



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Partizipation und Arbeitswelt -
ein Beitrag zu erkenntnistheoretischen Grundlagen der
Erforschung der Lebenswelt von intellektuell
beeinträchtigten Menschen.“

Verfasserin

Caroline Jäckl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.- Prof. Dr. Biewer Gottfried

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	3
1.1. Danksagung.....	4
2. Einleitung	5
2.1. Einführung in die Thematik.....	7
2.2. Aktueller Forschungsstand.....	10
2.3. Methodische Vorgehensweise und Ausweisung der Fragestellung.....	11
3. Erkenntnistheoretische Grundlagen	13
4. Zum Begriff der Lebenswelt	17
4.1. Zum Verständnis von Lebenswelt nach Alfred SCHÜTZ.....	17
4.2. Zum Verständnis von Lebenswelt nach Peter L. BERGER und Thomas LUCKMANN	19
4.3. Zum Verständnis von Lebenswelt nach Urie BRONFENBRENNER	19
4.4. Zum Verständnis von Lebenswelt nach Hans THIERSCHE	20
5. Zur Analyse von Lebenswelt nach Alfred Schütz.....	23
5.1. Die Grundprinzipien der Lebenswelt des Alltags.....	23
5.2. Die Aufschichtung der Lebenswelt des Alltags.....	25
5.2.1. Die Wirkzone räumlicher Erfahrung	25
5.2.2. Die Wirkzone zeitlicher Erfahrung.....	26
5.2.3. Die Wirkzone sozialer Erfahrung	27
5.3. Das Wissen von der Lebenswelt	29
5.3.1. Der Wissenserwerb.....	29
5.3.2. Wissen und Gesellschaft.....	31
5.4. Lebenswelt als Bereich der Praxis	33
5.4.1. Gesellschaftliches Handeln	35
5.5. Grenzen der Lebenswelt	36
6. Die Erforschung der Lebenswelt beim intellektuell beeinträchtigten Menschen aus erkenntnistheoretischer Sicht	39
6.1. Zum Begriff der intellektuellen Beeinträchtigung.....	39
6.1.1. Medizinische Aspekte von intellektueller Beeinträchtigung – die „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD-10)	42

6.1.2.	Psychologische Aspekte von intellektueller Beeinträchtigung – die „American Association on Mental Deficiency“ (AAMD)	43
6.1.3.	Sozialwissenschaftliche Aspekte von intellektueller Beeinträchtigung	44
6.1.4.	Pädagogische Aspekte von intellektueller Beeinträchtigung	44
6.1.5.	Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung und seine Bedeutung für diese Arbeit – „International Classification of Impairment, Disability and Handicap“ (ICIDH)	46
6.2.	Die Anwendbarkeit des Lebensweltkonzepts von Alfred SCHÜTZ auf intellektuell beeinträchtigte Menschen	48
6.2.1.	Relevanz für die vorliegende Arbeit.....	50
7.	Partizipation und Arbeitswelt beim intellektuell beeinträchtigten Menschen	53
7.1.	Zum Begriff der Partizipation.....	53
7.1.1.	Partizipation im Verständnis der ICF	55
7.1.2.	Partizipation auf institutioneller Ebene	56
7.1.3.	Partizipation auf interaktioneller Ebene	58
7.2.	Zum Begriff der Arbeitswelt.....	59
7.3.	Der intellektuell beeinträchtigte Mensch und seine Partizipation an der Arbeitswelt.....	61
7.4.	Die Erforschung der Partizipation an der Arbeitswelt beim intellektuell beeinträchtigten Menschen nach den Strukturen von Alfred SCHÜTZ	64
7.4.1.	Räumliche Wirkzone der Arbeitswelt	65
7.4.2.	Zeitliche Wirkzone der Arbeitswelt	68
7.4.3.	Soziale Wirkzone der Arbeitswelt.....	71
8.	Schlussfolgerungen	73
8.1.	Beantwortung der Forschungsfrage	74
8.2.	Ausblick	75
9.	Literaturverzeichnis.....	79
10.	Anhang	87
10.1.	Kurzfassung	87
10.2.	Abstract	88
10.3.	Lebenslauf.....	89

1. Vorwort

„Erkläre mir und ich werde vergessen. Zeige mir und ich werde mich erinnern. Beteilige mich und ich werde verstehen“ (vermutlich KONFUZIUS, 551-479 v. Chr.).

Während meines Studiums an der Pädagogischen Akademie hörte ich dieses alte chinesische Zitat. In der darauffolgenden Zeit als Volksschullehrerin befasste ich mich intensiv mit verschiedenen Konzepten zur aktiven, selbstbestimmten Teilhabe der Kinder am Unterricht und wie diese in der Schule am besten umsetzbar sind.

In den letzten Jahren machte ich immer wieder die Erfahrung, dass der Lernerfolg und die Freude am Lernen in der Schule dann am ertragreichsten sind, wenn die Kinder tatsächlich daran beteiligt sind.

Im Zuge meines Pädagogikstudiums an der Universität Wien entdeckte ich einige Ideen wieder. In der Sonder- und Heilpädagogik lernte ich verschiedene Konzepte zur Selbstbestimmung und Teilhabe des Individuums kennen, diesmal aber nicht in Bezug auf Unterricht, sondern in Bezug auf Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Inwieweit Menschen mit einer Behinderung dies in ihrem Alltag, insbesondere im Bereich ihrer Arbeitswelt, erfahren können, bleibt aber bislang noch weitgehend unerforscht. In meinem familiären Umfeld konnte ich erfahren, wie wichtig es für einen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist, an der Arbeitswelt partizipieren zu können und sich somit als Teil der Gesellschaft zu fühlen.

Daher entschloss ich mich, im Rahmen meiner Diplomarbeit, an einem Projekt zur Erforschung beruflicher Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung teilzunehmen und möchte mit meiner Arbeit einen Beitrag für diesen Forschungsbereich leisten.

1.1. Danksagung

Allen voran möchte ich mich bei meinem Lebenspartner Niklas Küronya für die entgegengebrachte Unterstützung in vielen Belangen, insbesondere während des Verfassens der Diplomarbeit, aufrichtig bedanken.

Des Weiteren danke ich allen, die mich mit ihrer Hilfe, ihrem Rückhalt und ihrem Entgegenkommen im Laufe meiner Studienzeit begleitet haben: meiner Mutter Eva Jäckl, meinen Freundinnen Mag. Michaela Reithmeier und Birgit Rödl, meinen Arbeitskolleginnen Christine Vestjens-Meller, Alexandra Stachelberger, Rosemary Shiner und Anitha Kohs sowie Dr. Renate Witzani, Dr. Georg Samuely, Dr. Irene Aust, Dr. Karoline Binder, Katharina Edelbacher und Katharina Küronya.

Ebenfalls möchte ich mich bei Univ. Prof. Dr. Gottfried BIEWER für die Betreuung dieser Arbeit, für sein Verständnis und seine Geduld herzlichst bedanken.

Caroline Jäckl

2. Einleitung

„Menschen mit Behinderungen benötigen, um dieselben Lebensbedingungen zu erhalten, manchmal mehr Unterstützung durch die Gemeinschaft als andere Bürger. Diese Unterstützung darf nie als Privileg angesehen werden, sie ist ein Menschenrecht“ (AGENDA 22, 2004, S. 12).

Diese Arbeit steht in Verbindung mit einem Forschungsprojekt des Wissenschaftsfonds FWF. Thema des Projektes ist die *„Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer geistigen Behinderung.“* Es sollen am Beispiel Österreichs speziell zwei Lebensphasen untersucht werden: die Partizipationserfahrungen während des Übergangs von der Schule zum Beruf sowie die Teilhabe am Arbeitsleben. Zielsetzung des Forschungsprojektes ist die Rekonstruktion von Partizipationserfahrungen im Lebenslauf geistig behinderter Menschen. Ansatzpunkt ist die Darstellung und Analyse der individuellen Lebenswelten von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, wofür die Untersuchung geistig behinderte Menschen als Experten in das Projekt integriert.

Meine Diplomarbeit *„Partizipation und Arbeitswelt - ein Beitrag zu erkenntnistheoretischen Grundlagen der Erforschung der Lebenswelt intellektuell beeinträchtigter Menschen.“* soll dazu beitragen, offene Fragen zu beantworten. Sie soll zur Klärung von Strukturen bzw. von Zusammenhängen beitragen, und so einen besseren Zugang zur alltäglichen Lebenswelt von Menschen mit einer geistigen Behinderung ermöglichen. In weiterer Folge soll diese Arbeit einen Beitrag zu einer selbstbestimmten, individuellen Lebensführung von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung leisten.

Nach einer Erklärung, was unter „erkenntnistheoretischer Forschung“ zu verstehen ist, und einer groben Darstellung von der Entwicklung der Phänomenologie zur Wissenssoziologie, beschäftige ich mich in weiterer Folge mit dem Begriff der „Lebenswelt“.

Um Lebenswelt definieren zu können, beziehe ich mich auf mehrere, das Projekt leitende Referenztheorien, da keine von ihnen als einzelne das Forschungsfeld abdecken kann, diese aber gemeinsam in Ergänzung ein breites Fundament liefern. Hierfür verwende ich phänomenologisch-konstruktionistische Theorien zur Lebenswelt (vgl. *„Strukturen der Lebenswelt“*, SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003; *„Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“*, BERGER/ LUCKMANN, 2007), sowie komplementär dazu das systemisch-

ökologische Modell von Uri Bronfenbrenner (vgl. „*Die Ökologie menschlicher Entwicklung*“, BRONFENBRENNER, 1981), das von der Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt ausgeht. Ergänzend dazu beziehe ich das sozialwissenschaftlich orientierte pädagogische Konzept zur Lebensweltorientierung von Hans Thiersch (vgl. THIERSCH 2004, 2005, BITZAN/ BOLAY/ THIERSCH 2006; GRUNWALD/ THIERSCH, 2006, 2008) mit ein.

Nachdem diese Möglichkeiten zur Definition der Lebenswelt aufgezeigt worden sind, gehe ich im Hauptteil meiner Arbeit über zum Subjekt und beschäftige mich mit der Analyse der Lebenswelt.

Um die inneren Abläufe von Lebenswelten verstehen zu können, ziehe ich für diese Arbeit das Modell einer phänomenologischen Soziologie „*Strukturen der Lebenswelt*“ von Alfred SCHÜTZ (vgl. SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003) als theoretisches Konzept heran, da es mir für das grundsätzliche Hinterfragen im Sinne der Erkenntnistheorie sehr geeignet erscheint: „deckte Schütz schrittweise jene elementaren Strukturen des Alltagslebens auf, die sozialer Erfahrung, Sprache, sozialem Handeln und der komplexen historischen Welt menschlichen Lebens überhaupt zugrundeliegen“ (ebd., S. 18).

Im Anschluss daran erforsche ich, inwieweit hier ein Beitrag zu erkenntnistheoretischen Grundlagen der Erforschung der Lebenswelt intellektuell beeinträchtigter Menschen geleistet werden kann. So versuche ich, durch einen Übertrag dieser von SCHÜTZ dargelegten Referenztheorie auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, mögliche Partizipationserfahrungen in der Arbeitswelt, in ihrer aktuellen und potenziellen Reichweite, neu zu bewerten.

Dafür möchte ich zuerst von der Vielzahl an Definitionen von geistiger Behinderung zu einem für diese Arbeit brauchbaren Verständnis von „intellektueller Beeinträchtigung“ kommen, an das ich dann auch im Hinblick auf Teilhabe anknüpfen kann.

Hierzu ziehe ich vor allem sozialwissenschaftliche Erörterungen - das Modell der Weltgesundheitsorganisation (vgl. „*Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*“, WHO, in: DIMDI, 2005), sowie entsprechende Grundlagenliteratur (vgl. „*Geistigbehindertenpädagogik*“, BACH, 1975; „*Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*“, BLEIDICK, 1999; „*Soziologie der Behinderten*“, CLOERKES, 2007; „*Einführung der Geistigbehindertenpädagogik*“, FORNEFELD, 2004; „*Menschen mit geistiger Behinderung*“, SPECK, 2005) heran.

Anschließend definiere ich was Teilhabe ist und setze mich mit dem Begriff der

„Partizipation“ auf mehreren gesellschaftstheoretischen Ebenen (Partizipation im Verständnis der ICF, Partizipation auf institutioneller Ebene, Partizipation auf interaktioneller Ebene) auseinander. Damit konstruiert sich ein Verständnis von Partizipation im allgemeinen Sinn, und auch im Besonderen ein Verständnis für das Erleben von Teilhabeerfahrungen in der Arbeitswelt bei geistig behinderten Menschen. Dies soll als Grundlage einer erkenntnistheoretischen Analyse verwendet werden, in der die Lebenswelt Grundlage und Produkt der Partizipation darstellt. Dieser untrennbare Zusammenhang ist der zentrale Gegenstand, von dem aus ich abschließend die „Arbeitswelt“ von Menschen mit geistiger Behinderung und deren Teilhabe beleuchten werde.

Es wird sich hier zeigen, welchen Beitrag sozialphänomenologische Positionen der Erkenntnistheorie zur Erforschung der Lebenswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung leisten können. Anhand dessen möchte ich abschließende forschungsmethodologische Schlussfolgerungen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Teilhabe an der Arbeitswelt herausarbeiten.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit von pädagogischen Maßnahmen, sodass sowohl die Gesellschaft als auch intellektuell beeinträchtigte Menschen zu einer intensiveren Partizipation herangeführt werden können, worin ich den pädagogischen Zugang meiner Arbeit sehe: „Indem die Reflexion immer auf das Wesen, den immanenten Sinn der Erziehungsphänomene zurückgeht, wird es möglich, Gemeinsamkeiten im Weltbezug von behinderten und nichtbehinderten Menschen zu erkennen, die wiederum Grundlage einer individuumbezogenen, weil nicht defizit- und normorientierten Erziehung bilden“ (FORNEFELD, 2004, S. 161).

2.1. Einführung in die Thematik

Schon ARISTOTELES prägte den Begriff der Mensch sei ein „zoon politikon“ (WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION, 1974, S. 779), ein Wesen, das sich in der Gesellschaft verwirklicht. Denn sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart zeigen uns, dass Ausgrenzung den Menschen in seiner Entfaltung massiv beeinträchtigt: „Soziale Ausgrenzung bedroht nicht mehr nur marginalisierte Personengruppen, sondern entwickelt sich zu einem allgemeinen und allgegenwärtigen Lebensrisiko“ (WANSING, 2005, S. 15).

Somit ist die Teilhabe des einzelnen Menschen an der Gesellschaft unabdingbar und notwendig zur Entwicklung des Individuums aber im weiteren Sinne auch für die Entwicklung der Gesellschaft: „Nur einer Gemeinschaft, die Teilhabemöglichkeiten einräumt, kann man sich zugehörig fühlen. Zugehörigkeit ist indes beides, ein menschliches Grundbedürfnis und der Klebstoff, der zusammen mit den zweckgerichteten Handlungsverflechtungen Gesellschaft und Gemeinschaft zusammenhält“ (MÜLLER, in: BÜTTNER/ MEYER, 2001, S. 279).

So konnte in den letzten Jahren erkannt werden, dass es höchste Zeit ist die Gesellschaft aufzufordern, von Institutionen, die nach dem Prinzip der Versorgung bzw. Hilfestellung ausgerichtet sind, wegzugehen: „International lässt sich ein entsprechender Richtungswechsel in der Rehabilitationspolitik von der Versorgung von Menschen mit Behinderung zur Ermöglichung ihrer Teilhabe an der Gesellschaft erkennen“ (WANSING, 2005, S. 16).

Ausgangspunkte für diesen Perspektivenwechsel waren (vgl. ebd., S. 16):

- die Neudefinition von Behinderung der Weltgesundheitsorganisation, bei der Behinderung im Kontext von Umweltfaktoren, die eine Beeinträchtigung der Teilhabe eines Menschen mit sich bringen, bestimmt wird (vgl. WHO, in: DIMDI: *„Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“*, 2005),
- das Staatsgrundgesetz der Europäischen Union im Jahre 2000 mit dem Verbot Menschen aufgrund ihrer Behinderung zu diskriminieren,
- die *„Deklaration von Madrid“*, in der Betroffene selbst Chancengleichheit fordern (vgl. DEKLARATION VON MADRID, 2002),
- und die *„Agenda 22“* mit ihrer Umsetzung der UN-Standardregeln auf kommunaler und regionaler Ebene, in der die Verfasser das Ziel verfolgen, Menschen mit Behinderungen gleiche Lebensbedingungen zu verschaffen, die „nicht an Gesetzestexten oder politischen Deklarationen gemessen werden, sondern an den Verhältnissen ihres konkreten Lebensumfeldes, also an den Teilhabemöglichkeiten, die sich ihnen vor Ort bieten“ (AGENDA 22, 2004, S. 5).

Vielmehr ist es daher notwendig Dienstleistungen zur Verfügung zu stellen, die es auch intellektuell beeinträchtigten Menschen möglich machen, integriert bzw. inkludiert zu werden, denn das Versorgungsprinzip bewirkt eine Teilung der Gesellschaft in eine

intellektuell helfende Gesellschaft und in eine Gesellschaft intellektuell Behinderter, die genau diese Hilfe empfangen bzw. auf sie angewiesen sind. Die Lebenswelt des intellektuell beeinträchtigten Menschen darf hierfür nicht durch Fremdbestimmung und Vereinsamung durch Ausgrenzung, sondern soll durch Selbstbestimmung und Teilhabe an der Gesellschaft gekennzeichnet sein. Die Partizipation ist somit unabdingbare Voraussetzung zu einer vollständig integrierten Gesellschaft. Partizipation bedeutet somit letztendlich nicht nur Teilhabe an der Gesellschaft, sondern auch die Befähigungshilfe zur Teilhabe. (vgl. WACKER, in: WACKER/ WANSING/ SCHÄFERS, 2009, S. 1ff.)

Dies setzt ein Verständnis dafür voraus, dass die Abschaffung des Ersatzarbeitsmarktes und des Behindertenlebenslaufes für die Teilhabe intellektuell Beeinträchtigter an der Gesellschaft notwendig ist. „Das Rehabilitationssystem orientiert sich neu: Nicht mehr wie Versorgung gewährleistet wird, sondern wie selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe am Leben der Gesellschaft gelingen können – auch bei bestehendem Unterstützungsbedarf – sind die Zielorientierungen“ (WACKER/ WANSING/ SCHÄFERS, 2009, S. 9).

Denn gerade der Lebensbereich Arbeit ist für Menschen mit einer Behinderung, trotz einiger Bemühungen geeignete Unterstützungsangebote zu schaffen, immer noch stark von Vorurteilen, mangelnder Adaption der Arbeitsumgebung sowie unzureichenden Qualifikationsmöglichkeiten geprägt, weshalb gerade diese Personengruppe enorm von Arbeitslosigkeit betroffen ist oder vorgefertigte „Behindertenkarrieren“ durchlaufen muss. (vgl. WANSING, 2005, S. 84f.)

Um die Eigenständigkeit von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und in Folge ihre Chance zur Partizipation auszubauen, bedarf es auch in der beruflichen Integration einer neuen Sichtweise und Aufwertung der „Nutzer- gegenüber der Anbieterseite“ und „setzt voraus, dass sie konsequent am gesamten Dienstleistungsgeschehen beteiligt werden – nicht zuletzt deswegen, weil Leistungen zur Teilhabe erst dann ihre positive Wirkung entfalten können, wenn sie sich als sinnvoll für die individuelle Lebensführung der Adressaten erweisen“ (WACKER/ WANSING/ SCHÄFERS, 2009, S. 25f.).

Die folgende Arbeit soll, unter Einbeziehung dieser subjektiven Umwelt, die Lebenswelt des intellektuell beeinträchtigten Menschen – speziell im Hinblick auf seine Teilhabe an der Arbeitswelt – wissenschaftstheoretisch analysieren und Strukturen klären. Denn gerade die Erwerbstätigkeit stellt in unserer Gesellschaft eine wichtige Prämisse für Teilhabe dar: „Das Arbeitsleben steht nicht nur im engen Zusammenhang mit Einkommen, sondern

ermöglicht darüber hinaus Zugang zu sozialen Beziehungen und vermittelt einen sozialen Status“ (WANSING, 2005, S. 83).

Ziel der Arbeit ist es, für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung somit eine, an ihrer Lebenswelt orientierten, Grundlage zu schaffen, von der aus neue Chancen der beruflichen Partizipation im Sinne einer individuellen und selbstbestimmten Lebensgestaltung evaluiert bzw. entwickelt werden können.

2.2. Aktueller Forschungsstand

In der Partizipationsforschung ist die Erforschung der Lebenswelt in der Literatur meist nur im Sinne einer biographischen Praxisforschung vertreten: „Es gibt zwar zunehmend Erfahrungen an den Schnittpunkten der genannten Bereiche – häufig im Bereich der Praxisforschung gesammelt -, deren Rezeption und Auswertung quer zu den konkreten Forschungsprojekten bisher jedoch noch wenig vorangetrieben wurde“ (BITZAN/ BOLAY/ THIERSCH, 2006, S. 7).

Anders gesagt, es fehlt ein methodologischer Rahmen bzw. eine theoretische Reflexion der Lebenswelt, die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Zugängen herstellt und als Basis für ein Handlungs- und Verstehenskonzept herangezogen werden kann. Hierfür wird eine einzige Methode nicht ausreichen, sondern es wird ein multiperspektivischer Zugang notwendig sein: „Interessant ist also eher, was mit welchem Zugang ins Blickfeld gerückt werden kann, welche Chancen und Schwierigkeiten sich bei der Anwendung der jeweiligen Methode ergeben und wie die Ergebnisse rückgebunden werden können an andere Perspektiven auf die gleichen Situationen“ (ebd., S. 9f.).

Das Konzept der Lebensorientierung von Hans THIERSCH wird zwar gerne als Schnittstelle mehrerer Konzepte zur Rekonstruktion der Lebenswelt gesehen, auffallend ist hier jedoch, dass der konkrete Bezug zur Zielgruppe intellektuell beeinträchtigter Menschen noch nicht ausreichend hergestellt worden ist.

Generell ist bei allen theoretischen Studien zu bemerken, dass Partizipationserfahrungen aufgrund von unterschiedlichen Lebensbereichen zwar hinsichtlich ihrer Bedingungen untersucht werden, die subjektive Sicht der Betroffenen – in diesem Kontext der Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung – jedoch im Hintergrund bleibt. Somit werden positiv bzw. negativ erlebte Teilhabeerfahrungen, besondere Ressourcen sowie die individuelle Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt – seinem sozialen

Umfeld, seinen Belastungen und damit verbundenen Bewältigungsstrategien – außer Acht gelassen. (vgl. BITZAN/ BOLAY/ THIERSCH, 2006, S. 7 – 11; GRUNWALD/ THIERSCH, 2008, S. 13 – 37)

Im Mittelpunkt der Forschung sollte demnach stehen, *wie* Partizipationserfahrungen von intellektuell beeinträchtigten Menschen mit Hilfe der Rekonstruktion von Lebenswelt erforscht werden können.

Um diese Forschungslücken zu füllen, wird die vorliegende Arbeit zur Rekonstruktion von Lebenswelt eine wissenschaftstheoretische Analyse im Sinne der Erkenntnistheorie heranziehen und Partizipation ausschließlich aus dem subjektiven Blickwinkel intellektuell beeinträchtigter Menschen betrachten.

2.3. Methodische Vorgehensweise und Ausweisung der Fragestellung

Die vorliegende Diplomarbeit thematisiert innerhalb der Erkenntnistheorie die Bedeutung von Partizipation in der Arbeitswelt für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Damit hierfür entsprechende methodologische Schlussfolgerungen herausgearbeitet werden können, gilt es zuerst, sich mit den notwendigen Grundlagen auseinander zu setzen und die Begriffe, auf denen diese Arbeit basiert, zu erläutern. Erst dann kann untersucht werden, ob sich das Lebensweltkonzept von Alfred SCHÜTZ für die Analyse der Lebenswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung eignet und mit dieser Arbeit ein Beitrag zur Erforschung ihrer Teilhabe an der Arbeitswelt geleistet werden kann.

So ist vor allem eine Basis an zahlreichen philosophisch-theoretischen Konzepten zur Lebenswelt notwendig, da nicht von einer unscharfen, banalen Theorie von Lebenswelt ausgegangen werden soll – etwa Lebensweltorientierung sei das, was man tue –, sondern von einem theoretischen Konzept, was „eine spezifische Sicht auf Lebensprobleme mit institutionellen und professionellen Konsequenzen verbindet“ (GRUNWALD/ THIERSCH, 2006, S. 144). Unter Einbeziehung mehrerer wissenschaftlicher Ansätze, kann diese Arbeit in den Kontext der Sozialwissenschaften insbesondere der Rehabilitationswissenschaften gestellt werden. Hauptbezugspunkt sind hier phänomenologisch-konstruktionistische Theorien zur Lebenswelt (vgl. SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003; BERGER/ LUCKMANN, 2007). Erweitert werden diese durch das systemisch-ökologische Modell von Urie BRONFENBRENNER (vgl.

BRONFENBRENNER, 1981), sowie das pädagogische Konzept der Lebensweltorientierung von Hans THIERSCH (vgl. THIERSCH 2004, 2005, BITZAN/ BOLAY/ THIERSCH 2006; GRUNWALD/ THIERSCH, 2006, 2008).

Um aber das erforschte System Lebenswelt analysieren zu können, um ein Verständnis der Lebenswelt zu erlangen, ist ein Zugang zum Kern, den inneren Abläufen notwendig. Hierfür wird im Sinne erkenntnistheoretischer Forschung das Strukturmodell von Alfred SCHÜTZ (vgl. SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003), das aus sich ergänzenden und ineinander greifenden Wirkzonen besteht, hinzugezogen.

Im Zuge der Bearbeitung soll ein Übertrag dieses Modells auf den Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung versucht werden und die für die vorliegende Arbeit formulierte Forschungsfrage beantwortet werden:

„Welchen Beitrag leisten sozialphänomenologische Positionen der Erkenntnistheorie zur Erforschung der Lebenswelt von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung unter besonderer Berücksichtigung der Teilhabe an der Arbeitswelt?“

Ausgehend von der dafür relevanten Frage: „Inwieweit können Erfahrungen beruflicher Partizipation intellektuell beeinträchtigter Menschen auf der Grundlage lebensweltorientierter Ansätze erforscht werden?“, wird jede Wirkzone theoretisch im Hinblick auf den Gesamtkontext, bearbeitet.

