



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Erfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in
Selbstvertretergruppen und deren Bedeutung für ihre Agency -
eine qualitative Einzelfallstudie“

verfasst von

Katharina Wiesinger, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagung

Zu Beginn möchte ich meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer danken und besonders meinem Mitbetreuer Dr. Oliver Koenig für die zahlreichen Anregungen und die Begleitung während des gesamten Prozesses der Entstehung dieser Masterarbeit.

Ein wichtiger Dank gebührt meinen Eltern, die mich im Laufe meines ganzen Studiums unterstützt haben und ohne deren finanzielle Unterstützung dieses Studium nicht möglich gewesen wäre.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Freund Gerald, der eine wichtige emotionale Stütze während meines Studiums und dem Verfassen dieser Arbeit war und mir viel Kraft gegeben hat.

Weiters möchte ich Natascha, Gerald, meiner Schwester und meinem Vater für das Gegenlesen der Arbeit und ihre kritischen Rückmeldungen danken.

Der größte Dank gilt jedoch meinem Interviewpartner, ohne den diese Forschung nicht möglich gewesen wäre und der mir in den geführten Interviews viel Vertrauen entgegengebracht hat.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Katharina Wiesinger, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen wurden als solche kenntlich gemacht.

26. August 2015

Katharina Wiesinger

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Problemaufriss	1
1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz.....	3
1.3 Forschungsstand und Forschungsfrage	4
1.4 Gliederung der Arbeit	7
2. Annäherung an die Zielgruppe	8
2.1 Das Phänomen der sog. „geistigen Behinderung“	8
2.2 Das soziale Modell und die Disability Studies	10
2.3 Der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“	11
3. Agency	14
3.1 Begriffsklärung.....	14
3.2 Agency und Structure.....	15
3.3 Ressourcen	18
3.4 Die zeitliche Dimension von Agency	19
4. Selbstvertretung.....	22
4.1 Begriffsklärung.....	22
4.2 Historische Entwicklung.....	23
4.3 Wegbereiter der Selbstvertreterbewegung.....	26
4.4 Vorteile und Einschränkungen von Selbstvertretung	27
4.5 Unterstützung.....	29
5. Lifecourse.....	32
5.1 Kindheit.....	34
5.2 Jugend	37
5.3 Erwachsenenalter.....	40
6. Methodisches Vorgehen	43
6.1 Forschungsethische Überlegungen	43
6.2. Erhebungsmethode	45
6.2.1 Life History Research.....	45
6.2.2 Interviewführung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	48
6.3 Auswertungsmethode.....	51
6.3.1 Grounded Theory.....	51
6.3.2 Strauss und Corbin.....	54
7. Lebensgeschichte	57
7.1 Kindheit.....	57
7.1.1 Krankheit	57
7.1.2 Familie	57
7.1.3 Schule	58
7.1.4 Falsche Freunde	59
7.2 Arbeit.....	60
7.2.1 Übergang Schule-Beruf	60
7.2.2 Fahrtendienst	61
7.2.3 Freunde	61
7.2.4 Arbeitsstellen	62
7.3 Selbstvertretung	64
7.3.1 Gruppensprecher	64
7.3.2 Selbstvertretergruppe.....	66

7.3.3 Gruppe A	66
7.4 Zwischenfazit.....	68
8. Auswertung	72
8.1 SelbstvertreterIn werden.....	76
8.2 Im Team arbeiten.....	79
8.3 Mit dem Kopf arbeiten	81
8.4 Unterstützung bekommen	83
8.5 Gegenseitige Unterstützung	85
8.6 Anforderungen erleben.....	88
8.7 Unterschiede zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein	92
8.8 Kritisiert werden	94
8.9 Blickwinkel verändern.....	97
8.10 Über sich Selbst hinauswachsen	99
9. Abschluss	101
Literaturverzeichnis.....	108
Abbildungsverzeichnis	116
Anhang	117
Kurzfassung.....	117
Abstract.....	118
Lebenslauf.....	119

1. Einleitung

Durch das Praktikum in einer Selbstvertretergruppe, dass ich im Zuge des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft absolviert habe, habe ich mich erstmals mit dem Thema Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auseinandergesetzt. Die Thematik hat großes Interesse bei mir geweckt und deshalb habe ich mich auch in meiner Bachelorarbeit damit befasst. Nach diesem Praktikum habe ich weiterhin mit SelbstvertreterInnen gearbeitet und infolgedessen hat sich der Wunsch entwickelt, in meiner Masterarbeit eine Forschung zu diesem Thema durchzuführen. Durch die Erfahrungen in meiner Arbeit und das Lesen von Literatur zum Thema Selbstvertretung wurde mein Forschungsinteresse präzisiert. Diese Masterarbeit widmet sich den Erfahrungen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten in einer Selbstvertretergruppe machen, und der Bedeutung dieser für die Agency von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Es handelt sich dabei um eine Einzelfallstudie mit einem Mann mit Lernschwierigkeiten, der Ende 2014 in einer Selbstvertretergruppe zu arbeiten begonnen hat. Ich habe Interviews mit ihm über seinen biographischen Werdegang und seine Erfahrungen in der Selbstvertretergruppe geführt und diese mit der Grounded Theory nach Strauss und Corbin ausgewertet. Dabei wurde herausgearbeitet, inwiefern die Erfahrungen des Mannes in der Selbstvertretergruppe Einfluss auf seine Handlungsfähigkeit haben.

Im Folgenden wird nun der Problemaufriss der Masterarbeit dargestellt und ihre bildungswissenschaftliche Relevanz erläutert. Anschließend wird der Forschungsstand und die Forschungsfrage dargelegt und die Gliederung der Arbeit vorgestellt.

1.1 Problemaufriss

Die Meinungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind lange Zeit ignoriert worden (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.151). Sie wurden oft als Menschen betrachtet, die nicht die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen um etwas zu sagen, das in der Gesellschaft Anerkennung und Zustimmung erhält (vgl. ebd.). Selbstvertretung kann dabei helfen, diese Ansichten der Gesellschaft zu verändern (vgl. ebd., S.158). Die zentrale Idee von Selbstvertretung ist, dass Menschen für sich selbst sprechen oder eine Vertreterin/ein Vertreter für eine Person so spricht, als wäre es die Stimme der Person selbst (vgl. ebd., S.152). Selbstvertretung beinhaltet viele Aspekte (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.35), wie z.B. sich einsetzen bzw. zu lernen, sich einzusetzen und zwar für sich selbst und für andere (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.43).

Mitglieder von People First London und Thames haben eine Liste erstellt, die Selbstvertretung folgendermaßen beschreibt: sich für jemanden bzw. etwas einsetzen, für Rechte eintreten, Entscheidungen treffen, unabhängig sein, Verantwortung für sich selbst übernehmen (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.35f.).

Durch Selbstvertretung sollen Menschen mit Lernschwierigkeiten als Gruppe die Stärke bekommen, um für ihre Rechte zu kämpfen (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.36). Die Teilnahme an einer Selbstvertretergruppe hat also kollektive, aber auch individuelle Vorteile für Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.45). Auf einer kollektiven Ebene werden Menschen mit Lernschwierigkeiten gehört und ernst genommen und Einzelpersonen bekommen durch das Erlernen, wie man sich für etwas einsetzt und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mehr Selbstvertrauen (vgl. ebd.). Weiters hilft die Mitarbeit in einer Selbstvertretergruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten dabei, Selbstbestimmung und Autonomie auszubilden und ein größeres Selbstwertgefühl aufzubauen (vgl. Gilmartin & Slevin 2009, S.156). Durch Selbstvertretung wird also die Agency von Menschen mit Lernschwierigkeiten gefördert.

Der Begriff Agency stammt vom englischen Begriff „agent“ also Akteur ab, „dem selbstständig handelnden Menschen innerhalb bestimmter Strukturen.“ (Glöckler 2011, S.17) Agency kann ins Deutsche übersetzt als Handlungsmächtigkeit, Handlungsbefähigung oder –fähigkeit, Handlungsmacht oder als Handeln bezeichnet werden (vgl. Raithelhuber 2008, S.18). Agency umfasst u.a. die Konzepte von Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Autonomie (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.460). Durch Agency wird Menschen die Fähigkeit zugesprochen, dass sie über ihr Handeln verfügen können (vgl. Raithelhuber 2008, S.17) und sie werden aktiv, selbstbewusst und selbstbestimmend über ihr eigenes Leben dargestellt (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.460). Menschen müssen in ihrem Leben Möglichkeiten bekommen, in denen sie Agency ausüben können, da dies eine wesentliche Voraussetzung für das Erleben von Selbstwirksamkeit ist (vgl. Alt & Lange 2011, S.172). Identitäten, Motive und die Handlungsfähigkeiten von Menschen entwickeln sich im Zusammenhang mit ihrem sozialen Umfeld (vgl. Scherr 2013, S.234). Agency bedeutet, trotz der vorgegeben Strukturen, die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. Glöckler 2011, S.19). Soziale Strukturen können nicht nur einschränkend sein, sondern soziale Handlungen auch ermöglichen (vgl. Scherr 2013, S.235). Es muss deshalb untersucht werden, wie soziale Netzwerke oder Institutionen Agency ermöglichen oder beschränken (vgl. ebd., S.241). Menschen werden durch ihr soziales Umfeld beeinflusst und daher werde ich in

meiner Masterarbeit untersuchen, wie die Arbeit als soziales Umfeld die Agency von Menschen mit Lernschwierigkeiten beeinflusst und zwar speziell die Arbeit als SelbstvertreterIn.

1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Menschen mit Behinderung werden oft nicht als Erwachsene respektiert und ihnen werden Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Lebenssouveränität aberkannt (vgl. Theunissen 2007, S.11). Bei vielen Personen, die mit Menschen mit Behinderung arbeiten, herrscht noch immer eine traditionelle Sichtweise von Behinderung vor, d.h. eine defizitäre Perspektive und ein Nicht-Zugestehen des Erwachsenseins (vgl. ebd., S.15). Menschen mit Behinderung erleben oft mangelndes Zutrauen, Fremdbestimmung und Respektlosigkeit (vgl. ebd.). Im Artikel 8 „Bewusstseinsbildung“ der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist festgelegt, dass in der Gesellschaft das Bewusstsein über Menschen mit Behinderung geschärft werden muss und ein Abbau von Klischees und Vorurteilen stattfinden soll (vgl. BMASK 2011, S.11). Bei Menschen ohne Behinderung soll eine Wahrnehmung für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderung geschaffen werden (vgl. ebd.). Die inklusive Pädagogik hat das Ziel, als Wissenschaft und Praxis einen Beitrag zur Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung zu leisten (vgl. Theunissen 2007, S.131).

Auch Selbstvertretung kann ein öffentliches Umdenken bewirken, damit Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht mehr als „andere“ soziale Gruppe gesehen werden (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S. 158). Durch Selbstvertretung treten Menschen mit Lernschwierigkeiten aus ihrer passiven Rolle heraus, die ihnen durch die Gesellschaft zugeschrieben wird, und sie übernehmen eine aktive Rolle (vgl. Goodley 1997, S.369). Agency ist im deutschsprachigen Raum ein sehr neues Konzept (vgl. Raithelhuber 2008, S.17f.), spielt aber seit der Aufklärung eine zentrale Rolle im Bildungsdiskurs (vgl. Biesta & Tedder 2006, S.2). Bildung kann Menschen dabei helfen, die Fähigkeiten für autonomes Handeln zu entwickeln und bei Erwachsenen kann durch Bildung ein Empowerment- und ein Emanzipationssprozess angestoßen werden (vgl. ebd.). Agency kann deshalb als wesentliches Bildungsziel angesehen werden (vgl. ebd.). Dieser Arbeit liegt folgendes Bildungsverständnis zugrunde: „Bildung als Möglichkeit zur selbstbestimmten Lebensführung, zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe.“ (Beck et al. 2012, S.5) Diese Masterarbeit soll zeigen, welche Bedeutung die Tätigkeit als SelbstvertreterIn für die Agency von Menschen mit Lernschwierigkeiten hat und welche Veränderungen durch die Teilnahme

an einer Selbstvertretergruppe für Menschen mit Lernschwierigkeiten entstehen. Durch die Herausarbeitung der Veränderungen, die durch die Mitarbeit in einer Selbstvertretergruppe entstehen, ändert sich möglicherweise die Sichtweise auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und es wird ihnen mehr zugetraut und ihre Fähigkeiten erkannt.

1.3 Forschungsstand und Forschungsfrage

Vor allem im englischsprachigen Raum haben sich Studien mit dem Thema Selbstvertretung bzw. der Bedeutung von Selbstvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten beschäftigt. Im deutschsprachigen Raum ist die Forschung zu diesem Thema noch sehr gering. Im Folgenden werden drei englischsprachige Studien dargestellt, da sie konkrete Veränderungen beschreiben, die durch die Teilnahme in einer Selbstvertretergruppe entstehen, und anschließend wird die Forschungsfrage erläutert.

Gilmartin und Slevin (2009, S.152) haben eine Studie durchgeführt um herauszufinden, welche Erfahrungen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Selbstvertretergruppen machen. Sie sind dabei folgenden Forschungsfragen nachgegangen: „How does a purposive selected sample of people with an intellectual disability feel about being a member of a self-advocacy group? What are the salient experiences of the selected participants in their day-to-day lives that can be attributed to membership of a self-advocacy group? Are the experiences of self-advocacy reported by these participants reflected in previous literature?“ (ebd., S.153f.) Um sich den genannten Fragen anzunähern wurden semi-strukturierte Interviews mit 13 Menschen mit Lernschwierigkeiten aus Irland geführt, die Mitglieder in einer Selbstvertretergruppe sind (vgl. ebd., S.154). Die TeilnehmerInnen der Studie waren zwischen 32 und 60 Jahre alt und mussten mindestens sechs Monate in einer Selbstvertretergruppe tätig sein, damit sie bereits genügend Erfahrungen gesammelt haben (vgl. ebd.). Die Interviews wurden mit einem phänomenologischen Vorgehen ausgewertet (vgl. ebd.). In der Studie wurde herausgefunden, dass sich durch die Mitarbeit in einer Selbstvertretergruppe das Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten verbessert hat und erfüllter ist und es durch die Teilnahme in einer Selbstvertretergruppe sowohl auf individueller, wie auch auf kollektiver Ebene zu Empowermentprozessen kommt (vgl. ebd., S.152). Durch die Gruppenmitgliedschaft werden Menschen mit Lernschwierigkeiten dazu ermutigt, ihre Meinung zu sagen (vgl. ebd., S.155). Selbstvertretergruppen bieten für ihre Mitglieder die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, und das kann zu mehr Selbstbestimmung und Autonomie in ihrem Leben führen (vgl. ebd., S.156). Die Ergebnisse der Studie haben weiters gezeigt, dass die Mitarbeit in einer Selbstvertretergruppe das

Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl von Menschen mit Lernschwierigkeiten fördert (vgl. ebd.). Der Austausch mit anderen Selbstvertretergruppen, der Besuch und das Reden bei Konferenzen und die Teilnahme an Schulungen tragen zur persönlichen Entwicklung bei (vgl. ebd.). Die Teilnahme an Selbstvertretergruppen zeigt Menschen mit Lernschwierigkeiten, dass sie ihre Meinung vertreten können und gehört werden und hilft beim Aufbau von einem größeren sozialen Netzwerk (vgl. ebd., S.157). Weiters wird das Bewusstsein über die eigene Identität gesteigert und Menschen mit Lernschwierigkeiten bekommen einen tieferen Einblick in die eigenen Stärken und Schwächen (vgl. ebd.). Selbstvertretergruppen haben das Potenzial, Menschen mit Lernschwierigkeiten zu stärken und damit eine große Veränderung in ihrem Leben zu bewirken (vgl. ebd., S.158). SelbstvertreterInnen werden aber oft nicht gehört und sind sich darüber bewusst, dass Veränderungen, die sie erzielen wollen, eine beträchtliche Zeit brauchen oder gar nicht umgesetzt werden und das kann zu Frustration führen (vgl. ebd., S.157).

Auch Beart, Hardy und Buchan (2004, S.94) haben sich in ihrer Studie mit den Erfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Selbstvertretergruppen beschäftigt und dafür acht SelbstvertreterInnen interviewt. Die SelbstvertreterInnen waren zwischen 24 und 44 Jahre alt und auch in dieser Studie war die Voraussetzung, dass die TeilnehmerInnen bereits mindestens sechs Monate in einer Selbstvertretergruppe tätig sind (vgl. ebd., S.92). Die Interviews hatten die Form einer geleiteten Unterhaltung und wurden mit der Grounded Theory ausgewertet (vgl. ebd.). Die Studie hat gezeigt, dass sich durch die Zugehörigkeit zu Selbstvertretergruppen das Selbstkonzept von Menschen mit Lernschwierigkeiten ändert (vgl. ebd., S.94). Durch die Mitarbeit in einer Selbstvertretergruppe beschreiben sich die TeilnehmerInnen im Vergleich zu ihrem vergangenen Selbst auf andere Weise (vgl. ebd.). Menschen mit Lernschwierigkeiten bemerken Veränderungen in sich selbst und in der Weise, wie sie mit anderen interagieren (vgl. ebd.) und die Rolle als SelbstvertreterIn wird als signifikant und bedeutsam erlebt (vgl. ebd., S.95). Weiters werden neue Freundschaften geschlossen (vgl. ebd.). Beart, Hardy und Buchan (ebd., S.94) haben durch die Analyse der Interviews ein Modell entwickelt, das erklärt, wie diese Veränderungen auftreten. Sie haben sechs Hauptkategorien identifiziert, die der Prozess des Wandels beinhaltet: der Gruppe beitreten, über Selbstvertretung lernen und Selbstvertretung machen, sich bewusst werden über die Gruppenziele und –identität, das Erleben einer positiven sozialen Umgebung, die Identifizierung von positiven Veränderungen des Selbstkonzeptes, die Zukunft der Gruppe und sich selbst als verknüpft zu sehen (vgl. ebd.).

Goodley (2000) hat in seiner Studie mit fünf Menschen mit Lernschwierigkeiten, die als SelbstvertreterInnen tätig sind bzw. waren, narrative Interviews über ihr Leben geführt und ethnographische Beobachtungen in vier Selbstvertretergruppen durchgeführt. Er hat sich dabei mit folgenden Forschungsfragen beschäftigt: „How do self-advocacy groups impact upon the lives of people with learning difficulties? How do self-advocacy groups work?“ (ebd., S.4) Durch die Forschung hat sich herausgestellt, dass Selbstvertretergruppen für ihre Mitglieder einen Rahmen schaffen, um Selbstbestimmung auszubilden (vgl. ebd., S.203). Weiters sind Selbstvertretergruppen ein Ort, an denen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten gegenseitig unterstützen, Freundschaften schließen und einen praktischen Nutzen ziehen können (vgl. ebd.). Die Lebensgeschichten haben weiters gezeigt, dass die Gruppenzugehörigkeit bei der Definierung des eigenen Selbst hilft (vgl. ebd., S.123). Selbstvertretergruppen können als Foren dienen, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Meinung vor anderen aussprechen und ihnen dabei zugehört wird (vgl. ebd., S.120).

Die dargestellten Studien haben bereits Erfahrungen beschrieben, die Menschen mit Lernschwierigkeiten in Selbstvertretergruppen machen und Punkte herausgearbeitet, die sich für Menschen mit Lernschwierigkeiten durch die Tätigkeit als SelbstvertreterIn verändern: Es werden Selbstbestimmung und Autonomie gefördert, ein Empowermentprozess wird angestoßen, Menschen mit Lernschwierigkeiten bekommen einen besseren Einblick in ihre Stärken und Schwächen und mehr Selbstvertrauen und schließen neue Freundschaften. Viele dieser Aspekte, die durch Selbstvertretung gefördert werden, können unter dem Begriff Agency zusammengefasst werden und deshalb werde ich mich in meiner Masterarbeit auf die Erfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Selbstvertretergruppen und deren Auswirkungen auf ihre Agency konzentrieren. Alle in diesem Kapitel beschriebenen Studien haben mit Interviews gearbeitet die geführt worden sind, nachdem die interviewten Menschen mit Lernschwierigkeiten schon einige Zeit als SelbstvertreterInnen tätig waren. Ich habe hingegen Interviews mit einem Selbstvertreter geführt, der erst neu in einer Selbstvertretergruppe begonnen hat und ihn über ein halbes Jahr hinweg begleitet. Dies hatte den Vorteil, dass die Entwicklung, die sich durch die Tätigkeit als Selbstvertreter vollzieht, direkt mitverfolgt werden konnte und nicht erst im Nachhinein reflektierend hergestellt werden musste.

Meine Forschungsfrage lautet daher: *„Welche Erfahrungen machen Menschen mit Lernschwierigkeiten in einer Selbstvertretergruppe und inwiefern beeinflusst diese Tätigkeit ihre Agency?“*

1.4 Gliederung der Arbeit

Nach der Einleitung wird im zweiten Kapitel das Phänomen der sog. „geistigen Behinderung“ diskutiert und erläutert, warum in dieser Arbeit der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ verwendet wird, um die Zielgruppe der Forschung näher zu definieren. Weiters werden in diesem Kapitel das soziale Modell von Behinderung und die Disability Studies dargestellt, da sie zentrale Sichtweisen dieser Arbeit darstellen. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Agency, dem grundlegenden theoretischen Konzept dieser Arbeit. Im vierten Kapitel wird näher erläutert, was unter Selbstvertretung zu verstehen ist und ein historischer Abriss über die Entstehung der Selbstvertreterbewegung gegeben, um einen Überblick über diese Bewegung und ihre Bedeutung für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu bekommen. Der Life Course und dessen Phasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter werden im fünften Kapitel näher beschrieben, da sie ein tieferes Verständnis der wichtigen Aspekte dieser Entwicklungsperioden liefern.

Das sechste Kapitel beschäftigt sich mit dem Vorgehen der Forschung und den ethischen Überlegungen. Weiters werden in diesem Kapitel die methodischen Verfahren, die angewendet wurden, beschrieben und zwar der Life History Research und die Grounded Theory nach Strauss und Corbin. In Kapitel Sieben wird die Lebensgeschichte des Forschungsteilnehmers vorgestellt, um einen Überblick über seine bisherigen Erfahrungen zu schaffen. Im achten Kapitel wird das Vorgehen der Forschung näher erläutert und die wichtigsten Punkte der Auswertung dargestellt und anhand von Zitaten aus den Interviews belegt. Als Abschluss der Arbeit werden die zentralen Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfrage dargelegt und ein Ausblick gegeben.

2. Annäherung an die Zielgruppe

Im folgenden Kapitel werde ich mich an die Zielgruppe der Forschung annähern. Dafür wird zuerst das Phänomen der sog. „geistigen Behinderung“ diskutiert und darauffolgend das soziale Modell von Behinderung und die Disability Studies vorgestellt, da diese zentrale Sichtweisen der vorliegenden Arbeit darstellen. Anschließend wird der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ näher erläutert, der in dieser Arbeit verwendet wird.

2.1 Das Phänomen der sog. „geistigen Behinderung“

Der Begriff „geistige Behinderung“ ist nicht eindeutig definiert (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.116) und durch eine Unschärfe gekennzeichnet (vgl. ebd., S.118). Er wurde Ende der 1950er Jahre eingeführt um andere diskriminierende Begriffe abzulösen, erhielt jedoch mit der Zeit selbst eine negative Konnotation (vgl. ebd., S.116f.). Deshalb haben sich anstatt der Bezeichnung „geistige Behinderung“ alternative Begriffe entwickelt, wie z.B. Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf oder Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. ebd., S.117). Letztgenannter Begriff wird von den betroffenen Personen selbst und von People First bevorzugt (vgl. ebd.) und auch in dieser Arbeit verwendet.

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung werden meist nach dem Grad ihrer Behinderung klassifiziert und für diese Einteilung wird ihr Intelligenzquotient herangezogen (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.120). Es wird angenommen, dass bei Menschen mit sog. „geistiger Behinderung“ eine Intelligenzminderung vorliegt und ihre Lernentwicklung hinter der von Menschen ohne Behinderung zurückbleibt (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.17). Die Messung der Intelligenz erfolgt meist mit dem Intelligenzquotient nach Stern, der folgendermaßen berechnet wird: $\text{Intelligenzquotient} = 100 \cdot \frac{\text{Intelligenzalter}}{\text{Lebensalter}}$ (vgl. Wendeler 1993, S.11). Bei Menschen mit sog. „geistiger Behinderung“ wird vermutet, dass der Intelligenzquotient unterdurchschnittlich ist, wobei die Schwierigkeit besteht, dass der Intelligenzbegriff nicht eindeutig definiert ist und die geläufigen Intelligenztests für Menschen mit sog. „geistiger Behinderung“ nicht passend sind (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.120f.). Eine Messgenauigkeit ist bei Intelligenztests nicht gegeben und sie berücksichtigen nicht, dass sich Menschen im Laufe der Zeit entwickeln können (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.17). Weiters wird der Begriff Intelligenz kritisiert, da er sich auf kognitive Leistungen beschränkt und soziale Erfahrungen nicht berücksichtigt (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.121), obwohl die soziale

Umwelt Menschen beeinflussen und fördern kann (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.17). „Geistige Behinderung“ wird deshalb heute „durch ein Doppelkriterium definiert: schwache soziale Kompetenz in Verbindung mit niedriger Intelligenz.“ (Wendeler 1993, S.11) Erfahrene Praktiker treffen die Entscheidungen darüber, ob es sinnvoll ist oder nicht, einer Person eine Lernschwierigkeit zuzuschreiben und diese Entscheidungen werden aufgrund so vieler Quellen wie möglich getroffen, wie z.B. Interviews mit Familienmitgliedern und Betreuern, Gesundheits- und Bildungsaufzeichnungen und die Meinungen und Einschätzungen der Mitglieder von multidisziplinären Teams (vgl. Mackenzie 2005, S.53). Diagnostische Kriterien werden nur dann streng angewandt, wenn es Meinungsverschiedenheiten, Zweifel oder Druck gibt, den Zugang zu begrenzten Ressourcen zu priorisieren (vgl. ebd.).

Geistige Behinderung wird oft unterteilt in (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.121):

- leichte geistige Behinderung (IQ 50/55 – 70)
- mäßige/mittelschwere geistige Behinderung (IQ 35/40 – 50/55)
- schwere geistige Behinderung (IQ 15/20 – 35/40)
- schwerste geistige Behinderung (IQ < 15/20)

Durch diese Einteilung ist jedoch nicht gesichert, dass die Gruppen homogen sind (vgl. Wendeler 1993, S.14). Der deutsche Begriff „geistige Behinderung“ und der amerikanische Begriff „mental retardation“ sind nicht vollkommen ident, da der deutsche Begriff die leichte Intelligenzschwäche nicht miteinbezieht (vgl. ebd., S.11). Der Begriff „geistige Behinderung“ umfasst nur die schweren Grade von Behinderung, wobei eine Erweiterung des Begriffes zu beobachten ist (vgl. ebd., S.15). Durch die Ausweitung des Begriffes auf leichte Behinderungen kann einerseits der Öffentlichkeit gezeigt werden, welche Leistungen Menschen mit sog. „geistiger Behinderung“ vollbringen können, andererseits könnte dadurch auf den Unterstützungsbedarf von Menschen mit einer schwereren Behinderung vergessen werden (vgl. ebd., S.16). Die Zuschreibungen von Diagnosen an Menschen mit Lernschwierigkeiten ist ein Mittel zur Gewährleistung, dass der Zugang zu angemessenen Gesundheits- und medizinischen Interventionen erreicht wird (vgl. Mackenzie 2005, S.64). Es kann ein Weg dafür sein, um das Verhalten und die Art und Weise, wie Menschen kommunizieren, zu verstehen (vgl. ebd.). Für professionelle MitarbeiterInnen kann es einen großen Nutzen haben um sicherzustellen, dass die gesundheitlichen Bedürfnisse verstanden

und erfüllt werden (vgl. ebd.). Wenn das der Fall ist kann argumentiert werden, dass biomedizinische Diagnosen, wenn sie in einer geeigneten Weise verwendet werden, eine zentrale Bedeutung für die Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten haben (vgl. ebd.).

2.2 Das soziale Modell und die Disability Studies

In der deutschsprachigen Psychiatrie haben sich Wissenschaftler bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit Menschen mit sog. „geistiger Behinderung“ beschäftigt, jedoch wurde Behinderung als eine der Person innewohnende Krankheit angesehen (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.118f.). Traditionell gab es also eine medizinisch-defektorientierte Sichtweise auf Menschen mit Behinderung, welche die Behinderung als Folge von Defiziten ansah (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.16). Diese Sichtweise wird im Bereich der inklusiven Pädagogik kritisiert, da sie einerseits nicht berücksichtigt, dass die Entwicklung von Menschen mit Behinderung durch verschiedene Umweltfaktoren beeinflusst wird und andererseits nur die Defizite von Menschen mit Behinderung beschreibt (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.119). Behinderung wurde als eine Eigenschaft der Person aufgefasst und dagegen stellen sich Ansätze, die Behinderung als gesellschaftlich konstruiert ansehen (vgl. ebd., S.122). Laut diesen Sichtweisen tragen die gesellschaftlichen Bedingungen die Erklärung und Verantwortung für Behinderung (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.16). Diese Theorien können alleine nicht das Phänomen der sog. „geistigen Behinderung“ erklären, aber sie machen „deutlich, dass man nicht (nur) behindert ist, sondern auch behindert (gemacht) wird.“ (Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.122) Dies entspricht der Sichtweise des sozialen Modells von Behinderung, welches davon ausgeht, dass Behinderung durch soziale und wirtschaftliche Strukturen konstruiert wird (vgl. Chappell, Goodley, Lawthom 2001, S.46). Das soziale Modell konzentriert sich darauf, wie die Gesellschaft diskriminiert, ausgrenzt und stigmatisiert (vgl. Goodley 1998, S.441). Der Fokus wird weggelenkt von den Tätigkeiten, die Menschen nicht machen können, zu den Tätigkeiten, die Menschen tun können (vgl. ebd., S.440). Auch folgendes Zitat betont, dass die Behinderung von der Gesellschaft zugeschrieben wird: „Es gibt Menschen, die WIR aufgrund UNSERER Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem WIR sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den WIR als ‚geistig behindert‘ bezeichnen.“ (Feuser 1996, S.2, Hervorh. im Original) Das medizinische Modell lokalisiert Behinderung hingegen in der Person (vgl. Chappell, Goodley, Lawthom 2001, S.46).

Auch die Disability Studies stellen sich gegen die Sichtweise, dass Behinderung mit einer persönlichen Tragödie gleichzusetzen ist (vgl. Goodley 2011, S.xi). „While we may identify people as having physical, sensory, cognitive or mental health impairments, disability studies place the problems of disability in society.“ (ebd.) Menschen mit Behinderung werden durch die Gesellschaft diskriminiert und die Disability Studies antworten auf diese Handlungen der politischen und kulturellen Welt (vgl. ebd.). Goodley (ebd.) sieht die Disability Studies als einen Paradigmenwechsel „from disability as a personal predicament to disability as social pathology.“ Die politische Fundierung und theoretische Formulierung der Disability Studies geht zurück auf die späten 1960er und frühen 1970er Jahre und sie werden heute als akademische Disziplin anerkannt (vgl. Roulstone, Thomas, Watson 2012, S.3). AktivistInnen in den USA, Großbritannien und Skandinavien und anderen westeuropäischen Ländern haben für eine Veränderung in der Art und Weise, wie Behinderung verstanden wird, gekämpft (vgl. ebd.). Sie haben sich für eine Redefinierung von Behinderung als ein persönliches, medizinisches Problem zu einem politischen eingesetzt (vgl. ebd.). Behinderung sollte nicht mehr als individuelles Problem angesehen werden, sondern als politisch und sozial konstruiertes Problem (vgl. ebd.). Nach Roulstone, Thomas und Watson (ebd.) sind die drei zentralen Elemente der Disability Studies die Ansichten, dass Menschen mit Behinderungen marginalisiert und benachteiligt werden, dass sie eine Minderheit darstellen und dass Behinderung als soziales und nicht als medizinisches Problem rekonstruiert werden soll. Die Disability Studies sind international und multidisziplinär geworden und haben die intellektuelle Szene verändert (vgl. ebd., S.4). Sie haben eine Veränderung in der Art und Weise, wie Behinderung verstanden und theoretisiert wird, erzielt und ein neues Paradigma von Behinderung etabliert (vgl. ebd.).

2.3 Der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“

Die People First Bewegung hat sich dafür eingesetzt, dass die Verwendung des Begriffes „geistige Behinderung“ abgeschafft wird (vgl. Bersani 1998, S.65). Der Begriff „geistige Behinderung“ wird von den betroffenen Personen selbst als diskriminierend bezeichnet (vgl. Hinz & Niehoff 2008, S.113) und deshalb bevorzugen sie und People First den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.117). Dies zeigt auch folgendes Zitat von einem Selbstvertreter aus einer Studie von Dan Goodley (2000, S.85):

„I prefer the term learning difficulties – it’s a better term. Why is it better? Because it’s much nicer – we want to learn and I like it. I got the council to change the name. I told

them that we weren't mentally handicapped, we were just ordinary people with learning difficulties, like members of the ordinary public. "

Durch das Zitat wird deutlich, dass der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ den Lernwillen der Personen und ihre Freude am Lernen zeigt. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben „bloß Schwierigkeiten beim Lernen und Aneignen von Wissen“ und dies wird durch Vorurteile und Barrieren zusätzlich erschwert (vgl. Integration: Österreich & Firlinger 2003, S.29). Menschen mit Lernschwierigkeiten wollen in erster Linie als Personen gesehen und behandelt und nicht aufgrund ihrer Behinderung diskriminiert werden (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.20). Das Netzwerk People First Deutschland findet den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ auch deshalb passender, da niemand das Recht hat, Aussagen über den Geist von Personen zu machen (vgl. Göthling, Schirbort, Theunissen 2006, S.560). Auch Feuser (1996, S.10) ist der Ansicht, dass kein Mensch den Geist eines anderen einschätzen kann: „Was, so frage ich, gibt uns die Sicherheit, so genau zu wissen, was in den Gehirnen der Kinder und Jugendlichen vorgeht, die wir in die Schulen für Geistigbehinderte verweisen?“ (ebd., S.10) Nur weil wir etwas nicht sehen können, bedeutet es nicht, dass es nicht da ist (vgl. ebd., S.7). Ich werde in dieser Arbeit dem Wunsch der SelbstvertreterInnen folgen und die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ verwenden, da auch ich ihn als geeigneter empfinde, weil er auf den Lernwillen der Personen verweist.

Der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ umfasst Menschen mit verschiedenen Eigenschaften und Fähigkeiten (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.37). Oft wird darauf vergessen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten auch eine Identität als Mann oder Frau, schwarz oder weiß, Jude oder Moslem, heterosexuell oder homosexuell haben (vgl. ebd., S.37f.). Sie haben neben ihrer Lernschwierigkeiten auch eine Ethnizität, eine Klassenzugehörigkeit, ein Geschlecht und eine sexuelle Orientierung (vgl. ebd., S.39). Behinderung ist nur ein Merkmal von vielen und Menschen mit Behinderung sind genauso unterschiedlich wie Menschen ohne Behinderung (vgl. Goll 2011, S.115). „Es gibt lustige und langweilige, fleißige und faule, dicke und dünne.“ (ebd.) Menschen mit Behinderung haben unterschiedliche Berufswünsche und Interessen, haben Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen (vgl. ebd. 2011, S.116).

Angehörige thematisieren oft nicht das Label „Lernschwierigkeit“, da sie die betroffenen Personen schützen wollen (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.39). SelbstvertreterInnen bekennen sich jedoch zu ihrer Lernschwierigkeit (vgl. ebd.) wie auch folgendes Zitat zeigt:

„Like feminism, Black Power and Gay Pride, self-advocacy can be seen as a way of celebrating difference rather than denying it, and it opens the way for a recognition of people with learning difficulties as a group with an identity of its own, an identity to own publicity, not hide.“ (ebd.)

Behinderung wird nicht mehr als Schwäche angesehen, sondern als Stärke (vgl. Bersani 1998, S.60). Selbstvertretergruppen können ihren Mitgliedern dabei helfen, ihre Unterschiede positiv zu sehen (vgl. Goodley 2000, S.191). Durch die Selbstvertreterbewegung übernehmen Menschen, die mit dem Label der sog. „geistige Behinderung“ aufgewachsen sind, Führungsrollen und bewirken politische Veränderungen (vgl. Bersani 1998, S.59f.). Menschen mit Lernschwierigkeiten wehren sich auf individuelle und kollektive Weise gegen ihre Diskriminierung und Behinderung durch die Gesellschaft (vgl. Goodley 2000, S.3).

Die Ersetzung des Begriffes „geistige Behinderung“ durch eine andere Bezeichnung bringt jedoch auch negative Auswirkungen mit sich, da sich der Begriff „geistige Behinderung“ in der Alltagssprache etabliert hat und ein neuer Begriff erst in geraumer Zeit den gleichen Status erreichen würde (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S.117). Weiters könnten für Menschen mit Behinderung finanzielle Nachteile entstehen, wenn ihnen durch die Begriffsänderung Unterstützungen nicht mehr bewilligt werden (vgl. ebd., S.118). Der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ lässt möglicherweise vergessen, dass dabei auch Menschen mit schwereren Beeinträchtigungen einbezogen sind (vgl. ebd.). Ein großes Problem ist auch, dass ein neuer Begriff im Laufe der Zeit wieder eine negative Konnotation erhalten würde (vgl. ebd.) und eine Veränderung des Begriffes nicht garantiert, dass keine Aussonderung mehr stattfindet (vgl. Theunissen 2007, S.11).

3. Agency

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Agency, da dies das zentrale theoretische Konzept dieser Masterarbeit darstellt. Am Beginn des Kapitels wird näher erläutert, was unter Agency zu verstehen ist und darauffolgend wird Agency dem Begriff Structure gegenübergestellt, da beide zusammengedacht werden müssen. Anschließend wird auf die Verbindung zwischen Agency und Ressourcen eingegangen und als Abschluss auf die zeitliche Dimension von Agency.

3.1 Begriffsklärung

Vor allem seit den 1980er Jahren wird der Begriff Agency in den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften verwendet (vgl. Raithelhuber 2008, S.17). Es gibt jedoch wenig Übereinstimmung darüber, was Agency genau ist und wie es gemessen werden kann (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.460). Der Begriff Agency ist schwer zu fassen und durch eine Unklarheit gekennzeichnet, obwohl er mit vielen verschiedenen Begriffen in Verbindung gebracht wird, wie z.B. Individualität, Motivation, Wille, Zielstrebigkeit, Intentionalität, Wahl, Initiative, Freiheit und Kreativität (vgl. Emirbayer & Mische 1998, S.962). Obwohl auch Routine, Zweck und Urteilsvermögen wichtige Dimensionen von Agency sind, erfassen sie nicht seine volle Komplexität (vgl. ebd., S.963). Der Begriff Agency kann ins Deutsche übersetzt als Handlungsmächtigkeit, Handlungsbefähigung oder –fähigkeit, Handlungsmacht oder als Handeln bezeichnet werden (vgl. Raithelhuber 2008, S.18). Agency umfasst u.a. die Konzepte von Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Autonomie (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.460). Der Begriff Agency stammt vom englischen Begriff „agent“ also Akteur ab, „dem selbstständig handelnden Menschen innerhalb bestimmter Strukturen.“ (Glöckler 2011, S.17)

„Mit dem Wort agency werden im angloamerikanischen sozialwissenschaftlichen Diskurs vor allem soziale Prozesse zur Stärkung der Handlungsfähigkeit und –mächtigkeit der Akteure bezeichnet, die in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft in erster Linie im Kontext von subjekt-, biographie- und lebenslauftheoretischen Ansätzen diskutiert wird.“
(Böhnisch & Schröer 2008, S.47)

Individuen werden als aktiv, selbstbewusst und selbstbestimmend über ihr eigenes Leben dargestellt (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.460). Sie machen ihre eigenen Entscheidungen und kreieren ihre eigenen Möglichkeiten und Bedeutungen (vgl. ebd.). Durch Agency wird

Menschen die Fähigkeit zugesprochen, dass sie über ihr Handeln verfügen können (vgl. Raithelhuber 2008, S.17). Agency beschäftigt sich damit, wie Handlungsfähigkeit theoretisch angemessen bestimmt werden kann (vgl. Scherr 2013, S.232). Die Fähigkeit für Agency ist allen Menschen innewohnend, aber in einer sehr allgemeinen Form (vgl. Sewell 1992, S.20).

