



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Anspruchshaltungen und Wunschvorstellungen von
Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bezug auf die
Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen im
Kontext lebensgeschichtlicher Erfahrungen

Verfasserin

Katharina Müllebner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Februar 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ. –Prof. Dr. Gottfried Biewer

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis.....	5
1 Einleitung	7
2 Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes	10
2.1 Die Diplomarbeit im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt.....	10
2.2 Der gegenwärtige Forschungsstand	11
3 Theoretische Einbettung der Fragestellung und der damit verbundenen zentralen Begriffe	13
3.1 Behinderung.....	13
3.1.1 Medizinische und individuelle Modelle.....	13
3.1.2 Behinderung im Kontext der „Disability Studies“, soziale und kulturelle Modelle von Behinderung.....	14
3.1.3 Geistige Behinderung.....	16
3.1.4 Warum „Menschen mit Lernschwierigkeiten“?.....	18
3.2 Formen des Einbezugs von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft.....	18
3.2.1 Normalisierung	19
3.2.2 Integration und Inklusion	23
3.2.3 Teilhabe bzw. Partizipation	24
3.3 Lebenslauf und Biografie.....	26
3.4 Teilhabe und Lebenslauf.....	30
4 Empirischer Teil der Untersuchung	30
4.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach quantifizierbaren Merkmalen	33
4.2.1 Sample und Methode	33
4.2.2 Ergebnisse	34
4.2.2.1 Allgemeine Daten zu den Befragten	34
4.2.2.2 Wohnen	35
4.2.2.3 Schulische Ausbildung.....	38

4.2.2.4 Maßnahmen zur beruflichen Integration für Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	41
4.2.2.5 Berufliche Ausbildung.....	43
4.2.2.6 Arbeit	46
4.2.2.7 UnterstützerInnen.....	50
4.2.2.8 Wünsche.....	53
4.3 Qualitativer Teil der Auswertung	57
4.3.1 Das Sample	57
4.3.2 Das narrative Interview.....	57
4.3.3 Die Auswertungsmethode.....	57
4.3.4 Chronologische Ordnung der lebensgeschichtlichen Darstellungen und wichtige lebensgeschichtliche Faktoren	61
Lebenslauf IP 9	64
Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 9	68
Lebenslauf IP 22	74
Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 22	77
Lebenslauf IP 21	79
Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 21	85
Lebenslauf IP 11	91
Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 11	97
Lebenslauf IP 17	101
Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 17	105
Lebenslauf IP 13	108
Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 13	113
4.4 Zusammenfassung, Vergleich und Diskussion der Ergebnisse	116
4.4.1 Familiäre Situation.....	117
4.4.2 Schulerfahrungen	120
4.4.3 Ausbildung.....	122

4.4.4 Arbeit	124
4.4.5 Konfrontation mit Diskriminierung und Vorurteilen.....	130
4.4.6 Wohnen	132
4.4.7 Freunde und Beziehungen.....	135
4.4.8 Freizeit	136
4.4.9 Behinderung.....	139
5 Schlussbetrachtung	143
6 Literaturverzeichnis.....	149
7 Anhang	157
Tabellen.....	157
Kurzusammenfassung	167
Abstract	168
Erklärung.....	169
Lebenslauf	171

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Alter der Befragten (n = 27) zum Stichtag Jahresende 2010 (siehe Tabelle 1 im Anhang S. 157).	34
Abbildung 2: Orte, wo die befragten Personen (n = 27) in ihrer Kindheit aufwuchsen (siehe Tabelle 2 im Anhang S. 158).....	35
Abbildung 3: Derzeitige Wohnform der Befragten (n = 27) und Wohnzufriedenheit (siehe Tabelle 2 im Anhang S. 158).....	38
Abbildung 4: Besuchter Schultyp im Primarbereich und Zusammenhang zwischen besuchter Schulform und Altersklasse (siehe Tabelle 3 im Anhang S. 159).....	40
Abbildung 5: Besuchte Schulform im Sekundarbereich I (siehe Tabelle 4 im Anhang S. 160).....	41
Abbildung 6: Ausbildung der Befragten und Absolvierung von Praktika (siehe Tabelle 5 im Anhang S. 161).	45
Abbildung 7: Beschäftigung der Befragten zum Zeitpunkt des letzten Interviews (siehe Tabelle 6 im Anhang S. 162).	49
Abbildung 8: Zufriedenheit mit der derzeitigen Beschäftigung (siehe Tabelle 6 im Anhang S. 162)	50
Abbildung 9: Wünsche, die die Interviewten genannt haben, geordnet nach ihrer Häufigkeit (siehe Tabelle 8 im Anhang S. 164).	54
Abbildung 10: Familiäre Situation und Trennungserfahrungen von IP 9.....	69
Abbildung 11: Schulerfahrungen von IP 9	70
Abbildung 12: Arbeit IP 9.....	71
Abbildung 13: Freizeit IP 9.....	73
Abbildung 14: Auswirkungen der Behinderung bei IP 9.....	73
Abbildung 15: Familiäre Situation von IP 22.	77
Abbildung 16: Schulerfahrungen von IP 22.	78
Abbildung 17: Arbeit IP 22.....	78
Abbildung 18: Umgang mit Konflikten IP 21	87
Abbildung 19: Arbeit IP 21.....	88
Abbildung 20: Entscheidende Jobchance für IP 21	90
Abbildung 21: Schulerfahrungen von IP 11	98
Abbildung 22: Arbeit IP 11.....	99
Abbildung 23: Wohnen IP 11	100

Abbildung 24: Familiäre Situation von IP 17.....	106
Abbildung 25: Arbeit IP 17.....	107
Abbildung 26: Wohnen IP 17	108
Abbildung 27: Schulerfahrungen von IP 13	114
Abbildung 28: Arbeit an beruflicher Veränderung von IP 13	114
Abbildung 29: Diskriminierungserfahrung und Umgang mit Konflikten IP 13.....	115

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Allgemeine Daten zu den Befragten.....	157
Tabelle 2: Wohnsituation der Befragten früher , ihre derzeitige Wohnform und ihre Zufriedenheit mit der derzeitigen Wohnsituation.....	158
Tabelle 3: Besuchte Schulform im Primarbereich.....	159
Tabelle 4: Besuchte Schulform im Sekundarbereich I.....	160
Tabelle 5: Ausbildung und Praktika.....	161
Tabelle 6: Beschäftigung zur Zeit des letzten Interviews und Zufriedenheit mit dieser Beschäftigung.....	162
Tabelle 7: UnterstützerInnen.....	163
Tabelle 8: Wünsche.....	164
Tabelle 9: Schulische und berufliche Ausbildung und Wünsche der Gruppen 1 bis 4: Zufrieden/Werkstatt; Zufrieden/allgemeiner Arbeitsmarkt; Zufrieden/Werkstatt; Wunsch nach Veränderung; Unzufrieden/Werkstatt oder auf Jobsuche; Wunsch nach Veränderung	165

1 Einleitung

Der Umgang mit Behinderung und den davon betroffenen Menschen hat im Laufe der Geschichte zahlreiche Wandlungen erfahren. Er beinhaltet alle Facetten, reichend von menschenunwürdiger Behandlung und Tötung bis hin zur Fürsorge. Menschen mit Behinderung waren und sind immer noch eine Gruppe, die mit unterschiedlichsten Formen der Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben konfrontiert ist. Der fürsorgliche Umgang mit behinderten Menschen führt aber nicht zur Überwindung des Ausschlusses, sondern verändert nur seine Form. Menschen mit Behinderung werden zum passiven Objekt der Fürsorge anderer, die in Schonräumen über das Ausmaß der Teilhabe ihrer Schützlinge bestimmen.

Seit einigen Jahrzehnten gibt es eine neue Richtung im Behindertendiskurs. Menschen mit Behinderungen schließen sich zusammen, um sich gegen gesellschaftlichen Ausschluss und Bevormundung aufzulehnen. Sie fordern Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Diese Richtungsänderung, die in den Behindertenbewegungen ihren Ursprung hat, hat auch die Forschung beeinflusst. Menschen mit Behinderung wollen nicht länger passives Objekt der Forschung anderer sein. Sie wollen nicht länger, dass man über sie spricht, sie wollen selbst sprechen und über ihre Belange forschen oder zumindest als aktive, gleichberechtigte Partner am Forschungsprozess beteiligt sein. An Forschung von und mit Behinderten gibt es ein zunehmendes Interesse, dies zeigt auch die wachsende Etablierung der Disability Studies im deutschsprachigen Raum.

Ein Thema, das für alle Menschen, aber vor allem für Menschen mit Behinderung, von großer Relevanz ist, ist die gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen. Sich die Perspektive von Menschen mit Behinderung anzuhören und sich nach ihr zu richten ist zentral, wenn es darum geht, ihnen dabei zu helfen ein größtmögliches Maß an Teilhabe zu erlangen. Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich deshalb mit dem Phänomen der Teilhabe aus der Sicht von Menschen mit einer „geistigen“ Behinderung. Dazu analysiert die vorliegende Diplomarbeit Lebensgeschichten von Menschen mit einer „geistigen“ Behinderung.

Die Arbeit mit einzelnen Lebensgeschichten eröffnet die Möglichkeit die subjektive Ausgestaltung des Lebensalltags zu erfassen und gleichzeitig seine Vernetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und Normen abzubilden. Die Biografieforschung stellt

zudem eine andere Perspektive der Forschungspraxis dar. Die InterviewpartnerInnen sind nicht mehr passive Forschungsobjekte und bloße DatenlieferantInnen. Sie werden zu Subjekten der wissenschaftlichen Arbeit. Die Selbstwahrnehmung der Betroffenen in den Mittelpunkt zu stellen, heißt sie als ExpertInnen ihrer selbst wahrzunehmen und nicht ihnen Interpretationsmuster von anderen überzustülpen. Das Verfahren der Biografieforschung ermöglicht eine möglichst ganzheitliche und authentische Erfassung einer Person, ihrer Lebenszusammenhänge und ihrer Entwicklung. Der Blick richtet sich nicht nur auf einen Teilaspekt des Lebens einer Person oder auf ein Merkmal, wie zum Beispiel eine Behinderung. Eine derartig umfassende Betrachtung eines Phänomens quasi von innen heraus, ist ein angemessener Ansatz für die wissenschaftliche Arbeit mit Menschen mit Behinderung (vgl. Ehrig, 2003, S. 93).

Menschen mit Behinderung mussten immer wieder die Erfahrung machen, von ihrer Umwelt in typisierende Kategorien gedrängt zu werden oder auf das Merkmal ihrer Behinderung reduziert zu werden. Sie sind auch damit konfrontiert, dass andere entscheiden, was das Beste für sie ist. Die Beschäftigung mit den Lebenserfahrungen von Menschen mit Behinderung gibt Einblick in den Facettenreichtum des Phänomens Behinderung und in die Ressourcen, Ansichten und Problemlagen von Menschen mit Behinderung. Letztlich kann Behinderung nicht von außen definiert werden. Eine Behinderung ist immer das, was der/die Betroffene als solche wahrnimmt. Diese Sichtweise vertreten auch die Disability Studies. Sie vertreten eine Wissenschaftsstrategie, in der das Phänomen der Behinderung aus der Warte der Betroffenen thematisiert und analysiert wird. Eine solche Umgangsweise eröffnet auch sinnvolle Lösungsansätze für pädagogisches und politisches Handeln (vgl. Ehrig, 2003, S. 94). Die Biografieforschung liefert ein passendes methodisches Konzept für die neue Betrachtungsweise von Behinderung, wie sie von den Disability Studies vertreten wird. Auch erfüllt sie einen emanzipatorischen Anspruch, da auch jene zu Wort kommen und ernst genommen werden, deren Meinung sonst übergangen wird (vgl. Ehrig, 2003, S. 94).

Barrieren für Menschen mit einer „geistigen“ Behinderung sind eher als individuelles, denn als soziales Problem angesehen worden. Auch in den Disability Studies, für die es selbstverständlich ist, Menschen mit Behinderungen in die Forschungen mit einzubeziehen, werden Menschen mit „geistiger“ Behinderung nur wenig berücksichtigt (vgl. Biewer et al., 2009, S. 395). So fordert beispielsweise Degener in ihrem Vortrag der

Sommeruni 2003, dass die Disability Studies auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten offen sein sollten(vgl. Degener, 2003, S. 26).

Die vorliegende Diplomarbeit findet im Rahmen des vom Österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) finanzierten Forschungsprojektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biografie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“ statt. Das Projekt untersucht Partizipationserfahrungen von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, die sich im Übergang von der Schule in den Beruf oder bereits in der Lebensphase „Arbeit“ befinden. Das Ziel des Forschungsprojektes ist es, *„sowohl objektiv bestimmbare als auch subjektiv erlebte Partizipation im Lebenslauf von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu rekonstruieren“* (Biewer et al., 2009, S. 396).

Die Diplomarbeit findet zwar im Rahmen eines Projektes statt, das partizipative Forschung, d.h. die aktive Einbeziehung von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in die Interpretation und Validierung qualitativer Daten, praktiziert, in dieser Diplomarbeit wird jedoch nicht partizipativ geforscht. Sie stellt eine selbstständige Arbeit dar, welche auf die im Forschungsprojekt erarbeiteten Daten zurückgreift.

Fokussiert ist die Diplomarbeit auf die Erfassung der subjektiven Perspektive der Betroffenen. Wie im Forschungsprojekt geht es um Partizipation und zwar im Kontext der lebensgeschichtlichen Darstellungen der Betroffenen. Davon ausgehend, dass bestimmte Anspruchshaltungen und Wunschvorstellungen von Teilhabe auf dem Nährboden individueller Lebenserfahrungen entstehen (vgl. Dittrich, 2005, S. 315), ist der Lebenslauf die theoretische Perspektive, mit der das Phänomen der Teilhabe untersucht werden soll.

Die subjektive Perspektive wird in der Biografieforschung ganz bewusst gewählt, um gesellschaftliche Realität zu erschließen. Die Arbeit mit Lebensgeschichten ist jedoch nicht als ein bloßes Nacherzählen misszuverstehen. Die Lebensgeschichte einer einzelnen Person ist immer eingebettet in größere Kontexte. Das bedeutet, dass man Lebensläufe immer wieder in Bezug setzen muss zu den Prägungen, die sie durch die Umwelt erfahren. Lebensläufe haben immer zwei Momente, die sich wechselseitig beeinflussen: Das Individuum, das durch seine Erfahrungen und Handlungen seine Umwelt prägt und die Umwelt, die umgekehrt Einfluss auf das Individuum ausübt (vgl. Ehrig, 2003, S. 91f.). Ein weiteres wichtiges Merkmal der Arbeit mit Lebensgeschichten ist, dass der

Blick sich nicht nur auf eine Facette beschränkt, sondern versucht wird, die Lebenszusammenhänge möglichst ganzheitlich zu erfassen. Es geht um das Gewordensein bestimmter Zusammenhänge.

Die zentralen Begriffe der Diplomarbeit sind Behinderung mit besonderem Augenmerk auf „geistige“ Behinderung, Partizipation bzw. Teilhabe, sowie die Begriffe Lebenslauf und Biografie, die im theoretischen Teil der Diplomarbeit im Zusammenhang des Forschungskontextes dargestellt werden.

2 Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes

2.1 Die Diplomarbeit im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biografie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“ hat einen quantitativen und einen qualitativen Teil. Da keine validen Statistiken zum Übergangsverlauf Schule-Beruf, sowie zur Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich vorliegen, wurden im Rahmen des Projektes relevante deskriptiv-statistische Struktur- und Verlaufsdaten erhoben. Die bisherigen quantitativen Ergebnisse wurden in drei Bänden veröffentlicht und beinhalten eine bundesweite Befragung von BezirksschulinspektorInnen und Eltern, eine Untersuchung der Übergangsverläufe und der nachfolgenden institutionellen Karrieren eines kompletten Schülerjahrganges (Fasching/Mursec, 2010), eine Trägerbefragung zur Nutzung arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsangebote (Fasching/Koenig, 2010) und eine Befragung der österreichischen Sozialabteilungen der Bundesländer, sowie sämtlicher Werkstättenträger und –standorte (Koenig, 2010). Außerdem gibt es noch eine standardisierte Befragung von 230 NutzerInnen von Wiener Beschäftigungstherapie-Werkstätten zu ihren Berufswünschen (Koenig, 2009).

Der qualitative Teil ist eine Längsschnittuntersuchung, in welcher auf Basis der „Grounded Theory“ Daten zu den Erfahrungen von 40 Personen untersucht werden, welche in die zwei Gruppen „Übergang Schule-Beruf“ und „Arbeitsleben“ aufgeteilt sind (vgl. Biewer et al., 2009, S. 391).

Eine Besonderheit dieses Projektes ist der Einbezug von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in die Interpretation und Validierung der qualitativen Daten durch die sogenannte Referenzgruppe. Somit leistet das Projekt einen Beitrag zur partizipativen Forschung (vgl. Biewer et al., 2009, S. 399).

Die angestrebte Diplomarbeit greift auf die im Zuge des Forschungsprojektes erarbeiteten Daten zurück.

2.2 Der gegenwärtige Forschungsstand

Bei der Literaturrecherche fiel auf, dass, wenn das Thema Teilhabe untersucht wurde, es meist in Hinblick auf bestimmte Bereiche untersucht wurde. So beschäftigt sich Spiess in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2004 mit beruflichen Lebensverläufen von Menschen mit einer „geistigen“ Behinderung, die aus eigenem Antrieb die Werkstatt verlassen haben. Diese Studie bezieht sich auf den deutschsprachigen Raum. Die Untersuchung von Spiess (2004) nimmt die Wahrnehmungen von 36 Menschen mit „geistiger“ Behinderung zum Ausgangspunkt, um Erkenntnisse über deren beruflichen Integrationsprozess in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu erlangen. Thematisiert werden beispielsweise die Wahrnehmung der derzeitigen und der vorherigen Arbeitssituation, Gründe, warum die Werkstatt verlassen wurde, sowie Faktoren, die zur beruflichen Integration beigetragen haben. Auch andere Themen, wie Familie und Freunde, werden in diesem Zusammenhang behandelt. Obwohl die Untersuchungspopulation der vorliegenden Diplomarbeit geringer ist und die Untersuchung sich nicht nur auf den Bereich Arbeit bezieht und auch Menschen untersucht werden, deren Wunsch es ist in der Werkstatt zu bleiben, kann die Dissertation von Spiess in einigen Punkten als Vergleichsbasis für die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dienen.

Eine weitere Untersuchung, die für den Bereich Arbeit als Vergleich dienen kann, ist die Untersuchung von Koenig (2009) über die Beschäftigungspräferenzen von NutzerInnen der Wiener Werkstätten. Ermittelt wurden nicht nur Beschäftigungspräferenzen, sondern auch Faktoren, welche diese beeinflussen. Die Studie war ein Teil des Forschungsprojektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biografie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“, in dessen Rahmen auch diese Arbeit durchgeführt wird.

Studien, die die Lebenssituation von Menschen mit „geistiger“ Behinderung im Allgemeinen aus der Sichtweise der Betroffenen thematisieren, konnten nur wenige gefunden werden. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Studie „be gender. Eine Untersuchung über Frauen und Männer mit Behinderung und mit Frauen und Männern mit Behinderung“ (Groth et al., 2004). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 12 Frauen und 8 Männer zu ihrer Lebens- und Arbeitssituation befragt. Die Lebensgeschichte wurde mit Hilfe von narrativen Interviews erhoben und mit Atlas.ti kodiert. Im Fokus dieser Untersuchung standen nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern auch Menschen mit verschiedenen Behinderungsarten. Ziel der Studie war die Ermittlung des Stellenwertes von Arbeit, sowie Unterschiede in den Wahrnehmungen von Frauen und Männern. Zudem wurden Zukunftswünsche der Personen erhoben. In der Betrachtung mehrerer Bereiche der Lebensgeschichte und in der Ermittlung von Zukunftswünschen liegen die Parallelen zur vorliegenden Arbeit. Auch wenn der Fokus nicht nur auf Menschen mit Lernschwierigkeiten liegt, können die Ergebnisse dieser Arbeit als Vergleich für die Ergebnisse der Diplomarbeit herangezogen werden.

Eine weitere Forschungsarbeit, welche die Lebenssituation von Menschen mit „geistiger“ Behinderung zum Thema hat und deren Sichtweisen zum Ausgangspunkt der Forschung nimmt, ist das Forschungsprojekt von Sigot und Wernisch (2005) „Die Lebenssituation von Frauen mit geistiger Behinderung“ aus dem Raum Klagenfurt. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Bedingungen ihrer Sozialisation, ihre derzeitigen Lebenszusammenhänge und Zukunftsperspektiven zu erforschen. Zur Sprache kamen Themen wie Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung, persönliche Beziehung, Identität und Frauenrolle, Beziehung und Sexualität. Der Fokus dieser Untersuchung liegt vor allem auf dem Geschlechterrollenaspekt.

Im deutschsprachigen Raum findet man nur wenig, was die Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus deren Sicht und möglichst ganzheitlich thematisiert, zudem noch den Lebenslauf als theoretische Perspektive in die Forschung mit einbezieht sowie das Phänomen der Teilhabe im Kontext lebensgeschichtlicher Faktoren betrachtet. Im deutschsprachigen Raum fehlt nicht nur empirisches Datenmaterial, das Teilhabe und Ausschluss von Menschen mit „geistiger“ Behinderung untersucht, es gibt auch kaum fundierte Analysen zum subjektiven Erleben von Teilhabe (vgl. Biewer et al., 2009, S. 395).

Die Diplomarbeit hat daher eine möglichst ganzheitliche Erfassung der in den Interviews geschilderten Ereignisse zum Ziel, da es um das lebensgeschichtliche Gewordensein von Wünschen und Vorstellungen in Bezug auf Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten geht. Teilhabe wird nicht auf einen bestimmten Bereich begrenzt untersucht, wie zum Beispiel den Bereichen Berufsleben oder Wohnen, sondern es geht darum die Bereiche herauszufiltern, die für die Personen relevant sind und in denen sie sich ein größeres Maß an Teilhabe wünschen. Der Ausgangspunkt der Forschungsarbeit ist die subjektive Sichtweise der Betroffenen, ihre Wahrnehmungen, Wünsche und Ansichten.

3 Theoretische Einbettung der Fragestellung und der damit verbundenen zentralen Begriffe

3.1 Behinderung

Über Behinderung gibt es mehr als nur eine Sichtweise. Im Laufe der Geschichte hat die Sichtweise von Behinderung zahlreiche Wandlungen erfahren, einhergehend mit jeweils unterschiedlichen Konsequenzen für die Betroffenen. All diese Sichtweisen aufzuzeigen wäre zwar interessant, ist jedoch nicht das Thema dieser Arbeit. Es soll daher nur auf die heutigen Hauptklärungsansätze von Behinderung eingegangen werden. Es muss natürlich gesagt werden, dass auch zwischen Fachdisziplinen und auch innerhalb eines Faches, zum Teil große Unterschiede zum Verständnis von Behinderung bestehen (vgl. Biewer, 2010, S. 39). Man unterscheidet im Groben medizinische und individuelle Erklärungsansätze von sozialen Erklärungsansätzen.

3.1.1 Medizinische und individuelle Modelle

Die medizinischen und individuellen Ansätze betrachten Behinderung als ein Defizit im Körper, im Geist, in der Psyche oder im Leistungsvermögen einer Person. Die Behinderung ist ein Problem der Person, das durch medizinische, therapeutische oder pädagogische Maßnahmen beeinflusst werden kann (vgl. Hermes, 2006, S. 16ff.). Im individuellen Modell werden Behinderung und körperliche Schädigung gleichgesetzt und als persönliches Schicksal gedeutet, das individuell zu bewältigen ist. Experten entscheiden, was für den Menschen mit Behinderung wichtig ist. Er wird auf

Sozialleistungen verwiesen, deren Erhalt an soziale Kontrolle und Disziplinierung gekoppelt ist (vgl. Waldschmidt, 2006, S. 85). Gegenüber diesen Ansätzen stehen die sozialen Ansätze von Behinderung. Die sozialen Ansätze sind die zentralen Paradigmen der Disability Studies.

3.1.2 Behinderung im Kontext der „Disability Studies“, soziale und kulturelle Modelle von Behinderung

Die Disability Studies sind eine interdisziplinär ausgerichtete Forschungsstrategie. Sie bewegen sich seit ihren Anfängen zwischen den politischen Ansprüchen der Selbsthilfebewegung und dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit (vgl. Hermes/Rohrmann, 2006, S. 7).

Die Anfänge der Disability Studies liegen in den Behindertenbewegungen der USA und Großbritanniens. Menschen mit Behinderung übten zunehmend Kritik an Abschiebung und Verwahrung in Sondereinrichtungen und an ihrer pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Ausgrenzung und Fremdbestimmung. Wichtigster Antrieb für die Entstehung der Disability Studies war eine neue Sichtweise von Behinderung: Menschen mit Behinderung kamen zu der Einsicht, dass viele ihrer erlebten Schwierigkeiten eher auf Diskriminierung, fehlende Chancengleichheit und zahlreiche andere gesellschaftliche Barrieren zurückzuführen waren, als auf ein körperliches und oder kognitives Funktionslevel. So entwickelte sich das soziale Modell von Behinderung (vgl. Dederich, 2007, S. 21f.).

Vom sozialen Modell gibt es unterschiedliche Versionen, die sich zwar in Details unterscheiden, jedoch einen gemeinsamen Grundgedanken haben: Es ist die Gesellschaft, die behindert. (vgl. Hermes, 2006, S. 18f.). Im akademischen Kontext wurde die Unterscheidung zwischen dem individuellen und dem sozialen Ansatz von Behinderung das erste Mal von Mike Oliver, einem Professor für Disability Studies in Großbritannien verwendet (vgl. Priestley, 2003, S. 13).

Zentral dabei ist die klare Unterscheidung zwischen „impairment“, d.h. der individuellen Schädigung und „disability“ d.h. den vielfältigen Arten des Ausschlusses, die man auf Grund dieser Schädigung von der Gesellschaft aufgebürdet bekommt. Behinderung wird somit vom körperlichen zum sozialen Nachteil, der durch kulturelle und soziale Prozesse erzeugt wird. Die Konsequenz dieser Annahme ist, dass Behinderung nur durch

gesellschaftliche Veränderungen reduziert oder sogar eliminiert werden kann (vgl. Priestley, 2003, S. 57f.; vgl. Waldschmidt, 2006, S. 86). Nur der Mensch mit Behinderung kann entscheiden, was für ihn am besten ist. Menschen mit Behinderung sind keine passiven Empfänger von Hilfeleistungen. Sie sind BürgerInnen, die zu Selbstbestimmung und demokratischer Partizipation fähig sind (vgl. Waldschmidt, 2006, S. 86).

Aufgrund der Wurzeln der Disability Studies in Behindertenbewegungen könnte der Eindruck entstehen, dass die Disability Studies eine sehr spezialisierte Forschung sind, die nur einen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit untersuchen und durch ihre politische Bindung an Interessen einer gesellschaftlichen Minderheit letztlich partikuläre Ziele verfolgen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Disability Studies untersuchen gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse im Umgang mit Erfahrung von Vergänglichkeit, Krankheit, Gebrechlichkeit und Abhängigkeit, die Teil einer jeden menschlichen Existenz sein können. Die US amerikanische Behindertenbewegung hat daher den Begriff „temporarily abled“ gleich „zeitweise nicht behindert“ hervorgebracht, um dieses Phänomen zu beschreiben (vgl. Dederich, 2007, S. 19f.).

Neuere kulturwissenschaftliche Ansätze, darunter vor allem die poststrukturalistischen, kritisieren das soziale Modell dahingehend, dass im sozialen Modell, mit der Trennung von körperlicher Schädigung und gesellschaftlich erzeugter Behinderung, eine Dichotomie von Kultur und Natur erzeugt wird, in der die gesundheitliche Beeinträchtigung als außerdiskursives, scheinbar natürliches Moment erhalten bleibt und nicht weiter problematisiert wird. Da es aber keine kulturunabhängige Erkenntnis von Natur gibt, müssen auch Schädigungen als variable, historische und gesellschaftliche Konstrukte hinterfragt werden (vgl. Dederich, 2007, S. 57f.; vgl. Waldschmidt, 2006, S. 87f.; vgl. Waldschmidt, 2010, S. 18).

Das kulturelle Modell betrachtet Behinderung weder als ein körperliches Funktionsdefizit, noch als eine gesellschaftliche Randgruppenposition, sondern als eine historisch und kulturell wandelbare Konstruktion, der man auf die Spur kommen möchte (vgl. Waldschmidt, 2006, S. 92). In jeder Kultur gibt es Kriterien für Normalität und Abweichung. Diese Kriterien wirken sich auf das Wahrnehmen, Denken und Handeln von Menschen aus (vgl. Dederich, 2007, S. 37f.). Behinderung wird zu einer Analysekategorie für die Mehrheitsgesellschaft. Sowohl Behinderung, als auch

körperliche Schädigung werden als Konstruktionen betrachtet, die wechselseitig aufeinander verweisen und sich gegenseitig bedingen. Anstatt einer Lösung des „Problems“ Behinderung wird Akzeptanz von menschlicher Vielfalt gefordert (vgl. Waldschmidt, 2006, S. 92).

Die Disability Studies haben die traditionellen Perspektiven umgedreht. Es wird von der Perspektive Behinderung über die Normalität geforscht. Die Frage lautet nicht, wie die Gesellschaft mit Behinderung umgehen soll, sondern wie und warum eine Kategorie „Behinderung“ überhaupt erst hergestellt werden muss (vgl. Waldschmidt, 2006, S. 91; vgl. Waldschmidt, 2010, S. 16). Die Disability Studies analysieren nicht nur die Kategorie „Behinderung“, sondern auch gesellschaftliche Systeme.

In der Diplomarbeit geht es um die subjektive Sichtweise von Menschen, um ihre Träume und Wünsche und um die Barrieren, die sie in ihrem Leben zu überwinden haben. Die Grundlage für die vorliegende Arbeit bilden lebensgeschichtliche Darstellungen von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen. Es werden ausschließlich die Aussagen der Befragten verwendet und keine Daten, die nicht von der Person selbst stammen, wie zum Beispiel medizinische Gutachten, Lehrpläne und anderes. Die Menschen werden nicht unter dem Fokus ihrer Behinderung betrachtet. Dass der Mensch und seine Ansichten im Vordergrund stehen und nicht seine Behinderung, heißt aber nicht, dass sie nicht zur Sprache kommt. Der Fokus liegt auf den Dingen, welche die Personen selbst als behindernd und fördernd in ihren alltäglichen Leben wahrnehmen und die ihre Haltung, Vorstellung und ihre Wünsche für die Zukunft beeinflusst haben. Daher orientiert sich die vorliegende Diplomarbeit an der sozialen Sichtweise von Behinderung.

3.1.3 Geistige Behinderung

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit Menschen, die „geistige“ und meistens auch körperliche Behinderungen aufweisen. Der Terminus „geistige“ Behinderung ist immer noch weithin gebräuchlich. Er kennzeichnet Menschen, die aufgrund komplexer Dysfunktionen der hirneuronalen Systeme erhebliche Schwierigkeiten haben ihr Leben selbstständig zu führen und deshalb besonderer Hilfe und Förderung bedürfen. Der gemeinhin gebräuchliche Fachterminus ist ein komplexer Begriff, der viele Dimensionen erfasst, wie intellektuelle, sprachliche, motorische und soziale Aspekte (vgl. Speck, 2007, S. 136f.).

Von geistiger Behinderung abgegrenzt, verwendet man die Begriffe „Lernbehinderung, Lernstörung und Lernschwierigkeiten“. Diese drei Begriffe beziehen sich auf Personen, die in ihren Lern- und Leistungserwartungen, gemessen an den Zielen und Lehrplänen der Institutionen, wie z.B. der allgemeinen Schule, soweit negativ abweichen, dass eine „normale“ Schulkarriere in unterschiedlichem Ausmaß erschwert ist. Die Dreiteilung beinhaltet eine graduelle Abstufung und Intensität der Leistungsminderung. Lernschwierigkeit ist lediglich ein Zurückbleiben hinter den eigenen Möglichkeiten oder den Zielen der Institutionen, Lernstörung ist eine länger anhaltende Form dieses Zurückbleibens, welche einen oder mehrere Bereiche betrifft, lernbehindert meint, dass man schwerwiegend, umfänglich und lang andauernd in seiner Leistung beeinträchtigt ist (vgl. Biewer, 2010, S. 53f.).

Der Begriff „Lernbehinderung“ wurde von verschiedenen Positionen kritisiert. Seit den 1970er Jahren wurde verstärkt diskutiert Lernbehinderung als Folge sozialer Randständigkeit und eines selektiven Schulsystems zu betrachten. Aktuell soll der Begriff „lernbehindert“ mit der Bezeichnung „sonderpädagogisch förderbedürftig mit dem Förderschwerpunkt Lernen“ ersetzt werden (ebd. S. 54).

Der Begriff der „geistigen“ Behinderung ist heute sehr umstritten, da die so definierte Personengruppe Gefahr läuft, stigmatisiert und abgewertet zu werden. Auch viele Betroffene, allen voran Mitglieder von Selbstvertreterorganisationen lehnen den Begriff als stigmatisierend ab und fordern daher „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt zu werden. Begründet wird diese Ablehnung von „People First Deutschland“ folgendermaßen:

„Früher hat man uns viele Namen gegeben: Irre, Idioten, Geisteskranke oder Schwachsinnige. Diese Wörter sind sehr schlimm. Sie machen uns schlecht. Später hat man uns den Namen "geistig Behinderte" gegeben. Man hat gemeint, der Name ist besser als die anderen Wörter. Wir vom Netzwerk People First Deutschland e. V. finden, dass die Wörter "geistig behindert" uns auch schlecht machen. Sie passen nicht dazu, wie wir uns selbst sehen. [...]. Bei den Worten "geistig behindert" denken viele Menschen, dass wir dumm sind und nichts lernen können. Das stimmt nicht. Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden. Wir fordern, dass die Wörter "geistig behindert" nicht mehr benutzt werden!“ (Ströbl, 2006, S. 43).

Im Kontext des sozialen Modells von Behinderung würde man „geistige“ Behinderung als etwas sehen, zu dem man gemacht wird und zwar durch die Normmaßstäbe, die in einer Gesellschaft für Entwicklungs-, Lern- und Leistungsverhalten bestehen. Der Ausgangspunkt für eine „geistige“ Behinderung ist eine Hirnschädigung, diese wird aber erst in Wechselwirkung mit äußeren Faktoren zu einer Behinderung, durch das Scheitern an den Erwartungshaltungen und Normen einer Gesellschaft, die sich auch in den Umweltstrukturen niederschlagen, z.B. in Form von komplexen Texten, welche die Informationsbeschaffung erschweren.

Die Begriffsneufassung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ ist bezogen auf das Empowerment der Gruppe sehr wichtig, da sie einen Sichtwechsel in der Öffentlichkeit anstoßen soll. Im wissenschaftlichen Kontext ist diese Begriffsneufassung schwierig, erstens da der Begriff „Lernschwierigkeit“ bereits als eine Bezeichnung für eine andere Gruppe existiert (vgl. Biewer, 2010, S. 54) und zweitens auf Grund seiner theoretischen Unschärfe. Im Projekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biografie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“ wird daher der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ verwendet.

3.1.4 Warum „Menschen mit Lernschwierigkeiten“?

Eingedenk der Selbstbestimmung und des Empowerments von Menschen mit Behinderung, welche die Disability Studies entscheidend mitgeprägt haben, soll der Begriff der „geistigen“ Behinderung in dieser Diplomarbeit nicht gebraucht werden, da die Betroffenen selbst ihn ablehnen. Auch ist die individuelle Wahrnehmung der Betroffenen Thema in dieser Diplomarbeit. Ihre Selbstwahrnehmung zu ignorieren würde der Intension der Diplomarbeit, bei der es ja um Teilhabe geht, zuwiderlaufen. Daher soll, trotz der oben genannten Schwierigkeiten, der von den Betroffenen präferierte Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ anstatt des Begriffes „geistige“ Behinderung verwendet werden. Der Begriff „geistige“ Behinderung findet nur dort Verwendung, wo es der Sinn, die Struktur oder die Sprache eines zitierten Textes notwendig macht.

3.2 Formen des Einbezugs von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft

Immer wieder waren Menschen mit Behinderung aus der Gesellschaft ausgeschlossen, hatten keinen oder nur sehr eingeschränkten Zugang zu Bildung und Erziehung und zu anderen Lebensbereichen der Gesellschaft.

Es gibt unterschiedliche Formen des Einbezugs von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft. Biewer unterscheidet zwischen Normalisierung, Integration, Inklusion und Partizipation (vgl. Biewer, 2010, S. 117ff.).

3.2.1 Normalisierung

Menschen mit geistiger Behinderung soll ein so normales Leben wie möglich gestattet werden. Dieser so einfach und selbstverständlich klingende Satz wurde von dem Dänen Nils Erik Bank-Mikkelsen 1959 formuliert und sollte unter dem Begriff Normalisierung nicht nur Eingang in das dänische Gesetz über die Fürsorge für geistig Behinderte finden, sondern auch Veränderungen im gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten bewirken (vgl. Thimm, 2008, S. 14 u. 20).

Die erste systematische Ausformulierung des Normalisierungsprinzips erfolgte durch den Schweden Bengt Nirje, welcher das Normalisierungsprinzip als ein Mittel ansieht, *„das dem geistig Behinderten gestattet, Errungenschaften und Bedingungen des täglichen Lebens, so wie sie der Masse der übrigen Bevölkerung zur Verfügung stehen, weitgehend zu nutzen.[...]“* (zit. nach Thimm, 2008, S. 20f). Er versteht Normalisierung als Leitbild für medizinische, psychologische, pädagogische, soziale und politische Tätigkeit im Zusammenhang mit Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. ebd. S. 21).

Eine erste wichtige Folgerung des Normalisierungsprinzips ist die Trennung wichtiger Lebensbereiche wie Wohnen, Schulbesuch und Arbeit. Alle Lebensbereiche sollen so gestaltet sein, wie bei der übrigen Bevölkerung auch. Die Folgerungen, die sich aus dem Normalisierungsprinzip ergeben, hat Nirje in acht Bereiche gegliedert. Diese beschreibt Thimm (2008, S. 21f.) in Anlehnung an Nirje folgendermaßen:

1. *„Normaler Tagesrhythmus: Schlafen, Aufstehen, Anziehen, Mahlzeiten, Wechsel von Arbeit und Freizeit – der gesamte Tagesrhythmus ist dem altersgleicher Nichtbehinderter anzupassen.*
2. *Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen: Klare Trennung dieser Bereiche, wie das bei den meisten Menschen der Fall ist. Das bedeutet auch: Ortswechsel und Wechsel der Kontaktpersonen. Es bedeutet ferner, täglich Phasen von Arbeit zu haben und nicht nur einmal wöchentlich eine Stunde Beschäftigungstherapie. Bei Heimaufenthalt: Verlagerung von Aktivitäten nach draußen.*

3. *Normaler Jahresrhythmus: Ferien, Verreisen, Besuche, Familienfeiern; auch bei Behinderten haben solche im Jahresverlauf wiederkehrende Ereignisse stattzufinden.*
4. *Normaler Lebensablauf: Angebote und Behandlung sollten klar auf das jeweilige Lebensalter bezogen sein (auch der geistig Behinderte ist Kind, Jugendlicher, junger Erwachsener usw.!).*
5. *Respektierung von Bedürfnissen: Behinderte sollten so weit wie möglich in die Bedürfnisermittlung einbezogen werden. Wünsche, Entscheidungen und Willensäußerungen Behinderter sind nicht nur zu Kenntnis zu nehmen, sondern auch zu berücksichtigen.*
6. *Angemessene Kontakte zwischen den Geschlechtern: Geistig Behinderte sind Jungen und Mädchen, Männer und Frauen mit Bedürfnissen nach (anders-) geschlechtlichen Kontakten. Diese sind ihnen zu ermöglichen.*
7. *Normaler wirtschaftlicher Standard: Dieser ist im Rahmen der sozialen Gesetzgebung sicherzustellen.*
8. *Standards von Einrichtungen: Im Hinblick auf Größe, Lage, Ausstattung usw. sind in Einrichtungen für geistig Behinderte solche Maßstäbe anzuwenden, wie man sie für uns »Normale« für angemessen hält.“*

Erster Schritt zur konkreten Umsetzung dieses Konzepts war der Abbau großer stationärer Einrichtungen zugunsten kleinerer, gemeindeintegrierter Wohnformen und offener sozialer Hilfen, welche eine Betreuung von Menschen mit Behinderung in ihrer Heimatgemeinde ermöglichen sollte. (vgl. Thimm, 2008, S. 22). Die Darstellung der mit dem Normalisierungsprinzip einhergehenden Enthospitalisierung erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt der Diplomarbeit im Kapitel zum Thema „Wohnen“ (S. 35ff.).

1972 schlägt der Amerikaner Wolfensberger eine neue Formulierung des Normalisierungsprinzips vor (zit. nach Thimm, 2008, S. 24):

„Utilization of means which are as culturally normative as possible, in order to establish and / or maintain personal behaviors and characteristics which are as culturally normative as possible“ (Die Anwendung von Mitteln, die der kulturellen Norm so weit wie möglich entsprechen, mit der Absicht, persönliche Verhaltensweisen und Merkmale zu entwickeln bzw. zu erhalten, die den kulturellen Normen so weit wie möglich entsprechen.)

Wolfensbergers Verständnis von Normalisierung bezieht sich daher nicht nur auf die Mittel zur Förderung und Betreuung von Menschen mit einer Behinderung, sondern auch auf deren Verhaltensweisen und deren Erscheinungsbild.

Bei Wolfensberger steht Normalisierung im Spannungsfeld zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen auf der einen Seite und individuellen Erscheinungsweisen, die die Gefahr in sich bergen, von der Gesellschaft als abweichend angesehen zu werden. (vgl. Thimm, 2008, S. 25). Thimm sieht Parallelen zwischen Wolfensbergers Normalisierungskonzept und dem Stigmakonzep von Erwing Goffman: *„Identität ist nur zu erreichen, indem biografische Einmaligkeit (persönliche Identität) und So-Sein-Wie-Andere (soziale Identität) immer wieder ausbalanciert werden“* (Thimm, 2008, S. 25). Wolfensberger meint, dass die Abwertung einer Person vor allem davon abhängt, wie deren soziale Rolle eingestuft wird. So wurde ihm klar, dass eine Neuformulierung des Normalisierungsprinzips eine Aufwertung der sozialen Rolle beinhalten muss. (vgl. Wolfensberger, 2008, S. 172).

Besonders der zweite Teil in obiger Aussage Wolfensbergers *„to establish and / or maintain personal behaviors and characteristics which are as culturally normative as possible“* war immer wieder heftiger Kritik ausgesetzt, da sie den Eindruck entstehen lassen könnte, Menschen mit Behinderung zu normalen Menschen machen zu wollen. (vgl. Thimm et al., 2008, S. 98).

Schon die Väter des Normalisierungsprinzips Bank-Mikkelsen und Nirje setzten sich gegen diese Kritik zur Wehr. *„Normalisierung Behinderter bedeutet also nicht, dass wir versuchen möchten, geistig behinderte Menschen in sogenannte „normale“ zu verwandeln. Denn erstens könnte man sich fragen, was „normal“ ist? Und außerdem sollte berücksichtigt werden, dass geistig behinderte Menschen als Gruppe in verschiedener Hinsicht nicht als normal bezeichnet werden können. Nein, das Ziel unserer Bestrebungen ist nicht „Normalität“, sondern „Normalisierung“. Normalisierung bedeutet Akzeptanz des geistig behinderten Mitmenschen mit seiner Behinderung; wir bieten ihm ein normales Dasein, die gleichen Verhältnisse wie jene anderer Bürger an, wobei auch an Behandlung, Unterweisung und Training, alles den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Behinderten angepasst, gedacht werden soll. Auf diese Weise gibt man dem geistig Behinderten eine optimale Entwicklungsmöglichkeit. „Normalisierung“ ist also kein neuer „ISMUS“ - fast möchte*

ich sagen, man könnte von einem Antidogma sprechen, denn fortan braucht man keine speziellen Theorien mehr, man bietet dem Behinderten lediglich Ebenbürtigkeit in allen Lagen des Lebens an.“ (Bank-Mikkelsen, 2008, S. 52f.)

Wolfensberger selbst hat ebenfalls diese Kritik aufgegriffen. Er ersetzte später den Normalisierungsbegriff durch den Begriff der „Aufwertung (Valorisation) der sozialen Rolle“. (vgl. Wolfensberger, 2008, S. 172). „Soziale Rollen“ sind beispielsweise Eltern, Arbeiter, Steuerzahler, Student, Arbeitsloser, Suchtkranker, Behinderter. Einige dieser Rollen sind von der Gesellschaft angesehen und erwünscht, während andere als negativ und unerwünscht betrachtet werden. Mit diesen Rollen geht die Zuschreibung rollenbezogener Eigenschaften einher, die auch Wertvorstellungen widerspiegeln. Es wirkt sich auf das Verhalten gegenüber einer Person oder Gruppe aus, wie diese Person oder Gruppe gesehen wird. Wolfensbergers Normalisierungskonzept bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern auf alle Menschen, die auf Grund ihrer ihnen von der Gesellschaft zugeschriebenen sozialen Rolle Gefahr laufen, abgewertet zu werden (vgl. Wolfensberger, 2008, S. 170ff.).

Zur Aufwertung der sozialen Rolle gibt es laut Wolfensberger zwei Wege: Aufwertung des Image und der Kompetenz (vgl. ebd. S. 173).

Das Image besteht aus Vorstellungen und Zuschreibungen, die andere Personen bezüglich einer Gruppe haben. Das Image einer Person wird durch viele verschiedene Dinge beeinflusst, z.B. dadurch wie man über eine Person spricht oder wie sie angesprochen wird. Dazu gehört, dass man Personen mit Lernschwierigkeiten mit „Sie“, „Frau“ oder „Herr“ anspricht, bzw. diese Bezeichnungen verwendet, wenn man über diese Personen spricht. Unter den Begriff Kompetenz fallen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, wie z.B. Umgangsformen oder gesellschaftliche Kulturtechniken. Die Ebene des Images und die Ebene der Kompetenz bedingen sich gegenseitig. Mit einer größeren Anzahl sozial anerkannter Fähigkeiten wächst das Ansehen einer Person. Ein positives gesellschaftliches Bild einer Personengruppe führt dazu, dass die Personen mehr Unterstützung, Anerkennung und Ermutigung durch die Umwelt erfahren. Sie erlangen dadurch einen größeren Möglichkeitsspielraum für den Ausbau ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten (vgl. Wolfensberger, 2008, S. 173ff.). Die Aufwertung des sozialen Images und der persönlichen Kompetenz geschieht auf drei Ebenen: Auf der Ebene der betreffenden Person, auf der Ebene ihrer primären und sekundären sozialen Systeme (z.B.

Familie, kommunale Umwelt) und auf der Ebene der Gesellschaft als Ganzes (z.B. Sprachgebrauch, Gesetze, Wertmaßstäbe etc.)(vgl. Wolfensberger, 2008, S. 174).

Obwohl das Konzept der „Normalisierung“ schon wegen dem darin enthaltenen Begriff der „Norm“ nicht unumstritten ist, setzt es wichtige Impulse für Reformen, die den Einbezug von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft voranbrachten.

3.2.2 Integration und Inklusion

Normalisierung hängt eng mit den Begriffen „Integration“ und „Inklusion“ zusammen. Integration heißt, dass Menschen, die vorher ausgegrenzt und in Sondereinrichtungen separiert waren, wieder in gesellschaftliche Regelsysteme eingegliedert werden. Menschen mit Behinderung leben, wohnen, lernen, arbeiten und spielen gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung (vgl. Biewer, 2010, S. 122f.; Hinz, 2007, S. 173f.).

Den Begriff der Integration kennt man vor allem im Kontext des Bildungswesens. Menschen mit Behinderung werden ins Regelschulsystem integriert und werden dort entsprechend ihrer Behinderung und dem daraus resultierenden „sonderpädagogischen Förderbedarf“ unterrichtet. Die Kritik an der Integrationspraxis besteht unter anderem darin, dass die Menschen mit Behinderung ihre Sonderstellung weiterhin beibehalten. So behält das integrierte Kind seinen Sonderstatus bei, der sich nicht nur in der Bezeichnung als „Integrationskind“ oder „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausdrückt“, sondern in der Unterrichtspraxis durch die Beschulung durch einen anderen Lehrer und anderer Lehrpläne (vgl. Hinz, 2002, S. 357).

Inklusion wird häufig als Weiterentwicklung von Integration verstanden (vgl. Lindmeier, 2010, S. 98). Integration und Inklusion haben prinzipiell das gleiche Grundziel, nämlich die Teilhabe von Menschen in der Gesellschaft. Sie unterscheiden sich dennoch grundlegend in der Vorgangsweise, wie dieses Ziel zu erreichen ist.

Während im Falle der Integration ein Individuum in ein Gesamtsystem, wie z.B. die Schule hineingenommen wird und es dort Maßnahmen zu seiner Förderung erhält, wird bei der Inklusion die Umgestaltung der Strukturen als Vorteil für alle wahrgenommen. Bei der Inklusion verändert sich der Blickwinkel. Inklusion wendet sich an die Vielfalt von Menschen. Es geht darum ein gesellschaftliches System so zu gestalten bzw. umzugestalten, dass es auf alle Arten menschlicher Vielfalt ausgerichtet ist und dass niemand mehr auf Grund irgendeines Merkmals von Ausschluss bedroht ist.

Inklusion orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede Form gesellschaftlicher Marginalisierung. Vielfalt und Unterschiedlichkeit sind positiv. Dichotome Kategorisierungen von Menschen wie z.B. arm/reich werden abgelehnt, da sie der Vielfalt eines Menschen nicht gerecht werden. (vgl. Hinz, 2010, S. 33f.). Inklusive Maßnahmen wenden sich nicht explizit an die Bedürfnisse einer bestimmten Gruppierung, sondern sind so angelegt, dass sie für jeden von Nutzen sind (vgl. Lindmeier, 2010, S. 98). Inklusion wird häufig auch als Weiterentwicklung der Integration verstanden.

Ziel von Normalisierung, Integration, und Inklusion ist Teilhabe. All diese Konzepte stellen Entwicklungen in Richtung Überwindung des Ausschlusses von Menschen mit Behinderung dar.

3.2.3 Teilhabe bzw. Partizipation

Der zentrale Begriff in der Diplomarbeit ist jener der „Teilhabe“ bzw. „Partizipation“. Die beiden Begriffe werden in der Arbeit synonym verwendet.

Der Begriff „Teilhabe“ meint nicht nur das vergleichsweise passive „Dabeisein“ oder bloße Teilnahme an Aktivitäten. Zentral bei diesem Begriff ist, dass darunter Prozesse verstanden werden, bei denen die Betroffenen selbst über ihre Lebensgestaltung und ihre unmittelbare soziale Lebenswelt Entscheidungen treffen sollen (vgl. Theunissen, 2009, S. 47). Volle gesellschaftliche Teilhabe meint, die Lebensmöglichkeiten von Menschen ohne Behinderung trotz Behinderung zu haben (vgl. Niehoff, 2007, S. 339).

Teilhabe ist in diesem Sinne eng mit dem Konzept des Empowerments verbunden. Empowerment bedeutet, kurz gesagt, Selbstermächtigung, Selbstbefähigung. Es geht um die Mobilisierung vorhandener Stärken und Ressourcen, die es einem ermöglichen, Problemlagen und Krisen aus eigener Kraft zu bewältigen und sein Leben in eigener Regie und nach eigenen Bedürfnissen zu realisieren (vgl. Theunissen, 2009, S. 27).

Empowerment beinhaltet folgende Elemente:

- *„die Fähigkeit, eigene Entscheidungen zu treffen,*
- *über einen Zugang zu Informationen und Ressourcen zu verfügen,*
- *über verschiedene Handlungsalternativen und Wahlmöglichkeiten zu verfügen,*
- *das Gefühl zu haben, als Individuum etwas bewegen zu können,*
- *kritisches Denken zu lernen und Konditionen zu durchschauen,*

- *Wut erkennen und äußern lernen,*
- *sich nicht allein zu fühlen, sondern als Teil einer Gruppe oder eines sozialen Netzwerkes,*
- *zu der Einsicht gelangen, dass jeder Mensch Rechte hat,*
- *Veränderungen im eigenen Leben und im sozialen Umfeld zu bewirken,*
- *Neue Fähigkeiten zu erlernen, die man selbst für wichtig hält,*
- *Die Wahrnehmung anderer bezüglich der eigenen Handlungskompetenz und –fähigkeiten zu korrigieren,*
- *Das innere Wachstum und die innere Entwicklung als einen niemals abgeschlossenen, selbst beeinflussbaren und steuerbaren Prozess zu begreifen, sich ein positives Selbstbild zu erarbeiten und Stigmatisierungen zu überwinden.“*
- (Lenz, 2002, S.14 zit. nach Biewer, 2010, S. 147 f.)

Empowerment bedeutet auch, dass sich Randgruppen aktiv für die Verwirklichung ihrer Belange einsetzen (vgl. Theunissen, 2009, S. 28). Ein solches Empowerment-Verständnis von Teilhabe setzt eine Menge Eigenverantwortlichkeit voraus. Diese Sichtweise von Teilhabe erweckt schnell den Eindruck von Teilhabe und Empowerment als individuelle Aufgaben. Auch Theunissen (2009, S. 61) weist auf die Gefahr hin, dass Empowerment schnell zu einer Entsolidarisierung führen kann, wenn man es einseitig nur als Aufgabe des Individuums betrachtet.

Im Forschungsprojekt, welches den Ausgangspunkt der Diplomarbeit bildet, wird von Teilhabe im Sinne des Eingebunden- bzw. Einbezogenseins in unterschiedliche Lebensbereiche gesprochen. Teilhabe ist somit verbunden mit der Möglichkeit einer weitgehend selbstständigen und selbstbestimmten Lebensführung. Sie bedeutet Eingebundensein in alltägliche Lebensbereiche und soziale Netzwerke, wie Schule, Ausbildung und Anteil am ersten Arbeitsmarkt und somit eigenes Einkommen und Konsum. Die Möglichkeit der Teilhabe eines Menschen mit Behinderung ist verbunden mit dem Vorhandensein von unterstützenden Strukturen, welche die Einschränkungen durch eine Behinderung auszugleichen helfen, beziehungsweise, da eine Behinderung oft erst in Wechselwirkung mit äußeren Strukturen entsteht, diese erst gar nicht wirkmächtig werden zu lassen. In der Diplomarbeit soll das Phänomen der Teilhabe anhand von lebensgeschichtlichen Darstellungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten erforscht werden.

