



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am
primären Arbeitsmarkt

verfasst von / submitted by

Katharina Klanner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Assoz.-Prof. Mag. Dr. Helga Fasching

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich im Rahmen meines Masterstudiums immer unterstützt haben!

An erster Stelle möchte ich mich bei meiner Masterarbeitsbetreuerin Assoz.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching für die Begleitung während des gesamten Arbeitsprozesses ganz herzlich bedanken.

Ein großer Dank gilt meinen InterviewpartnerInnen, die mir durch ihre Offenheit großes Vertrauen geschenkt und interessante Einblicke ermöglicht haben. Durch sie war es mir möglich meinem Forschungsinteresse nachkommen zu können.

Einen ganz besonderen Dank möchte ich meiner Familie aussprechen, die mich während meines gesamten Studiums unterstützt und motiviert hat und mir durch ihren liebevollen Rückhalt durch einige Tiefen geholfen hat. Ein großes Dankeschön gilt meinem Vater, Josef und meiner verstorbenen Mutter Ulrike, die mir das Studium ermöglicht haben und immer mit einem offenen Ohr zur Verfügung standen. Ein Dank auch an meinen Bruder Stefan, der mir durch seine humorvolle Art bei großen Sorgen im Rahmen der Masterarbeit immer wieder ein Lächeln auf die Lippen gezaubert hat. Ein besonderer Dank gilt auch meiner Oma, Erni, die mich durch aufbauende Worte und Gesten immer wieder zum Weitermachen motiviert hat. Der größte Dank gilt jedoch meinem Freund Markus, der immer sehr verständnisvoll reagierte, wenn ich mich komplett abschottete, um an meiner Masterarbeit zu schreiben – vielen Dank für deine Unterstützung und dein Vertrauen!

Zum Schluss möchte ich mich bei meinen StudienkollegInnen und GegenleserInnen ganz herzlich für ihre Zeit und die konstruktiven Gespräche bedanken, die mich immer vorangetrieben haben!

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am

.....
Unterschrift

Inhalt

Einleitung	7
I THEORETISCHER TEIL	12
1. Menschen mit Lernschwierigkeiten	12
2. Behinderungsbegriff in der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).....	13
3. Soziale Inklusion	15
3.1 Von der Integration zur Inklusion.....	15
3.2 Soziale Inklusion	17
4. Teilhabe - Partizipation	24
5. Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt	26
5.1 Gesetzliche und rechtliche Situation in Österreich	26
5.1.1 Der österreichische Arbeitsmarkt.....	28
5.2 Formen des Arbeitsmarktes	28
5.3 Bedeutung der Erwerbsarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten	29
5.4 Zugang zum primären Arbeitsmarkt für Menschen mit Lernschwierigkeiten	33
5.5 Unterstützungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten	35
5.5.1 Supported Employment – Unterstützte Beschäftigung	36
6. Soziale Kontakte und soziales Netzwerk am Arbeitsplatz.....	38
6.1 Soziale Kontakte am Arbeitsplatz.....	38
6.2 Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung.....	40
6.3 Kollegiale Unterstützung	41
7. Soziales Netzwerk am Arbeitsplatz und die gesellschaftliche Teilhabe	43
8. Analyserahmen für die empirische Untersuchung	44
II Empirischer Teil	47
9. Methodische Grundlegung	47
9.1 Erhebungsmethode.....	47
9.1.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel	47
9.1.2 Forschungsethische Aspekte qualitativer Forschung	49
9.1.3 Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	52
9.1.4 Zugang zum Forschungsfeld	56
9.1.5 Durchführung der Interviews.....	57
9.2 Auswertungsmethode – themenspezifische Analyse nach Lamnek und Kühn/Witzel ..	57

10. Darstellung der Ergebnisse	61
10.1 Vorstellung der InterviewpartnerInnen.....	61
10.2 Interviewauswertung	62
11. Diskussion der Ergebnisse.....	76
 III Resümee und Ausblick	 82
 Literatur.....	 84
Abbildungsverzeichnis	92
Abkürzungsverzeichnis	93
Anhang.....	94
Abstract	94
Interviewleitfaden	95
Transkriptionsregeln	98
Lebenslauf	99

Einleitung

„Weil wie ich die Aufnahmeprüfung gemacht habe und alles - da hat ja der Chef eigentlich geglaubt er nimmt mich nicht - weil aber die Arbeiter alle gesagt haben - nein wir probieren es halt, weil er arbeitet gerne mit - und deswegen bin ich auch dort drinnen weil die Arbeiter alle - wäre es ein wenig schwer wenn i jetzt was falsch gemacht hätte oder so was, hätt ich den Job nicht gekriegt - aber weil ich brav mitgearbeitet hab, haben alle gesagt - ja.“ (I1, 4/3-4/8)

Dieses Zitat stammt aus einem im Rahmen dieser Masterarbeit geführten Interview und zeigt bereits einen bedeutenden Aspekt der sozialen Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz - die kollegiale Unterstützung. In diesem Beispiel unterstützen die KollegInnen den Arbeitnehmer mit Lernschwierigkeiten beim Erwerb seines Arbeitsplatzes, welcher für Menschen mit Lernschwierigkeiten von großer Bedeutung ist.

Gerade diese Personengruppe ist häufig von gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht und dies wird u.a. durch die geringe Teilhabe am primären Arbeitsmarkt deutlich. Um dieser potentiellen Exklusion entgegenzuwirken wurden in Österreich bereits einige Aktionspläne erstellt und teilweise umgesetzt. Neben der Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2008, wurde ein *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2010-2020* und das bundesweite arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm *BABE – Österreich 2014-2017. Behinderung – Ausbildung - Beschäftigung* entwickelt. Diese Programme haben u.a. zum Ziel, die Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderungen zu verringern und ihre Inklusion am primären Arbeitsmarkt zu fördern.

Dies ist generell als sehr positiv zu betrachten, da die Teilhabe am Arbeitsleben und die Ausübung einer Erwerbstätigkeit vor allem für Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Voraussetzung für ein gleichberechtigtes Miteinander in der Gesellschaft und ihre soziale Inklusion darstellt (vgl. Rauch 2005, 25). Das Ausüben einer Erwerbsarbeit ist ein öffentlich sichtbarer Beleg für Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft und es stehen nicht die „Defizite“ der Behinderung im Vordergrund (vgl. Bieker 2005, 16). Neben der Sicherung des ökonomischen Überlebens erfüllt sie weitere bedeutende Funktionen, wie die Definition einer täglichen Zeitstruktur, die Zuweisung eines sozialen Status und die Entwicklung der Identität. Des Weiteren werden Menschen durch die Arbeit zu Aktivitäten herausgefordert und sie trägt massiv zu sozialer Anerkennung bei (vgl. Hinz 2006, Bieker 2005, Doose 2007). Ein für diese Arbeit wesentlicher Aspekt ist, dass die Erwerbstätigkeit die soziale Inklusion fördert, da die betreffende Person eigene Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Arbeitsleben in eine Kommunikation einbringen kann (vgl. Bieker 2005, 16).

Wie bereits im Titel der Arbeit ersichtlich ist, wird in der vorliegenden Masterarbeit der Fokus auf die soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz gelegt. Der Begriff der sozialen Inklusion wird häufig mit den Begriffen soziale Integration oder soziale Partizipation synonym verwendet. All diesen Begriffen gemeinsam ist, dass sie versuchen die soziale Komponente der Inklusion zu beschreiben. In dieser Arbeit umfasst diese die sozialen Kontakte, Netzwerke und die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz. Da der Arbeitsplatz neben der Familie das zweitwichtigste soziale Umfeld darstellt, „ist insbesondere auf eine Unterstützung der sozialen Teilhabe und des Aufbaus von wechselseitigen Beziehungen zu achten“ (Doose 2007, 353). Die sozialen Beziehungen und das soziale Netzwerk am Arbeitsplatz sind ein wichtiger Baustein für die gesellschaftliche Partizipation und tragen positiv zum Wohlbefinden und der Lebensqualität der ArbeitnehmerInnen bei (vgl. ebd., 67).

Forschungsstand und Forschungslücke

Einige Studien zur sozialen Inklusion von Menschen mit Behinderungen, die am primären Arbeitsmarkt beschäftigt sind, zeigen jedoch, dass die soziale Inklusion dieser ArbeitnehmerInnen erschwert ist. Hohmeier (2007, 154) zeigt auf, „dass das Erlernen der eigentlichen Arbeitsvollzüge häufig weniger problematisch ist als die Integration des Arbeitnehmers mit einer Behinderung in das soziale Gefüge des Betriebs“. Dies liege häufig an den Vorbehalten der Vorgesetzten und KollegInnen gegen die Beschäftigung einer Person mit Behinderung, sowie „die Platzierung auf einem ‚Nischenarbeitsplatz‘, der Kontakte zu Kollegen kaum zulässt“ (Hohmeier 2007, 154).

In einer Studie von Fasching (2012, 50) über die nachhaltige berufliche Integration von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen zeigte sich ebenfalls, dass die „Unterstützung durch das Kollegium und/oder die Vorgesetzten (...) vor allem im fachlichen Bereich, beim Erlernen und Durchführen der Arbeitsaufgaben gegeben (war; Anm. KK)“. Sobald es um die soziale Teilhabe im Betrieb ging, ließ die Unterstützung jedoch nach. Aus Sicht der ArbeitgeberInnen zeigte die Studie, dass die „soziale Integration im Betrieb von acht der insgesamt zehn beschäftigten Personen (...) als gut bezeichnet (wird; Anm. KK). (...) Bei zwei ArbeitnehmerInnen gelang die betriebliche Integration trotz Bemühungen der Arbeitgeber nicht“ (Fasching 2012, 51).

Eine weitere Studie von Hunger u.a. (2013) beforschte die Teilhabe an der Gesellschaft bei Menschen mit Behinderungen am primären Arbeitsmarkt. Die Daten wurden mittels einer quantitativen Forschung (Fragebögen) (N=35) erhoben. Diese Studie zeigte ebenfalls, dass sich die Menschen mit Behinderungen nur „durchschnittlich“ in das gesellschaftliche Umfeld eingebunden fühlen (vgl. Hunger et al. 2013, 122). Gründe für dieses Ergebnis wurden in der Studie nicht erhoben.

Diese Studien zeigen, dass die soziale Inklusion am Arbeitsplatz von Menschen mit Behinderungen noch unzureichend erfüllt ist. Vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten sind dabei stark benachteiligt. Eine große Lücke besteht bei der Erhebung von Daten aus Sicht der Menschen mit Lernschwierigkeiten, die am primären Arbeitsmarkt beschäftigt sind. Häufig werden nahe Angehörige (z.B. Eltern), der/die ArbeitgeberIn oder die BetreuerInnen (Arbeitsassistent, Job Coaching,...) über die Situation und ihre Einschätzungen befragt. Untersuchungen belegen jedoch, „wie wenig es bislang gelingt, valide Fremdaussagen über Menschen mit einer geistigen Behinderung zu erheben“ (Hagen 2002, 298). Ergebnisse aus einer Studie von Stancliffe (1995, zit. n. Hagen 2002, 298) zeigen, „dass Fremdaussagen erheblich von den Selbstaussagen der Betroffenen (Menschen Lernschwierigkeiten; Anm. KK) abweichen“.

Daher liegt der Fokus der Masterarbeit auf der Perspektive der Menschen mit Lernschwierigkeiten, die am primären Arbeitsmarkt beschäftigt sind. Es soll erforscht werden, was für diese Personen soziale Inklusion bedeutet, wie sie von ihnen wahrgenommen wird und wie sich ihre soziale Inklusion im Betrieb gestaltet.

Fragestellung

Anhand des dargestellten theoretischen Bezugsrahmens, des Forschungsstandes und der angeführten Forschungslücke hat sich folgende zentrale Forschungsfrage für die Masterarbeit ergeben: *Wie erleben Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre soziale Inklusion am Arbeitsplatz?* Mit Hilfe dieser Forschungsfrage soll qualitativ untersucht werden, wie die soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten wahrgenommen wird und wie sich diese im Rahmen ihrer Beschäftigung zeigt. Die Hauptaspekte sind dabei die Akzeptanz und die Unterstützung des Arbeitgebers oder der Arbeitgeberin und der KollegInnen. Ein weiterer Fokus soll auch auf die Erforschung von möglichen Barrieren und Schwierigkeiten gelegt werden. An dieser Stelle soll nochmals hervorgehoben werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema *soziale Inklusion am primären Arbeitsmarkt* aus Sicht der Betroffenen erfolgen soll.

Methode

Um den subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Betroffenen näherzukommen, wurde für das Forschungsvorhaben eine qualitative Befragung in Form von problemzentrierten Interviews in Anlehnung an Witzel (2000) gewählt. Diese Interviewart ist ein theoriegenerierendes Verfahren. Die Ziele sind zum einen die Darstellung der subjektiven Problemsicht, zum anderen werden die Erzählungen durch nachfragen ergänzt. Das problemzentrierte Interview gibt dem Erzählenden einen größtmöglichen Raum für seine Problemsichten, gleichzeitig wird anhand eines Leitfadens mit interessierenden Fragen die Interviewsituation strukturiert und relevante Problemlagen werden erfasst (vgl. Hagen 2002, 299).

Für diese Masterarbeit wurden fünf Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten durchgeführt, die schon über einen längeren Zeitraum (mindestens ein Jahr) am primären Arbeitsmarkt tätig sind.

Nach der Durchführung und Transkription der Interviews, werden die gewonnenen Daten mittels einer themenspezifischen Analyse nach Lamnek (2010) und Kühn und Witzel (2000) ausgewertet und analysiert. Im Fokus der Auswertung stehen die Analyse und die Erkenntnisgewinnung bezüglich der unterschiedlichen Erfahrungen, Sichtweisen und Wahrnehmungen der befragten ArbeitnehmerInnen mit Lernschwierigkeiten.

Ziel der Arbeit

Das Ziel der Arbeit liegt darin, darzustellen wie das in der bildungswissenschaftlichen Diskussion dargestellte Postulat für eine Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt und die damit verbundene soziale Inklusion in der Praxis von den betroffenen Personen selbst wahrgenommen werden. Da die Perspektive der ArbeitnehmerInnen bisher nur sehr unzureichend erforscht wurde, soll versucht werden, diese Forschungslücke teilweise zu schließen und den betroffenen Personen die Möglichkeit zu geben ihre Situation selbst zu beschreiben.

Die Arbeit soll einen Überblick über die derzeitige Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt, bezogen auf ihre soziale Inklusion, geben. Dabei stehen vor allem Fragen des persönlichen Erlebens der sozialen Kontakte am Arbeitsplatz und des möglicherweise benötigten Unterstützungsbedarfs im Vordergrund.

Die Ergebnisse der qualitativen Forschung werden mit der aktuellen nationalen und internationalen Literatur analysiert und diskutiert.

Aufbau der Arbeit

Die zuvor dargestellte Forschungsfrage soll im Rahmen dieser Masterarbeit beantwortet werden. Dazu wird die vorliegende Arbeit in zwei große Teile gegliedert. Zu Beginn steht ein theoretischer Teil, welcher sowohl der Begriffsklärung als auch der Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens dient. Dieser dient als Grundlage, um die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in den aktuellen Forschungsdiskurs einordnen zu können.

Am Beginn (1. Kapitel) des theoretischen Teils wird der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* näher dargestellt und abgegrenzt. Da dieser Begriff auch in der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) postuliert wird, beschäftigt sich das folgende zweite Kapitel mit dieser Klassifikation. Diese sieht den Begriff *Behinderung* im Rahmen eines bio-psycho-sozialen Modells. Dieses Verständnis liegt auch der Masterarbeit zu Grunde. Weiters spricht die ICF auch den sozialen Kontakten eine große Bedeutung im Sinne einer vollständigen gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu.

Im dritten Kapitel wird das Hauptaugenmerk auf den Begriff und die Modelle der sozialen Inklusion gelegt. Dabei wird vor allem ein theoretisches Gerüst für die empirische Untersuchung herausgearbeitet. Wie die Ausführungen dieses Kapitels zeigen werden, stehen die soziale Inklusion und die gesellschaftliche Teilhabe in einem engen Wechselspiel. Daher wird im vierten Kapitel dieser Arbeit näher auf die gesellschaftliche Teilhabe/Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten eingegangen.

Das darauffolgende fünfte Kapitel gibt einen Überblick über die derzeitige Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt. Das Kapitel umfasst sowohl die gesetzliche und rechtliche Situation in Österreich, als auch die Darstellung der Bedeutung der Erwerbsarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ein Schwerpunkt wird in diesem Kapitel auf die Zugangsbarrieren zum primären Arbeitsmarkt von Menschen mit Lernschwierigkeiten gelegt und welche Unterstützungsmaßnahmen in Österreich angeboten werden. Dabei wird besonderes Augenmerk auf das Konzept der *Unterstützten Beschäftigung* gelegt.

Im sechsten Kapitel wird ein weiterer wesentlicher Theoriestrang dieser Arbeit präsentiert, welcher sich mit den sozialen Kontakten und dem sozialen Netzwerk am Arbeitsplatz beschäftigt. Dieses Kapitel gilt ebenfalls als wichtige Grundlage für die spätere qualitative Untersuchung. Im folgenden siebenten Kapitel wird die Wichtigkeit dieser sozialen Netzwerke am Arbeitsplatz hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten herausgearbeitet.

Das abschließende achte Kapitel des theoretischen Teils gibt eine kurze Zusammenfassung über die theoretischen Ausführungen und es wird der theoretische Analyserahmen für die empirische Untersuchung präsentiert.

An die Theorie schließt der zweite große Teil – die Empirie – an. In diesem wird dargestellt, wie methodisch an die Forschungsfrage herangegangen wurde, welche Ergebnisse die empirische Untersuchung ergaben und wie diese Ergebnisse theoretisch eingebettet werden können.

Zu Beginn des empirischen Teils (9. Kapitel) werden die Erhebungsmethode, die forschungsethischen Aspekte qualitativer Forschung, die Besonderheiten bei Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, der Zugang zum Forschungsfeld, die Durchführung der Interviews und die Auswertungsmethode dargestellt. Daran schließt im 10. Kapitel die Darstellung der Ergebnisse an.

Im 11. Kapitel findet schließlich die theoretische Einbettung dieser statt, in dem die Ergebnisse der Interviews mit der zuvor dargestellten Theorie analysiert und diskutiert werden. In diesem Kapitel findet auch die Beantwortung der Forschungsfrage statt.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein zusammenfassendes Resümee, indem offene Fragen angeführt werden und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsarbeiten gegeben wird.

I THEORETISCHER TEIL

Die ersten beiden Kapitel dienen einer Begriffsklärung des Terminus *Menschen mit Lernschwierigkeiten* und der Darstellung des bio-psycho-sozialen Modells von Behinderung, welches durch die *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* postuliert wird.

1. Menschen mit Lernschwierigkeiten

Der Behinderungsbegriff durchlebte in den letzten Jahrzehnten einen starken Wandel. Dieser vollzog sich von einem stark medizinisch geprägten Terminus, hin zu einem umfassenderen und sozialen Modell von Behinderung, welches sowohl die personenbezogenen Faktoren als auch die Umweltfaktoren der Betroffenen mit einbezieht. Behinderung wird nicht mehr als Eigenschaft einer Person angesehen, sondern „beschreibt die Situation einer Person mit einer Schädigung in ihrer Umwelt“ (Doose 2007, 45). Dieses Verständnis des Behinderungsbegriffs ist auch in der *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* verankert. Die Klassifikation wird im Kapitel 2 näher dargestellt.

Dieser Wandel des Behinderungsbegriffs setzte sich auch bei der Bezeichnung der betroffenen Personen fort. Diese wählten den Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* als Selbstbezeichnung, da der Begriff *geistige Behinderung* häufig als stigmatisierend und diskriminierend abgelehnt wird. Der Begriffswandel wird vor allem durch die People First Bewegung vorangetrieben und unterstützt. Diese setzt sich für die Selbstbestimmung und die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten am gesellschaftlichen Leben ein (vgl. Doose 2007, 50).

Der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* ist jedoch auch einiger Kritik ausgesetzt. Theunissen (2005, 13) zeigt auf, dass abermals Verständigungsschwierigkeiten auftreten können und zwar im Hinblick auf das Verhältnis der Termini Lernschwierigkeiten, Lernbeeinträchtigungen, Lernproblemen und Lernbehinderung. Alle vier Begriffe „sind nämlich ähnlich gelagert; und sie bleiben unscharf sowie letztlich austauschbar, wenn sie nicht präzise definiert und voneinander abgegrenzt werden“ (Theunissen 2005, 13).

Weitere Kritikpunkte an einem Begriffswandel zeigen Kulig, Theunissen und Wüllenweber (2006) auf. Sie gehen davon aus, dass die Bemühungen um eine begriffliche Veränderung nachvollziehbar und notwendig scheinen, jedoch damit auch einige Schwierigkeiten einhergehen. Kulig u.a. (2006, 117f) stellen dar, dass es einen langen Zeitraum einnehmen würde, „bis eine neue Bezeichnung einen vergleichbar hohen Verständigungsgrad (wie der Begriff der geistigen Behinderung derzeit, Anm. KK) auch in der Alltagssprache erreichen könnte“. Dadurch wäre auch die interdisziplinäre Kommunikation zwischen unterschiedlichen Fachbereichen (z.B. Pädagogik, Medizin, Psychologie,...) erschwert. Der Hauptkritikpunkt ist jedoch, dass „ein neuer Begriff in relativ kurzer Zeit einen genauso stigmatisierenden Effekt erzeugen würde wie der derzeitige Begriff ‚geistige Behinderung‘“ (Kulig et al. 2006, 118). Dieser Kritik

schließt sich auch Eggert (1996) an. Er postuliert, dass „beim Wechsel der Begriffe die Konnotationen des alten Begriffs bald schon auch auf den neuen Begriff übertragen werden“ (Eggert 1996, 10).

Trotz der vorherrschenden Kritik bezüglich des Begriffswandels wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* gewählt. Diese Wahl wird damit begründet, da die betroffenen Personen diesen als Selbstbezeichnung gewählt haben und die Arbeit den Fokus auf die Sichtweisen und das persönliche Erleben der Betroffenen legt. Der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* gilt als Oberbegriff für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung und Lernbehinderung. Er ist jedoch nicht mit dem Begriff *Menschen mit Lernbehinderung* gleichzusetzen (vgl. Doose 2007, 50). Da sich dieser Begriffswandel in der Literatur jedoch noch nicht so durchgesetzt hat, wird in älteren Bezeichnungen und Zitaten oder dort, wo eine Unterscheidung aus Verständnisgründen notwendig ist, der alte Begriff *geistige Behinderung* beibehalten.

Wie schon zuvor erwähnt wurde, wird auch in der ICF dieser Begriffswandel postuliert und unterstützt.

2. Behinderungsbegriff in der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

Die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) aus dem Jahr 2001 löste die bisherige *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) ab, welche noch stark defizitorientiert und personenbezogen war (vgl. Doose 2007, 45). Die ICF stellt ein bio-psycho-soziales Modell dar, dessen Ziel es ist „in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen“ (DIMDI/WHO 2005, 3).

Die ICF versucht das medizinische Modell von Behinderung mit dem sozialen Modell zu vereinen. Das medizinische Modell sieht Behinderung als ein Problem einer Person, „welches unmittelbar von einer Krankheit, einem Trauma oder einem anderen Gesundheitsproblem verursacht wird“, einer medizinischen Versorgung durch Fachleute bedarf und auf die Heilung, Anpassung oder Verhaltensänderung des Menschen abzielt (DIMDI/WHO 2005, 23). Das soziale Modell hingegen betrachtet Behinderung als „ein gesellschaftlich verursachtes Problem“ und zielt vor allem auf die volle Integration der Betroffenen in die Gesellschaft ab (DIMDI/WHO 2005, 23).

Die Verfasser der ICF heben deutlich hervor, dass sie keine Klassifikation von Menschen ist, sondern „eine Klassifikation der Gesundheitscharakteristiken von Menschen im Kontext ihrer

individuellen Lebenssituation und den Einflüssen der Umwelt“ (DIMDI/WHO 2005, 310). Personen dürfen daher nicht auf ihre Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivitäten oder Partizipation reduziert werden.

Die ICF erhebt den Anspruch auch Komponenten von Gesundheit zu erfassen und verfolgt damit „einen im weiteren Sinne salutogenetischen Ansatz“ (Biewer 2009, 63). Behinderung wird in der ICF als „Produkt der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren betrachtet“ (Biewer 2009, 63). Daher besteht die Klassifikation auch aus zwei Teilen. Der erste beschreibt die „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ einer Person und der zweite umfasst die „Kontextfaktoren“ (DIMDI/WHO 2005, 13). Beide umfassen verschiedene Komponenten. Der erste Teil „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ inkludiert die Komponenten Körperfunktionen und –strukturen, die Aktivitäten und die Teilhabe bzw. die Partizipation (vgl. DIMDI/WHO 2005, 13). Zu den Komponenten des zweiten Teiles zählen die Umweltfaktoren und die Personenfaktoren (vgl. DIMDI/WHO 2005, 13).

In der ICF wird die Funktionsfähigkeit bzw. Behinderung einer Person „als eine dynamische Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem (Krankheit, Gesundheitsstörungen, Verletzungen, Traumen, usw.) und den Kontextfaktoren aufgefasst“ (DIMDI/WHO 2005, 14).

Für diese Arbeit sind vor allem die Komponenten *Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]* und *Umweltfaktoren* von besonderer Bedeutung. In der ICF wird die Partizipation [Teilhabe] als „das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ definiert (DIMDI/WHO 2005, 19). Eine genauere Erläuterung dazu wird im Kapitel 4 gegeben.

Unter *Umweltfaktoren* wird in der ICF die „materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt (...), in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten“ verstanden (DIMDI/WHO 2005, 16). Dazu zählen alle äußeren Einflüsse, die sowohl die Leistung des Individuums als Mitglied der Gesellschaft, seine Leistungsfähigkeit bei der Durchführung von Handlungen, als auch seine Körperfunktionen und –strukturen beeinflussen können (vgl. DIMDI/WHO 2005, 21f). Die Umweltfaktoren werden in der ICF auf zwei Ebenen angesiedelt. Zum einen auf der Ebene des Individuums, welche die unmittelbare und persönliche Umwelt der Person umfasst. Darunter fallen unter anderem auch die sozialen Kontakte zu Familie, Bekannten, Freunden (Peers) und ArbeitskollegInnen. Die zweite Ebene ist jene der Gesellschaft. Diese umfasst alle „formellen und informellen sozialen Strukturen, Dienste und übergreifenden Ansätze oder Systeme in der Gemeinschaft oder Gesellschaft, die einen Einfluss auf Individuen haben“ (DIMDI/WHO 2005, 22).

Die Umweltfaktoren stehen sowohl in einer engen Wechselwirkung mit den Komponenten Körperfunktionen und –strukturen als auch mit den Komponenten Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]. Die äußeren, aus der Umwelt kommenden Einflüsse können für eine Person sowohl fördernd wirken und somit eine Steigerung der Leistung bzw. Leistungsfähigkeit bringen, als auch stark einschränkend sein und so Barrieren für ein Individuum schaffen (vgl.

DIMDI/WHO 2005, 22). Diese Aspekte können ebenfalls bei den Aktivitäten und der Partizipation [Teilhabe] eines Individuums wirksam werden. Diese können durch hemmende Umweltfaktoren stark eingeschränkt werden oder aber auch durch positive Einflüsse fördernd und unterstützend wirken.

Resümierend ist es von großer Bedeutung die Umwelt und die Einflüsse, die aus dieser entstehen für Menschen mit Lernschwierigkeiten positiv zu gestalten, um sowohl ihre Leistungsfähigkeit zu erweitern, als auch ihre Partizipation in der Gesellschaft zu gewährleisten. Es ist die Aufgabe der Gesellschaft die Umwelt so zu gestalten, dass sie für Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützend und fördernd wirksam werden kann. Eine Form dieser Unterstützung kann durch eine gelungene soziale Inklusion am Arbeitsplatz von Menschen mit Lernschwierigkeiten geleistet werden.

3. Soziale Inklusion

Zu Beginn wird ein Überblick über die Entwicklung des Inklusionsbegriffs gegeben, um später den Begriff der sozialen Inklusion darstellen zu können.

3.1 Von der Integration zur Inklusion

Der Begriff der Inklusion ist gegenwärtig in unterschiedlichen Fachdisziplinen anzutreffen. Das Inklusionskonzept löste das bis vor wenigen Jahren vorherrschende Integrationskonzept ab. Das Wort Integration leitet sich vom Lateinischen *integrare* ab und wird mit „Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes“ übersetzt (Duden 2005, 465). Integration meint somit „die Wiederherstellung eines Ganzen“ und wird bis heute häufig als „nur eine strukturelle Eingliederung in die Gesellschaft“ verstanden (Schwalb/ Theunissen 2009, 13). Wird Integration als eine bloße Eingliederung gesehen, liegt diesem Konzept eine Zwei-Welten-Theorie zugrunde. Auf der einen Seite besteht die Welt der nichtbehinderten Menschen und auf der anderen Seite jene der Personen mit Behinderungen. Dabei wird die Welt der nichtbehinderten Personen als Normalität gesehen und wird „durch das Input-Prinzip der Eingliederung zur Norm für Personen mit Behinderung erklärt“ (Schwalb/ Theunissen 2009, 14). Um das Konzept der bloßen Eingliederung auszubauen bzw. qualitativ zu verändern wurde das Inklusionskonzept entwickelt, dabei geht es um mehr als um das Dabeisein in Schule, Gemeinde und Nachbarschaft (vgl. Graumann 2012, 79).