Agency ist ein unsicheres Konzept, da verschiedene widersprüchliche Definitionen vorhanden sind (vgl. Hitlin & Elder 2007, S.171). Die verschiedenen Verständnisse von Agency haben in den letzten Jahren immer mehr zugenommen (vgl. Raithelhuber 2008, S.36). Manche Autoren lehnen sich dabei an Giddens an, andere entfernen sich von ihm (vgl. ebd.). Es können grob drei verschiedene Zugänge unterschieden werden: ein interaktionalistisches Konzept (Emirbayer & Mische), ein strukturorientiertes Konzept (Giddens) und ein sozialpolitisches Konzept (Sen) (vgl. Homfeldt, Schröer, Schweppe 2008, S.9). Laut Emirbayer und Mische (1998, S.962) ist Agency ein zeitlich eingebetteter Prozess, der durch die Vergangenheit informiert wird und im Hinblick auf die Gegenwart und Zukunft ausgerichtet ist. Giddens hebt hervor, dass Menschen immer anders hätten handeln können (vgl. Raithelhuber 2008, S.23) und dass Strukturen es Menschen möglich machen zu handeln, obwohl natürlich auch Begrenzungen erlebt werden können (vgl. ebd., S.26). Sen verbindet Agency mit der Bekämpfung von Armut und den Menschen als Gestalter ihres Lebens (vgl. Homfeldt, Schröer, Schweppe 2008, S.10). Weiters kann unterschieden werden zwischen einer individuellen Agency und einer kollektiven Agency (vgl. Raithelhuber 2008, S.37). Die erste Perspektive orientiert sich an einer Autonomievorstellung und an Giddens Verständnis, dass ein Mensch immer anders hätte handeln können (vgl. ebd.). Die zweite Perspektive orientiert sich an Barnes Verständnis, dass Handlungen immer kollektiv beeinflusst werden (vgl. ebd., S.38). Kollektive Agency bedeutet einerseits das Bestreben, „dass alle Beteiligten eines Kollektivs über ein gewisses Maß an Agency verfügen; zum anderen in der prinzipiellen Aufrechterhaltung von Unterstützungspotentialen.“ (Bender, Hollstein, Huber 2013, S.269)

3.2 Agency und Structure

Agency muss immer im Zusammenhang mit Structure gedacht werden, wobei Agency nicht im Gegensatz zu Structure steht, sondern ein Bestandteil davon ist (vgl. Sewell 1992, S.20). Structure kann folgendermaßen beschrieben werden:

„Allgemein gesprochen wird Struktur dabei als etwas verstanden, das menschliches Verhalten und Tun beeinflusst bzw. ihm zugrunde liegt. Gleichzeitig wird angenommen, dass Menschen durch ihre Handlungen die sozialen Strukturen in denen sie leben,

reproduzieren, beeinflussen, verändern oder gar erzeugen können.“ (Raithelhuber 2008, S.21)

Die „Agency vs. Structure“ Debatte beschäftigt sich mit der Wechselwirkung zwischen Menschen und Gesellschaft (vgl. Hitlin & Elder 2007, S.170). Agency ist eine Handlungsbefähigung, die „im Schnittpunkt von äußerlichen Handlungsbedingungen und innerlichen Persönlichkeitsmerkmalen entsteht.“ (Lange 2008, S.156) Agency-Diskurse betonen also, dass Handlungen nicht nur individuell, sondern immer auch eingebettet in ein Netz von Beziehungen und sozialstrukturellen Ressourcen sind (vgl. ebd.). Die Handlungen von Menschen treten nicht in einem Vakuum auf, sondern sind untrennbar sozial (vgl. Hitlin & Elder 2007, S.175). Gesellschaftliche Strukturen können die Agency sowohl fördern, aber auch einschränken (vgl. Lange 2008, S.156) und in drei Verhältnissen zu Agency stehen: ermöglichend, beschränkend, ambivalent (vgl. ebd., S.163). Neuere Agency-Theorien beschäftigen sich damit, wie „das Verhältnis von gesellschaftlicher Bestimmtheit und individueller Selbstbestimmungsfähigkeit, von Struktur und Handlungen sowie von Vergesellschaftung und Individuierung angemessen verstanden werden kann.“ (Scherr 2013, S.232)

Laut Giddens sind Strukturen ein zentrales Medium des Handelns, aber die Strukturen können sich durch das Handeln auch verändern (vgl. Glöckler 2011, S.18). Die in der Struktur festgelegten Ressourcen müssen so gut wie möglich für das eigene Handeln verwendet werden (vgl. ebd.). Je besser dies gelingt, desto vielfältiger sind die Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.). Wichtig ist also die Fähigkeit, unter Berücksichtigung der Regeln die Ressourcen bestmöglichst zu nutzen (vgl. ebd.). „Und genau das ist Agency: durch die Fähigkeit, im Handeln als Akteur/in Ressourcen optimal zu nutzen und dadurch ein Höchstmaß jener Macht zu erreichen, die nötig ist, um die eigenen Vorstellungen umzusetzen.“ (ebd., S.19) Agency bedeutet also, trotz der vorgegeben Strukturen, die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. ebd.). Es ist zu untersuchen, wie Menschen ihre Handlungsfähigkeit in Abhängigkeit von ihrer sozialen Umwelt hervorbringen (vgl. Scherr 2013, S.234). Agency beschäftigt sich mit der Frage, was Individuen zu bestimmten Handlungen motiviert, die nicht routiniert sind oder sozialen Zwängen folgen (vgl. ebd., S.233). Es ist „nach den sozialen Bedingungen zu fragen, die jeweilige Ausprägungen von Selbstbestimmungsfähigkeit ermöglichen.“ (ebd., S.237) Die neueren Agency Forschungen beschäftigen sich also nicht mit dem individuellen Erleben, sondern konzentrieren sich auf die soziale Umwelt von

Menschen (vgl. ebd., S.234). Es muss untersucht werden, wie soziale Netzwerke oder Institutionen Agency ermöglichen oder beschränken (vgl. ebd., S.241):

„Das Interesse richtet sich insbesondere auf die Handlungsmöglichkeiten von Individuen innerhalb von Gesellschaften, auf die individuellen und sozialen Bedingungen der Handlungsfähigkeit gesellschaftlicher Akteure und auf ihre Einflussmächtigkeit angesichts ihres sozialen Daseins. Das Agency-Paradigma bewegt sich damit nicht nur im Spannungsfeld zentraler Dichotomien (...) es bildet darüber hinaus eine Schnittstelle mehrerer Disziplinen, allen voran Soziologie, Anthropologie, Psychologie und Philosophie.“ (Mick 2012, S.527)

Die Agency-Debatte beschäftigt sich also mit Fragen „nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. Struktur und Handeln oder von Subjekt und Objekt.“ (Bender, Hollstein, Huber 2013, S.255) Sie beschäftigt sich mit Fragen nach den Bedingungen von Handeln und Freiheit und Beschränkungen von Individuen (vgl. ebd.). Der Mensch kann als „immer schon Gewordenes“ betrachtet werden, „er wird also immer schon als strukturell unterworfen betrachtet, ist zugleich aber in diesem Unterworfensein zu Transformationsprozessen in der Lage.“ (ebd., S.256) Agency wird in sozialen Strukturen erst produziert und durch diese bedingt (vgl. ebd., S.258).

Agency ist „eine voraussetzungsreiche Handlungsbefähigung, die im Schnittpunkt von äußerlichen Handlungsbedingungen und inneren Persönlichkeitsmerkmalen entsteht und damit nahezu zwangsläufig interdisziplinär zu betrachten ist.“ (Alt & Lange 2011, S.172) Im Alltag müssen Möglichkeiten für die Durchführung von Agency gegeben sein, denn sie ist eine Voraussetzung für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (vgl. ebd.). Unter Agency kann die Fähigkeit verstanden werden, Kontrolle über sein eigenes Leben zu haben und seinem Leben eine Richtung zu geben (vgl. Biesta & Tedder 2006, S.3). „Handlungsfähigkeit – agency – verweist darauf, dass Menschen nicht nur passiv in soziale Strukturen eingebunden sind, sondern diese durch Handeln aktiv in Form einer konstruktiven Aneignung und Verarbeitung sozialer Wirklichkeit beeinflussen und gestalten.“ (Ziegler 2008, S.83) Es wird jedoch diskutiert, in welchem Maße Menschen unabhängig von ihrem sozialen Umfeld handeln können (vgl. ebd.). Es kann z.B. vorkommen, dass das Handeln von Menschen nicht den eigenen Vorstellungen und Zielsetzungen entspricht (vgl. Bender, Hollstein, Huber 2013, S.271). Laut Hormfeldt, Schröer und Schweppe (2008, S.11) beschäftigen sich Agency-Theorien mit folgendem:

„In agency-Theorien geht es (...) vielmehr darum, soziale Prozesse zur Stärkung der Handlungsmächtigkeit der Akteure zu betrachten und diese in gesellschaftlichen und politischen Kontexten zu verorten sowie danach zu fragen, wie Handlungsmächtigkeit gesellschaftlich gefördert und abgesichert werden kann.“

3.3 Ressourcen

Selbstregulierung und Persönlichkeitsentfaltung werden mit dem Übergang ins Erwachsenenalter immer differenzierter (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.460). Die Pläne für das eigene Leben werden durch wichtige Bezugspersonen beeinflusst und durch kulturelle Normen, die vorgeben, wie ein „normaler“ Lebensverlauf sein soll (vgl. ebd.). Agency wird geformt durch die verfügbaren Ressourcen des sozialen Umfelds einer Person (vgl. Sewell 1992, S.20). Menschen haben Ressourcen, die bestimmte Handlungen ermöglichen, andere jedoch einschränken (vgl. Scherr 2013, S.234). Agency ist immer abhängig vom sozialen Umfeld, es gibt also einen Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und Agency (vgl. Ziegler 2008, S.96). Menschen brauchen soziale Ressourcen, um ihre Kompetenzen zu zeigen (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.461). Agency wird aber auch eingeschränkt durch soziale Barrieren und durch persönliche Ressourcen und Fähigkeiten (vgl. ebd.). Der Lebenslauf liegt zum einen Teil in der Hand des Individuums, andererseits werden Menschen Möglichkeiten geöffnet und verschlossen, je nach Geschlecht, Alter, sozioökonomischen Status und anderen Faktoren (vgl. ebd., S.461f.). Geschlecht, Klasse, Ethnizität, sexuelle Orientierung usw. geben Menschen verschiedene Arten von Ressourcen (vgl. Sewell 1992, S.21). Agency unterscheidet sich in der Art und Weise und im Ausmaß und es gibt große Unterschiede darin, was sich Menschen wünschen und welche Ziele sie verfolgen (vgl. ebd., S.20). Das Ausmaß von Agency variiert auch zwischen verschiedenen sozialen Systemen (vgl. ebd., S.21). Soziale Ungleichheitsrelationen werden in der Agency-Debatte oft nicht thematisiert, also die Beschränkungen der Handlungsfähigkeit durch materielle und kulturelle Ungleichheiten (vgl. Ziegler 2008, S.88).

Erwachsene Menschen streben Agency nicht nur für sich selbst an, sondern sie ergreifen Maßnahmen, welche die Agency von anderen Personen beeinflusst, vor allem von Kindern (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.466). Agency kann auch selbstzerstörerisch sein, wenn Kinder z.B. zu viel Autonomie haben (vgl. ebd., S.465). Wichtig bei Agency ist, dass Grenzen erkannt werden und zwar dort, wo andere Menschen geschädigt oder beeinträchtigt werden (vgl. Glöckler 2011, S.20). Es soll also eine reflektierte Agency gefördert werden und Menschen soll durch Agency dabei geholfen werden, Macht über sich selbst zu bekommen

(vgl. ebd., S.20f.). Es gibt auch eine stellvertretende Agency, bei dem „ein Akteur (zum Teil zu einem späteren Zeitpunkt) etwas tut, das auf einen anderen Akteur gerichtet ist und von diesem selbst nicht ausgeführt werden kann.“ (Bender, Hollstein, Huber 2013, S.267) Unterstützung kann für Menschen jedoch nicht nur als bemächtigend für ihre Agency erlebt werden, sondern auch bedrohend (vgl. ebd. 2013, S.271). Agency kann nicht nur Menschen zugeschrieben werden, im Sinne einer „human agency“, sondern auch als „social agency“ nicht-menschlichen Wesen (vgl. Raithelhuber 2008, S.40f.).

Der Agency-Begriff verweist darauf, dass es immer mehr Entscheidungsmöglichkeiten gibt und viele Menschen dadurch die Orientierung verlieren (vgl. Alt & Lange 2011, S.172). Die gesellschaftlichen Sicherheiten und Möglichkeiten verändern sich und dadurch entstehen neue Optionen (vgl. Böhnisch & Schröer 2008, S.49). Die Menschen werden herausgelöst aus ihren herkömmlichen Integrationsformen und müssen schauen, wie sie handlungsfähig bleiben können (vgl. ebd.). Von ihnen wird immer mehr ein eigenverantwortliches Leben und individuelles Gestaltungsvermögen verlangt (vgl. Alt & Lange 2011, S.172). Durch die Modernisierung werden sie dazu gezwungen, handlungsfähiger zu sein und daraus stellt sich die Frage, was gelernt werden soll (vgl. Biesta & Tedder 2006, S.2). Der Begriff Agency hat seit der Aufklärung eine zentrale Rolle im Bildungsdiskurs, da Bildung Menschen dabei helfen kann, die Fähigkeit für autonomes Handeln zu entwickeln (vgl. ebd.). Bei erwachsenen Menschen kann durch Bildung ein Empowerment- und ein Emanzipationsprozess angestoßen werden (vgl. ebd.). Agency ist ein wesentliches Bildungsziel und beschäftigt sich mit der Frage, was durch Bildung erreicht werden soll (vgl. ebd.). Agency wird durch Handlung erlangt, es ist also nichts, was Menschen haben, sondern etwas, dass sie tun (vgl. ebd., S.3). Menschen handeln nicht einfach in einer Umwelt, sondern durch ihre Umwelt (vgl. ebd.). Agency entsteht also immer aus einer Kombination von individuellen Fähigkeiten und verfügbaren Ressourcen (vgl. ebd., S.4). Agency kann deshalb nicht nur verstanden werden durch den individuellen Lebensweg, sondern durch die Veränderung der Handlungsspielräume im Laufe der Zeit (vgl. ebd., S.3). Die Ermöglichung von Autonomie ist eine sozialpädagogische Grundaufgabe (vgl. Ziegler 2008, S.84). Pädagogische Praxis soll „die Fähigkeiten von Menschen Kontrolle bzw. Selbstautorenschaft über ihr Leben auszuüben, erhöhen und damit in Emanzipation und Autonomie münden.“ (ebd., S.85)

3.4 Die zeitliche Dimension von Agency

Agency ist ein zeitlich eingebetteter Prozess, der durch die Vergangenheit informiert wird (iterativer oder habitueller Aspekt) und im Hinblick auf die Zukunft (als eine projektive

Fähigkeit, sich alternative Möglichkeiten vorzustellen) und Gegenwart ausgerichtet ist (als praktisch-evaluative Fähigkeit, alte Gewohnheiten und zukünftige Projekte in einen neuen Zusammenhang zu setzen) (vgl. Emirbayer & Mische 1998, S.962). Die handelnde Dimension von sozialen Aktivitäten kann nur erfasst werden, wenn sie in ihrem zeitlichen Verlauf betrachtet wird (vgl. ebd., S.963):

- Das iterative Element: Vergangene Gedanken und Handlungen werden reaktiviert, um der sozialen Umgebung Stabilität zu geben (vgl. ebd., S.971).
- Das projektive Element: Aktuelle Gedanken und Handlungen werden durch Hoffnungen, Ängste und Wünsche für die Zukunft beeinflusst (vgl. ebd.).
- Das praktisch-evaluative Element: Menschen treffen praktische und normative Entscheidungen als Antwort auf aktuelle Anforderungen, Dilemmata und Unklarheiten (vgl. ebd.).

Menschen sind in ihren Handlungen immer orientiert an der Vergangenheit, der Zukunft und der Gegenwart, obwohl je nach Situation eine der Dimensionen die Überhand hat (vgl. ebd., S.963). Diese drei Dimensionen harmonieren nicht immer miteinander, denn je nach Situation kann einer der Aspekte vorherrschend sein (vgl. ebd., S.972). Handlungen können also mehr an der Vergangenheit, der Zukunft oder der Gegenwart orientiert sein (vgl. ebd.). Jede Dimension hat weiters eine Orientierung an der Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart, da alle Formen von Agency in den Verlauf der Zeit eingebettet sind (vgl. ebd.). Agency richtet sich nicht nur auf aktuelle Situationen, sondern muss auch den weiteren Lebensverlauf berücksichtigen (vgl. Lange 2008, S.158). Manche Situationen erfordern eine Konzentration auf die Gegenwart, andere erfordern eine längere zeitliche Orientierung (vgl. Hitlin & Elder 2007, S.171). Die Art und Weise, wie Menschen ihre Beziehung zur Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart sehen, macht einen Unterschied für ihre Handlungen (vgl. Emirbayer & Mische 1998, S.973). Agency ist immer verortet zwischen Vergangenheit und Zukunft und hat eine starke zeitliche Dimension (vgl. Biesta & Tedder 2006, S.3). Individuen üben verschiedene Formen von Agency aus, abhängig von ihrer zeitlichen Orientierung (vgl. Hitlin & Elder 2007, S.171). Erfahrungen aus der Vergangenheit können aktuelle Handlungen und Entscheidungen beeinflussen und deshalb gibt es eine wichtige Verbindung zwischen Agency und biografischem Lernen, da biografisches Lernen wichtig für Agency ist (vgl. Biesta & Tedder 2006, S.8ff.).

In Bezug auf meine Forschung kann am Ende des Kapitels festgehalten werden, dass Menschen in ihrem Leben Möglichkeiten für die Ausübung ihrer Agency brauchen und ihnen die Fähigkeit zugesprochen werden muss, dass sie über ihr Handeln verfügen können. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben oft nur wenige bzw. eingeschränkte Möglichkeiten für die Ausübung ihrer Agency, da sie oft durch andere Personen fremdbestimmt werden. Von Menschen wird jedoch immer mehr ein eigenverantwortliches Leben und individuelles Gestaltungsvermögen verlangt. Gesellschaftliche Strukturen können sowohl fördernd, also auch einschränkend für eigene Handlungsfähigkeit sein und deshalb muss untersucht werden, wie soziale Institutionen Agency fördern oder beschränken. Ich werde in meiner Forschung näher beleuchten, wie die Tätigkeit in einer Selbstvertretergruppe die Agency von Menschen mit Lernschwierigkeiten beeinflusst, da sich im Forschungsstand bereits abgezeichnet hat, dass durch die Arbeit als SelbstvertreterIn u.a. Selbstbestimmungs-, Autonomie- und Empowermentprozesse gefördert werden.

4. Selbstvertretung

In diesem Kapitel wird zuerst erklärt, was unter Selbstvertretung zu verstehen ist und darauffolgend wird ein historischer Überblick über die Entstehung der Selbstvertreterbewegung und ihre Wegbereiter gegeben, um einen besseren Überblick über die Bedeutung der Selbstvertreterbewegung für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu bekommen. Weiters werden die Vorteile und Einschränkungen von Selbstvertretung näher erläutert und dargestellt, welche Unterstützung SelbstvertreterInnen in ihrer Tätigkeit bekommen.

4.1 Begriffsklärung

„The central idea of advocacy is that the person speaks for themselves or that an advocate speaks for that person as if that person’s voice were their own.“ (Goodley & Ramcharan 2005, S.152) Wie dieses Zitat zeigt, bedeutet Selbstvertretung für sich selbst zu sprechen, entweder als Einzelperson oder als Gruppe (vgl. ebd.). Es gibt jedoch keine eindeutige Definition von Selbstvertretung (vgl. Knust-Potter 1996, S.519). Das Wort „advocacy“ heißt übersetzt Anwaltschaft (vgl. ebd.). Durch Selbstvertretung lernen Menschen mit Lernschwierigkeiten sich einzusetzen und zwar für sich selbst und für andere Menschen (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.43). People First London und Thames beschreiben Selbstvertretung folgendermaßen: sich einsetzen, für seine Rechte eintreten, Entscheidungen treffen, unabhängig sein, Verantwortung für sich übernehmen (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.35f.) SelbstvertreterInnen unterstützen andere Menschen bei Entscheidungen, d.h. Selbstvertretung bedeutet anderen zuzuhören und Ratschläge zu geben (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.44f.). Im Mittelpunkt von Selbstvertretergruppen stehen Gespräche und Informationsaustausch, Diskussionen von Selbstbestimmungsfragen, Bildungsaktivitäten und Freizeitaktivitäten (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.31). Mitglieder von Selbstvertretergruppen sprechen mit anderen Menschen über Selbstvertretung und Themen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten betreffen (vgl. ebd., S.45). Sie informieren andere Menschen über ihre Rechte und setzen sich gegen ungerechte Behandlung und Diskriminierung ein (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.43). Selbstvertretergruppen können als Foren dienen, in denen die Mitglieder mit anderen Personen sprechen und ihnen zugehört wird (vgl. Goodley 2000, S.120). Bei Selbstvertretung geht es weiters um das Kümmern umeinander (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.43), das gegenseitige Unterstützen und Stärken und

das Lernen voneinander (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.23). SelbstvertreterInnen machen Informationen zugänglicher und setzen Veränderungen durch, um das Leben von Menschen zu verbessern (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.45). Sie arbeiten daran, die Qualität von Dienstleistungen zu verbessern, organisieren Kongresse (vgl. ebd., S.47) und beschäftigen sich mit aktuellen Themen (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.36). Menschen mit Lernschwierigkeiten haben in Selbstvertretergruppen die Möglichkeit, selbstbestimmt zu handeln, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.23) und wie Erwachsene behandelt zu werden (vgl. Mitchell 1997, S.46). Jackie Downer, eine Selbstvertreterin, fasst die zentrale Idee von Selbstvertretung folgendermaßen zusammen:

„Broken down it means `speaking for yourself`, communicating in other ways`, but it`s personal. For me it means that I can speak for myself. It means I`ve got a voice and even without a voice I can communicate in other ways. (...) It means people must listen to me, I can take a risk, I can have a relationship, that can be hard. I can think for myself, I can go to the shop with support and if I need help, people can help me. I can cry if I want to cry. Take responsibility and make myself responsible. It means other things to other people.“
(Goodley 2000, S.81)

4.2 Historische Entwicklung

Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden lange Zeit ignoriert bzw. nicht beachtet da angenommen wurde, dass sie wenig zu sagen haben, was von Bedeutung ist (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.151). In den letzten 30 Jahren haben Menschen mit Lernschwierigkeiten große Schritte gemacht, damit sie gehört werden und selbst über ihr eigenes Leben bestimmen können (vgl. ebd., S.150). Sie haben begonnen, einschränkende Annahmen in Frage zu stellen (vgl. ebd., S.153) und sich für ihre Rechte einzusetzen und dies geschah vor allem über die Selbstvertreterbewegung (vgl. ebd., S.150). Selbstvertretung kann ein öffentliches Umdenken bewirken, damit Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht mehr als „andere“ soziale Gruppe gesehen werden (vgl. ebd., S.158). Die Bedeutung von Selbstbestimmung und Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde Ende des 20.Jahrhunderts immer größer (vgl. Wehmeyer, Bersani, Gagne 2000, S.106). Behinderung wurde nicht mehr als Abweichung von der Norm gesehen, sondern als Teil des Menschseins (vgl. ebd., S.110). Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde nun zugetraut, dass sie mit der nötigen Hilfe unabhängig leben und in der Gesellschaft etwas beitragen können (vgl. ebd.).

Ihre Ursprünge hat die Selbstvertreterbewegung in Schweden in den 1960er Jahren (vgl. Wehmeyer, Bersani, Gagne 2000, S.110). Menschen mit Lernschwierigkeiten haben damit begonnen, Clubs eigenständig zu verwalten und somit konnten sie ihre Freizeit selbstständig gestalten (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.20). Im Laufe der Zeit wurden aus den Clubs Einrichtungen für Erwachsenenbildung und 1968 fand die erste landesweite Tagung für Menschen mit Lernschwierigkeiten statt (vgl. ebd.). Eine zweite Konferenz für Menschen mit Lernschwierigkeiten gab es 1970 und durch diese Konferenzen wurde damit begonnen, die Meinungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten anzuerkennen (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.160). Auch in Amerika wurden Veranstaltungen zum Thema Menschen mit Behinderung organisiert (vgl. ebd.). Die Selbstvertreterbewegung geht in den USA auf eine Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Oregon zurück (vgl. Wehmeyer, Bersani, Gagne 2000, S.110), die als erste Gruppe Unterstützung bei einer Person ohne Behinderung gesucht hat, die ihnen helfen sollte für sich selbst zu sprechen (vgl. Theunissen 2007, S.106). Die Gruppe gab sich den Namen People First, nach dem Vorbild einer Gruppe in Kanada (vgl. ebd.). 1974 fand eine Tagung in Oregon statt und danach verbreitete sich die Selbstvertreterbewegung in den USA und in Kanada (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.20) und es entstanden viele weitere Selbstvertretergruppen (vgl. Theunissen 2007, S.106).

Angeregt durch diese Ereignisse in Schweden und Amerika kam es in Großbritannien in den 1970er Jahren zu Diskussionsforen über das Thema Behinderung mit der Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.161). 1984 haben Menschen mit Lernschwierigkeiten an einer People First Konferenz in den USA teilgenommen und beschlossen, auch in London eine Gruppe ins Leben zu rufen (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.36). Es wurde die People First Gruppe London und Thames gegründet, die bis heute eine der einflussreichsten Gruppen der Selbstvertreterbewegung ist (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.162). Selbstvertretergruppen sind durch Tanzgruppen, Sport- und Freizeitclubs und Erwachsenenbildungszentren weiter gewachsen (vgl. ebd.). Die Entwicklung ging nur langsam voran, hat aber eine beachtliche Dynamik entwickelt (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.36). 1994 fand eine England People First Konferenz statt, mit dem Hintergedanken, eine nationale People First Bewegung zu starten (vgl. ebd., S.37). Während die großbritannische Selbstvertreterbewegung international an Stärke gewonnen hat, ist sie auch national Verbindungen mit anderen Behindertenbewegungen eingegangen (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.162). Die Selbstvertreterbewegung hat darum gekämpft, sich von der Vorherrschaft von Fachleuten zu befreien und unabhängig zu werden (vgl. ebd. S.163). SelbstvertreterInnen brauchen Unterstützung, aber diese Unterstützung soll nicht ihre

Meinungsfreiheit einschränken (vgl. ebd.). Einige sehen die People First-Bewegung als Selbstvertreterbewegung an, die Gründung der britischen Bewegung geht jedoch nicht nur auf unabhängige People First-Gruppen zurück, sondern auch auf Bildungsgremien, u.a. in Erwachsenenbildungszentren und Wohngruppen (vgl. ebd.).

In Deutschland entwickelte sich die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung und die Selbstvertreterbewegung in den 1990er Jahren und somit später als in Ländern wie USA, Kanada, Schweden, Dänemark und Großbritannien (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.20). Ab Anfang 1990 gab es eine Diskussion um Selbstbestimmung und 1994 fand ein Kongress der Bundesvereinigung Lebenshilfe zum Thema Selbstbestimmung statt (vgl. ebd., S.21). 1994 wurde in Deutschland die erste People First Gruppe gegründet und es wurden Seminare zu den Themen Selbstvertretung und Gruppengründung angeboten und einige SeminarteilnehmerInnen haben weitere Selbstvertretergruppen gegründet (vgl. ebd.). 1996 begann das Projekt „Wir vertreten uns selbst“, bei dem Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgebildet wurden, damit sie andere Menschen mit Lernschwierigkeiten über Selbstbestimmung und Selbstvertretung unterrichten können (vgl. Göthling, Schirbort, Theunissen 2006, S.559). Die meisten Gruppen sind als Initiative von MitarbeiterInnen von Organisationen entstanden und nur wenige durch Betroffene selbst (vgl. Theunissen 2007, S.114). Im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum gibt es Deutschland jedoch keine weitreichende Entwicklung von Selbstvertretergruppen (vgl. ebd., S.116).

Auch in Österreich ist die Selbstvertreterbewegung überschaubar und es gibt wenig Literatur darüber. In Innsbruck gibt es die Beratungsstelle Wibs, die Menschen mit Lernschwierigkeiten beraten und Kurse anbieten (vgl. Gritsch et al. 2009, S.2f.). Weiters gibt es in Tirol vier Selbstvertretergruppen und einen Arbeitskreis Selbstvertretung, bei dem sich SelbstvertreterInnen der verschiedenen Gruppen treffen (vgl. ebd., S.12). Laut einer Umfrage von Gritsch et al. (ebd., S.13ff.) existieren in Wien drei Selbstvertergruppen und in Niederösterreich eine. In der Steiermark gibt es eine People First Gruppe und zahlreiche Mitbestimmungsgruppen in Werkstätten und Wohnheimen (vgl. ebd, S.16). In Vorarlberg sind zwei Beratungsstellen gegründet worden und in Oberösterreich sind viele Mitbestimmungsstrukturen in Werkstätten bekannt (vgl. ebd., S.17). Aus den weiteren Bundesländern haben Gritsch et al. (ebd., S.18) keine Informationen ausfindig machen können.

4.3 Wegbereiter der Selbstvertreterbewegung

Die Selbstvertreterbewegung hat sich von einer Bewegung, die von Fachleuten geleitet wurde zu einer Bewegung entwickelt, die von Menschen mit Lernschwierigkeiten angeführt wird (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.159). Wehmeyer, Bersani und Gagne (2000, S.106) unterscheiden drei Wellen der Behindertenbewegung: die Welle der Fachleute, der Eltern und der SelbstvertreterInnen. In der ersten Welle haben Fachleute die Themen festgelegt und die neue Disziplin entwickelt (vgl. ebd., S.107). Die Fachleute haben alle Entscheidungen alleine getroffen und das wurde nicht hinterfragt, da sie als kompetent angesehen wurden (vgl. ebd.). In der Mitte des 20.Jahrhunderts gab es eine neue Welle, die von den Eltern geleitet wurde (vgl. ebd.). Es kam in den USA zu einem Babyboom und somit auch zur Geburt vieler Kinder mit Behinderung (vgl. ebd.). Die Eltern der Menschen mit Behinderungen haben sich deshalb zusammengeschlossen und sich und ihre Kinder vertreten (vgl. ebd.). Als die Kinder dieser Eltern erwachsen geworden sind, wurde den Eltern und Fachleuten bewusst, dass diese Personen mit Behinderung für sich selbst sprechen können (vgl. ebd.). Es kam zur Entstehung der dritten Welle, der Selbstvertreterbewegung, in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. ebd.).

Ende des 20.Jahrhunderts wurden also langsam die alten Bilder von Menschen mit Lernschwierigkeiten abgebaut und durch neue ersetzt (vgl. Wehmeyer, Bersani, Gagne 2000, S.108). Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden nun als kompetent angesehen und mit Respekt behandelt und das ist vor allem auf die Entstehung des Normalisierungsprinzips, die Independent-Living-Bewegung und die Selbstvertreterbewegung zurückzuführen (vgl. ebd.). Durch das Prinzip der Normalisierung kam es zu einer Abwehr der bisherigen professionellen Ideologien und politischen Werte (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.159). Das Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten, welches bis zu diesem Zeitpunkt ganz unter der Schirmherrschaft der Fachleute stand, sollte nun so „normal“ wie möglich gestaltet werden (vgl. ebd., S.160). Das Prinzip der Normalisierung besagt, dass Menschen mit Behinderung das Recht auf ein Leben haben, dass so „normal“ wie möglich ist (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.19). Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen einen „normalen“ Tagesablauf, eine „normale“ Lebensroutine und einen „normalen“ Jahresrhythmus haben (vgl. Wehmeyer, Bersani, Gagne 2000, S.109f.). Das Normalisierungsprinzip hat den Weg für Selbstbestimmung geöffnet (vgl. ebd., S.109). Es kommt zum Aufschwung einer neuen Bewegung, in der Menschen mit Lernschwierigkeiten ein größeres Mitspracherecht besitzen (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.160).

Die Independent-Living-Bewegung wurde in den 1960er Jahren in Kalifornien USA von einem Studenten mit Behinderung entwickelt, der sich mit StudienkollegInnen zusammengeschlossen hat, um ein autonomes Wohnen von Menschen mit Behinderung zu entwickeln (vgl. Theunissen 2007, S.93). Es entstand ein „Center for Independent Living“ in dem Menschen mit Behinderung ihre Peers beraten haben (vgl. ebd.). Es kam auch in anderen Teilen der USA zu ähnlichen Entwicklungen (vgl. ebd., S.94). Das Independent Living Movement hat sich weiters für die Deinstitutionalisierung und für die Rechte von Menschen mit Behinderung eingesetzt (vgl. ebd., S.96). Auch in Deutschland gab es in den 1960er Jahren ähnliche Entwicklungen durch die Entstehung des Club 68 (vgl. ebd., S.97). Einige Jahre später haben sich Menschen mit Behinderung unter dem Namen „Krüppelbewegung“ zusammengeschlossen und für ihre Rechte und gegen Diskriminierung gekämpft (vgl. ebd.). Wichtige Bezüge der Selbstvertreterbewegung sind weiters das Selbstbestimmt-Leben-Modell und das Empowerment-Konzept (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.19). Beim Selbstbestimmt-Leben-Modell haben sich Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen zusammengeschlossen, um für ihre Bedürfnisse, Interessen und Rechte zu kämpfen und das Empowerment-Konzept setzt sich gegen eine entmündigende Hilfe ein (vgl. ebd.). Menschen mit Lernschwierigkeiten bekommen mehr Kontrolle über ihr Leben und mehr Möglichkeiten für Selbstbestimmung (vgl. Wehmeyer, Bersani, Gagne 2000, S.106). Davor wurde Menschen mit Lernschwierigkeiten wenig Macht über ihr Leben zugesprochen und sie wurden von Fachleuten und der Gesellschaft als Objekte angesehen (vgl. ebd.).

Zusammengefasst kann die Selbstvertreterbewegung und ihre Vorläufer folgendermaßen charakterisiert werden: „It is, in essence, the story of people who were powerless finding their voice and demanding control over their lives.“ (Wehmeyer, Bersani, Gagne 2000, S.110)

4.4 Vorteile und Einschränkungen von Selbstvertretung

Die Teilnahme an einer Selbstvertretergruppe hat kollektive und individuelle Vorteile für Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.45), da emotionale und praktische Gewinne erzielt werden (vgl. Goodley 2000, S.122). Auf einer kollektiven Ebene werden Menschen mit Lernschwierigkeiten gehört und ernst genommen (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.45). Ihre Teilnahme an verschiedenen Gruppen und Komiteen ist gut etabliert (vgl. ebd.). Die Mitarbeit in Selbstvertretergruppen kann dabei unterstützen, dass sich ihre Mitglieder als vollwertig, anerkannt und handlungskompetent erleben (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.23). Selbstvertretergruppen helfen bei der

Entwicklung von Selbsthilfe, Freundschaften und Vertrauen (vgl. Goodley 2000, S.172) und fördern die Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. ebd., S.7). Menschen mit Lernschwierigkeiten wollen durch die Teilnahme in der Selbstvertretergruppe mehr Selbstständigkeit, Gleichberechtigung und Selbstverantwortung in ihrem Leben erzielen (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.29f.). Weiters lernen sie neue Fähigkeiten und entwickeln sich persönlich weiter (vgl. Mitchell 1997, S.46). Laut einer Studie von Kniel und Windisch (2005, S.79) kommt es durch die Arbeit in einer Selbstvertretergruppe für Menschen mit Lernschwierigkeiten z.B. zu mehr Kontakt zu anderen Menschen, mehr Selbstvertrauen, Wissen über eigene Rechte, neuen Verhaltensweisen und neuen Fähigkeiten. Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in Selbstvertretergruppen tätig sind, haben eine höhere Entscheidungsautonomie als Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in keiner Selbstvertretergruppe arbeiten (vgl. ebd., S.98f.). Durch Selbstvertretung kann ein soziales Netzwerk aufgebaut und damit Einsamkeitsgefühle vermindert werden (vgl. ebd., S.103). Menschen mit Lernschwierigkeiten haben oft kleinere Netzwerke und besonders dominant sind dabei Angehörige und Verwandte (vgl. ebd., S.113). Durch die Mitarbeit in einer Selbstvertretergruppe wird der Freundeskreis von Menschen mit Lernschwierigkeiten größer (vgl. ebd.). Freundschaften zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten sind wichtig, da sie einander am besten verstehen und die meisten Gemeinsamkeiten haben (vgl. ebd., S.39).

Menschen mit Lernschwierigkeiten werden oft durch andere Menschen, vor allem BetreuerInnen, dazu ermutigt, Selbstvertretergruppen beizutreten (vgl. Chapmann 2005, S.236). Sie schauen sich meist ein Treffen an und finden Gefallen daran (vgl. Beart, Hardy, Buchan 2003, S.94). Laut Kniel und Windisch (2005, S.28) schließen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten aus folgenden Gründen Selbstvertretergruppen an bzw. gründen Gruppen: Wohngestaltung, Freizeitgestaltung, soziale Benachteiligung, gegenseitige Unterstützung und Arbeit. Sie hoffen, durch die Teilnahme in der Gruppe mehr Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Selbstverantwortung zu erlangen (vgl. ebd., S.28f.). Weiters werden SelbstvertreterInnen durch Erfahrungen aus der Vergangenheit dazu motiviert, Selbstvertretergruppen beizutreten (vgl. Beart, Hardy, Buchan 2003, S.94). Die meisten Mitglieder sind zufrieden mit ihrer Teilnahme an der Selbstvertretergruppe und der Ansicht, dass sich dadurch positive Veränderungen für sie ergeben haben (vgl. Chapmann 2005, S.240). Wichtig für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist das Herausfinden und Erlernen von Fähigkeiten, die für die Arbeit als SelbstvertreterIn bedeutsam sind (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.48). Selbstvertretung ist ein Job, der gelernt werden muss (vgl. ebd. S.44). Selbstvertretung muss

jedoch nicht unbedingt in Selbstvertretergruppen gelernt werden, sondern kann auch schon vor der Tätigkeit in der Gruppe vorhanden sein (vgl. Goodley 2000, S.132). Selbstvertretung ist nicht einfach, sondern bedeutet viel und harte Arbeit (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.53), wie auch dieses Zitat des Selbstvertreters Patrick Burke zeigt:

„When I started off with People First I found it awful hard because I didn't know what to say, how to say it and who to say it to. I was afraid of people. Now, I could tell you about the past, the future in 15 years' time, how I'm going to cope, will I cope. I didn't have any idea how to speak out until I met People First. Other members helped me.“ (Goodley 2000, S.106)

Es gibt auch Einschränkungen darin, was Selbstvertretung tun kann (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.44). SelbstvertreterInnen sind noch immer damit konfrontiert, dass sie nicht ernst genommen und diskriminiert werden (vgl. ebd., S.53). Sie erleben oft negative Einstellungen ihnen gegenüber und dass sie von manchen Personen nicht verstanden werden (vgl. ebd., S.55). SelbstvertreterInnen werden oft nicht gehört und sind sich darüber bewusst, dass Veränderungen, die sie erzielen wollen, eine beträchtliche Zeit brauchen oder gar nicht umgesetzt werden und das kann zu Frustration führen (vgl. Gilmartin & Slevin 2009, S.157). (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.56). SelbstvertreterInnen hoffen, dass Selbstvertretergruppen in der Zukunft nicht mehr notwendig sind, weil sie die gleichen Rechte und bezahlte Jobs haben und in der Zwischenzeit arbeiten die Mitglieder von Selbstvertretergruppen daran, selbstständiger zu werden und mehr Tätigkeiten alleine machen zu können (vgl. ebd.).

4.5 Unterstützung

Viele Selbstvertretergruppen haben UnterstützerInnen, die ihnen bei ihrer Arbeit helfen (vgl. Chapmann & McNulty 2004, S.77). Bei Selbstvertretung geht es darum, sich einzusetzen und seine Meinung zu sagen und manchmal brauchen Menschen dafür Unterstützung und Ermutigung (vgl. Chapmann 2005, S.15). Dadurch ist die Idee von UnterstützerInnen entstanden (vgl. ebd.). UnterstützerInnen sind meistens Menschen ohne der Zuschreibung einer Lernschwierigkeit (vgl. Chapmann & McNulty 2004, S.77) und können MitarbeiterInnen von Organisationen sein oder freiwillige Helfer (vgl. Theunissen 2007, S.110). Viele Selbstvertretergruppen werden von Menschen mit Lernschwierigkeiten geleitet

und UnterstützerInnen werden angestellt, um ihnen bei der Erreichung ihrer Ziele zu helfen (vgl. Chapmann 2014, S.47). In Selbstvertretergruppen sollen Menschen mit Lernschwierigkeiten die Entscheidungen treffen und die UnterstützerInnen nur informieren, aber nicht beeinflussen (vgl. Chapmann & McNulty 2004, S.77). UnterstützerInnen von Selbstvertretergruppen haben keine Herrschaft, sie sind nicht die Entscheidungsträger und leiten nicht die Gruppenaktivitäten (vgl. Cone 2000, S.140). Sie unterstützen die Gruppenmitglieder, um ihre individuellen und kollektiven Ziele zu erreichen (vgl. ebd.). UnterstützerInnen sollen die Mitglieder der Selbstvertretergruppe zu einem kollektiven Zusammenschluss anregen und Emanzipationsprozesse unterstützen (vgl. Theunissen 2007, S.110). Kurz zusammengefasst kann gesagt werden: „It was the facilitator’s role to ‘see to it that everything’s running smoothly.’“ (Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.51)

UnterstützerInnen von Selbstvertretergruppen müssen dabei helfen, den Empowermentprozess von Menschen mit Lernschwierigkeiten anzuregen (vgl. Chapmann 2014, S.44) und die Unabhängigkeit der Mitglieder der Selbstvertretergruppe zu fördern (vgl. Chapmann & McNulty 2004, S.84). Sie sollen die SelbstvertreterInnen dazu befähigen, so viele Tätigkeiten wie möglich selbstständig zu machen und sicher gehen, dass die Gruppe die Kontrolle darüber hat, was passiert (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.51). Nicht nur die UnterstützerInnen, sondern auch die Gruppenmitglieder haben die Rolle, den anderen zu helfen und ihren Empowermentprozess zu fördern (vgl. Chapmann 2005, S.241). Mitglieder von Selbstvertretergruppen nehmen sich auch als UnterstützerInnen für andere Gruppenmitglieder wahr (vgl. Chapmann 2014, S.50f.) und können selbstständig ein Gruppensetting schaffen, dass die Entwicklung von Selbstvertretung fördert (vgl. Goodley 1998, S.444). Manche Mitglieder brauchen mehr Unterstützung, manche weniger (vgl. Chapmann 2014, S.51). Wichtig dabei ist, dass die UnterstützerInnen ihre Tätigkeiten reflektieren (vgl. ebd.). UnterstützerInnen dürfen nicht überhandnehmen und den Mitgliedern der Selbstvertretergruppe sagen, was sie machen sollen (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.51). Sie sollen die Mitglieder der Selbstvertretergruppe nicht fremdstimmen und bevormunden, sondern sich im Hintergrund halten und bei Bedarf assistieren (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.56). UnterstützerInnen stellen sich in vielen Situationen die Frage, ob sie eingreifen oder sich zurückhalten sollen (vgl. Chapmann 2005, S.258) und wie weit sie in Gruppenprozesse eingreifen dürfen (vgl. ebd., S.78). Sie haben oft viel Macht, auch wenn sie versuchen, diese so weit als möglich einzuschränken (vgl. Chapmann 2014, S.44). Die Mitglieder der

Selbstvertretergruppe und die UnterstützerInnen sollen auf gerechte Weise zusammenarbeiten (vgl. ebd.). Auch Chapman und McNulty (2004, S.84) erkennen die Schwierigkeit der UnterstützerInnenrolle: „The role of support is very difficult. It can be too much or it can be too little.“ SelbstvertreterInnen sind jedoch nicht passiv und bemerken, wenn UnterstützerInnen zu sehr eingreifen (vgl. Goodley 1998, S.444). Viele SelbstvertreterInnen wollen vollständig unabhängig werden (vgl. Goodley & Ramcharan 2005, S.165) und deshalb ist es wichtig, dass die Mitglieder der Gruppe immer mehr die Tätigkeiten der Unterstützerin/des Unterstützers übernehmen und die Unterstützungsperson sich mit der Zeit immer mehr zurückzieht (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.59f.).

