



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Familiäre Ressourcen beim Übergang Schule-Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“

Verfasserin

Kerstin Fink

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Ass. Mag. Dr. Helga Fasching

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Erklärung	6
1. Einleitung.....	7
1.1. Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand.....	9
1.2. Forschungsvorhaben	11
1.3. Aufbau der Arbeit	11
2. Begriffsklärungen.....	13
2.1. Über die Wahl des Begriffes „intellektuelle Beeinträchtigung“	13
2.2.1. Die defektologische und dialogische Haltung	17
2.2.2. Verständnis des Phänomens „Behinderung“ nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF).....	18
2.2.2.1. Ziel und kurze Beschreibung der ICF	18
2.2.2.2. „Behinderung“ nach dem Verständnis der ICF.....	18
2.2.3. Die Entstehung einer intellektuellen Beeinträchtigung	19
2.2.3.1. Pränatale Schädigungen	19
2.2.3.2. Perinatale Schädigungen	20
2.2.3.3. Postnatale Schädigungen	20
2.2.3. Die Gefahr der Stigmatisierung	21
2.2.4. Abgrenzung zur Lernbehinderung.....	22
2.3. Der Begriff Familie	23
2.3.1. Der Wandel in der Familie	24
2.3.2. Die Bedeutung der Familie	25
2.4. Die Lebensphase Jugend	26
2.4.1. Die Pubertät	27
2.4.2. Die Adoleszenz	27
2.4.3. Die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.....	28
2.4.3.1. Herstellung neuer/tieferer Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts (Freundschaftsbeziehungen/Peergruppe).....	29
2.4.3.2. Auseinandersetzung und Akzeptierung des eigenen Körpers.....	31
2.4.3.3. Entwicklung der Sexualität	32
2.4.3.4. Identitätsentwicklung und Entwicklung eines Selbstkonzeptes.....	33
2.4.3.5. Soziale Verantwortung entwickeln - moralische Entwicklung – Aneignung von Werten	35
2.4.3.6. Zukunftsperspektiven entwickeln: beruflich, familiär, partnerschaftlich (Geschlechtsrolle).....	36
2.4.3.7. Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung (finanziell, emotional, sozial)	36
3. Problemfelder bei dem Übergang von der Schule in den Beruf	38
3.1. Die Bedeutung von Arbeit für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung.....	38
3.2. Über das Konzept der Inklusion und Partizipation	39
3.2.1. Zur Unterscheidung zum Konzept der Integration	40
3.2.2. Über den Begriff der Partizipation	41
3.3. Die Situation des Arbeitsmarktes für Menschen mit einer Behinderung in Österreich	42
3.3.1. Anzahl der Menschen mit einer Behinderung.....	42
3.3.2. Anzahl der Menschen mit einer Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt	42
3.4. Die rechtliche Lage für Menschen mit einer Behinderung in Österreich	43
3.4.1. Begünstigt behinderte Menschen	43
3.4.2. Das Behinderteneinstellungsgesetz	44
3.4.2.1. Beschäftigungspflicht	44
3.4.2.2. Finanzielle Anreize.....	45

3.4.2.3. Schutzrecht	45
3.4.2.3.1. Der Kündigungsschutz	45
3.4.2.3.2. Das Diskriminierungsverbot	46
3.5. Der Übergang von der Schule in den Beruf	47
3.5.1. „Allgemeine“ Hürden bei dem Übergang von der Schule in den Beruf.....	48
3.5.1.1. Der Wechsel der Institutionen	48
3.5.1.2. Der Wechsel der Personen und sozialen Beziehungen	48
3.5.1.3. Veränderte Lehr- und Lernmethoden	49
3.5.1.4. Wechselnde Zuständigkeiten auf der behördlichen Seite.....	49
3.5.1.5. Zusammentreffen von veränderten Vorstellungen betreffend Menschen mit einer Behinderung.....	49
3.6. Spezifische Hürden für Abgänger/innen der allgemeinen Sonderschule mit einer intellektuellen Beeinträchtigung	50
3.6.1. Die allgemeine Sonderschule	50
3.6.1.1. Das Berufsvorbereitungsjahr in der allgemeinen Sonderschule	51
3.6.1.2. Stigmatisierung durch den Besuch der allgemeinen Sonderschule	52
3.6.2. Die Schwierigkeit der Berufswahl	53
3.6.3. „Hemmende“ Persönlichkeitsmerkmale	54
3.6.4. Die Leistungsfähigkeit.....	55
3.6.5. Die Einstellung der Arbeitgeber/innen.....	56
 4. Familiäre Ressourcen beim Übergang Schule – Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung	 60
4.1. Klärung des Begriffs „Ressourcen“	60
4.2. Die Identifikation von Ressourcen in der Praxis	62
4.3. Ressourcentheorien und –konzepte.....	64
4.3.1. Das Empowermentkonzept	65
4.3.2. Das „Empowered Family Model“	67
 5. Die Unterteilung der familiären Ressourcen nach Hillmert	 69
5.1. Die Ressource „emotionale Unterstützung“	69
5.1.1. Über die Geburt eines Kindes.....	70
5.1.2. Die Geburt eines Kindes mit einer Behinderung	71
5.1.3. Die Bewältigung der Krise.....	71
5.1.4. Phasenmodelle zur Bewältigung von Krisen.....	72
5.1.5. Das Phasenmodell von Schuchardt (1987)	72
5.1.6. Der idealtypische Verlauf der acht Phasen.....	73
5.1.6.1. Ungewissheit	74
5.1.6.2. Gewissheit	74
5.1.6.3. Aggression	75
5.1.6.4. Verhandlung	76
5.1.6.5. Depression.....	76
5.1.6.6. Annahme	77
5.1.6.7. Aktivität	77
5.1.6.8. Solidarität	77
5.1.7. Die Bedeutung der Paarbeziehung.....	78
5.1.8. Die „emotionale Absicherung“ des Kindes	79
5.1.9. Der Ablöseprozess im Jugendalter	81
5.1.9.1. Ablösung aus der Sicht der Eltern	82
5.1.9.2. Ablösung aus der Sicht der Jugendlichen	84
5.2. Die Ressource „Kognitive Unterstützung“	86
5.2.1. Diagnostische Kompetenzen	87
5.2.2. Pädagogische Kompetenzen.....	90
5.3. Die soziale Ressource	94
5.3.1. Begriffsbestimmung	94

5.3.2. Die Wirksamkeit sozialer Unterstützung	96
5.3.3. Die Gefahr der sozialen Isolation.....	99
5.3.4. Die Bedeutung der Unterstützung für Familien mit einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung beim Übergang von der Schule in den Beruf	100
5.3.5. Überblick der Maßnahmen in Österreich bei dem Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung.....	103
5.4. Die ökonomische Ressource	104
5.4.1. Begriffsbestimmung	104
5.4.2. Die Bedeutung von ökonomischen Ressourcen	104
6. Empirischer Teil	106
6.1. Fragestellung und Sinngehalt des Forschungsvorhaben	106
6.3. Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner/innen	107
6.4. Vorstellung der Befragungspersonen und Intervieweindrücke.....	108
6.5. Forschungsmethode	110
6.5.1. Die Methode zur Generierung der verbalen Daten.....	110
6.5.1.1. Das leitfadengestützte Interview als qualitative Erhebungsmethode	110
6.5.1.1.1. Das problemzentrierte Interview nach Witzel	112
6.5.1.1.2. Der Interviewleitfaden	113
6.5.1.2. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	116
6.6. Darstellung der Ergebnisse der geführten Interviews	120
6.6.1. Die Ressource „Emotionale Unterstützung“	120
6.6.2. Die Ressource „Kognitive Unterstützung“	122
6.6.2.1. Diagnostische Kompetenzen	122
6.6.2.2. Pädagogische Kompetenzen.....	125
6.6.3. Die Ressource „Soziale Unterstützung“	126
6.6.4. Die „Ökonomische Ressource“	128
6.6.5. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse.....	129
6.6.6. Ausblick.....	131
7. Literaturverzeichnis	133
8.Tabellenverzeichnis	149
9.Anhang	150
9.1. Kurzfassung der Diplomarbeit	150
9.2. Abstract	151
9.3. Lebenslauf	152
9.4. Interviewtransskripte	153
9.5. Informationsblätter	153
9.6. Kategorien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring	153

Danksagung

Ich möchte mich bei einigen Personen bedanken, die mich während des Schreibens dieser Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben.

Zuerst danke ich Univ.-Ass. Mag.a Dr. Helga Fasching für ihre Betreuung und Begleitung.

Ein ganz großes Dankeschön auch an alle Mütter, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben und mir so offen und herzlich über ihre Situation Auskunft gaben. Ohne sie wäre es nicht möglich gewesen diese Diplomarbeit zu verfassen.

Weiters möchte ich der Erzherzog – Johann – Gesellschaft für deren finanzielle Unterstützung bei der Verfassung dieser Diplomarbeit danken.

Ohne den Beistand meiner Diplomarbeitsgruppe, Julia und Martina, hätte ich oft nicht mehr weitergewusst. Danke für das zuhören, durchlesen, motivieren und jammern mit mir.

Ebenso möchte ich mich bei meinen Eltern, die mir dieses Studium ermöglicht haben, meinen Geschwistern und meinen Freunden für deren Unterstützung bedanken. Merci!

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angeführten Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere darüber hinaus, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

1. Einleitung

Gegenwärtig ist (fast) jede/r Unternehmer/in aufgrund der Realisierung des Gewinnmaximierungsprinzips gezwungen Arbeitskräfte einzustellen, die ökonomisch möglichst profitabel sind. Das heißt, die Arbeitskraft soll so billig wie möglich, so qualifiziert, so mobil und so disponibel, wie für den Arbeitsplatz nötig, sein. Eingeschlossen wird hiermit auch ein Gesundheitszustand, der keine Ausfälle zulässt. Diese in unserer Leistungsgesellschaft erwarteten Anforderungen können jedoch nicht von allen Menschen erfüllt werden. Dazu gehören auch Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Die Findung eines Arbeitsplatzes in der allgemeinen Marktwirtschaft ist für diese Personengruppe von zahlreichen Hürden geprägt, die ohne Unterstützung kaum zu bewältigen sind.

Neben der allgemein schlechten Arbeitsmarktsituation, stellt auch das Abschlusszeugnis bzw. die Leistungsbeurteilung der Schule eine große Barriere dar. Die positive Beurteilung der schulischen Leistungen ist eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Der Hauptschulabschluss hat sich in den letzten Jahren als der „zu erreichende schulische Mindestabschluss herauskristallisiert (hat), um den Eingang in eine berufliche Vollausbildung zu erreichen“ (Jacobs 1997, S. 96f). Für Jugendliche mit einem Abschluss an der allgemeinen Sonderschule bestehen somit erschwerte Bedingungen. Sie stehen aufgrund ihrer mangelnder Kenntnisse und Ungeschicklichkeiten „...am Ende einer Ausbildungskette, die auf dem Arbeitsmarkt die geringsten Chancen hat“ (Willand/Verbeck 1994, S.436).

Auch die Einstellungen der Arbeitgeber/innen zu Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung können sich als Hindernisse für die Integration von dieser Personengruppe in den allgemeinen Arbeitsmarkt entpuppen. Den Arbeitgeber/innen sollte klar gemacht werden, dass dank dem reichhaltigen Angebot der modernen Rehabilitation an Förderungsmöglichkeiten und technischer Hilfen, die Einstellung einer Person mit Behinderung kein wirtschaftliches Wagnis mehr bedeutet (vgl. Bundesministerium für soziale Verwaltung 1981, S.158). Für Jugendliche mit einer Behinderung kann sich somit die Arbeitssuche über einen längeren Zeitraum erstrecken, was Frustration und eine Abnahme des Selbstbewusstseins zur Folge haben kann.

Neben diesen in der Berufswelt angesiedelten Barrieren, stellt das Schulende an sich für alle Jugendlichen mit oder ohne Behinderung ein wichtiges Lebensereignis dar, bei

welchem Entscheidungen getroffen werden müssen, die für die weitere Lebensgestaltung von großer Bedeutung sind. Im Unterschied zu nicht-behinderten Jugendlichen müssen sich jedoch Jugendliche mit einer Behinderung vermehrt mit der Realisierbarkeit ihrer Berufswünsche auseinandersetzen und somit auch verstärkt mit ihrer Behinderung. (vgl. Pinetz 2002, S. 96). Auch für die betroffenen Eltern gestaltet es sich oft als sehr schwer, die Einschränkungen ihres Kindes in Bezug auf die Umsetzung ihres Berufswunsches zu akzeptieren. Entwicklungspsychologisch betrachtet ist das Jugendalter eine Auseinandersetzung mit Grenzen, mit Autonomie und Abhängigkeit. Bei Jugendlichen mit einer Behinderung geht es in dieser Zeit verstärkt darum, Grenzen zu akzeptieren als zu überwinden. (vgl. Dressler 1995, S.33).

Weiters kommt es auch in dieser Lebensphase zu einem Wechsel von einem Lebensbereich (Schule) in einen anderen (berufliche Ausbildung bzw. Arbeits- und Berufswelt). Dieser Wechsel bezieht sich ebenso auf den sozialen Status und auf die soziale Umgebung des/der Jugendlichen. Diese Umstellung fällt Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung oftmals besonders schwer, sodass ein soziales Netzwerk in dieser Übergangssituation von wesentlicher Bedeutung ist. (vgl. Pinetz 2002, S.98f.).

Die oben genannten Herausforderungen, die Jugendliche mit einer Behinderung bewältigen müssen, sind nur sehr vereinfacht und verkürzt dargestellt und werden im Laufe der Diplomarbeit ausführlicher beschrieben. Ohne Unterstützung von der Familie sind diese kaum zu bewältigen. Somit stellt die Familie in der Übergangsphase von der Schule in die Berufswelt eine wichtige Ressource dar, wobei Mütter und Väter eine Schlüsselrolle bei dem Gelingen eines selbstbestimmten und integrativen Lebens ihres Kindes mit Behinderung einnehmen und als Experten/innen für die Bedürfnisse ihrer Kinder anzusehen sind. Dabei darf aber ebenso wenig der Unterstützungsbedarf der Eltern außer Acht gelassen werden: Auch für die Eltern ist diese Umbruchphase sehr schwierig, da ihnen am Ende der Schulzeit ihres Kindes mit Behinderung nochmals deutlich vor Augen gehalten wird, dass ihr Kind „anders“ ist und mehr Unterstützung braucht.

In dieser Diplomarbeit sollen familiäre Ressourcen aufgezeigt werden, die den Barrieren und Hürden beim Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung entgegenwirken, sodass die Chance auf eine erfolgreiche Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt verbessert werden kann. Bevor näher auf den Aufbau der Diplomarbeit eingegangen wird, soll ein Blick auf den theoretischen

Hintergrund, auf den aktuellen Forschungsstand und das exakte Forschungsvorhaben geworfen werden.

1.1. Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

Wie weiter oben schon angeführt, ist der Übergang von der Schule in den Beruf für eine/n Jugendliche/n mit Behinderung von zahlreichen Hürden geprägt, die auch bei den Eltern und Geschwistern zu Belastungen führen können. In zahlreichen Publikationen sind sich die Autoren/innen einig, dass positive familiäre Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang maßgebend sind und dass es überaus bedeutsam sei, dass Eltern so früh wie möglich in den Prozess der Berufsvorbereitung ihrer Kinder miteinbezogen werden (vgl. Simon et al. 2006, [S.25]). Ebenso schreibt Fasching (2006, S.192), dass vor allem Eltern eine entscheidende Einflussnahme dahingehend ausüben, ob die berufliche Integration ihrer Kinder gelingt oder nicht. Besondere erzieherische Relevanz gewinnt die Familie, wenn ein Familienmitglied eine Behinderung aufweist. Hier wird vor allem bei der Frühförderung des Kindes mit Behinderung der Elternarbeit einen hohen Stellenwert eingeräumt (vgl. Schubert 1987, S.3f). Genaue Studien über die Möglichkeiten der Unterstützung von den Eltern in Bezug auf ihre jugendlichen Kinder mit Behinderung beim Übergang Schule-Beruf ließen sich nicht finden. So schreibt auch Schmid (2002, S.10): „Immer wieder wird in den Untersuchungen auch die Wichtigkeit der Eltern von Jugendlichen und Erwachsenen betont. Allerdings enden die meisten Ausführungen damit, dass diese hervorgehoben wird und gegebenenfalls praktische Umsetzungen benannt werden.“ Unumstritten ist jedoch, dass Ressourcen in ihrer Gesamtheit den individuellen Bildungsverlauf begünstigen oder beeinträchtigen und dass diese zu einem großen Teil durch die Eltern bereitgestellt werden (vgl. Hillmert 2002, S.45).

In der Literatur lassen sich zahlreiche Werke zu den Belastungen, die ein Familienmitglied mit Behinderung in der betroffenen Familie auslösen kann, auffinden. Sehr viel weniger jedoch dazu, welche Ressourcen innerhalb der betroffenen Familie angeregt werden können, um der vorherrschenden Situation gewahr zu werden. Bei den Recherchearbeiten zu dieser Diplomarbeit konnte ein Mangel bezüglich der fachlichen Auseinandersetzung mit den familiären Ressourcen bei dem Übergang Schule-Beruf bei einem/r Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ausfindig gemacht werden. Kaum verwendbare

Publikationen wurden in Bezug auf die Aktivierung familiärer Ressourcen beim Übergang Schule-Beruf des/der Jugendlichen mit Behinderung gefunden. Wie oben schon angeführt, wird immer „nur“ die Wichtigkeit des Einflusses der Eltern in dieser Lebensphase ihres Kindes betont. Bei den Recherchearbeiten für diese Diplomarbeit konnte jedoch ein Artikel von Hillmert ² ausfindig gemacht werden, bei welchem er zwischen folgenden Ressourcen innerhalb der Familie unterscheidet:

- emotionaler Unterstützung (schafft ein günstiges Umfeld für die Entwicklung des Kindes, gibt Motivation und hat einen besonders prägenden Einfluss auf die Persönlichkeit des Kindes)
- kognitiver Unterstützung (Förderung der Leistungsfähigkeit des Kindes sowie aktive Vermittlung von konkreten Bildungsinhalten)
- sozialen Ressourcen (Präsenz und Unterstützung durch Familienmitglieder als auch durch externe Sozialbeziehungen)
- ökonomischen Ressourcen (vermitteln Sicherheit und können beispielsweise für die kognitive Unterstützung eingesetzt werden) (vgl. Hillmert 2002, S.50).

Das Vorhandensein dieser Ressourcen ist je nach Familienkontext verschieden und je nach Bildungsphase des Kindes unterschiedlich wichtig (vgl. Hillmert 2002, S.50f.). Auch Ziemer spricht in einem Artikel, wo es um die Kompetenzen von Eltern von Kindern mit Behinderung geht, von der emotionalen Kompetenz (Reflexion über eigene Wünsche, Hoffnungen und emotional stark besetzte Ereignisse), der kognitiven Kompetenz (diagnostische und pädagogische Kompetenz) und der sozialen Kompetenz (Reflexion über Beziehungen innerhalb der Familie, Wahrnehmung von Unterstützungsangeboten) (vgl. Ziemer 2007, S.28).

Durch weitere Literaturstudien und durch eigene Überlegungen konnten immer mehr Faktoren, mit denen Eltern von Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung diese unterstützen, der von Hillmert unterschiedenen Ressourcen zu- bzw. untergeordnet werden, sodass der Entschluss getroffen wurde, diese Diplomarbeit in Abhängigkeit von diesen Ressourcen zu gliedern. Dabei soll der Fokus auf der Übergangssituation Schule-Beruf von Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung liegen. Bevor näher auf

² Hillmert behandelt in seinem Artikel die Konsequenzen eines frühzeitigen Elternverlustes und betrachtet dabei den Verlust der elterlichen Ressourcen und deren Auswirkungen auf den Bildungserfolg des Kindes.

den Aufbau der Arbeit eingegangen wird, soll das Forschungsvorhaben beschrieben werden.

1.2. Forschungsvorhaben

Ziel der Diplomarbeit ist die Ausarbeitung der Ressourcen innerhalb von Familien mit Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, um aufzuzeigen, welche unterstützenden Maßnahmen die betroffenen Familien, speziell bei dem Übergang von der allgemeinen Sonderschule in den Beruf, ergreifen können, um dem/der Jugendliche/n bei der Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu helfen. Die Forschungsfrage lautet somit:

„Welche Ressourcen können von Eltern mit einem jugendlichen Kind mit intellektueller Beeinträchtigung aktiviert werden, um dem/der betroffenen Jugendlichen den Übergang von der Schule in den Beruf zu erleichtern?“

Durch die Bearbeitung dieser Frage soll den betroffenen Familienmitgliedern eine theoretische Hilfestellung gegeben werden, die den Übergang des/der Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung von der allgemeinen Sonderschule in den Beruf erleichtern kann. Um diese Frage zu beantworten werden Interviews von Müttern und/oder Vätern von jungen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung geführt, worauf aber noch im Kapitel sechs näher darauf eingegangen wird.

1.3. Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung setzt sich das zweite Kapitel der Diplomarbeit mit den grundlegenden Begriffen „intellektuelle Beeinträchtigung“, „Familie“ und „Jugend“ auseinander und definiert diese. Dabei werden bei der Definition des Wortes „Jugend“ auch die verschiedenen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter näher betrachtet.

Weiter geht es mit dem dritten Kapitel, welches von den Problemfeldern bei dem Übergang von der Schule in den Beruf handelt. Dabei wird neben der allgemeinen Bedeutung von Arbeit für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auch das Inklusions- und Partizipationsprinzip erläutert, da deren Gedankengut wesentlich für die

Integration von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt ist. Nachdem die allgemeine Situation für Menschen mit einer Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschrieben wird, wobei auch die juristische Lage in Österreich angerissen wird, werden die Hürden beim Übergang von der Schule in den Beruf für junge Menschen aufgezeigt. Danach wird auf die spezifischen Hürden für Abgänger/innen der allgemeinen Sonderschule eingegangen, wobei auch ein Blick auf die Institution „allgemeine Sonderschule“ geworfen wird.

Im vierten Kapitel dreht sich alles um den Begriff „Ressourcen“. Zunächst geht es um die Klärung des Begriffes, dann um die Identifikation von Ressourcen in der Praxis und schließlich um die Beschreibung von Ressourcentheorien und –konzepten.

Danach wird im fünften Kapitel die Unterteilung der Ressourcen nach Hillmert (2002) vorgestellt, wobei auf jede einzelne Ressource näher eingegangen wird, mit ständigen Blick auf die Übergangssituation von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und auf die Bedeutung, welche die Ressourcen in dieser Lebensphase des Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung einnehmen können:

Bei der Ressource „emotionalen Unterstützung“ wird die Geburt eines Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und deren Auswirkungen, die Bedeutung der Paarbeziehung, die emotionale Absicherung des Kindes sowie der Ablöseprozess im Jugendalter erörtert.

Die Ressource „kognitive Unterstützung“ beschäftigt sich mit den diagnostischen und pädagogischen Kompetenzen, die sich hilfreich bei dem Übergang von der Schule in den Beruf auswirken können. Dabei wird auf die wichtige Rolle der Eltern Bezug genommen.

Bei der Ressource „soziale Unterstützung“ wird zunächst der Begriff „soziale Unterstützung“ und „soziales Netzwerk“ erläutert, wobei auch auf Modalitäten der sozialen Unterstützung eingegangen wird. Danach folgt eine Darstellung der Gefahr der sozialen Isolation, sowie eine Beschreibung der Bedeutung von sozialen Netzwerken für Familien mit einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, welche dazu über geht zu einem Überblick der beruflichen Maßnahmen in Österreich.

Die letzte Ressource die beschrieben wird, ist die „ökonomische Ressource“. Nach einer Begriffsbestimmung wird auf deren Bedeutung eingegangen.

Im sechsten Kapitel wird der empirische Teil der Arbeit vorgestellt. Dabei erfolgt neben der Beschreibung der Forschungsabsicht, der Intervieweindrücke und Interviewpersonen auch die der Forschungsmethode und des Leitfadens. Anschließend werden die Ergebnisse der Auswertung von den Interviews dargestellt. Den Abschluss bildet der Ausblick.

2. Begriffsklärungen

Am Beginn dieser Diplomarbeit werden einige allgemeine Definitionsansätze zu den Begriffen „intellektuelle Beeinträchtigung“, „Familie“ und „Jugend“ angeführt, sodass die wichtigsten Grundbegriffe erläutert und klar gestellt werden. Dazu soll noch angemerkt werden, dass in dieser Arbeit die Bezeichnung „intellektuelle Beeinträchtigung“ anstelle von dem in der Literatur und im Alltag immer noch sehr gebräuchlichen Begriff „geistige Behinderung“ verwendet wird, wobei jedoch bei Zitaten im Original, die von dem/r Autor/in jeweilige Bezeichnung für dieses Phänomen beibehalten wird. Warum die Wahl auf den Ausdruck „intellektuelle Beeinträchtigung“ gefallen ist, wird in dem unmittelbar darauf folgendem Abschnitt erläutert. Weiters soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass in dieser Diplomarbeit Bezug genommen wird auf Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die die allgemeine Sonderschule besucht haben.

2.1. Über die Wahl des Begriffes „intellektuelle Beeinträchtigung“

Wie schon angemerkt wird in dieser Diplomarbeit dem umgangssprachlichen und in der Literatur immer noch sehr häufig verwendeten Begriff „geistige Behinderung“ die Bezeichnung „intellektuelle Beeinträchtigung“ vorgezogen. Ein Grund kann darin gesehen werden, dass der Begriff „geistige Behinderung“ als der „...problematischste Grundbegriff der an Problembegriffen nicht eben armen, kategorial verfahrenen Heil - und Sonderpädagogik wahrgenommen...“ (Ziemen 2001, S.269) wird. Eine Schwierigkeit des Wortgebrauches „geistige Behinderung“ liegt darin, dass dieser Begriff auf den ersten Blick einen spezifischen Personenkreis bezeichnet. Bei näheren Überlegungen jedoch ist die „geistige Behinderung“ kein allgemeines, deutlich bestimmbares Phänomen. Schon allein das Wort „Behinderung“ wird vielfach unterschiedlich ausgelegt. „Behindertsein hängt ab von der Art der Behinderung, dem Ausmaß der Schädigung, den Gebieten auf denen mit Folgewirkungen der Beeinträchtigung zu rechnen ist (familiär, schulisch, beruflich, öffentlich) sowie der subjektiven Verarbeitung und Kompensationsfähigkeit“ (Bleidick 2001, zit. in Wiedeschitz 2008, S.17). „Behinderung“ ist somit ein relativer und kein absoluter Begriff. Weiters wird der Begriff „geistige Behinderung“ von vielen betroffenen Menschen als stark stigmatisierend empfunden (vgl. Bach 2001, S. 19), da er etwas Negatives, einen Mangel, ein Defizit ausdrückt, welches gesellschaftlich erheblich

diskriminiert, und zwar eine intellektuelle Unzulänglichkeit (vgl. Speck 2005, S.47). Die Bezeichnung „intellektuelle Beeinträchtigung“ wurde auch deshalb gewählt, da der Begriff „geistige Behinderung“ eine Nähe zu den traditionellen psychiatrischen Begriffen „Geistesstörung“ oder „Geisteskrankheit“ aufweist und es somit zu Verwechslungen mit anderen Sachverhalten kommen kann (vgl. Bach 2001, S.19). Weiters umfasst das Wort „Beeinträchtigung“ stärker als der Begriff „Behinderung“ „...den Prozess negativer Einflussnahmen neben dem Ergebnis: dem Schaden, der Benachteiligung, der Belastung“ (Bach 2001, S.19).

Im deutschen Kreis der People - First Gruppen wurden auch Versuche unternommen den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ der Öffentlichkeit näher zu bringen. Jedoch ist „Lernschwierigkeiten“ ein sehr weit gefasster Begriff, der eher mit Menschen mit Lernbehinderungen³ als mit Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Verbindung gebracht wird. Somit wird an dem Begriff seine Missverständlichkeit kritisiert. Bach (2001) schlug vor, den Begriff „mentale Beeinträchtigung“ einzuführen, aber auch bei Diesem gibt es das Problem, dass eine weit größere Personengruppe unter diese Bezeichnung fallen würde, als die Personengruppe der Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. In der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) umfasst das Wort „mental“ nämlich sowohl geistige, psychische und emotionale Aspekte (vgl. Biewer 2004, S.294f).

³ Im Kapitel 2.2.4. wird näher auf die Unterscheidung von „Lernbehinderung“ und „intellektueller Beeinträchtigung“ eingegangen.

2.2. Der Begriff „Intellektuelle Beeinträchtigung“

Speck erläutert die Notwendigkeit einer definitorischen Festlegung des Begriffes „intellektuelle Beeinträchtigung“ wie folgt: „Über die spezielle Erziehung von Menschen, die eine solche Behinderung aufweisen, lassen sich genaue und überprüfbare Aussagen erst machen, wenn geklärt ist, was darunter zu verstehen ist, was diese Behinderung ausmacht. Wissenschaftlicher Umgang mit der Wirklichkeit erfordert hinreichend klare Begriffe“ (Speck 1999, zit. in Wiedeschitz 2008, S.17). Schon 1974 versuchte sich der deutsche Bildungsrat mit folgender Beschreibung: „Als geistig behindert gilt, wer (...) in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, dass er voraussichtlich lebenslanger, sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung einher“ (Deutscher Bildungsrat 1974, zit. in Ziemen 2001, S.270). Diese Definition ist sehr defizitorientiert ausgelegt und betont vor allem die psychologische und soziale Ebene des Menschen. Was dabei völlig untergeht ist das Verständnis, dass es *den* Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nicht gibt. Wiedeschitz orientiert sich in ihrer Diplomarbeit an Straßmeier (2000), der diese Kritik untermauert: „Menschen mit geistiger Behinderung sind als eine sehr heterogene Gruppe anzusehen deren organisch und/oder gesellschaftlich bedingte Beeinträchtigungen im Variationsbereich menschlicher Entwicklung liegen und die im Laufe ihrer individuellen Lebensgeschichte in selbstreferentieller Weise gelernt haben, mit diesen Einschränkungen in einer für sie sinnvollen Weise umzugehen. Die Schwierigkeiten, auf Grund ihrer Beeinträchtigungen nicht erwartungsgemäß auf Anforderungen einer komplexen Alltagswirklichkeit eingehen zu können, drängen sie in eine als defizitär attribuierte Rolle“ (Wiedeschitz 2008, S.21). Der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ ist somit kein starrer, unveränderbarer Begriff. Es handelt sich um einen Begriff, „...der auch in die soziale Dimension hineinreicht und damit auch Veränderbares beinhaltet und zwar in zweierlei Hinsicht“ (Speck 2005, S.48):

1. Die sozialen Einstellungen der Umwelt üben einen wesentlichen Einfluss dahingehend aus, was unter einer intellektuellen Beeinträchtigung verstanden wird (man denke beispielsweise an die wirtschaftliche Vorstellung der „sozialen Unbrauchbarkeit“ zur Zeit des Nationalsozialismus) (vgl. ebd.).

2. „Zum anderen ist das, was die individuelle Ausprägung einer geistigen Behinderung ausmacht, auch von sozialen Einflüssen abhängig, denen jemand ausgesetzt ist, z.B. von der *Qualität der sozialen Annahme* und der schulischen *Förderung*. Sie können das verändern, was geistige Behinderung ausmacht“ (ebd.).

Dennoch versucht auch die neue Version der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10-GM-Version 2009) intellektuelle Beeinträchtigung kategorial einzuordnen und bezeichnet sie als „Intelligenzminderung“ und auch als „Debilität“ (=leichte Form des Schwachsinn). Dabei handelt es sich um einen „...Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten...“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2009, Kapitel V). Dieser Zustand wird nach Graden der Intelligenzminderung gegliedert:

Tabelle 1: Grade der Intelligenzminderung

Grade der Intelligenzminderung	Dazugehörige Begriffe
Leichte Intelligenzminderung (IQ 50-69)	Leichte geistige Behinderung (Debilität)
Mittelgradige Intelligenzminderung (IQ 35-49)	Mittelgradige geistige Behinderung
Schwere Intelligenzminderung (IQ 20-34)	Schwere geistige Behinderung
Schwerste Intelligenzminderung (IQ unter 20)	Schwerste geistige Behinderung

Diese Werte sind aber lediglich als eine Art „Orientierung“ anzusehen. Die ICD-10 setzt das Phänomen „intellektuelle Beeinträchtigung“ nicht mit einer bestimmten Intelligenzminderung gleich, sondern es kommen in der Regel Verhaltensstörungen (psychische Störungen) hinzu (vgl. Speck 2005, S.57).

Der Versuch eine allgemeingültige Definition für das Phänomen „intellektuelle Beeinträchtigung“ zu finden gestaltet sich als sehr schwierig bzw. als unmöglich. Jedoch lassen sich idealtypisch zwei Haltungen in Bezug auf eine intellektuelle Beeinträchtigung festlegen: die defektologische Haltung und die dialogische Haltung.

2.2.1. Die defektologische und dialogische Haltung

Die defektologische Haltung geht von einer medizinisch - psychiatrischen Grundlage aus, die dialogische Haltung von einer pädagogisch - dialogischen Grundlage. Jedoch sind beide Haltungen in beiden institutionellen Situationen vorstellbar und anzutreffen (vgl. Hinz 1996, S. 144-153).

Zur besseren Veranschaulichung wird das Polaritätenmodell zur Kennzeichnung unterschiedlicher Haltungen zum Phänomen „Intellektuelle Beeinträchtigung“ vorgestellt:

Tabelle 2: Defektologische und dialogische Haltung

Defektologische Haltung	Dialogische Haltung
„Geistige Behinderung“ als Zustand	„Geistige Behinderung“ als Prozess
„geistig behindert“ sein (und bleiben)	„geistig behindert“ werden (und sich so entwickeln)
(Hirnorganischer) Defekt, („IQ“-) Mangel, Defizite in der Entwicklung	Auf sich wechselseitig beeinflussenden inneren und äußeren Bedingungen basierende Entwicklung
Ticks, Stereotypen	Sinnvolle, logische (Re-)Aktion
Defizitorientierung, Arbeit an Problemen	Kompetenzorientierung, Unterstützung von Entwicklung
Person als Objekt, primär passiv	Person als autonomes und abhängiges Subjekt, primär aktiv
Wissen, was das Beste für die Person ist	Beobachten, auf der Welle der Person mitgehen
Pädagogische Aggressivität	Pädagogische Begleitung
Lernen nur von Spezialisten/innen	Anregung durch das Umfeld
Didaktische Reduzierung, „Prinzip der kleinen Schritte“	Offenheit für gemeinsame Situationen und Erfahrungen
Maßnahmen und Regelungen, durch Professionelle gesetzt	Individuelle Maßstäbe, individuelle Schritte
Tabuisierung des Themas „Geistige	Zeugenschaft für Bearbeitung des Themas

Behinderung“	„Geistige Behinderung“
Theorie der Andersartigkeit	Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit

Mit dieser Tabelle soll noch einmal deutlich hervorgehoben werden, wie heterogen der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ ausgelegt werden kann. Eine allgemeingültige Definition ist nicht möglich.

2.2.2. Verständnis des Phänomens „Behinderung“ nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)

2.2.2.1. Ziel und kurze Beschreibung der ICF

Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ist die deutschsprachige Fassung der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) aus dem Jahr 1980, welche von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelt wurde. „Allgemeines Ziel der ICF-Klassifikation ist, in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen“ (ICF 2005, S.9). So soll wiederum die Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne eine/r Behinderung verbessert werden. Weiters stellt die ICF ein Instrument für Datenvergleiche zwischen verschiedenen Ländern dar (vgl. ICF 2005, S.11).

2.2.2.2. „Behinderung“ nach dem Verständnis der ICF

Behinderung ist nach dem Verständnis der ICF gekennzeichnet „...als das Ergebnis oder die Folge einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personbezogenen Faktoren einerseits und den externen Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen das Individuum lebt, andererseits“ (ICF 2005, S.22). In dem Konzept der ICF wird somit versucht sowohl ein medizinisches Verständnis als auch ein soziales Verständnis von Behinderung zu integrieren. Nach dem medizinischen Verständnis ist Behinderung ein Problem einer einzelnen Person, aufgrund einer Krankheit, eines Traumas oder eines anderen Gesundheitsproblems und benötigt

medizinische Versorgung. Ein soziales Verständnis des Phänomens der Behinderung geht hingegen davon aus, dass Behinderung kein Attribut einer Einzelperson ist, „...sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden“ (ICF 2005, S.25). Um die unterschiedlichen Vorstellungen von Funktionsfähigkeit zu integrieren, wird in der ICF ein „biopsychosozialer“ Ansatz verwendet (vgl. ICF 2005, S.24f).

Möchte man das Phänomen „intellektuelle Beeinträchtigung“ nach der strukturellen Ordnung der ICF betrachten, so kann man dieses der Kategorie b117 „Funktionen der Intelligenz“ des Kapitel 1 „Mentale Funktionen“ zuordnen. Unter diesen Funktionen werden „...allgemeine mentale Funktionen, die erforderlich sind, die verschiedenen mentalen Funktionen einschließlich aller kognitiven Funktionen zu verstehen und konstruktiv zu integrieren sowie diese über die gesamte Lebensdauer hinweg fortzuentwickeln...“ (ICF 2005, S.53) verstanden. Inkludiert sind hierbei auch Funktionen, die die Intelligenzentwicklung betreffen und somit auch intellektuelle und mentale Retardierungen (vgl. ICF 2005, S.53).

2.2.3. Die Entstehung einer intellektuellen Beeinträchtigung

Dieses Kapitel setzt sich mit der Entstehung einer intellektuellen Beeinträchtigung auseinander und gliedert diese nach dem Auftrittszeitpunkt. Es wird zwischen den drei Zeitpunkten pränatal, perinatal und postnatal unterschieden.

2.2.3.1. Pränatale Schädigungen

Vererbare Gendefekte sowie Genmutationen können zu Fehlbildungen des Nervensystems oder zu Retardierungen führen, die eine intellektuelle Beeinträchtigung hervorrufen können. Ebenso machen Chromosomale Aberrationen (Erbgutveränderungen) ungefähr 5 bis 10 % der Ursachen für eine intellektuelle Beeinträchtigung aus. Weitere Ursachen für eine intellektuelle Beeinträchtigung können Stoffwechselstörungen die pränatale Hirnstörungen verursachen sowie infektiöse Fetopathien (Erkrankungen beim Fetus), eine Erkrankung der Mutter (Bsp. Rötelinfection), Strahlen und Chemikalien aus der Umwelt, übermäßiger Nikotin-, Alkohol- und/oder Koffeinkonsum, die Einnahme schädigender Medikamente, eine Mangelernährung während der Schwangerschaft, ein zu

hohes Alter der Eltern und psychische Einflüsse (Bsp.: sehr viel Stress) sein (vgl. Beisteiner 1998, S.26f).

2.2.3.2. Perinatale Schädigungen

Unter Perinatalen Schädigungen versteht man Schädigungen, die zwischen dem Beginn des Geburtsvorganges und dem zehnten Lebenstag entstehen. Zu perinatalen Schädigungen zählen Geburtsverletzungen wie Blutungen im Kopf des Kindes durch eine Verschiebung der Schädelknochen oder auch Sauerstoffmangel während der Geburt (vgl. Beisteiner 1998, S.27). „Aber auch cerebrale Anfälle, Saug-, Schluck- und Atemstörungen können bei Neugeborenen Schädigungen hervorrufen“ (ebd.).

2.2.3.3. Postnatale Schädigungen

Als häufigste Ursachen für postnatale Schädigungen können Infektionen durch Viren, Bakterien oder andere Erreger genannt werden, die eine Entzündung des Gehirns oder der Gehirnhaut bedingen. Auch in der Postnatalen Phase kann Sauerstoffmangel (Bsp. durch eine Krankheit) eine Ursache für eine intellektuelle Beeinträchtigung darstellen. Weitere Gründe können eine Unterkühlung, ein Schädel – Hirn – Trauma, eine schwere Gelbsucht, Fehlernährungen, sehr schlechte soziale und emotionale Bedingungen sowie ein Mangel an stimulierenden Einflüssen sein (vgl. Beisteiner 1998, S.28).

Trotz dieser hohen Zahl an Benennungen von Ursachen für eine intellektuelle Beeinträchtigung muss darauf hingewiesen werden, dass die Ursachen für eine Reihe von intellektuellen Beeinträchtigungen auch nach genauesten Untersuchungen bei der Schwangerschaft, der Geburt und der Folgezeit unbekannt bleiben. Wenn sowohl kein medizinischer Grund benannt werden kann und auch besonders schädigende Umweltereignisse ausgeschlossen werden können, spricht man von einer so genannten „idiopathischen Oligophrenie“ (vgl. ebd.).