Das Wort Inklusion wird von dem lateinischen Verb *includere* abgeleitet und bedeutet übersetzt so viel wie „Einschließung, Einschluss“ (Duden 2005, 457). Demnach liegt dem Inklusionskonzept das Verständnis einer Gesellschaft zu Grunde, „in der jeder Mensch das Recht hat, als vollwertiges und gleichberechtigtes Mitglied anerkannt zu werden“ (Schwalb/ Theunissen 2009, 17). Das Inklusionskonzept verzichtet „auf jegliches Etikettieren bestimmter Gruppen und geht von der Heterogenität menschlicher Gemeinschaften als Normalzustand aus“ (Hinz

et al. 2008, 21). Es geht nicht darum die Menschen mit einer Behinderung fit für die Gesellschaft zu machen, sondern die Gesellschaft fit für die Aufnahme von Menschen mit einer Behinderung (vgl. Meyer 2013, 12).

Auch in der im Jahr 2008 in Österreich ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung spiegelt sich der Inklusionsgedanke wieder. Im Artikel 3 werden die allgemeinen Grundsätze des Übereinkommens angeführt. Diese sind:

- „a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit;*
- b) die Nichtdiskriminierung;*
- c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;*
- d) die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;*
- e) die Chancengleichheit;*
- f) die Zugänglichkeit;*
- g) die Gleichberechtigung von Mann und Frau;*
- h) die Achtung vor den entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität“ (BMASK 2008, 6f).*

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention anerkennen die Vertragsstaaten diese allgemeinen Grundsätze und sind verpflichtet diese auch umzusetzen. Dies zeigt die Wichtigkeit der Inklusion von Menschen mit Behinderungen und ihrer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft, auf die in dieser Arbeit ein besonderes Augenmerk gelegt wird.

Die Differenzen der beiden Konzepte sind nicht immer klar abgegrenzt und der Begriffswandel ist bis heute noch nicht vollständig vollzogen. Kritiker behaupten, dass es sich bei diesem Begriffswandel nur „um einen euphemistischen Etikettenaustausch, um einen Modebegriff, der letztlich nichts anderes bedeutet als Integration“ handelt (Schwalb/ Theunissen 2009, 17). Befürworter des Inklusionskonzeptes vertreten die Meinung, dass Inklusion mehr ist als eine „bloße Fortführung oder Weiterentwicklung des Integrationsgedankens“ (Schwalb/ Theunissen 2009, 21). Schwalb und Theunissen (2009, 21) gehen von einer qualitativen Veränderung und Umstrukturierung der bisherigen Überlegungen aus und sehen die Inklusion als Leitidee zeit-

gemäßiger Behindertenarbeit. Jedoch darf auch die Integration nicht gänzlich außer Kraft gesetzt werden, denn „solange Menschen mit Behinderungen ausgegrenzt werden, bedarf es ihrer Integration, die es dann in ein ‚Leben in Inklusion‘ zu überführen gilt“ (Schwalb/ Theunissen 2009, 21). Die Beantwortung der Frage, ob mit dem Begriffswechsel tatsächlich ein theoretischer und konzeptioneller Perspektivenwechsel einhergeht, wird bei Vertretern der Fachdisziplinen unterschiedlich diskutiert (vgl. Dederich 2006, 11). Diese grundlegende Frage soll jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht näher erörtert werden, da sie den Rahmen der Masterarbeit überschreiten würde.

Einen Baustein zur Inklusion und einen bedeutenden Aspekt zur Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten stellt die soziale Inklusion dieser Personengruppe dar.

3.2 Soziale Inklusion

Der Begriff der sozialen Inklusion wird in der internationalen Literatur häufig als Gegenbegriff zur sozialen Exklusion beschrieben. Soziale Inklusion und soziale Exklusion werden dabei als zwei Seiten einer Medaille gesehen, wie folgendes Zitat von Rimmerman (2013, 35) zeigt:

„Social inclusion and social exclusion are often viewed as inseparable sides of the same coin. Inclusion is viewed as a desirable outcome or as a strategy to combat social exclusion, whereas exclusion is viewed as an expression of poor social cohesion.“

Eine eindeutige Definition des Begriffs soziale Inklusion ist in der Fachliteratur nicht zu finden. Die Begriffe soziale Inklusion („social inclusion“), soziale Integration („social integration“), soziales Netzwerk („social network“) und soziale Partizipation („social participation“) werden häufig synonym verwendet (vgl. Boessart et al. 2013, Simplican et al. 2014, Rimmerman 2013). Diese unklare Begriffsbestimmung führt dazu, dass viele Unterstützungsangebote und Interventionen nur eine unzureichende Förderung darstellen und die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den betroffenen Stellen gehemmt wird (vgl. Simplican et al. 2014, 19). Simplican u.a. (2014, 19) sehen in einer klaren Begriffsdefinition von sozialer Inklusion auch einen großen Vorteil für die Forschung, da es aufgrund der diffusen Begriffsbestimmung keine einheitlichen Konzepte zur Messung von sozialer Inklusion bei Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt. Diese Personengruppe ist häufig auch von sozialer Isolation betroffen, daher ist die soziale Inklusion ein wichtiges Element, welches stark zum Wohlbefinden und zur Lebensqualität dieser Personen beiträgt (vgl. ebd.).

Sarah Hall (2009) führte eine qualitative Studie zum Thema „social inclusion of people with disabilities“ durch und dabei wurden sechs Elemente sozialer Inklusion sichtbar.

Diese sind:

„(1) being accepted and recognised as an individual beyond the disability; (2) having personal relationships with family, friends and acquaintances; (3) being involved in recreation, leisure and other social activities; (4) having appropriate living accommodation; (5) having employment and (6) having appropriate formal and informal support“ (Rimmerman 2013, 1).

Diese Definition zeigt, wie umfassend und weitreichend der Begriff der sozialen Inklusion ist und dass das Ausüben einer Erwerbstätigkeit ein wichtiges Element davon ist.

In einer von Bossaert u.a. (2013) durchgeführten Literaturanalyse zur synonymen Verwendung der Begriffe *social integration*, *social inclusion* and *social participation* bezogen auf SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten wurden 19 internationale Publikationen untersucht. Dabei zeigten sich große Parallelen zwischen den Konzepten.

In sieben der ausgewählten Artikel wurde der Begriff der sozialen Inklusion verwendet, in fünf von diesen wurde eine explizite Definition von sozialer Inklusion gegeben (vgl. Bossaert et al. 2013, 65ff). Zusammenfassend zeigte sich, dass mit der sozialen Inklusion häufig folgende Konzepte genannt werden: „peer acceptance, the lack of peer acceptance (being rejected or bullied), friendships and some form or lack of social interactions, such as spending free time together, participating in activities or being socially isolated“ (Bossaert et al. 2013, 69). Die Ergebnisse der Studie zeigten ebenfalls, dass alle drei Begriffe (social integration, social inclusion, social participation) versuchen, die soziale Komponente der Inklusion zu beschreiben, wobei die Begriffe „social integration“ und „social inclusion“ am häufigsten genannt wurden (vgl. Bossaert et al. 2013, 70). Bossaert u.a. (2013) arbeiteten aus den drei Konzepten Schlüsselbegriffe bzw. Kernelemente heraus, welche die soziale Dimension der Inklusion zu beschreiben versuchen (vgl. ebd). Diese sind: „Relationships“, „Interactions“, „Perception of pupil with SEN“ und „Acceptance by classmates“ (Bossaert et al. 2013, 72).

In der von Bossaert u.a. (2013) durchgeführten Studie beziehen sich diese Kernelemente auf SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten. Die folgende Grafik (Abb. 1) zeigt eine Adaption dieser Kernelemente für Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz.

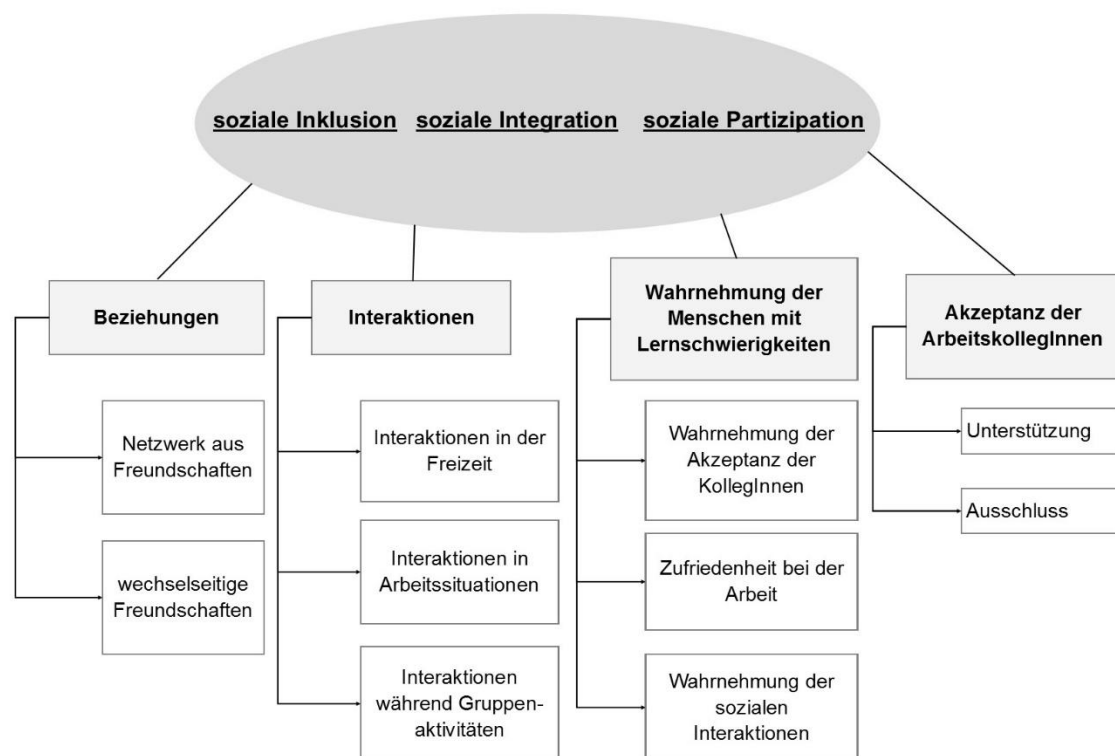


Abbildung 1: Übersicht der Kernelemente für Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz.

Darstellung in Anlehnung an Bossaert et al. 2013, 72

Der Schlüsselbegriff *Beziehungen* umfasst nach Bossaert u.a. (2013, 72) ein Netzwerk aus Freundschaften und wechselseitige Freundschaften. Bei den *Interaktionen* spielen vor allem Interaktionen in der Freizeit, in Arbeitssituationen und während Gruppenaktivitäten eine wichtige Rolle. Diese beiden Aspekte (Beziehungen und Interaktionen) können sowohl für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten, als auch für erwachsene Personen mit Lernschwierigkeiten hinsichtlich ihrer sozialen Inklusion und Teilhabe am Arbeitsplatz gelten.

Ein weiteres Kernelement beschäftigt sich mit der *Wahrnehmung* der Personen mit Lernschwierigkeiten, welches die Akzeptanz der KollegInnen, die Zufriedenheit am Arbeitsplatz und die sozialen Interaktionen mit den KollegInnen umfasst.

Als letzten Schlüsselbegriff zeigt die Grafik die *Akzeptanz der ArbeitskollegInnen*, welche vor allem mit der sozialen Unterstützung bzw. im negativen Sinn mit dem sozialen Ausschluss definiert wird.

Zusammenfassend stellten Bossaert u.a. (2013, 70) fest, dass zahlreiche Autoren die drei Begriffe „interchangeably“ verwenden.

Einen weiteren Versuch den Begriff soziale Inklusion zu definieren unternahmen Simpican, Leader und Kosciulek (2014). Für diese Forschergruppe spielt das Zusammenspiel bzw. die gegenseitige Abhängigkeit zweier Lebensbereiche eine wichtige Rolle. Diese sind die *zwischenmenschlichen Beziehungen* und die *Teilhabe an der Gesellschaft* (Simpican et al. 2014, 22). In jedem Bereich definierten sie Kategorien, welche die strukturellen und funktionellen Komponenten von sozialer Inklusion erfassen (vgl. Simpican et al. 2014, 22). Ausschlaggebend bei diesem Modell ist, dass sich die beiden Bereiche – zwischenmenschliche Beziehungen und Teilhabe an der Gesellschaft – überschneiden und sich gegenseitig stützen. Simpican u.a. (2014, 25) gehen dabei von Folgendem aus:

„Community participation is involvement in community activities that promote the development of interpersonal relationships“.

Folgende Grafik (Abb. 2) zeigt das von Simpican u.a. (2014) entworfene Modell von sozialer Inklusion. Der Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen umfasst darin drei Komponenten. Diese sind: Kategorie, Struktur und Zweck (vgl. Simpican et al. 2014, 22). Der Begriff *Kategorie* meint dabei alle Personen, welche einen Platz im sozialen Netzwerk des/der Betroffenen einnehmen. In den Bereich *Struktur* fallen sowohl alle Spezifika der zwischenmenschlichen Beziehungen (z.B. Länge der Beziehungen), als auch die Orte, an denen soziale Interaktionen stattfinden (z.B. der Arbeitsplatz). Das dritte Charakteristikum *Funktion* impliziert die unterschiedlichen Formen der sozialen Unterstützung (Simpican et al. 2014, 23f).

Der untere Teil der Grafik (Abb. 2) veranschaulicht den zweiten wichtigen Bereich des Modells – die Teilhabe an der Gesellschaft. Auch dieser setzt sich aus drei Komponenten zusammen. Die erste wird als *Kategorie* bezeichnet und umfasst alle gesellschaftlichen Aktivitäten. Die zweite Komponente ist die *Struktur*, die das Setting der gesellschaftlichen Teilhabe definiert. Als dritter Bereich wird das *Ausmaß* der gesellschaftlichen Teilhabe dargestellt.

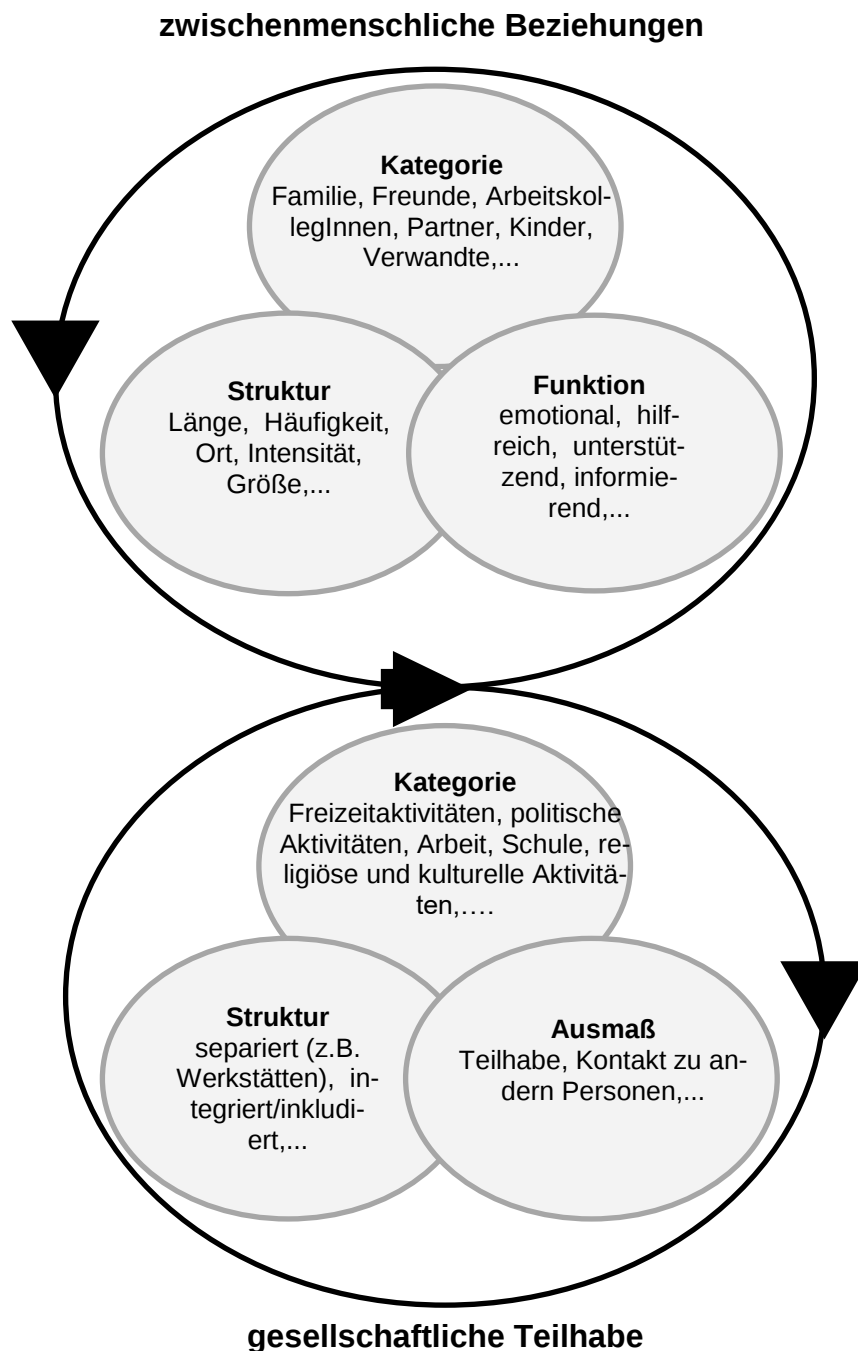


Abbildung 2: Modell der sozialen Inklusion. Darstellung in Anlehnung an Simpican et al. 2014, 23

Dieses Modell ist ebenfalls sehr weitgreifend und stellt dar, wie viele unterschiedliche Aspekte bei der sozialen Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Rolle spielen. Weiters wird die Bedeutung des Zusammenspiels zwischen den persönlichen, zwischenmenschlichen Beziehungen und der gesellschaftlichen Teilhabe deutlich, welches ausschlaggebend für die soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist.

Dies wird in folgendem Zitat sehr deutlich:

„More community involvement should increase and strengthen a person's social network and strong interpersonal relationships should increase access to and level of involvement in the community.” (Simplican et al. 2014, 25)

Die dargestellten Definitionen und Modelle lassen erkennen, dass das Ausüben einer Erwerbsarbeit¹ ein wichtiger Bestandteil der sozialen Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist und in weiterer Folge auch ein wesentliches Element der gesellschaftlichen Teilhabe dieser Personengruppe darstellt.

Die Studie von Bossaert u.a. (2013) zeigt ebenfalls, dass die persönliche Wahrnehmung der Betroffenen und die Akzeptanz und Unterstützung der ArbeitskollegInnen eine wichtige Rolle bei deren sozialer Inklusion spielt. Daher wird bei der empirischen Untersuchung dieser Arbeit der Fokus auf das persönliche Erleben der sozialen Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz gelegt.

Die beiden dargestellten Modelle dienen als theoretisches Gerüst für die später folgende empirische Untersuchung. Sowohl die Studie von Bossaert u.a. (2013) als auch das Modell von Simplican u.a. (2014) gelten als Teil des theoretischen Analyserahmens. In einer abschließenden Darstellung werden die empirischen Untersuchungsergebnisse mit Hilfe dieser Modelle analysiert und diskutiert.

Nachdem nun zwei Modelle sozialer Inklusion vorgestellt wurden, tritt häufig die Frage auf, ob bzw. wie soziale Inklusion gemessen und wann von einer gelungenen sozialen Inklusion gesprochen werden kann.

Wocken (1987, 210) beschäftigt sich mit der sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und sieht es als große Schwierigkeit normative Bewertungskriterien für gelungene oder misslungene soziale Integration „zu ermitteln, zu begründen und verbindlich zu präzisieren“.

Rimmerman (2013, 42) geht bei der Frage, wie soziale Inklusion gemessen werden kann, von folgendem aus:

“The common approach is to adopt a relative measure, comparing the status of the excluded subpopulation with the general public using multiple indicators, usually preexisting data.”

¹ Eine genauere Ausführung über die sozialen Funktionen der Erwerbsarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten wird im Kapitel 6 gegeben. Bei der sozialen Inklusion am Arbeitsplatz sind vor allem die sozialen Kontakte und Interaktionen mit den KollegInnen bedeutend. Wie diese Kontakte und Interaktionen zustande kommen und welche Bedeutung ihnen zukommt wird ebenfalls in einem späteren Kapitel (Kapitel 7) beleuchtet.

Verschiedene internationale Forschergruppen versuchen immer wieder Indikatoren für die Messung sozialer Inklusion zu finden. In den USA erschien im Jahr 2010 eine Studie der *Kessler Foundation*. Diese führte zahlreiche Untersuchungen durch und verglich die Ergebnisse von Menschen mit und ohne Behinderung. Dabei waren folgende Indikatoren ausschlaggebend: „employment, income, education, healthcare, access to transportation, socialising, dining out in restaurants, attendance at religious services, political participation and life satisfaction“ (Rimmerman 2013, 44). Die Auswertung dieser Untersuchung zeigte, dass es vor allem in den Bereichen Ausbildung und politische Teilhabe Verbesserungen zur vorherigen Untersuchung im Jahr 1986 gab. Aufholbedarf besteht jedoch in vielen anderen Bereichen, wie beim Haushaltseinkommen, der Mobilität, der Lebenszufriedenheit, der Pflege und bei den sozialen Netzwerken. Der größte Abstand zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen ohne Einschränkungen zeigte sich jedoch im Bereich Beschäftigung. Es konnte festgestellt werden, dass die Personengruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten eine signifikant höhere Arbeitslosenquote aufweist. Die Hauptursachen der hohen Arbeitslosenquote sind laut dieser Studie auf das Fehlen finanzieller Unterstützung, dem fehlenden Zugang zu Transportmöglichkeiten und fehlende Unterstützung von Organisationen zurückzuführen (vgl. Rimmerman 2013, 45).

Ein weiterer Bericht aus England, der im Jahr 2008 von *Leonard Cheshire Disability* herausgegeben wurde, stellt eine Messung der sozialen Exklusion dar. Diese Studie beschäftigte sich mit der Armut, von der viele Menschen mit Lernschwierigkeiten betroffen sind. Dabei ging es jedoch nicht nur um den finanziellen Aspekt sondern auch um „poverty of opportunity and the emotional poverty of people with disabilities“ (Rimmerman 2013, 46). Diese Studie zeigte, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten doppelt so häufig von Armut betroffen sind, wie jene ohne Beeinträchtigungen. Dieser Trend setzt sich auch in den Arbeitslosenzahlen fort. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass sich 89 Prozent der Betroffenen in England mit Diskriminierung und Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen konfrontiert sehen (vgl. Rimmermann 2013, 47).

Eine dritte Studie aus dem Jahr 2003 beschreibt die soziale Inklusion in den OECD Staaten. Hierbei wurde die soziale Inklusion primär mit Indikatoren, das Einkommen und die Beschäftigung betreffend, gemessen. Die Studie zeigte, dass die Arbeitslosenquote von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den OECD Staaten um 80 Prozent höher ist, als jene der Menschen ohne Beeinträchtigungen. Zusammenfassend wurde jedoch festgehalten, dass diese Indikatoren (Einkommen und Beschäftigung) immer im Zusammenhang mit der jeweiligen ökonomischen Lage und der Sozialpolitik im jeweiligen Land gesehen werden müssen. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass der Grad der Behinderung eine maßgebliche Rolle bei der Beschäftigung spielt (vgl. Rimmerman 2013, 49).

Neuere Studien zeigen, dass „the common method of measuring social inclusion/social exclusion is to mix indicators taken from secondary data sources“ (Rimmerman 2013, 49). Dabei geht es vor allem darum, soziale Inklusion und Exklusion aus der Perspektive und den Erfahrungen der Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erforschen.

Wie bereits beim Modell von sozialer Inklusion von Simplican u.a. (2014) sehr deutlich gezeigt wurde, stellt die soziale Inklusion einen wichtigen Baustein für die gesellschaftliche Teilhabe dar. Nur durch ein gleichberechtigtes Miteinander aller Personengruppen in allen gesellschaftlichen Bereichen ist eine inklusive Gesellschaft möglich.

4. Teilhabe - Partizipation

Die Begriffe *Partizipation* und *Teilhabe* werden im deutschen Sprachgebrauch häufig synonym verwendet, da es für den englischen Begriff „functioning“ keine deutsche Entsprechung gibt. Führt man den Begriff Partizipation auf seinen lateinischen Ursprung zurück, kann dieser mit „Anteil haben“ bzw. „beteiligt sein“ übersetzt werden (vgl. Kluge 1999 zit. n. Biewer 2009, 141). Dementsprechend werden in der Masterarbeit die Begriffe Partizipation und Teilhabe synonym verwendet.

In der ICF kommt der Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein hoher Stellenwert zu. Partizipation wird darin als „das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ genannt (DIMDI/WHO 2005, 16). Auf Basis des sozialen Modells von Behinderung, bei dem Behinderung hauptsächlich als ein gesellschaftlich verursachtes Problem gesehen wird, postuliert die ICF, dass es „zu der gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit (gehört, Anm. KK), die Umwelt so zu gestalten, wie es für eine volle Partizipation [Teilhabe] der Menschen mit Behinderungen an allen Bereichen des sozialen Lebens erforderlich ist“ (DIMDI/WHO 2005, 23). Eine Beeinträchtigung der Teilhabe ist dann gegeben, wenn ein Mensch mit einer Behinderung bei seinem Einbezogensein in Lebenssituationen auf Probleme stößt (vgl. DIMDI/WHO 2005, 155). Die ICF bezieht sich dabei auf Lebensbereiche bzw. –situationen, wie Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, häusliches Leben, interpersonelle Interaktionen und Beziehungen, Erziehung und Bildung, Arbeit und Beschäftigung und gemeinschafts-, soziales- und staatsbürgerliches Leben (vgl. DIMDI/WHO 2005, 47ff). Ein wichtiges Ziel der ICF ist:

„die Identifikation von Maßnahmen, welche das Maß an sozialer Partizipation [Teilhabe] von Menschen mit Behinderungen erhöhen können. Die ICF kann hier helfen, das Hauptproblem zu identifizieren, sei es nun die Umwelt durch ihre Barrieren

oder fehlende Förderfaktoren, die eingeschränkte Leistungsfähigkeit des Individuums selber oder eine Kombination verschiedener Faktoren“ (DIMDI/WHO 2005, 311f).

Die Partizipation an der Gesellschaft setzt sich aus vielen Elementen zusammen. Sie beginnt bei der Teilhabe im großen politischen Rahmen, wie beispielsweise bei der Ausübung der Bürgerrechte und –pflichten, geht über die Teilhabe am Arbeits- und Gemeindeleben und ist schließlich auch im kleinen privaten Bereich bedeutend, also bei den sozialen Nahräumen (z.B. Familie, Freundschaften, Nachbarschaft, Vereinsleben,...) (vgl. Wacker 2012, 611). Menschen mit einer Behinderung sind aktuell häufig in ihren Teilhabechancen benachteiligt, da ihnen der Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Teilsystemen, wie zum Beispiel Wirtschaft, Recht, Politik, Arbeit, usw. erschwert wird. Besonders Menschen mit Lernschwierigkeiten sind von dieser Ausgrenzung stark betroffen, da sie meist in besonderen Unterstützungssystemen (Sonderschulen, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, etc.) versorgt werden und von dort aus wieder in die Gesellschaft eingegliedert werden sollen (vgl. Wacker 2012, 612/ Doose 2007, 52). Diese Wiedereingliederung wird auch in der österreichischen Gesetzgebung (vgl. Kapitel 5) postuliert. Laut Doose (2007, 52) setzt eine gleichberechtigte Teilhabe an den zentralen Lebensbereichen „ein kommunikatives, zwischenmenschliches Miteinander voraus“. Somit zeigt sich auch hier wieder die Wichtigkeit sozialer Kontakte für eine inklusive, gleichberechtigte Gesellschaft.

Ausschlaggebend im Kampf gegen Aussonderung und für die Teilhabe an allen Lebensbereichen war die Selbstbestimmt-Leben- und Integrationsbewegung. Diese Bewegung geht auf die Independent-Living-Bewegung aus den USA zurück und entstand in Deutschland Ende der 1960er Jahre, indem sich Menschen mit und ohne Behinderung trafen, um sich neben einer gemeinsamen Freizeitgestaltung auch für den Abbau von Barrieren und Vorurteilen einzusetzen (vgl. Doose 2007, 53). Mitte der 1980er Jahre erreichte diese Bewegung viele Städte und es wurden Zentren für Selbstbestimmtes Leben aufgebaut.

Eine weitere Selbstbestimmungsbewegung für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist die People-First-Bewegung, die ihre Wurzeln in Nordamerika hat. Bereits der Name *People First* zeigt deutlich die Forderung dieser Bewegung und zwar die Menschen zuerst als Menschen und nicht als Menschen mit Lernschwierigkeiten zu sehen (vgl. ebd., 54). 2004 verabschiedete die People First Bewegung ein Grundsatzprogramm, welches wichtige Forderungen zu Ausbildung, Arbeit und Beruf beinhaltet. Dabei ging es vor allem darum, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst bestimmen müssen, welchen Beruf sie wo erlernen möchten. Eine weitere Forderung bestand darin, dass die Werkstätten keine Lösung auf Dauer sind, sondern

dass Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit haben müssen am primären Arbeitsmarkt mit passender Unterstützung Fuß fassen zu können (vgl. Netzwerk People First o.J., 6). Diese Selbstbestimmungsbewegungen verdeutlichen den hohen Stellenwert der Teilhabe und Partizipation an der Gesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten, insbesondere auch am primären Arbeitsmarkt.

