

**Biografiearbeit im Kontext der sozialarbeiterischen  
Begleitung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum:**

Eine kritische Analyse von theoretischen Grundlagen  
und praxisrelevanten Implikationen

**Brändli Smilla Fabiana**

**Eingereicht bei: Prof. Dr. phil. habil. Christian Reutlinger**

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

Vorgelegt im Januar 2026 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer  
Arbeit

## **Abstract**

Diese Bachelor-Thesis thematisiert die professionelle Begleitung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum. Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass die Forschung und Praxis für diese Zielgruppe bislang keine geeigneten Begleitangebote auf der Grundlage von Biografiearbeit vorsieht. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, anhand einer systematischen Literaturanalyse zur Biografiearbeit im Kontext von Autismus-Spektrum sowie Adoleszenz deren Möglichkeiten und Grenzen für die sozialarbeiterische Praxis auszuloten. Die daraus gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass Biografiearbeit vielfältige Potenziale für die Soziale Arbeit bietet. Diese ergeben sich insbesondere aus ihrer Passung zu den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, dem spezifischen Unterstützungsbedarf der Zielgruppe sowie den zentralen ethischen und professionellen Grundsätzen der Sozialen Arbeit. Gleichzeitig werden Limitationen deutlich, die sich unter anderem aus der Heterogenität der Zielgruppe, möglichen psychischen Belastungen sowie hohen professionellen und institutionellen Anforderungen ergeben. Unter geeigneten institutionellen sowie personellen Rahmenbedingungen kann Biografiearbeit einen wertvollen Beitrag für Jugendliche im Autismus-Spektrum leisten.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit	4
1.3 Zielsetzung, methodisches Vorgehen und Untersuchungsfrage	6
1.4 Aufbau der Arbeit	7
<b>2 Autismus-Spektrum</b>	<b>8</b>
2.1 Begriffsklärung	8
2.1.1 Entwicklungen und Verständnis des Autismus-Spektrums	8
2.1.2 Begriffsvielfalt und Begriffswahl	14
2.2 Zentrale Merkmale	15
2.2.1 Klinisch-diagnostische Perspektive	16
2.2.2 Innensicht nach ASAN	18
2.3 Komorbiditäten	21
<b>3 Autismus-Spektrum in der Adoleszenz</b>	<b>22</b>
3.1 Begriffsklärung	22
3.1.1 Begriffsdefinition	22
3.1.2 Terminologische Abgrenzungen und Begriffswahl	23
3.2 Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz	25
3.3 Herausforderungen und Unterstützungsbedarf	27
<b>4 Biografiearbeit</b>	<b>32</b>
4.1 Begriffsklärung	32
4.1.1 Biografie	32
4.1.2 Biografiearbeit	34
4.2 Wissenschaftliche Traditionslinien	35
4.2.1 Sozial- und Erziehungswissenschaften	35
4.2.2 Psychologie	36
4.2.3 Geschichtswissenschaften	37
4.3 Ziele	37
4.4 Prinzipien und Rahmenbedingungen	38
4.5 Anwendungsbereiche	40
4.6 Gestaltungsformen und Methoden	41

<b>5</b>	<b>Schlussfolgerung</b>	<b>43</b>
5.1	Zentrale Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen	43
5.2	Diskussion der Erkenntnisse und Beantwortung der Untersuchungsfrage	45
5.3	Praxisrelevante Implikationen	48
5.4	Kritische Gesamtreflexion und Ausblick	49
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>Hilfsmittelverzeichnis</b>	<b>56</b>
	<b>Anhang</b>	<b>57</b>
	Text «About Autism» von ASAN	57

## Abkürzungsverzeichnis

ASAN	Autistic Self Advocacy Network
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung

# 1 Einleitung

Die Weltgesundheitsorganisation (2025a: o.S.) geht davon aus, dass sich im Jahr 2021 weltweit eine von 127 Personen mit einer Autismus-Spektrum-Diagnose konfrontiert sieht. In den vergangenen Jahren hat das Thema Autismus-Spektrum ein wachsendes politisches, fachliches sowie gesellschaftliches Interesse geweckt (vgl. Eckert 2022a: 11). Das Verständnis dieser Diagnose hat sich seit ihrer Erstbeschreibung, bei der Autismus noch als Symptom der Schizophrenie eingeordnet wurde, grundlegend verändert (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 7f.). Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht steht hinter der genannten statistischen Angabe eine äusserst heterogene Gruppe von Menschen, die über besondere Formen der Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Kommunikation verfügen (vgl. Zimmermann 2025: 20). Folglich gibt es Personen im Autismus-Spektrum, die ihren Alltag selbstständig bewältigen. Andere Personen sind in stärkerem Masse auf Unterstützung angewiesen, unter anderem aufgrund schwerer kognitiver Beeinträchtigungen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 12). Trotz verbesserter Rahmenbedingungen besteht im Bereich der professionellen Förderung, Begleitung und Unterstützung von Personen im Autismus-Spektrum weiterhin ein substantieller Handlungs- und Entwicklungsbedarf (vgl. Eckert 2022b: 16). Das folgende Kapitel ist speziell dieser Thematik gewidmet.

## 1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Menschen im Autismus-Spektrum in ihrer lebensphasenabhängigen Entwicklung professionell begleitet werden können. Bei der Analyse des aktuellen Forschungsstandes zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den verschiedenen Altersgruppen (vgl. Tafolla et al. 2025: 194f.). Über viele Jahre hinweg galt das Autismus-Spektrum als Manifestation, die ausschliesslich in der Kindheit auftreten würde (vgl. Leuchte/Paetz 2015: 246). Diese Sichtweise führte unter anderem dazu, dass die Datenlage zum Jugend- und Erwachsenenalter bis heute lückenhaft ist (vgl. ebd.). In den letzten Jahren hat jedoch insbesondere die Lebensphase der Adoleszenz im Hinblick auf Jugendliche im Autismus-Spektrum auf verschiedenen Forschungsgebieten vermehrt an Beachtung gewonnen (vgl. Eckert/Störch Mehring 2015: 140f.). Als Adoleszenz wird die Entwicklungs- und Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter bezeichnet, in der Jugendliche tiefgreifende körperliche, psychische und soziale Veränderungen durchlaufen (vgl. Kuhn/King 2021: 1304). Diese komplexe Lebensphase ist mit vielfältigen Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung sowie mit bedeutsamen Übergängen in der Bildungslaufbahn und der Lebensgestaltung verbunden (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 24).

Besteht bei Jugendlichen darüber hinaus ein besonderer Unterstützungsbedarf, etwa infolge einer Autismus-Spektrum-Diagnose, erhöht sich die ohnehin hohe Komplexität der Adoleszenz weiter (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 24).

Eckert und Störch Mehring (2015: 141) weisen darauf hin, dass die autismusspezifischen Merkmale in der Interaktion, Kommunikation und bezüglich persönlichen Interessen weitreichende Folgen für die Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben während der Adoleszenz haben können. Auch Leuchte und Paetz (2015: 247) betonen, dass diese Lebensphase für Jugendliche im Autismus-Spektrum oftmals mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist. Insbesondere stellt die Identitätsfindung eine zentrale Herausforderung dar, die durch verschiedene interne und externe Faktoren negativ beeinflusst werden kann. Der Schweizer Bundesrat (2018: 19) hebt in seinem Bericht über Autismus-Spektrum-Störungen hervor, dass der Übergang ins Erwachsenenleben für Personen im Autismus-Spektrum äusserst anforderungsreich sein kann. In dieser Phase besteht vielfach ein erhöhter Bedarf an sozialer Hilfeleistung. Ebenfalls unterstreichen Eckert und Störch Mehring (2015: 141), dass bei Personen im Autismus-Spektrum häufig ein engmaschiger Unterstützungsbedarf zur selbstständigen Lebensführung sowohl im Jugend- als auch im Erwachsenenalter besteht.

In der Praxis kommen während in diesem Lebensabschnitt oftmals Konzepte zur Verbesserung von sozialen Fähigkeiten in spezifischen Gruppensettings zur Anwendung, wie beispielsweise das «Zürcher Kompetenztraining für Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung (KOMPASS)» (vgl. Gundelfinger 2013: 7). Diese Unterstützungsangebote zielen darauf ab, Jugendliche in ihren sozialen und kommunikativen Fähigkeiten gezielt zu fördern (vgl. ebd.). Darüber hinaus finden auch therapeutische Interventionen Anwendung, die nicht ausschliesslich auf die Adoleszenzphase beschränkt sind, sondern in unterschiedlichen Lebensphasen eingesetzt werden, wie etwa die kognitive Verhaltenstherapie (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 93). Aufgrund der langjährigen, nahezu ausschliesslichen Schwerpunktsetzung auf das Kindesalter besteht sowohl in der Forschung als auch in der Praxis ein substanzieller Entwicklungsbedarf in der Konzeption professioneller Unterstützungsangebote für die Phase der Adoleszenz (vgl. Eckert/Störch Mehring 2015: 149). Der wissenschaftliche Übersichtsartikel von Tafolla et al. (2025), der den aktuellen Wissensstand zum Autismus-Spektrum über die gesamte Lebensspanne analysiert, bekräftigt diesen Befund und unterstreicht zugleich die Notwendigkeit weiterer Forschung mit Fokus auf die Adoleszenz (vgl. ebd.: 210).

Über viele Jahrzehnte standen in der Unterstützung von Menschen im Autismus-Spektrum vor allem die Pathologisierung sowie die Behandlung von Defekten, Defiziten und Fehlverhaltensweisen im Vordergrund (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 11). Symptomzentrierte Interventionen und ein ausschliesslicher Fokus auf den Ausgleich von Defiziten bieten jedoch keinen nachhaltigen Mehrwert für die Persönlichkeitsentwicklung und die Ermöglichung eines selbstbestimmten Lebens dieser Personengruppe (Theunissen et al. 2015: 7). Im aktuellen wissenschaftlichen und fachlichen Diskurs ist daher zunehmend ein grundlegendes Umdenken hinsichtlich dieser defizitorientierten Behandlungsperspektive zu beobachten. In diesem Zusammenhang gewinnen die stärkenorientierte Sichtweise und Praxis an Relevanz (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 11). Wesentliche Impulse hierfür stammen insbesondere von Selbstvertretungsorganisationen autistischer Menschen, wie etwa vom international einflussreichen Autistic Self Advocacy Network (ASAN) (vgl. ASAN o.J.: o.S.). Auch die renommierte Selbstvertreterin und Wissenschaftlerin Temple Grandin betont, dass professionelle Begleitung von Personen im Autismus-Spektrum nicht primär auf Anpassung und Normalisierung an gesellschaftliche Normen ausgerichtet sein sollten. Vielmehr sollten Interventionen darauf abzielen, individuelle Stärken gezielt zu fördern, vorhandene Ressourcen und Spezialinteressen anzuerkennen sowie zur Teilhabe an einem selbstbestimmten sozialen Leben mit Autismus zu befähigen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 11).

Ausgehend von dieser Ausgangslage stellt die Biografiearbeit als personenzentrierter und ressourcenorientierter Ansatz einen vielversprechenden Zugang dar, da sie das Individuum und seine persönliche Lebensgeschichte ins Zentrum rückt. Unter Biografiearbeit wird die strukturierte, methodisch angeleitete Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte in einem professionellen Setting verstanden, wobei sowohl persönliche Erfahrungen als auch gesellschaftliche Phänomene berücksichtigt werden (vgl. Mieth 2017: 24). Ziel der Biografiearbeit ist es, Menschen neue Perspektiven aufzuzeigen sowie ihre individuellen Handlungspotenziale zu erweitern (vgl. ebd.). Durch ihre vielfältigen methodischen Zugänge hat sich die Biografiearbeit in unterschiedlichen Disziplinen wie in der Sozialen Arbeit, der (Heil-) Pädagogik, der Pflege oder der Psychologie etabliert (vgl. Mieth 2022: 121). Sie ist in unterschiedlichen Settings einsetzbar und richtet sich an heterogene Zielgruppen verschiedener Altersstufen, wie Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen sowie Menschen mit Demenz oder Beeinträchtigungen (vgl. ebd.) Trotz zunehmender fachlicher Anerkennung fehlt bislang ein fundierter systemisch-wissenschaftlicher Diskurs zum Einsatz von Biografiearbeit speziell für Personen im Autismus-Spektrum sowie zu deren sozialarbeiterischen Begleitung während der Adoleszenz.

Aus dieser Forschungslücke ergibt sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, welches massgeblich auf den Praxiserfahrungen der Autorin dieser Bachelor-Thesis basiert. Im Rahmen ihrer Tätigkeit an einer heilpädagogischen Schule sowie in einem Lebensorientierungsangebot für junge Erwachsene mit Unterstützungsbedarf nach der Schulzeit begleitete sie Personen im Autismus-Spektrum unterschiedlicher Altersstufen. Im Verlauf dieser Begleitungsprozesse zeigte sich, dass insbesondere der Übergang ins Erwachsenenleben häufig mit besonderen Herausforderungen verbunden ist und Professionelle der Sozialen Arbeit in der Begleitung dieser Transitionsphase eine zentrale Rolle einnehmen.

Im folgenden Kapitel wird daher die Relevanz des Themas für das professionelle Handlungsfeld der Sozialen Arbeit erläutert.

## **1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit**

Jugendliche im Autismus-Spektrum weisen aufgrund ihrer spezifischen Merkmale im Wahrnehmen, Denken und Handeln häufig einen erhöhten Bedarf an professioneller Unterstützung in unterschiedlichen Lebensbereichen auf (vgl. Thommen 2019: 11). Ihre adäquate Begleitung wird durch verschiedene Professionen gewährleistet, wobei auch der Sozialen Arbeit eine bedeutende Rolle zukommt. Aufgrund ihres breiten Aufgaben- und Tätigkeitsfeldes ist die Soziale Arbeit in verschiedenen Lebensbereichen von Jugendlichen im Autismus-Spektrum präsent, wie etwa in Regel- und Sonderschulen, in Beratungsstellen und Coachings, in der beruflichen Integration sowie bei der Suche nach einer geeigneten Wohnform (vgl. Eckert 2022b: 16f.).

Sozialarbeiter\*innen begleiten Menschen in unterschiedlichen, oftmals herausfordernden Lebenssituationen (vgl. Hölzle/Jansen 2011: 9). Sie unterstützen Klient\*innen dabei, ihre individuellen Potenziale zu entfalten und zugleich Fähigkeiten zu entwickeln, die ein möglichst selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben ermöglichen (vgl. Schnurr 2018: 631). Gemäss dem Berufskodex von AvenirSocial orientiert sich das professionelle Handeln von Fachkräften der Sozialen Arbeit an den Grundwerten Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Ermächtigung (vgl. AvenirSocial 2010: 10). Diese Prinzipien sind zugleich integraler Bestandteil des Transformationsprozesses, der sich in den vergangenen Jahrzehnten in der Behindertenhilfe vollzogen hat und spezifische Anforderungen an die professionelle Unterstützung sowie an das konkrete Handeln der involvierten Fachpersonen stellt (vgl. Loeken/Windisch 2013: 11).

Unter Behindertenhilfe wird ein ausdifferenziertes System von Unterstützungsangeboten verstanden, das Menschen mit Behinderung – darunter fallen auch Jugendliche im Autismus-Spektrum – in verschiedenen Lebensphasen und Lebenssituationen begleitet (vgl. Loeken/Windisch 2013: 18). Im Zuge des Paradigmenwechsels hin zu einer inklusiven und menschenrechtsorientierten Praxis, wie sie auch das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) fordert, treten inklusionsorientierte Konzepte in den Vordergrund. Diese umfassen personenzentrierte sowie gemeinwesen- und sozialraumbezogene Hilfeleistungen (vgl. ebd.: 35). Professionelle Unterstützung richtet sich dabei sowohl auf das Individuum als auch auf dessen Sozialraum, um die gesellschaftliche Teilhabe nachhaltig zu ermöglichen und zu fördern (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang rückt die Anwendung unterschiedlicher Handlungsansätze, Methoden, Verfahren und Techniken, die das Individuum und seine Lebenswelt in den Mittelpunkt stellen, verstärkt in den Fokus professionellen Handelns (vgl. ebd.: 36).

Vor diesem Hintergrund wird auch die Biografiearbeit als möglicher Interventionsansatz in der Sozialen Arbeit bedeutsam. Sie zählt zu den Ansätzen mit situationsübergreifendem, planendem und vernetzendem Charakter und weist damit eine hohe Anschlussfähigkeit an die beschriebenen Anforderungen professioneller Unterstützung auf (vgl. ebd.). Darüber hinaus lassen sich in der Biografiearbeit wesentliche ethische und menschenrechtliche Prinzipien der Sozialen Arbeit wiederfinden. Ihre vielfältigen Methoden knüpfen an die im Berufskodex von AvenirSocial verankerten Grundwerte der Selbstbestimmung, Partizipation und Ermächtigung an (vgl. AvenirSocial 2010: 10).

Die dargestellte Thematik ist für die Soziale Arbeit insbesondere mit Blick auf die UN-BRK von Relevanz, die im Jahr 2014 in der Schweiz ratifiziert wurde (vgl. Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB o.J.: o.S.). Mit der Unterzeichnung der Konvention verpflichteten sich die Vertragsstaaten, bestehende Barrieren für Menschen mit Behinderung abzubauen, Diskriminierung aktiv entgegenzuwirken und ihre gesellschaftliche Teilhabe sowie Gleichstellung zu fördern (vgl. ebd.). Die Grundsätze der UN-BRK betonen unter anderem die Achtung der Menschenwürde und der individuellen Autonomie, die Teilhabe sowie Inklusion in die Gesellschaft, die Anerkennung von Vielfalt sowie die Achtung der Entwicklung von Heranwachsenden mit Behinderung und die Wahrung ihrer Identität (vgl. Art. 3 UN-BRK). In diesem Kontext kann ein Zusammenhang zwischen den Zielsetzungen der Biografiearbeit und den menschenrechtlichen sowie ethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit hergestellt werden, insbesondere im Hinblick auf die Begleitung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum während der Adoleszenz.

Auf der Grundlage der erörterten Ausführungen zur Relevanz der Biografiearbeit im Kontext der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen im Autismus-Spektrum werden im nächsten Kapitel die Zielsetzung, das methodische Vorgehen und die zentrale Untersuchungsfrage der vorliegenden Bachelor-Thesis dargelegt.

### **1.3 Zielsetzung, methodisches Vorgehen und Untersuchungsfrage**

Wie bereits im Kapitel *Ausgangslage und Problemstellung* erwähnt wurde, fehlen bislang speziell auf Jugendliche im Autismus-Spektrum ausgerichtete methodische Ansätze der Biografiearbeit. Genau an diesem Punkt will die vorliegende Bachelor-Thesis ansetzen: Sie verfolgt das Ziel, bestehende Erkenntnisse aus den Themenfeldern Autismus-Spektrum, Adoleszenz und Biografiearbeit systematisch darzulegen und miteinander in Beziehung zu setzen, um auf dieser theoretischen Grundlage die Möglichkeiten und Grenzen der Biografiearbeit in der sozialarbeiterischen Begleitung dieser Zielgruppe kritisch zu analysieren. Darüber hinaus sollen auf Basis der bearbeiteten Literatur praxisrelevante Implikationen für Fachpersonen der Sozialen Arbeit diskutiert werden. Das methodische Vorgehen ist gänzlich literaturbasiert und verzichtet in der Folge auf empirische Erhebungen. Stattdessen werden empirische Studien sowie aktuelle Fachliteratur aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen systematisch analysiert.

Ausgehend von der dargelegten Ausgangslage und Problemstellung, dem Erkenntnisinteresse, der Relevanz der Thematik für die Soziale Arbeit, der erläuterten Zielsetzung sowie dem beschriebenen methodischen Vorgehen leitet die Autorin folgende zentrale Untersuchungsfrage ab:

**«Welche Möglichkeiten und Grenzen weist die Biografiearbeit in der sozialarbeiterischen Begleitung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum auf?»**

Zur differenzierten Bearbeitung der zentralen Untersuchungsfrage werden folgende Unterfragen formuliert:

- Welche Entwicklungen hat das Verständnis des Autismus-Spektrums erfahren, und welche Begriffe, zentralen Merkmale sowie Komorbiditäten prägen den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs?
- Wie wird Adoleszenz definiert, und welche Entwicklungsaufgaben werden ihr zugeschrieben? Welche spezifischen Herausforderungen und Unterstützungsbedarf begegnen Jugendlichen im Autismus-Spektrum in dieser Lebensphase?

- Welche theoretischen Grundlagen, Zielsetzungen, Prinzipien und Rahmenbedingungen, Anwendungsbereiche, Gestaltungsformen sowie Methoden der Biografiearbeit lassen sich beschreiben?