Die aufgrund der Ausführungen gewählte methodische Vorgehensweise ist einerseits eine hermeneutische, vor allem im Sinne der Wissenssoziologie: „Die wissenssoziologische Hermeneutik interpretiert Texte unter Bezugnahme auf den jeweiligen sozialen Kontext und versucht sie über diesen näher zu verstehen“ (LAMNEK, 2005, S. 221).

Da die Modelle der Lebenswelten hauptsächlich erkenntnistheoretische Literatur enthalten, wird andererseits auch eine phänomenologische Vorgehensweise zur Erweiterung herangezogen. „In diesem Entwurf einer Verbindung von Hermeneutik und Phänomenologie wird die Lebenswelt die transzendente Bedingung für die menschliche Erkenntnis schlechthin“ (TSCHAMLER, 1996, S. 45). Gerade der abschließende Erkenntnisvorgang, der im Zuge der Bearbeitung der Forschungsfrage einen sich laufend ändernden Prozess darstellt, muss „als ein mehrdimensionales Ineinander und Miteinander von Erkenntnismomenten verstanden werden“ (DANNER, 2006, S. 238).

3. Erkenntnistheoretische Grundlagen

„Die Erkenntnistheorie beschäftigt sich mit der Frage der (wissenschaftlichen, vorwissenschaftlichen, unwissenschaftlichen) menschlichen Erkenntnis“ (LAMNEK, 2005, S. 717).

Wenn wir uns fragen was Erkenntnis ist, fällt zuerst auf, dass unser ganzes Leben von Erkenntnisprozessen begleitet ist. Um einen Raum verlassen zu können, müssen wir zum Beispiel erst erkennen wo der Ausgang ist. Das heißt, dass für unser zielgerichtetes Handeln ein gewisses Vorverständnis und bereits gemachte Erfahrungen notwendig sind. Umgekehrt bilden aber auch alle neuen Erfahrungen, die wir machen, die Grundlage für neue Erkenntnisse, insofern wir sie mit unserem Verstand richtig einordnen können. Dadurch gewinnen wir wieder weitere Erfahrungen, die wir neuerlich in anderen Erkenntnisvorgängen einsetzen können. (vgl. DANNER, 2006, S.140ff.)

Der Aufklärungsversuch der Menschen, wie man Wissen und Wahrheit erlangen kann, und die Frage, wie man damit umgehen soll, ist sozusagen so alt wie die Philosophie selbst. Viele bekannte Philosophen, wie zum Beispiel PLATON (427-347 v. Chr.), ARISTOTELES (384-324 v. Chr.) oder Thomas von AQUIN (1225-1274), beschäftigten sich schon mit erkenntnistheoretischen Fragen, ohne dass damals überhaupt von Erkenntnistheorie die Rede war. Auch der Empirist John LOCKE (1632-1705), die Rationalisten René DESCARTES (1596-1650) und Immanuel KANT (1724-1804) sowie die Phänomenologen Edmund HUSSERL (1859-1938), Alfred SCHÜTZ (1899-1959) und Thomas LUCKMANN untersuchten, wie Erkenntnis zustande kommt. (vgl. HOFFMEISTER, 2009, S. 5f.)

„Erkenntnistheorie (oder Erkenntnislehre) ist der Sache nach ein sehr altes Gebiet der Philosophie, das bereits in der Antike mit der Frage nach der Möglichkeit von Erkenntnis in den Blick kommt“ (GABRIEL, 2008, S. 9). Der Begriff „Erkenntnistheorie“ und die damit verbundene Disziplinbildung ist dagegen relativ neu und wurde erst circa 1830 als Teilgebiet der Philosophie ausgewiesen.

Im Wesentlichen ging es durch viele Jahrhunderte dabei um die Frage, sind es unsere Sinne, die uns über die sinnlichen Erfahrungen zur Erkenntnis führen (Empirismus) oder ist es unsere Vernunft, die uns geistiges Erkennen ermöglicht (Rationalismus), oder ist es eine Verbindung von sinnlicher Erfahrung und unserem Vorwissen. (vgl. ebd., S. 9f.)

Auch der Empirist John LOCKE stellte die Erkenntnistheorie ins Zentrum seiner Philosophie. Sie soll helfen, den Ursprung und die Grundlagen menschlicher Erkenntnis aufzuzeigen aber auch auf die Grenzen möglicher Erkenntnis verweisen. „Alle bestimmten Vorstellungen entstehen erst mit der Zeit aus der Erfahrung. Das Vermögen, Vorstellungen überhaupt bilden zu können, ist aber vorgängig vorhanden. Die Erfahrung hat 2 Quellen: die *äußere Sinneswahrnehmung* (sensation) und die *innere Selbstwahrnehmung* (reflection), die sich auf Akte des Denkens, Wollens, Glaubens, etc. bezieht“ (KUNZMANN/BURKHARD/WIEDMANN, 2007, S. 119).

Nach Immanuel KANT ist die Wissenschaft der zentrale Ort, von dem aus nach wahrhaftigem Wissen, nach Erkenntnis, gesucht wird, wobei jeder Wissenschaft, jeder Erkenntnis, durch einen bestimmten Bereich möglicher Erfahrung Grenzen gesetzt sind. Unter diesem Aspekt sollen das Zustandekommen und die Möglichkeiten menschlicher Erkenntnis gesehen werden, was nach KANT die Aufgabe der Erkenntnistheorie ist. (vgl. FISCHL, 1950, S. 12ff., S.227)

In diesem Zusammenhang war für René DESCARTES, einem bedeutenden Vertreter des Rationalismus, die Methode des Zweifelns das sichere Fundament um zu Erkenntnis zu gelangen. Seine Aussage, „cogito, ergo sum“ – ich denke, also bin ich – führte später Edmund HUSSERL zu dem Schluss, dass es vor allem Denken und Erleben ein Bewusstsein geben muss, welches er dann in Anlehnung an KANT als „transzendentes Ich“, „transzendentes Ego“ oder als „transzendente Subjektivität“ bezeichnete. Nach HUSSERL können nur durch diesen Rückgang die Erlebnisse des erkennenden Denkens zum Thema gemacht werden. (vgl. DANNER, 2006, S. 139ff.)

Zur Grundlage dieser philosophischen Wissenschaft machte er die Phänomenologie, die durch eine Beschreibung der Phänomene das Wesen der Erkenntnis erforschen will. „Beim phänomenologischen Beschreiben handelt es sich um einen bestimmten Denkvorgang, der sich vom Verstehen und Erklären unterscheidet, indem er sich des interpretierenden und zurückführenden Zugriffs enthält“ (DANNER, 2006, S. 177). Anders als die Naturwissenschaft, Psychologie und Metaphysik, untersucht sie die Erlebnisse so, wie sie für uns wahrnehmbar sind. Es geht sozusagen um den Sinn, den die Menschen der Welt geben. „Im Vordergrund stehen dabei die willkürlichen und vor allem die unwillkürlichen Bewusstseinsaktivitäten und ihr Beitrag zu dem was wir als erfahrbar, wirklich und seiend betrachten“ (KNOBLAUCH, 2005, S. 141). Unser Wissen erlangen wir demnach durch ein subjektives Erleben der Objekte. Dabei ist immer eine Beziehung zwischen dem erkennenden Subjekt und dem erkannten Objekt vorausgesetzt. „Dieses Gerichtet-sein-auf

etwas wird als Intentionalität bezeichnet. Phänomene sind die intentionalen Gegenstände (sofern Bewusstsein auf sie gerichtet ist), und sie sind die intentionalen Bewusstseinsakte (sofern dem Bewusstsein Gegenstände gegeben sind, auf die es sich richtet)“ (DANNER, 2006, S. 141).

HUSSERL setzte mit seiner phänomenologischen Reduktion bei der primären, ursprünglichen Welt an, auf die er von einer sekundären, von Theorie und Wissenschaft geprägten Welt zurückwies. „Darunter versteht man jene Methode, die sich den Phänomenen zuwendet (,Zurück zu den Sachen selbst‘). Im intentionalen Erlebnis sind das Subjekt als Erkennendes und das Objekt als Erkanntes vereinigt“ (TSCHAMLER, 1996, S. 41). Das heißt, er reflektiert über vorwissenschaftliche Erkenntnis und befasst sich dabei mit Alltagserfahrungen unserer Lebenswelt. Im Gegensatz dazu steht die wissenschaftliche Erkenntnis, die immer durch einen objektiven Nachweis belegt wird.

Durch die Distanz zur wissenschaftlichen Welt können im Erkenntnisvorgang alle verfälschenden Einflüsse ausgeklammert werden. Diese vorurteilsfreie Vorgehensweise ermöglicht eine Darstellung der eigentlichen Wesensstrukturen aus denen sich unsere Lebenswelt zusammensetzt. (vgl. PARK, 2001, S.70f.)

„Das Vordringen zum Wesen der Dinge wird dadurch geleistet, dass Phänomenologie den Ort und die Art und Weise aufsucht, wo und wie Welt begründet und konstituiert wird, wo und wie Welt für uns entsteht und besteht“ (LAMNEK, 2005, S. 49).

So erweist sich die Phänomenologie auch innerhalb der Sozialwissenschaften als geeignete Methode um soziale Wirklichkeit vorurteilsfrei erfassen zu können.

„Die Phänomenologie Edmund Husserls versteht sich (ursprünglich) als wissenschaftliche Methode, die einen unabhängigen und sicheren Grund legt für alle anderen Wissenschaften“ (DANNER, 2006, S. 151).

Laut SCHÜTZ hat er damit eine außerordentlich differenzierte Methode für die Sozialwissenschaften entwickelt, um die Frage nach Sinn und Verstehen individueller Handlungen zu beleuchten. Alfred SCHÜTZ übertrug diese phänomenologischen Methoden in die Soziologie und definierte so einen neuen Arbeitsbereich. „Keine Wesensschau, keine Eidetik der sozialen Formen und Gestalten, sondern die Überleitung der Husserlschen Phänomenologie der Lebenswelt in eine Soziologie des Alltagslebens. Das ist sein Programm“ (GRATHOFF, 1995, S. 22). Der damit verbundene untrennbare Zusammenhang von Wissen und Handeln wurde für ihn die Einheit, die der Wirklichkeit zu Grunde liegt. „Soziologie wird ... für Schütz zur wissenschaftlichen Analyse der

Sinnsetzungsprozesse in der alltäglichen Lebenswelt“ (ebd., S. 29). (vgl. KNOBLAUCH, 2005, S. 141f.)

In weiterer Folge verbanden BERGER & LUCKMANN diese phänomenologische Soziologie mit der Wissenssoziologie. Dabei rücken sie die Konstruktion von Wissen in den Mittelpunkt um „die Aufschichtung und Zusammenhänge zwischen individuellen und kollektiven Wissensvorräten zu beschreiben und die ‚Wirkweise‘ des Wissens bei der Strukturierung menschlicher Praxis zu erfassen“ (KELLER, 2008, S. 41). Sie betonen, dass das „Allerweltswissen“ (BERGER/ LUCKMANN, 2007, S. 16) die Grundlage gesellschaftlicher Ordnungen ist und somit Hauptinteresse der Wissenssoziologie sein muss. „‘Wissen‘ definieren wir als die Gewißheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben“ (ebd., S. 1).

Geht man nun an pädagogische Aussagen im Sinne der Erkenntnistheorie heran, beinhaltet dies „die logische Analyse pädagogischer Begriffe und Sätze, die Methodologie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und die erkenntnistheoretische Kritik pädagogischer Systeme“ (WULF, 1983, S. 88).

So umfasst auch diese Arbeit, die einen Beitrag zu erkenntnistheoretischen Grundlagen zur Erforschung der Lebenswelt von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung leisten soll:

- eine Klärung der thematisierten Begriffe durch Definitionen bzw. Bedeutungsanalysen,
- eine kritische Analyse und Beurteilung der ausgewählten Methode zur Erforschung der Lebenswelt,
- sowie eine abschließende Klärung des Geltungsanspruches der Aussagen für den Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. (vgl. ebd., 1983, S. 88f.)

Dabei soll der pädagogische Erkenntnisprozess durch eine phänomenologische Herangehensweise möglichst vorurteilsfrei an der Erziehungswirklichkeit ansetzen.

„Jeder Erkenntnis liegt ein Interesse zugrunde, das aus der Lebenswelt der Gesellschaft kommt. Das Erkenntnisinteresse ist die transzendente Voraussetzung für die Erkenntnis und vermittelt die Gesellschaft und ihre bestehenden Verhältnisse mit ihr“ (TSCHAMLER, 1996, S. 89).

4. Zum Begriff der Lebenswelt

„Ist die Lebenswelt als solche nicht das Allerbekannteste, das in allem menschlichen Leben immer schon Selbstverständliche, in ihrer Typik immer schon durch Erfahrung uns vertraut?“ (HUSSERL, 2007, S. 279).

In seinen Bemühungen, die Philosophie als Wissenschaft neu zu definieren, prägte Edmund Husserl den Begriff der Lebenswelt. Im Kontext seiner Phänomenologie spricht er von der Lebenswelt als unsere alltägliche universale Welt, die gleichzeitig den Untergrund für die Wissenschaft darstellt: „Lebenswelt in diesem Sinne in ihrer ‚universalen Konkretion‘, wie Husserl sagt, ist nichts anderes als die eine umfassende Welt, der Universalhorizont, auf den sich der Seinsglaube der natürlichen Einstellung bezieht“ (HELD, in: HUSSERL, 2007, S. 52). Somit erhebt er die Lebenswelt als gültige Erkenntnisnorm zu einem zentralen wissenschaftskritischen Begriff in der Philosophie: „Thema der Philosophie ist die Welt als subjektiv-relativer, sich geschichtlich anreichernder Universalhorizont, als Lebenswelt“ (ebd., S. 52).

Ergänzend dazu hat Jürgen HABERMAS den Lebensweltbegriff in die Kommunikationstheorie übernommen. In seiner „*Theorie des kommunikativen Handelns*“ (vgl. „*Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*“, HABERMAS, 1995) definiert er Lebenswelt aus sozialphilosophischem Blickwinkel als zentralen Ort menschlicher Zusammenkunft, ohne den Kommunikation und Handeln nicht möglich wäre. Sein Ziel war es, Handlungstheorie und Systemtheorie in einer übergreifenden Kommunikationstheorie der Gesellschaft zusammenzuführen.

Auch zahlreiche andere sozialwissenschaftlich orientierte Vertreter übertrugen Husserls Ansatz in die Soziologie und entwickelten so verschiedene Bedeutungsvarianten des Lebensweltbegriffs. Diese werden im Folgenden erläutert, da für ein umfassendes Verständnis von Lebenswelt, ein breites Fundament an Referenztheorien sinnvoll erscheint.

4.1. Zum Verständnis von Lebenswelt nach Alfred SCHÜTZ

Auch Alfred SCHÜTZ griff Husserls Ansatz auf, kritisierte dabei aber, dass sich dieser den Problemen der Sozialwissenschaften entziehe: „Husserls Werk ist von der Grundlagenkrise

der Logik bewegt worden, seine Aufmerksamkeit galt einer radikalen Neufundierung der Logik in den Strukturen von Erfahrung und Urteil“ (GRATHOFF, 1995, S. 57).

Wie einst Max WEBER wollte SCHÜTZ den Sinn sozialen Handelns verstehen, um entscheidende Abläufe und Folgen menschlicher Handlungen erklären zu können. (vgl. ebd., S. 27)

Er erkannte, dass mit Hilfe der phänomenologischen Methode die entscheidende Beziehung zwischen sozialwissenschaftlichen Methoden bzw. Theorien und deren grundlegendem Erfahrungs- und Handlungsbereich, der Lebenswelt, hergestellt werden kann.

So erweiterte er Husserls Phänomenologie der Lebenswelt systematisch mit seiner „*Soziologie des Alltags*“ (vgl. ebd., S. 57) und deckte „schrittweise jene elementaren Strukturen des Alltagslebens auf, die sozialer Erfahrung, Sprache, sozialem Handeln und der komplexen historischen Welt menschlichen Lebens überhaupt zugrundeliegen“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 18).

Als alltägliche Lebenswelt definiert Alfred SCHÜTZ die als Wirklichkeit erfahrene Zone unseres alltäglichen Handelns und Kommunizierens, sozusagen unseren Sinnhorizont: „Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 29). Jene uns schlicht gegebene Welt ist nach SCHÜTZ in ihrer Grundstruktur für alle Menschen gleich, da wir sie mit ähnlichem Bewusstsein wahrnehmen. Denn nicht nur aufgrund unserer eigenen Erfahrungen, sondern auch aufgrund des Wissens, das uns unsere Mitmenschen übermitteln, interpretieren wir unsere alltägliche Wirklichkeit. SCHÜTZ spricht deshalb nicht von einer Privatwelt, sondern von einer intersubjektiven Sozialwelt, die den Menschen gemeinsam ist.

Beschränkt wird diese Wirklichkeitsregion durch Gegebenheiten und Ereignisse. Doch auch die Menschen selbst können ihre alltägliche Lebenswelt durch eigene oder fremdgesteuerte Handlungen beeinflussen und somit verändern.

Inwieweit sich dieses Lebensweltmodell auf den intellektuell beeinträchtigten Menschen übertragen lässt, soll mit dieser Arbeit erforscht werden.

4.2. Zum Verständnis von Lebenswelt nach Peter L. BERGER und Thomas LUCKMANN

Auch zwei ehemalige Schüler von Alfred SCHÜTZ, nämlich Peter L. BERGER und Thomas LUCKMANN, befassen sich mit dem Begriff der Lebenswelt, sprechen dabei jedoch von Alltagswelt „um die Eingeschmolzenheit der kognitiven Komponente in ihre Grundsicht hervorzuheben“ (PLESSNER, in: BERGER/ LUCKMANN, 2007, S. XV).

Anknüpfend an SCHÜTZ fordern sie ein Umdenken in der Wissenssoziologie und wollen erforschen, wie unsere soziale Realität aufgebaut ist. „Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist um das ‚Hier‘ meines Körpers und das ‚Jetzt‘ meiner Gegenwart herum angeordnet. Dieses ‚Hier‘ und ‚Jetzt‘ ist der Punkt, von dem aus ich die Welt wahrnehme“ (BERGER/ LUCKMANN, 2007, S. 25).

Für sie geht es in erster Linie um eine Analyse der von der jeweiligen Gesellschaft konstruierten Wirklichkeit und wie unsere Wahrnehmungsweisen verschiedene Wirklichkeiten erzeugen kann: „Unsere Abhandlung soll eine soziologische Analyse der Alltagswirklichkeit vorstellen – präziser: eine Analyse jenes Wissens, welches das Verhalten in der Alltagswelt reguliert.“ (ebd., S. 21). Dabei erforschen sie die Alltagswelt im Sinne der deskriptiven Phänomenologie, denn sie „beschreibt die allgemeinen Strukturen subjektiver Orientierung und subjektiven Handelns in der Welt des Alltagslebens: erlebter Raum, gelebte Zeit, die Elementarstruktur von *face to face*-Situationen, die Ebenen der Anonymität, der biographisch-historische Charakter jeglicher Erfahrung, die gelebte Intersubjektivität der Kommunikation im Alltagsleben usw.“ (LUCKMANN, 2007, S. 60).

4.3. Zum Verständnis von Lebenswelt nach Urie BRONFENBRENNER

Ergänzend dazu lässt sich das systemisch-ökologische Entwicklungsmodell von Urie BRONFENBRENNER anführen, mit dem die Zusammensetzung unserer Lebenswelt in ihrer Bedeutung für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung analysiert werden soll.

In seiner „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ geht BRONFENBRENNER von dem Begriff „oikos“ im Sinne von „Haus“ aus, womit er deutlich macht, dass „mit ‚Ökologie‘ eine vom Menschen selbst gestaltete und gestaltbare Umwelt gemeint ist“ (LÜSCHER, in: BRONFENBRENNER, 1981, S. 9). Er definiert die menschliche Entwicklung demnach als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und

sich mit ihr auseinandersetzt“ (BRONFENBRENNER, 1981, S. 19). Er spricht dabei nicht von Lebenswelt sondern von Lebensbereichen in einem ökologischen System, die eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen: „Man muß sich die Umwelt aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossenen Struktur vorstellen“ (ebd. S. 38). Mitten in diesem System entwickelt sich der Mensch, indem er sich mit seiner Umwelt aktiv auseinandersetzt und sich ständig den wechselnden Eigenschaften seiner Lebensbereiche anpassen muss.

4.4. Zum Verständnis von Lebenswelt nach Hans THIERSCH

Das pädagogische, besonders in der Jugendhilfe verankerte, „*Konzept der Lebensweltorientierung*“ von Hans THIERSCH „zielt darauf, Menschen in ihren Verhältnissen, in ihren Ressourcen, ihren vorenthaltenen Partizipationschancen und ihren Schwierigkeiten des Alltags zu sehen“ (GRUNWALD/ THIERSCH, 2008, S. 5). So sollen Menschen in ihren individuellen aktuellen Lebenssituationen verstanden werden. THIERSCH bezeichnet die Lebenswelt oder die Alltagswelt, wie er sie oft synonym bezeichnet, demnach als „Bühne, auf der gesellschaftliche Vorgaben im Konkreten ausgehandelt und gestaltet werden müssen“ (THIERSCH, in: NESTMANN/ ENGEL/ SICKENDIEK, 2004, S. 701). Für eine Analyse dieser Lebenswelt zieht er neben dem phänomenologischen Konzept der Lebensweltorientierung nach Alfred SCHÜTZ auch Elemente der Interaktionstheorie, der hermeneutisch-pragmatischen Erziehungswissenschaft sowie der kritischen Alltagstheorie, verbunden mit Strukturanalysen gesellschaftlicher Gegebenheiten, heran. Im Zusammenspiel dieser Zugänge lässt sich festhalten, „dass Lebensweltorientierung ein sozialpolitisch und pädagogisch ausgewiesenes Theoriekonzept ist, das eine spezifische Sicht auf Lebensprobleme mit institutionellen und professionellen Konsequenzen verbindet“ (GRUNWALD/ THIERSCH, 2006, S. 144).

Dieses pädagogische Konzept der Lebensweltorientierung soll Menschen mit ihren unmittelbaren Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten ganzheitlich wahrnehmen. Es orientiert sich hierfür „an den Grunddimensionen der Lebenswelt, der Zeit, dem Raum und den sozialen Bezügen“ (THIERSCH, 2005, S. 30).

Um Menschen folglich bei der Bewältigung ihrer Lebensverhältnisse zu unterstützen,

kommt hier der Partizipation an der Lebenswelt eine entscheidende Bedeutung zu, denn: „In der heutigen Lebenswelt mit ihren Ungleichheiten, ihrer Pluralität, ihren individualisierenden Zumutungen sich zu behaupten verlangt Wahl, Entscheidung und darin Selbstständigkeit“ (THIERSCH, 2005, S. 33).

Dieses Konzept kann demnach als Neuorientierung gegen zunehmende Institutionalisierung gesehen werden.

Diese Reverenztheorien liefern in ihrer Gesamtheit und Ergänzung zueinander ein umfassendes Verständnis von Lebenswelt.

Davon ausgehend soll nun am Beispiel der Lebensweltanalyse nach Alfred SCHÜTZ eine Möglichkeit zur Rekonstruktion von Lebenswelt beim intellektuell beeinträchtigten Menschen aufgezeigt werden.

5. Zur Analyse von Lebenswelt nach Alfred Schütz

Befasst man sich mit einschlägiger Literatur zur Lebenswelt, fällt auf, dass das Modell „*Strukturen der Lebenswelt*“ (vgl. SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003) von Alfred SCHÜTZ, das nach dessen Tod von seinem Schüler Thomas LUCKMANN niedergeschrieben wurde, auffallend detailliert ist. SCHÜTZ übertrug HUSSERLS Phänomenologie der Lebenswelt in die Soziologie. Denn ihr Forschungsinteresse, nämlich die personalen und gesellschaftlichen Situationen und Handlungshorizonte von Menschen zu analysieren, führt seiner Ansicht nach zwangsläufig zum Lebensweltbegriff. (vgl. GRATHOFF, 1995, S. 426ff.)

So entwickelte SCHÜTZ im Sinne der Phänomenologie eine Methode, um die Lebenswelt von Menschen möglichst vorurteilsfrei analysieren zu können.

Er setzt bei der ursprünglichen Alltagswelt des Menschen an und „bietet einen Faden, um aus den nihilen Wirren sich selbst genügender gesellschaftlicher Systeme wieder zum eigenen Selbst zu kommen“ (GRATHOFF, 1995, S. 433).

Weil dieses Lebensweltkonzept in der Pädagogik noch kaum aufgearbeitet wurde, möchte die vorliegende Arbeit untersuchen, inwieweit es hier zur Entwicklung einer individuellen und selbstbestimmten Lebensgestaltung von Interesse sein kann.

Dafür wird zuerst jenes umfassende Modell der Lebensweltanalyse in seinen wesentlichen Zügen dargestellt. Anschließend wird versucht, dieses auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu übertragen. So soll im Hinblick auf die Forschungsfrage beantwortet werden, inwieweit diese sozialphänomenologische Position einen Beitrag zur Erforschung der Lebenswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung leisten kann.

Darauf aufbauend ergibt sich möglicherweise eine neue, an ihrer Lebenswelt orientierte Grundlage, um ihre Teilhabe an der Arbeitswelt evaluieren und neu bewerten zu können.

5.1. Die Grundprinzipien der Lebenswelt des Alltags

Alfred SCHÜTZ strukturiert unsere Lebenswelt in mehrere Sinngebiete, wie zum Beispiel unsere alltägliche Lebenswelt, unsere Traumwelt, diverse Fantasiewelten, die Welt der Wissenschaft oder etwa die Welt religiöser Erfahrungen. Jeder Sinnbereich weist eigene Kriterien für das Erleben bzw. die Erkenntnis auf, hat seinen eigenen Realitätsakzent und

ist in sich geschlossen. „Anders gesagt, alle Erfahrungen, die zu einem geschlossenen Sinngebiet gehören, weisen einen besonderen Erlebnis- bzw. Erkenntnisstil auf“ (ebd., S. 55). So mögen im Traum erlebte Dinge für uns äußerst stimmig sein, doch nach dem Erwachen empfinden wir sie plötzlich als problematisch. Unser bevorzugter Bereich geschlossener Sinnstrukturen ist die alltägliche Lebenswelt, die wir als fraglos gegeben hinnehmen.

Die alltägliche Lebenswelt ist demnach unsere alltägliche Wirklichkeit, über deren Bedingungen wir nicht weiter reflektieren. Diese natürliche Einstellung ist ein wesentliches Prinzip unserer Lebenswelt des Alltags.