3.3 Lebenslauf und Biografie

Das Leben eines Menschen kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Eine davon ist die Perspektive des Lebenslaufs. Unter Lebenslauf versteht man den Ablauf von Ereignissen, die den Status einer Person im Laufe ihres Lebens verändern. Der Lebenslauf strukturiert nicht nur unsere individuelle Lebensgeschichte, sondern ist auch eine kulturelle, gesellschaftlich hervorgebrachte Norm, die vorgibt, welche Statuspassagen von Personen in einem bestimmten Lebensabschnitt durchlaufen werden sollten. In einem idealen Lebenslauf werden wir gesund geboren, gehen irgendwann in die Schule, schließen sie ab, gehen arbeiten und gründen eine eigene Familie (vgl. Priestley, 2003, S. 26).

Zentraler Motor zur Etablierung der Erforschung von Lebensläufen war, dass die Geschichtsforschung nach dem zweiten Weltkrieg demografischer orientiert wurde, d.h. weg von Heldengeschichten und Schlachten, hin zum Lebensalltag von Menschen. In Registern wurden demografische Daten statistisch analysiert, d.h. große Populationen in Hinblick auf die Veränderungen von Statusmerkmalen über einen längeren Zeitraum untersucht. (vgl. Giele/Elder Jr., 1998, S. 13). Die Lebenslaufforschung richtet sich weniger auf die Erforschung des individuellen Prozesses, sondern auf seine äußere Verlaufsform (Schulze, 2010, S. 426). Die Erforschung von Lebensläufen in dieser Konzeption ist quantitativ orientiert und ermöglicht verallgemeinerbare Aussagen über Gesellschaften. (vgl. Giele/Elder Jr., 1998, S. 13).

Ein weiterer Zugang zum Leben eines Menschen ist die Beschäftigung mit lebensgeschichtlichen Darstellungen von Personen, wie es in der Biografieforschung geschieht. Die Biografie ist die individuelle Entwicklung eines Menschen in Auseinandersetzung mit den Normen und Möglichkeiten der Gesellschaft, in der er lebt. Es geht also darum zu erfassen, wie das Individuum die äußeren Vorgaben der Gesellschaft wahrnimmt, deutet und immer wieder in seine bisherigen Erfahrungen integriert und so sein Leben formt. (vgl. Schulze, 2010, S. 424). In der Biografieforschung nimmt man den Standpunkt des Individuums ein, das seine Lebensgeschichte erzählt. Für die Methode heißt das, dass man qualitativ arbeitet.

Wichtigstes Datenmaterial der Biografieforschung sind daher autobiografische Texte. Dazu gehören zusammenhängende Lebensbeschreibungen, d.h. Autobiografien im

engeren Sinn, biografische Interviews und verschiedene Formen von Erzählungen, wie zum Beispiel historische Lebensbeschreibungen, Tagebücher und Memoiren. Autobiografische Texte können auch auf einen ganz bestimmten Aspekt oder Abschnitt eines Lebens fokussiert sein. (vgl. Schulze, 2010, 418f).

Ganz gleich mit welchem Forschungsinteresse wir eine Biografie betrachten, geht es letztlich immer um das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Die qualitative Biografieforschung ermöglicht die Erfassung subjektiver Sichtweisen. Man erfährt nicht nur, dass Personen bestimmte lebensgeschichtliche Stadien durchlaufen haben oder auch nicht durchlaufen haben, man erfährt auch den Grund für bestimmte Sachverhalte und die Auswirkungen bestimmter Ereignisse und Veränderungen für die Betroffenen. Ohne die Hintergrundfolie der Daten und Fakten des Lebenslaufs gäbe es auch keine lebensgeschichtlichen Äußerungen. Aber nur durch die lebensgeschichtlichen Äußerungen wird ein Lebenslauf zu einer individuellen Biografie. Lebenslaufbezogene Daten und individuelle, lebensgeschichtliche Darstellungen beziehen sich wechselseitig aufeinander.

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit den lebensgeschichtlichen Darstellungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und anderen Behinderungen. Es geht um die Frage, welche Ereignisse und Faktoren im Lebenslauf dieser Menschen ihre derzeitigen Wunsch- und Anspruchshaltungen in Bezug auf die Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen beeinflussen. Da ausschließlich die subjektive Perspektive der Befragten zum Ausgangspunkt der Forschung genommen wird, ist die Arbeit eher im Bereich der Biografieforschung anzusiedeln. Aber wie schon erwähnt, sind die Fakten des Lebenslaufes und die lebensgeschichtlichen Äußerungen nicht voneinander zu trennen.

In der vorliegenden Arbeit ist der Lebenslauf der analytische und theoretische Rahmen für die einzelnen lebensgeschichtlichen Darstellungen und das Phänomen der Teilhabe. Der Lebenslauf ist in dieser Diplomarbeit vor allem eine theoretische Perspektive und zwar im Sinne des „life course approach“ der Disability Studies (vgl. Priestley 2001 und 2003). Für Priestley (2003, S. 4) ist der Lebenslauf, als normatives Konstrukt, Organisationsprinzip der Gesellschaft und somit auch zentraler Orientierungsrahmen für die individuelle Lebensgeschichte. In seinem Buch „Disability – a Life Course Approach“ (Priestley, 2003) geht er der Frage nach, wie gesellschaftliche Konstruktionen von

Ideallebensläufen die Konstruktion von Behinderung beeinflussen (vgl. Priestley, 2003, S. 6).

Priestley versteht den Lebenslauf als Aufeinanderfolge von Generationskategorien. Es gibt zwei Arten den Begriff „Generation“ zu verstehen: Einmal bezeichnet er Menschen, die einem bestimmten Jahrgang angehören und daher bestimmte Ereignisse miterlebt haben und einen ähnlichen Erfahrungshintergrund teilen. Zum anderen wird Generation im Zusammenhang mit den Alterskategorien, Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter gesehen (vgl. Priestley, 2003, S. 20f.). Priestley versteht Generation im Sinne von Alterskategorien. Er betrachtet vor allem die Erwartungen und Normen, die an diese einzelnen Generationskategorien geknüpft sind und ihre Auswirkungen für Menschen mit Behinderung.

Sein Fokus liegt dabei vor allem auf der Kategorie des Erwachsenenalters, da die mit dem Erwachsenenalter verknüpften Vorstellungen den Höhepunkt des institutionell produzierten und regulierten Lebenslaufs darstellen (vgl. Priestley, 2003, S. 123). Die Kategorien Kindheit, Jugend, Alter und auch Behinderung werden in Relation zum Erwachsenenalter konstruiert. Kinder und Jugendliche, alte und behinderte Menschen sind durch die angenommene Abhängigkeit vom Erwachsenen gekennzeichnet. Die Kategorie des Erwachsenenalters wird zum einen durch das Erreichen eines bestimmten chronologischen Alters gekennzeichnet, zum anderen ist sie an bestimmte soziale Rollen im Zusammenhang mit Erwerbsarbeit oder Elternschaft gekoppelt. Besonders zentral für die Konstruktion des Erwachsenseins in der Gesellschaft sind Konzepte von Kompetenz, Unabhängigkeit und Autonomie (vgl. Priestley, 2003, S. 117). Um in der Gesellschaft den Status eines vollwertigen Erwachsenen zugestanden zu bekommen, müssen wir sowohl psychisch, physisch und sozial unabhängig werden. Unabhängigkeit in diesem Zusammenhang steht für die idealisierte Vorstellung keine Unterstützung durch andere Personen zu brauchen. Mit dem Lebenslauf einhergehend ist eine Vorstellung von Abhängigkeit, die zu Beginn des Lebens am größten ist, in der Jugend abnimmt, im Erwachsenenalter überwunden ist und im Alter wieder zunimmt.

Diese Vorstellung von Abhängigkeit im Wandel des Lebensalters ist problematisch für erwachsene Menschen mit Behinderung (vgl., Priestley, 2003, S. 123). Erwachsene Menschen mit Behinderung laufen daher Gefahr, dass ihnen der Erwachsenenstatus nicht in vollem Maße zugestanden oder sogar gänzlich abgesprochen wird, da sie auf Grund

ihrer Behinderung in unterschiedlichem Ausmaß auf Unterstützung durch andere Personen angewiesen sind. Deshalb muss vor allem die Vorstellung der gänzlichen Unabhängigkeit von der Unterstützung durch andere Personen, die mit dem Erwachsensein verbunden ist, überwunden werden.

Ein weiteres Kennzeichen des Erwachsenenalters ist die Erwerbsarbeit. Menschen mit Behinderung sind vom Risiko der Arbeitslosigkeit und der Unterbezahlung mehr betroffen als Menschen ohne Behinderung. Die Gründe dafür sind unterschiedlich, z.B. Vorurteile der Arbeitgeber, ungleicher Zugang zu adäquater Bildung und Ausbildung, der Mangel an passenden Unterstützungsmöglichkeiten und Barrieren am Arbeitsplatz (vgl., Priestley, 2003, S. 133). Die Kategorie Behinderung und Generationskategorien, wie z.B. Kindheit und Alter werden als Außenstehende des Erwerbsmarktes produziert (vgl. Priestley, 2003, S. 139). Das wiederum beeinflusst die Konstruktion dieser Kategorien als nicht-erwachsen und marginalisiert. Die Arbeitsfähigkeit ist auch das Hauptkriterium, wenn definiert wird, wer als behindert gilt. In einer Variante des sozialen Modells von Behinderung wird der Ausschluss vom Arbeitsmarkt als Schlüssel zur Produktion der Kategorie Behinderung gesehen (vgl. Priestley, 2003, S. 132). Deshalb liegt der Fokus der Forschung oft auch auf erwachsenen Menschen mit Behinderung im erwerbsfähigen Alter.

Auch in der Diplomarbeit geht es um erwachsene Menschen, die schon im Arbeitsleben stehen. Daher wird die Kategorie des Erwachsenenalters, wie sie von Priestley geschildert wird, als theoretischer Vergleichsrahmen in Bezug auf die von den untersuchten Personen geäußerten Erfahrungen und Wunschvorstellungen dienen. Neben der Frage nach dem Einfluss der individuellen Lebensgeschichte auf die Wunschvorstellungen und Anspruchshaltungen der Personen in Bezug auf Teilhabe, soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die individuellen Lebensgeschichten durch solche Idealvorstellungen in Bezug auf den Lebenslauf geformt werden. Lebenslaufnormen im Zusammenhang mit Behinderung zu untersuchen, heißt sich anzusehen, wie „behindertes Leben“ in einer bestimmten Gesellschaft verstanden, organisiert und kontrolliert wird (vgl. Priestley, 2003, S. 4). Wie formen Institutionen, wie beispielsweise Familie, Schulen, Medien und die Medizin Erwartungen an ein „normales“ Leben? Wie beeinflussen Vorstellungen von Ideallebensläufen Diskussionen im Behindertenbereich? (vgl. Priestley, 2003, S. 31).

Nachdenken über den Lebenslauf als Norm und über Behinderung beinhaltet auch ein Nachdenken über Generationskategorien. Darüber wie diese selbst und Übergänge zwischen ihnen konstruiert werden (vgl. Priestley, 2003, S. 6). Der Lebenslauf als theoretische Perspektive zeigt Parallelen auf in der Art, wie Normalität, Behinderung und Generation konstruiert werden. Auch soll gezeigt werden, inwieweit individuelle Lebensläufe von solchen Idealvorstellungen geformt werden. Es bietet sich also an, Teilhabeerfahrungen nicht, wie in bisherigen Arbeiten des Forschungsprojektes, auf einen bestimmten Bereich begrenzt zu sehen. Teilhabe ist das, was die Betroffenen selbst als solche definieren. Sie kann also verschiedene Bereiche betreffen, wie Arbeit, Freunde, Schule, die sich aus der späteren Analyse heraus ergeben. Teilhabe wird nicht nur als Teil der Lebensgeschichte gesehen, sondern Lebensereignisse werden zum wirkmächtigen Schöpfer für die Wahrnehmung von Ausschluss und Teilhabe.

3.4 Teilhabe und Lebenslauf

Wenn in der Diplomarbeit von Teilhabe gesprochen wird, so ist damit vor allem der Wunsch nach dem Eingebunden sein in verschiedene Lebensbereiche gemeint. Hier kommt die Relevanz des Lebenslaufes als analytischer und theoretischer Rahmen für Teilhabe ins Spiel. Das Ziel der Diplomarbeit ist es herauszufinden, welchen Einfluss der Lebenslauf eines Menschen auf die Entstehung von Anspruchshaltungen und Wunschvorstellungen bezüglich Teilhabe hat.

Man kann nicht nur viel über Behinderung lernen, wenn man sie im Kontext des Lebenslaufes betrachtet, sondern auch viel über Teilhabe (vgl. Priestley, 2003, S. 4). Mit der Betrachtung des Lebenslaufes versteht man Teilhabe als etwas Gewordenes. Man bekommt Einblick in die Entwicklung von Teilhabewünschen. Möglicherweise lassen sich Variablen erörtern, die dazu geführt haben, dass Personen ein gewisses Ausmaß von Teilhabe realisieren oder sich wünschen können.

4 Empirischer Teil der Untersuchung

4.1 Verwendetes Datenmaterial und Erhebungssituation

Hinsichtlich der Erhebung der Daten stellt die vorliegende Diplomarbeit einen Sonderfall dar. Das Datenmaterial, welches die Grundlage der Diplomarbeit ist, wurde nicht selbst erhoben, sondern lag bereits vor. Die Audiodateien und Interviewtranskripte wurden im

Rahmen des Projektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biografie von Menschen mit einer geistigen Behinderung“ erhoben und von ProjektpraktikantInnen transkribiert.

Da die Transkripte eine unterschiedliche Qualität hatten und teils nicht vollständig vorlagen, mussten sie für die vorliegende Untersuchung überarbeitet bzw. zum Teil völlig neu transkribiert werden. Die Transkripte wurden immer wieder mit den Tonbändern verglichen. Dies geschah nicht nur aus praktischen Gründen um Fehler aufzudecken, sondern um eine Annäherung an die befragten Personen zu bekommen. Da selbst ein noch so gutes Transkript nicht die Authentizität einer Tonbandaufnahme hat, war das Hören der Tonbandaufnahme die einzige Möglichkeit die Befragten ein wenig kennenzulernen. Natürlich kommt auch die Tonbandaufnahme nicht an ein Gespräch von Angesicht zu Angesicht heran. Viele Informationen, wie zum Beispiel der Rahmen des Gesprächs, konnten nicht erfasst werden. Wo ein Gespräch stattfand, konnte nur aufgrund der Hintergrundgeräusche am Tonband gemutmaßt werden. Die Mimik der Person, an der man sehr viel über ihr tatsächliches Befinden herauslesen kann, geht verloren. Zudem besteht eine erhöhte Gefahr Informationen falsch oder nicht zu verstehen, wenn die Qualität der Tonbandaufnahme schlecht ist oder die Hintergrundgeräusche zu laut sind. Vor allem hat man nicht die Möglichkeit in den Verlauf des Interviews einzugreifen und auf Punkte einzugehen, die vielleicht interessant gewesen wären.

Die Erhebung nicht selbst durchgeführt zu haben, ließ zuweilen ein großes Gefühl des Bedauerns entstehen, da es interessant gewesen wäre, die Befragten näher kennenzulernen als bloß aus zweiter Hand. Auch wäre es gut über manche Punkte der Lebensgeschichte, die sich im Verlauf der eigenen Untersuchung als interessant herausstellten, mehr zu erfahren. Leider fehlte im Rahmen dieser Untersuchung die Zeit für eigene Erhebungen. Auch stellte sich das Gefühl ein, den Befragten durch diese besondere Situation wieder zum Objekt zu machen, da er ja quasi konserviert in Form von Schrift und Tonbandaufzeichnungen vor einem liegt. Größtes Anliegen war es deshalb die vorliegenden und verwendeten Daten möglichst gut aufzuarbeiten, um ein möglichst klares Bild von den Sichtweisen und Wahrnehmungen der Personen zu bekommen. Mit allen Interviews und Tonbändern, die der vorliegenden Diplomarbeit zu Grunde liegen, wurde sich sehr intensiv und sehr lange auseinandergesetzt.

Da die Interviews über einen langen Zeitraum und durch verschiedene Personen transkribiert worden waren, war die Qualität der Interviewtranskripte sehr unterschiedlich. Wichtig war es daher die Interviewtranskripte in äußerer Form und Qualität zu vereinheitlichen. Die Interviews wurden exakt ohne Beibehaltung des Dialektes und sprachlicher Eigenheiten transkribiert. Dies geschah nicht nur zum Zweck der besseren Verständlichkeit, sondern diente auch dazu die Herkunft der Personen, die möglicherweise am Dialekt ablesbar ist, zu verschleiern. Dialekt und sprachliche Eigenheiten, sowie andere Auffälligkeiten, wie zum Beispiel laute Hintergrundgeräusche, wurden im Transkriptionskopf vermerkt. Wörter, welche keine eindeutige Übersetzung ins Hochdeutsche hatten, wurden beibehalten und mit einer Anmerkung bezüglich der hochdeutschen Bedeutung versehen. Pausen wurden in Form von Schrägstrichen dargestellt. Nichtsprachliche Äußerungen wie Lachen oder Husten wurden in runder Klammer an der entsprechenden Stelle des Textes wiedergegeben. Kommentare zu Betonungen oder zu Eindrücken wurden kursiv in eckigen Klammern vermerkt.

Da die Personen in den Interviews Auskunft über ihre privatesten Angelegenheiten und Ansichten gaben, wurde jedes Interview anonymisiert. Jede Interviewperson bekam eine Nummer. Weder ihr Name noch ihre Initialen scheinen im Transkript auf. Wurde die interviewte Person mit ihrem Namen angesprochen, wurde höchstens der erste Buchstabe des Vornamens hingeschrieben. Namen von anderen Personen, Institutionen oder Wohnorte wurden ebenfalls anonymisiert. Die Anonymisierung wurde mit Großbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge vorgenommen. Das Geschlecht von Personen wurde mit „m“ oder „w“ gekennzeichnet. Städte und Dörfer wurden in gleicher Weise anonymisiert und erhielten in runder Klammer die Beifügung „O“ für Ort. Bei der Nennung des exakten Arbeitsplatzes wurde in eckiger Klammer die Bezeichnung der Branche vermerkt. Die Anonymisierung wurde in einem Beiblatt genau festgehalten, um mit den Interviews weiterarbeiten zu können.

Somit waren oftmaliges Hören der Tonbänder, ständiger Vergleich der Tonbänder mit den Transkripten, genaue Überarbeitung aller Transkripte nach aktuellen Transkriptionsregeln und Anonymisierung der Namen, Orte und Organisationen, die in den Interviews genannt worden waren, Vorarbeit, Voraussetzung und wichtiger Teil der Forschungsarbeit.

4.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe nach quantifizierbaren Merkmalen

4.2.1 Sample und Methode

Die Diplomarbeit untersucht 27 lebensgeschichtliche Darstellungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit dem Ziel das Gewordensein von bestimmten Wunsch- und Anspruchshaltungen in Bezug auf Teilhabe zu ermitteln. Die Interviews, welche die lebensgeschichtlichen Darstellungen von 27 Personen enthalten und die das Analysematerial der vorliegenden Diplomarbeit bilden, wurden im Rahmen des Projektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biografie von Menschen mit einer geistigen Behinderung“ erhoben. Im Rahmen der explorativen, qualitativen Längsschnittuntersuchung wurden in diesem Projekt zwei Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten interviewt. Die erste Gruppe setzt sich aus Personen zusammen, die sich in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf befinden, die zweite Gruppe aus Personen, die bereits im Arbeitsleben stehen (vgl. Biewer et al., 2009, S. 391). Bei der Auswahl der ProbandInnen für das Forschungsprojekt wurde auf eine heterogene Zusammensetzung in Bezug auf Alter, regionale Verteilung über Österreich, sowie unterschiedliche Erfahrungshintergründe geachtet. Teilnahmevoraussetzungen waren: der biographische Erwerb der Zuschreibung einer intellektuellen („geistigen“) Beeinträchtigung, sowie die Fähigkeit der ProbandInnen die Forschungen zu verstehen, um ihre Teilnahme befürworten zu können (informierte Zustimmung). Zusätzlich gab es noch Validierungsinterviews, bei denen auf den Grundinterviews aufbauend vertiefende und weiterführende Fragen gestellt wurden (vgl. Biewer et al., 2009, S. 399).

Für die vorliegende Diplomarbeit wurden die 27 Personen aus dem Bereich „Arbeitsleben“ ausgewählt. Dies geschah unter der Annahme, dass diese Personen lebensgeschichtlich wichtige Statuspassagen, wie Schule und teilweise auch den Eintritt ins Erwerbsleben schon durchlaufen haben. Mit jedem/jeder der 27 Personen sind Interviews geführt worden. Zum Zeitpunkt der vorliegenden Auswertung standen von fünf Personen je 1 Interview, von 12 Personen 2 Interviews und von 10 Personen drei Interviews zur Verfügung. Die im Projekt noch geplanten Interviews werden aus Gründen des Zeitmanagements nicht mehr in der Auswertung der vorliegenden Diplomarbeit berücksichtigt.

Zu Beginn des Auswertungsprozesses wurde der Inhalt der Interviews nach quantifizierbaren Merkmalen untersucht. Es wurden alle Interviews genau durchgesehen und die Aussagen jeder Person wurden, soweit es möglich war, in einem eigenen Dokument vermerkt. Dies geschah zum einen aus praktischen Gründen, um nicht ständig die Originalinterviews zu Rate ziehen zu müssen und um einen ersten Eindruck der untersuchten Gruppe zu gewinnen. Das Ganze wurde dann noch einmal auf die wichtigsten Daten, wie personenbezogene Daten, Schul- und Ausbildungslaufbahn, frühere und derzeitige Wohnsituation und die berufliche Situation zur Zeit des letzten Interviews reduziert. Zudem wurde, falls dies in den lebensgeschichtlichen Darstellungen eindeutig ersichtlich war, die Zufriedenheit mit der derzeitigen Lebenssituation und die Wunschvorstellungen der einzelnen Personen ermittelt und in Bereichskategorien eingeordnet. Die erhobenen Daten basieren ausschließlich auf den Aussagen der Befragten.

Für die Erstellung der Tabellen und die grafische Darstellung der Daten im Vergleich wurde Microsoft Excel 2007 verwendet.

4.2.2 Ergebnisse

4.2.2.1 Allgemeine Daten zu den Befragten

Für die Ermittlung des Alters der Befragten wurde der Stichtag Jahresende 2010 festgelegt. Es ergibt sich folgende Verteilung (siehe Abbildung 1):

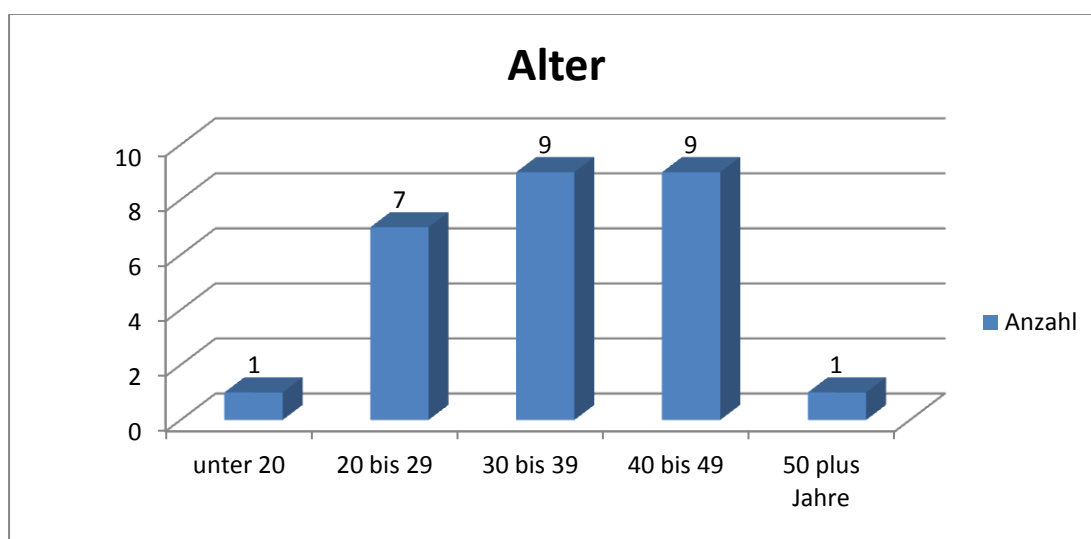


Abbildung 1: Alter der Befragten (n = 27) zum Stichtag Jahresende 2010 (siehe Tabelle 1 im Anhang S. 157).

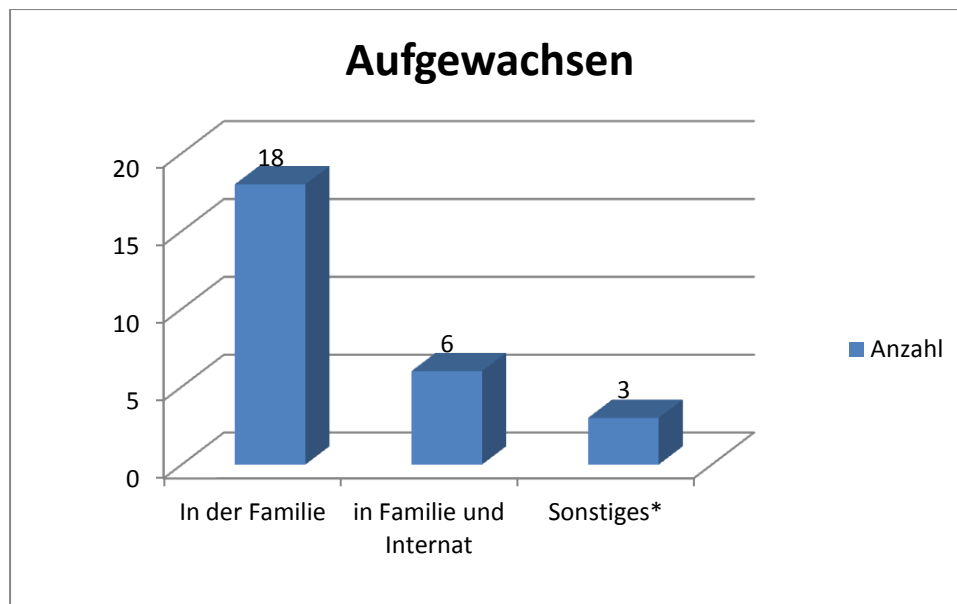


Abbildung 2: Orte, wo die befragten Personen (n = 27) in ihrer Kindheit aufwuchsen (siehe Tabelle 2 im Anhang S. 158).

Die befragte Gruppe setzt sich aus 15 Frauen und 12 Männern zusammen. Alle befragten Personen gaben an Geschwister bzw. Halbgeschwister zu haben. 13 Personen haben ein Geschwister oder Halbgeschwister, 14 mehrere (siehe Tabelle 1 im Anhang S. 157).

Die Mehrheit (n = 24) der befragten Personen sind in der Familie aufgewachsen. Sechs dieser 24 Personen verbrachten Teile ihrer Kindheit oder Jugendzeit in einem Internat, das den von ihnen besuchten Sonderschulen angeschlossen war. Diese Personen lebten also längere Zeit von ihren Eltern getrennt. Die Gründe für diese Trennung lassen sich aus den Interviews nicht klar herauslesen. Sie müssen nicht per se auf die angebotene Schulform zurückzuführen sein, da die Unterbringung im Internat nicht zwingend erfolgen muss. Nur drei der befragten Personen sind in Heimen bzw. bei Pflegeeltern aufgewachsen (siehe Abbildung 2).

4.2.2.2 Wohnen

„Wir wollen selbst bestimmen, wie wir wohnen. [...] Wir wollen selbst entscheiden, ob wir mit mehreren zusammen wohnen wollen oder nicht. Wir wollen selbst entscheiden, ob wir in einer eigenen Wohnung wohnen wollen oder nicht“ (Ströbl, 2006, S. 47).

Die meisten Erwachsenen würden dieser Forderung zustimmen. Manche von uns würden sich vielleicht fragen, warum jemand diese Forderungen überhaupt stellen muss. Für

jeden von uns kommt mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter die Zeit, wo wir uns von unserem Elternhaus lösen und unser Leben in unserer eigenen, selbstgewählten und meistens auch selbstfinanzierten Wohnung weiterführen möchten.

Fast jeder von uns wünscht sich einen Ort, an dem er sein eigenes Leben führen kann, einen Ort, den er gestalten kann, wie er will, mit einer Tür, um Willkommenes rein und Unwillkommenes draußen lassen zu können, einen Ort, an dem er sich geschützt und geborgen fühlt, einen Ort, an den man gerne zurückkommt, einen Ort, der irgendwie zu uns gehört, weil wir dort alles haben, was uns wichtig war und ist, einen Ort, an den wir Menschen, die uns wichtig sind, einladen können. Das alles und noch mehr kann die eigene Wohnung sein. Doch wenn es prinzipiell möglich ist, dass jemand irgendwann so einen Ort findet, auch wenn es nicht immer ganz einfach ist, eine Wohnung zu finden, die einem zusagt oder die man sich leisten kann, warum dann obige Forderungen?

Während es für Menschen ohne Beeinträchtigungen als selbstverständlich, ja sogar als wünschenswert angesehen wird, sich vom Elternhaus zu lösen und das Leben in einer selbst gewählten und selbst finanzierten „Wohnung“ weiter zu führen, wurde Menschen mit Behinderung das Recht auf einen eigenen, von ihnen selbst bestimmten, Wohnort jahrhundertlang vorenthalten. Menschen mit Behinderung wohnten nicht, sie wurden in Sondereinrichtungen verwahrt (vgl. Theunissen/Lingg, 1999, S. 7).

Die Anfänge der Disability Studies gehen unter anderem auf den Protest gegen die Abschiebung und Verwahrung in Sondereinrichtungen zurück. In den 1970er Jahren wandten sich vor allem Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen gegen das Leben in Sondereinrichtungen (vgl. Dederich, 2007, S. 21; vgl. Theunissen, 2009, S. 98ff.). Für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist und war das Thema Wohnen ein hart erkämpftes Terrain. Die Geschichte der Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist lang und hängt eng mit der Sichtweise über „geistige“ Behinderung im historischen Kontext zusammen. Sie reicht von der Verwahrung unter zutiefst menschenunwürdigen Bedingungen bis zur systematischen Vernichtung „geistig“ behinderter Menschen im Nationalsozialismus.

Menschen mit Lernschwierigkeiten lebten bis in die 1970er Jahre noch überwiegend in klinisch organisierten Großeinrichtungen, Pflegeheimen und psychiatrischen Anstalten (vgl. Theunissen/Lingg, 1999, S. 7). Schon Ende der 1960er Jahre wurde heftige Kritik an der Unterbringung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in solchen Großeinrichtungen

geübt. Durch diese Kritik, die von den Betroffenen selbst, Eltern, Professionellen und Fachwissenschaftlern geführt wurde, kam es in der Folgezeit zu Reformen, die eine Enthospitalisierung einleiten sollten (vgl. Theunissen, 2009, S. 372). Das Ziel war Leute, die in psychiatrischen Anstalten oder vergleichbaren Einrichtungen „fehlplatziert“ waren, wieder in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Hoffmann, 1999, S. 16; vgl. Theunissen, 2007, S. 95).

Bei der Enthospitalisierung ging und geht es auch heute noch um die Auflösung großer Einrichtungen zu Gunsten kleiner, gemeindeintegrierter Wohnformen mit einer Öffnung nach außen. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen ein so „normales“ Leben wie möglich führen können. Das beinhaltet unter anderem: die Gestaltung eines Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus, die Trennung zentraler Lebensbereiche, wie Wohnen, Arbeit und Freizeit, eine Ermöglichung persönlicher Beziehungen (Freundschaften, Partnerschaften), Mitbestimmung und Selbstbestimmung, größtmögliche Unterstützung zur Selbstständigkeit und Selbsthilfe, Berücksichtigung der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Person, gesundheitsfördernde und –erhaltende Maßnahmen sowie, wenn nötig, therapeutische Hilfen (vgl. Hoffmann, 1999, S. 19ff.).

Heute gibt es unterschiedliche Wohnformen für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In Österreich gibt es zahlreiche Trägerorganisationen, die Wohnmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten anbieten. Die Angebotsstruktur ist je nach Bundesland sehr unterschiedlich und hängt von den Trägerorganisationen ab.

Allgemein kann man sagen, dass es folgende Möglichkeiten gibt:

- Betreutes Wohnen in einer Wohngruppe innerhalb einer Einrichtung, wobei, je nach Betreuungsaufwand, zwischen vollbetreutem oder teilbetreutem Wohnen unterschieden werden kann.
- Betreutes Wohnen außerhalb von Einrichtungen in eigenen Wohnungen oder in Wohngemeinschaften mit Unterstützung durch die Familie, ambulante Dienste oder persönlicher Assistenz.

Eine genauere Unterscheidung einzelner Wohnformen soll nicht getroffen werden, da sich im Rahmen der Auswertung zeigte, dass die Befragten sich nicht explizit zu der genauen Struktur ihrer Wohnform äußerten.

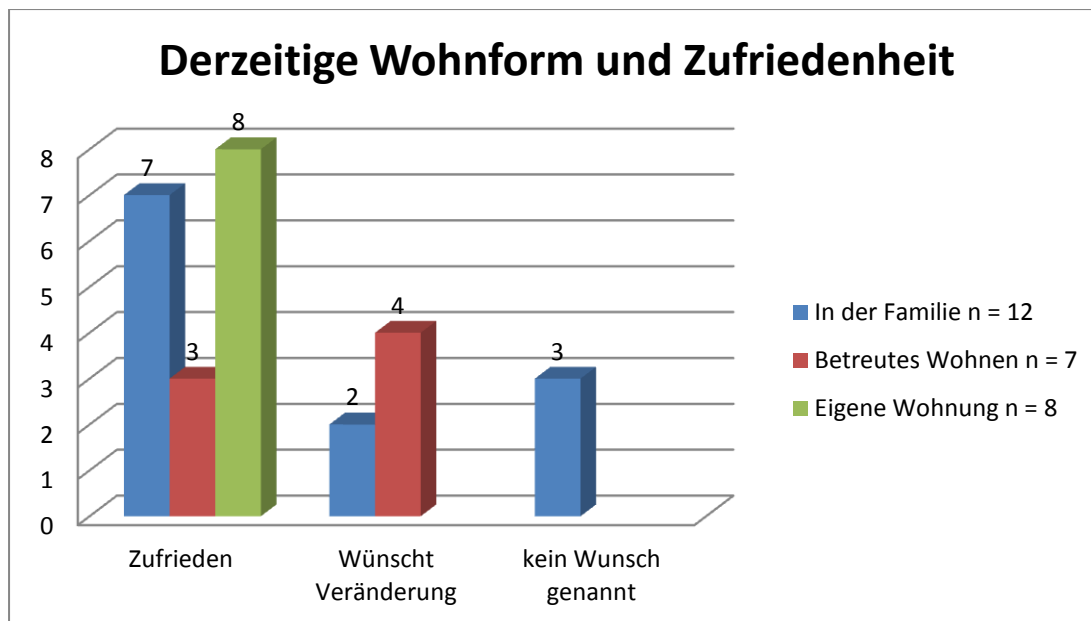


Abbildung 3: Derzeitige Wohnform der Befragten (n = 27) und Wohnzufriedenheit (siehe Tabelle 2 im Anhang S. 158).

Bei der Analyse der Interviews wurden die derzeitige Wohnsituation zum Zeitpunkt des letzten vorliegenden Interviews, sowie die Zufriedenheit mit der derzeitigen Wohnsituation ermittelt.

Die Wohnsituation der 27 Befragten stellt sich folgendermaßen dar (siehe Abbildung 3):

12 Personen wohnen noch bei Familienmitgliedern. Die meisten von ihnen sind mit dieser Wohnform zufrieden. Sieben Personen wurden in die Kategorie „betreutes Wohnen“ gereiht. Sie leben in einer Wohngruppe oder einer Wohngemeinschaft, die von einer Trägerorganisation geführt wird, ob voll- oder teilbetreut konnte nicht immer klar unterschieden werden und wurde daher in eine Kategorie gefasst. In dieser Kategorie ist die Zahl derer, die eine Veränderung wünschen, etwas größer, wobei es sowohl den Wunsch nach einer eigenen Wohnung gibt, als auch den Wunsch nach einer Veränderung innerhalb der Wohngruppe. Acht der Befragten wohnen in einer eigenen Wohnung. Alle acht sind zufrieden.

4.2.2.3 Schulische Ausbildung

Die Schulzeit ist für jeden Menschen ein wichtiger Teil des Lebenslaufes. Die Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens und der Ausbildung, wo möglicherweise erste wichtige Weichen für die spätere berufliche Zukunft gestellt werden, sondern auch ein Ort für die Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung. Der Schulbesuch erweitert das soziale

Netzwerk einer Person, man knüpft seine ersten Kontakte über die Familie hinaus, schließt möglicherweise Freundschaften, lernt andere Menschen und andere Ansichten kennen.

Schule hat freilich nicht nur angenehme Seiten. In der Schule wird man vielleicht zum ersten Mal mit den Leistungsmaßstäben einer Gesellschaft konfrontiert. Die Teilhabe im Lebensbereich Schule kann mit viel Freude, aber auch mit Angst und Überforderung verbunden sein. Auf jeden Fall ist die Teilhabe an diesem Lebensbereich in unserer Gesellschaft unverzichtbar. Die Rolle als Schüler ist eine wichtige Rolle, die ein Mensch in unserer Gesellschaft einnimmt.

Das Recht auf schulische Ausbildung war nicht immer für jedes Mitglied der Gesellschaft selbstverständlich. Das Recht auf Bildung für Kinder mit Behinderung trat erst nach und nach ins Bewusstsein der Öffentlichkeit. Voraussetzung für das Recht auf Bildung ist die Anerkennung der Bildbarkeit. Die Bildbarkeit sinnesbehinderter Kinder war spätestens im 18. Jahrhundert in Mittel- und Westeuropa anerkannt. Die Bildbarkeit für Menschen mit geistiger Behinderung wurde erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts erkannt. Die Anerkennung der Bildbarkeit ist aber noch nicht automatisch mit einem gesellschaftlich einlösbaaren Recht auf Bildung verknüpft. Im deutschsprachigen Raum wurde das Recht auf den Schulbesuch von Kindern mit „geistiger“ Behinderung in den 1960er und 70er Jahren durch das Engagement von Elternverbänden durchgesetzt (vgl. Biewer, 2010, S. 149).

Die Bildung von Menschen mit Behinderung fand zunächst in Sondereinrichtungen statt. Ab den 1970er Jahren begannen Eltern von Menschen mit Behinderungen das Recht ihrer Kinder auf den Besuch der Regelschule einzufordern (vgl. ebd. S. 150). Dieses Recht setzte sich 1990 in Österreich durch. Seit 1993 besteht in Österreich aufgrund der Bundesgesetzgebung im Bereich der Volksschule und seit 1997 im Bereich der Sekundarstufe das Wahlrecht für Eltern behinderter Kinder zwischen dem Besuch der Sonderschule und einer integrativen Beschulung (vgl. Biewer et al., 2009, S. 392f.).

Etwas über die Hälfte aller SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Österreich gegenwärtig in Regelschulen unterrichtet. Die andere Hälfte besucht Sonderschulen. Es zeigt sich jedoch, dass vor allem SchülerInnen mit „geistiger“ Behinderung die Schule sehr früh verlassen, sie absolvieren entweder die 9-jährige

Pflichtschulzeit in einem integrativen Setting oder wechseln in die Sonderschulen (vgl. Fasching/Mursec, 2010, S. 9).

Die vorliegende Untersuchung zeigt ein ähnliches Bild:

Bei der Betrachtung der Daten kann man feststellen, dass mehr als die Hälfte der Befragten in ihrer Volksschulzeit von Anfang an eine Sonderschule besuchten oder wegen schlechter Leistungen oder aus gesundheitlichen Gründen von der Volksschule in die Sonderschule wechselten. Nur 8 von 27 Befragten besuchten eine Volksschule.

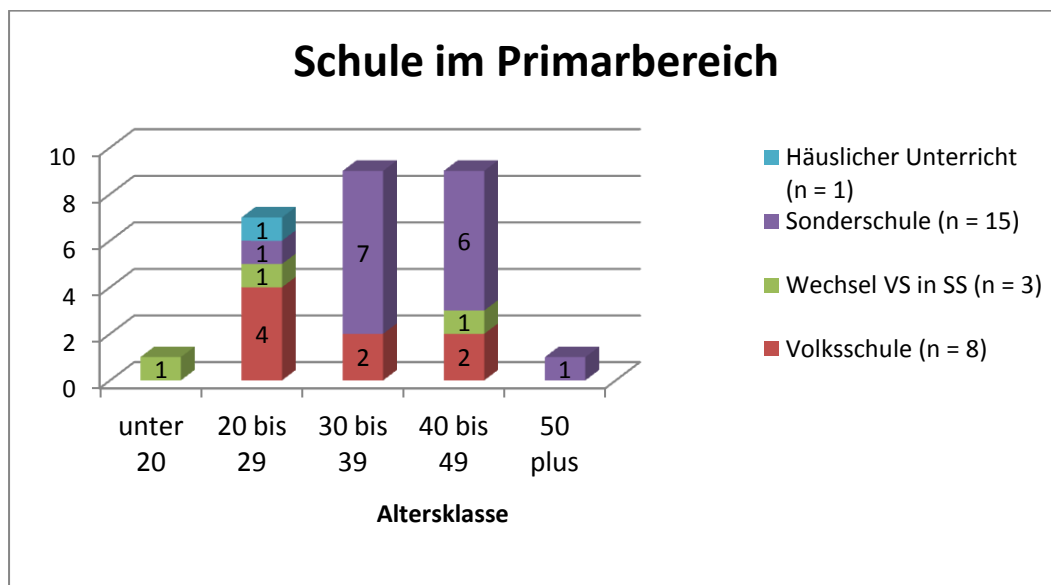


Abbildung 4: Besuchter Schultyp im Primarbereich und Zusammenhang zwischen besuchter Schulform und Altersklasse (siehe Tabelle 3 im Anhang S. 159).

Eine Korrelation des besuchten Schultyps mit dem Alter der Befragten ergab folgenden Sachverhalt: Jene, die von Beginn an eine Sonderschule besuchten, fallen in die Gruppe der heute 30 bis 50 jährigen. In dieser Altersgruppe gibt es nur vier Personen, die in eine Regelschule gingen, von denen zwei während ihrer Volksschulzeit noch nicht behindert waren. Jene, die von Anfang an im Regelschulwesen integriert waren, fallen in die Gruppe der 20 bis 29 jährigen. Das ist sehr wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass ihr Schuleintritt in den Zeitraum fällt, in welchem sich die Integrationsbewegung und das Wahlrecht der Eltern zwischen Sonderschule und integrativer Beschulung im Regelschulwesen schon durchgesetzt hatten (siehe Abbildung 4).

Ein Blick auf den besuchten Schultyp im Sekundarbereich I (siehe Abbildung 5) zeigt, dass die Mehrheit der Befragten eine Sonderschule besuchte. Das bedeutet, dass Schüler,

die in der Volksschulzeit noch ins Regelschulwesen integriert waren, diesen integrativen Weg ab dem Sekundarbereich I nicht mehr fortsetzen konnten oder wollten.

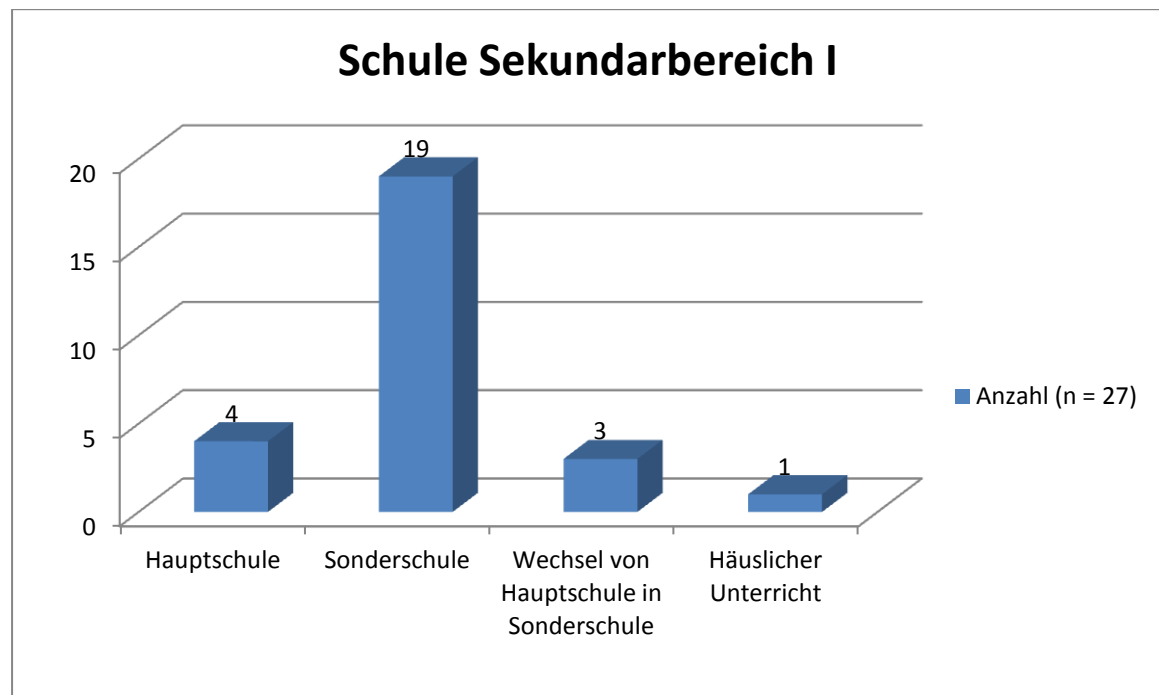


Abbildung 5: Besuchte Schulform im Sekundarbereich I (siehe Tabelle 4 im Anhang S. 160).

4.2.2.4 Maßnahmen zur beruflichen Integration für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Bildung, Ausbildung und berufliche Qualifizierungen sind die Voraussetzungen, um einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erhalten. Es ist vor allem für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erheblich schwieriger nach der Schule eine reguläre Berufsausbildung und danach eine Stelle auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erhalten. Sie benötigen daher adäquate Unterstützungsmaßnahmen, die sie bei der Vorbereitung auf den Beruf, beim Einstieg in den Beruf und auch während der Ausbildung im Beruf unterstützen (vgl. Fasching/Koenig, 2010, S. 3f.).

Bereits während der Schulzeit gibt es für Menschen mit Behinderung Angebote zur Berufsvorbereitung, wie zum Beispiel die Absolvierung berufsvorbereitender Tage oder Wochen, ein Berufsvorbereitungsjahr, einen Berufsvorbereitungslehrgang, eine Berufsvorbereitungsklasse, das Unterrichtsfach „Berufsorientierung“, ein freiwilliges 10. oder 11. Schuljahr im Polytechnikum, sowie die Inanspruchnahme von berufsberatenden Angeboten (z.B. Clearing)(vgl. Fasching/Mursec, 2010, S. 22).

Seit den 1980er-Jahren gibt es das Konzept des Supported Employment, welches aus den USA nach Europa importiert wurde. Supported Employment ist ein Programm, welches Menschen mit Lernschwierigkeiten, mehrfacher Behinderung oder anderen Entwicklungsbeeinträchtigungen die Partizipation am allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen soll (vgl. Theunissen, 2009, S. 308).

Unabhängig von verschiedenen Angebotsformen hat das Konzept des Supported Employment folgende Eckpunkte (vgl. Theunissen, 2009, S. 308f.):

- Vermittlung von Arbeit an Menschen, die bisher auf Grund ihrer Behinderung als nicht vermittelbar galten.
- Ermöglichung bezahlter und regulärer Arbeit in einer integrativen Arbeitsumgebung.
- Möglichkeit der Inanspruchnahme dauerhafter Unterstützung.

In Österreich gibt es zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung folgende Maßnahmen, die sich in das Konzept des Supported Employment einordnen lassen (vgl. Preßlauer, 2007, S. 45; vgl. Fasching/Koenig, 2010, S. 64ff.):

Clearing

Clearing hat das Ziel Perspektiven für Jugendliche aufzuzeigen, um realistische Entscheidungen für die berufliche Zukunft treffen zu können.

Eckpunkte des Clearings sind:

- Erstellung eines Profils der persönlichen Interessen und Fähigkeiten
- Aufzeigen von beruflichen Perspektiven
- Erstellung eines Entwicklungs- und Karriereplans
- Hilfe bei der Findung von Praktika und Schnuppertagen
- Unterstützung beim Übertritt in weiterführende Maßnahmen

Berufsausbildungsassistenz

Dient der Unterstützung, Vorbereitung, Organisation und Begleitung von Jugendlichen während der gesamten Dauer einer integrativen Berufsausbildung.

Qualifizierungsmaßnahmen

Dies sind verschiedene Maßnahmen, die für den Beruf qualifizieren sollen und bei dem

Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Arbeitstugenden in unterschiedlichen Bereichen helfen sollen.

Arbeitsassistentz

Die Arbeitsassistentz unterstützt dabei, eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu finden, sie informiert über bestehende Möglichkeiten der Förderung und Qualifizierung. Sie zeigt berufliche Perspektiven auf, berät die KlientInnen, unterstützt bei Bewerbungsgesprächen, führt Vorgespräche mit potenziellen ArbeitgeberInnen, unterstützt auch weiterhin bei Problemen am Arbeits- und Ausbildungsplatz. Weiteres unterstützt und berät sie Unternehmen und DienstgeberInnen. Sie hilft bei der Gestaltung von betrieblichen Strukturen und Kommunikationsprozessen, um eine optimale Integration des/der Mitarbeiters/in zu ermöglichen.

Jobcoaching

Jobcoaching kann als individualisierte Arbeitsassistentz gesehen werden. Jobcoaching bietet Begleitung und Hilfe im beruflichen Bereich, wie Aufbau sozialer Kontakte im Betrieb, Erwerb von Arbeitstugenden, Schlüsselqualifikationen und berufsspezifischer Kenntnisse, sowie Unterstützung bei Konflikten und Problemen im sozialen Umfeld.

Um möglichen ArbeitgeberInnen einen Anreiz zu bieten, Menschen mit Behinderung einzustellen bzw. ihren Arbeitsplatz zu erhalten, gibt es vom Staat die Möglichkeit finanzieller Förderungen in Form von Lohnkostenzuschüssen.

4.2.2.5 Berufliche Ausbildung

Die Praxis der Integration beschränkt sich in Österreich fast ausschließlich auf den Pflichtschulbereich und die integrative Berufsausbildung im dualen System, Lehrbetrieb und Berufsschule. In der Sekundarstufe II (Oberstufe der AHS, Oberstufenrealgymnasium, berufsbildende mittlere und höhere Schulen) existieren nur vereinzelte Schulversuche. Seit dem Schuljahr 2003/04 gibt es die Möglichkeit einer integrativen Berufsausbildung in Form der verlängerten Lehrzeit oder einer Teilqualifizierungslehre (vgl. Fasching/Mursec, 2010, S. 9f.).

Bei einer verlängerten Lehre kann die Lehrzeit für benachteiligte Jugendliche, sofern dies zur Erreichung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist, um ein Jahr, maximal zwei Jahre verlängert werden.

Die Teillehre ist für Jugendliche gedacht, die keinen regulären Lehrabschluss schaffen würden. Bei der Teillehre werden nur bestimmte Teile eines Lehrberufs erlernt. Die Teilqualifizierung ist im Wirtschaftsleben verwertbar.

Jugendlichen, die vermutlich keine Lehre oder Teillehre erfolgreich abschließen können, wird die Möglichkeit einer Anlehre geboten, wo realistisch erreichbare Teilziele eines Berufes erlernt werden sollen. (vgl. Eiersebner, 2008)

Trotz der erweiterten Möglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich der Berufsausbildung gelingt nur einem sehr geringen Teil der direkte Übergang von der beruflichen Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis am allgemeinen Arbeitsmarkt. Es überwiegt immer noch der Anteil jener, die in den sogenannten Ersatzarbeitsmarkt, d.h. in die Werkstätte, kommen, in eine berufsvorbereitende Maßnahme im segregativen Bereich gehen oder Hilfstätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt übernehmen (vgl. Fasching/Mursec, 2010, S. 10).

Die Untersuchung von Fasching und Mursec über die Übergangs-, Beschäftigungs- und Unterstützungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich ergab, dass die Art der Beschulung (Sonderschule oder integrativ), die Lehrplanzuordnung und die innerschulische und außerschulische Beratung wesentliche Faktoren sind, welche sich auf die Fortführung der Integration im Ausbildungs- und Beschäftigungsbereich auswirken. (vgl. Fasching/Mursec, 2010, S. 149). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung können keine Aussagen über Zusammenhänge dieser Art gemacht werden, da nur mit subjektiven Aussagen der Betroffenen gearbeitet wird. Daten, wie z.B. Lehrplanzuordnung, stehen nicht zur Verfügung.