Häufig wird Teilhabe auch mit Inklusion gleichgesetzt. Wansing (2005) hingegen setzt die beiden Begriffe nicht gleich, sondern stellt eine Verbindung zwischen Teilhabe und Inklusion dar. Sie geht davon aus, dass Partizipation „als Schlüssel zur Inklusion betrachtet werden (kann, Anm. KK), als Voraussetzung, Modus und Wirkung von sozialer Inklusion zugleich“ (Wansing 2005, 171). Theunissen (2009, 93) beschreibt den Zusammenhang zwischen Teilhabe und Inklusion so, indem sich Inklusion auf jene Bedingungen erstreckt, „unter denen soziale Teilhabe im Leben gefüllt werden kann“ und er sieht daher eine gegenseitige Abhängigkeit.

In dieser Arbeit wird der Fokus auf die soziale Inklusion am Arbeitsplatz und die damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe gelegt. Daher werden in den nächsten Kapiteln wichtige Aspekte zur Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt dargestellt.

5. Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Bedeutsamkeit der beruflichen Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt. Zu Beginn wird die gesetzliche und rechtliche Situation in Österreich aufgezeigt. Anschließend wird die Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am österreichischen Arbeitsmarkt näher erläutert, gefolgt von einer kurzen Übersicht über die Formen des Arbeitsmarktes.

Danach wird der Fokus auf die Bedeutung der Erwerbsarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten gelegt, wobei vor allem die sozialen Aspekte herausgearbeitet werden.

Die Darstellung unterschiedlicher Barrieren, die den Zugang zum primären Arbeitsmarkt für Menschen mit Lernschwierigkeiten erschweren, wird ebenfalls in diesem Kapitel näher behandelt. Um diesen Zugangsbarrieren entgegenzuwirken gibt es in Österreich unterschiedliche Unterstützungsangebote. Ein kurzer Überblick über diese bildet den Abschluss des Kapitels.

5.1 Gesetzliche und rechtliche Situation in Österreich

Im Jahr 2008 trat in Österreich die UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft. Im Artikel 27 anerkennen die Vertragsstaaten

„das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die

in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird“ (BMASK 2008, 27f).

Um dieses Ziel umzusetzen wurde ein *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2010-2020* (NAP Behinderung) erstellt. Darin wird die Beschäftigung als ein „zentrales Thema der Behindertenpolitik“ genannt (BMASK 2012, 73). Als „Klammer zwischen der im NAP-Behinderung verankerten, langfristigen, österreichischen Strategien der Behindertenpolitik in Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und den gesetzlich aufgetragenen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Menschen mit Behinderung“ wurde 2013 das bundesweite arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm *BABE – Österreich 2014-2017. Behinderung – Ausbildung – Beschäftigung* entwickelt (BMASK 2013a, 7). Dieses hat zum Ziel, den aktuellen arbeitsmarktpolitischen Trends entgegenzuwirken und erhebt den Anspruch „effektive Strategien vorzulegen, die die aktuelle Lage und die Prognosen für den Arbeitsmarkt berücksichtigen und an gegenwärtige Entwicklungen in der Gesetzgebung und Politik anschließen“ (BMASK 2013a, 9).

Da die Zahl der Arbeitslosigkeit in Österreich seit 2008 kontinuierlich ansteigt, scheint die Umsetzung der Ziele des NAP Behinderung mit großen Herausforderungen verbunden zu sein. Diese Ziele umfassen eine Verringerung der Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderungen und die Möglichkeit, dass alle Menschen mit Behinderungen von einer unabhängigen Stelle insbesondere auch von selbst betroffenen Personen – im Sinne des peer counseling - in beruflichen Angelegenheiten beraten werden sollen. Weiters muss laut dem NAP Behinderung in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung auf die spezielle Form der jeweiligen Behinderung Rücksicht genommen werden. Eine weitere Forderung ist, dass die Ansätze des Disability Mainstreaming und der Spezialisierung der Angebote sinnvoll miteinander verschränkt werden müssen, um Menschen mit Behinderungen die volle Teilhabe am Erwerbsleben zu gewährleisten. Als letztes Ziel wird genannt, dass Modelle der Durchlässigkeit entwickelt werden sollen, die „gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen bei größtmöglicher Wahrung der Sicherheit durch Einkommensersatzleistungen schrittweise ins Erwerbsleben (zurück)finden können“ (BMASK 2012, 74).

Neben dem NAP Behinderung und dem BABE trat 2011 eine Novelle zum Behinderteneinstellungsgesetz in Kraft. Darin gab es unter anderem Änderungen des besonderen Kündigungsschutzes. Dieser soll Menschen mit Behinderungen vor ungerechtfertigten Kündigungen schützen. Die Begünstigung wurde jedoch auf Arbeitgeberseite als Einstellhemmnis betrachtet, daher wurde eine längere „Probezeit“ vereinbart. Der besondere Kündigungsschutz wird nicht wie bisher nach sechs Monaten wirksam, sondern erst nach vier Jahren (vgl. BMASK o.J.). Neben den Änderungen des Kündigungsschutzes wurde auch eine gestaffelte Erhöhung

der Ausgleichstaxe beschlossen. Österreichische Firmen sind verpflichtet auf jeweils 25 MitarbeiterInnen eine Person mit einer Behinderung aufzunehmen. Erfolgt dies nicht, ist eine Ausgleichstaxe zu zahlen (vgl. AMS 2016).

Die dargestellten politischen Bemühungen zeigen Versuche ein Umdenken im Sinne der Inklusion von Menschen mit Behinderungen am primären Arbeitsmarkt herbeizuführen und zu unterstützen.

5.1.1 Der österreichische Arbeitsmarkt

Neben den rechtlichen und gesetzlichen Rahmenbedingungen ist die Betrachtung des österreichischen Arbeitsmarktes ein weiterer bedeutender Faktor für die berufliche Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Die prekäre Lage am österreichischen Arbeitsmarkt wird deutlich, betrachtet man die aktuelle Statistik der Arbeitslosigkeit in Österreich. Ende April 2016 waren laut AMS rund 354 000 Personen als arbeitslos gemeldet bzw. befanden sich in Schulungen (vgl. AMS 2016). Im EU Vergleich liegt Österreich mit einer Arbeitslosenquote von 5,8% unter dem Durchschnitt von 8,8% (vgl. AMS 2016). Die Statistik zeigt einen deutlichen Anstieg der Arbeitslosenzahlen von Menschen mit Behinderungen. Im Jahr 2011 waren laut AMS rund 36.500 Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen² arbeitslos gemeldet. Diese Zahl stieg bis Ende April 2016 auf 70.847 Personen an (vgl. AMS 2016).

Studien zeigen des Weiteren, dass die Dauer der Arbeitslosigkeit bei Menschen mit Behinderungen länger ist, als bei Menschen ohne Behinderungen (vgl. BMASK 2012, 76).

Gründe dafür bzw. Barrieren die zu einer längeren Arbeitslosigkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten beitragen, werden in einem späteren Kapitel (5.4) näher erläutert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lage am österreichischen Arbeitsmarkt zurzeit sehr angespannt ist. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind davon in einem sehr hohen Maß betroffen. Jedoch ist gerade für diese Personengruppe das Ausüben einer Erwerbsarbeit bedeutend und stellt einen entscheidenden Faktor für ihre soziale Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe dar.

5.2 Formen des Arbeitsmarktes

In Österreich existieren prinzipiell drei Formen des Arbeitsmarktes, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten beschäftigt sein können. Es wird zwischen dem primären Arbeitsmarkt, der häufig auch allgemeiner oder offener Arbeitsmarkt bezeichnet wird, dem zweiten Arbeitsmarkt, auch geschützter oder besonderer Arbeitsmarkt genannt, und dem dritten Arbeitsmarkt,

² Die Gruppe der Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen im Rahmen der Begrifflichkeiten des AMS umfasst sowohl Personen, die eine Begünstigung auf Basis von Landesbehindertengesetzen und/oder BEinstG nachweisen können, als auch Inhaber eines Behindertenpasses oder andere Personen, die sonstige Vermittlungseinschränkungen in Form einer physischen, psychischen oder geistigen Behinderung oder einer Behinderung im Bereich der Sinnesfunktionen aufweisen.

der als Ersatzarbeitsmarkt bezeichnet wird, unterschieden (vgl. Biewer 2009, 215). Die Ausformungen und Bezeichnungen können zwischen Ländern und Regionen unterschiedlich sein, da sie von den gültigen Rahmenbedingungen des Arbeits- und Sozialrechts abhängig sind (vgl. ebd.).

Der *primäre Arbeitsmarkt* ist durch den freien Wettbewerb charakterisiert und es sind vorwiegend Menschen ohne Behinderungen beschäftigt. Dieser „umfasst die reguläre sozialversicherungspflichtige Erwerbsarbeit“ (Fasching 2004, 359). Der Zugang für Menschen mit Lernschwierigkeiten zum primären Arbeitsmarkt ist durch unterschiedliche Barrieren erschwert. Darauf wird in einem späteren Kapitel (Kapitel 5.4) näher eingegangen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dieser Form des Arbeitsmarktes.

Der *zweite Arbeitsmarkt* umfasst besonders geschützte, geförderte und häufig nicht sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse. Dieser Arbeitsmarkt bietet Menschen, die „aufgrund hochschwelliger Einstiegsvoraussetzungen“ keinen Zugang zum primären Arbeitsmarkt gefunden haben, Arbeitsplätze an (Pinetz/Koenig 2009, 193).

Am *dritten Arbeitsmarkt* oder auch *Ersatzarbeitsmarkt* stehen vor allem die therapeutischen Aspekte im Vordergrund. Die Zielgruppe dieses Arbeitsmarktes sind jene Menschen, „die auf Grund ihres körperlichen, geistigen oder seelischen Zustands sowie ihrer verminderten Leistungsfähigkeit einer Eingliederung in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen bzw. den Anforderungen einer geschützten Arbeit oder einem integrativen Betrieb, (noch) nicht gewachsen sind“ (Koenig 2010, 5). Diese Beschäftigungsverhältnisse werden in Österreich häufig als Werkstätten, Beschäftigungstherapien oder Tagesstrukturen bezeichnet.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus auf den primären Arbeitsmarkt gelegt. Um für Menschen mit Lernschwierigkeiten eine volle Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen ist ihre Inklusion vor allem in diesem Arbeitsmarkt erforderlich, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

5.3 Bedeutung der Erwerbsarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die große Bedeutung der Erwerbsarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten spiegelt sich in folgendem Zitat von Speck (1999, 344) wider:

„Das Erlernen und Ausüben einer angemessenen Berufsarbeit gehört zum Grundbedürfnis des Menschen. Sie ermöglicht ihm auch bei einer geistigen Behinderung in aller Regel ein sinnvolles Entfalten seiner Aktivität, das Erleben von Leistungen und Nützlichsein und damit eine Stärkung seines Selbst- und Lebensgefühls und schließlich das Mittun als Teilhaben an einem größeren Lebensbereich, dem man sich zugehörig fühlen darf.“

Die Erwerbstätigkeit „ist der öffentlich sichtbare Beleg für Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft“ (Bieker 2005, 16). Ausschlaggebend hierbei ist, dass nicht die Defizite im Vordergrund stehen, sondern das Können des Individuums (vgl. ebd.).

Auch Wansing (2005, 83) stellt dar, dass die „Erwerbsarbeit (...) für einen Erwachsenen in der modernen (marktwirtschaftlichen) Gesellschaft eine wesentliche Voraussetzung und Indikator für Teilhabe zugleich“ ist.

Bei den Funktionen, welche die Erwerbsarbeit erfüllt, werden zwischen manifesten und latenten Funktionen unterschieden. Zu den manifesten Funktionen zählen die Güter- und Dienstleistungsproduktion bzw. auf individueller Ebene die Einkommenssicherung (vgl. Bieker 2005, 15). Die latenten Funktionen umfassen die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse (vgl. ebd.). Laut Jahoda (1983, 100 zit. n. Bieker 2005, 15) kommt es zu einer „psychischen Verarmung“ wenn die latenten Funktionen der Arbeit nicht aktiviert werden können, d.h. wenn eine „Erwerbsbeteiligung im Kontext einer auf Erwerbsarbeit ausgerichteten Gesellschaft nicht möglich“ ist.

Dies wird deutlich, wenn die folgenden latenten Funktionen der Erwerbsarbeit betrachtet werden und welche Potentiale diese für Menschen haben. Diese stellen jedoch nicht „den eigentlichen Zweck der Arbeit dar, sondern mit ihr verbundene Konsequenzen“ (Jahoda 1983, 70 zit. n. Bieker 2005, 16).

Ein bedeutender Aspekt der Erwerbsarbeit zeigt sich in der *Zeitstruktur*, die dem Alltag einen festen Zeitrhythmus gibt und somit Orientierung und Sicherheit vermittelt. Es gibt somit einen Wechsel zwischen Arbeit und Freizeit, Anspannung und Entspannung (vgl. Bieker 2005, 15).

Die *sozialen Aspekte*, die die Erwerbsarbeit erfüllt, stellen eine wichtige Kategorie der latenten Funktionen dar und sind auch im Hinblick auf diese Masterarbeit von großer Bedeutung.

Speck (1999, 347) definiert die Arbeit unter anderem als „Ort zwischenmenschlicher Beziehungen“. Sowohl für Menschen ohne Behinderung als auch für Menschen mit einer Behinderung ist der Arbeitsplatz „ein Ort sozialen Austausches, zwischenmenschlicher Beziehungen und gegenseitiger Ergänzung“ (Speck 1999, 347). Gerade für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die häufig wenige soziale Kontakte haben, sind der Kontakt und die Interaktionen mit den KollegInnen von großer Bedeutung, da so der soziale Horizont erweitert wird (vgl. Doose 2007, 66). Die Interaktionen mit KollegInnen vergrößern auch „das Potential an Anregungen, Informationen und Handlungsmöglichkeiten“ (Bieker 2005, 15). Ein weiterer bedeutender sozialer Aspekt der Erwerbstätigkeit ist, dass der/die Beschäftigte „über seinen persönlichen Rahmen hinaus in kollektive Ziele und Zwecksetzungen“ eingebunden wird (Bieker 2005, 15). Der/Die ArbeitnehmerIn leistet somit einen wertvollen Beitrag für einen Betrieb. Er/Sie ist nicht „überflüssig“, sondern Teil eines notwendigen Ganzen“ (Bieker 2005, 15). Demzufolge trägt

die Arbeit auch zur sozialen Inklusion und im weiteren Sinne zur gesellschaftlichen Teilhabe bei.

Die Erwerbsarbeit erfüllt auch auf individueller Ebene wichtige Funktionen. Der Arbeitsplatz kann als „Ort für die Entfaltung der Persönlichkeit“ gesehen werden, an dem der/die Beschäftigte seine/ihre Fertigkeiten erweitern und Leistungen erbringen kann, die ihm/ihr Anerkennung und Bestätigung einbringen (Speck 1999, 345f). Somit kann das Selbstvertrauen gestärkt und die Entwicklung der Identität positiv beeinflusst werden. Durch die Erwerbsarbeit wird dem/der Beschäftigten ein sozialer Status und soziale Anerkennung zugesprochen.

Weiters erzwingt Erwerbstätigkeit auch Aktivität und stellt an den/die ArbeitnehmerIn Anforderungen. Somit werden die Fähigkeiten des/der Beschäftigten mobilisiert (vgl. Bieker 2005, 16).

Bieker (2005, 16) stellt weitere Potentiale dar, die durch die Erwerbsbeteiligung des Individuums erschlossen werden können. Zu diesen individuellen Potentialen gehören zum einen „das Gefühl der Sicherheit, das von Erwerbsarbeit als regelmäßiger Quelle der Einkommenszuteilung und sozialen Einbindung ausgeht“ (Bieker 2005, 16). Weiters können durch ein regelmäßiges Einkommen die Lebensführung besser geplant und persönliche Bedürfnisse befriedigt werden. Mit der Erwerbsarbeit ist sowohl eine Wertschätzung und soziale Anerkennung in der Gesellschaft verbunden, als auch eine Entfaltung der Persönlichkeit und Stärkung des Selbstvertrauens (vgl. ebd.). Ein bedeutendes Potential sieht Bieker (2005, 16) darin, dass durch die Ausübung einer Erwerbsarbeit die Möglichkeit besteht, „als gleichberechtigtes, reifes und vollwertiges Mitglied der Gesellschaft gesehen zu werden“. Dies zeigt nochmals die enge Verbindung zwischen der Ausübung einer Erwerbsarbeit und der gesellschaftlichen Teilhabe.

Nach der Darstellung der latenten Funktionen und der individuellen Potentiale, die die Erwerbsarbeit erschließen kann, dürfen auch die manifesten Funktionen nicht außer Acht gelassen werden. Gerade im Hinblick auf die Teilhabe am primären Arbeitsmarkt von Menschen mit Lernschwierigkeiten kommt diesen eine große Bedeutung zu. Die Erwerbsarbeit dient der „materiellen Existenzsicherung“ (Doose 2007, 65). Der erhaltene Lohn macht die Person unabhängig und die Grundbedürfnisse des täglichen Lebens, wie Essen, Kleidung, Wohnen können so abgedeckt werden (vgl. ebd.). Im Hinblick darauf, dass die Höhe des Lohnes maßgeblich die Möglichkeit der Selbstbestimmung bestimmt, ist die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt bedeutend. In Werkstätten für Menschen mit Behinderung wird nur ein geringes Arbeitsentgelt (Taschengeld) bezahlt, welches die Möglichkeiten der Selbstbestimmung stark einschränkt (vgl. Hirsch/Kasper 2010, 37). Die Ausübung einer Erwerbstätigkeit am primären Arbeitsmarkt mit einer angemessenen Entlohnung kann hingegen die Selbstbestimmung der Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen, unterstützen und fördern.

Ein weiterer Aspekt der Erwerbsarbeit ist das Bedürfnis nach Sicherheit. Die Rechte und Pflichten des/der Arbeitnehmers/Arbeitnehmerin sind in Arbeitsverträgen geregelt und die soziale Sicherung bei Krankheit und im Alter ist durch die Bezahlung von Steuern und Sozialabgaben gewährleistet. Somit wird auch ein Beitrag zur sozialen Sicherungen anderer in der Gesellschaft geleistet.

Neben den dargestellten positiven Aspekten der Erwerbstätigkeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten, können die verschiedenen Funktionen jedoch auch negative Qualitäten besitzen. Das Ausüben einer Erwerbsarbeit kann sowohl Last als auch Lust bedeuten. Die Wirkung der Arbeit kann „krank machen“ aber auch die „beste Medizin“ sein (Doose 2007, 67). Jene Aspekte von Arbeit, die sowohl positive als auch negative Qualitäten mit sich bringen sind beispielsweise hoch und niedrig bezahlte Arbeit, gute und schlechte Zeitstrukturen oder erfreuliche oder unangenehme soziale Kontakte (vgl. ebd.).

Die Ausübung einer Erwerbsarbeit kann infolge von schlechten Arbeitsbedingungen im schlechtesten Fall sogar belastender sein als eine Erwerbslosigkeit (Bieker 2005, 19).

Bieker (2005, 19) stellt jedoch klar, dass es wichtig ist „aus den (härter werdenden) Zumutungen des Arbeitslebens nicht das Aufgeben des Partizipationsanspruchs abzuleiten, sondern die Forderung, Arbeitsbedingungen menschengerechter zu gestalten“. Die Arbeitsanforderungen, Arbeitsbedingungen und Arbeitsplätze müssen soweit an die individuellen spezifischen Fähigkeiten, Leistungsmöglichkeiten und Belastungsgrenzen angepasst werden, dass die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten möglich wird und von allen Beteiligten getragen werden kann. Zu den Anpassungen zählen unter anderem auch Schulungen von MitarbeiterInnen in der Kommunikation, die Finanzierung von Arbeitsassistenz, angepasste Arbeitszeiten, etc. (vgl. Bieker 2005, 19f).

Studien zeigen, dass die Lebenszufriedenheit von erwerbstätigen Menschen mit Lernschwierigkeiten insgesamt höher ist als von erwerbslosen Personen (vgl. Doose 2007, 67). Daher ist es wichtig, dieser Personengruppe den Zugang zum primären Arbeitsmarkt zu ermöglichen und die notwendigen Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen, damit dieser Übergang bestmöglich gestaltet werden kann und somit auch der Erhalt des Arbeitsplatzes gesichert werden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Ausüben einer Erwerbsarbeit ein bedeutender Aspekt für die soziale Inklusion und die damit verbundene Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist. Das Risiko der sozialen Isolation, von dem diese Personengruppe häufig betroffen ist, wird durch das Innehaben einer Erwerbsarbeit stark re-

duziert und so die soziale Inklusion gefördert (vgl. Bieker 2005, 16). Jedoch bestehen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zahlreiche Barrieren, um eine Beschäftigung am primären Arbeitsmarkt zu erlangen und zu behalten.

5.4 Zugang zum primären Arbeitsmarkt für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die Erläuterungen des vorherigen Kapitels zeigen, wie bedeutend die Erwerbsarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist – vor allem für ihre Teilhabe und ein gleichberechtigtes Miteinander in der Gesellschaft (vgl. Rauch 2005, 25). Der Zugang zum primären Arbeitsmarkt ist für diese Personengruppe jedoch häufig erschwert und es müssen einige Barrieren überwunden werden. Häufig werden Menschen mit Lernschwierigkeiten in „Dauerrehabilitationseinrichtungen“, also in Werkstätten für Menschen mit einer Behinderung, untergebracht (Wüllenweber 2006, 397). Früher galten Menschen mit Lernschwierigkeit im Hinblick auf ihre Teilhabe am primären Arbeitsmarkt als „nicht vermittelbar, jedoch durch das Angebot einer Sondereinrichtung auf dem zweiten Arbeitsmarkt als ‚versorgt‘“ (Schwalb 2009, 110).

Eine große Barriere für Menschen mit Lernschwierigkeiten sind die hohen Anforderungen bezüglich ihres Schulabschlusses. In den letzten Jahrzehnten haben sich laut Hohmeier (2007, 143) „die Anforderungen an Auszubildende hinsichtlich Schulabschluss, Schlüsselqualifikationen und des Mitbringens berufsrelevanter Kompetenzen (...) erheblich erhöht (...)“. Ahrens (2009, zit. n. Fasching 2012, 48) geht davon aus, dass die Wissenszentrierung stetig zunimmt und „die Gesellschaft (...) gegenwärtig vor der Situation (steht, Anm. KK), junge Menschen mit niedrigen Qualifikationen oder fehlenden Bildungszertifikaten nicht mehr in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren.“ Der schulischen Ausbildung und der beruflichen Qualifizierung kommt somit ein hoher Stellenwert zu, da die berufliche und soziale Teilhabe dadurch massiv beeinflusst wird (vgl. Niehaus 2006, 178). Von Buttlar (2014, 167) sieht daher einen Aufholbedarf bei der inklusiven Bildung. Er geht davon aus, dass durch einen gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und jenen ohne Beeinträchtigungen sowohl Vorurteile abgebaut werden, als auch bessere Qualifikationen von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten erreicht werden können (vgl. ebd.).

Außerdem spielt auch das Ausmaß der Beeinträchtigung eine bedeutende Rolle. Es kann davon ausgegangen werden, dass sowohl Menschen mit psychischen und chronischen Erkrankungen als auch Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mehrfach behinderte Personen ein größeres Exklusionsrisiko am (Aus-)Bildungssektor aufweisen als Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderung. Daraus resultieren größere Schwierigkeiten bei der Teilhabe am primären Arbeitsmarkt (vgl. Wansing 2005, 90/ vgl. Hirsch/Kasper 2010, 38).

Neben den Barrieren die Ausbildung und das Ausmaß der Beeinträchtigung betreffend bestehen soziale Umfeldfaktoren, die den Erwerb bzw. Erhalt eines Arbeitsplatzes beeinflussen.

Das familiäre Umfeld nimmt dabei eine besondere Rolle ein, da es sowohl unterstützend, aber teilweise auch hemmend einwirken kann. Überwiegen ungünstige Entwicklungsbedingungen, wie beispielsweise „wo die materielle Situation (Geldsorgen, unzureichende Wohnverhältnisse) und der berufliche Status unsicher sind, wird den Jugendlichen weder von ihrer Motivation noch von ihrer konkreten Lebensorientierung her Unterstützung gegeben, um eine erfolgreiche berufliche Integration zu ermöglichen“ (Fasching/Niehaus 2004, 2).

Eine weitere Barriere zeigt sich auch bei den personenbezogenen Faktoren, wie Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit. Diese beiden Aspekte können die Teilhabe am Arbeitsleben maßgeblich beeinflussen. Mädchen mit Behinderungen sind bei der beruflichen Eingliederung von einer doppelten Benachteiligung durch das Geschlecht und die Behinderung betroffen (vgl. Fasching/Niehaus 2004, 3f). Weisen diese Frauen noch zusätzlich einen Migrationshintergrund auf, verdreifacht sich ihr Exklusionspotenzial am Arbeitsmarkt (vgl. Fasching 2004, 362f).

Neben diesen sozialen und personenbezogenen Faktoren gibt es noch weitere Aspekte, die den Zugang zum primären Arbeitsmarkt für Menschen mit Lernschwierigkeiten erschweren. Die angespannte Arbeitsmarktlage wurde bereits in einem vorherigen Kapitel dargestellt. Durch die Industrialisierung und Modernisierung vieler Betriebe fallen immer mehr einfache Tätigkeiten weg, die vor allem für Menschen mit einer schweren Behinderung gut geeignet sind. Daher ist es für Menschen mit Lernschwierigkeiten immer schwieriger einen Arbeitsplatz am primären Arbeitsplatz zu finden.

Auch die sozialen Einstellungen, Werte und Überzeugungen in einem Betrieb sind ein ausschlaggebender Faktor bei der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. von Buttlar 2014, 167). Als häufiges Problem wird dabei mangelndes Wissen über die Rechtslage bei der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen und über Förderungen und Unterstützungsangebote gesehen (vgl. Fasching/Pinetz 2008, 28ff).

Die dargestellten Barrieren verdeutlichen wie schwierig sich der Zugang für Menschen mit Lernschwierigkeiten zum primären Arbeitsmarkt gestaltet. Dabei ist jedoch zu beachten, dass „die Ausgrenzung vom allgemeinen Arbeitsmarkt in längerer Erwerbslosigkeit (...) oder (die Unterbringung in, Anm. KK) Werkstätten für behinderte Menschen für die betroffene Person oft erhebliche Einschränkungen in der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe mit sich“ bringt (Doose 2007,67).

Die aktuellen Bemühungen und derzeitigen Entwicklungen bezüglich der Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Lernschwierigkeiten sind generell als positiv zu sehen, jedoch schreiten sie nur sehr langsam voran (vgl. Schwalb 2009, 112). Schwalb (2009, 112) stellt drei zentrale gesellschaftliche Einstellungen dar, die verändert werden müssen, damit die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsleben unbehindert erfolgen kann. Eine davon

ist, dass die Unvermittelbarkeit nicht schon von Beginn an angenommen werden darf, sondern durch Bildung und Förderung abgebaut werden muss. Künftig muss die Zusammenarbeit zwischen Menschen mit und ohne Behinderung am Arbeitsplatz unterstützt werden. Als dritten Aspekt zeigt Schwalb (2009, 112) auf, dass strukturelle Hindernisse durch Arbeitsplatzentwicklung beseitigt werden müssen.

Die dargestellten Erläuterungen zeigen deutlich, dass in diesem Bereich noch ein großer Aufholbedarf besteht. Ausschlaggebend ist, dass die Arbeitsbedingungen an das Individuum angepasst werden und flexible Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden müssen. In Österreich gibt es in diesem Bereich unterschiedliche Maßnahmen.

5.5 Unterstützungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten

In Österreich gibt es einige arbeitsmarktpolitische Unterstützungsangebote und –maßnahmen, um Menschen mit Lernschwierigkeiten den Zugang zum primären Arbeitsmarkt zu ermöglichen, zu fördern und den Arbeitsplatz zu erhalten. Überblicksmäßig werden die Unterstützungsmaßnahmen der *Beruflichen Assistenzen* (wie im BABE 2014-2017) dargestellt. Dazu zählen das Jugendcoaching, die Berufsausbildungsassistenz, die Arbeitsassistenz, das Jobcoaching und die persönliche Assistenz am Arbeitsplatz (vgl. BMASK 2013a, 23ff).

Das *Jugendcoaching* setzt wie viele andere geförderte Unterstützungsmaßnahmen bereits beim Übergang von der Schule in das Berufsleben an. Die Zielgruppe des Jugendcoaching sind alle ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen. Es ist eine „Dienstleistung, die auf die Zusammenarbeit mit den Schulen abstellt und die darauf abzielt, Jugendlichen durch Beratung, Begleitung und **Case Management Perspektiven** aufzuzeigen“ (BMASK 2013a, 23, Hervorhebung im Original). Das Ziel des Jugendcoaching ist ein erfolgreicher Übertritt ins zukünftige Berufsleben.

Das Jugendcoaching soll laut BABE 2014-2017 in den kommenden Jahren auch für außerschulische Jugendliche angeboten werden, also für jene, die in kein System eingebunden sind und somit schwer erreichbar sind (vgl. BMASK 2013a, 23f).

Die *Berufsausbildungsassistenz* gilt als Kernelement der Integrativen Berufsausbildung (IBA). Die Berufsausbildungsassistenz unterstützt Jugendliche mit Behinderung oder anderen Vermittlungseinschränkungen indem sie die Ausbildung sowohl in der Schule, als auch im Betrieb begleitet (vgl. BMASK 2013a, 24). Somit soll ein nachhaltiger Ausbildungsweg abgesichert werden. Im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung steht den Jugendlichen entweder die Möglichkeit einer verlängerten Lehre um ein bis maximal zwei Jahre oder eine Teilqualifizierung zur Verfügung. Bei der Teilqualifizierung werden in einem eigenen Ausbildungsvertrag die Dauer und die Inhalte der Teilqualifizierung festgelegt.