Denn so nehmen wir es zum Beispiel als selbstverständlich hin, dass wir uns unsere alltägliche Lebenswelt mit anderen Menschen, die mit einem ähnlichen Bewusstsein ausgestattet sind, teilen: „In der voll-sozialisierten natürlichen Einstellung ist es selbstverständlich, daß die von mir als gegeben hingenommene Lebenswelt auch von dir als gegeben hingenommen ist, mehr noch, von uns, grundsätzlich von jedermann“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 100). Wir gehen auch davon aus, dass wir die darin vorkommenden Dinge grundsätzlich gleich wahrnehmen, da uns der historisch vorgegebene Interpretationsrahmen durch unsere gegliederte Sozial- und Kulturwelt gemeinsam ist. Diese Annahme der wechselseitigen Perspektive enthält aber natürlich auch unterschiedliche Momente, da unser Lebenslauf nie ganz gleich sein kann. Doch können wir so in Beziehung zueinander treten, uns miteinander verständigen und zusammenwirken. Unsere Umwelt ist intersubjektiv.

Weiters ist diese Wirklichkeit auch der Bereich unserer Praxis, unseres leiblichen Handelns. SCHÜTZ spricht in diesem Zusammenhang von der „Wirkzone“, jener Zone auf die der Mensch unmittelbar und direkt einwirken kann, der „selbstverständliche Boden meines Tuns“ (ebd. S. 87). Wir können demnach in die alltägliche Lebenswelt eingreifen, sie durch unser Handeln verändern. Dabei stoßen wir ständig auf Ereignisse, auf Probleme, die es zu überwinden oder zu akzeptieren gilt. Dieses Wirken versetzt unser Bewusstsein in „helle Wachheit“ (ebd. S. 58). Es ermöglicht uns Pläne zu entwerfen und diesen systematisch nachzugehen, motiviert uns aber auch den Sinn unserer Handlungen zu hinterfragen.

So stellt die alltägliche Lebenswelt mit ihrer Wirkzone den für uns relevanten Bereich, „den Urtypus unserer Realitätserfahrungen“ (ebd., S. 57) dar, da wir in ihr unser Leben und seine Anforderungen am stärksten bewusst wahrnehmen.

Alle anderen Sinnbereiche werden von uns demnach gerne als angebliche Wirklichkeiten verstanden. „Im täglichen Ablauf werden wir wiederholt in sie zurückgeholt, und mit einer gewissen Einschränkung können wir die anderen Sinngebiete als Modifikationen der alltäglichen Lebenswelt auffassen“ (ebd., S. 57). Die alltägliche Lebenswelt aber „erscheint uns als die ‚natürliche‘ Wirklichkeit, und wir sind nicht bereit, die darauf beruhende Einstellung aufzugeben, wenn nicht ein besonderes Schockerlebnis die Sinnstruktur des Alltags durchbricht und uns veranlaßt, den Realitätsakzent einem anderen Sinnbereich zu übertragen“ (ebd., S. 69).

5.2. Die Aufschichtung der Lebenswelt des Alltags

Nach dem Strukturmodell von Alfred SCHÜTZ gliedert sich unsere Lebenswelt in sich ergänzende und ineinander greifende Zonen, die Wirkzonen unserer räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungen. „Nun gilt es, die in diesem Erlebnisstil sich konstituierenden räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturen der alltäglichen Erfahrung zu beschreiben“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 70):

5.2.1. Die Wirkzone räumlicher Erfahrung

Der Bereich, der für den Menschen in seiner alltäglichen Lebenswelt am interessantesten ist, ist sein „Hier und Jetzt“. Dies stellt den fixen Ausgangspunkt seiner räumlichen Orientierung dar, von dem aus er seine Umgebung wahrnimmt und unmittelbare Erfahrungen machen kann. SCHÜTZ bezeichnet diesen Sektor von größter subjektiver Bedeutung als die „Welt in aktueller Reichweite“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 71). Da wir aber nicht statisch an einem Ort verharren, ist dieser Bereich durch unser Bewegen einem ständigen Wandel unterworfen, eben noch Erreichbares ist schnell außerhalb unserer aktuellen Reichweite und kann in unserer Erinnerung immer mehr in Vergessenheit geraten. Jedoch ist sich der Mensch in seiner natürlichen Einstellung sicher, dass seine Weltstruktur immer weiter konstant bleibt und er sich deshalb innerhalb dieses Koordinatensystems immer wieder zu bereits bekannten Bezugspunkten hinbewegen kann. Doch genauso wie man sich an vergangene Orte seiner Erinnerung zurückbegeben kann, kann man zukünftige, bislang unbekannte Orte erreichen. SCHÜTZ spricht hier von der „Welt in potentieller Reichweite“.

Ob wir jedoch unsere Ziele, jene wiederherstellbaren bzw. erlangbaren Orte, auch erreichen können, hängt von verschiedenen physischen, technischen und systemischen Faktoren sowie von unseren Erfahrungen und unserer derzeitigen Lebenssituation ab: „Die Chancen vermindern sich typisch im Verhältnis zur zunehmenden räumlichen, zeitlichen und sozialen Distanz der betreffenden Unterstufe vom Zentrum meiner aktuellen Welt“ (ebd., S. 75).

Dieses räumliche System erstreckt sich über unsere gesamte alltägliche Lebenswelt und gilt, da diese ja stets intersubjektiv ist, auch für unsere Mitmenschen. Es überschneidet sich aber nicht vollständig, da unsere biographische Situation mit unseren unterschiedlichen Lebensplänen und Orientierungsweisen jeweils eine andere ist: „Was für mich erlangbar ist, mag auch für ihn prinzipiell erlangbar sein, aber – angesichts der Abstufungen der subjektiven Wahrscheinlichkeit und des Vermögens – wird es von ihm wahrscheinlich doch nicht erlangt werden“ (ebd., S. 76).

Doch ist die Struktur räumlicher Erfahrung ein sehr wichtiger Aspekt unserer sozialen Beziehungen. Denn Differenzierungen wie Intimität/Anonymität, soziale Nähe/Distanz sind wesentlich mitverantwortlich für das subjektive Erleben unserer sozialen Beziehungen.

5.2.2. Die Wirkzone zeitlicher Erfahrung

In unserer natürlichen Einstellung nehmen wir es als selbstverständlich hin, dass unsere Welt vor unserer Geburt bestanden hat und auch danach weiter bestehen wird. Die von der Natur vorgegebenen zeitlichen Veränderungen, die Jahreszeiten, aber auch unser gesellschaftlicher Zeitrahmen, der Kalender bzw. die Uhrzeit, sind für uns ebenfalls Anzeichen, dass Zeit stets fortlaufend ist und nicht aufgehalten werden kann. Wir sind uns demnach bewusst, dass wir älter werden und dass unserer Lebensdauer Grenzen gesetzt sind. Dies ist der unabänderliche Fluss des Lebens, die „Weltzeit“ (SCHÜTZ/LUCKMANMN, 2003, S. 81). Demnach unterliegen alle Menschen den Gesetzen dieser gleichzeitig ablaufenden Zeitdimensionen.

Jene Endlichkeit und Zwangsläufigkeit der Weltzeit und unsere damit verbundene biologische Zeit ist der Grund, dass wir einen gewissen Lebensplan entwerfen, der uns motiviert, Widerstände zu überwinden oder alternativ zu handeln. Natürlich unterliegen unsere Entwürfe auch wieder zeitlichen Grenzen: „Daraus leitet sich das Relevanzsystem unserer natürlichen Einstellung ab: die mannigfach ineinander verschlungenen Systeme von Hoffnung und Furcht, Bedürfnissen und Befriedigungen, Chancen und Risiken, die

den Menschen veranlassen, seine Lebenswelt zu meistern, Hindernisse zu überwinden, Pläne zu entwerfen und durchzuführen“ (ebd., S. 83).

So ordnen wir unsere Handlungen mit Hilfe eines Tagesplans nach ihrer Dringlichkeit und entwickeln für unsere Entscheidungen ein Wertesystem, das stets von vergangenen Erfahrungen beeinflusst wird. Innerhalb unserer Pläne ist unsere alltägliche Lebenswelt durch Übergänge von einer Situation zur anderen gekennzeichnet, die wir als Veränderung unserer Bewusstseinsspannung erleben. SCHÜTZ bezeichnet dieses subjektive Zeitempfinden, als „innere Dauer“ (ebd. S. 89), die unseren Tagesrhythmus bestimmt.

Unsere Tagespläne sind unausweichlich mit unserem Lebensplan verknüpft und überschneiden sich demnach unausweichlich mit den Komponenten der Weltzeit.

Schließlich bestimmt genau dieser Erfahrungszusammenhang unsere geschichtliche Situation. Je nachdem, in welcher Abfolge sich unsere Erfahrungen aneinanderreihen, ergibt sich unsere Autobiografie. „Diese unterschiedlichen historischen Ausformungen biographisch sinngebender Kategorien werden jedoch in der natürlichen Einstellung als selbstverständliche Artikulationen des Lebens erfahren“ (ebd., S. 95).

5.2.3. Die Wirkzone sozialer Erfahrung

Eine unausweichliche Bedingung unserer alltäglichen Lebenswelt ist es, dass wir früher oder später anderen Menschen begegnen. SCHÜTZ unterscheidet an dieser Stelle die unmittelbare und die mittelbare Erfahrung sozialer Begegnungen.

Von einer unmittelbaren sozialen Erfahrung eines Anderen spricht man dann, wenn man diesem in einem gemeinsamen räumlichen und zeitlichen Sektor, im Hier und Jetzt, in einer bestimmten Situation direkt begegnet. Ich wende mich meinem Gegenüber aufmerksam zu und erfasse dessen Existenz als meinen Mitmenschen. Im Fall der gegenseitigen Aufmerksamkeit entsteht daraus eine „Wir-Beziehung“ (SCHÜTZ/LUCKMANN, 2003, S. 102), die Voraussetzung ist um am Leben eines Anderen bewusst teilnehmen zu können.

Damit sich daraus aber auch eine konkrete soziale Beziehung entwickeln kann, ist es notwendig, die spezifischen Merkmale des Anderen zu erfassen, ihn in seinem Verhalten zu beobachten und seine subjektiven Sichtweisen mit einzubeziehen. Wir stehen dabei in wechselseitiger Verbindung zueinander und sind aufeinander bezogen. Dadurch wird meine Persönlichkeit geprägt: „Ich erfahre mich selbst durch den Mitmenschen, und er erfährt sich durch mich“ (ebd., S. 108). Im Ablauf unserer gemeinsamen sozialen Beziehungen koordinieren wir unsere Erfahrungen und überprüfen so unser Wissen immer

wieder neu. In weiterer Folge modifizieren wir dieses und erwerben wiederum neue Erfahrungen. Unser Wissensvorrat verändert sich demnach mit jeder sozialen Erfahrung, denn es ist „die Wir-Beziehung, in der sich die Intersubjektivität der Lebenswelt überhaupt ausbildet und kontinuierlich bestätigt“ (ebd., S. 109). Die alltägliche Lebenswelt wird demnach zu unserer Welt gemeinsamer Erfahrungen.

Erfahren wir während unserer Lebenszeit andere Menschen innerhalb unserer Sozialwelt nicht in unmittelbarem Kontakt, spricht SCHÜTZ von mittelbaren Beziehungen mit Zeitgenossen, die durch die sogenannte „Ihr-Einstellung“ (ebd. S. 118) gekennzeichnet sind: „Die räumliche und zeitliche Unmittelbarkeit, eine Voraussetzung für die Du-Einstellung und die Wir-Beziehung, fehlt in meiner Erfahrung von Zeitgenossen“ (ebd. S. 116). Unsere Zeitgenossen erfassen wir demnach nicht direkt und bewusst, sondern nur durch unsere Vorstellungen über ihre Merkmale, ihre Eigenschaften oder ihr Verhalten. Jene Typifizierungen leiten wir von unseren bisherigen Erfahrungen und unserem Wissensvorrat ab. Wir haben ihnen und ihrem Verhalten gegenüber eine bestimmte Einstellung, die mit entsprechenden Erwartungen verknüpft ist. Ihre subjektiven Sichtweisen interessieren uns nicht, sondern wir sehen sie lediglich als bestimmte Typen, die eine Funktion bzw. Rolle erfüllen, wie zum Beispiel eine Verkäuferin oder ein Polizeibeamter.

Die Einteilung in Mitmenschen und Zeitgenossen ist jedoch nicht endgültig, denn jederzeit kann aus einer mittelbaren Beziehung eine unmittelbare werden und umgekehrt.

Der Übergang von der unmittelbaren Erfahrung zur mittelbaren Erfahrung des Anderen ist demnach fließend. „Je mehr wir uns der letzteren nähern, um so geringer ist der Grad der Unmittelbarkeit und um so höher ist der Grad der Anonymität, der meine Erfahrung vom anderen kennzeichnet“ (ebd., S. 115). Somit sind unsere sozialen Erfahrungen immer durch unsere räumliche und zeitliche Perspektive, die Auffassung, Nähe sowie Intensität von Beziehungen geprägt. Die Weise, auf die wir unsere soziale Wirklichkeit wahrnehmen, ist demnach ganz unterschiedlich: „Ich erfahre andere Menschen in verschiedenen Perspektiven, und meine Beziehung zu ihnen gliedert sich nach verschiedenen Stufen der Erlebnissnähe, Erlebnistiefe und Anonymität“ (ebd., S. 101).

Die Summe all unserer gemachten Erfahrungen bezeichnet SCHÜTZ als „biographische Artikulation“ (ebd., S. 140). Demnach prägt nicht nur die uns vermittelte Weltanschauung unsere Einstellung zur Lebenswelt, sondern auch jene individuelle biografische Geschichte. So bringen wir zum Beispiel jedes Mal, wenn wir anderen Menschen begegnen, unsere individuelle Biografie mit, die unser Verhalten ihnen gegenüber

bestimmt. Denn aufgrund unserer Vorerfahrungen sind darin auch Bewertungen sozialer Kategorien enthalten: „Dieser Wissensvorrat schließt natürlich auch ein Geflecht von Typisierungen von Menschen im allgemeinen, ihrer typisch-menschlichen Motivierungen, Handlungsmuster, Planhierarchien usw. ein. Er schließt mein Wissen um Ausdrucksschemata und Auslegungsschemata und meine Kenntnis objektiver Zeichensysteme, besonders der Sprache ein“ (ebd., S. 107).

Da wir aber durch neue soziale Beziehungen wiederum neue Erfahrungen sammeln, überprüfen und modifizieren wir ständig unseren persönlichen Wissensvorrat.

Somit beeinflusst nicht die Lebenswelt selbst, sondern unsere biografische Artikulation derselben, die Art und Weise unseres Handelns. Sie vermittelt uns Chancen, Ziele und Pflichten innerhalb der Lebenswelt, sie prägt somit unseren gesamten Lebenslauf: „Typische Biographien bieten sich jedermann in jeder Gesellschaft an. Es ist eine unabänderliche Bedingung eines jeden Lebenslaufs, daß er sich in sozialen Kategorien artikulieren muss“ (ebd., S. 146).

5.3. Das Wissen von der Lebenswelt

Unser Lebenslauf ist eine Abfolge von vielen verschiedenen Situationen. Jede Situation ist demnach das Resultat einer vorangegangenen Situation und ihre Dauer ist immer durch unsere Tagespläne, ein bestimmtes Interesse, festgelegt. Im Zuge unseres Lebensplans stoßen wir in unserer alltäglichen Lebenswelt unausweichlich immer wieder auf spezifische problematische oder unproblematische Situationen. Um jene entsprechend definieren und bewältigen zu können, greifen wir auf ein Wissen zurück, das das Produkt all unserer Erfahrungen ist. Dieser persönliche Wissensvorrat ist, so wie die natürliche Weltanschauung, für jeden Menschen vorhanden, doch sein Aufbau ist aufgrund der Gliederung all unserer räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungen verschieden. „Kurzum, die Reihenfolge, Erlebnisnähe, Erlebnistiefe und Erlebnisdauer auch ‚inhaltsgleicher‘ Erfahrungen bestimmt die einzigartige biographische Artikulation des Wissensvorrats“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 165).

5.3.1. Der Wissenserwerb

Im Laufe unseres Lebens werden die bereits vertrauten Elemente unseres Wissensvorrates für uns selbstverständlich, zur Routine. Denn jene unproblematischen Erfahrungen

eröffnen uns zwar kein neues Wissen, tragen aber dazu bei, dass „explizite Wissens Elemente routiniert werden, daß sich der Bereich des Gewohnheitswissens ausbreitet und daß sich schon bestehende Routinen verfestigen" (ebd. S. 309).

Mit diesem immer größer werdenden und fraglos gegebenen Gewohnheitswissen sind demnach all unsere bereits erworbenen körperlichen Fertigkeiten (das Gehen) sowie standardisierten Handlungen (der Prozess des Schreibens) und Reaktionen (sich auf Wetterveränderungen einstellen) gemeint, die wir bei der Bewältigung von Routinesituationen automatisch anwenden. Bei problematischen, nicht vertrauten Situationen reicht dieses Wissen aber nicht aus.

Um die darin enthaltenen unklaren Elemente bestimmen und bewältigen zu können, müssen wir unser vorhandenes Wissen modifizieren. Zuerst überprüfen wir das Unbekannte auf seine Glaubwürdigkeit und Verträglichkeit mit unserem vorhandenen Wissensvorrat, denn „Vertrautheit, Bestimmtheit und Widerspruchslosigkeit zwischen Wissens Elementen sind wesentliche Dimensionen der Struktur des Wissensvorrats“ (ebd., S. 222). Je nach Auslegung und unserem momentanen Interesse entscheiden wir dann, ob wir das Problem umgehen oder bewältigen wollen.

Entscheiden wir uns schließlich freiwillig oder gezwungenermaßen für die Lösung des Problems, trifft etwas Neues auf unseren bereits vorhandenen Wissensvorrat. Oft können diese unbekannten Wissens Elemente mit Merkmalen früher erfahrener Gegenstände, Personen, Eigenschaften oder Ereignisse in Verbindung gebracht werden. „Diese Form von Vertrautheit beruht demnach auf der im Wissensvorrat angelegten Typik" (ebd., S.313). Durch diese Bestimmung werden uns problematische Situationen vertraut und können folglich mit Hilfe schon vorhandener Wissens Elemente bewältigt werden.

Besteht diese Möglichkeit der Analyse jedoch nicht, da der Vorrat an Typifizierungen nicht ausreicht, gilt es die unbekannte Erfahrung aktiv neu zu bestimmen. „... ein Sinnzusammenhang zwischen früher relevanten und jetzt dazukommenden Bestimmungen wird 'gestiftet'. Ein Typ wird konstituiert (Hund: vierfüßig, wedelt mit Schwanz, bellt, *beißt*)" (ebd., S. 315). Es müssen neue Bedeutungsrelationen entwickelt werden, die eine adäquate Lösung der Situation ermöglichen. Bei der Bewältigung von neuen Situationen erwerben wir daher immer neue Wissens Elemente, die sich wiederum in unseren persönlichen Wissensvorrat einfügen. Dabei kann es auch vorkommen, dass sich altbewährte Bestimmungen als Sackgassen erwiesen haben und folglich durch neu erworbene ersetzt werden. Unser lebensweltlicher Wissensvorrat ist „das Ergebnis der Sedimentierung von subjektiven Erfahrungen der Lebenswelt“ (ebd., S. 177). Demnach

steht uns mit der Zeit ein immer größeres individuelles Repertoire an Wissen zur Verfügung, das wir ständig in unsere zukünftigen Handlungen mit einbeziehen. Dies ermöglicht uns „vermittels der in ihm angelegten Typisierungen und auf Grund der Idealisierungen des ‚Und-so-weiter‘ und des ‚Ich-kann-immer-wieder‘ die Orientierung des Erfahrungsablaufes in die Zukunft. Der Wissensvorrat wirkt als ein routinemäßiges Verhaltensschema" (ebd., S. 328).

In unserer natürlichen Einstellung beschäftigen wir uns nur mit bestimmten Dingen, die vor dem Hintergrund des fraglos Gegebenen hervorstechen. Ob und wie etwas innerhalb des Wissenserwerbs für uns von Bedeutung ist, bestimmt nach SCHÜTZ unser Relevanzsystem. „Alle Erfahrungen und alle Handlungen gründen in Relevanzstrukturen" (ebd., S. 253). Denn warum wir unsere Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung lenken und etwas als wichtig einschätzen, hängt immer von unseren Motiven ab. Hier spricht SCHÜTZ von der „Motivationsrelevanz" die vorliegt, wenn wir zum Beispiel ein bestimmtes Ziel erreichen wollen („Um-zu-Zusammenhang"), oder weil wir diese Einstellung aufgrund unserer bisherigen Erfahrungen haben („Weil-Zusammenhang"). Wenn sich uns durch unsere Umwelt ein neues Thema aufdrängt oder wir uns einem neuen Thema zuwenden, spricht er von der „thematischen Relevanz", mit der wir uns emotional und denkerisch befassen. Untersuchen wir nun dieses neue Thema und interpretieren es, dann tun wir dies mit Hilfe der „Interpretationsrelevanz", die wir zum Verstehen einer Situation und Handlung benötigen.

Schließlich lässt sich unser Wissenserwerb definieren als „die Sedimentierung aktueller Erfahrungen nach Relevanz und Typik in Sinnstrukturen, die ihrerseits in die Bestimmung aktueller Situationen und die Auslegung aktueller Erfahrungen eingehen" (ebd., S. 173).

Je nach unserer biografischen Situation und unserem Relevanzsystem erwerben wir neues Wissen leicht oder schwer. So gibt es für jeden Menschen Bereiche in der Lebenswelt über die er gar nichts, kaum etwas oder nur sehr wenig weiß, da ihm die notwendige Vorbildung, Veranlagung, oder Motivation fehlt.

5.3.2. Wissen und Gesellschaft

Oft bleiben uns Wissensbereiche aber aufgrund unserer sozial mitbestimmten Situation verwehrt. Denn jeder Mensch wird in eine historische Sozialwelt mit spezifischen gesellschaftlichen Gegebenheiten hineingeboren, sodass seine biografische Situation dadurch begrenzt wird. Von Beginn an ist der größte Teil unseres Wissens sozial abgeleitet. „Wir haben gefunden, daß der subjektive Wissensvorrat nur zum Teil aus

„eigenständigen“ Erfahrungs- und Auslegungsergebnissen besteht, während er zum bedeutenderen Teil aus Elementen des gesellschaftlichen Wissensvorrats abgeleitet ist“ (ebd. S. 355). Wir erwerben unser Wissen demnach hauptsächlich indirekt von anderen, wie zum Beispiel von unseren Eltern, der Schule, den Nachrichten oder dem Internet. Genauso bilden wir auch unsere Relevanzstrukturen in sozialen Situationen aus. Denn unser Erfahrungsablauf ist immer durch die Abfolge sozialer Situationen bestimmt. In jeder dieser Situationen bringen wir selber wiederum unseren biografisch geprägten Wissensvorrat und unser sozialisiertes Relevanzsystem mit. „Der einzelne betritt die Situation nie völlig ‚unvoreingenommen‘ und erfährt deren thematische Gegebenheiten nie in ihrer absoluten, aktuellen Einzigartigkeit“ (ebd., S. 348). Die bewusste Vermittlung von Wissen erfolgt mittels Kommunikation, deren wichtigstes Medium die Sprache ist. Voraussetzung für den Wissenserwerb ist dann natürlich, dass uns die verwendeten objektivierten Zeichensysteme bekannt sind. Doch gewisse Fertigkeiten und Verhaltensmuster werden auch nur durch Beobachtung übernommen. So nehmen wir oft gewisse Moden und Traditionen unserer Gesellschaft unbewusst an.

Die Tatsache, dass wir Wissen erwerben, ist für jeden Menschen ein fixer Bestandteil seiner persönlichen Biografie. Jedes Mal, wenn wir handeln, neue Erfahrungen machen und mit anderen Menschen in Kontakt treten, modifiziert sich unser individueller Wissensvorrat. Auch wenn uns unsere Lebenswelt im Laufe des Lebens immer vertrauter wird, und wir immer mehr Gewohnheitswissen erlangen, ist dieser Prozess niemals abgeschlossen. Somit ist für den Fortbestand des Wissens innerhalb einer Gesellschaft gesorgt. Denn immer wieder stoßen wir im Alltag auf problematische Situationen und entdecken Lücken in unserem Wissensvorrat.

Das dabei erworbene Wissen geben wir dann an jemand anderen weiter, wenn wir annehmen, dass „das betreffende Wissensselement für dessen oder deren typische Probleme ebenso relevant ist oder sein wird, wie es für ihn relevant war“ (ebd., S. 388). Dadurch ergibt sich, dass allgemein relevantes Wissen allen Menschen zugänglich ist und seine Vermittlung institutionell gesichert ist. Gewisse andere Wissensselemente sind prinzipiell zwar auch allen Menschen zugänglich, werden praktisch aber nur an bestimmte spezifische soziale Rollen, zum Beispiel Ärzte, weitergegeben. So entsteht neben einem Alltagswissen für bestimmte soziale Typen ein Sonderwissen. „Das bedeutet, daß nicht jedermann in das ‚gleiche‘ Allgemeinwissen eingeführt wird, sondern sich die Version jener Schicht aneignet, in die er hineingeboren wurde“ (ebd., S. 437). Eine gleichmäßige Verteilung des gesellschaftlichen Wissensvorrats ist somit nicht gegeben. Auch wenn der vermittelte

gesellschaftliche Wissensvorrat eine Entlastung darstellt, da wir alltägliche Vorgänge nicht eigenständig lösen müssen und Arbeiten auch gut aufgeteilt werden können, muss darauf hingewiesen werden, dass Wissen auch zu einem Machtfaktor werden kann.

Jeder Mensch weiß, dass „sein Wissen nicht ‚vollständig‘ ist, und er weiß, daß er manches besser, manches aber weniger gut weiß“ (ebd., S. 429). Diese Tatsache ist für eine Orientierung in unserer Sozialwelt sowie für unsere Selbst- und Fremdeinschätzung von entscheidender Bedeutung.

5.4. Lebenswelt als Bereich der Praxis

Wie bereits erläutert wurde, ist die alltägliche Lebenswelt der Bereich menschlicher Praxis, in den wir eingreifen und den wir durch unser Handeln verändern können. Aufgrund unseres Relevanzsystems schenken wir manchen erlebten Ereignissen unsere Aufmerksamkeit und anderen nicht. Wenden wir uns bestimmten Erlebnissen bewusst zu, spricht SCHÜTZ von Erfahrungen. Setzen wir uns mit unseren gemachten Erfahrungen auseinander, können wir sie zu anderem Erlebten in Beziehung setzen und ihren Sinn verstehen. „Erfahrungen sind durch Aufmerksamkeit ausgezeichnete Erlebnisse; manche Erfahrungen werden durch reflektierte Bewußtseinsleistungen, welche die Erfahrung zu etwas anderem in Beziehung setzen, sinnvoll“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 450).