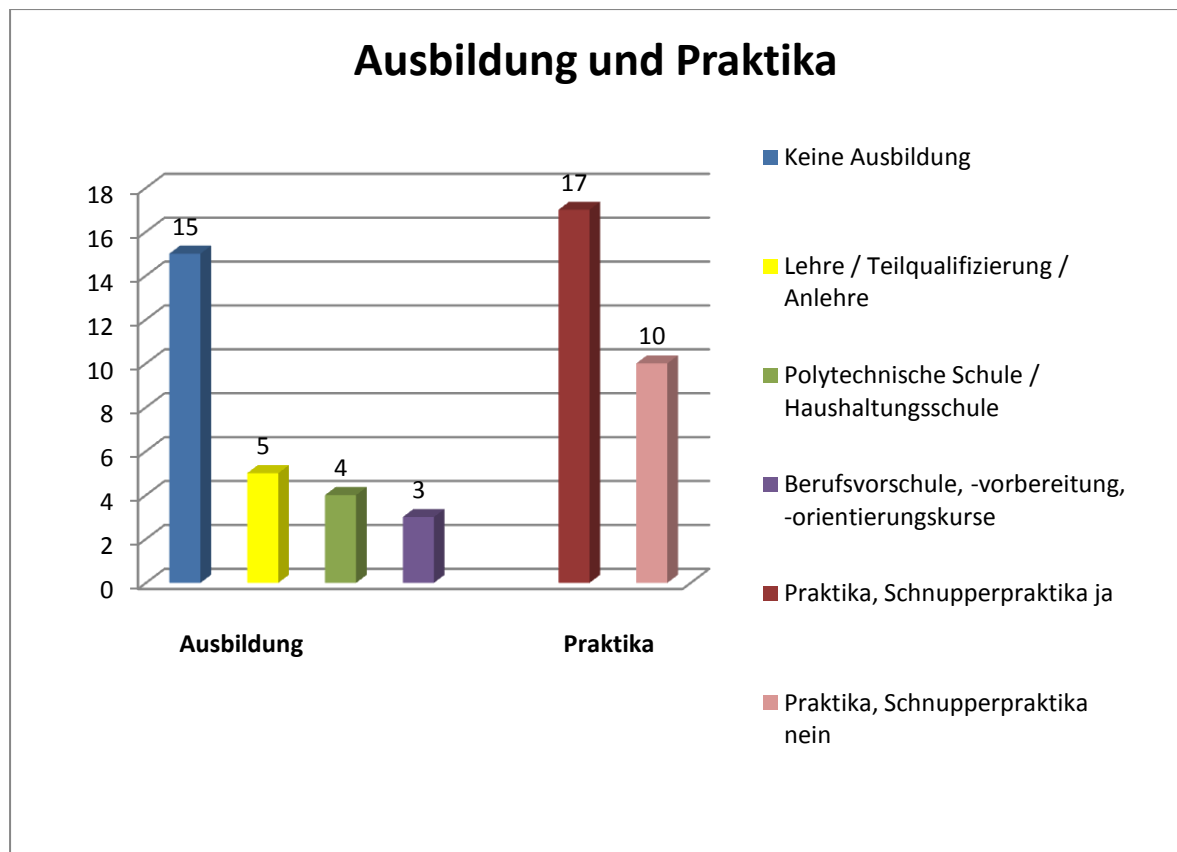


Abbildung 6: Ausbildung der Befragten und Absolvierung von Praktika (siehe Tabelle 5 im Anhang S. 161).

Aus den vorliegenden Aussagen der Interviewten können folgende Erkenntnisse bezüglich der in Anspruch genommenen Ausbildungsangebote gewonnen werden:

Etwas mehr als die Hälfte der befragten Personen ($n = 15$) haben keine berufliche Ausbildung. Lediglich 4 Personen haben eine integrative Berufsausbildung in Form einer Lehre oder Teilqualifizierungslehre abgeschlossen, eine Person hat eine Anlehre absolviert und eine Person hat mehrere Anlehren abgebrochen, sie wurde daher unter „keine Ausbildung“ eingereiht. Der Rest ($n = 7$) hat inner- oder außerschulische berufsqualifizierende Maßnahmen (Polytechnikum, Haushaltungsschule, Berufsvorschule, Berufsvorbereitung, Berufsorientierungskurse) in Anspruch genommen.

Eine weitere Möglichkeit der Annäherung an ein Berufsfeld sind Praktika bzw. Schnupperpraktika. Sie bieten potentiellen ArbeitnehmerInnen eine Chance ihren Wunschberuf kennenzulernen. Im günstigsten Fall kann ein Praktikum ein Einstieg ins Erwerbsleben sein und aus einem Praktikum wird ein Arbeitsverhältnis. Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass 17 Personen angeben, ein oder mehrere Praktika am ersten

Arbeitsmarkt gemacht zu haben. Auch acht Personen, die keine Berufsausbildung haben, nutzten die Möglichkeit von Praktika, um Einblick ins Berufsleben zu bekommen. 10 Personen erwähnen kein Praktikum, darunter sind sieben Personen, die auch keine andere Berufsausbildung gemacht haben und nach der Schule direkt in die Werkstatt gekommen sind (siehe Abbildung 6).

4.2.2.6 Arbeit

In fast jeder Gesellschaft bestimmt die Teilhabe am Erwerbsleben das Leben eines Menschen. Die Erwerbsarbeit bestimmt nicht nur das ökonomische Überleben eines Menschen. Erwerbsarbeit entscheidet über Unabhängigkeit und Selbständigkeit eines Menschen und über das Ausmaß der Teilhabe am Konsum und Kulturleben der Gesamtgesellschaft. Sie wirkt sich auch entscheidend auf das Selbstbild eines Menschen aus, da die Erwerbsarbeit unseren gesellschaftlichen Status bestimmt. Sie hat auch Auswirkungen auf das soziale Umfeld einer Person (vgl. Kardorff, 2000, S. 13; vgl. Turmusani, 2001, S. 192f.).

Erwerbsarbeit gehört zu den Schlüsselementen des Erwachsenwerdens in einer modernen Gesellschaft. Arbeit ist nicht nur ein konstruierendes Element des Erwachsenseins, sondern bringt unter anderem die Kategorie „Behinderung“ hervor (vgl. Priestley, 2003, S. 133). So sehen manche TheoretikerInnen der Disability Studies in der Entwicklung von Industrialisierung und Kapitalismus einen erschwerten Zugang zum Erwerbsleben für bestimmte Gruppen (vgl. Thomas, 2002, S. 46f.). Theunissen (2009, S. 307) fasst diese Entwicklung wie folgt zusammen: *„Da die Wirtschaft den Zwängen der Konkurrenz und Globalisierung unterliegt, Wettbewerb, Leistung, Produktivität, Rationalisierung, Effizienz und Gewinnmaximierung und nicht humane Gestaltungsprinzipien die Maxime der Arbeitswelt darstellen, bestehen für Menschen mit Behinderungen besondere Schwierigkeiten der Partizipation am allgemeinen Arbeitsleben;[...]“*.

Heute müssen Menschen immer mehr Fähigkeiten mitbringen um am Arbeitsmarkt ihren Platz zu finden. Sie müssen eine bestimmte Ausbildungsbiografie mitbringen und müssen über zahlreiche andere Qualifikationen verfügen. Wer diesen Forderungen nicht entspricht, für den ist die Partizipation am allgemeinen Arbeitsmarkt erschwert. Dies gilt vor allem für Menschen mit einer Beeinträchtigung.

Besonders für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt trotz zahlreicher Maßnahmen, die zu ihrer beruflichen Eingliederung entstanden sind, wie zum Beispiel das Konzept der unterstützten Beschäftigung oder der Maßnahme des „placement before qualification“¹, immer noch erschwert. Sie kommen daher in den sogenannten Ersatzarbeitsmarkt aus geschützten Beschäftigungen in einer Werkstatt (vgl. Biewer et al, 2009, S. 393). Die Zuteilung einer Person zur geschützten Beschäftigung erfolgt nach der Zuschreibung der Arbeitsunfähigkeit nach dem Allgemeinen Sozialversicherungsgesetz. In eine Werkstatt kommen demnach Personen, welche auf Grund ihres körperlichen, geistigen oder seelischen Zustandes, sowie ihrer verminderten Leistungsfähigkeit einer Eingliederung in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen oder der Anforderung einer geschützten Arbeit oder einem integrativen Betrieb (noch) nicht gewachsen sind (vgl. Koenig, 2010, S. 5). Von Seiten der Sozialabteilungen der Landesregierungen variiert die Bezeichnung der einzelnen Einrichtungen in Abhängigkeit der gesetzlichen Definitionen sowie der Leistungsvereinbarungen. In der vorliegenden Arbeit wird im Bestreben einer einheitlichen Formulierung von „Werkstätten“ gesprochen (vgl. Koenig, 2010, S. 5), auch deshalb, weil es schwierig war, auf Grund der Angaben der Befragten, die genaue Angebotsstruktur, in der die Befragten tätig sind, zu ermitteln.

Unter die Bezeichnung Werkstatt fallen jedoch verschiedene Angebotsformen. Koenig hat die Angebotsformen, denen sich die Werkstätten in Österreich zuordnen lassen, aufgelistet (vgl. Koenig, 2010, S. 42f.):

- Qualifizierungsangebote
Diese zielen auf die berufliche Vorbereitung, Orientierung, Qualifizierung sowie die Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ab.
- Arbeitsmarktnahe/ -ähnliche Angebote
In diese Angebotsform fallen Dienstleistungen, betriebsähnliche Strukturen, Werkaufträge, industrielle Serienfertigung, Verkauf von Produkten und anderes.
- Klassische beschäftigungstherapeutische Angebote
Darunter versteht man Angebote, die den Tagesablauf der KlientInnen strukturieren und lebenspraktische Förderungen bieten (z.B. Angebote zur Persönlichkeitsentfaltung und Kreativität).

¹ Konkrete Arbeitsfertigkeiten werden nicht im Vorhinein gelernt, sondern das Erlernen von Arbeitsfertigkeiten erfolgt direkt am Arbeitsplatz.

- Angebote für basale Förderung bzw. IntensivnutzerInnen
Das ist hauptsächlich Förderung, Betreuung und Pflege für schwerst- und mehrfach behinderte Personen.
- Angebote für ältere Menschen und anderes

Die Angebotsstruktur von Werkstätten zeigt eine Variation von beschäftigungs- und tagesstrukturierenden Angeboten bis hin zu arbeitsmarktähnlichen Strukturen in betriebsähnlicher Umgebung mit industrieller Fertigung, Verkauf und geringer Entlohnung meistens in Form eines Taschengeldes. In Bezug auf Österreich lässt sich sagen, dass Werkstätten mit primär beschäftigungstherapeutischer Angebotsstruktur dominieren (vgl. Koenig, 2010, S. 152). Große Werkstättenträger, wie zum Beispiel die Lebenshilfe, sprechen zunehmend davon einen Paradigmenwechsel, weg von der „Taschengeldgesellschaft“, vollziehen zu wollen (Monat, 36. Jahrgang, Februar 2011, S. 5). Dennoch sind die Ziele der UN - Konvention² im Bezug auf die Werkstätten nicht verwirklicht. Die NutzerInnen einer Werkstatt haben in der Regel keine eigenständige Kranken-, Unfall- und Pensionsversicherung, sie arbeiten oft nur auf Taschengeldbasis, sie haben keine gewerkschaftliche Vertretung und Mitbestimmung, die Arbeitnehmerschutzbestimmungen greifen nicht (vgl. Koenig, 2010, S. 8).

Eine Untersuchung, die bezüglich der Beschäftigungspräferenzen von NutzerInnen Wiener Werkstätten im Rahmen des FWF-Projekts „Partizipationserfahrung in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“ an der Universität Wien durchgeführt wurde, in welcher 222 WerkstättennutzerInnen bezüglich ihrer Beschäftigungspräferenzen befragt wurden, ergab, dass über die Hälfte dieser Befragten eine Arbeit außerhalb der geschützten Werkstätte möchten, während nur 30 % in der Werkstatt bleiben wollen (vgl. Koenig, 2009, S. 49).

In der vorliegenden Untersuchung, die freilich aufgrund der sehr geringen Untersuchungspopulation und der anderen Fragestellung keine direkte Vergleichbarkeit beanspruchen kann, zeigt sich folgendes Bild: Von 20 Personen, die angaben, in einer geschützten Werkstätte tätig zu sein, ziehen elf eine Arbeitsstelle am 1. Arbeitsmarkt in Erwägung (siehe Abbildung 8).

² „Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderung auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderung zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird.“ Zit. aus dem Artikel 27 „Arbeit und Beschäftigung“ des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

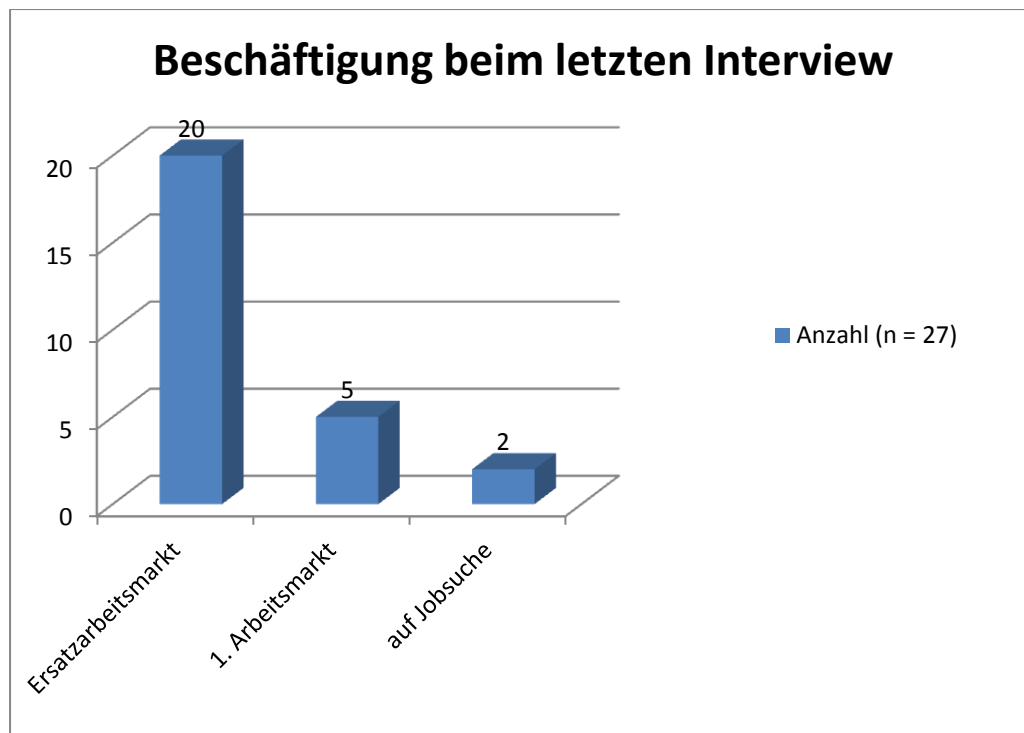


Abbildung 7: Beschäftigung der Befragten zum Zeitpunkt des letzten Interviews (siehe Tabelle 6 im Anhang S. 162).

In der Studie von Koenig zu den Beschäftigungspräferenzen wurden auch Faktoren ermittelt, welche die Beschäftigungspräferenzen beeinflusst haben könnten. Diese waren z.B.: die Höhe des Unterstützungsbedarfs, das Ausmaß der wahrgenommenen Fremdbestimmung, Freunde in der Werkstatt zu haben, das Gefühl zu haben nur Teilzeit arbeiten zu können, Befürchtungen aufgrund der Behinderung nicht von möglichen Kollegen akzeptiert werden zu können, die Ausübung von Praktika, sowie Ermutigung, Eigeninitiative und Unterstützung (vgl. Koenig, 2009, S. 51).

„Arbeit“ ist nicht das Thema dieser Diplomarbeit, daher wurden keine Faktoren für die Arbeitsplatzzufriedenheit erhoben. Da die Wunschvorstellungen und die Anspruchshaltung bezüglich Teilhabe am Arbeitsleben sich schon in der quantitativen Analyse als sehr wichtig herausstellte (siehe Abbildung 8), wird auf mögliche Faktoren, welche die Arbeitsplatzzufriedenheit beeinflussen, im qualitativen Teil der Diplomarbeit noch eingegangen werden.

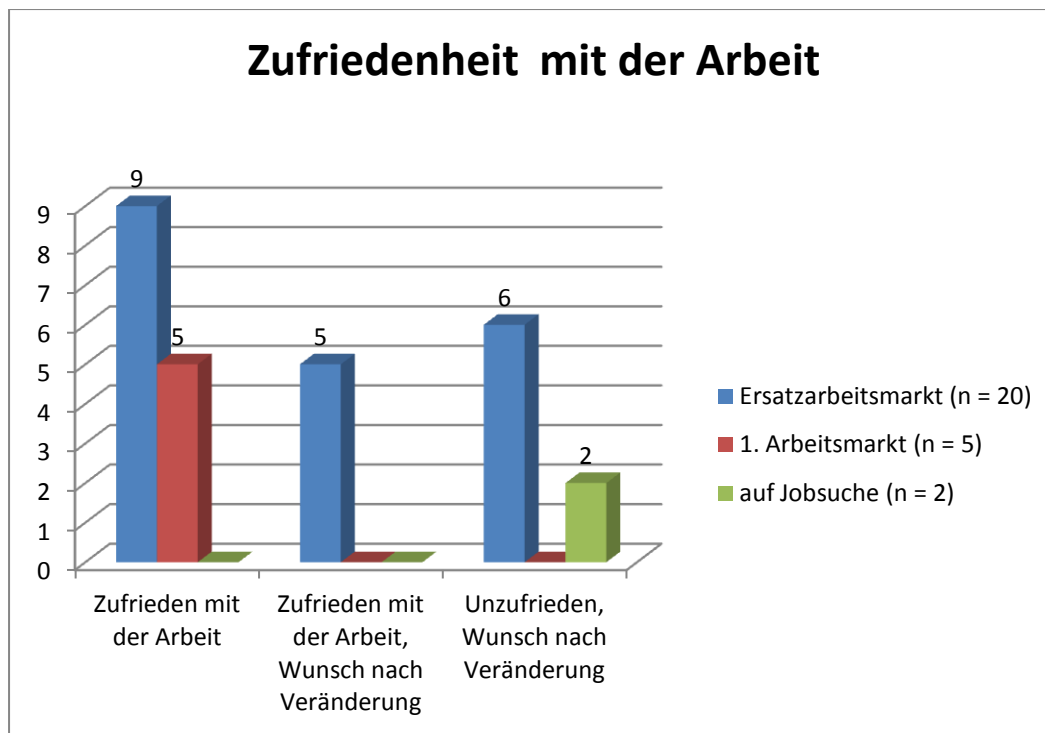


Abbildung 8: Zufriedenheit mit der derzeitigen Beschäftigung (siehe Tabelle 6 im Anhang S. 162)

Ein Blick auf die Beschäftigungssituation der Befragten zeigt, dass die überwiegende Mehrheit am Ersatzarbeitsmarkt tätig ist. Interessant ist, dass von den 20 Personen, die am Ersatzarbeitsmarkt arbeiten, nur sechs Personen angeben mit dieser Situation explizit unzufrieden zu sein. Zwei Personen suchen eine Arbeitsstelle und sind unzufrieden mit der Arbeitslosigkeit. Vierzehn Personen gaben an, zufrieden mit der Arbeit am Ersatzarbeitsmarkt zu sein, wobei fünf trotzdem eine Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu einem späteren Zeitpunkt in Erwägung ziehen. Die fünf Personen, die auf dem 1.Arbeitsmarkt arbeiten, sind alle zufrieden.

4.2.2.7 UnterstützerInnen

Um in einer Gesellschaft erfolgreich bestehen zu können und unsere Lebenspläne und Zukunftswünsche verwirklichen zu können, brauchen wir die Unterstützung von anderen Personen. Unser Unterstützungsbedarf ist am Anfang des Lebens in der Kindheit am höchsten. In der Regel sinkt er, wenn wir erwachsen werden, und steigt wieder an, wenn wir alt werden (vgl. Priestley, 2003, S. 123). Es ist also nichts Außergewöhnliches Unterstützung zu brauchen. Für die meisten erwachsenen Menschen ist es kein Problem mit alltäglichen Dingen ohne Hilfe von anderen Personen zurechtzukommen.

Man stelle sich jedoch vor, dass man selbst bei alltäglichen Dingen, wie Waschen, Anziehen, Kochen usw. Unterstützung benötigen würde. Für die meisten wäre solch eine Vorstellung sehr unangenehm, da sie mit etwas verbunden ist, das wohl niemand gerne hat, nämlich mit einem höheren Ausmaß an Abhängigkeit von anderen Personen. Es ist eine Tatsache, dass Menschen mit Behinderung in einem höheren Ausmaß von der Hilfe anderer Personen abhängig sind, wie Personen, die keinerlei körperliche oder kognitive Einschränkungen haben. Erstens deshalb, weil sie in einer Umwelt leben, die an den Bedürfnissen von Menschen ohne Einschränkungen ausgerichtet ist. Zweitens, weil Dinge, wie Wohnen in der eigenen Wohnung, eine ausreichend qualifizierende, schulische und berufliche Ausbildung, sowie die Ausübung eines Berufes mit ausreichendem Gehalt und vieles mehr, was für Personen ohne Behinderung mehr oder weniger selbstverständlich sind, eben für Menschen mit Behinderung nicht so selbstverständlich sind. Menschen mit Behinderung brauchen daher zur gleichberechtigten Teilhabe in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen die Unterstützung durch andere.

Wenn wir an Unterstützungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung denken, fällt uns wohl zuallererst die Familie ein, die für jeden Menschen der erste wichtige Unterstützer ist. Familien übernehmen nicht nur eine pflegerische Funktion, sondern vermitteln im günstigsten Fall Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Leben wichtig sind. Sie können einem helfen, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und gefördert zu bekommen, sie können hinter einem stehen, wenn es darum geht, Zukunftspläne zu verwirklichen. Die Aufgaben einer Familie sind schon bei einem Menschen ohne Behinderung sehr groß und weitläufig, bei einem Menschen mit Behinderung steigen die Anforderungen. Menschen mit Behinderung brauchen meist mehr und länger andauernde Unterstützung durch die Familie. Die Ablösung von zu Hause erfolgt meist später oder auch gar nicht (vgl. Biewer, 2010, S. 200). Die Familie muss auch häufig für die Akzeptanz und Integration ihrer Kinder in die Gesellschaft kämpfen. So kam z.B. die Integrationsbewegung durch die Initiative von engagierten Eltern zustande, die sich nicht mit der Segregation ihrer Kinder zufriedengeben wollten (vgl. Biewer, 2010, S. 149f.).

Fest steht aber, dass auch die Unterstützung noch so engagierter Eltern irgendwann ein Ende hat bzw. zum Wohle der Eltern und der Kinder auch irgendwann ein Ende haben sollte. Die Unterstützung der Eltern muss also irgendwann durch andere Hilfen ergänzt oder ersetzt werden. Hier kommen MitarbeiterInnen von Organisationen ins Spiel. Im

Bereich Schule sind es die LehrerInnen, im Bereich Wohnen MitarbeiterInnen von Wohnheimen oder persönliche AssistentInnen, in den Bereichen Ausbildung und Beruf, beispielsweise MitarbeiterInnen von Integrationsfachdiensten, wie Ausbildungs- und ArbeitsassistentInnen, und BetreuerInnen in Werkstätten.

Unterstützung ist nicht gleich Unterstützung. Unterstützende Maßnahmen, die nur auf die Versorgung der Menschen ausgerichtet sind, genügen längst nicht mehr. Unterstützung muss die Selbstbestimmung und die Teilhabe der Person ermöglichen und darf sie nicht zum passiven Objekt der Hilfeleistung anderer machen. Unterstützungsmaßnahmen, die nach den Leitbegriffen der Selbstbestimmung und Teilhabe ausgerichtet sind, müssen den Menschen mit Behinderung zum Ausgangspunkt nehmen. Menschen mit Behinderung müssen zu AuftraggeberInnen und KundInnen ihrer UnterstützerInnen werden. Das heißt, sie bestimmen wo, wie, von wem und in welchem Ausmaß sie Unterstützung brauchen (vgl. Bradl, 2005, S. 188). Selbstbestimmt leben mit Assistenz ist seit den 1970er Jahren ein großes Thema. Es waren aber lange Zeit Menschen mit einer Körperbehinderung, die dieses Thema zur Sprache brachten und den Diskurs dominierten. Erst später folgten Forderungen nach Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Zu den UnterstützerInnen werden in der vorliegenden Untersuchung jene Personen gezählt, die sich in den lebensgeschichtlichen Darstellungen als wichtig für die Befragten herauskristallisiert haben. Es sind jene Personen, die die Befragten als Bezugspersonen, als AnsprechpartnerInnen bei Problemen, als VermittlerInnen bei Konflikten oder als HelferInnen bei der Verwirklichung von Zukunftsplänen nennen. Ein Blick auf diese Personen zeigt, dass sie sich vor allem in zwei Gruppen gliedern, Verwandte und MitarbeiterInnen von Organisationen. In die zweite Gruppe fallen MitarbeiterInnen von Integrationsfachdiensten, BetreuerInnen in Werkstätten und Wohnheimen, aber auch Chefs von Betrieben, in denen die Leute arbeiten. Wenige nennen Freunde als UnterstützerInnen.

Die Bereiche, auf die sich die Unterstützung bezog, waren verschieden. Die Unterstützung durch die Familie betrifft sehr viele Bereiche. Familie und Verwandte werden als AnsprechpartnerInnen bei Problemen, als VermittlerInnen bei Konflikten, als HelferInnen im Alltag und als UnterstützerInnen bei der Verwirklichung von Zukunftsplänen genannt. Die Unterstützung der Integrationsfachdienste betrifft hauptsächlich die Zukunftsplanung im Bereich Arbeit und die Vermittlung von Praktika.

Integrationsfachdienste sind entscheidend für diejenigen, die auf einen Wechsel von der Werkstatt auf den ersten Arbeitsmarkt hin arbeiten oder ihn bereits vollzogen haben. Die Unterstützung der BetreuerInnen im Wohnhaus und in der Werkstatt ist sehr unterschiedlich. Auch sie dienen als AnsprechpartnerInnen bei Problemen und sind bei der Planung der Umsetzung von Zukunftswünschen als BeraterInnen beteiligt. Bei Befragten, die große Probleme im familiären Umfeld haben, sind sie auch wichtige Bezugspersonen.

Eine genaue Beschreibung der UnterstützerInnen, ihrer Einsatzbereiche und ihre Bedeutung für die Betroffenen soll an dieser Stelle noch nicht gemacht werden. Da Unterstützung und ihre Bedeutung für ihren Empfänger nicht losgelöst von den jeweiligen lebensgeschichtlichen Erfahrungen betrachtet werden können und auch nur in diesem Zusammenhang genannt werden, soll das Thema der Unterstützung erst im qualitativen Teil, wenn eine genauere Analyse einzelner lebensgeschichtlicher Darstellungen erfolgt, nochmals aufgegriffen werden.

Betrachtet man die 27 Personen hinsichtlich ihrer Aussagen über Unterstützung durch andere Personen, ergibt sich folgendes (siehe Tabelle 7 im Anhang S. 163): 7 Personen gaben an ausschließlich von den Eltern unterstützt zu werden, 11 Personen gaben an, sowohl von den Eltern als auch von MitarbeiterInnen von Organisationen unterstützt zu werden, eine Person gab Eltern, MitarbeiterInnen von Organisationen und Freunde als UnterstützerInnen an, 7 nannten nur UnterstützerInnen aus Organisationen, davon wurde eine zusätzlich von Freunden unterstützt, von einer Person gibt es keine Angaben zu diesem Thema.

4.2.2.8 Wünsche

Das Thema dieser Diplomarbeit sind Wünsche und Anspruchshaltungen, welche die Befragten im Bezug auf Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen haben, und deren Entstehung im Kontext der lebensgeschichtlichen Darstellungen der Befragten verstehbar werden soll. Die Wunschvorstellungen wurden anhand der Aussagen der Befragten ermittelt und in Kategorien eingeteilt (siehe Abbildung 9). Einige Kategorien sind auf den ersten Blick weniger verständlich als andere und bedürfen deshalb einer genaueren Erläuterung. Unter die Kategorie „Wünsche die eigene Person betreffend“ fallen zum Beispiel Wünsche nach einer Veränderung des Gesundheitszustandes. Unter die Kategorie „persönliche Mobilität“ fallen Wünsche wie zum Beispiel das Erlernen der

Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel, ein eigener Führerschein oder eigenes Fahrzeug. Mehr Kontinuität bezieht sich auf den Wunsch nach Routinen im Tagesablauf. Die Darstellung der Wünsche zeigt nur einen Überblick, der der Ermittlung der Häufigkeit von Wünschen dient. Eine detaillierte Darstellung der Wunschvorstellungen soll erst im qualitativen Teil der Diplomarbeit erfolgen.

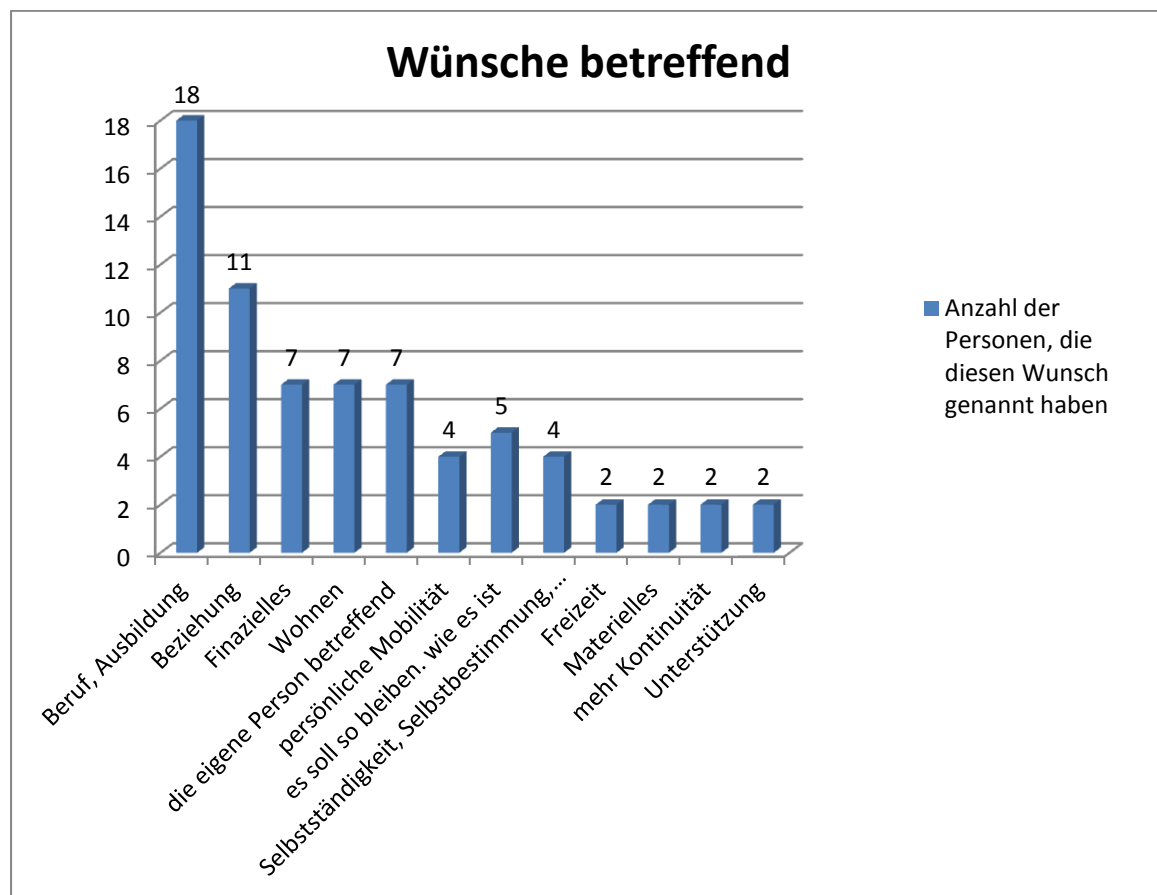


Abbildung 9: Wünsche, die die Interviewten genannt haben, geordnet nach ihrer Häufigkeit (siehe Tabelle 8 im Anhang S. 164).

Da Wünsche häufig auf Grund von Unzufriedenheit oder dem Bestreben etwas an einer Situation zu ändern entstehen, wurde in den vergangenen Kapiteln die Zufriedenheit mit der derzeitigen Wohn-, Arbeits- und Lebenssituation anhand der Aussagen der Befragten ermittelt.

Betrachtet man die in den Interviews am häufigsten genannten Wunschvorstellungen, erkennt man, dass sich die meisten Wünsche auf die Bereiche „Beruf und Ausbildung“ beziehen. Richtet man den Blickwinkel auf die Zufriedenheit der Personen mit ihrer derzeitigen Arbeitssituation, so ergeben sich vier Gruppen (siehe Tabelle 9 im Anhang S. 165):

Gruppe 1: Personen (n = 9), die derzeit in einer Werkstatt arbeiten und dort zufrieden sind:

Betrachtet man die Personen in der ersten Gruppe, so weisen sie folgende Gemeinsamkeiten auf: Fast alle in dieser Gruppe haben ihre gesamte Schulzeit in einer Sonderschule verbracht.

Der Großteil hat keine Ausbildung oder sonstige berufsqualifizierende Maßnahmen absolviert.

Betrachtet man ihre allgemein geäußerten Wunschvorstellungen, so zeigt sich ihre Zufriedenheit vor allem in dem Wunsch, dass alles so bleiben soll, wie es ist. Des Weiteren sind Wünsche anzutreffen, die die Veränderung der eigenen Person bzw. ihres Gesundheitszustand betreffen.

Gruppe 2: Personen (n = 5), die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert sind und dort zufrieden sind:

Betrachtet man die Personen in der zweiten Gruppe, so lässt sich folgendes erkennen: Drei von fünf Personen verbrachten ihre Volksschulzeit in der Regelschule. Eine wechselte in die Sonderschule, eine andere war von Beginn an in der Sonderschule. In der Sekundarstufe I waren zwei Personen in der Hauptschule, zwei waren in der Sonderschule und eine Person wechselte im Laufe der Zeit in eine Sonderschule.

Betrachtet man die Ausbildungssituation, zeigt sich, dass nur einer der fünf, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert wurden, eine Ausbildung in Form einer Lehre absolviert hat. Zwei Personen haben andere berufsqualifizierende Maßnahmen (z.B. Haushaltsschule) absolviert, nur zwei haben keine Ausbildung. Bei den letztgenannten vier Personen haben Integrationsfachdienste, die Arbeitsassistenten und Jobcoaches vermitteln, Entscheidendes zur beruflichen Integration beigetragen, indem sie den Betroffenen bei der Akquirierung von Praktika und/oder Arbeitsplätzen halfen.

Betrachtet man die sonstigen Wünsche dieser Personengruppe, so zeigt sich dasselbe Bild wie in Gruppe 1: Man wünscht sich, dass die Situation so bleibt, wie sie ist und auch hier finden sich wieder Wünsche, die die eigene Person bzw. deren Gesundheitszustand betreffen.

Gruppe 3: Personen (n = 5), die derzeit in einer Werkstatt arbeiten, prinzipiell zufrieden sind, aber sich dennoch eine Veränderung ihrer Arbeitssituation wünschen:

Betrachtet man die Personen in der Gruppe 3, sieht man Folgendes: Eine Person hat ihre gesamte Schullaufbahn in der Regelschule absolviert. Die restlichen vier waren spätestens in der Sekundarstufe in einer Sonderschule.

Betrachtet man die berufliche Ausbildungssituation, so haben alle in dieser Gruppe schon in irgendeiner Weise Kontakt mit verschiedenen Berufen gehabt. Sie haben zumindest Praktika oder Schnupperpraktika absolviert. Einer hat eine Lehre gemacht, eine Person hat eine Anlehre und zwei haben berufsqualifizierende Maßnahmen absolviert. In dieser Tatsache sind vermutlich auch die häufigen Wünsche nach einer Veränderung der derzeitigen Arbeitssituation begründet. Betrachtet man die sonstigen Wünsche in dieser Gruppe, so beziehen sich die meisten auf den Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen.

Gruppe 4: Personen (n = 8), die derzeit in einer Werkstatt arbeiten oder auf Jobsuche sind, mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden sind und eine Veränderung wünschen:

Betrachtet man die Personen der Gruppe 4, so zeigt sich, dass fünf von acht Personen ihre gesamte Schullaufbahn in einer Sonderschule verbracht haben. Von den restlichen drei haben zwei in der Sekundarstufe in die Sonderschule gewechselt. Betrachtet man hier ihre Ausbildungssituation, so zeigt sich, dass fünf von acht Personen keinerlei Ausbildung oder berufsqualifizierende Maßnahmen absolviert haben.

Wie anzunehmen, beziehen sich die meisten Wünsche in dieser Gruppe auf eine Veränderung ihrer Arbeitssituation und das damit verbundene Einkommen. Weitere Wünsche, die in dieser Gruppe häufig genannt werden, sind mehr persönliche Mobilität, Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung. Auch Wünsche im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehung sind in dieser Gruppe häufig anzutreffen. All diese Wünsche, die in dieser Gruppe geäußert werden, deuten auf ein generelles Streben nach mehr Teilhabe und Integration in die Gesellschaft hin.

4.3 Qualitativer Teil der Auswertung

4.3.1 Das Sample

In der vorangegangenen Analyse der Personen nach quantifizierbaren Merkmalen lag der Fokus vor allem auf der Zufriedenheit der Personen mit ihrer Lebenssituation und ihren Wünschen und Anspruchshaltungen in Bezug auf Teilhabe. Da die vorher dargestellten „Zufriedenheitstypen“ sich aus den Aussagen der Betroffenen herauskristallisierten und Wünsche im Bezug auf Arbeit und Ausbildung am häufigsten genannt wurden, bildeten die beschriebenen Gruppierungen den Ausgangspunkt für die qualitative Analyse der Lebensgeschichten. Ziel der qualitativen Auswertung war es nun, einzelne Lebensgeschichten genauer zu betrachten um bestimmte lebensgeschichtliche Faktoren herauszufiltern, die Einfluss auf die Wunschvorstellungen in Bezug auf Teilhabe in bestimmten Lebensbereichen ausüben.

Aus den oben beschriebenen Gruppen wurden sechs Personen herausgegriffen, 2 Personen, die in einer Werkstatt arbeiten und zufrieden sind und 2, die in einer Werkstatt arbeiten und dort unzufrieden sind, eine Person, die in der Werkstatt prinzipiell zufrieden ist, aber trotzdem ihre Arbeitssituation verändern möchte und eine Person, die am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig ist.

4.3.2 Das narrative Interview

Als geeignetes Forschungsinstrument für die Erfassung des Lebenslaufes erweist sich das narrative Interview, da es die offenste aller Interviewformen ist. Es regt dazu an, dass eine Lebensgeschichte ohne Vorbereitung spontan und assoziativ erzählt wird. Bei diesem Verfahren bestimmen die Interviewten über die Inhalte, die Schwerpunkte und den Ablauf der Erzählung. So wird versucht größtmögliche Authentizität zu erreichen und es gibt einen guten Einblick in die Erfahrungen des Erzählers (vgl. Ehrig, 2003, S. 94). Auch im vorliegenden Fall wurde das Datenmaterial mit narrativen Interviews erhoben.

4.3.3 Die Auswertungsmethode

Ziel der Arbeit war es herauszufinden, ob es Ereignisse und Faktoren in der Lebensgeschichte eines Menschen gibt, die seine Wahrnehmungen und Anspruchshaltungen in Bezug auf Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen beeinflussen haben. Inspiration für diese Fragestellung war die Arbeit von Kasnitz „Life event

histories and the US independent living movement“ (Kasnitz, 2001, S. 67f.). Auch in dieser Studie geht es um die Relevanz, die bestimmte Lebensereignisse für die Entscheidungen von Personen haben. Genauer gesagt, geht es um die Frage, welche Lebensereignisse und Veränderungen dazu führten, dass Personen eine Führungsposition in der „US Selbstbestimmt-Leben-Bewegung“ eingenommen haben. Kasnitz erstellte chronologische Abläufe von wichtigen lebensgeschichtlichen Ereignissen und untersuchte, wie diese zu Veränderungen von Status und Rollen führten. Zentral waren die grafischen Darstellungen dieser chronologischen Abläufe. Sie halfen, die Faktoren zu sehen, die dazu führten, dass Leute eine Führungsposition in der Behindertenbewegung einnahmen.

Ursprünglich war geplant, sich an der Methode von Kasnitz zu orientieren. Dies geschah aber nur zum Teil. Eine genaue zeitliche Einordnung der Ereignisse war im Rahmen der vorliegenden Untersuchung aufgrund des Datenmaterials nicht möglich, aber auch nicht notwendig. Daher wurde auf die Erstellung einer Zeitleiste verzichtet. Auch gibt es keine grafischen Darstellungen der chronologischen Abläufe der Ereignisse in den einzelnen Lebensgeschichten. Der chronologische Ablauf wurde in Form eines Lebenslauftextes dargestellt.

Die qualitative Auswertung der lebensgeschichtlichen Daten geschah in zwei Arbeitsschritten. Da die Personen ihre Lebensgeschichten teils nicht als chronologischen Ablauf erzählten, sondern oft mit jenen Ereignissen begannen, die ihnen am ehesten präsent waren und die Lebensgeschichten in mehreren Interviews erzählt wurden, musste die Chronologie der Lebensgeschichte erst rekonstruiert werden. Daher wurde in einem ersten Schritt für jede Person ein chronologischer Ablauf der Ereignisse erstellt. Dies geschah in Form eines Textes, in dem auch einzelne Ereignisse mit Zitaten aus den Interviews belegt wurden. In diesen Texten geht es nicht um eine Interpretation. Sie dienen nur der Darstellung des chronologischen Ablaufs des Erzählten. Auf das grafische Element wurde aber trotzdem zurück gegriffen. So wurden wichtige lebensgeschichtliche Ereignisse und Faktoren mit Hilfe von Netzwerken visualisiert.

In einem zweiten Schritt wurde die Relevanz der Ereignisse durch eine genaue inhaltliche Analyse der Interviews in Anlehnung an die „Grounded Theory“ ermittelt.

Ursprünglich wurde diese Methode in den 1960er Jahren in den USA von den beiden Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt (vgl. Bryant/Charmaz,

2008, S. 31). Die „Grounded Theory“ eignet sich deshalb besonders gut für das vorliegende Forschungsvorhaben, da die „Grounded Theory“ nicht mit einer vorgefertigten Theorie an den zu untersuchenden Sachverhalt herangeht, sondern die Theorie erst aus den Daten heraus generiert wird. Die Theorie wird während jedem Schritt der Datenerhebung und der Analyse sukzessive erweitert. Im Forschungsprozess der „Grounded Theory“ laufen der Prozess der Datenerhebung, Analyse und Theoriegenerierung parallel nebeneinander her (vgl. Strübing, 2008, S. 24; Charmaz, 2010, S. 5). Ein weiteres Kennzeichen der „Grounded Theory“ nach Glaser und Strauss ist der ständige Vergleich der Daten während der Analyse. Der Vergleich wird sowohl innerhalb der Fälle, als auch zwischen den Fällen durchgeführt. Ein weiterer Teil der „Grounded Theory“ ist das „theoretical sampling“. „Theoretical sampling“ meint, dass die zu untersuchenden Fälle nicht schon vorher festgelegt werden. Die Auswahl charakteristischer Fälle erfolgt während der Analyse auf Basis der Fragen, die sich aus dem bisherigen Stand der Analyse und der Theoriebildung ergeben (vgl. Strübing, 2008, S. 30; vgl. Charmaz, 2010, S. 6; vgl. Hülst, 2010, S. 290).

Der Ansatz der „Grounded Theory“ hat schon viele Ausdifferenzierungen erfahren. Beim Ansatz der „Grounded Theory“ in den 1960er Jahren ging es eher darum, die in dem Forschungsgegenstand selbst liegenden Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Der konstruktivistische Ansatz der „Grounded Theory“ von Cathy Charmaz sieht sozialwissenschaftliche Erkenntnisse als Schöpfungsakt der am Forschungsprozess Beteiligten. Die konstruktivistische Weiterentwicklung der „Grounded Theory“ bildet die Grundlage der qualitativen Auswertung, da dieser Ansatz die Erfassung der subjektiven Perspektive der Befragten erleichtert und auch dazu anhält, die eigenen Vorannahmen und die eigene Voreingenommenheit, die möglicherweise zu voreiligen Deutungen führen könnten, kritisch in den Blick zu nehmen und zu unterbinden (vgl. Biewer et al., 2009, S. 399).

Da im Zuge der vorangegangenen Untersuchungsschritte, der Untersuchung der Interviews nach quantifizierbaren Merkmalen und der chronologischen Ordnung der lebensgeschichtlichen Darstellungen bereits eine intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial stattgefunden hat, diente der nachfolgende Schritt auch dazu, wieder analytische Distanz zu den Daten zu gewinnen. Dabei sollten jedoch bereits gewonnene Einsichten nicht ausgeblendet werden, sondern nochmals einer kritischen Überprüfung anhand der genauen Analyse der Einzelfälle unterzogen werden. Die Analyse geschah

unter Zuhilfenahme des Computerprogrammes Atlas.ti, welches ebenfalls an der „Grounded Theory“ ausgerichtet ist.

Zunächst wurde jede Person einzeln betrachtet. In einem ersten Schritt wurden die Interviews kodiert. Die erste Kodierphase diente dazu die Daten aufzubrechen. Es wurden Datensegmente genommen und die darin geschilderten Sachverhalte mit prägnanten und aussagekräftigen Begriffen benannt (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 45). Die Größe des kodierten Datensegmentes hängt vom Forschungsinteresse ab. Da es im vorliegenden Fall um das Erfassen der Sichtweise der Betroffenen ging, wurden Satz für Satz bzw. bei Bedarf auch kleinere Absätze kodiert. Die Codes blieben zunächst möglichst nahe an den Aussagen der Befragten. Das ist wichtig, weil die Codes nicht schon eine Interpretation des Gesagten sein sollen. Um mit den Codes möglichst nah am Beforschten zu bleiben und den/die Beforschte/n auch nicht unabsichtlich zum passiven Objekt des/der Forschers/in zu degradieren, wurden die Codes, wenn möglich, als Handlung formuliert (vgl. Charmaz, 2010, S. 50).

Interpretative Ideen oder Unklarheiten, die während des Kodierens aufgetreten sind, wurden in Memos festgehalten. Memos dienen allgemein dazu, aufkommende Gedanken oder Einfälle schon während des ersten Kodierens festzuhalten. Memos und Kommentare sind das Bindeglied zwischen der Analyse der Daten und der Theoriegenerierung. Das Schreiben von Memos unterstützt den Prozess der Datenanalyse im Verlauf des Kodierens und hilft bei der Ergebnissicherung. Es werden zuerst nur wagen Ideen aufgeschrieben, welche sich in späteren Prozessen verfestigen können (vgl. Strübing, 2008, S. 34f.). Es gibt verschiedene Formen von Memos: Kodienotizen, theoretischen Notizen und Planungsnotizen (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 169). Im vorliegenden Fall wurden in den Memos hauptsächlich interpretative Gedankengänge festgehalten und Notizen zum Verständnis gemacht.

In der ersten Kodierphase bekam man schon einen Einblick in die Phänomene, welche in den lebensgeschichtlichen Darstellungen besonders zentral waren. Zentrale Phänomene können Prozesse, Ereignisse, Handlungsabläufe und Faktoren sein, die in der Analyse der Person besonders interessant sind. In weiterer Folge wurden diese zentralen Phänomene benannt und die Codes, die zu dem jeweiligen Phänomen dazugehören schienen, unter diesem gruppiert. Dieser Vorgang wird „Kategorisieren“ genannt. Zur Kategorisierung

der Daten gibt es in Atlas.ti das Werkzeug der „Code families“, das eine Gruppierung der Kodes ermöglicht.

Die inhaltlichen Beziehungen der Kodes innerhalb einer „Code family“ wurden in einer Netzwerkansicht visualisiert. Es wurden nur Netzwerke zu den lebensgeschichtlich hervorstechendsten Ereignissen erstellt. Sie sollen später in die chronologische Ordnung des Lebenslaufes einfließen und zum Vergleich der Personen untereinander dienen.

In der vorliegenden Arbeit kamen nicht alle Schritte der „Grounded Theory“ zur Anwendung. Es wurde ein Kodierverfahren in Anlehnung an die „Grounded Theory“ verwendet, bestehend aus „offenem Kodieren“ und der Bildung von „Kategorien“. Die Auswahl der Fälle erfolgte aufgrund der Ergebnisse aus der vorangegangenen Analyse der untersuchten Personengruppe nach quantifizierbaren Merkmalen. Die Auswahl weiterer Fälle im Laufe der qualitativen Analyse im Sinne eines „theoretical samplings“ kann im Rahmen dieser Untersuchung aus Gründen der zeitlichen Begrenzung nicht erfolgen.

4.3.4 Chronologische Ordnung der lebensgeschichtlichen Darstellungen und wichtige lebensgeschichtliche Faktoren

Im nun folgenden Schritt wurden die lebensgeschichtlichen Ereignisse jeder Person chronologisch in Form eines Lebenslauftextes dargestellt. Diese Texte beruhen auf den Aussagen der Befragten und gliedern sich zum einen nach Lebensabschnitten, wie Kindheit, Schulzeit, Ausbildung und Arbeit, zum anderen nach Faktoren, wie Familie, Wohnen, Freizeit, Freunde und Behinderung. Abschließend wurden die Wünsche der Personen noch einmal genannt. Eine genaue Datierung der einzelnen Lebensabschnitte konnte nicht vorgenommen werden, ist aber auch für die vorliegende Untersuchung nicht relevant. Der Lebenslauftext diente dazu, einen Überblick über die Lebensgeschichte der Befragten zu gewinnen.

In einem zweiten Schritt wurden die einzelnen Lebensgeschichten genauer betrachtet. Es ging darum, jene Lebensabschnitte und Sachverhalte herauszufiltern, welche für die einzelnen Befragten zentral waren.

Betrachtet man die Lebensgeschichte einer Person, so fällt auf, dass es verschiedene Dinge gibt, die Einfluss auf die Gestaltung der Biografie bzw. des Lebenslaufs einer Person nehmen:

Es gibt individuelle Prädispositionen, wie z.B. die familiäre Situation eines Menschen, seine individuellen Fähigkeiten, eine Behinderung. Dies sind Ausgangsfaktoren, mit denen er zurechtkommen muss. Manche können verändert werden, manche nicht. Manche Faktoren sind an bestimmte Lebensabschnitte gebunden, manche bestehen unabhängig von Lebensabschnitten, wie z.B. die Familie und Freunde.

Dann gibt es institutionell vorgegebene Statuspassagen, wie die Schullaufbahn, die Ausbildung oder den Beruf. Diese Statusveränderungen nehmen wir auf uns und durchlaufen sie, eben weil sie dem institutionell vorgegebenen Lebenslaufmuster entsprechen, an dem sich unsere Gesellschaft orientiert (vgl. Jakob, 2010, S. 227). Weiters gibt es Lebensereignisse, die plötzlich hereinbrechen und deren Kommen man nicht planen oder vorhersehen kann. Ob ein Lebensereignis zu einem Wendepunkt wird, d.h. ob es dazu führt, dass das Leben eine andere Richtung einschlägt (vgl. Clausen, 1998, S. 192), hängt davon ab, wie das Individuum ein Ereignis wahrnimmt und deutet (vgl. Hoernig, 1987, S. 234). Wie Ereignisse wahrgenommen und gedeutet werden, hängt zum einen von der Person selbst ab, zum anderen von der Art des Ereignisses. Die Bedeutung und Auswirkung von Lebensereignissen sind verschieden, je nachdem zu welchem Zeitpunkt des Lebens sie auftreten, z.B. Behinderungen oder Krankheiten, die im frühen Erwachsenenalter auftreten, haben eine andere Auswirkung, als wenn sie zu einem späteren Zeitpunkt des Lebens auftreten (vgl. Hoernig, 1987, S. 235). Die lebenszeitliche Distanz zum Ereignis hat ebenfalls eine Auswirkung auf seine Bedeutung für und die Wahrnehmung durch den Betroffenen (vgl. Hoernig, 1987, S. 235).

Die Ereignisse und Faktoren, die sich aus der Analyse ergaben, waren zum einen solche, die sich auf institutionell vorgegebene Statuspassagen, wie Schullaufbahn, Ausbildung und Beruf bezogen, zum anderen gab es Faktoren, die nicht an bestimmte Lebensabschnitte oder Statuspassagen gebunden waren, wie z.B. die familiäre Situation einer Person oder bestimmte Themen und Handlungsweisen, welche für die Betroffenen zentral waren, wie z.B. die Erwartungen an eine Arbeitsstelle, die Auswirkungen der Behinderung oder Diskriminierungserfahrungen. In wenigen Fällen gab es einschneidende punktuelle Erfahrungen wie der Tod einer zentralen Bezugsperson oder das Praktikum, das die Sichtweise und die Chancen auf berufliche Teilhabe verändert hat.

Folgende Kategorien ergaben sich aus der Analyse, die Zahl in der Klammer zeigt an wie oft eine Kategorie vorkommt (untersuchte Personen n = 6):

Kategorien (Code families):

- Familiäre Situation (6x)
- Trennungserfahrungen (3x): Prägende Trennungen von Familienmitgliedern
- Schulerfahrungen (6x)
- Arbeit (6x): umfasst die Wahrnehmung der momentanen Arbeitssituation
- Erwartungen an eine Arbeitsstelle (6x)
- Arbeit an beruflicher Veränderung (4x): umfasst einerseits die Handlungen, die zum Zwecke der beruflichen Veränderung vorgenommen werden, wie die Teilnahme an Praktika, andererseits auch Hindernisse, mit denen die Befragten während des Prozesses beruflicher Veränderung konfrontiert sind.
- Entscheidende Jobchance (1x): ein spezifisches Ereignis, welches die Möglichkeiten und Wunschvorstellungen in Bezug auf berufliche Teilhabe entscheidend beeinflusste
- Diskriminierungserfahrung (2x): beinhaltet spezifische Vorfälle, bei denen der Betroffene Demütigung oder Benachteiligung durch andere Personen erfuhr und die für die Betroffenen besonders prägend waren und deshalb in eine eigene Kategorie gefasst wurden.
- Ausschlusserfahrung (2x): ein besonders hervorstechendes Ereignis, durch das den Betroffenen die Teilhabe in einem bestimmten Lebensbereich verwehrt wurde.
- Umgang mit Konflikten (2x): beinhaltet Reaktionen und Strategien der Personen im Umgang mit konflikthaften Situationen, wie Ablehnung, Angriffe oder ungerechte Behandlung durch andere
- Auswirkungen der Behinderung (5x): subjektive Wahrnehmung der Behinderung und ihrer Auswirkung für die Betroffenen
- Wohnen (5x): beinhaltet die derzeitige Wohnsituation, sowie Wünsche nach Veränderung
- Freunde (und Beziehung) (5x): beinhaltet außerfamiliäre Beziehungen, sowie Probleme und Wünsche, die diesen Bereich betreffen
- Freizeit (3x)

Lebenslauf IP 9

Kindheit und Behinderung

IP 9 war eine Frühgeburt, kann nicht laufen, leidet unter Inkontinenz und seit dem 12 Lebensjahr auch an Epilepsie. *„Eine Frühgeburt war ich, bei der Geburt und ich, eben, drum sitze ich im Rollstuhl, kann nicht laufen.“* (Z. 53, IP 9_1).