Nach dieser Hinführung zur zentralen Untersuchungsfrage wird im folgenden Kapitel die Struktur der vorliegenden Bachelor-Thesis dargelegt.

## **1.4 Aufbau der Arbeit**

Nachfolgend werden die einzelnen Kapitel kurz skizziert, um eine erste Einordnung der diskutierten Themenfelder inklusive inhaltlicher Abfolge vorzunehmen.

Das erste Kapitel ist der Herleitung des Themas und der zentralen Untersuchungsfrage gewidmet. Im zweiten Kapitel erfolgt eine theoretische Einführung in das Thema Autismus-Spektrum. Diese umfasst eine ausführliche Begriffsklärung unter Berücksichtigung der kontextbezogenen Entwicklungen, bestehender Begriffsvielfalt sowie endgültig gewählter Terminologie. Daran anschliessend werden die zentralen Merkmale des Autismus-Spektrums aus der *klinisch-diagnostischen* Perspektive sowie aus der *Innensicht* nach ASAN. Ergänzend dazu werden häufig auftretende komorbide Diagnosen thematisiert. Das dritte Kapitel dient der theoretischen Auseinandersetzung mit der Entwicklungsphase der Adoleszenz. Als Einführung erfolgt eine detaillierte Begriffsklärung, einschliesslich definitorischer und terminologischer Abgrenzungen. Darauf aufbauend werden die an Jugendliche herangetragenen Entwicklungsaufgaben erläutert. Zuletzt werden die spezifischen Herausforderungen und der sich allenfalls daraus ergebende Unterstützungsbedarf für Jugendliche im Autismus-Spektrum deutlich gemacht. Die Biografiearbeit ist Gegenstand des vierten Kapitels, verbunden mit einer ausführlichen Begriffserklärung, ergänzt durch die Darlegung der Ziele, Prinzipien und Rahmenbedingungen, Anwendungsbereiche, Gestaltungsformen und Methoden dieses Ansatzes. Im fünften Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse aus den drei Schwerpunktthemen inhaltlich zusammengeführt, kritisch diskutiert und zur Beantwortung der Untersuchungsfrage herangezogen. Anschliessend werden praxisrelevante Implikationen für die Soziale Arbeit abgeleitet. Den Abschluss bilden eine kritische Gesamtreflexion und ein Ausblick.

## 2 Autismus-Spektrum

Das folgende Kapitel gibt eine allgemeine Einführung in das Thema Autismus-Spektrum. Der Einbezug von Fachpublikationen, welche das Konzept der Innen- und Aussensicht, defizit- und stärkeorientierte Ansätze sowie eine klinisch-diagnostisch geprägte Sichtweise postulieren, soll eine ganzheitliche sowie differenzierte Betrachtung der in dieser Bachelor-Thesis diskutierten Thematik ermöglichen. Gleichzeitig wird mit dieser Intention der aktuelle Fachdiskurs umfassend abgebildet. Zu Beginn erfolgt eine chronologische Darstellung wegweisender Entwicklungen im Bereich des Autismus-Spektrums und seines Verständnisses. Dieses Vorgehen dient der Systematisierung der Begriffsvielfalt und begründet die definitive Begriffswahl der Autorin dieser Bachelor-Thesis auf nachvollziehbare Weise. Im Anschluss daran werden die typischen Charakteristika des Autismus-Spektrums beschrieben und durch die Erörterung möglicher Komorbiditäten ergänzt.

### 2.1 Begriffsklärung

Wie bereits im Kapitel *Ausgangslage und Problemstellung* angedeutet, hat sich das Verständnis des Autismus-Spektrums in den vergangenen Jahrzehnten signifikant weiterentwickelt (vgl. Eckert 2022c: 19). Für eine klare und fachlich fundierte Begriffsklärung ist es daher unerlässlich, zunächst die zentralen Entwicklungen auf dem Gebiet der Autismusforschung und der allgemeine Umgang mit dem Autismus-Spektrum in den Blick zu nehmen.

#### 2.1.1 Entwicklungen und Verständnis des Autismus-Spektrums

Die einzelnen Entwicklungsschritte in der Forschung auf dem Gebiet des Autismus-Spektrums veranschaulichen einerseits vielfältige historische Kontexte und andererseits die vorherrschenden Denkweisen, welche die Menschen in einer bestimmten Zeitepoche prägten.

##### **Frühe Begriffsverwendungen (1911-1920er Jahre)**

Der Begriff «Autismus», leitet sich von den altgriechischen Wörtern «autos» (selbst) und «ismos» (Zustand, Orientierung) ab, und steht für «auf sich selbst bezogen» (vgl. Bölte 2009: 21f.). Dieses Phänomen dürfte in allen Epochen der Menschheitsgeschichte existiert haben. Diverse historische Aufzeichnungen liefern erste Indizien auf autismspezifischen Verhaltensweisen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 17). Im Kontext der wissenschaftlichen Betrachtung wurde der Begriff «Autismus» erstmals im Jahr 1911 vom Schweizer Psychiater Eugen Bleuler verwendet. Er nutzte die Bezeichnung, um das Symptom der ausgeprägten Zurückgezogenheit und Selbstbezogenheit von Patient\*innen mit Schizophrenie zu beschreiben (vgl. Girsberger 2022: 25).

Einige Jahre später griff die russische Kinder- und Jugendpsychiaterin Grunja Sucharewa den von Bleuler verwendete Autismus-Begriff in ihren Studien zu Psychopathien im Kindes- und Jugendalter erneut auf. In ihren Untersuchungen ging sie auf das exzentrische Verhalten der Heranwachsenden ein und dokumentierte deren motorischen, emotionalen und intellektuellen Charakteristika, die den heutigen autistischen Kernmerkmalen entsprechen. Auf der Basis ihrer Befunde gelangte Sucharewa zur Einschätzung, dass bei ihren Patient\*innen neben den schizophrenietypischen Aspekten noch ein weiteres Krankheitsbild vorlag. Zur Unterscheidung von der Pathologie einer Schizophrenie führte sie daher die Bezeichnung «schizoide Psychopathie» ein, da das von ihr festgestellte Symptommuster über Bleulers enge Definition von Autismus hinausging. Ihre Forschungsarbeiten blieben jedoch aus unerfindlichen Gründen weitgehend unberücksichtigt und fanden in der frühen Autismusforschung kaum Aufnahme (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 18f.).

### **Asperger und Kanner: Wegbereiter der modernen Autismusforschung (1940er Jahre)**

In der Folge galten vor allem die in den 1940er Jahren veröffentlichten Arbeiten des österreichischen Kinderarztes Hans Asperger und des amerikanischen Kinder- und Jugendpsychiaters Leo Kanner als wegweisend, da sie Autismus erstmals systematisch mit psychisch auffälligem Verhalten bei Kindern in Zusammenhang brachten. Kanner verwendete in seiner Publikation die Diagnose «autistische Störung des affektiven Kontakts» und beschrieb dabei vor allem Kinder mit einer in dieser Hinsicht schweren Beeinträchtigung. Daraus entwickelten sich später die Terminologien «Kanner-Syndrom» und «Frühkindlicher Autismus». Asperger hingegen nahm in seiner Arbeit «Autistische Psychopathen» durch die breitere Auslegung von Autismus im Wesentlichen bereits Bezug auf das Konzept eines Autismus-Spektrums. Er wies darauf hin, dass die von ihm diagnostizierten Kinder wesentliche Unterschiede in den Charaktereigenschaften und in den intellektuellen Fähigkeiten zeigten (vgl. Girsberger 2022: 25). Auf der Grundlage seiner Arbeit entstand später die Bezeichnung «Asperger-Syndrom», die Kinder mit bereits gut entwickelten verbalen und kognitiven Fähigkeiten charakterisiert (vgl. ebd.: 25f.). Die frühen Dokumentationen autistischer Auffälligkeiten durch Asperger und Kanner legten somit eine wesentliche Grundlage für die weiterführende Autismusforschung (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 7).

### **Psychogene Fehlannahme und defizitäre Behandlungsmethoden(1950-1960er Jahre)**

In den folgenden zwei Jahrzehnten dominierte in der Autismusforschung die psychogene Verursachungstheorie, auch bekannt als die sogenannte «Kühlschrankmutter-Theorie» (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 21–23).

Folglich wurde angenommen, Autismus sei auf das Fehlverhalten der Eltern zurückzuführen, wobei ihre mangelnde Emotionalität sowie fehlende physisch-affektive Nähe als Auslöser für die Entwicklung eines seelischen Traumas bei den diagnostizierten Kindern galten. Diese inzwischen widerlegte Theorie führte dazu, dass sowohl bei den betroffenen Kindern als auch bei deren Eltern in der Psychiatrie problematische Behandlungsmethoden angewendet wurden, wie etwa die Elektro- und Insulinschocktherapie oder die Fremdplatzierung in einer Institution, um die autistischen Symptomaten der Kinder «zu kurieren» (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 21–23). Diese defizitorientierte Behandlungsperspektive, welche Autismus primär als therapiebedürftige Störung verstand und auf die Anpassung des Verhaltens autistischer Menschen ausgerichtet war, prägt das klinische Verständnis von Autismus teilweise bis in die heutige Zeit (vgl. Berdelmann 2023: 32f.).

### **Entstehung der genetischen und neurologischen Autismusforschung (1970er Jahre)**

In den 1970er Jahren gewann hingegen die Vorstellung einer biologischen Ursache von Autismus zunehmend an Akzeptanz. Damit wurden wichtige Grundlagen für die genetische und neurologische Autismusforschung in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen geschaffen. Die *erste* Zwillingsstudie von Susan Folstein und Michael Rutter aus dem Jahr 1977 lieferte *erste* grundlegende empirische Hinweise auf einen genetischen Einfluss, indem sie eine hohe Heritabilität autistischer Züge feststellte (vgl. ebd.: 33). Im selben Jahrzehnt rückte zudem die Erforschung neurologischer Besonderheiten von Autismus in den Fokus, was zur Entwicklung verschiedener neuropsychologischer Erklärungsansätze führte. Zu den bekanntesten Erklärungsmodellen zählen die Theory of Mind sowie die Theorie der schwachen zentralen Kohärenz, die maßgeblich durch die von Uta Frith durchgeführten Untersuchungen geprägt wurden (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 29). Unter der Theory of Mind wird die Fähigkeit verstanden, anderen Menschen mentale Zustände wie Gefühle, Intentionen und Gedanken zuzuschreiben und diese zur Erklärung sowie Vorhersage ihres Verhaltens zu nutzen. Diese Kompetenz ist bei Menschen im Autismus-Spektrum häufig weniger ausgeprägt (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 40f.). Die Theorie der schwachen zentralen Kohärenz beschreibt hingegen eine verstärkte detailfokussierte Wahrnehmung, bei der die Erfassung des Gesamtkontextes weniger berücksichtigt wird. Diese Form der Wahrnehmungsverarbeitung lässt sich bei vielen Personen im Autismus-Spektrum beobachten (vgl. ebd.: 41f.)

Diese beschriebenen Konzepte beeinflussten über viele Jahre den wissenschaftlichen Diskurs und werden bis heute in der Fachliteratur rezipiert, um bestimmte kognitive Besonderheiten von Menschen im Autismus-Spektrum zu erklären (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 29).

Nach aktuellem Forschungsstand gelten diese klassischen Erklärungsmodelle jedoch nicht als endgültige Begründungen für das Auftreten des Phänomens, da die neuropsychologischen Auffälligkeiten auch bei anderen Diagnosen auftreten. Vielmehr repräsentieren sie Teilmodelle, die lediglich einzelne Aspekte des autistischen Verhaltens und Erlebens abbilden (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 32–42). Trotz signifikanter wissenschaftlicher Fortschritte ist die genaue Ursache von Autismus bis heute nicht eindeutig geklärt. Aktuelle Forschungsergebnisse gehen davon aus, dass Autismus durch ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Gene sowie spezifischer neurophysiologischer Entwicklungen im Gehirn entsteht und dass der Verlauf durch prä- und postnatale Umweltrisikofaktoren noch zusätzlich beeinflusst werden kann (vgl. ebd.: 31–37).

### **Entstehung des Spektrumkonzepts (1980er Jahre)**

Seit den 1980er Jahren hat sich das Verständnis von Autismus signifikant verändert und weiter ausdifferenziert (vgl. Eckert 2022c: 19). Einen richtungsweisenden Beitrag dazu leisteten vor allem die Forschungsarbeiten und Publikationen der britischen Psychiaterin Lorna Wing, die Aspergers Auslegung von Autismus aufnahm und erstmals das Konzept eines autistischen *Spektrums* beziehungsweise *Kontinuums* in den laufenden Fachdiskurs einbrachte. Die neu gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse übten gleichermassen einen nachhaltigen Einfluss auf die internationalen statistischen Klassifikationssysteme für medizinische Diagnosen, wie das *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* und die *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)* aus (vgl. ebd.). Bis in die 1980er Jahre wurde Autismus noch als «kindliche Schizophrenie» klassifiziert. Mit dem DSM-3 von 1980 ordnete man die Diagnose erstmals den «tiefgreifenden Entwicklungsstörungen» zu, um mit diesem Schritt eine klare Abgrenzung vom klassischen Befund einer Schizophrenie vornehmen zu können (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 8). Diese Klassifikation blieb sowohl im DSM-4 als auch im ICD-10 bestehen (vgl. Eckert 2022c: 19).

### **Selbstvertretung und Innensicht (ab 1980er Jahre)**

Parallel zu den diagnostischen Fortschritten traten in dieser Periode zunehmend Menschen mit Autismus als Akteur\*innen in Erscheinung (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 33f.). Ihre individuellen Beiträge zur Erforschung von Autismus führten zu einer veränderten Betrachtung des Phänomens und etablierten in der Folge die sogenannte «Innensicht» als integralen Forschungsansatz. Unter diesem Fachbegriff wird die Perzeption der Personen im Autismus-Spektrum selbst verstanden. Das unmittelbare Erleben von Autismus und die damit verbundene individuelle, kognitive und emotionale Wahrnehmung der Umwelt stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. Theunissen et al. 2015: 6f.).

Autor\*innen und Selbstvertreter\*innen, wie die international bekannten Temple Grandin, Donna Williams oder Jim Sinclair leisteten in diesem Zusammenhang eigentliche Pionierarbeit: Sie machten nicht nur ihre persönliche Erfahrungen zugänglich, sondern erweiterten durch ihre fachliche Expertise den wissenschaftlichen sowie gesellschaftlichen Diskurs um substanzielle Erkenntnisse, beispielsweise hinsichtlich autismusspezifischen Fähigkeiten oder atypischen Lern- und Denkweisen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 33f.). Im Zuge dieser Entwicklungen entstanden weltweit die ersten Selbsthilfe- und Selbstvertretungsorganisationen von Menschen im Autismus-Spektrum. Diese galten als Vorbild für die später aktiv werdende globale Bewegung mit dem Namen «Autism Rights Movement», die sich explizit für die Rechte und die gesellschaftliche Partizipation von Personen im Autismus-Spektrum einsetzt (vgl. ebd.: 34).

### **Neurodiversität (seit 1990er Jahre)**

Gleichzeitig mit den im Bereich Autismus-Spektrum aktiven emanzipatorischen Bewegungen gewann der Begriff der «Neurodiversität», der massgeblich von der Soziologin Judy Singer geprägt wurde, zunehmend an Bedeutung. Spätestens seit den 1990er Jahren wird in diesem Zusammenhang verstärkt für eine gleichwertige Anerkennung der neuroatypischen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen von autistischen Menschen eingetreten. Das Neurodiversitätskonzept versteht Autismus folglich nicht als zu behandelnde psychische Erkrankung oder Störung, sondern als neurologische Variation und Teil der natürlichen Vielfalt menschlicher Selbstkonzepte (vgl. Berdelmann 2023: 33f.). Diese auf neurobiologische Unterschiede basierende Auffassung wird durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse empirisch gestützt, die bei Menschen im Autismus-Spektrum hirnhysiologische Besonderheiten sowie veränderte Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozesse nachweisen (vgl. Kabsch 2018: 30). Insbesondere Selbstvertretungsorganisationen teilen dieses Verständnis von Autismus und lehnen defizit- und pathologisierende Modelle kategorisch ab (vgl. Theunissen 2020a: 25f.). Diese Perspektive gilt im aktuellen Autismusdiskurs als wegweisend (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 34f.).

### **Zusammenführung zu einem Spektrum (2013/2022)**

Im 21. Jahrhundert wurden die zuvor beschriebenen Entwicklungen auf dem Gebiet der Autismusforschung ebenfalls in die diagnostische Systematik integriert. Mit der Einführung der überarbeiteten Auflagen DSM-5 (2013) und ICD-11 (2022) hob man die bisherige Einteilung in die Unterformen «Frühkindlicher Autismus», «Asperger-Syndrom», «desintegrative Störung» und «Atypischer Autismus», endgültig auf (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 16–21).

Diese Massnahme basierte auf der Erkenntnis, dass die eindeutige Abgrenzung der Subtypen in der klinischen Diagnostik und in empirischen Untersuchungen nicht plausibel nachweisbar war, da die Differenzmerkmale zwischen den einzelnen Subtypen oftmals nicht eindeutig identifizierbar waren. Die Erscheinungsformen werden stattdessen unter dem Sammelbegriff «Autismus-Spektrum-Störung» zusammengefasst. Die Diagnose wird als breites Spektrum individueller Ausprägungen verstanden und erstmals unter der Kategorie der neurologischen sowie mentalen Entwicklungsstörungen als eigenständige Klassifikation aufgeführt. Das DSM-5 nimmt zur genaueren diagnostischen Kategorisierung der Autismus-Spektrum-Störung eine Einteilung in drei Schweregrade vor, die den erforderlichen Unterstützungsbedarf definieren. Zusätzlich wird bei der Diagnose spezifiziert, ob eine begleitende intellektuelle oder sprachbezogene Beeinträchtigung vorliegt. Das ICD-11 hingegen verzichtet auf eine solche Graduierung und differenziert lediglich nach begleitenden Beeinträchtigungen (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 16–21).

### **Resümee**

Die Betrachtung der historischen und forschungsbezogenen Entwicklungen macht deutlich, dass sich das Verständnis des Autismus-Spektrums im Laufe der Zeit wesentlich gewandelt hat: von der frühen Fehlzuordnung zur Schizophrenie über psychogenetische Erklärungsansätze bis hin zur modernen neurobiologischen und genetischen Autismusforschung sowie zum heute geltenden Spektrumkonzept. Zugleich erfährt der Ansatz der Innensicht von Menschen im Autismus-Spektrum sowohl in der gesellschaftlichen Wahrnehmung als auch im wissenschaftlichen Diskurs eine zunehmende Relevanz (vgl. Theunissen 2020b: 11). Ausgehend von der aktuellen Forschung und dem damit einhergehenden Fachdiskurs wird deutlich, dass sich ein entscheidender Paradigmenwechsel vollzieht (vgl. ebd.: 7–9): Die bislang vorherrschende defizitorientierte Sichtweise auf das Autismus-Spektrum wird dezidiert kritisch hinterfragt, während in der aktuellen Fachdebatte der Fokus vermehrt auf der Stärkung individueller Ressourcen und Kompetenzen liegt (vgl. Eckert 2022c: 33f.).

Die paradigmatischen Entwicklungen im Verständnis des Autismus-Spektrums zeichnen sich zudem in der gegenwärtigen Begriffsvielfalt der geführten Fachdebatte ab (vgl. Eckert 2022c: 19). Die terminologische Bandbreite wird im nächsten Kapitel genauer thematisiert und durch eine plausible Begründung der vorgenommenen Begriffswahl für diese Bachelor-Thesis ergänzt.