Oft reflektieren wir aber nicht erst im Nachhinein über den Sinnzusammenhang unserer Erfahrungen, sondern schon im Vorhinein. Dann laufen Erfahrungen nicht einfach ab, sie folgen unserem Entwurf und erhalten ihren Sinn durch das Erreichen eines Ziels. Hier spricht SCHÜTZ von Handlungen. „Erfahrungen, die ihren Sinn aus ihrer Beziehung zu einem Entwurf des Menschen schöpfen, nennen wir Handlungen“ (ebd., S. 450). Wir nehmen den Prozess einer Handlung bei uns selbst und anderen Menschen als ein körperliches Geschehen wahr, das in die räumliche, zeitliche und folglich soziale Zone der Lebenswelt eingreift. „Unsere Bewegungen sind zugleich ein Bewusstseinsgeschehen und eine Ereignisabfolge in der Außenwelt“ (ebd., S. 470). Ist die Veränderung in der Umwelt unabsichtlich, spricht SCHÜTZ vom „Wirken“, ist sie jedoch beabsichtigt, bezeichnet er diese Art des Handelns als „Arbeit“. „Der Handelnde arbeitet, wenn er etwas Bestimmtes in der Umwelt bewirken will“ (ebd., S. 463). Die Motive sind dabei nicht von Bedeutung. Für die Folgen, die diese beabsichtigte Veränderung für unsere Mitmenschen und unsere Umwelt hat, sind wir jedoch voll verantwortlich. Denn einmal stattgefundene Handlungen

können nicht mehr rückgängig gemacht werden. Handeln ist ein fixer Bestandteil unserer Lebenswelt und somit für den Aufbau einer Sozialwelt prägend.

Da jeder Handelnde sieht, dass andere Menschen ebenso handeln wie er, können aufgrund ihres Verhaltens bestimmte Handlungsmuster beobachtet werden. „Die gesellschaftlich konstruierten Regeln, welche bestimmte Handlungstypen bestimmten Verhaltensmustern zuordnen, wendet man schließlich und endlich selbst genauso an wie andere Menschen“ (ebd., S. 455). Mit Hilfe dieser Typifizierungen können Handlungen anderer Menschen verstanden werden. Doch nicht jede Art des Handelns ist an einem Verhalten ablesbar. SCHÜTZ spricht in diesem Zusammenhang nicht mehr vom Wirken, sondern vom Denken, Handlungen, die von ihrem Vollzug und Entwurf her vorerst nicht in die Umwelt eingreifen.

Vor jeder Form des Handelns steht demnach eine bestimmte Idee. Oft fantasieren wir dabei über grenzenlose Möglichkeiten, die jedoch Utopien bleiben, da wir sie in unserer derzeitigen Situation nicht realisieren können oder wollen. Zur Erreichung unserer Ziele stehen uns nämlich nur Mittel zur Verfügung, die in unserer aktuellen bzw. potentiellen Reichweite liegen. Halten unsere Pläne aber einer Überprüfung auf ihre Durchführbarkeit stand, beginnen wir mit dem Entwerfen, dem Anvisieren eines bestimmten Ziels. Manchmal sind für dessen Erreichung sogar Entwürfe mehrerer Teilschritte notwendig. Jede Handlung ist somit motiviert und erhält ihren Sinn von ihrem Entwurf. „Entwerfen ist also alles andere als ein freies Phantasieren. Es ist vielmehr das Vorstellen eines zukünftigen Zustands innerhalb gewisser, nicht überschreitbarer Grenzen“ (ebd., S. 480). Die Bereitschaft, uns unter bestimmten Umständen auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten um ein Ziel zu erreichen, lässt sich auf unsere Einstellungen zurückführen. Dabei werden wir unbewusst von unseren vergangenen Erfahrungen und Erlebnissen sowie dem uns vermittelten Wissensvorrat beeinflusst. „Diese Vorgeschichte von Interessen, Entwürfen und Handlungen hat zur Ausbildung bestimmter Einstellungen geführt, die in gegebenen Situationen auf Grund typischer Interessen typische Entwürfe ‚motivieren‘“ (ebd., S. 488).

Sind uns bestimmte Handlungsschritte aufgrund unseres Wissensvorrats schon als zielführend bekannt, werden wir sie in entsprechenden Situationen routinemäßig immer wieder abrufen. „Der Entwurf ist in diesem Fall wenig mehr als das Anstoßen eines fertig konstruierten Themas im Erfahrungsablauf“ (ebd., S. 466). Erscheinen uns jedoch die Schritte, die zu einem Ziel führen sollen, als unbekannt oder sogar problematisch, folgt auf den Entwurf nicht unmittelbar eine Handlung. Zuerst müssen wir den Entschluss fassen,

unser Vorhaben in die Tat umzusetzen. Wir beachten unsere Interessen und wählen erst dann aufgrund unserer Situation einen geeigneten Handlungsentwurf. „Die Vorgänge des Wählens können auf den verschiedensten Klarheits- und Bestimmtheitsstufen des Wissens angesiedelt sein“ (ebd., S.501). Denn dabei können Zweifel auftreten, die uns veranlassen den Entwurf zu verwerfen bzw. aufzuschieben. Haben wir jedoch einen Entschluss gefasst, stellt er den Übergang zum Handeln her. Da wir niemals in der Lage sind, die Folgen unseres Wirkens genau abzuschätzen, ist es nicht möglich immer vernünftig zu handeln. Erst nach Abschluss der Handlung lässt sich diese im Optimalfall, sofern sich nicht das Gegenteil herausstellte, als zielführend und vernünftig bewerten.

5.4.1. *Gesellschaftliches Handeln*

Der Mensch wird in eine bereits vorgegebene Welt hineingeboren, die er einmal so hinnehmen muss. Im Laufe seines Lebens, kann er sich diese Welt durch sein Handeln vertraut machen, doch dies muss er zuerst erlernen. Deshalb wird uns das Handeln von Anfang an durch unsere Eltern und in weiterer Folge auch durch die Gesellschaft vermittelt. Somit hat jeder Handlungsentwurf eine Vorgeschichte, und auch unsere Einstellungen hängen vom Stand unseres subjektiven Wissensvorrats ab. Ob wir handeln oder nicht, bleibt aber trotz gesellschaftlich vorgegebener Verhaltensnormen letztendlich immer uns selbst überlassen.

„Handlungen sind immer vergesellschaftet, aber nicht immer gesellschaftlich“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 544). Denn es ist uns nur möglich auf Menschen zu wirken, die sich in unserer unmittelbaren Wirkzone befinden. Ansonsten spricht SCHÜTZ von „mittelbaren Handlungen“, deren Auswirkungen nicht direkt, sondern erst durch unsere Umwelt vermittelt werden, wie zum Beispiel das Schreiben eines Briefes. „Das Bewusstsein des Anderen ist nicht in seinen lebendigen Erscheinungsformen faßbar, sondern nur über die ‚erstarrten‘ Ergebnisse seines Wirkens, seiner Arbeit“ (ebd., S. 573). Wird unser Handeln von anderen Menschen wahrgenommen, mit Hilfe von Typifizierungen gedeutet und je nachdem sofort oder verzögert beantwortet, ist es wechselseitig. Bleibt es jedoch unbeantwortet, spricht SCHÜTZ von einseitigem Handeln. Manchmal legen wir aber schon im Entwurf fest, dass unser Handeln einseitig sein soll und erwarten oder wollen sogar keine Antwort.

Jede Gesellschaftsordnung baut sich in sozialen Beziehungen auf, die durch wiederkehrende, wechselseitig unmittelbare Handlungen gekennzeichnet sind. Doch in der modernen Industriegesellschaft gewinnt mittelbares Handeln durch die fortschreitende

Technologisierung von Institutionen und Medien eine immer größere Bedeutung. „Die anonym-bürokratischen Zwischeninstanzen und die strukturbedingte Einseitigkeit der ‚massenmedialen‘ Vermittlung lassen ‚Antworten‘ auf viele gesellschaftliche Handlungen gar nicht erst im Bereich sinnvoller Handlungsmöglichkeiten aufkommen“ (ebd., S. 585). Dadurch besteht in gesellschaftlichen Ordnungen Gefahr, dass sich der Mensch für die Folgen seiner Handlungen immer weniger verantwortlich fühlt.

5.5. Grenzen der Lebenswelt

„Vieles geschieht, das wir nicht wollen; vieles wollen wir, und es geschieht nicht. Den vorgegebenen Gang der Dinge können wir nur in den seltensten Fällen ändern; meist gelingt es nicht einmal, ihn zu beschleunigen oder zu verlangsamen“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 589). Schon von unserer natürlichen Einstellung her, sind wir uns den räumlichen und zeitlichen Grenzen unserer Lebenswelt bewusst. Auch durch unsere Mitmenschen erfahren wir, dass nicht immer alles auf uns selbst bezogen ist. Dieser Hintergrund macht das Wissen um die „Transzendenz“ unserer Welt aus.

Vor allem in den schweren Krisen unseres täglichen Lebens beginnen wir Fragen an uns und unsere Welt zu stellen, und es erscheint uns nicht mehr alles als selbstverständlich.

Immer wenn wir auf etwas Unbekanntes stoßen, übersteigt dies unsere momentane Wirklichkeit, doch können wir uns oft damit vertraut machen und somit neue Erfahrungen sammeln. Hier spricht SCHÜTZ von kleinen Transendenzen, deren Grenzen überschreitbar sind. Je genauer wir die Dinge, die außerhalb unserer momentanen Reichweite liegen, typisieren können und je mehr ähnliche Beispiele in unserem Wissensvorrat sind, umso eher werden wir das Unbekannte erfahren können.

Bei mittleren Transendenzen kann diese Grenze jedoch nicht mehr ganz überschritten werden. Wir können uns nur mit dem Unbekannten vertraut machen, es aber nicht mehr selbst erfahren. Dies ist bei der subjektiven Lebenswelt unserer Mitmenschen der Fall. Wir können zwar lernen, uns mit ihnen zu verständigen und ihr Verhalten zu verstehen, doch nehmen wir nie das wahr, was unmittelbar gegeben ist, sondern nur unsere Abwandlung davon. „Aber das Handeln – und damit das Wollen, Fühlen und Denken – der Anderen ist ein ständiges Problem der praktischen Hermeneutik des täglichen Lebens“ (ebd., S. 609). Befinden wir uns nicht mehr in unserer alltäglichen Lebenswelt, sondern wie etwa im Schlaf in einem anderen Bewusstseinszustand, liegt ein anderer Wirklichkeitsbereich vor,

sogenannte große Transzendenzen. „Der Stillstand meiner bewußten Tätigkeiten bringt mich an eine Grenze, hinter der etwas ganz anderes liegt als vor mir“ (ebd., S. 617).

Um Grenzen unserer Erfahrung überschreiten zu können und uns über die Grenze hinaus mit anderen Menschen verständigen zu können, bedienen wir uns verschiedener Mittel, sogenannter „Appräsentationen“. SCHÜTZ versteht darunter Bewusstseinsleistungen, die uns Informationen über die Grenzen einer unmittelbaren Erfahrung hinweg vermitteln, indem sie alles Relevante vergegenwärtigen. „Anzeichen, Merkzeichen, Zeichen und Symbole verweisen von einem gegenwärtig Gegebenen (um es genau festzuhalten: von einem aktuellen Wahrnehmungsdatum) auf ein gegenwärtig Nichtgegebenes“ (ebd., S. 637). Unter Anzeichen versteht er Hinweise, die durch einen bestimmten Ausdruck Auskunft über etwas geben, das nicht in unserer Reichweite liegt. Ich sehe etwa, dass sich das Gras bewegt und schließe daraus, dass ein starker Wind bläst.

Weiters spricht er von Merkzeichen, die uns in Form von Erinnerungen helfen, dass wir das, was wir im Moment wissen, auch noch später wissen werden. Symbole helfen uns eine Brücke zu Bereichen zu schlagen, die nicht unserer alltäglichen Wirklichkeit angehören, wie dies zum Beispiel bei religiösen Handlungen der Fall ist. Schließlich verweist SCHÜTZ noch auf Zeichen, die uns zur Verständigung mit anderen Menschen dienen. Die größte Bedeutung kommt hier der Sprache, dem wichtigsten unserer lebensweltlichen Zeichensysteme, zu.

Sprache liegt uns von Anfang an als eine genaue und vorbestimmte Struktur innerhalb unserer Sozialwelt vor. „Vielmehr geht diese Struktur von vornherein in die Prozesse intersubjektiver Widerspiegelung zwischen Kind und Erwachsenen ein und wird darin nicht erst ‚neu‘ aufgebaut“ (ebd., S. 666). Sprache kann uns, sobald wir die Bedeutung von Wörtern kennen, eine bereits bestehende gesellschaftliche Wirklichkeit vermitteln. Sie ist wesentlich für eine Orientierung in unserer Lebenswelt. Somit ist der Gebrauch kommunikativer Mittel gesellschaftlich geregelt und sozial verteilt. Diese Verteilung ist für die typischen Lebensläufe bestimmter Gruppen und Schichten relevant. „Die Sozialstruktur, sowohl als Wirk-Zusammenhang von Institutionen als auch als System gesellschaftlicher Ungleichheit von Lebenschancen und Lebensführung, bestimmt sowohl die Grundstruktur kommunikativer Situationen wie die Zugangschancen zum gesellschaftlichen Vorrat an Wissen und kommunikativen Mitteln“ (ebd., S. 670).

In diesem Sinne möchte die vorliegende Arbeit mit dem Konzept von SCHÜTZ dazu beitragen, Lebensweltstrukturen von intellektuell beeinträchtigten Menschen erforschen und Ungleichheiten von Lebenschancen und Lebensführung möglichst gering halten zu können.

6. Die Erforschung der Lebenswelt beim intellektuell beeinträchtigten Menschen aus erkenntnistheoretischer Sicht

Nach dieser Darstellung des Lebensweltkonzepts von Alfred SCHÜTZ soll nun untersucht werden, inwieweit sich dieses auch für den intellektuell beeinträchtigten Menschen eignet. „Hierzu ist ganz allgemein festzustellen, dass Menschen generell in verschiedenen Lebenswelten leben und darin ihre Identität finden können, und dass Qualität als Lebenswelt nicht schlechthin davon abhängig ist, dass sie für alle gleich ist“ (SPECK, 2005, S. 243). Um die Lebenswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erforschen zu können, ist jedoch zuerst die Entwicklung eines Verständnisses von intellektueller Beeinträchtigung notwendig, auf das diese Analyse aufbauen kann. Dies ist die Basis, von der schließlich ihre Teilhabeerfahrungen in der Arbeitswelt erkenntnistheoretisch analysiert werden können.

6.1. Zum Begriff der intellektuellen Beeinträchtigung

„Menschliches Behindertsein ist eine allgegenwärtige Erscheinung“ (BLEIDICK, 1999, S. 7). Täglich, egal ob im Fernsehen, auf der Straße oder in unserer unmittelbaren Umwelt, begegnen wir dem Phänomen Behinderung: die Unbekannte, die nach einem Unfall im Rollstuhl sitzt oder der blinde Mann, dem man gerade über die Straße hilft, bzw. die eigene alte gebrechliche Mutter. Wir wissen, dass wir vielleicht selber einmal davon betroffen sein können und dass die eigene Gesundheit nicht selbstverständlich ist.

Denn selbst wenn ein Mensch nicht behindert ist, kann er jederzeit durch verschiedene hinderliche Tatsachen behindert werden. (vgl. ebd., S. 12)

Im Lehrberuf begegnet dem Pädagogen zum Beispiel ein Kind, das aufgrund seiner Legasthenie behindert ist, genauso wie eines, das aufgrund seines störenden Sitznachbarn in seiner Arbeit behindert wird. Man kann demnach sagen, dass „nahezu jeder Mensch in irgendeinem Sinne behindert ist, d. h. Grenzen hat, die in jener fiktiven Normvorstellung vom Menschen nicht enthalten sind“ (BACH, 1975, S. 131). Doch trotzdem, oder vielleicht gerade deshalb, findet man in der Literatur keine einheitliche Definition des Begriffs Behinderung. Um Behinderung von Krankheit zu unterscheiden erwähnen Gesetzestexte lediglich: „Die Beeinträchtigung muß also ‚wesentlich‘ sein ... und sie muß dauerhaft sein,...“ (CLOERKES, 2007, S. 4).

Selbst in der Behindertenpädagogik gibt es Uneinigkeiten, weshalb BLEIDICK seine Definition zum Beispiel sehr allgemein hält: „Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, daß ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (BLEIDICK, 1999, S. 15). Im österreichischen Bundesrecht stößt man, nach der Ratifikation der Europäischen Sozialcharta, erstmalig 1969 auf den Begriff „Behinderte“. (vgl. STEINGRUBER, 2000, S. 6)

1988 ersuchte der österreichische Nationalrat die Bundesregierung eine einheitliche Definition von Behinderung zu erarbeiten. Doch das Resultat war, dass „es derzeit nicht möglich ist, einen einheitlichen Behindertenbegriff in einem Gesetz zu verankern...“ (BMAS, 1993, S. 8). Es wurden lediglich zwei Definitionen herausgearbeitet:

„Behinderte Menschen sind Personen jeglichen Alters, die in einem lebenswichtigen sozialen Beziehungsfeld körperlich, geistig oder seelisch dauernd wesentlich beeinträchtigt sind“ (ebd., S. 8). „Behindert sind jene Menschen, denen es ohne Hilfe nicht möglich ist, geregelte soziale Beziehungen zu pflegen, sinnvolle Beschäftigung zu erlangen und auszuüben und angemessenes und ausreichendes Einkommen zu erzielen“ (BMAS, 1993, S. 9).

Bis heute wurde keine einheitliche Definition von Behinderung in ein österreichisches Gesetz aufgenommen, denn laut des österreichischen Behindertenberichts 2008, gehört das Behindertenrecht „zu den so genannten Querschnittsmaterien“ (BMASK, 2009, S. 4). Dies bedeutet, dass diverse unterschiedliche Bundes- und Landesgesetze von verschiedenen rechtlichen Grundlagen ausgehen und diese so zu unterschiedlichen Definitionen von Behinderung mit verschiedenen Zielsetzungen kommen. (vgl. ebd., S. 4)

Auf internationaler Ebene strebt die Weltgesundheitsorganisation (WHO) seit 1957 nach einer einheitlichen Verständigung über „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH). (vgl. BLEIDICK, 1999, S. 16)

Orientiert an den englischen Definitionen „mental retardation“ bzw. „mental handicap“ wurde der Begriff „geistige Behinderung“ 1958 von dem Verein „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ eingeführt. Ziel war es, diskriminierende Begriffe unserer Alltagssprache, wie zum Beispiel „Schwachsinnige“, „Idioten“ oder „Kretins“ mit einem wissenschaftlichen Begriff zu ersetzen. (vgl. FORNEFELD, 2004, S. 45)

Die Bezeichnung „der geistig behinderte Mensch“ ist aber nach wie vor sehr negativ belastet. Sie rückt nämlich erst recht die Behinderung in den Vordergrund und beschreibt somit den Menschen in seiner Gesamtheit als unzulänglich.

Im Hintergrund bleibt, „worum es eigentlich geht, wenn Menschen zusammenleben sollen, das also, was den Menschen zum Menschen macht, was seine Entwicklungschancen, seine Bedürfnisse und Fähigkeiten, seine Lebensinteressen und seinen Wert und seine Würde als Mensch ausmacht“ (SPECK, 2005, S. 47f.). Da die geistige Behinderung somit nur eine von vielen Eigenschaften des betroffenen Menschen ist, scheint die Bezeichnung „der Mensch *mit* geistiger Behinderung“ angemessener zu sein. (vgl. ebd., S. 47ff.)

Wir sind uns heute zwar bewusst, dass man Menschen zwangsläufig abwertet, wenn man sie in ihrem Geist und Denken beeinträchtigt nennt, doch gibt es, neben den in der vorliegenden Arbeit verwendeten alternativen Definitionsversuchen wie „intellektuelle Beeinträchtigung“ bzw. „Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“, bislang noch keine passendere Definition, die sich durchsetzen konnte. (vgl. FORNEFELD, 2004, S. 50) „Gegenwärtig ist ein breites Spektrum von Begriffen in Verwendung, das kategoriale Festlegungen zwar umschreibt, aber die bisherige Behinderungskategorien nicht sinnvoll ersetzt“ (BIEWER, 2009, S. 73).

Generell lässt sich der Begriff der intellektuellen Beeinträchtigung somit als ein äußerst komplexes Phänomen beschreiben, das Gegenstand diverser Wissenschaftsrichtungen ist und so nach unterschiedlichen Gesichtspunkten, je nach Erkenntnisinteresse, gesehen wird. Eine allgemeingültige Definition wird wegen der sich daraus ergebenden unterschiedlichen Intentionen vermutlich immer schwierig bleiben. Eine weitere Hürde um zu einem einheitlichen Verständnis von intellektueller Beeinträchtigung zu kommen ist, abgesehen von unterschiedlichen Ursachen, dass es schließlich immer eine individuelle Komponente geben wird, die von der entsprechenden Lebenswelt abhängig ist. (vgl. SPECK, 2005, S. 48)

„Es sind auch verschiedene Wirkfaktoren (individuelle, soziale), deren Zusammenwirken erst ein Gesamtbild dessen abgibt, was sich als eine geistige Behinderung in einer bestimmten individuellen Ausformung manifestiert“ (ebd., S. 48f.), denn die „organische Schädigung und ihre geistig-seelischen oder sozialen Folgen sind bei jedem betroffenen Menschen individuell andere“ (FORNEFELD, 2004, S. 45f.).

Zudem kommt jetzt noch das bereits oben beschriebene, grundlegende Problem hinzu, dass selbst der Oberbegriff Beeinträchtigung im Allgemeinen noch nicht eindeutig definiert werden konnte. SPECK meint deshalb nicht ganz unbegründet: „Es sollte vielmehr versucht werden, nur so viel spezifisch zu umschreiben, was im Sinne einer hinreichenden Verständigung und Unterscheidung für einen bestimmten sinnvollen Zweck notwendig ist“ (SPECK, 2005, S. 52).

Die vorliegende Arbeit führt daher unterschiedliche Perspektiven von geistiger Behinderung an, um anschließend zu einer sinnvollen Definition von intellektueller Beeinträchtigung zu kommen.

6.1.1. Medizinische Aspekte von intellektueller Beeinträchtigung – die „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD-10)

„Als Beschreibung und Erklärung menschlichen Behindertseins ist das medizinische Modell unmittelbar einsichtig. Es repräsentiert in hohem Maße den Hausverstand psychologischen Alltagswissens“ (BLEIDIDCK, 1999, S. 25). Aus der Medizin stammen die ersten Theorien über Behinderungen, die andere Wissenschaftsrichtungen maßgeblich prägten. So konnte sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts die Heilpädagogik auch auf institutioneller Ebene durchsetzen. (vgl. ebd., S. 25 – 28)

Noch heute spielt die Medizin bei der Suche und Feststellung der Ursachen einer intellektuellen Beeinträchtigung eine wichtige Rolle. Auch für die Erstellung therapeutischer Maßnahmen ist eine realistische Einschätzung der biologischen Möglichkeiten von Bedeutung. Weltweit werden Erkrankungen, unter anderem auch intellektuelle Beeinträchtigungen, mit der „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD-10) klassifiziert und durch diagnostische Hinweise des „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (DSM-IV) ergänzt. (vgl. BIEWER, 2009, S. 35 – 38)

Die Medizin versteht jede intellektuelle Beeinträchtigung als eine organische Schädigung des Gehirns, die „die Gesamtpersönlichkeit des Menschen, sein Denken, Empfinden, Wahrnehmen, Handeln und Verhalten beeinflusst“ (FORNEFELD, 2004, S. 51).

Generell unterscheidet man zwischen pränatalen, perinatalen und postnatalen Ursachen, die nicht selten mit psychischen Störungen einhergehen. Eine vererbte intellektuelle Beeinträchtigung kommt allerdings äußerst selten vor. (vgl. SPECK, 2005, S. 53ff.)

Der Grund einer intellektuellen Beeinträchtigung, das Problem, liegt in der betroffenen Person selbst und bedarf bestimmter medizinischer Behandlung mit dem Ziel, den Defekt zu bekämpfen. Im Mittelpunkt steht somit nicht der Mensch, sondern sein Defizit, sein Anderssein. (vgl. HINZ, 1996, S. 2f.)

In den letzten Jahren steht die Medizin aber bereits unter dem Einfluss psychologischer und soziologischer Faktoren, wodurch bei der Anamnese nicht nur die physischen Faktoren und Veränderungen, sondern auch die familiären Hintergründe und individuelle soziale

Lebensbedingungen eine entscheidende Rolle spielen. (vgl. SCHUPPENER, in: BORCHERT, 2007, S. 117ff.)

6.1.2. Psychologische Aspekte von intellektueller Beeinträchtigung – die „American Association on Mental Deficiency“ (AAMD)

„Die Psychologie erklärt innerpsychische und zwischenmenschliche Prozesse. Sie fragt nach Wahrnehmung, Denken und Handeln des Menschen, nach seinen Emotionen und Stimmungen, und diagnostiziert Störungen in diesen Bereichen“ (FORNEFELD, 2004, S. 23).

Wie die Medizin, ist auch die Psychologie defizitorientiert. Primär geht es ihr um die Erfassung von Beeinträchtigungen bzw. Störungen im kognitiven Bereich. Im Vordergrund stand sehr lange die Intelligenzminderung, als welche eine intellektuelle Beeinträchtigung definiert wurde. Um jene Intelligenzwerte klassifizieren und auf internationaler Ebene vergleichen zu können, hatten Intelligenz-Tests mit der anschließenden Errechnung eines Intelligenzquotienten eine große Bedeutung. So unterteilt die „American Association on Mental Deficiency“ (AAMD) eine intellektuelle Beeinträchtigung als mäßige, schwere oder sehr schwere unterdurchschnittliche Allgemeinintelligenz und klassifiziert über statistische IQ-Werte. (vgl. SCHUPPENER, in: BORCHERT, 2007, S. 113ff.)

Eine solche Diagnostik diente lange als Selektionshilfe bei der Auswahl eines Schulplatzes für Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Doch zeigte sich bald, dass eine solche statistische Einteilung sehr zufällig ist und höchstens der Orientierung dienen darf: Es „stellt sich die Frage nach der Testbarkeit und nach dem Inhalt dessen, was unter dem pauschalen Begriff der Intelligenz verstanden werden soll“ (SPECK, 2005, S. 57). Denn soziale und kulturelle Faktoren sind für die individuelle Entwicklung eines Menschen, zu dem schließlich auch seine Intelligenz gehört, wesentlich. Der intellektuell beeinträchtigte Mensch steht demnach in ständiger Wechselwirkung mit seiner Umwelt und ist ständigen Veränderungen unterlegen.