Aufgewachsen ist sie bei ihrer Familie. Sie hat einen älteren Bruder, der jetzt eine eigene Familie hat. Das Verhältnis zum Bruder beschreibt sie als gut. Er besucht sie einmal im Monat mit seiner Familie. Zunächst wohnte die Familie, dazu gehören Mutter, Vater, Bruder, Großmutter, in einem Bauernhaus. Die Wohnverhältnisse dort waren sehr beengt, sodass IP 9 sich nicht alleine mit dem Rollstuhl bewegen konnte. *„Da hat man mich schieben müssen, weil das Haus zu klein war.“* (Z. 421, IP 9_2). Erst als die Mutter erkrankt, ziehen sie um.

In der Kindheit scheint es eine Ablehnung durch die Großmutter gegeben zu haben. *„Nein, aber meine verstorbene GM hat damit angefangen, [Stimme wird leiser] warum ihr ein Kind in die Welt setzt, wo nicht laufen kann und so und M hat immer wieder gesagt, es, hör damit auf zu reden und so. Es hat so oder so keinen Sinn und so.“* (Z. 193, IP 9_1).

Als IP 9 ein Teenager war, kam es zur Trennung der Eltern. Dies führte zum Kontaktabbruch mit dem Vater, da die Mutter den Kontakt verbietet. Darunter leidet IP 9 sehr. *„Weil sie waren getrennt und ich konnte meinen V nicht sehen, sie wollte nicht, dass ich ihm einen Brief schreibe oder sonst was.“* (Z. 105, IP 9_1). *„Ja, bei meiner M und mein V ist dann ausgezogen. Und, ich, ich habe dann gesagt, wo ist mein V, ich will, dass ich meinen V wieder sehe und meine M hat nichts darum gesagt und mein B hat dann das Auto bekommen und ich habe dann ihm, dann ein Brief zurück geschrieben und er hat mir keinen einzigen Brief zurück geschrieben, wie es ihm geht und so, und ich habe mich dann geschämt wie ein kleines Kind.“* (Z. 117, IP 9_1). Auch der Vater versucht nicht von sich aus Kontakt aufzunehmen. Der Vater arbeitet als A [Beruf] und hat jetzt eine eigene Familie.

Schulzeit

Nach einem Vorschuljahr kam IP 9 im Alter von sieben in die Volksschule. Es ist eine Integrationsschule. IP 9 beschreibt die Schulzeit als zwiespältig. „(seufzt), ja, manchmal sehr, sehr schlecht und manchmal sehr, sehr gut.“ (Z. 249, IP 9_1). Sie beschreibt eine Erfahrung mit einem Jungen, der sie ärgerte und dessen dunkle Hautfarbe sie ängstigte. „Da ist, da ist manchmal ein Bub hinter mir her gerannt und da habe ich Angst gehabt.“ (Z. 253, IP 9_1). „Der hat, hat mit dem Buch hinterher gelesen und da habe ich immer eine Angst gehabt und geweint und so, weil.“ (Z. 257, IP 9_1). „Weil er eine dunkle Haut hatte.“ (Z. 261, IP 9_1).

Sie hatte eine Freundin in der Schule, zu der der Kontakt heute abgerissen ist. Das Verhältnis zu den Lehrern beschreibt sie als gut. Sie hatte beim Lernen Probleme, vor allem in Mathematik, fühlte sich aber in der Schule nicht überfordert. „Also, die hat mir immer leichte Hausaufgaben mit nach Hause gegeben oder so.“ (Z. 309, IP 9_1).

Nach vier Jahren Schule war sie gezwungen aufgrund einer Krankheit der Mutter die Schule abzubrechen. „Nach der Volksschule musste ich zu Hause bleiben, weil meine M konnte nicht mehr gut laufen.“ (Z. 333, IP 9_1). Insgesamt war sie elf Jahre wegen der Krankheit der Mutter zu Hause. In dieser Zeit wurde sie von der Mutter zu Hause unterrichtet. Die Krankheit der Mutter stellt einen großen Einschnitt in IP 9's Leben dar. Sie scheint in dieser Zeit sehr isoliert gewesen zu sein. Ihre Tage sind gekennzeichnet von Sorgen über den Zustand der Mutter. I: „Hm. // Ja na wie hat so ein Tag von dir ausgesehen?“ (Z. 403, IP 9_1). „Eigentlich trüb, muss ich sagen.“ (Z. 405, IP 9_1). „Hm, ich musste dann immer sie fragen, wie sie, ich konnte dann immer fragen, wie es ihr geht, geht es dir gut, hast du Schmerzen oder so.“ (Z. 409, IP 9_1). „Sie sagte immer: „Nein, ich habe keine Schmerzen“, obwohl ihr Fuß immer weh getan hat oder so.“ (Z. 413, IP 9_1). „Furchtbar, es waren schlimme Zeiten mit der M. (...)“ (Z. 417, IP 9_1). Die Mutter starb schließlich, als IP 9 21 Jahre alt war. Nach dem Tod der Mutter beginnt wieder ein regelmäßiger, wenn auch seltener, jährlicher, persönlicher Kontakt mit dem Vater, sowie Mails und Telefonate. Der Vater gehört auch zu IP 9's Unterstützerkreis.

Arbeit

Nach dem Tod der Mutter kam IP 9 nach A. In den Einrichtungen von A spielt sich bis zum Zeitpunkt des letzten Interviews ihr ganzes Leben ab.

IP 9 arbeitet in einer Werkstätte in A. Dort werden Teile für A [Metallverarbeitung] produziert. IP 9 mag die Arbeit in A. Sie kann sich nicht vorstellen in eine andere Werkstätte zu wechseln. „*//// Und dann kam ich noch in die Werkstätte hier. Die Arbeit gefällt mir sehr gut, die Arbeit.*“ (Z. 477, IP 9_1). „*Ich würde nie in einer anderen Werkstätte wechseln.*“ (Z. 501, IP 9_1). "

Mit den Betreuern in der Werkstatt versteht sich IP 9 gut. „*Mit den Betreuern verstehe ich mich sehr gut.*“ (Z. 513, IP 9_1). „*Mit allen, muss ich sagen.*“ (Z. 517, IP 9_1). Sie wünscht sich, dass die Betreuer nett mit ihr umgehen und sie unterstützen. „*Dass sie nett sind, dass sie höflich sind, lieb.*“ (Z. 521, IP 9_1). „*Dass sie hilfsbereit sind.*“ (Z. 525, IP 9_1). IP 9 macht es auch nichts aus, dass sie immer die gleichen Arbeiten machen muss. Einen Beruf außerhalb der Werkstätte kann sich IP 9 nicht vorstellen. Als Begründung dafür gibt sie die mit ihrer Behinderung einhergehende Inkontinenz an. „*Als wie außerhalb, weil außerhalb arbeiten geht nicht.*“ (Z. 565, IP 9_1). „*Weil, wegen dem WC. Man muss mich alle paar Stunden aufs WC bringen, das geht nicht alleine.*“ (Z. 569, IP 9_1). Trotzdem hatte IP 9 einmal einen Traumberuf; sie wollte Lehrerin werden, wie ihr Bruder. Sie weiß aber auch, dass sich dieser Berufswunsch für sie nicht erfüllen wird. „*Also, was früher mein Traumberuf gewesen wäre, der wäre Lehrerin gewesen, aber leider, leider ging es nicht.*“ (Z. 581, IP 9_1).

Wohnen

IP 9 wohnt in einem Wohnhaus von A. Die Betreuer im Wohnhaus sind Hauptansprechpartner bei Problemen. IP 9 ist es wichtig, dass die Betreuer gut mit ihr umgehen und dass sie sie unterstützen. Es gibt aber auch Probleme mit einer Betreuerin, die gleichzeitig Chefin des Wohnhauses ist. „*Äh, zum Beispiel beim äh, beim //, bei der einen Betreuerin passiert das.*“ (Z. 857, IP 9_2). „*Dass sie schlechte Laune hat.*“ (Z. 861, IP 9_2). „*Äh. Die ist immer, jeden Morgen, wenn sie mich wäscht, oder fast jeden zweiten Morgen, äh, mich waschen kommt.*“ (Z. 889, IP 9_2). „*Ins Zimmer, ist sie immer verärgert, furchtbar, immer.*“ (Z. 893, IP 9_2). IP 9 wird sowohl von männlichen als auch weiblichen Betreuungspersonen versorgt. Die Pflege durch einen Mann stört sie nicht.

Wichtiges Kommunikationsmittel zur Außenwelt ist IP 9's Computer. Sie nutzt Mails und später auch Facebook, um mit Freunden und Verwandten zu kommunizieren. *„Also // es hat schon ein bisschen mit meinem V, also mit dem V bin ich in E-Mail Kontakt, mit meinen Freunden.“* (Z. 30, IP 9_3). *„Also, per Gesichtsalbum mit meinen Freunden und so.“* (Z. 34, IP 9_3). In den ersten beiden Interviews wurde von der Wohnhausbetreuung die Regelung getroffen, dass sie den Computer nur jeden zweiten Tag nutzen darf, obwohl er ihr gehört und in ihrem Zimmer steht. *„Weil jeden zweiten Tag darf ich ja an den Computer gehen, hat man ausgemacht zuhause.“* (Z. 1265, IP 9_2). Im letzten Interview darf sie aber den Computer schon jeden Tag nutzen. *„Jetzt darf ich, jetzt hat mir die Chefin von, vom Wohnhaus gesagt, ich darf jetzt jeden Tag rein. Früher war es jeden zweiten Tag. Jetzt darf ich jeden Tag rein.“* (Z. 206, IP 9_3).

Freizeit und Freunde

Auffällig ist, dass IP 9 die Freizeit in den ersten beiden Interviews kaum außerhalb der Einrichtung verbringt. Zu ihren Freizeitbeschäftigungen zählen: *„Mensch-ärgere-dich-nicht“* spielen, baden und duschen, Musik hören und spazieren gehen. Das ändert sich im letzten Interview, wo es Erzählungen über Ausflüge mit Kollegen und Betreuern gibt. *„Gott sei Dank, und ja mit meinen Kollegen gehe ich manchmal fort und so. Kaffee trinken und so.“* (Z. 46, IP 9_3). *„// Und // dann haben wir manchmal auch so Ausflüge gemacht, // nach G (O) bin ich manchmal, auch manchmal unterwegs, wenn mein B ein Konzert gegeben hätte oder so.“* (Z. 74, IP 9_3). Bis auf die Schulfreundin beschreibt IP 9 keine näheren freundschaftlichen Beziehungen

Wünsche

IP 9 nennt kaum Wünsche, die sich auf die Veränderung ihrer beruflichen Situation oder ihrer Wohnsituation beziehen. Bei einem Zielwärtstreffen wünscht sie sich, die Familie und Freunde öfter zu sehen. I: *„Mh, also dein Ziel war mehr Kontakt zu deiner Familie zu haben.“* (Z. 659, IP 9_1). *„Zu meiner Familie, zu meinen Freunden.“* (Z. 661, IP 9_1).

Auch war sie einmal verliebt in einen Zivildienstler und wünscht sich, diesen wiederzusehen. *„Am meisten würde ich mir wünschen, dass äh, mein also, eben // am meisten, am meisten würde ich mir wünschen, dass äh, eben der Ex-Zivi kommen könnte.“* (Z. 853, IP 9_1). IP 9 scheint es allerdings schwer zu fallen, allgemein Wünsche zu äußern. Insgesamt wirkt IP 9 zufrieden mit ihrer Situation. IP 9 hat in der Einrichtung A

ein Zuhause und einen Arbeitsplatz gefunden. Sie will auch an dieser Situation nichts ändern. „Und // dass ich jetzt ein Zuhause gefunden habe.“ (Z. 158, IP 9_3). „// Und hier einen Arbeitsplatz gefunden habe.“ (Z. 162, IP 9_3). „Und dass hier, und dass // und dass es alles so bleiben soll, wie es ist.“ (Z. 166, IP 9_3). Das wichtigste in ihrem Leben ist ihre Familie. „Ist mir mein V und seine Familie am wichtigsten.“ (Z. 1445, IP 9_2). „Und mein B und seine Familie.“ (Z. 1449, IP 9_2).

Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 9

Familiäre Situation

Wie sehr die Teilhabe eines Menschen mit Behinderung vom familiären Umfeld abhängen kann, zeigt sich in IP 9s Lebensgeschichte.

Im familiären Bereich gibt es zwei schwerwiegende Ereignisse, die sich maßgeblich auf IP 9s spätere Lebensgestaltung ausgewirkt haben. Da wäre die Scheidung der Eltern und daraus folgende Kontaktabbruch zum Vater, der einerseits auf das Kontaktverbot der Mutter und andererseits auch auf den Beruf des Vaters als A [Beruf] zurückzuführen ist.

Das zweite zentrale Ereignis ist die Krankheit von IP 9s Mutter, durch welche IP 9 gezwungen war, die Schule nach vier Jahren Volksschule abzubrechen. Danach wurde IP 9 zuhause unterrichtet. Die Mutter wurde so zu ihrer Hauptbezugsperson, da der Vater aus vorher genannten Gründen nicht da war. Auch ihr älterer Bruder war zu dieser Zeit schon ausgezogen.

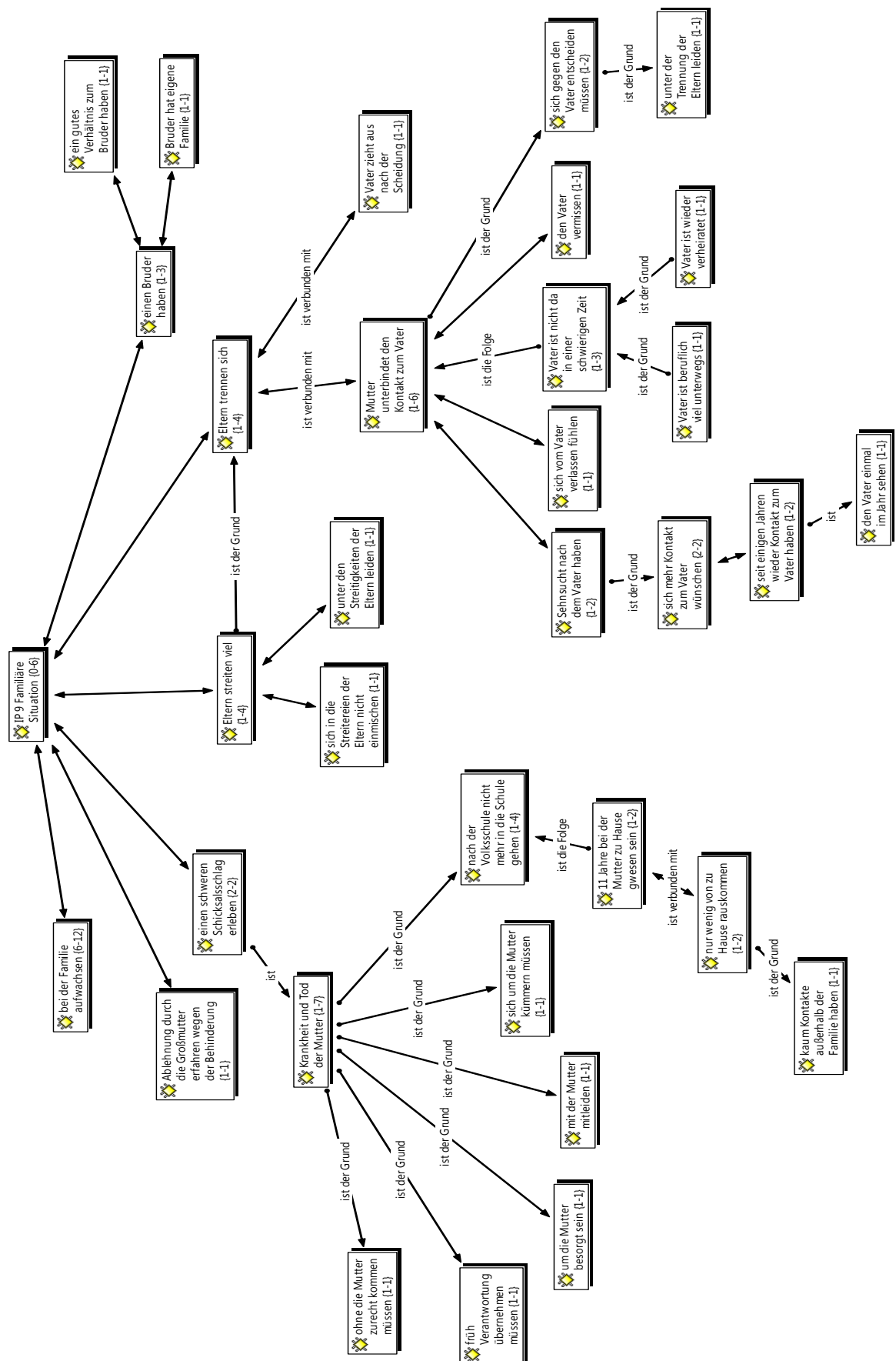


Abbildung 10: Familiäre Situation und Trennungserfahrungen von IP 9.

Schulerfahrungen

IP 9 hat ein Jahr lang die Vorschule, danach eine integrative Volksschule besucht. Ihre Erfahrungen in der Schule beschreibt sie nur oberflächlich. Sie hat eine Schwäche in Mathematik. Sie stellt aber fest in der Schule nicht überfordert gewesen zu sein. Zu ihren LehrerInnen hat sie ein gutes Verhältnis. Sie erwähnt eine Freundin, zu welcher sie auch über die Schule hinaus Kontakt hat

Mit dem Verlust der Schule wurde auch IP 9s Teilhabe an anderen Lebensbereichen behindert. Die Schule ist ein maßgeblicher Faktor, nicht nur um eigene Fähigkeiten kennen zu lernen und im Idealfall adäquat gefördert zu werden, sondern auch um Beziehungen über die Familie hinaus zu knüpfen, also für die soziale Partizipation. Die Familie wird so für sie durch den Verlust anderer sozialer Netzwerke zum wichtigsten Bezugspunkt. Bis auf eine Freundin, zu der der Kontakt später abbricht, beschreibt IP 9 zunächst keine Beziehungen außerhalb der Familie.

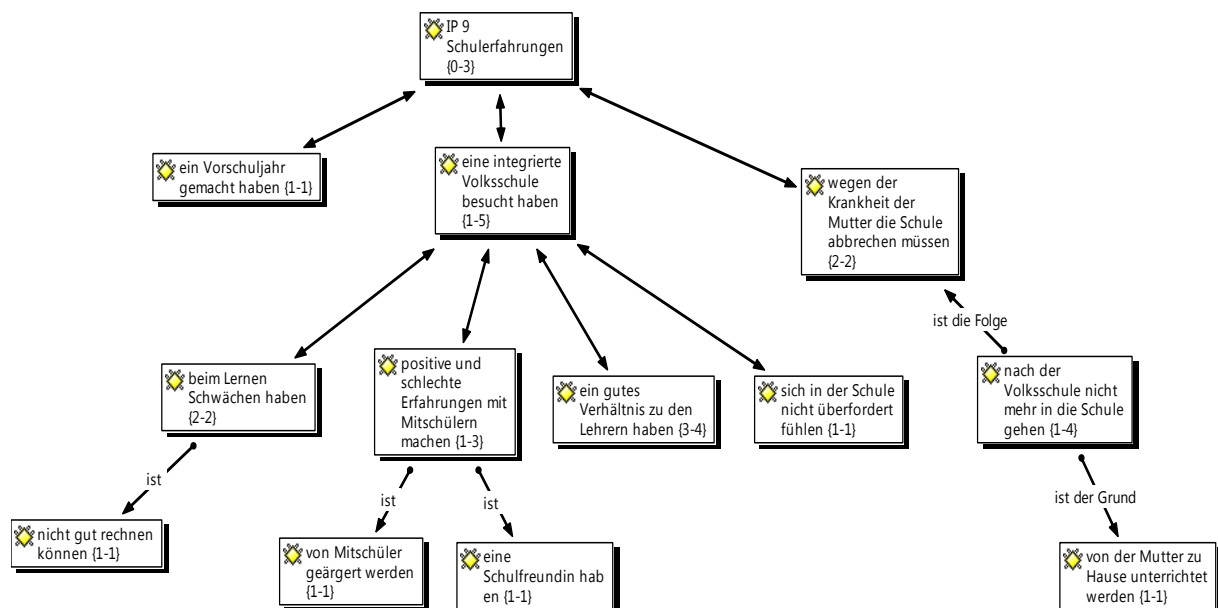


Abbildung 11: Schulerfahrungen von IP 9

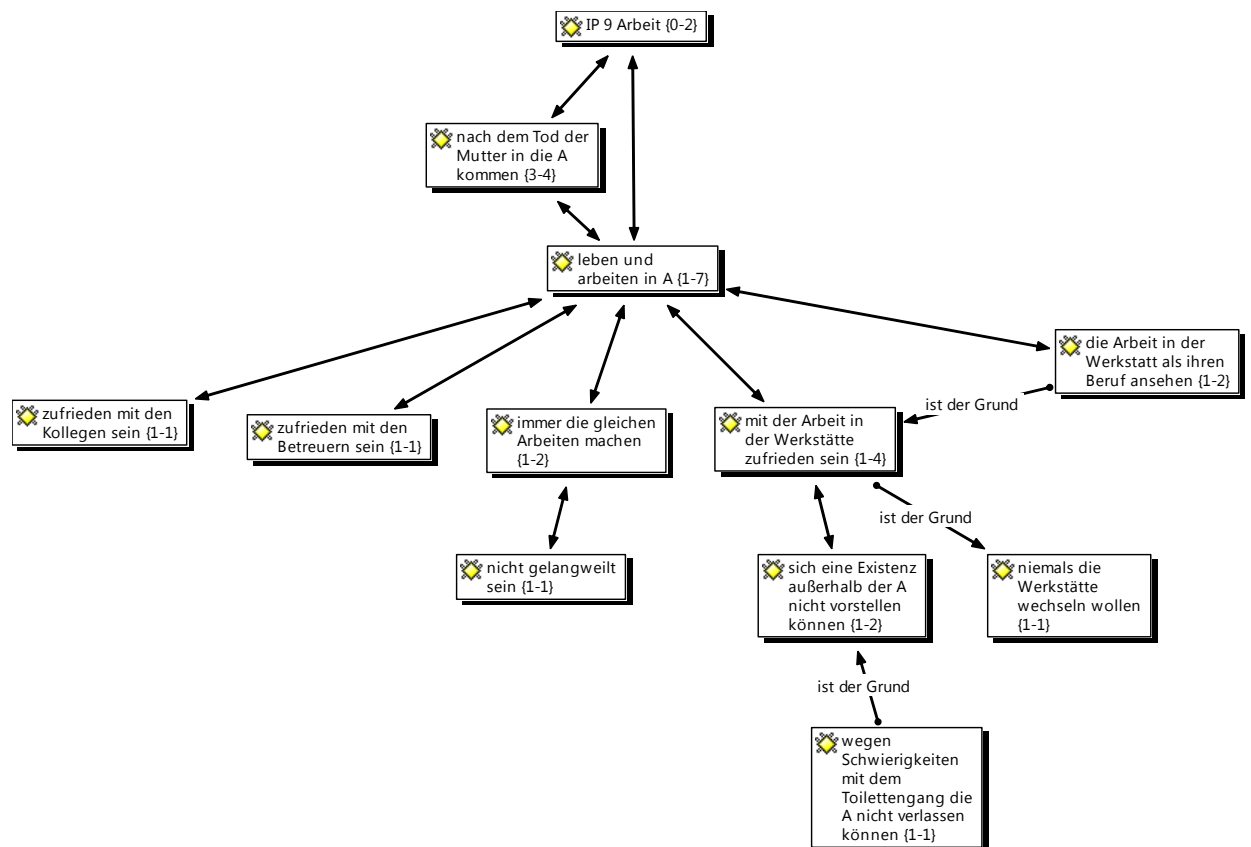


Abbildung 12: Arbeit IP 9

Leben und Arbeit

Nach dem Tod der Mutter kam IP 9 nach A. Die Einrichtungen von A werden zu IP 9s neuem Lebensmittelpunkt. Auch hier gibt es, ähnlich wie bei der Familie, keine Alternative.

IP 9 hatte durch die schwierige familiäre Situation keine Möglichkeit sich mit sich selbst und ihren eigenen Zielen zu beschäftigen, sondern schien bis zu ihrem Eintritt in A fast ausschließlich mit den Bedürfnissen ihrer kranken Mutter befasst zu sein. In diesem Fall fängt die Organisation A sie auf. Für IP 9 stellt das Leben in A eine Erweiterung ihres Horizonts dar. Für sie ist A Zuhause und Arbeitsplatz. „Und // dass ich jetzt ein Zuhause gefunden habe.“ (Z. 158, IP 9_3). „// Und hier einen Arbeitsplatz gefunden habe.“ (Z. 162, IP 9_3). „Und dass hier, und dass // und dass es alles so bleiben soll, wie es ist.“ (Z. 166, IP 9_3).

In den ersten beiden Interviews fällt auf, dass sie die Einrichtung nur positiv beschreibt. Erst nach und nach werden auch Kritikpunkte geschildert, wie die Übellaunigkeit einer Betreuerin oder die Beschränkung der Nutzung ihres eigenen Computers, der für sie ein

zentrales Kommunikationsmittel ist. Später lehnt sie sich gegen die Computernutzungsregelung auf und erreicht eine Veränderung.

In den ersten beiden Interviews scheinen ihr soziales Netzwerk und ihre Handlungsspielräume noch immer beengt zu sein. Beziehungen zu FreundInnen werden nicht geschildert, die Hauptbezugspersonen sind die BetreuerInnen. Freizeitaktivitäten scheinen sich auf das Wohnhaus zu beschränken. Im dritten Interview hat sich das geändert. IP 9 nimmt an Freizeitunternehmungen von A teil, nutzt die BetreuerInnen um beispielsweise Konzerte zu besuchen.

A hat einen hohen Stellenwert für das Leben von IP 9. Für IP 9 ist A ein Zuwachs an Möglichkeiten.

Das Leben in einer Sonderinstitution wird von vielen als Ausschluss wahrgenommen, denn es entspricht nicht den gängigen Vorstellungen von Teilhabe an der Gesellschaft, die mit der Sichtweise verbunden ist, dass Sonderinstitutionen für Menschen mit Behinderung überwunden gehören. Auch in den lebensgeschichtlichen Darstellungen anderer zeigt sich, dass das Leben in Sondereinrichtungen als vorenthaltene Teilhabe gesehen wird und bestenfalls als Übergangssituation akzeptiert wird.

Warum die Institution A im Fall von IP 9 trotzdem als Zuwachs von Teilhabe gedeutet werden kann, soll im Folgenden nach einmal kurz zusammengefasst werden:

IP 9s soziales Netzwerk war vor dem Eintritt in A ausschließlich auf ihre Familie beschränkt. Durch A hat IP 9 ein neues soziales Umfeld bekommen. Sie hat mehr Raum, um sich mit sich selbst und nicht nur mit den Problemen ihrer Familie zu beschäftigen.

Es scheint, dass IP 9 durch ihre bisherigen Lebensumstände wenige Möglichkeiten hatte, ganz persönliche Ziele, Wünsche und Lebensvorstellungen, losgelöst von den familiären Problemen, zu entwickeln. Die Strukturen von A geben ihr einerseits Schutz und Halt und werden von ihr nicht als einengend erlebt, andererseits hat sie jetzt mehr Raum für sich selbst.

Sie hat in den BetreuerInnen konstante Bezugspersonen, die ausreichend auf ihre Bedürfnisse eingehen können. Durch A ist es auch möglich mehr nach außen zu leben, was sich vor allem in der Freizeitgestaltung zeigt.

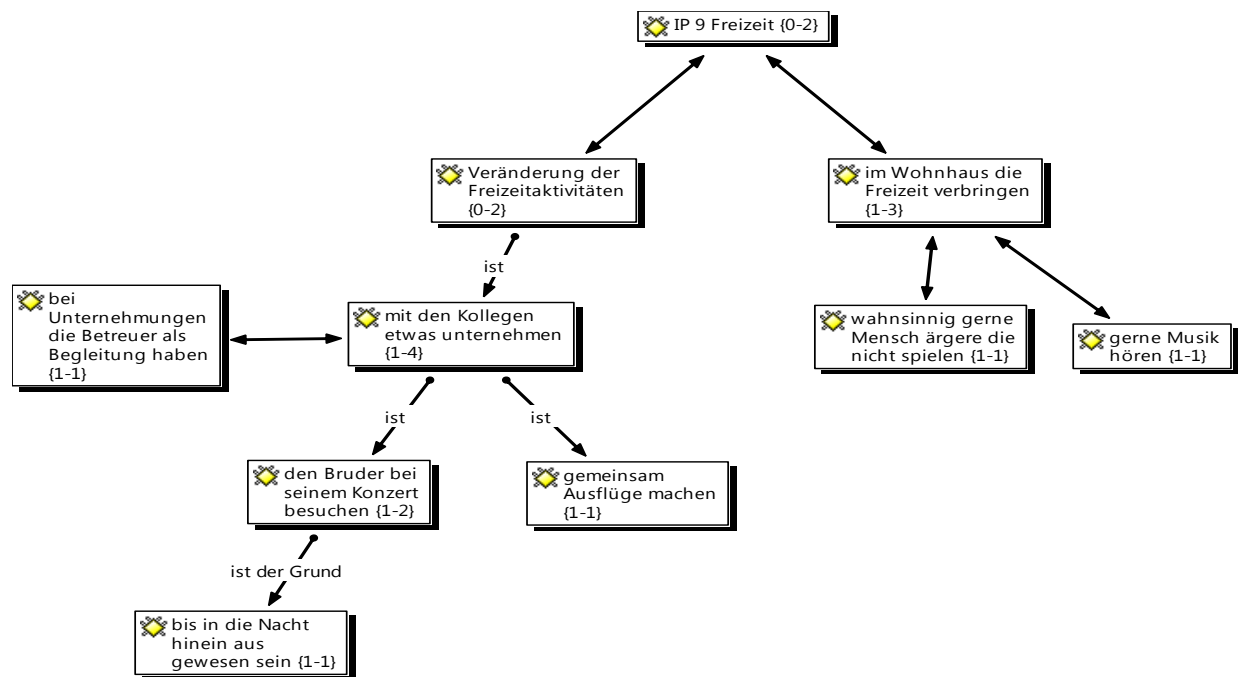


Abbildung 13: Freizeit IP 9.

Auswirkungen der Behinderung:

Neben den familiären Schwierigkeiten ist auch IP 9s Behinderung ein wichtiger Faktor für IP 9s Lebensgestaltung.

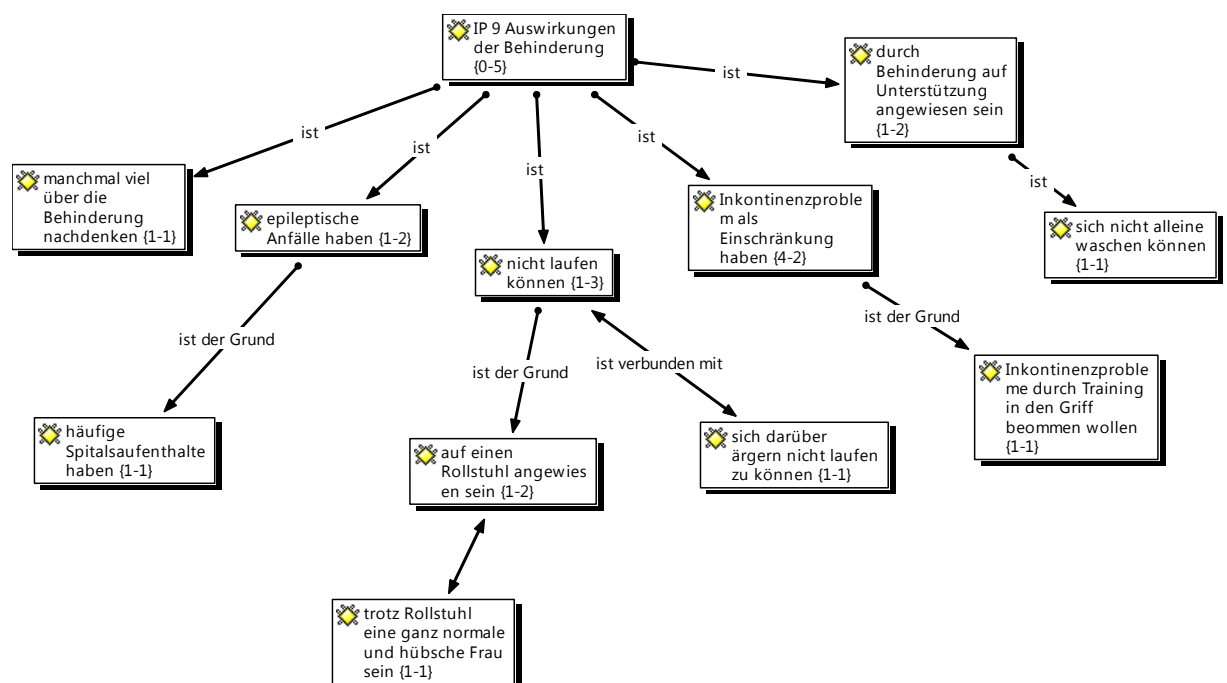


Abbildung 14: Auswirkungen der Behinderung bei IP 9.

IP 9 hat eine starke Gehbeeinträchtigung und ist deshalb auf einen Rollstuhl und Gehhilfen angewiesen. Sie hat Epilepsie und sie leidet unter Inkontinenz. Die Inkontinenz ist ein großes Problem für sie und ist immer wieder Thema in den lebensgeschichtlichen Darstellungen. Die Inkontinenzproblematik wird auch als Grund genannt keinen Beruf außerhalb von A haben zu können. Im Fall von IP 9 fällt auf, dass sie ihre Behinderung ausschließlich als körperliche Schädigung und ihr individuelles Problem wahrnimmt. IP 9 betont immer wieder den hohen Unterstützungsbedarf, den sie auf Grund der Behinderung hat. Für IP 9 ist die Behinderung etwas, womit sie klar kommen muss. Da sich die Wahrnehmung ihrer Behinderung hauptsächlich auf die körperlichen Schädigungen konzentriert, versucht sie diese durch Lauf- und Inkontinenztraining in den Griff zu bekommen. Sie kommt nicht auf den Gedanken, dass die Bereitstellung gewisser Ressourcen vielleicht eine Erweiterung ihrer Teilhabemöglichkeiten bedeuten könnte. Andere Befragte betonen eher die sozialen Konsequenzen, die sie aufgrund ihrer Schädigung erfahren.

Lebenslauf IP 22

Kindheit und Behinderung

IP 22 ist bei seinen Eltern aufgewachsen und hat eine Schwester, die bereits ausgezogen ist. Die Schwester ist älter als er. Seine Eltern sind bereits beide in Pension. Mit seiner Familie versteht er sich gut. Er beginnt die Darstellung seiner Lebensgeschichte mit einem schönen Erlebnis aus dem Kindergarten. *„Also das war im Winter, da war ich öfters Skifahren vom Kindergarten aus und da bin ich voll super gefahren, Slalom bin ich gefahren und da bin ich den ersten Platz erreicht.“* (Z. 28, IP 22_1).

Über seine Behinderung spricht er nicht.

Schulzeit

Nach dem Kindergarten besuchte er die Sonderschule in A (O). Er beschreibt sich selbst als braven Schüler. *„In der Schulzeit äh war ich brav. (...) Also brav bin ich bei der Schulaufgabe schon, habe ich schon gelesen, schreiben, rechnen. Bis zur, von 1- 100, bis Zahlenraum 1000.“* (Z. 138 – 142, IP 22_1).

In der Schule hatte er Freunde, mit denen er auch heute noch in Kontakt ist und die mit ihm gemeinsam in der Werkstatt arbeiten. Weiters hebt er die Beziehung zu einem Pfarrer

und Religionslehrer hervor. Gemeinsam haben sie eine Ausstellung von religiösen Bildern gestaltet, die IP 22 gemacht hat. Er hatte auch eine Lieblingslehrerin, mit der er heute noch Kontakt hat. *„Meine Lieblingslehrerin ist // vor Jahren schon Lehrerin äh Lehrerin gewesen und meine Schulzeit ist, bin ich sehr eng verbunden.“* (Z. 361, IP 22_2).

In der Sonderschule in A (O) war er bis zum 18./19. Lebensjahr.

Ausbildung

Danach kam er nach L (O) zur Berufsvorbereitung. In L(O) wohnte er auch. In L (O) verbrachte er 5 Jahre.

In L(O) gefiel es ihm nicht, da er sehr stark unter der Trennung von seinen Eltern litt. *„(...) da hat es mir gar nicht gefallen, weil äh ich habe so, so viel Heimweh gehabt.“* (Z. 249, IP 22_1). *„Da habe ich so gebrochen, das tut mir leid, dass ich das jetzt ausspreche, weil äh //// da, da habe ich so äh, auf einmal so äh hochgekommen. Und ich wollte und ich wollte nicht äh rausfahren auch nicht.“* (Z. 276, IP 22_1).

Trotz des Heimwehs gefielen ihm die Berufe, die er dort ausprobierte. Er hat in der Gärtnerei, Malerei, Holzwerkstatt, Küche und Wäscherei gearbeitet. Am besten hat ihm die Arbeit in der Wäscherei und in der Küche gefallen.

Beruf

Nach seiner Zeit in L (O) kam er in die A. Dort ist er jetzt seit 11 Jahren in der Werkstätte in der Holzgruppe beschäftigt, in der er sich sehr wohl fühlt. An dieser Situation möchte er auch nichts ändern. *„Weil äh, weil in der A // gefällt es mir deswegen besser, weil äh viel mit Holz gemacht wurde.“* (Z. 405, IP 22_1).

Er gibt an in der Holzgruppe viele Freunde zu haben. *„(...) weil in der Holzgruppe fühle ich mich sehr gut, weil ich bin schon äh längere Zeit hier // und äh wir sind äh wirklich die gute Freunde von mir draußen in B (O).“* (Z. 420, IP 22_1).

Seine Verbundenheit zur A und seiner Arbeit zeigt sich auch in einigen Beschreibungen seiner Tätigkeiten. *„ Mit den Spielen und so und da haben wir einen, einen Riesenerfolg gemacht.“* (...). *„Die Zugspiele und dann die, den Sessel aus Holz. Ja so lauter so, das was laut der Produktion auch gemacht worden ist.“* (Z. 409 – 413, IP 22_1).

Auch sagt er, dass die A und seine Arbeit neben seiner Familie das Wichtigste für ihn sind. „*Allerwichtigsten sind die, ist die A ah und auch zu Hause.*“ (Z. 847, IP 22_1). „*(...) In der Holzgruppe fühle mich wirklich wohl. Es gibt kein anderen Weg für mich, weil für mich das Gruppe für mich sehr wichtig.*“ (Z. 645, IP 22_2). „*Arbeit ist nämlich schleifen, bin eng verbunden an das, dass ich arbeite. //// Und dass ich neue Erkenntnisse, äh viel lernen kann.*“ (Z. 617, IP 22_2).

IP 22 kann Gebärdensprache, weil in seiner Gruppe ein gehörloser Kollege ist. Mit den BetreuerInnen kommt er gut aus, wie er sagt. IP 22 hat noch nie in einem Betrieb außerhalb von der A geschnuppert. Mit den 70 € Taschengeld, das er bekommt, ist er zufrieden.

Wohnen

IP 22 wohnte zum Zeitpunkt des ersten Interviews noch zu Hause, möchte aber in eine WG ziehen. Ein Grund dafür ist, dass seine Eltern nach I (O) umziehen wollen und er nicht nach I(O) möchte. „*Weil da gibt es ein, ein bisschen Streitereien, wegen, wegen I (O) nämlich, weil in I (O) will ich nicht hinüberziehen, weil im // im, im Wohnheim gibt es mehrere Gruppen, das was mir gefällt.*“ (Z. 83, IP 22_1).

Im zweiten Interview ist er bereits umgezogen und wohnt seit einem halben Jahr im Wohnhaus, jedoch nur unter der Woche. Am Wochenende besucht er seine Eltern in I(O). Im Wohnheim wohnt er mit sechs KollegInnen zusammen und hat ein eigenes Zimmer.

Freizeit und Freunde

Er häkelt, strickt, hört Radio, sieht fern, macht Musik. Auch war er ein Jahr lang Mitglied im B gemeinsam mit Freunden der Familie. Weitere Freizeitunternehmungen, wie Disko und Kinogänge, finden mit der Schwester statt oder auch mit KollegInnen und BetreuerInnen von der A. Weiters treibt er Sport, er spielt in der Fußballmannschaft von A, betreibt Langlaufen und nahm sogar bei C teil. Dort lernte er auch eine Freundin kennen. IP 22 hat eine große Verbindung zur Religion. Er geht in die Kirche und malt religiöse Bilder.

Wünsche

IP 22 ist im Großen und Ganzen sehr zufrieden. Sein Wunsch, von zu Hause ausziehen, hat sich bereits erfüllt.

Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 22

Familiäre Situation

IP 22 gehört zu jener Gruppe, die sich in der Werkstatt wohlfühlt. Im Unterschied zu IP 9 ist sein bisheriges Leben weitgehend unproblematisch verlaufen. Er wuchs in einem sicheren familiären Umfeld auf. Die Mutter wird als Ansprechpartner bei Problemen genannt. Mit Vater und Schwester verbringt er die Freizeit. Außer einer Trennung von der Familie während eines Internatsaufenthaltes, die auch die einzige negative Erfahrung ist, die er schildert, war er immer mit seiner Familie zusammen. Auch jetzt, wo er auf eigenen Wunsch im Wohnheim wohnt, hat er immer noch regelmäßig Kontakt zu seiner Familie.

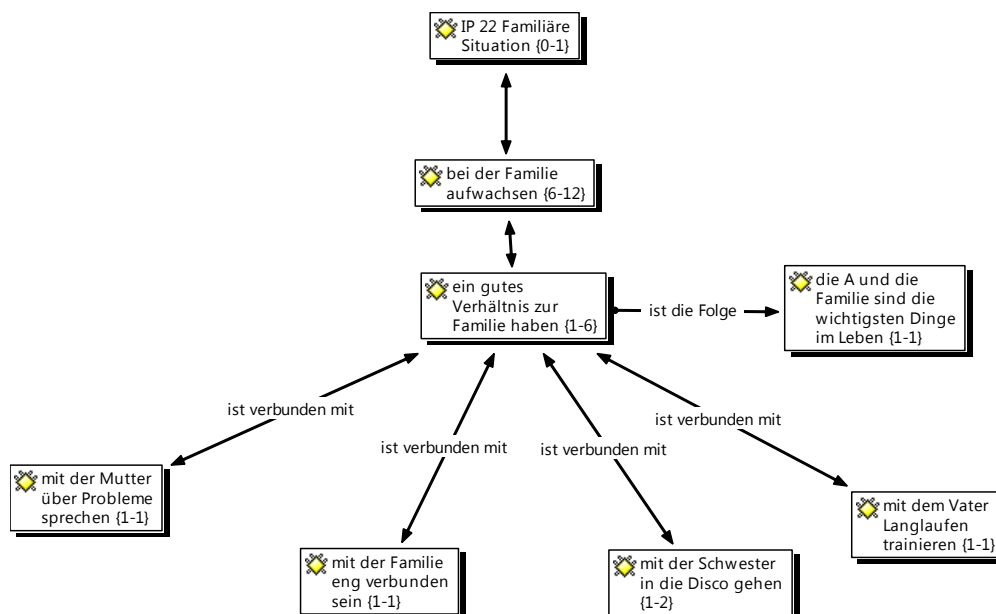


Abbildung 15: Familiäre Situation von IP 22.

Schulerfahrungen

Auch die Schulzeit verlief anders als bei IP 9. IP 22 besuchte eine Sonderschule. In dieser Zeit konnte er ein soziales Netzwerk aufbauen, das zum Teil heute noch besteht. Seine Interessen werden von seinen LehrerInnen gefördert und unterstützt.

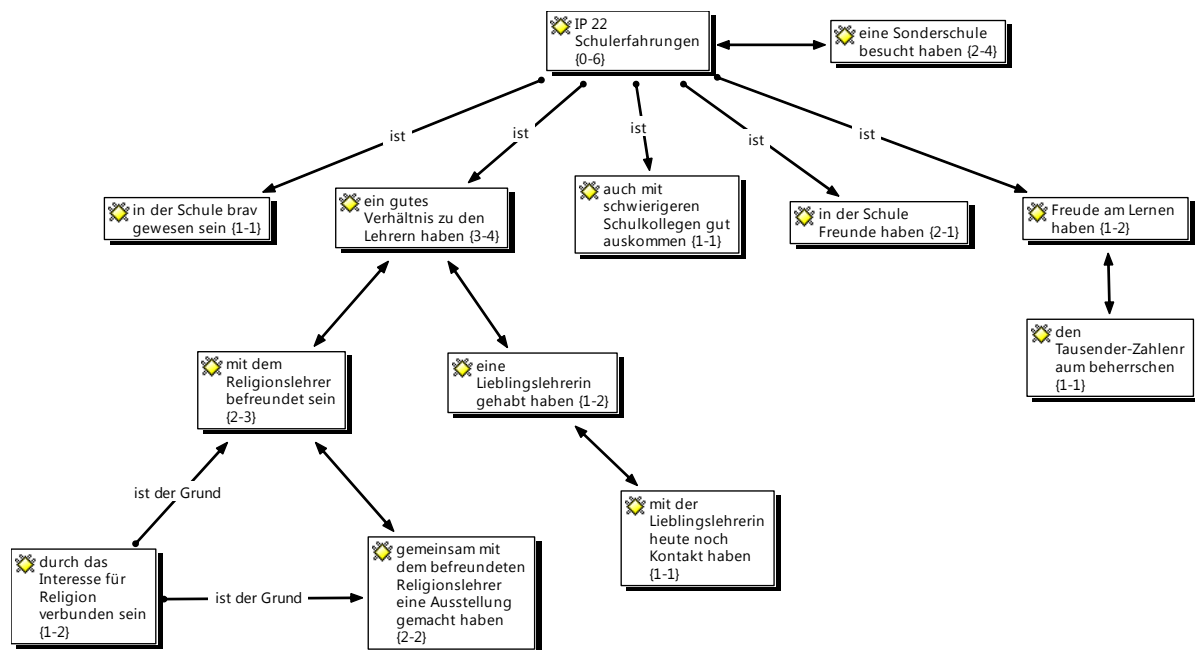


Abbildung 16: Schulerfahrungen von IP 22.

Arbeit

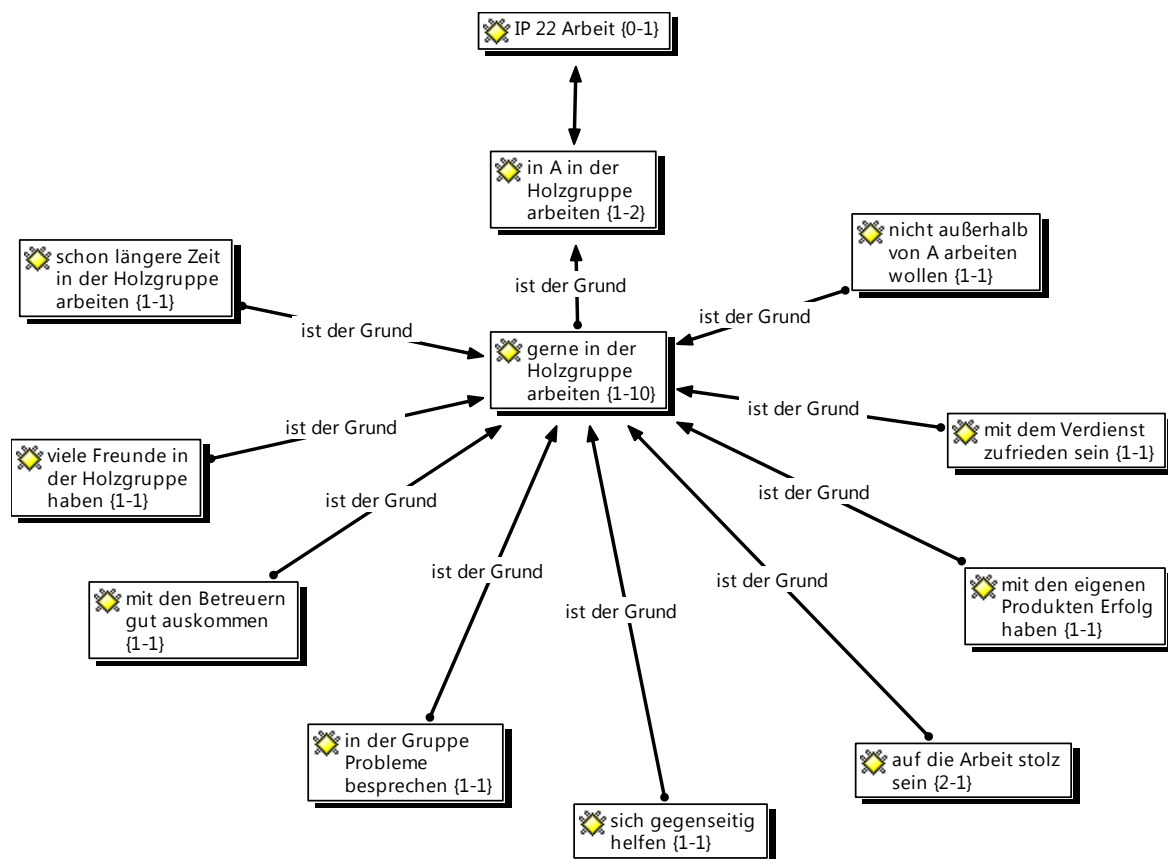


Abbildung 17: Arbeit IP 22.

In der Ausbildungszeit konnte IP 22 einige Berufe ausprobieren und so seine Vorlieben entdecken. IP 22 lebt und arbeitet wie IP 9 in der Organisation A. Im Gegensatz zu IP 9, die durch den „Verlust“ der Eltern scheinbar keine andere Möglichkeit als ein Leben in A hatte, hat IP 22 sich selbst für A entschieden, nachdem er dort geschnuppert hatte.

IP 22 identifiziert sich sehr stark mit seiner Arbeit in der Werkstatt. Er weiß sehr genau, was und für wen er produziert. Seine Tätigkeit in der Holzgruppe entspricht seinen Neigungen und Fähigkeiten. Er empfindet seine Arbeit als sinnvoll und er ist stolz auf das Endprodukt. Er hat das Gefühl etwas dazu zu lernen. Wichtig ist ihm außerdem der große Zusammenhalt, der unter den KollegInnen seiner Arbeitsgruppe herrscht.

Wie IP 22 gibt auch IP 9 an, zufrieden mit der Tätigkeit in der Werkstatt zu sein. Wobei bei IP 9 der Eindruck entsteht, dass die Tätigkeit selber nicht das Wichtigste für ihre Zufriedenheit ist, sondern mehr die Berücksichtigung ihrer besonderen Bedürfnisse am Arbeitsplatz, wie zum Beispiel, dass man ihr hilft.

Auch in der Freizeit von IP 22 spielt die A eine große Rolle. Er nimmt an Freizeitunternehmungen, wie Disko und Kino teil, und spielt in der Fußballmannschaft von A. Allgemein hat IP 22 ein großes soziales Netzwerk bestehend aus BetreuerInnen und KollegInnen von A, FreundInnen und Familie. Aus IP 22s lebensgeschichtlichen Darstellungen geht hervor, dass er aus seiner Sicht kaum Ausschluss und Benachteiligung in seinem bisherigen Leben erlebte.

Ein auffälliger Punkt ist, dass IP 22 seine Behinderung in den gesamten lebensgeschichtlichen Darstellungen mit keinem Wort erwähnt. Man könnte daraus schließen, dass er sich in seinem Leben subjektiv betrachtet in keinem Bereich eingeschränkt fühlt und dadurch seine eigene Behinderung für ihn kein so großes Thema ist.

Lebenslauf IP 21

Kindheit und Behinderung

IP 21 ist seit ihrer Geburt behindert. *„Ich war eine Kaiserschnittgeburt.“* (...) *„Und ich habe eine Zyste gehabt beim Kopf // (spricht sehr leise), was habe ich sonst noch gehabt?“* (Z. 233 - 237, IP 21_1). Sie beschreibt, dass eine ihrer Gehirnhälften nicht richtig ausgebildet ist.

IP 21 ist bei der Familie aufgewachsen. Sie hat zwei Geschwister; beide sind jünger als sie. Die Familie wohnte, als sie klein war, bei der Großmutter. Als sie vier Jahre alt war, ist sie mit ihren Eltern nach F (O) gezogen.

Das Verhältnis zu den Eltern schildert sie als gut. Mit den Geschwistern versteht sie sich auch gut, allerdings gibt es häufig Streitereien. *„Ah, // da fangen sie entweder an, dass sie mich ausspotten anfangen oder // oder sie reden blöd und ich, ich kriege das halt voll mit und mir tut das halt dann voll weh.“* I: *„Mhm, was sagen sie da zum Beispiel?“* *„Du bist blöd und du, und du schaffst sowieso nichts.“* (Z. 349 – 353, IP 21_1).

Auch fühlte sie sich oft gegenüber ihren Geschwistern benachteiligt. *„(lacht) Also ich (schnieft), also meine Geschwister sind mehr oder weniger verwöhnt worden und ich eben nicht so. Ich habe, wenn ich jetzt so zurück schaue, habe ich eigentlich weit mehr kämpfen müssen weil, als meine Geschwister.“* (Z. 366, IP 21_2). Die Eltern nehmen sie in Schutz, wenn sie von den Geschwistern geärgert wird.

Bei Problemen sind heute ihre Mutter und ihre Schwester ihre Hauptansprechpartner.

Schulzeit

IP 21 wurde mit sieben Jahren in die Sonderschule eingeschult. Eine Ärztin riet davon ab eine normale Volksschule zu besuchen mit der Begründung, es wäre zu befürchten, dass sie irgendwann einmal nicht mehr mitkommen würde. *„Na, weil eine von meinen 2 Gehirnhälften ist nicht ganz ausgebildet.“* (...) *„Und jetzt lerne ich eigentlich nicht so leicht.“* (...) *„Und meine Ärztin hat uns auch abgeraten, dass ich nicht in die Volksschule gehen sollte, weil es nicht gut ist, weil ich dann nicht mehr mitkomme irgendwann einmal.“* (Z. 389 – 397, IP 21_1).

Insgesamt war sie zehn Jahre in der Sonderschule.