2.2.3. Die Gefahr der Stigmatisierung

Neben dem Problem, dass man eine intellektuelle Beeinträchtigung nicht objektiv und definitiv definieren kann (vgl. Speck 2005 S.48), liegt die Gefahr einer Definition des Begriffs „intellektuelle Beeinträchtigung“ in der Stigmatisierung der Personengruppe mit dieser Beeinträchtigung. Der Begriff „Stigma“ und dessen Bedeutung geht auf Goffman zurück, der darunter eine Eigenschaft einer Person versteht, „...die zutiefst diskreditierend ist“ (Goffman 1975, S.11). Das heißt, dass ein Individuum ein Merkmal besitzt, „...das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden, wodurch der Anspruch, den seine anderen Eigenschaften an uns stellen, gebrochen wird“ (Goffman 1975, S.13). Stigmatisierung bezeichnet somit das Verhalten wie beispielsweise soziale Deklassierung, Isolation oder allgemeine Geringschätzung, aufgrund eines bestimmten Stigmas (vgl. Wiedeschitz 2008, S.19). Der Prozess der Stigmatisierung kann sich auf gesamte soziale Kategorien (Bsp.: Student/in, Arzt/Ärztin, Drogenabhängige/r) erstrecken oder „nur“ auf einzelne Personen, die aufgrund eines Merkmales innerhalb ihrer sozialen Kategorie negativ auffallen. Die soziale Distanz zu Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist weitaus größer als zu Menschen mit einer anderen Beeinträchtigung. Sie hängt im Wesentlichen von den Eigenschaftsbereichen Tüchtigkeit, Benehmen, Gesundheit und Attraktivität ab. Je weniger Gemeinsamkeiten festgestellt werden können und je mehr die Person mit der jeweiligen Beeinträchtigung als fremdartig erlebt wird, desto dominierender fällt das isolierende und abweichende Verhalten aus. Der Visibilität der Beeinträchtigung kommt hier natürlich eine tragende Rolle zu. So sind zum Beispiel Menschen mit Trisomie 21 aufgrund ihrer äußerlichen Merkmale auf Anhieb zu erkennen und die Erwartungen an ihr Verhalten und ihre Leistungsfähigkeit reduziert. Aber auch Personen, bei denen „ihre“ intellektuelle Beeinträchtigung rein äußerlich nicht sichtbar ist, müssen bei den Normen der Gesellschaft bestehen (vgl. Biewer 2004, S. 289f).

Ein Schritt gegen diese Stigmatisierungsprozesse stellen sozial- und bildungspolitische Strategien dar. Ein Verzicht auf stigmatisierende Bezeichnungen, den Abbau von Groß- und Sondereinrichtungen, die Intensivierung der Kontakte zur sozialen Umwelt ebenso wie die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in die Handlungskontexte des alltäglichen Lebens sind mögliche Strategien (vgl. Biewer 2004, S. 295f).

2.2.4. Abgrenzung zur Lernbehinderung

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen soll anhand der Unterscheidung von Lauth (1990) eine Abgrenzung zwischen der so genannten Lernbehinderung und einer leichten intellektuellen Beeinträchtigung gezogen werden. Diese tabellarische Aufzeichnung ist lediglich als Orientierung anzusehen, da sich Menschen in der Praxis nicht in Tabellenspalten einfügen lassen. Zur Veranschaulichung wird sie dennoch angeführt.

„Lernbehinderung:

IQ: 70-85

Umschreibung: sonderschulbedürftig

Verbreitung: etwa 3% eines Schülerjahrgangs

Allgemeine Lernfähigkeit im

- a) Vorschulalter: soziale, sprachliche und leistungsbezogene Retardierung von 2-3 Jahren zum Zeitpunkt der Sonderschulbedürftigkeit
- b) Schulalter: Schulleistungsrückstand gegenüber Normalschülern; Hauptschulabschluss möglich
- c) Erwachsenenalter: Normale Lebensführung; befriedigende soziale Anpassung, oft jedoch im unteren Bereich adäquater Anpassung; qualifizierte Berufsausbildung möglich

Leichte geistige Behinderung:

IQ: 50-55 bis 70

Umschreibung: unauffällige soziale Anpassung

Verbreitung: 80% der Gesamtgruppe Geistigbehinderter

Allgemeine Lernfähigkeit im

- a) Vorschulalter: Erlernen sozialer und kommunikativer Fertigkeiten; minimale senso – motorische Behinderungen
- b) Schulalter: Schulkenntnisse bis zur 6. Klasse
- c) Erwachsenenalter: Soziale und berufliche Bildung möglich, die zur Selbsterhaltung ausreichen; soziale Anpassung, die einige Unabhängigkeit in der Gemeinde erlaubt;

Anleitung und Hilfe bei größeren sozialen und ökonomischen Belastungen“ (Lauth 1990, S.194, Formatierung von der Verfasserin der Diplomarbeit).

Weitere Unterteilungen nach Lauth sind mäßige, schwere und sehr schwere geistige Behinderung. Da deren Abgrenzung zur Lernbehinderung jedoch sehr viel deutlicher ist, wird darauf verzichtet diese näher zu erläutern.

Lernbehinderung wird auch als ein „...dauerhaftes Schulversagen, das nicht durch andere Behinderungen wie Sinnes- oder Sprachbehinderungen bedingt ist...“ (Hensle 1982, zit. in Jandl 2002, S.11) definiert. „Dauerhaftes Schulversagen“ bedeutet, dass ein Kind in der Grundschule zweimal das Klassenziel nicht erreicht bzw. einen zweijährigen Leistungsrückschritt gegenüber seinen/ihren Klassenkameraden/innen aufweist. Diese Auslegung des Phänomens Lernbehinderung ist jedoch in vielerlei Hinsicht problematisch. Beispielsweise kann keine Früherfassung der Lernbehinderung erfolgen, da das Kind zuerst mit schulischen Leistungsanforderungen konfrontiert sein muss. In der Praxis werden darum häufig Schulreife-tests durchgeführt, die ein mögliches Schulversagen diagnostizieren können (vgl. Jandl 2002, S.11).

Nochmals soll deutlich gesagt werden, dass in dieser Diplomarbeit Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (ein Intelligenzdefizit liegt vor) erfasst werden, die die allgemeine Sonderschule besucht haben.

2.3. Der Begriff Familie

In dieser Diplomarbeit wird von dem Familienmodell Mutter – Vater - Kind, die zusammen in einem Haushalt leben, ausgegangen. Somit wird aus Rücksicht auf den Umfang dieser Arbeit, die große Gruppe der Alleinerzieher/innen sowie die Gruppe von Familien, deren Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ein Heim bewohnt oder ein Internat besucht, ausgenommen.

In der Literatur lassen sich unzählige Definitionen von dem Begriff „Familie“ finden. Folgende Definition wird angeführt, da in dieser Auslegung auch der Aspekt der inneren Zusammengehörigkeit wiedergegeben wird: „Familie bezeichnet allgemein eine

Lebensform, die mindestens ein Kind und ein Elternteil umfasst und einen dauerhaften und im Inneren durch Solidarität und persönliche Verbundenheit charakterisierten Zusammenhang aufweist“ (Peuckert 2007, S.36). Weiters sei die Familie auch durch „...gemeinsame Aufgabenstellungen, durch die Suche nach Intimität und Privatheit und durch die Utopie der Familie“ (Cierpka 2003, zit. in Reich 2005, S.783) geprägt.

2.3.1. Der Wandel in der Familie

In den Familien selbst hat sich über Jahrzehnte hinweg das Erziehungsverhalten zwischen den Eltern und den Kindern verändert. Heute steht die Vermittlung von Selbstständigkeit und freiem Willen an erster Stelle, sodass Kinder gegenwärtig vermehrt im Familiengeschehen als gleichberechtigte Partner teilnehmen (Vgl. Peuckert 2007, S.51).

Aber auch die familiären Rahmenbedingungen unterliegen einem Wandel:

- Heiratsneigung und Heiratshäufigkeit nehmen ab
- Kinderzahlen pro Ehe sinken
- Zunahme der Scheidungen
- Aufwachsen der Kindergeneration in einer demografisch alten Gesellschaft
- Abnahme des „traditionellen“ Zusammenlebens von Mutter – Vater - Kind in einem Haushalt (Vgl. Lange 2007, S.240)

Die unterschiedlichen Formen von Familie sind immer zeitgeschichtlich geprägt. Vorstellungen von einem harmonischen Familienleben müssen immer auch aus einem geschichtlichen Blickwinkel betrachtet werden. Die oben genannten Umgestaltungen der familiären Rahmenbedingungen sind die Konsequenzen von folgenden Faktoren, die sich im Laufe der Zeit historisch gesehen verändert haben:

- steigende Lebenserwartung
- „Trennung“ von Paarbeziehung und Elternschaft (Entwicklung von sicheren Verhütungsmitteln)
- „Trennung“ von Paarbeziehung und Ehe

- verbesserte Ausbildung der Frauen, wodurch es zu einer gestiegenen Erwerbstätigkeit von dieser Personengruppe gekommen ist, die einhergeht mit den Problemen Mutterschaft und Arbeit zu verbinden
- Rückgang der Geburtenrate (vgl. Reich 2005, S.783)

„Diese Entwicklungen fallen zusammen mit wesentlichen Veränderungen der Arbeitswelt, die sich nachhaltig auf die Möglichkeiten familialer Beziehungsgestaltung auswirken“ (Reich 2005, S.783).

Besonders die Situation der Frau innerhalb der Familie hat sich stark gewandelt. Das „Gleichberechtigungsgesetz“ aus dem Jahre 1957 macht die damalige Rollenaufteilung zwischen Mann und Frau sehr deutlich: „Es gehört zu den Funktionen des Mannes, dass er grundsätzlich der Erhalter und Ernährer der Familie ist, während die Frau es als die vornehmste Aufgabe ansieht, das Herz der Familie zu sein“ (Baacke 2003, S.291). Dieses Familienleitbild hat sich verändert, auch auf politischer und rechtlicher Ebene (Veränderungen im Ehe- und Familienrecht). Aber auch heute noch kommt meist der Frau - ob nun berufstätig oder nicht - die Aufgabe zu, das „Glück“ innerhalb der Familie sicherzustellen. Versagt sie dabei, führt dies zu schlechtem Gewissen, im schlimmsten Fall zu Depressionen (vgl. ebd., S.292).

2.3.2. Die Bedeutung der Familie

Trotz dieser vielen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten, bleibt den Elternteilen die Hauptverantwortlichkeit für die Sozialisation und Pflege ihrer Kinder, aber „die besondere Bedeutung (der Eltern) liegt im Stiften eines Urvertrauens, dem Gefühl von Wärme und Geborgenheit und in der Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen“ (Lange 2007, S.247). Denn der Aufbau eines Bindungsverhaltens stellt die Grundlage für die Ausbildung von Identität, das Erforschen der Umwelt und der Entwicklung soziokognitiver Kompetenzen dar (vgl. ebd.).

Weiters gibt Lempp (1986) in seinem Buch „Familien im Umbruch“ Aufgaben der Familien wieder, welche aus einem Bericht des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit (BRD 1975) entnommen sind:

- „die Regeneration der Gesellschaft
- die Erziehung der Kinder, insbesondere in der frühkindlichen Phase
- die wirtschaftliche Versorgung der Familienmitglieder durch Sicherung der Wohnung und der Führung des Haushaltes
- die Befriedigung des Bedürfnisses, in der Familie Halt in einer Umwelt zu finden, die durch Technisierung, Automation und Rationalisierung geprägt ist und hohe Anforderungen an die physische und psychische Leistungskraft des Menschen stellt, ferner Chancen zu bieten, in der Freizeit schöpferische Fähigkeiten zu entfalten, aber auch in der Familiengemeinschaft Ruhe und Abgeschiedenheit zu finden
- Mitwirkungen im öffentlichen Bereich“ (Lempp 1986, S.43f)

2.4. Die Lebensphase Jugend

Da der Fokus dieser Arbeit unter anderem auf Männern und Frauen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung im Jugendalter liegt, soll erläutert werden, was unter der Lebensphase „Jugend“ zu verstehen ist.

Eine sehr treffende Definition stammt von Oerter und Dreher, die lautet wie folgt: „Die Entwicklung im Jugendalter ist eine Phase innerhalb des Lebenszyklus, die durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird. ... Global betrachtet ist damit eine Übergangsperiode gemeint, die zwischen Kindheit und Erwachsenenalter liegt“ (Oerter/Dreher 1995, S.330). Im Alltagsverständnis wird die Sozialgruppe Jugend vor allem durch ihr Alter bestimmt. Jedoch kann der Beginn des Jugendalters nicht in Altersangaben festgelegt werden, da die Entwicklungsphasen bei jedem/r Jugendlichen anders verlaufen. Eine Möglichkeit ist es, den Eintritt in das Jugendalter nach biologischen Kriterien festzulegen, sprich bei dem Einsetzen der ersten Monatsblutung bei den Mädchen und bei dem Auftreten der ersten Ejakulation bei den Jungen. Das Ende der Phase „Jugend“ ist sehr viel schwerer zu definieren, jedoch wird meist der Eintritt in das Berufsleben bzw. das Erreichen der wirtschaftlichen Selbstständigkeit als Markierung vorgeschlagen (vgl. Wiedeschitz 2008, S.30). Wie stark der Aspekt der Berufsfindung und Berufsqualifizierung in der Lebensphase Jugend zu Tragen kommt, macht Münchmeier (2003) deutlich: „Ziel von Jugend ist vor allem die Herausbildung einer stabilen Persönlichkeit und einer integrierten

Identität, um in einer sich individualisierenden, äußere soziale Kontrollen und festlegende Milieus abbauenden Gesellschaft bestehen zu können sowie die für das (ökonomisch) selbstständige Erwachsensein unabdingbare Herstellung von beruflichen Qualifikationen und Kenntnissen für Erwerbsarbeit, aber auch von sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen für das Leben in der Arbeitsgesellschaft“ (ebd., S.13).

In wissenschaftlichen Publikationen wird das Jugendalter oft in 2 Phasen unterteilt, der Phase der Pubertät und der Phase der Adoleszenz.

2.4.1. Die Pubertät

Die körperlichen Veränderungen sind die offensichtlichsten Veränderungen in der Lebensphase Jugend (vgl. Göppel 2005, S.84). „Die Pubertät ist die Phase, in der der Heranwachsende besonders einschneidende physiologisch – biologische Veränderungen durchmacht (er wird geschlechtsreif) und im Zusammenhang dieser Erfahrungen die allmähliche Ablösung vom Elternhaus intensiviert. Es handelt sich dabei um eine längere und differenzierte Phase mit zeitlich offenen Grenzen“ (Baacke 2003, S.41). Bei Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung kann es zu einer Diskrepanz zwischen dem „Sexual-Alter“ und dem Intelligenz-Alter kommen. Es ist jedoch hervorzuheben, dass die sexualbiologische Reifeentwicklung bis auf wenige Syndrome altersgemäß und unabhängig von der Intelligenzminderung stattfindet (vgl. Walter 1996, S.164).

2.4.2. Die Adoleszenz

Die Auswirkungen der Pubertät sowie die Verarbeitung derer stellen für Baacke die Adoleszenz dar (vgl. Baacke 2003, S.41). „In der zweiten Phase kommt es dann zu einer zunehmenden Reorganisation, das heißt, die Jugendlichen finden Kontakt zu Gleichaltrigen und gewinnen an Orientierung. Allerdings ist die Übernahme des Status als Erwachsener noch nicht gelungen, sondern es entstehen Probleme mit der Identitätsfindung und die Auseinandersetzung mit den herkömmlichen Strukturen der Gesellschaft wird geführt“ (Rossmann 1996, S.133).

2.4.3. Die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Sowohl Jugendliche ohne als auch mit einer intellektuellen Beeinträchtigung haben in der Lebensphase Jugend diverse Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, sodass eine Ablösung von dem Elternhaus möglich ist. „Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums stellt“ (Havighurst 1972, zit. in Rossmann 1996, S.145). Werden die Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt, führt dies zu Glück und Erfolg. Im Gegenzug löst ein Versagen Unglück bei dem Individuum aus sowie gesellschaftliche Ablehnung und führt weiters auch zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Entwicklungsaufgaben (vgl. Rossmann 1996, S.145f). Bei Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die ebenso wie andere Jugendliche nach Eigenständigkeit und einer „normalen“ Lebensperspektive (eigene Wohnung, Partner/in, Berufsausbildung) streben, kann es in dieser Lebensphase zu großen Verunsicherungen und massiven Verhaltensproblemen kommen, wobei sie sich dabei manchmal von Jugendlichen ohne einer intellektuellen Beeinträchtigung nicht groß unterscheiden (vgl. Hennies/Kuhn 2004, S.134f).

Im Folgenden ein Überblick der Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend:

1. „Herstellung neuer/tieferer Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts (Freundschaftsbeziehungen/Peergruppe)
2. Auseinandersetzung und Akzeptierung des eigenen Körpers
3. Entwicklung der Sexualität (intimere Beziehungen eingehen/Partnerbeziehung)
4. Identitätsentwicklung und Entwicklung eines Selbstkonzeptes
5. Soziale Verantwortung entwickeln - moralische Entwicklung – Aneignung von Werten
6. Zukunftsperspektiven entwickeln: beruflich, familiär, partnerschaftlich (Geschlechtsrolle)
7. Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung (finanziell, emotional, sozial)“ (Wiedeschitz 2008, S.36)

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben ist für den Ablöseprozess von dem Elternhaus von größter Bedeutung. Die Entwicklungsaufgaben selbst bewirken eine

Veränderung in der Eltern – Kind - Beziehung, wobei darauf geachtet werden muss, dass das Tempo in dem die Jugendlichen mit oder ohne einer intellektuellen Beeinträchtigung neue Rechte und Freiheiten einfordern, nicht zu sehr mit dem Zugeständnis der Eltern, ihre Kontrollansprüche zurückzunehmen, auseinanderklafft. Wird die Kluft zu groß, kann sich die gegenseitige Wahrnehmung verengen und Konflikte können eskalieren. Eltern empfinden dann ihre Kinder in ihrem Verhalten als vorlaut und despektierlich, während die Kinder ihre Eltern als unterdrückend und verbietend erleben (vgl. Göppel 2005, S.143). Bevor näher auf die Bedeutsamkeit des Ablöseprozesses der/des Jugendlichen von den Eltern und auch auf die Ablösung der Eltern von dem/der Jugendlichen eingegangen wird, sollen die verschiedenen Entwicklungsaufgaben erläutert werden, da ihre Bewältigung den Ablöseprozess von den Eltern maßgeblich beeinflusst.

2.4.3.1. Herstellung neuer/tieferer Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts (Freundschaftsbeziehungen/Peergruppe)

„Im Übergangsfeld zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gewinnt die Gruppe der Gleichaltrigen eine besondere Bedeutung als Sozialisationsinstanz und Quelle sozialer Unterstützung. Die Peergruppe wirkt auf drei Ebenen, nämlich

- a) im Sinne einer Jugendlichensubkultur als große Gemeinschaft von Personen mit ähnlichen Interessen, Vorlieben und Werthaltungen,
- b) als konkrete Clique, der ein Jugendlicher angehört oder angehören möchte und
- c) als Freundschaft zwischen Einzelpersonen, die spezifische Bindungserfahrungen ermöglicht.“ (Rossmann 1996, S.149).

Wie oben schon angedeutet, kann man sich – ganz im Gegenteil zu seinen Eltern – seine Freunde/innen aus persönlichen Gründen wie Sympathie, Bewunderung oder Interesse „auswählen“. Das Schließen von Freundschaften muss jedoch nicht bewusst stattfinden, man kann sich auch „zufällig finden“ oder gemeinsame Erlebnisse oder Aktivitäten schweißen einen zusammen (vgl. Göppel 2005, S.158).

Oerter und Dreher definieren die wichtigsten Entwicklungsaufgaben von Peergruppen wie folgt:

- 1) „Sie kann zur Orientierung und Stabilisierung beitragen und emotionale Geborgenheit gewähren. Insbesondere hilft sie das Gefühl der Einsamkeit zu überwinden, das viele Jugendliche aufgrund der einsetzenden Selbstreflexion und der Erkenntnis der Einmaligkeit entwickeln.
- 2) Sie bietet sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten und lässt Formen von sozialen Aktivitäten zu, die außerhalb der Gruppe zu riskant wären.
- 3) Sie hat eine wichtige Funktion in der Ablösung der Eltern und bietet Unterstützung durch die normierenden Werte einer Mehrheit (z.B. beim abendlichen Ausgang: „Die anderen dürfen auch so lange wegbleiben.“)
- 4) Sie kann zur Identitätsfindung beitragen, indem sie Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstile und Bestätigung der Selbstdarstellung bietet“ (Oerter/Dreher 1995, S.370).

In der Lebensphase Jugend verändert sich die Beziehung zu den Eltern stark durch eine Art Verschiebung zu der Peergroup hin und von den Eltern weg. Beispielsweise sprechen Jugendliche lieber mit ihren Freunden/innen über ihre Probleme als mit ihren Eltern (vgl. Göppel 2005, S.175; vgl. Wiedeschitz 2008, S. 39). Papastefanou (1997) spricht auch von einem Beziehungswandel. Die Abhängigkeit die zwischen den Eltern und dem Kind besteht, würde sich von einer einseitigen zu einer wechselseitigen Abhängigkeit verändern, was eine völlig neue Qualität darstelle (vgl. Papastefanou 1997, S.44).

Bei Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung fehlt es jedoch oft an Möglichkeiten Kontakte zu Gleichaltrigen zu knüpfen. Erschwerte Bedingungen bei der unmittelbaren Kommunikation sowie die ständige Angewiesenheit auf Hilfe haben Auswirkungen auf das alltägliche Miteinander. Bestehen Kontakte zu anderen Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, bieten diese meist kaum Anregungen und den notwendigen emotionalen Rückhalt für die Ablösungsschritte (vgl. Hennies/Kuhn 2004, S.135). Kontakte, Begegnungen und Verabredungen zu treffen ohne

das Wissen oder der Unterstützung der Eltern oder der betreuenden Bezugsperson sind kaum möglich. Dieser Mangel an Erfahrungen ohne das Wissen von Erwachsenen „...erschwert den psychosozialen Prozess der Pubertätsentwicklung und birgt die Gefahr, in einer Kindrolle zu verbleiben“ (Mattke 2004, S.53).

2.4.3.2. Auseinandersetzung und Akzeptierung des eigenen Körpers

Der Beginn der Pubertät ist durch einen Wachstumsschub gekennzeichnet, welcher bei Mädchen mit ungefähr zwölf Jahren meist zwei Jahre früher als bei den Jungen einsetzt. Dieser Wachstumsschub dauert ca. vier Jahre lang an, wobei es auch zu Veränderungen der Körperproportionen kommt. Zuerst erfolgt eine Steigerung des Wachstums von Händen und Füßen, von Armen und Beinen und dann von den Hüften und Schultern. Zuletzt wird der Rumpf von einem Wachstumsschub erfasst. Der Kopfwachstum fällt relativ gering aus, da Schädel- und Gehirnwachstum der übrigen Reifung vorausseilen. Innerhalb des Schädelwachstums kommt es zu einer Streckung des Gesichts, da die Gesichtsknochen rascher als die übrigen Teile wachsen. Der Muskelwachstum und der damit verbundene Kraftzuwachs ist bei den Jungen erkenntlich größer als bei den Mädchen. Durch die rasche Wachstumsgeschwindigkeit und auch aufgrund der Unterschiede in der Wachstumsgeschwindigkeit einzelner Bereiche, kann es sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen zu motorischen Unsicherheiten kommen (vgl. Rossmann 1996, S.135f; vgl. Wiedeschitz 2008, S.40).

Die physischen Hauptveränderungen in der Pubertät bzw. Adoleszenz liegen aber im Bereich der Geschlechtsreifung, die durch die Hormonumstellung hervorgerufen wird. Bei Mädchen findet die genitale Reifung im Schnitt zwei Jahre früher als bei den Jungen statt. Die genitale Reifung erfolgt nach einer bestimmten Reihenfolge: Bei Mädchen kommt es zunächst zum Auftreten der Schambehaarung, danach der Beginn der Brustentwicklung, darauf folgt das Erreichen der maximalen Wachstumsgeschwindigkeit und das Einsetzen der Menstruation. Bei Jungen beginnt die Reifung ebenso mit dem Auftreten der Schambehaarung, dann beginnt die Penisvergrößerung, worauf das Erreichen der maximalen Wachstumsgeschwindigkeit folgt sowie die erste Ejakulation (vgl. Wiedeschitz 2008, S.40f; vgl. Rossmann 1996, S.138).

Diese Veränderungen können bei den Jugendlichen Unbehagen und Scham, Irritation und Unsicherheit aber auch Lust und Stolz hervorrufen. All diese körperlichen Umgestaltungen

müssen auch psychisch verarbeitet werden und sind eng verbunden mit dem Auftreten der Sexualität (vgl. Göppel 2004, S.85).

Auch Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erleben diese Veränderungen und müssen lernen mit diesen umzugehen. Jedoch kommt es bei fast allen Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durch die Vergrößerung des Körperbaus, der Gliedmaßen und die Veränderung der Gesichtszüge, die bei allen Gleichaltrigen stattfinden, auch zu einer Verstärkung der Primärsymptome ihrer Beeinträchtigung (z.B. offener Mund, motorische Unsicherheit, etc.). Dies kann zu dem Gefühl von Scham und zu einem sozialen Rückzug führen. Auch Lehrer/innen, Eltern, Freunde/innen und Erzieher/innen gehen merklich auf Distanz (vgl. Wiedeschitz 2008, S.74). Weiters kann es sein, dass der/die betroffene Jugendliche die körperlichen und psychischen Veränderungen weniger gut oder gar nicht versteht. Betreuende Erwachsene drücken sich häufig vor einer begleitenden Beratung mit der Ausflucht, dass der/die Jugendliche die Veränderungen ja gar nicht wahrnehme. Diese Problematik wird dadurch noch verstärkt, dass Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nur selten eigenständig Informationen besorgen können beziehungsweise diese durch Betreuungspersonen vorenthalten werden (vgl. Mattke 2004, S.52).

2.4.3.3. Entwicklung der Sexualität

In den Pubertätsjahren wird der Körper durch die physischen Veränderungen auch „...nach innen sexuell empfindungsfähiger und nach außen sexuell attraktiver. Eine neue Sphäre von Empfindungen, von Erregungen, von Faszination und Verwirrung tut sich den Jugendlichen auf.“ (Göppel 2004, S.107). Wichtig ist es, mit diesen Gefühlen umzugehen zu lernen. Die Entwicklung der Sexualität spielt eine zentrale Rolle bei dem Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter. Die dabei zu bewältigende Aufgabe ist laut Rossmann (1996) „...die mit der Pubertät auftauchenden sexuellen Bedürfnisse mit anderen Aspekten des persönlichen und sozialen Lebens zu vereinbaren und auf eine befriedigende Art zu kanalisieren. Besonders wichtig ist es, die eigenen sexuellen Bedürfnisse, Wünsche und Verhaltensweisen in ein positives Bild des eigenen Selbst integrieren zu lernen, den sexuellen Trieb der eigenen Identität annehmen zu können“ (Rossmann 1996, S.151). Durch sexuelle Beziehungen kann einerseits der eigene Selbstwert bestätigt und gestärkt werden, andererseits kann es auch zu Gefühlen der Angst,

der Schuldgefühle und Wertlosigkeit führen. Für Jugendliche ist die Bewältigung dieses Problems von zentraler Bedeutung (vgl. ebd., S.151).

Für Mädchen stellt sich noch eine weitere Entwicklungsaufgabe und zwar das Gleichgewicht von „Sinnlichkeit und Sittlichkeit“ zu halten, welches in unserer Gesellschaft eingefordert wird. Mädchen müssen lernen, dass sie durchaus Macht aufgrund ihrer weiblichen Attraktivität ausüben können, erotisch reizvoll aber erst durch ihre Unterwerfungsbereitschaft sind. Dies sind vollkommen widersprüchliche Anforderungen, welche auch die schulischen Leistungen in der Pubertät beeinflussen können (vgl. Ziehlke 1992, S. 35).

Entgegen der bis vor wenigen Jahren aufrecht erhaltenen Überzeugung Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bleiben „lebenslang Kind“, haben auch Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ein Recht auf Sexualität. Körperliche Reifeentwicklungen und ein Verlangen nach Intimität dürfen und können nicht negiert werden. Aufgrund der Pflege, Therapie und Förderung des Körpers von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durch dritte Personen, ist die Erziehung zu einem positiven Verhältnis zum eigenen Körper und sexueller Erlebnisfähigkeit sehr wichtig (vgl. Matke 2004, S.48). Die Sexualaufklärung und -erziehung ist gerade auch im Hinblick auf die Gefahr des sexuellen Missbrauchs, die bei Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung als besonders hoch gilt, unbedingt notwendig (vgl. ebd., S.56).

2.4.3.4. Identitätsentwicklung und Entwicklung eines Selbstkonzeptes

Schon Erikson (1974) beschrieb in seinem Lebenslaufmodell die Polarität von „Identität versus Identitätsdiffusion“ als Kernproblem des Jugendalters. Die Entwicklung der Identität stellt eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter dar. „Unter dem Begriff Identität versteht man die Definition einer Person als einmalig und unverwechselbar und zwar sowohl durch die Person selbst wie auch durch ihre soziale Umgebung“ (Rossmann 1996, S.146). Baacke (2003) schreibt, „...bei gelungener Identitätsbildung gehen alle in der Kindheit gesammelten positiven Ich – Werte in das Identitätsgefühl ein in dem Sinne, dass man sich selbst als eine Person mit Einheitlichkeit und Kontinuität versteht und zugleich als jemanden, der darum auf andere angewiesen ist in der Gewissheit, dass diese auch ihn brauchen. Insofern ist die Jugendzeit die Summe vorheriger Entwicklung: Man erhält eine erste „Quittung“. Sind die vorbereitenden

Identitätsbildungsprozesse in der Kindheit negativ verlaufen, tritt eine Identitätsdiffusion ein“ (Baacke 2003, S.183). Im Mittelpunkt steht die Frage „Wer bin ich?“, aber auch eng damit verknüpft ist die Frage „Wohin führt mein Weg?“ (vgl. Göppel 2004, S.234).

Beim Heranwachsen entwickelt sich auch ein Selbstbild, welches am Ende des Jugendalters soweit abgeschlossen sein sollte, „...dass es sich als ein verlässlicher Pfeiler der Identitätsentwicklung erweist“ (Baacke 2003, S.204). Die Funktionen des Selbstkonzepts umfassen

- „...die Selbsteinschätzung der eigenen Person und des aktuellen Verhaltens in einer Situation;
- die Vorwegnahme oder Voraussage von Erfolg oder Misserfolg in verschiedenen Aktivitäten;
- das Erreichen sozialer und individueller Kompetenz, soziale Selbstsicherheit, psychische Stabilität usf.;
- den Grad der Selbstbestimmung oder der Bereitschaft, sich von äußeren Einflüssen lenken zu lassen“ (Baacke 2003, S.207).

Diese Funktionen sind, da sie sich erst im Laufe der Zeit entwickeln, auch als Themen zu verstehen, mit denen sich Jugendliche auseinandersetzen müssen, sodass eine Identitätsentwicklung möglich wird.

Weiters differenziert Baacke (2003) nach William James drei Formen des Selbst: das *materielle* Selbst (besteht aus dem Körper, aber auch Kleider oder gegenständliche Besitze gehören dazu), das *soziale* Selbst (Anerkennung der Mitmenschen) und das *geistige* Selbst (umfasst die psychischen und geistigen Funktionen und Fähigkeiten des Menschen). Laut Baacke wird durch diese Unterteilung aufgezeigt, dass sich das Selbst nicht ursprünglich und unabhängig entwickelt, sondern in seiner Ausprägung von Umweltchancen bedingt ist (vgl. Baacke 2003, S.205).

Die Identitätsentwicklung bei Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung verläuft durch die Wahrnehmung der Beeinträchtigung und durch die fremdbestimmte Lebenssituation anders als bei Menschen ohne eine intellektuelle Beeinträchtigung. Deshalb ist eine Unterstützung im Jugendalter, um zu lernen die Beeinträchtigung zu akzeptieren und mit den Stigmatisierungen mit denen Menschen mit einer intellektuellen

Beeinträchtigung konfrontiert werden, umzugehen, besonders wichtig. Andernfalls kann es zu schweren Identitätskrisen kommen, welche sich auch negativ auf den Ablöseprozess vom Elternhaus auswirken (vgl. Wiedeschitz 2008, S.75).

2.4.3.5. Soziale Verantwortung entwickeln - moralische Entwicklung – Aneignung von Werten

Moral bedeutet in der Regel die Ausstattung mit Verhaltens- und Einstellungsmustern der jeweiligen Gesellschaft, die durch die Umwelt, sei es durch soziale Kontakte zu Gleichaltrigen, durch die Eltern, in der Schule, über Medien usw. vermittelt werden. Dabei setzen sich jene Normen und Werte durch, die in der Gesamtgesellschaft als bindend angesehen werden. Der/die Jugendliche muss sich mit diesen Normen und Werten auseinandersetzen, kann sie erproben und in sein/ihr Identitätskonzept übernehmen oder eben auch nicht übernehmen (vgl. Baacke 2003, S.156; vgl. Wiedeschitz 2007, S.47). Jedoch ist Moral ein Wert, welcher über das Kommunikative hinausgeht und sich im Handeln bewährt (vgl. Baacke 2003, S.162). Interessant dabei ist, dass Mädchen früher und häufiger über Normen und Werte, über ihre soziale Stellung und über ihre sozialen Beziehungen nachdenken als Jungen (vgl. Krause/Neukirch 1992, S.81). Die Moral - Entwicklung an sich, beginnt jedoch schon in der Kindheit, wo das Kind lernt, dass ein bestimmtes Verhalten als gut bzw. schlecht bewertet wird. Das Kind lernt sich anzupassen um Strafen zu entgehen bzw. Belohnungen zu bekommen (vgl. Wiedeschitz 2007, S.48). Die erste Instanz der Moralvermittlung ist somit die Familie. Weiters wurde auch belegt, dass die Normvermittlung durch Identifikation und Beobachtung von Statuen geht. Die Identifikation eines Menschen geschieht meist mit Personen, bei denen eine „Ähnlichkeit“ festgestellt werden kann, wie zum Beispiel bei dem Geschlecht, Alter, Beruf, Religion, soziale Herkunft, etc. Durch Beobachtung wird gelernt, wie man sich in bestimmten Situationen bzw. bestimmten Personen gegenüber zu verhalten hat, wobei mit zunehmendem Alter die Passung des Selbstbilds eine größere Rolle spielt. Wenn beobachtete Verhaltensweisen oder ein Urteil dem Selbstbild widersprechen, wird dies zwar registriert, aber nicht übernommen. Im Gegenzug kann es sogar zu einer abgrenzenden Ablehnung kommen (vgl. Montada 1995, S.868).

2.4.3.6. Zukunftsperspektiven entwickeln: beruflich, familiär, partnerschaftlich (Geschlechtsrolle)

Wie bei dem Punkt „Identitätsentwicklung und Entwicklung eines Selbstkonzepts“ schon angeführt, ist die Frage „Wer bin ich?“ eng mit der Frage „Wohin führt mein Weg?“ verknüpft. Überlegungen über die berufliche Zukunft nehmen einen zentralen Stellenwert für Jugendliche ein. Für Mädchen ist es wiederum schwieriger ihre Berufswahl mit den Anforderungen der Gesellschaft an „Weiblichkeit“ (Beziehungsorientierung, Emotionalität und Hingabebereitschaft) zu vereinbaren, währenddessen Jungen im Einklang stehen mit „...geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, wenn sie Vorstellungen von beruflicher Karriere, Erfolg, Statusorientierung und Ehrgeiz äußern und die Gestaltung des Privat- und Familienlebens weitgehend aus ihrem Zuständigkeitsbereich ausklammern und der zukünftigen Frau überlassen“ (Popp 1992, S.53).

Auch Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung machen sich Gedanken über ihren Lebensweg nach dem Abschluss der Schule. Neben beruflichen Überlegungen bedenken Jugendliche auch ihre familiäre Situation in der Zukunft ebenso wie ihre Wohnsituation. Die 13. Shell Jugendstudie (2000) kam zu dem Ergebnis, dass die Hälfte aller befragten Jugendlichen ihrer Zukunft durchaus zuversichtlich entgegenblicken, ohne dabei jedoch die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft aus den Augen zu verlieren. Auch sind sie sich sicher Familie und Beruf erfolgreich verbinden zu können (vgl. Fischer et al. 2000).

2.4.3.7. Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung (finanziell, emotional, sozial)

„Selbstbestimmung wird als die Fähigkeit verstanden, aus sich selbst heraus handeln zu können“ (Wiedeschitz 2008, S.52). Die Zunahme von Selbstständigkeit gehört zum Erwachsenwerden dazu. Umso wichtiger ist es bei Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung die Verselbstständigung in verschiedenen Bereichen des Lebens zu fördern, ohne zu sehr auf das Defizit der Beeinträchtigung fixiert zu sein (vgl. Wohlhüter 1994, S.189).

Selbstständigkeit ist auch immer mit Unabhängigkeit und dies wiederum mit Selbstbestimmung verbunden. Papastefanou (1997) gliedert in ihrem Buch Autonomie nach den vier Aspekten von Hoffman(1984):

- „emotionale Unabhängigkeit“: Das Bedürfnis nach elterlicher Anerkennung und Unterstützung und Nähe zu den Eltern verringert sich.
- „funktionelle Unabhängigkeit“: Praktische Dinge des Alltags werden mit nur minimaler elterlicher Hilfe bewältigt.
- „einstellungsmäßige Unabhängigkeit“: Ein von den Eltern unabhängiges Selbstbild und eigene Wertvorstellungen werden ausgebildet.
- „konfliktmäßige Unabhängigkeit“: Es bestehen keine übermäßigen Schuld-, Angst-, Verantwortungs- oder Wutgefühle mehr gegenüber den Eltern“ (Papastefanou 1997, S.29)

3. Problemfelder bei dem Übergang von der Schule in den Beruf

In dem folgenden Kapitel sollen die Schwierigkeiten des Überganges von der allgemeinen Sonderschule in das Berufsleben aufgezeigt werden, um hervorzuheben wie essentiell die Unterstützung der Eltern bei dem Übergang von der Schule in den Beruf ist. Zuvor jedoch wird kurz auf die Bedeutung der Arbeit für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung eingegangen, um deutlich zu machen wie wertvoll eine berufliche Integration ist.

3.1. Die Bedeutung von Arbeit für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

Arbeit stellt für alle Menschen einen zentralen Wert im Leben dar und spielt eine entscheidende Rolle in unserer Gesellschaft. „Erwerbsarbeit bedeutet (a) die Sicherung der Existenz (soziale Leistungen, Altersversorgung u.ä. sind an Berufstätigkeit gebunden), (b) ein gewisses Maß an Unabhängigkeit, (c) die Erweiterung des geistigen Horizonts (nach S. Freud ist Arbeit die stärkste Bindung an die Realität), (d) einen strukturierten Alltag, (e) die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (soziale Kontakte außerhalb der Familie), (f) Entwicklung (ständige Auseinandersetzung mit der Umwelt, Erweiterung der Fertigkeiten), (g) Verantwortung (Arbeit markiert in unserer Gesellschaft am deutlichsten den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenleben) und (h) Möglichkeit zur Identitätsfindung (man definiert sich über seine Arbeit)“ (Beisteiner 1998, S.31).

Wie weiter oben schon erwähnt, erzwingt Arbeit im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses einen geregelten Tagesablauf und strukturierte Arbeitszeiten, was gerade für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sehr wichtig ist um Stabilität und Sicherheit im Alltag zu erfahren. Weiters wird Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durch die Erwerbsarbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt die Chance gegeben Vorurteile ihnen gegenüber abzubauen und Wertschätzung für die verrichtete Arbeit zu erhalten. Arbeit bedeutet vor allem für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung eine soziale Aufwertung, einen höheren Statusgewinn, was wiederum zu einem gestärkten Selbstwertgefühl führt. Was hier besonders ins Bewusstsein gerufen werden soll, ist, dass bei allen Menschen ein gutes Selbstwertgefühl zu einer höheren Lebensqualität führt. Eine

berufliche Beschäftigung hat somit Auswirkungen auf das gesamte Leben der betreffenden Person. Jedoch bringt eine berufliche Anstellung nicht nur Veränderungen für die betreffende Person selbst, sondern auch für deren Familie. Durch einen beruflichen Posten wird die Möglichkeit gegeben, auch Kontakte außerhalb des engsten Familienkreises zu schließen, wodurch die Gefahr der sozialen Isolation minimiert wird. Weiters erlernt die Person mit einer Behinderung durch den Beruf neue Fähigkeiten, muss lernen sich selbst zu behaupten und erlangt somit eine größere Autonomie von der auch die Familie profitiert. Durch die berufliche Tätigkeit werden besonders die betroffenen Eltern emotional entlastet. Die ständige Sorge um die Zukunft ihres Kindes mit einer Behinderung nimmt nicht mehr so viel Platz im Leben ein (vgl. Beisteiner 1998, S.32f; vgl. Pinetz 2002, S.103f).

Im Anschluss an diese kurze Beschreibung der Bedeutsamkeit der Arbeit für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung soll auch kurz auf das Normalisierungs- und Integrationsprinzip eingegangen werden, da deren Gedankengut für die berufliche Beschäftigung von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung von zentraler Bedeutung ist.

3.2. Über das Konzept der Inklusion und Partizipation

Unter Inklusion (von dem engl. „inclusion“) versteht man „...die Auflösung der geschaffenen Grenzen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung und damit eine Veränderung der Umwelt bzw. der Gesellschaft“ (Hanslmeier-Prockl 2009, S.71). Dabei wird in dem Inklusionskonzept davon ausgegangen, dass eine Gesellschaft aus Individuen besteht und die Gesellschaft die Sorge dafür zu tragen hat, diesen Individuen, unter der Berücksichtigung ihrer Verschiedenheit, den Zugang zu Institutionen und Dienstleistungen zu gewährleisten.

Dank der englischsprachigen Diskussion über das Inklusionskonzept, welche bereits seit den 1970iger Jahren im Gange ist, ist es möglich, Kernpunkte des Inklusionskonzepts anzuführen:

- „Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen positiv zu.