Diese Auffassung macht eine Abwendung von der lange Zeit vorherrschenden defizitorientierten Sichtweise deutlich. Vielmehr stehen heute immer mehr individuelle Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten unter Einbeziehung des sozialen Umfelds im Vordergrund. So „hat die Psychologie großen Einfluss auf die Entwicklung spezieller Förderprogramme und Erziehungsmethoden für Menschen mit geistiger Behinderung“ (FORNEFELD, 2004, S. 60). Dies ist unter anderem in der Geistigbehindertenpädagogik von entscheidender Bedeutung. (vgl. ebd., S. 56 – 62)

6.1.3. Sozialwissenschaftliche Aspekte von intellektueller Beeinträchtigung

Behinderung ist „eine Kategorie der Gesellschaft, indem die Leistungsnormen einer Gesellschaft darüber entscheiden, wer als behindert gilt und wer von der Gemeinschaft als normal akzeptiert wird“ (BLEIDICK, 1999, S. 50).

Es wird hier von einem wechselseitigen Zusammenhang zwischen der Einstellung der Gesellschaft und dem Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ausgegangen. Durch ein als außergewöhnlich, von der Norm abweichendes, wahrgenommenes Merkmal wird eine Reaktion ausgelöst, die im Falle einer Behinderung meist negativ ausfällt. Entscheidend ist somit für die Sozialwissenschaften, dass einer Beeinträchtigung eine unmittelbare Benachteiligung als mögliche soziale Konsequenz folgen kann, wobei hier Einstellungen und Vorurteile eine bedeutende Rolle spielen. Doch inwieweit diese Benachteiligungen einen betroffenen Menschen in seiner Lebensführung beeinflussen, ist relativ.

„Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum“ (CLOERKES, 2007, S. 9). In den Sozialwissenschaften wird eine intellektuelle Beeinträchtigung demnach nicht als Kennzeichen eines Menschen gesehen, sondern als Produkt des gesellschaftlichen Umfeldes. (vgl. ebd., S. 5 – 9)

Die Verantwortung liegt demnach bei der Gesellschaft selbst, nur sie kann eine volle Integration ermöglichen. Es „gehört zu der gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, die Umwelt so zu gestalten, wie es für eine volle Partizipation (Teilhabe) der Menschen mit Behinderung an allen Bereichen des sozialen Lebens erforderlich ist“ (WHO, in: DIMDI, 2005, S. 25).

Es lässt sich festhalten, dass das soziale Umfeld auf allen Ebenen mit seinen Einstellungen, seinen Unterstützungsangeboten sowie seinem individuellen Hintergrund für das Bild der intellektuellen Beeinträchtigung prägend ist. Unter anderem kann massive Deprivation, eine Umgebung ohne soziale Anregungen, auch als eine Ursache von intellektueller Beeinträchtigung gesehen werden. (vgl. SPECK, S. 60 – 64)

6.1.4. Pädagogische Aspekte von intellektueller Beeinträchtigung

„Jeder Mensch ist als Mensch auf Erziehung angewiesen, erwirbt durch sie die Fähigkeiten, die er zum autonomen Leben als Erwachsener braucht“ (FORNEFELD, 2004, S. 75). Dieses Prinzip gilt demnach auch für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Die Pädagogik sieht in dem komplexen Phänomen einer intellektuellen

Beeinträchtigung die Aufgabe, eine Erziehung und Bildung trotz der veränderten Bedingungen zu ermöglichen. Denn nicht „die Behinderung als solche ist interessant, als vielmehr ihre Auswirkung auf Bildung und Erziehung“ (BLEIDICK, 1999, S. 95). Relevant ist demnach nicht die Beeinträchtigung sondern der Erziehungsauftrag mit all seinen Möglichkeiten, weil „der Behinderte nie nur Behinderter ist. Er ist gerade im Hinblick auf die nicht behinderten Bereiche seines Menschseins von Seiten des Erziehers zu sehen und anzusprechen“ (BACH, 1975, S.9f.). Anders gesagt, das „Problem ist nicht die ‚Behinderung‘ eines Menschen, sondern die Qualität der Beziehung, die wir zu ihm herstellen bzw. die sich zwischen uns herstellt“ (FEUSER, 1996, S. 10).

Die intellektuelle Beeinträchtigung wird als eine normale, mögliche Art menschlichen Daseins gesehen, weshalb sich der Erziehungsprozess hier auch nach den üblichen Notwendigkeiten, Werten und Normen richtet. Um dem Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung zu verhelfen, orientiert sich der Pädagoge dabei an dessen besonderen, individuellen Bedürfnissen und Chancen, genauso wie an seinem sozialen Umfeld. Die Geistigbehindertenpädagogik nimmt hier eine sogenannte „Brückenfunktion“ (FORNEFELD, 2004, S. 22) ein. „Das heißt, die Geistigbehindertenpädagogik will nicht ‚normal machen‘. Ihr geht es um den behinderten Menschen als Person und um seine individuelle Lebensverwirklichung in der Gemeinschaft mit anderen“ (ebd., S. 75).

Da eine intellektuelle Beeinträchtigung aber meist eine lebenslange Beeinträchtigung darstellt, muss die Geistigbehindertenpädagogik alle Lebensbereiche miteinschließen. „Und dies geschieht, weil die geistige Behinderung keine Krankheit ist, die irgendwann geheilt werden kann, sondern weil Geistigbehindert-Sein ein lebenslanger Prozess ist“ (FORNEFELD, 2004, S. 18). In den verschiedenen Lebensphasen, die demnach durch zahlreiche persönliche, soziale bzw. materielle Faktoren beeinflusst werden, bedarf es einer individuell angepassten, subjektorientierten, pädagogischen Hilfe.

Eine intellektuelle Beeinträchtigung wird in der Pädagogik somit nicht als statische Größe gesehen, sondern „sie entwickelt und verändert sich vielmehr in einer dynamischen Wechselwirkung mit der Umwelt“ (SPECK, 2005, S. 69). FEUSER spricht an diesem Punkt jedoch nicht mehr von einer „Geistigbehindertenpädagogik“, sondern von einer „Allgemeinen Pädagogik“, deren Aufgabe „nicht mehr darin liegt, „geistigbehinderte“ Menschen in Sonderinstitutionen zu fördern, sondern in Kooperation mit den Menschen, die wir als geistigbehindert klassifizieren, einen gemeinsamen, von Solidarität getragenen Erfahrungsschatz, d.h. eine gemeinsame Kultur zu schaffen“ (FEUSER, 1996, S.11).

Damit man einen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf diesem Weg größtmöglicher selbstbestimmter Teilhabe am Leben unterstützen kann, muss man sich aber auch auf seine jeweilige Lebenswelt einlassen können.

Das heißt, sich dem Menschen ohne abwertende Einstellungen ernsthaft zuzuwenden und seine Beeinträchtigung als eines seiner Merkmale zu akzeptieren. Man muss ihn da abholen, wo er ist: „Ihm neue Erfahrungsmöglichkeiten anzubieten, ihm ein menschenwürdiges Dasein zu ermöglichen, ihn in die soziale Gemeinschaft hereinzuholen, setzt voraus, ihn zunächst so, wie er ist und lebt anzuerkennen“ (METZLER, in: GRUNWALD/ THIERSCH 2008, S. 302). Denn nur dann, „wird es möglich, Erziehung als gemeinsame ‚Lebenspraxis‘ zu gestalten“ (FORNEFELD, 2004, S. 80). (vgl. SPECK, 2005, S. 67ff.)

6.1.5. Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung und seine Bedeutung für diese Arbeit – „International Classification of Impairment, Disability and Handicap“ (ICIDH)

Mit der 1980 veröffentlichten „International Classification of Impairment, Disability and Handicap“ (ICIDH) lieferte die Weltgesundheitsorganisation, als Ergänzung zu der „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD), eine internationale sowie interdisziplinäre Basis mit deren Hilfe Behinderungen als Folge einer Schädigung beschrieben werden sollten. „Während die ICD die Klassifizierung von Krankheiten zum Ziel hatte, ging es bei der ICIDH um die Beschreibung von Behinderung als Krankheitsphänomene“ (BIEWER, 2009, S. 61). Hier wird erstmals zwischen „impairment“, „disability“ und „handicap“ im Sinne von „Schädigung“, „Beeinträchtigung“ und „Benachteiligung“ unterschieden. Diese mehrdimensionale Sichtweise wird als „*bio-psycho-soziales Modell*“ von Behinderung bezeichnet, da es sowohl medizinisch, biologische als auch individuelle, psychologische und soziale Komponenten von Behinderung erfasst. (vgl. ebd., S. 61f.)

Um noch besser auf die Lebensumstände behinderter Menschen eingehen zu können, wurden 1997 mit der überarbeiteten Fassung, der ICIDH-2, die defizitorientierten Begriffe „disability“ durch „activity“ und „handicap“ durch „participation“ ersetzt. Denn „Selbstbestimmung, Chancengleichheit und Teilhabe an allen Lebensbereichen sind die Ziele, die zweckgerichtet in die Beschreibung menschlichen Behindertseins eingehen sollen“ (BLEIDICK, 1999, S. 18). Unter „activity“ sollen demnach alle möglichen Aktivitäten definiert werden, die Menschen, trotz ihrer Beeinträchtigungen, eine

selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen. Der Begriff „participation“ beinhaltet jegliche Teilhabe am Leben der Gesellschaft. (vgl. ebd., S. 18f.)

„Nicht mehr die Defizite der Personen, die mit negativ besetzten Begriffen benannt werden, sind maßgeblich, sondern ihre individuellen Möglichkeiten sowie ihre soziale Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (FORNEFELD, 2004, S. 48).

Die letzte Überarbeitung wurde von der Weltgesundheitsorganisation 2001 unter dem neuen Namen „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) veröffentlicht. Diese Fassung soll vorwiegend nicht mehr den Menschen klassifizieren, sondern eine Beschreibung positiver Erfahrungen von Menschen, unter Einbeziehung ihres individuellen Umfeldes möglich machen. Die ICF ist „eine Klassifizierung der Gesundheitscharakteristiken von Menschen im Kontext ihrer individuellen Lebenssituation und den Einflüssen der Umwelt“ (WHO, in: DIMDI, 2005, S. 171).

Somit können Komponenten menschlicher Gesundheit besser verstanden und klassifiziert werden. Dabei ist man bemüht „die Kommunikation zwischen verschiedenen Benutzern, wie Fachleuten im Gesundheitswesen, Forschern, Politikern und der Öffentlichkeit, einschließlich Menschen mit Behinderungen, zu verbessern“ (ebd., S. 11). Weiters legt man auf eine möglichst positive, neutrale Sprache wert. Deshalb findet sich zum Beispiel auch keine eindeutige Definition von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, da „Menschen ein Recht darauf haben, so genannt zu werden wie sie es wünschen“ (WHO, in : DIMDI, 2005, S. 171). Eine intellektuelle Beeinträchtigung wird demnach vielmehr als „Produkt der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren betrachtet“ (BIEWER, 2009, S. 63). Um alle Perspektiven von Gesundheit aufzeigen bzw. einbeziehen zu können, orientiert man sich an folgenden Kriterien: an den Körperfunktionen und Strukturen des Menschen, an seiner möglichen Aktivität und Partizipation sowie an den ihn beeinflussenden personalen Aspekten bzw. Umweltfaktoren. (vgl. WHO, in: DIMDI, 2005, S. 9f., S. 25, S. 171f.)

Für die vorliegende Arbeit ist dieser „bio-psycho-soziale“ Ansatz von Vorteil, da er die Mehrdimensionalität einer Behinderung berücksichtigt und so die notwendige Voraussetzung für eine umfassende Analyse der Lebenswelt intellektuell beeinträchtigter Menschen liefert. Nur unter Einbeziehung der biologischen, personalen und sozialen Perspektive können wesentliche Strukturen der Lebenswelt geklärt und in weiterer Folge neue Chancen beruflicher Partizipation geschaffen werden.

Diese Arbeit soll ganz im Sinne der Weltgesundheitsorganisation stehen, die zum Ziel hat, dass Menschen mit Behinderungen „bemächtigt statt ihrer Rechte beraubt und diskriminiert werden“ (WHO, in: DIMDI, 2005, S. 172).

Ob das Lebensweltkonzept von Alfred SCHÜTZ hier einen Beitrag leisten kann, also auch auf den intellektuell beeinträchtigten Menschen übertragbar ist, wird im folgenden Kapitel untersucht.

6.2. Die Anwendbarkeit des Lebensweltkonzepts von Alfred SCHÜTZ auf intellektuell beeinträchtigte Menschen

Gleich zu Beginn der „*Strukturen der Lebenswelt*“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003) meint Alfred SCHÜTZ, es soll Lebenswelt als „jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet“ (ebd., S. 29). An dieser Stelle könnte man bereits zu dem Schluss kommen, dass dieser Lebensweltbegriff nicht auf intellektuell beeinträchtigte Menschen übertragbar sei. Hier gilt es somit genau zu untersuchen, was denn eigentlich unter „wach“ bzw. „normal“ und der Einstellung des „gesunden“ Menschenverstandes zu verstehen ist.

SCHÜTZ definiert den Zustand „heller Wachheit“ (vgl. SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 58) als einen Bewusstseinszustand, in dem wir das stärkste Interesse haben, dem Leben und seinen Erfordernissen zu begegnen – dem Handeln. Jedoch erwähnt SCHÜTZ auch halbwache Dämmerzustände, in denen unsere Bewusstseinstätigkeiten fast völlig zum Stillstand kommen. Hier ist der Mensch handlungsunfähig, denn „Bewußtsein strömt fast nur noch in passiven Synthesen dahin, und Erfahrungen heben sich aus den verfließenden Erlebnissen kaum noch ab“ (ebd., S. 620). Dies könnte der Fall sein, wenn ein Mensch nicht über ausreichend entwickelte psychische Strukturen verfügt, die ihn zur Kontaktaufnahme und Abwehr der Außenwelt befähigen. (vgl., HEINRICH, 2006, S. 8) Sofern intellektuell beeinträchtigte Menschen im Rahmen ihrer Möglichkeiten aber in der Lage sind zu handeln, erreichen auch sie eine Einstellung voller Aufmerksamkeit. Je nach Art und Grad der intellektuellen Beeinträchtigung erfolgen Handlungen dabei aufgrund von Entwürfen und können so nach SCHÜTZ als „Arbeit“, also als eine gezielte Veränderung in der Umwelt, gesehen werden.

Von „normalen“ und „nicht normalen“ Menschen spricht SCHÜTZ im Zusammenhang mit seiner „Generalthese der wechselseitigen Perspektive“ (vgl. SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 100). Diese besagt, dass wir uns die Welt mit anderen Menschen teilen, die die Welt genau wie wir als gegeben hinnehmen. Tritt man jedoch mit anderen Menschen in Kontakt, stellt man oft fest, dass sie die eigenen Ansichten und Verhaltensweisen nicht teilen. „Von da an gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Ich erkenne, daß auch wir nicht jedermann sind, sondern daß es verschiedene Arten von Menschen gibt, z. B. Uns und Euch. Es ist aber auch möglich, ... daß ich an der Identität vom Wir und jedermann festhalte, dann kannst du kein (,normaler‘) Mensch sein“ (ebd., S. 100). Dies ist demnach auch eine Frage der Toleranz. „Schaffen wir es, auszuhalten, dass Menschen ganz anders sind als wir selbst, auch wenn ihr Verhalten so fremd wirkt, dass wir es häufig kaum verstehen können?“ (HEINRICH, 2006, S. 5). Somit ist es Ansichtssache, ob man den intellektuell beeinträchtigten Menschen als einen unter vielen verschiedenen Menschen, oder einen „abnormalen“ Menschen sieht. Diese Arbeit schließt sich der ICF und ihrem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung der ersten Ansichtsweise an. Denn wir haben es „mit einer Vielzahl an heterogenen Lebenswelten zu tun, die allesamt ein Ganzes bilden, welches Pluralität als Normalität betrachtet“ (SCHWALB/ THEUNISSEN, 2009, S.20). In diesem Sinne zählt auch der Mensch mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu der von SCHÜTZ definierten Gruppe der „normalen Erwachsenen“.

Mit „gesundem Menschenverstand“ meint SCHÜTZ unsere „natürliche Einstellung des Alltags“ (vgl. SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 31f.), in der wir vieles in unserer Welt als fraglos gegeben hinnehmen. Dies schließt nicht nur die von mir erfahrene Lebenswelt, sondern auch unsere intersubjektive Sozialwelt ein. Inwieweit sich der Mensch innerhalb seiner Lebenswelt bestimmten Ereignissen bewusst zuwenden kann, ist für das Sammeln von Erfahrungen und den Aufbau seines Wissensvorrates mit entsprechenden Relevanzen und Typisierungen von Bedeutung. Jener Erfahrungsstil, mit dem wir unsere Umwelt im alltäglichen Umgang mit anderen Menschen verstehen, prägt unseren gesunden Menschenverstand. Im Kontakt mit anderen Menschen begegnen wir den Grenzen unseres Daseins und sammeln Erfahrungen, die unseren gesamten Lebenslauf kennzeichnen. Aufgrund unserer individuellen Autobiografie und unseres persönlichen Wissensvorrates ist die Geschichte unserer Erfahrungen jedoch niemals gleich. So meint SCHÜTZ: „Die Grenzen unserer Sozialwelt werden in verschiedenen Gesellschaften auch recht unterschiedlich gezogen, und wir dürfen von der uns heute ‚gesund‘ erscheinenden

Ausprägung des Menschenverstandes nicht auf den Menschenverstand schlechthin schließen“ (ebd., S. 545). Man kann somit zu dem Schluss kommen, dass jeder Mensch, auch der intellektuell beeinträchtigte, im Laufe seines Lebens aufgrund seiner Sozialstruktur seinen persönlichen Erfahrungsstil und somit eigenen gesunden Menschenverstand entwickelt. Ist es einem Menschen jedoch nicht möglich soziale Erfahrungen zu sammeln, SCHÜTZ erwähnt hier „Kaspar Hauser“ (vgl. ebd., S. 652) als Beispiel menschlicher Isolation, fehlt dieser Aspekt lebensweltlicher Erfahrung.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass der Lebensweltbegriff von Alfred SCHÜTZ in den meisten Fällen, auch auf den intellektuell beeinträchtigten Menschen angewandt werden kann. Inwieweit sein Konzept für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist und einen Beitrag zur Erforschung der Lebenswelt von intellektuell beeinträchtigten Menschen leisten kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

6.2.1. Relevanz für die vorliegende Arbeit

Um die alltägliche Lebenswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung hinsichtlich ihrer Teilhabeerfahrungen in aktueller und potentieller Reichweite erforschen zu können, ist es notwendig diese zu verstehen. Denn ihre „Lebensqualität wird jeweils davon bestimmt, wie sehr sie den zentralen Bedürfnissen des einzelnen entsprechen, so wie er diese wahrnimmt“ (SPECK, 2005, S. 243).

Damit folglich im Sinne einer individuellen und selbstbestimmten Lebensgestaltung neue Chancen beruflicher Partizipation für intellektuell beeinträchtigte Menschen evaluiert bzw. entwickelt werden können, ist demnach die Einbeziehung ihrer subjektiven Umwelt Voraussetzung. Denn jeder Mensch hat seine eigene persönliche Lebenswelt und „kann nur aus seinen Bezügen heraus verstanden werden, d. h. die sozialen, konzeptionellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die Umwelt, ist in gleichem Maße mit in die Analyse einzubeziehen, weil erst durch die systemische Betrachtungsweise der Mensch mit geistiger Behinderung in seiner zirkulären Bezogenheit mit der Umwelt erkennbar und die notwendigen Erziehungs-, Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen ableitbar sind“ (FORNEFELD, 2002, S. 162).

Ogleich es in der Pädagogik erst wenig aufgearbeitet wurde, ist das Lebensweltkonzept von Alfred SCHÜTZ als Basis, die jeglichem Sinnverstehen vorangeht, gerade hier von Interesse. Dies lässt sich wie folgt begründen:

SCHÜTZ schafft mit seiner systematischen Beschreibung der Alltagswelt eine

lebensweltorientierte Grundlage um ihre soziale Wirklichkeit erfassen zu können. Sein Werk beinhaltet eine außerordentlich detaillierte Beschreibung der menschlichen Lebenswelt. Diese kann uns die Strukturen und Zusammenhänge unserer Alltagswelt erklären und somit auch einen Zugang zu den inneren Abläufen der Lebenswelt ermöglichen. Aufbauend auf dieses umfassende Verständnis von Lebenswelt könnte ein Beitrag zur Teilhabe intellektuell beeinträchtigter Menschen geleistet werden.

Weiters berücksichtigt die Mehrdimensionalität seiner Lebensweltanalyse – die räumliche, zeitliche und soziale Wirkzone der alltäglichen Lebenswelt – das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung im Sinne der ICF und der AGENDA 22, auf das diese Arbeit aufbaut. Unter Einbeziehung des gesamten persönlichen Lebenshintergrundes kann beurteilt werden, was der intellektuell beeinträchtigte Mensch in seiner alltäglichen Lebenswelt, seiner realen Umwelt, leistet. „Behinderung kann damit in einen ‚neuen‘ gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt und einer Individualisierung der Problemlage entgegengewirkt werden“ (WANSING, 2005, S. 80).

Die vorliegende Arbeit soll im Sinne einer möglichst vorurteilsfreien Einstellung alternative Wege beruflicher Partizipation unterstützen und so vorgefertigte Behindertenkarrieren vermeiden. Die phänomenologische Herangehensweise nach dem Lebensweltkonzept von Alfred SCHÜTZ kann hierfür einen Beitrag leisten, da sie die Phänomene so erfasst wie sie tatsächlich sind, frei von Vorurteilen und Theorien. „Die Bedeutung der phänomenologischen Sichtweise im Falle einer geistigen Behinderung wird darin gesehen, dass Erkenntnisse über Menschen, die spezifisch anders sind, generell an eine Grenze stoßen, wenn sie primär vom eigenen Beobachten und Urteilen, also vom selbstgeprägten Wissen über den Anderen bestimmt werden, der an sich für mich ein Fremder ist, freilich ein Fremder, dem ich nahe sein will“ (SPECK, 2005, S. 45).

7. Partizipation und Arbeitswelt beim intellektuell beeinträchtigten Menschen

Ausgehend von diesem Übertrag der Lebensweltanalyse nach Alfred SCHÜTZ auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, kann nun der Lebensbereich der Arbeitswelt unter besonderer Berücksichtigung ihrer Teilhabe erläutert werden. Es soll sich somit eine neue Möglichkeit ergeben, wie Partizipationserfahrungen in der Arbeitswelt beim intellektuell beeinträchtigten Menschen erforscht werden können.

Zum besseren Verständnis werden zuvor noch die Begriffe Partizipation und Arbeitswelt definiert und in Bezug auf den intellektuell beeinträchtigten Menschen erläutert. Diese Erklärungen sollen helfen, den Zusammenhang zur Forschungsfrage: *„Welchen Beitrag leisten sozialphänomenologische Positionen der Erkenntnistheorie zur Erforschung der Lebenswelt von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung unter besonderer Berücksichtigung der Teilhabe an der Arbeitswelt?“*, darzustellen und den für die Bearbeitung relevanten Zugang zu schaffen.

7.1. Zum Begriff der Partizipation

Der international verwendete Begriff der Partizipation wird mit „Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung“ (WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION, 1974, S. 538) beschrieben und lässt sich aus dem Lateinischen von „participere: teilnehmen lassen, teilen, teilhaben“ (BMU, 1971, S. 359) ableiten. Im deutschen Sprachgebrauch hat sich die Übersetzung „*Teilhabe*“ im Sinne von „*Anteil haben*“ gegenüber dem Begriff der „Teilnahme“ im Sinne von bloßem „Dabeisein“ durchgesetzt. (vgl. HANSLMEIER-PROCKL, 2009, S. 62)

Wenn es um menschliches Zusammenleben geht, ist Partizipation, seit es Menschen gibt, die in einer Gesellschaft leben, ein unabdingbarer Faktor menschlichen Zusammenlebens. Denn es geht nur „aus der Partizipation aller die Souveränität des Ganzen hervor“ (GERHARDT, 2007, S. 38).

Seit dem 20. Jahrhundert wird der Begriff Partizipation sowohl deskriptiv als auch normativ, vor allem im politischen Alltag und der Soziologie verwendet. Als Beispiele ließen sich hier verschiedene Bürgerrechtsbewegungen sowie jegliche Beteiligung innerhalb der Demokratieentwicklung anführen. (vgl. PAULUN, 2004, S. 4)

Denn „jede Demokratie lebt davon, dass sich ihre Bürger und Bürgerinnen an ihr beteiligen“ (RÖSNER, 2009, S. 1).

In der österreichischen Behindertenpolitik erlangte Partizipation im Zuge der Aufnahme eines Diskriminierungsverbotes 1997 und den damit verbundenen Diskussionen um Menschenrechte und Gleichberechtigung immer mehr an Bedeutung. (vgl. BMASK, 2009, S. 42)

Mit Inkrafttreten des Behindertengleichstellungspaketes 2006 wurde der Begriff der Teilhabe auch in der Gesetzgebung eingeführt: Es „sollen Diskriminierungen in wichtigen Lebensbereichen beseitigt oder verhindert sowie Menschen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglicht werden“ (ebd., S. 86).

Die Situation von Menschen mit einer Beeinträchtigung ist demnach seit einigen Jahren im Umbruch und es ist in der Behindertenhilfe sowie einschlägiger Literatur bereits oft von „Teilhabe“ die Rede. Doch da der Begriff sehr vielschichtig verwendet wird, bleibt eine inhaltliche Beschreibung des Begriffs aus und es wird oft nicht klar, was konkret unter „Teilhabe“ zu verstehen sei. Dieser Herausforderung stellte sich zum Beispiel der Dortmunder Kongress bereits 2003 (vgl. BRADL, 2005, S. 1; SCHWALB/THEUNISSEN, 2009, S. 7-10) und definierte Teilhabe folgendermaßen: „Teilhabe bedeutet mitmachen, mitgestalten und mitbestimmen beim Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger – auch wenn ein Mensch mit Behinderung sehr viel Hilfe braucht“ (WACKER u.a., 2005, S. 9).

