition Sozialisation

Es existiert keine einheitliche Definition zum Begriff Sozialisation. Sie stellt vielmehr eine analytische und wissenschaftliche Konstruktion dar. Einig ist man sich aber überwiegend darüber, dass Subjektivität selbst einen Analysegegenstand darstellt, auch dass die verschiedenen Sozialisationsfelder und Sozialisationsagenturen mehrdimensional aufeinander einwirken und dass der Sozialisationsprozess nicht nur als Stabilisierung der Gesellschaftsformen betrachtet werden darf (vgl. ebd.). Da in dieser Arbeit auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann eingegangen wird, wird hier seine Konzeption von Sozialisation vorgestellt.

Hurrelmann orientiert sich an der Interaktion von Person und Umwelt (Transaktionsmodell) (vgl. Hurrelmann et al. 2015: 9). Er plädiert dafür, dass der Mensch nicht automatisch von aussen geprägt wird, sondern dass er die Realität aktiv verarbeitet und aneignet. Aktive Realitätsverarbeitung bedeutet nach Hurrelmann und Quenzel (2016: 96), «die äussere Realität vor dem Hintergrund der bereits erworbenen Erfahrungen wahrzunehmen und zu bewerten und psychisch neu einzuordnen». Diese Interaktion mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt findet während dem ganzen Lebenslauf statt und ist dynamisch. Dabei spricht Hurrelmann von primären Sozialisationsprozessen, die vor allem in der Familie stattfinden, von sekundären Sozialisationsprozessen, die in den unmittelbaren Austauschbeziehungen ausserhalb der Familie stattfinden und von tertiären Sozialisationsprozessen, die nach der Berufseinkünfte stattfinden. Die primären Sozialisationsprozesse sind grundlegend für die weitere Sozialisation, in der mehrheitlich die Persönlichkeitsentwicklung nur noch weiterentwickelt und modifiziert wird (vgl. Bauer/Hurrelmann 2007: 673f).

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sozialisationsumwelt, der Persönlichkeit und dem Verhalten der Person ist momentan die prägendste der Sozialisationsforschung. Einigkeit besteht grösstenteils darüber, dass die Genetik nicht einen determinierenden Charakter hat, sondern höchstens einen moderierenden (vgl. ebd.: 675). Nach Hurrelmann et al. (2015: 11) sind für die Sozialisation sowohl person- und subjektzentrierte wie interaktions- und gesellschaftsorientierte Dimensionen massgeblich. Da für ihn Individuum und Gesellschaft verwoben sind, verbindet er Persönlichkeitsgenese und Strukturgenese (vgl. ebd.). Die Umwelt beeinflusst das Individuum und das Individuum wirkt auf das Umfeld zurück (vgl. Bauer/Hurrelmann 2007: 673). Somit stehen sie in einem reziproken Verhältnis zueinander und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Hurrelmann und Bauer fassen das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wie folgt zusammen: «Das Subjekt ist nach der Heuristik der Person-Umwelt-Interaktion weder abgelöst von sozialen Strukturen noch als ihr bloßes Anhängsel aufzufassen.» (ebd.: 674)

Mit diesen Grundannahmen definieren Hurrelmann und Bauer (2015b: 97) Sozialisation wie folgt:

Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äusseren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äussere Realität. Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht,

hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Lebens- und Entwicklungsphasen zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern.

2.2 Konzept der Entwicklungsaufgaben

Die Idee, die Entwicklung in Schritten oder Stufen zu betrachten ist schon sehr alt. Der Begriff «developmental task» (der später als «Entwicklungsaufgabe» ins Deutsche übersetzt wurde) wurde in den Anfängen des 20. Jahrhunderts in der pädagogischen Wissenschaft diskutiert. Es war jedoch Robert J. Havighurst der 1948 in seinem Buch «Developmental Task and Education» ein Konzept der Entwicklungsaufgaben entworfen und so den Begriff stark geprägt hat (vgl. Trautmann 2004: 29f). Dabei hat er sich stark auf die Stufentheorie von Erikson (siehe 2.1.1) gestützt (vgl. Havighurst 1972: 2f). Havighurst entwickelte sein Konzept der Entwicklungsaufgaben weiter. Im ersten Teil dieses Kapitels wird auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst nach seiner letzten angepassten Publikation von 1972 eingegangen und danach darauf aufbauend das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Klaus Hurrelmann vorgestellt und in der Sozialisationstheorie verortet.

2.2.1 Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Havighurst (1972: 2) definiert Entwicklungsaufgaben wie folgt:

A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.

Hinter seinem Konzept der Entwicklungsaufgaben stehen einige Grundannahmen, die hier erläutert werden. Havighurst geht von einer Stufentheorie aus (vgl. Trautmann 2004: 23) in der es für bestimmte Aufgaben sensible Phasen, nach Havighurst «teachable moments», gibt (vgl. Havighurst 1972: 7). In modernen sich dauernd verändernden Gesellschaften finden nach Havighurst das ganze Leben lang Lernprozesse statt (vgl. Trautmann 2004: 22). So hat er für die verschiedenen Lebensphasen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben formuliert. Wie in der oberen Definition ersichtlich, führt nach Havighurst die Lösung/Erfüllung der Entwicklungsaufgaben (successful achievement) zu Zufriedenheit und schützt vor Ablehnung/Missbilligung (disapproval) der Gesellschaft. Zudem sieht er die Lösung/Erfüllung als Basis für die nächsten Entwicklungsaufgaben (vgl. Albisser et al. 2011: 32). Dieses Erkenntnis wurde nach seiner Ansicht von seinen empirischen Studien gestützt (vgl. Havighurst 1972: 41f). Havighurst führt aus, dass einige der Entwicklungsaufgaben einmalige Aufgaben sind, andere immer wiederkehren. Dabei sei aber das erstmalige Auftreten das

prägendste. Die Entwicklungsaufgaben sind auch kulturell geprägt. So beschreibt Havighurst, dass einige der Entwicklungsaufgaben, insbesondere solche, die eher aus der biologischen Reifung entspringen, in allen Kulturen in ähnlicher Form anzutreffen sind, andere die eher von gesellschaftlichen Ansprüchen geprägt sind, nicht universell sind. In seiner Ausformulierung der Entwicklungsaufgaben bezieht er sich auf die «American democratic values seen from a middle-class point of view» (vgl. ebd.: 37-41).

Der Katalog der Entwicklungsaufgaben veränderte Havighurst laufend, es scheint also keine absolute und abschliessende Auswahl zu sein (vgl. Trautmann 2004: 25-27). In seiner letzten Überarbeitung der Entwicklungsaufgaben (1972) teilte er den Lebenslauf in sechs Phasen auf und gab das jeweilige ungefähre Alter an: «Infancy and Early Childhood» (0-6) , «Middle Childhood» (6-12), «Adolescence» (12-18), «Early Adulthood» (18-30), «Middle Age» (30-60) und «Later Maturity» (vgl. Havighurst 1972: 8, 19, 43, 83, 95, 107). Zu jeder Lebensphase gehörten nach Havighurst sechs bis zehn Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd.: 8).

Besonders spannend ist die Frage nach den individuellen und gesellschaftlichen Anteilen bei der Entwicklung, welche ja in der Geschichte der Sozialisationstheorie kontrovers diskutiert wurde (siehe 2.1.1). Diesem Konzept stellt sich die Frage, wer die Entwicklungsaufgaben vorgibt und wie sie gelöst werden. Havighurst sieht seine Konzeption in der Mitte zwischen subjektiven Bedürfnissen und gesellschaftlichen Ansprüchen (vgl. Trautmann 2004: 19). Nach Havighurst sind es sowohl innere wie äussere Kräfte, die die Entwicklungsaufgaben hervorbringen. Er benennt drei Kräfte die auf das Individuum einwirken: «physical maturation», «cultural pressure of society» und «personal values and aspirations of the individual» (vgl. Havighurst 1972: 5-6). So stellt die Entwicklungsaufgabe einen relationalen Begriff zwischen Individuum und Gesellschaft dar (vgl. Albisser et al. 2011: 31).

Kritiker werfen Havighurst vor, dass er ein «heimlicher Strukturfunktionalist» sei, da er mit seinen Entwicklungsaufgaben die gegebenen Bedingungen reproduziere und somit das System stabilisiere (vgl. Hahn 2004: 173). Für ihn ist Lernen immer eine Anpassung (vgl. Trautmann 2004: 22). Dies wird auch an den einzelnen Entwicklungsaufgaben deutlich wie beispielsweise an einer Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz: «Desiring and achieving socially responsible behavior» (Havighurst 1972: 75-82). Somit könnte man das Entwicklungskonzept von Havighurst als «allmähliche Anpassung an eine wenig veränderliche Erwachsenenwelt» (Trautmann 2004: 19) bezeichnen, das in Gefahr steht, nur dazu zu dienen, dass das Individuum sich den Normen seiner Gesellschaft anpasst. Mitbedenken muss man aber sicherlich den historischen Kontext, der geprägt war vom Konformismus, in dem nur schon das Einbeziehen von individuellen Wünschen nicht selbstverständlich war (vgl. ebd.: 28-33). Ein weiterer Kritikpunkt ist die statische Ansicht von Individuum und Gesellschaft (vgl. ebd.: 38). Da die gesellschaftlichen Anforderungen als eine

der Hauptquellen der Entwicklungsaufgaben dienen, müssen die Entwicklungsaufgaben immer wieder der Gesellschaft angeglichen werden. Im Konzept von Havighurst werden aber stabile Anforderungen und Erwartungen vorausgesetzt (vgl. Albisser et al. 2011: 36). Die Qualität des Konzepts besteht sicherlich darin, dass es wissenschaftliche Forschung und die didaktische Alltagspraxis vereint (vgl. Trautmann 2004: 19f).

2.2.2 Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann

Hurrelmann und Quenzel (2016: 24) beziehen sich auf Havighurst und definiert die Entwicklungsaufgaben folgendermassen:

Entwicklungsaufgaben beschreiben die für die verschiedenen Altersphasen **typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen**, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden und/oder sich aus der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung ergeben.

Das Individuum muss sich mit den Entwicklungsaufgaben identifizieren, sie müssen also als richtungsweisend für die eigene Entwicklung angesehen werden, damit das Individuum die Entwicklungsaufgaben erkennen, verstehen, annehmen und in konkrete Verhaltensweisen umsetzen kann. Die Entwicklungsaufgaben stammen aus gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Rollenvorschriften, sowie aus der persönlichen Entwicklung. Die gesellschaftlich vorgegebenen Ziele der angemessenen Entwicklung, sind durch die Pluralisierung und Individualisierung zwar offener geworden, sie existieren jedoch weiter und beeinflussen die Entwicklung des Individuums. Die Entwicklungsaufgaben beeinflussen die Richtung der Entwicklung und strukturieren den Lebenslauf. Da sie sehr tief in der Kultur und Gesellschaft verankert sind, kann man sie nicht ignorieren. Man muss eine Haltung, sei dies das Erfüllen oder das Ausweichen der Aufgaben oder etwas in der Mitte, ihnen gegenüber einnehmen. Hurrelmann hat sich intensiv mit dem aktuellen Forschungsstand auseinandergesetzt und dabei festgestellt, dass sich alle Entwicklungsaufgaben in vier Kategorien zusammenfassen lassen, die sich in allen Lebensphasen wieder stellen und zwar in Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren (vgl. ebd.: 24-30). Dabei bauen sie aufeinander auf, erfordern aber in jeder Lebensphase eine Neuorganisation der personalen und sozialen Ressourcen (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b: 108). Die Entwicklungsaufgaben haben zwei Zielfunktionen: die persönliche Individuation und die soziale Integration, welche sich nicht als Pole gegenüberstehen, sondern einander ergänzen und gar nicht zu bewältigen wären ohne das jeweils andere. Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben vorgestellt und jeweils kurz auf die individuelle und die gesellschaftliche Dimension eingegangen. Hurrelmann hat keinen abschliessenden «Aufgabenkatalog» zusammengestellt, sondern die

Bereiche aufgezeigt, mit denen sich ein Individuum beschäftigen muss, um persönliche Individuation und soziale Integration zu entwickeln (vgl. ebd.: 24-30).

Die Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren* beinhaltet laut Hurrelmann und Quenzel (2016: 25): «Die Schulung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben.» In der individuellen Dimension geht es um den Aufbau der Leistungsfähigkeit, was der sozialen Integration durch die Übernahme der Mitgliedsrolle in der Ökonomie entspricht (vgl. ebd.: 29).

Die Entwicklungsaufgabe *Binden* definieren Hurrelmann und Quenzel (2016: 25) folgendermassen: «Der Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen, und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen.» Die persönliche Individuation wird erreicht durch den Aufbau von Kontaktfähigkeit, die soziale Integration durch die Übernahme der Mitgliedsrolle in der Familie (vgl. ebd.: 29).

Konsumieren als Entwicklungsaufgabe sehen Hurrelmann und Quenzel (2016: 25) als: «Die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten.» Die individuelle Dimension wird durch den Aufbau von Entspannungsfähigkeit bewältigt und die gesellschaftliche Dimension durch die Übernahme der Mitgliedsrolle in Freizeit und Kultur (vgl. ebd.: 29).

Die Entwicklungsaufgabe *Partizipieren* formulieren Hurrelmann und Quenzel (2016: 25) wie folgt: «Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen.» Dabei hängt die persönliche Individuation durch Aufbau von Handlungsfähigkeit mit der sozialen Integration durch Übernahme der Mitgliedsrolle in der Politik zusammen (vgl. ebd.: 29).

Bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben werden die Individuen von Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, Medien und Hochschule unterstützt. Diese stellen einerseits Anforderungen an die Einzelnen, unterstützen sie aber auch bei der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen. Entscheidend hierbei sind nicht nur die einzelnen Instanzen, sondern vor allem das Zusammenspiel der einzelnen Akteure (vgl. ebd.: 29f).

2.2.3 Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist eingebettet in das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (andernorts Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts genannt) und ist ein Teil davon (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015a: 144-161). Auf der Basis der im Kapitel 2.1.3 erläuterten Positionierung in der Sozialisationstheorie formuliert Hurrelmann

dieses Modell als eine erkenntnisleitende Heuristik zum Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Dabei verbindet es Theorien der Psychologie, welche das Individuum als Ausgangspunkt hat und der Soziologie, welche die Gesellschaft als Ausgangspunkt hat und verbindet somit auch Struktur- und Subjektorientierung (vgl. ebd.: 144-147). Hurrelmann und Bauer (2015a: 147-158, 2015b: 98-198) formulieren die Kernaussagen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung als zehn Thesen. Die ersten beiden Thesen bilden die theoretische Grundlage und sind somit entscheidend (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015a: 147, Hurrelmann/Bauer 2015b: 98). Die *erste These* lautet:

«Sozialisation bezeichnet den das ganze Leben lang anhaltenden Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. In diesem spiegelt sich konstruktiv der Prozess der Verarbeitung der inneren und äusseren Realität.» (Hurrelmann/Bauer 2015a: 147)

Wie in 2.1.3 erläutert, sieht Hurrelmann die Persönlichkeitsentwicklung als einen Prozess der produktiven Auseinandersetzung der inneren und äusseren Realität. Mit «produktiv» (oder «konstruktiv») ist gemeint, dass diese Auseinandersetzung aktiv passiert und dass das Individuum eine individuell passende Form wählt (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b: 96f). Durch die produktive Realitätsverarbeitung eignet sich das Individuum die Realität an (vgl. ebd.) und es entsteht eine dialektische Beziehung zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter Realität (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015a: 145). Die *zweite These* unterstreicht diese Aussagen:

«Menschen sind 'Produzenten' ihrer eigenen Entwicklung, indem sie in der gesamten Lebensspanne eine Verarbeitung der inneren und äusseren Realität vornehmen, die ihren individuellen Eigenschaften und Ressourcen entspricht.» (ebd.: 148)

Dadurch wird das Wort «produktiv» nochmals verstärkt zum «Produzenten» was nochmals mehr deutlich macht, dass das Individuum nicht passiv von aussen geprägt wird, sondern als aktiver Gestalter oder schöpferischen Konstrukteur der eigenen Biografie tätig wird (vgl. ebd.: 148f). Dies ist im Zusammenhang mit der Geschichte der Sozialisationstheorie (siehe Kapitel 2.1) zentral. Die *dritte These* ist die Grundlage für das Konzept der Entwicklungsaufgaben:

«In jedem Lebensabschnitt gibt es selbst definierte und aus der sozialen Umwelt stammende Erwartungen an die Verarbeitung der inneren und äusseren Realität. Sie definieren Entwicklungsaufgaben. Es wird erwartet, dass Veränderungen in der psychischen Befindlichkeit angenommen und angemessen im eigenen Verhalten zum Ausdruck gebracht werden.» (ebd.: 150)

Die *weiteren Thesen* besagen, dass (4) die Herausbildung von Ich-Identität nur durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben passieren kann, (5) die Persönlichkeitsentwicklung

durch wechselnde Herausforderungen nie abgeschlossen ist, (6) die Familie die prägendste äussere Realität darstellt, (7) die Schulen, Kindertagesstätten und ähnliche Sozialisationsinstanzen immer wie wichtiger werden, (8) weitere alltägliche Lebenswelten Einfluss auf die Sozialisation haben, (9) die persönlichen und sozialen Ressourcen zur Sozialisation ungleich verteilt sind und dass (10) das Geschlecht individuell und sozial hergestellt wird (vgl. ebd.: 151-158).