- Inklusion bemüht sich alle Dimensionen der Heterogenität in den Blick zu bekommen. (...) Charakteristisch ist, dass Inklusion sich gegen Vorstellungen wendet, die jeweils zwei Kategorien polarisieren: Deutsche und Ausländer, Frauen und Männer, Behinderte und Nichtbehinderte (...).
- Inklusion orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung. (...)
- Inklusion vertritt die Vision einer Gesellschaft, die Diskriminierung, Marginalisierung und Ausgrenzung abbaut, so dass immer weniger Menschen an den Rand gedrängt und die Bürgerrechte aller Menschen geachtet und realisiert werden: nichts anderes meint volle Teilhabe“ (Hinz/Niehoff 2008, S.108).

3.2.1. Zur Unterscheidung zum Konzept der Integration

Während das Prinzip der Integration das Ziel verfolgt, Menschen mit Behinderungen in bestehende Systeme einzugliedern, strebt die Inklusion eine Veränderung der vorhandenen Strukturen und Auffassungen an, mit dem Ziel, dass die Verschiedenheit der einzelnen Menschen zur Normalität wird. Bei dem Konzept der Integration ist zu beachten, dass bevor ein Mensch in ein System integriert werden kann, ein Prozess der Ausgliederung von Statten gegangen sein muss. Die Aufgabe der Integration würde sich somit gar nicht stellen, wenn Menschen mit Behinderungen nicht ausgegliedert, nicht ausgesondert werden würden. Hier zeigt sich nun deutlich der Unterschied zum Inklusionskonzept: Integrationsbemühungen müsste es in einer inklusiven Gesellschaft gar nicht geben, denn während die Integration „...[die] Aufnahme in eine Gesellschaft [bedeutet],[bedeutet] Inklusion (bedeutet) die Chance, Ausgrenzung zu vermeiden und von Anfang an ein Miteinander zu ermöglichen.“ (Hinz/Niehoff 2008, S.109). Nach der Denkweise des Inklusionskonzepts liegt das Problem für eine gesellschaftliche Teilhabe nicht mehr bei Menschen, die anscheinend zu defizitär, therapiebedürftig oder zu unselbstständig für ein gesellschaftliches Miteinander sind, sondern darin, dass die gesellschaftliche Umgebung unzählige Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aufgebaut hat, die es wieder abzubauen gilt. Inklusion ist somit „...ein niemals endender Prozess, bei dem Kinder und Erwachsene die Chance bekommen, in vollem Umfang an allen Gemeinschaftsaktivitäten

teilzunehmen, die auch nicht-behinderten Menschen offen stehen“ (UNESCO 1997 zit. in Hinz/Niehoff 2008, S.109).

Inklusion ist eine Vision, die eine gesellschaftliche Systemveränderung voraussetzt, aber von den realen Lebensbedingungen der Menschen mit einer Behinderung noch weit entfernt ist. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Integration und Normalisierung wichtige Grundsteine für das Entstehen einer inklusiven Gesellschaft darstellen (Hanslmeier-Prockl 2009, S.71).

3.2.2. Über den Begriff der Partizipation

Das Wort „Partizipation“ (Teilhabe) bedeutet einen Anteil haben an einer bestimmten Sache bzw. an einem Endprodukt, wobei der Begriff unterstellt, „...dass das Individuum prinzipiell außerhalb der Gesellschaft steht und an dem sozialen Konstrukt Gesellschaft teilhaben will bzw. kann oder auch nicht“ (Hansleier-Prockl 2009, S.68). Somit ist die Gesellschaft die Instanz, die Teilhabe gewährt. Dieser Prozess ist durch sein Ungleichgewicht gekennzeichnet: Die einzelne Person ist von den gesellschaftlichen Werten und Normen abhängig, wenn sie Anteil haben möchte an gesellschaftlichen Prozessen. Dabei hängt die Umsetzung von Teilhabe von verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen ab, wie zum Beispiel der Wirtschaft oder der Politik.

In der Dortmunder Erklärung (Beschluss am 20.09.2003 auf dem Kongress „Wir wollen mehr als nur dabei sein“), wird Teilhabe wie folgt definiert: „Teilhabe bedeutet mitmachen, mitgestalten und mitbestimmen beim Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger – auch, wenn ein Mensch mit Behinderung sehr viel Hilfe braucht. Jede und jeder hat das Recht, „mittendrin“ in der Gesellschaft zu leben. Auch eine schwere Behinderung ist kein Grund dafür, ausgeschlossen zu werden“ (zit. n. Wacker et al 2005, S.9).

Der Begriff der Inklusion und der Partizipation werden in der Literatur häufig synonym verwendet und sind somit nur sehr schwer zu differenzieren. Dies liegt auch daran, dass die Teilhabe ein Aspekt der Inklusion darstellt.

Nachdem die grundsätzliche Bedeutung der Arbeit, sowie das Inklusions- und Partizipationsprinzip erläutert wurden, wird in dem darauf folgenden Kapitel die aktuelle Lage des allgemeinen Arbeitsmarktes in Österreich für Menschen mit einer Behinderung

dargestellt, sowie die wichtigsten rechtlichen Maßnahmen in Österreich bezüglich einer beruflichen Integration eines Menschen mit einer Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Dies geschieht um die Förderungen und auch Hürden auf politischer und rechtlicher Seite in Österreich nachvollziehen zu können. Nach einem kurzen Umriss der aktuellen Situation in Österreich folgt die Beschreibung der „allgemeinen“ Hürden beim Übergang von der Schule in den Beruf.

3.3. Die Situation des Arbeitsmarktes für Menschen mit einer Behinderung in Österreich

3.3.1. Anzahl der Menschen mit einer Behinderung

Einmal jährlich wird die von der EU vorgeschriebene „Erhebung zu den Einkommen und Lebensbedingungen“ (EU – Statistics on Income and Living Conditions) durchgeführt. Die erhobenen Daten geben auch Auskunft über die Anzahl von Menschen mit Behinderungen in Österreich. Dabei wird unterschieden zwischen Menschen die behindert im engeren Sinne sind und Menschen die behindert im weiteren Sinne sind. Behindert im engeren Sinne bedeutet laut der EU - SILC, dass die befragten Personen eine subjektiv wahrgenommene starke Beeinträchtigung, die mindestens sechs Monate lang andauert und die bei der Verrichtung von alltäglichen Arbeiten zu tragen kommt, haben. Der EU – SILC zufolge gelten ca. 630.000 Personen als behindert im engeren Sinn. Als behindert im weiteren Sinn werden Menschen bezeichnet, die bei der Befragung angaben chronisch krank zu sein, jedoch keine starke Beeinträchtigung bei der Verrichtung alltäglicher Arbeiten haben. Nach dieser Definition der EU – SILC werden ca. 1,6 Mio. Menschen in Österreich die zwischen 16 und 64 Jahren alt sind als behindert im engeren oder weiterem Sinn bezeichnet. Für Personen unter 16 Jahren werden keine Daten erhoben (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, S.9).

3.3.2. Anzahl der Menschen mit einer Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt

Im Jahr 2006 waren im Jahresdurchschnitt 29.058 Personen mit einer Behinderung als arbeitslos beim Arbeitsmarktservice gemeldet, im Jahr 2007 stieg die Zahl der arbeitslosen Personen mit einer Behinderung auf 31.392 an. Im Vergleich dazu betrug die

Gesamtanzahl der arbeitslosen Frauen und Männer in Österreich im Jahr 2006 239.174 und im Jahr 2007 222.248. Aus prozentualer Sicht macht der Anteil der Frauen und Männer mit einer Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt im Jahr 2006 12,15% und im Jahr 2007 14,12 % aus.

Ein klarer Unterschied ist zwischen der Arbeitslosigkeit von Frauen und Männern mit einer Behinderung zu erkennen: 2007 verzeichnete das AMS 19.448 arbeitslose Männer und 11.994 arbeitslose Frauen mit einer Behinderung.

Die durchschnittliche Dauer der Arbeitslosigkeit fällt bei Menschen mit einer Behinderung wesentlich länger aus als bei Menschen ohne eine Behinderung. Menschen mit einer Behinderung sind in der Gruppe der arbeitslosen Personen, die länger als sechs Monate vorgemerkt sind, erheblich stärker vertreten (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, S. 157f).

3.4. Die rechtliche Lage für Menschen mit einer Behinderung in Österreich

Auf rechtlicher Ebene besteht in Österreich das *Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG)*, welches der Unterstützung der beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderungen dient. Es beruht im Wesentlichen auf drei Säulen: der Beschäftigungspflicht, den finanziellen Anreizen und dem Schutzrecht. Bevor näher auf das BEinstG eingegangen wird, soll erläutert werden was unter einem so genannten begünstigt behinderten Menschen verstanden wird, da in den Gesetzesentwürfen immer wieder auf diesen Terminus Bezug genommen wird.

3.4.1. Begünstigt behinderte Menschen

Zu dem Personenkreis „Begünstigte Behinderte“ gehören Personen deren Erwerbsfähigkeit, unabhängig von der Ursache der Behinderung, um mindestens 50 % gemindert ist und die in der Lage sind in einem integrativen Betrieb arbeiten oder einen geschützten Arbeitsplatz wahrzunehmen. Weiters müssen sie österreichische Staatsbürger/innen oder Staatsbürger/innen „...eines Vertragsstaates des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) bzw. anerkannte Flüchtlinge sein und dem

Arbeitsmarkt zumindest theoretisch zur Verfügung stehen“ (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, S.146).

Ausgeschlossen von dieser Begünstigten -Eigenschaft werden Personen, die:

- sich in Schul- oder Berufsausbildung befinden
- das 65. Lebensjahr überschritten haben und keiner Arbeit mehr nachgehen
- eine Alterspension bzw. nach bundes- oder landesgesetzlichen Vorschriften Geldleistungen wegen dauernder Erwerbsunfähigkeit erhalten
- durch das Ausmaß ihrer Behinderung nicht zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit auf einem geschützten Arbeitsplatz oder in einer geschützten Werkstätte geeignet sind (vgl. Jandl 2000, S.15)

Menschen mit einer Behinderung die diese Kriterien nicht erfüllen, können die Begünstigungen des BEinstG nicht in Anspruch nehmen.

3.4.2. Das Behinderteneinstellungsgesetz

Wie oben schon erwähnt beruht das Behinderteneinstellungsgesetz auf den drei Säulen „Beschäftigungspflicht“, „finanzielle Anreize“ und „Schutzrecht“. Diese sollen nun näher erläutert werden.

3.4.2.1. Beschäftigungspflicht

Unter der Beschäftigungspflicht versteht man, dass jede/r Arbeitgeber/in dazu verpflichtet ist in seinem Betrieb mindestens einen begünstigt behinderten Menschen pro 25 Arbeitnehmer/innen zu beschäftigen. Wird dieser Pflicht nicht nachgegangen, so ist eine monatliche Ausgleichstaxe pro offene Pflichtstelle zu bezahlen. Diese monatliche Ausgleichstaxe beträgt für das Jahr 2008 213 Euro (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, Sektion IV, S.86).

3.4.2.2. Finanzielle Anreize

Für den/die Arbeitgeber/in gibt es für die Einstellung eines Menschen mit einer Behinderung finanzielle Anreize (z.B. Zuschüsse zu den Lohnkosten und Arbeitsplatzadaptierungen). Beispielsweise wurde in Österreich im Zeitraum zwischen dem 1. November 2007 und dem 30. Juni 2009 die „*Aktion 500*“ durchgeführt, bei welcher Unternehmen die einen Menschen mit einer Behinderung neu einstellten, für 6 Monate eine Förderung von 600 Euro pro Monat erhielten (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, Sektion IV, S.88).

3.4.2.3. Schutzrecht

Für die Person mit einer Behinderung besteht unter anderem Kündigungsschutz und Schutz vor Diskriminierung aus dem Grund der Behinderung (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, Sektion IV, S.146). Im Folgenden soll bündig auf den Kündigungsschutz und auf das Diskriminierungsverbot eingegangen werden.

3.4.2.3.1. Der Kündigungsschutz

Viele Arbeitgeber/innen haben bei einer Einstellung von einem Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung Sorge vor dem im § 8 des BEinstG verankerten Kündigungsschutzes für begünstigte Behinderte. Ein Irrglaube der Arbeitgeber/innen besteht darin, dass beschäftigte Menschen mit einer Behinderung unabhängig von ihrer Arbeitsleistung oder ihrem Verhalten am Arbeitsplatz unkündbar sind. Der Kündigungsschutz dient lediglich dazu, Menschen mit einer Behinderung, die auf dem allgemeinen Arbeitsplatz eine benachteiligte Gruppe darstellen, bei Ereignissen wie beispielsweise einer Verschlechterung der wirtschaftlichen Gesamtsituation vor dem Verlust des Arbeitsplatzes zu schützen. Die Überlegung die diesem Schutz zu Grunde liegt ist, dass Menschen mit einer Behinderung stärker Gefahr laufen ihren Arbeitsplatz zu verlieren als Arbeitnehmer/innen ohne eine Behinderung. Dies soll aber nicht heißen, dass Arbeitnehmer/innen mit einer Behinderung unkündbar sind. Der/die Arbeitgeber/in kann unter Einhaltung einer vierwöchigen Kündigungsfrist den/die Arbeitnehmer/in mit einer Behinderung kündigen, sofern der Behindertenausschuss, der bei jeder Landesstelle des

Bundessozialamtes eingerichtet ist, der Kündigung zustimmt. Kündigungen ohne die Zustimmung des Behindertenausschusses sind rechtlich nicht anzuerkennen (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, S.149).

„Die Zustimmung zu einer Kündigung wird vom Behindertenausschuss dann erteilt werden müssen, wenn

- der Tätigkeitsbereich des behinderten Arbeitnehmers weggefallen ist, und kein Ersatzarbeitsplatz für den Arbeitnehmer vorhanden ist;
- der behinderte Arbeitnehmer unfähig wird, die im Arbeitsvertrag vereinbarte Arbeit zu leisten, und nicht absehbar ist, wann mit der Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit zu rechnen ist, und kein Ersatzarbeitsplatz für den Arbeitnehmer vorhanden ist;
- der behinderte Arbeitnehmer seine Pflichten gröblichst verletzt, und der Weiterbeschäftigung Gründe der Arbeitsdisziplin entgegenstehen“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, S.150)

3.4.2.3.2. Das Diskriminierungsverbot

„Die Europäische Union hat im Jahr 2000 gemäß Art. 13 EG-Vertrag die Richtlinie 2000/78/EG des Rates zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf erlassen (Beschäftigungsrahmenrichtlinie)“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2009, S.152). Diese Richtlinie soll gewährleisten, dass alle Personen in der Beschäftigung und am Arbeitsmarkt gleichbehandelt werden und unabhängig von deren Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexueller Orientierung nicht diskriminiert werden.

3.5. Der Übergang von der Schule in den Beruf

Ein Übergang bedeutet im ursprünglichen Verständnis der Wechsel von einem Ort oder System ins andere. Übergangsphasen können auch als Lebensphasen angesehen werden die gekennzeichnet sind durch „...Abschied und Ablösung von alten, bekannten Lebenskontexten (z.B.: System Schule) sowie durch das Eintreten in neue Lebensfelder...“ (Pinetz 2002, S.93). Diese besonderen Lebensphasen sind somit Herausforderungen für die betreffende Person die sie „durchläuft“, da sie sich neu bzw. umorientieren muss in ihrer Biographie. Dabei ist der Übergang von der Schule in den Beruf nicht nur für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die die allgemeine Sonderschule besucht haben eine Herausforderung, jedoch gestaltet sich die Situation „Übergang Schule – Beruf“ für diese Jugendlichen wesentlich komplexer.

In der Fachliteratur wird von mehreren, oft auch unterschiedlichen Schwellen berichtet. Einigkeit besteht jedoch über die Existenz von zwei großen Schwellen die von Jugendlichen mit oder ohne eine/r intellektuelle/n Beeinträchtigung bewältigt werden müssen:

1. „ der Übergang von der Schule in Institutionen, in denen die erforderlichen Qualifikationen für das Arbeitsleben vermittelt werden und
2. der Übergang von diesen Institutionen ins Arbeitsleben“ (Fasching 2006, S.36)

Bei Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung kann die erste Schwelle nochmals unterteilt werden in die Kategorien „Berufsvorbereitung“ und „Berufsausbildung“. Insgesamt ergeben sich somit drei Übergänge:

1. „der Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung,
2. der Übergang von der Berufsvorbereitung in die Berufsausbildung und
3. der Übergang von der Berufsausbildung in das Arbeitsleben...“ (Ginnold 2000, S.25)

Die Berufsvorbereitung als eine Maßnahme um die Jugendlichen auf die Berufsausbildung vorzubereiten, scheint ein erforderlicher „Umweg“ für Jugendliche mit einer intellektuellen

Beeinträchtigung darzustellen. In der Berufsvorbereitung können verschiedene Berufsfelder kennen gelernt bzw. ausprobiert werden, was hilfreich sein kann für die Entscheidung bezüglich einer entsprechenden Ausbildung oder eines Tätigkeitsfeldes (vgl. Ginnold 2000, S.25).

Aber auch wenn diese Schwellen erfolgreich bewältigt werden, ist es für viele Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung dennoch sehr schwer eine dauerhafte berufliche Integration zu erreichen (vgl. Fasching 2006, S.38).

3.5.1. „Allgemeine“ Hürden bei dem Übergang von der Schule in den Beruf

Sowohl Ginnold (2000) als auch Fasching (2006) versuchen weitere Herausforderungen, die bei dem Übergang von der Schule in das Berufsleben auftreten, zu benennen.

3.5.1.1. Der Wechsel der Institutionen

Für alle Jugendlichen ist es eine Herausforderung von der vertrauten und bekannten Umgebung der Schule in die Berufsschule oder in eine andere Institution zu wechseln die berufsvorbereitende oder berufsausbildende Maßnahmen anbietet. Gewohnte Strukturen und individuelle Förderungen brechen ab und können oftmals nicht in der gewohnten Form weitergeführt werden (Vgl. Fasching 2006, S.34; Vgl. Ginnold 2000, S.23)

3.5.1.2. Der Wechsel der Personen und sozialen Beziehungen

Jugendliche treffen bei einem Wechsel der Institutionen auf neue, ihnen meist unbekannte Personen (Lehrer/innen, Schüler/innen, Arbeitskollegen/innen,...), auf die sie sich neu einstellen müssen. Weiters kann mit dem Verlassen der Schule ein Verlust oder Wandel der bisherigen sozialen Beziehungen einhergehen. Jedoch kann der Übergang von der Schule in eine andere Institution auch als Chance gesehen werden, um neue soziale Kontakte zu knüpfen (vgl. Fasching 2006, S.34; vgl. Ginnold 2000, S.24).

3.5.1.3. Veränderte Lehr- und Lernmethoden

Während in der allgemeinen Sonderschule noch versucht wird individuell auf den/die einzelne/n Schüler/in einzugehen, wird in der Berufsschule bei der Vermittlung des theoretischen Stoffes immer noch Frontalunterricht angewendet (vgl. Fasching 2006, S.35; vgl. Ginnold 2000, S.24).

3.5.1.4. Wechselnde Zuständigkeiten auf der behördlichen Seite

Die Zuständigkeit der Schule endet bei dem Verlassen von dieser. Kooperationen zwischen der Schule und der neuen Institution sind nur sehr selten gegeben. Auch auf der behördlichen Seite kommt es zu einer wechselnden Zuständigkeit: für Bereiche wie Wohnen, Arbeit, Gesundheit und Soziales sind verschiedene Ämter zuständig, die nicht miteinander kooperieren (vgl. Fasching 2006, S.35).

3.5.1.5. Zusammentreffen von veränderten Vorstellungen betreffend Menschen mit einer Behinderung

Besonders Jugendliche mit einer Behinderung die zusammen mit Jugendlichen ohne eine Behinderung die Schule besucht haben, werden beim Übertritt in das Berufsleben mit völlig neuen Auffassungen betreffend Menschen mit einer Behinderung konfrontiert. Nach der Schule ist das Leben, Lernen und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderungen nur selten gegeben (vgl. Fasching 2006, S.35; vgl. Ginnold 2000, S.25).

Nach diesem kurzen Überblick der „allgemeinen“ Hürden bei dem Übergang von der Schule in den Beruf soll nun ein Blick auf die Institution „allgemeine Sonderschule“ geworfen werden, da das Augenmerk der Diplomarbeit auf Abgänger/innen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung von der allgemeinen Sonderschule liegt. Die allgemeine Sonderschule selbst stellt eine Hürde für einen erfolgreichen Berufseinstieg dar. Bevor jedoch auf den Stigmatisierungsprozess, welcher sich aus einem Besuch einer allgemeinen Sonderschule ergibt, eingegangen wird, werden zunächst Informationen über die allgemeine Sonderschule selbst wiedergegeben, um sich ein Bild machen zu können, wie

gelehrt wird und mit welchen Qualifikationen (aus theoretischer Sicht) diese Schule abgeschlossen werden kann.

3.6. Spezifische Hürden für Abgänger/innen der allgemeinen Sonderschule mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

3.6.1. Die allgemeine Sonderschule

Ein Problemfeld bei dem Übergang von der Schule in den Beruf ergibt sich, wie schon angemerkt, auch durch den Besuch einer allgemeinen Sonderschule. Für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung die die allgemeine Sonderschule besucht haben, ist es eine besondere Herausforderung am allgemeinen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Die allgemeine Sonderschule stellt den größten Sonderschultypus in Österreich dar und ist nach § 25 Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes für „leistungsbehinderte oder lernschwache“ Kinder konzipiert. „Im schulrechtlichen Sinn (§8 des Schulpflichtgesetzes) liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf dann vor, wenn ein Kind zwar schulfähig ist, jedoch infolge körperlicher oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder im Polytechnischen Lehrgang ohne sonderpädagogische Förderung nicht folgen kann. Ziel der sonderpädagogischen Förderung soll dabei sein, dem behinderten Kind nach dessen persönlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen Bildung und Erziehung zu vermitteln“ (Bauer-Böhm 2009, S.1). Folglich muss ein Zusammenhang zwischen dem schulischen Versagen des/der Schülers/in und der physischen oder psychischen Beeinträchtigung vorliegen um einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu begründen. Somit spricht man bei mangelnden Schulleistungen ohne das Bestimmungsmerkmal einer Behinderung nicht von einem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Pinetz 2002, S.20).

In der allgemeinen Sonderschule beträgt die Anzahl der Schüler/innen in einer Klasse 10 bis 15 und der Unterricht wird von einem/r Sonderschullehrer/in gestaltet, wobei häufig im Zweier-Pädagogen/innen - Team gearbeitet wird. Die Einteilung der Klassen – insgesamt gibt es acht, im Falle der Einbeziehung der Polytechnischen Schule bzw. eines Berufsvorbereitungsjahres neun, Schulstufen - erfolgt nach dem Alter und der Bildungsfähigkeit der Schüler/innen (vgl. Pinetz 2002, S.69). Die Beurteilung der Leistungen resultiert durch eine Darstellung des erreichten Entwicklungsstandes des/der

Schüler/in und ob eine Versetzung in die nächst höhere Lehrplanstufe möglich ist (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, § 22 Abs. 4 SchUG).

3.6.1.1. Das Berufsvorbereitungsjahr in der allgemeinen Sonderschule

Im Berufsvorbereitungsjahr der allgemeinen Sonderschule sollen die Schüler/innen auf das Berufs- und Arbeitsleben vorbereitet werden. Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten sollen unabhängig von der späteren beruflichen Tätigkeit vermittelt werden um günstige Grundlagevoraussetzungen für den Einstieg in das Berufsleben zu schaffen. Ein wesentlicher Schritt in dem Berufsvorbereitungsjahr ist es, dass die Schüler/innen von den Lehrpersonen angeregt werden persönliche Lebens- und Berufsperspektiven zu entwickeln sowie betriebliche Arbeit aus der Sicht des/der Arbeitnehmers/in als auch aus der Sicht des/der Arbeitgebers/in kennen und beurteilen zu lernen. Weiters sollten die Schüler/innen während des Berufsvorbereitungsjahres motiviert werden sich selbstständig bzw. mit Unterstützung für einen Arbeitsplatz bzw. Ausbildungsplatz zu bewerben und auch Ausbildungs-, Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote wahrzunehmen. Eine individuelle Förderung der Schüler/innen nach dem jeweiligen Entwicklungs- und Bildungsstand sowie der persönlichen Lebenssituation ist dabei sehr wichtig, was sich auch im praktischen Unterricht widerspiegelt (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S.6).

„Der Unterricht baut auf den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf und hat zum Ziel, dass die Jugendlichen:

- persönliche und berufliche Handlungsfähigkeit (Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz) sowie Kreativität entwickeln,
- ihr Urteils- und Entscheidungsvermögen ausbauen,
- theoretisch und praktisch Erlerntes auch in neuen Situationen anwenden,
- längerfristig verwertbare berufsübergreifende Qualifikationen erwerben und
- sich auf Mobilität und lebensbegleitendes Lernen einstellen“
(Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S.6).

Zu Beginn des Schuljahres wird im Rahmen des berufspraktischen Bereiches eine achtwöchige Orientierungsphase angeboten, bei welcher die Schüler/innen durch die Ergänzung von berufspraktischen Tagen Einblick in verschiedene berufliche Tätigkeiten erhalten. Daran anschließend können die Jugendlichen zwischen dem im Lehrplan der allgemeinen Sonderschule angebotenen technischen Bereich (Werkstätte und Fachkunde) oder dem wirtschaftlichen Bereich (Praktische Übungen und Fachkunde) wählen. Auch eine Kombination beider Bereiche ist möglich (vgl. Pinetz 2002, S.77; vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S.3f).

Von der Seite der Schulen sollte versucht werden möglichst viel praxisbezogene Inhalte in Richtung beruflicher Integration anzubieten. Dabei sollten die Lehrpläne umfassend, aber auch flexibel sein um Veränderungen am Arbeitsmarkt mit einzubeziehen zu können (Bsp.: neue Technologien). Ebenso wichtig ist das Angebot von Schnuppertagen und Betriebspraktika, sodass die eigenen Fähigkeiten und Interessen mit der beruflichen Realität und den Voraussetzungen in den Betrieben verglichen werden können (vgl. Wetzel/Wetzel 2002, S.75). Grundsätzlich geht es aber in diesem Berufsvorbereitungsjahr um die Vermittlung von so genannten Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel Zuverlässigkeit, Respekt vor anderen Menschen aber auch vor dem Material und den Maschinen, eine positive Arbeitshaltung, etc. (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S.7).

Jedoch besteht auch in der allgemeinen Sonderschule eine „Ausortierung“ nach dem Leistungsprinzip. Vor allem in der 9. Schulstufe kommt dieses zu tragen, wenn so genannte leistungsstarke Schüler/innen, die nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden, an Modellen zur Berufsvorbereitung teilnehmen können, währenddessen so genannte leistungsschwache Schüler/innen marginalisiert werden (vgl. Pinetz 2002, S.121).

3.6.1.2. Stigmatisierung durch den Besuch der allgemeinen Sonderschule

Ein Problem welches sich durch den Besuch der allgemeinen Sonderschule ergibt, ist jenes der Stigmatisierung. Der Besuch der allgemeinen Sonderschule trägt nicht nur wesentlich zur Visibilität der Behinderung des/der Jugendlichen bei, der Status des/der Sonderschülers/in wirkt sich auch negativ auf das Selbstbild des/der Jugendlichen aus, da er sowohl in der Schule als auch in der Familie den/die Jugendliche/n belastet. Das ohnehin schon beeinträchtigte Kind wird somit durch den Besuch der allgemeinen

Sonderschule zusätzlich gesellschaftlich abgewertet, da ein Sonderschulbesuch viele Vorurteile wie Faulheit oder Schwachsinn mit sich bringt. Das kann wenig Selbstbewusstsein, planloses Handeln und resignative Haltungen zur Folge haben (vgl. Fasching 2006, S.39; vgl. Leeb 1996, S.37f). Der Besuch der Schule prägt den Rang, die Stellung und die Zukunftsperspektiven in unserer Gesellschaft. Sonderschulabgänger/innen erfahren bei der Zuteilung des beruflichen Status die stärkste Benachteiligung. Der Zugang zu Berufen mit höherem sozialem und ökonomischem Status ist verbaut. Nach dem Beenden der allgemeinen Sonderschule sind für viele Jugendliche die sozialen und beruflichen Möglichkeiten eingeschränkt, sodass es sehr schwer fällt, aus diesem Kreislauf der Benachteiligungen auszubrechen. Dadurch dass viele Abgänger/innen der Sonderschule keinen Arbeitsplatz finden, manifestiert sich diese Benachteiligung (vgl. Pinetz 2002, S.66; vgl. Leeb 1996, S.38).

In den nächsten Kapiteln soll noch auf die Schwierigkeit der Berufswahl für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, auf deren meist eingeschränkte Leistungsfähigkeit, auf Persönlichkeitszüge, die sich hemmend auf eine berufliche Integration auswirken können, und auf die Einstellung der Arbeitgeber/innen bezüglich Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, eingegangen werden. Diese Punkte stellen, wie auch der Besuch einer allgemeinen Sonderschule, eine Hürde für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung beim Übergang in das Berufsleben dar.

3.6.2. Die Schwierigkeit der Berufswahl

Die Berufswahl selbst ist ein Entwicklungsprozess und kein einmaliges Ereignis, sondern enthält eine Kette von Entscheidungen. Die eigenen Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Wertvorstellungen bilden dabei die Grundlage um eine berufliche Vorstellung überhaupt erst entwickeln zu können. Je älter das Kind bzw. der/die Jugendliche wird, desto mehr folgt die Passung des Berufswunsches an die Realität. Das Individuum erkennt (im Regelfall), dass es Kompromisse zwischen den eigenen Wünschen und den verfügbaren Möglichkeiten schließen muss, auch im Hinblick auf die Arbeitsmarktlage. Dieser Prozess der Kompromissbildung ist ein Ausprobieren von verschiedenen Rollen. Dieses Ausprobieren kann sowohl in der Phantasie als auch in realen Aktivitäten (zum

Beispiel in der Schule) von Statten gehen (vgl. Jochinger 2008, S.46, vgl. Seifert 1977, S.181f).

Bei Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wird die Wahl des Berufes durch die meist schlechte Selbstwahrnehmung erschwert, sodass häufig Berufe angestrebt werden, die nicht dem Leistungsniveau des/der Jugendlichen entsprechen. „Gute und schlechte Schüler treffen ihre Berufswahl ziemlich unabhängig davon, welche Qualifikationen in den Wahlberufen erforderlich sind“ (Schröder 1987, S.112). Andererseits kann die Fülle an Berufsmöglichkeiten und die Möglichkeit des freien Wählens auch Versagens- und Verlustängste hervorrufen (Vgl. Friedrich 2005, S.50). Die Zielberufe der männlichen Sonderschulabgänger sind im Bau-, Metall- und Nahrungsmittelgewerbe anzusiedeln, währenddessen die Sonderschulabgängerinnen Dienstleistungsberufe und Fertigungsberufe im Textilbereich präferieren (vgl. Schröder 1987, S.111). Hierbei muss auch darauf hingewiesen werden, dass Mädchen bei der beruflichen Integration mit zusätzlichen Problemen zu kämpfen haben, da die Auswahl an verschiedenen Ausbildungsberufen wesentlich geringer ist als für Jungen (vgl. Fasching 2006, S.44).

Neben der Peer Group und dem Freizeitverhalten des/der Jugendlichen spielen auch die Eltern bei der Berufswahl eine bedeutende Rolle. Vielfach versuchen die Eltern behinderter Kinder die Berufswahl ihres Kindes zu beeinflussen. Häufig nehmen sie eine überbesorgte Haltung ein, die teilweise verbunden ist mit einer mangelnden Einsicht in die Leistungsmöglichkeiten ihres Kindes (Bsp.: Anstreben eines Berufes bei der der/die Jugendliche überfordert/unterfordert ist.). Einfluss auf diese Haltung der Eltern kann auch eine mangelnde Informiertheit bezüglich der gegebenen beruflichen Möglichkeiten und Chancen sein (vgl. Jochinger 2008, S.58, vgl. Seifert 1977, S.676).

3.6.3. „Hemmende“ Persönlichkeitsmerkmale

Bei Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung können folgende Probleme auftauchen, die eine berufliche Integration wesentlich erschweren:

„a) eine gesteigerte Abhängigkeit bzw. Unselbstständigkeit bei der Bewältigung sozialer Aufgaben und Probleme

- b) Schwierigkeiten bei der sozialen Anpassung an allgemeine gesellschaftliche oder Gruppennormen, besonders in neuartigen Situationen
- c) Hemmungen bei der Entwicklung einer eigenständigen und sozialkritischen Einstellung gegenüber den gegebenen sozialen und beruflichen Bedingungen und Zuständen“ (Seifert 1977, S.676)

Diese Probleme können natürlich auch bei Jugendlichen ohne eine Behinderung auftauchen. Besonders häufig kommen sie jedoch aufgrund der veränderten Lebensbedingungen durch die jeweilige Behinderung bei dieser Personengruppe vor. Die durch die besonderen Lebens- und Erziehungsbedingungen im Elternhaus als auch in den Sonderschuleinrichtungen bedingten Sozialisationsmängel bewirken gerade beim Übergang von der Schule in den Beruf oben genannte Probleme (vgl. Seifert 1977, S.676). Die wesentlichen Bedingungen für eine erfolgreiche berufliche Integration stellen die Faktoren „Kooperationsfähigkeit“, „Motivation“ und „Selbstständigkeit“ dar. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist auch die Zusammenarbeit mit Unterstützungsdiensten (vgl. Fasching 2006, S.41). Wichtig wäre es, die Kooperationsfähigkeit, Motivation und Selbstständigkeit eines Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sowohl in der Institution Schule als auch in der Familie zu fördern, sodass günstige Startbedingungen für einen Einstieg in das Berufsleben geschaffen werden können.

3.6.4. Die Leistungsfähigkeit

Was die Berufswahl und die Arbeitsplatzfindung wesentlich erschweren, sind die zu erwartenden Leistungen des/der Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und das daraus resultierende reduzierte Entwicklungsniveau. Ebenso kann sich die Verlangsamung des Auffassungstempos negativ auf eine berufliche Integration auswirken. Die schlechtere Arbeits- und Leistungsfähigkeit wird durch „...geringere psychophysische Belastbarkeit, durch schnellere Ermüdbarkeit, leichte Ablenkbarkeit und geringere Konzentrationsfähigkeit, geringere Ausdauer und teilweise durch Anzeichen vermehrter Reizbarkeit und Irritierbarkeit...“ (Seifert 1977, S.675) definiert. Ebenfalls können Probleme bei der Informationsentnahme und –verarbeitung (z.B. Speicherung/Rückgriff von/auf Wissen), bei der Handlungsorganisation (z.B. eine Zeiteinteilung vornehmen), bei der verbalen Handlungsanleitung (z.B. die Nutzung verbaler Vermittler) und bei der

Handlungskontrolle (z.B. die Regulation der eigenen Emotionen) eine berufliche Anstellung erschweren (vgl. Lauth 1990, S.195).

Ein weiteres Problem ergibt sich auch dadurch, dass die Sonderschule einem Teil der Sonderschüler/innen keine ausreichenden Qualifikationen im Bereich der Bildung vermitteln kann: Die Schüler/innen haben häufig Probleme im Bereich der Mathematik, schon im Bereich der Grundrechnungsarten, bescheidene Fähigkeiten in der verbalen und schriftlichen Kommunikation oder haben Probleme einfache Sachverhalte zu schildern. Problematisch ist auch ein „sinnhaftes“ Lesen. All diese Defizite erschweren einen erfolgreichen Start in das Berufsleben. Die Förderung und Unterstützung des/der betroffenen Jugendlichen ist somit umso bedeutsamer (vgl. Fasching 2006, S.43). Jedoch: „Die Intelligenz ist eine sehr wichtige Bedingung des schulischen Lernens, aber keinesfalls die allein ausschlaggebende. Schwache Intelligenz ist in der Schule ein Nachteil, eine ungünstige Startbedingung, aber durchaus ausgleichbar, wenn viele andere günstige Bedingungen in der Schule und in der Familie vorhanden sind“ (Klauer 1977 zit. in Leeb 1996, S.13).

3.6.5. Die Einstellung der Arbeitgeber/innen

Auch die Einstellungen der Arbeitgeber/innen zu Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung können sich als Hindernisse für die Integration von dieser Personengruppe in den allgemeinen Arbeitsmarkt entpuppen. Die Einstellung von den Vorgesetzten und den Mitarbeiter/innen entscheidet welche Unterstützung der Person mit einer intellektuellen Beeinträchtigung angeboten wird, über die Anerkennung unter den Mitarbeiter/innen und des/der Vorgesetzten sowie wie seine/ihre Leistungen honoriert werden und letztendlich über eine berufliche Einstellung (vgl. Fass 1992, S.100). Erwartende Probleme der Menschen mit Behinderung mit nicht - behinderten Kollegen/innen, Unsicherheit in Bezug auf die Arbeitsleistung der Person mit Behinderung (Vorbehalte in Bezug auf die Produktivität), Sorge vor häufigen Arbeitsausfällen, sowie Bedenken hinsichtlich Mehrbelastungen und Kosten sind einige Faktoren, die bei vielen Arbeitgeber/innen Zweifel bezüglich einer Einstellung einer Person mit einer intellektuellen Beeinträchtigung hervorrufen (vgl. Jandl 2000, S.76f; vgl. Jacobs 1997, S. 96). Fass (1992) eruierte in ihrer Diplomarbeit die größten Befürchtungen von Arbeitgeber/innen bei der Einstellung von lernbehinderten Menschen bzw. Menschen mit

einer intellektuellen Beeinträchtigung. An erster Stelle steht die Sorge um Belastungen für den Betrieb sowie die Sorge um die Mitarbeiter/innenakzeptanz. Darauf folgen Bedenken hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der betreffenden Person sowie Probleme für die Person mit einer Beeinträchtigung selbst. Die Schlusslichter bilden die Punkte „Probleme im Sozialverhalten“ sowie „Sorge vor den Kundenreaktionen“ (vgl. Fass 1992, S.119).

„Einstellungen können auf drei Ebenen des Verhaltens zum Ausdruck kommen:

1. in der gefühlsmäßigen Wertschätzung behinderter Menschen (affektive Komponente der Einstellung),
2. in den Ansichten, Meinungen, Gedanken und Vorstellungen über behinderte Menschen (kognitive Komponente) und
3. im offenen Verhalten ihnen gegenüber (konative oder aktionale Komponente“ (Tröster 1996, zit. in Fasching 2006, S.49)

Besonders Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung haben mit vielen Vorurteilen zu kämpfen. Bei unterschiedlichen Untersuchungen in denen es um die Rangordnung von verschiedenen Beeinträchtigungen aufgrund von persönlicher Ablehnung beziehungsweise Akzeptanz ging, werden Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung immer am negativsten beurteilt. Darauf folgen Menschen mit kosmetischen Beeinträchtigungen (Gesichtsentstellungen, Hautkrankheiten) und Menschen mit körperlichen Behinderungen. Die Sichtbarkeit und die Funktionsbeeinträchtigung sind laut Cloerkes die größten Faktoren die auf die Einstellungen von Menschen gegenüber Menschen mit einer Behinderung Einfluss nehmen. Schönheit, Leistungsfähigkeit und Gesundheit haben in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert und Abweichungen davon werden durchwegs negativ bewertet (vgl. Kreuz 2002, S.49f). Somit werden vor allem Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung mit sozialer Ausgrenzung und Abwertung konfrontiert. Soziale Ausgrenzung und Abwertung bedingen sich gegenseitig und bezeichnen einen aktiven Prozess. Menschen können nur dann ausgegrenzt werden, wenn ein „innerhalb“ und „außerhalb“ definiert wurde. Personen die bestimmte Normen, Merkmale und Wertvorstellungen nicht erfüllen werden ausgegrenzt – sie bilden eine Randgruppe (vgl. Luxen 2004, S.313f). Die Gefahr, dass zu der Ausgrenzung zusätzlich noch eine Abwertung stattfindet, besteht dann, wenn „...eine objektive Tatsache (Alter,

Gesetz, Rassenmerkmal, intellektuelle Leistungsfähigkeit) mit subjektiv bewertenden und/oder moralischen Kategorien verknüpft...(Luxen 2004, S.315)“ wird.

Bei Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wird jedoch auch nach dem Schweregrad der Beeinträchtigung unterschieden. Die Einstellung gegenüber Menschen mit einer leichten intellektuellen Beeinträchtigung ist wesentlich positiver als die gegenüber Menschen mit einer schweren intellektuellen Beeinträchtigung. Erneut muss hier betont werden, dass je mehr Abweichungen von den gesellschaftlichen Normen festgestellt werden können, desto stärker die Ablehnung ausfällt (vgl. Kreuz 2002, S.50).

Bei Personalverantwortlichen sind bezüglich einer Einstellung eines Menschen mit einer Beeinträchtigung als Hauptkriterium vorangegangene Erfahrungen mit Arbeitnehmern/innen mit einer Beeinträchtigung zu nennen. Ausschlaggebend ist dabei das Verhalten am Arbeitsplatz. Kriterien wie Anwesenheit, Pünktlichkeit, Arbeitsfertigkeiten und soziale Kompetenzen sind für eine/n Arbeitgeber/in vorgeblich sehr wichtig. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass viele Arbeitnehmer/innen mit einer Behinderung in diesen Bereichen gleich gut oder besser abschneiden als Arbeitnehmer/innen ohne eine Behinderung. Auch hier spielt die Schwere der Behinderung eine wesentliche Rolle. Je leichter die Behinderung desto eher die Einstellung in den Betrieb. Dennoch: viele Arbeitgeber/innen haben eine negativ gefärbte Einstellung zu der Beschäftigung von Menschen mit einer Behinderung (vgl. Kreuz 2002, S.65).