Partizipation kann so als ein theoretischer Zugang zur Lebenssituation von Menschen mit einer Beeinträchtigung verstanden werden (vgl. BIEWER, 2009, S. 141) und steht für „die selbstbestimmte Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in die Funktionsbereiche der Gesellschaft“ (HANSLMEIER-PROCKL, 2009, S. 63).

BARTELHEIMER stellt sich dabei aber zu Recht die Frage: „Wie kann aus einem unbestimmten ‚guten Wort‘ eine sozialstaatliche Handlungsperspektive werden, die wissenschaftlicher Überprüfung zugänglich wäre?“ (BARTELHEIMER, 2007, S. 4). Er ist der Ansicht, dass der Teilhabebegriff deshalb zumindest fünf Anforderungen standhalten sollte. Teilhabe ist:

- historisch relativ, immer auf die sozialen und wirtschaftlichen Möglichkeiten der heutigen Gesellschaft bezogen
- mehrdimensional, da sie eine Kombination mehrerer Teilhabeformen ist
- dynamisch, nach zeitlichen und biografischen Verläufen zu beurteilen

- aktiv, da sie erst durch individuelles Agieren in sozialen Beziehungen möglich wird
 - eine Beschreibung der Zonen sozialer Zugehörigkeit
- (vgl. ebd., 2007, S. 8)

Nach dieser Hinführung zum Begriff der Partizipation wird diese nun im Hinblick auf eine wissenschaftstheoretische Analyse unter verschiedenen Aspekten beleuchtet.

7.1.1. Partizipation im Verständnis der ICF

Wie bereits erwähnt, ist der bio-psycho-soziale Ansatz der ICF für diese Arbeit von Bedeutung. „Dieses bio-psycho-soziale Modell von Behinderung bietet mit seiner zentralen Dimension der Partizipation und dem relationalen und dynamischen Blickwinkel zahlreiche Anknüpfungspunkte zum sozialwissenschaftlichen Diskurs der gesellschaftlichen Teilhabe...“ (WANSING, 2005, S. 80).

„Partizipation (Teilhabe) ist das Einbezogensein einer Person in eine Lebenssituation. Sie repräsentiert die gesellschaftliche Perspektive der Funktionsfähigkeit“ (WHO, in: DIMDI, 2005, S. 146). Dabei erlebt der Mensch verschiedene Probleme. Er ist im „Vergleich mit der erwarteten Partizipation (Teilhabe) einer Person der entsprechenden Kultur oder Gesellschaft ohne Behinderung...“ (ebd., S.146) in seiner Teilhabe eingeschränkt und folglich behindert.

Um die Partizipationsmöglichkeiten von Menschen mit einer Beeinträchtigung zu erweitern, ist die ICF bemüht alle Lebensbereiche zu erfassen. Sie definiert Teilhabe aufgrund folgender Bereiche:

- Lernen und Wissensanwendung,
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen,
- Kommunikation,
- Mobilität,
- Selbstversorgung,
- Häusliches Leben,
- Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen,
- Bedeutende Lebensbereiche,
- Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben

(vgl. WHO, in: DIMDI, 2005, S.20)

Mit Hilfe dieser Komponenten soll beurteilt werden, was ein Mensch unter Einbeziehung seines gesamten persönlichen Lebenshintergrundes in seiner realen Umwelt leistet und was er in einer standardisierten Umwelt leisten könnte. Durch diese Unterscheidung können wertvolle Informationen erhalten werden, die aufzeigen was in der Lebenswelt eines intellektuell beeinträchtigten Menschen getan werden kann, um seine Teilhabe zu verbessern und seine Rechte auszubauen. (vgl. ebd., S. 19-22)

Kritiker werfen an dieser Stelle ein, dass dieser Ansatz aber vorsichtig zu sehen sei, „Denn die gegebenen gesellschaftlichen Partizipationsverhältnisse vermögen nicht nur Behinderung zu kompensieren, sondern Behinderung überhaupt erst herzustellen bzw. zu konstruieren“ (PROSETZKY, in: DEDERICH/ JANTZEN, 2009, S. 90).

Doch gerade für die Pädagogik und die Systeme der Behindertenhilfe eröffnet dieser lebensbereichsbezogene Ansatz der ICF eine entscheidende vermittelnde Perspektive um Partizipationsmöglichkeiten auszuweiten. Deshalb knüpft diese Arbeit zur Erforschung der Lebenswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auch an dieses Konzept an, wobei die darin enthaltenen institutionellen und interaktionellen Aspekte eng miteinander verflochten sind. Die institutionelle Ebene gewährleistet Partizipation als „Leistungen gesellschaftlicher Sozialsysteme“, die auf interaktioneller Ebene durch das „Einbezogensein in die vielfältigen Kommunikationsprozesse“ (WANSING, 2005, S. 191) realisiert wird.

„Teilhabe auf die alltägliche Lebensführung zu beziehen setzt daher voraus, die individuellen lebensgeschichtlich geprägten Arrangements des Zurechtkommens ebenso zu respektieren wie ihnen alternative Erfahrungsmöglichkeiten und neue Anregungen entgegenzusetzen“ (METZLER, in: GRUNWALD/ THIERSCH, 2008, S. 303).

„Partizipation ist daher ein Gleichgewichtszustand, der von der betroffenen Person und ihrer Umwelt aufrechterhalten werden muss“ (SCHUNTERMANN, 1999, S. 355).

7.1.2. Partizipation auf institutioneller Ebene

Die institutionelle Ebene beinhaltet amtliche bzw. verabredete Bestimmungen, die integrative Prozesse fördern oder blockieren können. (vgl. BAACKE/ BRÜCHER, 1982, S. 51-55; HINZ, 1990, S. 131-142)

„Die institutionelle Ebene der Partizipation umfaßt Verordnungen, Gesetze, Ausführungsvorschriften, Geschäftsordnungen, Satzungen und andere Formen schriftlicher und mehr oder weniger verbindlich geltender Äußerungen, die die formale Absicherung partizipatorischen Handelns gewährleisten“ (BAACKE/ BRÜCHER, 1982, S. 51).

Seit dem Invalideneinstellungsgesetz von 1969 wurde die Teilhabe von Menschen mit einer Beeinträchtigung in der österreichischen Sozialpolitik schrittweise institutionalisiert. Unter dem Aspekt, dass gesellschaftliche Teilhabe ein menschliches Grundbedürfnis und somit Bürgerrecht ist, führte dieses „schließlich den Grundsatz der Finalität ein, d.h., dass die Begünstigungen des Gesetzes für alle Menschen mit Behinderungen Geltung hatten, unabhängig von Art und Ursache der Behinderung“ (BMASK, 2009, S. 41). Im Zusammenhang mit Fragen zur Behindertenpolitik und Schulreform wurde in den 90er Jahren der Partizipationsgedanke in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik immer mehr Thema, da die Partizipationschancen schließlich von bestimmten Dienstleistungen und unterstützenden Rahmenbedingungen abhängen, die institutionell festgelegt sein müssen. (vgl. ebd., S. 41f.)

Um sozialer Ausgrenzung entgegen zu wirken, wurde institutionelle Teilhabe in der Behindertenhilfe unter dem Aspekt diskutiert, dass „behinderte Menschen als individuelle Nutzer an der Ausgestaltung von Dienstleistungen stärker zu beteiligen sind“ (BRADL, 2005, S. 2). Diese Wende in der Dienstleistungs- und Nutzerorientierung brachte neue Impulse in alle sozialen Arbeitsfelder. Institutionelle Partizipation – im Sinne von materieller, sozialer, kultureller und politischer Teilhabe – kann sich „nur dann entfalten, wenn sowohl Wahlmöglichkeiten (*choice*) als auch Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte (*voice*) vorhanden sind, die innerhalb konzeptioneller und organisatorischer Rahmenbedingungen aktiviert werden können“ (WANSING, 2005, S. 171).

In der heutigen Gesellschaft sind die Anforderungen an Lebensstandard und Lebensqualität gestiegen, weshalb auch die Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe gestiegen ist: „In Zeiten eines gravierenden ökonomischen, demografischen und politischen Wandels, infolge dessen sich die Chancen auf Erwerbsarbeit und materiellen Wohlstand polarisieren und der Einbezug eines wachsenden Teils der Bevölkerung in die vielfältigen Leistungssysteme der Gesellschaft nicht mehr garantiert werden kann, avanciert gesellschaftliche Zugehörigkeit zu einer neuen sozialen Kategorie“ (ebd., S. 15).

Mit diesen gesellschaftlichen Bedingungen wird deutlich, dass Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung besonders von sozialer Ausgrenzung bedroht sind. Doch eine erfolgreiche Teilhabe am Arbeitsleben, als wichtiger Teil gesellschaftlichen Lebens, würde dieses Exklusionsrisiko erheblich mindern. (vgl. WACKER/ WANSING/ SCHÄFERS, 2009, S. 21; WANSING, 2006, S.15, S. 99)

7.1.3. Partizipation auf interaktioneller Ebene

Auf interaktioneller Ebene kann man konkrete, kommunikative Prozesse zwischen Personen beobachten, wobei die Interessen, Normen und Bedürfnisse der Gruppe im Mittelpunkt stehen. (vgl. BAACKE/ BRÜCHER, 1982, S. 51-55; HINZ, 1990, S. 131-142) „Diese umfaßt, gleichsam an der Basis, die konkreten Mitbestimmungsprozesse, die von Individuen in konkreten Situationen kommunizierend und handelnd realisiert werden“ (BAACKE/ BRÜCHER, 1982, S. 51).

Dieser interaktionelle Prozess, also zu sozialen Systemen dazuzugehören, daran teilzuhaben und seine Umwelt mitzugestalten statt ausgegrenzt oder diskriminiert zu werden, ein menschliches Grundbedürfnis.

Unter Partizipation auf interaktioneller Ebene kann man die „freiwillige Teilnahme an öffentlichen -im Sinne von allen Mitgliedern offen stehenden-, gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen“ verstehen (BIEDERMANN, 2006, S. 116).

In der Entwicklungspsychologie ist schon lange bekannt, dass sich der Mensch nur in ständigem Austausch mit seiner Umwelt entwickeln kann. So erlangen wir die Voraussetzungen um soziale Kompetenzen zu entwickeln, die wir für ein konstruktives Zusammenleben benötigen. „Selbstbestimmte Teilhabe ist damit Mittel zur Erweiterung des Erfahrungsbereiches“ (HANSLMEIER-PROCKL, 2009, S. 74).

Auch für die Mitteilung unserer Bedürfnisse, Meinungen und Gefühle müssen wir lernen miteinander in Interaktion zu treten. Denn „Partizipation steht nämlich nicht nur für aktive Beteiligung in einem sozialen System..., sondern gleichfalls -...- für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmung“ (SCHWALB/ THEUNISSEN, 2009, S. 9). (vgl. BRADL, 2005, S. 2f., RÖSNER, 2009, S. 2f.)

BIEDERMANN betont sieben zentrale, disziplinübergreifende Grundelemente des Partizipationsbegriffs: „Entscheidungsfindung, Diskursivität, Öffnung, Gemeinschaftlichkeit, Verantwortungsübernahme, Machtverteilung und Freiwilligkeit“ (BIEDERMANN, 2006, S. 102f.), wobei alle Aspekte interaktioneller Partizipation beinhalten.

Analysen unseres Alltags machen die Notwendigkeit interaktioneller Partizipation deutlich: „In der heutigen Lebenswelt mit ihren Ungleichheiten, ihrer Pluralität, ihren individualisierenden Zumutungen sich zu behaupten, verlangt Wahl, Entscheidung und darin Selbstständigkeit“ (THIERSCH, 2005, S. 33).

Doch gerade Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erfahren hier nur begrenzte Teilhabemöglichkeiten. Um eine individuell abgestimmte Unterstützung zu

gewährleisten, ist eine Analyse ihrer gesamten Lebenslage – ihrer erlebten zeitlichen, räumlichen und sozialen Verhältnisse – Voraussetzung und auch Aufgabe dieser Arbeit, um mit diesen Kenntnissen ihre Kompetenzen dann entsprechend stärken und ihnen so neue Partizipationschancen ermöglichen zu können. (vgl. GRUNWALD/ THIERSCH, 2008, S. 18)

7.2. Zum Begriff der Arbeitswelt

Der Begriff Arbeit kann synonym gesehen werden für: „Schaffen, Wirken, ...Tätigkeit, Tun, Tat,... Leistung, Verrichtung, Unternehmen, ...“ (BERGMANN, 1996, S. 33).

Schon Alfred SCHÜTZ meinte in seinen Strukturen der Lebenswelt über das Arbeiten: „Unter den verschiedenen Arten des Wirkens verdient vor allem eine etwas näher betrachtet zu werden“ (SCHÜTZ, 2003, S. 461). Er versteht unter Arbeit ein beabsichtigtes Verhalten mit dem Vorsatz, in der Umwelt etwas Bestimmtes bewirken zu können. Dies schließt eine produktive Tätigkeit genauso mit ein wie soziales Handeln. Die Gründe für das Arbeiten sind dabei nicht relevant, doch geht jede angestrebte Veränderung der Umwelt mit sozialer Verantwortung einher. (vgl. ebd., S. 462ff.)

Somit beeinflusst Arbeit „die bio-physikalische Umwelt, soziale Systeme und das arbeitende Individuum selbst“ (WÜSTNER, 2006, S. 28).

In unserer Gesellschaft ist der Alltag eines Erwachsenen deutlich durch seine Arbeit bestimmt: „Arbeit dient zur Sicherung des Lebensunterhaltes, ist Möglichkeit zur Selbstbestätigung, zu sozialer Anerkennung und zum Leben in der Gemeinschaft.“ (FORNEFELD, 2004, S. 124). SPECK sieht das Erlernen einer Arbeit sowie das Ausüben eines Berufs deshalb auch als menschliches Grundbedürfnis zur Entfaltung der Persönlichkeit an. Für ihn sollte der Arbeitsplatz „vor allem auch ein Ort zwischenmenschlicher Beziehung sein“ (SPECK, 2005, S. 341), womit die Arbeitswelt einen wesentlichen Teil der Lebenswelt des Menschen darstellt.

Mit dem Bereich der Arbeitswelt lässt sich allgemein jener Lebensweltbereich definieren, der das Dienstverhältnis (das Arbeitsverhältnis mit einem Arbeitsvertrag) und das sonstige Arbeitsumfeld, wie zum Beispiel eine Mitgliedschaft in einem Berufsverband, die Inanspruchnahme einer Berufsberatung, sowie jegliche Aus- oder Weiterbildung umfasst. (vgl. BMASK, 2010, S. 12f.)

So ist die Arbeitswelt des Menschen generell als Bindeglied zwischen der ökonomischen Realität und der individuellen Entwicklung des Menschen zu verstehen. „Sie prägt dabei die Persönlichkeit und strukturiert den Lebenszyklus“ (SCHÜTZ, 2007, S. 5), denn „am Arbeitsleben teilhaben zu können ist ein wesentlicher Teil ihrer menschlichen Existenz“ (PFEIFFER, in: HIRSCH/ LINDMEIER, 2006, S. 88).

Eine erfolgreiche Eingliederung in die Arbeitswelt spielt demnach eine entscheidende Rolle und sichert gesellschaftliche Teilhabe.

Orientiert man sich an der ICF, lässt sich die Teilhabe an der Arbeitswelt zum einen aufgrund von subjektiven Bedingungen wie die Wahlmöglichkeit einer Arbeitsstelle, Belastungen durch die Arbeit, die Zufriedenheit am Arbeitsplatz und der Einsatz individueller Fähigkeiten bei der Arbeit definieren. Zum anderen sind für die Qualität von Teilhabe auch objektive Bedingungen, wie der Zugang zum Arbeitsmarkt und seine politische sowie wirtschaftliche Lage relevant. Je nachdem wie diese Bedingungen gestaltet sind, kann man von einer konkreten Teilhabe an der Arbeitswelt sprechen oder nicht. (vgl. HANSLMEIER-PROCKL, 2009, S. 87f.)

In Artikel 23 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte heißt es in Bezug auf die Arbeitswelt:

- „Jeder hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit“;
- „Jeder, ohne Unterschied, hat das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit“;
- „Jeder, der arbeitet, hat das Recht auf gerechte und befriedigende Entlohnung, die ihm und seiner Familie eine der menschlichen Würde entsprechende Existenz sichert, gegebenenfalls ergänzt durch andere soziale Schutzmaßnahmen“;
- „Jeder hat das Recht, zum Schutz seiner Interessen Gewerkschaften zu bilden und solchen beizutreten“

(UN DGACM, 1998, S. 7).

Die Inanspruchnahme dieses Rechts muss daher auch für den Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gelten.

Im Folgenden wird die Arbeitswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in ihrer aktuellen sowie potentiellen Reichweite dargestellt.

7.3. Der intellektuell beeinträchtigte Mensch und seine Partizipation an der Arbeitswelt

Die Arbeitswelt stellt für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung einen der bedeutendsten Aspekte erfolgreicher Teilhabe dar, da sie sich in ihrem Lebenslauf ohnehin mit ständigen Exklusionsrisiken konfrontiert sehen. „Die Integration eines Behinderten in den Arbeitsprozeß ermöglicht ihm die Bestreitung seines Lebensunterhaltes aus eigenen Mitteln, sichert den gesellschaftlichen Kontakt mit anderen Menschen und trägt zur Stärkung seines Selbstwertgefühles bei“ (BMAS, 1993, S. 35).

Derzeit gibt es für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung theoretisch drei Möglichkeiten am Arbeitsmarkt zu partizipieren: den ersten, allgemeinen Arbeitsmarkt ohne besondere Hilfen, den zweiten Arbeitsmarkt, mit speziell geförderten Arbeitsverhältnissen und dem Ziel einer Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt, sowie den dritten, sogenannten Ersatzarbeitsmarkt. Die vorherrschende Beschäftigungsform ist zurzeit noch immer der sogenannte Ersatzarbeitsmarkt. Darunter versteht man Werkstätten, in denen Menschen, die für den allgemeinen Arbeitsmarkt als „arbeitsunfähig“ gelten, gegen eine Art „Taschengeld“, eine Möglichkeit der Beschäftigung geboten wird, wobei die finanziellen und sozialrechtlichen Aspekte nicht mit einem normalen Angestelltenverhältnis zu vergleichen sind. (vgl. BIEWER, 2009, S. 215; DIAKONIE ÖSTERREICH, 2011, S. 4)

Somit bleiben ihnen aber wesentliche Bereiche einer erfolgreichen Teilhabe an der Arbeitswelt verwehrt und Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung haben meistens kaum Chancen ihrem „Sonderlebenslauf“ zu entweichen. „Menschen mit Behinderung werden zwar in die gesellschaftlichen Funktionssysteme (Schule, Berufsausbildung, Erwerbssystem) inkludiert; gleichzeitig produzieren die rehabilitativen Sondermaßnahmen jedoch Ausgrenzung, weil sie nicht die relevanten (ökonomischen, sozialen und kulturellen) Ressourcen und Kompetenzen vermitteln, die für eine an der Normalbiografie orientierte Lebensführung und –bewältigung benötigen werden“ (WANSING, 2005, S. 101).

Durch das Inkrafttreten des Behindertengleichstellungspaketes 2006 wird mit dem darin enthaltenen Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG) ein Diskriminierungsverbot in der Arbeitswelt auch gesetzlich festgehalten. Dieses „umfasst insbesondere:

- „das Arbeitsverhältnis einschließlich seiner Anbahnung (also Bewerbung und Einstellung, Entlohnung, Beförderung, Beendigung des Arbeitsverhältnisses)“,

- „die berufliche Aus- und Weiterbildung außerhalb eines Arbeitsverhältnisses“,
 - „die Mitgliedschaft zu Arbeitgeber- und ArbeitnehmerInnenorganisationen“,
 - „die Bedingungen für den Zugang zu selbstständiger Erwerbstätigkeit“
- (BMASK, 2008, S. 86).

Ausgehend von diesem Diskriminierungsschutz für beeinträchtigte Menschen entstand eine Beschäftigungsoffensive der österreichischen Bundesregierung, die ihre Chancen für eine erfolgreiche Partizipation am allgemeinen Arbeitsmarkt verbessern sollte. „Ziel der österreichischen Bundesregierung bei der beruflichen Integration behinderter Menschen ist deren Teilhabe am Arbeitsleben im Rahmen von sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Arbeitsverhältnissen oder einer selbstständigen Erwerbstätigkeit als Unternehmer“ (ebd., S.160).

Hierfür wurde das Bundesweite Arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm (BABE) mit zahlreichen Strategien zur Förderung der Zielgruppe entwickelt.

Zentrale Anlaufstelle für Menschen mit einer Beeinträchtigung und ihre berufliche Rehabilitation ist das Bundessozialamt und seine Landesstellen in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarktservice (AMS). Von hier aus werden immer wieder neue Offensiven für eine verstärkte Teilhabe beeinträchtigter Menschen am allgemeinen Arbeitsmarkt gestartet. Damit auch Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zwischen verschiedenen Arbeitsplätzen wählen können, werden beispielsweise in immer mehr unterschiedlichen Bereichen Stellen angeboten. Außerdem sind Unternehmen pro 25 Arbeitnehmer/-innen verpflichtet, mindestens einen Menschen mit einer Beeinträchtigung einzustellen. Andernfalls müssen sie eine sogenannte „Ausgleichstaxe“ an das Bundessozialamt leisten. Für die Beschäftigung eines Mitarbeiters mit einer Beeinträchtigung sollen diverse Lohnkostenförderungen deren Arbeitsplätze dauerhaft sichern. Neben finanziellen Hilfen wird für eine erfolgreiche Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt auch auf verschiedene begleitende Hilfen gesetzt.

Ausgehend vom amerikanischen Modell des „*supported employment*“ entstanden auch in Österreich Projekte der unterstützten Beschäftigung. Angestellte Arbeitsassistenten unterstützen Menschen mit Beeinträchtigungen bei der Suche sowie bei dem Erhalt ihres Arbeitsplatzes. Sie beziehen das gesamte Arbeitsumfeld mit ein und begleiten Betroffene durch intensive Beratung und Intervention bei ihrer individuellen Teilhabe an der Arbeitswelt.

Da Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aber oft Probleme haben Gelerntes auf andere Situationen umzusetzen, ist dabei das Konzept einer „Qualifizierung am Arbeitsplatz“ von erheblichem Vorteil, denn sie „benötigen neben den Regelleistungen der Arbeitsassistenz eine besondere Begleitung am Arbeitsplatz; insbesondere die betriebliche Einschulung und das Erlernen der Arbeitsabläufe bzw. der Umgang mit Veränderungen am Arbeitsplatz erfordert die Unterstützung durch das Jobcoaching“ (BMASK, 2009, S. 16). Durch diese intensive, individuell angepasste, sozialpädagogische Begleitung können entscheidende Schlüsselqualifikationen, die sie für eine bestimmte Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt benötigen, leichter festgestellt werden. Aufgrund der sozialen Netzwerkarbeit vor Ort können soziale Hindernisse und Vorurteile auch wesentlich leichter abgebaut werden. (vgl. LINDMEIER, in: HIRSCH/ LINDMEIER, 2006, S.26ff.)

„Mit Unterstützungsstrukturen platzieren, dort qualifizieren („training on the job“) und anschließend bedarfsgerecht begleiten, lautet das erfolgreich erprobte Konzept zur beruflichen und sozialen Eingliederung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ (BÖHRINGER, in: HIRSCH/ LINDMEIER, 2006, S.61).

Für einen positiven Übergang von der Schule in den Beruf, und die hier so entscheidende Koordination zwischen den beteiligten Institutionen und Unternehmen, wurde eine eigene Maßnahme entwickelt, das „*Clearing*“. Jugendliche sollen dadurch unter Verbesserung der Rahmenbedingungen kontinuierlich in ein Arbeitsverhältnis begleitet werden. „Clearing stellt somit ein bedarfsgerechtes und effektives arbeitsmarktpolitisches Instrument für Jugendliche mit Behinderung dar“ (BMASK, 2009, S. 16).

Um Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung für den Arbeitsmarkt bestmöglich zu qualifizieren und ihnen den Abschluss einer Lehre zu ermöglichen, werden laufend neue Projekte zur integrativen Berufsausbildung und Qualifizierung erprobt. (vgl. ebd., S. 6-21)

Somit werden Arbeitsstätten für intellektuell beeinträchtigte Menschen heute nicht mehr als Betreuungsorte, sondern als Wirtschaftsbetriebe mit speziellen Aufgaben und Zielen gesehen. Dadurch ist es möglich, auch diese Personengruppe besser für Arbeitstätigkeiten zu qualifizieren, neueste Technologien zu nutzen und ein eigenes Qualitätsverständnis zu entwickeln. Einige Betriebe versuchen bereits die Leistungsfähigkeit und Entfaltung der Persönlichkeit von beeinträchtigten Menschen positiv zu beeinflussen, um ihnen ein angemessenes Arbeitsentgelt gewährleisten zu können. Eine Verbindung der ökonomischen, individuellen und personengebundenen Interessen bzw. Bedürfnisse ist

dafür von entscheidender Bedeutung und das Kosten-Nutzen-Prinzip muss eigenen Normen folgen. (vgl. FORNEFELD, 2004, S. 126f.)

Mit diesem Zuwachs an ökonomischem Denken und wirtschaftlichen Interessen wächst aber auch die Gefahr, dass die Bedürfnisse der intellektuell beeinträchtigten Menschen in Vergessenheit geraten. Statt als Mitglieder einer multikulturellen Gesellschaft angesehen zu werden, könnten sie in zwei Klassen eingeteilt werden, nämlich als „Werkstattfähige“ bzw. „Arbeits- und Integrationsunfähige“. (vgl. SCHWALB/ THEUNISSEN, 2009, S. 15)

Hier wird deutlich, dass es zwar Bemühungen gibt intellektuell beeinträchtigte Menschen an der Arbeitswelt partizipieren zu lassen, doch erfahren sie immer noch zahlreiche Hindernisse, die ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt erschweren.

7.4. Die Erforschung der Partizipation an der Arbeitswelt beim intellektuell beeinträchtigten Menschen nach den Strukturen von Alfred SCHÜTZ

Trotz der Bemühungen durch das arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm „BABE“ der Bundesregierung finden Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung dennoch kaum einen entsprechenden Platz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und nur sehr selten einen Platz in speziell geförderten Arbeitsverhältnissen. Eine erfolgreiche Partizipation an der Arbeitswelt ist demnach für intellektuell beeinträchtigte Menschen derzeit nur bedingt gegeben: „Für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung (geistiger Behinderung) gibt es gegenwärtig in allen deutschsprachigen Ländern kaum realistische Alternativen zum Ersatzarbeitsmarkt“ (BIEWER, 2009, S. 217).