### 2.1.2 Begriffsvielfalt und Begriffswahl

Obwohl der neu etablierte Begriff «Autismus-Spektrum-Störung» die Vielfalt der Ausprägungen zutreffender zum Ausdruck bringt, widerspiegelt sich die Heterogenität der Diagnose auch in der in den letzten Jahren publizierten Fachliteratur und im begleitenden Fachdiskurs. Tatsache ist, dass auch in der Fachwissenschaft keine einheitliche Terminologie für die Bezeichnung dieses Phänomens verwendet wird. Entsprechend findet sich weiterhin eine Fülle von unterschiedlichen Begrifflichkeiten, wie etwa «Autismus», «Autismus-Spektrum-Störung(en)» oder «Asperger-Syndrom». Des Weiteren manifestiert sich diese Vielfalt in der Frage nach einer passenden Terminologie der betreffenden Personengruppe. Seit Jahren zählt dieses Unterfangen zu den am kontroversesten diskutierten Themen im Rahmen der laufenden Fachdebatte (vgl. ebd.: 19–24). Während sich die Fachwelt zunehmend davon distanziert, diese Personengruppe primär über das Merkmal «Autismus» zu definieren, wie beispielsweise durch die Bezeichnung «Autist\*innen» oder «autistische Personen», wird überraschenderweise diese Formulierung von Selbstbetroffenen regelmässig verwendet. Hingegen findet der Begriff «Autismus-Spektrum-Störung» kaum Eingang in Publikationen zum Thema «Innensicht» (vgl. ebd.: 23f.). Die Verwendung des Begriffs «Störung» im Zusammenhang mit der/dieser Personengruppe und dem hier diskutierten Phänomen wird von Selbstvertretungsorganisationen aufgrund seines pathologisierenden Charakters entschieden abgelehnt und vermehrt auch von Fachkreisen in Anbetracht der Neurodiversitäts- und Stärkenperspektive kritisch betrachtet (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 46). Eine breit angelegte britische Studie von Kenny et al. (2016), in der Erwachsene mit einer Autismus-Spektrum-Diagnose, deren soziales Umfeld sowie involvierte Fachpersonen zu ihrer präferierten Terminologie befragt wurden, stützt die oben aufgeführten Erkenntnisse. In der Studie wurden wesentliche Differenzen zwischen Fachpersonen und Selbstbetroffenen bezüglich der Bewertungen der unterschiedlichen Bezeichnungen festgestellt (vgl. ebd.: 442). Die Selbstbetroffenen konnotierten sowohl Termini wie «Aspie» oder «Asperger-Syndrom» als auch identitätsbezogene Formulierungen, wie «autistische Person», «Person mit Autismus» beziehungsweise «Person im Autismus-Spektrum» überwiegend positiv. Hingegen standen die befragten Fachpersonen einigen vorgeschlagenen Begriffen eher kritisch gegenüber (vgl. ebd.: 446f.). Die positive Bewertung der Selbstbezeichnung «autistisch» erklärten die befragten Personen damit, dass Autismus für sie ein integraler Bestandteil ihrer Persönlichkeit darstellt und der Begriff zugleich ihre individuelle Denk- und Wahrnehmungsweise angemessen zum Ausdruck bringt (vgl. Kenny et al. 2016: 446f.). Eckert (2022c: 24), der sich in seinen Ausführungen ebenfalls mit der Begriffsvielfalt befasst, kommt zum Schluss, dass die Verwendung der jeweiligen Begriffe vom Kontext, von individuellen Perspektiven, und einem häufig identischen Verständnis sowie aktuellen fachspezifischen Entwicklungen beeinflusst wird.

Die Verfasserin der vorliegenden Bachelor-Thesis hat sich bewusst dafür entschieden, im weiteren Verlauf ihrer Bachelor-Thesis die Terminologie «Autismus-Spektrum» beziehungsweise «Jugendliche im Autismus-Spektrum» zu verwenden. Die vorgenommene Begriffswahl orientiert sich einerseits an den fachbezogenen Entwicklungen und andererseits am aktuellen Forschungsstand. In diesem Kontext wird Autismus nicht mehr in Subtypen unterteilt, sondern als *Kontinuum* unterschiedlicher Ausprägungen verstanden. Auf diese Weise gelingt es, die Heterogenität dieser Personengruppe angemessener abzubilden. Andererseits wird ausdrücklich auf den Begriff «Störung» verzichtet, da dieser eine pathologisierende Wirkung implizieren kann und einer defizitorientierten Sichtweise Vorschub leistet. Darüber hinaus nimmt Sprache sowohl im Kontext der Sozialen Arbeit als auch im Umgang mit Personen im Autismus-Spektrum eine zentrale Rolle ein, da sie die Lebensrealität entscheidend mitgestaltet, Zuschreibungen im Sinne von Vorurteilen erzeugen oder abbauen sowie das gesellschaftliche Bild von dieser Personengruppe wesentlich prägen kann. Eine gleichzeitig reflektierte und respektvolle Terminologie trägt daher wesentlich zur Entstigmatisierung und Ermächtigung der Personengruppe bei. Die von der Autorin gewählte Formulierung postuliert einen personenzentrierten Ansatz und knüpft an die Grundwerte der Sozialen Arbeit an, indem sie eine defizitorientierte Darstellung konsequent vermeidet und stattdessen einer explizit *ressourcenorientierten* Perspektive klar den Vorzug gibt. Dies geschieht ganz im Sinne der sozialarbeiterischen Prinzipien.

Aufbauend auf dieser informativen Begriffsklärung werden im folgenden Kapitel die Kernmerkmale des Autismus-Spektrums genauer beschrieben.

## **2.2 Zentrale Merkmale**

In diesem Unterkapitel werden die Kernmerkmale des Autismus-Spektrums aus zwei unterschiedlichen Perspektiven dargestellt. Zunächst wird die klinisch-diagnostische Sichtweise erläutert, die auf den dafür vorgesehenen Kriterien internationaler Klassifikationssysteme basiert und empirisch fundiert ist. Anschliessend wird das zentrale normative Konzept der Innensicht der US-amerikanischen Selbstvertretungsorganisation ASAN vorgestellt. Beide Sichtweisen sollen dazu beitragen, die zentralen Charakteristika des Autismus-Spektrums möglichst differenziert und ganzheitlich zu beschreiben.

### **2.2.1 Klinisch-diagnostische Perspektive**

Das Autismus-Spektrum wird in der aktuellen Fachliteratur wie auch im wissenschaftlichen Diskurs als ein komplexes und heterogenes Erscheinungsbild beschrieben wird. Unter diesem Begriff wird eine grosse Vielfalt sehr unterschiedlicher autistischer Individuen zusammengefasst. Entsprechend breit gefächert sind die möglichen Merkmalsausprägungen innerhalb der Diagnose. Trotz dieser erheblichen individuellen Unterschiede lassen sich zwei von der Fachwelt anerkannte Kernbereiche identifizieren, die für die Autismus-Spektrum-Diagnose charakteristisch sind. Der erste Kernbereich umfasst anhaltende Defizite und Auffälligkeiten in der sozialen, wechselseitigen Kommunikation und Interaktion über unterschiedliche Lebenskontexte hinweg. Der zweite Kernbereich betrifft langfristig bestehende eingeschränkte, stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 12). Im Folgenden werden die zentralen Merkmale überblicksartig erläutert.

#### **Soziale, wechselseitige Kommunikation und Interaktion**

Während des gesamten Lebensverlaufs weisen Menschen im Autismus-Spektrum konstante Auffälligkeiten in der sozialen, wechselseitigen Kommunikation und Interaktion auf, deren Erscheinungsform sich je nach Entwicklungsphase verändern kann. Bezugspersonen fällt häufig bereits im frühen Kindesalter Abweichungen im Verhalten oder in der altersgemässen Entwicklung auf. Dazu zählen beispielsweise ein nicht sozial modulierter Blickkontakt, vermindertes interaktives Lächeln oder der weitgehend ungenutzte mimische sowie gestische Ausdruck (vgl. ebd.). Ebenso ist oftmals ein ungewöhnliches Spielverhalten im Hinblick auf ihr Entwicklungs- und Kognitionsniveau beobachtbar. Während gemeinsamer Spielsequenzen fällt es ihnen vielfach schwer, mit anderen Kindern zu interagieren oder ein kooperatives Spiel zu gestalten. Spielsachen werden zudem oft zweckentfremdet, etwa indem sie systematisch sortiert, ständig rotiert oder geklopft werden (vgl. ebd.: 14). Zu den typischen frühen Kernmerkmalen des Autismus-Spektrums zählt auch die Schwierigkeit, eine «gemeinsame Aufmerksamkeit» herzustellen. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, die Aufmerksamkeit zwischen Personen, Objekten und Ereignissen zu koordinieren. Diese frühen Schwierigkeiten im Erkennen, Verstehen und Initiieren zwischenmenschlicher Signale setzten sich auch in späteren Entwicklungsabschnitten fort. Dies führt dazu, dass Personen im Autismus-Spektrum auch im Jugend- und Erwachsenenalter eine zumeist eingeschränkte Wechselseitigkeit in sozialen Beziehungen zeigen (vgl. ebd.:12). Sie reagieren nur bedingt auf Interaktionsangebote, initiieren kaum oder nur auf ungewöhnliche Weise soziale Kontakte, tendieren in Gesprächen zu Monologen und drücken ihre Interessen, Gefühle und Affekte im Austausch mit anderen nur im Rahmen ihrer limitierten Möglichkeiten aus (vgl. ebd.).

Ausserdem bereitet ihnen sowohl der Umgang mit eigenen Emotionen als auch solchen von anderen vielfach Mühe (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 13). Weitere Auffälligkeiten betreffen das nonverbale Kommunikationsverhalten, das oftmals fehlend oder inkongruent eingesetzt wird sowie sprachliche Besonderheiten. Letztere äussern sich häufig in Form von Sprachentwicklungsverzögerungen oder die verbale Sprache wird nie erworben. Menschen im Autismus-Spektrum bedienen sich zudem einer ungewöhnlichen Intonation und besonderen Sprachpragmatik. Folglich werden beispielsweise bestimmte Wörter anders betont, Sätze abgehackt, monoton artikuliert oder auch nicht abstrakte Bedeutungen (Metaphorik, Symbolik), wie sie in Redewendungen vorkommen, nur eingeschränkt verstanden (vgl. ebd.: 13f.). Die beschriebenen Merkmale lassen den berechtigten Schluss zu, dass sich Menschen im Autismus-Syndrom bei der Aufnahme, der konkreten Gestaltung sowie beim allgemeinen Verständnis von sozialen Beziehungen mit massiven Herausforderungen konfrontiert sehen. Dies kommt unter anderem auch in einem durch ein geringes Interesse an Gleichaltrigen, Schwierigkeiten beim Aufbau von Freundschaften oder die reduzierte Anpassungsfähigkeit der eigenen Verhaltensweisen im unmittelbaren sozialen Kontext zum Ausdruck (vgl. ebd.: 13).

### **Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten**

Neben den Besonderheiten in der sozialen Kommunikation und Interaktion lassen sich bei Personen im Autismus-Spektrum verschiedene Verhaltensmuster erkennen, die sich durch ihre ausgeprägte Begrenztheit, Wiederholungsneigung und mangelnder Flexibilität im Alltag manifestieren. Die Stereotypen reichen von motorischen und sprachlichen Verhaltensmuster bis hin zu wiederholenden Handlungen mit Gegenständen. Im motorische Bereich äussern sich diese beispielsweise durch wedelnde Handbewegungen vor den Augen, pendelnde Kopfbewegungen oder fortgesetztes Schlagen auf die Ohren. Einige solcher Verhaltensweisen lassen sich als eine Form der Selbststimulation sensorischer Reize auslegen (vgl. ebd.: 14). Im täglichen Sprachgebrauch von Menschen im Autismus-Spektrum tritt häufig die sogenannte *Echolalie*, fachsprachlich für die unmittelbare oder verzögerte Wiederholung von zuvor Gesagtem sowie eine abweichende Verwendung von Personalpronomen auf, indem sie zur Selbstbezeichnung häufig «du» oder anstatt «ich» den eigenen Namen verwenden (vgl. Teufel/Soll 2021: 18).

Ihre Neigung zu Gleichartigem und Wiederholungen tritt ebenfalls in einem starken Bedürfnis nach Gleichförmigkeit offen zutage, was im Beharren auf sowie genauen Befolgen von Routinen und vertrauten Abläufen zum Vorschein kommt. Veränderung sowie Unvorhersehbarkeit in ihrem Lebensumfeld oder Alltag können demzufolge erhebliche Unruhe und unter Umständen sogar Panikreaktionen auslösen (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 15).

Personen im Autismus-Spektrum sind demzufolge auf ein möglichst stabiles Umfeld sowie feste Routinen angewiesen (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 15). Ein weiteres zentrales Merkmal des Autismus-Spektrums sind die individuellen Spezialinteressen, die sich durch ihre besondere Intensität sowie hohe Spezifität auszeichnen und deutlich über gewöhnliche Freizeitbeschäftigungen hinausgehen. Durch die ausgeprägte Vertiefung eignen sich Menschen im Autismus-Spektrum ein aussergewöhnliches und obendrein umfassendes Fachwissen ergänzend zu ihren individuellen Interessengebieten an, was eine wertvolle Kompetenz darstellen kann. Gleichzeitig kann eine starke Fokussierung auf ihre Interessen zu einer Einschränkung zwischenmenschlicher Beziehungen führen und letztlich deren soziale Integration negativ beeinflussen (vgl. Teufel/Soll 2021: 19). Neben den bisher beschriebenen Auffälligkeiten zählen das ausgeprägte Interesse sowie die situativ auftretende Über- oder Unterempfindlichkeit gegenüber sensorische Reizen zu den typischen Charakteristika des Autismus-Spektrums. Aus diesem Grund reagieren manche Personen kaum auf Schmerz, Temperaturen oder gewisse Geräusche, während andere bestimmte Oberflächenstrukturen, komplexe Muster oder akustische Reize vehement ablehnen. Gleichermassen kann es zu einem intensiven Berühren oder Beriechen von Gegenständen sowie zu einer besonderen Faszination für Lichtimpulse oder Bewegung kommen (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 15f.).

Diese erläuterten Kernmerkmale des Autismus-Spektrums beeinflussen die Alltagsbewältigung und wirken sich auf sämtliche Lebensbereiche der betroffenen Personen aus. Zumeist zeigen sich diese bereits in den frühen Kindheit und bestehen über die ganze Lebensspanne hinweg fort. Durch geeignete Unterstützungs- und Fördermassnahmen können die damit verbundenen Herausforderungen gezielt angegangen und das Repertoire an individuellen Handlungskompetenzen erweitert werden. Allerdings bleiben die individuellen neurodivergenten Merkmalsausprägungen jedoch weiterhin bestehen (vgl. ebd.: 12).

### **2.2.2 Innensicht nach ASAN**

Die zuvor beschriebenen diagnostischen Kernmerkmale des Autismus-Spektrums, wie sie im DSM-5 als auch im ICD-11 definiert sind, werden insbesondere vonseiten der Selbstvertretungsorganisation ASAN kritisch bewertet. Es bestehen Bedenken hinsichtlich der Defizitorientierung und der negativen Einschätzung des zweiten Kernbereichs der stereotypen Verhaltensmuster sowie engen Interessen- oder Aktivitätenbereiche, da diese von vielen Menschen im Autismus-Spektrum als subjektiv bedeutsame und sinnhaft erlebte Aspekte verstanden werden. Positiv hervorgehoben wird zwar, dass die Wahrnehmungsbesonderheiten integriert wurden (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 46).

Zugleich aber kritisiert ASAN deren Kategorisierung in diesen Bereich, da es sich aus ihrer Sicht um ein elementares Merkmal von Menschen im Autismus-Spektrum handelt. Darüber hinaus verweist ASAN auf die einseitige Darstellung der sozio-emotionalen Wechselseitigkeit. Empathie- und Verständnisschwierigkeiten können nach ihrer Auffassung auch bei nicht-autistischen Menschen im Kontakt mit Personen im Autismus-Spektrum auftreten und nicht nur umgekehrt (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 46).

Diese aufgezeigten Kritikpunkte führten unter anderem dazu, dass ASAN ein eigenes Autismus-Spektrum-Konzept entwickelt hat (vgl. ebd.). Das ursprüngliche, fachwissenschaftlich orientierte Modell umfasste sieben Aspekte zum Verständnis des Autismus-Spektrums, die von der autistischen Erziehungswissenschaftlerin Dora Raymaker formuliert und später von der ASAN rezipiert wurde (vgl. ebd.: 73). Inzwischen wurde das Modell in Leichte Sprache übertragen und entwickelte es systematisch weiter (vgl. ebd.: 74). Während die klinisch-diagnostische Perspektive insbesondere die beobachtbaren Verhaltensweisen, Defizite und den daraus resultierenden Unterstützungsbedarf in den Vordergrund stellt, eröffnet das von ASAN postulierte Konzept eine alternative Sichtweise auf das Autismus-Spektrum (vgl. ebd.: 46–76). Die subjektiven Erfahrungen autistischer Menschen stehen dabei im Mittelpunkt. Das Autismus-Spektrum wird als eine angeborene Form menschlicher Vielfalt verstanden, die Teil der individuellen Identität ist und das Denken, die Kommunikation und Interaktion mit der Umwelt prägt (vgl. ASAN o.J.: o.S.). ASAN formuliert in Konsequenz folgende sechs Aspekte, die viele Menschen im Autismus-Spektrum teilen: «1. **We think differently.** (...) 2. **We process our senses differently.** (...) 3. **We move differently.** (...) 4. **We communicate differently.** (...) 5. **We socialize differently.** (...) 6. **We might need help with daily living.** (...)» (ebd.).

Im Anhang dieser Bachelor-Thesis befindet sich der aktuelle englische Volltext «About Autism», welcher auf der Webseite von ASAN veröffentlicht ist. Dabei werden das Verständnis des Autismus-Spektrums und die oben aufgeführten «We-Statements» in Leichter Sprache näher erläutert. Aus dem Text wird ersichtlich, dass die von ASAN gesammelten Aspekte im Wesentlichen auf die rein *diagnostischen* Kernmerkmale des Autismus-Spektrums beziehen. Im Gegensatz zur klinisch-diagnostischen Perspektive betont die Organisation jedoch explizit die Vielfalt der individuellen Erfahrungen von Autist\*innen und erläutert die Unterschiede zu neurotypischen Menschen, ohne diese in irgendeiner Form zu bewerten. Anstatt Defizite hervorzuheben, legt sie die Besonderheiten erklärend und mit einer akzeptierenden Haltung dar.

Durch die Formulierung mit dem englischen Modalverb «might» macht sie deutlich, dass diese Merkmale lediglich auftreten *könnten* und nicht bei allen Menschen innerhalb des Spektrums zwingend vorkommen *müssten*. Eine zentrale Aussage, die ASAN jeweils vor und nach den «We-Statements» explizit betont und mit dem folgenden Bekenntnis unterstreicht: «Not every autistic person will relate to all of these things. There are lots of different ways to be autistic. That is okay!» (ASAN o.J.: o.S.). Besonders hervorzuheben ist zudem der letzte Aspekt der oben zitierten «We-Statements», in dem darauf hingewiesen wird, dass Menschen im Autismus-Spektrum situativ Unterstützung von aussen benötigen. Mit dem Leitsatz «Nothing About Us, Without Us!» fordert ASAN schliesslich die volle Gleichberechtigung von Personen im Autismus-Spektrum hinsichtlich des Zugangs zu Unterstützung, der Wahrnehmung ihrer Rechte sowie der Gewährleistung von Chancengleichheit (vgl. ebd.).

Auch in der Fachliteratur wird das Konzept von ASAN zunehmend aufgegriffen. Die Ausführungen von Theunissen und Sagrauske (2025) knüpfen genau an diese von ASAN postulierte Einschätzung an. Für sie stellt das ASAN-Konzept ein Zeichen der Selbstermächtigung von Menschen im Autismus-Spektrum dar, indem dieses eine bewusste Reflexion ihres Erlebens aufzeigt und ein akzeptierendes Verständnis des Autismus-Spektrums vermittelt. Die beiden zitierten Autoren heben insbesondere die Niederschwelligkeit und die leicht verständliche Darlegung hervor. Dadurch wird das Thema auch für Menschen ohne fundiertes Vorwissen zugänglich und trägt somit zur Verständnisschaffung bei. Darüber hinaus betrachten sie das Konzept als effektiven Referenzpunkt. Von diesem aus subtil zu fachwissenschaftlich orientierten Autismusmodellen übergeleitet werden kann, um die individuellen Ausprägungen der Kernmerkmale sowie Verhaltensweisen von Menschen im Autismus-Spektrum zu erfassen (vgl. ebd.: 75f.). Dies haben die Autoren in ihrem Buch «Pädagogik bei Autismus – Eine Einführung» umgesetzt, indem sie ihr Autismus-Spektrum-Konzept vorstellen, das auf jenem von ASAN aufbaut und insgesamt acht Kernmerkmale beinhaltet (vgl. ebd.: 46–76).

Nach dieser Attributbeschreibung des Autismus-Spektrums aus der klinisch-diagnostischen Perspektive und der Innensicht nach ASAN werden in Ergänzung dazu häufig auftretende Komorbiditäten in den Blick genommen.