Seifert (1977) formulierte Kontextbedingungen die für das Gelingen einer beruflichen Integration erforderlich sind. Diese sind jedoch nicht in allen Betrieben zu finden. Zu den Kontextbedingungen zählen laut Seifert:

- „Angemessenheit der Leistungsanforderungen an die Leistungsfähigkeit des Behinderten (weder Über- noch Unterforderung)
- Einstellung des Vorgesetzten zum Behinderten und Behandlung des Behinderten (positive Einstellung, Verständnis, Geduld, Rücksichtnahme)
- Einstellung der Mitarbeiter zum Behinderten (Annahme und Anerkennung des Behinderten als prinzipiell gleichwertigen und gleichberechtigten Arbeitskollegen, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft bei außergewöhnlichen Belastungen)
- Soziales Klima im Betrieb und am Arbeitsplatz“ (Seifert 1977, S.737).

Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Verbesserung dieser Kontextbedingungen gelegt werden, denn so können die Chancen für eine berufliche Integration für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erhöht werden.

4. Familiäre Ressourcen beim Übergang Schule – Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

Bevor näher auf die einzelnen Ressourcen, die innerhalb einer Familie vorhanden sein können, eingegangen wird, soll geklärt werden, was unter einer Ressource an sich zu verstehen ist. Danach werden die einzelnen Ressourcen gemäß der Unterteilung nach Hillmert (2002) vorgestellt und aufgezeigt, bei welchen Herausforderungen beim Übergang von der allgemeinen Sonderschule in den Beruf des/der Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, diese unterstützend wirken können.

4.1. Klärung des Begriffs „Ressourcen“

Prinzipiell wird in der Wissenschaft davon ausgegangen, dass jeder Mensch Ressourcen besitzt, um schwierige Situationen meistern zu können. Dabei wird das Wort „Ressourcen“ in der wissenschaftlichen Literatur oft synonym verwendet mit den Begriffen „Resilienz“, „Schutzfaktoren“ und „Kompensationsfaktoren“. Betrachtet man diese Begriffe global, „...beschreiben sie entwicklungsfördernde und gesunderhaltende Merkmale oder Mechanismen, die gegenüber den häufig beschriebenen (und leichter zu fassenden) Defiziten und Schwächen als Potenziale und Stärken hervorgehoben werden sollen“ (Petermann/Schmidt 2006, S.118). Doch was wird unter Ressourcen verstanden?

Für die Vokabel „Ressource“ gibt es verschiedenste Auslegungen, sodass es nicht möglich ist, eine einheitliche Definition vorzuweisen. Sie kann im wirtschaftlichen Bereich angesiedelt werden im Sinne einer „Geld-, Hilfs- und Rohstoffquelle“, aber auch, wenn die sprachlichen Wurzeln des Begriffes näher betrachtet werden, als ein „Hilfsmittel“, eine „Erwerbsquelle“ oder eine „Unterhaltungs- und Erholungsstätte“ gedeutet werden. Bei beiden Auslegungen wird das Wort „Quelle“ verwendet, was nicht verwundert, da das französische Wort „source“ (= Quelle) in dem Begriff „Ressource“ enthalten ist (vgl. Scheichenberger 2009, S. 52).

Auch für die sinnhafte Bedeutung des Wortes „Ressource“ bestehen mehrere verschiedene Deutungen. Schiepek und Cremers (2003) stützen sich bei ihrer Auslegung stark auf das französische Wort „source“ und bezeichnen damit die Quelle, die dem Mensch zur Verfügung stehe, um Schwierigkeiten zu überwinden und Probleme lösen zu können.

Dabei wird zwischen verschiedenen Ressourcen unterschieden, die je nach Herausforderung und Lebensphase eingesetzt werden können (vgl. Scheichenberger 2009, S. 52). Bündler (2002) beschreibt die Ressource als „...eine Art Einsatzgut, das im Sinne eines Mittels eingesetzt wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“ (Bündler 2002, S.23). Dabei unterscheidet er zwischen materiellen und nicht-materiellen Ressourcen. Auch Herriger (o.J.) betont, dass der Mensch seine Ressourcen einsetzen kann um bestimmte Aufgaben zu erfüllen bzw. Ziele zu erreichen: „Unter Ressourcen wollen wir jene positiven Potentiale verstehen, die von der Person zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse, zur Realisierung von langfristigen Identitätszielen, zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben oder gelingenden Bearbeitung von belastenden Alltagsanforderungen genutzt werden können und damit zur Sicherung ihrer psychischen Integrität, zur Kontrolle von Selbst und Umwelt sowie zu einem umfassenden biopsychosozialen Wohlbefinden beitragen“ (Herriger o.J., S.6). Auch Petermann und Schmidt (2006) haben sich mit dem Begriff „Ressource“ auseinandergesetzt und bezeichnen diese als „...aktuelle verfügbare – also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare – Potenziale, die die Entwicklung unterstützen“ (Petermann/Schmidt 2006, S.118).

Die oben angeführten Definitionen stammen alle aus dem 21. Jahrhundert, wobei hier nicht missverstanden werden darf, dass es sich bei dem Begriff „Ressource“ um ein „Modewort“, um ein „Produkt der modernen Sprachschöpfung“ (Bündler 2002, S.12) handelt. Obwohl das Wort „Ressource“ bei vielen deutschsprachigen Autoren/innen gar nicht und nur eingeschränkt bei einigen wenigen amerikanischen Autoren/innen bis in die 80iger Jahre des 20. Jahrhunderts verwendet wurde, ist es dennoch ein Begriff der „...inhaltlich in seiner Doppelstruktur als materielle und nichtmaterielle Größe bereits Tradition hat“ (Bündler 2002, S.121). Bei einer sinngemäßen Betrachtung von dem Ausdruck „Ressource“, sprachen bereits Autoren/innen Anfang des 20. Jahrhunderts von Ressourcen, verwendeten aber einen anderen Begriff dafür. Beispielsweise gebrauchte die Soziologin Mary E. Richmond in ihrem Hauptwerk „Social Diagnosis“ aus dem Jahre 1917 mehrmals den Ausdruck „source“ (Quelle). So schrieb sie in „Social Diagnosis“: „...the next source of relief is friends, including neighbours and former employers (...). The next source is the church (...)“ (Richmond 1917, zit. in Bündler 2002, S.98). Auch in der deutschsprachigen Literatur finden sich inhaltlich verwandte Begriffe, so zum Beispiel der des „Mittels“. Die Wurzeln der „Ressourcen – Orientierung“ liegen jedoch in der

Kultur Amerikas (vgl. Bündler 2002, S.105). Auffallend ist, wie wenig präzise und oftmals auch widersprüchlich der Begriff „Ressource“ im wissenschaftlichen Kontext verwendet wird. Ein zentrales Problem bei der Verwendung dieses Wortes liegt darin, dass Uneinigkeit darüber besteht, was unter den so genannten nicht-materiellen Ressourcen zu verstehen ist, obwohl auf diese, neben den materiellen Ressourcen, der Schwerpunkt der Betrachtung liegt (vgl. Bündler 2002, S.77). Auch Cierpka (1996) weist darauf hin, dass der Begriff „Ressourcen“ sehr häufig im Zusammenhang mit der Familientherapie verwendet wird, jedoch man in der Theoriebildung „...kaum Ansätze [findet], die das behandlungstheoretische Konstrukt näher erklären würden. Jeder scheint zu wissen oder zumindest zu ahnen, was damit gemeint ist“ (Cierpka 1996, S.65).

In dieser Diplomarbeit soll besonders auf die Auslegung von Schiepek und Cremers Bezug genommen werden, da die Situation von Familien mit einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung als Herausforderung zu betrachten ist und sie in ihrer Definition auch den Aspekt herausarbeiteten, dass je nach Lebensphase der Rückgriff auf verschiedene Ressourcen von Nöten ist.

In dem darauf folgendem Kapitel soll nun betrachtet werden, wie eine Identifikation von Ressourcen in der Praxis von Statten geht, bevor Bezug genommen wird auf ein ressourcenorientiertes Konzept und die Unterteilung der Ressourcen nach Hillmert (2002).

4.2. Die Identifikation von Ressourcen in der Praxis

Um Ressourcen in der Praxis zu erkennen, erfordert es „...eine Hinorientierung zu den Stärken und Fähigkeiten der uns anvertrauten Menschen in all ihren Dimensionen und eine ausführliche Ressourcendiagnostik“ (Scheichenberger 2009, S.93). Dabei ist eine alleinige Fokussierung auf die Defizite einer betroffenen Person äußerst kontraproduktiv, wohingegen der Blick auf die eigenen bewussten Kompetenzen und Ressourcen der betreffenden Person für sein/ihr Wohlbefinden von maßgeblicher Bedeutung sind. Scheichenberger (2009) schlägt vor, Ressourcen in einem symbolischen Rucksack zu verwahren, den man wie eine Art „Notfallkoffer“ bei sich trägt. Die Grundvoraussetzung, um ressourcenorientiert handeln zu können, stellt das reine Zuhören dar. Darauf aufbauend, besteht eine Möglichkeit sich Ressourcen bewusst zu machen darin, sich geglückte Situationen zu vergegenwärtigen. Dies kann durch die Aufforderung, positive Schlüsselerlebnisse aus der eigenen Biografie zu erzählen oder durch das Nachfragen über

subjektiv schön empfundene Momente im Leben geschehen. Diese Fragen dienen dazu, ein positives Lebensgefühl zu entwickeln (vgl. Scheichenberger 2009, S.95).

Scheichenberger (2009) formulierte auch einen Leitfaden zur Identifizierung von (eigenen) Ressourcen. Dabei wird zwischen vier Hauptfragen unterschieden (vgl. Scheichenberger 2009, S.96f):

- Fragen nach den Erfolgen

Beispielsweise wird danach gefragt, welche erfreuliche Situation man vor kurzem erlebt hat oder wann man zuletzt mit sich zufrieden war.

- Fragen nach dem eigenen Beitrag

Darunter fällt zum Beispiel die Frage „Wie hast du das gemacht?“ oder auch „Was war dein Beitrag zu...?“.

- Fragen nach dem Nutzen der Erfahrung in der Zukunft

Zum Beispiel das Stellen der Fragen, wie sich der Erfolg wiederholen lassen könnte oder welche Ratschläge man geben könnte, wenn eine andere Person in eine ähnliche Situation kommt.

- Fragen nach der Anerkennung durch sich selbst und durch andere

Hierunter fallen Fragen wie „wem und wie hast du davon erzählt?“ oder „wie hast du dich dafür belohnt?“.

Durch die Befragung kann man aus der befragten Person etwas „herausholen“ von dem er/sie selbst vielleicht schon implizit weiß, es nun aber darum geht, es explizit zu machen. Fragen können aber auch dazu anregen neue Gedankengänge zu entwickeln bzw. eine Situation aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Ist die verbale Fähigkeit nicht oder nur eingeschränkt vorhanden, können Ressourcen ausfindig gemacht werden, indem Initiativen der betroffenen Person erkannt und nachgegangen werden (vgl. Scheichenberger 2009, S.98f).

Manchmal benötigt man aber auch zur Erschließung von Ressourcen den Einsatz von anderen Ressourcen. Beispielsweise kann die Ressource „Beratungshilfe“ von Eltern erst

erschlossen werden, wenn erkannt wird, dass die Entwicklung des Kindes Fragen aufkommen lässt, die nicht mehr alleine zu beantworten sind. Weiters ist auch das Wissen um die Existenz einer Hilfseinrichtung, die für die Klärung von solchen Fragen zuständig ist und der Möglichkeit, mit dieser Institution Kontakt aufzunehmen und Termine zu vereinbaren, von Nöten (wobei hier die Bereitschaft für ein Gespräch, welches die Grundsituation verändern soll, vorhanden sein muss). Somit müssen „Wissensressourcen“ und Fähigkeiten (Kontaktaufnahme, Planung, Organisation) zumindest ansatzweise vorhanden sein um andere Ressourcen erschließen zu können (vgl. Bündler 2002, S.166). Bündler (2002) spricht hier auch von einer „Feststellung der vorhandenen und erforderlichen Ressourcen“, welche beispielsweise auch Fragen impliziert wie „was haben die Betroffenen selbst schon – mit und ohne Erfolg – probiert?“ oder „wer definierte die vorherigen Ziele und was passierte damit?“ (Bündler 2002, S.204).

Die Ressourcenorientierung selbst ist somit eine Grundhaltung, die die Fähigkeit voraussetzt, Kompetenzen bei Personen zu sehen, auch wenn diese sie selbst nicht wahrnehmen. Hierbei darf aber nicht missverstanden werden, dass Probleme verleugnet werden. Ressourcen und Kompetenzen dürfen nicht außer Acht gelassen werden und müssen wenn nötig auch aufgespürt werden. So sind bei einer vermeintlich schwierigen Situation nicht die Schwächen und Defizite einer Person zu sehen, sondern die Kompetenzen und Stärken des/der betroffenen Jugendlichen und die der Familie, um Veränderungen und Entwicklungen zu bedingen und Lernerfahrungen zu ermöglichen. Diese Denkweise entspricht auch der der Heilpädagogik: „....sie traut und mutet dem Gegenüber Fähigkeiten und Kräfte zu – im Wissen, dass diese weder auf den ersten Blick deutlich und vollständig zu sehen sind und also erst durch Zumutung und Zutrauen im Kontext einer fördernden Beziehung sichtbar werden“ (Gruntz–Stoll/Zurfluh 2008, S.54).

4.3. Ressourcentheorien und –konzepte

Im Folgenden wird kurz auf das Empowermentkonzept eingegangen, da dieses für eine Entwicklung in Richtung einer Ressourcenorientierung wesentlich ist, sich sowohl implizit als auch explizit mit Ressourcen auseinandersetzt und für die soziale Arbeit mit Menschen mit einer Behinderung außerordentlich bedeutsam ist.

4.3.1. Das Empowermentkonzept

Das Empowermentkonzept entwickelte sich in den 60iger Jahren aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der afroamerikanischen Minderheitsbevölkerung. Wörtlich übersetzt bedeutet Empowerment „Bemächtigung“, wobei es auch umschrieben wird mit den Worten „Bewältigungsfähigkeit, gegenseitige Unterstützung, Selbsthilfe, Selbstkompetenz, Selbstwert und befähigen“ (Leuenberger 1996, zit. in Scheichenberger 2009, S.72). „Empowerment“ steht auch für „...Entwicklungsprozesse in der Dimension der Zeit, in deren Verlauf Menschen die Kraft gewinnen, derer sie bedürfen, um ein nach eigenen Maßstäben buchstabiertes `besseres` Leben zu leben“ (Herriger 2006, zit. in Contag 2009, S.12). Somit besitzen Menschen nach dem Empowermentkonzept eine Vielzahl von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Begabungen, die es nur aufzuspüren gilt, um das jeweilige Problem zu lösen (vgl. Bündler 2002, S.181).

Es können dabei vier Ebenen des definitorischen Zuganges beschrieben werden:

- Empowerment auf politischer Ebene:
Das Wort „power“ wird auf dieser Ebene als politische Macht ausgelegt. Gemeint ist hier die Thematisierung der strukturellen Ungleichverteilung von politischer Macht und Einflussnahme. Diese politische Definition des Empowermentkonzepts wird in Bürgerrechtsbewegungen oder anderen sozialen Bewegungen angewendet (vgl. Contag 2009, S.13; vgl. Scheichenberger 2009, S.72).
- Empowerment auf lebensweltlicher Ebene:
Eine weitere Übersetzung des Wortes „power“ lautet „Stärke, Kompetenz, Durchsetzungskraft“ und bezieht sich auf die Fähigkeit von Individuen eine gelingende Gestaltung des Lebensalltages trotz verschiedener Widrigkeiten durchzuführen (vgl. Contag 2009, S.13; vgl. Scheichenberger 2009, S.72).
- Empowerment reflexiv:
Bei dieser Ebene geht es zentral um die selbstständige Aneignung von Macht, Kraft und Gestaltungsmöglichkeiten von Randgruppen einer Gesellschaft. Im Zentrum steht somit der Vorgang der Selbstaneignung von Ressourcen und der Befreiung

von Unterordnung und Abhängigkeit mit dem Ziel sich in jeglichen Situationen als handelnd zu erleben (vgl. Contag 2009, S.13; vgl. Scheichenberger 2009, S.72).

- Empowerment transitiv:

Diese Ebene betont die Aspekte der Selbstbestimmung durch die Unterstützung von außen. „Der Fokus wird auf die Seite der Mitarbeiter psychosozialer Dienste gelenkt, die Ressourcen für die Empowerment-Prozesse bereitstellen“ (Scheichenberger 2009, S.73).

Allen Ebenen ist gemein, dass ein besseres Leben für sich und andere „erstrebt“ werden soll. Wie anfangs schon erwähnt, besitzen Menschen nach dem Empowermentkonzept die Fähigkeit ihre Angelegenheiten selbst zu bewältigen, wenn entsprechende Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden. Will man Empowerment begünstigen, so geschieht dies durch die Förderung und Ermöglichung von Selbstbestimmung im Lernprozess. Für professionelle Helfer/innen bei diesem Lernprozess einer betroffenen Person heißt das, in dem Lernprozess Stärken, Kompetenzen und Fähigkeiten von dem betroffenen Menschen zu erkennen. Somit legt das Empowermentkonzept seinen Fokus auf die Stärken und Eigenressourcen einer Person und nicht auf deren jeweiligen Defizite. Das Hauptziel dieser ressourcenorientierten Sichtweise besteht also darin, Menschen durch Bildung und Erziehung zu befähigen, ihr Leben selbst zu gestalten und eigenverantwortlich zu handeln (vgl. Theunissen 2003, S.68f; vgl. Gruntz – Stoll/Zurfluh 2008, S.55; vgl. Scheichenberger 2009, S.73f). Noch einmal deutlich ausgedrückt, liegt eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise dem Gedanken zugrunde, dass Ressourcen „...für die Bewältigung alltäglicher und besonderer Anforderungen bzw. Lebensaufgaben von zentraler Bedeutung sind und somit letztlich unsere psychische und physische Gesundheit sowie unser Wohlbefinden von ihrer Verfügbarkeit und ihrem Einsatz abhängig sind. Prinzipiell - so die Unterstellung – hat jede Person Ressourcen, d.h. sie verfügt über Möglichkeiten mit belastenden Lebensumständen und persönlichen Problemen umzugehen“ (Willutzki 2003, zit. in Eckert 2007, Folie 20).

Auch Herriger (2008, zit. in Contag 2009, S.15) formulierte im Zuge seiner Auseinandersetzung mit dem Empowermentkonzept folgende Elemente, die nochmals die Abwendung des Empowermentkonzepts von der defizitorientierten Sichtweise auf Menschen mit einer Behinderung unterstreichen:

- „Die Abkehr vom Defizit-Blickwinkel auf Menschen (mit Beeinträchtigungen) und zugleich auch die Abkehr von damit verknüpften Unterstellungen von Hilfebedürftigkeit.
- Das Vertrauen in die Stärken, Kompetenzen und Ressourcen, die es Menschen möglich machen, ihr Leben auch in kritischen Situationen und biografischen Belastungen erfolgreich zu meistern.
- Die Achtung vor der selbstbestimmten Lebensweise, der Selbstverantwortung und dem `Eigen-Sinn` von Menschen mit Behinderung.
- Der Respekt vor der ‚eigenen‘ Zeit und den ‚eigenen‘ Wegen von Menschen mit Behinderung und der Verzicht auf enge Zeithorizonte und standardisierte Hilfepläne.
- Der Blick nach vorne: der Verzicht auf eine umfassende Thematisierung zurückliegender biografischer Verletzungen und die Orientierung an einer für den Betroffenen wünschenswerten Lebensgegenwart und -zukunft.
- Die Grundorientierung an einer `Rechte – Perspektive`: Menschen mit Behinderung verfügen - unabhängig von der Schwere ihrer Beeinträchtigung - über ein unveräußerliches Recht auf Wahl- und Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf die Gestaltung ihres Lebensalltags.“

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Empowermentkonzept, wird auch ein Blick auf das „empowered family model“ geworfen, da dieses speziell auf die Eltern- und Familienarbeit eingeht.

4.3.2. Das „Empowered Family Model“

Bei dem „empowered family model“ handelt es sich um ein Modell, welches sich aus dem Empowermentkonzept entwickelt hat und sich an der Eltern- und Familienarbeit orientiert. Dieses Modell geht davon aus, dass Eltern, die sich ihrer Stärken und Kompetenzen im

Klaren sind und diese zur Verbesserung der Lebenssituation nutzen, auch ihrem Kind mit einer Behinderung bei seiner Entwicklung und Verwirklichung von Autonomie ganz im Sinne des Empowermentkonzepts behilflich sein können. Nach dem „empowered family model“, wie auch schon im Empowermentkonzept thematisiert wurde, ist es sinnvoller, an den Kompetenzen und Stärken einer einzelnen Person oder Familie anzuknüpfen, anstatt sich deren Schwächen, Fehler oder persönliches Versagen deutlich zu machen. Diese „Stärkenorientierung“ (Theunissen 2009, S.183) beruht auf der Annahme, dass Menschen in ihrem Handeln besonders dann auf ihre Stärken zurückgreifen, wenn ihre positiven Fähigkeiten unterstützt werden. In der Familie, die für viele Wissenschaftler die ausschlaggebende Rolle bei der Unterstützung von Menschen mit Behinderung für ein autonomes Leben spielen (vgl. Theunissen 2009, S.185), soll ein Bezugsrahmen geschaffen werden, der neue Handlungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten eröffnet. Dies soll „...vor allem durch die Erschließung erfolgreicher Bewältigungsstrategien oder durch die Konzentration auf Situationen oder Verhaltensweisen, die unproblematisch sind und Anhaltspunkte für Anknüpfungen im Sinne von Empowerment bieten“ (Theunissen 2009, S.204) geschehen.

Die Sichtweise des „empowered family models“ bestärkt auch die Auffassung, dass betroffene Eltern Experten in eigener Sache sind. Eltern werden als kooperative Partner wahrgenommen, die aktiv und kompetent handeln. Weiters werden innerhalb der Familie die Wünsche und Bedürfnisse aller Familienmitglieder individuell bedacht und somit die Familie nicht mehr nur über die Mutter – Kind – Beziehung definiert (vgl. Theunissen 2009, S.214).

Im Hinblick auf das Thema dieser Diplomarbeit ist hervorzuheben, dass Ressourcen zu einem großen Teil von den Eltern bereitgestellt werden und großen Einfluss, sowohl positiven als auch negativen, auf den individuellen Bildungsverlauf haben (vgl. Hillmert 2002, S.45).

5. Die Unterteilung der familiären Ressourcen nach Hillmert

Wie am Beginn von Kapitel 3 schon erwähnt, findet in dieser Diplomarbeit die Unterteilung der familiären Ressourcen nach Hillmert (2002) Anwendung. Hillmert unterscheidet zwischen

1. der emotionalen Unterstützung,
2. der kognitiven Unterstützung,
3. den sozialen Ressourcen und
4. den ökonomischen Ressourcen (Hillmert 2002, S.50f).

Im Folgenden soll näher auf die einzelnen Ressourcen eingegangen werden, mit ständigem Blick auf die Übergangssituation von Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung von der allgemeinen Sonderschule in das Berufsleben.

5.1. Die Ressource „emotionale Unterstützung“

Dieser Ressource kommt eine besondere Bedeutung zu, da vor allem bei Familien mit einem Kind mit einer Behinderung Probleme im affektiven Bereich vorliegen können (vgl. Schubert 1987, S.69). Einer Untersuchung aus dem Jahre 1978 zufolge haben besonders Familien mit einem intellektuell beeinträchtigten Kind große und vielschichtige Familienprobleme, bei welchen es sich um große emotionale Belastungen, wie der Austausch von Gefühlen und affektiven Beziehungen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern handelt. Während diese Probleme in jeder fünfte Familie mit einem Familienmitglied mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auftauchen, zeigen sich diese Schwierigkeiten bei Familien mit einem nicht behinderten Kind bei jeder 15. Familie (vgl. Trinkl 2002, S.55).

Eine emotionale Unterstützung ist deshalb von so großer Bedeutung, da sie für die Entwicklung des Kindes ein günstiges Umfeld bildet, dem Kind Motivation gibt und eine wertvolle Stütze darstellt, um Misserfolge zu verarbeiten. Ebenso übt diese Art der Unterstützung einen prägenden Einfluss auf die Persönlichkeit des Kindes aus (vgl. Hillmert 2002, S.50).

Bei der Nutzung dieser Ressource ist die Verarbeitung der Diagnose „intellektuelle Beeinträchtigung“ bei der Geburt des betroffenen Kindes von wesentlicher Bedeutung. Wird die Diagnose der Behinderung gut verarbeitet, stellt die Verarbeitung eine Ressource für den Umgang mit Stress, für die Inanspruchnahme von sozialer Unterstützung und für die Aufrechterhaltung einer guten Funktionsweise einer Familie dar. Eine ungünstige Verarbeitung der Diagnose führt hingegen zu einer erschwerten Stressverarbeitung, einer geringen Nutzung von sozialer Unterstützung und zu Problemen mit der Aufrechterhaltung einer guten Funktionsweise der Familie (vgl. Müller et. al. 2007, S.11f).

Aufgrund dieser immensen Bedeutung des Umgangs mit der Diagnose „intellektuelle Beeinträchtigung“ wird der Verlauf einer erfolgreichen Verarbeitung dieser Diagnose von den betroffenen Eltern vorgestellt, da dies auch Auswirkungen auf die elterliche Unterstützung des Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung im Jugendalter hat. Zuvor wird noch darauf Bezug genommen, warum sich die erfolgreiche Verarbeitung dieser Diagnose als sehr problematisch gestalten kann und es nur wenigen Eltern gelingt ihr Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung „wirklich“ so anzunehmen wie es ist.

5.1.1. Über die Geburt eines Kindes

Die Geburt eines Kindes stellt in der Regel ein erfreuliches Ereignis im Leben eines Paares dar. Auch gesellschaftlich gesehen wird diese Erfahrung mit positiven Gefühlen, wie Liebe, Glück, Mutter- und Vaterfreuden etc. assoziiert. Die oft sehr anstrengenden Aufgaben und Pflichten der zukünftigen Eltern werden dabei häufig ausgeblendet oder an den Rand gedrängt, ganz zu schweigen von den negativen Gefühlen die nach einer Geburt auftreten können, wie beispielsweise Mutterdepressionen oder Mutterängste.

Schon vor der Geburt machen sich sowohl die werdenden Mütter als auch Väter Vorstellungen darüber, wie eine gute Mutter und ein guter Vater bzw. wie das ungeborene Kind „auszusehen“ hat. Ebenso trägt die Gesellschaft maßgeblich dazu bei, Vorstellungen eines „gut geratenen“ Kindes zu bilden. Diese Vorstellungen werden verinnerlicht und zu allgemeingültigen Leitbildern. So sind Abweichungen von diesen Auffassungen nur sehr schwer zu verarbeiten. Erst bei der Geburt des Kindes trifft das imaginäre Kind auf das reale Kind. Dabei müssen sich Mütter und Väter mit dieser Situation arrangieren und sich vor allzu großen Diskrepanzen schützen (vgl. Neuhold 2002, S.12f).

5.1.2. Die Geburt eines Kindes mit einer Behinderung

„Nur wenige Frauen überlegen nie, was wohl wäre, wenn mit ihrem Baby etwas nicht in Ordnung wäre. Wahrscheinlich haben auch Sie während Ihrer Schwangerschaft diesen Gedanken gehabt und sich gefragt, ob Sie wohl stark genug wären, um einem solchen Baby das geben zu können, was es braucht. Aber selbst wenn Sie sich während der Schwangerschaft die negativen Möglichkeiten ungeschminkt vor Augen geführt haben, und selbst wenn es realistische Hinweise darauf gab, dass ihr Baby ein physisches Problem haben könnte, kann kaum jemand vorhersagen, was für ein Schock es ist, wenn dann wirklich ein behindertes Kind geboren wird“ (Stern /Bruschweiler-Stern/Freeland 2000, S.194).

Stern et al. bringen hier deutlich zum Ausdruck, welch' schockierendes Erlebnis die Diagnose „Behinderung“ für die betroffenen Eltern darstellen kann, selbst dann, wenn sich diese Möglichkeit während der Schwangerschaft immer wieder ins Bewusstsein gerufen wurde. Der Schock ist unter anderem deshalb so groß, weil das Kind die Erwartungen der Eltern und somit deren Wunschvorstellungen, nicht erfüllen kann. Betroffene Mütter und Väter verlieren nicht nur das „ideale“ Kind, sondern mit ihm auch die Option, sich ihren weiteren Lebensverlauf und der des Kindes vorzustellen. Bisherige Lebensorientierungen und –hoffnungen zerbrechen und es beginnt die Suche nach neuen Gestaltungsmöglichkeiten sowohl für das Kind, für sich selbst und als Familie (vgl. Miller 1997, S.11).

Ein Schockzustand ist die Reaktion auf ein traumatisches Ereignis oder einen schweren Verlust. Die Reaktionen darauf können dabei sehr variieren: Angst, Wut, Trauer, Depression, Einsamkeit, Hilflosigkeit, Schuldgefühle, Neid, Scham, Selbstmitleid, Selbstzweifel aber auch körperliche Beschwerden wie Schlafmangel, Kopfschmerzen, Appetitverlust, Schwächegefühle etc. können auftreten (vgl. Miller 1997, S.43f.; vgl. Neuhold 2002, S.29). Diese Gefühle sollten verarbeitet werden, denn nur so kann es zur Akzeptanz des Kindes kommen und in weiterer Folge das betroffene Kind angemessen gefördert und unterstützt werden.

5.1.3. Die Bewältigung der Krise

Über die Geburt eines Kindes mit einer Behinderung wird in der Literatur häufig auch von einer Krise gesprochen. Die Krise, ein Lebensereignis das unumgänglich bei allen Menschen zu einer unterschiedlichen Zeit auftaucht, „...ist kein Zustand, sondern ein

Durchgangsstadium, das der Entwicklung vorausgeht“ (Adl-Amini 2004, S.10). Durch Krisen wandeln sich Menschen, da bisherige verfestigte Sichtweisen gestürzt werden und zu einer Umwälzung im Selbst des Menschen führen. So müssen auch betroffene Eltern ihr Bild von einem gesunden Kind aufgeben und sich auf die neue Situation einstellen (vgl. Adl-Amini 2004, S.73). Bleiben jedoch Gefühle der Hoffnungslosigkeit und Ausweglosigkeit bestehen, kann es zu psychischen Problemen oder chronischen Erkrankungen kommen (vgl. Neuhold 2002, S.36). Die Bewältigung der Krise ist sowohl für die betroffenen Eltern als auch für deren Kind von äußerster Wichtigkeit, auch im Hinblick auf eine elterliche Unterstützung für das Kind bei dessen Übergang von der Schule in den Beruf.

5.1.4. Phasenmodelle zur Bewältigung von Krisen

Die Bewältigung von Krisen wird in der Literatur häufig mit so genannten Phasenmodellen beschrieben, wobei diese Modelle sich meist grundsätzlich (beispielsweise von der Anzahl der Phasen oder deren Dauer) voneinander unterscheiden. Wichtig ist es, sich bei diesen Phasenmodellen vor Augen zu halten, dass sie lediglich theoretische Konstrukte sind. Somit liefern sie „...theoretische Annahmen über die Praxis der Menschen...“ (Jonas 1990, S.85), wobei sich aber die Praxis von der Theorie stark unterscheiden kann, da bei diesen Modellen verschiedene Persönlichkeits- und Umgebungsvariablen nur sehr dürftig oder gar nicht miteinbezogen werden (vgl. Jeltsch-Schudel 1988, S.49). Auch zu beachten ist, dass dieser „Bewältigungsprozess“ ein scheinbar individueller ist, der sich lediglich im Individuum zu vollziehen hat. Dabei weitgehend unbeachtet bleiben gesellschaftliche Einstellungen zu dem Phänomen „Behinderung“ (vgl. Ziemen 2002, S.155).

5.1.5. Das Phasenmodell von Schuchardt (1987)

Ein sehr weit verbreitetes Phasenmodell entwickelte die Sozialpädagogin Erika Schuchardt. Sie setzte sich intensiv mit der Verarbeitung von Krisen auseinander und hat mehrere Publikationen zu dieser Thematik verfasst. Bei Schuchardts Modell wird von einem „...Lernprozess mit deutlich erkennbaren Sequenzen...“ (Adl-Amini 2004, S.220) gesprochen. Der spiralförmige Prozess der Krisenverarbeitung wird laut Schuchardt von intrapsychischen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst. Schuchardt

spricht von *Spiral*phasen, da sich die einzelnen Phasen nicht klar von einander abgrenzen lassen und auch nicht, wenn sie einmal durchlaufen wurden, abgeschlossen sind. Die Spirale symbolisiert somit einerseits Unabgeschlossenheit, während andererseits auch der Moment der Überlagerung zum Ausdruck kommt (vgl. Svaton 2007, S.37).

Die Wahl für das Phasenmodell von Schuchardt erfolgte deshalb, da für die betroffenen Personen „...etwas schwer Erfüllbares vorstellbar gemacht wird und den Eltern der Eindruck vermittelt wird, dass sie nicht abnorm reagieren“ (Trinkl 2002, S.35). Auch impliziert der Ansatz von Schuchardt die Vorstellung, dass die Bewältigung als ein zeitlicher Prozess von Statten geht, wobei jedoch darauf geachtet werden muss, dass die eigentliche Bewältigung erst später einsetzt, in der Realität die Eltern jedoch von Anfang an aktiv sein müssen (vgl. Trinkl 2002, S.36).

Schuchardt unterscheidet zwischen acht Phasen:

1. „Ungewissheit (Was ist eigentlich los...?)
2. Gewissheit (Ja, aber das kann doch nicht sein...?)
3. Aggression (Warum gerade ich...?)
4. Verhandlung (Wenn, ...dann muss aber...?)
5. Depression (Wozu..., alles ist sinnlos...?)
6. Annahme (Ich erkenne jetzt erst...!)
7. Aktivität (Ich tue das...!)
8. Solidarität (Wir handeln...!)“ (Schuchardt 2003, S.151)

5.1.6. Der idealtypische Verlauf der acht Phasen

Im folgenden Abschnitt soll bündig auf die einzelnen Phasen eingegangen werden, wobei deren idealer Verlauf dargestellt wird, mit ständigem Blick auf die besondere Situation von Müttern und Vätern, die einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung das Leben schenken.

5.1.6.1. Ungewissheit

Die Phase „Ungewissheit“ lässt sich durch drei Zwischenphasen, die nebeneinander- und miteinander existieren, näher beschreiben:

1. Unwissenheit (*Was soll das schon bedeuten...?*)
2. Unsicherheit (*Hat das doch was zu bedeuten...?*)
3. Unannehmbarkeit (*Das muss doch ein Irrtum sein...?*) (vgl. Schuchardt 2003, S.143f)

Am Anfang der Krise steht der Schock, in diesem Fall die Diagnose „intellektuelle Beeinträchtigung“. Die Eltern stehen nun vor etwas Neuem, Erschreckenden, wobei erlernte Reaktionsmuster nicht zur Lösung der neuen Situation beitragen können. Somit werden Versuche unternommen, den Auslöser dieser Krise als nicht existent zu betrachten (vgl. Svaton 2007, S.38). Die Weigerung, die neue Situation so anzunehmen wie sie ist, dient dazu, Zeit zu gewinnen, um den Schock zu verarbeiten (vgl. Adl-Amini 2004, S.211). Beispielsweise können die betroffenen Eltern nicht gleich nach der Geburt ihres Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung akzeptieren, dass dieses sich vielleicht nie selbstständig anziehen oder einen Regelschulabschluss erbringen kann.

5.1.6.2. Gewissheit

In dieser Phase erkennen die Betroffenen langsam ihre Krise, wobei hin und wieder die irrationale Hoffnung aufkommt, dass alles nur ein Irrtum sein könnte. Die Ambivalenz zwischen Emotionen und Vernunft ist noch sehr ausgeprägt. Die betroffenen Personen sind zwar bereit die Wahrheit anzunehmen, hegen jedoch auf emotionaler Ebene weiterhin die Hoffnung, dass die Behinderung irrtümlich diagnostiziert wurde. Wichtig ist es, in dieser Phase klärende Gespräche mit den betroffenen Personen zu führen, wobei hierzu die Bereitschaft der betroffenen Personen die Voraussetzung darstellt. Denn nur wenn von selbst der Wille nach einem solchen Gespräch gezeigt wird, kann die Wahrheit entdeckt und angenommen werden. Ebenso ist es von Bedeutung, dass bei diesen Gesprächen die Betroffenen nicht mit zu vielen Informationen konfrontiert werden, denn das könnte in diesem frühen Stadium der Krisenverarbeitung dazu führen, dass die Fakten aus Protest bei Seite geschoben werden. Besonders gewichtig ist demzufolge auch ein angemessenes

Verhalten der Personen im Umfeld, sodass „...der Aufbau einer Verbindung zwischen der rationalen Erkenntnis und der emotionalen Empfindlichkeit...“ (Svaton 2007, S.42) stattfinden kann (vgl. Svaton 2007, S.42; vgl. Schuchardt 2003, S.145f). Oftmals wird die Diagnose aber auch als eine „Stütze“ erlebt, die etwas Greifbares in das erlebte Chaos von Angst und Ungewissheit bringt. Ebenso kann die Diagnose als eine „Freisprechung“ von der „Schuld“ der Behinderung des Kindes empfunden werden (vgl. Ziemen 2002, S.163).

5.1.6.3. Aggression

In der Phase der „Aggression“ gelangt der Auslöser der Krise endgültig ins Bewusstsein und bringt Reaktionen wie Groll, Wut und Neid mit sich. Wenn der Auslöser der Krise nicht „aufzufinden“ ist, richten sich diese Gefühlsregungen an Ersatzpersonen, die keine Schuld trifft, die sich aber in der unmittelbaren Nähe befinden. „Zorn ist ein emotional notwendiger Bestandteil der Krisenverarbeitung“ (Adl-Amini 2004, S.213). In dieser Phase haben es auch Personen, die helfend zur Seite stehen wollen, nicht leicht. Angriffe dürfen nicht persönlich genommen werden, sonst kann es zur Ablehnung und Abwehr führen, was die betroffene Person in der Vorstellung bestärkt, dass alle um sie herum einen Pakt gegen ihn geschlossen haben und die Krise allein durchgestanden werden muss. Vorwürfe und Anschuldigungen müssen als Abbau von Wut der Situation gegenüber verstanden werden. In dieser Phase haben Warum-Fragen Hochkonjunktur: „Warum gerade ich?“ „Warum muss das meiner Familie geschehen?“ „Warum kann mein Kind nicht „gesund“ sein?“ (vgl. Adl-Amini 2004, S.213f; vgl. Svaton 2007, S.43).

Ist der Auslöser der Krise die Geburt eines Kindes mit einer Behinderung kann sich die Aggression auch gegen das Kind wenden. Das Kind wird mit negativen Gefühlen bedacht, da es die Zukunftsträume und Hoffnungen der Eltern „zerstört“ hat (vgl. Miller 1997, S.46f.). Diese Emotionen wiederum lösen bei den betroffenen Eltern Schuldgefühle aus, da sie ihr Kind trotz allem lieben und die Aggressionen als falsch empfunden werden. Gibt es einen Grund für die intellektuelle Beeinträchtigung des Kindes, beispielsweise einen Unfall oder die falsche Behandlung durch eine/n Ärztin/Arzt, werden die Aggressionen auf diese Ursache gelenkt, nicht auf das Kind. Auch die Umwelt reagiert mit größerem Verständnis, wenn es eine fremd verschuldete Ursache für die Behinderung des Kindes gibt, da ein gemeinsames „Feindbild“ zugegen ist (vgl. Svaton 2007, S.43f).

5.1.6.4. Verhandlung

Da Wut Menschen auf Dauer nicht weiterbringt, kommt es in der vierten Phase zum „Verhandeln“. Durch das „Verhandeln“ („*Wenn ich das mache, dann muss alles gut werden!*“ (Svaton 2007, S.46)) soll die Situation gelöst werden. Zwei Wege können dabei von betroffenen Eltern begangen werden:

1. Die Nutzung der Kompetenz der Ärzte/innen bzw. Therapeuten/innen
2. Die Suche nach Wundern

Diese Phase kann als ein letztes emotionales „sich – aufbäumen“ verstanden werden und ist sowohl für die Eltern als auch für deren Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gefährlich, da die Tatsache, dass eine intellektuelle Beeinträchtigung keine Krankheit, sondern ein Zustand ist, welcher nicht wegtherapiert oder mit irgendwelchen „Wundermitteln“ aufgehoben werden kann, aus den Augen gelangt. Bevor diese Erkenntnis erlangt wird, kann sehr viel Zeit – oft auch Jahre - vergehen, was sich belastend auf das Familiengeschehen auswirken kann. Hilfe von außen kann die Eltern vor allzu großen Enttäuschungen schützen und ebenso bei der Akzeptanz ihrer Gefühle und Reaktionen helfen (vgl. Svaton 2007, S.47f; vgl. Schuchardt 2003, S.147f).

5.1.6.5. Depression

Wenn erkannt wird, dass alles Aufbegehren und Verhandeln nichts an der Situation ändert, löst die Gewissheit der veränderten Lebensumstände Verzweiflung oder Resignation bei den betroffenen Personen aus. Das Scheitern, etwas an dem vorherrschenden Zustand zu verändern, kann auch als persönliches Versagen empfunden werden. Trauer und Tränen stellen die Vorbereitung für die Annahme des Schicksals dar. Es wird Abschied von irrationalen Vorstellungen genommen, aber gleichzeitig erkannt, was bleibt (vgl. Svaton 2007, S.48f). „Durch die hier stattfindende Auseinandersetzung mit sich selbst und durch das `in sich gehen` wird es langsam möglich, sich vom Schmerz zu distanzieren und selbstständig neue Handlungen zu setzen“ (Svaton 2007, S.49). Es ist ein Loslassen irrationaler Hoffnungen (vgl. Schuchardt 2003, S.148).