Um mögliche Gründe für die Probleme von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bei der Teilhabe an der Arbeitswelt neu bewerten zu können, wird im Folgenden ihre Arbeitswelt auf der Basis des Lebensweltkonzeptes von Alfred SCHÜTZ rekonstruiert. Hierfür zieht diese Arbeit das Strukturmodell mit seinen ergänzenden und ineinander greifenden Wirkzonen hinzu. Denn jeder Mensch hat aufgrund seiner individuellen Reichweite, „weil mein Hier dein Dort ist“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 98), und seiner persönlichen Biografie „weil meine biographische Situation mit ihren Relevanzsystemen, Planhierarchien usw. nicht die deine ist“ (ebd., S. 99), seine eigene Wirkzone.

So soll, ausgehend von der dafür relevanten Frage „*Inwieweit können Erfahrungen beruflicher Partizipation intellektuell beeinträchtigter Menschen auf der Grundlage lebensweltorientierter Ansätze erforscht werden?*“, jede Zone im Hinblick auf den Gesamtkontext theoretisch analysiert werden.

Schließlich sollen Strukturen geklärt werden, die im Hinblick auf die Forschungsfrage, relevante Grundlagen zur lebensweltorientierten Erforschung der Teilhabe an der Arbeitswelt von intellektuell beeinträchtigten Menschen liefern.

7.4.1. Räumliche Wirkzone der Arbeitswelt

Als mögliche Ursachen geringer Partizipationschancen können die noch immer unzureichende Adaption der Arbeitsplätze und das relativ geringe Angebot an Unterstützungsdiensten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gesehen werden. „Angemessene Vorkehrungen umfassen die Anpassung und Modifikation von Maschinen und Geräten, die Modifikation des Arbeitsinhalts, der Arbeitszeit und der Arbeitsorganisation sowie die Anpassung der Arbeitsumwelt, um den Zugang zum Arbeitsplatz zu ermöglichen und so die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen zu erleichtern“ (ILO, 2011, S. 52).

Eine gezielte Rekonstruktion dieser Wirkzone räumlicher Erfahrungen beim intellektuell beeinträchtigten Menschen in der Arbeitswelt soll hier einen Beitrag leisten, um strukturelle Gegebenheiten so anpassen zu können, dass Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung hinsichtlich ihrer Partizipationschancen in der Arbeitswelt positiv unterstützt werden.

Die Wirkzone räumlicher Erfahrung besteht nach Alfred SCHÜTZ aus der Welt in aktueller und potentieller Reichweite und ist jener Ausgangspunkt, von dem der Mensch seine Umwelt wahrnimmt und unmittelbare Erfahrungen macht.

Für den Menschen in der Arbeitswelt stellt sich der Bereich seiner aktuellen Reichweite als sein Arbeitsplatz dar. Dies beinhaltet die Lage und Struktur der Arbeitsstelle, den unmittelbaren Arbeitsbereich sowie die Arbeitstätigkeit an sich. Es muss somit bereits im Vorfeld analysiert werden, wie Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ihren Arbeitsplatz erreichen und von dort wieder nach Hause kommen. Prinzipiell gilt hier das „Leitprinzip der Barrierefreiheit“, damit allen Mitgliedern der Gesellschaft ein Zugang zu Arbeitsplätzen möglich ist. (vgl. SCHWALB/ THEUNISSEN, 2009, S. 18)

Für die Lage der Arbeitsstelle sind die gesamte Infrastruktur, sämtliche Zugangswege, aber auch die Wegzeit und die damit verbundenen Kosten von Bedeutung. In Folge können

Maßnahmen entwickelt werden, die die Mobilität von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung verbessern. Weiters ist die Struktur der Arbeitsstelle im Hinblick auf die Eingliederung von intellektuell beeinträchtigten Menschen und ihren Unterstützungsbedarf zu klären. Es gilt zu prüfen, inwieweit eine Beschäftigung für einen Arbeitsbereich möglich scheint und welche Fertigkeiten vermittelt werden müssen. Neben der Vorbereitung auf bestimmte Arbeitsabläufe sind oft auch die Vermittlung von lebenspraktischen Fertigkeiten, wie Gesundheitspflege, Verkehrserziehung und Budgetmanagement notwendig. Auch ein Zugang zu verlässlichem Wissen hinsichtlich allgemeiner Informationen, Beratungen sowie verbürgter Rechtsansprüche muss hier für eine erfolgreiche Partizipation gewährleistet sein. Denn die dafür notwendige Kompetenz „hängt natürlich vom Ausmaß und der Art der strukturellen Beschränkungen des Zugangs zur Vermittlung des Allgemeinwissens ab“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 438). Der Arbeitsplatz ist für intellektuell beeinträchtigte Menschen nicht mehr bloß ein Betreuungsort, sondern ein Ort von Leistung und Produktivität, sowie von Bildung und Entfaltung der Persönlichkeit. Er soll „ökonomische mit individuellen, personengebundenen Interessen und Bedürfnissen verbinden“ (FORNEFELD, S. 127). So ist es zum einen wichtig, dass die hergestellten Produkte bzw. erbrachten Dienstleistungen gängigen Qualitätsansprüchen entsprechen, um die tatsächliche Nachfrage zu gewährleisten. Zum anderen ist die Qualität der Arbeitsumgebung wichtig, damit sie den individuellen Möglichkeiten und Interessen von intellektuell beeinträchtigten Menschen entsprechen kann. Das täglich genutzte bauliche und kulturelle Umfeld soll somit vielfältig und anregend sein, um eine relativ selbstständige Arbeitstätigkeit mit Gestaltungsspielräumen und offenen Lernsituationen möglich zu machen. Ressourcen der Erholung sollen für Arbeitspausen zugänglich sein. Das Maß an physischen Risiken und psychischen Belastungen am Arbeitsplatz soll besonders für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung so gering wie möglich sein. So müssen Arbeitsplätze durch zahlreiche technische Ausstattungen ergonomisch an die Bedürfnisse von intellektuell beeinträchtigten Menschen individuell angepasst werden. Doch auch ein speziell ausgebildetes Personal ist Voraussetzung, um „die vielfältigen betriebswirtschaftlichen, technischen, pädagogischen, sozial-rehabilitativen Aufgaben“ (ebd., S. 130) erfüllen zu können.

Für die Arbeitstätigkeit an sich ist im Sinne der ICF die Dimension der Aktivität des arbeitenden Menschen von Bedeutung und nicht seine Leistung. „Hierbei geht es um eine bestmögliche Passung zwischen den geleisteten Aktivitäten und den jeweiligen

kontextuellen Anforderungen“ (WACKER/ WANSING/ SCHÄFERS, 2009, S. 89).

Dabei ist für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung vor allem die Qualität der Arbeit ausschlaggebend. So wirkt sich einfache, eintönige Arbeit meist entwicklungshemmend aus, wogegen abwechslungsreiche, herausfordernde Arbeitstätigkeiten in entsprechendem Maße die Entwicklung neuer Fertigkeiten und Fähigkeiten ermöglichen. Denn neben der Funktionalität der Arbeitstätigkeit sind das damit „verbundene seelische Erlebnis, die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten und das in ihr liegende Entwicklungspotenzial für den Menschen“ (KISTNER, in: HIRSCH/ LINDMEIER, 2006, S.206) von Bedeutung.

Für SCHÜTZ ist der Bereich unserer aktuellen Reichweite der Ausgangspunkt für eine Orientierung im Raum. „Relativ zu meinem Leib gruppiere ich die Elemente meiner Umgebung unter die Kategorien rechts, links, oben, unten, vorn, hinten, nah, fern usw.“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 71). Eine Möglichkeit die Dimensionen des Raumes zu erfahren bietet sich in der Arbeitswelt zum Beispiel durch die Bewegungsabläufe, die bei der Arbeitsausführung verrichtet werden. Diese gezielte Veränderung der räumlichen Perspektive kann die Unterscheidung der Beziehung von dem Menschen als Subjekt, das in die Umwelt eingreifen kann, und ihn umgebenden Objekten gefördert werden. „Der synthetische Vorgang, der darin liegt, den Körper als Ganzheit wahrnehmen und bewegen zu können und der analytische Vorgang, die Dinge der Welt zu unterscheiden, bedingen sich gegenseitig“ (KISTNER, in: HIRSCH/ LINDMEIER, 2006, S. 211). Diese Aneignung bzw. Gestaltung einer räumlich-situativen Welt ist für den Menschen und seine Entwicklung entscheidend und sollte gerade bei der Auswahl einer Arbeitstätigkeit für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung berücksichtigt werden. (vgl. ebd., S. 211f.)

In der Arbeitswelt sollen dem intellektuell beeinträchtigten Menschen neben diesen Erfahrungsmöglichkeiten in seiner aktuellen Reichweite auch Ressourcen in seiner potentiellen Reichweite, zum Beispiel der Zugang zu unterstützenden Diensten und Einrichtungen, zur Verfügung stehen. Für eine Orientierung in der Arbeitswelt und eine selbstbestimmte Teilhabe ist ein begleitendes Angebot an ärztlichen, psychologischen und sozialen Diensten unerlässlich. (vgl. FORNEFELD, 2002, S. 129)

Denn neben unserer Biografie und gewissen physischen, technischen und systemischen Faktoren, ist unser Wissen für unsere Stellung in der Sozialwelt und unser Selbstbild verantwortlich. „Aus der Erfahrung sozial bedingter und sozial relevanter Unterschiede in der Kompetenz im Allgemeinwissen und aus dem Wissen um die Differenziertheit des

Allgemeinwissens in typisch nicht ‚gleichwertige‘ Versionen entwickeln sich also charakteristische Selbst- und Fremd-Typisierungen und Selbst- und Fremd-Einschätzungen“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 438). Dies kann sich wiederum auf unsere Zugangschancen zu neuem Wissen auswirken. „Je nach ‚Veranlagung‘, ‚Vorbildung‘ usw. ist das Wissen individuell mehr oder minder ‚leicht‘ erlangbar“ (ebd., S. 245).

Die gezielte Aneignung von Wissen, hier zum Beispiel innerhalb einer Arbeitstätigkeit, sieht SCHÜTZ als entscheidenden Vorteil. „Mit der Ausbreitung des Sonderwissens nimmt die Bedeutung der Sachverständigkeit, als einer Dimension der Selbst- und Fremd-Typisierung, zu“ (ebd., S. 439).

Daraus ergibt sich, dass ein Mensch trotz seiner Beeinträchtigung gegenüber nicht beeinträchtigten Menschen „innerhalb seiner ‚Welt‘ ... ebenso kompetent oder kompetenter“ (ebd., S. 439) sein kann. Mit dem Zugang zu neuen Wissens-elementen im Rahmen von Fortbildungsangeboten kann so nicht nur seine Kompetenz, sondern auch seine Motivation, sowie seine positive Einstellung gegenüber seiner Arbeitstätigkeit und sich selber gesteigert werden. Darüber hinaus könnten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durch die Vermeidung struktureller Beschränkungen auch Aufstiegschancen ermöglicht werden.

7.4.2. Zeitliche Wirkzone der Arbeitswelt

SCHÜTZ teilt die Wirkzone unserer zeitlichen Erfahrungen in die Zone unserer aktuellen Reichweite, unsere Gegenwart, und in die Zone unserer potentiellen Reichweite, die sich auf unsere Vergangenheit bzw. auf unsere Zukunft beziehen kann.

In der Arbeitswelt erleben wir unsere gegenwärtige Situation im engeren Sinn über unsere momentane Arbeitstätigkeit sowie im weiteren Sinn über unsere derzeitige Arbeitssituation innerhalb einer bestimmten Lebensphase. Um die Wirkzone der zeitlichen Erfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung positiv beeinflussen zu können, gilt es die Zeitstruktur ihrer Arbeitstätigkeit zu analysieren.

Generell ist hier zu beachten, dass komplexe Aufgaben oder Arbeit unter Zeitdruck schnell überfordernd und frustrierend sein können. Für einen dauerhaften Lernerfolg ist deshalb eine Strukturierung in Einzelschritte notwendig, die über einen längeren Zeitraum unter Assistenz kontinuierlich wiederholt werden, da „für kognitiv beeinträchtigte Menschen ein einmaliges Training in der Regel nicht ausreicht“ (SCHÜLLER, in: HIRSCH/ LINDMEIER, 2006, S. 248).

Nach SCHÜTZ äußert sich unser Bewusstseinsleben in subjektiven Zeiterlebnissen der inneren Dauer, die wir beim Übergang von einer Situation zu einer anderen als Veränderung erfahren. Im Zuge seiner Arbeitstätigkeit kann der intellektuell beeinträchtigte Mensch immer wieder erfahren, dass er in die Umgebung handelnd eingreifen kann. Dies versetzt uns nach SCHÜTZ in einen Zustand „höchster Spannung, die einer Einstellung voller Aufmerksamkeit auf das Leben und seine Erfordernisse entspringt“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 58). So gelten wiederkehrende, rhythmische Bewegungsabfolgen als aktivierend und motivierend. „Menschen mit eher träumenden Bewusstseinszuständen können sich wacher und bewusster erleben“ (KISTNER, in: HIRSCH/ LINDMEIER, 2006, S. 213). Erst auf diese Erfahrung aufbauend, können langsam die qualitativen und quantitativen Leistungsanforderungen gesteigert werden.

Um die Arbeitssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an ihre momentanen Bedürfnisse anpassen zu können, ist weiters eine individuelle Gestaltung des Arbeitstages innerhalb eines flexiblen Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus wichtig. Welche Arbeitssituation sich ein intellektuell beeinträchtigter Mensch wünscht und braucht, ist für andere aber nicht immer leicht herauszufinden, weshalb dies oft ein langer Prozess sein kann. Dafür muss seine gegenwärtige Situation vor dem gesamten Hintergrund seiner individuellen Biografie beurteilt werden. (vgl. ebd., S. 204f.)

„In diesem Prozess des Einfühlens in den anderen Menschen und des Erahnnens seiner Lebensanliegen findet sich auch der Ausgangspunkt für die Suche nach einem individuell gestalteten Arbeitsplatz“ (ebd., S. 205). Dieser Aspekt verweist bereits auf die Zone der potentiellen Reichweite, unsere Biografie und unsere damit verbundenen Lebenspläne.

SCHÜTZ versteht unsere Autobiografie als die Summe all unserer gemachten Erfahrungen, wobei für unsere Selbst- und Fremdeinschätzung relevant ist, „in welcher Abfolge sich die Erfahrungen aneinanderreihen, und ... an welcher ‚Stelle‘ des Lebenslaufs bestimmte Erfahrungen auftreten“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 97). Dies ist also ein entscheidender Faktor für die unterschiedlichen Zugangschancen zu Wissen, da „die Vermittlung der differenzierten Versionen hauptsächlich in der sozialen Schichtung verankert ist“ (ebd., S. 437) und „auf Grund typischer Vorerfahrungen, für den einen schwieriger zu erwerben ist, als für den anderen“ (ebd., S. 245). Deshalb lässt sich gerade in der heutigen stark konsum- und leistungsorientierten Gesellschaft für den intellektuell beeinträchtigten Menschen und seine Partizipation an der Arbeitswelt der Übergang von der Schule in die Berufswelt als besonders kritische Phase in seiner

Biografie festhalten. „Da ein anerkannter Berufsabschluss als ‚symbolisches Kapital‘ in der Regel Grundvoraussetzung für die Teilhabe an Erwerbstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist, kumuliert ein unqualifizierter bzw. nicht vorhandener Abschluss zwangsläufig mit einem Ausschluss der ‚Überflüssigen‘ vom Arbeitsmarkt bzw. mündet in eine Fortsetzung der institutionellen Ausgrenzung in Sondermaßnahmen“ (WANSING, 2005, S. 100). Somit stellt das Ausbildungsniveau von intellektuell beeinträchtigten Menschen einen entscheidenden Faktor für ihre Partizipationschancen an der Arbeitswelt dar und ist für ihren weiteren Lebenslauf insofern relevant, „dass neben den allgemeinen gesellschaftlichen Funktionssystemen und ihren Organisationen insbesondere die Institutionalisierung von Maßnahmekarrieren durch die Systeme der Sonderschule und der beruflichen Rehabilitation Übergangs- und Ausgrenzungsrisiken produzieren und für Menschen mit einer (geistigen) Behinderung einen Lebenslauf formieren, der kaum Diskontinuität im Sinn eines Entweichens zulässt“ (ebd., S. 101).

„Berufliche Bildung muss zur zentralen Aufgabe des strategischen Managements und der Organisationsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit geistiger Behinderung werden und als unverzichtbare Ressource für die Realisierung von mehr Selbstbestimmung und Teilhabe im Leben dieser Menschen anerkannt werden“ (HIRSCH/ LINDMEIER, 2006, S. 9).

Doch nicht nur für entsprechende Zugangschancen zum Arbeitsmarkt, sondern auch für das Entwickeln von Zukunftsplänen sind unsere Erfahrungen relevant. Sie vermitteln uns potentielle Möglichkeiten innerhalb unseres Lebens.

In Folge ergeben sich wiederum unsere Interessen und Motivationen zur Verfolgung von bestimmten Zielen, die wir nach ihrer Dringlichkeit ordnen. Deshalb ist für den intellektuell beeinträchtigten Menschen neben einer entsprechenden Berufsausbildung auch ein Wissen über die Sinnhaftigkeit seiner Arbeitstätigkeit sowie damit verbundene Perspektiven und Ziele innerhalb seiner Arbeitswelt relevant.

Nur so kann er seine Arbeit als sinnvolle Tätigkeit sehen, die ihn bei der Verwirklichung seiner Lebenspläne unterstützen kann.

Somit sind ein sicherer Arbeitsplatz, ein geregeltes Einkommen und ein verlässliches, soziales Sicherungssystem auch für intellektuell beeinträchtigte Menschen und ihre persönliche Lebensgestaltung, wie Lebensstil, Familienplanung und Pension von großer Bedeutung. (vgl. HERRIGER, 2006, S. 90f.)

7.4.3. Soziale Wirkzone der Arbeitswelt

In unserer durch Modernisierung gekennzeichneten Gesellschaft, in der traditionelle Sozialformen immer mehr verloren gehen, wachsen die Anforderungen an uns, soziale Beziehungen herzustellen bzw. zu erhalten. Da dem intellektuell beeinträchtigten Menschen gerade die Arbeitswelt einen Zugang zu sozialen Beziehungen ermöglichen und ihm darüber hinaus einen sozialen Status vermitteln kann, ist sie für seine Partizipationschancen an der Gesellschaft relevant. (vgl. WANSING, 2005, S. 74, 83)

Somit „muss der Betrieb, in dem gearbeitet wird, ein Ort sein, an dem der Mensch mit einer geistigen Behinderung sich auch in seinem Personenwert bestätigt findet, indem er erlebt, dass seine Bedürfnisse Beachtung finden ..., dass ihm vielmehr Autonomie zugesprochen wird“ (SPECK, 2005, S. 341).

Nach SCHÜTZ ist unsere soziale Wirkzone jener Bereich unserer gemeinsamen Erfahrungen, in dem wir mit anderen Menschen unmittelbar in Beziehung treten. Damit aber aus diesen „Wir-Beziehungen“ konkrete soziale Beziehungen werden können, müssen wir uns bewusst auf den anderen Menschen und seine Lebenswelt einlassen. Dabei spielen als Folge unserer Vorerfahrungen zahlreiche Typisierungen und die darin enthaltenen sozialen Bewertungen eine große Rolle. (vgl. SCHÜTZ/ LUCKMANN, 2003, S. 108f.)

Da viele Menschen es nicht gewohnt sind mit intellektuell beeinträchtigten Menschen in Kontakt zu treten, herrschen hier oft Verunsicherung und Berührungängste vor. Oft sind jene Vorurteile der Arbeitgeber und Kollegen für Probleme bei der Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt verantwortlich. „Eine wichtige Ursache für die Ausgrenzung oder Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen ist nach wie vor, dass häufig die Auffassung vorherrscht, sie seien unproduktiv oder unfähig, berufliche Anforderungen zu erfüllen, oder ihre Beschäftigung ziehe zu hohe Kosten nach sich“ (ILO, 2007, S. 50). Entscheidet sich ein Unternehmen jedoch dafür, so gilt es jene gesellschaftlichen Haltungen und Hindernisse abzubauen und ein positives Bild für intellektuell beeinträchtigte Menschen zu entwickeln. Arbeitskollegen müssen daher „ihre vorgefassten Meinungen kritisch hinterfragen, d. h. sie müssen sich ihres Menschenbildes bewusst werden. Sie müssen von ihren abwertenden Einstellungen ablassen und sich auf den Menschen mit geistiger Behinderung und seine Welt einlassen“ (FORNEFELD, 2004, S. 80f.). Denn diese Grundhaltung gegenüber Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist somit für ihre Partizipationschancen an der Arbeitswelt entscheidend. „Die Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu unterstützen bedeutet daher, die negative

Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem und ihrem Kontext aufzuheben“ (METZLER, in: GRUNWALD/ THIERSCH; 2008, S. 301).

Damit wir andere Menschen erfahren und verstehen können, müssen wir nach SCHÜTZ unser Wissen „um Ausdrucksschemata und Auslegungsschemata und ... objektiver Zeichensysteme, besonders der Sprache“ (ebd., S. 107) anwenden. Eine erfolgreiche Kommunikation und Kooperation kann nur dann funktionieren, „wenn sich die nicht-behinderten Partner Zugänge zur Welt der behinderten Partner erschließen. Sie müssen lernen, auf Körpersignale, Mimik und Gestik zu achten und dass der Verstand hilfreich ist, aber nicht alles klärt“ (DANGL, in: SCHWALB/ THEUNISSEN, 2009, S. 152). Hierfür kann eine vermittelnde Arbeitsassistentin einen unterstützenden Beitrag leisten.

Für den intellektuell beeinträchtigten Menschen stellt sich die Arbeitswelt somit als eine bedeutende Ressource dar, um qualitative und verlässliche soziale Beziehungen erfahren zu können. Neben kooperierenden Arbeitstätigkeiten sind hierfür auch Gelegenheiten zur Kommunikation, wie zum Beispiel Arbeitspausen mit Kollegen und gemeinsame Betriebsausflüge, von großer Bedeutung. Durch das Erleben von Gruppenzugehörigkeit, Nützlichsein, Anerkennung, Wertschätzung und Rücksichtnahme kann dieser Selbstakzeptanz und Selbstwertschätzung innerhalb einer sozialen Position entwickeln. Gelingt dies, ist ein späterer Arbeitsplatzwechsel oft problematisch, da beim Übergang von einer Arbeitswelt in die andere diese wertvollen sozialen Bezugsgrößen verloren gehen, was besonders für intellektuell beeinträchtigte Menschen einen großen Verlust an Sicherheit und Geborgenheit darstellt.

Nur in einer Arbeitswelt, die von gegenseitigem Respekt und Anerkennung gekennzeichnet ist, kann gute Leistung erbracht werden. Die soziale Stellung ist somit nicht nur für den intellektuell beeinträchtigten Menschen und sein subjektives Wohlbefinden, sondern auch für den Arbeitgeber relevant. (vgl. WEBER, 2002, S. 20)

„Wir haben es hier mit einer Vision einer Gesellschaft zu tun, in der alle ihre Mitglieder in ihrem So-Sein wertgeschätzt werden, in der jeder als zugehörig betrachtet wird und sich sozial angenommen und wohlfühlen soll“ (SCHWALB/ THEUNISSEN, 2009, S. 18).

8. Schlussfolgerungen

Einen Beruf auszuüben gehört zu den Grundbedürfnissen eines erwachsenen Menschen. Es stärkt das Selbstbild durch das Erleben von Erfolgserlebnissen sowie persönlicher Weiterbildung, vermittelt gesellschaftliche Zugehörigkeit und schafft eine Zukunftsperspektive. Gerade für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die sich im Zuge ihres Lebens oft mit Exklusionsrisiken konfrontiert sehen, ist die Arbeitswelt daher eine entscheidende Ressource um erfolgreiche Teilhabe erfahren zu können. Das damit verbundene Gefühl nützlich zu sein und zu einer sozialen Gruppe dazuzugehören, stärken das Selbstbewusstsein und verbessern das Lebensgefühl. Leider bleiben ihnen aber trotz einiger arbeitsmarktpolitischer Bemühungen noch immer wesentliche Aspekte erfolgreicher beruflicher Teilhabe verwehrt.

Ziel dieser Arbeit war es, eine neue Möglichkeit zur Erforschung der Lebenswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aufzuzeigen und damit einen Beitrag zur Verbesserung ihrer Partizipationschancen an der Arbeitswelt zu leisten. Hierfür wurde der phänomenologisch-konstruktionistische Ansatz von Alfred SCHÜTZ, „*Strukturen der Lebenswelt*“, als theoretisches Konzept herangezogen, da er die menschliche Lebenswelt detailliert rekonstruiert.

Nach der Darstellung dieses Modells wurde überprüft, ob jener Lebensweltansatz tatsächlich auch auf den intellektuell beeinträchtigten Menschen anwendbar ist. Für diese Bearbeitung war es zuerst notwendig, ein entsprechendes Wissenschaftsverständnis von intellektueller Beeinträchtigung zu definieren. Aufbauend auf das somit entstandene mehrdimensionale Menschenbild konnte schließlich herausgearbeitet werden, dass das Lebensweltkonzept von Alfred SCHÜTZ trotz seiner Einschränkung auf „wache“ und „normale“ Menschen für diese Personengruppe anwendbar ist. (vgl. dazu Kapitel 6.2.)

Für eine Lebensweltanalyse nach den Strukturen von SCHÜTZ, scheint das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung am besten geeignet, da er sich nicht an den Defiziten, sondern an den Chancen der Menschen orientiert. Denn mit der Einbeziehung des gesamten persönlichen Lebenshintergrundes lieferte dieser Ansatz die notwendigen Voraussetzungen, um das Lebensweltkonzept von Alfred SCHÜTZ auch auf den Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung übertragen zu können.

Anschließend wurde, ausgehend von der für diese Arbeit relevanten Frage „*Inwieweit können Erfahrungen beruflicher Partizipation intellektuell beeinträchtigter Menschen auf der Grundlage lebenswelttheoretischer Ansätze erforscht werden?*“, die Arbeitswelt von

Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung rekonstruiert.

Um ihre Teilhabeerfahrungen in der Arbeitswelt in aktueller und potentieller Reichweite analysieren zu können, war es jedoch notwendig zu verstehen, wie sie die Welt erfahren. Es wurde gezeigt, dass hierfür das Strukturmodell von Alfred SCHÜTZ, das aus sich ergänzenden und ineinander greifenden Wirkzonen besteht, geeignet war. Denn nach diesem Lebensweltkonzept werden all unsere räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungen im Sinne einer individuellen Biografie zu unserem persönlichen Wissensvorrat hinzugefügt und prägen somit maßgeblich die Struktur unserer Lebenswelt. Mit dieser ganzheitlichen Analyse der entsprechenden Wirkzonen und den darin enthaltenen Erfahrungen, konnte die Arbeitswelt des intellektuell beeinträchtigten Menschen theoretisch in Raum, Zeit und sozialen Bezügen rekonstruiert werden.