2.3 Jugend

Der Begriff Jugend/Jugendphase oder Jugendalter ist ein nicht einheitlich definierter Begriff. Er ist gleich zu setzen mit der Adoleszenz, also der Phase zwischen Pubertät und Erwachsenenalter (Eckert/Störch Mehring 2013: 24). In der Literatur sind diverse Abgrenzungen zu anderen Lebensphasen mit Altersangaben zu finden. So definieren Leuchte/Paetz (2015: 247) das Jugendalter in Abgrenzung von der Kindheit und vom Erwachsenenalter als von 13/14-18/19 Altersjahren dauernd. Die Vereinten Nationen definieren in ihrem Weltjugendbericht die Jugend als von 15-24 Jahren (vgl. United Nations 2018: 12). Hurrelmann definiert den Begriff Jugend oder der von ihm häufig gebrauchte Begriff Jugendphase nicht aufgrund einer Altersangabe, da nach ihm die Unterteilung in die einzelnen Phasen des Lebens sehr stark dem Wandel der Gesellschaft unterworfen ist, von den gesellschaftlichen Vorstellungen definiert wird (vgl. 2.3.1) und der Übergang fließend geworden ist (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 18). Er beschreibt aber die momentane Situation und geht von einer dreiteiligen Gliederung der Jugendphase aus: die frühe Jugendphase (pubertär) von ungefähr 12-17 Jahren, die mittlere Jugendphase (nachpubertär) von 18-21 und der späten Jugendphase (Übergang zur Erwachsenenrolle) von 22 bis maximal 30 Jahren. Diese Altersangaben sind jedoch nicht fest, so ist beispielsweise immer mehr eine Ausweitung der Jugendphase mit immer früherem Beginn und späterem Austritt zu beobachten (vgl. ebd.). Charakteristisch für die Jugendphase ist, dass sie eine sehr komplexe, vielschichtige Entwicklungsphase ist und dass das Individuum sich in dieser Zeit in besonders hohem Mass kognitiv, biologisch und sozial verändert (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 24f). Hurrelmann und Quenzel (2016: 5) sprechen von einer «besonders dichten Staffelung von Entwicklungsaufgaben». Zudem müsse das Individuum in der Jugendphase die persönliche Individuation und die soziale Integration verbinden und aus dieser Verbindung die ICH-Identität bilden (vgl. ebd.).

In diesem Kapitel soll zuerst eine Übersicht über den historischen Wandel der Lebensphase Jugend gegeben werden, danach werden die Entwicklungsaufgaben der Jugendphase dargelegt und die Bewältigungsprobleme, die dabei auftauchen können betrachtet und zum Schluss wird die Jugend nach einer Abgrenzung zum Kinder- und Erwachsenenalter definiert.

2.3.1 Entstehung und Entwicklung der Jugendphase

Vor der Industrialisierung sah man das Kind als eine Miniaturausgabe des Erwachsenen, das oftmals im gemeinsamen Betrieb lebte und mithalf. Es wurde also nicht von einer Lebensphase Kindheit oder Jugend ausgegangen. Erst durch die Trennung von Leben und Arbeiten durch die Industrialisierung fand ab 1850 eine Trennung von Erwachsenen und Kindern statt und die Kindheit wurde als eine eigenständige Lebensphase angesehen. Ab der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts sprach man von der zweiten Phase der Kindheit, die durch die Pubertät eingeleitet wurde, von der Jugend. Diese Phase war jedoch nur der Übergang zur Erwachsenenphase und äusserst kurz, sie dauerte nur bis ungefähr 15/16 Jahren. Diese Entwicklung fand aufgrund der Einführung der Ausbildung (Schule) statt, da dadurch die Berufseinkünfte immer später stattfand (vgl. ebd.: 19-22). Zudem hat zu dieser Entwicklung sicher beigetragen, dass die Menarche/Spermarche als den Übertritt in die Pubertät, immer wie früher einsetzte (die Menarche setzte um 1800 ca. mit 17 Jahren, aktuell im Durchschnitt mit 12 Jahren ein) (vgl. ebd.: 44). Durch die immer längere Ausbildung und die früheren Geschlechtsreife wurde die Zeitspanne zwischen der Pubertät und der Erwachsenenphase mit der Berufseinkünfte immer länger und mit der Zeit entstand aus dieser Übergangszeit eine eigenständige Lebensphase. Auch die Politik und vor allem die Ökonomie hat grossen Einfluss auf die Jugendphase. Durch die immer komplexeren Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, wurde das Bildungssystem massiv ausgebaut, was durch die langen Ausbildungswege zu einer verlängerten Jugendphase führte. Auch die erhöhte Jugendarbeitslosigkeit führte dazu, dass die Jugend zu einem Warteraum wurde, in der das Individuum auf die Berufseinkünfte wartet oder sich vorbereitet (vgl. ebd.: 19-22). Durch den demografischen Wandel veränderte sich die Lebensphase Jugend stark. Waren früher die Kinder und Jugendliche eine stark vertretene Bevölkerungsgruppe (1950 waren 30% der Bevölkerung in Deutschland unter 20 Jahren), so sind sie heute eine Minderheit (in Deutschland nur noch 18% unter 20 Jahren). Auch die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensgestaltung hatte einen grossen Einfluss auf die Lebensphase Jugend. Durch die Abkehr von traditionellen Lebensgestaltung wurde eine grosse Anzahl von Verhaltensweisen und Muster möglich. Das Leben kann in allen Lebensphasen immer wieder neugestaltet werden und verläuft somit nicht linear und voraussehbar. Jede Lebensphase bietet neue Chancen und kann relativ frei gestaltet werden. Diese grosse Freiheit verlangt aber auch eine hohe Eigenleistung, da selbst über sein Leben bestimmt wird, und man ihm einen Sinn geben muss (vgl. ebd.: 11-18).

2.3.2 Entwicklungsaufgaben der Jugend

Die Entwicklungsaufgaben der Jugend fassen Hurrelmann und Bauer (2015b: 107) wie folgt zusammen:

Im Jugendalter ist die Veränderung der körperlichen Gestalt zu akzeptieren, eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, die schulische Leistungsfähigkeit zu stärken und eine Ablösung von den Eltern einzuleiten. Ausserdem geht es darum, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und später Paarbeziehungen einzugehen, wirtschaftlich zu handeln und mit Konsum- und Medienangeboten umgehen zu lernen, ein eigenes Wertesystem sowie eine politische Handlungsfähigkeit aufzubauen.

Nun schauen wir uns aber die vier Entwicklungsaufgaben genauer an. Bei der *Entwicklungsaufgabe Qualifizieren* geht es in der Jugendphase darum, seine interkulturellen und sozialen Kompetenzen aufzubauen und seine Leistungsfähigkeit auszubauen. Gesellschaftlich gesehen geht es darum, die Kompetenzen einer Mitgliedsrolle eines Berufstätigen anzueignen, was zur ökonomischen Reproduktion führt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 26-29). Bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren treten immer grössere Verzögerungen auf, da die Ausbildungen immer länger dauern, immer höhere Qualifikationen erforderlich sind und es zu wenig Stellen gibt und die Jugendlichen deshalb immer später in den Beruf einsteigen können und viele sogar nie in den Vollerwerbstatus eintreten (vgl. ebd.: 41). Die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren ist geprägt von einem starken Bewährungs- und Leistungsdruck und einer strukturellen Ungewissheit, ob es je zu einer gesellschaftlichen Vollmitgliedschaft kommt (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b: 133). Zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren benötigt man Kenntnisse über die Angebote, man muss eine adäquate Auswahl treffen können, Zugang zum Bildungssystem haben und die Leistungsanforderungen erfüllen können (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016.: 247).

Die *Entwicklungsaufgabe Binden* beinhaltet in der Lebensphase Jugend den Aufbau einer Körper- und Geschlechtsidentität, Bindungsfähigkeit sowie der Kontaktfähigkeit. Dies führt zu der gesellschaftlichen Mitgliedsrolle eines Familiengründers und somit zur biologischen Reproduktion (vgl. ebd.: 26-29). Konkret geht es «um die Ablösung von der Herkunftsfamilie, den Aufbau von emotionalen Bindungen zu den Gleichaltrigen, das Eingehen von Partnerschaften und die Vorbereitung der Gründung einer eigenen Familie» (ebd.: 142). Die Partnerrolle ist aber mittlerweile von der Familienrolle abgekoppelt, die Kinder kommen meistens erst viel später oder garnie (vgl. ebd.: 41f). Die Jugendphase gilt aber immer noch als Vorbereitung auf die Sexualität, Partnerschaft und Familie des Erwachsenenalters (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b: 133). Dabei sind die Jugendlichen aber viel freier und ungezwungener als früher und sie haben eine ähnlich grosse Selbstständigkeit wie die Erwachsenen (vgl. ebd.). Zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Binden ist die Kenntnis über die eigenen Stärken und Schwächen und starke Empathie und Einfühlungsvermögen wichtig (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 247f).

Die *Entwicklungsaufgabe Konsumieren* im Jugendalter besteht aus dem Aufbau von sozialen Kontakten, Entlastungsstrategien und der Fähigkeit zur Nutzung von Geld und Warenwert, was alles zur Entspannungsfähigkeit führt (vgl. ebd.: 26, 39, 40). Dadurch übernimmt der/die Jugendliche die Mitgliedsrolle als Wirtschaftsbürger in Freizeit und Kultur und ihm gelingt die psychische Reproduktion (vgl. ebd.: 27-29). Ziel ist ein selbständiger und den Bedürfnissen angepasster «Umgang mit allen Angeboten des Wirtschaft-, Freizeit- und Mediensektors» (ebd.: 172). Der Umgang mit den vielfältigen Angeboten und dem damit verbundenen finanziellen Aufwand wird trainiert (vgl. ebd.). Die Konsumentenrolle ist den Jugendlichen heute meistens schon sehr früh zugänglich, auch wenn die Geschäftsfähigkeit formalrechtlich noch nicht gegeben ist (vgl. ebd.: 42). Zum adäquaten Umgang mit dem riesigen medialen Angebot braucht der/die Jugendliche eine gute Vorstellung, wie man sie nutzen möchte, um nicht ein Suchtverhalten zu riskieren. Es braucht ein «inneres Ordnungssystem» um die verschiedenen Handlungsoptionen abzuwägen (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b: 133). Zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Konsumieren benötigt man die Fähigkeit seine eigenen Bedürfnisse richtig abzuschätzen und sein Konsumverhalten darauf abzustimmen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 248). Die beste Voraussetzung dafür ist eine sichere ICH-Identität (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b: 133f).

Die *Entwicklungsaufgabe Partizipieren* umfasst den Aufbau eines eigenen Werte- und Normensystems, die Entwicklung von Handlungsfähigkeit, Wertorientierung und politischer Teilhabe (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 26, 29, 40). Dadurch wird die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des politischen Bürgers angeeignet (vgl. ebd.: 28). Die Entwicklungsaufgabe beinhaltet auch die aktive Mitgestaltung der Umwelt- und Lebensbedingungen, die Vertretung der eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit sowie das Verbinden der ethischen Prinzipien und der eigenen Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 201). Das Ziel ist «eine sinnvolle und persönlich erfüllende Lebensorientierung mit der Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft» (ebd.). Formalrechtlich übernehmen die Jugendlichen ihre politische Rolle erst mit 18 Jahren mit ihrem Wahlrecht, jedoch können sie sich schon früher sozial engagieren oder bei der Gestaltung des öffentlichen und privaten Lebens mitwirken (vgl. ebd.: 42). Zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren ist ein sensibles Gespür für die Schwierigkeiten der Zukunftsplanung notwendig, gleichzeitig aber auch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b: 134). Zudem sind diverse soziale und kommunikative Fähigkeiten grundlegend für die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 248).

2.3.3 Bewältigungsprobleme

Nicht allen Jugendlichen gelingt es, die persönliche Individuation mit der sozialen Integration zu verbinden und eine sichere ICH-Identität aufzubauen. Bei ungefähr 20% der Jugendlichen ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben dauerhaft problematisch. Die unzureichende Bewältigung führt oftmals zu Problemverhalten. Besonders im Jugendalter ist Problemverhalten häufig. Dies ist auf die dichte Folge von Entwicklungsaufgaben und die durch die Pubertät stark veränderten körperlichen und psychischen Bedingungen zurückzuführen (vgl. ebd.: 223-232). Dieses Problemverhalten wird nach Hurrelmann/Quenzel (2016: 230f) in «drei Risikowege» unterteilt: die «nach aussen gerichtete, externalisierende Variante», die ausweichende, «evadierende Variante» und die «nach innen gerichtete, internalisierende Variante».

Die *nach aussen gerichtete Form* beinhaltet oft abweichendes und delinquentes Verhalten. Meistens geht es ums Testen der Grenzen und um Provokation. Gewalt und anderes externalisiertes Problemverhalten passiert oft aus Gruppendruck und der Angst nicht dazuzugehören. Meistens ist dieses Verhalten eine Folge von der nicht bewältigten Entwicklungsaufgabe Qualifizieren: Wird den Leistungsanforderungen der Schule nicht entsprochen, kann sich der Widerstand gegen alle herrschenden Umgangsformen richten. So wird versucht Erfolg und Anerkennung durch abweichendes Verhalten zu erlangen (vgl. ebd.: 232-237).

Die *ausweichende Form* des Problemverhaltens versucht die psychosomatische Befindlichkeit zu verändern. Oft werden dazu psychoaktive Substanzen (legale und illegale Drogen) eingenommen, die den Jugendlichen durch entspannende oder euphorisierende Wirkung eine Scheinwelt aufbauen. Der Konsum von Alkohol und Nikotin ist am verbreitetsten. Der Konsum ist zwar mengenmässig in den letzten Jahren zurückgegangen, das exzessive Konsumieren ist aber deutlich stärker geworden, zudem fängt die Konsumation schon in früheren Altersjahren an. Auch der Cannabis- und Amphetaminkonsum ist unter Jugendlichen ein grosses Thema. Zudem konsumieren immer mehr Jugendliche Medikamente zur Leistungs- oder Konzentrationssteigerung. Auch die extensive Mediennutzung kann als Flucht vor der Auseinandersetzung dienen. Durch dieses ausweichende Problemverhalten wird die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben blockiert und sie können nicht genügend bewältigt werden (vgl. ebd.: 237-242.).

Bei der *nach innen gerichteten Form* des Problemverhaltens wird das Problem, anders als bei den anderen zwei Formen, nicht ferngehalten, sondern im Gegenteil auf sich selbst projiziert. Es treten psychische Auffälligkeiten wie beispielsweise Essstörungen oder psychosomatische Beschwerden wie Schlafprobleme oder Schmerzen auf. Durch die immer

höheren (vor allem schulischen) Erwartungen treten immer mehr Aufmerksamkeits- und Leistungsstörungen auf (vgl. ebd.: 242-245).

Die verschiedenen personalen und sozialen Ressourcen sind massgeblich, ob die Bewältigung gelingt oder nicht. Die personalen Ressourcen sind laut Bianz et al. (Zit. nach ebd.: 224f): «körperliche Kondition, positives Temperament (flexibel, aktiv, offen), überdurchschnittliche Intelligenz, positives Selbstbild, Begabung (müsic, sportlich), gute Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeit, internale Kontrollüberzeugungen, aktiv-problemlösende Bewältigungsstrategien, Leistungsmotivation und sicheres Bindungsverhalten». Die sozialen Ressourcen sind (ebd.): «gute Bildung der Eltern, hoher sozialer Status der Eltern, familiärer Zusammenhalt, auf Selbstständigkeit orientierte Erziehung, engen Geschwisterbeziehung, gute Nachbarschaft, vertrauensvolle Beziehung zu Erwachsenen, harmonische Gleichaltrigengruppe, guter Freund/gute Freundin, positive Schulerfahrung, unterstützende Systeme (Kirche, Sportverein)». Die positive Bewältigung der einen Entwicklungsaufgabe führt zu mehr Selbstvertrauen für weitere Entwicklungsaufgaben, während Misserfolge dazu führen, dass die Selbstwirksamkeit sinkt. Rückschläge und Widerstände können bei gutem Umgang damit auch stärkend und abhärtend wirken (vgl. ebd.: 227f).

2.3.4 Abgrenzung zum Kindesalter und Erwachsenenalter

Der Hauptunterschied des Jugendalters zum Kinderalter in der individuellen Dimension ist, dass die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase im Gegensatz zur Kindheit erst durch Ablösung von den primären Bezugspersonen möglich ist. Zum ersten Mal geht es um eine selbstständige und bewusste Individuation. Die Grenze zum Kindesalter kann in der *individuellen Dimension* bei jeder einzelnen Entwicklungsaufgabe gezogen werden. Die Jugendlichen übernehmen beim Qualifizieren neu «direkte persönliche Verantwortung für die schulische Leistungsentwicklung». Der Eintritt der Geschlechtsreife und somit der Anfang der Pubertät kennzeichnet den Übergang der Entwicklungsaufgabe Binden. Dies ist ein markanter Einschnitt in die Lebensgestaltung und erfordert eine grosse psychische Anpassungsleistung. Im Bereich Konsumieren gestaltet sich der Übergang weniger deutlich und eher fliessend. Das Jugendalter kennzeichnet sich hier in einer grösseren Freiheit in der Freizeitgestaltung. Peers und Freizeit erhalten ein grösseres Gewicht. Bei der Entwicklungsaufgabe Partizipieren zieht das Aufbauen der bewussten Werthaltung und das Umsetzen in soziales Engagement die Grenze, die einige kognitive und intellektuelle Fähigkeiten voraussetzt. In der *gesellschaftlichen Dimension* unterscheidet sich das Jugendalter von der Kindheit durch die Verantwortung, die die Jugendlichen aufgrund der grösseren Bewusstheit und Reflexion übernehmen und somit aus dem «Schonraum Kindheit» heraustreten. Die Statusübergänge in den einzelnen

Entwicklungsaufgaben sind aber gesellschaftlich gesehen nicht eindeutig definiert. So ist die Geschlechtsreife für die Einzelnen zwar sehr einschneidend, jedoch nach aussen nicht sichtbar und es existieren auch nur sehr wenige Zeremonien und Rituale, die den Übergang zur Jugendphase sichtbarmachen (vgl. ebd.: 30-33, 36).