In Bezug auf meine Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durch die Selbstvertreterbewegung begonnen haben, einschränkende Annahmen in Frage zu stellen und sich für ihre Rechte einzusetzen. SelbstvertreterInnen wehren sich gegen die Defizitsichtweise auf Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in der Gesellschaft häufig noch vorliegt. Dadurch haben sich viele neue Möglichkeiten für sie aufgetan, z.B. ein unabhängigeres Leben, mehr Mitspracherecht, mehr Entscheidungsfreiheit und daraus resultierend mehr Selbstbestimmung und Autonomie. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben sich durch die Selbstvertreterbewegung gegen die einschränkenden Strukturen gewehrt und die Möglichkeiten für die Ausübung ihrer Agency erweitert. Durch die Teilnahme an einer Selbstvertretergruppe werden also Selbstbestimmungs- und Autonomieprozesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützt und sie erlangen mehr Selbstständigkeit und Selbstvertrauen. Weiters werden sie gehört und ernst genommen und fühlen sich vollwertig und handlungskompetent. Durch Selbstvertretung wird also die Agency von Menschen mit Lernschwierigkeiten gefördert und in meiner Forschung soll genauer herausgearbeitet werden, inwiefern die Tätigkeit als SelbstvertreterIn die Agency von Menschen mit Lernschwierigkeiten beeinflusst.

5. Lifecourse

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Life Course und dessen Phasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter und den speziellen Problemen, mit denen Menschen mit Lernschwierigkeiten im Laufe ihres Lebens konfrontiert sind, um vor diesem Hintergrund ein besseres Verständnis für die Lebensgeschichte meines Interviewpartners, die im Kapitel sieben dargestellt wird, zu schaffen.

Der Life Course Ansatz wird in der empirischen Forschung oft dazu genutzt, um den Lebensweg von Individuen im Laufe der Zeit zu beschreiben (vgl. Priestley 2003, S.25) und ist heute ein wichtiges Forschungsparadigma in den Sozialwissenschaften (vgl. Heinz et al. 2009, S.15). Leonard Cain hat die Life-Course Forschung 1964 in die Soziologie eingeführt und danach hat sich das Life-Course Paradigma international und interdisziplinär verbreitet (vgl. ebd.). Life-Course Forschung klärt, wie strukturelle und institutionelle Veränderungen das Leben von Menschen beeinflussen, da sie Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Individuen und Gesellschaft über einen Zeitraum hinweg durchführt (vgl. ebd.). „Der Lebenslauf wird in der Soziologie als Institution der modernen Gesellschaft konzipiert, er ist durch die Lebensbereiche Familie, Bildung, Arbeit und den Sozialstaat geprägt und liefert Orientierungen für das biographische Handeln der Individuen.“ (Heinz 2012, S.60) Traditionelle Ansätze sind von einem relativ vorhersagbaren Fortschreiten der Lebensstufen ausgegangen, gekoppelt an das biologische und chronologische Alter (vgl. Priestley 2003, S.26). Die zentralen Etappen des Lebenslaufs sind jedoch eher sozial konstruiert, als biologisch festgelegt (vgl. Priestley 2000, S.424). Soziale Institutionen sollten die Übergänge von einer in die nächste Phase regeln (vgl. Priestley 2003, S.26). Das ist das Verständnis von einem „normalen“ Lebenslauf, also einer idealisierten Form einer Lebensstruktur basierend auf kulturellen Normen und Regeln (vgl. ebd.). Das echte Leben geht aber oft nicht geradlinig voran und die Stereotypen von einem „normalen“ Lebenslauf sind in Frage gestellt worden (vgl. ebd.). Soziale Institutionen formen aber immer noch unser Verständnis von einem „normalen“ Lebenslauf und den Problemen die auftreten, wenn eine Person es nicht schafft, „ordnungsgemäße“ Fortschritte zu machen (vgl. ebd.).

Die fortschreitende Modernisierung hat die Biographien von Frauen und Männern verändert (vgl. Heinz et al. 2009, S.18). Durch die Wende im 21.Jahrhundert haben sich Arbeitsmärkte und Karrieren dereguliert und dadurch sind noch mehr Unsicherheiten und Diskontinuitäten in Lebensläufen entstanden (vgl. Heinz 2009, S.423). Die sozialen Veränderungen des

21. Jahrhunderts haben die Aufgabe der Strukturierung des Lebenslaufs von der Familie, sozialen Netzwerken und Institutionen zum Individuum gelenkt (vgl. ebd., S.421). Im Zuge der Modernisierung haben sich also Sozialisationsinstanzen, wie z.B. Familie, Kindergarten, Schule und Gleichaltrige, verändert und verlangen nun vom Individuum mehr selbstständiges Handeln (vgl. Heinz 2012, S.62). Kulturelle Normen und institutionelle Regulierungen sind weniger verbindlich geworden hinsichtlich einem angemessenen Alter für den Übergang von der Jugend in das Erwachsenenalter, Heirat, Kinder bekommen usw. (vgl. Heinz 2009, S.423). Heute sind die Altersnormen für Kindheit, Jugend, Erwachsensein und höheres Alter nicht mehr genau definiert, sondern haben unscharfe Grenzen (vgl. Heinz 2012, S.64). Durch die Individualisierung des Lebenslaufs entstehen Optionen, aber auch Risiken (vgl. ebd., S.64).

Soziale Beziehungen, vor allem die Familie, formen Biographien durch wechselseitiges Vertrauen und informelle Kontrolle (vgl. Heinz et al. 2009, S.24). Den Lebenslauf strukturieren und prägen aber nicht nur die Familie oder enge soziale Beziehungen, sondern z.B. auch der Jahrgang, das Bildungssystem, der Arbeitsmarkt, das Geschlecht und die Nationalität (vgl. Heinz 2012, S.65). In der Kindheit entstehen durch Interaktionen in der Familie, Nachbarschaft, Kindergarten usw. soziale Kontexte und Rollenerwartungen, später werden zunehmend öffentliche Institutionen zu „Sozialisationsagenturen“ (vgl. ebd., S.61). Durch Werte, Normen und die Kultur der Gesellschaft limitieren Institutionen den Bereich von Freiheit von Individuen innerhalb der Gemeinschaft (vgl. Heinz et al. 2009, S.26). Die Life-Course Forschung beschäftigt sich daher damit, wie der Wohlfahrtsstaat, unbeständige Absatzmärkte und verändernde Lebensumstände die Formung von individuellen Biographien erleichtern und beschränken, fordern und fördern und wie individuelle Handlungen wiederum Institutionen beeinflussen (vgl. ebd., S.18f.). Strukturelle und institutionelle Dimensionen sind der soziale Kontext, in denen sich biographische Entscheidungen und Ergebnisse abspielen (vgl. ebd., S.22).

Ein zentrales Konzept der Life-Course Studies ist Agency (vgl. Heinz 2009, S.423). Agency bezeichnet die Kompetenzen von Individuen ihre Übergänge im Lebenslauf zu formen (vgl. ebd.). Individuen sind dazu fähig, durch das Voraussehen und Reflektieren der Konsequenzen von Handlungen über ihre Lebenswege zu entscheiden (vgl. ebd.). Agency setzt voraus, dass Menschen die Möglichkeit haben, zwischen Alternativen zu wählen (vgl. ebd.). Agency füllt eine Lücke zwischen Möglichkeiten und Begrenzungen in der sozialen Struktur und der Formung von Biographien (vgl. ebd.). Aufgrund von Agency können Menschen von

standardisierten Wegen abweichen und sich anders entscheiden (vgl. ebd.) Modelle von „structure without agency“ gehen davon aus, dass Lebensläufe von sozialen Prozessen eingeschränkt bzw. bestimmt werden (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.456). Diese Modelle sind aber nicht mehr aktuell, da dieser Ansatz die individuellen Beiträge zur Gestaltung der Biographie vernachlässigt (vgl. Heinz et al. 2009, S.22). Modelle von „structure within agency“ sind zentral für das Verständnis, dass Lebensläufe teilweise aus freien Entscheidungen resultieren, teilweise innerhalb von feststehenden Möglichkeiten kreiert und teilweise von außen aufgezwungen werden (vgl. Settersten & Gannon 2005, S.51). Menschen generieren und modifizieren ihre Fähigkeiten, Motive und Ziele durch ihre Möglichkeiten und Einschränkungen über ihre gesamte Lebenszeit (vgl. Heinz et al. 2009, S.22)

Ein kritisches Verständnis von Behinderung stellt Life Course Institutionen und kulturelle Regeln, die definieren, was ein „normales“ Leben ist, in Frage (vgl. Priestley 2003, S.27).. Biographien von Menschen mit Behinderung helfen dabei, mehr über die Art und Weise zu erfahren, wie „behindernde“ Gesellschaften funktionieren und wie Menschen diese sozialen Beziehungen in Frage gestellt haben (vgl. ebd., S.31). Es ist wichtig, die Verbindungen zwischen der individuellen Biographie und den sozialen Barrieren herauszufinden (vgl. ebd.). Es herrscht jedoch die Gefahr, die kollektiven Erfahrungen von Menschen mit Behinderung zu vereinfachen, denn die Barrieren der Gesellschaft haben auf verschiedene Menschen unterschiedliche Auswirkungen, z.B. unterscheiden sich die Erfahrungen von Frauen und Männern, von Menschen mit unterschiedlichen Arten von Behinderung, von Menschen mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund und aus verschiedenen kulturellen Kontexten (vgl. Priestley 2004, S.94). Es ist auch wichtig, die unterschiedlichen Erfahrungen der verschiedenen Generationen von Menschen mit Behinderung zu beachten (vgl. Priestley 2004, S.94).

5.1 Kindheit

Die Kindheit ist kein geradliniges Konzept, sondern wird auf verschiedene Arten interpretiert (vgl. Priestley 2003, S.61f.). Kinder wurden lange Zeit als wild und undiszipliniert dargestellt und es ist ein Defizitblick auf sie geworfen worden (vgl. Münchmeier 2012, S.87f.). Sie galten als unfertige Wesen, die viele Tätigkeiten noch nicht können (vgl. ebd., S.88). Heute ist es nicht mehr die Regel, Kinder als unfertige Erwachsenen anzusehen, sondern ihre Entwicklung wird als biologisch oder natürlich angesehen (vgl. Priestley 2003, S.67). Die Kindheit wird als eigenständige Phase betrachtet und das Interesse an dem Kinderleben und Kinderalltag ist gestiegen (vgl. Münchmeier 2012, S.88). Den Erfahrungen der Kinder selbst

wird mehr Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Priestley 2003, S.67), da Kinder eigene Erlebnisweisen, Bedürfnisse und Lebensformen haben (vgl. Münchmeier 2012, S.87). Die Kindheit wird in allen Gesellschaften als eigener Lebensabschnitt anerkannt, die Sicht auf Kindheit hat aber viele verschiedene kulturelle Variationen (vgl. Priestley 2003, S.63)

Unser Verständnis von Kindheit ist sehr beeinflusst worden von Entwicklungstheorien (vgl. Priestley 2003, S.64). Durch die Definition von Kindheit als Folge von messbaren Stufen in Richtung Erwachsensein, haben die Entwicklungstheorien einen strengen Rahmen davon festgelegt was es heißt, ein „normales“ Kind zu sein (vgl. ebd., S.65). Dadurch wurde eine Basis geschaffen, um Kinder mit Behinderung nicht nur anders zu behandeln, sondern auch als „subnormal“ oder „entwicklungsverzögert“ darzustellen (vgl. ebd.). Die Gültigkeit von kindlichen Entwicklungsmaßstäben wird jedoch mittlerweile in Frage gestellt, da sie die Verschiedenheit von Kindern nicht angemessen berücksichtigen (vgl. ebd.). Es wurde deshalb damit begonnen, alternative Theorien in den Vordergrund zu stellen, die auf der sozialen Verschiedenheit von menschlicher Entwicklung basieren (vgl. ebd., S.66). Frühe soziologische Ansätze über die Kindheit haben sich auch auf die Entwicklung konzentriert und dafür das Konzept der Sozialisierung herangezogen (vgl. ebd.). Der Schwerpunkt ist darauf gelegen, die Weitergabe der Erwachsenenkultur von einer auf die andere Generation zu verstehen und wie dies durch sozialisierende Institutionen, wie die Schule oder Familie, erreicht wird (vgl. ebd.). Es wird als Dysfunktion angesehen, wenn Menschen es nicht schaffen, sich den Erwachsenennormen anzupassen (vgl. ebd.). Die Kritiken der klassischen Entwicklungstheorie und modernistischer Sozialisierungsinstitutionen regen an, dass die Gesellschaft flexibler für die Vielfalt der menschlichen Entwicklung sein soll (vgl. ebd., S.67).

Das gesellschaftliche Umfeld einer Kultur verändert sich im Laufe der Zeit und damit auch die Normen, Werte und ökonomischen Rahmenbedingungen (vgl. Fend, Berger, Grob 2009, S.16), aber auch die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. Münchmeier 2012, S.88). Die Familie ist eine wichtige Kernressource, die verschiedene Formen und Gestalten annehmen kann (vgl. Fend, Berger, Grob 2009, S.17). Familien haben sich in Hinsicht auf Größe, Familienzyklus, Formen, Zusammenhalt und Vereinbarkeit verändert (vgl. Münchmeier 2012, S.89). Kindern geht es heute besser als früher, da sich die Eltern mehr um sie kümmern und sie gut versorgen, andererseits sind Kinder die größte Gruppe, die von Armut bedroht ist (vgl. ebd.). Bedeutsam sind also die ökonomischen Ressourcen der Familie, aber auch ihr soziales Kapital (vgl. Fend, Berger, Grob 2009, S.17). Kinder machen

in der Familie unterschiedliche Erfahrungen und erleben verschiedene Qualitäten von Bindungen (vgl. ebd.). Babys sind von ihren Bezugspersonen, also meist der Mutter, abhängig (vgl. Heinz 2012, S.73). Je nachdem, ob sie liebevoll umsorgt oder unzuverlässig betreut werden und ob sie Zuneigung erfahren oder Distanz, entwickeln Babys Vertrauen oder Misstrauen (vgl. ebd.). Wenn Kinder dazu ermutigt werden, ihre Umwelt zu erkunden wächst ihr Selbstvertrauen (vgl. ebd.). Werden Kinder hingegen bestraft, wenn sie ihre Bewegungsspielräume gegenüber den Eltern erweitern wollen, kann das zu Hilflosigkeit und Aggressivität führen (vgl. ebd.).

Kinder lernen durch den Kindergarten und die Schule neue Räume kennen und das ist mit Herausforderungen und Unsicherheiten verbunden (vgl. Heinz 2012, S.73). In der Schule erfahren Kinder, mit Regeln und Anforderungen umzugehen und alleine eine Aufgabe zu meistern (vgl. Münchmeier 2012, S.90). Weiters lernen sie Grenzen und Leistungsdruck kennen (vgl. ebd.). In der Schule wollen Kinder ihre Fähigkeiten ausbauen und von ihren Mitschülern Anerkennung bekommen (vgl. Heinz 2012, S.73). Je nachdem, ob die Kinder Erfolge oder Misserfolge in der Schule erleben und ihre Sozialisationskontexte erfolgreich sind, sind Kinder stolz auf ihre Fähigkeiten oder haben ein Minderwertigkeitsgefühl und Versagensängste (vgl. ebd.). In den letzten Jahren hat die Bedeutung von Peers immer mehr Aufmerksamkeit gewonnen, da Erfahrungen von Anerkennung und Zurückweisung wichtige Erlebnisse sind und Bedeutung für die weitere Lebensbewältigung haben (vgl. Fend, Berger, Grob 2009, S.17). Eltern müssen in dieser Phase die Aktivitäten von Kindern anerkennen, damit sie zur Stärkung des Selbstwertgefühls beitragen, denn durch Zurückweisungen der Handlungen der Kinder können sie ihr Verhalten als unangemessen ansehen (vgl. Heinz 2012, S.73).

Die „Kategorien“ Kindheit und Behinderung haben viel gemeinsam, da sowohl Kindern, als auch Menschen mit Behinderung häufig Agency, Kompetenzen und Bürgerrechte verweigert werden (vgl. Priestley 2003, S.61). Kinder und Menschen mit Behinderung stehen meist unter der Kontrolle von Erwachsenen ohne Behinderung (vgl. ebd.). Menschen mit Behinderung werden oft als ewige Kinder angesehen (vgl. ebd.). Eltern fällt es meist schwer, ihre Kinder als erwachsene Personen anzuerkennen (vgl. Mitchell 1997, S.47) und viele Menschen mit Behinderung erleben deshalb von ihren Eltern Einschränkungen in den Tätigkeiten, die sie tun dürfen und werden anders behandelt als ihre Geschwister (vgl. ebd., S.51). Oft müssen sie gegen die Beschränkungen der Eltern kämpfen und Unabhängigkeit und das Ausziehen von zuhause gestalten sich oft komplex (vgl. ebd., S.51f.). Die Sozialisation von Kindern mit

Behinderung kann deshalb dazu führen, dass sie keine Fähigkeiten und kein Verhalten von Erwachsenen erlangen bzw. gar nicht erwarten, erwachsen zu werden (vgl. Mitchell 1997, S.45). Weiters werden sowohl Kinder, also auch Menschen mit Behinderung oft z.B. als verletzlich und abhängig dargestellt (vgl. Priestley 2003, S.68). Die Investition in Kindheit wird als Investition in zukünftiges menschliches Kapital angesehen, wohingegen die Investition in Behinderung „kindliche“ Abhängigkeit reproduziert (vgl. ebd.). Staatliche Investitionen in die Zukunft von Kindern mit Behinderung verändern sich jedoch, mit einem größerem Schwerpunkt auf inklusive Bildungsangebote und zukünftige Beschäftigung (vgl. ebd., S.76). Diese Entwicklungen sind durch politische Forderungen der Behindertenbewegung entstanden und durch Veränderungen in der Technologie und Flexibilität im Arbeitsmarkt (vgl. ebd.).

5.2 Jugend

Die Jugendphase hat sich erst spät herausgebildet und wurde als Qualifizierung für das weitere Leben angesehen (vgl. Münchmeier 2012, S.88). Die Entwicklung der Persönlichkeit und sozialer Kompetenzen wird darin angesiedelt (vgl. ebd.) und damit ist sie ein signifikanter Lebensabschnitt, der zwischen Kindheit und Erwachsensein liegt (vgl. Priestley 2003, S.89). Aus struktureller Sicht kann die Jugend als Generationslage gesehen werden, die als Folge von Modernisierungsprozessen erzeugt wurde (vgl. ebd., S.92). Die Jugend füllt die Lücke zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, die sich in industrialisierten Gesellschaften eröffnet hat (vgl. ebd., S.93). In der Jugend kommt es zu einer Krise, die entweder zu Selbstvertrauen führt oder zu Unsicherheit und einem Gefühl von Ausgeschlossenheit (vgl. Heinz 2012, S.74). In dieser Zeit beginnt das Nachdenken über Rollen und Normen und es kommt zur Unabhängigkeit von der Kontrolle der Eltern und eigenen Zielsetzungen (vgl. ebd.). Die Jugendphase wird als risikohaft, aber optimistisch beschrieben (vgl. ebd.). Sie hat sich in den letzten Jahrzehnten auf die Kindheit und das Erwachsenenalter ausgedehnt, da sie nun früher beginnt und später aufhört (vgl. ebd.). Es kommt früher zu einer Abgrenzung von den Eltern, Konsum und sexuellen Erfahrungen, aber später zum Einzug in das Berufsleben, festen Beziehungen und zur Familiengründung (vgl. ebd., S.75). Die Verhaltensformen, wie z.B. Ablösung, Selbstsuche und Selbstinszenierung, verschieben sich in das Alter von 10-14 Jahren vor, aber andererseits weitet sich die Jugendphase durch längere Ausbildungszeiten und Arbeitsmarktveränderungen aus (vgl. Münchmeier 2012, S.94). Es entsteht somit eine erste Jugendphase in der Schulzeit und eine zweite Phase nach Abschluss der Schule (vgl. ebd., S.93).

Jugendliche können nicht frei entscheiden, wie sie leben wollen (vgl. Münchmeier 2012, S.90). Sie müssen mit den gesellschaftlichen Bedingungen leben, durch die die Jugendphase organisiert und strukturiert wird, und diese Strukturen bewältigen (vgl. ebd., S.90f.). Die Bewältigung ist abhängig von personalen, sozialen, materiellen und sozialräumlichen Ressourcen (vgl. ebd., S.91). Es kann deshalb von unterschiedlichen „Jugenden“ gesprochen werden (vgl. ebd.). Die Dauer der Jugend ist heute variabler und abhängig von Herkunft, Geschlecht und Bildungsniveau (vgl. Heinz 2012, S.75). Junge Menschen nehmen in den Kulturen mit unterschiedlichem Alter die Rechte der Erwachsenen an (vgl. Priestley 2003, S.89). Jugendliche aus unteren Schichten beenden ihre Schullaufbahn oft früher und finden schwer einen Ausbildungsplatz, wohingegen junge Menschen aus höheren Schichten bessere Berufsaussichten haben und mehr Zeit, sich für einen weiteren Lebensweg zu entscheiden (vgl. Heinz 2012, S.75). Jugendliche wurden am Land früher für die Arbeit in Familienbetrieben gebraucht im Gegensatz zu Jugendlichen in der Stadt (vgl. Münchmeier 2012, S.88). Die Übernahme von Verantwortungen verzögert sich immer mehr (vgl. Heinz 2012, S.75). Da die Jugend als Phase für die Herstellung von Arbeitsfähigkeit betrachtet wurde, wurde sie zu Beginn nur Jungen zugeschrieben, da Mädchen auf die Arbeit als Hausfrau und Mutter vorbereitet werden sollten (vgl. Münchmeier 2012, S.88). Die Biographien von Mädchen haben sich im Laufe der Zeit gewandelt, da sie heute eine Berufstätigkeit planen, um später selbstständig zu sein und deshalb längere Ausbildungen durchlaufen (vgl. ebd., S.92). Die Lebensziele, Werte und Biographieplanungen von Jungen und Mädchen gleichen sich an (vgl. ebd.). Die Probleme von Jugendlichen treten für Jugendliche mit Migrationshintergrund verschärfter auf, da sie mit zusätzlichen Barrieren und Hürden konfrontiert werden (vgl. ebd., S.93). Dadurch entstehen oft Probleme bei der Entwicklung einer modernen Jugendidentität (vgl. ebd.). Fend, Berger und Grob (2009, S.15) gehen davon aus, dass

„Jugendliche und junge Erwachsene vor dem Hintergrund der historisch und gesellschaftlich gegebenen Opportunitäten sowie ihrer jeweils spezifischen personalen und sozialen Ressourcen ihre Lebensmöglichkeiten aktiv auszunutzen und fortlaufend zu optimieren versuchen. Die individuellen Handlungen und Entscheidungen wirken dabei immer wieder auf die Akteure zurück. Sie beeinflussen deren psychosoziale Entwicklungen und strukturieren ihren weiteren Lebensverlauf vor.“

Es machen nicht alle Menschen mit Behinderung den Übergang in das Erwachsenenalter durch, da es für junge Menschen mit Behinderung viele Barrieren gibt, um den vollen

Erwachsenenstatuts zu erlangen (vgl. Mitchell 1997, S.44). Junge Menschen mit Behinderung sind benachteiligt, wenn es um Möglichkeiten für Freizeitaktivitäten geht (vgl. Priestley 2003, S.90). Die Teilnahme an Jugendkulturen beinhaltet die Aufrechterhaltung von Peer-Netzwerken und engen persönlichen Beziehungen und für junge Menschen mit Behinderung gibt es viel physische und soziale Barrieren für solche Beziehungen (vgl. ebd., S.91). Jungen Menschen mit Behinderung fehlen oft Vorbilder (vgl. ebd., S.92). Die „disability culture“ bietet ihnen die Bejahung der Identität als Mensch mit Behinderung anstatt der Identität als Jugendliche/Jugendlicher (vgl. ebd.). Durch den limitierten Zugang zu Peer-Netzwerken und Jugendkulturen müssen sie sich oft zwischen der Identität als Mensch mit Behinderung und Jugendliche/Jugendlicher entscheiden (vgl. Priestley 2004, S.96).

Weiters kann die Jugend mit einer bestimmten Konstruktion des Körpers assoziiert werden (vgl. Priestley 2003, S.89). Der jugendliche Körper wird assoziiert mit normativen Konstruktionen, wie fit und funktional, und seiner ästhetischen Schönheit und sexuellem Potenzial (vgl. ebd., S.89). Menschen mit Behinderung sind nicht nur als weniger attraktiv oder wünschenswert konstruiert worden, sondern ihr Potenzial für Äußerungen von Sexualität ist verleugnet und streng reguliert worden (vgl. ebd., S.97). Menschen mit Behinderung werden oft als asexuell und sexuell bedrohlich konstruiert und von der sexuellen Erziehung ausgeschlossen. (vgl. ebd., S.98). Sexualität und sexuelle Äußerungen sind ein Recht von Menschen mit Behinderung (vgl. ebd., S.103).

Die Ziele des Erwachsenenstatus werden oft beschrieben als das Finden von Arbeit, das Führen eines unabhängigen Lebens und die Gründung einer eigenen Familie (vgl. Priestley 2003, S.107). Die sozialen und familiären Investitionen in die Jugend konzentrieren sich oft darauf, eine erfolgreiche Bewegung in Richtung dieser Ziele zu erlangen, aber junge Menschen mit Behinderung erfahren Ungleichheiten und Barrieren in all diesen Bereichen (vgl. ebd.). Selbstvertretung kann bei der Erlangung des Status als Erwachsener helfen (vgl. Mitchell 1997, S.45). Die Aufmerksamkeit wird nun auf die Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung in weiterführende Bildungseinrichtungen gelegt (vgl. ebd., S.109). Als Resultat der Ansprüche auf Teilhabe und Gleichberechtigung haben Menschen mit Behinderung vermehrt Zugang zu höherer Bildung bekommen (vgl. ebd.), aber es gibt immer noch mehr „spezielle“ Schulangebote (vgl. Beck & Greving 2012, S.49). Als AbgängerIn einer Sonderschule haben Menschen weniger Chancen auf eine Ausbildung und somit auf ein selbstständiges Leben (vgl. ebd.).

5.3 Erwachsenenalter

Das Erwachsenenalter hat weniger theoretische Aufmerksamkeit bekommen als die Kindheit, Jugend oder das hohe Alter und kann positiv und negativ definiert werden (vgl. Priestley 2003, S.117). Menschen mit Behinderung, vor allem mit Lernschwierigkeiten, wird oft der Status als Erwachsener verweigert (vgl. Wieland 2012, S.107). Ältere Menschen und Menschen mit Behinderung im erwerbsfähigen Alter werden oft ausgeschlossen von den Rechten und Verantwortungen die normal mit dem Erwachsenenstatus in Verbindung stehen (vgl. Priestley 2003, S.117). Die Marginalisierung von Kindern, älteren Menschen und Menschen mit Behinderung in westlichen Gesellschaften basiert auf einer Sichtweise von Erwachsensein als Unabhängigkeit, Kompetenz und Autonomie (vgl. ebd., S.118) und Menschen mit Behinderung werden diese Eigenschaften meist abgesprochen (vgl. Priestley 2004, S.97). Weiters hängt Erwachsensein für viele mit dem Alter, dem Erscheinungsbild und dem Verhalten zusammen und bei diesen Maßstäben werden Menschen mit Lernschwierigkeiten oft nicht als Erwachsene angesehen (vgl. Mitchell 1997, S.45). Die Abhängigkeit von Menschen mit Behinderung wird, genauso wie bei Kindern und älteren Menschen, definiert durch das Ausmaß der Assistenz in sozialen und physischen Belangen (vgl. Priestley 2003, S.120). Die pflegerische Kontrolle über Kinder und alte Menschen leugnet die gebührende Anerkennung ihrer Agency und Persönlichkeit (vgl. ebd., S.118). Je mehr Menschen auf Unterstützungsleistungen angewiesen sind, desto höher ist ihre soziale Abhängigkeit und desto wichtiger ist es, gleiche Partizipationschancen zu schaffen (vgl. Beck & Greving 2012, S.48).

Unabhängigkeit ist ein zentraler Faktor für die Konstruktion von Erwachsensein, aber sie kann auf unterschiedliche Weise gesehen werden (vgl. Priestley 2003, S.119). Die Redefinierung der erwachsenen Unabhängigkeit ist ein bedeutsames Ziel der Behindertenbewegung (vgl. ebd., S.120). Life-Course Studien haben Unabhängigkeit als etwas angesehen, dass sich während der Kindheit steigert, seinen Höhepunkt im Erwachsenenalter findet und im hohen Alter wieder abnimmt (vgl. ebd., S.123). Diese Ansicht wird jedoch problematisch, wenn es um die Situation von Erwachsenen mit Behinderung geht (vgl. ebd.). In einem individualistischen Paradigma, in dem Erwachsensein mit Unabhängigkeit und Behinderung mit Abhängigkeit definiert ist, wird Menschen mit Behinderung der soziale Status als Erwachsener abgesprochen (vgl. ebd.). Erwachsensein wird in Verbindung gebracht mit Tätigkeiten für sich selbst tun, Tätigkeiten selbstständig tun und unabhängig sein, aber die Behindertenbewegung setzt sich dafür ein, dass diese alten

Ideen reformuliert werden (vgl. ebd.). Die Behindertenbewegung war ein zentraler Akteur in der Neuverhandlung von traditionellen Identitäten und Politiken und eine treibende Kraft in der Beeinflussung der Sozialpolitik in Richtung einer Neudefinierung von Behinderung und dem „normalen“ Lebenslauf (vgl. Priestley 2000, S.423). Entwicklungen wie die Selbstvertreterbewegung oder Independent-Living schlagen neue Auffassungen der erwachsenen Unabhängigkeit auf der Basis von Selbstbestimmung und relationaler Unabhängigkeit vor (vgl. Priestley 2003, S.124).

Für junge Menschen mit Behinderung, die als Erwachsene anerkannt werden wollen, sind zwei Aspekte wichtig: Arbeit und Elternschaft (vgl. Priestley 2000, S.430). In dieser Hinsicht gibt es für sie jedoch viele Barrieren (vgl. ebd.). Es herrscht die Annahme, dass es durch den Eintritt in die Beschäftigung zur sozialen Inklusion von Menschen mit Behinderung kommt, da Arbeit eine signifikante Rolle in der Konstruktion des modernen erwachsenen Bürgers hat (vgl. Priestley 2003, S.135). Menschen mit Behinderung, und vor allem Frauen mit Behinderung, sind aber überproportional arbeitslos, unterbeschäftigt und unterbezahlt (vgl. ebd., S.133). Staatliche Eingriffe, um die Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung zu verbessern, zeigen eine Bewegung von Ausgleichsregelungen zu Arbeitnehmerrechten und Unterstützung von arbeitenden Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt (vgl. ebd., S.139). Auch das Thema Elternschaft ist ein wichtiges und kulturell signifikantes Kennzeichen des Erwachsenen-Status (vgl. ebd., S.124). Menschen mit Behinderung, vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten, werden oft von Fachkräften und den Medien als unpassend für die Elternrolle angesehen (vgl. ebd., S.127). Frauen mit Behinderung geraten unter Druck, ihre Fähigkeiten als Mütter, die gut genug sind, zu demonstrieren (vgl. ebd., S.128). Der Erfolg in der Elternrolle wird auch durch einen Mangel an angemessener Unterstützung limitiert (vgl. ebd.).

In der heutigen Zeit ist die Forderung nach lebenslanger Bildung allgegenwärtig (vgl. Wieland 2012, S.105). Erwachsene haben heute mehr Freiheiten wie früher, aber die Zunahme von Entscheidungen wird von vielen auch als Überforderung erlebt (vgl. ebd., S.106). Von Menschen wird immer mehr verlangt, sich rasch an Veränderungen anzupassen und flexibel zu sein (vgl. Heinz 2012, S.75). Die Individuen sind mit Herausforderungen und Diskontinuitäten im Lebenslauf konfrontiert (vgl. ebd., S.76). Der erlernte Beruf wird in der heutigen Gesellschaft meist nicht lebenslang ausgeübt, die Ehe bleibt weniger häufig bestehen und auch der Wohnort verändert sich öfter als früher (vgl. ebd.). Die Konsequenzen von Entscheidungen müssen für mehrere Lebensbereiche einbezogen werden, da sich Erwachsene

nicht mehr auf eine haltbare Koordination von Arbeit, Familie und Freundeskreis verlassen können (vgl. ebd.). Eine wichtige Rolle hat deshalb die Erwachsenenbildung, die Individuen auf die neuen Herausforderungen vorbereiten und bei deren Bewältigung helfen soll (vgl. Wieland 2012, S.106). Menschen mit Behinderung sind mit den gleichen Herausforderungen wie Menschen ohne Behinderung konfrontiert, aber haben meist ungünstigere Voraussetzungen für die Bewältigung dieser (vgl. ebd., S.107), da sie nicht die selben Mittel zur Verfügung haben wie Menschen ohne Behinderung (vgl. ebd., S.113). Ansätze wie Inklusion, Selbstbestimmung und Empowerment sollen die Hindernisse zum Erwachsensein beseitigen bzw. verringern (vgl. ebd., S.107).

In Bezug auf meine Forschung ist von Bedeutung, dass Agency das zentrale Konzept der Life-Course Studies ist und darunter verstanden wird, dass Individuen aktiv ihren Lebenslauf formen. Der Lebenslauf wird geprägt und strukturiert durch die Familie, Bildung, Arbeit und den Staat. Im Laufe des 20.Jahrhunderts hat sich die Aufgabe der Strukturierung des Lebenslaufs jedoch mehr auf das Individuum verlegt, von dem selbstständigeres Handeln gefordert wird. Es ist deshalb wichtig, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten „empowert“ werden und selbstbestimmt Handeln können und wie sich im letzten Kapitel gezeigt hat, bieten Selbstvertretergruppen Möglichkeiten u.a. für die Förderung von Selbstbestimmungs-, Autonomie- und Empowermentprozessen. Menschen brauchen in ihrem Leben Möglichkeiten für die Ausübung von Agency und in meiner Forschung soll herausgearbeitet werden, inwiefern die Teilnahme in einer Selbstvertretergruppe diese Chance bietet und somit neue Perspektiven für die Strukturierung des eigenen Lebenslaufs gibt.

6. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird zunächst das Vorgehen der Forschung erläutert, anschließend werden forschungsethische Überlegungen dargestellt und danach die Erhebungs- und Auswertungsmethode näher erläutert.

Um sich der genannten Forschungsfrage anzunähern habe ich ein halbes Jahr einen Mann mit Lernschwierigkeiten begleitet, der im November 2014 neu in einer Selbstvertretergruppe zu arbeiten begonnen hat. Die Dauer von sechs Monaten wurde einerseits deshalb gewählt, da laut Beart, Hardy und Buchan (2004, S.92) in dieser Zeit eine große Menge an Erfahrungen gewonnen werden kann und andererseits aus pragmatischen Gründen, da das Verfassen der Masterarbeit eine zeitliche Begrenzung hat. Ich habe in dem halben Jahr einmal im Monat ein Interview mit dem Selbstvertreter geführt, damit zwischen den Interviews genügend Zeit für den Mann war, die Interviews zu reflektieren und neue Erfahrungen zu sammeln. Weiters hat es sechs Nachbesprechungen gegeben, bei denen die Lebensgeschichte besprochen wurde, die ich anhand der erzählten Geschichten verfasst habe, und bei der letzten Nachbesprechung sind die Ergebnisse der Forschung vorgestellt worden. Die Interviews und Nachbesprechungen haben im Abstand von ca. zwei Wochen stattgefunden. Der Selbstvertreter wurde dafür von der Arbeit abgeholt und anschließend sind wir in ein Café gegangen. Am Beginn der Forschung sind wir immer in unterschiedliche Cafés gegangen, doch dann haben wir ein sehr ruhiges entdeckt, das zu unserem Stammcafé wurde. Die ersten drei Interviews haben sich mit der Biographie des Forschungsteilnehmers beschäftigt und die weiteren drei Interviews haben gezielt nach bestimmten Themen gefragt, die sich durch die Auswertung der ersten Interviews ergeben haben. Weiters wurde in allen Interviews über die aktuellen Erfahrungen in der Selbstvertretergruppe gesprochen. Die Interviews hatten alle eine Länge zwischen 70 und 90 Minuten und wurden aufgezeichnet und transkribiert.

6.1 Forschungsethische Überlegungen

Die ethischen Komponenten eines Forschungsprojekts mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sollten bereits in einem frühem Stadium der Forschung mitbedacht werden (vgl. Perry 2004, S.117), da Forschungsethik schon bei der Gewinnung der ForschungsteilnehmerInnen beginnt (vgl. Koenig & Buchner 2011, S.272). Die Gewinnung von ForschungsteilnehmerInnen erfolgt oft über die Anfrage bei Organisationen für Menschen mit Behinderung (vgl. Buchner 2008, S.517f.). Dies ist jedoch problematisch, da die Fachleute der Organisation oft als „Gatekeepers“ fungieren und bestimmen, wer an der Forschung teilnehmen darf und was

beforscht werden soll und wie (vgl. ebd., S.518). Menschen mit Lernschwierigkeiten leben oft in Abhängigkeit von ihren BetreuerInnen und trauen sich möglicherweise nicht zu sagen, dass sie nicht an einem Interview teilnehmen wollen, wenn sie von den BetreuerInnen danach gefragt werden (vgl. ebd., S.519). Eine Möglichkeit, ForschungsteilnehmerInnen zu gewinnen, könnten deshalb Aushänge in Einrichtungen für Menschen mit Behinderung sein oder das Versenden von Informationsbriefen über den KlientInnenverteiler (vgl. ebd.). Weiters können Selbstvertretergruppen angeschrieben werden (vgl. ebd., S.520). Wichtig für die Forschung ist das Konzept des „informed consent“ (vgl. Koenig & Buchner 2011, S.272), d.h. vor dem Beginn des Forschungsprozesses muss ein informiertes Einverständnis der ForschungsteilnehmerInnen eingeholt werden (vgl. Buchner 2008, S.517). Die ForschungsteilnehmerInnen müssen gefragt werden, ob sie wirklich an der Forschung teilnehmen wollen und müssen ausführlich über die Ziele der Forschung, ihre Rolle in der Forschung, den Ablauf und die Dauer des Projekts und den Umgang mit den Daten informiert werden (vgl. Koenig & Buchner 2011, S.273). Menschen mit Lernschwierigkeiten muss erklärt werden, was von ihnen gebraucht wird und welche Auswirkungen die Teilnahme an der Forschung für sie haben kann (vgl. Perry 2004, S.117). Weiters sollte auch über die Anonymisierung der Daten gesprochen werden (vgl. Buchner 2008, S.517). Die TeilnehmerInnen müssen darüber informiert werden, dass die erhobenen Daten mit Sorgfalt behandelt werden und so gut wie möglich versucht wird, dass die TeilnehmerInnen im Endprodukt der Forschung nicht erkannt werden (vgl. Perry 2004, S.118). Weiters sollte die interviewte Person darüber aufgeklärt werden, dass sie den Text, der im Zuge der Forschung entsteht, vor seiner Publikation lesen und kommentieren darf (vgl. Taylor & Bogdan 1984, S.87).

Den ForschungsteilnehmerInnen muss auch erklärt werden, dass die Beziehung zwischen ihnen und der Forscherin/dem Forscher zeitlich begrenzt ist, damit keine falschen Hoffnungen entstehen (vgl. Buchner 2008, S.517). Wichtig ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten darüber informiert werden, dass eine Nicht-Teilnahme an der Studie keine Konsequenzen für sie hat, dass sie jederzeit aus der Forschung aussteigen können und dass sie Zeit haben, sich zu überlegen, ob sie teilnehmen wollen oder nicht (vgl. Perry 2004, S.117). Die Informationen sollen dafür adäquat für Menschen mit Lernschwierigkeiten aufbereitet werden (vgl. Koenig & Buchner 2011, S.273), d.h. so einfach und direkt wie möglich (vgl. Perry 2004, S.117). Wenn die Personen lesen können, können diese Informationen schriftlich dargelegt werden, wenn nicht, verbal (vgl. ebd.). Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen dabei die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen und auch die Forscherin/der Forscher sollte Fragen

stellen um sicherzugehen, dass die Informationen verstanden wurden (vgl. ebd.). Wenn die Person schreiben kann, sollte sie ein schriftliches Einverständnis geben, wenn nicht, ein verbales (vgl. ebd.). Die Zustimmung sollte nicht nur am Beginn eingeholt werden, sondern im Laufe des Forschungsprojekts immer wieder (vgl. Koenig & Buchner 2011, S.273). Die ForschungsteilnehmerInnen müssen auch kontinuierlich über den aktuellen Stand der Forschung und das weitere Vorgehen informiert werden (vgl. ebd.).