5.1.6.6. Annahme

Die Aussage „Ich lebe mit meiner speziellen Situation so, wie sie ist. Ich nehme mich an, ich nehme mein Kind an und so ist es in Ordnung!“ (Svaton 2007, S.50) beschreibt sehr gut die sechste Phase. Die Veränderungen, die in dieser Phase stattfinden, passieren im „Kopf“ und können nicht direkt von außenstehenden Personen beeinflusst werden. Die betroffene Person erkennt, dass sie noch selbstständig handlungsfähig ist und der Krisenauslöser nicht das ganze Tun und Sein dominieren muss. Das Leben kann wieder gelebt werden, auch wenn veränderte Ausgangsbedingungen vorliegen (Svaton 2007, S.50).

5.1.6.7. Aktivität

Die Annahme der Situation ermöglicht es, Kräfte für die Gestaltung des weiteren Lebensweges zu mobilisieren. Die Krisensituation bewirkte, dass nicht nur das eigene Leben sondern auch Werte und Normen, die in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschen, aus einer neuen Perspektive betrachtet werden. Betroffene Personen erkennen, dass nicht entscheidend ist was man hat, sondern was man aus dem was man hat, gestaltet (vgl. Schuchardt 2003, S.150)!

Wenn der Auslöser der Krise die Geburt eines Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist, so ist der Schritt zur Aktivität ein außerordentlich wichtiger. Nur wenn die Eltern ihr Kind so annehmen und lieben wie es ist, kann sich dieses ein gesundes Selbstwertgefühl aneignen, was auch den weiteren Entwicklungsprozess maßgeblich beeinflusst (vgl. Svaton 2007, S.51).

5.1.6.8. Solidarität

In dieser Phase, in der der Auslöser der Krise schon im Hintergrund steht, geht es darum, gesellschaftlich und politisch etwas zu verändern („*Wir handeln, wir ergreifen Initiative...!*“ (Schuchardt 2003, S.150)). Wenn auf individueller Ebene das Leben wieder in geregelten Bahnen verläuft, wird häufig erkannt, dass „...viele unter den nun veränderten Umständen, beispielsweise durch die Behinderung eines Kindes, von gesellschaftlicher und politischer Seite erschwert wird“ (Svaton 2007, S.52). Diese Phase

kann nur erreicht werden, wenn das „Anders - sein“ vollkommen angenommen wird, was aber nicht automatisch eine Solidarisierung mit Menschen in ähnlichen Situationen zur Folge hat. Die Solidarisierung mit anderen Personen erreichen nur wenige Menschen (vgl. Svaton 2007, S.52f).

Als Abschlussbemerkung zu diesem Phasenmodell, soll noch erwähnt werden, dass Schuchardt während ihrer Forschungsarbeit feststellte, dass nur ein Drittel der von ihr befragten Personen die Krise verarbeiten konnten, zwei Drittel der Personen blieben im Eingangsstadium (= Phase 1 bis 2) oder im Durchgangsstadium (= Phase 3 bis 5) stecken (vgl. Weghaupt 1996, S.30).

5.1.7. Die Bedeutung der Paarbeziehung

Mehrere Studien (Bsp.: Sabbeth et al. (1984) oder Michaelsen/Michaelsen (1979)) belegen, dass die Geburt eines Kindes mit einer Behinderung die Beziehung zwischen den Eltern beeinflusst; unterschiedlich ist jedoch die Art der Beeinflussung. Während einige Studien von einer Intensivierung des Verhältnisses zwischen den Eltern sprechen, kommen andere Studien wiederum zu der Schlussfolgerung, dass bei Eltern mit einem behinderten Kind eine signifikant höhere Scheidungsrate vorliegt (vgl. Trinkl 2002, S.52). Was sicher gesagt werden kann, ist, dass die Auswirkungen einer Geburt eines Kindes mit einer Behinderung für die betroffenen Mütter am größten sind. Während sehr häufig sie sich um die Pflege des Kindes kümmern und dadurch auch vermehrt unter erhöhter physischer und psychischer Spannung stehen, kann sich der Partner meist auf seinen Beruf konzentrieren und dort auch Bestätigung für sein Können und Handeln erhalten. Weitere Auswirkungen auf die Paarbeziehung hat auch eine unterschiedliche Einstellung von der betroffenen Mutter und dem betroffenen Vater zu ihrem Kind mit einer Behinderung, da dies eher zu einer „Spaltung“ der Familie führt (vgl. Moser 1990, S.40).

Doch welche Rolle spielt eine gute partnerschaftliche Beziehung für die Unterstützung des Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung? Müller et. Al (2007) sprechen davon, dass die gute eheliche Beziehung als besondere Ressource angesehen werden kann, wenn es um den Bewältigungsprozess von Eltern mit einem Kind mit einer Behinderung geht. Bei „förderlichen“ Paarbeziehungen findet nämlich keine ausschließliche Fokussierung auf das betroffene Kind statt, sodass die „...hohe Selbstachtung und Verwirklichung eigener Wünsche (können) in direktem Zusammenhang miteinander gesehen werden“ (Müller et

al. 2007, S.10) können. Auch die Berufstätigkeit der betroffenen Mutter wirkt sich positiv auf die Bewältigung der Lebenssituation aus (vgl. Müller et al. 2007, S.11). Die gelungene Bewältigung der herausfordernden Lebenssituation der betroffenen Eltern hat wiederum Auswirkungen auf das Kind mit einer Behinderung, da Eltern, wenn sie ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse wie zum Beispiel nach Zurückgezogenheit, Erholung und Vertrautheit nicht herabsetzen, auf die Bedürfnisse ihres Kindes besser eingehen können (Petermann/Petermann 2006, S.5). Dadurch profitiert wiederum das Kind – auch während des Übergangs von der Schule in den Beruf.

5.1.8. Die „emotionale Absicherung“ des Kindes

Die Pflege und Obhut eines Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sind wohl die augenscheinlichsten Faktoren die betroffene Eltern für ihr Kind bereitstellen können. Doch Eltern tätigen bzw. können noch weitere „Investitionen“ tätigen, die das emotionale Befinden des Kindes wesentlich beeinflussen. So schreiben Bradley und Corwyn (2004), dass „...three conditions are necessary for parents to make positive investments in their children: a sense of future, a sense of purpose, and a sense of connection“ (Bradley/Corwyn 2004, S.2). Für Bradley und Corwyn stellen also die Zuversicht in die Zukunft, den Glauben an einen tieferen Sinn (eine Bestimmung) und ein Gefühl der Verbundenheit mit dem Kind wesentliche Aspekte für die positive Entwicklung des Kindes dar.

Eine optimale sozial-emotionale Entwicklung des Kindes hängt unter anderem auch stark von der Umwelt des sich entwickelnden Kindes ab. Dabei ist ausschlaggebend, ob und wie diese die sozialen und emotionalen Bedürfnisse eines Menschen wahrnimmt und darauf eingeht. Die Anteilnahme an dem emotionalen Befinden eines Kindes beinhaltet nämlich zugleich eine Wertschätzung des Kindes und vermittelt diesem auch eine Art Zusammenhalt. Weiters fördert es „...a sense of happiness and fulfillment, and promoting a sense of responsibility and concern for others“ (Bradley/Corwyn 2004, S.11).

Eine der wichtigsten Aufgaben von Eltern um ihrem Kind eine positive sozial-emotionale Entwicklung zu ermöglichen, ist es, diesem bei der Regulation von Emotionen beizustehen. Sei dies nun durch eine verbale Zusicherung, dass alles gut gehen wird beim ersten Schultag oder durch eine Umarmung nach einem schlechten Traum. Diese Zuwendung wird das Kind in seinem Vertrauen zu anderen Menschen und zu seiner

Umwelt im Generellen stärken. Ebenso werden Kinder, die diese Art der Fürsorge von ihren Eltern erfahren, bei der Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützt sowie bei dem Aufbau von sozialen Beziehungen und bei einem besseren Umgang mit Stress.

Aber nicht nur die emotionale Anteilnahme der Eltern zu ihren Kindern ist von Bedeutung, sondern auch die Vermittlung des „gewollt - seins“. „Children thrive when they feel wanted. Feeling wanted motivates children to pursue life-enhancing-goals. Rohner (1986) compiled evidence from several large culture-cross studies showing that warm, supportive relationships help promote good adjustment, a sense of well-being, good health, and a wealth of other positive developmental outcomes“ (Bradley/Corwyn 2004, S.12).

Auch deutschsprachige Autoren/innen sprechen von der immensen Bedeutung der emotionalen Absicherung des Kindes. So betont Ziemer (2007) wie wichtig es für die positive Entwicklung des Kindes ist, dass die Eltern dem Kind vermitteln, dass es keinerlei „Korrektur“ bedarf (vgl. Ziemer 2007, S.28). Und auch Cierpka (1996) weist darauf hin, dass nicht vergessen werden darf, dass die psychische Entwicklung sich in der Kindheit, in den sich gegenseitig bezogenen Handlungen mit den vorrangigen Bezugspersonen (was meist die Eltern sind) herausbildet (vgl. Cierpka 1996, S.12), was nochmals die Bedeutung der Familie hervorhebt. Auch Kaufmann (1990) schreibt, dass die Aufgaben der Familie für das heranwachsende Kind immer „...weniger in der Vermittlung von Einzelkompetenzen, sondern in der emotionalen Unterstützung und Stärkung des Selbstbildes, in der Förderung der Identität...“ (Kaufmann 1990, zit. in Höpflinger 1997, S.179) liegen.

Weiters wirkt auch ein unterstützendes, offenes und kohäsives Familienklima, bei welchem das Zulassen und offene Austragen von Meinungsunterschieden ermöglicht wird, sehr günstig auf die Entwicklung der Identität und des Selbstwertgefühls. Der/Die Jugendliche sollte Gelegenheit bekommen seine eigene Meinung dazulegen und zu begründen, wobei die Eltern Interesse an dessen/deren Position zeigen und auch Abweichungen von ihrer eigenen Meinung akzeptieren sollten. Aufgrund mehrerer Studien konnte belegt werden, dass solch eine Interaktion in der Familie fördernde Auswirkungen auf den/die Jugendliche hat. Diese gegenseitige Wertschätzung von den Eltern und dem Kind tragen dazu bei, dass sich bei den einzelnen Personen ein stärkeres Selbstwertgefühl und ein Gefühl der Unabhängigkeit entwickeln kann (vgl. Cierpka 1996, S.16). Hingegen hemmend auf die Identitätsentwicklung des/der Jugendlichen wirkt „...ein elterliches Verhalten, welches das Zeigen von Individualität entmutigt und ein hohes Maß von Kontrolle über das Verhalten der Jugendlichen ausübt...“ (Pinquart/Silbereisen 2002, S.104). Ferner werden auch die

schulischen Leistungen durch eine hohe elterliche Sensitivität und elterlicher Unterstützung positiv beeinflusst (vgl. Pinquart/Silbereisen 2002, S.110.). Ebenso beeinflussen Faktoren wie klare Strukturen und feste Regeln im Haushalt und in der Familie die Entwicklung des Kindes positiv (vgl. Petermann/Schmidt 2004, S.35).

Holzhöfer (2008) versteht unter emotionaler Unterstützung „...positive Gefühle, Nähe, Vertrauen und Engagement erfahren, [die] eigene Person und Gefühle werden von anderen akzeptiert, [sowie] aktives Zuhören“ (Holzhöfer 2008, S.45). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Umwelten, „...in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lernens unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, (fördern) die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation...“ (Lindmeier/Lindmeier 2003, S.125) fördern.

Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass eine emotionale Unterstützung der Eltern allein nicht notwendigerweise eine gute Entwicklung des Kindes garantiert (vgl. Bradley/Corwyn 2004, S.15).

Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes, eines Unabhängigkeitsgefühls und eines stärkeren Selbstwertgefühls wirken sich auch fördernd auf eine berufliche Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt aus, man denke nur an die selbstständige Erledigung von Aufgaben oder an die soziale Eingliederung in den Betrieb.

5.1.9. Der Ablöseprozess im Jugendalter

Alle zuvor in Kapitel 2.4. vorgestellten Entwicklungsaufgaben haben großen Einfluss auf den Ablöseprozess des/der Jugendlichen mit oder ohne einer intellektuellen Beeinträchtigung von den Eltern. Unter diesem Ablöseprozess versteht man nicht nur eine räumliche Ablösung vom Elternhaus, sondern auch die soziale und emotionale Ablösung von den Eltern. Erst dadurch kann eine Eingliederung in ein Wohnheim, in eine Wohngruppe oder in eine teilbetreute Wohnform ermöglicht werden (vgl. Wiedeschitz 2008, S.64). Das Verhältnis zu den eigenen Eltern umzugestalten, auf eigenen Beinen in der Welt stehen, Entscheidungen selbst treffen zu können, aber auch dafür Verantwortung zu übernehmen sind die zentralen Aufgaben im Jugendalter. Wie schon bei dem Punkt 2.4.3.1. „Herstellung neuer/tieferer Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts (Freundschaftsbeziehungen/Peergruppe)“ erläutert, kommt der Gruppe der Gleichaltrigen

eine besondere Bedeutung und Sozialisationsfunktion zu. Nicht nur für den/die Jugendliche/n ist es eine Phase der Neuorientierung, sondern auch für dessen/deren Eltern. Sowohl die Eltern als auch der/die Jugendliche befinden sich meist gleichzeitig in einer Identitätskrise, sodass ihre Entwicklungen oft als koevolutive Prozesse aufeinander bezogen sind: die Neuorientierung der Eltern kann den Ablöseprozess des Kindes blockieren, genauso wie der Ablöseprozess des Kindes die Neuorientierung der Eltern behindern kann (vgl. Willi 1987, S.54). Die Notwendigkeit, dass das Kind sich in der Pubertät von den Eltern löst ist unabhängig davon gegeben, ob das Kind eine intellektuelle Beeinträchtigung aufweist oder nicht. „Auch das geistig behinderte Kind muss sich, will es in irgendeiner Weise erwachsen werden und nicht ständig in einer kindlichen Abhängigkeit von den Eltern weiterleben, von diesen lösen“ (Lempp 1996, zit. in Hennies/Kuhn 2004, S.134). Ein Loslösen von den Eltern in der Pubertät ist somit unabhängig von der intellektuellen Entwicklung von Nöten. Auch Hennies und Kuhn (2004) verweisen in ihren Ausführungen bezüglich des Ablöseprozesses von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in der Pubertät auf das Normalisierungsprinzip: „Das Normalisierungsprinzip mit der Forderung nach einem normalen Lebenslauf und erwachsenengemäßen Lebensumständen einerseits und die Realität des Lebens andererseits weist darauf hin, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit haben und darin bestärkt und unterstützt werden sollten, altersentsprechend aus dem Elternhaus ausziehen und sich ein eigenes Leben unabhängig von den Eltern aufzubauen“ (Hennies/Kuhn 2004, S.131).

Da der Ablösungsprozess ein wechselseitiges Geschehen ist, wird in dieser Arbeit sowohl Bezug genommen auf die Ablösung aus der Sicht der Eltern sowie aus der Sicht der Jugendlichen.

5.1.9.1. Ablösung aus der Sicht der Eltern

Eltern von Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung stehen in der schwierigen Position um die „Schwächen“ ihres Kindes zu wissen. Dies wie auch die jahrelange Pflege, Förderung und ständige Sorge um die Zukunft ihres Kindes erschweren eine innerliche Ablösung von dem Kind bzw. das Bedürfnis des Kindes nach Selbständigkeit überhaupt wahrzunehmen. Die Bindung zu dem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist durch den pflegerischen Aufwand meist vielfach intensiver als zu den Geschwisterkindern. Gerade auch deshalb werden gegen die Eltern

gerichtete „Attacken“ von dem betroffenen Kind als besonders kränkend empfunden und eine Beratung als sehr empfehlenswert angesehen. Viele Eltern verdrängen die Fragen nach der Zukunft ihres Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, doch spätestens bei der Ablösungskrise kommen diese zur Sprache, oftmals mit der Fragestellung, was mit dem Kind geschehe, wenn sie (die Eltern) nicht mehr „da“ sind. Die Gefühle der Eltern sind diesbezüglich zum Teil ambivalent: der Wunsch das Kind komme ohne die bleibende Hilfe der Eltern aus steht der Angst „überflüssig“, nicht mehr gebraucht zu werden, gegenüber (vgl. Fehlhaber 1987, S.159f). Häufig ist es für die Mütter, die meist mehr Zeit zu Hause mit dem Kind verbringen, sehr schwer eine Ablösung des Kindes zu verkraften, da ein Aus – dem – Haus - gehen des/der Jugendlichen Isolation und einen Sinnverlust bedeutet. Weiters trägt auch die Angst, das betroffene Kind komme nicht allein zu recht dazu bei eine Ablösung zu erschweren. Die positiven Seiten wie Entlastungen und neue persönliche Freiräume werden nur bedingt gesehen (vgl. Lempp 1987, S.171).

Ob sich die Eltern – Kind - Beziehung in der Jugendzeit eher positiv oder negativ entwickelt wird auch maßgeblich von der Qualität der Beziehung in der Kindheit beeinflusst (vgl. Göppel 2005, S.152). Wie Eltern die Erkenntnis verarbeitet haben, dass ihr Kind eine intellektuelle Beeinträchtigung aufweist, hat Einfluss auf die Entwicklung der Familienstruktur und Erziehungsstile. Meist wird dem betroffenen Kind zu wenig zugetraut, zu wenig erlaubt und ist dadurch auch unterfordert. Schuldgefühle, Trennungsängste und Überängstlichkeit führen dazu das Kind zu sehr zu behüten und auch zu sehr zu verwöhnen. Natürlich sind solche Tendenzen auch bei Eltern mit Jugendlichen ohne einer intellektuellen Beeinträchtigung zu finden, jedoch können sich diese Jugendlichen meist gegen diese Überbehütungs- und Festhaltetendenzen erfolgreich wehren. Für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist es jedoch sehr schwer aufgrund der emotionalen und sozialen Abhängigkeit sich abzulösen. Hinzu kommt, dass die Herausforderungen im Jugendalter für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aufgrund ihrer Beeinträchtigung vielfach schwerer zu bewältigen sind. So kann es sein, dass sie eher Halt bei ihren Eltern suchen, als sich von ihnen abzulösen. Durch mangelnde Peer - Kontakte und durch die Überbehütung in der Familie fehlt es auch an Selbstständigkeitserfahrungen und Verselbstständigungsanreizen und somit kommt es zu keinem Antrieb für eine Ablösung geschweige denn zur Schaffung einer Grundlage für eine Ablösung. So kann ein Teufelskreis entstehen: Durch zu wenig Erfahrungen bezüglich

der Selbstständigkeit wird die Ablösung erschwert wobei die nicht stattgefundene Ablösung die Selbstständigkeit erschwert (vgl. Hennies/Kuhn 2004, S.136).

Maßgeblichen Einfluss auf die Ablösungsphase hat auch die Auseinandersetzung der Familie mit den Themen „Abschied, Trennung, Tod“. Auch die eigene Beschäftigung der Eltern mit diesen Themen sowie Trennungs- und Abschiedsphasen in ihrer Kind - Rolle sind von wesentlicher Bedeutung. Weiters kann hinzukommen, dass nicht – gelungene Ablösungen von den eigenen Eltern es erschweren bzw. verunmöglichen den Prozess der Ablösung des eigenen Kindes zu durchleben. Eltern sollten diese Trauerarbeit nachholen, damit sie ihrem Kind in dieser Phase seines Lebens genügend Bewegungsfreiraum zukommen lassen können (vgl. Schönfelder 1987, S.66f).

5.1.9.2. Ablösung aus der Sicht der Jugendlichen

Bei Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung treten Ablösungsprozesse oft mit einer zeitlichen Verzögerung auf und verlaufen häufig auch protrahiert. Grund kann in der meist allgemeinen verzögerten Entwicklung des/der betroffenen Jugendlichen gesehen werden, aber auch in der Fixiertheit der Eltern auf ihr Kind. Wie bei Jugendlichen ohne eine intellektuelle Beeinträchtigung kommt es auch bei Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu Auflehnung, Aggression, Rückzug und Verweigerung. Eine besondere Problematik kann darin bestehen, wenn die verbale Kommunikation eingeschränkt ist und es somit zu anderen Ausdrucksmöglichkeiten kommt (beispielsweise aggressive Tätigkeiten gegenüber Personen oder Gegenständen). Die Abhängigkeit zu den Eltern die sich aus der intellektuellen Beeinträchtigung ergibt, wird zunehmend als Einengung empfunden, wobei der/die betroffene Jugendliche im Gegensatz zu seinen/ihren Altersgenossen ohne einer intellektuellen Beeinträchtigung meist nur sehr wenige oder keine Möglichkeiten erhält, Kontakte zu Außenstehenden aufzubauen, die den Raum füllen könnten der durch die Ablösung zur Verfügung steht. Wichtig ist es auch zu erkennen, dass je nach Ausmaß der Beeinträchtigung der/die Jugendliche als Erwachsene/r ein Leben in Selbstständigkeit führen kann und auch ein Recht auf andere Lebensformen und Bedürfnisse hat als ein Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (vgl. Fehlhaber 1987, S.159f). Für viele Jugendliche ist es von großer Wichtigkeit, Mitspracherecht bezüglich familiärer Angelegenheiten zu erhalten und Anerkennung als ernst zu nehmende Gesprächspartner zu erfahren. Geschieht dies nicht, kann es zu einem Rückzug aus der

Kommunikation kommen, die Mitteilungsbereitschaft des/der Jugendlichen geht zurück, was Frustration sowohl bei den Eltern als auch bei dem/der Jugendlichen hervorrufen kann. Umgekehrt hingegen kann es zu einer wesentlichen Verbesserung der Eltern – Kind - Beziehung kommen (vgl. Göppel 2005, S.151).

Auch hegen die betroffenen Jugendlichen Ängste und Befürchtungen bezüglich einer (räumlichen) Ablösung von den Eltern. Angst...

- den lebenspraktischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein
- die Eltern im „Stich“ zu lassen, die Bindung zu ihnen zu verlieren oder sich abgeschoben zu fühlen
- vor den Einschränkungen, Belastungen und Pflichten die durch ein Zusammenleben mit anderen Menschen entstehen können
- mit den neuen Mitbewohner/innen und Betreuer/innen nicht zurecht zu kommen
- Einsamkeit/soziale Isolation außerhalb der Familie zu verspüren
- weniger Taschengeld bereitgestellt zu bekommen (vgl. Hennies/Kuhn 2004, S.138)

Natürlich bringt die räumliche und emotionale Ablösung von den Eltern Einschränkungen und neue Pflichten, dennoch ist sie als Chance anzusehen. Oben genannte Befürchtungen und Ängste hegen ja auch junge Menschen ohne eine intellektuelle Beeinträchtigung. Die erfolgreiche Bewältigung des Ablöseprozesses führt bei Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu mehr Selbstbewusstsein, da sie die Erfahrung machen, auf eigenen Beinen zu stehen, aber dennoch auf den Rückhalt der Eltern vertrauen zu dürfen. Dies ist auch eine Erfahrung die beim Übergang von der Schule in den Beruf, welcher, wie schon beschrieben, von mehreren Herausforderungen gekennzeichnet ist, von großem Nutzen ist, wie zum Beispiel bei der Knüpfung von neuen sozialen Kontakten oder bei dem Vertreten von eigenen Standpunkten. Auch wird durch die räumliche Trennung die Erschließung neuer Lebensräume, die Wahrnehmung gleichberechtigter Beziehungen und abwechslungsreicher Freizeitangebote ermöglicht (vgl. Wiedeschitz 2008, S.66f).

5.2. Die Ressource „Kognitive Unterstützung“

Bei der Ressource „Kognitive Unterstützung“ werden Bildungsaspirationen weitergegeben, die „...in individuelle Präferenzen eingehen“ (Hillmert 2002, S.50). Hierzu zählt sowohl die Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit des betreffenden Kindes als auch die aktive Vermittlung von Bildungsinhalten. Aber auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Eltern spielt hier eine Rolle im Hinblick auf die Leistungen in der Schule (vgl. Hillmert 2002, S.50). Bei diesem Verständnis von „kognitiver Unterstützung“ ist es somit von Bedeutung die Kompetenzen der Eltern näher zu betrachten.

Ziemen differenziert den Punkt „kognitive Kompetenzen“ der Eltern in

- a) diagnostische Kompetenzen und
- b) pädagogische Kompetenzen (vgl. Ziemen 2007, S.28).

Unter diagnostischen Kompetenzen „...sind all jene zu bezeichnen, die im Kontext einer „verstehenden / rehistorisierenden Diagnostik“ von entscheidender Relevanz sein können, so z.B. die Beobachtung von Verhaltensänderungen des Kindes, die Rekonstruktion der bisherigen Entwicklung des Kindes, das Wahrnehmen der Interessen, Bedürfnisse und Motive des Kindes“ (Ziemen 2007, S.28).

Pädagogische Kompetenzen hingegen bezeichnen Komponenten der pädagogischen Arbeit wie zum Beispiel „...die Orientierung des Kindes im Tagesablauf, Anregungen zum Spiel und anderen Tätigkeiten, die Kommunikation mit dem Kind...“ und viele weitere Punkte (Ziemen 2007, S.28). Ob berufliche Integration funktioniert, hängt unter anderem auch von den sozialen und funktionalen Kompetenzen des/der Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ab. Faktoren wie „...Pünktlichkeit, Konzentration, persönliche Hygiene und Erscheinungsbild...“ und viele weitere können innerhalb der Familie gelernt und gefördert werden (vgl. Fasching 2006, S.41). Betriebe erwarten von dem/der Jugendlichen persönliches Interesse am erlernenden Beruf, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, eine Lern- und Leistungsbereitschaft, Arbeitsmotivation, Genauigkeit, Sorgfalt und gute Umgangsformen (vgl. Jochinger 2008, S.50).

Auf all diese genannten Aspekte soll in dem Punkt „kognitive Unterstützung“ näher eingegangen werden.

5.2.1. Diagnostische Kompetenzen

Bevor näher auf die diagnostischen Kompetenzen von Eltern und auch von Lehrer/innen eingegangen wird, soll eine Definition vorgelegt werden, um den Begriff „diagnostische Kompetenzen“ zu erläutern: „Allgemein umfasst die pädagogische Diagnostik `...alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgelegt werden, um individuelles Lernen zu optimieren` (Ingenkamp, 1988, zit. in Jäger et al., 1992, S.131)“ (Beck et al. 2008, S.167f). Dabei können drei diagnostische Teilhandlungen unterschieden werden:

1. Erkennen einer Abweichung von einer erwarteten Leistung (sei dies nun bei einer Einzelperson oder einer Gruppe von Menschen)
2. Durchführen von bestimmten Diagnosehandlungen mit dem Ziel, die Leistungsabweichung zu analysieren, zu verstehen und entsprechend didaktisch darauf reagieren zu können
3. Ergreifen von Maßnahmen zur Überwindung der Leistungsabweichung, sowie zur Förderung der Lernstärken (vgl. Beck et al 2008, S.168).

Sowohl Eltern als auch Lehrer/innen können über diagnostische Kompetenzen verfügen. Es darf nicht vergessen werden, dass eine Grundaufgabe der Schule die Ermittlung und Beurteilung von Leistungen darstellt (vgl. Beutel/Vollstädt 1999, S.45). Viel zu oft wird der Fokus jedoch nur auf die Leistungen gelegt, dabei sollte gerade auch in beruflicher Hinsicht in Erinnerung gerufen werden, dass die Aufgabe der Schule nicht nur in der Vermittlung von Wissen, sondern auch von Kompetenzen liegen sollte, die zur Bewältigung der Arbeits- und Lebenswelt von Nöten sind (vgl. Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ 2008, S.2f). Die diagnostische Kompetenz gibt dem/der Lehrer/in Auskunft über den gegenwärtigen Lernstand des/der Schüler/in, dabei sind Lernziele als Bewertungsmaßstab zu betrachten (Beck et al. 2008, S.167). Beispielsweise sind schriftliche Leistungsüberprüfungen eine Methode den Leistungsstand des Kindes zu ermitteln, wobei in den letzten Jahren so

genannte Bildungsstandards⁴ eingeführt wurden, um die Diagnostik der schulischen Leistungen zu verbessern (vgl. Thonhauser 2005, S.108).

Eine weitere diagnostische Kompetenz stellt die Beobachtung des Kindes dar. Dabei kann unterschieden werden zwischen der Beobachtung von Verhaltensänderungen, der Rekonstruktion der Entwicklung des Kindes durch genaue Beobachtung, das Wahrnehmen von Entwicklungsbedingungen, die Beobachtung des aktuellen Entwicklungsstandes sowie die Wahrnehmung der Bedürfnisse, Interessen und Motive des Kindes. Nochmals sei erwähnt, dass die diagnostische Kompetenz das Ziel verfolgt, das Kind in seinen Handlungen und Verhaltensweisen zu verstehen. Grundvoraussetzung für diagnostische Kompetenz stellen - wie schon angeführt - immer die differenzierten Beobachtungen der Eltern und auch der Lehrer/innen dar (vgl. Ziemer 2002, S.241f).

Bei der Wahrnehmung der Bedürfnisse, Interessen und Motive des Kindes ist es erforderlich, dass sich die Eltern und Lehrer/innen an die differenzierten Beobachtungen des Kindes und an die Beobachtungsergebnisse erinnern (vgl. ebd.). Dies ist natürlich auch im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit des Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu beachten und ist besonders bei der Wahl eines Berufes von Bedeutung.

Insofern ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule „...unerlässlich, um Jugendliche gemeinsam zu erziehen, individuell zu fördern und ihre Berufsreife nachhaltig abzusichern“ (Erbeldinger/Wetzstein/Hilgers 2008, S.70). Ein häufiger Austausch (keine einseitige Kommunikation!) von Informationen und eine Absprache der Förderung von Eltern und Lehrer/innen sind für die Unterstützung des Kindes von großer Wichtigkeit und können sich positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Der Zusammenarbeit Eltern – Schule ist somit ein großer Stellenwert einzuräumen, auch im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit des Kindes, da Eltern für viele junge Menschen die wichtigsten Partner in Fragen der Berufsorientierung sind (vgl. Erbeldinger/Wetzstein/Hilgers 2008, S.52). Eltern und Lehrer/innen sollten sich als gleichwertige Partner sehen, die voneinander lernen können und gemeinsam das Wohl des Kindes im Sinne haben. Für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ist auch im Hinblick auf die

⁴ „Bildungsstandards legen verbindlich fest, welche Grundkompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc.) alle Schüler/innen als Folge des Unterrichts bis zum Ende der 4. Schulstufe in Deutsch und Mathematik und bis zum Ende der 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch erworben haben sollen.“ (Bericht der Steuerungsgruppe des BM:BWK an die Frau Bundesministerin zur Einführung von Bildungsstandards in Österreich (2004), zit. in Thonhauser 2008, S.104).

Berufsorientierung der Einbezug von Partnern aus der Wirtschaft förderlich, denn dadurch kann der Bezug zur gegenwärtigen Lage in der Arbeitswelt, mit ihren mannigfaltigen Anforderungen, gesichert werden (vgl. ebd., S.64).

Grünke und Leidig (2007) formulierten folgende Grundsätze, die für eine erfolgreiche berufliche Integration von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wesentlich erscheinen. Diese Punkte sollten sowohl von Lehrbeauftragten als auch von Eltern beachtet werden:

- „Frühzeitige Heranführung an den ersten Arbeitsmarkt“: Je früher und intensiver junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen mit den betrieblichen Realitäten des allgemeinen Arbeitsmarktes in Kontakt gebracht werden, desto eher „greifen“ die Integrationsbemühungen (vgl. Grünke/Leidig 2007, S.847)
- „Individuelle Förderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit: Der Stütz- und Förderunterricht zur Aufarbeitung von Wissenslücken in den Kulturtechniken und von Rückständen im strategischen Lernen sollte mittels effektstarker Trainingsmodule möglichst spezifisch auf den jeweiligen Jugendlichen und dessen berufliche Ambitionen zugeschnitten sein“ (ebd.).
- „Individuelle Förderung der emotionalen Stabilität“: Diesem Punkt kommt eine besondere Bedeutung zu, da der häufigste Grund für einen Ausbildungsabbruch psychische Probleme und nicht etwa Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgaben sind. Somit verstärkt eine individuelle Förderung der emotionalen Stabilität die Chance auf eine erfolgreiche berufliche Eingliederung (vgl. ebd., S.847f).

Nach dieser Beschreibung der diagnostischen Kompetenzen, wird nun ein Blick auf die pädagogischen Kompetenzen von Eltern geworfen.

5.2.2. Pädagogische Kompetenzen

Bei der vorberuflichen Bildung kommt neben der Schulung des „technisch-funktionalen Denkens“ und den „handwerklich-motorischen Grundfunktionen“ (Lindmeier 1999, S. 235), auch die Förderung von so genannten Schlüsselfaktoren eine wichtige Bedeutung zu. Darunter werden in Bezug auf die Vorbereitung für eine berufliche Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Faktoren wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, selbstständiges Planen und Organisieren, Teamfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Leistungsmotivation (vgl. Lindmeier 1999, S.235) verstanden. Die Grundlagen für die Entwicklung dieser Schlüsselfaktoren finden sowohl im häuslichen als auch im schulischen Bereich statt. Eltern sollten ihrem Kind bereits während dessen Schulzeit altersadäquate Gelegenheiten zu häuslichen und nachbarschaftlichen Mittun bieten. Dabei sollte sich dieses Mittun an den individuellen Fähigkeiten des Kindes orientieren und auch den Bereich der persönlichen Selbstversorgung mit einschließen. Diese Tätigkeiten, wenn sie als individuell sinnvoll erlebt werden und auch für andere Menschen von Nutzen sind, können zu einer Selbstbestätigung führen, was wiederum bewirken kann, dass das Vertrauen in das eigenen Können und in die eigene Leistung gestärkt wird (vgl. Wilken 2009, S.33f). Ein weiterer wichtiger Faktor der beim Übergang von der Schule in den Beruf zu bedenken ist und auch zum Erwachsen-Werden gehört, gestaltet sich aus der sozial-kommunikativen Herausforderung. Die Einhaltung von Höflichkeitsregeln im Umgang mit anderen Personen sowie eine angemessene Balance von Nähe und Distanz zu halten, ist äußerst wichtig. Dabei ist es von Nöten, dass „...die jungen Erwachsenen die Möglichkeit erhalten, die gesellschaftlich gesetzten Regeln der Höflichkeit zu erfahren, zu erleben und vor allem, auch selbst zu erlernen“ (Wilken 2009, S.37).

Im Folgenden soll auf eine Studie von Bianco et al. (2009), die von den Erwartungen von Eltern für ihre Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nach deren Schulzeit handelt, eingegangen werden, da diese auch die Unterstützung der Eltern für ihr Kind während des Übergangs näher beleuchtet. In dieser Studie von Bianco et al. (2009) konnten verschiedene „Rollen“ eruiert werden, die Eltern während des Übergangs ihres Kindes von der Schule in den Beruf innehaben können. Diese Rollenbilder wurden aus den Interviewaussagen der betroffenen Eltern identifiziert und spiegeln die (praktische) Bedeutung der Eltern im Übergangsprozess wieder.

Bianco et al. (2009) sprechen von „Parents as Collaborators“, „Parents as Instructors, Trainers, Role Models and Mentors“, „Parents as Evaluators and Decision Makers“ und „Parents as System Change Agents“. Dies sind wohlgerneht „Rollen“ die Eltern innehaben können und nicht „automatisch“ eingenommen werden.

“Parents as Collaborators“

Bei diesem Punkt wird die Bedeutung der Zusammenarbeit von der Familie und den „adult service agencies“ betont. Die Kooperation von Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung mit den Unterstützungsdiensten ist für eine berufliche Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt äußerst wichtig. In der Studie von Bianco et al. (2009) beschreiben die Eltern eine gute Zusammenarbeit, als eine, die geprägt sein sollte von gegenseitigen Vertrauen und einer gemeinsamen Sorge um das betroffene Kind. Jedoch können diese Punkte nicht immer erfüllt werden, was häufig zu Frustration auf Seiten der Eltern führt (vgl. Bianco et al. 2009, S.189f).

Eltern nehmen eine wichtige Rolle in der Arbeit mit „adult service agencies“ ein, da diese ihr Kind schon allein durch ihr Wissen um dessen spezifische Fähigkeiten und ihrem Wunsch, einen Arbeitsplatz für ihr Kind zu finden, welcher den Fähigkeiten ihres Kindes angemessen ist, unterstützen (vgl. Cooney 2002, S.429). Jedoch muss ein Augenmerk darauf gelegt werden, dass die idealen und die realistischen Erwartungen der Eltern für den beruflichen Werdegang ihres Kindes nicht zu weit auseinander gehen (vgl. Kraemer/Blacher 2001, S. 429). Um zu realistischen Berufsvorstellungen zu gelangen, können schulische Praktika, Beratung durch die Arbeitsagentur und den Integrationsfachdienst, Informationen und Exkursionen von den Eltern und dem Kind zu Werkstätten für Menschen mit einer Behinderung oder zu Projekten der Unterstützen Beschäftigung beitragen. Dabei ist bei der Wahl des Berufes auch immer die sozial-integrative Bedeutung, die der Arbeitsplatz für den Menschen mit einer Behinderung hat, zu beachten. Bei der Arbeitsausübung von Menschen mit einer Behinderung geht es weniger um den finanziellen Aspekt, als um den sozialen. Bei einer Befragung aus dem Jahr 1994 stand bei Menschen mit einer Behinderung, die in einer Werkstätte beschäftigt sind, auf die Frage „Was ist Ihnen am Arbeitsplatz besonders wichtig?“ an erster Stelle die Antwort „Freunde haben“ und erst auf Platz vier die Antwort „Geld haben/ausgeben“. Bei einer weiteren Befragung aus dem Jahr 2004 von Menschen mit einer Behinderung, die als unterstützte Arbeitnehmer/innen tätig waren, antworteten diese auf die gleiche Frage mit

der Antwort „die Sicherheit des Arbeitsplatzes“, wobei dicht darauf gefolgt die Akzeptanz von den anderen Mitarbeiter/innen erwähnt wurde. Erst auf Platz sieben wurde der finanzielle Aspekt genannt: Genug Geld haben, um gut leben zu können. Insbesondere bei der Beschäftigung von Menschen mit einer Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist der Aspekt der sozialen Integration zu bedenken, sodass es zu keiner sozialen Vereinzelung kommt (vgl. Wilken 2009, S.35f). „Entscheidend ist die erlebte Wertschätzung durch Kollegen am Arbeitsplatz und – zumindest nach Feierabend – das Erleben von relativ symmetrischer Kommunikation mit Personen, die ähnliche Fähigkeiten und Interessen besitzen wie der behinderte Mensch, so dass nicht nur Anpassung und Unterordnung, sondern gemeinsames Tun auf gleichem Niveau unmittelbar erfolgen kann“ (Wilken 2009, S.36).

“Parents as instructors, trainers, role models and mentors”

In der Studie von Bianco et al. (2008) sprechen die Eltern weniger über ihren Einfluss auf ihre Kinder, als über „...taking on a variety of roles in response to situational needs such as acting as case managers and providers of direct service through a variety of activities, such as developing opportunities for work or recreational activities, monitoring daily events, supervising the handling of bookkeeping and paperwork required by adult serve systems, and specific supervision and training of personal attendants“ (Bianco et al. 2009, S.190).

Ebenso sprechen Eltern in einer Studie von Kraemer und Blacher (2001), in der unter anderem die Beteiligung der Familie beim Übergangsprozess von der Schule in den Beruf ihres Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung untersucht wurde, davon, dass sie ihren Kindern „...daily living skills, social skills, and community integration skills...“ (Kramer/Blacher 2001, S.430) vermitteln. Diese Fähigkeiten sind auch für eine berufliche Tätigkeit von besonderer Bedeutung.

“Parents as evaluators and decision maker”

Eine weitere Rolle die Eltern beim Übergang von der Schule in den Beruf ihres Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung einnehmen, ist jene des/der „Gutachters/in“ und des/der „Entscheidungsträgers/in“. Eine Aussage einer Mutter soll diese Rolle verdeutlichen: „Well, we’re there anytime there’s a decision to be made. Anytime there’s a

new caseworker, or payroll or the check book things. So we're, still there to support her anyway that she needs it" (Bianco et al. 2009, S.191).

"Parents as System change agents"

Bei diesem Punkt wurde die Bedeutung der Unabhängigkeit und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung von jungen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung diskutiert. Betroffene Eltern sind darin bestrebt nach Abschluss der Schule, eine Loslösung ihrer (zuvor beschriebenen) Rollen hervorzurufen, indem sie ihr Kind darin fördern und unterstützen eigene Entscheidungen zu treffen. Dabei betonen die Eltern jedoch, dass sie, wenn es „nötig“ ist, jederzeit wieder in das Leben ihres Kindes „einzugreifen“. Die befragten Familien trainieren die Unabhängigkeit und Selbstbestimmung ihres Kindes ganz bewusst und zwar nicht nur im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit ihres Kindes sondern auch aufgrund der Gewissheit ihrer eigenen Sterblichkeit und die Ungewissheit was dann mit ihrem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung „passiert“ (vgl. Bianco et al. 2009, S.191f). Dabei sollten die Kompetenzen zur Selbstbestimmung während der gesamten Schulzeit vermittelt werden, wobei diese bei dem Übergang von der Schule in den Beruf besonders zum Tragen kommen. „Die Planung des Übergangsprozesses bietet ideale Voraussetzungen, in denen Schüler(innen) a) Selbstbestimmungskompetenzen wie Ziele setzen, b) früher gelernte Selbstbestimmungskompetenzen auf andere Situationen übertragen und generalisieren können, c) mehr Kontrolle über ihr Leben gewinnen können und dadurch eine positive Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugungen aufbauen können“ (Lindmeier/Lindmeier 2003, S.134).