Der Eintritt in das Erwachsenenalter findet nach der *individuellen Dimension* statt, wenn die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bewältigt sind und das Individuum darum selbstbestimmt sein Leben gestalten kann. Das beinhaltet «die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Fähigkeiten» zur Berufseinmündung, «weitgehende Ablösung von der emotionalen Abhängigkeit von den Eltern», «Selbstständigkeit der eigenen Verhaltenssteuerung» und Entfaltung des eigenen «Werte- und Normensystems». Mit dem Eintritt in die Erwachsenenphase hat man die «Sturm-und-Drang-Periode» abgeschlossen und hat seine Motive, Bedürfnisse und Interessen neu geordnet. Zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr ist die körperliche und persönliche Entwicklung vorläufig abgeschlossen, was aber nicht zwingend den Übergang zum Erwachsenenalter bedeuten muss. Dieser Übergang verläuft fließend und wird durch längere Bildungswege immer mehr nach hinten verschoben. Es kommt immer mehr zu einem «Ineinander Übergehen der beiden Lebensphasen». In der *gesellschaftlichen Dimension* wird die Selbstständigkeit der Lebensführung und das Spektrum an Rollen immer grösser. Die Grenze zum Erwachsenenalter ist mit der (mindestens teilweisen) Übernahme der gesellschaftlichen Mitgliedsrollen in den vier Bereichen überschritten. Dieser Übergang ist zeitlich sehr unterschiedlich, nicht an ein bestimmtes Alter gebunden und tritt meistens auch nicht in allen Bereichen gleichzeitig ein. Gemessen wird der Übergang zum Erwachsenenalter oft an den Entwicklungsaufgaben Qualifizieren mit der Berufstätigkeit und Binden mit dem Auszug aus dem Elternhaus, dem Eingehen einer festen Partnerschaft oder der Gründung einer eigenen Familie (vgl. ebd.: 33-41).

2.3.5 Definition Jugend

Die Jugend/Jugendphase ist mit dieser Abgrenzung zu Kindheit und Erwachsenenalter definiert, als die Phase zwischen diesen zwei Status. Oder in den Worten von Hurrelmann und Bauer (2015b: 132):

Die Lebensphase Jugend umfasst den Abschnitt zwischen Pubertät und dem Eintritt in ein eigenständiges Berufs- und Familienleben, der mit der Erlangung des Erwachsenenstatus gleichgesetzt werden kann.

Die Rollenvielfalt nimmt vor und während der Jugendphase stetig zu. «Am Ende dieses Prozesses steht dann die Übernahme der wichtigsten verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedschaftsrollen.» (Hurrelmann/Quenzel 2016: 33) Das Jugendalter

gilt als Zwischenschritt oder Statuspassage zwischen der abhängigen Kindheit und dem unabhängigen Erwachsenenalter. Jedoch werden nicht in allen vier Bereichen die Mitgliedschaften zur selben Zeit übernommen. Dadurch entsteht eine Statusinkonsistenz. Es existieren selbständige Bereiche neben unselbstständigen. Mühe bereitet oft die Übernahme der Mitgliedschaftsrollen in Ökonomie und Familie. Dadurch sind zwei Übergänge in den Status des Erwachsenen nicht mehr sicher gegeben. Viele erfüllen nie alle vier Entwicklungsaufgaben der Jugend vollständig, trotzdem werden sie ab ungefähr 30 Jahren als Erwachsene angesehen. Das Nichterfüllen wird heute nicht mehr automatisch als Abweichung wahrgenommen (vgl. ebd.: 39-45).

Diese strukturellen Unsicherheiten verlangen eine grosse Flexibilität und Virtuosität der Jugendlichen. Der Umgang mit diesen Unsicherheiten ist zur Schlüsselaufgabe geworden. Diese Flexibilisierung und Prekarisierung ist immer mehr auch in der Erwachsenenphase sichtbar und man spricht von einer «Juvenilisierung» der Erwachsenenphase. Somit sind die Jugendlichen in gewissem Sinne Pioniere der Lebensführung, da sie sich schnell an die neuen Gegebenheiten anpassen müssen, sie müssen sich ihre Biografie selber schaffen. Neben dieser Juvenilisierung des Erwachsenenalters ist auch eine Adulterisierung der Jugendphase zu beobachten. So ist heute in manchen Bereichen die Selbstständigkeit schon sehr früh sehr hoch, wie beispielsweise beim Medienkonsum oder den Partnerbeziehungen. Wenn beispielsweise die sexuelle Aktivität sehr früh aufgenommen wird, die Familienplanung aber sehr weit nach hinten geschoben wird, so ist der Status in der Entwicklungsaufgabe Binden nicht eindeutig zu definieren. So entsteht eine Mehrdeutigkeit des sozialen Status. Jugend kann als Phase des Ausprobierens ohne grosse Verantwortung aber mit grosser Partizipation angesehen werden. Oft ist die ökonomische Selbstständigkeit lange eingeschränkt, trotzdem geniessen sie grosse soziokulturelle Möglichkeiten (vgl. ebd.: 46-50, 22f).

Das Jugendalter ist eine wichtige Phase im Lebenslauf. Sie gilt als die «formative Phase der Persönlichkeitsfindung- und bildung» (ebd.: 36f). Neue reflexive Fähigkeiten wie das Unterscheiden der äusseren und inneren Realität und ein ausgeglichenes Selbstbild ermöglichen erstmals den Aufbau der Ich-Identität (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015b: 134). Identität wird beschrieben als eine «Kontinuität des Selbsterlebens» oder des «Sich-Selbst-Gleichseins». Sie wird erreicht, wenn die vier Entwicklungsaufgaben aufeinander bezogen produktiv bewältigt werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 36f).

3. Jugendliche im Autismus-Spektrum

Autismus wurde in den letzten Jahren in der Gesellschaft immer mehr wahrgenommen. So wurde in den Medien das Thema oft aufgegriffen (vgl. Herpertz-Dahlmann/Konrad/Freitag 2011: 111). Dabei wird vielfach ein verzerrtes oder einseitiges Bild von Autismus gezeichnet. Oft wurden Menschen mit ausgeprägten Stereotypen und starker Intelligenzminderung vorgestellt. Zunehmend wird über sogenannte «Savants» berichtet, also Menschen im Autismus-Spektrum, die in einem Gebiet eine ausserordentliche Begabung haben (vgl. ebd.). Der Begriff Autismus umfasst aber eine viel breitere Personengruppe.

Im ersten Teil dieses Kapitels wird der Begriff Autismus-Spektrum vorgestellt und insbesondere die Jugendphase hervorgehoben. Im zweiten Teil werden die Besonderheiten in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter von Menschen im Autismus-Spektrum analysiert.

3.1 Autismus-Spektrum

Der Begriff «Autismus» setzt sich aus den Wörtern «autos», auf Deutsch «selbst» und «ismos» zusammen, was so viel heisst wie «Zustand, Orientierung». Der Begriff wurde vom Schweizer Psychiater Eugen Bleuler zum ersten Mal im Zusammenhang mit Schizophrenie verwendet. Er beschrieb damit das egozentrische Zurückziehen. Der Begriff wurde von Leo Kanner und Leo Asperger unabhängig voneinander aufgenommen und damit ein je eigenständiges Störungsbild beschrieben (vgl. Bölte 2009a: 21f). Im Kapitel 3.1.1 werden die Störungsbilder von Kanner und Asperger aufgenommen und ihre Weiterentwicklung bis zum heute gängigen Begriff des Autismus-Spektrums analysiert. Im Kapitel 3.1.2 werden die verschiedenen Erklärungen des Autismus-Spektrums kurz angeschnitten und der Hauptunterschied zu Menschen ausserhalb des Autismus-Spektrums aufgezeigt. In Kapitel 3.1.3 folgt eine Auseinandersetzung mit den autismspezifischen Faktoren, von traditionellen Betrachtungsweisen meist «Symptome» genannt. Zum Abschluss folgt in Kapitel 3.1.4 eine Betrachtung der Jugendphase im Autismus-Spektrum.

3.1.1 Von der traditionellen Typologisierung zum Spektrum

Das Phänomen Autismus ist schon alt. Es gibt viele historische Beschreibungen, die autistische Merkmale, insbesondere die Kontaktarmut und die soziale Isolation, bei Personen beobachteten. Ein sehr bekanntes Beispiel ist der «Wolfsjunge von Aveyron», der Jahrelang ohne menschlichen Kontakt gelebt hatte und der mehr an Objekten als an Menschen interessiert war, ungewöhnliche Geräusche von sich gab und nicht auf die Interaktionsversuche einging (vgl. Sigman/Capps 2000: 10). 1943 beschrieb Kanner anhand von Untersuchungen einer Gruppe von Kindern erstmals ein autistisches «Krankheitsbild», den «early infantile autism» (vgl. Amorosa 2017a: 19). Darin beschrieb er eine vorrangig emotionale Störung, die stoffwechselbedingt und angeboren sei (Bölte 2009a: 22). Die

untersuchten Kinder hätten mehr Interesse an der «unbelebten Welt» als an Menschen gehabt und zögen sich willentlich aus den Sozialkontakten zurück. Zudem zeigten sie eine sprachliche Auffälligkeit und hatten Mühe mit Symbolen und abstrakten Denken. Sie waren zum Teil in einzelnen Gebieten sehr gut, hatten also gewisse «Inselbegabungen» (vgl. ebd.). Asperger beschrieb im Jahr 1938 respektive 1944 in Anlehnung an Bleuler und aufgrund der Untersuchung von vier Jungen das Krankheitsbild der «autistischen Psychopathie» (vgl. Amorosa 2017a: 19, Bölte 2009a: 21-23). Auch er ging von einer angeborenen Störung aus. Er sah darin aber die Extremvariante von Männlichkeit, also die extreme Ausprägung eines normalen Persönlichkeitsmerkmals (vgl. Bölte 2009a: 22f). Er beschrieb vor allem Besonderheiten in der Kommunikation und im Kontaktverhalten, wie merkwürdigen Blickkontakt, seltsame Sprechweise und eine Verarmung der Mimik und Gestik. Zudem waren die untersuchten Kinder die meiste Zeit mit ihren Interessen und Aktivitäten beschäftigt, sodass eine soziale Integration nicht oder nur schwer möglich war. Die Jungen hätten eine schlechte Aufmerksamkeit, seien aggressiv, schlecht angepasst und seien «schwach empathisch», zudem hätten sie motorische Schwierigkeiten (vgl. ebd.).

Das Störungsbild «Autismus» erhielt Eingang in die zwei gängigen Klassifikationssysteme «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorderer» (DSM) der American Psychiatric Association und «International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems» (ICD) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Die Definition stand und steht aber unter einem dauernden Wandel. So wurde erst ab dem DSM III Autismus nicht mehr zu den Psychosen gezählt, sondern zu den «tiefgreifenden Entwicklungsstörungen» (vgl. ebd.: 25f). Lange Zeit wurde Autismus nur als Störungen des Kindesalters angesehen (vgl. Herpertz-Dahlmann et al. 2011: 112), so war dies auch noch im DSM III der Fall. Eine grosse Neuheit brachte das DSM IV und das ICD-10, nun wurde erstmals auch das Asperger-Syndrom miteingeschlossen (vgl. Bölte 2009: 26). Darin wurde unterschieden zwischen frühkindlichem Autismus (der auf Kanners Beschreibung zurück geht), Asperger-Syndrom (das auf Aspergers Beschreibung zurückgeht), atypischer Autismus, Rett-Syndrom und anderen desintegrative Störungen des Kindesalters (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 13). Zusätzlich zu diesen Subdiagnosen wird insbesondere in der USA hochfunktionaler (high functioning) und niedrigfunktionaler (low functioning) Autismus diagnostiziert. Hochfunktionaler Autismus wird bei Menschen im Autismus-Spektrum diagnostiziert, die nur leicht ausgeprägte autismusspezifische Verhaltensweisen aufzeigen, zusätzlich eine hohe Intelligenz aufweisen und dadurch in ihrer Lebensgestaltung nur leicht beeinträchtigt sind (vgl. Theunissen 2015a: 169). Niedrigfunktionaler Autismus wird bei starker Beeinträchtigung und zusätzlicher Intelligenzminderung diagnostiziert (vgl. Theunissen 2015b: 257). Die Unterteilung in Subdiagnosen wurde aber immer wie mehr kritisiert. So hat beispielsweise

Duketis (2011:131) festgestellt, dass «die Zuordnung zu den einzelnen Subdiagnosen innerhalb des Spektrums (...) häufig vage und inkonsistent» sei. Die einzelnen Diagnosen überschneiden sich und bleiben nicht über den gesamten Lebenslauf identisch (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 31). Die Erkenntnis, dass die einzelnen Formen des Autismus mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufzeigen hat zu der Einführung des Begriffs Autismus-Spektrum geführt (vgl. Theunissen 2014: 24).

Das DSM V hat diesen Gedanken aufgenommen und unterteilt nicht mehr in Subkategorien, dafür wird aber nach dem benötigten Unterstützungsgrad unterschieden in «Unterstützung Erforderlich», «Umfangreiche Unterstützung Erforderlich» und «Sehr Umfangreiche Unterstützung Erforderlich» (American Psychiatric Association 2018: 67). Das ICD-11 ist noch nicht erschienen, es existiert aber bereits eine vorläufige Version (WHO 2018: o.S.). Darin wird im Gegensatz zum ICD-10 auch nicht mehr nach den Subtypen kategorisiert, und die Autismus-Spektrums-Störung wird zu den «Entwicklungsstörungen des Nervensystems» gezählt (vgl. Amorosa 2017b: 31). Die Definition von Autismus lautet:

Autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour 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 context. Individuals along the spectrum exhibit a full range of intellectual functioning and language abilities. (WHO: o.S.)

Im ICD-11 wird voraussichtlich anhand der zusätzlichen Beeinträchtigung der intellektuellen Entwicklung und anhand der Beeinträchtigung der Sprache unterschieden. Dabei gibt es alle vier Kombinationen sowie eine Gruppe, bei der ohne intellektuelle Beeinträchtigung die funktionale Sprache gänzlich fehlt. Zudem werden die «sonstige spezifische Autismus-Spektrums-Störung» und die «nicht näher bezeichnete Autismus-Spektrum-Störung» aufgeführt (vgl. Amorosa 2017a: 32). Die Unterscheidung nach Sprachentwicklung und Intelligenz ergibt daher Sinn, da sie die wichtigsten Prädikatoren der zukünftigen Entwicklung sind (vgl. Duketis 2011: 133f). Deshalb wurde diese Unterscheidung auch in diese Arbeit aufgenommen. Da die autismspezifischen Merkmale herausgearbeitet werden sollen, wird diese Arbeit auf Menschen im Autismus-Spektrum fokussieren, die keine intellektuelle oder sprachliche Entwicklungsstörung haben.

Mit der Einführung des DSM V und ICD-11 wird nun nur noch quantitativ und nicht kategorial unterschieden (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 29). Das Spektrum ist aber nicht als ein eindimensionales Kontinuum zu verstehen, da jede Person im Autismus-Spektrum in unterschiedlichen Bereichen verschieden ausgeprägte Verhaltensweisen hat. Das Spektrum ist als sehr weit zu verstehen. An einem Rand des Spektrums ist die sogenannte «Autismus-Spektrum-Störung» zu verorten, der Übergang zur «Normalität» ist fließend. Somit wird Autismus von vielen Wissenschaftlern nicht als Störung angesehen, sondern als ein Spektrum von neurologischen Zuständen (vgl. Theunissen 2014: 23). Deshalb verzichtet diese Arbeit bewusst auf den Störungsbegriff und spricht von Autisten und Autistinnen oder Menschen im Autismus-Spektrum. Gemeint sind damit die Menschen, die an dem einen Rand des Spektrums stehen das viele als «Autismus-Spektrum-Störung» bezeichnen. Auch auf den Behinderungsbegriff wird verzichtet, da eine Behinderung erst in Folge des Zusammenspiels von Umwelt und Person auftritt und somit nicht bei der Person zu verorten ist (vgl. Amorosa 2017b: 36).

3.1.2 Neurodiversität

Oft wird das Autismus-Spektrum anhand der typischen Verhaltensweisen beschrieben (mehr dazu unter 3.1.3). Doch dies ist nicht der Kernunterschied zu anderen Menschen, sondern nur der individuelle Weg, wie mit den hirneingebundenen Veränderungen, insbesondere in der Wahrnehmungsverarbeitung, umgegangen wird (vgl. Kabsch 2018: 41). Diese physiologischen Veränderungen im Gehirn wurden durch mehrere empirische Studien bestätigt (vgl. Herpertz-Dahlmann et al. 2011: 118-121, Kabsch 2018: 30). Das Autismus-Spektrum ist also Ausdruck einer Neurodiversität und somit nicht eine Störung oder Krankheit, sondern lediglich eine neurologische Variation. Jedoch konnte bis heute keine einheitliche Erklärung gefunden werden, es scheinen vielmehr unterschiedliche Aspekte im Gehirn verändert zu sein (vgl. Seng 2015: 274f). Es existieren diverse Erklärungsansätze, die aber nie Autismus in seiner Ganzheit begründen können. Sie geben aber Anhaltspunkte, wie sich diese neurophysiologische Veränderung auswirken. Sie werden im Folgenden kurz erläutert.