Damit wurde der notwendige lebensweltliche Zugang geschaffen, um die Forschungsfrage beantworten zu können.

8.1. Beantwortung der Forschungsfrage

Die vorliegende Diplomarbeit thematisiert die Bedeutung von Partizipation in der Arbeitswelt für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung innerhalb der Erkenntnistheorie. Die Ergebnisse sollen insgesamt zu einer Klärung von Strukturen und Zusammenhängen bei der Erforschung der Lebenswelt von intellektuell beeinträchtigten Menschen beitragen. Im Zuge der Bearbeitung der Forschungsfrage *„Welchen Beitrag leisten sozialphänomenologische Positionen der Erkenntnistheorie zur Erforschung der Lebenswelt von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung unter besonderer Berücksichtigung der Teilhabe an der Arbeitswelt?“* konnten ihre Partizipationserfahrungen in der Arbeitswelt am Beispiel des Lebensweltkonzeptes von Alfred SCHÜTZ neu bewertet werden. Folgende forschungsmethodologische Schlussfolgerungen wurden dabei herausgearbeitet:

Um im Sinne einer individuellen und selbstbestimmten Lebensgestaltung neue Chancen beruflicher Partizipation für intellektuell beeinträchtigte Menschen evaluieren bzw. entwickeln zu können, ist die Einbeziehung ihrer subjektiven Umwelt Voraussetzung. Alfred SCHÜTZ schafft im Sinne der Sozialphänomenologie mit seiner außerordentlich detaillierten Beschreibung der menschlichen Alltagswelt eine lebensweltorientierte Grundlage, um ihre soziale Wirklichkeit erfassen zu können. Sein Lebensweltkonzept kann

uns die Strukturen und Zusammenhänge unserer Alltagswelt erklären und somit auch einen Zugang zu den inneren Abläufen der Lebenswelt von intellektuell beeinträchtigten Menschen ermöglichen.

Denn zum einen erfasst die sozialphänomenologische Herangehensweise die Phänomene so wie sie tatsächlich sind, frei von Vorurteilen und Theorien. Sie setzt bei der ursprünglichen Welt an und reflektiert über vorwissenschaftliche Erkenntnis. Durch diese Einstellung wird die Lebenswelt von intellektuell beeinträchtigten Menschen und ihren Alltagserfahrungen möglichst vorurteilsfrei beleuchtet. So können, statt vorgefertigter Behindertenkarrieren, alternative Wege beruflicher Partizipation entwickelt werden.

Zum anderen macht das Wirkzonenmodell von Alfred SCHÜTZ eine mehrdimensionale Analyse der gesamten Lebenslage von Menschen möglich. Bei der Lebensweltanalyse werden die subjektiv erlebten räumlichen, zeitlichen und sozialen Verhältnisse von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung berücksichtigt. Unter Einbeziehung des gesamten persönlichen Lebenshintergrundes kann beurteilt werden, was der intellektuell beeinträchtigte Mensch in seiner alltäglichen Lebenswelt, seiner realen Umwelt, leistet. Aufbauend auf dieses umfassende Verständnis von Lebenswelt, das jeglichem Sinnverstehen vorangeht, ergibt sich ein neuer Ansatz um Chancen beruflicher Partizipation entwickeln zu können.

Folglich kann diese sozialphänomenologische Position innerhalb der Erkenntnistheorie einen Beitrag für eine erfolgreichere Teilhabe intellektuell beeinträchtigter Menschen an der Arbeitswelt leisten.

8.2. Ausblick

Diese Darstellung kann jedoch nur dann zum Erfolg führen, wenn Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in ihrer Arbeitswelt jene Unterstützung erfahren, die für die Beseitigung von Hindernissen hilfreich ist.

Um Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung eine erfolgreiche Teilhabe an der Arbeitswelt zu ermöglichen, lassen sich nach gewonnen Erkenntnissen dieser Arbeit folgende notwendige pädagogische Maßnahmen zusammenfassen:

- Strukturelle Hindernisse hinsichtlich der Erreichbarkeit des Arbeitsplatzes und der Arbeitsumgebung müssen beseitigt werden.

- Unterstützungsdienste am allgemeinen Arbeitsmarkt müssen ausgebaut werden, sodass eine Eingliederungshilfe und der Zugang zu notwendigem Allgemeinwissen gewährleistet sind. Dabei soll der intellektuell beeinträchtigte Mensch vorhandene Ressourcen der Hilfe auch selber wahrnehmen und nutzen können.
- Ein begleitendes Betreuungsangebot soll den intellektuell beeinträchtigten Menschen in seinem positiven Selbstbild fördern. Dabei muss einerseits seine Perspektive mit den damit verbundenen Interessen respektiert werden, andererseits muss er zur Verbesserung seiner Möglichkeiten ermutigt werden.
- Bei der Auswahl der Arbeitstätigkeit soll nach dem Prinzip des lebenslangen Lernens die Entwicklungsförderung des intellektuell beeinträchtigten Menschen im Vordergrund stehen.
- Die Zeitstruktur der Arbeitstätigkeit muss auf die momentane Lebenslage und die in der Autobiografie gesammelten Erfahrungen angepasst werden.
- Durch entsprechende Bildung und eine am Kontext der gegebenen Lebensverhältnisse orientierten Unterstützung muss einer „Unvermittelbarkeit“ von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung am allgemeinen Arbeitsmarkt entgegengewirkt werden.
- Für eine individuelle Lebensführung von intellektuell beeinträchtigten Menschen müssen innerhalb der Arbeitswelt verschiedene Wahlmöglichkeiten und potentielle Ziele zur Weiterentwicklung vorhanden sein.
- Ein sicherer Arbeitsplatz mit einem verlässlichen finanziellen Sicherungssystem ist unabdingbare Voraussetzung für die Lebensgestaltung und den Glauben an eigene Zukunftspläne.
- Um effizientes Arbeiten zu ermöglichen muss der intellektuell beeinträchtigte Mensch über die Sinnhaftigkeit seiner Arbeitstätigkeit Bescheid wissen.
- Für die bessere Zusammenarbeit von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Menschen müssen Vorurteile bereits im Vorfeld durch entsprechendes Zusammenarbeitstraining abgebaut werden.
- Vermittelnde Arbeitsassistenzen sollen eine Atmosphäre von Respekt und Anerkennung am Arbeitsplatz unterstützen.
- Damit der intellektuell beeinträchtigte Mensch die für ihn so wichtigen qualitativen und verlässlichen sozialen Beziehungen erfahren kann, müssen Gelegenheiten zur Kommunikation und Zusammenarbeit in der Arbeitswelt vorhanden sein.

Diesen Anforderungen kann aber nur nachgekommen werden, wenn alle beteiligten Institutionen interessiert daran sind, die dafür notwendigen Bedingungen zu schaffen. Es gilt neue, alternative Wege der Zusammenarbeit und Vernetzung zu schaffen.

Bei diesem Integrationsprozess darf jedoch nicht vergessen werden, dass eine Einbeziehung der individuellen Lebenswelt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung von der „Adressat/innenperspektive“ unabdingbar ist:

„Die Gesetze müssen neu aufgerollt werden – aber mit uns!“ (BRANDSTÄTTER/WEISSENBERG, 2008, S. 7).

In diesem Sinne ermöglicht diese Arbeit, mit ihrem sozialphänomenologischen Ansatz zur Erforschung von Lebenswelt nach Alfred SCHÜTZ und dem anschließenden Übertrag auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, einen besseren erkenntnistheoretischen Zugang zu ihrer alltäglichen Lebenswelt. Darauf aufbauend können nun neue Möglichkeiten und Ressourcen beruflicher Partizipation entwickelt werden. So kann diese Arbeit hoffentlich einen Beitrag für eine selbstbestimmte, individuelle Lebensführung von intellektuell beeinträchtigten Menschen leisten.

9. Literaturverzeichnis

AGENDA 22: Umsetzung der UN-Standardregeln auf kommunaler und regionaler Ebene. Behindertenpolitische Planungsrichtlinien. 2004 – online: http://www.fdst.de/w/files/pdf/agenda_22_deutsch.pdf [24.08.2010].

BAACKE, Dieter/ BRÜCHER, Bodo: Mitbestimmen in der Schule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1982.

BACH, Heinz: Geistigbehindertenpädagogik. Haupt Verlag, Bern 1975.

BARTELHEIMER, Peter: Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Fachforum Nr. 1, Projekt gesellschaftliche Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2007. – online: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Peter_Bartelheimer/Literatur/arbeitspapier_1_07.pdf [14.07.2011].

BERGER, Peter L./LUCKMANN, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 2007.

BERGMANN, Sabine (Redaktion): Großes Wörterbuch – Synonyme. Buch und Zeit Verlag, Köln 1996.

BIEDERMANN, Horst: Junge Menschen an der Schwelle politischer Müdigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Internationale Hochschulschriften, Band 458. Waxmann Verlag, Münster 2006.

BIEWER, Gottfried: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2009.

BITZAN/ BOLAY/ THIERSCH (Hrsg.): Die Stimme des Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Juventa Verlag, Weinheim und München 2006.

BLEIDICK, Ulrich: Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1999.

BÖHRINGER, Klaus-Peter: Von der Werkstufe über die ‚Eingliederungswerkstufe‘ zur ‚Berufsvorbereitenden Einrichtung des Enzkreises (BVE)‘. Chronologie einer Erfolgsgeschichte. In: HIRSCH, Stephan/ LINDMEIER, Christian (Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben: S. 44-63. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.

BRADL, Christian: Herausforderndes Verhalten und Teilhabe. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., Marburg 2005 – online: http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/downloads/Bradl-HerausforderndesVerhalten.pdf [12.07.2011].

BRANDSTÄTTER, Albert/ WEISSENBERG, Silvia: Einleitung und Zusammenfassung der Tagungsergebnisse „Mitten im Leben. Ganz selbstverständlich? Arbeit und Grundsicherung für Menschen mit intellektueller Behinderung.“ Lebenshilfe Österreich, 2008 – online: http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/content/download/1305/5977/file/MittenimLeben_Einleitung_und_Zusammenfassung.pdf [21.07.2011].

BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürl. u. geplante Experimente. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett, Stuttgart 1981.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS), Sektion IV: Behindertenkonzept der österreichischen Bundesregierung. 1993 – online: <https://broschuerenservice.bmask.gv.at/PubAttachments/behindertenkonzept.pdf> [23.4.2011].

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ (BMASK): Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm BABE – 2010 und 2011. Wien 2009 – online: http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/2/6/3/CH0012/CMS1238432107784/babe_2010.pdf [23.04.2011].

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ (BMASK), Abteilung IV/1: Behindertenbericht 2008 – Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008. Wien 2009 – online: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/9/3/4/CH0009/CMS1299764062407/behindertenbericht_09-03-17.pdf [23.04.2011].

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ (BMASK), Abteilung IV/10: Ein:blick 2 – Arbeit. Orientierungshilfe zum Thema Behinderungen. Wien 2010 – online: http://www.pflegedaheim.at/cms/pflege/attachments/7/8/3/CH1690/CMS1308577521270/barrierefrei_einblick_heft_2_2011_arbeit.pdf [23.07.2011].

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT (BMU): Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Hölder-Bichler-Tempsky Verlag, Wien 1971.

CLOERKES, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter GmbH, Heidelberg 2007.

DANGL, Jürgen: Unbehindert miteinander arbeiten und lernen. Menschen mit und ohne Behinderung arbeiten unbehindert im Hofgut Himmelreich. In: SCHWALB, Helmut/ THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit: S. 151-167. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2009.

DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München 2006.

DEKLARATION VON MADRID. 2002 – online:
www.enusp.org/documents/harassment/madrid.htm [24.08.2010].

DIAKONIE ÖSTERREICH: Menschen mit Behinderungen am Arbeitsplatz. Wien 2011 – online:
http://www.diakonie.at/Data/content/MediaDB/content/diakonie/content/publikationen/1296567740_1kv4c3fefy/Diakonie_Behinderung_und_Arbeitsmarkt.pdf [21.07.2011].

FEUSER, Georg: Geistigbehinderte gibt es nicht! Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. 1996 – online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> [27.04.2012].

FISCHL, Johann: Geschichte der Philosophie, Band 3. Anton Pustet Verlag, Graz 1950.

FORNFELD, Barbara: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München 2004.

GABRIEL, Gottfried: Grundprobleme der Erkenntnistheorie: von Descartes zu Wittgenstein. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2008.

GERHARDT, Volker: Partizipation. Das Prinzip der Politik. C.H. Beck Verlag, München 2007.

GRATHOFF, Richard: Milieu und Lebenswelt. Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozial-phänomenologische Forschung. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1995.

GRUNWALD, Klaus/ THIERSCH, Hans: Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe. In: VHN Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik 2006/Heft 2: S. 144-147. Ernst-Reinhardt-Verlag, München Basel 2006.

GRUNWALD, Klaus/THIERSCH Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008.

HABERMAS, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1995.

HANSLMEIER-PROCKL, Gertrud: Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Empirische Studie zu Bedingungen der Teilhabe im Ambulant betreuten Wohnen in Bayern. Dissertation an der Ludwig-Maximilian-Universität München. Klinkhardt Verlag, Kempten 2009.

HEINRICH, Christina: „Grenzgänger“ – Eine Herausforderung
Die Zukunft der Intensivbetreuung von geistig behinderten Menschen mit schweren psychischen Störungen. Evangelische Stiftung Neuerkerode, Sickinge-Neuerkerode 2006 – online: http://www.netzwerk-intensivbetreuung.de/component/option.com_docman/task.doc_download/gid,12/ [22.3.2012].

HELD, Klaus: Einleitung. In: HUSSERL, Edmund: Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II, S. 5-53. Reclam Universal-Bibliothek, Stuttgart 2007.

HERRIGER, Norbert: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2006.

HINZ, Andreas: 'Integrationsfähigkeit' – Grenzen der Integration. In: Behindertenpädagogik 29(2): S. 131-142. Psychosozial-Verlag, Gießen 1990 – online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-grenzen.html> [20.08.2010].

HINZ, Andreas: 'Geistige Behinderung' und die Gestaltung integrativer Lebensbereiche - Überlegungen zu Erfahrungen und Perspektiven. In: Sonderpädagogik 26(3): S. 144-153. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, Berlin 1996 – online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lebensbereiche.html> [20.08.2010].

HIRSCH, Stephan/ LINDMEIER, Christian(Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.

HITZLER, Ronald/ HONER, Anne: Der Lebensweltliche Forschungsansatz. In: Neue Praxis –Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 6, S. 498-501. Neue Praxis Verlag, Lahnstein 1988. – online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaar-55509> [02.01.2012].

HOFFMEISTER, Bernard: Erkenntnistheorie – Ein Begriff des Umbruchs. Studienarbeit. GRIN Verlag, Norderstedt 2009.

HUSSERL, Edmund: Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II . Reclam Universal-Bibliothek, Stuttgart 2007.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO): Bericht des Generaldirektors - Gleichheit bei der Arbeit: Den Herausforderungen begegnen - Gesamtbericht im Rahmen der Folgemaßnahmen zur Erklärung der IAO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit; Internationale Arbeitskonferenz, 96. Tagung 2007 – Bericht I (B). Internationales Arbeitsamt Genf, 2007. – online: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_ilc_96_rep-i-b_de.pdf [21.07.2011].

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO): Bericht des Generaldirektors - Gleichheit bei der Arbeit: Die andauernde Herausforderung - Gesamtbericht im Rahmen der Folgemaßnahmen zur Erklärung der IAO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit; Internationale Arbeitskonferenz, 100. Tagung 2011 – Bericht I (B).

Internationales Arbeitsamt Genf, 2011. – online: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_154783.pdf [21.07.2011].

KELLER, Albert: Grundkurs Philosophie, Band 2. Allgemeine Erkenntnistheorie. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2006.

KELLER, Corinna/ BENDER, Britta: Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin im CAP-Markt. Ein Konzept zur beruflichen Qualifizierung behinderter Menschen für die Tätigkeit in Integrationsprojekten. In: HIRSCH, Stephan/ LINDMEIER, Christian(Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben: S. 254-267. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.

KELLER, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlagen eines Forschungsprogramms. Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2008.

KISTNER, Hein: Das Konzept ‚Arbeit und Bewegung‘. Ausbildungs- und Arbeitsplätze für Menschen mit schweren Behinderungen. In: HIRSCH, Stephan/ LINDMEIER, Christian(Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben: S. 202-218. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.

KNOBLAUCH, Hubert: Wissenssoziologie. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz 2005.

KUNZMANN/ BURKHARD/ WIEDMANN: DTV-Atlas Philosophie, DTV, München 2007.

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005.

LINDMEIER, Christian: Entwicklungslinien der beruflichen Bildung geistig behinderter Menschen. In: HIRSCH, Stephan/ LINDMEIER, Christian(Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben: S. 15-43. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.

LUCKMANN, Thomas: Lebenswelt, Identität und Gesellschaft. Schriften zur Wissens- und Protozoziologie. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2007.

LÜSCHER, Kurt: Einleitung des Herausgebers der deutschen Ausgabe. In: BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürl. u. geplante Experimente: S. 9-11. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett, Stuttgart 1981.

METZLER, Heidrun: Behinderte Teilhabe – eine Fallgeschichte. In: GRUNWALD, Klaus/THIERSCH Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern: S. 297-304. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008.

MÜLLER, Harald: Mehr Demokratie wagen – ein Friedensprogramm. In: BÜTTNER, Christian/ BERTHOLD, Meyer (Hrsg.): Integration durch Partizipation. „Ausländische Mitbürger“ in demokratischen Gesellschaften: S. 273-282. Campus Verlag, Frankfurt/Main 2001.

PARK, In-Cheol: Die Wissenschaft von der Lebenswelt zur Methodik von Husserls später Phänomenologie. Rodopi B. Verlag, New York 2001.

PAULUN, Eike: Plädoyer für die Jugend – Partizipation als Herausforderung. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diplomarbeit. GRIN Verlag, Norderstedt 2004.

PFEIFFER, Gerhard: Förderlehrgänge (F2/3) für Menschen mit schwerer Lernbehinderung/ geistiger Behinderung. (K)ein Auslaufmodell? In: HIRSCH, Stephan/ LINDMEIER, Christian(Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben: S. 88-110. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.

PLESSNER, Helmuth: Zur deutschen Ausgabe. In: BERGER, Peter L./LUCKMANN, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie: S. IX-XIX. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 2007.

PROSETZKY, Ingolf: Isolation und Partizipation. In: DEDERICH, Markus/ JANTZEN, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung: S. 87-95. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2009.

RÖSNER, Marcel: Partizipation – Kinder und Jugendliche entscheiden mit? Studienarbeit. GRIN Verlag, Norderstedt 2009.

SCHÜLLER, Simone: ‚Qualifizierung zum Helfer/ zur Helferin im Altenheim.‘ Ein integratives berufliches Bildungskonzept zum Übergang aus der Werkstatt für behinderte Menschen in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In: HIRSCH, Stephan/ LINDMEIER, Christian(Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben: S. 240-253. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.

SCHUNTERMANN, Michael: Behinderung und Rehabilitation. Die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts. In: Die neue Sonderschule – Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation 44: S. 342-363. Luchterhand Verlag, Neuwied 1999 – online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schuntermann-who.html> [11.07.2011].

SCHUPPENER, Saskia: Geistig- und Schwermehrfachbehinderungen. In: BORCHERT, Johann: Einführung in die Sonderpädagogik: S. 111-148. Oldenbourg Verlag, München 2007.

SCHÜTZ, Alfred/ LUCKMANN, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. UVK Verlag, Konstanz 2003.

SCHÜTZ, Jens: Die Arbeitswelt im Wandel. Ein Beitrag zum historisch-genetischen Lernen in der Arbeitslehre – hinsichtlich der Technisierung, Automatisierung und Rationalisierung in der Arbeitswelt. Bachelorarbeit. GRIN Verlag, Norderstedt 2007.

SCHWALB, Helmut/ THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2009.

SPECK, Otto: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. Ernst Reinhard Verlag, München 1999.

SPECK, Otto: Menschen mit Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Ernst Reinhard Verlag, München 2005.

STEINGRUBER, Alfred: Der Behindertenbegriff im österreichischen Recht. Abdruck der approbierten Diplomarbeit an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Juni 2000.

THIERSCH, Hans: Lebensweltorientierte Sozialarbeit. In: NESTMANN/ ENGEL/ SICKENDIEK: Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder: S. 699-709. DGTV Verlag, Tübingen 2004.

THIERSCH, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Juventa Verlag, Weinheim und München 2005.

TSCHAMLER, Herbert: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Julius Klinkhardt Verlag, Heilbrunn 1996.

UNITED NATIONS DEPARTEMENT FOR GENERAL ASSEMBLY AND CONFERENCE MANAGEMENT, GERMAN TRANSLATION SERVICE (UN DGACM): Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1998). The Long Now Foundation, New York 1998 – online: http://ia600204.us.archive.org/10/items/rosettaproject_deu_undec-1/rosettaproject_deu_undec-1.pdf [23.07.2011].

WACKER, Elisabeth u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein! Lebenshilfe-Verlag, Marburg 2005.

WACKER (Hrsg.)/ WANSING/SCHÄFERS: Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009.

WACKER, Elisabeth: Einleitung. In: WACKER (Hrsg.)/ WANSING/SCHÄFERS: Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität: S. 1-7. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009.

WANSING, Gudrun: Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Dissertation an der Universität Dortmund 2004. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005.

WEBER, Thomas: Von der Schule in die Arbeitswelt: berufliche Qualifikation und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. Tectum Verlag, Marburg 2002.

WELTGESUNDHEITSORGANISATION (WHO): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI): Deutsche Übersetzung der ICF, 2005 – online: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [24.08.2010].

WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION (Hrsg.): Duden Band 5 – Fremdwörterbuch. Bibliographisches Institut AG, Mannheim 1974.

WULF, Christoph: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, München 1983.

WÜSTNER, Kerstin: Arbeitswelt und Organisation: ein interdisziplinärer Ansatz. Gabler Verlag, Wiesbaden 2006.

10. Anhang

10.1. Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit thematisiert die Bedeutung von beruflichen Partizipationserfahrungen für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung innerhalb der Erkenntnistheorie.

Einen Beruf auszuüben, gehört zu den Grundbedürfnissen eines erwachsenen Menschen und ist maßgebend für das Selbst- und Fremdbild. Gerade für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die sich im Zuge ihres Lebens oft mit Exklusionsrisiken konfrontiert sehen, ist die Arbeitswelt daher eine entscheidende Ressource um erfolgreiche Teilhabe erfahren zu können. Leider bleiben ihnen aber trotz einiger arbeitsmarktpolitischer Bemühungen noch immer wesentliche Aspekte erfolgreicher beruflicher Teilhabe verwehrt und vorgefertigte „Behindertenkarrieren“ sind keine Seltenheit.

Diese Arbeit untersucht, wie Partizipationserfahrungen mit Hilfe der Rekonstruktion von Lebenswelt, unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitswelt, erforscht werden können. So sollen neue Chancen beruflicher Partizipation für intellektuell beeinträchtigte Menschen evaluiert bzw. entwickelt werden können, die sie in ihrer individuellen und selbstbestimmten Lebensgestaltung unterstützen. Hierfür wird im Sinne erkenntnistheoretischer Forschung das sozialphänomenologische Strukturmodell von Alfred SCHÜTZ herangezogen, da es eine vorurteilsfreie und ganzheitliche Analyse möglich macht. Nach einem Übertrag dieses Modells auf intellektuell beeinträchtigte Menschen, wird ihre Arbeitswelt theoretisch in Raum, Zeit und sozialen Bezügen rekonstruiert.

Mit diesem lebensweltlichen Zugang werden schließlich pädagogische Maßnahmen aufgezeigt, die zu einer besseren beruflichen Partizipation von intellektuell beeinträchtigten Menschen führen können.

10.2. Abstract

This paper discusses the significance of work experience for people who are intellectually challenged within the framework of Epistemology.

Work constitutes an important aspect of an individual's self as well as his/her public image. Humans who are intellectually challenged are often confronted with the risk of being excluded from social life. Therefore, work constitutes a crucial aspect for successful participation for intellectually challenged. In spite of encouraging labour market policies, this group is still excluded due to existing preconceived notions about employment opportunities.

This paper investigates how this group's participation experiences can be explored through the reconstruction of their living environment with special regards to their working environment. This will enhance their opportunities on the labour market and support their independent and self-directed lives. The paper uses Alfred SCHÜTZ's socio-phenomenological model of structures because it allows a non-judgemental and multi-dimensional analysis. By applying this model to the intellectually challenged group, their working world can be theoretically reconstructed with regard to space, time and social surroundings.

This life-oriented approach generates pedagogical measures that enable better professional participation for intellectually challenged human beings.

10.3. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Caroline Jäckl
Geburtsdatum, -ort: 6. Juni 1982, Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulausbildung:

1988 - 1992: Besuch der öffentlichen Volksschule Schüttaustraße, 1220 Wien
1992 - 2000: Besuch des BGRG Zirkusgasse, 1020 Wien
Juli - August 1999: Besuch der California Lutheran University
Juni 2000: Erfolgreiche Ablegung der Reifeprüfung

Studium:

2000 - 2003: Ausbildung zur Volksschullehrerin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien
Juni 2003: Lehramtsprüfung
Oktober 2003: Beginn des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien mit Schwerpunktsetzung Sonder- und Heilpädagogik
Juni 2005: Abschluss des Akademielehrganges Montessori-Pädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien
Mai 2008: Abschluss der Fachausbildung des BM für Bildung, Kunst und Kultur „Eigenständig werden“, einem Programm zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Volksschulklassen
Mai 2012: Abschluss des Lehrganges zur Legasthenie-Betreuungslehrerin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien

Beruflicher Werdegang:

2001 - 2004: Tätigkeit im Gastgewerbe
2004 - 2006: Praktikum und Tätigkeit als Ordinationsgehilfin bei Dr. Aust, Facharztpraxis für Neurologie und Psychiatrie
Dezember 2006: Anstellung als vertragliche Volksschullehrerin beim Stadtschulrat für Wien
2007 - 2009: Volksschullehrerin an der Ganztagesvolksschule Hammerfestweg, 1220 Wien
Seit 2009: Volksschullehrerin an der bilingualen Volksschule Donau-City, 1220 Wien