Nach dieser Beschreibung der diagnostischen und pädagogischen Kompetenzen die Eltern haben können, wird die soziale Ressource näher betrachtet.

5.3. Die soziale Ressource

5.3.1. Begriffsbestimmung

Vorab soll erwähnt werden, dass in dieser Diplomarbeit der Begriff „soziales Netzwerk“, der je nach Forschungszusammenhang unterschiedlich verwendet werden kann, sich auf Beziehungsgeflechte zwischen Personen und auch auf soziale Einheiten, wie zum Beispiel Organisationen, bezieht (vgl. Holzhöfer 2008, S.29). „In der Fachliteratur wird zwischen primären (familiären), sekundären (Freundeskreis) und tertiären (professionellen) Netzwerken unterschieden“ (Wagner Lenzin 2007, S.29f). Weiters soll bemerkt werden, dass in der Literatur „...soziale(n) Netzwerke als strukturelle Voraussetzung für soziale Unterstützung beschrieben...“ (Holzhöfer 2008, S.44) werden und teilweise auch synonym verwendet werden. Der Ausdruck „soziale Unterstützung“ fokussiert auf die inhaltlichen bzw. funktionalen Aspekte der Beziehungen und hebt diese als einen bestimmten Ausschnitt aus dem sozialen Netzwerk hervor. „Die sozialen Unterstützungsbeziehungen konstituieren demnach ein partiales Netzwerk, das auch als Unterstützungsnetzwerk bezeichnet werden kann“ (Holzhöfer 2008, S.45). Jedoch kann nach Wellman (1981) der Begriff „Unterstützungsnetzwerk“ der eigentlichen Intension des Netzwerkbegriffs als interpersonales Beziehungs- und Kontaktsystem nur teilweise gerecht werden, da im Begriff des sozialen Netzwerks auch Beziehungsaspekte enthalten sind, die einer Unterstützung entgegen wirken können oder die durch diesen Begriff nicht abgedeckt sind, wie zum Beispiel Belastungen. „Unterstützung ist ein funktionales Element sozialer Beziehungen, jedoch nur in wenigen Fällen ihr primär beziehungsstiftendes Agens. Der Begriff ist daher primär eine Extension des Unterstützungskonstrukts und nicht des Netzwerkbegriffs“ (Laireiter 1993, S.20).

Auf die „Kehrseite“ der sozialen Unterstützung, sprich auf die Belastungen die aus sozialen Beziehungen (wie beispielsweise Konfliktbeziehungen, Enttäuschungen oder ambivalente Beziehungen) entstehen können, wird in dieser Diplomarbeit nicht eingegangen, da dies den Rahmen der Diplomarbeit übertreten würde und es ausschließlich darum geht, Ressourcen anzuführen, die dem Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bei dem Übergang von der Schule in den Beruf von positiven Nutzen sind.

Hillmert (2002) versteht unter einer sozialen Ressource „...die Präsenz von und die Unterstützung durch Familienmitgliedern wie auch externe Sozialbeziehungen“ (Hillmert 2002, S. 51). Soziale Netzwerke in der Form alltäglicher, praktischer Hilfeleistungen, können die Funktion haben, Familienmitglieder bei unterschiedlichen Aufgaben zu entlasten, sodass diese sich vermehrt auf die Förderung von Bildung und Ausbildung fokussieren können. Nebenbei kann durch ein gutes soziales Netzwerk auch der Zugang zu bestimmten Bildungsinstitutionen erleichtert werden.

Während in der Vorschulzeit die emotionale und soziale Unterstützung besonders wichtig ist hinsichtlich der Entwicklung der allgemeinen Leistungsfähigkeit, des Sozialverhaltens und des Selbstbewusstseins, der ergänzenden Wissensvermittlung, der Hausaufgabenbetreuung, etc., ist insbesondere beim Ausbildungs- und Berufseinstieg die praktisch – soziale Unterstützung bedeutend. Diese kann sich zum Beispiel bei der Unterstützung der Berufswahl oder bei der Auswahl und Bewerbung von Lehrstellen offenbaren.

Ebenso haben laut Hillmert (2002) die Familien- und Netzwerkgröße, die verfügbare Zeit der Eltern und deren sozialer Status, Auswirkungen auf die Einstiegs- und Erfolgchancen in bestimmte (Aus-) Bildungsgänge (vgl. Hillmert 2002, S.51f). Aber nicht nur in beruflicher Hinsicht wirkt sich die Einbettung in ein soziales Netzwerk (Freundschaftsbeziehungen, soziale Kontakte) positiv aus, auch die physische und psychische Gesundheit wird dadurch gefördert sowie die Bewältigung von Stress erleichtert (Kendel/Thomas 2004, S.119).

Dabei kann zwischen verschiedenen Unterstützungsmodalitäten unterschieden werden. Laireiter (1993) beschreibt zwei Unterstützungsmodalitäten von sozialen Netzwerken, die *psychologischen Formen* und die *instrumentellen Formen*.

Unter die *psychologischen Formen* fallen folgende Aspekte: die Bindung (Nähe, Geborgenheit, Vertrauen), die Selbstwertunterstützung (Selbstwertaufbau und –verstärkung), der Kontakt (Geselligkeit, Interaktion, Zugehörigkeit zu Netzwerken), die emotionale Unterstützung (Aussprache, Ventilation, Aufmunterung) und die kognitive Unterstützung (Klärung, Orientierung, Problemlösung).

Zu den *instrumentellen Formen* gehören die Information, Ratschläge, finanzielle Hilfen, Sachleistungen, praktische Hilfen/Arbeit und Interventionen (vgl. Laireiter 1993, S.27).

Sommer und Fydrich (1989, S.6) schlagen noch weitere Modalitäten der sozialen Unterstützung vor:

„Emotionale Unterstützung erleben: positive Gefühle, Nähe, Vertrauen und Engagement erfahren; eigene Person und Gefühle werden von anderen akzeptiert; aktives Zuhören.

Unterstützung bei Problemlösungen erleben: über ein Problem sprechen können; problemlösungs- und handlungsrelevante Informationen erhalten; Ermutigung und Rückhalt erleben; Rückmeldung für eigenes Verhalten und Erleben erhalten.

Praktische und materielle Unterstützung erleben: im Bedarfsfall Geld oder Gegenstände geliehen oder geschenkt bekommen; bei einer schwierigen Tätigkeit Begleitung, Beistand oder praktische Hilfe erfahren; von Aufgaben oder Belastungen befreit werden.

Soziale Integration erleben: eingebettet sein in ein Netzwerk sozialer Interaktionen; Übereinstimmung von Lebensvorstellung und Werten.

Beziehungs-Sicherheit erleben: Vertrauen haben in relevante Beziehungen und deren Verfügbarkeit.“

Es ist sinnvoll soziale Unterstützung inhaltlich zu unterscheiden, da je nach Belastungssituation, verschiedene Inhalte von Nutzen sein können. So ist beispielsweise bei einer langfristigen Arbeitslosigkeit finanzielle Unterstützung von besonderer Bedeutung, bei dem Tod eines lieben Menschen emotionale Unterstützung und bei einer Krankheit praktische und informative Unterstützung (vgl. Sommer/Fydrich 1987, S.6f).

5.3.2. Die Wirksamkeit sozialer Unterstützung

Die Untersuchung der Wirksamkeit der sozialen Unterstützung, welche aus verschiedensten Perspektiven betrachtet werden kann, nimmt einen zentralen Stellenwert in der psychologischen Stressforschung, der Life-Event-Forschung, der Sozialepidemiologie und in der Medizinsoziologie ein. Es konnten schon durch zahlreiche Untersuchungen Belege dafür gefunden werden, dass soziale Unterstützung positive

Effekte sowohl auf das körperlich-seelische Wohlbefinden, als auch bei der Bewältigung von psycho-sozialen Stress anlässlich von Krankheiten, besonderen Belastungssituationen oder kritischen Lebensereignissen hat (vgl. Olbermann 2003, S.16).

Dabei ist zu beachten, dass die Grundvoraussetzung für eine entsprechende Unterstützung, die richtige Einschätzung der Belastungssituation, in der sich die jeweilige Person gerade befindet, darstellt. Dies gestaltet sich als relativ unproblematisch, wenn die betroffene Person selbst um konkrete Unterstützungshandlungen bittet (vgl. Perkonigg 1993, S.126). Unterstützung wird nämlich erst ermöglicht, wenn erkannt wird, dass eine Person sich in einer Lage befindet, die Unterstützung erfordert. Nicht immer treten Belastungsindikatoren wie Ängstlichkeit, Resignation, Verzweiflung oder Niedergeschlagenheit so deutlich auf, dass das soziale Umfeld entsprechend darauf reagiert. Somit besteht eine Möglichkeit Unterstützung zu erfahren darin, jemand anderem die unterstützungsbedürftige Lage zu offenbaren (vgl. Aymanns 1995, S.32).

Ein weiterer wichtiger Punkt ergibt sich dadurch, dass die Analysen zur Wirksamkeit der sozialen Unterstützung sich in der Regel auf die Sichtweise der Person, die sich in einer belastenden Situation befindet, stützen. Hingegen wurde die Einschätzung der Wirksamkeit aus der Perspektive der Unterstützungsperson nur wenig untersucht (vgl. Perkonigg 1993, S.125).

Bei der Wirksamkeit von sozialer Unterstützung kann auch zwischen einer kurzfristigen und langfristigen Wirkung, den verschiedenen Wirkungsdimensionen der sozialen Funktionstüchtigkeit, des psychischen Wohlbefindens, der physischen Gesundheit und so genannten Nebenwirkungen differenziert werden. Bei kurzfristigen Wirkungen ist eine der Situation angemessene soziale Unterstützung, die sich an den Aspekten der jeweiligen belastenden Situation orientiert, in Betracht zu ziehen. Das heißt, das Unterstützungsverhalten muss auf die jeweiligen Situationsmerkmale abgestimmt sein.

In Bezug auf langfristige Wirkungen können folgende Kriterien der psychologischen und sozialen Ebene genannt werden:

1. „Aufrechterhaltung oder Steigerung des Selbstwertgefühls
2. Optimierung persönlicher Bewältigungsanstrengungen
3. keine längerfristigen vermeidbaren Verpflichtungen
4. Erhalt der Eigenständigkeit
5. Erhalt der sozialen „Funktionstüchtigkeit“

6. Erhalt bedeutsamer Beziehungen

7. keine oder positive Veränderungen im sozialen Ansehen

Hinzu kommen verschiedene Kriterien der physischen Gesundheit....“ (Perkonigg 1993, S.125)

Weiters muss bei der sozialen Unterstützung bezüglich ihrer Wirkungsweise im Stress- und Copingprozess zwischen einem „*Haupteffekt*“ und einem „*Puffereffekt*“ unterschieden werden:

a) Der wesentliche Inhalt der *Haupteffekthypothese* lautet, dass „...die Einbettung in ein hilfreiches soziales Netzwerk direkt das Eintreten und das Ausmaß von Stress verhindern oder abmildern kann, d.h. allein durch das Eingebettet sein in ein Unterstützungsnetzwerk wird ein soziales „Immunsystem“ errichtet, welches quasi präventiv gegen potentielle Belastungen und Beeinträchtigungen von Wohlbefinden und Gesundheit wirkt“ (Olbermann 2003, S.17f). Demzufolge wird dieser Effekt von manchen Autoren auch als „Abschirmeffekt“ (Nestmann 1991, zit. in Olbermann 2003, S.17) betitelt, wobei davon ausgegangen wird, dass durch das Geben und Nehmen sozialer Unterstützung wesentliche Bedürfnisse des menschlichen Zusammenlebens abgedeckt werden. Ein weiterer Aspekt der die soziale Unterstützung ermöglicht, ist, dass sie die Handlungsmöglichkeiten einer einzelnen Person erweitern kann und somit Erfahrungen gemacht werden können, die einem Einzelnen sonst unzugänglich sind (vgl. Olbermann 2003, S.17f).

b) Der Puffereffekt kann seine Wirksamkeit erst entfalten, wenn eine belastende Situation schon eingetreten ist. Dabei kann die Bereitstellung von Unterstützungsleistungen von den Mitgliedern des sozialen Netzwerkes die Fähigkeit der betroffenen Person erhöhen, mit psycho-sozialem Stress umzugehen. So wird die Möglichkeit geschaffen, die Folgen von Belastungen und Krisen abzumildern (vgl. ebd.).

Neben der Haupt- bzw. Puffereffekthypothese gibt es noch weitere, komplexere Modelle (beispielsweise von Schwarzer & Leppin 1991) die die mögliche Wirksamkeit von sozialer Unterstützung beschreiben. Doch im Ganzen lässt sich sagen, dass auch komplexere Modelle den möglichen Wirkmechanismus von sozialer Unterstützung nicht ausreichend erklären können (vgl. ebd.).

5.3.3. Die Gefahr der sozialen Isolation

Bei Familien mit einem Kind mit Behinderung ist häufig die Größe der sozialen Netzwerke eingeschränkt und es besteht die vermehrte Gefahr der sozialen Isolation (siehe auch Kapitel 2.2.3. „Die Gefahr der Stigmatisierung“). „Die Familien werden in einen sozialen Entfremdungsprozess verwickelt, der von Minderwertigkeitsgefühlen und fehlenden kooperativen Kontaktmöglichkeiten gespeist wird“ (Moser 1990, S.139). Die Umwelt reagiert meist ablehnend auf Familien mit einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, was Spuren bei den betroffenen Familienmitgliedern hinterlässt. Neben der seelischen Belastung die ein Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bei den Eltern hervorrufen kann, können auch die zeitliche und körperliche Mehrbelastung die durch den veränderten Erziehungsauftrag bzw. in der Förderung des Kindes entstehen kann, die zeitliche Mehrbelastung aufgrund des vermehrten Umfangs der Aufsicht und die finanzielle Mehrbelastung, die durch das Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aufkommen können, der Aufrechterhaltung eines großen sozialen Netzwerkes negativ gegenüberstehen (vgl. Moser 1990, S.17).

Isolation ist ein „...Ausdruck dafür, dass die Grenzen des individuellen, bzw. des familiären Anpassungsvermögens erreicht bzw. überschritten sind, die normalen Problemlösemuster ihre Effizienz verlieren und die üblichen unterstützenden Ressourcen nicht länger adäquat sind“ (Schubert 1987, S.18). Dabei kann soziale Isolation verursacht werden durch „...soziale Verluste (z.B. Ende einer Partnerschaft, Ausgliederung aus dem Beruf, hohes Alter), durch eine qualitative Verschlechterung sozialer Kontakte (z.B. Unlösbarkeit von Konflikten) oder veränderte soziale Bedürfnisse“ (Kendel/Thomas 2004, S.112). Häufig entsteht auch durch die soziale Isolation ein Gefühl der Einsamkeit, welches im emotionalen Erleben verankert ist und sich durch die subjektive Bewertung der sozialen Isolation und das negative, belastende Erleben dieser Situation zusammensetzt (vgl. Kendel/Thomas 2004, S.112).

Fehlt der soziale Rückhalt, fehlt auch ein positives Gefühl der Welt gegenüber, „....das der israelische Medizinsoziologe "sense of coherence" genannt hat, das Gefühl, daß die Dinge der Außenwelt sinnvoll zusammenhängen und ergo ein angemessenes Tätigkeitsfeld mit positiven Herausforderungen bieten. Stattdessen erlebt der sozial Isolierte eine wenig zusammenhängende, wenig freundliche Welt, in der es besonderer Anstrengungen und

einer permanenten Anpassung bedarf, um in ihr nicht unterzugehen“ (Olbermann 2003, S.20).

Eine Möglichkeit der sozialen Isolation und Erschöpfung entgegenzuwirken, stellen die Familienentlastenden Dienste da, worauf im nächsten Kapitel ein wenig näher eingegangen wird.

5.3.4. Die Bedeutung der Unterstützung für Familien mit einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung beim Übergang von der Schule in den Beruf

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, gestaltet sich der Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung als besondere Herausforderung, bei deren Bewältigung auch die Eltern eine wichtige Position einnehmen. Mütter und Väter haben eine Schlüsselrolle bei dem Gelingen eines selbstbestimmten und integrativen Lebens ihres Kindes mit einer Behinderung inne, wobei jedoch auch ihr Unterstützungsbedarf nicht außer Acht gelassen werden darf. Gerade beim Übergang Schule-Beruf wollen Eltern informiert werden, welche Möglichkeiten es für ihr Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bei dem Eintritt in den allgemeinen Arbeitsmarkt gibt. Dies kann zu einer erhöhten Stress- und Belastungssituation führen, bei welcher Angebote der Unterstützung ein wenig Abhilfe schaffen können (vgl. Engelbert 1999, 67ff). Sowohl die Eltern von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung als auch das betroffene Kind selbst sind dem Risiko ausgesetzt, psychische und physische Störungen zu entwickeln, wenn ihre Belastungen den Toleranzrahmen überschreiten. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die „Unterstützer/in – Funktion“ für das betroffene Kind während des Übergangs von der Schule in den Beruf. Häufig ist somit das Aufsuchen von Unterstützung notwendig und sinnvoll.

Unterstützungsdienste erfüllen für die Familie eine Entlastung in einem doppelten Sinn: zum einen dienen sie zur Milderung der anfallenden Aufgaben, wofür wie bereits erwähnt, meist die Mütter „zuständig“ sind, und zum anderen dienen sie der Erhaltung der Pflege- und Betreuungsbereitschaft (vgl. Haack 2002, S. 32). Bei Familienentlastenden Diensten richtet sich das Angebot an alle Familienmitglieder, wobei das vorrangige Ziel die Entlastung der nicht-behinderten Familienmitglieder ist, damit diesen Freiräume zur

Erholung und zur Wahrnehmung individueller Interessen und Bedürfnisse ermöglicht wird. So wird auch der sozialen Isolation entgegengewirkt.

Diesen Diensten werden folgende Funktionen zugeschrieben, die aufgezeigt werden, da sie die Bedeutung der Unterstützung für die einzelnen Familienmitglieder sehr gut zusammenfassen und auch im Hinblick auf eine berufliche Integration des betroffenen Kindes von großer Wichtigkeit sind:

- „Aufbau lebenspraktischer Fertigkeiten und Förderung der Selbstbestimmung;
- Bestmögliche Integration in die Gemeinschaft durch längst möglichen Verbleib in der gewohnten Umgebung;
- Vermeiden oder Hinausschieben teurerer Krankenhaus- oder Heimaufenthalte;
- Unterstützung bzw. Entlastung von Familien mit pflegebedürftigen Angehörigen, die in vielen Fällen bis an den Rand ihrer physischen und psychischen Leistungsfähigkeit gelangen, und damit für die
- Erhaltung der Pflegebereitschaft von Familien“ (Haack 2002, S. 32)

Weitere Punkte sind die Begleitung und Assistenz durch ambulante Dienste, das Probewohnen in einer Einrichtung, die kurzzeitige Trennung von der Familie durch die Teilnahme an Freizeitangeboten, die Option zur Kurzzeitbetreuung, die familiennahe Unterbringung des/der Angehörigen und die Mitsprache und Mitwirkung der Angehörigen im Rahmen der jeweils gewählten Wohnform (vgl. Haack 2002, S.32). Insbesondere ermöglicht die Teilnahme an Freizeitaktivitäten den betroffenen Jugendlichen soziale Kontakte außerhalb ihrer Familie zu schließen und unterstützt auch die Ablösung von den Eltern (und umgekehrt). Daher ist es sinnvoll Freizeitinteressen zu fördern, die sowohl „...im individuellen, persönlichen und privaten Bereich als auch in Gemeinschaft mit behinderten und nicht behinderten Personen betrieben werden können. Tätigkeiten und Beschäftigungen, die über das Interesse an der Sache hinaus zugleich kommunikationsfördernd sind und dadurch soziale Isolierung und Vereinsamung überwinden helfen“ (Wilken 2009, S.39). Auch für die Teilhabe von Freizeitaktivitäten sind alltägliche Lebensführungskompetenzen erforderlich. Die Gestaltung der Freizeit darf nicht unterschätzt werden, macht sie doch 53 % der gesamten Lebenszeit aus und muss gelernt werden. Erhält ein Mensch keine barrierefreien Möglichkeiten seine Freizeit zu

gestalten, wirkt sich dies negativ auf die Lebensqualität und das Wohlbefinden des betroffenen Menschen aus (vgl. Wilken 2009, S.40).

In Österreich besteht kein flächendeckendes und etabliertes Netz von Entlastungsdiensten, dennoch gibt es die Möglichkeit von einigen Organisationen (wie zum Beispiel der Lebenshilfe) Angebote an ambulanten Hilfsdiensten in Anspruch zunehmen (vgl. Lemmerer 2005, S.109).

Aber auch den Selbsthilfegruppen, bei welchen das Selbsthilfeprinzip (Lösung eigener Probleme ohne professionelle Hilfe) und das Gruppenprinzip (gemeinschaftliche Problembearbeitung) zum Tragen kommen, ist eine wesentliche Unterstützungsfunktion (beispielsweise durch die Bereitstellung von Informationen oder durch das Beratungsangebot) für die Eltern und für deren Kinder in Belastungssituationen anzurechnen. Wichtige Wirkungsfaktoren von Selbsthilfegruppen sind die „...Lösung aus der persönlichen Isolation und Festigung ihrer sozialen Kompetenz und damit Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit“ (Lemmerer 2005, S.87) sowie die Stabilisierung der psychischen Belastung, ein neuer Umgang mit dem „Problem“ Behinderung als auch durch verbesserte Kenntnisse über die Behinderung, ein Bewusstsein zu bilden, Experten in eigener Sache zu sein. Dadurch kann wiederum die Möglichkeit geschaffen werden, professionelle Hilfe gezielter, kritischer und damit effizienter in Anspruch zu nehmen (vgl. Lemmerer 2005, S.82 und S.86f).

Weiters ist natürlich gerade beim Übergang von der Schule in den Beruf sowohl für die Eltern von Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung als auch für die Jugendlichen selbst, wichtig zu wissen, welche beruflichen Möglichkeiten nach der Schule zur Verfügung stehen und an welche Stellen man sich in Österreich wenden kann, um Informationen und Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf zu erhalten. Deshalb soll im nächsten Kapitel ein kurzer Überblick über die Maßnahmen der beruflichen Integration für Menschen mit einer Behinderung in Österreich gegeben werden.

5.3.5. Überblick der Maßnahmen in Österreich bei dem Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

In beruflicher Hinsicht gibt es in Österreich drei Hauptakteure in der österreichischen Behindertenpolitik: das Bundessozialamt, das Arbeitsmarktservice (AMS) und die Länder. Alle drei „Hauptakteure“ bieten Maßnahmen und Unterstützung bei der Integration von Menschen mit einer Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt an.

Jede Landesstelle des Bundessozialamtes bietet folgende Maßnahmen an: Clearing, Arbeitsassistentz, Job Coaching, Nachreifungs- und Qualifizierungsprojekte sowie Integrationsbeihilfen. Wichtige Kooperationspartner sind hierbei das AMS, Sozialversicherungsträger und verschiedene Trägerorganisationen mit denen kooperiert wird. Weiters gestaltet sich auch eine Zusammenarbeit mit den Schulbehörden bezüglich des Clearings als sehr wichtig.

Das AMS unterstützt arbeitslose Menschen mit einer Behinderung mit folgenden Maßnahmen:

- „Qualifizierung
- Beschäftigung
- Unterstützende Maßnahmen wie Berufsorientierung, Arbeitsassistentz, Beratung und Betreuung in arbeitsmarktbezogenen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen
- Förderung zur Sicherung der Beschäftigung“ (Zöchinger 2008, S.34)

Das Angebot der Länder gestaltet sich aus Qualifizierungsprojekten mittels Anlehre und Lehre, Arbeitsassistentz, Job Coaching, Clearing sowie individuellen Hilfen und Lohnkostenzuschüssen für die Betriebe bis hin zu geschützten Werkstätten und Beschäftigungstherapien.

Daneben dürfen auch die unterstützenden Maßnahmen von Großanbietern wie Caritas, Jugend am Werk, der Lebenshilfe, Pro mente, etc. nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Zöchinger 2008, S.34ff).

5.4. Die ökonomische Ressource

5.4.1. Begriffsbestimmung

In dieser Diplomarbeit beziehen sich ökonomischen Ressourcen auf materielle Dinge wie zum Beispiel Finanzen (als Exempel Geld oder Besitz). Grundsätzlich sind ökonomische Ressourcen danach zu unterscheiden, ob sie von der Natur gegeben sind wie beispielsweise Wasser oder Wälder, oder aber ob sie von Menschen Hand geschaffen wurden wie Nahrungsmittel oder Werkzeuge. Weiters kann bei ökonomischen Ressourcen auch danach differenziert werden, ob sie erschöpfbar (zum Beispiel fossile Energieträger) oder regenerierbar (beispielsweise Fischbestände) sind (vgl. Bündler 2002, S.22).

Während Hillmert (2002) unter einer ökonomischen Ressource auch die finanzielle Unterstützung des Kindes durch die Eltern versteht, und somit Geld als eine Ressource handelt, lässt sich dies nach Bündler (2002) nicht so leicht einordnen. Er erachtet es als sinnvoll in Bezug auf materielle Ressourcen zwischen Reserven und Ressourcen zu differenzieren. „Reserve ist ein Spezialfall von Ressource. Die beliebige Menge einer materiellen Substanz heißt danach Reserve (und nicht Ressource), wenn diese Substanz (z.B. Geld) identifiziert, nachgewiesen und grundsätzlich verfügbar ist. Ressource hieße die gleiche Substanz nur, wenn sie dadurch gekennzeichnet ist, dass sie vorhanden, jedoch (noch) nicht erschlossen ist, aber unter günstigen Bedingungen diese Erschließung (Verfügbarkeit) erwartet werden kann“ (Bündler 2002, S.22).

Auf diesen Spezialfall der Ressource wird in dieser Diplomarbeit jedoch nicht näher eingegangen, da sich die Unterteilung der Ressourcen auf Hillmert (2002) beziehen und somit wird davon ausgegangen, dass Ressourcen direkt verfügbar sind.

5.4.2. Die Bedeutung von ökonomischen Ressourcen

Nach Hillmert (2002, S.50) vermitteln ökonomische Ressourcen generelle Sicherheit und können unterstützend für andere Ressourcen eingesetzt werden. Diese Sicherheit wirkt sich auch stabilisierend auf die psychische und physische Situation der einzelnen Familienmitglieder aus und hat somit Einfluss auf das Wohlbefinden der einzelnen Personen. Diesen Aspekt betonen auch Bradley/Corwyn (2004), die der Meinung sind, dass die Bedeutung der ökonomischen Absicherung der Familie nicht unterschätzt werden

darf. Eine gute gesundheitliche Versorgung des Kindes von dessen Eltern sowie die Bereitstellung einer adäquaten Wohnsituation für die gesamte Familie haben große Auswirkungen auf die physische und psychische Entwicklung eines Kindes (Bradley/Corwyn 2004, S.3).

Ökonomische Ressourcen sind ebenso, zumindest indirekt, ein „...zentraler Erklärungsfaktor für unterschiedliche Bildungschancen....“ (Hillmert 2002, S.51), da diese direkt für Lernmittel und Ausbildungsgebühren eingesetzt werden können sowie zur Substitution von anderen Ressourcen. Genauso sind ökonomische Ressourcen in der Dauer der Ausbildungszeit (auch wenn Hillmert hier vorrangig an ein Studium denkt) von großer Bedeutung (vgl. Hillmert 2002, S.51).

Im Hinblick auf die Verfügbarkeit der ökonomischen Ressourcen wirkt sich eine Berufstätigkeit beider Elternteile positiv aus. Bei drei Studien, einer englischen (1978) und zwei österreichischen (1985/1992), konnte festgestellt werden, dass Mütter, die keiner beruflichen Tätigkeit nachgingen, als Gründe dafür angaben, die freie Zeit für Besorgungen zu benötigen oder das keine „Ersatzperson“ vorhanden sei, um sich um das Kind zu kümmern. Wenn die befragten Mütter einem Beruf nachgingen, waren dies oft Halbtagsbeschäftigungen, die meist nicht sehr gut bezahlt waren. Ebenso konnte eruiert werden, dass Väter vermehrt Überstunden aufgrund der finanziellen Mehrbelastung, die ein Kind mit einer Behinderung nachweislich mit sich bringt, machten (vgl. Daurer 1992, S.116).

Die Beschaffung von therapeutischen Spielzeug und technischer Behelfe ist auch sehr stark vom Einkommen der jeweiligen Familie abhängig. So sehen 77 % der befragten Eltern vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (Studie von 1985) eine Kostenrückerstattung für therapeutisches Spielzeug und technische Behelfe als wünschenswert an (vgl. Daurer 1992, S.127).

Wie schon erwähnt, gewähren ökonomische Ressourcen Sicherheit und bieten zudem auch die Möglichkeit der Entlastung durch Fremdbetreuung, zum Beispiel in Form einer Kurzzeitpflege oder durch Pflegeunterstützung durch soziale Dienste (vgl. Müller et. Al. 2007, S.11). Dies wiederum ist ein wesentlicher Faktor der der sozialen Isolation entgegenwirken kann.

6. Empirischer Teil

6.1. Fragestellung und Sinngehalt des Forschungsvorhaben

Grundsätzlich soll die Frage geklärt werden, welche Ressourcen von Eltern mit einem jugendlichen Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aktiviert werden können, um dem/der betroffenen Jugendlichen den Übergang von der Schule in den Beruf zu erleichtern.

Um diese Frage beantworten zu können, wurden in den vorangegangenen Kapiteln Ressourcen, die innerhalb einer Familie bestehen können und für den Übergang von der Schule in den Beruf für den/die betroffene Jugendliche von Nutzen sein können, aufgezeigt und beschrieben. Der Sinn dieser Forschung liegt darin, Eltern, Professionellen, Interessierten etc. einen realitätsnahen Einblick in die Übergangssituation Schule-Beruf von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und deren Eltern zu ermöglichen und sowohl durch die Auseinandersetzung mit der Literatur, als auch durch die Interviews mit Müttern von jungen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, in Erfahrung zu bringen, welche Ressourcen innerhalb der Familie bestehen können, die sich positiv auf den Übergang des betroffenen Jugendlichen von der Schule in den Beruf auswirken können.

Sowohl für die Eltern als auch für deren Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung soll mit der Bearbeitung meiner Forschungsfrage die Umbruchsphase von der Schule in den Beruf beschrieben und Wege der Unterstützung aufgezeigt werden. Weiters soll mit dem Eruiieren von familiären Ressourcen dargelegt werden, wie die Chance auf eine berufliche Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt verbessert werden kann.

6.2. Zielgruppe des Forschungsvorhabens

Wie schon erwähnt, beziehen sich die Überlegungen der vorliegenden Arbeit auf die Familienkonstellation Mutter-Vater-Kind, die zusammen in einem Haushalt leben. Der Fokus wird auf Familien mit einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gelegt, da die berufliche Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt gerade bei Menschen mit dieser Beeinträchtigung äußerst mangelhaft und eine Verbesserung dieser Situation dringend von Nöten ist. Um die Personengruppe „Jugendliche/r mit einer intellektuellen

Beeinträchtigung“ einzugrenzen, wird auf Abgänger/innen der allgemeinen Sonderschule mit einer intellektuellen Beeinträchtigung Bezug genommen.

Die Interviews wurden mit Müttern von jungen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung geführt, die den Übergang ihres Kindes von der allgemeinen Sonderschule in den Beruf miterlebt haben.

Hierzu muss angemerkt werden, dass zwei Söhne von Interviewpartnerinnen (Frau Müller und Frau Serafin) keiner beruflichen Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachgehen. Aufgrund der sehr schweren Kontaktaufnahme mit den Interviewpartnerinnen, die in Kapitel 6.3. beschrieben wird, und aufgrund der Tatsache, dass Frau Serafin selbst ausgebildete Integrationsberaterin ist und Frau Müller, die als Leiterin eines Vereines für Menschen mit Beeinträchtigungen und deren Angehörige selbst Gespräche mit betroffenen Eltern über die berufliche Zukunft ihrer Kinder führt, wurden diese beiden Interviews dennoch geführt und ausgewertet. Gerade durch diese zwei Interviews konnte ein Einblick darüber erhalten werden, welchen Schwierigkeiten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und deren Eltern gegenüberstehen, wenn sie eine berufliche Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt anstreben. Weiters ist das Interview mit Frau Müller auch deshalb als wichtige Informationsquelle anzusehen, da sie als einzige Mutter, die Herausforderungen der Pubertät anschnitt.

6.3. Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner/innen

Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartnerinnen gestaltete sich als eine Herausforderung und zog sich über einen Zeitraum von beinahe zwei Monaten. Es wurden Organisationen in jedem Bundesland in Österreich und allgemeine Sonderschulen in ganz Wien telefonisch und auch per Mail kontaktiert und um Mithilfe gebeten. Dafür wurden sowohl Infoblätter über das Vorhaben meiner Diplomarbeit für Organisationen, als auch für betroffene Mütter und Väter entworfen und versendet bzw. ausgehändigt (Infoblätter siehe Anhang). Ebenso wurde das Infoblatt für betroffene Eltern in Internetforen von diversen Selbsthilfegruppen gepostet und freundlicherweise von der Elternselbsthilfegruppe „Down-Syndrom“ an insgesamt 397 Kontaktadressen versandt. Sehr viele Personen meldeten sich daraufhin, um ihr Interesse zu bekunden und auch um anzubieten, die Infoblätter weiterzureichen bzw. an Bekannte, Freunde/innen, etc. zu versenden. Dennoch blieb die Suche vorerst ohne Erfolg.

Erst einige Wochen später rief mich eine Mutter an, die über den Mailverteiler einer Organisation ein Infoblatt zugesandt bekam und so von meinem Forschungsvorhaben informiert wurde. Sie erklärte sich dazu bereit ein Interview durchzuführen. Weiters konnte sie auch noch eine Freundin von ihr und ebenfalls betroffene Mutter davon überzeugen, an einem Interview teilzunehmen.

Ebenso verteilten einige Direktoren/innen der allgemeinen Sonderschule meine Infoblätter in der Schule, jedoch meldete sich auf diesem Weg leider niemand. Ein Problem war, dass die Direktoren/innen oftmals keinen Kontakt zu ihren Sonderschulabgänger/innen hatten bzw. selbst wenn dies der Fall war, aus Gründen des Datenschutzes keine Kontaktdaten weitergeben durften. Eine sehr engagierte Lehrerin in einer allgemeinen Sonderschule im 18. Wiener Gemeindebezirk lud mich dann aber in die Schule ein, um mein Vorhaben näher zu erläutern. Da sie an meinem Forschungsvorhaben sehr interessiert war und mich unterstützen wollte, bekam ich von ihr zehn Telefonnummern von ehemaligen Schüler/innen bzw. die Telefonnummer von deren Eltern, mit welchen sie persönlich immer noch in Kontakt stand. Eine Mutter konnte auf diesem Weg für ein Interview gewonnen werden.

Auch über das Modell „Spagat“, welches in Vorarlberg ihren Standort hat und den Fokus auf die berufliche Integration von Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung richtet, konnte eine weitere Mutter für die Durchführung eines Interviews überzeugt werden. So konnten insgesamt vier Interviews durchgeführt werden.

6.4. Vorstellung der Befragungspersonen und Intervieweindrücke

Im Folgenden werden die vier Interviewpartnerinnen und ihre Kinder kurz vorgestellt. Nähere soziodemographische Daten zu den Interviewpersonen und ihren Kindern sind im Anhang zu entnehmen, in dem auch die Transkription und die Auswertung der Interviews vollständig vorliegen.

Vorab ist zu sagen, dass alle Interviews sehr gut verliefen, da die befragten Mütter sehr offen und meist auch recht ausführlich Auskunft gaben. Anfängliche Nervosität gab es meinen Eindruck nach nur bei Frau Müller; diese verflog jedoch auch schon nach den ersten Fragen. Die Atmosphäre bei den Interviews war durchwegs entspannt.

Frau Walter, die mit ihrem Sohn Daniel und zwei weiteren Kindern in einem Haus in Vorarlberg wohnt, traf ich in einem Café in Dornbirn. Das Interview dauerte 18 Minuten,

wobei wir uns danach noch über eine halbe Stunde austauschten. Die Atmosphäre während des Interviews war sehr locker, wobei Frau Walter gezielt auf die von mir gestellten Fragen antwortete. Frau Walter ist als Hausfrau tätig. Ihr Sohn Daniel hat drei verschiedene Arbeitsplätze: bei einer Zeitung, einem Autohaus und dem AKS Dornbirn (Arbeitskreis für Vorsorge- und Sozialmedizin).

Ebenso traf ich Frau Müller in einem Café in Simmering. Frau Müller, die als Speditionsangestellte tätig ist und nebenbei einen Verein für Menschen mit einer Beeinträchtigung und für deren Angehörige leitet, lebt zusammen mit ihrem Sohn Marius in einer Wohnung. Dieses Interview dauerte 22 Minuten. Anfangs hatte ich den Eindruck, dass Frau Müller etwas aufgeregt war, da sie sich auch schwer tat, einzelne Fragen gezielt zu beantworten, doch dies legte sich mit der Zeit. Marius ist beschäftigt in einer Gartengruppe bei der Caritas und hat zwei ältere Brüder.

Frau Kalb lud mich für das Interview zu sich nach Hause in eine Wohnung in Wien ein. Obwohl Frau Kalb nur eine halbe Stunde Zeit hatte, da sie einen Termin vergessen hatte, verlief das Interview sehr entspannt und offen. Auf Tonband wurden 21 Minuten aufgenommen, wobei Frau Kalb mir danach noch verschiedene medizinische Unterlagen von Mathias zeigte und erläuterte. Frau Kalb, die als Hausfrau tätig ist, lebt zusammen mit ihrem Mann und ihrem Sohn Mathias. Mathias macht derzeit eine verlängerte Lehre als Koch in einem Pensionistenwohnheim.

Das Interview mit Frau Serafin fand ebenfalls in ihrer Wohnung in Schwechat statt. Frau Serafin, die als Buchhalterin tätig ist, lebt mit ihrem Sohn Phillip zusammen. Ihre ältere Tochter studiert in St. Pölten. Ich erlebte Frau Serafin als lebenslustige, engagierte und offene Person. Das Interview selbst dauerte 51 Minuten, wobei wir vor und nach dem Interview noch geplaudert hatten. Frau Serafin machte eine Ausbildung als Integrationsberaterin, konnte jedoch für ihren Sohn keinen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt finden. Phillip arbeitet in einer Bürogruppe von Jugend am Werk.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass „nur“ mit *Müttern* diese Interviews durchgeführt wurden. Weiters ist noch anzuführen, dass lediglich Mütter von *Söhnen* zu Wort gekommen sind und somit die Sicht von betroffenen Eltern zu einer beruflichen Tätigkeit

auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt von jungen Frauen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nicht erfasst werden konnte.

Bevor auf die Ergebnisse der Auswertung eingegangen wird, wird die Forschungsmethode näher erläutert. Im Zuge dessen wird auch der Interviewleitfaden vorgestellt.

6.5. Forschungsmethode

6.5.1. Die Methode zur Generierung der verbalen Daten

Als Methode zur Generierung der verbalen Daten wurden das problemzentrierte Interview nach Witzel und die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Bevor beide Methoden näher beschrieben werden, wird bündig darauf eingegangen, wieso sie ausgewählt wurden:

Das problemzentrierte Interview nach Witzel wurde verwendet, da mit dieser Methode die Möglichkeit gegeben ist, themenspezifische Fragen zu stellen, wobei die interviewte Person dennoch „offen“, das heißt ohne Vorgaben, antworten kann. Ebenso ermöglicht diese Methode dem/der Interviewer/in den Themenkomplex einzuschränken, sich an einem Leitfaden zu orientieren und auch Fragen zu stellen, die nicht im Leitfaden ausgearbeitet wurden, um so tiefer in die Materie zu gelangen. Die Offenheit dieser Methode war ausschlaggebend für ihre Wahl.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring wurde gewählt, da es mit dieser Methode möglich ist sprachliches Material systematisch zu analysieren. Weiters erlaubt es diese Methode, den Fokus bei der Auswertung auf Kategorien zu legen, die durch eine vorangegangene Theoriestudie eruiert werden können. Dadurch kann gezielt zu Informationen gelangt werden.

6.5.1.1. Das leitfadengestützte Interview als qualitative Erhebungsmethode

Die Anwendung von Interviews als Erhebungsmethode ist in der qualitativen Sozialforschung zu einem gängigen und beliebten Verfahren geworden. Obwohl es sehr viele verschiedene Arten von qualitativen Interviews gibt, wie zum Beispiel das narrative oder das biographische Interview, haben sie gemein, dass sie der interviewten Person keine Vorgaben für deren Antwort machen, was mit einer Offenheit der Kommunikation

einhergeht (vgl. Nohl 2009, S.19). Hier darf jedoch nicht missverstanden werden, dass die Interviews keine Strukturiertheit aufweisen: „Interviews werden immer durch die Interaktion zwischen Forschenden und Erforschten strukturiert, wobei es in unterschiedlichem Maße zu Interviewereingriffen kommen kann“ (ebd.).