Ich habe vor zwei Jahren ein Praktikum in einer Selbstvertretergruppe absolviert und durch ein Gespräch mit der Leiterin der Gruppe ist die Idee für diese Masterarbeit entstanden, da sie mir erzählt hat, dass im November 2014 ein Selbstvertreter neu in der Gruppe begonnen hat. Im Dezember 2014 wurde dem Selbstvertreter grob erläutert, womit sich die Forschung beschäftigen wird und er wurde gefragt, ob er prinzipiell Interesse hätte, an der Forschung teilzunehmen. Nachdem ein konkreter Rahmen für die Masterarbeit feststand, gab es im Jänner 2015 ein weiteres Treffen zwischen ihm und mir. Dabei habe ich das Ziel und das Vorgehen der Forschung näher erläutert und erklärt, was seine Aufgabe in der Forschung wäre. Nachdem der Mann mir die mündliche Zustimmung für die Teilnahme an der Forschung gegeben hat, wurde ein erster Interviewtermin für Mitte Februar ausgemacht. An dem ersten Interviewtermin wurde vor Beginn des Interviews nochmals das geplante Vorgehen der Forschung erläutert und von dem Forschungsteilnehmer und mir eine Forschungsvereinbarung unterschrieben. In dieser Vereinbarung wurde festgelegt, dass er jederzeit aus der Forschung aussteigen kann, dass ich außerhalb meiner Betreuung anderen Personen nichts über die Inhalte der Forschung erzählen darf und dass ich die Ergebnisse in Rücksprache mit ihm anonymisiert in meiner Masterarbeit veröffentlichen darf. Bei den darauffolgenden Treffen wurde der Forschungsteilnehmer immer wieder über den aktuellen Stand der Forschung informiert und es wurde nachgefragt, ob der Verlauf der Forschung noch immer seinen Vorstellungen entspricht.

6.2. Erhebungsmethode

6.2.1 Life History Research

Life History Research bedeutet kurz gesagt, dass Menschen ihre Lebensgeschichte erzählen (vgl. Atkinson 2004, S.698). Der Life History Research will „individuelle Biografien bzw. Lebensgeschichten unter der Kontrolle der Personen mit Lernschwierigkeiten erstellen.“ (Westermann & Buchner 2008, S.136f.) Bis zur Mitte der 1970er Jahre gibt es nur Aufzeichnungen über die Biographien von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die von anderen Menschen über sie verfasst wurden (vgl. Atkinson & Walmsley 1999, S.203).

Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden als Bedrohung für die Gesellschaft angesehen und lange Zeit nicht gehört, da angenommen wurde, dass sie sich nicht selber repräsentieren können (vgl. ebd., S.204f.). Ab den 1950er Jahren haben Familien von Menschen mit Lernschwierigkeiten angefangen, sich eine Stimme zu verschaffen (vgl. ebd., S.207) und ab den 1970er Jahren wurde begonnen, gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Lebensgeschichte zu erarbeiten (vgl. ebd., S.203). Nicht viele Menschen können ihre Geschichte ohne Hilfe schreiben und das trifft vor allem auf Menschen mit Lernschwierigkeiten zu, da viele nicht schreiben oder sprechen können (vgl. ebd., S.209). Sie brauchen deshalb nicht nur einen Ghostwriter, sondern eine Unterstützerin/einen Unterstützer, eine Interpretin/einen Interpreten und eine Autorin/einen Autor (vgl. ebd., S.209f.). ForscherInnen müssen beim Life History Research das Erzählen fördern, aktiv zuhören, die Geschichte aufschreiben und in Absprache mit der erzählenden Person strukturieren (vgl. Westermann & Buchner 2008, S.138). Die erzählende Person hat das Besitzrecht über die entstandene Lebensgeschichte und kann darüber entscheiden, ob sie publiziert wird oder nicht (vgl. ebd.). Der Life History Research beinhaltet einen intensiven Forschungsprozess, da einerseits ein großer zeitlicher Aufwand damit verbunden ist und andererseits eine intensive Beziehung zwischen ForscherIn und erzählender Person entsteht (vgl. ebd., S.142). Wichtig für das Schreiben der Lebensgeschichte ist das permanente Reflektieren des Forschungsprozesses (vgl. ebd.).

Das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte kann das Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten positiv verändern (vgl. Atkinson 2004, S.700). Durch den Life History Research wird der Empowermentprozess von Menschen mit Lernschwierigkeiten angeregt, d.h. sie können durch den Forschungsprozess mehr Stärke erlangen und neue Fähigkeiten erwerben (vgl. ebd., S.691f.). Die Autobiographie hat das größte Potenzial zur Selbstdarstellung (vgl. Atkinson & Walmsley 1999, S.209). Geschichten werden oft dazu benutzt, um umfassendere Anmerkungen zu machen, denn auch wenn Menschen in der Realität machtlos waren, bekommen sie in ihren Geschichten Macht (vgl. Atkinson 2004, S.694f.). Durch das Erzählen ihrer Lebensgeschichte stellen sich die Erzählenden nicht nur als Opfer dar, sondern auch als Menschen, die sich gegen Unterdrückung gewehrt haben (vgl. ebd., S.700). Menschen mit Lernschwierigkeiten haben durch die Darlegung ihre Geschichten die Möglichkeit, als Person und nicht als „Fall“ hervorzutreten (vgl. ebd., S.698). Life History Research bewirkt eine positive Bestätigung der Identität und kann auch Auswirkungen auf gesellschaftlicher Ebene haben (vgl. ebd.). Menschen können durch das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte ihrem Leben einen Sinn geben und eine eigene Identität beanspruchen, die

authentisch und nicht konstruiert ist (vgl. Atkinson & Walmsley 1999, S.209). Weiters wird durch die Darlegung der eigenen Geschichte das Selbstwertgefühl von Menschen mit Lernschwierigkeiten gestärkt, da sie sich mehr und mehr als Inhaber von historischem Wissen ansehen (vgl. Atkinson 2004, S.699). Durch das Erzählen von Geschichten erinnern sich Menschen an Erfahrungen, die schon vergessen wurden und verstehen besser, was in der Vergangenheit passiert ist (vgl. ebd., S.696f.). Weiters erlangen Menschen mit Lernschwierigkeiten durch den Forschungsprozess mehr Wissen, Verständnis und Bewusstsein über ihre Vergangenheit und sehen dadurch möglicherweise ihr Leben aus einer anderen Sichtweise (vgl. ebd., S.691f.). Das Verstehen der Vergangenheit und der Prozess der Wiedergewinnung der eigenen Vergangenheit führt zu Empowerment und Erkenntnis (vgl. ebd., S.697). Menschen mit Lernschwierigkeiten bekommen durch den Forschungsprozess ein historisches Bewusstsein auf einer individuellen und kollektiven Ebene (vgl. ebd., S.700). Das Erzählen der eigenen Geschichte „empowert“ Menschen, aber auch die geschriebene Geschichte, das Endprodukt der Forschung (vgl. ebd., S.699).

Ich habe mich deshalb für den Life History Research entschieden, da es wichtig ist, die Vergangenheit eines Menschen zu kennen um seine jetzigen Handlungen zu verstehen. Aus diesem Grund habe ich die Faktoren, die die Agency meines Interviewpartners im Laufe seines Lebens gefördert bzw. eingeschränkt haben, herausgearbeitet um ein besseres Bild seiner bisherigen Erfahrungen zu bekommen. Die ersten drei Interviews haben sich deshalb einerseits mit dem beruflichen Werdegang des Mannes beschäftigt und andererseits mit der neuen Arbeit in der Selbstvertretergruppe. Es sollte nachgezeichnet werden, welche Erfahrungen der Forschungsteilnehmer bis jetzt gemacht hat und welche er aktuell als Selbstvertreter macht. Diese Interviews sind sehr offen gestaltet worden, damit der Mann möglichst frei über seine Biographie erzählen konnte. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und transkribiert und jeweils ca. zwei Wochen nach der Durchführung mit dem Interviewpartner nachbesprochen. Bei diesen Nachbesprechungen ist die Lebensgeschichte durchbesprochen worden, die ich durch die Erzählungen aus den Interviews verfasst habe. Ich habe dafür die Interviews in eine chronologische Reihenfolge gebracht und Füllwörter gestrichen. Es wurde versucht, dass die Lebensgeschichte so nah wie möglich an den Erzählungen des Mannes bleibt. Der Selbstvertreter hatte durch die Nachbesprechungen die Möglichkeit, Passagen der Geschichte zu ergänzen, zu kürzen bzw. zu streichen oder richtig zu stellen. Auch die Nachbesprechungen sind mit einem Diktiergerät aufgenommen worden, aber nur die zweite Nachbesprechung wurde zu einem großen Teil transkribiert, da sehr viel Neues erzählt wurde.

6.2.2 Interviewführung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die Wahl des Interviewortes sollte den ForschungsteilnehmerInnen überlassen werden (vgl. Buchner 2008, S.520). Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten können nicht alleine mit den öffentlichen Verkehrsmitteln fahren, deshalb muss der Ort für das Interview für die TeilnehmerInnen leicht erreichbar sein (vgl. Perry 2004, S.118). Es sollte versucht werden einen Interviewort zu finden, an dem ohne Unterbrechung gesprochen werden und die interviewte Person sich entspannen kann (vgl. Taylor & Bogdan 1984, S.88). Interviews können auch an öffentlichen Orten stattfinden, so lange die Privatsphäre gesichert ist (vgl. ebd.). Am Beginn eines Interviews ist es ratsam, kurz über neutrale Themen zu reden, um die Situation zu entspannen (vgl. Perry 2004, S.119). InterviewerInnen sollten eine Atmosphäre von Vertrauen und Entspannung schaffen (vgl. Buchner 2008, S.521). Dafür könnte z.B. am Beginn des Interviews nochmal die Anonymität versichert oder die Hintergründe der Forschung erläutert werden (vgl. ebd.). Auch wenn sich die Interviewerin/der Interviewer und die interviewte Person bereits bei der Einholung des Einverständnisses kennengelernt und über das Ziel und den Ablauf der Forschung gesprochen haben, sollte dies nochmal wiederholt werden, da möglicherweise einige Zeit dazwischen vergangen ist (vgl. Perry 2004, S.118). Weiters sollte zu Beginn über die aktuelle Lebenssituation der Person gesprochen werden, da ForscherInnen dadurch wichtige Informationen für die Interpretation der Daten erhalten können und sich die ForschungsteilnehmerInnen „aufwärmen“ können (vgl. Buchner 2008, S.522). ForschungsteilnehmerInnen muss deren mögliche Angst, die Fragen nicht beantworten zu können, genommen werden, in dem klar gemacht wird, dass die Fragen einfach sind und ihre Meinung gefragt ist (vgl. Perry 2004, S.119). Es sollte bereits bei den Vorgesprächen erklärt werden, warum die Aufnahme der Interviews wichtig ist und auch vor den Interviews muss es noch einmal erwähnt werden (vgl. Buchner 2008, S.522). Im Normalfall sind InterviewteilnehmerInnen nicht beunruhigt, wenn die Interviews aufgezeichnet werden (vgl. Taylor & Bogdan 1984, S.102). Aufzeichnungen gewähren ForscherInnen viel mehr Daten, als die bloße Erinnerung (vgl. ebd., S.103). Das Aufnahmegerät sollte jedoch so wenig Aufmerksamkeit wie möglich beanspruchen (vgl. ebd.).

Es gibt verschiedene Arten von Fragen, die gestellt werden können (vgl. Perry 2004, S.120). Bei qualitativen Interviews werden vor allem offene Fragen verwendet, da es im Gegensatz zu geschlossenen Fragen unwahrscheinlicher ist, dass sie Antworttendenzen hervorrufen und es können damit möglicherweise Informationen gewonnen werden, die man mit geschlossenen Fragen übersehen würde (vgl. ebd.). Bei den Interviews sollten keine Fremdwörter verwendet

werden, sondern eine einfache und nachvollziehbare Sprache (vgl. Buchner 2008, S.522). Die Interviewfragen müssen kurz, einfach und eindeutig sein (vgl. Perry 2004, S.119). Komplexe Wörter und Jargon sollten vermieden werden und die Interviewerin/der Interviewer sollte langsam und klar sprechen (vgl. ebd.). Die Interviewerin/der Interviewer muss herausfinden, was für die interviewte Person wichtig ist, also ihre Perspektiven, Definitionen und Erfahrungen (vgl. Taylor & Bogdan 1984, S.88). Die interviewten Personen sollen dazu angeregt werden, ihre Sichtweise und Erfahrungen zu erzählen, ohne dass die Interviewerin/der Interviewer das Gespräch zu sehr strukturiert (vgl. ebd., S.89). Dafür muss eine Atmosphäre geschaffen werden, in der die interviewte Person sich wohl fühlt und frei über sich erzählen kann (vgl. ebd., S.93). Das Interview soll entspannt und wie ein normales Gespräch sein (vgl. ebd.). Nach dem Stellen einer Frage muss der Person genug Zeit gegeben werden, um sich eine Antwort zu überlegen (vgl. Buchner 2008, S.522). Die Antwort kann bei Menschen mit Lernschwierigkeiten möglicherweise etwas länger dauern (vgl. Perry 2004, S.120), wenn aber längere Zeit keine Antwort kommt, sollte die Frage umformuliert werden (vgl. Buchner 2008, S.523).

Bei Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten muss die Forscherin/der Forscher „ein hohes Maß an Sensibilität, Spontaneität und Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Gesprächsführung aufweisen.“ (Buchner 2008, S.521) Die Forscherin/der Forscher kann die interviewte Person darum bitten, wichtige Ereignisse, Erfahrungen oder Personen in ihrem Leben zu beschreiben (vgl. Taylor & Bogdan 1984, S.89). Es sollte kein Leitfaden abgearbeitet, sondern ein offenes Interviewkonzept verwendet werden (vgl. Buchner 2008, S.521). Dadurch kann Themen Raum gegeben werden, die während des Interviews auftauchen und die Meinung der ForschungsteilnehmerInnen erhoben werden (vgl. ebd.). InterviewerInnen verwenden trotzdem oft einen Interviewleitfaden um sicherzustellen, dass keine wichtigen Themen vergessen werden (vgl. Taylor & Bogdan 1984, S.92). Der Interviewleitfaden ist dabei kein strukturierter Zeitplan, sondern eine Liste mit Themen, die besprochen werden sollen (vgl. ebd.). In der Interviewsituation wird beschlossen, wie die Fragen gestellt werden und wann sie gestellt werden (vgl. ebd.). Die Interviewerin/der Interviewer muss ihre/seine Fragen immer an den Gesprächsverlauf anpassen (vgl. Buchner 2008, S.521). Es ist sinnvoll als ForscherIn, während des Interviews Notizen über Themen zu machen, um später noch einmal darauf zurückzukommen (vgl. Taylor & Bogdan 1984, S.90). Es ist empfehlenswert, während des Interviews ein detailliertes Protokoll zu führen und dieses Protokoll sollte Themen beinhalten, die während des Interviews besprochen wurden (vgl. ebd., S.103). Weiters können in dem Protokoll Interpretationen, Intuitionen, Gesten und

nonverbale Äußerungen festgehalten werden (vgl. ebd., S.104). Die Forscherin/der Forscher kann die interviewte Person bitten, laufend Aufzeichnungen über ihre Aktivitäten zu machen und diese werden als Basis für die Interviews genommen bzw. können persönliche Dokumente als Leitfaden für Interviews dienen, wie z.B. Tagebücher, Briefe oder Bilder (vgl. ebd., S.91).

Die Beziehung, die zwischen der interviewten Person und der Interviewerin/dem Interviewer entsteht, ist der Schlüssel zur Datengewinnung (vgl. Taylor & Bogdan 1984, S.93). Ein Unterschied zwischen einer Interviewsituation und einem normalen Gespräch ist jedoch, dass die Interviewerin/der Interviewer ihre/seine Meinung zurückhalten muss und dass hauptsächlich die interviewte Person erzählt (vgl. ebd.). Interviewte Personen sollen sich ganz öffnen und deshalb sollte auch die Interviewerin/der Interviewer seine Gefühle nicht komplett zurückhalten (vgl. ebd., S.101). Das perfekte Mittelmaß liegt zwischen totaler Offenbarung und totaler Distanz (vgl. ebd.). Gute InterviewerInnen können schmerzhaftes Erinnerungen und Gefühle hervorrufen und müssen deshalb vorbereitet sein, damit umzugehen (vgl. ebd.). Interviews verlangen oft viel Geduld, da interviewte Personen lange von Ereignissen erzählen können, die keine Bedeutung für die Forschung haben (vgl. ebd., S.95). Die interviewten Personen sollten trotzdem nicht unterbrochen werden, sondern z.B. während kurzen Erzählpausen wieder auf das eigentliche Thema zurückgelenkt werden (vgl. ebd., S.94f.). Die Interviews sollten so lange dauern, wie es für die interviewte Person passt (vgl. Buchner 2008, S.522). Wenn es die Ressourcen erlauben, ist es auch ratsam, das Interview auf zwei oder mehrere Treffen aufzuteilen (vgl. Perry 2004, S.119). Dadurch hat die Forscherin/der Forscher mehr Flexibilität und der Druck wird reduziert (vgl. ebd.). Man kann natürlich auch während des Interviews Pausen machen (vgl. ebd.). Am Ende des Interviews ist es wieder ratsam, über neutrale Themen zu reden, wie am Beginn (vgl. ebd.).

Bei der Auswertung von Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen diese zuerst transkribiert und anschließend anhand der Lebenshintergründe der Interviewperson reflektiert werden (vgl. Buchner 2008, S.525). Wichtig ist, dass die Interpretation der Daten im Sinne einer kommunikativen Validierung durch die ForschungsteilnehmerInnen abgesichert wird (vgl. ebd.). Dabei sollen die erzielten Ergebnisse besprochen und sich auf eine Interpretation geeinigt werden (vgl. ebd.). Dadurch können Fehlinterpretationen vermieden werden und die ForschungsteilnehmerInnen können ihre Aussagen noch einmal konkretisieren (vgl. ebd., S.526). Weiters kann dadurch das Machtgefälle zwischen ForscherIn und ForschungsteilnehmerIn abgeschwächt werden (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt, haben sich die ersten drei Interviews, die im Zuge dieser Masterarbeit entstanden sind, großteils mit der Biographie des Selbstvertreters befasst und die weiteren drei Interviews waren fokussierter als die ersten. Es wurden dafür Fragen zu Themen vorbereitet, die sich im Zuge der ersten Auswertung als zentral für meine Forschungsfrage herauskristallisiert haben und über die ich deshalb noch mehr Material erheben wollte. Die vorbereiteten Fragen sind jedoch nicht einfach nach der Reihe abgehandelt worden, sondern an den Interviewverlauf angepasst worden und es sind auch noch zusätzliche Fragen gestellt worden, die sich aus dem Gespräch ergeben haben. Weiters wurde, genau wie bei den ersten Interviews, über die aktuelle Arbeit in der Selbstvertretergruppe gesprochen. Der Selbstvertreter wurde ab dem ersten Interview dazu aufgefordert, seine Tätigkeiten in der Gruppe auf eine ihm beliebige Weise festzuhalten, damit jeweils beim nächsten Interviewtermin darüber gesprochen werden konnte. Dieser Bitte wurde auch nachgegangen und der Forschungsteilnehmer hat bei den Interviews Ausdrücke von Dokumenten mitgebracht, die in der Gruppe erarbeitet worden sind, wie z.B. Protokolle und Forderungen. Bei den Interviews und Nachbesprechungen wurde zu Beginn und am Schluss immer über neutrale Themen gesprochen, um sich besser kennenzulernen und eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Bei der letzten Nachbesprechung wurden dem Selbstvertreter die Ergebnisse meiner Auswertung präsentiert, um sie im Sinne einer kommunikativen Validierung abzusichern.

6.3 Auswertungsmethode

6.3.1 Grounded Theory

Die Grounded Theory wurde von den amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt und 1967 in dem Buch „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research“ veröffentlicht (vgl. Mey & Mruck 2011, S.11). Sie versprach „die regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare ‚Entdeckung‘ von Theorie aus Daten/Empirie.“ (ebd.) Glaser und Strauss haben sich damit gegen die quantitative Orientierung, aber auch gegen die damalige qualitative Tradition gestellt (vgl. ebd.). Glaser und Strauss haben nach der Veröffentlichung ihres Buches bald begonnen, getrennt voneinander an der Grounded Theory Methodologie weiter zu arbeiten (vgl. ebd. S.16). Juliet M. Corbin hat mit Strauss die Grounded Theory Methodologie weiterentwickelt und Adele E. Clarke war auch an Strauss orientiert, hat aber ihre eigene Grounded Theory Methodologie entwickelt, die Situational Analysis (vgl. ebd., S.17). Kathy Charmaz ist eher an Glaser orientiert, unterscheidet sich aber auch von ihm, und auf sie geht die „Constructivist

Grounded Theory“ zurück (vgl. ebd.). Judith A. Holton arbeitet gemeinsam mit Glaser an der „Classic Grounded Theory“ (vgl. ebd.). Es ist also korrekter, von Grounded-Theory-Methodologien zu sprechen, da es verschiedene Verfahrensweisen und Auslegungsversuche gibt (vgl. ebd., S.12). Die getrennte Weiterentwicklung von Glaser und Strauss vollzog sich zunächst ohne großes öffentliches Aufsehen (vgl. ebd., S.17). Erst nach dem Erscheinen des gemeinsamen Buches „Basics of Qualitative Research“ von Strauss und Corbin wird der Bruch bemerkbar (vgl. ebd., S.18).

Die Grounded Theory Methodologie ist eine sich kontinuierlich entwickelnde Methode (vgl. Charmaz & Bryant 2010, S.408) und hat sich immer weiter ausgebreitet (vgl. Mey & Mruck 2011, S.11). Grounded Theory bezeichnet eine Methode, aber auch die Forschungsergebnisse (vgl. Böhm 2012, S.475), wobei Grounded Theory Methodologie der Forschungsansatz ist und Grounded Theory die zu gewinnenden bzw. gewonnenen Produkte (vgl. Mey & Mruck 2011, S.12). Übersetzt bedeutet Grounded Theory gegenstandsbegründete oder -verankerte Theorie (vgl. Böhm 2012, S.476). Diese Übersetzung wird jedoch nicht mehr verwendet, sondern es wird der englische Begriff bevorzugt (vgl. Mey & Mruck 2011, S.12). Die Grounded Theory „reicht von ersten Ideen zu einer Forschungsfragestellung bis zum Erstellen des Ergebnisberichts.“ (Böhm 2012, S.475) Genau genommen ist es „ein Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien.“ (Strübing 2014, S.10) Durch die Grounded Theory Methodologie sollen also Theorien entwickelt werden, die in den Daten gründen (vgl. Bryant & Charmaz 2007, S.6). Die Grounded Theory Methodologie ist eine induktive Methode und das bedeutet, dass sie sich von einer deskriptiven Ebene zu einer abstrakteren und konzeptionellen Ebene bewegt (vgl. ebd., S.15).

Die Grounded Theory besteht aus drei Hauptstrategien: kodieren, Memos schreiben und Theoretical Sampling (vgl. Charmaz & Bryant 2010, S.409f.). Es gibt einige Grundelemente, die bei allen Grounded-Theory-Methodologien gleich sind (vgl. Mey & Mruck 2011, S.22). Diese waren damals und sind heute noch folgende: Es sollen neue Theorien entdeckt werden, aber auch bestehende geprüft (vgl. ebd., S.15). Bei der Grounded Theory greifen Datensammlung, -analyse und Theoriegenerierung ineinander (vgl. Böhm 2012, S.475), die Forschung besteht also aus einem Zyklus von Erhebung, Auswertung und Theoriebildung (vgl. Mey & Mruck 2011, S.15). Bereits nach der ersten Datenerhebung werden die gewonnen Daten analysiert und Theorien gebildet und im Laufe des Forschungsprozesses werden diese Theorien präzisiert (vgl. ebd., S.23). Durch den Kodiervorgang werden die Daten verallgemeinert (vgl. ebd., S.15). Das Datenmaterial wird in Einheiten zerlegt und

Kodes dafür vergeben, die mehr als nur eine Zusammenfassung sind (vgl. ebd., S.24). Am Beginn beziehen sich die Kodes unmittelbar auf die Daten, im Laufe der Forschung werden sie differenzierter und abstrakter (vgl. Böhm 2012, S.477). Im Zuge des Forschungsprozesses werden dann die Kodes miteinander verknüpft und zu Kategorien zusammengefasst (vgl. Mey & Mruck 2011, S.25). Theoretical Sampling bedeutet, dass die Stichprobe nicht von Anfang fest steht, sondern im Laufe der Forschung geschaut wird, ob die Erhebung von neuen Daten notwendig ist (vgl. ebd., S.15). Zu Beginn werden also möglichst viele Daten erhoben, danach werden Daten gesucht, welche die sich abzeichnende Theorie bestätigen oder differenzieren (vgl. Böhm 2012, S.476). Wichtig bei der Theoriebildung ist die Rückbindung an die Daten und die theoretische Sensibilität (vgl. Mey & Mruck 2011, S.15). Theoretische Sensibilität bedeutet, „ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten.“ (Strauss & Corbin 1996, S.25) Während des gesamten Forschungsprozesses werden Memos über den aktuellen Erkenntnisstand verfasst (vgl. Mey & Mruck 2011, S.15) und immer wieder überarbeitet (theoretical sorting) (vgl. Böhm 2012, S.477). Memos haben eine wichtige Rolle bei der Theoriegenerierung (vgl. Mey & Mruck 2011, S.26). Durch Memos halten ForscherInnen übergreifende Zusammenhänge fest und distanzieren sich damit von den Daten (vgl. Böhm 2012, S.477). Die Memos können für das Schreiben des Endproduktes verwendet werden (vgl. ebd.). Die Theoriebildung ist dann abgeschlossen, bis neue Daten keinen Wissenszuwachs mehr bringen (theoretical saturation) (vgl. Mey & Mruck 2011, S.15). Am Ende des Forschungsprozesses steht eine Grounded Theory, die in den Daten verankert ist (vgl. ebd., S.16).

Die Grounded Theory ist nicht durch traditionelle Gütekriterien messbar (vgl. Mey & Mruck 2011, S.16), sondern bietet ein offenes, aber auch systematisches Auswertungsverfahren an und ist deshalb sehr angesagt und akzeptiert (vgl. ebd., S.43). Die Grounded Theory Methodologie besteht aus Richtlinien, nicht aus Regeln und Vorgaben (vgl. Bryant & Charmaz 2007, S.17), d.h. sie hat kein fixes Vorgehen (vgl. Böhm 2012, S.476). Die Forschungsstrategie sollte an die Forschungsfrage und die konkreten Umstände angepasst werden, die ForscherInnen müssen also das Passungsverhältnis zwischen sich und den Methoden finden und nicht starr Vorgaben verfolgen (vgl. Mey & Mruck 2011, S.42ff.). Das bedeutet jedoch nicht „anything goes“ (vgl. Strübing 2014, S.14). Das Forschen mit der Grounded Theory Methodologie darf nicht beliebig werden und deshalb sollen sich ForscherInnen reflexiv damit auseinandersetzen (vgl. Mey & Mruck 2011, S.44). Sie müssen mit den verschiedenen Arten der Grounded Theory Methodologie vertraut sein, bevor sie diese anpassen oder überarbeiten können (vgl. Bryant & Charmaz 2007, S.17).

6.3.2 Strauss und Corbin

Bei Strauss und Corbin (1996, S.40) gibt es drei verschiedene Arten des Kodierens: das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren. Diese Typen müssen nicht zwangsweise hintereinander angewendet werden, sondern ForscherInnen können sich zwischen den verschiedenen Formen hin und her bewegen (vgl. ebd.). Wichtig ist, dass über den gesamten Forschungsprozess hinweg Fragen über die untersuchten Phänomene gestellt werden (vgl. ebd., S.41). Beim Kodieren wird ständig gewechselt zwischen induktivem und deduktivem Denken, also dem Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen (vgl. ebd., S.89).

Das offene Kodieren ist „der Prozeß des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten.“ (Strauss & Corbin 1996, S.43) Es werden dafür Phänomene aus den Daten herausgegriffen und benannt (vgl. ebd., S.45). ForscherInnen versuchen bald aus den Daten herauszutreten und aus entfernter Perspektive über die Daten nachzudenken und Hypothesen zu bilden (vgl. Strauss 1998, S.100). Kodes sind am Anfang nur vorläufig, ihre Brauchbarkeit erweist sich im Zuge von weiteren Kodierdurchgängen (vgl. ebd., S.101). Ähnliche Ereignisse werden in Kategorien zusammengefasst (vgl. Strauss & Corbin 1996, S.47). Die Bezeichnungen von Kategorien sollen zu den Daten passen, aber abstrakter sein als die Namen der Konzepte (vgl. ebd., S.50). Es können dafür auch Bezeichnungen verwendet werden, die von den ForschungsteilnehmerInnen selbst stammen (In-vivo-Kodes) (vgl. ebd.). Es können Zeilen, Sätze, Abschnitte, aber auch ganze Dokumente kodiert werden (vgl. ebd., S.54). Wichtig ist das Stellen von Fragen (vgl. ebd., S.44) und das Vergleichen zwischen den Daten um das Spektrum der Analyse zu vergrößern (vgl. Strauss 1998, S.100). Das Stellen von Fragen soll beim Aufbrechen der Daten helfen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S.57) und das Vergleichen beim Durchbrechen von Vorannahmen und Aufdecken von Dimensionen (vgl. ebd., S.64).

Das axiale Kodieren beinhaltet „eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenem Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht.“ (Strauss & Corbin 1996, S.75) Axiales Kodieren bedeutet intensives Kodieren auf einzelne Kategorien hin (vgl. Strauss 1998, S.101). Weiters werden Subkategorien benannt, die Kategorien ihre Präzision verleihen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S.76). Zwischen den Kategorien und Subkategorien werden Verbindungen hergestellt (vgl. Strauss 1998, S.101) und zwar mit Hilfe des paradigmatischen Modells (vgl. Strauss & Corbin 1996, S.78). Dieses

Modell ermöglicht Verweise auf die ursächlichen Bedingungen, das Phänomen, den Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen (vgl. ebd.). Um die zentrale Kategorie wird ein Beziehungsnetz aufgebaut und dafür werden die Eigenschaften der Kategorie herausgearbeitet und Hypothesen darüber aufgestellt (vgl. Strauss 1998, S.101).

Das selektive Kodieren ist „der Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen.“ (Strauss & Corbin 1996, S.94) Wenn entschieden worden ist, welche Kategorie oder Kategorien im Zentrum der Forschung stehen, beginnt die Forscherin/der Forscher mit dem selektivem Kodieren (vgl. Strauss 1998, S.106f.). Dafür wird die Schlüsselkategorie in Bezug zu den anderen Kategorien gesetzt, d.h. es werden zusätzlich zu den bestehenden Zusammenhängen neue gesucht (vgl. ebd., S.107). Die Kategorien werden in eine Grounded Theory integriert und dieser Vorgang ist ähnlich wie das axiale Kodieren, nur auf einer höheren Ebene (vgl. Strauss & Corbin 1996, S.94f.). Es wird dafür der rote Faden der Geschichte herausgearbeitet, ergänzende Kategorien mit der Kernkategorie und Kategorien in Verbindung gebracht und diese Beziehungen validiert und diejenigen Kategorien aufgefüllt, die eine Verfeinerung benötigen (vgl. ebd., S.95).

ForscherInnen müssen den Kodiervorgang unterbrechen und Memos schreiben (vgl. Strauss 1998, S.151). Memos können z.B. Erinnerungsnotizen, Geistesblitze, undifferenzierte Kodierergebnisse, Ideen, Einsichten und Hypothesen sein (vgl. ebd., S.151f.). Sie können in jeder Phase des Kodierens anders aussehen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S.175). Memos werden regelmäßig und von Beginn an verfasst und zwar in Anlehnung an die Datenerhebung und den Kodierprozess (vgl. Strauss 1998, S.151). Zu Beginn können die Memos verfahrensmäßige Themen beinhalten und erste Kodierergebnisse (vgl. ebd.). Später nehmen sie an Komplexität, Dichte, Klarheit und Genauigkeit zu (vgl. Strauss & Corbin 1996, S.170) und beschäftigen sich mit der Schlüsselkategorie und den Zusammenhängen mit anderen Kategorien (vgl. Strauss 1998, S.151). Memos können Lücken in der Analyse schließen (vgl. ebd., S.152) und helfen, eine analytische Distanz zum Material zu bekommen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S.170). Es ist wichtig, Daten und Memos auseinander zu halten (vgl. Strauss 1998, S.172). Memos können im Laufe der Forschungsarbeit auch verändert werden (vgl. ebd.). Die Memos sollten so lange wie möglich offen gehalten und jede Idee in einem extrigen Memo festgehalten werden (vgl. ebd., S.173).

Nach dem Tod von Anselm Strauss hat Corbin in der dritten Auflage des Buches „Basics of Qualitative Research“ zeitgenössische Vorstellungen einfließen lassen (vgl. Corbin 2011, S.166). In dem Buch finden sich viele Unterschiede zur ersten und zweiten Auflage, aber auch viele grundlegende Elemente von Strauss (vgl. ebd., S.178). Corbin (ebd.) hat in der dritte Auflage versucht, grundlegende Elemente zu erhalten und mit Überlegungen aus der Gegenwart zu aktualisieren, wie z.B. diese:

„Es gibt nicht eine Wirklichkeit, es gibt mehrere ‚Wirklichkeiten‘, und Datenerhebung und –analyse erfordern, diese mannigfachen Sichtweisen einzufangen und angemessen zu berücksichtigen. (...) Daher sind es nicht die Ereignisse selbst, die den Mittelpunkt unserer Untersuchungen bilden, sondern die Bedeutungen, die ihnen zugeschrieben werden, die Handlungen/Interaktionen/Emotionen, die als Reaktion darauf vollzogen und ausgedrückt werden sowie der Kontext, in dem diese Ereignisse und Reaktionen auf sie stattfinden.“
(ebd., S.166)

Menschen sind sich selten vollkommen einig über die Bedeutung von Ereignissen, da jeder Mensch Ereignissen eine andere Bedeutung zuschreibt (vgl. ebd.). Corbin (ebd., S.167) teilt damit die Ansicht der KonstruktivistInnen, dass Theorien von ForscherInnen konstruiert werden. Corbin, aber auch Strauss, sehen Forschung als Grundlage, um Veränderungen zu bewirken (vgl. ebd.). ForscherInnen sind verflochten mit ihrer Forschung und Analyse (vgl. ebd.).

Die Grounded Theory nach Strauss und Corbin wurde deshalb gewählt, da sie vergleichend arbeitet, d.h. es werden Vergleiche zwischen den Daten angestellt (vgl. Strauss 1998, S.100). Ich möchte in meiner Forschung die biographischen Erfahrungen eines Mannes mit Lernschwierigkeiten, der in einer Selbstvertretergruppe begonnen hat, und die Auswirkungen der neuen Arbeit auf seine Agency herausarbeiten und dafür sind Vergleiche zwischen den Interviews notwendig. Weiters spricht mich das Kodierparadigma von Strauss und Corbin an, also das Herausarbeiten von Bedingungen, Interaktionen, Konsequenzen und Strategien (vgl. ebd., S.101), da ich darstellen möchte, aus welchen Gründen bestimmte Ereignisse eingetreten sind und welche Auswirkungen diese hatten. Auch der zirkuläre Forschungsprozess der Grounded Theory ist für meine Forschung passend, da durch die Auswertung der Interviews Themen für die weiteren Interviews generiert wurden.

7. Lebensgeschichte

In diesem Kapitel wird die Lebensgeschichte des Mannes in verkürzter Form dargestellt, um einen Überblick über seine bisherigen Erfahrungen zu bekommen. Damit sie authentisch bleibt, bin ich so weit wie möglich in der Sprache des Mannes geblieben. Der Name des Forschungsteilnehmers wurde aus Anonymitätsgründen geändert.

7.1 Kindheit

7.1.1 Krankheit

Klaus ist in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre in Rumänien geboren und dort gemeinsam mit seiner Mutter aufgewachsen. Seinen Vater hat er erst später kennengelernt. Bis zu seinem 2. Lebensjahr hat sich Klaus normal entwickelt und in seinem 3. Lebensjahr hatte er den ersten epileptischen Anfall. Eine Nachbarin hat auf ihn aufgepasst, da seine Mutter arbeiten war, und er hat hohes Fieber bekommen. Die Nachbarin hat zuerst seine Mutter angerufen und dann einen Arzt verständigt und dieser hat Klaus eine Impfung gegeben. Die Impfung hat das Fieber zwar gesenkt, aber später die epileptischen Anfälle ausgelöst. Seine Mutter hat mit ihm mehrere Ärzte aufgesucht, doch diese Krankheit war damals noch unbekannt. Ein Arzt hat Klaus Mutter mitgeteilt, dass er spezielle Medikamente braucht, die in Rumänien jedoch nicht erhältlich waren. Seine Mutter hat sich deshalb dafür entschieden, nach Österreich zu ziehen. Klaus war zu dem Zeitpunkt elf oder zwölf Jahre alt. Klaus und seine Mutter haben zuerst Unterkunft in einem Flüchtlingslager bekommen. Seine Mutter hat sich eine Arbeit gesucht und die österreichische Staatsbürgerschaft angenommen. Sie hat sich nach einer Behandlungsmöglichkeit für Klaus Epilepsie umgesehen und im Krankenhaus A eine Möglichkeit dafür gefunden. Er ist seitdem mit den Medikamenten gut eingestellt und hatte keinen Anfall mehr.

7.1.2 Familie

Klaus wurde von seiner Mutter sehr streng erzogen und bis ungefähr zu seinem 19. Lebensjahr geschlagen. Sie war nie zufrieden mit ihm, weil er ihrer Meinung nach nie das gemacht hat, was sie ihm gesagt hat. Klaus hat für alles, was er jetzt hat, kämpfen müssen, wie z.B. seine eigene Wohnung. Seine Mutter wollte nicht, dass er in eine eigene Wohnung zieht, da sie aufgrund seiner Epilepsie Angst hatte. Klaus hat ihr beweisen müssen, dass er dieser Verantwortung gewachsen ist. Er hat von seiner Mutter nur wenig Unterstützung und Anerkennung bekommen. Klaus Mutter hat sich jedoch im Laufe der Zeit verändert und ist ruhiger geworden. Trotz der strengen Erziehung war sie auch eine Unterstützung für ihn,

obwohl sie laut Klaus vieles anders hätte machen können. Wenn seine Mutter bei seinen Plänen nicht hinter ihm steht dann er weiß er, dass sie nicht realisierbar sind.

Klaus Bruder ist in Österreich geboren. Die beiden Brüder haben ein gutes Verhältnis zueinander, aber das war nicht immer der Fall. Klaus hatte Aggressionsprobleme, da er von seiner Mutter und seinen Mitschülern geschlagen wurde. Klaus Mutter wollte, dass er auf seinen Bruder aufpasst und ihn schützt, aber sein Bruder hat ihn gereizt und dann hat er ihn öfters geschlagen. Seine Mutter hat seinen Bruder immer in Schutz genommen. Klaus Mutter war sehr streng zu ihm, zu seinem Bruder war sie jedoch gemäßiger. Sein Bruder ist das Nesthäkchen seiner Mutter und hat ihr immer gefolgt. Das war bei Klaus nicht der Fall und deshalb greift sie bei ihm härter durch. Am Anfang hat ihn das gestört, aber mit der Zeit hat er sich damit arrangiert, dass sich diese Situation wahrscheinlich nie ändern wird. Er findet ihr Verhalten aber bis heute nicht angemessen. Klaus Bruder hat ihn aber auch sehr motiviert und aufgebaut und ist heute eine große Unterstützung und Motivation für ihn.

Klaus Vater wohnt in Rumänien. Er hat ihn erst kennengelernt, als er schon in Wien gelebt hat. Klaus telefoniert ca. einmal im Monat mit seinem Vater und sieht ihn einmal im Jahr. Er ist sehr interessiert an Klaus Leben. Sein Vater und seine Mutter hatten viele Auseinandersetzungen und haben sich dann getrennt. Klaus Mutter wollte, dass sich sein Vater von ihm fernhält. Sein Vater hat sich später dafür entschuldigt, dass er sich nicht gegen seine Mutter durchsetzen und ihn vor ihr schützen konnte. Seine Mutter wurde damals von ihren Eltern geschlagen, wenn sie sich nicht an die Regeln gehalten hat, und das hat sie an Klaus weitergegeben. Klaus ist der Ansicht, dass vieles einfacher gewesen wäre, wenn sein Vater in der Kindheit anwesend gewesen wäre. Er hätte dann die Unterstützung von beiden Elternteilen gehabt, die ihm eine Richtung zeigen hätten können. Möglicherweise hätte er sich dann anders entwickelt.

7.1.3 Schule

Klaus hat in Rumänien den Kindergarten und die Schule besucht. Er hat an diese Zeit keine detaillierten Erinnerungen, da er aufgrund der epileptischen Anfälle eine große Gedächtnislücke hat. Klaus hat deutlichere Erinnerungen an die Schulzeit in Wien. Er hat in Wien verschiedene Schulen besucht und die längste Zeit hat er in der Sonderschule in der A-Gasse verbracht. Die Schulzeit war ein schwieriger Lebensabschnitt für ihn, da er Schläge von seinen Lehrern, seinen Mitschülern und seiner Mutter bekommen hat. Er war damals neu in der Klasse und hat die deutsche Sprache noch nicht gut beherrscht. Klaus hat nicht

gewusst, wie er sich gegen die Schläge wehren oder schützen kann. Er hat sich zu Beginn nur verbal gewehrt, aber als dadurch keine Veränderungen eingetreten sind, hat er zurückgeschlagen. Klaus wollte, dass seine MitschülerInnen erleben, wie sich Schläge anfühlen. Es ist dann ein Lehrer in die Schule gekommen, der Selbstverteidigungskurse angeboten hat. Er hat mitbekommen, dass die SchülerInnen Klaus schlagen und er versucht, sich zu verteidigen. Der Lehrer hatte Mitleid mit ihm und hat ihn deshalb gefragt, ob er kostenlos an einem Selbstverteidigungskurs teilnehmen möchte. Klaus hat das Angebot angenommen und der Lehrer hat ihm Selbstverteidigung beigebracht.