Die Jugendlichen werden so auf dem Weg in den Arbeitsmarkt begleitet und teilweise auch durch Jobcoaches direkt am Arbeitsplatz unterstützt (vgl. BMASK 2013a, 24).

Ein weiteres Unterstützungsangebot ist die *Arbeitsassistenten*. Im BABE 2014-2017 wird diese als „das zentrale Instrument der Beruflichen Assistenz in Österreich“ genannt (BMASK 2013a, 24). Die Ziele der Arbeitsassistenten werden in drei Funktionen eingeteilt. Bei der ersten, der *präventiven Funktion*, geht es um die Sicherung und Erhaltung eines Arbeitsplatzes. Die *integrative Funktion* stellt die Unterstützung bei der Suche und beim Erlangen eines Arbeitsplatzes dar. Die dritte Funktion, die als *kommunikative Funktion* bezeichnet wird, umfasst die zentralen Absprachen für benachteiligte Arbeitssuchende, ArbeitnehmerInnen, Dienstgebende, Vorgesetzte, KollegInnen, usw. (vgl. ebd.).

Bei der Arbeitsassistenten wird gemeinsam mit dem/der Klienten/Klientin eine Situationsanalyse erstellt, um die individuellen beruflichen Möglichkeiten einzuschätzen. Weiters begleitet die Arbeitsassistenten bei der Arbeitssuche und unterstützt in der Anfangsphase des Dienstverhältnisses (vgl. BMASK 2013b, 106). Die zweite zentrale Funktion ist die Krisenintervention. Diese dient der Absicherung bei gefährdeten Arbeitsplätzen (vgl. ebd.).

Das *Jobcoaching* findet im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Unterstützungsmaßnahmen vorwiegend im jeweiligen Betrieb statt. Die Aufgabe des Jobcoaches ist „mit den KlientInnen die spezifischen Herausforderungen ihres konkreten Arbeitsplatzes“ zu erarbeiten (BMASK 2013a, 25). Das Ziel ist, die KlientInnen auf die an sie gestellten beruflichen Anforderungen vorzubereiten, sodass diese nachhaltig und eigenständig erfüllt werden können (vgl. ebd.).

Die *persönliche Assistenz am Arbeitsplatz* stellt ein weiteres Unterstützungsangebot dar. Laut BABE 2014-2017 soll die persönliche Assistenz am Arbeitsplatz (PAA) „die **bedarfsgerechte, selbstbestimmte, selbstorganisierte und gleichberechtigte Inklusion** am Erwerbsleben von Frauen und Männern mit einer **schweren körperlichen Beeinträchtigung ermöglichen**“ (BMASK 2013a, 25; Hervorhebung im Original). Die Klienten der Persönlichen Assistenz am Arbeitsplatz erhalten eine individuelle Unterstützung, die zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit oder zur Absolvierung einer Ausbildung notwendig ist (vgl. BMASK 2013b, 108).

Das Fokus soll nun auf das Konzept der *Unterstützten Beschäftigung* gerichtet werden, da dieses einen umfassenden Ansatz darstellt, welcher alle notwendigen Unterstützungsmaßnahmen beinhaltet, um Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt zu inkludieren.

5.5.1 Supported Employment – Unterstützte Beschäftigung

Da in der Masterarbeit der Fokus auf die soziale Unterstützung und die sozialen Aspekten hinsichtlich der Teilhabe am Arbeitsmarkt gelegt wird, wird die Unterstützte Beschäftigung (Supported Employment) ausführlicher dargestellt. Diese ist „ein wertegeleiteter methodischer Ansatz zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung“ (Doose 2007, 114). Die Unterstützte Beschäftigung umfasst alle notwendigen Unterstützungsmöglichkeiten, „damit

Menschen mit und ohne Behinderung unabhängig von Art und Schwere der Behinderung gemeinsam in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts arbeiten und lernen können“ (Doose 2007, 114).

Das wichtigste Merkmal dieses Ansatzes ist, dass Menschen mit einer Behinderung in regulären Betrieben gemeinsam mit nichtbehinderten Kollegen arbeiten. Es soll „die Integration in allen Bereichen des Arbeitsalltags gefördert werden“ (Doose 2007, 116). Dabei ist nicht nur die gemeinsame Arbeitstätigkeit bedeutend, sondern auch die Interaktionen in den Pausen, bei Feiern im Betrieb und außerbetriebliche Aktivitäten mit KollegInnen (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, dass auch der soziale Aspekt eine bedeutende Rolle spielt.

Mit dem Konzept der Unterstützten Beschäftigung wurde in der Behindertenarbeit ein Paradigmenwechsel vorgenommen. Es steht nicht mehr der Gedanke die Menschen mit Lernschwierigkeiten in Werkstätten auszubilden und danach zu vermitteln im Vordergrund, sondern der Leitsatz „Erst platzieren, dann qualifizieren!“ (Doose 2007, 116). In der Praxis zeigt sich bereits, dass vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten in Realsituationen besser lernen und diejenigen, die außerhalb von Realsituationen qualifiziert werden (beispielsweise in Werkstätten) häufig im System „stecken bleiben und nicht adäquat auf die Anforderungen vorbereitet werden“ (Doose 2007, 116). Dies offenbart sich auch bei der niedrigen Übergangsquote aus Werkstätten in den allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. ebd.).

Ein weiteres Kernelement der Unterstützten Beschäftigung ist, dass es um die Unterstützung von Menschen bei bezahlter Arbeit geht und nicht um therapeutische, unbezahlte Beschäftigung. Weiters gilt es als Unterstützungsangebot für alle Menschen mit Behinderungen - niemand soll aufgrund der Schwere seiner Behinderung abgewiesen werden.

Weitere Elemente dieses Ansatzes sind die flexible und individuelle Unterstützung. Diese umfasst jede Hilfe, die individuell erforderlich ist, um erfolgreich in einem Betrieb arbeiten zu können und ist zeitlich nicht begrenzt. Manche Menschen mit einer schweren Behinderung benötigen eine lebenslange Unterstützung, andere nur bei der intensiven Einarbeitungsphase.

Als letzte bedeutende Kernelemente der Unterstützten Beschäftigung werden die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten und die Förderung der Selbstbestimmung genannt. Dabei geht es vor allem darum, unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten zu erkunden und die Selbstbestimmung zu fördern und zu achten (vgl. Doose 2007, 117).

Das Konzept der Unterstützten Beschäftigung trägt maßgeblich zur Teilhabe am Arbeitsleben und an der Gesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten bei. Ohne individuelle und flexible Unterstützung während des beruflichen Integrationsprozesses würden viele Menschen mit Lernschwierigkeiten ihren Arbeitsplatz wieder verlieren (vgl. Bungart/Putzke 2001, 111). Nicht weil sie den Anforderungen des Arbeitsplatzes nicht gewachsen sind, „sondern weil sie selbst, ihre Kolleginnen und Arbeitgeberinnen für den erfolgreichen und dauerhaften Erhalt

des Arbeitsplatzes und somit für das Gelingen der beruflichen Integration – sowohl unter sozialen als auch ökonomischen Gesichtspunkten – (...) Unterstützung benötigen“ (Bungart/Putzke 2001, 111).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch das Konzept der Unterstützten Beschäftigung die Zugangsbarrieren zum primären Arbeitsmarkt für Menschen mit Lernschwierigkeiten abgebaut und überwunden werden sollen. Durch individuelle und flexible Unterstützung soll der Erwerb und Erhalt des Arbeitsplatzes bewerkstelligt werden. Die ArbeitnehmerInnen werden nicht nur bei Problemen die Arbeit betreffend unterstützt, sondern auch bei der Aufnahme und Pflege sozialer Kontakte mit den KollegInnen. Diese sozialen Kontakte am Arbeitsplatz können sehr vielfältig sein und bilden die Basis für eine soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

6. Soziale Kontakte und soziales Netzwerk am Arbeitsplatz

Die soziale Inklusion am Arbeitsplatz umfasst jegliche Art sozialer Kontakte, sozialer Netzwerke und sozialer Unterstützung, die am Arbeitsplatz auftreten können. Diese werden im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

Der Mensch ist ein soziales Wesen und daher stellt das soziale Leben „den Kern der menschlichen Existenz dar“ (Lang 2003, 177). Lang (2003, 177) postuliert, dass „das Bedürfnis, soziale Beziehungen zu unterhalten, (...) ein lebenslanges und allgegenwärtiges Grundmotiv menschlichen Verhaltens und Erlebens“ ist. Von Geburt an reagiert der Mensch auf seine soziale Umwelt und tritt mit ihr in Kontakt. Diese zwischenmenschlichen Kontakte bzw. Beziehungen „erweitern die Handlungsmöglichkeiten des Individuum“ (Lang 2003, 180). Die Leistungen dieser Beziehungen sind vielfältig: Menschen helfen einander, nehmen Anteil, zeigen Zuneigung oder tauschen nützliche Informationen aus. Soziale Beziehungen helfen auch Schwierigkeiten und Rückschläge zu überwinden (vgl. ebd.). Der Verlust von sozialen Beziehungen kann einen Menschen sehr schwer belasten (vgl. ebd.).

Gerade für Menschen mit Behinderung sind soziale Kontakte und das soziale Netzwerk bedeutend. Sie befinden sich in einer größeren sozialen Abhängigkeit, da sie zur Befriedigung ihrer individuellen Bedürfnisse häufig auf andere Menschen angewiesen sind (vgl. Dworschak 2004, 61).

Da in der Masterarbeit der Fokus auf den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz liegt, wird darauf im Folgenden näher eingegangen.

6.1 Soziale Kontakte am Arbeitsplatz

Der Arbeitsplatz stellt nach der Familie das zweitwichtigste soziale Umfeld dar (vgl. Heidebrink et al. 2009, 87). Die Besonderheit dieser Beziehungsart ist, dass Menschen durch äußere

Umstände zusammengebracht werden und „sie müssen sich über das Leben in einem geteilten Umfeld einigen“ (Heidebrink et al. 2009, 84).

Beziehungen zwischen KollegInnen sind gekennzeichnet durch:

- *„Einbettung in einen größeren sozialen Kontext (Arbeitsgruppe, Abteilung, Bereich, Unternehmen, Kunden, Zulieferer, Kooperationen etc.),*
- *Fremdbestimmung durch allgemeine Regeln sowie durch spezielle Vorgaben der Vorgesetzten, (...)*
- *Leistungsanforderung verbunden mit regelmäßiger Beurteilung dieser Leistung und davon abhängigen Belohnung (Entgelt, Beförderung, etc.),*
- *Klima der Sachorientierung statt Emotionalität und*
- *Konkurrenz um Ressourcen.“* (Neuberger 1993, 259f zit. n. Heidebrink et al. 2009, 85)

Neben diesen Charakteristiken sind auch Merkmale wie Offenheit, Vertrauen, Achtung und Solidarität in den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz bedeutend (vgl. Heidebrink et al. 2009, 86).

Der Entstehung von sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz kommt in dieser Masterarbeit eine besondere Bedeutung zu, da sowohl Menschen mit Lernschwierigkeiten als auch die zukünftigen KollegInnen dabei zu Beginn häufig Unterstützung benötigen, um miteinander in Interaktionen zu treten. Wie schon zuvor erwähnt, ist der Arbeitsplatz das zweitwichtigste soziale Umfeld, da dort meist die überwiegende Zeit des Tages verbracht wird. Während der Arbeitszeit lernen sich KollegInnen kennen, es werden gemeinsame Erfahrungen gemacht und gemeinsame Ziele verfolgt. Die Zusammenarbeit ermöglicht somit „das Teilen bedeutsamer Lebenserfahrungen, die eine gemeinsame Basis für die Anbahnung von engen sozialen Beziehungen sein kann“ (Heidebrink et al. 2009, 87). Am Arbeitsplatz wird zwischen formellen und informellen Kontakten unterschieden. Zu den formellen Kontakten zählen jene Beziehungen, die in der Struktur der Organisation begründet sind, wie z.B. Beziehungen zu den Vorgesetzten. Die informellen Kontakte sind selbst gewählt und werden in informellen Kontexten, beispielsweise in der Mittagspause oder in der Freizeit, gepflegt (vgl. Heidebrink et al. 2009, 87). Bei den Interaktionen zwischen den ArbeitskollegInnen wird zwischen arbeitsbezogenen (Arbeitsaufgaben, Anweisungen) und nicht-arbeitsbezogenen Interaktionen (über die Familie sprechen) unterschieden. Beide Interaktionen sind bedeutsam, da so die Zusammenarbeit erfolgreich bewältigt werden kann, aber auch soziale Beziehungen geknüpft und gemeinsame Interessen gefunden werden können (vgl. Heidebrink et al. 2009, 88). Die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz dienen ebenfalls als wichtiger Stressregulator, indem mit KollegInnen über belastende Arbeitssituationen gesprochen werden kann und so Hilfe und Unterstützung erfolgen kann (vgl. Henderson/Argyle 1985, 230).

Diese sozialen Beziehungen, die stark vom Verhalten der ArbeitskollegInnen abhängig sind, können unterschiedlich ausgeprägt sein: *Arbeitsbekanntschaften* („workmates“), *Arbeitsfreundschaften* („friends at work“) und *private Freundschaften* („social friends“) (vgl. Henderson/Argyle 1985, 230). Die *Arbeitsbekanntschaften* sind oberflächliche Kontakte und treten nur am Arbeitsplatz miteinander in Interaktion. In dieser Beziehungskonstellation finden weder ein sozialer Austausch am Arbeitsplatz noch private Treffen außerhalb der Arbeit statt. Die *Arbeitsfreundschaften* sind durch eine größere Offenheit charakterisiert. Bei diesen Beziehungen werden soziale Kontakte am Arbeitsplatz gepflegt, außerhalb des Arbeitsplatzes finden jedoch keine Interaktionen statt. Die dritte Beziehungsart am Arbeitsplatz sind *private Freundschaften*. Dabei sind die KollegInnen auch im privaten Bereich befreundet und es finden soziale Treffen auch außerhalb des Arbeitskontextes statt (vgl. Henderson/Argyle 1985, 230f). Studien zeigen, dass freundschaftliche Arbeitsbeziehungen mit der beruflichen Zufriedenheit zusammenhängen und auch die Zusammenarbeit und das gesellige Beisammensein im Betrieb mit FreundInnen zu mehr Zufriedenheit führen (vgl. Heidebrink 2009, 88ff).

6.2 Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung

Der Begriff des sozialen Netzwerks stammt aus der Soziologie und kann als die „Gesamtheit aller sozialen Beziehungen bzw. aller Austauschprozesse einer Person mit der sozialen Umwelt beschrieben werden“ (Dworschak 2004, 61). Das Ziel ist es, „die Beziehungen zwischen sozialen Einheiten erfassbar zu machen“ (Dworschak 2004, 62). Betrachtet man das soziale Netzwerk eines Individuums, werden die strukturellen Aspekte sichtbar, über Qualität, Inhalt und Funktion der sozialen Beziehungen kann jedoch kein Aufschluss gegeben werden. Einige Merkmale können bei der Betrachtung eines sozialen Netzwerkes sichtbar werden. Diese sind die Größe bzw. Anzahl der Personen, mit denen ein Individuum in Kontakt steht, die Erreichbarkeit und Streuung bzw. geographische Distanz (räumliche Position der einzelnen Netzwerkmitglieder), die Rolle, der Herkunftskontext und die Homogenität (z.B. Daten zu Alter, Geschlecht und sozialem Status), die Dichte und Kontaktfrequenz, die Dauer bzw. Dauerhaftigkeit (die zeitliche Dimension der Beziehungen) und die Gerichtetheit bzw. Reziprozität (vgl. Dworschak 2004, 62f).

Wie zuvor erwähnt wurde, kann mit dem sozialen Netzwerk nichts über die Qualität der Beziehungen ausgesagt werden. Es dient allerdings „der Beschreibung, inwieweit soziale Beziehungen und somit Austauschprozesse mit der sozialen Umwelt aktiviert werden können“ (Dworschak 2004, 62). Somit stellt das soziale Netzwerk eine wichtige Voraussetzung für die soziale Unterstützung dar.

Bei der sozialen Unterstützung stehen vor allem die funktionalen Aspekte von sozialen Beziehungen im Vordergrund (vgl. Dworschak 2003, 63). Diwald (1991, 77) definiert soziale Un-

terstützung „nicht als Leistung, Wahrnehmung oder Wirkung (...), sondern als sozialer Austauschprozeß, in dem verschiedene Akteure und Beziehungskomponenten situationsspezifisch zusammenwirken“. Sie ist somit ein „zwischenmenschlicher Prozeß unter Einschluß der Sichtweisen beider Beteiligten“ (Diewald 1991, 77). Bei den Leistungen von informellen Beziehungen geht es vor allem um die „Zugehörigkeit und Geborgenheit, die Vermittlung von Liebe und Zuneigung, von persönlicher Wertschätzung, um Ermutigung und motivationalen Rückhalt bei Problemen, aber auch um positiv verstandene soziale Kontrolle im Sinne von Fürsorge sowie Geselligkeit“ (Diewald 2007, 184). Bedeutend ist darüber hinaus, dass die soziale Unterstützung ein „bedeutungsvolles Moment für Lebensqualität und Lebenszufriedenheit“ ist (Schiller 1987, 90).

Diewald (1991, 70) erstellte eine detaillierte Typologie, welche Merkmale von sozialer Unterstützung umfasst. Nicht alle diese Merkmale lassen sich auch auf die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz umlegen. Jedoch werden bei Interaktionen zwischen ArbeitskollegInnen einige sichtbar. Eines dieser Merkmale ist die *Intervention*. Dabei geht es vor allem um das Eintreten für eine andere Person außerhalb des sozialen Netzwerkes. Die *Beratung* ist ein weiteres Merkmal und kann in Form von persönlichen Ratschlägen eine soziale Unterstützung darstellen. Ausschlaggebend für die soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz sind auch die beiden Merkmale *Geselligkeit* und *Vermittlung von Anerkennung*. Hier geht es vor allem um gemeinsame Unternehmungen mit anderen Menschen und um die Vermittlung von persönlicher Wertschätzung und Statusvermittlung. Die *Vermittlung eines Zugehörigkeitsbewusstseins* in Form von Eingebundensein in eine auf Kommunikation und gegenseitiger Verpflichtung basierenden Gemeinschaft, die *Erwartbarkeit von Hilfe* durch das soziale Umfeld, ein *Ort für den Erwerb sozialer Kompetenz*, die *Vermittlung eines Geborgenheitsgefühls* und der *motivationalen Unterstützung*, beispielsweise durch Ermutigungen, können weitere wesentliche Merkmale sozialer Unterstützung sein, die bei Interaktionen zwischen ArbeitskollegInnen sichtbar werden können und so zu einer sozialen Inklusion der Menschen mit Lernschwierigkeiten beitragen können (vgl. Diewald 1991, 70ff).

Die dargestellten Merkmale wurden auch zur Erstellung des Interviewleitfadens herangezogen, da sie die beiden in Kapitel 3.2 dargestellten Modelle sozialer Inklusion vertiefen und diese im Bereich der sozialen Kontakte am Arbeitsplatz ergänzen.

Eine spezifische Form der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz ist die kollegiale Unterstützung, die auch ein Element der zuvor dargestellten *Unterstützten Beschäftigung* ist.

6.3 Kollegiale Unterstützung

Eine Besonderheit der kollegialen Unterstützung ist, dass diese nicht nur hilft die Anforderungen des Arbeitsplatzes zu bewältigen, sondern auch die soziale Inklusion fördert (vgl. Bungart/Putzke 2001, 151). Durch diese Form der Unterstützung wird dem/der ArbeitnehmerIn

das Gefühl gegeben, „als Kollegin anerkannt und wertgeschätzt zu sein und ist somit für sie eine unschätzbare Stärke für den betrieblichen Integrationsprozess“ (Bungart/Putzke 2001, 151).

Seyfried u.a. (1993, 204 zit. n. Bungart/Putzke 2001 ,151) unterscheiden vier Ebenen der kollegialen Unterstützung, die miteinander verbunden sind. Als erste nennt er die *emotionale Unterstützung*, die in Form von gegenseitiger Bestärkung, Anerkennung der Arbeit und Verständnis auftreten kann. Die zweite Ebene ist die *instrumentelle Unterstützung*. Darunter wird die direkte Hilfe bei Arbeitstätigkeiten verstanden. Eine weitere Ebene ist die *informative Unterstützung*, diese umfasst beispielsweise wichtige Informationen für den Arbeitsprozess oder Hintergrundinformationen zu betrieblichen Routinen. Als vierte Ebene wird die *Feedback Unterstützung* dargestellt. Im Fokus steht dabei die Rückmeldung zur Arbeit im Betrieb oder zum Verhalten in bestimmten Situationen (vgl. Seyfried et al. 1993, 204 zit. n. Bungart/Putzke 2001, 151, vgl. Doose 2007, 145).

Um die Unterstützungsangebote für KollegInnen bestmöglich gestalten zu können, ist es wichtig die KollegInnen und Vorgesetzten von Beginn an aktiv in unterschiedliche Rollen miteinzubeziehen. Bungart und Putzke (2001 ,151f) nennen drei Rollen, die die KollegInnen bzw. Vorgesetzten dabei einnehmen können. Zum einen können sie als *ExpertInnen* eingesetzt werden, die über die fachlichen Kompetenzen verfügen und auch die Besonderheiten des Betriebes und seine Kultur kennen. Als zweite Rolle wird jene als *MentorInnen* genannt, die die ArbeitnehmerInnen begleiten. Als dritte Rolle wird jene als *PartnerInnen* dargestellt, die bei der Problemlösung helfen, da sie die betriebsüblichen Lösungswege bei auftretenden Problemen bereits kennen (vgl. Bungart/Putzke 2001, 152).

Bei der Entwicklung und dem Aufbau kollegialer Unterstützung kommt dem/der IntegrationsberaterIn bzw. dem Jobcoach eine bedeutende Rolle zu. Diese können die kollegiale Unterstützung aktiv fördern, indem sie Interaktionen zwischen den unterstützten ArbeitnehmerInnen und den KollegInnen herstellen und Gespräche mit und zwischen den Beteiligten initiieren (vgl. ebd.). Ein weiterer Aspekt liegt darin, transparent zu machen, worum es bei der gemeinsamen Arbeit geht. Um die Bereitschaft der Beteiligten zu gewährleisten, sollte der Jobcoach die MitarbeiterInnen ermutigen und seine Unterstützung anbieten, aber auch Verständnis für die Erwartungen und die Kritik der MitarbeiterInnen zeigen (vgl. Bungart/Putzke 2001, 152).

Bei der kollegialen Unterstützung ist unbedingt darauf zu achten, ein Netzwerk von UnterstützerInnen aufzubauen, um Überforderungssituationen einzelner KollegInnen zu vermeiden. Weiters sollte der Arbeitsplatz des/der unterstützten KollegIn Kontakt zu den KollegInnen zulassen (vgl. Doose 2007, 146).

Zusammenfassend zeigt sich, wie umfangreich die sozialen Interaktionen am Arbeitsplatz sein können. Die sozialen Kontakte, das soziale Netzwerk und die kollegiale Unterstützung am Arbeitsplatz haben einen bedeutenden Einfluss auf die soziale Inklusion und die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten, wie folgende Ausführungen zeigen.

7. Soziales Netzwerk am Arbeitsplatz und die gesellschaftliche Teilhabe

Wansing (2005, 92) stellt die Wichtigkeit des sozialen Netzwerkes in folgendem Zitat sehr treffend dar:

„Soziale Beziehungen und Netzwerke sind Voraussetzung, Mittel und Wirkung gesellschaftlicher Inklusion zugleich.“

Gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten sind auf ein gut funktionierendes soziales Netzwerk angewiesen, um ihre individuellen Bedürfnisse zu decken. Studien zeigen jedoch, dass gerade diese Personengruppe eine geringere Anzahl von FreundInnen, FreizeitpartnerInnen und Vertrauenspersonen hat (vgl. Wansing 2005, 92/ vgl. Irvine and Lupart 2006, 109). Hamel und Windisch (1993, 434 zit. n. Wansing 2009, 92) stellen dar, dass gerade diese sozialen Kontakte „für eine Teilnahme am sozialen und gesellschaftlichen Leben wichtig sind“. Auch Beisteiner (1998, 31) zeigt auf, dass die Erwerbsarbeit ausschlaggebend für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist, da dadurch soziale Kontakte außerhalb der Familie entstehen. Die Aufnahme und Pflege von sozialen Kontakten stellt für Menschen mit Lernschwierigkeiten eine große Hürde dar. Dies ist häufig auf Mobilitäts- und Kommunikationsprobleme zurückzuführen, aber auch auf die negative Einstellung nichtbehinderter Menschen (vgl. Wansing 2009, 92). Ein weiterer negativer Aspekt äußert sich darin, dass viele Menschen mit Lernschwierigkeiten lange Zeit in stationären Einrichtungen leben und arbeiten und somit nur sehr eingeschränkte soziale Kontakte aufweisen. Häufig beschränken sich die Kontakte auf die engste Familie und auf das Betreuungspersonal in den Einrichtungen (vgl. ebd.). Hier lässt sich bereits ein bedeutender Aspekt erkennen, der für die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt spricht. Wie zuvor erwähnt wurde, sind die sozialen Kontakte und sozialen Netzwerke die Grundvoraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft. Jedoch muss den Menschen mit Lernschwierigkeiten auch die Möglichkeit gegeben werden, soziale Kontakte und Netzwerke knüpfen zu können. Dafür ist eine Erweiterung ihres sozialen Raumes maßgeblich – dies kann durch die berufliche Inklusion am primären Arbeitsmarkt bewerkstelligt werden. Die ArbeitskollegInnen stellen für Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig wichtige soziale Bezugspersonen dar und können somit eine wichtige Unterstützung bei der Teilhabe an der Gesellschaft sein.

Betrachtet man die internationale Literatur, zeigt sich auch darin die Wichtigkeit der sozialen Inklusion am Arbeitsplatz hinsichtlich der Teilhabe an der Gesellschaft. Irvine und Lupart (2006, 110) führten eine qualitative Studie mit dem Titel „Inclusion across the Lifespan“ durch. Dabei wurden unter anderem auch die soziale Unterstützung und die soziale Inklusion am Arbeitsplatz erforscht. Irvine und Lupart (2006, 107) zeigen auf, „without positive social interactions, individuals may experience loneliness and isolation that could negatively affect emotional and physical health“. Weiters stellen sie dar, dass die sozialen Interaktionen Menschen mit Lernschwierigkeiten auf eine aktive Partizipation in der Gesellschaft vorbereiten. Soziale Beziehungen und Interaktionen tragen stark zum Wohlbefinden der Menschen mit Lernschwierigkeiten bei (vgl. Irvine/Lupart 2006, 108). Die Studie zeigt, dass der Arbeitsplatz für die Befragten ein Ort ist um Freunde zu treffen und soziale Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Irvine/Lupart 2006, 116).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Studie „that social supports (...) are an essential component of successful community living“ (Irvine/Lupart 2006, 107). Somit wird auch hier der Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung und Teilhabe an der Gesellschaft sehr gut sichtbar.

Abschließend fasst das folgende Zitat von Doose (2007, 52) die Bedeutung der sozialen Kontakte und des sozialen Netzwerkes für die Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr treffend zusammen:

„Gleichwertige, gleichberechtigte Teilhabe an den zentralen Lebensbereichen setzt ein kommunikatives, zwischenmenschliches Miteinander voraus. Ausgrenzung, egal in welchem Lebensbereich macht diese Kommunikation unmöglich.“
(Doose 2007, 52)

8. Analyserahmen für die empirische Untersuchung

Die vorangegangenen Darstellungen dienen einer theoretischen Sensibilisierung des Themas *„Soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt“*. Das folgende Kapitel soll in einer zusammenfassenden Kurzversion die Ergebnisse der theoretischen Ausführungen verdeutlichen und stellt die Grundlage für die anschließende Auseinandersetzung mit dem empirischen Material dar.

Der erste zentrale theoretische Teil der Arbeit beschäftigte sich mit den Modellen und Studien der sozialen Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und der daraus resultierenden

Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Kapitel 3 und 4). Als theoretische Grundlage wurde hier die ICF herangezogen, da darin ebenfalls die vollständige Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in allen gesellschaftlichen Bereichen postuliert wird und den sozialen Kontakten dabei eine große Bedeutung zukommt.

Der zweite theoretische Fokus wurde auf die Darstellung und Erläuterung der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt gelegt (vgl. Kapitel 5). Dabei wurden vor allem die Wichtigkeit der Erwerbsarbeit für diese Personengruppe und die bestehenden Zugangsbarrieren herausgearbeitet. Darauf folgend wurden die sozialen Kontakte und das soziale Netzwerk, welche am Arbeitsplatz bestehen näher erläutert (vgl. Kapitel 6), um anschließend die theoretischen Erkenntnisse der zentralen Theoriestränge zusammenzuführen und den Einfluss der sozialen Interaktionen bei der Erwerbsarbeit auf die Teilhabe an der Gesellschaft analysieren und diskutieren zu können (vgl. Kapitel 7).