## 2.3 Komorbiditäten

Zusätzlich zu den zuvor beschriebenen Kernmerkmalen treten bei dieser Personengruppe nicht selten eine Vielzahl komorbider Diagnosen auf. Unter dem Begriff Komorbidität wird das gleichzeitige Vorliegen verschiedener, voneinander abgrenzbarer somatischer und psychischer Gesundheitsbefunde verstanden. Zu den typischen Komorbiditäten zählen Intelligenzminderung, motorische Unruhe, Aufmerksamkeitsprobleme, oppositionelles, aggressives und autoaggressives Verhalten, Ängste, Phobien sowie depressive Verstimmungen. Darüber hinaus können neurologische (z.B. Epilepsie), genetische (z.B. Fragiles-X-Syndrom) oder stoffwechselbedingte (z.B. Phenylketonurie) Erkrankungen auftreten (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 22). Aktuelle Studien legen nahe, dass bei bis zu 96 Prozent der Personen im Autismus-Spektrum komorbide Befunde auftreten. In den meisten Fällen liegen neben der Autismus-Spektrum-Diagnose mindestens eine, in der Regel jedoch durchschnittlich zwei bis drei weitere psychische Diagnosen vor. Darunter werden häufig insbesondere Intelligenzminderung, spezifische Phobien, Zwangserkrankungen, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), oppositionelle (Trotz-)Störungen und Depressionen festgestellt. Der letzte Befund tritt nach Kamp-Becker und Bölte (ebd.: 23) vor allem ab der Adoleszenz auf, insbesondere bei Jugendlichen ohne offenkundige Intelligenzminderung. In dieser Lebensphase nimmt das Bewusstsein über die eigene Andersartigkeit häufig zu, und soziale Isolation wird verstärkt als belastend erlebt. Schliesslich kann das Auftreten weiterer begleitender Diagnosen den Entwicklungsverlauf des Autismus-Spektrums und die Alltagsbewältigung der betroffenen Personen wesentlich beeinflussen, weshalb eine sorgfältige Differenzialdiagnostik essenziell ist (vgl. ebd.: 24). Je nach individueller Ausprägung können spezifisch abgestimmte Therapien oder gegebenenfalls pharmakologische Unterstützung zur Linderung komorbider Symptome beitragen. Mit Hilfe dieser sorgfältig koordinierten Interventionen soll das allgemeine Wohlbefinden und die Lebensqualität der betroffenen Menschen spürbar verbessert werden (vgl. Girsberger 2022: 130).

Die einleitende Begriffserklärung sowie die differenzierte Beschreibung der Kennmerkmale des Autismus-Spektrums, ergänzt durch die Erläuterung häufiger Komorbiditäten haben eine solide Wissensgrundlage für den weiteren Verlauf dieser Bachelor-Thesis geschaffen. Darauf aufbauend widmet sich das nächste Kapitel der Adoleszenz sowie den damit verbundenen Herausforderungen und dem Unterstützungsbedarf von Jugendlichen im Autismus-Spektrum.

### **3 Autismus-Spektrum in der Adoleszenz**

Im folgenden Kapitel wird die Entwicklungsphase der Adoleszenz theoretisch fundiert dargestellt. Zu Beginn erfolgt eine ausführliche Begriffsklärung. Anschliessend werden zentrale Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase dargelegt. Daran anknüpfend werden die Besonderheiten und Herausforderungen der Adoleszenz von Jugendlichen im Autismus-Spektrum analysiert. Diese Ausführungen bilden die theoretische Grundlage für das nachfolgende Kapitel zur Biografiearbeit.

#### **3.1 Begriffsklärung**

Zur vertieften Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Diskussionsgegenstand wird zunächst der Begriff der Adoleszenz definiert. Anschliessend erfolgt eine terminologische Abgrenzung sowie die Begründung der vorgenommenen Begriffswahl.

##### **3.1.1 Begriffsdefinition**

Der Begriff «Adoleszenz» leitet sich von dem lateinischen Wort «adolescere» ab, das «aufwachsen», «heranwachsen» oder «gedeihen» bedeutet (vgl. Konrad/König 2018: 2). In der wissenschaftlichen Literatur wird Adoleszenz übereinstimmend als eine zentrale Entwicklungs- und Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter beschrieben. Kuhn und King (2021: 1303–1305) definieren sie als eine Transformationsphase, die durch das Einsetzen der Pubertät initiiert wird. In dieser Phase durchlaufen Jugendliche tiefgreifende körperliche, psychische und soziale Entwicklungs-, Ablösungs- und Individuationsprozesse. Konrad und König (2018: 2f.) verstehen sie ebenfalls als eine Übergangsphase, die mit der Pubertät beginnt und von komplexen biologischen, psychologischen und sozialen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen geprägt ist. Hoffmann (2025: 3) bezieht sich bei der Begriffsdefinition auf das entwicklungspsychologische Verständnis, wonach die Adoleszenz eine durch die biologische Reifung der Pubertät angestossene Umbruchsphase darstellt. In dieser durchlaufen Kinder einen intensiven Entwicklungsprozess und bereiten sich auf zukünftige Lebensaufgaben als Erwachsene vor. Schwarz (2022: o.S.) teilt diese Perspektiven und hebt ergänzend das schrittweise Heraustreten aus der kindlichen Abhängigkeit sowie das zunehmende Hineinfinden in die Anforderungen und Rollen des Erwachsenwerdens.

Während die inhaltlichen Charakterisierung der Adoleszenz in der Fachliteratur als weitgehend konsistent ist, besteht keine einheitliche Auffassung über ihre zeitliche Einordnung. Obwohl viele Autor\*innen den Beginn mit dem Einsetzen der Pubertät verorten, unterscheiden sich die Bestimmungen des Beginns und insbesondere des Endes dieser Lebensphase sowie die zugrunde gelegte Zeit- und Altersspanne je nach Quelle erheblich (vgl. ebd.).

Die Weltgesundheitsorganisation (2025b: o.S.) legt beispielsweise eine genaue Alterspanne von elf bis neunzehn Jahren fest. Andere Veröffentlichungen orientieren sich an den wegweisenden Forschungsarbeiten zu den Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972) und verorten die Adoleszenz zwischen dreizehn und achtzehn Jahren (vgl. Jenni 2021: 31; Trabandt/Wagner 2021: 117). Darüber hinaus hat sich in den vergangenen Jahren eine Dreiteilung etabliert: Beginnend mit der «frühen Adoleszenz» im Alter von etwa zehn bis dreizehn Jahren, die primär von der Phase der Pubertät gekennzeichnet ist, gefolgt von der «mittleren Adoleszenz» von vierzehn bis einschliesslich siebzehn Jahren und schliesslich der «späten Adoleszenz» von siebzehn bis zwanzig Jahren, die den unmittelbaren Übergang in die Lebensphase des jungen Erwachsenenalters markiert (vgl. Konrad/König 2018: 3). Trotz dieser zeitlichen Aufgliederung erweist sich insbesondere die Bestimmung des Abschlusses der Adoleszenz als schwieriger, da dieser nachhaltig von sozioökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen beeinflusst wird (vgl. ebd.: 2). Schwarz (2022: o.S.) weist darauf hin, dass in der modernen Gesellschaft das Ende der Adoleszenz, etwa aufgrund verlängerter Ausbildungszeiten oder verzögerter familiärer Übergangsprozesse, kaum noch eindeutig anhand der Übernahme klassischer Erwachsenenrollen bestimmt werden kann. Stattdessen werde das Erlangen des Erwachsenenstatus stärker an subjektiven Kompetenzmerkmalen, wie an zunehmender Eigenverantwortung, selbstständigem Handeln und Entscheiden festgemacht, die je nach Lebensbereich zeitlich variieren.

Auf der Grundlage dieser inhaltlichen und zeitlichen Einordnung erfolgt im Folgenden eine terminologische Abgrenzung zu verwandten Begriffen sowie die Begründung der in der dieser Bachelor-Thesis getroffenen Begriffswahl.

### **3.1.2 Terminologische Abgrenzungen und Begriffswahl**

In der Fachliteratur und im wissenschaftlichen Diskurs zeigen sich hinsichtlich der begrifflichen Festlegung und der damit verbundenen Abgrenzung der thematisierte Lebensphase wesentliche Unterschiede. Neben dem Begriff *Adoleszenz* finden sich häufig auch Bezeichnungen wie *Jugend*, *Jugendalter*, *Jugendphase* oder *Pubertät* (vgl. Kuhn/King 2021: 1304). Dies führt dazu, dass die Termini in der Fachliteratur oftmals synonym verwendet werden (Konrad/König 2018; Schwarz 2022). Dennoch wird je nach wissenschaftlichem Kontext eine differenzierte Abgrenzung der Begriffe vorgenommen (Kuhn/King 2021: 1304).

Besonders präzise lässt sich der Begriff *Pubertät* bestimmen, da er die individuelle biologische Entwicklung von Jugendlichen beschreibt. Diese wird durch hormonelle Veränderungen ausgelöst und endet mit dem Erreichen der vollständigen Geschlechtsreife. Die Pubertät stellt somit einen integralen Bestandteil der Adoleszenz dar und bildet zugleich eine grundlegende Prämisse für diese Lebensphase (vgl. Konrad/König 2018: 2).

Die Anwendung, Definition und Abgrenzung der Begriffe *Jugend* und *Adoleszenz* hängen hingegen stark vom jeweiligen wissenschaftlichen Kontext und fachlichen Bezugsrahmen ab (vgl. Kuhn/King 2021: 1304). Kuhn und King (ebd.) sprechen sich für eine klare Unterscheidung zwischen *Adoleszenz* und *Jugend* aus. Sie verstehen *Adoleszenz* als wissenschaftlich präziseren Terminus für die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, da dieser prägnanter die psychischen, kognitiven und sozialen Entwicklungsprozesse hervorhebt und weniger von alltagssprachlichen Vorannahmen geprägt ist. Der Begriff *Jugend* umfasst nach Ansicht der Autor\*innen hingegen ein breiteres Bedeutungsfeld. Er bezieht sich nicht nur auf psychische und soziale Veränderungen, sondern schließt auch Jugendkulturen, Kohorten, altersbezogene Gruppierungen sowie das kulturelle Verständnis von «Jugend» mit ein. Aufgrund dieser Mehrdeutigkeit erscheint der Jugendbegriff im Vergleich zur Adoleszenz für theoretisch-konzeptionelle Diskurse weniger geeignet (vgl. ebd.).

Schierbaum (2020: 62–71) weist darauf hin, dass die Termini zwar beide für die Beschreibung der Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen verwendet werden, jedoch in den wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Bedeutungen innehaben. In der Psychologie wird primär die Bezeichnung *Adoleszenz* verwendet, wobei der Fokus auf psychische, soziale und identitätsbezogene Entwicklungsprozesse liegt. Demgegenüber greifen die Erziehungswissenschaften nach Schierbaum überwiegend auf den Begriff *Jugend* zurück, um die Bildungs-, Erziehungs-, und Sozialisationsprozesse sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Heranwachsens zu erfassen. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext lässt sich gegenwärtig eine zunehmende Tendenz erkennen, auf den Adoleszenzbegriff zu verzichten. Laut der Autorin geht damit jedoch ein analytisch gesehen bedeutender Fokus auf die inneren psychosozialen und identitätsbezogenen Entwicklungsprozesse verloren, die Jugendliche während dieser Lebensphase durchlaufen und ihre Biografien nachhaltig prägen. Aus diesem Grund plädiert sie für den Erhalt des Adoleszenzbegriffs in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. ebd.).

Nach eingehender Analyse der aktuellen Fachliteratur hat sich die Autorin der vorliegenden Bachelor-Thesis unter Berücksichtigung der Begriffsdefinition sowie der dargelegten Argu-

mentationen zur begrifflichen Präzisierungen dazu entschieden, für die weiteren Ausführungen den Begriff *Adoleszenz* zu verwenden. Diese Wahl erfolgt insbesondere mit Blick auf die spätere Auseinandersetzung mit der Biografiearbeit, da diese eng an individuellen Entwicklungsprozesse und subjektive Sinnzuschreibungen anknüpft.

Aufbauend auf dieser begrifflichen Klärung folgt im nächsten Unterkapitel die Beschreibung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz.

### **3.2 Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz**

Wie in der Begriffsklärung aufgezeigt wurde, stellt die Adoleszenz eine Lebensphase dar, in der Jugendliche vielschichtige biologische, psychische und soziale Veränderungs- und Entwicklungsprozesse durchlaufen (vgl. Konrad/König 2018: 2f.). Bevor diese Phase im Kontext des Autismus-Spektrums analysiert werden kann, ist ein resümierender Überblick über die wesentlichen adoleszenzspezifischen Entwicklungsaufgaben für die theoretische Fundierung unabdingbar.

In der Fachliteratur existieren unterschiedliche Theorien, Modelle und Konzepte zur Beschreibung der Entwicklungsaufgaben, die während Adoleszenz zu bewältigen sind (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 25). Ein wegweisendes und bis heute rezipiertes Konzept stammt von Robert J. Havighurst (vgl. Eschenbeck/Knauf 2018: 24f.). Havighurst (1972: 2) definiert die entsprechenden 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».

Havighursts Zitat macht deutlich, dass Entwicklungsaufgaben als lebensphasenbezogene Anforderungen an das Individuum zu verstehen sind. Ihre erfolgreiche Bewältigung trägt zur persönlichen Zufriedenheit und zur positiven Weiterentwicklung bei, während eine unzureichende Verarbeitung zu persönlichen Belastungen, mangelnder gesellschaftlicher Akzeptanz und Schwierigkeiten im Umgang mit den nachfolgenden Anforderungen führen kann.

Im heutigen Verständnis werden Entwicklungsaufgaben dementsprechend als altersgebundene Ansprüche betrachtet, mit denen jeder Mensch im Verlauf seines Lebens konfrontiert wird. Sie resultieren aus der Wechselwirkung physiologischer Veränderungen, sozialer Erwartungshaltungen sowie der Werte- und Normvorstellungen des Individuums (vgl. Eschenbeck/Knauf 2018: 24).

Nach Havighurst (1972: 45–82) umfassen die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz insbesondere den Aufbau stabiler zwischenmenschlicher Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts, die Auseinandersetzung mit sozialen Geschlechterrollen sowie die Akzeptanz und achtsame Nutzung des eigenen Körpers. Weitere zentrale Aufgaben sind die zunehmende emotionale Ablösung vom Elternhaus sowie anderen erwachsenen Bezugspersonen, die Vorbereitung auf die berufliche sowie familiäre Zukunft, die Herausbildung eines persönlichen Werte- und Weltbildes und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln. Neben dem Konzept von Havighurst wird in der aktuellen Fachliteratur häufig auf das Entwicklungsstufenmodell von Erik H. Erikson (1950) verwiesen, welches den Schwerpunkt auf die psychosozialen Krisen verschiedener Lebensphasen legt (vgl. Eschenbeck/Knauf 2018: 31; Jenni 2021: 30f.; Trabandt/Wagner 2021: 22). Nach Erikson stellt die Identitätsentwicklung im Spannungsfeld zwischen Identitätsfindung und Rollendiffusion die zentrale Herausforderung der Adoleszenz dar (vgl. ebd.). Ein weiteres aktuelles und in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung breit rezipiertes Konzept stammt von Quenzel und Hurrelmann. Es basiert auf dem Ansatz der produktiven Realitätsverarbeitung, welcher seinerseits aus den folgenden vier zentralen Aufgabenbereichen besteht: *Qualifizieren*, *(sich) Binden*, *Konsumieren* und *Partizipieren* (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 24f.). Quenzel und Hurrelmann unterscheiden dabei zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsanforderungen an Jugendliche. Bei der individuellen Dimension geht es um die Aneignung sozialer, kognitiver und fachlicher Kompetenzen zur Bewältigung schulischer und beruflicher Anforderungen, die Ausbildung einer stabilen Körper- und Geschlechtsidentität, die Bindungsfähigkeit, den Aufbau befriedigender sozialer Kontakte, einen verantwortungsvollen Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten sowie die Etablierung eines tragfähigen Werte- und Normensystems. Aus der gesellschaftlichen Dimension ergeben sich Anforderungen wie der Kompetenzerwerb für berufliche sowie gesellschaftliche Funktionen, Gründung von Partnerschaften und gegebenenfalls einer Familie, ein autonomes Konsumverhalten sowie die aktive Partizipation am politischen Leben. Beide Dimensionen stehen in einer wechselseitigen Korrelation und ermöglichen die Entwicklung einer eigenen Identität sowie eine erfolgreiche soziale Integration (vgl. ebd.: 25–27).

Aus den dargestellten theoretischen Perspektiven wird ersichtlich, dass sich die beschriebenen Entwicklungsaufgaben inhaltlich weitgehend überschneiden. Daraus lassen sich zentrale Entwicklungsaufgaben ableiten, die für die Adoleszenz charakteristisch sind: die Identitätsbildung sowie die Entwicklung eines Selbstkonzeptes sowie Selbstwertgefühls, der Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Gleichaltrigen und aktive soziale Teilhabe, die emotionale Ablösung vom Elternhaus und Entwicklung zunehmender Autonomie, die Auseinandersetzung mit körperlichen Veränderungen und Entwicklung einer stabilen Körper- und

Geschlechtsidentität sowie die Entwicklung von Zukunftsperspektiven und Orientierung in Ausbildung und Beruf.

Die dargestellten Entwicklungsaufgaben bilden einen theoretischen Referenzrahmen für die nachfolgende Auseinandersetzung mit der Adoleszenz bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum im nächsten Kapitel.

### **3.3 Herausforderungen und Unterstützungsbedarf**

Aufbauend auf die im vorangegangenen Kapitel dargestellten allgemeinen Entwicklungsanforderungen der Adoleszenz widmet sich dieses Kapitel den spezifischen Erwartungen und Herausforderungen, mit denen Jugendliche im Autismus-Spektrum in dieser Lebensphase konfrontiert sind.

Der aktuelle wissenschaftliche Übersichtsartikel von Tafolla et al. (2025) erforscht das Autismus-Spektrum über die gesamte Lebensspanne hinweg. Die Autor\*innen heben hervor, dass die Adoleszenz durch tiefgreifenden körperliche, emotionale und soziale Veränderung geprägt ist und für diese Personengruppe mit zahlreichen zusätzlichen Belastungen einhergeht (vgl. ebd.: 195). Die Autor\*innen konstatieren, dass die wachsenden biologischen, emotionalen und sozialen Anforderungen häufig zu einem gesteigerten Unterstützungsbedarf führen. Zudem weisen sie auf eine dringliche Notwendigkeit an qualitativ besserer, individuell angepasster Unterstützung sowie an weiterführender Forschung zu dieser Lebensphase hin (vgl. ebd.: 210).

Auch Eckert und Störch Mehring (2013: 24) befassen sich mit der Adoleszenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Autismus-Spektrum und verweisen dabei ebenfalls auf die besonderen Herausforderungen, die mit den Übergängen und Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase verbunden sind. Diese führen sie insbesondere auf die diagnostischen Kernmerkmale des Autismus-Spektrums zurück (vgl. ebd.: 24f.).

Der Aufbau und die Pflege von Freundschaften sowie das Eingehen intimer Beziehungen können aufgrund der Besonderheiten in der Kommunikation, Interaktion und Interessen mit erheblichen Unsicherheiten verbunden sein und nicht selten zu Rückzug und Einsamkeit führen (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 26–28). Darüber hinaus gestaltet sich die Ablösung vom Elternhaus für Jugendliche im Autismus-Spektrum schwieriger als für nicht autistische Gleichaltrige. Dieser Prozess ist häufig durch ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Autonomie und einer erhöhten lebenspraktischen Abhängigkeit aufgrund bestehenden Unterstützungsbedarfs gekennzeichnet (vgl. ebd.: 28).

Zusätzlich erschwert der Mangel an geeigneten Angeboten nach der obligatorischen Schulzeit den Übergang von der Schule in die Ausbildung oder später in den Beruf, was diesen Entwicklungsschritt zu einer zentralen Herausforderung macht (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 29f.). Insgesamt zeigen Eckert und Störch Mehring (2013) auf, dass die altersgemässe Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erschwert wird. Anknüpfend an diese Ausgangslage untersuchten Eckert und Störch Mehring (2015) in einer qualitativen Befragung in der deutschsprachigen Schweiz die Herausforderungen sowie den Handlungsbedarf in der Adoleszenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Autismus-Spektrum aus der Perspektive der Eltern (vgl. ebd.: 141f.). Die Ergebnisse verweisen auf vielfältige Aufgaben in den Bereichen Berufsvorbereitung sowie berufliche Integration, Wohnen und selbstständige Lebensführung (Autonomie) sowie Freizeitgestaltung und Sozialkontakte. Diese Herausforderungen sind sowohl auf die individuellen Voraussetzungen der Personengruppe als auch auf strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen zurückzuführen (vgl. ebd.: 143–148). Eckert und Störch Mehring (ebd.: 149f.) kommen zum Schluss, dass in der deutschsprachigen Schweiz ein wesentlicher Ausbaubedarf an autismspezifischen, bedarfsgerechten und besser aufeinander abgestimmten Unterstützungsangeboten besteht, um den Übergang ins Erwachsenenleben in der Entwicklungsphase der Adoleszenz angemessen zu begleiten.