Der eine Ansatz besagt, dass bei Menschen im Autismus-Spektrum die *Theory of mind* fehlt oder mangelhaft ist. Diese ermöglicht es, sich in andere hineinzuversetzen und das Erleben, Denken und Fühlen anderer nachzuvollziehen (vgl. Herpertz-Dahlmann et al.: 118). Durch die mangelhafte *Theory of mind* können Wünsche, Vermutungen usw. von Anderen nicht erkannt werden, was zu einer «fehlenden Empathie» führen kann (vgl. Kabsch 2018: 36). Zudem ist das Erlernen von Sozialverhalten stark erschwert, da soziale Situationen nicht richtig verstanden werden können Auch Mimik und Gestik können nicht angemessen entziffert werden und die Mentalisierungsfähigkeit ist beeinträchtigt (vgl. ebd.: 118). Dieser

Ansatz der fehlenden oder mangelhaften Theory of mind bei Menschen im Autismus-Spektrum konnte aber nie empirisch untermauert werden (Theunissen 2014: 48). Es gibt auch Menschen im Autismus-Spektrum, die sich recht gut in andere Menschen hineinversetzen können. Die «affektive Empathie», also das unmittelbare Reagieren auf den Gefühlszustand des Gegenübers, scheint bei Menschen im Autismus-Spektrum nicht beeinträchtigt zu sein (vgl. ebd.: 22). Eine weitere Theorie besagt, dass bei Menschen im Autismus-Spektrum die *exekutiven Funktionen* beeinträchtigt sind. Somit tritt eine Schwäche vor allem bei der Planung von Handlungen auf (vgl. Kabsch 2018: 37f). Zudem ist die Handlungskontrolle und Steuerungsfähigkeit beeinträchtigt (vgl. Herpertz-Dahlmann et al. 2011: 118). Insbesondere der Beginn und das Beenden einer Handlung bereiten Mühe und erfordert oft einen Impuls von aussen. Generell ist von einer Verminderten kognitiven Flexibilität die Rede (vgl. Kabsch 2018: 37). Eine dritte oft rezipierte Theorie besagt, dass Menschen im Autismus-Spektrum eine *schwache zentrale Kohärenz* haben. Dies bedeutet, dass das Zusammenfügen von mehreren Wahrnehmungsaspekten zu einem Gesamtbild Mühe bereitet. Menschen im Autismus-Spektrum haben eine sehr starke lokale Verarbeitung, was bedeutet, dass sie sich sehr gut aufs Detail konzentrieren können. Im Gegensatz dazu ist die globale Verarbeitung schwach, somit können sie das grosse Ganze nicht einfach erkennen (vgl. ebd.: 38). Es handelt sich hierbei also um einen «veränderten Wahrnehmungsstil» (Theunissen 2014: 48). Weitere traditionelle Theorien gehen von fehlenden oder verminderten *Spiegelneuronen* aus. Dadurch kann Verhalten nicht intuitiv abgeschaut und übernommen werden, sondern alles muss mühsam erlernt werden (vgl. Kabsch 2018: 35). Andere erklären Autismus als eine *Filterschwäche*, bei der wichtige Informationen nicht von unwichtigen unterschieden werden können, was zu einer Reizüberflutung führt (Schirmer 2006: 47-48).

Diese klassischen Theorien erklären alle einen Teilaspekt des Autismus-Spektrums und sind deshalb wichtig fürs Verständnis. Trotzdem sollten sie laut Theunissen (2014: 49) nicht überbewertet werden. Autismus entsteht aus dem Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die sowohl innerhalb wie auch ausserhalb der Person liegen (vgl. ebd.: 41). Neuere Ansätze, die im deutschen Sprachraum kaum rezipiert werden, versuchen diese verschiedenen Ansätze zu vereinen und den autistischen Wahrnehmungsstil nicht nur defizitorientiert zu beleuchten. So geht beispielsweise die *Monotropismus-Hypothese* davon aus, dass die Aufmerksamkeit generell begrenzt ist und man nicht alles detailliert wahrnehmen kann. Menschen im Autismus-Spektrum konzentrieren sich durch ihre neurologische Veränderung eher auf einen Bereich oder ein Gebiet, während neurotypische Menschen ihre Aufmerksamkeit eher auf verschiedenes aufteilen. Dies führt zu einem veränderten Denken, Erleben und Fühlen (vgl. ebd.: 49-51). Die *Intense World Theory* geht bei Menschen im

Autismus-Spektrum von einer überempfindlichen Wahrnehmung aus. Die überladenen und hypersensiblen Mikroschaltungen im Gehirn führen zu einer überdurchschnittlichen Wahrnehmung und Erinnerungsvermögen, sowie zu einer erhöhten Aufmerksamkeit. Diese Intensität an Informationen führt gemäss dieser Theorie dazu, dass sich das Gehirn entlasten muss und es dadurch zu den autismusspezifischen Verhaltensweisen kommt (vgl. ebd.: 64-67).

3.1.3 Autismusspezifische Verhaltensweisen

Auch wenn im vorherigen Kapitel ausgeführt wurde, dass das Hauptmerkmal von Autismus aus einer veränderten Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung besteht, so ist es trotzdem wichtig zu untersuchen wie sich diese Veränderung im Alltag auswirken. Das Verhalten, das nun beschrieben wird, ist jedoch nicht mit Autismus gleichzusetzen, sondern ist als funktionale Antwort auf die veränderten neurophysiologischen Bedingungen anzusehen (vgl. ebd.: 31). Somit könnte man es als Bewältigungsversuch der geänderten Voraussetzungen beschreiben. Diese Bewältigungsversuche sind individuell, die hier beschriebenen Verhaltensweisen sind lediglich auf empirischen Daten basierende Aufzählungen. Nun wird zuerst die Triade der Beeinträchtigung, die Eingang in viele wissenschaftliche Werke und auch in die Klassifikationssysteme erhalten hat, und danach die sieben «Conditions», welche das «Autistic Self Advocacy Network» (ASAN) publiziert hat, dargestellt.

Immer wieder werden in der Literatur drei Kernbereiche genannt, in denen die Verhaltensweisen bei Menschen im Autismus-Spektrum von anderen Menschen abweichen. Diese wurden unterschiedlich formuliert. Amorosa (2017b: 40) hat sie in Anlehnung an Happè und Kollegen als «Auffälligkeiten in der sozialen Interaktion», «Kommunikationsstörung» und «Repetitive, restriktive Interessen und Aktivitäten» formuliert. Auch das ICD-10 und das DSM IV greifen diese Dreiteilung auf. Im Folgenden wird auf diese Unterteilung eingegangen.

Bei der *sozialen Interaktion* treten Probleme mit der nonverbalen Kommunikation auf. Insbesondere die Mimik und der Blickkontakt sind für viele Menschen im Autismus-Spektrum schwierig zu entziffern und anzuwenden (vgl. Schirmer 2006: 94f). Weiter werden unpassendes soziales und emotionales Verhalten und ein Fehlen der adäquaten Gegenseitigkeit in der Interaktion in den Defizitkatalogen aufgeführt (vgl. Theunissen 2016: 16). Auch wird beschrieben, dass es Menschen im Autismus-Spektrum schwerfällt, altersgemässe Beziehungen aufzubauen (vgl. Theunissen 2014.: 13). Die soziale Interaktion wirkt oft formal und die Menschen im Autismus-Spektrum orientieren sich gerne an Regeln und sind dadurch oft unflexibel (vgl. Dodd 2007: 96-98). Emotionen werden von Autisten und Autistinnen oft missverstanden und komplexere soziale Situationen sind für sie schwer verständlich. So werden beispielsweise Peinlichkeiten oft nicht wahrgenommen (vgl. ebd.:

98-100). Nach Dodd (2007: 69) sind zusätzlich die Imitationsfähigkeit und die Phantasie eingeschränkt und die Aufmerksamkeit kann nicht mit anderen geteilt werden. All diese «Symptome» sind mit den in Kapitel 3.1.2 erläuterten physiologischen Veränderungen besser zu verstehen. Mit einer eingeschränkten Theory of mind kann das Erleben, Denken und Fühlen anderer nicht richtig wahrgenommen werden, und soziale Situationen sind sehr schwer zu verstehen. Das Sozialverhalten kann nur durch bewusstes Lernen angeeignet werden. Durch die schwache zentrale Kohärenz kann die soziale Situation mit ihren vielen Reizen und Informationen nicht als ein Gesamtbild wahrgenommen werden, sondern eher nur als einzelne Details ohne direkten Zusammenhang. Daraus resultieren oft auffällige Verhaltensweisen in der sozialen Interaktion, die die Menschen im Autismus-Spektrum an der sozialen Teilhabe hindern. Laut Dodd (2007: 92) hat bereits Kanner Autismus in erster Linie als eine soziale Störung beschrieben.

Die «*Kommunikationsstörung*» wird in der neueren Forschung und somit auch im DSM V zu den sozialen Interaktionen subsumiert, da keine empirische Unterscheidung festgestellt werden konnte (vgl. Theunissen 2016: 18f). Bei vielen Menschen im Autismus-Spektrum ist die Sprachentwicklung verzögert oder eine verbale Sprache wird nie erworben (vgl. Schirmer 2006: 131). Doch auch Menschen im Autismus-Spektrum die im Spracherwerb nicht beeinträchtigt sind (und auf die sich diese Arbeit bezieht), zeigen Besonderheiten in der verbalen Kommunikation. So weisen sie oft einen monotonen Tonfall auf (vgl. Theunissen 2016: 16) oder setzen ungewöhnliche Betonungen (vgl. Schirmer 2006: 149). Das Wortverständnis ist bei Autisten und Autistinnen oft den allgemeinen Konventionen unangepasst. Viele haben Mühe mit Ironie und Sprichwörtern, da sie die Inhalte meistens wörtlich verstehen (vgl. ebd.: 146f). Zudem werden Gesprächsregeln wie die Gegenseitigkeit und Themenbezogenheit nicht erkannt (vgl. ebd.: 151f). Auch hier erhalten die Verhaltensweisen mit dem Wissen um die neurophysiologischen Veränderungen einen funktionalen Sinn, da die oben genannten Merkmale alle in sozialen Situationen gelernt werden, und es ein Verständnis für soziale Situationen braucht um sich ein anderes Verhalten anzueignen.

Als dritter Bereich autismspezifischen Verhaltens sind bei Menschen im Autismus-Spektrum *die repetitiven und/oder restriktiven Interessen und Aktivitäten* sehr unterschiedlich ausgestaltet. Die Verhaltensweisen gehen von der unüblichen Beschäftigung mit Objekten (z.B. unermüdliches Drehen an einem Rad eines Spielzeugautos), über motorische Manierismen wie Händeflattern oder Drehbewegungen bis hin zu sehr ausgeprägten Interessen an einem Lieblingsthema. Die Routine und das Streben nach Gleichhaltung spielt dabei eine grosse Rolle (vgl. Theunissen 2016: 16f). Dieses Verhalten wird als Coping-Strategien zur sensorischen Stimulation und zur Wiederherstellung von Ordnung erklärt (vgl.

Dodd 2007: 121f). Auch die Theorie der fehlenden oder mangelhaften exekutiven Funktionen begründet teilweise dieses Verhalten. Ohne Impulse von aussen kann das begonnene Verhalten oft nicht unterbrochen werden, und durch die fehlende Handlungskontrolle und Steuerungsfähigkeit wird auf alte Handlungsmuster zurückgegriffen. In der Intense World Theorie wird dieses Verhalten als eine Reduktion der Informationen und als eine Entlastungsstrategie angesehen.

Diese Triade der Beeinträchtigung zeigt wie andere Defizitkataloge nur ein einseitiges Bild von Autismus auf (vgl. Theunissen 2014: 13f). Die verschiedenen Selbstvertretungsorganisationen von Menschen im Autismus-Spektrum wie die Aspies e.V. oder ASAN fordern, dass man Autismus nicht als Störung, Krankheit oder Defizit ansieht (vgl. ebd.: 14-16). Die Autistin D. Raymaker hat dem Defizitkatalog sieben charakteristische Merkmale für Menschen im Autismus-Spektrum gegenübergestellt die über ASAN publiziert wurden (vgl. Theunissen 2014: 18, ASAN o.J.: o.S.). Diese sieben Merkmale wurden nicht empirisch untermauert, jedoch viele der Menschen im Autismus-Spektrum identifizieren sich mit ihnen (vgl. Theunissen 2014.: 48). Sie werden hier aufgeführt, da sie als eine Innensicht ein besseres Verständnis für Menschen im Autismus-Spektrum schaffen und Autismus nicht als ein Defizit oder eine Störung beschreiben, sondern die Andersartigkeit erklären. Das erste Merkmal ist «*Different sensory experiences*» (ASAN o.J.: o.S.). Damit sind Wahrnehmungsbesonderheiten wie Filterschwäche, Selektivität, sehr intensive Sinneswahrnehmungen oder die Beobachtungsgabe für Details gemeint. Zudem wird der Körper oft als etwas Fremdes wahrgenommen (vgl. Theunissen 2014: 18). Mit «*Non-standard ways of learning and approaching problem solving*» (ASAN o.J.: o.S.) ist gemeint, dass Autisten und Autistinnen durch ihre hirnephysiologischen Ausprägungen auch eine andere Problemlösestrategie haben. Diese Strategien sind sehr individuell, z.B. lernen viele Menschen im Autismus-Spektrum indem sie sich Sachen (z.B. Zahlen) bildlich vorstellen (vgl. Theunissen 2014: 18). Oft lernen sie zuerst die schwierigeren Aufgaben, bevor sie zu den einfacheren kommen (vgl. ASAN o.J.: o.S.). Da sie sich diese Strategien selbst erarbeiten müssen, weisen sie eine grosse Stärke in der Selbstbildung auf (vgl. Theunissen 2014: 18f). Mit der Beschreibung als «*Deeply focused thinking and passionate interests in specific subjects*» (ASAN o.J.: o.S.) wird das Phänomen der ausgeprägten Spezialinteressen umgedeutet und als grosse Ressource angesehen und gefördert (vgl. Theunissen 2014: 19f). «*Atypical, sometimes repetitive, movement*» (ASAN o.J.: o.S.) beschreibt die Verhaltensweisen die in der Triade der Beeinträchtigung als «repetitive, restriktive Interessen und Aktivitäten» beschrieben werden. Diese Verhaltensweisen führen oft zu Ausgrenzung (vgl. Theunissen 2014: 20). Oft werden sie beschwerlich als Koordinationsstörungen wahrgenommen, doch es gibt auch Autisten und Autistinnen, die motorisch sehr stark sind

(vgl. ebd.). Das Merkmal «*Need for consistency, routine, and order*» (ASAN o.J.: o.S.) hat grosse Auswirkungen auf den Alltag von Menschen im Autismus-Spektrum, da sie dadurch in neuen Situationen oft Ängste haben und diese häufig vermeiden. Sie haben jedoch oft eine grosse Fähigkeit im Organisieren und Strukturieren (vgl. Theunissen 2014: 20f). Mit «*Difficulties in understanding and expressing language as used in typical communication, both verbal and non-verbal*» (ASAN o.J.: o.S.) werden die Merkmale angesprochen, die in der Triade der Beeinträchtigung unter «Kommunikationsstörung» aufgeführt, sowie die Herausforderungen in der non-verbale Sprache die unter «soziale Interaktion» aufgeführt sind (vgl. Thunissen 2014: 21). In dieser Betrachtungsweise wird auch erwähnt, dass einige Menschen mit Autismus besondere sprachliche Leistungen erbringen wie Wortneuschöpfungen, das Verfassen von Gedichten oder das Erlernen von mehreren Fremdsprachen (vgl. ebd.). «*Difficulties in understanding and expressing typical social interaction*» (ASAN o.J.: o.S.) beschreibt die Schwierigkeit, soziale Situationen zu verstehen und adäquat zu reagieren. So werden beispielsweise soziale Konventionen nicht erkannt (vgl. Theunissen 2014: 21f). Hierbei werden die weiteren Merkmale genannt, die in der Triade der Beeinträchtigung unter «soziale Interaktion» fallen.

3.1.4 Jugend im Autismus-Spektrum

Autistische Verhaltensweisen sind generell in allen Lebensphasen anzutreffen, auch wenn sie sich in ihrer Intensität verändern können (vgl. Leuchte/Paetz 2015: 246, Kamp-Becker/Bölte 2014: 98). Somit stellen sich Menschen im Autismus-Spektrum aufgrund der andersartigen Wahrnehmungsverarbeitung in allen Lebensabschnitten besondere Herausforderungen und Ressourcen (vgl. Leuchte/Paetz 2015: 246). Über die Zunahme oder Abnahme der autismusspezifischen Verhaltensweisen werden in der Literatur widersprüchliche Aussagen gemacht (vgl. Amorosa 2017c: 99-108). Bei den Kindern, die die Diagnose «Frühkindlicher Autismus» erhalten, zeigt sich eher eine Abnahme der spezifischen Verhaltensweisen, was sicherlich auch vom besseren Verständnis durch die Diagnose und die dadurch adäquatere Begleitung abhängig ist. Bei der Diagnose «Asperger-Syndrom», das oft auch erst später erkannt wird, ist eher eine Zunahme der autismusspezifischen Verhaltensweisen im Laufe der Zeit zu erwarten (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 95f). Bei einigen Jugendlichen im Autismus-Spektrum nehmen die schulischen Leistungen ab und die autismusspezifischen Verhaltensweisen zu (vgl. Amorosa 2017c: 103). Die Verläufe sind sehr individuell und nicht vorherzusagen. Wichtige Indikatoren für eine Abnahme der autismusspezifischen Verhaltensweisen sind die frühe Sprachentwicklung und durchschnittliche oder hohe Intelligenz (vgl. ebd.: 100). Da in dieser Arbeit der Blickwinkel auf Menschen im Autismus-Spektrum ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache oder Intelligenzminderung gerichtet wird, kann grundsätzlich von einer Abnahme der

autismusspezifischen Verhaltensweisen ausgegangen werden. Es gibt jedoch andere Indikatoren wie stereotypisches Verhalten oder massive Ängste, die diese Entwicklung hemmen können. Zudem ist sie stark von der Unterstützung von aussen abhängig (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 97). Generell muss aber gesagt werden, dass Jugendliche im Autismus-Spektrum der massiven Zunahme der Anforderungen in der Pubertät oft trotz der «Verbesserung» nicht gerecht werden können (vgl. Amorosa 2017c: 103).

Die Pubertät und insbesondere die Identitätsfindung ist für viele Jugendliche im Autismus-Spektrum problematisch. Die Reaktion der anderen Gleichaltrigen auf ihre andersartigen Verhaltensweisen lässt sie immer wieder spüren, dass sie «anderes» sind. So kann diese Andersartigkeit zu ihrer Identität werden und ihr Selbstwertgefühl senken. Sie werden oft zu Mobbingopfern oder werden von den Gleichaltrigen ausgenutzt (vgl. Leuchte/Paetz 2015: 247). Ihre speziellen Begabungen können manchmal auch zu Anerkennung in einer Gruppe führen (vgl. Amorosa 2017c: 101). Zudem haben sie oft Mühe, mit ihrer sich entfaltenden Sexualität umzugehen. So können sie ihre sexuellen Wünsche oft nicht adäquat ausdrücken (vgl. Leuchte/Paetz 2015: 247), haben Mühe ihre sexuellen Empfindungen innerhalb der gesellschaftlichen Regeln auszuleben und werden oft als naiv wahrgenommen (vgl. Amorosa 2017c: 102). Den pubertären Stimmungsschwankungen und Erregungszuständen kann oft nicht adäquat begegnet werden, und es kommt zu «aggressiven Durchbrüchen» (ebd.: 103). Viele der Jugendlichen im Autismus-Spektrum fühlen sich selbst fremd (vgl. Leuchte/Paetz 2015: 247), dies verhindert die Identitätsfindung.