Klaus hat 1993 die Schule in der A-Gasse abgeschlossen. Er hatte keinen Willen mehr zu lernen, da er andauernd von seinen Mitschülern, den Lehrern und seiner Mutter geschlagen wurde. Er war verängstigt und hat sich zurückgezogen, da er den Antrieb und Mut verloren hat. Klaus Mutter hat ihm nicht geglaubt, dass er von seinen Mitschülern und Lehrern geschlagen wird. Seine Mutter war weiters der Ansicht, dass er nicht lernen möchte, aber das war nicht zutreffend, denn er wollte unbedingt lernen. Sie hat wenig Rücksicht auf ihn genommen und deshalb hat er sich abgekapselt und immer weiter distanziert. Es hat eine Zeit gegeben, in der sich Klaus selber nicht mehr zugetraut hat, dass er gewisse Kompetenzen erlernen kann. Er hatte die Befürchtung, dass er einen Anfall bekommt und alles Gelernte wieder vergisst. Klaus hat sich dann die Frage gestellt, ob es überhaupt einen Sinn macht, zu lernen. Mit 18-19 Jahren ist Klaus bewusst geworden, dass das Zurückziehen keinen Sinn macht, da seine Probleme dadurch nicht weniger werden. Er hatte viele Probleme mit seiner Mutter und erkannt, dass sie ihn immer weiter herunterziehen wird, wenn er nichts dagegen unternimmt.

7.1.4 Falsche Freunde

Klaus hat in seiner Schulzeit viele Dinge gemacht, die er heute bereut. Er wollte Freunde finden und hat dabei auch falsche Freunde gefunden, die ihn ausgenutzt haben. Sie haben ihn aufgefordert, eine Prüfung zu machen, um ein Mitglied ihrer Gruppe zu werden. Sie wollten, dass er straffällig wird. Klaus hat nicht gewusst, ob er das Richtige oder Falsche macht, da er jung war und noch keine Erfahrung hatte. Laut Klaus fehlen jungen Menschen noch viele Erfahrungen, die sie im Laufe des Lebens sammeln und sich dadurch Wissen aneignen. Klaus hat z.B. in einem Supermarkt drei Gegenstände stehlen sollen und hat dies dann auch gemacht, da die anderen auf ihn eingeredet haben und der Druck zu groß war. Er hatte Angst um sich selbst, aber auch um seine Mutter, da ihm damit gedroht wurde, geschlagen zu werden. Er war Schläge gewohnt, aber im Laufe der Zeit sind sie ihm zu viel geworden. Er

wollte die Prüfung durchführen, um keine Schläge mehr zu bekommen und Teil ihrer Gruppe zu werden. Klaus hat seiner Mutter nie davon erzählen können, dass er unter Druck gesetzt wurde, da sie ihm nicht geglaubt hätte. Klaus hatte auch im weiteren Verlauf seiner Schulzeit viele falsche Freunde, die eifersüchtig auf ihn waren. Er war in der Schulzeit zu Beginn eher unbeliebt, weil er der Neue und der Ausländer war, aber mit der Zeit haben seine MitschülerInnen gemerkt, dass er ganz „normal“ ist, obwohl er eine Behinderung hat.

7.2 Arbeit

7.2.1 Übergang Schule-Beruf

Nach dem Abschluss der Sonderschule hat Klaus eine Arbeitsstelle am Ersten Arbeitsmarkt angestrebt, da er sich weiterentwickeln und richtiges Geld verdienen wollte. Seine Mutter wusste über die bestehenden Möglichkeiten nicht Bescheid und deshalb hat er in einer Beschäftigungstherapie zu arbeiten begonnen. Klaus war sehr enttäuscht darüber, in einer Beschäftigungstherapie zu arbeiten. Weiters war es wegen seiner Noten, der Epilepsie und seiner geringen Lese- und Schreibkenntnisse nicht möglich, eine Beschäftigung am Ersten Arbeitsmarkt zu finden. Seine LehrerInnen waren der Ansicht, dass er nie lernen wird z.B. seinen Namen zu schreiben oder einen richtigen Beruf bekommen wird. Klaus ist stolz auf die Erfolge, die er bis heute erzielt hat, obwohl seine LehrerInnen ihm wenig Zutrauen geschenkt haben. Er ist der Ansicht, dass er mehr berufliche Möglichkeiten gehabt hätte, wenn er in der Schule richtig lesen und schreiben gelernt hätte. Er nimmt nun Nachhilfeunterricht, um seine Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern, da dies auch für seine aktuelle Tätigkeit in der Selbstvertretergruppe wichtig ist. Er will weniger auf Unterstützung angewiesen sein und so weit wie möglich selbstständig werden. Klaus möchte das Niveau der anderen MitarbeiterInnen der Selbstvertretergruppe, in der er jetzt tätig ist, erreichen.

Der Übergang von der Schule in den Beruf war ungewohnt für Klaus, da er nicht wusste, welche Erlebnisse in der Arbeit auf ihn zukommen. Er hatte gemischte Gefühle, als er in der Beschäftigungstherapie begonnen hat. Klaus hat zu seinem Schutz eine Mauer um sich aufgebaut, um einen Abstand gegenüber den anderen KlientInnen zu halten. Der Start ins Berufsleben war für Klaus schwierig, da die anderen KlientInnen der Gruppe bereits eine eingeschworene Gemeinschaft waren und er neu dazugekommen ist. Die anderen KlientInnen waren deshalb am Anfang ihm gegenüber etwas vorsichtig und misstrauisch, bis sie ihn besser kennengelernt haben. Er hat zwei Jahre in der Gruppe gearbeitet, aber es hat ihm nicht gefallen. Klaus hat Industriearbeit gemacht und jeden Tag die selben Tätigkeiten durchführen müssen. Das war eintönig für ihn. Zu den KlientInnen hatte er ein gutes Verhältnis und keine

Probleme mit ihnen, aber bei seinem Chef hat er nie gewusst, woran er ist. Weiters haben die BetreuerInnen die KlientInnen wie kleine Kinder behandelt und nicht ernst genommen und das hat ihm missfallen. Er hatte eine nette Betreuerin, die den KlientInnen geholfen und sie bei der Arbeit unterstützt hat. Klaus hatte auch eine andere Betreuerin, die das Gegenteil davon war. Sie hat die KlientInnen nicht unterstützt, sondern heruntergemacht und angetrieben. Das war etwas, was er nicht gewohnt war und ihm überhaupt nicht gefallen hat. Klaus hat gemerkt, dass eine Betreuerin/ein Betreuer, die/der lieb, nett und hilfsbereit ist viel Mut, Selbstvertrauen und Kraft gibt und eine Betreuerin/ein Betreuer, die/der das Gegenteil davon ist, einen hinunterzieht.

7.2.2 Fahrtendienst

Klaus hat in seiner Schulzeit und wie er zu arbeiten begonnen den Fahrtendienst benutzt. Seine Mutter wollte nicht, dass er öffentlich fährt, da sie wegen der epileptischen Anfälle Angst hatte. Sie hatte die Sorge, dass ihm etwas zustößt und hat ihn mit ihren Befürchtungen erstickt und erdrückt. Der Fahrtendienst hatte einmal aufgrund von Schneefall eine lange Verspätung und Klaus hat sich dann dafür entschieden, zu Fuß in die Arbeit zu gehen. Er wusste, wie der Fahrtendienst fährt, da er sich durch das Mitfahren den Weg gemerkt hat. Als er in der Arbeit ankam waren alle sehr überrascht und erstaunt. Die BetreuerInnen haben dann seine Mutter verständigt und auch sie war fassungslos und positiv überrascht. Sie hätte ihm das nicht zugetraut. Er ist dann immer zu Fuß in die Arbeit gegangen. Später haben ihn seine Mutter und sein Bruder beigebracht, mit der U-Bahn und Straßenbahn zu fahren, aber nicht mit der Schnellbahn. Seine Mutter hat ihm nicht erlaubt, damit zu fahren, da sie der Ansicht war, dass er dafür noch zu wenige Kenntnisse besitzt.

7.2.3 Freunde

Klaus hatte einen guten Freund, der ihm beigebracht hat, mit der Schnellbahn zu fahren. Seine Mutter war zu Beginn dagegen, da sie Angst hatte, dass er an einen Ort außerhalb von Wien fährt. Klaus und sein Freund haben sie dann beruhigen können. Er hat seiner Mutter gezeigt, dass er mit der Schnellbahn fahren kann und sie war positiv überrascht über seinen schnellen Lernerfolg. Diesen Freund hat er kennengelernt, als er zwei Jahre in einem Baumarkt gearbeitet hat. Sie haben sich angefreundet und er hat Klaus viele Fertigkeiten beigebracht. Dafür steht er bis heute in seiner Schuld. Er hat ihn motiviert und sein Selbstvertrauen aufgebaut. Der Freund hat ihm gezeigt, dass er mehr Mut aufbringen und auch etwas Neues riskieren soll. Klaus Mutter hat ihn hingegen nicht unterstützt, sondern psychisch erdrückt. Auch die damalige Freundin dieses Freundes hat ihn sehr aufgebaut. Sie haben ihm gesagt,

dass er motiviert sein soll, mutig und sich nicht alles gefallen lassen soll. Heute ist Klaus nicht mehr mit diesem Freund befreundet. Er hat ihm die Freundschaft gekündigt, da Klaus zu viel mit anderen Freunden unternommen hat und zu wenig Zeit für ihn hatte. Klaus hat heute einige gute Freunde, auf die er sich verlassen kann und die ihm Mut machen und Selbstvertrauen geben. Sie geben ihm Zutrauen, dass er Aufgaben schaffen kann und ziehen ihn nicht hinunter, in dem sie das Gegenteil behaupten. Dadurch steigt seine Motivation.

7.2.4 Arbeitsstellen

Klaus hat die Möglichkeit erhalten, in einem Baumarkt zu arbeiten. Dieses Projekt ist durch die Zusammenarbeit zwischen zwei Organisationen entstanden. Bei diesem Projekt wurde er richtig gefordert und wie ein erwachsener und „normaler“ Mensch behandelt. Er hat dort zum ersten Mal erlebt was es heißt, richtig zu arbeiten. Es waren damals fünf KlientInnen und ein Betreuer im Baumarkt beschäftigt. Sie mussten mit den anderen MitarbeiterInnen des Baumarktes mitarbeiten und waren genauso eingeteilt, wie die anderen MitarbeiterInnen. Sie wurden gleichwertig behandelt und das war ein Aspekt, der Klaus sehr gut gefallen hat. Er und die anderen KlientInnen wurden ernst genommen und nicht wie kleine Kinder behandelt, wie in seiner ersten Arbeit. Das Projekt hat zwei Jahre gedauert, bevor es eingestellt wurde. In dem Baumarkt konnte nur einer der fünf KlientInnen aufgenommen werden und die Wahl fiel nicht auf ihn. Sie haben ihn deshalb nicht eingestellt, da er zwar ordentlich und gut gearbeitet hat, aber zu langsam und seine Lese- und Schreibfähigkeit gering waren. Er hat während dieses Projekts die Möglichkeit bekommen, jeden Freitag in die Schule zu gehen, um lesen und schreiben zu lernen. Das hat ihm sehr geholfen, aber als das Projekt eingestellt wurde, war diese Möglichkeit für ihn nicht mehr gegeben. Klaus ist dann gefragt worden, ob er wieder zu Organisation A zurück möchte, aber er wollte nicht. Er ist ein Mensch, der gerne nach vorne schaut und nicht zurück. Er ist dann zu Organisation B gewechselt.

In der Organisation B war er in einer Industriegruppe tätig, aber diese Arbeit hat nicht seinen Vorstellungen entsprochen. Es war keine Herausforderung für ihn und er hat festgestellt, dass er diese Herausforderung braucht. Er möchte durch seine Arbeit etwas ändern oder bewirken, denn dann fühlt er sich wohler in seiner Haut. Dieses Gefühl hatte er bei der Industriearbeit nicht. Mit den KollegInnen hat er sich gut verstanden, nur mit dem Chef nicht. Der Chef hatte eine zweite Werkstatt und dort hat Klaus geschnuppert, da er etwas Neues ausprobieren wollte. Er hat aber gemerkt, dass die Arbeit dort nicht passend für ihn ist. Klaus hat auf die Wolle, mit der in Gruppe gearbeitet wurde, allergisch reagiert und am ganzen Körper einen Ausschlag bekommen. Der damalige Chef hat ihm das aber nicht geglaubt und hat ihm

Vorwürfe gemacht. Klaus ist dann bei Organisation B geblieben, aber in die Putzgruppe gewechselt.

Er war circa ein Jahr in der Putzgruppe und die Arbeit hat ihm Freude bereitet, da das Putzen etwas anderes als Industriearbeit war. Er hat jedoch von einem Putzmittel trockene Hände bekommen. Klaus hat weiters gestört, dass einige KlientInnen die Putzgruppe bei der Arbeit unterbrochen haben und deswegen hat er dann die Gruppe gewechselt. Klaus hat in der gleichen Werkstatt in der Tischlereigruppe geschnuppert und schließlich dort begonnen. Die Arbeit in der Gruppe hat ihm gefallen, aber er hat dann wieder gewechselt, da er dort eine Freundin kennengelernt hat. Sie war seine erste Freundin und am Anfang ist die Beziehung gut verlaufen. Sie hatte auch epileptische Anfälle und war mit den Medikamenten noch nicht richtig eingestellt. Nach den Anfällen hat sie sich an viele Ereignisse nicht mehr erinnern können. Das hat Klaus aber nicht gestört. Das Einzige, was ihm missfallen ist war, dass sie die Beziehung mit ihm nicht ernst genommen hat. Klaus hat sich dann von seiner Freundin getrennt und ist aus der Werkstatt weggegangen, da sie in der Gruppe nebenan gearbeitet hat. Er wollte mit der Beziehung abschließen und sie nicht mehr wiedersehen, da sie ihn sehr verletzt hat. Klaus ist bei Organisation B geblieben, aber nach A-Dorf in die Malerei gewechselt.

Die Arbeit in der Malergruppe hat seinen Vorstellungen entsprochen. Er hat viel gelernt und wurde herausgefordert. Klaus hat sich mit den KollegInnen in A-Dorf gut verstanden, aber er ist mit einem Betreuer nicht klargekommen. Der Betreuer war ein Jahr in der Werkstatt und hat die KlientInnen provoziert, beschimpft und unter Druck gesetzt. Er hat sie wie kleine Kinder behandelt und wollte, dass sie alles vergessen, was sie bis jetzt gelernt haben und die Arbeit so machen, wie er es für richtig hält. Teilweise hat er die KlientInnen auch zum Weinen gebracht und körperlich attackiert. Er ist auch Klaus einmal angegangen, aber er hat sich gewehrt und gesagt, dass er ihn nicht so angreifen soll. Klaus hat seiner Mutter von dem Vorfall berichtet und es gab dann Gespräche mit der Leiterin der Werkstatt und auch dem höheren Chef, aber das hat zu keiner Veränderung geführt. Klaus hat dann fünf Gutachten von PsychologInnen eingeholt, die bestätigt haben, dass die Leiterin und der Betreuer für ihre Posten nicht geeignet sind. Er war mit den Gutachten bei der Leiterin und sie war geschockt und verärgert und das hat sie ihn auch spüren lassen. Auch die beiden Betreuer der anderen Malergruppen sind mit dem Betreuer nicht klargekommen und wollten wegen ihm kündigen. Wenn die beiden Betreuer A-Dorf verlassen hätten, hätten auch die KlientInnen gekündigt. Vor der Leiterin hat sich der Betreuer immer als unschuldig dargestellt. Es hat auch das

Gerücht gegeben, dass die Leiterin und der Betreuer ein Verhältnis haben. Die KlientInnen haben dann dem Betreuer die Arbeit schwer gemacht und er hat freiwillig A-Dorf verlassen.

Klaus hat die Arbeitsstelle in A-Dorf verlassen, da eine Klientin/ein Klient einem anderen Klienten erzählt hat, dass Klaus über seine Familie geschimpft hat. Der andere Klient ist dann wütend geworden und hat begonnen, die KlientInnen aus Klaus Gruppe gegen ihn aufzuhetzen. In einer Gruppe waren 16 KlientInnen und Klaus war der Ansicht, dass er gegen so viele Personen keine Chance hat und hat deshalb die Gruppe verlassen. Klaus hat dann in der Organisation C in der Gartengruppe zu arbeiten begonnen und war zwei Jahre dort tätig. Er hat zuerst in der Gruppe geschnuppert, aber erst nach einem halben Jahr einen Platz bekommen, als ein anderer Klient die Gruppe verlassen hat. Er wollte wieder in eine Gruppe, die viel im Freien ist. Die Arbeit in der Gartengruppe hat ihm gut gefallen, bis auf die Küchendienste im Winter. Er hat in der Gruppe viele neue Fertigkeiten erlernt.

Klaus bezieht sehr viel Energie, Kraft und Stärke aus der Arbeit und ist erfüllt, wenn ihm die Arbeit Freude bereitet. Wenn er sich in der Arbeit nicht wohlfühlt dann ist er gefühlsmäßig blockiert. Er kann nicht zufrieden und stolz auf seine Arbeit sein, wenn er nicht alles von Anfang bis Ende selber gemacht hat. Klaus ist es wichtig, eine Arbeit zu haben, die ihn herausfordert. Die Herausforderung war bei seiner Tätigkeit im Baumarkt gegeben, da er dort z.B. gelernt hat, mit dem Hubwagen umzugehen. Er war am Anfang unsicher, ob er dieser Aufgabe gewachsen ist, aber die Chefs waren mit seiner Arbeit zufrieden und das hat ihn motiviert und angespornt, sein Bestes zu geben. Weitere Tätigkeiten, die ihn gefordert haben waren die Tischlerei und die Putzgruppe. Laut Klaus ist es wichtig, dass sich Menschen viel Wissen aneignen, denn das hilft ihnen im Leben. Wenn gewisse Kompetenzen nicht erlernt werden, braucht man immer andere Personen, die einem helfen. Klaus ist der Ansicht, dass das ganze Leben ein Lernprozess ist und Menschen im Laufe des Lebens sehr viel dazu lernen.

7.3 Selbstvertretung

7.3.1 Gruppensprecher

In A-Dorf konnten die KlientInnen GruppensprecherIn oder StellvertreterIn werden und sich für die Wünsche und Probleme der KlientInnen einsetzen. Diese Tätigkeit hat Klaus Interesse geweckt. Bei Beschwerden konnten die KlientInnen früher nur mit den BetreuerInnen reden. Die BetreuerInnen haben die Anliegen den Vorgesetzten vorgetragen, aber dadurch sind nicht viele Veränderungen entstanden. Klaus ist der Ansicht, dass dies nicht an den BetreuerInnen

gelegen hat, sondern es mehr Kraft hatte, wie sich die KlientInnen selber für ihre Wünsche und Anliegen eingesetzt haben. Die Leiterin hat gemerkt, dass sie das wirklich wollen. Die KlientInnen haben die Einführung der GruppensprecherInnen begeistert aufgenommen. Es ist überlegt worden, welche Aufgaben und Eigenschaften GruppensprecherInnen und StellvertreterInnen haben, z.B. wie gut kann diejenige/derjenige reden, wie gut kann sie/er sich für andere Personen einsetzen und wie gibt sie/er der Leiterin/dem Leiter der Werkstatt die Probleme weiter. Am Anfang war Klaus Stellvertreter. Er war gespannt, ob durch diese Tätigkeit Veränderungen für ihn entstehen.

Er hatte keine Erfahrung mit Selbstvertretung und erst in die Aufgabe hineinwachsen müssen. Die anderen GruppensprecherInnen haben ihn in seine Aufgaben eingeschult, z.B. Wünsche, Anregungen, Beschwerden der KlientInnen sammeln und der Leiterin weitergeben und mit den KlientInnen reden und auf sie zugehen. Es gab ein bis zwei Mal im Monat Gespräche, bei denen die Leiterin, die GruppensprecherInnen, die StellvertreterInnen und die BetreuerInnen anwesend waren. Die Leiterin hat die einzelnen Gruppen nach ihren Wünschen und Anregungen gefragt und alles auf einem Plakat niedergeschrieben. Die BetreuerInnen haben sich bei diesen Gesprächen zurückgehalten und nicht eingemischt. Die BetreuerInnen waren wie UnterstützerInnen und haben die GruppensprecherInnen an gewisse Aufgaben erinnert. Sie haben ihnen geholfen, wenn sie nicht weitergewusst haben, aber in den meisten Fällen haben sie sich im Hintergrund gehalten. Bei großen Problemen haben alle GruppensprecherInnen der Werkstatt zusammengearbeitet, d.h. sie haben sich auch gegenseitig unterstützt und sich gemeinsam für Anliegen eingesetzt.

Die GruppensprecherInnen hatten das Amt ca. vier bis fünf Jahre und Klaus war ungefähr fünf Jahre Stellvertreter und fünf Jahre Gruppensprecher. Klaus hatte viel Freude an der Tätigkeit als Gruppensprecher und der Großteil der KlientInnen hat seine Arbeit anerkannt. Er ist immer mehr in die Arbeit hineingewachsen und wurde bei der nächsten Wahl als Gruppensprecher gewählt. Diese Tätigkeit war eine wichtige Erfahrung in seinem Leben und er hat durch die Arbeit als Gruppensprecher positive und negative Erfahrungen gesammelt. Die älteren GruppensprecherInnen haben ihn eingeschult und dabei hat er viele neue Kompetenzen erlernt. Dies hat er als positiven Faktor erlebt. Weiters hat sich durch die Tätigkeit als Selbstvertreter seine Sichtweise verändert, da die KlientInnen ihm nun mehr persönliche Aspekte ihres Lebens anvertraut haben, da sie gewusst haben, dass er das Erzählte für sich behält. Dadurch hat sich das Wahrnehmungsfeld von Klaus erweitert und er hat gelernt, Geschehnisse aus verschiedenen Perspektiven zu sehen. Die negativen Aspekte

waren, dass sich einige KlientInnen gegen die Arbeit der GruppensprecherInnen gestellt haben. Ihrer Ansicht nach haben die GruppensprecherInnen zu wenige Wünsche durchgesetzt und sich nicht ausreichend bemüht. Dies war jedoch nicht der Fall, da die GruppensprecherInnen ihr Bestes gegeben haben und so viele Wünsche wie möglich realisieren wollten, aber alle konnten sie nicht durchsetzen. Einige KlientInnen haben dies jedoch nicht eingesehen. Die GruppensprecherInnen haben es aber im Laufe der Zeit geschafft, viele Wünsche zu verwirklichen, auch wenn sie dafür teilweise lange kämpfen mussten.

7.3.2 Selbstvertretergruppe

Ein Betreuer der Gartengruppe hat Klaus darauf aufmerksam gemacht, dass es bei der Organisation C eine Selbstvertretergruppe gibt. Sie organisieren Selbstvertretertreffen, bei denen sich SelbstvertreterInnen aus allen Bezirken austauschen. Die SelbstvertreterInnen reden dort über Themen und setzen sich für Anliegen ein. Klaus hat zuerst bei einigen Treffen unverbindlich teilgenommen und ist dann fixes Mitglied der Gruppe geworden, da er Gefallen an den Treffen gefunden hat. Die SelbstvertreterInnen wollen in der Organisation Veränderungen bewirken und auch Klaus hat diesen Wunsch. Er möchte sich für die Anliegen und Rechte der KlientInnen einsetzen und faire Arbeitsbedingungen schaffen.

7.3.3 Gruppe A

Klaus war zwei Jahre in der Gartengruppe der Organisation C tätig und hat dann in der Gruppe A begonnen. Er war für die Moderationsvorbereitungen der Selbstvertretertreffen einige Male in der Gruppe A und hat dadurch einen Einblick bekommen, wie die Gruppe arbeitet. Eine Mitarbeiterin ist aus der Gruppe ausgestiegen und Klaus hat dann dort geschnuppert. Er ist in der Gruppe aufgenommen worden, da er reifer und erfahrener war als der zweite Bewerber. Die Gruppe A baut in der Organisation Mitbestimmungsstrukturen auf und zwar soll es in jeder Werkstatt Räte geben, die sich für die Wünsche und Probleme ihrer KollegInnen einsetzen. Diese Tätigkeit hat Klaus Interesse geweckt, da er sie als Herausforderung ansieht. Weiters sieht er in der Arbeit die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung.

Klaus wird von den anderen Mitgliedern der Gruppe A eingeschult und die Arbeit gefällt ihm und bereitet ihm Freude. Klaus stört es, wenn es in der Gruppe Streit gibt, da ihn das zu sehr an seine früheren Arbeitsstätten erinnert. Er will sich in der Arbeit wohlfühlen und sich nicht mit Konflikten herumschlagen. Klaus kommt immer weiter in die Arbeit hinein, aber es gibt

noch Tätigkeiten, bei denen er sich unsicher ist und lieber nachfragt. Er erlernt in der Gruppe viele neue Kompetenzen. Klaus Aufgaben in der Selbstvertretergruppe sind z.B. das Schreiben von Protokollen am Computer. Es gibt auch Teambesprechungen mit dem Geschäftsführer, bei dem von den aktuellen Ereignissen in der Gruppe erzählt wird und alle MitarbeiterInnen der Gruppe einen Tagesordnungspunkt vortragen. Weiters bietet die Gruppe Peer-Beratung an. Die Gruppe A ist also für viele verschiedene Tätigkeiten zuständig. Jede/jeder in der Gruppe kann sich überlegen, welche Aufgabe sie/er übernehmen möchte. Die Aufgaben werden immer am Ende der Woche für die nächste Woche eingeteilt.

Jedes Mitglied der Gruppe A muss eine Werkstatt übernehmen, d.h. dass die Person dann AnsprechpartnerIn für KlientInnen und BetreuerInnen ist, wenn es in der Werkstatt Probleme gibt. Weiters muss die zuständige Person den Werkstattrat einschulen. Klaus hätte die Werkstatt 20 übernehmen sollen. Er war in dieser Werkstatt und kennt die KlientInnen dort und möchte deshalb lieber eine andere Werkstatt kennenlernen, da jede Werkstatt unterschiedlich ist. Die anderen Mitglieder der Gruppe A haben mehr Erfahrungen mit verschiedenen Werkstätten und diese Erfahrungen fehlen ihm. Er hat seine Erfahrungen aus der Werkstatt 20 auch schon eingebracht und den anderen MitarbeiterInnen der Selbstvertretergruppe berichtet und somit bei den Vorbereitungen für ein Seminar, dass in der Werkstatt 20 stattgefunden hat, helfen können. Die Gruppe bereitet auch die Wahlen für die Werkstatträte vor. Deshalb haben sie für die Personen, die Interesse an der Aufgabe als Werkstattrat haben, ein Seminar durchgeführt. Die Gruppe hat dafür ein Theaterstück geschrieben, dass sie gemeinsam aufgeführt haben. Das Stück hat sich damit befasset, wie sich der Werkstattrat nicht verhalten soll. Weiters haben sie 14 Punkte zum Thema Werkstattrat vorgetragen und Klaus hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Tätigkeit als Werkstattrat viel Arbeit bedeutet. Später sollen auch in den Wohnhäusern Räte eingerichtet werden.

Die Gruppe bereitet weiters die Selbstvertretertreffen vor und schreibt danach die Protokolle. Die Gruppe macht auch die Einladungen für die Selbstvertretertreffen. Die Treffen werden am nächsten Tag auch immer nachbesprochen. Es wird dabei reflektiert, was gut gelaufen ist, was weniger gut und was man für das nächste Mal verändern kann. Die Moderation der Selbstvertretertreffen wird immer von einem Mitglied der Gruppe in Zusammenarbeit mit einer anderen Selbstvertreterin/einem anderen Selbstvertreter durchgeführt. Sie wird immer im Vorhinein vorbereitet, d.h. es werden Plakate angefertigt und der Moderationstext durchbesprochen. Klaus hat auch die Forderungen zum Thema Fahrtendienst, die in der Selbstvertretergruppe erarbeitet wurden, auf dem Computer geschrieben. Das Arbeiten am

Computer war eine neue Erfahrung für ihn, die er in der Gruppe A gelernt hat. Die Forderungen, die in der Selbstvertretergruppe zum Thema Fahrtendienst erstellt wurden, werden bei einem Treffen auch dem Geschäftsführer und anderen Personen der Organisation vorgestellt.

Klaus Mutter und sein Bruder waren begeistert, als er in der Selbstvertretergruppe begonnen hat, da er dort viele neue Fertigkeiten lernen kann. Sie haben aber auch die Befürchtung, dass er aus der Gruppe hinausfliegen könnte, wenn er nicht richtig lesen und schreiben lernt. Er nimmt jetzt Nachhilfeunterricht, um seine Fähigkeiten in diesen Bereichen zu verbessern. Zu Beginn waren seine Mutter und sein Bruder auch skeptisch, ob er die Arbeit als Selbstvertreter schafft, da sie anstrengend ist und viel Konzentration erfordert.

7.4 Zwischenfazit

Klaus wurde in seiner Kindheit oft von seiner Mutter geschlagen. Seinen Vater hat er erst spät kennengelernt und sieht ihn nur ca. einmal im Jahr, da er in Rumänien lebt. Auch in der Schule hatte er nur wenige Freunde und wurde von den Lehrern und Mitschülern geschlagen. Wenn er versucht hat, sich mit Personen anzufreunden, wurde er oft ausgenutzt. Klaus hat also in seiner Kindheit nicht viel Unterstützung und Motivation von anderen Personen erhalten und aufgrund der vielen Schläge, die er bekommen hat, ist ihm die Situation zu viel geworden und er hat begonnen, sich zurückzuziehen und zu distanzieren. Identitäten, Motive und die Handlungsfähigkeiten von Menschen entwickeln sich im Zusammenhang mit ihrem sozialen Umfeld und diese sozialen Strukturen können einschränkend sein, aber soziale Handlungen auch ermöglichen (vgl. Scherr 2013, S.234f.). Soziale Beziehungen, vor allem die Familie, formen Biographien durch wechselseitiges Vertrauen und informelle Kontrolle (vgl. Heinz et al. 2009, S.24), aber auch die Erfahrungen von Anerkennung und Zurückweisung von Peers sind wichtige Erlebnisse und bedeutsam für die weitere Lebensbewältigung (vgl. Fend, Berger, Grob 2009, S.17). In Klaus Fall haben die negativen sozialen Erfahrungen, die er gemacht hat, seine Handlungsfähigkeit eingeschränkt und er hat sich zurückgezogen. Seine Mutter hat ihm kein Vertrauen entgegengebracht und auch nicht seine LehrerInnen. Weiters haben ihn seine MitschülerInnen zurückgewiesen und diese Erfahrungen haben ihn sehr geprägt.

Klaus hat in seiner zweiten Arbeitsstelle einen Freund kennengelernt, der ihn sehr motiviert und viele Fertigkeiten beigebracht hat. Dieser Freund hat ihm Mut und Selbstvertrauen gegeben, im Gegensatz zu seiner Mutter, die ihn psychisch erdrückt hat. Wie bereits im

letzten Absatz erwähnt, strukturieren enge soziale Beziehungen den Lebenslauf (vgl. Heinz 2012, S.65). Menschen müssen in ihrem Leben Möglichkeiten bekommen, in denen sie Agency ausüben können, da dies eine wesentliche Voraussetzung für das Erleben von Selbstwirksamkeit ist (vgl. Alt & Lange 2011, S.172). Durch diesen Freund werden Klaus Möglichkeiten aufgezeigt und er erlebt, dass er viele Tätigkeiten selbstständig machen kann, die er aufgrund der Angst seiner Mutter nicht machen durfte. Klaus hat heute viele Freunde, die ihn motivieren und ihm Selbstvertrauen geben. Er kann sich auf sie verlassen und sie machen ihm Mut, dass er Aufgaben schaffen kann und sagen ihm auch, wenn Wünsche unrealistisch sind. Auch sein Bruder motiviert ihn sehr und hat ihm viel geholfen, aber mittlerweile auch seine Mutter.

Klaus hatte den Wunsch, nach der Schule eine Arbeit am Ersten Arbeitsmarkt zu beginnen. Dies war jedoch nicht realisierbar, da seine Mutter nicht über die bestehenden Möglichkeiten Bescheid wusste und er weiters Epilepsie hat und nicht richtig lesen und schreiben kann. Er hat dann in einer Beschäftigungstherapie zu arbeiten bekommen und hat schnell gemerkt, dass er eine Arbeit braucht, die ihn herausfordert, da er sich sonst in seiner Haut nicht wohl fühlt. Er hat einige Male seinen Arbeitsplatz gewechselt, da oft diese herausfordernde Tätigkeit nicht gegeben war oder er Probleme mit BetreuerInnen oder KlientInnen hatte. Die BetreuerInnen haben die KlientInnen oft wie kleine Kinder behandelt, da Menschen mit Behinderung oft der Status als Erwachsener verweigert wird (vgl. Wieland 2012, S.107). Der Lebenslauf wird nicht nur durch enge soziale Beziehungen, wie Familie und Freunde, strukturiert, sondern auch durch Institutionen (vgl. Heinz et al. 2009, S.23). Agency bedeutet, trotz der vorgegeben Strukturen, die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. Glöckler 2011, S.19) und Klaus hat versucht, in der gegebenen Struktur der Beschäftigungstherapie Arbeitsplätze zu finden, die ihn herausfordern, Freude bereiten und bei denen er etwas Neues lernen konnte. Wenn ein Arbeitsplatz nicht seinen Vorstellungen entsprochen hat, hat er immer versucht, in eine andere Gruppe zu wechseln und eine passendere Arbeit zu finden, die ihn erfüllt.

Klaus hat dann die Möglichkeit bekommen, Gruppensprecher bzw. Stellvertreter zu werden und diese Tätigkeit hat ihm viel Freude bereitet. Er konnte dadurch etwas Bewirken und neues Lernen und das war seine Motivation für die Ausübung dieses Amtes. Durch die Tätigkeit als Gruppensprecher bzw. Stellvertreter hat sich sein Blickwinkel verändert, da er gelernt hat, andere Aspekte wahrzunehmen. Die KlientInnen haben ihm mehr Vertrauen entgegengebracht und auch Erwartungen an ihn gestellt. Weiters wurde er zu Beginn von den

anderen GruppensprecherInnen eingeschult und konnte dadurch viele Fertigkeiten erlernen. Die Peer-Einschulung war also eine wichtige Erfahrung für ihn. Ein negativer Aspekt der Tätigkeit war, dass einige KlientInnen mit der Arbeit der GruppensprecherInnen nicht zufrieden waren, da sie sich ihrer Ansicht nach nicht genug für die Wünsche der KlientInnen eingesetzt haben. SelbstverteterInnen erleben oft negative Einstellungen ihnen gegenüber und das sie von manchen Personen nicht verstanden werden (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.55). Klaus hat also erlebt, dass seine Arbeit kritisiert wurde und sich KlientInnen gegen ihn gestellt haben. Es wurden Anforderungen an ihn gestellt und seine Tätigkeit wurde begutachtet. Weiters hat er erfahren müssen, dass seine Handlungsfähigkeit durch die Leiterin, die höher in der Hierarchie ist als er, eingeschränkt wurde, da sie die endgültige Entscheidung darüber gefällt hat, ob die Wünsche der KlientInnen durchgesetzt werden.

Klaus wurde von einem Betreuer darauf aufmerksam gemacht, dass es in der Organisation C eine Selbstvertretergruppe gibt und er sich diese anschauen kann, wenn er Interesse hat. Auch Chapmann (2005, S.236) beschreibt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten oft durch andere Menschen, vor allem BetreuerInnen, dazu ermutigt werden, Selbstvertretergruppen beizutreten und Beart, Hardy und Buchnan (2003, S.94) stellen dar, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sich meist ein Treffen ansehen und Gefallen daran finden. Die Selbstvertretergruppe möchte in der Organisation C etwas verändern und bewirken und das war für Klaus die Motivation, in der Gruppe zu beginnen. Er möchte auch Veränderungen erzielen, z.B. die Probleme zum Thema Fahrtendienst lösen und einführen, dass sich die KlientInnen ihren Urlaub in das nächste Jahr mitnehmen können. Weiters möchte er sich für die Rechte der KlientInnen einsetzen. Laut Kniel und Windisch (2005, S.28) schließen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten Selbstvertretergruppen an, da sie in folgenden Bereichen mitsprechen wollen: Wohngestaltung, Freizeitgestaltung, soziale Benachteiligung, gegenseitige Unterstützung und Arbeit. Auch Klaus Grund für den Beitritt in die Selbstvertretergruppe war, dass er in der Organisation C in verschiedenen Bereichen etwas verändern und mitsprechen will.

Da eine Mitarbeiterin die Gruppe A verlassen hat, hat sich Klaus für diese Stelle beworben und wurde in der Gruppe aufgenommen. Er wollte etwas Neues kennenlernen und sich weiterentwickeln und hat diese Möglichkeit in der Gruppe gesehen. Klaus ist es also wichtig, nicht auf dem selben Niveau stehen zu bleiben und Menschen mit Lernschwierigkeiten können durch Selbstvertretung neue Fähigkeiten lernen und sich persönlich weiterentwickeln

(vgl. Mitchell 1997, S.46). Weiters können sich die Mitglieder der Gruppe aussuchen, welche Aufgaben sie machen möchten und wann und somit eigene Entscheidungen treffen. Sie haben also mehr Möglichkeiten für selbstbestimmtes Handeln als KlientInnen in anderen Gruppen. Die Gruppe baut Werkstattträte in der Organisation auf und organisiert Selbstvertretertreffen und Klaus ist sich darüber bewusst geworden, dass die Arbeit in der Gruppe mehr geistige Arbeit und Teamarbeit erfordert und dies ein Unterschied zu seinen früheren Arbeitsstellen ist. Es wird viel diskutiert und überlegt und das wird als anstrengend empfunden. Klaus erlebt, dass viele Anforderungen an SelbstvertreterInnen gestellt werden. Selbstvertretung ist nicht einfach, sondern bedeutet viel und harte Arbeit (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.53) und das kann vor allem am Anfang schwierig sein (vgl. Goodley 2000, S.106). Klaus beschreibt, dass er die geistige Arbeit von seiner Tätigkeit als Gruppensprecher gewohnt ist, aber diese Art zu arbeiten ungewohnt ist, wenn man es länger nicht gemacht hat. Dies zeigt, dass man sich mit der Zeit an die geistige Arbeit gewöhnt. Die Teamarbeit wird von Klaus einerseits als positiv erlebt, da die MitarbeiterInnen aufeinander schauen und die Aufgaben aufteilen, andererseits als negativ, da er nicht mehr so flexibel ist und sich mit den anderen Mitgliedern der Gruppe abstimmen muss.

8. Auswertung

In diesem Kapitel wird zuerst das Vorgehen der Auswertung näher erläutert und anschließend werden die zentralen Kategorien, die sich im Zuge der Auswertung herauskristallisiert haben, dargestellt und mit Beispielen aus den Interviews belegt.

Für die Auswertung der Interviews wurde das Programm atlas.ti verwendet. Atlas.ti ist ein Software-Tool für qualitative Datenanalyse (vgl. Konopásek 2011, S. 381). Dieses Programm nimmt den ForscherInnen das Denken nicht ab, aber es dient als Hilfestellung und Unterstützung und „erweitert die geistigen Fähigkeiten der Forschenden, sie hilft, sich zu organisieren, zu erinnern und systematisch vorzugehen.“ (ebd., S. 381f.) In diesem Programm können verschiedene Arten von Dokumenten eingefügt werden, wie z.B. Texte, Fotos, Audio- oder Videoaufzeichnungen (vgl. ebd., S. 389). Wichtige Absätze der Dokumente können markiert und mit einem Kode versehen werden (vgl. ebd., S. 390). Diese Codes können umbenannt, verknüpft, geordnet, etc. werden (vgl. ebd., S. 392). Weiters können Kommentare und Memos verfasst werden (vgl. ebd., S. 393f.). Atlas.ti erlaubt es, „auf eine sichtbare Art und Weise zu denken.“ (ebd., S. 400) Das Programm ist aber nur ein Werkzeug, denn die ForscherInnen müssen selbst bestimmen, welche Textpassagen wichtig sind und mit welchen Codes sie versehen werden (vgl. ebd., S. 382).