Der weiterhin bestehende notwendige Unterstützungsbedarf wird auch in der wissenschaftlichen Übersichtsarbeit «Transition bei Autismus-Spektrum-Störung» von Freitag et al. (2020) aus der psychologischen Perspektive bestätigt. Die Autor\*innen führen aus, dass die Transitionen aufgrund der fortbestehenden Kernmerkmale des Autismus-Spektrums, erhöhter psychischer und neurologischer Komorbiditäten sowie steigender Anforderung an Selbstständigkeit und sozialen Kompetenzen mit erheblichen Herausforderungen verbunden sind. Diese werden durch die strukturellen Brüche zwischen den kinder- und erwachsenenpsychologischen Angeboten in organisatorischer, fachlicher und methodischer Hinsicht zusätzlich verschärft (vgl. ebd.: 440f.).

Einen vergleichenden Blick auf das Jugendalter wirft Georg Theunissen (2023), der Jugendliche im Autismus-Spektrum mit ihren nicht autistischen Gleichaltrigen gegenüberstellt. Er zeigt auf, dass in Bezug auf Interessen, Wünsche, Vorstellungen, Haltungen und entwicklungsbezogene Aufgaben zahlreiche Gemeinsamkeiten bestehen. Gleichzeitig macht er jedoch deutlich, dass spezifische Besonderheiten berücksichtigt werden müssen (vgl. ebd.: 27). Diese verortet er unter anderem in der Pubertät, in atypischen neuronalen Hirnentwicklungen, in einer besonderen Wahrnehmungsverarbeitung sowie in erhöhten sozialen Herausforderungen (vgl. ebd.: 29–32). Besonders hervorgehoben wird die Suche nach

Identität und der Wunsch nach (persönlicher) Akzeptanz, die für Jugendliche im Autismus-Spektrum eine zentrale, oftmals belastende Rolle spielen (vgl. Theunissen 2023: 32f.). Theunissen (ebd.: 33) kommt zum Schluss, dass viele Jugendliche im Autismus-Spektrum das Jugendalter als eine besonders schwierige Lebensphase erleben, woraus sich die Notwendigkeit passender, individueller Unterstützungsangebote ableiten lässt, die darauf abzielen, ihnen ein inklusives Leben mit ihrer Diagnose zu ermöglichen.

Brita Schirmer (2023: 45–50) beschreibt die Adoleszenz von Jugendlichen im Autismus-Spektrum ebenfalls als eine Entwicklungsphase mit zusätzlichen neurobiologischen und sozioemotionalen Herausforderungen, die sie als «*Adoleszenz +*» bezeichnet. Besondere Belastungen sieht sie unter anderem in einer erschwerten Identitätsfindung sowie in Überforderungen im Kontakt mit Gleichaltrigen, die zur sozialen Ausgrenzung, Isolation und psychischen Problemen führen können. Zudem verläuft die Ablösung von den Eltern vielfach anders als bei neurotypischen Jugendlichen und ist mit einer geringen Autonomieentwicklung und einem erhöhtem Unterstützungsbedarf im Alltag verbunden. Auch die Entwicklung einer befriedigenden Sexualität stellt für viele Jugendliche im Autismus-Spektrum eine besondere Herausforderung dar (vgl. ebd.: 49f.).

In der aktuellen Fachliteratur wird der Identitätsentwicklung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Cohen et al. 2022; Hinze et al. 2025; Leuchte/Paetz 2015; Schirmer 2023; Theunissen 2023). Die Entwicklung einer eigenen Identität gehört zu den wesentlichen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (vgl. ebd.). Für viele Jugendliche im Autismus-Spektrum gestaltet sich dieser Prozess aus verschiedenen Gründen jedoch als besonders anspruchsvoll. Er ist geprägt von Selbstreflexion, sozialer Resonanz und dem Zugang zu wertschätzenden Narrativen, wobei gerade in diesen Bereichen häufig Schwierigkeiten auftreten. Während einige Jugendliche von einer ressourcenorientierten und selbstwirksamen Identitätsentwicklung berichten, erleben andere wiederum aufgrund sozialer, emotionaler und sprachlicher Faktoren erhebliche Belastungen (vgl. Hinze et al. 2025: o.S.).

Leuchte und Paetz (2015: 247) führen die erschwerte Identitätsentwicklung unter anderem auf ein wachsendes Bewusstsein für die eigene Individualität während der Adoleszenz zurück. Dieses Erleben wird oft durch die unmittelbare Rückmeldung nicht autistischer Gleichaltriger ausgelöst oder verstärkt. Aufgrund ihrer Besonderheiten in der Wahrnehmung und Kommunikation sind Jugendliche im Autismus-Spektrum zudem einem erhöhten Risiko für Ausgrenzung, Mobbing sowie psychische und physische Gewalt ausgesetzt, was das Ge-

fühl des Andersseins weiter verstärken kann. Externe Zuschreibungen und ein daraus resultierendes geschwächtes Selbstwertgefühl tragen dazu bei, dass sich die wahrgenommene Verschiedenheit im Selbstkonzept verfestigt (vgl. ebd.).

Hinzu kommen sprachliche Herausforderungen, die die Fähigkeit zur Selbstbeschreibung beeinflussen können (vgl. Hinze et al. 2025: o.S.). Hinze et. al. (ebd.) weisen darauf hin, dass Jugendliche im Autismus-Spektrum häufig Schwierigkeiten bekunden, passende Worte zu finden, um eigene Persönlichkeitsmerkmale oder die der anderen exakt zu benennen. Obwohl sich diese Fähigkeit laut den Autor\*innen im Verlauf des Lebens durchaus entwickeln kann, insbesondere wenn Jugendliche gezielt in ihrer Selbstreflexion unterstützt werden, ihren Wortschatz zu erweitern und sich mit verschiedenen Persönlichkeitsbeschreibungen auseinanderzusetzen, bleibt sie für viele dennoch eine kaum überwindbare Hürde (vgl. ebd.).

Sowohl positiv als auch negativ konnotierte Erfahrungen in der Schule spielen eine zentrale Rolle für die weitere Identitätsentwicklung. Cohen et al. (2022: 315) zeigen in ihrer qualitativen Studie auf, dass autistische Jugendliche und Erwachsene ihre Schulzeit rückblickend häufig als negativ prägend erleben. Die befragten Teilnehmer\*innen berichten von Stigmatisierung durch Lehrpersonen und Mitschüler\*innen sowie von einer defizitorientierten Sichtweise nach der Offenlegung ihrer Autismus-Diagnose. Gleichzeitig entwickelten einige Studienbeteiligte individuelle Strategien, um damit konstruktiv umzugehen, wie etwa durch eine positive Umdeutung ihrer autistischen Kernmerkmale (vgl. ebd.: 323).

Im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Zugehörigkeit greifen viele Jugendliche im Autismus-Spektrum auf die Strategie des sogenannten «Masking» oder «Camouflaging» zurück, ein Phänomen, das besonders häufig bei Mädchen oder Frauen zu beobachten ist (vgl. Theunissen 2023: 32). Dabei werden eigene autistische Verhaltensweisen bewusst oder unbewusst unterdrückt, um von der Umwelt nicht als autistisch wahrgenommen zu werden und sich auf diese Weise leichter an soziale und gesellschaftliche Erwartungen anzupassen (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 69).

Zimmermann (2025: 174f.) beschreibt in ihrem autobiografischen Sachbuch, dass diese Strategie zwar zu mehr Akzeptanz im sozialen und beruflichen Umfeld führen kann, jedoch mit einem erheblichen Energieaufwand verbunden ist und langfristig sogar Identitätsverlust oder Burnout begünstigt. Auch andere Autor\*innen weisen auf potenzielle Risiken der dauerhaften Anwendung dieser Strategien hin, da sie das Selbstbild und die Identitätsentwicklung nachhaltig beeinträchtigen können (vgl. Hinze et al. 2025: o.S.; Theunissen 2023: 32f.). Häufig äussern sich diese Belastungen in Form von Identitätsunsicherheiten, psycho-

sozialen Auffälligkeiten, Depressionen, Angststörungen oder unter Umständen Suizidgedanken und -versuchen (vgl. Hinze et al. 2025: o.S.; Leuchte/Paetz 2015: 247; Theunissen 2023: 33). Dies verdeutlicht, dass Schwierigkeiten in der Identitätsentwicklung aufs Engste mit der mentalen Gesundheit dieser Jugendlichen verknüpft sind.

Zusammenfassend zeigen die dargestellten Befunde, dass Jugendliche im Autismus-Spektrum in der Adoleszenz mit vielfältigen, miteinander verflochtenen Herausforderungen konfrontiert sind. Diese betreffen sowohl soziale Beziehungen als auch entscheidende Übergänge in den Bereichen Ausbildung, Beruf und selbstständiger Lebensführung. Sie wirken sich gleichermassen wesentlich auf die Identitätsentwicklung und die psychische Gesundheit aus. Die beschriebenen (psychischen) Belastungen machen deutlich, dass die Adoleszenz für Jugendliche im Autismus-Spektrum eine besonders sensible Entwicklungsphase darstellt, aus der sich berechtigterweise ein klarer und spezifischer (sozialarbeiterischer) Unterstützungsbedarf ableiten lässt.

Eine Möglichkeit, diesem Unterstützungsbedarf zu begegnen, stellt die Biografiearbeit dar, welche im nächsten Kapitel näher erläutert wird.

## 4 Biografiearbeit

Das folgende Kapitel führt in das Thema der Biografiearbeit ein und bildet die letzte theoretische Grundlage für die anschließende Schlussfolgerung der Bachelor-Thesis. Zu Beginn wird eine ausführliche Begriffsklärung vorgenommen. Darauf aufbauend werden die wissenschaftlichen Traditionslinien sowie deren Einfluss auf den dargelegten Diskussionsgegenstand skizziert. Danach folgt eine Beschreibung der zentralen Ziele, Prinzipien und Rahmenbedingungen sowie Anwendungsbereiche. Den Abschluss bildet eine zusammenfassende Darstellung der etablierten Gestaltungsformen und Methoden der Biografiearbeit.

### 4.1 Begriffsklärung

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Publikationen zum Thema der Biografiearbeit veröffentlicht, woraus sich eine beträchtliche Begriffsvielfalt hinsichtlich des vorliegenden Diskussionsthemas herausgebildet hat. Dabei ist häufig unklar, wie sich diese Begriffe voneinander abgrenzen lassen und worin genau ihre Differenzierungsmerkmale liegen. Gleichzeitig werden Begriffe häufig als Synonyme verwendet, obwohl sie sich inhaltlich deutlich unterscheiden. Zudem ist der Anwendungsbereich des Begriffs *Biografiearbeit* sehr heterogen. Während manche Autor\*innen ihn ausschliesslich für Beratungs- und Begleitangebote verwenden, die explizit biografiebezogen arbeiten, bezeichnen andere nahezu jede Form sozialer Interaktion als solche, in der lebensgeschichtliche Bezüge einfließen (vgl. Miethe 2017: 11). Für eine systematische Einführung in den Untersuchungsgegenstand ist daher eine präzise Begriffsklärung unabdingbar. Dazu wird zunächst der Begriff der Biografie genauer erläutert und darauffolgend die Definition der Biografiearbeit hergeleitet.

#### 4.1.1 Biografie

Das Wort *Biografie* hat seinen Ursprung im Griechischen und setzt sich aus den Wörtern «bios» für Leben und «gráphein» für schreiben, zeichnen, darstellen zusammen. Folglich wird unter Biografie wörtlich die *Lebensbeschreibung* verstanden, wobei häufig auch der Begriff des *Lebenslaufs* damit in Verbindung gebracht wird (vgl. Röhrbein 2025: 26). Obwohl die beiden Termini im alltäglichen Sprachgebrauch häufig gleichgesetzt werden, erfolgt ihre Verwendung im wissenschaftlichen Kontext deutlich differenzierter (vgl. Miethe 2017: 11). Dort bezeichnet *Lebenslauf* in der Regel die *chronologische* Darlegung zentraler biografischer Ereignisse im Leben eines Individuums. In diesem Sinne repräsentiert ein Lebenslauf oder *Curriculum Vitae* das, was im Rahmen einer Bewerbung eingereicht wird (vgl. ebd.: 12).

Dort werden die wichtigsten objektiven Informationen zur Person dokumentiert, wie etwa Geburtsdatum, Wohnort oder Berufserfahrung, ohne diese weiter zu kommentieren. Im Unterschied zum Lebenslauf umfasst die Biografie als Abbild einer bestimmten Lebensgeschichte neben den zentralen biografischen Daten auch die subjektive Bedeutung, die eine Person den prägenden Ereignissen und Erfahrungen in ihrem bereits vergangenen Leben beimisst (vgl. Miethe 2017: 12). Vor diesem Hintergrund kann der Lebenslauf als «Aussenseite» des Lebens verstanden werden. Im Gegensatz dazu stellt die Biografie die «Innenseite» dar, welche Aufschluss darüber gibt, wie eine Person verschiedene Lebensereignisse erfahren hat, beurteilt und einordnet (vgl. Lattschar 2012: 194).

Klingenberger et al. (2025: 13) ziehen neben des etymologischen Ursprungs und der semantischen Unterscheidung zum Lebenslauf weitere Aspekte zur Begriffsklärung der Biografie heran. Laut den Autor\*innen lässt sich eine solche nicht als kontinuierliches, in sich geschlossenes Narrativ erfassen. Sie setzt sich vielmehr aus einzelnen Sequenzen und zentralen «Kerngeschichten» zusammen, über die Menschen ihre eigene Identität und Weltanschauungen zum Ausdruck bringen. Darüber hinaus umfasst die Biografie nicht nur vergangene Lebenserfahrungen, sondern schließt zugleich aktuelle Lebensumstände sowie Zukunftsvorstellungen mit ein (vgl. ebd.).

Anknüpfend an diese Überlegungen lässt sich die Definition von Miethe (2017: 21) heranziehen, die Biografie im Rahmen biografiethoretischer Aspekte als «subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens, wie sie sich in der kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung zwischen individuellem Erleben und gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen herausbilden» definiert. Diese Betrachtungsweise verdeutlicht, dass Biografien nicht einzig und allein aus objektiven Lebensdaten bestehen. Sie schliessen ebenso die individuelle Verarbeitung von Ereignissen und Erfahrungen sowie die gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten ein, in denen ein Mensch lebt. Angesichts dieser theoretischen Perspektive wird nachvollziehbar, weshalb gesellschaftliche Transformationen einen direkten Einfluss auf die Biografien von Menschen und deren Gestaltungsmöglichkeiten ausüben.

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich die Lebensläufe (objektive Abfolge von Lebensereignissen) und Biografien (subjektive, erzählerische Darstellung des eigenen Lebens) von Menschen aus verschiedenen Gründen im Verlaufe der letzten Jahre grundlegend gewandelt (vgl. Klingenberger et al. 2025: 14). Neben einer steigenden Lebenserwartung, die den Menschen mehr biografische Zeit eröffnet, zeigen sich auch qualitative Veränderungen: Der traditionelle, normierte Lebensverlauf verliert an Bedeutung, die individuellen biografischen Gestaltungsräume nehmen zu, und die Lebensübergänge erfolgen in verdichteter und beschleunigter Form. Unter Umständen führt eine solche Entwicklung zu einer Zunahme an Erfahrungen im Umgang mit (Lebens-) Krisen (vgl. ebd.).

Angesichts dessen rückt die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie für Menschen vermehrt in den Fokus (vgl. Klingenberg et al. 2025: 14). In diesem Zusammenhang gewinnt die Biografiearbeit als methodischer Zugang an Relevanz.

#### 4.1.2 Biografiearbeit

In der Fachliteratur findet sich, wie bereits in der Einführung zu diesem Kapitel angedeutet, eine beachtliche Vielfalt an Bezeichnungen, wie etwa *biographisch relevante Arbeit*, *biographisches Lernen*, *biographieorientierte Arbeit* oder *biographische Selbstreflexion*. Miethe (2023: 1025) stellt jedoch fest, dass sich in den aktuellen Fachquellen der Terminus der Biografiearbeit weitgehend gegenüber den zuvor angeführten Begriffen etabliert hat und das betreffende Arbeitsfeld ausserdem akkurater beschreibt. Ein einheitliches Verständnis sowie die konsistente Verwendung des Begriffs mit klar eingegrenzter Definition über die interdisziplinären Kontexte hinweg stehen jedoch bis dato noch aus (vgl. Miethe 2017: 21f.) Miethe (ebd.: 22) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die uneinheitliche Nutzung des Begriffs sowohl eine eindeutige Bestimmung des Arbeitsfeldes als auch die erforderliche Professionalisierung der Biografiearbeit erschwert. Ferner hebt sie hervor, dass in der Fachliteratur häufig auf eine definitorische Begriffsklärung verzichtet wird. Stattdessen wird diese durch vage Beschreibungen von Zielen und Anwendungsfeldern ersetzt. Vor diesem Hintergrund setzte sich die Erziehungswissenschaftlerin mit verschiedenen theoretischen Positionen renommierter Autor\*innen auseinander und entwickelte darauf aufbauend eine Begriffsklärung (vgl. ebd.: 22–24). Miethe (ebd.: 24) definiert Biografiearbeit wie folgt:

«Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biografiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden».

Aus der Definition geht hervor, dass Miethe Biografiearbeit als einen reflexiven Prozess im Sinne einer kritischen Betrachtung versteht, der sowohl individuelle als auch gesellschaftlich-historische Dimensionen einschliesst. Im Fokus steht dabei eine zugleich strukturierte sowie angeleitete Selbstreflexion (Überlegen, Nachdenken, Analysieren) in einem professionellen Kontext mit dem Blick auf die drei in Miethes Begriffsdefinition aufgeführten Zeitdimensionen. Demzufolge gilt Biografiearbeit nicht lediglich als persönlicher Rückblick, sondern als *methodische* Annäherung an die eigene Lebensgeschichte und der Erkundung neuer Handlungsspielräume.

Zudem erwähnt Miethe (2017: 24) zur Ergänzung ihrer Definition, dass es sich bei der Biografiearbeit nicht um eine einzelne Methode handelt. Diese ist vielmehr als ein pädagogischer Ansatz zu verstehen, der auf ein breites Spektrum an Vorgehensweisen zurückgreift, die sich aus unterschiedlichen Disziplinen herausgebildet haben.

Auch wenn Miethe im Anschluss ihrer Ausführungen betont, dass eine eindeutige Abgrenzung des Begriffs zu anderen, biografiebezogenen Arbeitsfeldern, anspruchsvoll bleibt, stellt ihre Definition umso mehr einen wichtigen Orientierungsrahmen dar. Gerade im Hinblick auf die zuvor dargestellte begriffliche Vielfalt erscheint ihr Konzept für die vorliegende Bachelor-Thesis besonders nachvollziehbar, da er die zentralen Aspekte des vorgängig erläuterten Biografiebegriffs integriert und die Vielschichtigkeit des Arbeitsfeldes berücksichtigt. Aus diesem Grund dient ihre ausdifferenzierte Definition als ideale Grundlage für das weitere Verständnis und die vertiefte Diskussion von Biografiearbeit in der vorliegenden Bachelor-Thesis.

Im nächste Unterkapitel werden für die Biografiearbeit drei prägende wissenschaftliche Traditionslinien überblicksartig vorgestellt.

## **4.2 Wissenschaftliche Traditionslinien**

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Lebensbiografien reicht bis ins 18. Jahrhundert zurück. Dabei wird vor allem auf Jean-Jacques Rousseaus Standardwerk «Émile oder Über die Erziehung» (1762) als eigentliche Primärquelle verwiesen (vgl. Röhrbein 2025: 39). Seit den Anfängen der Biografiearbeit durchlief diese einen konstanten Prozess der Veränderung. Die gegenwärtige Biografiearbeit hat sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Praxisfeldern herausgebildet. Zu den drei einflussreichsten wissenschaftlichen Traditionslinien, die diese Entwicklung massgeblich geprägt haben, zählen die Sozial- und Erziehungswissenschaften, die Psychologie und die Geschichtswissenschaften (vgl. ebd.). Im Folgenden werden diese Traditionslinien in knapper Darstellung skizziert und deren Einfluss auf die Biografiearbeit dargelegt.

### **4.2.1 Sozial- und Erziehungswissenschaften**

Eine erste bedeutende Traditionslinie sind die Sozial- und Erziehungswissenschaften, von denen insbesondere die *Biografieforschung* die Entwicklung der Biografiearbeit massgeblich beeinflusste (vgl. Miethe 2023: 1027). Die *Biografieforschung* setzt sich im Unterschied zur praxisorientierten *Biografiearbeit* mit der ausschliesslich wissenschaftlich-analytischen Untersuchung von Biografien auseinander (vgl. ebd.).