3.2 Jugendliche mit Autismus und ihrer Entwicklungsaufgaben

An die Jugendlichen im Autismus-Spektrum werden dieselben Anforderungen der Gesellschaft herangetragen wie an neurotypische Jugendliche, und es ergeben sich daraus dieselben Bereiche der Entwicklungsaufgaben. Sie haben aber andere Voraussetzungen und es treten andere Herausforderungen aber auch Ressourcen auf. Kamp-Becker und Bölte (2014: 96) halten fest, dass die meisten Jugendlichen im Autismus-Spektrum bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sehr Mühe haben und auf starke Unterstützung angewiesen sind.

Eckert und Mehring (2015: 141, 2013: 26-30) haben einige Bereiche festgehalten, die bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum problematisch sein können: «Aufbau eines Freundeskreises (Gleichaltrigengruppe)», «Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Intimität)», «Vorstellungen über zukünftige Partner und Familie (Partner/Familie)», «Unabhängigkeit vom Elternhaus (Ablösung)» und «Wissen, was man werden will (Beruf)». Im Folgenden soll untersucht werden, welche Bedingungen sich den Jugendlichen im Autismus-Spektrum bei der Bewältigung der vier Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel stellen. Dabei greift die Arbeit auf die Erkenntnisse der vorangehenden Kapitel

zurück und verknüpft das Wissen über die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen mit dem Wissen über Autismus.

Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben setzt voraus, dass diese als solche erkannt werden. Die Regeln und Anforderungen aus der Gesellschaft müssen laut Hurrelmann und Quenzel (2016: 249) identifiziert und sondiert werden. Doch genau das bereitet Jugendlichen im Autismus-Spektrum Mühe. Sie haben Schwierigkeiten soziale Situationen und die dahinterstehenden Regeln zu entziffern. Durch die Konzentration aufs Detail und die Mühe die Perspektive von anderen zu übernehmen, können sie oftmals die gesellschaftlichen Normen nicht erkennen. Dies wäre jedoch die Voraussetzung um sich mit ihnen produktiv auseinander zu setzen (vgl. ebd.: 24). Somit stellt das Erkennen der Entwicklungsaufgaben die erste grosse Hürde dar.

3.2.1 Entwicklungsaufgabe Qualifizieren

Wie im Kapitel 2.3.2 hergeleitet, besteht die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren im Jugendalter im Kern aus der Vorbereitung auf den Beruf. Das Ziel ist die Übernahme der Mitgliedsrolle eines Berufstätigen und die ökonomische Reproduktion (vgl. ebd.: 26-29). Diese Entwicklungsaufgabe nimmt zunehmend an Bedeutung zu und kann bei Personen, welche sie nicht bewältigen, zu erheblichen Problemen der Individuation und Integration führen (vgl. ebd.: 111). Gleichzeitig ist aber der Einstieg in die Vollerwerbstätigkeit bei vielen Jugendlichen nicht gesichert (vgl. ebd.: 41). Besonders Jugendliche im Autismus-Spektrum haben es schwer diese gesellschaftliche Mitgliedrolle zu übernehmen. Laut verschiedenen internationalen Studien arbeiten im Durchschnitt lediglich 5-6% der Menschen im Autismus-Spektrum im arbeitsfähigen Alter im ersten Arbeitsmarkt (vgl. Dose 2017a: 425). Hierbei ist aber zu beachten, dass in diesen Studien auch Menschen im Autismus-Spektrum miteingeschlossen sind, die eine Intelligenzminderung oder starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache haben. Jedoch ist die Integration in den ersten Arbeitsmarkt auch bei Personen, bei denen keine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wurde und eine Intelligenzminderung aufweisen nicht zu erwarten (vgl. Amorosa 2017c: 106). In den Studien welche Menschen mit der Diagnose Asperger-Syndrom als Untersuchungsgegenstand haben oder sich lediglich auf hochfunktionalen Autismus beschränkt haben, wurde eine Arbeitsmarktintegration von 20-30% belegt (vgl. Dose 2017a: 425). Diese beiden Gruppen (Asperger-Syndrom und hochfunktionaler Autismus) gehören beide in die Zielgruppe dieser Arbeit, da beide keine starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache oder Intelligenzminderung aufweisen (vgl. Beyer 2015: 33, Amorosa 2017c: 99), sie bilden jedoch nicht die ganze Gruppe ab. Zudem ist zu diskutieren, ob die Arbeit in einer Behindertenwerkstatt, welche laut Dalaferrth (2015: 30) 40-65% der Menschen im Autismus-Spektrum nachgehen auch der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren

entspricht. Die Berufsrolle ist gegeben, jedoch ist sie gesellschaftlich nicht gleich anerkannt und die ökonomische Reproduktion ist nicht vollumfänglich gewährleistet. Es gibt keine Aussagekräftige Studie über die Zielgruppe dieser Arbeit, da die gewählte Unterteilung auf dem noch nicht erschienen ICD-11 basiert. Aber vor dem Hintergrund der erwähnten Fakten ist sicher, dass Jugendliche im Autismus-Spektrum ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache und ohne Intelligenzminderung Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren haben. Warum dies so ist, soll im Folgenden sowohl bei der Schul- und Berufsausbildung als auch beim Aufnehmen einer Arbeitstätigkeit untersucht werden.

Die Dauer der Ausbildungen und die Höhe der Abschlüsse haben in den letzten Jahren stark zugenommen und somit auch ein grösseres Gewicht bei der Persönlichkeitsentwicklung erhalten. Die Schule beeinflusst über eine lange Zeitspanne hinweg die Jugendlichen in weitgehenden Bereichen ihres Lebens. Die Schule dient nicht nur der Wissensvermittlung. Neben dem Kompetenztraining ist sie auch in weiten Teilen für die Integration in die Gesellschaft verantwortlich und unternimmt eine erste und entscheidende Platzierung in der Gesellschaft. Durch diese Platzierung kommt dem Bildungsgrad eine Schlüsselrolle im Lebensverlauf zu (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 111-118). 65% der Menschen im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung erlangen einen höheren Schulabschluss und 25% sogar einen College- oder Hochschulabschluss (vgl. Dose 2017a: 424). Jugendliche im Autismus-Spektrum sind in den unterschiedlichsten Schulformen vertreten (vgl. Wagner 2017: 354). Eine Aussage über die Verteilung auf Regelschulen oder Sonderschulen ist schwierig zu treffen, da sie von der geltenden Bildungspolitik abhängig ist, die in der Schweiz kantonal und kommunal unterschiedlich geregelt ist (vgl. Grundelfinger 2009: 522). Bei allen Schülern ist der Schulerfolg neben dem stärksten Faktor des sozioökonomischen Hintergrundes abhängig von der Sprache, der Intelligenz, der Motivation und dem Ehrgeiz (vgl. Wagner 2017: 354). Bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum spielen auch die Ausprägung der Diagnose und der individuellen autismspezifischen Verhaltensweisen, sowie allfällige komorbiden Störungen eine Rolle (vgl. ebd.). Laut Werner-Frommelt (2017: 374-379) besteht bei Schülern im Autismus-Spektrum in folgenden Bereichen Förderungsbedarf: Bei den sozialen Fähigkeiten (sozialer Umgang, nonverbale Kommunikation, soziale Integration), bei den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten (Ausbleiben der Sprache, Verständnisschwierigkeiten, Konversationsschwierigkeiten, zwanghafte Gesprächsthemen), bei den affektiven Kompetenzen, beim Umgang mit den Spezialinteressen und Essgewohnheiten, bei der Selbst- und Arbeitsorganisation (Motivation, Zeitstrukturen, wechselnde Sozialformen und Alltagsbewältigung) und beim Umgang mit

sensorischer Empfindlichkeit. Im aufgeführten Förderbedarf sind die unter 3.1.3 behandelten autismusspezifischen Verhaltensweisen ersichtlich:

Die Abweichung in der *sozialen Interaktion* erschwert den Schulerfolg auf vielfältige Weise. Mit eingeschränktem Verständnis für soziale Situationen ist das informale Lernen enorm erschwert, da die «unterschwellig und versteckten Regeln und Rituale» (Hurrelmann/Quenzel 2016: 116) nicht als solche wahrgenommen werden. Insbesondere die wechselnden Sozialformen in unterschiedlichen Gruppen ist eine grosse Herausforderung für Schüler und Schülerinnen im Autismus-Spektrum, da sie sich in jeder neuen Gruppenkonstellation wieder auf neue ungeschriebene Regeln und neue Strukturen einstellen müssen. Da Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum viele nonkonforme Verhaltensweisen wie eine steife nonverbale Ausdrucksweise oder unpassende emotionale Reaktionen aufweisen und da es ihnen generell schwerfällt altersgemässe Beziehungen aufzubauen, droht ihnen die Isolation oder gar Mobbing in der Klasse. Dies verstärkt die Probleme der sozialen Interaktion, da durch die fehlenden Freundschaften Sozialbeziehungen noch schlechter trainiert werden können.

Die *autismusspezifische Kommunikation* beeinflusst den Schulerfolg besonders stark natürlich bei Jugendlichen, bei denen die Sprachentwicklung beeinträchtigt ist. Aber auch sonst erschwert das wörtliche Verständnis das Lernen, da viele Missverständnisse daraus resultieren. Zudem kann das Nichterkennen von Gesprächsregeln, wie etwa das ununterbrochene Sprechen von den Spezialinteressen, für den Unterricht und auch für die Integration in der Klasse hinderlich sein.

Die *repetitiven, restriktiven Interessen und Aktivitäten* können den Schulerfolg positiv wie auch negativ beeinflussen. Sie können als zwanghaftes Gesprächsthema oder als dauernde Ablenkung vom Schulstoff hinderlich sein. Zudem kann das ausgesprochene Streben nach Gleichheit und Routine mit den schulischen Strukturen stark in Konflikt kommen. Auch die fehlende Impulskontrolle und der starke Drang etwas fertigzustellen passt nicht zu den starken Zeitstrukturen der Schule von Lektionen à 45 Minuten (vgl. Werner-Frommelt 2017: 377f). Die Spezialinteressen können aber in diesem Bereich zu einem enormen Wissen und einer grossen Aufmerksamkeit führen.

Der Übergang in den Beruf stellt für die meisten Jugendlichen eine grosse Herausforderung dar. Die Anforderungsprofile für den Berufseinstieg sind in den letzten zwei Generationen stark gestiegen. Der Arbeitsmarkt wurde durch die technische Entwicklung und die Globalisierung immer komplexer. Dadurch wurden die Anforderungen vielfältiger (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 135f). Dies hat auch Auswirkungen auf Jugendliche im Autismus-Spektrum. Auf der einen Seite weisen sie einen starken «Need for consistency, routine, and order» auf und passen sich nicht gerne neuen Strukturen an. Auf der anderen Seite sind sie

durch ihre zahlreichen Herausforderungen bereits besser an Reizüberflutung und die immer wieder neuen Situationen gewohnt, die nun auch die neurotypischen Jugendlichen betreffen. Die Arbeitsschritte, die viele Wiederholungen beinhalten und somit für Menschen im Autismus-Spektrum durch ihre Vorlieben zu repetitiven und an Regeln gebundenen Tätigkeiten ideal geeignet wären, werden oft ins Ausland ausgelagert. Dadurch schwinden diese passenden Arbeitsplätze. Es entstehen dafür neue Arbeitsplätze, die analytische und kreative Kompetenzen voraussetzen um «neu auftretende Probleme zu lösen» (ebd.). Auch hier stellt sich die Frage, ob Jugendliche im Autismus-Spektrum sich an die immer neuen Anforderungen gewöhnen können. Gelingt ihnen dies, so können sie mit ihren «Non-standard ways of learning and approaching problem solving» zur Problemlösung vieles beitragen da sie alles von einer anderen Sicht betrachten. Die in Kapitel 2.3.5 beschriebene Flexibilisierung und Prekarisierung der Jugendphase ist auch beim Übergang in den Beruf zu beobachten. Diese Unsicherheiten verlangen ein grosses Ausmass an Improvisation, Flexibilität und Eigenorganisation (vgl. ebd.: 138f). Laut der Theorie der verminderten exekutiven Funktionen sind Jugendliche im Autismus-Spektrum aber in der Planungsfähigkeit und in der kognitiven Flexibilität beeinträchtigt, was das Reagieren auf diese Unsicherheiten sehr erschwert. Durch die bessere Wirtschaftslage und den demografischen Wandel sind die Jugendlichen seit ungefähr dem Jahr 2000 auf dem Arbeitsmarkt wieder bessergestellt. Dies betrifft jedoch vorrangig die gutqualifizierten und spezialisierten Arbeitskräfte (vgl. ebd.: 139-141). Durch die Spezialinteressen oder den «deeply focused thinking and passionate interests in specific subjects» sind einige Autisten und Autistinnen auf einem gewissen Gebiet sehr stark und erfüllen oder übertreffen fachlich das gewünschte Kompetenzprofil des Arbeitgebers. Bei der Arbeit oder bereits im Anstellungsprozess können jedoch die autismusspezifischen Verhaltensweisen als störend empfunden werden. So können die Missverständnisse in der Kommunikation, die Fixierung aufs Gewohnte und dadurch die mangelnde Flexibilität und oft fehlender Veränderungswille, Mühe beim Priorisieren und bei der Entscheidungsfindung den Arbeitsprozess behindern. Die Arbeit unter Stress, sowie Multitasking oder die Einteilung der Arbeit kann schnell zu einer Reizüberflutung führen und die Arbeit im Team ist durch die Schwierigkeiten in der Perspektivübernahme und im Verständnis von sozialen Normen mit grossen Herausforderungen verbunden (vgl. Dalferth 2015: 32). Oftmals schreckt dies einen Arbeitgeber zurück bevor er sich die Kompetenzen betrachten kann. Menschen im Autismus-Spektrum haben nämlich durch ihre neurologische Veränderung häufig eine sehr gute Merkfähigkeit, sind systematisch, analytisch und arbeiten oft gewissenhaft bis ins letzte Detail. Oft verfügen sie über ein starkes logisches Verständnis, halten sich an Regeln und Vorgaben und machen wenig Fehler (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der Intense World Theory lässt sich eine erhöhte Aufmerksamkeit und eine

sensible Wahrnehmung feststellen. Es existieren bereits Firmen, die ausschliesslich mit Menschen im Autismus-Spektrum arbeiten und Arbeitsbedingungen schaffen, bei welchen sie ihre Kompetenzen entfalten können (vgl. Dose 2017a: 425f). Ein ruhiger, ungestörter Arbeitsplatz scheint dabei besonders wichtig zu sein (vgl. Travella 2010: 4). Zudem kann mit genauen Anweisungen und klaren, transparenten Regeln Menschen im Autismus-Spektrum geholfen werden, die soziale Interaktion und Kommunikation zu verstehen. Die Herausforderung von Menschen im Autismus-Spektrum bei der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren besteht somit weniger beim Vermitteln von Arbeitstechniken oder Fachwissen, sondern vielmehr bei der Bewältigung von sozialen Situationen (Dose 2017a: 426). Die autismusspezifischen Verhaltensweisen und das mangelnde gegenseitige Verständnis führen dazu, dass viele Jugendliche im Autismus-Spektrum zum Teil auch trotz guter Ausbildung keine Arbeitsstelle finden. Erschwerend kommt hinzu, dass die wenigen Menschen im Autismus-Spektrum, die Eingang in den ersten Arbeitsmarkt gefunden haben, häufig ihre Arbeitsstellen nicht lange halten können und oftmals einer Beschäftigung nachgehen, die nicht ihrem Ausbildungsgrad entspricht (vgl. Frank et. al 2018: 75).

3.2.2 Entwicklungsaufgabe Binden

Die Entwicklungsaufgabe Binden im Jugendalter hat die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Familiengründers und somit die biologische Reproduktion zum Ziel und beinhaltet den Aufbau einer Körper- und Geschlechtsidentität, Bindungsfähigkeit sowie Kontaktfähigkeit. Im Folgenden werden angelehnt an Hurrelmann und Quenzel (2016: 142-171) die Bedeutung der Herkunftsfamilie, die Ablösung der Eltern, inklusive den Wohnverhältnissen und der Aufbau von einer Partnerschaft thematisiert. Der Aufbau von emotionalen Bindungen zu Gleichaltrigen, der stellenweise auch in dieser Entwicklungsaufgabe genannt wird, wird unter der Entwicklungsaufgabe Konsumieren behandelt (siehe 3.2.3).

Die Kernfamilie, bestehend aus Eltern und Kindern, ist nach wie vor die wichtigste Sozialisationsinstanz. Sie veränderte sich im Laufe der Zeit durch die gestiegene Scheidungsrate, kleinere Familien, mehr Alleinerziehende und infolge der höheren Lebenserwartung durch mehr Mehrgenerationenfamilien, blieb aber trotzdem in ihrer emotionalen und sozialen Intensität einzigartig (vgl. ebd.: 142-144). Der demokratische Erziehungsstil, der Selbständigkeit und Verantwortlichkeit zum Ziel hat, wird mittlerweile von einer Mehrheit der Eltern angewendet (vgl. ebd.: 148). Von einer Scheidung oder Trennung der Eltern sind mehr als ein Drittel der Jugendlichen betroffen. Dies führt oft zu starken psychischen und sozialen Belastungen. Der Beziehungskonflikt der Eltern kann zu einer Beeinträchtigung der Bindungsfähigkeit führen. Zudem müssen die Beziehungen und Bindungen neu geordnet werden, und oft kommen praktische Herausforderungen wie ein Wohnungswechsel, finanzieller Druck oder eine höhere Erwartung an die Selbständigkeit

der Jugendlichen hinzu. Auch andere Krisen der Kernfamilie wie eine gestörte Partnerbeziehung der Eltern, sexuelle Gewalt, alkohol- und drogenabhängige Eltern und psychische Erkrankungen können die Jugendlichen vor grosse Herausforderungen stellen (vgl. ebd.: 151.154). Gerade Jugendliche im Autismus-Spektrum die gerne eine gleichbleibende Routine haben und soziale Situationen oft nicht gut deuten können, können diese Krisen sehr schwer treffen.