Als Analyserahmen für die empirische Untersuchung dienen daher folgende zentrale Überlegungen, die sowohl bei der Erstellung des Leitfadens der problemzentrierten Interviews herangezogen wurden, als auch die Grundlage für das Kategoriensystem für die Auswertung der Interviews darstellen:

Soziale Inklusion am Arbeitsplatz ist durch die persönliche Wahrnehmung der Menschen mit Lernschwierigkeiten hinsichtlich ihrer Beziehungen und Interaktionen mit den ArbeitskollegInnen definiert und umfasst das Element der Akzeptanz

Die Elemente der sozialen Inklusion am Arbeitsplatz sind (1) der Besitz eines sozialen Netzwerkes, (2) das Innehaben von wechselseitigen Freundschaften, (3) die Interaktionen in Arbeitssituationen und (4) die Akzeptanz der ArbeitskollegInnen, die sich durch verschiedene Unterstützungsangebote zeigt. Zu den Interaktionen in Arbeitssituationen zählt sowohl die Aufnahme beim Einstieg durch die KollegInnen, als auch die Zusammenarbeit mit diesen. Der Aspekt der Akzeptanz wird durch die Elemente *über Probleme sprechen können, Gefühl des ernst genommen werdens und die Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen* definiert.

Ausschlaggebend für die soziale Inklusion am Arbeitsplatz von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist ihre persönliche Wahrnehmung der sozialen Interaktionen und umfasst des Weiteren den Aspekt der Zufriedenheit bei der Arbeit.

Beziehungen zu den ArbeitskollegInnen sind durch strukturelle Merkmale charakterisiert und besitzen Funktionen von sozialer Unterstützung in Form von emotionalen, informativen und instrumentellen Hilfestellungen

Die Beziehungen zu den ArbeitskollegInnen sind durch die Strukturmerkmale Länge, Häufigkeit, Ort und Intensität der sozialen Interaktionen charakterisiert. Diese Interaktionen umfassen

unterschiedliche Funktionen von sozialer Unterstützung. Diese kann sowohl emotional oder informativ, als auch instrumentell sein. Die emotionale Unterstützung ist durch Bestärkung, Anerkennung und Verständnis charakterisiert. Die informative Unterstützung umfasst wichtige Informationen für den Arbeitsprozess und die instrumentelle Unterstützung wird direkt bei der Arbeitstätigkeit durch Hilfestellungen wirksam.

Diese unterschiedlichen Unterstützungsformen sind ein wichtiges Element der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Die Arbeit kann darüber hinaus als ein Ort für den Erwerb sozialer Kompetenzen angesehen werden. Das Ausmaß der sozialen Kontakte am Arbeitsplatz kann von reinen Arbeitsbekanntschaften bis hin zu tiefen Freundschaften reichen.

Soziale Kontakte am Arbeitsplatz leisten einen wichtigen Beitrag zur sozialen Inklusion und somit zur gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Bereits in der ICF ist die herausragende Bedeutung von sozialen Kontakten und die damit einhergehende soziale Inklusion eine wichtige Grundlage für die vollständige Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Betrachtet man diesen Aspekt im Hinblick auf den Bereich der Erwerbsarbeit zeigt sich, dass gerade die dort eingegangenen Kontakte ausschlaggebend sind, da die meisten erwerbstätigen Menschen einen Großteil ihrer Zeit am Arbeitsplatz verbringen. Viele Firmen und Betriebe bieten außerbetriebliche Möglichkeiten (z.B. Betriebsausflüge, Weihnachtsfeiern,...) an, um u.a. die sozialen Interaktionen der MitarbeiterInnen zu fördern und zu vertiefen.

Die sozialen Kontakte, die am Arbeitsplatz vorhanden sind, können auch auf den privaten Bereich erweitert werden, wie beispielsweise durch gemeinsame Unternehmungen.

Die soziale Inklusion am Arbeitsplatz von Menschen mit Lernschwierigkeiten kann somit ein wichtiger Baustein zur gesellschaftlichen Teilhabe sein. Denn gerade das Netzwerk aus sozialen Kontakten ist die Grundlage für eine vollständige Partizipation.

II Empirischer Teil

Im Theorieteil der Arbeit wurden zwei Modelle, welche die soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt betreffen, dargestellt. Diese bilden den theoretischen Analyserahmen für den nun folgenden empirischen Teil. Dieser legt den Fokus auf die Sichtweisen und das persönliche Erleben der betroffenen Personen. Im Vordergrund steht dabei, den Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit zu geben, ihre persönlichen Erfahrungen und ihr subjektives Erleben im Bereich der sozialen Interaktionen am Arbeitsplatz darzulegen. Die Datenerhebung erfolgt durch problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000) und wird mit einer themenspezifischen Analyse nach Lamnek (2010) und Kühn/Witzel (2000) ausgewertet.

Anschließend werden die Ergebnisse der Interviews mit der zuvor dargestellten Theorie diskutiert und darin eingebettet. Dadurch soll es möglich werden, die zu Beginn der Arbeit gestellte Forschungsfrage „*Wie erleben Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre soziale Inklusion am Arbeitsplatz?*“ zu beantworten.

9. Methodische Grundlegung

9.1 Erhebungsmethode

Im folgenden Kapitel wird die für die qualitative Forschung gewählte Erhebungsmethode, das problemzentrierte Interview nach Witzel, näher erläutert. Anschließend werden die ethischen Aspekte qualitativer Forschung dargestellt.

9.1.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel

Das problemzentrierte Interview nach Witzel ist ein theoriegenerierendes Verfahren. Es versucht den „vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben (...), dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“ (Witzel 2000, o.S.). Laut Witzel (2000, 1. Absatz) zielen die „Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interview (...) auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ ab.

Beim problemzentrierten Interview steht die Konzeptgenerierung durch den Befragten zwar im Vordergrund, jedoch „wird ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen des Erzählenden eventuell modifiziert“ (Lamnek 2010, 333).

Das problemzentrierte Interview ist durch drei Grundpositionen charakterisiert. Die erste ist die *Problemzentrierung*. Diese ist durch eine Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung gekennzeichnet (vgl. Witzel 2000, 4. Absatz). Der Forscher geht mit einem theoretisch-wissenschaftlichen Vorverständnis in die Erhebungsphase (vgl. Lamnek 2010,

333). Dadurch kann der/die InterviewerIn im Interview die Ausführungen des/der Befragten verstehen und nachvollziehen und so Fragen bzw. Nachfragen stellen, die sich am Problem orientieren (Witzel 2000, 4. Absatz).

Eine weitere Grundposition ist die *Gegenstandsorientierung*. Laut Witzel (2000, 4. Absatz) betont diese „die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands“. Des Weiteren kann beim problemzentrierten Interview auch die Gesprächstechnik sehr flexibel eingesetzt werden. Je nach Reflexivität und Eloquenz der Befragten kann der/die InterviewerIn stärker auf die Erzählung oder aber auch auf unterstützende Nachfragen setzen (vgl. ebd.).

Als dritte und letzte Grundposition nennt Witzel (2000, 4. Absatz) die *Prozessorientierung*. Diese bezieht sich auf den ganzen Forschungsablauf, wo es zu beachten gilt, dass der „Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird“ (Witzel 2000, 4. Absatz). Dadurch entstehen bei dem/der Interviewten Vertrauen und Offenheit und er/sie fühlt sich ernst genommen. Witzel (2000, 4. Absatz.) geht davon aus, dass dieses „Vertrauensverhältnis (...) die Erinnerungsfähigkeit (fördert, Anm. KK) und (...) zur Selbstreflexion (motiviert, Anm. KK)“. Im Laufe des Interviews kommen so immer wieder „neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen und Widersprüchlichkeiten“ zum Ausdruck (Witzel 2000, 4. Absatz). Diese können anschließend im Interviewverlauf durch Nachfragen aufgeklärt werden.

Das problemzentrierte Interview kann mithilfe von vier Instrumenten durchgeführt und unterstützt werden. Diese sind: der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonaufzeichnung des Gesprächs und das Postskriptum.

Der *Kurzfragebogen* dient dabei der Ermittlung von Sozialdaten, wie beispielsweise Alter, Berufswünsche, usw. (vgl. Witzel 1985, 236). Durch den Fragebogen sollen im Interviewverlauf Fragen mit dem Frage-Antwort-Schema ausgespart werden.

Das zweite Instrument ist der *Leitfaden*. Dieser stellt eine Gedächtnisstütze und Orientierungshilfe während des Interviews dar. Darüber hinaus dient er „zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews“ (Witzel 2000, 8. Absatz). Der Leitfaden hilft dem/der InterviewerIn sein Hintergrundwissen thematisch zu organisieren (vgl. Witzel 1985, 236).

Innerhalb dieser Arbeit wurde aufbauend auf die durch die Literaturrecherche erlangten Erkenntnisse der Leitfaden für das Interview mit den ArbeitnehmerInnen mit Lernschwierigkeiten erstellt. Der Leitfaden behandelt die Themengebiete: Einstieg und Aufnahme im Betrieb, Soziale Inklusion am Arbeitsplatz, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Zukunftsperspektiven. Der komplette Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Ein weiteres Instrument des problemzentrierten Interviews sind die *Tonträgeraufnahmen*. Diese erlauben eine „authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (Witzel 2000, 7. Absatz). Anschließend ist eine vollständige Transkription erforderlich. Durch

die Aufnahmen kann sich der/die InterviewerIn vollständig auf nonverbale Äußerungen des Interviewten konzentrieren (vgl. Witzel 2000, 7. Absatz).

Das *Postskriptum* wird unmittelbar nach dem Interview erstellt und dient als Ergänzung zur Tonträgeraufzeichnung. Es kann „eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu den (...) situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners“ enthalten (Witzel 2000, 9. Absatz). Ferner können auch spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen aufgezeichnet werden.

Der Ablauf bzw. die Gestaltung des problemzentrierten Interviews beginnt zunächst mit der Darstellung und Festlegung des Problembereichs der sozialen Wirklichkeit und des Themas des Interviews (vgl. Lamnek 2010, 334). Der Einstieg ins Gespräch erfolgt durch erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien, wie eine vorformulierte Einstiegsfrage, allgemeine Sondierungen und Ad-hoc-Fragen (vgl. Witzel 2000, 10. Absatz). Bei der vorformulierten Einstiegsfrage geht es vor allem um „die Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem“ (Witzel 2000, 13. Absatz). Die allgemeine Sondierung dient einer „sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht“ (Witzel 2000, 14. Absatz). Die Ad-hoc-Fragen werden dann eingesetzt, wenn bestimmte Themenbereiche, die die Vergleichbarkeit der Interviews sichern sollen, ausgeklammert wurden bzw. nicht zur Sprache gekommen sind. Diese können am Ende des Gesprächs gestellt werden (vgl. Witzel 2000, 15. Absatz).

Neben den erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien werden beim problemzentrierten Interview auch verständnisgenerierende Strategien wie die spezifische Sondierung mit den Elementen Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen eingesetzt (vgl. Witzel 2000, 16. Absatz). Bei der Zurückspiegelung unterbreitet der/die InterviewerIn dem/der Interviewten in seinen eigenen Worten Interpretationsangebote der gemachten Äußerungen. Somit hat der/die Befragte die Möglichkeit, „die Deutungen des Forschers zu kontrollieren, zu modifizieren oder zu korrigieren“ (Lamnek 2010, 334). Die Verständnisfragen dienen dazu, widersprüchliche Antworten oder Äußerungen zu thematisieren, um zu einer präziseren Interpretation zu gelangen (vgl. ebd.). Die letzte Strategie ist die Konfrontation. Dabei wird der/die Befragte mit „aufgetretenen Widersprüchen, Ungereimtheiten und Unerklärtem“ konfrontiert (Lamnek 2010, 334). Bei dieser Konfrontation sollte der/die ForscherIn jedoch sehr vorsichtig sein, da das Vertrauen zwischen den Interviewpartnern durch Konfrontationen sehr schnell schwinden kann (vgl. ebd.).

9.1.2 Forschungsethische Aspekte qualitativer Forschung

Bei der Durchführung von qualitativen Interviews ist auf einige ethische Aspekte der Forschung zu achten. Die Forschungsethik ist ein immanenter Bestandteil der empirischen Forschungs-

praxis und es gilt sie in allen Phasen des Forschungsprozesses zu berücksichtigen – angefangen bei Themenwahl und Zielsetzung über die Auswahl des Verfahrens der Datenerhebung und Auswertung bis hin zur Publikation und Verwertung der Forschungsergebnisse (vgl. von Unger 2014, 16).

Unter Forschungsethik werden

„in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen all jene ethischen Prinzipien und Regeln zusammengefasst, in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind“ (Hopf 2016, 195).

Dabei spielen vor allem Aspekte wie die Objektivität und Integrität der Forschenden, die Risikoabwägung und Schadensvermeidung, die Freiwilligkeit der Teilnahme, das informierte Einverständnis und die Vertraulichkeit und Anonymisierung eine bedeutende Rolle (vgl. von Unger 2014, 20). Diese forschungsethischen Grundsätze wurden in einem Ethik-Kodex der SoziologInnen festgehalten.

Hopf (2016, 196) stellt dar, dass „forschungsethische Fragen im Rahmen qualitativer Forschung – im Vergleich zur quantitativen Forschung – einschneidender und auch schwerer zu lösen sind“.

Im Folgenden werden die einzelnen forschungsethischen Grundsätze näher erläutert. Das erste Prinzip ist die *informierte Einwilligung*. Im Ethik-Kodex heißt es hierzu:

„Generell gilt für die Beteiligung an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, dass diese freiwillig ist und auf der Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des entsprechenden Forschungsvorhabens erfolgt. Nicht immer kann das Prinzip der informierten Einwilligung in die Praxis umgesetzt werden, z.B. wenn durch eine umfassende Vorabinformation die Forschungsergebnisse in nicht vertretbarer Weise verzerrt werden. In solchen Fällen muss versucht werden, andere Möglichkeiten der informierten Einwilligung zu nutzen“ (Ethik-Kodex o.J., §2, Absatz 3).

Dabei gilt es vor allem die Persönlichkeitsrechte der Personen zu schützen, die an der Forschung teilnehmen. Der/Die ForscherIn muss sich hierbei mit folgenden Fragen beschäftigen: „Wie wird das informierte Einverständnis der Teilnehmenden eingeholt (mündlich, schriftlich)?

Welche Informationen werden dazu kommuniziert, welche nicht? Wie wird kommuniziert?“ (von Unger 2014, 21).

In der qualitativen Forschung ist es häufig schwierig im Vorhinein überzeugend und sachgerecht über die eigenen Forschungsziele und die Forschungsplanung zu informieren, da die Durchführung von qualitativen Studien durch eine große Flexibilität und einer „eingeschränkten Planbarkeit explorativer Prozesse“ gekennzeichnet ist (von Unger 2014, 26). Daher wird das Einverständnis während des Forschungsprozesses immer wieder eingeholt und es kann sich als „Prozess nach und nach entwickeln“ (von Unger 2014, 26).

Als zweites Prinzip ist jenes der *Nicht-Schädigung* zu nennen (vgl. Hopf 2016, 199f). Im Ethik-Kodex wird dieses Prinzip folgendermaßen beschrieben:

„Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise, z.B. im Zusammenhang mit der Auswertung persönlicher Dokumente, einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden. Die Betroffenen sind über alle Risiken aufzuklären, die das Maß dessen überschreiten, was im Alltag üblich ist. Die Anonymität der befragten oder untersuchten Personen ist zu wahren“ (Ethik-Kodex o.J., §2, Absatz 5).

In der qualitativen Forschung ist eine mögliche Schädigung bzw. Beeinträchtigung nicht durch das Untersuchungsvorhaben gegeben, sondern „durch mögliche Folgen der Beteiligung, allen voran durch die Verletzung von Vertraulichkeitszusagen“ (Hopf 2016, 199). Diese Einhaltung von Vertraulichkeitszusagen gehören „zu den Essentials forschungsethischer Normierungen“ (Hopf 2016, 199).

Die Vertraulichkeitszusagen umfassen mehrere Aspekte. Zum einen spielen sie bei der Weitergabe personenbezogener Daten eine bedeutende Rolle, zum anderen bei der Veröffentlichung von Daten, in denen die teilnehmenden Personen, Institutionen, etc. unzureichend anonymisiert werden (vgl. Hopf 2016, 199f).

Ursachen für eine unzureichende Sicherung der personenbezogenen Daten können bereits in einem kleinen Rahmen möglich sein. Beispiele dafür sind: „die unzureichende Sicherung der Originaldaten (...), das Reden über Einzelfälle außerhalb der Projektarbeit und die Vernachlässigung der Verpflichtung zur Verschwiegenheit, unzureichende Anonymisierung in veröffentlichten Dokumenten, Achtlosigkeiten im Umgang mit der elektronischen Speicherung nicht verschlüsselter Daten u.a.m.“ (Hopf 2016, 200). Durch solche Versäumnisse kann eine weitreichende Schädigung der UntersuchungsteilnehmerInnen entstehen. Daher ist auch die Anonymisierung der Daten sehr bedeutsam. Die Daten müssen so anonymisiert werden, dass keinerlei Rückschlüsse auf die befragte Person, Institution, usw. gezogen werden können.

Der zweite Gesichtspunkt ist jener der Veröffentlichung der Daten. Hopf (2016, 201) stellt dar, dass „man (...) Unterstützungsbeteiligte nicht alleine dadurch schädigen (kann, Anm. KK), dass man Informationen über Einzelne preisgibt, sondern auch dadurch, dass man sich in Veröffentlichungen über sie als Gruppe in einer Weise äußert, die sie selbst als schädigend empfinden oder die für sie tatsächlich mit Nachteilen verbunden ist“.

Prinzipiell sollte den Beteiligten die Chance gegeben werden, „sich vor einer Veröffentlichung zu den geplanten Inhalten zu äußern“ (Hopf 2016, 203).

Die dargestellten forschungsethischen Prinzipien sind auch fester Bestandteil bei der qualitativen Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Da es sich bei Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten um besondere Situationen handelt, gibt es noch weitere wichtige Aspekte, die während des Forschungsprozesses zu beachten sind. Einer davon ist laut Buchner (2008, 517), dass Menschen mit Lernschwierigkeiten von der Teilnahme an einem Forschungsprojekt keinerlei Nachteile davontragen dürfen, sondern davon profitieren müssen. Wie schon zuvor dargestellt muss bei den Interviews unbedingt das informierte Einverständnis eingeholt werden und die Beziehung zwischen dem/der InterviewerIn und dem/der Interviewten sollte auf einer Subjekt-Subjekt-Ebene basieren (vgl. ebd.).

Neben diesen forschungsethischen Aspekten sind bei den Interviewsituationen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten noch weitere Elemente zu beachten, um diese Personengruppe auch im wissenschaftlichen Bereich zu inkludieren und somit ihr Ausmaß der gesellschaftlichen Teilhabe zu erweitern.

9.1.3 Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

9.1.3.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten als InterviewpartnerInnen

Bei der Durchsicht der Fachliteratur kann festgestellt werden, dass in den meisten Forschungen über Menschen mit Lernschwierigkeiten die Sichtweise der Betroffenen ausgespart wird und somit die Evaluation durch die Betroffenen fast vollkommen fehlt. Diese Feststellung wird auch in einer Publikation von Jutta Hagen (2002) unterstützt und dargestellt.

Die zentrale Frage ist, ob es möglich ist, Menschen mit Lernschwierigkeiten über ihre Sichtweisen zu befragen oder ob diese Personengruppe als InterviewpartnerInnen gar nicht in Frage kommt (vgl. Hagen 2002, 293). Hagen (2002, 294) stellt dar, dass es zwar „offenkundig (ist, Anm. KK), dass Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung dem Ideal eines verständigen, seine eigene Lage umfassend reflektierenden Gesprächspartner nicht entsprechen“. Es wird jedoch nicht dargestellt, welche Gründe es dafür gibt. Eine Erklärung sieht Hagen in der Kommunikation. Etwas später wird in diesem Kapitel auf diesen Aspekt genauer eingegangen.

Menschen mit Lernschwierigkeiten dürfen jedoch nicht sofort als InterviewpartnerInnen ausgeschlossen werden, da diese Personen „durchaus in der Lage sein könnten, komplexe Sinnzusammenhänge zu verstehen, zumal nicht vom aktiven Sprachgebrauch unmittelbar auf das passive Sprachverständnis geschlossen werden kann“ (Hagen 2002, 300). Es kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten eine „hohe passive Verstehenskompetenz“ aufweisen (Hagen 2002, 300). Neuere Untersuchungen zeigen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durchaus in der Lage sind auch anspruchsvollere Fragen erstaunlich gut zu verstehen (vgl. ebd).

Diese Untersuchungen zeigen weiteres, „wie wenig es bislang gelingt, valide Fremdaussagen über Menschen mit einer geistigen Behinderung zu erheben“ (Hagen 2002, 298). In einer Studie von Stancliffe zeigt sich, dass die Fremdaussagen erheblich von den Selbstaussagen der Betroffenen abweichen und die Betroffenen ihre Wahlmöglichkeiten wesentlich positiver bewerteten als die AssistentInnen (vgl. ebd.). Dabei ist davon auszugehen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten „aufgrund der isolierten Lebensbedingungen eingeschränkte Erfahrungen und begrenztes Wissen über denkbare Wahlmöglichkeiten haben“ (Hagen 2002, 298). Wichtig bei der Auswertung der Selbstaussagen ist, diese nicht als unglaubwürdig zu erklären, sondern den „jeweiligen Bedingungen ihres Zustandekommens nachzugehen“ (Hagen 2002, 298). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Forschungsprozess maßgeblich zu ihrer Inklusion und somit zu ihrer gesellschaftlichen Teilhabe beitragen kann. Diese Personengruppe kann somit an aktuellen Forschungen partizipieren und ihre Sichtweisen präsentieren. Der/Die ForscherIn muss sich jedoch der dargestellten Besonderheiten bewusst sein und auch die Hintergründe und Entstehungszusammenhänge der Aussagen der Betroffenen reflektieren und analysieren.

9.1.3.2 Durchführung der Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Bei der Durchführung von Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sind einige bedeutende Aspekte zu beachten, die schon im Vorfeld berücksichtigt werden müssen.

Bereits die Gewinnung von InterviewpartnerInnen mit Lernschwierigkeiten kann sich schwierig gestalten. Es stehen unterschiedliche Wege zur Rekrutierung der InterviewpartnerInnen zur Verfügung. Der/Die ForscherIn muss sich der Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Wege bewusst sein. Da heutzutage noch ein Großteil der Menschen mit Lernschwierigkeiten in *Institutionen* lebt, können InterviewpartnerInnen über diese gewonnen werden. Dieser Weg wird häufig von ForscherInnen gewählt. Buchner (2008, 517f) sieht diesen Weg jedoch als problematisch, da die angesprochenen Professionellen häufig die Position eines Gatekeepers einnehmen. Das bedeutet „sie bestimmen bei dem beschriebenen Weg zur Stichprobengewinnung, ob in der betreffenden Einrichtung überhaupt geforscht werden darf, welche Personen

beforscht werden sollten, (...)“ (Buchner 2008, 518). Das folgende Zitat von Lewis und Porter (2004, 192 zit. n. Buchner 2008, 518) macht dies deutlich:

„They (the gatekeepers, Anm. KK) will have their own view about the value of research and who should, or could, contribute to it. The attitudes of these intermediaries are powerful in shaping what is researched and whose voices are heard (...)“.

Buchner (2008, 517) stellt ebenfalls dar, dass die Annahme vorherrscht, Menschen mit Lernschwierigkeiten hätten eine zu geringe kommunikative Kompetenz, um an einem qualitativen Interview teilzunehmen. Diese Einstellung bzw. dieses Vorurteil trägt maßgeblich zur Exklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei.

Eine weitere Variante um InterviewpartnerInnen mit Lernschwierigkeiten zu gewinnen, ist ein *information drop*. Dabei wird das geplante Forschungsvorhaben präsentiert und eine Kontaktadresse angegeben. Jene Personen, die Interesse haben, können sich aus eigener Motivation heraus, melden (vgl. ebd., 519)

Als dritter Rekrutierungsweg wird das Kontaktieren von *Selbstvertretungsorganisationen* genannt. Dieser Weg wird häufig von inklusiven Forscherteams gewählt. Ein Vorteil dabei ist, dass es keine macht- und abhängigkeitsbedingten Hierarchien gibt (vgl. ebd., 520).

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten ist die Frage nach dem Setting der Befragung. Hagen (2002, 299f) stellt dabei einige Eckpunkte dar, die es zu beachten gilt. Als wesentlich ist hervorzuheben, dass das Interview in der alltäglichen Umgebung der Betroffenen stattfinden sollte. Wird das Interview in institutionellen Räumlichkeiten geführt, ist darauf zu achten, dass ein separater Raum gewählt wird, um dem Interviewten auch die Möglichkeit für kritische Äußerungen zu geben (vgl. Hagen 2002, 299). Weiters sollte dem/der InterviewerIn das lebensweltliche Setting des/der Interviewten bereits vor dem Interview bekannt sein. Ebenfalls sollten sich die Gesprächspartner bereits vor dem Interview kennen lernen, um Vertrauen zu gewinnen. Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten befürchten, dass es sich bei einem Interview um eine Art Test handeln könnte (vgl. ebd.). Häufig wird auch das Interview im Zweiergespräch als beängstigend empfunden, daher ist es teilweise notwendig, dass eine wichtige Bezugsperson für den/die Interviewten/Interviewte in der Interviewsituation anwesend ist.

Buchner (2008, 520) vertritt die Ansicht, die Interviewten selbst das Setting aussuchen zu lassen. Dieser Ansatz würde auch die Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützen und fördern.

Bei der Atmosphäre während des Interviews sollte auf Vertrauen und Entspannung geachtet werden. Dies kann durch einen Gesprächseinstieg unterstützt werden, bei dem die GesprächspartnerInnen über alltägliche Dinge, wie beispielsweise das Wetter sprechen, bevor das eigentliche Interview beginnt.

Die Kommunikation ist ein bedeutender Aspekt bei Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Grundsätzlich ist es wichtig, dass der/die InterviewerIn ein „hohes Maß an Sensibilität, Spontaneität und Einfühlungsvermögen“ aufweist (Buchner 2008, 521). Es sollte eine Interviewmethode gewählt werden, die dem Interviewten einen größtmöglichen Raum für seine Problemsichten gibt (vgl. Hagen 2002, 299). Es empfiehlt sich mittels eines Leitfadens die Interviewsituation zu strukturieren und so relevante Problemlagen zu erfassen. Jedoch muss auch darauf geachtet werden, dass der/die InterviewerIn sich nicht bloß auf eine Abarbeitung des Leitfadens konzentriert, sondern seine Fragen immer wieder dem Verlauf des Gesprächs anpasst und so die Sichtweisen des Menschen mit Lernschwierigkeiten besser reflektieren und verstehen kann (vgl. Buchner 2008, 521).

Ein weiterer Fokus sollte auf einer einfachen, leicht verständlichen Sprache liegen. Hagen (2002, 299) stellt dar, dass der „Sprachgebrauch in den Interviews (...) den zuvor zu ermittelnden Kommunikations-Codes anzupassen“ ist. Dies darf jedoch nicht mit einer „übersimplen Sprachverwendung“ gleichgesetzt werden (Buchner 2008, 522). Fremdwörter sollten in der Interviewsituation vermieden werden und dem Befragten sollte ausreichend Zeit für die Beantwortung der Frage gegeben werden (vgl. ebd., 522f).

Die Länge der Interviews ist von der Konzentrationsfähigkeit der Interviewten abhängig, welche nicht zu sehr strapaziert werden sollte. Dies gilt sowohl für Menschen mit Lernschwierigkeiten als auch für Menschen ohne Behinderung. Buchner (2008, 522) stellte dar, dass im Rahmen einer von ihm durchgeführten Studie die Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zwischen 35 und 40 Minuten dauerten. Eine ähnliche Dauer erreichten auch die Interviews, die im Rahmen dieser Masterarbeit geführt wurden.

Buchner (2008, 523) stellt weiters den Aspekt des „Antwortverhaltens und soziale Erwünschtheit“ dar. Dabei wird der Fokus auf das Phänomen der *Acquiescence* bei dem Antwortverhalten von Menschen mit Lernschwierigkeiten gelegt. Heal und Sigelman kamen aufgrund ihrer Studien zu dem Schluss, dass das Antwortverhalten aufgrund sozialer Erwünschtheit entsteht (vgl. ebd., 524). Buchner begründet dies folgendermaßen:

„Durch die Abhängigkeit von Einrichtungen und dem Wohlwollen des darin tätigen Personals, welches aufgrund der Machtsymmetrien mit erheblichen Sanktionsbe-

fugnissen im Falle von unerwünschtem Verhalten ausgestattet war/ist, verinnerlicht(t)en viele Menschen mit so genannter geistiger Behinderung eine generelle soziale Angepasstheit, die sich eben auch im Phänomen der Acquiescence widerspiegeln.“ (Buchner 2008, 524)

Ein weiterer Aspekt ist, dass die meisten Menschen mit Lernschwierigkeiten es nicht gewohnt sind nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Somit sind die Interviewsituationen häufig mit unterschiedlichen Ängsten verbunden und das Antwortverhalten wird dementsprechend unbewusst beeinflusst (vgl. ebd.). Daher sollte auf die zuvor dargestellten Aspekte, das Interviewsetting betreffend, ein besonderes Augenmerk gelegt werden.

Grundlegend sollte bei den Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten herausgestrichen werden, dass ihre Meinungen und Sichtweisen für die Studie von zentraler Bedeutung sind (vgl. Buchner 2008, 524).

9.1.4 Zugang zum Forschungsfeld

Der Zugang zum Forschungsfeld gestaltete sich etwas schwierig, da die Personen mit Lernschwierigkeiten sehr unsicher und teilweise ängstlich waren und daher kein Interview durchführen wollten. Durch persönliche Treffen und ein intensiveres Kennenlernen konnten diese Unsicherheiten und Ängste häufig überwunden werden. Bei einer Person gelang dies jedoch nicht und daher wurde mit dieser kein Interview geführt.

Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde eine Institution kontaktiert, die Menschen mit Lernschwierigkeiten auf den primären Arbeitsmarkt vermittelt. In einem persönlichen Gespräch mit dem Geschäftsführer wurden einige Kontaktdaten in Erfahrung gebracht.

Der Kontakt zu den InterviewpartnerInnen fand in vier Fällen über die jeweilige Arbeitsassistentin der Caritas statt. Dieser Weg war unumgänglich, da es aufgrund des Datenschutzes nicht anders möglich gewesen wäre, an die Kontaktdaten der Menschen mit Lernschwierigkeiten zu gelangen. Die Rekrutierung der InterviewpartnerInnen erfolgte mit dem Bewusstsein der Einflussnahme dieser Gatekeeper. Da sich die Interviews mit den sozialen Kontakten am Arbeitsplatz, d.h. mit den Interaktionen unter den ArbeitskollegInnen beschäftigen und nicht unmittelbar mit der Arbeitsassistentin in Zusammenhang stehen, kann dieser Aspekt in diesem Fall vernachlässigt werden.

In einem persönlichen Gespräch mit den jeweiligen Personen der Arbeitsassistentin wurde das Forschungsvorhaben skizziert und die Zielgruppe für die InterviewpartnerInnen dargestellt. Die Kontaktaufnahme und Terminabsprache wurde über die jeweiligen Ansprechpartner der Arbeitsassistentin abgewickelt. Diese übernahmen auch die Frage nach einem grundsätzlichen Interesse an der Teilnahme an den Interviews. Bei der Terminabsprache und auch bei dem Interviewort wurden die Wünsche der InterviewpartnerInnen berücksichtigt.

Eine Befragte wurde direkt über die Institution rekrutiert. Es wurde die Erlaubnis der Person eingeholt die Kontaktdaten direkt an mich weiter zu geben. Die Terminabsprache fand mit der Mutter der Befragten statt und auch in der Interviewsituation wünschte die Befragte die Anwesenheit ihrer Mutter. Dieser Wunsch wurde akzeptiert und respektiert.

9.1.5 Durchführung der Interviews

Im Vorfeld der Interviews wurden die wichtigsten Rahmenbedingungen zur Interviewführung geklärt. Die Befragten wurde über das zentrale Forschungsinteresse, über die Aufzeichnung des Interviews mittels Smartphone, die Transkription der Interviews, die Verwendung der Datenanalyse in der Masterarbeit und über die Anonymisierung der Daten informiert und aufgeklärt.

Der Ort und die Zeit der Interviews wurden von den Befragten selbst gewählt. Die Interviews fanden sowohl im Büro der Arbeitsassistenten, als auch in den privaten Wohnungen und an den Arbeitsplätzen der InterviewpartnerInnen statt. Bei einem Interview war die Mutter der Interviewpartnerin anwesend, da dies der ausdrückliche Wunsch der jungen Frau war.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden fünf Interviews geführt. Diese fanden zwischen März und Mai 2016 statt. Die Dauer der Interviews umfasst bei den meisten Befragungen ungefähr 30 Minuten. Ein Interview dauerte jedoch nur acht Minuten.

9.2 Auswertungsmethode – themenspezifische Analyse nach Lamnek und Kühn/Witzel

Das durch die Interviews gewonnene Datenmaterial wurde in Anlehnung an die Vorgehensweisen der Auswertung problemzentrierter Interviews von Lamnek (2010), Witzel (2000) und Kühn und Witzel (2000) ausgewertet. Die Auswertung nach Lamnek (2010, 367) wurde gewählt, da sie eine allgemeine Handlungsanweisung für die Auswertung von qualitativen Interviews vorsieht, die eine grobe Struktur vorgibt, gleichzeitig aber auch „offen für gegenstandsadäquate Modifikationen ist“. Witzel (2000) und Kühn und Witzel (2000) wurden zusätzlich hinzugezogen, da sie klare und transparente Schritte der Kategorienbildung und Kodierung des Materials genau beschreiben.

Im Fokus der Auswertung stehen die Analyse und die Erkenntnisgewinnung bezüglich der unterschiedlichen Erfahrungen, Sichtweisen und Wahrnehmungen der befragten ArbeitnehmerInnen mit Lernschwierigkeiten. Durch die im folgenden Kapitel dargestellte Auswertungsmethode wird das Material in methodisch kontrollierter Weise verdichtet, um Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erhalten. Dabei steht nicht der einzelne Fall als Einzelfall im Fokus, sondern als Darstellung eines Musters. Das Ziel ist die Herausarbeitung grundsätzlicher Tendenzen und deutlicher Unterschiede.

Nachdem die Interviews geführt wurden, besteht der erste Auswertungsschritt in deren Transkription. Diese Transkripte bilden die Grundlage für sorgfältige Einzelfallanalysen. Dabei muss ein häufiger Abgleich zwischen dem tatsächlich Gesagten und dem Transkript stattfinden. Während der Transkription werden bereits entsprechende Informationen (Personennamen, usw.) anonymisiert. Lamnek (2010, 368) stellt weiters dar, dass in dieser Phase bereits die sozialstatistischen Daten oder biografischen Besonderheiten dem Transkript hinzugefügt werden können, um später weiteres Informationsmaterial bereits zugeordnet zur Verfügung zu haben. In der vorliegenden Arbeit wurden die Interviews wortwörtlich transkribiert. Die Audio-dateien wurden mit dem Transkriptionsprogramm Express Dictate transkribiert, in ein MS Word Dokument übertragen und dort mit Zeilennummern versehen.

Die zweite Phase stellt die Einzelanalyse dar. Dabei werden die einzelnen Interviews analysiert und dies führt zu einer Konzentration des Materials (vgl. Lamnek 2010, 368). Zu Beginn werden in dieser Auswertungsphase Nebensächlichkeiten entfernt und die zentralen Passagen hervorgehoben. In einem nächsten Schritt werden die wichtigsten Textteile einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen. Dabei werden die prägnantesten Textstellen dem Interview entnommen. Dieser Auswertungsschritt dient der Entstehung eines stark gekürzten und konzentrierten Textes (vgl. ebd.).

Bei der Auswertung der im Rahmen dieser Masterarbeit geführten Interviews wurde dieser Auswertungsschritt durch einen Aspekt der Auswertung von Kühn und Witzel (2000) ergänzt, um eine bessere Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die aus dem Interview herausgenommenen Textpassagen wurden mithilfe eines Kodierrasters geordnet. Dieser Schritt wird von Kühn und Witzel (2000, 15. Absatz) als „Kodieren mit Hilfe eines Kategoriensystems“ bezeichnet. Dabei besitzt jede Kategorie eine bestimmte Kennziffer und als kleinste Kodiereinheit wird eine Textzeile genannt (vgl. Kühn/Witzel 2000, 14. Absatz). Eine Kategorie ist laut Kühn und Witzel (2000, 13. Absatz) ein „thematisch begründetes Gefüge von Sammelbegriffen“. Um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten wurden in der vorliegenden Arbeit die kodierten Sätze nicht direkt in den Transkripten markiert, sondern zu den zugehörigen Kategorien in einer Tabelle kopiert. Um ein Kategoriensystem erstellen zu können, schlagen Kühn und Witzel (2000, 26. Absatz) vor, eine sogenannte „Startliste“ zu erstellen, „die als ein erstes, provisorisches Kategoriensystem mit vielen Codes in loser Ordnung zu begreifen ist“. Die Startliste orientiert sich an den in den Interviewleitfäden enthaltenen Themen und an den leitenden Forschungsfragestellungen (vgl. ebd., 26. Absatz). Diese Startliste wird während des Auswertungsprozesses immer wieder erweitert, indem neue thematische Aspekte aus den Interviews einfließen. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Kategorien während des Auswertungsprozesses immer wieder hinsichtlich ihrer Qualität überprüft werden müssen (vgl. Kühn/Witzel 2000, 28.-31.Absatz). Ein Qualitätskriterium ist, dass die Kategorie hilfreich ist,

um eine zentrale Thematik des Interviews zu erfassen. Die Kategorien müssen weiters auch klar definiert sein, um eine klare Zuordnung der Textstellen zu gewährleisten. Als drittes Qualitätskriterium nennen Kühn und Witzel (2000, 30. Absatz) die trennungsscharfe Definition der einzelnen Kategorien.

Kühn und Witzel (2000, 28. Absatz) sehen eine Anforderung an ein Kategoriensystem in dessen Übersichtlichkeit. Es gilt zu beachten, dass „das Kategoriensystem möglichst übersichtlich bleibt und daher eine Beschränkung auf für die Untersuchung der Forschungsfragestellung(en) zentralen Themen erfolgen sollte“ (Kühn/Witzel 2000, 28. Absatz).

Einen Ausschnitt des Kategoriensystems für diese Arbeit zeigt folgende Abbildung (Abb. 3).

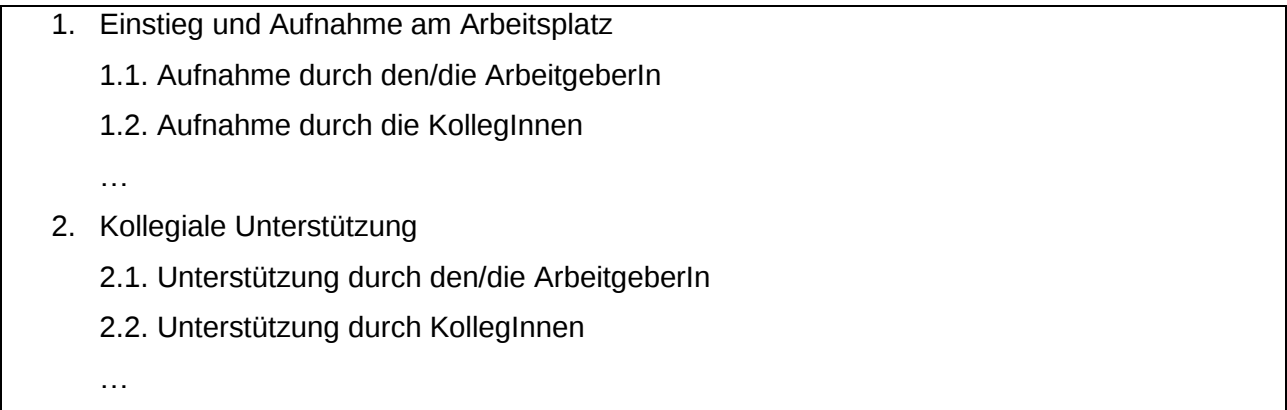
- 
- 1. Einstieg und Aufnahme am Arbeitsplatz
 - 1.1. Aufnahme durch den/die ArbeitgeberIn
 - 1.2. Aufnahme durch die KollegInnen
 - ...
 - 2. Kollegiale Unterstützung
 - 2.1. Unterstützung durch den/die ArbeitgeberIn
 - 2.2. Unterstützung durch KollegInnen
 - ...

Abbildung 3: Ausschnitt des Kategoriensystems in Anlehnung an Kühn/Witzel 2000, 15. Absatz

Ein weiterer Schritt besteht darin, dass die kodierten Textstellen einer Kategorie zugeordnet werden (vgl. Kühn/Witzel 2000, 16. Absatz). Somit sammelt eine Kategorie Textstellen und Äußerungen der Interviewten, welche zu Kategorien zusammengefasst und so auf einen Blick betrachtet werden können. Die so erhaltenen „fallspezifische(n, Anm. KK) zentrale(n, Anm. KK) Themen“ sind Witzel (2000, 24. Absatz) zufolge „erste Ergebnisse des theoriegenerierenden Interpretationsschritts“.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden aus den fünf Transkripten die Originalstellen herauskopiert und den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die genauen Definitionen der einzelnen Kategorien werden direkt bei der Interviewauswertung (Kapitel 10.2) gegeben.

In einem weiteren Schritt werden die Textstellen analysiert, kontrolliert interpretiert und wichtige Anmerkungen hinzugefügt (vgl. Lamnek 2010, 336) (Abb. 4).

Kontakt zum Arbeitgeber

Interview-nummer	Seiten- und Zeilennummer	Textstelle	Analyse/Interpretation/Anmerkungen
3	2/22-2/23	E: Eigentlich ist er immer freundlich, außer es gibt irgendwas dann ist er grantig drauf. Aber sonst immer ist er freundlich.	grundsätzlich positiver Kontakt zum Arbeitgeber; Ausnahme bei schlechter Stimmungslage;

Abbildung 4: Zuordnung einer Textstelle zu einer Kategorie inkl. Analyse

Im Anschluss daran wird eine generalisierende Analyse durchgeführt. Dabei wird über das einzelne Interview hinausgegangen, „um zu allgemeineren (theoretischen) Erkenntnissen zu gelangen“ (Lamnek 2010, 368). Bei diesem Auswertungsschritt werden zu Beginn Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die in den Interviews aufgetreten sind, gesucht und herausgearbeitet. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede können bei einer weiteren Analyse möglicherweise „Syndrome oder Grundtendenzen“ aufzeigen, die für einige oder alle Befragten wichtig erschienen sind (Lamnek 201, 369).

Dieser Auswertungsschritt wird auch bei Witzel (2000) dargestellt. In dieser Phase findet die Erarbeitung „fallübergreifender zentraler Themen“ statt (Witzel 2000, 25. Absatz). Dabei werden Einzelfälle verglichen und sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede gesucht. Witzel (1985, 244) bezeichnet diesen letzten Schritt als „vergleichende Systematisierung“. Diese zielt auf „die allgemeinere Ebene kollektiver Handlungs- und Deutungsmuster in ihren einzelnen Varianten“ ab (Witzel 1985, 244). Witzel (1985, 244) stellt dar, dass diese „verallgemeinerungsfähigen Ergebnisse“ durch „die induktive Form einer systematisch vergleichenden Durchsicht der sorgfältig interpretierten Einzelinterviews“ gewonnen werden können.

Nachdem die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviews herausgearbeitet und dokumentiert wurden, nennt Lamnek (2010, 369) als letzten Schritt eine Kontrollphase. Diese dient dazu mögliche Fehlinterpretationen zu erkennen. Daher werden immer wieder die vollständigen Transkripte herangezogen (vgl. Lamnek 2010, 369). Treten während des Auswertungsprozesses Unklarheiten oder Zweifel auf, kann diese Kontrollphase immer wieder stattfinden. Bei der Auswertung der Interviews im Rahmen dieser Arbeit wurde dieser Schritt im Auswertungsprozess öfter durchgeführt, um mögliche Fehlinterpretationen aufzudecken. Die Ergebnisse, die die Auswertung der Interviews hervorbrachte, werden im folgenden Kapitel präsentiert.

10. Darstellung der Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient der Darstellung der Auswertungsergebnisse der fünf durchgeführten Interviews. Zu Beginn steht eine Vorstellung der InterviewpartnerInnen, um einen Überblick über das Sample zu erhalten.

10.1 Vorstellung der InterviewpartnerInnen

Bei der Vorstellung der InterviewpartnerInnen wurden die wesentlichen Details aus dem Kurzfragebogen des problemzentrierten Interviews zusammengefasst. Bei den Darstellungen wurden die Namen zur Gewährleistung der Anonymität geändert und auch die Wohn- bzw. Arbeitsorte nicht genannt.

Alle fünf befragten Personen weisen eine Lernschwierigkeit, wie sie im ersten Kapitel dieser Arbeit beschrieben wurde, auf.

Daniel

Daniel arbeitet bereits seit vier Jahren in einem handwerklichen Betrieb und ist dort als Mechaniker tätig. Zuvor besuchte er eine Sporthauptschule und wurde dort als Integrationsschüler geführt. Da er die neunte Schulstufe nicht in einer polytechnischen Schule absolvieren wollte, wiederholte er die vierte Klasse der Sporthauptschule nach dem allgemeinen Lehrplan. Die Bewerbung für seinen Beruf hat er ohne fremde Hilfe bewältigt und in einer praktischen Aufnahmeprüfung konnte er durch sein handwerkliches Geschick und sein Interesse überzeugen. Sein Arbeitsplatz ist nur wenige Kilometer von seinem Zuhause entfernt, wo er noch mit seinen Eltern gemeinsam wohnt.

Daniel wird an seinem Arbeitsplatz von einem Jobcoach betreut.

Carina

Carina ist 25 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren in einem Betrieb im Sozialbereich. Zuvor besuchte sie eine allgemeine Sonderschule. Nach dieser konnte sie durch verschiedene Projekte in unterschiedliche Berufe Einblicke erhalten. Carina erhält umfangreiche Unterstützung von ihrer Familie, vor allem von ihrer Mutter, die den Schriftverkehr für sie regelt. Carina ist eine sehr schüchterne junge Dame. Sie sprach den Wunsch aus, dass ihre Mutter auch bei dem Interview anwesend ist. Diesem Wunsch wurde auch nachgegangen.

Mario

Mario ist 24 Jahre alt und arbeitet in einem großen Lebensmittelbetrieb. Dort ist er bereits seit mehr als drei Jahren und wurde nach einer Teillehre übernommen. Sein Arbeitsplatz ist nur wenige Gehminuten von seiner Wohnung entfernt. Mario lebt alleine in einer eigenen Wohnung und wird in finanziellen Belangen von einer Sachwalterin betreut.

Fritz

Fritz ist 19 Jahre alt und arbeitet in einer Werkstatt. Er ist bereits seit knapp über einem Jahr in diesem Betrieb tätig und zu seinen Aufgaben zählen sowohl das Einräumen von Eisenteilen, als auch Hilfstätigkeiten beim Zusammenbauen von Fahrzeugen. Fritz wohnt in einem eigenen Haushalt direkt neben seinen Eltern und hat eine Woche vor dem Interview seine Führerscheinprüfung bestanden. Bei der Bewerbung für den Beruf hat ihn sein Vater unterstützt. Fritz wird an seinem Arbeitsplatz zirka einmal pro Woche von einem Jobcoach betreut.

Anna

Anna ist 22 Jahre alt und arbeitet seit über zwei Jahren auf einem Reiterhof. Dieser ist ein kleiner Familienbetrieb, sodass ihre Arbeitgeber gleichzeitig auch ihre KollegInnen sind. Ihre Aufgaben sind vor allem die Pflege der Pferde, der Ställe und der Koppeln. Anna hat bereits den Führerschein, sodass sie die Fahrtstrecke von ihrem zu Hause zum Reiterhof mit dem Auto ihrer Eltern zurücklegen kann. Sie wird an ihrem Arbeitsplatz von einem Jobcoach betreut.

10.2 Interviewauswertung

Im folgenden Kapitel erfolgt die Darstellung der Interviewauswertungen. Es wurden mithilfe eines Kategoriensystems die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews herausgearbeitet.

In der Analyse der Interviews ergab sich bei der Entwicklung der Auswertungskategorien eine große Ähnlichkeit mit dem zugrunde liegenden Interviewleitfaden. Während des Auswertungsprozesses wurde eine weitere Kategorie hinzugefügt und in bestimmten Bereichen wurden die vorhandenen Kategorien modifiziert, sodass insgesamt 15 Kategorien entstanden sind. Diese wurden zu einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt, der die Kodierung der Interviews erleichterte. Anschließend wurden die Kategorien nach verschiedenen Themenschwerpunkten geordnet und sortiert. Folgende Themenschwerpunkte mit den jeweiligen Kategorien wurden herausgearbeitet:

Einstieg und Aufnahme am Arbeitsplatz

Dieser Themenschwerpunkt umfasst die Kategorien ***Aufnahme durch den/die ArbeitgeberIn*** und ***Aufnahme durch die KollegInnen***.

Darunter fallen alle Äußerungen der Interviewten, die den Einstieg und die Aufnahme am Arbeitsplatz beschreiben. Es handelt sich um die subjektiven Wahrnehmungen der Personen mit Lernschwierigkeiten, die die Erfahrungen und Erlebnisse an ihrem ersten Arbeitstag und den dabei aufgetretenen sozialen Interaktionen sowohl mit ihren ArbeitskollegInnen als auch mit dem/der ArbeitgeberIn betreffen.

Soziale Kontakte am Arbeitsplatz

Der Themenschwerpunkt *Soziale Kontakte am Arbeitsplatz* beinhaltet die Kategorien ***Zusammenarbeit mit KollegInnen, Kontakte zu den KollegInnen, Kontakt zum/zur ArbeitgeberIn, Wohlbefinden am Arbeitsplatz und Teilnahme an Betriebsfeiern und Betriebsausflügen.***

Diese Kategorie beinhaltet alle Auskünfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den KollegInnen, dem individuellen Wohlbefinden bei der Arbeit sowie über die Teilnahme an Betriebsfeiern. Die Kategorie Kontakt zum/zur ArbeitgeberIn entstand während des Auswertungsprozesses.

Kollegiale Unterstützung

Zur Darstellung der kollegialen Unterstützung werden die beiden Kategorien ***Unterstützung durch den/die ArbeitgeberIn*** und ***Unterstützung durch KollegInnen*** herangezogen.

Die kollegiale Unterstützung stellt einen Hauptaspekt der sozialen Inklusion am Arbeitsplatz dar. Sie umfasst alle Aussagen der InterviewpartnerInnen, die die verschiedenen Unterstützungsangebote sowohl durch den/die ArbeitgeberIn als auch durch die KollegInnen betreffen.

Akzeptanz

Zu dem Themenschwerpunkt *Akzeptanz* zählen die drei Kategorien: ***über Probleme sprechen, Gefühl von Akzeptanz und ernst genommen werden*** und ***Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen***

Diese Kategorien stellen die subjektiven Erfahrungen der Befragten hinsichtlich der Akzeptanz der ArbeitgeberInnen und KollegInnen, welche einen weiteren bedeutenden Beitrag zur sozialen Inklusion am Arbeitsplatz leisten kann, dar. Darunter fallen alle Aussagen, die die Fragen „Probleme besprechen“, „Gefühl von Akzeptanz und ernst genommen werden“ und „Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen“ des Leitfadens betreffen.

Private Kontakte zu ArbeitskollegInnen

Dieser Themenschwerpunkt bildet gleichzeitig auch die Kategorie ***Private Kontakte zu ArbeitskollegInnen***. Dazu zählen alle Aussagen der Interviewten, die die privaten Kontakte zu ArbeitskollegInnen außerhalb der Arbeitszeit betreffen. Im Leitfaden wurde diese Kategorie mit folgender Frage festgelegt: Hast du auch private Kontakte zu Kollegen? Wenn ja, in welcher Form?

Tätigkeiten und soziale Kontakte außerhalb der Arbeit/ Hobbies

Um mehr über die ***Tätigkeiten und sozialen Kontakte außerhalb der Arbeit*** der Interviewten zu erfahren und diese bewerten zu können, wurde dieser Themenschwerpunkt gebildet, der

gleichzeitig auch als Kategorie gilt. Diese geht über die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz hinaus und beschäftigt sich mit dem Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Im Fokus standen bei den Interviews die Fragen nach den Tätigkeiten in der Freizeit (Hobbies,...) und weiteren sozialen Kontakten außerhalb des Arbeitsplatzes.

Zukunft

Die letzte Kategorie, die wiederum gleichzeitig als Themenschwerpunkt gilt, beschäftigt sich mit den ***Zukunftsperspektiven*** der Befragten. Hierunter fallen alle Aussagen, die die Wünsche und Erwartungen der interviewten Personen hinsichtlich ihrer Zukunft betreffen, sowohl privat als auch beruflich.

Im Folgenden werden die Aussagen der Befragten zu den einzelnen Themenschwerpunkten bzw. Kategorien dargestellt, wobei ebenso Interviewausschnitte angeführt werden. Diese werden kursiv geschrieben, um eine sofortige Erkennbarkeit sicherzustellen. Es wird folgendermaßen zitiert: Zum Beispiel (I2, 3/23-3/25), wobei I für Interview steht, in diesem Fall die Zahl 2 für das zweite Interview und nachfolgend werden die Seite und die Zeile(n) des Interviews angegeben.

Einstieg und Aufnahme am Arbeitsplatz durch den/die ArbeitgeberIn und die KollegInnen

Aufnahme durch den/die ArbeitgeberIn

Der Einstieg bzw. die Aufnahme am Arbeitsplatz am ersten Arbeitstag durch den/die ArbeitgeberIn wurde von einem Großteil der interviewten Personen als freundlich und angenehm empfunden.

Die Antwort eines Befragten auf die Frage, wie der Arbeitgeber bei der Aufnahme war, antwortete dieser: „*Auch freundlich.*“ (I3, 2/19).

Zwei Befragte gaben an, dass sie nur mehr wenige Erinnerungen an den ersten Arbeitstag haben, da dieser schon längere Zeit zurück liegt. Eine von diesen meinte, dass es zu Beginn eine sehr ungewohnte Situation war, es sei dann aber „*schnell gegangen, dass es dann einfach war*“ (I5, 2/1-2/2). Des Weiteren zeigte sich in diesem Interview, dass der Arbeitgeber sich über die neue Kollegin freute.

Eine Interviewaussage beschrieb ein sehr geringes Interesse des Arbeitgebers an dem neuen Mitarbeiter. Der Befragte gab an, dass der Chef sich nur im Büro aufhielt.

Zwei Personen machten keine Angaben zur Aufnahme durch den Arbeitgeber.

Aufnahme durch die KollegInnen

Die Aufnahme durch die KollegInnen wurde von allen Befragten sehr positiv erlebt. Auf die Frage, wie der Einstieg war, wurde von einer Person *„Schön – ((lachend)) – eigentlich nur schön“* geantwortet (I3, 1/25). Eine weitere Interviewperson erzählte dazu folgendes: *„Am Anfang da haben halt alle geschaut, wer da jetzt neu da ist und haben mich gefragt von wo ich bin, wer ich bin und was ich so gemacht habe, welche Schule und - - alles gewöhnliche. Und – ja.“* (I1, 3/31-3/33). Hier wird Interesse seitens der KollegInnen an ihrem neuen Mitarbeiter sichtbar und wurde von diesem auch als wertschätzend empfunden. Auf die Frage, ob er mit offenen Armen empfangen wurde, antwortete dieser ohne zu zögern mit einem Ja.

In drei Fällen bestanden die ersten Interaktionen mit den KollegInnen durch das Zeigen des Betriebs, des zukünftigen Arbeitsplatzes und der auszuführenden Tätigkeiten. Somit war der Einstieg für alle Befragten gut zu bewältigen.

Fasst man diesen thematischen Bereich zusammen, wird deutlich, dass der Einstieg und die Aufnahme von den interviewten Personen als sehr angenehm erlebt wurden und der Einstieg am neuen Arbeitsplatz gut bewältigt werden konnte. Dieses positive Erleben der sozialen Kontakte setzt sich weitestgehend auch in der nächsten Kategorie fort, wie die folgenden Darstellungen zeigen werden.

Soziale Inklusion am Arbeitsplatz

Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit den KollegInnen wurde von drei Personen als positiv empfunden. Eine Person antwortete auf die Frage, wie die Zusammenarbeit aussieht mit Folgendem: *„Freundlich und wir können ab und zu auch /Spaß haben ((lachend))/.“* (I3, 2/32).

Die Auswertung der Interviews zeigt ebenfalls, dass zwei der Befragten ihren KollegInnen gerne Hilfe anbieten, wenn diese benötigt wird.

„E: Das ist eh eigentlich ein Arbeiter, der sandstrahlt - aber der braucht meistens eine Hilfe und das und das. Das ist halt eine staubige Angelegenheit - - aber im Endeffekt - er braucht mich und - oder wen andern halt - - aber das mach ich einmal am Tag manchmal zweimal – das ist.“ (I1, 3/24-3/27)

In einem Interview wurde deutlich, dass diese angebotene Hilfe auch auf Gegenseitigkeit beruht, wie folgendes Zitat zeigt:

„E: Wenn jetzt irgendwas zu machen ist, mach ich es gleich. Oder bei der ((Abteilung)) eine Hilfe brauchen oder beim (...) helfe ich auch gleich mit.

I: Mhm. Und die anderen Kollegen auch, oder?

E: Ja.“ (I3, 4/14-4/17)

Eine befragte Person nimmt die Zusammenarbeit mit den Kollegen sehr neutral wahr. Auf die Frage, wie die Zusammenarbeit aussieht, antwortete diese *„Mhm – ist eh nicht schlecht“* (I4, 2/14).

Bei einem Interview zeigte sich eine negative Wahrnehmung der Zusammenarbeit bzw. wurde die Zusammenarbeit mit einer bestimmten Mitarbeiterin sogar verweigert: *„Wenn eine andere Mitarbeiterin was will, dann kann sie mich gerne haben“* (I3, 4/12-4/13).

Kontakt zu KollegInnen

Die Beziehung zu den KollegInnen wurde von allen interviewten Personen als angenehm und wertschätzend empfunden. Die Auswertung zeigt des Weiteren, dass wie schon zuvor erwähnt das „Spaß haben“ am Arbeitsplatz für drei Personen sehr wichtig ist. Dies wird in folgenden Zitaten deutlich:

„(...) und von den Mitarbeiter – ja Spaß halt - - macht eigentlich Spaß. Versteh ich mich – eine Gaudi ist es auch – ja.“ (I1, 2/3-2/4)

„Die machen eh viel zu viel Spaß“ (I3, 8/23).

„I: Wie verstehst dich mit denen?

E: Ja eh gut - richtig gut. Wir haben jeden Tag da herinnen eine Gaude das ist, egal um was es geht - wir lachen ziemlich viel.

I: OK.