Die Zeit war für sie schwierig. Sie wurde von MitschülerInnen gehänselt und sogar attackiert. *„(...) In der Schule haben sie mich beschimpft, als Missgeburt, als Missgeburt beschimpft (...).“* (Z. 570, IP 21_2). Auch schildert sie, dass ausländische SchülerInnen bevorzugt wurden. *„Ja, // ja ich habe irrsinnig viele Ausländer in der Klasse gehabt. Nein, es war einfach nicht so leicht, weil jedes Mal, wenn irgendwas war, wenn irgendein Konflikt war mit den Kindern, dann, dann war es meistens so, dass die Lehrerin gar nichts gesagt hat. // Ein Konflikt war einmal, da kann ich mich noch ziemlich gut*

erinnern, da bin ich gerade in die Schule gekommen und wollte mir meine Patschen [Anm. Hausschuhe] anziehen und habe sie dann auch angezogen und wie ich dann hinausgegangen bin, hat mir einer von meinen Schulkollegen ein Bein gestellt und ich habe denn voll zum Nasenbluten anfangen.“ (Z. 437, IP 21_1). (Schilderungen über Diskriminierungen in der Schulzeit nehmen einen sehr großen Raum in den Interviews ein und kommen immer wieder vor). Bei Problemen in der Schule wandte sie sich an die Mutter, die sich dann wiederum an die LehrerInnen wandte. Das letzte Schuljahr erlebte sie positiver, weil weniger SchülerInnen in der Klasse waren. Auch hatte sie in diesem Jahr ihr bestes Zeugnis.

Ausbildung

Nach der Schule stand die Idee im Raum, dass IP 21 im Betrieb des Vaters arbeiten sollte. Die zuständige Behörde riet allerdings davon ab, dass behinderte Kinder im elterlichen Betrieb arbeiten. Sie selber wollte das auch nicht. *„Und ich wollte das eigentlich dann selber auch nicht, und nachdem eben da meine Eltern das eingeholt haben von der BH, war es eigentlich dann klar, OK, das tun wir nicht, weil ist auch nicht gut, wenn die Kinder im eigenen Betrieb sind.“ (Z. 682, IP 21_2).*

Nach der Sonderschule kam IP 21 nach A, wo sie eine 4-jährige Anlehre in der dortigen Gärtnerei absolvierte. In der Zeit in A wohnte sie im Internat, wo sie mit zwei Mitschülerinnen ein Zimmer teilte. Obwohl sie die Wochenenden zu Hause verbrachte, litt sie in ihrer Zeit in A unter extremem Heimweh. Das Heimweh war so stark, dass sie die Unterstützung einer Psychologin brauchte. Erst gegen Ende der Schulzeit besserte sich dieser Zustand. Sie überlegte immer wieder die Ausbildung abubrechen, entschloss sich aber dann doch die Sache durchzuziehen. *„Das Schwierigste war eben das Ganze mit dem Heimweh fertig werden, das war das Schwierigste.“ (Z. 934, IP 21_1).*

Beruf

Nach den vier Jahren in A war IP 21 ein halbes Jahr arbeitssuchend gemeldet und zu Hause. Sie hatte eine Arbeitsassistentin. *„Da war ich jetzt daheim, da habe ich, da war ich arbeitssuchend gemeldet, und da ist dann eigentlich dann, ich habe dann eine Arbeitsassistentin gehabt.“ (...) „Die ist mit mir eben dann (räuspert sich), die hat mit mir eben dann so Gespräche geführt eben, was ich gern machen möchte und, und wir haben eben dann gesagt, ein stressiger Job kann es einfach nicht werden, weil ich einfach*

noch nicht so weit bin.“ (...) „Und dann haben wir gesagt, OK, jetzt probieren wir es einmal in der B. Und dann haben wir eh das Aufnahmegespräch in der B, haben wir gehabt.“ (Z. 786 – 794, IP 21_2).

Zunächst machte IP 21 ein Praktikum im Rahmen der B in der Küche eines Seniorenheims.

Dort wurde sie von einer Arbeitskollegin diskriminiert. *„(...) hat mir dann die Angestellte, hat mir dann vorgeworfen, ich gehöre in eine Behindertenwerkstätte, weil ich kann so quasi nicht gescheit arbeiten.“ (Z. 622, IP 21_1).* IP 21 beschwerte sich daraufhin bei der Gemeinde. *„Und dann war aber für mich der Punkt erreicht, wo ich gesagt habe: „Schluss, Schluss >klopft auf den Tisch< und das melde ich jetzt auf der Gemeinde, weil unser Bürgermeister hat damals schon gesagt, wenn was ist, ich soll mich bitte rühren, weil dann können sie nämlich etwas machen, weil dann können sie nämlich mit derjenigen reden.“ (Z. 626, IP 21_1).* IP 21 musste dann nicht mehr mit dieser Kollegin zusammenarbeiten.

Danach absolvierte sie eine Arbeitserprobung in einer Fachwerkstätte von B in B (O). Dort fühlte sie sich teilweise überfordert. Es wurde ihr auch das erste Mal ihre Lernschwäche bewusst, da sie sich bei der Arbeit nicht konzentrieren konnte, weil es in der Gruppe zu laut war. *„Ich meine, ich habe, ich habe eine Lernschwäche.“ (...) „ Und das wirkt sich bei mir so aus: Ich kann mich nicht konzentrieren, wenn es laut ist.“ (...) „Da bin ich, da kann ich, also wenn ich aufgeregt bin, dann bin ich unkonzentriert, dann bin ich auch sehr schnell dazu geneigt, dass ich relativ viele Fehler mache und, und, und. Also es sind ein paar Sachen.“ (Z. 928 – 936, IP 21_2).*

Sie beschloss schließlich unter anderem, aber vor allem wegen dem langen Arbeitsweg, die Werkstätte zu wechseln. IP 21 schnupperte in Einrichtungen von B in C (O) und D (O) und entschied sich für die Werkstatt in D (O), wo sie zum Zeitpunkt des letzten Interviews noch ist.

Seit ihrer Entscheidung für die Werkstatt in D (O) geht es IP 21 besser. Sie hat dort FreundInnen und sie kann sich durchsetzen.

IP 21 möchte nicht immer in der Werkstatt bleiben. *„Und das sage ich selber auch, weil, ich denke mir auch, ich habe mir eigentlich was Besseres verdient, als wie, dass ich auf Dauer in der B bin (...).“ (Z. 846, IP 21_1).*

IP 21 kann sich einen geschützten Arbeitsplatz vorstellen. *„Der größte Zukunftswunsch ist momentan einmal der geschützte Arbeitsplatz.“* (Z. 1026, IP 21_1).

Auf die Frage nach ihrem Traumjob antwortet sie, dass sie gerne in einem Büro arbeiten würde. Sie mag abwechslungsreiche Tätigkeiten. Sortieren ist beispielsweise etwas, das sie gerne tut. *„Also, das Sortieren ist was, was ich voll gerne tue // ich meine, es gibt hier oben auch Sachen, die ich gerne mache, zum Beispiel das Packen jetzt, Basteln, also, ich mag es gern abwechslungsreich, ich mag das überhaupt nicht, wann ich den ganzen Tag das Gleiche mache, also immer das Gleiche.“* (Z. 894, IP 21_1). Bei der Arbeit braucht sie Ruhe und klare Strukturen.

In der letzten Zeit hat IP 21 ein Praktikum bei A [Kommunikationstechnologie] gemacht. Eine Betreuerin von B begleitet sie dabei. Das Praktikum gefällt ihr sehr gut. *„(...) die Mitarbeiter waren voll lieb und es hat eigentlich alles gepasst.“* (Z. 714, IP 21_1)(...) *„Nein es ist, die Personalchefin hat gesagt, sie überlegt sich jetzt einmal ein Konzept mit den Arbeiten, die ich jetzt einmal machen könnte.“* (...) *„Und es besteht die Chance eventuell irgendwann einmal auf einen geschützten Arbeitsplatz.“* (Z. 722 – 726, IP 21_1).

Zur Zeit des zweiten Interviews macht IP 21 ein weiteres Praktikum bei A [Kommunikationstechnologie], wo sie seit ca. einem halben Jahr einmal pro Woche neben der Arbeit in der Werkstatt gearbeitet hat. Inzwischen ist IP 21 zwei Tage in der Woche in diesem Betrieb. Dort gefällt es ihr. Sie sortiert vor allem Lieferscheine ein. Man ist sehr zufrieden mit ihrer Leistung. Normalerweise bekommen PraktikantInnen kein Geld, aber auf Grund ihrer Leistung bekommt sie Erfolgsprämien und Gutscheine zu Weihnachten. *„Ich meine, die 200 Euro, mit die 200 Euro hab ich gar nicht gerechnet, weil bei mir haben sie gesagt, normal zahlen sie Praktikanten nichts, aber nachdem dass ich so eine gute Leistung gebracht habe, haben sie sich das dann noch einmal überlegt.“* (Z. 228, IP 21_2). Zu den ArbeitskollegInnen hat sie ein gutes Verhältnis.

Zwischen den beiden Praktika legte sie auf Grund einer persönlichen Krise eine dreimonatige Pause ein. *„Und ich habe aber die Pause gebraucht, weil zwischendurch ist mir es einmal nicht so gut gegangen, da hab ich einmal eine ziemliche Krise gehabt, da bin ich, da war ich einmal ziemlich schlecht drauf.“* (Z. 54, IP 21_2).

IP 21 wünscht sich zwar einen geschützten Arbeitsplatz, sie will sich aber noch Zeit lassen. Der Gedanke an den geschützten Arbeitsplatz macht ihr nicht nur Freude, sondern auch Stress. *„(...)und jetzt momentan bin ich einfach noch nicht so weit, dass ich jetzt sage, OK, ich möchte den Arbeitsplatz jetzt auf der Stelle schon haben.“* (Z. 498, IP 21_2).

Die Firma A [Kommunikationstechnologie] scheint prinzipiell bereit zu sein einen Arbeitsplatz für IP 21 zu schaffen. Sie lassen ihr auch Zeit für die Entscheidung. *„Aber sie haben gesagt, ich kann mir so viel Zeit lassen, wie ich will, und wenn es ein Jahr dauert, ist es egal.“* (Z. 514, IP 21_2).

Freunde und Freizeit

Kontakt hat sie zu einer ehemaligen Schulkollegin. Mit dieser Freundin hat IP 21 Schule und Ausbildung gemeinsam gemacht und sie kennen sich schon seit 19 Jahren. In ihrer Freizeit trifft sie sich mit dieser Freundin und sie unternehmen etwas. Leider ist dies wegen den unterschiedlichen Arbeitszeiten von beiden nicht so oft möglich.

Wohnen

IP 21 wohnt bei ihrer Familie. Auch ihre beiden Geschwister wohnen noch zu Hause. Sie haben ein Haus, in dem zurzeit noch ihre Oma und eine Tante mit zwei Kindern wohnen.

Selbstwahrnehmung

IP 21 charakterisiert sich selbst als lieben und aufgeschlossenen Menschen. Immer betont sie mit Beispielen ihr Durchsetzungsvermögen. *„(...) was auch ganz wichtig ist, ich lasse mir nicht alles gefallen, also ich kann mich schon durchsetzen und ich habe mich auch jetzt ziemlich gut durchgesetzt. Und ich setz mich auch in einer Gruppe durch, ich setz mich auch in einer Gruppe durch, wenn jetzt, wenn jetzt irgendwas Blödes war, wenn jetzt irgendwas, irgendwer grantig [Anm. österr. unmutig] ist und eine schlechte Stimmung produziert in der Gruppe, dann sage ich schon, dann setz ich mich schon durch und sage: „He, ich finde es jetzt überhaupt nicht ok, wie du dich jetzt gerade verhalten hast (...).“* (Z. 1042, IP 21_1).

Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 21

Betrachtet man die lebensgeschichtlichen Darstellungen von IP 21, so fallen folgende Sachverhalte besonders ins Auge:

Auswirkungen der Behinderung

Für IP 21 wird die Behinderung in zweifacher Hinsicht wirksam.

IP 21 erlebt ihre Behinderung als Minderung ihrer Leistungsfähigkeit. Sie sieht ihre Behinderung als Lernschwäche, die sich für sie vor allem auf ihre Konzentrationsfähigkeit auswirkt. Die Leistungsminderung wird für sie aber erst in Wechselwirkung mit Außenfaktoren wirksam. Sie braucht eine ruhige Arbeitsatmosphäre, um konzentriert und fehlerfrei arbeiten zu können. Sie erkennt ihre eigene Leistungsminderung durchaus an, gleichzeitig betont sie aber, dass diese nur in Wechselwirkung mit bestimmten Umweltfaktoren auftritt. Sie versucht weniger ihre eigene Leistungsfähigkeit zu verbessern, sondern die für sie hinderlichen Umweltfaktoren einzudämmen, indem sie immer wieder Ruhe oder mehr Zeit einfordert.

Insgesamt scheint IP 21 Ihre Leistungsminderung zu akzeptieren. Sie scheint sie nicht als persönlichen Makel zu sehen, sondern als Tatsache, mit der sie zurechtkommen muss. Für sie stehen die Umweltfaktoren im Vordergrund, die adäquat auf ihre Konzentrationsschwäche und ihr Arbeitstempo eingestellt sein müssen, damit diese Schwächen nicht zur Behinderung werden. Sie versucht weniger sich auf die Anforderungen der Umgebung einzustellen, sondern fordert, dass in der Umgebung Bedingungen geschaffen werden, die ihr die Teilhabe ermöglichen.

Sie fordert zum Beispiel von ihren zukünftigen Arbeitgebern eine Entscheidungsfrist ein, die ihr diese auch geben. „(...)und jetzt momentan bin ich einfach noch nicht so weit, dass ich jetzt sage, OK, ich möchte den Arbeitsplatz jetzt auf der Stelle schon haben.“ (Z. 498, IP 21_2). „Aber sie haben gesagt, ich kann mir so viel Zeit lassen, wie ich will, und wenn es ein Jahr dauert, ist es egal.“ (Z. 514, IP 21_2).

Die andere Seite, die sie erlebt, ist das Behindertwerden durch Vorurteile, Ausgrenzung und Abwertung, die sie in ihrem Umfeld erfährt. Die Diskriminierungen, die als besonders schmerzlich erlebt werden, beziehen sich auf ein Absprechen der Leistungsfähigkeit. Im Laufe ihrer Lebensgeschichte war IP 21 oft mit Ablehnung,

Ausgrenzung und Diskriminierung konfrontiert. Als besonders prägend in diesem Zusammenhang schildert sie die Schulzeit, die durch Hänseleien und Attacken von MitschülerInnen gekennzeichnet war. Eine weitere Diskriminierungserfahrung erlebt sie in der Ausbildungszeit während eines Praktikums. Eine Kollegin wirft ihr vor, dass sie in eine Werkstatt gehört. Etwas vorauf sie in diesem Zusammenhang sehr stolz ist, ist die Fähigkeit sich durchsetzen zu können und sich nichts gefallen zu lassen. Diese Tatsache wird an mehreren Stellen betont.

Die Absprache der Leistungsfähigkeit ist für sie etwas, das sie auch als generelles Vorurteil gegenüber Menschen mit Behinderung wahrnimmt. *„Was mich ärgert, was mich auch ärgert, ist, wenn irgendwer sagt, das sind jetzt lauter Behinderte und die können überhaupt nichts, das stört mich auch, also da // also, wenn sie blöd reden über Menschen mit Behinderungen, das stört mich schon auch.“*

Umgang mit Konflikten

Ein Punkt, der an mehreren Stellen der lebensgeschichtlichen Darstellung immer wieder auftaucht, ist das Thema „Umgang mit Konflikten“. IP 21 stellt sich als eine Person dar, die häufig angegriffen wird, z. B. durch Geschwister, SchulkollegInnen oder ArbeitskollegInnen. Besonders prägend für IP 21 war die Schulzeit, die für sie von Ablehnung und Gewalt durch MitschülerInnen gekennzeichnet war. Schilderungen von Problemen in der Schulzeit nehmen einen großen Raum in den Darstellungen von IP 21 ein. Sie setzt verschiedene Reaktionen, sie wird wütend und laut und holt sich Unterstützung bei anderen. Später schafft sie es mit therapeutischer Hilfe, Streitereien aus dem Weg zu gehen und sich nicht mehr provozieren zu lassen. Etwas vorauf sie sehr stolz ist, ist die Fähigkeit sich durchsetzen zu können und sich nichts gefallen zu lassen. Diese Tatsache wird an mehreren Stellen betont.

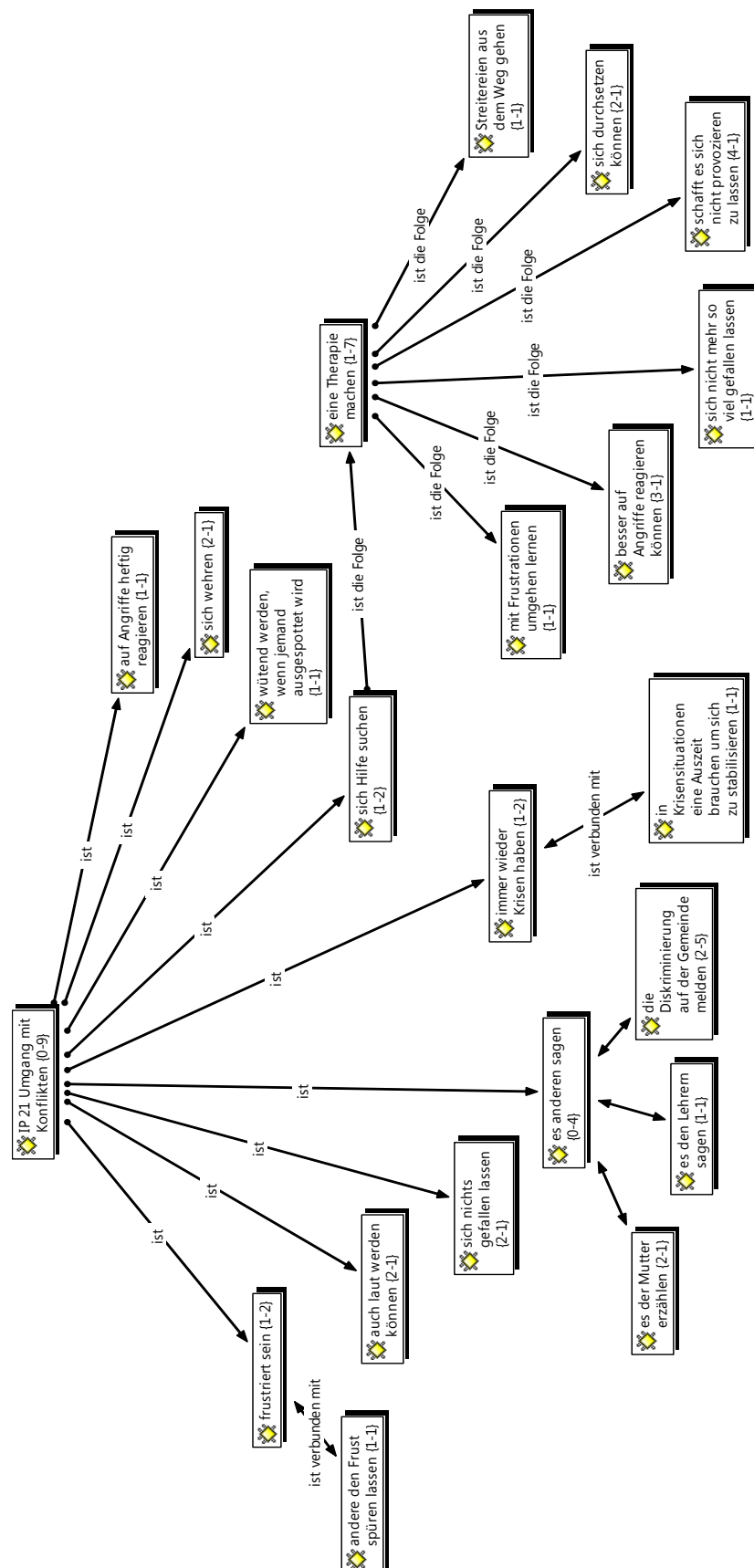


Abbildung 18: Umgang mit Konflikten IP 21

Arbeit

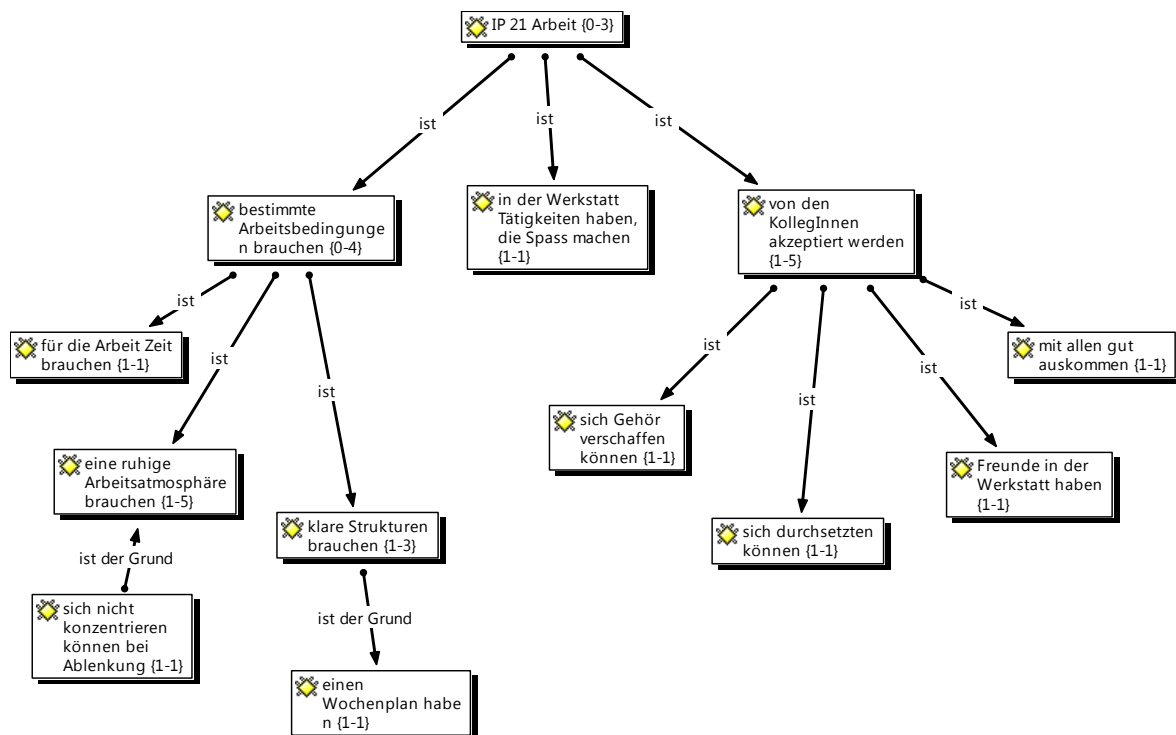


Abbildung 19: Arbeit IP 21

In IP 21s Darstellungen lässt sich keine direkte Ablehnung der momentanen Tätigkeit in der Werkstatt finden. Dass sie die Arbeit in der Werkstatt nicht als unbefriedigend wahrnimmt, könnte daran liegen, dass bei ihr eher die Tätigkeiten an sich im Vordergrund stehen und weniger andere Faktoren eines Arbeitsplatzes, wie Prestige oder Geld. In der Werkstatt hat sich IP 21 schon eine gewisse Stellung erarbeitet. Die anderen hören ihr zu und nehmen Rücksicht auf ihr Bedürfnis nach Ruhe. Auch ihre Angst vor der Reaktion der KollegInnen bei einem Arbeitsplatzwechsel lässt darauf schließen, dass ihr diese wichtig sind. Die Formulierung (...) „weil, ich denke mir auch, ich habe mir eigentlich was Besseres verdient, als wie, dass ich auf Dauer in der B bin“ (...). (Z. 846, IP 21_1) lässt allerdings darauf schließen, dass sie die Werkstatt nicht als das Ende ihrer beruflichen Entwicklung ansieht.

Entscheidende Jobchance

In IP 21s Leben gibt es einen entscheidenden Wendepunkt in Bezug auf ihre berufliche Teilhabe. Dieser ist das Praktikum bei A [Kommunikationstechnologie].

IP 21 fügt sich im Laufe der Tätigkeit gut in den Betrieb ein, versteht sich gut mit den KollegInnen und erhält für ihre gute Leistung sogar eine Prämie.

Aus dem Praktikum entsteht die Möglichkeit eines geschützten Arbeitsplatzes. Obwohl der geschützte Arbeitsplatz ihr größter Wunsch ist, fällt es ihr schwer diese Chance zu ergreifen, da Veränderungen im Fall von IP 21 Krisen auslösen. Es fällt ihr schwer die gewohnten Strukturen der Werkstatt aufzugeben.

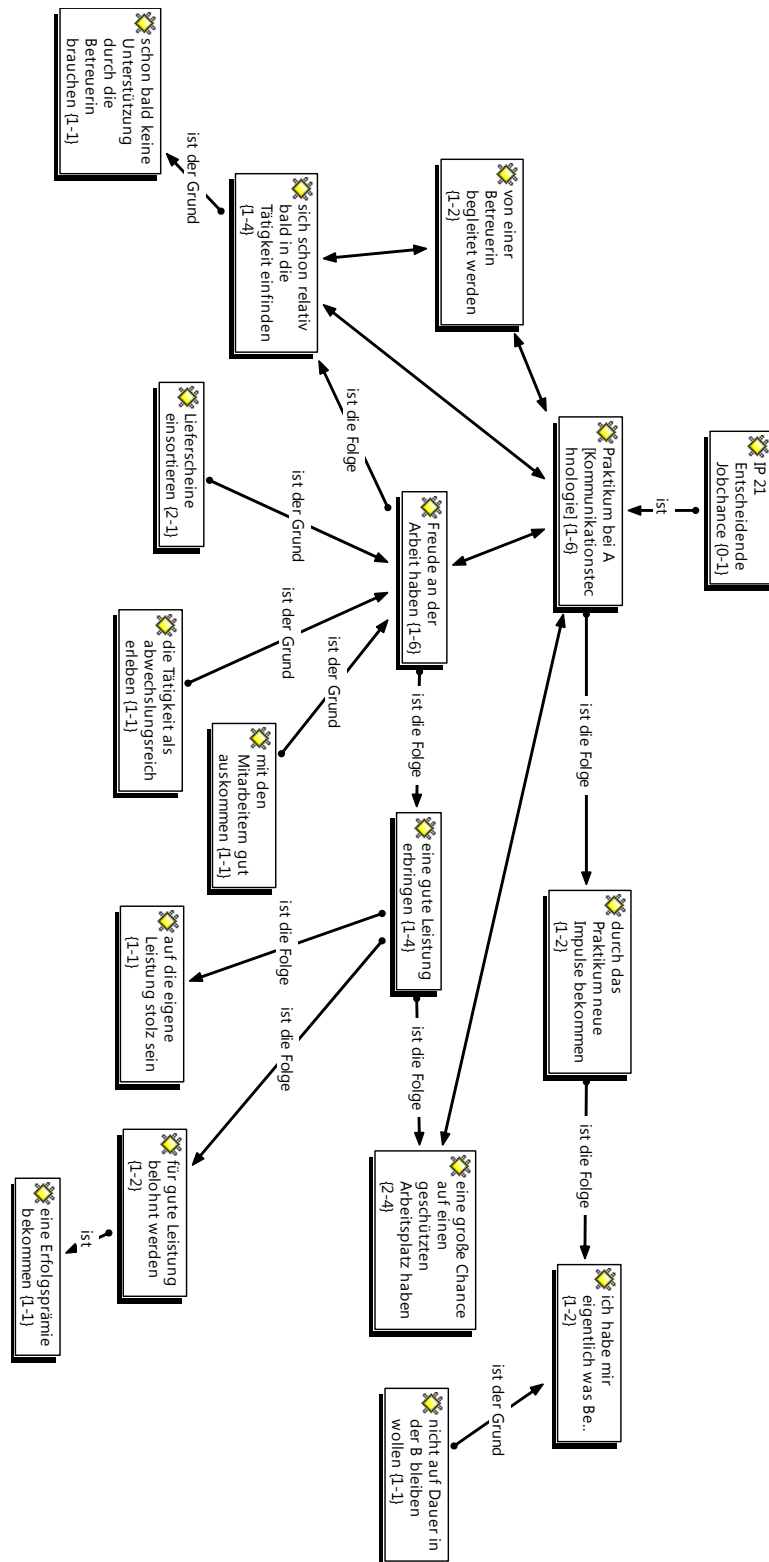


Abbildung 20: Entscheidende Jobchance für IP 21

Lebenslauf IP 11

Kindheit und Behinderung

IP 11 hatte bei seiner Geburt einen Sauerstoffmangel. Er führt seine Behinderung, wie er selbst sagt, auf einen Fehler der Ärzte zurück. *„Weil dort bei der Geburt etwas passiert ist, Sauerstoffmangel.“* (Z. 80, IP 11_1). *„Also, sprich / Ärztefuschi auch ein bisschen.“* (Z. 85, IP 11_1). Durch seine Behinderung ist IP 11 auf einen Rollstuhl angewiesen. Als Kleinkind war er oft und schwer krank. *„Als Kleinkind (atmet tief ein), also sagen wir so, da kann ich mich jetzt gar nicht so richtig / erinnern, sprich, äh von Erzählen-Sagen weiß ich halt noch, dass ich, als ganz kleines Kind, sehr oft und schwe' - sehr schwa' - sehr / schwer / krank war.“* (Z. 486, IP 11_2).

Durch die Behinderung fühlt er sich heute im zwischenmenschlichen und im beruflichen Bereich eingeschränkt. *„//// Warum - wo bin ich da ein', eingeschränkt?“* (Z. 502, IP 11_2). *„Bei Vielem?“* (Z. 506, IP 11_2). *„//// Aah / Freundschaft, Kollegen, mmh, Beruf, sieht man jetzt.“* (Z. 510, IP 11_2).

In seiner Kindheit wohnte IP 11 bei seinen Eltern. Die Beziehung zu seinen Eltern beschreibt er als gut. IP 11 hat drei Brüder. Er ist der jüngste. Einer der Brüder ist bei einem Autounfall ums Leben gekommen. Der verunglückte Bruder war sein „Lieblingsbruder“, derjenige, der sich am meisten mit ihm beschäftigte und ihn auch zu Freunden und Kollegen mitnahm. Das Verhältnis zu seinen anderen Brüdern ist nicht so gut. *„oder war gut oder ist jetzt immer noch gut. / Das Verhältnis zwischen meinen Brüdern / das ist // also vom Ältesten und vom Zweitältesten //// (schweres Einatmen) nicht - also schon gut, ähm, nicht so gut - also - pff - ja, könnte besser sein. Aber mit dem, wo er verstorben ist.“* (Z. 161, IP 11_1). *„der A (Pm), der / mit dem hat man [unverst. etwa so] eigentlich das beste Verhältnis - also er hat am meisten für mich gemacht und das Beste mit mir gemacht.“* (Z. 165, IP 11_1).

Schulzeit

Seine Eltern wollten ihn in einen Integrationskindergarten schicken, was ihnen verwehrt wurde. *„Da hat man gesagt, geht nicht, will man nicht. Sei ' , Zukunft, äh Z' Zumutung für die an', für die Nichtbehinderten.“* (Z. 207, IP 11_1). Daraufhin haben sich seine Eltern für A (Sonderschule und Kindergarten für Behinderte) entschieden. Dort kommt IP 11 zunächst in den Kindergarten und danach auch die Schule. Insgesamt war er 14 Jahre lang

in A. IP 11 wohnte in dieser Zeit weiterhin zu Hause. IP 11 hat nach eigenen Angaben nur einen Sonderschulabschluss, was er bedauert.

Mit dem Eintritt in einen Sonderkindergarten und der nicht erfolgten Integration in den Kindergarten in seinem Wohnort beginnt für IP 11 seine Laufbahn in Sondereinrichtungen. *„(...) So habe ich jetzt halt immer [seufzend] vom vierten Lebensjahr an bis jetzt immer nur (...) mit Behinderten zu tun gehabt.“* (Z. 239, IP 11_1). *„Nichts [Wort wird betont] gegen Behinderte, aber i‘ // ääh, Kontakt zu außen, also Kontakt // zu Nicht- [betont] Behinderten // hat einfach wenig (...) stattgefunden, daher nie [Wort wird betont] mit Nichtbehinderten in die Schule gehen und nie [Wort wird betont] einen Beruf abkriegen.“* (Z. 531, IP 11_2). Erinnerungen an seine Schulzeit hat IP 11 kaum. Während der Schulzeit gab es keine berufsorientierenden Maßnahmen.

Arbeit

Nach der Schulzeit wollte IP 11 Bürotätigkeiten machen. Seine Eltern dachten jedoch, dass IP 11 auf den allgemeinen Arbeitsmarkt überfordert wäre. *„Also, ich wollte eigentlich schon immer irgendwas / mit Bürotätigkeiten machen.“* (Z. 318, IP 11_1). *„Meine Eltern wiederum / dachten, dass das irgendwie f‘ - dass die B für mich // besser ist.“* (Z. 322, IP 11_1). *„Ja, sie dachten, glaub ich, dass ich so - sonst so überfordert wäre und wenn es nicht funktioniert, dann stehe ich auf der Straße oder (holt tief Luft).“* (Z. 330, IP 11_1). Auf Drängen seiner Eltern kam er in die B. IP 11 wollte lieber arbeiten, fand sich aber zunächst damit ab.

Mittlerweile ist er schon 20 Jahre in der gleichen Werkstatt. Seit einigen Jahren hat er den Wunsch, die Werkstatt zu verlassen. Er fühlt sich dort nicht mehr wohl und hat das Gefühl nicht mehr hineinzupassen. *„Ja, ich fühle mich // Ich habe einfach das Gefühl, ich passe nicht mehr hinein.“* (Z. 408, IP 11_1). Er empfindet sich als der Fitteste in der Werkstatt und findet mit den KollegInnen, die seiner Meinung nach schwerer behindert sind, keine kommunikative Basis. *„(...) bin ich der Meinung, der wo der Fitteste in dem ganzen Wohnhau’, Werkstätte ist // finde jetzt ich zumindest, also.“* (Z. 428, IP 11_1). *„Weil einfach mehr, gut, mehr Menschen mit - wo, wo schwerere Behinderungen haben. Ich hab irgendwie weniger // ahh [seufzend] Leute, mit denen ich irgendwie so reden kann oder kommunikativ irgendwie / über, mein Gott, na / Sachen reden kann.“* (Z. 412, IP 11_1). Seine Tätigkeit gefällt ihm auch nicht. Er hat das Gefühl nur beschäftigt zu werden und fühlt sich unterfordert. *„Die Aufgaben, äh, hab ich das Gefühl, es ist einfach*

nicht irgendwie – grad, dass etwas zu tun hab also mmh. (...) Ja irgendwie, äh, einfach unterfordert [bestimmt].“ (Z. 495, IP 11_1).

Die Chefin der Werkstatt machte ihn auf ein Projekt zur beruflichen Orientierung für Menschen mit Behinderung aufmerksam. Im Rahmen dieses Projektes bekam er einen Betreuer, mit dem er gut zu Recht kam, und ein erstes Zielwärtstreffen fand statt. *„Ja, da ist man halt auch zusammen gesessen, hat halt besprochen (...), was ich für Arbeiten machen könnte (...).“ (Z. 774, IP 11_1).*

IP 11 bekam seinen ersten Praktikumsplatz in A [Anm. N.P. Kunsthandel]. Dieser Betrieb gehört ebenfalls zu B. Dieses Praktikum gefiel ihm nicht. *„(...) war nett dort, aber leider nicht Meines.“ (Z. 590, IP 11_1). „(...) meine Tätigkeiten waren – bestanden darin zum // Papiertüten bemalen und das drei bis vier Monate lang.“ (Z. 598, IP 11_1).*

Nach diesem ersten, enttäuschenden Praktikum gelang es IP 11 endlich mit Hilfe eines Betreuers des Orientierungsprojektes ein Praktikum außerhalb von B in einer Bibliothek einer Fachhochschule zu bekommen, wo er Bücher katalogisierte. Dieses Praktikum gefiel ihm sehr. Schon im Vorhinein war ihm gesagt worden, dass es nur ein Praktikum sein würde und keine Jobchance. *„(...) und das hat mir - war einfach gut. Also du musst, dort musst du so Bücher katalogisieren.“ (Z. 630, IP11_1). „So Namen, Titel, Interp' // Na' Namen, Titel // von - der Name vom.“ (Z. 634, IP11_1). „Autor, der Titel und der Strichcode eingeben, so, jetzt hab ich es. (beide lachen) Und das den ganzen Tag lang und das war / >Sessel knarrt< Meines. Also des war [unverst. Wort] war ein toller Praktikumsplatz (...).“ (Z. 638, IP11_1). „Das hat mir getaugt [Anm. gefallen], indem man mir aber schon im Vorhinein gesagt hat / >Sessel knarrt< leider hat man mir das gesagt, dass das nur ein Praktikums' Praktikumsplatz sein wird. [sehr deutlich gesprochen].“ (Z. 649, IP11_1).*

IP 11 gibt nicht auf und versuchte einen Job bei D zu bekommen. Er kam zwar in die engere Auswahl, bekam aber letztendlich nicht den Job. *„(...) hat auch ziemlich gut geklappt und bin dann also in die zweite Runde gekommen.“ (Z. 684, IP11_1). „(...) jetzt leider die Wahl nicht auf mich gefallen.“ (Z. 688, IP11_1).*

IP 11 knüpfte mit Unterstützung seines Betreuers Kontakt zum Integrationsfachdienst G. Dort bekam er einen Integrationsbegleiter. Zunächst wurde ein Unterstützerkreis organisiert. IP 11 hatte das Gefühl, dass bei diesem Unterstützerkreis etwas mehr weiter

gehen würde. Etwa 25 Firmen sollten kontaktiert werden. Drei Firmen bleiben übrig. Der Vater war bei diesem Unterstützerkreis anwesend. IP 11 hat das Gefühl, dass seine Eltern jetzt stolz auf ihn sind. „Ähm // ja, ich glaube mein Papa war ein bisschen stolz / darauf, hab ich schon das Gefühl gehabt.“ (Z. 1055, IP11_1). Mit dem neuen Integrationsbegleiter ist IP 11 auch sehr zufrieden.

In der Folge wurden einige Firmen kontaktiert. Einige Absagen kamen. „Und [gedehntes Wort] // war eine sehr // langwierige Sache oder ist ein bisschen / langsam vorangegangen oder [unverst. < 1 Sek] schon einmal gehört // Hab - sind einige Absagen passie' Absagen gekommen.“ (Z. 46, IP11_2). „(...) es hat sich aber schon was getan, aber // nicht so, wie ich mir das vorstell' // vorgestellt habe.“ (Z. 50, IP11_2).

Bei einer Firma bekam er schließlich ein einmonatiges Schnupperpraktikum. Nachmittags arbeitete er in dieser Firma. „War sehr toll.“ (Z. 74, IP11_2). Am Vormittag war er in der Werkstatt. Einen Tag in der Woche war er beim E [Anm. N.P. Kunsthandwerke], wo er jetzt immer noch arbeitet. Dieser Betrieb gehört allerdings zu B. Bei der Firma D [Anm. N.P. Bau- und Verpackungsindustrie] bekam er keine Anstellung.

Mit seinem Begleiter von G hat er regelmäßig Kontakt. Ein weiterer Unterstützerkreis ist geplant. IP 11 will nach wie vor aus der B raus. Es geht ihm alles etwas zu langsam. I: „Magst du - Magst du nach wie vor aus der B raus?“ (Z. 285, IP11_2). „Das ist - Das ist und das bleibt / mein Wunsch nach / Das ist mein Ding [sehr leise gesprochen, unverst. etwa so] ////.“ (Z. 292, IP11_2). „Nein, ich weiß ja nicht [mit Nachdruck], aber irgendwie, / manche - nein! V' Verkehrt, aber // es geht so schleppend voran [leise und langsam gesprochen].“ (Z. 304, IP11_2).

IP 11 besucht einmal in der Woche einen Englischkurs, da er gerne Englisch lernen möchte. In der Schule hat er kein Englisch gelernt.

Von einer Arbeit erwartet er sich Folgendes: „Was bedeutet Arbeit [Wort wird betont] für mich? Ja, dass man //// [unverst. Wort] auch, ja au', ist auch wichtig, ein Gehalt, ich meine [unverst. etwa so], das ist auch nicht - au', auch wichtig, erkennt man auch mal an - oder, man lernt auch andere // - lernt mal was anderes kennen.“ (Z. 973, IP11_2). „Mh, / vielleicht auch mal, äh, sieht man etwas anderes und dann k' lernt man etwas Neues und dann kann man einmal was Neues und // Ist glaub ich auch wichtig, ja. Und vielleicht

einmal andere Personen und /// Durch den Job lernt man auch einmal andere Menschen kennen, durch die Menschen hier. / Glaub ich einmal.“ (Z. 977, IP11_2).

Im dritten Interview kommt IP 11 in das Projekt I von B. IP 11 wird geringfügig bei B angestellt und erhält von B 350 € im Monat. Im Rahmen von I ist er bei einem Rechtsanwalt und beim H beschäftigt. Zusätzlich arbeitet er noch in der Werkstatt. Die Werkstatt hat er mittlerweile gewechselt. Er ist jetzt in J (O), dort wo er auch einmal pro Woche im E [Anm. N.P. Kunsthandwerke] beschäftigt ist. Im E malt er Bilder und schreibt Gedichte. Mit dem Projekt I ist er nicht ganz zufrieden, da er aus B raus will. „*/// Ja ich wollte halt irgendwie heraus aus der B, ganz raus.“ (Z. 414, IP11_3).* Die Arbeit in der neuen Werkstatt gefällt ihm immer noch nicht, da er immer das Gleiche machen muss.

In der neuen Werkstatt wurde er zum Werkstattsprecher ernannt. Er gehört auch zum Selbstvertreterbeirat. Des Weiteren gehört er zum Redaktionsteam der B – Zeitung.

IP 11 würde gerne immer noch am allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten. Seine Beschäftigung beim H gefällt ihm mittlerweile. Kritikpunkt ist, dass er wegen zu schmaler Türen nicht in die Büroräume kommt und er daher am Flur arbeiten muss. „*Nein, das ist schon ziemlich okay. Was mich ein bisschen, ein bisschen stresst, dass ich im Gang arbeiten muss.“ (Z. 684, IP11_3).*

IP 11 möchte raus aus der Werkstatt der B. Er befürchtet aber, dadurch seine Arbeit in E [Anm. N.P. Kunsthandwerke] zu verlieren, die ihm sehr viel bedeutet. Er findet es allerdings schade, dass sie für die Bilder, die sie malen und die offensichtlich verkauft werden, kein Geld bekommen. „*Ich sehe nicht ein, dass wir uns Mühe geben, wie, wie nicht und (...) wir sehen keinen Cent dafür [jede einzelne Silbe betont].“ (Z. 1416, IP11_3).* „*Klar, man braucht Farben, man braucht Eimer, man braucht // dieses und jenes, schon klar.“ (Z. 1420, IP11_3).* „*Aber wer malt es?“ (Z. 1424, IP11_3).*

Wohnen

IP 11 wohnt zum Zeitpunkt der Interviews nicht mehr zu Hause. Er ist sehr froh über diesen Schritt „*Und ja // da bin ich sehr froh darüber, dass ich den [Wort wir betont] Schritt gemacht habe.“ (Z. 35, IP11_1).* „*Weil einfach auch die // Selbstständigkeit jetzt mehr gefördert wird und (...) es ist einfach mehr – ich kann mehr selbstständig machen, als wie ich bei meinen Eltern gemacht hab.“ (Z. 39, IP11_1).* Ein weiterer Grund für den

Auszug von zu Hause war der Wunsch, seine Eltern zu entlasten, die gesundheitliche Probleme haben. „Also der Grund, warum ich ausgezogen bin, war der: / weil ich hab mich einfach / mit meinem // in meine Augen [unverst. etwa so] gedacht, was / ist einmal, wenn / meine Eltern nicht mehr können oder [betont] nicht mehr sind.“ (Z. 1159, IP11_1).

Im Wohnhaus fühlt sich IP 11 im Großen und Ganzen sehr wohl, einziger Kritikpunkt ist die Bettgezeit. Da er beim Zubettgehen Hilfe benötigt, muss er zu einer bestimmten Zeit zu Hause sein. Mit den MitbewohnerInnen und den BetreuerInnen kommt er gut aus.

Trotzdem hat er den Wunsch in eine integrative Wohngemeinschaft zu wechseln. „Was heißt verändern? Ja [betont], schon verändern. Irgendwie hätte ich gerne, würde ich gerne, könnte ich mir vorstellen, sagen wir so, // in einer WG zu wohnen mit Nichtbehinderten zusammen.“ (Z. 860, IP11_3). Die Umsetzung dieses Wunsches fällt ihm schwer. Seine Eltern und seine Brüder sind skeptisch und eher nicht einverstanden, was diesen Wunsch von ihm betrifft. „Ja, und da wirst du abgekapselt und so weiter und so fort und da bist du alleine und da hast du niemanden mehr und überhaupt so.“ (Z. 952, IP11_3). Sein Wunsch hat sich bisher nicht realisiert. Er wünscht sich ein Leben in einer integrativen Wohngemeinschaft mit persönlicher Assistenz unabhängig von B. Die Einstellung und fehlende Zustimmung seiner Eltern blockieren ihn. I: „Mhm. Aber du würdest dir auch wünschen, dass deine Eltern positiver eingestellt sind?“ (Z. 1022, IP11_3). „[Unverst. 4-5- Sek.] äh, zeigen mir einen Vogel, wenn ich, äh.“ (Z. 1024, IP11_3). I: „Aber würdest du dich davon [Wort wird betont] zurückhalten lassen? Machst du es abhängig davon?“ (Z. 1026, IP11_3). „Glaube, das mache ich. Das mache ich gerade.“ (Z. 1028, IP11_3).

Freizeit

In seiner Freizeit geht IP 11 manchmal ins Kino, Pizza essen oder etwas trinken. Freunde hat er wenig. Auch hier kommt wieder das Thema „Kontakt ausschließlich zu Behinderten“ zur Sprache. Er ist der Meinung, wenn er im Kindergarten und in der Schule integriert gewesen wäre, dass er heute ein ganz anderes soziales Netz hätte. „Immer nur mit Behinderten, und das meine ich damit, ja. Das hat mich eigentlich gestresst. // Und ich bin der Meinung, da bin ich einf', einfach / voll der Überzeugung, wenn ich [betont] / am Anfang gleich Kindergarten und [betontes Wort] Schule immer normal / mit Nicht-Behinderten zusammen gewesen wäre, da hätte ich hundert prozentig,

ich bin überzeugt, gan.“ (Z. 1191, IP11_2). „Hätte ich sicher andere Kontakte.“ (Z. 1197, IP11_2). Im dritten Interview erwähnt er, dass er in seiner Freizeit oft unterwegs ist und eine Stammkneipe mit toller Musik gefunden hat. „Ähm, hab ich eine Bar gefunden. Ah, meine Stammkneipe jetzt schon.“ (Z. 1196, IP11_3). „Die ist toll barrierefrei.“ (Z. 1204, IP11_3). „Sind auch coole Bars mit toller Musik, Musik.“ (Z. 1208, IP11_3).

Wünsche

Auf die Frage nach Wünschen für die Zukunft, werden folgende Wünsche geäußert:

IP 11 schreibt Gedichte und möchte diese einmal in einem Buch veröffentlichen. *„Gerne würde ich das mit dem Buch realisieren.“ (Z. 1056, IP11_3).*

IP 11 möchte weg von B, sowohl was das Wohnen betrifft als auch weg von der Werkstatt (siehe Zitate bei Arbeiten und Wohnen).

Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 11

Auswirkungen der Behinderung

IP 11 empfindet sich als jemanden, der nicht durch seine geistige oder körperliche Beeinträchtigung behindert wird. IP 11 wird durch die sozialen Konsequenzen und Zuschreibungen, die er auf Grund seiner Schädigung, die er übrigens nie erwähnt, behindert. Seine Behinderung wirkt sich für ihn dahingehend aus, dass ihm die Teilhabe an lebensgeschichtlich wichtigen Stadien, wie Kindergarten, Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt verwehrt wurde. Er verbrachte diese lebensgeschichtlich wichtigen Stadien in Sondereinrichtungen. Daher sind die zentralen Thematiken in den lebensgeschichtlichen Darstellungen von IP 11 die ihm vorenthaltene Integration, die Loslösung von den Sondereinrichtungen und das Kämpfen für die Teilhabe am Leben unter Nichtbehinderten.

Schulerfahrungen

Diese vorenthaltene Teilhabe nahm bereits im Kindergartenalter ihren Anfang. Seine Eltern wollten ihn in den örtlichen Kindergarten schicken, was aber abgelehnt wurde, worauf er in eine Behinderteneinrichtung kommt. Diese Ablehnung des Integrationswunsches hat ein Leben in Sondereinrichtungen zur Folge.

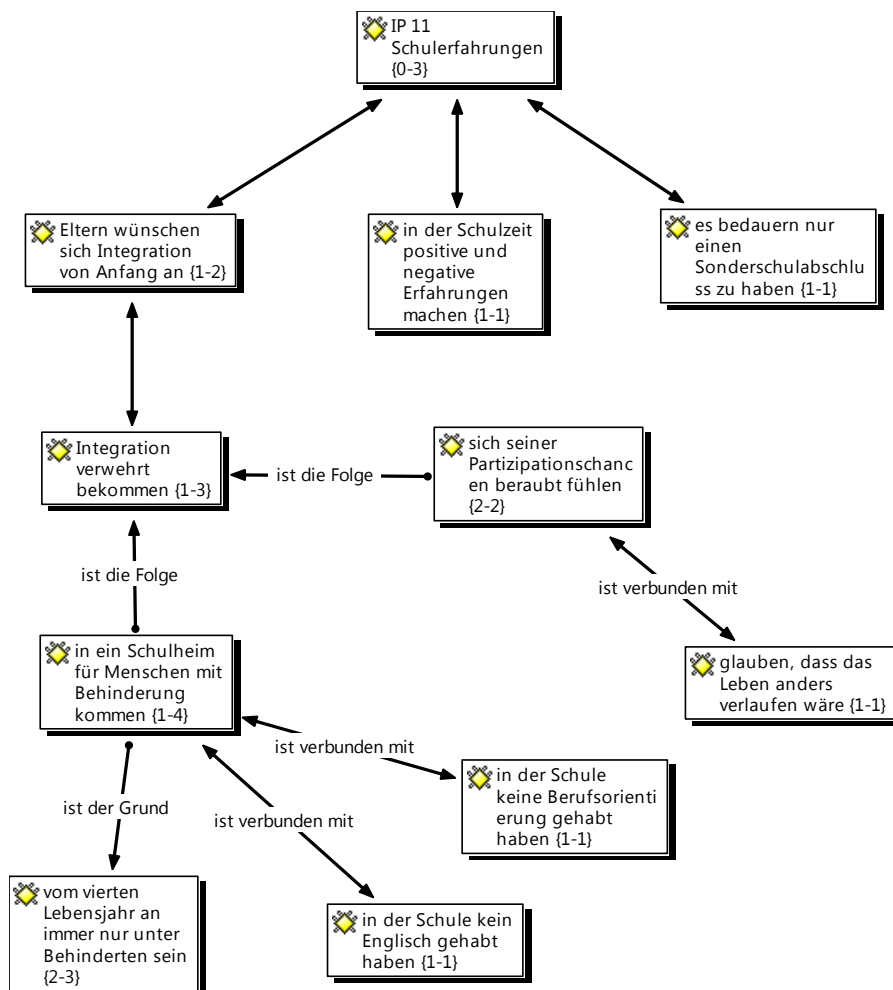


Abbildung 21: Schulerfahrungen von IP 11

Familiäre Situation

In IP 11s familiärer Situation gibt es drei Sachverhalte, die Einfluss auf sein Leben haben: Seine Eltern, der Verlust eines Bruders, der ihm sehr nahe stand und das distanzierte Verhältnis zu den beiden noch lebenden Brüdern.

IP 11s Eltern haben einen Anteil daran, dass sein Leben bisher nur in Sondereinrichtungen stattfand. Sie haben und hatten Angst, dass IP 11 den Anforderungen eines „normalen“ Bildungs- und Arbeitsleben nicht gewachsen sei. Für diese Haltung dürfte die Ablehnung der Integrationsbemühungen im Kindergarten nicht ganz unwesentlich gewesen sein. Zu berücksichtigen ist auch, dass IP 11s Kindheit in eine Zeit fällt, wo Integration noch nicht diesen Stellenwert hatte, wie heute.

Trotzdem beschreibt IP 11 das Verhältnis zu seinen Eltern als gut. Auch gelingt es ihm immer wieder, ihre Ängste zu zerstreuen und ihre Unterstützung zu erhalten.

Arbeit

Zum jetzigen Zeitpunkt seines Lebens ist IP 11 nicht mehr bereit, den Ausschluss vom Leben unter Nichtbehinderten zu akzeptieren. Der Schlüssel zur Teilhabe ist für ihn Erwerbsarbeit und die Loslösung von der Werkstatt, in der er jetzt arbeitet. Im Laufe seiner Darstellungen betont er immer wieder, nicht in die Werkstatt zu passen. Er grenzt sich stark von seinen KollegInnen ab und bezeichnet sich als der Fitteste von allen. Er fühlt sich unterfordert und hat das Gefühl nur beschäftigt zu werden.

Arbeit ist für ihn der Schlüssel für alles, was ihm bisher vorenthalten wurde. Arbeit bedeutet für ihn: ein neues, soziales Umfeld, neue Tätigkeiten, die ihn fordern und eigenes Geld verdienen.