Die *Ablösung von den Eltern* passiert auf unterschiedlichen Ebenen: der psychischen, emotionalen/intimen, kulturellen, räumlichen und materiellen Ebene. Dabei sind die Jugendlichen nicht auf allen Ebenen gleich weit. Die psychische, emotionale und kulturelle Ablösung wird heute meistens recht früh bewältigt, während die räumliche und materielle Ablösung oft weit nach hinten verschoben wird (vgl. ebd.: 154f). Ablösung bedeutet eine tiefgreifende Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung «von der nahen und schützenden Haltung der Eltern mit deutlichen Erziehungsakzenten in der Kindheit zur sympathisierend begleitenden und Selbstständigkeit fördernden Haltung» (ebd.: 154). Die Ablösung passiert in einem Wechselspiel von Abgrenzung und Verbundenheit. Den Eltern kommt die Doppelaufgabe zu, die Beziehung zu ihren Kindern aufrechtzuerhalten und dabei aber die Verselbständigung dieser zu fördern (vgl. ebd.: 156f). Bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum ist dieser Rollenkonflikt viel stärker. Die Jugendlichen haben zwar auch ein Autonomiebestreben, sie sind jedoch von ihren primären Bezugspersonen und von ihrer vertrauten Umgebung stark abhängig (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 28). Die Eltern müssen zwischen Freiraum/Selbstständigkeit und Kontrolle/Schutzmassnahmen abwägen (vgl. Eckert/Mehring Störch 2015: 145). «Zum einen soll ein Ablösungsprozess vom Elternhaus eingeleitet werden, zum anderen bedarf es gerade des Elternhauses, von dem man sich ablösen will, um ihn erfolgreich zu führen.» (Doben 2000: 172) Zur Ablösung gehört eine zunehmende Aussenorientierung. Menschen im Autismus-Spektrum sind aber eher nach innen gekehrt und auf ihre Bezugspersonen fokussiert (vgl. Distelberger/Zöttel 2015: 21f). Wird der Ablösungsprozess von den Eltern nicht bewusst als autonomiefördernd und als ein behutsames Loslassen gesteuert, so kommt es oft entweder zu einer sehr frühen Ablösung, bedingt durch grosse Herausforderungen im Alltag, oder zu einer sehr späten oder nicht vollständigen Ablösung (vgl. ebd.). Hierbei spielen die verschiedenen autismusspezifischen Verhaltensweisen ineinander. Durch die Auffälligkeiten der sozialen Interaktion muss neues Verhalten in neuen Situationen mühsam erlernt werden. So müssen Jugendliche im Autismus-Spektrum die neuzugänglichen und -entstehenden sozialen Situationen erst verstehen lernen, was ihnen schwerfallen kann und Unterstützung von den Bezugspersonen nötig macht. Zudem fällt ihnen das Aufbauen eines sozialen Umfeldes durch ihre Schwierigkeit altersgemässe Beziehungen aufzubauen schwer und muss oft von

den Eltern übernommen werden (vgl. Doben 2000: 171, mehr dazu unter 3.2.3). Die Ablösung widerspricht in vielem ihrem «Need for consistency, routine, and order». Insbesondere die räumliche Ablösung ist ein grosser Einschnitt in die Routinen des Alltags von Jugendlichen im Autismus-Spektrum. So kommt es, dass ungefähr die Hälfte der Menschen im Autismus-Spektrum noch bei ihrer Herkunftsfamilie wohnt und nicht aus dem «Schonraum» des Elternhauses austritt (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 28, Leuchte 2015: 408). Auch bei neurotypischen Jugendlichen ist der Trend des immer späteren Ausziehens zu beobachten (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 155). Die Wohnsituation der Jugendlichen im Autismus-Spektrum ist sehr unterschiedlich. Neben dem Wohnen bei der Herkunftsfamilie, begleitetem Wohnen, Wohngemeinschaften, Wohngruppen und selbstständigem Wohnen leben viele Autisten und Autistinnen in vollstationären Heimen. Über die Verteilung der einzelnen Wohnformen sind sich die verschiedenen Studien nicht einig (vgl. Dose 2017b: 428) und es kann keine exakte Angabe für die Zielgruppe dieser Arbeit gemacht werden. Es wird aber meistens davon ausgegangen, dass die grösste Gruppe bei den Eltern lebt, die Gruppe mit betreutem Wohnen oder Heimaufenthalt die zweitgrösste Gruppe darstellt und die Gruppe der Menschen im Autismus-Spektrum die selbstständig oder fast selbstständig leben (z.B. ambulante Unterstützungen) die kleinste Gruppe bildet. Diese Gruppe wird im Durchschnitt auf ca. 20% geschätzt (vgl. Amorosa 2017c: 104), es kann aber angenommen werden, dass diese Gruppe unter den Menschen im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache grösser ist. Die räumliche Ablösung als Teil der Entwicklungsaufgabe Binden wird nicht nur wegen den autismusspezifischen Verhaltensweisen wie dem Festhalten an Gewohntem so schlecht bewältigt, sondern vor allem wegen ungenügenden Alternativen zum Wohnen bei den Eltern (vgl. Leuchte 2015: 408). Dies beweist auch der Blick in andere Länder wie die USA, in der, dank einem viel breiteren und grössere Angebot an Wohnformen, viel mehr Menschen im Autismus-Spektrum unabhängig von ihren Eltern wohnen (vgl. ebd.). Ungefähr die Hälfte der Jugendlichen im Autismus-Spektrum in der Schweiz findet kein passendes Wohnangebot (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 28). Theunissen (2014: 235f) sieht vor allem in den verschiedenen Formen des unterstützten Wohnens die beste Möglichkeit zur Verwirklichung von Selbstbestimmung und Unabhängigkeit und bemängelt das ungenügende Angebot.

Der *Aufbau einer Partnerschaft* und das spätere Gründen einer Familie gehören auch zu der Entwicklungsaufgabe Binden in der Jugendphase. Eine gewisse Selbstständigkeit durch die Ablösung von der Herkunftsfamilie muss dazu gegeben sein. Zudem muss bevor eine Partnerschaft eingegangen und eine Familie gegründet werden kann, der Umgang mit der eigenen Geschlechtsrolle und der eigenen Sexualität gelernt werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 160). Durch die früher eintretende Geschlechtsreife müssen sich

die Jugendlichen dieser Aufgabe früher stellen. Die meisten Jugendlichen sind bei dem Umgang mit den biologischen, psychischen und sozialen Veränderungen durch die Geschlechtsreife auf sich allein gestellt. Dem Eintritt der Geschlechtsreife und dem Umgang mit der sich entfaltenden Sexualität haftet immer noch etwas Geheimnisvolles und Schamhaftes an (vgl. ebd.). Gerade für Jugendliche im Autismus-Spektrum ist dies enorm herausfordernd. Sie streben meistens nach Gleichbleibendem doch nun verändern sie sich selbst so stark. Eine neue Rolle muss angeeignet werden, was ihnen durch ihr mangelndes Verständnis von sozialen Situationen sehr schwerfallen kann. Zudem treten bei Mädchen im Autismus-Spektrum vermehrt prämenstruelle Beschwerden auf. Der Umgang mit ihnen kann aber durch Unterstützung von aussen meistens gut gelernt werden (vgl. Amorosa 2017c: 102). Die Schwierigkeiten im Verständnis von sozialen Situationen hat für den Umgang mit dem anderen Geschlecht enorme Auswirkungen, da sie Situationen oft anders deuten und so oft für naiv gehalten werden (vgl. ebd.). Dadurch und durch ihre Besonderheiten in der Kommunikation und durch ihre Schwierigkeit altersmässige Beziehungen aufzubauen, wird die Annäherung ans andere Geschlecht erschwert. Der Zeitpunkt des ersten Geschlechtsverkehrs hat sich nach vorne verlagert. Die Mehrheit aller Jugendlichen hat bereits im Alter von 14 Jahren erste sexuelle Erfahrungen gemacht (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 161). Die Studie von Dewinter et al. (2016) hat ergeben, dass Jugendliche bei denen hochfunktionaler Autismus diagnostiziert wurde, ungefähr ähnliche Erfahrungen mit der Masturbation haben wie neurotypische Jugendliche, dass sie aber bei Partnersex eine gering kleinere Erfahrung und vor allem beim Küssen und beim Petting weniger Erfahrungen als neurotypische Jugendliche haben. Dabei ist jedoch zu beachten, dass in dieser Studie nur hochfunktionale Autisten und Autistinnen untersucht wurden, die eine normale Schule besuchen konnten. Die Zeitspanne zwischen dem ersten Geschlechtsverkehr und einer dauerhaften, der Ehe gleichwertigen Beziehung, wird auf beide Seiten immer mehr ausgedehnt. Heute dauert dies im Durchschnitt 10 bis 15 Jahre (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 167). Genaue Zahlen wie viele Menschen im Autismus-Spektrum in einer dauerhaften Partnerbeziehung leben existieren nicht. Einigkeit besteht aber darin, dass sie erheblich weniger langfristige intime Beziehungen haben als neurotypische Menschen (vgl. Amorosa 2017c: 103). Mehrere Studien belegen, dass selbst bei hochfunktionalen Autisten und Autistinnen sicher nicht viel mehr als die Hälfte in einer dauerhaften Beziehung lebt (vgl. Dewinter et. al 2013: 3476, Dose 2017b: 428, Amorosa 2017c: 104). Das Interesse und der Wunsch nach intimen Beziehungen ist aber genauso vorhanden (Amorosa 2017c: 103). Die vielen Missverständnisse die sich zwischen Jugendlichen im Autismus-Spektrum und neurotypischen Jugendlichen, insbesondere durch die autismusspezifischen

Verhaltensweisen in der sozialen Interaktion und Kommunikation ergeben, macht die Beziehungsaufnahme aber zur grossen Herausforderung.

3.2.3 Entwicklungsaufgabe Konsumieren

Die Entwicklungsaufgabe Konsumieren hat die gesellschaftliche Mitgliedsrolle als Wirtschaftsbürger in Freizeit und Kultur und die psychische Reproduktion zum Ziel (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 27-29). Nach Hurrelmann und Quenzel (2016: 172) geht es hier darum «einen selbstständigen und an den eigenen Bedürfnissen ausgerichteten Umgang mit allen Angeboten des Wirtschaft-, Freizeit- und Mediensektors einzuüben. Außerdem wird der Umgang mit Angeboten der Entspannung, Selbsterfahrung und Unterhaltung einschließlich der oft hiermit verbundenen finanziellen Aufwendungen trainiert». Generell kann gesagt werden, dass die Jugendlichen in weiten Teilen in der Konsumentenrolle den Erwachsenen gleichgestellt sind (vgl. ebd.: 190). Die Wichtigkeit der Entwicklungsaufgabe Konsumieren ist in letzter Zeit gewachsen, da der Druck in den anderen Bereichen zugenommen hat und Entspannung und Unterhaltung als Ausgleich dringend benötigt werden (vgl. ebd.: 173). In Anlehnung an Hurrelmann und Quenzel (2016: 172-200) wird die Entwicklungsaufgabe Konsumieren anhand der Freundschafts- und Peerbeziehungen, des Freizeit- und Konsumverhaltens und anhand der Mediennutzung analysiert.

Durch die Ablösung von den Eltern wird eine Hinwendung zu Gleichaltrigen nötig. In den *Freundschaften und in Peergroups* wird neues Verhalten angeeignet und es entstehen vertrauensvolle Beziehungen. Nun übernehmen oft nicht mehr die Eltern, sondern die Freunde die Aufgabe der psychischen Stabilisierung. Die Freunde beeinflussen das Freizeit- und Konsumverhalten stark. Gut funktionierende Freundschaften gelten sogar als Indiz für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Oft haben die Jugendlichen neben dem engen Freundeskreis (manchmal auch neben einem besten Freund/besten Freundin) eine Vielzahl von lockeren Freundschaften. Das Aufbauen eines breiten Netzwerkes aus Freunden empfinden einige Jugendliche auch als belastend, da dies mehr aus empfundenem Druck von aussen passiert, ohne dieses Bedürfnis nach einem grossen Freundeskreis zu haben (vgl. ebd.). Jugendliche im Autismus-Spektrum haben oftmals das gleiche Bedürfnis nach Sozialbeziehungen wie neurotypische Jugendliche, doch ihnen fehlt oftmals die Fähigkeiten oder das Know-how dazu (vgl. Eckert/Störmer Mehring 2015: 148, Schirmer 2012: 42). So kommt es, dass über die Hälfte der Menschen im Autismus-Spektrum angeben, keine Freunde oder Bekannte zu haben (vgl. Dose 2017b: 428). Diese Quote ist bei Jugendlichen ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache tiefer, aber laut Eckert und Störch Mehring (2015: 147f) pflegen auch Jugendliche mit der Diagnose Asperger-Syndrom und hochfunktionaler Autismus massiv weniger ausserfamiliäre Kontakte als neurotypische Jugendliche. Die Schwierigkeiten ergeben sich

aus diversen autismusspezifischen Verhaltensweisen. So erschweren Probleme in der sozialen Interaktion und in der Kommunikation, ausgeprägte Interessen sowie Einschränkungen in der Handlungsplanung und im Verständnis von sozialen Situationen die Aufnahme von Freundschaften enorm (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 26). Da Menschen im Autismus-Spektrum in sozialen Situationen oft nur das gesprochene Wort verstehen, kommt es durch das Fehlen der Beziehungsebene oft zu einer Beziehungsstörung (vgl. Schmidt 2015a: 78). Diese Beziehungsstörung besteht auf beiden Seiten: Das Verstehen des anderen ist sowohl für die Jugendlichen im Autismus-Spektrum wie auch für die neurotypischen Jugendlichen schwierig. Es entstehen Missverständnisse auf beiden Seiten, indem für die Jugendlichen im Autismus-Spektrum die Kommunikation zu wenig explizit verläuft und für die neurotypischen Jugendlichen oft zu direkt kommuniziert wird (vgl. Schmidt 2015a: 78f). Freundschaften bauen meistens auf gemeinsamen Aktivitäten und Interessen und ähnlichen Werten und Einstellungen auf (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 174). Jugendliche im Autismus-Spektrum verfügen oft über sehr ausgeprägte Sonderinteressen. Durch die mangelhafte Perspektivübernahme können Jugendliche im Autismus-Spektrum schlechter auf die Interessen des Gegenübers eingehen (vgl. Schirmer 2012: 46) und durch das Nichtverstehen der Gesprächsregeln kommt es oft dazu, dass sie nur noch über ihr Thema sprechen. Mit zunehmendem Alter wird auch der emotionale Austausch in Freundschaften wichtig. Da Jugendliche im Autismus-Spektrum jedoch Mühe haben die eigenen und die fremden Gefühle wahrzunehmen und einzuordnen, ist dieser emotionale Austausch oft fast nicht möglich (vgl. ebd.: 47). Von der andersartigen Kommunikation und Interaktion abgeschreckt gehen viele gegenüber Jugendlichen im Autismus-Spektrum auf Distanz (vgl. Schmidt 2015b: 148). Durch das Bewusstsein dieser Diskrepanzen und durch gegenseitige Akzeptanz und Toleranz können Freundschaften mit Jugendlichen im Autismus-Spektrum aufgebaut werden (vgl. Schmidt 2015a: 79). Viele Eltern erleben aber, dass die Jugendlichen im Autismus-Spektrum diese Freundschaften nicht von sich ausschließen, sondern dass das ganze soziale Umfeld für sie konstruiert werden muss (vgl. Doben 2000: 171). Das Fehlen von Freundschaften kann zu sozialer Isolation und Einsamkeit und infolge dessen zu einem negativen Selbstbild und einem niedrigen Wohlbefinden führen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 174). Da Freundschaften entwicklungsfördernd sind, können Jugendliche, die keine Freunde finden, in eine Abwärtsspirale geraten: Durch die fehlenden Freunde können sie ihr Sozialverhalten weniger trainieren was wiederum die Chancen neue Freunde zu finden verringert (vgl. Schirmer 2012: 42f). In Peergroups finden Jugendliche durch vollwertige Mitgliedschaftsrollen neue Teilnahme- und Selbstverwirklichungschancen. Sie können sich als partizipative Regelsetzer erleben und bestimmen die Wert- und Normenstruktur der Gruppe mit (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 174-176). Die genannten

Herausforderungen machen es für Jugendliche im Autismus-Spektrum schwierig, einer Peergroup anzugehören. Gelingt ihnen dies jedoch (evtl. durch ihre Spezialinteressen oder -begabungen), kann ihnen dies grosse Geborgenheit, Sicherheit und Anerkennung und neue Handlungskompetenzen geben, die auch bei anderen Entwicklungsaufgaben nützlich sind (vgl. ebd.). Peergroups können auch negative Dynamiken annehmen (vgl. ebd.: 177f), da Jugendliche im Autismus-Spektrum aber den Gruppendruck weniger wahrnehmen (vgl. Schirmer 2012: 48) sind sie diesem Problem weniger ausgesetzt.