Eine beliebte Art von Interviews sind die leitfadengestützten Interviews. Beim leitfadengestützten Interview wird vor der Durchführung des Interviews ein Leitfaden mit bestimmten Themen oder Fragen erarbeitet, um so spezifische Inhalte einzugrenzen beziehungsweise auszuschließen. Die befragte Person muss sich somit an den Forschungsinteressen des/der Interviewer/in orientieren, wobei jedoch der interviewten Person bei der Länge der Antworten keinerlei Einschränkungen vorzugeben sind. Aber auch für den/die Interviewer/in bietet der Leitfaden eine Orientierung: „Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren“ (Meuser/Nagel 2002, zit. in Nohl 2009, S.20). Weiters wird mit einem Leitfaden auch die Vergleichbarkeit der Interviewtexte gewährleistet, da sich alle befragten Personen zu den gleichen Themen äußern, was große Bedeutung bei der Auswertung der Interviews hat. Ebenso sollte darauf geachtet werden, dass die gestellten Fragen einen erzählgenerierenden Charakter aufweisen und somit die befragte Person dazu anregen, Erfahrungen zu schildern. Dabei ist wichtig, dass der/die Interviewer/in nicht von einer Frage zur nächsten geht, sondern auch bei bestimmten Themen nachhakt, um das gesamte Erzählpotenzial auszuschöpfen (vgl. Nohl 2009, S.21f).

Um einen Leitfaden zu erstellen benötigt der/die Forscher/in theoretische und/ oder empirische Kenntnisse in Bezug auf das Themenkomplex, welches erfragt werden soll (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 375). Diese Kenntnisse wurden im Zuge dieser Diplomarbeit mittels einer Literaturstudie angeeignet. Weiters wurde ein Muster fertig vorformulierter Fragen ausgearbeitet, die auch nach einer festgelegten Reihenfolge abgefragt wurden. Hier soll nochmals expliziert betont werden, dass es der befragten Person trotz Leitfaden ermöglicht wird, offen zu erzählen.

6.5.1.1.1. Das problemzentrierte Interview nach Witzel

Das problemzentrierte Interview nach Witzel stellt eine Form des leitfadengestützten Interviews dar und wird insbesondere im Bereich der Psychologie angewendet. Diese Variation des Interviews ist vor allem durch drei zentrale Aspekte gekennzeichnet: durch die *Problemzentrierung*, die *Gegenstandsorientierung* und die *Prozessorientierung*.

- *Problemzentrierung* bedeutet, dass sich der/die Forscherin an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung orientiert.
- *Gegenstandsorientierung* heißt, dass „...die Methoden am Gegenstand orientiert entwickelt bzw. modifiziert werden sollen“ (Flick 2009, S.210).
- *Prozessorientierung* meint diese in Forschungsprozess und Gegenstandsverständnis (vgl. ebd., S.210).

Bestandteile des qualitativen Interviews nach Witzel sind der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum (Interviewprotokoll). Dabei sieht Witzel den Leitfaden vornehmlich als flexible Gedächtnisstütze für den/die Interviewer/in. Der Kurzfragebogen kann laut Witzel vor oder nach dem Interview durchgeführt werden und erbringt den Vorteil, demographische Daten der interviewten Person zu erfassen, sodass diese beim Interview selbst keinen zu großen Raum einnehmen (müssen). Das Postskriptum erfüllt die Aufgabe die Eindrücke des/der Interviewers/in nach dem Interview festzuhalten, die möglicherweise bei der Interpretation der Ergebnisse von Nutzen sein können (vgl. Flick 2009, S.211ff).

Bei dem problemzentrierten Interview nach Witzel werden als zentrale kommunikative Strategien „...der Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierungen und spezifische Sondierungen und Ad-hoc-Fragen genannt“ (ebd., S.211). Dabei werden unter allgemeinen Sondierungen Fragen verstanden wie „Woher wusstest du das?“, um zusätzliches Material zu sammeln. Spezifische Sondierungen sollen das „...Verständnis aufseiten des Interviewers vertiefen durch Zurückspiegelungen (Zusammenfassungen, Rückmeldungen, Interpretationen seitens des Interviewers) des Gesagten, Verständnisfragen und Konfrontationen des Interviewpartners mit Widersprüchen und Ungereimtheiten in seinen Ausführungen...“ (ebd.). Ad-hoc-Fragen sind dann notwendig, wenn die interviewte

Person bestimmte Themenbereiche ausklammert, die jedoch die Vergleichbarkeit der Interviews sichern. Der/Die Interviewer/in stellt dann direkte Fragen zu Themen, die noch nicht angesprochen wurden.

Nach diesem bündigen theoretischen Überblick des problemzentrierten Interviews nach Witzel, wird im Folgenden der Interviewleitfaden, der bei den Interviews dieser Diplomarbeit verwendet wurde, vorgestellt.

6.5.1.1.2. Der Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde nach Abschluss des theoretischen Teils ausgearbeitet und weist verschiedene Abschnitte auf, die sich an der Unterteilung der Ressourcen orientieren. Die Reihenfolge der Fragen wurde ebenso nach der Unterteilung der familiären Ressourcen ausgerichtet, wobei auch die inhaltliche Logik der Reihenfolge bedacht wurde. So kann bei der Auswertung der Interviews in geordneter Form ein direkter Bezug zum theoretischen Teil hergestellt werden. Insgesamt wurden fünfzehn Fragen ausgearbeitet, wobei zu Frage eins, zwei, vier, sechs, zehn und vierzehn Unterfragen erarbeitet wurden, um exaktere Informationen zu erhalten. Bei der Formulierung der Fragen wurde auf deren Verständlichkeit und Eindeutigkeit geachtet. Die Abschnitte sowie die Fragen lauten wie folgt:

Einstiegsfrage:

1. Bitte beschreiben Sie den schulischen Werdegang Ihres Kindes bis zur Ausübung seines/ihrer Berufes.

1.a) Welche Schule(n) besuchte das Kind?

1.b) Nach welchem Lehrplan wurde es unterrichtet?

Emotionale Beziehung:

2. Wie würden Sie die Beziehung zur Ihrem Kind beschreiben?

2.a) Hat sich ihre Beziehung im Laufe der Zeit geändert, wenn ja wie?

Stellenwert Beruf:

3. Wann haben Sie und Ihr Kind sich bewusst mit dem Thema „Beruf“ auseinandergesetzt?

4. Wie wichtig war es Ihnen, dass Ihr Kind einen Beruf ausübt (bzw. erlernt)?

4.a) Welche Bedeutung hatte dieses Thema aus Ihrer Sicht für Ihr Kind selbst?

Problemfelder beim Übergang Schule-Beruf:

5. Was glauben Sie, waren die größten Herausforderungen während des Übergangs von der Schule in den Beruf sowohl für Sie als auch für Ihr Kind?

6. Wie wirkte sich der Besuch Ihres Kindes an der allgemeinen Sonderschule auf die Findung einer beruflichen Tätigkeit aus?

6.a) Welche Bedeutung hatte die Schule selbst beim Übergang Schule-Beruf?

6.b) Wurden schulische Maßnahmen für eine Berufsvorbereitung durchgeführt (Bsp.: individueller Lehrplan, Praktika etc.)?

6.c) Wie verlief der Prozess der Berufswahl Ihres Kindes?

Bedeutung der Familie/Kompetenzen der Eltern:

7. Welche Bedeutung hatte die Familie während des Übergangs Schule-Beruf für Sie und Ihr Kind?

8. Wie haben Sie Ihr Kind beim Übergang Schule-Beruf unterstützt?

9. Haben Sie Ihr Kind innerhalb der Familie auf das Berufsleben vorbereitet und wenn ja, auf welche Weise?

Unterstützung/soziales Netzwerk:

10. Haben Sie und/oder Ihr Kind während des Übergangs Schule-Beruf Unterstützung von professionellen Diensten in Anspruch genommen?

10.a) Wenn ja, warum?

10.b) Waren Sie mit diesen zufrieden?

11. Haben Sie und Ihr Kind beim Übergang Schule-Beruf Unterstützung außerhalb der Familie erhalten, zum Beispiel von Freunden, Nachbarn, Arbeitskollegen/innen, etc.?

12. Was haben Sie aus Ihrer Sicht beim Übergang Schule-Beruf als am Hilfreichsten für ihr Kind empfunden?

Ökonomische Ressource:

13. Welche Bedeutung spielten ökonomische Ressourcen, wie zum Beispiel Geld, beim Übergang Schule-Beruf?

Resümee/Zusammenfassung:

14. Was würden Sie rückblickend in dieser Lebensphase ihres Kindes wieder gleich machen?

14.a) Gibt es etwas das Sie anders machen würden?

15. Was würden Sie anderen betroffenen Eltern raten, wie sie ihr Kind während dieser Phase bestmöglich unterstützen können?

Es wurde auch ein Kurzfragebogen erstellt, um die demographischen Daten der Interviewpartnerin und von deren Kind zu erheben, so dass auch Faktoren, wie zum Beispiel die Wohnform oder die Anzahl der Personen im Haushalt, bei der Auswertung der Ergebnisse beachtet werden können.

Daten des/der Interviewpartners/in:

Geschlecht:

Alter:

Beruf:

Familienstand:

Wohnform:

Anzahl der Personen im Haushalt:

Daten zu dem Kind:

Geschlecht:

Alter:

Beeinträchtigung des Kindes (Diagnose oder Fachgutachten vorhanden?):

Wohnform:

Aktueller Arbeitsplatz:

Vorheriger Arbeitsplatz:

Nach dieser Beschreibung der Interviewmethode und des Interviewleitfadens, wird nun Bezug genommen auf die Auswertungsmethode der Interviews: die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.

6.5.1.2. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Um die vorliegenden Interviews auszuwerten, wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Es wird im Überblick dargestellt, was unter einer qualitativen Inhaltsanalyse zu verstehen ist.

Der wesentliche Zweck der Inhaltsanalyse besteht darin, Material zu analysieren, das aus irgendeiner Art von Kommunikation entstand. Bortz und Döring beschreiben das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse darin, „...die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (Bortz/Döring 2002, S.304). Dabei trägt der Begriff *Inhaltsanalyse* zur Irritation bei, da sie sich nicht nur mit der Analyse des Inhalts beschäftigt, sondern auch mit formalen Gegenständen der Kommunikation. So finden auch Interpretationen des zu analysierenden Materials statt, wobei die Inhaltsanalyse systemisch, das heißt regelgeleitet und somit auch theoriegeleitet vorgehen möchte. Hierbei wird versucht eine Interpretation anzustreben, die nachvollziehbar und inhaltlich möglichst eingehend ist (vgl. ebd.). Ebenso ist die Inhaltsanalyse eine schlussfolgernde Methode, das heißt über Aussagen im Analysematerial sollen Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation geschlossen werden (vgl. Mayring 2008, S.11f).

Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse sind sehr schwer einheitlich zu beschreiben, da der/die Forscher/in durch die Vielfalt der Verfahren die Möglichkeit hat, die Techniken auf das konkrete Datenmaterial abzustimmen. Dennoch lassen sich grobe Richtlinien beschreiben:

Nach der Durchführung des Interviews wird dieses transkribiert um so einen Überblick über die Datenmenge zu erhalten. Ebenso werden die sozialstatistischen Merkmale der

befragten Personen beschrieben und auch die wichtigsten Interviewthemen werden stichwortartig benannt.

Den zentralen Schritt bei der Auswertung der Ergebnisse stellt die Bildung von Kategorien bzw. Kategoriensystemen dar. „Idealtypisch werden Kategoriensysteme entweder induktiv aus dem Material gewonnen oder deduktiv (theoriegeleitet) an das Material herangetragen. In der Praxis sind Mischformen gängig...“ (Bortz/Döring 2002, S.305). Bei der Auswertung der vorhandenen Interviews werden die Kategoriensysteme deduktiv an das Material herangetragen, das heißt durch theoretische Vorüberlegungen werden die Kategorien auf das Material hin entwickelt (vgl. ebd.).

Eine besondere Variante der qualitativen Auswertung ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Mayring gibt mit seiner Methode „...eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials...“ (Bortz/Döring 2002, S.307). Dieses Konzept nach Mayring umfasst drei Schritte:

- 1) Zusammenfassende Inhaltsanalyse
- 2) Explizierende Inhaltsanalyse
- 3) Strukturierende Inhaltsanalyse

Ad1)

Wesentliche Arbeitsschritte bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sind die Paraphrasierung (Umschreibung der einzelnen Kodiereinheiten auf eine auf den Inhalt bezogene knappe Form), die Generalisierung (Verallgemeinerung der Paraphrasen) und die Reduktion (Zusammenfassung der Paraphrasen und deren Wiedergabe durch eine neue Aussage). Somit wird der Text auf eine überschaubare Kurzversion reduziert. Bei großen Materialmengen können mehrere Analyseschritte zusammengefasst werden, sodass die Textstellen gleich auf „...das angestrebte Abstraktionsniveau transformiert“ (Mayring 2008, S.61) werden (vgl. ebd.). Die vorliegende Auswertung wird auf Grund der Datenmenge mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse durchgeführt.

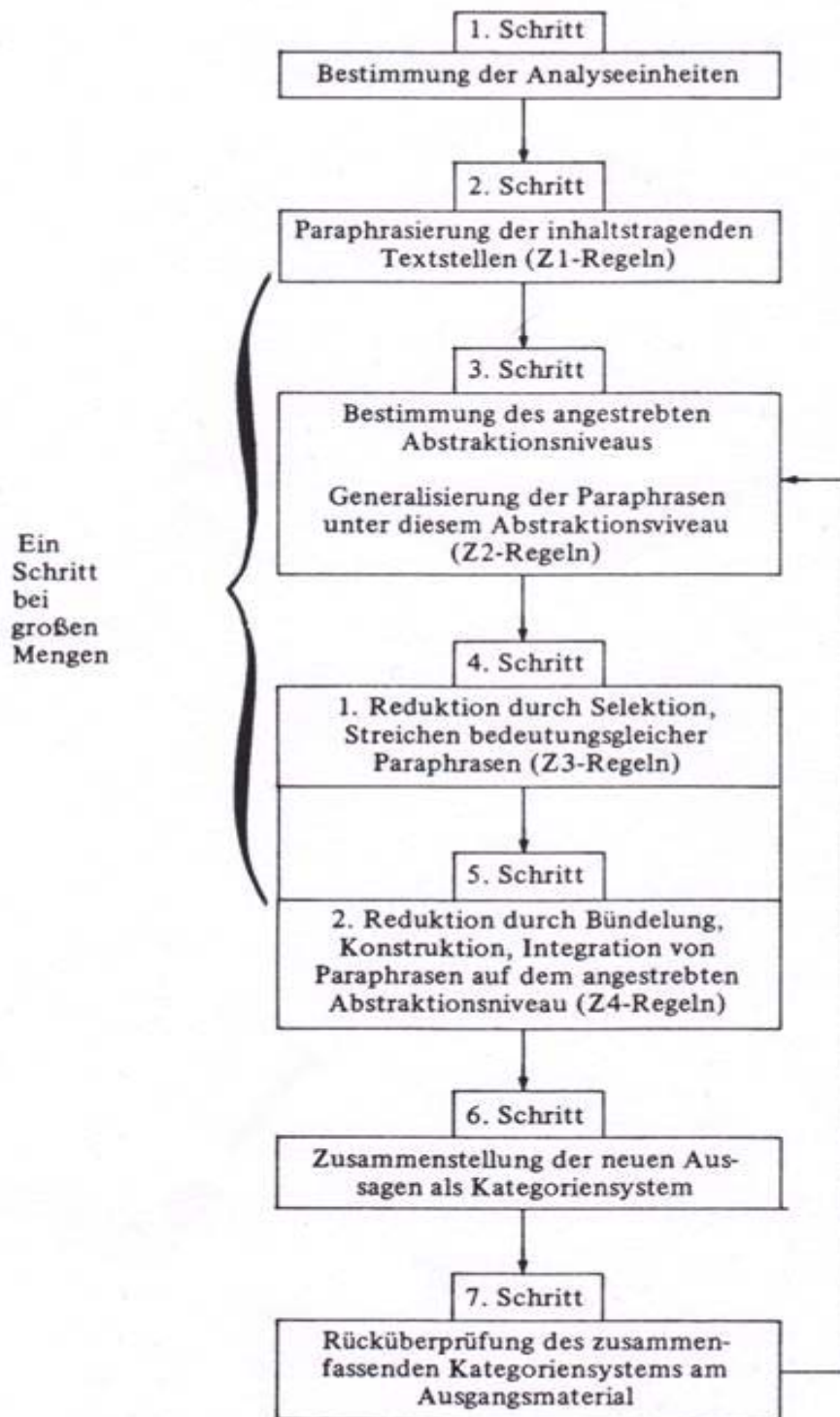


Abbildung 10: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse

(Abbildung entnommen aus: Mayring 2008, S.60).

Ad2)

Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Reduktion) steht im Gegensatz zu dem der explizierenden Inhaltsanalyse. Bei dieser Art der Analyse wird zu diffusen Textbestandteilen zusätzliches Material (z.B. andere Interviewpassagen) herangezogen, um diese verstehbarer zu machen. Dabei muss genau überlegt werden, was an zusätzlichem Material zur Erläuterung der Textpassage zugelassen wird (vgl. Mayring 2008, S.77). Ziel der explizierenden Inhaltsanalyse ist es, „...aufgrund der Kontextanalyse eine Formulierung zu finden, die eine Aufschlüsselung, eine Interpretation der Textstelle leistet“ (ebd.). Dabei lässt sich diese Formulierung wiederum mit dem Gesamtzusammenhang des Materials überprüfen.

Ad3)

Die strukturierende Inhaltsanalyse hat die Aufgabe eine bestimmte Struktur, die in Form eines Kategoriensystems an das vorliegende Material herangetragen wird, aus eben diesem herauszufiltern. Dabei werden Textpassagen, die den einzelnen Kategorien zugeordnet werden können, aus dem Text herausgelöst.

Da die strukturierende Inhaltsanalyse verschiedene Ziele haben kann, lassen sich nach Mayring vier Formen unterscheiden:

- Die formale Strukturierung verfolgt das Anliegen, die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herauszuarbeiten.
- Eine inhaltliche Strukturierung möchte Material zu bestimmten Themengebieten herauslösen und zusammenfassen.
- Die typisierende Strukturierung „...will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben.
- Eine skalierende Strukturierung will zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definieren und das Material daraufhin einschätzen“ (Mayring 2008, S.85).

Nach dieser Übersicht der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, wird nun auf die Ergebnisse der Interviewauswertung eingegangen.

6.6. Darstellung der Ergebnisse der geführten Interviews

Um einen Überblick zu gewährleisten, werden die Ergebnisse nach den einzelnen Kategorien aufgelistet und beschrieben. Weiters werden die Ergebnisse der Interviews mit den theoretischen Erkenntnissen in Bezug gesetzt. Darauf folgt eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse.

6.6.1. Die Ressource „Emotionale Unterstützung“

Im theoretischen Teil wurde die Bedeutung der Verarbeitung der Geburt eines Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung behandelt, da diese auch Auswirkungen auf die Unterstützung des betroffenen Kindes während des Übergangs Schule-Beruf hat (vgl. Müller et. al. 2007, S.11f). Bei der Auswertung der Interviews konnte eruiert werden, dass alle befragten Mütter davon berichteten, dass es anfangs schwer war, die Beeinträchtigung des Kindes zu akzeptieren. Frau Kalb berichtete sehr ehrlich, dass es ihr in den ersten fünf bis sechs Lebensjahren ihres Kindes emotional gar nicht möglich war, eine Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen, da sie die Diagnose „Behinderung“ zunächst gar nicht verkraften konnte. Ebenso plagten sie Zukunftsfragen, wie es weiter gehen soll, sodass sie auch die Frage nach einer beruflichen Tätigkeit ihres Kindes so lange wie möglich verdrängt hatte. Auch Frau Serafin fragte sich, ob man jemals akzeptieren kann, dass das Kind nicht der gesellschaftlichen Norm entspricht. Dennoch hat sie es geschafft die Selbstzweifel („warum ich, was habe ich falsch gemacht?“) die sie plagten, umzuwandeln: „Aber i denk ma, alles hat irgendwie an Sinn und i hab sehr viel durch an Phillip gelernt...“ (Fall E, Zeile 236-237). Die Schilderungen von Frau Kalb und Frau Müller erinnern sehr stark an die verschiedenen Phasen der Krisenverarbeitung nach Schuchardt (2003, S.151).

Alle interviewten Mütter berichteten davon, dass sich die Mutter-Kind-Beziehung im Laufe der Zeit verändert habe. Als besondere Hürde wurde unter anderem auch die Schulsuche beschrieben und die Pubertät. Frau Müller berichtete, dass es eine Herausforderung war, ihrem Sohn die physischen Veränderungen in der Pubertät zu erklären und dass auch seine psychischen Wandlungen Einfluss auf ihre Beziehung hatte. Ebenso als Herausforderung wurde der Übergang von der Schule in den Beruf genannt. Dabei beschrieb Frau Walter die Zeit der Arbeitsuche als eine schwere Zeit für sie und ihren Sohn, da sie vierundzwanzig Stunden miteinander verbracht haben. Durch die

Berufstätigkeit ihres Sohnes konnte wieder ein wenig Abstand zwischen ihnen entstehen, was sich auch förderlich auf ihre Beziehung auswirkte. Diese andauernde Zweisamkeit von Mutter und Kind während der Arbeitssuche kann auch als eine weitere Hürde beim Übergang von der Schule in den Beruf angesehen werden.

Die Ebene der Beziehung spielt eine wichtige Rolle bei der Unterstützung der Eltern für ihr betroffenes Kind (vgl. Müller et. al. 2007, S.11f). Dies lässt sich an den Schilderungen von Frau Kalb und Frau Walter sehr gut nachvollziehen. Frau Kalb, die wie schon erwähnt, sehr langsam eine Beziehung zu ihrem Kind aufbauen konnte, sagte selbst, dass sie nie das Bestreben hatte „...das aus ihm etwas wird, das man sich so, unter Anführungszeichen, vorstellt, ein toller Job....“ (Fall C, Zeile 117-118). Auch in seinem schulischen Werdegang unternahm sie nichts dafür, „...dass er bessere Noten hat, dass er irgendwann einmal einen guten Job hat, das war mir vollkommen egal“ (Fall C, 113-114). Obwohl ihr Sohn, der zwar keinen Wunschberuf äußerte, sehr wohl nach einer Aufgabe suchte, bei der er „wichtig“ sein kann: „Er möchte etwas zu tun haben, er möchte wichtig sein....“ (Fall C, Zeile 129-130).

Frau Walter, die ihre Beziehung zu ihrem Sohn als sehr gut beschreibt, wünschte sich immer eine berufliche Tätigkeit für ihren Sohn, die seinen Wünschen auch entspricht. Auch ihrem Sohn Daniel war es ein Anliegen, wie Frau Walter beschrieb, etwas „wichtiges“ zu machen und nicht in einer Werkstätte beschäftigt zu sein. Bei diesem Wunsch unterstütze ihn Frau Walter voll und ganz, denn „...es isch sina Wunsch und i find, des ischs da Wert, weil er einfach glücklich isch“ (Fall A, Zeile 199-200).

Zu der Bedeutung der Paarbeziehung (vgl. Müller et. al. 2007) lässt sich sehr wenig sagen, da nur eine der interviewten Mütter mit dem Kindsvater zusammenlebt. Die anderen Mütter trennten sich im Laufe der Jahre von ihren Ehepartnern. Dies kann auch als ein „Beleg“ für den gesellschaftlichen Wandel der Familie (vgl. Lange 2007, S.240) gesehen werden, wobei vier Interviews keine sehr aussagekräftige Datenmenge darstellen. Darüber, dass der Ehemann seine Ehepartnerin emotional unterstütze, wurde in keinem Interview eingegangen und möglicherweise kann darauf geschlossen werden, dass dieser Aspekt der Unterstützung verhältnismäßig selten vorhanden ist. Drei Mütter berichteten, dass sie alleine ihr Kind bei dessen Werdegang unterstützt haben, wie auch Frau Müller formulierte: „Also ich war, sag ich mal, immer auf mich alleine gestellt mit am Marius“ (Fall B, Zeile 234-236).

Die emotionale Absicherung des Kindes, dass das Kind so ist wie es ist, „gut“ ist, wurde in keinem Interview dezidiert angesprochen. Frau Müller betonte jedoch, dass sie bei der

Beziehung zu ihrem Sohn mit einer intellektuellen Beeinträchtigung keinerlei Unterschiede mache wie zu ihren anderen Kindern. Diese Wertschätzung hat sicherlich auch Auswirkungen auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes des betroffenen Kindes (vgl. Cierpka 1996, S.16).

Nur Frau Müller berichtete davon, dass ihr Sohn in absehbarer Zeit das Elternhaus verlassen werde und in einer betreuten Wohngemeinschaft leben wird. Bei den anderen Müttern ist dies (noch?) kein aktuelles Thema. Im Zuge dessen erzählte Frau Müller, dass es ihr und, wie sie meint, auch ihrem Sohn, schwer falle, sich voneinander räumlich zu lösen. „Es ist für uns beide schwierig, sag ich mal“ (Fall B, Zeile 160). Weiters ist auch Frau Müller die einzige Mutter, die kurz die Zeit der Pubertät bei ihrem Sohn anspricht. Sie empfand es als eine Herausforderung, „...ihm alles zu erklären, auch im Sexualbereich war das a bissl schwierig“ (Fall B, Zeile 50-51). Auch ihre Beziehung zu ihrem Sohn habe sich in dieser Zeit verändert. Diese Schilderungen spiegeln sich auch in der theoretischen Auseinandersetzung in dem Kapitel 5.1.9. „Der Ablöseprozess im Jugendalter“ wieder.

6.6.2. Die Ressource „Kognitive Unterstützung“

Wie schon im theoretischen Teil der Diplomarbeit, werden auch bei der Auswertung die diagnostischen und pädagogischen Kompetenzen gesondert betrachtet.

6.6.2.1. Diagnostische Kompetenzen

Bei den diagnostischen Kompetenzen geht es, wie im Theorieteil der Diplomarbeit schon erörtert, um die Fähigkeit von Eltern und auch von Lehrer/innen die Entwicklung des Kindes zu beobachten, Besonderheiten zu verstehen und auch um das Ergreifen von Maßnahmen, um gegebenenfalls Leistungsabweichungen zu überwinden und Stärken zu fördern (vgl. Beck et al 2008, S.168). Im Zuge dessen wurde auch von der immensen Bedeutung der Zusammenarbeit von den Eltern und der Schule gesprochen, da diese für eine Erziehung und individuelle Förderung eines Kindes von Nöten ist (vgl. Erbelinger/Wetzstein/Hilgers 2008, S.70).

Bei der Auswertung der Interviews konnte herausgefunden werden, dass die befragten Mütter die Bedürfnisse und Interessen ihres Kindes wahrnehmen und auch die Entwicklung des Kindes nicht nur verfolgten, sondern auch versuchten zu fördern. Dies ist

mitunter, wie Frau Serafin beschrieb, mit einem großen Zeitaufwand verbunden: „Und wir saßen jeden Tag im Auto gesessen. Am Vormittag a Therapie, am Nachmittag oft noch a Therapie“ (Fall E, Zeile 243-245). Auch die Schwierigkeit sich an Umstellungen, wie zum Beispiel sich an „neue“ (=fremde) Personen zu gewöhnen, wurde von einer Mutter beschrieben. Dies lässt auch darauf schließen, dass diese Mutter gewisse Verhaltensweisen des Kindes zu verstehen gelernt hat.

Die Beobachtung der Entwicklung des Kindes kann jedoch auch eine verengte Sichtweise auf die Leistungsfähigkeit des Kindes bewirken. Frau Müller, die selbst als Leiterin eines Vereines für Menschen mit einer Beeinträchtigung und für deren Angehörige, Gespräche mit betroffenen Eltern beim Übergang Schule-Beruf führt, äußerte während des Interviews erhebliche Zweifel an der Leistungsfähigkeit ihres Sohnes. Sie selbst zog nie in Erwägung, dass ihr Sohn einem Beruf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachgehen könnte, da er, wie sie glaubt, dies nie schaffen würde. Paradox ist jedoch, dass sie anderen betroffenen Eltern ratet „...probiert es auf alle Fälle!“ (Fall B, Zeile 367). Der feste Glaube der Mutter, dass ihr Sohn nie die erforderliche Leistung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erbringen könnte, verunmöglichte die alleinige Suche nach einem passenden Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Weiters suchte sie auch aus Angst ihren Sohn zu überfordern, keine professionelle Hilfe auf. Diese Haltung wurde auch im theoretischen Teil erörtert (vgl. Seifert 1977, S.676).

Wie schon erwähnt, spielt die Zusammenarbeit der Familie mit der Schule eine große Rolle (Erbeldinger/Wetzstein/Hilgers 2008, S.70). Bei den geführten Interviews konnten zwei konträre Positionen eruiert werden. Frau Walter und Frau Kalb empfanden die Schule als förderlich beim Übergang Schule-Beruf. So beschrieb Frau Walter die Schule als sehr hilfreich, da ihr Sohn viel über die Verfassung von Bewerbungsschreiben und über das Verhalten bei Bewerbungsgesprächen lernte. Auch wurden von der Schule wöchentliche Praktika organisiert. Ebenso begeistert von der Zusammenarbeit mit der Schule war Frau Kalb. Die allgemeine Sonderschule, die ihr Sohn Mathias besuchte, arbeitete mit WUK Domino, einer Beratungsstelle für Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf, zusammen. Besonders engagiert empfand Frau Kalb die Lehrerin Frau P., da diese sich für die Berufsfindung ihrer Schüler/innen mit sehr viel Engagement einsetzte. Frau Kalb hatte keinerlei Termine oder sonstige Vereinbarungen für ihren Sohn bei der Berufsfindung zu treffen, da die Schule in Zusammenarbeit mit WUK Domino die Schüler/innen beim Übergang von der Schule in den Beruf beratend begleitete und Schnuppertage und Praktika organisierte. Die interviewte Frau Kalb empfand den Übergang von der Schule in den

Beruf für ihren Sohn als nahtlos: „...da ist irgendwie alles von alleine gelaufen, da gabs irgendwie keine Herausforderungen, zumindest nicht für mich.“ (Fall C, Zeile 136-137).

Ganz anders berichteten Frau Müller und Frau Serafin. Die Schule, die der Sohn von Frau Müller besuchte, legte sehr viel Wert auf das Lehren von praktischen Fertigkeiten wie zum Beispiel Schuhe binden oder auf die Toilette gehen. Es gab kein Berufsvorbereitungsjahr und somit wurden auch keine Schnuppertage oder Praktika in diversen Betrieben organisiert. Auch nach mehrmaligen Bitten der Mutter in Gesprächen mit dem Lehrpersonal der Schule um eine Berufsvorbereitung für ihren Sohn, wurde ihrem Anliegen nicht nachgegangen. Weiters war auch der häufige Lehrer/innenwechsel (vier verschiedene Lehrer/innen in sechs Jahren) in der Klasse ihres Sohnes Marius eine Problematik, da dieser sich nur schwer auf neue Situationen einstellen kann. Ebenso kritisierte Frau Müller, dass die Klassenlehrer/innen nicht individuell auf die einzelnen Schüler/innen eingingen, sondern sich an „starre“ Lehrpläne hielten. Einmal gab es einen Infoabend, wo eine Frau sich als Arbeitsassistentin vorstellte und versprach, sich um die berufliche Zukunft der Schüler/innen zu kümmern, doch laut der Mutter war dies das erste und letzte Mal, dass sie diese sah geschweige denn mit ihr gesprochen hatte. Rückblickend würde Frau Müller ihren Sohn dieser Schule nicht wieder anvertrauen.

Auch Frau Serafin konnte nichts Gutes über die allgemeine Sonderschule, die ihr Sohn Phillip besucht hat, berichten. Ihrer Meinung nach wurde Phillip dort zu wenig gefördert. Weiters gab es auch kein Berufsvorbereitungsjahr und auch keine Organisation von Schnuppertagen oder Praktika. Das hatte die Mutter alles selbst für ihren Sohn organisiert. Eine Lehrperson sprach lediglich mit der Mutter darüber, was ihrer Einschätzung zufolge Phillip gerne machen möchte beziehungsweise beruflich für ihn vorstellbar wäre. Bevor Phillip die letzten zwei Jahre eine Sonderschule in Schwechat besuchte, war er unter anderem in einer heilpädagogischen Sonderschule in Wien. Auch mit dieser war die Mutter unzufrieden, da vorhandene Ressourcen, wie das Schwimmbad oder der eigene Reitstall, nicht genutzt wurden.

Zwei von vier befragten Müttern fühlten sich bei dem Übergang ihres Kindes von der Schule in den Beruf nicht ausreichend von der Schule unterstützt. Zwei allgemeine Sonderschulen hielten sich nicht an den gesetzlich festgelegten Lehrplan und führten kein Berufsvorbereitungsjahr durch. Auch auf das mehrmalige Anfragen einer Mutter reagierte eine Schule nicht. Beide Kinder, die diese Schulen besucht haben, gehen keinem Beruf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nach. Natürlich sind vier Interviews nicht aussagekräftig genug, um hier eine Verbindung zwischen einer schlechten (beziehungsweise nicht

vorhandenen) schulischen Berufsvorbereitung und einer fehlenden Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt zu ziehen, dennoch kann es als Hinweis dafür gewertet werden, welche Verantwortung die allgemeine Sonderschule beim Übergang in den Beruf trägt. Das kann auch der berufliche Werdegang von Mathias, dem Sohn von Frau Kalb, belegen: Wie schon erwähnt, konnte und wollte Frau Kalb sich lange Zeit nicht mit der beruflichen Zukunft ihres Sohnes auseinandersetzen beziehungsweise konnte sie nur sehr schwer eine Beziehung zu ihrem Sohn aufbauen. Trotzdem absolviert Mathias gegenwärtig eine verlängerte Lehre als Koch, was er durch die bloße Unterstützung der Schule, die mit WUK Domino zusammenarbeitete, erreichen konnte. Dieser „Fall“ zeigt auf, welche Bedeutung der Unterstützung der Schule zukommt.

6.6.2.2. Pädagogische Kompetenzen

Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit den pädagogischen Kompetenzen ging es um die Vermittlung von so genannten Schlüsselkompetenzen (vgl. Lindmeier 1999, S.235) sowie um die Bedeutung des häuslichen und nachbarschaftlichen Mittuns, als auch um die sozial kommunikative Herausforderung [vgl. Wilken 2009, S.33ff]. Ebenso wurden die verschiedenen „Rollen“, die Eltern von jungen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung laut einer amerikanischen Studie (Bianco et al. 2009) innehaben können, diskutiert.

Auch bei diesem Aspekt konnten wieder Parallelen zu den geführten Interviews gezogen werden. Alle Mütter unterhielten sich mit ihren Kindern über deren Berufsvorstellungen, wobei unter anderem die Bedeutung von Arbeit thematisiert wurde. Frau Kalb erzählte, dass sie in solchen Gesprächen versucht hatte, ihrem Sohn seine positiven Eigenschaften immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, was ihren Sohn sicherlich in seinem Selbstvertrauen stärkte.

Für Daniel, der Sohn von Frau Walter, war der Vater ein sehr wichtiges Vorbild: „...er heat a Vorbild ka, sina Papa. Ich möchte ima so wära wie min Papa, irgendwo, im Büro mit ähm Krawatte und Hemd (lacht) und wichtig irgendwo, es muss einfach wichtig si“ (Fall A, Zeile 50-52). Eltern beziehungsweise das familiäre Umfeld als Vorbild im beruflichen Bereich, das ist eines jener Rollenbilder, die in der amerikanischen Studie von Bianco et al. (2009) eruiert wurden und sich förderlich auf den/die Jugendliche auswirken können.

Von zwei Müttern wurde auch die Mithilfe im Haushalt angesprochen. Es wurden den Kindern praktische Fertigkeiten wie das Zimmer aufräumen oder die Fenster putzen beigebracht, jedoch nicht in der Absicht, dass dies eine Hilfe für eine spätere berufliche Beschäftigung sei. Auch über das Einüben von Wegstrecken, sodass das Kind in absehbarer Zeit diese alleine bewältigen kann sowie über anfängliches Wecken am Morgen, bis das Kind alleine pünktlich aufsteht, wurde in den Interviews berichtet. Eine Mutter erzählte auch, dass sie ihren Sohn ab und an bei Kursen anmeldete, die seiner Weiterbildung dienen. Hier lässt sich eine Parallele zu der Studie von Bianco et Al. (2009) ziehen, da auch dort befragte Eltern davon sprachen, ihren Kindern so genannte „daily living skills“ beizubringen.

6.6.3. Die Ressource „Soziale Unterstützung“

Wie schon erwähnt, versteht Hillmert (2002) unter einer sozialen Ressource „...die Präsenz von und die Unterstützung durch Familienmitglieder wie auch externe Sozialbeziehungen“ (Hillmert 2002, S. 51). Keine der vier Interviewpartnerinnen sagte aus, dass sie von der Familie (im Sinne von Verwandtschaft) speziell beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützt wurde. Drei Mütter erwähnten jedoch, dass sie von ihren anderen Kindern Unterstützung erhielten, beispielsweise in Form von „Babysitten“ oder auch emotional. Auch der Austausch mit Freunden und/oder anderen betroffenen Angehörigen fand während des Übergangs statt, was als emotionale Unterstützung zu werten ist. Praktische Hilfen gab es keine.

Zwei von vier Müttern suchten jedoch Unterstützung bei professionellen Diensten auf, vor allem auch um Informationen zu rechtlichen und finanziellen Aspekten zu erhalten.

Bei Frau Kalb arbeitete die Schule mit WUK Domino zusammen, sodass sie selbst keinerlei Unterstützung für sich und/oder ihren Sohn beim Übergang Schule-Beruf aufsuchte. Sie war von dem Engagement der Schule begeistert.

Frau Müller wandte sich an niemanden, der ihr auf professioneller Ebene Unterstützung zulassen kommen hätte können, aus Angst ihren Sohn damit zu überfordern und auch, da sie sich als Leiterin eines Vereins für Menschen mit einer Beeinträchtigung und deren Angehörige als kundig genug empfand, um keinerlei Unterstützung von „Außen“ in Anspruch nehmen zu müssen.

Frau Walter wandte sich an ein Modell zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, das die Jugendlichen unterstützt, begleitet und vermittelt und mit der Methode der persönlichen Zukunftsplanung arbeitet („Spagat“ Vorarlberg). Sie und ihr Sohn waren hellauf begeistert von der Unterstützung, die sie erfuhren und die auch weit über den Bereich der beruflichen Integration hinausgeht und Aspekte wie „Freizeit“ und „Wohnen“ mit einbezieht.

Frau Serafin wandte sich mit ihrem Sohn an eine Clearingstelle, mit der sie jedoch nicht zufrieden war. Die Beraterin sei zwar sehr nett und freundlich gewesen und habe Frau Serafin in Bezug auf verschiedenste rechtliche Aspekte gut informiert, hätte aber gesagt, dass sie nur alle zwei Wochen eine Stunde für ihren Sohn Zeit habe. Für die allein erziehende Frau Serafin war dies nicht akzeptabel und so versuchte sie selbst Praktika und Schnuppertage für Phillip zu organisieren.

Eine von zwei Müttern, die sich bewusst dafür entschieden hatte, Hilfe von außen anzunehmen, war damit auch zufrieden. Für Frau Serafin war jedoch die Inanspruchnahme einer Clearingstelle eine Enttäuschung und vermutlich auch eine Bestätigung dafür, dass es für ihren Sohn keinen Beruf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gibt. „Und bei uns gibt’s sowieso die Caritas und a jeder sagt, gibst ean weg, gibst ean zur Caritas und die Sache is erledigt, ne. Is so“ (Fall E, Zeile 608-610). Das verdeutlicht auch, wie viel Einfluss professionelle Dienste haben können und was ihr Wirken auslösen kann, sowohl positiv als auch negativ.

Zwei der befragten Mütter betonten, wie wichtig der Familienverband für ihr Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sei. Es findet dort emotionalen Rückhalt, aber auch praktische Hilfen. Frau Walter, Frau Müller und Frau Serafin sind in Vereinen aktiv und können sich dort mit anderen Menschen austauschen. Frau Serafin sprach von so genannten „Lebensabschnittspartner“ für sie und ihren Sohn, die sie eine Zeit lang begleiten und welche sie immer sofort „weitervernetzt“ an andere Freunde/innen, Bekannte, etc. Sie sagt von sich selbst, dass sie ein großes Netzwerk habe und auch immer darauf geschaut habe, Zeit mit ihren Freunden/innen zu verbringen. Keine der befragten Personen erweckte durch Aussagen bei dem Interview den Eindruck sozial isoliert zu sein.

6.6.4. Die „Ökonomische Ressource“

Bei der Auswertung der Interviews zu dem Thema „Ökonomische Ressourcen“ ließen sich zwei konträre Standpunkte ermitteln. Einer dieser Standpunkte, welcher einzig von Frau Kalb vertreten wurde, lautete, dass Geld kein Thema beim Übergang Schule-Beruf sei. Für die anderen drei Interviewpartnerinnen war Geld jedoch ein sehr wichtiges Thema und in einem Fall auch ein Mit-Grund dafür, dass das betroffene Kind keinem Beruf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachgeht. Der Sohn von Frau Serafin würde nämlich, wenn er einer beruflichen Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachgehe, seine Waisenpension verlieren, was ein finanziell schmerzlicher Verlust für die Mutter wäre. Somit ist es aus finanzieller Sicht vorteilhafter, wenn Phillip keinem Job auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachgeht. Auch Daniel, dem Sohn von Frau Walter, wurden nachdem er in der Privatwirtschaft beruflich tätig war, Gelder vom Land Vorarlberg gestrichen. Staatliche Förderungen waren und sind ein großes Thema bei Frau Serafin, Frau Walter und Frau Müller. Dabei „beschwerte“ sich Frau Müller auch, dass es keinen, wie sie es formulierte, Leitfaden gibt, um behördliche Wege zu vereinfachen: „...man muss sich alles selber aus dem Internet herausuchen oder erfragen“ (Fall B, Zeile 325-326). Frau Walter und Frau Serafin hingegen wurden in dieser Hinsicht ausreichend von den von ihnen gewählten Unterstützungsstellen informiert.