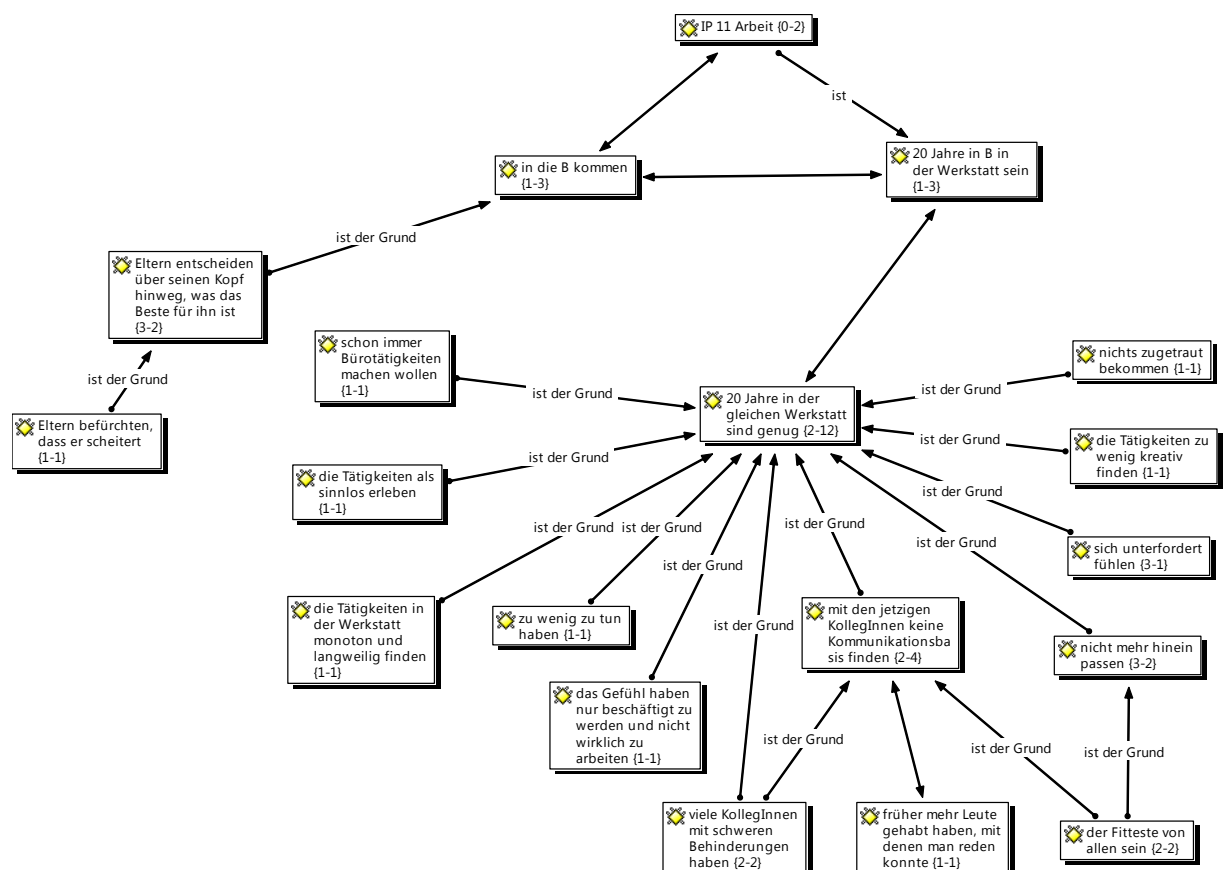


Abbildung 22: Arbeit IP 11

IP 11 setzt sich aktiv für die Veränderung seines Lebens ein, indem er versucht, mit Hilfe von Integrationsfachdiensten und durch die Absolvierung von Praktika im Rahmen von Integrationsprojekten, in den allgemeinen Arbeitsmarkt einzusteigen. Sein großes

Engagement wird auch in anderen Bereichen sichtbar. Er ist Werkstattprecher, Mitglied des Selbstvertreterbeirates und in der Redaktion der Zeitung der Organisation, in der er arbeitet. Er setzt sich aktiv für die Belange seiner KollegInnen ein.

Wohnen

Zum Zeitpunkt des letzten Interviews lebt er in einer WG von B. Im Vordergrund für diese Entscheidung standen für ihn der Wunsch nach mehr Selbstständigkeit und der Gedanke seine Eltern zu entlasten. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Eltern schon in einem Alter sind, wo ihre eigene körperliche Leistungsfähigkeit und Gesundheit nachlassen. IP 11 ist sich dieser Tatsachen bewusst. Er hat die Loslösung vom Elternhaus selbst vollzogen. Er wollte sich rechtzeitig auf ein Leben ohne die Eltern vorbereiten.

Auch im Wohnbereich möchte er sich von der Sonderinstitution lösen. Sein Wunsch ist in eine integrative WG zu ziehen und mit der Unterstützung von persönlicher Assistenz zu leben. Auch hier stehen die Ängste seiner Familie wieder im Weg, die diesem Wunsch ablehnend gegenüberstehen und ihn verunsichern.

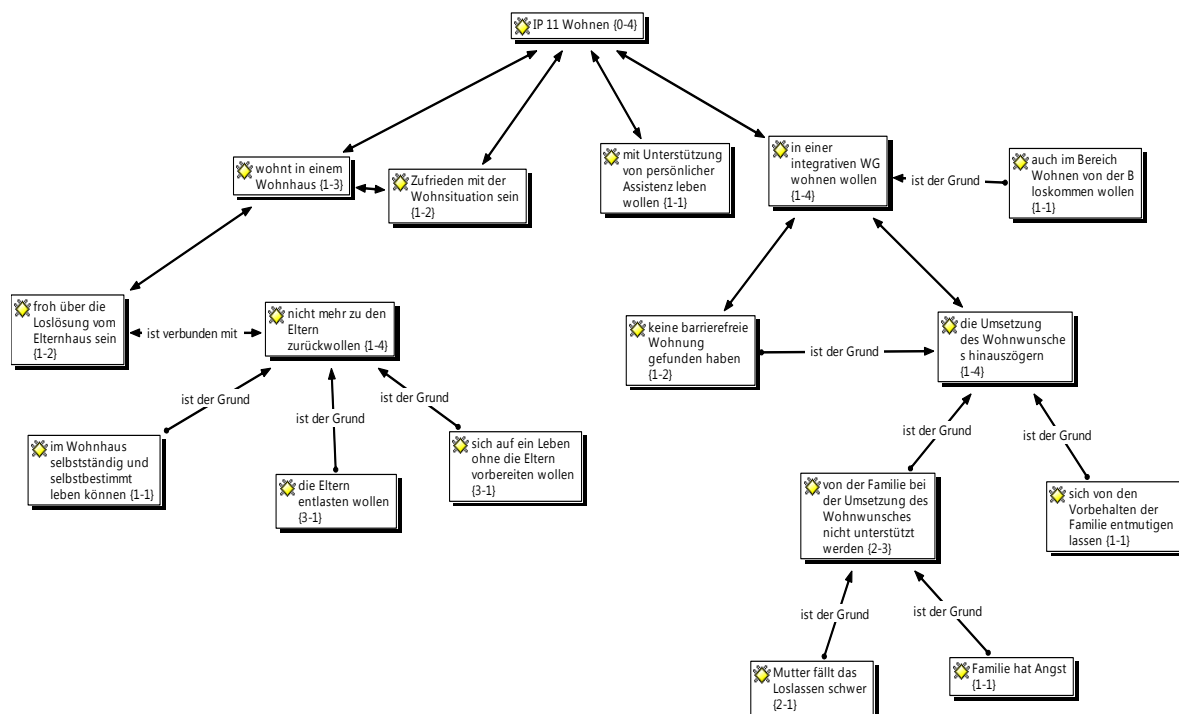


Abbildung 23: Wohnen IP 11

Lebenslauf IP 17

Kindheit und Behinderung

IP 17 ist bei ihrer Familie aufgewachsen und gibt an, eine schöne Kindheit gehabt zu haben. Sie hat vier Brüder, einer ist älter, die anderen sind jünger. Das Verhältnis zu den Brüdern beschreibt sie als gut. Zum Vater hat sie ein sehr gutes Verhältnis, wie sie sagt. *„(...) also mit dem V könnte ich, glaube ich, hundert tausend Sachen stehlen gehen, und es würde niemandem auffallen. (...)“* (Z. 274, IP 17_1).

In der Beziehung zur Mutter gibt es Probleme. Erstens hat sie das Gefühl, dass sich die Mutter in ihr Leben einmischt. Es gibt auch immer wieder Streit um den Wohnort. Die Mutter möchte, dass sie bei ihr in E (O) wohnt, sie möchte das nicht. *„Pfh // sie ist eigentlich, eigentlich ist sie gut, nur also wenn es ums Wohnen geht, ist sie weniger gut (lacht).“* (Z. 210, IP 17_1). *„(...) Es war so, ich habe meine M immer beschimpft, sie mischt sich immer ein in mein Leben. (...)“* (Z. 218, IP 17_1). Das zweite Problem in der Beziehung ist, dass die Mutter IP 17 als geistig behindert sieht, IP 17 sich aber nur als körperbehindert empfindet. *„(...) Na ja, meine M hat behauptet, ich bin geistig behindert. (...)“* (Z. 254, IP 17_1). *„Na, ich war dann ziemlich angefressen [Anm. „nicht gut auf jemanden zu sprechen sein] auf sie und dann habe ich eine Zeit lang nicht mit ihr geredet. Da hat sie mich immer angerufen und gesagt: "Na, und wie geht es dir jetzt?" Habe ich gesagt: „Weißt was M, leck mich am Arsch, du behauptest, ich bin geistig behindert.“* (Z. 258, IP 17_1).

Schulzeit

IP 17 beginnt interessanterweise ihre lebensgeschichtliche Darstellung mit der Schulzeit, geht aber dann nicht näher darauf ein. IP 17 war ein Jahr in der normalen Hauptschule. Es ist also zu vermuten, dass sie auch in der Volksschule integriert war (wird aber nicht angesprochen). Sie musste aber aufgrund schlechter Noten nach A (O), einer Schule für Körperbehinderte, wechseln. *„Also wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, war es eh so ein großer Einschnitt in meinem Leben bezüglich Hauptschule, // weil ich hab zwar ein Jahr Hauptschule in der normalen Schule gemacht, habe ich aber drei „nicht genügend“ gehabt und insofern habe ich eben die Schule wechseln müssen und bin dann in die A (O) gekommen.“* (Z. 22, IP 17_1).

In A (O) war sie fünf Jahre, danach besuchte sie eine polytechnische Schule. Den Wechsel nach A (O) erlebte sie als positiv. Sie hatte in A (O) mehr Freunde und konnte auch die Hauptschule positiv abschließen. *„Ja, da habe ich Freunde gehabt und ich habe auch, ich habe die Hauptschule eigentlich positiv abgeschlossen, // ohne Fünfer // (...)“* (Z. 38, IP 17_1).

Nach A (O) kam sie in den Verein A, wo sie eine Lehre zur Bürokauffrau absolvierte. Diese Zeit beschreibt sie sehr zwiespältig. *„(...)13 verschissene Jahre waren das. Obwohl ich eigentlich gerne dort war, aber dann wieder doch nicht. Ich habe dadurch mehrere Leute kennengelernt, ja, z.B. die B [Gastronomie] nebenan (lacht), Pizzeria. Also ich habe dadurch Freundschaften geschlossen. Und auch mit dem Hausmeister, da vom D (O), also das ist ein Hausmeister gewesen, der war ein bisschen in der Politik und so und ich hab dann gesagt "Gut, ja", insofern bin ich auch in die C gegangen. Ich bin noch immer, aber egal, aber ich zahle ihnen nichts, weil, das wissen sie, dass ich kein Geld habe, aber ich bin trotzdem noch Mitglied, und ja //// ja.“* (Z. 134, IP 17_1).

In diese Zeit fällt die Beziehung zu einem Freund, von dem sie finanziell ausgenutzt wurde. Auf diese Beziehung führt sie auch die für sie sehr belastende Sachwalterschaft zurück. *„Pfhh, //// es war sehr hektisch, // erstens, zweitens ich habe einen Mann kennengelernt und wegen diesem Mann bin ich besachwaltet worden.“* (Z. 46, IP 17_1). *„Der war gesund // und der Typ hat mich ausgenommen wie eine Weihnachtsgans.“* (Z. 58, IP 17_1).

In dieser Zeit schloss sie allerdings auch Freundschaften. Insgesamt war sie 13 Jahre in A. Sie gibt die Mutter als Grund an, warum sie A verlassen hatte. *„Ich sage dir, wie ich weggekommen bin: Meine M hat gesagt "Der A ist ein scheiß Verein", hat sie mich rausgerissen und hat probiert mich in E (O) irgendwo unterzubringen.“* (Z. 138, IP 17_1). Nach den 13 Jahren in A war sie erst einmal auf Jobsuche und machte in dieser Zeit auch ein Volontariat in C (O).

Arbeit

IP 17 arbeitet zum Zeitpunkt der Interviews in einem internen Praktikum im Büro von B. Dieses interne Praktikum wird von ihr als Beschäftigung und nicht als Arbeit wahrgenommen. IP 17 leidet sehr darunter, in der B zu sein. Sie fühlt sich als Bürokauffrau für die Arbeit in der B überqualifiziert. *„(...) Ja //// aber ich möchte*

unbedingt, ich möchte unbedingt am ersten Arbeitsmarkt // weil ich versumpere [Anm. verkommen] (lacht). Ich meine schon, weil schau, ich bin fertige Bürokauffrau, aber ich versumpere [Anm. verkommen] im Prinzip mit meiner Ausbildung.“ (Z. 418, IP 17_1).

Einer ihrer größten Wünsche ist es, einen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt zu bekommen. Dieser scheint für sie der Schlüssel zu einem normalen, selbstständigen Leben zu sein. *„(...) schau, ich bin fertige Bürokauffrau und ich möchte unbedingt auf den ersten Arbeitsmarkt. (...)“ (Z. 250, IP 17_1).* Als Begründung für ihren Wunsch entgegnet sie: *„Nein, weil ich dann selbst Geld verdiene und weil ich dann im Prinzip auf den arsch Sachwalter scheiße. Ja [betont] // und ich ihr dann sage, ich kann alleine für mich sorgen. Das will ich jetzt die ganze Zeit schon beweisen. Ich kann alleine leben. (...)“ (Z. 254, IP 17_1).* IP 17 sieht ihre Körperbehinderung und ihre mangelnde berufliche Erfahrung als Hindernisse bei der Arbeitsfindung. *„(...) ich bin in Beschäftigungstherapie, ja schön B, super jetzt kann ich schreiben super, (lacht) ich bin in Beschäftigungstherapie B // cool“, habe ich gesagt, " das wird mir jemals weiterhelfen, wenn ich mich bewerbe?“ (...) „ich kann ins Bewerbungsschreiben nur schreiben, dass ich vor so und so vielen Jahren die Abschlussprüfung gemacht habe zur Bürokauffrau und dann im Prinzip 20 Jahre nichts getan habe. Habe ich gesagt: "Super, das ist nett. Bitte, das kommt gut an bei den Arbeitgebern (...)“ (Z. 346, IP 17_1).* *„Ja schau wenn ich mir immer denke, für was schreib ich Bewerbungen, wenn das dann im Prinzip im Mistkübel landet, für was mache ich das.“ (Z. 450, IP 17_1).* *„(...) Es bringt mir nichts irgendwelche Blindbewerbungen zu schreiben, es hat ja keinen Sinn // weil sobald der C liest körperbehindert, na gut danke, legen wir ab. Und das hat bitte keinen Sinn.“ (Z. 454, IP 17_1).* Im letzten Interview hat IP 17 durch die Aussicht auf ein Praktikum bei G [Pharmaindustrie] wieder Hoffnung geschöpft.

Wohnen

Zur Zeit der Interviews lebt IP 17 in einer Wohngemeinschaft von B. Unter dieser Situation leidet sie sehr, da sie vollbetreut ist. Ihr Wunsch ist es daher, teilbetreut zu leben. Sie fühlt sich durch die Vollbetreuung, vor allem in ihrer Selbstständigkeit, eingeschränkt. Zudem gibt es keinen Freiraum um eine Beziehung aufzubauen. Auch ist es nicht erlaubt in der WG ein Haustier zu haben, was sie sich sehr wünscht. *„Also es ist so. Ich meine, ich möchte, ich möchte unbedingt teilbetreut leben. Ich will nicht vollbetreut leben.“ (Z. 125, IP 17_2).* *„Ja, weil vollbetreut heißt: "Hallo du, jetzt ist es*

neun, jetzt musst ins Bett gehen". [imitiert Babysprache]. Na also Entschuldigung, ich bin eine erwachsene Frau und //." (Z. 129, IP 17_2). „Weil, wenn ich auf den Knopf drücke, na gut, dann kommt ein Mitarbeiter und hilft mir ja. Ich will aber wieder aus dieser Schiene raus.“ (Z. 169, IP 17_2). „Ich möchte wieder selbstständig sein.“ (Z. 173, IP 17_2). „Ja leider, ich hätte ur gerne einen Stubentiger, aber darf ich nicht.“ (Z. 124, IP 17_3). „(seufzt) Ja schau, es ist so, ich möchte unbedingt eine Beziehung.“ (Z. 152, IP 17_3). „Weil ich bin ////, ja wie sagt man das // ich bin megageil, ich bin wirklich megageil, ich brauche dringend einen Mann, weil ich drehe jetzt mittlerweile durch // und // ja tut mir leid, im D kann ich keine Beziehung aufbauen //// weil //// ja weil es da keine Freiheit gibt, also keinen Freiraum gibt. Schön die Wohngemeinschaft ja, nur ist es so, ich meine, ich finde“ (Z. 156, IP 17_3).

Sachwalterschaft

Die Themen, welche in den Schilderungen von IP 17 einen großen Raum einnehmen, sind die Themen Sachwalterschaft und Geld. Die Tatsache, nicht über ihr eigenes Geld verfügen und bestimmen zu können, ist für sie nicht nur eine Einschränkung im Konsumleben, sondern wird von ihr auch als Demütigung erlebt. „Das, was mir immer noch nachhängt, ich habe noch immer einen Sachwalter und ich möchte unbedingt aus der Sachwalterschaft raus.“ (Z. 66, IP 17_1). „Na schau, ich kriege //// ich kriege pro Woche 30 Euro, früher hatte ich 50 Euro die Woche, jetzt kriege ich 30 Euro und ich muss mir im Prinzip alles selbst kaufen, was ich so außertürlich vom B will, z.B. Frühstück oder Kaffeehaus oder was auch immer, ja. Ich muss mir alles selbst zahlen, und ich weiß manchmal nicht, wo das Geld hingeht, ja. // Und ja und es ist halt einfach das ein Wahnsinn. Und wegen diesem Arschloch habe ich im Prinzip einen Sachwalter und wenn ich den Sachwalter anrufe, dann sagt sie "Naja geh, sei nicht so" [imitiert Babysprache] und ich sage dann: ‚Super, was soll ich deiner Vorstellung nach tun, soll ich jubeln, dass ich kein Geld habe?‘ Hat sie mir erklärt: ‚Na, so schlimm ist es ja nicht.‘ Habe ich gesagt: ‚Ja gut, okay, du sitzt ja am Geld, hast Recht, so schlimm ist es nicht.‘ Ich habe zu ihr einmal gesagt: ‚Ihr seid so blöd, diese Sachwalterschaft A [Notariat]. (...)‘ (Z. 70, IP 17_1).

Freizeit und Freunde

In ihrer Zeit in A schien IP 17 noch Freunde gehabt zu haben. Dort hatte sie ein Stammgasthaus, das sie regelmäßig besuchte. (...) „wie ich im D (O) gelebt habe, da

habe ich ein anderes Umfeld gehabt, weil da habe ich einfach in die B [Gastronomie] gehen können.“ „In die Pizzeria. Wo ich einfach habe hingehen können und sagen können: ‚He, heute geht es mir arsch.‘ Ich habe mich mit Leuten getroffen und bin halt einfach mit ihnen fortgegangen ja. Das, was ich hier nicht kann. (...)“ (Z. 322 – 330, IP 17_1). Dort, wo sie jetzt wohnt, hat sie ihre früheren sozialen Kontakte weitgehend verloren. Ein Freund, den sie im Praktikum bei C (O) kennengelernt hat, kommt sie aufgrund des weiten Anfahrtsweges nicht mehr besuchen. I: „Hast du Freunde momentan? Hast du gute Freunde momentan?“ „Nein. Was ist das, Freunde (lacht auf). Oliver, nein, ich habe keine Freunde (lacht).“ (Z. 319, IP 17_2). „Weil, es ist nämlich so, die ganzen Freunde, die ich hatte, die sind mir abgesprungen.“ (Z. 329, IP 17_2) „Weil die sagen halt: ‚Du, du wohnst jetzt im I (O), da komme ich ja nicht hin, ja.‘“ (Z. 333, IP 17_2). Ihre Freizeit verbringt sie hauptsächlich in ihrem Zimmer mit fernsehen, Computerspielen oder telefonieren.

Wünsche

Ihre Wünsche beziehen sich auf die Bereiche: Job, Wohnen, Selbstbestimmung und Beziehung. „Ja beruflich, na das sicher, da wünsche ich mir einen Job am ersten Arbeitsmarkt und dass ich die blöde Sachwalterin los werde.“ (Z. 518, IP 17_1). „dass ich über mein Leben selbst bestimmen kann.“ (Z. 522, IP 17_1).

Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 17

IP 17 gehört ebenfalls zu jener Gruppe, die die Sondereinrichtung verlassen will. Auch sie kann, ähnlich wie IP 11, ihr Leben nicht so gestalten, wie sie es will. Aus ihren Schilderungen wird deutlich, dass sie aus ihrer Sicht wenig Handlungs- und Entscheidungsfreiheit hat. Diese subjektiv erlebte Unfreiheit zeigt sich in folgenden Punkten: Durch die Sachwalterschaft kann sie nicht über ihr eigenes Geld verfügen und bestimmen und muss mit dem auskommen, was ihr wöchentlich zugeteilt wird. Das ist für sie vor allem eine Einschränkung im Freizeit- und im Konsumbereich. Eine weitere Einschränkung in IP 17s Leben ist das Leben in einer vollbetreuten Wohngemeinschaft. Diese beiden Sachverhalte sind Konsequenzen der Zuschreibung der „geistigen“ Behinderung, welche IP 17 für sich nicht annimmt. Sie empfindet sich nur als körperbehindert. Ihr Hauptproblem ist also, dass ihre Selbstwahrnehmung von dem abweicht, wie sie von anderen gesehen wird. Diese ihrer Meinung nach falsche Sichtweise nimmt in der Familie ihren Anfang.

Familiäre Situation

Nach Meinung von IP 17 ist die Mutter mit Schuld an der Zuschreibung der „geistigen“ Behinderung. Dies führt in der Beziehung der beiden immer wieder zu Spannungen. IP 17 erlebt ihre Mutter als einmischend und kontrollierend. Ein großes Thema sind Ablösungsprozesse, die sich in ihrem Fall in einem Streit um den Wohnort manifestieren.

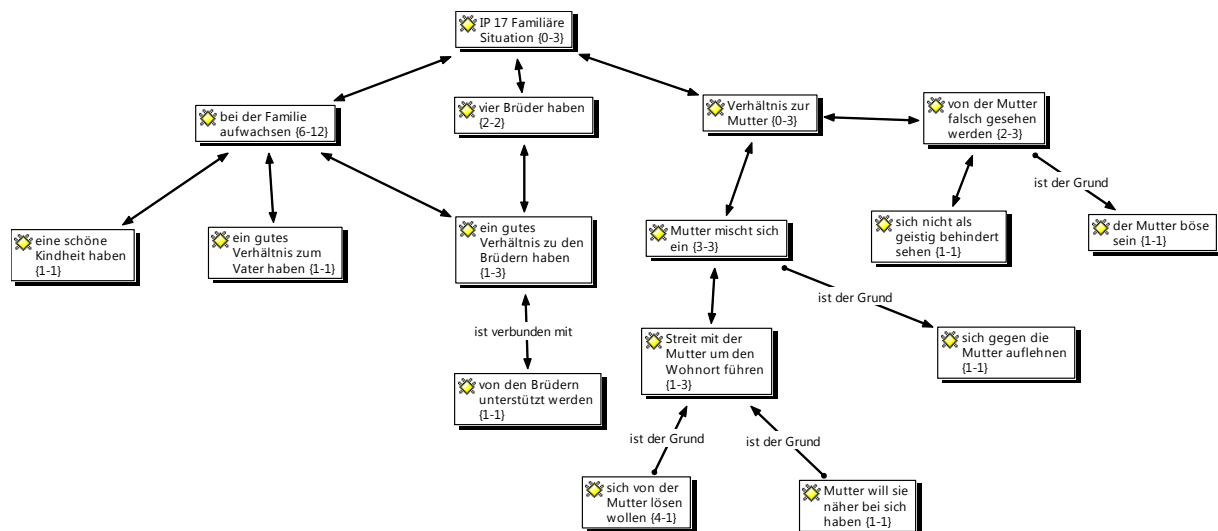


Abbildung 24: Familiäre Situation von IP 17.

Ausbildung und Arbeit

Etwas, was ihre Selbstwahrnehmung beeinflusst hat, ist ihre Ausbildung. Sie hat die Volksschule besucht. Sie hat teils in Sondereinrichtungen für Körperbehinderte einen positiven Hauptschulabschluss erreicht und hat eine Ausbildung als Bürokauffrau absolviert. Aus diesem Grund hat sie ganz andere Erwartungen und empfindet die Arbeit in der Werkstatt als unangemessen.

Ihr größter Wunsch ist es daher, eine Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu bekommen. Wie für IP 11 ist auch für IP 17 Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt der Schlüssel zu einem selbstständigen und selbstbestimmten Leben außerhalb der Sondereinrichtungen.

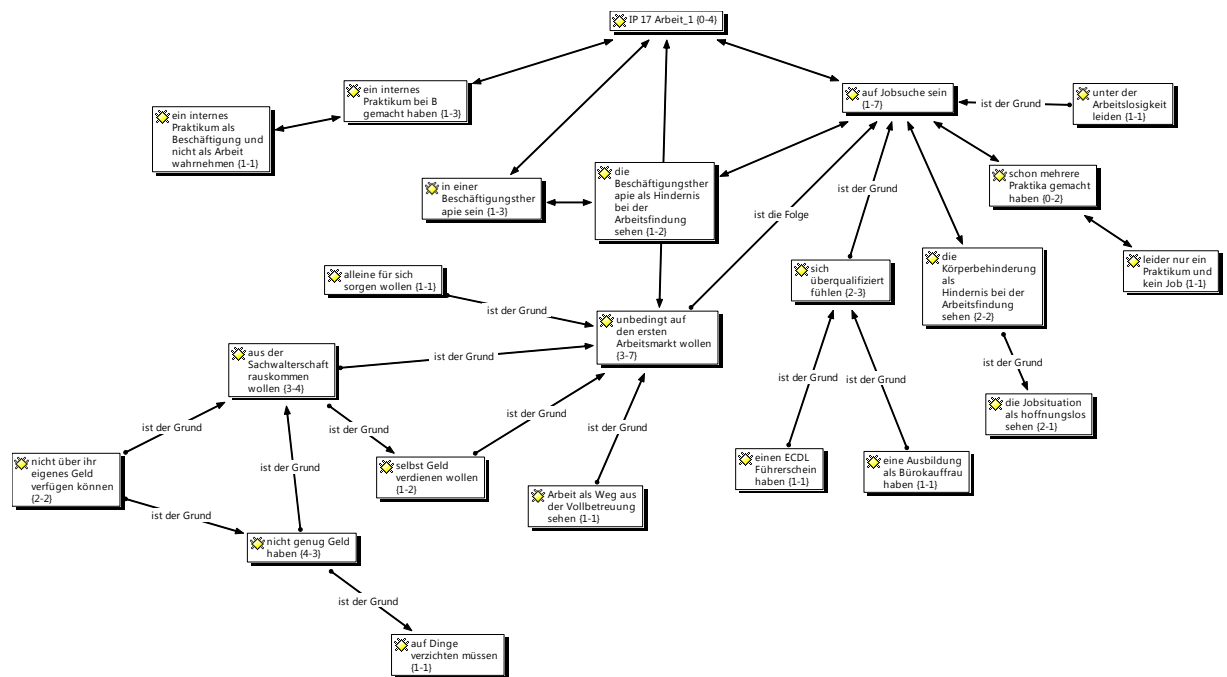


Abbildung 25: Arbeit IP 17

Wohnen

Ein weiterer wichtiger Punkt in den Erzählungen von IP 17 ist die Wohnsituation. Schon die Tatsache nicht selbst über den Wohnort und die Wohnform bestimmen zu können, ist eine Form des Ausschlusses.

IP 17 lebte früher in einer anderen Einrichtung. Der Umzug in die neue WG hat für IP 17 den Verlust des früheren sozialen Umfeldes zur Folge. In ihrer neuen Umgebung findet sie keinen Anschluss. Auch die Strukturen und Regeln der neuen Wohnform wirken einschränkend auf IP 17s Lebensgestaltung aus. Durch die jetzige Vollbetreuung fühlt sie sich fremdbestimmt und entmündigt. Sie hat keinen Freiraum um eine sexuelle Beziehung aufzubauen. Auch darf sie kein Haustier halten.

Ihre Erwartungen an das Leben entsprechen eigentlich den Normvorstellungen, die bezüglich des Erwachsenenalters in unserer Gesellschaft vorherrschen, selbstständiges Wohnen, Erwerbsarbeit und Partnerschaft. Die Sonderinstitution steht in ihrem Fall einem solchen Lebensentwurf im Weg und wird daher als Ausschluss wahrgenommen.

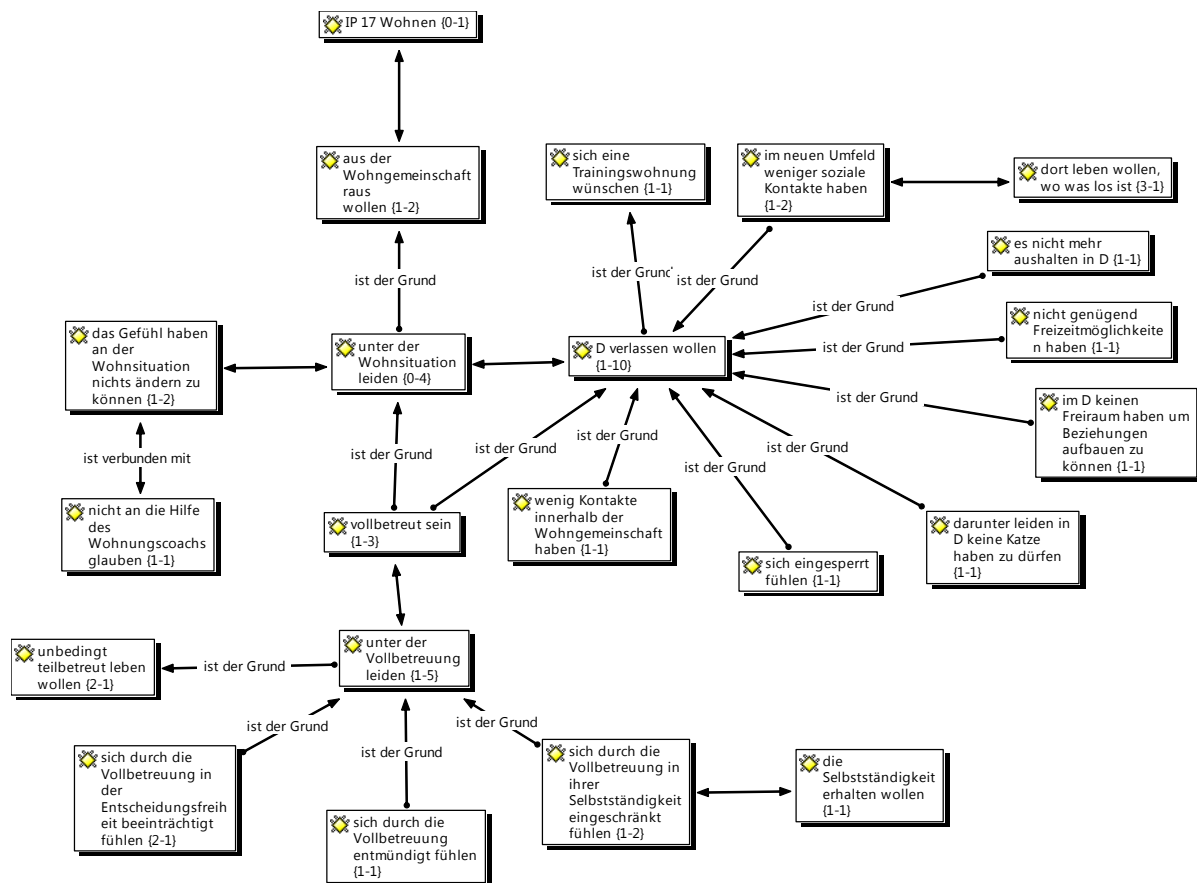


Abbildung 26: Wohnen IP 17

Lebenslauf IP 13

Kindheit und Behinderung

IP 13 beginnt seine lebensgeschichtliche Darstellung mit einer sehr genauen Schilderung seiner Behinderung. „Ja halt das, das ich halt von Geburt an eine Behinderung habe.“

„Das nennt sich Hydrocephalus.“ „Ja, also es ist so. Ich habe ein Shunt.“ „Weil das Gehirnwasser nicht regelkonform (stottert) abfließt und deshalb habe ich nur 10% Sehstärke.“ „und ahh rechtseitig spastisch gelähmt.“ (Z. 64 – 84, IP13_1).

Auch die Frage nach Kindheitserinnerungen beantwortet er mit detaillierten Beschreibungen seiner Behinderung. Andere Kindheitserinnerungen werden kaum genannt.

Er ist zu Hause aufgewachsen und lebt auch zum Zeitpunkt des letzten Interviews noch zu Hause. Er hat eine Schwester, die auf Grund von Problemen nicht mehr bei der Familie lebt. IP 13 sieht das Verhältnis zur Schwester schon immer als schwierig an. Er lehnt es in

den Interviews ab auf dieses Thema näher einzugehen. Er erwähnt nur, dass er glaubt, dass wegen seiner Behinderung und der damit verbundenen erhöhten Aufmerksamkeit seiner Eltern, sich seine Schwester vernachlässigt gefühlt hat. *„Das war immer schon schwierig halt wegen meiner Behinderung. Und meine M. musste halt auch sehr viel für mich tun und das hat sie, glaube ich, nicht so richtig verkraftet.“* (Z. 62, IP13_2).

Er beschreibt seine Beziehung zu den Eltern als sehr, sehr gut. Andere, für ihn wichtige Personen in der Familie, waren seine Großeltern.

Er hatte als Teenager eine Operation wegen seiner Behinderung, die er ebenfalls genau und mit Fachausdrücken beschreibt. *„Ja auch wegen dem Shunt, also der musste neu gemacht werden, weil’s nicht mehr funktionierte. Und halt dann also Operation war alles gut verlaufen und so, und am zweiten Tag bekam ich so extremen Schwindel. Also ich konnte mich nicht mehr drehen.“* (Z. 158, IP13_2). Er führt diesen Schwindel auf die Bohrungen in der Schädeldecke zurück. *„Und durch diese Bohrungen hat es Vibrationen auf das äh auf das Gleichgewichtsorgan übertragen und dadurch ist das durcheinandergekommen.“* (Z. 166, IP13_2). Durch die Behandlung der Ärzte konnte der Schwindel schließlich behoben werden.

Die Behinderung schränkt ihn dahingehend ein, dass er den Autoführerschein nicht machen kann.

Schulzeit

IP13 war seine ganze Schullaufbahn lang, Vorschule, Volksschule, Hauptschule, immer integriert.

Seine Schulerfahrungen sind ambivalent. IP 13 erlebte sich einerseits als kompetent und leistungsfähig im Lernen, hatte jedoch Probleme mit seinen MitschülerInnen. Er erlebte Ausgrenzungen und Spott. *„Halt also lernen habe ich gut gekonnt, gekonnt, aber halt so die Vor-, Vorurteile (stottert) von anderen Schülern gegen mich. (...)“* (Z. 144, IP13_1). Seine Begabungen im Lernen wurden von den MitschülerInnen als irritierend wahrgenommen. Ihm wurde Bevorzugung durch die LehrerInnen unterstellt. *„(...) Dann halt hat es immer geheißten der, der wird eh bevorzugt von den Lehrern. (...)“* (Z. 172, IP13_1). Die Diskriminierungserfahrungen durch die MitschülerInnen steigerten sich mit der Schulstufe. *„(...) ist schon hart geworden, je älter ich geworden bin eigentlich.“* (Z.

144, IP13_1). In der Volksschule fühlte er sich von den LehrerInnen noch gegen die Attacken der MitschülerInnen unterstützt.

Er beschreibt auch die Beziehung zu einem Freund. Der Kontakt mit seinem Volksschulfreund verlief sich langsam durch Trennung in verschiedene Klassen in der Hauptschule. Auch fühlte er sich in dieser Zeit von den LehrerInnen im Stich gelassen. „(...) // Und halt // die Lehrpersonen waren auch nicht immer auf meiner Seite. (...)“ (Z. 148, IP13_1). „Ja entweder, entweder haben sie gesagt, ja schau selber drauf oder sie haben einfach nur weggeschaut.“ (Z. 152, IP13_1). Er versuchte seine soziale Stellung in der Klassengemeinschaft so zu sichern, indem er anderen etwas erklärte. Diese Erfahrung, anderen etwas erklären zu können, gibt er auch als positive Erfahrung an. „//// Ja halt, dass ich // dass äh // [unverst. etwa so: wenn ich zum Beispiel in etwas gut gewesen bin], dann sind sie dann schon teilweise hergekommen und haben gesagt, kannst du mir das zeigen.“ (Z. 199, IP13_1). Nach der Hauptschule hatte er ein Jahr Berufsorientierung im Sonderpädagogischen Zentrum (SPZ). Dort wurde auch seine erste Weiche ins Berufsleben gestellt, indem er die Organisation A kennenlernte.

Beruf

Im Rahmen der Arbeit mit A wurde ein Unterstützerkreis veranstaltet, bei dem auch die Familie teilnahm. Durch die Unterstützung von A kam es fast zu einer Zusage bei einem Baumarkt. Durch einen Chefwechsel und finanzielle Probleme des Betriebes blieb es nur bei einem zweitägigen Schnuppern und es wurde weiter nach einer Arbeitsstelle gesucht. „Weil ähm, ich habe dann bald äh, bald einmal eine, eine Zusage bekommen. Als erstes wäre es fast zu einer Zusage gekommen, aber da // ich hätte in einem Baumarkt anfangen arbeiten können im Ort hier.“ „Aber da gab es dann leider einen äh einen Chefwechsel.“ „Und dann ist das eigentlich irgendwie durcheinander gekommen und halt // dann war halt auch, dass sie finanzielle Probleme gehabt haben und, und halt dann haben wir gesagt, wir suchen was Neues.“ (Z. 300 – 308. IP13_1).

Ein Verwandter stellte schließlich den Kontakt zum jetzigen Arbeitsplatz von IP 13 her. Nachdem er ein paar Wochen geschnuppert hatte, wurde er direkt vom Betrieb übernommen. „Ja genau. Ahm, ja dann bin ich dort auch mal schnuppern gegangen und dann haben sie gesagt, ich kann mal, ahh, dann bin ich ein paar Wochen lang jeden Donnerstag so quasi auch schnuppern gegangen und dann haben sie mich eingestellt.“ (Z. 356, IP13_1).

Zum Zeitpunkt des letzten Interviews ist er schon 3 Jahre in dem Betrieb beschäftigt. Er arbeitet 20 Stunden die Woche und möchte auf 30 Stunden aufstocken und verdient um die 650 €. Seine Tätigkeit beschreibt er folgendermaßen: „Also // ich mache eigentlich alles, was mit Ware zu tun hat. Zum Beispiel, Ware übernehmen, Ware einräumen, ins Lager verräumen und halt auch schauen, dass halt Ordnung ist, bisschen aufräumen.“ (Z. 379, IP13_1). Verkaufstätigkeiten traut er sich aber nicht zu. „Also eigentlich fast alles außer Verkaufen.“ „Das trau ich mich noch nicht so recht.“ (Z. 383 – 387, IP13_1).

Im Laufe seiner Darstellungen traute er sich zu, KundInnen zu beraten, aber noch nicht die Kassa zu bedienen.

Zu den KollegInnen in der Arbeit hat er ein gutes Verhältnis. So beschreibt er zum Beispiel, sich auch in der Freizeit mit ArbeitskollegInnen zu treffen. Er beschreibt aber keine/n Arbeitskollegen/in explizit als Freund/in.

Zu Anfang seiner Arbeitstätigkeit gab es Probleme mit einem Kollegen, der ihn ausgenutzt und Arbeitstätigkeiten an ihn delegiert hatte. „Und der hat halt gedacht, er könnt mit mir machen, was er will.“ „Hat mich herum gejagt und halt, und halt einmal bin ich gerade zufällig im Lager oben gewesen und dann ist ihm halt was passiert und dann hat er gesagt: ‚Räum auf!‘“ (Z. 447 – 451, IP13_1). Aus Angst den Job zu verlieren, ging er einer Konfrontation zunächst aus dem Weg und machte, was ihm gesagt wurde. „Das war leider in der ersten Woche und da habe ich mir gedacht, okay, räumst halt auf. Da willst halt auch nicht gerade einen schlechten Eindruck machen, dass du sagst ‚Nein, das mache ich nicht.‘“ (Z. 463 – 466, IP13_1). Er löste diese Situation, indem er ein Gespräch mit dem Arbeitskollegen führte, und holte sich keine Hilfe beim Chef oder bei seinem Betreuer von A. Besagter Arbeitskollege verließ im Laufe der Zeit die Filiale. Inzwischen gibt es einen neuen Chef in der Filiale.

Mit dem alten Chef hatte IP13 ein für ihn sehr prägendes Erlebnis. IP 13 hat den drängenden Wunsch zur Ausbildung als Einzelhandelskaufmann. „Ja, weil äh, mhm, mhm (stottert), Arbeit ohne Ausbildung ist ja quasi wertlos, denke ich mir so.“ (Z. 621, IP13_1). „Ja, weil ich ich will nicht ewig an einen Betrieb gebunden sein. Ich will auch mal was Neues machen in weiterer Zukunft.“ (Z. 749, IP13_2).

Mit diesem Wunsch nach einer Ausbildung stieß er bei seinem ersten Chef auf Ablehnung. Der Chef traute ihm die Ausbildung nicht zu. „Aber, ahm, ich habe da schon

mit meinem vorherigen Chef darüber geredet und der hat das total abgelehnt [letzten beide Worte betont]“ „Generell hat er gesagt, das, das würde der Konzern nicht zahlen und so halt. Er hat nicht wollen, er hat mich nicht wollen unterstützen, fördern. (...)“ (Z. 593 – 601, IP13_1). „(...) hat dann halt teilweise auch gesagt, dass ich ein Kurzzeitgedächtnis habe, was, was, was überhaupt nicht stimmt. Und halt, und halt, und halt so Sachen dass ich, dass ich nicht 100% Leistung bringen könnte.“ (Z. 765, IP13_2). Nach dieser einen Absage hat IP 13 Probleme den Wunsch noch einmal zu äußern, selbst gegenüber dem neuen Chef, der ihn sehr unterstützt.

Insgesamt scheint ihm die Arbeit Spaß zu machen, er wünscht sich sogar mehr zu arbeiten. Auf die Frage, was ihm Arbeit bedeutet, antwortet er folgendermaßen: *„Geld verdienen.“ „Dass man halt ein, eine Beschäftigung hat. Also ich könnte es mir nicht vorstellen, nur zu Hause zu sitzen. Unter Kollegen sein, Verantwortung übernehmen. (trinkt)“ (Z. 550 – 554, IP13_2).*

Es ist aber zu erkennen, dass sich IP 13 noch nicht am Ende seiner beruflichen Entwicklung befindet. Der Wunsch nach einer Ausbildung, der auch darin begründet ist, nicht ewig an einen Betrieb gebunden zu sein und Herausforderungen zu wollen, deutet dies an (Zitate siehe oben).

Freizeit und Freunde

In seiner Freizeit sieht er fern, betreibt Sport (Laufen, Wandern, Schifahren), trifft sich mit FreundInnen und ArbeitskollegInnen und geht mit ihnen in die Disko oder etwas trinken.

Wohnen

Er hat schon über einen Auszug aus dem Elternhaus nachgedacht, der Wunsch scheint aber noch nicht wirklich präsent zu sein. Er glaubt auch, dass seine finanziellen Mittel nicht ausreichen. *„Weil halt es würde dann nicht finanziell gehen, mit knapp 600 Euro oder.“ (...) „Kannst du dir keine Wohnung leisten.“ (Z. 813 – 817, IP13_2).* Er glaubt jedoch schon, diesbezüglich von seinen Eltern Unterstützung erwarten zu können.

Wünsche

Sein größter Wunsch ist eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann. Weiters wünscht er sich Gesundheit und Wohlbefinden

Wichtige lebensgeschichtliche Faktoren von IP 13

Man kann sagen, dass IP 13's Lebenslauf den Normvorstellungen entspricht, die in unserer Gesellschaft bezüglich der lebensgeschichtlichen Stadien, die ein junger Erwachsener durchlaufen haben muss, vorherrschen.

IP 13 war die ganze Schulzeit über integriert (Volksschule, Hauptschule, Polytechnikum). Er fand durch die Hilfe von einem Integrationsfachdienst und Verwandten sehr schnell den Einstieg auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Auswirkungen der Behinderung

IP 13 hat es trotz seiner Behinderung geschafft, ein hohes Maß an Teilhabe zu erlangen. Trotzdem hat die Behinderung große Auswirkungen auf sein Leben. Seine Behinderung wirkt sich für ihn in zweifacher Hinsicht aus: Erstens in Form von körperlichen Beeinträchtigungen (starke Sehbeeinträchtigung und rechtsseitige Lähmung) und zweitens in Form von Vorurteilen. Die körperlichen Faktoren verwehren ihm aus seiner Sicht die Teilhabe im Bereich Mobilität, da er aufgrund seiner starken Sehbeeinträchtigung den Autoführerschein nicht machen kann.

Es sind aber eher die Vorurteile, die ihn behindern und unter denen er besonders leidet. Zwar ist er bisher in allen lebensgeschichtlich wichtigen Stadien, wie Schulzeit, Ausbildung und Beruf, integriert gewesen. Aufgrund seiner Behinderung wurde ihm aber immer wieder die volle Leistungsfähigkeit abgesprochen. Dies zeigte sich zum ersten Mal in der Schulzeit. Seine Begabungen im Lernen wurden von seinen MitschülerInnen als irritierend wahrgenommen und ihm wurde Bevorzugung durch die LehrerInnen unterstellt. Ähnliche Vorurteile begegnen ihm im Berufsleben wieder.

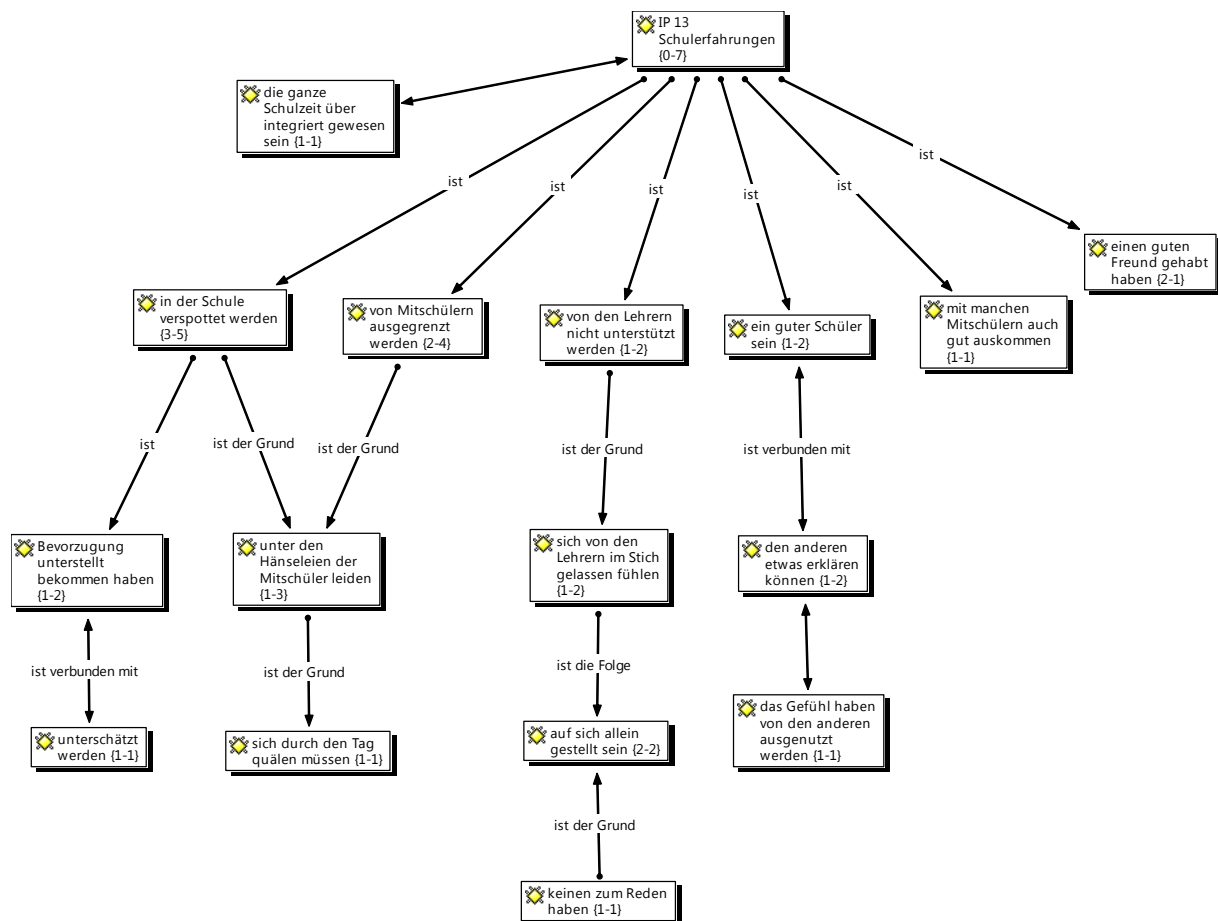


Abbildung 27: Schulerfahrungen von IP 13

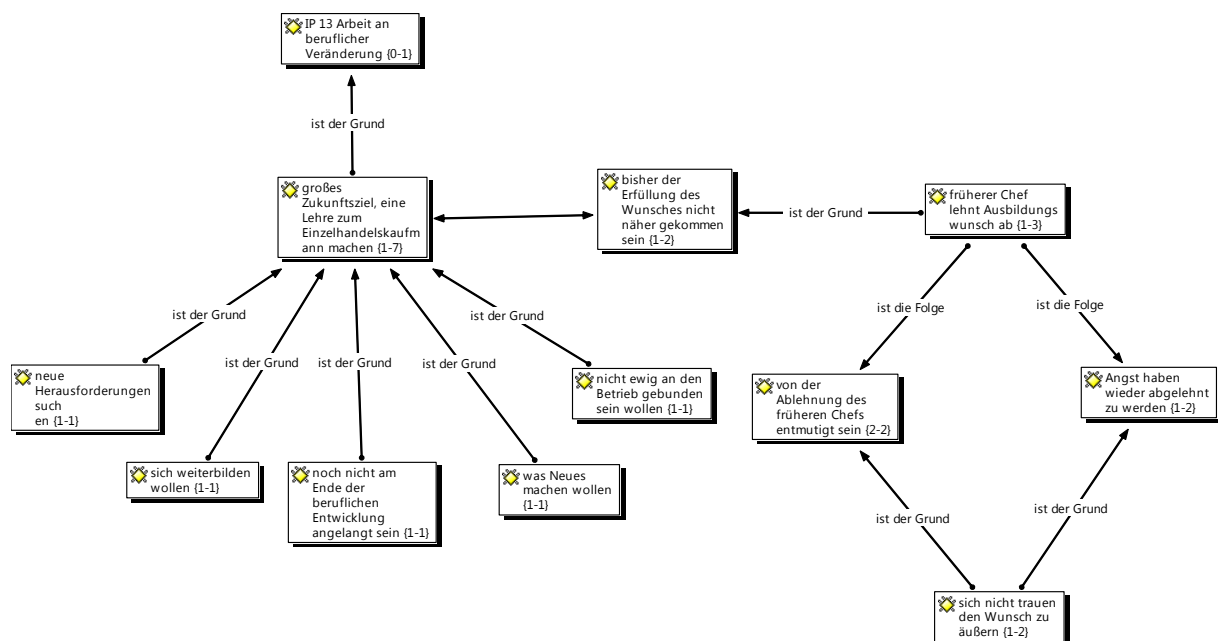


Abbildung 28: Arbeit an beruflicher Veränderung IP 13

Arbeit

Das große Ziel von IP 13 ist eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann. Sein Wunsch nach einer Ausbildung ist vor allem darin begründet, dass er sich beruflich noch weiterentwickeln will. Sein ehemaliger Chef verwehrte ihm diesen Wunsch, weil er ihn wegen seiner Behinderung als nicht hundertprozentig leistungsfähig erachtet und ihm deshalb die Absolvierung einer Lehre nicht zutraut. Für IP 13 war diese Erfahrung sehr prägend. Er traut sich daher gegenüber dem neuen Chef diesen Wunsch nicht noch einmal zu äußern, da er Angst vor einer neuerlichen Ablehnung hat.

IP 13 fühlt sich an seinem Arbeitsplatz sehr wohl. Er ist aber noch nicht am Ende seiner beruflichen Entwicklung angelangt. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass IP 13 noch sehr jung ist. Er gehört zu den jüngsten der ProbandInnen. Er hat trotz seines jungen Alters und seinen zahlreichen Beeinträchtigungen schon sehr viel erreicht, was auf einen gewissen Ehrgeiz schließen lässt.

Umgang mit Konflikten

Generell ist zu erkennen, dass IP 13 immer darum bemüht zu sein scheint, angepasst zu sein und wenig aufzufallen.

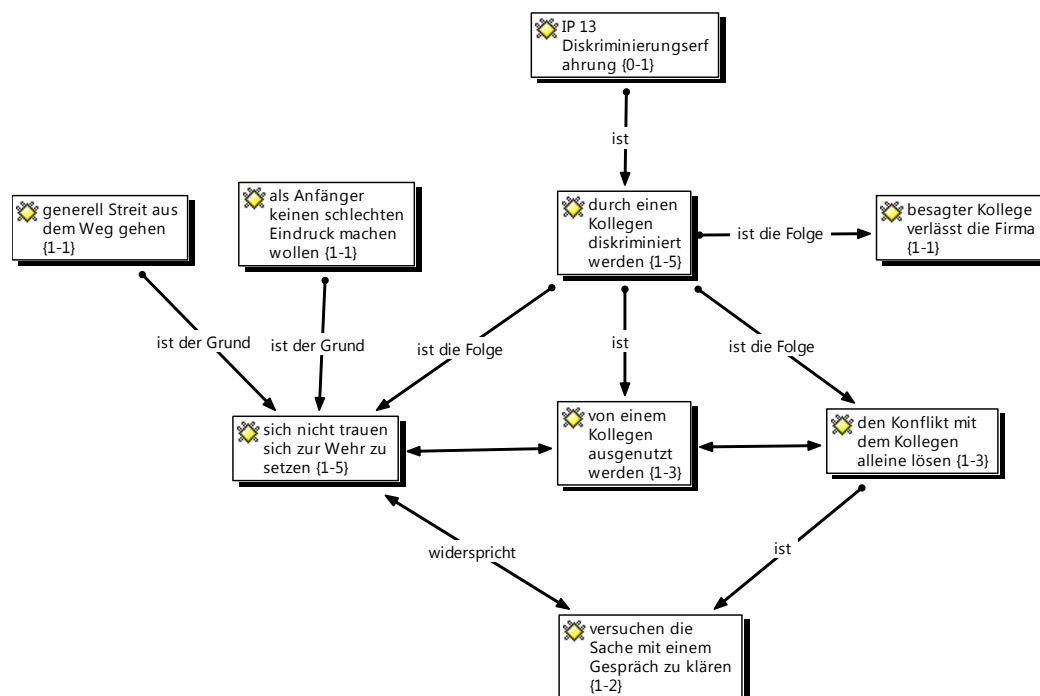


Abbildung 29: Diskriminierungserfahrung und Umgang mit Konflikten IP 13

Er löst seine Konflikte meistens selbst ohne Unterstützung von anderen zu fordern und räumt selbst ein, nicht so viel einfordern zu wollen. Vielleicht hat er Angst, das schon Erreichte wieder zu verlieren, wenn er zu viel einfordert.