Die *Gestaltung der Freizeit* bietet einen eheblichen Spielraum. Sie erfolgt meistens recht selbstbestimmt und es existieren nur wenige normative Erwartungen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 184). Durch die riesige Auswahlmöglichkeit wird die Entscheidungsfindung trainiert (vgl. ebd.: 188). Dies kann bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu einer Überforderung und eine Reizüberflutung führen. Sie begegnen dieser Herausforderung oft damit, dass sie immer der gleichen Routine folgen und so ihre Optionen eingrenzen (Riedel/Clausen 2016: 73). Der eigene Lebensstil kann durch spezifische Muster der Konsumation von Medien, Nahrungsmitteln, Musik, Kleidung u.v.m. ausgedrückt werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 183). Auch die Zugehörigkeit zu einer Peergroup kann dadurch gekennzeichnet werden. Durch den weniger stark wahrgenommenen Gruppendruck werden «Trends aus Mode, Musik, Jugendsprache» nicht erkannt (vgl. Schirmer 2012: 48). Dadurch sind sie auch dem Konsumdruck durchs Dazugehören-wollen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 190f) weniger stark ausgesetzt. Das Freizeit- und Konsumverhalten ist nicht nur von der Gleichaltrigengruppe beeinflusst. Auch die Schicht- und Milieuzugehörigkeit der Herkunftsfamilie machen einen grossen Unterschied aus (vgl. ebd.: 186). Durch die stärkere Abhängigkeit von den Eltern und ein weniger ausgeprägtes Freundesnetzwerk ist anzunehmen, dass bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum die Eltern noch mehr Einfluss haben als bei neurotypischen Jugendlichen. Jugendliche im Autismus-Spektrum können Mühe bei Freizeitaktivitäten in Gruppen haben, wenn die Abläufe nicht strukturiert und festgelegt sind. Viele Sportvereine und Musikgruppen bieten immer wieder ähnliche Abläufe, und Jugendliche im Autismus-Spektrum können bei entsprechenden Fähigkeiten gut mitmachen (vgl. Riedel/Clausen 2016: 73f). Bringen die Jugendlichen aber diese Fähigkeiten nicht mit, so existieren wenig Freizeitangebote, die für Jugendliche im Autismus-Spektrum mit Unterstützungsbedarf geeignet sind (vgl. Eckert/Störch Mehring 2015: 147).

Die *Nutzung neuer Medien* unter Jugendlichen mit Autismus wird kontrovers diskutiert (vgl. Vero 2015: 273f). Generell hat die Vielfalt und Anzahl der Medien enorm zugenommen und auch ihre Wichtigkeit für die Sozialisation von Jugendlichen ist gestiegen indem «fast jede Form der Aneignung und Verarbeitung ihrer inneren und äusseren Realität über und durch

Medien erfolgt» (Hurrelmann/Quenzel 2016: 198). Dies gilt auch für Jugendliche im Autismus-Spektrum. Die Fülle an Informationen und Möglichkeiten kann zu einer Reizüberflutung führen. Es kann jedoch argumentiert werden, dass diese überwältigende Fülle für alle Jugendlichen eine Reizüberflutung darstellt, und Jugendliche im Autismus-Spektrum bereits in ihrem Alltag gelernt haben mit dieser Überflutung zurechtzukommen und somit einen Vorteil haben. Viele Jugendliche im Autismus-Spektrum empfinden die neuen Medien als eine grosse Entlastung, da sie dadurch Möglichkeiten zur Unterhaltung, Beziehungspflege und Informationsquelle haben, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten mehr entsprechen als konventionelle Formen. So können sie beispielsweise beim schriftlichen Austausch durch soziale Medien sich auf das Inhaltliche konzentrieren und Mimik, Gestik und den Blickkontakt vernachlässigen und sich auch mehr Zeit zum Antworten lassen. Trotzdem bergen die neuen Medien auch eine Gefahr für Jugendliche im Autismus-Spektrum: durch die fehlende Impulskontrolle und durch das fehlende Bild des grossen Ganzen können sie sich in den Angeboten verlieren oder «verirren» was auch zu einem sozialen Rückzug führen kann (vgl. Vero 2015: 273f).

3.2.4 Entwicklungsaufgabe Partizipieren

Die Entwicklungsaufgabe Partizipieren im Jugendalter hat die gesellschaftliche Mitgliedsrolle als politische Bürger und die Fähigkeit «zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft ebenso wie zu ihrem sozialen Zusammenhalt (Kohäsion) beizutragen» (Hurrelmann/Quenzel 2016: 28) zum Ziel. An Hurrelmann und Quenzel (2016: 201-220) angelehnt werden im Folgenden die Bildung eines Wertesystems und die politische Teilhabe analysiert.

Ein *Wertesystem* als «Konzeption des Wünschenswerten» wird als Grundlage fürs Handeln entworfen. Dabei hat die Jugend oft einen prognostizierenden Charakter, da sie mit einem neuen Blick die Gesellschaft wahrnimmt und Stärken und Schwächen erkennt und somit den Handlungsbedarf sieht. Die Entwicklung von Werten ist immer von der gesellschaftlichen Situation, insbesondere den bedrohten Bedürfnissen, abhängig. Somit sind generationenspezifische Schwerpunktsetzungen der Werte zu beobachten. So sind heute beispielsweise durch den Wohlstand Selbstverwirklichungswerte bei der Jugend viel wichtiger als Pflichtwerte (vgl. ebd.). Die Jugendlichen im Autismus-Spektrum werden natürlich auch stark von der Gesellschaft geprägt und können ähnliche Werte entwickeln. Durch ihre Besonderheiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation nehmen sie Werte weniger intuitiv auf, sondern eher durch kognitive Auseinandersetzungen. Dies geschieht bei ihnen oft in Gesprächen und Gedankengängen, in denen sie die verschiedenen Werte gegeneinander abwägen (vgl. Riedel/Clausen 2016: 139). Da Jugendliche im Autismus-Spektrum aber oft durch die Wechselwirkung ihrer autismspezifischen Verhaltensweisen

mit der Gesellschaft in ihrer Bedürfnisbefriedigung eingeschränkt werden, entwickeln sie oft auch gemeinsam geteilte Werte. So ist vielen Menschen im Autismus-Spektrum wichtig, dass sie als Person mit einer Neurodiversität als gleichwertige Partner akzeptiert werden, dieselben Rechte haben und nicht defizitär eingestuft werden (vgl. Paetz 2015a: 29, Paetz 2015b: 40).

Generell ist die *politische Beteiligung* der Jugendlichen in den konventionellen Formen wie Teilnahme an Wahlen oder Abstimmungen sehr gering. Die grössten Indikatoren für eine hohe Beteiligung sind die politische Aktivität der Eltern, ein hoher sozioökonomische Status und ein hoher Bildungsgrad. Jugendliche engagieren sich lieber in themenbezogenen Projekten oder Organisationen, als an den konventionellen Formen der Politik (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016.: 210-214). Fundierte Aussagen über die Beteiligung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum sind beim heutigen Forschungsstand nicht möglich. Jedoch ist angesichts ihrer Schwierigkeiten in der Interaktion und Kommunikation davon auszugehen, dass ihnen weniger Gehör geschenkt wird. Die Partizipation setzt Barrierefreiheit voraus, was oft nicht gewährleistet ist (vgl. Frese 2015: 282). So werden Menschen im Autismus-Spektrum beispielsweise durch fehlenden Zugang zu Kommunikationsmitteln, durch mangelnde Beachtung oder durch Einsetzen eines Vormundes in ihrer Teilhabe beschränkt (vgl. Ne'eman 2015b: 322). Um diesen Problemen zu entgegnen existieren unterschiedliche Selbstvertretungsgruppen. Auch Elternvereine, wie beispielsweise «Autismus Schweiz» können die Anliegen der Jugendlichen im Autismus-Spektrum vertreten (vgl. Gundelfinger 2009: 524). Die Elternvereine beschäftigen sich jedoch häufig vordergründig mit Therapie- und Interventionsmethoden oder der Suche nach der Ursache von Autismus (vgl. Paetz 2015b: 40). Mit dem Autism Network International (ANI) entstand in der USA aus dem Grundgedanken des Empowerments die erste Selbstvertretungsorganisation. Sie hatte zum Ziel, das Bild von Autismus als Krankheit oder Störung die «geheilt» werden muss, zu revidieren, mehr Rechte für Menschen im Autismus-Spektrum zu schaffen und den gegenseitigen respektvollen Austausch zu fördern (vgl. Paetz 2015a: 29). Das Autistic Self Advocacy Network (ASAN) ist eine 2006 in der USA gegründete einflussreiche Selbstvertretungsorganisation, die politisch stark aktiv ist. So beeinflusst sie die Politik immer wieder mit Petitionen, durch Lobbyarbeit, durch Stellungnahmen und durch Proteste und versucht so einen Systemwandel voranzutreiben, sodass Menschen im Autismus-Spektrum zu ihrem Recht kommen, Barrieren abgebaut werden und die autistische Kultur etabliert werden kann. Zudem verbreitet sie durch einen eigenen Verlag Wissen zu Autismus, setzt sich für partizipatorische Forschung von Menschen mit und ohne Autismus ein und leistet durch Schulungen und praktische Angebote auch Direktunterstützung (vgl. Ne'eman 2015a: 51-53). In Deutschland existiert der Selbsthilfeverein Aspies e.V., der

Menschen im Autismus-Spektrum fördern und ihre Teilhabe und Mitsprache ermöglichen möchte. Über seine Homepage möchte der Verein informieren, aufklären und vernetzen. Der Verein hat ungefähr 150 aktive Mitglieder, das Selbsthilfeforum wird von ca. 5000 Personen genutzt. Der Verein bietet auch praktische Unterstützung durch Beratung und Kooperationen mit anderen Organisationen, versucht Alltagsprobleme zu lösen und das Selbstbewusstsein der Menschen im Autismus-Spektrum zu fördern (vgl. Döhle 2015 34f). Somit leistet Aspies e.V. sowohl Selbsthilfemassnahmen als auch Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Bölte 2009b: 42). Jugendliche im Autismus-Spektrum können durch Selbstvertretungsorganisationen ihre politischen Anliegen vorbringen, sie werden immer mehr auch in politische Gremien eingebunden und haben oft eine beratende Funktion bei Anliegen, die sie selbst betreffen (vgl. Ne'eman 2015b: 322f). Dabei setzen sie sich oft für eine Deinstitutionalisierung, gegen Isolation, gegen Einschränkung ihrer Rechte und gegen aversive Interventionen ein, die versuchen Autismus zu «heilen». Zudem kämpfen sie vielerorts für einen besseren Zugang zum Gemeinwesen und zur Gesundheitsversorgung. Somit zeigen sie, dass sie selbst über ihre Situation bestimmen wollen und nicht nur Ziele von Fach- oder Elternorganisationen erfüllen wollen (Ne'eman 2015b: 334). Dieser Zusammenschluss von Menschen im Autismus-Spektrum zur besseren politischen und gesellschaftlichen Teilhabe existiert in der Schweiz nicht in dieser Form. Die Organisation AGILE.CH ist der Dachverband vieler Selbsthilfeorganisationen und setzt sich für «Inklusion, Gleichstellung und Existenzsicherung von Menschen mit Behinderungen» (AGILE.CH 2019: 1) ein. Dazu vertritt sie «die Interessen von Menschen mit Behinderungen gegenüber Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Öffentlichkeit» (AGILE 2019: 2).

4. Schlussfolgerung und Ausblick

Die Betrachtung der Entwicklungsaufgaben hat gezeigt, dass die Jugendlichen im Autismus-Spektrum in einigen Bereichen die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nicht oder anders als neurotypische Jugendliche bewältigen. Dies führt dazu, dass nur bei ungefähr 10% der Erwachsenen im Autismus-Spektrum eine vollständige Selbstständigkeit, also ein Leben frei von Unterstützungsleistungen und in grosser Freiheit und Verantwortlichkeit, erreicht wird (vgl. Sünkel 2015: 321f). Amorosa (2017c: 107) schätzt, die Zahl der Menschen im Autismus-Spektrum die eine weitgehende Selbstständigkeit erreichen bei 15-20%. Bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne Beeinträchtigung der funktionalen Sprache ist davon auszugehen, dass dieser Anteil grösser ist, jedoch immer noch weit hinter dem von neurotypischen Jugendlichen zurückbleibt. Wie es dazu kommt und welche Bedingungen förderlicher wären wird im Kapitel 4.1 zusammengefasst und somit die Fragestellung beantwortet, danach wird das Konzept der Entwicklungsaufgaben kritisch gewürdigt und zum Abschluss werden Überlegungen zur weiteren Arbeit und Forschung angestellt.

4.1 Beantwortung der Fragestellung

Im Folgenden wird die Forschungsfrage beantwortet:

Welche Herausforderungen stellen sich bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum ohne Intelligenzminderung und ohne starke Beeinträchtigung der funktionalen Sprache bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann? Was ist wichtig bei der Begegnung dieser Herausforderungen?

Eine grosse Herausforderung stellt für die Jugendlichen im Autismus-Spektrum bereits das Identifizieren der Entwicklungsaufgaben dar. Unterstützend würde wirken, wenn die Anforderungen und Aufgaben explizit gemacht und nicht nur als unausgesprochene «Gesetze» herumschwirren würden. Dies könnte einerseits auf struktureller Ebene unterstützt werden, wie beispielsweise durch das Behandeln dieser Themen in der Schule, oder auf der individuellen Ebene durch Beratung.

Die *Entwicklungsaufgabe Qualifizieren* bereitet sehr vielen Jugendlichen Mühe. Jugendliche im Autismus-Spektrum sind insbesondere im Arbeitsmarkt zusätzlich stark benachteiligt. Dadurch ist die Arbeitsquote sehr gering. Durch ihre besondere Sichtweise auf Dinge und durch ihre Spezialinteressen bringen Jugendliche im Autismus-Spektrum oft ein grosses Potenzial für den Arbeitsmarkt mit, können dieses in den Strukturen des Arbeitsplatzes jedoch nicht entfalten, oder sie werden bereits im Bewerbungsprozess benachteiligt. Klare Strukturen und Aufgaben sowie ein reizvoller Arbeitsplatz könnten hier viel bewirken. Eine

Beratung oder ein Job-Coach könnten unterstützend wirken. Die Toleranz der Arbeitskollegen und die Offenheit der Betriebsleitung ist Voraussetzung, damit die Jugendlichen im Autismus-Spektrum ihre Arbeitsleistung erbringen können (vgl. Dalferth 2015: 32f). Dazu ist ein grosses Verständnis des autismusspezifischen Verhaltens notwendig, was durch eine generelle Sensibilisierung der Gesellschaft erreicht werden kann. Bereits in der Schule und in den Ausbildungen lösen autismusspezifische Verhaltensweisen besondere Schwierigkeiten aus. Durch klare Strukturen könnte trotzdem ein Grossteil der Kinder und Jugendlichen im Autismus-Spektrum Schulen oder Ausbildungen absolvieren. Mühe bereitet ihnen ja meistens nicht das kognitive, inhaltliche, sondern vor allem das Sozialverhalten. Das benennen der sozialen Regeln und eine Transparenz im Handeln der Lehrpersonen, eine klare Sprache, ein reizarmer Arbeitsort und eine Reduzierung und klare Strukturierung der sozialen Lernformen würden unterstützend wirken. Auch hier sollte dem Verhalten der Jugendlichen im Autismus-Spektrum mehr Verständnis entgegengebracht werden. Dies betrifft in erster Linie die Lehrperson, welche dieses Verständnis auch bei der Klasse fördern kann.

Die *Entwicklungsaufgabe Binden* baut im Jugendalter auf die Ablösung der primären Bezugspersonen auf. Diese ist bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum besonders herausfordernd. Das oftmals ausgeprägte Unterstützungsbedürfnis und der Wunsch nach Routine erschweren den Ablösungsprozess enorm. Somit ist eine enge Begleitung bei der Ablösung wichtig. Beratungsangebote für Eltern könnten unterstützend wirken, da der Ablösungsprozess meistens von ihnen initiiert und angeleitet werden muss. Zudem können Unterstützungsangebote für die Jugendlichen im Autismus-Spektrum für den Beziehungsaufbau ausserhalb der Familie oder eine Beratung für die Lebensplanung hilfreich sein. Eine Unterstützung oder Beratung ist insbesondere bei familiären Problemen und Krisen dringend nötig, da diese Einschnitte in der Gewohnheit zu erheblichen Problemen bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum führen können. Zudem ist die Wohnsituation für viele Jugendliche im Autismus-Spektrum für ihre Autonomie nicht ideal. Die Überzahl lebt bei den Eltern oder in einem vollstationären Heim. Es besteht Handlungsbedarf bei der Schaffung von passenden Wohnangeboten, wie beispielsweise unterstützte Wohnformen. Der Aufbau einer Partnerschaft ist oft erschwert. Es leben deutlich weniger Jugendliche im Autismus-Spektrum in intimen Beziehungen als andere Jugendliche, obwohl der Wunsch danach gleich hoch ist. Der Grund ist vor allem die Unkenntnis der sozialen Regeln und Normen, die mangelhafte Ausbildung der Geschlechterrolle und die Schwierigkeit, sich in das Gegenüber zu versetzen. Hier können Unterstützungsleistungen wie Sozialtrainings, Aufklärungshilfen oder Beratungen helfen. Zudem ist ein generelles gesellschaftliches Verständnis für die autismusspezifischen Verhaltensweisen notwendig.

Bei der *Entwicklungsaufgabe Konsumieren* bereitet vor allem der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen Mühe. Viele Jugendliche im Autismus-Spektrum haben kaum Kontakte ausserhalb der Familie. Es entstehen viele Missverständnisse und gegenseitiges Unverständnis bei Kontakten mit neurotypischen Jugendlichen, was den Aufbau einer Freundschaft oft verhindert. Die sozialen Situationen werden von Jugendlichen im Autismus-Spektrum oft anders gedeutet und die Perspektivübernahme ist erschwert. Für den Aufbau einer Freundschaft sollte an beiden Seiten angesetzt werden. So können einerseits die Jugendlichen im Autismus-Spektrum in der Perspektivübernahme unterstützt werden und durch Coaching, Beratung oder Begleitung an der Wahrnehmung von sozialen Situationen geschult werden. Andererseits können auch die neurotypischen Jugendlichen beispielsweise durch Klasseninterventionen sensibilisiert werden, sodass sie die Jugendlichen im Autismus-Spektrum besser verstehen und somit klarer und direkter kommunizieren können. Die Mitgliedschaft in einer Peergroup ist oft schwer zu erreichen für Jugendliche im Autismus-Spektrum, sie könnte für sie aber sehr entwicklungsfördernd sein und ihnen Anerkennung und Geborgenheit vermitteln. Unterstützt könnte dies werden durch das explizite Benennen von Trends, Mode und peergroupspezifischen Umgangsformen. Das Freizeit- und Konsumverhalten von Jugendlichen im Autismus-Spektrum sieht meistens anders aus als das von neurotypischen. Sie folgen oftmals ihren Gewohnheiten und unternehmen und konsumieren wiederholt ähnliches. Dieses Verhalten bietet ihnen Entspannung und erfüllt somit diese Entwicklungsaufgabe. Ausbaufähig ist das Angebot für strukturierte Gruppenaktivitäten auch für Jugendliche, die sich nicht für Sport oder Musik interessieren oder die zusätzliche Unterstützung benötigen. Die Nutzung von Medien bringt für Jugendliche im Autismus-Spektrum sowohl Chancen wie Risiken. Die Jugendlichen sollten einerseits unterstützt werden, die Vorteile der Medien und das schriftliche Kommunizieren zu nutzen und andererseits über die Gefahren aufgeklärt und in einem adäquaten Umgang unterstützt werden.