Für das Auswerten der Interviews bin ich folgendermaßen vorgegangen: Die transkribierten Interviews wurden zuerst offen kodiert, d.h. es wurden die Phänomene der Interviews mit übergeordneten Bezeichnungen benannt. Dadurch konnte ein Überblick über die Themen gewonnen werden, die in den Interviews angesprochen wurden. Diejenigen Themen, die zentral für meine Forschungsfrage waren, wurden in Memos festgehalten. Es wurden also wichtige Punkte der Erzählungen des Interviewpartners zusammengefasst beschrieben und später auch Überlegungen über deren Zusammenhang. Diese Memos wurden als Grundlage für die Vorbereitung der weiteren Interviews verwendet, da sie Anknüpfungspunkte für weitere Interviewfragen lieferten. In einem weiteren Schritt wurden die Codes überarbeitet, d.h. es wurden ähnliche Codes zusammengefasst und einige Codes durch eine treffendere Bezeichnung neu benannt. Darauffolgend wurden die Codes in folgende Kodfamilien eingeteilt, da sich diese bereits bei der Erarbeitung der Lebensgeschichte als übergeordnete Bereiche herauskristallisiert haben:

- Arbeit
- BetreuerInnen
- Familie
- Freunde
- Gruppe A
- Gruppensprecher
- Kindheit
- Schule

Manche Kodes wurden dabei auch zu zwei Kodefamilien zugeteilt, z.B. wurden die Kodes „eingeschult werden“ und „Veränderungen bewirken“ in die Kodefamilien „Gruppensprecher“ und „Gruppe A“ eingeteilt. In einem weiteren Schritt wurden die einzelnen Kodefamilien durch Netzwerke abgebildet, um die Verbindungen zwischen den Kodes herauszuarbeiten. Zur Veranschaulichung wird beispielhaft das Netzwerk der Kodefamilie „Gruppensprecher“ dargestellt:

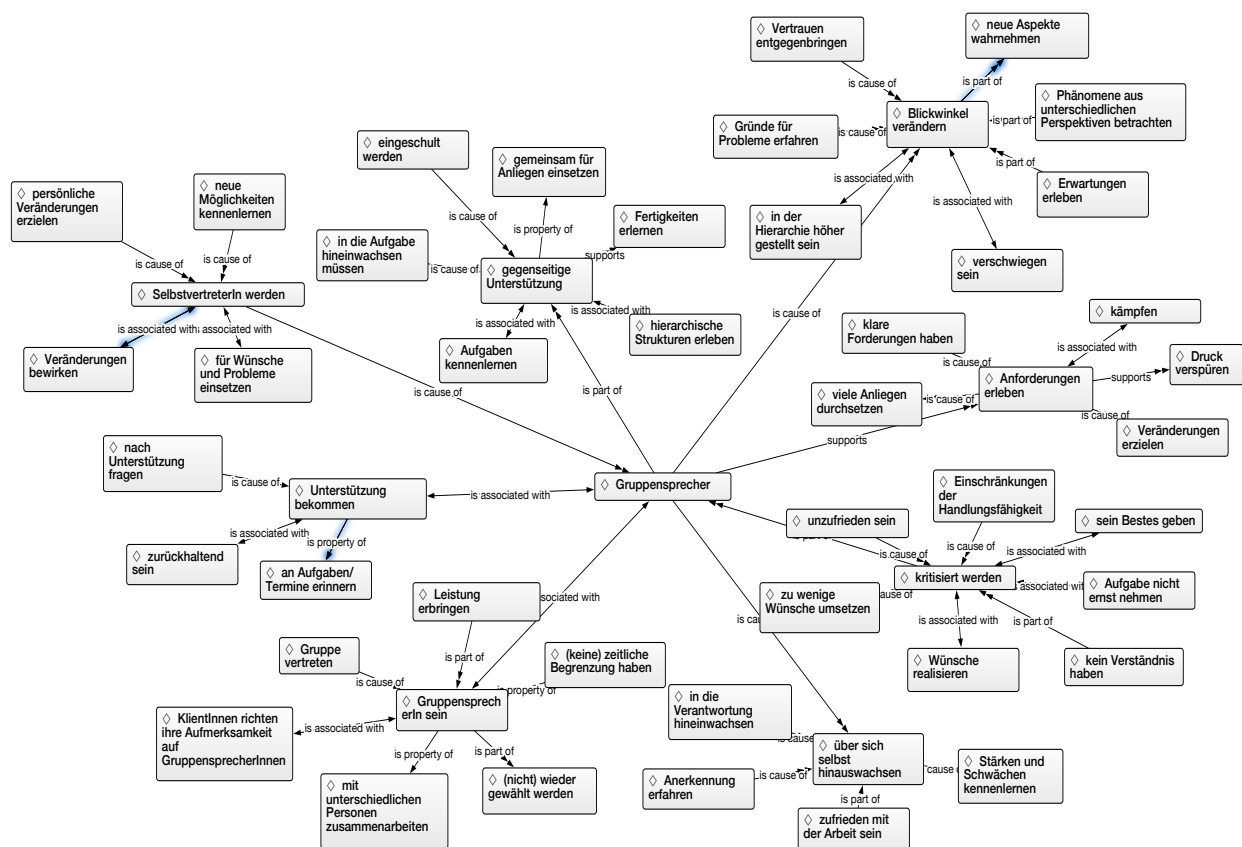


Abbildung 1: Netzwerk "Gruppensprecher"

Durch diese Netzwerke haben sich Kategorien herauskristallisiert, wie z.B. „Blickwinkel verändern“ oder „kritisiert werden“. Da die Kodfamilien „Gruppensprecher“ und „Gruppe A“ zentral für meine Forschungsfrage sind, wurden die Kategorien dieser beiden Kodfamilien zusammengeführt. In einem nächsten Schritt wurden die Eigenschaften dieser Kategorien genau herausgearbeitet und die Kategorien durch das Kodierparadigma dargestellt, um die ursächlichen Bedingungen, den Kontext, die intervenierenden Bedingungen, die Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen der zentralen Phänomene darzulegen. Dadurch hat sich als Kernkategorie meiner Forschung „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“ herausgestellt. Dieser Aspekt der Möglichkeiten für selbstständige Tätigkeiten ist in den Interviews immer wiedergekehrt, wenn der Forschungsteilnehmer über seine Erfahrungen in der Selbstvertretergruppe erzählt hat. Der Aspekt der „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“ wird auch im Gegensatz zu den früheren Arbeitsstellen des Mannes gesetzt, in denen das selbstbestimmte Handeln nicht bzw. nur eingeschränkt möglich war. Auch in seiner Kindheit und Jugend wurden seine Handlungsmöglichkeiten durch das Verhalten seiner Mutter begrenzt. Weiters zeigt sich durch die Kategorie „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in Selbstvertretergruppen arbeiten, mehr Möglichkeiten für eigenständiges Handeln haben und somit ihre Agency gefördert wird.

Die Kernkategorie „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“ enthält die zehn Kategorien „Unterstützung bekommen“, „Im Team arbeiten“, „Mit dem Kopf arbeiten“, „SelbstvertreterIn werden“, „Gegenseitige Unterstützung“, „Über sich selbst hinauswachsen“, „Blickwinkel verändern“, „Kritisiert werden“, „Anforderungen erleben“ und „Unterschiede zwischen zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein“. In folgender Grafik werden die Hauptkategorie und ihr zugehörigen Kategorien anhand des Kodierparadigmas dargestellt:

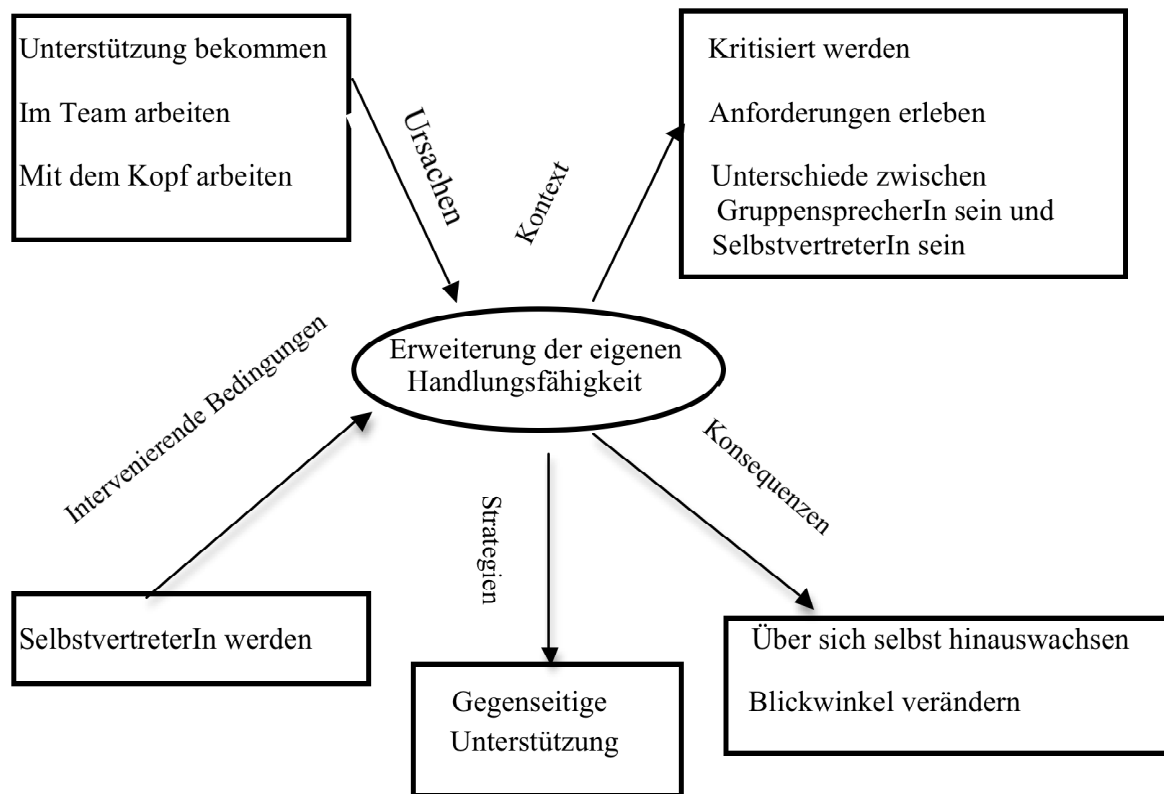


Abbildung 2: Kernkategorie "Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit"

„SelbstvertreterIn werden“ ist die intervenierende Bedingung der Kategorie „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“, da sie eine Vorbedingung für das Erleben der Prozesse in der Selbstvertretergruppe sind, die die Handlungsfähigkeit fördern. Die Kategorien „Unterstützung bekommen“, „Im Team arbeiten“ und „Mit dem Kopf arbeiten“ konnten als ursächliche Bedingungen der Kernkategorie „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“ identifiziert werden, da durch diese Selbstbestimmungs- und Autonomieprozesse in Gang gesetzt wurden. Als Handlungs- und interaktionale Strategie hat sich die Kategorie „Gegenseitige Unterstützung“ herauskristallisiert, da SelbstvertreterInnen durch die „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“ dazu befähigt werden. Die Kernkategorie „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“ steht im Kontext der Kategorien „Kritisiert werden“, „Anforderungen erleben“ und „Unterschiede zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein“, da sie sich auf die Ausprägung der Handlungsfähigkeit auswirken. Als Konsequenzen der Kernkategorie „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“ können die Kategorien „Über sich selbst hinauswachsen“ und „Blickwinkel verändern“ bezeichnet werden, da sie aus der „Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit“ resultieren.

In den folgenden Kapiteln werden die genannten Kategorien näher beschrieben.

8.1 SelbstvertreterIn werden

Diese Kategorie beinhaltet die Gründe, aus denen Klaus als Gruppensprecher, Mitglied der Selbstvertretergruppe und Mitarbeiter der Gruppe A zu arbeiten begonnen hat. Die Kategorie kann folgendermaßen dargestellt werden:

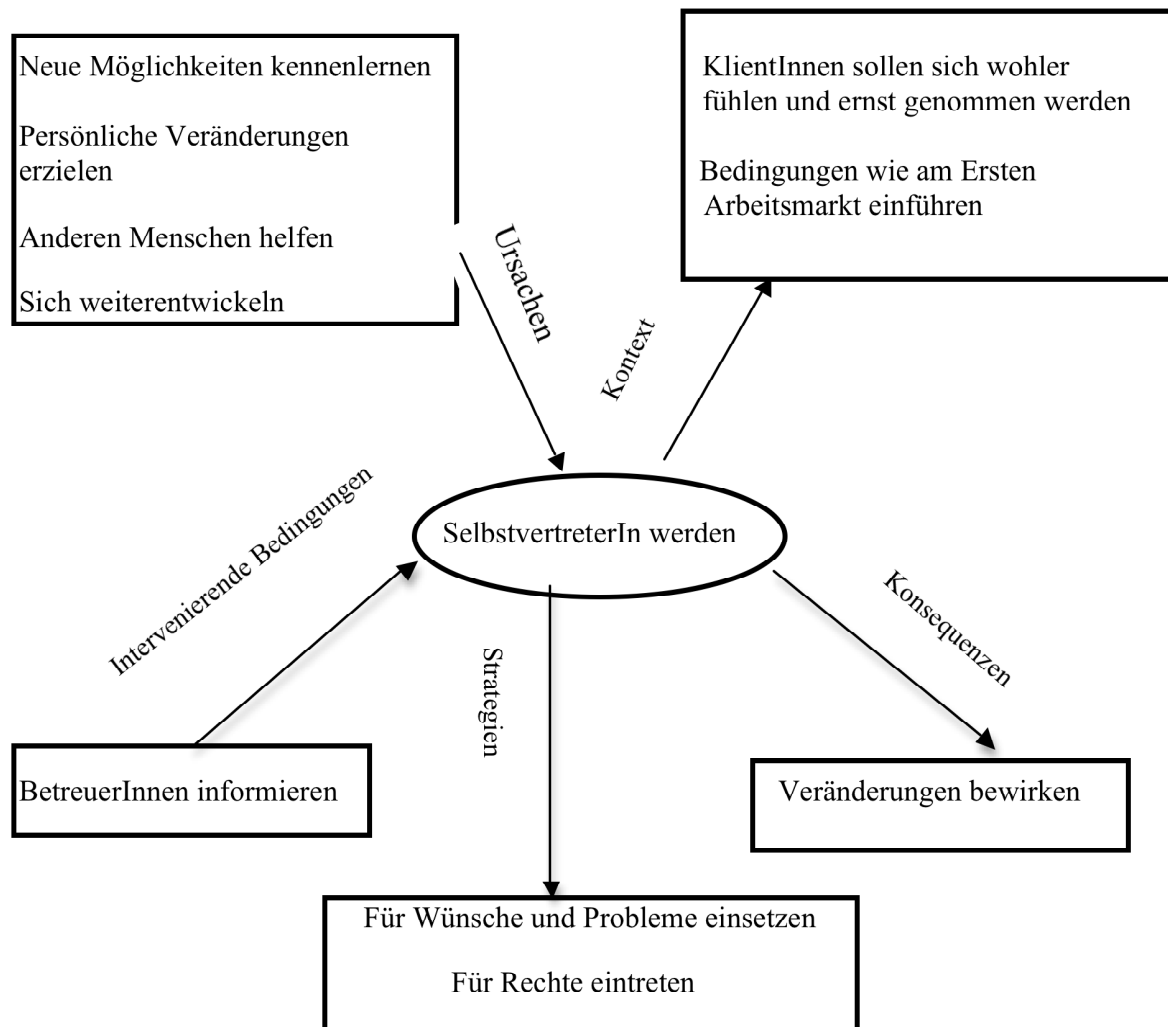


Abbildung 3: Kategorie "SelbstvertreterIn werden"

In A-Dorf konnten die KlientInnen als GruppensprecherIn oder StellvertreterIn tätig sein und somit Veränderungen bewirken. Dies war für Klaus eine neue Möglichkeit, die sein Interesse geweckt hat. Die GruppensprecherInnen konnten sich für die Wünsche und Probleme der KlientInnen einsetzen und daran hat Klaus Gefallen gefunden. Für ihn ist es also bedeutsam, neue Aufgaben kennenzulernen und Veränderung zu bewirken. Er hat das Bedürfnis, sich für andere Personen einzusetzen und ihnen zu helfen:

„Da hats die Möglichkeit gegeben, dass ich da was bewirken konnte und was machen konnte, weil da hats ja bei allen bei den 12. hats ja die Möglichkeit gegeben, dass man Gruppensprecher wird oder Stellvertreter und dass man sich für die Belange und Probleme der Klienten miteinsetzt und das hat mir sehr gut gefallen und so und ja.“

(Interview 1, S.5 Z.3-7)

Klaus hat schon vor Beginn seiner Tätigkeit als Gruppensprecher bzw. Stellvertreter mit den KlientInnen über ihre Probleme gesprochen und sich für sie eingesetzt und deshalb ist der Vorschlag aufgekommen, dass er sich zur Wahl als Gruppensprecher oder Stellvertreter aufstellen lassen soll. Er hatte also schon vor dem Antritt seines Amtes als Gruppensprecher bzw. Stellvertreter das Bedürfnis, sich für andere Personen einzusetzen. Er wollte das Amt als Stellvertreter übernehmen, da er neugierig war, wie ihm die Tätigkeit gefällt und welche Veränderungen dadurch für ihn eintreten. Klaus hatte also die Annahme, dass durch die Arbeit als GruppensprecherIn bzw. StellvertreterIn Veränderungen für diejenige Person stattfinden:

„Habs mir angeschaut und ja und dann hab ich mich aufstellen lassn, weil ich wollts ja auch machen, wie gsagt ich bin auch ein bisschen neugierig gewesen wies für mich wäre und was sich da für mich persönlich ändert, egal ob ich jetzt Stellvertreter bin oder Gruppensprecher und hab meine Erfahrungen dann gsammelt.“ (Interview 2, S.6 Z.16-21)

Als Klaus in der Gartengruppe der Organisation C tätig war, hat ihn ein Betreuer darauf aufmerksam gemacht, dass es innerhalb der Organisation eine Selbstvertretergruppe gibt. Klaus hat sich daraufhin einige Treffen der Selbstvertretergruppe angesehen und dann entschieden, dass er Interesse an der Arbeit hat und er in der Gruppe mitarbeiten möchte. Die SelbstvertreterInnen wollen in der Organisation C Veränderungen erzielen und das war die Motivation für ihn, in der Gruppe zu beginnen. Klaus möchte etwas Positives bewirken und aufbauen, z.B. will er die Probleme zum Thema Fahrtendienst lösen und einführen, dass sich die KlientInnen den Urlaub in das nächste Jahr mitnehmen können. Es sollen Bedingungen eingeführt werden, die einer Arbeit am Ersten Arbeitsmarkt gleichen und die KlientInnen sollen ähnliche Rechte wie die BetreuerInnen erhalten. Die SelbstvertreterInnen wollen einen frischen Wind in die Organisation bringen. Klaus möchte, dass sich die KlientInnen in der Arbeit wohler fühlen und dass sie ernst genommen werden. Er hat also den Wunsch, positive Veränderungen in der Organisation zu erzielen. Klaus möchte Wünsche und Anliegen von KlientInnen durchsetzen und ihre Rechte verbessern:

„Das die Leute auch was ändern wolltn, also bei da Organisation C bewusst ändern wolltn, das war der springende Punkt bei mir wo ich ge, wo ich mir überlegt hab und nachgedacht hab äh das wär was für mich, wenn vielleicht kann ich da eine Änderung oder was bewirkn. Das war die Motivation dahinter, dass ich, ich will unbedingt bei da Organisation C was positives ändern.“ (Interview 5, S.18 Z.9-14)

Die Gruppe A, in der Klaus derzeitig tätig ist, ist eine Selbstvertretergruppe und baut Werkstattträte auf, d.h. es soll in jeder Werkstatt der Organisation C Personen geben, die sich für die Probleme und Beschwerden der KlientInnen einsetzen. Diese Thematik hat Klaus Interesse geweckt und war auch seine Motivation, in der Gruppe mitzuarbeiten. Die Arbeit ist für ihn eine Herausforderung und hat ihn gereizt. Klaus war für die Moderationsvorbereitungen der Selbstvertretertreffen öfters in der Gruppe A und hat dadurch einen Einblick in die Arbeit der Gruppe erhalten. Er wollte er etwas Neues lernen, z.B. wie er anderen Menschen helfen und sich weiterentwickeln kann, da er nicht gerne auf dem selben Niveau stehen bleibt, und diese Möglichkeit hat er in der Gruppe gesehen. Die Arbeit in der Selbstvertretergruppe wird von ihm also als etwas Anspruchsvolles erachtet und auch als eine Möglichkeit für die persönliche Weiterentwicklung. Klaus hat den Wunsch, anderen Menschen zu helfen und ist der Auffassung, dass er dies in der Gruppe A lernen kann:

„Und desto mehr ich mehr dazu lerne und desto mehr Wissen ich erlange, desto wohler fühle ich mich in meiner Haut und desto besser geht's mir und das war die Motivation dahinter, dass ich neue Sachn dazu lernen wollte, auch wie ich anderen Leutn zum Beispiel helfn kann.“ (Interview 5, S.21 Z.23-26)

8.2 Im Team arbeiten

Diese Kategorie beschreibt das Arbeiten im Team näher, dass Klaus in der Gruppe A erlebt und kann wie folgt abgebildet werden:

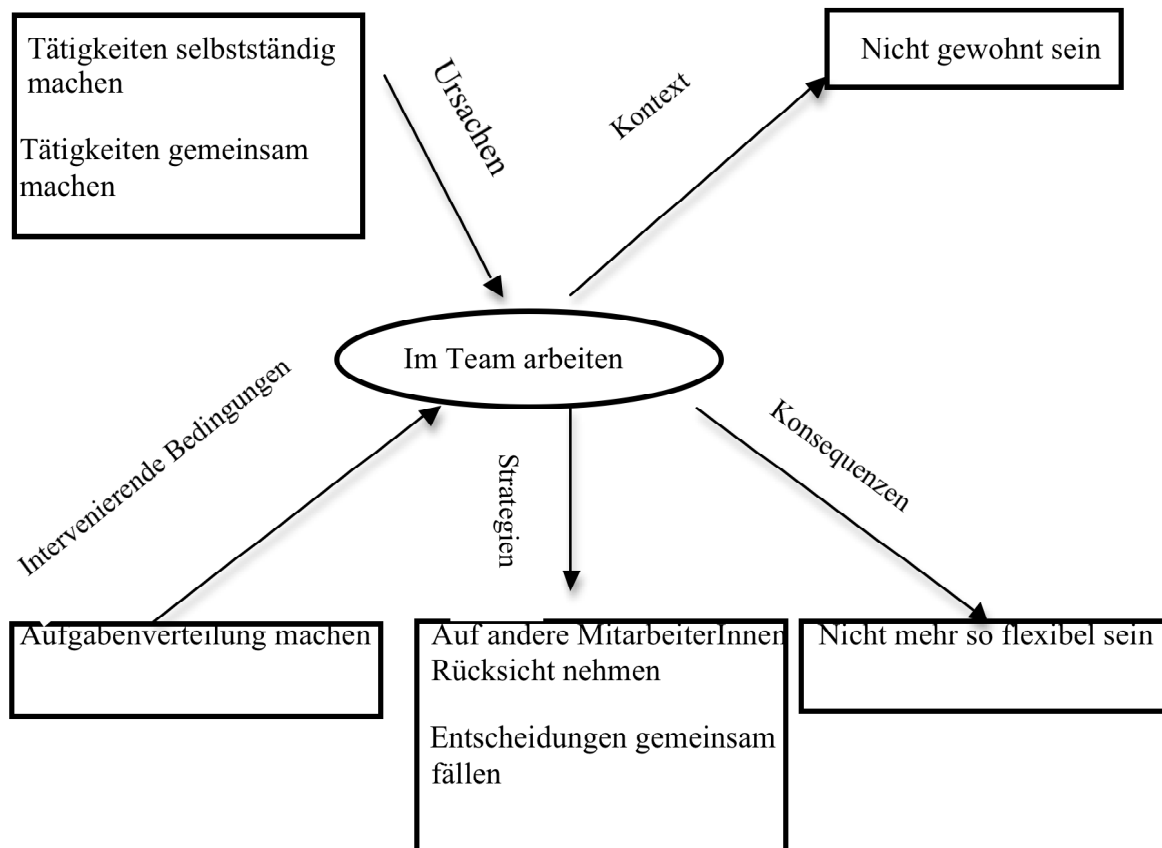


Abbildung 4: Kategorie "Im Team arbeiten"

Jede Mitarbeiterin/jeder Mitarbeiter in der Gruppe A kann sich aussuchen, welche Tätigkeiten sie/er übernehmen möchte. Es gibt am Ende der Woche eine Aufgabenverteilung für die kommende Woche, bei der sich alle für ihre gewünschten Aufgaben melden können. Klaus erfährt in der Selbstvertretergruppe somit, dass mehr im Team gearbeitet wird und man sich aussuchen kann, welche Tätigkeiten man übernehmen möchte. Einige Aufgaben werden auch gemeinsam gemacht bzw. tragen alle einen Teil dazu bei:

„Das Protokoll äh das haben wir gemeinsam gmacht, also jeder für sich ein bisschen was. Wir haben ja alle dann mitgholfn das wir diese Protokoll da machen, also die Frau D hat ihren Punkt geschriebn und eingefügt, da Herr H seine Sachn, ich zum Beispiel die

Anfangssachn, also das war wie gsagt eine Gemeinschaftsarbeit, kann man sogn.“
(Interview 2, S.15 Z.9-13)

Laut Klaus werden in einer Werkstatt die Arbeiten von den BetreuerInnen eingeteilt und die KlientInnen nicht danach gefragt, welche Aufgaben sie übernehmen wollen. Klaus erfährt in der Selbstvertretergruppe also einerseits mehr Selbstbestimmung, da er sich seine Arbeiten selber aussuchen kann. Andererseits erlebt er auch mehr Teamarbeit, da man sich mit den anderen MitarbeiterInnen abstimmen muss, wer welche Aufgabe übernimmt und nicht jede/jeder für sich alleine arbeitet, sondern die Mitglieder aufeinander Rücksicht nehmen. In der Werkstatt war er eher fremdbestimmt, da die BetreuerInnen die Aufgaben verteilt haben, und auch die KlientInnen haben nicht aufeinander geschaut:

„Da merkt man zum Beispiel, dass die Gruppe A ein Team ist, das heißt da wird mehr im Team gemacht, da macht nicht jeder für sich, man ist nicht so wie in einer Werkstatt, sag ich mal so, wo jeder nur auf sich schaut, sag ich mal so, das ist mehr ein Zusammenspiel, also wir machen unserer Arbeiten selber, was man sich aussucht zum Beispiel wie zum Beispiel die Dienstpost abholen oder was weiß ich oder die Einladungen in die Zentrale bringen, dass kann man sich aussuchen, wer was macht. Oder zum Beispiel wer tut da Sachn abwaschn und wer tut das Essen aufwärmen, da kannst dir Sachn aussuchen, was du in der Werkstätte nicht machen kannst zum Beispiel, weil da wirst du einfach eingeteilt von die Betreuer. Die sagen zum Beispiel an dem Tag machst du das und das und das, ob du willst oder nicht, danach wirst du eigentlich nicht so richtig gefragt.“ (Interview 2, S.24 Z.13-25)

Das Arbeiten im Team bringt aber auch Aspekte mit sich, die für Klaus ungewohnt sind. In seinen früheren Arbeitsstätten war er flexibler und konnte sich z.B. selber einteilen, wann er in den Urlaub gehen möchte und das ist in der Gruppe A nicht möglich. In der Selbstvertretergruppe werden viele Aktivitäten gemeinsam gemacht und das ist ein Unterschied zu seinen vorherigen Arbeitsplätzen. Klaus ist ein flexibler und selbstständiger Mensch und teilt sich Termine und Aufgaben gerne selber ein. Das Arbeiten im Team ist also auch ein Aspekt, an den sich SelbstvertreterInnen erst gewöhnen müssen und bringt Opfer mit sich, da sie auf die anderen MitarbeiterInnen schauen und Rücksicht nehmen müssen:

„Ja gefallen tuts mir schon, das einzige was mir ähm so, sag ich einmal, ich bin das eigentlich nicht so sehr gwohnt in so einem Team zu arbeitn, also so eng zusammen zu arbeiten, weil bei uns bei Organisation B oder Organisation A, also bei die vorigen

Vereine, wo ich war äh haben wir, wir haben schon gearbeitet, aber wir waren ein bisschen flexibler. Das heißt, flexibel heißt zum Beispiel, wir, wir sind, wir haben jetzt nicht gesagt zum Beispiel, dass wir jetzt äh gemeinsam jetzt alle miteinander zum Beispiel gemeinsam in Urlaub fährt, also da hat man sich zum Beispiel den Urlaub aufteilen können.“ (Interview 5, S.27 Z.3-10)

In der Gruppe A werden auch die Entscheidungen gemeinsam gefällt und Klaus muss erleben, dass nicht alles so durchgesetzt wird, wie er möchte, sondern die Mehrheit entscheidet und das ist nicht immer angenehm. Weiters treten zwischen den MitarbeiterInnen der Gruppe hin und wieder Streitigkeiten auf, die Klaus als negativ empfindet. Er möchte sich in der Gruppe wohlfühlen und nicht mit Auseinandersetzungen herumschlagen.

8.3 Mit dem Kopf arbeiten

In dieser Kategorie wird das geistige Arbeiten näher erläutert, dass Klaus in der Gruppe A erlebt, womit er aber auch bereits als Gruppensprecher konfrontiert war. In Abbildung 5 wird die Kategorie grafisch dargestellt:

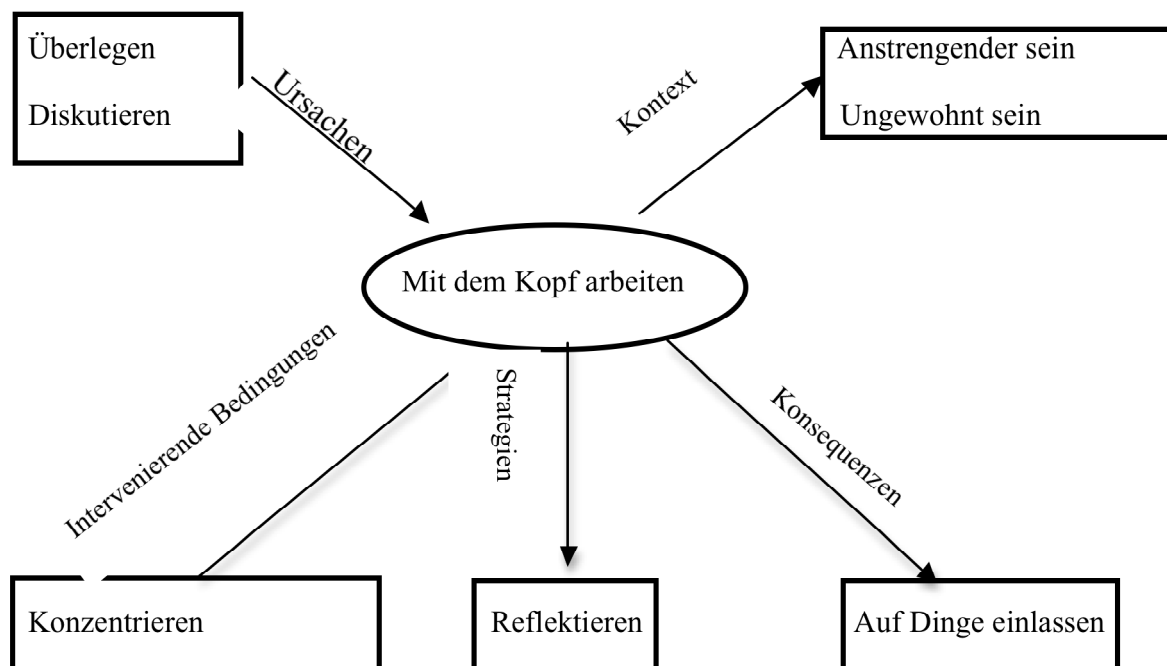


Abbildung 5: Kategorie "Mit dem Kopf arbeiten"

Ein Unterschied zu Klaus vorherigen Arbeitsstätten ist, dass in der Gruppe A mehr geistige Arbeit gemacht wird als in seinen vorherigen Arbeitsstätten. Es wird viel überlegt und

diskutiert und Sachen ausprobiert. Das ist laut Klaus anstrengender als seine bisherigen Arbeiten, da es eine hohe Konzentration erfordert, und zu Beginn ungewohnt. Früher haben die BetreuerInnen gesagt, welche Aufgaben gemacht werden müssen und gezeigt, wie diese Tätigkeiten ausgeführt werden. Klaus ist der Ansicht, dass sich SelbstvertreterInnen auf Dinge einlassen und auch reflektieren müssen, was gut ist und was nicht. In der Gruppe A liegt der Fokus der Tätigkeiten also auf der geistigen Arbeit und es werden höhere Anforderungen gestellt als in anderen Werkstätten:

„Ja und das ist auch ziemlich etwas anstrengender als wenn bei der Arbeit im Garten zum Beispiel hast ja, hast ja zum Beispiel nur die Sachen genommen, was du zum Arbeiten braucht hast, der Betreuer hat die gezeigt, zum Beispiel das und das machst, dann musst du das auch machen und das wars und bei der Gruppe A ist das anders, da wird eigentlich mehr mit dem Kopf gearbeitet, das heißt, dass ist ein bisschen anstrengender, zumindest empfind ich das als ein bisschen anstrengender, weil du musst dich konzentrieren können, gut auf die Sachen, da musst äh mit dem Kopf da sein, zum Beispiel musst dich auf die Sachen einlassen können, schauen was ist gut, was ist nicht so gut, was kann man überarbeiten und wie kann man das überarbeiten und solche Sachen.“ (Interview 2, S.23 Z.25-30/S.24 Z.1-4)

Das geistige Arbeiten ist Klaus schon von A-Dorf gewohnt, da er dort Gruppensprecher war. Es müssen also auch GruppensprecherInnen viel geistige Arbeit durchführen. Er hat diese Tätigkeit aber länger nicht mehr gemacht und deshalb war es für ihn zu Beginn ungewohnt:

„Das kenn ich noch von A-Dorf, also weil da hab ich auch viel, da hab ich auch, weil wie ich Gruppensprecher war oder Stellvertreter hab ich auch viel arbeiten müssen. Also von daher bin ich das mehr oder weniger gewohnt, nur wenn das jetzt eine ganze Weile nicht mehr gmacht hat, dementsprechend is das schon ein bisschen ungewohnt oder schwierig, sag ich einmal so, weil seit ich in von A-Dorf weggekommen bin hab ich nichts mehr in diese Richtung gmacht.“ (Interview 3, S.22 Z.26-28/S.23 Z.1-4)

8.4 Unterstützung bekommen

Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Unterstützung, die Klaus einerseits als Gruppensprecher bekommen hat und andererseits bei seiner jetzigen Tätigkeit in der Gruppe A erhält. Die Kategorie kann folgendermaßen abgebildet werden:

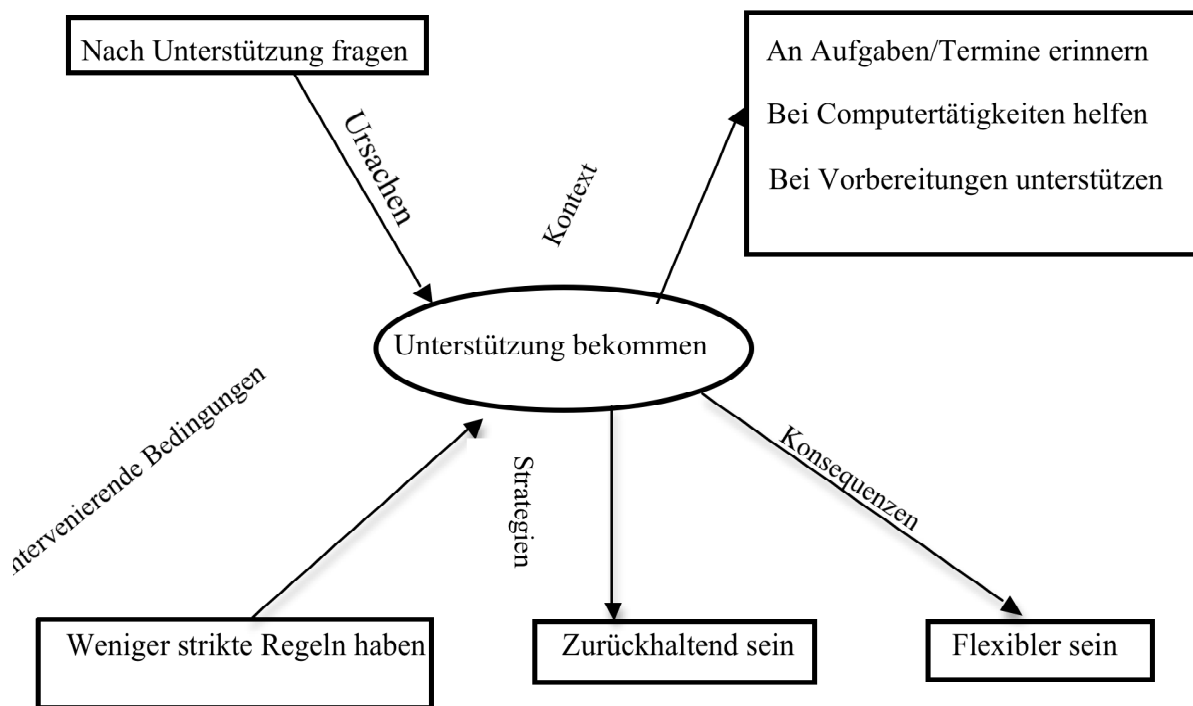


Abbildung 6: Kategorie "Unterstützung bekommen"

Als Klaus Gruppensprecher in A-Dorf war haben ihn die BetreuerInnen bei seiner Arbeit unterstützt. Sie haben die GruppensprecherInnen an Aufgaben erinnert und auch bei anderen Tätigkeiten geholfen. Die BetreuerInnen haben aber nur unterstützt, wenn danach gefragt wurde und sich ansonsten zurückgehalten. Klaus hat also in seiner Tätigkeit als Gruppensprecher Unterstützung von den BetreuerInnen bekommen und diese Unterstützung als positiv erlebt:

„Die Betereuer haben uns dann zum Beispiel nur so uns erinnert, dass wir diese ganzen Rückmeldungen, was wir von der Leiterin gekriegt haben, dass wir zum Beispiel die nicht vergessen sollen, dass wir das den Kollegen dann sagen. Also die waren so wie die Unterstützer jetzt bei der Organisation C, die haben uns an gewissen Sachen erinnert. Also

wenn wir halt nicht weitergwusst haben oder so, aber in den meisten Fällen haben sie, die haben ja eigentlich nichts gsagt oder so.“ (Interview 2, S.9 Z.25-30/S.10 Z.2.3)

Wie er als Gruppensprecher tätig war hat er jedoch weniger Unterstützung bekommen als derzeit in der Gruppe A. In der Gruppe A gibt es UnterstützerInnen und keine BetreuerInnen. Laut Klaus haben BetreuerInnen fixe Vorgaben, an die sie sich halten müssen, auch wenn sie selber nicht davon überzeugt sind, z.B. müssen sie sicherstellen, dass gewisse Arbeiten erledigt werden und dies vor den Chefs nachweisen. Die Regelungen werden ihnen von den Chefs vorgegeben. Die Gruppe A ist flexibler, da es zwar auch Regeln gibt, aber nicht so strikte. Klaus erlebt in der Selbstvertretergruppe also mehr eigene Gestaltungsfreiheiten als in den Gruppen, in denen er davor gearbeitet hat, und mehr Selbstbestimmung. Die UnterstützerInnen fragen, welche Aufgaben die Mitglieder der Gruppe übernehmen wollen und wann sie diese ausführen möchten. Die SelbstvertreterInnen können sich die Zeit und die Aufgaben also selber einteilen, wohingegen in anderen Gruppen BetreuerInnen die Arbeiten einteilen. Die UnterstützerInnen helfen, wenn eine Person bei Aufgaben Hilfe braucht bzw. nach Unterstützung fragt, wie z.B. bei Tätigkeiten am Computer. Sie machen auch auf Termine aufmerksam und helfen bei Vorbereitungen und beim Einüben von Moderationen:

„Bei der Gruppe A, die haben zwar auch Regelungen, sind aber nicht so streng wie bei Organisation B, das is mal der eine Unterschied. Betreuer, Betreuer oder Betreuerinnen gibt's da eigentlich nicht, das is der zweite Unterschied und die Unterstützerinnen helfn dir, wenn du Hilfe brauchst, ob das jetzt bei Computer-Sachn sind, wenn du jetzt irgendwas schreibn musst oder speichern musst. Die helfn dir nur dann, wenn du Hilfe brauchst, das is der dritte Unterschied. Bei einem Betreuer, der hat diesn Luxus nicht ja der hat diesn Luxus nicht, der kann dir nicht nur helfn, der muss, der hat seine Vorgabn, an die er sich haltn muss, das heißt der muss dir eine Arbeit anschaffn und du musst schaun, dass du diese Arbeit auch machst ja, der hat fixe Vorgabn die was er erfülln muss.“ (Interview 5, S.12 Z.13-24)

Klaus möchte jedoch so selbstständig wie möglich werden und auf wenig Unterstützung angewiesen sein. Er beschreibt, dass er in der Gruppe A noch bei vielen Tätigkeiten Hilfe braucht und das möchte er ändern. Er nimmt deshalb Nachhilfeunterricht in lesen und schreiben um seine Fähigkeiten in diesen Bereichen zu verbessern und weniger Unterstützung zu benötigen. Weiters möchte er nicht so viel Zeit der UnterstützerInnen beanspruchen, da sie auch ihre Aufgaben erledigen müssen. Klaus ist es also wichtig, selbstständig zu sein und

viele Tätigkeiten eigenständig durchführen zu können, um nicht auf andere Personen angewiesen zu sein:

„Nächstn Donnerstag geht's dann los mitm lesn und schreibn und so, also das ich das wirklich gut kann und lern, weil auch wenn ich bei da Gruppe A arbeite im Büro da brauch ich noch am Anfang ziemlich viel Hilfe wegn, wegn Sachn, zum Beispiel wegn lesn oder wegn sonstign Sachn da brauch ich noch ein bissl viel mehr Unterstützung, also bei, wegn auch wegn Sachn auszudruckn wegn die E-Mails und sonstiges wo ich mich noch nicht so auskenn und wenn ich das alles mal richtig gut kann hoffentlich kann ich das dann mehr selbstständiger machen.“ (Interview 5, S.2 Z.19-26)

8.5 Gegenseitige Unterstützung

In dieser Kategorie wird näher beschrieben, wie sich die GruppensprecherInnen in A-Dorf untereinander unterstützt haben und wie sich die MitarbeiterInnen der Gruppe A gegenseitig helfen. Die Kategorie kann in dieser Weise grafisch gezeigt werden:

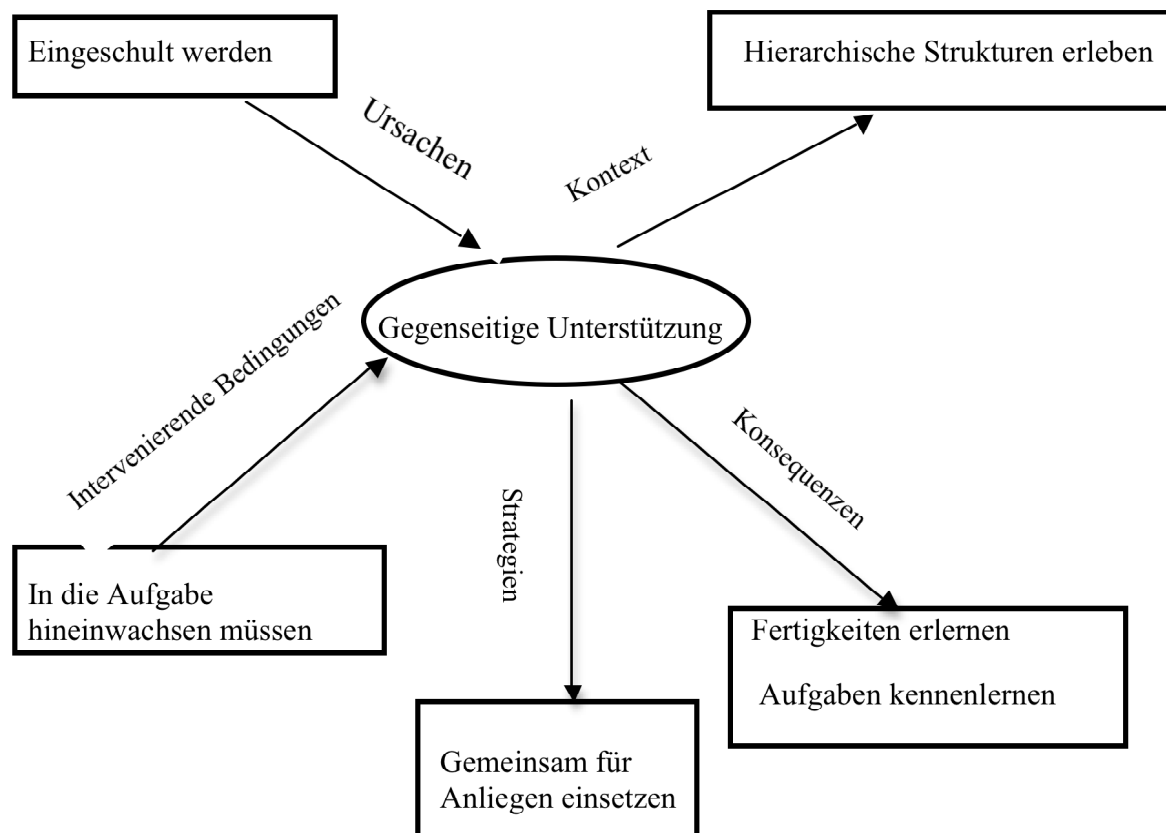


Abbildung 7: Kategorie "Gegenseitige Unterstützung"

Klaus hatte keine Erfahrung mit Selbstvertretung und erst in die Aufgabe als Gruppensprecher hineinwachsen müssen. Er wurde von den anderen GruppensprecherInnen in seine Aufgaben eingeschult und konnte dadurch viele Fertigkeiten erlernen. Das war eine positive Erfahrung für ihn und eine Bereicherung. Dies zeigt, dass Klaus gerne neue Kompetenzen erlernt und die Arbeit als Gruppensprecher diese Möglichkeit geboten hat. Klaus hat die neuen Fertigkeiten von den anderen GruppensprecherInnen gelernt, also von Menschen mit Lernschwierigkeiten, da sie mehr Erfahrungen hatten und somit hierarchisch gesehen eine Stufe über ihm waren. Die GruppensprecherInnen haben also eine wichtige Rolle bei der Einschulung von neuen GruppensprecherInnen:

„Das war für mich eine gute Möglichkeit, weil so hab ich erstens bin ich so eingeschult wordn, zweitens hab ich auch von die Leute, die was das von ältere Leute die was da ein bisschen mehr Erfahrung ghabt haben als ich, hab ich das Lernen können, das war für mich eine positive und eine Bereicherung ja aber das aber es das waren positiven Aspekte.“ (Interview 2, S.6 Z.4-8)

Weiters hat er durch die Einschulung erfahren, mit welchen Aufgaben GruppensprecherInnen konfrontiert sind. Bei großen Problemen haben alle GruppensprecherInnen der Werkstatt zusammengearbeitet, d.h. sie haben sich auch gegenseitig unterstützt und sich gemeinsam für Anliegen eingesetzt. Alle GruppensprecherInnen waren für die Wünsche ihrer Gruppen zuständig, die teilweise unterschiedlich waren, aber bei Anliegen, die mehrere Gruppen betroffen haben, haben sie sich gemeinsam dafür eingesetzt. Klaus hat also erlebt, dass ihn nicht nur BetreuerInnen, also Menschen ohne Lernschwierigkeiten, unterstützen können, sondern auch andere SelbstvertreterInnen:

„Wir habn wirklich dann wirklich an einem Strang gezogen und habn gschaut, dass wir Sachn durchbringen, also jeder, jeder Gruppensprecher und Stellverteter zwar für seine Sachn, also für jeder für seine Gruppe, aber in gewissn gemeinsamen, wenn wir warn uns auch in gewissn Punkten einig.“ (Interview 6, S.2 Z.19-23)

Für die Werkstatt hat es auch eine Haussprecherin/einen Haussprecher gegeben, die/der sich für die Wünsche und Probleme aller KlientInnen der Werkstatt eingesetzt hat. Sie/er war in der Hierarchie höher als die GruppensprecherInnen: „Und der hat sich dann für alle, für das ganze Haus dann eingesetzt, das heißt der war ein bissl höher als wir.“ (Interview 6, S.4 Z.18-19) Die GruppensprecherInnen haben sich bei ihr/ihm Hilfe geholt, wenn sie nicht mehr

weitergewusst haben und mit der Situation überfordert waren. Die GruppensprecherInnen haben also auch von der Haussprecherin/dem Haussprecher Unterstützung erhalten.