Familiäre Situation

Zur Zeit des letzten Interviews wohnt IP 13 noch zu Hause. Zu den Familienmitgliedern, wie Eltern und Großeltern, hat er, wie er sagt, eine sehr gute Beziehung. Verwandte waren, neben den Integrationsfachdiensten, auch sehr hilfreich beim Einstieg ins Berufsleben. Seinen jetzigen Arbeitsplatz bekam er aufgrund der Intervention eines Onkels vermittelt.

Es fällt auf, dass IP 13 nicht über seine Kindheit spricht. In IP 13's Familie gab es große Probleme mit der Schwester von IP 13. Aufgrund dieser Probleme musste diese die Familie verlassen. Dieser Sachverhalt scheint für IP 13 so belastend gewesen zu sein, dass er nicht über seine Schwester und die Zeit, als diese noch zu Hause war, sprechen möchte. Ganz beiläufig erwähnt er jedoch, dass er sich mitschuldig an den Problemen der Schwester fühlt. Er glaubt, da er aufgrund seiner Behinderung sehr viel Aufmerksamkeit von seinen Eltern erfahren hat, seine Schwester sich vernachlässigt gefühlt habe.

4.4 Zusammenfassung, Vergleich und Diskussion der Ergebnisse

Die Aussagen, die aufgrund der Ergebnisse gemacht werden können, gelten primär für die Personen, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurden. Schon wegen der Tatsache, dass die Ergebnisse aus individuellen lebensgeschichtlichen Darstellungen gewonnen wurden, können sie keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben. Was diese Arbeit leisten kann, ist die Formulierung von Hypothesen, die im Rahmen weiterer Untersuchungen einer Überprüfung unterzogen werden könnten.

Obwohl die Lebensgeschichte jeder Person einzigartig ist, gibt es doch Ähnlichkeiten zwischen den befragten Personen in Bezug auf die Erfahrungen und Wahrnehmungen, die von ihnen geschildert wurden. Im Folgenden werden nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Personen in Bezug auf die thematisierten lebensgeschichtlichen Ereignisse und Erfahrungen dargestellt.

4.4.1 Familiäre Situation

Bei der Literaturrecherche zum Thema „Familie und Behinderung“ fällt auf, dass es selten darum geht, wie der behinderte Mensch seine Familie wahrnimmt. Der Fokus liegt eher auf der Sichtweise der anderen Familienmitglieder auf das behinderte Kind. Natürlich ist die Wahrnehmung der Familie eine wichtige Perspektive, denn ihre Sichtweise in Bezug auf ihr Kind ist entscheidend für dessen Selbstwahrnehmung. Ob und wie jemand von der Familie angenommen und unterstützt wird, kann darüber entscheiden, wie er oder sie mit den Herausforderungen des späteren Lebens zurechtkommt (vgl. Groth et al., 2004, S. 68).

Doch Unterstützung ist nicht gleich Unterstützung. Nicht nur die Unterstützung durch professionelle BetreuerInnen soll flexibel und an den Bedürfnissen des Empfängers ausgerichtet sein, auch die Unterstützung von Eltern muss flexibel in Bezug auf das Zulassen von Autonomie und Selbstständigkeit sein. Autonomie und Unabhängigkeit sind in unserer Gesellschaft zentrale Kennzeichen des Erwachsenenstatus (vgl. Priestley, 2003, S. 116f.). Erwachsensein bedeutet in einem größtmöglichen Maß unabhängig von der Unterstützung durch andere Personen zu sein (vgl. Priestley, 2003, S. 120).

Insbesondere gilt dies in Bezug auf die Familie. Erwachsensein bedeutet, sich von der Familie zu lösen und sein Leben selbst in die Hand zunehmen. Eltern müssen Verantwortung abgeben und zulassen, dass ihr Sohn oder ihre Tochter eigene Wege geht. Der Ablösungsprozess kann auch schon bei Menschen ohne Behinderung zu Reibungen im familiären Gefüge führen. Für Menschen mit Behinderung gilt dies umso mehr. Eltern von Menschen mit Behinderung haben oft eine große Unsicherheit, wie sie ihr Kind aufs Erwachsenenalter vorbereiten sollen (vgl. Mill/Mayes/McConnell, 2009, S. 195). Da Menschen mit Behinderungen oft länger und intensiver auf Unterstützung durch andere Personen angewiesen sind, bestehen auch größere Ängste, ob das Kind die Unterstützung, die es braucht, auch im außerfamiliären Bereich erhalten kann. Ängste von Eltern können dazu führen, dass sie bewusst oder unbewusst, die Abhängigkeit ihrer Kinder zulassen, anstatt Unabhängigkeit zu fördern.

Auch die gesellschaftliche Konstruktion von Menschen mit Behinderung kann sich auf das Verhalten der Eltern auswirken. Priestley stellt fest, dass in unserer Gesellschaft die Kategorien Kindheit und Behinderung auf ähnliche Weise konstruiert werden. So werden beiden häufig Attribute wie Abhängigkeit, Verletzlichkeit, Unschuld und Asexualität

zugeschrieben. Besonders betroffen von solchen Zuschreibungen sind Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Priestley, 2003, S. 72). Jemand, der sozusagen als „ewiges Kind“ konstruiert wird, muss selbstverständlich auch stärker und länger geschützt werden.

Aber die Realität ist, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten erwachsen werden und die Gelegenheit haben müssen, ihr Leben unabhängig vom familiären Gefüge selbst zu gestalten. Selbst wenn es für uns alle gut ist ein starkes familiäres Netzwerk im Hintergrund zu haben, auf das man bei Bedarf zurückgreifen kann, geht es im Falle von Menschen mit Behinderung, nach Meinung der Autorin, darum, die feine Grenze zwischen unterstützen und beschützen, nicht zu überschreiten. Für ein Verstehen der Bedeutung von Eltern ist es wichtig, die Perspektive der Menschen mit Behinderung mit einzubeziehen und vor allem Prozesse der Autonomieentwicklung aus ihrer Sicht zu betrachten.

In der vorliegenden Untersuchung spielt die Familie eine entscheidende Rolle. Im quantitativ inhaltsanalytischen Teil ergab die Betrachtung der UnterstützerInnen, dass 19 von 27 untersuchten Personen Familienangehörige als UnterstützerInnen angaben.

Die sechs Personen, die im qualitativen Teil näher betrachtet wurden, sind alle in der Familie aufgewachsen. Zwei von ihnen wohnen auch zur Zeit der Interviews noch zu Hause, vier leben in betreuten Wohnformen. Alle beschreiben ihr Verhältnis zu den Eltern als gut. Sie werden als AnsprechpartnerInnen bei Problemen, HelferInnen bei der Jobsuche und VerteidigerInnen bei Konflikten genannt.

Die familiäre Situation der Befragten war sehr unterschiedlich. Dennoch gab es Ähnlichkeiten.

Ein Thema, das von den Befragten häufiger thematisiert wird, sind die Ängste und Sichtweisen der Eltern in Bezug auf ihre Kinder und ihre individuellen Auswirkungen. Besonders zwei Befragte äußern sich ausführlicher zu diesem Punkt. Beide Personen schätzen sich selbst anders ein, als sie von ihren Eltern eingeschätzt und wahrgenommen werden. Dies hat teilweise mit dazu beigetragen, dass sie Lebenswege einschlagen mussten, die nicht ihren Wünschen entsprechen. Beide Personen reagieren unterschiedlich auf die Vorbehalte und Interventionen ihrer Familie.

Eine Person reagiert mit Ablehnung und Aufsässigkeit gegen die Mutter, die aus ihrer Sicht die Hauptschuld an der für sie ungerechtfertigten Zuschreibung der geistigen Behinderung trägt. Die andere Person äußert keine Aggression gegenüber den Eltern, sondern fügt sich zunächst, als die Eltern ihre anfänglichen Integrationsbemühungen aufgeben und sie zur Arbeit und Ausbildung in eine Sondereinrichtung geben. Später versucht sie dann, ihren Lebensweg zu ändern. Teilweise gelingt es ihr auch, die Ängste der Eltern zu zerstreuen und ihre Unterstützung zu gewinnen, obwohl alte Ängste der Eltern immer wieder aufflammen und sie auch entmutigen.

Ein Thema, das bei den Eltern immer wieder Ängste und Vorbehalte auslöst, ist das Thema „eigenständiges Wohnen“ und „Veränderung der Wohnsituation“. Drei Personen schildern, dass ihre Wünsche nach einer Veränderung der Wohnsituation bei der Familie auf Ablehnung gestoßen sind. Die Veränderung der Wohnsituation bezog sich entweder auf das Verlassen des Elternhauses oder auf das Verlassen des geschützten Rahmens der Sondereinrichtung.

Häufig angesprochen wird auch das Thema „Trennung von Familienmitgliedern“. Drei der sechs Befragten schildern den Verlust von Familienmitgliedern durch Trennungen oder Tod. Für alle drei hatten diese problematischen Vorfälle unterschiedliche Konsequenzen. Während bei einer Person die familiäre Situation großen Einfluss auf ihr späteres Leben, auf ihre Teilhabe und auf ihre Zukunftsvorstellungen hatte, hatte bei den beiden anderen die familiäre Problematik weniger Einfluss auf die Teilhabe und die spätere Lebensgestaltung. Diese eine Befragte stellt einen Sonderfall dar, da es gleich mehrere Probleme in der familiären Situation gab, Scheidung der Eltern, sowie Krankheit und Tod der Mutter. Zudem bezogen sich die Beziehungsabbrüche bzw. Verluste auf die Eltern, ihre Hauptbezugspersonen. Deshalb sind die Auswirkungen auch besonders schwerwiegend. Die beiden anderen verloren einen Bruder bzw. eine Schwester. In einem Fall war es der Tod des Bruders, im anderen Fall brach der Kontakt zur Schwester ab, da die Schwester aufgrund von Problemen die Familie verlassen musste. Beide gehen unterschiedlich mit den Verlusten um. Während einer offen über den Tod seines Bruders spricht, lehnt der andere es ab, über seine Schwester und seine Zeit mit ihr zu reden. Wie genau sich der Verlust der Schwester für ihn ausgewirkt hat, kann daher nicht gesagt werden. Es lässt sich aber aufgrund einer Aussage vermuten, dass das Problem seiner Schwester Konsequenzen für seine Selbstwahrnehmung hat, da er seiner Behinderung

Mitschuld an den Problemen seiner Schwester gibt. Aus Rücksichtnahme auf den Befragten wird das Problem nicht näher benannt.

Neben den dauerhaften Trennungen von Familienmitgliedern durch Schicksalsschläge wird auch die zeitweise Trennung von der Familie durch Internatsaufenthalte von zwei Befragten als sehr belastend wahrgenommen.

Die Ängste und die Sichtweisen der Eltern in Bezug auf ihre Kinder waren neben dem Verlust von Familienmitgliedern ein zentraler Einflussfaktor auf die Lebensgestaltung und Realisierbarkeit von Teilhabe in anderen Lebensbereichen, wie zum Beispiel Arbeit und Wohnen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

Das Vorhandensein und die Art der Unterstützung seitens der Familie haben Einfluss auf die Teilhabechancen in anderen Lebensbereichen.

Die Einschätzung seitens der Familie bezüglich der Fähigkeiten des Kindes und der Realisierbarkeit von Teilhabewünschen hat Einfluss auf den Glauben an die Möglichkeit der Realisierbarkeit und auf die Umsetzung seitens der Befragten.

4.4.2 Schulerfahrungen

Die Schullaufbahn eines Menschen ist ein wichtiger Teil der Lebenslaufnorm unserer Gesellschaft. Die Zertifikate, die wir im Laufe der Schullaufbahn erwerben, entscheiden über unsere Partizipationsmöglichkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt. Neben der Schulbildung als Teil des formalen Lebenslaufs, ist die Schulzeit aber auch ein wichtiger Teil der individuellen Biographie eines Menschen. In der Schule verbringen wir einen Großteil unserer Kindheit und Jugendzeit. Die Schule ist aber nicht nur ein Ort, an dem wir Bildung erhalten und an dem wichtige Weichen für unsere spätere berufliche Zukunft gestellt werden, sondern auch ein Ort der sozialen Partizipation, da man dort vielleicht zum ersten Mal Bindungen über die Familie hinaus knüpft. Man wird möglicherweise aber auch mit Ablehnung oder Ausgrenzung konfrontiert. Die Erfahrungen, die wir im Lebensabschnitt Schule sammeln, sind möglicherweise prägend für unser ganzes Leben.

Generell ist man heutzutage bestrebt, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in die Regelschule zu integrieren bzw. auch zu inkludieren. Während im Fall der Integration der Mensch mit Behinderung in das Regelschulsystem eingegliedert wird und dort die Dinge

erhält, die er zu seiner Förderung braucht, geht es bei der Inklusion um die Gestaltung eines Schulsystems, das auf die Vielfalt von Menschen ausgerichtet ist. Neben den Formen des schulischen Einbezugs gibt es noch immer das System der Sonderschule. Die Art des besuchten Schulsystems mag zwar im Hinblick auf die Lebenslaufnorm entscheidend sein, weil eine integrative Schullaufbahn generell angesehener ist, als eine Schullaufbahn in der Sonderschule. Ob im Hinblick auf die Schulerfahrungen die Schulform von Bedeutung ist, ist nach Meinung der Autorin fragwürdig. Nur weil eine Schule als integrativ oder inklusiv ausgewiesen ist, muss sie noch lange nicht so erlebt werden. Wenn Integration heißt, dass die Integrationskinder stundenweise in einem extra Raum untergebracht sind oder dass ihnen aufgrund der Vorurteile von LehrerInnen das volle Leistungspotential abgesprochen wird, sie täglich mit Ausgrenzung und Spott konfrontiert sind und sie sich auf sich allein gestellt fühlen, ist fraglich, ob hier tatsächlich Integration bzw. Inklusion vorliegt, wenn die Barrieren im Kopf noch weiter bestehen.

In der vorliegenden Untersuchung konnte festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte der 27 untersuchten Personen von Anfang an eine Sonderschule besuchten oder später aus unterschiedlichen Gründen in die Sonderschule wechselten. In der Sekundarstufe war die Mehrheit der Befragten nicht mehr integriert (siehe Abbildung 4, S. 40 und Abbildung 5, S. 41). Bei den sechs Personen, die im qualitativen Teil der vorliegenden Untersuchung genauer analysiert werden, stellte sich die schulische Situation folgendermaßen dar: Nur eine der untersuchten Personen war die gesamte Schulzeit über integriert. Eine andere Person wechselte in der Sekundarstufe in eine Sonderschule, drei verbrachten die ganze Schulzeit in der Sonderschule, eine Person musste aufgrund von familiären Problemen nach der Volksschule die öffentliche Schule verlassen und wurde zu Hause unterrichtet.

Die sechs Befragten erlebten ihre Schulzeit sehr unterschiedlich. Nur einer der Befragten schilderte seine Schulzeit ausschließlich positiv. Er besuchte eine Sonderschule und fühlte sich, seinen Schilderungen nach, sehr wohl. Zwei der Befragten schilderten ihre Schulzeit sehr negativ. Sie erlebten massive Abwertung und Ausgrenzung von Seiten ihrer Mitschüler. Die beiden Befragten besuchten unterschiedliche Schulformen - einer war integriert und einer in der Sonderschule. Beide erlebten jedoch ein ähnliches Ausmaß an Ausgrenzung und Abwertung. Der einzige Unterschied war, dass die Person im Sonderschulsetting äußerte, von den LehrerInnen bei Konflikten mehr unterstützt worden zu sein. Ob ein Einfluss der Schulform auf das Ausmaß der erlebten Ausgrenzung besteht, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht wirklich nachgewiesen werden.

Ein weiterer Sachverhalt, der im Zusammenhang mit Schule thematisiert wurde, war das Thema Unter- bzw. Überforderung. Diejenigen, die in einem Sonderschulsetting waren, erlebten keine Überforderung. Einer der Befragten äußerte diesbezüglich sogar Kritik an dieser Schulform. So gab er an, sich in der Sonderschule stark unterfordert gefühlt zu haben und betrachtet seinen Sonderschulabschluss als eine Art Makel. Diese Aussagen müssen aber auch im Lichte seines generellen Strebens nach Integration und seiner generellen Deutung von Sondereinrichtungen als Ausschluss gesehen werden.

Es fällt zwar auf, dass jene, die in der Werkstatt arbeiten und dort zufrieden sind, ihre gesamte Schulzeit in der Sonderschule verbrachten. Ein Einfluss der besuchten Schulform auf die spätere berufliche Situation kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht nachgewiesen werden, da in diesem Zusammenhang mehrere lebensgeschichtliche Faktoren, wie zum Beispiel die Ausbildung oder auch die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten mit eine Rolle spielen.

4.4.3 Ausbildung

Heutzutage endet der Bildungsweg eines Menschen längst nicht nach seiner Schulzeit. Will man auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Fuß fassen, so ist eine Vielzahl von Qualifikationen gefragt. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten Qualifikationen zu erwerben, z.B. ein Universitätsstudium, Fachhochschule oder Lehre und vieles mehr. Doch gibt es tatsächlich für alle Menschen diese Vielzahl an Möglichkeiten?

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist es erheblich schwieriger eine reguläre Berufsausbildung zu erhalten (vgl. Fasching/Koenig, 2010, S. 3). Wie schon im theoretischen Teil der Analyse nach quantifizierbaren Merkmalen sehr ausführlich dargelegt wurde, gibt es heute die unterschiedlichsten Maßnahmen zur beruflichen Integration für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dennoch gelingt es nur einem geringen Teil tatsächlich einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden (vgl. Fasching/Mursek, 2010, S. 149).

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Personen zeigen hinsichtlich ihrer Ausbildungssituation folgendes Bild: Von 27 untersuchten Personen haben 15 keine Berufsausbildung absolviert, vier Personen gaben an eine Lehre oder Teillehre und eine Person eine Anlehre absolviert zu haben, sieben Personen hatten inner- oder außerschulische berufsqualifizierende Maßnahmen wie z.B. Polytechnikum,

Haushaltungsschule und andere Programme zur Berufsvorbereitung absolviert. 17 von 27 Personen machten ein oder mehrere Praktika, um Einblick auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu erhalten (siehe Abbildung 6, S. 45).

Die Ausbildungszeit eines Menschen hat zum einen eine wichtige Bedeutung als Statuspassage der Lebenslaufnorm, wo Ausbildungszertifikate die Eintrittskarte für das Stadium des Berufes sind. Zum anderen ist die Ausbildung auch Teil der individuellen biografischen Erfahrung. Nicht nur ein Ausbildungszertifikat zeigt, wie gewinnbringend eine Ausbildungsmaßnahme für den Einzelnen war, vor allem die Erlebnisse und Erfahrungen, die wir in der Ausbildungszeit sammeln, sind wichtig und ausschlaggebend für ihre spätere Bewertung.

Im Hinblick auf die sechs qualitativ analysierten Personen zeigt sich, dass die Ausbildungszeit und die Arbeit an beruflicher Veränderung mit Hilfe der Absolvierung unterschiedlichster berufsqualifizierender Maßnahmen Lebensabschnitte sind, die äußerst intensiv erlebt werden. Im Folgenden werden unter Ausbildung jegliche Maßnahmen gefasst, die die untersuchten Personen zur beruflichen Qualifikation in Anspruch nahmen. Der Fokus liegt nicht zu sehr auf den Maßnahmen selbst, sondern auf dem Erleben der Arbeit an beruflicher Veränderung. Folgende Themen werden von den Befragten in Zusammenhang mit ihren Ausbildungsphasen angesprochen:

Die Ausbildungszeit war für einige mit der Trennung von zu Hause verbunden. Zwei der näher analysierten Personen verbrachten ihre Ausbildungszeit in einem Internat. Die dadurch bedingte zeitweilige Trennung von der Familie war für beide eine so große psychische Belastung, dass die ganze Ausbildungszeit unter diesem Aspekt wahrgenommen und geschildert wird. In einem Fall hatte diese Trennungserfahrung Auswirkung auf den späteren Umgang mit Umgebungsveränderungen. So sagt diese Person, bei einer Veränderung des Arbeitsplatzes Angst vor neuerlichem Heimweh zu haben.

Ein weiteres Thema sind erworbene Qualifikationen als Ressourcen des Selbstvertrauens. Es zeigt sich, dass Qualifikationen, die im Rahmen unterschiedlichster Ausbildungsangebote erworben werden, eine große Ressource für das Selbstwertgefühl und die Selbstwahrnehmung der Befragten sind. Zwei Personen nehmen zu diesem Punkt sehr ausführlich Stellung. Eine der beiden Personen fühlt sich aufgrund ihrer Ausbildung als Bürokauffrau und ihres Hauptschulabschlusses in der Werkstatt fehlplatziert und

überqualifiziert. Die andere Person schöpfte während ihres Praktikums so viel Zuversicht in ihre Fähigkeiten, dass dieses Praktikum zum Ausgangspunkt für ihre Partizipation am allgemeinen Arbeitsmarkt wurde.

Ein weiterer Sachverhalt, der im Zusammenhang mit der Absolvierung von Praktika thematisiert wird, ist das Pendeln zwischen Hoffnung und Enttäuschung. Wie schon im Rahmen des quantitativen Teils der Untersuchung erwähnt, sind Praktika eine häufig genutzte Möglichkeit, um Anschluss an den allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden. Auch die sechs Personen, die im qualitativen Teil genauer untersucht werden, absolvierten zumeist sogar mehrere Praktika. Die Absolvierung der Praktika ist für die Befragten immer mit sehr viel Hoffnung verbunden. Vor allem für jene, die sich besonders dringend eine Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt wünschen. Jedes Praktikum bringt neue Hoffnung, endlich den ersehnten Anschluss an den allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden. Häufig mussten die Befragten erleben, dass diese Hoffnung enttäuscht wurde und es nur bei einem Praktikum blieb. Wenn so eine Jobchance platzt, ist das für die Befragten sehr schmerzhaft. Sie suchen häufig die Schuld bei sich und glauben aufgrund ihrer Behinderung abgelehnt worden zu sein. Trotz zahlreicher Rückschläge wird jedoch weiter an der beruflichen Veränderung gearbeitet.

Genauso wie im Hinblick auf die zukünftige Arbeitsstelle, gibt es auch im Hinblick auf Praktika gewisse Erwartungen, die thematisiert werden. So werden abwechslungsreiche und herausfordernde Tätigkeiten bevorzugt. Wichtig ist auch für manche, dass Praktika nicht im Rahmen der Werkstatt oder der Trägerorganisation stattfinden. Auch die Größe eines Betriebes oder das Ansehen einer Arbeitsstelle spielen eine Rolle für die Bewertung der Praktika. Weiters sind das Verhältnis zu den Kollegen, das Einbezogensein in den Betrieb, sowie Lob und Anerkennung für die Tätigkeit zu bekommen von Bedeutung. Geld spielt bei der Bewertung eines Praktikumsplatzes weniger eine Rolle als im Falle der Arbeit.

4.4.4 Arbeit

Stellt man die Frage, was in unserer Gesellschaft den Erwachsenenstatus kennzeichnet, so wird sicher die Erwerbsarbeit genannt (vgl. Priestley, 2003, S. 133). Ein Erwachsener zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass er seinen Lebensunterhalt selbst bestreiten kann. Gehalt und Prestige, die mit Erwerbsarbeit verbunden sind, bestimmen über das Ansehen und das Ausmaß der Teilhabe an kulturellen Angeboten einer Gesellschaft (vgl.

Kardorff, 2000, S. 13; vgl. Turmusani, 2001, S. 192f.). Die Bedeutung der Arbeit geht allerdings weit über bloßes Geldverdienen hinaus. Arbeit bedeutet mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume, Arbeit strukturiert den Tag, gibt einem das Gefühl, etwas Sinnvolles zu leisten, ermöglicht es in neue soziale Netzwerke eingebunden zu werden (vgl. Kardorff, 2000, S. 13).

Menschen mit einer Behinderung sind vom Risiko der Arbeitslosigkeit und Unterbezahlung mehr betroffen als Menschen ohne Behinderung (vgl. Priestley, 2003, S. 133). In Zeiten, wo die Arbeitsplätze rar sind und die wirtschaftliche Lage unsicher ist, ist es schon für Menschen ohne Behinderung schwierig einen Arbeitsplatz zu bekommen. Menschen mit Behinderungen haben es dann noch schwieriger (vgl. ebd. S. 134).

In einer Gesellschaft, wo der Erwachsenenstatus durch das Innehaben einer Erwerbsarbeit bestimmt wird, kann das Fehlen einer solchen zur Absprache des Erwachsenenstatus führen. Für Priestley hat die Kategorie „Behinderung“ eine Gemeinsamkeit mit den Generationskategorien Kindheit, Jugend und Alter. Alle diese Kategorien werden als Außenstehende des Arbeitsmarktes und damit als nicht erwachsen und abhängig von erwerbsfähigen Erwachsenen konstruiert (vgl. ebd. S. 139). Das Scheitern in der Erlangung einer Erwerbsarbeit ist auch ein Scheitern an der modernen Lebenslaufnorm, deren Höhepunkt der Erwachsenenstatus und damit zusammenhängenden Vorstellungen von physischer, sozialer und finanzieller Unabhängigkeit sind (vgl. Priestley, 2003, S. 119 und S. 123).

Die zentrale Bedeutung von Erwerbsarbeit in diesem Kontext hat die Abwertung anderer Arbeitsformen, wie zum Beispiel die Arbeit in einer geschützten Werkstatt zur Folge. Untersuchungen über berufliche Lebensverläufe, Berufswünschen oder generelle Lebenswünsche von Menschen mit Behinderung zeigen wie wichtig der Lebensbereich Arbeit auch für Menschen mit Behinderung ist. In der vorliegenden Arbeit, die Wünsche und Anspruchshaltungen von Menschen mit Behinderung zum Thema hat, stellt sich der Bereich Arbeit als jener Bereich heraus, auf den sich die meistens Wünsche beziehen. Von 27 der befragten Personen nennen 18 Personen Wünsche im Bezug auf Arbeit und Ausbildung (siehe Abbildung 9, S. 54).

Die Analyse der Befragten nach quantifizierbaren Merkmalen ergab, dass von 27 Personen 20 Personen in einer Werkstatt arbeiten. 13 dieser 20 Personen streben früher oder später eine Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt an. Bemerkenswert ist aber

auch, dass 9 von diesen 20 Personen, die in der Werkstatt arbeiten, mit dieser Situation zufrieden sind. Den restlichen 5 Personen ist bereits die Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelungen (siehe Abbildung 8, S. 50).

Ziel war es nun herauszufinden, welche Faktoren in der Lebensgeschichte einer Person Einfluss auf die Wünsche und auch auf die Zufriedenheit im Bereich Arbeit ausgeübt haben. Die lebensgeschichtlichen Darstellungen von 6 Personen wurden daher einer genaueren Analyse unterzogen. Eine genauere Analyse aller 27 Personen wäre zwar interessant gewesen, würde aber den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen.

Bereits beim Vergleich der gesamten Untersuchungsgruppe ($n = 27$) im Hinblick auf die ausgezählten Merkmale, ergab sich folgendes Bild (siehe Tabelle 9, S. 165 im Anhang):

Betrachtet man jene 9 Personen, die äußerten mit der Arbeit in der Werkstatt zufrieden zu sein, so weisen sie folgende Merkmale auf: Alle 9 waren spätestens ab der Sekundarstufe in einer Sonderschule, die meistens absolvierten keine integrative Berufsausbildung oder sonstige berufsqualifizierende Maßnahmen, 7 Personen kamen direkt nach der Schule in die Werkstatt.

Jene 13 Personen, die sich eine Veränderung der Arbeitssituation wünschen und die 5 Personen, die bereits am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, haben alle schon Kontakt mit dem ersten Arbeitsmarkt gehabt, entweder in Form einer integrativen Berufsausbildung, von berufsqualifizierenden Maßnahmen oder von Praktika.

Bereits die Ergebnisse der Auszählung der quantifizierbaren Merkmale lässt folgende Hypothese zu:

Der Kontakt zum ersten Arbeitsmarkt, sei dies im Zuge einer integrativen Berufsausbildung, von inner- oder außerschulischen, berufsqualifizierenden Maßnahmen und durch die Absolvierung von Praktika, hat einen Einfluss auf die Wunschvorstellungen im Bereich Arbeit sowie auf die Chancen einer Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Auch in anderen Untersuchungen konnte die Wirkung von Praktika auf die Wunschvorstellungen im Bereich Arbeit bestätigt werden. In der Untersuchung von Koenig über die Beschäftigungspräferenzen der NutzerInnen von Wiener Werkstätten stellte sich die Absolvierung von Praktika als signifikant für den Wunsch nach der Partizipation auf den allgemeinen Arbeitsmarkt aus (vgl. Koenig, 2009, S. 51f.). In der

Untersuchung von Spiess, in der berufliche Integrationsprozesse aus der Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung, welche die Werkstatt verlassen hatten, untersucht wurden, war die Absolvierung von Praktika eine wichtige Voraussetzung für den Einstieg ins Berufsleben (vgl. Spiess, 2004, S. 211f.).

Im Rahmen des qualitativen Teils der vorliegenden Untersuchung wurden sechs Personen genauer analysiert. Fünf der sechs Personen arbeiten in einer Werkstatt, eine Person ist bereits auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert. Von jenen fünf, die in der Werkstatt arbeiten, sind zwei mit dieser Situation zufrieden und äußern keinen Wunsch, jemals auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu wechseln. Eine Person ist zwar zufrieden, plant aber in näherer Zukunft einen Einstieg in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Die restlichen beiden sind explizit unzufrieden und wollen daher so schnell wie möglich auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln.

In der vorliegenden Untersuchung stellen sich folgende Faktoren als wichtig für das Erleben der momentanen Arbeitstätigkeit und für die Wünsche nach Veränderung heraus:

- die Wahrnehmung der derzeitigen Arbeitstätigkeit
- die Erwartungen an eine Arbeitsstelle
- die Wahrnehmung der eigenen Behinderung.

Es zeigt sich, dass diejenigen, die mit ihrer Tätigkeit in der Werkstatt unzufrieden sind, diese nicht als Arbeit, sondern nur als Beschäftigung wahrnehmen. Sie fühlen sich überqualifiziert und unterfordert und empfinden ihre Arbeit als monoton und langweilig. Außerdem haben sie das Gefühl nicht in eine Werkstatt zu passen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Untersuchung von Spiess, in der Leute mit geistiger Behinderung befragt wurden, die von der Werkstatt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gewechselt hatten. Die meisten der in dieser Untersuchung Befragten empfanden die Werkstätte als diskriminierend und fühlten sich selbst fehl am Platz, was sich auch darin ausdrückte, dass sie sich von anderen behinderten Kollegen abgrenzten (vgl. Spiess, 2004, S. 197f.).

Dieser Sachverhalt kommt auch bei einem Befragten der vorliegenden Untersuchung zur Sprache. Ständig betont er, der Fitteste von allen zu sein, und er grenzt sich von den von ihm als schwerstbehindert charakterisierten Kollegen ab.

Jene, die mit ihrer Tätigkeit in der Werkstatt zufrieden sind, erleben ihre Arbeitstätigkeit als richtige und vollwertige Arbeit. Unter anderem ausschlaggebend für ihre Zufriedenheit ist das Verhältnis zu ihren Kollegen und Betreuern. Auch bei Koenig, der die Beschäftigungspräferenzen der NutzerInnen von Wiener Werkstätten ermittelte, stellte sich das Faktum, Freunde in der Werkstatt zu haben, als signifikanter Faktor für das Bleiben in der Werkstatt heraus (vgl. Koenig, 2009, S. 51).

Einen weiteren wichtigen Einfluss auf die Arbeitsplatzzufriedenheit haben die Erwartungen an eine Arbeitsstelle. Diejenigen, die sich eine Veränderung der Arbeitssituation wünschen, zeichnen sich durch folgende Erwartungen an eine Arbeitsstelle aus. Für sie stehen Dinge, wie Geld verdienen, Horizontenerweiterung, das Erlernen anderer Tätigkeiten oder die Erlangung eines neuen sozialen Netzwerkes im Vordergrund. Für jene, die mit ihrer Arbeitssituation zufrieden sind, stehen bei der Arbeit die Freude an der Tätigkeit, das Arbeitsklima und die Berücksichtigung ihrer besonderen Bedürfnisse und ihres Unterstützungsbedarfs im Vordergrund. Auch in der Untersuchung von Spiess war Geldverdienen und die damit einhergehende Unabhängigkeit von Sozialleistungen der wichtigste Grund für das Verlassen der Werkstatt (vgl. Spiess, 2004, S. 196).

Als wichtiger Einflussfaktor in Bezug auf die Zufriedenheit mit der derzeitigen Arbeitsstelle und die Erwartungen an einen Arbeitsplatz stellt sich in der vorliegenden Untersuchung die Wahrnehmung der eigenen Behinderung heraus. Jene, die eine Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt anstreben, erleben ihre Behinderung anders als jene, die die Werkstatt als Arbeitsplatz annehmen.

Es fällt auf, dass jene, die mit ihrem Ausmaß an Teilhabe in dem Bereich Arbeit nicht zufrieden waren, bei der Schilderung ihrer Behinderung eher die sozialen Folgen ihrer Behinderung, das heißt den Ausschluss, die Benachteiligung und die Diskriminierung, die sie aufgrund ihrer Schädigung erfahren, thematisieren und die Schädigung selbst weniger als Einschränkung erleben. Auch lehnen sie die Zuschreibung einer „geistigen“ Behinderung ab. Diese Ablehnung drückt sich zum einen in der offenen Auflehnung gegen die als ungerechtfertigte Zuschreibung empfundene „geistige“ Behinderung aus, zum anderen in der abgemilderten Beschreibung dieser als Lernschwäche, welche auf einen bestimmten Bereich begrenzt sei oder in der Betonung der Körperbehinderung. Die Ablehnung der Zuschreibung „geistig behindert“ bedingt auch die Ablehnung der

Sonderinstitution. So beschrieb auch Spiess, dass die von ihr befragten Personen Zuschreibungen, wie geistig- oder lernbehindert, ablehnten. Die Ablehnung zeigte sich, in ähnlicher Weise wie im Fall der vorliegenden Untersuchung, durch Abgrenzung von den als schwerer behindert charakterisierten Kollegen, durch die Schilderung der Behinderung als nur auf einen bestimmten Bereich begrenzt oder durch die ausschließliche Benennung der Körperbehinderung als Schädigung (vgl. Spiess, 2004, S. 273f.). Die Leute, die die Werkstätte ablehnen, und das zeigt sich auch bei der Analyse der Wunschvorstellungen der Großgruppe, streben generell in ihrem Leben mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit an. Auch Spiess hat bestätigt, dass sich die von ihr Befragten durch Wünsche nach einem selbstständigen und selbstbestimmten Leben auszeichneten (vgl. Spiess, 2004, S. 276.).

Jene, die mit ihrer Arbeit in der Werkstatt zufrieden sind, nehmen bei der Schilderung der Behinderung die Schädigung an sich stärker als Hindernis wahr. Daher gibt es auch größere Ängste aufgrund der Behinderung mit einer Arbeitsstelle am allgemeinen Arbeitsmarkt überfordert zu sein. Man schätzt die Werkstatt als Ort, an dem die Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse gewährleistet ist. In Koenigs Untersuchung der Beschäftigungspräferenzen von WerkstattnutzerInnen fanden sich Ergebnisse, welche die Aussagen bezüglich der in der Werkstatt Zufriedenen bestätigen. Es ergab sich, dass jene, welche die Werkstatt nicht verlassen wollten, als Begründungen dafür nannten, nur Teilzeit arbeiten zu können oder die Angst, dass MitarbeiterInnen eines Betriebes Probleme mit der Behinderung haben könnten. Auch wurde ermittelt, dass bei Personen, die sich in vielen Bereichen ihres Lebens fremdbestimmt fühlten, der Wunsch nach einer Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt geringer war (vgl. Koenig, 2009, S. 50f.)

Zufassend kann man daher folgende Hypothese bilden:

Die Selbstwahrnehmung der Person bezüglich ihrer Behinderung und ihrer Fähigkeiten im Allgemeinen hat Einfluss auf die Erwartungen an die Arbeitsstelle und auf die Wahrnehmung der Sonderinstitution.

Einer der Befragten der vorliegenden Untersuchung hat die Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt bereits vollzogen. Er muss daher gesondert betrachtet werden. Er gehört zu jenen, welche zufrieden mit ihrer momentanen Arbeitssituation sind. Mit jenen, die die Werkstatt verlassen wollen, teilt er die Erwartungen an eine Arbeitsstelle. Er nennt auf die Frage nach der Bedeutung von Arbeit Geldverdienen, soziale Kontakte,

den Wunsch nach Verantwortung und nach sinnvoller Beschäftigung. Entscheidend für das Gelingen seiner beruflichen Integration waren die Inanspruchnahme eines Integrationsfachdienstes und die Unterstützung eines Verwandten, zudem dürfte auch seine integrierte Schullaufbahn eine Rolle gespielt haben.

Auch bei den Personen, welche an einer Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten, werden Integrationsfachdienste als hilfreich beschrieben. Sie helfen vor allem bei der Organisation von Praktikumsplätzen. Auch in der Untersuchung von Spieß stellte sich die Unterstützung durch eine Integrationsfachkraft als wichtiger Faktor für eine Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt heraus. Auch hatten es jene, die von einer solchen Fachkraft unterstützt wurden, leichter den Arbeitsplatz zu behalten. (vgl. Spiess, 2004, S. 201ff. und S. 306). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass auch Trägerorganisationen von Werkstätten Angebote bereitstellen, die für einen Wechsel in den ersten Arbeitsmarkt qualifizieren sollen.

4.4.5 Konfrontation mit Diskriminierung und Vorurteilen

Diskriminierungserfahrungen werden im Zusammenhang mit verschiedenen lebensgeschichtlichen Stadien geschildert. Unter Diskriminierungserfahrungen werden in der Diplomarbeit Vorfälle verstanden, bei denen die Befragten Demütigungen und Benachteiligungen durch andere Personen erfahren haben. Für die Betroffenen waren solche Erfahrungen einerseits für ihr Erleben, aber auch in ihren Auswirkungen für die Partizipation in verschiedenen Lebensbereichen, so schwerwiegend, dass sie im Rahmen der qualitativen Auswertung in eine eigene Kategorie gefasst wurden.

Da die Diskriminierungen häufig im Ausbildungs-, Schul- und Berufsleben erfolgen, macht es Sinn, das Thema an dieser Stelle anzuschneiden. Drei der befragten Personen schildern für sie als diskriminierend wahrgenommene Erlebnisse mit unterschiedlichen Konsequenzen für die jeweilige Lebensgeschichte. Zwei Personen schildern Ereignisse, in denen Vorbehalte von Mitmenschen dazu führten, dass ihnen Partizipation vorenthalten wurde. Einem der beiden wurde schon sehr früh aufgrund der Vorurteile der Kindergartenleitung seines Heimatortes eine integrative Schullaufbahn verwehrt. Die andere Person stieß mit ihrem Wunsch nach einer Berufsausbildung bei ihrem Chef auf Ablehnung, da dieser sie aufgrund der Behinderung für nicht leistungsfähig genug erachtete.

Neben den Diskriminierungen, die die Konsequenz eines Ausschlusses nach sich zogen, werden auch solche mit hauptsächlich psychischen Konsequenzen geschildert. Zum Beispiel führten ständige Hänseleien von Mitschülern während der Schulzeit dazu, dass diese Zeit als sehr negativ erlebt wurde.

Diskriminierungen während der Ausbildung oder in der Arbeit wurden von zwei Personen als besonders schwerwiegend erlebt. Bei Menschen mit Behinderungen, die in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes arbeiten oder eine Ausbildung absolvieren, stellt sich oft die Frage, wie man mit Angriffen von Kollegen umzugehen hat. Traut man sich gegen diese vorzugehen? Hier ist es von Vorteil die Rückendeckung des Chefs oder einer anderen Anlaufstelle zu haben. Dies zeigte sich auch im Fall einer der untersuchten Personen, die während eines Praktikums in einem Seniorenheim von einer Kollegin diskriminierend behandelt wurde. Weil sie sich der Rückendeckung des Chefs sowie der Gemeinde sicher war, meldete sie den Vorfall und bekam Unterstützung. Die andere Person, die ein ähnliches Erlebnis mit einem Kollegen am Arbeitsplatz hatte, wehrte sich zunächst nicht, da sie Angst hatte, die Stelle am ersten Arbeitsmarkt zu verlieren. Diese eher passive Reaktion ist aus der Situation heraus verständlich. Als Mensch mit Behinderung in einem Betrieb wähnt man sich am unteren Ende der Hierarchie und so etwas Wertvolles wie einen Job möchte man nicht verlieren, also versucht man vor allem in der Anfangszeit möglichst angepasst und unauffällig zu sein.

Auch in der Untersuchung von Spiess, welche Integrationsprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zum Thema hat, kamen ähnliche Thematiken zur Sprache. So stünden die Arbeitnehmer mit Behinderung anfangs unter besonders großem Druck, ihre Fähigkeiten gegenüber den Arbeitgebern zu beweisen (vgl. Spiess, 2004, S. 215). Auch in ihren Befragungen kamen ähnliche Konflikte mit nichtbehinderten Kollegen zur Sprache (vgl. Spiess, 2004, S. 238ff.). Auch Spiess betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Unterstützung beispielsweise durch Integrationsfachkräfte oder durch den Chef.

Der Umgang mit Konflikten liegt aber auch in der Persönlichkeit eines Menschen. Die untersuchten Personen legten einen sehr unterschiedlichen Umgang mit Konflikten an den Tag. Während ein Teil der sechs Personen eher zu versuchen schien, Konflikte zu vermeiden bzw. diese selbst zu lösen, suchte der andere Teil bei Konflikten die Unterstützung von anderen Personen und setzte sich gegen wahrgenommene

Ungerechtigkeiten aktiv zur Wehr. Was genau den Umgang mit Konflikten bei Personen beeinflusst, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, da dazu ein noch tieferer Einblick in die Lebensgeschichte und die Persönlichkeit der Untersuchten nötig wäre.

4.4.6 Wohnen

Auszug von zu Hause und selbstständiges Wohnen ist, neben Erwerbsarbeit und Familiengründung, ebenfalls ein wichtiges Kennzeichen des Erwachsenenalters. (vgl. Priestley, 2003, S. 107). Die Bedeutung des Lebensbereichs „Wohnen“ geht weit über das Innehaben einer bloßen Unterkunft hinaus. Das Wohnen ist von großer Bedeutung für das Wohlbefinden und die Lebensqualität eines Menschen. Der Wohnort eines Menschen ist Ort der Privatheit und Partizipation zugleich, ein Ort des Rückzuges, aber auch ein wichtiger Ausgangspunkt für soziale Kontakte. In den eigenen vier Wänden hat man die Möglichkeit in einer sicheren Umgebung ohne die Beurteilung anderer die eigene Persönlichkeit zu entfalten und den eigenen Lebensstil zu pflegen (vgl. Wansig, 2005, S. 143; vgl. Rauscher, 2005, S. 145). Wohnen ist ein wichtiger Bereich der Teilhabe in mehrfacher Hinsicht, Teilhabe im Sinne der grundlegenden Fragen: Wo, wie und mit wem möchte man leben? Und Teilhabe im Sinne des Eingegliedertseins in die Gemeinde. Menschen mit Lernschwierigkeiten mussten und müssen teilweise immer noch um die Entscheidungsfreiheit bezüglich der freien Wahl des Wohnortes und um den Einbezug in die Wohngemeinde kämpfen.

Bei der Schaffung geeigneter Wohnformen für Menschen mit Behinderung sollten die Perspektiven und Bedürfnisse der Betroffenen als Ausgangspunkt genommen werden, denn nur die Betroffenen können diejenigen sein, die wissen, was eine gute Wohn- und Lebenssituation für sie ausmacht. Das bedeutet, man muss ermitteln, wo und wie Menschen mit Lernschwierigkeiten leben und wo und wie sie leben wollen.

In der Diplomarbeit lag das Hauptaugenmerk nicht auf dem Bereich „Wohnen“, sondern auf der Gesamtheit der lebensgeschichtlichen Darstellungen beziehungsweise auf den Wünschen der Befragten. Die Wohnsituation und Wohnwünsche wurden von Seiten der Befragten sehr wohl angesprochen. Zur Beurteilung der Wohnsituation stehen daher nur die Aussagen der untersuchten Personen zur Verfügung und keine externen Daten, die die genaue Erfassung der Wohn- und Betreuungssituation ermöglichen. Eine Beschreibung der Qualität von unterschiedlichen Wohnformen ist daher im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich.

Die Bedeutung des Lebensbereiches „Wohnen“ sowie Faktoren, die die Zufriedenheit mit der Wohnsituation beeinflussen, werden anhand der Analyse von 6 Einzelfällen ermittelt. Die vorliegende Untersuchung kann keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit der Ergebnisse erheben, was aber gezeigt werden kann, ist die Bedeutung lebensgeschichtlicher Faktoren für die Beurteilung der Wohnsituation.

Bereits bei der Analyse der Großgruppe (n = 27) nach quantifizierbaren Merkmalen zeigt sich, dass Wohnen für die Befragten ein wichtiger Lebensbereich ist. Wohnwünsche wurden am dritthäufigsten genannt (siehe Abbildung 9, S. 54). Je nach derzeitiger Wohnsituation waren die Wünsche verschieden.

Die Wohnsituation der 27 Personen stellt sich wie folgt dar: 12 leben noch bei der Familie, die meisten sind mit dieser Situation zufrieden oder nennen keine Wünsche, nur zwei wünschen sich eine Änderung. 7 Personen leben in einer von einer Trägerorganisation geführten Wohngruppe oder Wohngemeinschaft, hier ist der Anteil derjenigen, die eine Veränderung wünschen, etwas höher als der Anteil der Zufriedenen. 8 Personen leben in einer eigenen Wohnung. Alle 8 Personen sind zufrieden (siehe Abbildung 3, S. 38). Man kann also vermuten, dass das Leben in Familie oder in der eigenen Wohnung am zufriedenstellendsten für die Befragten ist. Dennoch sollen im Rahmen der qualitativen Analyse genauere Aussagen gemacht werden.

Die Wohnsituation der sechs genauer analysierten Personen stellt sich folgendermaßen dar: Zwei der sechs Personen wohnen noch bei der Familie, vier leben in betreuten Wohnformen innerhalb von Einrichtungen. Von den vier, die zum Zeitpunkt des letzten Interviews in einer Einrichtung lebten, geschah dies in zwei Fällen auf eigenen Wunsch der Betroffenen. Diese hatten den Wunsch von zu Hause auszuziehen. Gründe dafür waren: die Angehörigen zu entlasten, Loslösung von den Eltern, selbstständiger zu werden, mit Freunden zusammen zu wohnen. Bei den anderen beiden Personen, die in einer betreuten Wohnform leben, geschah dies nicht aus eigenem Antrieb, sie kamen aufgrund familiärer Intervention und in einem Fall wegen dem Tod der Mutter und dem Fehlen anderer konstanter Bezugspersonen in der Familie in die Wohneinrichtung.

Das Erleben der institutionellen Wohnform ist unterschiedlich und davon abhängig, inwieweit die Strukturen der Wohneinrichtung den momentanen Lebensentwürfen der Befragten zuwiderlaufen beziehungsweise entsprechen. Auch hier spielt die Selbstwahrnehmung der Befragten eine Rolle. Jene, die die Zuschreibung einer geistigen

Behinderung für sich ablehnen, zeigen ähnlich wie im Bereich „Arbeit“ auch im Bereich „Wohnen“ die Tendenz sich von der Einrichtung lösen zu wollen und mehr Integration und Selbstbestimmung anzustreben.

Das Ausmaß an wahrgenommener Selbstbestimmung ist wichtig für die Beurteilung der Wohnsituation, wie auch im Rahmen einer Kundenbefragung der Wohnsituation im Rahmen des Projektes der Weiterentwicklung von Wohnformen von Menschen mit Behinderung in Deutschland gezeigt werden konnte (vgl. Rauscher, 2005, S. 147).

Liest man die lebensgeschichtlichen Darstellungen unter dem Blickwinkel „Selbstbestimmung“ im Bereich Wohnen, so fallen folgende Sachverhalte ins Auge: Zum einen werden Beschränkungen durch interne Regelungen oder Strukturen der Wohnform thematisiert. Diese fallen in folgende Bereiche: Selbstbestimmte Tagesgestaltung, z.B. eigener Computer darf nicht genutzt werden, wann man will, Bettgehzeiten, im Bereich „persönliche Würde“ unhöfliches und entmündigendes Verhalten von BetreuerInnen, im Bereich „Beziehung“ Sozialkontakt ausschließlich auf BewohnerInnen beschränkt, keine Möglichkeit zur Ausübung sexueller Bedürfnisse.

Es wäre interessant gewesen, den Zusammenhang zwischen Betreuungsform und wahrgenommener Selbstbestimmung zu ermitteln, das war aber nicht möglich, da nicht zweifelsfrei feststeht, in welcher Betreuungsform die Befragten leben. Nur eine der sechs Personen äußerte sich explizit zu ihrer Betreuungssituation. Sie gibt an, vollbetreut zu sein und ist sehr unzufrieden mit ihrer Wohnsituation.

Trotz der negativen Punkte, die von Befragten in Bezug auf die institutionelle Wohnform geäußert werden, gab es auch Positives. So gab eine der Personen an, dass ihre Selbstständigkeit in der Wohngemeinschaft mehr gefördert wird als zu Hause. Bei den Schilderungen der anderen Personen wird die positive Wirkung der Organisation vor allem im Freizeitbereich sichtbar. So ermöglicht die Organisation sowohl kollektive als auch individuelle Freizeitgestaltung.

Zwei der 6 Personen leben noch bei der Familie und sind nicht unzufrieden mit dieser Situation. Einer strebt den Auszug von zu Hause an, glaubt aber aufgrund seiner finanziellen Lage noch warten zu müssen. Im Zuge der Analyse zeigt sich, dass der Bereich „Wohnen“ zu jenen Lebensbereichen gehört, der ein gewisses Konfliktpotential innerhalb der Familie mit sich bringt. Die Themen „Ablösung“ von der Familie und

Auszug wurden von drei der 6 Befragten angesprochen. So schilderten drei Personen, dass ihr Wunsch nach einer Veränderung der Wohnsituation bei Eltern oder anderen Familienmitgliedern auf Widerstand gestoßen ist. Das Thema „Loslösung“ ist daher, wie schon vorher beschrieben (S.117), ein wichtiges Thema im familiären Bereich.

4.4.7 Freunde und Beziehungen

Der Mensch als soziales Wesen braucht den Kontakt zu anderen Menschen. Beziehungen bieten Sicherheit und emotionales Wohlbefinden. Die erste wichtige Beziehung ist die Beziehung zur Familie. Doch irgendwann sollte jeder Mensch neben der Familie auch andere selbstgewählte soziale Netzwerke haben. Hurrelmann (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 107) beschreibt in seinem Buch „Lebensphase Jugend“ die psychische und soziale Ablösung vom Elternhaus und den Aufbau eigener Beziehungen als wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. Auch Priestley (vgl. Priestley, 2003, S. 107) weist darauf hin, dass die Loslösung von der Familie und die Gründung einer eigenen Familie neben Erwerbsarbeit die Schlüsselkennzeichen für den Übergang in das Erwachsenenalter sind.

Nach Meinung der Autorin hat fast jeder Mensch den Wunsch Freunde und irgendwann auch eine Liebesbeziehung zu haben. Menschen mit Behinderung sind hiervon nicht ausgenommen. Das bestätigt zum Beispiel auch die Untersuchung „be gender. Eine Untersuchung über Frauen und Männer mit Behinderung mit Frauen und Männer mit Behinderung“, in der 20 Menschen mit Behinderungen, darunter auch Menschen mit Lernschwierigkeiten, zu ihrer Lebens- und Arbeitssituation und ihren Wunschvorstellungen befragt wurden. So äußern sieben Personen Wunschvorstellungen, die den Wunsch nach einem Partner/einer Partnerin oder das Leben mit ihrem Partner betreffen (vgl. Groth et al., 2004, S. 49ff.). Insgesamt sprachen 15 Personen über die Themen „Partnerschaft“ und „Freundschaft“ (vgl. ebd. S. 60).

Auch in der vorliegenden Diplomarbeit zeigt sich, dass das Thema „Beziehung“ einen wichtigen Stellenwert für die untersuchten Personen hat (siehe Abbildung 9, S. 54). So nannten elf von 27 untersuchten Personen Wünsche, die sich auf den Bereich „zwischenmenschliche Beziehungen“ bezogen. Es muss hier angemerkt werden, dass unter Beziehungswünschen nicht nur Wünsche nach einem Partner oder nach Freunden fallen, sondern auch Wünsche in Bezug auf Kontakt mit Familienmitgliedern. Im qualitativen Teil stellt sich die Situation folgendermaßen dar:

Fünf von sechs der genauer untersuchten Personen sprechen über dieses Thema. Drei Personen schildern ihre derzeitige Situation als positiv. So werden enge Beziehungen zu Arbeitskollegen, ehemaligen Schulkollegen und anderen Personen genannt. Die Freunde werden als Personen geschildert, mit denen man die Freizeit verbringt, mit denen man über Probleme spricht, die einem bei Konflikten zur Seite stehen und die auch dabei helfen eigene Pläne zu verwirklichen.