Erstere untersucht zum einen, wie externe Faktoren individuelle Lebensläufe beeinflussen, und zum anderen, auf welche Weise Einzelpersonen sowie ganze Personengruppen zum Erhalt oder zur Transformation von gesellschaftlichen Strukturen beitragen (vgl. Meyer 2025: 7). Diese Analysen zielen darauf, allgemeine oder zumindest generalisierbare sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen. Hierfür nutzt die Biografiefor­schung unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden, wie etwa das autobiografisch-narrative Interview nach Fritz Schütze (1983) (vgl. Miethe 2023: 1027).

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die soziale Einbettung individueller und kollektiver Biografien bilden ein theoretisch-konzeptionelles Fundament für die praxisbezogene Biografiearbeit (vgl. Dausien/Rothe 2023: 1090). Trotz unterschiedlicher Zielsetzungen und institutioneller Rahmenbedingungen hat die aktuelle Biografiearbeit aus der Biografiefor­schung einige essenzielle Elemente übernommen. Dazu gehören beispielsweise das Wis­sen die Erkenntnisse zu verschiedenen Textformen und deren Erlebensqualität oder der Ansatz des narrativen Interviews, der insbesondere in der *dialogischen* Biografiearbeit nach Rätz-Heinisch und Köttig Anwendung findet (vgl. Gahleitner/Miethe 2022: 92).

#### **4.2.2 Psychologie**

Eine weitere wesentliche wissenschaftliche Basis der Biografiearbeit bildet die Psychologie mit ihren unterschiedlichen psychologischen und psychotherapeutischen Ansätzen. Viele davon werden nur punktuell einbezogen oder derart miteinander verknüpft, dass wirkungs­volle Anwendungsmethoden entstehen können. Die daraus resultierenden Wirkungsein­flüsse zeigen sich vor allen Dingen auf den folgenden in den folgenden Bereichen: theo­retische Konzepte, Menschenbild und angewandte Methoden. In Bezug auf die theoretischen Konzepte haben die Erkenntnisse aus der (klassischen) Psychoanalyse nach Sigmund Freud ein tragendes Fundament für die Biografiearbeit geschaffen, wie etwa das Konzept des Unterbewusstseins oder der Übertragung und Gegenübertragung (vgl. Miethe 2023: 1028).

Das grundsätzlich positiv geprägte Menschenbild der Humanistischen Psychologie gehört ebenfalls zu den massgebenden Grundlagen der Biografiearbeit. Dieses geht davon aus das Menschen über intrinsische Potenziale zur Selbstverwirklichung verfügen, als ganzheitlich betrachtet werden sollten und von Natur aus selbstbestimmt sind. Dadurch besitzen sie die Handlungsoption innerhalb definierter Grenzen frei zu entscheiden (vgl. ebd.: 1028f.). Letztlich nutzt die Biografiearbeit auch die vielfältigen Methoden aus dem Bereich der qualifizierten Therapie- und Beratungsarbeit. Je nach Ausbildung und professionellem Tätigkeitsbereich der Fachperson werden spezifische Verfahrensweisen, wie beispiels­weise aus der Systemischen Familientherapie, in die Biografiearbeit mit Klient\*innen imple­mentiert (vgl. ebd.: 1029).

Im Wesentlichen setzt die Biografiearbeit eine empathische, wertschätzende und authentische Grundhaltung der Fachpersonen voraus, wie sie im klientenzentrierten Gesprächsführung von Carl Rogers hervorgehoben wird (vgl. Miethe 2023: 1029). Obwohl sich die Biografiearbeit immer wieder in methodischer Hinsicht mit der Psychotherapie überschneidet, da beide mit biografischen Ereignissen arbeiten, ist eine klare konzeptionelle Abgrenzung unabdinglich: Biografiearbeit dient *nicht* dazu, tiefgreifende psychische Probleme zu bearbeiten oder spezifische therapeutische Interventionen einzuleiten. Die Biografiearbeit findet deshalb auch nicht in einem explizit therapeutischen Setting statt (vgl. Hölzle 2011: 33).

#### **4.2.3 Geschichtswissenschaften**

Als Letzte stellt die Geschichtswissenschaft mit ihrer Teildisziplin, der sogenannten «Oral History», die dritte Traditionslinie dar, die der Biografiearbeit entscheidende Impulse gab (vgl. Röhrbein 2025: 39). Mit dieser Methode werden die subjektiven Erfahrungen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen sichtbar gemacht, die in historischen Quellenschriften kaum oder nicht objektiv erscheinen, wie etwa die Lebenswelten von Frauen. Oral History widmet sich sowohl der Bewahrung ihrer oftmals unzureichend wahrgenommenen Lebenserfahrungen als auch der Stärkung des Identitätsbewusstseins von marginalisierten Teilen der Gesellschaft (vgl. Gahleitner/Miethe 2022: 92f.). Daraus entstand ein neuer Stimulus für die Biografiearbeit, der in einem geschärften Bewusstsein für die Bedeutung, Wertschätzung und Anerkennung der «gewöhnlichen» Leute als geschichtlich relevante Akteur\*innen mündete (vgl. Miethe 2023: 1030). Darauf aufbauend und kontinuierlich weiterentwickelt entstanden in der Biografiearbeit beispielsweise die Methoden des «Erzählcafés» oder der «kollektiven Erinnerungsarbeit» nach Haug aus der Frauenforschung (vgl. Gahleitner/Miethe 2022: 93).

Nach der Erläuterung der drei wichtigsten wissenschaftlichen Traditionslinien und ihrer jeweiligen Bedeutung für die Biografiearbeit befasst sich das nächste Kapitel mit deren konzeptionellen Grundlagen.

### **4.3 Ziele**

Die Biografiearbeit verfolgt vielfältige Ziele, die je nach Anwendungsbereich oder Zielgruppe variieren können (vgl. Hölzle 2011: 34f.). Dennoch lassen sich in der Fachliteratur übergreifende Zielsetzungen identifizieren, die wiederkehrend benannt werden. Als deklariertes Primärziel gilt die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte (vgl. Miethe 2022: 121).

Durch die angeleitete Reflexion zurückliegender Ereignissen und Erfahrungen wird den Biograf\*innen - im Sinne von Autor\*innen der eigenen Lebensgeschichte - die Möglichkeit eröffnet, ein vertieftes und wertschätzendes Verständnis für sich selbst und ihren bisherigen Lebensweg zu entwickeln (vgl. Miethe 2022: 121). Biografiearbeit schafft einen geschützten Rahmen, in dem offene Fragen, bislang ungeklärte Erlebnisse oder einseitige Lebensdeutungen aufgearbeitet werden können. Dadurch wird es möglich, vergangene Lebensphasen neu zu interpretieren und alternative Bedeutungszuschreibungen vorzunehmen. Auf dieser Grundlage können zukunftsorientierte Perspektiven entwickelt, anstehende Aufgaben erkannt und Verantwortung für die weitere Gestaltung des eigenen Lebens übernommen werden (vgl. Theunissen 2020c: 389f.). Ein weiteres Schlüsselziel der Biografiearbeit liegt in der Stärkung der persönlichen Identität (vgl. Hölzle 2011: 35). Menschen werden darin unterstützt, ihre biografischen Erfahrungen als kohärentes und sinnhaftes Ganzes zu begreifen, wodurch Orientierung, Sinnstiftung und innere Sicherheit gefördert werden sollen (vgl. Dellemann et al. 2022: 10). Die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person vertieft die Selbsterkenntnis und regt persönliche Weiterentwicklungsprozesse an (vgl. Miethe 2017: 25). Darüber hinaus ermöglicht die Biografiearbeit – wie bereits nachdrücklich dargestellt - das Entdecken individueller Ressourcen und Kompetenzen, was in der Konsequenz zur Stärkung des Selbstbewusstseins, Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit beiträgt (vgl. Jansen 2011: 24). Zugleich richtet sie den Blick auf Sinn- und Wertefragen, fördert Achtsamkeit sowie Wertschätzung gegenüber der eigenen Lebensgeschichte (vgl. Dellemann et al. 2022: 11). Zusammenfassend zeigt sich in der Fachliteratur, dass die zentralen Ziele der Biografiearbeit insbesondere in der Förderung der Identitätsentwicklung, Sinnbildung und des Selbstverständnisses, der Stärkung von Selbstwirksamkeit, der Bewältigung von Umbrüchen und Krisen, der Unterstützung biografischer Neuorientierung sowie in der Entwicklung von Zukunftsperspektiven liegen.

#### **4.4 Prinzipien und Rahmenbedingungen**

Die Verfolgung der oben dargelegten Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit Biograf\*innen erfordert bestimmte Prinzipien und Rahmenbedingungen, die für eine professionelle und qualitativ fundierte Biografiearbeit unerlässlich sind (vgl. Klingenberg et al. 2025: 15). Diese beeinflussen das Gelingen der Biografiearbeit massgeblich (vgl. Miethe 2017: 35). Ein in der Fachliteratur permanent hervorgehobenes Prinzip ist die Freiwilligkeit des Angebots (vgl. Dellemann et al. 2022: 11; Klingenberg et al. 2025: 16; Miethe 2017: 37). Die Biograf\*innen sollen selbst entscheiden, ob sie von diesem Begleitangebot Gebrauch machen wollen oder nicht (vgl. ebd.).

Zwang und Druck begünstigen Abwehrprozesse und haben negative Auswirkungen auf die erforderliche Bereitschaft, sich intensiv mit persönlichen Themen auseinanderzusetzen. In der Folge besteht die Gefahr, dass lediglich konformistische, für die betroffene Person jedoch irrelevante Themenfelder eingebracht werden (vgl. Miethe 2017: 37). Eng damit verbunden ist das Prinzip der *Subjektorientierung*. Die Fachperson richtet ihr professionelles Handeln prozessorientiert und flexibel nach den individuellen Bedürfnissen, Voraussetzungen und der aktuellen Lebenssituation der Biograf\*innen aus (vgl. Hölzle 2011: 42). Diese entscheiden selbst, welche lebensgeschichtliche Aspekte sie einbringen wollen und in welcher Tiefe diese bearbeitet werden sollen (vgl. Delleman et al. 2022: 11). Voraussetzung hierfür ist eine offene und bedarfsorientierte Arbeitsweise, die ein situatives Eingehen auf die eingebrachten Themen ermöglicht und der individuellen Ausgestaltung jedes biografischen Prozesses Rechnung trägt (vgl. Miethe 2017: 41). Zudem erkennen die verantwortlichen Fachkräfte und weitere Mitwirkende im Setting der Biografiearbeit, die Biograf\*innen als «Expert\*innen ihrer Geschichte» an und üben bewusste Zurückhaltung bei Deutungen und interpretativen Zuschreibungen (vgl. Hölzle 2011: 32–34). Dies setzt die Akzeptanz der subjektiven biografischen Wirklichkeit sowie das Wissen um die Konstruiertheit biografischer Erinnerungen voraus (vgl. Klingenberg et al. 2025: 16). Ziel der Prozessbegleitung ist es daher, die Biograf\*innen bei der Entwicklung eigener Deutungen und eines vertieften Selbstverständnisses zu unterstützen. Eine solche erfordert in jedem Fall eine möglichst ressourcenorientierte Perspektive (vgl. Jansen 2011: 24–29). Der Fokus der Reflexion liegt nicht auf Unzulänglichkeiten oder Erfahrungen von Scheitern, Scham und Schuld, sondern auf individuellen Erfolgen, Selbstwirksamkeitserfahrungen, persönlichen Stärken sowie Ressourcen, welche die Lebensgestaltung und -bewältigung substanziell unterstützen (vgl. Klingenberg et al. 2025: 16). Zentrale Voraussetzungen hierfür sind das Vertrauen der Biograf\*innen gegenüber der Fachperson und anderen Teilnehmer\*innen sowie deren absolute Verschwiegenheit (vgl. Miethe 2017: 39–41). Da im biografischen Prozess persönliche oder gar intime Einblicke gewährt werden, ist eine Weitergabe der reflektierten Inhalte oder Daten an Aussenstehende, einschliesslich Institutionen und Auftragsgebende, ohne ausdrückliche Zustimmung der Biograf\*innen unzulässig (vgl. ebd.). Ergänzend dazu stellen Transparenz, Verbindlichkeit und ausreichend Zeit ebenso bedeutende Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit dar. Entsprechend sollte die Fachperson zu Beginn des Prozesses Erwartungen, Ziele und Rahmenbedingungen gemeinsam mit den Biograf\*innen klären (vgl. ebd.: 36–39). Darüber hinaus setzt professionelle Biografiearbeit voraus, dass die begleitende Fachperson sich ihre eigenen biografischen Prägungen bewusst macht und über die Bereitschaft zur kontinuierlichen Selbstreflexion verfügt, da nur unter diesen Voraussetzungen eine professionelle Begleitung möglich ist (vgl. Klingenberg et al. 2025: 18).

Den grundlegenden Orientierungsrahmen bildet dabei die Verinnerlichung der zuvor dargestellten Erkenntnisse aus psychologischen und psychotherapeutischen Ansätzen, insbesondere in Bezug auf das prinzipiell positive Menschenbild (Ressourcenorientierung, Subjektorientierung, Autonomie) und die stets professionelle Haltung der Fachkraft (Mieth 2017: 61–63).

Nach der Erläuterung der Prinzipien und Rahmenbedingungen werden im Folgenden die unterschiedlichen Anwendungsbereiche der Biografiearbeit näher dargestellt.

#### **4.5 Anwendungsbereiche**

Die Biografiearbeit hat sich in unterschiedlichen Handlungsfeldern etabliert, insbesondere in der (Heil-)Pädagogik, der Pflege, der Psychologie und der Sozialen Arbeit. Sie wird von qualifizierten Fachkräften zur Unterstützung verschiedener Zielgruppen eingesetzt (vgl. Mieth 2022: 121). Grundsätzlich eignet sich Biografiearbeit für Menschen aller Altersgruppen und Lebensphasen (vgl. Delleman et al. 2022: 11). Voraussetzung für die Biografiearbeit ist eine grundlegende psychische Stabilität der Teilnehmer\*innen. Bei Menschen mit psychotischen Erkrankungen oder die sich aktuell in akuten persönlichen Krisen befinden, sollte in der Regel auf Biografiearbeit verzichtet werden, da sie je nach Befundlage eine zusätzliche psychische Belastung darstellen kann (vgl. Mieth 2017: 40). Ebenso ist bei Personen mit einem unverarbeiteten Trauma besondere Vorsicht geboten. In solchen Fällen wird nachdrücklich empfohlen, darauf spezialisierte Fachpersonen beizuziehen (vgl. Hölzle 2011: 42). Zu den Zielgruppen der Biografiearbeit zählen unter anderem Kinder und Jugendliche in belastenden Lebenssituationen, Erwachsene, Senior\*innen und Betagte mit oder ohne kognitiver Beeinträchtigung sowie Menschen mit Demenz (vgl. Röhrbein 2025: 115).

Für die vorliegende Bachelor-Thesis sind insbesondere die Handlungsfelder der Jugendhilfe sowie der Behindertenhilfe im Hinblick auf Jugendliche im Autismus-Spektrum von zentraler Bedeutung. In der Jugendhilfe findet die Biografiearbeit insbesondere im Kontext von Fremdunterbringung, etwa im Heim-, Pflege- oder Adoptivwesen Anwendung (vgl. Mieth 2017: 126). Sie kann jedoch ebenso in teilstationären oder ambulanten Settings eingesetzt werden. Ziel der Biografiearbeit in diesem Anwendungsbereich ist es, Jugendlichen dabei zu unterstützen, Brüche, Verluste und belastende Erfahrungen in ihrer bisherigen Lebensgeschichte besser zu verstehen und letztlich anzunehmen. Auf diese Weise sollen das Selbstwertgefühl gestärkt und Perspektiven für die persönliche Weiterentwicklung eröffnet werden (vgl. Lattschar 2012: 195).

In der Arbeit mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung kommt der Biografiearbeit eine ganz besondere Bedeutung zu: Über einen längeren Zeitraum wurden nämlich ihre individuellen Lebensgeschichten ausschliesslich auf der Grundlage von medizinischen Diagnosen definiert (vgl. Miethe 2017: 134). Die meist frühe *Institutionalisierung* (Klinik, Heim, Therapieeinrichtung) hat zudem zur Folge, dass Biografien in hohem Mass durch institutionelle Rahmenbedingungen geprägt werden, wodurch individuelle Lebensaspekte der einzelnen Klient\*innen zunehmend in den Hintergrund treten (vgl. ebd.: 134f.). Das sich bis heute hartnäckig haltende Vorurteil eines gegenwartsgebundenen und dadurch angeblich «geschichtenlosen» Erlebens trägt dazu bei, dass diese ohnehin stigmatisierte Personengruppe weiter marginalisiert wird. Dieses Stereotyp konnte unter anderem Christian Lindmeier, ein renommierter Autor und anerkannter Sonderpädagoge im Bereich der Biografiearbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, durch seine Veröffentlichungen überzeugend widerlegen (vgl. ebd.: 135–137). In der jüngeren Forschung wird daher zunehmend konzidiert, dass diese Personengruppe durchaus in der Lage ist, ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen sowie die Selbstwerdung zu reflektieren (vgl. Lindmeier 2013: 20). Biografiearbeit wirkt den genannten Herausforderungen entgegen, indem sie vielfältige positive Effekte entfaltet. Ihre Zielsetzungen unterscheiden sich dabei grundsätzlich nicht von den allgemeinen Intentionen der Biografiearbeit. Im Vordergrund steht jedoch insbesondere die Stärkung der Identität (vgl. Miethe 2017: 136). Weitere Leitziele liegen unter anderem im Erhalt von individuellen Routinen und Gewohnheiten, in der Aktivierung von Ressourcen, in der Förderung von Teilhabe und Selbstbestimmung, in der Unterstützung persönlicher Zukunftsplanung sowie in der Begleitung von Krisen- und Übergangsphasen (vgl. Lamers et al. 2021: 186f.).

Eine systemische Verknüpfung der Altersgruppe Jugendlicher mit dem Handlungsfeld der Behindertenhilfe ist innerhalb der Biografiearbeit bislang noch nicht konkret ausgearbeitet (vgl. Miethe 2017: 134). Folglich bestehen auch keine modifizierten Konzepte oder spezifische Methoden für Jugendliche im Autismus-Spektrum.

#### **4.6 Gestaltungsformen und Methoden**

Aus den zuvor dargestellten vielfältigen Anwendungsbereichen hat sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Formen der Biografiearbeit herausgebildet (vgl. ebd.: 31–41). In der Praxis kann dieser Ansatz auf formelle wie auch informelle Art und Weise umgesetzt werden. Während im formellen Setting die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte ausdrücklich thematisiert wird, findet die informelle Biografiearbeit eher begleitend im Praxisalltag statt, ohne dabei den professionellen Charakter zu verlieren (vgl. ebd.: 31f.).

Eine zusätzliche Differenzierung bezüglich der Form von Biografiearbeit lässt sich im Einzel- oder Gruppensetting vornehmen, die unterschiedliche Vor- und Nachteile mit sich bringt (vgl. Mieth 2017: 32). Die Einzelarbeit ermöglicht eine intensive, individuelle Begleitung und stärkt die Arbeitsbeziehung zwischen der Biograf\*in und Fachperson. Sie ist stark auf die Nutzung der Ressourcen des Individuums ausgerichtet und bietet somit keine Möglichkeit für einen wechselseitigen Austausch in der Gruppe. Zudem ist diese Form im Vergleich zum Gruppensetting mit einem höheren Zeit- und Personalaufwand verbunden. Die Arbeit in Gruppen fördert gegenseitige Anregung und soziale Integration bei effizientem personellen Ressourceneinsatz, erlaubt jedoch weniger individuelle Zuwendung (vgl. ebd.: 33f.).

Aus der Fachliteratur hat sich unterdessen ein umfangreiches Repertoire an Methoden in der Biografiearbeit entwickelt (vgl. ebd.: 41). Grundsätzlich lassen sich diese einerseits nach dem Entstehungskontext und andererseits nach der Art des methodischen Zugangs systematisieren (vgl. ebd.: 41f.). Im Ersteren wird zwischen unspezifischen, modifizierten und eigenständigen Methoden unterschieden. Unspezifische Arbeitsweisen greifen biografische Bezüge auf, werden jedoch auch in anderen Gruppensituationen eingesetzt, wie etwa als Kennenlernübungen und sind nicht explizit der Biografiearbeit vorbehalten. Mit modifizierten Methoden sind Vorgehensweisen gemeint, die auf abgewandelte Verfahren aus anderen Disziplinen und Anwendungsbereichen entwickelt wurden, wie etwa die narrative Gesprächsführung oder Genogrammanalyse. Bei Letztere handelt es sich um Methoden, die im Zuge der Biografiearbeit sind und speziell für deren Durchführung konzipiert wurden, wie etwa Erzählcafé, Lebensbücher oder Erinnerungskoffer. Zwar greifen sie auf Ansätze anderer Traditionen zurück, wurden jedoch umfassend angepasst und weiterentwickelt, dass sie heutzutage als eigenständige Methoden gelten (vgl. ebd.).