E: Ja.“ (I5, 2/34-3/4)

Eine interviewte Person gab an, dass sie ihre ArbeitskollegInnen auch als Freunde bezeichnen würde. Dieser intensivere Kontakt zeigt sich auch darin, dass sich die KollegInnen bei besonderen Anlässe gegenseitig beschenken.

„I: Mhm. Das heißt ihr schenkt euch auch untereinander etwas.

E: Genau.

I: Ok. Auch zum Geburtstag oder wie ist das?

E: Genau.“ (I3, 10/12-10/15)

In einem Interview wurde der Kontakt zu einem bestimmten Kollegen besonders hervorgehoben.

„I: Und gibts auch irgendeinen Kollegen oder die Kollegin mit der du ganz besonders gerne zusammenarbeitest?

E: Ja - ja.

I: Und was ist so das Besondere an ihm?

E: /Da kann man tratschen. ((lachend))/“ (I4, 2/17-2/21)

Neben diesen positiven Äußerungen zeigte sich in einem Interview auch eine negative Beziehung zu einer Arbeitskollegin. Die genauen Gründe, warum die interviewte Person seine Kollegin nicht leiden kann, konnte der Interviewte nicht explizit äußern und wurde auch nach einigen Nachfragen nicht deutlich beantwortet. Folgender Dialog wurde im Rahmen dieses Themas geführt:

„I: Mhm. Und du hast jetzt gerade eine Kollegin angesprochen - gibts wen mit dem es gar nicht geht oder wie?

E: Nein.- - - Die kann ich gar nicht leiden, von der Getränkeabteilung - - die Mitarbeiterin.

I: OK. Und warum?

E: Weiß ich nicht. Einfach irgendwie - - - /weil sie einfach nervt ((lachend))/

I: OK. Hat es einmal was gegeben? Einen Vorfall?

E: Nein. Einfach so.- - Wegen ihrer Nörglerei.“ (I3, 4/18-4/25)

In den restlichen vier Interviews wurden keinerlei Angaben zu negativen Interaktionen mit den KollegInnen gemacht.

Kontakt zum/zur ArbeitgeberIn

Der Kontakt zum/zur ArbeitgeberIn wurde in drei der geführten Interviews grundsätzlich als *gut* wahrgenommen. In zwei Interviews zeigte sich, dass die Intensität des Kontakts stark von der Tagesverfassung des Arbeitgebers und des Interviewten abhängig ist:

„es ist - bei ihm und bei mir verschieden, weil wenn er einen guten Tag hat geht es, wenn er einen schlechten Tag hat ist es anders - - aber es ist halt bei jedem Betrieb so, wenn der Chef nicht gut drauf ist, dann ist alles - dann machen wir auch keinen Spaß - - aber sonst versteh ich mich eigentlich gut mit ihm.“ (I2, 4/26-4/29)

Dieses Verhalten zeigte sich auch in einem zweiten Interview.

„Eigentlich ist er immer freundlich, außer es gibt irgendwas, dann ist er grantig drauf. Aber sonst immer ist er freundlich.“ (I3, 2/21-2/22)

Eine befragte Person machte zu dieser Kategorie keine Angabe.

Wohlbefinden am Arbeitsplatz

Wie schon die Kontakte und Interaktionen zu den ArbeitskollegInnen als angenehm und wertschätzend empfunden wurden, wird auch das Wohlbefinden am Arbeitsplatz von den Befragten so bewertet. Auf die Frage, ob sich die interviewten Personen am Arbeitsplatz wohl fühlen, antworteten alle Befragten mit Ja.

„I: OK - Und fühlst du dich so bei deiner Arbeit wohl?

E: Ja sicher.

I: Ja.

E: Sonst würde ich es ja nicht machen.“ (I5, 3/18-3/21)

Für einen Interviewpartner waren auch das Zugehörigkeitsgefühl und die Integration am Arbeitsplatz gegeben:

„I: Und fühlst du dich so in die Mitarbeiter integriert, also in deine Arbeitsumgebung?

E: Ja.“ (I3, 6/7-6/8)

Betriebsfeiern und Ausflüge

Zum Thema der Teilnahme an Betriebsfeiern zeigte sich in allen Interviews ein einheitliches Bild. Alle Befragten nahmen bereits öfter an gemeinsamen Weihnachtsfeiern teil. Zwei der Befragten gaben an, dass sie bei diesen Feiern auch die sozialen Kontakte zu ihren KollegInnen pflegten, indem sie mit diesen plauderten.

„I: OK und gibts bei euch auch so Betriebsfeiern, wie Weihnachtsfeiern...

E: Ja.

I: Ja. Und nimmst du da teil? Bist du da dabei?

E: Ja.

I: Und Ausflüge auch?

E: Haben wir noch keinen gemacht.

I: Habts noch keinen gemacht. Und wie waren diese Feiern so für dich, wie du dabei warst?

E: Schön - - hat eh gepasst.

I: Hast da geplaudert auch mit den Kollegen oder so.

E: Ja.“ (I4, 2/29-3/5)

Betriebliche Ausflüge wurden nur in zwei Betrieben angeboten. Eine interviewte Person nahm daran jedoch nicht teil, möchte jedoch irgendwann einmal mitfahren.

„I: Mhm - - - Gibts - ahm - bei euch im Betrieb auch so Firmenausflüge oder Weihnachtsfeiern oder so?

E: Weihnachtsfeiern schon - Ausflüge gibts auch - Betriebsausflug.

I: Und nimmst du da auch Teil? Fährst du da mit?

E: Irgendwann.

I: Mhm. Bist du schon einmal mitgefahren?

E: Nein.“ (I3, 5/7-5/13)

Die zweite Befragte nimmt regelmäßig an Ausflügen teil, die jedoch im Rahmen ihrer Arbeit stattfinden.

Zusammenfassend zeigt sich im thematischen Bereich *Soziale Inklusion am Arbeitsplatz*, dass die sozialen Kontakte zu den ArbeitgeberInnen und KollegInnen von den interviewten Personen durchwegs sehr positiv wahrgenommen und erlebt werden. Alle befragten ArbeitnehmerInnen mit Lernschwierigkeiten fühlen sich an ihrem Arbeitsplatz wohl.

Kollegiale Unterstützung

Unterstützung durch den/die ArbeitgeberIn

Die Angaben zu der Unterstützung durch den/die ArbeitgeberIn sind in den Interviews sehr different.

Ein Arbeitnehmer bekam von seinem Chef bei seiner Aufnahme in den Betrieb Unterstützung während seiner weiteren Ausbildung im Rahmen der Berufsschule zugesagt, da der Befragte Schwierigkeiten beim Lernen hat. Diese Unterstützungszusage wurde jedoch nicht gehalten, wie folgende Aussage, die später im Interview getätigt wurde, zeigt:

„I: Und unterstützt er dich jetzt auch so in der Berufsschule, also so - in der Vorbereitung? Oder?

E: Eigentlich nicht. Er freut sich wenn ich mal durchkomme, weil er weiß ja, dass ich mir schwer tu beim Lernen - und - egal wieviel vierer ich hab - Hauptsache ich bin durch - und - aber - also ich hab mich von der ersten auf die zweite verbessert.“ (I1, 5/3-5/7).

In zwei Interviews wird die Unterstützung des/der Arbeitgebers/Arbeitgeberin positiv wahrgenommen, indem unterschiedliche Hilfestellungen angeboten werden. Diese Hilfe bezieht sich jedoch hauptsächlich auf eine Unterstützung bei den Arbeitstätigkeiten.

„I: OK. Und hast du das Gefühl, dass er dich unterstützt so - bei deiner Arbeit?

E: Ja.

I: Und wie äußert sich das? Oder wie zeigt sich das?

E: Einfach - ja - das ich das machen soll oder das.“ (I3, 2/23-2/26)

Zwei befragte Personen machten zur Unterstützung seitens des/der ArbeitgeberIn keinerlei Angaben.

Unterstützung durch die KollegInnen

Alle interviewten Personen fühlen sich von ihren KollegInnen gut unterstützt. In einem Interview wird hervorgehoben, dass die KollegInnen maßgeblich zur Aufnahme der Person mit Lernschwierigkeiten beitrugen.

„Weil wie ich die Aufnahmeprüfung gemacht habe und alles - da hat ja der Chef eigentlich geglaubt er nimmt mich nicht - weil aber die Arbeiter alle gesagt haben - nein wir probieren es halt, weil er arbeitet gerne mit - und deswegen bin ich auch dort drinnen weil die Arbeiter alle - wäre es ein wenig schwer wenn i jetzt was falsch gemacht hätte oder so was, hätt ich den Job nicht gekriegt - aber weil ich brav mitgearbeitet hab, haben alle gesagt - ja.“ (I1, 3/33-4/3)

Dieser Arbeitnehmer wird auch von einem Kollegen beim Lernen für seine Ausbildung in der Berufsschule unterstützt.

Die weiteren Unterstützungsmaßnahmen beziehen sich vor allem auf betriebliche Vorgänge, wie beispielsweise das Zeigen, wie die Arbeitsschritte durchgeführt werden sollen oder wo bestimmte Arbeitsmaterialien zu finden sind.

„I: unterstützen. - - Und wie zeigt sich das, gibts da so Situationen, wo du dir denkst, ok, die helfen mir jetzt irgendwie gut?

E: Ja - - wenn ich mich nicht auskenne, dann erklären sie es mir halt.“ (I4, 2/8-2/10)

Diese Kategorie zeigt deutlich, dass sich die Wahrnehmungen der Befragten bezüglich der sozialen Kontakte auch bei der kollegialen Unterstützung fortsetzen. Jedoch darf hier nicht außer Acht gelassen werden, dass die Unterstützung durch die ArbeitgeberInnen auch negative Aspekte aufweisen.

Akzeptanz der ArbeitgeberInnen und KollegInnen

Über Probleme sprechen

Die Antworten auf die Frage, ob der/die ArbeitnehmerIn mit seinen ArbeitgeberInnen oder KollegInnen über Probleme sprechen kann, zeigen sowohl sehr positive Äußerungen, als auch eine negative Aussage.

Eine befragte Person beantwortete die Frage, ob er mit seinem Chef über Probleme sprechen könne, mit einem eindeutigen Ja. Dieser konnte auch gleich eine Situation erzählen, die sich auf ein betriebliches Problem bezog, wie folgendes Zitat zeigt:

„I: - - - Und - kannst du mit deinem Chef auch offen über Probleme sprechen, wenns welche gibt.

E: Ja.

I: Hat es das schon einmal gegeben, das etwas war, oder?

E: Ja bis auf mit den WagerIn. Wenn die Leute da mit ihren Schlüsseln herumfuchteln - es gibt ja so eigene Schlüssel, die so münzenmäßig ausschauen - die hass ich am meisten - -

I: Weil?

E: Weil die die ganzen WagerIn kaputt machen mit ihrer Herumfuchtelei geht meistens die Münze nicht mehr gescheit hinein und dann geht nicht mehr das (...) auseinander.

I: Mhm. Und da hast mit deinem Chef schon einmal darüber geredet.

E: Ja.

I: Und was hat er dann gemacht oder wie war das?

E: Er hat nur gesagt wenn irgendein Wagerl nicht mehr hält, brauche ich es nur nach hinten zum Käfig hauen.

I: Mhm. Und war das für dich so OK wie er da...

E: Ja.“ (I3, 3/13- 3/29)

Ein ähnliches Bild zeigte sich in einem weiteren Interview, wobei die befragte Person keine Situation nennen konnte. Jedoch sprach der Arbeitgeber seinerseits die Hilfe aus, wie folgende Aussage zeigt:

„I: Mhm - und wennst so Probleme hast wie ist das da? Kannst da mit deinen...

E: Ja, ja.

I: Hast schon einmal was gehabt?

E: Nein, eigentlich da noch gar nicht. Noch nie eigentlich.

I: OK. Und auch vom privaten Bereich her, wenn du sagst irgendwo, dass du da Probleme hättest könntest du da...

E: Ja, ja. Hat der ((Name)) eh gesagt, wenns einmal was ist, dann - soll ich zu ihm kommen.“ (I5, 4/12-4/19)

Neben diesen positiven Aussagen zeigte sich in einem Interview ein gegensätzliches Bild. Eine befragte Person gab an weder mit seinem Arbeitgeber noch mit seinen KollegInnen über private Probleme sprechen zu wollen.

„I: OK. Aber so im privaten Bereich, wenn du einmal sagst du hast so private Probleme?

E: Nein - nein.

I: Sprichst du nicht mit deinen Arbeitskollegen drüber?

E: Nein.

I: OK. Gut. Kannst du mit deinem Chef so über Probleme sprechen?

E: - - Weiß ich nicht.

I: Hat es noch keine Situation gegeben, wo du dir gedacht hast, dass...

E: Nein.“ (I4, 3/16-3/23)

In zwei Interviews wurden keine Angaben dazu gemacht.

Gefühle von Akzeptanz und ernst genommen werden

Die Auswertung der Interviews zeigte, dass sich alle Befragten in ihrem Betrieb akzeptiert und ernst genommen fühlen. Dabei ging es vor allem darum, dass die Meinungen der Menschen mit Lernschwierigkeiten angehört werden.

„I: Das schon. - Und fühlst du dich da auch so akzeptiert von den anderen, dass deine Meinung auch was zählt?

E: Ja.“ (I4, 3/31-3/33)

„I: Mhm. - - Und fühlst du dich so von deinen Kollegen, also vom ((Name)) und deinem Chef und deiner Chefin so ernst genommen und akzeptiert so da am...

E: Ja, ja.“ (15, 4/20-4/22)

Eng verbunden mit dem Gefühl der Akzeptanz und dem ernst genommen werden ist die Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen.

Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen

Die Frage nach der Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen ergab ein negatives Bild. Vier befragte Personen gaben an, dass sie bei betrieblichen Entscheidungen nicht gefragt werden. Ein Zitat dazu:

„E: Direkt fragen nicht, aber wir haben ja meistens Autos oder Lastwägen wo wir die Farbe nicht mehr wissen. Da haben wir die Farbkarten und da fragen sie mich direkt – da schau ich halt mit - das ich mitdenke zum Lernen, aber so generell - weniger - vielleicht wenn ich ausgelernt bin oder ich im Betrieb drinnen bin - dann schon - aber jetzt so noch nicht .“ (11, 5/23-5/27)

Eine Person meinte in diesem Zusammenhang jedoch: *„Das macht nichts. /Chef ist Chef ((lachend))“ (13, 4/9)*. Dieser Arbeitnehmer zeigt somit kein Interesse an der Beteiligung bei betrieblichen Entscheidungen.

Zwei von diesen Personen gaben an, dass sie häufig um ihre persönliche Einschätzung im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit gefragt werden, wie zum Beispiel wie etwas zusammengebaut werden muss.

„I: OK. - - Wenn es im Betrieb so Entscheidungen gibt, die getroffen werden müssen, wirst du da auch manchmal gefragt, wie du das siehst oder wie deine Meinung dazu ist?

E: Haben wir noch keine gehabt.

I: Noch keine gehabt, OK. Also wenn ihr irgendwas entscheiden müsst beim Zusammenbauen oder so, dass sie dich auch einmal fragen?

E: Ja, das schon - ja.“ (14, 3/24-3/30)

Dieser Aspekt wird jedoch nicht als Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen eingeordnet, da damit keine Veränderungen im Betrieb einhergehen bzw. beschlossen werden.

In nur einem Fall wird die ArbeitnehmerIn auch in betriebliche Entscheidungen miteinbezogen, vor allem wenn es um das Organisieren und Durchführen von Veranstaltungen geht. Die junge Frau meinte dazu: „*Ja – also sie fragen mich alles.*“ (I5, 4/33)

Die Auswertung und Interpretation dieses Themenschwerpunkts zeigt bereits ein differenzierteres Bild. Die ArbeitnehmerInnen fühlen sich im Betrieb zwar akzeptiert und ernst genommen, geht es jedoch um betriebliche Entscheidungen, werden diese nur sehr selten miteinbezogen. Hier zeigt sich, dass die Inklusion der Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Betrieben noch nicht ausreichend vorhanden ist.

Private Kontakte zu KollegInnen

Private Kontakte zu KollegInnen außerhalb der Arbeitszeit bestehen bei vier der interviewten Personen nicht. Die Kontakte sind auf den Arbeitsplatz beschränkt und es finden keine außerbetrieblichen Treffen statt. Folgende Aussagen machen dies deutlich:

„I: OK. Und - ahm - verbringst du auch sonst Zeit mit deinen Arbeitskolleginnen, also mit der Betreuerin oder der Pädagogin außerhalb vom Kindergarten?“

E: Eigentlich nicht.“ (I2, 6/1-6/3)

„I: Mhm. - - - Und so nach der Arbeit, gibts da auch Kontakt zu den Kollegen oder ist das nur Arbeit?“

E: Nein. Nur in der Arbeit.

I: Nur in der Arbeit. Das heißt du triffst dich nicht mit ihnen so am Abend zum Fortgehen oder so?“

E: Nein.“ (I3, 3/7-3/12)

Dieser Befragte könnte sich jedoch einen außerbetrieblichen Kontakt zu seinen KollegInnen vorstellen.

Nur eine befragte Person gab an, sich mit ihren ArbeitskollegInnen auch in der Freizeit zu treffen. Dabei wird vor allem ein gemeinsames Hobby ausgeübt, welches in Verbindung mit der Arbeitstätigkeit steht. Weitere außerbetriebliche Kontakte zu den KollegInnen bestehen jedoch auch in diesem Fall nicht.

Tätigkeiten und soziale Kontakte außerhalb der Arbeit/Hobbies

Die Interviews zeigten, dass die sozialen Netzwerke außerhalb des Arbeitsplatzes von den befragten Personen sehr unterschiedlich angelegt sind. Drei Personen gaben an einen Freundeskreis außerhalb der Arbeit zu besitzen. Bei den Aktivitäten, die mit diesen unternommen werden, gaben die Befragten an, dass sie gemeinsam am Wochenende fortgehen, Einkaufen fahren oder ins Kino gehen.

„E: Ja, halt fortgehen am Wochenende und ja so halt Freunde treffen - zusammenrufen einmal zu dem fahren - unter der Woche ein bisschen ausklingen lassen, dass du einmal auf andere Gedanken kommst - - vielleicht einmal wieder eine Woche fort fahren - shoppen fahren nach B-Stadt oder so.“ (I1, 7/19-7/22)

Bei zwei der Befragten zeigte sich ein anderes Bild. Diese leben sozial ziemlich isoliert und verbringen die meiste Zeit zu Hause, ohne wesentliche Kontakte nach außen, wie folgendes Zitat zeigt:

*„I: - - - Ahm. Hast du außerhalb, also wenn du nach Hause kommst oder am Wochenende - was machst du da gerne? Hast du Hobbies?
E: - - /Fernsehen, zocken ((lachend))/ - - - sonst nichts.
I: OK. - -
E: /Rauchen ((lachend))/
I: OK. - - - Und hast du außerhalb von der Arbeit hast da einen Freundeskreis, das du sagst du triffst dich mit Leuten oder so?
E: Nein, sehr selten.
I: Eher selten.
E: Nur so chatten als rausgehen - - eh was ich gespielt habe, reden - - Sonst nichts
- - - „ (I3, 6/9-6/19)*

Zusammenfassend zeigt diese Kategorie, dass die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz für zwei der befragten ArbeitnehmerInnen das einzige soziale Netzwerk darstellen.

Zukunft

In beruflicher Hinsicht decken sich die Zukunftsperspektiven der Befragten mit ihren Aussagen in Bezug auf ihr Wohlbefinden am Arbeitsplatz. Alle fünf interviewten Personen wünschen sich

für die Zukunft ihren Arbeitsplatz behalten zu können und weiterhin im Betrieb tätig sein zu können. Die folgende Aussage aus einem Interview zeigt dies sehr deutlich:

„I: Was würdest du dir wünschen? Was wäre das Beste, was passieren könnte?

E: Wie gesagt, wenn wirklich der ((Name)) sagen würde, er will mich noch behalten dann wäre dass das Schönste.

I: Das heißt, dass würdest du dir schon wünschen, oder?

E: Ja, ja.“ (I5, 7/1-7/5)

Im persönlichen Bereich machte nur eine befragte Person eine Aussage. Diese wünscht sich explizit eine Freundin, damit er sich nicht mehr so einsam fühlt.

„I: Mhm, ok. - - - Dann schauen wir noch ein bisschen in deine Zukunft. Was hast du für Wünsche oder Vorstellungen?

E: Zuerst einmal /mehr Geld haben. ((lachend))/ - OK, da bin ich nicht der Einzige. - - ja, und einmal eine Freundin finden - - meistens fühle ich mich einsam.

I: Mhm.“ (I3, 10/33-11/3)

Bei den restlichen vier Interviews wurden keine privaten Wünsche geäußert.

Bei dieser Kategorie wird sichtbar, dass die ArbeitnehmerInnen sich in den jeweiligen Betrieben wohlfühlen, jedoch auch große Unsicherheiten beim Erhalt des Arbeitsplatzes bestehen. Das letzte Zitat zeigt darüber hinaus, dass der Arbeitnehmer von sozialer Isolation betroffen ist.

11. Diskussion der Ergebnisse

Im theoretischen Teil zu Beginn der Arbeit wurden unterschiedliche Modelle und Theorien zur sozialen Inklusion dargestellt, welche unterschiedliche Aspekte und Merkmale aufzeigen. Im folgenden Kapitel werden diese theoretischen Erkenntnisse mit den Ergebnissen aus der Auswertung der Interviews in Bezug gesetzt. Dieses Kapitel dient ebenfalls der Beantwortung der zu Beginn der Arbeit gestellten Forschungsfrage: *„Wie erleben Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre soziale Inklusion am Arbeitsplatz?“*.

Die Definition sozialer Inklusion von Hall (2009) und das Modell von Bossaert u.a. (2013) umfassen den Aspekt der Akzeptanz unter den ArbeitskollegInnen. Dieser wird auch in den durchgeführten Interviews sichtbar, in denen unter Akzeptanz auch die Kategorien „über Probleme sprechen können“, „ernst genommen werden“ und „Inklusion bei betrieblichen Entscheidun-

gen“ fallen. In den Interviews zeigt sich, dass sich alle befragten MitarbeiterInnen mit Lernschwierigkeiten von ihren KollegInnen akzeptiert und ernst genommen fühlen. Diese positiven Erfahrungen gelten jedoch nicht für die Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen. Die ArbeitnehmerInnen werden zwar häufig nach ihren persönlichen Einschätzungen zu bestimmten Arbeitstätigkeiten befragt, diese Einschätzungen betreffen jedoch keine betrieblichen Entscheidungen. Daher fühlen sich die ArbeitnehmerInnen in diesem Bereich nicht ausreichend miteinbezogen. Die Darstellungen zeigen, dass dieser Aspekt der sozialen Inklusion – die Akzeptanz – in diesen Betrieben größtenteils umgesetzt wird und auch von den ArbeitnehmerInnen positiv wahrgenommen und erlebt wird. Die Auswertung macht jedoch auch sichtbar, dass ein Manko bei der Inklusion bei betrieblichen Entscheidungen besteht.

Das Modell der sozialen Inklusion von Bossaert u.a. (2013) stellt als einen Teilaspekt der Akzeptanz die Unterstützung durch die KollegInnen dar. Auch in Halls (2009) Definition ist die Unterstützung ein Element von sozialer Inklusion. Die Auswertung der Interviews lässt erkennen, dass diese auch für die befragten Personen wichtig ist. Die Unterstützung durch den/die ArbeitgeberIn wird von den interviewten Personen sehr different empfunden. In einem Interview wird die Unterstützung des Arbeitgebers zwar zu Beginn zugesagt, in einer späteren Aussage zeigt sich jedoch, dass diese nicht eingehalten wurde. Zwei ArbeitnehmerInnen fühlen sich von ihrem Arbeitgeber unterstützt, dies ist jedoch vor allem auf betriebliche Tätigkeiten beschränkt.

Von ihren ArbeitskollegInnen fühlen sich alle Befragten sehr gut unterstützt. Dieser Aspekt ist als besonders wichtig zu erachten, da die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz zu einer höheren Lebensqualität und Lebenszufriedenheit beiträgt (vgl. Schiller 1987, 90).

Zieht man an dieser Stelle die Merkmale von sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz von Diewald (1991) heran, zeigen sich in den Interviews in der Kategorie *Kollegiale Unterstützung* vor allem die Merkmale Beratung, Vermittlung eines Zugehörigkeitsgefühls und Vermittlung von Anerkennung. Hauptsächlich betreffen die Unterstützungsangebote das Zeigen von Arbeitsaufgaben und Abläufen im Betrieb. Dieser Aspekt lässt sich auch bei Seyfried u.a. (1993, zit.na. Bungart/Putzke 2001) in der Ebene der kollegialen Unterstützung wieder finden und zwar im Bereich der instrumentellen und informativen Unterstützung. In einem Fall waren die ArbeitskollegInnen auch ausschlaggebend für die Aufnahme der Person mit Lernschwierigkeiten im Betrieb. Darin zeigen sich zwei von Diewald (1991) dargestellten Merkmale: die Vermittlung von Anerkennung und die Vermittlung eines Zugehörigkeitsgefühls. Des Weiteren wird hier auch der Aspekt der emotionalen Unterstützung sichtbar, der eine Ebene der kollegialen Unterstützung von Seyfried u.a. darstellt. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Unter-

stützung durch den/die ArbeitnehmerIn bei den befragten Personen als eher mangelhaft empfunden wird. Die Unterstützung durch die KollegInnen hingegen wird sehr positiv und vielfältig erlebt. Durch die Einbettung in die unterschiedlichen Theorien und Modelle zeigen sich unterschiedliche Aspekte kollegialer Unterstützung verbunden mit den persönlichen Erfahrungen der Betroffenen.

Betrachtet man ein weiteres Element der Definition sozialer Inklusion von Hall (2009), lässt sich auch hier eine Verbindung zu den Interviews herstellen. Das Element umfasst den Aspekt des Innehabens von sozialen Beziehungen sowohl im familiären Kontext, als auch bei Bekanntschaften. In den Interviews zeigt sich, dass die sozialen Beziehungen zu den KollegInnen im Rahmen der Arbeit überwiegend als positiv erlebt werden. Somit wird das Element des Modells von Bossaert u.a. (2013) untermauert, in welchem die Interaktionen in Arbeitssituationen und Gruppenaktivitäten als bedeutendes Element der sozialen Inklusion angesehen werden. Auch der Aspekt *Wahrnehmung der sozialen Interaktionen* stellt laut Bossaert u.a. (2013) einen wichtigen Baustein dar und wird durch das positive Erleben der Befragten sichtbar. In einem Interview wurde jedoch auch eine negativ wahrgenommene Interaktion mit einer Kollegin beschrieben, die die soziale Inklusion beeinträchtigen könnte.

Im privaten Bereich, also im Rahmen von privaten Treffen mit den KollegInnen außerhalb des Arbeitsplatzes, gab es hauptsächlich negative Angaben. Dies setzte sich auch bei der Teilhabe an Freizeitaktivitäten fort. Hier gaben zwei Personen an, dass sie nur wenige soziale Kontakte außerhalb der Arbeit haben und sich auch teilweise einsam fühlen. Die Grafik in Anlehnung an Bossaert u.a. (2013) zeigt ebenfalls die Aspekte *Netzwerk aus Freundschaften* und *wechselseitige Freundschaften* als bedeutende Elemente sozialer Inklusion auf. In den beiden Interviews spiegelte sich somit das Ergebnis zahlreicher Studien wider, die belegen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nur über ein kleines soziales Netzwerk, vor allem bei Aktivitäten in der Freizeit, verfügen und häufig von sozialer Isolation betroffen sind (vgl. Wansing 2005, Irving und Lupart 2006).

Bringt man die Aussagen der InterviewpartnerInnen mit dem dargestellten Modell von sozialer Inklusion von Simplican u.a. (2014) zusammen, so lassen sich auch hier einige interessante Verbindungen herstellen. Im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen zeigt sich die erste Komponente, die Kategorie, darin, dass die ArbeitskollegInnen der Befragten zu deren sozialem Netzwerk zählen. Wie schon zuvor dargestellt spielt dieser Aspekt gerade für zwei interviewte Personen eine bedeutende Rolle, da diese keinen bzw. nur einen kleinen Freundeskreis außerhalb des Arbeitsplatzes haben. Die zweite Komponente des Modells beschäftigt sich mit den strukturellen Merkmalen, welche die Beziehungen und Interaktionen am Arbeitsplatz umfassen. In den Interviews wurde sichtbar, dass während der Arbeitstätigkeiten häufig

Interaktionen mit den ArbeitskollegInnen stattfinden, diese im privaten Bereich jedoch nur selten fortgesetzt werden. Diese Interaktionen am Arbeitsplatz verfolgen auch immer bestimmte Funktionen, welche ebenfalls im Modell von Simplican u.a. (2014) postuliert werden. Wie bereits bei der kollegialen Unterstützung dargestellt wurde, zeigt die Interviewauswertung, dass die Funktionen der sozialen Unterstützung hauptsächlich auf einer informativen und instrumentellen Ebene angesiedelt sind. Hier zeigt sich auch eine Verbindung des Modells von Simplican u.a. (2014) mit dem Konzept der Kollegialen Unterstützung.