Bei zwei Personen wird die Beziehungsebene als sehr konfliktreich geschildert. Folgende Themen sind für diese Personen zentral: Mangelnder Kontakt zu Familienmitglieder, keine Freunde, unerwiderte Liebe, Einsamkeit, von Freunden oder Partnern ausgenutzt und verlassen werden. Jene, die im Beziehungsbereich nicht zufrieden sind, versuchen diese Situation zu ändern, indem sie zum Beispiel Kontakt zu anderen Personen über das Internet suchen.

Zwei Personen beschreiben, dass sie durch die Strukturen der Organisationen, in denen sie leben und/oder arbeiten, im Beziehungsbereich eingeschränkt werden.

Wenn Freundschaften bestehen, wurden diese hauptsächlich in folgenden Bereichen geknüpft: In der Schule oder in der Arbeit, in der Freizeit, zum Beispiel in Vereinen oder bei Sportveranstaltungen oder anderen Freizeitunternehmungen, über Familienmitglieder oder Bekannte. Es zeigt sich außerdem, dass jene Personen, die den Bereich „Beziehung“ als zufriedenstellend erleben, auch ein sehr ausgefülltes Freizeitleben haben.

4.4.8 Freizeit

Freizeit ist ein unverzichtbarer Bestandteil menschlichen Lebens. Freizeit sind jene Zeitspannen, die man für sich selbst zur Verfügung hat und in denen man selbst bestimmen kann, wie man diese Zeitspannen nutzt. Freizeit ist wichtig für unsere Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Markowetz, 2005, S. 38). In der Freizeit kann man soziale Beziehungen knüpfen, man hat Raum, um eigenen Interessen nachzugehen und um am kulturellen Leben der Gesellschaft teilzuhaben. Freizeit ist eng verbunden mit dem Bereich Konsum, denn Freizeitangebote sind meist marktwirtschaftlich gesteuert (vgl. Priestley, 2003; S. 90, vgl. Markowetz, 2005, S. 38f.). Für Priestley (2003) stehen der Freizeitbereich und der Bereich Konsum eng im Zusammenhang mit seinem Generationskonzept von Jugend. Er stellt in seinem Buch „Disability - A Life Course Approach“ kulturelle Zugänge zum Konzept der Jugend vor,

in denen sich Jugendlichkeit durch ein bestimmtes Freizeit- und Konsumverhalten definiert. Außerdem entstehen jugendliche Subkulturen außerhalb von Aktivitätsräumen, die von Erwachsenen organisiert werden (vgl. Priestley, 2003, S. 89ff.).

Teilhabe an Jugendkultur bedeutet also in diesem Zusammenhang erstens Teilhabe an Konsum- und Freizeitaktivitäten und zweitens das Knüpfen von Peer-Beziehungen.

Menschen mit Behinderung stoßen in diesen Bereichen auf vielfältige Barrieren. Es gibt verschiedene Faktoren, die sich auf die Freizeitgestaltung von Menschen mit Behinderung auswirken:

Je nach Art und Schweregrad der Behinderung braucht man ein gewisses Ausmaß an Assistenz, um die Freizeit gestalten zu können. Die Art der Freizeitgestaltung und das Ausmaß der Fremdbestimmung ist abhängig davon, wer die Begleitung und Assistenz durchführt. Sind es Familienangehörige, kann dies dazu führen, dass das soziale Netzwerk auf die Familie und Bekannte der Familie begrenzt wird und man keine eigenen Netzwerke aufbauen kann. Menschen, die in Organisationen leben, sind bei der Freizeitgestaltung auf die Strukturen bzw. auf die MitarbeiterInnen von Organisationen angewiesen. Da stellt sich die Frage, inwieweit die Organisation die Umsetzung individueller Freizeitwünsche zulässt oder ob man auf Gruppenaktivitäten verwiesen wird? Gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Einrichtung müssen nichts Schlechtes sein, können aber dazu führen, dass sich der Kontakt hauptsächlich auf andere Personen mit Behinderung beschränkt und die Integration zu kurz kommt. Freizeitbegleitung in Form von individueller Freizeitassistenz bietet wahrscheinlich am ehesten die Möglichkeit eigene Freizeitwünsche zu verwirklichen.

Hier stellt sich wiederum die Frage, ob passende Freizeitangebote im ausreichenden Maß vorhanden sind? Ein Problem in diesem Zusammenhang ist oft die fehlende Barrierefreiheit (vgl. Markowetz, 2005, S. 44). Freizeitangebote müssen barrierefrei zugänglich gemacht werden. Auch die Barrierefreiheit von Transportmitteln muss gewährleistet sein.

Neben Assistenzarrangements, Angebotsstruktur und infrastrukturellen Bedingungen spielen auch persönliche Faktoren eine Rolle. Für die Teilhabe im Bereich Freizeit ist auch die Teilhabe in anderen Lebensbereichen, wie Schule und Berufsleben, wichtig. Ein Beruf beispielsweise verschafft nicht nur finanzielle Mittel, um Freizeitangebote nutzen

zu können, sondern kann zum Aufbau sozialer Netzwerke führen, die über den Arbeitsbereich hinaus Bestand haben. Die Wohnsituation eines Menschen mit Behinderung kann ebenfalls über die Freizeitsituation bestimmen. So wirken sich, wie bereits erwähnt, Strukturen und personale Ressourcen institutioneller Wohnformen auf die Freizeitgestaltung der BewohnerInnen aus. Freizeit ist nicht nur in der Jugendphase von besonderer Bedeutung, in den Freizeitmöglichkeiten eines Menschen spiegelt sich seine Lebensqualität wider (vgl. Markowetz, 2005, S. 38). Ein ausgefülltes Freizeitleben kann auch ein Zeichen für Teilhabe sein.

Der Freizeitbereich war auch in der vorliegenden Arbeit ein Thema für die Befragten. Die sechs Personen, die in der qualitativen Analyse genau untersucht wurden, hatten zum großen Teil ein ausgefülltes Freizeitleben. Nur eine Person äußerte explizit Einschränkungen im Freizeitbereich. Andere schilderten zahlreiche Freizeitaktivitäten, reichend von Ausgehen bis hin zu regelmäßigem Sport oder Hobbies. Interessanterweise zeigte sich, dass das Wohnen in einer Behinderteneinrichtung nicht notwendigerweise eine Einschränkung im Freizeitbereich bedeuten muss. Im Fall von einer Person zeigte sich dies besonders. So war sie anfangs in ihrer Freizeitgestaltung sehr beschränkt und hatte kaum Kontakte außerhalb der Familie. Die Organisation, in die sie später kam, schien ihr erstmals Raum zu geben, sowohl für individuelle Freizeitgestaltung, als auch für die Teilnahme an gemeinsamen Freizeitaktivitäten. Auch in einem weiteren Fall wirkte sich die Organisation positiv im Bereich Freizeit aus. Nur in einem Fall werden die Organisationsstrukturen als einschränkend in Bezug auf Freizeitaktivitäten wahrgenommen. Neben Organisationen spielt auch die Familie bei Freizeitunternehmungen eine große Rolle. So geben alle Befragten an, die Freizeit mit Familienmitgliedern zu verbringen. Weiters gibt es Freizeitunternehmungen mit KollegInnen vom Arbeitsplatz, sowohl bei denen, die in der Werkstatt tätig sind, als auch bei der Person, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert ist.

Ein Kritikpunkt, der in der Literatur in Bezug auf die Freizeitgestaltung von Menschen mit Behinderung oft genannt wird, ist, dass es zu wenig integrative Freizeitangebote gibt (vgl. Markowetz, 2005; S. 40, vgl. Priestley, 2003, S. 90). Anstatt ihre Bedürfnisse in regulären Freizeitangeboten zu berücksichtigen, gibt es Sonderangebote für Menschen mit Behinderung.

Auch im Zuge dieser Untersuchung äußerte ein Befragter, der in einer Sonderinstitution lebt und arbeitet, dass er sich auch im Freizeitbereich nicht integriert fühle, da er fast ausschließlich Kontakt zu behinderten ArbeitskollegInnen und MitbewohnerInnen hätte und er sich ein anderes soziales Netzwerk, bestehend auch aus Nichtbehinderten, wünschen würde. Auch bei anderen Befragten, die in institutionellen Settings leben und arbeiten, stellt sich eine ähnliche Situation dar. Sie verbringen einen Teil der Freizeit mit KollegInnen mit Behinderung oder mit der Familie. Nur wird diese Situation nicht immer als Ausschluss wahrgenommen. Jene, die das Leben in der Institution als positiv empfinden, haben auch nichts gegen den Einfluss der Institution im Freizeitbereich. Sie nehmen gern an den Freizeitunternehmungen teil, welche ihnen die Institution bietet. Jene, die das Leben und Arbeiten in der Institution generell ablehnen, wollen sich auch im Freizeitbereich von der Institution lösen. Stellenweise gelingt ihnen das auf eigene Faust.

4.4.9 Behinderung

Die Diplomarbeit orientiert sich an den sogenannten sozialen Modellen von Behinderung, deren gemeinsamer Kerngedanke es ist, dass Menschen nicht primär durch ihre individuelle körperliche, geistige oder psychische Schädigung behindert werden, sondern durch die Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung, die sie aufgrund bestimmter Merkmale von der Gesellschaft aufgebürdet bekommen (vgl. Priestley, 2003, S. 13f.).

Diese Sichtweise hat, nach Meinung der Autorin, sowohl Vorteile, als auch Nachteile. Die Vorteile gelten vor allem in Hinblick auf die „politische Verwertbarkeit“ solcher Sichtweisen. Behinderung ist so kein unveränderliches, persönliches Schicksal mehr, mit dem einzelne Individuen zurechtkommen müssen, sondern, da die Gesellschaft mit ihren Strukturen, Normen und Wertvorstellungen mit oder sogar hauptverantwortlich für die Entstehung von Behinderung ist, liegt es daher bei der Gesellschaft, gewisse Strukturen und Normen so zu verändern, dass Behinderung reduziert oder sogar eliminiert werden kann.

So vorteilhaft soziale Modelle einerseits auch sein mögen, so erfassen sie jedoch nicht die ganze Lebensrealität von Menschen mit Behinderung. Denn in dieser spielt der Körper eine nicht ganz unwesentliche Rolle und das nicht nur als Marker für Andersartigkeit, sondern auch als wahrgenommenes und erlebtes Faktum. In den Disability Studies wird daher der Stellenwert des Körpers durchaus kontrovers diskutiert. Einer der Kritiker des

sozialen Modells, Shakespeare, weist ebenfalls auf diese Problematik hin. Das soziale Modell hat seiner Meinung nach durchaus Berechtigung als nützliche, politische Ideologie, vernachlässigt aber den Aspekt des Körpers und der damit verbundenen Wahrnehmungen. Der Grund für diesen Sachverhalt liegt nach Meinung von Shakespeare in der starken Abgrenzung und Ablehnung medizinischer und individueller Zugänge zum Phänomen Behinderung durch die Behindertenbewegungen, die das soziale Modell hervorbrachten (vgl. Shakespeare, 2006, S. 200).

Aber die individuellen Wahrnehmungen, die mit Behinderung verknüpft sind, können nicht außer Acht gelassen werden, denn auch sie machen, nach Meinung der Autorin, ebenfalls eine Behinderung aus. Es ist nach Ansicht der Autorin kaum möglich und auch nicht sinnvoll, ein bestimmtes Modell für die Erklärung von Behinderung zu favorisieren. So sollte man die Mehrdimensionalität und Komplexität des Phänomens niemals aus den Augen verlieren. Nach Ansicht der Autorin ist Behinderung sowohl ein individuell wahrgenommener Tatbestand, als auch ein gesellschaftliches Konstrukt. Beide Dimensionen sind äußerst eng miteinander verbunden.

Die Autorin stimmt mit Cloerkes überein, der auf die Relativität von Behinderung hinweist. Cloerkes meint, dass Behinderungen in sozialer Hinsicht, d.h. in Bezug auf die unmittelbare Lebensführung eines Betroffenen in ganz unterschiedlichem Maße wirksam werden. Cloerkes ist der Ansicht, dass sich die Relativität von Behinderung in bestimmten Zusammenhängen ausdrückt. Zum Beispiel im Bezug auf die subjektive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Behinderung – so können auch leichte Schädigungen als schwer erlebt werden, wenn diese beispielsweise die Partizipation in einem bestimmten Lebensbereich beeinträchtigen. Auch in verschiedenen Lebensbereichen und Lebenssituationen kann sich eine Behinderung sehr unterschiedlich auswirken. In unserer Gesellschaft, die stark an Leistungsprinzipien ausgerichtet ist, wird Behinderung sehr stark im Zusammenhang mit Arbeitsfähigkeit gesehen. Die negative soziale Reaktion, die, laut Cloerkes, maßgeblich für das Entstehen einer Behinderung ist, variiert auch in Abhängigkeit der Kultur und des Gesellschaftssystems, in dem ein Mensch lebt (vgl. Cloerkes, 2007, S. 8ff.).

In der Diplomarbeit stellt sich heraus, dass die Wahrnehmung der eigenen Behinderung sehr zentral für die Lebensentwürfe der untersuchten Personen ist. Da es keine Daten über die tatsächliche Art und Schwere der Behinderung gibt und die vorliegende Untersuchung

ihre Daten ausschließlich aus den Aussagen der Befragten gewinnt, können also keine Aussagen gemacht werden, inwieweit die Art und Schwere der Behinderung Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Befragten hat.

Es zeigt sich, dass die befragten Personen ihre Behinderung sowohl als Schädigung als auch in Form von außen auferlegten Zuschreibungen, Ausschluss und Diskriminierung erleben. In der genauen Analyse der sechs lebensgeschichtlichen Darstellungen zeigt sich folgender interessanter Sachverhalt: Es gibt Personen, die dem Schädigungsaspekt mehr Beachtung schenken und solche, die sich eher durch ungerechtfertigte Zuschreibungen und vorenthaltene Partizipation behindert fühlen und ihrer Schädigung weniger Beachtung schenken. Diese unterschiedliche Wahrnehmung der Behinderung wirkt sich auf die jeweiligen Lebensentwürfe der Befragten aus. Jene, die ihre Behinderung nicht so sehr als individuelles „Problem“ wahrnehmen, fordern tendenziell mehr Teilhabe im Bezug auf die Stationen des Normallebenslaufs unserer Gesellschaft. Das heißt, sie wollen in Lebensbereichen wie Schule, Wohnen oder Arbeit integriert werden und diese Lebensabschnitte nicht in Sonderinstitutionen verbringen. Jene, die sich vorrangig durch ihre Schädigung beeinträchtigt fühlen, erleben die Sonderinstitution nicht als Ausschluss und akzeptieren diese durchaus als einen gleichwertigen Lebensraum.

Ein weiterer Punkt, der sich im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Behinderung als interessant herausstellt und der auf fast alle sechs untersuchten Personen zutrifft, ist, dass die „geistige“ Behinderung scheinbar im Selbstbild der Befragten nicht vorkommt. So wird die Zuschreibung einer „geistigen“ Behinderung teils offen und massiv abgelehnt, abgeschwächt oder auf einen bestimmten Bereich begrenzt geschildert oder gar nicht erwähnt. Auch bei jenen, die den Schädigungsaspekt der Behinderung mehr betonen, ist die Schilderung hauptsächlich auf den wahrgenommenen körperlichen Defekt begrenzt.

Der Umgang mit der Zuschreibung „geistiger“ Behinderung von Seiten der davon Betroffenen ist ein Thema, das vereinzelt in Forschungsarbeiten als eigenständiges Thema bearbeitet worden ist. Exemplarisch werden zwei dieser Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt. Diese Untersuchungen werden deshalb ausgewählt, weil hier Personen zu Wort kommen, die als geistig behindert bezeichnet werden. Es zeigt sich, dass diese Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

Wendeler und Godde führten zwischen 1985 und 1988 Gespräche mit 69 geistig behinderten Erwachsenen, sowie Gespräche mit deren Eltern und WerkstattbetreuerInnen. Innerhalb der untersuchten Gruppe wurde vorher mittels eines Intelligenztests zwischen „schwer“ und „weniger schwer geistig“ behinderten Personen unterschieden um festzustellen, ob es in der Wahrnehmung Unterschiede gab (Wendeler/Godde, 1989, S. 307). Die Untersuchung kam zu folgenden Ergebnissen: Ein Teil der Befragten maßen den Begriffen „behindert“ oder „geistig behindert“ wenig Bedeutung zu. Sie litten nicht darunter, wenn sie so bezeichnet wurden, und setzten sich auch nicht aktiv damit auseinander. Personen mit diesen Umgangsweisen fielen meist in die Gruppe der „schwer geistig“ Behinderten. Der zweiten Gruppe, denen die Bedeutung und Reichweite der Begriffe klar war, fiel es schwer diese Zuschreibungen anzunehmen, da sie befürchteten durch diese Zuschreibungen einen Verlust von Anerkennung und Wertschätzung ihrer Persönlichkeit zu erfahren. Sie reduzierten ihre Behinderung auf eine Körperbehinderung, beschrieben diese als Schwäche in den Kulturtechniken oder auf einen bestimmten Bereich begrenzt, reagierten mit Abwärtsvergleichen in Bezug auf andere Behinderte und distanzierten sich von anderen Behinderten. Die Autoren schlussfolgern daraus, dass diese Gruppe sich durchaus der Konsequenzen und Tragweite einer solchen Zuschreibung bewusst ist und sie diese deshalb auch ablehnen (vgl. Wendeler/Godde, 1989, S. 309ff.).

Es gibt auch neuere Untersuchungen, die zu ähnlichen Aussagen wie Wendeler und Godde kommen. Julius (2000) zum Beispiel befragte vier Menschen mit „geistiger“ Behinderung zu ihren Lebensumständen und zu ihrem Selbstbild. In Bezug auf das Selbstbild bestätigt sie die Ergebnisse von Wendeler und Godde. Julius spricht aber auch die Bedeutung der Sondereinrichtung für die Selbstwahrnehmung an. Alle vier, der von ihr befragten Personen, leben und arbeiten in Sondereinrichtungen und sind zufrieden mit ihrer Lebenssituation. Julius ist der Ansicht, dass in diesen Einrichtungen das Selbstbild vor negativen Einflüssen durch Erlebnisse von Misserfolg und Stigmatisierung geschützt ist und auch die Konfrontation mit den eigenen Schwächen nicht so groß ist, da alle in einer ähnlichen Situation sind. Dennoch ist die Funktion der Sonderinstitution als Schonraum, laut Julius, kritisch zu bewerten. So kann gerade das Leben in Sonderinstitutionen auch als Ausschluss und Stigmatisierung erlebt werden (Julius, 2000, S 4f. und S. 13f.)

Das konnte auch im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit bestätigt werden. So gibt es Menschen, die die Sondereinrichtung als Ausschluss erleben und andere, die die

Strukturen der Sondereinrichtung als gleichwertigen Lebensraum akzeptieren und als Schonraum brauchen.

Folgende Hypothesen können aus den Ergebnissen der Diplomarbeit in Bezug auf die Behinderung aufgestellt werden:

Die Wahrnehmung der Behinderung hat Einfluss auf die Lebensentwürfe und die Teilhabewünsche der Befragten.

Die Selbstwahrnehmung der Person bezüglich ihrer Behinderung und ihrer Fähigkeiten im Allgemeinen hat Einfluss auf die Wahrnehmung der Sonderinstitution.

5 Schlussbetrachtung

Themen der vorliegenden Diplomarbeit sind Wunschvorstellungen und Anspruchshaltungen im Bezug auf Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen.

Es zeigt sich bei der Betrachtung von Teilhabewünschen im Kontext der Lebensgeschichte, dass Teilhabe, verstanden als das Einbezogenensein in gesellschaftliche Lebensbereiche, nicht nur etwas ist, was sozusagen als „gesellschaftliche Aufgabe“, beispielweise in Form von Integration oder Inklusion ermöglicht werden muss, sondern Teilhabe muss immer auch eingefordert werden. Ohne die Forderung der Aufhebung von wahrgenommenem Ausschluss durch die davon Betroffenen, ihren Angehörigen oder MitstreiterInnen, hätte der Weg zu einer inklusiven Gesellschaft, wie er heute und in Zukunft noch weiter beschritten werden muss, niemals begonnen werden können. Um Teilhabe einfordern zu können, muss man sich erst ausgeschlossen fühlen. Die Wahrnehmung von Ausschluss von den Betroffenen muss nicht notwendiger Weise mit dem übereinstimmen, was die Gesellschaft, gewissermaßen als Teilhabe ermöglichende Instanz, unter Ausschluss versteht.

In der vorliegenden Arbeit stellt sich heraus, dass die Wahrnehmung von Teilhabe und Ausschluss von zwei Dingen beeinflusst wird: Erstens von den Normvorstellungen, welche in unserer Gesellschaft bezüglich des Lebenslaufes vorherrschen und zweitens von der individuellen Lebensgeschichte einer Person.

Die gesellschaftlichen Wahrnehmungen von Ausschluss und Teilhabe sind an Vorstellungen von Lebenslaufnormen gebunden. Der Lebenslauf wird, wie bereits beschrieben, verstanden als eine kulturelle, gesellschaftlich hervorgebrachte Norm, die vorgibt, welche Statuspassagen von Personen in einem bestimmten Lebensabschnitt durchlaufen werden sollen. Das Durchlaufen von Statuspassagen ist an die Partizipation in bestimmten Institutionen, an das Innenhaben bestimmter Rollen und an das Erfüllen bestimmter Aufgaben gebunden (vgl. Priestley, 2003, S. 26). Der Höhepunkt des Lebenslaufkonstrukts ist eine bestimmte Vorstellung des Erwachsenseins, verbunden mit einem größtmöglichen Maß an Unabhängigkeit. Diese wiederum geht einher mit der erwarteten Fähigkeit, für sich selbst zu sorgen, mit Erwerbsarbeit, mit der Ablösung von der Familie, mit Unabhängigkeit und eigenständigem Wohnen. (vgl. Priestley, 2003, S. 123).

Die Normen im Lebenslauf, wie sie in unserer Gesellschaft gelten, sind keineswegs unveränderliche Dogmen, sondern sind und waren immer wieder Wandlungsprozessen unterworfen. Auch die individuelle Lebensführung muss sich nicht zwingend an diesen Normen ausrichten. Trotzdem hat der Lebenslauf seine Funktion als Orientierungsprinzip für die Gesellschaft und ihre Mitglieder nicht verloren.

Inwiefern werden die Lebensziele und Lebensentwürfe der Menschen mit Lernschwierigkeiten von bestimmten Normvorstellungen bezüglich des Lebenslaufs beeinflusst? In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich schon anhand der Wunschvorstellungen, dass die Lebenswünsche der Befragten zum Teil von gesamtgesellschaftlichen Lebenslaufzielen geprägt werden. So werden Wünsche nach Arbeit und damit verbundenen größeren finanziellen Möglichkeiten, Wünsche nach mehr Freundschaften oder Partnerschaften und Wünsche das Wohnen betreffend am häufigsten genannt. Menschen mit Lernschwierigkeiten unterscheiden sich in ihren Lebenszielen also nicht grundlegend von anderen. So zeigt auch die qualitative Untersuchung der sechs Personen, dass Erwerbsarbeit oder eigenständiges Wohnen von einigen mit Teilhabe gleichgesetzt wird. Zumal Teilhabe in bestimmten Bereichen ja auch tatsächlich eine Zunahme an Handlungsspielräumen für die eigene Lebensgestaltung bedeutet.

Menschen mit Lernschwierigkeiten leben in unserer Gesellschaft und werden mit ihren Normen und Anforderungen konfrontiert. Von ihrer individuellen Lebensgeschichte ist es

jedoch abhängig, inwieweit sie sich diesen gesellschaftlichen Anforderungen und Normen stellen.

In der vorliegenden Arbeit ist es vor allem die Selbstwahrnehmung der Person, die ihren Lebensentwurf beeinflusst hat.

Von großer Bedeutung ist hierbei die Wahrnehmung der eigenen Behinderung. Jene, die sich durch ihre individuelle Schädigung weniger beeinträchtigt fühlen, als durch von außen auferlegte Barrieren oder ihrer Meinung nach ungerechtfertigte Zuschreibungen, stellen andere Anforderungen an ihre Lebensgestaltung als jene, die sich durch ihre individuelle Schädigung stark beeinträchtigt fühlen.

Je überzeugter Personen von ihren Fähigkeiten sind, desto stärker sind ihre Wünsche nach Partizipation in den Regelsystemen der Gesellschaft. Die Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen, die der Betreffende absolviert hat und die Erfolge, die er in den Bereichen Ausbildung und Arbeit erlebt, haben Einfluss auf seine Selbstwahrnehmung.

Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf die Lebensgestaltung nimmt, ist die Familie. Er wirkt sich sowohl auf die Selbstwahrnehmung als auch auf Teilhabechancen aus. So beeinflussen einerseits das Engagement der Familie und andererseits die Ängste und Vorbehalte seitens der Familie die Lebensgestaltung der Betroffenen in die eine oder andere Richtung. Einfluss haben auch Probleme innerhalb der Familie, wie zum Beispiel Verlust von Familienmitgliedern durch Tod oder Trennung.

Die Möglichkeit der Teilhabe von Menschen mit Behinderung ist immer auch verbunden mit dem Vorhandensein unterstützender Strukturen, welche die möglichen Einschränkungen durch eine Behinderung auszugleichen helfen.

Neben solchen Personen, deren Lebensgeschichten und Lebensentwürfe stark von gesamtgesellschaftlichen Zielen geprägt sind und die deshalb auch Sonderinstitutionen ablehnen, gibt es auch eine Gruppe, die Sonderinstitutionen und die durch diese gebotenen Möglichkeiten nicht als Ausschluss empfindet. Auch für diese Personen sind Arbeit, Wohnen, Freizeit und Familie wichtige Lebensbereiche. Allerdings bewerten sie diese auf andere Weise. Bei der Arbeit steht für sie nicht das Ziel einer Erwerbsarbeit und die damit einhergehende finanzielle Unabhängigkeit im Vordergrund, sondern der Fokus liegt auf der Tätigkeit selbst, auf der Freude, die sie bereitet, auf dem Wohlbefinden im Team. Bedürfnisse in anderen Lebensbereichen, wie zum Beispiel Freundschaft,

Partnerschaft oder Freizeit, können entweder von der Sonderinstitution und/oder von der Familie in zufriedenstellendem Maß abgedeckt werden. Die Personen, welche das Leben in Einrichtungen bevorzugen, erleben die Sonderinstitution einerseits als Schutz und Halt gebend, andererseits ermöglicht ihnen die Institution genügend Handlungs- und Entscheidungsspielräume.

Einrichtungen für Behinderte müssen für die Betroffenen nicht „Endstation“ sein. So gibt es in der Untersuchung auch jene, die zu einem späteren Zeitpunkt planen die Einrichtung zu verlassen, eine Integration im Wohn- und/oder Arbeitsbereich anstreben und die dabei von unterschiedlichen Stellen, darunter auch von MitarbeiterInnen der Einrichtung selbst, Unterstützung bekommen.

Nach Meinung der Autorin ergeben sich aus den Erkenntnissen der Diplomarbeit folgende Perspektiven für den gesamtgesellschaftlichen Umgang mit den Themen Teilhabe und Behinderung: Möchte man tatsächlich alle Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft einbeziehen, ist der wichtigste Schritt ihre Wahrnehmungen, Ansichten und Erfahrungen nicht nur zu berücksichtigen, sondern zum Ausgangspunkt von allen Maßnahmen zu machen, die sie betreffen.

Hierzu ist es erst einmal notwendig, die Lebenswirklichkeit der Menschen mit Behinderung aus ihrer Sicht kennenzulernen. Die Beschäftigung mit Lebensgeschichten, insbesondere von Menschen mit Lernschwierigkeiten, ist daher ein wichtiger Schritt in diese Richtung, denn so erfahren wir nicht nur etwas über Wünsche dieser Menschen sondern auch, wie es dazu kommt, dass sie bestimmte Lebensentwürfe gewählt haben.

Die Beschäftigung mit Lebensgeschichten setzt voraus, dass wir unsere eigenen Annahmen von Normalität in Frage stellen. Das bedeutet, dass auch andere Lebensentwürfe, die von gesellschaftlichen Normvorstellungen abweichen, akzeptiert und anerkannt werden. So muss Teilhabe nicht zwangsläufig heißen ein Leben, wie die Mehrheit unserer Gesellschaft, zu führen und bestimmte Zielvorstellungen bezüglich eines Ideallebenslaufs zu erfüllen.

Prinzipiell sollten Menschen mit Behinderung soweit als möglich in allen Lebensbereichen die gleichen Möglichkeiten haben wie Menschen ohne Behinderung. Menschen mit Behinderung müssen Wahlmöglichkeiten haben, um verschiedene Lebensentwürfe leben zu können.

Es gibt Menschen mit Behinderung, denen gar nicht bewusst ist, dass es verschiedene Angebote zu ihrer Unterstützung und Integration gibt. Sie müssen daher erst über die verschiedenen Möglichkeiten, die es gibt, informiert werden. Ein bloßes Wissen über Möglichkeiten allein ist nicht in jedem Fall ausreichend. Wenn zum Beispiel Menschen Ängste aufgrund ihrer wahrgenommenen Einschränkungen haben, bestimmten Anforderungen nicht gewachsen zu sein, ist es wichtig ihnen Raum zu geben, verschiedene Möglichkeiten kennenzulernen und auszuprobieren. Wahlmöglichkeiten zu geben heißt aber auch zu akzeptieren, wenn jemand einen Lebensentwurf wählt, der von den Normvorstellungen unserer Gesellschaft bezüglich Teilhabe und zu verwirklichenden Lebenszielen abweicht.

6 Literaturverzeichnis

- Bank-Mikkelsen, Niels Erik (2008): Das Normalisierungsprinzip – Betrachtung aus Dänemark (1978). In: Thimm, Walter (Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Aufl., Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 50 – 61.
- Barnes, Colin/Oliver, Mike/Barton, Len (Eds.) (2002): Disability Studies Today. Cambridge: Polity Press.
- Biewer, Gottfried/Fasching, Helga/Koenig, Oliver (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. In: SWS Rundschau (49. Jg.) Heft 3, S. 391-403.
- Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Bradl, Christian (2005): Selbstbestimmung und Teilhabe als Herausforderung für behinderte Menschen mit hohem Hilfebedarf. In: Wacker, Elisabeth/Bosse, Ingo/Dittrich, Torsten et al. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe - Verlag, S. 185 – 198.
- Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (2007): Grounded Theory in Historical Perspective: An Epistemological Account. In: Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Eds.): The SAGE Handbook of Grounded Theory. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, pp. 31 – 57.
- Charmaz, Kathy (2010): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage.
- Clausen, John A. (1998): Life Reviews and Life Stories. In: Giele, Janet Z./Elder, Glen H. Jr. (Eds.): Methods of Life Course Research. Qualitative and quantitative Approaches. London, New Delhi: Sage, pp. 189 – 212.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Aufl., Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.

- Degener, Theresia (2003): „Behinderung neu denken“. Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland. In: Hermes, Gisela/Köbsell, Swantje (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland - Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003. Kassel: bifos, S. 23 – 26.
- Dittrich, Torsten (2005): Besondere Lebensphasen. In: Wacker, Elisabeth/Bosse, Ingo/Dittrich, Torsten et al. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe - Verlag, S. 315 – 316.
- Ehrig, Heike (2003): Was DU sagst, zählt! Lebensweltforschung – eine Strategie in der empirischen Wissenschaft mit gleichberechtigten PartnerInnen. In: Hermes, Gisela/ Köbsell, Swantje (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland - Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003. Kassel: bifos, S. 91 – 95.
- Eiersebner, Erwin (2008): Unternehmen sozial. Arbeit und Behinderung. Online im Internet: URL: www.salzburg.gv.at/unternehmensozial.pdf [Stand 14.4.2011]
- Fasching, Helga/Mursec, Diana (2010): Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der BezirksschulinspektorInnen und Eltern. Datenband I der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Wien: Universität Wien.
- Fasching, Helga/Koenig, Oliver (2010): Arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Trägerbefragung arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen. Datenband II der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Wien: Universität Wien.
- Giele, Janet Z./Elder, Glen H. Jr. (1998): Life Course Research: Development of a Field. In: Giele, Janet Z./Elder, Glen H. Jr. (Eds.): Methods of Life Course Research. Qualitative and quantitative Approaches. London and New Delhi: Sage, pp. 5 – 27.

- Groth, Silvia et al (2004): be gender. Eine Untersuchung über Frauen und Männer mit Behinderung und mit Frauen und Männern mit Behinderung. Online im Internet: URL: http://www.fgz.co.at/fileadmin/hochgeladene_dateien/pdfs/begender_Endbericht.pdf. [Stand 2.1.2012]
- Hermes, Gisela (2006): Der Wissenschaftsansatz Disability Studies – neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In: Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns - ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG, S. 15 – 30.
- Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (2006): Einleitung. In: Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns - ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG, S. 7 – 11.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 54, S. 354 – 361.
- Hinz, Andreas (2007): Integration. In: Theunissen, Georg/Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 173 – 174.
- Hinz, Andreas (2010): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 2. Aufl., Marburg: Lebenshilfe – Verlag, S. 33 – 52.
- Hoernig, Erika M. (1987): Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Leverkusen: Leske Verlag + Budrich GmbH, S. 231 – 259.
- Hoffmann, Claudia (1999): Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung – Einführung in die Leiterterminologie. In: Theunissen, Georg/Lingg, Albert (Hrsg.): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Perspektiven für ehemals hospitalisierte und

- alte Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16 – 27.
- Hülst, Dirk (2010): Grounded Theorie. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa, S. 281 – 300.
- Hurrelmann, Klaus (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7. Aufl., Weinheim, München: Juventa.
- Jakob, Gisela (2010): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa, S. 219 – 233.
- Julius, Monika (2000): Identität und Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. Behindertenpädagogik, 39. Jg., Heft 2, S. 175 – 194.
- Kardorff, Ernst v. (2000): Die Bedeutung der Arbeit für psychisch kranke Menschen im gesellschaftlichen Wandel. Soziologische Anmerkungen zur beruflichen Rehabilitation. Impulse. Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung, Nr. 15, April, S. 12 -17.
- Kasnitz, Devva (2001): Life event histories and the US independent living movement. In: Priestley, Mark (Ed.): Disability and the Life Course. Global perspectives. Cambridge: University Press, pp. 67 – 78.
- Kluge, Susann/Kelle, Udo (2001): Einleitung. In: Kluge, Susann/Kelle, Udo (Hrsg.): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 11 – 13.
- Koenig, Oliver (2009): Beschäftigungspräferenzen von NutzerInnen Wiener Werkstätten. Ergebnisse einer explorativen quantitativen Untersuchung. Impulse. Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung. Heft. 51, April, S. 46-53.

- Koenig, Oliver (2010): Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Dokumentation der Befragung der österreichischen Sozialabteilungen zum Stand und Umsetzung der Werkstättenstandorte in Österreich sowie der Befragung aller österreichischen Werkstättenträger und Standorte im Zeitraum 2008 - 2009. Datenband III der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich.“ Wien: Universität Wien.
- Lindmeier, Bettina (2010): Entwicklungen der Community Care in internationaler Perspektive. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 2. Aufl., Marburg: Lebenshilfe – Verlag, S. 91 - 103.
- Markowetz, Reinhard (2005): Inklusion – Neuer Begriff, neues Konzept, neue Hoffnungen für die Selbstbestimmung und Partizipation von Menschen mit Behinderung. In: Kaiser, Herbert/Kočnik, Ernst/Sigot, Marion (Hrsg.): Vom Objekt zum Subjekt. Inklusive Pädagogik und Selbstbestimmung. Klagenfurt, Laibach, Wien: Verlag Mohorjeva Hermagoras, S. 17 – 66.
- Mill, Aviva/Mayes, Rachel/McConnell, David (2009): Negotiating autonomy within the family: the experience of young adults with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, pp. 194 – 200.
- Niehoff, Ulrich (2007): Teilhabe. In: Theunissen, Georg/Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 339.
- Preßlauer, Marion (2007): Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung in Österreich. In: *Impulse. Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung*. Heft 44/4, S.44 -46.
- Priestley, Mark (Ed.) (2001): *Disability and the Life Course. Global perspectives*. Cambridge: University Press.
- Priestley, Mark (2003): *Disability. A Life Course Approach*. Cambridge and Malden: Polity Press.

- Rauscher, Christine (2005): „Ein eigenes Leben in der Gemeinde führen“ – Wohn- und Lebenswünsche von Menschen mit Behinderung. In: Wacker, Elisabeth/Bosse, Ingo/Dittrich, Torsten et al. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe - Verlag, S. 315 – 316.
- Schulze, Theodor (2010): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa, S. 413 – 436.
- Shakespeare, Tom (2006): The Social Model of Disability. In: Davis, Lennard J. (Ed.): The Disability Studies Reader. 2nd edition, New York: Routledge, pp. 197 – 203.
- Sigot, Marion/Wernisch, Barbara (2005): Selbstbestimmung und Inklusion im Leben von Frauen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Folgerungen aus dem Forschungsprojekt „Die Lebenssituation von Frauen mit geistiger Behinderung“. In: Kaiser, Herbert/Kočnik, Ernst/Sigot, Marion (Hrsg.): Vom Objekt zum Subjekt. Inklusive Pädagogik und Selbstbestimmung. Klagenfurt, Laibach, Wien: Verlag Mohorjeva Hermagoras, S. 183 – 197.
- Speck, Otto (2007): Geistige Behinderung. In: Theunissen, Georg/Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 136 – 137.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz (PVU).
- Strübing, Jörg, (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiess, Ilka (2004): Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind. Paderborn: Eusl – Verlagsgesellschaft.

- Ströbl, Josef (2006): Behinderung und gesellschaftliche Teilhabe aus Sicht von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. In: Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns- ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG, S. 42 - 49.
- Theunissen, Georg/Lingg, Albert (1999): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung – Eine Einführung ins Buchprojekt. In: Theunissen, Georg/Lingg, Albert (Hrsg.): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Perspektiven für ehemals hospitalisierte und alte Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7 – 15.
- Theunissen, Georg (2007): Enthospitalisierung. In: Theunissen, Georg/Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, Georg (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. 2. Aufl., Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Thimm, Walter (2008): Das Normalisierungsprinzip – eine Einführung (1979). In: Thimm, Walter (Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Aufl., Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 12 – 31.
- Thimm, Walter/v. Ferber, Christian/Schiller, Burkhard/Wedekind, Rainer (2008): Das Normalisierungsprinzip – Vorüberlegung für pädagogische und sozialpolitische Konsequenzen (1985). In: Thimm, Walter (Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Aufl., Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 89 – 109.
- Thomas, Carol (2002): Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers. In: Barnes, Colin/Oliver, Mike/Baton, Len (Eds.): Disability Studies Today. Cambridge: Polity Press, p. 38 - 58.

Turmusani, Madjid (2001): Work and adulthood: economic survival in the majority world. In: Priestley, Mark (Ed.): Disability and the Life Course. Global perspectives. Cambridge: University Press, pp. 192 – 205.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt III, Nr. 155/ 2008.

Waldschmidt, Anne (2006): Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In: Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns- ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG, S. 83 – 96..

Waldschmidt, Anne (2010): Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programatische Überlegungen. In: Bösl, Elisabeth/Klein, Anne/Waldschmidt, Anne: Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.

Wansig, Gudrun (2005): Wohnqualität. In: Wacker, Elisabeth/Bosse, Ingo/Dittrich, Thorsten et al. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe - Verlag, S. 315 – 316.

Wendeler, Jürgen/Godde, Heidi (1989): Geistige Behinderung: Ein Begriff und seine Bedeutung für die Betroffenen. In: Geistige Behinderung, 4, S.306 – 317.

Wolfensberger, Wolf (2008): Die Entwicklung des Normalisierungsgedankens in den USA und in Kanada (1986). In: Thimm, Walter (Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Aufl., Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 168 – 186.

7 Anhang

Tabellen

Tabelle 1: Allgemeine Daten zu den Befragten

Interviewte Person	Alter Ende 2010	Geschlecht	Geschwister/ Halbgeschwister		Sachwalter
IP 1	36 Jahre	w		2	ja
IP 2	27 Jahre	w	1		ja
IP 3	19 Jahre	m	1		nein
IP 4	38 Jahre	w		3	nein
IP 5	53 Jahre	m		2	unbekannt
IP 6	36 Jahre	w		3	nein
IP 7	45 Jahre	w		5	nein
IP 8	40 Jahre	m		2	ja
IP 9	28 Jahre	w	1		ja
IP 10	24 Jahre	w		5	nein
IP 11	39 Jahre	m		3	nein
IP 12	25 Jahre	w	1		nein
IP 13	21 Jahre	m	1		nein
IP 14	41 Jahre	m		2	nein
IP 15	39 Jahre	m		2	ja
IP 16	32 Jahre	w		5	ja
IP 17	36 Jahre ?	w		4	ja
IP 18	41 Jahre ?	m	1		ja
IP 19	43 Jahre	w	1		nein
IP 20	31 Jahre	w	1		nein
IP 21	28 Jahre	w		2	nein
IP 22	34 Jahre	m	1		ja
IP 23	41 Jahre	m	1		unbekannt
IP 24	27 Jahre	m	1		ja
IP 25	43 Jahre	w		2	nein
IP 26	49 Jahre	w	1		ja
IP 27	40 Jahre	m	1		ja
Summen		15w/12m	13	14	

Tabelle 2: Wohnsituation der Befragten früher, ihre derzeitige Wohnform und ihre Zufriedenheit mit der derzeitigen Wohnsituation.

* Sonstige: Heime bzw. Pflegefamilie

Interviewte Person	Aufgewachsen			derzeitige Wohnform			Wohnwunsch		
	In der Familie	In Familie und Internat	Sonstige*	In der Familie	Betreutes Wohnen	Eigene Wohnung	Zufrieden	Wünscht Veränderung	Keinen Wunsch genannt
IP 1			X		X			X	
IP 2		X			X		X		
IP 3		X		X				X	
IP 4	X			X				X	
IP 5		X		X					X
IP 6	X					X	X		
IP 7	X			X					X
IP 8	X			X			X		
IP 9	X				X		X		
IP 10	X			X			X		
IP 11	X				X			X	
IP 12	X			X			X		
IP 13	X						X		
IP 14		X				X	X		
IP 15			X			X	X		
IP 16	X				X			X	
IP 17	X				X				
IP 18	X					X	X		
IP 19	X					X	X		
IP 20	X					X	X		
IP 21		X		X					X
IP 22	X				X		X		
IP 23	X			X			X		
IP 24			X			X	X		
IP 25	X			X			X		
IP 26	X					X	X		
IP 27		X		X			X		
Summen	18	6	3	12	7	8	18	6	3

Tabelle 3: Besuchte Schulform im Primarbereich

Schule Primarbereich				
Interviewte Person	Volksschule(integrativ)	Häuslicher Unterricht	Volksschule Wechsel in Sonderschule	Sonderschule
IP 1				x
IP 2			x	
IP 3			x	
IP 4				x
IP 5				x
IP 6				x
IP 7	x			
IP 8				x
IP 9	x			
IP 10	x			
IP 11				x
IP 12	x			
IP 13	x			
IP 14			x	
IP 15				x
IP 16				x
IP 17	x			
IP 18	x			
IP 19				x
IP 20	x			
IP 21				x
IP 22				x
IP 23				x
IP 24		x		
IP 25				x
IP 26				x
IP 27				x
Summen	8	1	3	15

Tabelle 4: Besuchte Schulform im Sekundarbereich I

Schule Sekundarbereich I				
Interviewte Person	Hauptschule (integrativ)	Sonderschule	Hauptschule, Wechsel in Sonderschule	Häuslicher Unterricht
IP 1		x		
IP 2		x		
IP 3		x		
IP 4		x		
IP 5		x		
IP 6		x		
IP 7	x			
IP 8		x		
IP 9				x
IP 10	x			
IP 11		x		
IP 12			x	
IP 13	x			
IP 14		x		
IP 15		x		
IP 16		x		
IP 17			x	
IP 18			x	
IP 19		x		
IP 20	x			
IP 21		x		
IP 22		x		
IP 23		x		
IP 24		x		
IP 25		x		
IP 26		x		
IP 27		x		
Summen	4	19	3	1

Tabelle 5: Ausbildung und Praktika

Interviewte Person	Berufsausbildung				Praktika	
	Keine Ausbildung	Haushaltungsschule, Polytechnikum	Lehre/Teilqualifizierung/Anlehre	Berufsvorschule, Berufsvorbereitung, Orientierungskurse		
IP 1	x				ja	
IP 2			x		ja	
IP 3				x	ja	
IP 4	x					nein
IP 5	x					nein
IP 6		x				nein
IP 7			x			nein
IP 8	x					nein
IP 9	x					nein
IP 10			x		ja	
IP 11	x				ja	
IP 12	x				ja	
IP 13		x			ja	
IP 14	x				ja	
IP 15	x				ja	
IP 16	x					nein
IP 17			x		ja	
IP 18	x				ja	
IP 19				x	ja	
IP 20	x				ja	
IP 21			x		ja	
IP 22				x		nein
IP 23	x					nein
IP 24	x					nein
IP 25		x			ja	
IP 26		x			ja	
IP 27	x				ja	
Summen	15	4	5	3	17	10

Tabelle 6: Beschäftigung zur Zeit des letzten Interviews und Zufriedenheit mit dieser Beschäftigung.

Interviewte Person	Beschäftigung beim letzten Interview			Zufriedenheit mit der Beschäftigung		
	Ersatzarbeitsmarkt	1. Arbeitsmarkt	auf Jobsuche	Zufrieden mit der Arbeit	Zufrieden mit der Arbeit, Wunsch nach Veränderung	Unzufrieden, Wunsch nach Veränderung
IP 1	x				x	
IP 2	x			x		
IP 3	x				x	
IP 4	x			x		
IP 5	x			x		
IP 6	x					x
IP 7	x				x	
IP 8	x			x		
IP 9	x			x		
IP 10		x		x		
IP 11	x					x
IP 12		x		x		
IP 13		x		x		
IP 14		x		x		
IP 15	x			x		
IP 16	x			x		
IP 17	x					x
IP 18	x					x
IP 19			x			x
IP 20			x			x
IP 21	x				x	
IP 22	x			x		
IP 23	x			x		
IP 24	x					x
IP 25		x		x		
IP 26	x				x	
IP 27	x					x
Summen	20	5	2	14	5	8

Tabelle 7: UnterstützerInnen

Interviewte Person	Unterstützer			
	Verwandte	Mitarbeiter von Organisationen	Freunde	nicht erwähnt
IP 1	x	x		
IP 2	x	x		
IP 3	x			
IP 4	x			
IP 5		x		
IP 6	x	x		
IP 7		x	x	
IP 8	x			
IP 9		x		
IP 10	x	x		
IP 11	x	x		
IP 12	x	x		
IP 13	x	x		
IP 14		x		
IP 15	x	x		
IP 16		x		
IP 17		x		
IP 18	x			
IP 19		x		
IP 20	x	x		
IP 21	x			
IP 22	x	x		
IP 23	x			
IP 24				x
IP 25	x	x		
IP 26	x			
IP 27	x	x	x	
Summen	19	19	2	1

Tabelle 8: Wünsche

	Wünsche betreffend											
Interviewte Person	Beruf, Ausbildung	Finanzielles	Wohnen	Beziehung	persönliche Mobilität	Freizeit	Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung	Materielles	Unterstützung	die eigene Person betreffend	mehr Kontinuität	Es soll so bleiben, wie es ist
IP 1	x	x	x	x					x	x		
IP 2			x						x	x	x	
IP 3	x			x	x							
IP 4			x			x	x					
IP 5											x	
IP 6	x				x							
IP 7	x			x								
IP 8	x											
IP 9				x						x		x
IP 10												x
IP 11	x	x	x	x								
IP 12												x
IP 13	x	x								x		
IP 14	x			x						x		
IP 15	x											x
IP 16	x		x	x			x					
IP 17	x	x	x	x			x	x				
IP 18	x											
IP 19	x	x										
IP 20	x	x		x	x			x				
IP 21	x											
IP 22						x						x
IP 23										x		
IP 24	x			x			x					
IP 25				x								
IP 26	x											
IP 27	x	x	x		x					x		
SUMMEN	18	7	7	11	4	2	4	2	2	7	2	5

Tabelle 9: Schulische und berufliche Ausbildung und Wünsche der Gruppen 1 bis 4: Zufrieden/Werkstatt; Zufrieden/allgemeiner Arbeitsmarkt; Zufrieden/Werkstatt, Wunsch nach Veränderung; Unzufrieden/Werkstatt bzw. auf Jobsuche, Wunsch nach Veränderung.

	Ausbildung		Keine Ausbildung	Schule				Wünsche			
	Lehre Teillehre Anlehre	sonstige berufsqualif. Maßnahmen		Primarstufe		Sekundarstufe		Job Finzielles	Wohnen	Beziehung	Sonstiges
				VS	W	SS	HS	W	SS		
Gruppe 1: Zufrieden, Werkstatt											
IP 2	x				x				x	1	3
IP 4			x			x			x	1	2
IP 5			x			x			x		1
IP 8			x			x			x	1	
IP 9			x	x					x		2
IP 15			x			x			x	1	1
IP 16			x			x			x	1	1
IP 22		x				x			x		2
IP 23			x			x			x	1	1
n=9	1	1	7	1	1	7	0	0	9	3	13
Gruppe 2: Zufrieden, allgemeiner Arbeitsmarkt											
IP 10	x			x			x				1
IP 12			x					x			1
IP 13		x		x			x			2	1
IP 14			x		x				x	1	1
IP 25		x				x			x		1
n=5	1	2	2	3	1	1	2	1	2	0	4
Gruppe 3: Zufrieden, Werkstatt, Wunsch nach Veränderung											
IP 1			x			x			x	2	2
IP 3		x			x				x	1	1
IP 7	x			x			x			1	
IP 21	x					x			x	1	
IP 26		x				x			x	1	
n=5	2	2	1	1	1	3	1		4	6	3
Gruppe 4: Unzufrieden, Werks tatt bzw.Jobsuche, Wunsch nach Veränderung											
IP 6		x				x			x	1	1
IP 11			x			x			x	2	
IP 17	x			x				x		1	2
IP 18			x	x				x		1	
IP 19		x				x			x	2	
IP 20			x	x			x			2	2
IP 24			x			x			x	1	1
IP 27			x			x			x	2	2
n=8	1	2	5	3		5	1	2	5	13	8
Kontrolle	5	7	15	8	3	16*	4	3	20*	25	28

Kurzzusammenfassung

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen der Teilhabe aus der Sicht von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Es geht um die Frage, welche Ereignisse in der Lebensgeschichte eines Menschen mit Lernschwierigkeiten zu bestimmten Anspruchshaltungen und Wunschvorstellungen in Bezug auf die Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen führen.

Das Datenmaterial der vorliegenden Diplomarbeit sind lebensgeschichtliche Interviews von 27 Personen, die im Rahmen des Projektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biografie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“ erhoben wurden. Die lebensgeschichtlichen Darstellungen werden in der Diplomarbeit unter folgenden Gesichtspunkten betrachtet: Welche Wunschvorstellungen und Anspruchshaltungen in Bezug auf Teilhabe haben die Befragten? Gibt es Faktoren in den einzelnen Lebensgeschichten, die zur Herausbildung unterschiedlicher Wunschvorstellungen und Anspruchshaltungen beitragen? Welche sind das und wie wirken sie sich genau aus?

Theoretische Perspektive der Diplomarbeit ist das Lebenslauf-Konzept im Sinne des Autors Mark Priestley, der in seinem Buch „Disability - A Life Course Approach“ untersucht, wie bestimmte generationsabhängige Lebenslaufnormen unserer Gesellschaft die Konstruktion von Behinderung beeinflussen. In der Diplomarbeit wird auch gezeigt, in wieweit die Lebensentwürfe der untersuchten Personen durch solche Lebenslaufnormen, wie Priestley sie schildert, beeinflusst werden.

Methodisch wird folgendermaßen vorgegangen. Im Zuge einer Inhaltsanalyse nach quantifizierbaren Merkmalen werden die Ist-Situation der 27 Personen in verschiedenen Lebensbereichen und die Wünsche erhoben. Auf Basis der in dieser Analyse ermittelten Wunschvorstellungen erfolgt eine genaue Analyse der lebensgeschichtlichen Darstellungen von sechs Personen. Diese werden mit einem Kodierverfahren analysiert, welches an die Methode der Grounded Theory angelehnt ist. Im Vorfeld der Kodierung der Interviews erfolgt eine chronologische Ordnung der geschilderten lebensgeschichtlichen Ereignisse.

Abstract

The diploma thesis deals with participation from the viewpoint of people with learning disabilities. It is about the question which events in the life stories of people with learning disabilities lead to certain expectations and wishes concerning participation in different areas of life. For that purpose life story interviews from 27 persons, which are gathered in the project „Participation of Persons with Intellectual Disabilities in Education, Working Life and Research“ are analyzed. The life stories are analyzed from the following points of view: Which wishes concerning participation do the people have? Are there certain factors in the life stories which influence the different wishes?

The theoretical approach of the thesis is the life course concept of Mark Priestley which is presented in his book „Disability – A Life Course Approach“. In this book he investigates, in which way certain norms of life course depending on generation and society influence the construction of disability. In the thesis the author also tries to figure out if and to which extent the life stories are influenced by such life course norms.

The methodological approach to the thesis is as follows: First data is gathered from the life history interviews about the current life situation and wishes of 27 people. Based on the wishes which were investigated in this first analyse six people are chosen for detailed analysis of their life histories. The analysis is conducted with a coding method based on the Grounded Theory method. Previous to the coding of the interviews the portrayed life events get arranged in their correct order.

Erklärung

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

Lebenslauf

Katharina Müllebnner

Geboren am 11. Dezember 1984 in Wien

Schulischer Werdegang:

1991 – 1995: Volksschule

1995 – 1999: Mittelschule Steinergerasse, Schulverbund Wien 13/23

1999 – 2000: Fachmittelschule Steinergerasse, Schulverbund Wien 13/23

2000 – 2004: Wirtschaftskundliches Realgymnasium 1238 Wien, Anton Krieger-Gasse 25.

Reifeprüfung: 17. Juni 2004

Studium:

Seit Wintersemester 2004: Universität Wien; Studium der Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten Heil- und integrative Pädagogik; Psychoanalytische Pädagogik und Gender Studies

Praktika:

Dezember 2007 bis Juli 2008: Praktikum im Verein „Integration Wien“; Aufbau der Vereinsbibliothek.

Februar 2009 bis Oktober 2009: Wissenschaftliches Praktikum als Beraterin in der Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaft.

Oktober 2009 bis Juni 2010: Wissenschaftliches Praktikum im Rahmen des Forschungsprojektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer geistigen Behinderung“.