Aber nicht nur Förderungen wurden bei dem Punkt „ökonomische Ressourcen“ besprochen, die ohne Frage einen großen Stellenwert einnehmen („Waast gar ned, was so a Kind Geld kost. I hätt ma des privat ned leisten können.“ Fall E, Zeile 677-678), sondern auch alltägliche finanzielle Aufwände. Zum Beispiel erzählte Frau Walter, dass es gar nicht so einfach war, ein zweites, behindertengerecht umgebautes Auto zu finanzieren, sodass auch eine andere Person, nicht nur sie, Fahrtendienste für ihren Sohn übernehmen kann. Die Anschaffung dieses Autos stellte jedoch eine große Entlastung für Frau Walter dar. Bei diesem Beispiel kann verdeutlicht werden, dass ein Zusammenhang zwischen der ökonomischen Ressource und der sozialen Ressource bestehen kann.

Geld war ein sehr großes Thema bei drei von vier Interviewpartnerinnen und hatte sicherlich auch Einfluss auf ihr Wohlbefinden (Bradley/Corwyn 2004, S.3).

6.6.5. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Erkenntnisse, die sich aus der theoretischen Bearbeitung des Themenkomplexes identifizieren ließen, bei der Auswertung der Interviews wiederfanden.

Wie bei der Darstellung der Ergebnisse der Ressource „emotionale Unterstützung“ schon erwähnt wurde, hat die Verarbeitung der Diagnose „Behinderung“ nach der Geburt des Kindes, große Auswirkungen auf die Unterstützung, die das betroffene Kind von seinen Eltern erfahren kann (vgl. Müller et. al. 2007, S.11f). Dies konnte im Vergleich der Unterstützung von Frau Kalb und Frau Walter für ihre Söhne aufgezeigt werden.

Die Bedeutung der Paarbeziehung nahm bei der Auswertung der Interviews keinen großen Raum ein, was auch daran liegt, dass lediglich eine Mutter mit dem Kindsvater in einem Haushalt zusammenlebt. Der „Wandel der Familie“ ist auch bei den Interviewpartnerinnen deutlich erkennbar (vgl. Lange 2007, S.240).

Auch die emotionale Absicherung des Kindes (vgl. Cierpka 1996, S.16), welcher ein großer Stellenwert zukommt, wurde bei den Interviews nicht thematisiert. Nur eine Mutter äußerte sich dahingehend, dass sie keinerlei Unterschiede zwischen ihrem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und ihren anderen Kindern mache.

Eine neue Facette bei den verschiedenen Herausforderungen beim Übergang Schule-Beruf sprach Frau Walter an. Durch ihre Schilderungen konnte erkannt werden, dass das ständige Zusammensein von Mutter und Kind bei der Jobsuche sehr anstrengend für beide sein kann und auch Auswirkungen auf die Mutter-Kind Beziehung haben kann. Dies könnte als eine weitere Hürde beim Übergang Schule-Beruf angeführt werden.

Alle Mütter beobachteten die Entwicklung ihres Kindes sehr genau und versuchten auch, dessen Leistungsfähigkeit einzuschätzen und zu fördern. Dabei konnte eruiert werden, dass diese diagnostische Kompetenz nicht nur positive Auswirkungen für das betroffene Kind haben kann: Frau Müller war so überzeugt davon, dass ihr Sohn, aufgrund seiner eingeschränkten Leistungsfähigkeit, für keinen Job auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt geeignet sei, so dass gar nicht erst der Versuch von ihr und/oder ihren Sohn unternommen wurde, einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden. Sie suchte auch, unter anderem aus Angst ihren Sohn zu überfordern, keine professionelle Unterstützung für sie und/oder ihren Sohn auf, die möglicherweise auf ihre starre Überzeugung Einfluss nehmen hätte können. Auch die Schule, die Frau Müller und ihren Sohn bei der Entscheidung der Berufswahl hätte

unterstützen können, tat dies nicht. Dies kann auch als ein Beispiel dafür angesehen werden, welche wichtige Rolle die Schule bei dem Übergang Schule-Beruf spielt. Ebenso konnte in Erfahrung gebracht werden, wie schon erwähnt, dass zwei Mütter sich sehr gut von der Schule ihrer Söhne betreut fühlten, zwei Mütter jedoch gar nicht. Die Söhne jener beiden Mütter fanden keinen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, wobei wieder darauf hingewiesen werden muss, dass lediglich vier Interviews geführt wurden und somit keine voreiligen Schlüsse gezogen werden dürfen. Dennoch kann aufgezeigt werden, dass die Schule bei dem Übergang ins Berufsleben große Verantwortung trägt, die im Bewusstsein des Lehrpersonals und auch der Eltern verankert sein sollte, sodass es möglich ist, dem betroffenen Kind eine adäquate Unterstützung zukommen zu lassen.

Auch die Bedeutung der Vorbildfunktion im Berufsleben konnte anhand der Interviews belegt werden, ebenso wie die der praktischen Tätigkeiten im Alltag („daily living skills“). Überraschend war, dass sich die Interviewpartnerinnen, im Vergleich zu den anderen Ressourcen, eher wenig zu dem Thema „soziale Ressource“ äußerten und sich weitgehend alleine um die Erziehung des Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung kümmerten. Dies belegt jedoch wieder, dass meist die Mütter Sorge um die Pflege und Obhut des Kindes zu tragen haben (vgl. Moser 1990, S.40). Erwähnt wurde lediglich, wie wichtig, nach Einschätzungen der Mütter, der Familienverband für das Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist. Beim Übergang Schule-Beruf erhielt keine befragte Mutter bzw. ihr betroffenes Kind praktische Hilfestellungen von der Familie. Zwei Mütter äußerten sich über die Unterstützung ihrer „anderen“ Kinder positiv. Weiters suchten zwei von den vier Interviewpartnerinnen professionelle Unterstützung auf, die vor allem auch Hilfestellungen zu behördlichen Aspekten erbrachten. Wie schon bei dem Punkt „6.7.1. Die Ressource „Emotionale Unterstützung““ beschrieben, konnte auch wiederum verdeutlicht werden, welchen Einfluss professionelle Unterstützungsdienste haben und wie bewusst und vorsichtig damit umgegangen werden sollte (vgl. Laireiter 1993).

Bei der Betrachtung der „ökonomischen Ressource“ können zwei konträre Meinungen eruiert werden. „Geld ist kein Thema“ beim Übergang Schule-Beruf und „Geld ist ein Thema“ beim Übergang Schule-Beruf. Finanzielle Überlegungen nahmen bei drei von vier Interviewpersonen sehr viel Raum im Familiengeschehen ein; vor allem auch beim Übergang Schule-Beruf des betroffenen Kindes. Nicht nur, dass die Beschaffung von Informationen zu den finanziellen Veränderungen, wenn das Kind einem Beruf nachgeht, thematisiert wurde, sondern auch, dass Geld ein Grund dafür darstellen kann, keinen Beruf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nachzugehen. Die Überlegungen zu den finanziellen

Aspekten beim Übergang Schule-Beruf können wiederum als weitere Hürden identifiziert werden, welchen mehr Beachtung geschenkt werden sollte, auch auf staatlicher Ebene.

6.6.6. Ausblick

Es soll nun dargestellt werden, welche weiteren Überlegungen sich im Zuge der Bearbeitung dieses Diplomarbeitsthemas identifizieren ließen.

Da finanzielle Überlegungen einen sehr großen Raum bei der Mehrzahl der interviewten Personen einnahmen, sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden, welchen Einfluss die finanziellen Förderungen und Richtlinien für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die eine berufliche Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anstreben, haben. Bei einer der interviewten Personen war der Verlust der Waisenpension bei einer Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt ausschlaggebend, einer Beschäftigungstherapie nachzugehen. Es wäre interessant, auch im Hinblick auf die politische Ebene, herauszufiltern, wie viele Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in einer ähnlichen Lage sind, sodass eruiert werden kann, ob bzw. welche Veränderungen in diese Richtung vorzunehmen sind. Es sollte nicht von finanziellen Aspekten abhängig gemacht werden, ob Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beruflich tätig sind oder nicht. Im Zuge dessen könnten auch finanzielle Ausgaben im Alltag von Familien mit einem Mitglied mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ermittelt werden, sodass die wirtschaftliche Lage von betroffenen Familien erfasst wird und so auch diesen Aspekt, welcher oftmals, auch in dieser Diplomarbeit, nur eine „Nebenrolle“ bei dem Forschungsgeschehen zukommt, in das Blickfeld zu rücken. Die Erfassung der wirtschaftlichen Lage von betroffenen Familien, gerade auch beim Übergang von der Schule in den Beruf, ist somit ein Thema, das nicht aus dem Fokus von wissenschaftlichen Überlegungen in der Pädagogik geschoben werden darf, da finanzielle Aspekte großen Einfluss auf das Familiengeschehen und auf die einzelnen Familienmitglieder ausüben. Hierzu wäre die Durchführung einer quantitativen Studie überlegenswert.

Alle interviewten Personen dieser Diplomarbeit waren Mütter von einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Dabei waren die betroffenen Kinder allesamt von

männlichem Geschlecht. Es wäre jedoch erstrebenswert, auch die Sicht von betroffenen Vätern zu erfassen, ebenso wie jene von jungen Frauen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, um herauszufinden, ob genderspezifische Unterschiede auszumachen sind und wie sich diese bei der Bearbeitung der Forschungsfrage offenbaren.

Bei den vier interviewten Personen ließen sich auch große Unterschiede bezüglich der schulischen Betreuung und Förderung ihres Kindes mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ausmachen. Der Einfluss der Schule hat, wie schon bei der Darstellung der Ergebnisse illustriert wurde, große Auswirkungen auf die Zukunftsperspektiven des/der Schüler/in. Ebenso konnte eruiert werden, dass nicht alle allgemeinen Sonderschulen das gesetzlich dazu verpflichtende Berufsvorbereitungsjahr durchführen, was wiederum eine unterschiedliche schulische Qualifikation bei Sonderschulabgänger/innen hervorruft und sich somit wiederum hemmend auf eine berufliche Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auswirkt. Daher wäre es von Interesse herauszufinden, wie viele allgemeine Sonderschulen ein Berufsvorbereitungsjahr tatsächlich durchführen. Ebenso bedeutsam zu erforschen wäre, welche inhaltlichen Schwerpunkte in dem Berufsvorbereitungsjahr durchgeführt werden, welche inhaltlichen Schwerpunkte dabei gesetzt werden und wie die Lehrinhalte von den Schüler/innen selbst beurteilt werden. Auch die Untersuchung einer rückblickenden Beurteilung des Berufsvorbereitungsjahres in der allgemeinen Sonderschule von Sonderschulabgänger/innen, die schon einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, ist erstrebenswert, da durch die subjektive Beurteilung mögliche Mängel oder Verbesserungen eruiert werden können. Dies zu erforschen, würde nicht nur zukünftigen Sonderschulabgänger/innen Vorteile erbringen (im Sinne einer „besseren“ schulischen Berufsvorbereitung), sondern ist auch im Hinblick auf die gesetzlich festgelegten Lehrpläne für die Schulpädagogik, ebenso wie für das Lehrpersonal in allgemeinen Sonderschulen von Interesse.

Infolgedessen ergaben sich durch die Bearbeitung der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit weitere gewichtige theoretische Überlegungen, mit deren Bearbeitung die Situation Übergang Schule-Beruf für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung noch expliziter erfasst werden kann.

7. Literaturverzeichnis

Adl-Amini, B. (2004): Krisenpädagogik, Krise und Entwicklung, Band 2, Syllabus: Darmstadt

Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch:
http://www.jusline.at/279_Besondere_Vorschriften_f%C3%BCr_die_Sachwalterschaft_auswahl_des_Sachwalters_ABGB.html, Download am 26.03.2010, [§279]

Aymanns, P. (1995): Soziale Netzwerke und kritische Lebensereignisse. In: Ningel, R., Funke, W. (Hrsg.): Soziale Netze in der Praxis. Verlag für Angewandte Psychologie: Göttingen, (S. 24-39)

Baacke, D. (2003): Die 13- bis 18jährigen, Einführung Probleme des Jugendalters, 5. überarbeitete und ergänzte Auflage, Beltz Verlag: Weinheim/Basel

Bach, H. (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung - sogenannter geistiger Behinderung. Verlag Paul Haupt: Bern/Stuttgart/Wien

Bauer-Böhm, K.: Der sonderpädagogische Förderbedarf. Schulpsychologische Beratungsstelle Melk: http://schulpsychologie.lsr-noe.gv.at/downloads/der_sonderpaedagogische_foerderbedarf.pdf, Download am 25.08.09, [S.1-3]

Beisteiner, K. (1998): Die berufliche Integration geistig behinderter Menschen. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main

Beutel, S.-I.; Vollstädt, W. (1999): Einführung in die Serie (Leistung ermitteln und bewerten). In: Pädagogik, 51. Jahrgang, Heft 1, Beltz Verlag: Weinheim, (S.45)

Biewer, G. (2004): Leben mit dem Stigma „geistig behindert“. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, (S.288-299)

Bianco, M. et al. (2009): Parents' perceptions of postschool years for young adults with developmental disabilities. In: Intellectual and Developmental Disabilities, Volume 47, Number 3, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: Washington, DC, (S.186-196)

Bortz, J.; Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.

Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2004): "Family Process" Investments that matter for child well-being. In: Kalil, A., DeLeire, T. (Hrsg.): Family investments in children's potential. Resources and parenting behaviour that promote success. Lawrence Erlbaum Association: New Jersey, (S.1-32)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen. http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BVJ__6-Juni-2008.pdf, Download am 12.08.09, [S.1-41]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG), http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml, Download am 12.08.09

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2009): Behindertenbericht 2008, Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008. http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/9/5/7/CH0009/CMS1241615670780/behindertenbericht_09-03-17.pdf, Download am 12.08.09, [S.1-317]

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2009): 4. Behindertenpolitik, Sektion IV.
http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/4/5/5/CH0107/CMS1232705650368/04_behindertenpolitik.pdf, Download am 12.08.09, [S.85-95]

Bundesministerium für soziale Verwaltung (1978): Mehr Wissen. Information für Eltern behinderter Jugendlicher über die Berufswahl, Bundesministerium für soziale Verwaltung: Wien

Bünder, P. (2002): Geld oder Liebe? Verheißungen und Täuschungen der Ressourcenorientierung in der sozialen Arbeit. Lit Verlag: Münster/Hamburg/London

Cierpka, M. (1996): Ziele und Indikationsüberlegungen der Therapeuten. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Handbuch der Familiendiagnostik. Springer Verlag: Berlin/Heidelberg/New York/Barcelona/Budapest/Hongkong/London/Mailand/Paris/Santa Clara/Singapur/Tokio, (S.59-86)

Cierpka, M. (1996): Familiendiagnostik. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Handbuch der Familiendiagnostik. Springer Verlag: Berlin/Heidelberg/New York/Barcelona/Budapest/Hongkong/London/Mailand/Paris/Santa Clara/Singapur/Tokio, (S.1-24)

Contag, K. (2009): Empowerment in der ambulanten Behindertenarbeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Beratungsformen für Menschen mit Behinderung. Diplomarbeit: Düsseldorf, <http://bidok.uibk.ac.at/library/contag-empowerment-dipl.html#id2903262>, Download am 10.10.09, [S.1-175]

Cooney, B.F. (2002): Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: voices of young adults, parents, and professionals. In: Mental Retardation, Volume 40, Number 6, American Association on Mental Retardation: Washington, DC, (S.425-435)

Dalbert, C. , Warndorf, P.K. (1996): Ein behindertes Kind – Eine Familienentwicklungsaufgabe: Überprüfen eines dreidimensionalen Gerechtigkeitsmodells familialer Belastungen. In: Pekrun, R., Reusser, K., Trommsdorff, G., Wilkening, F. (Hrsg.): Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. XXVIII. Jahrgang, 1. Heft, 1. Quartal 1996, Hogrefe Verlag für Psychologie: Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, (S.336-356)

Daurer, B. (1992): Die soziale und ökonomische Situation behinderter Kinder und ihrer Familien in Österreich. Diplomarbeit: Wien

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2009): ICD-10-GM-Version 2009. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Intelligenzstörung (F70-F79).
<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2009/block-f70-f79.htm#F70>, Download am 02.09.09

Dressler, Birgit (1995): Beruflich-soziale Integration Behinderter, Möglichkeiten individualisierter Maßnahmen durch Supported Employment, Wien: Diplomarbeit

Eckert, A. (2007): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Symposium Frühförderung Baden – Württemberg 2007 in Stuttgart, <http://www.gesundheitsamt-bw.de/servlet/PB/show/1241838/071017%20beitrag%20eckert%20Eltern%20behinderter%20Kinder%20und%20Fachleute.pdf>, Download am 02.09.09

Engelbert, Angelika (1999): Familien im Hilfenetz, Bedingungen und Folgen der Nutzung von Hilfen für behinderte Kinder, Weinheim; München: Juventa Verlag

Erbeldinger, P.; Wetzstein, T.; Hilgers, J. (2008): Eltern und Schule als Partner in der Berufsorientierung – Sichtweisen und Praxismodelle. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.): Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, (S.51-75)

Erikson, E.H. (1974): Jugend und Krise. Klett – Cotta: Stuttgart

Fasching, H. (2006): Qualitätskriterien in der beruflichen Integrationsmaßnahmen Arbeitsassistenten, Unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Lernbehinderung, In: Behindertenpädagogik, Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Jänner 2006/ Heft 1, Oberbiel, Pädagogischer Verlag - Buchhandlung Jarick: Wetzlar, (S.35-41)

Fass, A.T. (1992): Möglichkeiten und Grenzen der beruflichen Integration geistig und lernbehinderter Menschen, Diplomarbeit: Wien

Fehlhaber, C. (1987): Ablösungskrisen bei geistig behinderten Jugendlichen. In: Lempp, R. (Hrsg.): Reifung und Ablösung. Das Generationenproblem und seine psychopathologischen Randformen in anthropologischer, psychoanalytischer, kinder- und jugendpsychiatrischer und gesellschaftlicher Sicht. Verlag Hans Huber: Bern/Stuttgart/Toronto, (S.157-160)

Fischer, A. et al. (2000): 13. Shell- Jugendstudie. <http://www.ufw.kernen.de/shell-jugend-2000.htm>, Download am 25.08.09

Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Hamburg

Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim/München

Friedrich, J. (2005): Weit reichende Entscheidungen, In: Geistige Behinderung, Jänner 2005/ Heft 1, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung: Marburg, (S.47-55)

Ginnold, A., Schöler, J. (Hrsg.) (2000): Schulende – Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Luchterhand: Berlin

Goffmann, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Frankfurt am Main

Göppel, R. (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Kohlhammer Verlag: Stuttgart

Gruntz – Stoll, J.; Zurfluh, E. (2008): Lösungs - , ressourcen – und systemorientierte Heilpädagogik. Eine Einführung. Haupt Verlag: Bern/Stuttgart/Wien

Grünke, M., Leidig, T. (2007): Der Übergang Schule/Beruf. In: Walter, J., Wember, F.B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Band 2. Handbuch Sonderpädagogik. Hogrefe Verlag:
Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto/Cambridge,MA/Amsterdam/Kopenhagen
, (S.844-855)

Haack, G. (2002): Zur behindertenpolitischen Ausgangslage in den Bundesländern. In: Thimm, W., Wachtel, G. (Hrsg.): Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme. Juventa Verlag: Weinheim/München, (S.29-44)

Hanslmeier-Prockl, G. (2009): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Empirische Studie zu Bedingungen der Teilhabe im ambulant betreuten Wohnen in Bayern. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn

Hennies, I., Kuhn, E.J. (2004): Ablösung von den Eltern. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer: Stuttgart, (S.131-147)

Herriger, N. (o.J.): Grundlagentext Empowerment.
<http://www.empowerment.de/grundlagentext.html#ressourcen>, Download am 15.10.09, [S.1-20]

Herriger, N. (2008). Empowerment in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Weiterbildungsprogramm. Unveröffentlichtes Dokument. Fachhochschule Düsseldorf, FB
06

Hillmert, S. (2002): Familiäre Ressourcen und Bildungschancen: Konsequenzen eines frühzeitigen Elternverlustes, In: Zeitschrift für Familienforschung, Jänner 2002/Heft 1, Hrsg. vom Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg, Verlag Leske und Budrich: Opladen, (S.44-63)

Hinz, A. (1996): 'Geistige Behinderung' und die Gestaltung integrativer Lebensbereiche - Überlegungen zu Erfahrungen und Perspektiven. In: Sonderpädagogik 16, Überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Universität - Gesamthochschule Siegen im Mai 1996, <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lebensbereiche.html>, Download am 03.06.09, [S.144-153]

Hinz, A.; Niehoff, U. (2008): Bürger sein! Zur gesellschaftlichen Position von Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden. In: „Geistige Behinderung“, Februar 2008/Heft 2, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung: Marburg, (S.107-117)

Holzhöfer, J. (2008): Unterstützungs- und Belastungsnetzwerke von Menschen mit intellektueller Behinderung in Wien, Diplomarbeit: Wien

Höpflinger, F. (1997): Entwicklung der Elternschaft in europäischen Ländern. In: Vaskovics, L.A. (Hrsg.): Familienbilder und Familienrealitäten. Leske und Budrich: Opladen

Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2005): Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.): http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf, S.1-191 (Download: 16.03.2009)

Jacobs, K. (1997) In: Ellger-Rüttgardt, S.; Blumenthal, W. (Hrsg.) (1997): Über die große Schwelle-Junge Menschen mit Behinderungen auf dem Weg von der Schule in Arbeit und Gesellschaft, Universitätsverlag Ulm: Ulm

Jandl, M. (2000): Die Arbeitsintegration geistig behinderten Menschen im Burgenland, Diplomarbeit: Wien

Jeltsch – Schudel, B. (1988): Bewältigungsformen von Familien mit geistig behinderten Söhnen und Töchtern. Gespräche mit Müttern und anderen Familienangehörigen über ihren Alltag mit einem geistig behinderten Kleinkind, Schulkind oder Erwachsenen. Marhold: Berlin

Jochinger, M. (2008): Die Qual der Berufswahl. Der Berufswahltheoretische Ansatz von E. Ginzberg in der Dienstleistung Clearing, am Beispiel des Mobilen Clearing Teams in Wien. Diplomarbeit: Wien

Jonas, M. (1990): Behinderte Kinder – behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main

Kendel, B.; Thomas, R. (2004): Einsamkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer: Stuttgart, (S.112-130)

Krause, C.; Neukrich, M. (1992): Jungen und Mädchen in der DDR der 80iger Jahre. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Leske und Budrich: Opladen, (S.79-93)

Kraemer, B.R.; Blacher, J. (2001): Transition of young adults with severe mental retardation: school preparation, parent expectations, and family involvement. In: Mental Retardation, Volume 39, Number 6, American Assoc. on Mental Retardation: Washington, DC, (S. 423-435)

Kreuz, A. (2002): Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten. WUV Universitätsverlag: Wien

Laireiter, A. (1993): Begriffe und Methoden der Netzwerk- und Unterstützungsforschung. In: Laireiter, A. (Hrsg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde. Verlag Hans Huber: Bern, (S.15-44)

Lange, A. (2007): Kindheit und Familie, In: Handbuch Familie (2007), Jutta Ecarius (Hrsg.), GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden, (S. 239-259)

Lauth, G.W. (1990): Lernen: Ätiologie/Bedingungsanalyse. In: Baumann, U.; Perrez, M. (Hrsg.): Lehrbuch klinische Psychologie. Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Ätiologie. Verlag Hans Huber: Bern/Stuttgart/Toronto, (S.192-203)

Leeb, S.M. (1996): Berufswahlvorbereitende Erziehungsmaßnahmen in der Allgemeinen Sonderschule – berufswahlrelevante Perspektiven für den lernbehinderten Sonderschüler. Diplomarbeit: Wien

Lemmerer, B. (2005): Familien mit Kindern mit Behinderung. Welche Angebote sind aus Sicht betroffener Eltern eine wirksame Form der Unterstützung und Entlastung? Diplomarbeit: Wien

Lempp, R. (1987): Reifung und Ablösung als lebenslange Aufgabe und als pathogene Problematik in ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeit. In: Lempp, R. (Hrsg.): Reifung und Ablösung. Das Generationenproblem und seine psychopathologischen Randformen in anthropologischer, psychoanalytischer, kinder- und jugendpsychiatrischer und gesellschaftlicher Sicht. Verlag Hans Huber: Bern/Stuttgart/Toronto, (S.161-172)

Lindmeier, C. (1999): Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens und die Möglichkeit ihrer Vorbereitung auf Arbeit und Leben in der nachindustriellen Gesellschaft. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.): Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 5, Ernst Reinhardt Verlag: München, (S.234-239)

Lindmeier, B.; Lindmeier, C. (2003): Selbstbestimmung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Zur Rezeption der us - amerikanischen Diskussion. In: Geistige Behinderung, Heft 2, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung: Marburg, (S.119-137)

Luxen, U. (2004): Soziale Ausgrenzung und Abwertung in der Kommunikation. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer: Stuttgart, (S.313-321)

Mattke, U. (2004): Das Selbstverständliche ist nicht selbstverständlich. Frage- und Problemstellungen zur Sexualität geistig behinderter Menschen. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer: Stuttgart, (S.46-64)

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim/Basel

Miller, N.B. (1997): Mein Kind ist fast ganz normal. Leben mit einem behinderten oder verhaltensauffälligen Kind: Wie Familien gemeinsam den Alltag meistern lernen, Trias: Stuttgart

Montada, L. (1995): Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Psychologie Verlags Union: Weinheim, (S.862-894)

Moser, U. (1990): Belastungsfaktoren in Familien mit behinderten Kindern. Diplomarbeit: Wien

Münchmeier, R. (2003): Jugend heute. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Das Jugendalter. Perspektiven pädagogisch – psychologischer Forschung. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien, (S.13-26)

Müller, B. et al. (2007): Kohärenz und Ressourcen in Familien von Kindern mit Rett – Syndrom. In: Frühförderung interdisziplinär, Heft 26, Ernst Reinhardt Verlag: München/Basel, (S.3-14)

Neuhold, E. (2002): Die Geburt eines behinderten Kindes- ein kritisches Lebensereignis für die Mütter, das mit umfangreichen Lernherausforderungen verbunden ist, Diplomarbeit: Wien

Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden

Scheichenberger, S. (2009): Ressourcenorientierte Interaktion in der Pflege. Schau auf die Flügel, die dich tragen. Fakultas WUV Universitätsverlag: Wien

Schröder, H. (1987): Die Berufseinmündung von Lernbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 38 (Heft 1), Verband Sonderpädagogik (Hrsg.): Würzburg, (S.109-122)

Schubert, M.T. (1987): System Familie und geistige Behinderung, Springer Verlag: New York/Wien

Schuchardt, E. (2003): Krisen – Management und Integration. Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. 8. überarbeitete Auflage. Bertelsmann Verlag: Bielefeld

Schönfelder, T. (1987): Reifung und Ablösung – Schritte der Eltern. In: Lempp, R. (Hrsg.): Reifung und Ablösung. Das Generationenproblem und seine psychopathologischen Randformen in anthropologischer, psychoanalytischer, kinder- und jugendpsychiatrischer und gesellschaftlicher Sicht. Verlag Hans Huber: Bern/Stuttgart/Toronto, (S.64-68)

Schmid, M.V. (2002): Schule für Geistigbehinderte- was dann? in: impulse, Fachzeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft für unterstützte Beschäftigung, März 2003/Heft 25, Hamburg: Druck Elbe- Werkstatt, (S.10-13)

Seifert, K.H. (1977): Berufliche Rehabilitation. In: Seifert, K.H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe: Göttingen/Toronto/Zürich, (S.672-752)

Seifert, K.H. (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, K.H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe: Göttingen/Toronto/Zürich, (S.173-279)

Simon, I. et al. (2006): Frühzeitige individuelle berufsorientierende Förderung, In: Praxis und Perspektiven zur Kompetenzenentwicklung vor dem Übergang Schule- Berufsbildung, Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 „Kompetenzenentwicklung vor dem Übergang Schule- Berufsbildung“, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, URL Volltext: http://www.bmbf.de/pub/band_IIB_bqf_programm.pdf, Download am 27.02.09, [S.13-28]

Stern, D.; Bruschteiler-Stern, N.; Freeland; A. (2000): Geburt einer Mutter. Die Erfahrung die das Leben einer Frau für immer verändert. Piper: München

Sommer, G.; Fydrich, T. (1989): Soziale Unterstützung. Diagnostik, Konzepte, F-SOZU. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie: Tübingen

Speck, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung: ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Reinhardt: München

Svaton, M. (2007): Elternselbsthilfegruppen - Eltern bilden Eltern, Diplomarbeit: Wien

Oerter, R.; Dreher, E. (1995): Jugendalter. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Psychologie Verlags Union: Weinheim, (S.310-395)

Olbermann, E. (2003): Soziale Netzwerke, Alter und Migration: Theoretische und empirische Explorationen zur sozialen Unterstützung älterer Migranten. Dissertation: Dortmund, <http://eldorado.uni-dortmund.de:8080/bitstream/2003/2914/1/olbermannunt.pdf>, Download am 25.1.2010, [S.1-258]

Papastefanou, C. (1997): Auszug aus dem Elternhaus: Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. Juventa Verlag: Weinheim/München

Perkonigg, A. (1993): Soziale Unterstützung und Belastungsverarbeitung: Ein Modell zur Verknüpfung der Konzepte und Analyse von Unterstützungsprozessen. In: Laireiter, A. (Hrsg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde. Verlag Hans Huber: Bern, (S.115-127)

Petermann, F.; Schmidt, M.H. (2004): Qualitätssicherung in der Jugendhilfe. Neue Erhebungsverfahren und Ansätze der Praxisforschung. Beltz Verlag: Weinheim/Basel

Petermann, U.; Petermann, F. (2006): Erziehungskompetenz. In: Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für klinische Kinderpsychologie (Heft 1), Hogrefe Verlag: Göttingen, (S. 1-8)

Petermann, F. ; Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie, Zeitschrift Kindheit und Entwicklung (Heft 15), Hogrefe-Verlag: Göttingen, (S.118 – 127)

Peuckert, R. (2007): Zur aktuellen Lage der Familie, In: Handbuch Familie (2007), Jutta Ecarius (Hrsg.), GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden, (S.36-56)

Pinetz, P. (2002): Problemfelder beim Übergang von der Schule in den Beruf von Pflichtschulabgänger/innen mit einer geistigen Behinderung bzw. Lernbehinderung. Eine mehrperspektivische Analyse, Wien: Diplomarbeit

Pinquart, M.; Silbereisen, R.K. (2002): Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter. In: Jüttemann, G., Thomae, H. (Hrsg.): Persönlichkeit und Entwicklung. Beltz Verlag: Weinheim/Basel

Popp, U. (1992): „Heiraten – das kann ich mir noch nicht vorstellen“ – Das psychosoziale Moratorium bei Jungen und Mädchen in der Oberstufe. In: Tillmann, K.J. (Hrsg.): Jugend weiblich, Jugend männlich. Leske und Budrich: Opladen, (S.51-64)

Rauter, D. (1994): Die Rolle der Sonderschulen bei der Integration von lern- und geistigbehinderten Menschen in Berufe der freien Wirtschaft, Diplomarbeit: Wien

Reich, G. (2005): Familiensystem heute – Entwicklungen, Probleme und Möglichkeiten. In: Cierpka, M. et al. (Hrsg.): Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Ergebnisse aus Psychoanalyse, Psychologie und Familientherapie. Verlag Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, (S.779-791)

Rossmann, P. (1996): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Verlag Hans Huber: Bern

Theunissen, G. (2003): Empowerment und Professionalisierung- unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. In: Barsch, S.; Bendokat, T.; Brück, M. (Hrsg.): Heilpädagogik online 2003 (Heft 4), http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0403.pdf, Download am 19.10.09, [S.45-81]

Thonhauser, J. (2005): Diagnostische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern und die aktuelle Diskussion über Standards – Ein Beitrag über Österreich. In: Döbert, H.; Fuchs, H.-W. (Hrsg.): Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Waxmann Verlag: Münster, (S.103-124)

Trinkl, S. (2002): Die Partnerschaft von Eltern behinderter Kinder unter dem Aspekt der Heimerziehung bzw. Familienerziehung. Diplomarbeit: Wien

Wacker, E. et. al. (2005): Teilhabe. Wie wollen mehr als nur dabei sein. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Lebenshilfe-Verlag: Marburg

Wagner Lenzin, M. (2007): Elternberatung. Die Bedeutung von Beratung in Bewältigungsprozessen bei Eltern mit ihrem Kind mit Behinderung. Dissertation: Zürich

Walter, J. (1996): Pubertätsprobleme bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. 4. erweiterte Auflage. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg, (S.160-173)

Weghaupt, S. (1996): Eltern geistig behinderter Kinder: Rollenverständnis und Bewältigungsverhalten, Diplomarbeit: Wien

Wetzel, W.; Wetzel, P. (2001): Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Was können wir aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (Heft 2). Verlagspostamt Graz: Graz, (S.71-76)

Wiedeschitz, S. (2008): Ferienmaßnahmen für Menschen mit geistiger Behinderung im Ablöseprozess vom Elternhaus. Dargestellt am Beispiel einer ausgewählten Ferienmaßnahme einer Organisation im Burgenland. Diplomarbeit: Wien

Wilken, U. (2009): Perspektiven einer zukunftsorientierten Erziehung und Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung – dargestellt an den Herausforderungen von Arbeit und Freizeit, Wohnen und Partnerschaft. In: Heilpädagogik online, Ausgabe 03/09, http://heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0309.pdf, Download am 13.02.2010, [S.27-57]

Willand, H.; Verbeck, J. (1994): Beruf-Kernstück von Integration. Berufs- und Lebensbewährung Lernbehinderter als Kriterium für Legitimation und Leistungsfähigkeit von Fördereinrichtungen für Lernbehinderte, In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jänner 1994/Heft 1, Verlag Vds-Bundesgeschäftsstelle: Würzburg, (S.434-451)

Willi, J. (1987): Was verändert sich in der Ablösungsphase in der Geschichte einer Familie? In: Lempp, R. (Hrsg.): Reifung und Ablösung. Das Generationenproblem und seine psychopathologischen Randformen in anthropologischer, psychoanalytischer, kinder- und jugendpsychiatrischer und gesellschaftlicher Sicht. Verlag Hans Huber: Bern/Stuttgart/Toronto, (S.54-63)

Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (2008): Herausforderungen, Handlungsfelder und neue Perspektiven schulischer Berufsorientierung. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.): Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, (S.1-8)

Wohlhüter, H. (1996): Vom Erwachsenwerden des geistigbehinderten Menschen. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. 4. erweiterte Auflage. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg, (S.187-195)

Ziehlke, B. (1992): „Fehlgeleitete Machos“ und „frühreife Lolitas“ – Geschlechtstypische Unterschiede der Jugenddevianz. In: Tillmann, K.J. (Hrsg.): Jugend weiblich, Jugend männlich. Leske und Budrich: Opladen, (S.28-39)

Ziemen, K. (2001) : Reflexionen zu einem Begriff. In: Die neue Sonderschule 46 (Heft 4), Hermann Luchterhand Verlag GmbH: Neuwied, (S.269-279)

Ziemen, K. (2002): Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder. Afra Verlag: Butzbach – Griedel

Ziemen, K. (2007): Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder, In: Deutsche Behinderten-Zeitschrift, Jänner 2007/ Heft 1, Reha Verlag: Remagen, (S.27-28)

Zöchinger, P. (2008): Maßnahmen und Angebote für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen am Übergang Schule-Beruf. Eine empirischer Untersuchung zur Situation von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus der Sicht der Eltern. Diplomarbeit: Wien

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grade der Intelligenzminderung (S.16)

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2009): ICD-10-GM-Version 2009. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Intelligenzstörung (F70-F79).

<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2009/block-f70-f79.htm#F70>, Download am 02.09.09

Tabelle 2: Defektologische und dialogische Haltung (S.17)

Hinz, A. (1996): 'Geistige Behinderung' und die Gestaltung integrativer Lebensbereiche - Überlegungen zu Erfahrungen und Perspektiven. In: Sonderpädagogik 16, Überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Universität - Gesamthochschule Siegen im Mai 1996, <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lebensbereiche.html>, Download am 03.06.09, [S.144-153]

9. Anhang

9.1. Kurzfassung der Diplomarbeit

In dieser Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Ressourcen von Eltern von einem jugendlichen Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aktiviert werden können, um dem/der betroffenen Jugendlichen den Übergang von der Schule in den Beruf zu erleichtern.

Um diese Forschungsfrage zu bearbeiten, wird auf die Unterteilung der Ressourcen nach Hillmert (2002) zurückgegriffen. Hillmert unterscheidet zwischen den Ressourcen „emotionale Unterstützung“, „kognitive Unterstützung“, den sozialen Ressourcen und den ökonomischen Ressourcen. Diese Ressourcen werden sowohl theoretisch als auch empirisch untersucht. Im Zuge dessen wird auch die Übergangssituation Schule-Beruf für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die die allgemeine Sonderschule besucht haben, dargestellt. Insgesamt werden vier problemzentrierte Interviews durchgeführt und nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dabei konnte eruiert werden, dass die Erkenntnisse, die aus den Interviews gewonnen werden konnten, mit denen der theoretischen Bearbeitung der Forschungsfrage übereinstimmen.

Die Eltern nehmen eine zentrale Rolle bei dem Übergang von der Schule in den Beruf ein, die sich sowohl positiv als auch negativ auf das Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auswirken kann. Dabei ist die Art der elterlichen Unterstützung bereits von der Verarbeitung der Diagnose „intellektuelle Beeinträchtigung“ abhängig und kann sich in verschiedenen „Rollen“, die die Eltern innehaben können, widerspiegeln. Die Schule spielt ebenfalls eine große Rolle für die berufliche Zukunft des/der Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, da sie durch das Berufsvorbereitungsjahr und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Organisationen Einfluss darauf nehmen kann. Der Zusammenarbeit der Eltern und der Schule ist dabei großer Bedeutung beizumessen.

9.2. Abstract

In this master thesis it was investigated what parents of a mentally handicapped teenager can do to alleviate his/her transition from school to employment.

Division of resources according to Hilmert (2002) was used to treat this question. Hillmert is thereby comparing the resources “emotional support”, “cognitive support”, social resources and economic resources. They were investigated theoretically as well as empirically. As part of this work the transition school-employment for teenagers who were visiting a school for mentally handicapped children was illustrated. In total four interviews were conducted using the methodology of Witzel. They were studied according to the recapitulatory qualitative data analysis by Mayring. It could be demonstrated that the insight gained from the interviews correlated with the theoretical findings.

Parents play a key role in the transition from school to employment which can influence the mentally handicapped teenager positive as well as negative. But also the school is of significant importance for the future career of such a teenager due to its influence during the vocational preparatory class and its joint work with different organisations. The cooperation of parents and school is thereby of considerable relevance.

9.3. Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Kerstin Fink
Geburtsdatum: 07.08.1987
Nationalität: Österreich

AUSBILDUNG

2005-2010 Studium der Pädagogik an der Hauptuniversität Wien,
Schwerpunkte: Heil- und integrative Pädagogik,
Sozialpädagogik

1997–2005 Bundesgymnasium- Gallusstrasse Bregenz

UNIVERSITÄRE PROJEKTE

2008-2010 **Forschungspraktikum an der Hauptuniversität Wien**
Die Wienerkinderkrippen Studie befasst sich mit der
Eingewöhnungsphase von 1-2 jährigen Kleinkindern in der
Kinderkrippe. Meine Aufgabe war es, das Verhalten,
Empfinden, die Aktivität und das Interesse von einzelnen
Kindern in der so genannten Spielsituation zu analysieren.
Diese Beurteilung erfolgte über Videoanalyse. Ebenso
arbeitete ich bei dem Aufbau und der Pflege einer
Literaturdatenbank mit. Leiter der Studie: Ao. Univ.-Prof. Dr.
Wilfried Datler.

BERUFSERFAHRUNGEN UND PRAKTIKA IM RAHMEN DES PÄDAGOGIKSTUDIUMS

Februar–Juni 2009 **Friedrichsplatz 5, Wien**
• Nachmittagsbetreuung von Schüler/innen der Volks-
und Hauptschule

2008 **Heilpädagogisches Zentrum CARINA, Feldkirch**
• Mitarbeit in der Wohngruppe, Begleitung bei
Ausflügen, Beiwohnung der Teambesprechungen

2007 **Abteilung Sozialhilfe (BH Bregenz), Bregenz**
• Anmeldung, Information, Telefondienst, Hilfe beim
Ausfüllen der Anträge, Erneuerung und Sortierung
der Akten

2007 **Sonderschule für körperbehinderte Kinder, Wien**
• Mitarbeit beim Unterricht in der Klasse für schwerst-
behinderte Kinder

9.4. Interviewtransskripte

Die vier Interviews, welche im Sommersemester 2010 durchgeführt wurden, können von der beiliegenden CD-Rom abgerufen werden.

9.5. Informationsblätter

Die eigens entworfenen Informationsblätter über das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit für Organisationen sowie für die betroffenen Mütter und Väter sind auf der beiliegenden CD-Rom zu entnehmen.

9.6. Kategorien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring

Die aus den Interviews mittels der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring eruierten Kategorien, sind ebenfalls auf der beiliegenden CD-Rom gespeichert und können von dort aus abgerufen werden.