In Bezug auf das methodische Vorgehen lassen sich weitere Arbeitsweisen differenzieren. Dazu gehören narrative Methoden, autobiografische Schreibverfahren, kreative Methoden, Methoden der Körper- und Sinneswahrnehmung, Einbezug von Medien, mediative und assoziative Verfahren, visualisierende Methoden, Lernen am Modell, Würfel- und Kartenspiele, Rollenspiele und systemische Aufstellungen (vgl. ebd.: 42–44). Die Methoden setzen unterschiedliche Vorbildungen voraus: Einige sind leicht erlernbar, andere erfordern umfassende Praxiserfahrung sowie fundierte Fachkenntnisse. Bei gewissen Methoden/Vorgehensweisen besteht durch ihre Nähe zur Therapiearbeit das Risiko, unbewusste Prozesse unabsichtlich zu reaktiveren (vgl. ebd.: 44). Daher ist jede Methodenwahl ohne Einschränkung abhängig von der Zielgruppe, den eigenen Kompetenzen und einer kritischen Einschätzung, womit professionell gearbeitet werden kann (vgl. ebd.: 45).

Aufbauend auf den dargestellten theoretischen Grundlagen zur Biografiearbeit widmet sich das abschliessende Kapitel der Zusammenführung und kritische Analyse der drei Schwerpunktthemen Autismus-Spektrum, Adoleszenz und Biografiearbeit im Kontext der Sozialen Arbeit.

## **5 Schlussfolgerung**

Dieses Kapitel fasst die im Verlauf der vorliegenden Bachelor-Thesis gezogenen Schlussfolgerungen zusammen. Im Mittelpunkt stehen die aus der Fachliteratur gewonnenen Erkenntnisse, deren vertiefte Diskussion sowie die Beantwortung der Untersuchungsfrage. Abgerundet wird die Arbeit durch die Ableitung praxisrelevanter Implikationen für die Soziale Arbeit, eine kritische Gesamtreflexion und einen Ausblick.

### **5.1 Zentrale Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen**

Im Rahmen dieser Bachelor-Thesis wurde deutlich, dass trotz eines wachsenden gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Interesses für das Autismus-Spektrum insbesondere Jugendliche weiterhin einen erheblichen Bedarf an professioneller Unterstützung aufweisen. Forschung und Unterstützungsangebote waren lange Zeit primär auf die Kindheit fokussiert, während die Adoleszenz als eigenständige und besonders herausfordernde Lebensphase erst in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund gerückt ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bedarfsgerechte Unterstützungsangebote für Jugendliche im Autismus-Spektrum zu entwickeln, wobei der Sozialen Arbeit in dieser Übergangsphase eine zentrale Rolle zukommt (s.a. Kapitel 1.1 und 1.2). Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Autismus-Spektrum machte einen grundlegenden Wandel im wissenschaftlichen Verständnis deutlich. Im aktuellen Diskurs wird diese Form der Neurodivergenz zunehmend als zugleich komplexes und heterogenes Erscheinungsbild wahrgenommen. Die bisher dominante defizitorientierte Betrachtungsweise wird vermehrt kritisch rezipiert. Insbesondere die stärkere Berücksichtigung der Innensicht nach ASAN trug dazu bei, in zunehmendem Masse ressourcen- und kompetenzorientierte Ansätze in den Vordergrund zu rücken (s.a. Kapitel 2.1). Die Betrachtung der Kernmerkmale aus klinisch-diagnostischer Perspektive sowie aus der Innensicht nach ASAN machte deutlich, dass Personen im Autismus-Spektrum über besondere Formen der Wahrnehmung, Informationsverarbeitung sowie Kommunikation verfügen und ausserdem eine äusserst heterogene Gruppe darstellen. Zugleich zeigen beide Perspektiven konsistente Unterschiede in der sozialen Kommunikation und Interaktion sowie hinsichtlich spezifischer Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten aller Art auf (s.a. Kapitel 2.2).

Die beschriebenen Kernmerkmale begleiten Menschen im Autismus-Spektrum über die gesamte Lebensspanne und beeinflussen unterschiedliche Lebensbereiche sowie ihre konkrete Alltagsbewältigung. Daraus ergibt sich ein situativer oder wenn erforderlich gar kontinuierlicher Unterstützungsbedarf (s.a. Kapitel 2.2). Die hohe Prävalenz komorbider Diagnosen in Verbindung mit einem daraus resultierenden Unterstützungsbedarf erfuhr in der vorliegenden Bachelor-Thesis besondere Beachtung (s.a. Kapitel 2.3). Aufbauend darauf wurde die Adoleszenz als besonders sensible Lebens- und Entwicklungsphase von Jugendlichen im Autismus-Spektrum gewürdigt. Die Adoleszenz ist durch tiefgreifende biologische, psychische und soziale Veränderungsprozesse sowie vielfältige Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet (s.a. Kapitel 3.1 und 3.2). Die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und der aktuellen Forschungslage offenbarte, dass Jugendliche im Autismus-Spektrum in dieser Lebensphase häufig mit zusätzlichen Belastungen konfrontiert sind. Diese ergeben sich insbesondere aus erhöhten sozialen, emotionalen und gesellschaftlichen Anforderungen. Besonders anspruchsvoll gestalten sich soziale Beziehungen, Übergänge in Ausbildung und Beruf sowie die Entwicklung einer selbstbestimmten Lebensführung. Zudem wurden eine erschwerte Identitätsentwicklung sowie eine erhöhte Vulnerabilität im Hinblick auf die psychische Gesundheit deutlich. Insgesamt erweist sich die Adoleszenz für diese Zielgruppe als besonders sensible Entwicklungsphase, in der nicht selten ein ausgeprägter Bedarf an professioneller Unterstützung besteht. Gleichzeitig wurde ein dringlicher Handlungsbedarf in der Weiterentwicklung altersgerechter Unterstützungsangebote sowie eine Notwendigkeit an zusätzlicher Forschung für diese Lebensphase erkennbar (s.a. Kapitel 3.3). Vor diesem Hintergrund wurde die Biografiearbeit als möglicher Ansatz zur Unterstützung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum konzeptionell analysiert. Die Auseinandersetzung mit thematisierten Untersuchungsgegenstand zeigte eine verwirrende Begriffsvielfalt und eine sich daraus ergebende inkonsistente Anwendung in der Fachliteratur. Durch die präzise Einordnung des Biografiebegriffs sowie mithilfe der Definition nach Miethe konnte Biografiearbeit als professionell angeleiteter, strukturierter Selbstreflexionsprozess verstanden werden, der zeitliche, individuelle und gesellschaftliche Lebensdimensionen einbezieht. Dabei handelt es sich nicht um eine einzelne Methode, sondern um einen interdisziplinär geprägten Ansatz. Dieser verfügt über ein breites Methodenspektrum und wurde durch verschiedene wissenschaftliche Traditionslinien beeinflusst (s.a. Kapitel 4.1 und 4.2). Unabhängig vom jeweiligen Anwendungskontext zielt die Biografiearbeit stets auf die differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte ab. Darüber hinaus verfolgt sie Zielsetzungen wie die Förderung der Identitätsentwicklung, des Selbstverständnisses, der Sinnstiftung, der Bewältigung biografischer (Um-)Brüche sowie der Entwicklung von Zukunftsperspektiven (s.a. Kapitel 4.3).

Obwohl Biografiearbeit in unterschiedlichen Praxisfeldern des Sozialbereichs Anwendung findet, wurde deutlich, dass bislang keine spezifisch fachwissenschaftliche Erörterungen zur Biografiearbeit mit Jugendlichen im Autismus-Spektrum vorliegen (s.a. Kapitel 4.5).

Im folgenden Kapitel sollen die dargelegten Erkenntnisse eingehend diskutiert und mit dieser Vorgehensweise die Untersuchungsfrage der vorliegenden Bachelor-Thesis möglichst schlüssig beantwortet werden.

## **5.2 Diskussion der Erkenntnisse und Beantwortung der Untersuchungsfrage**

Die Soziale Arbeit ist aufgrund ihrer vielfältigen Handlungsfelder unmittelbar in die Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum eingebunden (vgl. Eckert 2022b: 16f.). Im aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs vollzieht sich ein Paradigmenwechsel: Weg von einer defizitorientierten Behandlungsperspektive, die primär auf Verhaltensanpassung sowie den Ausgleich von Defiziten ausgerichtet ist, hin zu einer Auffassung, die Selbstverständnis, Einzigartigkeit und individuelle Lebensrealitäten stärker berücksichtigt. Defizitorientierte Unterstützungsprozesse bergen das Risiko, dass die subjektive Perspektive der Jugendlichen sowie ihre individuelle Deutung an Stellenwert verlieren (vgl. Theunissen/Sagrauske 2025: 11). Vor diesem Hintergrund entspricht die Biografiearbeit in ihrer theoretischen Ausrichtung in besonderer Weise den aktuellen fachlichen Forderungen sowie den Anliegen von Selbstvertretungsorganisationen wie ASAN. Die hier diskutierte Methode stellt einen personenzentrierten, ressourcenorientierten und ganzheitlichen Ansatz dar, der Jugendliche nicht lediglich auf ihre Diagnose reduziert, sondern die individuelle Lebensgeschichte und persönlichen Bedeutungszuschreibungen von biografischen Ereignissen ausdrücklich in den Mittelpunkt stellt. Aus einer übergeordneten theoretischen Perspektive betrachtet, eröffnet die Biografiearbeit in der Tat vielfältige Möglichkeiten in der Begleitung der hier diskutierten Zielgruppe. Sie kann als Interventionsansatz mit situationsübergreifendem, planendem und vernetztem Charakter verstanden werden (vgl. Loeken/Windisch 2013: 36). Die Prinzipien und Zielsetzungen der Biografiearbeit stimmen dabei weitgehend mit den Grundsätzen der Sozialen Arbeit und der modernen Behindertenhilfe überein (vgl. AvenirSocial 2010: 10; Loeken/Windisch 2013: 11).

Ein zentrales Merkmal der Biografiearbeit besteht darin, dass sie nicht ausschliesslich auf individuelle Selbstreflexion abzielt, sondern auch den gesellschaftlichen Kontext miteinbezieht (vgl. Miethe 2017: 24). Jugendliche im Autismus-Spektrum sind in besonderem Masse durch gesellschaftliche Erwartungen und Zuschreibungen geprägt. Die zunehmende Bedeutung der Innensicht nach ASAN und der Selbstvertretung von Menschen im Autismus-Spektrum wird durch die Biografiearbeit aufgenommen, indem subjektive Erfahrungen sowohl für die Jugendlichen selbst als auch für Professionelle der Sozialen Arbeit zugänglich

gemacht werden. In weiterem Sinne können diese Perspektiven beispielsweise in Gruppensettings auch in einem gesellschaftlichen Kontext sichtbar gemacht werden.

In Bezug auf die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz weist die Biografiearbeit eine besondere Passung auf: Die erschwerte Identitätsentwicklung, das zunehmende Bewusstsein für die eigene Diversität sowie zahlreiche Transitionen, die diese Lebensphase prägen, stellen für Jugendliche im Autismus-Spektrum wesentliche Herausforderungen dar (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 24; Freitag et al. 2020: 440f.; Leuchte/Paetz 2015: 247). Biografiearbeit kann dazu beitragen, negativ geprägte Selbstkonzepte und Ausgrenzungen abzumildern. Durch ihre Zukunftsorientierung eröffnet sie zudem die Möglichkeit, bevorstehende Transitionen zu antizipieren und entsprechend zu thematisieren. Dies kann sowohl für Sicherheit als auch Vorhersehbarkeit sorgen sowie Kontinuität gewährleisten und Routinen bewahren (vgl. Lamers et al. 2021: 186f.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Biografiearbeit aus theoretischer Perspektive vielfältige Möglichkeiten für die Begleitung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum bietet, hauptsächlich wegen ihrer Bedeutung für die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen sowie im Hinblick auf die ethischen und professionellen Standards der Sozialen Arbeit.

Trotz der dargelegten Möglichkeiten bleiben aus theoretischer Sicht zentrale Fragen offen und Anwendungsgrenzen der Biografiearbeit klar erkennbar. Jugendliche im Autismus-Spektrum stellen eine sehr heterogene Gruppe dar, sowohl hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen und kognitiven Fähigkeiten als auch in Bezug auf die Ausprägung der autistischen Kernmerkmale (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2024: 12; Zimmermann 2025: 20). Diese individuelle Vielfalt stellt eine erhebliche Herausforderung für die Entwicklung spezifischer biografischer Methoden dar. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der Abgrenzung zwischen Biografiearbeit und Psychotherapie (vgl. Hölzle 2011: 33). Während in der Fachliteratur eine klare theoretische Trennung vorgenommen wird, kann sich diese präzise Grenzziehung in der praktischen Umsetzung möglicherweise als schwieriger erweisen.

Die Biografiearbeit setzt zudem eine gewisse psychische Stabilität seitens der Adoleszenten voraus (vgl. Mieth 2017: 40). Gerade in der Adoleszenz ist die psychische Gesundheit von Jugendlichen im Autismus-Spektrum häufig belastet, unter anderem durch das unmittelbare Erfahren von Mobbing, Ausgrenzung sowie physischer und psychischer Gewalt (vgl. Schirmer 2023: 49f.; Loeken/Windisch 2013: 247). Zwar kann Biografiearbeit dazu beitragen, negative Selbstkonzepte zu reflektieren. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass traumatische Erfahrungen reaktiviert werden können. Dies erfordert von Professionellen der Sozialen Arbeit ein hohes Maß an Sensibilität sowie eine vorgängig erfolgte sorgfältige Abklärung hinsichtlich möglicher psychotherapeutischer Indikationen (vgl. Hölzle 2011: 42). Auch die häufig auftretenden Komorbiditäten sind in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen (vgl. Kamp-Becker Bölte 2024: 22–24).

Darüber hinaus kann Biografiearbeit für einzelne Jugendliche eine Überforderung darstellen. Es besteht die Gefahr, dass Masking-Strategien im biografischen Prozess eingesetzt oder situativ noch verstärkt werden, was dem Ziel der Förderung von Identität und Selbstakzeptanz entgegenwirken kann (vgl. Zimmermann 2025: 174f.). Ferner treten die autistischen Kernmerkmale in der Lebensphase der Adoleszenz aufgrund erhöhter Anforderungen stärker hervor (vgl. Eckert/Störch Mehring 2013: 24f.; Tafolla et al. 2025: 210). Die Biografiearbeit kann jedoch dazu beitragen, diese besser zu verstehen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Diagnose zu ermöglichen. Grösste Vorsicht ist trotzdem geboten, da jederzeit die Gefahr einer latenten Überforderung besteht. Bei der praktischen Umsetzung sind daher die kommunikativen und interaktionalen Charakteristika zu berücksichtigen. Faktoren wie Echolalie, Schwierigkeiten im Umgang mit Emotionen sowie Problematiken bei der Selbstreflexion und Selbstbeschreibung können Bearbeitungsprozesse erschweren. Um Fehlannahmen in biografischen Gesprächen zu vermeiden, ist es notwendig, dass Professionelle der Sozialen Arbeit die jeweiligen Jugendlichen gut kennen und ihre individuellen Ausdrucks- und Kommunikationsformen berücksichtigen. Unklar bleibt zudem die Abgrenzung zwischen formellen und informellen Gestaltungsformen der Biografiearbeit. Es stellt sich die Frage, inwiefern informelle biografische Gespräche noch als Biografiearbeit im engeren Sinne verstanden werden können oder ob es sich vielmehr um eine biografiesensible Begleitung im Sinne eines biografisch-narrativen Gesprächs handelt, die in der Sozialen Arbeit ohnehin zum professionellen Handeln gehört. Eine klare Grenze stellt schliesslich das Prinzip der Freiwilligkeit dar (vgl. Dellemann et al. 2022: 11; Klingenberg et al. 2025: 16; Mieth 2017: 37). Wenn Jugendliche nicht gewillt sind, sich auf biografische Bearbeitungsprozesse einzulassen, ist die Biografiearbeit nicht angezeigt.

Als Gedächtnisstütze sei hier die zentrale Untersuchungsfrage noch einmal aufgeführt:

**«Welche Möglichkeiten und Grenzen weist die Biografiearbeit in der sozialarbeiterischen Begleitung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum auf?»**

Die Autorin der vorliegenden Bachelor-Thesis beantwortet diese wie folgt:

Aus einer theoretischen Perspektive betrachtet, eröffnet die Biografiearbeit vielfältige Möglichkeiten für Professionelle der Sozialen Arbeit, insbesondere dank ihres personenzentrierten, ressourcenorientierten und ganzheitlichen Ansatzes. Sie weist zudem eine hohe Übereinstimmung mit den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz auf und kann dazu beitragen, subjektive Perspektiven sichtbar zu machen, Identitätsentwicklung zu unterstützen sowie defizitorientierten Selbstbildern und Ausgrenzung gegenzusteuern. Darüber hinaus ermöglicht ihre Zukunftsorientierung die Vorbereitung auf und Begleitung während entscheidenden

den Transitionen und fördert merklich Sicherheit, Vorhersehbarkeit sowie Kontinuität im Lebensverlauf der Jugendlichen. Gleichzeitig wurden wesentliche Grenzen der Biografiearbeit deutlich: Die ausgeprägte Heterogenität der thematisierten Zielgruppe, mögliche psychische Belastungen sowie häufig auftretende Komorbiditäten stellen hohe Anforderungen an die professionelle Umsetzung. Biografiearbeit setzt ausserdem ein hohes Mass an Erfahrung mit dem Ansatz, Sensibilität und die Bereitschaft zur Reflexion seitens der Fachkraft voraus. Die Verweigerung des freiwilligen Mitwirkens der Biograf\*innen kann bereits eine erste Hürde darstellen. Zudem besteht möglicherweise das Risiko von Überforderung, Reaktivierung belastender Erfahrungen sowie einer unscharfen Abgrenzung zur Psychotherapie. Biografiearbeit darf deshalb nicht als allgemein anwendbarer Ansatz verstanden werden. Dieser kann jedoch unter geeigneten Rahmenbedingungen und bei reflektierter sowie sorgfältiger Anwendung einen wertvollen Beitrag in der sozialarbeiterischen Begleitung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum leisten.

Auf dieser Grundlage leitet die Autorin im Folgenden praxisrelevante Schlussfolgerungen für die sozialarbeiterische Begleitung von Jugendlichen im Autismus-Spektrum ab.

### **5.3 Praxisrelevante Implikationen**

Bislang existiert kein spezifischer Ansatz der Biografiearbeit für Menschen im Autismus-Spektrum. Dadurch fehlt Fachkräften der Sozialen Arbeit eine klare theoretische Grundlage für die praktische Umsetzung hinsichtlich der thematisierten Zielgruppe. Vor diesem Hintergrund kommt den fachlichen Kompetenzen und der professionellen Haltung von Sozialarbeiter\*innen eine entscheidende Bedeutung zu. Für eine fachlich fundierte Umsetzung benötigen sie vertiefte Kenntnisse in der Biografiearbeit und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Prägungen. Des Weiteren ist ein umfassendes Fachwissen über das Autismus-Spektrum erforderlich, wobei eine nicht pathologisierende Haltung Voraussetzung ist. Gleichzeitig darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass eine gestellte Diagnose die Lebensrealität der betroffenen Jugendlichen und die damit verbundene Alltagsbewältigung wesentlich beeinflusst. Vor einer praktischen Anwendung der Biografiearbeit ist daher sorgfältig abzuwägen, ob die eigene fachliche Qualifikation ausreicht und ob diese für die zu begleitenden Jugendlichen im Autismus-Spektrum effektiv ausreicht. Eine grundlegende Voraussetzung stellt die tragfähige Arbeitsbeziehung im Begleitsetting dar. Professionelle der Sozialen Arbeit müssen die Jugendlichen gut kennen und ein stabiles Vertrauensverhältnis aufgebaut haben, da biografische Bearbeitungsprozesse zwingend auf Offenheit, Sicherheit und Verlässlichkeit beruhen. Darüber hinaus müssen die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Dazu zählen

insbesondere der konkrete Auftrag der Organisation sowie ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen. Aufgrund des bislang fehlenden spezifischen Ansatzes für Jugendliche im Autismus-Spektrum erfordert die praktische Umsetzung ein hohes Mass an Erfahrung mit Biografiearbeit, Kreativität und Flexibilität. Bestehende Methoden müssen individuell an die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ressourcen der jeweiligen Jugendlichen angepasst werden. Diesbezüglich sollten sich Professionelle der Sozialen Arbeit mit den Charakteristika des Autismus-Spektrums auseinandersetzen, die ihrerseits ganz spezifische Anforderungen an die Gestaltung des biografischen Prozesses mit dieser Zielgruppe stellen. Beispielsweise ist eine klare und direkte Kommunikation dabei eine unverzichtbare Prämisse. Ebenso spielt häufig das ausgeprägte Bedürfnis nach Struktur und Vorhersehbarkeit in diesem Begleitsetting eine zentrale Rolle, weshalb transparente Abläufe, feste Routinen und verlässliche zeitliche Rahmenbedingungen besonders unterstützend wirken können. Zudem kann die Raumgestaltung einen wesentlichen Einfluss auf mögliche sensorische Reizüberflutungen haben. Zusammenfassend wird deutlich, dass der Einsatz von Biografiearbeit mit Jugendlichen im Autismus-Spektrum nur dann fachlich verantwortungsvoll umgesetzt werden kann, wenn er auf fundiertem Fachwissen, einer dezidiert reflektierten professionellen Haltung sowie der Berücksichtigung individueller, methodischer und institutioneller Voraussetzungen basiert.