Betrachtet man den zweiten Bereich des Modells von Simplican u.a. (2014) - die gesellschaftliche Teilhabe - wird deutlich, dass drei der Befragten neben der Arbeit auch Freizeitaktivitäten mit ihrem Freundeskreis, zu dem nicht die ArbeitskollegInnen zählen, durchführen und somit an der Gesellschaft partizipieren. Für zwei Personen stellt die Arbeit hingegen die einzige gesellschaftliche Aktivität dar. Diese Personen sind im privaten Bereich von sozialer Isolation betroffen. Bei der zweiten Komponente der gesellschaftlichen Teilhabe, der Struktur, wird durch die Interviews sichtbar, dass alle befragten Personen durch ihre Teilhabe am primären Arbeitsmarkt und ihrem dortigen Gefühl von Wohlbefinden in diesem Bereich bereits gesellschaftlich inkludiert sind. Das Ausmaß der Teilhabe, welches die dritte Komponente des Modells darstellt, ist sowohl am Arbeitsplatz als auch bei der gesellschaftlichen Teilhabe der befragten Personen beschränkt. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass am Arbeitsplatz vier der fünf befragten Personen mit Lernschwierigkeiten nicht in betriebliche Entscheidungen miteinbezogen werden. Bei der gesellschaftlichen Teilhabe kann bei dieser Komponente wiederum angeführt werden, dass zwei der befragten Personen außerhalb des Arbeitsplatzes kein weiteres soziales Netzwerk besitzen. Somit ist in diesem Bereich das Ausmaß ihrer gesellschaftlichen Teilhabe beschränkt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen am Arbeitsplatz, von den Menschen mit Lernschwierigkeiten positiv erlebt werden. Eine Übertragung dieser Kontakte in den außerbetrieblichen, gesellschaftlichen Bereich lässt sich durch die Auswertung der Interviews jedoch nicht feststellen. Durch das Ausüben einer Erwerbsarbeit sind diese Personen zwar schon in dem von Simplican u.a. (2014) dargestellten Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe verankert, die soziale Komponente wird dabei jedoch nur sehr unzureichend erfüllt. Positiv angeführt werden muss in diesem Zusammenhang, dass drei der befragten Personen angaben, einen Freundeskreis außerhalb der Arbeit zu besitzen und mit diesem auch Freizeitaktivitäten durchführen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden diese außerbetrieblichen sozialen Kontakte jedoch nicht näher erforscht. Zwei der interviewten Personen sind jedoch auch bei ihren Freizeitaktivitäten von sozialer Isolation betroffen.

In der Theorie wurden ebenfalls die Unterstützungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich der Erwerbsarbeit angeführt. In der empirischen Untersuchung zeigt sich,

dass von den befragten Personen die meisten das *Jobcoaching* in Anspruch nehmen und mit diesem sehr zufrieden sind. Eine Person gab an, dass sie zuvor schon verschiedene Angebote in Anspruch genommen habe, die jedoch nicht zu dem gewünschten Ergebnis führten.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zeigen ferner die unterschiedlichen Ausprägungen der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz, wie sie von Henderson und Argyle (1985) dargestellt wurden. Hauptsächlich lassen sich die Beziehungen am Arbeitsplatz der interviewten Personen als Arbeitsfreundschaften bezeichnen. In zwei Interviews wird deutlich, dass die Menschen mit Lernschwierigkeiten mit ihren KollegInnen auch über private Probleme sprechen können und Vertrauen zu ihnen haben. Außerhalb des Arbeitsplatzes finden jedoch keine Interaktionen statt. In einem Fall zeigt sich, dass die Beziehungen zu den KollegInnen nur sehr oberflächlich sind und somit unter Arbeitsbekanntschaften einzuordnen sind. In diesem Fall möchte der Befragte nicht mit seinen KollegInnen über private Belange sprechen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich alle Befragten an ihrem Arbeitsplatz wohl fühlen und der Aspekt des „Spaß habens“ für die meisten ArbeitnehmerInnen eine große Bedeutung hat. Dies zeigte sich auch in anderen Studien, die darstellten, dass freundschaftliche Arbeitsbeziehungen zu mehr Zufriedenheit führen (vgl. Heidelbrink 2009, 88ff).

In Bezug auf den Beitrag sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz zur gesellschaftlichen Teilhabe lässt sich festhalten, dass die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz der im Rahmen dieser Masterarbeit befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten als durchwegs positiv bezeichnet werden. Das soziale Netzwerk dieser Personen wird durch soziale Kontakte außerhalb der Familie ausgebaut und ihr sozialer Horizont erweitert (vgl. Beisteiner 1998, 31). Dieses soziale Netzwerk stellt, wie schon im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe dar. Kritisch betrachtet muss jedoch jener Aspekt werden, dass die empirische Untersuchung aufzeigt, dass die sozialen Kontakte hauptsächlich auf den Arbeitsplatz beschränkt sind und nicht auf die Aktivitäten in der Freizeit übertragen werden können.

Führt man sich nach dieser theoretischen Einbettung der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung die zu Beginn der Arbeit gestellte Forschungsfrage *„Wie erleben Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre soziale Inklusion am Arbeitsplatz?“* vor Augen, zeigt sich, dass die sozialen Interaktionen am Arbeitsplatz von den Betroffenen hauptsächlich positiv wahrgenommen und erlebt werden. Es dürfen jedoch auch die negativen Aspekte, die in diesem Kapitel herausgearbeitet und dargestellt wurden, nicht außer Acht gelassen werden, da gerade diese Aufschluss über Verbesserungen bzw. Unterstützungsbedarf geben. Ausschlaggebend für

diese Arbeit ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre subjektiven Sichtweisen darstellen konnten und so einen wichtigen Beitrag zur Erfassung der sozialen Inklusion am Arbeitsplatz dieser Personengruppe geleistet haben. Durch ihre Aussagen konnte die Forschungsfrage beantwortet werden.

Im Rahmen der Erhebung wurde deutlich, dass in einigen Bereichen noch großer Aufholbedarf besteht, um Menschen mit Lernschwierigkeiten bei ihrer sozialen Inklusion zu unterstützen und somit eine vollständige Teilhabe an der Gesellschaft zu gewährleisten. Das folgende abschließende Kapitel stellte hierzu einige Aspekte dar und gibt einen Ausblick für weiterführende Forschungen.

III Resümee und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war die Darstellung der Erfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten hinsichtlich ihrer sozialen Inklusion an ihrem Arbeitsplatz. Mit Hilfe der qualitativen Forschungsmethode des problemzentrierten Interviews und der themenspezifischen Auswertung gelang es, subjektive Erkenntnisse zu diesem Themenbereich zu gewinnen.

Die Darstellung der Ergebnisse zeigte, dass sich die ArbeitnehmerInnen an ihrem Arbeitsplatz wohl und akzeptiert fühlen. Die sozialen Kontakte zu ihren KollegInnen werden größtenteils positiv wahrgenommen und erlebt und sie können sich von ihren KollegInnen Unterstützung, vor allem in betrieblichen Belangen, erwarten. Es zeigt sich jedoch auch, dass ein privater Kontakt zu den KollegInnen nur in einem Fall besteht. In den restlichen Fällen sind die Beziehungen nur auf den Arbeitsplatz beschränkt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit decken sich mit einer von Fasching (2012, 51) durchgeführten Studie, die ebenfalls zeigte, dass die ArbeitnehmerInnen im fachlichen Bereich unterstützt werden, bei der sozialen Teilhabe diese Unterstützung jedoch nachlässt. Hier zeigt sich deutlich ein Aufholbedarf, um für die Menschen mit Lernschwierigkeiten eine volle Teilhabe an allen Bereichen des sozialen Lebens zu gewährleisten, wie es in der ICF postuliert wird. Um dieser Forderung nachkommen zu können, muss jedoch die soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten schon viel früher ansetzen. Es gilt die Zugangsbarrieren schon möglichst im schulischen Bereich durch eine inklusive Bildung zu beseitigen, spätestens jedoch beim Übergang von der Schule auf den Arbeitsmarkt. Ausschlaggebend dabei ist, dass die Gesellschaft die Aufgabe hat die Umwelt so zu gestalten, dass sie für Menschen mit Lernschwierigkeiten fördernd und unterstützend wirken kann. Dies wird auch in der ICF immer wieder hervorgehoben und die soziale Inklusion spielt dabei eine fundamentale Rolle.

Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit kann darin gesehen werden, dass die sozialen Netzwerke am Arbeitsplatz für zwei der befragten Personen ein bedeutender Aspekt für ihre gesellschaftliche Teilhabe sind. Diese Personen gaben an, keinen bzw. nur einen sehr geringen Freundeskreis neben der Arbeit zu haben. Somit stellen die Kontakte und Interaktionen am Arbeitsplatz eine wichtige Erweiterung ihres sozialen Horizontes dar, was im weiteren Sinne ein wichtiger Schritt Richtung gesellschaftlicher Inklusion ist. Daher gilt es die soziale Inklusion am Arbeitsplatz bestmöglich zu unterstützen, wie es der Ansatz der Unterstützten Beschäftigung forciert. Nicht nur die Ausübung von betrieblichen Tätigkeiten bedarf unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen, sondern vor allem die Aufnahme und der Erhalt von sozialen Beziehungen zu den KollegInnen und dem/der ArbeitgeberIn.

Mit der Darstellung der Ergebnisse können zusätzliche Implikationen für weitere Forschungen gegeben werden. Um die Repräsentanz der vorliegenden Ergebnisse zu erhöhen, wäre eine Erweiterung der Zielgruppe angebracht. Die vorliegende empirische Untersuchung lässt erkennen, dass die ArbeitnehmerInnen die sozialen Interaktionen und das Wohlbefinden bei der Arbeit positiv erleben und wahrnehmen. Die Zielgruppe dieser Untersuchung waren Personen, die schon über einen längeren Zeitraum (mindestens ein Jahr) an ihrem Arbeitsplatz tätig sind. Interessant wäre daher eine Forschung, die sich näher mit der sozialen Inklusion beim Einstieg und der Aufnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz beschäftigt.

Ein weiterer interessanter Forschungsansatz wäre die genauere Betrachtung der Wirkung der unterschiedlichen Unterstützungsangebote aus der Perspektive der ArbeitnehmerInnen. In Österreich werden unterschiedliche Maßnahmen angeboten, welche die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt unterstützen sollen. Diese umfassen jedoch häufig nur die Unterstützung bei betrieblichen Tätigkeiten und die soziale Komponente, also z.B. der Aufbau von Beziehungen zu ArbeitskollegInnen, wird fast gänzlich außer Acht gelassen. Fragen, die dabei interessant zu erforschen wären, können u.a. folgende sein: Fühlen sich die ArbeitnehmerInnen durch das Unterstützungsangebot gut betreut? Wie nehmen sie die Angebote wahr? Wo besteht noch Verbesserungsbedarf? Werden sie durch das Angebot beim Aufbau von sozialen Beziehungen unterstützt?

Diese offen gebliebenen Fragen zeigen auf, dass weitere Forschungen auf diesem Gebiet notwendig wären. Sowohl die nationale als auch internationale Literatur zum Thema Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt ist sehr weitreichend, jedoch fehlt es fast völlig an qualitativen Studien zum persönlichen Erleben bzw. zur subjektiven Wahrnehmung der Betroffenen selbst. Gerade diese würden aber die Inklusion dieser Personengruppe fördern und unterstützen, da die Unterstützungsangebote gezielter und individueller eingesetzt werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass vor allem in der gesellschaftlichen Einstellung ein Umdenken stattfinden muss. Behinderung darf nicht länger als ein individuelles Problem einer Person gesehen werden, sondern als eines von der Gesellschaft verursachtes. Die Arbeitsumgebung muss für Menschen mit Lernschwierigkeiten so angepasst werden, dass ihre soziale und berufliche Inklusion bewerkstelligt werden kann. Dazu bedarf es unterschiedlicher Unterstützungsangebote sowohl für die Person mit Lernschwierigkeiten, als auch für die KollegInnen und den/die ArbeitgeberIn.

Literatur

- AMS (2016): Arbeitsmarktdaten. Arbeitslosigkeit. Gesamtübersicht über die Arbeitslosigkeit. Online im Internet: URL: <http://iambweb.ams.or.at/ambweb/> [Stand: 31.05.2016]
- Beisteiner, Karin (1998): Die berufliche Integration geistig behinderter Menschen. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main
- Bieker, Rudolf (Hrsg.)(2005): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Kohlhammer: Stuttgart
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Bossaert, Goele/ Colpin, Hilde/ Pijl, Sip Jan/ Petry, Katja (2011): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: International Journal of Inclusive Education, 17/1. 60-79
- Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, Gottfried/ Luciak, Mikaela/ Schwinge, Mirella: Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. 516-528
- Buchner, Tobias/ Koenig, Oliver/ Schuppener, Saskia (2011): Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe 1/2011, Jg. 50. 4-10
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK)(o.J.): Novelle des Behinderteneinstellungsgesetzes
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2008): UN Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Online im Internet: URL: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf [Stand: 18.11.2015]

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2013a): BABE – Österreich 2014-2017. Behinderung – Ausbildung – Beschäftigung. Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm. Online im Internet: URL: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/0/0/CH2092/CMS1407929526158/babe_2014.pdf [Stand: 18.11.2015]

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2013b): Jugend und Arbeit in Österreich. Online im Internet: URL: https://www.sozialministerium.at/cms/site2/attachments/4/3/0/CH3434/CMS1450444023101/jugend_und_arbeit_in_oesterreich_berichtsjahr_2014_2015.pdf [Stand: 24.02.2016]

Bungart, Jörg/ Putzke, Susanne (2001): Einarbeitung am Arbeitsplatz und der Prozess der betrieblichen Integration. In: Barlsen, Jörg/ Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderungen. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. 111-160

Dederich, Markus (2006): Exklusion..... In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/ Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik alt Kulturtechnik. Psychosozial-Verlag: Gießen. 11-27

Diwald, Martin (1991): Soziale Beziehungen. Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

DIMDI/WHO (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. MMI: Neu-Isenburg

Doose, Stefan (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. Lebenshilfe-Verlag: Marburg

Duden (2005): Das Fremdwörterbuch. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG: Mannheim

Dworschak, Wolfgang (2004): Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Eggert, Dietrich (1996): Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmawechsel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/eggert-klassifikation.html> [Stand: 07.01.2016]

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)(o.J.). URL: <http://www.soziologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex.html> [Stand: 09.05.2016]

Fasching, Helga (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. In: Sasse, Ada/Vitková, Marie/Störmer, Norbert (Hrsg.): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. 359-372

Fasching Helga/Niehaus, Mathilde (2004): Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe6/fasching_niehaus_bwpat6.pdf [Stand: 01.02.2016]

Fasching, Helga/ Pinetz, Petra (2008): Übergänge gestalten. In: Behinderte Menschen 5/2008. 26-39

Fasching, Helga (2012): Berufliche Teilhabe junger Frauen und Männer mit intellektueller Beeinträchtigung am allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine qualitative Untersuchung zur nachhaltigen beruflichen Integration aus der Perspektive der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, 48-53

Graumann, Sigrid (2012): Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In: Balz, Hans-Jürgen/Benz, Benjamin/ Kuhlmann, Carda (Hrsg.): Soziale Inklusion. Springer Fachmedien: Wiesbaden. 79-93

Grohnefeld, Manfred/Leonhardt, Annette (2012): Die UN-Konvention und ihre Folgen – ein Überblick aus Sicht der Förderschwerpunkte Hören und Sprache. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 57. Jahrgang 02/2012. 121-131

Hagen, Jutta (2002): Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung 4/02. 293-306

Hall, Sarah (2009): The social inclusion of people with disabilities: A qualitative meta-analysis. In: Journal of Ethnographic & Qualitative Research 2009, Vol. 3, 162-173

- Heidbrink, Horst/Lück, Helmut/Schmidtman, Heide (2009): Psychologie sozialer Beziehungen. Kohlhammer: Stuttgart
- Henderson, Monika/Argyle, Michael (1985): Social support by four categories of work colleagues: Relationships between activities, stress and satisfaction. In: Journal of occupational Behaviour. Vol. 6. 229-239
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: Impulse Nr. 39. 3- 12
- Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hg.)(2008): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Lebenshilfe Verlag: Marburg
- Hirsch, Stephan/ Kasper, Clemens M. (2010): Arbeit – Geschichte eines Handlungsfelds. In: Grampp, Gerd/ Hirsch, Stephan/ Kasper, Clemens M./ Schneibner, Ulrich/ Schlummer, Werner: Arbeit. Herausforderung und Verantwortung der Heilpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart. 15-41
- Hohmeier, Jürgen (2007): Unterstützte Ausbildung und Beschäftigung. Neue Wege in die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung. In: Cloerkes, Günther/ Kastl, Jörg Michael: Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen. Winter: Heidelberg. 143-170
- Hopf, Christel (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Springer: Wiesbaden
- Humber, Lee Anderson (2013): Social inclusion through employment: the marketisation of employment support for people with learning disabilities in the United Kingdom. In: Disability & Society, 29:2. 275-289
- Hunger, Andreas/ Binder, Martin/ Blumenschein, Linda/ Danreiter, Lisa/ De Verrette, Yvonne/ Gindy, Jacqueline/ Gruber, Regina/ Gschwandtner, Karin/ Hehenberger, Petra/ Kautny, Sabine/ Moser, Christina/ Riedl, Sabine/ Riedler, Martin/ Schinnerl, Melanie/ Steinberger, Anna/ Steiner, Evelyn/ Tillmann, Jürgen/ Urban, Nikolaus (2013): Die Inklusion von Menschen mit behinderter Teilhabe. Gemeindenahe Integrationsarbeit am Beispiel des Vereins „Immanuel“. Eine empirische Untersuchung. Johannes Kepler Universität Linz
- Irvine, Angela/ Lupart, Judy (2006): Social support in inclusive settings: An essential component to community living. In: Developmental Disabilities Bulletin, Vol. 34, No. 1&2. 107-126

- Jahoda, Marie (1983): *Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Koenig, Oliver (2010): *Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Dokumentation der Befragung der österreichischen Sozialabteilung zu Stand und Umsetzung der Werkstättenstandorte in Österreich sowie der Befragung aller österreichischen Werkstättenträger und Standorte im Zeitraum 2008 – 2009*. Institut für Bildungswissenschaft: Universität Wien
- Kühn, Thomas/Witzel, Andreas (2000): Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Online Journal. Vol. 1, No.3, Art. 18. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1035/2237>
- Kulig, Wolfram/Theunissen, Georg/ Wüllenweber, Ernst (2006): Geistige Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hrsg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Kohlhammer: Stuttgart. 116-127
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Beltz: Weinheim
- Lang, Frieder R. (2003): Die Gestaltung und Regulation sozialer Beziehungen im Lebenslauf: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: *Berliner Journal für Soziologie*, Heft 2. 175-195
- Meyer, Thomas (2013): Wer nicht ausgegrenzt wird, muss auch nicht integriert werden. Inklusion als sozialpolitische und pädagogische Herausforderung im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen. In: Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hrsg.): *Jugendliche Lebenswelten*. Springer Verlag: Berlin Heidelberg. 243-268
- Niehaus, Mathilde (2006): Exklusion verhindern, Inklusion stärken: Ansätze zur Teilhabe am Erwerbsleben. In: Platte, Andrea/ Seitz, Simone/ Terfloth, Karin (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. 178-185
- Netzwerk People First (o.J.): Wer sind wir? – Unser Grundsatzprogramm. URL: <http://bi-dok.uibk.ac.at/library/menschzuerst-grundsatzprogramm-l.html#idp9931328> [Stand: 01.02.2016]
- Petry, Katja/ Maes, Bea/ Vlaskamp, Carla (2004): Domains of Quality of Life of People with Profound Multiple Disabilities: the Perspective of Parents and Direct Support Staff. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 15 (2005). 35-46

- Pinetz, Petra/ Koenig, Oliver (2009): Berufliche Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung in Österreich. In: Börner, Simone/Glink, Andrea/ Jäpelt, Birgit/Sanders, Dietke/ Sasse, Ada (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. 186-199
- Rauch, Angela (2005): Behinderte Menschen auf dem Arbeitsmarkt. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Kohlhammer: Stuttgart. 25-43
- Rimmerman, Arie (2013): Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives. Cambridge University Press: New York
- Schiller, Burkhard (1987): Soziale Netzwerke behinderter Menschen. Das Konzept Sozialer Hilfe – und Schutzfaktoren im sonderpädagogischen Kontext. Peter Lang: Frankfurt am Main
- Schwalb, Helmut/ Theunissen, Georg (Hrsg.)(2009): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen-Leben-Arbeit-Freizeit. Kohlhammer: Stuttgart
- Schwalb, Helmut (2009): Unbehindert am Arbeitsleben teilhaben. In: Schwalb, Helmut/ Theunissen, Georg (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen-Leben-Arbeit-Freizeit. Kohlhammer: Stuttgart. 110-115
- Simplican, Stacy Clifford/Leader, Geraldine/Kosciulek, John (2014): Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. In: Research in Developmental Disabilities 38 (2015). 18-29
- Speck, Otto (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Reinhardt: München
- Theunissen, Georg (2005): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis. 4. Auflage. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Theunissen, Georg (2009): Empowerment und Inklusion von behinderten Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Lambertus Verlag: Freiburg

- Theunissen, Georg/ Schirbot, Kerstin (Hrsg.)(2006): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Von Buttlar, Armin (2014): Barrieren in den Köpfen überwinden. Die inklusive Arbeitswelt ist möglich. In: Arbeit und Arbeitsrecht. Heft 03/2014. 166-168
- Von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Von Unger, Hella/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Springer: Wiesbaden. 15-39
- Wacker, Elisabeth/ Bosse, Ingo/ Dittrich, Torsten/ Niehoff, Ulrich/ Schäfers, Markus/ Wansing, Gudrun/ Zalfen, Birgit (Hrsg.)(2005): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg
- Wacker, Elisabeth (2012): Geistige Behinderung und Teilhabe an der Gesellschaft. In: Albrecht, Günter/ Groenemeyer, Axel (Hrsg.): Handbuch sozialer Probleme. Springer Fachmedien: Wiesbaden. 601-623
- Walmsley, Jan (2001): Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability. In: Disability & Society 16(2). 187-205
- Walmsley, Jan/ Johnson, Kelley (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. Jessica Kingsley: London
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Beltz: Weinheim und Basel. 227-255
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research (Online Journal). Vol. 1, Art. 22. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Stand: 23.11.2015]
- Wocken, Hans (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Pädagogische Verlagsbuchhandlung Jarick: Oberbiel

Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hrsg.)(2006): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht der Kernelemente für Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz.	19
Abbildung 2: Modell der sozialen Inklusion. Darstellung in Anlehnung an Simpican et al. 2014, 23	21
Abbildung 3: Ausschnitt des Kategoriensystems in Anlehnung an Kühn/Witzel 2000, 15. Absatz	59
Abbildung 4: Zuordnung einer Textstelle zu einer Kategorie inkl. Analyse	60

Abkürzungsverzeichnis

Abb. = Abbildung

Anm. KK = Anmerkung Katharina Klanner

bzw.=beziehungsweise

BABE = Behinderung – Ausbildung – Beschäftigung

BEinstG = Behinderteneinstellungsgesetz

BMASK = Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz

d.h. = das heißt

ebd. = ebenda

ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health

NAP = Nationaler Aktionsplan

u.a. = und andere/ unter anderem

vgl. = vergleiche

WHO = World Health Organization

PZI = Problemzentriertes Interview

z.B. = zum Beispiel

zit.n. = zitiert nach

Anhang

Abstract

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Frage nach dem persönlichen Erleben der sozialen Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt. Die soziale Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten stellt einen bedeutenden Aspekt für ihre gesellschaftliche Teilhabe dar.

Die Literaturrecherche für den theoretischen Teil der Arbeit ergab, dass der Begriff der sozialen Inklusion nicht einheitlich definiert ist. Daher werden unterschiedliche Theorien und Modelle herangezogen, um zu einer Begriffsklärung zu gelangen. Weiters wird die Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am primären Arbeitsmarkt näher beleuchtet, sowie die Zusammensetzung der sozialen Netzwerke am Arbeitsplatz.

Der Fokus der Arbeit liegt auf den subjektiven Sichtweisen der Personen mit Lernschwierigkeiten. Hierzu wurden fünf problemzentrierte Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten geführt, die bereits über einen längeren Zeitraum (mindestens ein Jahr) an ihrem Arbeitsplatz beschäftigt sind. Die Interviews wurden mittels einer themenspezifischen Analyse nach Lamnek (2010) und Witzel und Kühn (2000) ausgewertet und die Ergebnisse wurden anschließend mit der dargestellten Theorie in Bezug gesetzt.

This master thesis address the question of the individual experience of the social inclusion at the workplace of people with intellectual disabilities. Social inclusion is an important element of the participation in society.

The literature research for the theoretical part of this theses revealed that there is no common definition of the term social inclusion. For this reason different models and theories are used to get a disambiguation. Furthermore, the situation of people with intellectual disabilities at the first employment market and the social network at the workplace is presented.

This thesis focuses on the individual experiences of the people with intellectual disabilities. For this reason five problem-centred interviews were held. This interviews are evaluated through a topic centred analyse of Lamnek (2010) and Witzel/Kühn (2000). The results are combined with the theoretical findings.

Interviewleitfaden

Einleitung

Vielen Dank (Name), dass du dich bereit erklärt hast das Interview mit mir zu machen und dir auch die Zeit genommen hast. Im Interview geht es um deine Arbeit und da vor allem um deine Kontakte zum Arbeitgeber/zur Arbeitgeberin und zu deinen KollegInnen.

Ich werde das Interview mit meinem Handy aufnehmen, damit ich mir das Interview später noch einmal anhören kann, um die wichtigsten Dinge aufzuschreiben. Dein Name und deine persönlichen Daten werden nirgendwo erwähnt. Das Interview wird zirka eine halbe Stunde dauern. Bist du einverstanden, dass ich jetzt die Aufnahme beginne?

Kurzfragebogen

Welche abgeschlossene Ausbildung hast du?

Wo arbeitest du?

Was sind deine Tätigkeiten?

Seit wann arbeitest du in diesem Betrieb?

Wie weit ist die Arbeitsstelle von deinem Zuhause entfernt?

Einstiegsfragen

Was macht dir an der Arbeit am meisten Spaß? Was gefällt dir weniger?

Einstieg und Aufnahme im Betrieb

Du arbeitest jetzt schon länger Zeit in dem Betrieb.... Erzähl mir bitte, wie es war, als du in dem Betrieb zu arbeiten begonnen hast.

Wie war die Aufnahme durch den/die ArbeitgeberIn?

Wie war die Aufnahme durch die KollegInnen?

Soziale Inklusion am Arbeitsplatz

Wie verstehst du dich mit deinen KollegInnen?

Wie sieht die Zusammenarbeit mit deinen KollegInnen aus?

Gibt es einen KollegIn, der speziell mit dir zusammenarbeitet?

Gibt es KollegInnen, die nicht mit dir zusammenarbeiten wollen oder mit denen du nicht zusammenarbeiten willst? Wenn ja, warum?

Fühlst du dich bei deiner Arbeit wohl?

Nimmst du an Betriebsfeiern/Ausflügen teil? Wie waren diese Feiern/Ausflüge für dich?

Kollegiale Unterstützung

Erhältst du Unterstützung von deinen KollegInnen/Vorgesetzten? Kannst du mir Situationen nennen? Wenn ja, was passierte da genau?

(In welchen Situationen brauchst du im Arbeitsalltag Unterstützung?)

Akzeptanz

Kannst du mit deinem Vorgesetzten offen über Probleme sprechen?

Fühlst du dich von deinen KollegInnen/Vorgesetzten ernst genommen und akzeptiert? Wenn ja, wie merkst du das? Kannst du mir Situationen erzählen und was da genau passiert ist?

Hast du das Gefühl bei betrieblichen Entscheidungen gerecht behandelt zu werden?

Fühlst du dich an deinem Arbeitsplatz inkludiert (aufgenommen)?

Private Kontakte zu ArbeitskollegInnen

Hast du auch private Kontakte zu Kollegen? Wenn ja, in welcher Form?

Tätigkeiten und soziale Kontakte außerhalb der Arbeit/Hobbies

Welche Tätigkeiten unternimmst du außerhalb der Arbeit?

Hast du Hobbies?

Hast du einen Freundeskreis außerhalb der Arbeit?

Zukunft

Was wünschst du dir für deine Zukunft?

Erhältst du Arbeitsassistenten oder ein ähnliches Unterstützungsangebot? Hättest du gerne Änderungen/ andere Unterstützungsangebote?

Transkriptionsregeln

-	prosodische Zäsur, kaum hörbares Innehalten, „hörbares Komma“
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
=	Trennungszeichen (zur Unterscheidung von „-“ für eine Zäsur)
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
<u>Unterstreich</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(einfache Klammern)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonolo- gisch nicht mehr transkribierbar ist
(...)	unverständliche Textteile (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
E	ErzählerIn
I	InterviewerIn
E: Ich will jetzt nicht sagen	Partiturschreibweise bei...
I: Können Sie noch....	Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
/das war stark ((lachend))/	Notierung einer kommentierenden Passage

Quelle:

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Donat: Bremen

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Katharina Klanner
Geburtsdatum: 30.05.1990
Geburtsort: Krems an der Donau
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Schulbildung und Studium

1996 – 2000 Volksschule in Krems an der Donau
2000 – 2004 Bundesgymnasium Piaristengasse Krems
2004 – 2009 Handelsakademie Krems
Fachrichtung: Entrepreneurship und Management
2009 – 2013 Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
2012 – 2015 Kolleg für Kindergartenpädagogik St. Pölten
2013 – laufend Masterstudium Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
„Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeiten

2009 – 2012 Englischvermittlerin in den NÖ Landeskinderärten Grafenwörth,
Jettsdorf und Wagram
2007 – 2013 Kassiertätigkeit beim Wachauer Volksfest; Agentur Krems
2010 – 2011 Betreuung von Schulklassen im Rahmen von Kennenlerntagen
(NÖ Jugendherbergswerk)
2015 Pädagogische Begleitung und Förderung von Kleinkindern
im Montessorihaus Krems
2015 – laufend Kindergartenpädagogin beim Land NÖ