Auch in der Gruppe A wird Klaus von den anderen Mitgliedern der Gruppe A eingeschult. Die anderen MitarbeiterInnen der Selbstvertretergruppe haben also eine wichtige Rolle bei der Einarbeitung des neuen Mitarbeiters. Die anderen MitarbeiterInnen der Gruppe A unterstützen Klaus auch bei seinen alltäglichen Tätigkeiten, d.h. das gegenseitige helfen ist eine wichtig Komponente in der Gruppe: „Wenn da gibt’s ja mehrere Leute, dass da gibt’s noch andere Leute, die was dir helfen können und dich mehr unterstützen können. Das heißt nicht nur die Kollegen selber, sondern auch die Unterstützerinnen.“ (Interview 6, S.13 Z.13-17) Die MitarbeiterInnen der Gruppe tauschen untereinander auch Erfahrungen aus Werkstattgruppen aus, in denen sie früher tätig waren, und helfen sich so z.B. bei der Vorbereitung für Seminare in dieser Gruppe. Klaus erlebt also, dass er durch seine Erzählungen aus früheren Arbeitsstellen einen Beitrag für die Arbeit der Selbstvertretergruppe leisten kann:

„Wir helfen denen gemeinsam, also wir arbeiten gmeinsam, weil die Frau D fragt mich oder die anderen, was könnten, wie können wir das machen, wie können wir das umsetzn, wie können wir das ganze planen und so, wenn ich hab, ich kann ja von die, weil ich war in da Werkstatt 20, kann ich meine Erfahrung miteinbringen und sagen, wo geht das und das, is so und so.“ (Interview 3, S.25 Z.4-8)

Die Mitglieder der Gruppe schulen auch die gewählten Werkstattträte in ihre Arbeit ein, d.h. sie bringen ihnen bei, für welche Aufgaben sie zuständig sind und helfen ihnen zu Beginn bei ihren Tätigkeiten.

8.6 Anforderungen erleben

In dieser Kategorie werden Klaus Aufgaben als Gruppensprecher und seine jetzigen Aufgaben in der Selbstvertretergruppe näher erläutert und die Anforderungen, die damit in Verbindung stehen. Weiters werden auch Eigenschaften beschrieben, die SelbstvertreterInnen benötigen um die Aufgaben und Anforderungen angemessen erfüllen zu können. Folgende Grafik dient zur Veranschaulichung der Kategorie:

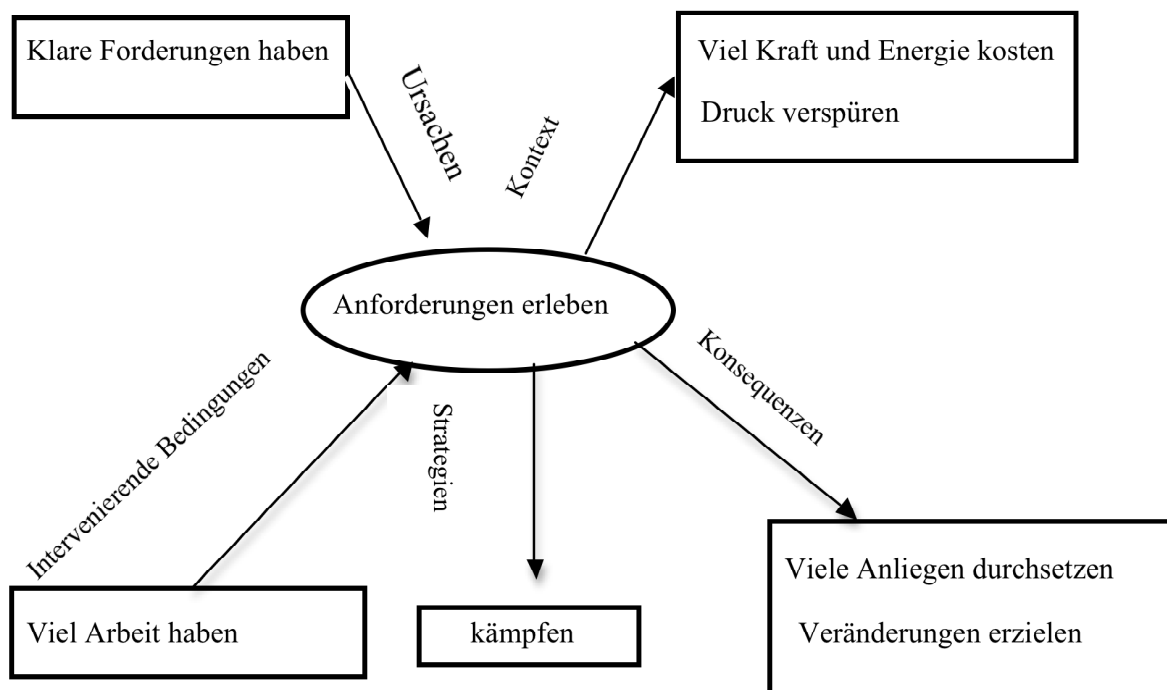


Abbildung 8: Kategorie "Anforderungen erleben"

Klaus Aufgaben als Gruppensprecher waren das Sammeln von Wünschen und Beschwerden der KlientInnen und das Weiterleiten dieser an die Leiterin. Dafür hat ein bis zwei Mal im Monat ein Gespräch mit der Leiterin stattgefunden, bei dem sie sich nach den Wünschen und Anliegen der Gruppen erkundigt hat. Klaus hat die Rückmeldungen der Leiterin an seine KollegInnen weitergeleitet:

„Also ähm ja meine Aufgaben zum Beispiel waren das was ich gsammelt hab wie gsagt der Leiterin, also der Frau A zu sagen, was die Leute wollen, dass sie zum Beispiel gsagt haben, dass die was weiß ich halt nicht immer in den selben Ort fahren wollen auf Urlaubsaktion zum Beispiel oder so, sondern das sie auch woanders hinfahren wollen.“
(Interview 2, S.7 Z.1-5)

Klaus Aufgaben in der Selbstvertretergruppe sind z.B. das Schreiben von Protokollen am Computer. Es gibt auch Teambesprechungen mit dem Geschäftsführer, bei denen von den aktuellen Ereignissen in der Gruppe erzählt wird und alle MitarbeiterInnen einen Tagesordnungspunkt vortragen. Die SelbstvertreterInnen bauen in den Werkstätten Mitbestimmungsstrukturen auf, d.h. sie bereiten die Wahlen für die Werkstatträte vor und führen sie durch, bieten für interessierte Werkstatträte Seminare an und schulen die Werkstatträte in ihre Arbeit ein. Die Gruppe organisiert auch Selbstvertretertreffen und bereitet sie vor und nach. Weiters bietet die Gruppe Peer-Beratung an und erarbeitet Forderungen zu bestimmten Themen. Die Gruppe A ist also für viele verschiedene Tätigkeiten zuständig und Klaus erlebt, dass Selbstvertretung viel Arbeit bedeutet und anspruchsvoll ist. Zu Beginn war er bei vielen Aufgaben noch unsicher und vorsichtig und hat sich Tätigkeiten öfters von UnterstützerInnen und MitarbeiterInnen erklären lassen. Die Arbeit kostet Klaus viel Kraft und Energie, da die Gruppe die Mitbestimmungsstrukturen von Beginn an aufbauen muss, aber er versucht, sein Bestes zu geben und viele Anliegen der KlientInnen durchzusetzen:

„Ja es is anspruchsvoll is das Ganze ja und ja es is, wie gesagt, etwas Neues durchzubringen und so is mit viele Kleinigkeiten verbundn, mit Schwierigkeitn, die was man aus dem Weg räumen muss und so, aber im Großen und Ganzn kostets halts das Ganze irrsinnig viel Kraft und viel Energie, sag ich einmal, wenns da solche Probleme gibt oder wenn Fragn auftauchn.“ (Interview 6, S.18 Z.19-23)

In folgender Tabelle werden die genannten Aufgaben von SelbstvertreterInnen zusammengefasst:

Aufgaben von SelbstvertreterInnen
Wünsche und Beschwerden sammeln
Wünsche und Beschwerden der Leiterin/dem Leiter weitergeben
Protokolle schreiben
An Teambesprechungen teilnehmen
Mitbestimmungsstrukturen aufbauen
Selbstvertretertreffen vor- und nachbereiten
Peer-Beratung anbieten
Forderungen erarbeiten

Abbildung 9: Aufgaben von SelbstvertreterInnen

Klaus hat während seiner Tätigkeit als Gruppensprecher Druck verspürt, aufgrund der vielen Anliegen, die die KlientInnen durchsetzen wollten. Die KlientInnen hatten klare Vorstellungen, welche Veränderungen sie erzielen möchten:

„Nachdem ich dann, wie gesagt dann Gruppensprecher worden bin habens ein bissl einen Druck ausgeübt, wenn die haben ja klare Forderungen gehabt, klare Verhältnisse habens geschafft, was die unbedingt wolln und es war auch ein bissl ein Druck da, bissl eine Anspannung ja. Was ich durchgebracht hab, hab ich durchbracht.“ (Interview 6, S.2 Z.9-11)

Die GruppensprecherInnen konnten viele Anliegen der KlientInnen durchsetzen, z.B. den Wunsch nach einem Kaffeeautomaten, den Wunsch nach einem Urlaub im Ausland und nachdem sie ca. fünf Jahre gekämpft haben, haben sie einen zweiten Bus für die Werkstatt bekommen. Sie haben also in kleinen Schritten Änderungen erzielt und bei gewissen Anliegen, wie z.B. dem zweiten Bus, nicht aufgegeben und schließlich den Wunsch verwirklicht. Klaus hat also erfahren, dass er Veränderungen bewirken kann, aber manchmal lange dafür kämpfen muss. Laut Klaus hatte auch die Leiterin Vorgaben, an die sie sich halten

musste, d.h. auch sie konnte nicht immer frei entscheiden, sondern musste sich an Regeln und Vorgaben halten.

Die Relevanz, an Themen dranzubleiben und dafür zu kämpfen, hat Klaus auch in der Selbstvertretergruppe der Organisation C bemerkt. Ihm ist aufgefallen, dass am Beginn eines neuen Themas in der Selbstvertretergruppe große Motivation vorherrscht und alle SelbstvertreterInnen versuchen, sich für das Anliegen einzusetzen. Mit der Zeit lässt das Interesse an dem Thema nach und die SelbstvertreterInnen distanzieren sich davon. Laut Klaus ist jedoch eine wichtige Eigenschaft von SelbstvertreterInnen, Kampfgeist zu haben. Themen müssen gut abgeschlossen werden und dafür muss ausreichend Zeit investiert werden, damit die Probleme befriedigend gelöst werden. Klaus ist der Ansicht, dass SelbstvertreterInnen Durchhaltevermögen, Ausdauer und Geduld benötigen, auch wenn ein Prozess langwierig ist. Es gibt also gewisse Anforderungen, die an SelbstvertreterInnen gestellt werden und bestimmte Eigenschaften, die sie brauchen, um ihre Arbeit gut durchzuführen:

„Ja wie gesagt es, gewissen Leuten fehlt es an dem Durchhaltevermögen, also man braucht ein gewisses Durchhaltevermögen, auch wenns ein langwieriger Prozess is, gut das geht nicht von heute auf morgen, das is klar, also man braucht Aus äh Durchhaltevermögen, Ausdauer, viel Geduld um die Sache gut vorzubereiten, abzuschließen um das ganze auch gut über die Bühne zu bringen.“ (Interview 4, S.19 Z.4-8)

In Abbildung 10 werden wichtige Eigenschaften von SelbstvertreterInnen festgehalten:

Eigenschaften von SelbstvertreterInnen
Kampfgeist haben
Durchhaltevermögen besitzen
Ausdauer aufweisen
Über Geduld verfügen
Ausreichend Zeit investieren
Themen gut abschließen

Abbildung 10: Eigenschaften von SelbstvertreterInnen

8.7 Unterschiede zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein

In diesem Kapitel werden die Unterschiede zwischen der Tätigkeit als GruppensprecherIn und der Arbeit als SelbstvertreterIn näher beleuchtet. In Abbildung 11 wird die Kategorie grafisch gezeigt:

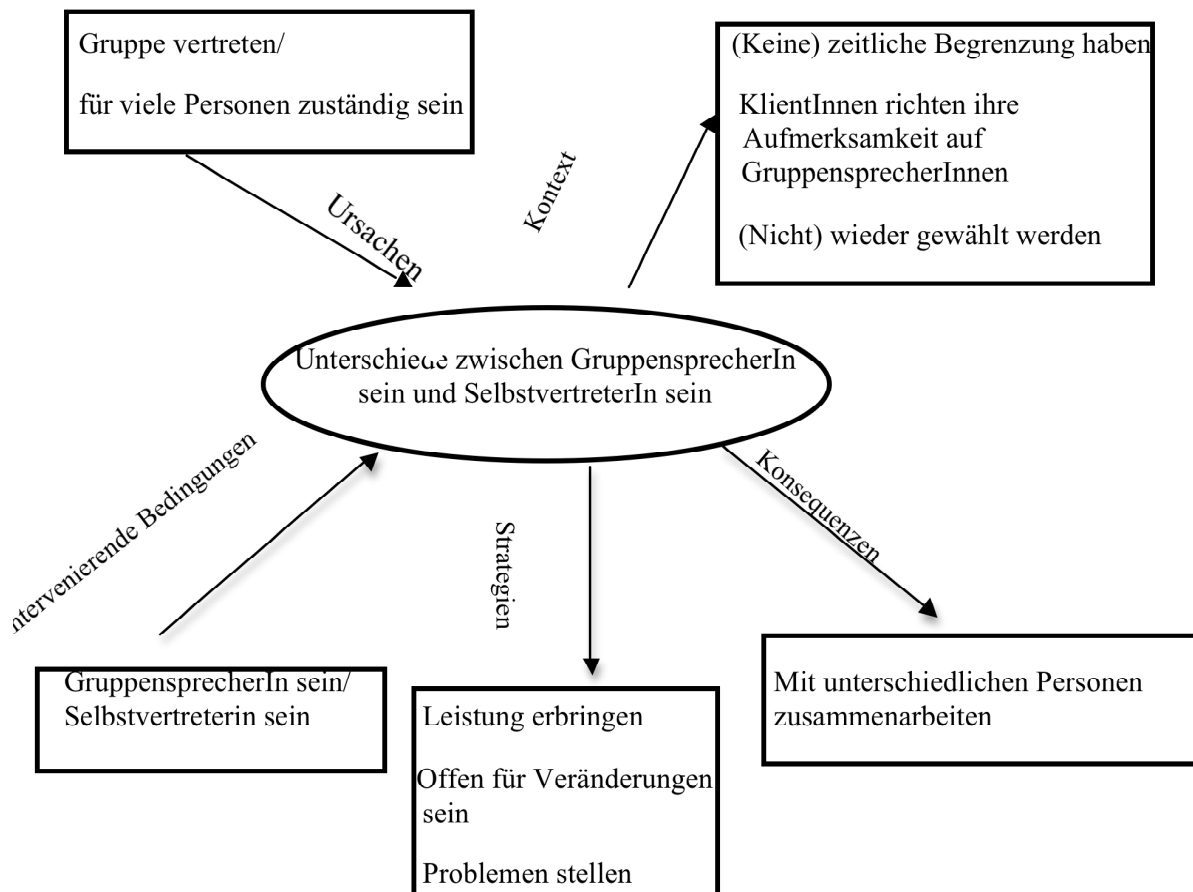


Abbildung 11: Kategorie "Unterschiede zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein"

Klaus sieht die Unterschiede zwischen der Arbeit als GruppensprecherIn bei der Organisation B und der Arbeit als SelbstvertreterIn bei der Organisation C erstens darin, dass GruppensprecherInnen für fünf Jahre gewählt sind und dann eine neue Wahl stattfindet. Die KlientInnen richten ihre Aufmerksamkeit darauf, wie sich die GruppensprecherInnen einsetzen, sich einbringen und wie verlässlich sie ihre Arbeit durchführen. Sie stehen also unter Druck, Leistung zu erbringen, da die KlientInnen ihre Aktivitäten genau beobachten. Die Tätigkeit als GruppensprecherIn ist zeitlich befristet und sie werden möglicherweise nicht wieder gewählt, wenn die KlientInnen unzufrieden sind. Die Arbeit als GruppensprecherIn ist also auch mit Druck und Anforderungen verbunden:

„Die Leute, dass die Leute nach einer gewissen Zeit, nach ein, zwei Jahren wissen, wie stark du dich einsetzt für die Sachn, wie gut machst du die Arbeit, sinds mit dir zufriedn oder nicht so zufriedn oder wo liegt da, wo sind da die Probleme, wie gut kannst dich einbringen und solche Sachn, weil das äh das merken die Leute ziemlich schnell.“

(Interview 4, S.17 Z.21-26)

Weiters gibt es immer Personen, die Veränderungen hinauszögern wollen. Manche Menschen sind offener für Veränderungen als andere und deshalb müssen SelbstvertreterInnen viel kämpfen, um Anliegen durchzusetzen. Es gibt also Unterschiede zwischen den Personen, mit denen SelbstvertreterInnen zusammenarbeiten, da sich manche leichter auf Erneuerungen einlassen und bei anderen mehr Überzeugungsarbeit geleistet werden muss:

„Da reagieren auch die Leute anders, zum Beispiel so wie die Frau A zum Beispiel, also wennst jetzt mit einer Werkstattleiterin arbeitest oder mit einem Werkstattleiter, die reagieren auch unterschiedlich, dass is der dritte Punkt. Das heißt einige können sich, einige können sich eher mit Sachn anfreunden, also mit gewissen Veränderungen, andererseits, andere Leute die brauchn etwas länger, die versuchen das so lang wie möglich hinauszuzögern.“ (Interview 4, S.17 Z.28-31/S.18 Z.1-3)

SelbstverteterInnen kehren teilweise Schwierigkeiten unter den Tisch und haben Angst davor, Probleme anzugehen, aber sie dürfen keine Angst vor Veränderungen haben, d.h. auch die SelbstvertreterInnen selber müssen offen für Veränderungen sein und sich den Problemen stellen. Weiters sind GruppensprecherInnen nur für eine Gruppe zuständig und es macht einen Unterschied, ob man nur für eine Gruppe verantwortlich ist oder als Mitglied einer Selbstvertretergruppe viele Menschen vertritt. Durch die Tätigkeit in einer Selbstvertretergruppe wächst also die Gruppe der Personen, für die man zuständig ist und die Ansichten von mehreren Personen müssen vertreten werden:

„Es is ein Unterschied ob du jetzt äh Gruppensprecher bist und nur für deine Gruppe zuständig bist, also für die Malergruppe wie bei Organisation B, weil da bist ja nur für deine Leute zuständig, wenn du jetzt aber Selbstverteter bist ja, ändert sich da Blick, Blickfeld das heißt du bist nicht mehr für nicht nur für, also für deine, du bist nicht für deine Gruppe verantwortlich, sondern du bist für die ganzn Werk, also für die ganzn.“

(Interview 4, S.20 Z.25-30)

In folgender Tabelle werden die Unterschiede zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein dargestellt:

GruppensprecherIn sein	SelbstvertreterIn sein
Zeitliche Begrenzung haben	Keine zeitliche Begrenzung haben
Für eine Gruppe zuständig sein	Für viele Personen zuständig sein
Mit unterschiedlichen Personen zusammenarbeiten	

Abbildung 12: Unterschiede zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein

8.8 Kritisiert werden

Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Kritik an seiner Arbeit, die Klaus von anderen KlientInnen in A-Dorf erhalten hat und die er von KlientInnen und BetreuerInnen bei seiner derzeitigen Tätigkeit in der Gruppe A erlebt. Die Kategorie lässt sich wie folgt abbilden:

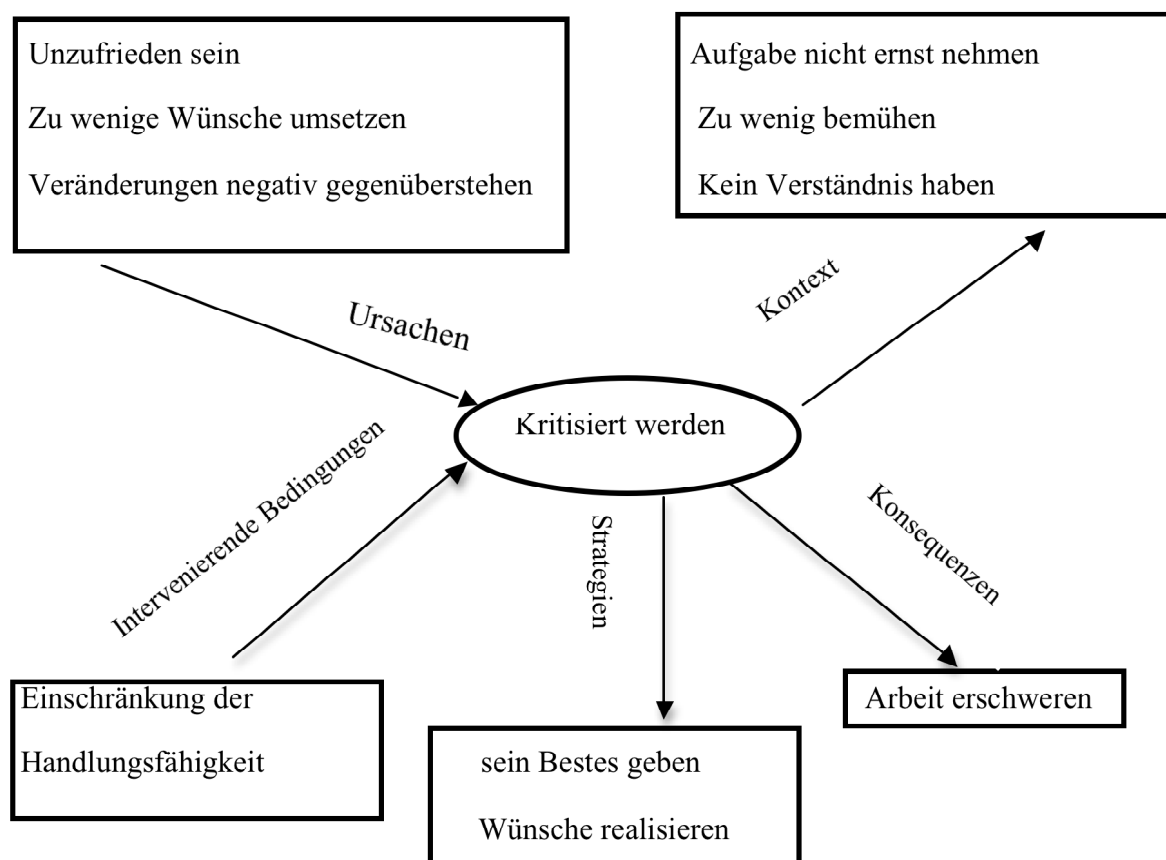


Abbildung 13: Kategorie "Kritisiert werden"

Als Klaus als Gruppensprecher in A-Dorf tätig war haben einige KlientInnen die Arbeit der GruppensprecherInnen kritisiert. Der Großteil war mit ihrer Arbeit zufrieden, aber es gab KlientInnen, die ihren Aktivitäten negativ gegenübergestanden sind. Sie haben z.B. beanstandet, dass zu wenige ihrer Wünsche umgesetzt werden. Die KlientInnen haben Klaus vorgeworfen, dass er sich nicht ausreichend bemüht und seine Aufgabe nicht ernst nimmt. Dies war jedoch nicht der Fall, den er hat sein Bestes gegeben. Die GruppensprecherInnen haben versucht, die Anliegen der KlientInnen so gut wie möglich durchzusetzen und einige Wünsche wurden realisiert, aber einige konnten nicht umgesetzt werden. Einige KlientInnen hatten kein Verständnis dafür, dass nicht alle Anliegen durchgesetzt werden konnten. Klaus hat also in seiner Tätigkeit als Gruppensprecher erlebt, dass einige Personen seine Arbeit kritisiert haben, obwohl er sein Bestes gegeben hat. Er beschreibt dies als eine schwierige Situation für ihn, die er als frustrierend erlebt hat. Es sind von den KlientInnen Anforderungen an die GruppensprecherInnen gestellt worden und es wurde überprüft, ob diese auch erfüllt werden. Weiters hat Klaus Einschränkungen seiner Handlungsfähigkeit erfahren, da die Leiterin hierarchisch höher gestellt war als er und er nichts dagegen machen konnte, wenn sie einen Wunsch nicht umsetzen wollte:

„Das Negative war ja zum Beispiel, dass das äh die Leute einige Leute die was quergeschossn haben, zum Beispiel die Leute gsagt haben, du bemühst dich nicht wirklich oder du nimmst das Ganze nicht ernst und was weiß ich was und ich hab gsagt, dass ist ein Blödsinn, ich nimm das ernst die Aufgabe was ich gekriegt habe. Ich versuchs eh so gut wie möglich durchzusetzen, die Sachn, aber ich kann auch nichts dafür, wenn die Leiterin sagt, nein aus dem und dem Grund geht's nicht und das wollten viele nicht einsehn. Die waren in dem Punkt stur, da hab ich machen können was ich wollte, hab ich noch so sehr auf die einredn können. “ (Interview 2, S.10 Z.27-29/S.11 Z.1-5)

Auch in der Gruppe A erlebt Klaus negative Einstellungen gegenüber den Veränderungen, die die Gruppe A initiiert. Er ist der Ansicht, dass einige Personen die Einführung des Werkstatttrats nicht gut heißen. Laut Klaus sind vor allem für ältere Personen Veränderungen herausfordernd, da sie bestimmte Abläufe bereits gewohnt sind und diese beibehalten möchten. Durch Veränderungen kommt es zu neuen Situationen und die KlientInnen und BeteuerInnen müssen sich umstellen. Klaus Ansicht nach muss den Personen die Angst vor den Erneuerungen genommen werden. Viele Menschen sind zu Beginn oft skeptisch gegenüber Veränderungen, legen diese Zweifel jedoch ab, wenn sie erkennen, dass die

Neuheiten positive Auswirkungen haben. Jüngere Personen sind Klaus Erfahrung nach aufgeschlossener für Veränderungen:

„Auch wenn viele nicht grad happy sind. Einige werden happy sein, einige auch wieder nicht, dass is immer geteilter Meinung, sag ich einmal so. Also sagen wir mal so, sag mal so, einige nicht, also ob das jetzt Klienten sind oder Betreuer, einige freuen sich nicht über die gewisse Änderungen, wenn die sind diesen Ablauf, sag ich einmal, wenn du jetzt 10-20 Jahre oder länger sogar 30 Jahre oder noch länger bei da Organisation C arbeitest und die haben eine gewisse Routine drinnen, dann tun sich gewisse Leute schwer mit Änderungen ja und dann is es eine neue Situation und dann müssen sie sich umstelln.“
(Interview 3, S.26 Z.5-14)

Die Skepsis von einigen Personen erschwert die Arbeit für die Gruppe A. Um Veränderungen zu erzielen, müssen laut Klaus Schwierigkeiten aus dem Weg geräumt werden. Klaus erfährt also, dass die Arbeit der Gruppe und somit auch seine Arbeit, nicht nur Anklang findet, sondern auch Kritik und dadurch ihrer Arbeit komplizierter wird: „Ich empfinds als ein bissl schwieriger ein bissl und komplizierter, wenn es macht ja viele Sachn ein bissl komplizierter, besonders wenn viele Leut, sag ich einmal so, skeptisch sind gegen diese Arbeit.“ (Interview 6, S.9 Z.4-6)

8.9 Blickwinkel verändern

In dieser Kategorie wird die Veränderung des Blickwinkels beschrieben, die Klaus durch die Tätigkeit als Gruppensprecher erlebt hat. Zur Veranschaulichung kann die Kategorie folgendermaßen grafisch dargestellt werden:

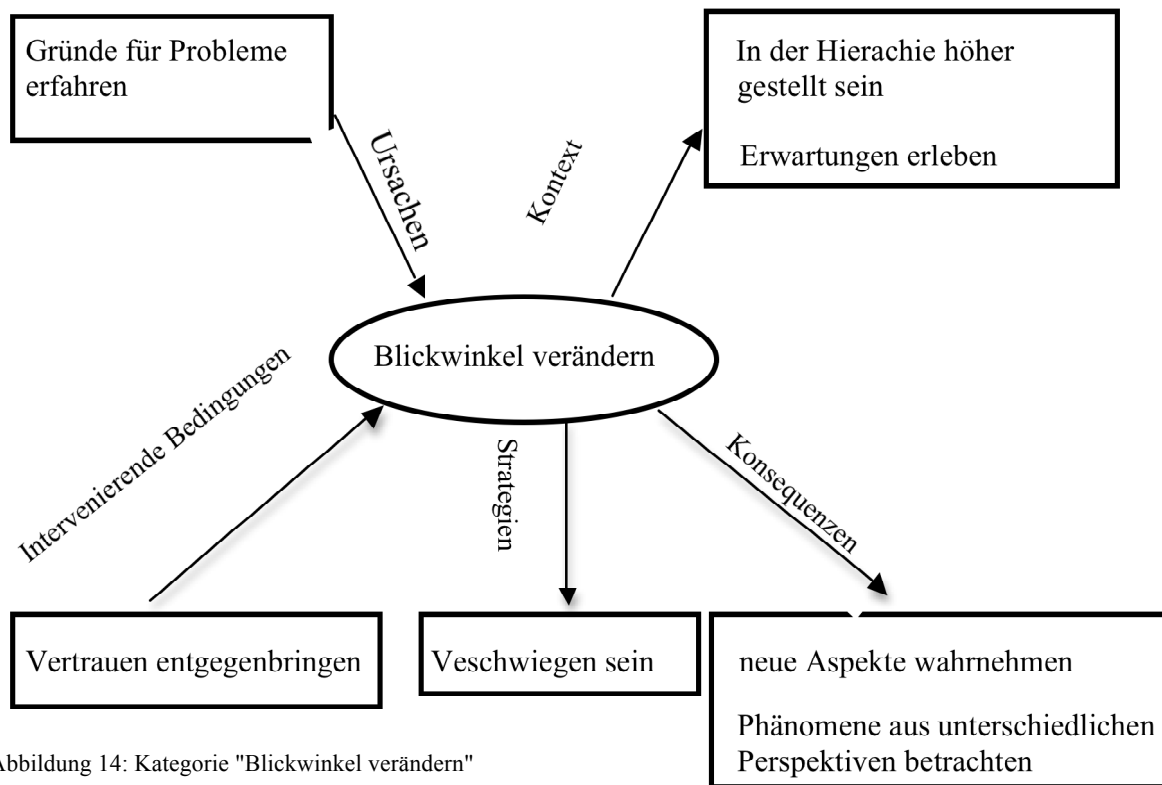


Abbildung 14: Kategorie "Blickwinkel verändern"

Durch die Arbeit als Gruppensprecher hat sich für Klaus der Blickwinkel verändert. Früher war ihm bewusst, dass die KlientInnen Probleme haben, aber sie haben ihm nicht die Gründe für ihre Probleme anvertraut. Wie er dann als Stellvertreter tätig war haben sie ihm auch die Gründe für ihre Probleme geschildert. Die KlientInnen konnten sich darauf verlassen, dass sie ihm alles sagen können und er nichts weiter erzählt. Sie haben ihm also mehr Vertrauen entgegengebracht als früher und Klaus war nun hierarchisch gesehen höher gestellt und eine Ansprechperson für Probleme:

„Durch die Arbeit hab ich zum Beispiel, hat sich für mich verändert der Blickwinkel sag ich jetzt einmal, also Blickwinkel hat sich geändert, weil früher hab ich diesen, hab ich das nicht so wahrgenommen, sag ich jetzt einmal so. Ich hab ja gewusst, dass die Leute Probleme haben und so, aber wenn ich die darauf angesprochen hab zum Beispiel, sag ich jetzt einmal so, warum haben sie die und die Probleme, haben sie mir entweder sie haben

mirs gsagt, oder auch nicht und viele wollten mit mir auch gar nicht darüber redn und der Blickwinkel hat sich aber in dem Fall für mich dann geändert, wie ich dann Stellvertreter war am Anfang und dann mit die ganzen Aufgaben vertrauter war, weil da hab ich auch da habens auch die Gründe gsagt, warums denen so wichtig ist und so weiter und sofort. Da hat sich dann für mich meine Sichtweise geändert.“ (Interview 2, S.10 Z.8-18)

Die KlientInnen haben von einer Gruppensprecherin/einem Gruppensprecher erwartet, dass sie/er bei Problemen helfen kann und verschwiegen ist. Mit der Rolle als GruppensprecherIn sind also Erwartungen verbunden. Früher hat Klaus bestimmte Aspekte nicht wahrgenommen, da er immer nur geradeaus gesehen hat und nicht nach links und rechts. Er hatte einen fixen Blickwinkel und durch die Arbeit als Gruppensprecher hat er gelernt, Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dadurch nimmt er andere Aspekte wahr und sein Wahrnehmungsfeld hat sich vergrößert. Er taucht nun tiefer in Themen ein und betrachtet auch die Bereiche, die um die Themen herum sind:

„Ich hab andere Sachn wahrgnommn, ich hab ja gwusst, ich kann nicht nur immer geradeaus gehen, sondern ich kann da nach links, rechts, vorne, zurück schaun, deswegn hat sich auch die ganze Winkel verändert, weil vorher hast immer nur geradeaus schaun können und dann nacher hast so rundumadum einmal im Kreis schaun können und das war ja mit dieser Aufgabe eine neue Situation für mich.“ (Interview 6, S.12 Z.26-30)

8.10 Über sich Selbst hinauswachsen

Diese Kategorie erläutert den Entwicklungsprozess, den Klaus durch die Tätigkeit als Gruppensprecher durchlaufen hat und kann wie folgt abgebildet werden:

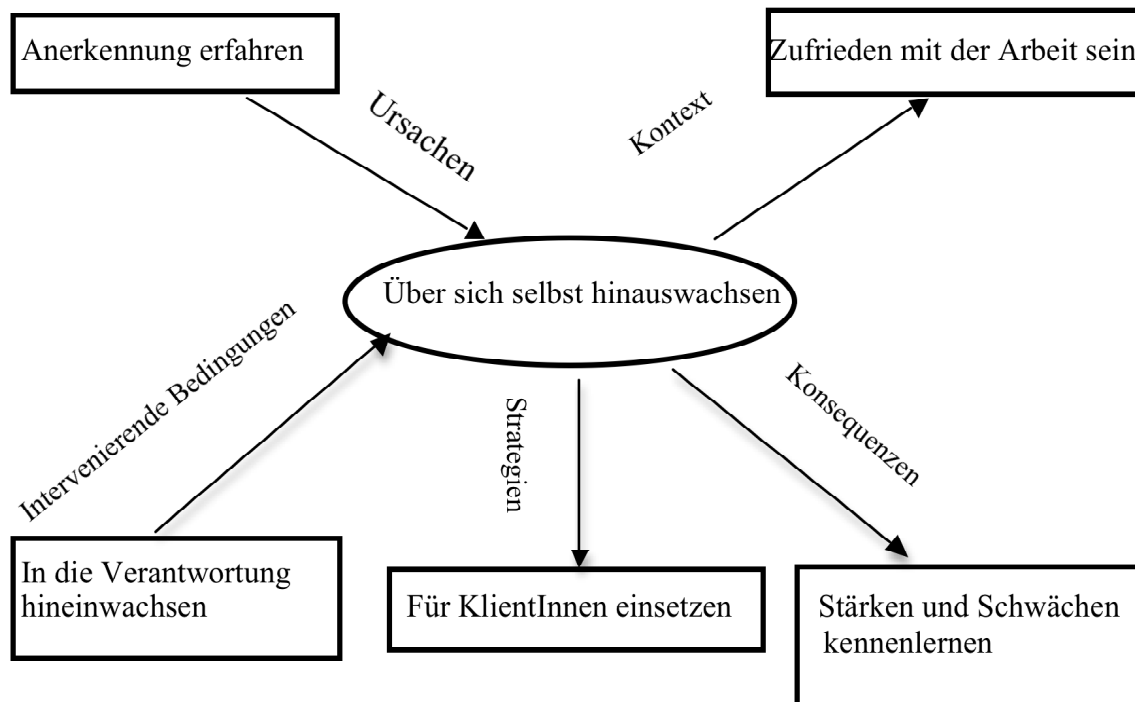


Abbildung 15: Kategorie "Über sich selbst hinauswachsen"

Klaus hat sich als Gruppensprecher für die KlientInnen eingesetzt und die Arbeit hat ihm sehr viel Freude bereitet. Die KlientInnen waren auch größtenteils zufrieden mit ihm und er hat durch die Tätigkeit seine Stärken und Schwächen kennengelernt, aber auch seine KollegInnen haben seine Stärken und Schwächen erkannt. Klaus hat sein Bestes gegeben und die Arbeit hat ihm gefallen und deshalb hat er auch Anerkennung von seinen KollegInnen erfahren. Der Großteil war gegenüber seinen Aktivitäten positiv gestimmt und er wurde bei der nächsten Wahl Gruppensprecher:

„Ich bin dann, wie die nächste Wahl dann war, bin ich dann überhaupt, wie gesagt am Anfang war ich Stellvertreter, danach habens mich direkt, weil die haben ja gewusst, wo meine Stärken und Schwächen sind dann nacher und dann habens mich direkt einmal zum

Gruppensprecher aufgestellt, bins dann gwordn und dann war ich, dann bin ichs.“
(Interview 2, S.11 Z.10-14)

Er war fünf Jahre als Stellvertreter und fünf Jahre als Gruppensprecher tätig. Klaus ist in die Verantwortung, die mit dem Amt der Gruppensprecherin/des Gruppensprechers verbunden ist, hineingewachsen und auch über sich selbst hinausgewachsen. Er hat durch seine Arbeit als Gruppensprecher bzw. Stellvertreter also erlebt, dass die anderen KollegInnen ihre Aufmerksamkeit auf seine Aktivitäten gerichtet haben und er hat mehr über seine eigenen Stärken und Schwächen erfahren. Klaus hat erlebt, welche Tätigkeiten er kann und welche er nicht kann und seine eigenen Grenzen kennengelernt. Die KlientInnen haben ihm Vertrauen entgegengebracht und er hat Zustimmung in seine Arbeit erfahren. Durch die Tätigkeit ist Klaus über sich selbst hinausgewachsen und die Arbeit war eine wichtige Erfahrung für ihn, durch die er viele Fertigkeiten erlernt hat:

„Ja das war eine Herausforderung und das war auch für mich eine, eine Erfahrung, die ich nicht missen möchte, sag ich einmal so, weil das hat mir sehr vieles gegeben, also ich hab auch glernt, durch diese Aufgabe bin ich über mich selbst hinausgewachsen, das heißt ich hab genau gwusst, wo sind meine Stärken, wo sind meine Schwächen ja wie weit kann ich gehn, wie weit kann ich nicht gehen, das war für mich so eine Herausforderung, das war wie so eine Art Test und das weißt ja auch nicht im Voraus ob dus immer schaffst oder ned schaffst ja das, das is einfach so. Man wächst mit dieser Verantwortung hinein, man wächst hinein und sieht selber ja in wiefern man was gut kann und wo, auch wo die eigenen Grenzen sind und so.“ (Interview 6, S.12 Z.1-10)

9. Abschluss

Als Abschluss dieser Arbeit werden die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage *„Welche Erfahrungen machen Menschen mit Lernschwierigkeiten in einer Selbstvertretergruppe und inwiefern beeinflusst diese Tätigkeit ihre Agency?“* dargestellt und ein Ausblick gegeben.