#### **5.4 Kritische Gesamtreflexion und Ausblick**

Im Rahmen der Bearbeitung der Untersuchungsfrage zeigte sich zunächst, dass der ange deutete Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Fachliteratur erst langsam vonstatte geht. Ein Grossteil der Fachliteratur gibt nach wie vor überwiegend die klinisch-diagnostische Sichtweise auf das Autismus-Spektrum wieder. Erst durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik werden ressourcen- und kompetenzorientierte Perspektiven sichtbar. Die gründliche Auseinandersetzung mit der (Fach-)Literatur zur Innensicht war dabei wegweisend für die Autorin der vorliegenden Bachelor-Thesis. Diese Analyse ermöglichte es ihr erst, im Verlauf des Arbeitsprozesses eine zugleich differenziertere und ganzheitlichere Betrachtung der Thematik zu erlangen. Zudem wurde dadurch bei ihr ein intensiver Lern- und Reflexionsprozess in Gang gesetzt. Rückblickend waren ihre theoretischen Vorkenntnisse bezüglich der Diagnose weitgehend von einer *klinisch-diagnostischen* Sichtweise geprägt. Eine wesentliche Rolle in diesem intensiven Erarbeitungsprozess spielte ausserdem die Teilnahme am 3. Nationalen Autismus-Kongress vom 7. und 8. November 2025 in Interlaken (vgl. Autismus Schweiz 2025: o.S.). Diese Fachtagung bot durch den Austausch mit in- und ausländischen Fachpersonen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen sowie Personen im Autismus-Spektrum selbst wertvolle Impulse und trug zu einer dezidiert kritischen Betrachtung der eigenen Haltung bei.

Im Fortgang des Arbeitsprozesses erwies sich die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zur Biografiearbeit in verschiedener Hinsicht als höchst anspruchsvoll. Sie präsentierte sich insgesamt als unübersichtlich und teilweise diffus, was unter anderem auf die Vielzahl unterschiedlicher wissenschaftlicher Traditionslinien und die Verortung in vielfältigen Praxisfeldern zurückzuführen ist. Die Ausführungen der in dieser Bachelor-Thesis mehrfach zitierten deutschen Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Miethel erwiesen sich hierbei als besonders hilfreich, da sie eine saubere Systematisierung der Begrifflichkeiten und des Ansatzes als solcher ermöglichten. Gleichzeitig wurde ein signifikanter Bedarf an verstärkter Professionalisierung und noch präziserer theoretischer Verortung innerhalb der Sozialen Arbeit eindeutig erkennbar. Im Zuge der inhaltlichen Auseinandersetzung erkannte die Autorin der vorliegenden Bachelor-Thesis zudem das erhebliche Praxispotenzial des Ansatzes sowie dessen vielfältige und kreative Umsetzungsmöglichkeiten. Eine vertiefte Analyse verdeutlichte jedoch die Risiken einer unreflektierten oder gar leichtsinnigen Anwendung auf der Biografiearbeit basierenden Methoden, die eher negative als positive Auswirkungen auf Klient\*innen haben können. Daraus ergibt sich die zentrale Bedeutung von kritischer Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen professionellen Rolle im Begleitsetting, der persönlichen Grenzen sowie der fachlichen Qualifikation. Unterstützend können hierbei Supervisionen in Form von kollegialer Beratung sein.

Die gründliche theoretische Betrachtung der Lebensphase der Adoleszenz lieferte der Autorin weitere zentrale Erkenntnisse, welche für ihre gegenwärtige Arbeitsstelle und das von ihr begleitete Klientel von hoher Relevanz sind. Insbesondere wurde deutlich, anforderungsreich dieser Lebensabschnitt ist und welche Bedeutung der erfolgreichen Bewältigung der gerade anstehenden Entwicklungsaufgaben zukommt. Die häufig erschwerte Identitätsbildung bei Jugendlichen im Autismus-Spektrum erwies sich dabei als besonders relevantes und spannendes Thema. Daraus ging ein möglicher Ansatzpunkt für weiterführende wissenschaftliche Arbeiten hervor, etwa in Bezug auf die Auswirkungen einer erschwerten Identitätsentwicklung oder adäquate Unterstützungsformen. Auch die Lebensphase des Erwachsenenalters weist sowohl in der Forschung als auch im Fachdiskurs hinsichtlich fundierter Begleitkonzepte im Rahmen der Biografiearbeit einen erheblichen Entwicklungsbedarf auf. In diesem Zusammenhang eröffnete sich ein weiteres relevantes Forschungs- und Handlungsfeld, in dem die Biografiearbeit im Kontext der Sozialen Arbeit in Aktion treten könnte.

## 6 Literaturverzeichnis

- ASAN (o.J.). About Autism. URL: <https://autisticadvocacy.org/about-asan/about-autism/> [Zugriff: 26.11.2025].
- Autismus Schweiz (2025). Programmübersicht – 3. Nationaler Autismus Kongress. URL: [https://www.autismuskongress-schweiz.ch/frontend/index.php?folder\\_id=2996&page\\_id=](https://www.autismuskongress-schweiz.ch/frontend/index.php?folder_id=2996&page_id=) [Zugriff: 03.11.2025].
- AvenirSocial (Hg.) (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis. AvenirSocial.
- Berdelmann, K. (2023). Neurodiversität und Wissen über Autismus im pädagogischen Fachdiskurs – eine historisch vergleichende Perspektive. In: Lindmeier, C./ Grummt, M./ Richter, M. (Hg.). Neurodiversität und Autismus. W. Kohlhammer GmbH. S. 29–45. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041267-5>.
- Bölte, S. (2009). Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Hans Huber.
- Bundesrat (2018). Bericht Autismus-Spektrum-Störung. Massnahmen für die Verbesserung der Diagnostik, Behandlung und Begleitung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung in der Schweiz. o. V. URL: <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/54035.pdf> [Zugriff: 03.11.2025].
- Cohen, S.R./ Joseph, K./ Levinson, S./ Blacher, J./ Eisenhower, A. (2022). “My Autism Is My Own”: Autistic Identity and Intersectionality in the School Context. In: Autism in Adulthood. 4. Jg. (4). S. 315–327. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0087>.
- Dausien, B./ Rothe, A. (2023). Biographiearbeit und biographieorientierte Praxis in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./ Von Felden, H./ Mendel, M. (Hg.). Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Beltz Juventa. S. 1090–1108.
- Dellemann, S./ Kaya, T.A.K./ Ramsauer, E. (2022). Praxishandbuch Biografiearbeit Online. Lebensgeschichten digital begegnen. Beltz Juventa.
- Eckert, A. (2022a). Vorwort. In: Eckert, A. (Hg.). Autismus in Kindheit und Jugend. Grundlagen, Praxis und Perspektiven der Begleitung und Förderung in der Schweiz. 2. unveränderte Aufl. Edition SZH/CSPS. S. 11–12.
- Eckert, A. (2022b). Einleitung. In: Eckert, A. (Hg.). Autismus in Kindheit und Jugend. Grundlagen, Praxis und Perspektiven der Begleitung und Förderung in der Schweiz. 2. unveränderte Aufl. Edition SZH/CSPS. S. 15–18.
- Eckert, A. (Hg.) (2022c). Autismus verstehen-aktuelle Erkenntnisse und Erklärungsansätze. Autismus in Kindheit und Jugend. Grundlagen, Praxis und Perspektiven der Begleitung und Förderung in der Schweiz. 2. unveränderte Aufl. Edition SZH/CSPS. S. 19–36.
- Eckert, A./ Störch Mehring, S. (2013). Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) in der Adoleszenz. Übergänge und Herausforderungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. 19. Jg. (3). S. 24–32.

- Eckert, A./ Störch Mehring, S. (2015). Autismus-Spektrum-Störungen in der Adoleszenz. Herausforderungen und Handlungsbedarf aus Perspektive von Eltern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 84. Jg. (2). S. 140–150. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art15d>.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB (o.J.). Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: <https://www.ebgb.admin.ch/de/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen> [Zugriff: 07.11.2025].
- Eschenbeck, H./ Knauf, R.K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, A. (Hg.). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Springer. S. 23–50.
- Freitag, C.M./ Poustka, L./ Kamp-Becker, I./ Vogeley, K./ Tebartz Van Elst, L. (2020). Transition bei Autismus-Spektrum-Störungen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. 48. Jg. (6). S. 440–442. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000715>.
- Gahleitner, S./ Mieth, I. (2022). Biografie. In: Ehlert, G./ Funk, H./ Stecklina, G. (Hg.). Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht. 2. vollständig überarbeitete Aufl. Beltz Juventa. S. 90–93.
- Girsberger, T. (2022). Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung. 6. überarbeitete Aufl. W. Kohlhammer GmbH.
- Gundelfinger, R. (2013). Autismus in der Schweiz. Was hat sich in den letzten zehn Jahren getan? In: Pädiatrie. (5). S. 4–9.
- Havighurst, Robert.J. (1972). Developmental tasks and education. 3. Aufl. D. McKay Company.
- Hinze, E./ Attwood, T./ Garnett, M. (2025). Self-Identity and Autism: Why Does It Matter? URL: <https://www.attwoodandgarnettevents.com/blogs/news/self-identity-and-autism-why-does-it-matter> [Zugriff: 05.12.2025].
- Hoffmann, M. (2025). Motive bei der Integration von Geschlechtlichkeit und Sexualität bei adoleszenten Männern. Eine handlungspsychologische Studie. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47735-6>.
- Hölzle, C. (2011). Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In: Hölzle, C./ Jansen, I. (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31–54.
- Hölzle, C./ Jansen, I. (2011). Einleitung. In: Hölzle, C./ Jansen, I. (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9–13.
- Jansen, I. (2011). Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Hölzle, C./ Jansen, I. (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17–30.
- Jenni, O. (2021). Die kindliche Entwicklung verstehen. Praxiswissen über Phasen und Störungen. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62448-7>.

- Kabsch, J. (2018). Lebensweltorientierung und Autismus. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19620-2>.
- Kamp-Becker, I./ Bölte, S. (2024). Autismus. 4., aktualisierte Aufl. Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838563152>.
- Kenny, L./ Hattersley, C./ Molins, B./ Buckley, C./ Povey, C./ Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. In: Autism. 20. Jg. (4). S. 442–462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>.
- Klingenberger, H./ Ramsauer, E./ Seymor, L. (2025). Praxishandbuch Biografiearbeit mit Paaren und Familien. Beltz Juventa.
- Konrad, K./ König, J. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In: Lohaus, A. (Hg.). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Springer. S. 1–21.
- Kuhn, M./ King, V. (2021). Adoleszenz. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B./ Von Schwanenflügel, L./ Schwerthelm, M. (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. vollständig neugestaltete Aufl. Springer VS. S. 1303–1313. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6\\_99](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_99).
- Lamers, W./ Musenberg, O./ Sansour, T. (2021). Biografie in den Blick nehmen. In: Lamers, W./ Musenberg, O./ Sansour, T. (Hg.). Qualitätsoffensive Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung. Grundlagen für die Arbeit in Praxis, Aus- und Weiterbildung. wbv Publikation. S. 177–192.
- Lattschar, B. (2012). Biografiearbeit in der Jugendhilfe. In: unsere jugend. 64. Jg. (5). S. 194–203.
- Leuchte, V./ Paetz, H. (2015). Lebensphasen/Lebensspanne (Außensicht). In: Theunissen, G./ Kulig, W./ Leuchte, V./ Paetz, H. (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026753-4>.
- Lindmeier, C. (2013). Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. 4. Aufl. Beltz Juventa.
- Loeken, H./ Windisch, M. (2013). Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel-Arbeitsfelder-Kompetenzen. W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024019-3>.
- Meyer, N. (2025). Biografiearbeit in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. (0523). S. 1–33. <https://doi.org/10.3262/EEO25250523>.
- Miethel, I. (2017). Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. durchgesehene Aufl. Beltz Juventa.
- Miethel, I. (2022). Biografiearbeit. In: Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.). Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 9. Aufl. Nomos. S. 121–121. <https://doi.org/10.5771/9783748911784-121>.

- Miethe, I. (2023). Traditionen und Einsatzgebiete der pädagogischen Biographiearbeit. In: Nittel, D./ Von Felden, H./ Mendel, M. (Hg.). Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Beltz Juventa. S. 1025–1040.
- Quenzel, G./ Hurrelmann, K. (2022). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 14. überarbeitete Aufl. Beltz Juventa.
- Röhrbein, A. (2025). Und das ist noch nicht alles. Systemische Biografiearbeit. 3. ergänzte Aufl. Carl-Auer.
- Schierbaum, A. (2020). Adoleszenz - Abschied von einem Jugendbegriff? In: Puchert, L./ Schwertfeger, A. (Hg.). Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme. Barbara Budrich. S. 62–71. <https://doi.org/10.3224/84742458>.
- Schirmer, B. (2023). Autismus und Adoleszenz, eine Adoleszenz +. In: Menschen. 46. Jg. (1). S. 45–51.
- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In: Graßhoff, G./ Renker, A./ Schröer, W. (Hg.). Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Springer VS. S. 631–648. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>.
- Schwarz, B. (2022). Adoleszenz. In: Dorsch Lexikon der Psychologie. URL: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/adoleszenz> [Zugriff: 02.12.2025].
- SR 0.109 - Übereinkommen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen | Fedlex (o.J.). URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de> [Zugriff: 07.11.2025].
- Tafolla, M./ Singer, H./ Lord, C. (2025). Autism Spectrum Disorder Across the Lifespan. In: Annual Review of Clinical Psychology. 21. Jg. (1). S. 193–220. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081423-031110>.
- Teufel, K./ Soll, S. (2021). Autismus-Spektrum-Störungen. Hogrefe.
- Theunissen, G. (2020a). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In: Theunissen, G. (Hg.). Autismus verstehen. Aussen- und Innensichten. 2 aktualisierte Aufl. W. Kohlhammer GmbH. S. 21–101. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037907-7>.
- Theunissen, G. (2020b). Vorwort. In: Theunissen, G. (Hg.). Autismus verstehen. Aussen- und Innensichten. 2. aktualisierte Aufl. W. Kohlhammer GmbH. S. 7–14. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037907-7>.
- Theunissen, G. (2020c). Biografisches Arbeiten mit geistig behinderten Menschen. In: Wüllenweber, E./ Theunissen, G. (Hg.). Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Arbeit mit geistig behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. 4. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. S. 389–396.
- Theunissen, G. (2023). Autismus im Jugendalter. In: Menschen. 46. Jg. (1). S. 25–37.

Theunissen, G./ Leuchte, V./ Kulig, W./ Paetz, H. (2015). Vorwort. In: Theunissen, G./ Kulig, W./ Leuchte, V./ Paetz, H. (Hg.). Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. W. Kohlhammer GmbH. S. 5–9. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026753-4>.

Theunissen, G./ Sagrauske, M. (2025). Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung. 2. überarbeitete Aufl. W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-046127-7>.

Thommen, E. (2019). Aktuelle Überlegungen zum Autismus. In: Soziale Sicherheit CHSS. (2). S. 8–12.

Trabandt, S./ Wagner, H.-J. (2021). Psychologisches Grundwissen für die Soziale Arbeit. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838556055>.

World Health Organization (2025a). Autism. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> [Zugriff: 03.11.2025].

World Health Organization (2025b). Adolescent health. URL: <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health> [Zugriff: 02.12.2025].

Zimmermann, M. (2025). Anders nicht falsch. 9. Aufl. Kommode.

## 7 Hilfsmittelverzeichnis

ChatGPT 5.2	Stilistische und sprachliche Überarbeitung einzelner selbst verfasster Textpassagen
Zotero	Zitieren von Literatur im Text und Erstellung des Literaturverzeichnisses

# Anhang

## Text «About Autism» von ASAN

### About Autism

Autism is a developmental disability that affects how we experience the world around us. Autistic people are an important part of the world. Autism is a normal part of life, and makes us who we are.

Autism has always existed. Autistic people are born autistic and we will be autistic our whole lives. Autism can be diagnosed by a doctor, but you can be autistic even if you don't have a formal diagnosis. Because of myths about autism, it can be harder for autistic adults, autistic girls, and autistic people of color to get a diagnosis. But anyone can be autistic, regardless of race, gender, or age.

Autistic people are in every community, and we always have been. Autistic people are people of color. Autistic people are immigrants. Autistic people are a part of every religion, every income level, and every age group. Autistic people are women. Autistic people are queer, and autistic people are trans. Autistic people are often many of these things at once. The communities we are a part of and the ways we are treated shape what autism is like for us.

There is no one way to be autistic. Some autistic people can speak, and some autistic people need to communicate in other ways. Some autistic people also have intellectual disabilities, and some autistic people don't. Some autistic people need a lot of help in their day-to-day lives, and some autistic people only need a little help. All of these people are autistic, because there is no right or wrong way to be autistic. All of us experience autism differently, but we all contribute to the world in meaningful ways. We all deserve understanding and acceptance.

Every autistic person experiences autism differently, but there are some things that many of us have in common.

1. **We think differently.** We may have very strong interests in things other people don't understand or seem to care about. We might be great problem-solvers, or pay close attention to detail. It might take us longer to think about things. We might have trouble with executive functioning, like figuring out how to start and finish a task, moving on to a new task, or making decisions. Routines are important for many autistic people. It can be hard for us to deal with surprises or unexpected changes. When we get overwhelmed, we might not be able to process our thoughts, feelings, and surroundings, which can make us lose control of our body.
2. **We process our senses differently.** We might be extra sensitive to things like bright lights or loud sounds. We might have trouble understanding what we hear or what our senses tell us. We might not notice if we are in pain or hungry. We might do the same movement over and over again. This is called "stimming," and

it helps us regulate our senses. For example, we might rock back and forth, play with our hands, or hum.

3. **We move differently.** We might have trouble with fine motor skills or coordination. It can feel like our minds and bodies are disconnected. It can be hard for us to start or stop moving. Speech can be extra hard because it requires a lot of coordination. We might not be able to control how loud our voices are, or we might not be able to speak at all—even though we can understand what other people say.
4. **We communicate differently.** We might talk using echolalia (repeating things we have heard before), or by scripting out what we want to say. Some autistic people use Augmentative and Alternative Communication (AAC) to communicate. For example, we may communicate by typing on a computer, spelling on a letter board, or pointing to pictures on an iPad. Some people may also communicate with behavior or the way we act. Not every autistic person can talk, but we all have important things to say.
5. **We socialize differently.** Some of us might not understand or follow social rules that non-autistic people made up. We might be more direct than other people. Eye contact might make us uncomfortable. We might have a hard time controlling our body language or facial expressions, which can confuse non-autistic people or make it hard to socialize.  
Some of us might not be able to guess how people feel. This doesn't mean we don't care how people feel! We just need people to tell us how they feel so we don't have to guess. Some autistic people are extra sensitive to other people's feelings.
6. **We might need help with daily living.** It can take a lot of energy to live in a society built for non-autistic people. We may not have the energy to do some things in our daily lives. Or, parts of being autistic can make doing those things too hard. We may need help with things like cooking, doing our jobs, or going out. We might be able to do things on our own sometimes, but need help other times. We might need to take more breaks so we can recover our energy.

Not every autistic person will relate to all of these things. There are lots of different ways to be autistic. That is okay!

Autism affects how we think, how we communicate, and how we interact with the world. Autistic people are different than non-autistic people, and that's okay. ASAN advocates for a world where all autistic people have equal access, rights, and opportunities. Nothing About Us, Without Us!