Jugendliche im Autismus-Spektrum tun häufig viel dafür, dass sie die *Entwicklungsaufgabe Partizipieren* erfüllen. Doch ihnen wird durch ihre Andersartigkeit wenig Gehör geschenkt. Viele haben ein politisches Anliegen und schliessen sich zu Selbstvertretungsorganisationen zusammen um sich Gehör zu verschaffen. Die politische Teilhabe wird jedoch durch ein falsches Bild von Autismus und den daraus folgenden mangelnden Respekt, sowie viele Barrieren, insbesondere in der Kommunikation und Interaktion oft verhindert. Die Jugendlichen im Autismus-Spektrum könnten in ihrer Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren durch Information und Aufklärung der Gesellschaft unterstützt werden.

Die Herausforderungen treten also am intensivsten in den Entwicklungsaufgaben Qualifizieren und Binden auf. Oft werden diese Herausforderungen erst im Jugendalter

sichtbar, da die vollwertigen Mitgliedschaftsrollen eines Erwachsenen oft nicht eingenommen werden können (vgl. Sünkel 2015: 321). Dies kann dazu führen, dass die Jugendlichen die ICH-Identität nicht aufbauen können und somit in noch stärker ausgeprägtes autismusspezifisches Verhalten fliehen und sich beispielsweise noch stärker ihren Sonderinteressen widmen (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2014: 96). Somit kann die häufige Zunahme der Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter als Bewältigungsproblem gedeutet werden, als angeeignete Copingstrategie, mit den nicht zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben umzugehen.

Generell kann gesagt werden, dass die Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum erst in der Interaktion mit der Umwelt entstehen. Die Gesellschaft ist auf neurotypische Jugendliche ausgerichtet. Die strukturellen Bedingungen erschweren vielen Jugendlichen im Autismus-Spektrum die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, zusätzlich kommt hinzu, dass neurotypische Menschen oft ein falsches Bild von ihnen haben, weil sie sie nicht verstehen. Somit bewahrheitet sich die Aussage von Linus Müller (o.J.: o.S.), einem Mann im Autismus-Spektrum: «Autistisch zu sein in einer nicht-autistischen Welt ist nicht einfach.»

4.2 Kritische Würdigung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Klaus Hurrelmann vermag es, Aussagen über die Herausforderungen der Sozialisation von Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu machen. Es bietet eine gute Grundlage, um die Anforderungen und Bedingungen der Sozialisation zu beleuchten. Durch die recht offene Struktur ist das Konzept anpassungsfähig und immer wieder dem Zeitgeist und der Kultur anzupassen. Dadurch fehlen jedoch trennscharfe Analysebegriffe, die empirisch überprüfbar sind. Hurrelmann beschreibt in seinem Konzept der Entwicklungsaufgaben den Prozess der Bewältigung zu wenig konkret. Zudem wird wenig darüber ausgesagt, wann eine Entwicklungsaufgabe als bewältigt gilt und was passiert, wenn Entwicklungsaufgaben nicht bewältigt werden. Zudem ist zu überprüfen, ob mit der zunehmenden Individualisierung die Idee von gesellschaftlich vorgegebenen Anforderungen noch der heutigen Zeit entsprechen.

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann und somit das Konzept der Entwicklungsaufgaben verbindet subjektbezogene und gesellschaftsbezogene Sichtweisen.

Klaus Hurrelmann fasst die Entwicklung einer sukzessiven Bedeutungsaufwertung des Subjekts in der Formel des 'produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts' zusammen und bringt damit die Idee auf den Begriff, dass das Subjekt im Rahmen seiner Sozialisation nicht als passive Instanz, deren Funktionsweise die Übernahme tradierter Normen und Wissensbestände wäre, zu operationalisieren ist, sondern als aktiver Akteur, der die

Umweltinformationen anhand je eigener Kriterien verarbeitet. (Beer/Bittlingmayer 2015: 133)

Somit positioniert sich dieses Modell im Spannungsverhältnis Individuum und Gesellschaft tendenziell auf der Seite des Individuums, ohne diese normative Setzung zu begründen. Durch eine zu starke Subjektperspektive besteht die Gefahr der Vernachlässigung der Betrachtung der Rahmenbedingungen, die die Eigenaktivität des Subjekts einschränken. Auf der anderen Seite kann gesagt werden, dass im Konzept der Entwicklungsaufgaben, trotz der betonten Eigenaktivität des Individuums, letztendlich die gesellschaftlichen Strukturen die Persönlichkeitsentwicklung determinieren. Somit kann man dem Konzept der Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann eine strukturerhaltende Funktion unterstellen (vgl. ebd. 134-136).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben kann man somit von beiden Seiten kritisieren: als zu subjektbezogen und somit als individualisierend von gesellschaftlichen Problemlagen oder als zu gesellschaftsbezogen und somit als ein Reproduzieren der Normen der Gesellschaft. Jede Sozialisationstheorie muss sich irgendwo im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft verorten, man kann sich nicht neutral dazu verhalten. Diese normative Setzung sollte aber explizit gemacht werden (vgl. ebd.: 137f), was im Konzept der Entwicklungsaufgaben nur teilweise geschieht.

4.3 Ausblick und weiterführende Überlegungen

In dieser Arbeit wurde ersichtlich, dass viele Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen im Autismus-Spektrum durch Unverständnis und Missverständnisse in der individuellen und gesellschaftlichen Ebene entstehen. Sehr oft werden nur die individuellen Schwierigkeiten beleuchtet. Die Soziale Arbeit hat den Auftrag, die Menschen als Ganzes in ihrer sozialen Umgebung zu betrachten (siehe 1.2). Deshalb darf sie beide Sichtweisen nie aus dem Blickfeld verlieren:

Die Probleme in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aus der *individuellen Sichtweise* können auch als ein Nichtverstehen der Anforderungen und sozialen Gegebenheiten angesehen werden. So werden beispielsweise die impliziten Arbeitsaufträge oft nicht als solche wahrgenommen (Qualifizieren), die Annäherungsversuche nicht als solche erkannt (Binden), die Trends und sozialen Umgangsformen nicht wahrgenommen (Konsumieren) und die Schwierigkeiten in der Perspektivübernahme erschweren die Selbstvertretung (Partizipieren). Somit stellt sich für die Weiterarbeit auch die Frage, wie das Verständnis von sozialen Situationen und Strukturen bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum gefördert werden kann. Es ist zu untersuchen wie die Jugendlichen über Beratung oder Coaching in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgabe, beispielsweise durch das Explizieren der

sozialen Gegebenheiten und Regeln oder in der kognitiven Perspektivübernahme, unterstützt werden können. Dabei sind auch die Ressourcen von Jugendlichen im Autismus-Spektrum mit zu betrachten und die Andersartigkeit als Vielfalt anzusehen.

Jugendliche im Autismus-Spektrum können durch Unverständnis auf der *gesellschaftlichen Ebene* bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben eingeschränkt werden. Wenn ihre autismusspezifischen Verhaltensweisen nicht verstanden werden können z.B. zukünftige Arbeitsgeber durch die autismusspezifischen Verhaltensweisen abgeschreckt werden (Qualifizieren), kommt es aufgrund von Missverständnissen oft gar nicht zu einer Annäherung (Binden), werden sie durch ihre Andersartigkeit oft nicht in eine Peergroup aufgenommen (Konsumieren) und werden oft nicht als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft angesehen (Partizipieren). Somit stellt sich für die Soziale Arbeit die Aufgabe, gegenseitiges Verständnis zu schaffen. Dieses Verständnis und die gegenseitige Anerkennung bilden die Grundlage für strukturelle Anpassungen. Somit stellt sich für die Weiterarbeit die Frage, wie dieses bessere Verständnis geschaffen werden kann. Mögliche Ansätze sind Öffentlichkeitsarbeit im Sinne von Informationskampagnen und politischen Vorstößen, oder Bildungsarbeit durch Klasseninterventionen oder medialer Bildung. Zudem könnte dieses Verständnis auch durch eine bessere Vernetzung von Menschen im Autismus-Spektrum mit neurotypischen Menschen unterstützt werden.

Literaturverzeichnis

AGILE.CH (2019). Portrait AGILE.CH. URL:

https://docs.wixstatic.com/ugd/3b62ac_28e5342dc9454cb896e45a6caab90f6e.pdf?index=true [Zugriffsdatum: 31.05.2019].

Albisser, Stefan/ Bieri Buschor, Christine/ Keller-Schneider, Manuela (2011). Entwicklungsaufgaben und Bildungsgang. In: Albisser, Stefan/Bieri Buschor, Christine (Hg.). Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren/ Zürich: Verlag Pestalozzianum. S. 17-59.

American Psychiatric Association (2018). Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Amorosa, Hedwig (2017a). Historischer Überblick. In: Noterdaeme Michele/Ulrich Karolin/Enders, Angelika (Hg.). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 19-25.

Amorosa, Hedwig (2017b). Klassifikation und Epidemiologie. In: Noterdaeme Michele/Ulrich Karolin/Enders, Angelika (Hg.). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 26-50.

Amorosa, Hedwig (2017c). Verlauf und Prognose. In: Noterdaeme Michele/Ulrich Karolin/Enders, Angelika (Hg.). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 99-110.

ASAN Autistic Self Advocacy Network (o.J.). About Autims. URL: <https://autisticadvocacy.org/about-asan/about-autism/> [Zugriffsdatum: 10.06.2019].

AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial.

Bauer, Ulrich/Hurrelmann, Klaus (2007). Sozialisation. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.). Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 672-675.

Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H. (2015). Der Beitrag der Philosophie und Ethik zur Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/ Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/ Walper, Sabine (Hg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz. S. 128-142.

Beyer, Johanna Mirjam (2015). Asperger-Syndrom. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 33-34.

Bölte, Sven (2009a). Historischer Abriss. In: Bölte, Sven (Hg). Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: Verlag Hans Huber. S. 21-30.

Bölte, Sven (2009b). Symptomatik und Klassifikation. In: Bölte, Sven (Hg). Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: Verlag Hans Huber. S. 31-45.

- Diestelberger, Anton/ Zöttl Theresa (2015). Ablösung und Ablösungsprozess. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 21-22.
- Dalferth, Matthias (2015). Arbeit. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 29-33.
- Dewinter, Jeroen/Vermeiren, Robert/Vanwesenbeeck, Ine/van Nieuwenhuizen, Chijs (2013). Autism and normative sexual development: a narrative review. In: Journal of Clinical Nursing. (2013) 22: S. 3467–3483.
- Dewinter, Jeroen/Vermeiren, Robert/Vanwesenbeeck, Ine/van Nieuwenhuizen, Chijs (2016). Adolescent boys with autism spectrum disorder growing up: follow-up of self-reported sexual experience. Eur Child Adolesc Psychiatry (2016) 25: S. 969–978.
- Doben, Christiane (2000). Ist Elternarbeit bei autistischen Erwachsenen nötig? In: Pickartz, Andrea/Hölzl, Heinrich/ Schmidt, Martin H. (Hg.). Autistische Menschen zwischen Jugend- und Behindertenhilfe. High Functioning Autismus und Aspergersyndrom. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag. S. 169-179.
- Dodd, Susan (2007). Autismus. Heidelberg: Spektrum.
- Döhle, Reiner (2015). Aspies e. V. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S 34-35.
- Dose, Matthias (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.
- Dose, Matthias (2017b). Wohnen, Beziehung und Partnerschaft. In: Noterdaeme Michele/Ulrich Karolin/Enders, Angelika (Hg.). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 428-429.
- Duketis, Eftichia (2011). Der Langzeitverlauf von Autismus. In: Autismus Deutschland e.V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hg.). Inklusion von Menschen mit Autismus. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag. S. 130-137.
- Eckert, Andreas/ Störch Mehring, Susanne (2013). Autismus-Spektrum-Störung (ASS) in der Adoleszenz: Übergänge und Herausforderungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. 19. Jg. (3). S. 24-32.
- Eckert, Andreas/ Störch Mehring, Susanne (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.
- Frank, Fabian/Jablotschkin Martina/Arthen, Tobias/Riedel Andreas/Fangmeier, Thomas/Hölzel, Lars P./Tebartz van Elst, Ludger (2018). Education and employment status of adults with autism spectrum disorders in Germany – a cross-sectional-survey. In: BMP Psychiatry. Jg. 18 (1). S. 75.

- Gundelfinger, Ronnie (2009). Schweiz. In: Bölte, Sven (Hg). Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: Verlag Hans Huber. S. 522-526.
- Frese, Christian (2015). Partizipation (Teilhabe). In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 282.
- Hahn, Stefan (2004). Zum Gegenstand der Bildungsforschung – empirische Fragestellungen für eine Theorie «subjektvier Entwicklungsaufgaben». In: Trautmann, Matthias (Hg.). Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 167-186.
- Havighurst, Robert J. (1972). Developmental Tasks and Education. 3. Aufl. New York: Longman Inc.
- Herpertz-Dahlmann, Beate/ Konrad, Kerstin/ Freitag, Christine (2011). Autismus heute. In: Autismus Deutschland e.V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hg.). Inklusion von Menschen mit Autismus. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag. S. 111-125.
- Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun (2016). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (2015). Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/ Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/ Walper, Sabine (Hg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. S. 9-13.
- Hurrelmann, Klaus/ Bauer, Ullrich (2015a). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In: Hurrelmann, Klaus/ Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/ Walper, Sabine (Hg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. S. 144-159.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2015b). Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kabsch, Jonas (2018). Lebensweltorientierung und Autismus. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kamp-Becker, Inge/Bölte, Sven(2014). Autismus. 2. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhard.
- Leuchte, Vico/ Paetz, Henriette (2015). Lebensphasen und Lebensspanne. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 246-249.
- Leuchte, Vico (2015). Wohnen. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 407-411.
- Loeken, Hiltrud/Windisch, Matthias (2013). Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel - Arbeitsfelder - Kompetenzen. Stuttgart: Kohlhammer.

Mottron, Laurent (2015). Sprachliche Entwicklungsverläufe. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 353-356.

Müller, Linus (o.J.). Warum ich Autismus-Kultur gegründet habe. URL: <https://autismus-kultur.de/ueber-autismus-kultur>. [Zugriffsdatum: 10.06.2019].

Ne'eman, Ari & Team (2015a). Autistic Self Advocacy Network (ASAN). In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 51-53.

Ne'eman, Ari & Team (2015b). Selbstvertretung (self-advocacy). In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 322-324.

Paetz, Henriette (2015). ANI (Autism Network International). In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 29.

Paetz, Henriette (2015b). Autismusorganisationen. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 40-41.

Riedel, Andreas/Clausen, Jens Jürgen (2016). Autismus-Spektrum-Störungen bei Erwachsenen. Köln: Psychiatrie Verlag.

Schirmer, Brita (2006). Elternleitfaden Autismus. Stuttgart: TRITAS.

Schirmer, Britta (2012). Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung: Beziehungen zu Mitschülern aufbauen und gestalten – ein Aspekt sonderpädagogischer Förderung. In: Sautter, Hartmut/Schwarz, Katja/Trost, Rainer (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer. S. 42-54.

Schmidt, Peter (2015a). Beziehungsstörung. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 78-79.

Schmidt, Peter (2015b). Freundschaft. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 147-148.

Seng, Hajo (2015). Neurodiversity (Neurodiversität). In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 274-275.

Sigman, Marian/ Capps, Lisa (2000). Autismus bei Kindern. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber.

Sünkel, Ulrike (2015). Selbstständigkeit. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 321-322.

Theunissen, Georg (2014). Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen - annehmen - unterstützen. Ein Lehrbuch für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Theunissen, Georg (2015a). High Functioning Autism (hochfunktionaler Autismus). In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 169-170.

Theunissen, Georg (2015b). Low Functioning Autism (niedrigfunktionaler Autismus). In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 257-258.

Theunissen, Georg (2016). Autismus verstehen. Aussen- und Innensicht. Stuttgart: Kohlhammer.

Trautmann, Matthias (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, Matthias (Hg.). Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-40.

Travella, Rico (2010). Autismus Link: Studie Integration ins Arbeitsleben. Durchgeführt von one marketing services in Zusammenarbeit mit einer Projektgruppe von Autismus Link. URL: https://edudoc.ch/record/101649/files/Autismus_Studie_Integration.pdf [Zugriffsdatum: 20.05.2019].

United Nations (2018). World Youth Report. Youth and the 2030 agenda for sustainable development. New York: United Nations Publication.

Veith, Hermann (2015). Zur Geschichte sozialisationstheoretischer Fragestellungen. In: Hurrelmann, Klaus/ Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/ Walper, Sabine (Hg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. S. 16-49.

Vero, Gee (2015). Neue Medien. In: Theunissen, Georg/Wolfram, Kulig/Leuchte, Vico/Paetz, Henriette (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 273-274.

Wagner, Rita (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. S. 354-359.

Werner-Frommelt/Anette (2017). Schulische Interventionen und Beratung. In: Noterdaeme Michele/Ulrich Karolin/Enders, Angelika (Hg.). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 373-382.

WHO World Health Organization (2018). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (ICD-11 MMS) 2018 version. URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. [Zugriffsdatum 10.06.2019].