Durch die Auswertung hat sich herausgestellt, dass der Mann mit Lernschwierigkeiten seine Tätigkeit als Selbstvertreter begonnen hat, da er in der Organisation etwas Bewirken und Verändern und die Probleme von KlientInnen lösen bzw. ihre Wünsche durchsetzen möchte. Es sollen Bedingungen wie in einer „richtigen“ Arbeit hergestellt und die Rechte von BetreuerInnen und KlientInnen angeglichen werden. Weiters wird durch die Arbeit als Selbstvertreter von ihm erhofft, Neues kennenzulernen und neue Fertigkeiten zu lernen, z.B. wie man anderen Menschen helfen kann. Die Arbeit wird von ihm als Herausforderung angesehen und als Möglichkeit zur Weiterentwicklung. Ein weiterer Grund für den Beginn in der Selbstvertretergruppe ist die Neugier, ob sich durch die Tätigkeit als Selbstvertreter etwas für ihn persönlich verändert. Einerseits wird durch die Arbeit als Selbstvertreter also von ihm erhofft, Veränderungen für andere Menschen auf der Ebene der Organisation zu erzielen. Er hat das Bedürfnis, sich für andere Menschen einzusetzen und Rahmenbedingungen zu verändern, also bestehende Strukturen umzuwandeln. Auf der anderen Seite sollen auch Verbesserungen auf persönlicher Ebene entstehen, also die Aneignung von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten und somit die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit und Mitchell (1997, S.46) beschreibt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Selbstvertretung neue Fähigkeiten erlernen und sich weiterentwickeln können. Der Mann mit Lernschwierigkeiten hat also Erwartungen an die Arbeit als Selbstvertreter. Kniel und Windisch (2005, S.28) nennen als Gründe, warum Menschen mit Lernschwierigkeiten als SelbstvertreterIn arbeiten, folgende: Wohngestaltung, Freizeitgestaltung, soziale Benachteiligung, gegenseitige Unterstützung und Arbeit. Weiters erhoffen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten durch die Arbeit als SelbstvertreterIn mehr Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Selbstverantwortung zu erlangen (vgl. ebd., S.28f.), also mehr Handlungsfähigkeit. Auch in meiner Forschung hat sich herausgestellt, dass der Forschungsteilnehmer die Arbeit als Selbstvertreter begonnen hat, um die Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu verbessern und ihnen zu mehr Rechten und Mitsprache zu verhelfen, also um einschränkende Strukturen zu erweitern. Dadurch hat sich gezeigt, dass erwachsene Menschen Agency nicht nur für sich selbst anstreben, sondern auch

Maßnahmen ergreifen, welche die Agency von anderen Personen beeinflusst (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.466). Als weiteren wichtigen Grund für den Beginn der Tätigkeit als Selbstvertreter hat sich herauskristallisiert, dass der Mann mit Lernschwierigkeiten durch diese Arbeit Veränderungen auf persönlicher Ebene erzielen möchte, d.h. er will neue Fertigkeiten erlernen und sich weiterentwickeln und seine Handlungsfähigkeit ausbauen. Weiters wird in der Literatur beschrieben, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten oft durch andere Menschen, vor allem BetreuerInnen, dazu ermutigt werden, SelbstvertreterInnen zu werden (vgl. Chapmann 2005, S.236) und sich meist ein Treffen ansehen und Gefallen daran finden (vgl. Gilmartin & Slevin 2003, S.94) und auch das war in meiner Forschung der Fall.

Der Selbstvertreter wurde zu Beginn seiner Arbeit eingeschult und dabei haben die anderen SelbstvertreterInnen eine große Rolle gespielt. Sie haben mehr Erfahrungen und durch die Einschulung kann viel gelernt werden. Bildung kann Menschen dabei helfen, die Fähigkeit für autonomes Handeln zu entwickeln und bei erwachsenen Menschen kann durch Bildung ein Empowerment- und ein Emanzipationsprozess angestoßen werden (vgl. Biesta & Tedder 2006, S.2). Durch das Erlernen von neuen Kompetenzen wird also die Agency von Menschen gefördert. Die Einschulung wurde von dem Mann mit Lernschwierigkeiten als etwas Positives erlebt, da er am Anfang oft bei gewissen Tätigkeiten noch unsicher war. Auch Whittell, Ramcharan und die Mitglieder von People First Cardiff and the Vale (1998, S.48) beschreiben, dass das Herausfinden über und Erlernen von Fähigkeiten, die für die Arbeit als SelbstvertreterIn bedeutsam sind, wichtig für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist. Selbstvertretung ist ein Job, der gelernt werden muss (vgl. ebd. S.44). In meiner Forschung hat sich zusätzlich noch herausgestellt, dass es von großer Bedeutung ist, dass die Einschulung auf Peer-Ebene, also durch andere SelbstvertreterInnen, erfolgt. Die SelbstvertreterInnen werden von dem Forschungsteilnehmer als erfahren wahrgenommen und als Menschen, von denen viel gelernt werden kann. Auch für Kniel und Windisch (2005, S.23) ist das gegenseitige Unterstützen und Stärken und das Lernen voneinander ein wichtiger Aspekt von Selbstvertretung. SelbstvertreterInnen helfen bei der Einschulung des neuen Mitarbeiters, aber sie unterstützen sich auch gegenseitig bei vielen anderen Tätigkeiten. Sie erhalten in ihrer Arbeit also nicht nur Unterstützung von Menschen ohne Lernschwierigkeiten, sondern auch von SelbstvertreterInnen und auch Chapmann (2014, S.50f.) beschreibt, dass sich Mitglieder von Selbstvertretergruppen auch als UnterstützerInnen für andere Gruppenmitglieder wahrnehmen.

Der Selbstvertreter beschreibt in den Interviews viele verschiedene Aufgaben, die die Gruppe hat, wie z.B. das Sammeln von Wünschen und Problemen von KlientInnen und das Einsetzen dafür, den Aufbau von Mitbestimmungsstrukturen, das Organisieren und Durchführen von Seminaren für andere KlientInnen, die Vorbereitung und Nachbereitung von Selbstvertretertreffen, die Moderation von Selbstvertretertreffen, Sitzungen mit dem Geschäftsführer, das Schreiben von Protokollen, die Einschulung neuer SelbstvertreterInnen und Peer-Beratung. Die Gruppe hat also vielfältige und anspruchsvolle Aufgaben und den MitarbeiterInnen wird viel Verantwortung übertragen. Auch in der Literatur wird beschrieben, dass SelbstvertreterInnen sich für sich selbst und andere Personen einsetzen, für Rechte eintreten, Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen (vgl. Walmsley & Downer 1997, S.35f.). Sie hören anderen Personen zu, geben Ratschläge (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.44), unterstützen sich gegenseitig und lernen voneinander (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.23). In meiner Forschung haben sich also zusätzlich zu diesen Aufgaben noch organisatorische Tätigkeiten, wie das Planen von Selbstvertretertreffen oder Seminaren, herausgestellt und Computertätigkeiten, wie z.B. das Schreiben von Protokollen. Selbstvertretung ist nicht einfach, sondern bedeutet viel und harte Arbeit (vgl. Whittell, Ramcharan, Mitglieder von People First Cardiff and the Vale 1998, S.53) und gibt Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen (vgl. Kniel & Windisch 2005, S.23). Auch diese Aspekte der vielen Arbeit und Verantwortungsübernahme haben sich in meiner Forschung gezeigt. Menschen müssen in ihrem Leben Möglichkeiten bekommen, in denen sie Agency ausüben können, da dies eine wesentliche Voraussetzung für das Erleben von Selbstwirksamkeit ist (vgl. Alt & Lange 2011, S.172) und diese Möglichkeit wird ihnen in Selbstvertretergruppen gegeben, da sie viele Tätigkeiten machen und Verantwortung übernehmen können. Der Selbstvertreter beschreibt in den Interviews, dass er in die Aufgaben hinein und über sich selbst hinauswächst.

Durch die Arbeit als Selbstvertreter lernt der Mann mit Lernschwierigkeiten seine Stärken und Schwächen kennen und dieser tiefere Einblick in die eigenen Stärken und Schwächen wird auch von Gilmartin und Slevin (2009, S.157) beschrieben. Weiters ändert sich durch Selbstvertretung der Blickwinkel des Forschungsteilnehmers. Ihm wird in seiner Arbeit als Selbstvertreter mehr Vertrauen entgegengebracht als anderen KlientInnen und er ist hierarchisch gesehen höher gestellt. Er lernt, nicht nur gerade aus zu blicken, sondern auch das Umfeld von Themen und Ereignissen zu erfassen. Dadurch werden Begebenheiten anders wahrgenommen und er kann tiefer in Themen eintauchen und auch ihr Rundherum erkennen. Diese Veränderung des Blickwinkels wird von ihm als etwas Positives erlebt. Der

Forschungsteilnehmer beschreibt in den Interviews, dass KlientInnen SelbstvertreterInnen bestimmte Eigenschaften zuschreiben bzw. bestimmte Verhaltensweisen von SelbstvertreterInnen erwarten, wie z.B. dass sie beim Lösen von Problemen helfen, dass sie die Wünsche und Anliegen der KlientInnen durchsetzen und dass sie verschwiegen sind und Geschichten nicht weitererzählen. Der Aspekt der Erwartungen der anderen KlientInnen an SelbstvertreterInnen und der unterschiedlichen Rollen von KlientInnen und SelbstvertreterInnen ist in der von mir gelesenen Literatur nicht dargestellt worden und somit ein neuer Anhaltspunkt, dem in weiteren Forschungen genauer nachgegangen werden könnte.

Die Arbeit als SelbstvertreterIn kann auch negative Aspekte beinhalten. Wie bereits erwähnt, sind von den KlientInnen Erwartungen an den Selbstvertreter gestellt worden und manche KlientInnen waren mit der Arbeit der SelbstvertreterInnen nicht zufrieden, da ihrer Ansicht nach zu wenige Veränderungen durchgesetzt wurden. Die SelbstvertreterInnen wurden also mit Kritik und Druck konfrontiert, die Erwartungen der anderen KlientInnen zu erfüllen. Die Arbeit der SelbstvertreterInnen wurde von den KlientInnen genau beobachtet und manche KlientInnen haben kein Verständnis gezeigt, wenn z.B. Wünsche nicht durchgesetzt wurden. Der Selbstvertreter musste auch Einschränkungen seiner Tätigkeit durch hierarchisch höher gestellte Personen erleben. Er hat versucht, sich so gut wie möglich für die Wünsche und Anliegen seiner KollegInnen einzusetzen und dafür zu kämpfen, aber die endgültige Entscheidung über die Durchsetzung hat meist eine andere Person getroffen. Strukturen können die Agency also sowohl fördern, aber auch einschränken (vgl. Lange 2008, S.156). Häufig konnte der Selbstvertreter aber in kleinen Schritten Veränderungen erzielen und Wünsche realisieren, also trotz der vorgegeben Strukturen, die Gestaltungsmöglichkeiten erweitern (vgl. Glöckler 2011, S.19). Seine Handlungsfähigkeit wurde also eingeschränkt durch vorgegebene Strukturen, aber er konnte innerhalb dieser gegebenen Strukturen Veränderungen erzielen und die Strukturen erweitern. Der Selbstvertreter hat von KlientInnen und BetreuerInnen auch oft Skepsis gegenüber seiner Arbeit und den Veränderungen, die er umgesetzt hat, erlebt. Whittell, Ramcharan und Mitglieder von People First Cardiff and the Vale (1998, S.53) stellen dar, dass SelbstvertreterInnen noch immer damit konfrontiert sind, dass sie nicht gehört und nicht ernst genommen werden. Sie erleben ihnen gegenüber oft negative Einstellungen und dass sie von manchen Personen nicht verstanden werden (vgl. ebd., S.55). Es zeigen sich auch an dieser Stelle wieder die Erwartungen, die von KlientInnen an SelbstvertreterInnen gestellt werden, und die noch genauer erforscht werden müssen.

Der Forschungsteilnehmer stellt in den Interviews weiters dar, dass in Selbstvertretergruppen mehr im Team gearbeitet wird als in anderen Werkstattgruppen. Die Mitglieder der Selbstvertretergruppe können sich aussuchen, welche Aufgaben sie übernehmen wollen, in einer Werkstatt werden die Arbeiten hingegen von BetreuerInnen eingeteilt. In Selbstvertretergruppen gibt es also mehr Selbstbestimmung, da sich die MitarbeiterInnen der Gruppe selber aussuchen können, welche Tätigkeiten sie machen wollen. In anderen Werkstattgruppen gibt es mehr Fremdbestimmung, da die BetreuerInnen die Aufgaben verteilen. Menschen müssen ihre eigenen Entscheidungen treffen, ihre eigenen Möglichkeiten und Bedeutungen kreieren und selbstbestimmt handeln können (vgl. Settersten & Gannon 2009, S.460) und Selbstvertretergruppen bieten diese Möglichkeit für eigenständiges Handeln. Sie schaffen einen Rahmen, um Selbstbestimmung auszubilden (Goodley 2000, S.203). Weiters wird von dem Mann mit Lernschwierigkeiten beschrieben, dass in der Selbstvertretergruppe nicht jeder für sich alleine arbeitet, sondern die Mitglieder gemeinsam arbeiten und aufeinander schauen. Auch Whittell, Ramcharan und Mitglieder von People First Cardiff and the Vale (1998, S.43) stellen dar, dass es bei Selbstvertretung um das Kümmern umeinander geht. Kniel und Windisch (2005, S.23) beschreiben weiters, dass das gegenseitige Unterstützen und Stärken zentrale Aspekte von Selbstvertretung sind und dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in Selbstvertretergruppen die Möglichkeit haben, selbstbestimmt zu handeln und Entscheidungen zu treffen. Das gemeinsame Arbeiten und selbstbestimmte Handeln von SelbstvertreterInnen wird also auch in der Literatur dargestellt. Das Arbeiten im Team bringt laut dem Selbstvertreter aber auch Einschränkungen mit sich, da man auf die anderen MitarbeiterInnen schauen und Rücksicht nehmen muss. Einerseits können die SelbstvertreterInnen der Gruppe also selbstbestimmt handeln und sich ihre Aufgaben selber einteilen, andererseits arbeiten sie im Team und müssen sich deshalb mit den anderen Mitgliedern der Gruppe abstimmen.

Der Mann mit Lernschwierigkeiten beschreibt, dass SelbstvertreterInnen hauptsächlich geistige Arbeiten machen und viel überlegen und diskutieren. Seiner Ansicht nach ist dies anstrengender als das Arbeiten in anderen Werkstattgruppen, da dort die BetreuerInnen sagen, welche Arbeiten gemacht werden müssen. Hier zeigt sich, dass an SelbstvertreterInnen hohe Anforderungen gestellt werden und die Arbeit als anstrengender als die Arbeit in Werkstattgruppen eingestuft wird. Weiters wird wieder deutlich, dass SelbstvertreterInnen selbstbestimmter als KlientInnen in einer Werkstatt sind, da dort die BetreuerInnen sagen welche Aufgaben zu tun sind. Laut dem Mann mit Lernschwierigkeiten müssen sich SelbstvertreterInnen auf Dinge einlassen und auch reflektieren, was gut ist und was nicht und

an diese geistige Arbeit müssen sich SelbstvertreterInnen erst gewöhnen. Wie bereits erwähnt, beschreiben Whittell, Ramcharan und Mitglieder von People First Cardiff and the Vale (1998, S.53), dass Selbstvertretung nicht einfach ist, sondern viel und harte Arbeit bedeutet und ein Job ist, der gelernt werden muss (vgl. ebd. S.44). Das zeigt sich auch an dieser Stelle in meiner Forschung wieder, da die Arbeit als SelbstvertreterIn als anstrengend und ungewohnt beschrieben wird. Weiters hat sich die geistige Arbeit als wichtiger Aspekt der Selbstvertretungsarbeit herauskristallisiert, die in anderen Werkstattgruppen als weniger bedeutsam angesehen wird.

Selbstvertretergruppen haben UnterstützerInnen und keine BetreuerInnen. Der Interviewpartner stellt in seinen Ausführungen dar, dass BetreuerInnen fixe Vorgaben haben, an die sie sich halten müssen und es auch in Selbstvertretergruppen Regeln gibt, aber nicht so strikte, d.h. sie bieten mehr Gestaltungsfreiheit als andere Werkstattgruppen. Laut dem Mann mit Lernschwierigkeiten fragen UnterstützerInnen die SelbstvertreterInnen, wer welche Aufgaben übernehmen möchte und wann sie diese Aufgaben ausführen möchten. Sie helfen, wenn SelbstvertreterInnen bei einer Arbeit Hilfe brauchen und machen auf Termine aufmerksam. Auch an dieser Stelle zeigt sich also nochmals, dass die SelbstvertreterInnen der Gruppe selbstbestimmt handeln können. Durch Agency wird Menschen die Fähigkeit zugesprochen, dass sie über ihr Handeln verfügen können (vgl. Raithelhuber 2008, S.17) und auch UnterstützerInnen sprechen SelbstvertreterInnen diese Fähigkeit zu, indem sie ihnen selbstständig Entscheidungen treffen lassen. Auch Chapman und McNulty (2004, S.77) stellen dar, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in Selbstvertretergruppen die Entscheidungen treffen und UnterstützerInnen nur informieren sollen. Das eigenständige Treffen von Entscheidungen führt zu mehr Selbstbestimmung und Autonomie im Leben der SelbstvertreterInnen (vgl. Gilmartin & Slevin 2009, S.156) und somit zu mehr Handlungsfähigkeit. Laut Kniel und Windisch (2005, S.56) sollen UnterstützerInnen die Mitglieder der Selbstvertretergruppe nicht fremdbestimmen und bevormunden, sondern sich im Hintergrund halten und bei Bedarf assistieren. Auch in meiner Forschung hat sich herausgestellt, dass die UnterstützerInnen der Gruppe den SelbstvertreterInnen selbstständig Entscheidungen treffen lassen und somit das selbstbestimmte Handeln und die Agency der SelbstvertreterInnen fördern. Weiters helfen sie nur, wenn eine Selbstvertreterin/ein Selbstvertreter danach fragt.

Der Mann mit Lernschwierigkeit zeichnet auch Unterschiede in der Selbstvertretungsarbeit nach. GruppensprecherInnen sind seinen Erzählungen nach für eine bestimmte Zeit gewählt

und werden dann entweder wieder gewählt oder nicht. Die KlientInnen schauen, wie gut die Gruppensprecherin/der Gruppensprecher ihre/seine Arbeit macht und je nachdem wird die Person nochmals gewählt oder nicht. GruppensprecherInnen stehen also unter Druck, dass sie ihre Arbeit zufriedenstellend erledigen, da sie ansonsten das Amt bei der nächsten Wahl möglicherweise ablegen müssen. Die Mitgliedschaft in Selbstvertretergruppen ist hingegen normalerweise nicht zeitlich begrenzt. Weiters sind laut dem Selbstvertreter GruppensprecherInnen nur für ihre Gruppe zuständig und MitarbeiterInnen von Selbstvertretergruppen für viele Menschen mit Lernschwierigkeiten. Durch die Tätigkeit in einer Selbstvertretergruppe wächst also die Gruppe der Personen, für die man zuständig ist. Diese Unterschiede in der Selbstvertretungsarbeit sind in der von mir recherchierten Literatur nicht diskutiert worden und wären somit interessant für weitere Forschungen.

Der Interviewpartner beschreibt weiters, dass SelbstvertreterInnen meist motiviert sind und versuchen sich einzusetzen, wenn ein neues Thema in der Selbstvertretergruppe begonnen wird. Mit der Zeit lässt aber oft das Interesse an einem Thema nach. Der Kampfgeist ist laut dem Mann mit Lernschwierigkeiten aber eine wichtige Eigenschaft für SelbstvertreterInnen. Themen müssen seiner Ansicht nach gut abgeschlossen werden und dafür brauchen SelbstvertreterInnen Durchhaltevermögen, Ausdauer und Geduld. Weiters stellt der Selbstvertreter dar, dass SelbstvertreterInnen Probleme nicht unter den Teppich kehren dürfen, sondern sich ihnen stellen müssen. Auch hier zeigt sich also wieder, dass es gewisse Anforderungen gibt, die an SelbstvertreterInnen gestellt werden, bzw. bestimmte Eigenschaften für diese Tätigkeit wichtig sind, und diese noch einer genaueren Erforschung bedürfen.

Als Abschluss dieser Arbeit ist noch einmal zu erwähnen, dass diese Forschung eine Einzelfallanalyse war und somit die Sichtweise einer Person darstellt. Die Durchführung der Forschung mit einer größeren Stichprobe wäre also für die Zukunft interessant, um die Perspektiven von mehreren Personen zu erfahren. Durch die Einzelfallanalyse war jedoch die Möglichkeit gegeben, detaillierte Einblicke in die Erfahrungen dieser einen Person zu gewinnen. Viele Ergebnisse dieser Forschung decken sich mit Erkenntnissen aus anderen Studien und einige Aspekte sind neu und können Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen liefern, z.B. die Erwartungen und Anforderungen, die an SelbstvertreterInnen gestellt werden und die Unterschiede in der Selbstvertretungsarbeit.

Literaturverzeichnis

- Alt, C. & Lange, A. (2011): "Agency" in der mittleren Kindheit: Feldspezifik und Konsequenzen. In: Sedmak et al. (Hrsg.) (2011): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten: Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S.169-185.
- Atkinson, D. (2004): Research and empowerment: involving people with learning difficulties in oral and life history research. In: Disability & Society, Vol.19, Nr.7, S.691-702.
- Atkinson, D. & Walmsley, J. (1999): Using Autobiographical Approaches with People with Learning Difficulties. In: Disability & Society, Vol.14, Nr.2, S.203-216.
- Beart, S., Hardy, G., Buchan, L. (2004): Changing Selves: a Grounded Theory Account of Belonging to a Self-advocacy Group for People with Intellectual Disabilities. In: Journal of Applied Research in Intellectual Disability, Vol.17, Nr.2, S.91-100.
- Beck, I. & Greving, H. (2012): Lebenswelt, Lebenslage. In: Beck, I. & Greving, H. (Hrsg.) (2012): Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5 Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, S.15-59.
- Beck, I., Feuser, G., Jantzen, W., Wachtel, P. (2012): Vorwort der Gesamtherausgeber. In: Beck, I. & Greving, H. (Hrsg.) (2012): Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5 Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, S.5-8.
- Bender, D., Hollstein, T., Huber, L. (2013): Migration, Armut, und Agency – Empirische Beispiele und methodologische Reflexionen. In: Graßhoff, G. (Hrsg.) (2013): Adressaten, Nutzer, Agency: Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S.255-273.
- Bersani, H. (1998): From Social Clubs to Social Movement. Landmarks in the Development of the International Self-Advocacy Movement. In: Ward, L. (Hrsg.) (1998): Innovations in Advocacy and Empowerment for People with Intellectual Disabilities. Lancashire: Lisieux Hall Publications, S.59-74.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2006): Agency and learning in the lifecourse. A paper for the ESRC/TLRP Thematic Seminar Series "Transitions through the lifecourse: The effects of identity, agency and structure". London. Online abrufbar unter:

http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/LL_TLRPSeminar_Series_May_2006.pdf (letzter Zugriff: 10.07.2015).

- Böhm, A. (2012): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U., v. Kardorf, E., Steinke, I. (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 475-484.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2008): Entgrenzung, Bewältigung und agency – am Beispiel des Strukturwandels der Jugendphase. In: Homfeldt, H.-G., Schröer, W., Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.47-58.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007): Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices. In: Bryant, A. & Charmaz, K. (Hrsg.) (2007): The SAGE Handbook of Grounded Theory. London: SAGE, S.1-28.
- Buchner, T. (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G., Luciak, M., Schwinge, M. (Hrsg.) (2008): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.516-528.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) (2011): UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung und Fakultativprotokoll. Wien. Online abrufbar unter: http://www.sozialministerium.at/cms/site2/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/un-konvention_inkl._fakultativprotokoll_de.pdf (letzter Zugriff: 10.07.2015).
- Chapmann, R. (2005): The role of the self-advocacy support-worker in UK People-First groups: Developing Inclusive Research. Open University: Faculty of Health and Social Care.
- Chapmann, R. (2014): An Exploration of the Self-Advocacy Support Role Through Collaborative Research: ‘There Should Never be a Them and Us’. In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, Vol.27, S.44-53.
- Chapmann, R. & McNulty, N. (2004): Building bridges? The role of research support in self-advocacy. In: British Journal of Learning Disability, Vol.32, S.77-85.

- Chappell, A., Goodley, D., Lawthom, R. (2001): Making connections – the relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. In: British Journal of Learning Disabilities, Vol.29, S.45-50.
- Charmaz, K. & Bryant, A. (2010): Grounded Theory. In: Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Hrsg.) (2010): International Encyclopedia of Education. Amsterdam: Elsevier, S.406-12.
- Cone, A. (2000): Self-Advocacy Group Advisor Activities and Their Impact/Relation to Self-Advocacy Group Development. In: International Journal of Disability, Vol.47, Nr.2, S.137-154.
- Corbin, J. (2011): Eine analytische Reise unternehmen. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS, S.163-180.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998): What Is Agency? In: American Journal of Sociology, Vol.103, Nr.4, S.962-1023.
- Fend, H., Berger, F., Grob, U. (2009): 1527 „Lebensgeschichten“ von der späten Kindheit ins Erwachsenenalter – Konzept und Durchführung der LifE-Studie. In: Fend, H., Berger, F., Grob, U. (Hrsg.) (2009) Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Wiesbaden: Springer VS, S.9-34.
- Feuser, G. (1996): „Geistig behinderte gibt es nicht!“. Zum Verhältnis von Menschen mit und Integration. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> (letzter Zugriff: 10.07.2015).
- Gilmartin, A. & Slevin, E. (2009): Being a member of a self-advocacy group: experiences of intellectually disabled people. In: British Journal of Learning Disabilities, Vol.38, Nr.3, S.152-159.
- Glöckler, U. (2011): Soziale Arbeit und Ermöglichung. „Agency“-Perspektiven und Ressourcen des Gelingens. Wiesbaden: Springer VS.
- Goll, H. (2011): Menschenbild, Empowerment und Inklusion. In: Kulig, W., Schirbort, K., Schubert, M. (2011): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S.109-118.
- Goodley, D. (1997): Locating Self-advocacy in Models of Disability: Understanding disability in the support of self-advocates with learning difficulties. In: Disability & Society, Vol.12, Nr.3, S.367-379.

- Goodley, D. (1998): Supporting people with learning difficulties in self-advocacy groups and models of disability. In: Health and Social Care in the Community, Vol.6, Nr.6, S.438-446.
- Goodley, D. (2000): Self-advocacy in the Lives of People with Learning Difficulties. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Goodley, D. (2011): Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction. London: SAGE.
- Goodley, D. & Ramcharan, P. (2005): Advocacy, campaigning and people with learning difficulties. In: Grant, G., Goward, P., Richardson, M., Ramcharan, P. (Hrsg.) (2005): Learning disability. A life cycle approach to valuing people. Berkshire: Open University Press, S.150-172.
- Göthling, S., Schirbort, K., Theunissen, G. (2006): Netzwerk People First Deutschland – Zur Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.) (2006): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, S.558-565.
- Gritsch, U., Köbler, R., Kofler, J., Rauchberger, M., Scheiblauber, J. (2009): Die Selbstvertretungsbewegung Mensch zuerst in Österreich. Online abrufbar unter: <http://www.wibs-tirol.at/userfiles/dateien/zumHerunterladen/Artikel%20SV%20Bewegung.pdf> (letzter Zugriff: 10.08.2015).
- Heinz, W. (2009): Transitions: Biography and Agency. In: Heinz, W., Huinik, J., Weymann, A. (Hrsg.) (2009): The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time. Frankfurt: Campus Verlag, S.421-429.
- Heinz, W. (2012): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. In: Beck, I. & Greving, H. (2012): Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5 Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, S.60-83.
- Heinz, W., Huinik, J., Swader, C., Weymann, A. (2009): General Introduction. In: Heinz, W., Huinik, J., Weymann, A. (Hrsg.) (2009): The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time. Frankfurt: Campus Verlag, S.15-30.
- Hinz, A. & Niehoff, U. (2008): Bürger sein. Zur gesellschaftlichen Position von Menschen, die als geistige behindert bezeichnet werden. In: Geistige Behinderung, Vol.47, Nr.2, S.107-117.

- Hitlin, S. & Elder, G. (2007): Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. In: Sociological Theory, Vol.25, Nr.2, S.170-191.
- Homfeldt, H.-G., Schröer, W., Schweppe, C. (2008): Vom Adressaten zum Akteur – eine Einführung. In: Homfeldt, H.-G., Schröer, W., Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.7-14.
- Integration: Österreich & Firlinger, B. (2003): Buch der Begriffe. Sprache, Behinderung, Integration. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. Online abrufbar unter: http://info.tuwien.ac.at/uniability/documents/Buch_der_Begriffe.pdf (letzter Zugriff: 10.07.2015).
- Koenig, O. & Buchner, T. (2011): (Inklusive) Forschung als Empowerment? In: Kulig, W., Schirbort, K., Schubert, M. (2011): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S.267-281.
- Konopásek, Z. (2011): Das Denken mit ATLAS.ti sichtbar machen: Computergestützte qualitative Analyse als textuelle Praxis. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS, S.381-403.
- Kniel & Windisch (2005): People First. Selbsthilfegruppen von und für Menschen mit geistiger Behinderung. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Knust-Potter, E. (1996): Self-Advocacy – oder: Wir sprechen für uns selbst. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistige Behinder e.V. (Hrsg.) (1996): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S.519-534.
- Kulig, W., Theunissen, G., Wüllenweber, E. (2006): Geistige Behinderung. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.) (2006): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, S. 116-127.
- Lange, A. (2008): Agency – eine Perspektive für die Jugendforschung. In: Homfeldt, H.-G., Schröer, W., Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.155-182.

- Mackenzie, F. (2005): The roots of biomedical diagnosis. In: Grant, G., Goward, P., Richardson, M., Ramcharan, P. (Hrsg.) (2005): Learning disability. A life cycle approach to valuing people. Berkshire: Open University Press, S.47-65.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS, S.11-48.
- Mick, C. (2012): Das Agency-Paradigma. In: Bauer, U., Bittlingermayer, U., Scherr, A. (Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S.527-541.
- Mitchell, P. (1997): The Impact of Self-Advocacy on Families. In: Disability & Society, Vol.12, Nr.1, S.43-56.
- Münchmeier, R. (2012): Kindheit und Jugend. In: Beck, I. & Greving, H. (2012): Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5 Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, S.87-95.
- Perry, J. (2004): Interviewing People with Intellectual Disabilities. In: Emerson, E., Hatton, C., Thompson, T., Parmenter, T. (Hrsg.) (2004): The International Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons, S.115-131.
- Priestley, M. (2000): Adults Only – Disability, Social Policy and the Life Course. In: Journal of Social Policy, Vol.29, Nr.3, S.421-439.
- Priestley, M. (2003): Disability. A Life Course Approach. Cambridge: Polity Press.
- Priestley, M. (2004): Generating debates: why we need a life course approach to disability issues. In: Swain, J., French, S., Barnes, C., Thomas, C. (Hrsg.) (2004): Disabling Barriers – Enabling Environments. London: SAGE, S.94-99.
- Raithelhuber, E. (2008): Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte. In: Homfeldt, H.-G., Schröer, W., Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.17-45.

- Roulstone, A., Thomas, C., Watson, N. (2012): The changing terrain of disability studies. In: Watson, N., Roulstone, A., Thomas, C. (Hrsg.) (2012): Routledge Handbook of Disability Studies. London & New York: Taylor & Francis Group, S.3-11.
- Scherr, A. (2013): Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In: Graßhoff, G. (Hrsg.) (2013): Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden: Springer VS, S.229-242.
- Settersten, R. & Gannon, L. (2009): Structure, Agency, and the Space Between: On the Challenges and Contradictions of a Blended View of the Life Course. In: Heinz, W., Huinik, J., Weymann, A. (Hrsg.) (2009): The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time. Frankfurt: Campus Verlag, S.456-472.
- Sewell, W. (1992): A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. In: American Journal of Sociology, Vol.98, Nr.1, S.1-29.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984): Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Theunissen, G. (2007): Empowerment behindeter Menschen. Inklusion-Bildung-Heilpädagogik-Soziale Arbeit. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Walmsley, J. & Downer, J. (1997): Shouting the Loudest. Self-Advocacy, Power and Diversity. In: Ramcharan, P., Roberts, G., Grant, G., Borland, J. (Hrsg.) (1997): Empowerment in Everyday Life. Learning Disability. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, S.35-47.
- Wehmeyer, M., Bersani, H., Gagne, R. (2000): Riding the Third Wave: Self-Determination and Self-Advocacy in the 21st Century. In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, Vol.15, Nr.2, S.106-115.

- Westermann, G. & Buchner, T. (2008): Die Lebensgeschichte von Gerhard Westermann. In: Boehlke, E. (Hrsg.) (2008): Integrationsgespräche. Band 5: Individuelle Biografieforschung als Entwicklungschance für Menschen mit Intelligenzminderung. Berlin: GIB e.V., S.120-144.
- Wendeler, J. (1993): Geistige Behinderung: pädagogische und psychologische Aufgaben. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Whittell, B., Ramcharan, P., Mitglieder von People First Cardiff and the Vale (1998): Self-Advocacy. Speaking Up for Ourselves and Each Other. In: Ward, L. (Hrsg.) (1998): Innovations in Advocacy and Empowerment for People with Intellectual Disabilities. Lancashire: Lisieux Hall Publications, S.39-58.
- Wieland, H. (2012): Erwachsensein und Alter. In: Beck, I. & Greving, H. (2012): Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5 Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, S.105-114.
- Ziegler, H. (2008): Soziales Kapital und agency. In: Homfeldt, H.-G., Schröer, W., Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.83-106.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Netzwerk "Gruppensprecher"	73
Abbildung 2: Kernkategorie "Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit"	75
Abbildung 3: Kategorie "SelbstvertreterIn werden"	76
Abbildung 4: Kategorie "Im Team arbeiten"	79
Abbildung 5: Kategorie "Mit dem Kopf arbeiten"	81
Abbildung 6: Kategorie "Unterstützung bekommen"	83
Abbildung 7: Kategorie "Gegenseitige Unterstützung"	85
Abbildung 8: Kategorie "Anforderungen erleben"	88
Abbildung 9: Aufgaben von SelbstvertreterInnen.....	90
Abbildung 10: Eigenschaften von SelbstvertreterInnen.....	91
Abbildung 11: Kategorie "Unterschiede zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein"	92
Abbildung 12: Unterschiede zwischen GruppensprecherIn sein und SelbstvertreterIn sein ...	94
Abbildung 13: Kategorie "Kritisiert werden"	94
Abbildung 14: Kategorie "Blickwinkel verändern"	97
Abbildung 15: Kategorie "Über sich selbst hinauswachsen"	99

Anhang

Kurzfassung

Selbstvertretung kann Veränderungen im Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten erzielen und viele davon können unter dem Begriff Agency zusammengefasst werden. Diese Masterarbeit beschäftigt sich deshalb mit den Erfahrungen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten als SelbstvertreterInnen machen und dessen Auswirkungen auf ihre Agency. Um sich dieser Fragestellung anzunähern, ist ein Mann mit Lernschwierigkeiten, der neu in einer Selbstvertretergruppe zu arbeiten begonnen hat, über ein halbes Jahr hinweg begleitet worden. Es ist einmal im Monat ein Interview mit ihm geführt worden, wobei sich die ersten drei Interviews mit der Lebensgeschichte des Mannes beschäftigt haben und in den letzten drei Interviews konkrete Fragen zu Themen gestellt wurden, die sich aus der ersten Auswertung ergeben haben. Weiters gab es nach jedem Interview ca. zwei Wochen später eine Nachbesprechung, bei der die Lebensgeschichte, die anhand der Erzählungen aus den Interviews verfasst worden ist, durchgegangen worden ist. Die transkribierten Interviews sind mit der Grounded Theory nach Strauss und Corbin ausgewertet worden. Es hat sich herausgestellt, dass der Mann mit Lernschwierigkeiten durch seine Arbeit Veränderungen für andere KlientInnen erzielen und deren Strukturen erweitern will, aber auch die eigene Handlungsfähigkeit ausbauen möchten, da Selbstvertretung Möglichkeiten für die persönliche Weiterentwicklung bietet. Es werden von anderen Menschen mit Lernschwierigkeiten Anforderungen an den Selbstvertreter gestellt und seine Arbeit auch kritisiert, wenn diese nicht erfüllt werden. Der Selbstvertreter erhält in seiner Tätigkeit Möglichkeiten zur Selbstbestimmung, da er sich seine Aufgaben selbst einteilen und selbstständig Entscheidungen treffen kann und dadurch wird seine Agency gefördert. Seine Handlungsfähigkeit wird aber von höheren Instanzen eingeschränkt, da diese die endgültigen Entscheidungen treffen, ob Anliegen durchgesetzt werden oder nicht. Durch Selbstvertretung hat sich der Blickwinkel des Mannes mit Lernschwierigkeiten verändert, da ihm mehr Dinge anvertraut werden, und er lernt das Arbeiten im Team kennen. Weiters erfordert die Tätigkeit als SelbstvertreterIn viel geistige Arbeit und es können viele neue Fertigkeiten gelernt und somit die Handlungsfähigkeit erweitert werden.

Abstract

Self-Advocacy can achieve changes in the lives of people with learning difficulties and many of them can be summarized under the term agency. Therefore, this thesis deals with the experiences that people with learning difficulties make as self-advocates and its impact on their agency. In order to approach this questions, a man with learning difficulties, who has recently started to work in a self-advocacy group, has been accompanied across half a year. Once a month a interview was conducted with him, the first three interviews have dealt with the life story of the man and in the last three interviews specific questions were asked about issues that emerged from the first evaluation. Furthermore approximately two weeks after each interview was a debriefing, in which the life story, that has been written based on the stories from the interview, has been gone through. The transcribed interviews were analyzed using Grounded Theory by Strauss and Corbin. It has turned out that the man with learning difficulties wants to achieve changes to other clients through his work and expand their structures, but also want to expand his own ability to act as self-advocacy provides opportunities for personal development. Other people with learning difficulties provide needs to the self-advocate and criticize his work, if they are not met. The Self-advocate receives in his work opportunities for self-determination, as he can dispose his tasks themselves and make decisions independently and thereby his agency is promoted. However, his ability to act is limited by higher authorities, as they make the final decisions whether or not concerns are enforced. Self-advocacy has changed the point of view from the man with learning difficulties, as he is entrusted more things and he gets to know the work as a team. Furthermore, the work as a self-advocate requires a lot of work with the brain and many new skills can be learned and thus the ability to act can be extended.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Katharina Wiesinger

Schulausbildung:

1997 – 2001	Volksschule Gaweinstal
2001 - 2005	Hauptschule Gaweinstal
2005 - 2009	BORG Mistelbach
seit Oktober 2009	Studium der Bildungswissenschaft

Berufliche Paxis:

Nov. 2012 – Juni 2013	Praktikum in der Selbstvertretergruppe der Lebenshilfe Wien
Juli 2013 – August 2013	Betreuerin einer Urlaubsaktion vom Verein GIN
Okt. 2013 – Feb. 2014	Unterstützerin der InteressensvertreterInnen bei der Caritas der Erzdiözese Wien
Feb. 2014 – Mai 2014	Praktikum bei biv - die Akademie für integrative Bildung
Feb. 2014 – Dez. 2014	freier Dienstvertrag als Assistentin der SelbstvertreterInnen der Lebenshilfe Niederösterreich
März 2014 – Juli 2014	Tutorin an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft
Mai 2014 – Dez. 2014	Kursleitung bei biv – die Akademie für integrative Bildung
Juli 2014	Betreuerin einer Urlaubsaktion vom Verein GIN
August 2014 – Juni 2015	Unterstützerin der Selbstvertretergruppe bei Jugend am Werk